



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ**  
**ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**  
**Επιστήμες της Αγωγής: Επαγγελματική Μάθηση και**  
**Καινοτομίες στην Εκπαίδευση**

Διπλωματική εργασία  
**Επαναπροσδιορίζοντας την Εκπαιδευτική Πράξη στο Μάθημα της Πολιτικής**  
**Παιδείας μέσω της Έρευνας-Δράσης**

της  
Συμέλας Σιδηροπούλου

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Αυγητίδου Σοφία, Καθηγήτρια Π.Τ.Ν./Π.Δ.Μ.

Βαθμολογητές:

1. Δημητριάδου Αικατερίνη, Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε./Π.Δ.Μ.
2. Θωίδης Ιωάννης, Αν. Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε./Π.Δ.Μ.

Φλώρινα, 2017

## ΔΗΛΩΣΗ ΠΝΕΥΜΑΤΙΚΩΝ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΩΝ

Copyright © Συμέλα Σιδηροπούλου, 2017.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν στη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν την συγγραφέα και μόνο.

## ΔΗΛΩΣΗ ΤΗΡΗΣΗΣ ΤΗΣ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΗΣ ΔΕΟΝΤΟΛΟΓΙΑΣ

Όνοματεπώνυμο: Συμέλα Σιδηροπούλου

A.E.M.: 636

Ηλεκτρονική διεύθυνση: ms0636@nured.uowm.gr

Τίτλος διπλωματικής εργασίας: Επαναπροσδιορίζοντας την Εκπαιδευτική Πράξη στο  
Μάθημα της Πολιτικής Παιδείας μέσω της Έρευνας-Δράσης

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής και είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας. Η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα με παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Ημερομηνία 20-6-2017

Η δηλούσα

Συμέλα Σιδηροπούλου

# Περιεχόμενα

## Περιεχόμενα

|   |    |
|---|----|
| Περιεχόμενα.....  | 4  |
| Περίληψη.....   | 7  |
| ABSTRACT .....  | 8  |
| Πρόλογος.....   | 9  |
| Εισαγωγή .....  | 11 |
| Μέρος Πρώτο: Θεωρητικό Πλαίσιο της Έρευνας.....   | 13 |
| <i>Η σπουδαιότητα της Πολιτικής Παιδείας.....</i>   | 13 |
| <i>Εισαγωγή .....</i>   | 13 |
| <i>Στόχοι διδασκαλίας του γνωστικού αντικείμενου σε διεθνές επίπεδο και τρόποι εφαρμογής τους .....</i>                   | 15 |
| <i>Τι προβλέπεται στο αναλυτικό πρόγραμμα του ελληνικού σχολείου; .....</i>   | 19 |
| <i>Διαφοροποιήσεις των ειδικών που αντανακλούν διαφορετικές.....</i>  | 20 |
| <i>αντιλήψεις για τον σκοπό της εκπαίδευσης του πολίτη .....</i>  | 20 |
| <i>Κριτικές που ασκήθηκαν αναφορικά με το εγχειρίδιο και τους στόχους της διδασκαλίας .....</i>                           | 22 |
| <i>Θεσμικά Εμπόδια στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση .....</i>   | 24 |
| <i>Το πλαίσιο της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και η διδασκαλία του μαθήματος της Πολιτικής Παιδείας.....</i>               | 24 |
| <i>Δυσκολίες κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της Πολιτικής Παιδείας.....</i>   | 26 |
| <i>Τρόποι αντιμετώπισης των δυσκολιών .....</i>   | 29 |
| <i>Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής και αναστοχαζόμενος επαγγελματίας: διαδικασίες βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου.....</i> | 35 |
| <i>Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα .....</i>  | 42 |
| Μέρος Δεύτερο: Η Έρευνα .....   | 43 |
| <i>Μεθοδολογία της έρευνας.....</i>   | 43 |
| <i>Σχεδιασμός .....</i>   | 43 |
| <i>Η επιλογή και ο αριθμός των συμμετεχόντων .....</i>  | 45 |
| <i>Εργαλεία συλλογής δεδομένων .....</i>  | 46 |
| <i>Πορεία της έρευνας και διαδικασία συλλογής δεδομένων .....</i>   | 53 |
| <i>Η ανάλυση των δεδομένων.....</i>   | 59 |
| Μέρος Τρίτο: Αποτελέσματα της Έρευνας.....  | 62 |

|   |     |
|---|-----|
| Κύκλοι-Πορεία της Έρευνας-Δράσης.....                                     | 63  |
| 1 <sup>ος</sup> κύκλος .....  | 63  |
| 2 <sup>ος</sup> κύκλος .....  | 66  |
| 3ος κύκλος .....  | 78  |
| Μέρος Τέταρτο: Συμπεράσματα – Συζήτηση.....                               | 87  |
| Εισαγωγή .....  | 87  |
| 1ο Ερευνητικό ερώτημα .....   | 87  |
| 2ο Ερευνητικό ερώτημα .....   | 90  |
| 3ο Ερευνητικό ερώτημα .....   | 92  |
| Περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για μελλοντική έρευνα .....         | 94  |
| Βιβλιογραφία.....   | 95  |
| • Ελληνόγλωσση.....   | 95  |
| • Ξενόγλωσση.....   | 97  |
| • Διαδίκτυο.....  | 103 |
| Παράρτημα.....  | 107 |
| Πίνακας Περιεχομένων .....  | 107 |
| Ερωτηματολόγιο Καταγραφής Αναγκών .....                                   | 108 |
| Νοηματοδότηση Ζητήματος .....   | 109 |
| Σχολιασμός Νοητικού Χάρτη .....   | 115 |
| Αναστοχασμός I .....  | 119 |
| Επαναπροσδιορισμός Παραμέτρων.....  | 124 |
| Αναστοχασμός II .....   | 125 |
| Κλείδα Παρατήρησης .....  | 130 |
| Ανώνυμο Ερωτηματολόγιο (1).....   | 134 |
| Επεξεργασία - Ανάλυση ερωτηματολογίων (1).....                            | 140 |
| Συζήτηση με τους μαθητές σχετικά με τα δεδομένα του ερωτηματολογίου ..... | 154 |
| Φύλλο Αξιοποίησης των Δεδομένων .....                                     | 157 |
| Σχέδιο Δράσης .....   | 166 |
| Ανώνυμο Ερωτηματολόγιο (2).....   | 196 |
| Επεξεργασία - Ανάλυση ερωτηματολογίων (2).....                            | 198 |
| Συγκριτικά Αποτελέσματα .....   | 206 |
| Κύκλοι Πορεία της Έρευνας-Δράσης.....                                     | 214 |

## Ευρετήριο Πινάκων

|  |     |
|--|-----|
| Πίνακας 1: Ικανοποίηση των μαθητών από το σχολικό περιβάλλον.....                    | 66  |
| Πίνακας 2: Βαθμός δυσκολίας του μαθήματος .....                                      | 67  |
| Πίνακας 3: Ενίσχυση της αλληλεπίδρασης των μαθητών από την εκπαιδευτικό .....        | 68  |
| Πίνακας 4: Ικανοποίηση των μαθητών από τη συμμετοχή τους στο μάθημα .....            | 69  |
| Πίνακας 5: Προώθηση της άσκησης της .....  | 72  |
| Πίνακας 6: Διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών .....                                   | 72  |
| Πίνακας 7: Διαπροσωπικές σχέσεις μαθητών-εκπαιδευτικού .....                         | 73  |
| Πίνακας 8: Ημερολόγιο της εκπαιδευτικού .....  | 79  |
| Πίνακας 9: Ενίσχυση της αλληλεπίδρασης μεταξύ των παιδιών από την εκπαιδευτικό ..... | 83  |
| Πίνακας 10: Διαπροσωπικές σχέσεις μαθητών-εκπαιδευτικού και διαμαθητικές σχέσεις ... | 83  |
| Πίνακας 11: Ικανοποίηση μαθητών-Βαθμός δυσκολίας.....                                | 85  |
| Πίνακας 12: Πίνακας περιεχομένων της διδακτέας ύλης.....                             | 107 |
| Πίνακας 13: Ερωτηματολόγιο Καταγραφής Αναγκών .....                                  | 108 |
| Πίνακας 14: Σχολιασμός Νοητικού Χάρτη .....  | 115 |
| Πίνακας 15: Νοητικός Χάρτης .....  | 118 |
| Πίνακας 16: Μεταβολή του Νοητικού Χάρτη .....  | 124 |
| Πίνακας 17: Κλείδα Παρατήρησης.....  | 130 |
| Πίνακας 18: Επεξεργασία - Ανάλυση ερωτηματολογίων (1) .....                          | 140 |
| Πίνακας 19: Φύλλο Αξιοποίησης Δεδομένων.....   | 157 |
| Πίνακας 20: Σχέδιο Δράσης.....   | 166 |
| Πίνακας 21: Επεξεργασία - Ανάλυση ερωτηματολογίων (2) .....                          | 198 |
| Πίνακας 22: Επεξεργασία - Ανάλυση ερωτηματολογίων (1,2) .....                        | 206 |
| Πίνακας 23: Κύκλοι Πορεία της Έρευνας-Δράσης.....                                    | 214 |

## Ευρετήριο γραφημάτων

|  |    |
|--|----|
| Γράφημα 1: Ικανοποίηση των μαθητών από το σχολικό περιβάλλον.....                    | 67 |
| Γράφημα 2: Βαθμός δυσκολίας του μαθήματος .....                                      | 68 |
| Γράφημα 3: Ενίσχυση αλληλεπίδρασης από την εκπαιδευτικό .....                        | 69 |
| Γράφημα 4: Ικανοποίηση μαθητών από τη συμμετοχή τους στο μάθημα .....                | 69 |
| Γράφημα 5: Προώθηση της άσκησης της κριτικής σκέψης .....                            | 72 |
| Γράφημα 6: Διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών.....                                    | 72 |
| Γράφημα 7: Διαπροσωπικές σχέσεις μαθητών-εκπαιδευτικού .....                         | 73 |
| Γράφημα 8: Ενίσχυση της αλληλεπίδρασης μεταξύ των παιδιών από την εκπαιδευτικό ..... | 83 |
| Γράφημα 9: Διαπροσωπικές σχέσεις μαθητών-εκπαιδευτικού .....                         | 84 |
| Γράφημα 10: Διαμαθητικές σχέσεις.....  | 84 |

## Περίληψη

Σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι η αποσαφήνιση των παραγόντων που επηρεάζουν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα της Πολιτικής Παιδείας, καθώς και η διερεύνηση των διαδικασιών με τις οποίες μετασχηματίζονται οι εκπαιδευτικές πρακτικές σε ένα αναστοχαστικό και διαλογικό πλαίσιο, για τον επαναπροσδιορισμό της εκπαιδευτικής πράξης. Αξιοποιήθηκαν δεδομένα από μια έρευνα-δράση που διήρκεσε επτά μήνες και συμπεριέλαβε δύο ερωτηματολόγια (διαγνωστικό και αξιολογικό) που απευθύνονταν σε 22 μαθητές και μαθήτριες της Α' τάξης γενικού λυκείου, τρεις διαδικασίες παρατήρησης διδασκαλίας από την κριτική φίλη και καταγραφή ημερολογίου από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια. Για την προσέγγιση του ερευνητικού ζητήματος και την ανάλυση των δεδομένων, χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου και το μοντέλο ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων των Miles & Huberman.

Σύμφωνα με τις αρχικές πεποιθήσεις της εκπαιδευτικού, τα αίτια της μη επαρκούς συμμετοχής των παιδιών στο μάθημα της Πολιτικής Παιδείας αποδίδονταν είτε σε ελλείψεις σε προϋπάρχουσες γνώσεις που διαπίστωνε στους μαθητές της, είτε στις συνθήκες και τους περιορισμούς που έθετε η ίδια η λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος και η οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Παρ' όλα αυτά, με τη λήξη της διερεύνησης των απόψεων των μαθητών, προέκυψε το συμπέρασμα ότι καθοριστικοί παράγοντες για τη συμμετοχή των παιδιών στην τάξη είναι το πλήθος και η αποτελεσματικότητα των διδακτικών στρατηγικών που εφαρμόζονται, η κατανόηση της σπουδαιότητας του μαθήματος, το σχολικό εγχειρίδιο, η επιστημονική συγκρότηση της εκπαιδευτικού, η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων και το θετικό κλίμα της τάξης. Στην έρευνα παρουσιάζονται οι διαδικασίες υποστήριξης της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας και οι σταδιακές μετατοπίσεις των πεποιθήσεων και πρακτικών της με στόχο την ενίσχυση της συμμετοχής των μαθητών στο μάθημα της Πολιτικής Παιδείας. Τα αποτελέσματα συζητιούνται στο πλαίσιο της επαγγελματικής μάθησης και ανάπτυξης των εκπαιδευτικών με σκοπό τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, μέσω της κριτικής επανατοποθέτησης των εκπαιδευτικών σχετικά με τις παγιωμένες πεποιθήσεις και τις πρακτικές τους.

Λέξεις κλειδιά: Πολιτική Παιδεία, συμμετοχή, έρευνα – δράση, εκπαιδευτική πράξη, επαγγελματική μάθηση.

## **ABSTRACT**

The aim of this research study is to shed light on the factors that influence student participation in the curriculum subject of Citizenship Education, and to investigate the processes whereby educational practices are transformed within a reflective and dialogic context, for the purposes of improving educational practice. The study draws on data collected through an action based research methodology which took place over seven months and comprised two questionnaires (formative and summative) that were completed by 22 students attending the first grade of an upper secondary school classroom in Northern Greece; three lesson observations by a ‘critical friend’; and a research journal that was completed by the teacher-researcher. In order to explore the research topic and analyse the data collected the study used the qualitative method was used and specifically the approach of analysing qualitative data proposed by Miles and Huberman.

According to the teacher’s initial beliefs, the reasons for student inadequate engagement with the subject of Citizenship Education, were attributed to their limited background knowledge, the conditions and the limitations posed by the education system and the organisation of the educational processes. Nevertheless, after the completion of the research based on pupils’ views the findings indicated that the factors shaping student participation included the range and the effectiveness of the teaching strategies used in the classroom; the recognition of the significance of the subject; the school textbook; the teacher’s subject knowledge; the quality of the interpersonal relations and the positive atmosphere of the classroom. The research documents the processes whereby the teacher-researcher was supported towards engaging in an ongoing reflective dialogue and the gradual shifts in her beliefs and practices while fostering pupils’ participation in the Citizenship Education curriculum subject. The results are discussed in the context of teachers’ professional learning and development aiming at the improvement of the educational provision, through teachers’ critical re-positioning on their long-held beliefs and practices.

Key words: Citizenship Education; participation; action-research; educational practice; professional development.



## Πρόλογος

Τις τελευταίες δεκαετίες, παρατηρείται στην εκπαίδευση ένα συνεχώς αυξανόμενο ενδιαφέρον σχετικά με τη δημοκρατική αγωγή του πολίτη, που δηλώνει ότι η δημοκρατία βρίσκεται σε κίνδυνο, επειδή οι πολίτες της (κυρίως οι νέοι) απογοητευμένοι με τις κυβερνήσεις τους, χαρακτηρίζονται από πολιτική απάθεια, καθώς δε συμμετέχουν στα κοινά και αποφεύγουν να εμπλακούν στις αποφάσεις που επηρεάζουν τις ζωές και τις κοινωνίες τους (Jennings & Stocker, 2004). Ταυτόχρονα, οι ραγδαίες κοινωνικές και πολιτικές εξελίξεις των τελευταίων ετών (οικονομική αλληλεξάρτηση, ρατσισμός, τρομοκρατία, αμφισβήτηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων) θέτουν σε κίνδυνο τη δημοκρατική σταθερότητα.

Στην Ελλάδα -αλλά και σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες- έχουν θεσπιστεί συγκεκριμένα υποχρεωτικά μαθήματα στο εκπαιδευτικό της πρόγραμμα σπουδών, όπως η «Πολιτική Παιδεία» για το λύκειο. Σκοπός του μαθήματος είναι να διαμορφώσει ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες με κοινωνική, πολιτική και οικονομική παιδεία, οι οποίοι θα είναι σε θέση να συμβάλλουν στην ευημερία της κοινωνίας στην οποία ζουν (European Youth Centre Budapest [EYCB], 2007). Ως εκ τούτου, όπως αναφέρεται και στο Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων [ΥΠΕΠΘ] (2016), η μαθησιακή διαδικασία δεν μπορεί να εξαντλείται στην απομνημόνευση γνώσεων σχετικών με την κοινωνία, την οικονομία και την πολιτική. Η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης με την αναγωγή της καθημερινότητας ή/και της επικαιρότητας σε επιστημονική γνώση θα βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν τον ιστορικό και κοινωνικό προσδιορισμό των φαινομένων.

Στην πράξη, μεγάλο μέρος του επίσημου σχολικού προγράμματος απαξιώνεται και μαθήματα όπως η Πολιτική Παιδεία θυσιάζονται στον βωμό των πανελλαδικών εξετάσεων. Αποτελεί λοιπόν υποχρέωση όλων όσων εμπλέκονται στον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής, να εξασφαλίσουν τις συνθήκες που θα επιτρέπουν την άνετη και αποτελεσματική διεξαγωγή της διδασκαλίας του μαθήματος, καθώς η σχολική τάξη αποτελεί τη βασική μονάδα οργάνωσης του σχολείου και της εκπαιδευτικής πράξης.

Με βάση τα παραπάνω, εύκολα διαφαίνεται η ανάγκη να επαναπροσδιοριστεί ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε σχέση με τις νέες αρμοδιότητές του (Katsenou, Flogaiti & Liarakou, 2015). Είναι αυτός που πρέπει να αναθεωρήσει, να αναπροσαρμόσει, να

σχεδιάσει και να αξιολογήσει τη διδασκαλία του, ώστε να εμπνεύσει μια παραδειγματική αλλαγή, κινούμενος μακριά από το μοντέλο της δασκαλοκεντρικής εκπαίδευσης που επικρατεί.

Στη χώρα μας, είναι λίγες οι μελέτες που έχουν υλοποιηθεί -ιδιαίτερα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση- αναφορικά με την εκπαίδευση του πολίτη, εμπλέκοντας τους μαθητές κατά τη διδακτική διαδικασία. Η έλλειψη αυτή ήταν το έναυσμα των συζητήσεων που έλαβαν χώρα με την επόπτρια καθηγήτρια και κατόπιν επιβεβαιώθηκε η πρωτοτυπία του θέματος. Έτσι, προέκυψε η ανάγκη διενέργειας της παρούσας έρευνας, με σκοπό τη διερεύνηση και καταγραφή των εμπειριών και των απόψεων των μαθητών/ -τριών της Α' τάξης ενός Γενικού Λυκείου στη Δυτική Μακεδονία, σχετικά με την εκπαιδευτική πράξη στο μάθημα της Πολιτικής Παιδείας.

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επόπτρια της εργασίας μου, την κ. Σοφία Αυγητίδου, καθηγήτρια του τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, που υπήρξε σύμβουλος και καθοδηγήτριά μου. Τις ευχαριστίες μου οφείλω επίσης στην κ. Αικατερίνη Δημητριάδου, καθηγήτρια του τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας και στον κ. Ιωάννη Θωΐδη, αναπληρωτή καθηγητή του τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, που με τα εποικοδομητικά τους σχόλια βοήθησαν στην ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας. Επίσης, ευχαριστώ την κριτική μου φίλη, κ. Όλγα Στογιάννη, για την αμέριστη βοήθειά της με τις πολύτιμες συμβουλές της. Καθοριστική ήταν επίσης η συμβολή των μαθητών/ -τριών μου, που όχι μόνο αποδέχθηκαν με ενθουσιασμό τη συμμετοχή τους στην έρευνα αλλά στήριξαν με προθυμία και υπευθυνότητα όλη την πορεία μέχρι την ολοκλήρωσή της.

Τέλος, θα ήθελα να εκφράσω βαθιά ευγνωμοσύνη στους γονείς μου και τις αδερφές μου, για την ηθική υποστήριξη και την αγάπη τους. Ένα ιδιαίτερο ευχαριστώ στην αδερφή μου Χαρά Σιδηροπούλου, επίκουρο καθηγήτρια Προσχολικής Αγωγής στο London Metropolitan University, για την εξ αποστάσεως ενθάρρυνση και τη συμπαράστασή της στις προκλήσεις της μάθησης. Επίσης, ευχαριστώ τα παιδιά μου για την υπομονή και την κατανόηση που έδειξαν και τον σύζυγό μου, γιατί με στήριξε και μοιράστηκε τις αγωνίες μου. Τους αφιερώνω την εργασία αυτή, ως ελάχιστο δείγμα αναγνώρισης της άνευ όρων προσφοράς τους.

## Εισαγωγή

Κατά κοινή ομολογία, ένα θετικό σχολικό περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από θεμιτές συμπεριφορές μαθητών και από δεσμεύσεις της κοινότητας των εκπαιδευτικών για εφαρμογή συνεργατικών πρακτικών και προσπάθεια συμφιλίωσης των πιθανών συγκρούσεων και αντιπαραθέσεων, είναι ευνοϊκό για την καλλιέργεια της αγωγής του πολίτη. Πολιτικές ικανότητες επίσης προωθούνται από μια ισχυρή αίσθηση του «ανήκειν» τόσο των μαθητών όσο και των καθηγητών, ώστε ο διάλογος να μπορεί να προωθήσει την κατανόηση, την εμπιστοσύνη και την αύξηση της κοινωνικής ένταξης (Maslowski, Breit, Eckensberger & Scheerens, 2009). Ως εκ τούτου, ένα δημοκρατικό κλίμα στην τάξη θεωρείται ως βασική προϋπόθεση για τη διεξαγωγή του μαθήματος της Πολιτικής Παιδείας, καθώς τα θετικά μαθησιακά αποτελέσματα ενισχύονται από το ενθαρρυντικό κλίμα στην τάξη, τον αμοιβαίο σεβασμό στις σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητή και μαθητών μεταξύ τους και ένα περιβάλλον που προωθεί τον διάλογο και την κριτική συζήτηση για αμφιλεγόμενα πολιτικά και κοινωνικά ζητήματα (Campbell, 2008).

Επιπλέον, η εστίαση στην ενίσχυση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι πολύτιμη, εξαιτίας της σύνδεσής της με την αυξημένη προσπάθεια των μαθητών. Με τη δημιουργία θετικών σχέσεων με τους μαθητές, οργανώνεται η δομή των αλληλεπιδράσεων στην τάξη, με τρόπο που να μεγιστοποιεί τη μάθηση σε λιγότερο χρόνο και να προλαμβάνει την ανάρμοστη συμπεριφορά (Trumper, 1991). Σύμφωνα με τον Mayer (1995) η αποσαφήνιση των κανόνων και η πολιτική πειθαρχία που πρέπει να ακολουθείται στον χώρο του σχολείου, σε συνδυασμό με την ενίσχυση των μαθητών και την ανταπόκριση στις ατομικές ανάγκες και ικανότητές τους χρησιμοποιώντας υλικό κατάλληλο για το ακαδημαϊκό τους επίπεδο, έχει ως αποτέλεσμα τη μείωση των προβληματικών συμπεριφορών αλλά και τη βελτίωση της συμμετοχής των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα προβλήματα πειθαρχίας δεν οφείλονται στα χαρακτηριστικά των μαθητών: η πειθαρχία δεν επιβάλλεται αλλά καλλιεργείται σταδιακά, ώστε μέσω της κατάλληλης αγωγής να κατακτήσουν οι μαθητές την αυτοπειθαρχία. Ο πιο αποτελεσματικός τρόπος για τη βελτίωση της συμπεριφοράς τους στην τάξη είναι η ενθάρρυνσή τους με την προβολή των θετικών συμπεριφορών που αναμένονται από αυτούς. Αυτό πραγματοποιείται με τα πρώτα

μηνύματα που δίνονται στο ξεκίνημα της σχολικής χρονιάς (προσδιορισμός των κανόνων της τάξης), με την ποιότητα του μαθήματος (η χρήση ποικιλίας τεχνικών διδασκαλίας βοηθά να αποφεύγεται η ανία των μαθητών), με τα μέσα στήριξης της επιθυμητής συμπεριφοράς (επιβράβευση, πρότυπα, συμφωνία) και με τη συμμετοχή των μαθητών.

Αναγκαίο είναι επίσης να συνυπολογιστεί ο καθοριστικός παράγοντας της εφηβείας, στη διάρκεια της οποίας τα παιδιά ξεκινούν να αμφισβητούν το σύστημα και τις αξίες και νιώθουν μετέωροι ανάμεσα στο ανέμελο παρελθόν και το επόμενο βήμα που είναι η ενηλικίωση. Βρίσκονται μπροστά σε μια μεγάλη ενδοψυχική σύγκρουση ανάμεσα στην αυτονομία και την εξάρτηση και βιώνουν συχνές μεταπτώσεις, καθώς η κοινωνία απαιτεί από αυτούς να αρχίσουν να προετοιμάζονται για τους νέους ρόλους τους (Κουμαρόπουλος, 2006). Ο ρόλος του καθηγητή-παιδαγωγού είναι να προσεγγίσει τον έφηβο και να δημιουργήσει μία σχέση εμπιστοσύνης μαζί του, ώστε να τον ενισχύσει να συνεχίσει δυναμικά στην επίτευξη των στόχων του. Διαφορετικά, θα δημιουργηθεί μια αμοιβαία αμφισβήτηση και σύγκρουση μεταξύ τους, η οποία θα έχει ως αποτέλεσμα την αρνητική διάθεση του εφήβου για το σχολείο και θα επηρεάσει την πρόοδό του (συμπτώματα άγχους και κατάθλιψης). Άλλωστε, πρέπει να γίνει αντιληπτό ότι ένα πρόβλημα στη διαχείριση της τάξης, μπορεί πολύ συχνά να είναι ένδειξη ότι κάτι "δεν πάει καλά" με τον τρόπο που διδάσκει ο εκπαιδευτικός καθώς και ότι οι κρίσεις της εφηβείας που οδηγούν στην αναζήτηση και τη διαμόρφωση της προσωπικής και της κοινωνικής ταυτότητας του εφήβου θεωρούνται «φυσιολογικές» γι' αυτό ο έφηβος έχει πολύ μεγάλη ανάγκη να εμπνέεται και να καθοδηγείται από τους καθηγητές του.

Η παρούσα εργασία θα εστιάσει στο ζήτημα της ενίσχυσης της συμμετοχής των μαθητών-εφήβων στο μάθημα της Πολιτικής Παιδείας. Θα επιχειρηθεί παρουσίαση της πορείας που ακολούθησε η εκπαιδευτικός μέσα από τους αλληπάλληλους κύκλους της έρευνας-δράσης, υπό την καθοδήγηση της διευκολύντριας και την ενθάρρυνση της κριτικής φίλης. Τέλος, καθοριστική θα είναι η αξιολόγηση της πορείας ενίσχυσης της συμμετοχής των μαθητών στο μάθημα από τους ίδιους, ώστε να διαφανεί αν οι οπτικές και οι εμπειρίες τους συμβαδίζουν με αυτές της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας.

## **Μέρος Πρώτο: Θεωρητικό Πλαίσιο της Έρευνας**

Το θεωρητικό μέρος της εργασίας, περιλαμβάνει τρία κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο επιχειρείται η ανάδειξη της σπουδαιότητας του μαθήματος της Πολιτικής Παιδείας. Κάνοντας μια ανασκόπηση στους στόχους της διδασκαλίας που έχουν τεθεί σε διεθνές επίπεδο καθώς και στις προτεινόμενες στρατηγικές για την υλοποίησή τους, προκύπτει η σύγκριση με την ελληνική πραγματικότητα. Επιπρόσθετα καταγράφονται τόσο οι διαφορετικές προσεγγίσεις που ακολουθούνται στην εκπαίδευση του πολίτη, οι οποίες αντανakλούν και αντίθετες αντιλήψεις για το σκοπό της, όσο και οι κριτικές που ασκήθηκαν αναφορικά με το εγχειρίδιο και τους στόχους της διδασκαλίας.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα ευρήματα των ερευνητών που σχετίζονται με τα θεσμικά εμπόδια που ευνοούν δυσκολίες κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της Πολιτικής Παιδείας στο Λύκειο. Στη συνέχεια, παρατίθενται οι τρόποι αντιμετώπισης των δυσκολιών αυτών και το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την καταγραφή των προτεινόμενων στρατηγικών διδασκαλίας.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η φιλοσοφία της έρευνας-δράσης, ως συνεργατικού και αλληλεπιδραστικού μοντέλου που συνδέεται με την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών της τάξης και συμβάλλει στην ενίσχυση του εκπαιδευτικού ως ερευνητή και στοχαζόμενου επαγγελματία, με στόχο την ενδυνάμωση και χειραφέτησή του. Ακόμη, αναφέρονται οι παράγοντες που επηρεάζουν ανασταλτικά την αλλαγή της εκπαιδευτικής πρακτικής αλλά και εκείνοι που ενισχύουν την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών και βοηθούν στον επαναπροσδιορισμό της διδακτικής πράξης.

### ***Η σπουδαιότητα της Πολιτικής Παιδείας***

#### ***Εισαγωγή***

Στο παρόν κεφάλαιο καταδεικνύεται η σπουδαιότητα του μαθήματος της Πολιτικής Παιδείας στην εκπαίδευση των νέων ώστε να έχουν ενεργό συμμετοχή ως πολίτες (Messina & Kohen, 2012) καθώς η δημοκρατική αγωγή στοχεύει στην ανάπτυξη της ικανότητάς τους για στοχαστική και υπεύθυνη συμμετοχή τους στην πολιτική, οικονομική, κοινωνική και πολιτισμική ζωή (Naval, Print & Veldhuis, 2002). Ειδικότερα, από τις αρχές του εικοστού πρώτου αιώνα όπου αναγνωρίστηκε ότι η

δημοκρατία είναι σχετικά εύθραυστη (Tota, 2013) κρίθηκε απαραίτητη η διδασκαλία του τόσο για την ύπαρξη, τη λειτουργία και τη διαίωνιση της κοινωνίας όσο και για τη μεθοδική κοινωνικοποίηση του νέου μέσα στους κόλπους της και την ενεργό συμμετοχή του στις κοινωνικές διαδικασίες, καθώς σύμφωνα με τον Αριστοτέλη «ο άνθρωπος από τη φύση του είναι πολιτικό, οικονομικό και κοινωνικό ον» (Μάραντος & Θεριανός, 2016).

Δυστυχώς τα σημερινά κράτη -στη συντριπτική τους πλειοψηφία- έχουν αναπτύξει την εκπαίδευση μόνο ως προς τη διάσταση εκείνη που καλύπτει τις ανάγκες σε εξειδικευμένο προσωπικό (Πανταζής, 2008). Όμως προϋπόθεση για μια σταθερή, δημοκρατική και φιλελεύθερη κοινωνία, είναι η εκπαίδευση για την αγωγή του πολίτη, που αφορά το σύνολο των πρακτικών που εφοδιάζουν τους νέους και τους καθιστούν περισσότερο ικανούς να συμμετάσχουν ενεργά στη δημοκρατική ζωή, αναλαμβάνοντας την άσκηση των δικαιωμάτων και των ευθυνών τους στην κοινωνία (Birzea, 2000).

Κατά την τελευταία δεκαετία, η εκπαίδευση για τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη που θα δώσει στα παιδιά τις γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που θα τους βοηθήσουν να διαδραματίσουν αποτελεσματικό ρόλο στις κοινότητές τους (EYCB, 1989) έχει γίνει βασική προτεραιότητα των κυβερνήσεων καθώς παρουσιάστηκε μια αξιοσημείωτη αύξηση του ενδιαφέροντος γι' αυτό το είδος της εκπαίδευσης, με νέες προσεγγίσεις (Naval, et al., 2002). Πράγματι, πολλές ευρωπαϊκές χώρες όπως το Ηνωμένο Βασίλειο, η Φινλανδία και πρόσφατα η Ισπανία, έχουν θεσπίσει συγκεκριμένα υποχρεωτικά μαθήματα στα εκπαιδευτικά προγράμματα σπουδών (Dunkin, Welch, Merritt, Phillips & Craven, 1998 · Jeliazkova, 2013).

Περισσότερο ενισχύθηκε η δέσμευση των κρατών μελών να εισαγάγουν την εκπαίδευση για τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη στις εκπαιδευτικές πολιτικές τους το 2005 (Έτος Ενεργών Πολιτών μέσω της Εκπαίδευσης). Έπειτα, το 2007, το Συμβούλιο της Ευρώπης ξεκίνησε ένα προοδευτικό πρόγραμμα σχεδιασμού ενός πλαισίου εκπαιδευτικής πολιτικής. Η αποδοχή ενός τέτοιου προγράμματος καθόρισε τη δέσμευση από τα κράτη μέλη, τα οποία πλέον κάνουν τις προσπάθειές τους μετρήσιμες (EYCB, 1997) έχοντας διασαφηνίσει τους γενικούς στόχους της εκπαίδευσης για τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη, που ταυτόχρονα ερμηνεύουν την σπουδαιότητά της. Οι στόχοι αυτοί είναι να παράσχουν πολιτική παιδεία, δηλαδή ευαισθητοποίηση για τα κοινά και καλλιέργεια των προδιαθέσεων επιλογής των άριστων τρόπων και μέσων επίλυσης των πολιτικών ζητημάτων (Παπαγεωργάκη,

2010) μέσω της ανάπτυξης των δεξιοτήτων που απαιτούνται, όπως η κριτική σκέψη, η συνεργασία και η ενεργητική ακρόαση (EYCB, 2007).

### ***Στόχοι διδασκαλίας του γνωστικού αντικειμένου σε διεθνές επίπεδο και τρόποι εφαρμογής τους***

Με βάση τα παραπάνω, η αγωγή του πολίτη δεν μπορεί να λάβει χώρα απλά ως ένα ακόμη μάθημα του σχολείου, καθώς αυτό το είδος της εκπαίδευσης είναι περισσότερο μια πρόκληση και μια εκπαιδευτική εμπειρία για το σχολείο ως σύνολο (Print, Ørnstrøm & Skovgaard Nielsen, 2002). Είναι λοιπόν ανώφελη η παραδοσιακή εκπαίδευση του πολίτη που εστιάζει απλά στη μετάδοση της γνώσης (Keating et al., 2010, όπως αναφέρεται στο Tota, 2013) διότι δε λαμβάνει υπόψη τις απόψεις των μαθητών και επομένως δεν προωθεί την ενεργό συμμετοχή των αυριανών πολιτών στα κοινά.

Όμως, παρά το γεγονός ότι ο βασικός στόχος σε διεθνές επίπεδο είναι η προετοιμασία των νέων για μια πλουραλιστική και δημοκρατική κοινωνία, ο τρόπος εφαρμογής ποικίλλει μεταξύ διαφορετικών χωρών, εξαιτίας των ιδιαίτερων ιστορικών, πολιτικών, κοινωνικών και οικονομικών δομών και προτεραιοτήτων που υπάρχουν σε καθεμιά και διαμορφώνουν διαφορετική κουλτούρα αλλά και εξαιτίας του διαφορετικού τρόπου που οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και εκτελούν τα καθήκοντά τους, όχι μόνο από χώρα σε χώρα αλλά και από σχολείο σε σχολείο.

Για παράδειγμα, στην Ιαπωνία επικρατεί αυξανόμενο ενδιαφέρον και έντονη εθνική συζήτηση για την ενίσχυση της ιδιότητας του πολίτη, λόγω της πολιτικής απάθειας των νέων (Cogan & Derricott, 2012), των γρήγορων αλλαγών στη διάρθρωση της οικονομίας, της εμφάνισης ενός κόσμου «χωρίς σύνορα» και της δημιουργίας μιας όλο και πιο άνισης κοινωνίας (Hosack, 2012). Παρά το γεγονός ότι η αγωγή του πολίτη θεωρείται ως "η προετοιμασία των νέων για να αναλάβουν ρόλους και ευθύνες ως πολίτες" (Kerr, 1999, όπως αναφέρεται στο McCullough, 2008) στην πράξη δεν έχουν υπάρξει κινήσεις από το Υπουργείο Παιδείας για την εισαγωγή διακριτού μαθήματος που να αφορά την ιδιότητα του πολίτη, καθώς η πρώτη προτεραιότητα των διευθυντών σχολείων, των γονέων και των μαθητών, είναι η προετοιμασία των μαθητών για τις εισαγωγικές εξετάσεις στο πανεπιστήμιο (Hosack, 2012). Ωστόσο, ο στόχος για την εκπαίδευση του πολίτη υλοποιείται κυρίως

μέσω της ενεργής εμπλοκής των παιδιών στη λειτουργία του σχολείου, όπως ο καθαρισμός των σχολικών κτιρίων, το σερβίρισμα γευμάτων το μεσημέρι, η συμμετοχή στις συνεδριάσεις του μαθητικού συμβουλίου και η οργάνωση σχολικών εκδηλώσεων (McCullough, 2008).

Το Δανικό εκπαιδευτικό σύστημα ιστορικά ενσάρκωσε την αξία της συμμετοχικής δημοκρατίας, με τους καθηγητές και τους μαθητές να περιγράφουν το σχολείο ως έναν παιδαγωγικό χώρο όπου δεν υπάρχουν «αυθεντίες». Η εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από διαφάνεια, ισότητα και πολυφωνία. Στοχεύει στην προώθηση των δημοκρατικών πρακτικών στο σχολείο, διδάσκοντας στους μαθητές όχι μόνο μέσα από το πρόγραμμα σπουδών του σχολείου αλλά και μέσω της συμμετοχής τους στα συμβούλια και τις συνελεύσεις. Παρ' όλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί ταλαντεύονται μεταξύ της υποχρέωσης να παραδώσουν το περιεχόμενο του εθνικού προγράμματος σπουδών, που αναμφισβήτητα αντανακλά τις κοινωνικές και πολιτικές πεποιθήσεις που επιθυμεί να μεταδώσει στους πολίτες το κράτος, στα πλαίσια του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος (Cappelle, Crippin & Lundgren, 2010) και της επιθυμίας να καλύψουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Αξίζει να σημειωθεί ότι μία από τις παιδαγωγικές αξίες του σχολείου είναι ότι οι μαθητές θα πρέπει να είναι σε θέση να διαμορφώνουν την καθημερινή ζωή τους, καθώς επικρατεί η πίστη ότι η δυνατότητα που παρέχεται στον μαθητή να μετατρέψει την εκπαιδευτική διαδικασία στην τάξη, ενισχύει τη δυνατότητα να μετατρέψει τα πράγματα και έξω από αυτήν, στην ευρύτερη κοινωνία. Έτσι, τα παιδιά συμμετέχουν στην απόφαση του τι και πως θέλουν να μάθουν δηλαδή λαμβάνονται υπόψη οι προτιμήσεις τους στη μάθηση και δε δέχονται παθητικά ό, τι έχει αποφασιστεί ως έγκυρη γνώση γι' αυτούς (π.χ. αν ο δάσκαλος εφαρμόζει κάτι που οι μαθητές πιστεύουν ότι είναι βαρετό, μπορούν να του το πουν και να συζητήσουν για το πώς θα μπορούσε να το διδάξει καλύτερα). Επιπλέον, οι μαθητές αξιολογούν τους καθηγητές και αντιστρόφως, σε συμφωνία με το όραμα του Paulo Freire για ένα σχολείο πολιτών που προωθεί την εκμάθηση της πολιτειότητας μέσω της διατύπωσης των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεων των μαθητών (Cappelle, et al., 2010). Όσον αφορά τους τρόπους διδασκαλίας που εφαρμόζονται, αυτοί μπορούν να αποφασιστούν απ' το κάθε σχολείο χωριστά, ενώ το Υπουργείο Παιδείας απαιτεί απλώς μια γραπτή περιγραφή τους (Tota, 2013).

Στην Ολλανδία, σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας, για να επιτευχθεί η παιδαγωγική αποστολή του σχολείου, είναι απαραίτητη η κοινωνική και πολιτική



αγωγή των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Cogan & Derricott, 2012). Πράγματι, η διδασκαλία της Πολιτικής Παιδείας αποτελεί υποχρεωτικό μάθημα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, έχοντας ως βασικό στόχο την προετοιμασία των μαθητών για τον ρόλο τους στην κοινωνία και την κατανόηση των κοινωνικών διαδικασιών που λαμβάνουν χώρα. Για τον λόγο αυτό, οι μαθητές ενθαρρύνονται να λαμβάνουν θέση μεταξύ διαφορετικών απόψεων και να κάνουν υπεύθυνες επιλογές. Διδάσκονται θέματα που μελετώνται υπό το πρίσμα τριών βασικών κοινωνικών επιστημών: της κοινωνιολογίας, των πολιτικών επιστημών και της πολιτισμικής ανθρωπολογίας, με στόχο όχι μόνο να κερδίσουν γνώσεις για τα κοινωνικοπολιτικά φαινόμενα και προβλήματα αλλά επιπλέον να αποκτήσουν ένα πλαίσιο αναφοράς, το οποίο θα ενδυναμώνει τη συμμετοχή τους στην κοινωνία ως υπεύθυνων πολιτών. Οι αντίστοιχες δραστηριότητες που εφαρμόζονται είναι σχετικές με τον πολιτισμό (κανόνες, πολυφωνία), τις κοινωνικές διαφορές (κοινωνικές τάξεις, κοινωνική διαστρωμάτωση) και τη λήψη πολιτικών αποφάσεων.

Στην Ουγγαρία, στη διάρκεια του 19<sup>ου</sup> αιώνα, έγινε ξεκάθαρο ότι ήταν απαραίτητο να δοθεί έμφαση στη συμμετοχή των πολιτών στην κοινωνία, μέσω της διδασκαλίας των δημοκρατικών και παγκόσμιων αξιών. Πιο συγκεκριμένα, στόχοι της διδασκαλίας της Πολιτικής Παιδείας ήταν οι μαθητές να αποκτήσουν εθνική συνείδηση και να ζουν αρμονικά στο κοινωνικό περιβάλλον, να υιοθετήσουν θετική στάση απέναντι στο ευρωπαϊκό ιδεώδες και να αποκτήσουν δεξιότητες επικοινωνίας. Για να επιτευχθούν αυτοί οι στόχοι, κρίθηκε απαραίτητη η διδασκαλία της πολιτισμικής κληρονομιάς, των επιτευγμάτων του ευρωπαϊκού πολιτισμού και η συμμετοχή των μαθητών σε κοινωνικές δράσεις. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί παροτρύνονται να αναπτύξουν την επαγγελματική τους αυτονομία και να μάθουν πώς να αξιοποιούν προς όφελος των μαθητών την ελευθερία επιλογών που τους δίνεται (Arthur, Davies & Hahn, 2008).

Στη Λετονία, στόχος είναι η ανάπτυξη των ανθρωπιστικών και πολιτικών αξιών και αποτελεσματικό παιδαγωγικό μέσο, αποτελεί η ένταξη του γνωστικού αντικειμένου της αγωγής του πολίτη στο σχολείο με υλοποίηση εξωσχολικών δραστηριοτήτων (Jurgena, Mikainis & Kevisha, 2013).

Το εκπαιδευτικό σύστημα της Βραζιλίας, μετά από πεντακόσια χρόνια αδικίας και κοινωνικής ανισότητας, στοχεύει στη συμμετοχική δημοκρατία και την κοινωνική δικαιοσύνη. Το υπουργείο Παιδείας δηλώνει ότι η διδασκαλία της αγωγής του πολίτη θα έπρεπε να ενσωματωθεί ως διεπιστημονικό μάθημα στο σχολικό πρόγραμμα. Όταν

όμως ζητήθηκαν οι εννοιολογικές και μεθοδολογικές του προσεγγίσεις που βοηθούν στην επίτευξη του στόχου, αποδείχθηκε πως ήταν ανύπαρκτες. Η αγωγή του πολίτη για πολλούς δασκάλους έγινε 'κλισέ' καθώς υπήρχε επιδερμική αναφορά χωρίς ουσιαστικό παιδαγωγικό αποτέλεσμα. Μάλιστα, σε περιπτώσεις που υπήρχε χρονική πίεση, η διδασκαλία της Πολιτικής Παιδείας παραγκωνιζόταν προς όφελος των 'βασικών' μαθημάτων (Arthur, et al., 2008).

Η εκπαίδευση του πολίτη στην Τσεχία, ακολουθεί ένα πλαίσιο με διαδικασίες κοινωνικοποίησης που έχουν ως βασικό στόχο, οι ανήμποροι και εξαρτημένοι πολίτες να μπορούν να διεκδικήσουν ευημερία και να λειτουργούν ως υπεύθυνοι πολίτες που εγγυώνται την δημοκρατία, διαφορετικά η κοινωνία μπορεί να οδηγηθεί σε αναρχία και απολυταρχισμό. Έτσι, το εκπαιδευτικό σύστημα αναγνώρισε την αναγκαιότητα ουσιαστικής μεταρρύθμισης και πλέον οι εκπαιδευτικοί της Πολιτικής Παιδείας προετοιμάζονται στο Πανεπιστήμιο για τη διδασκαλία του εν λόγω γνωστικού αντικείμενου και εστιάζουν στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης (Cappelle, et al., 2010).

Στη βαθιά διχασμένη κοινωνία του Ισραήλ, το Υπουργείο Παιδείας κατά τη δεκαετία του 1980 σήμανε συναγερμό ως προς την ανάγκη φροντίδας της δημοκρατικής εκπαίδευσης στα σχολεία. Για τον λόγο αυτό, οι εκπαιδευτικοί που δίδασκαν το μάθημα μάθαιναν στους μαθητές τους ότι όταν αντιμετωπίζουν διλήμματα που προέρχονται από συγκρούσεις μεταξύ εθνικών και παγκόσμιων αξιών, θα πρέπει να αναπτύσσουν εποικοδομητική κριτική, να μπορούν να συνομιλούν με εκείνους που συμφωνούν αλλά και με όσους διαφωνούν και να γνωρίζουν ότι τα δικαιώματα των πολιτών θα αποτελούν οδηγό συμπεριφοράς. Στο αναλυτικό πρόγραμμα του Ισραήλ συστήνεται με σαφήνεια η εφαρμογή πλήθους διδακτικών μεθόδων (συζήτηση αμφιλεγόμενων θεμάτων, προσομοιώσεις, παιχνίδια ρόλων) αλλά και η συμμετοχή των μαθητών σε κοινωνικά προγράμματα που έχουν οφέλη τόσο για τους ίδιους όσο και για την κοινωνία (Cappelle, et al., 2010).

Στη Βουλγαρία και την Κροατία, στόχος της διδασκαλίας είναι η συζήτηση των προβλημάτων που σχετίζονται με την ταραγμένη κοινωνία που πάσχει από σοβαρά σκάνδαλα διαφθοράς (Jeliazkova, 2013).

Τέλος, στην Τουρκία, στόχος της διδασκαλίας είναι η ενδυνάμωση της τοπικής ταυτότητας των πολιτών και δεν εξετάζονται ευρύτερα θέματα που σχετίζονται με την παγκόσμια ταυτότητα (Silman & Çağ lar, 2010).

Από τα παραπάνω συμπεραίνεται ότι κοινός στόχος ορισμένων χωρών είναι η ενεργή εμπλοκή των νέων σε πολιτικά ζητήματα, σήμα κατατεθέν μιας υγιούς δημοκρατίας (Crick, 1998· Putnam, 2000· Van Deth, 1999, όπως αναφέρονται στο Naval, et al., 2002), ενώ σε άλλες χώρες η απόκτηση εθνικής (Ουγγαρία και Τουρκία) και ευρωπαϊκής ταυτότητας (Ουγγαρία). Όμως, παρά τα αναμφισβήτητα οφέλη που έχει η συμμετοχή των μαθητών σε κοινωνικά προγράμματα τόσο για τους ίδιους όσο και για την κοινωνία, αφού καθορίζει και τη μετέπειτα εθελοντική συμμετοχή τους σε κοινωνικές εργασίες, δεν αποφέρει τα προσδοκώμενα αποτελέσματα. Κατά συνέπεια, είναι αναγκαίο να εφαρμοστούν νέες προσεγγίσεις για την εκπαίδευση του πολίτη στα σχολεία, ειδικά σε περιόδους κρίσης όπου εμφανίζεται κατακόρυφη αύξηση των κοινωνικών προβλημάτων (Howe & Covell, 2005).

### ***Τι προβλέπεται στο αναλυτικό πρόγραμμα του ελληνικού σχολείου;***

Στην Ελλάδα, το μάθημα της Πολιτικής Παιδείας που διδάσκεται στο Ημερήσιο ΓΕΛ, είναι πρωτίστως μια μαθητεία στη Δημοκρατία (ΥΠΕΠΘ, 2016). Σκοπός του είναι να διαμορφώσει έναν ελεύθερο και υπεύθυνο πολίτη με κοινωνική, πολιτική και οικονομική παιδεία, να βιώσει τη διασύνδεσή τους, να κατανοήσει βασικούς θεσμούς για την οργάνωση και τη λειτουργία της Πολιτείας και να αναπτύξει κριτική σκέψη, ώστε να συμμετέχει ενεργά στο τοπικό, εθνικό, ευρωπαϊκό και παγκόσμιο κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό γίνεσθαι με όρους ατομικής ευθύνης και κοινωνικής αλληλεγγύης, προς όφελος μιας πολιτείας που δεν θα εξυπηρετεί συμφέροντα αλλά θα υπηρετεί αξίες (ΥΠΕΠΘ, 2013). Καθίσταται λοιπόν σαφής η πολιτική σημασία της διδακτέας ύλης, γι' αυτό και απαιτείται από όσους συμμετέχουν στο σχεδιασμό του προγράμματος σπουδών και μελετούν τις επιδράσεις του, να προβαίνουν σε συνετές επιλογές, διότι προκύπτουν συνέπειες στο είδος και την ποιότητα της κοινωνίας (Westheimer & Kahne, 2004).

Για τους παραπάνω λόγους, η Πολιτική Παιδεία στην Ελλάδα έχει καθιερωθεί ως διακριτό, υποχρεωτικό μάθημα (2013) και διδάσκεται υπό το πρίσμα τριών βασικών κοινωνικών επιστημών: της κοινωνιολογίας, των πολιτικών επιστημών και της οικονομίας (οι ενότητες που ανήκουν στη διδακτέα ύλη καθώς και οι οδηγίες προς τους εκπαιδευτικούς που θα τις διδάξουν, αναφέρονται στο Παράρτημα, πίνακας 12). Είναι μάθημα που προσφέρεται για ουσιαστικό διάλογο, για διερευνητική και

ανακαλυπτική μάθηση, χωρίς προκαταλήψεις και φανατισμούς. Τα θέματα πρέπει να προσεγγίζονται με συμμετοχικές και βιωματικές μεθοδολογίες που καλλιεργούν ικανότητες, δεξιότητες και στάσεις (ΥΠΕΠΘ, 2013) αφού οι παραδοσιακές ακαδημαϊκές διαδικασίες που βασίζονται στη μονόδρομη ροή της γνώσης και δίνουν προτεραιότητα στην βαθμολογία των μαθητών, παραγκωνίζουν άλλες δυνατότητες και αποκλίνουν του στόχου (Meier, 2000· Noddings, 1999· Ohanian, 2002, όπως αναφέρονται στο Westheimer & Kahne, 2004). Άλλωστε, έχει καταστεί σαφές ότι η πραγματική εκπαίδευση του πολίτη δεν συμβαίνει τόσο πολύ σε μαθήματα στην τάξη αλλά κυρίως μέσω της ενεργής εμπλοκής των παιδιών στη λειτουργία του σχολείου (συμμετοχή σε μαθητικά συμβούλια, σχεδιασμός και οργάνωση σχολικών εκδηλώσεων κ.ά.).

Απαιτείται λοιπόν μια συνολική και συνθετική θεώρηση, ώστε να αντιμετωπιστούν κατά το δυνατόν οι περιοριστικοί παράγοντες που αφορούν τόσο την προτεραιότητα που δίνεται στην προετοιμασία των μαθητών για τις εισαγωγικές εξετάσεις στο πανεπιστήμιο όσο και την αδυναμία των εκπαιδευτικών να αναπτύξουν την επαγγελματική τους αυτονομία και να εφαρμόσουν εκπαιδευτικές πρακτικές που να υπερβαίνουν τις τυποποιημένες προσεγγίσεις και να εξελίσσονται σε ευέλικτες, συνεργατικές μορφές διδασκαλίας και μάθησης προς όφελος όλων των μαθητών (Tomlinson 2004· Ιωαννίδου- Κουτσελίνη 2006· Κουτσελίνη-Ιωαννίδου 2008· Dimitriadou et al. 2011· Αργυρόπουλος 2013· Bowe 2005, όπως αναφέρεται στο Δημητριάδου, 2014: 3).

### ***Διαφοροποιήσεις των ειδικών που αντανακλούν διαφορετικές αντιλήψεις για τον σκοπό της εκπαίδευσης του πολίτη***

Οι προσεγγίσεις στην εκπαίδευση του πολίτη ποικίλλουν και αντανακλούν διαφορετικές και αντίθετες αντιλήψεις για τον σκοπό της. Ανακύπτει λοιπόν το ακόλουθο ερώτημα: «Θα πρέπει η διδασκαλία της πολιτικής παιδείας να καθιστά ικανούς τους μαθητές να 'ταιριάζουν' στην κοινωνία ή να τους προετοιμάζει για να την αλλάξουν»; (Clark & Case, 1999, όπως αναφέρεται στο Sears, 1996). Οι δύο αντιτιθέμενοι σκοποί, έχουν προκαλέσει δυϊστικά μοντέλα προγραμμάτων της Πολιτικής Παιδείας.

Οι προσεγγίσεις που υιοθετούν τη μύηση στην κοινωνία ως σκοπό τους πιστεύουν ότι η αγωγή του πολίτη θα πρέπει να ενισχύσει τις αντιλήψεις, τις ικανότητες και τις αξίες που οι μαθητές χρειάζονται για να μπορέσουν να 'ενσωματωθούν' στην κοινωνία και να είναι παραγωγικά μέλη της και υποδηλώνουν ότι η κοινωνία λειτουργεί καλά και είναι άξια για αναπαραγωγή. Αυτό το μοντέλο της μύησης στην κοινωνία δίνει έμφαση στο να διδάσκονται οι μαθητές ένα κοινό σώμα γνώσης για την ιστορία, τους κυβερνητικούς θεσμούς και τις δημοκρατικές διαδικασίες.

Αποδίδει τα κοινωνικά προβλήματα στα προσωπικά ελλείμματα του καθενός, παρά στις δομές (Westheimer & Kahne, 2004) και οι πολιτικές δράσεις περιορίζονται σε εκείνες που διατηρούν το status quo. Έτσι, βασικός σκοπός της αγωγής του πολίτη είναι να ενθαρρύνει τους μαθητές να σέβονται την παράδοση, τους θεσμούς, την εξουσία και τις κυρίαρχες αφηγήσεις και έτσι να δικαιώνουν την καθεστηκία τάξη (Sears, 1996).

Στον αντίποδα βρίσκονται οι προσεγγίσεις που υιοθετούν την κοινωνική αναμόρφωση και θεωρούν ότι η κοινωνία έχει ανάγκη από βελτίωση, γι' αυτό έχουν ως στόχο «να ενδυναμώσουν τους μαθητές με αντιλήψεις, ικανότητες και αξίες που είναι αναγκαίες για την κριτική σκέψη και την κοινωνική αλλαγή και τελικά να βελτιώσουν την κοινωνία» (Clark & Case, 1999, όπως αναφέρεται στο Sears, 1996). Επίσης, στοχεύουν να ενθαρρύνουν τους μαθητές να αναπτύξουν μια βαθιά προσήλωση στις δημοκρατικές αξίες που συμπεριλαμβάνουν «την ισότιμη και ενεργό συμμετοχή όλων των πολιτών στην συζήτηση» (DeJaeghere, 2005, όπως αναφέρεται στο Sears, 1996).

Επιπλέον τους διδάσκουν πως δομές και θεσμοί όπως τα σχολεία, τα σχολικά βιβλία, οι καθηγητές και το πρόγραμμα σπουδών προβαίνουν σε διακρίσεις εις βάρος ορισμένων ομάδων, ενώ ευνοούν άλλες (Sears, 1996). Ταυτόχρονα όμως τους παροτρύνουν στην αποκάλυψη μορφών καταπίεσης και κυρίως στην εύρεση τρόπων αλλαγής των δομών, για να γίνουν πιο δίκαιες και δημοκρατικές. Σαφώς είναι λογικό τα σχολεία να προωθούν την κοινωνική συνοχή, αλλά αυτή μπορεί να επιδιωχθεί είτε με τρόπους που υποστηρίζουν τις δημοκρατικές αρχές είτε με τρόπους που προάγουν την αφομοίωση (Bickmore, 2006· Blackmore, 2006). Για παράδειγμα, οι δημοκρατικές αντιλήψεις της κοινωνικής συνοχής ενθαρρύνουν την πολυμορφία των ταυτοτήτων και των απόψεων ενώ οι αντιλήψεις αφομοίωσης τονίζουν την αξία της

κοινωνικής αρμονίας και την περιθωριοποίηση των διαφωνούντων απόψεων (Bickmore, 2006).

Θεωρείται ότι ένας τρόπος για να απαλλαγούν οι κοινωνίες από τη χειραγώγηση είναι η ενεργοποίηση των πολιτών, ώστε να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων που αφορούν τον δημόσιο βίο. Πρόκειται για την «επικοινωνιακή δράση» (communicative action) που αποβλέπει στην κοινωνική χειραφέτηση μέσα από τον κριτικό στοχασμό (Habermas, 1987[1981]: 126, όπως αναφέρεται στο Δημητριάδου, 2016: 79) και αξιολογείται σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα που προωθούν την ανθρώπινη επικοινωνία. Αυτή είναι μια πρόκληση για την εκπαίδευση, εφόσον το σχολείο στοχεύει στη διαμόρφωση κριτικά σκεπτόμενων πολιτών (Δημητριάδου, 2016: 78-79). Ειδικότερα σε περιόδους κρίσης, όπου η κοινωνία δεν ικανοποιεί τις ανάγκες των ατόμων και οι θεσμοί ουσιαστικά άγουν και φέρουν τα άτομα, αυτά αρχίζουν σιγά-σιγά να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους ως απάντηση σε αυτήν την κρίση. Μια τέτοια δράση δίνει τη δυνατότητα στα άτομα να σχεδιάσουν κοινές δράσεις, που παίρνουν τη θέση επανάστασης ως ένας τρόπος εισαγωγής αλλαγών. Οι συνθήκες αυτές κυοφορούνται στη σημερινή ελληνική κοινωνία (Habermas, όπως αναφέρεται στο Μιχαλόπουλος, 2014). Εάν επιπλέον γίνει αντιληπτή η ραγδαία ανάπτυξη των Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας και κοινωνικής δικτύωσης ως ένα κανάλι που μπορεί να οδηγήσει από την απόλυτη καθοδήγηση μέχρι την απόλυτη χειραφέτηση, καθίσταται αναγκαίο η διδασκαλία να διαποτίζεται από τον κριτικό λόγο (Δημητριάδου, 2016: 81).

### ***Κριτικές που ασκήθηκαν αναφορικά με το εγχειρίδιο και τους στόχους της διδασκαλίας***

Το περιεχόμενο του βιβλίου της «Πολιτικής Παιδείας» της Α' τάξης του Γενικού Λυκείου χαρακτηρίζεται αντιεπιστημονικό, καθώς παρουσιάζει ταυτισμένες τις επιστήμες της Οικονομίας, της Κοινωνιολογίας και της Πολιτικής. Με τον τρόπο αυτό καταργείται η διακριτότητα και η αυτοτέλειά τους. Ο μαθητής πρέπει να μάθει και να κατανοήσει το αντικείμενο και τη μέθοδο κάθε επιστήμης χωριστά και στη συνέχεια να προχωρήσει σε μια ερμηνευτική ενοποίηση διεπιστημονικού τύπου (Τέντες, 2015).

Επιπλέον, από το Α.Π.Σ. απορρέει ότι μέσα από τη διδασκαλία αυτού του μαθήματος, διαμορφώνεται ένας τύπος ανθρώπου ο οποίος θα αναπαράγει έτοιμες ηθικές εντολές και επιταγές (καλός πολίτης, καλός φορολογούμενος κ.ά.), άρα θα είναι υποτακτικός και πειθήνιος και θα εξυπηρετεί συγκεκριμένα συμφέροντα (Τέντες, 2015).

Σχετικά με τους ειδικούς σκοπούς του μαθήματος, αναφέρεται ότι «η Πολιτική Παιδεία σκοπεύει σε μια κοινωνία που δεν εξυπηρετεί συμφέροντα αλλά υπηρετεί αξίες». Όμως υποστηρίζεται ότι δεν υπάρχει κοινωνία πάνω από τάξεις, άρα πάνω από ταξικά συμφέροντα (Κάτσικας, 2014) κι αυτό αποδεικνύεται από όλη την Ιστορία της ανθρωπότητας. Παρ' όλα αυτά, ποτέ δεν αναφέρεται στο ΑΠΣ η έννοια της κοινωνικής τάξης, απόδειξη ότι οι συγγραφείς του διαπνέονται από την απατηλή έννοια της «κοινωνίας των πολιτών» που επιχειρεί να εξομοιώσει στις συνειδήσεις των μαθητών τους εκμεταλλευτές με τους εκμεταλλεζόμενους (Κάτσικας, 2014).

Τέλος, γίνονται στοχευμένες ενέργειες στις συνειδήσεις των μαθητών «ωραιοποιώντας» την επιχειρηματική δράση, ώστε από νωρίς να θεωρούν ότι η επιχειρηματικότητα είναι κάτι θετικό. Στόχος είναι να κάνουν ιδεολογικούς υποστηρικτές τους τα παιδιά των γονιών που εκμεταλλεύονται και απολύουν από τις επιχειρήσεις τους, να κάνουν τα σχολεία φάμπρικα προώθησης των συμφερόντων του κεφαλαίου (Κάτσικας, 2014) ενώ η ίδια η φύση της αγωγής του πολίτη, είναι να ασχολείται με την παραγωγή και την ενδυνάμωση ορισμένων στάσεων, αξιών και συμπεριφορών και με αυτόν τον τρόπο να οδηγήσει στη 'δημιουργία' πολιτών που συμμετέχουν ενεργά στα κοινά (Winton, 2007).

## **Θεσμικά Εμπόδια στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση**

### ***Το πλαίσιο της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και η διδασκαλία του μαθήματος της Πολιτικής Παιδείας***

Απασχολεί συχνά την εκπαιδευτική κοινότητα η πεποίθηση ότι το Λύκειο ως βαθμίδα έχει σε μεγάλο βαθμό ακυρωθεί. Οι μαθητές και οι μαθήτριες συχνά αδιαφορούν για την εκπαιδευτική πράξη, θεωρούν πως λίγα έχουν να αποκομίσουν από το σχολείο και στρέφονται στα φροντιστήρια για να προετοιμαστούν για τις πανελλαδικές εξετάσεις. Έτσι, μεγάλο μέρος του επίσημου σχολικού προγράμματος απαξιώνεται, υπονομεύεται ο κρίσιμος δεσμός μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών και η εκπαιδευτική διαδικασία συνδέεται με τη ρουτίνα, τον καταναγκασμό και την έλλειψη νοήματος. Κατά συνέπεια, τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός στην τάξη, στις περισσότερες περιπτώσεις οφείλονται τόσο στην αδυναμία του σχολείου να ανταποκριθεί στις ανάγκες του μαθητή όσο και στην ελλιπή κοινωνικοποίηση του τελευταίου (Ματσαγγούρας, 2001, όπως αναφέρεται στο Γλαβάς, 2012).

Εντός αυτής της συνθήκης, πολλά μαθήματα θυσιάζονται στο βωμό των πανελλαδικών εξετάσεων, αρκετά διδάσκονται με ένα τρόπο τυπικό (μόνο και μόνο γιατί περιλαμβάνονται στο Πρόγραμμα Σπουδών), ενώ ακόμα και όσα συνδέονται με τον στόχο των τελικών εξετάσεων δεν συγκεντρώνουν πάντα το ενδιαφέρον των μαθητών. Σε αυτό το μαθησιακό περιβάλλον, όπου ευνοείται η αποστήθιση σε βάρος της κριτικής γνώσης και η ελληνική οικογένεια υποβάλλεται σε σοβαρή οικονομική αφαίμαξη για να καλύψει τα δίδακτρα των φροντιστηρίων, δύο είναι οι συχνότερες κατηγορίες προβλημάτων συμπεριφοράς που εμφανίζουν οι μαθητές στο σχολείο: η υπερβολική ενεργητικότητα και η απομόνωση-παθητικότητα, με συνέπεια τη χαμηλή αυτοεκτίμηση (Παπάνης, 2007). Είναι σαφές λοιπόν ότι απαιτείται ένας συνολικός επανασχεδιασμός της γενικής εκπαίδευσης με σημείο αιχμής το Λύκειο, που θα επιτρέψει τη θετική επανασηματοδότηση της εκπαιδευτικής πράξης εντός του Λυκείου.

Συγκεκριμένα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αναφέρονται ως εμπόδια η έλλειψη κινήτρων για τους μαθητές, ο συντηρητισμός των θεσμών και των εκπαιδευτικών και ο μεγάλος αριθμός των μαθητών ανά τάξη, τα οποία έχουν σαν



αποτέλεσμα τη μη ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Επιπρόσθετα, το σημερινό σχολείο ευνοεί την αποστήθιση, την εκμάθηση, όχι όμως και τη μάθηση. Ο κριτικός στοχασμός, η ευαισθησία και η φαντασία του μαθητή καλλιεργούνται ελάχιστα, με αποτέλεσμα αυτός να μετατρέπεται σε ένα μονοδιάστατο άτομο, που εύκολα δέχεται και υποκύπτει στα άλογα μηνύματα του μαζοποιημένου κόσμου της εποχής μας. Έτσι, δημιουργούνται άτομα με γνώση χωρίς όμως γνώμη, άτομα που δεν προβληματίζονται, δεν έχουν πνευματικές ανησυχίες και ενδιαφέροντα και γι' αυτό το λόγο δεν σκέπτονται, δεν κρίνουν, αλλά ούτε και θέλουν να κρίνονται (Ανδρουλάκη, 1999, όπως αναφέρεται στο Γεωργουλοπούλου, 2006). Επιπλέον, δε διδάσκεται στους νέους η άμιλλα και ο ευγενής ανταγωνισμός (Μόρφα, 2006) και δίνεται χαμηλή προτεραιότητα στην κοινωνική ένταξη και την κοινωνική δικαιοσύνη (Baroutsis, McGregor & Mills, 2016).

Γίνεται λοιπόν κατανοητό ότι αυτό το πλαίσιο, όπου το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα και ο τρόπος λειτουργίας του σχολείου δε συνάδουν με τους σκοπούς της Πολιτικής Παιδείας, επηρεάζει για την επίτευξη των στόχων του. Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθεί ότι οι παθογένειες του εκπαιδευτικού συστήματος δεν είναι εθνικές αλλά διατρέχουν πολλές χώρες. Για παράδειγμα, στη Γαλλία, οι εκπαιδευτικοί στο λύκειο έχουν μια αξιοσημείωτη τάση να εφαρμόζουν διαλέξεις, οι οποίες παραμένουν η πιο κοινή μέθοδος διδασκαλίας, ενώ ταυτόχρονα η διδασκαλία της αγωγής του πολίτη συχνά θυσιάζεται, προκειμένου να ολοκληρωθεί η ύλη των βασικών μαθημάτων (Crémieux, 2001, όπως αναφέρεται στο Ruget, 2006). Στην Αγγλία επίσης, οι εκπαιδευτικοί μεταβάλλουν τις πρακτικές τους ανάλογα με τις τάξεις στις οποίες απευθύνονται: «υψηλών ή χαμηλών επιδόσεων» (Boaler, William & Brown, 2000). Αφού όμως στην ελληνική πραγματικότητα δεν υφίσταται διαχωρισμός σε τάξεις ανάλογα με τις επιδόσεις των μαθητών, μήπως οι πρακτικές των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται απέναντι στους «καλούς» και τους «κακούς» μαθητές; Πράγματι, εγχώρια έρευνα (Μυλωνάς & Δημητριάδη, 1999) δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί απευθύνουν συχνότερα ερωτήσεις στους καλούς μαθητές, ερωτήσεις ανοιχτές με τις οποίες προκαλούνται να εκφραστούν και να δικαιολογήσουν τη σκέψη τους και λαμβάνουν υπ' όψη τους προβληματισμούς τους, επενδύοντας στον διάλογο μαζί τους. Αντίθετα, στους αδύνατους μαθητές απευθύνουν λιγότερες και χαμηλότερης ποιότητας ερωτήσεις. Το ζήτημα όμως είναι πως οι αδύνατοι μαθητές αντιλαμβάνονται αυτή την επιλεκτική και ενίοτε επιδεικτική αγνόηση και την

εσωτερικεύουν με τρόπο που «το μειωμένο ενδιαφέρον τους για το μάθημα υποβαθμίζεται περισσότερο και οδηγούνται σε μία – με τη σχολική έννοια του όρου – κουλτούρα αντίστασης» (Willis, 2003).

Τονίζεται λοιπόν η σημασία της ‘φωνής’ των μαθητών, που πρέπει να είναι κάτι περισσότερο από μια συμβολική ευκαιρία έκφρασης των σκέψεων και των ανησυχιών τους και να αποτελεί ένα μέσο διευκόλυνσης των μαθητών σχετικά με το πρόγραμμα σπουδών, τις μαθησιακές δραστηριότητες και την καλλιέργεια του αισθήματος του «ανήκειν» στο σχολείο τους. Προβάλλει η αναγκαιότητα για κριτικό γραμματισμό των μαθητών, ώστε οι ίδιοι να αναδεικνύουν περιθωριοποιημένες οπτικές ενός ζητήματος, να κάνουν φανερή τη «φωνή» ασθενών κοινωνικών ομάδων, να συνδράμουν στην αποενοχοποίηση της διαφορετικότητας, να προτείνουν μια δικαιότερη κατανομή της παντός είδους εξουσίας στον κόσμο και να βοηθήσουν στην απομυθοποίηση στερεοτύπων και προκαταλήψεων (Janks, 2000: 176-178). Καταληκτικό συμπέρασμα είναι ότι, όταν δίνεται προσοχή στη φωνή των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί καθίστανται ικανοί να «ανακαλύψουν» τις ικανότητες των μαθητών τους και πιθανό να εκπλαγούν από αυτές (Baroutsis, et al., 2016).

Επομένως, στόχος του εκπαιδευτικού εκσυγχρονισμού θα πρέπει να είναι η αποτελεσματικότητα του σχολείου (απόκτηση γνώσης, ανάπτυξη, καλλιέργεια νέων στάσεων κι αξιών) (Juanes García, García, & Pérez-Manjarrez, 2013). Για να συμβεί αυτό, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αποστασιοποιηθούν απ’ την άποψη ότι ο φόβος και το άγχος των μαθητών, αποτελούν μέσα επηρεασμού και ελέγχου της επίδοσης και της συμπεριφοράς τους (Φυσικούδης, 1997) και να επικεντρωθούν στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους.

### ***Δυσκολίες κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της Πολιτικής Παιδείας***

Μέσα σ’ αυτό το πλαίσιο λειτουργίας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, είναι φανερό πως η ευθύνη των εκπαιδευτικών είναι μεγάλη, αφού επιφορτίζονται με την αποτελεσματική διαχείριση των προβλημάτων που εκδηλώνονται στο επίπεδο της τάξης. Άλλωστε, είναι οι μόνοι που παρά τον θεσμικό ή άλλον έλεγχο που υφίστανται και αυτοί, μπορούν με τις πρακτικές επικοινωνίας τους να ενισχύσουν την πολιτική παιδεία των μαθητών, αν βέβαια και οι ίδιοι τη διαθέτουν (Παπαγεωργάκη, 2010).

Η πραγματικότητα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί, υπεύθυνοι για τη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων, δεν έχουν την κατάλληλη και ειδική εκπαίδευση (Burton, May & Moores, 2015· Quigley, 1999) γεγονός που αναγνωρίζεται και από τους ίδιους, που εκφράζουν την ανάγκη τους για επιμόρφωση σχετικά με το περιεχόμενο και τις μεθόδους διδασκαλίας (United Nations Development Programme [UNDP], 2008· Garratt, 2000). Έτσι, ενώ αρχικά τείνουν να είναι ενθουσιώδεις, συχνά καταλήγουν να εργάζονται μόνοι, με περιορισμένο χρόνο και πόρους (Calvert & Clemittshaw, 2003). Όμως, η απουσία της επίσημης εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών για ένα μάθημα που πραγματεύεται ευαίσθητα θέματα, φαίνεται να περιορίζει τις εμπειρίες που οι εκπαιδευτικοί ενισχύουν στην τάξη τους (Akar, 2012) αφού διατηρούν συντηρητικές απόψεις σχετικά με τις μεθοδολογίες διδασκαλίας.

Δεδομένου ότι τα νέα προγράμματα προτρέπουν μια ανανεωμένη διδασκαλία, πιο πρακτική και συμμετοχική –παρ’ ότι μέσα από τη μελέτη της υπάρχουσας ελληνικής βιβλιογραφίας, προκύπτει το συμπέρασμα ότι το θέμα της ενίσχυσης της συμμετοχής των παιδιών στο μάθημα της Πολιτικής Παιδείας, δεν έχει παρατηρηθεί και ερευνηθεί συστηματικά- και επιμένουν σε βελτιωμένες παιδαγωγικές μεθόδους, όπως η σύνθεση του portfolio των μαθητών (Rugel, 2006) είναι σημαντικό να ερευνηθεί η φύση και η έκταση των γνώσεων των εκπαιδευτικών, καθώς και οι τρόποι με τους οποίους θα μπορούσαν να αποκτήσουν και να χρησιμοποιήσουν τις γνώσεις αυτές στη διδασκαλία των μαθητών τους (Dunkin, et al., 1998). Η διαπίστωση αυτή, αποτελεί την ερμηνεία του γεγονότος ότι πολλοί εκπαιδευτικοί είναι διστακτικοί ως προς την ικανότητα διεξαγωγής συζητήσεων των θεμάτων που καλούνται να επεξεργαστούν, ενώ προτιμούν να δρουν αποδεχόμενοι τις αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος, χωρίς να απαιτούν μια συνολική αναθεώρηση του εκπαιδευτικού πλαισίου (UNDP, 2008). Ειδικά στις συζητήσεις που αφορούν πολιτικές διαμάχες και ευαίσθητα κοινωνικά θέματα, περιορίζονται σε όσα ορίζει το Υπουργείο Παιδείας ότι πρέπει να διδαχθούν. Με αυτόν τον τρόπο, το μάθημα της εκπαίδευσης του πολίτη μετατρέπεται σε μέσο προπαγάνδας και όχι μια άσκηση στην εκπαίδευση των νέων για συμμετοχή και κριτική σκέψη (Beck, 1996· Lee, 2008· Lee & Sweeting, 2001· Leung & Pring, 2002· Leung, 2007, όπως αναφέρονται στο Lau, 2011). Όμως, ακόμη και στις περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί φάνηκαν πρόθυμοι να αυξήσουν τη συζήτηση τέτοιων ζητημάτων, αντιμετώπισαν δυσκολίες στη συμμετοχή των μαθητών, παρ’ ότι δοκίμασαν διάφορες μεθόδους όπως ‘φόρουμ’ νεολαίας, αναπαράσταση ψηφοφορίας στην τάξη και συμμετοχή στο κοινοβούλιο της νεολαίας.

Έτσι, επηρεάστηκε αρνητικά η ποιότητα της παράδοσης της διδασκαλίας, γεγονός που προκάλεσε απογοήτευση στους εκπαιδευτικούς, με όσα αυτή συνεπάγεται (Sigauke, 2013). Το αποτέλεσμα είναι οι εκπαιδευτικοί να υιοθετούν την παραδοσιακή προσέγγιση στη μάθηση, στην οποία κυριαρχεί η μεταβίβαση γνώσεων και να αποφεύγουν τη συζήτηση και την εκτέλεση έργων από τους μαθητές και μάλιστα, να χρησιμοποιούν εργαλεία αξιολόγησης που προάγουν τη μηχανιστική μάθηση. Για παράδειγμα, αν και δηλώνεται με σαφήνεια ότι η αγωγή του πολίτη "είναι ένα διαλογικό θέμα" ταυτόχρονα αναφέρεται ότι "ορισμένες έννοιες πρέπει να απομνημονευτούν, για να προετοιμαστούν οι μαθητές για τις επίσημες εξετάσεις": άρα η επίσημη άποψη του Υπουργείου είναι ότι αν οι μαθητές "συνηθίσουν σε διάλογο, δεν θα έχουν επιτυχία στις εξετάσεις" (Akar, 2012).

Περαιτέρω ανησυχίες των εκπαιδευτικών εκφράζονται σχετικά με την έμφαση που δίνεται στα βασικά μαθήματα, μειώνοντας το διακύβευμα της αγωγής του πολίτη ως μάθημα «μη κερδοφόρο» παράγοντας που λειτουργεί ανασταλτικά στη διαδικασία εμπλοκής των μαθητών σε δραστηριότητες έξω από το σχολείο. Αξίζει να σημειωθεί ότι παρόμοιες συνθήκες επικρατούν και σε άλλες χώρες όπως στην Ιρλανδία (Gerry, 2008) στην Αυστραλία (Sigauke, 2013) στην Αγγλία (Burton, et al., 2015) στη Γαλλία Quigley (1999) στο Χονγκ Κονγκ (Lee, 2008· Lee & Sweeting, 2001· Leung & Pring, 2002· Leung, 2007, όπως αναφέρονται στο Lau, 2011) και στη Ζιμπάμπουε (Sears & Hughes, 2006, όπως αναφέρεται στο Magudu, 2012).

Τέλος, ο σχεδιασμός και το περιεχόμενο των εγχειριδίων Πολιτικής Αγωγής δυσχεραίνουν τη διδασκαλία, με αρνητικό αντίκτυπο στις προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία του μαθήματος. Ο όγκος του περιεχομένου, η έμφαση στα ιδανικά με λίγες ή καθόλου ευκαιρίες για την εφαρμογή στην πραγματική ζωή και η πολύπλοκη χρήση της γλώσσας, φαίνεται να ενισχύει τη διδασκαλία μέσω αποστήθισης. Αυτοί οι παράγοντες δείχνουν τον βαθμό στον οποίο το βιβλίο της πολιτικής αγωγής εμποδίζει την προώθηση της άσκησης κριτικής σκέψης και διαλόγου, που αποτελούν κύριους στόχους του εθνικού προγράμματος σπουδών (Akar, 2012).

### **Τρόποι αντιμετώπισης των δυσκολιών**

Ο ρόλος της εκπαιδευτικής κοινότητας είναι εξαιρετικά σημαντικός, εξαιτίας της δυναμικής των σχέσεων που αναπτύσσονται μέσα στο σχολείο. Καλείται λοιπόν να ανταποκριθεί ολόενα και περισσότερο στις ποικίλες ανάγκες της **οικογένειας** και της κοινωνίας γενικότερα αλλά και στον χειρισμό και την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς στην εφηβική ηλικία (Mayer, 1995). Άλλωστε, το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας, έχει αντίκτυπο στις πολιτικές ικανότητες που αποκτώνται από τους μαθητές στο σχολείο (Isac, Maslowski, Creemers, & Van der Werf, 2014). Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να γνωρίζουν τη σημασία του πλαισίου της τάξης, αφού αυτό συμβάλλει τόσο στην επιλογή και την κρίση τους σχετικά με το ποιο περιεχόμενο είναι ουσιαστικό και ποιο όχι (Dunkin, et al., 1998) όσο και στην προώθηση της δέσμευσης των μαθητών στο μάθημα (Virtanen, Lerkkanen, Poikkeus & Kuorelahti, 2015). Πράγματι, όταν οι δάσκαλοι αναπτύσσουν συνδέσεις μεταξύ του περιεχομένου του προγράμματος σπουδών και των πολιτισμικών ταυτοτήτων των μαθητών, αυξάνουν τη δέσμευση και την ευκαιρία για μάθηση, διότι «η μετάδοση του πολιτισμού δεν μπορεί να θεωρείται ως κάτι που ορίζεται στο επίσημο πρόγραμμα σπουδών: δεν αποτελείται μόνο από το τι διδάσκεται, και τον τρόπο με τον οποίο διδάσκεται... αλλά επίσης επηρεάζεται καθοριστικά από το ποιος κάνει τη διδασκαλία και σε ποιους» (Cappelle, et al., 2010).

Ειδικότερα σε σχέση με την Πολιτική Παιδεία, απαραίτητα στοιχεία για την ανάπτυξη του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών είναι η εμπειρία, η παρατήρηση των συναδέλφων και η επικοινωνία. Επιπλέον, φάνηκε ότι όταν υπήρξε **συμμετοχή** των εκπαιδευτικών στον σχεδιασμό και την ανάπτυξη του προγράμματος σπουδών και των διδακτικών πρακτικών, η κατανόησή τους για την αγωγή του πολίτη άλλαξε και διευρύνθηκε (Willemse, Geert ten Dam, Geijsel, Loes van Wessum & Volman, 2015). Γενικά, οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν πολιτική παιδεία θα πρέπει να διαθέτουν εκπαιδευτικές και ηθικές ικανότητες (Bergem, 2003, όπως αναφέρεται στο Willemse, et al., 2015). Αυτήν την πολύπλευρη ιδιότητα του εκπαιδευτικού ο Bergem την αναφέρει ως εκπαιδευτικό επαγγελματισμό και τη θεωρεί απαραίτητη για τη διδασκαλία του συγκεκριμένου γνωστικού αντικείμενου.

Αναμφισβήτητα, η **επιμόρφωση** των εκπαιδευτικών της Πολιτικής Παιδείας είναι θεμελιώδους σημασίας. Είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να έχουν μια

λεπτομερή κατανόηση των θεμάτων του πολίτη και πώς να τα διδάξουν αυτά στις τάξεις τους (Sigauke, 2013) η οποία ενισχύεται με την εκπαίδευσή τους (Burton, et al., 2015) και οδηγεί σε μεγαλύτερη κατανόηση του θέματος από τους μαθητές. Ως εκ τούτου, μπορεί να υποστηριχθεί ότι η εκπαίδευση του πολίτη πρέπει να ξεκινά από το επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, ώστε να είναι σε θέση να εφαρμόσουν επιτυχώς τα προγράμματα εκπαίδευσης του πολίτη σε επίπεδο σχολείου αλλά και να παρέχουν μια σαφή διαδικασία αξιολόγησης, υποστηριζόμενοι από τους φορείς χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής, εφόσον αυτή είναι συνεπής προς τις αρχές της δημοκρατίας.

Επιπρόσθετα, προτείνονται αλλαγές στο σχολικό σύστημα, όπως η μείωση του όγκου της διδακτέας ύλης και η οργάνωση της ζωής στη σχολική κοινότητα (Goldiamond, 1974), ώστε να δοθούν περισσότερες δυνατότητες για επαγγελματική κρίση και να διασφαλιστεί ότι ο σχεδιασμός της κυβέρνησης έγινε κατά τρόπο που να προσφέρει τη μέγιστη υποστήριξη στον εκπαιδευτικό της τάξης (Dearing, 1993 όπως αναφέρεται στο Garratt, 2000) καθώς πολύ συχνά οι γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που το Α.Π.Σ όριζε ότι πρέπει να αποκτηθούν από τους μαθητές, ξεπερνούσαν τις γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες πολλών εκπαιδευτικών. Αυτό εγείρει ερωτήματα ως προς την ευθύνη που φέρει η πολιτεία για την εκπαίδευση όσων καλούνται να διδάξουν την αγωγή του πολίτη (Garratt, 2000).

Ιδιαίτερη σημασία πρέπει να δοθεί και στη στάση που τηρούν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στους μαθητές και των δύο φύλων. Συχνά, όπως αναφέρεται σε εθνογραφική μελέτη που υλοποιήθηκε σε σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, ηθελημένα ή αθέλητα, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τα κορίτσια διαφορετικά από τα αγόρια, δείχνοντας –στην πλειοψηφία τους– περισσότερη προσοχή και ανεκτικότητα στα αγόρια και μια αίσθηση οικειότητας, γεγονός που έχει άμεσο αντίκτυπο στο κλίμα της τάξης (Tsouroufli, 2002).

Όσον αφορά τα **προβλήματα συμπεριφοράς** στο σχολείο, θα πρέπει να σημειωθεί ότι το σύγχρονο πλαίσιο για την αντιμετώπισή τους ορίζει ότι έμφαση πρέπει να δίνεται στη διδασκαλία και τη δημιουργία μέσω αυτής των επιθυμητών συμπεριφορών, παρά στην τιμωρία. Η ωριαία αποβολή αποκλείεται ως μη αποδεκτό και αναποτελεσματικό μέσο διαπαιδαγώγησης, σύμφωνα με τη σύγχρονη παιδαγωγική, διότι πέρα από τα μαθησιακά κενά που δημιουργεί στο παιδί, προσφέρει ένα καλοδεχούμενο «ρεπό» ενώ ταυτόχρονα εγκυμονεί πολλαπλούς κινδύνους για τους μαθητές (Παπασταμάτης, 2012 όπως αναφέρεται στο Γλαβάς,

2012). Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να χρησιμοποιούν θετική γλώσσα, να ακούν προσεκτικά τις απόψεις των εφήβων (Roche, 1999, όπως αναφέρεται στο Weller, 2003) να διδάσκουν πέρα από τις ορολογίες και να αναζητούν τις ατομικές, κοινωνικές και ακαδημαϊκές ικανότητες των παιδιών πάνω στις οποίες θα επενδύσουν, αναγνωρίζοντας τη διαφορετικότητα του καθενός (Goldiamond, 1974) με στόχο τη βελτίωση της επικοινωνίας και την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης (Mayer, 1995) και τελικά της σχολικής τους επίδοσης (Gold & Mann, 1982). Ιδιαίτερα υποστηρικτική αναδείχθηκε, σε έρευνα που διεξήχθη σε εφήβους, η ειδική ποιότητα των «δραστηριοτήτων αναψυχής» (Biesta, et al., 2001 όπως αναφέρεται στο Biesta, Lawy, & Kelly, 2009).

Καθοριστική για την ποιότητα της διδασκαλίας είναι η εφαρμογή ποικίλων στρατηγικών, όπως η χρήση των **διλημμάτων**, δηλαδή υποθετικών καταστάσεων που αντανakλούν τα προβλήματα των κοινωνιών και μπορούν να τεθούν στους μαθητές ως σενάρια προς επίλυση. Η διαδικασία αυτή βοηθά τους μαθητές να προσεγγίζουν τις έννοιες της ιδιότητας του πολίτη και της κοινωνικής δικαιοσύνης, υιοθετώντας μια ορισμένη άποψη σύμφωνα με τις εμπειρίες τους και τη μάθηση που αποκτήθηκε στην τάξη (Juanes García, et al., 2013).

Η απόκτηση θεωρητικών γνώσεων μέσω **κριτηρίων, δοκιμίων και projects** σε θέματα που άπτονται της ιδιότητας του πολίτη όπου οι μαθητές καλούνται να προβληματιστούν, να αναπτύξουν τις ιδέες τους ή να προτείνουν λύσεις για τα κοινωνικά προβλήματα, έχουν αναδειχτεί αποτελεσματικές πρακτικές στο μάθημα της Αγωγής του Πολίτη στην Κύπρο (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 2010). Επιπλέον, στο ίδιο περιβάλλον εκπαίδευσης, παρέχονται ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές ώστε μέσα από μια ποικιλία **εξωσχολικών** δραστηριοτήτων να αναπτύξουν την ανησυχία τους για τον τοπικό πληθυσμό και τα παγκόσμια θέματα, να γνωρίσουν ο ένας τον άλλο και να μάθουν να συνεργάζονται χωρίς προκαταλήψεις και εγωισμό (Pashiardis, Georgiou & Georghiou, 2009· Liu, 2001).

Στην εξοικείωση των μαθητών με τον δημοκρατικό βίο, βοηθούν οι **επισκέψεις** στο Κοινοβούλιο και οι συναντήσεις με τοπικούς εκλεγμένους άρχοντες (Baubérot, 2000, όπως αναφέρεται στο Ruget, 2006) ενώ οι παιδαγωγικές μέθοδοι που προτείνονται ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν τις βασικές δεξιότητες για την ενεργό συμμετοχή του πολίτη, είναι ο **διάλογος** (Alexander, 2005· Carnell & Lodge, 2002· Freire, 1970), η **συνεργασία** (Watkins, Carnell, & Lodge, 2007, όπως

αναφέρονται στο Akar, 2012) και **τα παιχνίδια ρόλων**, διότι έχει παρατηρηθεί ότι ‘εκθέτουν’ τους μαθητές στις «κοινωνικές αξίες και τις έννοιες που μαθαίνουν στο βιβλίο» και βοηθούν στην κατανόηση δυσνόητων όρων και αφηρημένων εννοιών (Dunkin, et al., 1998). Άλλωστε, είναι αναγκαία η εφαρμογή διαδραστικών και συμμετοχικών μεθόδων διδασκαλίας, προκειμένου να εκπαιδευτούν τα παιδιά στο να σκέφτονται και να συμμετέχουν (Freire, 1972· Rogers, 1983, όπως αναφέρονται στο Berg, Graeffe, & Holden, 2003).

Όσον αφορά τη συζήτηση θεμάτων με ‘**αμφιλεγόμενο περιεχόμενο**’ η πραγματικότητα στα σχολεία φανερώνει ότι υπάρχει τάση αποφυγής στις περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν εμπιστοσύνη στην επάρκειά τους επί του περιεχομένου (Dunkin, et al., 1998) περιορίζοντας έτσι τις ευκαιρίες άσκησης κριτικής σκέψης και ενεργητικής ακρόασης, γεγονός το οποίο αποτελεί ένα παγκόσμιο πρόβλημα (Liu, 2001· Dunkin, et al., 1998· Oulton, et al., 2004). Το αποτέλεσμα θα είναι η αδυναμία ανάπτυξης της αυτοεκτίμησης των νέων, η οποία σημειωτέον αποτελεί κεντρικής σημασίας έννοια για την εκπαίδευση του παγκόσμιου πολίτη, καθώς τους καθιστά ικανούς στο να σέβονται τις απόψεις των άλλων, να σταθμίζουν διαφορετικές απόψεις, να συμμετέχουν ενεργά σε συζητήσεις καταθέτοντας τα επιχειρήματά τους και να επιλύουν πιθανές συγκρούσεις (Oxfam GB, 2006).

Ειδικότερα, η συμμετοχή των μαθητών στα σχολικά **συμβούλια** έχει θετική συμβολή στην προσωπική ανάπτυξη των μαθητών και στην κοινωνική αλληλεπίδρασή τους, γιατί παρέχει αυξημένες ευκαιρίες επικοινωνίας και εμπειρίες από τις συνεδριάσεις αλλά τονώνει και την προθυμία τους να αναλάβουν πρωτοβουλίες (Taylor, 2002, όπως αναφέρεται στο Maslowski, et al., 2009). Στον αντίποδα βρίσκεται η άποψη ότι η αποτελεσματικότητά τους είναι αμφίβολη (Rugot, 2006) αφού όπως συμπεραίνεται αυτές οι εκλογές είναι για τους περισσότερους μαθητές συνώνυμες με το σκεπτικό της «διασκέδασης αντί εργασίας» με συνέπεια τη διάβρωση του ρόλου των μαθητικών συμβουλίων, τα οποία δεν έχουν καμία εξουσία λήψης αποφάσεων.

Όσον αφορά την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, το Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων [ΥΠΕΘ], (2013) προτείνει επιπλέον την **μαθητοκεντρική και εξατομικευμένη διδασκαλία**, τη **διαθεματική και διεπιστημονική προσέγγιση** και την πρόσκληση στο σχολείο **ειδικών**, ώστε να διευκολυνθεί το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία. Επισημαίνεται βέβαια ότι οι



παραπάνω προσεγγίσεις δεν είναι περιοριστικές. Ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που θα δημιουργήσει το γόνιμο περιβάλλον ως συνεργάτης και διευκολυντής της τάξης, θα ενθαρρύνει και θα βοηθάει τους μαθητές να κατανοούν, να ερευνούν, να επικοινωνούν και να συμμετέχουν στη διαδικασία της μάθησης, προσπαθώντας να αναπτύξει όλα τα είδη νοημοσύνης (γλωσσική, μαθηματική, συναισθηματική κτλ.). Μπορεί να επιλέξει ή να δημιουργήσει ο ίδιος δραστηριότητες συνεργασίας και επικοινωνίας ή να αφήσει την πρωτοβουλία στους μαθητές να αναλάβουν συμμετοχή σε κοινωνικές δράσεις της επιλογής τους που ενισχύουν την κριτική σκέψη, την αυτοεκτίμηση των μαθητών και την κουλτούρα συνεργασίας που τόσο λείπει από το σχολείο μας (ΥΠΕΘ, 2013). Άλλωστε, το να είσαι επαγγελματίας εκπαιδευτικός, σημαίνει να έχεις παιδαγωγικές γνώσεις και δεξιότητες διδασκαλίας (Körpén, 2014) ώστε να είσαι σε θέση να σχεδιάσεις και να διατηρήσεις μια μαθησιακή κατάσταση, που να μεγιστοποιεί τον χρόνο εμπλοκής των μαθητών (Finn & Rock, 1997) θέτοντας –σε συνεργασία με τους μαθητές- ξεκάθαρους κανόνες από την αρχή του διδακτικού έτους, οι οποίοι να αναθεωρούνται όταν αυτό κρίνεται αναγκαίο (Γλαβάς, 2012).

Τελικά, στο ερώτημα αν η ενεργός πολιτότητα μπορεί να επιτευχθεί μέσω της μάθησης, με στόχο τη δημιουργία μιας πραγματικά δημοκρατικής κοινωνίας του 21ου αιώνα, βασική προϋπόθεση αποτελεί ο δημοκρατικός τρόπος λειτουργίας του σχολείου. Άρα, το πρόγραμμα σπουδών θα πρέπει να είναι πολυπολιτισμικό και η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών να πραγματοποιείται εστιάζοντας στην εμπλοκή με τις νέες εκπαιδευτικές θεωρίες και προοπτικές που διευκολύνουν την ανταλλαγή απόψεων και ενισχύουν την κριτική σκέψη (Sharma, 2015).

Δυστυχώς, υπάρχουν λίγες πληροφορίες σχετικά με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας της αγωγής του πολίτη (Michel, 2000, όπως αναφέρεται στο Ruget, 2006). Το 2001, το Υπουργείο Παιδείας και Δεξιοτήτων (DFES) του Ηνωμένου Βασιλείου, ανέθεσε στο Εθνικό Ίδρυμα Εκπαιδευτικής Έρευνας (NFER) να πραγματοποιήσει μια οκτάχρονη διαχρονική μελέτη, η οποία να εξετάζει τις βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες επιπτώσεις της διδασκαλίας της αγωγής του πολίτη στις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στάσεις των μαθητών. Οι ετήσιες εκθέσεις που παρήχθησαν από το NFER, υποδεικνύουν ότι τα μαθήματα δεν έχουν επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό την πολιτική κουλτούρα (Kisby, 2009).

Συνολικά η αγωγή του πολίτη, παρ 'όλες τις μεταρρυθμίσεις, εξακολουθεί να παραμένει μια δευτερεύουσα επιστήμη και μάλιστα υπάρχει το ενδεχόμενο και ο φόβος να θεωρηθεί ως βαρετή και άνευ σημασίας όχι μόνο από μαθητές αλλά και από

τους εκπαιδευτικούς (Larkin, 2001). Συνοψίζοντας, συμπεραίνουμε ότι σημαντικά εμπόδια που δυσχεραίνουν την ανάπτυξή της, είναι η έλλειψη του πραγματικού χρόνου που αφιερώνεται κατά τη διάρκεια του έτους, ο σχεδιασμός των διδακτικών εγχειριδίων, η έλλειψη κατάρτισης των εκπαιδευτικών και πάνω απ'όλα, το σύνθετο κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο κάποια σχολεία είναι ενσωματωμένα (υψηλά ποσοστά ανεργίας, πολιτιστικές συγκρούσεις εντός των σχολείων και στις γειτονιές, κοινωνικοοικονομικές διακρίσεις, κλπ).

***Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής και αναστοχαζόμενος  
επαγγελματίας: διαδικασίες βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου.***

Τα τελευταία χρόνια, διαπιστώνεται μια στροφή στη θεώρηση του εκπαιδευτικού έργου, καθώς οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται αντιμέτωποι με τις πολλαπλές απαιτήσεις ενός σύνθετου επαγγελματικού ρόλου. Ο πλουραλισμός των ιδεών και η πολιτισμική πολυμορφία, διευρύνουν τις απαιτήσεις από τη διδασκαλία. Από την άλλη μεριά, η άσκηση του εκπαιδευτικού έργου είναι μια διαδικασία μοναδική και απρόβλεπτη, που απαιτεί θεμελιακές επαγγελματικές ικανότητες, όπως ευελιξία, δημιουργικότητα και κριτική σκέψη. Στο πλαίσιο αυτό, αναβιώνει σήμερα το όραμα του «στοχαζόμενου» εκπαιδευτικού (Καλαϊτζοπούλου, 2001: 11) λαμβάνοντας υπόψη ότι απαιτείται περισσότερο από ένας χρόνος για να μπορεί κανείς να «γίνει» και να δρα ως στοχαζόμενος δάσκαλος (Sarason, 1971, όπως αναφέρεται στο Κατσαρού & Τσάφος, 2003: 210).

Στις αρχές του αιώνα, ο Dewey τόνισε πόσο σημαντικό είναι να στοχάζονται οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τις πρακτικές τους αλλά και να εντάσσουν τις παρατηρήσεις τους στις θεωρίες που αφορούν τη διδασκαλία και τη μάθηση. Παρακινούσε τους εκπαιδευτικούς να είναι τόσο καταναλωτές όσο και παραγωγοί της γνώσης, τόσο δάσκαλοι όσο και μαθητές. Η άποψή του, που αποτελεί πρόδρομο της έννοιας των εκπαιδευτικών ως στοχαζόμενων επαγγελματιών, αναπτύχθηκε πιο πρόσφατα στις εργασίες του Schön και άλλων (Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Ο εκπαιδευτικός ως μαθητής (Boyer, 1990, όπως αναφέρεται στο Cardelle-Elawar, 1993) μελετά τις πρακτικές του και επιδιώκει την αντιμετώπιση ειδικών καταστάσεων (Corey, 1953, όπως αναφέρεται στο Souto-Manning, 2009).

Το μοντέλο του «στοχαζόμενου επαγγελματία» στοχεύει στην ενδυνάμωση και χειραφέτηση των εκπαιδευτικών, μέσα από την κριτική εξέταση των ιδεολογιών και των αξιών που στηρίζουν το έργο τους (Καλαϊτζοπούλου, 2001: 22-23). Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εκπαιδευτούν ώστε να αναπτύσσουν την τέχνη τους και όχι να την κατέχουν απόλυτα, γιατί όταν κάποιος ισχυριστεί ότι κατέχει κάτι, τότε χάνεται η έμπνευση (Stenhouse, 1983, όπως αναφέρεται στο Κατσαρού & Τσάφος, 2003: 194). Ομοίως ο Freire, δηλώνει χαρακτηριστικά: «δεν μπορώ να διδάξω με σαφήνεια, εάν δεν αναγνωρίσω την άγνοιά μου, εάν δεν εντοπίσω αυτά που δεν ξέρω, αυτά που δεν έχω μάθει» (όπως αναφέρεται στο Day, 2003: 65).

Μέσα από τη διαδικασία του στοχασμού, οι εκπαιδευτικοί ερευνητές αναζητούν τους παράγοντες που επηρεάζουν την πρακτική τους και ευθύνονται σε μεγάλο βαθμό για τις προβληματικές καταστάσεις που αντιμετωπίζουν. Αποκαλύπτοντας τους παράγοντες αυτούς, συνειδητοποιούν και τη δύναμη που έχουν να τους αλλάξουν μέσα από τη συνεργασία τους και χειραφετούνται (Κατσαρού & Τσάφος, 2003: 129). Άλλωστε, σύμφωνα και με τον Stenhouse, η ουσία της χειραφέτησης είναι η ηθική και πνευματική αυτονομία, την οποία αναγνωρίζουμε όταν αποφεύγουμε τον πατερναλισμό και καταφεύγουμε στην κριτική μας ικανότητα (όπως αναφέρεται στο Day, 2003: 67).

Το ζητούμενο λοιπόν είναι η αναγνώριση της ύπαρξης του προβλήματος και κυρίως η κατανόηση αυτού και των αλυσιδωτών αντιδράσεων που προκαλεί (Καραγεώργη & Καλτζίδου, 2011). Αυτή ακριβώς η διαδικασία, στη διάρκεια της οποίας ο εκπαιδευτικός κατασκευάζει και ανακατασκευάζει την προσωπική του θεωρία και γνώση, τόσο για τη διδασκαλία όσο και για τη ζωή, είναι ο στοχασμός. Υπ' αυτήν την έννοια, εκείνος που είναι σε θέση να εκτιμά και να αλλάζει τις προσωπικές του ερμηνείες σχετικά με το περιβάλλον μέσα στο οποίο πραγματοποιεί το παιδαγωγικό του έργο, είναι σε θέση να ανακατασκευάσει τον ίδιο του τον εαυτό ως εκπαιδευτικό (Grimmett et al., 1990, όπως αναφέρεται στο Καλαϊτζοπούλου, 2001: 60). Για να καταστεί περισσότερο σαφής ο όρος 'στοχασμός' αρκεί να αναφερθεί ότι βασίζεται στις προηγούμενες εμπειρίες του ενήλικα και μπορεί να σημαίνει: α) απλή συνειδητοποίηση ενός σκοπού, γεγονότος, συναισθήματος ή μιας κατάστασης, αντίληψης, σκέψης β) εύρεση, ίσως και εφαρμογή εναλλακτικών λύσεων γ) προβληματισμός σχετικά με όσα στοχάζεται (Mezirow, 1998). Κατανοούμε λοιπόν ότι, η πρακτική γνώση του εκπαιδευτικού δεν αρκεί για την τροποποίηση της εκπαιδευτικής πράξης και των παραδοχών της. Γι' αυτό, «διαδεδομένη στην έρευνα-δράση είναι η συνεργασία της ομάδας των εκπαιδευτικών με το διευκολυντή της έρευνας-δράσης (facilitator), ο οποίος συνήθως είναι ένας εξωτερικός συνεργάτης, ένας επαγγελματίας ερευνητής, αλλά μπορεί να είναι και ένας εκπαιδευτικός του σχολείου, που, σε κάθε περίπτωση, έχει τη δυνατότητα να εμπλακεί στην έρευνα-δράση, προσφέροντας υλική και ηθική υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς που ασχολούνται με αυτήν» (Carr & Kemmis, 1997, όπως αναφέρεται στο Αυγητίδου, 2014: 26).

Σύμφωνα και με τον Stenhouse (όπως αναφέρεται στο Postholm, 2009: 551-552) οι εκπαιδευτικοί είναι οι καλύτεροι ερευνητές των τάξεών τους, επειδή είναι

αυτοί που γνωρίζουν πραγματικά την ιστορία και το υπόβαθρο των μαθητών τους αλλά και τις δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα εκεί. Δήλωσε χαρακτηριστικά ότι αυτός είναι ο τρόπος «μέσω του οποίου αυξάνεται προοδευτικά η κατανόηση του εκπαιδευτικού για το δικό του έργο και ως εκ τούτου η καλυτέρευση της διδασκαλίας του». Στο ερώτημα του άρθρου αν οι εκπαιδευτικοί μπορούν να είναι ερευνητές στη δική τους πρακτική και οι θεωρίες και προτάσεις από τη διδακτική πρακτική τους να είναι τα εργαλεία που μπορούν να χρησιμοποιήσουν στη διδασκαλία για τον αναστοχασμό σχετικά με την πρακτική τους και, την ενίσχυση της διδασκαλίας τους, η απάντηση προκύπτει θετική. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι απαραίτητο να γίνουν ερευνητές με την αυστηρή έννοια του όρου, αλλά να στοχεύουν στην αλλαγή και στην ικανότητα ανάπτυξης, η οποία επίσης θα πρέπει να είναι μέρος του επαγγελματισμού τους.

Ότι η αξιοποίηση του αναστοχασμού στη διδασκαλία είναι κάτι επιθυμητό και θα πρέπει να ενθαρρύνεται, είναι μια πεποίθηση ευρέως διαδεδομένη (Grimmet & Erickson, 1988, όπως αναφέρεται στο Kelsay, 1991). Πιο συγκεκριμένα «ο ερευνητής εκπαιδευτικός πρέπει να αναστοχάζεται σχετικά με την επαγγελματική του πρακτική ώστε να είναι σε θέση να αντιμετωπίσει τα ζητήματα που χρήζουν αντιμετώπισης, προκειμένου να βελτιωθεί» (Hatch, 2006, όπως αναφέρεται στο Souto-Manning, 2009). Στο ίδιο πλαίσιο, η προσέγγιση του «εκπαιδευτικού ως ερευνητή» (Κατσαρού & Τσάφος, 2003) υπογραμμίζει το διπλό ρόλο του εκπαιδευτικού ερευνητή, σε μια προσπάθεια γεφύρωσης του χάσματος ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στον ερευνητή με στόχο τη διαμόρφωση του επαγγελματία εκπαιδευτικού (McNiff, 1988, όπως αναφέρεται στο Λυκομήτρου, 2015). Έναν τέτοιο ρόλο «ενεργού ερευνητή» οφείλουν να αναλάβουν οι εκπαιδευτικοί και να υιοθετήσουν τη συμμετοχική, συλλογική έρευνα-δράση του παραγωγού –και όχι του καταναλωτή– της επιστημονικής παιδαγωγικής γνώσης (Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Βασική προϋπόθεση βέβαια, αποτελεί το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής θα πρέπει να κατέχει μία σειρά από πρακτικές, ερευνητικές και κριτικές δεξιότητες. «Για την ακρίβεια, δεν υπάρχει άλλος ρόλος στις κοινωνικές επιστήμες που να απαιτεί ευρύτερο φάσμα ικανοτήτων επίλυσης προβλήματος, αναλυτικής σκέψης και στοχασμού, σαν αυτόν του εκπαιδευτικού ως ερευνητή σε μια έρευνα-δράση» (Levin, 2008, όπως αναφέρεται στο Αυγητίδου, 2011: 30).

Η ιδέα των διδασκόντων ως ερευνητών και η παραγωγή θεωρίας μέσω της πράξης παραπέμπει στην ερευνητική μέθοδο της έρευνας-δράσης (Δάλκος, 2001:

122). «Η έρευνα-δράση είναι μια ερευνητική διαδικασία, που οι ίδιοι οι άνθρωποι της πράξης διενεργούν, με στόχο, σε συνεργασία με άλλους που συμμετέχουν, να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν δυσλειτουργίες, αλλά και να παρέμβουν για να βελτιώσουν τις συνθήκες μέσα στις οποίες δρουν ως επαγγελματίες. Αναδεικνύεται λοιπόν ο ενεργητικός ρόλος των εκπαιδευτικών στην ίδια τους την επαγγελματική μάθηση, που με σαφήνεια έχει υποστηριχθεί στο πλαίσιο της μεθοδολογίας της έρευνας-δράσης» (Αυγητίδου, 2015). Άλλωστε, η έρευνα των εκπαιδευτικών τροφοδοτεί τη δημόσια συζήτηση, βάσει της οποίας διαμορφώνεται η εκπαιδευτική πολιτική (Stenhouse, 1975, όπως αναφέρεται στο Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Η έρευνα-δράση στην εκπαίδευση, εμπλέκει διδάσκοντες, μαθητές, γονείς, τοπικές αρχές, στελέχη της διοίκησης και σχολικούς συμβούλους (Κατσαρού & Τσάφος, 2003: 14). Αποτελεί μια μορφή συλλογικής αυτοστοχαστικής διερεύνησης που διεξάγουν οι συμμετέχοντες σε κοινωνικά περιβάλλοντα, για να βελτιώσουν τις κοινωνικές ή εκπαιδευτικές πρακτικές τους (Kemmis & McTaggart, 1988, όπως αναφέρεται στο Cohen, Manion & Morrison, 2007: 387). Πραγματοποιείται δηλαδή σε πραγματικές και όχι σε τεχνητές, πειραματικά ελεγχόμενες συνθήκες (Parker, 1995, όπως αναφέρεται στο Πουρκός & Δαφέρμος, 2010: 30).

Οι εκπαιδευτικοί ερευνητές δεν επιδιώκουν να καταλήξουν στη διατύπωση νόμων, ούτε αναζητούν γενικευμένες λύσεις (Κατσαρού & Τσάφος, 2003: 128). Η εκπαιδευτική έρευνα-δράση, βασίζεται στην απελευθέρωση των ίδιων των εκπαιδευτικών από τις ιδέες που επιβάλλονται από τους 'άλλους' έξω από την τάξη. Κατά μία έννοια αποτελεί αναγνώριση του γεγονότος ότι η διδασκαλία ανήκει στους εκπαιδευτικούς και συνεπώς είναι αυτοί που είναι σε θέση να κατανοήσουν και να βελτιώσουν την εργασία τους ερευνώντας οι ίδιοι την πρακτική τους και να αποφασίσουν ποιες πτυχές της διδασκαλίας ή της ζωής στην τάξη πρέπει να φωτίσουν περισσότερο. Έτσι προκύπτει η έννοια των εκπαιδευτικών ως αναστοχασζόμενων επαγγελματιών (Schön, 1983, όπως αναφέρεται στο Oberg & McCutcheon, 1990) και όχι ως παθητικών φορέων υλοποίησης και μεταφοράς της γνώσης και των υλικών.

Ο εκπαιδευτικός λοιπόν διατυπώνει την άποψή του για την υπάρχουσα κατάσταση, τα ερευνητικά ερωτήματα, ορίζει το σχέδιο δράσης, και την αξιολογεί με τη συνδρομή όλων. Μέσα από τον αναστοχασμό κατά την έρευνα-δράση, έχει την ευκαιρία να εμβαθύνει στην εκπαιδευτική πρακτική του ώστε να είναι σε θέση να εδραιώσει καλύτερα τις αντιλήψεις του και να αισθανθεί πιο σίγουρος για τη διδασκαλία του, γεγονός που συμβάλλει στην ενδυνάμωσή του όσον αφορά την

επαγγελματική του ιδιότητα (Katsenou, et al., 2015). Κατά συνέπεια, όταν οι εκπαιδευτικοί είναι ερευνητές, γίνονται επίσης και μαθητές. Ο Lawrence Stenhouse (όπως αναφέρεται στο Κατσαρού & Τσάφος, 2003: 126) τοποθετεί στο κέντρο της ερευνητικής διαδικασίας τον εκπαιδευτικό ερευνητή που προσπαθεί να κατανοήσει την πρακτική του, αλλά και όσες αντιλήψεις και συνήθειες καθορίζουν αυτήν την πρακτική και τον δεσμεύουν αναπτύξει την κριτική του ικανότητα και τη δημιουργική του δύναμη. Γι' αυτό ο Stenhouse, συνδέει την εκπαιδευτική έρευνα με την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (Κατσαρού & Τσάφος, 2003: 126). Επιπρόσθετα, ο Hammersley (1993) υποστηρίζει ότι η εκπαιδευτική έρευνα θα έπρεπε να λάβει τη μορφή έρευνας η οποία διεξάγεται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς στις τάξεις και τα σχολεία τους και αυτό να θεωρηθεί όχι ως μια επιπλέον δραστηριότητα που προστίθεται στη διδασκαλία τους αλλά ως ένας μετασχηματισμός της διδασκαλίας. Υπάρχει βέβαια η αίσθηση ότι η διδασκαλία, ως μια μορφή πρακτικής δραστηριότητας, εμπεριέχει έρευνα, καθώς όταν οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται αντιμέτωποι με ένα πρόβλημα στην εργασία τους, μπορούν να συλλέγουν και να επεξεργάζονται πληροφορίες σχετικά με αυτό, με σκοπό να καταλήξουν σε ασφαλή συμπεράσματα, αναφορικά με το γιατί προέκυψε και πώς μπορεί να αντιμετωπιστεί. Όπως αναφέρεται στο Day (2003) αυτό μπορεί να γίνει επί τόπου στην τάξη 'στοχασμός κατά τη διάρκεια της δράσης' (Schön, 1987) ή αργότερα, όταν υπάρχει μια ανάπαυλα 'στοχασμός πάνω στη δράση' (Schön, 1987). Η πρακτική αυτή, αφορά αυτό που ονομάζουμε διαδικασία της πρακτικής έρευνας, η οποία παρέχει ένα είδος μεγεθυντικού φακού, που απλοποιεί τις πολυσύνθετες και περίπλοκες καταστάσεις που λαμβάνουν χώρα στην αίθουσα διδασκαλίας (Jacobson, 1998).

Ειδικότερα, σε έρευνα που διενήργησε η Kayaoglu, (2015) στην Τουρκία, με σκοπό να διερευνήσει κατά πόσο η έρευνα-δράση θα μπορούσε να είναι μια βιώσιμη επιλογή για την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και να διευκρινίσει σε ποιο βαθμό η διαδικασία τους βοήθησε να βελτιώσουν τις πρακτικές τους, αποδείχθηκε ότι η έρευνα-δράση είναι ένα πολύτιμο εργαλείο, διότι ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να προβληματιστούν σχετικά με τη διδασκαλία τους, να ανακαλύψουν διαφορετικές πτυχές των πρακτικών τους και να αναζητήσουν νέους τρόπους για να αναπτύξουν τον εαυτό τους στο επάγγελμά τους, αν και μερικές φορές είναι χρονοβόρα και απαιτητική λόγω υπερφόρτωσης του ωραρίου διδασκαλίας. Όμως, παρά τα ελπιδοφόρα αποτελέσματα που σχετίζονται με τη σκοπιμότητα της

έρευνας-δράσης σε ένα υψηλού βαθμού συγκεντρωτικό σύστημα (όπως της Τουρκίας) η επιτυχία της έρευνας-δράσης εξαρτάται κυρίως από την «ανησυχία» των εκπαιδευτικών που θέλουν να βρουν άμεσες λύσεις για τα καθημερινά τους προβλήματα σχετικά με τις πρακτικές στην τάξη τους. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει πρώτα να αισθάνονται την «ανάγκη και την πίεση» για την παρακολούθηση των πρακτικών στην τάξη τους, με σκοπό τη βελτίωση της τωρινής κατάστασης. Χρειάζονται λοιπόν έναν υψηλότερο βαθμό ηθικής και θεσμικής στήριξης αλλά και ένα υψηλό επίπεδο ικανότητας στη διάγνωση και την επίλυση των προβλημάτων. Οφείλει επίσης να είναι συμβατή με τις εκπαιδευτικές αξίες του σχολείου και με τις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών αφού στοχεύει στη βελτίωσή τους (Altrichter, Posch, & Somekh, 2001).

Η Kelsay, (1991) ισχυρίζεται πως η τάξη βιώνεται ως πηγή επαγγελματικής ανάπτυξης, όταν υπάρχει η ελευθερία να αναστοχαστούν οι εκπαιδευτικοί: τα λάθη είναι πηγές μάθησης, αντί απογοήτευσης. Κάθε τάξη είναι μια ευκαιρία για πειραματισμό με τις τρέχουσες συνθήκες και ένα άνοιγμα σε νέες ιδέες. Επιπλέον, επισημαίνει ως ζωτικής σημασίας παράγοντες για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας α) την κατάρτιση των εκπαιδευτικών ως προσεκτικών παρατηρητών της διαδικασίας της διδασκαλίας τους και β) τη συλλογή δεδομένων για την ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού σχετικά με το τι και πόσο καλά οι μαθητές μαθαίνουν. Πράγματι, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, δήλωσαν ότι κάθε τάξη ήταν μια ευκαιρία για να μοιραστούν τις επιτυχίες και να παλέψουν με τις προκλήσεις, καθώς βοήθησε το πνεύμα της συντροφικότητας και η ανταλλαγή εμπειριών μεταξύ τους.

Από τη στιγμή που η έρευνα-δράση αποτελεί μια μορφή έρευνας κατά την οποία ο ερευνητής είναι ταυτοχρόνως αυτός που δρα στην περίπτωση που ερευνά (Κατσαρού & Τσάφος, 2003) γίνεται αντιληπτό ότι είναι πιθανό η πορεία της να προξενήσει αντιδράσεις, καθώς έχει ως αποτέλεσμα τη συνειδητοποίηση διαδικασιών που θεωρούμε δεδομένες και πρέπει να τις υποβάλλουμε σε κριτική (Winter, 1996, όπως αναφέρεται στο Cohen, et. al., 2007: 389). Όταν κάποιος ερευνά τη δική του πρακτική, διατρέχει τον κίνδυνο αποσταθεροποίησης τόσο της προσωπικής όσο και της επαγγελματικής του αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης (Argyris & Schön 1976 · Nias 1989 · Winter 1989 · Holly 1991, όπως αναφέρεται στο Κατσαρού & Τσάφος, 2003: 242).



Η προσέγγιση αυτή έχει τη δυνατότητα όχι μόνο να φέρει την επανάσταση στον τρόπο που γίνεται αντιληπτός ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε σχέση με τις νέες αρμοδιότητές του, αλλά και να εμπνεύσει μια παραδειγματική αλλαγή στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, δεδομένου ότι ουσιαστικά κινείται μακριά από το μοντέλο της δασκαλοκεντρικής εκπαίδευσης που επικρατεί και χαρακτηρίζεται από μια ισχυρή έμφαση στις συμβατικές θεωρίες της διδασκαλίας / μάθησης. Σύμφωνα με τους Katsenou, et al., (2015) η έρευνα-δράση βοηθά τους μαθητές να εξοικειωθούν με την αλληλεπίδραση με τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές τους και διευκολύνει σαφώς την ενεργό συμμετοχή τους μέσω της ανταλλαγής απόψεων και επιχειρημάτων, της άσκησης κριτικής αλλά και της έκφρασης των προβληματισμών και των επιλογών τους. Αυτό όμως που είναι πιο σημαντικό, είναι το γεγονός ότι η έρευνα-δράση άνοιξε το δρόμο για τους μαθητές να παρατηρήσουν τις ενέργειές τους και να ερμηνεύσουν τον προσωπικό τους τρόπο παρέμβασης, κάτι που τονίζεται από Atweh & Burton (1995). Παρ' όλα αυτά, όπως επισημαίνεται από τους Katsenou, et al., (2015) η εξοικείωσή τους με τις συμμετοχικές διαδικασίες της έρευνας-δράσης δεν είναι μια εύκολη διαδικασία και δεν θα πρέπει να θεωρείται δεδομένη.

## **Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα**

Συνοψίζοντας, αναφέρουμε πως η παρούσα έρευνα έχει διττό σκοπό: από τη μια, να μελετήσει τους παράγοντες που συνδιαμορφώνουν την εκπαιδευτική πράξη στο μάθημα της Πολιτικής Παιδείας στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Από την άλλη, σκοπός της έρευνας είναι να διερευνήσει τη διαδικασία επαγγελματικής μάθησης της εκπαιδευτικού και να εξετάσει τη δυνατότητα βελτίωσης ή αλλαγής των εκπαιδευτικών πρακτικών, μέσω της υποστήριξής της σε θεωρητικό, ερευνητικό και στοχαστικό επίπεδο.

Οι συγκεκριμένοι ερευνητικοί στόχοι που τέθηκαν ορίζονται ως εξής:

- α) ο εντοπισμός των παραγόντων που επηρεάζουν τη συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα της Πολιτικής Παιδείας και η εφαρμογή κατάλληλων δράσεων για την ενίσχυσή της μετά τη διερεύνηση των παραγόντων,
- β) η βελτίωση και συνδιαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με τους μαθητές,
- γ) η αποτίμηση των δράσεων με στόχο την ενίσχυση της συμμετοχής των μαθητών στο μάθημα της Πολιτικής Παιδείας.

Ακολουθως, έχοντας ως σημείο αναφοράς τους ερευνητικούς στόχους και λαμβάνοντας υπόψη το πλαίσιο της έρευνας-δράσης και τις γενικότερες επιδιώξεις της σε σχέση με τον προσωπικό αναστοχασμό, τη σχέση έρευνας και πράξης και το μετασχηματισμό της εκπαιδευτικής πρακτικής, διατυπώθηκαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τη συμμετοχή των μαθητών /-τριών στο μάθημα της Πολιτικής Παιδείας;
2. Ποιες είναι οι διαδικασίες μετασχηματισμού των εκπαιδευτικών πρακτικών στο μάθημα της Πολιτικής Παιδείας σε ένα αναστοχαστικό και διαλογικό πλαίσιο;
3. Ποια είναι τα αποτελέσματα από τον μετασχηματισμό των εκπαιδευτικών πρακτικών σύμφωνα με τις απόψεις των εμπλεκόμενων (μαθητών, εκπαιδευτικού, κριτικής φίλης);

## Μέρος Δεύτερο: Η Έρευνα

### *Μεθοδολογία της έρευνας*

#### **Σχεδιασμός**

Στο παρόν κεφάλαιο δίνουμε στοιχεία για τον τρόπο με τον οποίο επιλέξαμε τους συμμετέχοντες της έρευνας, καθώς και για τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους. Ακολουθεί η παρουσίαση και ανάλυση των ερευνητικών εργαλείων με τα οποία συλλέξαμε τα δεδομένα μας και τα αξιοποιήσαμε για να απαντηθούν τα ερευνητικά μας ερωτήματα. Κατόπιν, παρουσιάζουμε τη μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθήθηκε και εξηγούμε τον τρόπο που σχεδιάστηκαν οι συγκεκριμένες μεθοδολογικές μας επιλογές αλλά και τη διαδικασία συλλογής δεδομένων, για να ανταποκριθούμε στο σκοπό και στα ερωτήματα της έρευνας. Τέλος, αναφερόμαστε στις μεθόδους που χρησιμοποιήσαμε με στόχο να αναλύσουμε τα δεδομένα της έρευνας μας.

Κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της παρούσας έρευνας, λαμβάνοντας υπόψη το θεωρητικό πλαίσιο, κρίθηκε ως καταλληλότερη μεθοδολογική επιλογή η ποιοτική έρευνα, αν και τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τους μαθητές αξιοποιήθηκαν και ποσοτικά, προκειμένου να επιτευχθεί μια ολοκληρωμένη περιγραφή και εξήγηση των διαστάσεων της κοινωνικής πραγματικότητας που μελετάται. Η ποιοτική έρευνα, ενδείκνυται για τη μελέτη κοινωνικών φαινομένων, επειδή χαρακτηρίζεται από ευελιξία και μπορεί πιο καλά να διερευνήσει σε βάθος αντιλήψεις, κίνητρα και στάσεις των μαθητών. Δίνει τη δυνατότητα της διερεύνησης και κατανόησης του ‘γιατί’ τα υποκείμενα εκφράζουν συγκεκριμένες απόψεις ή εκδηλώνουν συγκεκριμένες συμπεριφορές και όχι μόνο του ‘τι’ σκέφτονται, τι απόψεις έχουν. Η κατανόηση αυτή με τη σειρά της μπορεί να οδηγήσει στην ερμηνεία των συμπεριφορών και να αποκαλύψει τις δυνατότητες για αλλαγή (Φρόση, 2005).

Καθώς η έρευνα αυτή αποσκοπεί στον επαναπροσδιορισμό της εκπαιδευτικής πράξης στο μάθημα της Πολιτικής Παιδείας, μέσα από δράσεις που ανιχνεύουν στοιχεία του μαθησιακού προφίλ των μαθητών, προάγουν την αλληλεπίδραση μεταξύ τους, προωθούν την άσκηση της κριτικής σκέψης και ενδυναμώνουν τη συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία, προέκυψε η ιδέα της διδάσκουσας ως ερευνήτριας να μελετήσει «μια κοινωνική κατάσταση με προοπτική τη βελτίωση της δράσης μέσα σε

αυτή» (Elliot, 1991, όπ. αναφ. στο Λυκομήτρου, 2015: 114) και να παρέμβει για να βελτιώσει τις συνθήκες μέσα στις οποίες δρα ως επαγγελματίας (Αυγητίδου, 2015). Με δεδομένο λοιπόν ότι η έρευνα-δράση δε διενεργείται σύμφωνα με ένα αυστηρά προκαθορισμένο πρότυπο που είναι υποχρεωμένος ο ερευνητής να ακολουθήσει (Κατσαρού & Τσάφος, 2003) αλλά αποτελεί μια εμπειρική μέθοδο που στηρίζεται στην παρατήρηση συμπεριφορών και ενδείκνυται για την εφαρμογή μιας εναλλακτικής μεθόδου διδασκαλίας και την ανάπτυξη στρατηγικών μάθησης (Cohen & Manion, 1994) επιβεβαιώνεται η ορθότητα της επιλογής της ως μεθοδολογικής προσέγγισης. Βέβαια, η ίδια η συνθήκη της διδακτικής παρέμβασης δεν επιτρέπει τη μελέτη των πεποιθήσεων μεγάλου αριθμού μαθητών, στοιχείο που καταγράφεται στα μειονεκτήματα της εν λόγω ερευνητικής προσέγγισης (Cohen & Manion, 1994). Κύριος στόχος υπήρξε η υιοθέτηση των τεσσάρων σταδίων της έρευνας-δράσης (εντοπισμός της αφετηρίας, αποσαφήνιση της κατάστασης, ανάπτυξη και εφαρμογή στρατηγικών δράσης και, τέλος, δημοσιοποίηση των συμπερασμάτων) κατά την κατάρτιση του σχεδίου που θα έπρεπε να ακολουθηθεί (Altrichter, et al., 2001).

Για τη διαδικασία της εκπαιδευτικής έρευνας-δράσης, λήφθηκαν υπόψη τα βασικά χαρακτηριστικά της (Hult & Lennung, 1980· McKernan, 1991, όπ. αναφ. στο Cohen, et. al., 2007: 388-389) που αφορούν στην καταλληλότητά της για την επίλυση προβλημάτων και τη δυνατότητά της να λειτουργεί με τρόπο ώστε ο ορισμός του προβλήματος, οι στόχοι και η μεθοδολογία της, να μπορούν να τροποποιηθούν κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής της. Επιπλέον, λήφθηκε υπόψη η ικανότητα που έχει να καθιστά την έρευνα εφαρμόσιμη και κοινοποιήσιμη στους συμμετέχοντες με τροποποιήσεις που αξιολογούνται συνεχώς, επειδή ο τελικός στόχος είναι η βελτίωση της πρακτικής με τον έναν ή τον άλλον τρόπο (αυτοαξιολογική). Συμπληρωματικά, αναφέρεται ότι η επιλογή της στηρίχθηκε στο γεγονός ότι στην έρευνα-δράση αξιοποιούνται στην πράξη τα αποτελέσματα, καθώς και ότι οι εκπαιδευτικοί ερευνητές αναπτύσσονται επαγγελματικά, γιατί αναλαμβάνουν υπεύθυνο ρόλο με αυτονομία, βελτιώνοντας την αυτοεικόνα τους (Κατσαρού & Τσάφος, 2003: 18-21).

Προκειμένου να διασφαλιστεί κατά το δυνατόν η εγκυρότητα των δεδομένων, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της τριγωνοποίησης, η οποία αφορά στη χρήση δύο ή περισσότερων μεθόδων συλλογής δεδομένων προκειμένου να εξεταστεί μία σύνθετη κατάσταση όπως είναι η εκπαιδευτική πράξη, μέσα από διαφορετικές οπτικές και χρησιμοποιώντας ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα (Cohen, et al., 2007). Η επιλογή της μεθόδου της τριγωνοποίησης, της ονομαζόμενης «πολυ-μεθοδικής προσέγγισης»

μπορεί να εξασφαλίσει την αξιοπιστία και την εγκυρότητα της συλλογής δεδομένων μιας έρευνας, αφού αξιοποιεί το σύνολο των πλεονεκτημάτων που μπορεί να προσφέρει ο συνδυασμός των διαφορετικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων, για την επιδίωξη ενός δεδομένου στόχου (Cohen & Manion, 1994) μέσα από την διασταύρωση ποικίλων δεδομένων (Altrichter, et al., 2001· Κατσαρού & Τσάφος, 2003).

Συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκαν τρία ερευνητικά εργαλεία: το ημιδομημένο ερωτηματολόγιο για την καταγραφή των απόψεων και προτάσεων των παιδιών σχετικά με το μάθημα της Πολιτικής Παιδείας στην αρχή και στο τέλος της έρευνας-δράσης, το ημερολόγιο της ερευνήτριας και η ετεροπαρατήρηση με άξονες από την κριτική φίλη κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, με τη συμπλήρωση της κλείδας παρατήρησης και τη μαγνητοφώνηση των συνομιλιών που ακολούθησαν. Αυτά αποτέλεσαν το εφαλτήριο για τη δημιουργία αναστοχαστικών κειμένων κατά τη διάρκεια της έρευνας-δράσης. Όλες οι τεχνικές καθώς και ο τρόπος ανάλυσης των δεδομένων παρουσιάζονται στη συνέχεια αναλυτικότερα.

### ***Η επιλογή και ο αριθμός των συμμετεχόντων***

Στην παρούσα έρευνα, οι συμμετέχοντες ήταν μαθητές και μαθήτριες της Α' τάξης ενός Γενικού Λυκείου της Δυτικής Μακεδονίας, ηλικίας 15-16 ετών, που δέχτηκαν να πάρουν μέρος σ' αυτήν. Συγκεκριμένα συμμετείχαν 22 παιδιά, εκ των οποίων 10 κορίτσια και 12 αγόρια. Η ερευνητική διαδικασία διήρκησε συνολικά επτά μήνες, ξεκινώντας από τον Νοέμβριο του 2016 και ολοκληρώθηκε τον Μάιο του 2017. Το αντικείμενο της έρευνας γνωστοποιήθηκε από την αρχή, από την ίδια την εκπαιδευτικό που θα διενεργούσε την έρευνα, προκειμένου να εξασφαλιστεί η συναίνεση συμμετοχής των μαθητών. Στη συζήτηση που ακολούθησε, οι συμμετέχοντες έδειξαν ιδιαίτερο ενθουσιασμό, καθώς αναγνώρισαν ότι το θέμα της έρευνας τους αφορούσε άμεσα και ότι θα γίνονταν πρωταγωνιστές σε μια διαδικασία που ήταν πρωτόγνωρη και είχε ως στόχο τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης στο μάθημα της Πολιτικής Παιδείας.

Η επιλογή του συγκεκριμένου τμήματος (η εκπαιδευτικός δίδαξε σε τρία τμήματα της Α' λυκείου) έγινε από την ερευνήτρια με κριτήρια περισσότερο συναισθηματικά και λιγότερο ρεαλιστικά. Πιο συγκεκριμένα, η εκπαιδευτικός-

ερευνήτρια στηρίχθηκε περισσότερο στη διαίσθησή της ότι με τα παιδιά του εν λόγω τμήματος θα υπήρχε ομαλή συνεργασία, ειλικρίνεια, υπευθυνότητα και κατανόηση και λιγότερο σε κριτήρια ακαδημαϊκής επίδοσης (η οποία σημειώνεται ότι ήταν σε σχετικά χαμηλά επίπεδα) ή υπακοής και πειθαρχίας. Βέβαια, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, το πρωταρχικό κριτήριο επιλογής των συγκεκριμένων μαθητών/ -τριών, ήταν η εθελοντική συμμετοχή τους, η περιέργεια και η ιδιαίτερη προθυμία να βοηθήσουν στη βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης.

### ***Εργαλεία συλλογής δεδομένων***

Τα εργαλεία συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν ήταν: α)το ερωτηματολόγιο διερεύνησης των απόψεων των μαθητών για το μάθημα, που επαναχορηγήθηκε και ως εργαλείο ελέγχου της πιθανής μεταβολής των απόψεων των μαθητών και της ικανοποίησης που λαμβάνουν από το μάθημα β)το ημερολόγιο της εκπαιδευτικού και γ)η ετεροπαρατήρηση με άξονες, με τη μαγνητοφώνηση της συζήτησης που ακολουθούσε ανάμεσα στην εκπαιδευτικό και την κριτική φίλη που ήταν συνάδελφος εκπαιδευτικός στο ίδιο σχολείο.

Για την καταγραφή και τον προσδιορισμό των απόψεων των μαθητών για το μάθημα πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση, χρησιμοποιήθηκε το **ερωτηματολόγιο**. Θεωρήθηκε ιδιαίτερα σημαντικό, εφόσον το ζήτημα της εκπαιδευτικής πράξης αφορά άμεσα τους ίδιους τους μαθητές, να τους παρέχουμε τη δυνατότητα να μιλήσουν για όσα βιώνουν και να αποκτήσουν φωνή (Creswell, 2011), σε μία κοινωνία που φαίνεται να έχει την τάση να μιλά εξ αυτών και να μην τους δίνει, τουλάχιστον ουσιαστικά, τη δυνατότητα να μιλήσουν.

Το ερωτηματολόγιο, ως μια ευρύτατα χρησιμοποιούμενη τεχνική στις κοινωνικές επιστήμες, κρίθηκε η καταλληλότερη μέθοδος συλλογής αυτών των δεδομένων. Πρόκειται για ένα σύνολο γραπτών ερωτήσεων σχετικών με ένα πρόβλημα, τις οποίες ο ερευνητής απευθύνει στα υποκείμενα του δείγματος, προκειμένου να συγκεντρώσει τα απαραίτητα στοιχεία για την έρευνά του και μάλιστα σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα (Βάμβουκας, 2000). Αποτελεί πρόσφορο μέσο συλλογής πληροφοριών για μορφές συμπεριφοράς που δεν είναι δυνατόν να παρατηρηθούν (Βάμβουκας, 2000) και προσφέρει τη δυνατότητα συγκρίσεων στις απόψεις των συμμετεχόντων τόσο πριν, όσο και μετά τις διδακτικές παρεμβάσεις,

σχετικά με τα θέματα που τίθενται στα ερευνητικά ερωτήματα. Επιπρόσθετα, οι απαντήσεις που εκμαιεύονται είναι ειλικρινείς λόγω της ανωνυμίας που προσφέρουν - γεγονός που υπήρχε ως προϋπόθεση στη συμπλήρωσή τους- κι έτσι η διερεύνηση όψεων της ανθρώπινης συμπεριφοράς είναι εφικτή σε μεγάλο βαθμό (Βάμβουκας, 2000).

Σημαντικότερο μειονέκτημα του συγκεκριμένου εργαλείου, είναι ότι οι συμμετέχοντες μπορεί να αλλοιώσουν την πραγματικότητα είτε από δυσπιστία προς το πρόσωπο του ερευνητή είτε από φόβο ότι οι απαντήσεις τους θα συνεπιφέρουν κυρώσεις είτε γιατί επιθυμούν να εντυπωσιάσουν και να προβάλουν μια ελκυστική εικόνα του εαυτού τους ή τέλος, επειδή αντιλαμβάνονται το πρόβλημα με διαφορετικό τρόπο από εκείνον του ερευνητή. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, η εκπαιδευτικός υπενθύμισε τη διασφάλιση της ανωνυμίας του ερωτηματολογίου, καθώς όπως ανέφερε χαρακτηριστικά, δεν την ενδιέφερε σε καμία περίπτωση να μάθει ποιος θα πει τι, αλλά αυτό που την προβληματίζε ήταν η άποψή τους για το μάθημα και πώς θα μπορούσαν μαζί να βελτιώσουν και να κάνουν πιο ενδιαφέρουσα τη μαθησιακή διαδικασία.

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, κρίθηκε σκόπιμο να κατασκευαστεί ημι-δομημένο ερωτηματολόγιο, στο οποίο δεν προκαταλαμβάνεται η απάντηση που θα δοθεί (Cohen, et al., 2007) από τους συμμετέχοντες και επιπλέον συλλέγονται πλούσια δεδομένα. Άλλωστε, βασική επιδίωξη από τη χρήση του ερωτηματολογίου δεν υπήρξε η ποσοτική αποτύπωση αλλά κυρίως η καλύτερη κατανόηση των προσωπικών εμπειριών και των προτάσεων των ίδιων των μαθητών, σχετικά με το μάθημα της Πολιτικής Παιδείας. Ο ρόλος της ερευνήτριας ήταν διακριτικός και περιορίστηκε στο να ενθαρρύνει τα άτομα να λάβουν μέρος στην έρευνα, συμπληρώνοντας το ερωτηματολόγιο (Cohen, et al., 2007) που τους χορήγησε. Έτσι, τα ίδια τα υποκείμενα αποφάσισαν αν θα συμμετάσχουν ή ακόμη και αν θα την εγκαταλείψουν κατά τη διάρκεια εξέλιξής της.

Ο σχεδιασμός των ερωτήσεων βασίστηκε σε δύο προϋποθέσεις: να ανταποκριθούν στο μαθητικό κοινό στο οποίο απευθύνονταν αλλά ταυτόχρονα να ικανοποιήσουν και τους σκοπούς και στόχους της έρευνας, από τη στιγμή που κατασκευάστηκαν για να βοηθήσουν στην αποτύπωση όσο το δυνατόν πιο ολοκληρωμένων και σαφών απαντήσεων και μάλιστα στο διαθέσιμο χρόνο (μία διδακτική ώρα). Υπ' αυτήν την έννοια, κρίθηκε ότι δεν ήταν απαραίτητο να δημιουργηθεί ένα πολύπλοκο και απαιτητικό εργαλείο, που πιθανότατα απέχει από τις

δυνατότητες των συμμετεχόντων στην έρευνα. Με άλλα λόγια, λήφθηκε υπόψη το γεγονός ότι οι μαθητές δεν ήταν εξοικειωμένοι με το συγκεκριμένο εργαλείο και άρα θα έπρεπε αυτό να είναι όσο γίνεται πιο απλό, σύντομο, κατανοητό και με εύληπτες οδηγίες (Sheatsley, 2013, όπως αναφέρεται στο Παλάζη, 2012).

Στο συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο, από τις ανοικτού τύπου ερωτήσεις που προσφέρονται, δίνεται η δυνατότητα στους συμμετέχοντες να διατυπώσουν τη δική τους προσωπική άποψη (Ζαφειρόπουλος, 2005) σε βάθος και με ειλικρίνεια σχετικά με το ζήτημα που διερευνάται, χωρίς αυτοί να περιορίζονται σε συγκεκριμένες μόνο απαντήσεις (Cohen, et al., 2007). Βέβαια, χρησιμοποιήθηκαν συμπληρωματικά και κλειστές ερωτήσεις (Ζαφειρόπουλος, 2005 □ Creswell, 2011) προκειμένου να διερευνηθούν συγκεκριμένοι παράγοντες που μπορεί να επηρεάζουν τη συμμετοχή τους σύμφωνα με την βιβλιογραφική ανασκόπηση που προηγήθηκε. Η διαδικασία ολοκληρώθηκε με επιτυχία, αφού οι μαθητές κατέδειξαν υπευθυνότητα, καθώς ήταν όλοι παρόντες όπως συμφωνήθηκε σε προηγούμενο μάθημα.

Διανεμήθηκαν δύο ερωτηματολόγια στα παιδιά: το πρώτο (βλ. Παράρτημα, σ.131) δόθηκε με την έναρξη της ερευνητικής διαδικασίας και είχε ως στόχο να συλλέξει απόψεις και προτάσεις των μαθητών για το μάθημα της Πολιτικής Παιδείας, όπως αυτές είχαν διαμορφωθεί από τη διδασκαλία των δύο πρώτων μηνών. Πιο συγκεκριμένα, περιλάμβανε 10 ερωτήσεις κλειστού τύπου, 12 ερωτήσεις ανοικτού τύπου και 2 ερωτήσεις οι οποίες συμπεριλάμβαναν και τις δύο προαναφερθείσες μορφές. Οι άξονες που διερευνήθηκαν αφορούσαν:

- στην ικανοποίηση που λαμβάνουν οι μαθητές από το σχολικό περιβάλλον αλλά και ειδικότερα από το περιβάλλον της αίθουσας διδασκαλίας
- στις απόψεις των μαθητών ως προς τον βαθμό δυσκολίας του μαθήματος της Πολιτικής Παιδείας
- στο μαθησιακό προφίλ των μαθητών
- στις προτάσεις τους για τη βελτίωση της διδακτικής διαδικασίας
- στις απόψεις τους για τον τρόπο που η εκπαιδευτικός επιχειρεί να ενισχύσει την αλληλεπίδραση, την επικοινωνία και τη συνεργασία μεταξύ τους
- στον βαθμό ικανοποίησης των μαθητών από τη συμμετοχή τους στο μάθημα και στον εντοπισμό των παραγόντων που την επηρεάζουν (θετικά/αρνητικά)
- στη συμπεριφορά της εκπαιδευτικού στην τάξη και σε προτάσεις βελτίωσής της
- στην εκτίμηση του βαθμού στον οποίο προωθείται η άσκηση της κριτικής σκέψης των μαθητών



- στη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στους μαθητές αλλά και ανάμεσα στην εκπαιδευτικό και τους μαθητές

Το δεύτερο ερωτηματολόγιο (βλ. Παράρτημα, σ. 194) δόθηκε στο τέλος της ερευνητικής διαδικασίας (μετά από χρονικό διάστημα 6 μηνών) και είχε ως στόχο να συλλέξει τις απόψεις των μαθητών για το μάθημα της Πολιτικής Παιδείας, όπως αυτές είχαν διαμορφωθεί μετά από την παρέμβαση που υλοποιήθηκε και το σχέδιο δράσης (βλ. Παράρτημα, πίνακας 20) που εφαρμόστηκε κατά την εκπαιδευτική πράξη. Αποτελούνταν από 10 ερωτήσεις κλειστού τύπου -κοινές με αυτές του πρώτου ερωτηματολογίου- οι οποίες επιλέχθηκαν διότι κρίθηκε ότι σε αυτές φάνηκαν οι αδυναμίες του μαθήματος (είχαν αρνητικό ή αμφίσημο πρόσημο στο πρώτο ερωτηματολόγιο), γεγονός που θα βοηθούσε στην εξαγωγή συγκριτικών αποτελεσμάτων, και 2 ερωτήσεις ανοικτού τύπου, στις οποίες οι μαθητές κλήθηκαν να κάνουν μια αποτίμηση της συνολικής εμπειρίας τους κατά την εκπαιδευτική παρέμβαση.

Πιο συγκεκριμένα, τα ερωτήματα κλειστού τύπου αφορούσαν στις εξής θεματικές:

- Σε ποιο βαθμό ενίσχυσε η εκπαιδευτικός την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών, μέσα από το σχέδιο δράσης που υλοποίησε;
- Υπήρξε μεταβολή στις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών καθώς και εκπαιδευτικού-μαθητών;
- Πώς έχουν διαμορφωθεί οι απόψεις των μαθητών σχετικά με το κλίμα της τάξης;
- Εφαρμόστηκαν οι εναλλαγές διδακτικών μεθόδων στα μαθήματα;
- Οι μαθητές θεωρούν ότι υπήρξε μεταβολή ως προς τη συμμετοχή τους στο μάθημα της Πολιτικής Παιδείας; Αν ναι, προς ποια κατεύθυνση;
- Υπήρξε μεταβολή στην αξιολόγηση του μαθήματος ως προς τον βαθμό δυσκολίας του; Αν ναι, προς ποια κατεύθυνση;

Η διανομή και των δύο ερωτηματολογίων έγινε από την ίδια την εκπαιδευτικό, όπως προβλέπεται από την έρευνα-δράση, γεγονός που βοήθησε στη γοργή εξοικείωση των μαθητών με τη διαδικασία. Πράγματι, όταν ορισμένα παιδιά χρειάστηκαν περισσότερο χρόνο, εξέφρασαν άμεσα την επιθυμία τους και αυτό κατέστη δυνατό, κατόπιν άμεσης συνεννόησης με την εκπαιδευτικό που θα δίδασκε την επόμενη ώρα.

Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί και ο αντίλογος, ο οποίος υποστηρίζει ότι η παρουσία των ερευνητών κατά τη συμπλήρωση των

ερωτηματολογίων αυξάνει την πιθανότητα της προκατάληψης, ιδιαίτερα όταν η συμπλήρωσή τους γίνεται σε χώρους όπως η αίθουσα διδασκαλίας (Sheatsley, 2013, όπως αναφέρεται στο Παλάζη, 2012).

Η **ετεροπαρατήρηση**, ως μέθοδος κοινωνικής έρευνας, υπήρξε μια διαδικασία η οποία επέτρεψε στην ερευνήτρια να αντλήσει πληροφορίες και δεδομένα από μία άλλη παρατηρήτρια σχετικά με το φυσικό πλαίσιο, το ανθρώπινο πλαίσιο και το πλαίσιο της αλληλεπίδρασης (Cohen, et al., 2007) και στη συνέχεια να τις επεξεργαστεί και να τις ερμηνεύσει μέσα από το διάλογο μαζί της. Η ετεροπαρατήρηση προσφέρει με αυτόν τον τρόπο τη δυνατότητα σύγκρισης της οπτικής του εκπαιδευτικού με αυτή του παρατηρητή και την κατανόηση που προκύπτει από τη συζήτηση τόσο των συμφωνιών όσο και των διαφωνιών που μπορεί να προκύψουν κατά τη διάρκειά της.

Βέβαια, από τη στιγμή που οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δεν έχουν συνηθίσει να δουλεύουν με τάξεις ανοιχτές σε παρατηρητές, έχει μεγάλη σημασία ο παρατηρητής να διακρίνεται από παιδαγωγικό τακτ, η σχέση του με την εκπαιδευτικό να έχει φιλικό και συνεργατικό χαρακτήρα και όχι κριτικής και ελέγχου και να έχει εγκριθεί από την ομάδα των παρατηρουμένων. Στην παρούσα έρευνα, η παρατήρηση που έγινε ήταν μη συμμετοχική (Cohen & Manion, 1994) από εξωτερικό παρατηρητή και για να μην υπάρξει ιδιαίτερη μεταβολή της συμπεριφοράς των μαθητών κατά τη διδασκαλία, την παρατήρηση διενήργησε εκπαιδευτικός του ίδιου σχολείου. Επιπλέον, τονίζόταν διαρκώς ότι δεν είναι οι μαθητές που παρατηρούνται αλλά η εκπαιδευτικός και η διδακτική διαδικασία. Με αυτόν τον τρόπο δημιουργήθηκε κλίμα εμπιστοσύνης και εξασφαλίστηκε η συγκατάθεση των μαθητών.

Για τις ανάγκες της παρατήρησης τέθηκαν συγκεκριμένοι στόχοι. Κρίθηκε λοιπόν αναγκαίο από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια να δημιουργήσει το εργαλείο της κλείδας, στο οποίο ορίστηκαν συγκεκριμένοι άξονες παρατήρησης, ταυτόχρονα όμως υπήρχε η δυνατότητα καταγραφής από την παρατηρήτρια οποιουδήποτε στοιχείου έκρινε η ίδια ως σημαντικό (ημιδομημένη παρατήρηση): από τις μεθόδους της διδασκαλίας και την απήχηση στους μαθητές, μέχρι τη χρησιμότητα του παρεχόμενου υλικού, τα άτυπα σχόλια των μαθητών και τις ατομικές συμπεριφορές (Βάμβουκας, 2000). Συμφωνήθηκε επίσης ότι η θέση της θα ήταν πίσω από τα τελευταία θρανία ώστε να μη γίνεται άμεσα αντιληπτή από τους μαθητές και ότι θα είχε ρόλο αμέτοχου παρατηρητή. Ακολούθησε ο προγραμματισμός των παρατηρήσεων με τον καθορισμό συγκεκριμένης ημερομηνίας και ώρας.

Σημαντική προϋπόθεση για την κατασκευή του, ήταν η επεξεργασία των αξόνων, δηλαδή των σημείων-μορφών συμπεριφοράς που θα παρατηρηθούν, αξιοποιώντας την υπάρχουσα βιβλιογραφία για τους παράγοντες που επηρεάζουν τη συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα. Επιπλέον, προηγήθηκαν της κατασκευής της κλείδας και άτυπες συζητήσεις με τα πρόσωπα που εμπλέκονται στην έρευνα (διευκολύντρια, κριτική φίλη, μαθητές), ώστε να συμπληρωθούν και να βελτιωθούν στοιχεία που περιέχονται σ' αυτήν. Με τον τρόπο αυτό, αποτράπηκε ο κίνδυνος να μη συμπεριληφθούν στις κατηγορίες σημαντικές μορφές συμπεριφοράς, που θα είχε ως συνέπεια τα ελλιπή αποτελέσματα της έρευνας. Έτσι προέκυψε η μορφή της κλείδας παρατήρησης, την οποία αποτελούσαν τρεις άξονες: ο ρόλος του εκπαιδευτικού, οι σχέσεις των μαθητών και το κλίμα της τάξης.

Επιπλέον, συμφωνήθηκε εκ των προτέρων ο τρόπος με τον οποίο θα γινόταν η καταγραφή των στοιχείων από την παρατηρήτρια: σημείωση της μορφής συμπεριφοράς-συμμετοχής σε συγκεκριμένο χρόνο με ένα τσεκάρισμα στην αντίστοιχη κατηγορία του φύλλου παρατήρησης και καταγραφή διευκρινιστικών σημειώσεων, στις περιπτώσεις που αυτό κρινόταν απαραίτητο αμέσως μετά την ολοκλήρωσή της.

Μετά την παρατήρηση, ακολουθούσε **μαγνητοφώνηση** της συζήτησης της ερευνήτριας και της κριτικής φίλης, ώστε να μπορεί η ερευνήτρια να ανατρέξει σε αυτήν και σε μεταγενέστερα στάδια της διαδικασίας. Κάθε μαγνητοφώνηση κάλυπτε μια συζήτηση διάρκειας 15 λεπτών κατά μέσο όρο, ενώ ο τόπος διεξαγωγής τους ήταν το σχολείο στο οποίο εργαζόταν η ερευνήτρια και ο χρόνος ήταν εκτός του καθημερινού της ωραρίου.

Στην ποιοτική έρευνα αξιοποιήθηκαν επίσης και δεδομένα από τα **ημερολόγια παρατήρησης** της καθηγήτριας της τάξης. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, στην έρευνα-δράση απαιτείται να διατηρεί ο ερευνητής ένα προσωπικό ημερολόγιο, στο οποίο καταγράφει την πρόοδο και τις σκέψεις του για δύο παράλληλες διαδικασίες μάθησης: τη μάθηση για τις πρακτικές που μελετώνται (δηλαδή πώς αναπτύσσονται οι πρακτικές μας) και τη μάθηση για τη διαδικασία της μελέτης τους (δηλαδή πώς προχωράει το πρόγραμμα της έρευνας-δράσης μας) (Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Για τον λόγο αυτό, η χρήση των ημερολογίων, έχει συσχετιστεί με την προσπάθεια τεκμηρίωσης του εκπαιδευτικού έργου (καταγραφές, εμπειρίες, συναισθήματα, αξιολογήσεις) και αναστοχασμού με στόχο την αυτογνωσία, την κατανόηση του

άλλου, τον σχεδιασμό και τον έλεγχο της εκπαιδευτικής δράσης (Altrichter et al., 2001· Κατσαρού & Τσάφος 2003).

Πρόκειται για μια ποιοτική μέθοδο καταγραφής και ανάλυσης καθημερινών και εκπαιδευτικά σημαντικών φαινομένων, μέσω της οποίας αναδεικνύονται τα ζητήματα που απασχολούν την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια και τίθενται ερωτήματα και υποθέσεις για περαιτέρω διερεύνησή τους. Στόχο έχει τη συλλογή μη δομημένων στοιχείων, από τα οποία μπορούν να δημιουργηθούν κατηγορίες στην ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Συνήθως χρησιμοποιείται ως συμπληρωματικό ερευνητικό εργαλείο στο πλαίσιο μιας ολιστικής προσέγγισης. Ο ερευνητής δεν καταγράφει μόνο «γεγονότα» αλλά και ο ίδιος αποτελεί μέρος της ερευνητικής πράξης που μελετά (Βάμβουκας, 2000).

Τα μειονεκτήματα του εργαλείου επικεντρώνονται κυρίως στο ότι η συμπλήρωσή του αποτελεί μια χρονοβόρα και κοπιαστική διαδικασία, η οποία για να αποφέρει αξιοποιήσιμα αποτελέσματα προϋποθέτει έναν στοχαστικό τρόπο γραφής και όχι μια περιγραφική, γραμμική αφήγηση των γεγονότων και στο ότι δεν προσφέρεται για ποσοτικές αναλύσεις (Παπαδοπούλου-Τσοχατζίδου, 2001).

Στην εν λόγω έρευνα, η εκπαιδευτικός έκρινε ότι θα ήταν βοηθητική η τήρηση ημερολογίου και γιατί θα ενισχύονταν ο αναστοχασμός της, γεγονός που θα διευκόλυνε και την κατανόηση της πορείας της έρευνας-δράσης. Απαραίτητη προϋπόθεση για τη συγγραφή του ημερολογίου, ήταν η περιγραφή της παρέμβασης από την εκπαιδευτικό του τμήματος, αμέσως μετά την ολοκλήρωσή της και η κριτική θεώρηση των όσων είχαν διαδραματιστεί στην τάξη. Ακολουθούσε κριτικός έλεγχος και αξιολόγηση της διαδικασίας, η οποία παρείχε επαρκή ανατροφοδότηση και οδηγούσε σε αναστοχασμό της δράσης. Γενικότερα, αποτελούσε χώρο καταγραφής των προσωπικών της εκτιμήσεων για την πορεία υλοποίησης των διδακτικών παρεμβάσεων, καθώς και των επιτυχιών, των αντιδράσεων των παιδιών και των δυσκολιών που αυτά αντιμετωπίζουν (Σπανακά, 2005) αλλά και των προβληματισμών-ενδοιασμών της για τα επόμενα βήματα της πορείας της έρευνας-δράσης, επιχειρώντας μια πρώτη αξιολόγηση για τις διδακτικές παρεμβάσεις που υλοποιήθηκαν. Ωστόσο, οι μαθητές δε θέλησαν να κρατήσουν ημερολόγια αν και τους προτάθηκε, γιατί το θεώρησαν επιπρόσθετη εργασία στο ήδη φορτωμένο καθημερινό τους πρόγραμμα.

Προκειμένου λοιπόν να προσδιοριστεί ένα πλαίσιο καταγραφής και αποτύπωσης της διδακτικής διαδικασίας, προσδιορίστηκαν ορισμένοι κατευθυντήριοι

άξονες με επιμέρους ερωτήματα. Τα παρακάτω ερωτήματα ήταν ενδεικτικά, με στόχο να βοηθήσουν την ερευνήτρια στην αποτύπωση των παρεμβάσεων της και σε μια ουσιαστική ενδοσκόπηση και δεν αποτελούσαν ερωτήσεις που αναμενόταν να απαντηθούν με τη σειρά.

*Οδηγός τήρησης ημερολογίου από την εκπαιδευτικό*

1. Με ποιον τρόπο έγινε η εισαγωγή του θέματος στους μαθητές;
2. Κατανόησαν οι μαθητές τον στόχο της δραστηριότητας;
3. Διαφοροποιήθηκε η στάση τους από την αρχή μέχρι το τέλος της δραστηριότητας (θετική, αρνητική, ουδέτερη, ζητούσαν διευκρινήσεις ή βοήθεια);
4. Συνέβη κάτι ξεχωριστό;
5. Χρειάστηκε να γίνουν παρεμβάσεις; Γιατί; Τι είδους;
6. Ποιες ήταν οι εντυπώσεις των μαθητών για τη δραστηριότητα μετά την ολοκλήρωσή της; Υπήρχε διαφοροποίηση μεταξύ τους;
7. Υπήρχαν σημεία στα οποία δυσκολεύτηκαν και γιατί; Τί θα μπορούσε να αλλάξει;
8. Πόσοι δυσκολεύτηκαν;
9. Τελικά ήταν κατάλληλη η δραστηριότητα; Τι πήγε καλά και τι όχι;

### ***Πορεία της έρευνας και διαδικασία συλλογής δεδομένων***

Επιδιώχθηκε το σχέδιο της έρευνας-δράσης να υιοθετήσει το χαρακτήρα των επάλληλων κύκλων που ακολουθείται κατά την ερευνητική διαδικασία (βλ. Παράρτημα, πίνακας 23) και στους οποίους θα περιλαμβάνεται το τετράπτυχο της σπείρας της έρευνας-δράσης του Kemmis (σχεδιασμός – δράση – παρατήρηση – αναστοχασμός) (Carri & Kemmis, 1997, όπως αναφέρεται στο Αυγητίδου, 2014: 38).

Κατά το πρώτο στάδιο πραγματοποιήθηκε ο εντοπισμός της αφετηρίας, δηλαδή αναζητήθηκε το ερώτημα που θεωρείται ως κρίσιμο για τη βελτίωση της καθημερινότητας της εκπαιδευτικού. Οι σχετικές συζητήσεις (Νοέμβριος του 2016) με την επόπτρια καθηγήτρια που ανέλαβε το ρόλο της διευκολύντριας αυτής της έρευνας, ξεκίνησαν από τον γενικό προβληματισμό που υπήρχε γύρω από το θέμα της διδασκαλίας της Πολιτικής Παιδείας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, η ανταλλαγή απόψεων αφορούσε τον τρόπο που αντιλαμβάνονται και νοηματοδοτούν τα παιδιά το εν λόγω γνωστικό αντικείμενο αλλά και τον τρόπο που θα μπορούσε να αλλάξει η στάση των μαθητών απέναντι στο συγκεκριμένο μάθημα, η

οποία χαρακτηρίστηκε από την εκπαιδευτικό ως αδιάφορη. Πράγματι, συμφωνήθηκε ότι επρόκειτο για ένα πολυπαραγοντικό ζήτημα, γι' αυτό και κρίθηκε αναγκαία η διεξαγωγή διαλόγου μεταξύ εκπαιδευτικού-ερευνήτριας και μαθητών ώστε να δοθεί έμφαση στον κοινό στόχο για τη βελτίωση της διδασκαλίας και να ακολουθήσει αβίαστα η αποδοχή της έρευνας από τα παιδιά και κατά συνέπεια η εξασφάλιση της συνεργασίας τους. Σ' αυτό το σημείο κρίνεται σκόπιμο να δοθεί έμφαση στον καθοριστικό ρόλο που διαδραμάτισε σε όλη την πορεία του ερευνητικού σχεδιασμού η επόπτρια καθηγήτρια, καθώς είχε διευκολυντικό ρόλο στην έρευνα- δράση που πραγματοποιήθηκε, ενίσχυσε την πρόσβαση στα θεωρητικά πλαίσια σε σχέση με την πρακτική της εκπαιδευτικού, παρείχε κριτική ανατροφοδότηση και βοήθησε ώστε να αναπτυχθεί μία ποικιλία οπτικών της κατάστασης που διερευνήθηκε (Κατσαρού & Τσάφος, 2003).

Δύο μέρες μετά τις προαναφερόμενες συζητήσεις, πραγματοποιήθηκε μια άτυπη συζήτηση με τα παιδιά, η οποία είχε ως αποτέλεσμα την προσωπική δέσμευση της συμμετοχής τους στην έρευνα-δράση. Αμέσως μετά, η ερευνήτρια προχώρησε στον σχεδιασμό του εννοιολογικού-νοητικού χάρτη (βλ. Παράρτημα, πίνακας 15), όπου απεικονίστηκε το ζήτημα πλαισιωμένο από τους παράγοντες που η ίδια θεωρούσε ότι το επηρεάζουν. Στη συνέχεια, με τη βοήθεια και των αναστοχαστικών ερωτημάτων από την διευκολύντρια, αποκτήθηκε επίγνωση των ελεγχόμενων και μη ελεγχόμενων παραγόντων (βλ. Παράρτημα, πίνακας 14) ώστε η ερευνητική διαδικασία να επικεντρωθεί σε όσους από αυτούς είναι ελεγχόμενοι και άρα χρήζουν μελέτης. Ταυτόχρονα συμπληρώθηκε το ερωτηματολόγιο καταγραφής αναγκών (Αυγητίδου, 2015) με τη βοήθεια του οποίου αναγνωρίστηκαν τα στοιχεία που επηρέαζαν την ικανοποίηση της ερευνήτριας ως εκπαιδευτικού και εντοπίστηκαν οι τομείς που επιδέχονταν βελτίωση (βλ. Παράρτημα, πίνακας 13) .

Ύστερα από τα παραπάνω κρίθηκε αναγκαίο να επιχειρηθεί η νοηματοδότηση του ζητήματος (βλ. Παράρτημα, σ. 106) από την ερευνήτρια σύμφωνα με το ερωτηματολόγιο νοηματοδότησης του ζητήματος (Αυγητίδου, 2015), με την οποία ολοκληρώθηκε η πολύπλευρη προσέγγισή του μέσω της περιγραφής αλλά και του σαφούς προσδιορισμού αιτιών και επιδιώξεων, ώστε να αναγνωριστούν οι διαφορετικές οπτικές που το πλαισιώνουν. Με τη διαδικασία αυτή επιτεύχθηκε η κριτική επίγνωση του ζητήματος πριν τον σχεδιασμό και τη δράση, αφού καταγράφηκαν οι πεποιθήσεις της ερευνήτριας που επηρέαζαν την προσπάθειά της και τις προσδοκίες από τους μαθητές της. Ταυτόχρονα, αναγνωρίστηκε η ανάγκη να

δοθεί έμφαση στην επιστημονική της κατάρτιση και στην ενεργοποίηση βοήθειας από τρίτους (π.χ. κριτική φίλη) καθώς είχε προηγηθεί αναστοχαστικό κείμενο (βλ. Παράρτημα, σ. 116) με στόχο την προσωπική της ερμηνεία για την εκπαιδευτική πράξη, στο οποίο απέκτησε επίγνωση της προσωπικής της θεωρίας και πρακτικής (π.χ. «συνειδητοποίησα ότι πρέπει να εφαρμόσω και άλλες στρατηγικές διδασκαλίας αλλά και να βελτιώσω τις ήδη υπάρχουσες») αναθεώρησε κάποιους από τους παράγοντες-αίτια (π.χ. «επαναπροσδιόρισα την προσωπική μου θεωρία όσον αφορά τα τρία αντικείμενα, για να σταθώ ικανότερη στην επιτυχή σύνδεσή τους») επανατοποθετήθηκε και συμπεριέλαβε κάποιους άλλους παράγοντες που επηρέαζαν την κατάσταση. Σε όλη αυτή τη διαδικασία, καθοριστικός ήταν ο ρόλος της διευκολύντριας η οποία παρείχε διαρκή υποστήριξη και ανατροφοδότηση αλλά και της κριτικής φίλης.

Για την αποσαφήνιση της κατάστασης και τη διατύπωση των υποθέσεων που οδηγούν στη διαμόρφωση ενός κύκλου δράσης, πραγματοποιήθηκε συστηματική συλλογή των δεδομένων του συγκεκριμένου τμήματος. Έτσι, προέκυψε η ανάγκη καταγραφής των απόψεων και των προτάσεων των μαθητών, εφόσον το ζήτημα της εκπαιδευτικής πράξης τους αφορά άμεσα. Τους δόθηκε η δυνατότητα να μιλήσουν για τα βιώματά τους και να αποκτήσουν φωνή, γεγονός που δεν αποτελεί συνήθη πρακτική, τουλάχιστον στα ελληνικά σχολεία. Για τον λόγο αυτό, η ερευνήτρια δημιούργησε πίνακα ερωματολογίου και κλείδας παρατήρησης με ερωτήματα στοχευμένα, που δεν προκαταλαμβάνουν την απάντηση. Η διαδικασία αυτή ξεκίνησε με αυτοσχέδια ερωτήματα από την ερευνήτρια με βάση την προεργασία που είχε κάνει για τη μελέτη του ζητήματος και κατέληξε στο ερωτηματολόγιο που θα διανεμόταν στην τάξη και την κλείδα παρατήρησης που θα χρησιμοποιούσε η κριτική φίλη. Στη διαδρομή που έγινε αξιοποιήθηκαν όλες οι επισημάνσεις και υποδείξεις που έγιναν τόσο από την διευκολύντρια όσο και από την κριτική φίλη και τους μαθητές.

Η διανομή και συμπλήρωση του ερωτηματολογίου του διαγνωστικού σταδίου (pre-test) στους/στις συμμετέχοντες/ -ουσες της έρευνας έγινε την 1<sup>η</sup> Δεκεμβρίου και διήρκησε λίγο περισσότερο από μία ώρα.

Κατόπιν, πραγματοποιήθηκε η πρώτη ετεροπαρατήρηση με άξονες -βασική τεχνική συλλογής δεδομένων στην έρευνα-δράση- από την κριτική φίλη, όπου έγινε εντοπισμός και καταγραφή συμβάντων που η εκπαιδευτικός δεν ήταν εύκολο να εντοπίσει και επισημάνσεων που αφορούσαν την εκπαιδευτική πράξη και επιδέχονταν βελτίωσης (π.χ. απονομή ξεκάθαρου ρόλου στους αδιάφορους μαθητές). Η παρουσία

της κριτικής φίλης ήταν διακριτική και καταβλήθηκε προσπάθεια ώστε να μην αλλοιώσει καθόλου το κλίμα της διδακτικής διαδικασίας.

Την επεξεργασία και ανάλυση των ερωτηματολογίων (βλ. Παράρτημα, πίνακας 18) ακολούθησε ένας δεύτερος αναστοχασμός (βλ. Παράρτημα, σ. 122), στον οποίο βέβαια λήφθηκαν υπόψη τα ευρήματα που εντοπίστηκαν. Έτσι η ερευνήτρια οδηγήθηκε στην αναγνώριση της δικής της θεωρίας και πράξης με βάση τα νέα πορίσματα, σε μετατοπίσεις που βασίστηκαν στη βαθύτερη επίγνωση του ζητήματος και σε επανατοποθετήσεις, με αποτέλεσμα την αναθεώρηση παραγόντων, στόχων και δράσεων επί της ουσίας. Άμεση συνέπεια ήταν να εφαρμοστούν κάποιες τροποποιήσεις στην κλείδα παρατήρησης (βλ. Παράρτημα, πίνακας 17) οι οποίες προέκυψαν με βάση αυτά που οι μαθητές εντόπισαν ως δυσκολίες στο μάθημα και τις προτάσεις τους. Αναμφίβολα, η διαδικασία αυτή που ανέδειξε τη σπουδαιότητα της ανατροφοδότησης από τα παιδιά, ενδυνάμωσε την ερευνήτρια ως προς την επιλογή και εφαρμογή των δράσεων, καθώς φάνηκε ότι τα παιδιά εξακολουθούσαν να επιθυμούν, ίσως και περισσότερο, τη διαδικασία της έρευνας-δράσης. Ακολούθησε άτυπη επικοινωνιακή συζήτηση με τους μαθητές (με προβολή αντίστοιχου power point, που επισυνάπτεται σε ηλεκτρονική μορφή) με αναστοχαστικό προσανατολισμό για τη γνωστοποίηση και συζήτηση των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου (βλ. Παράρτημα, σ. 151). Με την ανατροφοδότηση αυτή, αναγνώρισαν ότι η εκπαιδευτικός επεξεργάστηκε με υπευθυνότητα τις απόψεις τους και επιπλέον δόθηκε η ευκαιρία να συζητηθούν και να επιβεβαιωθούν τα συμπεράσματα (η συζήτηση ως μέρος της Πολιτικής Παιδείας και σύνδεσης με την καθημερινή ζωή). Επιπρόσθετα, η εκπαιδευτικός τους ενημέρωσε για το σχέδιο δράσης (εναλλαγές διδασκαλίας, αντιμετώπιση της φασαρίας στην τάξη, έμφαση στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων στην τάξη) τεκμηριώνοντας το πώς οι στόχοι συνδέονται με την έρευνα, ώστε να ληφθεί για άλλη μία φορά η συγκατάθεσή τους. Με αυτόν τον τρόπο η Πολιτική Παιδεία έγινε πράξη σε μια συμμετοχική και δημοκρατική πρακτική και όχι απλώς ένα μάθημα. Μία μέρα πριν λάβει χώρα η δεύτερη ετεροπαρατήρηση, πραγματοποιήθηκε συνάντηση με τους γονείς των παιδιών και άτυπη συζήτηση, καθώς κρίθηκε ότι θα ήταν καίριας σημασίας η ενημέρωση των γονέων με στόχο την κατανόηση της σπουδαιότητας του μαθήματος και του ρόλου τους, ώστε να είναι αρωγοί σε όλη αυτή την προσπάθεια, αφού είναι γνωστό ότι οι γονείς είναι παράγοντας που επηρεάζει τη συμμετοχή των παιδιών.



Η αποσαφήνιση της κατάστασης οδήγησε στην ανάπτυξη υποθέσεων και, ακολούθως στο σχεδιασμό των παρεμβάσεων. Στις 30 Ιανουαρίου, ο διάλογος με την διευκολύντρια αναφορικά με τον σχεδιασμό των δράσεων, βοήθησε την ερευνήτρια να κατανοήσει τη σπουδαιότητα τήρησης συγκεκριμένου χρονοδιαγράμματος και να αναθεωρήσει κάποιες δράσεις ώστε όλα όσα καταγράφονται να είναι εφικτά και κυρίως προσδιορισμένα (σε ποιο μάθημα θα κάνει τι και πώς αυτά συνδέονται με την διδακτέα ύλη). Σε αυτήν τη φάση της έρευνας υποστηρικτικός ήταν και ο ρόλος της κριτικής φίλης, που εξέφρασε τις απόψεις της σχετικά με όσα θεωρούσε εκείνη ότι έπρεπε να επιτευχθούν μέσω των δράσεων.

Τελικά, ο σχεδιασμός των παρεμβάσεων περιλάμβανε δράσεις που ανταποκρίνονταν στα ενδιαφέροντα των μαθητών και αποσκοπούσαν στην ενίσχυση της συμμετοχής τους με τρόπο ελκυστικό, που δε θα κούραζε, αλλά αντιθέτως θα ενθουσίαζε και θα παρακινούσε. Εστίαζε στον εμπλουτισμό της διδασκαλίας -που αποτελούσε πάγιο αίτημα των μαθητών- στη διευκόλυνση της κατανόησης -αφού το εγχειρίδιο κρίνεται δύσκολο- στη συχνή εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας- στην οποία έδειχναν ξεκάθαρη προτίμηση οι μαθητές- ώστε να βελτιωθούν οι διαπροσωπικές σχέσεις μέσα από τη συστηματική ενθάρρυνση της συνεργασίας και αλληλοβοήθειας των μαθητών, στην ενίσχυση της κριτικής προσέγγισης των θεμάτων, στην αντιμετώπιση της φασαρίας στην τάξη μέσα από την ενεργητική εμπλοκή των μαθητών στο μάθημα αλλά και στη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικού.

Για να επιτευχθούν όσα προαναφέρθηκαν, πραγματοποιήθηκαν συνολικά δεκαεννέα παρεμβάσεις (βλ. Παράρτημα, πίνακας 20) καθεμιά από τις οποίες διήρκησε από μία έως και τρεις διδακτικές ώρες. Λαμβάνοντας υπόψη τις κατευθύνσεις και υποδείξεις του ΥΠΕΠΘ (2016) (που παρουσιάστηκαν στην ενότητα 1.4. του θεωρητικού μέρους της εργασίας) τις συνθήκες που επικρατούν στην εκπαιδευτική πράξη και τον τρόπο αντιμετώπισης των δυσκολιών παγκοσμίως αλλά και τους τρόπους διδασκαλίας που εφαρμόζονται στις άλλες χώρες (που παρουσιάστηκαν στο 2<sup>ο</sup> κεφάλαιο της εργασίας) σχεδιάστηκαν δραστηριότητες που περιλάμβαναν στρατηγικές ενίσχυσης της συμμετοχής και της εμπλοκής όλων των μαθητών/ -τριών στο μάθημα, διαφοροποίηση της διδασκαλίας και εναλλαγή των διδακτικών μεθόδων, καθώς και καλύτερη οργάνωση της ομαδικής εργασίας (δημιουργία ανομοιογενών -ως προς το κοινωνικό, πολιτισμικό αλλά και μορφωτικό επίπεδο- ομάδων εργασίας με σαφείς ρόλους, ώστε η αλληλεπίδραση ανάμεσα στα

μέλη, η ανταλλαγή πληροφοριών, η αποτελεσματική διαχείριση διαφορετικών απόψεων και η κοινή προσπάθεια για την επίτευξη του επιθυμητού αποτελέσματος, να έχει σαν αποτέλεσμα τα παιδιά να μάθουν να βοηθούν και να βοηθούνται έμπρακτα από τους συμμαθητές τους) ώστε να δημιουργηθεί αίσθημα αλληλεγγύης που θα βελτιώσει τις διαπροσωπικές τους σχέσεις και φυσικά θα συνδράμει στη διατήρηση ήρεμου κλίματος στην τάξη.

Πράγματι, σύμφωνα και με την αξιολόγηση της διευκολύντριας, οι δράσεις που σχεδιάστηκαν ήταν πλούσιες ως προς τις μεθόδους και τις προσεγγίσεις και συνδεδεμένες με σαφήνεια με τους βασικούς στόχους αλλά και τα κεφάλαια του εγχειριδίου. Αυτό που ήταν καθοριστικό πλέον, ήταν να υλοποιηθεί η εφαρμογή του με απόλυτη ακρίβεια (34 διδακτικές ώρες) και τήρηση χρονοδιαγράμματος (έναρξη στις 6 Φεβρουαρίου και λήξη στις 8 Μαΐου) με τη συνεχή όμως και στενή συνεργασία της επόπτριας καθηγήτριας. Συγκεκριμένα, η εκπαιδευτικός κρατούσε σημειώσεις και ενημέρωνε σε εβδομαδιαία βάση την επόπτρια για τα συμβάντα που διαδραματίζονταν στην τάξη, τη στάση και τις αντιδράσεις των παιδιών, καθώς και για τις σχετικές με τις παρεμβάσεις διδακτικές ενότητες των μαθημάτων που δίδασκε (οι οποίες αποτέλεσαν έναυσμα για την εισαγωγή των μαθητών στο θέμα των παρεμβάσεων).

Με την επιστροφή από τις διακοπές του Πάσχα, έλαβε χώρα και η τρίτη ετεροπαρατήρηση -συζήτηση- μαγνητοφώνηση. Αυτό που σήμανε τη λήξη της ερευνητικής διαδικασίας (μετά την ολοκλήρωση των παρεμβάσεων) ήταν η διανομή του αξιολογικού ερωτηματολογίου (post-test) με στόχο να συγκριθούν οι απόψεις των παιδιών μεταξύ τους και με την εκπαιδευτικό, όπως αυτές διαμορφώθηκαν μετά τις δράσεις, με εκείνες στο pre-test, για να αναγνωριστούν πιθανές μεταβολές, δηλαδή να διαπιστωθεί σε ποιο βαθμό επήλθε διαφοροποίηση στις απόψεις και πεποιθήσεις τους στο επίπεδο της κατανόησης, της συμμετοχής και της συνεργασίας των παιδιών (βλ. Παράρτημα, πίνακας 21) σε σχέση με το αντίστοιχο πριν την εφαρμογή των παρεμβάσεων και να προκύψουν τα αντίστοιχα συμπεράσματα (βλ. Παράρτημα, πίνακας 22). Αυτό άλλωστε ήταν και το ζητούμενο της έρευνας σύμφωνα με την ερευνητική υπόθεση, τους στόχους και τα ερωτήματα.

Συνολικά για την έρευνα αξιοποιήθηκαν σαράντα δύο διδακτικές ώρες, ως εξής:

|                 |  |
|-----------------|--|
| Διδακτικές ώρες | Ενέργειες  |
| 1               | Άτυπη συζήτηση με τους μαθητές σχετικά με το γνωστικό αντικείμενο και τη διδακτική διαδικασία          |
| 1               | Συμπλήρωση διαγνωστικού ερωτηματολογίου  |
| 2               | Διάχυση αποτελεσμάτων στους μαθητές και διάλογος επί αυτών   |
| 25              | Υλοποίηση των δράσεων, όπως αυτές είχαν προγραμματιστεί στο σχέδιο δράσης (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 21). |
| 14              | Διαθεματική προσέγγιση (υλοποίηση project και παρουσίαση αυτού)  |
| 1               | Συμπλήρωση αξιολογικού ερωτηματολογίου   |

### Η ανάλυση των δεδομένων

Η διαδικασία της ανάλυσης των δεδομένων όχι μόνο είναι αναγκαία, αλλά δίνει νόημα σε όλη την έρευνα και αποτελεί τον απώτερο στόχο της, αφού τα δεδομένα από μόνα τους δεν μιλούν, αλλά ο ερευνητής χρειάζεται να δώσει νόημα, να συνδέσει φαινομενικά ασύνδετα σημεία, να ερμηνεύσει τα αίτια πίσω από τα δεδομένα και τελικά να δημιουργήσει καινούργια γνώση. Στην παρούσα έρευνα, για την ανάλυση των ημερολογιακών καταγραφών των διδακτικών παρεμβάσεων (προσωπικές σκέψεις, προβληματισμοί και εκτιμήσεις της εκπαιδευτικού, αντιδράσεις και δυσκολίες των παιδιών) και της κλείδας παρατήρησης, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ποιοτικής **ανάλυσης περιεχομένου** (content analysis). Όπως ήδη έχει αναφερθεί, η ανάλυση περιεχομένου αποτελεί μια μέθοδο ανάλυσης, κατά την οποία ο ερευνητής προσπαθεί να ανακαλύψει και να κατανοήσει τα νοήματα και τις σημασίες σε κάθε ποιοτική πληροφορία των δεδομένων αλλά και να αναδιοργανώσει τα πληροφοριακά στοιχεία (Creswell, 2011).

Κατά την ανάλυση των δεδομένων του ημερολογίου, έγινε προσεκτική και πολλαπλή ανάγνωση των καταγραφών, ώστε να προκύψουν οι επιμέρους θεματικές εννοιολογικές κατηγορίες. Στη συνέχεια έγινε κωδικοποίηση των δεδομένων,

επιχειρώντας τη μέτρηση της συχνότητας εμφάνισής τους αλλά και την ερμηνεία τους. Αρχικά, το σύνολο των δεδομένων χωρίστηκε σε μικρότερες ενότητες, έτσι ώστε το κείμενο των ημερολογίων να διασπαστεί σε μικρότερα κομμάτια, με σκοπό να μπορεί να τύχει επεξεργασίας ευκολότερα από την ερευνήτρια. Στη συνέχεια κωδικοποιήθηκαν στοιχεία του κειμένου, φράσεις και προτάσεις που εξέφραζαν ένα συγκεκριμένο νόημα (Παπαδοπούλου, 1999). Ακολούθως, πραγματοποιήθηκε η ταξινόμηση των κωδικών σε κατάλληλες κατηγορίες, με βάση τους άξονες των ερωτηματολογίων, της ετεροπαρατήρησης και τον σκοπό της έρευνας. Η εμφάνιση επαναλαμβανόμενων κωδικών οδήγησε στη δημιουργία κατηγοριών ανάλυσης δεδομένων με ουσιαστικό νόημα για την έρευνα. Τέλος, δημιουργήθηκαν πίνακες που αναφέρονται σε κάθε παρέμβαση ξεχωριστά και από τους επιμέρους πίνακες προέκυψε ο τελικός συγκεντρωτικός πίνακας, εννοιολογικών αξόνων της ανάλυσης που ήταν η διαδικασία της διδακτικής παρέμβασης, η συμπεριφορά των μαθητών και η διαχείριση των συνθηκών από την ερευνήτρια.

Στη συνέχεια οργανώθηκε η παρουσίαση των δεδομένων, με τρόπο που για κάθε εννοιολογικό άξονα δημιουργήθηκαν κατηγορίες με βάση το περιεχόμενο των ημερολογίων και εντάχθηκαν σε αυτές παρόμοιοι κωδικοί που προέκυψαν από τις ημερολογιακές καταγραφές. Αφού δημιουργήθηκαν πίνακες κατηγοριών, για να δίνουν μια γρήγορη και σαφή εικόνα των πληροφοριών (ένας πίνακας-ημερολόγιο για κάθε δράση -19 πίνακες συνολικά-) οι οποίοι περιελάμβαναν τους άξονες, τις κατηγορίες, τις καταγραφές σε κάθε κατηγορία και τη συχνότητα εμφάνισής τους, στη συνέχεια προέκυψε από το συνδυασμό τους ένας συγκεντρωτικός πίνακας με κωδικοποιημένες καταγραφές σε κάθε κατηγορία, προκειμένου να διευκολυνθεί η ανάλυση. Μ' αυτόν τον τρόπο δόθηκε η δυνατότητα σύγκρισης των δεδομένων και καταγραφής της συχνότητας εμφάνισης των κατηγοριών, η οποία θα μας οδηγούσε σε σαφή συμπεράσματα σχετικά με την καταλληλότητα και την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων (Βάμβουκας, 2000).

Για την επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από τις ανοικτές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, χρησιμοποιήθηκε το μοντέλο ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων των Miles & Huberman (1994). Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο η ανάλυση στηρίζεται σε τρία στάδια.

Το 1ο στάδιο είναι αυτό της αφαίρεσης των δεδομένων. Στο στάδιο αυτό ελέγχουμε αν θα χρησιμοποιήσουμε όλα μας τα δεδομένα. Πρέπει να ελέγξουμε την αντιστοιχία των ερωτημάτων της έρευνας με τις ερωτήσεις των ερωτηματολογίων και

της κλείδας. Αμέσως μετά ξεκινάει η διαδικασία της κωδικοποίησης, δηλαδή η απόδοση αντιπροσωπευτικού κωδικού σε κάθε απάντηση. Ο κωδικός αυτός δεν είναι δυνατόν να είναι προαποφασισμένος από τον ερευνητή εκ των προτέρων αλλά σημειώνεται κατά την μελέτη των δεδομένων και βοηθά στο να επιτευχθεί εύκολη επεξεργασία της πληροφορίας. Αυτοί οι κωδικοί αντιπαραβάλλονται και συγκρίνονται μεταξύ τους για να εντοπιστούν όσοι από αυτούς έχουν όμοια χαρακτηριστικά. Αν εντοπιστούν όμοιοι κωδικοί, τοποθετούνται μαζί, ώστε να σχηματιστεί μια σημαντική κατηγορία ανάλυσης δεδομένων, μια θεματική ενότητα.

Κατά το 2ο στάδιο της παρουσίασης των δεδομένων, επιλέγουμε τον τρόπο με τον οποίο θα παρουσιάσουμε τα δεδομένα π.χ. με κάποιον πίνακα, με διάγραμμα κ.λπ. και οργανώνουμε τα δεδομένα με τέτοιο τρόπο ώστε να υπάρχει συσχέτιση μεταξύ τους και να δημιουργούνται ευρύτερες κατηγορίες.

Στο 3ο και τελευταίο στάδιο του μοντέλου γίνεται σύνδεση μεταξύ των θεματικών ενοτήτων με την ευρύτερη βιβλιογραφία και τις υπάρχουσες θεωρίες. Επισημαίνονται δηλαδή τα κοινά σημεία αλλά και οι διαφορές μεταξύ των αποτελεσμάτων της έρευνας και της ήδη υπάρχουσας γνώσης.

Τέλος, η ανάλυση των κλειστών ερωτήσεων του ερωτηματολογίου έγινε καταγράφοντας τη συχνότητα των απαντήσεων σε κάθε ερώτημα και στη συνέχεια ερμηνεύοντας το αποτέλεσμα ανάλογα με το βαθμό ικανοποίησης που εξέφραζαν οι μαθητές σ' αυτό.

## Μέρος Τρίτο: Αποτελέσματα της Έρευνας

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο επιδιώκεται η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας, μέσω των κύκλων της έρευνας-δράσης, ώστε να απαντηθούν τα ερωτήματα της έρευνας.

Πιο συγκεκριμένα, προκειμένου να προσδιοριστούν οι παράγοντες που επηρεάζουν τη συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα της Πολιτικής Παιδείας (1<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα) κρίθηκε αναγκαίο να αποτυπωθεί η πορεία προς τη σταδιακή κατανόησή τους, λαμβάνοντας υπόψη: α) την αρχική νοηματοδότηση του ζητήματος από την εκπαιδευτικό σε συνδυασμό με την κατασκευή του νοητικού χάρτη, β) τις άτυπες συζητήσεις που πραγματοποιήθηκαν ανάμεσα στην εκπαιδευτικό και την διευκολύντρια, καθώς και τα αναστοχαστικά ερωτήματα που τέθηκαν από αυτήν και οδήγησαν στη μεταβολή του νοητικού χάρτη (βλ. Παράρτημα, πίνακας 16) γ) τα ευρήματα που προέκυψαν από το διαγνωστικό ερωτηματολόγιο και δ) τη σύγκριση μεταξύ των απόψεων των παιδιών και της κατανόησης που είχε η εκπαιδευτικός.

Στη συνέχεια (2ο ερευνητικό ερώτημα) με βάση τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την επεξεργασία και ανάλυση των ερωτηματολογίων, τη διερεύνηση του θεωρητικού πλαισίου και τον αναστοχασμό της εκπαιδευτικού, τέθηκαν συγκεκριμένοι στόχοι, που αφορούσαν: α) την οργάνωση της παρατήρησης της διδασκαλίας, τον σαφή προσδιορισμό του ρόλου της κριτικής φίλης και την εξαγωγή συμπερασμάτων από τον διάλογο εκπαιδευτικού – κριτικής φίλης β) τη συζήτηση των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου με τα παιδιά και τη γνωστοποίηση των σκέψεων της εκπαιδευτικού για δράση, με στόχο την κοινή κατανόηση και συναπόφαση, γ) την επιλογή στοχευμένων δράσεων και δ) την καταγραφή των μετασχηματισμών των εκπαιδευτικών πρακτικών μέσα από τους κύκλους της έρευνας-δράσης.

Τέλος, για να απαντηθεί το 3ο ερευνητικό ερώτημα, που αποτελεί ουσιαστικά την αποτίμηση της δράσης, διασταυρώθηκαν οι απόψεις α) της εκπαιδευτικού (ποιοτικά σχόλια που προέκυψαν από το ημερολόγιο της εκπαιδευτικού, στο οποίο καταγράφηκαν τα αποτελέσματα των δράσεων που εφαρμόστηκαν αναφορικά με την επίτευξη των στόχων αλλά και σε σχέση με την αποδοχή, το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή των παιδιών) β) της κριτικής φίλης (καταγραφή ποιοτικών σχολίων που προέκυψαν από την 3η ετεροπαρατήρηση) και γ) των μαθητών (ανάλυση ποιοτικών

σχολίων που προέκυψαν από τη σύγκριση αποτελεσμάτων των δύο ερωτηματολογίων).

## ***Κύκλοι-Πορεία της Έρευνας-Δράσης***

### ***1<sup>ος</sup> κύκλος***

#### *Διερεύνηση*

Αφετηρία της έρευνας-δράσης ήταν η αναγνώριση από την εκπαιδευτικό της προβληματικής κατάστασης που χρειάζεται παρέμβαση για να βελτιωθεί.

#### *Ζήτημα*

Η προβληματική κατάσταση που υπήρχε, ήταν η μικρή συμμετοχή των παιδιών στο μάθημα της Πολιτικής Παιδείας.

#### *Δράσεις*

Για τον λόγο αυτό, η εκπαιδευτικός προχώρησε:

α) στον σχεδιασμό νοητικού χάρτη, με στόχο να απαριθμήσει τους παράγοντες που η ίδια έκρινε ότι επηρεάζουν αρνητικά τη συμμετοχή των παιδιών στο μάθημα της Πολιτικής Παιδείας, οι οποίοι συνοψίζονται στα εξής:

- Στην αντικειμενική δυσκολία που έχει το σχολείο όσον αφορά τόσο τη διδασκαλία με χρήση πολυμέσων όσο και τις επισκέψεις σε εξωτερικούς χώρους
- Στο δύσκολο διδακτικό εγχειρίδιο που περιέχει δυσνόητες ενότητες (εξαιτίας της χρήσης επιστημονικού λεξιλογίου και περιττών λεπτομερειών που κουράζουν) και δεν τηρεί κάποια χρονική ακολουθία στα περιεχόμενα
- Στα τρία διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται από εκπαιδευτικό μιας ειδικότητας, με αποτέλεσμα από τη μία να νιώθει ανεπαρκής ο εκπαιδευτικός και από την άλλη να μην παραμένει ίδιο το ενδιαφέρον των μαθητών και στα τρία αντικείμενα
- Στη βαθμολόγηση, που δεν υφίσταται πλέον ως κίνητρο
- Στην απαξίωση του μαθήματος από τους ίδιους τους γονείς
- Στη θέση του μαθήματος στο ωρολόγιο πρόγραμμα
- Στην αναποτελεσματικότητα των διδακτικών στρατηγικών που εφαρμόζονται

- Στην ενδεχόμενη απουσία ‘χημείας’ μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού
- Στο εξετασιοκεντρικό και ταξικά διαφοροποιημένο Λύκειο, που εξοβελίζει τη γενική παιδεία και είναι αποκλειστικά προσανατολισμένο στις Πανελλήνιες εξετάσεις με μαθήματα που θεωρούνται ‘μη χρήσιμα’
- Στην κούραση των μαθητών από εξωσχολικές δραστηριότητες

β) σε συνάντηση με την διευκολύντρια, κατά τη διάρκεια της οποίας αναγνωρίστηκε ότι το υπό μελέτη ζήτημα είναι πολυπαραγοντικό, ανέκυψαν αναστοχαστικά ερωτήματα, τα οποία οδήγησαν στην καταγραφή της νοηματοδότησης του ζητήματος. Με τη διαδικασία αυτή προέκυψαν ορισμένοι πρόσθετοι παράγοντες, που είναι οι εξής:

- Η έλλειψη κινήτρων για τους μαθητές
- Ο μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τάξη
- Η αδυναμία δημιουργίας ενός ευχάριστου περιβάλλοντος τόσο εντός της αίθουσας διδασκαλίας όσο και στο σχολείο γενικότερα
- Η σχεδόν αδιάφορη στάση της εκπαιδευτικού απέναντι στους πιο εσωστρεφείς μαθητές
- Η μονοτονία στη διδακτική διαδικασία (χωρίς μετασχηματισμό της διδακτέας ύλης) και ο μονόλογος
- Η σπάνια χρήση πρόσθετου διδακτικού υλικού
- Το αίσθημα μάταιης προσπάθειας, που είναι δυνατό να καθηλώσει στην αδράνεια
- Ο τρόπος απόρριψης της ‘λανθασμένης’ απάντησης

γ) στον σχολιασμό των αξόνων της νοηματοδότησης με τη βοήθεια των αναστοχαστικών ερωτημάτων από τη διευκολύντρια που οδήγησε στη σύνταξη αναστοχαστικού κειμένου από την εκπαιδευτικό. Το αποτέλεσμα ήταν να προστεθούν παράγοντες που επίσης ήταν ανασταλτικοί στη συμμετοχή των παιδιών στο μάθημα, όπως:

- Το άγνωστο μαθησιακό προφίλ των μαθητών, που σημαίνει διδασκαλία μη προσαρμοσμένη στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών
- Το γεγονός ότι η εκπαιδευτικός θεωρεί «δικαιολογημένη» την αδιαφορία των μαθητών



- Η ανεπαρκής γνώση του γνωστικού αντικειμένου και η αδυναμία της εκπαιδευτικού να κάνει οικείες τις νέες γνώσεις στα παιδιά (π.χ. έλλειψη παραδειγμάτων από την καθημερινή ζωή)

δ) Ύστερα από παρότρυνση της διευκολύντριας, η εκπαιδευτικός προχώρησε στη διαδικασία διαχωρισμού των παραγόντων του νοητικού χάρτη (μεταβολή νοητικού χάρτη) σε αυτούς που θα μπορούσε να ελέγξει και σε άλλους που δεν θα μπορούσε να ελέγξει. Μέσω της διαδικασίας αυτής, αντιλήφθηκε ότι μη ελεγχόμενοι παράγοντες είναι μόνο η ανεπάρκεια του κινήτρου βαθμολόγησης, η θέση του μαθήματος στο ωρολόγιο πρόγραμμα, η κούραση των μαθητών από εξωσχολικές δραστηριότητες και το γεγονός ότι πρόκειται για δευτερεύον μάθημα στο εξετασιοκεντρικό λύκειο.

#### *Αποτίμηση του κύκλου*

Με την ολοκλήρωση του πρώτου κύκλου της έρευνας-δράσης, η εκπαιδευτικός, ύστερα από αλληπάλληλες επανατοποθετήσεις, εξαίρεσε τους παράγοντες που έκρινε ως μη ελεγχόμενους από την ίδια (ελλείψεις στις συνθήκες και τους περιορισμούς που θέτει η ίδια η λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος και η οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας). Προχώρησε λοιπόν στην αποσαφήνιση των παραγόντων που θεώρησε ότι στέκονται εμπόδιο στη συμμετοχή των μαθητών και είναι:

- α. το εγχειρίδιο,
- β. η έλλειψη αυτοπεποίθησης που αισθάνεται θεωρώντας ότι διδάσκει γνωστικά αντικείμενα για τα οποία δεν έχει λάβει εκπαίδευση,
- γ. το γεγονός ότι πρόκειται για δευτερεύον και άρα αδιάφορο μάθημα,
- δ. οι διδακτικές μέθοδοι που χρησιμοποιεί και
- ε. οι σχέσεις που έχει αναπτύξει με τους μαθητές της.

## 2<sup>ος</sup> κύκλος

### Διερεύνηση

Μετά την αναθεώρηση της γενικής ιδέας, η εκπαιδευτικός εστίασε στους παράγοντες που κρίθηκαν ως ελεγχόμενοι από την ίδια, με στόχο να τους μεταβάλει κατά το δυνατό, προς όφελος της εκπαιδευτικής πράξης.

### Ζήτημα

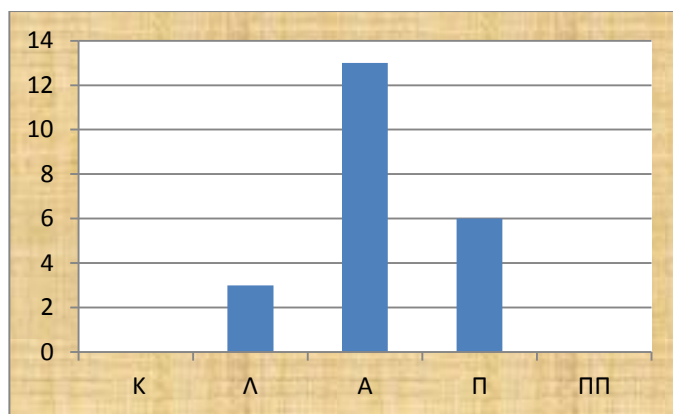
Καθώς η διδακτική διαδικασία αφορά άμεσα τους ίδιους τους μαθητές, η εκπαιδευτικός έκρινε αναγκαία τη συλλογή δεδομένων από τα ίδια τα παιδιά και την παρατήρηση της διδασκαλίας απ' την κριτική φίλη. Με τον τρόπο αυτό, έγινε σύγκριση μεταξύ της κατανόησης που είχαν για το ζήτημα η εκπαιδευτικός, η κριτική φίλη και τα παιδιά.

### Δράσεις

α) Διανομή διαγνωστικού ερωτηματολογίου (pre-test) στους μαθητές: με την επεξεργασία των απαντήσεων, η εκπαιδευτικός κατέληξε σε ποσοτικά και ποιοτικά συμπεράσματα, που αφορούσαν τους παρακάτω άξονες (στους πίνακες και στα γραφήματα που ακολουθούν, η κωδικοποίηση έχει ως εξής: Κ: καθόλου, Λ: λίγο, Α: αρκετά, Π: πολύ, ΠΠ: πάρα πολύ, Σ: σύνολο, ΑΣ: απόλυτη συχνότητα, ΣΣ: σχετική συχνότητα):

**Πίνακας 1: Ικανοποίηση των μαθητών από το σχολικό περιβάλλον**

| 1. | Ικανοποίηση μαθητών από το σχολικό περιβάλλον |      |
|----|---|------|
|    | ΑΣ  | ΣΣ   |
| Κ  | 0   | 0%   |
| Λ  | 3   | 14%  |
| Α  | 13  | 59%  |
| Π  | 6   | 27%  |
| ΠΠ | 0   | 0%   |
| Σ  | 22  | 100% |



**Γράφημα 1: Ικανοποίηση των μαθητών από το σχολικό περιβάλλον**

Σε ποσοστό 60%, οι μαθητές δήλωσαν μέτρια ικανοποίηση από το σχολικό τους περιβάλλον, αποφεύγοντας τις ακραίες τιμές ‘Καθόλου’ ή ‘Πάρα Πολύ’.

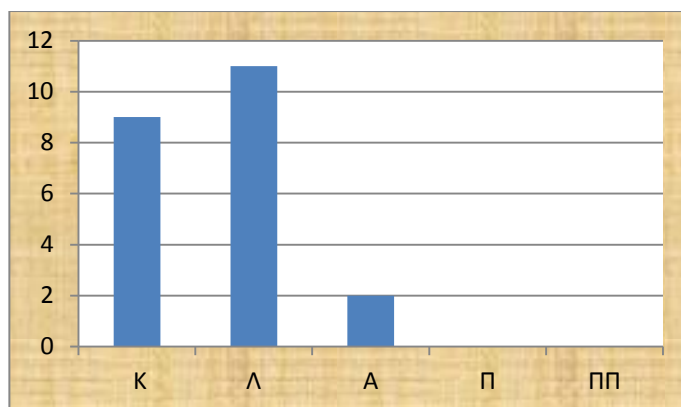
Ειδικότερα σε ερώτηση που αφορούσε την άποψή τους για το κλίμα της τάξης, περισσότεροι από τους μισούς μαθητές απάντησαν ότι είναι ευχάριστο και οι υπόλοιποι ότι επικρατεί αρκετή αναστάτωση.

Όσον αφορά τη διδασκαλία, μόνο ένας/μία μαθητής/ -τρια τη χαρακτήρισε ‘παραδοσιακή’ λέγοντας πως «...η παράδοση του μαθήματος γίνεται με τον ίδιο κλασικό τρόπο συστηματικά». Οι υπόλοιποι έκριναν τις διδακτικές μεθόδους που χρησιμοποιεί η εκπαιδευτικός ικανοποιητικές αλλά υπήρχε αίτημα για εφαρμογή επιπλέον διδακτικών στρατηγικών, δείχνοντας μάλιστα ιδιαίτερη προτίμηση στην ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας και στον διάλογο και ακολουθούσαν το παιχνίδι, ο νοητικός χάρτης και ο καταγισμός ιδεών. Αιτιολόγησαν την προτίμησή τους, λέγοντας πως «η συνεργασία μεταξύ τους και η ισότιμη συμμετοχή τους στον διάλογο, συνδυάζεται με την ευχάριστη κατανόηση του μαθήματος».

**Πίνακας 2: Βαθμός δυσκολίας του μαθήματος**

| 2. | Βαθμός δυσκολίας του μαθήματος |      |
|----|--------------------------------|------|
|    | ΑΣ                             | ΣΣ   |
| Κ  | 9                              | 41%  |
| Λ  | 11                             | 50%  |
| Α  | 2                              | 9%   |
| Π  | 0                              | 0%   |
| ΠΠ | 0                              | 0%   |
| Σ  | 22                             | 100% |

Το 50% των μαθητών απάντησε ότι το μάθημα της Πολιτικής Παιδείας είναι ‘Λίγο’ δύσκολο. Ταυτόχρονα, δεν υπήρξε μαθητής που να το κρίνει ‘Πολύ’ ή ‘Πάρα Πολύ’ δύσκολο.



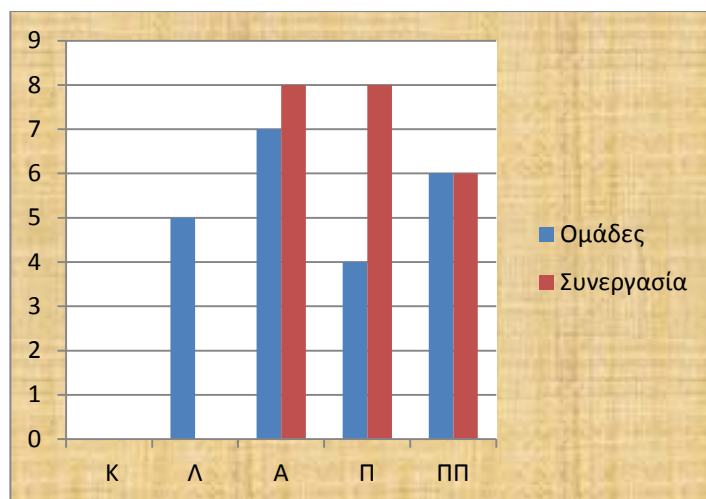
**Γράφημα 2: Βαθμός δυσκολίας του μαθήματος**

Όταν σε συνέχεια της ίδιας ερώτησης ζητήθηκε να αιτιολογήσουν, δήλωσαν: «μας βοηθάει η καλή διδασκαλία αλλά και το γεγονός ότι τα θέματα που πραγματεύεται είναι καθημερινά και γενικού ενδιαφέροντος», «μας δυσκολεύει το βιβλίο και η φασαρία στην τάξη». «όταν ξεφεύγουμε ανεβάζει τον τόνο της φωνής, όμως θα βοηθούσε αν έδινε ωριαίες αποβολές, για να υπάρξει ησυχία».

**Πίνακας 3: Ενίσχυση της αλληλεπίδρασης των μαθητών από την εκπαιδευτικό**

| 3. | Ενίσχυση αλληλεπίδρασης από την εκπαιδευτικό |      |                                       |      |
|----|--|------|---------------------------------------|------|
|    | Ενεργός & ισότιμος ρόλος στις ομάδες         |      | Ενθάρρυνση επικοινωνίας & συνεργασίας |      |
|    | ΑΣ   | ΣΣ   | ΑΣ                                    | ΣΣ   |
| Κ  | 0  | 0%   | 0                                     | 0%   |
| Λ  | 5  | 23%  | 0                                     | 0%   |
| Α  | 7  | 32%  | 8                                     | 36%  |
| Π  | 4  | 18%  | 8                                     | 36%  |
| ΠΠ | 6  | 27%  | 6                                     | 27%  |
| Σ  | 22   | 100% | 22                                    | 100% |

Τα αποτελέσματα στη συγκεκριμένη ερώτηση έδειξαν ότι η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας θα πρέπει να βελτιωθεί, καθώς υπήρξε μεγάλη διακύμανση στην ικανοποίηση που έλαβαν τα παιδιά.



Γράφημα 3: Ενίσχυση αλληλεπίδρασης από την εκπαιδευτικό

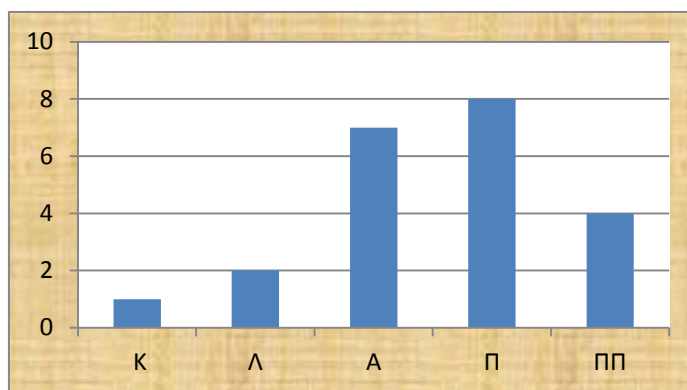
Όταν ζητήθηκε να περιγράψουν μια διδασκαλία που τους έκανε να δείξουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον, οι περισσότεροι/ -ες ανέφεραν την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και αυτές στις οποίες κυριάρχησε ο διάλογος και το παιχνίδι, γιατί υπήρχε συμμετοχή και συνεργασία μεταξύ τους, στοιχεία που έκαναν ευχάριστη και εύκολη την κατανόηση.

Παράλληλα, οι προτάσεις που έκαναν για βελτίωση της διδασκαλίας, αφορούσαν σε συχνές εναλλαγές των μεθόδων με προτίμηση στην ομαδοσυνεργατική, στη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών και στις εξωτερικές επισκέψεις.

Η γενική αντίληψη που επικράτησε είναι ότι η εκπαιδευτικός ενθάρρυνε την επικοινωνία και τη συνεργασία των μαθητών.

Πίνακας 4: Ικανοποίηση των μαθητών από τη συμμετοχή τους στο μάθημα

| 4. | Ικανοποίηση μαθητών από τη συμμετοχή τους στο μάθημα |      |
|----|--|------|
|    | ΑΣ   | ΣΣ   |
| Κ  | 1  | 5%   |
| Λ  | 2  | 9%   |
| Α  | 7  | 32%  |
| Π  | 8  | 36%  |
| ΠΠ | 4  | 18%  |
| Σ  | 22   | 100% |



Γράφημα 4: Ικανοποίηση μαθητών από τη συμμετοχή τους στο μάθημα

Οι μαθητές, σε ποσοστό 68%, ένιωσαν ‘Αρκετά’ έως ‘Πολύ’ ικανοποιημένοι από τη συμμετοχή τους στο μάθημα της Πολιτικής Παιδείας.

Ένας μαθητής δήλωσε ‘Καθόλου’ ικανοποιημένος.

Προσδιόρισαν επίσης τους παράγοντες που επηρέασαν τη συμμετοχή τους:

| Θετικά   | Αρνητικά  |
|--|---|
| ενθάρρυνση από την εκπαιδευτικό:<br>«μας παροτρύνει να λέμε ελεύθερα τη γνώμη μας»<br>«προσπαθεί να κάνει το μάθημα ευχάριστο και να μας εντάξει όλους στη διαδικασία» | φασαρία στην τάξη:<br>«με κουράζει η φασαρία και με κάνει να βαριέμαι»                        |
| ενδιαφέρον θέμα:<br>«συμμετέχω περισσότερο όταν τα θέματα με αγγίζουν σε πολλά επίπεδα: γνώσεις, εμπειρίες, προβληματισμούς»   | κόπωση από τη μελέτη των βασικών μαθημάτων:<br>«κουραζόμαστε ήδη πολύ από τα βασικά μαθήματα» |
| καλή διδασκαλία:<br>«με βοηθάει η καλή διδασκαλία, με συχνές εναλλαγές των μεθόδων»  | δύσκολη ορολογία:<br>«το βιβλίο έχει δύσκολα κομμάτια»  |

5. Οι απαντήσεις των μαθητών σχετικά με τα θετικά και αρνητικά στοιχεία που εντόπισαν στη συμπεριφορά της εκπαιδευτικού, αποτυπώνονται στον παρακάτω πίνακα:

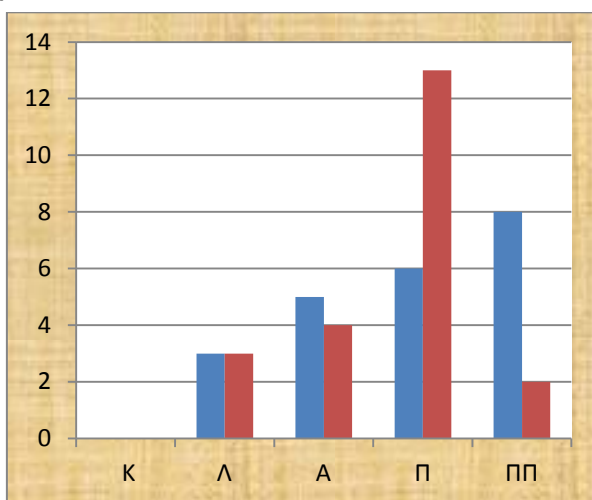
| Θετικά   | Αρνητικά  |
|--|---|
| προσπαθεί να κάνει το μάθημα ευχάριστα:<br>«είναι χαμογελαστή και χρησιμοποιεί το χιούμορ της για διαλλείματα, που τα κάνει στο σωστό χρόνο και για περιορισμένο διάστημα» | δεν δίνει ωριαίες αποβολές:<br>«...είναι πολύ ανεκτική» |

|   |  |
|---|--|
| <p>αξιοποίηση των λανθασμένων απαντήσεων με παιδαγωγικό τρόπο:<br/> «...επαναλαμβάνει την ερώτηση και δίνει παραδείγματα, ώστε να βρούμε μόνοι το λάθος μας»<br/> «μας βοηθάει στην έκφραση... δεν κάνει υποδείξεις με αποθαρρυντικό τρόπο»</p>                                 |  |
| <p>οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας με ποικίλους τρόπους ώστε να εμπλακούν όσο το δυνατόν περισσότεροι:<br/> «...είναι καλή κι έμπειρη και ο τρόπος διδασκαλίας της είναι διαφορετικός και πιο ευχάριστος»<br/> «προσπαθεί να εντάξει στη διαδικασία όλους τους μαθητές»</p> |  |
| <p>διάθεση να εξηγήσει επανειλημμένα το γνωστικό αντικείμενο:<br/> «εξηγεί καλά το μάθημα και μας ζητάει να το λέμε με δικά μας λόγια...»</p>   |  |

Συνεπώς, τα συναισθήματα των παιδιών σχετικά με την καθηγήτρια είναι απολύτως αισιόδοξα και την ενδυναμώνουν ώστε να επιχειρήσει καινοτόμες δράσεις, χωρίς ανασφάλειες.

**Πίνακας 5: Προώθηση της άσκησης της κριτικής σκέψης των μαθητών**

| 6. | Προώθηση της άσκησης της κριτικής σκέψης των μαθητών |      |   |      |
|----|--|------|---|------|
|    | Ευκαιρίες αντιπαραβολής διαφορετικών απόψεων         |      | Ενίσχυση της κριτικής προσέγγισης των θεμάτων |      |
|    | ΑΣ   | ΣΣ   | ΑΣ  | ΣΣ   |
| Κ  | 0  | 0%   | 0   | 0%   |
| Λ  | 3  | 14%  | 3   | 14%  |
| Α  | 5  | 23%  | 4   | 18%  |
| Π  | 6  | 27%  | 13  | 59%  |
| ΠΠ | 8  | 36%  | 2   | 9%   |
| Σ  | 22   | 100% | 22  | 100% |



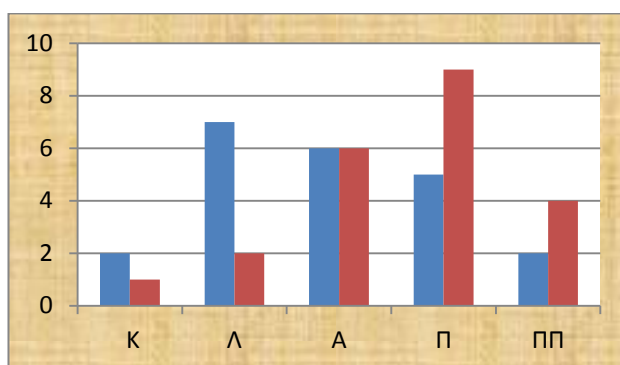
**Γράφημα 5: Προώθηση της άσκησης της κριτικής σκέψης**

Τα παιδιά γενικά έκριναν ότι η εκπαιδευτικός ενίσχυε την κριτική προσέγγιση των θεμάτων.

Δεν έδειξαν ιδιαίτερη ικανοποίηση με τις ευκαιρίες που τους δόθηκαν να εκφράσουν διαφορετικές απόψεις, αν και παραδέχθηκαν ότι η διαδικασία γινόταν δίχως ειρωνείες.

**Πίνακας 6: Διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών**

| 7. | Διαπροσωπικές σχέσεις μαθητών          |      |                                    |      |
|----|--|------|------------------------------------|------|
|    | Αναζήτηση βοήθειας από τους συμμαθητές |      | Προσφορά βοήθειας στους συμμαθητές |      |
|    | ΑΣ                                     | ΣΣ   | ΑΣ                                 | ΣΣ   |
| Κ  | 2                                      | 9%   | 1                                  | 5%   |
| Λ  | 7                                      | 32%  | 2                                  | 9%   |
| Α  | 6                                      | 27%  | 6                                  | 27%  |
| Π  | 5                                      | 23%  | 9                                  | 41%  |
| ΠΠ | 2                                      | 9%   | 4                                  | 18%  |
| Σ  | 22                                     | 100% | 22                                 | 100% |



**Γράφημα 6: Διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών**

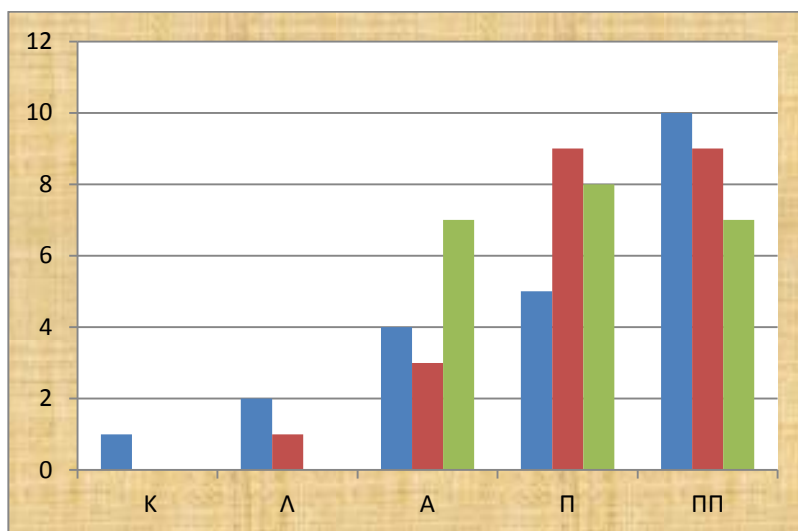
Συγκρίνοντας τις δύο συμπεριφορές, έγινε φανερό ότι ήταν πιο εύκολο για τα παιδιά να προσφέρουν βοήθεια, παρά να τη ζητήσουν.



**Πίνακας 7: Διαπροσωπικές σχέσεις μαθητών-εκπαιδευτικού**

| 8.        | Διαπροσωπικές σχέσεις μαθητών-εκπαιδευτικού |      |   |      |  |      |
|-----------|---|------|---|------|--|------|
|           | Αίσθημα αποδοχής από την καθηγήτρια         |      | Αίσθημα υποστήριξης από την καθηγήτρια σε πιθανές δυσκολίες |      | Αίσθημα δικαιοσύνης από την καθηγήτρια |      |
|           | ΑΣ  | ΣΣ   | ΑΣ  | ΣΣ   | ΑΣ                                     | ΣΣ   |
| <b>Κ</b>  | 1   | 5%   | 0   | 0%   | 0                                      | 0%   |
| <b>Λ</b>  | 2   | 9%   | 1   | 5%   | 0                                      | 0%   |
| <b>Α</b>  | 4   | 18%  | 3   | 14%  | 7                                      | 32%  |
| <b>Π</b>  | 5   | 23%  | 9   | 41%  | 8                                      | 36%  |
| <b>ΠΠ</b> | 10  | 45%  | 9   | 41%  | 7                                      | 32%  |
| <b>Σ</b>  | 22  | 100% | 22  | 100% | 22                                     | 100% |

Συμπεραίνεται ότι οι μαθητές, στο μεγαλύτερο ποσοστό τους, ένιωσαν αποδοχή και ασφάλεια από την εκπαιδευτικό.



**Γράφημα 7: Διαπροσωπικές σχέσεις μαθητών-εκπαιδευτικού**

β) Μετά τη συλλογή και επεξεργασία των παραπάνω δεδομένων, προέκυψε το δεύτερο αναστοχαστικό κείμενο της εκπαιδευτικού, στο οποίο κατέγραψε τις σκέψεις της και τα συμπεράσματα από τη σύγκριση μεταξύ των απόψεων των παιδιών και της κατανόησης που είχε η ίδια και οδηγήθηκε σε επανατοποθετήσεις:

- \* Η αρχική πεποίθηση της εκπαιδευτικού ότι το περιεχόμενο της διδακτέας ύλης στην Πολιτική Παιδεία αφορά τρία διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα και αυτό αποτελεί τη βασική αιτία της ελλιπούς συμμετοχής των παιδιών, δεν αναφέρεται ως δυσκολία από τους μαθητές.
- \* Η παραδοχή της εκπαιδευτικού ότι πρόκειται για ένα 'δύσκολο' εγχειρίδιο επαληθεύτηκε. Πιο συγκεκριμένα, το εγχειρίδιο κρίθηκε δύσκολο από πολλούς μαθητές, κάποιιοι από τους οποίους αναφέρουν χαρακτηριστικά: «...το βιβλίο πολλές φορές με δυσκολεύει, αλλά με τη βοήθεια και τα παραδείγματα της κυρίας, δεν υπάρχει σύγχυση», «...υπάρχουν μερικά δύσκολα κομμάτια...».
- \* Ο προβληματισμός της εκπαιδευτικού για ενδεχόμενη απουσία 'χημείας' με τους μαθητές της, δεν υφίσταται για την πλειοψηφία των μαθητών.
- \* Σχετικά με την ενδεχόμενη αναποτελεσματικότητα των διδακτικών στρατηγικών που εφαρμόζονται από την εκπαιδευτικό, συμπεραίνεται ότι οι μαθητές, στην πλειονότητά τους, δε συμφωνούν. Υπάρχουν όμως τρεις μαθητές οι οποίοι θεωρούν βαρετή – παραδοσιακή την διδασκαλία.
- \* Η άποψη της εκπαιδευτικού, σχετικά με το ότι οι μαθητές κρίνουν αδιάφορο το μάθημα, απορρίπτεται. Συγκεκριμένα, οι μαθητές είπαν: «Τα θέματα μας αγγίζουν όλους σε πολλά επίπεδα (εμπειρίες, γνώσεις) μας προβληματίζουν και εκφράζουμε ελεύθερα τη γνώμη μας», «...είναι το νούμερο ένα μάθημα... η καθηγήτρια νοιάζεται για τη γνώμη μας».
- \* Είναι αναγκαίος ο διαρκής αναστοχασμός επί των πρακτικών, για να διαπιστώνεται ποιες είχαν θετικό αποτέλεσμα και ποιες όχι, με στόχο να διορθωθούν τα λάθη προς όφελος των παιδιών.
- \* Έκπληξη αποτέλεσε το επαναλαμβανόμενο αίτημα των παιδιών για άμεση αποκατάσταση της ηρεμίας της τάξης καθώς δεν αναφέρεται σε κανένα σημείο από την εκπαιδευτικό.

Τα παραπάνω συνοψίζονται στον ακόλουθο πίνακα:

| Εκπαιδευτικός                                   | Μαθητές   |
|---|---|
| Δύσκολο εγχειρίδιο                              | Ναι «το βιβλίο έχει δύσκολα κομμάτια»   |
| Έλλειψη αυτοπεποίθησης<br>(αίσθημα ανεπάρκειας) | Μη αντιληπτή<br>«βοηθάει η καλή διδασκαλία»   |
| Δευτερεύον-Αδιάφορο μάθημα                      | Δευτερεύον: ναι<br>«κουραζόμαστε από τα βασικά μαθήματα»<br>Αδιάφορο: όχι<br>«τα θέματα που πραγματεύεται είναι καθημερινά και γενικού ενδιαφέροντος» |
| Διδακτικές μέθοδοι                              | Επιθυμία εμπλουτισμού<br>«να βελτιωθεί η διδασκαλία με συχνές εναλλαγές των μεθόδων»  |
| Διαπροσωπικές σχέσεις                           | Ευνοϊκές για συνεργασία<br>«προσπαθεί να κάνει το μάθημα ευχάριστο και να μας εντάξει όλους στη διαδικασία»   |
|   | Φασαρία «είναι πολύ ανεκτική»   |

γ) Το επόμενο βήμα ήταν να γνωστοποιήσει -με τη βοήθεια power point- στα παιδιά τα ευρήματα των ερωτηματολογίων αλλά και τις δικές της σκέψεις, όπως είχαν καταγραφεί στο φύλλο αξιοποίησης δεδομένων (βλ. Παράρτημα, πίνακας 19) σχετικά με τις δράσεις που σχεδίαζε. Η διαδικασία συνεχίστηκε με διάλογο, με στόχο την κοινή κατανόηση και συναπόφαση.

Επιπλέον, αφιερώθηκε αρκετός χρόνος σε συζήτηση σχετικά με τις ωριαίες αποβολές, εκφράστηκαν προβληματισμοί και αντιπαραθέσεις, προτάθηκαν εναλλακτικές λύσεις (βλ. Παράρτημα, σ. 151) και φυσικά το ζήτημα τέθηκε σε άμεση σχέση με τον βασικό στόχο του μαθήματος της Πολιτικής Παιδείας, που είναι η διαμόρφωση ελεύθερων και υπεύθυνων πολιτών με κριτική σκέψη, που δεν περιμένουν κάποια εξωτερική βία για να λειτουργήσουν με συγκεκριμένο τρόπο.

Τέλος, προσδιορίστηκε με σαφήνεια η έννοια της φασαριάς που προκαλεί χαοτικό κλίμα στην τάξη σε αντιδιαστολή με την αναστάτωση που προκαλείται (π.χ. στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία) και είναι εποικοδομητική. Φάνηκε ότι ο διαχωρισμός αυτός δεν είχε γίνει αντιληπτός από τα παιδιά πριν από τη συζήτηση μαζί τους. Συμφωνήθηκε λοιπόν να ενταχθούν στο σχέδιο δράσης και στρατηγικές αντιμετώπισης της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς ενώ ταυτόχρονα απέσπασε την προσωπική τους δέσμευση για την προσπάθεια διατήρησης ήρεμου κλίματος στην τάξη.

δ) Επιπρόσθετα οργάνωσε την ετεροπαρατήρηση σε δύο διδασκαλίες, αφού προηγουμένως συζήτησε για τη διαδικασία με την κριτική φίλη, η οποία επεσήμανε τα εξής:

✓ Στην 1<sup>η</sup> παρατήρηση:

α. η εκπαιδευτικός απαρίθμησε τους στόχους που έπρεπε να επιτευχθούν, θα ήταν όμως πιο λειτουργικό αν οι στόχοι αυτοί καταγράφονταν στον πίνακα.

β. οι ομάδες λειτούργησαν αρκετά καλά, καθώς προηγήθηκαν σαφείς υποδείξεις για τον τρόπο με τον οποίο θα έπρεπε να εργαστούν οι μαθητές, ώστε να προσεγγίσουν το θέμα από πολλές οπτικές αλλά θα βοηθούσε η απόδοση συγκεκριμένου ρόλου στο κάθε μέλος χωριστά και ιδιαίτερα στο παιδί που ήταν πιο ανήσυχο. Αυτή η ανησυχία ήταν που δυσκόλεψε το έργο όλης της ομάδας αλλά και της καθηγήτριας, καθώς ασχολήθηκε για αρκετά λεπτά (με συζήτηση και έντονο βλέμμα) με το πώς θα επιφέρει την ισορροπία στο εσωτερικό της και διεκόπη η ευχάριστη ροή της διδασκαλίας. Άμεση συνέπεια υπήρξε η σπατάλη πολύτιμου χρόνου, που θα αφιερωνόταν στην αξιολόγηση της δραστηριότητας από τα παιδιά και την αυτοαξιολόγηση.

γ. παράλειψη εντοπίστηκε στο γεγονός ότι δεν έγινε αξιολόγηση της δραστηριότητας από τα παιδιά αλλά ούτε και αυτοαξιολόγηση, δεδομένα τα οποία θα είναι ιδιαιτέρως υποστηρικτικά για την εξαγωγή συμπερασμάτων στο τέλος της έρευνας.

✓ Στη 2<sup>η</sup> παρατήρηση:

α. υπήρξε βελτίωση ως προς τη διαδικασία σχηματισμού των ομάδων και ανάθεσης ρόλων στα μέλη.

β. αξιοποιήθηκαν από την εκπαιδευτικό οι προηγούμενες γνώσεις των μαθητών, προκειμένου να τους βοηθήσει να κατανοήσουν γρηγορότερα και ευκολότερα καινούριες έννοιες.

γ. η αποδοχή της παρέμβασης από τα παιδιά ήταν ενθουσιώδης και η επιβράβευση από την εκπαιδευτικό διαρκής.

δ. εξακολουθεί όμως να υπάρχει έλλειψη συνεργασίας και αλληλοβοήθειας στην ομάδα που βρίσκεται το ίδιο ανήσυχο παιδί, με αποτέλεσμα τη σταδιακή αδιαφορία και των υπόλοιπων μελών της ομάδας, γεγονός που οδηγεί σε αποπροσανατολισμό του στόχου.

ε. υπήρξε διαφοροποίηση της μαθησιακής διαδικασίας σε αρκετά καλό επίπεδο.

στ. πρόταση: η κινητοποίηση του ενδιαφέροντος τόσο των μαθητών που προκαλούν φασαρία όσο και των 'αθόρυβων' μαθητών θα επέλθει μέσω της ένταξης και άλλων μεθόδων διδασκαλίας.

#### *Αποτίμηση του κύκλου*

Λαμβάνοντας υπόψη και τις συστάσεις της διευκολύντριας:

- ✓ Μελέτη της βιβλιογραφίας
- ✓ Επικοινωνία με συναδέλφους των άλλων ειδικοτήτων
- ✓ Ενίσχυση αλληλεπίδρασης με συνεργατικές και διαλογικές μεθόδους
- ✓ Ελαχιστοποίηση απομνημόνευσης
- ✓ Εφαρμογή μεθόδων βιωματικής και εμπειρικής μάθησης
- ✓ Παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων

η εκπαιδευτικός συνειδητοποίησε την ύπαρξη μετατοπίσεων στις πεποιθήσεις και τις πρακτικές της σε σχέση με παράγοντες που θεωρούσε δεδομένους και τις κατέγραψε στο δεύτερο αναστοχαστικό της κείμενο.

Πιο συγκεκριμένα:

- η αρχική της πεποίθηση ότι βασική αιτία της ελλιπούς συμμετοχής των παιδιών, αποτελεί το περιεχόμενο της διδακτέας ύλης που περιλαμβάνει τρία διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα, απορρίφθηκε.
- Ο ισχυρισμός της ότι πρόκειται για ένα εγχειρίδιο που δυσκολεύει τα παιδιά επαληθεύτηκε, συνεπώς είναι αναγκαίος ο σχεδιασμός δράσεων που βοηθούν στον μετασχηματισμό της διδακτέας ύλης.

- δεν υπάρχουν έντονα προβλήματα στις διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητών. Παρ' όλα αυτά, η εκπαιδευτικός θα πρέπει να φροντίσει ώστε να ενταχθούν όλα τα παιδιά στην εκπαιδευτική πράξη και να νιώθουν αποδεκτά (π.χ. η ανάθεση μιας κατασκευής βοηθά στην ένταξη των παιδιών με χαμηλό προφίλ στη μαθησιακή διαδικασία).
- οι διδακτικές στρατηγικές που ήδη εφαρμόζονται από την εκπαιδευτικό βοηθούν στην κατανόηση και άρα στην τόνωση της συμμετοχής, θα πρέπει όμως να ενταχθούν και άλλες για να βοηθήσουν προς αυτήν την κατεύθυνση.
- η πεποίθηση της εκπαιδευτικού ότι τα παιδιά θεωρούν το μάθημα 'μη χρήσιμο' καταρρίπτεται σε μεγάλο βαθμό, καθώς πολλοί μαθητές δήλωσαν ότι «κατανοούν τη σπουδαιότητα του μαθήματος και το θεωρούν ενδιαφέρον, γιατί τα θέματα που πραγματεύεται είναι καθημερινά και γενικού ενδιαφέροντος».
- πρόβλημα φασαρίας στην τάξη, δεν είχε εντοπιστεί από την εκπαιδευτικό, παρ' ότι τα παιδιά την κατονομάζουν ως παράγοντα που εμποδίζει τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία.

### **3ος κύκλος**

#### *Διερεύνηση*

Αφού ολοκληρώθηκε η διαδικασία κατανόησης και επανατοποθέτησης των εκπαιδευτικών πεποιθήσεων και πρακτικών, μέσα από την διερεύνηση των απόψεων των μαθητών και το διάλογο με την κριτική φίλη, η εκπαιδευτικός προχώρησε στην εφαρμογή του σχεδίου δράσης.

#### *Ζήτημα*

Το χρονοδιάγραμμα εφαρμογής του σχεδίου δράσης ήταν αυστηρά προσδιορισμένο, και αφορούσε σε τρία επίπεδα:

α. στην αλλαγή των εκπαιδευτικών πρακτικών προκειμένου να τονωθεί το ενδιαφέρον, η συμμετοχή και η μάθηση των παιδιών (π.χ. χρήση πολλών μεθόδων, βελτίωση κλίματος της τάξης) αλλά και να επιλυθούν τα ζητήματα φασαρίας, μέσα από την ενεργητική εμπλοκή των μαθητών στο μάθημα.

β. στην ενίσχυση των διαδικασιών που "μαθαίνουν" στα παιδιά τον ενεργό ρόλο τους στη λήψη αποφάσεων και στην αποτίμηση των αποτελεσμάτων (εμπλοκή σε ερευνητικές και αναστοχαστικές διαδικασίες) και άρα έχουν άμεση σχέση με το μάθημα της Πολιτικής Παιδείας

γ. στη βελτίωση των διαμαθητικών σχέσεων μέσα από τη συστηματική ενθάρρυνση της συνεργασίας και αλληλοβοήθειας των μαθητών, ώστε να είναι εφικτός ο ενεργός και ισότιμος ρόλος τους στην ομάδα, για να ενισχυθεί η ικανοποίηση που λαμβάνουν από τις ομαδικές εργασίες.

#### Δράσεις

α) Εφαρμογή σχεδίου δράσης (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 21)

β) Ποιοτική ανάλυση των ημερολογίων που τηρήθηκαν σχετικά με τις δεκαεννέα παρεμβάσεις και είχαν ως σκοπό να ενισχύσουν την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών και να τονώσουν τη συμμετοχή τους, να βελτιώσουν τις διαπροσωπικές σχέσεις και το κλίμα της τάξης, προέκυψε ο ακόλουθος συγκεντρωτικός πίνακας:

**Πίνακας 8: Ημερολόγιο της εκπαιδευτικού**

| Εννοιολογικοί άξονες         | Κατηγορίες                  | Κωδικοί   | Συχνότητα εμφάνισης             |
|------------------------------|-----------------------------|---|---------------------------------|
| <i>Διαδικασία παρέμβασης</i> | <i>A. Εισαγωγή στο θέμα</i> | 1. κιδ (καταιγισμός ιδεών)<br>2. φ (φωτογραφίες)<br>3. αδεν (αξιοποίηση διδακτικής ενότητας)<br>4. ενυλ (έντυπο υλικό)<br>5. πβ (προβολή βίντεο)<br>6. σεπ (συμβάν από την επικαιρότητα)  | 5<br>3<br>3<br>2<br>4<br>2      |
|                              | <i>B. Απρόοπτα συμβάντα</i> | 1. ειραν (ειρωνική αντιμετώπιση)<br>2. εκαν (εκδήλωση ανίας)<br>3. απ (απορία)<br>4. επεπ (επιθυμία επανάληψης)<br>5. αρσομ (άρνηση συμμετοχής σε ομάδα)<br>6. αυξπεκ (αυξημένη παρέμβαση εκπαιδευτικού)<br>7. εκευαισ (εκδήλωση ευαισθησίας) | 2<br>1<br>2<br>5<br>1<br>1<br>1 |

|                          |   |  |  |
|--------------------------|---|--|--|
|                          | <i>Γ. Χρόνος ολοκλήρωσης</i>                    | 1. επαρκής<br>2. ανεπαρκής   | 17<br>2                                  |
|                          | <i>Δ. Θετικά σημεία</i>                         | 1. κπ (κατανοητή παρέμβαση)<br>2. ανεν (ανταπόκριση στα ενδιαφέροντα)<br>3. ευκεφ (εύκολη εφαρμογή)<br>4. κγ (κίνητρο για γράψιμο)<br>5. εξεπ (εξωτερική επίσκεψη)<br>6. κκ (κίνητρο για κατασκευή)<br>7. κπλ (κίνητρο άσκησης προφορικού λόγου)<br>8. ανευθ (ανάληψη ευθύνης) | 18<br>16<br>18<br>5<br>1<br>2<br>19<br>3 |
|                          | <i>Ε. Αρνητικά σημεία</i>                       | 1. αυξενυλ (αυξημένο έντυπο υλικό)<br>2. ανδρ (ανιαρή παρέμβαση)   | 1<br>3                                   |
|                          | <i>Στ. Προτάσεις για βελτίωση</i>               | 1. κυλ (κατάλληλο υλικό)<br>2. εξεπ (εξωτερική επίσκεψη)   | 1<br>1                                   |
| <b>Συμμετοχή μαθητών</b> | <i>Α. Αρχική αντίδραση στο θέμα</i>             | 1. εν (ενθουσιασμός)<br>2. ειρ (ειρωνεία)<br>3. απ (απορία)  | 17<br>2<br>2                             |
|                          | <i>Β. Κατανόηση του στόχου της παρέμβασης</i>   | 1. πλ (πλήρης)   | 19                                       |
|                          | <i>Γ. Στάση κατά τη διάρκεια της παρέμβασης</i> | 1. εν (ενθουσιασμός)<br>2. αν (ανία)<br>3. ουδσ (ουδέτερη συμμετοχή)   | 16<br>1<br>2                             |
|                          | <i>Δ. Εντυπώσεις στο τέλος</i>                  | 1. αρεν (άριστες εντυπώσεις)<br>2. ουδεν (ουδέτερες εντυπώσεις)  | 16<br>2                                  |
|                          | <i>Ε. Σημεία που παρουσίασαν δυσκολίες</i>      | 1. ορεξεπ (οργάνωση εξωτερικής επίσκεψης)<br>2. εισπ (εισαγωγή παρέμβασης)   | 1<br>1                                   |
|                          | <i>Στ. Πλήθος αδιάφορων μαθητών</i>             | 1. αδμ (από 0 έως 3 αδύναμοι μαθητές)  |  |



|  |   |   |                                     |
|--|---|---|-------------------------------------|
| <b>Διαχείριση<br/>από<br/>εκπαιδευτικό</b> | <i>A. Τρόποι<br/>παρέμβασης<br/>εκπαιδευτικού</i> | 1. ενθ (ενθάρρυνση)<br>2. επιβ (επιβράβευση)<br>3. πδ (παροχή διευκρινήσεων)<br>4. αξλαπ (αξιοποίηση λανθασμένων<br>απαντήσεων)<br>5. ενπ (έντονες παρατηρήσεις)<br>6. καιτμ (κατόπιν αιτήματος μαθητών)<br>7. δαιτμ (δίχως αίτημα μαθητών) | 19<br>19<br>19<br>15<br>1<br>3<br>2 |
|  | <i>B. Λόγοι<br/>παρέμβασης</i>                    | 1. ορομ (οργάνωση ομάδων)<br>2. εναυτ ( ενίσχυση αυτοπεποίθησης<br>μαθητή)<br>3. καθπ (καθοδήγηση παρέμβασης)<br>4. πρπλκατ (πρόσθετες πληροφορίες<br>κατανόησης)<br>5. απεντ (αποφόρτιση έντασης)  | 11<br>19<br>19<br>3<br>3            |

Από τον παραπάνω πίνακα διαπιστώνεται ότι με τη διδακτική παρέμβαση χρησιμοποιήθηκαν ποικίλοι τρόποι εισαγωγής των παιδιών στο θέμα της διδασκαλίας, δείχνοντας προτίμηση στον καταγισμό ιδεών και την προβολή βίντεο, αφού – σύμφωνα με το διαγνωστικό ερωτηματολόγιο- αποτελούσαν βασικές προτάσεις τους, προστέθηκαν όμως και άλλοι που η εκπαιδευτικός επέλεξε (συμβάν από την επικαιρότητα, φωτογραφικό υλικό). Πράγματι, κινητοποιήθηκε το ενδιαφέρον τους άμεσα, σε σημείο που η επιθυμία των παιδιών για επανάληψη της δράσης εκδηλώθηκε αρκετές φορές και συνέβαλλε τόσο στην αυξημένη συμμετοχή των παιδιών όσο και στην ενδυνάμωση της εκπαιδευτικού. Ο χρόνος ήταν επαρκής, γεγονός που δείχνει την άρτια οργάνωση απ' την πλευρά της εκπαιδευτικού αλλά και την υπευθυνότητα με την οποία συνεργάστηκαν τα παιδιά. Μόνο σε δύο δράσεις ο χρόνος ήταν περιορισμένος, καθώς η διαδικασία διεκόπη από τον υποδιευθυντή, που έκρινε ότι η ανακοίνωση «δεν μπορούσε να περιμένει».

Γενικά οι δράσεις ήταν κατανοητές, κατάλληλες για το γνωστικό τους επίπεδο, εύκολες στην εφαρμογή και κάλυπταν σε μεγάλο βαθμό τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Σε όλες δινόταν το κίνητρο άσκησης προφορικού λόγου, όμως σε τρεις περιπτώσεις στις οποίες έγινε διανομή έντυπου υλικού που έπρεπε να διαβαστεί από τα παιδιά, εκδηλώθηκαν συμπεριφορές ανίας. Έτσι, έγινε αντιληπτό ότι ένα πρόβλημα στη διαχείριση της τάξης, μπορεί πολύ συχνά να είναι ένδειξη ότι κάτι "δεν πάει καλά" με τον τρόπο που διδάσκει η εκπαιδευτικός.

Ως προς τη συμμετοχή των παιδιών, 17 δράσεις έγιναν αποδεκτές με ενθουσιασμό ενώ στις 2 που εκδηλώθηκε ειρωνεία, ήταν αυτές που είχαν στόχο την προώθηση επιθυμητών συμπεριφορών στην τάξη. Το σημαντικό είναι ότι ο αρχικός ενθουσιασμός παρέμενε μέχρι το τέλος της δράσης. Αδιάφοροι μαθητές δεν υπήρχαν, απλά χρειαζόταν ιδιαίτερη προσοχή απ' την εκπαιδευτικό σε τρεις μαθητές που ήταν εσωστρεφείς και πιο αδύναμοι μαθησιακά.

Η ενθάρρυνση, η επιβράβευση, η παροχή διευκρινήσεων και η αξιοποίηση της 'λανθασμένης' απάντησης ήταν συμπεριφορές που ούτως ή άλλως εφαρμόζονταν από την εκπαιδευτικό, ταυτόχρονα όμως έδωσε μεγάλη έμφαση στην οργάνωση και καθοδήγηση των ομάδων αλλά και στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των 'αθόρυβων' μαθητών.

Γενικά, τα αποτελέσματα με βάση τις ημερολογιακές καταγραφές, έδειξαν ότι αυξήθηκε το ενδιαφέρον και η συμμετοχή των μαθητών με τη χρήση διαφοροποιημένων και εναλλακτικών τρόπων διδασκαλίας που ενίσχυσαν τον ενθουσιασμό τους κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

γ) Τα ανωτέρω συμπεράσματα που προέκυψαν από τον κριτικό στοχασμό της εκπαιδευτικού, συνάδουν με τα σχόλια της κριτικής φίλης σχετικά με την τρίτη ετεροπαρατήρηση της διδασκαλίας (παιχνίδι με εικόνες) που ήταν ενθαρρυντικά:

α. η δραστηριότητα ήταν ευχάριστη και τα παιδιά την αποδέχθηκαν με ενθουσιασμό. Ναι μεν υπήρχε φασαρία αλλά ήταν εποικοδομητική.

β. «οι ομάδες λειτούργησαν καλύτερα απ' ότι στις προηγούμενες παρατηρήσεις, η δραστηριότητα βασίστηκε στις προηγούμενες γνώσεις και στο υπόβαθρο των μαθητών και ο ενοχλητικός μαθητής είχε ενεργό συμμετοχή».

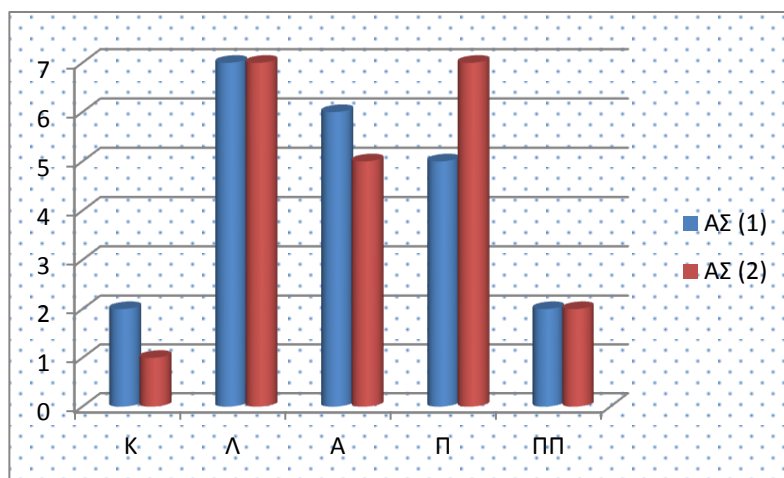
γ. Οι εσωστρεφείς μαθητές, παρακολουθούσαν προσεκτικά αλλά δεν είχαν ενεργό συμμετοχή.

δ) Την επεξεργασία των δεδομένων του δεύτερου ερωτηματολογίου (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 22) ακολούθησε η σύγκριση των αποτελεσμάτων διαγνωστικού-αξιολογικού ερωτηματολογίου (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 23). Στους πίνακες και στα γραφήματα που ακολουθούν, η προσθήκη κωδικών έχει ως εξής: ΑΣ(1): απόλυτη συχνότητα 1<sup>ου</sup> ερωτηματολογίου, ΑΣ(2): απόλυτη συχνότητα 2<sup>ου</sup> ερωτηματολογίου).

**Πίνακας 9: Ενίσχυση της αλληλεπίδρασης μεταξύ των παιδιών από την εκπαιδευτικό**

| 1. | Ενίσχυση αλληλεπίδρασης από την εκπαιδευτικό |        |
|----|--|--------|
|    | ΑΣ (1)                                       | ΑΣ (2) |
| Κ  | 2  | 1      |
| Λ  | 7  | 7      |
| Α  | 6  | 5      |
| Π  | 5  | 7      |
| ΠΠ | 2  | 2      |
| Σ  | 22   | 22     |

Τη βελτιωμένη οργάνωση και λειτουργία των ομάδων –εκτός από την εκπαιδευτικό και την κριτική φίλη- την αναγνώρισαν και τα ίδια τα παιδιά.



**Γράφημα 8: Ενίσχυση της αλληλεπίδρασης μεταξύ των παιδιών από την εκπαιδευτικό**

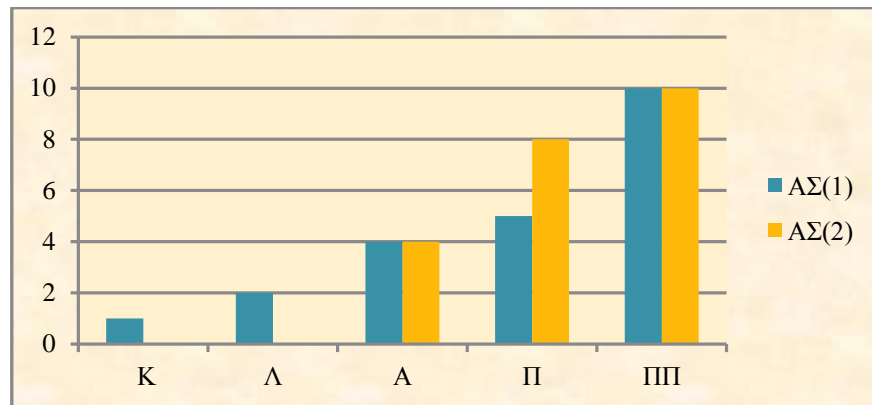
**Πίνακας 10: Διαπροσωπικές σχέσεις μαθητών-εκπαιδευτικού και διαμαθητικές σχέσεις**

| 2. | Διαπροσωπικές σχέσεις μαθητών- εκπαιδευτικού |       |   |       | Διαπροσωπικές σχέσεις μαθητών          |       |                                    |       |
|----|--|-------|---|-------|--|-------|------------------------------------|-------|
|    | Αίσθημα αποδοχής από την καθηγήτρια          |       | Αίσθημα υποστήριξης από την καθηγήτρια σε πιθανές δυσκολίες |       | Αναζήτηση βοήθειας από τους συμμαθητές |       | Προσφορά βοήθειας στους συμμαθητές |       |
|    | ΑΣ(1)  | ΑΣ(2) | ΑΣ(1)   | ΑΣ(2) | ΑΣ(1)                                  | ΑΣ(2) | ΑΣ(1)                              | ΑΣ(2) |
| Κ  | 1  | 0     | 0   | 0     | 2                                      | 1     | 1                                  | 0     |
| Λ  | 2  | 0     | 1   | 0     | 7                                      | 7     | 2                                  | 3     |
| Α  | 4  | 4     | 3   | 2     | 6                                      | 5     | 6                                  | 9     |
| Π  | 5  | 8     | 9   | 10    | 5                                      | 7     | 9                                  | 8     |
| ΠΠ | 10   | 10    | 9   | 10    | 2                                      | 2     | 4                                  | 2     |
| Σ  | 22   | 22    | 22  | 22    | 22                                     | 22    | 22                                 | 22    |

- Στις διαπροσωπικές σχέσεις μαθητών-εκπαιδευτικού παρατηρείται μια μικρή βελτίωση:

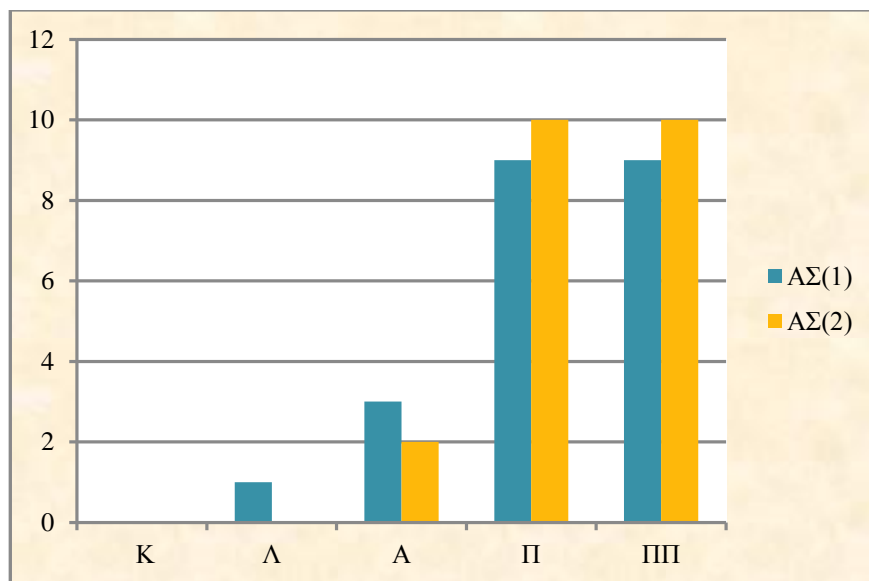
«με τις δραστηριότητες γνωριζόμασταν καλύτερα και μπορούσαμε να πούμε ό, τι σκεφτόμασταν» και

«η συνεργασία μας με την εκπαιδευτικό ήταν άψογη, γεγονός που βοήθησε στην υλοποίηση του σχεδίου δράσης».



**Γράφημα 9: Διαπροσωπικές σχέσεις μαθητών-εκπαιδευτικού**

- Στις διαμαθητικές σχέσεις όμως, διαπιστώθηκε στασιμότητα, δείχνοντας ότι τελικά δε βοήθησε ουσιαστικά η οργάνωση ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων με τα παιδιά στην παροχή ή στο αίτημα για βοήθεια μεταξύ τους.



**Γράφημα 10: Διαμαθητικές σχέσεις**

**Πίνακας 11: Ικανοποίηση μαθητών-Βαθμός δυσκολίας**

| 3. | Ικανοποίηση μαθητών από τη συμμετοχή τους στο μάθημα |       | Βαθμός δυσκολίας του μαθήματος |       |
|----|--|-------|--------------------------------|-------|
|    | ΑΣ (1)   | ΑΣ(2) | ΑΣ (1)                         | ΑΣ(2) |
| Κ  | 1  | 0     | 9                              | 11    |
| Λ  | 2  | 1     | 11                             | 11    |
| Α  | 7  | 7     | 2                              | 0     |
| Β  | 8  | 8     | 0                              | 0     |
| Γ  | 4  | 6     | 0                              | 0     |
| Σ  | 22   | 22    | 22                             | 22    |

Η ικανοποίηση του αιτήματος της εφαρμογής διαφορετικών στρατηγικών διδασκαλίας, φαίνεται ότι είχε αντίκτυπο και στη συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα. Ως προς τον βαθμό δυσκολίας του μαθήματος, παρουσιάζεται θετική μετατόπιση. Όμως και για τις δύο περιπτώσεις, η μεταβολή ήταν περιορισμένη.

4. Στις ανοικτές ερωτήσεις αποτίμησης της εμπειρίας, όλοι/ -ες οι μαθητές/ -τριες ανεξαιρέτως δήλωσαν ότι βελτιώθηκε η διδασκαλία στη διάρκεια του διδακτικού έτους και αυτό το απέδωσαν στις συχνές εναλλαγές που εφάρμοσε η εκπαιδευτικός. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρουν (κατά φθίνουσα τάξη):

- την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας («μας έκανε να γνωριστούμε καλύτερα»)
- τη χρήση Η/Υ και προτζέκτορα (πάγιο αίτημά τους)
- την πολύ καλή συνεργασία μαθητών-εκπαιδευτικού («μας βοηθούσε πάντα», «ήταν πρόθυμη να ασχοληθεί», «βοήθησαν οι μαθητές από την αρχή, γιατί έδειχνε ότι ενδιαφέρεται πολύ για μας και το μάθημά μας», «προσπαθούσαμε όλοι ως τάξη»)
- τα παιχνίδια διαφόρων τύπων (σταυρόλεξα, παιχνίδια ρόλων, παιχνίδια με εικόνες, εκφραστικές τεχνικές, κολάζ)
- τη συχνή χρήση διαλόγου («μάθαμε να σεβόμαστε τη γνώμη και την άποψη των άλλων και να τη συζητάμε»)
- το γεγονός ότι βασικός στόχος ήταν η κατανόηση για όλους («η καθηγήτρια σκέφτηκε τα πάντα, προσπάθησε στο μέγιστο ώστε να κατανοήσουν το μάθημα και οι πιο αδύναμοι μαθητές»)
- τον περιορισμό της φασαρίας στην τάξη και
- την ερευνητική εργασία (project)

5. Όπως προαναφέρθηκε, οι εναλλαγές στη διδασκαλία ήταν το βασικό αίτημα των μαθητών στο πρώτο ερωτηματολόγιο και καλύφθηκε πλήρως αφού αναγνώρισαν ότι «λήφθηκαν υπόψη οι προτάσεις που είχαμε κάνει στο πρώτο ερωτηματολόγιο και όχι μόνο»,

«...κάναμε πολύ περισσότερα απ' όσα είχα προτείνει»,

«...ήταν πολύ καλύτερο απ' όσο φανταζόμουν».

Ειδικότερα, όταν ζητήθηκε να αναφέρουν συγκεκριμένο/ -α παράδειγμα/ -τα, εξέφρασαν την ικανοποίησή τους από τη συχνή εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας (11 μαθητές), τα παιχνίδια (9 μαθητές), τη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών (7 μαθητές) και οι υπόλοιποι ανέφεραν τον καταγισμό ιδεών, την ερευνητική εργασία (project) και τον διάλογο.

Είναι φανερό ότι κάποιοι μαθητές ένιωσαν την ικανοποίηση σε περισσότερες από μία προτάσεις τους.

#### *Αποτίμηση του κύκλου*

Η εκπαιδευτικός, κατανόησε ότι θα πρέπει σε επόμενο σχεδιασμό να εφαρμοστούν δράσεις που να συμβάλλουν ακόμη περισσότερο στη σύσφιξη των σχέσεων των μαθητών. Αυτό που πρέπει να αποφευχθεί σε επόμενο σχεδιασμό, είναι η παροχή έντυπου υλικού (ειδικά όταν περιέχουν μεγάλα κείμενα) και αυτό που πρέπει να επαναληφθεί σε μεγαλύτερη έκταση είναι οι εξωτερικές επισκέψεις. Στοιχεία απαραίτητα για την τόνωση της αυτοπεποίθησης των μαθητών, αποδείχθηκαν η ενθάρρυνση και η επιβράβευση.

Σύμφωνα με τις απόψεις των παιδιών, βελτιώθηκε η διδασκαλία στη διάρκεια του διδακτικού έτους (αναγνωρίζοντας ότι λήφθηκαν υπόψη οι προτάσεις τους) και η βελτίωση που επήλθε δεν προέκυψε απ' την επιβολή ωριαίων αποβολών. Αναφέρουν μάλιστα, ότι η άψογη συνεργασία μαθητών εκπαιδευτικού, βοήθησε στην υλοποίηση του σχεδίου δράσης.

Η κριτική φίλη υποστήριξε ότι υπήρχε ένα 'βουητό' αλλά ήταν επικοινωνιακό.

## Μέρος Τέταρτο: Συμπεράσματα - Συζήτηση

### *Εισαγωγή*

Προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα, θεωρήθηκε σκόπιμο να ληφθεί υπόψη το πλαίσιο της έρευνας-δράσης και οι γενικότερες επιδιώξεις της σε σχέση με τον προσωπικό αναστοχασμό, τη σχέση έρευνας και πράξης και τον μετασχηματισμό της εκπαιδευτικής πρακτικής.

Πιο συγκεκριμένα, βασική επιδίωξη είναι να συζητηθούν οι παράγοντες που διαπιστώθηκε ότι συνδιαμορφώνουν την εκπαιδευτική πράξη στο μάθημα της Πολιτικής Παιδείας, οι διαδικασίες μετασχηματισμού των εκπαιδευτικών πεποιθήσεων και πρακτικών της ερευνήτριας μέσω της υποστήριξής της σε θεωρητικό, ερευνητικό και στοχαστικό επίπεδο αλλά και τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τον μετασχηματισμό αυτό. Ταυτόχρονα, υλοποιείται η σύγκριση των αποτελεσμάτων με τα ευρήματα άλλων ερευνών, όπως αυτά καταγράφηκαν στο πρώτο μέρος της διπλωματικής.

### *1ο Ερευνητικό ερώτημα*

*Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τη συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα της Πολιτικής Παιδείας;*

Ύστερα από τη σύνθεση των απόψεων των μαθητών και της εκπαιδευτικού σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν τη συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα της Πολιτικής Παιδείας, προέκυψαν τα εξής:

Βασικός παράγοντας που λειτουργεί ανασταλτικά στη διαδικασία μάθησης είναι το σχολικό **εγχειρίδιο** που περιέχει δυσνόητους όρους και αφηρημένες έννοιες (Dunkin, et al., 1998). Περίπου οι μισοί μαθητές ανέφεραν (και μάλιστα περισσότερες από μία φορές) τη δυσκολία που αντιμετωπίζουν εξαιτίας της δύσκολης ορολογίας, γεγονός που επαληθεύει τις εικασίες της εκπαιδευτικού από την αρχή της ερευνητικής διαδικασίας. Η δυσκολία αυτή βρίσκεται σε συμφωνία με έρευνα η οποία υποστηρίζει ότι ο σχεδιασμός και το περιεχόμενο των εγχειριδίων πολιτικής αγωγής έχει αντίκτυπο στις προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της αγωγής του πολίτη, αφού εμποδίζει την προώθηση της άσκησης κριτικής σκέψης και διαλόγου, που αποτελούν

κύριους στόχους της διδασκαλίας σε διεθνές επίπεδο (Akar, 2012). Επιπλέον, ο όγκος της διδασκαλίας ύλης, σε συνδυασμό με την έμφαση στα ιδανικά δίχως εφαρμογή στην καθημερινή ζωή ωθούν στη μετωπική διδασκαλία και αντίστοιχα στη μάθηση μέσω αποστήθισης (Akar, 2012) που δυσχεραίνουν την ενεργό εμπλοκή των παιδιών στη διδακτική διαδικασία.

Εξίσου σημαντικός παράγοντας που δυσχεραίνει την κατανόηση άρα και τη συμμετοχή των μαθητών, είναι η **ανεπάρκεια** που νιώθει η εκπαιδευτικός σχετικά με τη διδασκαλία τριών διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων. Το αίσθημα αυτό –αν και δεν γίνεται άμεσα αντιληπτό από τους μαθητές– πηγάζει από την έλλειψη κατάρτισης (Burton, et al., 2015 · Quigley, 1999· Akar, 2012· Gerry, 2008) σε ένα μάθημα που πραγματεύεται ευαίσθητα κοινωνικά θέματα (Akar, 2012). Το γεγονός αυτό αιτιολογεί τόσο την ανικανότητα της εκπαιδευτικού να ‘χρησιμοποιήσει’ το μάθημα της εκπαίδευσης του πολίτη για να εκπαιδεύσει τους μαθητές στη συμμετοχή και την κριτική σκέψη (Beck, 1996· Lee, 2008· Lee & Sweeting, 2001· Leung & Pring, 2002· Leung, 2007, όπως αναφέρονται στο Lau, 2011) όσο και τη μείωση του ενδιαφέροντος από τα παιδιά, εξαιτίας των περιορισμένων εμπειριών που τίθενται προς εφαρμογή στην τάξη τους (Akar, 2012). Τα πορίσματα αυτά επιβεβαιώνονται και από τη μελέτη του UNDP, (2008) σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί της αγωγής του πολίτη ενώ κατέχουν πανεπιστημιακούς τίτλους, δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι για τη διδασκαλία, ώστε να αναπτύξουν την επαγγελματική τους αυτονομία και να αξιοποιήσουν προς όφελος των μαθητών την ελευθερία επιλογών που τους δίνεται (Arthur, et al., 2008).

Η διευκολύντρια, προκειμένου να βοηθήσει την εκπαιδευτικό να ξεπεράσει τις συντηρητικές της απόψεις σχετικά με τις μεθοδολογίες διδασκαλίας λόγω έλλειψης αυτοπεποίθησης και εμπιστοσύνης στο αντικείμενο (Burton, et al., 2015) συστήνει την επικοινωνία με συναδέλφους άλλων ειδικοτήτων και την αξιοποίηση ευκαιριών επιμόρφωσης σχετικά με το περιεχόμενο και τις μεθόδους διδασκαλίας (United Nations Development Programme [UNDP], 2008· Garratt, 2000). Αναμφισβήτητα, η ικανότητα διεξαγωγής συζητήσεων των θεμάτων που καλείται να επεξεργαστεί (UNDP, 2008) και εφαρμογής εκπαιδευτικών πρακτικών που να υπερβαίνουν τις τυποποιημένες προσεγγίσεις και να εξελίσσονται σε ευέλικτες, συνεργατικές μορφές διδασκαλίας και μάθησης προς όφελος όλων των μαθητών (Tomlinson 2004· Ιωαννίδου- Κουτσελίνη 2006· Κουτσελίνη-Ιωαννίδου 2008· Dimitriadou et al. 2011· Αργυρόπουλος 2013· Bowe 2005, όπως αναφέρεται στο Δημητριάδου, 2014: 3) θα



οδηγήσει στη χειραφέτηση της εκπαιδευτικού, με όσα αυτή συνεπάγεται. Είναι σημαντικό λοιπόν να αναζητηθούν οι τρόποι με τους οποίους θα μπορούσαν οι εκπαιδευτικοί να αποκτήσουν και να χρησιμοποιήσουν τις γνώσεις τους (Dunkin, et al., 1998) προς όφελος των μαθητών τους.

Ένας άλλος παράγοντας που εμποδίζει αρκετούς μαθητές να διαθέσουν χρόνο για μελέτη στο σπίτι, είναι οι πολλαπλές απαιτήσεις από τα **‘βασικά’** μαθήματα. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι εξετασιοκεντρικό, με αποτέλεσμα να απαξιώνεται μεγάλο μέρος του επίσημου σχολικού προγράμματος, ακόμη και της Α΄ τάξης του Λυκείου. Παρόμοιες συνθήκες όμως, επικρατούν και σε χώρες όπως την Ιαπωνία και τη Γαλλία, όπου τα εκπαιδευτικά συστήματα λειτουργούν με την ίδια φιλοσοφία. Το αποτέλεσμα είναι να θυσιάζεται συχνά η διδασκαλία της αγωγής του πολίτη, ως δευτερεύουσα και άνευ σημασίας επιστήμη (Larkin, 2001) προκειμένου να ολοκληρωθεί η ύλη των βασικών μαθημάτων (Crémieux, 2001, όπως αναφέρεται στο Rugef, 2006) αφού πρώτη προτεραιότητα των διευθυντών σχολείων, των γονέων και των μαθητών, είναι η προετοιμασία των μαθητών για τις εισαγωγικές εξετάσεις στο πανεπιστήμιο (Hosack, 2012). Παρ’ όλα αυτά, είναι ενθαρρυντικές οι απαντήσεις των παιδιών στο ερωτηματολόγιο, από τις οποίες προκύπτει ότι, ναι μεν δεν μπορούν να διαθέσουν πολύ χρόνο στη μελέτη του μαθήματος, θεωρούν όμως ότι είναι ενδιαφέρον ως αντικείμενο, καθώς πραγματεύεται θέματα καθημερινά και θέτει προβληματισμούς που προωθούν τον διάλογο.

Επιπρόσθετος παράγοντας που επιδρά αρνητικά στην τόνωση της συμμετοχής των παιδιών και επισημάνθηκε επανειλημμένα στο ερωτηματολόγιο, είναι η χρήση **παραδοσιακών στρατηγικών** διδασκαλίας. Σχεδόν όλοι οι μαθητές ανέφεραν ότι όταν η διδασκαλία είναι ‘διαφορετική’ ενισχύεται το ενδιαφέρον τους, γι’ αυτό και αποτελεί πάγιο αίτημά τους η ενσωμάτωση επιπλέον στρατηγικών (κυρίως αυτών που βασίζονται στην αλληλεπίδραση) στο ρεπερτόριο της εκπαιδευτικού. Πράγματι, είναι καθοριστική για την ποιότητα της διδασκαλίας η συχνή και οργανωμένη εφαρμογή ποικίλων στρατηγικών (Juanes García, et al., 2013) που να υπερβαίνουν τις τυποποιημένες προσεγγίσεις και να εξελίσσονται σε ευέλικτες, συνεργατικές μορφές διδασκαλίας και μάθησης προς όφελος όλων των μαθητών (Tomlinson 2004· Ιωαννίδου-Κουτσελίνη 2006· Κουτσελίνη-Ιωαννίδου 2008· Dimitriadou et al. 2011· Αργυρόπουλος 2013· Bowe 2005, όπως αναφέρεται στο Δημητριάδου, 2014: 3). Για τον λόγο αυτό, συστήνεται σε παγκόσμιο επίπεδο η εφαρμογή πλήθους διδακτικών μεθόδων (συζήτηση θεμάτων με ‘αμφιλεγόμενο περιεχόμενο’, παιχνίδι ρόλων, χρήση

διλημμάτων, projects, εξωσχολικών δραστηριοτήτων) (Dunkin, et al., 1998) αλλά και η συμμετοχή των μαθητών σε κοινωνικά προγράμματα που έχει οφέλη τόσο για τους ίδιους όσο και για την κοινωνία (Cappelle, et al., 2010).

Η βελτίωση της ποιότητας του μαθήματος με τη χρήση ποικίλων τεχνικών διδασκαλίας, επιφέρει εκτός από την ενίσχυση του ενδιαφέροντος των μαθητών και την ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων ανάμεσα σε **διδάσκοντες και διδασκόμενους** (Gold & Mann, 1982· Mayer, 1995). Πράγματι στην παρούσα έρευνα επαληθεύτηκε από όλους σχεδόν τους μαθητές, η πεποίθηση της εκπαιδευτικού που αναφέρει ότι οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικού μαθητών αποτελούν παράγοντα καθοριστικό για την εκπαιδευτική πράξη (Meijera, et al., 2013) καθώς συμβάλλουν στο ενθαρρυντικό και δημοκρατικό κλίμα στην τάξη που θεωρείται ισχυρός ‘συνεργάτης’ αφού ενισχύει τα θετικά μαθησιακά αποτελέσματα (Campbell, 2008) και προωθεί τον αμοιβαίο σεβασμό και την αύξηση της κοινωνικής ένταξης (Maslowski, et al., 2009).

Τέλος, η συμμετοχή και η ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, επηρεάζεται αρνητικά από τη **φασαρία** στην τάξη, η οποία πρέπει να αντιμετωπίζεται με παιδαγωγικές μεθόδους που προλαμβάνουν την ανάρμοστη συμπεριφορά (Trumper, 1991) και όχι με την επιβολή ‘βίαιων’ μέσων που έχουν αντίκτυπο στην ομαλή ανάπτυξη του πολίτη που θέλει να χαρακτηρίζεται ελεύθερος και υπεύθυνος στις επιλογές του (Cappelle, et al., 2010). Οι παιδαγωγικές δράσεις που βοηθούν στη διαχείριση της τάξης έχουν προβάδισμα, σε σχέση με την επιβολή ωριαίων αποβολών που προτάθηκε από τους μαθητές, καθώς δε δημιουργούν μαθησιακά κενά και δεν εγκυμονούν άλλους κινδύνους (Παπασταμάτης, 2012 όπως αναφέρεται στο Γλαβάς, 2012) αντιθέτως προετοιμάζουν τους εφήβους για τους νέους ρόλους τους (Κουμαρόπουλος, 2006) στην κοινωνία.

## ***2ο Ερευνητικό ερώτημα***

*Ποιες είναι οι διαδικασίες μετασχηματισμού των εκπαιδευτικών πρακτικών στο μάθημα της Πολιτικής Παιδείας σε ένα αναστοχαστικό και διαλογικό πλαίσιο;*

Μέσα από τη διαδικασία της έρευνας-δράσης επανατοποθετήθηκα σε σχέση με τα αίτια της μη συμμετοχής των παιδιών, αναγνωρίζοντας ταυτόχρονα την ανάγκη προσεκτικής ακρόασης των απόψεων των μαθητών και τον κυρίαρχο ρόλο των εκπαιδευτικών μου επιλογών. Συγκεκριμένα, η βασική μου πεποίθηση ότι η ελλιπής

συμμετοχή των μαθητών οφείλεται στη σύγχυση που προκαλεί η διδασκαλία **τριών** διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων, αποδείχθηκε ότι περισσότερο εκφράζει τη δική μου ανασφάλεια εξαιτίας της ανεπαρκούς γνώσης μου για τα δύο γνωστικά αντικείμενα που δεν έχω διδαχθεί. Επίσης, η αναφορά μου στο ‘δύσκολο’ **εγχειρίδιο** που επηρεάζει αρνητικά τη συμμετοχή των μαθητών, ναι μεν εκφράζει και τους ίδιους, ταυτόχρονα όμως αναφέρουν ότι όταν η διδασκαλία είναι ‘καλή’ και δεν απαιτείται αποστήθιση, κατανοούν το θέμα και θέλουν να συμμετέχουν. Αναμφίβολα και ο τρόπος λειτουργίας του Λυκείου ως **εξεταστικού** κέντρου επηρεάζει αρνητικά τη διδασκαλία των μαθημάτων γενικής παιδείας, όμως η βεβαιότητά μου ότι τα παιδιά θεωρούν το μάθημα ‘μη χρήσιμο’ καταρρίφθηκε. Επιπλέον, όσον αφορά τον προβληματισμό μου σχετικά με το αν η μειωμένη συμμετοχή οφείλεται σε χαρακτηριστικά της **προσωπικότητάς** μου, αποδείχθηκε άκυρος, καθώς οι μαθητές δήλωσαν ότι αντιλαμβάνονται τη διάθεσή μου να τους βοηθήσω και να είμαι δίκαιη προς όλους. Έκπληξη υπήρξε το επαναλαμβανόμενο αίτημα των παιδιών για αποκατάσταση της **ηρεμίας** της τάξης, καθώς δεν υπήρχε ως παράγοντας ούτε στη νοηματοδότηση ούτε στους αναστοχασμούς μου.

Μέσα από τα εστιασμένα αναστοχαστικά ερωτήματα της διευκολύντριας με βάση την κριτική ανάγνωση των κειμένων περιγραφής και αναστοχασμού της σκέψης και της δράσης μου που κατέθετα στην πορεία της έρευνας-δράσης, αναγκάστηκα να ξανασκεφτώ ότι αφού κανένας μαθητής δεν ανέφερε δυσκολία ως προς την κατανόηση και τη σύνδεση των **τριών** γνωστικών αντικειμένων, θα είναι εύκολο μέσα από τη μελέτη, την επικοινωνία με συναδέλφους των άλλων ειδικοτήτων και την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων να αποκτήσω μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στη διδασκαλία, γεγονός που θα’ χει θετικό αντίκτυπο και στη συμμετοχή των μαθητών. Επιπλέον, ενώ στην αρχή της έρευνας θεωρούσα τη δυσκολία του **εγχειριδίου** ανυπέρβλητο εμπόδιο, συνειδητοποιώ τελικά ότι μπορώ να την υπερβώ -έχοντας κερδίσει την εμπιστοσύνη των μαθητών- εφαρμόζοντας συνεργατικές και διαλογικές μεθόδους, στις οποίες τα παιδιά έχουν δηλώσει την προτίμησή τους. Με τον τρόπο αυτό, οι έννοιες και οι αξίες θα γίνουν κατανοητές μέσω της **αλληλεπίδρασης** και όχι της μηχανιστικής μάθησης. Τέλος, αντιλήφθηκα ότι αφού τα παιδιά αναγνωρίζουν τη **σπουδαιότητα** του μαθήματος, αλλά δεν έχουν αρκετό χρόνο να διαθέσουν στη μελέτη του, θα πρέπει να εφαρμόσω μεθόδους βιωματικής και εμπειρικής μάθησης και να ελαχιστοποιήσω την απομνημόνευση.

Στον μετασχηματισμό των πεποιθήσεών μου συνέβαλαν και οι συζητήσεις με την κριτική φίλη που με βοήθησε να εντοπίσω αδυναμίες και **λάθη** στην εκπαιδευτική πράξη (π.χ. αδυναμία ένταξης όλων των μαθητών στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία) που αναπόφευκτα οδηγούν και στη διατάραξη του ήρεμου κλίματος της τάξης, το οποίο αποτελεί προϋπόθεση για την υλοποίηση όσων αναφέρθηκαν. Σημειώνεται βέβαια, ότι ούτε οι **διαμαθητικές** σχέσεις με είχαν προβληματίσει κατά τη διαδικασία εντοπισμού των παραγόντων που επιδρούν στη συμμετοχή των μαθητών.

Οι πρακτικές μου μετασχηματίστηκαν ως προς την έμφαση που έδωσα στη διαφοροποίηση μεθόδων και στρατηγικών με στόχο τη συμμετοχή όλων των μαθητών μου (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 20). Το επαναλαμβανόμενο αίτημα των παιδιών για «πιο συχνές **εναλλαγές** στη διδασκαλία» με οδήγησε στην αναθεώρηση των πρακτικών μου, καθώς μέχρι εκείνη τη στιγμή θεωρούσα ότι με τις τεχνικές που ήδη εφάρμοζα κατάφερα να καλύψω σε μεγάλο βαθμό τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους. Το αίτημα αυτό αποτέλεσε το έναυσμα για ενδελεχή αναζήτηση στη βιβλιογραφία σχετικά με τις στρατηγικές διδασκαλίας που ενδείκνυνται για το μάθημα της Πολιτικής Παιδείας.

Επίσης, ενώ προηγουμένως θεωρούσα ότι οι **επισκέψεις** σε εξωτερικούς χώρους είναι απαγορευτικές, ενέπλεξα τους μαθητές στη διαδικασία υλοποίησης πολιτισμικού προγράμματος το οποίο στο μεγαλύτερο μέρος του ολοκληρώθηκε εντός του σχολικού προγράμματος. Ο ενθουσιασμός των παιδιών ήταν μεγάλος, καθώς η επιπλέον γνώση προερχόταν από ποικίλες πηγές και με ποικίλους τρόπους.

### **3ο Ερευνητικό ερώτημα**

*Ποια είναι τα αποτελέσματα από τον μετασχηματισμό των εκπαιδευτικών πρακτικών σύμφωνα με τις απόψεις των εμπλεκόμενων (μαθητών, εκπαιδευτικού, κριτικής φίλης);*

Ορισμένοι μαθητές φαίνεται να αναγνώρισαν τον μετασχηματισμό των πρακτικών, γιατί διαπίστωσαν βελτίωση στην οργάνωση και τη λειτουργία των ομάδων καθώς και στο επίπεδο συμμετοχής τους στη διδασκαλία, ενώ ταυτόχρονα μειώθηκε η δυσκολία του μαθήματος και απέκτησαν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στην εκπαιδευτικό. Το σημαντικότερο όμως είναι ότι –όπως φάνηκε από τις ανοικτές ερωτήσεις αποτίμησης της εμπειρίας- όλοι/ -ες οι μαθητές/ -τριες ανεξαιρέτως

δήλωσαν ότι βελτιώθηκε η διδασκαλία στη διάρκεια του διδακτικού έτους, εξαιτίας των συχνών εναλλαγών στις μεθόδους που εφάρμοσε η εκπαιδευτικός. Πιο συγκεκριμένα, ανέφεραν ότι ένιωσαν ικανοποίηση επειδή λήφθηκαν υπόψη οι προτάσεις τους, καθώς η διδασκαλία γινόταν κυρίως με την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας, τη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών, τα παιχνίδια διαφόρων τύπων, τη συχνή χρήση διαλόγου και την ερευνητική εργασία, μεθόδους που είχαν προτείνει στο διαγνωστικό ερωτηματολόγιο. Ταυτόχρονα επεσήμαναν την πολύ καλή συνεργασία τους με την εκπαιδευτικό και τον περιορισμό της φασαρίας στην τάξη.

Τα παραπάνω έρχονται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις ημερολογιακές καταγραφές της εκπαιδευτικού και τα οποία έδειξαν ότι αυξήθηκε το ενδιαφέρον και η συμμετοχή των μαθητών με τη χρήση διαφοροποιημένων και εναλλακτικών τρόπων διδασκαλίας που ενίσχυσαν τον ενθουσιασμό τους κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Αποδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αναγνωρίζουν και να σέβονται τη διαφορετικότητα κάθε παιδιού και να επενδύουν σ' αυτήν (Goldiamond, 1974) διότι όταν οι μαθητές αισθάνονται ότι ο καθηγητής τους εκτιμά και τους συμπεριφέρεται δίκαια, υιοθετούν ανάλογη συμπεριφορά (Mayer, 1995). Επομένως, είναι αναγκαίο να μεγιστοποιείται ο χρόνος εμπλοκής των μαθητών (Finn & Rock, 1997) σε μαθησιακές δραστηριότητες με τη μορφή διασκέδασης που ενισχύουν την αυτοεκτίμηση (Saha, 2004).

Επίσης, με βάση τα αποτελέσματα των ημερολογιακών καταγραφών και των παρατηρήσεων της κριτικής φίλης, η συνεργασία των παιδιών στις ομάδες παρουσίασε μικρή αλλά αισθητή βελτίωση. Ενθαρρυντικά ήταν και τα αποτελέσματα που αφορούσαν τη μείωση της αναστάτωσης στην τάξη. Επαληθεύεται λοιπόν η άποψη που υποστηρίζει ότι για να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα συμπεριφοράς, πρέπει να δίνεται έμφαση στη διδασκαλία και τη δημιουργία μέσω αυτής των επιθυμητών συμπεριφορών περισσότερο, και να αποφεύγεται η τιμωρία και ο περιορισμός (Παπασταμάτης, 2012 όπως αναφέρεται στο Γλαβάς, 2012). Γενικά, το ενθαρρυντικό και δημοκρατικό κλίμα στην τάξη που θεωρείται ως ένας από τους πιο ισχυρούς συνεργάτες, αφού ενισχύει τα θετικά μαθησιακά αποτελέσματα (Campbell, 2008) προώθησε μέσω του διαλόγου, την κατανόηση, τον αμοιβαίο σεβασμό και την αύξηση της κοινωνικής ένταξης (Maslowski, et al., 2009).

## ***Περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για μελλοντική έρευνα***

Αναμφίβολα, τα δεδομένα της παρούσας έρευνας που συλλέχθηκαν καθ' όλη τη διάρκεια υλοποίησης του σχεδίου δράσης, δεν ήταν δυνατό να αξιολογηθούν σε βάθος χρόνου. Επιπλέον, υπήρχαν δράσεις όπως η πρόσκληση ειδικών και η ανάπτυξη πρωτοβουλιών για δράση στην τοπική κοινωνία, που δεν ήταν εφικτό να υλοποιηθούν λόγω περιορισμένου χρόνου, θα μπορούσαν όμως να οργανωθούν από την αρχή του επόμενου σχολικού έτους. Επιπρόσθετα, δεδομένης της μεθόδου που υιοθετήθηκε, πολλά στοιχεία προέρχονται από την ίδια την εκπαιδευτικό, η οποία ήταν παράλληλα και ερευνήτρια. Τέλος, δεν είναι εύκολο να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα τόσο για τον βαθμό συμβολής του σχεδίου δράσης στην ποιότητα της διδασκαλίας και στο κλίμα της τάξης όσο και για τον βαθμό διατήρησης της στρατηγικής αυτής από την εκπαιδευτικό στο μέλλον. Η επέκταση και διεύρυνση των ερευνών για την ενίσχυση της συμμετοχής των μαθητών μέσω του μετασχηματισμού των εκπαιδευτικών πρακτικών στο μάθημα της Πολιτικής Παιδείας, θα συμβάλλει στη βελτίωση των διαδικασιών που "μαθαίνουν" στα παιδιά τον ενεργό ρόλο τους στη λήψη αποφάσεων για την πορεία της ίδιας τους της μάθησης και ανάπτυξης, μέσα από την εμπλοκή τους σε ερευνητικές και αναστοχαστικές διαδικασίες.

Με δεδομένο ότι η προώθηση των δημοκρατικών πρακτικών στο σχολείο, υλοποιείται όταν οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν στους μαθητές, όχι μόνο μέσα από το πρόγραμμα σπουδών του σχολείου αλλά και μέσω της συμμετοχής τους στα συμβούλια και τις συνελεύσεις (Cappelle, et al., 2010) θα παρουσίαζε ιδιαίτερο ενδιαφέρον να μελετηθεί η στάση των μαθητών και μαθητριών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στον θεσμό των μαθητικών κοινοτήτων, που θεωρητικά αποτελεί χώρο ανάπτυξης της μαθητικής πρωτοβουλίας και κύτταρο δημοκρατικής ζωής. Πιο συγκεκριμένα, μία επόμενη έρευνα μπορεί να εξετάσει την ικανοποίηση που νιώθουν οι μαθητές από τη λειτουργία τους στα πλαίσια του σχολείου και αν η ικανοποίηση αυτή διαφοροποιείται ανάμεσα στα δύο φύλα, να καταγράψει τις δράσεις των συμβουλίων σε επίπεδο τάξης, σχολείου αλλά και τοπικής κοινωνίας και τέλος να ταξινομήσει τα κριτήρια βάσει των οποίων οι μαθητές επιλέγουν τους συμμαθητές που θα τους εκπροσωπήσουν. Η σπουδαιότητα της έρευνας έγκειται και στην πίστη που επικρατεί ότι η δυνατότητα που παρέχεται στον μαθητή να μετατρέψει την εκπαιδευτική διαδικασία στην τάξη, ενισχύει τη δυνατότητα να μετατρέψει τα πράγματα και έξω από αυτήν, στην ευρύτερη κοινωνία.

## Βιβλιογραφία

### ✚ Ελληνόγλωσση

Αυγητίδου, Σ. (2011). Η αξιοποίηση των ημερολογίων στην εκπαιδευτική έρευνα - δράση: προϋποθέσεις και διαδικασίες. *Action Researcher in Education*, 2, 29 – 48.

Αυγητίδου, Σ. (2014). *Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και ως στοχαζόμενοι επαγγελματίες: Υποστηρίζοντας την επαγγελματική μάθηση για μια συμμετοχική και συνεργατική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg - Δαρδανός.

Αυγητίδου, Σ. (2014). Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και ως στοχαζόμενοι επαγγελματίες: Ένα μοντέλο υποστήριξης της επαγγελματικής μάθησης. *9ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Ελληνική Παιδαγωγική , και Εκπαιδευτική Έρευνα»*, 28-30 Νοεμβρίου 2014, Φλώρινα, 9, 37-53.

Αυγητίδου, Σ. (2015). *Επαγγελματική μάθηση μέσω της έρευνας-δράσης: Οδηγός υποστήριξης των εκπαιδευτικών και των σχολείων στο καθημερινό εκπαιδευτικό έργο*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.

Βάμβουκας, Μ. Ι. (2000). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Γεωργουλοπούλου, Ε. (2006). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο. *Το Ελληνικό Σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας: 1<sup>ο</sup> Εκπαιδευτικό Συνέδριο*, Ιωάννινα, 12-14 Μαΐου 2006, 2-12.

Δάλκος, Γ. (2001). Η Ευέλικτη Ζώνη ως πεδίο εφαρμογής της Έρευνας – Δράσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 120-134.

Δημητριάδου, Κ. (2014). Το μοντέλο της μικτής μάθησης ως πλαίσιο επιμορφωτικών δράσεων: ένα παράδειγμα εφαρμογής. Στο: Ζ. Παπαναούμ & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Εγχειρίδιο επιμόρφωσης*, (σ. 201-218). Θεσσαλονίκη: Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών (ΕΣΠΑ).

Δημητριάδου, Κ. (2016). *Νέοι προσανατολισμοί της Διδακτικής. Προσαρμογή της διδασκαλίας στις εκπαιδευτικές προκλήσεις του 21ου αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2005). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία; Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών*. Αθήνα: Κριτική ΑΕ.

Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). *Ο Εκπαιδευτικός ως Στοχαζόμενος Επαγγελματίας*. Αθήνα: Δαρδανός.

Καραγεώργη, Β., & Καλτζίδου, Κ. (2011). *Η παρατήρηση και η κατανόηση του πλαισίου της τάξης μέσω της εκπαιδευτικής έρευνας-δράσης -Ενδοσχολική επιθετικότητα*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Αθήνα.

Κατσαρού, Ε., & Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία: Η εκπαιδευτική έρευνα- δράση*. Αθήνα: Σαββάλας.

Κεδράκα, Κ. (2009). *Μεθοδολογία Παρατήρησης*. Αθήνα (ακαδημαϊκές σημειώσεις).

Λυκομήτρου, Σ. (2015). «*Λεκτικές αλληλεπιδράσεις στην προσχολική εκπαίδευση: Μια συνεργατική έρευνα-δράση για την ενίσχυση της παιδαγωγικής του διαλόγου*». Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγική Σχολή, Τμήμα Νηπιαγωγών, Φλώρινα.

Μάραντος, Π., & Θεριανός, Κ. (2016). *Πολιτική Παιδεία*. Αθήνα: ΙΤΥΕ-ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ.

Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Η Σχολική Τάξη*, τόμος Α'. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μόρφα, Ε. (2006). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο. *Το Ελληνικό Σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας: 1<sup>ο</sup> Εκπαιδευτικό Συνέδριο*, Ιωάννινα, 12-14 Μαΐου 2006, 27-35.

Μυλωνάς, Θ., & Δημητριάδη, Α. (1999). Από την ανισότητα απέναντι στο σχολείο στον αποκλεισμό μέσα στην τάξη. Στο Κωνσταντίνου, Χ., & Πλειός, Γ. (Επιμ.), *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός. Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση* (β' έκδ. σ. 385-408). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παλάζη, Χ. Β. (2012). *Φύλο και Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση (ΤΠΕ) : η περίπτωση των φιλολογικών μαθημάτων*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας – Παιδαγωγικής, Τομέας Παιδαγωγικής, Θεσσαλονίκη.

Παπαδοπούλου - Τσοχατζίδου, Χ. Ο. (2001). Το ημερολόγιο και η συμβολή του στην ανάπτυξη της στοχαστικής διδασκαλίας. *Φιλολογος*, 106, 605-623.

Πουρκός, Μ., & Δαφέρμος, Μ. (2010). *Ποιοτική έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Τόπος.

Σπανακά, Αδ. (2005). *Οι νέες τεχνολογίες ως μία περίπτωση εκπαιδευτικής αλλαγής: μία μακροχρόνια έρευνα-δράση σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας*



Εκπαίδευσης, Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας, Α.Π.Θ.

Φρόση, Λ. Ν. (2005). *Εκπαιδευτικοί σε διαδικασία αλλαγής: εφαρμογή της μεθόδου "ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής" στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε θέματα ισότητας και σχέσεων των φύλων*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Τομέας Σχολικής και Εξελικτικής Ψυχολογίας, Θεσσαλονίκη.

Φυσικούδης, Α. Κ. (1997). *Συμπεριφορά και επικοινωνία μαθητών – δασκάλων στη σχολική τάξη. Η επιθετική συμπεριφορά*. Έδεσσα.

### Ξενόγλωσση

Akar, B. (2012). Teaching for citizenship in Lebanon: Teachers talk about the civics classroom. *Teaching and Teacher Education*, 28 (3), 470–480.

Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2001). *Οι Εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους: μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας-δράσης* (Μ. Δεληγιάννη, μτφ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Atweh, B., & Burton, L. (1995). Students as researchers: Rationale and critique. *British Educational Research Journal*, 21(5), 561–575.

Baroutsis, A., McGregor, G., & Mills, M. (2016). Pedagogic voice: student voice in teaching and engagement pedagogies. *Pedagogy, Culture & Society*, 24 (1), 123-140.

Beck, J. (1996). Citizenship Education: problems and possibilities. *Curriculum Studies*, 4 (3), 349-366.

Berg, W., Graeffe, L., & Holden, C. (2003). *Teaching Controversial Issues: A European Perspective*. London, UK: CiCe Thematic Network Project.

Bickmore, K. (2006). Democratic social cohesion (assimilation)? Representations of social conflict in Canadian public school curriculum. *Canadian Journal of Education*, 29(2), 259-386.

Biesta, G. J. J., Lawy, R. S., & Kelly, N. (2009). Understanding young people's citizenship learning in everyday life: The role of contexts, relationships and dispositions. *Education, Citizenship and Social Justice*, 4(1), 5-24.

Bîrzea, C. (2000). Education for democratic citizenship: A lifelong learning perspective. *Council for Cultural Co-operation, CDCC*.

Blackmore, J. (2006). Deconstructing diversity discourses in the field of Education Management and Leadership. *Educational Management, Administration and Leadership*, 34(2), 181- 199.

Boaler, J., William, D., & Brown, M. (2000). Students experiences of ability grouping. Disaffection, polarization and the construction of failure. *British Educational Research Journal*, 26(5), 631-648.

Burton, D., May, S. & Moores, J. (2015). Citizenship Education in Secondary Schools in England. *Educational futures*, 7 (1), 76-91.

Calvert, M., & Clemitshaw, G. (2003). Implementing Citizenship into the English Secondary School Curriculum. *Pastoral Care in Education*, 21 (3), 3-12.

Campbell, D. E. 2008. Voice in the classroom: How an open classroom environment facilitates adolescents' civic development. *Political Behavior*, 30, 437–454.

Cardelle-Elawar, M. (1993). The Teacher as Researcher in the Classroom. *Action in Teacher Education* 15(1), 49-57.

Cogan, J. J., & Derricott, R. (2012). *Citizenship for the 21st Century: An International Perspective on Education*. New York: Routledge.

Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Χ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου, μτφ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα, Μ. Φιλοπούλου, μτφ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στη εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (Ν. Κουβαράκου, μτφ.). Αθήνα: Ίων.

Day, C. (2003). *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών. Οι Προκλήσεις της Δια Βίου Μάθησης* (μτφ. Α.Βακάκη). Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.

Dunkin, M. J., Welch, A., Merritt, A., Phillips, R., & Craven, R. (1998). Teachers' explanations of classroom events: knowledge and beliefs about teaching Civics and Citizenship. *Teaching and Teacher Education*, 14 (2), 141-151.

Finn, J. D., & Rock, D. A. (1997). Academic Success Among Students at Risk for School Failure. *Journal of Applied Psychology*, 82 (2), 221-234.

Garratt, D. (2000). Democratic Citizenship in the Curriculum: some problems and possibilities. *Pedagogy, Culture and Society*, 8 (3), 323-346.

Gerry, J. (2008). Some challenges for citizenship education in the Republic of Ireland. In J. Gerry, & U. O'Connor (Ed.). *Education for Citizenship and Diversity in Irish Contexts* (pp. 11 – 23). Dublin: Institute of Public Administration.

Gold, M., & Mann, D. W. (1982). Alternative schools for troublesome secondary students. *Urban Review*, 14, 305-316.

Goldiamond, I. (1974). Toward a constructional approach to social problems: Ethical and constitutional issues raised by applied behavior analysis. *Behaviorism*, 2, 1-85.

Grundy, S. & Kemmis, S. (1988). Educational action research in Australia: The state of the art (an overview). In Kemmis, S. & Mc Taggart, R. (Eds.). *The action research reader*, 321-335. Deakin: Deakin University Press.

Hammersley, M. (1993). On the Teacher as Researcher. *Educational Action Research*, 1(3), 425-445.

Hosack, I. (2012). Citizenship and language education in Japanese high schools. In P. Cunningham & N. Fretwell (Eds.), *Creating Communities: Local, National and Global* (pp. 132 – 144). London: CiCe.

Isac, M. M., Maslowski, R., Creemers, B., & van der Werf, G. (2014). The contribution of schooling to secondary-school students' citizenship outcomes across countries. *School Effectiveness & School Improvement*, 25 (1), 29-63.

Jacobson, W. (1998). Defining the quality of practitioner research. *Adult Education Quarterly*, 48 (3), 125-138.

Janks, H. (2000). Domination, Access, Diversity, and Design: A synthesis for critical literacy education. *Educational Review*, 52(2), 175-186.

Jeliazkova, M. (2013). Views and Beliefs of Social Studies Teachers on Citizenship Education: a Comparative Study of the Netherlands, Bulgaria and Croatia. In P. Cunningham (Ed.), *Identities and Citizenship Education: Controversy, crisis and challenges* (pp. 239 – 260). London: CiCe.

Jennings, M. K., & Stoker, L. (2004). Social trust and civic engagement across time and generations. *Acta politica*, 39 (4), 342-379.

Juanes García, A., García, T. & Pérez-Manjarrez, E. (2013). Citizenship Education and Social Justice. From Theory to Practice. In P. Cunningham (Ed.),

*Identities and Citizenship Education: Controversy, crisis and challenges* (pp. 505 – 510). London: CiCe.

Jurgena, I., Mikainis, Z., & Kevisha, I. (2013). Issues and Solutions in Citizenship Education – the Education of Values in Extracurricular Activities in the Crisis Situation in Latvia. In P. Cunningham (Ed.), *Identities and Citizenship Education: Controversy, crisis and challenges* (pp. 1 – 10). London: CiCe.

Katsenou, C., Flogaitis, E., & Liarakou, G. (2015). Action Research to Encourage Pupils' Active Participation in the Sustainable School. *Applied Environmental Education & Communication*, 14 (1), 14-22.

Kayaoglu, M. N. (2015). Teacher researchers in action research in a heavily centralized education system. *Educational Action Research*, 23 (2), 140-161.

Kelsay, K. L. (1991). When Experience is the Best Teacher: The Teacher as Researcher. *Action in Teacher Education*, 13(1), 14-21.

Kisby, B. (2009). Social capital and citizenship lessons in England: Analysing the presuppositions of citizenship education. *Education, Citizenship and Social Justice*, 4 (1), 41-62.

Köpsén, S. (2014). How vocational teachers describe their vocational teacher identity? *Journal of Vocational Education & Training*, 66 (2), 194-211.

Larkin, C. (2001). Citizenship Education or Crowd Control? The Crick Report and the Role of Peace Education and Conflict Resolution in the New Citizenship Curriculum. *Bradford, Centre for Conflict Resolution, Department of Peace Studies, University of Bradford*. CCR Working Papers: No. 9.

Liu, M. (2001). The development of civic values: case study of Taiwan. *International Journal of Educational Research*, 35 (1), 45-60.

Magudu, S. (2012). Citizenship education in Zimbabwe: Challenges and prospects. *Journal of educational and instructional studies in the world*, 2 (4), 179-187.

Maslowski, R., Breit, H., Eckensberger, L., & Scheerens, J. (2009). A Conceptual Framework on Informal Learning of Active Citizenship Competencies In J. Scheerens (Ed.). *Informal Learning of Active Citizenship at School: An International Comparative Study in Seven European Countries* (pp. 11-24). Netherlands: Springer.

Mayer, G. R. (1995). Preventing Antisocial Behavior in the Schools. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28 (4), 467-478.

McCullough, D. (2008). Moral and social education in Japanese schools: Conflicting conceptions of citizenship. *Citizenship teaching and learning*, 4(1), 21-34.

Meijera, P. C., Oolbekkinkb, H. W., Meirinkc, J. A., Lockhorstd, D. (2013). Teacher research in secondary education: Effects on teachers' professional and school development, and issues of quality. *International Journal of Educational Research*, 57, 39–50.

Messina, C., & Kohen, R. (2012). The commitment of young people to political and civic life: An analysis of Spanish citizenship education textbooks. In P. Cunningham & N. Fretwell (Eds.), *Creating Communities: Local* (pp. 228 – 241). London, CiCe: National and Global.

Mezirow, J. (1998). On critical reflection. *Adult Education Quarterly*, 48 (3), 185-198.

Miles, M. & Huberman, M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. London: SAGE publications.

Naval, C., Print, M., & Veldhuis, R. (2002). Education for democratic citizenship in the New Europe: Context and reform. *European Journal of Education*, 37(2), 107–128.

Oberg, A. A., & McCutcheon, G. (1990). This issue: Teacher as Researcher. *Theory Into Practice*, 29 (3), 142-143.

Oulton, C., Day, V., Dillon, J., & Grace, M. (2004). Controversial Issues – teachers attitudes and practices in the context of citizenship education. *Oxford Review of Education*, 30 (4), 489-507.

Oxfam GB. (2006). *GLOBAL CITIZENSHIP GUIDES: Teaching Controversial Issues*. [Booklet]. Great Britain: Oxfam Development Education Programme.

Pashiardis, P., Georgiou, M. & Georghiou, M. (2009). Cyprus. In J. Scheerens (Ed.). *Informal Learning of Active Citizenship at School: An International Comparative Study in Seven European Countries* (pp. 51-74).: Springer.

Peeke, G. (1984). Teacher as researcher. *Educational Research*, 26 (1), 24-26.

Postholm, M. B. (2009). Research and development work: developing teachers as researchers or just teachers? *Educational Action Research*, 17 (4), 551-565.

Print, M., Ørnstrøm, S., & Skovgaard Nielsen, H. (2002). Education for Democratic Processes in Schools and Classrooms. *European Journal of Education*, 37 (2), 193–210.

Pudelko, C. E., & Boon, H. J. (2014). Relations between Teachers' Classroom Goals and Values: A Case Study of High School Teachers in Far North Queensland, Australia. *Australian Journal of Teacher Education*, 39 (8), 14-36.

Quigley, C. N. (1999). Civic education: Recent history, current status, and the future. *Public Perception and Understanding of the Justice System*, American Bar Association Symposium: Center for Civic Education, Washington, D.C., 25-26 February 1999.

Ruget, V. (2006). The renewal of civic education in France and in America: Comparative perspectives. *Social Science Journal*, 43 (1), 19-34.

Saha, L. J. (2004). Prosocial Behaviour and Political Culture among Australian Secondary School Students. *International Education Journal*, 5 (1), 9-25.

Sears, A. (1996). Something different to everyone: Conceptions of citizenship and citizenship education. *Canadian and International Education*, 25(2), 1-16.

Sharma, N. (2015). Can active citizenship be learned? Examining content and activities in a teacher's education module engaging with Gandhi and Makiguchi. *Policy Futures in Education*, 13 (3), 328-341.

Sigauke, A. T. (2013). Citizenship Education in the Social Science Subjects: An Analysis of the Teacher Education Curriculum for secondary schools. *Australian Journal of Teacher Education*, 38 (11), 126-137.

Silman, F., & Çağ lar, M. (2010). A comparative overview of citizenship education in Cyprus. *International Review of Education*, 56 (5-6), 671-682.

Souto-Manning, M. (2009). Teacher as Researcher: Teachers Search and Research: Questioning Educational Practices. *Childhood Education*, 86 (1), 49-51.

Tota, P. M. (2013). Education for democratic citizenship as whole-school activity: A case study. In P. Cunningham (Ed.), *Identities and Citizenship Education: Controversy, crisis and challenges* (pp. 429 – 441). London: CiCe.

Trumper, R. (1991). Being constructive: an alternative approach to the teaching of the energy concept- part two. *International Journal of Science Education*, 13 (1), 1-10.

Tsouroufli, M. (2002). Gender and Teachers' Classroom Practice in a Secondary School in Greece. *Gender and Education*, 14 (2), 135-147.

Virtanen, T. E., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., & Kuorelahti, M. (2015). The relationship between classroom quality and students' engagement in secondary school. *Educational Psychology*, 35 (8), 963-983.

Weller, S. (2003). “Teach us something useful”: contested spaces of teenagers’ citizenship. *Space and Polity*, 7 (2), 153–171.

Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal*, 41 (2), 237–269.

Willemsse, T. M., Dam, G. T., Geijsel, F., Loes van Wessum, & Volman, M. (2015). Fostering teachers' professional development for citizenship education. *Teaching and Teacher Education*, 49, 118-127.

Willis, P. (2003). Foot Soldiers of Modernity: The Dialectics of Cultural Consumption and the Twenty – First – Century School. *Harvard Educational Review*, 73 (3), 390-415.

Winton, S. (2007). Does Character Education Really Support Citizenship Education? Examining the Claims of an Ontario Policy. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 66, 1-24.

#### Διαδίκτυο

Γλαβάς, Ι. (24 Φεβρουαρίου, 2012). *Εκπαίδευση, Διδασκαλία & Μαθηματικά: Διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς σχολικής τάξης*. Ανακτήθηκε 28 Φεβρουαρίου, 2017, από <http://blogs.sch.gr/isiglavas/archives/305>

Κάτσικας, Μ. (2014, 16 Φεβρουαρίου). Για το αναλυτικό πρόγραμμα του μαθήματος «Πολιτική Παιδεία». *Ριζοσπάστης*. Ανακτήθηκε 7 Φεβρουαρίου, 2017, από <http://www.alfavita.gr/arhron/%CE%B3%CE%B9%CE%B1-CF%84%CE%BF-%CE%B1%CE%BD%CE%B1%CE%BB%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C-%CF%80%CF%81%CF%8C%CE%B3%CF%81%CE%B1%CE%BC%CE%BC%CE%B1-%CF%84%CE%BF%CF%85-%CE%BC%CE%B1%CE%B8%CE%AE%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%BF%CF%82-%C2%AB%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CE%AF%CE%B1%CE%BB>

Κουμαρόπουλος, Σ. (4 Οκτωβρίου, 2006). *Τα ψυχολογικά χαρακτηριστικά των εφήβων μαθητών του Γυμνασίου και του Λυκείου*. Ανακτήθηκε 12 Μαρτίου, 2017, από [http://www.ssneond.sch.gr/Keimena%20dimosieumena/efivi%20charactiristika.htm#\\_ftn1](http://www.ssneond.sch.gr/Keimena%20dimosieumena/efivi%20charactiristika.htm#_ftn1)

Μιχαλόπουλος, Α. (18 Οκτωβρίου, 2014). Ελληνικός Κοινοτισμός: Φιλοσοφία-Τέχνη-Ελληνική Θεολογία-Άμεση Δημοκρατία-Ανθρωπισμός. Ανακτήθηκε 19 Ιουνίου, 2017, από [https://ellinikoskoinotismos.blogspot.gr/2014/10/blog-post\\_18.html](https://ellinikoskoinotismos.blogspot.gr/2014/10/blog-post_18.html)

Πανταζής, Δ. (2008, 25 Νοεμβρίου). Παιδεία και κοινωνία: Ο ρόλος της παιδείας. *Medinfo*. Ανακτήθηκε 29 Ιανουαρίου, 2017, από [http://medinfo.gr/?cat\\_id=560&article\\_id=1811](http://medinfo.gr/?cat_id=560&article_id=1811)

Παπαγεωργάκη, Γ. (11 Ιουλίου, 2010). *Εκπαιδευτικές ιδέες και προτάσεις: Η Πολιτική Παιδεία*. Ανακτήθηκε 28 Φεβρουαρίου, από <http://teachers2009.blogspot.gr/search/label/%CE%A0%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CE%AF%CE%B1>

Παπάνης, Ε. (26 Σεπτεμβρίου, 2007). Αυτοεκτίμηση μαθητών: Παιδαγωγική, Ψυχολογική και Κοινωνιολογική Έρευνα. Ανακτήθηκε 19 Ιουνίου, από [http://eparanis.blogspot.gr/2008/06/facebook\\_25.html](http://eparanis.blogspot.gr/2008/06/facebook_25.html)

Τέντες, Π. (22 Απριλίου, 2015). AlfaVita-Εκπαιδευτικό Ενημερωτικό Δίκτυο. "Πολιτική παιδεία": Μία νεοφιλελεύθερη ιδεολογία και πολιτική στο σχολείο. Ανακτήθηκε 13 Ιανουαρίου, 2017, από <http://www.alfavita.gr/arhron/%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CE%AF%CE%B1-%CE%BC%CE%AF%CE%B1-%CE%BD%CE%B5%CE%BF%CF%86%CE%B9%CE%BB%CE%B5%CE%BB%CE%B5%CF%8D%CE%B8%CE%B5%CF%81%CE%B7-%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%AF%CE%B1-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CF%83%CF%84%CE%BF-%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B5%CE%AF%CE%BF-%CF%84%CE%BF%CF%85-%CF%80%CE%B1%CE%BD%CF%84%CE%B5%CE%BB%CE%AE-%CF%84%CE%AD%CE%BD%CF%84%CE%B5>

Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων. (26 Σεπτεμβρίου, 2013). *Πρόγραμμα Σπουδών Πολιτικής Παιδείας Α' Λυκείου (Οικονομία, Πολιτικοί Θεσμοί & Αρχές Δικαίου και Κοινωνιολογία)*. Ανακτήθηκε 9 Ιανουαρίου, 2017, από



<https://edu.klimaka.gr/leitoyrgia-sxoleivn/lykeio/2099-programma-spoudwn-politikh-paideia.html>

Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων. (15 Σεπτεμβρίου, 2016). *Οδηγίες για τη διδασκαλία των μαθημάτων Πολιτική Παιδεία και Βασικές Αρχές Κοινωνικών Επιστημών στο Ημερήσιο και Εσπερινό ΓΕΛ για το σχολ. έτος 2016 – 2017*. Ανακτήθηκε 9 Ιανουαρίου, 2017, από <http://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/%CE%9F%CE%94%CE%97%CE%93%CE%99%CE%95%CE%A3%CE%A0%CE%9F%CE%9B%CE%A0%CE%91%CE%99%CE%94%CE%95%CE%99%CE%91%CE%92%CE%91%CE%9A%CE%9F%CE%99%CE%9D%CE%95%CE%A0%CE%99%CE%A3%CE%A4%CE%93%CE%95%CE%9B%2016%2017.pdf>

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. (2010). *Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων - Πρόγραμμα Σπουδών Πολιτικής και Κοινωνικής Αγωγής*. Ανακτήθηκε 5 Μαρτίου, 2017, από [http://www.paideia.org.cy/upload/analytika\\_programmata\\_2010/6.politikiagogi.pdf](http://www.paideia.org.cy/upload/analytika_programmata_2010/6.politikiagogi.pdf)

Arthur, J., Davies, I., & Hahn, C. (2008). *The SAGE Handbook of Education for Citizenship and Democracy*. London: SAGE. Ανακτήθηκε 22 Ιανουαρίου, 2017, από [https://books.google.gr/books?id=tzC3GvNu2DwC&pg=PA111&lpg=PA111&dq=Iosif+\(2007\)+Brazil+69&source=bl&ots=nMxN8OZRBl&sig=VbJjSh7hmd3EBd36WJWPEgoWR2U&hl=el&sa=X&ved=0ahUKEwjnvPX8u5TSAhWGQpoKHcKlAs0Q6AEIzAB#v=onepage&q=Iosif%20\(2007\)%20Brazil%2069&f=false](https://books.google.gr/books?id=tzC3GvNu2DwC&pg=PA111&lpg=PA111&dq=Iosif+(2007)+Brazil+69&source=bl&ots=nMxN8OZRBl&sig=VbJjSh7hmd3EBd36WJWPEgoWR2U&hl=el&sa=X&ved=0ahUKEwjnvPX8u5TSAhWGQpoKHcKlAs0Q6AEIzAB#v=onepage&q=Iosif%20(2007)%20Brazil%2069&f=false)

Cappelle, G., Crippin, G., & Lundgren, U. (2010). *Emerging Global Dimensions in Education*. London, UK: CiCe. Ανακτήθηκε 17 Ιανουαρίου, 2017, από <http://archive.londonmet.ac.uk/cice/fms/MRSite/Research/cice/pubs/citizenship/citizenship-07.pdf>

European Youth Centre Budapest. (1989). *COMPASITO - Manual on human rights education for children*. Ανακτήθηκε 17 Ιανουαρίου, 2017, από [http://www.eycb.coe.int/compasito/chapter\\_0/3\\_int.html#2](http://www.eycb.coe.int/compasito/chapter_0/3_int.html#2)

European Youth Centre Budapest. (1997). *COMPASITO - Manual on human rights education for children*. Ανακτήθηκε 17 Ιανουαρίου, 2017, από [http://www.eycb.coe.int/compasito/chapter\\_2/1\\_wha.html#4](http://www.eycb.coe.int/compasito/chapter_2/1_wha.html#4)

European Youth Centre Budapest. (Νοέμβριος, 2007). *COMPASITO - Manual on human rights education for children*. Ανακτήθηκε 13 Ιανουαρίου, 2017, από [http://www.eycb.coe.int/compasito/chapter\\_5/1.html](http://www.eycb.coe.int/compasito/chapter_5/1.html)

Howe, R. B., & Covell, K. (2005). *Empowering Children: Children's Rights Education as a Pathway to Citizenship*. Canada: University of Toronto Press. Ανακτήθηκε 22 Ιανουαρίου, 2017, από <https://books.google.gr/books?id=VOrPVHqIjawC&printsec=frontcover&hl=el#v=onepage&q&f=false>

Lau, C. S. (2011). Challenges to Teaching Citizenship Education in Hong Kong after the Handover. *E-Journal of Education Policy* 15 (Fall). Ανακτήθηκε 27 Φεβρουαρίου, 2017, από <https://nau.edu/uploadedFiles/Academic/COE/About/Projects/Challenges%20to%20Teaching%20Citizenship%20Education%20in%20Hong%20Kong%20after%20the%20Handover.pdf>

Miles, M. B., Huberman, M. A., & Saldaña, J. (2013). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook* (3rd Edition). Ανακτήθηκε 13 Απριλίου, 2017, από <http://researchtalk.com/wp-content/uploads/2014/01/Miles-Huberman-Saldana-Drawing-and-Verifying-Conclusions.pdf>.

United Nations Development Programme. (2008). *Education and Citizenship: Concepts, Attitudes, Skills and Actions. Analysis of survey results of 9th grade students in Lebanon*. <http://www.undp.org.lb/communication/publications/downloads/english.pdf>

## Παράρτημα

### Πίνακας Περιεχομένων

Πίνακας 12: Πίνακας περιεχομένων της διδακτέας ύλης

| <i>Διδακτέα ύλη</i>                                      | <i>Οδηγίες για εκπαιδευτικούς</i>  |
|--|--|
| <b>ΚΕΦ. 1: Η ΚΟΙΝΩΝΙΑ Η ΠΟΛΙΤΕΙΑ ΚΑΙ Η ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ</b>     | Οι διδάσκοντες προτείνεται να εστιάσουν στην αλληλεπίδραση μεταξύ ατόμου και κοινωνίας αλλά και στην αλληλεξάρτηση κοινωνίας-οικονομίας-πολιτικής.   |
| <b>ΚΕΦ. 2: Η ΚΟΙΝΩΝΙΑ</b>                                | Προτείνεται να δοθεί έμφαση στην κοινωνική μεταβολή.   |
| <b>ΚΕΦ. 4: Η ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ</b>                               | Να δοθεί έμφαση στο δίπολο ανάγκες/πόροι-αγαθά, στη διαμόρφωση του καταναλωτικού προτύπου και στον νόμο της προσφοράς και της ζήτησης, στη διάκριση των τομέων παραγωγής και στους παραγωγικούς συντελεστές.   |
| <b>ΚΕΦ. 5: Η ΠΟΛΙΤΕΙΑ – Η ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ</b>         | Οι μαθητές να προσεγγίσουν την έννοια του ενεργού πολίτη διαχρονικά.   |
| <b>ΚΕΦ. 6: ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΟΠΟΙΗΣΗ</b>        | Η κοινωνικοποίηση να διδαχθεί συνδυαστικά με την πολιτικοποίηση. Να δοθεί έμφαση στο ρόλο των ΜΜΕ ως φορέα κοινωνικοποίησης.   |
| <b>ΚΕΦ. 7: Ο ΕΛΕΥΘΕΡΟΣ ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΚΑΙ ΕΝΕΡΓΟΣ ΠΟΛΙΤΗΣ</b> | Να δοθεί έμφαση στην έννοια του ενεργού πολίτη που συμμετέχει στα κοινά με αίσθηση της ατομικής του ευθύνης αλλά και της κοινωνικής ευαισθησίας και αλληλεγγύης.   |
| <b>ΚΕΦ. 10: ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ</b>        | Να δοθεί έμφαση στην έννοια της καινοτομίας και της κοινωνικής ευθύνης των επιχειρήσεων.   |
| <b>ΚΕΦ. 11: ΤΟ ΧΡΗΜΑ ΚΑΙ ΟΙ ΤΡΑΠΕΖΕΣ</b>                 | Οι μαθητές/τριες, μετά την ολοκλήρωση του κεφαλαίου, να είναι σε θέση να περιγράφουν, σε γενικές γραμμές, το πιστωτικό σύστημα.  |
| <b>ΚΕΦ. 12: ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗ</b>                             | Να τονιστεί η διαχρονικότητα του φαινομένου της μετανάστευσης και η διάκριση των όρων «μετανάστης» και «πρόσφυγας». Να συνδυαστεί με τα νέα δεδομένα της προσφυγικής κρίσης στη χώρα μας και να γίνει αναφορά σε θέματα στερεοτύπων και προκαταλήψεων που οδηγούν σε ρατσιστικές συμπεριφορές.                   |
| <b>ΚΕΦ. 13: ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ</b>                     | Να γίνει κατανοητή η έννοια του κοινωνικού προβλήματος σε σχέση με τις κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές συνθήκες κάθε εποχής και κάθε κοινωνίας. Επίσης, να καταδειχθεί η πολλαπλότητα των παραγόντων ώστε να μην καταφεύγουν οι μαθητές σε επιφανειακές κρίσεις για τις αιτίες των κοινωνικών προβλημάτων. |

## Ερωτηματολόγιο Καταγραφής Αναγκών

**Πίνακας 13: Ερωτηματολόγιο Καταγραφής Αναγκών**

| Τομέας  | Καθόλου Καλά | Λίγο καλά | Μέτρια   | Αρκετά καλά | Πολύ καλά |
|---|--------------|-----------|----------|-------------|-----------|
| 1. Επίδοση μαθητών (γενικά)                           | 1            | <b>2</b>  | 3        | 4           | 5         |
| 2. Σχέσεις εκπαιδευτικών και παιδιών                  | 1            | 2         | 3        | <b>4</b>    | 5         |
| 3. Σχέσεις παιδιών μεταξύ τους                        | 1            | 2         | <b>3</b> | 4           | 5         |
| 4. Επίδοση μαθητών στο γλωσσικό μάθημα                | 1            | <b>2</b>  | 3        | 4           | 5         |
| 5. Επίδοση μαθητών στα Μαθηματικά                     | 1            | <b>2</b>  | 3        | 4           | 5         |
| 6. Υλοποίηση του Αναλυτικού Προγράμματος              | 1            | 2         | 3        | <b>4</b>    | 5         |
| 7. Υπευθυνότητα μαθητών                               | <b>1</b>     | 2         | 3        | 4           | 5         |
| 8. Συμμετοχή προσωπικού στη λήψη αποφάσεων            | 1            | 2         | 3        | <b>4</b>    | 5         |
| 9. Συμπεριφορά παιδιών                                | 1            | 2         | 3        | <b>4</b>    | 5         |
| 10. Κλίμα και κουλτούρα του σχολείου                  | 1            | 2         | 3        | <b>4</b>    | 5         |
| 11. Αξιολόγηση της προόδου των μαθητών                | 1            | <b>2</b>  | 3        | 4           | 5         |
| 12. Ενημέρωση γονέων για τα παιδιά τους               | 1            | 2         | <b>3</b> | 4           | 5         |
| 13. Συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών               | 1            | 2         | 3        | <b>4</b>    | 5         |
| 14. Ομαδοσυνεργατική μάθηση                           | 1            | <b>2</b>  | 3        | 4           | 5         |
| 15. Θετική στήριξη γονέων στο έργο του σχολείου       | 1            | <b>2</b>  | 3        | 4           | 5         |
| 16. Προβολή του έργου του σχολείου στους γονείς       | 1            | <b>2</b>  | 3        | 4           | 5         |
| 17. Επικοινωνία σχολείου και γονέων                   | 1            | <b>2</b>  | 3        | 4           | 5         |
| 18. Σχέσεις με την ευρύτερη κοινότητα                 | 1            | <b>2</b>  | 3        | 4           | 5         |
| 19. Εξω-διδασκτικές δραστηριότητες                    | 1            | 2         | 3        | <b>4</b>    | 5         |
| 20. Σχέσεις διεύθυνσης και προσωπικού                 | 1            | 2         | 3        | <b>4</b>    | 5         |
| 21. Δεξιότητες μαθητών στη χρήση νέων τεχνολογιών     | 1            | 2         | <b>3</b> | 4           | 5         |
| 22. Επίδοση μαθητών στο μάθημα της Πολιτικής Παιδείας | 1            | <b>2</b>  | 3        | 4           | 5         |
| 23. Διδασκαλία με χρήση νέων τεχνολογιών              | 1            | <b>2</b>  | 3        | 4           | 5         |
| 24. Διδασκαλία εμπλουτισμένη με πρόσθετες πηγές       | 1            | <b>2</b>  | 3        | 4           | 5         |
| 25. Υλικοτεχνική υποδομή σχολείου                     | 1            | 2         | 3        | <b>4</b>    | 5         |
| 26. Επισκέψεις σε εξωσχολικούς χώρους                 | <b>1</b>     | 2         | 3        | 4           | 5         |

## **Νοηματοδότηση Ζητήματος**

**‘Έλλειψη επαρκούς ενδιαφέροντος των μαθητών της Α’ λυκείου για το μάθημα της Πολιτικής Παιδείας’**

- **ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ:** *Τι συμβαίνει στην κατάσταση που με απασχολεί;  
Την περιγράφω συνοπτικά εντοπίζοντας το ζήτημα που με απασχολεί.*

Το μάθημα της Πολιτικής Παιδείας, περιλαμβάνει γνώσεις σχετικά με την κοινωνία, την οικονομία, την πολιτική και διδάσκεται στην Α’ τάξη του γενικού λυκείου, τα τελευταία τέσσερα χρόνια. Κύριος στόχος του είναι να προετοιμάσει τους μαθητές για τον ρόλο του ενεργού πολίτη. Συνεπώς, απαιτείται η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και ο τρόπος για να επιτευχθεί αυτό, σίγουρα δεν είναι η απομνημόνευση. Αντιθέτως, η αναγωγή επιστημονικών θεμάτων σε καταστάσεις της καθημερινότητας / επικαιρότητας, η κριτική προσέγγιση των ποικίλων κοινωνικών φαινομένων, η προσπάθεια διασύνδεσης με τα άλλα γνωστικά αντικείμενα (π.χ. Ιστορία) είναι ορισμένες από τις μαθησιακές διαδικασίες που βοηθούν στον οικονομικό, κοινωνικό και πολιτικό γραμματισμό των μαθητών. Επιπλέον, το μάθημα της Πολιτικής Παιδείας ενδείκνυται για την ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας, επικοινωνίας και πληροφόρησης, ώστε να αντιληφθούν τα όρια της ατομικής και της συλλογικής τους ευθύνης για να είναι ικανοί να συμμετέχουν στην αυριανή κοινωνία με όρους κοινωνικής αλληλεγγύης και συλλογικής δράσης.

Φέτος είναι η τέταρτη σχολική χρονιά που διδάσκω το εν λόγω μάθημα και η εκπαιδευτική μου εμπειρία πλησιάζει τα είκοσι χρόνια. Παρ’ όλα αυτά, μόλις πριν τρία χρόνια απέκτησα την παιδαγωγική μου επάρκεια, αφού δεν είχε φροντίσει το Πανεπιστήμιο γι’ αυτό. Το σημαντικότερο όμως είναι ότι, ενώ έχω διοριστεί στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ως οικονομολόγος, καλούμαι να διδάξω και άγνωστα γνωστικά αντικείμενα (κοινωνιολογίας και πολιτικής) και μάλιστα χωρίς να προηγηθεί κάποια επιμόρφωση. Το μόνο λοιπόν που μου απομένει, είναι η προσωπική προσπάθεια. Καθώς η αγάπη για τα παιδιά με οδήγησε στην επαγγελματική μου απασχόληση, νιώθω την υποχρέωση να κάνω το καλύτερο δυνατό και να εργαστώ με συνέπεια, υπευθυνότητα και φιλότιμο. Δυστυχώς όμως, αντιλαμβάνομαι ότι ενώ προσπαθώ να δημιουργήσω ένα γόνιμο περιβάλλον το οποίο θα διευκολύνει, θα στηρίζει και θα προωθεί τη μαθησιακή διαδικασία, δεν πετυχαίνω το επιθυμητό αποτέλεσμα. Προσπαθώ λοιπόν να μεταβάλλω τον τρόπο της

διδασκαλίας, εντάσσοντας ποικίλες και εναλλακτικές διδακτικές τεχνικές στο μάθημα, όπου και όταν αυτό είναι εφικτό, ώστε να αποφύγω τη μονοτονία. Επίσης, επιδιώκω να εφαρμόσω, στο μέτρο του δυνατού, δραστηριότητες που συμβάλουν στην πρόκριση της ανακαλυπτικής / διερευνητικής μάθησης, αφού τις προσαρμόσω στο μαθησιακό προφίλ των μαθητών μου (σε σχέση με τις προηγούμενες γνώσεις που κατέχουν αλλά και σε σχέση με την κοινωνική και πολιτισμική τους ταυτότητα, τις ιδιαιτερότητες και τα ενδιαφέροντα κ.ά). Για το λόγο αυτό, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να επιλέγουν ή ακόμη και να δημιουργούν οι ίδιοι δραστηριότητες συνεργασίας και επικοινωνίας, ανάληψης πρωτοβουλιών ή συμμετοχής τους σε κοινωνικές δράσεις. Δραστηριότητες που ενισχύουν την κριτική σκέψη και την αυτοεκτίμηση των μαθητών, καθώς επίσης και την κουλτούρα συνεργασίας που τόσο λείπει από το σχολείο μας.

Από την άλλη πλευρά, είναι αναμφισβήτητο ότι στις μέρες μας, οι μαθητές της Ελλάδας φοιτούν σε ένα σκληρό Λύκειο, εξετασιοκεντρικό, ακόμα πιο έντονα ταξικά διαφοροποιημένο, με εξοβελισμό της γενικής παιδείας και αποκλειστικά προσανατολισμένο στις Πανελλήνιες εξετάσεις (μαθήματα που θεωρούνται ‘μη χρήσιμα’ για τις πανελλαδικές, θεωρούνται καταναγκαστικό έργο). Σ’ αυτό το πλαίσιο είναι δυστυχώς αναμενόμενη, ίσως και δικαιολογημένη, η αδιαφορία των παιδιών και η απαξίωση που πολύ συχνά εκφράζουν για το μάθημα.

• **ΑΙΤΙΑ: Γιατί συμβαίνει αυτή η κατάσταση;**

*Ποιοι παράγοντες νομίζω ότι παίζουν σημαντικό ρόλο και συμβάλλουν στην κλιμάκωση ή την ύφεση του ζητήματος;*

Θεωρώ ότι το ζήτημα είναι πολυπαραγοντικό. Καταρχήν, πολλές από τις ενότητες του σχολικού εγχειριδίου είναι δυσνόητες, καθώς εμπεριέχουν επιστημονικό λεξιλόγιο, δεν υπάρχει χρονική ακολουθία και αναλώνονται σε περιττές λεπτομέρειες που κουράζουν τους μαθητές. Επίσης, το γεγονός ότι τρία διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα διδάσκονται από εκπαιδευτικό μιας ειδικότητας, έχει διττή σημασία: α. ο εκπαιδευτικός νιώθει ανεπαρκής και β. δεν παραμένει ίδιο το ενδιαφέρον των μαθητών και στα τρία αντικείμενα. Το ενδιαφέρον βέβαια φθίνει ακόμη περισσότερο από τη στιγμή που πρόκειται για ένα δευτερεύον μάθημα στο εξετασιοκεντρικό λύκειο και η βαθμολόγηση ως κίνητρο δεν υφίσταται, αφού δεν παίζει κανένα ρόλο.

Πολύ συχνά μάλιστα βιώνω την απαξίωση και από τους ίδιους τους γονείς, αφού όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν: «τα παιδιά είναι ήδη κουρασμένα από τις εξωσχολικές δραστηριότητες και τα φροντιστήρια και δεν έχουν χρόνο να ασχοληθούν με δευτερεύοντα μαθήματα».

Βέβαια, θα ήταν παράλειψη να μην αναφέρω τον σημαντικό παράγοντα της θέσης του μαθήματος στο ωρολόγιο πρόγραμμα, αλλά και της αντικειμενικής δυσκολίας που έχει το σχολείο όσον αφορά τόσο τη διδασκαλία με χρήση πολυμέσων όσο και την επίσκεψη εξωτερικών χώρων που άπτονται του αντικειμένου διδασκαλίας (επιχειρήσεις, δήμοι κ.τ.λ). Κλείνοντας, θέλω να επισημάνω και τον ρόλο της ‘χημείας’ που πιθανό να απουσιάζει από τη σχέση μου με ορισμένους μαθητές.

• **ΡΟΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ: *Εμείς, ως εκπαιδευτικοί, επηρεάζουμε τη συγκεκριμένη κατάσταση; Αν ναι, με ποιους τρόπους;***

Ο εκπαιδευτικός, είναι το κατεξοχήν πρόσωπο που επιφορτίζεται με τη διαχείριση της τάξης και των μαθητών, ακόμη κι αν οι μαθητές προβαίνουν σε πρωτοβουλίες και στην ανάληψη της αυτονομίας τους. Συνεπώς, ο πιο βασικός και δυναμικός παράγοντας της μάθησης είναι ο ενθουσιώδης εκπαιδευτικός, ο οποίος με την επιστημονική του συγκρότηση, το πάθος και το μεράκι του, ενημερώνεται για τα νέα δεδομένα και υιοθετεί τρόπους πρακτικής εφαρμογής τους, προκειμένου να επηρεάσει θετικά όχι μόνο τη μάθηση και αγωγή του μαθητή, αλλά και τη μελλοντική του εξέλιξη και πορεία. Επομένως πιστεύω πως εμείς οι εκπαιδευτικοί, μπορούμε να επηρεάσουμε τη συγκεκριμένη κατάσταση, με το να είμαστε απλά «καλοί δάσκαλοι»: υπομονετικοί, ευέλικτοι, με κατανόηση, ρεαλιστές κ.ά. Σκοπός του κάθε εκπαιδευτικού, είναι να διευκολύνει την πορεία της διδασκαλίας / εκμάθησης ώστε να γίνει περισσότερο αποτελεσματικός, αλλά και να επιδεικνύει ειλικρινές ενδιαφέρον για τους μαθητές του. Είναι αναγκαίο να αναστοχάζεται τις πρακτικές του, να διαπιστώνει ποιες είχαν θετικό αποτέλεσμα και ποιες όχι και να παραδέχεται τις λανθασμένες ενέργειές του με στόχο να διορθώσει το λάθος, προς όφελος των μαθητών του.

Η έλλειψη κινήτρων για τους μαθητές, ο μεγάλος αριθμός μαθητών, η αδυναμία δημιουργίας ενός ευχάριστου περιβάλλοντος στο σχολείο κ.ά., έχουν σαν αποτέλεσμα τη μη ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Ο

εκπαιδευτικός λοιπόν, θα μπορούσε να επεξεργαστεί τεχνικές που δίνουν κίνητρα στους μαθητές του, με σκοπό να επιτύχει τον καλύτερο έλεγχο της τάξης και την καλύτερη αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του. Επομένως είναι αναγκαία η εγκατάλειψη του μονόλογου και η υιοθέτηση μιας διαδικασίας σύμφωνα με την οποία ο μαθητής επωμίζεται ένα μεγάλο τμήμα της μάθησής του (αναλαμβάνει ευθύνες, λειτουργεί αυτόνομα, αναπτύσσει κριτική στάση).

Για να υλοποιηθούν τα παραπάνω, οφείλουμε να διδάσκουμε την ουσία σύμφωνα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Να λαμβάνουμε υπόψη και τους ‘αθόρυβους’ μαθητές που διστάζουν να συμμετέχουν σε επικοινωνιακές δραστηριότητες. Να διαμορφώνουμε τις απαιτήσεις μας, σύμφωνα με τις δυνατότητες και τις ικανότητες των μαθητών. Να χρησιμοποιούμε –ακόμη και να παράγουμε– διδακτικό υλικό. Να επαναπροσδιορίζουμε το ρόλο μας, περιορίζοντας την αδιαφορία ή το αίσθημα μάταιης προσπάθειας, που είναι δυνατό να καθηλώσει στην αδράνεια. Να καταστήσει σαφές στους μαθητές, ότι δεν πρέπει να φοβούνται την αποτυχία, αφού τα λάθη δεν είναι ένδειξη αποτυχίας, αλλά ουσιαστικό μέρος της διαδικασίας μάθησης. Σε κάθε περίπτωση, ο εκπαιδευτικός οφείλει να εξετάζει και να κρίνει τους μαθητές του σύμφωνα με τις ικανότητές τους.

• ***ΕΠΙΔΙΩΞΕΙΣ: Τι θα ήθελα να βελτιωθεί ή να αλλάξει στην περιγραφείσα κατάσταση και γιατί;***

Αυτό που θα ήθελα να βελτιωθεί στην περιγραφείσα κατάσταση, είναι το ενδιαφέρον και η συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, γεγονός που δεν αποτελεί απλή υπόθεση. Αναστοχαζόμενη, αντιλαμβάνομαι ότι τα αίτια της μη συμμετοχής των παιδιών της τάξης μου, τα αποδίδω είτε στις ελλείψεις που διαπιστώνω στους μαθητές μου (έλλειψη προσοχής και κινήτρων, μαθησιακές δυσκολίες, συνεσταλμένα παιδιά) είτε στις συνθήκες και τους περιορισμούς που θέτει η ίδια η λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος και η οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (έλλειψη χρόνου, πίεση διδασκτέας ύλης, μεγάλος αριθμός παιδιών) και πολύ λιγότερο στη δική μου εκπαίδευση και στις πρακτικές που ακολουθώ στην τάξη. Η απόδοση των αιτιών στα ελλειμματικά χαρακτηριστικά των ίδιων των παιδιών, με απαλλάσσει απ’ το να ξανασκεφτώ τις επιλογές μου και να προβληματιστώ ώστε να σχεδιάσω εναλλακτικό σχέδιο για την επίτευξη της συμμετοχής.



Η βελτίωση που προανέφερα, είναι για μένα σημαντική, γιατί αφορά στην απόκτηση συγκεκριμένων γνώσεων και δεξιοτήτων από τα παιδιά, στην επίτευξη των στόχων που έχω σχεδιάσει και στην ανάπτυξη κριτικά και δημιουργικά σκεπτόμενων ανθρώπων. Το αποτέλεσμα θα είναι και η προσωπική μου ικανοποίηση, η ευχαρίστηση δηλαδή ότι πέτυχα τους μαθησιακούς στόχους και κατάφερα να κινητοποιήσω τα παιδιά.

- **ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ: Τι θα μπορούσαμε να κάνουμε ως σχολείο για να αλλάξει / βελτιωθεί η κατάσταση;**  
**Τι θα μπορούσα να κάνω εγώ (ως πρόσωπο) για να βοηθήσω προς την κατεύθυνση της αλλαγής ή της βελτίωσης;**

Ως εκπαιδευτικός, οφείλω καταρχήν να εντοπίσω το πρόβλημα, ώστε στη συνέχεια να είμαι σε θέση να αλλάξω τη στάση μου, να επανακαθορίσω την παιδαγωγική σχέση και τις απόψεις μου για τα παιδιά και να υιοθετήσω στρατηγικές και τεχνικές που βοηθούν την διάδραση. Θεωρώ αναγκαία προϋπόθεση την εμπλοκή των παιδιών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και την έκφραση σεβασμού για τις απόψεις τους αλλά και τη διαφορετικότητά τους (προαπαιτούμενες γνώσεις, ρυθμός μάθησης κ.ά.). Αντίστοιχα, θα πρέπει να θέτω διαφορετικούς στόχους, οι οποίοι να ιεραρχούνται με βάση το βαθμό δυσκολίας και να τους καθιστώ από την αρχή γνωστούς στα παιδιά. Έτσι θα μπορούν να συμμετέχουν όλοι, με διαφοροποιημένους τρόπους, στην εφαρμογή δραστηριοτήτων που προτείνουν ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους και να αλληλεπιδρούν. Επίσης, θα βοηθούσε ιδιαίτερα αν είχα πιο συχνή επικοινωνία με άλλους συναδέλφους (κοινωνιολόγους, φιλόλογους, νομικούς) για να κατανοήσω καλύτερα κάποιες ενότητες που άπτονται του αντικειμένου τους. Εν τέλει, βασικό είναι να μετασχηματίζω την ύλη με βάση τις ικανότητες των μαθητών και να μην αναμένω να ανταποκριθούν όλοι με τον ίδιο τρόπο.

Βέβαια και το ίδιο το σχολείο δύναται και υποχρεούται να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς σ' αυτή την κατεύθυνση με επιμορφώσεις και παρακολουθήσεις πρότυπης διδασκαλίας. Επιπρόσθετα, οφείλει να παρέχει την κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή, ώστε ο εκπαιδευτικός να μπορεί εάν το επιθυμεί, να εντάξει στο μάθημα και νέες μεθόδους διδασκαλίας. Τέλος, οι καλές σχέσεις σχολείου-οικογένειας, συνεπικουρούν στην εύρυθμη λειτουργία του σχολείου και στην ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος.

- **ΕΣΤΙΑΣΗ:** *Τι είδους βοήθεια χρειάζομαι για να βελτιώσω την παρούσα κατάσταση;*

*Σε ποια ερωτήματα χρειάζομαι απαντήσεις και συγκεκριμένη υποστήριξη;*

Για να βελτιώσω την παρούσα κατάσταση, αρχικά χρειάζομαι την υποστήριξη των συναδέλφων μου για να με κατευθύνουν σε γνωστικά αντικείμενα που δεν γνωρίζω καλά, αλλά και να προτείνουν τρόπους με τους οποίους θα πετύχω μεγαλύτερη συμμετοχή των μαθητών. Αναγκαία βέβαια είναι και η υποστήριξη του οικογενειακού περιβάλλοντος, το οποίο πολύ συχνά ενθαρρύνει την αδιαφορία και την απαξίωση του παιδιού για μαθήματα που δεν συμμετέχουν στις πανελλαδικές εξετάσεις. Επίσης, αναγκαία και απαραίτητη είναι η υποστήριξη από τον σύμβουλο σε τακτά διαστήματα. Τέλος, ο διευθυντής θα μπορούσε να με βοηθήσει, τουλάχιστον στα διαδικαστικά, ώστε να μπορέσω να πραγματοποιήσω επισκέψεις σε εξωτερικούς χώρους, όταν χρειάζεται.

Τα ερωτήματα στα οποία χρειάζομαι απαντήσεις, είναι τα εξής:

- Πώς νοηματοδοτείται η συμμετοχική εκπαιδευτική διαδικασία;
- Ποιες είναι οι πραγματικές αιτίες της ελλιπούς συμμετοχής των μαθητών της τάξης μου;
- Τι πρέπει να κάνω εγώ ώστε να βελτιωθεί η παρούσα κατάσταση;
- Ποια λάθη έχω κάνει εγώ στο συγκεκριμένο ζήτημα; Με ποιους τρόπους μπορώ να επανορθώσω;
- Ποιοι είναι διατεθειμένοι να βοηθήσουν προτείνοντας λύσεις ή αναλαμβάνοντας ενεργό ρόλο;

## Σχολιασμός Νοητικού Χάρτη

Πίνακας 14: Σχολιασμός Νοητικού Χάρτη

| Παράγοντες που μπορώ να ελέγξω  | Παράγοντες που δεν μπορώ να ελέγξω                    |
|---|---|
| 1) Αδύνατη η σύμπτωση ενδιαφέροντος και στα τρία αντικείμενα από όλους τους μαθητές | 1) Ανεπαρκές το κίνητρο της βαθμολόγησης              |
| 2) Χρονοβόρες οι διαδικασίες επίσκεψης εξωτερικών χώρων (επιχειρήσεων, δήμου κ.ά.)  | 2) Ωρα διδασκαλίας στο ωρολόγιο πρόγραμμα             |
| 3) Τρία διαφορετικά αντικείμενα διδάσκονται από έναν καθηγητή                       | 3) Μαθητές κουρασμένοι από εξωσχολικές δραστηριότητες |
| 4) Δυσνόητες ενότητες (επιστημονικοί όροι, περιττές λεπτομέρειες)                   | 4) Δευτερεύον μάθημα στο εξετασιοκεντρικό λύκειο      |
| 5) Απαξίωση του μαθήματος από τους γονείς   |   |
| 6) Διδασκαλία χωρίς πολυμέσα  |   |
| 7) Απουσία 'χημείας' με τον καθηγητή  |   |

Μπαίνοντας στη διαδικασία διαχωρισμού των παραγόντων του νοητικού χάρτη, σε αυτούς που μπορώ να ελέγξω και σε άλλους που δεν μπορώ να ελέγξω, αντιλήφθηκα ότι ενώ στη φάση του σχεδιασμού του, θεωρούσα τους περισσότερους ως μη ελεγχόμενους από εμένα, αυτό ανατράπηκε. Βασικός λόγος της αναθεώρησης αυτής, θεωρώ ότι υπήρξε ο πρώτος μου αναστοχασμός. Σ' αυτόν αντιλήφθηκα ότι ναι μεν προσπαθώ και καταφέρνω αρκετά αλλά μπορώ, αν καταβάλλω επιπλέον προσπάθεια, να πετύχω μαζί με τους/τις μαθητές/ -τριες πολύ περισσότερα. Ενδεικτικά αναφέρω ορισμένους από τους τρόπους που θα με βοηθήσουν προς αυτήν την κατεύθυνση: πιο αποτελεσματικός μετασχηματισμός της διδακτέας ύλης, μη διχαστική διαχείριση του βιβλίου ως προς την ύλη και τους σκοπούς, ανεύρεση επιπλέον τρόπων για την επιτυχή σύνδεση θεματικών ενοτήτων, προσθήκη επιπρόσθετων τεχνικών στη διδασκαλία μου κ.ά.

Πιο συγκεκριμένα:

- Δευτερεύον μάθημα στο εξετασιοκεντρικό λύκειο ► Πάντα στο πρώτο μάθημα κάνω μια αναφορά στο γνωστικό αντικείμενο και τους στόχους. Θεωρώ πλέον πως αυτό δεν επαρκεί: θα βοηθούσε να αυτό συνέβαινε σε πιο τακτά διαστήματα.

- Δυσνόητες ενότητες (επιστημονικοί όροι, περιττές λεπτομέρειες) ► Θα μπορούσα να αναζητήσω και άλλους τρόπους και τεχνικές ώστε να γίνουν περισσότερο κατανοητοί οι επιστημονικοί όροι.

- Απαξίωση του μαθήματος από τους γονείς ► Αν και είναι λίγοι οι γονείς που έρχονται στο λύκειο για να ενημερωθούν για την επίδοση του παιδιού τους, πρέπει – έστω σ’ αυτούς- να παραθέτω πιο ολοκληρωμένη την επιχειρηματολογία μου τόσο για τους λόγους που το μάθημα διαδραματίζει πρωτεύοντα ρόλο στη μετέπειτα ζωή των παιδιών τους όσο και για την παρουσία των παιδιών τους στην τάξη.

- Διδασκαλία χωρίς πολυμέσα ► Εάν κάνω καλύτερο προγραμματισμό της διδακτέας ύλης, θα είμαι σε θέση να ‘κλείνω’ την αίθουσα πολλαπλών χρήσεων, ώστε να εφαρμόζω διαφορετική μέθοδο διδασκαλίας.

- Αδύνατη η σύμπτωση ενδιαφέροντος και στα τρία αντικείμενα από όλους τους μαθητές ► Απαιτείται καταρχήν επαναπροσδιορισμός της προσωπικής μου θεωρίας, όσον αφορά τα τρία αντικείμενα, για να σταθώ ικανότερη στην επιτυχή σύνδεσή τους.

- Χρονοβόρες οι διαδικασίες επίσκεψης εξωτερικών χώρων (επιχειρήσεων, δήμου κ.ά.) ► Χρονοβόρες, αλλά όχι αδύνατες! Με καλή θέληση και προγραμματισμό γίνονται εφικτές.

- Τρία διαφορετικά αντικείμενα διδάσκονται από έναν καθηγητή ► Εάν καταφέρω να συνδέσω πρώτα στη δική μου σκέψη τα τρία αντικείμενα, δεν θα νιώθω αποστασιοποιημένη από ένα μεγάλο τμήμα της διδακτέας ύλης.

- Απουσία ‘χημείας’ με τον καθηγητή ► Καθώς η ‘χημεία’ δεν είναι κάτι τελείως απροσδιόριστο, ο διαρκής αναστοχασμός μου σχετικά με τις διαπροσωπικές μου σχέσεις, σίγουρα θα ωφελούσε.

Άρα, στόχος της έρευνας-δράσης μετά από αυτόν τον συλλογισμό, είναι να απαντηθούν και να δοθούν λύσεις στα παρακάτω ερωτήματα:

- ❖ Με ποιους τρόπους μπορώ να συνδέσω τα τρία αντικείμενα στην Πολιτική Παιδεία;

- ❖ Πώς μπορώ να βρω τεχνικές και μεθόδους για την επιτυχή σύνδεση θεματικών ενοτήτων;

- ❖ Πώς μπορώ να οργανώσω καλύτερα τις επισκέψεις σε εξωτερικούς χώρους;

- ❖ Πώς μπορώ να αξιοποιήσω προς όφελος των παιδιών τη χρήση πολυμέσων;

- ❖ Πότε και σε ποιες περιπτώσεις ενδείκνυται η συζήτηση με τους μαθητές;

- ❖ Μήπως θα έπρεπε να χρησιμοποιήσω και το κίνητρο της βαθμολόγησης, προκειμένου να αυξήσω τη συμμετοχή κάποιων παιδιών στο μάθημα;
- ❖ Με ποιους τρόπους μπορώ να μετατρέψω προς όφελος των παιδιών το γεγονός ότι πρόκειται για ένα δευτερεύον μάθημα;
- ❖ Μήπως υπάρχουν περιθώρια περαιτέρω μείωσης του φόρτου εργασίας των παιδιών στο σπίτι;
- ❖ Ποιες είναι οι πραγματικές αιτίες της ελλιπούς συμμετοχής των μαθητών/τριών της τάξης μου;

Ύστερα απ' όλα αυτά, νιώθω την ανάγκη να επανατοποθετηθώ σε σχέση με το αρχικό πρόβλημα όπως το έθεσα στη νοηματοδότηση του ζητήματος: ότι δηλαδή ενώ έχω διοριστεί στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ως οικονομολόγος, καλούμαι να διδάξω και άγνωστα γνωστικά αντικείμενα (κοινωνιολογίας και πολιτικής). Η συζήτηση με την επόπτριά μου, με βοήθησε να κατανοήσω ότι πράγματι πρόκειται για αντικείμενα που συνδέονται άμεσα μεταξύ τους και ότι η πραγματική αιτία της συνεχούς διαμαρτυρίας μου ήταν η άρνησή μου να προσαρμοστώ σε καινούρια δεδομένα, επηρεαζόμενη ίσως από την 'γκρίνια' και αρχαιότερων –πιο έμπειρων- συναδέλφων.

Επιπλέον, στη νοηματοδότηση του ζητήματος αναφέρω ότι ενώ προσπαθώ να δημιουργήσω ένα γόνιμο και δημιουργικό περιβάλλον το οποίο θα διευκολύνει, θα στηρίζει και θα προωθεί τη μαθησιακή διαδικασία, δεν πετυχαίνω το επιθυμητό αποτέλεσμα. Αναστοχαζόμενη, αναγνωρίζω πως είναι πολύ φυσικό να μην έχω τα επιθυμητά αποτελέσματα από τη στιγμή που αποδέχομαι ως απόλυτα δικαιολογημένη την αδιαφορία και την απαξίωση που εκφράζουν τα παιδιά για το μάθημα, αφού έτσι μειώνονται τα κίνητρά μου. Άλλωστε, όταν η ίδια δεν έχω αποδεχθεί ουσιαστικά το μάθημα πώς θα ζητήσω να το κάνουν τα παιδιά; Η απόδοση των αιτιών στις συνθήκες και τους περιορισμούς που θέτει η ίδια η λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, με απαλλάσσει απ' το να ξανασκεφτώ τις επιλογές μου και να προβληματιστώ ώστε να σχεδιάσω εναλλακτικό σχέδιο για την επίτευξη της συμμετοχής.

Όσον αφορά τον αρχικό προβληματισμό μου τόσο για τις δυσνόητες ενότητες, το επιστημονικό λεξιλόγιο, την απουσία χρονικής ακολουθίας και τις περιττές λεπτομέρειες του σχολικού εγχειριδίου όσο και για τη χρήση πολυμέσων και την επίσκεψη εξωτερικών χώρων, εξακολουθώ να πιστεύω πως καταβάλλω φιλότιμες προσπάθειες αλλά αυτές θα πρέπει οπωσδήποτε να ενισχυθούν.

Πίνακας 15: Νοητικός Χάρτης



## ***Αναστοχασμός I***

20/11/2016

Ο παρών αναστοχασμός προέκυψε ως ανάγκη, μετά από την ουσιαστική συζήτηση με την κριτική μου φίλη σχετικά με το ερωτηματολόγιο, τη νοηματοδότηση του ζητήματος και τον νοητικό χάρτη που είχα κατασκευάσει. Στη διάρκεια αυτής της συζήτησης, έγιναν πολλές διαπιστώσεις και ανέκυσαν ποικίλα ερωτήματα.

Αρχικά αναφέρω ότι είναι βασικό να μετασχηματίζω τη διδακτέα ύλη με βάση τις ικανότητες των μαθητών και να μην αναμένω να ανταποκριθούν όλοι με τον ίδιο τρόπο. Πόσο συχνά όμως το κάνω αυτό; Αλλά ακόμη κι όταν το κάνω, έχει την επιτυχία που προσδοκώ; Με ποιους τρόπους θα μπορούσα να το αντιληφθώ; Η διαδικασία που ακολουθώ σε κάποιες περιπτώσεις, έχει ως εργαλείο τον νοητικό χάρτη όπου καταγράφεται το βασικό θέμα διδασκαλίας με τα υποθέματά του. Συζητάμε για την σπουδαιότητα των εννοιών (έτσι διαπιστώνω και τις προηγούμενες γνώσεις που έχουν) καθορίζω τις προσδοκίες και επιλέγω το εποπτικό υλικό. Επιπλέον, θεωρώ απαραίτητη στη διαδικασία αυτή τη χρήση παραδειγμάτων που προκύπτουν από την καθημερινή ζωή (γι' αυτό και την εφαρμόζω συχνά). Τέλος, σπανιότερα, δίνω από την αρχή στους μαθητές την επιλογή του τρόπου διδασκαλίας και την ακολουθώ, στο μέτρο που αυτό είναι εφικτό. Το κατά πόσο όμως αποδίδουν όλα αυτά, δε γνωρίζω πως μπορώ να το μάθω.

Η βασική μου πεποίθηση ότι πρόκειται για *τρία διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα*, αποτελεί εμπόδιο τόσο στη διδασκαλία μου όσο και στη συμμετοχή των παιδιών, γιατί προφανώς τα προσεγγίζω με λανθασμένο τρόπο. Το γεγονός όμως ότι τρεις διαφορετικές ειδικότητες εκπαιδευτικών που άλλοτε δίδασκαν τρία διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα, τώρα μοιράζονται τη διδασκαλία ενός μαθήματος, σίγουρα με οδηγεί σε λάθος (διχαστική) διαχείριση του βιβλίου ως προς την ύλη, τους σκοπούς κ.ά. Αναγνωρίζω πλέον επιτακτική την ανάγκη να το διαχειριστώ αλλιώς, να βρω τρόπους για επιπλέον συνδέσεις μεταξύ τους από αυτές που ήδη κάνω. Συνεπώς, θα πρέπει να μπω σε διαδικασία διερεύνησης και αναζήτησης της σχετικής βιβλιογραφίας, για ν' αντλήσω επιπλέον γνώσεις. Επιπρόσθετα, μπορώ να επικοινωνώ συχνά με τους καθηγητές των άλλων δύο ειδικοτήτων που διδάσκουν το ίδιο μάθημα. Είναι κάτι που το κάνω ήδη: συζητάμε για θέματα συμπεριφοράς των μαθητών, διασαφηνίζουμε όρους που μας δυσκολεύουν, ανταλλάσσουμε επιπλέον παραδείγματα. Ακόμη, θα μπορούσα να καλέσω και τον σύμβουλο για να μου δώσει

συγκεκριμένες κατευθύνσεις και ιδέες αλλά και να αναζητήσω επιπλέον διδακτικό υλικό στο διαδίκτυο, που επίσης το κάνω ήδη. Όπως και να' χει, ήδη έχω κατανοήσει ότι έχω μεγάλο μερίδιο της ευθύνης: πώς θα πείσω τα παιδιά για τη σύνδεση κοινωνικοοικονομικοπολιτικών θεμάτων, όταν εγώ η ίδια εξαρχής δηλώνω οικονομολόγος;

Πολλές φορές σκέφτομαι *το κίνητρο της βαθμολόγησης*, το οποίο υπήρχε πολύ έντονα πριν δύο χρόνια με την Τράπεζα Θεμάτων. Πράγματι η συμμετοχή και το ενδιαφέρον των παιδιών ήταν αυξημένο, αν και σε υπερβολικό βαθμό θεωρώ. Όμως τι σημαίνει πραγματικά η παροχή ενός τέτοιου κινήτρου στους μαθητές, όταν στόχος μας είναι η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης τους; Προσωπικά, δε θεωρώ επιτυχία την εξασφάλιση του 'ενδιαφέροντος' των παιδιών για το μάθημα με κύριο κίνητρο τη βαθμολόγηση.

Για να είμαι ειλικρινής, η *απουσία 'χημείας' με τον καθηγητή* που αναφέρω στον νοητικό χάρτη, δε θεωρώ ότι με αφορά... στη μέχρι τώρα εκπαιδευτική μου εμπειρία, δεν έχω αντιμετωπίσει ιδιαίτερα προβλήματα στη σχέση μου με τους μαθητές. Καθώς η 'χημεία' δεν είναι κάτι τελείως απροσδιόριστο, ο διαρκής αναστοχασμός μου σχετικά με τις διαπροσωπικές μου σχέσεις, σίγουρα ωφελεί. Επιμένω λοιπόν στην αρχική μου πεποίθηση ότι εμείς οι εκπαιδευτικοί, εκτός από την επιστημονική μας συγκρότηση, οφείλουμε να είμαστε και «καλοί δάσκαλοι»: υπομονετικοί, ευέλικτοι, ρεαλιστές, να επιβραβεύουμε και να επιδεικνύουμε ειλικρινές ενδιαφέρον για τους μαθητές μας, ειδικά όταν απευθυνόμαστε σε μαθητές που διανύουν την πιο κρίσιμη περίοδο της ζωής τους. Είναι λοιπόν αναγκαίος ο διαρκής αναστοχασμός επί των πρακτικών μας, για να διαπιστώνουμε ποιες είχαν θετικό αποτέλεσμα και ποιες όχι και να παραδεχόμαστε τις λανθασμένες ενέργειές μας, με στόχο να διορθώσουμε το λάθος, προς όφελος των μαθητών μας. Πάντως, θα ήθελα να γνωρίζω την πραγματική άποψη που έχουν οι μαθητές για μένα...

Όσον αφορά τις *τεχνικές που εφαρμόζω στη διδασκαλία μου*, αναφέρω την *εισήγηση* που είναι η ευκολότερη στην προετοιμασία της και την θεωρώ αναγκαία για την εισαγωγή νέων θεμάτων, αφού σε μικρό χρονικό διάστημα καθιστά δυνατή τη γνωστοποίηση των διδακτικών στόχων και τη μετάδοση γνώσεων. Η *συζήτηση* (σε συνδυασμό με τις ερωταποκρίσεις) μου αρέσει ιδιαίτερω, γιατί επιτρέπει την ανταλλαγή απόψεων των μαθητών γύρω από ένα θέμα, με στόχο την παραγωγή συμπερασμάτων. Τη θεωρώ ιδιαίτερα σημαντική καθώς δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να περιγράψουν και να αναλύσουν τις διδαχθείσες έννοιες, να παραθέσουν



λογικά επιχειρήματα, να συμμετάσχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία και να γνωρίσουν την αντίδραση των άλλων στις τοποθετήσεις τους, πάντα βέβαια με τη δική μου συντονιστική παρέμβαση, καθώς είναι πολύ εύκολο να χαθεί ο προσανατολισμός μας. Εξίσου ενδιαφέρουσα τεχνική θεωρώ και τον *καταιγισμό ιδεών*, γιατί είναι μια συμμετοχική διαδικασία, κατά τη διάρκεια της οποίας οι μαθητές προβαίνουν σε ελεύθερη και αυθόρμητη έκφραση ιδεών για μια έννοια. Αρχικά θέτω ένα ερώτημα με στόχο να προβληματίσω τους μαθητές και να διεγείρω τη σκέψη και τη φαντασία τους. Οι ιδέες τους καταγράφονται και στη συνέχεια γίνονται αντικείμενο συζήτησης με στόχο την ομαδοποίησή τους. Πολύ συχνά οι ομάδες των ιδεών που προκύπτουν αξιοποιούνται δημιουργικά σε εργασίες κι έτσι επιτυγχάνεται μια πολύπλευρη διερεύνηση. Κάποιες φορές (όταν είμαι έτοιμη να δεχθώ την ‘εποικοδομητική βοή των μελισσών’) εφαρμόζω την *ομαδοσυνεργατική* μέθοδο κατανέμοντας τους μαθητές σε ομάδες, με στόχο την ανταλλαγή απόψεων, την καλλιέργεια κριτικού πνεύματος, την εκπόνηση δραστηριοτήτων και την εξαγωγή συμπερασμάτων, αλλά και την καλλιέργεια δεξιοτήτων συνεργασίας και επικοινωνίας. Σε κάποιες περιπτώσεις που ενδείκνυνται, οργανώνω μαζί με τους μαθητές *παιχνίδι ρόλων*, το οποίο συνδυάζει την ενεργητική (κυρίως εθελοντική) συμμετοχή με τη συνεργατική και βιωματική μάθηση, ή σχεδιάζουμε *νοητικό χάρτη* που βοηθά τους μαθητές στην αφομοίωση της νέας γνώσης. Τις τεχνικές που προανέφερα τις θεωρώ αποτελεσματικές, πρώτον γιατί γνωρίζω καλά τη διαδικασία προετοιμασίας και εφαρμογής τους και δεύτερον γιατί τα παιδιά, στο μεγαλύτερο ποσοστό τους, συνεργάζονται ευχάριστα. Δεν κρύβω όμως, ότι θα ήθελα να εφαρμόσω και άλλες μεθόδους όπως τη μελέτη περίπτωσης, συνέντευξη με κάποιον ειδικό στο θέμα που διαπραγματευόμαστε, την τεχνική *jigsaw* που μου φάνηκε πολύ ενδιαφέρουσα όταν μας την ανέλυσε η κ. Δημητριάδου, αλλά και την εκπαιδευτική επίσκεψη σε μια επιχείρηση ή δημόσια υπηρεσία, όπου θα δούμε στην πράξη πώς εφαρμόζονται τα θεωρητικά δεδομένα που έχουμε αναλύσει στην τάξη. Ο λόγος που δεν το επιχειρώ; Προφανώς επαναπαύομαι στα ήδη γνωστά και με βέβαιο αποτέλεσμα.

Μετά τη συζήτηση με την κ. Αυγητίδου, προβληματίστηκα και σε ό,τι αφορά το *μαθησιακό προφίλ* των μαθητών μου. Το γνωρίζω στ’ αλήθεια; Μήπως θα μπορούσα να το μάθω καλύτερα; Με ποιους τρόπους; Ίσως θα μπορούσα να θέσω γραπτά ερωτήματα στους μαθητές, απ’ όπου θα μπορούσα να μάθω πως σκέφτονται και πως αντιλαμβάνονται τα πράγματα. Έτσι, την επόμενη φορά θα έχω πληρέστερη

εικόνα σχετικά με το πώς μαθαίνουν οι μαθητές μου και θα μπορώ να προσαρμόσω με μεγαλύτερη επιτυχία το μάθημα στο προφίλ τους. Μπαίνω λοιπόν στη διαδικασία αναζήτησης τρόπων, με τους οποίους θα γνωρίσω το μαθησιακό προφίλ τους.

Αναφέρω ότι η αδιαφορία τους είναι δικαιολογημένη. Τώρα που το πληκτρολογώ, ταράζομαι. Αφού το αποδέχομαι εκ προοιμίου, τότε για ποιο λόγο προσπαθώ; Σίγουρα η παραδοχή αυτή μειώνει τα κίνητρα μου. Μήπως λοιπόν κινδυνεύω να καταλήξω σε μια παθητική στάση; Πώς θα βρω τις αντιστάσεις για να μην το θεωρώ αυτονόητο; Με ποιους τρόπους μπορώ να κεντρίσω και πάλι το ενδιαφέρον τους; Αυτά που ήδη εφαρμόζω για να εμπλέξω στη διδακτική διαδικασία όλα τα παιδιά, έχουν ικανοποιητικό αποτέλεσμα, αλλά δεν επαρκούν. Για παράδειγμα, πολύ συχνά δίνω το λόγο στους ‘αθόρυβους μαθητές’ και μάλιστα σε πολλές περιπτώσεις μένω έκπληκτη από το αποτέλεσμα. Επίσης, δεν απορρίπτω καμία απάντηση εξ’ ολοκλήρου: την ‘φτιάχνουμε’ ώστε να γίνει σωστή. Δίνω το χρόνο να σκεφτούν και οι πιο αδύναμοι μαθητές κ.ά.

Δεν υπάρχει χρονική ακολουθία στο βιβλίο. Έχει περιττές λεπτομέρειες. Άρα είναι κακό το βιβλίο; Και εγώ δεν μπορώ να κάνω κάτι γι’ αυτό; Γιατί θα έπρεπε να υπάρχει χρονική ακολουθία; Επειδή θεωρώ ότι τα παιδιά θα αποκτούσαν ολοκληρωμένη άποψη και άρα θα το αντιλαμβάνονταν καλύτερα. Και λοιπόν; Αφού εγώ νιώθω την ανάγκη σύνδεσης περιεχομένων από διαφορετικές σελίδες, ποιος με εμποδίζει να το κάνω; Επιπλέον, πρέπει οπωσδήποτε να διδάξω και τις λεπτομέρειες που κρίνω περιττές; Δεν είμαι εντολοδόχος, ούτε παθητικός υλοποιητής του αναλυτικού προγράμματος. Αντιθέτως, αποτελώ μέρος μιας κοινωνίας που διαρκώς μεταβάλλεται και προσπαθώ να χειραφετήσω τους μαθητές μου. Πρώτη εγώ λοιπόν πρέπει να προβαίνω σε επιλογές που κρίνω υποστηρικτικές για τη μάθηση των παιδιών, και να αναπροσαρμόζω τα περιεχόμενα. Εγώ βέβαια ήδη κάνω τις απαιτούμενες συνδέσεις γνωστοποιώντας αυτές και στους μαθητές. Άρα γιατί το ανέφερα ως εμπόδιο; Γιατί δυστυχώς έχω επηρεαστεί από την αντίδραση όλων των εκπαιδευτικών που εμπλέκονται στη διδασκαλία του μαθήματος, η οποία ήταν εξ αρχής αρνητική. Αυτό με επηρέασε και τώρα (μετά από τέσσερα χρόνια διδασκαλίας) αναγνωρίζω μια προκατάληψη που σε κάποιες περιπτώσεις είναι άνευ λόγου και αιτίας!

Μετά από δεκατρία χρόνια υπηρεσίας μου στο αγαπημένο μου σχολείο, όπου είχα αποδεκτό προφίλ και έχαιρα ιδιαίτερης εκτίμησης από μαθητές, συναδέλφους

και διευθυντή, αναγκάστηκα, εξαιτίας εξωτερικών αλλαγών στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, να αλλάζω σχολικό περιβάλλον. Δεν έχω προβλήματα, αλλά δεν μπορώ να πω και ότι έχω εγκλιματιστεί πλήρως. Νιώθω να δοκιμάζομαι στο νέο πεδίο δράσης... προσπαθώ να αποδείξω, ακόμη και αυτά που άλλοτε θεωρούσα δεδομένα. Αν στο γεγονός αυτό προστεθεί και η παρακολούθηση του μεταπτυχιακού προγράμματος, θα αιτιολογηθεί η διαδικασία ματαίωσης δραστηριοτήτων που άλλοτε πραγματοποιούσα, όπως διδασκαλία με χρήση πολυμέσων, επισκέψεις σε εξωτερικούς χώρους κ.ά. Αν όμως –που πράγματι- τα θεωρώ πολύ σημαντικά, δεν θα πρέπει να εγκαταλείψω τις προσπάθειες. Οφείλω να βρω τρόπους, με τους οποίους θα κάνω διατεθειμένους τους άλλους να με βοηθήσουν.

Ολοκληρώνοντας, αντιλαμβάνομαι ότι τα αίτια της μη ικανοποιητικής συμμετοχής των παιδιών της τάξης μου, τα αποδίδω σε τρεις παράγοντες:

- σε ελλείψεις που διαπιστώνω στους μαθητές μου (έλλειψη κινήτρων, συνεσταλμένα παιδιά)
- στις συνθήκες και τους περιορισμούς που θέτει η ίδια η λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος και η οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (έλλειψη χρόνου, πίεση διδακτέας ύλης, μεγάλος αριθμός παιδιών) και
- στη δική μου εκπαίδευση και στις πρακτικές που ακολουθώ στην τάξη

Επειδή από τους παράγοντες που ανέφερα στη νοηματοδότηση του ζητήματος, αυτοί που πραγματικά δεν μπορώ να ελέγξω είναι μόνο τρεις (η ανεπάρκεια του κινήτρου της βαθμολόγησης, η ώρα διδασκαλίας στο ωρολόγιο πρόγραμμα και η κούραση των μαθητών από εξωσχολικές δραστηριότητες) έχω χρέος να προσπαθήσω με τους υπόλοιπους.

## Επαναπροσδιορισμός Παραμέτρων

Εξαιτίας της συλλογής – επεξεργασίας - ανάλυσης των ερωτηματολογίων που δόθηκαν στους μαθητές

Πίνακας 16: Μεταβολή του Νοητικού Χάρτη

| Παράγοντες που μπορώ να επηρεάσω  | Παράγοντες που δεν μπορώ να επηρεάσω                  | Παράγοντες που δεν χρήζουν μεταβολής                                      |
|---|---|---|
| 1) Διαδικασίες επίσκεψης εξωτερικών χώρων (επιχειρήσεων, δήμου κ.ά.)                | 1) Ωρα διδασκαλίας στο ωρολόγιο πρόγραμμα             | 1) Σύμπτωση ενδιαφέροντος και στα τρία αντικείμενα από όλους τους μαθητές |
| 2) Δύσκολο εγχειρίδιο (δυσνόητες ενότητες, δύσκολη ορολογία, περιττές λεπτομέρειες) | 2) Απαξίωση του μαθήματος από τους γονείς             | 2) Τρία διαφορετικά αντικείμενα διδάσκονται από έναν καθηγητή             |
| 3) Διδασκαλία με χρήση πολυμέσων  | 3) Μαθητές κουρασμένοι από εξωσχολικές δραστηριότητες | 3) Η ύπαρξη 'χημείας' με την καθηγήτρια                                   |
| 4) Φασαρία στην τάξη  | 4) Δευτερεύον μάθημα στο εξετασιοκεντρικό λύκειο      |   |
| 5) Συχνές εναλλαγές στη διδακτική διαδικασία  | 5) Το κίνητρο της βαθμολόγησης                        |   |
| 6) Ενθάρρυνση της επικοινωνίας και της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών               |   |   |
| 7) Σαφήνεια στους στόχους του κάθε μαθήματος  |   |   |
| 8) Κριτική προσέγγιση των θεμάτων   |   |   |
| 9) Ενίσχυση της σχέσης αλληλοβοήθειας μεταξύ των μαθητών                            |   |   |
| 10) Διαδικασία ένταξης των απομονωμένων μαθητών της τάξης                           |   |   |

## Αναστοχασμός II

3/1/2017

Μετά από την επεξεργασία - ανάλυση των ερωτηματολογίων που συμπλήρωσαν οι μαθητές, προέκυψαν τα εξής συμπεράσματα – σκέψεις:

✓ Η αρχική μου πεποίθηση ότι το περιεχόμενο της διδακτέας ύλης στην Πολιτική Παιδεία αφορά τρία διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα και αυτό αποτελεί τη βασική αιτία της ελλιπούς συμμετοχής των παιδιών, καταρρίπτεται! Πουθενά δεν αναφέρουν οι μαθητές δυσκολία ως προς τα τρία γνωστικά αντικείμενα, την κατανόηση και τη σύνδεση αυτών. Αυτό για μένα σημαίνει ότι τελικά καταφέρνω να τα συνδέσω πολύ καλύτερα απ' όσο πίστευα («...προφανώς τα προσεγγίζω με λανθασμένο τρόπο») γεγονός το οποίο τονώνει την αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμησή μου αλλά και τον προβληματισμό μου σχετικά με το πόσο καλή εικόνα έχω για όσα συμβαίνουν στην τάξη μου. Οφείλω να παραδεχτώ ότι στην περίπτωση αυτή, η οπτική μου διαφέρει εντελώς από την οπτική των παιδιών: αυτό μου προκαλεί μια σχετική απογοήτευση γιατί ανατρέπει ό,τι μέχρι τώρα θεωρούσα δεδομένο, αλλά και με ενδυναμώνει στη συνέχιση της προσπάθειας για αποτελεσματικότερη σύνδεσή τους (πρώτα στη δική μου σκέψη) ώστε να μη νιώθω αποστασιοποιημένη από ένα μεγάλο τμήμα της διδακτέας ύλης. Συνεπώς, οι αρχικοί μου στόχοι-δράσεις διατηρούνται και ενισχύονται: διερεύνηση και αναζήτηση της σχετικής βιβλιογραφίας για ν' αντλήσω επιπλέον γνώσεις, συχνή επικοινωνία με τους συναδέλφους των άλλων δύο ειδικοτήτων που διδάσκουν το ίδιο μάθημα για θέματα συμπεριφοράς των μαθητών, διασαφήνιση όρων που μας δυσκολεύουν, ανταλλαγή παραδειγμάτων αλλά και αναζήτηση επιπλέον διδακτικού υλικού στο διαδίκτυο.

✓ Ως προς την παραδοχή ότι δεν υπάρχει χρονική ακολουθία στο βιβλίο το οποίο περιλαμβάνει περιττές λεπτομέρειες και δυσνόητους όρους, επαληθεύομαι. Πολύ συχνά ασκείται έντονη κριτική στο ελληνικό 'βιβλιοκεντρικό' εκπαιδευτικό σύστημα, που δεν αφήνει περιθώρια πειραματισμού και πρωτοβουλιών στον εκπαιδευτικό, εξαιτίας της μεγάλης ύλης. Προσωπικά, θεωρώ το βιβλίο βοηθό στη διδακτική διαδικασία γιατί με καθοδηγεί αλλά δεν το ακολουθώ πιστά όταν κρίνω ότι θα προκληθεί σύγχυση και πανικός και φυσικά σε καμία περίπτωση δεν μεταφέρω το άγχος της εκμάθησης μέσω της παπαγαλίας. Θεωρώ ότι πρέπει να προβαίνω σε επιλογές που κρίνω υποστηρικτικές για τη μάθηση των παιδιών και να αναπροσαρμόζω τα περιεχόμενα. Παρ' όλα αυτά, προκύπτει (απ' τα ερωτηματολόγια)

ότι οι δυσνόητες ενότητες του βιβλίου επηρεάζουν αρνητικά την κατανόηση και τη συμμετοχή των μαθητών (αν συμμετείχαν οι εκπαιδευτικοί στη δημιουργία των Α.Π. το πρόβλημα θα είχε αμβλυνθεί). Βέβαια, αναγνωρίζουν ότι τους βοηθάει η καλή διδασκαλία, γι' αυτό και κρίνεται από την πλειονότητα των μαθητών ως μη δύσκολο μάθημα. Συνεπώς, επιμένω στις αρχικές μου επιδιώξεις τόσο για τα παιδιά που κατανοούν κατά τη διάρκεια της παράδοσης το μάθημα όσο και (κυρίως) για τα παιδιά στα οποία δεν καταφέρνω να γίνω σαφής, που είναι: η εύρεση μεθόδων και τεχνικών ώστε να γίνουν περισσότερο κατανοητοί οι επιστημονικοί όροι και να εξασφαλιστεί μεγαλύτερη συμμετοχή τους (μετασχηματισμός της διδακτέας ύλης με βάση τις ικανότητές τους, διαφοροποίηση της μαθησιακής διαδικασίας, διαβάθμιση των προσδοκιών μου, χρήση παραδειγμάτων που προκύπτουν από την καθημερινή ζωή, επιλογή του τρόπου διδασκαλίας από τα ίδια). Αντιλαμβάνομαι όμως, ότι θα πρέπει να εντάξω και άλλες δράσεις στη διδακτική διαδικασία, όπως: ομαδικά παιχνίδια, παιχνίδια ρόλων, διαθεματική προσέγγιση κάποιων ενοτήτων, συνδυασμό κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών θεμάτων με ζωγραφική, γραπτό λόγο, γρίφους, κατασκευές κ.ά., αλληλοδιδασκτικές δραστηριότητες, ομάδες ενδιαφέροντος οι οποίες να σχηματίζονται με βάση τα κοινά ενδιαφέροντα των παιδιών για ένα συγκεκριμένο θέμα, καθώς και να περιορίσω όσο είναι εφικτό την έκταση της παράδοσης, που αποτελεί αίτημα τριών παιδιών, ίσως όμως να εκφράζει και περισσότερους.

✓ Σχετικά με την απαξίωση του μαθήματος από τους γονείς, συνειδητοποιώ ότι θα είναι πολύ δύσκολο να ανταποκριθούν στο κάλεσμά μου. Στο λύκειο, δεν υπάρχει διάθεση από τους γονείς για επικοινωνία με το σχολείο (για να ενημερωθούν για την επίδοση και την συμπεριφορά του παιδιού τους). Από την άλλη πλευρά, οι απαντήσεις των ερωτηματολογίων αποκαλύπτουν, προς μεγάλη μου χαρά, ότι τα περισσότερα παιδιά της τάξης μου έχουν αντιληφθεί σε μεγάλο βαθμό την σπουδαιότητα του μαθήματος. Επανατοποθετούμαι λοιπόν ως προς αυτό και το θεωρώ παράγοντα τον οποίο δεν μπορώ να επηρεάσω. Κατά συνέπεια, προτιμώ να ασχοληθώ απευθείας με τα ίδια τα παιδιά και παραθέτοντας την επιχειρηματολογία μου για τους λόγους που το μάθημα διαδραματίζει πρωτεύοντα ρόλο στη μετέπειτα ζωή τους αλλά και υλοποιώντας ποικίλλες δράσεις, να καταφέρω να κεντρίσω το ενδιαφέρον όλων ανεξαιρέτως.

✓ Οι μαθητές απαιτούν διδασκαλία με χρήση πολυμέσων και επισκέψεις σε εξωτερικούς χώρους! Ήταν αναμενόμενο όμως μου έκανε ιδιαίτερη εντύπωση το

γεγονός ότι το ανέφεραν όχι μία φορά αλλά σε κάθε σχετικό ερώτημα. Χρέος μου είναι λοιπόν, καθώς έτσι θα δείξω και ότι τα ερωτηματολόγια είχαν νόημα και σκοπό, να προχωρήσω άμεσα σε αξιοποίηση του υλικού που διαθέτει το σχολείο και να οργανώσω επισκέψεις σε χώρους που άπτονται του ενδιαφέροντος των θεματικών ενοτήτων του μαθήματος. Άλλωστε, είναι βέβαιο ότι μέσω της σύνδεσης του γνωστικού αντικείμενου με βιωματικές δραστηριότητες, η κατανόηση θα είναι βαθύτερη.

✓ Η αρχική μου πεποίθηση ότι εμείς οι εκπαιδευτικοί, εκτός από την επιστημονική μας συγκρότηση οφείλουμε να είμαστε και «καλοί δάσκαλοι»: υπομονετικοί, ευέλικτοι, ρεαλιστές, να επιβραβεύουμε και να επιδεικνύουμε ειλικρινές ενδιαφέρον για τους μαθητές μας, ειδικά όταν απευθυνόμαστε σε μαθητές που διανύουν την πιο κρίσιμη περίοδο της ζωής τους, επαληθεύεται. Είναι λοιπόν αναγκαίος ο διαρκής αναστοχασμός επί των πρακτικών μου, για να διαπιστώνω ποιες είχαν θετικό αποτέλεσμα και ποιες όχι, με στόχο να διορθώσω το λάθος προς όφελος των παιδιών. Σύμφωνα με όσα δήλωσαν στα ερωτηματολόγια, θεωρούν ότι καταφέρνω με την εμπειρία μου να συνδυάσω αυστηρότητα και ηρεμία και δίνουν έμφαση στο χιούμορ μου, που το χρησιμοποιώ ως μέσο για μικρές παύσεις-ξεκούραση στη διδακτική διαδικασία. Συμπληρώνουν υποστηρίζοντας ότι ενθαρρύνω την επικοινωνία αλλά και τη συνεργασία όλων και ότι χρησιμοποιώ με παιδαγωγικό τρόπο τις λανθασμένες απαντήσεις τους κάνοντας επιπλέον βοηθητικές ερωτήσεις και δίνοντας τον κατάλληλο χρόνο για ν' απαντήσουν καθώς κρίνουν ότι βασικός μου στόχος είναι η απόκτηση γνώσεων. Με τον τρόπο αυτό, επιβεβαιώνουν και αιτιολογούν την αρχική μου άποψη, ότι δηλαδή δεν αντιμετωπίζω ιδιαίτερα προβλήματα στη σχέση μου μαζί τους. Δυστυχώς, υπάρχουν τρία παιδιά, που νιώθουν ότι δεν τα αποδέχομαι και δεν είμαι ιδιαίτερα διατεθειμένη να τα βοηθήσω στις δυσκολίες, παρ' ότι είμαι πάρα πολύ δίκαιη μαζί τους. Το σίγουρο είναι ότι θα πρέπει να βρω επιπλέον τρόπους που θα βοηθήσουν στην ένταξη των παιδιών με χαμηλό προφίλ στη μαθησιακή διαδικασία: να διακρίνω τα ταλέντα ή τις ιδιαίτερες δεξιότητές τους και να τους αναθέσω καθήκοντα που χρειάζονται υπευθυνότητα και μπορούν να τα καταφέρουν ώστε να τονωθεί η αυτοπεποίθησή τους (π.χ. ανάθεση θεατρικού ρόλου, μιας κατασκευής που μπορεί να βοηθήσει το μάθημα) να ενισχύσω τη σχέση αλληλοβοήθειας με τα άλλα παιδιά τοποθετώντας τα σε διαφορετικές ομάδες για να γνωριστούν με τους συμμαθητές τους καλύτερα.

✓ Αρχικά, θεώρησα ανεπαρκές το κίνητρο της βαθμολόγησης (οδηγεί σε αγχωτικές για το μαθητή εκπαιδευτικές διαδικασίες, σε επίσημη επιβεβαίωση της αδυναμίας των αδύνατων μαθητών και σε αποτυχία ενεργοποίησης άλλων παιδαγωγικών μέσων). Έπειτα όμως από την ανάλυση των ερωτηματολογίων, συνειδητοποίησα ότι υπάρχουν (έστω λίγα) παιδιά, που πιστεύουν ότι αυτό το κίνητρο αποτελεί βασικό παράγοντα που επηρεάζει θετικά τη συμμετοχή τους στο μάθημα. Αναρωτιέμαι λοιπόν, μήπως θα έπρεπε να χρησιμοποιήσω και αυτό το κίνητρο προκειμένου να αυξήσω τη συμμετοχή στο μάθημα; Όμως τι σημαίνει πραγματικά αυτό για τους αυριανούς ενεργούς πολίτες που θα θέλαμε να έχουν κριτική σκέψη και να κάνουν τις δικές τους υπεύθυνες επιλογές, χωρίς τη χρήση εξωτερικών κινήτρων αλλά και για το σχολείο που αναπαράγει την κοινωνική ανισότητα (γεγονός που άπτεται του αντικειμένου της Πολιτικής Παιδείας); Προσωπικά, δε θεωρώ επιτυχία την εξασφάλιση του ‘ενδιαφέροντος’ των παιδιών για το μάθημα με κύριο κίνητρο τη βαθμολόγηση, γιατί πιστεύω ότι λειτουργεί βραχυπρόθεσμα και μόνο για τους καλούς μαθητές. Ίσως όμως αν το χρησιμοποιήσω με ορθό τρόπο (έγκαιρη γνωστοποίηση των κριτηρίων αξιολόγησης, αποδοχή συμμετοχικών και ομαδικών επιδόσεων, εξοικείωση των μαθητών με διαδικασίες αυτοαξιολόγησης, αξιολόγηση όχι μόνο γνωστικών στόχων αλλά και συναισθηματικών, κοινωνικών, ψυχοκινητικών κ.λπ.) να επιφέρει θετικά αποτελέσματα.

✓ Ορισμένοι μαθητές επίσης, έκριναν ως βασικούς παράγοντες που επηρεάζουν αρνητικά τη συμμετοχή τους στο μάθημα, την κούραση από τις καθημερινές υποχρεώσεις τους καθώς και το γεγονός ότι πρόκειται για ένα δευτερεύον μάθημα. Κατανοώ τις δυσκολίες αυτές -άλλωστε τις βιώνω και με τα δικά μου παιδιά- γι’ αυτό και προβληματίζομαι σχετικά με το μέγεθος και τη μορφή των απαιτήσεων που θα πρέπει να έχω από τα παιδιά. Μέχρι τώρα θεωρούσα πως δεν τα επιβαρύνω ιδιαίτερα, για τις μεμονωμένες όμως περιπτώσεις που ζήτησαν μικρότερη παράδοση, θα πρέπει να προσπαθήσω και να κάνω το καλύτερο δυνατό.

✓ Στον πρώτο μου αναστοχασμό, ανέφερα τις τεχνικές που εφαρμόζω στη διδασκαλία μου (εισήγηση, συζήτηση, καταγισμό ιδεών, νοητικό χάρτη, παιχνίδι ρόλων, ομαδοσυνεργατική) και ταυτόχρονα, εξέφρασα την επιθυμία μου να εφαρμόσω και άλλες μεθόδους (μελέτη περίπτωσης, συνέντευξη με κάποιον ειδικό στο θέμα που διαπραγματευόμαστε, την τεχνική jigsaw, αλλά και την εκπαιδευτική επίσκεψη σε μια επιχείρηση ή δημόσια υπηρεσία, όπου θα δούμε στην πράξη πώς



εφαρμόζονται τα θεωρητικά δεδομένα που έχουμε αναλύσει στην τάξη). Άλλωστε, οι εναλλαγές στη διδασκαλία αποτελούν αίτημα πολλών παιδιών, καθώς ενισχύουν την επικοινωνία και τη συνεργασία μεταξύ τους, ενισχύουν την κριτική σκέψη και κάνουν πιο ευχάριστο, ενδιαφέρον και διασκεδαστικό το κλίμα της τάξης.

✓ Τέλος, αυτό που με εξέπληξε, είναι το επαναλαμβανόμενο αίτημα των παιδιών για άμεση αποκατάσταση της ηρεμίας της τάξης. Πραγματικά θεωρώ ότι δεν έχει ξεφύγει η κατάσταση, απλά αποδέχομαι ότι κάποια παιδιά επιζητούν περισσότερη ηρεμία στην τάξη. Η έκπληξη που ένιωσα συνεχίστηκε από το επαναλαμβανόμενο αίτημα για χρήση ωριαίων αποβολών! Εγώ προσπαθώ να αντιμετωπίζω την αναστάτωση στην τάξη με ήρεμο τρόπο, κοιτάζοντας 'παράξενα' όπως ανέφεραν τα παιδιά και αξιοποιώντας την καλή αίσθηση του χιούμορ που είπαν ότι έχω. Θεωρώ την γκρίνια, τις επαναλαμβανόμενες συμβουλές και τις επικρίσεις, χάσιμο χρόνου. Η εμπειρία μου μου έχει αποδείξει ότι η αθόρυβη δράση είναι πιο αποτελεσματική από τα λόγια. Θα προτιμούσα να συνεχίσω την προσπάθεια στο ίδιο πλαίσιο, αλλά πιο εντατικά: 1.εμπλέκοντας τους μαθητές σε μια συντονισμένη συζήτηση με σκοπό να αναπτύξουν γλωσσικές δεξιότητες, να ανταλλάξουν ιδέες, να δημιουργήσουν, να καταστρώσουν σχέδια για την τάξη, 2.καθιερώνοντας σε τακτά χρονικά διαστήματα κάποια ώρα συζήτησης των προβλημάτων που εμφανίζονται, ώστε να μην εμπλακώ η ίδια σε ανώφελη διαμάχη με το μαθητή ή τους μαθητές που προκαλούν αναστάτωση στην τάξη αλλά να διαμεσολαβήσουν και οι υπόλοιποι μαθητές στην επίλυση, 3.προσπαθώντας να πείσω τους 'άτακτους' να συμμετέχουν σε ομαδικές εργασίες με συγκεκριμένο ρόλο αλλά και 4.χρησιμοποιώντας την τεχνική της αναπλαισίωσης του προβλήματος: Τι κάνει ο μαθητής; Πότε το κάνει; Ποιος άλλος αναμειγνύεται; Ποια ερμηνεία έδωσα στο πρόβλημα μέχρι τώρα; Ποια θετική εναλλακτική ερμηνεία μπορεί να δοθεί στη συμπεριφορά του; Να αναγνωρίσω τα θετικά κίνητρα. Αν ύστερα από όλα αυτά η κατάσταση δε βελτιωθεί, θα απευθυνθώ σε ειδικούς για συμβουλές και υποστήριξη, οι οποίοι ίσως προτείνουν τρόπους αντιμετώπισης και προσέγγισης των μαθητών ή των γονιών. Και οπωσδήποτε πρέπει να συζητήσω στην τάξη τι σημαίνει η ωριαία αποβολή που προτείνουν και τη σχέση της με έναν πολίτη και τι μαθαίνει μέσα από αυτό.

Αποτέλεσμα όσων προανέφερα, είναι η ουσιαστική μεταβολή του νοητικού χάρτη.

## Κλείδα Παρατήρησης

Πίνακας 17: Κλείδα Παρατήρησης

|   | Καθόλου  | Λίγο | Αρκετά | Πολύ | Πάρα πολύ | Σημειώσεις Παρατηρητή |
|---|--|------|--------|------|-----------|-----------------------|
| <b>I. Ρόλος εκπαιδευτικού</b>   | <b>Τι ψάχνω:</b> Αν και σε ποιο βαθμό ενισχύω την αλληλεπίδραση-συνεργασία-συμμετοχή όλων των μαθητών και αν καταφέρνω να διδάξω με σαφήνεια και αποτελεσματικότητα. |      |        |      |           |                       |
| Η καθηγήτρια ενισχύει κατά τη μαθησιακή διαδικασία τη συμμετοχή όλων των μαθητών (πώς;).          |  |      |        |      |           |                       |
| Η καθηγήτρια επιβραβεύει τη συμμετοχή των μαθητών άμεσα.  |  |      |        |      |           |                       |
| Η καθηγήτρια δίνει χρόνο στους μαθητές για ν' απαντήσουν κάνοντας βοηθητικές ερωτήσεις.           |  |      |        |      |           |                       |
| Η καθηγήτρια χρησιμοποιεί με παιδαγωγικό τρόπο τις λανθασμένες απαντήσεις των παιδιών.            |  |      |        |      |           |                       |
| Η καθηγήτρια διαφοροποιεί τη μαθησιακή διαδικασία οργανώνοντάς την με ποικίλους τρόπους (ποιους;) |  |      |        |      |           |                       |

|   |  |  |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|--|--|
| προσπαθώντας να εμπλέξει όσο το δυνατόν περισσότερους μαθητές σ' αυτή.  |  |  |  |  |  |  |
| Η καθηγήτρια καθιστά σαφείς και κατανοητούς τους στόχους του μαθήματος.   |  |  |  |  |  |  |
| Η καθηγήτρια καταφέρνει να καταστήσει κατανοητούς δυσνόητους όρους του βιβλίου που δεν εξηγούνται επαρκώς, χρησιμοποιώντας συχνά παραδείγματα από την καθημερινή ζωή. |  |  |  |  |  |  |
| Η καθηγήτρια εναλλάσσει τους τρόπους διδασκαλίας κατά τη διάρκεια της διδακτικής ώρας.  |  |  |  |  |  |  |
| Η καθηγήτρια φροντίζει να μην επιβαρύνει ιδιαίτερα τα παιδιά στο σπίτι.   |  |  |  |  |  |  |
| Η καθηγήτρια δίνει σαφείς οδηγίες στα παιδιά κατά τη συνεργατική διδασκαλία.  |  |  |  |  |  |  |

|   |   |  |  |  |  |  |
|---|---|--|--|--|--|--|
|   |   |  |  |  |  |  |
| <b>II. Σχέσεις συμμαθητών</b>   | <b>Τι ψάχνω:</b> Τη σχέση που υπάρχει –αναφορικά με το μάθημα- ανάμεσα στους μαθητές της τάξης.   |  |  |  |  |  |
| Μεταξύ των μαθητών υπάρχει συνεργασία και αποδοχή.  |   |  |  |  |  |  |
| Μεταξύ των μαθητών υπάρχει σχέση αλληλοβοήθειας και εμπιστοσύνης.   |   |  |  |  |  |  |
| Οι μαθητές έχουν ενεργό και ισότιμο ρόλο στις ομάδες εργασίας.  |   |  |  |  |  |  |
| Όλοι οι μαθητές της τάξης συμμετέχουν στη διδακτική διαδικασία. (Αν όχι, πόσοι είναι αυτοί;)              |   |  |  |  |  |  |
| <b>III. Κλίμα τάξης</b>   | <b>Τι ψάχνω:</b> Ποιο είναι το κλίμα που επικρατεί στην τάξη, πότε και από ποιους προκαλείται αναστάτωση και πως αυτή αντιμετωπίζεται από την καθηγήτρια. |  |  |  |  |  |
| Το κλίμα της τάξης είναι ευχάριστο (χωρίς εντάσεις, με χιούμορ, υπάρχει ευγενής άμιλλα των μαθητών κ.ά.). |   |  |  |  |  |  |
| Σε ποιες περιπτώσεις προκύπτει φασαρία  |   |  |  |  |  |  |

|  |  |  |
|--|--|--|
| στην τάξη;   |  |  |
| Πόσα άτομα προκαλούν φασαρία στην τάξη;  |  |  |
| Με ποιους τρόπους αντιμετώπισε η καθηγήτρια ζητήματα που αναστάτωσαν τη διδακτική ροή της τάξης; (χιούμορ, συζήτηση, αδιαφορία, έντονες παρατηρήσεις, ανάθεση συγκεκριμένου ρόλου στον/στους άτακτους, έντονο βλέμμα κ.ά.) |  |  |

### **Ανώνυμο Ερωτηματολόγιο (1)**

Το ερωτηματολόγιο αυτό στοχεύει να καταγράψει τη δική σας εμπειρία, σε ένα θέμα που σας αφορά άμεσα, τη συμμετοχή σας στο μάθημα της Πολιτικής Παιδείας. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο γιατί δε με ενδιαφέρει να μάθω ποιος θα πει τι. Αυτό που με προβληματίζει είναι η άποψή σας για το μάθημα και πώς θα μπορέσουμε μαζί να βελτιώσουμε και να κάνουμε πιο ενδιαφέρουσα τη μαθησιακή διαδικασία. Σημαντικό λοιπόν είναι να διατυπώσετε τις απόψεις σας με ειλικρίνεια και υπευθυνότητα, ως ενεργοί πολίτες και να μοιραστείτε τις εμπειρίες αλλά και τις προτάσεις σας μαζί μου, προκειμένου να εξαχθούν πολύτιμα συμπεράσματα για τη διδασκαλία.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων,  
η καθηγήτριά σας,  
Μελίνα Σιδηροπούλου.

### **Ερωτηματολόγιο μαθητών/-τριών**

- 1) Νιώθεις ικανοποιημένος/-η από το σχολικό σου περιβάλλον;  
Καθόλου  Λίγο  Αρκετά  Πολύ  Πάρα πολύ
- 2) Τι γνώμη έχεις για το κλίμα που επικρατεί στην τάξη σου, σχετικά με τους/τις συμμαθητές/-τριές και την καθηγήτριά σου, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας;  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....
- 3) Τελικά θεωρείς δύσκολο το μάθημα της Πολιτικής Παιδείας;  
Καθόλου  Λίγο  Αρκετά  Πολύ  Πάρα πολύ

Αιτιολόγησε την απάντησή σου, κάνοντας συγκεκριμένη αναφορά στο γνωστικό αντικείμενο, στο βιβλίο, στον τρόπο διδασκαλίας και σε ό,τι άλλο νομίζεις ότι επηρεάζει την κατάσταση αυτή.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4) Μπορείς να περιγράψεις μια διδασκαλία που σε έκανε να δείξεις μεγαλύτερο ενδιαφέρον;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

5) Ποια συγκεκριμένα στοιχεία σου άρεσαν περισσότερο και γιατί;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

6) Πιστεύεις πως η καθηγήτριά σου ενθαρρύνει την επικοινωνία αλλά και τη συνεργασία των μαθητών δίνοντας σαφείς οδηγίες;

Καθόλου  Λίγο  Αρκετά  Πολύ  Πάρα πολύ

Αν ναι, με ποιους τρόπους;

Αν όχι, με ποιους τρόπους πιστεύεις ότι θα μπορούσε να το κάνει καλύτερα;

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

7) Τι θα ήθελες επιπλέον να προστεθεί ή να αλλάξει στον τρόπο διδασκαλίας και γιατί;

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

8) Είσαι ικανοποιημένος/ -η από τη συμμετοχή σου στο μάθημα της Πολιτικής Παιδείας;

Καθόλου  Λίγο  Αρκετά  Πολύ  Πάρα πολύ

9) Ποιοι παράγοντες θεωρείς ότι επηρεάζουν θετικά ή/και αρνητικά τη συμμετοχή σου στο μάθημα;

Θετικά.....

.....  
.....

Αρνητικά.....

.....  
.....  
.....



10) Τι σου αρέσει και τι όχι στη συμπεριφορά της καθηγήτριάς σου στην τάξη;

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

11) Πιστεύεις ότι η καθηγήτριά σου χρησιμοποιεί με παιδαγωγικό τρόπο τις λανθασμένες απαντήσεις των παιδιών ή κάνει διορθώσεις – υποδείξεις με αποθαρρυντικό – ειρωνικό τρόπο;

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

12) Με ποιον τρόπο αντιμετωπίζει η καθηγήτρια ζητήματα έλλειψης προσοχής ή φασαρίας (π.χ. μεταβάλλοντας τη ροή της διδακτικής διαδικασίας, ζητώντας τη συνεργασία τους με ήρεμη φωνή, δίνοντας ωριαία αποβολή, φωνάζοντας κ.ά.); Θα μπορούσε να κάνει κάτι διαφορετικά;

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

13) Θεωρείς ότι η καθηγήτρια οργανώνει τη μαθησιακή διαδικασία με ποικίλους τρόπους ώστε να εμπλέξει όσο το δυνατόν περισσότερους μαθητές σ' αυτήν; Τι άλλο θα μπορούσε να κάνει;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

14) Δίνεται ο κατάλληλος χρόνος στους μαθητές για ν' απαντήσουν ή ο μοναδικός στόχος είναι η ολοκλήρωση της διδακτέας ύλης και μάλιστα τηρώντας αυστηρά την πορεία του βιβλίου;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

15) Σε ποιο βαθμό θεωρείς ότι υπάρχει σαφήνεια στους στόχους του κάθε μαθήματος; Γιατί το λες αυτό;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

16) Σε ποιο βαθμό το μάθημα δίνει την ευκαιρία να εκφράζεις την άποψή σου; Γιατί το λες αυτό;

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

17) Σε ποιο βαθμό το μάθημα δίνει την ευκαιρία να διατυπώνονται και να αντιπαραβάλλονται διαφορετικές απόψεις σε εκείνους με τους οποίους διαφωνείτε; Καθόλου  Λίγο  Αρκετά  Πολύ  Πάρα πολύ

18) Κατά πόσο θεωρείς ότι ενισχύεται η κριτική προσέγγιση των θεμάτων που συζητάμε στο μάθημα; Καθόλου  Λίγο  Αρκετά  Πολύ  Πάρα πολύ

19) Κάποιες φορές στο μάθημα δημιουργούμε ομάδες, στις οποίες έχουμε ενεργό και ισότιμο ρόλο, για να υλοποιήσουμε εργασίες που μας βάζει η καθηγήτρια. Καθόλου  Λίγο  Αρκετά  Πολύ  Πάρα πολύ

20) Όταν δυσκολεύομαι στην κατανόηση μιας έννοιας, ζητώ βοήθεια από τους/τις συμμαθητές/ -τριές μου. Καθόλου  Λίγο  Αρκετά  Πολύ  Πάρα πολύ

21) Όταν κάποιος/α συμμαθητής/ -τριά μου έχει απορίες στο μάθημα, τον/την βοηθώ. Καθόλου  Λίγο  Αρκετά  Πολύ  Πάρα πολύ

22) Στην τάξη, αισθάνομαι ότι η καθηγήτρια με αποδέχεται και με εκτιμά. Καθόλου  Λίγο  Αρκετά  Πολύ  Πάρα πολύ

23) Θεωρώ ότι η καθηγήτριά μου θα με βοηθήσει, σε οποιαδήποτε δυσκολία συναντήσω στο μάθημα. Καθόλου  Λίγο  Αρκετά  Πολύ  Πάρα πολύ

24) Η καθηγήτρια είναι δίκαιη μαζί μου. Καθόλου  Λίγο  Αρκετά  Πολύ  Πάρα πολύ

# Αποτελέσματα

## Επεξεργασία - Ανάλυση ερωτηματολογίων (1)

Πίνακας 18: Επεξεργασία - Ανάλυση ερωτηματολογίων (1)

### 1<sup>ο</sup> Ερευνητικό ερώτημα:

Πώς αποτυπώνονται οι απόψεις των μαθητών/ -τριών για το σχολικό περιβάλλον και τους παράγοντες που συνυπάρχουν στην αίθουσα διδασκαλίας;

| Ερώτηση   | Κατηγορία   | Κωδικοποίηση  | Υποκατηγορίες  |
|---|---|---|--|
| <p>1) Νιώθεις ικανοποιημένος/-η από το σχολικό σου περιβάλλον;</p> <p>Καθόλου <input type="checkbox"/> Λίγο <input type="checkbox"/></p> <p>Αρκετά <input type="checkbox"/> Πολύ <input type="checkbox"/></p> <p>Πάρα πολύ <input type="checkbox"/></p> | <p>Συναισθήματα μαθητών για το σχολικό περιβάλλον και την τάξη.</p> | <p>K ()</p> <p>Λ (9,10,12)</p> <p>A (2,3,4,5,7,8,11,13,14,15,18,20,22)</p> <p>Π (1,6,16,17,19,21)</p> <p>ΠΠ ()</p>  | <p>Καθόλου (K)</p> <p>Λίγο (Λ)</p> <p>Αρκετά (A)</p> <p>Πολύ (Π)</p> <p>Πάρα πολύ (ΠΠ)</p>   |
| <p>2) Τι γνώμη έχεις για το κλίμα που επικρατεί στην τάξη σου, σχετικά με τους/τις συμμαθητές/-τριες και την καθηγήτριά σου, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας;</p>  |   | <p>ΚΛΕ (1,3,5,7,8,9,11,12,13,15,16,17,20,21,22)</p> <p>ΚΛΒ (6,9,14)</p> <p>ΚΗ (1,3,17,18,21)</p> <p>ΚΧ (4,7,9,13)</p> <p>ΚΑ(10,13)</p> <p>ΚΕ (1,7,11,12,14,15,22)</p> | <p>• <b>Κλίμα τάξης</b></p> <p>Ευχάριστο/Διασκεδαστικό (ΚΛΕ)</p> <p>Βαρετό (ΚΛΒ)</p> <p>• <b>Καθηγήτρια</b></p> <p>Ήρεμη/Καλή (ΚΗ)</p> <p>Χιούμορ (ΚΧ)</p> <p>Αυστηρή (ΚΑ)</p> <p>Έμπειρη (ΚΕ)</p> |

|   |   |   |  |
|---|---|---|--|
|   |   | <p>ΣΦ (2,4,6,10,14,18,19)<br/>ΣΣ (1,3,7,10)</p> <p>ΔΠΣ (2,5,7,16,19,20)<br/>ΔΔ (1,13,15,16)<br/>ΔΚ (4,11,13,21)<br/>ΔΠ (14)<br/>ΔΕ (1,10)</p> | <p>• <b>Συμμαθητές</b><br/>Φασαρία/Αναστάτωση (ΣΦ)<br/>Συνεργασία/Επαφή (ΣΣ)</p> <p>• <b>Τρόπος διδασκαλίας</b><br/>Παρότρυνση συμμετοχής με κίνητρα (ΔΠΣ)<br/>Διαφορετικός (ΔΔ)<br/>Κατανοητός (ΔΚ)<br/>Παραδοσιακός (ΔΠ)<br/>Ευχάριστος (ΔΕ)</p> |
| <p>➤ Οι μαθητές/ -τριες στο μεγαλύτερο ποσοστό τους νιώθουν ικανοποίηση από το σχολικό τους περιβάλλον, αποφεύγοντας τις ακραίες τιμές ‘Καθόλου’ ή ‘Πάρα Πολύ’. Θεωρούν ότι το γενικό κλίμα της τάξης είναι ευχάριστο, αφού η εκπαιδευτικός καταφέρνει με την εμπειρία της να συνδυάσει αυστηρότητα και ηρεμία και δίνουν έμφαση στο χιούμορ της, που το χρησιμοποιεί ως μέσο για μικρές παύσεις-ξεκούραση στη διδακτική διαδικασία. Ταυτόχρονα, κάνοντας την αυτοκριτική τους, αναγνωρίζουν ότι προκαλούν αρκετή αναστάτωση στην τάξη. Όσον αφορά τη διδασκαλία, την χαρακτηρίζουν ‘διαφορετική’ αφού πιστεύουν ότι διευκολύνει την κατανόηση και δίνονται κίνητρα για τόνωση της συμμετοχής τους στο μάθημα.</p> <p>➤ Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι ενώ τρεις μαθητές δήλωσαν μικρή ικανοποίηση από το σχολικό τους περιβάλλον, εξέφρασαν όμως θετικά συναισθήματα για το κλίμα της τάξης, την καθηγήτρια και τον τρόπο διδασκαλίας.</p> <p>➤ Οι τρεις μαθητές/ -τριες που έκριναν το κλίμα της τάξης βαρετό, αναφέρουν ότι επικρατεί φασαρία και αναστάτωση κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, την οποία χαρακτηρίζουν παραδοσιακή.</p> |   |   |  |
| <p><b><u>2ο Ερευνητικό ερώτημα:</u></b><br/><b>Πώς διαφοροποιούνται οι οπτικές των μαθητών/ -τριών για το μάθημα της Πολιτικής Παιδείας;</b></p>  |   |   |  |
| 1) Γενικά θεωρείς δύσκολο το μάθημα της Πολιτικής Παιδείας;   | Απόψεις μαθητών για το μάθημα της Πολιτικής Παιδείας. | <p>Κ (1,3,4,8,9,13,16,17,22)<br/>Λ (2,5,6,7,11,12,14,15,19,20,21)<br/>Α (10,18)<br/>Π ()</p>  | <p>Καθόλου (Κ)<br/>Λίγο (Λ)<br/>Αρκετά (Α)<br/>Πολύ (Π)</p>  |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
| <p>Καθόλου <input type="checkbox"/> Λίγο <input type="checkbox"/></p> <p>Αρκετά <input type="checkbox"/> Πολύ <input type="checkbox"/></p> <p>Πάρα πολύ <input type="checkbox"/></p> <p>Αιτιολόγησε την απάντησή σου, κάνοντας αναφορά στο γνωστικό αντικείμενο, στο βιβλίο, στον τρόπο διδασκαλίας και σε ό,τι άλλο νομίζεις ότι επηρεάζει την κατάσταση αυτή.</p>  |  | <p>ΠΠ ()</p> <p>ΚΔ (1,2,3,5,7,8,11,12,15,16,17,19,20)</p> <p>ΧΚΘ (1,2,4,6,11,12,13,16,17,22)</p> <p>ΔΒ (8,9,10,11,18,19)</p> <p>ΚΒ (3,4,5)</p> <p>Φ (10,14,15)</p> | <p>Πάρα πολύ (ΠΠ)</p> <p>• <b>Παράγοντες που επηρεάζουν τη διδασκαλία</b></p> <p>Καλή διδασκαλία (ΚΔ)</p> <p>Χρήσιμα/Καθημερινά θέματα (ΧΚΘ)</p> <p>Δύσκολο Βιβλίο (ΔΒ)</p> <p>Καλό βιβλίο (ΚΒ)</p> <p>Φασαρία (Φ)</p> |
| <p>➤ Το μάθημα της Πολιτικής Παιδείας, κρίνεται από τους/τις μαθητές/ -τριες από ‘Καθόλου’ έως ‘Λίγο’ δύσκολο. Τεκμηριώνουν την άποψή τους, αναφέροντας ότι τους βοηθάει η καλή διδασκαλία αλλά και το γεγονός ότι τα θέματα που πραγματεύεται είναι καθημερινά και γενικού ενδιαφέροντος. Παρ’ όλα αυτά, τόσο το εγχειρίδιο που θεωρείται δύσκολο από τους περισσότερους όσο και η φασαρία στην τάξη, επηρεάζουν αρνητικά την κατανόηση.</p> <p>➤ Επισημαίνεται ότι οι δύο μαθητές που κρίνουν ότι το μάθημα είναι ‘Αρκετά’ δύσκολο, θεωρούν ότι ευθύνεται το δύσκολο βιβλίο και η φασαρία στην τάξη.</p> |  |  |  |
| <p><b><u>3<sup>ο</sup> Ερευνητικό ερώτημα:</u></b></p> <p><b>Ποια στοιχεία του μαθησιακού προφίλ των μαθητών/ -τριών αναδεικνύονται και ποιες είναι οι προτάσεις τους για τη βελτίωση της διδακτικής διαδικασίας;</b></p>  |  |  |  |
| <p>1) Μπορείς να περιγράψεις μια διδασκαλία που σε</p>   | <p>Προτίμηση σε συγκεκριμένη διδακτική</p> | <p>ΟΣ (3,4,7,8,9,10,11,12,13,14,19,21)</p> <p>Δ (1,2,4,5,7,11,15,16,17,18)</p>   | <p>• <b>Διδακτικές Στρατηγικές</b></p> <p>Ομαδοσυνεργατική (ΟΣ)</p> <p>Συζήτηση/Διάλογος (Δ)</p>   |

|   |   |  |   |
|---|---|--|---|
| <p>έκανε να δείξεις μεγαλύτερο ενδιαφέρον;</p>  | <p>στρατηγική – Αιτιολόγηση.</p>  | <p>Π (2,3,12,14,20)<br/>ΕΧ (4,6,7,13,22)<br/>ΚΙ (6,7,22)</p>   | <p>Παιχνίδι (Π)<br/>Εννοιολογικός χάρτης (ΕΧ)<br/>Καταιγισμός ιδεών (ΚΙ)</p>  |
| <p>2) Ποια συγκεκριμένα στοιχεία σου άρεσαν περισσότερο και γιατί;</p> <p>3) Κάποιες φορές στο μάθημα δημιουργούμε ομάδες, στις οποίες έχουμε ενεργό και ισότιμο ρόλο, για να υλοποιήσουμε εργασίες που μας βάζει η καθηγήτρια.</p> <p>Καθόλου <input type="checkbox"/> Λίγο <input type="checkbox"/><br/>Αρκετά <input type="checkbox"/> Πολύ <input type="checkbox"/><br/>Πάρα πολύ <input type="checkbox"/></p> <p>4) Πιστεύεις πως η καθηγήτριά σου ενθαρρύνει την επικοινωνία αλλά και τη συνεργασία των</p> | <p>Σε ποιο βαθμό ενισχύω την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών.</p> <p>Ανίχνευση προτάσεων των μαθητών/-τριών,</p> | <p>ΣΝΜ (2,3,4,9,11,12,13,14,19,22)<br/>ΣΜ (1,2,4,6,8,11,15,16,17,18)<br/>ΕΚ (4,5,6,7,8,12,13,14,17,20)</p> <p>Κ ()<br/>Λ (3,15,18,19,22)<br/>Α (2,5,8,12,16,17,20)<br/>Π (6,11,13,21)<br/>ΠΠ (1,4,7,9,10,14)</p> <p>Κ ()<br/>Λ ()<br/>Α (2,4,6,11,15,17,18,22)<br/>Π (3,7,12,13,14,16,19,20)</p> | <p>• <b>Αιτίες Προτίμησης των Διδακτικών Στρατηγικών</b><br/>Συνεργασία μαθητών (ΣΝΜ)<br/>Συμμετοχή μαθητών (ΣΜ)<br/>Ευχάριστη Κατανόηση (ΕΚ)</p> <p>Καθόλου (Κ)<br/>Λίγο (Λ)<br/>Αρκετά (Α)<br/>Πολύ (Π)<br/>Πάρα πολύ (ΠΠ)</p> <p>Καθόλου (Κ)<br/>Λίγο (Λ)<br/>Αρκετά (Α)</p> |

|  |  |   |  |
|--|--|---|--|
| <p>μαθητών, δίνοντας σαφείς οδηγίες;</p> <p>Καθόλου <input type="checkbox"/> Λίγο <input type="checkbox"/><br/> Αρκετά <input type="checkbox"/> Πολύ <input type="checkbox"/><br/> Πάρα πολύ <input type="checkbox"/></p> <p>Αν ναι, με ποιους τρόπους;<br/> Αν όχι, με ποιους τρόπους πιστεύεις ότι θα μπορούσε να το κάνει καλύτερα;</p> <p>5) Τι θα ήθελες επιπλέον να προστεθεί ή να αλλάξει στον τρόπο διδασκαλίας και γιατί;</p> | <p>που βοηθούν στη βελτίωση της διδακτικής διαδ/σίας</p> | <p>ΠΠ (1,5,8,9,10,21)</p> <p>ΟΣ (1,7,8,10,13,14,17,18,19,20,22)<br/> E (1,9,21)<br/> EΔ (1,2,3,4,5,6,7,9,11,12,13,15,16,18,19)</p> <p>EΔ (3,4,14,16,17,20,21)<br/> ΠΠ (1,2,17,19)<br/> ΜΠ (10,12,18)<br/> Τ (5,6,7,8,11)<br/> E (13)<br/> ΦΕ (9,15)</p> | <p>Πολύ (Π)<br/> Πάρα πολύ (ΠΠ)</p> <p>• <b>Ναι</b><br/> Ομαδοσυνεργατική (ΟΣ)<br/> Εξηγεί όσες φορές χρειαστεί (E)<br/> Ενθαρρύνει το διάλογο (EΔ)</p> <p>• <b>Προτάσεις για τη διδασκαλία</b><br/> Πιο συχνές εναλλαγές διδασκαλίας (EΔ)<br/> Προβολές σε προτζέκτορα (ΠΠ)<br/> Μικρότερη παράδοση (ΜΠ)<br/> Τίποτα (Τ)<br/> Επισκέψεις (E)<br/> Φυλλάδιο Ερωτήσεων (ΦΕ)</p> |
|--|--|---|--|



- Οι μαθητές/ -τριες δείχνουν ιδιαίτερη προτίμηση στην ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας και στον διάλογο και ακολουθούν το παιχνίδι, ο εννοιολογικός χάρτης και ο καταγιγισμός ιδεών. Μάλιστα, αιτιολογούν αυτήν τους την προτίμηση, λέγοντας πως η συνεργασία μεταξύ τους και η ισότιμη συμμετοχή τους στο διάλογο συνδυάζεται με την ευχάριστη κατανόηση του μαθήματος. Αίσθηση προκαλεί το γεγονός ότι κανένας μαθητής/ -τρια δεν αναφέρει τη διάλεξη!
- Επισημαίνεται ότι ενώ εφαρμόζεται η ομαδοσυνεργατική μέθοδος στα πλαίσια της διδακτικής διαδικασίας, πρέπει να βελτιωθεί, καθώς υπάρχει μεγάλη διακύμανση στην ικανοποίηση που λαμβάνουν τα παιδιά.
- Η γενική αντίληψη που επικρατεί είναι ότι η εκπαιδευτικός ενθαρρύνει την επικοινωνία αλλά και τη συνεργασία των μαθητών και αυτό το πετυχαίνει μέσω της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας και της προώθησης του διαλόγου. Αυτό που επιπλέον θα ήθελαν να προστεθεί στον τρόπο διδασκαλίας είναι οι πιο συχνές εναλλαγές διδακτικών μεθόδων, καθώς και η βοηθητική χρήση προτζέκτορα και η οργάνωση επισκέψεων σε εξωτερικούς χώρους.

#### **4<sup>ο</sup> Ερευνητικό ερώτημα:**

**Ποιοι είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν τη συμμετοχή των μαθητών/ -τριών της τάξης μου;**

|   |  |  |  |
|---|--|--|--|
| <p>1) Είσαι ικανοποιημένος/ -η από τη συμμετοχή σου στο μάθημα της Πολιτικής Παιδείας;</p> <p>Καθόλου <input type="checkbox"/> Λίγο <input type="checkbox"/></p> <p>Αρκετά <input type="checkbox"/> Πολύ <input type="checkbox"/></p> <p>Πάρα πολύ <input type="checkbox"/></p> | <p>Αυτοαξιολόγηση.</p> <p>Εντοπισμός των παραγόντων που επηρεάζουν τη συμμετοχή των μαθητών/ -τριών της τάξης μου.</p> | <p>K (20)</p> <p>Λ (9,10)</p> <p>A (2,5,12,14,17,19,21)</p> <p>Π (3,4,6,7,11,16,18,22)</p> <p>ΠΠ (1,8,13,15)</p> | <p>Καθόλου (K)</p> <p>Λίγο (Λ)</p> <p>Αρκετά (A)</p> <p>Πολύ (Π)</p> <p>Πάρα πολύ (ΠΠ)</p>   |
| <p>2) Ποιοι παράγοντες θεωρείς ότι επηρεάζουν θετικά ή/και αρνητικά τη</p>  |  | <p>ΕΔ (16,22)</p> <p>ΕΕ (7)</p> <p>ΕΣ (2,6,11,15,19)</p> <p>ΠΣ (3,11,18,21)</p> <p>ΠΘ (1,9)</p>                  | <p>• <b>Θετικά</b></p> <p>Εναλλαγές διδασκαλίας (ΕΔ)</p> <p>Ευδιάθετη εκπαιδευτικός (ΕΕ)</p> <p>Ενθάρρυνση συμμετοχής (ΕΣ)</p> <p>Προετοιμασία μαθητή στο σπίτι (ΠΣ)</p> <p>Θέση στα πρώτα θρανία (ΠΘ)</p> |

|                           |  |  |  |
|---------------------------|--|--|--|
| συμμετοχή σου στο μάθημα; |  | <p>KEM (2,4,10,11,12,13,15,17,19,22)<br/> B (5,15)<br/> ΒΛΣ (8)</p> <p>Φ (2,3,7,9,12,14,16,19)<br/> ΚΔ (14)<br/> ΚΜ (8,10,11,18,20)<br/> ΔΟ (11,17)<br/> ΑΔΜ (7,17,22)</p> | <p>Κατανοητό/ενδιαφέρον μάθημα (ΚΕΜ)<br/> Βαθμολόγηση (Β)<br/> Βοηθά το λόγο και τη σκέψη (ΒΛΣ)</p> <p>• <b>Αρνητικά</b><br/> Φασαρία (Φ)<br/> Κλασική διδασκαλία (ΚΔ)<br/> Κούραση μαθητή (ΚΜ)<br/> Δύσκολη ορολογία (ΔΟ)<br/> Αδιάφορο/Δευτερεύον μάθημα (ΑΔΜ)</p> |
|---------------------------|--|--|--|

- Οι μαθητές/ -τριες νιώθουν ικανοποιημένοι/ -ες σε μεγάλο βαθμό, από τη συμμετοχή τους στο μάθημα της Πολιτικής Παιδείας. Οι παράγοντες που οι ίδιοι/ -ες θεωρούν ότι επηρεάζουν θετικά τη συμμετοχή τους στο μάθημα, είναι καταρχήν η προσωπική τους άποψη για το κατά πόσο το θεωρούν κατανοητό / ενδιαφέρον και κατά δεύτερον η ενθάρρυνση της συμμετοχής τους απ' την εκπαιδευτικό, η προετοιμασία που έχουν κάνει στο σπίτι και το κίνητρο της βαθμολόγησης. Απ' την άλλη πλευρά, παράγοντες που επιδρούν αρνητικά στη συμμετοχή τους είναι η φασαρία στην τάξη αλλά και η κούραση που έχουν ήδη από τα μαθήματα που θεωρούν πρωτεύοντα.
- Ο/Η μαθητής/ -τρια που δηλώνει 'Καθόλου' ικανοποιημένος/η από τη συμμετοχή του/της στο μάθημα, το αποδίδει στην κούραση που νιώθει. Οι δύο μαθητές/ -τριες που δήλωσαν 'Λίγο' ικανοποιημένοι/ες από τη συμμετοχή τους στο μάθημα, δηλώνουν ότι επηρεάζονται θετικά όταν το κατανοούν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και αρνητικά όταν επικρατεί φασαρία στην τάξη και όταν είναι κουρασμένοι/ες.

### **5ο Ερευνητικό ερώτημα:**

**Πώς καταγράφονται στοιχεία της συμπεριφοράς της εκπαιδευτικού τα οποία επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία και ποιοι τρόποι βελτίωσης προτείνονται;**

|  |   |  |   |
|--|---|--|---|
| <p>1) Τι σου αρέσει και τι όχι στη συμπεριφορά της καθηγήτριάς σου στην τάξη;</p>  | <p>Καταγραφή θετικών και αρνητικών στοιχείων της συμπεριφοράς μου στην τάξη, όπως τα επισημαίνουν οι ίδιοι οι μαθητές. Προτάσεις βελτίωσης.</p> | <p>ΚΕ (1,2,3,6,7,17,18,21,22)<br/> HK (8,11,12,17,19,19)<br/> ΥΦ (4,20)<br/> ΟΔ (2,11,15,16)<br/> ΟΕ (3,12,14,20)<br/> XX (3,5,7,9,10,13,13,15,16,17,18)<br/> ΕΕ (14,15,16,17,19)<br/> Ε (15)</p> <p>ΩΑ (2,3,16,19,21)<br/> ΠΦ (1,9,10,18)<br/> ΚΠ (5)</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Θετικά</b><br/> Γενικά καλή/εξηγεί (ΚΕ)<br/> Ήρεμη/κατανόηση (HK)<br/> Υπομονετική και φωνάζει (ΥΦ)<br/> Όχι διακρίσεις (ΟΔ)<br/> Όχι ειρωνεία (ΟΕ)<br/> Χιούμορ/χαμογελαστή (XX)<br/> Ενθαρρύνει/ενδιαφέρεται (ΕΕ)<br/> Έμπειρη (Ε)</li> <li>• <b>Αρνητικά</b><br/> Δε δίνει ωριαίες αποβολές (ΩΑ)<br/> Παρατηρήσεις/φωνάζει (ΠΦ)<br/> Κοιτάζει παράξενα (ΚΠ)</li> </ul> |
| <p>2) Πιστεύεις ότι η καθηγήτριά σου χρησιμοποιεί με παιδαγωγικό τρόπο τις λανθασμένες απαντήσεις των παιδιών ή κάνει διορθώσεις – υποδείξεις με αποθαρρυντικό – ειρωνικό τρόπο;</p> |   | <p>ΠΤ(1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18,19,20,22)</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Παιδαγωγικός τρόπος (ΠΤ)</b></li> </ul>   |

|   |  |  |  |
|---|--|--|--|
| <p>3) Με ποιον τρόπο αντιμετωπίζει η καθηγήτρια ζητήματα έλλειψης προσοχής ή φασαρίας (π.χ. μεταβάλλοντας τη ροή της διδακτικής διαδικασίας, ζητώντας τη συνεργασία τους με ήρεμη φωνή, δίνοντας ωριαία αποβολή, φωνάζοντας κ.ά.); Θα μπορούσε να κάνει κάτι διαφορετικά;</p> |  | <p>ΥΠ (1,2,9,11,13,15,17,18,19,21,22)<br/> ΣΜ (2,12)<br/> Η (3,6,8)<br/> ΟΩ (1,15)<br/> Φ (4,5,7,10,12,14,17,20)<br/> ΚΠ (5)<br/> Π (6)<br/> ΠΕΜ (16)</p> <p>ΩΑ (3,7,16,19)<br/> ΕΜ (14)</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Αντιμετώπιση προβλημάτων</b><br/> Συνδυασμός υπομονής/παρατηρήσεων (ΥΠ)<br/> Συνεχίζει τη ροή μαθήματος (ΣΜ)<br/> Ήρεμα (Η)<br/> Δε δίνει ωριαίες (ΟΩ)<br/> Φωνάζει (Φ)<br/> Κοιτάζει παράξενα (ΚΠ)<br/> Παύσεις (Π)<br/> Προσπαθεί να το κάνει πιο ευχάριστο (ΠΕΜ)</li> </ul> |
| <p>4) Θεωρείς ότι η καθηγήτρια οργανώνει τη μαθησιακή διαδικασία με ποικίλους τρόπους ώστε να εμπλέξει όσο το δυνατόν περισσότερους μαθητές σ' αυτήν; Τι άλλο θα μπορούσε να κάνει;</p>   |  | <p>ΠΜΔ (1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,19,20,21)</p> <p>ΜΕ (14,17,18,22)<br/> ΕΕ (15)<br/> ΠΠ (2,3,16)<br/> ΚΒ (10,15,18)</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Οργάνωση μαθησιακής διαδικασίας</b><br/> Μαθησιακή διαδικασία με ποικίλους τρόπους (ΠΜΔ)</li> <li>• <b>Προτάσεις</b><br/> Μπορεί επιπλέον (ΜΕ)<br/> Να δίνει επιπλέον ερωτήσεις (ΕΕ)<br/> Προβολή σε προτζέκτορα (ΠΠ)<br/> Κίνητρο βαθμολόγησης (ΚΒ)</li> </ul>                |

|   |  |  |   |
|---|--|--|---|
| <p>5) Δίνεται ο κατάλληλος χρόνος στους μαθητές για ν' απαντήσουν ή ο μοναδικός στόχος είναι η ολοκλήρωση της διδακτέας ύλης και μάλιστα τηρώντας αυστηρά την πορεία του βιβλίου;</p>   |  | <p>ΠΧ (1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,15,16,17,18,19,20,21,22)<br/>ΔΠΧ (14)</p> <p>ΑΓ (1,2,4,8,10,11,13,15,16,17,18,20)</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Παροχή χρόνου</b><br/>Δίνεται χρόνος (ΠΧ)<br/>Δεν Δίνεται χρόνος (ΔΠΧ)</li> <br/> <li>• <b>Στόχος διδακτικής διαδικασίας</b><br/>Η απόκτηση γνώσεων (ΑΓ)</li> </ul> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Γενικά οι μαθητές/ -τριες, δίνουν μεγάλη έμφαση στο χιούμορ (που χρησιμοποιώ ως παιδαγωγικό εργαλείο στην τάξη) στην ηρεμία με την οποία εξηγώ το γνωστικό αντικείμενο, παρέχοντας ενθάρρυνση σε όλους ανεξαιρέτως. Ως αρνητικό στοιχείο, μου καταλογίζουν το γεγονός ότι φωνάζω, αλλά δε δίνω ωριαίες αποβολές.</li> <li>➤ Το σύνολο των μαθητών/ -τριών της τάξης, υποστηρίζει ότι χρησιμοποιώ με παιδαγωγικό τρόπο τις λανθασμένες απαντήσεις τους, κάνοντας επιπλέον βοηθητικές ερωτήσεις.</li> <li>➤ Ζητήματα έλλειψης προσοχής ή φασαρίας, αντιμετωπίζονται από την καθηγήτρια με τρόπο που συνδυάζει υπομονή και παρατηρήσεις-φωνές. Βασική πρόταση των ίδιων που θα βοηθούσε επιπλέον, είναι για μια ακόμη φορά οι ωριαίες αποβολές.</li> <li>➤ Στο σύνολό τους θεωρούν ότι η καθηγήτρια οργανώνει τη μαθησιακή διαδικασία με ποικίλους τρόπους ώστε να εμπλέξει όσο το δυνατόν περισσότερους μαθητές σ' αυτήν, κάνοντας πρόταση για ενσωμάτωση κι άλλων μεθόδων διδασκαλίας, χρήση προτζέκτορα και κινήτρου βαθμολόγησης.</li> <li>➤ Με έναν/μια μαθητή/ -τρια να διαφωνεί, συμφωνούν ότι τους/τις δίνεται ο κατάλληλος χρόνος για ν' απαντήσουν, καθώς κρίνουν ότι βασικός στόχος της εκπαιδευτικού είναι η απόκτηση γνώσεων. Ο/Η ίδιος/α μαθητής/ -τρια θεωρεί ότι χρησιμοποιώ με παιδαγωγικό τρόπο τις λανθασμένες απαντήσεις των παιδιών, ενθαρρύνω τη συμμετοχή και οργανώνω τη μαθησιακή διαδικασία με ποικίλους τρόπους, αλλά πρέπει να προσπαθήσω περισσότερο ώστε να κάνω πιο ενδιαφέρον το μάθημα.</li> </ul> |  |  |   |

### 6ο Ερευνητικό ερώτημα:

Σε ποιο βαθμό καλλιεργείται η κριτική σκέψη των μαθητών;

|  |   |  |   |
|--|---|--|---|
| 1) Σε ποιο βαθμό θεωρείς ότι υπάρχει σαφήνεια στους στόχους του κάθε μαθήματος; Γιατί το λες αυτό;   | Αν και σε ποιο βαθμό προωθώ την άσκηση της κριτικής σκέψης των μαθητών. | <p>Δ (2,11,14)</p> <p>Κ (1,2,4,7,13,15,17,18,22)<br/>ΜΕ (6,7,9,10,16,19,20,21)</p>                         | <ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Όχι</b><br/>Δυσνόητοι (Δ)</li><li>• <b>Ναι</b><br/>Βοηθούν στην κατανόηση (Κ)<br/>Ορίζονται από την αρχή με ερωτήσεις / υποδείξεις (ΜΕ)</li></ul>                  |
| 2) Σε ποιο βαθμό το μάθημα δίνει την ευκαιρία να εκφράζεις την άποψή σου; Γιατί το λες αυτό;   |   | <p>Δ (1,4,7,22)<br/>ΔΕ (2,3,10,11,15,16,17,21)<br/>ΑΑ (1,6,8,12,13,14,19,20)</p> <p>ΕΚ (2,3,5,9,11,18)</p> | <ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Ναι</b><br/>Εκφράζονται διαφωνίες (Δ)<br/>Άνετα/δίχως ειρωνείες (ΔΕ)<br/>Ανταλλαγή απόψεων-θέματα καθημερινά (ΑΑ)<br/>Ενθάρρυνση απ' την καθηγήτρια (ΕΚ)</li></ul> |
| 3) Σε ποιο βαθμό το μάθημα δίνει την ευκαιρία να διατυπώνονται και να αντιπαραβάλλονται διαφορετικές απόψεις σε εκείνους με τους οποίους διαφωνείτε; |   | <p>Κ ()<br/>Λ (3,14,22)<br/>Α (4,5,8,12,15)<br/>Π (2,9,13,16,18,21)<br/>ΠΠ (1,6,7,10,11,17,19,20)</p>      | <p>Καθόλου (Κ)<br/>Λίγο (Λ)<br/>Αρκετά (Α)<br/>Πολύ (Π)<br/>Πάρα πολύ (ΠΠ)</p>  |

|   |  |   |  |
|---|--|---|--|
| <p>4) Κατά πόσο θεωρείς ότι ενισχύεται η κριτική προσέγγιση των θεμάτων που συζητάμε στο μάθημα;</p>  |  | <p>K ()<br/> Λ (3,15,21)<br/> A (9,14,18,20)<br/> Π (1,2,4,5,6,7,8,10,11,12,13,16,22)<br/> ΠΠ (17,19)</p> | <p>Καθόλου (Κ)<br/> Λίγο (Λ)<br/> Αρκετά (Α)<br/> Πολύ (Π)<br/> Πάρα πολύ (ΠΠ)</p> |
| <p>➤ Τα παιδιά θεωρούν ότι υπάρχει σαφήνεια στους στόχους του κάθε μαθήματος, οι οποίοι ορίζονται από την αρχή με ερωτήσεις και υποδείξεις, με αποτέλεσμα να βοηθούν στην κατανόηση. Τρεις μαθητές/ -τριες πιστεύουν το αντίθετο.</p> <p>➤ Όλα τα παιδιά πιστεύουν ότι η εκπαιδευτικός δίνει την ευκαιρία (από ‘Λίγο’ έως ‘Πάρα Πολύ’) να εκφράζουν την άποψή τους δίχως ειρωνείες, ακόμη και αν διαφωνούν, με αποτέλεσμα να ενισχύεται η κριτική προσέγγιση των θεμάτων που συζητάμε στο μάθημα.</p> |  |   |  |
| <p><b><u>7ο Ερευνητικό ερώτημα:</u></b><br/> <b>Ποια είναι η σχέση που υπάρχει ανάμεσα στους/στις μαθητές/ -τριες;</b></p>  |  |   |  |
| <p>1) Όταν δυσκολεύομαι στην κατανόηση μιας έννοιας, ζητώ βοήθεια από τους/τις συμμαθητές/ -τριές μου.</p> <p>Καθόλου <input type="checkbox"/> Λίγο <input type="checkbox"/><br/> Αρκετά <input type="checkbox"/> Πολύ <input type="checkbox"/><br/> Πάρα πολύ <input type="checkbox"/></p>   | <p>Τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στους μαθητές.</p> | <p>K (4,21)<br/> Λ (2,3,12,13,15,17,22)<br/> A (1,6,7,9,11,19)<br/> Π (5,8,14,16,18)<br/> ΠΠ (10,20)</p>  | <p>Καθόλου (Κ)<br/> Λίγο (Λ)<br/> Αρκετά (Α)<br/> Πολύ (Π)<br/> Πάρα πολύ (ΠΠ)</p> |

|   |   |  |  |
|---|---|--|--|
| <p>2) Όταν κάποιος/α συμμαθητής/ -τριά μου έχει απορίες στο μάθημα, τον/την βοηθώ.</p> <p>Καθόλου <input type="checkbox"/> Λίγο <input type="checkbox"/></p> <p>Αρκετά <input type="checkbox"/> Πολύ <input type="checkbox"/></p> <p>Πάρα πολύ <input type="checkbox"/></p> |   | <p>K (10)<br/> Λ (4,5)<br/> A (2,6,13,16,17,20)<br/> Π (1,3,7,11,12,14,19,21,22)<br/> ΠΠ (8,9,15,18)</p> | <p>Καθόλου (Κ)<br/> Λίγο (Λ)<br/> Αρκετά (Α)<br/> Πολύ (Π)<br/> Πάρα πολύ (ΠΠ)</p> |
| <p>➤ Διακρίνεται μια υγιής σχέση αλληλοβοήθειας μεταξύ των μαθητών/ -τριών, η οποία βέβαια επιδέχεται βελτιώσεις.</p>   |   |  |  |
| <p><b>8ο Ερευνητικό ερώτημα:</b><br/> <b>Ποια είναι η σχέση που υπάρχει ανάμεσα στους/στις μαθητές/ -τριες και στην εκπαιδευτικό;</b></p>   |   |  |  |
| <p>1) Στην τάξη, αισθάνομαι ότι η καθηγήτρια με αποδέχεται και με εκτιμά.</p> <p>Καθόλου <input type="checkbox"/> Λίγο <input type="checkbox"/></p> <p>Αρκετά <input type="checkbox"/> Πολύ <input type="checkbox"/></p> <p>Πάρα πολύ <input type="checkbox"/></p>          | <p>Τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα σε μένα και τους μαθητές μου.</p> | <p>K (8)<br/> Λ (18,21)<br/> A (2,13,16,20)<br/> Π (4,5,10,11,22)<br/> ΠΠ (1,3,6,7,9,12,14,15,17,19)</p> | <p>Καθόλου (Κ)<br/> Λίγο (Λ)<br/> Αρκετά (Α)<br/> Πολύ (Π)<br/> Πάρα πολύ (ΠΠ)</p> |





## **Συζήτηση με τους μαθητές σχετικά με τα δεδομένα του ερωτηματολογίου**

Κατά την επεξεργασία – ανάλυση των ερωτηματολογίων, συμπεράνα ότι οι μαθητές αναγνωρίζουν τη φασαρία που επικρατεί κάποιες φορές μέσα στην τάξη, ως ένα από τα αρνητικά στοιχεία της μαθησιακής διαδικασίας. Βασική πρόταση αρκετών μαθητών ήταν η επιβολή ωριαίων αποβολών. Αυτός είναι ο λόγος που κρίθηκε αναγκαίο να πραγματοποιηθεί μια συζήτηση μαζί τους στην οποία ακολουθήθηκε η εξής διαδικασία:

Αρχικά τους ευχαρίστησα για την υπευθυνότητα που δείξανε κατά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων αλλά και για το ενδιαφέρον τους σχετικά με τα αποτελέσματα που προέκυψαν. Στη συνέχεια, μέσω της παρουσίασης διαφανειών του power point, γνωστοποίησα -ως όφειλα- τα συμπεράσματα στους βασικούς άξονες (7 διαφάνειες). Στην 8η διαφάνεια είδαν καταγεγραμμένα όσα προέκυψαν ως θετικά στοιχεία της διδακτικής διαδικασίας και πρέπει να διατηρηθούν ενώ στις διαφάνειες 9-11 τοποθετήθηκαν τα ζητήματα πάνω στα οποία θα πρέπει να προβληματιστούμε. Οι διαφάνειες 12 & 13 περιείχαν κάποιες από τις δικές μου προτάσεις, τις οποίες όμως εμφάνισα αφού ακούστηκαν οι δικές τους. Έτσι, συνοψίσαμε αυτά στα οποία καταλήγουμε (κράμα των δικών τους απόψεων και των δικών μου προτάσεων δράσης) και συμφωνήσαμε στο σχέδιο δράσης. Με αυτόν τον τρόπο, η πολιτική παιδεία έγινε πράξη σε μια συμμετοχική και δημοκρατική πρακτική και όχι απλώς ένα μάθημα!

Σε όλη αυτή τη διαδικασία, το θέμα που κυρίως μονοπώλησε το ενδιαφέρον μας ήταν η πρόταση αρκετών μαθητών για επιβολή ωριαίων αποβολών, ώστε να αποκατασταθεί η ηρεμία στην τάξη. Συγκεκριμένα ακούστηκαν από τους μαθητές τα εξής:

*Υπέρ*

- Η ωριαία αποβολή ‘τρομοκρατεί’ αυτόν που αποβάλλεται και παραδειγματίζει τους υπόλοιπους.
- Η επιβολή της έχει θετικά αποτελέσματα για τους μαθητές της τάξης, διότι οι συνεχείς διακοπές δεν αφήνουν τους μαθητές που ενδιαφέρονται να παρακολουθήσουν.
- Αποτελεί τον πιο γνωστό και εύκολο τρόπο αποκατάστασης της ησυχίας.

### *Κατά*

- Είναι προτιμότερο να υπάρχει αμοιβαία κατανόηση και σεβασμός του καθενός προς τους άλλους.
- Αυτός που αποβάλλεται 'χάνει' μάθημα (αντιπαιδαγωγικό) γεγονός που ενισχύει την αδιαφορία του για τη διδακτική διαδικασία, σε σημείο που πολλές φορές ίσως να το κάνει επίτηδες για να βγει εκτός τάξης.

### *Άλλοι τρόποι που βοηθούν στην διατήρηση ήρεμου κλίματος στην τάξη*

- Απομάκρυνση από την αίθουσα αυτών που προκαλούν αναστάτωση αλλά με ταυτόχρονη ενασχόλησή τους σε άλλες δραστηριότητες.
- Αποβολή του 'άτακτου' χωρίς να λαμβάνει απουσία (αυτό συνέβαινε στο γυμνάσιο). Εξήγησα ότι αυτό δεν επιτρέπεται, από τη στιγμή που δεν έχω την εποπτεία του μαθητή.
- Αλλαγή της θέσης αυτού που προκαλεί φασαρία.
- Όποιος δε συμμορφώνεται να τιμωρηθεί με χαμηλότερη βαθμολόγηση.
- Πριν την αποβολή, να προηγούνται μια-δυο παρατηρήσεις – ν' αποτελεί την έσχατη λύση.

Ακολούθησε μια συζήτηση σχετικά με τον βασικό στόχο του μαθήματος της Πολιτικής Παιδείας, που είναι η διαμόρφωση ελεύθερων και υπεύθυνων πολιτών, πολιτών δηλαδή που δεν περιμένουν κάποια εξωτερική βία για να λειτουργήσουν με συγκεκριμένο τρόπο. Συμφωνήσαμε στο ότι η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών, οδηγεί στη μη αποδοχή τέτοιου τύπου σχέσεων εξουσίας στο σχολείο. Αναμφίβολα, η ωριαία αποβολή αποτελεί μια εξωτερική και "βίαη" προσπάθεια επιβολής της πειθαρχίας. Κατ' επέκταση, όταν σε λίγα χρόνια ως ενήλικοι πολίτες στην καθημερινή ζωή θα ακολουθούν τους κοινωνικούς κανόνες, η συμπεριφορά αυτή θα είναι απόρροια της εσωτερίκευσης αυτών επειδή πιστεύουν στην αξία τους ή επειδή θα φοβούνται για την επιβολή κυρώσεων;

Ύστερα από τα παραπάνω, συμφωνήθηκε ότι όλοι οφείλουν να είναι ήσυχοι στην τάξη από σεβασμό προς τους συμμαθητές και την καθηγήτριά τους αλλά και για το δικό τους όφελος. Επιπρόσθετα, έγινε κατανοητό ότι οι μαθητές που αποβάλλονται στοχοποιούνται και ταυτόχρονα αποκτούν ένα ρόλο ('άτακτος') τον οποίο προσπαθούν να διατηρήσουν καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους.

Δυστυχώς στις προτάσεις μου για απόδοση συγκεκριμένου ρόλου στους 'ζωηρούς' και για σύνταξη συμβολαίου τάξης, υπήρξε άρνηση και κάποια ειρωνικά χαμόγελα, καθώς όπως είπαν είναι πρακτικές που δοκιμάστηκαν ήδη στο γυμνάσιο και απέτυχαν. Φυσικά απάντησα ότι μπορούμε να ξαναπροσπαθήσουμε πάνω σε νέα βάση και δεν εκφράστηκαν αντιρρήσεις.

Αυτό που εγώ εισέπραξα, είναι ότι τα παιδιά γνωρίζουν την ωριαία αποβολή ως το μόνο μέσο αποκατάστασης της ηρεμίας στην τάξη και φυσικά δεν ευθύνονται γι' αυτό. Είναι χρέος μου να προσπαθήσω να τους δείξω ότι υπάρχουν και άλλοι τρόποι –ίσως και πιο αποτελεσματικοί- που εφαρμόζονται με περισσότερο σεβασμό στην προσωπικότητά τους...

Πίνακας 19: Φύλλο Αξιοποίησης Δεδομένων

| <p align="center"><b>Φύλλο Αξιοποίησης των Δεδομένων</b><br/>που συλλέχθηκαν από μαθήτριες/ -τές της Α' Λυκείου</p>  |  |   |
|--|--|---|
| <p align="center">ΤΙ ΜΟΥ ΕΠΙΑΝ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ<br/>με βάση το ερωτηματολόγιο που τους έδωσα και τη συζήτηση που έγινε μαζί τους;<br/>Τι προέκυψε από την ανάλυση;</p>  | <p align="center">ΠΩΣ ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΩ ΤΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ;</p>   | <p align="center">ΤΙ ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΚΑΝΩ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ ΜΟΥ;</p>   |
| <p>Οι μαθητές/ -τριες στο μεγαλύτερο ποσοστό τους νιώθουν ικανοποίηση από το σχολικό τους περιβάλλον, αποφεύγοντας τις ακραίες τιμές 'Καθόλου' ή 'Πάρα Πολύ'. Θεωρούν ότι το γενικό κλίμα της τάξης είναι ευχάριστο, αφού η εκπαιδευτικός καταφέρνει με την εμπειρία της να συνδυάσει αυστηρότητα και ηρεμία και δίνουν έμφαση στο χιούμορ της, που το χρησιμοποιεί ως μέσο για μικρές παύσεις-ξεκούραση στη διδακτική διαδικασία. Ταυτόχρονα, κάνοντας την αυτοκριτική τους, αναγνωρίζουν ότι προκαλούν αρκετή αναστάτωση στην τάξη. Όσον αφορά τη διδασκαλία, την χαρακτηρίζουν 'διαφορετική' αφού πιστεύουν ότι διευκολύνει την κατανόηση και δίνονται κίνητρα για τόνωση της συμμετοχής τους στο μάθημα. Αξιοσημείωτο είναι το</p> | <p>Λαμβάνοντας υπόψη τη μέτρια ικανοποίηση που νιώθουν τα παιδιά στο σχολείο σε συνδυασμό με το ευχάριστο κλίμα της τάξης και την εμπιστοσύνη προς την καθηγήτρια, πιστεύω ότι θα καταφέρω να αντιμετωπίσω πιο αποτελεσματικά την αναστάτωση που προκαλείται στην τάξη και τα αρνητικά συναισθήματα που αυτή προκαλεί. Αυτό θα γίνει μέσω της ενίσχυσης της 'διαφορετικής' όπως λένε τα παιδιά διδασκαλίας. Έτσι, θα τονωθούν τα κίνητρα και θα αυξηθεί η συμμετοχή των μαθητών/ -τριών.</p> | <p>Για την ενίσχυση του ευχάριστου κλίματος της τάξης και του σχολείου γενικότερα, μπορώ να τονώσω το ομαδοσυνεργατικό πνεύμα των παιδιών μέσω υλοποίησης προγραμμάτων εθελοντισμού, πολιτισμικών, project κ.ά.</p> <p>Επιπλέον, με τα ομαδικά παιχνίδια, τα παιχνίδια ρόλων, τη δημιουργία θεατρικών ομάδων, τις ομαδικές δράσεις κ.ά γίνεται εφικτή τόσο η ένταξη και των πιο αδιάφορων και ανήσυχων μαθητών/ -τριών της τάξης ώστε να αποφευχθεί η φασαρία όσο και η ενίσχυση της σχέσης εμπιστοσύνης και συνεργασίας με την εκπαιδευτικό.</p> |

|   |  |  |
|---|--|--|
| <p>γεγονός ότι ενώ τρεις μαθητές δήλωσαν μικρή ικανοποίηση από το σχολικό τους περιβάλλον, εξέφρασαν όμως θετικά συναισθήματα για το κλίμα της τάξης, την καθηγήτρια και τον τρόπο διδασκαλίας. Οι τρεις μαθητές/ -τριες που έκριναν το κλίμα της τάξης βαρετό, αναφέρουν ότι επικρατεί φασαρία και αναστάτωση κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, την οποία χαρακτηρίζουν παραδοσιακή.</p>   |  |  |
| <p>Το μάθημα της Πολιτικής Παιδείας, κρίνεται από τους/τις μαθητές/ -τριες από 'Καθόλου' έως 'Λίγο' δύσκολο. Τεκμηριώνουν την άποψή τους, αναφέροντας ότι τους βοηθάει η καλή διδασκαλία αλλά και το γεγονός ότι τα θέματα που πραγματεύεται είναι καθημερινά και γενικού ενδιαφέροντος. Παρ' όλα αυτά, τόσο το εγχειρίδιο που θεωρείται δύσκολο από τους περισσότερους όσο και η φασαρία στην τάξη, επηρεάζουν αρνητικά την κατανόηση. Επισημαίνεται ότι οι δύο μαθητές που κρίνουν ότι το μάθημα είναι 'Αρκετά' δύσκολο, θεωρούν ότι ευθύνεται το δύσκολο βιβλίο και η φασαρία στην τάξη.</p> | <p>Η γενική διαπίστωση ότι το διδακτικό αντικείμενο είναι ενδιαφέρον και κατανοητό εξαιτίας της αποτελεσματικής διδασκαλίας αλλά το εγχειρίδιο δυσκολεύει τους μαθητές, επιβεβαιώνει τις αρχικές δηλώσεις μου. Ταυτόχρονα με προβληματίζει και με ωθεί σε μια διαδικασία εύρεσης διαφορετικών τρόπων χρήσης του, από αυτούς που έως τώρα χρησιμοποιούσα. Η φασαρία στην τάξη αναφέρεται για μια ακόμη φορά ως ανασταλτικός παράγοντας της μάθησης. Επιβάλλεται η άμεση αντιμετώπισή της.</p> | <p>Μετά και από την παραδοχή των μαθητών/ -τριών ότι το διδακτικό εγχειρίδιο τους/τις δυσκολεύει, νιώθω πιο αυξημένη την ανάγκη μετασχηματισμού της ύλης και διαφοροποίησης της μαθησιακής διαδικασίας. Σημασία πρέπει να έχει για μένα, αν οι μαθητές και οι μαθήτριες της δικής μου τάξης, με τις δικές τους συγκεκριμένες αφετηρίες και τα δικά τους συγκεκριμένα προβλήματα, έχουν κατακτήσει όσα προσπάθησα να τους διδάξω (έννοιες, στάσεις, δεξιότητες).</p> <p>Μπορώ να χρησιμοποιήσω ως εργαλείο τον «εννοιολογικό χάρτη» στον οποίο θα καταγράψω το βασικό θέμα διδασκαλίας με τα υποθέματά του. Να προκαλέσω συζήτηση, ώστε να διαπιστώσω τις προηγούμενες γνώσεις των παιδιών, να καθορίσω τις προσδοκίες και να επιλέξω το κατάλληλο εποπτικό υλικό. Επιπλέον, μπορώ να δώσω από την αρχή στους μαθητές την επιλογή του τρόπου διδασκαλίας και να την</p> |

|  |  |  |
|--|--|--|
|  |  | <p>ακολουθήσω, στο μέτρο που αυτό είναι εφικτό.</p> <p>Σε κάθε περίπτωση, θεωρώ αναγκαία τη χρήση παραδειγμάτων που προκύπτουν από την καθημερινή ζωή.</p> <p>Ορισμένες από τις στρατηγικές διαφοροποίησης που μπορώ να εφαρμόσω στην τάξη μου είναι οι διαφοροποιημένες ερωτήσεις, οι διαβαθμισμένες εργασίες, η διδασκαλία από τους συμμαθητές κ.ά. αφού βέβαια λάβω υπόψη την ετοιμότητα, το ενδιαφέρον και το μαθησιακό προφίλ τους.</p>   |
| <p>Οι μαθητές/ -τριες δείχνουν ιδιαίτερη προτίμηση στην ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας και στον διάλογο και ακολουθούν το παιχνίδι, ο εννοιολογικός χάρτης και ο καταγισμός ιδεών. Μάλιστα, αιτιολογούν αυτήν τους την προτίμηση, λέγοντας πως η συνεργασία μεταξύ τους και η ισότιμη συμμετοχή τους στο διάλογο συνδυάζεται με την ευχάριστη κατανόηση του μαθήματος. Αίσθηση προκαλεί το γεγονός ότι κανένας μαθητής/ -τρια δεν αναφέρει τη διάλεξη!</p> <p>Επισημαίνεται ότι ενώ εφαρμόζεται η ομαδοσυνεργατική μέθοδος στα πλαίσια της διδακτικής διαδικασίας, πρέπει να βελτιωθεί, καθώς υπάρχει μεγάλη διακύμανση στην ικανοποίηση που λαμβάνουν τα παιδιά.</p> | <p>Επισημαίνεται ότι αν και εφαρμόζεται η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας σε συνδυασμό με διάλογο, παιχνίδι, καταγισμό ιδεών κ.ά με ικανοποιητικά αποτελέσματα, υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης. Μέσω της ενίσχυσης της ισότιμης συνεργασίας μεταξύ τους, βελτιώνονται οι διαπροσωπικές τους σχέσεις και διευκολύνεται η κατανόηση του μαθήματος, γεγονός που βοηθά και στη διατήρηση ήρεμου κλίματος στην τάξη.</p> <p>Έχοντας ως δεδομένο ότι ενθαρρύνω την επικοινωνία αλλά και τη συνεργασία των μαθητών/ -τριών, αυτό</p> | <p>Να ενθαρρύνω με πιο συστηματικό τρόπο τη συνεργασία των μαθητών/ -τριών και την αλληλοβοήθεια μεταξύ τους. Η αλληλεπίδραση ανάμεσα στα μέλη της ομάδας, η ανταλλαγή πληροφοριών, η αποτελεσματική διαχείριση διαφορετικών απόψεων, η κοινή προσπάθεια για την επίτευξη του επιθυμητού αποτελέσματος, θα έχει σαν αποτέλεσμα τα παιδιά να μάθουν να βοηθούν και να βοηθούνται έμπρακτα από τους/τις συμμαθητές/ -τριές τους. Αυτό το αίσθημα αλληλεγγύης που θα δημιουργηθεί, θα βελτιώσει τις διαπροσωπικές τους σχέσεις και φυσικά θα συνδράμει στη διατήρηση ήρεμου κλίματος στην τάξη.</p> <p>Επιπλέον, καλό θα ήταν να εφαρμόσω αλληλοδιδακτικές δραστηριότητες, από τις οποίες ωφελούνται τόσο τα παιδιά που προσφέρουν βοήθεια όσο και αυτά που τη δέχονται.</p> <p>Μπορώ επίσης να προσαρμόζω τη διδασκαλία μου στα ενδιαφέροντα των μαθητών/ -τριών χρησιμοποιώντας τις</p> |

|   |   |   |
|---|---|---|
| <p>Η γενική αντίληψη που επικρατεί είναι ότι η εκπαιδευτικός ενθαρρύνει την επικοινωνία αλλά και τη συνεργασία των μαθητών και αυτό το πετυχαίνει μέσω της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας και της προώθησης του διαλόγου. Αυτό που επιπλέον θα ήθελαν να προστεθεί στον τρόπο διδασκαλίας είναι οι πιο συχνές εναλλαγές διδακτικών μεθόδων, καθώς και η βοηθητική χρήση προτζέκτορα και η οργάνωση επισκέψεων σε εξωτερικούς χώρους.</p> | <p>που επιπλέον πρέπει να φροντίσω –σύμφωνα και με τις προτάσεις τους– είναι οι πιο συχνές εναλλαγές διδακτικών μεθόδων, η βοηθητική χρήση προτζέκτορα και η οργάνωση επισκέψεων σε εξωτερικούς χώρους. Η σύνδεση των θετικών συναισθημάτων κυρίως με αυτές τις δραστηριότητες, αποτελεί ένδειξη για την ανάγκη ενίσχυσης των κινήτρων μάθησης μέσω της σύνδεσης του γνωστικού αντικειμένου με βιωματικές δραστηριότητες. Επομένως, θα μπορούσαμε να εφαρμόσουμε κάποιες δραστηριότητες συνδυαστικά, παρουσιάζοντας περισσότερη ευελιξία στην μαθησιακή διαδικασία.</p> | <p>ομάδες ενδιαφέροντος, οι οποίες σχηματίζονται με βάση τα κοινά ενδιαφέροντα των παιδιών για ένα συγκεκριμένο θέμα.</p> <p>Στις ομαδοσυνεργατικές διδασκαλίες που ήδη εφαρμόζω, πρέπει να δίνω πιο σαφείς οδηγίες (να ορίζω τον ρόλο του καθενός στην ομάδα, να δίνω σαφείς οδηγίες πριν την έναρξη της δραστηριότητας, ιδιαίτερα για τον τρόπο συνεργασίας των μελών κ.ά). Η μέθοδος jigsaw που δίνει σαφείς και ενεργούς ρόλους σε όλα τα μέλη της ομάδας, είναι μια ασφαλής επιλογή.</p> <p>Στο τέλος κάθε δραστηριότητας, πρέπει να ενθαρρύνω τον αναστοχασμό των μελών της ομάδας σχετικά με τους ρόλους που ανέλαβαν και τον τρόπο που συνεργάστηκαν, ώστε να μπαίνουν στη διαδικασία να αναθεωρούν και να βελτιώνουν τη συνεργασία τους κάθε φορά.</p> <p>Η πρόταση των παιδιών για βοηθητική χρήση προτζέκτορα είναι εύκολο να υλοποιηθεί, καθώς έχω εφαρμόσει πολλές φορές τα προηγούμενα χρόνια εποπτικά μέσα διδασκαλίας και έχω διαπιστώσει τα ευεργετικά αποτελέσματα όλης της διαδικασίας. Η δεύτερη πρότασή τους που αφορά την οργάνωση επισκέψεων σε εξωτερικούς χώρους είναι πιο χρονοβόρα, αλλά έχει τόσα πλεονεκτήματα, που δεν πρέπει να επιτρέψω τη γραφειοκρατία να σταθεί εμπόδιο στην υλοποίησή της. Άλλωστε, είναι βέβαιο ότι μέσω της σύνδεσης του γνωστικού αντικειμένου με βιωματικές δραστηριότητες, η κατανόηση θα είναι βαθύτερη.</p> <p>Απαιτείται γενικά από τους/τις μαθητές/</p> |
|---|---|---|



|  |   |   |
|--|---|---|
|  |   | -τριες περισσότερη ευελιξία στην μαθησιακή διαδικασία, συνεπώς θα πρέπει να διευρύνω το ρεπερτόριό μου και να εφαρμόζω πιο συχνές εναλλαγές διδακτικών μεθόδων.   |
| <p>Οι μαθητές/ -τριες νιώθουν ικανοποιημένοι/ -ες σε μεγάλο βαθμό, από τη συμμετοχή τους στο μάθημα της Πολιτικής Παιδείας. Οι παράγοντες που οι ίδιοι/ -ες θεωρούν ότι επηρεάζουν θετικά τη συμμετοχή τους στο μάθημα, είναι καταρχήν η προσωπική τους άποψη για το κατά πόσο το θεωρούν κατανοητό / ενδιαφέρον και κατά δεύτερον η ενθάρρυνση της συμμετοχής τους απ' την εκπαιδευτική η προετοιμασία που έχουν κάνει στο σπίτι και το κίνητρο της βαθμολόγησης. Απ' την άλλη πλευρά, παράγοντες που επιδρούν αρνητικά στη συμμετοχή τους είναι η φασαρία στην τάξη αλλά και η κούραση που έχουν ήδη από τα μαθήματα που θεωρούν πρωτεύοντα.</p> <p>Ο/Η μαθητής/ -τρια που δηλώνει 'Καθόλου' ικανοποιημένος/η από τη συμμετοχή του/της στο μάθημα, το αποδίδει στην κούραση που νιώθει. Οι δύο μαθητές/ -τριες που δήλωσαν 'Λίγο' ικανοποιημένοι/ες από τη συμμετοχή τους στο μάθημα, δηλώνουν ότι</p> | <p>Αντιλαμβάνομαι ότι για να ενισχύσω τη συμμετοχή των παιδιών στο μάθημα, θα πρέπει καταρχήν να το κάνω κατανοητό και ενδιαφέρον για τα παιδιά, να δείχνω κατανόηση για τον φόρτο εργασίας που έχουν και να τα ενθαρρύνω διαρκώς.</p> <p>Επιπλέον, οφείλω να ελαχιστοποιήσω την αναστάτωση που προκαλείται στην τάξη από τους 'αδιάφορους' μαθητές, μέσω της εμπλοκής τους στη μαθησιακή διαδικασία.</p> | <p>Για να τονώσω το ενδιαφέρον των παιδιών, μπορώ να προσεγγίζω διαθεματικά κάποια μαθήματα, συνδυάζοντας θέματα κοινωνικά, πολιτικά, οικονομικά, ιστορικά κ.ά με ζωγραφική, γραπτό λόγο, γρίφους, κατασκευές κ.ά.</p> <p>Να ενθαρρύνω τη συμμετοχή των παιδιών σε βιωματικές δραστηριότητες και να συνδέσω τα γνωστικά αντικείμενα με παραδείγματα από την καθημερινή ζωή των μαθητών.</p> <p>Να προσθέσω και άλλους τρόπους αξιολόγησης των παιδιών, γιατί πρόκειται για λύκειο και η κόπωσή τους είναι μεγάλη. Ενδεικτικά αναφέρω τις παιγνιώδεις δραστηριότητες, όπως κουίζ, σταυρόλεξα, περιγραφική αξιολόγηση, ατομικές εργασίες κλπ.</p> |

|   |   |  |
|---|---|--|
| <p>επηρεάζονται θετικά όταν το κατανοούν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και αρνητικά όταν επικρατεί φασαρία στην τάξη και όταν είναι κουρασμένοι/ες.</p>  |   |  |
| <p>Γενικά οι μαθητές/ -τριες, δίνουν μεγάλη έμφαση στο χιούμορ (που χρησιμοποιώ ως παιδαγωγικό εργαλείο στην τάξη) στην ηρεμία με την οποία εξηγώ το γνωστικό αντικείμενο και στο γεγονός ότι ενθαρρύνω όλους ανεξαιρέτως. Ως αρνητικό στοιχείο, μου καταλογίζουν το γεγονός ότι φωνάζω, αλλά δε δίνω ωριαίες αποβολές.</p> <p>Το σύνολο των μαθητών/ -τριών της τάξης, υποστηρίζει ότι χρησιμοποιώ με παιδαγωγικό τρόπο τις λανθασμένες απαντήσεις τους, κάνοντας επιπλέον βοηθητικές ερωτήσεις. Ζητήματα έλλειψης προσοχής ή φασαρίας, αντιμετωπίζονται από την καθηγήτρια με τρόπο που συνδυάζει υπομονή και παρατηρήσεις-φωνές.</p> <p>Βασική πρόταση των ίδιων που θα βοηθούσε επιπλέον, είναι για μια ακόμη φορά οι ωριαίες αποβολές.</p> <p>Στο σύνολό τους θεωρούν ότι η καθηγήτρια οργανώνει τη μαθησιακή διαδικασία με ποικίλους τρόπους ώστε να εμπλέξει όσο το δυνατόν περισσότερους μαθητές σ'</p> | <p>Σύμφωνα με τα λεγόμενα των παιδιών, το χιούμορ, η ηρεμία-υπομονή, ο παιδαγωγικός τρόπος χρήσης των λανθασμένων απαντήσεων και η προσπάθεια εμπλοκής στη μαθησιακή διαδικασία όσο το δυνατόν περισσότερων μαθητών/ -τριών, είναι θετικά στοιχεία της συμπεριφοράς μου, τα οποία επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία.</p> <p>Μπορώ λοιπόν να τα 'εκμεταλλευτώ' και να τα αξιοποιήσω προς όφελος των παιδιών, που κρίνουν ότι βασικός στόχος της διδασκαλίας μου είναι η απόκτηση γνώσεων και όχι η ολοκλήρωση της ύλης με μηχανιστικό τρόπο.</p> <p>Επιπλέον, πρέπει να συμμορφωθώ στις παρατηρήσεις τους που αφορούν την ανάγκη ενσωμάτωσης κι άλλων μεθόδων διδασκαλίας, τη χρήση προτζέκτορα, αλλά και την εφαρμογή ωριαίων αποβολών προς συμμόρφωση των ταραξιών της τάξης.</p> | <p>Να οργανώσω τη μαθησιακή διαδικασία με ποικίλους τρόπους, ώστε να εμπλέξω όσο το δυνατόν περισσότερους μαθητές σ' αυτήν. Για να το πετύχω αυτό, θεωρώ καλό να εφαρμόσω τη Θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης, επειδή οι μαθητές/ -τριες δεν έχουν το ίδιο γνωστικό στυλ και δεν δείχνουν το ίδιο ενδιαφέρον για όλα τα μαθήματα. Έτσι, θα εργάζονται για το ίδιο θέμα με διαφορετικό τρόπο, ανάλογα με τον τύπο νοημοσύνης που διαθέτουν, με στόχο να υπάρχει ευελιξία και μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τη μαθησιακή διαδικασία.</p> <p>Οφείλω να χρησιμοποιώ διάφορες μεθόδους για να τους/τις συνετίσω και όχι την ωριαία αποβολή όπως μου προτάθηκε από τα ίδια τα παιδιά :</p> <p>Όταν βρίσκομαι αντιμέτωπη με μια θορυβώδη τάξη, αν προσθέσω και το δικό μου θόρυβο στον θόρυβο των παιδιών δείχνοντας τον εκνευρισμό μου, δεν θα οδηγήσει πουθενά. Είναι προτιμότερο να καταφέρνω να διατηρώ την ηρεμία μου, να κοιτάξω με νόημα τα παιδιά, να σκεφθώ κάτι θετικό που θα αποσπάσει την προσοχή τους κι έτσι σιγά- σιγά η τάξη θα ησυχάσει και θα παρακολουθήσει με προσοχή. Το γεγονός ότι σύμφωνα με τους μαθητές διαθέτω καλή αίσθηση του χιούμορ, σίγουρα θα βοηθήσει.</p> <p>Τις περισσότερες φορές η γκρίνια, οι</p> |

|  |  |   |
|--|--|---|
| <p>αυτήν, κάνοντας πρόταση για ενσωμάτωση κι άλλων μεθόδων διδασκαλίας, χρήση προτζέκτορα και κινήτρου βαθμολόγησης. Με έναν/μια μαθητή/ -τρια να διαφωνεί, συμφωνούν ότι τους/τις δίνεται ο κατάλληλος χρόνος για ν' απαντήσουν, καθώς κρίνουν ότι βασικός στόχος της εκπαιδευτικού είναι η απόκτηση γνώσεων. Ο/Η ίδιος/α μαθητής/ -τρια θεωρεί ότι χρησιμοποιώ με παιδαγωγικό τρόπο τις λανθασμένες απαντήσεις των παιδιών, ενθαρρύνω τη συμμετοχή και οργανώνω τη μαθησιακή διαδικασία με ποικίλους τρόπους, αλλά πρέπει να προσπαθήσω περισσότερο ώστε να κάνω πιο ενδιαφέρον το μάθημα.</p> |  | <p>επαναλαμβανόμενες συμβουλές κι επικρίσεις, είναι χάσιμο χρόνου. Η αθόρυβη δράση είναι πιο αποτελεσματική από τα λόγια. Εμπλέκοντας τους μαθητές σε μια συντονισμένη συζήτηση με σκοπό να αναπτύξουν γλωσσικές δεξιότητες, να ανταλλάξουν ιδέες, να δημιουργήσουν, να καταστρώσουν σχέδια για την τάξη, θα αποτρέψω πιο αποτελεσματικά τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές και δεν θα κουράζω με την ηθικολογία.</p> <p>Μπορούμε να καθιερώσουμε σε τακτά χρονικά διαστήματα κάποια ώρα συζήτησης των προβλημάτων που εμφανίζονται, ώστε να μην εμπλακώ η ίδια σε ανώφελη διαμάχη με το μαθητή ή τους μαθητές που προκαλούν αναστάτωση στην τάξη αλλά να διαμεσολαβήσουν οι υπόλοιποι μαθητές στην επίλυση.</p> <p>Πρέπει να προσπαθήσω να πείσω τους 'άτακτους' να συμμετέχουν σε ομαδικές εργασίες με συγκεκριμένο ρόλο αλλά και να χρησιμοποιήσω την τεχνική της αναπλαισίωσης του προβλήματος: Τι κάνει ο μαθητής; Πότε το κάνει; Ποιος άλλος αναμιγνύεται; Ποια ερμηνεία έδωσα στο πρόβλημα μέχρι τώρα; Ποια θετική εναλλακτική ερμηνεία μπορεί να δοθεί στη συμπεριφορά του; Να αναγνωρίσω τα θετικά κίνητρα.</p> <p>Πώς πρέπει να ενεργήσω σύμφωνα με αυτήν την ερμηνεία;</p> <p>Αν η κατάσταση δε βελτιωθεί, θα απευθυνθώ σε ειδικούς για συμβουλές και υποστήριξη, οι οποίοι ίσως προτείνουν τρόπους αντιμετώπισης και προσέγγισης των μαθητών ή των</p> |
|--|--|---|

|   |   |  |
|---|---|--|
|   |   | γωνιών.  |
| <p>Τα παιδιά θεωρούν ότι υπάρχει σαφήνεια στους στόχους του κάθε μαθήματος, οι οποίοι ορίζονται από την αρχή με ερωτήσεις και υποδείξεις, με αποτέλεσμα να βοηθούν στην κατανόηση. Τρεις μαθητές/ -τριες πιστεύουν το αντίθετο.</p> <p>Όλα τα παιδιά πιστεύουν ότι η εκπαιδευτικός δίνει την ευκαιρία (από 'Λίγο' έως 'Πάρα Πολύ') να εκφράζουν την άποψή τους δίχως ειρωνείες, ακόμη και αν διαφωνούν, με αποτέλεσμα να ενισχύεται η κριτική προσέγγιση των θεμάτων που συζητάμε στο μάθημα.</p> | <p>Η ενίσχυση της κριτικής προσέγγισης των θεμάτων που συζητάμε στο μάθημα, που αποτελεί βασικό μου στόχο, επιτυγχάνεται σε μεγάλο βαθμό μέσω της σαφήνειας των στόχων του μαθήματος και της ελεύθερης έκφρασης όλων. Κατά συνέπεια, θα πρέπει να επιμείνω στη σαφήνεια των στόχων και στην παρότρυνση της έκφρασης όλων των απόψεων όσο κι αν διαφέρουν μεταξύ τους.</p> | <p>Να συζητάμε τους όρους και το λεξιλόγιο του μαθήματος, να δίνεται η ευκαιρία σε όλους ανεξαιρέτως να εκφράσουν τις απορίες τους ή/και τις διαφωνίες τους, ώστε στο τέλος του μαθήματος να μην υπάρχει τίποτα που να προκαλεί άγχος και σύγχυση.</p> <p>Για να ενισχύσω την κριτική προσέγγιση των παιδιών, τον έλεγχο των συναισθημάτων τους, τη βελτίωση των κοινωνικών τους δεξιοτήτων και την ανάπτυξη της ενσυναίσθησής τους θα αντλήσω βοήθεια από τις παρακάτω ηλεκτρονικές διευθύνσεις :</p> <p><a href="http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/politotita/YLIKO_PHGES.pdf">http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/politotita/YLIKO_PHGES.pdf</a></p> <p><a href="http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/politotita/politotita_LR.pdf">http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/politotita/politotita_LR.pdf</a></p> <p><a href="http://www.pi.ac.cy/pi/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=960&amp;Itemid=412&amp;lang=el">http://www.pi.ac.cy/pi/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=960&amp;Itemid=412&amp;lang=el</a></p> <p>στις οποίες παρέχεται εκπαιδευτικό υλικό και πηγές για την ενεργό πολιτότητα.</p> |
| <p>Διακρίνεται μια υγιής σχέση αλληλοβοήθειας μεταξύ των μαθητών/ -τριών, η οποία βέβαια επιδέχεται βελτιώσεις.</p>   | <p>Πρέπει να στηριχθώ σε αυτήν την υγιή σχέση αλληλοβοήθειας που υπάρχει μεταξύ των μαθητών/ -τριών της τάξης μου και να εφαρμόσω επιπλέον προγράμματα project που θα ενισχύσουν το διαμαθητικό κλίμα..</p> <p>Εκτός από την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, θα ήταν αναγκαίο να υλοποιηθεί</p>  | <p>Να εφαρμόσω με πιο συστηματικό τρόπο ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, για να βελτιωθούν γενικά οι σχέσεις των μαθητών και οι ντροπαλοί μαθητές να «ανοιχτούν» στους συμμαθητές τους και να μάθουν να επικοινωνούν αποτελεσματικά.</p> <p>Να ζητήσω από τα παιδιά να εφαρμόσουμε ένα πολιτισμικό πρόγραμμα με θέμα της επιλογής τους και να δοθούν ρόλοι κατόπιν συζήτησης.</p>  |

|  |   |   |
|--|---|---|
|  | <p>στην τάξη και κάποιο πρόγραμμα για την επικοινωνία, τα συναισθήματα, τις σχέσεις μεταξύ τους και την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, με στόχο να βελτιωθεί η σχολική και κοινωνική ζωή των παιδιών.</p>  |   |
| <p>Οι μαθητές/ -τριες στο μεγαλύτερο ποσοστό τους νιώθουν αποδεκτοί από την εκπαιδευτικό, γι' αυτό και θεωρούν ότι είναι πρόθυμη να τους/τις βοηθήσει, όλους αδιακρίτως, σε οποιαδήποτε δυσκολία συναντήσουν στο μάθημα.</p> <p>Υπάρχουν όμως τρεις μαθητές/ -τριες, που νιώθουν ότι δεν τους/τις αποδέχομαι και δεν είμαι ιδιαίτερα διατεθειμένη να τους/τις βοηθήσω στις δυσκολίες, παρ' ότι είμαι πάρα πολύ δίκαιη μαζί τους.</p> | <p>Διαπιστώνεται ότι τα παιδιά έχουν μια καλή σχέση μαζί μου, η οποία αποτελεί τη βάση για τη σωστή εκπαίδευσή τους σε θέματα συνεργασίας και ομαδικής δουλειάς. «Εκμεταλλεζόμενη» αυτήν τη σχέση εμπιστοσύνης, μπορώ να προωθήσω κανόνες εργασίας για ομάδες και νέες ομαδοσυνεργατικές μεθόδους για όλα τα παιδιά.</p> <p>Η συμμετοχή των παιδιών σε αποφάσεις που αφορούν θέματα εργασιών, επιλογή δραστηριοτήτων και ασκήσεων για το σπίτι, θα μπορούσε να αξιοποιηθεί προκειμένου να υπάρχει ισορροπία μεταξύ των αποφάσεών μου και των επιθυμιών των μαθητών.</p> <p>Η ενσωμάτωση των απομονωμένων μαθητών στο σύνολο της τάξης είναι απαραίτητη.</p> | <p>Να συνεχίσω να διαμορφώνω τις ομάδες με τέτοιο τρόπο ώστε να υπάρχει ποικιλομορφία στην κάθε μία ως προς το γνωστικό επίπεδο και το φύλο των παιδιών. Σταδιακά να προσπαθήσω να παροτρύνω τα παιδιά με χαμηλό προφίλ, να κάνουν παρέα με διαφορετικούς χαρακτήρες, τοποθετώντας τα σε διαφορετικές ομάδες για να γνωριστούν με τους συμμαθητές τους καλύτερα.</p> <p>Να διακρίνω τα talέντα ή τις ιδιαίτερες δεξιότητες των απομονωμένων μαθητών και να τους αναθέσω καθήκοντα που χρειάζονται υπευθυνότητα και ο μαθητής μπορεί να τα καταφέρει (π.χ. ανάθεση θεατρικού ρόλου, μιας κατασκευής που μπορεί να βοηθήσει το μάθημα).</p> |

## Σχέδιο Δράσης

Το σχέδιο: α) αξιοποιεί την κατανόηση μέσα από τη συλλογή και ανάλυση των απόψεων των παιδιών β) αξιοποιεί τις προτάσεις των παιδιών γ) αξιοποιεί τις σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες που εξηγούν ότι η ενεργητική συμμετοχή των παιδιών και η αλληλεπίδραση μεταξύ τους αποτελούν προϋπόθεση της κατανόησης του μαθήματος.

**Πίνακας 20: Σχέδιο Δράσης**

| ΖΗΤΗΜΑΤΑ  | ΣΤΟΧΟΙ  | ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ  | ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ<br>(σε επίπεδο δράσεων οι στόχοι 1, 2, 3 αλληλεπιδρούν)   |
|---|---|--|---|
| <p>1. Ενίσχυση της συμμετοχής και εμπλοκής των μαθητών που είναι λιγότερο ικανοποιημένοι από τη διδασκαλία λόγω:</p> <p>α) βαρετού κλίματος τάξης</p> <p>β) παραδοσιακής διδασκαλίας</p> <p>γ) φασαρίας στο μάθημα (εμποδίζει και τη συμμετοχή και την κατανόηση)</p> <p>δ) δύσκολου βιβλίου</p> <p>ε) δύσκολου μαθήματος εξαιτίας των β) &amp; γ)</p> <p>στ) κόπωσης από τα πρωτεύοντα μαθήματα.</p> | <p>Να νοιώθουν όλοι οι μαθητές ικανοποίηση σε σχέση με την κατανόηση του μαθήματος.</p> <p>Πιο συγκεκριμένα:</p> <p>1α) &amp; 1β) Να εμπλουτιστεί η διδασκαλία και οι μαθητές να συμμετέχουν ενεργά, ώστε να μην χαρακτηρίζεται η εκπαιδευτική διαδικασία ως βαρετή και παραδοσιακή.</p> <p>1γ) Να επιλυθούν τα ζητήματα της φασαρίας μέσα από την ενεργητική εμπλοκή των μαθητών στο μάθημα.</p> <p>1δ) &amp; 1ε) Να αρθούν οι δυσκολίες κατανόησης όπου υπάρχουν.</p> <p>1στ)</p> | <p>Ενίσχυση της συμμετοχής και της εμπλοκής όλων των μαθητών στο μάθημα.</p> | <p><b>1. Εκπαιδευτική εκδρομή σε μουσεία του Βόλου - Μελέτη πεδίου - Διαθεματική προσέγγιση-Project</b></p> <p><i>Πολιτισμική κληρονομιά (§3.5)</i></p> <p>α) Η δραστηριότητα στο τμήμα ξεκίνησε από τις αρχές Δεκεμβρίου και εντάχθηκε στα προγράμματα πολιτιστικών δραστηριοτήτων του σχολείου, με θέμα που επιλέχθηκε από τα παιδιά: «Μουσεία του Βόλου και αρχαιολογικοί χώροι της περιοχής». Προηγήθηκε αναφορά στον ρόλο του μουσείου στη σύγχρονη κοινωνία, ρόλος που τις τελευταίες δεκαετίες και στη χώρα μας αναθεωρείται, καθώς τα μουσεία μέσα από ποικίλα προγράμματα και δραστηριότητες, προσφέρουν σημαντικό κοινωνικό και εκπαιδευτικό έργο σε πλατύτερα κοινωνικά στρώματα και όχι μόνο σε περιορισμένες ομάδες «εκλεκτών» επισκεπτών.</p> <p>β) Ακολούθησε ο χωρισμός υποθεμάτων και των αντίστοιχων ομάδων με απόδοση συγκεκριμένου ρόλου σε κάθε μέλος (αναζήτηση πληροφοριών, συγγραφή, δημιουργία power point, ζωγραφική, φωτογραφία κ.ά).</p> <p>γ) Αξιοποιήθηκαν πληροφορίες από την επίσκεψη σε μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους του Βόλου (16/3/17 έως 18/3/17).</p> <p>δ) Ακολούθησε παρουσίαση στο</p> |

|   |   |  |   |
|---|---|--|---|
| <p>2. Παροχή ευκαιριών για βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών αλλά και μαθητών-εκπαιδευτικού, ώστε όλοι να γίνουν αποδεκτοί.</p> <p>3. Ορθότερη εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, καθώς δεν είναι όλοι ικανοποιημένοι (μεγάλη διακύμανση).</p> | <p>Να νοιώθουν οι μαθητές ότι το μάθημα ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντά τους και δεν τους επιβαρύνει ιδιαίτερα (ως προς τις χρονικές απαιτήσεις).</p> <p>Να βελτιωθούν οι διαπροσωπικές σχέσεις μέσα από τη συστηματική ενθάρρυνση της συνεργασίας και αλληλοβοήθειας των μαθητών και να παίρνουν τη βοήθεια που χρειάζονται.</p> <p>3. Οι μαθητές να μπορούν να συνεργάζονται αρμονικά και να έχουν ενεργό και ισότιμο ρόλο στην ομάδα, ώστε να ενισχυθεί η ικανοποίηση που λαμβάνουν από τις ομαδικές εργασίες.</p> | <p>Διαφοροποίηση διδασκαλίας, εναλλαγή διδακτικών μεθόδων.</p> <p>Καλύτερη οργάνωση της ομαδικής εργασίας (<i>δημιουργία ανομοιογενών -ως προς το κοινωνικό, πολιτιστικό αλλά και μορφωτικό επίπεδο- ομάδων εργασίας με σαφείς ρόλους, ώστε η αλληλεπίδραση ανάμεσα στα μέλη, η ανταλλαγή πληροφοριών, η αποτελεσματική διαχείριση διαφορετικών απόψεων και η κοινή προσπάθεια για την</i></p> | <p>σχολείο.<br/>     Ημερομηνία: 8/5/17<br/>     Διάρκεια:<br/>     8 διδακτικές ώρες (υλοποίηση)<br/>     1 διδακτική ώρα (παρουσίαση)</p> <p><b>2. Εκφραστικές τεχνικές- Ιχνογραφήματα</b><br/>     Θα ζωγραφίσει ο καθένας 'το δέντρο του' και θα γράψει σε μια επιστολή όσα -ως δένδρο- το κάνουν να χαίρεται, να λυπάται, όσα το απογοητεύουν και όσα του δίνουν ελπίδα, όσα δεν του αρέσουν στον εαυτό του, όσα φοβάται, όσα ονειρεύεται και ό, τι άλλο θα ήθελε να εκφράσει... Εγώ θα δανείσω τη φωνή μου στο δέντρο.<br/>     Ημερομηνία: 2/2/17<br/>     Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα</p> <p><b>3. Συζήτηση των προβλημάτων φασαρίας στην τάξη</b><br/>     Θα ενημερώσω τα παιδιά ότι μπορούμε να συζητάμε τα προβλήματα φασαρίας στην τάξη. Η ημέρα θα ορίζεται όταν κρίνεται αναγκαίο είτε από εμένα είτε από τα παιδιά που ενοχλούνται. Θα γνωστοποιείται η ενοχλητική συμπεριφορά / κατάσταση και θα ακούγονται οι απόψεις όλων των παιδιών. Επιθυμητό είναι μέσω της συντονισμένης συζήτησης να καταλήξουμε σε συγκεκριμένους τρόπους αντιμετώπισης του προβλήματος. Με τον τρόπο αυτό, θα αποφύγω να εμπλακώ σε ανώφελη προσωπική διαμάχη με το μαθητή ή τους μαθητές που προκαλούν αναστάτωση στην τάξη, δεν θα κουράζω με την ηθικολογία αλλά και θα αποκτήσω αρωγούς τους υπόλοιπους μαθητές που θα διαμεσολαβήσουν.<br/>     Ημερομηνία: 6/2/17<br/>     Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα</p> |
|---|---|--|---|

|  |  |  |   |
|--|--|--|---|
| <p><b>ΑΝΑΓΝΩΡΙΖΟΥΝ</b><br/>Χιούμορ, καλό τρόπο διδασκαλίας, υπομονή, καλή σχέση με τα παιδιά, γενικά καλές σχέσεις μεταξύ τους.</p> <p><b>ΠΡΟΤΙΜΟΥΝ</b><br/>Ομάδες, παιχνίδι, εννοιολογικό χάρτη, καταγισμό ιδεών, λόγω συνεργασίας μεταξύ τους και ισότιμης συμμετοχής τους στο διάλογο που συνδυάζεται με την ευχάριστη κατανόηση του μαθήματος.</p> <p><b>ΠΡΟΤΕΙΝΟΥΝ</b><br/>α) εναλλαγές διδασκαλίας<br/>β) χρήση προτζέκτορα<br/>γ) νέες μεθόδους<br/>δ) ωριαίες αποβολές</p> |  | <p><i>επίτευξη του επιθυμητού αποτελέσματος, να έχει σαν αποτέλεσμα τα παιδιά να μάθουν να βοηθούν και να βοηθούνται έμπρακτα από τους συμμαθητές τους). Αυτό το αίσθημα αλληλεγγύης που θα δημιουργηθεί, θα βελτιώσει τις διαπροσωπικές τους σχέσεις και φυσικά θα συνδράμει στη διατήρηση ήρεμου κλίματος στην τάξη.</i></p> | <p><b>4. Δομημένη προσέγγιση για την επίλυση συγκρούσεων</b><br/>Περιγράψουμε στην τάξη μια περίπτωση σύγκρουσης για την οποία δεν υπάρχει κάποια ευδιάκριτη λύση (π.χ. ένας συμμαθητής κοροϊδεύει έναν άλλον που προέρχεται από άλλη χώρα και μιλάει με έντονη προφορά) και την παρουσιάζουμε με παιχνίδι ρόλων (μπορούν φυσικά να καταθέσουν και προσωπικές τους εμπειρίες). Οι μισοί μαθητές προτείνουν τρόπους επίλυσης της σύγκρουσης. Οι άλλοι μισοί μελετούν σιωπηλά το έντυπο που θα μοιράσω «Επίλυση συγκρούσεων σε έξι βήματα». Δημιουργούμε τετράδες που περιλαμβάνουν δύο μαθητές που μελέτησαν το έντυπο. Οι ομάδες επιλέγουν μια ιστορία σύγκρουσης από αυτές που ακούστηκαν και δοκιμάζουν ιδέες για την επίλυσή της. Δύο μαθητές χρησιμοποιούν το έντυπο για να βρουν μια λύση και δύο λειτουργούν ως αντίπαλοι. Στόχοι: Να διδαχθούν οι μαθητές μία τεχνική για την επίλυση συγκρούσεων και να κατανοήσουν ότι αυτή εξαρτάται από ένα συγκεκριμένο βαθμό δεξιοτήτων, οι οποίες μπορούν να διδαχθούν.<br/><a href="http://www.demopaideia.gr/wp-content/uploads/2016/05/mia.pdf">http://www.demopaideia.gr/wp-content/uploads/2016/05/mia.pdf</a><br/>Ημερομηνία: 7/2/17<br/>Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα</p> <p><b>5. Συμβόλαιο συνεργασίας (Κανόνες σχολείου)</b><br/>Συζήτηση στην ολομέλεια. Διαπραγμάτευση και διαμόρφωση παιδαγωγικο-διδακτικού συμβολαίου για έναν αποδεκτό κώδικα συμπεριφοράς (συμβάλλει στην οριοθέτηση των εφήβων). Το συμβόλαιο θα αναρτηθεί στον πίνακα ανακοινώσεων της τάξης.<br/>Ημερομηνία: 13/2/17<br/>Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα</p> |
|--|--|--|---|



|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  |  |  | <p><b>6. Εφαρμογή υποδειγματικού σεναρίου</b><br/> <i>Βασικά χαρακτηριστικά της ελληνικής πολιτείας (§5.6)</i><br/> Στόχοι: α) Οι μαθητές να γνωρίσουν τα κυριότερα προβλήματα που διατρέχουν τη νεώτερη ελληνική πολιτεία<br/> β) να τοποθετηθούν κριτικά έναντί τους και<br/> γ) να αρχίσουν να σχηματοποιούν στη σκέψη τους τρόπους και προτάσεις για τον βαθμιαίο περιορισμό τους.<br/> Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας αυτής, ενισχύεται η ενεργός μάθηση με υψηλό επίπεδο διαδραστικότητας.<br/> <a href="http://aesop.iep.edu.gr/node/25722/6291">http://aesop.iep.edu.gr/node/25722/6291</a><br/> Ημερομηνίες: 14/2/17<br/> 16/2/17<br/> 20/2/17<br/> Διάρκεια: 3 διδακτικές ώρες</p> <p><b>7. Παιχνίδι ρόλων</b><br/> Το αξίωμα του πολίτη (§7.1)<br/> Θα παρουσιάσω ένα παράδειγμα δράσης από το κυπριακό συγκείμενο για ένα αμφιλεγόμενο ζήτημα και θα γίνει μια αρχική συζήτηση για μερικές πολυσυζητημένες εκστρατείες. Έπειτα θα μοιράσω κάρτες με τις απόψεις των διαφόρων εμπλεκόμενων ομάδων και οι μαθητές θα αναλάβουν δράση...<br/> <a href="http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/politotita/DRASH_GIAALLAGH.pdf">http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/politotita/DRASH_GIAALLAGH.pdf</a><br/> Ημερομηνίες: 21/2/17<br/> 23/2/17<br/> Διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες</p> <p><b>8. Σενάρια με ηθικά διλήμματα</b><br/> <i>Περιβαλλοντική αγωγή (§7.2)</i><br/> Τα σενάρια αυτού του είδους καλλιεργούν δεξιότητες διαλόγου και σεβασμού της διαφορετικής άποψης, ενθαρρύνοντας τη</p> |
|--|--|--|--|

|  |  |  |
|--|--|--|
|  |  | <p>συμμετοχή των παιδιών σε βιωματικές δραστηριότητες και συνδέοντας τα γνωστικά αντικείμενα με παραδείγματα από την καθημερινότητα.</p> <p>Στόχοι: • Να ενθαρρυνθούν να αρθρώσουν τις απόψεις τους για κοινωνικά και ηθικά αμφιλεγόμενα ζητήματα και να τις υποστηρίξουν σε μια μικρή ομάδα. • Να αναπτύξουν συνεργατικές δεξιότητες και δεξιότητες ακρόασης αλλά και αναστοχασμού σχετικά με τους ρόλους που ανέλαβαν και τον τρόπο που συνεργάστηκαν, ώστε να μπαίνουν στη διαδικασία να αναθεωρούν και να βελτιώνουν τη συνεργασία τους κάθε φορά.</p> <p>Θα παρουσιάσω την προβληματική κατάσταση (με κείμενο) την οποία οι μαθητές θα κληθούν να λύσουν. Κάθε ένα παιδί ξεχωριστά θα τοποθετηθεί στο ζήτημα βάση των δικών του αξιών. Στη συνέχεια θα χωριστούν σε μικρές ομάδες (μπορούν να απαρτίζονται και από άτομα που υποστηρίζουν διαφορετικές απόψεις) και θα πρέπει να πάρουν μια απόφαση και να τη δικαιολογήσουν στην ολομέλεια της τάξης. Ακολουθεί συζήτηση σε σχέση με τις αντικρουόμενες θέσεις, που μπορεί να οδηγήσει σε αναθεώρηση των απόψεων κάποιων μαθητών. Τέλος, ανακεφαλαιώνονται όλες οι απόψεις και τα επιχειρήματα που χρησιμοποιήθηκαν.</p> <p><a href="http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/perivallontiki.../Hthiko_Dilimma.doc">www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/perivallontiki.../Hthiko_Dilimma.doc</a></p> <p>Ημερομηνίες: 28/2/17<br/>2/3/17</p> <p>Διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες</p> <p><b>9. Διαλογική Αντιπαράθεση</b><br/> <i>Περιβαλλοντική αγωγή (§7.2)</i><br/>     Θέμα: «Χρήση ανανεώσιμων πηγών ενέργειας»<br/>     Οι μαθητές πρέπει να ακούν με</p> |
|--|--|--|

|  |  |   |
|--|--|---|
|  |  | <p>προσοχή, να αναλύουν αντιμαχόμενα επιχειρήματα, να ασκούν κριτική, να διαμορφώνουν σαφείς περιλήψεις και να μπορούν να υποστηρίξουν και να αντικρούουν επιχειρήματα και όλα αυτά μέσα σε συγκεκριμένα χρονικά περιθώρια. Μέσα από τη διαδικασία αυτή, αναπτύσσουν την προσωπικότητά τους και ενισχύουν την εμπιστοσύνη προς τον εαυτό τους. Εργάζονται ομαδικά, με απώτερο σκοπό να προωθήσουν τους στόχους της ομάδας. Έτσι, αναπτύσσουν σχέσεις αλληλοβοήθειας, μοιράζονται τις απόψεις τους και ασκούν κριτική ο ένας στον άλλο. Εγώ παραμένω ουδέτερη και αντικειμενική, χωρίς να εκφράζω τις προσωπικές μου απόψεις, έτσι ώστε οι μαθητές να με βλέπουν ως αντικειμενικό κριτή. Ρόλος μου είναι να τους ενθαρρύνω στην κατανόηση των επιστημονικών γνώσεων και όχι στην κατήχηση των δικών μου απόψεων.</p> <p>Ημερομηνία: 6/3/17<br/>Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα</p> <p><b>10. 'Η ιστορία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων'</b><br/><i>Κοινωνική ευαισθησία (§7.7)</i><br/>Θα δώσω στην τάξη (σε μικρές ομάδες μαθητών) εικόνες από το Ολοκαύτωμα και θα ζητήσω να δημιουργήσουν μια λίστα με οτιδήποτε πιστεύουν ότι έχει αφαιρεθεί από τους ανθρώπους που απεικονίζονται (π.χ. φαγητό, ρούχα, στέγη, ζωή, αξιοπρέπεια, ιδιωτικότητα). Θα εξηγήσω τη θεμελιώδη σημασία των αξιών για την ύπαρξή μας (γνωστές ως ανθρώπινα δικαιώματα). Στην ολομέλεια θα πραγματοποιήσουμε έναν καταιγισμό ιδεών για το τι σημαίνει «ανθρώπινο δικαίωμα» και θα ζητήσω από τις ομάδες να γράψουν έναν ορισμό για τα</p> |
|--|--|---|

|  |  |   |
|--|--|---|
|  |  | <p>ανθρώπινα δικαιώματα. Στη συνέχεια θα αναφερθώ στον Οργανισμό Ηνωμένων Εθνών και στην Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων. Θα ακολουθήσει περιγραφή του τρόπου με τον οποίο θα εργαστούν πάνω στο προοίμιο της Οικουμενικής Διακήρυξης που τους έχω μοιράσει, ώστε να εντοπίσουν αξίες και έννοιες-κλειδιά που κρύβονται μέσα σε αυτήν. Στόχοι: Να μπορούν οι μαθητές: να ορίζουν με δικά τους λόγια τι είναι ανθρώπινα δικαιώματα - να εντοπίζουν τις αξίες που θεμελιώνουν τα ανθρώπινα δικαιώματα - να εντοπίζουν ποια από τα ανθρώπινα δικαιώματα αφαιρέθηκαν από τα θύματα του Ολοκαυτώματος.</p> <p><a href="http://www.demopaideia.gr/wp-content/uploads/2016/05/istoria.pdf">http://www.demopaideia.gr/wp-content/uploads/2016/05/istoria.pdf</a></p> <p>Ημερομηνία: 7/3/17<br/>Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα</p> <p><b>11. Σταυρόλεξα</b><br/><i>Επανάληψη των κεφαλαίων 10 &amp; 11</i><br/><a href="http://www.economics.edu.gr/">http://www.economics.edu.gr/</a><br/>Ημερομηνίες: 9/3/17<br/>13/3/17<br/>Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα</p> <p><b>12. Βιωματική άσκηση</b><br/><i>Οι πρόσφυγες και η συμφωνία Σένγκεν (§12.2)</i><br/>Στη βιωματική άσκηση για ευαισθητοποίηση, κάθε μαθητής θα πρέπει να ετοιμάσει σε μικρό χρονικό διάστημα και χωρίς να συζητηθεί με τους άλλους μαθητές μια λίστα με 10 αντικείμενα που θα έπαιρνε μαζί του, αν αναγκαζόταν να φύγει από το σπίτι του και τη χώρα του. Στη συνέχεια οι μαθητές παρουσιάζουν τα αντικείμενα στην τάξη και σχηματίζουν μικρές</p> |
|--|--|---|

|  |  |  |
|--|--|--|
|  |  | <p>ομάδες, οι οποίες θα κληθούν μέσα σε μικρό χρονικό διάστημα να επιλέξουν τα 4 από τα 10 πιο σημαντικά αντικείμενα.<br/> Στόχος της άσκησης: Να νιώσουν τον πόνο κάποιου που πρέπει να φύγει από την χώρα του βιαστικά για να γλιτώσει από κίνδυνο και θα πρέπει να αποφασίσει τι θα αφήσει πίσω του.<br/> <a href="http://www.demopaideia.gr/wp-content/uploads/2016/05/taksidi.pdf">http://www.demopaideia.gr/wp-content/uploads/2016/05/taksidi.pdf</a><br/> Ημερομηνία: 14/3/17<br/> Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα</p> <p><b>13. Life stories</b><br/> <i>Έλληνες και αλλοδαποί (§12.3)</i><br/> Μετά την προβολή ακολουθεί σχολιασμός.<br/> Ημερομηνία: 20/3/17<br/> Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα</p> <p><b>14. Μελέτη περίπτωσης</b><br/> <i>Δημοκρατικές αρχές για την κοινωνική συμβίωση (§12.4)</i><br/> Περιγράψω στην τάξη μια περίπτωση μελέτης την οποία μοιράζω και σε φωτοτυπίες σε όλους τους μαθητές. Οι μαθητές εντοπίζουν το πρόβλημα και καταγράφουν λέξεις κλειδιά. Ομαδοποιούμε τις απαντήσεις στον πίνακα, γύρω από τις έννοιες «δημοκρατία» και «ισότητα». Στο τέλος της συζήτησης πρέπει να έχουν αντιληφθεί πως οποιαδήποτε λύση κι αν δοθεί απαιτεί κάποιου είδους συμβιβασμό.<br/> Τονίζω ότι είναι σημαντικό να βρεθεί μια λύση που θα συνδυάζει τις αρχές της δημοκρατίας και της ισότητας.<br/> <a href="http://www.demopaideia.gr/wp-content/uploads/2016/05/einai.pdf">http://www.demopaideia.gr/wp-content/uploads/2016/05/einai.pdf</a><br/> Ημερομηνία: 21/3/17<br/> 23/3/17<br/> Διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες</p> |
|--|--|--|

|  |  |  |   |
|--|--|--|---|
|  |  |  | <p><b>15. Κολάζ</b><br/> <i>Έλληνες ευεργέτες και μεγάλες προσωπικότητες του Ελληνισμού (§12.6)</i><br/> Όλοι οι μαθητές θα κληθούν (προαιρετικά) να συμπληρώσουν το κολάζ, ο καθένας με έναν ευεργέτη της επιλογής του και το αντίστοιχο ευεργέτημα.<br/> Ημερομηνία: 27/3/17<br/> Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα</p> <p><b>16. Νοητικός χάρτης-Καταιγισμός ιδεών-</b><br/> <i>Το πρόβλημα της βίας (§13.3)</i><br/> Θα καταγράψω το βασικό θέμα διδασκαλίας (Βία) και θα προκαλέσω συζήτηση, ώστε να διαπιστώσω τις προηγούμενες γνώσεις των παιδιών σχετικά με το θέμα. Στη συνέχεια θα σχεδιάσουμε τον χάρτη με τις μορφές βίας που γνωρίζουν τα παιδιά και τις επιμέρους μορφές σε κάθε περίπτωση. Όπου κριθεί απαραίτητο θα διασαφηνίσω άγνωστους όρους και θα προκαλέσω καταιγισμό ιδεών ώστε κάθε περίπτωση να εμπλουτιστεί με παραδείγματα που θα δοθούν από τα παιδιά. Στο τέλος, αν χρειαστεί, θα αναφέρω συμπληρωματικά και κάποια δικά μου παραδείγματα από την καθημερινή ζωή.<br/> Ημερομηνία: 28/3/17<br/> Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα</p> <p><b>17. Ομάδες ενδιαφερόντων</b><br/> <i>Ενδοσχολική βία (§13.3.1α)</i><br/> Δημιουργία ομάδων ζωγραφικής, φωτογραφίας, επικαιρότητας, ποίησης, γραπτού λόγου, κατασκευών κ.ά. τις οποίες θα επιλέξουν τα παιδιά με βάση τα ενδιαφέροντά τους. Ο χωρισμός των ομάδων θα διατηρηθεί και σε άλλες θεματικές ενότητες που προσφέρονται για αντίστοιχες</p> |
|--|--|--|---|

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  |  |  | <p>δράσεις, αρκεί να το επιλέξουν τα παιδιά. Σε κάθε περίπτωση, θα ακολουθεί παρουσίαση του έργου τους στην τάξη και απαντήσεις σε ερωτήματα που είναι πιθανό να προκύψουν. Πρόθεσή μου είναι η όλη διαδικασία να λαμβάνει χώρα κυρίως εντός ωρολογίου προγράμματος, ώστε να μην επιβαρύνονται τα παιδιά με επιπλέον φόρτο εργασίας.<br/>     Ημερομηνία: 24/4/17<br/>     Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα</p> <p><b>18. Παιχνίδι με εικόνες</b><br/> <i>Ενδοοικογενειακή βία (§13.3.1β)</i><br/>     Τα παιδιά κάνουν παρατηρήσεις και βγάζουν συμπεράσματα, έχοντας υπόψη τους ένα μόνο μέρος μιας εικόνας. Μετά βλέπουν ολόκληρη την εικόνα που αφορά στο θέμα που θέλω να θίξω (γίνονται ανατροπές). Ανακύπτουν νέα δεδομένα που δίνουν την ευκαιρία για περαιτέρω συζήτηση και έκφραση απόψεων: τα παιδιά να πουν τι πιστεύουν πως πραγματικά συμβαίνει. Στόχος είναι να κατανοήσουν οι μαθητές το ρόλο που μπορεί να παίζουν τα ΜΜΕ στην κατασκευή λανθασμένων εικόνων και άρα να αντιληφθούν πόσο σημαντικό είναι να είναι σε θέση να συγκεντρώνουν μόνοι τους τις πληροφορίες που κάθε φορά χρειάζονται, να τις αξιολογούν, να τις ελέγχουν, να τις διασταυρώνουν και γενικά να τις προσεγγίζουν «με κριτικό πνεύμα». Θα ακολουθήσει απολογισμός της δραστηριότητας με ερωτήσεις.<br/>     Ημερομηνία: 25/4/17<br/>     Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα</p> <p><b>19. Παρακολούθηση κινηματογραφικής ταινίας</b><br/>     με εστίαση σε μία θεματική που θα επιλέξουν τα παιδιά από αυτές που θα τους προτείνω και στο</p> |
|--|--|--|--|

|  |  |  |   |
|--|--|--|---|
|  |  |  | <p>επόμενο μάθημα θα παρουσιάσει ο καθένας την ταινία που επέλεξε. Στο τέλος θα αποφασίσουν ποια θα είναι η ταινία που θα προβληθεί. Η δραστηριότητα αυτή θα πρέπει να συνδυάζεται με βιωματική διεργασία, αναστοχασμό και ανταλλαγή απόψεων.</p> <p>Ημερομηνία: 27/4/17<br/>2/5/17<br/>4/5/17</p> <p>Διάρκεια: 3 διδακτικές ώρες</p> |
|--|--|--|---|



## Ενδεικτικά αναφέρονται οι παρακάτω δράσεις:

### **4. Δομημένη προσέγγιση για την επίλυση συγκρούσεων**

Τα παιδιά περιέγραψαν στην τάξη περιπτώσεις σύγκρουσης (προσωπικές τους εμπειρίες ή όχι) για τις οποίες δεν υπήρχε κάποια ευδιάκριτη λύση και τις παρουσιάσαμε με παιχνίδι ρόλων. Οι μισοί μαθητές πρότειναν τρόπους επίλυσης της σύγκρουσης. Οι άλλοι μισοί μελέτησαν σιωπηλά το έντυπο που μοίρασα «Επίλυση συγκρούσεων σε έξι βήματα»<sup>1</sup>. Δημιουργήσαμε τετράδες που περιλαμβάνουν δύο μαθητές που μελέτησαν το έντυπο. Οι ομάδες επέλεξαν μια ιστορία σύγκρουσης από αυτές που ακούστηκαν και δοκίμαζαν ιδέες για την επίλυσή της. Δύο μαθητές χρησιμοποιούσαν το έντυπο για να βρουν μια λύση και δύο λειτουργούσαν ως αντίπαλοι.

Στόχοι: Να διδαχθούν οι μαθητές μία τεχνική για την επίλυση συγκρούσεων και να κατανοήσουν ότι αυτή εξαρτάται από ένα συγκεκριμένο βαθμό δεξιοτήτων, οι οποίες μπορούν να διδαχθούν.

---

<sup>1</sup> <http://www.demopaideia.gr/wp-content/uploads/2016/05/mia.pdf>

## 6. Εφαρμογή υποδειγματικού σεναρίου

*Διδακτική ενότητα: Βασικά χαρακτηριστικά της ελληνικής πολιτείας (§5.6)*

Στόχοι:

- α) Οι μαθητές να γνωρίσουν τα κυριότερα προβλήματα που διατρέχουν τη νεώτερη ελληνική πολιτεία
- β) να τοποθετηθούν κριτικά έναντί τους και
- γ) να αρχίσουν να σχηματοποιούν στη σκέψη τους τρόπους και προτάσεις για τον βαθμιαίο περιορισμό τους.

Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας αυτής, ενισχύεται η ενεργός μάθηση με υψηλό επίπεδο διαδραστικότητας.

Αφού ανέφερα το θέμα της ενότητας, εξήγησα ότι στο πλαίσιο του μαθήματος θα αναλυθούν κάποια στοιχεία που χαρακτηρίζουν το ελληνικό κράτος και τη λειτουργία του, σχεδόν απαράλλαχτα από τα χρόνια της σύστασής του (2 λεπτά). Κατόπιν, χώρισα τους μαθητές σε 4 ομάδες και μοίρασα στην κάθε μία ένα Φύλλο Εργασίας που περιείχε -όπως τους εξήγησα- κάποιο ή κάποια κείμενα από το διαδίκτυο. Εξήγησα ότι έπρεπε κάθε ομάδα να ετοιμάσει την απάντηση στην ερώτηση ή στις ερωτήσεις που περιείχε το Φύλλο της, προκειμένου να διαβαστούν στην τάξη (χρόνος προετοιμασίας: 15 λεπτά).

Τα φύλλα εργασίας είναι διαθέσιμα στην ιστοσελίδα:

<http://aesop.iep.edu.gr/node/25722/6291>

## 7. Παιχνίδι ρόλων

*Διδακτική ενότητα:* Το αξίωμα του πολίτη (§7.1)

Στόχοι:

- Να εκτιμήσουν τα παιδιά τους διαφορετικούς τρόπους εκστρατείας για αλλαγή, μέσα και έξω από τον νόμο.
- Να μάθουν για διαφορετικές πορείες δράσης που οι άνθρωποι πήραν σε σχέση με τοπικά ζητήματα της κοινότητάς τους/άλλων κοινοτήτων.
- Να εξασκηθούν στις δεξιότητες ακρόασης και επιχειρηματολογίας.
- Να έχουν αυτοπεποίθηση στο να παίρνουν πληροφορημένες αποφάσεις για διαφορετικά πολιτικά ζητήματα.

Παρουσίασα ένα παράδειγμα δράσης από το κυπριακό συγκείμενο για ένα αμφιλεγόμενο ζήτημα και έγινε συζήτηση για μερικές πολυσυζητημένες εκστρατείες.

### Κείμενο

Κατά τη διάρκεια της ακαδημαϊκής χρονιάς 1996-1997, τα παιδιά του δημοτικού σχολείου του χωριού Ντέβον ανακάλυψαν ότι μια νέα κοινότητα άρχισε να υπάρχει στο κατώφλι τους μια κοινότητα διαδηλωτών, η οποία στεκόταν ενάντια στο φτιάξιμο ενός δρόμου, ο οποίος θα διέσχιζε την περιοχή “Fair Mile”, για να συντομεύσει την πορεία των αυτοκινήτων από ένα άλλο σημείο. Ένας δάσκαλος του σχολείου σχολίασε: *«Η κίνηση στον συγκεκριμένο δρόμο έχει χειροτερεύσει τα τελευταία χρόνια. Η πίεση ήταν αισθητή, κατά τη διάρκεια όλου του χρόνου και όχι μόνο των καλοκαιρινών μηνών. Είχαν σημειωθεί πολύ σοβαρά ατυχήματα και θάνατοι. Την ίδια στιγμή το μέρος από όπου θα περνούσε ο δρόμος ήταν πολύ όμορφο. Σχεδόν όλοι οι άνθρωποι της κοινότητας ήθελαν έναν καινούριο δρόμο, αλλά όχι έναν που να διασχίζει ή να είναι πολύ κοντά στην κοινότητά μας. Οι αγρότες είχαν αγωνία για τη γη τους. Υπήρχε φόβος ότι ο νέος δρόμος θα έφερνε ακόμη περισσότερη κίνηση. Η διαμαρτυρία που έγινε δεν ήταν βίαιη. Δεν υπήρξαν ζημιές σε ιδιοκτησίες. Οι ντόπιοι εκπλάγηκαν από το γεγονός ότι οι διαδηλωτές ήταν έτοιμοι να ρισκάρουν τις ζωές τους για τον σκοπό αυτό. Αλλά αντιμετωπίστηκαν ως ξένοι».*

Μετά το ενδιαφέρον των ΜΜΕ και την καθυστέρηση μερικών βδομάδων, οι διαδηλωτές απομακρύνθηκαν με ειρηνικό τρόπο και ο δρόμος χτίστηκε. Οι ίδιοι διαδηλωτές μετακινήθηκαν σε άλλα σημεία, έκαναν εκστρατείες για το περιβάλλον και ο εκπρόσωπός τους έγινε, για κάποιο διάστημα, μια αναγνωρίσιμη φιγούρα.

Έπειτα κάναμε καταγισμό ιδεών για το πώς οι άνθρωποι μπορούν να κάνουν γνωστές τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους για συγκεκριμένα θέματα (επιστολές στον τύπο και τα ΜΜΕ, επιστολές στη Βουλή, διαμαρτυρίες κτλ.) και καταλήξαμε στο ότι υπάρχουν πολλοί διαφορετικοί τρόποι για να εκφράζουμε τη γνώμη μας, από τους οποίους μερικοί είναι νόμιμοι και μερικοί παράνομοι. Κατόπιν, χώρισα τους μαθητές σε ομάδες και μοίρασα κάρτες με τις απόψεις των διαφόρων εμπλεκόμενων ομάδων (οι οποίες περιέγραφαν ποιοι είναι και τι υποστηρίζουν) ανάλογα με τις επιθυμίες της κάθε ομάδας.

- Την τοπική αστυνομία
- Τους ντόπιους κατοίκους
- Τα ζώα (αυτή η ομάδα ενδείκνυται για τα παιδιά του δημοτικού μόνο! Εάν η δραστηριότητα αυτή γίνει σε παιδιά γυμνασίου και μεγαλύτερης ηλικίας, καλό θα είναι η ομάδα των «ζώων» να αντικατασταθεί από άτομα που επιχειρηματολογούν για τα δικαιώματα των ζώων). Και οι μαθητές ανέλαβαν δράση...
- Τους διαδηλωτές
- Τους κατασκευαστές του δρόμου
- Τα παιδιά και τους δασκάλους του τοπικού δημοτικού σχολείου
- Το τμήμα οδικών μεταφορών του υπουργείου Συγκοινωνιών και Έργων
- Τα ΜΜΕ

Τα μέλη της ομάδας έπρεπε να είναι έτοιμα μέσα σε 15 λεπτά να εξηγήσουν την άποψή τους και τι είδους δράσεις θα εφαρμόσουν. Ακολούθησε συζήτηση στην ολομέλεια:

- Πώς νιώσατε, όταν έπρεπε να εκπροσωπήσετε τη συγκεκριμένη ομάδα; (ειδικά αν η άποψή τους διέφερε σε μεγάλο βαθμό από την προσωπική σας)
- Τι πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη, ούτως ώστε τα επιχειρήματά μας να ευσταθούν;
- Με ποιους τρόπους διέφεραν οι αξίες των διαφορετικών ομάδων;
- Άλλαξε κανένας τη γνώμη του, όταν άκουσε τις άλλες ομάδες;
- Ποιες ομάδες λειτούργησαν εκτός νόμου; Ήταν αυτό σωστό;
- Ποιες νόμιμες δράσεις μπορούν να πάρουν οι άνθρωποι;
- Τι θα έκανες αν κάτι παρόμοιο συνέβαινε στη δική μας περιοχή;

*Κάρτες ρόλων:*

### Η τοπική αστυνομία

Η ομάδα σας είναι η τοπική αστυνομία, με έναν από εσάς να αποτελεί τον τοπικό διοικητή του τμήματος. Είναι καθήκον σας να εφαρμόσετε τον νόμο, που σημαίνει ότι πρέπει να απομακρύνετε τους διαδηλωτές, οι οποίοι εμποδίζουν τους κατασκευαστές του δρόμου να κάνουν το έργο τους. Δεν θέλετε να χρησιμοποιήσετε βία, οπότε πρέπει να σκεφτείτε πολύ καλά πώς να τους πείσετε να φύγουν με ειρηνικό τρόπο. Ο διοικητής πρέπει να εξηγήσει στους διαδηλωτές ότι βρίσκονται παράνομα στον χώρο. Η ομάδα σας θέλει τα ΜΜΕ να κατανοήσουν ότι βρίσκονται εκεί, για να επιβάλουν τον νόμο.

### Ντόπιοι κάτοικοι

Μερικοί από εσάς είστε υπέρ και μερικοί κατά του νέου δρόμου, αν και όλοι συμφωνείτε ότι ο υπάρχων δρόμος προκαλεί μεγάλη συμφόρηση της κυκλοφορίας. Ο φίλος ενός από εσάς σκοτώθηκε σε οδικό ατύχημα και θέλετε να κτιστεί ο καινούριος δρόμος. Ένας άλλος από σας θέλει να κτιστεί ο δρόμος, αλλά να πάρει μια άλλη πορεία, έτσι ώστε να μην επηρεάσει την τοπική χλωρίδα και πανίδα. Κάποιος άλλος πιστεύει ότι ένας νέος πλατύτερος δρόμος απλά θα φέρει περισσότερη κίνηση. Πρέπει να δείτε, εάν μπορείτε να καταλήξετε σε μία συμφωνία για να προωθήσετε την άποψή σας στα Μ.Μ.Ε.

### Τα ζώα (ή αυτοί που υπερασπίζονται τα δικαιώματά τους)

Γνωρίζετε τι συμβαίνει-έχετε δει μπουλντόζες και γνωρίζετε τι σημαίνει αυτό. Ανησυχείτε ότι θα χάσετε το φυσικό σας περιβάλλον, τους θάμνους, τα δέντρα, τα ποταμάκια και τις ανοικτές πεδιάδες. Εάν μετακινηθείτε σε μια καινούρια περιοχή, θα παρενοχληθείτε από άλλα ζώα που μένουν ήδη εκεί. Μπορείτε να προβάλετε τον εαυτό σας στα Μ.Μ.Ε.; Μπορείτε να ενημερώσετε τον κόσμο για το τι συμβαίνει;

### Οι διαδηλωτές

Πιστεύετε έντονα ότι μεγάλο μέρος της χώρας σας καλύπτεται από ασφαλτο και τσιμέντο, ότι υπάρχουν ήδη πολλοί δρόμοι και ότι πολλά όμορφα μέρη καταστρέφονται, κατά την κατασκευή τους. Επιπλέον, πιστεύετε έντονα ότι τα ζώα έχουν εξίσου δικαιώματα όπως και οι άνθρωποι. Ζείτε μέσα σε τούνελ, τα οποία σκάψατε στο δρόμο των μπουλντόζων. Δεν πιστεύετε ότι γράφοντας επιστολές σε πολιτικούς ή εφημερίδες εξυπηρετεί σε κάτι και είστε έτοιμοι να ρισκάρετε και τη ζωή σας στην προσπάθειά σας να σώσετε αυτό το κομμάτι γης. Πιστεύετε ότι η κάλυψη από τα Μ.Μ.Ε. θα βοηθήσει τον σκοπό σας.

### Οι κατασκευαστές του δρόμου

Η δουλειά σας είναι να φτιάχνετε δρόμους και θέλετε να ολοκληρώσετε την εργασία για την οποία πληρώνεστε. Μερικοί από σας υποστηρίζετε την κατασκευή του νέου δρόμου. Νιώθετε ότι έγινε αρκετή ενημέρωση του κοινού και οι άνθρωποι είχαν την ευκαιρία να πουν την άποψή τους, οπότε ο δρόμος πρέπει να κτιστεί.

Άλλοι ανησυχείτε ότι οι διαδηλωτές μπορεί να τραυματιστούν σε βίαιη σύγκρουση με τις αρχές και εκφράζετε μια συμπάθεια για τη δική τους άποψη. Δεν επιθυμείτε πραγματικά να τοποθετηθείτε στον τύπο, απλά θέλετε να κάνετε τη δουλειά σας.

### Οι δάσκαλοι του σχολείου της κοινότητας

Γνωρίζετε τι συμβαίνει και νιώθετε ότι τα παιδιά στο σχολείο σας πρέπει να είναι ενήμερα για τέτοια πολυσυζητημένα τοπικά ζητήματα. Έχετε αποφασίσει να καθοδηγήσετε τους μαθητές σας σε ένα project για τον νέο δρόμο, μέσα στα πλαίσια του οποίου θα πάρουν συνεντεύξεις από γονείς, τις τοπικές αρχές και άλλα άτομα. Παρ' όλα αυτά, ανησυχείτε ότι οι γονείς μπορεί να σκεφτούν ότι, αν κάνετε μάθημα για τη συγκεκριμένη διαδήλωση, τα παιδιά μπορεί να θέλουν να συμμετέχουν (όπως έκαναν ήδη κάποιοι ντόπιοι έφηβοι). Τα Μ.Μ.Ε. είναι ενήμερα για τη δράση σας και θέλουν να μάθουν περισσότερα. Να είστε έτοιμοι να υπερασπιστείτε τη δράση σας.

### Τμήμα Μεταφορών του Υπουργείου Συγκοινωνιών

Έχετε ακολουθήσει όλες τις νομότυπες διαδικασίες. Έχει γίνει έρευνα για το θέμα του δρόμου, έχουν ακουστεί οι αντιρρήσεις και έχουν γίνει κάποιες τροποποιήσεις στο αρχικό σχέδιο. Το έργο έχει κοστολογηθεί και επιθυμείτε να προχωρήσει. Νιώθετε ενοχλημένοι που μερικοί άνθρωποι αποφάσισαν να λειτουργήσουν «πάνω από τον νόμο» και ρισκάρουν ακόμη και τις ζωές τους, αλλά και των τοπικών αστυνομικών αρχών. Είστε, επίσης, ενοχλημένοι για το κόστος που φορτώνεται ο φορολογούμενος λόγω της καθυστέρησης που επικρατεί με τις διαδηλώσεις. Επιθυμείτε να τακτοποιηθεί το θέμα όσο το δυνατόν συντομότερα.

[http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/politotita/DRASH\\_GIAALLAGH.pdf](http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/politotita/DRASH_GIAALLAGH.pdf)

## 8. Σενάρια με ηθικά διλήμματα

*Διδακτική ενότητα: Περιβαλλοντική αγωγή (§7.2)*

Τα σενάρια αυτού του είδους δεν έχουν μια «προφανή» λύση και καλλιεργούν δεξιότητες διαλόγου και σεβασμού της διαφορετικής άποψης, ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή των παιδιών σε βιωματικές δραστηριότητες και συνδέοντας τα γνωστικά αντικείμενα με παραδείγματα από την καθημερινότητα.

Στόχοι:

- Να ενθαρρυνθούν να αρθρώσουν τις απόψεις τους για κοινωνικά και ηθικά αμφιλεγόμενα ζητήματα και να τις υποστηρίξουν σε μια μικρή ομάδα.
- Να αναπτύξουν συνεργατικές δεξιότητες και δεξιότητες ακρόασης αλλά και αναστοχασμού σχετικά με τους ρόλους που ανέλαβαν και τον τρόπο που συνεργάστηκαν, ώστε να μπαίνουν στη διαδικασία να αναθεωρούν και να βελτιώνουν τη συνεργασία τους κάθε φορά.

Αφού παρουσίασα την προβληματική κατάσταση την οποία οι μαθητές κλήθηκαν να λύσουν, μοίρασα κείμενο το οποίο έδινε όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες για το ηθικό δίλημμα ώστε να γίνει κατανοητό. Κάθε ένα παιδί ξεχωριστά τοποθετήθηκε στο ζήτημα βάση των δικών του αξιών. Στη συνέχεια τους χώρισα σε μικρές ομάδες που απαρτιζόνταν από άτομα που είχαν την ίδια ή διαφορετική άποψη. Κάθε ομάδα έπρεπε να πάρει μια απόφαση και να δικαιολογήσει μέσω του εκπροσώπου της, τη θέση ή τις θέσεις της, αιτιολογώντας και αναλύοντας ποιες αξίες αναδύονται από την επιλογή της απόφασης. Ακολούθησε συζήτηση στην τάξη σε σχέση με τις αντικρουόμενες θέσεις που οδήγησε –σε ορισμένες περιπτώσεις– σε αναθεώρηση των απόψεων κάποιων μαθητών/τριών. Τέλος, ανακεφαλαιώθηκαν όλες οι απόψεις και τα επιχειρήματα που χρησιμοποιήθηκαν. Σε όλη αυτήν τη διαδικασία, δεν παρουσίασα τις προσωπικές μου απόψεις αλλά άφησα τον/την κάθε μαθητή/τρια να κατασταλάξει στις δικές του απόψεις. Μέσω της συγκεκριμένης μεθόδου οι μαθητές/τριες είχαν την ευκαιρία να κατανοήσουν το περιβαλλοντικό πρόβλημα μέσα από ανταλλαγή απόψεων και επιχειρημάτων και να ενεργοποιήσουν την ενσυναίσθηση, να μπου δηλαδή στη θέση αυτού που θα πρέπει να αποφασίσει.

[www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/perivallontiki.../Hthiko\\_Dilimma.doc](http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/perivallontiki.../Hthiko_Dilimma.doc)

## Σενάριο

«Ο κ. Παναγιώτης είναι 58 ετών και εργάζεται ως γεωργός. Δεν έχει σπουδάσει, έχει απλά τελειώσει το γυμνάσιο. Η γυναίκα του, η κ. Ελένη είναι 50 ετών και δεν εργάζεται. Βοηθάει τον άντρα της στα χωράφια και αναλαμβάνει τις δουλειές του σπιτιού. Μαζί με την κόρη τους, την Κατερίνα, ζουν σε μια παραλιακή πόλη της Κύπρου. Η Κατερίνα προετοιμάζεται για να δώσει εξετάσεις για το Πανεπιστήμιο. Θέλει να γίνει γεωπόνος. Τα άλλα δύο παιδιά της οικογένειας είναι αγόρια, ο Αντρέας και ο Θεοδόσης. Και οι δύο σπουδάζουν στην Αθήνα.

Ο κ. Παναγιώτης πριν από 2 χρόνια πήρε ένα δάνειο για να αγοράσει νέα μηχανήματα για τις καλλιέργειές του. Ως εγγύηση έβαλε το σπίτι τους, το μοναδικό περιουσιακό στοιχείο που έχει η οικογένεια. Έτσι, κάθε μήνα πρέπει να πληρώνει το δάνειο στην τράπεζα. Μαζί με αυτό, πρέπει να πληρώνει και τα έξοδα των αγοριών στην Αθήνα και το φροντιστήριο της Κατερίνας, χώρια τα έξοδα του σπιτιού που ζουν.

Τον προηγούμενο μήνα έπεσε χαλάζι στην περιοχή και η σοδειά του από πατάτες καταστράφηκε. Έτσι, δεν μπόρεσε να πληρώσει την τράπεζα. Τώρα, παλεύει με τις ντομάτες, που θα είναι η αποκλειστική πηγή εσόδων για το καλοκαίρι που έρχεται.

Στις ντοματιές ο κ. Παναγιώτης ρίχνει θειάφι, για να εμποδίσει τα έντομα που τις καταστρέφουν. Ωστόσο, την προηγούμενη εβδομάδα εμφανίστηκε ένα είδος εντόμου που πρώτη φορά έβλεπε στην περιοχή. Ήδη η παραγωγή άρχισε να μειώνεται, οι απώλειες καθημερινά αυξάνουν. Για να αντιμετωπιστούν αυτά τα έντομα απαιτείται η χρήση ενός φυτοφαρμάκου, του parproamide. Όμως αυτό είναι τοξικό και πριν από 2 χρόνια απαγορεύτηκε η χρήση του στις καλλιέργειες με κανονισμό της Ε.Ε.»

*Ηθικό Δίλημμα: Να χρησιμοποιήσει το τοξικό φυτοφάρμακο ο κ. Παναγιώτης ή όχι για να σώσει τις καλλιέργειές του;*



## 9. Διαλογική Αντιπαράθεση

*Διδακτική ενότητα: Περιβαλλοντική αγωγή (§7.2)*

Θέμα: «Χρήση ανανεώσιμων πηγών ενέργειας»

Στόχοι: Οι μαθητές πρέπει να ακούν με προσοχή, να αναλύουν αντιμαχόμενα επιχειρήματα, να ασκούν κριτική, να διαμορφώνουν σαφείς περιλήψεις και να μπορούν να υποστηρίζουν και να αντικρούουν επιχειρήματα και όλα αυτά μέσα σε συγκεκριμένα χρονικά περιθώρια. Μέσα από τη διαδικασία αυτή:

- αναπτύσσουν την προσωπικότητά τους και ενισχύουν την εμπιστοσύνη προς τον εαυτό τους
- εργάζονται ομαδικά με απώτερο σκοπό να προωθήσουν τους στόχους της ομάδας
- αναπτύσσουν σχέσεις αλληλοβοήθειας, μοιράζονται τις απόψεις τους και ασκούν κριτική ο ένας στον άλλο.

### «Το φαινόμενο του θερμοκηπίου»

Αφού χώρισα τους μαθητές σε ομάδες, όρισα αυτές που θα ασχολούνταν με τις θέσεις και αντιθέσεις του θέματος. Έδωσα χρόνο στους μαθητές/τριες να μελετήσουν το υλικό και ανακοίνωσα πως η κάθε ομάδα έχει στη διάθεσή της 1,5 λεπτό για να υποστηρίξει το επιχειρήματά της. Κατά τη διάρκεια του debate οι μαθητές/τριες από το ακροατήριο μπορούν να υποβάλλουν ερωτήσεις στους/στις ομιλητές/τριες. Εγώ παρέμεινα ουδέτερη και αντικειμενική, χωρίς να εκφράζω τις προσωπικές μου απόψεις, έτσι ώστε οι μαθητές να με βλέπουν ως αντικειμενικό κριτή. Ρόλος μου ήταν να τους ενθαρρύνω στην κατανόηση των επιστημονικών γνώσεων και όχι στην κατήχηση των δικών μου απόψεων.

[http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/perivallontiki\\_ekpaidefsi/methodologia.html](http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/perivallontiki_ekpaidefsi/methodologia.html)

**«Επιπτώσεις του Φαινομένου του θερμοκηπίου στη γλωρίδα και πανίδα».**

| ΘΕΣΕΙΣ   | ΑΝΤΙΘΕΣΕΙΣ  |
|--|---|
| <p>➤ Η αλλαγή του κλίματος περιορίζει τις δυνατότητες παραγωγής τροφίμων σε πλανητική κλίμακα. Σε μερικές χώρες οι βροχές παρουσιάζουν αύξηση ενώ σε άλλες μειώνονται με τον ίδιο ρυθμό. Στις ΗΠΑ και την Αυστραλία λόγω της μειωμένης υγρασίας προβλέπεται μείωση της αγροτικής παραγωγής.</p>              | <p>➤ Η αύξηση της θερμοκρασίας έχει ευεργετικές ιδιότητες σε καλλιέργειες όπως σιτάρι, κριθάρι, πατάτα, ρύζι, αφού αυξάνεται η ταχύτητα φωτοσύνθεσης τους. Ακόμη λόγω της αύξησης της θερμοκρασίας καινούργιες περιοχές της Σιβηρίας μη καλλιεργήσιμες μέχρι σήμερα, ίσως αρχίσουν να καλλιεργούνται.</p> |
| <p>➤ Όσον αφορά τα δάση οι ξηρασίες είναι πιο έντονες και η συχνότητα εμφάνισης πυρκαγιών πιο πυκνή. Η αναγέννηση του δάσους μέσω των σπόρων θα σταματήσει εντελώς σε κάποιες περιοχές διότι τα νέα δέντρα είναι πιο ευαίσθητα στην αλλαγή της θερμοκρασίας και των βροχών.</p>                              | <p>➤ Η αυξημένη συγκέντρωση του CO<sub>2</sub> έχει θετικό αποτέλεσμα στην ανάπτυξη κάποιων φυτών. Επιταχύνοντας την ανάπτυξη τους θα υπάρχει μεγαλύτερη απορρόφηση του CO<sub>2</sub> γεγονός που θα προκαλέσει μείωση της θερμοκρασίας και πάλι.</p>  |
| <p>➤ Η βιοποικιλότητα παρουσιάζει μεγάλες αλλαγές λόγω της βιολογικής εισβολής διάφορων ειδών (ζώων, φυτών, ψαριών κ.α.) τα οποία ευνοούνται από την αύξηση της θερμοκρασίας. Μπορούν λόγω του φαινομένου να μεταναστεύσουν και να εγκατασταθούν σε άλλες περιοχές αλλάζοντας έτσι το φυσικό περιβάλλον.</p> | <p>➤ Υπάρχουν οικονομικά ωφέλει από την μετανάστευση αυτή, αφού σε αρκετές περιπτώσεις ο άνθρωπος μπορεί να εκμεταλλευτεί αυτή την εισβολή βγάζοντας κέρδος. Ειδικά στην αλιεία, όπου ήδη υπάρχει εκμετάλλευση αυτών των αλλόθρονων ειδών.</p>  |

## 10. 'Η ιστορία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων'

*Διδακτική ενότητα: Κοινωνική ευαισθησία (§7.7)*

Αφού μοίρασα σε μικρές ομάδες μαθητών εικόνες από το Ολοκαύτωμα, ζήτησα να δημιουργήσουν μια λίστα με οτιδήποτε πιστεύουν ότι έχει αφαιρεθεί από τους ανθρώπους που απεικονίζονται (π.χ. φαγητό, ρούχα, στέγη, ζωή, αξιοπρέπεια, ιδιωτικότητα). Εξήγησα τη θεμελιώδη σημασία των αξιών για την ύπαρξή μας (γνωστές ως ανθρώπινα δικαιώματα). Στην ολομέλεια πραγματοποιήσαμε καταγισμό ιδεών για το τι σημαίνει «ανθρώπινο δικαίωμα» και ζήτησα από τις ομάδες να γράψουν έναν ορισμό. Στη συνέχεια, αναφέρθηκα στον Οργανισμό Ηνωμένων Εθνών και στην Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, εξηγώντας στους μαθητές πως μετά το Ολοκαύτωμα οι ηγέτες του κόσμου συνήλθαν στον Οργανισμό Ηνωμένων Εθνών και προσπάθησαν να βρουν τρόπους αποφυγής παρόμοιων κτηνωδιών στο μέλλον. Αφού μοίρασα το προοίμιο της Οικουμενικής Διακήρυξης, κλήθηκαν να εντοπίσουν αξίες και έννοιες-κλειδιά που κρύβονται μέσα σε αυτήν και ακολούθησε συζήτηση. Τέλος, ζήτησα από τους μαθητές να συνεχίσουν τις παρακάτω φράσεις: «Τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι...» «Μερικές από τις κύριες αξίες, στις οποίες στηρίζονται τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι...» να ζωγραφίσουν, να βρουν τραγούδια, φωτογραφίες από τον Τύπο κ.ά.

Στόχοι: Να μπορούν οι μαθητές να ορίζουν με δικά τους λόγια τι είναι τα ανθρώπινα δικαιώματα - να εντοπίζουν τις αξίες που τα θεμελιώνουν - να εντοπίζουν ποια από τα ανθρώπινα δικαιώματα αφαιρέθηκαν από τα θύματα του Ολοκαυτώματος.

<http://www.demopaideia.gr/wp-content/uploads/2016/05/istoria.pdf>

Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα

## 12. Βιωματική άσκηση

*Διδακτική ενότητα: Οι πρόσφυγες και η συμφωνία Σένγκεν (§12.2)*

Αφόρμηση: «Κάθε άτομο που καταδιώκεται έχει το δικαίωμα να ζητά άσυλο και να του παρέχεται άσυλο σε άλλες χώρες». Άρθρο 14, Οικουμενική Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα των Ηνωμένων Εθνών.

Ακολούθησε συζήτηση στην τάξη με θέμα «Πρόσφυγες και Άσυλο». Παίζοντας το παιχνίδι «Ταξίδι Φυγής», οι μαθητές μπορούν να ταυτιστούν με τον πρωταγωνιστή του παιχνιδιού, ένα νεαρό πρόσφυγα ο οποίος αναγκάζεται να εγκαταλείψει τη χώρα του και αντιμετωπίζει μία σειρά από δυσκολίες και διλλήματα τόσο κατά τη διάρκεια της φυγής όσο και κατά την άφιξή του στη χώρα ασύλου.

Στη βιωματική άσκηση για ευαισθητοποίηση, κάθε μαθητής θα πρέπει να ετοιμάσει σε λίγα λεπτά και χωρίς να συζητηθεί με τους άλλους μαθητές μια λίστα με 10 αντικείμενα που θα έπαιρνε μαζί του, αν αναγκαζόταν να φύγει από το σπίτι του και τη χώρα του. Στη συνέχεια οι μαθητές παρουσιάζουν τα αντικείμενα στην τάξη και σχηματίζουν μικρές ομάδες, οι οποίες θα κληθούν μέσα σε μικρό χρονικό διάστημα να επιλέξουν τα 4 από τα 10 πιο σημαντικά αντικείμενα.

Συζήτηση για τις σκέψεις που έκαναν οι μαθητές κατά την επιλογή των αντικειμένων για το αν θα άλλαζαν την επιλογή τους αν τους δινόταν η ευκαιρία για το τι μπορεί να προβλέψει κάποιος πρόσφυγας ο οποίος φεύγοντας από τη χώρα του δεν ξέρει τι πρόκειται να αντιμετωπίσει για τον φόβο και την αβεβαιότητα στην οποία ζει ο/η πρωταγωνιστής/ -ρια του παιχνιδιού και πώς θα είχαν αισθανθεί οι μαθητές αν βρίσκονταν στην ίδια θέση.

*Στόχος της άσκησης:* Να νιώσουν τον πόνο κάποιου που πρέπει να φύγει από την χώρα του βιαστικά για να γλιτώσει από κίνδυνο και θα πρέπει να αποφασίσει τι θα αφήσει πίσω του.

<http://www.demopaideia.gr/wp-content/uploads/2016/05/taksidi.pdf>

Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα

#### 14. Μελέτη περίπτωσης

*Διδακτική ενότητα: Δημοκρατικές αρχές για την κοινωνική συμβίωση (§12.4)*

Ανέφερα στην τάξη μια περίπτωση μελέτης την οποία μοίρασα και σε φωτοτυπίες σε όλους τους μαθητές, ζητώντας να εντοπίσουν το πρόβλημα και να καταγράψουν λέξεις κλειδιά. Διευκρίνισα πως μπορεί η περίπτωση μελέτης να είναι ένα απλό σχήμα, αλλά πως αντίστοιχες έννοιες (δημοκρατία, δικαιοσύνη, πλειοψηφία, μειοψηφία/ μειονότητα) παρουσιάζονται συνεχώς σε μια κοινωνία και έχουν πολιτικές προεκτάσεις. Χώρισα τους μαθητές σε ομάδες (4-6 άτομα κάθε μία) και ζήτησα να φτιάξουν ένα νομοθετικό σχέδιο, με το οποίο θα μπορούσε να ξεπεραστεί το πρόβλημα της επίμονης μειοψηφίας που συνεχώς χάνει το δίκιο της. Οι ομάδες πρέπει να λάβουν υπόψη τους ότι ο αθλητικός σύλλογος είναι ένας μικρόκοσμος της κοινωνίας και πως η νομοθεσία τους πρέπει να αντανακλά το σύνταγμα μιας χώρας. Κάθε ομάδα παρουσίασε τις προτάσεις της επιχειρηματολογώντας μέσα σε πέντε λεπτά και καταγράφηκαν στον πίνακα. Στη συνέχεια, οι διάφορες απόψεις συζητήθηκαν στην ολομέλεια. Καθώς η συζήτηση εξελισσόταν, ομαδοποιήσαμε τις απαντήσεις στον πίνακα γύρω από τις έννοιες «δημοκρατία» και «ισότητα». Στόχος μου ήταν να κατανοήσουν τα παιδιά –μετά το τέλος της συζήτησης- ότι οποιαδήποτε λύση κι αν δοθεί, που θα συνδυάζει τις αρχές της δημοκρατίας και της ισότητας, απαιτεί κάποιου είδους συμβιβασμό.

<http://www.demopaideia.gr/wp-content/uploads/2016/05/einai.pdf>

Διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες

Στόχοι:

- Να κατανοήσουν οι μαθητές πως οι κανόνες, οι νόμοι και τα συντάγματα είναι εργαλεία που μας βοηθούν να επιλύσουμε προβλήματα και να αντιμετωπίσουμε τις κοινωνικές συγκρούσεις στην πηγή τους.
- Να διερευνήσουν τη λειτουργία της δημοκρατικής λήψης αποφάσεων σε περιπτώσεις συγκρούσεων συμφερόντων ή αναγκών διαφόρων κοινωνικών ομάδων και μειονοτήτων
- Να πειραματισθούν στη δημιουργία κανόνων για μια πιο δίκαιη αντιμετώπιση διαφορετικών συμφερόντων ή αναγκών διαφορετικών ομάδων

*Περίπτωση μελέτης: «Αθλητικός σύλλογος»*

«Ένας αθλητικός σύλλογος έχει ένα μεγάλο αριθμό νέων που ασχολούνται με το ποδόσφαιρο (70%) και έναν μικρότερο αριθμό παικτών σκάκι (30%). Και οι δυο ομάδες παίρνουν μέρος σε αγώνες και έχουν επιτύχει την προσέλκυση νέων μελών. Κάθε μέλος πληρώνει το ίδιο ποσό ως ετήσια συνδρομή στο σύλλογο. Μια φορά το χρόνο γίνεται η ετήσια συνέλευση, κατά την οποία τα μέλη αποφασίζουν με πλειοψηφία τον τρόπο, με τον οποίο θα δαπανηθούν τα χρήματα του συλλόγου. 27. Η μετάφραση στα ελληνικά έχει γίνει έπειτα από έγκριση του Συμβουλίου της Ευρώπης. Η απόδοσή της αποτελεί ευθύνη του Γραφείου της Υ.Α. στην Ελλάδα. 28. Χρήσιμες σύντομες σημειώσεις βρίσκονται στην αρχική πηγή της δραστηριότητας. 118 Η ομάδα του ποδοσφαίρου έχει μια μεγάλη λίστα από αιτήματα που περιλαμβάνουν μια σταθερή προμήθεια από νέες μπάλες, καινούργιες στολές για τους παίκτες και βελτιώσεις στο γήπεδο που προπονούνται. Οι σκακιστές χρειάζονται υλικό εξάσκησης για αρχάριους, βιβλία και περιοδικά, καθώς επίσης έναν μεγαλύτερο χώρο με περισσότερα σετ, τραπέζια και καρέκλες για να καλύψουν τις ανάγκες της ομάδας τους που μεγαλώνει σε μέλη. Κατά τη διάρκεια της συνέλευσης οι ποδοσφαιριστές και οι σκακιστές παρουσιάζουν τα αιτήματά τους. Έπειτα αποφασίζουν με πλειοψηφία. Κάθε χρόνο η ομάδα ποδοσφαίρου πλειοψηφεί και όλα τα χρήματα δαπανώνται σε δράσεις σχετικά με την ομάδα τους, ενώ οι σκακιστές πρέπει να ανεχτούν την κατάσταση και να συντηρηθούν με αυτά που έχουν. Σταδιακά οι σκακιστές αρχίζουν να απογοητεύονται και να χάνουν την υπομονή τους. Άλλωστε και οι δικές τους ετήσιες συνδρομές πηγαίνουν τελικά σε επενδύσεις για την ομάδα ποδοσφαίρου. Αισθάνονται πως είναι μέλη δεύτερης κατηγορίας, ενώ κάποιοι από αυτούς έχουν αρχίσει ήδη να εκφράζουν δειλά προτάσεις για διαχωρισμό του συλλόγου σε δύο διαφορετικούς. Οι περισσότεροι ποδοσφαιριστές διαφωνούν, αφού η πλειοψηφία αποφασίζει. Αυτό είναι δημοκρατία, το να χάνεις στην ψηφοφορία είναι μέρος του παιχνιδιού. Κάποιοι όμως από τους ποδοσφαιριστές αρχίζουν να σκέπτονται ότι αυτή η οπτική είναι λίγο απλοϊκή και πως δίκαιο θα ήταν να εξυπηρετηθούν και οι ανάγκες των σκακιστών. Πώς όμως;»

Από αυτήν την περίπτωση μελέτης προκύπτει ότι διαφορετικές ομάδες έχουν διαφορετικά συμφέροντα, τα οποία μπορεί να είναι ανταγωνιστικά μεταξύ τους. Όσο πιο περίπλοκη είναι μια κοινωνία τόσο αυξάνει το ενδεχόμενο να έχουμε σύγκρουση συμφερόντων. Η δημοκρατία και τα ανθρώπινα δικαιώματα προσφέρουν εργαλεία για να επιλύονται δίκαια, και άρα ειρηνικά, τέτοιου είδους συγκρούσεις.

## 18. Παιχνίδι με εικόνες

*Διδακτική ενότητα: Ενδοοικογενειακή βία (§13.3.1β)*

Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα

Η εκπαιδευτικός, αφού χώρισε τους μαθητές σε ομάδες, τους μοίρασε ένα μόνο μέρος από κάθε εικόνα σχετικά με το θέμα που ήθελε να θίξει. Στη συνέχεια τους παρότρυνε να κάνουν παρατηρήσεις και να βγάλουν συμπεράσματα. Σε κάθε ομάδα δόθηκε η ευκαιρία να δημιουργήσει τη δική της ιστορία και να την αφηγηθεί στην ολομέλεια. Ακολούθησαν ανατροπές, καθώς ακούστηκαν ιστορίες από διαφορετικές οπτικές. Ανέκυψαν νέα δεδομένα που αποτέλεσαν το έναυσμα για περαιτέρω συζήτηση και έκφραση απόψεων: τα παιδιά εξιστορούσαν τι πιστεύουν πως πραγματικά συμβαίνει.

Στόχος ήταν να κατανοήσουν οι μαθητές το ρόλο που μπορεί να παίζουν τα ΜΜΕ στην κατασκευή λανθασμένων εικόνων και άρα να αντιληφθούν πόσο σημαντικό είναι να είναι σε θέση να συγκεντρώνουν μόνοι τους τις πληροφορίες που κάθε φορά χρειάζονται, να τις αξιολογούν, να τις ελέγχουν, να τις διασταυρώνουν και γενικά να τις προσεγγίζουν «με κριτικό πνεύμα». Ακολούθησε απολογισμός της δραστηριότητας με ερωτήσεις όπως:

- Υπήρξε κάτι που σας εξέπληξε σε αυτή τη δραστηριότητα;
- Άλλαξε η εικόνα, όταν είδατε το δεύτερο μέρος;
- Ποιο θέμα/πρόβλημα παρουσίαζε ολόκληρη η εικόνα;
- Μπορείτε να σκεφτείτε άλλες καταστάσεις, κατά τις οποίες είναι εύκολο να σχηματίσετε λανθασμένη ιδέα, επειδή βλέπετε ή ακούτε μόνο ένα κομμάτι της;









Download from  
**Dreamstime.com**  
This watermarked comp image is for previewing purposes only.

ID 23668770  
© Andrey Amyagov | Dreamstime.com



Download from  
**Dreamstime.com**  
This watermarked comp image is for previewing purposes only.

ID 28696160  
© Poznyakov | Dreamstime.com



## 19. Παρακολούθηση κινηματογραφικής ταινίας

Η παρακολούθηση κινηματογραφικής ταινίας, έγινε σύμφωνα με όσα ορίζει η ανακοίνωση<sup>2</sup> του Υπουργείου Παιδείας για το σχολικό έτος 2016-2017 (ΥΠΕΠΘ 2016) σχετικά με την προβολή θεαμάτων – ταινιών – παραστάσεων από μαθητές εντός σχολικού ωραρίου.

Η εκπαιδευτικός παρότρυνε τα παιδιά να αναζητήσουν ταινίες οι οποίες διαπραγματεύονται ένα κοινωνικό πρόβλημα και όρισε συγκεκριμένο μάθημα στο οποίο θα γινόταν η παρουσίαση των ταινιών (πληροφορίες για το έργο, τον δημιουργό του, τη χρονική στιγμή της δημιουργίας) ώστε στη συνέχεια να είναι σε θέση οι μαθητές να επιλέξουν αυτήν που πιστεύουν ότι ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα και την αντιληπτική ικανότητα της ηλικίας τους. Προηγουμένως βέβαια, η εκπαιδευτικός εξασφάλισε ορισμένες προϋποθέσεις, όπως η ταινία να διαθέτει άρτιο λόγο, άψογο περιεχόμενο και ποιοτική αισθητική προσέγγιση αλλά και να συμβαδίζει με τους σκοπούς και τις αξίες της παιδαγωγικής, όπως είναι η ψυχική καλλιέργεια, η γνώση και η ορθή αντιμετώπιση των κοινωνικών προβλημάτων (ΥΠΕΠΘ 2016). Επίσης, ενημέρωσε τους μαθητές για τους κανόνες συμπεριφοράς που θα ισχύουν στον χώρο προβολής (π.χ. απαγορεύεται η κατανάλωση τροφίμων).

Επιλέχθηκε βιογραφική/δραματική ταινία με τίτλο “Race” η οποία παρουσίαζε τους ναζιστικούς Ολυμπιακούς Αγώνες (1936) στο Βερολίνο, όπου όλα έπρεπε να συμφωνούν με το όραμα του Χίτλερ για την υπεροχή της Αρίας φυλής. Όμως, ένα σηκωμένο έγχρωμο χέρι διέκοψε το όνειρο. Το χέρι αυτό ανήκε στον Τζέσε Όουενς (πάμπτωχος νέος που μεγάλωσε στις ΗΠΑ βιώνοντας τον ρατσισμό). Επέλεξε τα αθλητικά του προσόντα ως το εισιτήριό του για την ελευθερία αλλά και τον βιοπορισμό της γυναίκας και της κορούλα τους. Στο πανεπιστήμιο του Οχάιο τον ανέλαβε ο Λάρι Σνάιντερ, ένας καινοτόμος προπονητής, ο οποίος έβλεπε στον νεαρό του αθλητή την επιτυχία που και ο ίδιος ονειρευόταν όταν ήταν αθλητής.

Αμέσως μετά την παρακολούθηση της ταινίας ακολούθησε συζήτηση και προβληματισμός, με στόχο τη γενικότερη καλλιέργεια των μαθητών σχετικά με τα θεάματα αλλά και την ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης.

---

<sup>2</sup> <https://edu.klimaka.gr/scholikes-drasthriothtes/programmata-drasthriothtes/964-mathites-theamata.html>

## Ανώνυμο Ερωτηματολόγιο (2)

Αγαπητοί μαθητές και μαθήτριες, το ερωτηματολόγιο αυτό αποτελεί μέρος μιας έρευνας που εκπονώ στο πλαίσιο της διπλωματικής μου εργασίας, στο Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών: «Επιστήμες της αγωγής: Επαγγελματική μάθηση και καινοτομίες στην εκπαίδευση» (επόπτρια καθηγήτρια: κ. Σ. Αυγητίδου) για την οποία σας είχα ενημερώσει. Πριν τα Χριστούγεννα είχα ζητήσει να διατυπώσετε τις απόψεις και τις προτάσεις σας για το μάθημα της Πολιτικής Παιδείας που κάνουμε μαζί. Με βάση τις προτάσεις σας, έκανα μία προσπάθεια βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στο παρόν ερωτηματολόγιο θα ήθελα να εκφράσετε τις απόψεις σας για το μάθημα λαμβάνοντας υπόψη την εμπειρία σας σε αυτό, από τον Ιανουάριο μέχρι σήμερα. Επίσης, στο τέλος του ερωτηματολογίου σας παρακαλώ να εκφράσετε την άποψή σας για το αν θεωρείτε ότι το μάθημα βελτιώθηκε μετά την πρώτη καταγραφή των απόψεών σας και αν νομίζετε ότι λήφθηκαν υπόψη οι προτάσεις που κάνατε για τη βελτίωσή του.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων,  
η καθηγήτριά σας,  
Μελίνα Σιδηροπούλου.

- 1) Στις περιπτώσεις που δημιουργούμε ομάδες στο μάθημα, για να υλοποιήσουμε τις εργασίες που μας βάζει η καθηγήτρια, έχουμε ενεργό και ισότιμο ρόλο.  
Καθόλου  Λίγο  Αρκετά  Πολύ  Πάρα πολύ
- 2) Στην τάξη αισθάνομαι ότι η καθηγήτρια με αποδέχεται και με εκτιμά.  
Καθόλου  Λίγο  Αρκετά  Πολύ  Πάρα πολύ
- 3) Θεωρώ ότι η καθηγήτριά μου θα με βοηθήσει, σε οποιαδήποτε δυσκολία συναντήσω στο μάθημα.  
Καθόλου  Λίγο  Αρκετά  Πολύ  Πάρα πολύ
- 4) Όταν δυσκολεύομαι στην κατανόηση μιας έννοιας, ζητώ βοήθεια από τους/τις συμμαθητές/-τριές μου.  
Καθόλου  Λίγο  Αρκετά  Πολύ  Πάρα πολύ
- 5) Όταν κάποιος/α συμμαθητής/-τρια μου έχει απορίες στο μάθημα, τον/την βοηθά.  
Καθόλου  Λίγο  Αρκετά  Πολύ  Πάρα πολύ
- 6) Το κλίμα που επικρατεί στην τάξη μου, σχετικά με τη φασαρία κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, έχει βελτιωθεί.  
Καθόλου  Λίγο  Αρκετά  Πολύ  Πάρα πολύ

7) Κρίνω αναγκαία την επιβολή ωριαίας αποβολής, για την αποκατάσταση της ηρεμίας στο μάθημα.

Καθόλου  Λίγο  Αρκετά  Πολύ  Πάρα πολύ

8) Είναι συχνές οι εναλλαγές διδακτικών μεθόδων στα μαθήματα.

Καθόλου  Λίγο  Αρκετά  Πολύ  Πάρα πολύ

9) Είμαι ικανοποιημένος/ -η από τη συμμετοχή μου στο μάθημα της Πολιτικής Παιδείας.

Καθόλου  Λίγο  Αρκετά  Πολύ  Πάρα πολύ

10) Τελικά θεωρείς δύσκολο το μάθημα της Πολιτικής Παιδείας;

Καθόλου  Λίγο  Αρκετά  Πολύ  Πάρα πολύ

11) Θεωρείς ότι βελτιώθηκε η διδασκαλία στη διάρκεια του διδακτικού έτους; Αν ναι, τι ακριβώς είναι αυτό που βοήθησε στη βελτίωση και γιατί;

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

12) Πιστεύεις ότι λήφθηκαν υπόψη οι προτάσεις σου; Αν ναι, μπορείς να αναφέρεις συγκεκριμένο/ -α παράδειγμα/ -τα;

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

# Αποτελέσματα

## Επεξεργασία - Ανάλυση ερωτηματολογίων (2)

Πίνακας 21: Επεξεργασία - Ανάλυση ερωτηματολογίων (2)

### 1<sup>ο</sup> Ερευνητικό ερώτημα:

Νιώθουν ικανοποίηση οι μαθητές από τον τρόπο που εφαρμόζεται η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας;

| Ερώτηση  | Κατηγορία  | Κωδικοποίηση  | Υποκατηγορίες  |
|--|--|---|--|
| <p>1) Στις περιπτώσεις που δημιουργούμε ομάδες στο μάθημα, για να υλοποιήσουμε τις εργασίες που μας βάζει η καθηγήτρια, έχουμε ενεργό και ισότιμο ρόλο.</p> <p>Καθόλου <input type="checkbox"/> Λίγο <input type="checkbox"/></p> <p>Αρκετά <input type="checkbox"/> Πολύ <input type="checkbox"/></p> <p>Πάρα πολύ <input type="checkbox"/></p> | <p>Σε ποιο βαθμό ενισχύω την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών.</p> | <p>K ()</p> <p>Λ ()</p> <p>A (12, 17)</p> <p>Π (1, 3, 4, 6, 8, 11, 14, 18, 20, 21, 22)</p> <p>ΠΠ (2, 5, 7, 9, 10, 13, 15, 16, 19)</p> | <p>Καθόλου (K)</p> <p>Λίγο (Λ)</p> <p>Αρκετά (A)</p> <p>Πολύ (Π)</p> <p>Πάρα πολύ (ΠΠ)</p> |

- Η γενική αντίληψη που επικρατεί είναι ότι η εκπαιδευτικός ενθαρρύνει την ενεργό και ισότιμη συμμετοχή των μαθητών και αυτό το πετυχαίνει μέσω της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας που εφαρμόζει στα πλαίσια της διδακτικής διαδικασίας.

**2ο Ερευνητικό ερώτημα:**

**Ποια είναι η σχέση που υπάρχει ανάμεσα στους/στις μαθητές/ -τριες καθώς και μεταξύ μαθητών/ -τριών και εκπαιδευτικού;**

|   |  |   |  |
|---|--|---|--|
| <p>2) Στην τάξη αισθάνομαι ότι η καθηγήτρια με αποδέχεται και με εκτιμά.</p> <p>Καθόλου <input type="checkbox"/> Λίγο <input type="checkbox"/></p> <p>Αρκετά <input type="checkbox"/> Πολύ <input type="checkbox"/></p> <p>Πάρα πολύ <input type="checkbox"/></p>                       | <p>Διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα στους μαθητές καθώς και ανάμεσα στην εκπαιδευτικό και τους μαθητές.</p> | <p>Κ ()<br/>Λ ()<br/>Α (3, 6, 15, 17)<br/>Π (7, 8, 9, 11, 18, 20, 21, 22)<br/>ΠΠ (1, 2, 4, 5, 10, 12, 13, 14, 16, 19)</p> | <p>Καθόλου (Κ)<br/>Λίγο (Λ)<br/>Αρκετά (Α)<br/>Πολύ (Π)<br/>Πάρα πολύ (ΠΠ)</p> |
| <p>3) Θεωρώ ότι η καθηγήτριά μου θα με βοηθήσει, σε οποιαδήποτε δυσκολία συναντήσω στο μάθημα.</p> <p>Καθόλου <input type="checkbox"/> Λίγο <input type="checkbox"/></p> <p>Αρκετά <input type="checkbox"/> Πολύ <input type="checkbox"/></p> <p>Πάρα πολύ <input type="checkbox"/></p> |  | <p>Κ ()<br/>Λ ()<br/>Α (8, 13)<br/>Π (1, 3, 6, 7, 10, 12, 15, 17, 18, 22)<br/>ΠΠ (2, 4, 5, 9, 11, 14, 16, 19, 20, 21)</p> | <p>Καθόλου (Κ)<br/>Λίγο (Λ)<br/>Αρκετά (Α)<br/>Πολύ (Π)<br/>Πάρα πολύ (ΠΠ)</p> |

|   |  |   |   |
|---|--|---|---|
| <p>4) Όταν δυσκολεύομαι στην κατανόηση μιας έννοιας, ζητώ βοήθεια από τους/τις συμμαθητές/ -τριές μου.</p> <p>Καθόλου <input type="checkbox"/> Λίγο <input type="checkbox"/></p> <p>Αρκετά <input type="checkbox"/> Πολύ <input type="checkbox"/></p> <p>Πάρα πολύ <input type="checkbox"/></p> <p>5) Όταν κάποιος/α συμμαθητής/ -τρια μου έχει απορίες στο μάθημα, τον/την βοηθώ.</p> <p>Καθόλου <input type="checkbox"/> Λίγο <input type="checkbox"/></p> <p>Αρκετά <input type="checkbox"/> Πολύ <input type="checkbox"/></p> <p>Πάρα πολύ <input type="checkbox"/></p> |  | <p>K (2)<br/> Λ (7, 10, 11, 14, 15, 18, 22)<br/> Α (3, 12, 17, 19, 21)<br/> Π (4, 5, 8, 9, 13, 16, 20)<br/> ΠΠ (1, 6)</p> <p>K ()<br/> Λ (10, 18, 22)<br/> Α (3, 4, 5, 7, 13, 15, 17, 20, 21)<br/> Π (1, 2, 6, 8, 9, 12, 14, 16)<br/> ΠΠ (11, 19)</p> | <p>Καθόλου (K)<br/> Λίγο (Λ)<br/> Αρκετά (Α)<br/> Πολύ (Π)<br/> Πάρα πολύ (ΠΠ)</p> <p>Καθόλου (K)<br/> Λίγο (Λ)<br/> Αρκετά (Α)<br/> Πολύ (Π)<br/> Πάρα πολύ (ΠΠ)</p> |
|---|--|---|---|



- Οι μαθητές/ -τριες στο μεγαλύτερο ποσοστό τους νιώθουν αποδεκτοί από την εκπαιδευτικό, γι' αυτό και θεωρούν ότι είναι πρόθυμη να τους/τις βοηθήσει, σε οποιαδήποτε δυσκολία συναντήσουν στο μάθημα. Επισημαίνεται ότι ακόμη και οι μαθητές που νιώθουν ότι δε χαίρουν ιδιαίτερης εκτίμησης απ' την εκπαιδευτικό, παρ' όλα αυτά πιστεύουν ότι θα έχουν την υποστήριξη που χρειάζονται.
- Υπάρχει όμως ένας/μία μαθητής/ -τρια, που ενώ νιώθει αποδεκτός/ -ή από την καθηγήτρια και έχει την πλήρη υποστήριξη από αυτήν, δε ζητάει βοήθεια από τα υπόλοιπα παιδιά, παρ' ότι την προσφέρει απλόχερα.
- Διακρίνεται μια αρκετά υγιής σχέση αλληλοβοήθειας μεταξύ των μαθητών/ -τριών, η οποία βέβαια επιδέχεται βελτιώσεις.

### **3<sup>ο</sup> Ερευνητικό ερώτημα:**

**Ποιες είναι οι απόψεις των μαθητών/ -τριών σχετικά με το κλίμα της τάξης και την επιβολή ωριαίας αποβολής για την αποκατάσταση της ηρεμίας;**

|  |  |   |  |
|--|--|---|--|
| <p>6) Το κλίμα που επικρατεί στην τάξη μου, σχετικά με τη φασαρία κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, έχει βελτιωθεί.</p> <p>Καθόλου <input type="checkbox"/> Λίγο <input type="checkbox"/></p> <p>Αρκετά <input type="checkbox"/> Πολύ <input type="checkbox"/></p> <p>Πάρα πολύ <input type="checkbox"/></p> | <p>Απόψεις μαθητών σχετικά με το κλίμα της τάξης και την αποκατάσταση της ηρεμίας.</p> | <p>K ()</p> <p>Λ (10)</p> <p>A (2, 4, 6, 7, 8, 12, 13, 15, 21, 22)</p> <p>Π (1, 3, 5, 11, 14, 16, 17, 18, 19, 20)</p> <p>ΠΠ (9)</p> | <p>Καθόλου (K)</p> <p>Λίγο (Λ)</p> <p>Αρκετά (A)</p> <p>Πολύ (Π)</p> <p>Πάρα πολύ (ΠΠ)</p> |
|--|--|---|--|

|  |   |   |  |
|--|---|---|--|
| <p>7) Κρίνω αναγκαία την επιβολή ωριαίας αποβολής, για την αποκατάσταση της ηρεμίας στο μάθημα.</p> <p>Καθόλου <input type="checkbox"/> Λίγο <input type="checkbox"/></p> <p>Αρκετά <input type="checkbox"/> Πολύ <input type="checkbox"/></p> <p>Πάρα πολύ <input type="checkbox"/></p>                     |   | <p>K (3, 9, 11, 12, 13, 16, 20)<br/> Λ (5, 7, 14, 15, 18, 19, 21, 22)<br/> A (1, 4, 6, 8, 10)<br/> Π (2, 17)<br/> ΠΠ ()</p>   | <p>Καθόλου (K)<br/> Λίγο (Λ)<br/> Αρκετά (A)<br/> Πολύ (Π)<br/> Πάρα πολύ (ΠΠ)</p> |
| <p>➤ Οι μαθητές/ -τριες κρίνουν ότι έχει βελτιωθεί σημαντικά το κλίμα που επικρατεί στην τάξη –ως προς την αναστάτωση- κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Επιπλέον, θεωρούν –στο μεγαλύτερο ποσοστό τους- ότι δεν είναι αναγκαία η επιβολή ωριαίας αποβολής, για την αποκατάσταση της ηρεμίας στο μάθημα.</p> |   |   |  |
| <p><b><u>4<sup>ο</sup> Ερευνητικό ερώτημα:</u></b><br/> <b>Εφαρμόζονται εναλλαγές διδακτικών μεθόδων κατά τη διδασκαλία;</b></p>   |   |   |  |
| <p>8) Είναι συχνές οι εναλλαγές διδακτικών μεθόδων στα μαθήματα;</p>   | <p>Εφαρμογή εναλλαγών στις στρατηγικές διδασκαλίας.</p> | <p>K ()<br/> Λ ()<br/> A (7, 14, 18, 22)<br/> Π (1, 2, 3, 6, 10, 11, 13, 15, 17, 21)<br/> ΠΠ (4, 5, 8, 9, 12, 16, 19, 20)</p> | <p>Καθόλου (K)<br/> Λίγο (Λ)<br/> Αρκετά (A)<br/> Πολύ (Π)<br/> Πάρα πολύ (ΠΠ)</p> |

|   |  |  |   |
|---|--|--|---|
| Καθόλου <input type="checkbox"/> Λίγο <input type="checkbox"/><br>Αρκετά <input type="checkbox"/> Πολύ <input type="checkbox"/><br>Πάρα πολύ <input type="checkbox"/>   |  |  |   |
| ➤ Τα παιδιά θεωρούν ότι είναι συγχνές οι εναλλαγές διδακτικών μεθόδων στα μαθήματα (από αρκετά έως πάρα πολύ).  |  |  |   |
| <b><u>5ο Ερευνητικό ερώτημα:</u></b><br><b>Ποιες είναι οι απόψεις των παιδιών για τον βαθμό δυσκολίας του μαθήματος; Είναι ικανοποιημένα από τη συμμετοχή τους;</b>   |  |  |   |
| 9) Είμαι ικανοποιημένος/ - η από τη συμμετοχή μου στο μάθημα της Πολιτικής Παιδείας.<br>Καθόλου <input type="checkbox"/> Λίγο <input type="checkbox"/><br>Αρκετά <input type="checkbox"/> Πολύ <input type="checkbox"/><br>Πάρα πολύ <input type="checkbox"/> | Αυτοαξιολόγηση των μαθητών/ - τριών ως προς τη συμμετοχή τους στο μάθημα της Πολιτικής Παιδείας και ταυτόχρονα αξιολόγηση του μαθήματος ως προς τον βαθμό δυσκολίας του. | Κ ()<br>Λ (15)<br>Α (4, 5, 12, 13, 17, 18, 21)<br>Π (1, 3, 8, 10, 11, 14, 19, 22)<br>ΠΠ (2, 6, 7, 9, 16, 20)     | Καθόλου (Κ)<br>Λίγο (Λ)<br>Αρκετά (Α)<br>Πολύ (Π)<br>Πάρα πολύ (ΠΠ) |
| 10) Τελικά θεωρείς δύσκολο το μάθημα της Πολιτικής Παιδείας;<br>Καθόλου <input type="checkbox"/> Λίγο <input type="checkbox"/><br>Αρκετά <input type="checkbox"/> Πολύ <input type="checkbox"/><br>Πάρα πολύ <input type="checkbox"/>                         |  | Κ (1, 2, 3, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 20)<br>Λ (4, 5, 6, 7, 8, 13, 17, 18, 19, 21, 22)<br>Α ()<br>Π ()<br>ΠΠ () | Καθόλου (Κ)<br>Λίγο (Λ)<br>Αρκετά (Α)<br>Πολύ (Π)<br>Πάρα πολύ (ΠΠ) |

- Οι μαθητές/ -τριες νιώθουν ικανοποιημένοι/ -ες σε μεγάλο βαθμό, από τη συμμετοχή τους στο μάθημα της Πολιτικής Παιδείας.
- Το μάθημα της Πολιτικής Παιδείας, κρίνεται από τους/τις μαθητές/ -τριες από 'Καθόλου' έως 'Λίγο' δύσκολο.

### **6ο Ερευνητικό ερώτημα:**

**Βελτιώθηκε η διδασκαλία στη διάρκεια του διδακτικού έτους; Αν ναι, με ποιον τρόπο;**

|   |   |  |   |
|---|---|--|---|
| <p>11) Θεωρείς ότι βελτιώθηκε η διδασκαλία στη διάρκεια του διδακτικού έτους; Αν ναι, τι ακριβώς είναι αυτό που βοήθησε στη βελτίωση και γιατί;</p> | <p>Αποτίμηση της εκπαιδευτικής πράξης, με επιχειρήματα.</p> | <p>ΕΔ (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22)<br/>         ΟΣ (5, 6, 8, 9, 10, 11, 13, 15, 16, 19, 20)<br/>         ΠΠ (1, 2, 5, 6, 8, 9, 10, 14, 15, 16, 19)<br/>         ΣΜΕ (2, 3, 9, 10, 11, 12, 15, 18, 19, 21)<br/>         Π (2, 5, 6, 9, 10, 11, 15, 16, 17, 20)</p> <p>Δ (1, 5, 9, 10, 16, 19, 20)<br/>         Κ (2, 3, 7, 8, 16, 19, 20)<br/>         ΠΦ (3, 7, 10, 13, 17, 21)<br/>         ΕΕ (2, 19)</p> | <p>• <b>Ναι</b><br/>         Εναλλαγές διδασκαλίας (ΕΔ)<br/>         Ομαδοσυνεργατική (ΟΣ)<br/>         Προβολές σε προτζέκτορα (ΠΠ)<br/>         Συνεργασία μαθητών-εκπαιδευτικού (ΣΜΕ)<br/>         Παιχνίδια (σταυρόλεξα/ εικόνες/ ρόλων/ ιχνογραφήματα/ κολάζ) (Π)<br/>         Συζήτηση/Διάλογος (Δ)<br/>         Στόχος η κατανόηση για όλους (Κ)<br/>         Περιορισμός φασαρίας (ΠΦ)<br/>         Ερευνητική εργασία (ΕΕ)</p> |
|---|---|--|---|

- Όλοι/ -ες οι μαθητές/ -τριες ανεξαιρέτως, θεωρούν ότι βελτιώθηκε η διδασκαλία στη διάρκεια του διδακτικού έτους!
- Όλοι οι μαθητές αποδίδουν τη βελτίωση της διδασκαλίας στις συχνές εναλλαγές που εφαρμόζει η εκπαιδευτικός. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρουν (κατά φθίνουσα τάξη):
  - \* την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας («μας έκανε να γνωριστούμε καλύτερα»)
  - \* τη χρήση Η/Υ και προτζέκτορα
  - \* την πολύ καλή συνεργασία μαθητών-εκπαιδευτικού («μας βοηθούσε πάντα», «ήταν πρόθυμη να ασχοληθεί», «βοήθησαν οι μαθητές από την αρχή, γιατί έδειχνε ότι ενδιαφέρεται πολύ για μας και το μάθημά μας», «προσπαθούσαμε όλοι ως τάξη»)
  - \* τα παιχνίδια διαφόρων τύπων (σταυρόλεξα, παιχνίδια ρόλων, παιχνίδια με εικόνες, εκφραστικές τεχνικές, κολάζ)
  - \* τη συχνή χρήση διαλόγου («μάθαμε να σεβόμαστε τη γνώμη και την άποψη των άλλων και να τη συζητάμε»)

- \* το γεγονός ότι βασικός στόχος ήταν η κατανόηση για όλους («η καθηγήτρια προσπαθεί στο μέγιστο για να κατανοήσουν τόσο οι ‘δυνατοί’ όσο και οι ‘αδύναμοι’ μαθητές το μάθημα που παραδίδει»)
- \* τον περιορισμό της φασαρίας στην τάξη και
- \* την ερευνητική εργασία (project)

### 7ο Ερευνητικό ερώτημα:

Λήφθηκαν υπόψη οι προτάσεις των παιδιών; Αν ναι, με ποιον τρόπο;

12) Πιστεύεις ότι λήφθηκαν υπόψη οι προτάσεις σου; Αν ναι, μπορείς να αναφέρεις συγκεκριμένο/ -α παράδειγμα/ -τα;

Προτάσεις των μαθητών/ -τριών που εφαρμόστηκαν από την εκπαιδευτικό

ΟΣ (3, 5, 6, 7, 9, 11, 13, 14, 16, 17, 22)  
 Π (2, 3, 5, 6, 7, 9, 10, 14, 17)  
 ΠΠ (2, 3, 7, 8, 9, 10, 16)  
 ΚΙ (8, 14, 17)  
 ΕΕ (2, 11)  
 Δ (1, 16)

• **Ναι (ΕΔ)**

Ομαδοσυνεργατική (ΟΣ)  
 Παιχνίδια (σταυρόλεξα) (Π)  
 Προβολές σε προτζέκτορα (ΠΠ)  
 Καταιγισμός ιδεών (ΚΙ)  
 Ερευνητική εργασία (ΕΕ)  
 Συζήτηση/Διάλογος (Δ)

➤ Όλοι/ -ες οι μαθητές/ -τριες ανεξαιρέτως, θεωρούν ότι λήφθηκαν υπόψη οι προτάσεις που είχαν κάνει στο πρώτο ερωτηματολόγιο σχετικά με τους τρόπους βελτίωσης της διδακτικής διαδικασίας! Αναφέρουν γι' αυτό, την υλοποίηση συγκεκριμένων προτάσεων που είχαν κάνει.

**Συγκριτικά Αποτελέσματα**  
*Επεξεργασία - Ανάλυση ερωτηματολογίων (1,2)*

**Πίνακας 22: Επεξεργασία - Ανάλυση ερωτηματολογίων (1,2)**

| Ερώτηση   | Κατηγορία  | Κωδικοποίηση (1)  | Κωδικοποίηση (2)  | Υποκατηγορίες  |
|---|--|---|---|--|
| <p>1) Στις περιπτώσεις που δημιουργούμε ομάδες στο μάθημα για να υλοποιήσουμε τις εργασίες που μας βάζει η καθηγήτρια, έχουμε ενεργό και ισότιμο ρόλο.</p> <p>Καθόλου <input type="checkbox"/> Λίγο <input type="checkbox"/></p> <p>Αρκετά <input type="checkbox"/> Πολύ <input type="checkbox"/></p> <p>Πάρα πολύ <input type="checkbox"/></p> | <p>Σε ποιο βαθμό ενισχύω την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών.</p> | <p>K ()</p> <p>Λ (3,15,18,19,22)</p> <p>A (2,5,8,12,16,17,20)</p> <p>Π (6,11,13,21)</p> <p>ΠΠ (1,4,7,9,10,14)</p> | <p>K ()</p> <p>Λ ()</p> <p>A (12, 17)</p> <p>Π (1,3, 4, 6, 8,11,14,18,20,21, 22)</p> <p>ΠΠ (2, 5, 7, 9, 10, 13, 15, 16, 19)</p> | <p>Καθόλου (Κ)</p> <p>Λίγο (Λ)</p> <p>Αρκετά (Α)</p> <p>Πολύ (Π)</p> <p>Πάρα πολύ (ΠΠ)</p> |
| <p>Αποτυπώνεται μια τάση βελτίωσης στον τρόπο που λειτουργούν οι ομάδες. Υπάρχει μετατόπιση της άποψης των παιδιών προς το καλύτερο, υποδεικνύοντας έτσι τη φροντίδα της εκπαιδευτικού για τον ενεργό και ισότιμο ρόλο των μελών στις ομάδες.</p>   |  |   |   |  |
| 2) Στην τάξη αισθάνομαι   | Διαπροσωπικές  | K (8)   | K ()  | Καθόλου (Κ)  |

|   |  |   |   |  |
|---|--|---|---|--|
| <p>ότι η καθηγήτρια με αποδέχεται και με εκτιμά.</p> <p>Καθόλου <input type="checkbox"/> Λίγο <input type="checkbox"/></p> <p>Αρκετά <input type="checkbox"/> Πολύ <input type="checkbox"/></p> <p>Πάρα πολύ <input type="checkbox"/></p>   | <p>σχέσεις ανάμεσα στους μαθητές καθώς και ανάμεσα στην εκπαιδευτικό και τους μαθητές.</p> | <p>Λ (18,21)</p> <p>Α (2,13,16,20)</p> <p>Π (4,5,10,11,22)</p> <p>ΠΠ (1,3,6,7,9,12,14,15,17,19)</p>               | <p>Λ ()</p> <p>Α (3, 6, 15, 17)</p> <p>Π (7, 8, 9, 11, 18, 20, 21, 22)</p> <p>ΠΠ (1,2,4,5,10, 12, 13, 14, 16, 19)</p>           | <p>Λίγο (Λ)</p> <p>Αρκετά (Α)</p> <p>Πολύ (Π)</p> <p>Πάρα πολύ (ΠΠ)</p>                    |
| <p>3) Θεωρώ ότι η καθηγήτριά μου θα με βοηθήσει, σε οποιαδήποτε δυσκολία συναντήσω στο μάθημα.</p> <p>Καθόλου <input type="checkbox"/> Λίγο <input type="checkbox"/></p> <p>Αρκετά <input type="checkbox"/> Πολύ <input type="checkbox"/></p> <p>Πάρα πολύ <input type="checkbox"/></p> |  | <p>Κ ()</p> <p>Λ (8)</p> <p>Α (10,13,18)</p> <p>Π (1,2,4,7,11,14,16,20,22)</p> <p>ΠΠ (3,5,6,9,12,15,17,19,21)</p> | <p>Κ ()</p> <p>Λ ()</p> <p>Α (8, 13)</p> <p>Π (1,3,6, 7, 10, 12, 15, 17, 18, 22)</p> <p>ΠΠ (2,4,5,9, 11, 14, 16, 19, 20,21)</p> | <p>Καθόλου (Κ)</p> <p>Λίγο (Λ)</p> <p>Αρκετά (Α)</p> <p>Πολύ (Π)</p> <p>Πάρα πολύ (ΠΠ)</p> |
| <p>4) Όταν δυσκολεύομαι στην κατανόηση μιας</p>   |  | <p>Κ (4,21)</p>   | <p>Κ (2)</p>  | <p>Καθόλου (Κ)</p>   |

|  |  |  |   |   |
|--|--|--|---|---|
| <p>έννοιας, ζητώ βοήθεια από τους/τις συμμαθητές/ -τριές μου.</p> <p>Καθόλου <input type="checkbox"/> Λίγο <input type="checkbox"/></p> <p>Αρκετά <input type="checkbox"/> Πολύ <input type="checkbox"/></p> <p>Πάρα πολύ <input type="checkbox"/></p> <p>5) Όταν κάποιος/α συμμαθητής/ -τρια μου έχει απορίες στο μάθημα, τον/την βοηθά.</p> <p>Καθόλου <input type="checkbox"/> Λίγο <input type="checkbox"/></p> <p>Αρκετά <input type="checkbox"/> Πολύ <input type="checkbox"/></p> <p>Πάρα πολύ <input type="checkbox"/></p> |  | <p>Λ (2,3,12,13,15,17,22)</p> <p>Α (1,6,7,9,11,19)</p> <p>Π (5,8,14,16,18)</p> <p>ΠΠ (10,20)</p><br><p>Κ (10)</p> <p>Λ (4,5)</p> <p>Α (2,6,13,16,17,20)</p> <p>Π (1,3,7,11,12,14,19,21,22)</p> <p>ΠΠ (8,9,15,18)</p> | <p>Λ (7, 10, 11, 14, 15, 18, 22)</p> <p>Α (3, 12, 17, 19, 21)</p> <p>Π (4, 5, 8, 9, 13, 16, 20)</p> <p>ΠΠ (1, 6)</p><br><p>Κ ()</p> <p>Λ (10, 18, 22)</p> <p>Α (3, 4, 5, 7, 13, 15, 17, 20, 21)</p> <p>Π (1, 2, 6, 8, 9, 12, 14, 16)</p> <p>ΠΠ (11, 19)</p> | <p>Λίγο (Λ)</p> <p>Αρκετά (Α)</p> <p>Πολύ (Π)</p> <p>Πάρα πολύ (ΠΠ)</p><br><p>Καθόλου (Κ)</p> <p>Λίγο (Λ)</p> <p>Αρκετά (Α)</p> <p>Πολύ (Π)</p> <p>Πάρα πολύ (ΠΠ)</p> |
| <p>➤ Όσον αφορά τη σχέση επικοινωνίας μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού, παρατηρείται μια σαφής βελτίωση αφού υπάρχει θετική μετατόπιση της</p>   |  |  |   |   |



άποψης που έχουν τα παιδιά τόσο για την αποδοχή τους απ' την εκπαιδευτικό όσο και για την προθυμία της να τα βοηθήσει στις δυσκολίες που συναντούν. Ο χρόνος και η εφαρμογή του σχεδίου δράσης, φαίνεται πως λειτούργησαν προς όφελος των διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στους μαθητές και την εκπαιδευτικό.

- Όσον αφορά τη σχέση των μαθητών μεταξύ τους, αναγνωρίζεται μια στασιμότητα στις απόψεις των παιδιών πριν και μετά την εφαρμογή των δράσεων, η οποία θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ώστε σε επόμενο σχεδιασμό δράσεων, η εκπαιδευτικός να επιστήσει την προσοχή της στην ενδυνάμωση και σύσφιξη των σχέσεων των μαθητών μεταξύ τους.

|   |  |  |  |   |
|---|--|--|--|---|
| <p>6) Το κλίμα που επικρατεί στην τάξη μου, σχετικά με τη φασαρία κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, έχει βελτιωθεί.</p> <p>Καθόλου <input type="checkbox"/> Λίγο <input type="checkbox"/></p> <p>Αρκετά <input type="checkbox"/> Πολύ <input type="checkbox"/></p> <p>Πάρα πολύ <input type="checkbox"/></p> <p>7) Κρίνω αναγκαία την</p> | <p>Απόψεις μαθητών σχετικά με το κλίμα της τάξης και την αποκατάσταση της ηρεμίας.</p> |  | <p>Κ ( )</p> <p>Λ (10)</p> <p>Α (2, 4, 6, 7, 8, 12, 13, 15, 21, 22)</p> <p>Π (1,3,5,11, 14, 16, 17, 18, 19,20)</p> <p>ΠΠ (9)</p> <p>Κ (3, 9, 11, 12, 13, 16, 20)</p> | <p>Καθόλου (Κ)</p> <p>Λίγο (Λ)</p> <p>Αρκετά (Α)</p> <p>Πολύ (Π)</p> <p>Πάρα πολύ (ΠΠ)</p> <p>Καθόλου (Κ)</p> |
|---|--|--|--|---|

|   |   |   |   |  |
|---|---|---|---|--|
| <p>επιβολή ωριαίας αποβολής, για την αποκατάσταση της ηρεμίας στο μάθημα.</p> <p>Καθόλου <input type="checkbox"/> Λίγο <input type="checkbox"/></p> <p>Αρκετά <input type="checkbox"/> Πολύ <input type="checkbox"/></p> <p>Πάρα πολύ <input type="checkbox"/></p>  |   |   | <p>Λ (5, 7, 14, 15, 18, 19, 21, 22)</p> <p>Α (1, 4, 6, 8, 10)</p> <p>Π (2, 17)</p> <p>ΠΠ ()</p>                                     | <p>Λίγο (Λ)</p> <p>Αρκετά (Α)</p> <p>Πολύ (Π)</p> <p>Πάρα πολύ (ΠΠ)</p>                    |
| <p>➤ Σύμφωνα με τις μαρτυρίες των μαθητών στο πρώτο ερωτηματολόγιο, η φασαρία αποτελούσε ανασταλτικό παράγοντα της μαθησιακής διαδικασίας και αρκετοί μαθητές είχαν προτείνει την επιβολή ωριαίας αποβολής ως μέσο για την αποκατάσταση της ηρεμίας στην τάξη. Στο παρόν ερωτηματολόγιο οι μαθητές θεωρούν ότι επανήλθε σε σημαντικό βαθμό η ηρεμία στην τάξη και αφού αυτή η βελτίωση δεν προέκυψε απ' την επιβολή ωριαίας αποβολής, άρα αυτές (οι ωριαίες αποβολές) δεν κρίνονται απαραίτητες για να επιτευχθεί ακόμη καλύτερο και ευχάριστο κλίμα στην τάξη. Αναμφίβολα, θα πρέπει να συνεχιστεί η προσπάθεια προς αυτήν την κατεύθυνση.</p> |   |   |   |  |
| <p>8) Είναι συχνές οι εναλλαγές διδακτικών μεθόδων στα μαθήματα;</p> <p>Καθόλου <input type="checkbox"/> Λίγο <input type="checkbox"/></p> <p>Αρκετά <input type="checkbox"/> Πολύ <input type="checkbox"/></p> <p>Πάρα πολύ <input type="checkbox"/></p>   | <p>Εφαρμογή εναλλαγών στις στρατηγικές διδασκαλίας.</p> | <p><i>Τι θα ήθελες επιπλέον να προστεθεί ή να αλλάξει στον τρόπο διδασκαλίας και γιατί;</i></p> <p><i>Πιο συχνές εναλλαγές διδασκαλίας (ΕΔ)</i></p> | <p>Κ ()</p> <p>Λ ()</p> <p>Α (7, 14, 18, 22)</p> <p>Π (1, 2, 3, 6, 10, 11, 13, 15,17,21)</p> <p>ΠΠ (4, 5, 8, 9, 12, 16, 19, 20)</p> | <p>Καθόλου (Κ)</p> <p>Λίγο (Λ)</p> <p>Αρκετά (Α)</p> <p>Πολύ (Π)</p> <p>Πάρα πολύ (ΠΠ)</p> |

➤ Οι εναλλαγές στη διδασκαλία ήταν το βασικό αίτημα των μαθητών στο πρώτο ερωτηματολόγιο και φαίνεται πως έχει ικανοποιηθεί σε σημαντικό βαθμό.

|   |   |  |   |  |
|---|---|--|---|--|
| <p>9) Είμαι ικανοποιημένος/η από τη συμμετοχή μου στο μάθημα της Πολιτικής Παιδείας.</p> <p>Καθόλου <input type="checkbox"/> Λίγο <input type="checkbox"/> Αρκετά <input type="checkbox"/> Πολύ <input type="checkbox"/> Πάρα πολύ <input type="checkbox"/></p> | <p>Αυτοαξιολόγηση των μαθητών/τριών ως προς τη συμμετοχή τους στο μάθημα της Πολιτικής Παιδείας και</p> | <p>Κ (20)<br/>Λ (9,10)<br/>Α (2,5,12,14,17,19,21)<br/>Π (3,4,6,7,11,16,18,22)<br/>ΠΠ (1,8,13,15)</p>   | <p>Κ ()<br/>Λ (15)<br/>Α (4, 5, 12, 13, 17, 18, 21)<br/>Π (1, 3, 8, 10, 11, 14, 19, 22)<br/>ΠΠ (2, 6, 7, 9, 16, 20)</p> | <p>Καθόλου (Κ)<br/>Λίγο (Λ)<br/>Αρκετά (Α)<br/>Πολύ (Π)<br/>Πάρα πολύ (ΠΠ)</p> |
| <p>10) (Γενικά) Τελικά θεωρείς δύσκολο το μάθημα της Πολιτικής Παιδείας;</p> <p>Καθόλου <input type="checkbox"/> Λίγο <input type="checkbox"/> Αρκετά <input type="checkbox"/> Πολύ <input type="checkbox"/> Πάρα πολύ <input type="checkbox"/></p>             | <p>ταυτόχρονα αξιολόγηση του μαθήματος ως προς τον βαθμό δυσκολίας του.</p>                             | <p>Κ (1,3,4,8,9,13,16,17,22)<br/>Λ (2,5,6,7,11,12,14,15,19,20,21)<br/>Α (10,18)<br/>Π ()<br/>ΠΠ ()</p> | <p>Κ (1, 2, 3, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 20)<br/>Λ (4, 5, 6, 7,8,13,17,18,19, 21,22)<br/>Α ()<br/>Π ()<br/>ΠΠ ()</p>   | <p>Καθόλου (Κ)<br/>Λίγο (Λ)<br/>Αρκετά (Α)<br/>Πολύ (Π)<br/>Πάρα πολύ (ΠΠ)</p> |

➤ Η ικανοποίηση του αιτήματος της εφαρμογής διαφορετικών στρατηγικών διδασκαλίας, φαίνεται να έχει αντίκτυπο και στη συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα η οποία αποτυπώνεται βελτιωμένη.

➤ Ως προς τον βαθμό δυσκολίας του μαθήματος, τα παιδιά τοποθετούνται μεταξύ των επιλογών Καθόλου (Κ) έως Λίγο (Λ) δύσκολο, παρουσιάζοντας έτσι μία θετική μετατόπιση σε σύγκριση με τα δεδομένα του πρώτου ερωτηματολογίου.

|   |   |  |  |   |
|---|---|--|--|---|
| <p>11) Θεωρείς ότι βελτιώθηκε η διδασκαλία στη διάρκεια του διδακτικού έτους; Αν ναι, τι ακριβώς είναι αυτό που βοήθησε στη βελτίωση και γιατί;</p> | <p>Αποτίμηση της εκπαιδευτικής πράξης, με επιχειρήματα.</p> |  | <p>ΕΔ (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18,19,20,21,22)<br/>         ΟΣ (5, 6, 8, 9, 10, 11, 13, 15, 16, 19, 20)<br/>         ΠΠ (1, 2, 5, 6, 8, 9, 10, 14, 15, 16, 19)<br/>         ΣΜΕ (2, 3, 9, 10, 11, 12, 15, 18, 19, 21)<br/> <br/>         Π (2, 5, 6, 9, 10, ,11, 15, 16, 17, 20)<br/> <br/>         Δ (1, 5, 9, 10, 16, 19, 20)<br/> <br/>         Κ (2, 3, 7, 8, 16, 19, 20)</p> | <p>• <b>Ναι</b><br/>         Εναλλαγές διδασκαλίας (ΕΔ)<br/>         Ομαδοσυνεργατική (ΟΣ)<br/>         Προβολές σε προτζέκτορα (ΠΠ)<br/>         Συνεργασία μαθητών-εκπαιδευτικού (ΣΜΕ)<br/>         Παιχνίδια (σταυρόλεξα/ εικόνες/ ρόλων/ ιχνογραφήματα/ κολάζ) (Π)<br/>         Συζήτηση/Διάλογος (Δ)<br/>         Στόχος η κατανόηση για όλους (Κ)</p> |
|---|---|--|--|---|

|  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|
|  |  |  | ΠΦ (3, 7, 13, 21)<br><br>ΕΕ (2, 19)  | Περιορισμός<br>φασαρίας (ΠΦ)<br>Ερευνητική εργασία<br>(ΕΕ)   |
| 12) Πιστεύεις ότι<br>λήφθηκαν υπόψη οι<br>προτάσεις σου;<br>Αν ναι, μπορείς να<br>αναφέρεις<br>συγκεκριμένο/ -α<br>παράδειγμα/ -τα;  | Προτάσεις των<br>μαθητών/ -τριών<br>που<br>εφαρμόστηκαν<br>από την<br>εκπαιδευτικό |  | ΟΣ (3, 5, 6, 7, 9, 11, 13, 14, 16, 17,<br>22)<br><br>Π (2, 3, 5, 6, 7, 9, 10, 14, 17)<br><br>ΠΠ (2, 3, 7, 8, 9, 10, 16)<br><br>ΚΙ (8, 14, 17)<br><br>ΕΕ (2, 11)<br><br>Δ (1, 16) | • <b>Ναι (ΕΔ)</b><br>Ομαδοσυνεργατική<br>(ΟΣ)<br><br>Παιχνίδια<br>(σταυρόλεξα) (Π)<br>Προβολές σε<br>προτζέκτορα (ΠΠ)<br>Καταιγισμός ιδεών<br>(ΚΙ)<br>Ερευνητική εργασία<br>(ΕΕ)<br>Συζήτηση/Διάλογος<br>(Δ) |
| ➤ Γενικά όλα τα παιδιά θεωρούν ότι βελτιώθηκε η διδασκαλία στη διάρκεια του διδακτικού έτους, αφού αναγνώρισαν ότι λήφθηκαν υπόψη οι προτάσεις που είχαν κάνει στο πρώτο ερωτηματολόγιο και όχι μόνο. Αναφέρουν μάλιστα, ότι η άψογη συνεργασία μαθητών εκπαιδευτικού, βοήθησε στην υλοποίηση του σχεδίου δράσης που περιλάμβανε την ομαδοσυνεργατική, τα παιχνίδια και τις προβολές σε προτζέκτορα. |  |  |  |  |

### Κύκλοι Πορεία της Έρευνας-Δράσης

Πίνακας 23: Κύκλοι Πορεία της Έρευνας-Δράσης

| Ημ/νία   | 1. Διερεύνηση                  | 2. Ζήτημα (τι είναι αυτό που με απασχολεί)                         | 3. Κατανόηση- Αναστοχασμός  | 4. Σχεδιασμός   | 5. Τρόπος υλοποίησης                                | 6. Αποτίμηση του κύκλου  |
|----------|--------------------------------|--|---|---|---|--|
| 9/11/16  | ΑΣ (με την διευκολύντρια) & ΑΕ | Η έλλειψη ενδιαφέροντος για το μάθημα της Πολιτικής Παιδείας       | Κατανόησα ότι το ζήτημα που με απασχολεί είναι πολυπαραγοντικό (π.χ. δεν πρέπει να αναμένω να ανταποκριθούν όλοι με τον ίδιο τρόπο. Πόσο συχνά όμως το κάνω αυτό; Αλλά ακόμη κι όταν το κάνω, έχει την επιτυχία που προσδοκώ; Με ποιους τρόπους θα μπορούσα να το αντιληφθώ;) | Διάλογος στον οποίο θα τονίζεται ο κοινός μας στόχος για βελτίωση της διδασκαλίας             | ΑΣ με τα παιδιά για την αποδοχή της έρευνας         | Ένωσα ικανοποίηση γιατί θα ερευνήσω ένα ζήτημα που με απασχολεί καθημερινά                   |
| 11/11/16 | ΑΣ (με τα παιδιά)              | Η αναγνώριση του ζητήματος και η αποδοχή της έρευνας από τα παιδιά | Αναγνώρισα ότι είναι απαραίτητη η εξασφάλιση της συνεργασίας των παιδιών  | Σχεδιασμός ΝΧ όπου θα απεικονίζεται το ζήτημα με τους παράγοντες που θεωρώ ότι το επηρεάζουν. | ΚΝΧ αφού προηγουμένως συζητήσω με την διευκολύντρια | Μετά την αποδοχή από τα παιδιά, αρχίζω την ΕΔ προσδιορίζοντας τους παράγοντες που επηρεάζουν |
| 12/11/16 | ΑΕ (σχετικά με ΚΝΧ)            | Να διασαφηνιστούν οι παράγοντες που χρήζουν μελέτης                | Απέκτησα επίγνωση ελεγχόμενων και μη ελεγχόμενων παραγόντων   | Συμπληρωματική καταγραφή παραγόντων   | ΚΝΧ   | Προσδιόρισα το ζήτημα, σε σχέση με τους παράγοντες που θεωρώ ότι το επηρεάζουν               |
| 12/11/16 | ΚΝΧ                            |  |   | Συμπλήρωση ερωτηματολογίου  | ΕΚΑ (Αυγητίδου, 2015)                               |  |
| 13/11/16 | ΕΚΑ                            | Το επίπεδο   | Εντόπισα αρκετούς   | Αποσαφήνιση   | NZ & Μελέτη ΘΠ                                      | Αναγνώρισα τα στοιχεία   |

|                             |                                      | ικανοποίησής μου ως εκπαιδευτικού  | τομείς που μπορώ να επηρεάσω  | σκέψεων-προτάσεων σχετικά με το ζήτημα και μελέτη για την ΕΔ               |                                | που επηρεάζουν την ικανοποίησή μου ως εκπαιδευτικού  |
|-----------------------------|--------------------------------------|--|---|--|--------------------------------|--|
| 13/11/16<br>έως<br>21/11/16 | ΘΠ (σχετικά με τη διαδικασία της ΕΔ) | Ορθή πορεία στη διαδικασία της ΕΔ  | Κατανόησα την επίσημη παιδαγωγική θεωρία  | Επαναπροσδιορισμός των πρακτικών μου, με τη βοήθεια της βιβλιογραφίας      |                                | Η μελέτη με βοήθά στην κατανόηση των φάσεων, των βημάτων και των εργαλείων υποστήριξης στην ΕΔ |
| 15/11/16                    | NZ                                   | Πολύπλευρη προσέγγιση του ζητήματος με σαφή προσδιορισμό αιτίων και επιδιώξεων | Κατάλαβα τη σημασία της κριτικής επίγνωσης του ζητήματος πριν τον σχεδιασμό-δράση (π.χ. τα αίτια της μη συμμετοχής των μαθητών, τα αποδίδω είτε στις ελλείψεις που διαπιστώνω στους ίδιους (έλλειψη προσοχής και κινήτρων, μαθησιακές δυσκολίες, συνεσταλμένα παιδιά) είτε στις συνθήκες και τους περιορισμούς που θέτει η ίδια η λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος και η οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (έλλειψη χρόνου, πίεση | Διάλογος με την διευκολύντρια για ανατροφοδότηση στη NZ με τη βοήθεια & ΑΕ | ΑΣ (με την διευκολύντρια) & ΑΕ | Αναγνώρισα τις διαφορετικές οπτικές που θεωρώ ότι πλαισιώνουν το ζήτημα                        |

|          |                                |   |  |                                    |   |   |
|----------|--------------------------------|---|--|------------------------------------|---|---|
|          |                                |   | διδασκτέας ύλης, μεγάλος αριθμός παιδιών) και πολύ λιγότερο στη δική μου εκπαίδευση και στις πρακτικές που ακολουθώ στην τάξη).  |                                    |   |   |
| 16/11/16 | ΑΣ (με την διευκολύντρια) & ΑΕ | Προσθήκες-μεταβολές στη ΝΖ σύμφωνα και με τα ΑΕ για σφαιρική προσέγγιση | Αναγνώρισα πεποιθήσεις μου που επηρεάζουν την προσπάθειά μου και αυτό που αναμένω από τους μαθητές (π.χ θεωρώ ότι γνωρίζω το μαθησιακό προφίλ των μαθητών μου. Το γνωρίζω στ' αλήθεια; Μήπως θα μπορούσα να το μάθω καλύτερα; Με ποιους τρόπους; Θα με βοηθούσε ένα ερωτηματολόγιο;). Επίσης κατανόησα την ανάγκη να δώσω έμφαση στην επιστημονική μου κατάρτιση και την ενεργοποίηση βοήθειας από τρίτους | Μεταβολές στη ΝΖ                   | ΝΖ με τη βοήθεια ερωτημάτων (Αυγητίδου, 2015) | Αναπλαισίωση και ολοκληρωμένη κατανόηση του υπό μελέτη ζητήματος (π.χ. μετάβαση από την έμφαση στο πλαίσιο - κουραστικό πρόγραμμα, εξεταστικό σύστημα, δυσνόητες έννοιες στο σχολικό βιβλίο- ως βασικό παράγοντα που επηρεάζει τη συμμετοχή των μαθητών μου στο μάθημα, στην εστίαση στον δικό μου ρόλο ως εκπαιδευτικού και στην προσωπική μου ευθύνη οργάνωσης του μαθήματος -πόσο σαφείς είναι οι επιδιώξεις μου και οι στρατηγικές μου, ποιοι είναι οι παράγοντες που μπορώ να ελέγξω |
| 19/11/16 | NZ                             |   |  | Κείμενο με στόχο την προσωπική μου | Σύνταξη ΑΚ                                    |   |



|          |        |   |  |  |     |   |
|----------|--------|---|--|--|-----|---|
|          |        |   |  | ερμηνεία για την εκπαιδευτική πράξη                            |     |   |
| 20/11/16 | AK (1) | Αναγνώριση της προσωπικής μου θεωρίας και πρακτικής | Αναθεώρησα κάποιους από τους παράγοντες-αίτια και συμπεριέλαβα κάποιους άλλους (π.χ. Δεν υπάρχει χρονική ακολουθία στο βιβλίο-έχει περιττές λεπτομέρειες. Άρα είναι κακό το βιβλίο; Και εγώ δεν μπορώ να κάνω κάτι γι' αυτό; Αφού εγώ νιώθω την ανάγκη σύνδεσης περιεχομένων από διαφορετικές σελίδες, ποιος με εμποδίζει να το κάνω; Επιπλέον, πρέπει οπωσδήποτε να διδάξω και τις λεπτομέρειες που κρίνω περιττές; Δεν είμαι εντολοδόχος, ούτε παθητικός υλοποιητής του αναλυτικού προγράμματος. Αντιθέτως, αποτελώ μέρος μιας κοινωνίας που διαρκώς | Επανεξέταση του ΝΧ για πιθανές μεταβολές σε όσα θεωρώ δεδομένα | ΣΝΧ | Απέκτησα επίγνωση της πρακτικής μου (π.χ. συνειδητοποίησα ότι πρέπει να εφαρμόσω και άλλες στρατηγικές διδασκαλίας αλλά και να βελτιώσω τις ήδη υπάρχουσες) |

|                             |  |   |  |  |   |   |
|-----------------------------|--|---|--|--|---|---|
|                             |  |   | μεταβάλλεται και προσπαθώ να χειραφετήσω τους μαθητές μου. Κι ενώ ήδη κάνω τις απαιτούμενες συνδέσεις και παραλείψεις γιατί το ανέφερα ως εμπόδιο;)                                |  |   |   |
| 22/11/16                    | ΣΝΧ  | Ταξινόμηση παραγόντων σε ελεγχόμενους και μη, με αιτιολόγηση              | Επαναπροσδιορίθηκα μετά από αυτόν τον συλλογισμό (π.χ. επαναπροσδιόρισα την προσωπική μου θεωρία όσον αφορά τα τρία αντικείμενα, για να σταθώ ικανότερη στην επιτυχή σύνδεσή τους) | Καταγραφή απόψεων και προτάσεων των μαθητών                              | Μελέτη σχετικά με την κατασκευή Ε για μαθητές και ΚΠ                                  | Αναγνώριση μετατόπισης ορισμένων προσδιοριστικών παραγόντων και επαναπροσδιορισμός του στόχου της ΕΔ  |
| 23/11/16<br>έως<br>27/11/16 | ΘΠ (σχετικό με την κατασκευή του Ε και της ΚΠ) | Δημιουργία πίνακα Ε και ΚΠ που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της έρευνας | Αντιλήφθηκα ότι τα ερωτήματα σε Ε και ΚΠ πρέπει να είναι στοχευμένα  | Ανατροφοδότηση από την διευκολύντρια                                     | Δημιουργία πίνακα με αντιστοίχιση ανάμεσα στο 'τί ψάχνω' και την 'ερώτηση'-αναμονή ΑΕ | Αναγνώρισα τη σημαντική βοήθεια για τη σύνταξη Ε και ΚΠ   |
| 25/11/16                    | ΑΕ (σχετικά με τον πίνακα Ε και ΚΠ)            | Δημιουργία Ε-ΚΠ που να παρέχουν σαφή εικόνα του ζητήματος                 | Είναι προς διευκόλυνση της ανάλυσης δεδομένων η αντιστοίχιση ζητούμενου-ερωτήματος   | Μεταβολές στον πίνακα Ε και ΚΠ & ΣΚΦ για να διασφαλίσω τη συνεργασία μας | Νέος πίνακας Ε και ΚΠ & ΣΚΦ   | Κατανόησα ότι το Ε και η ΚΠ ως εργαλεία, θα βοηθήσουν σημαντικά στη διεξαγωγή της έρευνας αν επιλεγούν ερωτήσεις οι οποίες δεν προκαταλαμβάνουν την απάντηση που θα δοθεί |
| 28/11/16                    | ΣΚΦ (ενημέρωση για                             | Κατανόηση πλαισίου  | Κατάλαβα την   |  |   | Η αυτονομία μου ως  |

|                     |                                      |   |  |  |   |   |
|---------------------|--------------------------------------|---|--|--|---|---|
|                     | την ΕΔ που υλοποιώ)                  | απ' την ΚΦ (μοιράστηκα σκέψεις για όσα με απασχολούν) | σπουδαιότητα της εμπλοκής της ΚΦ   |  |   | εκπαιδευτικός-ερευνητρια ενισχύθηκε, μετά την υποστήριξη και της ΚΦ   |
| 29/11/16            | Ε (1)                                | Πληρότητα και σαφήνεια                                | Αναγνώρισα ως προϋπόθεση τις ειλικρινείς απαντήσεις των παιδιών  | Διάλογος με την διευκολύντρια για ΣΝΧ και Ε                  | ΑΣ με την διευκολύντρια   | Η επεξεργασία του Ε είναι καθοριστικής σημασίας για την έρευνα  |
| 29/11/16            | ΑΕ (σχετικά με τον ΣΝΧ και το Ε)     | Πιθανές μεταβολές και τυχόν ελλείψεις                 | Αναθεώρησα κάποιους παράγοντες και ερωτήματα   | Επαναπροσδιορισμός ΝΧ και Ε & ΑΣ με τα παιδιά για την έρευνα | ΣΝΧ και νέο Ε & ΑΣ με τα παιδιά με οδηγίες για την συμπλήρωση των Ε | Η έκταση του Ε αλλά και η ανάγνωση της εισαγωγής του στην τάξη, αποτελούν προϋποθέσεις για την ενθάρρυνση της συμπλήρωσής του |
| 30/11/16            | ΑΣ (με τα παιδιά)                    | Ευαισθητοποίηση, ειλικρίνεια και αποδοχή της ΕΠ       | Η άμεση αποδοχή της έρευνας από τα παιδιά, καταδεικνύει την ανάγκη που έχουν και τα ίδια για βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης | Αναδιαμόρφωση του ΣΝΧ  | ΣΝΧ   | Η εξασφάλιση της συμμετοχής του πιο κρίσιμου παράγοντα της έρευνας –των μαθητών- οδηγεί στην ενδυνάμωσή μου                   |
| 31/11/16            | ΣΝΧ                                  |   |  | Διερεύνηση των απόψεων των παιδιών                           | Διανομή Ε   |   |
| 1/12/16             | Ε (1)                                | Ορθή συμπλήρωση                                       | Κατανόησα την κρισιμότητα της ορθής διαδικασίας συμπλήρωσης  | Μελέτη για την κατασκευή της ΚΠ                              | Δημιουργία ΚΠ   | Αισθάνθηκα απόλυτα ικανοποιημένη από την προσπάθεια των παιδιών να δώσουν ολοκληρωμένες απαντήσεις                            |
| 3/12/16 έως 9/12/16 | ΘΠ (σχετικό με την κατασκευή της ΚΠ) | Ορισμός των παραγόντων που χρήζουν ΕΠ                 | Κατανόησα την επίσημη παιδαγωγική θεωρία   | Διάλογος με την ΚΦ και προτάσεις για την ΚΠ                  | ΣΚΦ για εμπλουτισμό της ΚΠ  | Απαραίτητη η ΘΠ για τη δημιουργία ΚΠ  |

|          |   |  |   |   |  |   |
|----------|---|--|---|---|--|---|
| 7/12/16  | ΣΚΦ (απόψεις για την ΚΠ)                                      | Εντοπισμός τυχόν ασαφειών-ελλείψεων                                | Κατάλαβα την σπουδαιότητα της ηθικής υποστήριξης της ΚΦ-Αναθεώρησα σημεία   |   |  | Χρήσιμες οι προτάσεις της ΚΦ και θα αξιοποιηθούν  |
| 11/12/16 | ΚΠ  | Πληρότητα και σαφής στοχοθεσία                                     | Προσδιόρισα στόχους και παρατηρήσεις, δόθηκε όμως και η δυνατότητα καταγραφής από την ΚΦ, οποιουδήποτε στοιχείου έκρινε η ίδια ως σημαντικό | Προγραμματισμός ΕΠ(1)   | Καθορισμός ημερομηνίας και ώρας  | Πολύτιμο εργαλείο για τη βελτίωση της διδασκαλίας   |
| 13/12/16 | ΕΠ (1)  | Καταγραφή συμβάντων που εγώ δεν εντοπίζω                           | Κατανόησα στην πράξη ότι η ΕΠ είναι βασική τεχνική συλλογής δεδομένων στην ΕΔ   | ΣΚΦ για επισημάνσεις στη διδασκαλία και Μ   | ΣΚΦ & Μ (1)  | Η ΚΦ ήταν διακριτική και δεν αλλοίωσε το κλίμα της διδακτικής διαδικασίας και έκανε προτάσεις (π.χ. να δίνω ξεκάθαρο ρόλο στους αδιάφορους μαθητές)             |
| 15/12/16 | ΣΚΦ & Μ (1)   | Εντοπισμός σημείων προς βελτίωση                                   | Διαπίστωσα την καταγραφή με συμπεριφορών και αντιδράσεων στο κοινωνικό τους περιβάλλον, με συστηματικό τρόπο                                | α. Καταγραφή ΘΠ<br>β. Αναστοχασμός<br>γ. Αξιοποίηση των απόψεων-προτάσεων των παιδιών<br>δ. Επεξεργασία των απόψεων των παιδιών | Υποβολή βοηθητικών ΑΕ απ' την διευκολύντρια σχετικά με:<br>α. τους άξονες του ΘΠ<br>β. το 2 <sup>ο</sup> ΑΚ<br>γ. το ΦΑΔ<br>δ. την ΕΑΕ | Επισημάνθηκαν σημεία προς βελτίωση τα οποία μαγνητοφωνήθηκαν. Είχα τη δυνατότητα να τα ακούσω επανειλημμένα και να κατανοήσω καλύτερα τις υποδείξεις που έγιναν |
| 23/12/16 | ΑΕ (σχετικά με: α. τους άξονες του ΘΠ β. το 2 <sup>ο</sup> ΑΚ | α. Ολοκληρωμένη ΘΠ<br>β. Υπάρχει μετατόπιση θέσεων;<br>γ. Βέλτιστη | Κατανόησα ότι α. το ΘΠ θα πρέπει να είναι εστιασμένο παιδιά   |   |  | Ένωσα πλήρη στήριξη από την διευκολύντρια: με τα ΑΕ αποσαφηνίστηκαν τα  |

|          |                          |   |   |  |  |   |
|----------|--------------------------|---|---|--|--|---|
|          | γ. το ΦΑΔ<br>δ. την ΕΑΕ) | αξιοποίηση των<br>απαντήσεων<br>δ. Εξαγωγή ασφαλών<br>συμπερασμάτων   | β. μετά τις απαντήσεις<br>στο Ε, υπάρχει νέα<br>κατανόηση του<br>ζητήματος<br>γ. είναι χρήσιμη η<br>αντιστοίχιση μεταξύ<br>του τι βρήκα απ' το<br>Ε- τι στόχους θέτω με<br>βάση αυτά- τι δράσεις<br>θα κάνω<br>δ. πρέπει να εντοπίσω<br>τη γνώμη κάθε μαθητή<br>και να αναστοχαστώ τι<br>σημαίνει αυτή για την<br>διαδικασία που θα<br>ακολουθήσω |  |  | θέματα που με<br>προβληματίζουν και ο<br>τρόπος που πρέπει να τα<br>αντιμετωπίσω ώστε να<br>διευκολυνθώ στην πορεία<br>της ΕΔ (π.χ. οφείλω να<br>δίνω σημασία στη γνώμη<br>κάθε μαθητή και να<br>αναστοχάζομαι γιατί είχα<br>'διαφορετική' απάντηση<br>και τι σημαίνει αυτό για<br>την<br>εκπαιδευτική διαδικασία<br>που θα ακολουθήσω) |
| 27/12/16 | ΕΑΕ                      | Εξαγωγή ασφαλών<br>συμπερασμάτων  | Κατάλαβα ότι τα<br>αποτελέσματά μου δεν<br>πρέπει να βασίζονται<br>στην πλειοψηφία  | Επανεξέταση του<br>νοητικού χάρτη με τα<br>νέα δεδομένα από τα<br>ερωτηματολόγια |  | Η ΕΑΕ θα αποτελέσει τη<br>βάση για το ΦΑΔ   |
| 29/12/16 | ΜΝΧ                      | Μεταβολή του<br>νοητικού χάρτη μετά<br>τη συλλογή,<br>επεξεργασία -<br>ανάλυση των<br>ερωτηματολογίων που<br>δόθηκαν στους<br>μαθητές | Κατέληξα στους<br>παράγοντες που μπορώ<br>να επηρεάσω (π.χ.<br>δυσνόητες ενότητες)<br>σε εκείνους που δεν<br>μπορώ (π.χ.<br>δευτερεύον μάθημα<br>στο εξετασιοκεντρικό<br>λύκειο) και σε άλλους<br>που δεν χρήζουν<br>μεταβολής (π.χ.<br>σύμπτωση  |  |  | Η προσωπική θεωρία ενός<br>εκπαιδευτικού, χρειάζεται<br>χρόνο και διαρκή<br>αναστοχασμό για να<br>αλλάξει.  |

|        |  |   |  |   |                                    |  |
|--------|--|---|--|---|------------------------------------|--|
|        |  |   | ενδιαφέροντος και στα τρία αντικείμενα από όλους τους μαθητές)   |   |                                    |  |
| 3/1/17 | AK (2)   | Δημιουργία ευρύτερου αναστοχασμού, με βάση αυτά που εντόπισα στα ευρήματά μου | Ανατρέπονται στοιχεία που μέχρι πρότινος θεωρούσα δεδομένα (π.χ. πιο συχνή επικοινωνία με τους συναδέλφους των άλλων δύο ειδικοτήτων, πιο συχνές εναλλαγές διδασκαλίας, ενίσχυση της συνεργασίας των παιδιών, φροντίδα για το ήρεμο κλίμα της τάξης) | Αλλαγή της ΚΠ   | Αξιοποίηση των αποτελεσμάτων του Ε | Αναθεώρησα παράγοντες, στόχους και δράσεις επί της ουσίας διότι αντιλήφθηκα ότι οδηγήθηκα σε μετατοπίσεις που βασίζονται στη βαθύτερη επίγνωση των ζητημάτων και στην επανατοποθέτηση σε σχέση με αυτά |
| 4/1/17 | ΚΠ   | Η προηγούμενη ΚΠ με βάση τα ευρήματα του Ε είναι πολύ γενική                  | Αναγνώρισα ότι πρέπει να δημιουργηθεί νέα ΚΠ που να προκύπτει από το τι εντοπίζουν οι μαθητές ως δυσκολία στο μάθημα και τι προτείνουν   | Διάλογο με την διευκολύντρια για οδηγίες στην ΑΣ με τα παιδιά | ΑΣ με την διευκολύντρια            | Βοήθησε στην αναγνώριση της δικής μου θεωρίας και πράξης με τα νέα πορίσματα   |
| 5/1/17 | ΑΣ (με την διευκολύντρια για τη συζήτηση με τα παιδιά) | Να ενδυναμωθώ στη διαδικασία διαλόγου με τα παιδιά                            | Κατανόησα την σπουδαιότητα ανατροφοδότησης των παιδιών, διότι α. αντιλήφθηκα ότι ασχολήθηκα σοβαρά με όσα μου έγραψαν και άρα ότι τους   |   |                                    | Μετά από την ΑΣ με τα παιδιά, ένιωσα πιο σίγουρη για την επιλογή και εφαρμογή των δράσεων, καθώς φάνηκε ότι τα παιδιά εξακολουθούσαν να επιθυμούν, ίσως και  |

|         |     |                                    |  |   |                                 |   |
|---------|-----|------------------------------------|--|---|---------------------------------|---|
|         |     |                                    | <p>άκουσα προσεκτικά β. είχα την ευκαιρία να επιβεβαιώσω τα συμπεράσματά μου και να τα συζητήσω μαζί τους γ. μοιράστηκα το ΣΔ μαζί τους για να δω αν συμφωνούν ότι αυτό θα βοηθήσει και τι προτείνουν αντίστοιχα. Με αυτόν τον τρόπο η Πολιτική Παιδεία έγινε πράξη σε μια συμμετοχική και δημοκρατική πρακτική και όχι απλώς ένα μάθημα</p> |   |                                 | <p>περισσότερο, την διαδικασία της έρευνας</p>  |
| 12/1/17 | ΦΑΔ | Βέλτιστη αξιοποίηση των απαντήσεων | <p>Αξιοποίησα τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξα και πρότεινα δράσεις για την επίτευξη των στόχων (π.χ. αποσκοπούν στις εναλλαγές διδασκαλίας που επιζητούν οι μαθητές, στη διευκόλυνση της κατανόησης αφού το εγχειρίδιο κρίνεται δύσκολο, στην προτίμηση της</p>   | Γνωστοποίηση των αποτελεσμάτων στα παιδιά | ΑΣ με τα παιδιά και προβολή ppt | <p>Το ΦΑΔ θα αποτελέσει τη βάση για το ΣΔ, γι' αυτό οι στόχοι δεν πρέπει να είναι "γενικόλογοι" αλλά να συνδέονται με σαφήνεια με το αρχικό ζήτημα που θέλω να επιλύσω, τεκμηριώνοντας το πώς οι στόχοι συνδέονται με την έρευνα και τον αναστοχασμό μου και πιθανά με την επανατοποθέτησή μου σε σχέση με το πώς σκεφτόμουν για αυτά</p> |

|         |   |  |  |  |                   |   |
|---------|---|--|--|--|-------------------|---|
|         |   |  | ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, στην ενίσχυση της κριτικής προσέγγισης των θεμάτων, στην αντιμετώπιση της φασαρίας στην τάξη αλλά και στη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των παιδιών και μαζί μου)   |  |                   | στην αρχή   |
| 23/1/17 | ΑΣ (με τα παιδιά) και προβολή ppt και ΚΣΜ | Υλοποίηση εποικοδομητικού διαλόγου, με αναστοχαστικό προσανατολισμό στη συζήτηση | Αντιλήφθηκα την ανάγκη των μαθητών για ανατροφοδότηση και κατανόηση του τι σημαίνει η αποβολή για τις σχέσεις εξουσίας στο σχολείο και αν δέχονται οι ίδιοι τέτοιου τύπου εξωτερικές και "βίαιες" προσπάθειες επιβολής της πειθαρχίας (η συζήτηση ως μέρος της Πολιτικής Παιδείας και σύνδεσης με την καθημερινή ζωή) τη στιγμή που σε λίγα χρόνια ως ενήλικες θα ακολουθούν τους κανόνες επειδή πιστεύουν στην αξία | Ενημέρωση των γονέων για το μάθημα για να είναι αρωγοί | ΑΣ με τους γονείς | Ενημέρωση και προβληματισμός των παιδιών (π.χ. η ωριαία αποβολή αποτελεί την πιο γνωστή πρακτική γι' αυτά και ποτέ δεν μπήκαν στη διαδικασία να την αξιολογήσουν) |



|                    |                                      |  |   |   |  |   |
|--------------------|--------------------------------------|--|---|---|--|---|
|                    |                                      |  | τους ή επειδή θα τους επιβληθούν κυρώσεις;  |   |  |   |
| 1/2/17             | ΑΣ (με τους γονείς)                  | Κατανόηση της σπουδαιότητας του μαθήματος και του ρόλου τους | Οι γονείς είναι παράγοντας που επηρεάζει τη συμμετοχή των παιδιών   | Προγραμματισμός ΕΠ(2)                             | Καθορισμός ημερομηνίας και ώρας        | Σημαντική η υποστήριξη των γονέων   |
| 2/2/17             | ΕΠ (2) & ΣΚΦ & Μ (2)                 | Καταγραφή συμβάντων που εγώ δεν εντοπίζω                     | Κατανόηση στην πράξη ότι η ΕΠ είναι βασική τεχνική συλλογής δεδομένων στην ΕΔ   | Δημιουργία ΣΔ                                     | Μελέτη σχετικά με την κατασκευή του ΣΔ | Εντοπίστηκαν παράγοντες που χρήζουν βελτίωσης (π.χ. υπήρχε ομάδα στην οποία δεν υπήρχε αλληλοβοήθεια, εμπιστοσύνη και ισότιμοι ρόλοι) |
| 13/1/17 έως 2/2/17 | ΘΠ (σχετικό με την κατασκευή του ΣΔ) | Σύνδεση στόχων και δράσεων                                   | Κατανόηση τη σύνδεση που απαιτείται μεταξύ στόχων και στρατηγικών διδασκαλίας   | Συζήτηση με την διευκολύντρια για βελτίωση του ΣΔ | Προγραμματισμός ΑΣ                     | Απαραίτητη η γνώση του ΘΠ   |
| 3/2/17             | ΑΣ (με τη διευκολύντρια για το ΣΔ)   | Αποτελεσματικότητα ΣΔ  | Αναθεώρησα κάποιες δράσεις μελετώντας τις δυσκολίες που αναφέρουν τα παιδιά και κατανόησα τη σπουδαιότητα τήρησης συγκεκριμένου χρονοδιαγράμματος ώστε όλα αυτά να είναι εφικτά και κυρίως προσδιορισμένα (σε ποιο μάθημα θα κάνω | ΣΚΦ για βελτίωση του ΣΔ                           | Προγραμματισμός ΣΚΦ                    | Εποικοδομητική η ΑΣ διότι έγινε πολύπλευρη προσέγγιση και δόθηκαν λεπτομερείς εξηγήσεις   |

|            |                        |                          |   |                              |  |  |
|------------|------------------------|--------------------------|---|------------------------------|--|--|
|            |                        |                          | τι και πώς αυτά συνδέονται με την ύλη του μαθήματος)  |                              |  |  |
| 4/2/17     | ΣΚΦ (σχετικά με το ΣΔ) | Πληρότητα                | Κατάλαβα ότι πρέπει να επιλέξω δράσεις σύμφωνα και με όσα παρατήρησε η ΚΦ   | Ολοκλήρωση του ΣΔ            | Δημιουργία τελικού ΣΔ                                  | Καθοριστικός ο ρόλος της ΚΦ στην επιλογή των δράσεων   |
| 6/2/17     | ΣΔ                     |                          | Οι δράσεις αποσκοπούν στις εναλλαγές διδασκαλίας που επιζητούν οι μαθητές, στη διευκόλυνση της κατανόησης αφού το εγχειρίδιο κρίνεται δύσκολο, στην προτίμηση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας την οποία πρέπει και να την εφαρμόζω πιο σωστά, στην ενίσχυση της κριτικής προσέγγισης των θεμάτων, στην αντιμετώπιση της φασαρίας στην τάξη αλλά και στη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των παιδιών και μαζί μου. | Εφαρμογή ΣΔ με ακρίβεια      | Ακριβής υλοποίηση δράσεων και τήρηση χρονοδιαγράμματος | Τονώθηκε η αυτοπεποίθησή μου, καθώς το ΣΔ μου αξιολογήθηκε –απ’ την διευκολύντρια- πλούσιο ως προς τις μεθόδους και προσεγγίσεις και συνδεδεμένο με σαφήνεια με τους βασικούς στόχους αλλά και τα κεφάλαια του εγχειριδίου |
| 6/2/17 έως | ΕΣΔ                    | Τήρηση χρονοδιαγράμματος |   | Ολοκλήρωση των αξόνων του ΘΠ | Μελέτη και καταγραφή υλικού                            | Ολοκληρώθηκε η ΕΣΔ με πλήρη επιτυχία και   |

|                             |                             |  |   |   |                                 |  |
|-----------------------------|-----------------------------|--|---|---|---------------------------------|--|
| 8/5/17                      |                             |  |   |   | σχετικού με τους άξονες         | προσωπική ικανοποίηση  |
| 4/2/17<br>έως<br>25/2/17    | ΘΠ (1 <sup>ος</sup> άξονας) | Ολοκληρωμένη προσέγγιση                  | Κατανόησα την επίσημη παιδαγωγική θεωρία          |   |                                 | Απαραίτητη η γνώση του ΘΠ για τη διεξαγωγή της έρευνας   |
| 26/2/17<br>έως<br>24/3/2017 | ΘΠ (2 <sup>ος</sup> άξονας) | Ολοκληρωμένη προσέγγιση                  | Κατανόησα την επίσημη παιδαγωγική θεωρία          |   |                                 | Απαραίτητη η γνώση του ΘΠ για τη διεξαγωγή της έρευνας   |
| 25/3/17<br>έως<br>17/4/2017 | ΘΠ (3 <sup>ος</sup> άξονας) | Ολοκληρωμένη προσέγγιση                  | Κατανόησα την επίσημη παιδαγωγική θεωρία          | Προγραμματισμός 3 <sup>ης</sup> ΕΠ  | Καθορισμός ημερομηνίας και ώρας | Απαραίτητη η γνώση του ΘΠ για τη διεξαγωγή της έρευνας   |
| 25/4/17                     | ΕΠ (3)                      | Καταγραφή συμβάντων που εγώ δεν εντοπίζω |   | ΣΚΦ για επισημάνσεις στη διδασκαλία και Μ   | ΣΚΦ & Μ (3)                     |  |
| 26/4/17                     | ΣΚΦ & Μ (3)                 | Υπόδειξη σημείων προς βελτίωση           | Εντοπίστηκαν σημεία θετικά και άλλα προς βελτίωση | Διερεύνηση των απόψεων των παιδιών μετά την εφαρμογή του ΣΔ ως είναι συνέχεια της προσπάθειας καταγραφής των απόψεών τους για το μάθημα | Διανομή Ε (2)                   | Ένιωσα ικανοποίηση, διότι η ΚΦ διέκρινε ότι βελτιώθηκαν τα σημεία που επεσήμανε σε προηγούμενες παρατηρήσεις |
| 9/5/17                      | Ε (2)                       | Αναγνώριση μεταβολών ή όχι               |   |   |                                 |  |

|   |  |
|---|--|
| <b>Κωδικοί</b><br>(με αλφαβητική σειρά) | <p> <b>ΑΕ:</b> ανατροφοδότηση μέσα από σχόλια-αναστοχαστικά ερωτήματα επόπτριας,<br/> <b>ΑΚ:</b> αναστοχαστικό κείμενο με συγκεκριμένα ερωτήματα,<br/> <b>ΑΣ:</b> άτυπες συζητήσεις με παιδιά-γονείς,<br/> <b>Ε:</b> ερωτηματολόγιο με μαθητές,<br/> <b>ΕΑΕ:</b> επεξεργασία- Ανάλυση ερωτηματολογίων,<br/> <b>ΕΔ:</b> έρευνα-δράση,<br/> <b>ΕΚΑ:</b> συμπλήρωση του ερωτηματολογίου καταγραφής αναγκών,<br/> <b>ΕΠ:</b> ετεροπαρατήρηση με άξονες,<br/> <b>ΕΣΔ:</b> έναρξη σχεδίου δράσης,<br/> <b>ΘΠ:</b> ανάγνωση άρθρων/κειμένων/ερευνών,<br/> <b>ΚΝΧ:</b> κατασκευή νοητικού χάρτη,<br/> <b>ΚΠ:</b> κατασκευή της κλείδας παρατήρησης,<br/> <b>ΚΠΘ:</b> κατανόηση προσωπικής θεωρίας,<br/> <b>ΚΠΠ:</b> κατανόηση προσωπικής πρακτικής,<br/> <b>ΚΣΜ:</b> καταγραφή της συζήτησης με τους μαθητές – Συμπεράσματα,<br/> <b>ΚΦ:</b> κριτική φίλη (εκπαιδευτικός),<br/> <b>Μ:</b> μαγνητοφώνηση συνομιλιών,<br/> <b>ΜΝΧ:</b> μεταβολή νοητικού χάρτη,<br/> <b>ΝΖ:</b> νοηματοδότηση του ζητήματος,<br/> <b>ΝΧ:</b> νοητικός χάρτης,<br/> <b>ΣΔ:</b> σχέδιο δράσης,<br/> <b>ΣΚΦ:</b> συζητήσεις με κριτική φίλη (εκπαιδευτικό),<br/> <b>ΣΝΧ:</b> σχολιασμός νοητικού χάρτη,<br/> <b>ΦΑΔ:</b> φύλλο αξιολόγησης δεδομένων         </p> |
|---|--|