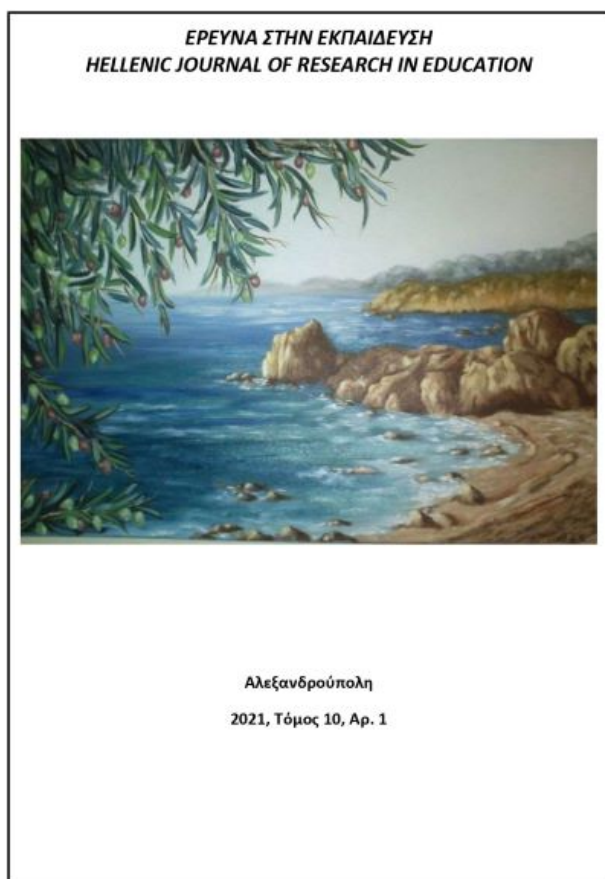


Έρευνα στην Εκπαίδευση

Τόμ. 10, Αρ. 1 (2021)



Μετασχηματίζοντας τη διδασκαλία του μαθήματος «Πολιτική Παιδεία» σε μια διαλογική και συμμετοχική διαδικασία

Συμέλα Σιδηροπούλου, Σοφία Αυγητίδου

doi: [10.12681/hjre.26715](https://doi.org/10.12681/hjre.26715)

Copyright © 2021, Συμέλα Σιδηροπούλου, Σοφία Αυγητίδου



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Σιδηροπούλου Σ., & Αυγητίδου Σ. (2021). Μετασχηματίζοντας τη διδασκαλία του μαθήματος «Πολιτική Παιδεία» σε μια διαλογική και συμμετοχική διαδικασία. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 10(1), 161–180.
<https://doi.org/10.12681/hjre.26715>

Μετασχηματίζοντας τη διδασκαλία του μαθήματος «Πολιτική Παιδεία» σε μια διαλογική και συμμετοχική διαδικασία

Συμέλα Σιδηροπούλου ^α, Σοφία Αυγητίδου ^β

^α Εκπαιδευτικός ΠΕ 80, κάτοχος Μ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

^β Καθηγήτρια Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Περίληψη

Το μάθημα της Πολιτικής Παιδείας στο Λύκειο στοχεύει στην εκμάθηση πρακτικών που καθιστούν τους νέους περισσότερο ικανούς να συμμετάσχουν ενεργά στη δημοκρατική ζωή (Birzea, 2000) και όχι στην απλή μετάδοση γνώσεων. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τους παράγοντες που επηρεάζουν τη συμμετοχή των μαθητών και μαθητριών στο μάθημα αλλά και τα αποτελέσματα μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης που αξιοποίησε τις προτάσεις τους για το μετασχηματισμό των εκπαιδευτικών πρακτικών και τη συμμετοχή τους στην συν-διαμόρφωση του μαθήματος. Για την επίτευξη των στόχων της έρευνας, υιοθετήθηκε η συνεργατική έρευνα-δράση. Το ερευνητικό ερώτημα της έρευνας-δράσης ήταν πώς οι μαθητές και οι μαθήτριες θα εμπλακούν ενεργά στη διαμόρφωση του περιεχομένου και της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο μάθημα της Πολιτικής Παιδείας ασκώντας έτσι έμπρακτα το ρόλο τους ως δημοκρατικών πολιτών. Η έρευνα-δράση διήρκεσε επτά μήνες. Τεχνικές έρευνας αποτέλεσαν το ερωτηματολόγιο προς τους μαθητές/μαθήτριες στην αρχή και στο τέλος της έρευνας-δράσης, η κλείδα παρατήρησης από κριτική φίλη, το αναστοχαστικό ημερολόγιο της εκπαιδευτικού και οι αναστοχαστικοί διάλογοι με την διευκολύντρια της έρευνας-δράσης. Τα αποτελέσματα φανερώνουν ότι η εμπειρία των μαθητών/μαθητριών και της εκπαιδευτικού μετασχηματίστηκε κατά τη διδασκαλία, μέσω της συνδιαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πράξης από όλους τους συμμετέχοντες.

Abstract

Citizenship Education, as a teaching subject in the Senior High School curriculum, aims to teach practices that enhance young people's abilities to participate actively in the democratic life (Birzea, 2000) rather than simply transfer knowledge. The purpose of the present study is to investigate the factors that influence students' participation in the lesson of Citizenship Education and show the results of an educational intervention that utilized pupils' proposals to transform educational practice and their participation in co-shaping its course. The research question of this action research was how to engage pupils actively in the formation of the content and educational process of the school subject Citizenship Education and thus practice their role as democratic citizens in action. A seven month collaborative action-research was selected to accomplish the study's goals. Research techniques were comprised of a student questionnaire, administered at the beginning and at the end of the action research, an observation protocol completed by a critical friend, the teacher's reflective diary and the reflective dialogues with the facilitator. The results show that both students' and teacher's experience was transformed during the lesson of Citizenship Education through the co-formation of educational practice by all participants.

© 2021, Συμέλα Σιδηροπούλου & Σοφία Αυγητίδου
Άδεια CC-BY-SA 4.0

Λέξεις-κλειδιά: Πολιτική Παιδεία, Λύκειο, έρευνα-δράση, διδακτικός μετασχηματισμός, συμμετοχή, δημοκρατικές εκπαιδευτικές πρακτικές.

Key words: Citizenship Education, Senior High School, action-research, transformation of teaching, participation, democratic educational practices.

Εισαγωγή

Από τις αρχές του εικοστού πρώτου αιώνα, η διδασκαλία του μαθήματος της Πολιτικής Παιδείας τείνει να γίνει βασική προτεραιότητα των κυβερνήσεων παγκοσμίως. Μια έκθεση της Παγκόσμιας Τράπεζας αναφέρει ότι τα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης πρέπει να αναλάβουν μια νέα λειτουργία: την προετοιμασία και ένταξη των νέων σε δημοκρατικές πρακτικές, με συλλογική και ατομική ευθύνη (World Bank, 2001). Η έκθεση σημειώνει ότι τα εκπαιδευτικά προγράμματα, το περιεχόμενο και οι δομές πρέπει να επαναπροσδιοριστούν για να καλύψουν τις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας. Το φαινόμενο αυτό, γίνεται ακόμη πιο έντονο στις νεότερες δημοκρατίες της Ευρώπης αλλά και στις ήδη καταξιωμένες δυτικές δημοκρατίες (Naval, Print & Veldhuis, 2002, σελ. 107) διότι αφορά την εκμάθηση πρακτικών που καθιστούν τους νέους περισσότερο ικανούς να συμμετάσχουν ενεργά στη δημοκρατική ζωή (Birzea, 2000), σήμα κατατεθέν μιας υγιούς δημοκρατίας (Naval, et al., 2002, σελ.109). Η προσέγγιση αυτή αντιτίθεται στην πολιτική που αναπτύσσεται στην εκπαίδευση, μόνο ως προς τη διάσταση εκείνη που καλύπτει τις ανάγκες σε εξειδικευμένο προσωπικό (Πανταζής, 2008).

Αναμφισβήτητα, η παραδοσιακή εκπαίδευση του πολίτη που εστιάζει απλά στη μετάδοση της γνώσης (Tota, 2013) δε διαμορφώνει κριτικά σκεπτόμενους πολίτες ώστε να απαλλαγούν οι κοινωνίες από τη χειραγώγηση (Δημητριάδου, 2016, σελ. 78-79). Βασική προϋπόθεση για τη διεξαγωγή του μαθήματος της Πολιτικής Παιδείας, θεωρείται η διαμόρφωση δημοκρατικού κλίματος στην τάξη με την εφαρμογή συνεργατικών πρακτικών, τον αμοιβαίο σεβασμό στις σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητή και μαθητών μεταξύ τους και την κριτική συζήτηση για αμφιλεγόμενα πολιτικά και κοινωνικά ζητήματα (Campbell, 2008).

Στην Ελλάδα, η Πολιτική Παιδεία έχει καθιερωθεί ως διακριτό, υποχρεωτικό μάθημα από το 2013 και διδάσκεται στην Α' Τάξη του Ημερήσιου ΓΕΛ (ΥΠΕΠΘ, 2016). Η συγκεκριμένη έρευνα προέκυψε μετά από τη διαπίστωση ότι η συμμετοχή των μαθητών και μαθητριών στο μάθημα της Πολιτικής Παιδείας ήταν περιορισμένη και την πρόθεση να διερευνήσουμε και να βελτιώσουμε τη συγκεκριμένη κατάσταση από διαφορετική θέση και ρόλο.

Με τον όρο συμμετοχή των μαθητών, αναφερόμαστε στη διαδικασία λήψης συλλογικών αποφάσεων μέσα από δημοκρατικές διαδικασίες, για τα ζητήματα που βιώνουν καθημερινά (Treseder, 1997). Τέτοια ζητήματα μπορεί να αφορούν σε κάθε πτυχή της σχολικής ζωής, από τη διαμόρφωση του χώρου της τάξης τους, το πρόγραμμα, τις σχολικές εκδηλώσεις και τις εκδρομές, έως και τη συνδιαμόρφωση των στόχων και της πορείας της μαθησιακής διαδικασίας, με σκοπό την ενίσχυση και την προσήλωσή τους στην εκπαίδευση, την κοινότητα και τη δημοκρατία (Fletcher, 2005).

Εκτός όμως από την αναγνώριση του δικαιώματος των παιδιών να εκφέρουν γνώμη και να επηρεάζουν, ως συνεργάτες, αποφάσεις για τα θέματα που τα αφορούν, η ενεργητική συμμετοχή τους σε διαδικασίες συνεργατικής κατασκευής της γνώσης αποτελεί προϋπόθεση μάθησης σύμφωνα με τις κοινωνιο-πολιτισμικές θεωρίες (Vygotsky 1978). Σύμφωνα με

αυτές, η μάθηση προκύπτει μέσα από τις αλληλεπιδράσεις με τους γύρω μας και το περιβάλλον κι επομένως η συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία θεωρείται αναγκαία για την επίτευξη της μάθησης. Ταυτόχρονα, ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην τάξη είναι καθοριστικός για τη δημιουργία ευκαιριών διαλόγου, μέσα από τις οποίες τα παιδιά μοιράζονται κοινές εμπειρίες, αποκαλύπτουν διαφορετικές απόψεις, γνώμες, στάσεις και πεποιθήσεις και συνδιαμορφώνουν τη μαθησιακή διαδικασία (Λυκομήτρου & Αυγητίδου, 2017).

Η διεθνής βιβλιογραφία για τη συμμετοχή των μαθητών στη λήψη αποφάσεων επικεντρώνεται είτε στο να τονίσει τη συμμετοχή ως δικαίωμα των παιδιών είτε στο να απαριθμήσει τα οφέλη από αυτή την συμμετοχή τόσο για τα παιδιά όσο και για τη λειτουργία του σχολείου (Ruddock and Fielding, 2006). Ειδικότερα, σχετική έρευνα με μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έδειξε ότι υπάρχουν πολιτισμικές διαφορές ως προς τις ευκαιρίες που παρέχει το εκπαιδευτικό πλαίσιο για την εμπλοκή των μαθητών στη λήψη αποφάσεων αλλά και ότι, εντός του ίδιου πολιτισμικού πλαισίου, τα σχολεία διαφοροποιούνται ως προς τις ευκαιρίες συμμετοχής που δίνουν στους μαθητές τους. Δυσκολίες που αναφέρθηκαν στην έρευνα αυτή σχετίζονται είτε με τη θεώρηση ότι οι μαθητές στην εφηβική ηλικία δεν θεωρούνται αρκετά ώριμοι για να συμμετέχουν πλήρως σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων στα σχολεία είτε με το γεγονός ότι οι ενήλικες τείνουν να κρατούν για τον εαυτό τους την εξουσία και τη δύναμη να αποφασίζουν (Glover, 2015).

Η πρώτη συγγραφέας, ως εκπαιδευτικός της τάξης, είχε ως κύριο κίνητρο την ενίσχυση της συμμετοχής των μαθητών και μαθητριών στο μάθημά της και η δεύτερη συγγραφέας, ως διευκολύντρια της έρευνας-δράσης είχε ως στόχο την ενίσχυση της πορείας της εκπαιδευτικού ως ερευνήτριας και κριτικά αναστοχαζόμενης επαγγελματία. Κοινοί στόχοι σε αυτή τη συνεργασία ήταν καταρχήν η κατανόηση των παραγόντων που στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο διδασκαλίας του μαθήματος καθιστούν τους μαθητές και τις μαθήτριες παθητικούς και κάποιες φορές «αδιάφορους» αποδέκτες της διδασκαλίας. Δεύτερος κοινός στόχος της συνεργασίας αυτής ήταν ο προσδιορισμός των τρόπων με τους οποίους η κατανόηση της εκπαιδευτικού, μέσα από τη διερεύνηση του πλαισίου της τάξης, αλλά και η συμμετοχή των ίδιων των μαθητών και μαθητριών στον αναστοχασμό της για τον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος, μπορούσαν να συμβάλλουν στον μετασχηματισμό του μαθήματος, αλλά και σε μια ουσιαστική διαδικασία ενίσχυσης του ρόλου των μαθητών ως ενεργών και δημοκρατικών πολιτών.

1. Η «Πολιτική Παιδεία» ως μάθημα που υποστηρίζει ενεργούς πολίτες: εμπόδια και δυνατότητες

Σύμφωνα με τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία, τα εμπόδια για την υποστήριξη των μαθητών και μαθητριών ως ενεργών πολιτών είναι αρκετά και έχουν σχέση με το ευρύτερο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Συγκεκριμένα, το ελληνικό εξετασιοκεντρικό Λύκειο ευνοεί την αποστήθιση σε βάρος της κριτικής γνώσης και θυσιάζει στον βωμό των πανελλαδικών εξετάσεων μαθήματα, τα οποία δεν εξετάζονται σ' αυτές. Συνέπεια της εστίασης στον προπαρασκευαστικό ρόλο του Λυκείου για τις πανελλαδικές εξετάσεις, είναι η δημιουργία μονοδιάστατων ατόμων που θα αναπαράγουν έτοιμες ηθικές εντολές (Τέντες, 2015) και θα διαθέτουν γνώση χωρίς γνώμη (Γεωργουλοπούλου, 2006). Έτσι, μειώνεται το διακύβευμα της αγωγής του πολίτη ως μάθημα «μη κερδοφόρο».

Παρόμοια είναι η κατάσταση και σε άλλες χώρες, όπου έχει αναδειχτεί ότι η διδασκαλία της Πολιτικής Παιδείας παραγκωνίζεται προς όφελος των 'βασικών' μαθημάτων (Revell & Arthur, 2007). Ένα εμπόδιο που έχει καταγραφεί σε αυτές τις χώρες αφορά στα

εγχειρίδια της Πολιτικής Παιδείας, καθώς δυσχεραίνουν τη διδασκαλία δίνοντας έμφαση στα ιδανικά με ελάχιστες ευκαιρίες εφαρμογής στην πραγματική ζωή και χρησιμοποιώντας πολύπλοκη γλώσσα που εμποδίζει την προώθηση άσκησης της κριτικής σκέψης και του διαλόγου (Akar, 2012).

Επιπλέον, παρότι από πολλούς κοινωνικούς επιστήμονες, θεωρείται ότι προάγεται η πολιτική κοινωνικοποίηση των μαθητών μέσω της συμμετοχής τους σε κοινωνικά προγράμματα και της εφαρμογής νέων προσεγγίσεων, όπως οι προσομοιώσεις, η διερεύνηση ηθικών διλημμάτων οι συζητήσεις για τρέχοντα αμφιλεγόμενα ζητήματα (Crittenden & Levine, 2018), ειδικά σε περιόδους κρίσης όπου εμφανίζεται κατακόρυφη αύξηση των κοινωνικών προβλημάτων αυτά απουσιάζουν, αλλά ακόμα κι όταν υλοποιούνται, δεν αποφέρουν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα (Covell, Howe & McNeil, 2010).

Ταυτόχρονα, απαραίτητη για τη διδασκαλία του μαθήματος της Πολιτικής Παιδείας, είναι η υποστήριξη της επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών, καθώς η άσκηση του εκπαιδευτικού έργου είναι μια διαδικασία μοναδική και απρόβλεπτη, που απαιτεί παιδαγωγικές γνώσεις, ευελιξία, κριτική σκέψη καθώς και ερευνητικές και αναστοχαστικές ικανότητες. Ο Stenhouse, τοποθετεί στο κέντρο της ερευνητικής διαδικασίας τον εκπαιδευτικό ως ερευνητή που δεν επιδιώκει τη διατύπωση νόμων και γενικευμένων λύσεων, αλλά τη γνωριμία με τους μαθητές και τις μαθήτριά του και την πλαισίωση των εκπαιδευτικών επιλογών του στις συγκεκριμένες εκπαιδευτικές συνθήκες (Κατσαρού & Τσάφος, 2003, σελ. 126,128). Στο πλαίσιο αυτό, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση σήμερα στην ενίσχυση των εκπαιδευτικών ως ερευνητών και αναστοχαζόμενων επαγγελματιών (Αυγητίδου, 2014) και στην ενδυνάμωση και χειραφέτηση των εκπαιδευτικών μέσα από τη διαδικασία του στοχασμού (Καλαϊτζοπούλου, 2001, σελ. 22-23), παρά τον κίνδυνο αποσταθεροποίησης των κυρίαρχων πρακτικών τους κατά την έρευνα-δράση (Κατσαρού & Τσάφος, 2003, σελ. 242). Αποκαλύπτοντας τους παράγοντες που ευθύνονται για τις προβληματικές καταστάσεις που αντιμετωπίζουν, οι εκπαιδευτικοί συνειδητοποιούν τη δύναμη που έχουν να τους αλλάξουν και χειραφετούνται (Κατσαρού & Τσάφος, 2003, σελ. 129· Katsenou, Flogaitis & Liarakou, 2015).

Απαιτείται λοιπόν οι εκπαιδευτικοί να έχουν κατάλληλη εκπαίδευση (Burton, May & Moores, 2015· Quigley, 1999), γεγονός το οποίο και οι ίδιοι αναγνωρίζουν, εκφράζοντας την ανάγκη τους για επιμόρφωση (United Nations Development Programme [UNDP], 2008· Garratt, 2000). Έτσι, θα αισθάνονται ικανοί να εφαρμόσουν εκπαιδευτικές πρακτικές σε συγκεκριμένα πλαίσια που να υπερβαίνουν τις τυποποιημένες προσεγγίσεις και να εξελίσσονται σε ευέλικτες, συνεργατικές μορφές διδασκαλίας και μάθησης προς όφελος όλων των μαθητών και μαθητριών (Δημητριάδου, 2014, σελ. 3).

Ενδεικτικά, με βάση τη σχετική βιβλιογραφία, προτείνεται πλήθος στρατηγικών που βοηθούν στην εξοικείωση των μαθητών με τον δημοκρατικό βίο, όπως η χρήση διλημμάτων, η απόκτηση θεωρητικών γνώσεων μέσω κριτηρίων, δοκιμίων και projects σε θέματα που άπτονται της ιδιότητας του πολίτη, οι εξωσχολικές δραστηριότητες (Watkins, Carnell, & Lodge, 2007), ο διάλογος, τα παιχνίδια ρόλων που 'εκθέτουν' τους μαθητές στις κοινωνικές αξίες και τις έννοιες που μαθαίνουν στο βιβλίο (Dunkin, Welch, Merritt, Phillips & Craven, 1998), η συζήτηση θεμάτων με 'αμφιλεγόμενο περιεχόμενο', η συμμετοχή των μαθητών στα σχολικά συμβούλια που παρέχει αυξημένες ευκαιρίες επικοινωνίας και ανάληψης δράσεων (Maslowski, Breit, Eckensberger & Scheerens, 2009) και η πρόσκληση στο σχολείο ειδικών για να διευκολυνθεί το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία.

Τελικά, στο ερώτημα αν η ενεργός πολιτεϊότητα 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 (Sharma, 2015). Στηριζόμενοι λοιπόν στο γεγονός ότι η αγωγή του πολίτη, εξακολουθεί να παραμένει δευτερεύον μάθημα στο σχολείο και ουσιαστικά μια άνευ σημασίας επιστήμη (Larkin, 2001),

η παρούσα έρευνα είχε διττό σκοπό: από τη μια, να μελετήσει τους παράγοντες που συνδιαμορφώνουν την εκπαιδευτική πράξη στο μάθημα της Πολιτικής Παιδείας στο πλαίσιο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Από την άλλη, να παρουσιάσει τη διαδικασία και τα αποτελέσματα μετασχηματισμού των εκπαιδευτικών πρακτικών στο μάθημα της Πολιτικής Παιδείας, μέσα από την ενεργό διερεύνηση και τον αναστοχασμό τόσο της διδάσκουσας, όσο και των μαθητών/μαθητριών.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν ήταν:

1. Ποιοι είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν τη συμμετοχή των μαθητών και μαθητριών 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 εμπλεκομένων (εκπαιδευτικού, μαθητών/μαθητριών, κριτικής φίλης και διευκολύντριας);

2. Μεθοδολογία της έρευνας

Στην παρούσα μελέτη επιλέχθηκε η συνεργατική έρευνα-δράση, ως μια διαδικασία άμεσης εμπλοκής της διδάσκουσας στην προσπάθεια κατανόησης και βελτίωσης των εκπαιδευτικών της πρακτικών, σε συνεργασία με την κριτική φίλη (εκπαιδευτικό στο ίδιο σχολείο) και τη διευκολύντρια της έρευνας-δράσης (δεύτερη συγγραφέας). Αξιοποιήθηκαν διαφορετικά ερευνητικά εργαλεία στη λογική της τριγωνοποίησης των δεδομένων από ποικίλες οπτικές (Cohen, Manion & Morrison 2007): το ερωτηματολόγιο, για την καταγραφή των απόψεων και προτάσεων των μαθητών και μαθητριών σχετικά με το μάθημα της Πολιτικής Παιδείας, στην αρχή και στο τέλος της έρευνας-δράσης, οι νοητικοί χάρτες, το ημερολόγιο της ερευνήτριας, η παρατήρηση με συγκεκριμένους άξονες από την κριτική φίλη κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (κλειδα παρατήρησης) και η μαγνητοφώνηση και ανάλυση των συνομιλιών που ακολούθησαν με την κριτική φίλη και την διευκολύντρια της έρευνας-δράσης. Η διευκολύντρια της έρευνας-δράσης μελετούσε τα δεδομένα από τα τέσσερα προηγούμενα εργαλεία και έθετε αναστοχαστικά ερωτήματα στην εκπαιδευτικό της τάξης. Στη βάση των αναστοχαστικών ερωτημάτων της διευκολύντριας, η εκπαιδευτικός συγκροτούσε αναστοχαστικά κείμενα κατά τη διάρκεια της έρευνας-δράσης, τα οποία οδηγούσαν σε περαιτέρω διαλόγους με τη διευκολύντρια και εν τέλει στον σχεδιασμό και την αποτίμηση των εκπαιδευτικών της ενεργειών.

Κυρίαρχη στην έρευνα-δράση είναι η περιγραφή των συνεχών κύκλων της, όπου σε κάθε κύκλο οι εκπαιδευτικοί μεταβαίνουν από τον εντοπισμό του ζητήματος, στον σχεδιασμό των δράσεών τους και στον αναστοχασμό τους μετά την διερεύνηση της υλοποίησής τους, που τους οδηγεί σε νέο κύκλο νοηματοδότησης του ζητήματος, διερεύνησης, σχεδιασμού της δράσης κ.ο.κ. (Kemmis & McTaggart, 1982). Πρόσφατα, διατυπώθηκε ένα μοντέλο βασισμένο στην ανάλυση των διαδικασιών με τις οποίες διευκολύνονται οι εκπαιδευτικοί-ερευνητές να εμπλακούν σε μια έρευνα-δράση. Στο μοντέλο αυτό διατυπώνεται μια κριτική στην έννοια του κύκλου της έρευνας-δράσης ως μιας γραμμικής διαδικασίας και δίνονται παραδείγματα σχετικά με το πώς, η έρευνα, η πράξη και ο αναστοχασμός συνυπάρχουν και τροφοδοτούν το ένα το άλλο, διαμορφώνοντας έναν κύκλο σε κάθε βήμα της έρευνας-δράσης (Avgitidou, 2019). Έτσι, για παράδειγμα, κατά τον εντοπισμό του ζητήματος, η εκπαιδευτικός της τάξης, περιέγραψε το ζήτημα που την απασχολούσε, διερεύνησε την

προσωπική της θεωρία, αναστοχάστηκε πάνω σε αυτήν με βάση τα εστιασμένα ερωτήματα και την ανατροφοδότηση της διευκολύντριας, επανατοποθετήθηκε και σχεδίασε το επόμενο βήμα της που ήταν η διερεύνηση των οπτικών των μαθητών και μαθητριών της αλλά και η συνεργασία της με μια κριτική φίλη, συνάδελφο εκπαιδευτικό για την κατανόηση του ζητήματος, ολοκληρώνοντας με αυτόν τον τρόπο έναν κύκλο στο πρώτο βήμα της έρευνας-δράσης.

Στην έρευνα συμμετείχαν 22 μαθητές και μαθήτριες της Α' τάξης ενός Γενικού Λυκείου της Δυτικής Μακεδονίας, ηλικίας 15-16 ετών. Η ερευνητική διαδικασία διήρκησε συνολικά επτά μήνες. Το αντικείμενο της έρευνας γνωστοποιήθηκε από την αρχή στη διεύθυνση του σχολείου και στους μαθητές και στις μαθήτριες από την ίδια την εκπαιδευτικό που θα διενεργούσε την έρευνα, προκειμένου να εξασφαλιστεί η συναίνεση των μαθητών για τη συμμετοχή τους σε αυτήν.

Στις αρχές Δεκεμβρίου, έπειτα δηλαδή από τρεις μήνες διδασκαλίας του μαθήματος, διανεμήθηκε σύντομο, κατανοητό και με εύληπτες οδηγίες (Creswell, 2011) ανώνυμο ερωτηματολόγιο, με σκοπό να αναδειχθούν οι απόψεις και οι προτάσεις των μαθητών για το μάθημα. Οι κλειστές ερωτήσεις διερευνούσαν την άποψη τους για α) τον βαθμό ικανοποίησης από το σχολικό περιβάλλον και την τάξη, β) τον βαθμό δυσκολίας του μαθήματος, γ) τον βαθμό που ένοιωθαν ότι η διδάσκουσα ενθάρρυνε την επικοινωνία και τη συνεργασία, δ) τον βαθμό ικανοποίησης από τη συμμετοχή τους στο μάθημα, ε) τον βαθμό που ενισχύονταν η έκφραση των απόψεών τους στο μάθημα, στ) τον βαθμό που οι στόχοι του μαθήματος ήταν σαφείς, ζ) τον βαθμό που ενισχύονταν η κριτική συζήτηση των θεματικών του μαθήματος, η) τον βαθμό που τα μέλη των ομάδων συνεργάζονταν ισότιμα, θ) τον βαθμό που ζητούσαν βοήθεια από τους συμμαθητές τους όταν δυσκολεύονταν και το βαθμό που τους βοηθούσαν όταν χρειαζόταν και ι) τον βαθμό αποδοχής, βοήθειας και δίκαιης αντιμετώπισης της διδάσκουσας. Οι μαθητές/μαθήτριες απαντούσαν σε μία πεντάβαθμη κλίμακα (καθόλου μέχρι πάρα πολύ) στις κλειστές ερωτήσεις. Στις ανοικτές ερωτήσεις οι μαθητές και οι μαθήτριες έγραψαν ελεύθερα την άποψή τους για α) το κλίμα της τάξης, β) τους λόγους δυσκολίας τους στο μάθημα, γ) τα στοιχεία της διδασκαλίας που θεωρούσαν πιο ενδιαφέροντα με αντίστοιχη αιτιολόγηση, δ) τις προτάσεις τους για αλλαγές στον τρόπο διδασκαλίας με αντίστοιχη αιτιολόγηση, ε) τους παράγοντες που θεωρούσαν ότι επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά τη συμμετοχή τους στο μάθημα και στ) τις διδακτικές επιλογές της καθηγήτριας σε σχέση με τη διαχείριση του διαλόγου, τη διαχείριση της τάξης και την αξιοποίηση ποικίλων διδακτικών μεθόδων.

Ο ρόλος της ερευνήτριας ήταν να εξηγήσει το πλαίσιο και τον σκοπό συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου (βελτίωση της μαθησιακής εμπειρίας) και να ενθαρρύνει τους μαθητές να το συμπληρώσουν (Cohen, et al., 2007). Αξιοποιήθηκε μία διδακτική ώρα για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και μία ακόμα διδακτική ώρα για την παρουσίαση των αποτελεσμάτων στους μαθητές/μαθήτριες και τον εστιασμένο διάλογο μαζί τους για την τελική διατύπωση των προτάσεών τους. Στο τέλος της σχολικής χρονιάς διανεμήθηκε το ίδιο ερωτηματολόγιο στους μαθητές/μαθήτριες, με στόχο να πραγματοποιηθεί σύγκριση με τις αρχικές απόψεις τους για το μάθημα και την εκπαιδευτική διαδικασία του και να διαπιστωθεί σε ποιο βαθμό επήλθε διαφοροποίηση στις απόψεις αυτές.

Προκειμένου να εξασφαλιστεί μία άλλη οπτική για τον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος, επιλέχτηκε η παρατήρηση (Cohen & Manion, 1994) της εκπαιδευτικής πράξης από εκπαιδευτικό του ίδιου σχολείου, σε τρεις διαφορετικές χρονικές στιγμές. Δύο παρατηρήσεις έγιναν κατά τη φάση διαπίστωσης των ζητημάτων στη διδασκαλία που απαιτούσαν βελτίωση και μία παρατήρηση έγινε κατά την εφαρμογή του σχεδίου δράσης. Η κλείδα παρατήρησης σχεδιάστηκε με βάση τις συζητήσεις με πρόσωπα που εμπλέκονταν στην έρευνα (διευκολύντρια, κριτική φίλη) και τα αποτελέσματα από την ανάλυση των ερωτηματολογίων των μαθητών. Η κλείδα περιλάμβανε τρεις άξονες που σκόπευαν να

αναδείξουν α) τον ρόλο της εκπαιδευτικού στην ενίσχυση της αλληλεπίδρασης, της συνεργασίας και της συμμετοχής των παιδιών στο μάθημα κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, β) τις διδακτικές ενέργειες σε σχέση με τη διαχείριση του χρόνου, του λάθους και της διαφοροποίησης της διδασκαλίας και γ) τον τρόπο διαχείρισης της τάξης (σε περιπτώσεις έλλειψης προσοχής ή συγκρούσεων).

Μετά την παρατήρηση, ακολουθούσε μαγνητοφώνηση της συζήτησης της ερευνήτριας και της κριτικής φίλης. Ο σκοπός της κάθε μαγνητοφώνησης ήταν διπλός: αρχικά να αναλυθούν, με βάση τα σχόλια της κριτικής φίλης και με τη βοήθεια του εργαλείου της κλείδας παρατήρησης, οι λεκτικές αλληλεπιδράσεις και η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών καθώς και ο τρόπος διδασκαλίας. Δεύτερον, με βάση τη μαγνητοφώνηση και ανάλυση της συζήτησης με την κριτική φίλη, η εκπαιδευτικός μπορούσε να ανατρέξει στο αρχείο αυτών των συζητήσεων σε μεταγενέστερα στάδια της διαδικασίας, ώστε να παρατηρεί την εξέλιξη των πρακτικών που εφαρμόζε και να αναστοχάζεται πάνω σ' αυτές, προκειμένου να ενδυναμωθεί στον επανασχεδιασμό της δράσης της. Τον ίδιο ρόλο είχε και η καταγραφή των αναστοχαστικών κειμένων που προέκυπταν από τον διάλογο και τα εστιασμένα ερωτήματα της διευκολύντριας της έρευνας δράσης και οδηγούσαν σε περαιτέρω προβληματισμούς την εκπαιδευτικό.

Στην έρευνα αξιοποιήθηκαν ως δεδομένα οι νοητικοί χάρτες που δημιούργησε η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια (πρώτη συγγραφέας) προκειμένου να νοηματοδοτήσει το ζήτημα που εντόπιζε στην τάξη της και να περιγράψει τους παράγοντες που το επηρέαζαν. Οι νοητικοί χάρτες αποτελούν μια διαγραμματική αναπαράσταση των νοηματικών συνδέσεων μεταξύ δύο ή περισσότερων εννοιών και σκοπό έχουν να προβάλουν και να αναδείξουν τις συνδέσεις και τις σχέσεις μεταξύ αυτών. Στόχος τους είναι να δώσουν απάντηση σε ένα συγκεκριμένο ερώτημα εστιασμού, βάσει του οποίου αναλύονται, συσχετίζονται κ.λ.π. οι συνδεόμενες έννοιες σε διάφορα επίπεδα (Δημητριάδου, 2016). Δημιουργήθηκαν δύο νοητικοί χάρτες, ο πρώτος στην αρχή της έρευνας-δράσης και ο δεύτερος μετά τον διάλογο και τον εστιασμένο αναστοχασμό, με βάση τα ερωτήματα της διευκολύντριας.

Αξιοποιήθηκαν επίσης και δεδομένα από τα ημερολόγια παρατήρησης της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας, με στόχο την καταγραφή καθημερινών και εκπαιδευτικά σημαντικών φαινομένων. Στο ημερολόγιό της η εκπαιδευτικός κατέγραφε τη διαδικασία της διδακτικής παρέμβασης, τη συμμετοχή των μαθητών/μαθητριών, τις διδακτικές ενέργειες της και σημεία που οδηγούσαν στον επανασχεδιασμό της δράσης της. Η διαδικασία αυτή παρείχε επαρκή ανατροφοδότηση και οδηγούσε στον αναστοχασμό της εκπαιδευτικού σχετικά με την αυτογνωσία, τον σχεδιασμό και την αποτίμηση της εκπαιδευτικής δράσης (Altrichter, Posch & Somekh, 2001· Αυγητίδου, 2011· Κατσαρού & Τσάφος 2003).

Για την ανάλυση των ημερολογιακών καταγραφών των διδακτικών παρεμβάσεων, της κλείδας παρατήρησης, των αναστοχαστικών κειμένων και των ανοικτών ερωτήσεων του ερωτηματολογίου, χρησιμοποιήθηκε το μοντέλο ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων των Miles & Huberman (1994). Έγινε προσεκτική και πολλαπλή ανάγνωση των καταγραφών, ακολούθησε κωδικοποίηση των δεδομένων που εξέφραζαν ένα συγκεκριμένο νόημα και πραγματοποιήθηκε η ταξινόμηση των κωδικών σε θεματικές κατηγορίες, που ερμήνευαν τα δεδομένα σε σχέση με τα ερωτήματα της έρευνας. Η κωδικοποίηση και ανάλυση των θεματικών κατηγοριών έγινε και από τη δεύτερη συγγραφέα, με στόχο την επιβεβαίωση της τελικής ταξινόμησής τους. Τα κύρια θέματα που προέκυψαν από την ανάλυση αφορούσαν στην νοηματοδότηση της συμμετοχής (από τους εκπαιδευτικούς -εκπαιδευτικός τάξης, κριτική φίλη- και τους μαθητές/τριες), στους παράγοντες που επηρεάζουν το βαθμό και το είδος της συμμετοχής των μαθητών/τριών και στα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Η ανάλυση των κλειστών ερωτήσεων του ερωτηματολογίου, έγινε καταγράφοντας τη συχνότητα των απαντήσεων σε κάθε ερώτημα και στη συνέχεια

ερμηνεύοντας το αποτέλεσμα, ανάλογα με τον βαθμό ικανοποίησης που εξέφραζαν οι μαθητές σε κάθε ερώτηση του ερωτηματολογίου.

3. Αποτελέσματα της Έρευνας

3.1 Η αρχική νοηματοδότηση του ζητήματος από την εκπαιδευτικό

Ένα ζήτημα που απασχολούσε την εκπαιδευτικό από τη στιγμή που ξεκίνησε να διδάσκει το μάθημα της Πολιτικής Παιδείας, ήταν να καταφέρει να ισορροπήσει στην αντίφαση που εντόπιζε κατά τη διάρκεια των προηγούμενων τριών χρόνων διδασκαλίας του μαθήματος. Από τη μία, θεωρούσε ότι το μάθημα είναι θεωρητικό και δύσκολο, εξαιτίας των σχέσεων αλληλεξάρτησης μεταξύ κοινωνίας-οικονομίας-πολιτικής που οι μαθητές θα έπρεπε να αντιληφθούν. Από την άλλη, οι μαθητές, λόγω του εξετασιοκεντρικού χαρακτήρα του Λυκείου, που είναι αποκλειστικά προσανατολισμένο στις πανελλαδικές εξετάσεις, θεωρούσαν δευτερεύον και ‘μη χρήσιμο’ το μάθημα. Αυτό που την ενδιέφερε ήταν να αντισταθεί στην τυποποιημένη εκπαιδευτική διαδικασία και να κάνει το μάθημα πιο ενδιαφέρον, αξιοποιώντας τις εμπειρίες και τις απόψεις των μαθητών, καθιστώντας τους ενεργά μέλη της μαθησιακής διαδικασίας.

Για τον λόγο αυτό, η εκπαιδευτικός προχώρησε αρχικά στον σχεδιασμό ενός νοητικού χάρτη, με στόχο να συγκεκριμενοποιήσει τους παράγοντες που η ίδια έκρινε ότι επηρεάζουν αρνητικά τη συμμετοχή των παιδιών. Οι παράγοντες που αναδείχθηκαν ήταν το εξετασιοκεντρικό Λύκειο που εξοβελίζει τη γενική παιδεία, το δύσκολο διδακτικό εγχειρίδιο, τα τρία διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα (κοινωνιολογία, πολιτική επιστήμη και οικονομία) που διδάσκονταν από την εκπαιδευτικό μιας ειδικότητας (Οικονομολόγος), η ανεπάρκεια του κινήτρου της βαθμολόγησης, η απαξίωση του μαθήματος από τους γονείς, η αναποτελεσματικότητα των διδακτικών στρατηγικών που εφαρμόζε και η κούραση των μαθητών από εξωσχολικές δραστηριότητες.

Κατά τη συζήτηση μεταξύ της εκπαιδευτικού και της διευκολύντριας με αντικείμενο τον νοητικό χάρτη, προέκυψαν ερωτήματα σχετικά με το κατά πόσο αναφέρονταν σε αυτόν παράγοντες που μπορούσαν να αλλάξουν ή να ελεγχθούν από την εκπαιδευτικό και πώς η εκπαιδευτικός μπορούσε να εντοπίσει τον δικό της ρόλο και τις δυνατότητες παρέμβασής της, σε σχέση με αυτούς τους παράγοντες.

Τα ερωτήματα αυτά οδήγησαν στην δεύτερη καταγραφή της νοηματοδότησης του ζητήματος. Μέσα από τη διαδικασία αυτή η εκπαιδευτικός σκέφτηκε τις προσδοκίες της από τους μαθητές της, αλλά και τους λόγους που την καθιστούσαν ικανοποιημένη από την εκπαιδευτική διαδικασία. Αναγνώρισε παράγοντες που μπορούσε να ελέγξει και αφορούσαν στη μονοτονία της διδακτικής διαδικασίας, στο αίσθημα ανασφάλειας σχετικά με το κατά πόσο ως οικονομολόγος ήταν επαρκής να διδάξει έννοιες από άλλες επιστημονικές περιοχές, αλλά και στο αίσθημα της μάταιης προσπάθειας που την καθήλωνε αρκετές φορές στην αδράνεια. Εντόπισε επίσης ότι υπήρχε έλλειψη ως προς τη γνώση της για το μαθησιακό προφίλ των μαθητών και μαθητριών στην τάξη, που δεν τη βοηθούσε να τους προσεγγίσει μαθησιακά με κατάλληλο τρόπο. Η εστίαση της εκπαιδευτικού στους παράγοντες που θα μπορούσε να επηρεάσει και η αναγνώριση του ενεργού της ρόλου στον μετασχηματισμό του αναλυτικού προγράμματος, καθώς και της ανάγκης καλύτερης γνωριμίας του πλαισίου της τάξης, οδήγησε σε σαφή μεταβολή του πρώτου νοητικού χάρτη. Συγκεκριμένα, μέσα από τη συνεχή αλληλεπίδραση και το διάλογο μεταξύ διευκολύντριας και εκπαιδευτικού και μετά από αλληπάλληλες επανατοποθετήσεις, η εκπαιδευτικός κατέληξε στην αποσαφήνιση πέντε βασικών παραγόντων που στέκονταν εμπόδιο στη συμμετοχή των μαθητών: το εγχειρίδιο, η έλλειψη αυτοπεποίθησης που αισθανόταν όταν δίδασκε γνωστικά αντικείμενα για τα οποία

δεν είχε λάβει εκπαίδευση, ο χαρακτηρισμός του μαθήματος ως δευτερεύοντος, οι διδακτικές μέθοδοι που χρησιμοποιούσε και οι διαπροσωπικές σχέσεις στην τάξη.

Ήταν όμως επαρκής αυτή η κατανόηση για να σχεδιαστεί η ανάλογη δράση; Κατά τον αναστοχαστικό διάλογο με την διευκολύντρια, επισημάνθηκε ότι ήταν πολύ σημαντικό να οριστεί πώς η εκπαιδευτικός νοηματοδοτούσε τη συμμετοχή των μαθητών και μαθητριών στο μάθημα και πώς θεωρούσε ότι η ίδια την επηρέαζε με τις διδακτικές της ενέργειες. Η νοηματοδότηση της εκπαιδευτικού για τη συμμετοχή των μαθητών φανέρωσε την εστίασή της στο ενδιαφέρον τους για τη διδασκαλία, στο αν σήκωναν το χέρι τους για να απαντήσουν στα ερωτήματα που τους έθετε και αν ακολουθούσαν τις οδηγίες που τους έδινε ή αν ολοκλήρωναν το έργο που τους ανέθετε σε ομάδες σύμφωνα με τις οδηγίες της, καθώς και αν εξέφραζαν θετικά συναισθήματα κατά τη διδασκαλία. Κατά συνέπεια, η συμμετοχή των μαθητών και μαθητριών δεν είχε σχέση με τη διαδικασία λήψης συλλογικών αποφάσεων, την έκφραση των απόψεων και προτάσεών τους για την οργάνωσή του και τη διαδικασία συνδιαμόρφωσης του μαθήματος με βάση την ενεργό συμμετοχή τους (Treseder, 1997). Εκκινώντας λοιπόν από μια μελέτη των διαφορετικών θεωρητικών προσεγγίσεων για τη συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία και μετά τον αναστοχαστικό διάλογο με τη διευκολύντρια σχετικά με το πόσο ταυτίζεται το είδος συμμετοχής που αναμένει από τους μαθητές της, με τους στόχους του μαθήματος της Πολιτικής Παιδείας και την υποστήριξη δημοκρατικά σκεπτόμενων πολιτών, η εκπαιδευτικός αναγνώρισε τη σπουδαιότητα της έκφρασης των απόψεων και των προβληματισμών των μαθητών και την ανάγκη διερεύνησής τους, τροποποιώντας την αρχική νοηματοδότηση της συμμετοχής τους στο μάθημα.

Επίσης, κατά τη νοηματοδότηση του ζητήματος η εκπαιδευτικός απέδιδε τα αίτια της μη συμμετοχής των παιδιών της τάξης της, είτε στις ελλείψεις που διαπίστωνε στους ίδιους τους μαθητές και τις μαθήτριες (διάσπαση προσοχής, έλλειψη κινήτρων, μαθησιακές δυσκολίες, συνεσταλμένα παιδιά) είτε στις συνθήκες υπό τις οποίες λειτουργούσε, με τους θεσμικούς περιορισμούς του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού πλαισίου (έλλειψη χρόνου, πίεση διδακτέας ύλης, μεγάλος αριθμός παιδιών) αλλά και της δικής της αρχικής εκπαίδευσης (ελλείψεις ως προς τη γνώση περιεχομένου του μαθήματος) και των πρακτικών που ακολουθούσε στην τάξη. Το ερώτημα της διευκολύντριας κατά πόσο οι ελλείψεις αυτές είχαν σχέση με τον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος αλλά και κατά πόσο είχε αποκτήσει την απαραίτητη γνώση των ενδιαφερόντων και των δυνατοτήτων του κάθε μαθητή στην τάξη της, οδήγησαν την εκπαιδευτικό να αναγνωρίσει τον κεντρικό της ρόλο στην οργάνωση του μαθήματος σύμφωνα με το πλαίσιο της τάξης και την ανάγκη της καλύτερης γνώσης του για την επιλογή των διδακτικών της ενεργειών.

Αυτές οι μετατοπίσεις στη νοηματοδότηση της συμμετοχής των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία ήταν σημαντικές, γιατί ο τρόπος που η εκπαιδευτικός αιτιολογούσε την παρουσία ή την απουσία της συμμετοχής των παιδιών στην εκπαιδευτική πράξη, επηρέαζε τις προσδοκίες και τις ερμηνείες της και συνακόλουθα τις ενέργειές της ως εκπαιδευτικού. Ουσιαστικά, ενώ γνώριζε ότι δεν είναι όλοι οι μαθητές ίδιοι και ότι κάθε μαθητής μαθαίνει με τον δικό του τρόπο, στην πράξη ακολουθούσε μεθόδους και διαδικασίες πανομοιότυπες για όλους. Οπότε, ο σχεδιασμός της πρώτης της παρέμβασης αφορούσε στην ακρόαση των απόψεων των μαθητών για το μάθημα και στη διερεύνηση της ικανοποίησής τους από την εμπλοκή τους σε συλλογικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων κατά τη διάρκειά του. Επίσης, σε σχέση με τους περιορισμούς του θεσμικού και εκπαιδευτικού πλαισίου, η εκπαιδευτικός επανατοποθετήθηκε, εστιάζοντας σε τρόπους με τους οποίους θα μπορούσε να επηρεάσει το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο της τάξης της μέσα από τον εμπλουτισμό διδακτικών μεθόδων, την ενίσχυση διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικού – μαθητών και μαθητών μεταξύ τους, τη μελέτη του μαθησιακού προφίλ και των ενδιαφερόντων των

μαθητών, την προσωπική ενδυνάμωση μέσα από τη μελέτη, τη συνεργασία και τη συστηματική προσπάθεια ενίσχυσης της αυτό-αποτελεσματικότητάς της και τον μετασχηματισμό της ύλης του σχολικού εγχειριδίου.

3.2 Η νοηματοδότηση του ζητήματος από τους μαθητές/μαθήτριες και την κριτική φίλη

Το επόμενο βήμα της έρευνας-δράσης ξεκίνησε, με στόχο την ενίσχυση της κατανόησης του ζητήματος μέσα από τη συλλογή δεδομένων από τους μαθητές και τις μαθήτριες (ερωτηματολόγιο) και την παρατήρηση δύο διδασκαλιών από την κριτική φίλη. Με τον τρόπο αυτό, έγινε σύγκριση μεταξύ της κατανόησης που είχαν για το ζήτημα η εκπαιδευτικός, η κριτική φίλη και οι μαθητές.

Σε σχέση με την αιτιολόγηση του βαθμού συμμετοχής τους στο μάθημα έχει ενδιαφέρον το γεγονός ότι η πλειοψηφία των μαθητών (εκτός από έναν) έκρινε το μάθημα από καθόλου έως λίγο δύσκολο. Άρα, η συμμετοχή τους δεν επηρεαζόταν από τη δυσκολία στην κατανόησή του. Τόνισαν μάλιστα ότι η εκπαιδευτικός ενίσχυε την αλληλεπίδραση των μαθητών με τη χρήση της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας. Επίσης, οι μαθητές συμφώνησαν ότι η εκπαιδευτικός προωθούσε την άσκηση της κριτικής σκέψης, όμως υπήρξε μεγάλη διακύμανση ως προς την ικανοποίησή τους από τις ευκαιρίες για την άσκηση της κριτικής σκέψης στο μάθημα. Εξίσου σημαντικές υπήρξαν οι καταγραφές των μαθητών στα ανοιχτά ερωτήματα που δήλωναν το αίσθημα αποδοχής τους από την εκπαιδευτικό.

Συγκεκριμένα, αναφέρθηκαν στο 'δύσκολο' εγχειρίδιο: «...το βιβλίο πολλές φορές με δυσκολεύει...», «...υπάρχουν δυσνόητα κομμάτια...», «περιέχει δυσνόητους όρους και αφηρημένες έννοιες», «δεν είναι κατανοητό λόγω του τρόπου γραφής», επαληθεύοντας την άποψη της εκπαιδευτικού. Παρόλα αυτά οι περισσότεροι μαθητές ήταν ικανοποιημένοι από τη διδασκαλία και εξήγησαν την ικανοποίηση αυτή με αναφορά σε «διαφορετικούς» τρόπους διδασκαλίας (π.χ. «όταν η διδασκαλία είναι 'διαφορετική' ενισχύεται το ενδιαφέρον μας») και στο ενδιαφέρον τους για ορισμένα θέματα. Με αυτόν τον τρόπο η εκπαιδευτικός αναγνώρισε ότι παρόλο που οι μαθητές αναφέρονται στο δύσκολο εγχειρίδιο, το γεγονός αυτό μπορεί να αντιμετωπιστεί με καινοτόμες δράσεις που να σχετίζονται με τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες τους.

Αντίθετα όταν η εκπαιδευτικός μονοπωλούσε το μάθημα ή οι μαθητές δεν ενδιαφερόταν για το περιεχόμενό του, η συμμετοχή τους ήταν μειωμένη («αν και δεν το κάνει συχνά, όταν μιλάει για αρκετό διάστημα χάνω την προσοχή μου και συζητάω με τον διπλανό μου», «όταν το θέμα δεν με ενδιαφέρει, αρνούμαι να συμμετέχω στις δραστηριότητες και βρίσκω τρόπους να προκαλέσω αναστάτωση, να τραβήξω την προσοχή και να με βγάλει έξω»).

Επιπλέον, η εκπαιδευτικός διαπίστωσε ότι δεν υπήρχε στους μαθητές η άποψη για «μη χρήσιμο» μάθημα, αποδομώντας την εικασία της ως πιθανού παράγοντα επίδρασης στην μειωμένη συμμετοχή τους. Ακόμα, η αρχική της πεποίθηση για τη δυσχέρεια που προκαλεί η διδασκαλία τριών διαφορετικών αντικειμένων σε ένα μάθημα, δεν αναφέρθηκε από τους μαθητές, οι οποίοι υποστήριξαν: «κουραζόμαστε από τα βασικά μαθήματα, αλλά μας βοηθάει το γεγονός ότι τα θέματα που πραγματεύεται είναι καθημερινά και γενικού ενδιαφέροντος», «συμμετέχω περισσότερο όταν τα θέματα με αγγίζουν».

Η ανησυχία της εκπαιδευτικού για δική της ανεπάρκεια, καθησυχάστηκε από τα ευρήματα των ερωτηματολογίων. Συγκεκριμένα σχετικά με την ενδεχόμενη αναποτελεσματικότητα των διδακτικών στρατηγικών που εφαρμόζονταν από την εκπαιδευτικό, οι μαθητές, στην πλειονότητά τους διαφώνησαν ως προς αυτήν: «προσπαθεί να κάνει το μάθημα ευχάριστο και να μας εντάξει όλους στη διαδικασία», «με βοηθούν οι συχνές εναλλαγές των μεθόδων», «...είναι καλή κι έμπειρη και ο τρόπος διδασκαλίας της είναι διαφορετικός και πιο ευχάριστος». Ταυτόχρονα όμως, εξέφρασαν την επιθυμία για

εμπλουτισμό της διδασκαλίας με συνδυασμό περισσότερων τεχνικών, ώστε «...να γίνει το κομμάτι της ύλης που διδάσκεται κατανοητό και αφομοιώσιμο», και «...να κινητοποιεί το ενδιαφέρον μας».

Επιπρόσθετα, ο προβληματισμός της για την ποιότητα των σχέσεων της εκπαιδευτικού με τους μαθητές και τις μαθήτριά της δεν θεμελιώθηκε από την πλειοψηφία της τάξης, που θεωρούσε ότι «η εκπαιδευτικός ενθαρρύνει την επικοινωνία και τη συνεργασία μεταξύ μας», «μας παροτρύνει να λέμε ελεύθερα τη γνώμη μας», «...επαναλαμβάνει την ερώτηση και δίνει παραδείγματα, ώστε να βρούμε μόνοι το λάθος μας», «δεν κάνει υποδείξεις με αποθαρρυντικό τρόπο», «χρησιμοποιεί το χιούμορ της για διαλλείματα, που τα κάνει στο σωστό χρόνο και για περιορισμένο διάστημα». Φάνηκε ότι οι μαθητές αντιλαμβάνονταν την αμεροληψία της εκπαιδευτικού απέναντί τους, καθώς και τη διάθεσή της να τους βοηθήσει να ανταποκριθούν καλύτερα στην εκπαίδευσή τους.

Ένα σημείο που δεν είχε εντοπιστεί από την εκπαιδευτικό, ήταν το ζήτημα της φασαρίας στην τάξη που ενοχλούσε τους μαθητές και κάποιοι θεωρούσαν ότι η εκπαιδευτικός θα έπρεπε να επιβάλει ποινές για όσους την προκαλούσαν: «θα βοηθούσε αν δεν ήταν τόσο ανεκτική και έδινε ωριαίες αποβολές για να υπάρξει ησυχία», «όταν ξεφεύγουμε ανεβάζει τον τόνο της φωνής για να μας επαναφέρει, όμως θα βοηθούσε αν έδινε ωριαίες αποβολές», «...με ενοχλούν οι άλλες ομάδες γιατί μιλούν διαρκώς». Η πρόταση των μαθητών για την επιβολή ωριαίων αποβολών προβλημάτισε την εκπαιδευτικό, γιατί ουσιαστικά σήμαινε αποδοχή της εξουσίας της από τους μαθητές να έχει τον κεντρικό ρόλο στην επιβολή της ευταξίας.

Το επόμενο βήμα ήταν η παρουσίαση των αποτελεσμάτων των ερωτηματολογίων στους μαθητές με τη χρήση διαφανειών, σε ένα ανοιχτό και διαλογικό πλαίσιο. Η παρότρυνσή της να συζητήσουν αυτά τα αποτελέσματα, είχε ως στόχο να διασταυρώσει τη δική της κατανόηση με αυτήν των παιδιών της τάξης. Θεώρησε δηλαδή, ότι η κοινοποίηση των αποτελεσμάτων, είναι μια καλή ευκαιρία να δομηθεί μια κοινή κατανόηση του ζητήματος από την ίδια και από τους μαθητές καθώς και να ληφθούν συλλογικές αποφάσεις για την υπέρβασή του. Η εκπαιδευτικός έθεσε ερωτήματα σχετικά με το αν πράγματι αποκωδικοποίησε σωστά τα μηνύματα που οι μαθητές θέλησαν να της δώσουν. Παράλληλα, ζήτησε ορισμένες διευκρινίσεις (πότε θεωρούν ότι υπάρχει φασαρία, με ποια κριτήρια απάντησαν ότι είναι ικανοποιημένοι από τη συμμετοχή τους κ.ά.) καθώς και συγκεκριμένες προτάσεις για την επιθυμία που εξέφρασαν να ενταχθούν και άλλες μέθοδοι στη διδασκαλία. Με αυτήν τη διαδικασία προσέγγισης, οι μαθητές ενεργοποιήθηκαν, έγιναν συνυπεύθυνοι τόσο για την επιτυχή υλοποίηση του σχεδίου δράσης όσο και για την τήρηση του χρονικού πλαισίου και ανέπτυξαν μια θετική στάση για τη συνέχεια. Ταυτόχρονα και η εκπαιδευτικός ενδυναμώθηκε, τόσο με την αποσαφήνιση που δόθηκε από τους μαθητές σε ορισμένα αποτελέσματα όσο και με την ενθουσιώδη αποδοχή της συνεργασίας από τους μαθητές στο σχέδιο δράσης που θα ακολουθούσε.

Υστερα από λίγες ημέρες, σε συνέχεια της πρώτης τους επικοινωνίας, η εκπαιδευτικός παρουσίασε το σχέδιο δράσης στο οποίο κατέληξε με βασικό γνώμονα τις επιθυμίες που είχαν εκφράσει οι μαθητές (ομαδικές δραστηριότητες, δράσεις αντιμετώπισης της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς, περισσότερη χρήση οπτικοακουστικού υλικού κ.ά.). Πράγματι, οι μαθητές αναγνώρισαν ότι η εκπαιδευτικός επεξεργάστηκε με υπευθυνότητα τις απόψεις τους. Ακολούθησε διάλογος σχετικά με το χρονοδιάγραμμα και τις απαιτήσεις του σχεδίου και διασφαλίστηκε η συγκατάθεση και η συνεργασία τους σε μια κοινή προσπάθεια και δράση στο πλαίσιο του μαθήματος, με αμοιβαία δέσμευση.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον είχε ο αναστοχαστικός διάλογος με την διευκολύντρια που προέκυψε μετά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων στους μαθητές, κατά τον οποίο η εκπαιδευτικός συνειδητοποίησε ότι όλα τα παιδιά δε διεκδικούσαν έναν ενεργό συμμετοχικό

ρόλο στο μάθημα. Ορισμένοι μαθητές, δηλαδή, θεωρούσαν ότι συμμετείχαν στο μάθημα όταν μελετούσαν το βιβλίο και ήταν σε θέση να σηκώνουν το χέρι τους κατά τη διάρκεια της εξέτασης, είχαν διάθεση να απαντούν στα ερωτήματα που έθετε η εκπαιδευτικός, καθώς και όταν έδειχναν προθυμία να διεκπεραιώσουν τις εργασίες που τους ανέθετε η εκπαιδευτικός. Το βέβαιο είναι ότι σε καμία περίπτωση δεν εντόπιζαν την απουσία της συμμετοχής τους στη συνδιαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αφού λοιπόν η εκπαιδευτικός είχε επανατοποθετηθεί σχετικά με την νοηματοδότηση της συμμετοχής στην τάξη, ενδυναμώθηκε στο να επιμείνει στην ίδια τη διαδικασία εκπαίδευσης των παιδιών στη δημοκρατική παιδεία, με κύριο άξονα τη δική τους συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, στην συναπόφαση της δράσης και στην αξιολόγησή της.

Σε σχέση με τις παρατηρήσεις των διδασκαλιών από την κριτική φίλη επισημάνθηκαν σημεία προς βελτίωση όπως, η καταγραφή των στόχων στον πίνακα από την εκπαιδευτικό, η απόδοση συγκεκριμένου ρόλου σε κάθε μέλος της ομάδας προκειμένου να βελτιωθεί η συνεργασία, η ενίσχυση της αξιολόγησης των μαθημάτων από τα ίδια τα παιδιά που θα παρέχει ανατροφοδότηση στην εκπαιδευτικό και θα κινητοποιεί τον αναστοχασμό της, η ενίσχυση της συνεργασίας και αλληλοβοήθειας στις ομάδες και η ένταξη και άλλων μεθόδων διδασκαλίας σε συνεννόηση με τους μαθητές, ώστε να τονωθεί το ενδιαφέρον και η εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Από την επεξεργασία των απαντήσεων του ερωτηματολογίου και τη συζήτηση με την κριτική φίλη, προέκυψε το δεύτερο αναστοχαστικό κείμενο της εκπαιδευτικού, στο οποίο κατέγραψε τα συμπεράσματά της και οδηγήθηκε στο σχεδιασμό της δράσης της.

3.3 Αξιοποιώντας τα δεδομένα σε σχέση με θεωρητικές προσεγγίσεις για το σχεδιασμό της δράσης

Με το πέρας της αρχικής κατανόησης του ζητήματος από ποικίλες οπτικές και της συνειδητοποίησης των μετατοπίσεων στις πεποιθήσεις της, η εκπαιδευτικός προχώρησε σε περαιτέρω μελέτη της βιβλιογραφίας για τις σύγχρονες προσεγγίσεις του μαθήματος της Πολιτικής Παιδείας, επικοινωνώντας με συναδέλφους και με τη διευκολύντρια για να ανταλλάξει απόψεις και να σχεδιάσει τη δράση της. Παράλληλα, λαμβάνοντας υπόψη την άποψη των μαθητών που χαρακτήρισαν το διδακτικό εγχειρίδιο ως «δύσκολο» και συνοψίζοντας τις προτάσεις τους για ενσωμάτωση περισσότερων στρατηγικών στη διδακτική διαδικασία, καθώς και για την επίτευξη ηρεμίας στην τάξη, η εκπαιδευτικός επεξεργάστηκε τρόπους διαφοροποίησης των πρότερων πρακτικών της αλλά και ενσωμάτωσης καινοτόμων δράσεων. Οι νέες αυτές πρακτικές ενίσχυαν τον μετασχηματισμό της διδακτέας ύλης (ενίσχυση της αλληλεπίδρασης με διαλογικές και άλλες μεθόδους, ελαχιστοποίηση της απομνημόνευσης) και την ηρεμία της τάξης, όπως η τεχνική της αναπλαισίωσης, η τεχνική της κερκόπορτας, η σύναψη συμβολαίου κ.ά. (Παναγάκος, 2014).

Εν τέλει, η εκπαιδευτικός κατέληξε σε λεπτομερή και σαφή σχεδιασμό της εκπαιδευτικής δράσης, που αφορούσε σε τρία επίπεδα: α) στην αλλαγή των εκπαιδευτικών πρακτικών προκειμένου να ενισχυθεί το ενδιαφέρον, η συμμετοχή και η μάθηση των παιδιών, β) στην ενίσχυση των διαδικασιών που "εκπαιδεύουν" τα παιδιά στον ενεργό ρόλο τους στη λήψη αποφάσεων και στην αποτίμηση των αποτελεσμάτων αυτών των ενεργειών και γ) στην βελτίωση των διαμαθητικών σχέσεων μέσα από τη συστηματική ενθάρρυνση της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών και τον σεβασμό για τη φροντίδα του ήρεμου κλίματος στην τάξη.

Πιο συγκεκριμένα, το τελικό σχέδιο περιλάμβανε δεκαεννέα δράσεις: μελέτη πεδίου-διαθεματική προσέγγιση, σχέδιο εργασίας, συζήτηση των προβλημάτων φασαρίας στην τάξη, εκφραστικές τεχνικές, ιχνογραφήματα, συμβόλαιο συνεργασίας, δομημένη προσέγγιση για την επίλυση συγκρούσεων, εφαρμογή υποδειγματικού σεναρίου, παιχνίδι ρόλων, σενάρια με

ηθικά διλήμματα, διαλογική αντιπαράθεση, ασκήσεις κοινωνικής ευαισθησίας, σταυρόλεξα, βιωματική άσκηση, ιστορίες ζωής, μελέτη περίπτωσης, κολάζ, νοητικός χάρτης-καταιγισμός ιδεών, ομάδες ενδιαφερόντων, παιχνίδι με εικόνες και παρακολούθηση κινηματογραφικής ταινίας.

Για παράδειγμα, επιλέχθηκε ως τεχνική σε ένα μάθημα η δομημένη προσέγγιση για την επίλυση συγκρούσεων, με στόχο να κατανοήσουν οι μαθητές ότι αυτή εξαρτάται από ένα συγκεκριμένο βαθμό δεξιοτήτων, οι οποίες μπορούν να διδαχθούν. Συνοπτικά, η διαδικασία που ακολουθήθηκε ήταν η εξής: με παιχνίδι ρόλων ορισμένα παιδιά περιέγραψαν στην τάξη περιπτώσεις σύγκρουσης (προσωπικές τους εμπειρίες ή όχι) για τις οποίες δεν υπήρχε κάποια ευδιάκριτη λύση. Οι μισοί μαθητές πρότειναν τρόπους επίλυσης της σύγκρουσης και οι άλλοι μισοί μελέτησαν σιωπηλά έντυπο που διένειμε η εκπαιδευτικός με τίτλο «επίλυση συγκρούσεων σε έξι βήματα» (<http://www.demopaideia.gr/wp-content/uploads/2016/05/mia.pdf>). Στη συνέχεια, δημιουργήθηκαν ομάδες τεσσάρων ατόμων. Στις ομάδες συμμετείχαν δύο μαθητές που μελέτησαν το έντυπο και επέλεξαν μια ιστορία σύγκρουσης από αυτές που ακούστηκαν, δοκιμάζοντας ιδέες για την επίλυσή της. Οι δύο αυτοί μαθητές χρησιμοποιούσαν το έντυπο για να βρουν μια λύση και δύο άλλοι μαθητές λειτουργούσαν ως «αντίπαλοι» που συνδιαλέγονταν με αμοιβαία κατανόηση και σεβασμό, προκειμένου να επιλυθεί η σύγκρουση που επιλέχτηκε με έναν αρμονικό τρόπο.

Μια άλλη δράση, που καταδεικνύει το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικού να ικανοποιήσει την ανάγκη των μαθητών για εφαρμογή πολλαπλών στρατηγικών, ώστε να εμπλακούν όσο το δυνατόν περισσότεροι, αφορά την ενότητα 13.3.1 με τίτλο: «Είδη βίας: ενδοσχολική, ενδοοικογενειακή, αθλητική κ.τ.λ.». Η εκπαιδευτικός, αντί να ακολουθήσει την πεπατημένη μέθοδο παρουσίασης του περιεχομένου της ενότητας, προτίμησε να ξεκινήσει με μια ιδεοθύελλα που το κεντρικό της ερώτημα ήταν: «ποια είδη βίας γνωρίζετε;». Στη συνέχεια, αξιοποιώντας όσα καταγράφηκαν στον πίνακα, προέκυψε ένας νοητικός χάρτης με αφετηρία την κεντρική έννοια (βία) και αναφορά σε συγκεκριμένα παραδείγματα. Κατόπιν, μοίρασε στα παιδιά σχετικές εικόνες και τα παρότρυνε να κάνουν παρατηρήσεις και να βγάλουν συμπεράσματα, έχοντας υπόψη τους ένα μόνο μέρος μιας εικόνας. Βλέποντας αργότερα ολόκληρη την εικόνα, προέκυπταν ανατροπές και ανέκυπταν νέα δεδομένα, που έδιναν την ευκαιρία για περαιτέρω συζήτηση και έκφραση απόψεων σχετικά με το τι πραγματικά απεικονιζόταν στις εικόνες. Με τον τρόπο αυτό προσεγγίστηκε ο στόχος, που ήταν η κατανόηση από τους μαθητές του ρόλου που μπορεί να παίζουν τα MME 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».

Σε άλλη δράση που είχε σχεδιάσει η εκπαιδευτικός σύμφωνα με τις προτάσεις των μαθητών, αντιλήφθηκε ότι υπήρχε μειωμένη ανταπόκριση και προτίμησε να αποσύρει ένα μέρος της και να την τροποποιήσει. Συνειδητοποίησε λοιπόν ότι, ενώ παλιότερα θα συνέχιζε σύμφωνα με τον προγραμματισμό της και θα απέδιδε την ευθύνη της μειωμένης συμμετοχής εξ' ολοκλήρου στους μαθητές, τώρα, μέσω της αυξημένης αλληλεπίδρασης μαζί τους, ήταν πρόθυμη να αποσύρει κάτι που θεωρούσε χρήσιμο, αλλά δεν εξασφάλιζε την ενεργό εμπλοκή τους. Έτσι, αναδεικνύεται ο ενεργητικός ρόλος των μαθητών στη διαμόρφωση της καθημερινής εκπαιδευτικής διαδικασίας, όχι μόνο με βάση τις αρχικές τους προτάσεις αλλά και στην πορεία υλοποίησης των δράσεων.

3.4. Τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής παρέμβασης

Η ποιοτική ανάλυση των ημερολογίων που τηρήθηκαν σχετικά με τις δεκαεννέα παρεμβάσεις, ανέδειξε ότι κινητοποιήθηκε το ενδιαφέρον των παιδιών. Η εκπαιδευτικός συνήθιζε πριν την έναρξη της έρευνας-δράσης να ακολουθεί συγκεκριμένη γραμμική μαθησιακή διαδικασία (εξέταση-παράδοση-ερωταπαντήσεις-σύνοψη) η οποία δεν έδινε πολλά περιθώρια προσωπικής έκφρασης των μαθητών. Αντιθέτως, τους καθιστούσε παθητικούς αποδέκτες των δικών της επιλογών. Με την έναρξη λοιπόν της εφαρμογής του σχεδίου δράσης, ο ενθουσιασμός των παιδιών που αποτυπωνόταν στην ενεργητική συμμετοχή τους ήταν εμφανής. Αρχικά, χρησιμοποιήθηκαν ποικίλοι τρόποι εισαγωγής στο θέμα της διδασκαλίας (καταιγισμός ιδεών, προβολή και σχολιασμός βίντεο, συζήτηση για συμβάν από την επικαιρότητα, επίδειξη φωτογραφικού υλικού με απάντηση ερωτήσεων κ.ά) που ‘απαιτούσαν’ την εγρήγορσή τους. Ακόμη πιο σημαντικό ήταν το γεγονός ότι το ενδιαφέρον τους παρέμενε σχεδόν αμείωτο έως το τέλος κάθε διδακτικής ώρας, επιβεβαιώνοντας το ξεκάθαρο αίτημα των παιδιών για ενσωμάτωση περισσότερων τεχνικών, με το ‘παιχνίδι ρόλων’ να κατέχει τα πρωτεία. Αξίζει να σημειωθεί ότι και οι πιο συνεσταλμένοι μαθητές, με την επανάληψη της τεχνικής, ένιωσαν ασφαλείς και εξέφρασαν την επιθυμία να συμμετέχουν στο ‘παιχνίδι ρόλων’. Τα ‘σηκωμένα’ χέρια πλήθαιναν (3-4 ήταν τα άτομα που δε συμμετείχαν) και αυξανόταν η αυτοεκτίμηση της εκπαιδευτικού. Αυτό, σύμφωνα με την ίδια, ήταν αποτέλεσμα δύο παραγόντων: η διαδικασία που ακολουθήθηκε ήταν προϊόν συναπόφασης και πλέον αποτελούσε και προσωπικό στοίχημα του καθενός να πετύχει η ενεργός συμμετοχή στο μάθημα και επιπλέον, η εκπαιδευτικός ήταν σε εγρήγορση, λειτουργώντας ως αναστοχαζόμενη επαγγελματίας, έτσι ώστε να παρατηρεί, να αντιλαμβάνεται και πολλές φορές να τροποποιεί την πορεία της διδασκαλίας, λαμβάνοντας πάντα υπόψη την ανταπόκριση των παιδιών.

Τα συμπεράσματα της εκπαιδευτικού, επιβεβαιώνονται και από τα σχόλια της κριτικής φίλης, σχετικά με την τρίτη παρατήρηση της διδασκαλίας, η οποία ανέφερε ότι «τα παιδιά αποδέχθηκαν τη δραστηριότητα ‘παιχνίδι ρόλων’ με ενθουσιασμό... οι ομάδες λειτούργησαν καλύτερα απ’ ότι στις προηγούμενες παρατηρήσεις... αδιάφοροι μαθητές δεν υπήρχαν, απλά χρειαζόταν ιδιαίτερη προσοχή από την εκπαιδευτικό σε τρεις μαθητές που ήταν εσωστρεφείς... οι δράσεις ήταν άρτια οργανωμένες από την πλευρά της εκπαιδευτικού, εύκολες στην εφαρμογή τους και κάλυπταν σε μεγάλο βαθμό τα ενδιαφέροντα των παιδιών, κρίνοντας από τη συμμετοχή τους... η εκπαιδευτικός έκανε το σημαντικό βήμα να αμφισβητήσει την πρακτική της και να δοκιμάσει κάτι καινούριο και μάλιστα χωρίς να έχει τη στήριξη από ομάδα συναδέλφων της ίδιας ειδικότητας».

Το σχέδιο δράσης ολοκληρώθηκε με την επεξεργασία των δεδομένων του ερωτηματολογίου στο τέλος της χρονιάς και τη σύγκριση των αποτελεσμάτων με τις αρχικές τους απόψεις. Οι μαθητές αναγνώρισαν ότι υπήρξε σαφής βελτίωση της διδασκαλίας και συνακόλουθα της συμμετοχής τους στη διάρκεια του διδακτικού έτους, εξαιτίας του εμπλουτισμένου ρεπερτορίου μεθόδων και προσεγγίσεων που αξιοποιήθηκαν στο μάθημα αλλά και της αρτιότερης οργάνωσης των ομάδων. Συγκεκριμένα, οι προτιμήσεις που ανέφεραν ως προς τις διδακτικές μεθόδους που χρησιμοποιήθηκαν στο μάθημα ήταν η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας («μας έκανε να γνωριστούμε καλύτερα»), οι προβολές βίντεο και τα παιχνίδια διαφόρων τύπων (σταυρόλεξα, παιχνίδια ρόλων, παιχνίδια με εικόνες), η συχνή χρήση του διαλόγου («μάθαμε να σεβόμαστε τη γνώμη και την άποψη των άλλων και να τη συζητάμε») και η ερευνητική εργασία.

Από τη σύγκριση των ερωτηματολογίων, προέκυψε επιπλέον μια μικρή βελτίωση στις ήδη καλές διαπροσωπικές σχέσεις μαθητών-εκπαιδευτικού, μιας και μηδενίστηκε ο αριθμός των παιδιών που απάντησαν αρνητικά στα ερωτήματα: «στην τάξη αισθάνομαι ότι η καθηγήτρια με αποδέχεται και με εκτιμά» και «θεωρώ ότι η καθηγήτριά μου θα με βοηθήσει,

σε οποιαδήποτε δυσκολία συναντήσω στο μάθημα». Όμως, διαπιστώθηκε στασιμότητα στις διαμαθητικές σχέσεις, που κατέδειξε την ανάγκη εφαρμογής επιπλέον παρεμβατικών δράσεων. Όσον αφορά στην αιτιολόγηση της ικανοποίησης των μαθητών και μαθητριών από τη συμμετοχή τους στο μάθημα, αυτή εστίασε στη δημιουργία ενός ανοιχτού, διαλογικού και συνεργατικού εκπαιδευτικού πλαισίου και στην αξιοποίηση των προτάσεών τους από την εκπαιδευτικό: «με τις δραστηριότητες γνωριζόμασταν καλύτερα και μπορούσαμε να πούμε ό,τι σκεφτόμασταν», «η συνεργασία μας με την εκπαιδευτικό ήταν άψογη», «λήφθηκαν υπόψη οι προτάσεις που είχαμε κάνει στο πρώτο ερωτηματολόγιο και όχι μόνο», «...κάναμε πολλά περισσότερα απ' όσα είχα προτείνει», «...ήταν πολύ καλύτερο απ' όσο φανταζόμουν». Επιπρόσθετα, στο ερώτημα του δεύτερου ερωτηματολογίου: «είναι συχνές οι εναλλαγές διδακτικών μεθόδων στα μαθήματα;» η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών, εκτός από τέσσερις, απάντησε 'Πολύ' και 'Πάρα Πολύ'. Η λειτουργία των ομάδων επίσης βελτιώθηκε, λόγω της καλύτερης οργάνωσής τους από την εκπαιδευτικό και την απόδοση διαφορετικού ρόλου στο κάθε μέλος της ομάδας, γεγονός που επιβεβαιώθηκε και από την κριτική φίλη. Βέβαια, υπήρξαν και προτάσεις των μαθητών όπως η συμμετοχή τους σε εθελοντικές κοινωφελείς δραστηριότητες, οι οποίες δεν ήταν εφικτό να υλοποιηθούν λόγω πίεσης χρόνου.

Τέλος, σε ερώτημα που τέθηκε στο δεύτερο ερωτηματολόγιο για το αν βελτιώθηκε το κλίμα που επικρατεί στην τάξη σχετικά με τη φασαρία, όλες οι απαντήσεις μοιράστηκαν ανάμεσα στο 'Αρκετά' και στο 'Πολύ'. Ενώ στο ερώτημα αν εξακολουθούσαν να κρίνουν αναγκαία την επιβολή ωριαίας αποβολής, για την αποκατάσταση της ηρεμίας στο μάθημα, οι απαντήσεις μοιράστηκαν μεταξύ των επιλογών 'Λίγο' και 'Καθόλου'. Αποδείχτηκε έτσι, ότι 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 προετοιμάζουν τους εφήβους για τους νέους ρόλους τους στην κοινωνία (Κουμαρόπουλος, 2006).

4. Συμπεράσματα

Από τη σύνθεση των απόψεων των μαθητών, της εκπαιδευτικού και των άλλων εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική έρευνα-δράση, προέκυψαν διαφορετικοί παράγοντες που λειτούργησαν ανασταλτικά στη συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα της Πολιτικής Παιδείας. Ένας από αυτούς ήταν το σχολικό εγχειρίδιο, που περιέχει δυσνόητους όρους και αφηρημένες έννοιες (Dunkin, et al., 1998). Η δυσκολία αυτή βρίσκεται σε συμφωνία με έρευνα που αφορά άλλο πολιτισμικό και θεσμικό πλαίσιο, η οποία υποστηρίζει ότι ο σχεδιασμός και το περιεχόμενο των εγχειριδίων πολιτικής αγωγής εμποδίζει την προώθηση άσκησης της κριτικής σκέψης και του διαλόγου (Akar, 2012). Πράγματι, στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα, οι εκπαιδευτικοί έχουν 'σχετική' αυτονομία, η οποία περιορίζεται πάντα από τους επίσημους στόχους και κανονισμούς που οριοθετούνται στα σχολικά εγχειρίδια. Ο ρόλος τους είναι να πλοηγηθούν και να ισορροπήσουν στη διδασκαλία τους μεταξύ του προγράμματος σπουδών και της ανάπτυξης ηθικών αξιών, οι οποίες επιδεικνύονται μέσω του διαλόγου και των παραδειγμάτων (Veugelers, 2019).

Εξίσου σημαντικός παράγοντας που δυσχέραине την κατανόηση άρα και τη συμμετοχή των μαθητών, ήταν η πιθανή ανεπάρκεια της αρχικής εκπαίδευσης της εκπαιδευτικού (Burton, et al., 2015 · Quigley, 1999) και η διδασκαλία τριών διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων στο πλαίσιο ενός μαθήματος που πραγματεύεται ευαίσθητα κοινωνικά θέματα (Akar, 2012). Αν και η ανεπάρκεια αυτή δεν έγινε άμεσα αντιληπτή από τους μαθητές, όπως έδειξε η έρευνά μας, μπορεί να επηρεάσει την εκπαιδευτική διαδικασία που οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν στο μάθημα. Η συσχέτιση ανάμεσα στην αρχική εκπαίδευση και στη διδασκαλία

προκύπτει 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 αξιοποιήσουν προς όφελος των μαθητών την ελευθερία επιλογών που τους δίνεται, γεγονός που έχει σημαντικό αντίκτυπο στη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη διδασκαλία της αγωγής του πολίτη (Weinberg & Flinders, 2018). Έτσι, καταλήγουν στη μετωπική διδασκαλία και αντίστοιχα στη μάθηση μέσω αποστήθισης (Akar, 2012), δυσχεραίνοντας την ενεργό εμπλοκή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Επιπρόσθετος παράγοντας που επιδρά αρνητικά στη συμμετοχή των μαθητών και επισημάνθηκε επανειλημμένα στις απόψεις τους ήταν η χρήση παραδοσιακών στρατηγικών διδασκαλίας. Σχεδόν όλοι οι μαθητές ανέφεραν ότι όταν η διδασκαλία είναι ‘διαφορετική’ ενισχύεται το ενδιαφέρον τους. Ταυτόχρονα, η χρήση ποικίλων τεχνικών διδασκαλίας, επιφέρει και την ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων ανάμεσα σε διδάσκοντες και διδασκόμενους (Mayer, 1995) καθώς συμβάλλουν στο ενθαρρυντικό και δημοκρατικό κλίμα στην τάξη που θεωρείται ισχυρή προϋπόθεση για την ενίσχυση των θετικών μαθησιακών αποτελεσμάτων και την προώθηση 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 των ‘βίαιων’ μέσων που πρότειναν. Το ζήτημα αυτό 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.

Αναμφίβολα και ο τρόπος λειτουργίας του Λυκείου ως εξεταστικού κέντρου επηρεάζει αρνητικά τη διδασκαλία της Πολιτικής Παιδείας, όμως η άποψη της εκπαιδευτικού ότι τα παιδιά θεωρούσαν το μάθημα ‘μη χρήσιμο’ καταρρίφθηκε. Παρά τις δυσκολίες που εντόπισαν οι μαθητές να επηρεάζουν τη συμμετοχή τους στο μάθημα, η διαδικασία και τα αποτελέσματα της παρέμβασης κατέδειξαν τρεις βασικούς παράγοντες που μπορούν να λειτουργήσουν μετασχηματιστικά τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές και τις μαθήτριες σε σχέση με την εμπειρία τους στο μάθημα της Πολιτικής Παιδείας.

Συγκεκριμένα, ο πρώτος παράγοντας αφορά στην κριτική επίγνωση του συγκεκριμένου πλαισίου της τάξης μέσα από τη γνωριμία με τους μαθητές, τη διερεύνηση των οπτικών τους και το συνεχή αναστοχασμό της εκπαιδευτικού πάνω στη διδασκαλία. Ο αναστοχασμός της εκπαιδευτικού αντλούσε από την διερεύνηση του πλαισίου της τάξης, τη συνεργασία με μαθητές, τους συναδέλφους της και τη διευκολύντρια αλλά και τη μελέτη θεωρητικών προσεγγίσεων και προτάσεων που παρουσιάζονται σε διεθνείς μελέτες. Η κριτική επίγνωση της εκπαιδευτικού αφορούσε καταρχήν στην αναγνώριση του κυρίαρχου ρόλου της στην επιλογή των εκπαιδευτικών πρακτικών και της εξουσίας που είχε στον καθορισμό της μαθησιακής διαδικασίας. Δεύτερον, η κριτική επίγνωση αφορούσε στην αναγνώριση των πεποιθήσεών της για τη συμμετοχή των μαθητών ως ανταπόκρισής τους στο μάθημα και των αρχικών προσδοκιών που είχε από αυτούς (να ακολουθούν παρά να προτείνουν) που εν τέλει λειτουργούσαν περιοριστικά και αντιθετικά με το στόχο της να ενισχύσει τη συμμετοχή τους στο μάθημα. Τέλος, οι αναστοχαστικοί διάλογοι με τη διευκολύντρια και την κριτική φίλη συνετέλεσαν στην επίγνωση της εκπαιδευτικού ότι οι δικές της ερμηνείες για όσα συνέβαιναν στην τάξη της δεν ήταν επαρκείς για να καθορίσουν τη δράση της και ότι αυτή η δράση αυτή μπορούσε να αλλάξει με την ενεργητική συνομιλία της εκπαιδευτικού με άλλες οπτικές και θεωρήσεις. Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι η διερεύνηση του πλαισίου δεν έγινε μόνο στην αρχή της σχολικής χρονιάς αλλά συνεχίστηκε με τη συμβολή των μαθητών, της κριτικής φίλης και της διευκολύντριας καθόλη τη διάρκειά της σε μια προσπάθεια νοσηματοδότησης των ζητημάτων και του αναστοχασμού πάνω στην

πορεία των επιλεγμένων δράσεων με στόχο την αναθεώρηση και βελτίωσή τους. Η διαδικασία της διερεύνησης του πλαισίου της τάξης αλλά και της κριτικής επίγνωσης των εκπαιδευτικών σε ένα αναστοχαστικό και διαλογικό πλαίσιο μπορεί λοιπόν να αποτελέσει μια μεθοδολογία για τη συνεχή επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών (Avgitidou, 2019).

Ο δεύτερος παράγοντας μετασχηματισμού των εκπαιδευτικών πρακτικών αφορά στη συστηματική προσπάθεια συνδιαμόρφωσής τους με τους μαθητές και μετασχηματισμού τους σε διαλογικές και συνεργατικές διαδικασίες. Ο μετασχηματισμός του περιεχομένου του μαθήματος της Πολιτικής Παιδείας με βάση τόσο τις δυσκολίες που εντόπισαν οι μαθητές όσο και τις προτάσεις τους οδήγησαν στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση εστιασμένων δράσεων. Οι δράσεις αυτές απλοποίησαν τη διαδικασία απόκτησης της γνώσης και ταυτόχρονα συνδέθηκαν με τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Παράλληλα, η μελέτη της βιβλιογραφίας, η συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς και η συστηματική επικοινωνία με την διευκολύντρια διέδρυναν το ρεπερτόριο των διδακτικών μεθόδων της εκπαιδευτικού με στόχο την ανταπόκριση στις απόψεις και προτάσεις των μαθητών αλλά και την ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων στο πλαίσιο της τάξης. Οι πρακτικές μετασχηματίστηκαν ως προς την έμφαση που δόθηκε στη διαφοροποίηση των μεθόδων και των στρατηγικών, στην εμπλοκή των μαθητών σε ερευνητικές και αναστοχαστικές διαδικασίες και σε διαδικασίες που τους «εκπαίδευσαν» στον ενεργό ρόλο τους στη λήψη αποφάσεων. Συνολικά, η παρέμβαση που περιγράφηκε έδειξε ότι τα εμπόδια, θεσμικά και εκπαιδευτικά, μπορούν να ξεπεραστούν όταν η διδασκαλία προσφέρει ευκαιρίες και κίνητρα για ενεργή συμμετοχή και διαφοροποιεί τις δραστηριότητες στο μάθημα, όταν δημιουργούνται ομάδες εργασίας και η εκπαιδευτικός παρέχει αρκετό χρόνο για ν' απαντήσουν σε ερωτήσεις ώστε να «χτίσει» πάνω σ' αυτές, όταν συσχετίζει το περιεχόμενο του μαθήματος με τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των μαθητών και διασαφηνίζει την αξία του θέματος, όταν παρέχει διαρκή ανατροφοδότηση και δίνει ευκαιρίες για την ανατροφοδότηση των μαθητών κατά τη διδασκαλία.

Η δημιουργία μιας σχέσης εμπιστοσύνης και αλληλοβοήθειας μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών καθώς και μαθητών μεταξύ τους αποτέλεσε τον τρίτο παράγοντα ενίσχυσης της ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών. Οι μαθητές και οι μαθήτριες απέκτησαν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στην εκπαιδευτικό, καθώς αναγνώρισαν ότι λήφθηκαν υπόψη οι προτάσεις τους και ενισχύθηκε ο ενεργός τους ρόλος στη λήψη αποφάσεων για τη μαθησιακή διαδικασία. Επαληθεύτηκε λοιπόν η άποψη που υποστηρίζει ότι όταν οι μαθητές αισθάνονται ότι ο καθηγητής τους εκτιμά και τους συμπεριφέρεται δίκαια, υιοθετούν ανάλογη συμπεριφορά (Mayer, 1995). Επίσης, η βελτίωση στην οργάνωση και τη λειτουργία των ομάδων καθώς και στο διάλογο με τους συμμαθητές τους στο μάθημα εντοπίστηκαν από τους μαθητές ως θετικές εμπειρίες που ενίσχυσαν τη συμμετοχή τους στο μάθημα.

Λαμβάνοντας σοβαρά υπόψη τόσο ότι τα δεδομένα της παρούσας έρευνας που συλλέχθηκαν καθ' όλη τη διάρκεια υλοποίησης της παρέμβασης, δεν ήταν δυνατό να αξιολογηθούν σε βάθος χρόνου όσο και το γεγονός ότι δεν υπάρχει εγχειρίδιο για το πως θα μπορούσε να διδαχθεί καλύτερα η έννοια της πολιτειότητας, καθώς δεν υπάρχει μόνο ένας 'σωστός τρόπος' διδασκαλίας, αλλά πολλαπλές και αμφιλεγόμενες απόψεις (Sant, Davies, Pashby & Shultz, 2018), προκύπτει το εξής συμπέρασμα: η σημασία της έρευνας που παρουσιάσαμε έγκειται στην πεποίθησή μας ότι η δυνατότητα που παρέχεται στους μαθητές να μετατρέψουν την εκπαιδευτική διαδικασία στην τάξη, ενισχύει και τη δυνατότητά τους να μετατρέψουν τα πράγματα και έξω από αυτήν, στην ευρύτερη κοινωνία. Η επέκταση και η διεύρυνση των ερευνών για την ενίσχυση της συμμετοχής των μαθητών μέσω του μετασχηματισμού των εκπαιδευτικών πρακτικών στο μάθημα της Πολιτικής Παιδείας αλλά και σε άλλα μαθήματα μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση των διαδικασιών που «εκπαιδεύουν» τους μαθητές στον ενεργό ρόλο τους ως δημοκρατικών πολιτών. Τέλος, με

δεδομένο ότι η προώθηση των δημοκρατικών πρακτικών στο σχολείο υλοποιείται και μέσω της συμμετοχής των μαθητών στα μαθητικά συμβούλια και τις συνελεύσεις, θα παρουσίαζε ιδιαίτερο ενδιαφέρον να μελετηθεί η στάση των μαθητών/-τριών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στον θεσμό των μαθητικών κοινοτήτων, που θεωρητικά αποτελεί κύτταρο δημοκρατικής ζωής.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

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

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

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.

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

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.

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

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

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

Λυκομήτρου, Σ., & Αυγητίδου, Σ. (2017). Διαλογικές πρακτικές προς μια συμμετοχική προσχολική εκπαίδευση: Ένα μοντέλο υποστήριξης των εκπαιδευτικών. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης*, 3, 69-96.

Παναγάκος, Ι. (2014). Διαχείριση Προβλημάτων Συμπεριφοράς στη Σχολική Τάξη: Τεχνικές Πρόληψης και Τεχνικές Παρέμβασης. *4^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, Αθήνα, 20-22 Ιουνίου 2014, 2.

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

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>

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>

Ξενόγλωσση

- Akar, B. (2012). Teaching for citizenship in Lebanon: Teachers talk about the civics classroom. *Teaching and Teacher Education*, 28(3), 470–480.
- Avgitidou, S. (2019). Facilitating teachers as action researchers and reflective practitioners: new issues and proposals. *Educational Action Research*, 28(2), 175–191.
- Birzea, C. (2000). Education for democratic citizenship: A lifelong learning perspective. *Council for Cultural Co-operation*, 21, 1–88.
- Burton, D., May, S. & Moores, J. (2015). Citizenship Education in Secondary Schools in England. *Educational futures*, 7(1), 76–91.
- Campbell, D. E. 2008. Voice in the classroom: How an open classroom environment facilitates adolescents' civic development. *Political Behavior*, 30(2), 437–454.
- 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.
- Covell, K., Howe, R. B., & McNeil, K. J. (2010). Implementing children's human rights education in schools. *Improving Schools*, 13(2), 117–132.
- Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στη εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (Ν. Κουβαράκου, μτφ.). Αθήνα: Ίων.
- Crittenden, J., & Levine, P. (2018). Civic education: *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <https://plato.stanford.edu/archives/fall2018/entries/civic-education/>
- 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.
- Fletcher, A. (2015). *Meaningful Student Involvement. Guide to Students as Partners in School Change*. file:///C:/Users/user/Downloads/MSIGuide.pdf
- Garratt, D. (2000). Democratic Citizenship in the Curriculum: some problems and possibilities. *Pedagogy, Culture and Society*, 8(3), 323–346.
- Glover, D. A. (2015). *Student Participation in Decision Making in Senior High Schools in Ghana*. Ph.D. thesis. University of Sussex. <https://core.ac.uk/download/pdf/30614664.pdf>.
- 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.
- Kemmis, S., & R. Mc Taggart (1982). *The Action Planner*. Geelong Vic.: Deakin University Press.
- 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*. CCR Working Papers: No. 9. Centre for Conflict Resolution, Department of Peace Studies, University of Bradford.
- 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.
- 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.
- 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.

- Revell, L. & Arthur, J. (2007). Character education in schools and the education of teachers. *Journal of Moral Education*, 36(1), 79-92. ·
- Rudduck, J. & Fielding, M. (2006), Student Voice and the Perils of Popularity, *Educational Review*, 58(2), 219–231.
- Sant, E., Davies, I., Pashby, K., & Shultz, L. (2018). *Global Citizenship Education: A Critical Introduction to Key Concepts and Debates*. London: Bloomsbury Academic.
- 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.
- 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.
- Treseder, P. (1997). *Empowering children and young people: promoting involvement in decision-making*. London: Children's rights office and save the children.
- 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.
- 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>
- Veugelers, W. (2019). *Learning and teaching in critical-democratic citizenship education*. Utrecht: University of Humanistic Studies.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Watkins, C., Carnell, E., & Lodge, C. (2007). *Effective Learning in Classrooms*. Publisher: Paul Chapman/Sage.
- Weinberg, J. & Flinders, M. (2018). Learning for democracy: The politics and practice of citizenship education. *British Educational Research Journal*, 44(4), 573-592.
- World Bank (2001). *Secondary Education in Africa: Strategies for Renewal*. World Bank Presentations, UNESCO Breda-World Bank Regional Workshop, Mauritius, December 2001.