



ηλεκτρονικό περιοδικό

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΚΑΙΡΟΤΗΤΑ

ΤΟΜΟΣ Γ΄ ΤΕΥΧΟΣ 4

Μάρτιος, 2023

ISSN: 1792-2437

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΟΤΗΤΑ

Εκδοτική Επιτροπή

Δαρόπουλος Απόστολος, Παπαδοπούλου Μαρία, Τασιός Αθανάσιος

Συντακτική Επιτροπή

Δαρόπουλος Απόστολος, Κολοκοτρώνης Δημήτριος, Παπαδοπούλου Μαρία.

Επιστημονική επιτροπή-Κριτές

- Αγαπητού Παρασκευή, PhD, Ειδικός παιδαγωγός, τ. Προϊσταμένη Επιστημονικής & Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Θεσσαλίας
- Βασιλάκη Ευγενία, Επίκουρη Καθηγήτρια, Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
- Βλάχος Φίλιππος, Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
- Βίγκλας Λίνος, M.Ed., Καθηγητής Αγγλικής Γλώσσας
- Δαράρας Αναστάσιος, Med, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου Π.Ε.
- Δαρόπουλος Απόστολος, PhD, M.Ed., Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου Π.Ε.
- Δημουλάς Κωνσταντίνος, M.Ed., MSc, PhD, τ. Σχολικός Σύμβουλος Δ.Ε.
- Θάνος Θεόδωρος, Αν. Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
- Καπανιάρης Αλέξανδρος, Post Doc, PhD, M.ed, M.A., Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου κλάδου Πληροφορικής (ΠΕ86).
- Καραθάνος Δημήτριος, Med, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου Π.Ε.
- Κόζυβα Πασχαλίνα, M.Ed, MSc, τ. Σχολική Σύμβουλος Δ.Ε.
- Κολλάτου Μαρίνα, M.Ed., Εκπαιδευτικός Αγγλικής και Ελληνικής φιλολογίας, Διευθύντρια 3ου ΓΕΛ Λάρισας
- Κόλλιας Βασίλειος, Επίκουρος Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
- Κολοκοτρώνης Δημήτριος, M.Ed, MSc, MA, PhD, τ. Σχολικός Σύμβουλος
- Κοντογεωργίου Ασημίνα, M.Ed, PhD, τ. Σχολική Σύμβουλος Δ.Ε.
- Κοντομήτρος Γεώργιος, PhD, Καθηγητής Φιλολόγος, τ. Σχολικός Σύμβουλος Δ.Ε.
- Κοτοπούλης Θωμάς, PhD, τ. Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.
- Κωτούλας Βασίλειος, PhD, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου Π.Ε.
- Κωφίδου Χριστίνα, Φιλολόγος, M.Ed., υπ. Διδάκτωρ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
- Μανώλη Πολυξένη, PhD, MA, Διδακτική των Γλωσσών, Φιλοσοφική Σχολή, Α.Π.Θ.
- Μάτος Αναστάσιος, M.Ed, PhD, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου Δ.Ε.
- Ντάμπλιας Χρήστος, PhD, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου Δ.Ε.
- Παπαδημητρίου Άρτεμις, PhD, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου Π.Α.
- Παπαδοπούλου Μαρία, PhD, Προϊσταμένη ΚΕ.Σ.Υ. Λάρισας
- Πατσαδάκης Εμμανουήλ, PhD, M.Ed., Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου Π.Ε.
- Πράντζου-Κανιούρα Κωνσταντία, M.Ed, τ. Σχολική Σύμβουλος Δ.Ε.
- Ροντογιάννη Ανθούλα, Διδάσκουσα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
- Σδρόλιας Κωνσταντίνος, ΕΔΙΠ, Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
- Σμυρναίος Αντώνιος, Αναπληρωτής Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
- Σταχτέας Χαράλαμπος, PhD, MSc, τ. Σχολικός Σύμβουλος Δ.Ε.
- Τασιός Αθανάσιος, PhD, Ε.ΔΙ.Π. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
- Τσιόπα Κυρατσώ, M.Ed., Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου Π.Α.
- Φακίδου Αναστασία, PhD, M.Ed., Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου Π.Ε.
- Χανιωτάκης Νικόλαος, Αναπληρωτής Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας



ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ

Ι Κ Α Ι Ρ Ο Τ Η Τ Α

Περιεχόμενα

σελ.
2

■ **Public History at School; the role of students and teachers. An excerpt from short-scale research on the Greek example**

Kourgiantakis Charalampos4

■ **Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα καθήκοντα του σχολικού ηγέτη**

Μίζης Κοσμάς9

■ **Κοινωνιολογία και Φιλοσοφία της Εκπαίδευσης: Μια παράλληλη πορεία στην ιστορία της εκπαίδευσης μέχρι τη συγκρότησή τους**

Κυρίτσης Δημήτρης.....24

Εκπαιδευτική παρέμβαση μέσω χειραφετητικών μεθόδων σε ενήλικες εκπαιδευόμενους στην ενότητα για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής

Αναστασάκη Μαρία33

Η Συντακτική Επιτροπή δεν φέρει ευθύνη για το περιεχόμενο και τη γλωσσική μορφή των άρθρων που δημοσιεύονται. Η ευθύνη αυτή ανήκει αποκλειστικά στους/ις συγγραφείς των άρθρων.

Public History at School; the role of students and teachers. An excerpt from a short-scale research on the Greek example

Charalampos Kourgiantakis

EDIP (Laboratory-Teaching Staff) in History Didactics
Department of History, School of Humanities, Ionian University
c.kourgiantakis@gmail.com

ABSTRACT

In March 2020, an online survey was conducted on “Public History in the modern Greek School; dimensions, attitudes and limits”. The research was addressed to teachers of Primary and Secondary Education. In the case of Secondary -intentionally- not only to philologists or to ones who teach History, but to all the teachers, since the main goal was for the participants to express their opinion in their broader capacity, that of the active citizen. In this paper are mainly exposed the findings to a specific question (“You are given the view that ‘we must train people who will deal with Public History, but also train ourselves and others in the critique of Public History’. Do you agree or disagree with the above position and why?”.), followed by some basic comments by the author, which are based on relevant references.

KEY WORDS

Public History, School History, educational research, History Didactics.

INTRODUCTION

As Public History is considered any story that differs from the scientific-academic history. Public history is what "academic history" is not. It comes from non-historians and it is not formed exclusively by professionals, but by ordinary citizens, directors, tour guides, teachers, composers, the media, the internet, etc. and is projected through the movies, TV shows, comments on websites and blogs and generally from anything that takes place in the public, always non-academic, sphere. The field of Public History also includes everything that tells us a story about the past: a monument, eyewitnesses' oral accounts, films, views on events, personalities or phenomena of the past that affect everyday life in the present. The boundaries between academic and non-academic history are relatively blurred and the practices of the two can sometimes combine: A television documentary can draw ideas from academic research; a school textbook may refer to comics like Asterix to make its content more “attractive” for young readers (Korte- Paletschek, 2017: 192).

Public History seems to be directly related to memory, trauma and the expression of human emotions and human consciousness. It could also be described as an expression of people's memory and emotions. In that sense it is always related to nostalgia, melancholy, hope or consolation. Its peak coincides with the “affective turn” in the humanities and social sciences, in the mid-1990s. The emotional shift emphasizes the relationship among power, emotion and subjectivity in shaping individual and collective representations, as "the exploitation of fear by those in power, the necessity of grief and mourning and how they are related to history, the fetishism of trauma, the guilt and the shame, the enthusiasm and the fanaticism, the unexpressed emotions, terror, terrorism and torture, moral panic, the duty of memory, as well as many other versions of an 'emotional community' that insists, consciously or unconsciously, on resisting the rational standards of the modern world, are now peculiar and interesting research issues in the field of historical science (Smyrniaios, 2013: 68).

School History is a subject that remains between academic and public history. While monitoring the progress in historiography and periodically updating it by incorporating new

findings and new explanatory formats that are more widely accepted in the field of academic history, it must also adapt to the State Curricula that tend to reflect either the official State ideology or broader assumptions of a society's past. Consequently, the natural space of School History is this vague and ever-changing area, in which the two dimensions of History (academic and public) meet, penetrate and interact. In a sense, school history could in some ways be considered as an "official" public history. It is therefore crucial through the research to form an image about what the teachers in the two levels of education (primary and secondary) know, what they think of and how they want to handle Public History, and especially to understand the way they plan to help their students to deal with public history as it diffuses around them.

THE IDENTITY OF THE RESEARCH

Based mainly on the above, the survey was carried out in March 2020, under the title "Public History in the modern Greek School; dimensions, attitudes and limits". The research was conducted primarily to answer key questions about the knowledge of teachers of Primary and Secondary Education about the phenomenon of Public History (PH) and its parameters and extensions, but also to show the attitudes of the participants towards the overall handling of the phenomenon.

Seventy-nine (79) teachers of Primary and Secondary Education participated in the research. Eighteen (18) (22.8%) of them belong to Primary Education and the remaining 61 (77.2%) work in Secondary Education. Fifty-nine (59) participants (74.7%) are women and 20 (25.3%) men. Most participants belong to the age range of 51-60 years (31 people, 39.2%), only 3 people (3.8%) in the categories 25-30 and 60 and over, while two cumulatively large percentages are recorded in the categories 31-40 and 41-50, with 21 + 21 people in each category and a total percentage of 53.2% (26.6% + 26.6%). Most of the participants are quite experienced in educational field (33 people, i.e., 41.8%, with years of service ranging from 11 to 20), while 29 people (36.7%) belong in the next category, with experience of over 20 years, and 17 people (21.5%) in the smaller category, with experience up to 10 years. In terms of faculties, the participants cover a sufficiently wide range. Most are philologists (PE02) (56, 70.9%) of Secondary Education or teachers (PE70) (15, 19%) of Primary Education, apparently because they are mainly called to teach the subject of History in modern Greek school. However, answers were also given by kindergarten teachers (PE60), theologians (PE01), natural scientists (PE04), English (PE06) and German (PE07) teachers, Methodology of History graduates (PE33), social scientists (PE78) and theatrical studies graduates (PE91.01) [1 (1.3%) for each of the 8 scientific fields]. It is possible that teachers in these faculties be summoned to teach History as a second or third assignment, while others are not legally allowed to teach history; however, it is self-evident that they can have, and thus express, their opinion on the issues of the research, as citizens and members of the wider educational community. An important element, both for the research and for the general presence of teachers in schools, is the fact that 61 (77.2%) of the participants stated that they have completed postgraduate studies, while 18 (22.8%) only have a BA degree. Finally, regarding the place of residence/work of the participants, the answers are distributed as follows: from Athens 35 answers (44.3%), from Thessaloniki 4 answers (5.1%), from mainland Greece 29 answers (36, 7%) and from Greek Islands 11 answers (13.9%).

THE FINDINGS

The process of analyzing quantitative data based on responses could potentially lead to multiple different combinations and to different and useful conclusions. Twelve out of fifteen questions in the survey were closed-ended questions and required answers like "yes/no", "agree/disagree", etc. and/or multiple-choice answers based on specific data. These questions were quantitative requests, mainly related to the knowledge of the participants about Public History and its dimensions and were the main body of the research.

In this paper, though, is presented one of the three open-ended questions, which required the expression of the participants' opinion as well as discussion. The question is as follows: **"You are given the view that 'we must train people who will deal with Public History, but**

also train ourselves and others in the critique of Public History'. Do you agree or disagree with the above position and why?'. It must be noted that this view has been expressed in a written published text by a Greek History professor, one of the most famous and acclaimed in the field. His name was not disclosed to the participants and his opinion was submitted anonymously, so that the answers would not be influenced by any positive or negative bias towards the specific researcher¹.

The question was answered by all 79 participants, so 79 answers were received. Only one of them was negative ("I do not agree with the position given to me"), while another one falls into the category of "I don't know/I don't answer", although he/she explains, not with sufficient argumentation, the reason why the participant answers in this way. The remaining 77 answers are in the same, positive, direction. There are answers (21), which simply state "I agree", without any justification for this position. The important thing, however, is the causal approaches found in the rest (56) of the positive answers.

In order to deal as best as possible with the material of the findings, we grouped the participants' approaches into four main categories:

Public History as a **contribution**: (answer 4) to the historical culture of students and citizens, (answer 7) to the historical consciousness, (answer 8) to a more comprehensive historical perspective, (answer 10) to individual and collective self-knowledge, (answer 14) to critical thinking and (answer 15) to the construction of the collective memory and identity.

Public History as a **scientific tool**: (answer 5) a need to preserve documentation in history, (answer 6) an opportunity for reflection and (answer 11) an important tool of historical knowledge. PH is also presented (answer 12) as a contribution to the expansion of historical knowledge and (answer 13) as protection of History from any political exploitation. Finally, PH is presented (answer 17) as, perhaps, the only true way to contact History.

Public History as an **educational tool**: (answer 1) how to be taught and to whom, (answer 2) dominates the body of students because it is more attractive, while (answer 9) teachers are for now generally ignorant or smatterers in their relationship with PH.

Finally, public history is presented (answer 3) as a **need** for the protection of academic history, but also (answer 16) as an integral part of everyday life.

DISCUSSION - SUGGESTIONS

The main points that, in our opinion, one should focus on, studying the data gathered from the answers to this question, are the following:

Public History already exists within the educational context in Greece, even if there are teachers who are unaware -more or less- of its existence and of the procedures of a correct approach. However, this happens unofficially, as we do not find references to any official History Curriculum, not even to the most recent (2021) ones. This is taking place despite the contrary proposals of the scientific community such as the increasingly strong view that History produced in the public sphere should be gradually integrated as content into School History (and possibly as a subject in the Undergraduate or Postgraduate Programs of the University History Departments) (Seixas, 2016) or the aspect that public history offers valuable teaching and thinking opportunities for the secondary school classroom. These come in at least two modes: curricula that puts the students in the role of consumer of public history, and curricula that situates the student as creator of public history (Martin, 2018: 19). In Greek, although references to individual articles or studies exist but are fragmentary, the publication of books on Public History that seek to enlighten students, teachers and the wider society are very few. Indicatively, from 2015 until today the books that have been published are Andreou, A. - Kokkinos, G. – Lemonidou, E. (eds) (2015). *The public history in Greece - Uses and abuses of History*, Thessaloniki: Epikentro, Kokkinos, G. (2018). *Traumatic memory and Public History: Distomo 1944-2018*, Athens: Taxideutis, Eleftheriou, X. (2019). *Public History as a controversial issue – The Holocaust of the Greek Jews on the internet*, Athens: Taxideutis and Exertzoglou, H. (2020). *Public History – An Introduction*, Athens: Twenty-First Publications.

¹ This concerns historian A. Liakos, in his study Liakos, A. (2010), "Will the philosophical schools survive?», 5-7 December 2008, Rethymno, Faculty of Philosophy, University of Crete, p. 62.

Public History in principle enjoys the appreciation of teachers, since it is treated as a contribution to the science of History, but also as a scientific and educational tool, which is now offered for use in the educational context. It is apt to observe that teaching public history does not only mean teaching pupils Public History, but also teaching them to deconstruct PH narratives, i.e., the representations of others (Bühl-Gramer, C. 2018: 203).

Public History is generally considered to be a component of the construction of historical culture and consciousness, of historical thinking and of collective and individual self-knowledge, actually almost to the same degree as academic history is, if not to a greater one, since it gives the opportunity for a more comprehensive and integrated approach to the past.

The research findings confirm the need for the future history teachers as public historians to offer their students narratives which provide some form of temporal commitment or historical orientation in which to know themselves as historical beings. There is also the need for critical perspectives that assist them to deconstruct the narrative 'truths' they have inherited and taken for granted (Parkes, 2018: 131). The research records as crucial for the educational system to have specialized training of teachers, apparently especially of those who teach -or are potentially called to teach- History in the Greek schools. This training must concern both the process and the content of the PH, because otherwise the teachers feel insecure and then run the risk of becoming victims of the particularities of the PH, but also of their own students.

As a result of the teachers' training the equivalent construction of knowledge and culture of students about PH will be possible, in a scientific and acceptable way, so that PH can be used in the teaching of History and engaging in it does not lead to strange and dangerous paths (extremism, racism, disrespect, arbitrariness, etc.). As Seixas states, there is unfortunately a "distance" of history teachers from the academic community, which makes them tend to see historical knowledge as being created by others. So, to the extent that they receive history as inert, opaque information, it is not surprising that they reproduce those presentations when they turn to face the students in the classroom (Seixas, 1993).

This paper concludes with G. Prokopowicz's interesting proposal, almost twenty years ago, regarding the teaching of PH: «a public historian must first be a historian. For me, this means that my teaching is divided between courses in my area of research interest (the Civil War era), survey courses, and public history courses. For my students in Introduction to Public History, this means that they start the course by writing a substantial research paper, to give them a grounding in historical research and writing, and to make sure that every student has some degree of understanding of a specific historical topic. For the rest of the semester, as we looked at different aspects of the practice of public history, in museums, archives, government, private practice, the media, education, and so on, the students had a foundation that they could apply to each of those examples» (Spence, 2004). It is self-evident that this proposal, which we obviously adopt, could be a useful guide for teachers, as it concerns students' engagement in Public History.

REFERENCES

Andreou, A. - Kokkinos, G. – Lemonidou, E. (eds) (2015). *The public history in Greece - Uses and abuses of History*, Thessaloniki: Epikentro [Ανδρέου, Α. – Κόκκινος, Γ. Λεμονίδου, Ε. (επιμ.) (2015). *Η Δημόσια Ιστορία στην Ελλάδα – Χρήσεις και καταχρήσεις*, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο].

Bühl-Gramer, C. (2018). "The Future of Public History – What Shall We Teach Prospectively? Remarks and Considerations", in Demantowsky, M. (ed.). *Public History and School; International Perspectives*, Berlin-Boston: De Gruyter Oldenbourg.

Eleftheriou, X. (2019). *Public History as a controversial issue – The Holocaust of the Greek Jews on the internet*, Athens: Taxideutis [Ελευθερίου, Ξ. (2019). *Η Δημόσια Ιστορία ως συγκρουσιακό θέμα - Το Ολοκαύτωμα των Ελλήνων Εβραίων στο διαδίκτυο*, Αθήνα: Ταξιδευτής].

Exertzoglou, H. (2020). *Public History – An Introduction*, Athens: Twenty-First Publications [Εξερτζόγλου, Χ. (2020). *Η Δημόσια Ιστορία - Μια εισαγωγή*, Αθήνα: Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου].

Kokkinos, G. (2018). *Traumatic memory and Public History: Distomo 1944-2018*, Athens: Taxideutis [Κόκκινος, Γ. (2018). *Τραυματική μνήμη και δημόσια Ιστορία: Δίστομο 1944-2018*, Αθήνα: Ταξιδευτής].

Korte, B. – Paletschek, S. (2017). “Historical Edutainment: New Forms and Practices of Popular History?”, in M. Carretero et al. (eds.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*, London: Palgrave Macmillan.

Liakos, A. (2010), “Will the philosophical schools survive?”, in Kalokairinos, A. (ed.). *Humanities, Philosophical Schools*, Minutes of the homonymous Conference, December 5-7, 2008, Faculty of Philosophy, Rethymnon: University of Crete [Λιάκος, Α. (2010). «Θα επιβιώσουν οι φιλοσοφικές σχολές;», στο Καλοκαιρινός, Α. (επιμ.). *Ανθρωπιστικές σπουδές, Φιλοσοφικές Σχολές*, Πρακτικά ομώνυμου σεμιναρίου στο Πανεπιστήμιο Κρήτης, 5-7 Δεκεμβρίου 2008, Ρέθυμνο, Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου Κρήτης].

Martin, D. (2018). “Public History at School. How and Why?”, in *Public History Weekly*, 6 (May) 19.

Parkes, R. (2018). “Public Historians in the Classroom”, in Demantowsky, M. (ed.), *Public History and School; International Perspectives*, Berlin-Boston: De Gruyter Oldenbourg.

Seixas, P. (1993). “The Community of Inquiry as a Basis for Knowledge and Learning: The Case of History”, *American Educational Research Journal*, 30, no. 2, 305–324.

Seixas, P. (2016). “A History/Memory Matrix for History Education”, in *Public History Weekly*, 4.

Smyrniaios, A. (2013). *History learning*, Athens: Grigoris [Σμυρναίος, Α. (2013). *Ιστορίας μάθησις*, Αθήνα: Γρηγόρης].

Spence, J. (2004). “Teaching Public History”, a discussion between J. Spence and G. Prokopowicz, in *Perspectives on History*, v. 42, is. 5 (May).

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα καθήκοντα του σχολικού ηγέτη

Μίζης Κοσμάς
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Εδ,
komezis@yahoo.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το ερευνητικό πρόγραμμα με την επωνυμία Διεθνές Πρόγραμμα Επιτυχημένης Σχολικής Ηγεσίας ή *International Successful School Principal's Project (ISSPP)* κατέδειξε τις πρακτικές και τα χαρακτηριστικά των πετυχημένων σχολικών ηγετών προσφέροντας με αυτόν τον τρόπο μια πολυεπίπεδη και ολιστική οπτική της πετυχημένης σχολικής ηγεσίας. Μάλιστα αναγνώρισε την ισχυρή σχέση που υφίσταται μεταξύ της σχολικής ηγεσίας και της σχολικής αποτελεσματικότητας. Η μικροέρευνα, επομένως, επιχειρεί να διερευνήσει και να παράσχει απαντήσεις στον βαθμό τού δυνατού κατά πόσο ο διευθυντής της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας μπορεί να χαρακτηριστεί ως ένας επιτυχημένος σχολικός ηγέτης. Ως μέσο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο και το δείγμα της έρευνας αποτελείτο από 50 εκπαιδευτικούς των 2ου και 5ου δημοτικών σχολείων Ν. Αλικαρνασσού της περιφερειακής ενότητας Ηρακλείου Κρήτης. Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει το συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους παρουσιάζουν σχετικά μικρή ικανοποίηση ως προς τον βαθμό στον οποίο ο διευθυντής δρα ως σχολικός ηγέτης. Επίσης, η γενική διαπίστωση στην οποία καταλήγει η παρούσα ερευνητική εργασία είναι το γεγονός πως ο διευθυντής δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ως ικανοποιητικά προσανατολισμένος στη δημιουργία ενός ξεκάθਾਰου εκπαιδευτικού οράματος και στην οικοδόμηση εποικοδομητικών διαπροσωπικών σχέσεων με το προσωπικό.

ABSTRACTS

The research project named the International Successful School Principal's Project (ISSPP) demonstrated the practices and characteristics of successful school leaders, thus offering a multi-level and holistic view of successful school leadership. In fact, he recognized the strong relationship that exists between school leadership and school effectiveness. The micro-research, therefore, attempts to investigate and provide answers as far as possible whether the principal of the particular school unit can be characterized as a successful school leader. The questionnaire was used as a means of data collection and the research sample consisted of 50 teachers of the 2nd and 5th primary schools of the Prefecture of Alikarnassos of the regional unit of Heraklion, Crete. From the analysis of the data, it is concluded that the teachers as a whole show relatively little satisfaction with the extent to which the principal acts as a school leader. Also, the general conclusion reached by this research work is the fact that the director cannot be characterized as satisfactorily oriented towards creating a clear educational vision and building constructive interpersonal relationships with the staff.

KEYWORDS

Successful school leaders, school leadership, school effectiveness, teachers' perceptions

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το ερευνητικό πρόγραμμα με την επωνυμία Διεθνές Πρόγραμμα Επιτυχημένης Σχολικής Ηγεσίας ή *International Successful School Principal's Project (ISSPP)* κατέδειξε τις πρακτικές και τα χαρακτηριστικά των πετυχημένων σχολικών ηγετών προσφέροντας με αυτόν τον τρόπο μια πολυεπίπεδη και ολιστική οπτική της πετυχημένης σχολικής ηγεσίας. Μάλιστα αναγνώρισε την ισχυρή σχέση που υφίσταται μεταξύ της σχολικής ηγεσίας και της σχολικής αποτελεσματικότητας.

Στη θεωρία της Διοικητικής Επιστήμης γίνεται ένας σαφής διαχωρισμός ανάμεσα στις έννοιες ηγεσία και διεύθυνση. Ο Πασιαρδής (2005) επισημαίνει πως ο όρος διεύθυνση σχετίζεται με καθημερινή διοίκηση του οργανισμού και ταυτοχρόνως ο ίδιος ο ηγέτης προσδιορίζει την κατεύθυνση του οργανισμού μέσα στα πλαίσια ενός βραχυπρόθεσμου ορίζοντα. Εν αντιθέσει ο όρος ηγεσία συμπεριλαμβάνει τον προηγούμενο όρο. Διότι η ηγεσία αναφέρεται στο όραμα και γενικότερα στην μακροπρόθεσμη κατεύθυνση που καταρτίζει ο ηγέτης προσδίδοντας κατά αυτόν τον τρόπο στον οργανισμό στρατηγικό προσανατολισμό. Επιπρόσθετα τονίζει πως «οι δύο αυτοί όροι αλληλοσυμπληρώνονται για να μας δώσουν όλα όσα πραγματικά πρέπει να κάνει ένας σύγχρονος ηγέτης» (ό.π. σελ. 212).

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να διερευνήσει και να παράσχει απαντήσεις στον βαθμό τού δυνατού κατά πόσο ο διευθυντής της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας μπορεί να χαρακτηριστεί ως ένας επιτυχημένος σχολικός ηγέτης.

ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΜΙΚΡΟΕΡΕΥΝΑΣ

Η παρούσα εργασία αποπειράται να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα καθήκοντα του αποτελεσματικού σχολικού ηγέτη και να διαπιστώσει σε ποιο βαθμό μπορεί να χαρακτηριστεί ως σχολικός ηγέτης ο διευθυντής της σχολικής μονάδας.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Σύμφωνα με τον σκοπό της μικροέρευνας αποσκοπούσε να συλλέξει απαντήσεις στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- Σε ποιο βαθμό ο διευθυντής της σχολικής μονάδας λειτουργεί ως σχολικός ηγέτης;
- Σε ποιο βαθμό ο διευθυντής δρα ως σχολικός ηγέτης, εξασφαλίζει το κατάλληλο μαθησιακό κλίμα στη σχολική μονάδα;
- Σε ποιο βαθμό ο διευθυντής δρα ως σχολικός ηγέτης και λειτουργεί ως φορέας ποιοτικής διδασκαλίας;

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

Τα ευρήματα σύγχρονων ερευνών καταδεικνύουν ότι η σχολική ηγεσία αποτελεί μία από τις βασικές συνιστώσες για τη συνολική επιτυχία του σχολείου (Greenberg & Baron, 2013). Ως εκ τούτου τη διεθνή επιστημονική έρευνα απασχολεί η εύρεση μίας αποτελεσματικής μορφής ηγεσίας, η οποία θα εξασφαλίσει την αποτελεσματικότητα και την επιτυχία του σχολείου (Pashardis & Johansson, 2016· Armstrong, 2017). Πρόσωπο-κλειδί αποτελεί ο σχολικός ηγέτης, ο οποίος χαρακτηρίζεται από συγκεκριμένες ικανότητες- δεξιότητες, που τον καθιστούν ξεχωριστό στη σχολική μονάδα, ενίοτε και ως πρότυπο προς μίμηση (Αντωνίου, 2006, 2008). Τέτοια χαρακτηριστικά είναι η επιδίωξη της συνεχούς απτής βελτίωσης, η ορθή διαχείριση των πόρων, η αξιοποίηση των δυνατοτήτων του προσωπικού και η λήψη αποτελεσματικών αποφάσεων (Stedman, 1987· Bush, 2007, 2008, 2010· Danielson, 2007).

Οι απόψεις και οι αντιλήψεις των ερευνητών της Διοικητικής Επιστήμης αποκρυσταλλώνονται εν περιλήψει στα λόγια του Elmore (2000: 15.) που επισημαίνει μεταξύ χαρακτηριστικά :

«Αυτά που έχουν να φέρουν εις πέρας οι ηγέτες είναι πρωτίστως να ενισχύσουν τις δεξιότητες και τη γνώση των ανθρώπων στον οργανισμό, δημιουργώντας ένα κοινό κλίμα κουλτούρας και υψηλών προσδοκιών γύρω από την εφαρμογή εκείνων των δεξιοτήτων και εκείνης της γνώσης, κρατώντας συνδεδεμένα διάφορα μέρη του οργανισμού σε μια παραγωγική σχέση μεταξύ τους, και ταυτόχρονα καθιστώντας τα άτομα υπεύθυνα για τις συνεισφορές τους στο συλλογικό αποτέλεσμα».

Μέσα από μια συστηματική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, έχει διαφανεί ότι τα χαρακτηριστικά του επιτυχημένου ηγέτη, όπως έχουν προκύψει από τις διάφορες έρευνες (Green, 2001· Leithwood & Riehl, 2003· Mc Ewan, 2003· Day, 2005· Leithwood κ.ά, 2006), μπορούν να συνοψιστούν στις εξής κατηγορίες:

- Δημιουργία και μετάδοση κοινού οράματος.
- Προώθηση κατανεμημένης ηγεσίας.

- Δημιουργία συλλογικής κουλτούρας.
- Κατανόηση και ανάπτυξη προσωπικού (δημιουργία μαθησιακής κοινότητας).
- Προσωπικότητα.
- Δημιουργία παραγωγικών σχέσεων με τους γονείς και την κοινότητα.

Συνεπώς οι σχολικοί ηγέτες που ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της σημερινής κοινωνίας της γνώσης, έχουν υψηλές προσδοκίες πρώτα απ' τον εαυτό τους και μετά από τους άλλους. Πρώτα από όλα είναι διά βίου μαθητές και προσπαθούν να αυξήσουν και να βελτιώσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους καθιστώντας την σχολική μονάδα μια μανθάνουσα κοινότητα, ταυτόχρονα δεν είναι ποτέ ευχαριστημένοι από το επίπεδο του σχολείου και προσπαθούν πάντα να το βελτιώσουν (Bush, 2007, 2008, 2010· Danielson, 2007). Πράγματι, κάθε καλός σχολικός ηγέτης είναι ακούραστος. Καθημερινά προσπαθεί για το καλύτερο αποτέλεσμα του ίδιου και του σχολείου του, ενημερώνεται για τις εξελίξεις στο πεδίο της Εκπαιδευτικής Ηγεσίας, επενδύει χρόνο, αναπτύσσεται επαγγελματικά και βελτιώνεται έτσι ώστε να αναδύει και να οικοδομεί το όραμα που θα ακολουθήσουν ο ίδιος και τα μέλη του σχολείου του, ενώ φροντίζει να διατηρεί τον επαγγελματισμό του χωρίς ταυτόχρονα να κάνει κατάχρηση της εξουσίας που του δίνεται και να εκμεταλλεύεται τη θέση του για να επιβληθεί. Ενώ η πείρα δεν είναι κάτι που κερδίζεται και το απολαμβάνουμε για πάντα, αλλά είναι μια συνεχής διαδικασία που συμβάλλει στην αποτελεσματική διαχείριση των περιστάσεων

Υπό αυτό το πρίσμα η σχολική διεύθυνση είναι αποτελεσματική, όταν συγκλίνουν οι προσδοκίες του διευθυντή-ηγέτη, των υφισταμένων του και του μέλλοντος να παραχθεί έργο. Απαιτείται σταθερή προσήλωση στην επίλυση των πραγματικών σύγχρονων προβλημάτων με την όσο το δυνατόν μεγαλύτερη έκταση ανάλυσης περιπτώσεων και την όλο μεγαλύτερη εφαρμογή της συμμετοχικής ηγεσίας και όχι εμμονή στην αναχρονιστική «αρχή του ενός» και αλυσιτελείς τρόπους αντιμετώπισης προβλημάτων. Φυσικά μέσα σε όλα θα πρέπει να αντιλαμβάνεται έγκαιρα τη σχολική πραγματικότητα, δηλαδή, να προλαμβάνει τα προβλήματα του σχολείου και να διακρίνει τις ευκαιρίες. Πάνω από όλα ο ηγέτης του σύγχρονου σχολείου καλείται να ανακαλύψει το όραμα από κοινού με τους εκπαιδευτικούς της σχολικής του μονάδας και τους στόχους του σχολείου με τους συντελεστές επίτευξής τους (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς, τοπική κοινότητα). Άλλωστε πραγματικός σχολικός ηγέτης είναι αυτός που μπορεί να μεταδώσει. Τέλος, η διασαφήνιση των προσδοκιών στα πλαίσια μια συνεργατικής κουλτούρας που διατυπώνονται απ' το προσωπικό του σχολείου, οδηγεί σε ποιοτική διεύθυνση της σχολικής μονάδας (Green, 2001· Leithwood & Riehl, 2003· McEwan, 2003· Day, 2005· Leithwood κ.ά, 2006).

Επίσης, ένα σημαντικό χαρακτηριστικό του σχολικού ηγέτη που χαρακτηρίζεται ως αποτελεσματικός αποτελεί και ο επαγγελματισμός του που στοχεύει στην αποτελεσματικότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Είναι αδιαμφισβήτητο πως ο σχολικός ηγέτης πρέπει να αξιοποιεί τις γνώσεις του προκειμένου να καθοδηγεί, να ενθαρρύνει και να εμπνέει τους υφισταμένους του, να συμβάλλει στη βελτίωση της συνεργασίας, να ασκεί αποτελεσματική επικοινωνία έτσι ώστε να χειρίζεται και να επιλύει αποτελεσματικά τις διάφορες καταστάσεις που προκύπτουν και μέσω αυτών να πετυχαίνει τους στόχους του σχολείου αλλά και να βελτιώνει την αποτελεσματικότητά του δρώντας ως μετασχηματιστικός ηγέτης.

Καταληκτικά οι Hall και Hord (1987), σε έρευνά τους σχετικά με τον αποτελεσματικό σχολικό ηγέτη, καταδεικνύουν πως είναι ο κύριος φορέας καινοτομιών στο σχολείο. Επεμβαίνει στη διαδικασία εισαγωγής νεωτερισμών και επιβλέπει τον τρόπο με τον οποίο εισάγονται αλλαγές.

Επιλογικά ο σχολικός ηγέτης αποτελεί φορέα ποιοτικής διδασκαλίας, παρακινεί το διδακτικό προσωπικό προς επιμόρφωση, διαμορφώνει ένα μελλοντικό όραμα, συμβάλλει στην επιτυχή συνεργασία του προσωπικού, λαμβάνει τις σωστές αποφάσεις και έχει τη δυνατότητα να επιλύει τις κρίσεις στο σχολικό περιβάλλον (Godfrey, 2016).

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η μεθοδολογία της έρευνας βασίστηκε στη συλλογή ερευνητικών δεδομένων ποσοτικής μορφής. Ο βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τις αντιλήψεις των

εκπαιδευτικών αναφορικά με τα καθήκοντα του σχολικού ηγέτη και να διαπιστώσει σε ποιο βαθμό μπορεί να χαρακτηριστεί ως σχολικός ηγέτης ο διευθυντής της σχολικής μονάδας.

ΕΙΔΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε 18 δηλώσεις που αναφέρονται στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα καθήκοντα του διευθυντή-ηγέτη. Για μεθοδολογικούς σκοπούς οι 18 αυτές δηλώσεις ομαδοποιήθηκαν σε 3 υποκατηγορίες: α) Διοίκηση και Οργάνωση, β) Κλίμα και Σχέσεις, γ) Μάθηση και διδασκαλία. Επομένως στην υποκατηγορία Διοίκηση και η Οργάνωση περιλαμβάνονται ερωτήσεις για τις γνώσεις διοίκησης, το είδος ηγεσίας που εφαρμόζει, τις ικανότητες που διαθέτει, την στήριξη που παρέχει, την παρουσία του στη μονάδα, τις αποφάσεις που λαμβάνει, την παρώθηση που εμπνέει, την κουλτούρα και το μαθησιακό κλίμα που καλλιεργεί και τέλος πώς οργανώνει τη λειτουργία της μονάδας. Στην υποκατηγορία Κλίμα και τις Σχέσεις περιλαμβάνονται ερωτήσεις αναφορικά με το επίπεδο σχέσεων που καλλιεργεί. Τέλος στη Μάθηση και Διδασκαλία αναφορικά με την προώθηση της ποιότητας στην διδασκαλία και μάθηση. Οι απαντήσεις στις ερωτήσεις της κλίμακας αξιολογούνται με τη βοήθεια 5/θμης κλίμακας τύπου Likert, όπου 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ, 5= πάρα πολύ.

ΜΕΣΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Για την επίτευξη των στόχων της έρευνας θεωρείται απαραίτητος ο καταρτισμός ενός ερωτηματολογίου καθώς και η συμπλήρωσή του από ένα δείγμα εκπαιδευτικών. Το ερωτηματολόγιο αποτέλεσε τροποποίηση του ερευνητή του ερωτηματολογίου του κ. Πασιαρδή, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 222-225.

ΔΕΙΓΜΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν τα μέλη του διδακτικού προσωπικού των 2ου και 5ου δημόσιου δημοτικού σχολείου Ν. Αλικαρνασσού, εκτός των διευθυντών των σχολικών μονάδων. Συνολικά συμμετείχαν 50 εκπαιδευτικοί.

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η έρευνα ήταν επιτόπια. Η παράδοση και η συλλογή των ερωτηματολογίων έγινε από τον ερευνητή. Πριν από την επίσκεψη στο σχολείο, έγινε τηλεφωνική ενημέρωση του διευθυντή για το σκοπό της έρευνας και τον καθορισμό της μέρας και ώρας επίσκεψης. Οι οδηγίες δόθηκαν προφορικά σε όλους τους συμμετέχοντες μαζί με τις κατάλληλες διευκρινήσεις. Επιπλέον τονίστηκε ο ανώνυμος και εμπιστευτικός χαρακτήρας της παρούσας έρευνας. Για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων χρειάστηκε χρόνος 12' περίπου λεπτών εκπαιδευτικούς κατά τη συνεδρία προσωπικού. Μετά τη συμπλήρωση τους επεστράφησαν στον ερευνητή μέσα σε χρονικό διάστημα δύο ημερών. Στην αρχή διενεργήθηκε μια πιλοτική έρευνα σε πέντε (5) εκπαιδευτικούς με στόχο να διερευνηθεί αν οι ερωτήσεις ήταν κατανοητές. Στη συνέχεια έλαβε χώρα η διανομή των ερωτηματολογίων κατά τη συνεδρία προσωπικού, τα οποία οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωναν και επέστρεφαν. Η συμμετοχή ήταν εθελοντική και όποιος επιθυμούσε μπορούσε να μην συμμετάσχει. Κατόπιν τα ερωτηματολόγια συλλέχτηκαν, ούτως ώστε να διαπιστωθεί ποια δεδομένα είναι χρήσιμα στην επίλυση του ερευνητικού προβλήματος.

Παραγοντική ανάλυση

Η παραγοντική ανάλυση ομαδοποίησε τις ερωτήσεις σε τρεις παράγοντες. Ο πρώτος παράγοντας περιλαμβάνει 10 μεταβλητές (1,2,3,4,5,6,7,8,9,10) και παίρνει το όνομα διοίκηση και οργάνωση. Ο δεύτερος παράγοντας περιλαμβάνει 5 μεταβλητές (11,12,13,14,15) και παίρνει το όνομα κλίμα και σχέσεις. Ο τρίτος παράγοντας περιλαμβάνει 3 μεταβλητές (16,17,18) ενώ παίρνει το όνομα φορέας ποιοτικής διδασκαλίας.

ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ ΚΑΙ ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

- Το ερωτηματολόγιο συνοδευόταν από επιστολή στην οποία αναφέρονται πληροφορίες σχετικά με το σκοπό της έρευνας, και την εμπιστευτικότητα των δεδομένων.
- Το ερωτηματολόγιο ήταν ανώνυμο και δόθηκε προσωπικά στους υποψήφιους, δεδομένου ότι η προσωπική επαφή αυξάνει το βαθμό αξιοπιστίας και εγκυρότητας του ερωτηματολογίου.
- Με την πιλοτική χορήγηση του ερωτηματολογίου περιορίστηκαν τα οποιαδήποτε θέματα αξιοπιστίας και εγκυρότητας του.
- Το ερωτηματολόγιο ήταν αποτέλεσμα της επισκόπησης της διεθνούς βιβλιογραφίας για τον σχολικό ηγέτη, ώστε να υπάρχει εγκυρότητα περιεχομένου και τα θέματα/ενότητες και παράγοντες που αυτό περιλαμβάνει να ανταποκρίνονται στα ευρήματα ερευνών και μελετών.
- Παρά τις όποιες επί μέρους δυσκολίες που αντιμετωπίστηκαν κατά τη συλλογή των δεδομένων, εντούτοις ο αριθμός του δείγματος θεωρείται ικανοποιητικός για τα δεδομένα της έρευνας μικρής κλίμακας.

ΗΘΙΚΑ ΔΙΛΗΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ

Στα πλαίσια της παρούσας έρευνας και πριν την επιλογή του δείγματος, τηρήθηκαν οι κανόνες της δεοντολογίας. Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν αναλυτικά για τη χρήση των κατάλληλων πληροφοριών για τον σκοπό της έρευνας, τις μεθόδους συλλογής πληροφοριών και της χρήσης των ευρημάτων της έρευνας μέσα από μια ουσιαστική περιγραφή των σταδίων διεξαγωγής της έρευνας. Ως προς τους περιορισμούς σχετίζονται με ζητήματα όπως (Bowling, 1997) η έλλειψη ελέγχου της ειλικρίνειας των ερωτηθέντων και η απώλεια των λεπτομερειών και του βάθους της πληροφορίας.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΙΚΡΟΕΡΕΥΝΑΣ

ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ

Ο συγκεντρωτικός πίνακας παρουσιάζει τους μέσους όρους, τις ελάχιστες και τις μέγιστες τιμές των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις σε ποιο βαθμό ο διευθυντής μπορεί να χαρακτηριστεί ως σχολικός ηγέτης.

Συγκεντρωτικός πίνακας 1

Μέσοι όροι, ελάχιστες και μέγιστες τιμές των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για το βαθμό αποτελεσματικότητας του διευθυντή.

<i>Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ότι ο διευθυντής...</i>	<i>Μέσοι όροι</i>	<i>Ελάχιστη τιμή</i>	<i>Μέγιστη τιμή</i>
1.εφαρμόζει συμμετοχικές πρακτικές στη λήψη αποφάσεων;	2,7	2	4
2.έχει δυναμική παρουσία στη σχολική μονάδα;	2,9	3	4
3.εφαρμόζει μια δημοκρατική και ανθρώπινη προσέγγιση ηγεσίας για να επιτύχει τα καλύτερα δυνατά μαθησιακά αποτελέσματα;	2,60	2	4
4.εμπνέει μια ξεκάθαρη εκπαιδευτική φιλοσοφία;	2,50	2	4

5.διαχειρίζεται εποικοδομητικά καταστάσεις και προβλήματα;	2,48	2	4
6.εφαρμόζει κατανεμημένη ηγεσία δίνοντας τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους μαθητές την ευκαιρία να ασκήσουν ηγετικούς ρόλους;	2,31	1	4
7.ενθαρρύνει υψηλές προσδοκίες και επίπεδα τόσο σε εκπαιδευτικούς όσο και σε μαθητές;	2,40	2	4
8.καλλιεργεί μια σχολική κουλτούρα συνεργασίας, εμπιστοσύνης και επικοινωνίας;	2,73	2	4
9.προωθεί τη συνεργασία με τους γονείς;	2,90	2	4
10.στηρίζει της επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού;	2,77	3	4
11.καλλιεργεί εποικοδομητικές σχέσεις με το προσωπικό;	2,41	2	4
12.κατανοεί τις ανάγκες, τους προβληματισμούς και τα προσωπικά προβλήματα των εκπαιδευτικών;	3,15	2	4
13.προωθεί υψηλά επίπεδα διαφάνειας και δικαιοσύνης μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας;	2,44	2	4
14.καλλιεργεί μια κουλτούρα συνεργασίας και επικοινωνίας στη σχολική μονάδα;	2,70	2	4
15.παρακινεί και εμπυχώνει τους εκπαιδευτικούς;	2,74	1	4
16. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ότι ο Διευθυντής ηγέτης προωθεί και μεταδίδει με ενθαρρυντικό τρόπο τις προσδοκίες του για υψηλή απόδοση τόσο από τους μαθητές όσο και από το προσωπικό;	2,70	2	4
17. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ότι ο Διευθυντής κατευθύνει και ενσωματώνει αποτελεσματικά σε όλα τα προγράμματα γενικής παιδείας αλλά και τα προγράμματα των παιδιών με ειδικές ανάγκες;	2,44	1	4
18. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ότι ο Διευθυντής εντοπίζει, αναλύει και	2,38	1	4

εφαρμόζει τα αποτελέσματα ερευνών
για να βελτιώσει το σχολείο του;

Ο πίνακας παρουσιάζει τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας αναφορικά με την αποτελεσματικότητα του διευθυντή στον νομοθετικό και ιδιογραφικό του ρόλο.

Ο συγκεντρωτικός πίνακας παρουσιάζει τους μέσους όρους, τις ελάχιστες και τις μέγιστες τιμές των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στις μεταβλητές που συνιστούν την αποτελεσματική ηγεσία. Παρατηρούμε ότι η χαμηλότερη μέση (2,31) αναφέρεται στη μεταβλητή 6 υποδεικνύοντας ότι σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών ο διευθυντής δεν εφαρμόζει ικανοποιητικά τις πρακτικές της κατανεμημένης ηγεσίας με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να μην μπορούν να αναπτύξουν ηγετικούς ρόλους. Επίσης χαμηλό μέσο όσο παρουσιάζουν τόσο η μεταβλητή 18 (2,38) που αφορά το κατά πόσο ο διευθυντής εντοπίζει, αναλύει και εφαρμόζει τα αποτελέσματα ερευνών για να βελτιώσει το σχολείο του, όντας θιασώτης της δια βίου μάθησης και συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης.

Τέλος χαμηλή τιμή παρουσιάζει και η μεταβλητή 7 (2,40) που αφορά την ενθάρρυνση από τον διευθυντή υψηλών προσδοκιών και επίπεδων τόσο σε εκπαιδευτικούς όσο και σε μαθητές. Γεγονός που μας δείχνει ότι σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών δεν κρίνονται ικανοποιητικές οι συμπεριφορές και οι πρακτικές του διευθυντή τόσο στη συνεργασία με τους γονείς όσο και στην ενθάρρυνση υψηλών προσδοκιών.

Απεναντίας ως υψηλότερες τιμές αναφέρονται στη μεταβλητή 12 (3,15) η οποία αφορά εκ μέρους του την κατανόηση των αναγκών, των προβληματισμών και τα προσωπικών προβλημάτων των εκπαιδευτικών και η μεταβλητή 9 (2,90) η οποία αφορά τη συνεργασία με τους γονείς.

Πίνακας 2. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το βαθμό που ο διευθυντής της σχολικής μονάδας λειτουργεί ως σχολικός ηγέτης

Δηλώσεις	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Πλήθος
1 Εφαρμόζει συμμετοχικές πρακτικές στη λήψη αποφάσεων.	2,7	1,11	40
2 Έχει δυναμική παρουσία στη σχολική μονάδα;	2,9	1,15	40
3 Εφαρμόζει μια δημοκρατική και ανθρώπινη προσέγγιση ηγεσίας για να επιτύχει τα καλύτερα δυνατά μαθησιακά αποτελέσματα.	2,60	1,13	40
4 Εμπνέει μια ξεκάθαρη εκπαιδευτική φιλοσοφία.	2,50	1,13	39
5. Διαχειρίζεται εποικοδομητικά καταστάσεις και προβλήματα	2,48	1,12	40
6. Εφαρμόζει κατανεμημένη ηγεσία δίνοντας τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους μαθητές την ευκαιρία να ασκήσουν ηγετικούς ρόλους.	2,31	1,16	40
7. Ενθαρρύνει υψηλές προσδοκίες και επίπεδα τόσο σε εκπαιδευτικούς όσο και σε μαθητές.	2,40	1,10	40
8. Καλλιεργεί μια σχολική κουλτούρα συνεργασίας, εμπιστοσύνης και επικοινωνίας.	2,73	1,10	40
9 Προωθεί τη συνεργασία με τους γονείς.	2,90	1,05	40
10 Στηρίζει της επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού.	2,77	1,07	40

Πίνακας 3. Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για βαθμό ο σχολικός ηγέτης εξασφαλίζει το κατάλληλο μαθησιακό κλίμα στη σχολική μονάδα;

Δηλώσεις	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Πλήθος
11. Καλλιεργεί επικοινωνιακές σχέσεις με το προσωπικό;	2,41	1,11	40
12. Κατανοεί τις ανάγκες, τους προβληματισμούς και τα προσωπικά προβλήματα των εκπαιδευτικών.	3,15	1,12	40
13. Προωθεί υψηλά επίπεδα διαφάνειας και δικαιοσύνης μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας;	2,44	1,09	39
14. Καλλιεργεί μια κουλτούρα συνεργασίας και επικοινωνίας στη σχολική μονάδα;	2,70	1,23	40
15. Παρακινεί και εμπυχώνει τους εκπαιδευτικούς;	2,74	1,01	39

Πίνακας 4. Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το βαθμό που ο σχολικός ηγέτης λειτουργεί ως φορέας ποιοτικής διδασκαλίας

Δηλώσεις	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Πλήθος
16. Προωθεί και μεταδίδει με ενθαρρυντικό τρόπο τις προσδοκίες του για υψηλή απόδοση τόσο από τους μαθητές όσο και από το προσωπικό.	2,70	1,23	40
17. Κατευθύνει και ενσωματώνει αποτελεσματικά σε όλα τα προγράμματα γενικής παιδείας αλλά και τα προγράμματα των παιδιών με ειδικές ανάγκες.	2,44	1,01	39
18. Εντοπίζει, αναλύει και εφαρμόζει τα αποτελέσματα ερευνών για να βελτιώσει το σχολείο του.	2,68	1,11	39

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΜΕ T-TEST ΓΙΑ ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΑ ΔΕΙΓΜΑΤΑ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΙΑΚΥΜΑΝΣΗΣ ΜΕ ONE WAY ANOVA.

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των αναλύσεων με t-test (t-test για Ανεξάρτητα Δείγματα) για όλες τις δηλώσεις με μεταβλητή δύο επιλογών (Φύλο) και η Ανάλυση διακύμανσης (oneWayANOVAtest) για όλες τις δηλώσεις με μεταβλητή πάνω από δύο επιλογές (Επίπεδο Σπουδών, Έτη Υπηρεσίας, Θέση στην Υπηρεσία).

Παρατηρούμε ότι η δήλωση 9 «Προωθεί τη συνεργασία με τους γονείς.» (Μ.Ο.=2,90 Τ.Α.=1,08) και η δήλωση 12 «Κατανοεί τις ανάγκες, τους προβληματισμούς και τα προσωπικά προβλήματα των εκπαιδευτικών» (Μ.Ο. Ανδρών =2,44 – Τ.Α Ανδρών =1,02) αξιολογήθηκαν με του υψηλότερους μέσους όρους από τους άνδρες εκπαιδευτικούς. Αντίστοιχα με τους υψηλότερους μέσους όρους αξιολογήθηκαν από τις γυναίκες οι δηλώσεις: 9 «Προωθεί τη συνεργασία με τους γονείς.» (Μ.Ο.=2,90 Τ.Α.=1,08) και 2 «έχει δυναμική παρουσία στη σχολική μονάδα» (Μ.Ο. Γυναικών = 3,09 – Τ.Α Γυναικών=1,13).

Αντίθετα με τους χαμηλότερους μέσους όρους αξιολογήθηκαν από τους άνδρες οι δηλώσεις : Παρατηρούμε ότι η δήλωση 6 «Εφαρμόζει κατανοητή ηγεσία δίνοντας τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους μαθητές την ευκαιρία να ασκήσουν ηγετικούς ρόλους.» (Μ.Ο.=2,31 Τ.Α.=1,08), η δήλωση 11 «Προωθεί υψηλά επίπεδα διαφάνειας και δικαιοσύνης μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας» (Μ.Ο. Ανδρών =2,41 – Τ.Α Ανδρών = 1,13) και η δήλωση 14 «κατευθύνει και ενσωματώνει αποτελεσματικά σε όλα τα προγράμματα γενικής παιδείας αλλά και τα προγράμματα των παιδιών με ειδικές ανάγκες» (Μ.Ο. Ανδρών =2,44 – Τ.Α Ανδρών =1,02). Ενώ με τους χαμηλότερους μέσους όρους αξιολογήθηκαν από τις γυναίκες αντίστοιχα οι δηλώσεις: 15 «Παρακινεί και εμπυχώνει τους εκπαιδευτικούς» (Μ.Ο. Γυναικών = 2,43 – Τ.Α Γυναικών=1,07), και δήλωση 8 «Καλλιεργεί μια σχολική κουλτούρα συνεργασίας, εμπιστοσύνης και επικοινωνίας» (Μ.Ο. Γυναικών = 2,38 – Τ.Α Γυναικών=1,08).

Παρατηρούμε ότι υπάρχει διαφορά στους μέσους όρους ανάμεσα στις δύο κατηγορίες αλλά δε γνωρίζουμε αν η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική. Προκειμένου να διερευνηθεί κατά πόσο υφίστανται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των απόψεων των ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών, διενεργήθηκαν αναλύσεις με κριτήρια t-test για ανεξάρτητα δείγματα.

Η στατιστική ανάλυση t-test για ανεξάρτητα δείγματα δεν έδειξε οποιεσδήποτε στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων σχετικά με το φύλλο των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα τα αποτελέσματα των στατιστικών αναλύσεων δεν έδειξαν οποιεσδήποτε στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των απόψεων των δύο ομάδων αναφορικά με τους μέσους όρους, διότι η τιμή του $p > 0,05$ σε όλες τις δηλώσεις. Δηλαδή οι άνδρες και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί βλέπουν με τον ίδιο τρόπο τον διευθυντή ως σχολικό ηγέτη.

Αντίθετα η ανάλυση διακύμανσης (oneWayANOVAtest) για το επίπεδο μόρφωσης των εκπαιδευτικών του δείγματος έδειξε ότι οι ερωτώμενοι είχαν σαφή διαφορά στην άποψή τους σε σχέση με τη δήλωση 1 «εφαρμόζει συμμετοχικές πρακτικές στη λήψη αποφάσεων» ($F=4,736$, $p < 0,01$), τη δήλωση 3 «εφαρμόζει μια δημοκρατική και ανθρώπινη προσέγγιση ηγεσίας για να επιτύχει τα καλύτερα δυνατά μαθησιακά αποτελέσματα» ($F=5,612$, $p < 0,01$), στη δήλωση 6 «εφαρμόζει κατανεμημένη ηγεσία δίνοντας τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους μαθητές την ευκαιρία να ασκήσουν ηγετικούς ρόλους» ($F=3,749$, $p < 0,05$), τη δήλωση 7 «ενθαρρύνει υψηλές προσδοκίες και επίπεδα τόσο σε εκπαιδευτικούς όσο και σε μαθητές» ($F=4,345$, $p < 0,05$), τη δήλωση 10 «στηρίζει της επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού» ($F=4,435$, $p < 0,05$), τη δήλωση 14 «καλλιεργεί μια κουλτούρα συνεργασίας και επικοινωνίας στη σχολική μονάδα» ($F=3,749$, $p < 0,05$), τη δήλωση 16 «προωθεί και μεταδίδει με ενθαρρυντικό τρόπο τις προσδοκίες του για υψηλή απόδοση τόσο από τους μαθητές όσο και από το προσωπικό» ($F=4,345$, $p < 0,05$) και τη δήλωση 18 «εντοπίζει, αναλύει και εφαρμόζει τα αποτελέσματα ερευνών για να βελτιώσει το σχολείο του» ($F=3,705$, $p = 0,05$).

Από τον πίνακα πολλαπλών συγκρίσεων διαφαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών με πτυχίο Πανεπιστημίου και αυτών με μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο, όπου ήταν πιο αρνητικοί στις σχετικές δηλώσεις. Φαίνεται ότι η δεύτερη ομάδα διαθέτει περισσότερη εξοικείωση με τη διαδικασία από την ομάδα των πτυχιούχων, ίσως, λόγω του ότι τα μεταπτυχιακά προσόντα δύνανται να υποδηλώνουν καλύτερη γνώση των νέων επιστημονικών δεδομένων στον τομέα της σύγχρονης Εκπαιδευτικής Ηγεσίας και Διοίκησης. Δεν υπήρξαν οποιεσδήποτε άλλες σαφείς διαφορές με βάση τις αναλύσεις διακύμανσης στις απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος.

Η ανάλυση διακύμανσης (oneWayANOVAtest) για τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών του δείγματος έδειξε ότι οι ερωτώμενοι δεν είχαν καμία διαφορά στην άποψή τους σχετικά με τις δηλώσεις του ερωτηματολογίου, αφού δεν υπήρχαν οποιεσδήποτε στατιστικά σημαντικές διαφορές.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ερώτημα 1: Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον βαθμό στον οποίο ο διευθυντής της σχολικής μονάδας λειτουργεί ως σχολικός ηγέτης.

Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει το συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί στο σύνολο τους παρουσιάζουν σχετικά μικρή ικανοποίηση ως προς το βαθμό στον οποίο ο διευθυντής δρα ως σχολικός ηγέτης. Επιπρόσθετα παρουσιάζεται έλλειμμα στήριξης των εκπαιδευτικών αλλά και δημιουργία ενός ουσιαστικού δικτύου επικοινωνίας με τους γονείς και γενικά τους εξωτερικά εμπλεκόμενους φορείς. Αξιοσημείωτο είναι και το γεγονός της μη εφαρμογής μιας κατανεμημένης ηγεσίας που να παρέχει στο προσωπικό ευκαιρίες ανάπτυξης ηγετικών ρόλων και συμπεριφορών. Επίσης τα ευρήματα της έρευνας υποδεικνύουν πως δεν έχει δημιουργηθεί σε ικανοποιητικό βαθμό μια κουλτούρα συνεργασίας, επικοινωνίας και αλληλοϋποστήριξης, τέτοια δηλαδή που να ευνοεί την ανάπτυξη υψηλών προσδοκιών από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές αλλά και ενός αισθήματος ευθύνης, αφοσίωσης και δέσμευσης έναντι του κοινού οράματος (Green,2001· Leithwood & Riehl,2003· McEwan, 2003· Day,2005· Leithwood κ.ά, 2006). Επιλογικά διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι

κάτοχοι μεταπτυχιακών ή/και διδακτορικών τίτλων σπουδών επιδεικνύουν κάποια επικριτικότερη στάση απέναντι στο διευθυντή ως σχολικό ηγέτη σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που κατείχαν μόνο το βασικό τίτλο σπουδών.

Εν κατακλείδι, η αποτελεσματικότητα του διευθυντή αναφορικά με τα τρία πλαίσια πετυχημένης σχολικής ηγεσίας όπως τα ανέδειξε το μεγάλο διεθνές ερευνητικό πρόγραμμα ISSPP (International Successful School Principalship Project) ή Διεθνές Ερευνητικό Πρόγραμμα Επιτυχημένης Σχολικής Ηγεσίας και τα οποία κατά σειρά είναι δημοκρατική και ανθρώπινη προσέγγιση ηγεσίας, σχολικό κλίμα και κουλτούρα συνεργασίας, δίκτυα συνεργασίας και επικοινωνίας και όραμα και προσωπικό σύστημα αξιών κρίνεται από λίγο έως αρκετά ικανοποιητική, σίγουρα όμως δεν μπορεί να χαρακτηριστεί επιτυχημένη.

Ερώτημα 2: Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το βαθμό που ο σχολικός ηγέτης εξασφαλίζει το κατάλληλο μαθησιακό κλίμα στη σχολική μονάδα;

Η γενική διαπίστωση στην οποία καταλήγει η παρούσα ερευνητική εργασία είναι το γεγονός πως ο διευθυντής δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ως ικανοποιητικά προσανατολισμένος στη δημιουργία ενός ξεκάθਾਰου εκπαιδευτικού οράματος και στην οικοδόμηση εποικοδομητικών διαπροσωπικών σχέσεων με το προσωπικό. Σχέσεων που να στηρίζονται στη διαφάνεια και τη δικαιοσύνη, για να καλλιεργηθεί η πολυπόθητη και υπεραπαραίτητη εμπιστοσύνη. Δεδομένου του ότι η εμπιστοσύνη αποτελεί το θεμέλιο της αποτελεσματικής ηγεσίας και εν γένει της αποτελεσματικής λειτουργίας ενός οργανισμού. Κοντολογίς είναι το κλειδί της συνεχούς ανάπτυξης (Bush, 2007, 2008, 2010· Danielson, 2007).

Ερώτημα 3: Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το βαθμό που ο σχολικός ηγέτης αποτελεί φορέα ποιοτικής διδασκαλίας.

Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει το συμπέρασμα ότι ο διευθυντής δεν κατορθώνει αποτελεσματικά να προωθεί και να μεταδίδει με ενθαρρυντικό τρόπο τις προσδοκίες του για υψηλή απόδοση τόσο από τους μαθητές όσο και από το προσωπικό. Επίσης δεν είναι σε θέση να εντοπίζει, αναλύει και εφαρμόζει τα αποτελέσματα ερευνών για να βελτιώσει το σχολείο του σε ικανοποιητικό βαθμό σε αντίθεση με όσα καταδεικνύουν οι έρευνες των οι Hall και Hord (1987) και Godfrey (2016).

ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ

Ο ερευνητής βασιζόμενος στα πορίσματα και τις πληροφορίες που εντοπίστηκαν με την ολοκλήρωση της παρούσας μελέτης προτείνει τις ακόλουθες τρεις συστάσεις οι οποίες αφορούν θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής, διοίκησης σχολικής μονάδας και ανάπτυξης του προσωπικού.

1. Οι φορείς που ασκούν εκπαιδευτική πολιτική οφείλουν να εφαρμόσουν τα κατάλληλα κριτήρια επιλογής διευθυντών και να μην στηρίζουν πλέον το αναχρονιστικό μοντέλο όπου κυρίαρχο ρόλο διαδραματίζει η προϋπηρεσία και να πριμοδοτηθούν πιο ποιοτικά χαρακτηριστικά όπως οι μεταπτυχιακοί και διδακτορικοί τίτλοι σπουδών, οι επιμορφώσεις και το ερευνητικό έργο των υποψήφιων διευθυντών.
2. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας θα πρέπει αποδεδειγμένα να κατέχει τις απαραίτητες δεξιότητες επικοινωνίας, σε συνδυασμό με τις εξειδικευμένες γνώσεις στο πεδίο της Εκπαιδευτικής Ηγεσίας και φυσικά να επιτελεί κι ερευνητικό έργο.
3. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας θα πρέπει να υποδυθεί επιτυχημένα το ρόλο του φορέα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και της ανάδυσης ενός κοινού συμπεφωνημένου οράματος και τη μεταφορά του στην πράξη καλλιεργώντας κουλτούρα συνεργασίας, δρώντας ως σχολικός-ηγέτης και όχι ως απλός διεκπεραιωτής.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αντωνίου, Α.-Σ. (2006) Τακτικές άσκησης επιρροής μεταξύ διευθυντικών στελεχών και υφισταμένων σε ελληνικούς οργανισμούς. Στο: Π. Σ. Κορδούτης & Β. Γ. Παυλόπουλος (Επιμ.), *Πεδία έρευνας στην Κοινωνική Ψυχολογία* (σελ. 178-196). Αθήνα: Ατραπός.
- Αντωνίου, Α.-Σ. (2008) Προοπτικές και δυνατότητες άσκησης ηθικής ηγεσίας. Στο: Α.-Σ. Αντωνίου (Επιμ.), *Ηθική των Επιχειρήσεων* (σελ. 1 -18). Αθήνα: Σάκκουλας.
- Αντωνίου, Α.-Σ. & Γαλακτίδου, Α. (2010) Διερεύνηση άσκησης μετασχηματιστικού τύπου ηγεσίας και ενδεχόμενη επίδρασή του στην επαγγελματική εξουθένωση (burnout). Στο: Α.-Σ. Αντωνίου (Επιμ.), *Στρες: Προσωπική Ανάπτυξη & Ευημερία* (σελ. 73-136). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Armstrong, P. (2017) Successful school leadership: international perspectives. *British Journal of Educational Studies*, 65(2), 263-264.
- Brauckmann, S. & Paschiardis, P. (2011). A validation study of the leadership styles of a holistic leadership theoretical framework. *International Journal of Educational Management*, 25(1), 11-32.
- Bush, T. (2007) Educational leadership and management: theory, policy and practice. *South African Journal of Education*, 27(3), 391-406.
- Bush, T. (2008) From management to leadership. Semantic or meaningful change? *Educational Management Administration and Leadership*, 36(2), 271-288.
- Bush, T. (2010) The national professional qualification for headship: The key to effective school leadership? *School Leadership & Management*, 18(3), 321-333
- Bowling, E. (1997). *Measuring Health; a Review of Quality of Life Measurement Scales* (2nd ed.). Med Health Care Philos 1, 181–182.
- Danielson, Ch. (2007). The many faces of leadership. *Educational Leadership*, 65(1), 14-19.
- Day, C. (2005). Sustaining success in challenging contexts: leadership in English schools. *Journal of Educational Administration*, 43 (6), 573 – 583.
- Elmore, R. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington: Albert Shanker Institute.
- Jacobson, S. & Day, C. (2007). The International Successful School Principalship Project (ISSPP): An overview of the project, the case studies and their contexts, *International Studies in Educational Administration*, 35(3), 3-10.
- Greenberg, J. & Baron, R. A. (2013). *Οργανωσιακή Ψυχολογία και Συμπεριφορά* (Α.-Σ. Αντωνίου, επιμ.-μτφρ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Green, H. (2001). Ten questions for school leaders. *School Leadership and Management*, 22(2), 143-161.
- Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. London: Routledge/Falmer.
- Leithwood, K. & Rielh, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Philadelphia, P.A.: Laboratory for students Success, Temple University.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. & Hopkins, D. (2006). *Seven strong claims about successful school leadership*. Nottingham: NCSL.
- Mc Ewan, K. E. (2003). *10 Traits of highly effective principals*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2006), *Αποτελεσματικά Σχολεία, (Επανεκδοση)* Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένη Διευθυντές Σχολείων. Διεθνείς Ερευνητικές Τάσεις & η Ελληνική Πραγματικότητα*. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Ίων.
- Pashiardis, P. & Johansson, O. (2016). *Successful school leadership: International perspectives*. London: Bloomsbury Academic.
- Southworth, G. (2005). Learning-centered leadership. In: B. Davies (Ed.). *The essentials of school leadership*, (pp. 75-92). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτηματολόγιο

ΜΕΡΟΣ Α΄: Να σημειώσετε✓ στο κατάλληλο κουτάκι

1. Φύλο Άνδρας Γυναίκα

2. Επίπεδο σπουδών(επιλέξτε ειδικότητα και περαιτέρω προσόντα):

Παιδαγωγική Σχολή Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών

Ειδικότητα (Δευτεροβάθμια) Διδακτορικός Τίτλος Σπουδών

3. Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση:

A. 0-8 Γ. 18-25 χρόνια

B. 9-17 χρόνια Δ. περισσότερα από 25 χρόνια

4. Χρόνια υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο έως και 31/8/2015:

A. Λιγότερο από ένα χρόνο Γ. 4-6 χρόνια

B. 1-3 χρόνια Δ. περισσότερα από 7 χρόνια

ΜΕΡΟΣ Β΄: Να δηλώσετε στο κουτάκι το γράμμα που σας αντιπροσωπεύει έχοντας υπόψη ότι το:

I. Διοίκηση και Οργάνωση

1. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ότι ο Διευθυντής εφαρμόζει συμμετοχικές πρακτικές στη λήψη αποφάσεων;

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ότι ο Διευθυντής έχει δυναμική παρουσία στη σχολική μονάδα;

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ότι ο Διευθυντής εφαρμόζει μια δημοκρατική και ανθρώπινη προσέγγιση ηγεσίας για να επιτύχει τα καλύτερα δυνατά μαθησιακά αποτελέσματα;

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ

4. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ότι ο Διευθυντής εμπνέει μια ξεκάθαρη εκπαιδευτική φιλοσοφία;

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ

5. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ότι ο Διευθυντής διαχειρίζεται επικοινωνιακά καταστάσεις και προβλήματα;

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ

6. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ότι ο Διευθυντής εφαρμόζει καταναεμημένη ηγεσία δίνοντας τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους μαθητές την ευκαιρία να ασκήσουν ηγετικούς ρόλους;

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ

7. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ότι ο Διευθυντής ενθαρρύνει υψηλές προσδοκίες και επίπεδα τόσο σε εκπαιδευτικούς όσο και σε μαθητές;

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ

8. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ότι ο Διευθυντής καλλιεργεί μια σχολική κουλτούρα συνεργασίας, εμπιστοσύνης και επικοινωνίας;

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ

9. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ότι ο Διευθυντής προωθεί τη συνεργασία με τους γονείς;

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ

10. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ότι ο Διευθυντής στηρίζει της επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού;

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ

II. Κλίμα και Σχέσεις

11. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ότι ο Διευθυντής καλλιεργεί εποικοδομητικές σχέσεις με το προσωπικό;

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ

12. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ότι ο Διευθυντής κατανοεί τις ανάγκες, τους προβληματισμούς και τα προσωπικά προβλήματα των εκπαιδευτικών;

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ

13. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ότι ο Διευθυντής προωθεί υψηλά επίπεδα διαφάνειας και δικαιοσύνης μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας;

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ

14. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ότι ο Διευθυντής ηγέτης καλλιεργεί μια κουλτούρα συνεργασίας και επικοινωνίας στη σχολική μονάδα;

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ

15. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ότι ο Διευθυντής ηγέτης παρακινεί και εμπυχώνει τους εκπαιδευτικούς;

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ

III. Ποιότητα διδασκαλίας

16. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ότι ο Διευθυντής ηγέτης προωθεί και μεταδίδει με ενθαρρυντικό τρόπο τις προσδοκίες του για υψηλή απόδοση τόσο από τους μαθητές όσο και από το προσωπικό;

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ

17. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ότι ο Διευθυντής κατευθύνει και ενσωματώνει αποτελεσματικά σε όλα τα προγράμματα γενικής παιδείας αλλά και τα προγράμματα των παιδιών με ειδικές ανάγκες;

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ

18. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ότι ο Διευθυντής εντοπίζει, αναλύει και εφαρμόζει τα αποτελέσματα ερευνών για να βελτιώσει το σχολείο του;

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ

Κοινωνιολογία και Φιλοσοφία της Εκπαίδευσης: Μια παράλληλη πορεία στην ιστορία της εκπαίδευσης μέχρι τη συγκρότησή τους

Δρ Δημήτρης Κυρίτσης

Καθηγητής-Σύμβουλος ΕΑΠ, Διδακτικό Προσωπικό ΑΣΠΑΙΤΕ

dkir@otenet.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει την ιστορική πορεία της κοινωνιολογικής και φιλοσοφικής μελέτης της εκπαίδευσης και κυρίως τις συνθήκες που οδήγησαν στη συγκρότηση των κλάδων της Κοινωνιολογίας και Φιλοσοφίας της Εκπαίδευσης. Η ενασχόληση με ζητήματα εκπαιδευτικής φύσεως εκκινεί από την αρχαιότητα, όταν η κοινωνιολογική προσέγγιση εναλλάσσεται και υπολανθάνει δυσδιάκριτα στην ευρύτερη φιλοσοφική. Ωστόσο, μόλις κατά τη δεκαετία του 1960, ως απόρροια κοινωνικών, πολιτικών, οικονομικών και εκπαιδευτικών εξελίξεων-συνθηκών, επιτυγχάνεται η συγκρότηση τόσο της Κοινωνιολογίας όσο και της Φιλοσοφίας της Εκπαίδευσης και συνακόλουθα η “νομιμοποίησή” τους ως ειδικών επιστημονικών κλάδων και ξεχωριστών περιοχών μελέτης με αυστηρές προσδιοριστικές επιστημολογικές ορίζουσες. Έκτοτε διαγράφουν σταθερά ανοδική πορεία υγιούς πειραματισμού και αξιοσημείωτης διεύρυνσης, έχοντας πλέον καταστεί από τις πιο ζωντανές και σεβαστές περιοχές των ανθρωπιστικών επιστημών.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Κοινωνιολογία, Φιλοσοφία, Εκπαίδευση, Ιστορική εξέλιξη

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο προβληματισμός σε ζητήματα εκπαιδευτικής φύσεως αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο στην εξελικτική πορεία της ανθρώπινης διανόησης. Οι ρίζες της μελέτης αλλά και της κατανόησης της παιδείας ανιχνεύονται στην αρχαία ελληνική σκέψη, όχι βέβαια στο πλαίσιο ενός σχετικού ειδικού επιστημονικού κλάδου ή μιας ξεχωριστής περιοχής μελέτης με αυστηρές προσδιοριστικές επιστημολογικές προϋποθέσεις, με τη δική του βιβλιογραφία, παραδόσεις και προβληματική. Αντίθετα, οι όποιες προσεγγίσεις εντάσσονται ή υποκρύπτονται στο ευρύτατο -σχεδόν καθολικό- περιεχόμενο της Φιλοσοφίας, που υπό τη σκέπη της “αγκάλιαζε” το σύνολο των επιστημονικών και θεωρητικών γνώσεων. Έτσι, η κοινωνιολογική προσέγγιση της παιδείας, σε πρώτη φάση αποτυπώνοντας την αλληλεπίδραση ανάμεσα στην εκπαίδευση και την κοινωνία, ενυπάρχει, εναλλάσσεται και υπολανθάνει δυσδιάκριτα στην ευρύτερη φιλοσοφική.

Μια τέτοια συμπίεση ξεδιπλώνεται στο έργο των αρχαίων στοχαστών. Στην “Πολιτεία” του Πλάτωνα, που συνιστά την πρώτη συνεπή και εμπειριστατωμένη πραγματεία στην εκπαίδευση (Ulrich, 1947: 31), και τους “Νόμους”, εκτενές έργο ηλικιακής και πνευματικής ωριμότητας του φιλοσόφου, οικοδομείται και παρουσιάζεται ένα ολόκληρο εκπαιδευτικό σύστημα βασιζόμενο στην πρόταξη της νόησης του τέλειου ανθρώπου ως πολίτη – χρήσιμου μέλους της κοινωνίας με συνείδηση των αλληλεξαρτήσεων του προς αυτή, συναίσθηση των δικαιωμάτων και υποχρεώσεων του και ανιδιοτελή συμμετοχή στα κοινά. Στη συστηματική αυτή ενασχόληση με παιδαγωγικά ζητήματα αναδύονται προσεγγίσεις τόσο φιλοσοφικές όσο και κοινωνιολογικές, όπως η ανεκτίμητη προσφορά της παιδείας ως θεμελιώδους θεσμού στην κατάκτηση της αρετής, στη διαμόρφωση του ήθους των πολιτών αλλά και στην πραγμάτωση της πολιτειακής οργάνωσης, της κοινωνικής ευδαιμονίας και δικαιοσύνης (Kiritsis, 2008: 35-36).

Αλλά και στο Αριστοτελικό οικοδόμημα εντοπίζονται εκτενείς αναφορές στην παιδεία - κυρίως στα “Ηθικά Νικομάχεια” και τον “Πολιτικό”-, τοποθετήσεις που εκτίθενται με σπάνια στοχαστική εμβρίθεια και εμπεριέχουν τόσο φιλοσοφική (πρωτίστως) χροιά όσο και

κοινωνιολογικές διαστάσεις (Burnet, 1967, Howie, 1968, Κυρίσης & Χελιατσίδου, 2009). Μεταξύ άλλων, λοιπόν, ο Σταγειρίτης διατείνεται ότι το άτομο, καθώς μεμονωμένο ως αυθύπαρκτη οντότητα που δρα ξεχωριστά από την πολιτική κοινωνία δεν έχει κανένα νόημα, πρέπει να διαπαιδαγωγείται, ώστε να προσαρμόζεται στις απαιτήσεις της πόλης του, η οποία νοείται ως φυσική ύπαρξη (Πολ. 1252b 30, 1253a 1-9, 1337a 27-29). Υπό την παραπάνω λογική ο πολίτης μιας δημοκρατικής πολιτείας οφείλει μέσω της εκπαίδευσης να αναπτύσσει τις ιδιότητες εκείνες του χαρακτήρα του που υπηρετούν τη διατήρηση και την πρόοδο της δημοκρατικής ζωής, τη διασφάλιση της σταθερότητας της πόλης (Πολ. 1310a12-17).

Ανάλογοι παιδαγωγικοί προβληματισμοί διατρέχουν και το έργο του Ισοκράτη (κυρίως στο “Κατά των σοφιστών” και το “Περί Αντιδόσεως”), το οποίο έχει αναγνωριστεί από το σύνολο της επιστημονικής κοινότητας (Newman, 1975: 358, Knowles, 1962: 62, Marrou, 1948: 292). Επισημαίνει την ανάγκη αφιέρωσης της όλης εργασίας και δραστηριότητας του μαθητή τόσο στη συνετή διευθέτηση των ατομικών του υποθέσεων όσο και στην αποτελεσματική διαχείριση των ζητημάτων της πόλης (Αντιδ. 285). Η αγωγή συνεπώς οφείλει να θεραπεύσει εξ ίσου τα ατομικά και τα κοινωνικά παιδευτικά ιδανικά, ώστε να επιφέρει την ενάρετη στάση και συμπεριφορά του τόσο προσωπικά ως ατόμου όσο και ως πολίτη της κοινωνίας (Kiritsis, 2009). Χωρίς να παραγνωρίζει το ανθρώπινο ένστικτο και την έμφυτη επιθυμία για διάκριση και επιτυχία, επιδιώκει να χαλιναγωγήσει τα ζωώδη ένστικτα, να τα εξανθρωπίσει και να ορίσει κάποιες σταθερές προς όφελος της κοινωνίας (Ξανθού, 2001: 153-154).

Τα πρώτα ψήγματα, λοιπόν, της κατανόησης της σχέσης της εκπαίδευσης με την κοινωνική δομή εντοπίζονται στην αρχαιότητα. Είτε πρωτίστως με φιλοσοφική εμβάθυνση είτε δευτερευόντως με κοινωνιολογική (έστω ατελή) προσέγγιση το ενδιαφέρον επικεντρώθηκε, μεταξύ άλλων, στο ρόλο που η εκπαίδευση καλείται να διαδραματίσει, στις αρχές που διέπεται ή πρέπει να διέπεται, στις λειτουργίες που επιτελεί, στη σχέση της με την κοινωνία, στην αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται μεταξύ των μελών της και στις συνέπειες αυτής.

Η ΣΥΓΚΡΟΤΗΣΗ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΩΣ ΔΙΑΚΡΙΤΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΩΝ ΠΕΡΙΟΧΩΝ

Στο διάβα των αιώνων και μέχρι τα τέλη του 19^{ου} ούτε η φιλοσοφία ούτε η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης είχαν αποκτήσει διακριτή υπόσταση, αλλά διάφοροι στοχαστές ανέπτυσαν απόψεις και προβληματισμούς για τις κοινωνικές παθογένειες, για τις προτεραιότητες της ζωής, για την ηθική αποτίμηση των πραγμάτων, για τις προϋποθέσεις της κοινωνικής δικαιοσύνης, για ζητήματα υψηλής νοηματοδότησης εν γένει, και συνακόλουθα για όλα τα ανωτέρω εστίαζαν στο ρόλο της εκπαίδευσης καταθέτοντας προτάσεις περί εκπαιδευτικής πολιτικής (Blake et al, 2003, Burbules, 1997). Τα πρώτα ψήγματα αυτονόμησης χρονολογούνται στα τέλη του 19^{ου} αιώνα στις αγγλόφωνες χώρες και κυρίως στις ΗΠΑ (Scheffler, 1960: 3-6, Tible, 1996: vii-viii), όταν σε αντίθεση με την επικρατούσα έως τότε ατομικιστική θεωρία της εκπαίδευσης, αναδύθηκε μια προσέγγιση που με κύριους εκπροσώπους τους φιλοσόφους Dilthey, Spranger, Natorp, Bergemann, Nohl, Kerschensteiner και Dewey και τους κοινωνιολόγους Ward και Durkheim υποστήριζε ότι η φύση της εκπαίδευσης πρέπει να βασίζεται κυρίως σε μια κοινωνική οπτική και προσέγγιση· επακόλουθα, σημειώθηκαν σοβαρές απόπειρες ανάπτυξης μιας γενικής και συγκροτημένης θεώρησης του νοήματος και των σκοπών της εκπαίδευσης (Burbules, 2000: 5).

Ο Dewey (1990, 1916) αντιλαμβανόταν το σχολείο ως κοινοπολιτεία σε μικρογραφία που αποσκοπούσε στη βελτίωση κάθε κοινωνίας. Έθεσε λοιπόν ως βασικό σκοπό να επιτύχει μέσα στη σχολική τάξη τη δημιουργία ενός κοινωνικού πνεύματος συνεργασίας και αλληλοβοήθειας, φέρνοντας το σχολείο σε στενή σχέση τόσο με την οικογένεια του κάθε παιδιού όσο και με το ευρύτερο περιβάλλον. Εδραίωσε την παιδαγωγική του φιλοσοφία στην ανάπτυξη ενός παιδοκεντρικού εκπαιδευτικού συστήματος, με κύρια γνωρίσματα την έμφαση στα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και τις ικανότητες του μαθητή και την αναγνώριση της αξίας, της προσωπικότητας και της ελευθερίας του. Είναι ο συγγραφέας της πρώτης συστηματικής για τη φιλοσοφία της παιδείας πραγματείας με τίτλο *Democracy and Education*, η συμβολή της οποίας θεωρείται ορόσημο για τη συγκρότηση και αυτονόμηση του επιστημονικού πεδίου με το οποίο έκτοτε ασκούνται και εντρυφούν ειδικά και αποκλειστικά οι φιλόσοφοι προσδίδοντας

με το συγγραφικό τους έργο φιλοσοφική διάσταση στην εκπαιδευτική θεωρία, πολιτική και πρακτική (Dupuis, 1985: 1).

Την ίδια περίπου χρονική περίοδο εντοπίζεται η απαρχή της ανάπτυξης ερευνητικής και συγγραφικής δραστηριότητας σε παιδαγωγικά ζητήματα υπό ένα πλαίσιο πρωτίστως κοινωνιολογικό. Σημαντική ώθησε προς αυτόν τον προσανατολισμό έδωσε η κοινωνιολογική θεωρία της αγωγής του Durkheim (1922) (Morrish, 2017: 30), ο οποίος αντιμετώπισε τον εκπαιδευτικό θεσμό ως κοινωνικό πράγμα που δεν ανάγεται στα άτομα που τον απαρτίζουν, αλλά έχοντας αυθύπαρκτη υπόσταση ξεπερνά τα υποκείμενα που εμπλέκει στις διαδικασίες του, αναπτύσσει σχέσεις με τα υπόλοιπα κοινωνικά πράγματα και επιτελεί συγκεκριμένες λειτουργίες έναντι της συνολικής κοινωνίας. Πρόταξε ως βασικό σκοπό της τυπικά θεσμοθετημένης εκπαίδευσης την αναπαραγωγή των βασικών κανόνων και αξιών, τη μετάδοση δηλαδή στο παιδί ενός ορισμένου αριθμού φυσικών, διανοητικών και ηθικών καταστάσεων που αξιώνουν από αυτό η πολιτική κοινωνία στο σύνολό της και το συγκεκριμένο περιβάλλον μέσα στο οποίο προορίζεται να ζήσει. Συμπεράνε ότι η εκπαιδευτική αυτή διαδικασία αποτελεί συνθήκη διασφάλισης της κοινωνικής τάξης και σταθερότητας.

Την περίοδο εκείνη που οι δύο αυτοί στοχαστές ανέπτυξαν μέρος της συγγραφικής τους δραστηριότητας είχε στις ΗΠΑ διαπιστωθεί συσσώρευση σοβαρών κοινωνικών προβλημάτων. Η εγκληματικότητα βρισκόταν σε έξαρση, οι μεταναστευτικές ροές αυξάνονταν όπως και τα διαζύγια, τα υψηλά ποσοστά ανεργία αποτελούσαν μια πραγματικότητα, η φτώχεια είχε εξαπλωθεί όπως και η πορνεία, ο ρατσισμός αποτελούσε μια συνήθη προσέγγιση των ανθρώπων, η εκμετάλλευση, η άδικη και ανήθικη αντιμετώπιση των εργαζομένων κορυφώνονταν, ενώ στη βιομηχανοποίηση και στην πολιτική διαφθορά αποδίδονταν ολέθριες επιπτώσεις (Rothbard, 2017). Είχε ουσιαστικά δημιουργηθεί το απαραίτητο υπόστρωμα, οι ευνοϊκές συνθήκες και η αναγκαιότητα, προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι ανωτέρω παθογένειες και αδυναμίες του πολιτικού και κοινωνικού συστήματος (Walters, 2007).

Μεταξύ των δράσεων και των πρωτοβουλιών στις οποίες επιδόθηκε κυρίως η μεσαία τάξη, ιδιαίτερη βαρύτητα δόθηκε στη θεωρητική διερεύνηση του ρόλου που δύναται να διαδραματίσει η εκπαίδευση στην κοινωνική πρόοδο. Οι υψηλές προσδοκίες με τις οποίες επενδύθηκε η παρεχόμενη αγωγή ως απόρροια των συνθηκών και των αλλαγών της περιόδου εκείνης συνέβαλαν αφενός στη διαμόρφωση και διάδοση της πεποίθησης αναφορικά με τη στενή σχέση ανάμεσα στο σχολείο και την κοινωνία και αφετέρου στην απόπειρα ερμηνείας της παιδαγωγικής πράξης με κανόνες από την Κοινωνιολογία, την Κοινωνική Φιλοσοφία και τη Φιλοσοφία (Finney, 1928). Έτσι, με επίκεντρο ζητήματα που αφορούσαν στην κοινωνική διαστρωμάτωση, στον καταμερισμό της εργασίας, στην εξειδίκευση της παραγωγής, στη συγκρότηση των εθνικών κρατών, στη συγκέντρωση του πληθυσμού στις μεγάλες πόλεις, στη ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας και της γραφειοκρατίας, άρχισε να εκκολάπτεται η ανάπτυξη μιας δυναμικής σχέσης ανάμεσα στην Κοινωνιολογία, τη Φιλοσοφία και την Εκπαίδευση. Επρόκειτο για μια σύζευξη που εκκινούσε λιγότερο από ένα απλό ακαδημαϊκό ενδιαφέρον και συνδέονταν περισσότερο με πρακτικές ανάγκες, καθώς εμφορούνταν από την πεποίθηση για τη δυνατότητα πραγματοποίησης των απαραίτητων παρεμβάσεων στην εκπαίδευση που θα κατευθύνουν τις κοινωνικές εξελίξεις και θα δημιουργήσουν μια πιο ανθρώπινη κοινωνία (Parelius & Parelius, 1987: 1-3).

Από τη μια μεριά, οι Αμερικανοί κοινωνιολόγοι και παιδαγωγοί των αρχών του 20ού αιώνα, που είχαν προσηλωθεί στην παραγωγή και εφαρμογή κοινωνικά χρήσιμης γνώσης (Bulmer, 1992, p. 317), συγκέντρωσαν ό,τι θεωρήθηκε σχετικό, πρακτικό και χρήσιμο για το δάσκαλο από τη βιβλιογραφία της κοινωνιολογίας και το συμπεριέλαβαν στο πρόγραμμα σπουδών ορισμένων παιδαγωγικών τμημάτων υπό τον τίτλο Εκπαιδευτική Κοινωνιολογία ή Κοινωνιολογία για τους δασκάλους (Sociology for Teachers). Το αντικείμενο αυτό όμως, όπως σημειώνει ο Shimbori (1979: 397), ήταν τόσο πρωτόγονο που δεν βασιζόταν σε έρευνα. Ειδικότερα, στο στάδιο αυτό έθεσαν το σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος στην υπηρεσία των αναγκών της κοινωνίας με βασική προτεραιότητα τη διευκόλυνση της μετάδοσης της πολιτιστικής κληρονομιάς στα παιδιά και της ενσωμάτωσής τους στη μελλοντική κοινωνία, σε αντίθεση με την επικρατούσα την εποχή εκείνη προτεραιότητα που δίνονταν στις ικανότητες, τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των ίδιων των μαθητών (Shimbori, 1979: 397-399). Καίριος προς αυτήν την κατεύθυνση ήταν ο ρόλος της ιδρυθείσας το 1927

Εθνικής Εταιρείας για τη Μελέτη της Εκπαιδευτικής Κοινωνιολογίας (*National Society for the Study of Educational Sociology*) και της κυκλοφορίας κατά το ίδιο έτος του επιστημονικού περιοδικού *Journal of Educational Sociology*, που επικεντρώθηκε σε λειτουργικά ζητήματα περισσότερο παιδαγωγικά παρά κοινωνιολογικά προσανατολισμένα υπό την επιρροή της υπάρχουσας κοινωνικοοικονομικής κατάστασης (Szreter, 1980: 180). Επρόκειτο, ουσιαστικά, για την εφαρμογή κοινωνιολογικών τεχνικών και μεθόδων για τη θεραπεία προβλημάτων της ανθρωπότητας και (πρωτίστως) για τη διαχείριση και αντιμετώπιση εκπαιδευτικών προβλημάτων-ζητημάτων (Demiashkevich, 1932, Ellwood, 1927, Zorbaugh, 1927).

Από την άλλη μεριά, την ίδια περίοδο φιλόσοφοι με αφορμή τα ανωτέρω ζοφερά κοινωνικοοικονομικά προβλήματα ανέπτυξαν δραστηριότητα -δημοσιεύσεις, συνέδρια, ακαδημαϊκές συναντήσεις- αποσκοπώντας να επιτύχουν την αναμόρφωση της εκπαίδευσης και επακόλουθα την ανασυγκρότηση της αμερικανικής κοινωνίας. Η φιλοσοφική προσέγγιση της παιδείας εκφράστηκε πρωτίστως μέσω της *John Dewey Society*, τα μέλη της οποίας θεώρησαν υποχρέωσή τους με το διδασκαλικό και συγγραφικό τους έργο να επιφέρουν κοινωνική δράση (Kaminski, 1993). Η Ένωση όμως άρχισε σταδιακά να απολύει τον πρακτικό της προσανατολισμό, να αποκτά γραφειοκρατικά χαρακτηριστικά δημόσιας υπηρεσίας, ώσπου τελικά υπαναχώρησε σε μια πιο επαγγελματική και απόμακρη μορφή παιδαγωγικής φιλοσοφίας, υιοθετώντας μάλιστα μια ακόμη πιο επαγγελματική και κοινωνικά απόμακρη στάση με την ίδρυση το 1941 της *American Philosophy of Education Society*. Η ίδρυση της νέας αυτής Ένωσης σηματοδότησε μια κρίσιμη στροφή στην εξέλιξη της φιλοσοφίας της παιδείας ως ανεξάρτητου επιστημονικού κλάδου, τονίζοντας εμφατικά ότι η φιλοσοφική μέθοδος αποτελεί τον πυρήνα που παρέχει στον κλάδο ουσία και αξιοπιστία (Giarelli & Chambliss, 1991: 268-269). Για τον λόγο αυτό η Ένωση προτίμησε τη διατήρηση ενός χαρακτήρα κλειστού, όρισε αυστηρές προϋποθέσεις αποκλείοντας τη συμμετοχή σε πολίτες που απλώς είχαν ενδιαφέροντα περί παιδείας και εγγράφοντας ως μέλη της επαγγελματίες φιλόσοφους της παιδείας, με ειδική εκπαίδευση κυρίως από τον ακαδημαϊκό χώρο.

Περίπου ανάλογη με την τάση της *American Philosophy of Education Society* ήταν και η εξέλιξη την περίοδο εκείνη και στην κοινωνιολογική προσέγγιση της εκπαίδευσης που προσέδωσε βαρύτητα σε θεωρητικές κοινωνιολογικές αναζητήσεις παρά στα εφαρμοσμένα και πρακτικά ενδιαφέροντα των παιδαγωγών (Lauder, 2011). Ωστόσο, σημαντικές μετά το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο εξελίξεις επέφεραν τον επαναπροσδιορισμό της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης τόσο στις ΗΠΑ όσο και στην Ευρώπη (Brookover, 1949). Η γενικευμένη πεποίθηση ότι η εξάπλωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως μαζικού προπαρασκευαστικού θεσμού θα φέρει πρόοδο και ευτυχία στην κοινωνία και στα άτομα ενίσχυσε το ενδιαφέρον του κοινού για την εκπαίδευση και επέφερε τη διεύρυνσή της (Richardson, 1986: xii). Η παροχή της από τους θεσμοθετημένους επίσημους κρατικούς φορείς διευρυνόταν λαμβάνοντας τη μορφή ενός μεγαλεπήβολου εγχειρήματος, για την επιτυχή λειτουργία του οποίου απαιτούνταν πρωτίστως σημαντικές δαπάνες, οργάνωση και προσωπικό. Ταυτόχρονα, η αύξηση της παιδικής εγκληματικότητας, η ανάπτυξη των μέσων μαζικής ενημέρωσης και οι εισαγωγικές εξετάσεις για τα κολέγια τέθηκαν στο επίκεντρο ευρείας συζήτησης και προκάλεσαν το ειδικό ενδιαφέρον της ακαδημαϊκής κοινότητας των κοινωνιολόγων.

Παράλληλα, από τα μέσα της ίδιας δεκαετίας (1950) η εκπαίδευση συνδέθηκε με την οικονομία, ως μοχλός ανάπτυξης, τεχνολογικής προόδου και καινοτομίας, ως επένδυση για την εύρεση εργασίας (Halsey et al., 1964). Ο προσανατολισμός αυτός οδήγησε στην ενίσχυση της κοινωνικής ζήτησης για ανώτερες και ανώτατες σπουδές, ώστε να επιτυγχάνεται η αξιοποίηση των δυναμικών ταλέντων από τα ασθενέστερα κοινωνικά στρώματα, ένα μεγάλο μέρος των οποίων μέχρι τότε περιόριζε τις σπουδές του σε χαμηλό επίπεδο τυπικής εκπαίδευσης. Η νέα αυτή οπτική συνδέθηκε με τις μεταρρυθμιστικές προθέσεις της διαμόρφωσης μιας κατάλληλης εκπαιδευτικής πολιτικής που θα ευνοούσε την αξιοποίηση του ανθρώπινου κεφαλαίου για την προώθηση της οικονομικής ανάπτυξης (Becker, 1975, Schultz, 1963) και που θα ήταν ταυτόχρονα συμβατή με τα ιδανικά της ισότητας των ευκαιριών και γενικότερα με την ιδεολογία και τις παροχές του Κράτους Πρόνοιας (Λαμπίρη-Δημάκη, 2004: 72). Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης άρχισε να αναπτύσσεται στο πλαίσιο του νέου αυτού παραδείγματος με προεξάρχουσες αρχικά τις δομολειτουργικές προσεγγίσεις, παρουσιάζοντας το σχολείο ως τον κυριότερο φορέα του καταμερισμού των ατόμων στις διάφορες κοινωνικές

θέσεις και αναλύοντας τις αξίες της κυρίαρχης κουλτούρας και αντίστοιχα τις κοινωνικές νόρμες και τα πρότυπα επιτυχίας που αποτελούν μηχανισμούς κοινωνικής συνοχής (Χιωτάκης, 2004, Waller, 2011). Τα προβλήματα όμως που ανέκυψαν (όπως ανεπαρκής διάθεση κονδυλίων και γραφειοκρατικοποίηση) διέψευσαν τις αρχικές προσδοκίες που συνόδεψαν το φαινόμενο της σχολικής έκρηξης για τον εκδημοκρατισμό και τη δημιουργία της ιδανικής κοινωνίας. Αποτέλεσμα αυτών ήταν η εκπαιδευτική κρίση από τα μέσα της δεκαετίας του 1960 με έντονες κοινωνικές επιπτώσεις, όπως αύξηση της εγκληματικότητας, γενίκευση της απροθυμίας για παρακολούθηση μαθημάτων, μέτριες σχολικές επιδόσεις, συχνή εγκατάλειψη σπουδών, κορύφωση της ανεργίας μεταξύ των πτυχιούχων (Cremis, 1990, Rury, 2002).

Η ενίσχυση της κοινωνικής ζήτησης για ανώτερες και ανώτατες σπουδές αλλά και η έκρηξη της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των δύο πρώτων δεκαετιών της μεταπολεμικής περιόδου συνετέλεσε στην αναβάθμιση και της φιλοσοφίας της παιδείας, διότι κατ' αρχάς συνοδεύτηκε από την αναγνώριση της ανάγκης φιλοσοφικής επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού. Έτσι, τα μαθήματα στην παιδαγωγική φιλοσοφία βρήκαν κεντρική θέση στην εκπαίδευση του δασκάλου και οργανώθηκαν μεταπτυχιακά προγράμματα, οι πτυχιούχοι των οποίων θα αναλάμβαναν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Sammons, 1981). Επίσης, ανάλογα μαθήματα διδάσκονταν στα πανεπιστημιακά ιδρύματα μέσω της προσέγγισης των παιδαγωγικών απόψεων των μεγάλων φιλοσόφων από τον Πλάτωνα έως τον Dewey με παράλληλη σύνδεση της σκέψης τους με σύγχρονα παιδαγωγικά ζητήματα (Brauner, 1964: 172).

Υπό τις ανωτέρω πολιτικές, κοινωνικές, οικονομικές και εκπαιδευτικές εξελίξεις της περιόδου εκείνης, στη μεν φιλοσοφία της παιδείας από τις αρχές της δεκαετίας του 1950 σημειώθηκε μια σημαντική εξέλιξη, ο αναλυτικός προσανατολισμός σε παραδοσιακά φιλοσοφικά προβλήματα, η δε κοινωνιολογία της εκπαίδευσης ως ξεχωριστό πεδίο σπουδών δεν παρουσίασε σημαντικές εξελίξεις μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1960 (Tan, 1991), μέχρι αφενός τη βαθμιαία κλιμακούμενη διαμόρφωση της κοινής συνείδησης ότι ο σχεδιασμός και η εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής πρέπει να υποστηρίζονται και να κατευθύνονται από την επιστημονική έρευνα (Hallinan, 2000, Shimbori, 1979: 400-401) και αφετέρου τη διάδοση του Δομολειτουργισμού.

Αναλυτικότερα, ως προς την φιλοσοφία της παιδείας με την αμφισβήτηση των παραδοσιακών φιλοσοφικών ρευμάτων (Portelli, 1993: 12) δημιουργήθηκε ευνοϊκό κλίμα για την αναλυτική προσέγγιση σημαντικών φιλοσοφικών προβλημάτων. Με πρωτεργάτες τους Hardie, Peters και Scheffler αναπτύχθηκε ερευνητική, συγγραφική, διδακτική δραστηριότητα υπέρ της θέσης ότι η αναλυτική φιλοσοφία, στην οποία τα βασικά φιλοσοφικά ερωτήματα παίρνουν υπόσταση, συντελεί στην όξυνση και εμβάθυνση της φιλοσοφικής κριτικής σε έννοιες σχετικές με την παιδεία. Συνέβαλε, συνεπώς, στη διάδοση της προσέγγισης του ζητήματος της φιλοσοφίας της παιδείας με αφετηρία τη φιλοσοφία και της συνακόλουθης εισχώρησης της φιλοσοφικής ανάλυσης στη χώρα της παιδείας (Kaminsky, 1999: 231-249). Ειδικότερα, συνέβαλε στην αποσαφήνιση των πραγματικών νοημάτων κεντρικών για την αγωγή λέξεων, ιδεών, όρων και εννοιών αλλά και στον έλεγχο της συνέπειας των υποθέσεων, απόψεων και κριτηρίων που κατευθύνουν και θεμελιώνουν εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές. Η κορύφωση της δραστηριότητας αυτής -που βασίστηκε στην πεποίθηση ότι η αγωγή γενικότερα και η εκπαίδευση ειδικότερα θα είχε να αποκομίσει πολλά οφέλη υπό τη σκέπη και την επίδραση της αναλυτικής παράδοσης- από τις αρχές της δεκαετίας του 1960 σε παγκόσμιο επίπεδο οριστικοποίησε τη μετάβαση της φιλοσοφίας της παιδείας από μια χαλαρή και ασθενώς προσδιορισμένη περιοχή έρευνας σε μια φανερά διακριτή περιοχή εργασίας, σε έναν νόμιμο ακαδημαϊκό κλάδο (Hirst, 2003: xv).

Ως προς την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης διαπιστώθηκε αύξηση της συχνότητας πραγματοποίησης δημογραφικών και κοινωνικών ποσοτικών ερευνών-όπως οι Εκθέσεις Crowther το 1956, Beloe το 1960, Newsom το 1963 και Coleman το 1966- (Brookover & Erickson, 1975: 10), χάρη στη γενναία κυβερνητική χρηματοδότηση σε ερευνητικές εταιρείες ή σε ερευνητές που δρούσαν αυτοδύναμα και στη συνεργασία-αλληλεπίδραση ανάμεσα σε κοινωνιολόγους και παιδαγωγούς, με τους πρώτους να αναλαμβάνουν τις περισσότερες φορές τον κεντρικό ρόλο. Η κοινωνιολογική προσέγγιση στα εκπαιδευτικά πράγματα ευνοήθηκε καθοριστικά από τη νεοεμφανιζόμενη κοινωνιολογική σχολή του Δομολειτουργισμού που

στράφηκε και προς το θεσμό της εκπαίδευσης ως κοινωνικού φαινομένου και που με την κυριαρχία που ασκούσε στην πανεπιστημιακή ζωή των ΗΠΑ έδωσε τη δυνατότητα για την ανάπτυξη και νομιμοποίηση της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης ως κλάδου της γενικής Κοινωνιολογίας (Ράσης, 1987: 73). Υπό την επίδραση του Δομολειτουργισμού το ενδιαφέρον επικεντρώθηκε στη σχέση ανάμεσα στο σχολείο και την κοινωνία, την κοινωνική κινητικότητα, τις διακρίσεις, την ανισότητα, ζητήματα που η προσέγγισή τους διακρινόταν για την κοινωνιολογική τους διάσταση, ενώ πρόσφορο έδαφος για τη δημοσίευση σχετικών μελετών (θεωρητικών και εμπειρικών) έβρισκαν οι ερευνητές στο περιοδικό *Sociology of Education*, όπως μετονομάστηκε το 1963 από *Educational Sociology*.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η κοινωνιολογική αντιμετώπιση του φαινομένου της αγωγής οδηγεί από τη μία πλευρά στη θεωρητική κατανόηση της εκπαίδευσης ως αποτελέσματος, ως συνισταμένης των δομικών και θεσμικών παραγόντων, και από την άλλη ως κοινωνικού παράγοντα, ο οποίος επηρεάζει ενεργά τα άλλα βασικά κοινωνικά μεγέθη. Η δεύτερη οπτική, που πρωτίστως απασχολεί τους κοινωνιολόγους της εκπαίδευσης, αποδέχεται ότι βασική λειτουργία της τυπικά θεσμοθετημένης εκπαίδευσης είναι η μετάδοση των πολιτιστικών στοιχείων της κοινωνίας στους νέους με στόχο την προετοιμασία τους για τη μετέπειτα ανάληψη των ρόλων τους στην κοινωνία. Τα στοιχεία αυτά είναι, μεταξύ άλλων, η μετάδοση των απαραίτητων για την επαγγελματική τους ευδοκίμηση προσόντων, γνώσεων και δεξιοτήτων, η ανάδειξη μορφωτικών στάσεων, ειλικρινών μαθησιακών κινήτρων και ροπή προς δημιουργικές ενασχολήσεις, η δημιουργική συμμετοχή τους σε κάθε έκφανση της κοινωνίας. Η λειτουργία αυτή απευθύνεται στο σύνολο των μαθητών/τριών αποσκοπώντας στην αποδυνάμωση της επίδρασης του κοινωνικοοικονομικού στρώματος. Απευθύνεται στο σύνολο των μαθητών/τριών, καθώς γίνεται παραδεκτό ότι η εκπαιδευτική διαδρομή αποτελεί βασικό προβλεπτικό παράγοντα της κοινωνικής εξέλιξης των ατόμων, αλλά παράλληλα εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη θέση των γονέων τους στην κοινωνική πυραμίδα, γεγονός που οδηγεί στην αναπαραγωγή της κοινωνικής μορφοποίησης, τον περιορισμό της κοινωνικής κινητικότητας και την ανακύκλωση των κοινωνικών θέσεων, που μοιάζουν να κληροδοτούνται μέσα από καθορισμένες διαδικασίες.

Η φιλοσοφική αντιμετώπιση του φαινομένου της αγωγής εκκινεί από την παραδοχή ότι όλα σχεδόν τα ουσιαστικά προβλήματα της παιδείας ανάγονται τελικά σε φιλοσοφικό στοχασμό. Υπό αυτήν την παραδοχή η φιλοσοφία βρίσκει εφαρμογή στον εντοπισμό, τη μελέτη, την ανάλυση και την αποσαφήνιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων, στην περιγραφή και βαθύτερη κατανόηση της διαδικασίας, των προϋποθέσεων, των αρχών και του τέλους της παιδείας, στην αντίληψη, θέαση, προσέγγιση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, στη διαμόρφωση αιτιολογημένης άποψης, κατευθυντήριων γραμμών και προσανατολισμού, στη διευκόλυνση της λήψης κατάλληλων περί αγωγής αποφάσεων. Χάρη στο εύρος της εφαρμογής της αποβαίνει συστατικό της παιδείας και συμπληρωματικό οπτικό πεδίο της παιδαγωγικής, πάνω στα θεμέλια της οποίας αναπτύσσει εμβριθή και λυσιτελή στοχασμό. Για τη στενή τους σύνδεση οι Brauner και Burns (1965: 20) σημειώνουν γλαφυρά ότι φιλοσοφία και παιδεία περπατούν χέρι χέρι, με τη δεύτερη γρήγορα να έχανε τον προσανατολισμό της, όπως ο τυφλός χωρίς τον οδηγό-σκύλο, αν χώριζε από την πρώτη.

Τόσο η φιλοσοφική όσο και η κοινωνιολογική προσέγγιση της παιδείας αναπτύχθηκε αρχικά από τους αρχαίους Έλληνες διανοούμενους ως συνεπής προέκταση της ηθικής και πολιτικής τους σκέψης, της θεωρίας περί της ανθρώπινης φύσης, της γνωσιολογίας. Στο διάβα των αιώνων παραμένει ζοηρή και ακμαία, εντασσόμενη όμως σε ένα ευρύτερο πλαίσιο διανοητικών περιπετειών-αναζητήσεων ασυνεχούς και μη συστηματικού χαρακτήρα. Ως διακριτά πεδία στοχασμού με ευδιάκριτο σκοπό, σαφώς καθορισμένη θεματική, ακριβέστερη επικράτεια δράσης -που καθορίζεται από την ποικιλία των ερευνητικών και των ερμηνευτικών της προγραμμάτων, από τον καθορισμό συγκεκριμένων επιστημολογικών προδιαγραφών και από την εφαρμογή της μεθοδολογίας στον εντοπισμό, τη μελέτη, την ανάλυση και την αποσαφήνιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων- διαμορφώθηκαν κατά τη δεκαετία του 1960 ως απόρροια αιτιών και συνθηκών που ήδη αναφέρθηκαν στην προηγούμενη ενότητα.

Η ακριβής οριοθέτηση της ημερομηνίας γέννησης της Κοινωνιολογίας και της Φιλοσοφίας της Εκπαίδευσης ως διακριτών πεδίων και η ανάλυση των συνθηκών που την επέφεραν έχουν συγκεντρώσει έντονο επιστημονικό ενδιαφέρον και έχουν αναμφίβολα τη δική τους θεωρητική και ιστορική σημασία. Ακόμη μεγαλύτερη σημασία όμως έχει η σταθερά ανοδική πορεία που διαγράφουν, έχοντας πλέον καταστεί από τις πιο ζωντανές και σεβαστές περιοχές των ανθρωπιστικών επιστημών. Μάλιστα, την τελευταία τουλάχιστο εικοσαετία, περισσότερο από ποτέ, διέρχονται μια γόνιμη περίοδο υγιούς πειραματισμού και αξιοσημείωτης διεύρυνσης, όπως αποτυπώνεται από την αύξηση του αριθμού των διεθνών Ενώσεων, των επιστημονικών περιοδικών και της συχνότητας των συνεδρίων, από την τακτικότερη επικοινωνία μεταξύ συναδέλφων από διαφορετικές χώρες και πολιτισμικές παραδόσεις κυρίως μέσω διαδικτύου, από την αυξανόμενη πνευματική-ερευνητική παραγωγή και διαλεκτική αντιπαράθεση. Η όλη αυτή δραστηριότητα και ζύμωση που αναπτύσσεται μπορεί να ερμηνευθεί ως ένδειξη συνειδητοποίησης ότι το σύνολο σχεδόν των ουσιαστικών προβλημάτων της αγωγής του ανθρώπου ανάγεται τελικά σε κοινωνιολογικό και φιλοσοφικό στοχασμό, η εμβριθής ανάπτυξη του οποίου απαιτεί εξειδίκευση υπό την έννοια της αποκλειστικής ενασχόλησης και θεραπείας των δύο επιστημονικών κλάδων.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Becker, G.S. (1975). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. New York: National Bureau of Economic Research.
- Blake, N., Smeyers P., Smith R., Standish, P. (2003). *The Blackwell guide to the philosophy of education*. Oxford: Blackwell.
- Brauner, C.J. (1964). *American Educational Theory*. New Jersey: Prentice Hall.
- Brauner, C.J. & Burns, H.W. (1965). *Problems in education and philosophy*. Prentice Hall, INC.
- Bulmer, M. (1992). The growth of applied sociology after 1945: The prewar establishment of the postwar infrastructure. pp. 317-346, in M. Janowitz “*Sociology and its Publics: The Forms and Fates of Disciplinary Organization*”. Chicago: University of Chicago Press.
- Brookover, W.B. (1949). Sociology of Education, a definition. *American Sociological Review*, 14 (3), 407-415.
- Brookover, W.B. & Erickson, E.L. (1975). *Sociology of Education*. Illinois: The Dorsey Press.
- Burbules, N.C. (1997). Review of Steven M. Cahn. Classic and Contemporary Readings in the Philosophy of Education. *Education Review*, 2(3), 97-101.
- Burbules N.C. (2000). Philosophy of education (pp. 3-18), in B. Moon, M. Ben-Peretz & S. Brown (eds), “*Routledge International Companion to Education*”, New York: Routledge.
- Burnet, J. (1967). *Aristotle on education: being extracts from the Ethics and Politics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Demiashkevich, M. J. (1932). Educational sociology and sociology. *Peabody Journal of Education*, 9(4), 226-233.
- Dupuis, A.M. (1985). *Philosophy of education in historical perspective*. New York: University Press of America.
- Cremin, L.A. (1990). *American Education: The Metropolitan Experience, 1876-1980*. New York: Harper & Row.
- Ellwood, C. A. (1927). What is educational sociology? *The Journal of Educational Sociology*. 1(1), 25-30.
- Finney, R.L. (1928). *A Sociological Philosophy of Education*. New York: Macmillan.
- Giarelli, J.M. & Chambliss, J.J. (1991). The foundations of professionalism: Fifty years of the Philosophy of Education Society in retrospect. *Educational Theory*, 41(3), 265-274.
- Hallinan, M. T. (2000). *Sociology of education at the threshold of the twenty-first century. Handbook of the sociology of education*. New York: Springer.
- Halsey, A.H., Floud, J. & Anderson, A.C. (1964). *Education, Economy and Society*. New York: The Free Press.

- Hirst, P. (2003). Foreword, in N. Blake, P. Smeyers, R Smith, P. Standish (Eds), *The Blackwell guide to the philosophy of education*, Oxford: MA: Blackwell.
- Howie, G. (1968). *Aristotle on education*. London: Collier-Macmillan.
- Kaminsky J. (1993). *A new history of educational philosophy*. London: Greenwood Press.
- Kiritsis, D. (2008). Die Platonische Paideia in den *Nomoi*: Bildungsprogramm und Kritische Bewertung. *Europa Forum Philosophie*, 59, 31-39.
- Kiritsis D. (2009). Die Philosophie der Erziehung im politischen Denken des Isokrates. *Forum Classicum*, 1, 23-31.
- Knowles, D. (1962). *The evolution of Medieval thought*. London: Green & Co.
- Κυρίτσης Δ. & Χελιατσίδου, Ζ. (2009). Η παιδεία στον Αριστοτέλη. *Φιλοσοφία και Παιδεία*, 49-50, 38-41.
- Λαμπίρη-Δημάκη, Ι. (2004). Προς μια κοινωνιολογία της ελληνικής κοινωνιολογίας και των παραγωγών της, 1959-2000. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 39, 69-102.
- Lauder, H., Brown, P. & Halsey, A.H. (2011). The sociology of education as ‘redemption’: a critical history. *Disciplines of education*, in J. Furlong & M. Lawn (Eds.) *Their role in the future of education research*, Routledge: Newyork.
- Morrish, I. (2017). *The Sociology of Education*. New York: Routledge.
- Marrou, H.I. (1948). *Historie d' l' éducation dans l' Antiquité*. Paris: Editions du Seuil.
- Newman K. (1975). Without vision, the people perish. *The Listener*, 20, 358-359.
- Ξανθού, Μ. (2001). *Ισοκράτης: Περί ειρήνης, Κατά των σοφιστών, Επιστολαί προς Φίλιππον και Αλέξανδρον*. Θεσσαλονίκη: Ζήτρος.
- Parelius, R.J. & Parelius, A.P. (1987). *Sociology of education*. New Jersey: Prentice Hall.
- Portelli, J.P. (1993). Analytic philosophy of education: Development and Misconceptions, in J.P. Portelli & S. Bailin (Eds), *Reason and Values: New Essays in Philosophy of Education*, Calgary: Detselig Enterprises.
- Ράσης, Σ. (1987). Παλιά και Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. *Τα Εκπαιδευτικά*, 8, 69-80.
- Richardson, J.G. (1986). Introduction. In J.G. Richardson (ed). *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press.
- Rothbard, M. (2017). *The Progressive Era*. Auburn: Ludwig von Mises Institute.
- Rury, J.L. (2002). *Education and Social Change: Themes in the History of American Schooling*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sammons, M. (1981). A new role for the philosophy of education. *Texas Tec Journal of Education* 8 (2), 103-114.
- Scheffler I. (1960). *The language of education*. Illinois: Springfield.
- Schultz, T.W. (1963). *The Economic Value of Education*. New York: Columbia University Press.
- Shimbori, M. (1979). Sociology of Education. *International Review of Education*, 25(3), 393-413.
- Szreter, R. (1980). Institutionalizing a New Specialism: The early years of the Journal of Educational Sociology. *British Journal of Sociology of Education*, 1, 173-182.
- Tan, M. (1981). *Introduction to sociology: Basic concepts*. Ankara: Ankara University Publications.
- Tibble J.W. (1996). *The study of education*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Ulich R. (1947). *Three thousand years of educational wisdom*. Cambridge: Harvard University Press.
- Waller, R. (2011). The Sociology of education, in B. Dufour and W. Curtis (Eds), “*Studying education an introduction to the key disciplines in education studies*”, Open University Press. McGraw.
- Walters, P.B. (2007). Betwixt and between discipline and profession: A history of sociology of education in C. Calhoun. (Ed.) “*History of Sociology in America*”, Chicago: University of Chicago Press.
- Χιωτάκης, Σ. (2004). Ηθική του φρονήματος και κοινωνικά κατασκευασμένη γνώση. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 39, 141-186.

Zorbaugh, H. (1927). Research in educational sociology source. *The Journal of Educational Sociology*, 1(1), 18-24.

Εκπαιδευτική παρέμβαση μέσω χειραφετητικών μεθόδων σε ενήλικες εκπαιδευόμενους στην ενότητα για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής

Μαρία Αναστασάκη

Εκπαιδευτικός ΠΕ05 & ΠΕ78
ΜΔΕ Καθηγητών Γαλλικής Γλώσσας
ΜΔΕ Πολιτική Ανάλυση και Πολιτική Θεωρία
Υποψ. Διδάκτωρ Παν/μίου Κρήτης
marieanastasaki@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει μία εκπαιδευτική παρέμβαση στην ενότητα «Ανθρώπινα Δικαιώματα» του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής. Το κοινό-στόχος είναι 20 ενήλικες εσπερινού Γυμνασίου και ο σκοπός της παρέμβασης είναι ο μετασχηματισμός εσφαλμένων νοητικών σχημάτων αναφορικά με το ζήτημα του ρατσισμού και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων μέσω ποικίλων χειραφετητικών μεθόδων όπως της αισθητικής εμπειρίας, της αφηγηματικής ανάλυσης, της βιογραφικής μεθόδου, της αξιοποίησης video, της μεθόδου του ορθολογικού διαλόγου καθώς και της μεθόδου του κριτικού στοχασμού. Η διάρκεια της παρέμβασης είναι δέκα ωρών συνολικά και για κάθε μία μέθοδο προτείνονται συγκεκριμένα στάδια και δραστηριότητες προκειμένου να επιτευχθούν οι τιθέμενοι παιδαγωγικοί στόχοι όπως η μύηση στη διεργασία κριτικού στοχασμού μέσω της κριτικής εξέτασης έργων Τέχνης, ο μετασχηματισμός της γνώσης μέσω της ανάλυσης μιας προσωπικής εμπειρίας, η ενεργοποίηση της μετασχηματίζουσας μάθησης μέσω της αφήγησης ρατσιστικού περιστατικού, η ενεργοποίηση του κριτικού στοχασμού και, τέλος, η συνειδητοποίηση συναισθημάτων και απόψεων σχετικά με τον ρατσισμό και τα ανθρώπινα δικαιώματα με επακόλουθη την αναανομηματοδότηση προσωπικών βιωμάτων και διαστρεβλωμένων παραδοχών.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ

Μετασχηματίζουσα μάθηση, χειραφετητικές μέθοδοι.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Για τον θεμελιωτή της θεωρίας της Μετασχηματίζουσας Μάθησης, τον αμερικανό κοινωνιολόγο Jack Mezirow, η εν λόγω μάθηση «αναφέρεται στη διεργασία μέσω της οποίας μετασχηματίζουμε τα δεδομένα πλαίσια αναφοράς (σύστημα αντιλήψεων, νοητικές συνήθειες) για να τα κάνουμε πιο περιεκτικά, διαφοροποιημένα, ανοιχτά, συναισθηματικά ικανά για αλλαγή και στοχαστικά, έτσι ώστε να μπορούν να δημιουργήσουν πεποιθήσεις και απόψεις, οι οποίες θα αποδειχθούν περισσότερο αληθινές ή δικαιολογημένες στην καθοδήγηση της πράξης» (Mezirow, 2000: 129). Κεντρικό σημαίνον λοιπόν στη θεωρία του Mezirow είναι αυτές οι παραδοχές και νοητικές συνήθειες που έχει το άτομο από την παιδική ηλικία του, οι οποίες διαμορφώνονται κατά τη διάρκεια της κοινωνικοποίησής του και που μπορούν να μετασχηματιστούν και να αναιρεθούν στην ενήλικη ζωή του, μέσω του κριτικού στοχασμού και του ορθολογικού διαλόγου, της κριτικής αξιολόγησης των προσωπικών εμπειριών και βιωμάτων, του επαναπροσδιορισμού του αξιακού πλαισίου και του συστήματος αντιλήψεων και αξιών. Ο τελικός σκοπός είναι η χειραφέτηση του ατόμου μέσω της απελευθέρωσης από τις στρεβλές παραδοχές και αντιλήψεις (ibid.).

Η θεωρία του Mezirow επηρέασε πολλούς θεωρητικούς της μάθησης και εκπαίδευσης ενηλίκων, οι οποίοι είχαν ως τελικό σκοπό τον μετασχηματισμό των προβληματικών συμπεριφορών και πεποιθήσεων. Ορισμένες από αυτές τις θεωρίες επιχειρήσαμε να εφαρμόσουμε στην πράξη μέσω της εκπαιδευτικής παρέμβασης που ακολουθεί συνδέοντάς τις με συγκεκριμένα στάδια της Θεωρίας της Μετασχηματίζουσας Μάθησης του Mezirow. Η εκπαιδευτική παρέμβαση που απευθυνόταν σε ενήλικες μαθητευόμενους πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2021-2022 σε εσπερινό Γυμνάσιο του Ηρακλείου Κρήτης και είχε διάρκεια δέκα διδακτικών ωρών.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΓΙΑ ΤΑ ΑΝΘΡΩΠΙΝΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ

Τίτλος εκπαιδευτικής παρέμβασης: Ρατσισμός-Ανθρώπινα Δικαιώματα στο μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής (ΚΠΑ).

Εκπαιδευόμενοι: 20 ενήλικες εσπερινού Γυμνασίου 18-30 ετών.

Σκοπός: Ανανοηματοδότηση και μετασχηματισμός εσφαλμένων νοητικών σχημάτων αναφορικά με το ζήτημα του ρατσισμού και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων μέσω χειραφετητικών μεθόδων.

Στόχοι: Μύηση εκπαιδευόμενων στη διεργασία κριτικού στοχασμού μέσω της αξιοποίησης και κριτικής εξέτασης έργων Τέχνης. Αφομοίωση και μετασχηματισμός γνώσης μέσω εστιασμένης ανάλυσης περιστατικού. Ενεργοποίηση Μετασχηματίζουσας Μάθησης μέσω της αφήγησης μιας περιόδου της ζωής που σχετίζεται με ρατσιστικό περιστατικό. Ενεργοποίηση Κριτικού Στοχασμού. Συνειδητοποίηση συναισθημάτων και πεποιθήσεων σχετικά με τα ζητήματα του ρατσισμού και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, επαναπροσδιορισμός παραδοχών και ανανοηματοδότηση εμπειριών και βιωμάτων σχετικά με τον ρατσισμό.

Διάρκεια: 10 ώρες.

Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση είναι μια διαδικασία που προϋποθέτει κριτικό στοχασμό στις πεποιθήσεις, στο αξιακό πλαίσιο, στα συναισθήματα. Ο στόχος είναι ο μετασχηματισμός των πρωτύπων πεποιθήσεων και των εμπειριών του ατόμου σε νέες με θετικό πρόσημο (Mezirow, 2000).

Τα στάδια που υπάρχουν στη χειραφετητική αυτή μέθοδο, σύμφωνα με τον Mezirow (2007), είναι τα παρακάτω δέκα:

1) Το προτεινόμενο αποπροσανατολιστικό δίλημμα για τον εντοπισμό προβληματικών παραδοχών και νοητικών κατασκευών. Στο πρώτο στάδιο ο στόχος είναι η πρόκληση αρνητικών συναισθημάτων στο άτομο και εσωτερικής διαμάχης μέσω ενός αποπροσανατολιστικού διλήμματος, ενός έντονου προσωπικού επεισοδίου, το οποίο δεν συνδέεται με προηγούμενη εμπειρία.

2) Μέσω διαλόγου, γίνεται από τους εκπαιδευόμενους διατύπωση πρώτων απόψεων και προσπάθεια κριτικής αυτό-εξέτασης αρνητικών συναισθημάτων -ενοχής, φόβου, ντροπής, οργής- που προκύπτουν από τη συγκεκριμένη κατάσταση. Τα άτομα προβληματίζονται και αναζητούν παρόμοιες εμπειρίες και στάσεις δικές τους κατά το παρελθόν. Ωστόσο, συχνά δεν μπορούν να επιλύσουν τα διλήμματά τους με βάση την πρότερη εμπειρία τους ή δεν γνωρίζουν τη μέθοδο ενδοσκόπησης που πρέπει να ακολουθήσουν.

3) Πραγματοποιείται κριτική αξιολόγηση των προηγούμενων παραδοχών και νοητικών συνηθειών, που λειτουργούν ως ερμηνευτικά φίλτρα για τις προσωπικές εμπειρίες. Μέσω ανταλλαγής προσωπικών βιωμάτων και προβληματισμών, οι εκπαιδευόμενοι καταλήγουν στο γεγονός ότι κι άλλοι έχουν βιώσει παρόμοιες διεργασίες.

4) Ακολουθεί η αναγνώριση από τους εκπαιδευόμενους της πηγής των αρνητικών συναισθημάτων τους και προχωρούν στο μοίρασμα της διεργασίας του μετασχηματισμού αφού προηγηθεί ομόφωνη συμφωνία των μελών της ομάδας προκειμένου να συνεχιστεί η μετασχηματίζουσα διεργασία.

5) Γίνονται νέες επιλογές ρόλων και δράσεων που δεν περιλαμβάνουν τις προηγούμενες παραδοχές και αντιλήψεις, οι οποίες αποτελούν τις βάσεις για το νέο σχέδιο δράσης.

6) Ακολουθεί η εκπόνηση ενός νέου σχεδίου δράσης.

7) Γίνεται απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων που καθίστανται απαραίτητες για το νέο σχέδιο δράσης.

8) Πραγματοποιείται και πειραματική δοκιμή των νέων ρόλων, διαπραγμάτευση των σχέσεων και δημιουργία νέων.

9) Επιτυγχάνεται δόμηση ικανοτήτων και καλλιέργεια αυτοπεποίθησης που αφορούν τους νέους ρόλους με ταυτόχρονη καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης προκειμένου να αναγνωριστούν τα συναισθήματα όλων.

10) Τέλος, γίνεται αποδοχή των παραπάνω σταδίων και υιοθέτησή τους στη ζωή. Πρόκειται για το τελικό στάδιο του μετασχηματισμού κατά το οποίο, τα άτομα χρησιμοποιούν τις γνώσεις που αποκόμισαν και τις νέες παραδοχές και επανεπεντάσσονται στη ζωή με αυτοπεποίθηση, νέες δεξιότητες και νέες προοπτικές. Αυτός είναι και στόχος του διδασκόμενου μαθήματος.

Παρακάτω θα παρουσιάσουμε έξι μεθόδους που χρησιμοποιήσαμε για την ενότητα του Ρατσισμού - Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων στο μάθημα της ΚΠΑ. Σε κάθε μία από τις μεθόδους, επιχειρήσαμε την ένταξη ορισμένων βημάτων της Μετασχηματίζουσας Μάθησης του Jack Mezirow, τα οποία παρουσιάστηκαν παραπάνω.

Η ΜΕΘΟΔΟΣ ΤΗΣ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΖΟΥΣΑΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΤΟΥ Α. ΚΟΚΚΟΥ (2 ώρες)

Εφαρμογή 6 βημάτων Κόκκου (2005, 2011):

Πρώτο βήμα: Διάγνωση της ανάγκης για κριτική εξέταση των στερεότυπων παραδοχών σχετικά με το τι είναι ο ρατσισμός και ποιες διαστάσεις έχει και μπορεί να πάρει.

Σε πρώτη φάση, εξετάσαμε κριτικά τις νοητικές παραδοχές και συνήθειες των εκπαιδευόμενων προκειμένου να διαπιστωθεί εάν ήταν δυσλειτουργικές για τους ίδιους ή για το κοινωνικό σύνολο. Ως συντονίστρια, ξεκινήσαμε μία συζήτηση με τους εκπαιδευόμενους με σκοπό να τους κάνουμε να συνειδητοποιήσουν ότι αντιμετώπιζαν ένα αποπροσανατολιστικό δίλημμα - όπως γίνεται και στο πρώτο στάδιο της θεωρίας του Mezirow- που είχε να κάνει με τον τρόπο που κατανοούσαν και όριζαν την έννοια του ρατσισμού.

Έπειτα, μέσω καθοδηγούμενης συζήτησης, οι εκπαιδευόμενοι αντιλήφθηκαν ότι όντως αντιμετώπιζαν ένα αποπροσανατολιστικό δίλημμα -τον πολύ στενό ορισμό της έννοιας του ρατσισμού- με συνέπεια να καταλήξουν να αμφισβητήσουν τις παραδοχές τους σχετικά με το τι συνιστά ρατσισμό και να ενεργοποιήσουν τη στοχαστική επεξεργασία του θέματος του ρατσισμού. Ως εκπαιδευτρια, τους ρώτησα εάν ήθελαν να προσεγγίσουμε κριτικά το εξεταζόμενο ζήτημα, προκειμένου να το αντιληφθούμε ευρέως και να δούμε ποικίλες διαστάσεις του. Η απάντηση ήταν καταφατική, οπότε προχωρήσαμε στην επόμενη φάση.

Δεύτερο βήμα: Έκφραση απόψεων γύρω από την έννοια του ρατσισμού.

Σε αυτό το δεύτερο βήμα του Κόκκου εντάχθηκαν τα βήματα 2-4 του Mezirow. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευόμενοι, προχώρησαν στο στάδιο της αυτό-διερεύνησης των συναισθημάτων που προέκυψαν από τη συγκεκριμένη κατάσταση, στην κριτική αξιολόγηση των προηγούμενων παραδοχών τους όπως και στην αναγνώριση της πηγής δυσαρέσκειάς τους, τη στιγμή που εξέφραζαν τις απόψεις τους μοιραζόμενοι μεταξύ τους τη διεργασία του μετασχηματισμού.

Η διαδικασία που ακολουθήσαμε ήταν η εξής: Οι εκπαιδευόμενοι χωρίστηκαν σε 4 ομάδες και κάθε ομάδα πέρασε από μια στοχαστική διαδικασία ανταλλαγής απόψεων διαμορφώνοντας μια τελική πρόταση (που αξιοποιήθηκε κριτικά σε παρακάτω στάδιο), την οποία παρουσίασε ο ορισμένος αντιπρόσωπός της. Έπειτα, καταγράφηκαν οι απόψεις σχετικά με την έννοια του ρατσισμού: καταλήξαμε -όλοι μαζί- στο ότι υπάρχει ο φυλετικός ρατσισμός, ο σεξισμός, οι κοινωνικές διακρίσεις, ο αντισημιτισμός, ο ρατσισμός λόγω εκ γενετής χαρακτηριστικών όπως το φύλο, η ηλικία, η καταγωγή κλπ.

Οι εκπαιδευόμενοι εξέφρασαν τις απόψεις τους, τις οποίες καταγράψαμε τονίζοντας ότι ήταν απαραίτητη μία κριτική και ολιστική προσέγγιση για την έννοια του ρατσισμού. Ο ρόλος μας ήταν κρίσιμος για την περιεκτική καταγραφή των εκφραζόμενων πεποιθήσεων και συμπερασμάτων, τα οποία αξιοποιήσαμε κατάλληλα στα παρακάτω στάδια της μεθόδου.

Τρίτο βήμα: Εξέταση των απόψεων των εκπαιδευόμενων σχετικά με την έννοια του ρατσισμού. Χρήση ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας.

Σε αυτό το βήμα εντάχθηκε το τρίτο στάδιο του Mezirow της κριτικής αξιολόγησης των παραδοχών.

Μέσω της ομαδικής εργασίας, προέκυψαν νέα υποθέματα προς εξέταση, τα οποία ιεραρχήθηκαν με τρόπο όσο το δυνατόν ελκυστικό προκειμένου να υπάρχει ενεργή συμμετοχή όλων.

Ενδεικτικά ερωτήματα που θέσαμε, τα οποία συνέβαλαν στην ανάπτυξη κριτικού στοχασμού, ήταν τα παρακάτω:

-Ο ρατσισμός είναι σύγχρονο φαινόμενο ή παλιό;

-Ο ρατσισμός αποτελεί διάκριση, στερεοτυπική και μεροληπτική συμπεριφορά, άνιση μεταχείριση που οδηγεί σε ανισότητα και εσφαλμένες θεωρίες, αντιλήψεις και στάσεις;

-Ο ρατσισμός μπορεί να είναι φυλετικός, κοινωνικός, θρησκευτικός, πολιτικός, κομματικός;

Και σε αυτό το στάδιο ήταν σημαντικός ο ρόλος μας ως εκπαιδευτριες-συντονίστριες αφού οφείλαμε να αναλύσουμε το περιεχόμενο των υποθεμάτων, τα οποία επικεντρώθηκαν στις απόψεις που είχαν εκφραστεί από τους εκπαιδευόμενους.

Το κριτικό ζήτημα που τέθηκε σε αυτό το στάδιο ήταν αυτό της έννοιας του ρατσισμού, η οποία φάνηκε ότι είναι ευρεία και δυναμική. Τη δυναμικότητα της έννοιας την κατανόησαν οι εκπαιδευόμενοι μέσω της κριτικής αξιολόγησης και αναλυτικής εξέτασης των απόψεών τους.

Τέταρτο βήμα: Επιλογή σημαντικών και αναγνωρισμένων έργων Τέχνης, τα οποία λειτούργησαν ως ερέθισμα για κριτική εξέταση των τιθέμενων ερωτημάτων.

Σε αυτό το στάδιο οι εκπαιδευόμενοι απέκτησαν νέες γνώσεις και δεξιότητες -σύμφωνα με το 7^ο στάδιο του Mezirow- που τούς ήταν απαραίτητες για το νέο σχέδιο δράσης που εκπονούνταν.

Προτείναμε στις ομάδες να αναζητήσουν διάφορα έργα σύγχρονης Τέχνης ενδεικτικά στους παρακάτω συνδέσμους:

Για μία καμπάνια με γκράφιτι εναντίον του φυλετικού ρατσισμού, η οποία εκτίθεται στο μετρό της Νέας Υόρκης:

<https://arts.konbini.com/peinture/une-campagne-de-dessins-contre-le-racisme-anti-asiatique-exposee-dans-le-metro-new-yorkais/>

Για έργα street art ενάντια στον σεξισμό στους δρόμους του Παρισιού από τη διάσημη Miss Tic:

https://www.google.com/search?q=oeuvres+murales+de+Miss+Tic&rlz=1C1JZAP_eIGR929GR929&tbm=isch&source=iu&ictx=1&fir=lsnBT0V3Sq1ZXm%252CyR1f_BErOXG_uM%252C_&vet=1&usq=AI4_-kSwb-uFrgjXuTYnMO7xdKtALMKnxw&sa=X&ved=2ahUKEwiHuK7trYfwAhUCyqQKHd7TD0sQ9QF6BAgHEAE&biw=1920&bih=880#imgrc=lsnBT0V3Sq1ZXm

Έκθεση ασπρόμαυρης φωτογραφίας «Passeport pour la fraternité» της φημισμένης φωτογράφου Bettina Rheims με μηνύματα γνωστών προσωπικοτήτων εναντίον του ρατσισμού:

<https://www.phosphore.com/actu-en-clair/une-expo-photo-a-decouvrir-contre-le-racisme/>

Με την καθοδήγησή μας -κι όπου χρειαζόταν μετάφραση των μηνυμάτων των έργων Τέχνης για την πληρέστερη κατανόησή τους- δημιουργήσαμε μαζί με τους εκπαιδευόμενους έναν πίνακα συσχέτισης των έργων με κάθε μορφή ρατσισμού, αναζητώντας κι άλλες μορφές σε διαφορετικούς ιστότοπους προκειμένου η κάθε ομάδα να ασχοληθεί με κάθε μία από αυτές. Η τελική επιλογή των έργων Τέχνης ανήκε στην κάθε ομάδα.

Πέμπτο βήμα: Κριτικός στοχασμός μέσω της αισθητικής εμπειρίας.

Βασικός ο ρόλος μας κι εδώ για τον συντονισμό της διαδικασίας προσέγγισης των έργων Τέχνης με σκοπό να προωθηθούν οι ποικίλες απόψεις των εκπαιδευόμενων και να ληφθούν υπόψη οι διαστάσεις της έννοιας του ρατσισμού. Υπενθυμίσαμε ότι έπρεπε να γίνει σύνδεση με τα δεδομένα του δεύτερου σταδίου όπως κι έγινε.

Σε αυτό το στάδιο έγινε πειραματική δοκιμή των νέων ρόλων και δράσεων προκειμένου να επιτευχθεί το νέο σχέδιο δράσης όπως περιγράφεται στο 8^ο στάδιο του Mezirow. Επιπλέον, δομήθηκαν νέες ικανότητες και καλλιεργήθηκε αυτοπεποίθηση στους εκπαιδευόμενους όπως και συναισθηματική νοημοσύνη (9^ο στάδιο Mezirow).

Η διαδικασία που ακολουθήσαμε ήταν η εξής:

Μέσω συστηματικής παρατήρησης των έργων τέχνης, προχωρήσαμε στην επεξεργασία τους εφαρμόζοντας μία διαλογική διαδικασία, κατά τη διάρκεια της οποίας, οι εκπαιδευόμενοι εξέφρασαν τις απόψεις τους. Ακολουθήθηκε η μέθοδος Perkins (1994) για ανάπτυξη κριτικοστοχαστικής σκέψης: ελεύθερη παρατήρηση, ανοικτή και περιπετειώδης παρατήρηση, αναλυτική και σε βάθος παρατήρηση, ανασκόπηση της διαδικασίας.

Διαπιστώθηκε η ποικιλία απόψεων και παραδοχών, η πολυδιάστατη έννοια του ρατσισμού και οι ποικίλοι τρόποι εκδήλωσής τους στην κοινωνία. Με αυτόν τον τρόπο, προέκυψε ένας διάλογος εμπλουτισμένος από ποικίλες οπτικές θεάσεις σχετικά με τον ρατσισμό που παρουσιαζόταν στα graffiti και τις φωτογραφίες και απασχολούσαν τα μέλη των ομάδων. Νέοι ορισμοί για τον ρατσισμό αναδείχθηκαν και νέες λύσεις προτάθηκαν για την αντιμετώπισή τους.

Έκτο βήμα: Σύνθεση και σύγκριση απόψεων, επαναξιολόγηση παραδοχών.

Αυτό το βήμα της μεθόδου του Κόκκου συνδέεται με το τελευταίο βήμα του Mezirow, όπου γίνεται η επανένταξη στη ζωή σύμφωνα με τις νέες συνθήκες που έχουν διαμορφωθεί μετά από τη διαδικασία του μετασχηματισμού.

Σε αυτό το βήμα έγινε σύνθεση των απόψεων των εκπαιδευόμενων και αντιπαραβολή τους με τις αρχικές νοητικές συνήθειες που εκφράστηκαν στο δεύτερο βήμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Έγινε και επαναδιατύπωση των νέων εμπλουτισμένων απόψεων των εκπαιδευόμενων που αφορούσαν μία ευρεία θεώρηση της έννοιας του ρατσισμού.

Ολοκληρώσαμε τη διαδικασία με την καταγραφή των δεδομένων που είχαν προκύψει από την προηγούμενη εκπαιδευτική διεργασία και προχωρήσαμε σε διττή αποτίμηση: αφενός, του βαθμού ικανότητας των εκπαιδευόμενων για κριτική και δημιουργική σκέψη στη διδασκαλία και, αφετέρου, της δυνατότητας ανάληψης ατομικής πρωτοβουλίας. Με αυτό τον τρόπο, οι νέες απόψεις των εκπαιδευόμενων που προέκυψαν στο τέλος της διδασκαλίας συγκρίθηκαν με τις αρχικές τους ώστε να γίνει κατανοητή η μετασχηματιστική διεργασία που συντελέστηκε κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού προγράμματος ενώ δόθηκε και το ερέθισμα για τη συνέχισή της και μετά από αυτό.

Σκοπός, δηλαδή, ήταν τελικά να μνηθούν οι εκπαιδευόμενοι στη διεργασία κριτικού στοχασμού μέσω της αξιοποίησης και κριτικής εξέτασης έργων Τέχνης κι εν τέλει, να χειραφετηθούν. Ο σκοπός αυτός, σε μεγάλο βαθμό, επετεύχθη.

Η ΜΕΘΟΔΟΣ ΤΗΣ ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ (1 ώρα)

Δεδομένου ότι η αφήγηση είναι μια συνεκτική ιστορία που αφορά μια διαδικασία κατανόησης των γεγονότων της ζωής εντός του κοινωνικού πλαισίου, μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ένας τρόπος κατανόησης των εμπειριών των ατόμων, ως μέσο διαμόρφωσης της ταυτότητάς τους και ως μέθοδος κατανόησης κοινωνικοπολιτιστικών ζητημάτων (Kroth & Cranton, 2014).

Δεδομένου, επίσης, ότι οι εκπαιδευόμενοι είναι στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η αφήγηση των ιστοριών τους τους δίνει την ευκαιρία να εξελιχθούν μέσω της προσωπικής τους παρατήρησης.

Στην εκπαιδευτική αυτή παρέμβαση, ζητήσαμε από μία εκπαιδευόμενη να περιγράψει ένα περιστατικό σεξιστικής βίας που γνώριζε ή που της είχε συμβεί:

-Να περιγράψετε όσο καλύτερα μπορείτε ένα περιστατικό που γνωρίζετε σχετικά με σεξιστική βία. Να αναφέρετε τότε συνέβη, πού βρισκόσασταν, ποιοι συμμετείχαν, τι χαρακτηριστικά είχαν αυτοί που έλαβαν μέρος.

-Ένα περιστατικό συνέβη σε μένα. Είχα πάει στο γήπεδο να δω έναν αγώνα -πάντα μου άρεσαν οι αγώνες ποδοσφαίρου- και φορούσα ένα κολλητό κοντό φόρεμα. Εκείνη τη μέρα, είχα διάθεση να βάλω το καινούριο μου φορεματάκι. Ξαφνικά, με πλησίασε ένας οπαδός και μου είπε ότι αυτό είναι ντύσιμο για μπαρ και [...] Καλύτερα, μου είπε, να πήγαινα να φτιάξω κανένα φαΐ στο σπίτι μου ή να πάω να χορέψω κανένα τσιφτελέλι.

-Τι νιώσατε στη διάρκεια του περιστατικού; Μπορείτε να περιγράψετε τα συναισθήματά σας;

-Θύμωσα πολύ, νευρίασα, αλλά απογοητεύτηκα κιόλας από τους γύρω μου. Περιμένα να μιλήσουν, να πουν κάτι για να τον βάλουν στη θέση του. Σε όλη τη διάρκεια του ματς όμως κανείς δεν με υπερασπίστηκε παρόλο που ο τύπος με στραβοκοιτούσε και μου έκανε χειρονομίες!

Εδώ τα συναισθήματα ήταν διάχυτα και το στάδιο αυτό συνέπιπτε με το 2^ο στάδιο Mezirow αυτοεξέτασης συναισθημάτων φόβου, οργής, ενοχής ή ντροπής.

-Τι κάνατε εσείς κατά τη διάρκεια του περιστατικού;

-Εγώ δεν έκανα τίποτα. Ήμουν χαμένη, δεν περίμενα να μου συμβεί αυτό. Είχα μουνδιάσει και, για να είμαι ειλικρινής, φοβόμουν κιόλας το άγριο βλέμμα του και τις άσχημες χειρονομίες του. Φοβόμουν όμως και τους διπλανούς μου που κοιτούσαν και, άλλοι γελούσαν, άλλοι κουνούσαν το κεφάλι τους περιφρονητικά. Και ο φίλος μου, με τον οποίο είχα ραντεβού και περίμενα να έρθει στο γήπεδο και να με βοηθήσει, δεν εμφανιζόταν. Ήμουν πολύ απογοητευμένη και ταραγμένη! Αναρωτιόμουν πώς θα μπορούσα να είχα αποφύγει όλη αυτή την άβολη κατάσταση. Ίσως αν δεν φορούσα εκείνο το φόρεμα...

Προβληματισμός και αναστοχασμός σύμφωνα με το 2^ο στάδιο του Mezirow.

-Γιατί νομίζετε ότι αντιδράσατε έτσι; Τι είναι αυτό που επηρέασε την αντίδρασή σας;

-Προφανώς φοβόμουν, ο τύπος ήταν πολύ απρόβλεπτος και άγριος. Δεν ήθελα όμως να δείξω τον φόβο μου. Γι' αυτό κι έμεινα στο γήπεδο παριστάνοντας ότι παρακολουθώ τον αγώνα, ο οποίος, όσο πλησίαζε στο τέλος του, τόσο μού δημιουργούσε όλο και μεγαλύτερο εκνευρισμό.

Αναγνώριση της πηγής δυσaráεσκείας και κριτική αξιολόγηση ανησυχιών (3^ο στάδιο Mezirow).

-Νομίζετε ότι θα μπορούσατε να είχατε κάνει κάτι άλλο;

-Ναι, τώρα που το σκέφτομαι, νομίζω ότι θα έπρεπε να έχω αντιδράσει, να έχω υπερασπιστεί μόνη μου τον εαυτό μου. Ήμουν έξω με τόσο κόσμο, τι θα μπορούσε να μου κάνει ο τύπος; Δεν έπρεπε να επιτρέψω αυτή την ταπείνωση, αυτή την ανεπίτρεπτη συμπεριφορά εκ μέρους του. Ήταν μια ταπεινωτική, σεξιστική συμπεριφορά, που με μείωσε ως άνθρωπο, ως γυναίκα...

-Τελικά, νομίζετε ότι θα μπορούσατε να είχατε κάνει κάτι διαφορετικό;

-Ναι, αντί να κάθομαι να τον κοιτώ αποσβολωμένη και σιωπηλή, θα μπορούσα να είχα πει κάτι όπως: «Δεν θα σε ρωτήσω για το πώς θα ντυθώ. Δεν έχεις κανένα δικαίωμα να μου μιλάς έτσι. Ποιος νομίζεις ότι είσαι; Ντροπή σου. Παράτα με ήσυχη!» όμως, δεν είπα τίποτα απ' όλα αυτά...

-Τι συνέβη μετά τη δική σας αντίδραση;

-Ο τύπος πήρε πιο πολύ θάρρος κι έγινε πιο προκλητικός. Και οι άλλοι γύρω του τον κοιτούσαν, χαμογελώντας, επιδοκιμάζοντας τη συμπεριφορά του. Ήταν ο σκληρός άντρας του γηπέδου!

-Τελικά νομίζετε ότι πράξατε σωστά ή θα μπορούσατε να είχατε κάνει κάτι διαφορετικό;

-Θα έπρεπε να έχω απαντήσει στο σεξιστικό σχόλιο, να έχω απαντήσει αποφασιστικά διεκδικώντας το δικαίωμά μου να είμαι όπου θέλω, όπως θέλω!

-Τώρα που καταγράφετε το γεγονός σας βοηθά να καταλάβετε κάτι νέο που δεν είχατε τότε αντιληφθεί σχετικά: α) με το ίδιο το γεγονός; β) τη στάση που κρατήσατε; γ) για το πώς αντιμετωπίζεται μία γυναίκα σε ένα ανδροκρατούμενο περιβάλλον; δ) για τον εαυτό σας;

-Σίγουρα θα έπρεπε να υπερασπιστώ την αξιοπρέπειά μου και τη γυναικεία μου υπόσταση, να ορθώσω ανάστημα, να νικήσω την έκπληξη και τον φόβο μου και να του μιλήσω. Να μιλήσω για την αδικία και την άνιση μεταχείριση, για το δικαίωμά μου να είμαι όπου θέλω και να εκφράζομαι όπως θέλω. Να μιλήσω και να μην επιτρέψω σε τέτοια περιστατικά σαν το δικό μου -και πολύ χειρότερα- να αποσιωπώνται με συνέπεια συνεχίζεται αυτός ο φαύλος κύκλος του σεξισμού και της ρατσιστικής αντιμετώπισης. Ναι, τώρα καταλαβαίνω ότι μου φέρθηκε ρατσιστικά και υποτιμητικά. Και αυτός ο αγενής άγνωστος, αλλά και όλοι οι υπόλοιποι στο γήπεδο που σιώπησαν υπερασπιζόμενοι, ουσιαστικά, τη συμπεριφορά του.

-Τι νομίζετε ότι θα κάνατε στο μέλλον σε μια παρόμοια περίπτωση;

-Θα μιλούσα, θα απαντούσα σε ένα ανεπίτρεπτο σεξιστικό σχόλιο. Μάλιστα, θα προσπαθούσα να βρω και υπερασπιστές δικούς μου, να τους ξεσηκώσω, να τους κάνω να δουν πως αυτή η συμπεριφορά είναι λανθασμένη, ανάρμοστη, ανεπίτρεπτη. Θα τους έλεγα κάτι όπως: Δεν τον ακούτε τι λέει; Δεν μιλάτε; Είναι απαράδεκτος! Θέλετε να είστε σαν κι αυτόν;

Όπως φαίνεται από την παραπάνω αφήγηση, επετεύχθη κριτικός στοχασμός μέσω της αφήγησης αφού έγινε κριτική ανάλυση του συμβάντος, το οποίο και ερμηνεύτηκε με τρόπο εποικοδομητικό για την ατομική ταυτότητα, που αντιμετωπίστηκε ως ιστορία, όπου ο χρόνος διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο ως αφηγηματικό συστατικό.

Η εστιασμένη ανάλυση του σεξιστικού περιστατικού, βοήθησε την αφηγήτρια να γνωρίσει καλύτερα τον εαυτό της, να αντιληφθεί τις αντιφάσεις του και τις αδυναμίες του, τις οποίες θα μπορούσε να βελτιώσει μέσω της νεοαποκτηθείσας γνώσης και εμπειρίας. Μέσα από την

αφήγηση, η αφηγήτρια αντιλήφθηκε την επιβλαβή για τον ίδιο τον εαυτό της στάση της, αλλά και την ύπαρξη εναλλακτικών λύσεων.

Στα δύο τελευταία στάδια της αφήγησής της, λοιπόν, εντάχθηκαν και τα εξής στάδια του Mezirow: η αναγνώριση της πηγής δυσαρέσκειας και αρνητικών συναισθημάτων της κοπέλας (στάδιο 4), η επιλογή του νέου της ρόλου στον οποίο κατέληξε μετά από κριτικό στοχασμό (στάδιο 5), η εκπόνηση ενός διαφορετικού σχεδίου δράσης που θα μπορούσε να έχει πραγματοποιηθεί εάν υπήρχε συνειδητοποίηση του περιστατικού εκείνη τη στιγμή (στάδιο 6).

Μέσω της αφήγησης, η εκπαιδευόμενη απέκτησε νέες δυνατότητες (στάδιο 7) όπως και αυτοπεποίθηση σχετικά με τον νέο ρόλο που θα μπορούσε να έχει αναλάβει (στάδιο 9). Τέλος, σε παρόμοιο περιστατικό, μελλοντικά, θα δρούσε διαφορετικά όπως ανέφερε και η ίδια, στηριζόμενη στις νέες δεξιότητες και παραδοχές της και στην αυτοπεποίθησή της (στάδιο 10) χωρίς να επιτρέπει την επανάληψη παρόμοιας σεξιστικής συμπεριφοράς.

Η ΒΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ Η΄ ΙΣΤΟΡΙΕΣ ΖΩΗΣ (1 ώρα)

Η βιογραφική μέθοδος στην εκπαίδευση ενηλίκων εμπεριέχει τις υποκειμενικές απόψεις που έχουν εδραιωθεί στην καθημερινότητα των ατόμων. Τα άτομα αφηγούνται ή επεξεργάζονται αυθόρμητα την ιστορία της ζωής τους ή ένα περιστατικό από αυτή ανακαλώντας στη μνήμη τους βιώματα ή περιστατικά στα οποία συμμετείχαν (Τσιώλης, 2015, Καλλεράντε, 2015).

Υπάρχουν ποικίλες τεχνικές που μπορούν να εφαρμοστούν στη βιογραφική μέθοδο όπως ιστορίες ζωής, βιωμένη εμπειρία, αυτοβιογραφία ή συλλογή αυτοβιογραφικών δεδομένων μέσω τεχνικών ατομικής εργασίας (λ.χ. προσωπικά ημερολόγια) ή τεχνικών από την εργασία πρόσωπο με πρόσωπο (λ.χ. ανοικτή ή σε βάθος συνέντευξη, συζήτηση για το παρελθόν κλπ.) ή ακόμη τεχνικών από συλλογική εργασία, όπως συζητήσεις για προσωπικές εμπειρίες μπροστά στην ομάδα (Παζιώνη-Καλλή, 2009).

Εμείς εφαρμόσαμε τη βιογραφική αφηγηματική συνέντευξη, η οποία αποτελεί μια πολύπλευρη επικοινωνιακή διαδικασία τριών φάσεων: της κύριας αφήγησης, των ερωτήσεων που ανακύπτουν από την αφήγηση και, τέλος, των ερωτήσεων απολογισμού και των ελεύθερων ερωτήσεων (Τσιώλης, 2015).

Στο πλαίσιο, λοιπόν, μιας βιογραφικής αφηγηματικής συνέντευξης, μια ενήλικη εκπαιδευόμενη κλήθηκε ενώπιον της συνεντευκτριας να αφηγηθεί μια περίοδο της ζωής της κατά τη διάρκεια της οποίας βίωσε κάποιο περιστατικό ρατσιστικής συμπεριφοράς. Δεν ήταν προσχεδιασμένη η απάντησή της και ανακάλεσε στη μνήμη της γεγονότα που είχε βιώσει. Μέσα από τη συνέντευξη έγινε σαφές το πώς είχε βιώσει ρατσιστική αντιμετώπιση μέσα σε ένα καθορισμένο κοινωνικό πλαίσιο, το οποίο είχε διαμορφωθεί σε μία συγκεκριμένη χρονική συγκυρία. Μέσω της αφήγησης, η ερωτώμενη, αναβιώνοντας την εμπειρία της, συνειδητοποίησε τη νοηματοδότησή της, το πόσο σημαντική ήταν στην απόκτηση γνώσεων και νέων στάσεων ζωής, το σχέδιο δράσης που είχε, τις αγωνίες και τα συναισθήματά της, αλλά και γενικότερα τη συμβολή του περιστατικού αυτού, όπως και άλλων παρόμοιων, στη διαδικασία συγκρότησης της ταυτότητάς της. Οι φάσεις της βιογραφικής αφηγηματικής συνέντευξης ήταν οι εξής:

1^η φάση: Σε αυτό το πρώτο στάδιο, συνάφθηκε ένα είδος αφηγηματικού συμβολαίου μεταξύ συνεντευξιαζόμενης και συνεντευκτριας, με την πρώτη να αρχίζει να στοχάζεται κριτικά πάνω στις παραδοχές της μέσω της αφήγησης. Έπειτα, ξεκίνησε η αφήγηση του περιστατικού που λειτούργησε και ως αποπροσανατολιστικό δίλημμα αφού διέγειρε έντονα συναισθήματα (1^ο στάδιο Mezirow).

Η αφηγήτρια κλήθηκε να δομήσει η ίδια μια αφήγηση ελεύθερα, χωρίς να της έχουν δοθεί κατευθυντήριες οδηγίες ή συγκεκριμένες θεματικές παρά μόνο ένα γενικό έναυσμα:

-Θα ήθελα, σας παρακαλώ, να μου αφηγηθείτε ένα γεγονός που θεωρείτε ότι αποτελεί ρατσιστική επίθεση εις βάρος σας και πιστεύετε ότι σας έχει στιγματίσει. Εγώ δεν θα σας διακόπτω με ερωτήσεις, παρά μόνο όταν ολοκληρώσετε την ιστορία σας, θα θέσω ορισμένες ερωτήσεις αν έχω κάποια απορία.

-Θυμάμαι ότι έπρεπε να ανανεώσω την άδεια παραμονής μου στην Ελλάδα, αλλά δεν είχα τα ένσημα που χρειαζόμουν. Είχα αγχωθεί πολύ και σκεφτόμουν ότι κάτι έπρεπε να κάνω για να

παραμείνω στην Ελλάδα. Εδώ έφτιαξα έναν κύκλο, απέκτησα φίλους, έμαθα τις συνήθειες των ανθρώπων και τα έθιμά τους... Η Ελλάδα ήταν και το πρώτο καταφύγιό μου από τότε που έφυγα από την πατρίδα μου, τη Συρία, οπότε για μένα έχει μια συναισθηματική αξία αυτός ο τόπος. Είναι η δεύτερη πατρίδα μου. Έτσι τη νιώθω.

Δεν ήθελα λοιπόν να φύγω, έπρεπε να ανανεώσω την άδεια παραμονής μου. Ωστόσο, δεν πληρούσα τις προϋποθέσεις. Επειδή όμως ήμουν αρκετά τυχερή, ο φίλος μου ο Γιάννης, μού πρότεινε να με παντρευτεί και να με κάνει σύζυγο Έλληνα πολίτη ώστε να μπορώ να παραμείνω στην Ελλάδα. Ο Γιάννης βέβαια δεν ήταν μόνο φίλος, ήταν αδερφή ψυχή, σύντροφος, μεγάλη καρδιά. Σκέφτηκα, γιατί όχι; Κι έτσι, άρχισε, όχι μόνο να μου αρέσει η ιδέα, αλλά και να τον ερωτεύομαι! Πήγαμε, λοιπόν στο δημαρχείο και παντρευτήκαμε.

Μετά όμως έπρεπε να περάσω από συνέντευξη από μια τριμελή επιτροπή ασύλου για να διαπιστωθεί εάν ο γάμος μας ήταν αληθινός. Είχα αγχωθεί πολύ με αυτή την επικείμενη διαδικασία γιατί είχα ακούσει από άλλους μετανάστες ότι η αντιμετώπιση δεν ήταν καλή και τους μιλούσαν με καχυποψία και ειρωνεία. Πήγα λοιπόν, κάπως προετοιμασμένη για μια τέτοια αντιμετώπιση. Ή τουλάχιστον, έτσι νόμιζα, ότι ήμουν προετοιμασμένη... Μόλις αντίκρισα τα πρόσωπα της επιτροπής, τα 'χασα! Ειδικά μιας γυναίκας που με κοιτούσε από τη κορυφή μέχρι τα νύχια συνεχώς με βλέμμα καχύποπτο και ψυχρό, περιφρονητικό θα έλεγα. Έκατσα σε μια καρέκλα και δίπλα μου ο Γιάννης, ο οποίος είδε ότι χλόμιασα και μου 'πιασε τρυφερά το χέρι. Ωσπου άρχισαν οι ερωτήσεις της επιτροπής. Ένιωθα τόσο άγχος, αλλά και αγανάκτηση, γιατί έβλεπα ότι ήθελαν να μας παγιδεύσουν, να μας «ξεσκεπάσουν».

«Πότε παντρευτήκατε;», ρώτησε η καχύποπτη κυρία. «Πριν μια εβδομάδα», της απάντησε ο Γιάννης.

«Μάλιστα, μάλιστα» είπε πάλι εκείνη και με κάρφωσε με τα μάτια. Και μετά οι ερωτήσεις έγιναν προσωπικές, το 'βλεπα πως ήθελε να αποκαλύψει κάτι, να μου πετάξει στα μούτρα ότι είμαι παράνομη, ότι θέλω να τους εξαπατήσω. «Πόσο καιρό είστε μαζί; Συγκατοικείτε; Παντρευτήκατε από έρωτα;» Δεν πίστευα στ' αυτιά μου! Αυτό δεν ήταν συνέντευξη, ήταν ανάκριση πρώτου βαθμού, σαν να ήμασταν εγκληματίες. Κι αυτό το βλέμμα, αυτά τα μάτια τα γκρίζα που με κοιτούσαν με καχυποψία και με πάγωναν. Ωσπου κατέβασα το κεφάλι κι ένα δάκρυ κύλισε στα μάτια μου. Ο Γιάννης ψύχραιμος, μου κρατούσε το χέρι και τελικά τους είπε: «Μα δεν βλέπετε, τέλος πάντως, ότι είμαστε παντρεμένοι και καθ' όλα νόμιμοι; Γιατί φέρνετε τη γυναίκα μου σε δύσκολη θέση;»

2^η φάση: Η συνεντεύκτρια ζήτησε διευκρινίσεις σχετικά με τα συναισθήματα της συνεντευξιαζόμενης όταν ο Γιάννης την υπερασπίστηκε και ρώτησε την επιτροπή γιατί την έφερνε σε αμηχανία. Οι διευκρινίσεις ήταν απαραίτητο να δοθούν διότι η συνεντευξιαζόμενη σταμάτησε απότομα την αφήγησή της. Η φάση αυτή συνέπιπτε με το 2^ο βήμα του Mezirow όπου γίνεται η προσπάθεια αυτό-διερεύνησης συναισθημάτων φόβου, οργής, ενοχής ή ντροπής.

-Πώς νιώσατε τελικά όταν ο Γιάννης σάς υπερασπίστηκε μπροστά στην επιτροπή και προσπάθησε να σας προστατεύσει;

-Ένιωσα ευγνωμοσύνη για τον Γιάννη, αλλά η αγωνία μου είχε αρχίσει να με πνίγει. Από τη μια, είχα μια εχθρική επιτροπή απέναντί μου κι από την άλλη, έναν τρυφερό άνθρωπο που μου συμπαραστεκόταν και με στήριζε πραγματικά. Και τώρα φοβόμουν πιο πολύ, γιατί δεν ήθελα να τον χάσω... Η εμπειρία της συνέντευξης ήταν τραυματική όπως και η αναμονή μέχρι την απόφαση της επιτροπής...

3^η φάση: Σε αυτή τη φάση, ζητήσαμε έναν απολογισμό από την όλη διαδικασία που μας είχε αφηγηθεί η συνεντευξιαζόμενη. Η φάση αυτή συνέπιπτε με την κριτική αξιολόγηση των παραδοχών (3^ο στάδιο Mezirow), την αναγνώριση των πηγών δυσαρέσκειας (4^ο στάδιο), την καλλιέργεια αυτοπεποίθησης και δόμησης νέων ικανοτήτων (9^ο στάδιο) και την επανένταξη στη ζωή με νέες προοπτικές (10^ο στάδιο).

-Πώς αισθάνεσθε, τελικά, με όλες αυτές τις εμπειρίες που έχετε αποκομίσει; Πώς βλέπετε τον εαυτό σας μετά από αυτή την αρνητική εμπειρία που βιώσατε στην οποία όμως είχατε και την αμέριστη συμπαράσταση του Γιάννη, όπως μου είπατε;

-Αισθάνομαι ανάμικτα συναισθήματα. Από τη μία πλευρά, θυμάμαι την υπεροψία και την περιφρόνηση της γυναίκας εκείνης και νιώθω πόσο πληγώθηκε η αξιοπρέπειά μου, το δικαίωμά μου να είμαι αξιοπρεπής και να έχω μια ανθρώπινη μεταχείριση. Ωστόσο, η αρνητική αυτή εμπειρία είχε θετική έκβαση τελικά, κι επιπλέον, απέκτησα σύζυγο που με αγάπησε αληθινά γι'

αυτό που ήμουν και μ' αγαπά ακόμη. Μου δόθηκε η ευκαιρία να ζήσω τον έρωτα ξαφνικά και αναπάντεχα, όταν έφαγα λύση σε μία δύσκολη κατάσταση. Οπότε, πλέον δεν μπορώ παρά να αισθάνομαι εν γνώμων! Έχω μια υπέροχη οικογένεια, μορφώνομαι, έχω δουλειά και, κυρίως, δεν αισθάνομαι να μου συμπεριφέρονται ρατσιστικά και υποτιμητικά. Μάλλον, έχω ξεπεράσει εκείνο το άσχημο συναίσθημα και τις φοβίες μου αφού έχω καταφέρει να μειώσω την ένταση των αρνητικών συναισθημάτων που μου είχε προκαλέσει εκείνη η οδυνηρή εμπειρία. Εξάλλου, ήταν τελικά ένα μεμονωμένο περιστατικό που μάλλον το είχα μεγαλοποιήσει λόγω του άγχους μου και των προκαταλήψεων που μου είχαν δημιουργήσει συντοπίτες μου. Εγώ είχα πολλή ένταση και αγωνία και πήγα στη συνέντευξη αρνητικά προκατειλημμένη από τις αφηγήσεις που είχα ακούσει από άλλους. Αντί να δω τη θετική πλευρά του πράγματος, πόσο τυχερή στάθηκα που ο Γιάννης μού έδωσε αμέσως τη λύση στο πρόβλημά μου, καθόμουν κι έκλαιγα τη μοίρα μου και ήμουν απαισιόδοξη και στενοχωρημένη, αδικώντας και τον άνθρωπο που είχα δίπλα μου. Όλα αυτά βέβαια, μέχρι να βγει η άδεια παραμονής...

Νομίζω ότι από τότε που βγήκε αυτή η άδεια παραμονής μου εδώ, τα πράγματα πηγαίνουν από το καλό στο καλύτερο, τελικά! Είχα άδικο να αισθάνομαι τόσο άσχημα και να αγχώνομαι τόσο πολύ, εν τέλει!

Όπως φάνηκε από τα παραπάνω, η συνεντευξιαζόμενη αποδραματοποίησε την αρνητική κατάσταση που βίωσε, πήρε ένα μάθημα ζωής και έλεγξε τα αρνητικά της συναισθήματα, βλέποντάς τα, τελικά, στις πραγματικές τους διαστάσεις. Το άγχος που είχε για να παραμείνει στη χώρα, αλλά και οι φοβίες συνδυαστικά με τις αρνητικές ιδέες που της είχαν δημιουργηθεί ήδη πριν από τη συνέντευξη με την επιτροπή ασύλου, είχαν διογκώσει τα αρνητικά της συναισθήματα και είχαν αλλοιώσει την πραγματικότητα. Ωστόσο, κοιτώντας από απόσταση τα γεγονότα και αφηγούμενη όλο το περιστατικό, η συνεντευξιαζόμενη συνειδητοποίησε ότι η άσχημη εμπειρία της είχε χάσει την ισχύ της και τώρα, τη χρησιμοποιούσε θετικά. Μπορούσε να είναι αισιόδοξη και παραγωγική, να βλέπει τη θετική πλευρά των πραγμάτων, δίνοντας αξία στον εαυτό της και νέο νόημα στην εμπειρία της. Μέσα από την αυτοπαρουσίασή της, κατόρθωσε καλύτερα τα συναισθήματά της και τις αιτίες τους, αναστοχάστηκε συνειδητοποιώντας τη διάσταση του μετασχηματισμού που της συνέβη και, τέλος, μπόρεσε να επανενταχθεί στη ζωή με νέες προοπτικές και θετικά συναισθήματα.

Η ΜΕΘΟΔΟΣ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗΣ VIDEO (1 ώρα)

Το video, όταν είναι σωστά μελετημένο, αποτελεί ένα χρήσιμο οπτικοακουστικό μέσο για την εκπαίδευση (Κόκκος & Λιοναράκης, 1998-1999). Το εκπαιδευτικό video έχει ποικίλα πλεονεκτήματα αυξάνοντας τα κίνητρα για μάθηση των εκπαιδευόμενων ειδικά όταν προκαλεί την ταύτισή τους με αυτό οδηγώντας τους σε μια κοινή εμπειρία, η οποία, με τη σειρά της, οδηγεί σε διάλογο (Μονιάκης, 2019).

Προκειμένου να προκαλέσουμε συζήτηση σχετικά με το θέμα του ρατσισμού, χρησιμοποιήσαμε δημιουργικά ένα video, το οποίο συνδέσαμε και με τους εκπαιδευτικούς μας στόχους όπως περιγράφονται παρακάτω.

Πληροφορίες για το video:

Πρόκειται για ένα πείραμα που έγινε στο Έσεν προκειμένου να διαπιστωθεί πώς αντιδρούν οι επιβάτες του μετρό όταν βλέπουν κάποιον να παρενοχλείται ή να εκφοβίζεται. Τρεις ηθοποιοί προσλήφθηκαν για τη διενέργεια του πειράματος και είχαν ενημερωθεί οι πρώτες βοήθειες, η αστυνομία και το μετρό.

Το video λειτούργησε ως αποπροσανατολιστικό δίλημμα, σύμφωνα με το πρώτο στάδιο του Mezirow, και ήταν κατάλληλο για γόνιμο διάλογο και στοχασμό σχετικά με το κριτικό ερώτημα: «Πώς πρέπει να αντιδρούμε όταν είμαστε μάρτυρες σε περιστατικά, ρατσισμού, βίας, παρενόχλησης και γενικότερα, παραβίασης ανθρωπίνων δικαιωμάτων;».

Το video το αναλύσαμε σύμφωνα με την προσέγγιση των πέντε σταδίων του Kegan (2007), στα οποία προσαρμόσαμε και τα βήματα του Mezirow ως εξής:

1^ο στάδιο: Δείξαμε το βίντεο μέχρι τα 30'' κάνοντας έτσι μια εισαγωγή στο θέμα. Ζητήσαμε από τους εκπαιδευόμενους να κάνουν υποθέσεις στα ερωτήματα που τίθεντο. Κάναμε τις εξής ερωτήσεις:

-Μας λείπει το θάρρος όταν πρέπει να βοηθήσουμε;

-Πόσο πρόθυμοι είμαστε να βοηθήσουμε όταν κάποιος παρενοχλείται;

-Γιατί πολλοί κάνουν ότι δεν βλέπουν όταν συμβαίνει κάτι;

Οι εκπαιδευόμενοι έκαναν υποθέσεις για το θέμα εκφράζοντας παράλληλα και την άποψή τους για τα πρόσωπα. Σε αυτό το στάδιο, οι εκπαιδευόμενοι εισήλθαν στη μαθησιακή διαδικασία μέσω της φαντασίας τους, της παρόρμησής τους και των αντιλήψεών τους.

2^ο στάδιο: Το νοητικό αυτό στάδιο μοιάζει με το προεφηβικό και εφηβικό στάδιο όπου το άτομο ξεκινά να αναπτύσσει την ταυτότητά του και να οργανώνει τις επιθυμίες του, αλλά αυτό πραγματοποιείται εντός ενός στενού πλαισίου όπου κυριαρχούν ο εγωκεντρισμός και ο ατομικισμός, οπότε δεν λαμβάνονται ιδιαίτερα υπόψη τα συναισθήματα και οι απόψεις των άλλων εκτός κι αν υποστηρίζουν αυτά του ατόμου.

Στην αρχή του 2^{ου} σταδίου, προβάλλαμε το video ως το τέλος της πρώτης σκηνής (2.14') όπου επεξηγείται το πείραμα και φαίνεται ο νεαρός επιβάτης που παρενοχλείται, αλλά δεν επεμβαίνει κανείς συνεπιβάτης. Κάναμε ερωτήσεις όπως:

-Πώς συμπεριφέρονται οι δύο νεαροί στον επιβάτη;

-Γιατί έχουν αυτή τη στάση;

-Τη θεωρείτε ακραία;

-Πώς αντιδρά ο επιβάτης;

-Πώς νομίζετε ότι νιώθει και τι μπορεί να σκέφτεται;

-Τι κάνουν οι άλλοι επιβάτες;

-Πώς αντιδρούν;

Σε αυτό το στάδιο, το οποίο είχε εργαλειακό χαρακτήρα, συνεχίστηκε η προηγούμενη νοητική διεργασία, με τη φαντασία να εξακολουθεί να παίζει σημαντικό ρόλο, αλλά τώρα οι εκπαιδευόμενοι άρχισαν να αναπτύσσουν μία πληρέστερη άποψη αποκτώντας περισσότερες γνώσεις. Επιπλέον, έγινε προσπάθεια αυτό-διερεύνησης των συναισθημάτων των εκπαιδευόμενων σύμφωνα με το δεύτερο στάδιο του Mezirow.

3^ο στάδιο:

Το 3^ο στάδιο, το διαπροσωπικό, είναι αυτό κατά το οποίο μπορούν να γίνουν επιλογές ρόλων και δράσεων, να εκπονηθεί το νέο σχέδιο δράσης και να αποκτηθούν οι κατάλληλες για το εγχείρημα δεξιότητες (στάδια 5-7 Mezirow).

Δείξαμε το video ως το τέλος κι έπειτα κάναμε ερωτήσεις όπως:

-Εσείς τι θα κάνατε εάν ήσασταν συνεπιβάτης;

-Θα επεμβαίνατε για να υπερασπιστείτε τον νεαρό;

-Αν ναι, γιατί;

-Αν όχι, γιατί;

Σε αυτό το τρίτο στάδιο, οι εκπαιδευόμενοι έλαβαν υπόψη τις ανάγκες των άλλων και αντιλήφθηκαν τις επιρροές του εξωτερικού περιβάλλοντος. Άρχισαν να συνειδητοποιούν τα συναισθήματά τους και τις απόψεις τους απέναντι στο εξεταζόμενο ζήτημα, να μπαίνουν στη θέση του νεαρού αναλαμβάνοντας νέους ρόλους και αναπτύσσοντας ενσυναίσθηση όπως και να καθίστανται ικανοί να εκπονήσουν νέο σχέδιο δράσης μεταβαίνοντας στο επόμενο, ανώτερο νοητικά, στάδιο.

4^ο στάδιο: Στο 4^ο στάδιο, της συνειδητοποίησης, τα άτομα αναλαμβάνουν την ευθύνη των αποφάσεών τους -εκφράζοντάς τις πιο ολοκληρωμένες και συγκροτημένες- οδεύοντας προς τη χειραφέτηση. Η οικοδόμηση της προσωπικής τους ταυτότητας συντελείται μέσω της επεξεργασίας των προσδοκιών των άλλων με γνώμονα το αξιακό τους σύστημα.

Σε αυτό το στάδιο, οι εκπαιδευόμενοι ξεκίνησαν τον μετασχηματισμό της γνώσης τους. Η μάθηση έλαβε ποιοτικό χαρακτήρα και ενεργοποιήθηκε ο κριτικός στοχασμός μέσα από τη συζήτηση.

Σε αντιπαράθεση με τα στάδια του Mezirow: καλλιεργήθηκαν συναισθηματική νοημοσύνη και αυτοπεποίθηση -όπως στο 9^ο στάδιο- και τα άτομα επανεπεντάχθηκαν στη ζωή με βάση τις νέες γνώσεις και εμπειρίες όπως στο 10^ο στάδιο του Mezirow.

Link video: <https://video.link/w/L2HmAloZaXA#>

Η ΜΕΘΟΔΟΣ ΤΟΥ ΟΡΘΟΛΟΓΙΚΟΥ ΔΙΑΛΟΓΟΥ (2 ώρες)

Ο ορθολογικός διάλογος έχει ιδιαίτερη αξία στη Μετασχηματίζουσα Μάθηση καθώς αποτελεί ένα από τα δομικά συστατικά του και μπορεί να οδηγήσει τον εκπαιδευόμενο στη συνειδητοποίηση των δυνατοτήτων του, των αξιών και των συναισθημάτων του -όπως και στον κριτικό στοχασμό και τη χειραφέτηση- έτσι ώστε να δύναται να κάνει συνειδητές επιλογές (Παππά, 2017). Μέσω του ορθολογικού διαλόγου, οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να αναστοχαστούν πάνω στις παραδοχές και πεποιθήσεις τους, να αναγνωρίσουν όσες είναι προβληματικές και να οδηγηθούν στον μετασχηματισμό τους.

Προκειμένου να προκαλέσουμε ορθολογικό διάλογο μεταξύ των εκπαιδευόμενων, πραγματοποιήσαμε μία δραστηριότητα για τα ανθρώπινα δικαιώματα εκκινώντας από τον συμβολικό χαιρετισμό των Αμερικανών αθλητών Τόμι Σμιθ και Τζων Κάρλος κατά τη διάρκεια της απονομής στους Ολυμπιακούς Αγώνες του Μεξικού το 1968.

Οι εκπαιδευόμενοι δεν ήταν εξοικειωμένοι με τις εικόνες που θα έβλεπαν ούτε με τους πιθανούς τρόπους που έχει κάποιος για να εναντιωθεί στις παραβιάσεις των δικαιωμάτων του και να τα διεκδικήσει.

Ο σκοπός της δραστηριότητας ήταν να ιδιοποιηθούν, λοιπόν, τη νέα πληροφορία που θα τους δινόταν ως ενεργοί και υπεύθυνοι μανθάνοντες, οι οποίοι θα χρησιμοποιούσαν ορθό λόγο, συναισθηματική νοημοσύνη και προϋδεάσεις που στοχεύουν στην αυτόνομη σκέψη.

Θεωρούμε ότι η γνωστική αυτή εμπειρία οδήγησε στον κριτικό στοχασμό και τον ορθολογικό διάλογο εντός ενός μαθητοκεντρικού πλαισίου.

Η διαδικασία που ακολουθήσαμε είναι η εξής:

1^ο στάδιο: Πριν προβάλλουμε το video εξηγήσαμε περί τίνος επρόκειτο κάνοντας παράλληλα και αναφορά στην Αμερική του 1968, τότε που δολοφονήθηκαν οι δημοφιλείς πολιτικοί ηγέτες Μάρτιν Λούθερ Κινγκ και Ρόμπερτ Κένεντυ, οι οποίοι αγωνίστηκαν για τα δικαιώματα των μαύρων.

Προβάλλαμε το video: «Υψωμένες γροθιές στον αέρα», το οποίο λειτούργησε και ως αποπροσανατολιστικό δίλημμα σύμφωνα με το πρώτο βήμα της μεθόδου του Mezigo, αλλά και ως αφορμή για αυτό-διερεύνηση των αρνητικών συναισθημάτων (2^ο βήμα). Εξηγήσαμε ότι το 1968, πραγματοποιήθηκαν, για πρώτη φορά στην ιστορία τους, Ολυμπιακοί Αγώνες σε χώρα της Λατινικής Αμερικής.

Είχε προηγηθεί ο γαλλικός Μάης του 1968, και πριν την έναρξη των αγώνων δημιουργήθηκαν συγκρούσεις ανάμεσα σε φοιτητές και την αστυνομία στο κέντρο της πρωτεύουσας επειδή οι φοιτητές διαμαρτύρονταν για τις αυθαιρεσίες της κεντρικής εξουσίας. Η ατμόσφαιρα ήταν, συνεπώς, τεταμένη και ο απολογισμός των συγκρούσεων ήταν 15 νεκροί φοιτητές και 45 τραυματίες.

Ωστόσο, το χειρότερο ήταν όταν ο στρατός έβαλε αδιάκριτα εναντίον χιλιάδων εξεγερμένων, σε έναν χώρο, ιδανικό για ενέδρα, την Plaza de las Tres Culturas του Τλατελόλκο. Η σφαγή διήρκεσε ολόκληρη τη νύκτα, με τον ακριβή αριθμό των θυμάτων να παραμένει έως σήμερα άγνωστος (σήμερα υπολογίζονται 300-400 νεκροί και 1300 συλληφθέντες που βασανίστηκαν). Ως ηθικός αυτουργός κατηγορήθηκε ο τότε υπουργός Εσωτερικών και μετέπειτα πρόεδρος της χώρας (1970-1976) Luis Echeverría. Παρά τον αποτροπιασμό της διεθνούς κοινότητας, η ΔΟΕ αποφάσισε την τέλεση των αγώνων όπως ακριβώς αυτοί είχαν προγραμματιστεί.

Πηγή:<http://clioturbata.com/%CF%80%CE%B5%CF%81%CE%AF-%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%81%CE%AF%CE%B1%CF%82/mexico-68/>
Link video: <https://video.link/w/e6YKfzriSfQ#>

Ερωτήσεις μετά την προβολή:

-Τι είδατε στο video;

-Τι έκαναν οι ολυμπιονίκες;

-Πώς σας φάνηκε η κίνησή τους;

-Τι συμβολίζει η κίνησή τους με μαύρες κάλτσες, χωρίς παπούτσια; Δείχνει τη φτώχεια στην Αφρική;

-Τι συμβολίζουν οι υψωμένες μαύρες γροθιές τους;

-Πιστεύετε ότι η κίνησή τους συνάδει με το γενικότερο κλίμα που επικρατούσε τότε;

2^ο στάδιο: Δώσαμε νέες πληροφορίες στους εκπαιδευόμενους: Η ιδέα για τις υψωμένες γροθιές στον αέρα ήταν του αντιρατσιστή -δεύτερου ολυμπιονίκη- Peter Norman από την Αυστραλία.

Αναφέραμε επίσης, μετά από αυτή τους την κίνηση, οι μαύροι αθλητές αποκλείστηκαν, «τους αφαιρέθηκαν τα μετάλλια και επέστρεψαν κακίην κακώς στις Ηνωμένες Πολιτείες, όπου εξοστρακίστηκαν από τον αθλητισμό και υπέστησαν χλευασμό» (<https://www.efsyn.gr/node/215077>). Ωστόσο, οι αποκλεισμένοι αθλητές ίδρυσαν το *Olympic Project for Human Rights* που διεκδικούσε συγκεκριμένα δικαιώματα για τους μαύρους -όπως την επιστροφή του παγκόσμιου τίτλου βαρέων βαρών στον Μοχάμεντ Άλι και την ανάκληση της συμμετοχής της Νότιας Αφρικής στους Ολυμπιακούς Αγώνες λόγω των ρατσιστικών της καθεστώτων.

Σε αυτό το στάδιο, έγινε κριτική αξιολόγηση των παραδοχών μέσω ενός γόνιμου διαλόγου μεταξύ των εκπαιδευόμενων. Τονίστηκε από την πλευρά μας ότι οι μαύροι αθλητές υλοποίησαν την ιδέα του λευκού συναθλητή τους, ο οποίος στήριζε τον αγώνα τους και ότι, παρόλο που αποκλείστηκαν από τους αγώνες, δεν παρέδωσαν τα όπλα. Αντιθέτως, συνέχισαν τον αγώνα τους δυναμικά διεκδικώντας δικαιώματα και προσπαθώντας να βελτιώσουν στρεβλές και άδικες καταστάσεις.

Οι εκπαιδευόμενοι, χρησιμοποιώντας και τα νέα στοιχεία, έκαναν διάλογο μεταξύ τους σχετικά με τις δυνατότητες που είχαν οι αθλητές για διεκδίκηση δικαιωμάτων όπως και με το τι πίστευαν έως τότε ότι μπορούσε να κάνει κάποιος για να συνεισφέρει στον αγώνα των αδικημένων. Τους ζητήσαμε να κάνουν ένα θεατρικό δρώμενο επιλέγοντας ρόλους. Έτσι, είδαμε τους εκπαιδευόμενους να μπαίνουν στη θέση των Αφρικανών και του Αυστραλού, να επιλέγουν ρόλους και σχέδιο δράσης, να αποκτάνε νέες δεξιότητες και γνώσεις και να πειραματίζονται με τους νέους ρόλους (στάδια 5-8 του Mezirow).

3^ο στάδιο: Σε αυτό το σημείο, προχωρήσαμε ένα βήμα παραπέρα ζητώντας από τους εκπαιδευόμενους να κάνουν μία σύγκριση των τρόπων δράσης στο παρελθόν, το 1968, και σήμερα. Οι εκπαιδευόμενοι μίλησαν για τις μορφές διεκδίκησης δικαιωμάτων, για τους κοινωνικούς αγώνες, για το προσωπικό κόστος που μπορεί να έχει η εμπλοκή σε διεκδικήσεις. Μπόρεσαν να δουν τον εαυτό τους να αγωνίζεται για τα δικαιώματα, να είναι συμμετοχος σε μια κοινωνία αλληλεγγύης, δημοκρατικής και ανοικτής σε όλες και όλους. Τέλος, οι εκπαιδευόμενοι δόμησαν νέες ικανότητες αποκτώντας ταυτόχρονα αυτοπεποίθηση σχετικά με τους νέους τους ρόλους (9^ο στάδιο Mezirow).

4^ο στάδιο: Σε αυτό το στάδιο, αναφερθήκαμε στον Έιβερι Μπάραντζ, του προέδρου της Διεθνούς Ολυμπιακής Επιτροπής, ο οποίος είχε υποστηρίξει τη συμμετοχή των ΗΠΑ στους Ολυμπιακούς Αγώνες του Βερολίνου, αγνοώντας το γεγονός ότι υπήρχαν ενδείξεις για ναζιστικά εγκλήματα κατά των Εβραίων. Ο Μπάραντζ επίσης, εισηγήθηκε τον αποκλεισμό των μαύρων αθλητών από τους αγώνες του 1968, υποστηρίζοντας ότι η πολιτική δεν έχει θέση στον αθλητισμό.

Ερωτήσεις που θέσαμε στους εκπαιδευόμενους:

-Τι πιστεύετε για τη θέση του Μπάραντζ;

-Συμφωνείτε ή διαφωνείτε;

-Γιατί;

-Τι ισχύει σήμερα στις αθλητικές διοργανώσεις;

Τέλος, αναφερθήκαμε στη συμβολή των Σμιθ και Κάρλος και στην επιρροή τους στις διεκδικήσεις των δικαιωμάτων. Οι υψωμένες γροθιές τους έγιναν σύμβολο αγώνα που ενέπνευσε καλλιτέχνες, street artists, μουσικά συγκροτήματα. Ρωτήσαμε για τον ρόλο αυτών των συμβόλων στις κοινωνικές διεκδικήσεις και για τους ανθρώπους που γίνονται ήρωες και εμπνέουν.

Θεωρούμε ότι σε αυτό το τελευταίο στάδιο, οι εκπαιδευόμενοι υιοθέτησαν έναν νέο ρόλο και νέες προοπτικές επανεντασσόμενοι στη ζωή με βάση αυτές έχοντας πετύχει τη μετασχηματίζουσα διεργασία (10^ο στάδιο Mezirow).

Η ΜΕΘΟΔΟΣ ΤΟΥ ΚΡΙΤΙΚΟΥ ΣΤΟΧΑΣΜΟΥ (3 ώρες)

Για τον θεωρητικό της Εκπαίδευσης Ενηλίκων St. Brookfield (2011), ο οποίος έχει ασχοληθεί σε βάθος με την έννοια του κριτικού στοχασμού και την εκπαιδευτική λειτουργία του, ο κριτικός στοχασμός περιλαμβάνει, κατ' αρχάς, τη σκόπιμη προσπάθεια που καταβάλλουν τα άτομα προκειμένου να εντοπίσουν τις παραδοχές που έχουν αποδεχτεί άκριτα, αλλά που επηρεάζουν τον τρόπο σκέψης και δράσης τους.

Στην παρακάτω φάση της παρέμβασής μας -που είναι και η τελευταία- εφαρμόσαμε τα τέσσερα στάδια κριτικού στοχασμού του Brookfield, προκειμένου να επιτευχθεί κριτικός στοχασμός από τους εκπαιδευόμενους.

Τίτλος της παρέμβασής μας ήταν: «Ο ρόλος των πρωτοσέλιδων των εφημερίδων στη διαμόρφωση της κοινής γνώμης και η θέση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων».

Στάδια της μεθόδου κριτικού στοχασμού, σύμφωνα με τον Brookfield (2011):

1^ο στάδιο: Εντοπίζοντας παραδοχές.

Προς την κατεύθυνση του εντοπισμού παραδοχών και αντιλήψεων, κινήθηκαν οι παρακάτω ερωτήσεις που θέσαμε στο πρώτο στάδιο της εκπαιδευτικής παρέμβασης:

- Πώς παρουσιάζονται οι ειδήσεις στα πρωτοσέλιδα εφημερίδων και περιοδικών;
- Τι προσελκύει τους αναγνώστες;
- Υπάρχουν κυρίως εικόνες ή τονισμένα γράμματα;
- Τι θέματα επιλέγονται συνήθως για τα πρωτοσέλιδα;
- Είναι αρνητικά ή θετικά;
- Πώς προοδεάζουν τους αναγνώστες;
- Υπάρχουν κίνητρα πίσω από τις επιλογές των θεμάτων;
- Από ποιους εξαρτώνται αυτές οι επιλογές;

Σε αυτό το πρώτο στάδιο, οι εκπαιδευόμενοι κλήθηκαν ουσιαστικά να εντοπίσουν τις παραδοχές τους -τις οποίες δεν είχαν επεξεργαστεί ή αναλύσει σε βάθος πρωτύτερα- και να αρχίσουν να στοχάζονται κριτικά πάνω σ' αυτές, αλλά και να διερευνούν προσωπικά αρνητικά συναισθήματα, να αναλογίζονται την προσωπική τους ευθύνη στην ανάγνωση και επιλογή των ειδήσεων από τα πρωτοσέλιδα, να αισθάνονται ενοχές που δεν είχαν σκεφτεί κάποιες παραμέτρους νωρίτερα για να μπορούν να έχουν μια πιο υπεύθυνη και κριτική στάση απέναντι στα πρωτοσέλιδα (1^ο και 2^ο στάδιο του Mezirow).

2^ο στάδιο: Ελέγχοντας και αξιολογώντας την ακρίβεια και εγκυρότητα των παραδοχών.

Σε αυτό το στάδιο, οι εκπαιδευόμενοι κλήθηκαν -μέσω ενδοσκόπησης- να ελέγξουν τις παραδοχές τους προσδιορίζοντας εάν ήταν ορθές και αξιόπιστοι οδηγοί για σκέψη και δράση. Αυτό το στάδιο αντιστοιχεί με το 3^ο στάδιο του Mezirow, κατά το οποίο γίνεται κριτική αξιολόγηση των παραδοχών.

Οι εκπαιδευόμενοι δεσμεύτηκαν σε μία διαδικασία αξιολόγησης των παραδοχών τους προσπαθώντας να εντοπίσουν τα στοιχεία εκείνα που αποτελούσαν πειστική απόδειξη των παραδοχών.

Την «απόδειξη» αυτή, στη συγκεκριμένη περίπτωση, την ανακάλυψαν μέσω διεξοδικής εξέτασης πρωτοσέλιδων διαφόρων εφημερίδων και περιοδικών που παρείχαμε στους εκπαιδευόμενους προκειμένου να επεξεργαστούν τα χαρακτηριστικά τους, τις ειδήσεις που είχαν επιλεγεί, την ύπαρξη φωτογραφιών, τους τίτλους και τους υπότιτλους κλπ.

Η κριτική θεώρηση των πρωτοσέλιδων των εφημερίδων συνδέθηκε με τον κριτικό στοχασμό αποκαλύπτοντας παραδοχές πολιτικής υφής και όχι μόνο. Οι εκπαιδευόμενοι μπόρεσαν να αυτονομηθούν και, ταυτόχρονα, να διακρίνουν τη μορφή της χειραγώγησης που υπήρχε στα πρωτοσέλιδα, τα κίνητρα των δημοσιογράφων, τις συμπάθειες και αντιπάθειες που υπάρχουν γενικά στην πολιτική επηρεάζοντας τη διαμόρφωση των πρωτοσέλιδων.

Το αντικείμενο του κριτικού στοχασμού ήταν η αποκάλυψη του μηχανισμού λειτουργίας των πρωτοσέλιδων που χρησιμοποιείται από το καπιταλιστικό σύστημα αναπαράγοντας και συντηρώντας σχέσεις εξουσίας, εδραιώνοντας, ταυτόχρονα, την κυριαρχία της επικρατούσας ιδεολογίας.

3^ο στάδιο: Επεξεργασία της εμπειρίας από διαφορετικές οπτικές γωνίες.

Αυτή η διαδικασία, της επεξεργασίας της εμπειρίας από διαφορετικές οπτικές γωνίες, περιλαμβάνει τα στάδια 5-8 του Mezirow κατά τα οποία τα άτομα επιλέγουν νέες σχέσεις και ρόλους, εκπονούν ένα νέο σχέδιο δράσης, αποκτάνε τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες και πειραματίζονται με τους νέους ρόλους τους.

Σε αυτό το στάδιο, οι εκπαιδευόμενοι επεξεργάστηκαν τα συστατικά στοιχεία της εμπειρίας που είχαν αποκτήσει από την προηγούμενη δραστηριότητα ώστε να μετασχηματίσουν τα νοητικά τους σχήματα ή να δημιουργήσουν νέα. Σύμφωνα με τις παραδοχές τους, κλήθηκαν να γίνουν δημοσιογράφοι και να δημιουργήσουν πρωτοσέλιδα εφημερίδων.

Οι εκπαιδευόμενοι χωρίστηκαν σε τέσσερις ομάδες. Τους μοιράσαμε τα απαραίτητα υλικά και πρωτοσέλιδα ποικίλων περιοδικών και εφημερίδων, αφήνοντάς τους χρόνο να σκεφτούν και να δημιουργήσουν.

Οι εκπαιδευόμενοι συνειδητοποίησαν ότι οι επιλογές τους αντικατόπτριζαν τις αντιλήψεις τους, την ερμηνεία που έδιναν στα γεγονότα και την ιεράρχηση των αξιών τους. Μέσω του γόνιμου διαλόγου μεταξύ τους, τα μέλη της κάθε ομάδας μπόρεσαν να δουν, στις επιλογές τους και στις απόψεις τους, τους εαυτούς τους όπως τους βλέπουν οι άλλοι.

Η μάθηση έγινε μία συνειδητή διαδικασία, ήταν ομαδοσυνεργατική και χειραφετητική, προωθώντας, ταυτόχρονα, τον κριτικό στοχασμό και προβληματισμό σχετικά με τις σκοπιμότητες των πρωτοσελίδων και την ακολουθούμενη πολιτική για την επίλυση κρίσιμων ζητημάτων, όπως ρατσιστικών, σεξιστικών, βίας και πολέμου.

4^ο στάδιο: Αναλαμβάνοντας ενήμερη δράση.

Όλα τα προηγούμενα στάδια κατέληξαν σε αυτό το τελευταίο, την ανάληψη ενήμερης δράσης, η οποία βασίζεται σε κριτική σκέψη και ανάλυση και υποστηρίζεται από απόδειξη που θεωρείται πειστική.

Οι εκπαιδευόμενοι παρουσίασαν στην ολομέλεια τα πρωτοσελίδα τους και αφού είχαν καλλιεργήσει και την απαραίτητη αυτοπεποίθηση (9^ο στάδιο Mezirow) κατάφεραν με ασφάλεια να τεκμηριώσουν τις επιλογές τους με επιχειρήματα, να δείξουν μία κριτική στάση απέναντι στα γεγονότα, να αναδείξουν το αξιακό τους πλαίσιο μέσω των επιλογών τους, να γίνουν συμμετοχοί στη δημιουργία μιας ανοικτής και δημοκρατικής κοινωνίας πολιτών, μιας κοινωνίας αλληλέγγυας και δίκαιης που δέχεται στους κόλπους της οποιαδήποτε διαφορετικότητα και αποζητά την ποικιλία απόψεων και αντιλήψεων. Μιας κοινωνίας που ξέρει να αναδείξει τα σημαντικά ζητήματα που την απασχολούν, είναι ενήμερη αντικειμενικά και αναλαμβάνει δράση.

Η υιοθέτηση στη ζωή των παραπάνω στάσεων -τελικό στάδιο της παρέμβασης, το οποίο αντιστοιχεί στο 10^ο στάδιο του Mezirow- αποδεικνύει τον μετασχηματισμό που συντελέστηκε οδηγώντας τους εκπαιδευόμενους στην επανένταξη στη ζωή με αυτονομία, νέες προοπτικές, αντιλήψεις και αξίες. Οι εκπαιδευόμενοι κατάφεραν, τέλος, σταδιακά να οδηγηθούν στην απόκτηση της συνήθειας να επιβεβαιώνουν την εγκυρότητα των παραδοχών τους όπως και το ότι οι πράξεις τους είναι αποτέλεσμα κριτικού στοχασμού και ορθολογικού διαλόγου, των δύο πυλώνων της Μετασχηματίζουσας Μάθησης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Brookfield, S. (2011). *Teaching for Critical Thinking: Tools and Techniques to Help Students Question Their Assumptions*. Jossey-Bass: San Francisco.

Καλλεράντε, Ε. (2015). *Βιογραφική ανάλυση στην εκπαιδευτική έρευνα: Τεχνικές ανάδυσης της μικρο-ιστορίας της εκπαιδευτικής πολιτικής*. Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση, 3(2), 187-201.

Kegan, R. (2007). Ποιο σχήμα μετασχηματίζει; Μία δομοαναπτυξιακή προσέγγιση στη μετασχηματίζουσα μάθηση, στο Mezirow, J., *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α. (2005). *Η εναρκτήρια συνάντηση στο Κόκκος Α. (επιμ.) Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών: Εκπαιδευτικό Υλικό για τους Εκπαιδευτές – Θεωρίες Κατάρτισης*, Τόμος Ι. Αθήνα: ΕΚΕΠΣ.

Κόκκος, Α. (2011). *Σύγχρονες Προσεγγίσεις της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Οδηγός μελέτης για τη Θ.Ε ΕΚΕ 52*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Κόκκος, Α. & Λιοναράκης Α. (1998-1999). *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Το εκπαιδευτικό υλικό και οι νέες τεχνολογίες* (τόμ. Γ). Πάτρα: ΕΑΠ.

Kroth, M. & Cranton, P. (2014). *Stories of Transformative Learning*. Rotterdam: Sense Publishers.

- Mezirow, J. (2000). *Learning of Think Like as Adult*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. & Συνεργάτες. (2007). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μονιάκης, Γ. (2019). *Αξιοποίηση οπτικοακουστικού υλικού στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Βάσεις δεδομένων - ψηφιακά αποθετήρια και οπτικοακουστικό υλικό στην υπηρεσία των εκπαιδευτών ενηλίκων*. Ρέθυμνο: ΕΑΠ.
- Παζιώνη-Καλλή, Κ. (2009). *Η σημασία της μεθόδου 'Ιστορίες Ζωής' στην Έρευνα για τη Δια Βίου Εκπαίδευση: Διεθνείς Προοπτικές*. Αθήνα: 5th International Conference in Open & Distance Learning.
- Perkins, D. (1994). *The Intelligent Eye*. USA: Getty Publications.
- Τσιώλης, Γ. (2015). *Η βιογραφική αφηγηματική προσέγγιση στην εμπειρική κοινωνική έρευνα: παραγωγή και ανάλυση βιογραφικών αφηγήσεων*. Πάτρα: ΕΑΠ

ΔΙΚΤΥΟΓΡΑΦΙΑ

- Παπά, Ε. (2017). *Κριτικός Στοχασμός-Στοχαστικός Διάλογος ως θεμελιώδη συστατικά της θεωρίας της Μετασχηματίζουσας Μάθησης*. Διαθέσιμο στο: <https://www.academia.edu/36325969/> Ημερομηνία ανάκτησης: 08/05/2022.
- <https://arts.konbini.com/peinture/une-campagne-de-dessins-contre-le-racisme-anti-asiatique-exposee-dans-le-metro-new-yorkais/> Ημερομηνία ανάκτησης: 10/04/2022.
- https://www.google.com/search?q=oeuvres+murales+de+Miss+Tic&rlz=1C1JZAP_eIGR929GR929&tbm=isch&source=iu&ictx=1&fir=lsnBT0V3Sq1ZXM%252CyR1f_BErOXG_uM%252C_&vet=1&usg=AI4_-kSwb-uFrgjXuTYnMO7xdKtALMKnxw&sa=X&ved=2ahUKEwiHuK7trYfwAhUCyqQKHd7TD0sQ9QF6BAgHEAE&biw=1920&bih=880#imgrc=lsnBT0V3Sq1ZXM Ημερομηνία ανάκτησης: 15/05/2022.
- <https://www.phosphore.com/actu-en-clair/une-expo-photo-a-decouvrir-contre-le-racisme/> Ημερομηνία ανάκτησης: 12/04/2022.
- <http://clioturbata.com/%CF%80%CE%B5%CF%81%CE%AF-%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%81%CE%AF%CE%B1%CF%82/mexico-68/> Ημερομηνία ανάκτησης: 29/12/2022.
- <https://www.efsyn.gr/node/215077> Ημερομηνία ανάκτησης: 29/12/2022.
- <https://video.link/w/L2HmAloZaXA#> Ημερομηνία ανάκτησης: 29/12/2022.
- <https://video.link/w/e6YKfzriSfQ#> Ημερομηνία ανάκτησης: 29/12/2022.