



ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ:
ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ, ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΚΑΙ ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

*ΚΑΙΝΟΤΟΜΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ:
ΕΡΕΥΝΑ-ΔΡΑΣΗΣ
ΩΣ ΠΡΟΤΑΣΗ ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΑΝΑΘΕΩΡΗΣΗΣ
ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ
ΚΑΙ
ΤΟΥ ΡΟΛΟΥ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ*



ΜΙΧΑΗΛ ΞΑΝΘΟΠΟΥΛΟΣ

ΕΠΟΠΤΗΣ: κ. ΚΩΣΤΑΣ ΑΓΓΕΛΑΚΟΣ ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ

ΣΥΝΕΠΟΠΤΕΣ: κ. ΠΕΤΡΟΣ ΠΙΖΑΝΙΑΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ

κ. ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΚΟΚΚΙΝΟΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ

ΚΕΡΚΥΡΑ 2018

Πίνακας περιεχομένων

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	3
ΠΡΟΛΟΓΟΣ	4
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	5
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο : ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ-ΔΡΑΣΗΣ	
1. ΤΙ ΕΙΝΑΙ Η ΕΡΕΥΝΑ-ΔΡΑΣΗΣ	6
1.1 Μια «Πάγια» Τακτική Εκπαιδευτικών	6
1.2 Ορισμός της Εκπαιδευτικής Έρευνας Δράσης (ΕΕΔ)	8
1.3 Ο Ερευνητής Εκπαιδευτικός και τα Πρόσωπα στην ΕΕΔ.....	9
1.4 Ιστορικό Υπόβαθρο της ΕΕΔ	17
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο : Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΕΩΝ ΕΕΔ	
2. ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΧΩΡΩΝ ΕΕΔ	19
2.1 ΕΕΔ στις Η.Π.Α.....	19
2.2 ΕΕΔ στην Λατινική Αμερική.....	22
2.3 ΕΕΔ στη Μ. Βρετανία και Ιρλανδία	24
2.4 Έρευνες σε Αμερική και Αυστραλία	26
2.5 Μεθοδικά Μοντέλα ΕΔ	28
2.6 ΕΕΔ και αλλού.....	31
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ^ο : ΚΑΙΝΟΤΟΜΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΕΣ ΚΑΙ ΜΟΝΤΕΛΑ ΣΤΗΝ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ	
3. ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΝΕΟΤΕΡΗΣ ΚΑΙ ΣΥΓΧΡΟΝΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΤΗΣ Γ' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ [ΕΝΟΤΗΤΑ 17: Ο Ι. ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΣ ΩΣ ΚΥΒΕΡΝΗΤΗΣ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ (1828-1831). Η ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΠΑΝΑΣΤΑΣΗΣ (1829)].....	33
3.1 Διδακτική της Ιστορίας μέσω των Νέων Τεχνολογιών (ΝΤ)	33
3.1.1 Νέες Τεχνολογίες στην Διδασκαλία	33
3.1.2 Διαδικτυακή Διδασκαλία μέσω των ΝΤ.....	36
3.1.3 Πρώτη Διδακτική Ώρα: Βασικές Διδακτικές Μέθοδοι για την Διεξαγωγή της Διαδικτυακής Διδασκαλίας	40
3.1.4 Εναλλακτική Μορφή Διδασκαλίας, Σενάριο Διδασκαλίας.....	43
3.2 Διδακτική της Ιστορίας στο Μουσείο	50
3.2.1 Δεύτερη Διδακτική Ώρα: Διεξαγωγή της Διδασκαλίας της Ιστορίας στο Μουσείο.....	52

3.2.2 Εναλλακτική Μορφή Διδασκαλίας, Σενάριο Διδασκαλίας	55
3.2.3 Πίνακας Ερωτηματολογίου	61
3.3 Τρίτη Διδακτική Ώρα: Δημιουργία Μαθητικού Ιστορικού Ντοκιμαντέρ.	62
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	64
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	66
ΔΙΚΤΥΟΓΡΑΦΙΑ.....	68

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η διπλωματική εργασία με τίτλο *‘Καινοτόμες Προσεγγίσεις στην Διδασκαλία: Έρευνα Δράσης ως Πρόταση Κριτικής Αναθεώρησης της Διδασκαλίας της Ιστορίας και του Ρόλου του Εκπαιδευτικού’*, μαζί με τα τρία ακαδημαϊκά εξάμηνα παρακολούθησης, συντάχθηκε και εκπονήθηκε με σκοπό την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης με τίτλο «Ιστορικός ερευνητής με γνώσεις διδακτικής μεθοδολογίας και αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών» του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών Ιστορική Έρευνα, Διδακτική και Νέες τεχνολογίες του Τμήματος Ιστορίας και του Τμήματος Πληροφορικής του Ιονίου Πανεπιστημίου.

Η διάρκεια της συγγραφής της παρούσας εργασίας, με τις όποιες δυσκολίες, αλλά και η διάρκεια των μεταπτυχιακών μαθημάτων στο Τμήμα Ιστορίας μού εξασφάλισαν μία ακόμη εμπειρία για περαιτέρω έρευνα για την επιστήμη της Ιστορίας. Ευχαριστώ εκ βαθέων τους συνεπόμετες καθηγητές της διπλωματικής εργασίας τον κ. Πέτρο Πιζάνια και τον κ. Γεώργιο Κόκκινο αλλά και τους λοιπούς καθηγητές και των δύο Τμημάτων αλλά ακόμη και όλους όσους ήταν συνοδοιπόροι επί δύο συναπτά έτη στο ΠΜΣ.

Ιδιαίτερα, ευχαριστώ εγκάρδιως τον επόπτη καθηγητή της διπλωματικής εργασίας κ. Κώστα Αγγελάκο, που ως απόφοιτος του Τμήματος Ιστορίας, οι ενθαρρυντικές κινήσεις του με την άρρηκτη δυναμική ώθηση για έμπνευση μού εξασφάλισαν την κινητήρια προσπάθεια για δημιουργία, μιας και υπάρχουν εκείνες οι φορές που ελλοχεύουν σκέψεις νιώθοντας αδύναμοι στο να επιτελέσουμε το οποιοδήποτε. Όμως, ενστερνιζόμενος τη εμπνεόμενη ζωντάνια συνειδητοποίησα, ότι δεν είναι δύσκολο να παρασυρθείς στην προσπάθεια δημιουργίας.

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Όπως καταγράφεται και από τον τίτλο, στόχος της διπλωματικής εργασίας είναι η ανάδειξη εναλλακτικών εκπαιδευτικών μεθόδων και μοντέλων διδασκαλίας στο αντικείμενο της διδακτικής της ιστορίας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ο παγιωμένος συμβατικός τρόπος διδασκαλίας δίνει την αφορμή για την εύρεση καινοτόμων μορφών μάθησης. Μάλιστα, η παρεμβατική διαδικασία που ακολουθείται για την διεξαγωγή εναλλακτικών διδασκαλιών έναντι των παραδοσιακών είναι η εκπαιδευτική έρευνα δράση. Έτσι, γίνεται ουσιαστική γνωριμία των δομικών στοιχείων και της προέλευσης της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης, καθώς και αναφορές εφαρμογών και των αποτελεσμάτων αυτής σε διάφορες χώρες με διαφορετικές χρονικές περιόδους. Ωστόσο, παρουσιάζονται εκτενώς διαφορετικά μοντέλα και πιλοτικά σενάρια διδασκαλίας όπου έχουν να κάνουν κυρίως με ομαδοσυνεργατικές διδασκαλίες παραμερίζοντας τον δασκαλοκεντρισμό.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ), δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να διαμορφώσει τον τρόπο διεξαγωγής της διδακτικής του ώρας, για το μάθημα της Ιστορίας της Γ' Γυμνασίου (Νεότερη και Σύγχρονη Ελληνική Ιστορία), συμπεριλαμβανομένου και άλλων ή διαφορετικών διδακτικών εργαλείων, π.χ. εκτός του πίνακα και του χάρτη¹. Σε όλα τα στάδια της εργασίας αυτό που επιδιώκεται, και θα λέγαμε με άλλα λόγια πως λειτουργεί ως «κοινός παρανομαστής», είναι η συνεργατική διδασκαλία². Αποδεικνύεται καθημερινά ότι η μονομερής διδακτική πρακτική του δασκαλοκεντρισμού δεν αυξάνει το ενεργό ενδιαφέρον του μαθητή. Έτσι η ομαδοσυνεργατική μάθηση έχοντας ως κέντρο τον μαθητή, σύμφωνα με τις θεωρίες του J. Dewey, ενεργοποιεί τους παράγοντες αυτούς, όπου οι ίδιοι οι μαθητές σε συνεργασία με τους συμμαθητές τους ερευνούν και μελετούν τη νέα γνώση.³

Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα εργασία αποτελεί μία προσπάθεια αφενός συγκέντρωσης της ήδη υπάρχουσας βιβλιογραφίας και αφετέρου δημιουργίας μίας νέας πρότασης για τη διδασκαλία μίας συγκεκριμένης θεματικής ενότητας του μαθήματος της Ιστορίας της Γ' Γυμνασίου.

Κατ' αρχάς, στο πρώτο κεφάλαιο που θα ακολουθήσει θα επικεντρωθούμε στο θεωρητικό πλαίσιο της Έρευνας Δράσης, δηλαδή τι είναι η Έρευνα Δράσης και ποιο είναι το ιστορικό της υπόβαθρο (ορισμός, στόχοι, συμμετέχοντες).

Το δεύτερο κεφάλαιο που ακολουθεί, εστιάζει στην εφαρμογή περιπτώσεων εκπαιδευτικής Έρευνας Δράσης, σε χώρες της υφελίου, όπως στις Η.Π.Α, σε χώρες της Λατινικής Αμερικής, στην Ευρώπη και στην Αυστραλία.

Τέλος, στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά σε καινοτόμες - εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας και σε πιλοτικά προγράμματα που θα λειτουργήσουν ως πρότυπα στην παρούσα εργασία, για την παρουσίαση ενός εναλλακτικού σχεδίου μαθήματος για τη θεματική ενότητα 17 του σχολικού εγχειριδίου της Γ' Γυμνασίου, με τίτλο «Ο Ιωάννης Καποδίστριας ως κυβερνήτης της Ελλάδας (1828-1831). Η ολοκλήρωση της ελληνικής επανάστασης (1829.)»

¹ Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Ιστορίας.” n.d. <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>.

² Γιώργος Νικολάου, *Διαπολιτισμική Διδακτική Το νέο περιβάλλον-Βασικές αρχές*, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2010, σελ. 314-315.

³ Σπύρος Κρίβας, *Παιδαγωγική Επιστήμη: Βασική Θεματική*, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα, 2007, σελ. 200-201.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ-ΔΡΑΣΗΣ

1.ΤΙ ΕΙΝΑΙ Η ΕΡΕΥΝΑ-ΔΡΑΣΗΣ

1.1 Μια «Πάγια» Τακτική Εκπαιδευτικών

Στον εκπαιδευτικό χώρο, όπως και σε άλλους επαγγελματικούς τομείς, δημιουργούνται πολλές φορές χωρίς την θέλησή μας, αλλά και «εκουσίως», πυρήνες προβλημάτων, από τους οποίους αναφύονται εμπόδια που καθυστερούν το έργο του φορέα. Για ποιό λόγο συμβαίνει αυτό; Από την στιγμή που υφίσταται και είναι μια πραγματικότητα δεν μπορούμε να το παραβλέψουμε. Έτσι, το ουσιώδες δεν είναι τόσο το ίδιο το συμβάν όσο η επίλυσή του.

Είναι ευρέως γνωστό ότι ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως εντολοδόχος κανονιστικών τυποποιημένων λειτουργιών μιας πεπατημένης μηχανιστικής εκπαίδευσης των παραδοσιακών μοντέλων διδασκαλίας⁴, που φέρει εις πέρας το δοθέν αναλυτικό πρόγραμμα και την «οπωσδήποτε» ολοκλήρωση της διδακτέας ύλης, μέσα στο στενό πλήρωμα του προκαθορισμένου σχολικού κύκλου και της διδακτικής ώρας από ανθρώπους «άνωθεν και έξωθεν», χωρίς να δίδεται το προσωπικό στίγμα εκπαιδευτικού περιθωρίου επεξεργασίας και τροποποίησης του υλικού από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό για τις ανάγκες της διαφορετικότητας του κάθε σχολικού περιβάλλοντος.⁵

Παρατηρούνται συχνά-πυκνά ατυχή περιστατικά εκπαιδευτικών να καταλήγουν στο «ψευδολίκνο» διδασκαλικής συμβατικότητας συμμετέχοντας σε μία εργαλειοποιημένη εκπαίδευση όπου ο δρών ρόλος τους, αντί να ωθήσει μια αντιστασιακή αφετηρία επανασχεδιασμού μαθησιακής γνώσης, αφορμώμενος αυτών, καταλήγει να είναι ένας διανομέας, πομπός της γνώσης της ύλης, που στην πλειοψηφία βρίσκει παθητικούς δέκτες τούς ήδη αδιάφορους μαθητές, αλλοτριώνοντας σαφώς και τους ίδιους αλλά και τους παραλήπτες τους από την παιδαγωγική κριτική μάθηση.⁶ Επομένως, σημαντικό για τον εκπαιδευτικό δεν είναι

⁴ Αθανάσιος Ε. Γκότοβος, *Η Λογική Του Υπαρκτού Σχολείου*, Εδόσεις Gutenberg, Αθήνα, 1990,σελ.64.και

Έφη Αβδελά, *Ιστορία και Σχολείο*, Εκδόσεις νήσος, Αθήνα, 1998, σελ.15-18.

⁵ Γεωργία Παπανικολάου, *Αποτίμηση Της Συμβολής Των Θεατρικών Συμβάσεων Στο Μάθημα Της Ιστορίας, Μέσω Της Εφαρμογής Ενός Σχεδίου Έρευνας Δράσης*, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγική Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ρέθυμνο, 2016, σελ.77. και Κωνσταντίνος Βουγιούκας, «Μια έρευνα γύρω από την προσωπική θεωρία και την επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών», *Μέντορας*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τόμος 13, Τεύχος 13, 2011, σελ.150-151.

⁶ Μαίρη Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, «Η Έρευνα Δράσης ως εκπαιδευτική διαδικασία ανάπτυξης εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων», *ActionResearch*, Τεύχος 1, (Δεκέμβριος 2010), σελ.6.

μόνο να σταθεί στη σύλληψη του ζητήματος-προβλήματος, αλλά κυρίως στην διερεύνηση και κατανόηση αυτού και, εν τέλει, στην καταπολέμησή του, αφήνοντας τις διδασκαλικές τακτικές «μηρυκασμού» και στοχεύοντας στην εφαρμογή αναθεωρημένων αντιλήψεων της διδακτικής μαθησιακής πρακτικής.

1.2 Ορισμός της Εκπαιδευτικής Έρευνας Δράσης (ΕΕΔ)

Βασική «μέθοδος» για την αντιμετώπιση εκπαιδευτικών προβλημάτων είναι η «education action research». Ο ελληνικός όρος αποδίδεται με τη φράση: *Εκπαιδευτική Έρευνα-Δράση* (ΕΕΔ)⁷, η οποία είναι ευρέως αναγνωρισμένη και εγκεκριμένη στον παιδαγωγικό-επιστημονικό κόσμο. Ποιούς στόχους, όμως, έχει μία τέτοιου είδους διαδικασία έρευνας, πώς μπορεί έμπρακτα να προσφέρει καινοτόμα εκπαιδευτικά μοντέλα και λύσεις σε διάφορα ζητήματα διδασκαλίας, μέσω των πειραμάτων και της μαθησιακής πρακτικής εξάσκησης των εκπαιδευτικών, και τί απτά παραδείγματα έχουμε;⁸ Μέσα από την ίδια τη φράση προϋδεάζεται κανείς, εξ ορισμού, για το πεδίο συνεργασίας μεταξύ των δύο εννοιών «έρευνας» και «δράσης» στην διδασκαλία, σε μια αμφίδρομη πορεία έρευνα για δράση και δράση για έρευνα⁹.

Η ΕΕΔ μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα σε ένα μαθητικό περιβάλλον¹⁰:

1. Από έναν εκπαιδευτικό (individual action research)
2. Από την συμμετοχή εκπαιδευτικών και με τη στήριξη κάποιου πανεπιστημιακού ερευνητή (collaborative action research)
3. Από ομάδα πανεπιστημιακών σε συνεργασία με σχολεία (school wide action research)

⁷ Από τώρα και στο εξής ΕΕΔ.

⁸ Κώστας Αγγελάκος (επιμ.), *Πως Μαθαίνει Ο Ανθρώπος: Εγκέφαλος, Νους, Εμπειρία Και Μάθηση Στο Σχολείο*, Εκδόσεις Κέδρος, Αθήνα, 2006, σελ.250. και

Αναστασία Παμουκτσόγλου, «Η συμβολή της έρευνας-δράσης στην αξιολόγηση του μαθητή», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τεύχος 6, 2001, σελ. 138. Και Χαράλαμπος Πουλόπουλος, «Έρευνα Δράσης και Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική: Ένα μοντέλο Βιωματικής Μάθησης Δράσης», Πρακτικά Συμποσίου, Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική: Η εκπαίδευση και διδασκαλία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, μια terra incognita?, Αλεξανδρούπολη 2016, σελ.149.

⁹ Ελένη Κατσαρού, *Εκπαιδευτική Έρευνα-Δράση: Πολυπαραδειγματική Διερεύνηση Για Την Αναμόρφωση Της Εκπαιδευτικής Πράξης*, Εκδόσεις Κριτική, Αθήνα, 2016, σελ.18. και

Γεώργιος Πολυζώης, «Έρευνα Δράσης από Εκπαιδευτικές Κοινότητες με Αξιοποίηση της Μάθησης με Διερώτηση: Θεωρητικό Πλαίσιο και Προτάσεις για τη Διδασκαλία και τη Μάθηση των Φυσικών Επιστημών», *ActionResearch*, Τεύχος 7, (Ιούνιος 2016), σελ.138.

¹⁰ Βενετία Καπαχτοχή-Δόμνα Μίκα Κακανά, «Η Συνεργατική Έρευνα Δράσης ως μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών», *ActionResearch*, Τεύχος 1, (Δεκέμβριος 2010), σελ.41.

1.3 Ο Ερευνητής Εκπαιδευτικός και τα Πρόσωπα στην ΕΕΔ

Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός μέσα από το διδασκαλικό του έργο και σε πραγματικό χρόνο γίνεται ερευνητής, επιδιώκοντας την εξέταση εκείνων των συνθηκών κάτω από τις οποίες δρα για να μετεξελιχθεί ο ίδιος εφευρίσκοντας νέα γνώση.¹¹ Αφορμάται με σκοπό να διερευνήσει και να οργανώσει εσφαλμένα ζητήματα και στάσεις της διδασκαλίας του και αποκλίνουσες συμπεριφορές μαθητών στο χώρο της τάξης και του σχολείου (ή και εκτός αυτού αν κριθεί αναγκαίο). Αφού, ερευνήσει και κατανοήσει τις λαθεμένες πρακτικές, καλείται να δράσει και να τις αντικρούσει βρίσκοντας λύσεις μέσω διαφορετικών μοντέλων διδασκαλίας για την βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.¹² Κάθε τέτοιου είδους έρευνα ποικίλει ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε εκπαιδευτικού στο σχολικό περιβάλλον, αλλά και με τις κοινωνικές-επιστημολογικές και προσωποκεντρικές του καταβολές.¹³ Οι αξίες λοιπόν αυτές τον ωθούν και τον επιβοηθούν, ώστε να διαμορφώσει το δικό του μοναδικό τρόπο προσέγγισης, όσον αφορά στα της μαθησιακής διδασκαλίας πράγματα.¹⁴ Επομένως, πρέπει να καταστεί φανερό πως για να υπάρχει εξέλιξη στην ΕΕΔ ταυτόχρονα σημαίνει να αντιλαμβανόμαστε πώς σκέφτονται οι εκπαιδευτικοί για να επιτευχθούν επιτυχή αποτελέσματα σε τέτοιου είδους *in vitro* διαδικασίες.¹⁵ Μέσα από ένα μεγάλο τμήμα της έρευνας προκύπτει η μέθοδος, η οποία λαμβάνει χώρα και χρησιμοποιείται κατασταλτικά σε προβληματικές καταστάσεις που εμπλέκονται άτομα, έργα και διεργασίες.¹⁶

Διαμέσου της έρευνας δράσης (ΕΔ) οι εκπαιδευτικοί (και όχι μόνο αυτοί) έχουν την δυνατότητα να καλλιεργηθούν ακόμη περισσότερο με απώτερο στόχο την προοδευτικότητα του παιδαγωγικού τους έργου. Μέσα από μια επαγωγική διαδικασία εκπαιδευτικού μεταμοντερνισμού η ΕΔ οδηγεί τον εκπαιδευτικό, όχι σε μια κοινότυπη θεωρητική κατάρτιση, αλλά ο εκπαιδευτικός συμμετέχει έμπρακτα μέσα

¹¹ Λεωνίδας Σωτηρόπουλος, «Κάποιες πτυχές της Ανθρωπολογίας στην εκπαίδευση και πιθανοί συσχετισμοί τους με την έρευνα δράσης», *ActionResearch*, Τεύχος 2, (Νοέμβριος 2011), σελ.1.

¹² Robert E. Slavin, *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Θεωρία Και Πράξη*, επιστ. επιμ. Κωνσταντίνος Μ. Κόκκινος, μτφρ. Ελισσάβετ Εκκεκάκη, Εκδόσεις Μεταίχμιο, 2006, σελ.54.

¹³ Βενετία Καπαχτοσή-Δόμνα Μίκα Κακανά, «Η Συνεργατική Έρευνα Δράσης ως μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών», *ActionResearch*, Τεύχος 1, (Δεκέμβριος 2010), σελ.41.

¹⁴ Γιώργος Δάλκος, «Η Ευέλικτη Ζώνη ως πεδίο εφαρμογής της Έρευνας-δράσης», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τεύχος 6, 2001, σελ.125.

¹⁵ Μαίρη Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, «Η Έρευνα Δράσης ως εκπαιδευτική διαδικασία ανάπτυξης εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων», *ActionResearch*, Τεύχος 1, (Δεκέμβριος 2010), σελ.6.

¹⁶ Γεωργία Παπανικολάου, *Αποτίμηση Της Συμβολής Των Θεατρικών Συμβάσεων Στο Μάθημα Της Ιστορίας, Μέσω Της Εφαρμογής Ενός Σχεδίου Έρευνας Δράσης*, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ρέθυμνο, 2016, σελ.78.

από το να διδάσκει μαθαίνοντας και να μαθαίνει διδάσκοντας.¹⁷ Στο χώρο της δεν καλούνται μόνο να συμμετάσχουν οι εκπαιδευτικοί, αλλά και οι ίδιοι οι μαθητές/τριες, και αν είναι απαραίτητο, μπορεί να διευρυνθεί η συνεργασία χρησιμοποιώντας γονείς ή και φορείς για την εύρυθμη λύση τέτοιων προβλημάτων.¹⁸ Εξάλλου, οι μαθητές/τριες ως βασικοί πυλώνες της ΕΔ (η οποία διέπεται από τις δημοκρατικές αξίες) έχουν δικαίωμα να μετέχουν ενεργά σε αυτήν σε οποιαδήποτε φάση της. Άλλωστε, σύμφωνα με τη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, ο ΟΗΕ πιστοποιεί τις αξίες για την ανάδειξη της συμμετοχής τους σε ζητήματα σχολείου και μάθησης που τους αφορούν άμεσα, τον Νοέμβριο του 1989.¹⁹ Κάθε άλλο, η πρακτική αυτή τους οδηγεί στην προσωπική ανάπτυξη της ευθύνης, της κριτικής σκέψης, της μεθοδολογικής έρευνας κ.ά. Σημαντική παράμετρος, όμως, είναι η ηλικία των παιδιών, η οποία πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη για τον καταμερισμό εξουσιών των ανηλίκων και ενηλίκων ερευνητών. Άρα, είναι ωφέλιμο να μετέχουν δημιουργικά όλοι οι παράγοντες του σχολείου αλλά και του σχολικού περιβάλλοντος (ο καθένας από το δικό του πρίσμα εμβέλειάς) για να αναζητηθούν καινοτόμες εκπαιδευτικές λύσεις.

Στο ερευνητικό επιστημονικό της σύγγραμμα η κ. Ε. Κατσαρού τονίζει ότι: *«Η εκπαιδευτική έρευνα-δράση αποτελεί μια σύνθετη και πολυδιάστατη διαδικασία, κι όχι μια ακόμα μεθοδολογία έρευνας. Εφόσον οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν τη διερεύνηση της πρακτικής τους, εμπλέκονται σε διαδικασίες επαγγελματικής ανάπτυξης μέσα από τη συμμετοχή τους σε κοινότητες πρακτικής και μάθησης. Ταυτόχρονα, κι επειδή η διερεύνηση κατατείνει κυρίως στην βελτίωση της εκπαιδευτικής συνθήκης μέσα στην οποία εργάζονται, η έρευνα-δράση αφορά συνολικότερα τη βελτίωση του οργανισμού (π.χ. του σχολείου) ή και του θεσμού (της εκπαίδευσης). Κυρίως όμως η εκπαιδευτική έρευνα-δράση αφορά τη διδασκαλία και την εκπαιδευτική πράξη ευρύτερα, εφόσον η έρευνα και η διδασκαλία αντιμετωπίζονται ως ένα αδιαίρετο σύνολο και η έρευνα γίνεται για τους εκπαιδευτικούς η άλλη όψη της διδασκαλίας τους»*.²⁰ Οι Louis Cohen και Lawrence Manion τονίζουν ότι: η ΕΔ «είναι

¹⁷ Μαίρη Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, «Η Έρευνα Δράσης ως εκπαιδευτική διαδικασία ανάπτυξης εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων», *ActionResearch*, Τεύχος 1, (Δεκέμβριος 2010), σελ.5.

¹⁸ Χριστίνα Κάτσενου- Ευγενία Φλογαίτη-Γεωργία Λιαράκου, «Η συμβολή της έρευνας δράσης στην ενεργή συμμετοχή των μαθητών», *ActionResearch*, Τεύχος 6, (Σεπτέμβριος 2015), σελ.2.

¹⁹ Ευστρατία Σοφού, «Η ενεργητική εμπλοκή των μικρών παιδιών σε συμμετοχικές μορφές έρευνας: Η περίπτωση της προσέγγισης του «Μωσαϊκού»», *ActionResearch*, Τεύχος 2, (Νοέμβριος 2011), σελ.2.

²⁰ Ελένη Κατσαρού, *Εκπαιδευτική Έρευνα-Δράση: Πολυπαραδειγματική Διερεύνηση Για Την Αναμόρφωση Της Εκπαιδευτικής Πράξης*, Εκδόσεις Κριτική, Αθήνα, 2016, σελ.18.

κατάλληλη όταν συγκεκριμένες γνώσεις απαιτούνται για ένα συγκεκριμένο πρόβλημα σε μια συγκεκριμένη κατάσταση ή όταν μια νέα προσέγγιση πρέπει να ενσωματωθεί σε ένα ήδη υπάρχον σύστημα».²¹ Μια επιτόπια έρευνα, της οποίας η διαδικασία εξελίσσεται μέσα σε μία «ακαθόριστη» χρονική περίοδο για όσο χρειαστεί δυνατό. Η χρονική διάρκεια τέτοιων ερευνητικών προγραμμάτων ΕΔ μπορεί να διαρκέσει ετησίως και αρκετά περισσότερο.²²

Από τη στιγμή που γίνεται ΕΔ σε ένα σχολείο, ταυτόχρονα σημαίνει πως θα προκύψουν σημαντικές τροποποιήσεις:

1. Αλλαγές πάνω στην διδασκαλία του εκπαιδευτικού, καθώς ο ίδιος εκ προοιμίου ξανασκέφτεται, μελετά και αποσαφηνίζει τις ως τώρα πρακτικές της διδασκαλίας του και τις αναθεωρεί, είτε σε ατομικό είτε σε συλλογικό επίπεδο. Δηλαδή, με την κρίση του και μέσα από το μάθημά του, ο ίδιος συλλέγει τα δεδομένα της διδασκαλίας του, τα αναλύει και αναστοχάζεται παραγκωνίζοντας τα εσφαλμένα και τοποθετώντας στη θέση τους εναλλακτικούς τρόπους ποιοτικής διδασκαλίας, η οποία θα οδηγεί με μείζονα στόχο τον ενστερνισμό των αποτελεσμάτων της από τον μαθητή ή την μαθήτριά, σε μια συνεχή βελτίωση χωρίς παύση.²³
2. Μάλιστα, η ΕΕΔ μπορεί να δημιουργήσει αλλαγές στο επίπεδο μιας σχολικής μονάδας, όταν μέσα στο σχολικό περιβάλλον υπάρχουν κρούσματα σχολικού εκφοβισμού από μαθητές σε άλλους μαθητές διαταράσσοντας την ψυχική, συναισθηματική, σωματική και κοινωνική υγεία του/της μαθητή/τριας είτε με σωματικό είτε συναισθηματικό είτε με λεκτικό τρόπο, μιλώντας βέβαια για το λεγόμενο bullying.²⁴ Το συγκεκριμένο κοινωνικό πρόβλημα εμφανίζεται από τότε που ξεκίνησε να υφίσταται το κεντρικά οργανωμένο εκπαιδευτικό σύστημα. Στα ελληνικά σχολεία 1 στους 10 μαθητές/τριες έχουν υποστεί σχολικό εκφοβισμό.²⁵

²¹ Γεωργία Παπανικολάου, *Αποτίμηση Της Συμβολής Των Θεατρικών Συμβάσεων Στο Μάθημα Της Ιστορίας, Μέσω Της Εφαρμογής Ενός Σχεδίου Έρευνας Δράσης*, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ρέθυμνο, 2016, σελ.78.

²² Κώστας Αγγελάκος (επιμ.), *Πως Μαθαίνει Ο Άνθρωπος: Εγκέφαλος, Νους, Εμπειρία Και Μάθηση Στο Σχολείο*, Εκδόσεις Κέδρος, Αθήνα, 2006, σελ.260. και

Γιώργος Δάλκος, «Η Ευέλικτη Ζώνη ως πεδίο εφαρμογής της Έρευνας-δράσης», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τεύχος 6, 2001, σελ.126.

²³ Ελένη Κατσαρού, *Εκπαιδευτική Έρευνα-Δράση: Πολυπαραδειγματική Διερεύνηση Για Την Αναμόρφωση Της Εκπαιδευτικής Πράξης*, Εκδόσεις Κριτική, Αθήνα, 2016, σελ.260.

²⁴ Κ. Μπαλάσκας, «Ο σχολικός εκφοβισμός», *Νέα Παιδεία*, Τεύχος 155, (2015).

²⁵ Μαργαρίτα Γερούκη- Ελένη Μιχελουδάκη, «Εμποδίζοντας τη βία να γίνει εκφοβισμός – Μια έρευνα δράσης για την αντιμετώπιση της ενδοσχολικής βίας», *ActionResearch*, Τεύχος 6, (Σεπτέμβριος 2015),

Όταν η ΕΕΔ διερευνήσει και εστιάσει σε τέτοια κρούσματα με ενδεδειγμένη μελέτη και με τη βοήθεια παραγόντων του ευρύτερου σχολικού περιβάλλοντος (καθηγητές-μαθητές-προσωπικό σχολείου κ.λπ.) έχει υψηλά ποσοστά πιθανοτήτων, αφενός για την ύπαρξη λύσεων και υγιών συμπεριφορών και αφετέρου για την ανάπτυξη του σχολικού προγράμματος, από τη στιγμή που θα γίνει εμπεριστατωμένη μελέτη για ένα κοινό σημείο εστίασης και για ένα συγκεκριμένο σκοπό από όλους τους παράγοντες που προαναφέραμε.²⁶

3. Μπορεί να επιφέρει αλλαγές καθόσον η μέθοδος δύναται να λειτουργήσει ομαδοσυνεργατικά και μέσα από κοινότητες πρακτικής και μάθησης, όταν μια ομάδα εκπαιδευτικών από το ίδιο σχολείο (ή και από άλλα σχολεία) ασχολείται από κοινού, με τη βοήθεια σχολικών συμβούλων και ειδημόνων ερευνητών, για ζητήματα ιδίας φύσεως.²⁷ Έτσι, η δημόσια συζήτηση και η εξωτερίκευση αναστοχαστικού λόγου των παρευρισκόμενων προσώπων, μέσα από τις κοινές συνδιασκέψεις, δεν τονίζει μία, κατά τα άλλα, επιδεικτική γνωστική παρατήρηση κάποιων συμμετεχόντων προς άλλους, αλλά με πνεύμα συνεργασίας προαγάγουν όλοι για όλους την ενεργοποίηση του γόνιμου προβληματισμού των ατόμων για δημιουργία γνώσης.²⁸ Περνώντας μέσα από μια κοινή συνισταμένη, αλλά και ο καθένας χωριστά προσπαθούν να ωθήσουν και να συστηματοποιήσουν ιδέες και να δώσουν διαφορετικές λύσεις στα ζητήματα του σχολείου, της διδασκαλίας και του αναλυτικού προγράμματος, συλλήβδην.

Μαζί εκπαιδευτικοί και μαθητές προσπαθούν να ανανοηματοδοτήσουν και να αναστοχαστούν σε γνωστικό επίπεδο για τη βελτίωση της διδασκαλίας της μάθησης. Να φανεί η πολλαπλότητα των διαδικασιών στην ΕΕΔ, να ανιχνευθούν κι άλλοι τρόποι που θα συνεισφέρουν σε μια καλύτερη κριτική προσέγγιση της παιδείας καθώς «η γνώση προέρχεται απ' την πράξη και η πράξη ενημερώνεται απ' τη γνώση σε

σελ.50-51. και Αναστάσιος Στέφος, «Η ενδοσχολική βία και ο σχολικός εκφοβισμός», *Νέα Παιδεία*, Τεύχος 147, (2013).

²⁶ Ελένη Κατσαρού, *Εκπαιδευτική Έρευνα-Δράση: Πολυπαραδειγματική Διερεύνηση Για Την Αναμόρφωση Της Εκπαιδευτικής Πράξης*, Εκδόσεις Κριτική, Αθήνα, 2016, σελ.19.

²⁷ Κώστας Αγγελάκος (επιμ.), *Πως Μαθαίνει Ο Άνθρωπος: Εγκέφαλος, Νους, Εμπειρία Και Μάθηση Στο Σχολείο*, Εκδόσεις Κέδρος, Αθήνα, 2006, σελ.251.

²⁸ Ελευθέριος Βεκρής, «Από την Κριτική Εθνογραφία στην Κριτική Έρευνα Δράσης: Ένα συνεχές στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής καινοτομίας», *ActionResearch*, Τεύχος 1, (Δεκέμβριος 2010), σελ.56.

μια τρέχουσα διαδικασία, αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο της έρευνας δράσης».²⁹ Μια εκπαιδευτική έρευνα μπορεί να λάβει δράση και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος, για παράδειγμα στη φύση, στην ύπαιθρο, σε ένα άλσος σε ένα θέατρο, σε κάποιο εργαστήριο ή σε οποιοδήποτε άλλο γόνιμο χώρο που θα ορίσουν οι άμεσοι παράγοντες. Στο κομμάτι της έρευνας στελεχώνονται ακαδημαϊκοί παιδαγωγοί ερευνητές από κάποιο πανεπιστήμιο και ειδικοί από διάφορους φορείς (π.χ. ο κριτικός φίλος ως βοηθός του ερευνητή), που αρκετοί εξ αυτών είναι ενεργοί εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακές σπουδές, ενώ το κομμάτι της διδασκαλίας το αναλαμβάνουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί σε μία ίση μεταχείριση και από τις δύο πλευρές αξιών.³⁰ Ο ερευνητής, έχοντας ρόλο διευκολυντή (facilitator) ως βοηθού ακαδημαϊκού συνεργάτη της έρευνας, μέσα από τις πειραματικές και επιστημονικές-μεθοδολογικές του γνώσεις και ο εκπαιδευτικός της πράξης μέσα από την διδακτική του εμπειρία έχουν την δυνατότητα να δώσουν σημαντικά ερευνητικά αποτελέσματα μέσα από την αλληλο-συνδεόμενη συνεργασία τους.³¹

Από την μία πλευρά, στην ΕΔ η διδασκαλία ορίζει τον ρόλο της επικοινωνίας μεταξύ του δασκάλου και των μαθητών κάτω από συγκεκριμένο κοινωνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Από την άλλη πλευρά, ο χαρακτήρας της έρευνας χρήζει επικουρικής εξυπηρέτησης, διότι πρωτεργάτες της όλης διαδικασίας τίθενται οι ερευνητές-εκπαιδευτικοί. Οι ίδιοι, κατά την διάρκεια της έρευνας, είναι παρόντες και επιστρατεύουν τρόπους για την εύρεση γνώσης στην αντιμετώπιση εκπαιδευτικών και μαθησιακών δυσχερειών του κλάδου τους μέσα από την σύμπραξή τους στην έρευνα. Εντούτοις, από την στιγμή που έχει ενεργοποιηθεί η διαδικασία για λογαριασμό των διδασκάλων, αυτόματα οι ίδιοι έχουν την τελική νομιμοποιητική κρίση των αποφάσεων της ΕΔ, χωρίς βέβαια να αποχρωματίζεται η υποστατική θέση του

²⁹ Βενετία Καπαχτσή-Δόμνα Μίκα Κακανά, «Η Συνεργατική Έρευνα Δράσης ως μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών», *ActionResearch*, Τεύχος 1, (Δεκέμβριος 2010), σελ.41.

³⁰ Κώστας Αγγελάκος (επιμ.), *Πως Μαθαίνει Ο Άνθρωπος: Εγκέφαλος, Νους, Εμπειρία Και Μάθηση Στο Σχολείο*, Εκδόσεις Κέδρος, Αθήνα, 2006, σελ.251. και Αναστασία Παμουκτσόγλου, «Η συμβολή της έρευνας-δράσης στην αξιολόγηση του μαθητή», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τεύχος 6, 2001, σελ. 143.

³¹ Ελένη Κατσαρού, *Εκπαιδευτική Έρευνα-Δράση: Πολυπαραδειγματική Διερεύνηση Για Την Αναμόρφωση Της Εκπαιδευτικής Πράξης*, Εκδόσεις Κριτική, Αθήνα, 2016, σελ.32.

Βενετία Καπαχτσή-Δόμνα Μίκα Κακανά, «Η Συνεργατική Έρευνα Δράσης ως μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών», *ActionResearch*, Τεύχος 1, (Δεκέμβριος 2010), σελ.42.

διευκολυντή και της ερευνητικής φύσης.³² Ωστόσο, ως μία «περιγραφική» μορφή έρευνας που λειτουργεί από τους ίδιους τους διδασκάλους³³:

α. μειονεκτεί στην αντικειμενικότητα που απαιτείται σε διαφορετικές μορφές έρευνας, καθότι η «υποκειμενικότητα του ερευνητή επιδρά στα αποτελέσματα της έρευνας του».³⁴

β. διαθέτει όμως, μακράν, σαφήνεια κατανόησης ερευνητικών δεδομένων και πληροφοριών στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, κάτι που δεν υφίσταται σε διαφορετικούς τύπους στρατηγικής έρευνας που πραγματώνονται από εξωγενείς παράγοντες. Για παράδειγμα, μία επιτόπια έρευνα ενός ανθρωπολόγου εμμένει στη σχέση του ίδιου και της ομάδας του, ως ξένου παρατηρητή, σε σύνδεση με το αντικείμενο της έρευνάς του, καθώς μία έμπρακτη παρέμβαση του ειδικού προς το αντικείμενο της έρευνας θα αλλοίωνε πιθανότατα τη γνησιότητα της συλλογής των ερευνητικών αποτελεσμάτων, κάτι που στην ΕΔ δεν ισχύει καθώς ο παράγοντας των ερευνητικών αποτελεσμάτων είναι αναπόσπαστο μέρος και συμβάλει *ad hoc* στην υλοποίησή της ΕΔ, διότι αν δεν υπάρξει αυτή η ενέργεια αυτομάτως δεν υφίσταται ΕΕΔ.³⁵

Οι συμμετέχοντες ξεκινούν απομονώνοντας το πρόβλημα και αφού εστιάσουν πάνω του ψάχνουν τρόπους αντιμετώπισης. Για παράδειγμα, στη διάσπαση προσοχής των μαθητών εν ώρα μαθήματος ή στην ελλιπή τακτική που ακολούθησε ο εκπαιδευτικός για να διεξάγει το μάθημά του ή και ακόμη στην «ακαλλιέργητη» διανοητική δυνατότητά του ή στάση που προσέγγισε μία διαδικασία. Γίνεται συλλογή δεδομένων από τους ενεργούς εκπαιδευτικούς και τον ερευνητή και τα αναλύουν, διαμορφώνοντας έτσι ένα σχέδιο επίλυσης αντλώντας πηγές ή από βιβλιογραφίες ή από επιτυχημένες πρακτικές μέσα από την ίδια τους την εμπειρία.³⁶ Όμως, τις περισσότερες φορές φαίνεται πως ο εκπαιδευτικός λόγω περιορισμένου χρόνου δεν έχει την δυνατότητα να ανατρέξει σε πηγές για περαιτέρω ενημέρωση με αποτέλεσμα

³² Γιώργος Δάλκος, «Η Ευέλικτη Ζώνη ως πεδίο εφαρμογής της Έρευνας-δράσης», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τεύχος 6, 2001, σελ.125.

³³ Robert E. Slavin, *Εκπαιδευτική Ψυχολογία Θεωρία Και Πράξη*, επιστ. επιμ. Κωνσταντίνος Μ. Κόκκινος, μτφρ. Ελισσάβετ Εκκεκάκη, Εκδόσεις Μεταίχμιο, 2006, σελ.54.

³⁴ Λεωνίδας Σωτηρόπουλος, «Κάποιες πτυχές της Ανθρωπολογίας στην εκπαίδευση και πιθανοί συσχετισμοί τους με την έρευνα δράσης», *ActionResearch*, Τεύχος 2, (Νοέμβριος 2011), σελ.2.

³⁵ Λεωνίδας Σωτηρόπουλος, «Κάποιες πτυχές της Ανθρωπολογίας στην εκπαίδευση και πιθανοί συσχετισμοί τους με την έρευνα δράσης», *ActionResearch*, Τεύχος 2, (Νοέμβριος 2011), σελ.2.

³⁶ Ευθυμία Πεντέρη, «Ερευνώντας την πράξη, κάνοντας πράξη την έρευνα στο νηπιαγωγείο: ο ρόλος του εκπαιδευτικού» στο Κωνσταντίνος Πετρογιάννης (επιμ.), *Η αξιολόγηση και η έρευνα δράσης: σημαντικά εργαλεία για την ποιότητα και την ανανέωση των παιδαγωγικών πρακτικών*, Θεσσαλονίκη, 2010, σελ.49.

να μειονεκτεί και την διαδικασία αυτή να την αναλαμβάνει ο ερευνητής ως διευκολυντής.³⁷

Σημαντικό επιβοηθητικό εργαλείο αναστοχασμού και συστηματικής καταγραφής για τον εκπαιδευτικό-ερευνητή που ασκεί ΕΔ είναι ο εφοδιασμός του με το προσωπικό ημερολόγιο ερευνητή, στο οποίο αποτυπώνει ανά πάσα στιγμή οποιοδήποτε συμβάν-πρακτική-σκέψη-κριτική διαδικασίας πάνω στο βασικό θέμα της έρευνας, το οποίο θα λειτουργεί συμπληρωματικά για την ομαλή εξέλιξη της ΕΔ.³⁸ Η κατάθεση των γραπτών ιδεών στις απαραίτητες συχνές συναντήσεις εκτίθενται στο κοινό τραπέζι συζήτησης με τους εμπλεκόμενους συμμετέχοντες, ούτως ώστε μέσω των κοινών διεξοδικών διαλόγων να εκτίθενται όλες οι απόψεις από όλες τις πλευρές για γόνιμο προβληματισμό και για την βέλτιστη (κατευθυντήρια) ανάπτυξη (προαγωγή) και παραγωγή της διαδικασίας. Οι ενημερώσεις αυτές μπορεί να παρουσιαστούν μέσω οπτικοακουστικού υλικού, ενός ακόμη μεθοδολογικού εργαλείου για τον καλύτερο δυνατό τρόπο εμπέδωσης των συγκεκριμένων αναφορών.³⁹ Έτσι, λοιπόν, καταγραφή είναι στο ημερολόγιο του εκπαιδευτικού-ερευνητή να αποτυπωθεί το⁴⁰:

1. Τί υφίσταται; (περιγράψω αυτό που συμβαίνει)
2. Πώς αντιλαμβάνομαι το γεγονός; (στοχάζομαι, κατανοώ και ερμηνεύω την κατάσταση)
3. Πώς μπορώ να παρέμβω; (δρω και επιδιώκω λύσεις)
4. Τί κριτική μπορώ να ασκήσω για τα αποτελέσματα της παρέμβασης; (κάνω κριτική των πρακτικών της δράσης μου)
5. Πώς αναθεωρώ τη δράση μου; (αναστοχάζομαι καλύτερεύοντας συμπληρωματικά την πρακτική μου)

Έτσι, είναι έτοιμοι για να εφαρμόσουν ένα σχέδιο δράσης μέσα στην αίθουσα, που πάλι μέσα από το καινούριο μοντέλο διδασκαλίας θα μαζευτούν επιπλέον ερευνητικά αποτελέσματα και θα γίνει (κριτική) ερμηνείας αυτών για το αν υπάρχει

³⁷ Κατερίνα Σκιά, «Θεωρία και Πράξη παραγωγής γραπτών κειμένων στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: η περίπτωση μίας έρευνας δράσης», *ActionResearch*, Τεύχος 2, (Νοέμβριος 2011), σελ.19. και

Γιώργος Δάλκος, «Η Ευέλικτη Ζώνη ως πεδίο εφαρμογής της Έρευνας-δράσης», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τεύχος 6, 2001, σελ.124.

³⁸ Σοφία Αυγητίδου, «Η αξιοποίηση των ημερολογίων στην εκπαιδευτική έρευνα-δράση: προϋποθέσεις και διαδικασίες», *ActionResearch*, Τεύχος 2, (Νοέμβριος 2011), σελ.30.

³⁹ Μαίρη Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, «Η Έρευνα Δράσης ως εκπαιδευτική διαδικασία ανάπτυξης εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων», *ActionResearch*, Τεύχος 1, (Δεκέμβριος 2010), σελ.6.

⁴⁰ Σοφία Αυγητίδου, «Η αξιοποίηση των ημερολογίων στην εκπαιδευτική έρευνα-δράση: προϋποθέσεις και διαδικασίες», *ActionResearch*, Τεύχος 2, (Νοέμβριος 2011), σελ.34.

επιτυχία και σε ποια σημεία αποτυχία, ούτως ώστε να ξαναγίνει ΕΔ να αναστοχαστούν οι εμπλεκόμενοι και να οδηγηθούν (ανατροφοδοτηθούν) μέσω κυκλικής ακμής σε ικανοποιητικά εκ νέου αποτελέσματα. Η έγκαιρη διερεύνηση του διδασκάλου επιφέρει σημαντικά ποσοστά ταχύτερων και ομαλότερων εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων.

1.4 Ιστορικό Υπόβαθρο της ΕΕΔ

Η ΕΔ, που κάνει την εμφάνισή της από το β' τέταρτο του 20^{ου} αιώνα μέχρι σήμερα, δεν είναι αυτοσκοπός της εκπαίδευσης, αλλά μια διαδικασία η οποία μπορεί να προσαρμοστεί για το σκοπό που θέλει ο συγκεκριμένος φορέας. Είναι η διαδικασία μέσα από την οποία, οι ίδιοι οι επαγγελματίες και με την στήριξη ερευνητών, αν είναι απαραίτητο, ερευνούν βασικά προβλήματα του εργασιακού τους χώρου και τα κωδικοποιούν με σκοπό να τα κατεδαφίσουν και, εν συνεχεία, να ανοικοδομήσουν στη θέση τους, μέσω της νέας γνώσης, τη βέλτιστη επαγγελματικής τους ανάπτυξη.⁴¹ Είναι ένας όρος που περικλείει από κάτω του διάφορες ενέργειες. Για παράδειγμα, μπορούν να πραγματοποιήσουν ΕΔ στην ψυχολογία ο ψυχολόγος, στην ιατρική ο γιατρός, οι επιχειρήσεις και πολλοί άλλοι επαγγελματίες.

Σε διεθνείς βιβλιογραφίες συναντάμε να της προσδίδουν διάφορες ονοματοδοσίες, όπως *Συμμετοχική Έρευνα-Δράση*, *Αυτοδιερεύνηση των Εκπαιδευτικών* και άλλα, ανάλογα με αυτό που θέλουν να διατυπώσουν. Παράλληλα, και στην ελληνική βιβλιογραφία βρίσκουμε τίτλους, όπως *Ενεργός Έρευνα*, *Έρευνα Δράσης*, *Εκπαιδευτική Έρευνα-Δράση* κ.λπ. Ωστόσο, ως μια καινοτόμα διαδικασία, δεν στέκεται στην έρευνα μόνο, όπως κάνουν οι παραδοσιακές μέθοδοι της έρευνας, τουναντίον προχωρά και στην δράση, δηλαδή ερευνά και ταυτοχρόνως βρίσκει λύσεις. Ερμηνεύει ασκώντας κριτική πάνω στα πεδία που διεργάζεται.⁴² Ο Dean Robson αναφέρει ότι: «υπάρχει πρώτον, η βελτίωση μιας πρακτικής κάποιου είδους· δεύτερον, η βελτίωση της κατανόησης μιας πρακτικής από αυτούς που την ασκούν· και τρίτον, η βελτίωση της κατάστασης στην οποία λαμβάνει χώρα η πρακτική».⁴³

Ο πρώτος που διεργάστηκε αυτή την διαδικασία ήταν ο παιδαγωγός και φιλόσοφος John Dewey στα τέλη του 19^{ου} αιώνα από την πολιτεία Vermont της αντίπερα όχθης του Ατλαντικού. Σε πολιτείες της Β. Αμερικής και με την πανεπιστημιακή βοήθεια του Σικάγου εγκαίνιασε τα πρώτα βήματα του οραματικού του έργου.⁴⁴ Ήταν ο πρώτος που εισήγαγε την έννοια του project στο ξεκίνημα του

⁴¹ Μαίρη Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, «Η Έρευνα Δράσης ως εκπαιδευτική διαδικασία ανάπτυξης εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων», *ActionResearch*, Τεύχος 1, (Δεκέμβριος 2010), σελ.4.

⁴² Ελένη Κατσαρού, *Εκπαιδευτική Έρευνα-Δράση: Πολυπαραδειγματική Διερεύνηση Για Την Αναμόρφωση Της Εκπαιδευτικής Πράξης*, Εκδόσεις Κριτική, Αθήνα, 2016, σελ.21.

⁴³ Γεωργία Παπανικολάου, *Αποτίμηση Της Συμβολής Των Θεατρικών Συμβάσεων Στο Μάθημα Της Ιστορίας, Μέσω Της Εφαρμογής Ενός Σχεδίου Έρευνας Δράσης*, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ρέθυμνο, 2016, σελ.79.

⁴⁴ Θανάσης Α. Τριλιανός, *Μεθοδολογία Της Σύγχρονης Διδασκαλίας: Καινοτόμες Επιστημονικές Προσεγγίσεις Στην Διδακτική Πράξη*, Τόμος Α', Αθήνα, 2008, σελ.46.

νέου ρεύματος παιδαγωγικής.⁴⁵ Βέβαια, άρτια μεθοδευμένες κινήσεις έγιναν μετέπειτα από τον Stephen Corey, επηρεασμένος από τον ψυχολόγο Kurt Lewin για ένα «σχολείο-εργαστήριο» ασχολήθηκε εντεταγμένα με τον όρο «έρευνα-δράσης» σε συνεργασία με το Κολέγιο των Εκπαιδευτικών του πανεπιστημίου της Columbia το 1949 στις Η.Π.Α.⁴⁶ Το 1953 ο Corey όριζε ότι η ΕΔ είναι η «διαδικασία με την οποία οι εκπαιδευτικοί μελετούν τις δικές τους πρακτικές, προκειμένου να επιλύσουν τα προσωπικά τους πρακτικά προβλήματα».⁴⁷

Κατόρθωσαν και συστηματοποίησαν έρευνες για διάφορα προβλήματα του σχολείου θεμελιώνοντας τον όρο: έρευνα-δράση στην διδασκαλία «*action research in education*» στην δεκαετία του 1940. Πίστευε πως με την εντεταγμένη βοήθεια πανεπιστημιακών ερευνητών, κι όχι μόνο με τη σύμπραξη των διδασκάλων, θα μπορούσε να εξασφαλιστεί η λύση για προβλήματα εκπαίδευσης. Μια συζυγία η οποία προϋποθέτει όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά που αναλύθηκαν παραπάνω.⁴⁸ Ο John Elliott πρώτον, συνιστά ότι η διαδικασία αφορά ως τη: «μελέτη μιας κοινωνικής κατάστασης, με στόχο τη βελτίωση ποιότητας της δράσης στα πλαίσια αυτής της κατάστασης»⁴⁹ και δεύτερον πιστεύει ότι «η έρευνα-δράση είναι μια διακριτή μορφή έρευνας, η οποία ξεχωρίζει από τους στόχους της να μετασχηματίσει την εκπαίδευση κι όχι απλά να τη μελετήσει».⁵⁰

⁴⁵Κώστας Αγγελάκος, *Πρόσωπα, Ιδέες Και Θέματα Στις Επιστήμες Της Αγωγής: Από Το Μύθο Της Παιδαγωγικής Επάρκειας Στην Ουσία Της Παιδαγωγικής Σκέψης*, Εκδόσεις Κέδρος, Αθήνα, 2010, σελ.34.

⁴⁶ Ελευθερία Παπαστεφανάκη, «Η πραγματιστική έρευνα – δράση και η συμβολή του John Dewey στη διαμόρφωσή της», *ActionResearch*, Τεύχος 4, (Μάρτιος 2013), σελ.45. και Γιώργος Δάλκος, «Η Ευέλικτη Ζώνη ως πεδίο εφαρμογής της Έρευνας-δράσης», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τεύχος 6, 2001, σελ.121.

⁴⁷ Αδαμαντία Κ. Σπανάκα, *Οι Νέες Τεχνολογίες Ως Μία Περίπτωση Εκπαιδευτικής Αλλαγής: Μια Μακροχρόνια Έρευνα Δράσης Σε Εκπαιδευτικούς Της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας, 2005, σελ.71.

⁴⁸ Ελένη Κατσαρού, *Εκπαιδευτική Έρευνα-Δράση: Πολυπαραδειγματική Διερεύνηση Για Την Αναμόρφωση Της Εκπαιδευτικής Πράξης*, Εκδόσεις Κριτική, Αθήνα, 2016, σελ.47.

⁴⁹ Γεωργία Παπανικολάου, *Αποτίμηση Της Συμβολής Των Θεατρικών Συμβάσεων Στο Μάθημα Της Ιστορίας, Μέσω Της Εφαρμογής Ενός Σχεδίου Έρευνας Δράσης*, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ρέθυμνο, 2016, σελ.79.

⁵⁰ Ελένη Κατσαρού, *Εκπαιδευτική Έρευνα-Δράση: Πολυπαραδειγματική Διερεύνηση Για Την Αναμόρφωση Της Εκπαιδευτικής Πράξης*, Εκδόσεις Κριτική, Αθήνα, 2016, σελ.62.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΕΩΝ ΕΕΔ

2. ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΧΩΡΩΝ ΕΕΔ

2.1 ΕΕΔ στις Η.Π.Α.

Η αξία της ΕΔ δεν σίγησε, ο εποικοδομητικός της ρόλος εμφανίζεται στις Η.Π.Α. κατά τη διάρκεια του 1980, καθώς έχει να προσφέρει ποιοτικές μεθόδους με τα επιτυχή βοηθητικά ερευνητικά προγράμματα, όσον αφορά στην επίλυση προβλημάτων του σχολείου. Η σύμπραξη αυτή ενδυναμώθηκε με τη συμμετοχή των Πολιτειών μέσω οικονομικών ενισχύσεων στη δράση αυτή και μέσω της ένταξης προγραμμάτων ΕΔ στα προγράμματα σπουδών των πανεπιστημίων.⁵¹ Ο Donald Schön ισχυρίζεται ότι: *«όταν κάποιος επιδίδεται σε αναστοχασμό κατά τη δράση, μετατρέπεται σε ερευνητή στο πλαίσιο της πρακτικής. Δεν εξαρτάται από τις κατηγορίες της καθιερωμένης θεωρίας και τεχνικής, αλλά δημιουργεί μια καινούργια θεωρία για τη μοναδική αυτή περίπτωση. Η έρευνά του δεν περιορίζεται σε ένα προβληματισμό σχετικά με τα μέσα, που εξαρτάται από μια προηγούμενη συμφωνία γύρω από τους σκοπούς [...] Δεν διακρίνει τη σκέψη από τη πράξη [...] Επειδή οι πειραματισμοί του είναι ένα είδος δράσης, η υλοποίηση είναι αναπόσπαστο τμήμα της έρευνάς του»*.⁵²

Περί το 1983 βασική θεωρία του Schön, μιας θεωρίας που βλέπουμε τις απαρχές της από τον Dewey που έδρασε στα προγράμματα εκπαίδευσης, είναι η *αναστοχαστική λογική του επαγγελματισμού* (reflective rationality of professionalism), δηλαδή στοχασμός του εκπαιδευτικού μέσα στην αίθουσα κατά την δράση (in action) και μετέπειτα αναστοχασμός πάνω στη δράση (on action).⁵³ Τη δεκαετία του '90 στο Σαν Φρανσίσκο διεξήχθη ΕΔ ενισχυμένης κανονικής εξάσκησης με ομάδα καθηγητών Φυσικής-Physics Teachers Action Research (PTARG), στην οποία οι καθηγητές διερευνούν την πορεία των μαθητών τους δοκιμάζοντας εναλλακτικές προσεγγίσεις στο αναλυτικό πρόγραμμα. Συζητούν τις επιτυχημένες ή αποτυχημένες εφαρμογές της έρευνας με στόχο την καλύτερη δυνατή κατανόηση του αντικειμένου τους.⁵⁴

⁵¹ό.π., σελ.67.

⁵² Αδαμαντία Κ. Σπανάκα, *Οι Νέες Τεχνολογίες Ως Μία Περίπτωση Εκπαιδευτικής Αλλαγής: Μια Μακροχρόνια Έρευνα Δράσης Σε Εκπαιδευτικούς Της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας, 2005, σελ.73.

⁵³ Ελένη Κατσαρού, *Εκπαιδευτική Έρευνα-Δράση-Πολυπαραδειγματική Διερεύνηση Για Την Αναμόρφωση Της Εκπαιδευτικής Πράξης*, Εκδόσεις Κριτική, Αθήνα, 2016, σελ.68.

⁵⁴ Κώστας Αγγελάκος (επιμ.), *Πως Μαθαίνει Ο Άνθρωπος: Εγκέφαλος, Νους, Εμπειρία Και Μάθηση Στο Σχολείο*, Εκδόσεις Κέδρος, Αθήνα, 2006, σελ.260.

Ο εκπαιδευτικός θέτει ερευνητικά αυτοερωτήματα σχετικά με το έργο του, πώς σκέφτεται και πώς δρα και την ίδια στιγμή με ευελιξία οδηγείται στην έκβαση νέων αποτελεσμάτων.⁵⁵ Για παράδειγμα, ο ίδιος κάνει μία ερώτηση η οποία πρέπει να απαντηθεί από τους μαθητές. Η ερώτηση, όμως, αυτή μπορεί για οποιονδήποτε λόγο να ειπώθηκε λάθος από αυτόν με αποτέλεσμα να υπάρχει σύγχυση στην απάντηση που θα δοθεί από τους μαθητές. Έτσι, επιτόπου ανασκευάζει πάλι την ερώτηση για την διεξαγωγή νέου νοήματος, ούτως ώστε να οδηγηθούν οι μαθητές σε ομαλή και κατανοητότερη απάντηση.⁵⁶ Ο παιδαγωγός Lawrence Stenhouse μας αναφέρει ότι: «Δεν αρκεί να μελετούμε την δουλειά των εκπαιδευτικών. Πρέπει οι ίδιοι να την μελετούν» και επίσης βάζει στο κέντρο των πρακτικών του την «άποψη του μαθητή, είτε παιδιού είτε ενήλικα, μελετητή ή εκπαιδευτικού ως ατόμου που παράγει γνώση υπό διερεύνηση και συνεχή διαμόρφωση που πάντα είναι ανοικτή σε συζήτηση».⁵⁷ Στο σημείο αυτό μπορούμε να αναφέρουμε τη θεωρία του ίδιου το 1970 στην Αγγλία για το ρόλο του εκπαιδευτικού ως ερευνητή (teacher as researcher).⁵⁸

Στις Η.Π.Α. κατά τη διάρκεια του 1990 συντελείται το κίνημα *έρευνας των εκπαιδευτικών* (Teacher Research), το οποίο έχει σαν βάση της το έργο του Schön. Εκπαιδευτικοί και πανεπιστημιακοί παιδαγωγοί ερευνητές αντιτάσσονται στις συντηρητικές πολιτικές τακτικές των Η.Π.Α. πάνω στην εκπαίδευση και αξιοποιούν τη γνώση τους και την εγκαθιστούν στο εκπαιδευτικό τους σύστημα αυτοβούλως χωρίς να τους παρέχεται κάποια οικονομική ενίσχυση για υλοποίηση προγραμμάτων ΕΔ.⁵⁹ Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός γίνεται ταυτόχρονα μαθητής-ερευνητής, ερευνά τρόπους μέσα από τους οποίους διεξάγει το αναλυτικό πρόγραμμα στο μάθημά του, γίνεται παραστατικός, μαθαίνει νέους τρόπους διδασκαλίας εμπλουτίζοντας και αναθεωρώντας τα παραδοσιακά αλλά και τα παρωχημένα συστήματα εκπαίδευσης. Ερευνά και αναστοχάζεται τη στάση σκέψης εκπαιδευτικού και μαθητή για το αν υπάρχει μεταξύ τους αλληλουχία δεδομένων ή αν γεννάται χάσμα που οδηγεί στη μη

⁵⁵ Γιώργος Δάλκος, «Η Ευέλικτη Ζώνη ως πεδίο εφαρμογής της Έρευνας-δράσης», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τεύχος 6, 2001, σελ.126.

⁵⁶ Ελένη Κατσαρού, *Εκπαιδευτική Έρευνα-Δράση: Πολυπαραδειγματική Διερεύνηση Για Την Αναμόρφωση Της Εκπαιδευτικής Πράξης*, Εκδόσεις Κριτική, Αθήνα, 2016, σελ.70.

⁵⁷ Αδαμαντία Κ. Σπανάκα, *Οι Νέες Τεχνολογίες Ως Μία Περίπτωση Εκπαιδευτικής Αλλαγής: Μια Μακροχρόνια Έρευνα Δράσης Σε Εκπαιδευτικούς Της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας, 2005, σελ.72.

⁵⁸ Ελένη Κατσαρού, *Εκπαιδευτική Έρευνα-Δράση: Πολυπαραδειγματική Διερεύνηση Για Την Αναμόρφωση Της Εκπαιδευτικής Πράξης*, Εκδόσεις Κριτική, Αθήνα, 2016, σελ.56.

⁵⁹ Κώστας Αγγελάκος (επιμ.), *Πως Μαθαίνει Ο Άνθρωπος: Εγκέφαλος, Νους, Εμπειρία Και Μάθηση Στο Σχολείο*, Εκδόσεις Κέδρος, Αθήνα, 2006, σελ.261.

κατανόηση των μαθησιακών εμπειρικών πρακτικών. Ο (ανα)στοχασμός λειτουργεί ως απαραίτητο εργαλείο πράξης για την εξαγωγή παιδαγωγικής θεωρίας.⁶⁰ Το στοίχημα είναι η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού οδεύοντας στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση.

Για παράδειγμα, εκπαιδευτικοί που ως αντικείμενο διδασκαλίας τους ήταν η γραφή, παραγκωνίζουν τον παλιό τρόπο διδασκαλίας της με νέα μεθοδικά μοντέλα.⁶¹ Είναι πολύπλευρη η έρευνα των εκπαιδευτικών, διότι εστιάζεται σε διαδικασίες αναλυτικού προγράμματος, αλλά και σε καταστάσεις κοινωνικού και ανθρωπιστικού περιεχομένου για θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης, για ζητήματα εξουσίας, για το θεσμικό σχολικό ρόλο.⁶² Σε ένα άλλο παράδειγμα, για το πρόγραμμα ΕΔ της Μητροπολιτικής Σχολικής Περιφέρειας του Μάντισον στο Ουισκόνσιν των Η.Π.Α. οι εκπαιδευτικοί εντατικοποιήθηκαν στα θέματα της επίδοσης των μαθητών της μειονότητας, όμως δεν παρέμειναν εκεί αλλά από αυτό το σημείο δημιουργήθηκαν συστηματικές μεταρρυθμιστικές κινήσεις για τη βέλτιστη μαθησιακή εμπειρία των ατόμων εκμάθησης αγγλικών αλλά και της ευπαθούς ομάδας μαθητών με ειδικές ανάγκες. Όλες αυτές οι μαθησιακές ενέργειες, εξετάζονται και κριτικάρονται από εκπαιδευτικούς σε άλλους εκπαιδευτικούς.⁶³

Η Lomax ορίζει ότι: *«Η έρευνα δράσης ξεκινά σε μικρή κλίμακα με ένα πρόσωπο που επικεντρώνει την προσοχή του/της στην πρακτική του/της. Κερδίζει ορμή μέσω της εμπλοκής άλλων ατόμων ως συνεργατών. Εξαπλώνεται καθώς τα άτομα στοχάζονται πάνω στη φύση της συμμετοχής τους ορίζοντας ως βασική αρχή τους να μοιράζονται όλοι οι συμμετέχοντες την πρακτική που ακολουθεί ο καθένας. Μπορεί να καταλήξει στη διαμόρφωση μιας αυτοκριτικής κοινότητας: επαγγελματίες με διευρυμένες ικανότητες, με την καλύτερη έννοια του όρου»*.⁶⁴

⁶⁰ Σοφία Αυγητίδου-Βασιλεία Χατζόγλου, «Ο σχεδιασμός και η αξιολόγηση ενός εργαλείου ενίσχυσης του στοχασμού των υποψηφίων εκπαιδευτικών», *ActionResearch*, Τεύχος 3, (Ιούλιος 2012), σελ.22.

⁶¹ Ελένη Κατσαρού, *Εκπαιδευτική Έρευνα-Δράση: Πολυπαραδειγματική Διερεύνηση Για Την Αναμόρφωση Της Εκπαιδευτικής Πράξης*, Εκδόσεις Κριτική, Αθήνα, 2016, σελ.96.

⁶² ό.π., σελ.97.

⁶³ Robert E. Slavin, *Εκπαιδευτική Ψυχολογία Θεωρία Και Πράξη*, επιστ. επιμ. Κωνσταντίνος Μ. Κόκκινος, μτφρ. Ελισσάβετ Εκκεκάκη, Εκδόσεις Μεταίχμιο, 2006, σελ.54. και Κώστας Αγγελάκος (επιμ.), *Πως Μαθαίνει Ο Άνθρωπος: Εγκέφαλος, Νους, Εμπειρία Και Μάθηση Στο Σχολείο*, Εκδόσεις Κέδρος, Αθήνα, 2006, σελ.250.

⁶⁴ Γεωργία Παπανικολάου, *Αποτίμηση Της Συμβολής Των Θεατρικών Συμβάσεων Στο Μάθημα Της Ιστορίας, Μέσω Της Εφαρμογής Ενός Σχεδίου Έρευνας Δράσης*, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ρέθυμνο, 2016, σελ.84.

2.2 ΕΕΔ στην Λατινική Αμερική

Σε χώρες της Λατινικής Αμερικής, όπως στην Βραζιλία και την Κολομβία κατά τη δεκαετία του 1970 έχει εφαρμοστεί η διαδικασία της ΕΔ στην εκπαίδευση μέσα από μία διαφορετική οπτική γωνία. Λόγω, των δυσχερειών του βιοτικού επιπέδου εκείνων των χωρών και εξαιτίας των κοινωνικοπολιτικών ασταθειών, εδώ η διαδικασία έχει ως στόχο την εφαρμογή της όχι σε άτομα της σχολικής ηλικίας όπως σε προηγούμενες διαδικασίες ΕΔ αλλά ανταποκρίνεται σε ενήλικες μαθητές. Στην πλειοψηφία απλοί και καθημερινοί άνθρωποι της βιοπάλης συνεργάζονται με ειδικούς παιδαγωγούς, όχι μόνο για την καλλιέργεια της γνώσης τους, αλλά η συμμετοχική ΕΔ χρησιμοποιείται εδώ και ως σημείο αναφοράς για την βελτίωση του επιπέδου ζωής τους, καθώς υπερισχύει το δίκαιο του ισχυρού έναντι του αδυνάτου και εξαϋλώνονται οι θεσμοί στο βωμό της βίας και της διαφθοράς. Ο Dewey τονίζει: *«περισσότερη φυσικότητα για τη διδασκαλία και προπάντων μεγαλύτερη προσοχή στο θέμα της κοινωνικής αγωγής, με στόχο τη δημιουργία μιας δημοκρατικής κοινωνίας»*.⁶⁵

Επίκεντρο, λοιπόν, ο δικαιότερος και δημοκρατικός κοινωνικοπολιτικός βίος, με άλλα λόγια, χρησιμοποιώντας τον αρχαιοελληνικό όρο, αναζήτηση του *εὖ ζῆν*, αποβλέποντας στην αφύπνιση και ενδυνάμωση της κριτικής σκέψης μέσα από την εκπαίδευση. Σημαντική φυσιογνωμία αυτής της διαδικασίας ήταν ο παιδαγωγός Paulo Freire από την Βραζιλία, ο οποίος αγωνιζόταν μέσω της έρευνας μαζί με ερευνητές και ενήλικες προσπαθώντας να αναδιαμορφώσουν μία δίκαιη κοινωνικοπολιτική θέση (status).⁶⁶ Ο Dewey επισημαίνει ότι: *«η εκπαίδευση μιας δημοκρατικής κοινωνίας έχει ως βασικό σκοπό την προετοιμασία δημοκρατικών πολιτών και πρέπει να διδάσκει άμεσα τους μαθητές τις δημοκρατικές διαδικασίες»*.⁶⁷ Ο πρώτος που οργάνωσε συνέδριο συμμετοχικής ΕΔ και ανταποκρίθηκαν φοιτητές-καθηγητές-ακτιβιστές και άνθρωποι από διάφορους τομείς ήταν ο Orlando Fals Borda από την Κολομβία το 1977.⁶⁸ Όλη η καταβολή της προσπάθειας αυτής, ενώ υπήρχαν επιτυχημένες πρακτικές με πλούσιο υλικό και συμβολή στον παιδαγωγικό τομέα, στο

⁶⁵ Albert Reble, *Ιστορία Της Παιδαγωγικής*, μτφρ. Θεοφάνης Χατζηστεφανίδης Σοφία Χατζηστεφανίδου-Πολυζώη, Εκδόσεις Παπαδήμα, Αθήνα, 2005, σελ.459.

⁶⁶ Ελένη Κατσαρού, *Εκπαιδευτική Έρευνα-Δράση: Πολυπαραδειγματική Διερεύνηση Για Την Αναμόρφωση Της Εκπαιδευτικής Πράξης*, Εκδόσεις Κριτική, Αθήνα, 2016, σελ.89.

⁶⁷ Θανάσης Α. Τριλιανός, *Μεθοδολογία Της Σύγχρονης Διδασκαλίας: Καινοτόμες Επιστημονικές Προσεγγίσεις Στην Διδακτική Πράξη*, Τόμος Β', Αθήνα, 2008, σελ.41.

⁶⁸ Ελένη Κατσαρού, *Εκπαιδευτική Έρευνα-Δράση: Πολυπαραδειγματική Διερεύνηση Για Την Αναμόρφωση Της Εκπαιδευτικής Πράξης*, Εκδόσεις Κριτική, Αθήνα, 2016, σελ.91.

σύνολό της έμεινε μετέωρη, μη μπορώντας άλλο να υποστηριχθεί μονομερώς, περιμένοντας μία ανύπαρκτη και μακρόχρονη στήριξη από ετέρους παράγοντες.⁶⁹

Δεν είναι μία προσπάθεια μέσα σε όρια στεγανών, διότι ο μηχανισμός της διαδικασίας λειτουργεί μέσα σε ένα απελευθερωτικό χαρακτήρα χωρίς προκαθορισμένες γραμμές. Το σημαντικό όλων αυτών είναι ότι οι ενέργειες αυτές καθολικοποιούνται και εκφράζονται και παίρνουν υπόσταση μέσα από τις συνεστιάσεις εκπαιδευτικών και ερευνητών στο κοινό τραπέζι συζήτησης μέσα από τα επίσημα και δημόσια συνέδρια-συμπόσια, ασχέτως αν δεν τους δίδεται η επαρκής χρονική τους διάρκεια ή αν η ίδια έχει προσωρινό χαρακτήρα στη δημόσια σφαίρα της επικαιρότητας.⁷⁰ Μάλιστα, έρευνες οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν από υποψηφίους εκπαιδευτικούς στην πρακτική τους άσκηση, αφορούσε τη διδακτική στο αντικείμενο της διδασκαλίας της γραφής, των μαθηματικών, των φυσικών επιστημών για την ανάπτυξη του κριτικού τους στοχασμού. Οι κριτικές, οι οποίες δημιουργήθηκαν μέσα από την έρευνα των εκπαιδευτικών ήταν για το τι είδους γνώση παράγεται και ποιοι μέθοδοι χρησιμοποιούνται λέγοντας ότι υπάρχει και η επίσημη επιστημονική παραδοσιακή γνώση. (Σημαντική η συμβολή του κινήματος της έρευνας των εκπαιδευτικών σε διεθνές επίπεδο και με αναγνωρισιμότητα).

⁶⁹ό.π., σελ.93.

⁷⁰ Ελένη Κατσαρού, *Εκπαιδευτική Έρευνα-Δράση: Πολυπαραδειγματική Διερεύνηση Για Την Αναμόρφωση Της Εκπαιδευτικής Πράξης*, Εκδόσεις Κριτική, Αθήνα, 2016, σελ.97.

2.3 ΕΕΔ στη Μ. Βρετανία και Ιρλανδία

Από το 1990 στη Μ. Βρετανία και στην Ιρλανδία ξεκίνησε η διαδικασία μελέτης της αυτοδιερεύνησης του εκπαιδευτικού από τους ερευνητές Jean McNiff και Jack Whitehead. Η σύζευξη έρευνας των προσωπικών βασικών στοιχείων του διδασκάλου με την εκπαιδευτική πρακτική του, των ζωντανών εκπαιδευτικών θεωριών (living educational theories).⁷¹ Δηλαδή, μέσα από τα προσωπικά βιώματά τους μπορούν να διερευνήσουν και να ορίσουν νέες ιδέες για την αναμόρφωση και στάση της διδασκαλίας τους, χρησιμοποιώντας προσωπικές μαθητικές πραγματικότητες του παρελθόντος για να βρουν γόνιμες διαδικασίες και τρόπους μάθησης, είτε είναι αφηγούμενες είτε παραθέτοντάς τες γραπτώς είτε ακόμη χρησιμοποιώντας τες με οποιονδήποτε άλλο τρόπο (πολυμέσα) στην ΕΔ⁷². «Η εκπαιδευτική έρευνα έχει δείξει πόσο σημαντικές είναι οι αναστοχαστικές διαδικασίες στη μάθηση των εκπαιδευτικών (Koutselini, 2010), κυρίως γιατί η αντίληψή τους για τη διδασκαλία θεμελιώνεται στην προηγούμενη δική τους σχολική εμπειρία και πολιτιστικές αξίες». Είναι εκπαιδευτικά σημαντικό να δίδεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό, πρώτον να αντιλαμβάνεται τα λάθη του για να μπορέσει μετέπειτα να τα εξαλείψει και δεύτερον να γνωρίζει τα πιστεύω του χρησιμοποιώντας τα στην μελλοντική παιδαγωγική του πορεία ως παρακαταθήκη ομαλής «αγωγιμότητας» από τη θεωρητική γνώση στη διδακτική του πράξη.⁷³ Για παράδειγμα, μέσα από μία βιωματική και εξίσου μεθοδική αλλά και πρακτική συνάμα επαγωγική αναδρομή στο χρόνο μπορεί ο εκπαιδευτικός να θυμηθεί, τότε ακριβώς το μαθητικό του περιβάλλον και τον ίδιο τον εαυτό ως μαθητή (σε οποιαδήποτε σχολική βαθμίδα που βρισκόταν), και να σκεφτεί με ωριμότητα τώρα (στον παρόντα χρόνο) ποιοι τρόποι εν συνόλω και εκπαιδευτικοί μέθοδοι πραγματικά ήταν (ή θα μπορούσε να ήταν) αρεστοί από τους εκάστοτε δασκάλους του προς τον ίδιο αλλά και προς το μαθητικό του περίγυρο τότε, και μέσω αυτών των συλλογικών μνημών «κλειδί» και μεθόδων διδασκαλίας να τις οικειοποιηθεί και να τις συστηματοποιήσει, αναλογικά, στο δικό του εκπαιδευτικό περιβάλλον διαμορφώνοντας τοιουτοτρόπως επιτυχημένες και ενδιαφέρουσες μεθόδους διδασκαλίας στους δικούς του μαθητές τώρα.

⁷¹ό.π., σελ.72.

⁷² Βενετία Καπαχτσή-Δόμνα Μίκα Κακανά, «Η Συνεργατική Έρευνα Δράσης ως μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών», *ActionResearch*, Τεύχος 1, (Δεκέμβριος 2010), σελ.40.

⁷³Μαίρη Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, «Η Έρευνα Δράσης ως εκπαιδευτική διαδικασία ανάπτυξης εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων», *ActionResearch*, Τεύχος 1, (Δεκέμβριος 2010), σελ.4.

Ο δάσκαλος πρέπει να μπαίνει στο σκεπτικό του παιδιού αλλά και να αντιλαμβάνεται την ψυχosύνθεσή του. Η μνήμη λειτουργεί ως εκείνο το χωνί μέσω του οποίου φιλτράρεται και διαμορφώνεται η προσωπικότητα του ατόμου που συνυπάρχει στην εκάστοτε κοινωνία.⁷⁴ Χρειάζεται μεγάλη προσοχή, όμως, όταν μπαίνουμε σε τέτοιου είδους διαδικασίες αναδρομής στο χρόνο, διότι τέτοιες ενέργειες ενστερνισμού «διαμορφωμένων πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών» σταθεροποιούν και επαναπαύουν το κίνητρο των αναστοχαστικών καινοτομιών.⁷⁵ Επομένως, συλλέγουμε τις καλές πρακτικές διδασκαλίας και τις συνθέτουμε αναπόφευκτα μέσα σε ένα αναθεωρημένο πλαίσιο. Ο Jean McNiff πιστεύει ότι : «η έρευνα δράσης είναι ένας πρακτικός τρόπος να εξετάσει κάποιος την πρακτική του με στόχο να ελέγξει αν είναι όπως θα ήθελε και στη συνέχεια να τη βελτιώσει».⁷⁶

⁷⁴ Ελευθέριος Βεκρής, «Από την Κριτική Εθνογραφία στην Κριτική Έρευνα Δράσης: Ένα συνεχές στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής καινοτομίας», *ActionResearch*, Τεύχος 1, (Δεκέμβριος 2010), σελ.56.

⁷⁵ Γεώργιος Πολυζώης, «Έρευνα Δράσης από Εκπαιδευτικές Κοινότητες με Αξιοποίηση της Μάθησης με Διερώτηση: Θεωρητικό Πλαίσιο και Προτάσεις για τη Διδασκαλία και τη Μάθηση των Φυσικών Επιστημών», *ActionResearch*, Τεύχος 7, (Ιούνιος 2016), σελ.134.

⁷⁶ Γεωργία Παπανικολάου, *Αποτίμηση Της Συμβολής Των Θεατρικών Συμβάσεων Στο Μάθημα Της Ιστορίας, Μέσω Της Εφαρμογής Ενός Σχεδίου Έρευνας Δράσης*, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ρέθυμνο, 2016, σελ.80.

2.4 Έρευνες σε Αμερική και Αυστραλία

Οι έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στην Β. Αμερική, στη Λατινική Αμερική και στην Αυστραλία το 1980, συνεισέφεραν στην κριτική/χειραφετική ΕΔ μιας ομάδας, δηλαδή επίλυση προβλημάτων και ενίσχυση των υποδεέστερων μελών μιας κοινότητας (εκπαιδευτικών-μαθητών-γονέων κ.λπ.) με τη βοήθεια ερευνητών, όχι μόνο στο γνωστικό επίπεδό τους, αλλά και στη δίκαιη συμβολή πως αυτές οι ομάδες έχουν δυνατότητες και ικανότητες για την παραγωγή γνώσης.⁷⁷ Στην Αυστραλία κατά την δεκαετία του 1980 στο Πανεπιστήμιο του Deakin, με επικεφαλής τους Wilfred Carr και Stephen Kemmis, προχώρησαν στον συνδυασμό της κριτικής εκπαιδευτικής ΕΔ. Στόχος είναι η αποτροπή ζητημάτων κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο εγκαθιστώντας ένα σύστημα εκπαίδευσης ίσων αξιών μάθησης, δίνοντας κίνητρο ενίσχυσης όλων των δυνατοτήτων για όλους τους μαθητές, αποκλείοντας την επιλεκτική μαθησιακή κοινότητα κάποιων μαθητών εις βάρος των ελασσόνων συμμαθητών.⁷⁸ Ο Kemmis, ο McTaggart και ο Warrigan συμφωνούν ότι η ΕΔ: «προκύπτει στην πορεία[...]γίνεται αποδεκτή ως κατανοητή και εφαρμόσιμη μέθοδος προσέγγισης και βελτίωσης της καθημερινής πρακτικής, γεγονός που ασκεί ιδιαίτερα ευεργετική επίδραση στα εμπλεκόμενα με τη διδακτική πράξη άτομα».⁷⁹

Η κύρια τοποθέτηση των ερευνητών εδώ είναι σημαντική, διότι οι ίδιοι διαμορφώνουν το ερευνητικό τους πρόγραμμα και ερωτήματα τα οποία θα εφαρμοστούν από τους εκπαιδευτικούς. Έτσι, το ερευνητικό σχέδιο ελέγχεται από τους ερευνητές επιστήμονες και όχι από τους εκπαιδευτικούς, καθώς εστιάζεται σε τεχνικές αλλαγές. Συμβουλευτική και ενθαρρυντική η στάση των ερευνητών προς τους εκπαιδευτικούς. Οι Αυστραλιανοί ερευνητές, με γνώμονα την *Πράξιν* του Αριστοτέλη ενός όρου όπου «*βασικό στοιχείο που οδηγεί στην αλήθεια δεν είναι η θεωρητική γνώση, αλλά η γνώση που αποκτιέται μέσω της πρακτικής*», κατευθύνονται προς τη δίκαιη και ανθρώπινη δράση, όσον αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία.⁸⁰ Σύμφωνα με τους Kemmis και Taggart: «*η έρευνα δράσης υφίσταται μόνο όταν είναι*

⁷⁷ Ελένη Κατσαρού, *Εκπαιδευτική Έρευνα-Δράση: Πολυπαραδειγματική Διερεύνηση Για Την Αναμόρφωση Της Εκπαιδευτικής Πράξης*, Εκδόσεις Κριτική, Αθήνα, 2016, σελ.75.

⁷⁸ ό.π., σελ.77.

⁷⁹ Γεωργία Παπανικολάου, *Αποτίμηση Της Συμβολής Των Θεατρικών Συμβάσεων Στο Μάθημα Της Ιστορίας, Μέσω Της Εφαρμογής Ενός Σχεδίου Έρευνας Δράσης*, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ρέθυμνο, 2016, σελ.80.

⁸⁰ Ελένη Κατσαρού, *Εκπαιδευτική Έρευνα-Δράση: Πολυπαραδειγματική Διερεύνηση Για Την Αναμόρφωση Της Εκπαιδευτικής Πράξης*, Εκδόσεις Κριτική, Αθήνα, 2016, σελ.83 και Βενετία Καπαχτσή-Δόμνα Μίκα Κακανά, «Η Συνεργατική Έρευνα Δράσης ως μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών», *ActionResearch*, Τεύχος 1, (Δεκέμβριος 2010), σελ.41.

συμμετοχική και συνεργατική»⁸¹, όπου ο ερευνητής δεν είναι κάποιος εξωτερικός παράγοντας που προεδρεύει κατά την διάρκεια της ΕΔ, αλλά που όλοι συμφωνούν στην ίση συμμετοχή των μελών.⁸²

⁸¹ Γεωργία Παπανικολάου, *Αποτίμηση Της Συμβολής Των Θεατρικών Συμβάσεων Στο Μάθημα Της Ιστορίας, Μέσω Της Εφαρμογής Ενός Σχεδίου Έρευνας Δράσης*, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ρέθυμνο, 2016, σελ.82.

⁸² Ελευθέριος Βεκρής, «Από την Κριτική Εθνογραφία στην Κριτική Έρευνα Δράσης: Ένα συνεχές στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής καινοτομίας», *ActionResearch*, Τεύχος 1, (Δεκέμβριος 2010), σελ.58.

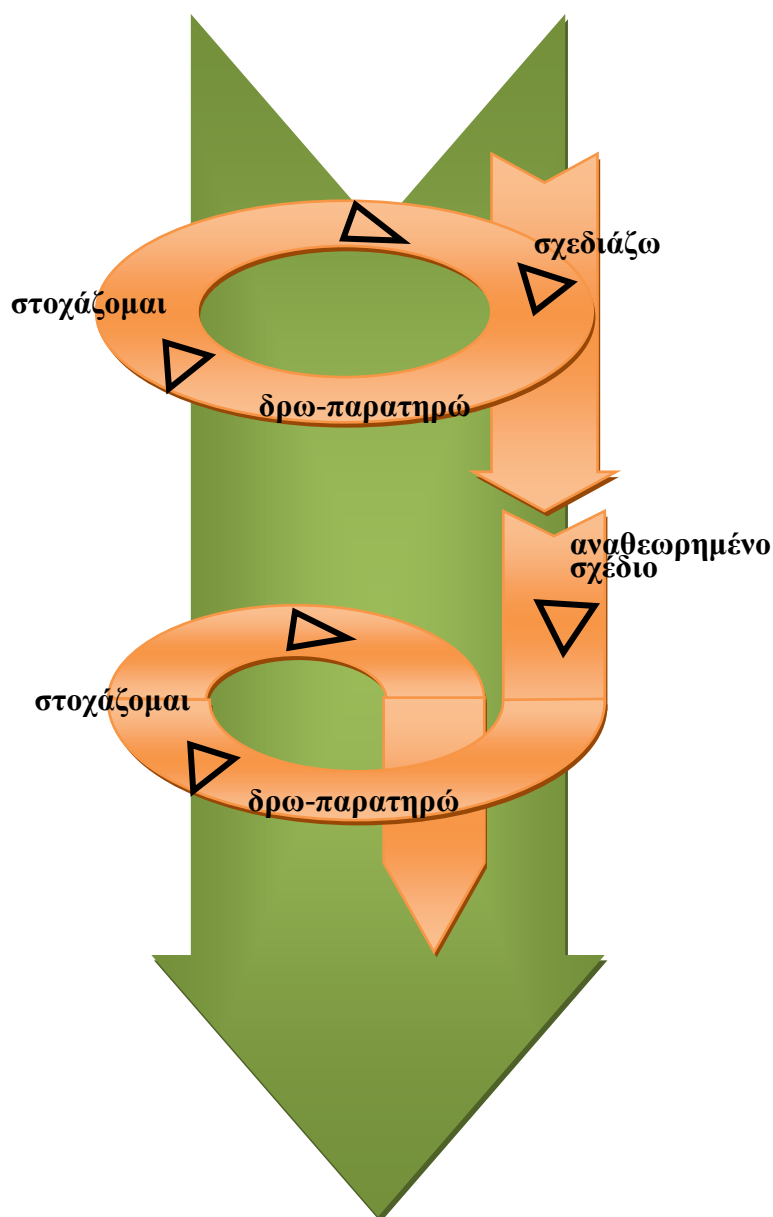
2.5 Μεθοδικά Μοντέλα ΕΔ

Ο μηχανισμός της διαδικασίας της ΕΔ που ακολουθούν οι ερευνητές είναι ο κυκλικός και σπειροειδής. Στην εικόνα 1 φαίνεται το μοντέλο διαδικασίας που ακολουθούν οι Kemmis και Taggart, μιλώντας για ένα σπειροειδές μοντέλο σχεδίου ΕΔ στοχασμού το οποίο αναβαθμίζεται με τις ίδιες ακριβώς αρχές:⁸³

Σχεδιάζω ► Δρω-παρατηρώ ► Στοχάζομαι ► Αναθεωρημένο σχέδιο ► Δρω-παρατηρώ ► Στοχάζομαι

Εικόνα 1.

Πηγή: Ελένη Κατσαρού, *Εκπαιδευτική Έρευνα-Δράση: Πολυπαραδειγματική Διερεύνηση Για Την Αναμόρφωση Της Εκπαιδευτικής Πράξης*, Εκδόσεις Κριτική, Αθήνα, 2016.

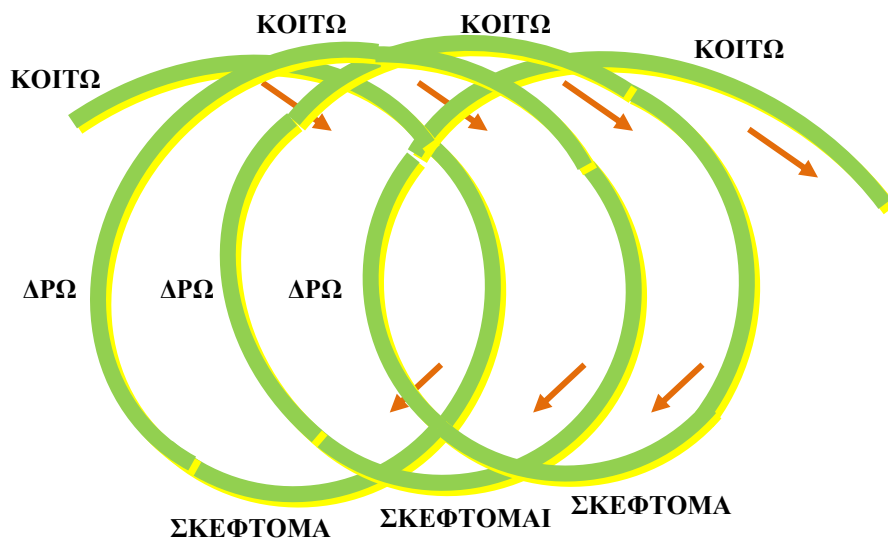


⁸³ Ελένη Κατσαρού, *Εκπαιδευτική Έρευνα-Δράση: Πολυπαραδειγματική Διερεύνηση Για Την Αναμόρφωση Της Εκπαιδευτικής Πράξης*, Εκδόσεις Κριτική, Αθήνα, 2016, σελ.248.

Ένα διαφορετικό σπειροειδές μοντέλο ΕΔ του Stringer στην εικόνα 2 είναι το Κοιτώ-Σκέφτομαι-Δρω. Ενώ παρακολουθώ τις εξελίξεις ταυτοχρόνως μαζεύω πληροφορίες και διευθετώ την κατάσταση. Καθώς σκέφτομαι, διερευνώ και αναλύω τα τεκμήρια. Τέλος, δρω με σκοπό να φτιάξω παρεμβάσεις οι οποίες θα λειτουργήσουν αξιολογικά για τα δεδομένα της έρευνας.⁸⁴

Εικόνα 2

Πηγή: Ελένη Κατσαρού, *Εκπαιδευτική Έρευνα-Δράση: Πολυπαραδειγματική Διερεύνηση Για Την Αναμόρφωση Της Εκπαιδευτικής Πράξης*, Εκδόσεις Κριτική, Αθήνα, 2016.

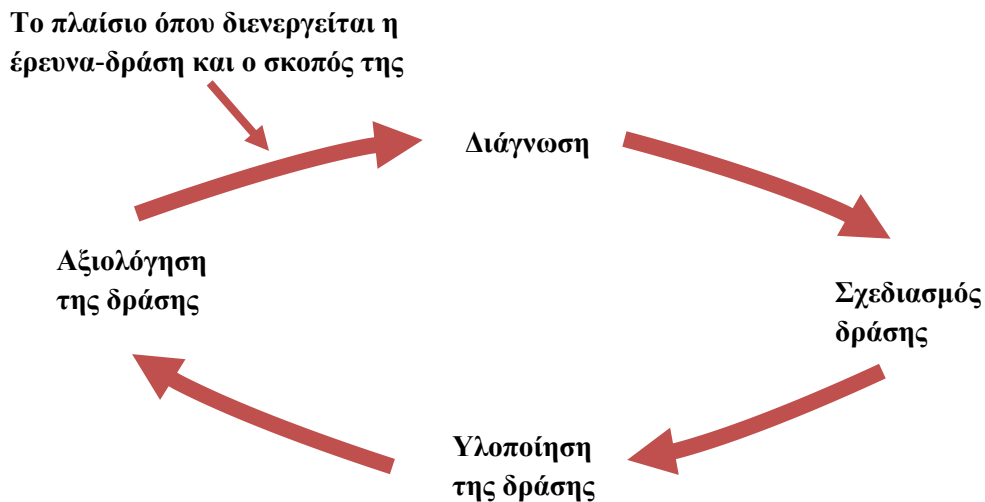


⁸⁴ό.π., σελ.249.

Στην εικόνα 3 παρατηρείται ένα διαφορετικό σχηματικό μοντέλο ΕΔ, όπου είναι ο κύκλος της έρευνας-δράσης. Το σχήμα των Coghlan και Brannick φαίνεται πως στοχεύει στη διάγνωση της ισχύουσας περίπτωσης, σχεδιασμός δράσης για την καλύτερη δυνατή υλοποίηση της δράσης στο χώρο της διδασκαλίας και αξιολόγηση της δράσης.⁸⁵

Εικόνα 3

Πηγή: Ελένη Κατσαρού, *Εκπαιδευτική Έρευνα-Δράση: Πολυπαραδειγματική Διερεύνηση Για Την Αναμόρφωση Της Εκπαιδευτικής Πράξης*, Εκδόσεις Κριτική, Αθήνα, 2016.



⁸⁵ ό.π., σελ.249.

2.6 ΕΕΔ και αλλού

Εκπαιδευτικές έρευνες-δράσης δεν έχουν μόνο γίνει στις χώρες που προαναφέραμε, αλλά έχουν πραγματοποιηθεί και στη Γερμανία, Ελβετία και Αυστρία από το 1970, αλλά και στην Ελλάδα από το 1990 μέχρι σήμερα. Κάποιες από αυτές δεν έτυχαν θερμής υποστήριξης, σβήνοντας κατά την διαδικασία τους λόγω μειωμένου χρόνου και έλλειψης οικονομικών πόρων.⁸⁶ Παρόλο που η ΕΔ μετράει δεκαετίες, ωστόσο μέχρι στιγμής δεν υπάρχει κάποιο καθορισμένο πλάνο και σε διεθνές επίπεδο για το «πώς μπορεί να διδαχθεί η έρευνα δράσης στο πανεπιστήμιο».⁸⁷ Στην Ελλάδα διαδίδεται αυτή η πολυδιάστατη διαδικασία όχι μόνο μελετώντας τις χώρες όπου έχει γίνει ΕΕΔ αλλά και υλοποιώντας την διαδικασία κάνοντάς τη γνωστή μέσα από πανεπιστημιακά χρηματοδοτούμενα προγράμματα, από διδακτορικές διατριβές και μεταπτυχιακές εργασίες.

Όμως, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παραμένοντας στην πλειοψηφία του «συγκεντρωτικό» χρειάζεται να καταβάλει μεγάλη προσπάθεια συλλογικής αλλαγής από τους άμεσους παράγοντες της εκπαιδευτικής ελληνικής κοινότητας για ένα σύγχρονο σχολείο καινοτομιών και εκπαιδευτικών-ερευνητών.⁸⁸ Να ξεφύγει από ερβαρτιανές παιδαγωγικές τακτικές και να υιοθετήσει την αμοιβαία ομαδοσυνεργατική μάθηση περιθωριοποιώντας τον δασκαλοκεντρισμό.⁸⁹ Επίσης, από το 1990 και μετά, εκτός από αυτήν, συν τοις άλλοις, έχουν συμβεί τέτοιες ενέργειες στη Ναμίμπια της Αφρικής, αλλά και στην ήπειρο της Ασίας σε χώρες όπως η Σιγκαπούρη, Ταϊλάνδη και Ιαπωνία.⁹⁰ Αναλογικά και με τα συγκεκριμένα παραδείγματα χωρών που παραθέσαμε, διαπιστώνουμε ότι πολλά από τα προγράμματα της διαδικασίας, ως επί το πλείστον, παρουσιάζουν μεγάλα και ικανοποιητικά ποσοστά επιτυχίας παρά των μικροεπιπλοκών και των δυσχερειών που προκύπτουν, αναθεωρώντας και δημιουργώντας μια πιο ουσιαστική προσέγγιση της μάθησης, όσον αφορά την κριτική σκέψη του εκπαιδευτικού που έχει ως αντίκτυπο την αφύπνιση και τη συνεργασία του ενεργού ενδιαφέροντος του μαθητή. Το γνήσιο

⁸⁶ Κώστας Αγγελάκος (επιμ.), *Πως Μαθαίνει Ο Άνθρωπος: Εγκέφαλος, Νους, Εμπειρία Και Μάθηση Στο Σχολείο*, Εκδόσεις Κέδρος, Αθήνα, 2006, σελ.261.

⁸⁷ Ελένη Κατσαρού-Βασίλης Τσάφος, «Στην προοπτική της διαμόρφωσης δυναμικών δικτύων μάθησης υποψηφίων εκπαιδευτικών μέσω έρευνας δράσης: ο ρόλος της αρχικής εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο», *ActionResearch*, Τεύχος 1, (Δεκέμβριος 2010), σελ.111.

⁸⁸ Γιώργος Δάλκος, «Η Ευέλικτη Ζώνη ως πεδίο εφαρμογής της Έρευνας-δράσης», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τεύχος 6, 2001, σελ.132.

⁸⁹ Αθανάσιος Ε. Γκότοβος, *Η Λογική Του Υπαρκτού Σχολείου*, Εδόσεις Gutenberg, Αθήνα, 1990, σελ.52.

⁹⁰ Ελένη Κατσαρού, *Εκπαιδευτική Έρευνα-Δράση: Πολυπαραδειγματική Διερεύνηση Για Την Αναμόρφωση Της Εκπαιδευτικής Πράξης*, Εκδόσεις Κριτική, Αθήνα, 2016, σελ.100.

παιδαγωγικό ενδιαφέρον των διδασκάλων και η δεκτικότητα κατανόησης των λαθών τους αποτελεί ορόσημο για την ανάπτυξή τους σε τέτοιου είδους προγράμματα ΕΔ και προωθεί τον πήχη της επιτυχίας. Ο ίδιος ο Dewey θεωρούσε: «*την τάξη χώρο ζωής, όπου το μοίρασμα των εμπειριών του καθενός και η συνεργασία μεταξύ των μαθητών κατέχουν τη κύρια θέση*».⁹¹

Όσο για τις ΕΔ που διακόπηκαν απροσδόκητα, ας λειτουργήσει η στασιμότητά τους αυτή ως αναζήτηση καινούργιων, αναβαθμισμένων και δομημένων εκπαιδευτικών διαδικασιών για κριτική σκέψη, για ερωτήματα ηθικής και πολιτικής, για βάσεις κοινωνικής ευθύνης, υποχρεώσεων και δικαιωμάτων.⁹² Η συμβολή της ΕΕΔ χρειάζεται a priori στη μικρογραφία της κοινωνίας, που ονομάζεται σχολείο. Η έγκυρη γνώση που θα προκύψει μέσα από την ΕΕΔ είναι άκρως απαραίτητο να βασίζεται πάνω στις θεωρητικές/πρακτικές και μεθοδολογικές της προσεγγίσεις για να εξαλειφθεί κάθε είδους υπόνοια ερμηνευτικής αδυναμίας ή ακόμη ανεπαρκών και αλλοιωμένων στοιχείων των ερευνητών. Υπάρχουν σημαντικά ποσοστά επιτυχίας στις καινοτόμες αλλαγές που θα προκύψουν, διότι οι τροποποιήσεις που θα γίνουν και θα εφαρμοστούν θα είναι ενέργεια των ίδιων συμμετεχόντων ερευνητών εκπαιδευτικών και ερευνητών και όχι από άλλους εξωγενείς φορείς.⁹³ Η διαδικασία έχει ξεκινήσει ήδη μέσα στον 20^ο αιώνα και θα συνεχίσει να αναπτύσσεται· αφενός στον 21^ο αιώνα προάγοντας το κοινό εκπαιδευτικό πρόσημο και αφετέρου μεταλαμπαδεύοντας και εγκολπώνοντας την παιδαγωγική γνώση και την εμπειρία των παλαιών στην μετεξέλιξη και αναπτυξιακή διάθεση των νέων. Η ΕΔ ως μία ποιοτική μορφή έρευνας αναδεικνύει την συνεχή προσπάθεια αναστοχασμού μέσω εμπειρικών μεθόδων παρατήρησης και συμπεριφορών.⁹⁴ Δεν εντάσσεται στις θετικιστικές μεθοδολογικές έρευνες που χαρακτηρίζονται από την αποτελεσματικότητα, αλλά αναδεικνύει τα εξελικτικά στάδια της διαδικασίας.

⁹¹ Alain Baudrit, *Η Ομαδοσυνεργατική Μάθηση*, επιστ. επιμ. Κώστας Αγγελάκος, Εκδόσεις Κέδρος, Αθήνα, 2007, σελ.61.

⁹² Ελένη Κατσαρού, *Εκπαιδευτική Έρευνα-Δράση-Πολυπαραδειγματική Διερεύνηση Για Την Αναμόρφωση Της Εκπαιδευτικής Πράξης*, Εκδόσεις Κριτική, Αθήνα, 2016, σελ.101.

⁹³ Γεωργία Παπανικολάου, *Αποτίμηση Της Συμβολής Των Θεατρικών Συμβάσεων Στο Μάθημα Της Ιστορίας, Μέσω Της Εφαρμογής Ενός Σχεδίου Έρευνας Δράσης*, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ρέθυμνο, 2016, σελ.85.

⁹⁴ Ελευθερία Παπαστεφανάκη, «Η πραγματιστική έρευνα – δράση και η συμβολή του John Dewey στη διαμόρφωσή της», *ActionResearch*, Τεύχος 4, (Μάρτιος 2013), σελ.45-48. και Γιώργος Δάλκος, «Η Ευέλικτη Ζώνη ως πεδίο εφαρμογής της Έρευνας-δράσης», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τεύχος 6, 2001, σελ. 121.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: ΚΑΙΝΟΤΟΜΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΕΣ ΚΑΙ ΜΟΝΤΕΛΑ ΣΤΗΝ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ

3. ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΝΕΟΤΕΡΗΣ ΚΑΙ ΣΥΓΧΡΟΝΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΤΗΣ Γ' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ [ΕΝΟΤΗΤΑ 17: Ο Ι. ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΣ ΩΣ ΚΥΒΕΡΝΗΤΗΣ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ (1828-1831). Η ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΠΑΝΑΣΤΑΣΗΣ (1829)]

3.1 Διδακτική της Ιστορίας μέσω των Νέων Τεχνολογιών (NT)

3.1.1 Νέες Τεχνολογίες στην Διδασκαλία

Παγκοσμίως ένα από τα μεγαλύτερα επιτεύγματα της ανθρωπότητας στην εποχή μας είναι η εφεύρεση της ψηφιακής τεχνολογίας που σαρώνει και εγκαθίσταται σε οποιοδήποτε στάδιο του ανθρώπου, οδηγώντας την επιτακτική ανάγκη εγκαθίδρυσής της στη σχολική ζωή και εκπαίδευση. Στην συντριπτική πλειοψηφία της σύγχρονης και προοδευτικής επιστημονικής εκπαίδευσης ένα από τα κύρια ερευνητικά-εργασιακά εργαλεία και μέσο παροχής και αναζήτησης γνώσης είναι ο ηλεκτρονικός υπολογιστής.

Με τον όρο Νέες Τεχνολογίες εννοείται το μέσο εκείνο από το οποίο «αποκτάται, υφίσταται επεξεργασία, αποθηκεύεται και διανέμεται η πληροφορία»⁹⁵. Πολυμεσική πληροφορία νοείται εκείνη η πληροφορία που παρουσιάζεται όχι μόνο με κειμενικά χαρακτηριστικά αλλά που πλαισιώνεται και με εικόνα-ήχο-βίντεο. Επομένως, το διαδίκτυο «περικυκλώνει» ως υπερκείμενο όλα αυτά τα χαρακτηριστικά. Με τον όρο διαδίκτυο εννοούμε ένα ατελείωτο δίκτυο που πραγματώνεται μέσα από το/τους ηλεκτρονικό/ους υπολογιστή/ες είτε τοπικών είτε διεθνών συστημάτων με κοινό χαρακτηριστικό τους γνώρισμα την μεταξύ τους σύνδεση. Έτσι, μία πληροφορία που αναζητείται στο διαδίκτυο, μέσω του κοινού πρωτόκολλου επικοινωνίας TCP/IP (Transmission Control Protocol/ Internet Protocol), υπάρχει στα αποτελέσματα της μηχανής αναζήτησης, διότι απομνημονεύτηκε αυτόματα προηγουμένως από κάποιον άλλον χρήστη που την είχε αναζητήσει «για εμάς» στο παρελθόν και έτσι διοχετεύτηκαν τώρα τα ψηφιακά δεδομένα στην ευχέρεια αναζήτησης των διαφόρων νέων χρηστών.⁹⁶ Το διαδίκτυο παρέχει τέτοια αναπτυξιακή πληροφόρηση που την δίδει ως κείμενο, εικόνα, ήχο και

⁹⁵ Ιγνάτιος Γ. Καραμήνας, *Παιδαγωγική και Διδακτική Αξιοποίηση του Διαδικτύου στην Εκπαιδευτική Διαδικασία: Η Περίπτωση του Μαθήματος της Ιστορίας της Στ' Τάξης του Δημοτικού Σχολείου*, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αθήνα, 2004, σελ.34.

⁹⁶ Ο. π., σελ.61-74.

βίντεο σε οποιοδήποτε άτομο οποιασδήποτε κοινωνικής τάξης και διαστρωμάτωσης με ισοτιμία, «[...] υπερβαίνει τις δυνατότητες των προηγούμενων μέσων, παρέχοντας αμεσότητα στην οπτικοακουστική επικοινωνία και μάλιστα σε εξατομικευμένο επίπεδο χρήσης».

Παρόλο που η γέννησή του μετράει λίγες μόνο δεκαετίες (1991), αυτό που το κάνει ιδιαίτερα ελκυστικό είναι, ότι σχεδόν οι περισσότεροι άνθρωποι μπορούν να χειριστούν, τουλάχιστον, τις βασικές λειτουργίες του διαδικτύου παγκοσμίως χωρίς να τίθεται απαραίτητα η ανάγκη χρήσης από άτομα εξεζητημένου γνωστικού επιπέδου. Οπότε, για παράδειγμα αν κάποιος είναι συνδεδεμένος (online) στο διαδίκτυο μπορεί σε μηδαμινό χρόνο μέσω της μηχανής αναζήτησης (Internet Explorer) ή (GOOGLE) αφενός να επικοινωνήσει μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (e-mail) έχοντας ηχητική και οπτική επαφή μέσω και άλλων εφαρμογών (π.χ. Skype) και αφετέρου να αναζητήσει ακριβώς την ίδια πληροφορία κάθε είδους (κείμενο, εικόνα, βίντεο) στον παγκόσμιο ιστό (world wide web- www), με αυτόν που την αναζητάει από κάποια χώρα της Ευρώπης ή από κάποια χώρα της Αφρικής αντίστοιχα, χωρίς να δημιουργούνται εμπόδια χωρικών και κοινωνικών διακρίσεων.

Σύμφωνα με ερευνητικές μελέτες του Βρετανικού Οργανισμού Τεχνολογίας της Εκπαίδευσης και της Επικοινωνίας (*British Education & Communications Technology Agency-BECTa*) το 1995, οι μαθητές μεταξύ άλλων που χρησιμοποιούν ηλεκτρονικό υπολογιστή σπíti δείχνουν μεγαλύτερη εξοικείωση όταν χρησιμοποιούν και τον υπολογιστή του σχολείου ως εργαλείο γνώσης επιτυγχάνοντας περισσότερους μαθησιακούς στόχους από ότι στο παρελθόν. Επιπλέον, εξασκούνται στη δεξιότητα της γραφής-ανάγνωσης περιορίζοντας τα λάθη και κατορθώνουν να αναδείξουν πληροφορίες με νέους τρόπους για την καλύτερη δυνατή ερμηνεία, κατανόηση και αφομοίωση με την παροχή πλούσιου πληροφοριακού και εκπαιδευτικού υλικού. Μέσω της απεικόνισης και οπτικοακουστικού υλικού οι μαθητές πειραματίζονται και μπορούν να κατανοήσουν σύνθετες έννοιες αυξάνοντας τη συγκέντρωση σε περιπτώσεις συναισθηματικών διαταραχών και προβληματικών συμπεριφορών.

Ο T. Reeves και D. R. Owston (1999) συνομολογούν ότι το διαδίκτυο παρέχει τεράστιο πλήθος παιδαγωγικού υλικού που με την κατάλληλη προσέγγιση του εκπαιδευτικού μπορεί να χρησιμοποιηθεί για διδακτικές μαθητικές δραστηριότητες

οξύνοντας την κριτική σκέψη του μαθητή και την ενεργό συμμετοχή του.⁹⁷ Παράλληλα εκμηδενίζει τις ανισότητες που προκύπτουν από πλευράς γεωγραφικών κοινωνικών και οικονομικών απομονώσεων των μαθητών και συμβάλλει στη συλλογική και ομαδοσυνεργατική μάθηση των μαθητών. Στον αντίποδα, οι υπέρμαχοι της σκεπτικής θεώρησης, όπως οι J. Roschelle και D. R. Rea (1999) και G. Salomon (2000) τονίζουν τις επιφυλάξεις τους, ότι το διαδίκτυο μπορεί να παρέχει μεν πλήθος πληροφοριών άμεσα και γρήγορα αλλά χρειάζεται δε επισταμένη προσπάθεια στο να μετατρέψουν οι μαθητές τις πολυμεσικές πληροφορίες του διαδικτύου σε δημιουργία νέας γνώσης.

Σε έρευνες του Ευρωπαϊκού Δικτύου Εκπαιδευτικών Πληροφοριών «Ευρυδίκη» που πραγματοποιήθηκαν το 2002 φάνηκε, πως μόνο το 11% των Ελλήνων εκπαιδευτικών χρησιμοποιούσαν το διαδίκτυο στην διδασκαλία, ενώ ο μέσος όρος σε ευρωπαϊκό επίπεδο άγγιζε για το ίδιο έτος το 50%. Ελληνικές μελέτες δείχνουν ότι εν ώρα διδασκαλίας οι μαθητές της χώρας αντιμετωπίζουν με ευφορία τη χρησιμοποίηση του διαδικτύου ως εργαλείου διδασκαλίας, προσαρμόζονται ομαλά στο νέο περιβάλλον μάθησης εμπλουτίζοντας τις δεξιότητές τους πάνω στις νέες τεχνολογίες, αφού πρωτίστως καθοδηγηθούν από τον κατευθυντήριο σχεδιασμό που συντονίζει ο εκπαιδευτικός για δημιουργία σύνθεσης εργασίας μέσα από την ομαδοσυνεργατική συμμετοχή των μαθητών. Επίσης, οι μελέτες έδειξαν ότι οι μαθητές, με το συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας, αύξησαν τις γνωστικές τους ικανότητες στο να προσεγγίζουν εύστοχα και με αξιοποίηση τη χρήσιμη εκπαιδευτική πληροφορία και να καταναείμουν τα στάδια των εργασιών στα μέλη της μαθητικής ομάδας, να συζητούν την χρησιμότητα και την ουσιαστικότητα της κάθε πληροφορίας στις μαθητικές δραστηριότητες και τέλος να ανακοινώνουν τα αποτελέσματα των εργασιών τους στο ακροατήριο της τάξης.⁹⁸

Η νέα σχεσιακή-συμπεριφοριστική αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών μειώνει τον δασκαλοκεντρισμό αυξάνει την μαθητική εργασιακή πρωτοβουλία και προάγει την κοινωνικοποίηση και ομαδοσυνεργατική μάθηση συμβάλλοντας ο καθένας από τη δική του πλευρά για την ανακάλυψη και διερεύνηση της νέας γνώσης. Ο καταμερισμός μαθητικής εργασιακής διερεύνησης έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση της αυτοεκτίμησης των μαθητών νοηματοδοτώντας τη συμμετοχή τους σε αυτό τον ενεργό τρόπο μάθησης.

⁹⁷ Ο. π., σελ.63-75.

⁹⁸ Ο. π., σελ.77-93.

3.1.2 Διαδικτυακή Διδασκαλία μέσω των ΝΤ.

Οι Νέες Τεχνολογίες μετράνε δεκαετίες και η χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή λειτουργεί ως αναπόσπαστη δραστηριότητα, σχεδόν επί καθημερινή βάση, στους ανθρώπους. Σημειώνει αύξουσα πορεία χρησιμοποίησής του στην οποιαδήποτε κοινωνική, διαπροσωπική, επαγγελματική και εκπαιδευτική ανθρώπινη διάσταση. Στον παιδαγωγικό τομέα προσφέρουν δυνατότητες μιας προοδευτικής αλλαγής και έναν γνωστικό εμπλουτισμό για τη διδασκαλία της μάθησης. Δεν είναι καθόλου τυχαίο, ότι από τις πρώτες, κιόλας, υποχρεωτικές τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του δημοτικού σχολείου λειτουργεί ως γνωστικό διδακτικό αντικείμενο το μάθημα της διδασκαλίας της πληροφορικής. Αυτό και μόνο καθιστά αναγκαία (από πλευράς του ανθρώπου) την καλλιέργεια του χειρισμού του υπολογιστή ως εργαλείου γνώσης.

Επομένως, η αξιοποίησή τους και στην εκπαιδευτική διαδικασία έχεις τέτοιες δυνατότητες που μπορεί να μεταβάλει την ισχύουσα, ως επί το πλείστον, κορεσμένη παθητική και μονομερή διδακτική πράξη (από πλευράς των μαθητών), σε μια διερευνητική διαδικασία μάθησης που θα κεντρίζει ενεργητικά το δίπολο ενδιαφέρον -εκπαιδευτικών και μαθητών- στην αναζήτηση της νέας γνώσης, πόσο δε μάλλον στην διδακτική της ιστορίας. Το ερώτημα, όμως, που γεννιέται είναι το εξής: με ποιούς τρόπους μπορεί να επιτευχθεί η διδακτική της ιστορίας (σε ένα τέτοιου είδους κυρίως, επιβεβλημένου, αφηγητικού χαρακτήρα διδακτικού αντικειμένου, όπως το γνωρίζουμε εμπειρικά από το παραδοσιακό-συμβατικό τρόπο, μια απάδουσα διδασκαλία με μοναδική πηγή γνώσης το σχολικό εγχειρίδιο) με τη χρήση των νέων τεχνολογιών;

Η δικτυακή τεχνολογία στην διδακτική της ιστορίας με τη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή στο νέο μαθησιακό περιβάλλον επιχειρεί να υποσκελίσει την ρητορεία του μαθήματος καλύπτοντας μεγάλα κενά, αστοχίες και ασάφειες που προκλήθηκαν από το συμβατικό τρόπο διδασκαλίας.⁹⁹ Στη σύγχρονη εποχή τόσο η εξοικείωση των μαθητών στους υπολογιστές όσο και η χρήση του διαδικτύου ως εργαλείου αναζήτησης-πηγής-μαθησιακής γνώσης στην εκπαίδευση δείχνει σημαντικά ποσοστά στο να εγείρει περισσότερο το ενδιαφέρον των μαθητών από αυτό που δημιουργούσε το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας.¹⁰⁰ Ο εκπαιδευτικός

⁹⁹ Έφη Αβδελά, *Ιστορία και Σχολείο*, Εκδόσεις νήσος, Αθήνα, 1998, σελ.69.

¹⁰⁰ Ο. π., Ιγνάτιος Γ. Καραμήνας, *Παιδαγωγική και Διδακτική Αξιοποίηση του Διαδικτύου στην Εκπαιδευτική Διαδικασία: Η Περίπτωση του Μαθήματος της Ιστορίας της Στ' Τάξης του Δημοτικού*

πρέπει να είναι σε ετοιμότητα να διαχειριστεί τις παροχές των νέων τεχνολογιών και με υπευθυνότητα παιδεύσεως να τις χρησιμοποιεί ως εργαλείο γνώσης. Να είναι ικανός να διαχωρίζει το πλήθος των πληροφοριών σε εκείνες που τον αφορούν άμεσα διδακτικά, να είναι καταρτισμένος να ελέγξει τη γνώση και να την κατανείμει ουσιαστικά.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν θα παραγκωνιστεί έναντι των νέων τεχνολογιών, αλλά ο ίδιος ως το κατεξοχήν αέναο και αρμόδιο πρόσωπο της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην τάξη θα βρίσκει εκείνες τις κατευθυντήριες οδούς με τη βοήθεια του διαδικτύου μέσα στα πλαίσια μιας καινοτόμας διδασκαλίας για τη καλύτερη δυνατή αφομοίωση και εμπέδωση της νέας γνώσης από τους μαθητές. Το εκπαιδευτικό πληροφοριακό υλικό πρέπει οπωσδήποτε να πηγάζει από εγκεκριμένες και αξιόπιστες ιστοσελίδες, οργανώνοντάς το με τέτοια δεξιότητα ο εκπαιδευτικός παραμερίζοντας με ευελιξία τις, πάσης φύσεως, κακόβουλες πληροφορίες μη ηθικού χαρακτήρα και αυτές που δεν είναι χρήσιμες εκπαιδευτικά. Η διαδικτυακή διδασκαλία με την πολύπλευρη πηγή γνώσης δίνει το πλεονέκτημα στους εκπαιδευτικούς να αναθεωρούν συνεχώς τον τρόπο διδασκαλίας και να προσδιορίζουν τον παρεμβατικό ρόλο τους μέσα στην τάξη. Στόχος της συγκεκριμένης εναλλακτικής μορφής διδασκαλίας στη διδακτική της ιστορίας είναι η αναβάθμιση του παραδοσιακού τρόπου διδασκαλίας με τον εμπλουτισμό των νέων τεχνολογιών και η ενίσχυση της ομαδοσυνεργατικής και διερευνητικής μάθησης.

Στη παρούσα εργασία έρευνας δράσης, ως πρόταση σεναρίου διδασκαλίας, επιδιώκεται η διαδικτυακή διδασκαλία στη διδακτική της ιστορίας και η πραγμάτωσή της μέσω των Νέων Τεχνολογιών (ΝΤ) του ηλεκτρονικού υπολογιστή, διότι:

1. Οι μαθητές θα προσεγγίσουν ενεργητικά και ποικιλοτρόπως την νέα γνώση με έναν τελείως διαφορετικό τρόπο από αυτόν του συμβατικού παγιωμένου τρόπου διδασκαλίας (συνηθισμένου κατά κόρον από την αφήγηση του εκπαιδευτικού και των ανεπαρκών εργαλείων του π.χ. χάρτες-πίνακας) και θα συνειδητοποιήσουν πως το σχολικό εγχειρίδιο δεν θα είναι η μοναδική και μηδαμινή πολλές φορές πηγή γνώσης.
2. Οι μαθητές θα ενεργοποιηθούν και θα κληθούν να διερευνήσουν οι ίδιοι τη νέα γνώση, το διαδίκτυο θα καταστεί γι' αυτούς εργαλείο μάθησης αναζητώντας πολυμεσικές ιστορικές πληροφορίες στο

μάθημα της ιστορίας μέσω του διαδικτύου για την καλύτερη δυνατή κατανόησή τους. Θα έχουν το πλεονέκτημα της ταυτόχρονης διασταύρωσης και σύγκρισης της νέας γνώσης, αφενός μέσα από το πλούσιο διαθεματικό διαδικτυακό εκπαιδευτικό υλικό και αφετέρου από τη συλλογή πληροφοριών των ίδιων ομάδων της τάξης τους.

3. Από τις δραστηριότητες του μαθήματος της διαδικτυακής διδασκαλίας οι μαθητές μπορούν να αναζητήσουν και να αποθηκεύσουν στη μνήμη του υπολογιστή για επεξεργασία και μελέτη ό,τι είδους ιστορική εκπαιδευτική πληροφορία προσαγορεύεται από τον κατευθυντήριο σχεδιασμό του εκπαιδευτικού στην τάξη σε μορφή ψηφιακών δεδομένων, δηλαδή σε μορφή κειμένου-εικόνας-ήχου-βίντεο όπως σε μορφή ηλεκτρονικών εκπαιδευτικών ιστορικών ιστοσελίδων, περιοδικών, άρθρων, ψηφιακών βιβλιοθηκών, εικονικών εκθεσιακών μουσειακών χώρων κ.ά.

Η διαδικτυακή διδασκαλία προωθεί την εποικοδομητική μάθηση που διακρίνει ως ενεργό υποκείμενο τον μαθητή και που διερευνά την νέα γνώση ο ίδιος μέσα από σύνθετες πληροφορίες οπτικού και λεκτικού χαρακτήρα: κειμένου, εικόνας, ήχου και βίντεο.¹⁰¹ Το μάθημα της ιστορίας, στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, παρέχει την δυνατότητα να διεξαχθεί μέσω του διαδικτύου, καθώς πραγματοποιείται την περίοδο της Νεότερης και Σύγχρονης Ιστορίας της Γ' τάξης του Γυμνασίου. Καλύπτει ιστορικές πτυχές των νεότερων χρόνων και παρέχει το κίνητρο διδακτικής διερεύνησης των ιστορικών γεγονότων-τεκμηρίων με πλούσιο πληροφοριακό υλικό για μαθητικές δραστηριότητες μέσα από αξιόπιστες και έγκυρες ιστοσελίδες του διαδικτύου και από επίσημα site εκπαιδευτικού και κρατικού ενδιαφέροντος.

Η εναλλακτική μορφή διδασκαλίας θα συντελέσει:

1. για τους εκπαιδευτικούς στο να αναβαθμιστεί ο παιδαγωγικός τους χαρακτήρας εφοδιαζόμενοι με μεθοδολογικά εργαλεία όπως είναι το διαδίκτυο για τη διδακτική της ιστορίας. Έτσι, θα καταστούν μάχιμοι εκπαιδευτικοί δείχνοντας πως δεν είναι οι ίδιοι η αποκλειστική πηγή γνώσης, αλλά που με την κατάλληλη κατάρτιση θα είναι άρτια εκπαιδευμένοι να καθοδηγήσουν τους μαθητές του στην ανακάλυψη της νέας γνώσης στο νέο μαθησιακό περιβάλλον.

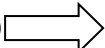
¹⁰¹ Ο. π., σελ.89-90.

2. για τους μαθητές στο άμεσο ενεργητικό ενδιαφέρον τους για τη διερεύνηση της νέας γνώσης μέσα από σύγχρονες ψηφιακές υπερμεσικές δραστηριότητες που θα κεντρίζουν το κριτικό-μαθητικό τους αισθητήριο έρευνας που θα προσεγγίζεται από τους ίδιους με δημιουργικότητα και όχι παθητικά.

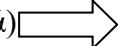
3.1.3 Πρώτη Διδακτική Ώρα: Βασικές Διδακτικές Μέθοδοι για την Διεξαγωγή της Διαδικτυακής Διδασκαλίας

Η διαδικτυακή διδασκαλία θα διεξαχθεί μέσω φύλλων εργασίας, τα οποία θα δοθούν στους μαθητές και θα έχουν όλες τις απαραίτητες οδηγίες για να πραγματοποιήσουν την διερεύνησή τους για την ενότητα 17 [Ο Ι. Καποδίστριας Ως Κυβερνήτης Της Ελλάδας (1828-1831). Η Ολοκλήρωση Της Ελληνικής Επανάστασης (1829)] του σχολικού εγχειριδίου του μαθήματος της ιστορίας της Γ' γυμνασίου.¹⁰²

Η διαδικτυακή διδασκαλία που θα πραγματοποιηθεί στο εργαστήριο πληροφορικής θα διαρκέσει μία διδακτική ώρα (45 λεπτά) και θα δομηθεί ως εξής:

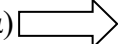
A.(5 λεπτά) 

Στο πρώτο 5λεπτο ο εκπαιδευτικός θέτοντας προβληματισμό-αφορμή-ιδέα πάνω στην ενότητα διεργασίας, θα ανακοινώσει στις μαθητικές ομάδες την νέα ενότητα που θα διερευνήσουν διαδικτυακά οι μαθητές δίνοντάς τους τα φύλλα εργασίας με τις απαιτούμενες διευκρινίσεις.

B.(30 λεπτά) 

Στους μαθητές θα δοθούν φύλλα εργασίας με δραστηριότητες, στα οποία με καθοδηγητικό τρόπο θα αναγράφονται εγκεκριμένες ιστοσελίδες με εκπαιδευτικό ιστορικό περιεχόμενο όπως π.χ. το ψηφιακό αρχείο Ι. Καποδίστρια <http://kapodistrias.digitalarchive.gr/index.php> και το ίδρυμα μείζονος ελληνισμού Ελληνική ΙΣΤΟΡΙΑ <http://www.fhw.gr/chronos/gr/>. Οι μαθητές θα έχουν 30 λεπτά να περιηγηθούν και να απαντήσουν στις ερωτήσεις του φύλλου εργασίας.(Στόχος είναι να προσεγγίζουν διερευνητικά τη νέα γνώση, ενώ ο ρόλος του εκπαιδευτικού θα είναι συντονιστικός-ενθαρρυντικός, θα επιβλέπει-συμβουλεύει και θα ρυθμίζει το χρόνο.

- ❖ Στους μαθητές θα δίνεται η δυνατότητα να αποθηκεύσουν ψηφιακό υλικό.
- ❖ Στους μαθητές θα δίνεται η δυνατότητα να ηχογραφήσουν τις απαντήσεις τους.

Γ.(10 λεπτά) 

στο τελευταίο 10λεπτο της διδακτικής ώρας θα ανακοινωθούν οι απαντήσεις από τις ομάδες και τα μέλη αυτών. Στόχος είναι η γόνιμη συζήτηση και τυχόν δυσκολίες που αντιμετώπισαν, ελέγχοντας ο εκπαιδευτικός τη συγκρότηση της νέας γνώσης, δίνοντας κίνητρο για περαιτέρω διερεύνηση μαθητικών συλλογικών εργασιών, π.χ. στο σπίτι.

¹⁰² Ευαγγελία Λούβη-Δημήτριος Χρ. Ξιφαράς, *Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία Γ' Γυμνασίου*, Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων, Αθήνα.

Ενδεικτική φόρμα φύλλου εργασίας.

1. Πληκτρολογήστε στον υπολογιστή σας την ηλεκτρονική διεύθυνση.....

.....

Αφού εισέλθετε στην κεντρική ιστοσελίδα:

A. Ενεργοποιήστε.....
και μελετήστε.....

B. Από την επιλογή.....
μελετήστε.....
με προσοχή.

2. Με βάση την παραπάνω μελέτη σας, απαντήστε στα ακόλουθα ερωτήματα:

A.....

B.....

Γ.....

Σημείωση: κατά τη διάρκεια της διερεύνησής σας μπορείτε να κρατάτε σημειώσεις με σκοπό να τις χρησιμοποιήσετε στη τελική συζήτηση.

- ❖ Το πρώτο μέρος του φύλλου εργασίας, όπως φαίνεται παραπάνω, θα περιλαμβάνει τα βασικά βήματα με στόχο να πλοηγηθούν οι μαθητές συντονισμένα και χωρίς καθυστερήσεις στις εκπαιδευτικές διαδικτυακές ιστοσελίδες, ενώ το δεύτερο σκέλος θα περιλαμβάνει ερωτήσεις κατανόησης-εμπέδωσης στις οποίες οι μαθητικές ομάδες θα απαντήσουν στο τετράδιό τους ή στην εφαρμογή word του υπολογιστή. Να σημειωθεί, ότι με την ίδια λογική θα κινηθούν όλες οι ομάδες στα φύλλα εργασίας τους με εναλλακτικές ερωτήσεις.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ: ΝΕΟΤΕΡΗ ΚΑΙ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΙΣΤΟΡΙΑ Γ' ΤΥΜΝΑΣΙΟΥ	
ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ	ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ
17. Ο Ι. Καποδίστριας ως Κυβερνήτης της Ελλάδας (1828-1831). Η Ολοκλήρωση της Ελληνικής Επανάστασης (1829).	1. Οι μαθητές, έχοντας γνώση των προηγούμενων ενοτήτων, να διερευνήσουν με τη βοήθεια των νέων τεχνολογιών και να κατανοήσουν, στην συγκεκριμένη χρονική-ιστορική περίοδο, το έργο και την προσφορά του Ιωάννη Καποδίστρια για την οργάνωση του νεοελληνικού κράτους. 2. Οι μαθητές εξασκούμενοι στην έρευνα των ψηφιακών παροχών και των ιστορικών ιστοσελίδων να εμπεδώσουν για ποιους λόγους κινήθηκαν κάποιοι εναντίον του, που είχε ως αποτέλεσμα τη δολοφονία του κυβερνήτη. 3. Οι μαθητές να σκεφτούν και να διατυπώσουν τις ιδέες τους, αφενός, όσον αφορά, στην συμβολή του Ι. Καποδίστρια και αφετέρου αντιδιαστέλλοντάς την με την κατάληξη που είχε ο ίδιος και από ποια πρόσωπα, (κάνοντας μια σύγκριση-νύξη-αναφορά με το σήμερα)

3.1.4 Εναλλακτική Μορφή Διδασκαλίας, Σενάριο Διδασκαλίας

Ενδεικτικό παράδειγμα διαδικτυακής διδασκαλίας

Σενάριο διδασκαλίας:

Το διδακτικό αντικείμενο Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία της Γ΄ Γυμνασίου με τη βοήθεια των νέων τεχνολογιών παρέχει τη δυνατότητα να προσεγγιστεί διαθεματικά και να διεξαχθεί ψηφιακά μέσω του διαδικτύου. Η συγκεκριμένη ενότητα διεργασίας διαθέτει πλούσιες αρχειακές πηγές και ψηφιακό υλικό για μαθητικές διερευνήσεις μέσα από έγκυρες εκπαιδευτικές ιστορικές ιστοσελίδες.

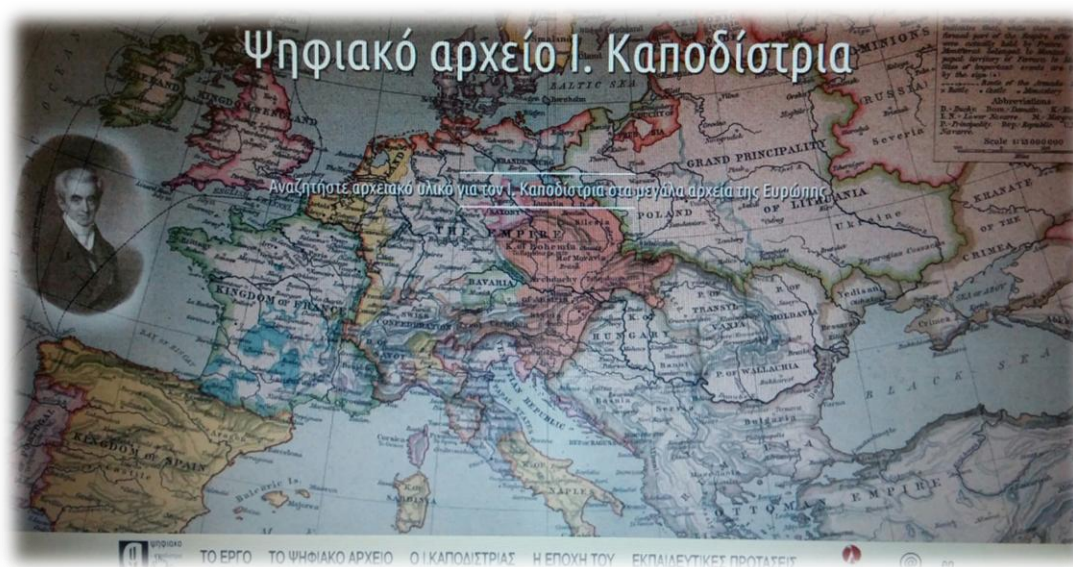
Τα τεχνολογικά εργαλεία που θα χρησιμοποιηθούν είναι:

1. Ηλεκτρονικός υπολογιστής
2. Επεξεργασία κειμένου (Word Processing)
3. Μηχανές αναζήτησης π.χ. GOOGLE
4. Πρόγραμμα περιήγησης π.χ. Google Chrome

Οι διαδικτυακοί τόποι που θα χρησιμοποιηθούν είναι:

1. Το ψηφιακό αρχείο Ι. Καποδίστρια στην εικόνα 4
<http://kapodistrias.digitalarchive.gr/index.php>

Εικόνα 4



2. το ίδρυμα μείζονος ελληνισμού Ελληνική ΙΣΤΟΡΙΑ στην εικόνα 5
<http://www.fhw.gr/chronos/gr/>

Εικόνα 5



Α. Ο εκπαιδευτικός θέτει την ιδέα για την ενότητα διεργασίας. (5 λεπτά)

Λίγα χρόνια αργότερα από την επιτυχημένη επανάσταση του 1821, η τότε ανεξάρτητη Ελλάδα υποδέχεται τον πρώτο της κυβερνήτη. Η σημαντική αυτή ελληνική προσωπικότητα, έχοντας διεθνείς διακρίσεις ως διπλωμάτης και υπουργός εξωτερικών του τσάρου της Ρωσίας, έπαιξε σημαίνοντα ρόλο για την οργάνωση του νεοελληνικού κράτους. Υλοποιώντας το κυβερνητικό του έργο, μία δυσαρεστημένη ομάδα πολιτών κινήθηκε εναντίον του που είχε ως αποτέλεσμα τη δολοφονία του. Το διαδίκτυο διαθέτει πλούσιες πληροφορίες για την προσφορά και το έργο του. Ας διερευνήσουμε.

Β. Οι μαθητές διερευνούν τη νέα γνώση μέσω του διαδικτύου. (30 λεπτά)

Πρώτο φύλλο εργασίας

Πληκτρολογήστε στον υπολογιστή σας την ηλεκτρονική διεύθυνση <http://kapodistrias.digitalarchive.gr/kerkyraios.php> και μελετήστε την παράγραφο 1.

Στη συνέχεια πληκτρολογήστε την ηλεκτρονική διεύθυνση <http://kapodistrias.digitalarchive.gr/logios.php> και μελετήστε την παράγραφο 1.

Κατόπιν από την επιλογή «Ευρωπαίος διπλωμάτης» μελετήστε την παράγραφο 1.

Με βάση την παραπάνω μελέτη σας, απαντήστε στα ακόλουθα ερωτήματα:

α. Να αναπτύξετε σε λίγες γραμμές το πορτραίτο του Ιωάννη Καποδίστρια (ποιος ήταν και τα χαρακτηριστικά του)

β. Ποιές ήταν οι διεθνείς διακρίσεις του;

Δεύτερο φύλλο εργασίας

Πληκτρολογήστε στον υπολογιστή σας την ηλεκτρονική διεύθυνση

<http://kapodistrias.digitalarchive.gr/politikos.php>

και μελετήστε την παράγραφο 1 και 2.

Στη συνέχεια πληκτρολογήστε την ηλεκτρονική διεύθυνση

http://www.fhw.gr/chronos/12/gr/1821_1833/politiki/10.html και μελετήστε

για το ίδιο θέμα την παράγραφο 1, 2 και 3.

Με βάση την παραπάνω μελέτη σας, απαντήστε στα ακόλουθα ερωτήματα:

α. ποιές ήταν οι δυσκολίες που αντιμετώπισε ο Ιωάννης Καποδίστριας;

β. ποιές ήταν οι αρχικές φροντίδες που ανέλαβε ο κυβερνήτης;

Τρίτο φύλλο εργασίας

Πληκτρολογήστε στον υπολογιστή σας την ηλεκτρονική διεύθυνση <http://kapodistrias.digitalarchive.gr/politikos.php> και μελετήστε την παράγραφο 1, 2, 3 και 4.

Στη συνέχεια πληκτρολογήστε την ηλεκτρονική διεύθυνση <http://kapodistrias.digitalarchive.gr/politikos.php> και μελετήστε την παράγραφο 1 και 2.

Με βάση την παραπάνω μελέτη σας, απαντήστε στα ακόλουθα ερωτήματα:

α. ποιές ήταν οι διοικητικές μεταρρυθμίσεις του Ι. Καποδίστρια στο νεοελληνικό κράτος; και

β. ποιές ήταν οι τακτικές που ακολούθησε για την εκπαίδευση;

Τέταρτο φύλλο εργασίας

Πληκτρολογήστε στον υπολογιστή σας την ηλεκτρονική διεύθυνση <http://kapodistrias.digitalarchive.gr/politikos.php> και μελετήστε την παράγραφο 1, 2 και 3.

Στη συνέχεια πληκτρολογήστε την ηλεκτρονική διεύθυνση http://www.fhw.gr/chronos/12/gr/1821_1833/politiki/12.html και μελετήστε για το ίδιο θέμα την παράγραφο 1 και 2.

Με βάση την παραπάνω μελέτη σας, απαντήστε στα ακόλουθα ερωτήματα:

α. Που εκτελέστηκε ο Ι. Καποδίστριας;

β.. Ποιά ήταν η αιτία που είχε ως αποτέλεσμα τη δολοφονία του κυβερνήτη;
και

γ. Ποιά ήταν τα αντίπαλα πολιτικά πρόσωπα που λειτουργούν ως ηθικοί αυτουργοί της δολοφονίας;

Γ. Παρουσίαση των ομαδικών εργασιών. (10 λεπτά)

Στα τελευταία λεπτά της διαδικτυακής διδασκαλίας συντονισμένα οι μαθητές παρουσιάζουν την συλλογική προσπάθεια της εργασίας τους και εξιστορούν τα ιστορικά γεγονότα οι ίδιοι, σαν να ήταν ως άλλοι, εν δυνάμει, εκπαιδευτικοί, συντονίζοντας ο εκπαιδευτικός την ομαλή έκβαση του χρόνου. Κατόπιν, γίνεται αναφορά τυχόν δυσκολιών που προέκυψαν και κατά πόσο οι μαθητές έμειναν ευχαριστημένοι με αυτόν τον διαφορετικό τρόπο διδασκαλίας. Για περαιτέρω διερεύνηση και έκφραση ιδεών οι μαθητές μπορούν αφενός να κάνουν μία αναφορά παραλληλισμού των ιστορικών γεγονότων με το σήμερα εκφράζοντας τις απόψεις τους και αφετέρου να συμβουλευτούν τον καθηγητή τους για το πώς να εργαστούν στο σπίτι διαδικτυακά δίνοντας περισσότερες χρήσιμες εκπαιδευτικές πληροφορίες.

3.2 Διδακτική της Ιστορίας στο Μουσείο

Ο όρος μουσειοπαιδαγωγική ή μουσειοδιδασκτική πρωτοεμφανίζεται στη γερμανική βιβλιογραφία από το τελευταίο τέταρτο του 20^{ου} αιώνα. Προϊδεάζεται κανείς από την ετυμολογία της λέξης για την εννοιολογική σημασία του όρου. Η μουσειοπαιδαγωγική θα μπορούσε να ειπωθεί ως ένα εξελιγμένο-καινοτόμο τμήμα της παιδαγωγικής. Τα μουσεία ως χώροι αποθήκευσης, συντήρησης, ταξινόμησης και έκθεσης καταλοίπων στο κοινό, π.χ. μιας προηγούμενης πολιτιστικής περιόδου, έρχονται να διαδραματίσουν έναν ακόμη σπουδαίο ρόλο. Τα εκθέματα, τα οποία είναι τα διασωθέντα τεκμήρια μιας άλλης εποχής, έρχονται τώρα στο παρόν, ως «αυτόπτες μάρτυρες» της εποχής τους, να μας διδάξουν. Έτσι, λοιπόν, ερχόμενοι πρώτον οι μαθητές στους κατά τόπους μουσειακούς χώρους της περιοχής τους και δεύτερον σε επαφή με τα μουσειακά εκθέματα-τεκμήρια, αυτό που επιδιώκεται είναι να προσεγγιστούν τα κατάλοιπα από τους ίδιους ως αντικείμενα μάθησης για την ιστορική περίοδο που μελετούν στο σχολείο με στόχο την ανάδειξη του παιδαγωγικού χαρακτήρα του μουσείου. Και αυτός είναι ένας από τους στόχους της παρούσας εργασίας, δηλαδή το μουσείο ως άλλη τάξη να αποτελέσει χώρος καινοτόμας ζωντανής διδασκαλίας και εμπέδωσης της νέας γνώσης για τους μαθητές αλλά και χώρος έμπνευσης ιδεών και δραστηριοτήτων.

Ο γερμανός παιδαγωγός Adolf Reichwein τονίζει ότι για να υπάρξει ομαλή συνεργασία σχολείου και μουσείου θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να έχει επισκεφθεί το μουσείο για να δομήσει όσο το δυνατό καλύτερα την διδακτική του ώρα σε αυτό. Επίσης, θα πρέπει τα εκθέματα να βρίσκονται σε αλληλουχία με την σχολική ενότητα που διαπραγματεύονται. Μάλιστα, για την καλύτερη εξοικείωση των εκπαιδευτικών με το μουσειακό χώρο για δράσεις διδασκαλίας θα είναι προτιμότερο να γίνονται ευθύς εξ' αρχής επιστημονικές συναντήσεις με εκπαιδευτικούς σε μουσεία για τη μελέτη και οργάνωση διδακτικών ενεργειών στο χώρο.¹⁰³ Το ICOM (International Council of Museums) ορίζει, ότι το «Μουσείο είναι ένα μόνιμο ίδρυμα, μη κερδοσκοπικό, που έχει σκοπό να βοηθήσει στην ανάπτυξη της κοινωνίας. Είναι ανοικτό στο κοινό, για να δει και να καταλάβει την ιστορία του, με τη βοήθεια των αντικειμένων (υλικός πολιτισμός) που δημιούργησαν οι κοντινοί και μακρινοί προγονοί του. Το μουσείο κάνει έρευνες στην ύπαιθρο και στις πόλεις, προσπαθεί να

¹⁰³ Διοτίμα Λιαντίνη, *Το Μουσείο και η Διδακτική της Ιστορίας του Πολιτισμού και της Τέχνης, Συμβολή στη Μουσειοπαιδαγωγική*, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας, Αθήνα 2001, σελ. 5-10.

συγκεντρώσει αντικείμενα του παρελθόντος (μουσειακά αντικείμενα), να τα διαφυλάττει, να τα συντηρεί, για να τα μελετά και να τα εκθέτει για παιδεία και ψυχαγωγία». ¹⁰⁴ Η Heiligenmann υποστηρίζει ότι «Ως Μουσειοπαιδαγωγική χαρακτηρίζεται η πράξη και η θεωρία εκείνου του τομέα της Παιδαγωγικής, σύμφωνα με τον οποίο το παιδαγωγικό έργο λαμβάνει χώρα σ' ένα μουσείο (ενδεχομένως σ' ένα μουσειακό ίδρυμα) ή συνδέεται οργανικά με το ίδρυμα μουσείο, αναφέρεται σε πιθανούς και πραγματικούς επισκέπτες μουσείων, παιδιά ή ενήλικες με σκοπό διαμεσολαβητικό μεταξύ αυτών και του μουσείου, ιδιαίτερα των εκθεμάτων του, ώστε να συνδεθούν μαζί του γνωσιολογικά, συναισθηματικά ή ψυχοκινητικά[...]». ¹⁰⁵

Οι σχολικές διδασκαλίες μέσα στα μουσεία και η επαφή των μαθητών με τα εκθέματα μπορεί να καλλιεργήσουν μία σχέση σεβασμού αλλά συνάμα και προστασίας και ανάδειξης της μοναδικότητας και αναντικατάστατης των καταλοίπων της δικής τους πολιτισμικής κληρονομιάς, βιώματα τα οποία θα τα κουβαλάνε στην πορεία της ζωής τους και θα τα κληροδοτούν στις επόμενες γενιές. Ταυτόχρονα, όμως, το άκουσμα μιας επίσκεψης σε ένα μουσείο ίσως να ξενίσει τους μαθητές, λόγω ότι δεν έχουν επισκεφθεί ποτέ μουσεία ή σπανίως στο παρελθόν. Στην στάση αυτή των μαθητών ο εκπαιδευτικός πρέπει να εμπνεύσει και να κινητοποιήσει την τάξη, δίνοντας κίνητρο της ανακάλυψης νέας και επιπρόσθετης γνώσης από αυτής που προσφέρουν «βουβά» και μεμονωμένα πολλές φορές τα σχολικά εγχειρίδια, και ότι τα εκθέματα είναι τα διασωθέντα κομμάτια μιας προηγούμενης ιστορικής περιόδου, προσώπου ή εποχής. Όσον αφορά τα εκθέματα, ο μαθητής θα πρέπει να θέτει ερωτήματα για να αντλήσει πληροφορίες του παρελθόντος. Πρέπει να γίνει σαφές ότι η επίσκεψη των μαθητών στο μουσείο και η διδασκαλία εντός αυτού δεν θα τους οδηγήσει στην κατοχή της εξ' ολοκλήρου γνώσης, αλλά μια κίνηση για περαιτέρω ερευνητική μάθηση. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να κάνει κατανοητό στους μαθητές ότι η είσοδός τους στο μουσείο δεν θα καταστεί ως μία απλή επίσκεψη, αλλά θα λειτουργήσει ως η επόμενη διδακτική ώρα της σχολικής ενότητας που επεξεργάζονται. ¹⁰⁶

¹⁰⁴ Θεοδοσία Ράπτου, *Συνεργασία Μουσείου και Σχολείου Ο ρόλος των Μουσειοπαιδαγωγών*, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Βόλος, σελ.2.

¹⁰⁵ Διοτίμα Λιαντίνη, *Το Μουσείο και η Διδακτική της Ιστορίας του Πολιτισμού και της Τέχνης, Συμβολή στη Μουσειοπαιδαγωγική*, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας, Αθήνα 2001, σελ.16-17.

¹⁰⁶ Θεοδοσία Ράπτου, *Συνεργασία Μουσείου και Σχολείου Ο ρόλος των Μουσειοπαιδαγωγών*, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Βόλος, σελ.6-7.

3.2.1 Δεύτερη Διδακτική Ώρα: Διεξαγωγή της Διδασκαλίας της Ιστορίας στο Μουσείο.

Ο μουσειακός χώρος που προτάθηκε για να πραγματοποιηθεί το μάθημα της διδασκαλίας της ιστορίας της Γ' γυμνασίου για την ενότητα 17 [Ο Ι. Καποδίστριας ως Κυβερνήτης της Ελλάδας (1828-1831). Η Ολοκλήρωση της Ελληνικής Επανάστασης (1829)] του σχολικού εγχειριδίου δεν θα μπορούσε να ήταν άλλος από το μουσείο ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑ που βρίσκεται στο προάστιο Κουκουρίτσα-Ευρωπούλοι της πόλης Κέρκυρας. Ένας τόπος, ο οποίος κατά κόρων έχει να κάνει με την προσωπικότητα διεργασίας της σχολικής ενότητας, καθώς το κτήμα και το οίκημα που στεγάζεται το μουσείο αποτέλεσε τη θερινή κατοικία της οικογένειας Καποδίστρια με πλούσια κατάλοιπα του ίδιου του κυβερνήτη και της οικογένειάς του. Ένα μέρος όπου η κυρίαρχη θέση των στοιχείων της υπαίθρου συνδυάζουν και συνθέτουν το απαραίτητο κλήμα για έμπνευση σχολικών δραστηριοτήτων (βλέπε εικόνα 6 και 7).

Εικόνα 6



Εικόνα 7

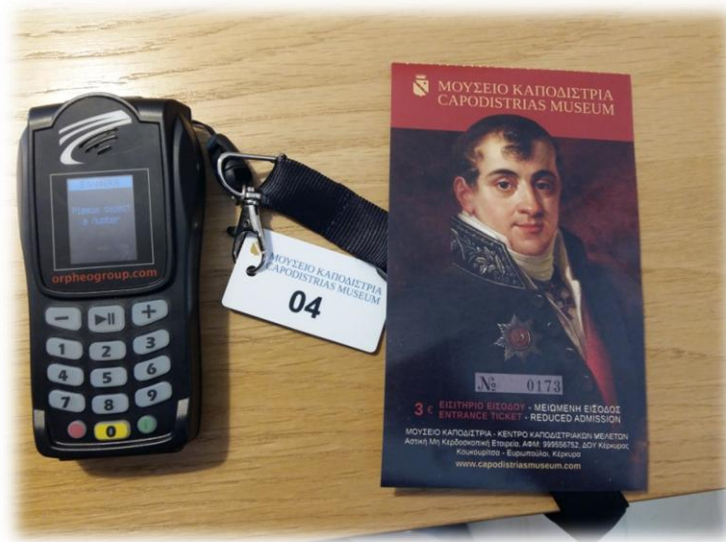


ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ: ΝΕΟΤΕΡΗ ΚΑΙ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΙΣΤΟΡΙΑ Γ' ΤΥΜΝΑΣΙΟΥ	
ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ	ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΤΟ ΜΟΥΣΕΙΟ
17. Ο Ι. Καποδίστριας ως Κυβερνήτης της Ελλάδας (1828-1831). Η Ολοκλήρωση της Ελληνικής Επανάστασης (1829).	1. Οι μαθητές, έχοντας γνώση των προηγούμενων ενοτήτων και της διαδικτυακής διδασκαλίας της συγκεκριμένης ενότητας διερεύνησης, να κατανοήσουν την χρονική-ιστορική περίοδο που μελετούν, το έργο και την προσφορά του Ιωάννη Καποδίστρια για την οργάνωση του νεοελληνικού κράτους, με τη βοήθεια που παρέχει ο μουσειακός χώρος και τα εκθέματα 2. Οι μαθητές εξασκούμενοι στην έρευνα και στην παρατήρηση των μουσειακών εκθεμάτων να εμπεδώσουν ποια είναι εκείνα τα κατάλοιπα που αφορούν άμεσα την ενότητα διεργασίας και να προβούν σε πληροφοριακές αναρωτήσεις για το τι άλλο έχει να μας φανερώσει το μουσειακό τεκμήριο. 3. Οι μαθητές να σκεφτούν και να διατυπώσουν τις ιδέες τους, αφενός, όσον αφορά, στην συμβολή του Ι. Καποδίστρια και αφετέρου αντιδιαστέλλοντάς την με την κατάληξη που είχε ο ίδιος και από ποια πρόσωπα, (κάνοντας μια σύγκριση-νύξη-αναφορά με το σήμερα)

Ο χρόνος της διδασκαλίας της ιστορίας στο μουσείο Καποδίστρια με τις δραστηριότητες που θα προκύψουν δεν θα είναι κάτω από το στενό έλεγχο και ακρίβεια των 45 λεπτών, μιας δηλαδή σχολικής διδακτικής ώρας. Αντίθετα, θα υπάρχει άμβλυνσης της ώρας για όσο το δυνατό χρειαστεί. Έχοντας διερευνήσει και γνωρίσει οι μαθητές (στην πρώτη διδακτική ώρα) την ιστορική περίοδο που πραγματεύονται, θα έρθουν σε επαφή με τα τεκμήρια-εκθέματα, προσεγγίζοντάς τα

ως αντικείμενα μάθησης, με τη βοήθεια της ηλεκτρονικής συσκευής ηχητικής ξενάγησης (βλέπε εικόνα 8). (Στόχος ο παιδαγωγικός χαρακτήρας του μουσείου).

Εικόνα 8



3.2.2 Εναλλακτική Μορφή Διδασκαλίας, Σενάριο Διδασκαλίας

Ενδεικτικό παράδειγμα διδασκαλίας στο μουσείο

Σενάριο διδασκαλίας:

Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να:

- έχει μελετήσει σε προγενέστερο χρόνο το μουσειακό χώρο και
- τα εκθέματα διεργασίας που αφορούν άμεσα τη σχολική ενότητα
- είναι όσο το δυνατό καλύτερα έτοιμος να κάνει μία μικρή ξενάγηση της τάξης στον ευρύτερο χώρο του μουσείου και στη συνέχεια,
- χωρίσει την τάξη σε μαθητικές ομάδες ανάλογα με το χώρο του μουσείου,
- δώσει τις απαραίτητες οδηγίες και διευκρινίσεις για το πως θα κινηθούν οι μαθητικές ομάδες με τα φύλλα εργασίας και τις δραστηριότητες

Στο φύλλο εργασίας που θα τους δοθεί από τον εκπαιδευτικό θα κληθούν οι μαθητές:

1. να αναζητήσουν και ανακαλύψουν εκείνα τα τεκμήρια-εκθέματα που σχετίζονται άμεσα με την διδακτική ενότητα,
 2. να απαντήσουν σε διαγνωστικά τεστ με διαθεματική προσέγγιση,
 3. να συζητήσουν τις απορίες τους, τις δραστηριότητες τους κ.α.
- Τέλος θα τους δοθεί ερωτηματολόγιο.

Φύλλα Εργασίας

Πρώτο παράδειγμα δραστηριοτήτων:

Στον πίνακα πορτραίτο που βλέπετε αναγνωρίστε το πρόσωπο και αναπτύξετε ελεύθερα μία παράγραφο σχετικά με την προσωπικότητα του εικονιζόμενου.



- ❖ Έχετε τη δυνατότητα να φωτογραφήσετε μουσειακό υλικό.
- ❖ Έχετε τη δυνατότητα να ηχογραφήσετε τις απαντήσεις σας.

Δεύτερο παράδειγμα δραστηριοτήτων:

Περιηγηθείτε στο χώρο του μουσείου και ανακαλύψτε ποιο δωμάτιο σχετίζεται άμεσα με την διδακτική ενότητα διεργασίας,(π.χ. υπάρχουν 6 δωμάτια). Αφού επιλέξετε στο φύλλο εργασίας το μουσειακό δωμάτιο να κάνετε μία σύντομη περιγραφή για το τι εκθέματα παρουσιάζονται.



- ❖ Έχετε τη δυνατότητα να φωτογραφίσετε μουσειακό υλικό.
- ❖ Έχετε τη δυνατότητα να ηχογραφήσετε τις απαντήσεις σας.

Τρίτο παράδειγμα δραστηριοτήτων:

Αφού παρατηρήσετε-κατανοήσετε τον χάρτη να σημειώσετε στο φύλλο εργασίας:

1. ποια σημερινή ελληνική περιοχή ήταν ο Μοριάς.
2. να γράψετε ποιες περιοχές περιελάμβανε το νεοσύστατο ελληνικό κράτος.



- ❖ Έχετε τη δυνατότητα να φωτογραφίσετε μουσειακό υλικό.
- ❖ Έχετε τη δυνατότητα να ηχογραφήσετε τις απαντήσεις σας.

Τέταρτο παράδειγμα δραστηριοτήτων:

Να βρείτε:

- α. Σε ποιο έκθεμα εικονίζεται το οικόσημο της οικογένειας Καποδίστριας.
- β. Σε ποιο δωμάτιο του μουσείου υπάρχει ο πίνακας σχετικά με τη δολοφονία του Ι. Καποδίστρια και να τον σχολιάσετε.
- γ. Ένα κυβερνητικό έγγραφο του ίδιου και να το σχολιάσετε.

- ❖ Έχετε τη δυνατότητα να φωτογραφίσετε μουσειακό υλικό.
- ❖ Έχετε τη δυνατότητα να ηχογραφήσετε τις απαντήσεις σας.

Πέμπτο παράδειγμα δραστηριοτήτων:

Αφού περιηγηθήκατε στο χώρο του μουσείου, μεταφερθείτε τώρα στον προαύλιο χώρο και συμπληρώστε το σχετικό ερωτηματολόγιο και συζητήστε την όλη μουσειακή δραστηριότητα



3.2.3 Πίνακας Ερωτηματολογίου

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

A)

1. Τί εντυπώσεις έχετε από το μουσείο;

.....

2. Τί θα θέλατε να δείτε στο μουσείο;

.....

3. Θα πηγαίνατε να το επισκεφτείτε ξανά μόνοι σας ή με παρέα;

.....

4. Θα προτρέπατε τους φίλους σας να επισκεφτούν το μουσείο;

.....

5. Θα θέλατε να επισκεφτείτε και άλλα τέτοια ή διαφορετικού τύπου μουσεία; .

.....

B)

6. Τί περιμένατε από τις δραστηριότητες που οργανώθηκαν;

.....

7. Οι δραστηριότητες ανταποκριθήκανε σε όσα περιμένατε; Ναι ή όχι και γιατί;.....

.....

8. Ποιό έκθεμα σας εντυπωσίασε περισσότερο;

.....

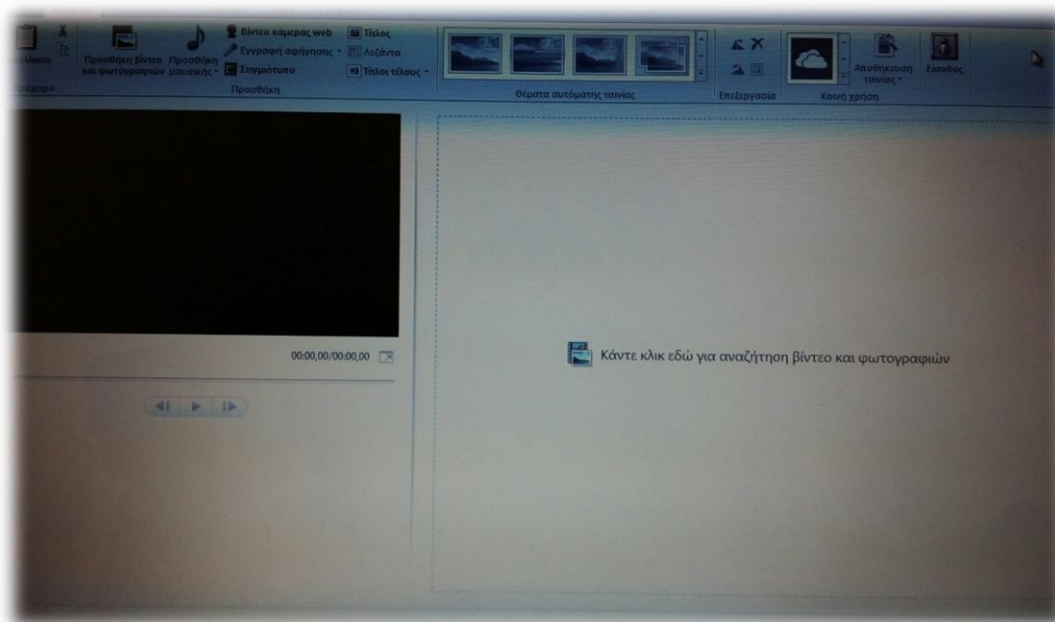
9. Ποιό έκθεμα σας δυσκόλεψε περισσότερο στην αναζήτηση και στην κατανόησή του;

.....

3.3 Τρίτη Διδακτική Ώρα: Δημιουργία Μαθητικού Ιστορικού Ντοκιμαντέρ.

Έχοντας ολοκληρώσει επιτυχώς τις δύο πρώτες διδακτικές ώρες, πρώτον της διαδικτυακής διδασκαλίας της ιστορίας στο εργαστήριο πληροφορικής και δεύτερον της διδασκαλίας της ιστορίας στο μουσείο Καποδίστρια, οι μαθητές σε μια τρίτη διδακτική ώρα μπορούν, αν το επιθυμούν, με το οπτικοακουστικό υλικό (φωτογραφίας και ήχου) που διαθέτουν και έχουν συλλέξει από τις δύο διδακτικές ώρες να πραγματοποιήσουν το δικό τους μαθητικό ιστορικό ντοκιμαντέρ. Σε αυτή την προσπάθεια ο εκπαιδευτικός θα βοηθήσει την τάξη για το πως να ταξινομήσουν το ψηφιακό υλικό τοποθετώντας το, ως κομμάτια του παζλ, στη σωστή σειρά με την άμεση βοήθεια της εφαρμογής *moniemaker* (βλέπε εικόνα 9) για να δημιουργήσουν το δικό τους ολιγόλεπτο ιστορικό ντοκιμαντέρ προβάλλοντας και ικανοποιώντας την όλη προσπάθεια της τάξης στα υπόλοιπα μέλη του σχολείου για την επίτευξη μιας ομαδικής συλλογικής ερευνητικής εργασίας. Επιπλέον ένας καλός οδηγός γεμάτος πληροφορίες για δημιουργία ντοκιμαντέρ είναι το βιβλίο του Απόστολου Καρακάση με τίτλο *Εφόδια για Νέους Ντοκιμαντερίστες* (βλέπε εικόνα 10).

Εικόνα 9



Εικόνα 10



ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στόχος της παρούσας εργασίας ήταν αφενός να παρουσιάσει την Εκπαιδευτική Έρευνα Δράσης ως μία νέα μέθοδο αντιμετώπισης των προβλημάτων που προκύπτουν σε μία σχολική αίθουσα και αφετέρου με τη βοήθεια εναλλακτικών και σύγχρονων μέσων διδασκαλίας, να αναδιαμορφωθεί μία θεματική ενότητα του αναλυτικού προγράμματος που θα ακολουθούσε την πορεία εξέλιξης της ΕΕΔ (σχεδιασμός – υλοποίηση- έλεγχος-αναστοχασμός-διόρθωση).

Η σύγχρονη κοινωνία με τις συνεχείς αλλαγές σε οικονομικό, πολιτισμικό και κοινωνικό επίπεδο έχει εμφανείς και προφανείς επιπτώσεις στη σχολική ζωή (άλλωστε το σχολικό περιβάλλον είναι μια μικρογραφία της κοινωνίας). Οι αλλαγές αυτές επιτάσσουν τον εκσυγχρονισμό του σχολείου και άρα του εκπαιδευτικού, έτσι ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί στα νέα δεδομένα. Η χρήση της ΕΕΔ σημαίνει αυτόματα την είσοδο στην εκπαιδευτική διαδικασία εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας όπως της ομαδοσυνεργατικής. Όπως τονίζει και ο Ματσαγγούρας η χρήση ομαδοσυνεργατικών μοντέλων *«υποδηλώνει προσήλωση στις αξίες της δημοκρατίας, της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης»*¹⁰⁷. Σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία όπως η σημερινή, η ομαδοσυνεργατική μέθοδος σημαίνει αυτομάτως ότι οι μαθητές κοινωνικοποιούνται, καθώς αναπτύσσονται οι δεξιότητες της επικοινωνίας και της συνεργασίας, ενώ ταυτόχρονα αναπτύσσεται η αυτενέργεια, η δημιουργικότητα και η ανεκτικότητα στους τρίτους και το αίσθημα της συνευθύνης. Οι δεσμοί που δημιουργούνται μεταξύ των μαθητών μειώνουν τις πιθανότητες ύπαρξης κακών σχέσεων μεταξύ τους (και άρα μειώνεται η πιθανότητα κρουσμάτων σχολικού εκφοβισμού). Σε κάθε περίπτωση ωστόσο, δεν σημαίνει ότι η ομαδοσυνεργατική μέθοδος είναι πανάκεια σε όλα τα σχολικά προβλήματα. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να είναι προετοιμασμένος για τις πιθανές δυσκολίες που θα αντιμετωπίσει και να ξέρει πως και πότε θα τη χρησιμοποιήσει¹⁰⁸.

Ταυτόχρονα, η χρήση των νέων τεχνολογιών, η επίσκεψη και διδασκαλία σε εξωτερικό χώρο (μουσείο) και η δημιουργία ντοκιμαντέρ, εξάπτουν το ενδιαφέρον των μαθητών που έρχονται σε επαφή με νέα δεδομένα διδασκαλίας, ενώ ταυτόχρονα καλούνται να «ανακαλύψουν οι ίδιοι τη γνώση, να την ομαδοποιήσουν, να βγάλουν

¹⁰⁷ Γιώργος Νικολάου, *Διαπολιτισμική Διδακτική Το νέο περιβάλλον-Βασικές αρχές*, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2010.σελ.316

¹⁰⁸ Θανάσης Α. Τριλιανός, *Μεθοδολογία Της Σύγχρονης Διδασκαλίας: Καινοτόμες επιστημονικές προσεγγίσεις στην Διδακτική Πράξη*, Τόμος Β', Αθήνα, 2008.σελ.67-68

συμπεράσματα. Οι μαθητές έρχονται στο προσκήνιο, ενώ ο εκπαιδευτικός σε δεύτερο ρόλο (εξίσου σημαντικό ωστόσο) με άλλες υποχρεώσεις από τις καθιερωμένες. Στόχος του είναι να οργανώσει, να δώσει κατευθύνσεις, να ελέγξει και να κάνει τις απαραίτητες διορθώσεις όταν αυτό κρίνεται σκόπιμο. Όπως τονίζει και ο Βόγλης με την ομάδα του *«νευραλγικό ρόλο μπορούν να διαδραματίσουν εναλλακτικές μορφές ιστορικής εκπαίδευσης οι οποίες ενθαρρύνουν τη βιωματική κατανόηση και έρευνα του παρελθόντος, όπως είναι η μικροϊστορία, η τοπική ιστορία και η μουσειακή εκπαίδευση*¹⁰⁹». Στην παρούσα εργασία γίνεται μια προσπάθεια να προαχθεί και η τοπική ιστορία καθώς όλη η ενότητα αφορά το έργο και την προσφορά του Ι. Καποδίστρια με καταγωγή από την Κέρκυρα.

Κλείνοντας, η προσθήκη νέων μεθόδων αντιμετώπισης προβλημάτων (μαθησιακών, ψυχολογικών, κοινωνικών) στο σύγχρονο σχολείο είναι απαραίτητη. Η ΕΕΔ μπορεί να βοηθήσει προς αυτήν την κατεύθυνση, καθώς προάγει τη συνεργασία, την ανατροφοδότηση, την ενεργό συμμετοχή των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία και την αλλαγή του ρόλου του εκπαιδευτικού (σε σχέση με τα παραδοσιακά πρότυπα) που πλέον γίνεται οργανωτής της όλης διαδικασίας.

¹⁰⁹ Πολυμέρης Βόγλης, κ.α., *Σχέδιο Προγραμμάτων Σπουδών Για Το Μάθημα Της Ιστορίας Στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση*, Αθήνα, 2017, σελ.9

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αθανάσιος Ε. Γκότοβος, *Η Λογική Του Υπαρκτού Σχολείου*, Εδόσεις Gutenberg, Αθήνα, 1990.

Alain Baudrit, *Η Ομαδοσυνεργατική Μάθηση*, επιστ. επιμ. Κώστας Αγγελάκος, Εκδόσεις Κέδρος, Αθήνα, 2007.

Albert Reble, *Ιστορία Της Παιδαγωγικής*, μτφρ. Θεοφάνης Χατζηστεφανίδης Σοφία Χατζηστεφανίδου-Πολυζώη, Εκδόσεις Παπαδήμα, Αθήνα, 2005.

Γιώργος Νικολάου, *Διαπολιτισμική Διδακτική Το νέο περιβάλλον-Βασικές αρχές*, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2010.

Ελένη Κατσαρού, *Εκπαιδευτική Έρευνα-Δράση: Πολυπαραδειγματική Διερεύνηση Για Την Αναμόρφωση Της Εκπαιδευτικής Πράξης*, Εκδόσεις Κριτική, Αθήνα, 2016.

Ευαγγελία Λούβη-Δημήτριος Χρ. Ξιφαράς, *Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία Γ' Γυμνασίου*, Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων, Αθήνα.

Έφη Αβδελά, *Ιστορία και Σχολείο*, Εκδόσεις νήσος, Αθήνα, 1998.

Θανάσης Α. Τριλιανός, *Μεθοδολογία Της Σύγχρονης Διδασκαλίας: Καινοτόμες επιστημονικές προσεγγίσεις στην Διδακτική Πράξη*, Τόμος Α', Αθήνα, 2008.

Θανάσης Α. Τριλιανός, *Μεθοδολογία Της Σύγχρονης Διδασκαλίας: Καινοτόμες επιστημονικές προσεγγίσεις στην Διδακτική Πράξη*, Τόμος Β', Αθήνα, 2008.

Κώστας Αγγελάκος (επιμ.), *Πως Μαθαίνει Ο Άνθρωπος: Εγκέφαλος, Νους, Εμπειρία Και Μάθηση Στο Σχολείο*, Εκδόσεις Κέδρος, Αθήνα, 2006.

Κώστας Αγγελάκος, *Πρόσωπα, Ιδέες Και Θέματα Στις Επιστήμες Της Αγωγής: Από Το Μύθο Της Παιδαγωγικής Επάρκειας Στην Ουσία Της Παιδαγωγικής Σκέψης*, Εκδόσεις Κέδρος, Αθήνα, 2010.

Robert E. Slavin, *Εκπαιδευτική Ψυχολογία Θεωρία Και Πράξη*, επιστ. επιμ. Κωνσταντίνος Μ. Κόκκινος, μτφρ. Ελισσάβετ Εκκεκάκη, Εκδόσεις Μεταίχμιο, 2006.

Σπύρος Κρίβας, *Παιδαγωγική Επιστήμη: Βασική Θεματική*, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα, 2007.

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών 'Ιστορίας'. n.d.

<http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>.

Πολυμέρης Βόγλης,. κ.α., *Σχέδιο Προγραμμάτων Σπουδών Για Το Μάθημα Της Ιστορίας Στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση*, Αθήνα, 2017.
http://www.iep.edu.gr/images/IEP/GENERAL/Deltia_Typou/2017-04-04_ps_istorias.pdf.

ΔΙΚΤΥΟΓΡΑΦΙΑ

Διδακτορικές Διατριβές:

Αδαμαντία Κ. Σπανάκα, *Οι Νέες Τεχνολογίες Ως Μία Περίπτωση Εκπαιδευτικής Αλλαγής: Μια Μακροχρόνια Έρευνα Δράσης Σε Εκπαιδευτικούς Της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας, 2005.

<https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/13770>

Γεωργία Παπανικολάου, *Αποτίμηση Της Συμβολής Των Θεατρικών Συμβάσεων Στο Μάθημα Της Ιστορίας, Μέσω Της Εφαρμογής Ενός Σχεδίου Έρευνας Δράσης*, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ρέθυμνο, 2016.

<https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/38457>

Διοτίμα Λιαντίνη, *Το Μουσείο και η Διδακτική της Ιστορίας του Πολιτισμού και της Τέχνης, Συμβολή στη Μουσειοπαιδαγωγική*, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας, Αθήνα 2001.

<http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/19616#page/1/mode/2up>

Ιγνάτιος Γ. Καραμήνας, *Παιδαγωγική και Διδακτική Αξιοποίηση του Διαδικτύου στην Εκπαιδευτική Διαδικασία: Η Περίπτωση του Μαθήματος της Ιστορίας της Στ' Τάξης του Δημοτικού Σχολείου*, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αθήνα, 2004.

<http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/21441#page/1/mode/2up>

Ηλεκτρονικά Περιοδικά:

Μαίρη Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, «Η Έρευνα Δράσης ως εκπαιδευτική διαδικασία ανάπτυξης εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων», *ActionResearch*, Τεύχος 1, (Δεκέμβριος 2010).

<http://www.actionresearch.gr/el/t1p2>

Βενετία Καπαχτσή-Δόμνα Μίκα Κακανά, «Η Συνεργατική Έρευνα Δράσης ως μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών», *ActionResearch*, Τεύχος 1, (Δεκέμβριος 2010).

<http://www.actionresearch.gr/el/t1p2>

Γεώργιος Πολυζώης, «Έρευνα Δράσης από Εκπαιδευτικές Κοινότητες με Αξιοποίηση της Μάθησης με Διερώτηση: Θεωρητικό Πλαίσιο και Προτάσεις για τη

Διδασκαλία και τη Μάθηση των Φυσικών Επιστημών», *ActionResearch*, Τεύχος 7, (Ιούνιος 2016).

http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch_Vol7/i7p8.pdf

Λεωνίδας Σωτηρόπουλος, «Κάποιες πτυχές της Ανθρωπολογίας στην εκπαίδευση και πιθανοί συσχετισμοί τους με την έρευνα δράσης», *ActionResearch*, Τεύχος 2, (Νοέμβριος 2011).

http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch_Vol2/Issue02_01_p01-05.pdf

Χριστίνα Κάτσεων- Ευγενία Φλογαΐτη-Γεωργία Λιαράκου, «Η συμβολή της έρευνας δράσης στην ενεργή συμμετοχή των μαθητών», *ActionResearch*, Τεύχος 6, (Σεπτέμβριος 2015).

http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch_Vol6/i6p1el.pdf

Ευστρατία Σοφού, «Η ενεργητική εμπλοκή των μικρών παιδιών σε συμμετοχικές μορφές έρευνας: Η περίπτωση της προσέγγισης του «Μωσαϊκού», *ActionResearch*, Τεύχος 2, (Νοέμβριος 2011).

http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch_Vol2/Issue02_02_p06-17.pdf

Μαργαρίτα Γερούκη- Ελένη Μιχελουδάκη, «Εμποδίζοντας τη βία να γίνει εκφοβισμός – Μια έρευνα δράσης για την αντιμετώπιση της ενδοσχολικής βίας», *ActionResearch*, Τεύχος 6, (Σεπτέμβριος 2015).

http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch_Vol6/i6p3.pdf

Ελευθέριος Βεκρής, «Από την Κριτική Εθνογραφία στην Κριτική Έρευνα Δράσης: Ένα συνεχές στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής καινοτομίας», *ActionResearch*, Τεύχος 1, (Δεκέμβριος 2010).

http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch_Vol1/Issue01_07_p53-65.pdf

Κατερίνα Σκιά, «Θεωρία και Πράξη παραγωγής γραπτών κειμένων στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: η περίπτωση μίας έρευνας δράσης», *ActionResearch*, Τεύχος 2, (Νοέμβριος 2011).

http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch_Vol2/Issue02_03_p18-28.pdf

Σοφία Αυγητίδου, «Η αξιοποίηση των ημερολογίων στην εκπαιδευτική έρευνα-δράση: προϋποθέσεις και διαδικασίες», *ActionResearch*, Τεύχος 2, (Νοέμβριος 2011).

http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch_Vol2/Issue02_04_p29-48.pdf

Ελευθερία Παπαστεφανάκη, «Η πραγματιστική έρευνα – δράση και η συμβολή του John Dewey στη διαμόρφωσή της», *ActionResearch*, Τεύχος 4, (Μάρτιος 2013).

http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch_Vol4/i4p3.pdf

Ελένη Κατσαρού-Βασίλης Τσάφος, «Στην προοπτική της διαμόρφωσης δυναμικών δικτύων μάθησης υποψηφίων εκπαιδευτικών μέσω έρευνας δράσης: ο ρόλος της αρχικής εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο», *ActionResearch*, Τεύχος 1, (Δεκέμβριος 2010).

http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch_Vol1/Issue01_11_p110-124.pdf

Κ. Μπαλάσκας, «Ο σχολικός εκφοβισμός», *Νέα Παιδεία*, Τεύχος 155, (2015).

<http://www.neapaideia-glossa.gr/content/155c.htm>

Αναστάσιος Στέφος, «Η ενδοσχολική βία και ο σχολικός εκφοβισμός», *Νέα Παιδεία*, Τεύχος 147, (2013).

<http://www.neapaideia-glossa.gr/content/147e.htm>

Αναστασία Παμουκτσόγλου, «Η συμβολή της έρευνας-δράσης στην αξιολόγηση του μαθητή», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τεύχος 6, 2001.

<http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos6/a-pamouktsoglou.PDF>

Γιώργος Δάλκος, «Η Ευέλικτη Ζώνη ως πεδίο εφαρμογής της Έρευνας-δράσης», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τεύχος 6, 2001.

<http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos6/dalkos.PDF>

Κωνσταντίνος Βουγιούκας, «Μια έρευνα γύρω από την προσωπική θεωρία και την επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών», *Μέντορας*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τόμος 13, Τεύχος 13, 2011.

http://www.pi-schools.gr/download/publications/mentor/mentoras_13.pdf

Επιστημονικό άρθρο:

Θεοδοσία Ράπτου, *Συνεργασία Μουσείου και Σχολείου Ο ρόλος των Μουσειοπαιδαγωγών*, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Βόλος.

<http://www.mouseiopaidagogiki.gr/articles/53-2010-12-16-09-00-47.html>

ACADEMIA:

Ευθυμία Πεντέρη, «Ερευνώντας την πράξη, κάνοντας πράξη την έρευνα στο νηπιαγωγείο: ο ρόλος του εκπαιδευτικού» στο Κωνσταντίνος Πετρογιάννης (επιμ.), *Η αξιολόγηση και η έρευνα δράσης: σημαντικά εργαλεία για την ποιότητα και την ανανέωση των παιδαγωγικών πρακτικών*, Θεσσαλονίκη, 2010.

http://www.academia.edu/24972885/%CE%97_%CE%B1%CE%BE%CE%B9%CE%BF%CE%BB%CF%8C%CE%B3%CE%B7%CF%83%CE%B7_%CE%BA%CE%B1%CE%B9_%CE%B7_%CE%AD%CF%81%CE%B5%CF%85%CE%BD%CE%B1_%CE%B4%CF%81%CE%AC%CF%83%CE%B7%CF%82_%CF%83%CE%B7%CE%BC%CE%B1%CE%BD%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC_%CE%B5%CF%81%CE%B3%CE%B1%CE%BB%CE%B5%CE%AF%CE%B1_%CE%B3%CE%B9%CE%B1_%CF%84%CE%B7%CE%BD_%CF%80%CE%BF%CE%B9%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1_%CE%BA%CE%B1%CE%B9_%CF%84%CE%B7%CE%BD_%CE%B1%CE%BD%CE%B1%CE%BD%CE%AD%CF%89%CF%83%CE%B7_%CF%84%CF%89%CE%BD_%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CF%8E%CE%BD_%CF%80%CF%81%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8E%CE%BD in Greek

Χαράλαμπος Πουλόπουλος, «Έρευνα Δράσης και Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική: Ένα μοντέλο Βιωματικής Μάθησης Δράσης», Πρακτικά Συμποσίου, Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική: Η εκπαίδευση και διδασκαλία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, μια terra incognita?, Αλεξανδρούπολη 2016.

http://www.academia.edu/34279863/%CE%88%CF%81%CE%B5%CF%85%CE%BD%CE%B1_%CE%94%CF%81%CE%AC%CF%83%CE%B7%CF%82_%CE%BA%CE%B1%CE%B9_%CE%A0%CE%B1%CE%BD%CE%B5%CF%80%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BC%CE%B9%CE%B1%CE%BA%CE%AE_%CE%A0%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CE%AE