



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.

ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ



ΤΕΥΧΟΣ 3/2023

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ - ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ - ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.

Περιοδικό ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ

**Τεύχος
3/2023**



Πανεπιστήμιο Κρήτης - Σχολή Επιστημών Αγωγής - Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε.

Περιοδικό "Επιστήμες Αγωγής"

Πανεπιστημιούπολη Ρεθύμνου, Ρέθυμνο 74 100 - Κρήτη

Τηλ.: 28310 - 77687, Fax: 28310 - 77550 - 77596

www.ediamme.edc.uoc.gr, E-mail: EPISAGO@edc.uoc.gr

ISSN 1109-8740

Ιδιοκτήτης: Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης, Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.) Πανεπιστημιούπολη Ρεθύμνου, Ρέθυμνο 74 100, Κρήτη.
Τηλ. 28310 -77687, 77605, fax: 28310 -77635, 77636, www.ediamme.edc.uoc.gr

Εκδότης: Σταύρου Δημήτριος, Πρόεδρος Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.

Εξώφυλλο - Σελιδοποίηση: Μεταξά Κωνσταντίνα, μέλος Ε.Τ.Ε.Π. Πανεπιστημίου Κρήτης, γραφίστας

ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ

Πρώην Σχολείο και Ζωή, με ιδρυτή τον Ζομπανάκη Γεώργιο (1953-1972)

Εκδότης - διευθυντής (1972-1999) Ζομπανάκης Ανδρέας

Έκδοση του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΥΝΤΑΞΗΣ

Σπαντιδάκης Ιωάννης (συντονιστής), Αναστασιάδης Παναγιώτης, Καλογιαννάκη Πέλλα

Αλληλογραφία και προς δημοσίευση άρθρα αποστέλλονται στην

ηλεκτρονική διεύθυνση EPISAGO@edc.uoc.gr

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Αναστασιάδης Παναγιώτης, Βάμβουκας Μιχάλης, Παπαδάκη-Μιχαηλίδου Ελένη,

Μακράκης Βασίλειος, Αναστασιάδης Πέτρος, Βασιλάκη Ελένη

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Boos-Nünning, Ursula, Universität Essen, Deutschland, Cummins, Jim, University of Toronto, Canada,
Καζαμίας Ανδρέας, University of Wisconsin, Madison, Cochrane, Ray, University of Birmingham,
Τάμης Αναστάσιος, Notre Dame University of Australia, Wolhuter, Charl, North West University, South Africa,

Tien-Hui, Chiang, University of Tainan, Zhengzhou University, China,

Κουσελίνη-Ιωαννίδου Μαίρη, Παν. Κύπρου, Πασιαρδής Πέτρος, Ανοικτό Παν. Κύπρου,

Παλιός Ζαχαρίας, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Κατσίκη-Γίβαλου Άντα, Παν. Αθηνών,

Πάτσιου Βίκυ, Παν. Αθηνών, Τάφα Ευφημία, Παν. Κρήτης, Ζερβού Αλεξάνδρα, Παν. Κρήτης,

Νικολουδάκη Ελπίνη, Παν. Κρήτης, Χουρδάκης Αντώνης, Παν. Κρήτης,

Γκότοβος Αθανάσιος, Παν. Ιωαννίνων, Μπουζάκης Ιωσήφ, Παν. Πατρών,

Ξωχέλλης Παναγιώτης, Αριστοτέλειο Παν. Θεσσαλονίκης, Σακελλαρίου Μαρία, Παν. Ιωαννίνων,

Καίλα Μαρία, Παν. Αιγαίου, Σκούρτου Ελένη, Παν. Αιγαίου, Δαμανάκης Μιχάλης, Παν. Κρήτης,

Παπαδογιαννάκης Νικόλαος, Παν. Κρήτης, Μιχαηλίδης Παναγιώτης, Παν. Κρήτης

Αϊδίνης Αθανάσιος, ΑΠΘ, Ανδρεαδάκης Νικόλαος, Παν. Αιγαίου, Δημάκος Ιωάννης, Παν. Πατρών,

Ελευθεράκης Θεόδωρος, Παν. Κρήτης, Ζαράνης Νικόλαος, Παν. Κρήτης,

Θώμου Βιβή, Παν. Κρήτης, Ιβρίντελη Μαρία, Παν. Κρήτης, Καλαϊτζιδάκη Μαριάννα, Παν. Κρήτης,

Καρράς Κων/νος, Παν. Κρήτης, Κοντογιάννη Διονυσία, Παν. Κρήτης,

Κουρκούτας Ηλίας, Παν. Κρήτης, Κωστούλα Νέλλη, Παν. Κρήτης, Μανωλίτσης Γεώργιος, Παν. Κρήτης,

Μιχελακάκη Θεοδοσία, Παν. Κρήτης, Μουζάκη Αγγελική, Παν. Κρήτης,

Μπαμπάλης Θωμάς, ΕΚΠΑ, Ντίνας Κων/νος, Παν. Δυτ. Μακεδονίας,

Παπαδοπούλου Μαρία, Παν. Θεσσαλίας, Παπαδοπούλου Σμαράγδα, Παν. Ιωαννίνων,

Πολίτης Παναγιώτης, Παν. Θεσσαλίας, Σοφός Αλιβίζος, Παν. Αιγαίου, Σταύρου Δημήτρης, Παν. Κρήτης,

Φτερνιάτη Άννα, Παν. Πατρών, Χατζηδάκη Ασπασία, Παν. Κρήτης

ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΕΚΔΟΣΗΣ ΚΑΤΑ ΤΟΝ ΝΟΜΟ

Πρόεδρος Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.: Σταύρου Δημήτριος

ΤΑΧ. ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ: ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.

ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ "ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ"

Πανεπιστημιούπολη Ρεθύμνου, Ρέθυμνο 74 100 - Κρήτη

Τηλ.: 28310 - 77687, Fax: 28310 - 77636

E-mail: EPISAGO@edc.uoc.gr, www.ediamme.edc.uoc.gr

ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ

Κοτρώνης Δημήτριος, e-mail: EPISAGO@edc.uoc.gr, τηλ.: 6944683566

EDUCATION SCIENCES

(Former «Sholeio kai Zoe»)

Founder: **Georgios Zombanakis** (1953-1972)

Director & Editor: **Andreas Zombanakis** (1972-1999)

Published quarterly by the Department of Primary Education University of Crete

BOARD OF DIRECTORS

Ioannis Spantidakis (Coordinator), **Panagiotis Anastasiadis**, **Pella Kalogiannaki**

The correspondence and the articles to be published should be addressed to: **EPISAGO@edc.uoc.gr**

EDITORIAL BOARD

Panagiotis Anastasiades, **Michael Vamvoukas**, **Eleni Papadakis Michailidis**,
Vasilios Makrakis, **Petros Anastasiades**, **Eleni Vasilaki**

SCIENTIFIC COMMITTEE

Ursula Boss-Nünning, Universität Essen, Deutschland, **Jim Cummins**, University of Toronto,
Andreas Kazamias, University of Athens & University of Wisconsin (USA), **Ray Cochrane**, University of Birmingham,
Anastasios Tamis, Notre Dame University of Australia, **Charl Wolhuter**, North West University, South Africa,
Tien-Hui Chiang, University of Tainan, Zhengzhou University, China,
Mairy Koutselini-Ioannidou, University of Cyprus, **Zaharias Palios**, Open University of Greece,
Anta Katsiki-Givalou, University of Athens, **Viki Patsiou**, University of Athens,
Euthimia Tafa, University of Crete, **Alexandra Zervou**, University of Crete, **Elpiniki Nikoloudaki**, University of Crete,
Antonis Hourdakis, University of Crete, **Athanasios Gotovos**, University of Ioannina, **Iossif Bouzakis**, University of
Patras, **Panagiotis Xohellis**, University of Salonica, **Maria Sakellariou**, University of Ioannina,
Maria Kaila, University of Aegean, **Eleni Skourtou**, University of the Aegean,
Michael Damanakis, University of Crete, **Nikolaos Papadogiannakis**, University of Crete,
Panagiotis Michailidis, University of Crete, **Aidinis Athanasios**, Aristoteleio University of Thessaloniki,
Andreadakis Nikolaos, University of Aegean, **Dimakos Ioannis**, University of Patras,
Eleutherakis Theodoros, University of Crete, **Zaranis Nikolaos**, University of Crete,
Thomou Vivi, University of Crete, **Ivrideli Maria**, University of Crete, **kalaitzidaki Marianna**, University of Crete,
Karras Konstantinos, University of Crete, **Kodogianni Dionysia**, University of Crete,
Kourkoutas Elias, University of Crete, **Kostoula Nelli**, University of Crete, **Manolitsis Georgios**,
University of Crete, **Michelakaki Theodosia**, University of Crete, **Mouzaki Ageliki**, University of Crete,
Mpampalis Thomas, University of Athens, **Dinas Konstantinos**, University of West Macedonia,
Papadopoulou Maria, University of Thessalia, **Papadopoulou Smaragda**, University of Ioannina,
Politis Panagiotis, University of Thessalia, **Sofos Alivizos**, University of Aegean,
Stavrou Dimitris, University of Crete, **Fterniati Anna**, University of Patras, **Chatzidaki Aspasia**, University of Crete

EDITORIAL COORDINATION

Head of the Department of Primary Education, University of Crete

ADDRESS: **UNIVERSITY OF CRETE, FACULTY OF EDUCATION,**

DEPARTMENT OF PRIMARY EDUCATION

MAGAZINE "EPISTIMES AGOGIS"

University Campus, 74 100 Rethymno Crete - Greece, Tel.: 28310 - 77687, Fax: 28310 - 77636

E-mail: **EPISAGO@edc.uoc.gr**, **www.ediamme.edc.uoc.gr**

SECRETARY

Dimitris Kotronis, e-mail: **EPISAGO@edc.uoc.gr**, mobile phone: 6944683566

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1. Στάση απέναντι στην Ιστορία και διαδραστικά περιβάλλοντα μάθησης Attitude towards History and interactive learning environments Αριστέα Μαυρογιάννη, Ελένη Βασιλάκη, Γιάννης Σπαντιδάκης, Αντώνης Χουρδάκης	7
2. Τραύμα και Ενσυναίσθηση: διερεύνηση απόψεων υποψήφιων εκπαιδευτικών για τη διαχείρισή τους στο Δημοτικό Σχολείο Teaching Trauma and Empathy in primary school: investigating candidate teachers' views Χαράλαμπος Ματσακλίδης	29
3. Γνώσεις και απόψεις μαθητών/μαθητριών Α' & Β'θμιας εκπαίδευσης ως προς τη «μυοσκελετική υγεία» τους και την Ορθή Στάση Σώματος (ΟΣΣ) Knowledge and opinions of primary and secondary school students regarding their "musculoskeletal health" and the correct body posture (CBP) Αναστασία Ξυδέα-Κικεμένη, Γεώργιος Τσέρτος	50
4. Επαγγελματική ταυτότητα και προπτυχιακοί φοιτητές/τριες κατά την πανδημία COVID-19. Μια μελέτη περίπτωσης στην Ελλάδα Professional identity and undergraduate students during the COVID-19 pandemic. A case study in Greece Δρ. Βασιλική Σ. Φωτοπούλου	65
5. Η Εξέλιξη των Ελληνικών Διδασκαλείων από το 1821 έως Σήμερα The evolution of Greek Pedagogical Faculties from 1821 to today Στέργιος Χατζάκης	80
Οδηγίες της Συντακτικής Επιτροπής για τα αποστέλλόμενα προς δημοσίευση κείμενα	100
Guide for Authors	104

ΣΤΑΣΗ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΑ ΚΑΙ ΔΙΑΔΡΑΣΤΙΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

ATTITUDE TOWARDS HISTORY AND INTERACTIVE LEARNING ENVIRONMENTS

Αριστέα Μαυρογιάννη
Επισκέπτρια Καθηγήτρια
Πανεπιστήμιο Κρήτης
amayrog@gmail.com

Ελένη Βασιλάκη
Αν. Καθηγήτρια
Πανεπιστήμιο Κρήτης
vasilaki@uoc.gr

Γιάννης Σπαντιδάκης
Καθηγητής
Πανεπιστήμιο Κρήτης
ispantid@uoc.gr

Αντώνης Χουρδάκης
Καθηγητής
Πανεπιστήμιο Κρήτης
chourdaa@uoc.gr

Περίληψη

Η δημιουργία περιβαλλόντων μάθησης που να είναι διαδραστικά, πολυαισθητηριακά και μαθητοκεντρικά συνιστά μια πρόκληση στο πλαίσιο της ιστορικής ψηφιακής εκπαίδευσης. Όταν τέτοια περιβάλλοντα, που επιχειρούν να κινητοποιήσουν τους/τις μαθητές/τριες χρησιμοποιώντας συνδυασμό κειμένου, εικόνας, γραφικών, ήχου, βίντεο, εφαρμόζονται στο γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας, τους δίνουν τη δυνατότητα να αναπτύσσουν ικανότητες και στρατηγικές, να σκέφτονται ιστορικά, να ενσωματώνουν στην ερμηνεία τους για τα γεγονότα τον ιστορικό χώρο-χρόνο που αυτά συνέβησαν και να υιοθετούν θετική στάση απέναντι στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο. Στην παρούσα έρευνα διερευνήθηκε -με χρήση της έγκυρης και αξιόπιστης κλίμακας ΕΔΙΣ- η τροποποίηση της στάσης των μαθητών/τριών όταν χρησιμοποιούν το διαδραστικό περιβάλλον ΓΕΩ-ΙΣΤΩΡ και αναδείχθηκε η σημασία της χρήσης ανάλογων περιβαλλόντων μάθησης στην ιστορική εκπαίδευση.

Λέξεις κλειδιά

Ιστορία, διαδραστικό περιβάλλον, μάθηση, στάση, κλίμακα ΕΔΙΣ.

Abstract

Creating learning environments that are interactive, multisensory, and student-centred is a challenge in the context of historical digital education. When such environments, which attempt to mobilize students using a combination of text, image, graphics, audio, and video, are applied to the subject of History, they enable them to develop skills and strategies. Specifically to think historically, integrate into their interpretation of the historical space and time when they happened and adopt a positive attitude towards the specific subject of knowledge. In the present

research, the modification of students' attitudes was investigated using the valid and reliable EDIS scale through the GEO-HISTOR interactive environment, highlighting the importance of using similar learning environments in historical education.

Key words

History, interactive environment, learning, attitude, EDIS scale.

0. Εισαγωγή

Αναντίρρητα, η χρήση της σύγχρονης ψηφιακής τεχνολογίας και ιδίως των περιβαλλόντων μάθησης που χρησιμοποιούν τα Συστήματα Γεωγραφικών Πληροφοριών (ΣΓΠ, GIS) δίνει μια νέα προοπτική στην ιστορική εκπαίδευση. Δεδομένου ότι η ενσωμάτωση γεωγραφικών πληροφοριών στη διδασκαλία/μάθηση της Ιστορίας θεωρείται αναγκαία (Academic Sinica, 2005, Lo, 2004), εφόσον η Ιστορία δε νοείται χωρίς τη διάστασή της στον χώρο, τα διαδραστικά περιβάλλοντα μάθησης της Ιστορίας προσφέρονται για χρήση των ΣΓΠ (Lo, Chang, Tu & Yeh, 2009). Κατ' αρχάς τα συστήματα αυτά παρέχουν το κατάλληλο ψηφιακό περιβάλλον για την ενοποίηση χωρικών πληροφοριών. Μάλιστα εκτός από την αποτελεσματική συλλογή, αποθήκευση, επεξεργασία, διαχείριση, ανάλυση και παρουσίαση χωρικών πληροφοριών (χάρτες με διάφορα επίπεδα ανάλυσης), τα ΣΓΠ μπορούν να ενσωματώσουν επιτυχώς και διάφορους άλλους τύπους ψηφιακών πληροφοριών και δεδομένων λεκτικού και μη λεκτικού (οπτικού και ηχητικού) τύπου. Ασφαλώς, η ενσωμάτωση των παραπάνω πληροφοριών πρέπει να γίνεται με κατάλληλο τρόπο (Coochill, 2006), προκειμένου να αυξηθεί η κατανόηση του εκάστοτε εκπαιδευτικού υλικού, αποφεύγοντας τη γνωσιακή υπερφόρτωση που μπορεί να προκληθεί από το μεγάλο πλήθος πληροφοριών. Ειδικά για το μάθημα της Ιστορίας, η χρήση των ΣΓΠ συμβάλλει στη βελτίωση της στάσης απέναντι στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο μαθητών/τριών που θεωρούσαν την Ιστορία βαρετή και άχρηστη όσο την διδάσκονταν με τον παραδοσιακό δασκαλοκεντρικό τρόπο (Lo et al., 2009, Yilmaz, 2008).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, η παρούσα εργασία διερευνά την επίδραση της χρήσης του διαδραστικού περιβάλλοντος μάθησης ΓΕΩ-ΙΣΤΩΡ στη στάση των μαθητών/τριών απέναντι στην Ιστορία, όπως αυτή σκιαγραφείται από τις βαθμολογίες στην αυτοαναφορική κλίμακα ΕΔΙΣ (Ερωτηματολόγιο Διερεύνησης της Στάσης απέναντι στην Ιστορία) και τις υποκλίμακες της (Μαυρογιάννη, Βασιλάκη & Γιαχνάκης, 2021). Διερευνάται, επίσης, κατά πόσο η στάση των μαθητών/τριών απέναντι στην Ιστορία σχετίζεται με την πρόθεσή τους να δηλώσουν προσανατολισμό Ανθρωπιστικών Σπουδών, ώστε μέσω των σπουδών τους να κατευθυνθούν ενδεχομένως σε ανάλογες επαγγελματικές διεξόδους.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

1.1. Η έννοια της στάσης και η σχέση της με το προσωπικό ενδιαφέρον

Η έννοια της **στάσης** (attitude), κομβική στην παρούσα έρευνα, στην πράξη χρησιμοποιείται συχνά ως έννοια υπερκείμενη άλλων εννοιών, όπως αισθήσεις, συγκινήσεις, πεποιθήσεις, προσδοκίες, κρίσεις, αποτιμήσεις, αρχές, αξίες, απόψεις, προθέσεις, προτιμήσεις, εσωτερικό κίνητρο, αντιλήψεις και άλλες (Bagozzi, 1994a, 1994b). Γ' αυτό και είναι αναγκαίο να διευκρινιστεί, τόσο η ίδια όσο και σε σχέση με τις άλλες αλληλοσυνδεόμενες έννοιες. Γενικότερα, συνοψίζοντας τους πολλούς ορισμούς που έχουν δοθεί (Eagly & Chaiken, 1993, p. 1, Hogg & Vaughan, 2005, p. 150, McLeod, 2018), ως στάση νοείται ο προσανατολισμός απέναντι σε ένα θέμα (αντικείμενο, πρόσωπο, γεγονός), που διαμορφώνεται από τις πεποιθήσεις, τα πρότυπα και τις απόψεις και προδιαθέτει τις αντιδράσεις του ατόμου. Αντικατοπτρίζει το σύστημα των βαθιά εσωτερικευμένων αξιών του, χαρακτηρίζεται από σταθερότητα και διάρκεια και το οδηγεί προς ορισμένες μορφές συμπεριφοράς, είναι ωστόσο τροποποιήσιμη μέσω της μάθησης.

Ένα από τα περισσότερο διαδεδομένα μοντέλα που έχουν προταθεί για τον όρο στάση (Calder & Lutz, 1972, Davis, 1993, Fishbein, 1963, Rosenberg, 1956, Schiffman & Kanuk, 2004, Sprooncer, 1992), είναι το προερχόμενο από τον χώρο της κοινωνικής ψυχολογίας μοντέλο ABC (Eagly & Chaiken, 1998) που κάνει λόγο για τρεις συνιστώσες της στάσης: τη συγκινησιακή (Affective, οι συγκινησιακές αντιδράσεις που έχουν τα άτομα έναντι του αντικείμενου της στάσης), τη συμπεριφορική (Behavioral, η πρόθεση των ατόμων προς το αντικείμενο της στάσης, δηλαδή ο τρόπος με τον οποίο συμπεριφέρονται όταν εκτίθενται σε αυτό) και τη γνωστική (Cognitive, οι γνώσεις ενός ατόμου σχετικά με το αντικείμενο της στάσης).

Μεταξύ των άλλων αλληλοσυνδεόμενων εννοιών (εσωτερικό κίνητρο - intrinsic motivation, αξία - value, αντιλήψεις - perceptions κ.ά.), πολύ κοντινό προς την έννοια της στάσης, είναι το προσωπικό ενδιαφέρον (personal interest). Αυτό, γενικότερα, αφορά τη γνωστική και συγκινησιακή στάση του/της μαθητή/τριας για ένα ειδικό θέμα/γνωστικό αντικείμενο, δημιουργείται από την αλληλεπίδρασή του/της με ένα αντικείμενο, ένα γεγονός ή μια δραστηριότητα (Krapp, Hidi & Renninger, 1992, Renninger, Hoffman & Krapp, 1998, Schraw & Lehman, 2001) και μπορεί να λειτουργεί ως κινητήρια δύναμη, όταν η αλληλεπίδραση είναι ευχάριστη και επιθυμητή. Επίσης, σχετίζεται αμφίδρομα με τη γνώση, καθώς όσο αυξάνονται οι γνώσεις για ένα αντικείμενο, τόσο δημιουργείται μεγαλύτερο ενδιαφέρον και το ενδιαφέρον αυτό με τη σειρά του τροφοδοτεί την αναζήτηση περισσότερων γνώσεων (Ainley, Hidi & Berndorff, 2002, Dan & Todd, 2014).

Το ενδιαφέρον διακρίνεται σε καταστασιακό και προσωπικό (Schiefele, 2009). Το καταστασιακό ενδιαφέρον αφορά τις συναισθηματικές αντιδράσεις, θετικές ή αρνητικές, που μπορεί να έχει ο/η μαθητής/τρια σε συγκεκριμένες μαθησιακές δραστηριότητες (Schunk, Pintrich & Meece, 2010), προκαλείται από περιβαλλοντικά γεγονότα, διαρκεί βραχυπρόθεσμα και επιδρά οριακά στη μάθηση και τις αξίες του/της (Hidi, 1990). Το προσωπικό ενδιαφέρον (Dan &

Todd, 2014, Zusho, Pintrich & Cortina 2005), προερχόμενο από το καταστασιακό ή από τις πρότερες εμπειρίες ή γνώσεις του/της μαθητή/τριας στο συγκεκριμένο γνωστικό πεδίο (Hidi & Renninger, 2006), αφορά την προδιάθεσή του/της για μια δραστηριότητα ή ένα μάθημα, σχετίζεται με τη διαμόρφωση θετικής ή αρνητικής στάσης απέναντι σε αυτά, αναπτύσσεται αργά και σταδιακά και τείνει να έχει μακροπρόθεσμη επίδραση στη μάθηση και στις αξίες του/της (Hidi & Renninger, 2006). Επίσης, επιδρά θετικά στην κινητοποίηση του/της μαθητή/τριας για μάθηση σε ένα γνωστικό αντικείμενο (Ainley, Hidi & Berndorff, 2002, Krapp, 1999, Krapp et al., 1992, Norasyikin & Mohd, 2020, Schiefele, 1991, Schiefele, Krapp & Winteler, 1992, Tella, Tella & Adeniyi, 2009), καθώς όσο περισσότερο ενδιαφέρεται γι' αυτό, τόσο περισσότερο ασχολείται και καταβάλλει μεγαλύτερη προσπάθεια και εν τέλει δύναται να κατακτήσει μεγαλύτερες επιδόσεις (Harackiewicz, Durik, Barron, Linnenbrink-Garcia & Tauer, 2008, Lee, Lee & Bong, 2014).

1.2. Η στάση των μαθητών/τριών απέναντι στην Ιστορία

Συχνά, οι μαθητές/τριες δεν θεωρούν την Ιστορία αναγκαία, επειδή πιστεύουν ότι δεν παρέχει επαγγελματική αποκατάσταση (Dwarko, 2007, Cobbold & Oppong, 2010). Ωστόσο, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η Ιστορία είναι ένα γνωστικό αντικείμενο που διδάσκεται συστηματικά και στις δύο βαθμίδες, πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια. Για τον λόγο αυτό η στάση των μαθητών/τριών απέναντι στο μάθημα της Ιστορίας ενδιαφέρει την παρούσα έρευνα, με τα εξής δεδομένα:

- (α) Η στάση έχει επίδραση στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές/τριες μαθαίνουν, καθώς ο Huberman (1983) παρατηρεί ότι η ψυχολογική κατάσταση μπορεί να επηρεάζει θετικά ή αρνητικά διεργασίες υλοποίησης όπως η μάθηση.
- (β) Ερευνητικά δεδομένα υποδεικνύουν ότι η στάση διαμορφώνεται σημαντικά από τις τεχνικές διδασκαλίας (Boadu, 2015, Nyamwembe, Ondigi & Kiio, 2013).
- (γ) Έχει βρεθεί ότι το ενδιαφέρον επηρεάζει αποφασιστικά τη στάση, την προσπάθεια και τελικά την επίδοση των μαθητών/τριών στην Ιστορία (Bulgren, Deshler & Lenz, 2007, Lee & Spratley, 2010, Snow, Porche, Tabors & Harris, 2007). Ωστόσο, αυτή η επίδραση του ενδιαφέροντος στη στάση επιδέχεται περαιτέρω διερεύνηση (Dan & Todd, 2014, Levstik, 2011, pp. 117-118).
- (δ) Σήμερα, η στάση διαμορφώνεται υπό την επίδραση περισσότερων παραγόντων, ιδιαίτερα λόγω της μη τυπικής μάθησης, της χρήσης πολλαπλών πηγών (π.χ. ταινιών, τηλεοπτικών προγραμμάτων, βιβλίων παιδικής λογοτεχνίας) και της ευρείας χρήσης των ΤΠΕ (π.χ. ιστορικών ψηφιακών παιχνιδιών, μουσειακών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, βιβλίων επαυξημένης πραγματικότητας) (Apostolidou, 2016, Korte & Paletschek, 2017: 191, Κουτρομάνος & Μπουντέκας, 2020, Virta, 2015: 13).
- (ε) Τα τελευταία χρόνια σημαντικές πτυχές της ιστορικής εκπαίδευσης αποτελούν η προσπάθεια κατανόησης των στάσεων/ιδεών των μαθητών/τριών για την Ιστορία και η

αξιοποίηση των σχετικών συμπερασμάτων για την αλλαγή της διδασκαλίας (Barton & Levstik, 2004, Cercadillo, 2001, Κόκκινος & Νάκου, 2016, Lee & Ashby, 2000, Lee, Dickinson & Ashby, 2001, Lee & Shemilt, 2004, VanSledright, 2004, Wineburg, 2001).

1.3. Διαδραστικά περιβάλλοντα μάθησης και διδασκαλία της Ιστορίας

Πολλά από τα ζητήματα αξιοποίησης των νέων εκπαιδευτικών τεχνολογιών (ΤΠΕ) υποστηρίζεται ότι σχετίζονται με τη φύση του καθενός γνωστικού αντικειμένου και, ανάλογα με το περιεχόμενο ενός συγκεκριμένου γνωστικού αντικειμένου, οι αποτελεσματικές διδακτικές πρακτικές επηρεάζονται διαφοροποιημένα (Harris, 2005). Ειδικά όσον αφορά την Ιστορία είναι επιθυμητό να λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαιτερότητες και τα ειδικά χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου γνωστικού αντικειμένου, ώστε να δημιουργούνται σενάρια ουσιαστικής ιστορικής μάθησης (Diem, 2000, Swan & Hicks, 2007), αντί να χρησιμοποιείται η τεχνολογία ως ένα γενικό μαθησιακό εργαλείο (Τσιβάς, 2011).

Η δημιουργία περιβαλλόντων μάθησης που να είναι διαδραστικά, πολυαισθητηριακά, μαθητοκεντρικά συνιστά μια πρόκληση στο πλαίσιο της ιστορικής ψηφιακής εκπαίδευσης. Ειδικά για μαθητές/τριες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, κυρίως άνω των 15 ετών, προτιμώνται περιβάλλοντα μάθησης που να χρησιμοποιούν συνδυασμό κειμένου, εικόνες, γραφικών, ήχου, βίντεο και μερικές φορές κινούμενων σχεδίων (Kari, Osman, Ramli & Taib, 2017, Gen & žahin, 2016).

Όταν τέτοια διαδραστικά, πολυαισθητηριακά περιβάλλοντα μάθησης εφαρμόζονται στο γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας, δίνουν τη δυνατότητα στους/στις μαθητές/τριες να αναπτύξουν ικανότητες και στρατηγικές, να σκέφτονται ιστορικά και να ενσωματώνουν στην ερμηνεία τους για τα γεγονότα τον ιστορικό χωρο-χρόνο που αυτά συνέβησαν (Lo et al., 2009) και ενδεχομένως να αλλάζουν τη στάση τους απέναντι στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο. Στην έρευνά μας ακριβώς αυτό το ενδεχόμενο επιχειρούμε να διερευνήσουμε.

Αξιοποιώντας δημιουργικά τα συμπεράσματα προγενέστερων σχετικών ερευνών (Lo, et al., 2009), μέσω της δόμησης του περιβάλλοντος ΓΕΩ-ΙΣΤΩΡ (Μαυρογιάννη, 2023) επιχειρήθηκε ο μετασχηματισμός του παραδοσιακού πραγματολογικού ιστορικού κειμένου σε μια online εκδοχή διαδραστικού περιβάλλοντος μάθησης με τη μορφή του αφηγηματικού χάρτη (Story Map Journal της ArcGIS από την Esri), όπου γίνεται αξιοποίηση του χωρικού υπόβαθρου με τις κατάλληλες προσθήκες φωτογραφιών και βίντεο για την οπτικοποίηση της πληροφορίας, λαμβάνοντας τις αναγκαίες αποφάσεις για αποφυγή της γνωσιακής υπερφόρτωσης. Το διαδραστικό περιβάλλον μάθησης ΓΕΩ-ΙΣΤΩΡ πέρα από το προφανές πλεονέκτημα της προσωπικής προσέγγισης της μάθησης σε οποιοδήποτε χώρο και οποιαδήποτε στιγμή, δίνει τη δυνατότητα για αναζωογόνηση της διδασκαλίας, αναπλαισίωση του γνωστικού αντικειμένου της Ιστορίας και απομάκρυνση από παραδοσιακές διδακτικές πρακτικές που το κάνουν ανιαρό στους/στις μαθητές/τριες.

Λαμβάνοντας υπόψη ότι η αυξημένη πολυπλοκότητα της ψηφιακής αλληλεπίδρασης απαιτεί μεγαλύτερη νοητική προσπάθεια (Wang, Fang & Gu, 2020) και προκειμένου να

επιτευχθούν βέλτιστες συνθήκες μάθησης, κατά τον σχεδιασμό και την ανάπτυξη του εν λόγω περιβάλλοντος μάθησης χρησιμοποιήθηκαν στοιχεία από τη θεωρία της διπλής κωδικοποίησης (Clark & Paivio, 1991, Paivio, 1991) και του γνωστικού φορτίου (Sweller, 2011) όπως αυτές αξιοποιούνται στη πλαίσιο της θεωρίας πολυμεσικής μάθησης (Mayer, 2014) και ακολουθήθηκαν οι βασικές αρχές σχεδιασμού ψηφιακών περιβαλλόντων μάθησης (Mayer & Fiorella, 2014).

2. Υλικό και μέθοδοι

2.1. Ταυτότητα και μεθοδολογία της έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης εκπαιδευτικής πειραματικής έρευνας πεδίου που σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε στο 2^ο Γενικό Λύκειο Ηρακλείου Κρήτης κατά το σχολικό έτος 2017-18 στο πλαίσιο της διδακτορικής έρευνας της ερευνήτριας. Σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας ήταν η διερεύνηση της στάσης των μαθητών/τριών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στο γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας μετά τη χρήση διαδραστικού περιβάλλοντος μάθησης για την ιστορική εκπαίδευση.

Η έρευνα διεξήχθη από την ερευνήτρια σε πραγματικές συνθήκες σχολικής τάξης, στο πλαίσιο του μαθήματος Ερευνητική Εργασία. Με κλήρωση επιλέχθηκαν δύο από τα τμήματα της Α΄ τάξης Γενικού Λυκείου για να συμμετάσχουν στην έρευνα και με δεύτερη κλήρωση ορίστηκε η «πειραματική ομάδα» της διαδραστικής παρέμβασης και η «ομάδα ελέγχου» της παραδοσιακής διδασκαλίας. Ως εκ τούτου οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες συνιστούν τυπικό δείγμα, δεδομένου ότι κοινό στοιχείο των σχολικών τάξεων κατά κανόνα είναι η ποικιλομορφία ικανοτήτων, δεξιοτήτων και επιδόσεων των μαθητών/τριών (Bryman, 2017). Τα δυο τμήματα συγκροτούνταν από συνολικά 54 μαθητές/τριες. Στο τμήμα παρέμβασης (N=27) εφαρμόστηκε διδασκαλία με το διαδραστικό περιβάλλον μάθησης ΓΕΩ-ΙΣΤΩΡ και στο τμήμα ελέγχου (N=27) παραδοσιακή διδασκαλία. Πριν ξεκινήσουν οι παρεμβάσεις (παραδοσιακή και διαδραστική) εξασφαλίστηκε η αναγκαία συναίνεση των γονέων/κηδεμόνων των μαθητών/τριών. Ο χρόνος που απαιτήθηκε συνολικά για την παρέμβαση και την επαναμέτρηση ήταν 4 μήνες.

2.2. Στοιχεία συμμετεχόντων/ουσών μαθητών/τριών

Οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα μαθητές/τριες, είχαν ηλικία κατά μέσο όρο τα 15 έτη, φοιτούσαν στην Α΄ Γενικού Λυκείου, είχαν ανεξαιρέτως ως μητρική γλώσσα την ελληνική και ήταν αγόρια σε ποσοστό 52% και κορίτσια σε ποσοστό 48%. Οι περισσότεροι/ες από αυτούς/ές ήταν το πρώτο (37%) ή το δεύτερο (44%) παιδί της οικογένειας, 10% ήταν μοναχοπαιδιά, ενώ σε μικρό ποσοστό ήταν το τρίτο (5,6%) ή το τέταρτο (1,9%) παιδί. Κανένας/καμία από τους/τις μαθητές/τριες δεν είχε διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες, αν και σε ποσοστό 9% χαρακτηρίστηκαν ως «αδύναμος/η» με βάση τον μέσο όρο της γραπτής αξιολόγησής τους σε τέσσερα φιλολογικά μαθήματα από τρεις διαφορετικούς/ές διδάσκοντες/ουσες (Μ.Ο

αξιολόγησης: 0-9,4), αναδεικνύοντας ότι αρκετά παιδιά ενδεχομένως έχουν μαθησιακές δυσκολίες που για διάφορους λόγους παρέμειναν αδιάγνωστες. Οι περισσότεροι/ες από τους/τις μαθητές/τριες (61%) χαρακτηρίστηκαν ως «τυπικοί/ές» (Μ.Ο. αξιολόγησης: 9,5-16) και σε ποσοστό 30% ως «έμπειροι/ες» (Μ.Ο. αξιολόγησης: 16,1-20). Ωστόσο στη συντριπτική τους πλειοψηφία (81,5%) είχαν πολύ καλό βαθμό προαγωγής (Μ.Ο. 16,1-20) από το Γυμνάσιο στο Λύκειο, υποδηλώνοντας ενδεχομένως επεικέστερη αξιολογική διαδικασία στο Γυμνάσιο. Σε μεγάλο ποσοστό (63%) οι μαθητές/τριες δήλωσαν ότι λαμβάνουν εξωσχολική βοήθεια για τη μελέτη. Το επίπεδο της γλωσσομάθειάς τους ήταν σε μεγάλο ποσοστό (70%) υψηλό. Αντιθέτως, ο ψηφιακός τους γραμματισμός δεν ήταν ο αναμενόμενα υψηλός για τη συγκεκριμένη γενιά, καθώς περισσότεροι/ες από τους μισούς/ές (56%) δήλωσαν ότι χειρίζονται τον ηλεκτρονικό υπολογιστή λίγο (13%) ή καλά (43%) και μόνο 15% άριστα και 30% πολύ καλά. Ως προς το μορφωτικό επίπεδο των γονέων τους λίγοι από αυτούς/ές (20% πατεράδες, 4% μητέρες) είναι απόφοιτοι/ες μόνο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, ενώ η πλειοψηφία έχει υψηλό μορφωτικό επίπεδο με πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ ή και με Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό δίπλωμα (πατεράδες 42,5%, μητέρες 61%). Ενώ οι μητέρες των μαθητών/τριών εμφανίζουν αισθητά υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο, ωστόσο παρουσιάζουν μεγαλύτερη ανεργία (18,5%) από τους πατεράδες (4%). Η οικονομική κατάσταση της οικογένειας θεωρήθηκε ανεπαρκής για περίπου 20% του συνόλου των μαθητών/τριών.

Μεταξύ των δύο τμημάτων (ελέγχου και παρέμβασης) δεν υφίστανται στατιστικά σημαντικές διαφορές για καμία από τις δημογραφικές και εκπαιδευτικές μεταβλητές, οι οποίες είναι περίπου το ίδιο κατανεμημένες στα δύο τμήματα, οι δε διαφορές στις συχνότητες (και στα αντίστοιχα ποσοστά) αποδίδονται στην τυχαιότητα. Επομένως κατά την εκκίνηση υπάρχει η απαραίτητη ισοδυναμία των δύο τμημάτων που επιτρέπει τη διερεύνηση των μεταξύ τους διαφοροποιήσεων στα στάδια μελέτης μετά την παρέμβαση και κατά την επαναμέτρηση ένα μήνα αργότερα.

2.3. Περιγραφή της παρέμβασης

Η διδακτική παρέμβαση, δομημένη σε 10 ενότητες, πραγματοποιήθηκε όσον αφορά το τμήμα ελέγχου με παραδοσιακή διδασκαλία, με βασικό εποπτικό μέσο το σχολικό βιβλίο. Η μέθοδος διδασκαλίας ήταν διαλογική, με επεξηγήσεις των δύσκολων σημείων από την διδάσκουσα, επεξεργασία των ιστορικών πηγών του σχολικού βιβλίου (παραθεμάτων και εικόνων) και χρήση έντυπου χάρτη.

Κατά τη διαδραστική διδασκαλία, πριν την μελέτη της καθεμιάς από τις 10 διδακτικές ενότητες, ο/η κάθε μαθητής/τρια λάμβανε καθοδήγηση για τη χρήση στρατηγικών ανάγνωσης από τους ενσωματωμένους αφηγηματικούς παιδαγωγικούς πράκτορες, παρακολουθώντας σύντομα βίντεο. Στο εξής μελετούσε την εκάστοτε ενότητα από το περιβάλλον μάθησης ΓΕΩ-ΙΣΤΩΡ, ενώ η παρουσία της διδάσκουσας είχε ρόλο διευκολυντικό για την εξοικείωση με τη χρήση του περιβάλλοντος και την επίλυση ενδεχόμενων τεχνικών προβλημάτων. Αρχικά ο/η μαθητής/τρια μελετούσε το πραγματολογικό κείμενο της κάθε διδακτικής

ενότητας τόσο με προσωπική ανάγνωση όσο και με ακρόαση της ηχογράφησης του με γνήσια ανθρώπινη φωνή. Μπορούσε να επιλέξει να μελετήσει τις -διαθέσιμες σε αναδυόμενα παράθυρα- διευκρινίσεις και να επισκεφτεί τις ενεργές ιστοσελίδες του υποστηρικτικού υλικού για την κατανόηση του ιστορικού κειμένου. Επίσης είχε τη δυνατότητα να μελετήσει το οπτικο-ακουστικό υλικό (ιστορικές φωτογραφίες, χάρτες, ντοκιμαντέρ) και, στο πλαίσιο της φθίνουσας καθοδήγησης, να ξαναδεί όποιο/α από τα βίντεο με τους αφηγηματικούς παιδαγωγικούς πράκτορες επιθυμούσε (Μαυρογιάννη et al., 2023).

2.4. Συλλογή και βήματα ανάλυσης των δεδομένων

Κατά την ερευνητική διαδικασία στόχος ήταν η μελέτη της στάσης των μαθητών/τριών απέναντι στην Ιστορία όπως αποτυπώνεται με την έννοια των βαθμολογιών στην Κλίμακα Διερεύνησης της Στάσης απέναντι στην Ιστορία (ΕΔΙΣ) και στις τέσσερις υποκλίμακές της (Μαυρογιάννη et al., 2021). Στο διαδραστικό περιβάλλον ΓΕΩ-ΙΣΤΩΡ ενσωματώθηκε σε μορφή Google Forms και χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο συλλογής των δεδομένων η κλίμακα ΕΔΙΣ και επί των δεδομένων αυτών έγινε στατιστική επεξεργασία με το στατιστικό πακέτο SPSS 24.0 (Field, 2013).

3. Αποτελέσματα της έρευνας

Σχετικά με την πρόθεση για επιλογή Ανθρωπιστικών σπουδών (Πίνακας 1), δεν παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές στη σύγκριση μεταξύ των δύο τμημάτων στο πριν την παρέμβαση στάδιο. Κατά την σύγκριση των δύο τμημάτων μεταξύ τους δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ούτε στο στάδιο αμέσως μετά την παρέμβαση ούτε κατά την επαναμέτρηση ως προς την συγκεκριμένη πρόθεση, δίνοντας αρχικά την εντύπωση ότι η μέθοδος διδασκαλίας, παραδοσιακή στο τμήμα ελέγχου και διαδραστική στο τμήμα παρέμβασης, δεν επιδρά σημαντικά στην πρόθεση σπουδών των μαθητών/τριών. Ωστόσο, μόνο μετά τη διαδραστική παρέμβαση φαίνεται να επηρεάζεται σημαντικά η πρόθεση των μαθητών/τριών για προσανατολισμό Ανθρωπιστικών σπουδών σε σχέση με το πριν την παρέμβαση στάδιο.

Πίνακας 1: Οι συχνότητες και τα ποσοστά (%) της (δήλωσης) πρόθεσης για Ανθρωπιστικές σπουδές στα τρία στάδια της μελέτης, καθώς και οι συγκρίσεις ως προς την πρόθεση αυτή (α) μεταξύ των δύο τμημάτων για καθένα από τα τρία στάδια και (β) μεταξύ των σταδίων για καθένα από τα δύο τμήματα

		τμήμα ελέγχου [§]	τμήμα παρέμβασης [§]	Σύνολο (%)	Σύγκριση μεταξύ των δύο τμημάτων [#]
Πριν την παρέμβαση	ναι	4 (14,8%)	5 (18,5%)	9 (16,7%)	P=,111
	όχι	19 (70,4%)	12 (44,4%)	31 (57,4%)	
	Αναποφά- σιστος/η	4 (14,8%)	10 (37,0%)	14 (25,9%)	
Μετά την παρέμβαση	ναι	8 (29,6%)	7 (25,9%)	15 (27,8%)	$\chi^2=,501$ β.ε.=2 P=,778
	όχι	15 (55,6%)	14 (51,9%)	29 (53,7%)	
	Αναποφά- σιστος/η	4 (14,8%)	6 (22,2%)	10 (18,5%)	
Κατά την επαναμέτρηση	ναι	6 (22,2%)	8 (29,6%)	14 (25,9%)	$\chi^2=1,015$ β.ε.=2 P=,602
	όχι	13 (48,1%)	14 (51,9%)	27 (50,0%)	
	Αναποφά- σιστος/η	8 (29,6%)	5 (18,5%)	13 (24,1%)	
Σύγκριση [#] Πριν-Μετά		P=,057	P<,001*		
Σύγκριση [#] Πριν- Επαναμέτρηση		P=,023*	P<,001*		
Σύγκριση [#] Μετά- Επαναμέτρηση		P<,001*	P<,001*		

[§] Τα ποσοστά των συχνοτήτων αναφέρονται στο ίδιο τμήμα (αθροιζόμενα κατακόρυφα στο 100%).

[#] Παρατίθεται το αποτέλεσμα της δοκιμασίας χ^2 ή Fisher's exact κατά περίπτωση, όπως υποδεικνύει η μελέτη των αντίστοιχων πινάκων συνάφειας.

* Δηλώνει στατιστική σημαντικότητα (P<,05).

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται οι συχνότητες και τα ποσοστά του χαρακτηρισμού της βαθμολογίας (χαμηλή, μέση και υψηλή) για την κλίμακα ΕΔΙΣ και για τις τέσσερις υποκλίμακες της (F1: επίδραση τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνιών, F2: στρατηγικές μελέτης, F3: επίδραση στάσης, F4: επίδραση ιστορικού χάρτη) στο κάθε τμήμα (παρέμβασης και ελέγχου) για καθένα από τα τρία στάδια της μελέτης (πριν και μετά την παρέμβαση και κατά την επαναμέτρηση).

Πίνακας 2: Συχνότητες και ποσοστά (%) του χαρακτηρισμού της βαθμολογίας για την κλίμακα ΕΔΙΣ και για τις υποκλίμακές της στα τρία στάδια της μελέτης

Χαρακτηρισμός [#] της βαθμολογίας							
Στάδιο	Κλίμακα	τμήμα ελέγχου [§]			τμήμα παρέμβασης [§]		
		Χαμηλή	Μέση	Υψηλή	Χαμηλή	Μέση	Υψηλή
Πριν την παρέμβαση	ΕΔΙΣ	6 (22,2%)	19 (70,4%)	2 (7,4%)	6 (22,2%)	10 (37,0%)	11 (40,7%)
	F1	11 (40,7%)	14 (51,9%)	2 (7,4%)	5 (18,5%)	18 (66,7%)	4 (14,8%)
	F2	9 (33,3%)	13 (48,1%)	5 (18,5%)	7 (25,9%)	12 (44,4%)	8 (29,6%)
	F3	9 (33,3%)	15 (55,6%)	3 (11,1%)	7 (25,9%)	10 (37,0%)	10 (37,0%)
	F4	10 (37,0%)	13 (48,1%)	4 (14,8%)	7 (25,9%)	8 (29,6%)	12 (44,4%)
Μετά την παρέμβαση	ΕΔΙΣ	11 (40,7%)	14 (51,9%)	2 (7,4%)	4 (14,8%)	12 (44,4%)	11 (40,7%)
	F1	15 (55,6%)	8 (29,6%)	4 (14,8%)	4 (14,8%)	14 (51,9%)	9 (33,3%)
	F2	6 (22,2%)	17 (63,0%)	4 (14,8%)	3 (11,1%)	13 (48,1%)	11 (40,7%)
	F3	10 (37,0%)	11 (40,7%)	6 (22,2%)	5 (18,5%)	11 (40,7%)	11 (40,7%)
	F4	11 (40,7%)	12 (44,4%)	4 (14,8%)	5 (18,5%)	10 (37,0%)	12 (44,4%)
Κατά την επαναμέ- τρηση	ΕΔΙΣ	10 (37,0%)	17 (63,0%)	0 (0,0%)	5 (18,5%)	9 (33,3%)	13 (48,1%)
	F1	13 (48,1%)	13 (48,1%)	1 (3,7%)	4 (14,8%)	17 (63,0%)	6 (22,2%)
	F2	10 (37,0%)	15 (55,6%)	2 (7,4%)	4 (14,8%)	12 (44,4%)	11 (40,7%)
	F3	11 (40,7%)	15 (55,6%)	1 (3,7%)	7 (25,9%)	12 (44,4%)	8 (29,6%)
	F4	10 (37,0%)	14 (51,9%)	3 (11,1%)	6 (22,2%)	5 (18,5%)	16 (59,3%)

[#] Ο χαρακτηρισμός της βαθμολογίας ως χαμηλή, μέση και υψηλή έγινε με βάση τον κανόνα αξιολόγησης της κλίμακας ΕΔΙΣ

[§] Τα ποσοστά των συχνοτήτων αναφέρονται στο ίδιο τμήμα (αθροιζόμενα κατακόρυφα στο 100%).

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 3 οι τιμές των βαθμολογιών τόσο ολόκληρης της κλίμακας ΕΔΙΣ, για τη στάση των μαθητών/τριών απέναντι στην Ιστορία, όσο και των υποκλίμακων της που παρουσιάζονται ισοδύναμες μεταξύ των δύο τμημάτων πριν την παρέμβαση (καμιά από τις αντίστοιχες διαφορές στις βαθμολογίες μεταξύ των δύο τμημάτων δεν ήταν στατιστικά σημαντική), διαφέρουν στατιστικά σημαντικά μετά την παρέμβαση, με τις βαθμολογίες του τμήματος παρέμβασης να υπερτερούν εκείνων του τμήματος ελέγχου. Η εικόνα αυτή εξακολουθεί να αποτυπώνεται και κατά την επαναμέτρηση ένα μήνα αργότερα.

Πίνακας 3: Συγκρίσεις, με βάση τις βαθμολογίες στην κλίμακα ΕΔΙΣ και στις τέσσερεις υποκλίμακες της στα τρία στάδια της μελέτης μεταξύ των δύο τμημάτων

	Συγκρίσεις[#] των τμημάτων ελέγχου και παρέμβασης		
Κλίμακα	Πριν την παρέμβαση	Μετά την παρέμβαση	Κατά την επαναμέτρηση
Συνολική ΕΔΙΣ	U=258,500 P=,066	U=143,000 P<,001^{*1}	U=151,000 P<,001^{*1}
Επίδραση ΤΠΕ (F1)	U=270,000 P=,099	U=174,000 P=,001^{*1}	U=161,000 P<,001^{*1}
Στρατηγικές μελέτης (F2)	U=307,000 P=,312	U=197,500 P=,003^{*1}	U=183,500 P=,001^{*1}
Επίδραση ευρύτερης στάσης (F3)	U=301,500 P=,271	U=259,500 P=,067	U=199,000 P=,004^{*1}
Επίδραση χάρτη (F4)	U=265,500 P=,083	U=212,000 P=,008^{*1}	U=198,000 P=,003^{*1}

[#] Χρησιμοποιήθηκε η δοκιμασία Mann-Whitney.

^{*} Δηλώνει στατιστική σημαντικότητα (P<,05).

¹ Τμήμα παρέμβασης > τμήμα ελέγχου.

Όσον αφορά το τμήμα παρέμβασης κατά τη σύγκριση του σταδίου μετά την παρέμβαση με το στάδιο πριν την παρέμβαση (Πίνακας 4) παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές τόσο για την συνολική κλίμακα ΕΔΙΣ όσο και για τις τέσσερεις υποκλίμακες της με το στάδιο μετά να δίνει υψηλότερες τιμές από το στάδιο πριν. Όλες αυτές οι στατιστικά σημαντικές διαφορές διατηρούνται για το τμήμα παρέμβασης και κατά την σύγκριση του σταδίου της επαναμέτρησης με το στάδιο πριν την παρέμβαση, με το στάδιο της επαναμέτρησης να δίνει υψηλότερες τιμές από εκείνο πριν την παρέμβαση, όπως φαίνεται από τον πίνακα κατατάξεων (SPSS output).

Πίνακας 4: Συγκρίσεις των βαθμολογιών της κλίμακας ΕΔΙΣ και των τεσσάρων υποκλιμάκων της, μεταξύ των τριών σταδίων της μελέτης (πριν και μετά την παρέμβαση και κατά την επαναμέτρηση) ανά δύο, χωριστά για το τμήμα ελέγχου (N=27) και το τμήμα παρέμβασης (N=27)

Σύγκριση [§] (διαφορά μεταξύ) σταδίων	Κλίμακα	τμήμα ελέγχου	τμήμα παρέμβασης
Μετά – Πριν την παρέμβαση	Συνολική ΕΔΙΣ	Z=-2,119 P=,034* ¹	Z=-3,691 P<,001* ¹
	Επίδραση ΤΠΕ (F1)	Z=-,844 P=,399	Z=-2,518 P=,012* ¹
	Στρατηγικές μελέτης (F2)	Z=-1,181 P=,237	Z=-3,475 P=,001* ¹
	Επίδραση στάσης (F3)	Z=-1,816 P=,069	Z=-2,371 P=,018* ¹
	Επίδραση χάρτη (F4)	Z=-1,726 P=,084	Z=-2,473 P=,013* ¹
Επαναμέτρηση – Μετά την παρέμβαση	Συνολική ΕΔΙΣ	Z=-1,017 P=,309	Z=-,223 P=,823
	Επίδραση ΤΠΕ (F1)	Z=-,184 P=,854	Z=-,914 P=,361
	Στρατηγικές μελέτης (F2)	Z=-,710 P=,478	Z=-,295 P=,768
	Επίδραση στάσης (F3)	Z=-2,132 P=,033* ²	Z=-,751 P=,453
	Επίδραση χάρτη (F4)	Z=-,610 P=,542	Z=-,436 P=,663
Επαναμέτρηση – Πριν την παρέμβαση	Συνολική ΕΔΙΣ	Z=-1,768 P=,077	Z=-3,395 P=,001* ³
	Επίδραση ΤΠΕ (F1)	Z=-1,139 P=,255	Z=-2,193 P=,028* ³
	Στρατηγικές μελέτης (F2)	Z=-,954 P=,340	Z=-3,531 P<,001* ³
	Επίδραση στάσης (F3)	Z=-,159 P=,873	Z=-2,087 P=,037* ³
	Επίδραση χάρτη (F4)	Z=-2,009 P=,045* ³	Z=-2,364 P=,018* ³

⁵ Χρησιμοποιήθηκε η δοκιμασία Wilcoxon Signed Ranks και αξιοποιήθηκε ο πίνακας αρνητικών, θετικών και ίσων κατατάξεων.

* Δηλώνει στατιστική σημαντικότητα ($P < .05$).

¹ Μετά > πριν.

² Μετά > επαναμέτρηση.

³ Επαναμέτρηση > πριν.

Στον Πίνακα 5 αναφορικά με τη σχέση της στάσης (ως πρόθεσης για προσανατολισμό Ανθρωπιστικών σπουδών) με τη στάση απέναντι στην Ιστορία (ως βαθμολογία της κλίμακας ΕΔΙΣ και των υποκλιμάκων της) παρατηρούνται τα παρακάτω.

- Στο τμήμα ελέγχου, μετά την (παραδοσιακή) διδασκαλία καταγράφεται στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της πρόθεσης των μαθητών/τριών και της επίδρασης της ευρύτερης στάσης τους (F3) ως συνιστώσας της στάσης τους.
- Στο τμήμα παρέμβασης (διαδραστικής διδασκαλίας) καταγράφεται κατά την επαναμέτρηση στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της πρόθεσης των μαθητών/τριών και αφενός της επίδρασης της ευρύτερης στάσης τους (F3) και αφετέρου της επίδρασης της χρήσης χάρτη (F4) ως συνιστωσών της στάσης τους.
- Αντίθετα, η επίδραση του χάρτη στην παραδοσιακή διδασκαλία (τμήμα ελέγχου), καθώς και η επίδραση ΤΠΕ, οι στρατηγικές μελέτης, αλλά και η συνολική στάση απέναντι στην Ιστορία (ΕΔΙΣ) και στους δύο τύπους διδασκαλίας, δεν συνδέονται με την πρόθεσή τους για επιλογή προσανατολισμού Ανθρωπιστικών σπουδών.

Πίνακας 5: Σχέση ανάμεσα στην πρόθεση για προσανατολισμό Ανθρωπιστικών σπουδών και στις βαθμολογίες της κλίμακας ΕΔΙΣ και των τεσσάρων υποκλιμάκων της στο καθένα από τα τρία στάδια της μελέτης για το τμήμα ελέγχου και το τμήμα παρέμβασης

Σχέση[#] της πρόθεσης για προσανατολισμό Ανθρωπιστικών σπουδών με τη στάση απέναντι στην Ιστορία ως βαθμολογία της κλίμακας ΕΔΙΣ						
	τμήμα ελέγχου			τμήμα παρέμβασης		
	Πριν	Μετά	Επανα-μέτρηση	Πριν	Μετά	Επανα-μέτρηση
ΕΔΙΣ	H=2,334 β.ε.=2 P=,311	H=1,837 β.ε.=2 P=,399	H=1,338 β.ε.=2 P=,512	H=2,991 β.ε.=2 P=,224	H=3,013 β.ε.=2 P=,222	H=5,878 β.ε.=2 P=,053
Επίδραση ΤΠΕ (F1)	H=,791 β.ε.=2 P=,673	H=,876 β.ε.=2 P=,645	H=1,217 β.ε.=2 P=,544	H=1,155 β.ε.=2 P=,561	H=,432 β.ε.=2 P=,806	H=1,901 β.ε.=2 P=,386

Στρατηγικές μελέτης (F2)	H=2,129 β.ε.=2 P=,345	H=5,107 β.ε.=2 P=,078	H=,669 β.ε.=2 P=,716	H=2,140 β.ε.=2 P=,343	H=1,430 β.ε.=2 P=,489	H=3,000 β.ε.=2 P=,223
Επίδραση στάσης (F3)	H=2,964 β.ε.=2 P=,227	H=6,652 β.ε.=2 P=,036^{*1}	H=4,158 β.ε.=2 P=,125	H=4,967 β.ε.=2 P=,083	H=2,511 β.ε.=2 P=,285	H=7,469 β.ε.=2 P=,024^{*1}
Επίδραση χάρτη (F4)	H=1,668 β.ε.=2 P=,434	H=2,602 β.ε.=2 P=,272	H=,049 β.ε.=2 P=,976	H=1,621 β.ε.=2 P=,445	H=2,988 β.ε.=2 P=,224	H=6,601 β.ε.=2 P=,037^{*1}

Χρησιμοποιήθηκε η δοκιμασία Kruskal-Wallis H.

* Δηλώνει στατιστική σημαντικότητα (P<,05).

¹ Ναι > αναποφάσιστος/η > όχι.

4. Συζήτηση

Σχετικά με την πρόθεση για επιλογή Ανθρωπιστικών σπουδών (Πίνακας 1), μελετώντας τα αποτελέσματα των συγκρίσεων ανά ζεύγη σταδίων για το καθένα τμήμα ξεχωριστά, παρατηρούμε ότι για το τμήμα ελέγχου (παραδοσιακής διδασκαλίας) δεν εμφανίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά κατά τη σύγκριση των σταδίων πριν και μετά την παρέμβαση. Αντιθέτως, για το τμήμα παρέμβασης (διαδραστικής διδασκαλίας) παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφορά στην πρόθεση για επιλογή Ανθρωπιστικών σπουδών κατά τη σύγκριση των σταδίων πριν και μετά την παρέμβαση. Σε όλες τις άλλες συγκρίσεις (πριν την παρέμβαση με επαναμέτρηση, μετά την παρέμβαση με επαναμέτρηση) οι συγκρίσεις προκύπτουν στατιστικά σημαντικές και για τα δύο τμήματα (ελέγχου και παρέμβασης).

Παρατηρείται επίσης ότι οι αναποφάσιστοι/ες στο τμήμα παρέμβασης ακολουθούν φθίνουσα πορεία από το πριν την παρέμβαση στάδιο μέχρι και στην επαναμέτρηση, ενώ στο τμήμα ελέγχου αυξάνονται σταδιακά. Αυτό υποδηλώνει ότι η διαδραστική διδασκαλία συνέβαλε στην ουσιαστική μείωση των αναποφάσιστων (από 37,0% σε 22,2%), σε αντίθεση με την παραδοσιακή διδασκαλία, καθώς στο τμήμα ελέγχου όπου αυτή εφαρμόστηκε οι αναποφάσιστοι/ες αυξήθηκαν σταδιακά. Συνεπώς, η παραδοσιακή διδασκαλία δεν φαίνεται να οδήγησε σε μείωση των αναποφάσιστων μαθητών/τριών παρόλο που το στάδιο της επαναμέτρησης συνέπιπτε χρονικά με τις έγγραφες δηλώσεις των μαθητών/τριών της Α' Λυκείου για τον προσανατολισμό σπουδών που θα ακολουθήσουν στην επόμενη τάξη, όπως είναι επιβεβλημένο από το Υπουργείο Παιδείας να πράξουν πριν τη λήξη του σχολικού έτους. Αν και στην επιλογή προσανατολισμού σπουδών εύλογα επενεργούν πολλοί διαφορετικοί παράγοντες, όπως αναδεικνύεται και από άλλες μελέτες (Le, Robinson & Dobeles, 2020), η παραδοσιακή διδασκαλία δεν φαίνεται να είναι ένας εξ αυτών.

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 3 οι τιμές των βαθμολογιών τόσο ολόκληρης της κλίμακας ΕΔΙΣ, για τη στάση των μαθητών/τριών απέναντι στην Ιστορία, όσο και των υποκλιμάκων της που παρουσιάζονται ισοδύναμες μεταξύ των δύο τμημάτων πριν την παρέμβαση (καμιά από τις αντίστοιχες διαφορές στις βαθμολογίες μεταξύ των δύο τμημάτων δεν ήταν στατιστικά σημαντική), διαφέρουν στατιστικά σημαντικά μετά την παρέμβαση, με τις βαθμολογίες του τμήματος παρέμβασης να υπερτερούν εκείνων του τμήματος ελέγχου. Εξαίρεση αποτελεί η υποκλίμακα που αφορά την επίδραση της ευρύτερης στάσης απέναντι στην Ιστορία ως γνωστικό αντικείμενο (F3), όπου δεν υφίσταται στατιστικά σημαντική διαφορά, αν και πάλι οι βαθμολογίες του τμήματος παρέμβασης υπερτερούν του τμήματος ελέγχου. Κατά την επαναμέτρηση, οι στατιστικές διαφορές μεταξύ των δύο τμημάτων συνεχίζουν να υφίστανται σε όλες τις περιπτώσεις, χωρίς την εξαίρεση της τρίτης υποκλίμακας.

Κατά την επαναμέτρηση, οι εμμένουσες στατιστικές διαφορές μεταξύ των δύο τμημάτων υποδηλώνουν ανθεκτικότητα της αλλαγής της στάσης των μαθητών/τριών απέναντι στην Ιστορία, μέσω της χρήσης του διαδραστικού περιβάλλοντος μάθησης. Η κατά την επαναμέτρηση επέκταση της στατιστικής σημαντικότητας στην ευρύτερη στάση απέναντι στο γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας υποδηλώνει ενδεχομένως ότι η ευρύτερη στάση αλλάζει μεν λόγω της διαδραστικής διδασκαλίας αν και με πιο αργό ρυθμό από ό,τι η επίδραση των ΤΠΕ, οι στρατηγικές μελέτης και η επίδραση χάρτη. Συνολικά, με βάση τον πίνακα κατατάξεων (SPSS output), σε όλες τις περιπτώσεις που εμφανίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές η κλίμακα ΕΔΙΣ δίνει μεγαλύτερες βαθμολογίες στάσης των μαθητών/τριών απέναντι στην Ιστορία για το τμήμα παρέμβασης (διαδραστικής διδασκαλίας) από ό,τι για το τμήμα ελέγχου (παραδοσιακής διδασκαλίας), γεγονός που συνδέεται και με την αποτελεσματικότητα της κλίμακας ΕΔΙΣ.

Στο τμήμα παρέμβασης (της διαδραστικής διδασκαλίας), όπως αποτυπώνεται στον Πίνακα 4, υφίσταται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των σταδίων πριν και μετά την παρέμβαση στις βαθμολογίες τόσο της συνολικής κλίμακας ΕΔΙΣ όσο και των υποκλιμάκων της, δηλαδή της στάσης των μαθητών/τριών απέναντι στην Ιστορία συνολικά αλλά και των τεσσάρων συνιστωσών της (επίδραση ΤΠΕ, στρατηγικές μελέτης, επίδραση ευρύτερης στάσης, επίδραση χάρτη). Τόσο στη συνολική στάση όσο και σε όλες τις συνιστώσες της, οι τιμές των βαθμολογιών υπερτερούν στο μετά την παρέμβαση στάδιο σε σύγκριση με το στάδιο πριν την παρέμβαση. Όλες αυτές οι στατιστικές διαφορές διατηρούνται για το τμήμα παρέμβασης και κατά την σύγκριση του σταδίου της επαναμέτρησης με το στάδιο πριν την παρέμβαση, με το στάδιο της επαναμέτρησης να δίνει υψηλότερες τιμές από εκείνο πριν την παρέμβαση (SPSS output). Για το τμήμα ελέγχου καταγράφονται στατιστικές σημαντικές διαφορές κατά τη σύγκριση του σταδίου μετά την παρέμβαση με το στάδιο πριν την παρέμβαση μόνο στη συνολική κλίμακα ΕΔΙΣ χωρίς καμία στατιστική σημαντικότητα στις τέσσερις υποκλίμακές της. Στατιστικά σημαντική διαφορά παρατηρείται για το τμήμα ελέγχου κατά την σύγκριση του σταδίου της επαναμέτρησης με το στάδιο μετά την παρέμβαση μόνο για την υποκλίμακα F3 (επίδραση στάσης) και κατά τη σύγκριση

του σταδίου της επαναμέτρησης με το στάδιο πριν την παρέμβαση μόνο για την υποκλίμακα F4 (επίδραση χάρτη).

Στο τμήμα παρέμβασης, επίσης, δεν υφίσταται καμιά στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των σταδίων μετά την παρέμβαση και κατά την επαναμέτρηση, στις βαθμολογίες ούτε της συνολικής κλίμακας ΕΔΙΣ ούτε των υποκλιμάκων της. Αυτό υποδηλώνει ότι η επίδραση της διαδραστικής διδασκαλίας στη στάση των μαθητών/τριών απέναντι στην Ιστορία και στις συνιστώσες της, όπως σχολιάστηκε αμέσως πριν, παραμένει. Στο τμήμα παρέμβασης, τέλος, το αμέσως προηγούμενο εύρημα αυτούσιο επιβεβαιώνεται από τις στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των σταδίων πριν την παρέμβαση και κατά την επαναμέτρηση.

Στον Πίνακα 5 αναφορικά με τη σχέση της στάσης (ως πρόθεσης για προσανατολισμό Ανθρωπιστικών σπουδών) με τη στάση απέναντι στην Ιστορία (ως βαθμολογία της κλίμακας ΕΔΙΣ και των υποκλιμάκων της) παρατηρούνται τα παρακάτω. Στο τμήμα ελέγχου, μετά την (παραδοσιακή) διδασκαλία καταγράφεται στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της πρόθεσης των μαθητών/τριών και της επίδρασης της ευρύτερης στάσης τους (F3) ως συνιστώσας της στάσης τους. Στο τμήμα παρέμβασης (διαδραστικής διδασκαλίας) καταγράφεται κατά την επαναμέτρηση στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της πρόθεσης των μαθητών/τριών και αφενός της επίδρασης της ευρύτερης στάσης τους (F3) και αφετέρου της επίδρασης της χρήσης χάρτη (F4) ως συνιστωσών της στάσης τους.

Αντίθετα, η επίδραση του χάρτη στην παραδοσιακή διδασκαλία (τμήμα ελέγχου), καθώς και η επίδραση ΤΠΕ, οι στρατηγικές μελέτης, αλλά και η συνολική στάση απέναντι στην Ιστορία (ΕΔΙΣ) και στους δύο τύπους διδασκαλίας, δεν συνδέονται με την πρόθεσή τους για επιλογή προσανατολισμού Ανθρωπιστικών σπουδών.

Για τις παραπάνω αναφερόμενες στατιστικά σημαντικές σχέσεις, από τη μελέτη του αντίστοιχου πίνακα κατατάξεων (SPSS output), φαίνεται ότι όσον αφορά τους/τις μαθητές/τριες με θετική πρόθεση για επιλογή προσανατολισμού Ανθρωπιστικών σπουδών, και στους δύο τύπους διδασκαλίας (παραδοσιακή, διαδραστική), η ευρύτερη στάση τους απέναντι στην Ιστορία (F3) είναι αυξημένη σε σχέση με τους/τις αναποφάσιστους/ες και όσους/ες έχουν αρνητική πρόθεση, όπως συμβαίνει και στην επίδραση της χρήσης χάρτη μόνο στη διαδραστική διδασκαλία. Για τις παραπάνω αναφερόμενες στατιστικά σημαντικές σχέσεις, των F3 και F4 με την πρόθεση, εύλογη είναι η σκέψη ότι η συνεισφορά της ευρύτερης στάσης (F3) και της επίδρασης του χάρτη (F4) στη συνολική (κατά ΕΔΙΣ) στάση δεν είναι τόσο ισχυρές, ώστε να διαμορφώνεται τελικά και σημαντική σχέση της συνολικής κλίμακας ΕΔΙΣ με την πρόθεση.

Συμπερασματικά, στους/στις μαθητές/τριες με θετική πρόθεση για επιλογή προσανατολισμού Ανθρωπιστικών σπουδών, και στους δύο τύπους διδασκαλίας (παραδοσιακή, διαδραστική), η ευρύτερη στάση τους απέναντι στην Ιστορία είναι αυξημένη σε σχέση με τους/τις αναποφάσιστους/ες και όσους/ες έχουν αρνητική πρόθεση, όπως συμβαίνει και στην επίδραση της χρήσης χάρτη μόνο στη διαδραστική διδασκαλία. Αντίθετα, η επίδραση

του χάρτη στην παραδοσιακή διδασκαλία, καθώς και η επίδραση ΤΠΕ, οι στρατηγικές μελέτης, αλλά και η συνολική στάση απέναντι στην Ιστορία (ΕΔΙΣ) και στους δύο τύπους διδασκαλίας, δεν συνδέονται με την πρόθεσή τους. Όπου προκύπτει σημαντική σχέση της ευρύτερης στάσης με την πρόθεση για προσανατολισμό Ανθρωπιστικών σπουδών, η συνεισφορά αυτής της ευρύτερης στάσης απέναντι στο γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας στη συνολική (κατά ΕΔΙΣ) στάση δεν είναι τόσο ισχυρή ώστε να διαμορφώνεται τελικά και σημαντική σχέση της συνολικής κλίμακας ΕΔΙΣ με την πρόθεση.

Επιλογικά, με βάση τη συγκεκριμένη έρευνα, η στάση απέναντι στην Ιστορία που καταμετρήθηκε με την κλίμακα ΕΔΙΣ φαίνεται να τροποποιείται για τους χρήστες του διαδικτυακού περιβάλλοντος μάθησης (τμήμα παρέμβασης) σε σχέση με την παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας (τμήμα ελέγχου), όπως γίνεται και στη μελέτη των Shah και Khan (2015) με την κλίμακα για την στάση απέναντι στην επιστήμη, και η επίδραση αυτή φαίνεται να διατηρείται στο χρόνο.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Academic Sinica (2005) *Introduction to Chinese and Taiwan historical GIS*. Retrieved June 1, 2022, from the World Wide Web: <http://ccts.ascc.net/download/presentation_20050128_en.pdf>.
- Ainley, M., S. Hidi, S. & Berndorff, D. (2002) Interest, learning, and the psychological processes that mediate their relationship. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 545-561. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.3.545>
- Apostolidou, E. (2016) The Lure of Public History: Intimate and Public. *Public History Weekly*, 4, 31. <https://public-history-weekly.degruyter.com/4-2016-31/> DOI: [dx.doi.org/ 10.1515/phw-2016-7374](https://doi.org/10.1515/phw-2016-7374).
- Bagozzi, R. P. (1994a) *Advanced Methods of Marketing Research*, Oxford: Blackwell Business.
- Bagozzi, R. P. (1994b) *Principles of Marketing Research*, Oxford: Blackwell Business.
- Barton, K. & Levstik, L. (2004) *Teaching history for the common good*. Malhwhah-London: Lawrence Erlbaum.
- Boadu, G. (2015) Effective teaching in history: The perspectives of history student teachers, *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(1), 38-51. <https://ijhss.net/index.php/ijhss/article/view/60>
- Bulgren, J., Deshler, D. D. & Lenz, B. K. (2007) Engaging adolescents with LD in higher order thinking about history concepts using integrated content enhancement routines. *Journal of Learning Disabilities*, 40, 121-133.

- Calder, B. & Lutz, R. (1972) An investigation of some alternatives to the linear attitude model. In M. Venkatesan, ed. *Proceedings. Third Annual Conference of the Association for Consumer Research*. Chicago, IL: Association for Consumer Research, pp. 812-815. Chicago, IL: Association for Consumer Research.
- Cercadillo, L. (2001) Significance in history: Students' ideas in England and Spain. In A. K. Dickinson, P. Gordon & P. J. Lee (Eds.), *Raising standards in history education: International review of history education*. Vol.3 (116-145). Portland. OR: Woburn Press.
- Clark, J.M. & Paivio, A. (1991) Dual coding theory and education. *Educational Psychology Review*, 3, 149-210.
- Cobbold, C. & Oppong, A. C. (2010) Re-echoing the place of history in the curriculum. *International Journal of Educational Leadership*, 3(3), 89-96.
- Coohill, J. (2006) Images and the history lecture: Teaching the history channel generation. *The History Teacher*, 39(4), 455-465.
- Dan, Y. & Todd, R. (2014) Examining the mediating effect of learning strategies on the relationship between students' history interest and achievement. *Educational Psychology*, 34(7), 799–817. <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.792331>
- Davis, F. (1993) User acceptance of information technology: system characteristics, user perceptions and behavioral impacts. *International Journal of Man-Machine Studies*, 38, pp.475–487. <https://doi.org/10.1006/imms.1993.1022>
- Diem, R. (2000) Can It Make a Difference? Technology and the Social Studies. *Theory and Research in Social Education* 28(4), 493-501.
- Dwarko, D. A. (2007) History-The ailing subject: The need for revival in the 21st century. In D. E. K. Amenumey (Ed.), *Challenges of Education in Ghana in the 21st Century* (pp.167-178) Accra: Woeli Publishing Services.
- Eagly, A. H. & Chaiken, S. (1993) *The psychology of attitudes*. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Eagly, A. H. & Chaiken, S. (1998) Attitude structure and function. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske & G. Lindzey (Eds.), *The handbook of social psychology* (p. 269–322). McGraw-Hill.
- Field, A. (2013) *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4th ed.) Washington, DC: Sage Publications Ltd.
- Fishbein, M. (1963) An investigation of the relationships between beliefs about an object and the attitude toward that object. *Human Relations*, 16: 233–240.
- Gen, O. I. & Žahin, O. (2016) Effect of the use of multimedia on students' performance: A case study of social studies class. *Educational Research and Reviews*, 11(8), 877-882.
- Harackiewicz, J. M., Durik, A. M., Barron, K. E., Linnenbrink-Garcia, L. & Tauer, J. M. (2008) The role of achievement goals in the development of interest: Reciprocal relations between achievement goals, interest, and performance. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 105–122. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.1.105>

- Harris, J. (2005) Our agenda for technology integration: It's time to choose. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 5(2), 116-122.
- Hidi, S. (1990) Interest and its contribution as a mental resource for learning. *Review of Educational Research*, 60, 549-571.
- Hidi, S. & Renninger, K. A. (2006) The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41, 112-127.
- Hogg, M. & Vaughan, G. (2005) *Social Psychology* (4th edition). London: Prentice-Hall.
- Huberman, M. (1983) Recipes for busy kitchens: A situational analysis of routine knowledge use in schools. *Knowledge*, 4, 478-510.
- Kapi, A. Y., Osman, N., Ramli, R. Z. & Taib, J. M. (2017) Multimedia education tools for effective teaching and learning. *Journal of Telecommunication, Electronic and Computer Engineering (JTEC)*, 9(2-8), 143-146.
- Korte, B. & Paletschek, S. (2017) Historical Edutainment: New Forms and Practices of Popular History? In: M. Carretero, S. Berger & M. Grever (eds.) *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*. London: Palgrave Macmillan.
- Krapp, A. (1999) Interest, motivation and learning: An educational-psychological perspective. *European Journal of Psychology of Education*, 14, 23-40.
- Krapp, A., Hidi, S. & Renninger, K. A. (1992) Interest, learning, and development. In K. A. Renninger, S. Hidi & A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development* (pp. 3-25). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Le, T. D., Robinson, L. J. & Dobeles, A. R. (2020) Understanding high school students use of choice factors and word-of-mouth information sources in university selection. *Studies in Higher Education*, 45(4), 808-818.
- Lee, C. D. & Spratley, A. (2010) *Reading in the disciplines: The challenges of adolescent literacy*. New York, NY: Carnegie Corporation of New York.
- Lee, P. & Ashby R. (2000) Progression in historical understanding ages 7-14. In P. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg (Eds.), *Knowing, teaching, and learning history: national and international perspectives* (pp.199-222). New York: New York University Press.
- Lee, P., Dickinson, A. & Ashby, R. (2001) Children's ideas about historical explanation. In A. Dickinson, P. Gordon & P. Lee (Eds.), *International review of history education. Raising standards in history education* (Vol.3) (pp. 97-115). London: Woburn Press.
- Lee, P. & Shemilt, D. (2004) 'I just wish we could go back in the past and find out what really happened': Progression in understanding about historical accounts. *Teaching History*, 117, 25-31.
- Lee, W., Lee, M. J. & Bong, M. (2014) Testing interest and self-efficacy as predictors of academic self-regulation and achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 39(2), 86-99.

- Levstik, L.S. (2011) Learning History. In R.E. Mayer & P.A. Alexander (Eds.). *Handbook of research on learning and instruction*. New York: Taylor & Francis.
- Lo, F. J. (2004) Literary and geographic space-time information system design and application: Take Sushi's poems for example. In *The Second Taipei International Conference on Digital Earth, Taipei, Taiwan, ROC*.
- Lo, J. J., Chang, C. J., Tu, H. H. & Yeh, S. W. (2009) Applying GIS to develop a web-based spatial-person-temporal history educational system. *Computers & Education*, 53(1), 155-168.
- Mayer, R. E. (2014) Cognitive Theory of Multimedia Learning. In Richard Mayer (Ed.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (2nd Edition, pp. 43–72). New York, NY, USA.
- Mayer, R. E. & Fiorella, L. (2014) 12 principles for reducing extraneous processing in multimedia learning: Coherence, signaling, redundancy, spatial contiguity, and temporal contiguity principles. In *The Cambridge handbook of multimedia learning* (Vol. 279). New York, NY: Cambridge University Press.
- McLeod, S. A. (2018, May 21) *Attitudes and behavior*. Simply Psychology. www.simplypsychology.org/attitudes.html
- Norasyikin, O. & Mohd, I. H. (2020) Impact of Implementing Blended Learning on Students' Interest and Motivation. *Universal Journal of Educational Research*, 8(4), 1483-1490. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080442>.
- Nyamwembe, E. O., Ondigi, S. & Kiio, M. (2013) Attitudes of students toward studying history and government in some selected secondary schools in Mosoch division, Kisii County, Kenya. *Journal of Education and Practice*, 4, 17-26. Retrieved from <https://www.iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/view/6427>
- Paivio, A. (1991) Dual Coding Theory: Retrospect and Current Status. *Canadian Journal of Psychology*, 45(3), 255-287.
- Renninger, K. A., Hoffman, L. & Krapp, A. (1998) Interest and gender: Issues of development and learning. In L. Hoffmann, A. Krapp, K. A. Renninger & J. Baumert (Eds.), *Interest and learning: Proceedings of the Seeon Conference on Interest and Gender* (pp. 9–23). Kiel: IPN.
- Rosenberg, M.J. (1956) Cognitive structure and attitudinal affect. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 53(3), 367–372.
- Schiffman, L. G. & Kanuk, L. L., (2004) *Consumer Behaviour* (8th ed.). Upper Saddle River, NY: Pearson Education.
- Schiefele, U. (1991) Interest, learning, and motivation. *Educational Psychology*, 26, 299–323.
- Schiefele, U. (2009) Situational and individual interest. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation in school* (pp. 197–223). New York, NY: Taylor Francis.

- Schiefele, U., Krapp, A. & Winteler, A. (1992) Interest as a predictor of academic achievement: A meta-analysis of research. In K. A. Renninger, S. Hidi & A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development* (p. 183–212). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Schraw, G. & Lehman, S. (2001) Situational interest: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 13(1), 23-52.
- Shah, I. & Khan, M. (2015) Impact of multimedia-aided teaching on students' academic achievement and attitude at elementary level. *US-China Education Review A*, 5, 349-360.
- Snow, C. E., Porche, M. V., Tabors, P. O. & Harris, S. R. (2007) *Is literacy enough? Pathways to academic success for adolescents*. Baltimore, MD: Brookes.
- Spooncer, F. (1992) *Behavioural studies for marketing and business*, Leckhampton, UK: Stanley Thornes.
- Swan, K. & Hicks, D. (2007) Through the Democratic Lens: The Role of Purpose in Leveraging Technology to Support Historical Inquiry in the Social Studies Classroom. *International Journal of Social Education* 21(2), 142-168.
- Sweller, J. (2011) Cognitive load theory. In *Psychology of learning and motivation* (Vol. 55, pp. 37-76). Academic Press.
- Tella, A., Tella, A. & Adeniyi, O. (2009) Locus of control, interest in schooling, self-efficacy and academic achievement. *Cypriot Journal of Educational Sciences* 4, 168-182.
- VanSledright, B. A. (2004) What does it Mean to think historically and how do you teach it? *Social Education*, 68, 230-233.
- Virta, A. (2015) Seeing the past in pictures: Children's historical picture books as an introduction to History. *Yearbook of the International Society of History Didactics*. 36, 13-28.
- Wang, C., Fang, T. & Gu, Y. (2020) Learning performance and behavioral patterns of online collaborative learning: Impact of cognitive load and affordances of different multimedia. *Computers & Education*, 143, 103683.
- Wineburg, S. (2001) *Historical thinking and other unnatural acts. Charting the future of teaching the past*. Philadelphia: Temple University Press.
- Yilmaz, K. (2008) A vision of history teaching and learning: Thoughts on history education in secondary schools. *The high school journal*, 37-46.
- Zusho, A., Pintrich, P. R. & Cortina, K. S. (2005) Motives, goals, and adaptive patterns of performance in Asian American and Anglo American students. *Learning and Individual Differences*, 15(2), 141-158.

Ελληνόγλωσση

- Bryman, A. (2017) *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κόκκινος, Γ. & Νάκου, Ε. (2016) *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21^{ου} αιώνα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κουτρομάνος, Γ. & Μπουντέκας, Κ. (2020) Αξιοποίηση της Επαυξημένης Πραγματικότητας για τη διδασκαλία της Ιστορίας σε αρχαιολογικό χώρο. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 13(1/2), 63–81.
- Μαυρογιάννη, Α. (2023) Ανάπτυξη Μεταγνωσιακών Στρατηγικών και Διαδραστικά Συστήματα Μάθησης: Σχεδιασμός, υλοποίηση και αξιολόγηση διαδραστικού περιβάλλοντος μάθησης για τη διδασκαλία πραγματολογικών κειμένων. (*Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή*). Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Μαυρογιάννη, Α., Βασιλάκη, Ε. & Γιαχνάκης, Ε. (2021) Κατασκευή και ψυχομετρικός έλεγχος της κλίμακας διερεύνησης της στάσης των μαθητών απέναντι στην Ιστορία. *Preschool and Primary Education*, 9(2). <https://doi.org/10.12681/ppej.25991>.
- Μαυρογιάννη, Α., Βασιλάκη, Ε., Σπαντιδάκης, Ι. & Γιαχνάκης, Εμμ. (2023) *Οι Παιδαγωγικοί Πράκτορες ως Βοηθοί Φθίνουσας Καθοδήγησης για την Ανάπτυξη Μεταγνωσιακών Στρατηγικών. Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης*, 9.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. & Meece, J. (2010) *Τα κίνητρα στην εκπαίδευση*. (Επιμέλεια: Μακρής Ν., Πνευματικός Δ.), Αθήνα: Gutenberg.
- Τσιβάς, Α. (2011) Παιδαγωγική αξιοποίηση των δυνατοτήτων των ΤΠΕ στην ιστορική εκπαίδευση: Θεωρητικές και ερευνητικές εκδοχές και προσεγγίσεις. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 4(1-3), 151-164.

ΤΡΑΥΜΑ ΚΑΙ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ: ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΑΠΟΨΕΩΝ ΥΠΟΨΗΦΙΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΟΥΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ TEACHING TRAUMA AND EMPATHY IN PRIMARY SCHOOL: INVESTIGATING CANDIDATE TEACHERS' VIEWS

Χαράλαμπος Ματσακλίδης
Εκπαιδευτικός ΠΕ70
Μ.Εδ. Π.Τ.Δ.Ε. Π.Δ.Μ.
babis.matskalidis@gmail.com

Περίληψη

Μια από τις σύγχρονες κατευθύνσεις της διδακτικής της ιστορίας προτάσσει την προσέγγιση τραυματικών/επίμαχων γεγονότων, τα οποία σκοπίμως για χρόνια παρέμειναν στη λήθη. Τα ιστορικά αυτά θέματα διαφαίνονται να αποτελούν εύφορο έδαφος για την καλλιέργεια κριτικής ιστορικής σκέψης, ιδίως μέσω της αξιοποίησης εργαλείων που αποσκοπούν στην «ιστορική ενσυναίσθηση». Η παρούσα, λοιπόν, μελέτη αποσκοπεί στη χαρτογράφηση των απόψεων των υποψηφίων δασκάλων όσον αναφορά τη διδασκαλία «τραυματικών» ιστορικών γεγονότων μέσω της αξιοποίησης της «ιστορικής ενσυναίσθησης». Τα ευρήματα της έρευνας αναδεικνύουν την ουσιαστική εμβάθυνση στο περιεχόμενο των προαναφερθέντων εννοιών, καθώς και την θετική στάση και προθυμία των εν δυνάμει δασκάλων για προσέγγιση «τραυματικών» γεγονότων μέσω της «ιστορικής ενσυναίσθησης».

Λέξεις κλειδιά

Τραυματικά ιστορικά γεγονότα, ιστορική ενσυναίσθηση, Διδακτική της Ιστορίας, εκπαίδευση εκπαιδευτικών.

Abstract

A modern direction on history teaching proposes the approach of traumatic/controversial events, which have been deliberately in oblivion for years. These historical issues appear to be a fertile ground for cultivating critical thinking, primarily through educational tools aimed at “historical empathy”. Therefore, the present research aims to study prospective teachers’ views on teaching “traumatic” historical events through the utilization of “historical empathy”. The

results were extracted from the data obtained through the collection of pre-test and post-test questionnaires and the conduct of interviews, then categorized and interpreted. The research findings highlight a substantial deepening in the content of the concepts mentioned above, as well as the positive attitude and willingness of potential teachers to approach “traumatic” events through “historical empathy”.

Key words

Traumatic historical events, historical empathy, History Teaching, teachers' education.

0. Εισαγωγή

Η «μνήμη» των τραυματικών εμπειριών αποτελεί μια «κληρονομιά» που έλαβε μεγάλες διαστάσεις, κυρίως στην αυγή του 21ου αιώνα. Η «εποχή της μνήμης», η αρχή της οποίας οριοθετείται στον 20ο αιώνα, αρχικά με τη δημιουργία κοινοτήτων των Βετεράνων του Α' Παγκοσμίου Πολέμου (Σαλβάνου, 2021:52) και έπειτα με τη συστηματική μελέτη γεγονότων-σταθμών, όπως το Ολοκαύτωμα, η πτώση του τείχους του Βερολίνου, η ανατροπή των σοσιαλιστικών δημοκρατιών και η πτώση των δικτατορικών καθεστώτων στη Λατινική Αμερική, η κατάρρευση του απαρτχάιντ στη Ν. Αφρική κ.ά., και είχαν ως συνέπεια την οξεία εξάπλωση της «τραυματικής μνήμης» (Ελευθερίου, 2019: 126, Μαυροσκοφής, Κόκκινος & Κυρίτης, 2015: 274, Παπανδρέου, 2018: 151). Αξιοσημείωτο ρόλο έχει και η ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών, από κοινού με την ευρεία εξάπλωση του διαδικτύου, καθώς συνέβαλαν στην παρουσίαση της ιστορίας στη δημόσια σφαίρα (Ανδρέου, Κακουριώτης, Κόκκινος, Λεμονίδου, Παπανδρέου, Πασχαλούδη, 2015), κυρίως μέσω των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης.

Στη σύγχρονη παγκοσμιοποιημένη κοινωνία, εντός της οποίας εκκολάπτονται γεγονότα, φύσει «συγκρουσιακά», όπως ζητήματα που αφορούν το περιβάλλον, την κλιματική αλλαγή, την τρομοκρατία κ.ά. (Ελευθερίου, 2019:149, Oulton, Dillon & Grace, 2004), και προκαλούν ρωγμές στην αμφισβήτηση του εθνικού χώρου, διαφαίνεται η «ριζοσπαστικοποίηση της πολύπλευρης σχέσης των ανθρώπων με το παρελθόν», καθώς παρατηρείται συναισθηματική φόρτιση προς το εξιδανικευμένο ιστορικό παρελθόν, σε αντιδιαστολή με το αβέβαιο μέλλον (Κόκκινος & Γατσωτής, 2015:16).

Το νέο εκπαιδευτικό πλαίσιο, εντός του οποίου διαμορφώθηκε η σύγχρονη ιστορική εκπαίδευση, στηρίζεται στο «κονστροκτιβιστικό» μοντέλο της παιδαγωγικής θεωρίας και έθεσε τα θεμέλια για την ουσιαστική διδακτική προσέγγιση τραυματικών ιστορικών γεγονότων (Αποστολίδου, 2019:146). Τα γεγονότα αυτά αποτελούν αρωγό για την επίτευξη των κύριων παιδαγωγικών στόχων της ιστορικής εκπαίδευσης, την καλλιέργεια ιστορικής κριτικής σκέψης και της διαμόρφωσης ιστορικής συνείδησης (Κόκκινος & Γατσωτής, 2015:19).

Ως «τραυματικά», λοιπόν, θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ιστορικά θέματα που αφορούν εθνικούς μύθους, εθνικές ήττες, εμφυλίου πολέμους, μαζικές σφαγές, γενοκτονίες

κ.ά. (Stradling, 2001:99), τα οποία υπό το πέπλο του όρου «ταμπού» σκοπίμως παραμερίζονται από τα «εθνικά αφηγήματα», ενώ, όταν αναδεικνύονται, δύνανται να επιφέρουν σοβαρή σύγχυση στην πρόσληψη του παρελθόντος, δημιουργώντας συγκρουσιακές ερμηνείες σχετικά με αυτό και συγκροτώντας «*διηρημένες μνήμες*» (Κόκκινος & Γατσωτής, 2015:20).

1. Θεωρητικό Πλαίσιο

1.1. *Επίμαχα Τραυματικά Γεγονότα στην Εκπαίδευση*

Η σχολική εκδοχή της Ιστορίας, μονοδιάστατη και άκρως εθνοκεντρική, φαίνεται να επικεντρώνεται στο αυστηρό και απόλυτο δίπολο «Εμείς» έναντι των «Άλλων». Επιπλέον δομείται πάνω στην αντίληψη ότι μπορεί να υπάρξει απόλυτη ταύτιση της ιστορικής ερμηνείας και του παρελθόντος ενώ η όποια απόπειρα αμφισβήτησής της ισοδυναμεί με εθνική προδοσία (Μαυροσκούφης κ.ά., 2015:282).

Ωστόσο, η προσέγγιση των τραυματικών ιστορικών γεγονότων, κατά τους Κόκκινο & Γατσωτή (2015), προσφέρει τη δυνατότητα για ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και ενασχόλησης των μαθητών με την ιστορική επιστήμη, κυρίως μέσω της πολυπρισματικής σύγκρισης ιστορικών τεκμηρίων και ερμηνευτικών οπτικών του ιστορικού παρελθόντος αλλά και την ουσιαστική επαφή τους με την «Νέα Ιστορία», η οποία υπερβαίνει τις δογματικές παρουσιάσεις ενός πολιτικοστρατιωτικού και προσωποκεντρικού παρελθόντος, εμπλέκοντας τους στην επιστημονικά τεκμηριωμένη ερμηνεία των αντικρουόμενων οπτικών των κοινωνικών δομών (Κόκκινος & Γατσωτής, 2015:17-18).

Επιπλέον, μέσω της προσέγγισης των γεγονότων αυτών προωθείται η καλλιέργεια ιστορικών και ερευνητικών δεξιοτήτων, όπως η δημιουργία υποθέσεων, η συλλογή και αξιολόγηση τεκμηρίων, παρέχεται η δυνατότητα ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων, π.χ. επικοινωνιακές και ομαδοσυνεργατικές δεξιότητες, καλλιέργεια ενσυναίσθησης κ.ά., ενώ τέλος, ορισμένα γεγονότα μπορούν να αποτελέσουν πολύτιμες μελέτες-περίπτωσης για την κατανόηση καταστάσεων, θεωριών και γενικευμένων αντιλήψεων (Stradling, 1984).

Η διδακτική προσέγγιση, όμως, των γεγονότων αυτών δεν αποτελεί εύκολο εγχείρημα. Τα εγκαθιδρυμένα νοητικά σχήματα, που προκύπτουν από τον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο με εθνικά, φυλετικά και θρησκευτικά χαρακτηριστικά, και φέρουν οι μαθητές στις σχολικές αίθουσες, ως απόρροια των άτυπων μορφών ιστορικής μάθησης, έρχονται σε πλήρη αντίθεση με τα σχήματα που προβάλλει το σχολείο και η ιστορική επιστήμη, ενώ, συχνά, είναι αδύνατη η σύμπλευση τους. Επί παραδείγματι, έχει παρατηρηθεί ότι μαθητές που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες και είναι φορείς ανάλογης ιστορικής συνείδησης ασκούν έντονη κριτική στο κυρίαρχο εθνικό αφήγημα, ή στρέφουν τα πυρά τους σε έτερες μειονοτικές ομάδες προκειμένου να διαφυλάξουν τη μειονοτική τους ιστορική συνείδηση (Κόκκινος & Γατσωτής, 2015:29-30).

Επιπλέον, οι συνεχείς διαμάχες για τα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας και τα προγράμματα σπουδών αποτελεί άλλη μια τροχοπέδη. Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών Ιστορίας για το Δημοτικό (ΦΕΚ 1963/14-05-2021Β') που εφαρμόζεται κατά το τρέχον σχολικό έτος (2022-2023), το οποίο δημιουργήθηκε προς αντικατάσταση του προσφάτως καταργημένου Προγράμματος Σπουδών Ιστορίας (2018-2019), φαίνεται να επιστρέφει στις αντιλήψεις περί αυστηρής γραμμικής παράθεσης των ιστορικών γεγονότων με σκοπό την προβολή της άρρηκτης ιστορικής συνέχειας του έθνους ανά τους αιώνες (Μαυροσκούφης, 2022). Εντός του πλαισίου του όμως ουδεμία αναφορά γίνεται στη διδακτική προσέγγιση και στην ουσιαστική μελέτη «τραυματικών», «επίμαχων» γεγονότων (Παληκίδης, 2022), πέραν της επιδερμικής αναφοράς των δύο Παγκοσμίων Πολέμων από την ελληνική πλευρά, του Εμφυλίου πολέμου και του «Ολοκαυτώματος» των Εβραίων.

1.2. «Ενσυναίσθηση» & «τραυματικά» γεγονότα

Η δυσκολία και οι κίνδυνοι που ενυπάρχουν στην προσέγγιση τραυματικών και συγκρουσιακών ιστορικών γεγονότων εντός της σχολικής τάξης αποτελούν συνεχή φόβο και μόνιμη δικαιολογία για την αποφυγή τους. Επιπλέον, η πραγματέυση τραυματικών θεμάτων είναι δυνατό να προξενήσει ρήξη εντός του πλαισίου της τάξης, κυρίως μεταξύ μαθητών που πιθανό να προέρχονται από μειονοτικές ομάδες ή «αντίπαλες» ομάδες, πχ απόγονοι νικητών και ηττημένων ενός πολέμου (Αποστολίδου, 2019:162-163). Μια από τις βασικές στρατηγικές διδασκαλίας που κυριαρχεί στην προσέγγιση των γεγονότων αυτών είναι η «ενσυναίσθηση».

Η έννοια της «ενσυναίσθησης» αρχικά εμφανίστηκε στον τομέα της Ψυχολογίας προκειμένου να αποδώσει «*ψυχολογική κατάσταση στην οποία περιέχεται ένα πρόσωπο, απολύοντας την αυτοσυναίσθηση του ενώ ταυτόχρονα απορροφάται από τα χαρακτηριστικά ενός γεγονότος ή από τη δράση ενός προσώπου*» (Κουργιαντάκης, 2005: 81). Ενώ, στον κλάδο της ιστοριογραφίας, οι Yeager & Foster (2001:14, 1998) χαρακτηρίζουν την «ενσυναίσθηση» ως το εργαλείο των ιστορικών για να καλύψουν τα «κενά» του παρελθόντος, με την ερμηνεία του ιστορικού πλαισίου, των καταλοίπων και των τεκμηρίων, βάσει ορθολογικών συλλογισμών. Ως όρος, λοιπόν, η «ενσυναίσθηση» στην ιστορία, βάσει της διεθνής βιβλιογραφίας, αποτελεί την νοητική διεργασία, από κοινού με τη μελέτη τεκμηρίων/καταλοίπων και λαμβάνοντας υπόψιν το ιστορικό συγκείμενο, που αποσκοπεί στην κατανόηση του παρελθόντος (Lee & Ashby, 2001:25, Lee, Dickinson & Ashby, 1997).

Η «ενσυναίσθηση» μπορεί να καλλιεργηθεί από τους μαθητές, μέσω της *δραματοποίησης* και του *παιχνιδιού – ρόλων* (role-playing) (Δημητριάδου, 2016:234), της *αναπαράστασης/επιτέλεσης* (re-enactment) ιστορικών γεγονότων, της *συγγραφής* επιστολών σε ιστορικά πρόσωπα, η οποία δραστηριότητα εμπεριέχει στοιχεία «δραματοποίησης» (Κόκκινος & Γατσωτής, 2015: 67-68), καθώς και της *διαλογικής αντιπαράθεσης* (debate), μέσω της λήψης θέσεων σε ιστορικά θέματα (Jensen, 2008). Τα παραπάνω, λοιπόν, «ενσυναισθητικά» εργαλεία μπορούν να βοηθήσουν ουσιαστικά στην ιστορική κατανόηση των μαθητών/τριών (Lazarakou, 2008).

Ο Robert Stradling (2001), στο βιβλίο του *Teaching 20th-century European History*, ομοίως επισημαίνει τις «ενσυναίσθητικές» στρατηγικές (empathetic strategies), ως κατάλληλες διδακτικές πρακτικές για τη προσέγγιση «τραυματικών» & «συγκρουσιακών» γεγονότων. Τεχνικές όπως *αντιστροφή ρόλων*, *λίστες με υπέρ και κατά*, καθώς επίσης και *παιχνίδι ρόλων*, *προσομοιώσεις* και έμμεσες εμπειρίες μέσω της μελέτης κινηματογραφικών ταινιών, μυθιστορημάτων, ντοκιμαντέρ κ.ά., δύνανται να βοηθήσουν τους μαθητές για την προσέγγιση θεμάτων που αφορούν ομάδες ή έθνη που είναι αντι-δημοφιλείς σε μερίδα ή στο σύνολο των μαθητών, ή όταν εμπεριέχονται κεκαλυμμένες διακρίσεις σε βάρος συγκεκριμένης ομάδας, λ.χ. μια μειονοτική ομάδα, ή όταν τα θέματα απέχουν από τη ζωή και τα ενδιαφέροντα των μαθητών (Ελευθερίου, 2019:171-172, Μαυροσκούφης, 2015:142, Stradling, 2001:102-103).

2. Χαρακτηριστικά της Έρευνας

Παρότι, τα εργαλεία της «ενσυναίσθησης» θεωρούνται από τα βασικότερα για την προσέγγιση των «τραυματικών» γεγονότων, η συμβολή της δεν έχει εξετασθεί στη διεθνή και εγχώρια βιβλιογραφία. Λαμβάνοντας, λοιπόν, υπόψιν τα παραπάνω σχεδιάστηκε και έλαβε χώρα μια έρευνα σε μελλοντικούς δασκάλους.

Ο κύριος σκοπός της έρευνας αυτής ήταν η μελέτη των απόψεων των υποψηφίων εκπαιδευτικών ως προς την αξιοποίηση της ιστορικής ενσυναίσθησης για την προσέγγιση τραυματικών ιστορικών γεγονότων στο πλαίσιο διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας. Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν, ήταν τα εξής.

- Σε ποιο βαθμό οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί είναι εξοικειωμένοι με την έννοια της «ιστορικής ενσυναίσθησης»;
- Σε ποιο βαθμό είναι εξοικειωμένοι με την έννοια των «τραυματικών ιστορικών γεγονότων»;
- Θεωρούν ότι πρέπει να προσεγγίζονται διδακτικά τα «τραυματικά» γεγονότα στην ιστορική εκπαίδευση;
- Ποιες καινοτόμες διδακτικές πρακτικές θεωρούν ότι μπορούν να βοηθήσουν στην προσέγγιση «τραυματικών» ιστορικών γεγονότων;
- Θα αξιοποιούσαν την «ιστορική ενσυναίσθηση» στην προσέγγιση «τραυματικών γεγονότων» στο μάθημα της Ιστορίας;

3. Μέθοδος

3.1. Πλαίσιο & δείγμα της έρευνας

Η παρούσα μελέτη αποτελεί μια οιονεί πειραματική έρευνα, ενώ η πραγματοποίηση της εκτός αυστηρού πλαισίου εργαστηριακού χώρου την κατατάσσει και στην κατηγορία των πειραματικών ερευνών «πεδίου». Έλαβε χώρα κατά τη διάρκεια του μαθήματος ΥΕ271

«Εναλλακτικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της Ιστορίας» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης – Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας (Οδηγός Σπουδών ΠΤΔΕ Φλώρινας, 2019-2020:155-156), το οποίο προσφέρεται κατά τη διάρκεια του εαρινού εξαμήνου κάθε ακαδημαϊκού έτους.

Κατά τη διάρκεια των μαθημάτων έλαβε χώρα μια διδακτική παρέμβαση, υπό μορφή εισήγησης, η οποία αφορούσε την έννοια των «τραυματικών» ιστορικών γεγονότων και το περιεχόμενο τους, την εμφάνιση του όρου στη διεθνή και εγχώρια βιβλιογραφία, καθώς και την εισαγωγή του σχετικού προβληματισμού στην εκπαιδευτική διαδικασία, από κοινού με προτεινόμενες πρακτικές για προσέγγισή τους. Με το πέρας της εισήγησης ακολούθησε αποσαφήνιση αποριών και συζήτηση σχετικά το θέμα.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 61 προπτυχιακοί φοιτητές/τριες του τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης που παρακολούθησαν το μάθημα επιλογής, κατά το εαρινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2019-2020. Ειδικότερα, συμμετείχαν 45 φοιτήτριες και 16 φοιτητές του τμήματος, οι οποίοι/ες βρίσκονταν στο 6ο και 8ο εξάμηνο της φοίτησής τους.

3.2. Ερευνητικά εργαλεία και ερευνητική διαδικασία

Ως ερευνητικά εργαλεία, στη παρούσα μελέτη, αποτέλεσαν: α. ένα έντυπο, ατομικό, ανοικτού τύπου ερωτηματολόγιο πριν τη διδακτική παρέμβαση (pre-test), β. ένα ατομικό, διαδικτυακό, ανοικτού τύπου ερωτηματολόγιο, με αξιοποίηση της διαδικτυακής φόρμας «Google Docs», μετά την επιτυχή περάτωση του μαθήματος (post-test), τα δύο ερωτηματολόγια περιλάμβαναν ερωτήσεις σχετικά με την έννοια του «τραυματικού γεγονότος», της «ενσυναίσθησης» και τη συμβολή της δεύτερης στη διδασκαλία των «τραυματικών» ιστορικών γεγονότων, γ. ημιδομημένες ομαδικές συνεντεύξεις των συμμετεχόντων/ουσών φοιτητών/τριών, οι συνεντεύξεις αποσκοπούσαν στην εις βάθος κατανόηση των απόψεων τους ως προς τις έννοιες «ενσυναίσθηση» και «τραυματικά γεγονότα» καθώς και στην αξιοποίηση της «ενσυναίσθησης» στην προσέγγιση «τραυματικών γεγονότων». Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί ότι τα εργαλεία (ερωτηματολόγια, συνέντευξη) εφαρμόστηκαν πιλοτικά σε ομάδα δέκα υποψήφιων εκπαιδευτικών πριν την αξιοποίησή τους.

Η διάρθρωση της ερευνητικής διαδικασίας υλοποιήθηκε ως ακολούθως. Πριν την έναρξη των συναντήσεων οι υποψήφιοι/ες εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο του προ-ελέγχου. Έπειτα ακολούθησαν εβδομαδιαίες θεωρητικές εισηγήσεις, συμπεριλαμβανομένων των θεματικών που αφορούσαν την «Ιστορική ενσυναίσθηση» και τα «Επίμαχα τραυματικά γεγονότα». Μετά από κάθε εισήγηση οι φοιτητές/τριες, χωρισμένοι σε ομάδες εργασίας, καλούνταν να εκπονήσουν σχεδιασμούς διδασκαλιών, βασιζόμενοι στις θεματικές που είχαν παρακολουθήσει. Με το πέρας των συναντήσεων οι συμμετέχοντες/ουσες συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο του μετά-ελέγχου, ενώ σε δεύτερο χρόνο διεξήχθησαν οι συνεντεύξεις ανά ομάδες φοιτητών.

Τέλος, τα ευρήματα της μελέτης καταγράφηκαν, επεξεργάστηκαν και αναλύθηκαν μέσω του εργαλείου του Excel M.O. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τις ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, κωδικοποιήθηκαν βάσει του νοηματικού τους περιεχομένου. Οι κώδικες που χρησιμοποιήθηκαν αποτελούσαν λέξεις/φράσεις που περιέγραφαν το περιεχόμενο των απαντήσεων των υποψηφίων εκπαιδευτικών.

3.3. Εγκυρότητα & Αξιοπιστία

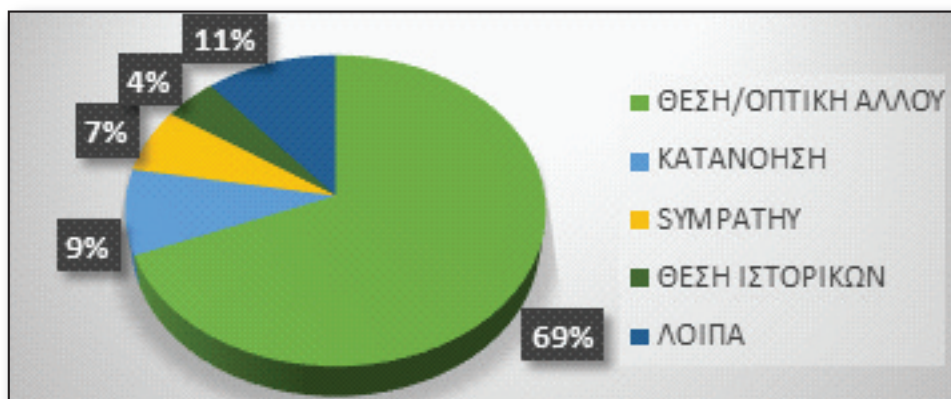
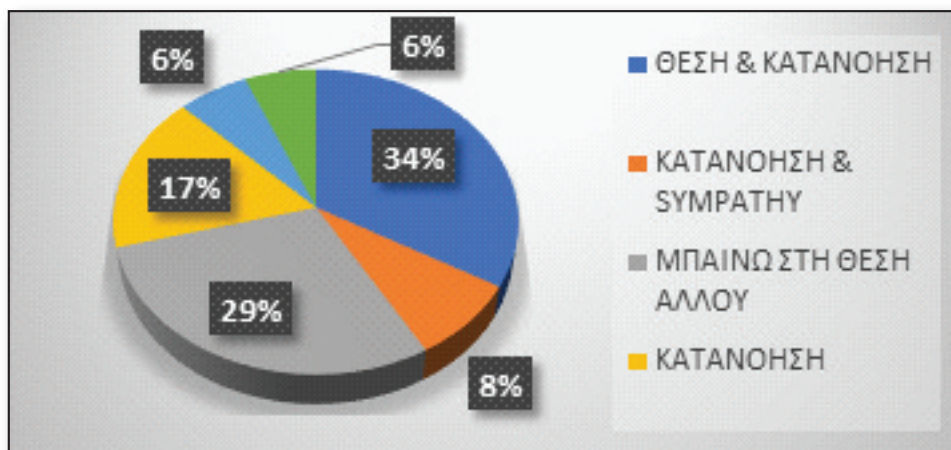
Για την επίτευξη της εγκυρότητας αλλά και της αξιοπιστίας της μελέτης αυτής, εφαρμόστηκε η μέθοδος της «τριγωνοποίησης», καθώς οι έννοιες αυτές αποτελούν «τον ακρογωνιαίο λίθο κάθε εκπαιδευτικής έρευνας» (Cohen, Manion & Morrison, 2018:177, 2008:189). Με τον όρο «τριγωνοποίηση» νοείται «η χρήση δυο ή περισσότερων μεθόδων συλλογής δεδομένων» σε μια έρευνα (Cohen et al, 2018:265, 2008:189). Στη παρούσα, λοιπόν, έρευνα η «τριγωνοποίηση» επιτυγχάνεται μέσω της χρήσης ερωτηματολογίων, συνέντευξης, και παραγόμενων εκπαιδευτικών προϊόντων, των οποίων η συμβολή στη διαδικασία συλλογής των δεδομένων κρίθηκε ιδιαιτέρως σημαντική. Συγκεκριμένα, για τη διασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας λήφθηκαν συγκεκριμένες παράμετροι κατά τη διαμόρφωση των εργαλείων της έρευνας. Όσον αφορά τα ερωτηματολόγια επιδιώχθηκε η ανωνυμία των συμμετεχόντων-ουσών, ώστε οι ίδιοι να μπορούν να εκφραστούν ειλικρινά. Επιπλέον, η έκταση των ερωτηματολογίων ήταν περιορισμένη και οι ερωτήσεις ήταν σύντομες και σαφείς, χωρίς πολλά σκέλη, ώστε να μην προκαλέσουν σύγχυση στους/στις συμμετέχοντες/ουσες.

Ομοίως, η έκταση της συνέντευξης ήταν σύντομη. Οι ερωτήσεις που τέθηκαν ήταν κυρίως με ένα σκέλος και σαφώς διατυπωμένες. Το περιεχόμενο των ερωτήσεων επιδιώχθηκε ώστε να μην προϊδεάζει και επηρεάζει τις απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών, ενώ παράλληλα αποφεύχθηκε οι ερωτήσεις να προσβάλλουν τις προσωπικές πεποιθήσεις των συμμετεχόντων/ουσών.

4. Αποτελέσματα

4.1. Ερωτηματολόγια

Αρχικά συγκρίθηκαν οι απαντήσεις των υποψηφίων εκπαιδευτικών που αφορούσαν την νοηματοδότηση της «ενσυναίσθηση» στην ιστορία. Στο pre-test η πλειονότητα, 69%, όριζε την «ενσυναίσθηση» ως το «να μπαίνει ο μαθητής στη θέση του άλλου», χωρίς να προσθέτει κάποια άλλη προϋπόθεση, ενώ μόλις το 9% των απαντήσεων έκαναν λόγο για απλή «κατανόηση». Αντιθέτως, στο post-test παρατηρείται ότι η άποψη «να μπαίνει ο μαθητής στη θέση του άλλου» χωρίς προϋποθέσεις μειώθηκε, μόλις στο 29%. Αξιοσημείωτη αύξηση, αθροιστικά, δηλαδή στο 59%, έλαβε η άποψη περί «κατανόησης». Συγκεκριμένα, εμφανίζεται η άποψη, «να μπαίνει...στη θέση του άλλου» προκειμένου «να κατανοήσει», με 34%. Επιπλέον, εμφάνιση κάνει και η απάντηση που συνδυάζει τη «συναισθηματική ταύτιση» ή «sympathy» με την έννοια της «κατανόησης» με ποσοστό 8%, ενώ η απλή «κατανόηση» έλαβε και αυτή αύξηση, αγγίζοντας το 17% (Σχήμα 1 & Σχήμα 2).

Σχήμα 1: Ποσοστό απαντήσεων ορισμού ενσυναίσθησης pre-test**Σχήμα 2:** Ποσοστό απαντήσεων ορισμού ενσυναίσθησης post-test

Ακολουθώντας, ως προς τις περιπτώσεις αξιοποίησης της «ενσυναίσθησης» στο μάθημα της ιστορίας παρατηρούνται διαφορές μεταξύ των 2 ερωτηματολογίων. Στο pre-test οι απαντήσεις των υποψήφιων δασκάλων εστιάζουν κατά πλειοψηφία, δηλαδή 22 (49%), στο περιεχόμενο της ιστορίας και συγκεκριμένα τα ιστορικά γεγονότα και στα ίδια τα ιστορικά πρόσωπα και τη δράση τους, ενώ 20 απαντήσεις (44%) εστιάζουν στον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος, δηλαδή την ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία και τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζονται. Αντιθέτως, στο post-test οι απαντήσεις των υποψήφιων δασκάλων επικεντρώνονται στα γεγονότα και τα ιστορικά πρόσωπα σε σύνολο 45 απαντήσεων (78%), έναντι 10 που αναφέρονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (17%).

Συγκεκριμένα, οι επιλογές των υποψήφιων δασκάλων της απάντησης «ιστορικά πρόσωπα & δράση τους» αυξάνονται κατά 11 σε σχέση με το pre-test, αγγίζοντας τις 18 απαντήσεις (31%), γεγονός που ερμηνεύεται από τον ορισμό που δίνουν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί για την «ενσυναίσθηση», δηλαδή «μπαίνω στη θέση του άλλου» για να «κατανοήσω τις ενέργειες του». Ακολούθως, αύξηση των απαντήσεων παρατηρείται και στην επιλογή «όλες ή περισσότερες περιπτώσεις ιστορικών γεγονότων» (29%), καθώς αρκετοί θεωρούν ότι η «ενσυναίσθηση» στην ιστορία γενικότερα βοηθάει στην κατανόηση του παρελθόντος. Επιπλέον, εμφανίζεται η επιλογή «σημαντικά ιστορικά γεγονότα», έναντι της αρχικής επιλογής «γεγονότα παρόμοια σε παρόν-παρελθόν», όπου θεωρούν ιδιαίτερα χρήσιμη την «ενσυναίσθηση» ώστε να «κατανοηθούν» τα αξιοσημείωτα ιστορικά γεγονότα. Τέλος, η επιλογή «τραυματικά γεγονότα» έλαβε αύξηση στο post-test κατά μια μόνον απάντηση (Γράφημα 1 & Γράφημα 2).

Γράφημα 1: Πλήθος απαντήσεων για τις περιπτώσεις αξιοποίησης ενσυναίσθησης pre-test



Γράφημα 2: Πλήθος απαντήσεων για τις περιπτώσεις αξιοποίησης ενσυναίσθησης post-test



Στη συνέχεια οι συμμετέχοντες/ουσες καλούνταν να αναφέρουν την ύπαρξη ή μη διαφοράς μεταξύ «ενσυναίσθησης» και «ιστορικής ενσυναίσθησης». Και στις δύο περιπτώσεις η πλειοψηφία απάντησε θετικά στην ύπαρξη διαφοράς μεταξύ των δύο εννοιών.

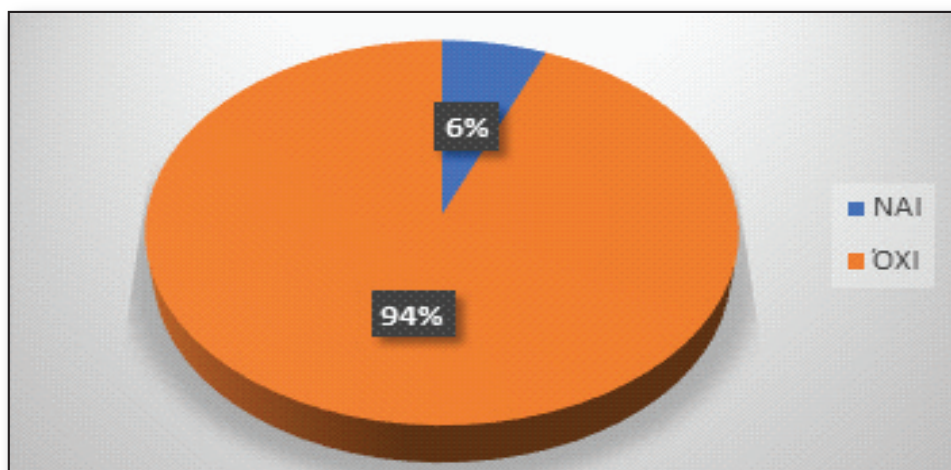
Αναλυτικότερα, οι θετικές απαντήσεις εστιάζουν στην άποψη ότι η μεν «ενσυναίσθηση» αναφέρεται «γενικά», ενώ η «ιστορική ενσυναίσθηση», «ειδικά» και κυρίως για θέματα σχετικά με την «ιστορία και τα γεγονότα της», αποσκοπώντας στην «κριτική επεξεργασία των πραγμάτων και δράσεων των προσώπων του παρελθόντος» και στην ανάπτυξη «ιστορικής σκέψης». Από την άλλη οι υποψήφιοι/ες εκπαιδευτικοί που απάντησαν αρνητικά σημειώνουν ότι δεν υπάρχει ουσιαστική διαφορά μεταξύ των εννοιών, με εξαίρεση ότι η δεύτερη, δηλαδή η «ιστορική ενσυναίσθηση», ίσως, αφορά θέματα που άπτονται της ιστορίας.

Έπεται η ερώτηση στην οποία οι υποψήφιοι/ες εκπαιδευτικοί καλούνταν να νοηματοδοτήσουν την έννοια των «τραυματικών» ιστορικών γεγονότων. Αρχικά, οι απόψεις αναφέρονταν σε γεγονότα τα οποία συνήθως είναι «κακά» ή «άσχημα» και στιγματίζουν έναν άνθρωπο ή μια ομάδα, με δυσάρεστες συνέπειες στους ίδιους. Συνήθως το τραύμα αυτό εμμένει στη μνήμη και επηρεάζει το παρόν, ενώ ο συναισθηματικός αντίκτυπος είναι έκδηλος υπό μορφή *Μετα-τραυματικού στρες*. Ίδιες παραμένουν σχεδόν οι απόψεις των φοιτητών/τριών και στο post-test, ωστόσο το «τραύμα», όπως δηλώνεται, κληροδοτείται από γενιά σε γενιά, στο πλαίσιο κυρίως συλλογικοτήτων, δημιουργώντας τις «κοινότητες μνήμης». Επιπλέον, τα γεγονότα αυτά, στη βάση τους, ενέχουν και συγκρουσιακό χαρακτήρα με αποτέλεσμα τις αντικρουόμενες απόψεις να συντελούν σε «διαίρεση» των κοινωνιών. Ωστόσο, οι νοηματοδοτήσεις των υποψηφίων δασκάλων εμπεριέχουν περισσότερο συναισθηματικό χαρακτήρα και λιγότερο ιστορικό.

Έπειτα, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί καλούνται να εκφέρουν την άποψή τους ως προς την αποφυγή διδασκαλίας των γεγονότων αυτών στην υποχρεωτική εκπαίδευση.

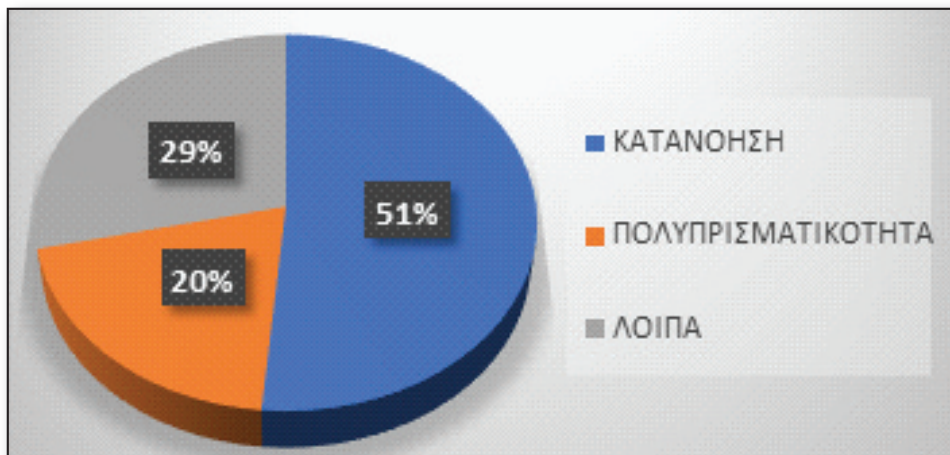
Στο pre-test η απάντηση των υποψήφιων δασκάλων ήταν ομόφωνη και υποστήριξαν ότι τα τραυματικά γεγονότα δεν θα πρέπει να αποφεύγονται καθώς και αυτά αποτελούν «μέρος της ιστορίας» και οι μαθητές θα πρέπει να τα προσεγγίζουν ασχέτως αν αυτά είχαν «θετικό ή αρνητικό αντίκτυπο», ενώ ορισμένοι από αυτούς τόνισαν την έννοια της «σημαντικότητας» που περιβάλλει τα γεγονότα καθώς επίσης και τις ευκαιρίες που προσφέρουν για καλλιέργεια «ιστορικής συνείδησης» αλλά και άσκηση στις διαδικασίες της «ιστοριογραφίας». Αντιθέτως, στο post-test παρατηρείται μια μικρή αλλά σημαντική διαφοροποίηση στις απόψεις των υποψήφιων δασκάλων. Παρόλο που η πλειονότητα τάχθηκε κατά της αποφυγής διδασκαλίας των «τραυματικών» γεγονότων σε ποσοστό 94%, για τους ίδιους παραπάνω λόγους, στο post-test εμφανίστηκε ένα 6% (Σχήμα 3), οι οποίοι είναι υπέρ της αποφυγής, αιτιολογώντας την επιλογή τους στην «ενδεχόμενη ψυχολογική επιρροή των μαθητών» από την προσέγγιση των γεγονότων αυτών.

Σχήμα 3: Ποσοστό Υ.Ε. υπέρ ή κατά της αποφυγής των τραυματικών γεγονότων στην υποχρεωτική εκπαίδευση



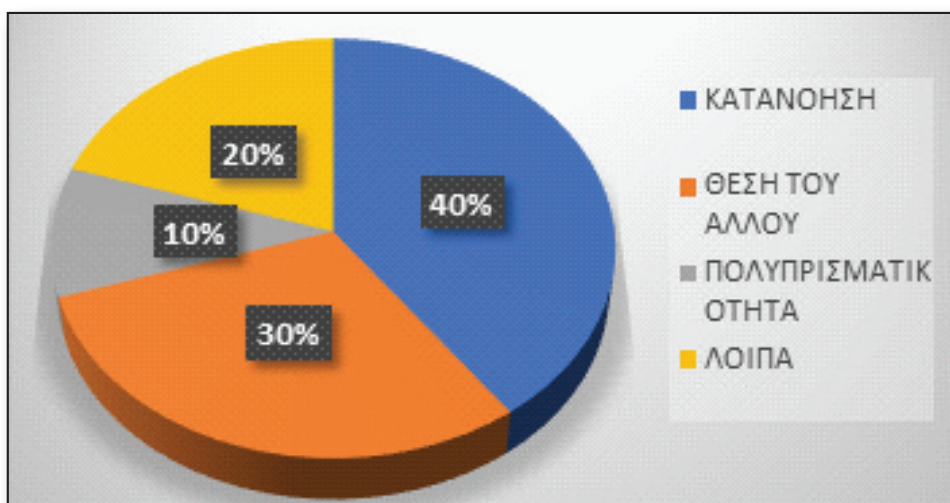
Τέλος, οι υποψήφιοι/ες εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν για τη συμβολή της «ενσυναίσθηση» στη διδασκαλία των «τραυματικών γεγονότων». Στο pre-test, το 94% των υποψήφιων δασκάλων, απάντησε θετικά, αιτιολογώντας την επιλογή τους, ότι οι μαθητές μέσω της «ενσυναίσθησης» «αντιλαμβάνονται» το ιστορικό συγκείμενο των γεγονότων αυτών, ενώ γίνονται κατανοητές «οι θέσεις, οι απόψεις και ο τρόπος δράσεις των ιστορικών προσώπων». Επίσης, αναφέρθηκε η δυνατότητα «πολυπρισματικής» θέασης των ιστορικών αυτών γεγονότων, ενώ μια μικρή ομάδα υποψήφιων δασκάλων σημειώνει τη βοήθεια που παρέχεται για την αποφυγή «δογματικών» αντιλήψεων (Σχήμα 4).

Σχήμα 4: Ποσοστό απαντήσεων των Υ.Ε. ως προς την συμβολή της ενσυναίσθησης στην προσέγγιση τραυματικών γεγονότων pre-test



Δεν παρατηρούνται διαφοροποιήσεις στο post-test, καθώς οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί, σε ποσοστό 94% ομοίως θεωρούν ότι η «ενσυναίσθηση» μπορεί να συμβάλλει στη διδακτική προσέγγιση «τραυματικών γεγονότων». Ωστόσο, προσθέτουν την άποψη ότι μέσω της «ενσυναίσθησης» οι μαθητές «μπαίνουν στη θέση των άλλων» και έτσι μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα «τραυματικά γεγονότα», κυρίως «βλέποντας τις διαφορετικές οπτικές των ιστορικών προσώπων» (Σχήμα 5).

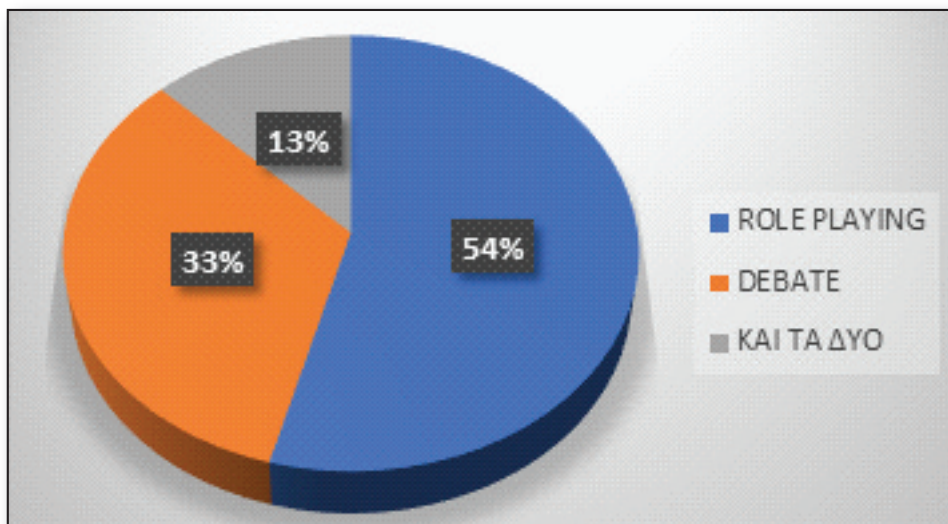
Σχήμα 5: Ποσοστό απαντήσεων των Υ.Ε. ως προς την συμβολή της ενσυναίσθησης στην προσέγγιση τραυματικών γεγονότων post-test



4.2. Συνεντεύξεις

Εν συνεχεία παρουσιάζονται τα ευρήματα που συλλέχθηκαν από τις ομαδικές συνεντεύξεις των συμμετεχόντων/ουσών. Αρχικά, οι υποψήφιοι/ες εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να επιλέξουν μεταξύ των δύο εργαλείων που αποσκοπούν στην «ενσυναίσθηση», το «παιχνίδι ρόλων» και τη «διαλογική αντιπαράθεση», ως το καταλληλότερο αλλά και τον λόγο επιλογής τους. Το 54% αναφέρει το «παιχνίδι ρόλων ως το καταλληλότερο εργαλείο, το 33% επιλέγει τη «διαλογική αντιπαράθεση», ενώ το 13%, θεωρεί και τα 2 εξίσου κατάλληλα για την καλλιέργεια της «ενσυναίσθησης» (Σχήμα 6).

Σχήμα 6: Ποσοστό επιλογών εργαλείου ενσυναίσθησης



Πιο συγκεκριμένα, όσοι επέλεξαν το «παιχνίδι ρόλων» σημειώνουν ότι βοηθά αρκετά στην «κατανόηση των αισθημάτων και των σκέψεων», ενώ παράλληλα επιτυγχάνεται η «συναίσθηση με τους ανθρώπους του παρελθόντος». Επιπλέον, μέσω των ρόλων «μπαίνουν ουσιαστικά στη θέση των προσώπων», «σκέφτονται όπως τα ιστορικά πρόσωπα», «ταυτίζονται με αυτά» και μέσω των διαλόγων «αναπλάθουν (οι μαθητές) την εποχή» που μελετάται. Ωστόσο, στην αιτιολόγηση της επιλογής τους αναφέρουν και ορισμένα «αρνητικά» στοιχεία της «διαλογικής αντιπαράθεσης», όπως την αυστηρή δομή της, κατά την οποία οι μαθητές κυρίως αποσκοπούν στην «πειθώ», μέσω επιχειρημάτων που οι ίδιοι πρέπει να σκεφτούν, βάσει των δεδομένων που τους παρέχονται, γεγονός που το «κάνει πιο απόλυτο» αφού δεν μπορούν να παρεκκλίνουν από αυτά. Επίσης, δύναται να οδηγήσει στη «δημιουργία αντιπαράθεσεων και συγκρούσεων» εντός της τάξης.

Όσον αφορά, αυτούς που προτιμούν τη «διαλογική αντιπαράθεση» ως καταλληλότερο εργαλείο, αιτιολογούν ότι καταρχάς στο εργαλείο αυτό εμπεριέχεται και το «παιχνίδι ρόλων», η «*θεατρικότητα*», καθώς οι μαθητές πρέπει «*να μπουν στη θέση των ιστορικών προσώπων*» και σε ένα *αυστηρό πλαίσιο* να επιχειρηματολογήσουν από τη θέση των προσώπων. Έτσι, επιτυγχάνεται «*καλύτερα η κατανόηση*» με τη μελέτη του υλικού που παρέχεται ώστε να αναπτύξουν την επιχειρηματολογία τους αλλά και «*καλύτερη αντίληψη του πλαισίου των γεγονότων*». Στο συγκεκριμένο εργαλείο οι υποψήφιοι/ες εκπαιδευτικοί εστιάζουν, κυρίως, στα παιδαγωγικά οφέλη, όπως η «*ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων*», η «*καλλιέργεια επιχειρηματολογικού λόγου*», η «*ανάπτυξη δεξιοτήτων έρευνας*», η «*τεκμηρίωση*» και, κυρίως, η «*καλλιέργεια κριτικής σκέψης*». Επιπλέον, σημειώνεται ότι το «παιχνίδι ρόλων» είναι «*πολύ ελεύθερο*», χωρίς «*κατευθυντήριες οδηγίες*», γεγονός που μπορεί να «*οδηγηθεί εύκολα εκτός θέματος*», ενώ υπάρχει και «*κίνδυνος αποσπασματικότητας*».

Τέλος, μελετώντας τις απόψεις των συμμετεχόντων/ουσών που επέλεξαν και τα 2 εργαλεία ως κατάλληλα για την ανάπτυξη της «*ενσυναίσθησης*» παρατηρείται ότι η βασική αιτιολόγηση αναφέρεται στην ηλικιακή ομάδα των μαθητών. Αφενός, το «παιχνίδι ρόλων», με τον παιγνιώδη χαρακτήρα του είναι «*πιο κατάλληλο*» για μικρότερες ηλικίες, όπου οι επικοινωνιακές τους δεξιότητες είναι πιο περιορισμένες, ενώ η «*διαλογική αντιπαράθεση*» «*ταιριάζει*» στις μεγαλύτερες ηλικίες, για τις τάξεις Ε' και κυρίως Στ' Δημοτικού, όπου οι μαθητές αρχίζουν να καλλιεργούν τον επιχειρηματολογικό λόγο. Επιπλέον, σημαντικό ρόλο κατέχει και ο εκπαιδευτικός, ο οποίος πρέπει να είναι άρτια προετοιμασμένος για να μπορέσει να τα εντάξει ορθά στη διδασκαλία του.

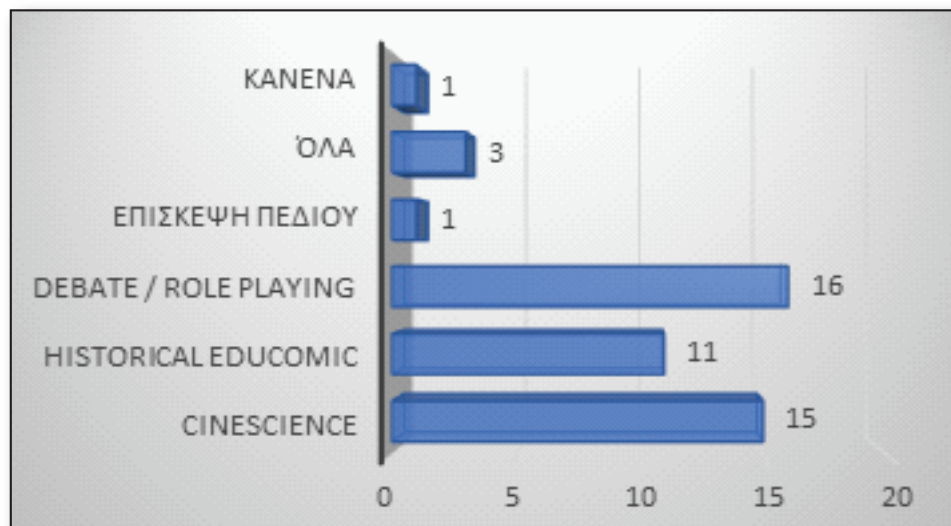
Αναφορικά με το πόσο εξοικειώθηκαν με την έννοια της «*ενσυναίσθησης*» και σε τι βαθμό αισθάνονται «*ασφαλείς*»/αυτοπεποίθηση ώστε να την αξιοποιήσουν μελλοντικά, είκοσι εννέα (29) υποψήφιοι/ες εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι εξοικειώθηκαν σε μεγάλο βαθμό με την έννοια μέσα από τη παρακολούθηση του μαθήματος. Υπήρξε «*περισσότερη κατανόηση και εξοικείωση*» με την «*ενσυναίσθηση*», «*εμβάθυνση στην έννοια*» και «*αποσαφήνιση του όρου και του περιεχομένου της*». Ωστόσο, αναφέρουν την ανάγκη περαιτέρω πρακτικής εφαρμογής της «*ενσυναίσθησης*» και κατ' επέκταση των εργαλείων της μέσα «*στις πραγματικές συνθήκες μιας τάξης*». Παρομοίως, δεκατρείς (13) απάντησαν ότι εξοικειώθηκαν ή κατανόησαν, μεν, την έννοια περισσότερο σε θεωρητικό επίπεδο, η ανάγκη όμως «*για περισσότερη πρακτική εφαρμογή της σε διδασκαλίες του αντικειμένου, είναι σημανίσουσα*».

Παρά τη διάσταση των απόψεων τους ως προς την εξοικειώσή τους, ολική ή μερική, η πλειονότητα των μελλοντικών εκπαιδευτικών, δηλαδή οι 40 από τους 48, δηλώνουν έλλειψη αυτοπεποίθησης ή ασφάλειας ώστε να αξιοποιήσουν την «*ενσυναίσθηση*», μελλοντικά, στην τάξη. Παρατηρείται ότι η πλειονότητα διακατέχεται από διστακτικότητα και επιφυλακτικότητα, όσον αναφορά την «*ορθή*» χρήση των εργαλείων της «*ενσυναίσθησης*», ενώ ταυτόχρονα δηλώνουν την ανάγκη για «*περισσότερη μελέτη*», «*περισσότερη εξάσκηση*» και κυρίως «*πειραματισμούς μέσα στην τάξη*». Ακόμη, και οι 8 μελλοντικοί δάσκαλοι που

δήλωσαν «ασφαλείς» ώστε να στοχεύσουν στην καλλιέργεια της «ενσυναίσθησης», αναφέρουν ότι χρειάζεται «πρακτική εφαρμογή» για να «ασκούνται συνεχώς» και να γίνουν «καλύτεροι στο μέλλον».

Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες/ουσες ερωτήθηκαν ποια καινοτόμα διδακτική πρακτική θεωρούν ότι πιθανόν να βοηθήσει περισσότερο στη προσέγγιση «τραυματικών ιστορικών γεγονότων» (Γράφημα 3).

Γράφημα 3: Επιλογές εργαλείων για την προσέγγιση τραυματικών γεγονότων



Πιο συγκεκριμένα, η πλειονότητα των υποψήφιων δασκάλων επέλεξαν ως περισσότερο βοηθητικά τα εργαλεία που αποσκοπούν στην «ενσυναίσθηση», δηλαδή το «παιχνίδι ρόλων» και τη «διαλογική αντιπαράθεση». Η επιλογή αυτή έγινε καθώς θεωρούν ότι με την «ενσυναίσθηση» γενικότερα οι μαθητές «έρχονται σε έπαφή» με τα ιστορικά πρόσωπα», «ενστερνίζονται τις αντιλήψεις τους», «βλέπουν από την οπτική των προσώπων» και «καλλιεργούν σεβασμό για τον άλλον». Κατά τη γνώμη τους, αφενός το «παιχνίδι ρόλων» προσδίδει «παιγνιώδη τρόπο στην παρουσίαση των γεγονότων αυτών», ιδίως στις μικρότερες τάξεις της Γ' και Δ' του Δημοτικού, και «αποτυπώνεται (το τραυματικό γεγονός) στο μυαλό στον μαθητών με καλό τρόπο και όχι άσχημο», αφετέρου, η «διαλογική αντιπαράθεση», κυρίως στις μεγαλύτερες τάξεις της Ε' και Στ' του Δημοτικού, βοηθάει τους μαθητές «να δουν δύο αντίθετες πλευρές/οπτικές και να τις συζητήσουν με βάση το γεγονός», «να θέτουν και τις δικές τους απόψεις επί του θέματος» αλλά και «βάση του διαλόγου να γίνεται αποχρωματισμός των συναισθημάτων» και «να υπάρχει ουδετερότητα».

Ακολουθεί, η αξιοποίηση κινηματογραφικών ταινιών ως εργαλείο που διδακτικά μπορεί να συμβάλλει στην προσέγγιση των «τραυματικών ιστορικών γεγονότων», με 15 επιλογές. Η χρήση της «ταινίας», όπως αναφέρθηκε στις συνεντεύξεις, προσδίδει *«περισσότερο ενδιαφέρον στη διαδικασία»* και *«γίνεται καλύτερη προσέγγιση»* του «τραυματικού» γεγονότος. *«Δίνει μια οπτική της πραγματικότητας»*, *«απλοποιεί και ωραιοποιεί τα θέματα»*, ενώ *«κάνει ευκολότερη την παρουσίαση του θέματος»*. Η οπτικοποίηση του γεγονότος, με την ενίσχυση που προσφέρει ο ήχος, βοηθάει στην *«ξεκάθαρη και λεπτομερειακή αναπαράσταση των 'τραυματικών' γεγονότων»*, οδηγώντας στη *«μέγιστη, δυνατή κατανόηση»*. Η αξιοποίηση κινηματογραφικών ταινιών, ιδανικά θα συνοδεύεται από «ενσυναισθητικές» δραστηριότητες, οι οποίες θα *«εμβαθύνουν στο θέμα»* που προσεγγίζεται.

Ακολουθεί το «ιστορικό comic» με 11 επιλογές ως το εργαλείο το οποίο οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι μπορεί να συμβάλλει στην κατανόηση των «τραυματικών ιστορικών γεγονότων». Στην αιτιολόγηση της επιλογής τους, οι ομάδες αρχικά ανέφεραν *«την εικονογράφηση του γεγονότος, που το κάνει περισσότερο ευπαρουσίαστο και ευχάριστο»* στους μαθητές. Η *«έντυπη αναπαράσταση»* βοηθάει στην *«καλύτερη κατανόηση»*, ενώ *«αποφορτίζει το κλίμα»* με την *«περισσότερη ευχάριστη αποτύπωση του»*, στην περίπτωση προσέγγισης «τραυματικού» ιστορικού γεγονότος. Επιπλέον, όταν το «comic» κατασκευάζεται από τους ίδιους τους μαθητές, τότε καλλιεργείται η «ενσυναίσθησή» τους, ενώ παράλληλα αναπτύσσεται η κριτική τους σκέψη. Επίσης, λόγω της *«παιγνιώδους μορφής»* του το «ιστορικό comic» θεωρείται *«κατάλληλο»* και εύχρηστο κυρίως για τους μαθητές μικρότερης ηλικιακής ομάδας.

Στην ερώτηση που αφορά εάν θεωρούν τα γεγονότα αυτά «δύσκολα» ή «επικίνδυνα» ώστε να τα διδάξουν στο σχολείο συγκεντρώθηκαν 30 απαντήσεις, από τις οποίες 19 ήταν αρνητικές, 9 θετικές και 2 που διατηρούσαν ουδέτερη στάση.

Οι φοιτητές που απάντησαν αρνητικά, δηλαδή ότι τα γεγονότα αυτά δεν είναι «επικίνδυνα» ώστε να διδαχθούν, αιτιολόγησαν ποικιλοτρόπως την επιλογή τους. Αρχικά, τα γεγονότα αυτά *«δεν θα πρέπει να διαχωρίζονται από το σύνολο της ιστορίας»*, ούτε θα πρέπει *«να αποφεύγονται στο πλαίσιο ιδεολογικοπολιτικών συμφερόντων»*. Αναγνωρίζεται *«η ανάγκη για λεπτούς χειρισμούς»*, *«κατάλληλη προσαρμογή»* και *«αποστασιοποιημένη/ουδέτερη προσέγγιση»*. Η εστίαση στα «τραυματικά» γεγονότα θα πρέπει να γίνεται *«στις αιτίες, τα αποτελέσματα και τον αντίκτυπο τους»*, χωρίς ιδιαίτερη *«έμφαση στις λεπτομέρειες και στους τρόπους διεξαγωγής τους»*, για παράδειγμα *«στην περίπτωση του Ολοκαυτώματος, να μην δίνεται έμφαση στους τρόπους και μεθόδους εξόντωσης των Εβραίων»*. Επιπλέον, σύμφωνα με την άποψή τους, ο ρόλος του εκπαιδευτικού έχει σημαίνουσα θέση. Θα πρέπει να είναι *«αντικειμενικός»* και *«να μην προιδεάζει/προκαταβάλει τους μαθητές»*, να είναι *«καλά προετοιμασμένος και διαβασμένος»*, ενώ θα πρέπει να αποσκοπεί *«στην αποφυγή δημιουργίας τραύματος στους μαθητές»* και γενικότερα στην *«προσέγγιση των θεμάτων με τη δέουσα σοβαρότητα»*.

Οι φοιτητές που απάντησαν ότι τα «τραυματικά» γεγονότα ενέχουν «επικινδυνότητα» ώστε να τα διδάξουν στο σχολείο, κυρίως αιτιολόγησαν ότι τα θέματα αυτά «είναι ευαίσθητα, προκαλούν διαμάχες και αντιπαραθέσεις», ενώ μπορούν «να προκαλέσουν 'δράματα' στην τάξη». Επιπλέον, οι μαθητές πιθανόν «να έχουν προγόνους που τα βίωσαν» και να φέρουν το «τραύμα» στη μνήμη τους, με κίνδυνο αυτό να τα καταβάλει ψυχικά. Εξάιρεση αποτελούν γεγονότα όπως το «Ολοκαύτωμα των Εβραίων» που υπάρχει «μια καλή πλευρά» και μπορούν να προσεγγιστούν από αυτήν, ενώ υπάρχουν γεγονότα όπως ο «Εμφύλιος Πόλεμος», όπου οι πλευρές «δεν είναι ξεκάθαρες» και ο αντίκτυπός τους είναι ορατός έως και σήμερα, δημιουργώντας «συγκρούσεις». Τα γεγονότα αυτά είναι «τα δυσκολότερα» ωστόσο δε θα πρέπει να αποκρύπτονται εντελώς. Και σε αυτή την περίπτωση τονίζεται η αναγκαιότητα «λεπτών χειρισμών» για την μελέτη αυτών των θεμάτων, καθώς είναι δυνατόν να προσφέρουν «εύφορο έδαφος» για καλλιέργεια κριτικής σκέψης και δημοκρατικής πολιτεότητας.

Τέλος, στις δύο απαντήσεις που ενείχαν ουδέτερη στάση, σημειώνεται η «επικινδυνότητα» των «τραυματικών» ιστορικών γεγονότων, ωστόσο με «*δουλειά και έρευνα*» και κυρίως «*εξάσκηση και εμπειρία*» ο κατάλληλα προετοιμασμένος και «*διαβασμένος*» εκπαιδευτικός, με αξιοποίηση «*των κατάλληλων εργαλείων*» «*θα βρει τον τρόπο για να τα διδάξει*».

Το τρίτο μέρος της συνέντευξης αφορούσε στον ρόλο και στη βοήθεια που μπορεί να προσφέρει η αξιοποίηση της «ενσυναίσθησης» στη διδακτική προσέγγιση «τραυματικών» ιστορικών γεγονότων. Καταρχήν, οι υποψήφιοι/ες εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν εάν η «ενσυναίσθηση» συμβάλλει στη διδασκαλία των γεγονότων αυτών και με ποιον τρόπο. Αναλυτικότερα οι είκοσι εννέα (29) υποψήφιοι/ες εκπαιδευτικοί ήταν θετικοί/ες, οι τρεις (3) διατύπωσαν επιφυλάξεις, δύο (2) θεώρησαν ότι βοηθάει «*εξίσου με τα άλλα εργαλεία*», ενώ ένας (1) θεωρεί την ενσυναίσθηση ως «*ρισκοκίνδυνη*».

Όσον αφορά τις θετικές απαντήσεις, αρχικά αναφέρεται ότι ο ρόλος της «ενσυναίσθησης» είναι «*απαραίτητος*» και «*καθοριστικός*» καθώς παρέχεται η δυνατότητα στους μαθητές «*να μπουν στη θέση του άλλου/των ιστορικών προσώπων*», «*να δουν μέσα από τη ματιά των ανθρώπων*», που «*βίωσαν*» τα γεγονότα αυτά, αλλά και «*να δουν τα 'τραυματικά' γεγονότα από άλλη ματιά*», ή «*άλλες ματιές/οπτικές/πλευρές*», αφού τα γεγονότα αυτά, συνήθως «*έχουν δύο ή περισσότερες πλευρές*». Επιπλέον, (οι μαθητές) «*μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα το γεγονός*», «*τα αίτια*», «*τα αποτελέσματα*» αλλά και τις «*σκέψεις*», τις «*συμπεριφορές*» και τις «*δράσεις*» των ιστορικών υποκειμένων και με αυτό τον τρόπο «*να μπουν σε μια κατάσταση προβληματισμού*» που θα τους οδηγήσει «*στην ερμηνεία*» των γεγονότων». Τέλος, η θέαση των γεγονότων αυτών από διαφορετικές οπτικές μπορεί να συμβάλλει στη μεταβολή «*λανθασμένων απόψεων των μαθητών*», που μπορεί να φέρουν από το οικογενειακό τους περιβάλλον, όπως απόψεις περί άρνησης του Ολοκαυτώματος.

Οι απαντήσεις που εμπεριέχουν δισταγμό αιτιολογούν την επιλογή τους ότι η «ενσυναίσθηση» μπορεί να «*βοηθήσει σε μεγαλύτερες ηλικίες, ίσως από το Γυμνάσιο και μετά*», καθώς μαθητές του Δημοτικού, μπορεί να έχουν στο οικογενειακό τους περιβάλλον βιώματα

από «τραυματικά» γεγονότα, να «έρθουν σε δύσκολη θέση» ή «να νιώσουν πιέσεις». Ενώ, στη μια απάντηση που χαρακτηρίζεται η «ενσυναίσθηση» ως «ριψοκίνδυνη» τονίζεται ο αρνητικός συναισθηματικός αντίκτυπος, που μπορεί να προκαλέσει, στους μαθητές νεαρής ηλικίας.

Έπειτα, οι συμμετέχοντες/ουσες καλούνται να αναφέρουν σε ποιο μέρος της διδασκαλίας τους θα ενέτασσαν την «ενσυναίσθηση», εάν την αξιοποιούσαν για την προσέγγιση «τραυματικών» ιστορικών γεγονότων.

Η πλειονότητα των ερωτηθέντων αναφέρουν την «Αξιολόγηση» ως την καταλληλότερη φάση για την αξιοποίηση της ενσυναίσθησης. Η κύρια άποψη των εκπαιδευτικών είναι ότι «*πρώτα πρέπει να γίνεται η παρουσίαση και η επεξεργασία της νέας γνώσης*» και η «ενσυναίσθηση» να έπεται, στο τέλος της διδασκαλίας, ώστε να αξιολογείται ο βαθμός κατανόησης των μαθητών. Οι μαθητές «*θα πρέπει να έχουν διαμορφώσει μια άποψη*», «*να έχουν μια εικόνα για τα γεγονότα*» και ύστερα «*να έρχεται η ενσυναίσθηση για να δούμε εάν και τι κατάλαβαν*». Λόγω της ιδιαιτερότητας των «τραυματικών» γεγονότων δε θα έπρεπε να χρησιμοποιείται στην αρχή του μαθήματος, καθώς «*πρώτα θα πρέπει να υπάρξει μια γνωριμία με το θέμα*», ώστε να μπορέσουν στη συνέχεια να τον προσεγγίσουν καλύτερα.

5. Συζήτηση - Διαπιστώσεις

Καθώς, η βιβλιογραφία υστερεί σε έρευνες που μελετούν τις απόψεις, το θεωρητικό υπόβαθρο και την ετοιμότητα των εν δυνάμει δασκάλων, η μελέτη αυτή επιχειρεί μια αρχική εξέταση σχετικά με τις δυνατότητές τους να ανταποκριθούν ουσιαστικά στις απαιτήσεις της σχολικής ιστορικής εκπαίδευσης, την εφαρμογή των σύγχρονων προσεγγίσεων της Διδακτικής της Ιστορίας αλλά και ενδεχόμενες ελλείψεις τους.

Εν κατακλείδι, θα μπορούσε να αναφερθεί ότι οι υποψήφιοι/ες δάσκαλοι/ες που συμμετείχαν στην έρευνα έχουν μια καλή θεωρητική βάση ως προς την έννοια της «ενσυναίσθησης» και, πλέον, είναι σε θέση να αξιοποιήσουν πρακτικές και εργαλεία που στοχεύουν στην καλλιέργεια της, όπως το «παιχνίδι ρόλων» και η «διαλογική αντιπαράθεση», και όχι απλώς «ερωτήσεις», όπως πρότερα. Από την άλλη, προκύπτει η ανάγκη για περαιτέρω εμβάθυνση και μελέτη της βιβλιογραφίας, καθώς φαίνεται να προσλαμβάνουν την ενσυναίσθηση κυρίως ως μια διαδικασία να «μπαίνω στη θέση του άλλου...», χωρίς να γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στην «κατανόηση», όπου αποτελεί τη βάση για τις νοηματοδοτήσεις που έχουν δοθεί για τον ορισμό της «ενσυναίσθησης» (Lee & Ashby, 2001:25, Κουργιαντάκης, 2005, Seixas, Gibson & Ercikan, 2015: 103). Επιπλέον, φαίνεται μια τάση προς την νοηματοδότηση της ιστορικής ενσυναίσθησης ως «συναισθηματικής ταύτισης» των μαθητών με τα ιστορικά πρόσωπα (De Leur, van Boxtel & Wilschut, 2015), παρά απόπειρα «κατανόησης των συναισθημάτων, σκέψεων και δράσεων» και ερμηνείας τους λαμβάνοντας υπόψιν το ιστορικό συγκείμενο των γεγονότων. Ωστόσο, οι υποψήφιοι/ες εκπαιδευτικοί φάνηκαν διατεθειμένοι/ες να μελετήσουν περαιτέρω αλλά και να εφαρμόσουν «ενσυναισθητικές» πρακτικές στο σχολείο ως μελλοντικοί εκπαιδευτικοί.

Όσον αναφορά τα «τραυματικά» ιστορικά γεγονότα, οι φοιτητές/τριες αντιλήφθηκαν την έννοια του «τραύματος» που τα περιβάλλει αλλά και τον, συχνά, συγκρουσιακό τους χαρακτήρα, γεγονός που έγινε αντιληπτό από τους ορισμούς που έδωσαν. Επιπροσθέτως, μετά το πέρας των θεωρητικών εισηγήσεων στο μάθημα που είχαν παρακολουθήσει, εμφανίστηκε μια μικρή μειοψηφία φοιτητών και φοιτητριών που τασσόταν υπέρ της αποφυγής των γεγονότων αυτών στην εκπαίδευση και πιθανόν να σχετίζεται με το γεγονός ότι μελέτησαν για τα «τραυματικά γεγονότα», και ορισμένα εξ αυτών, όπως το «Ολοκαύτωμα των Εβραίων», να τους οδήγησαν στη διαπίστωση ότι κάποιες από τις διαστάσεις που αναδεικνύονται ενδεχομένως να επηρεάσουν αρνητικά, κυρίως συναισθηματικά, τους μαθητές. Ωστόσο, και με την επίγνωση ότι η δεδομένη σχολική ιστορική εκπαίδευση δεν προωθεί τη διδασκαλία των «τραυματικών» γεγονότων (μέσω των σχολικών εγχειριδίων, προγράμματος σπουδών) ή την παραγκωνίζει και συχνά την αποκρύπτει, οι εν δυνάμει εκπαιδευτικοί φάνηκαν διατεθειμένοι να επιχειρήσουν να τα προσεγγίσουν μελλοντικά.

Επίσης, οι υποψήφιοι/ες δάσκαλοι/ες του δείγματος φάνηκαν να διαθέτουν ως εφόδια ένα ευρύ φάσμα διδακτικών πρακτικών που θα μπορούσε να τους επικουρήσει στη διδασκαλία των «τραυματικών» ιστορικών γεγονότων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Κορωνίδα των επιλογών τους αναδείχθηκαν τα εργαλεία που αποσκοπούν στην καλλιέργεια της «ενσυναίσθησης», γεγονός που συνάδει και με τη βιβλιογραφία (Stradling, 2001, Μαυροσκούφης, 2015, Ελευθερίου, 2019). Παρότι, φάνηκαν αρκετά διστακτικοί/ές αν θα μπορούσαν να τα αξιοποιήσουν ως βάση της διδασκαλίας τους τη δεδομένη στιγμή, φαίνεται ότι διατηρούν αισιόδοξη στάση και επιφυλάσσονται μελλοντικά για την αποτελεσματική χρήση τους, μέσα από μελέτη και έρευνα.

Επιλογικά, επισημαίνεται η διάθεση των υποψήφιων δασκάλων, που συμμετείχαν στην έρευνα, να εισέλθουν στον χώρο της εκπαίδευσης αξιοποιώντας τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης και παραμερίζοντας τις παρωχημένες υφιστάμενες πρακτικές, οι οποίες λειτουργούν ως τροχοπέδη στην ουσιαστική καλλιέργεια της ιστορικής κριτικής σκέψης και συνείδησης των μαθητών του Δημοτικού. Οπότε, μελλοντικά, θα μπορούσε να διερευνηθούν αντιστοίχα οι απόψεις εν ενεργεία εκπαιδευτικών, τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας, οι οποίοι εργάζονται σε «πραγματικές» συνθήκες και με τις δυσκολίες και πιέσεις που έχει το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα.

Βιβλιογραφία

- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018) *Research methods in education (eight edition)*. Routledge.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2008) *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (μτφ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα, Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

- De Leur, T., van Boxtel, C. & Wilschut, A. (2015) 'Just Imagine...': Students' Perspectives on Empathy Tasks in Secondary History Education. *History Education Research Journal*, 13(1), 69-84
- Foster, S. J. & Yeager, E. A. (1998) The role of empathy in the development of historical understanding. *International Journal of Social Education*, 13(1), 1-7.
- Foster, S. & Yeager, E. (2001) Historical empathy in theory and practice: Some final thoughts. In: O.L. Davis, E.A. Yeager & S.J. Foster (Eds.). *Historical empathy and perspective taking in the social studies*. NY: Rowman and Littlefield. 167-182.
- Goldberg, T. & Savenije, G. M. (2018) Teaching controversial historical issues. In S. A. Metzger & L. M. Harris (Ed.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (1st edit., pp. 503-526). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781119100812.ch19>.
- Jensen, J. (2008) Developing historical empathy through debate: An action research study. *Social Studies Research and Practice*, 3(1), 55-67.
- Lee, P. & Ashby, R. (2001) Empathy, perspective taking and rational understanding. In: O.L. Davis, E.A. Yeager & S.J. Foster (Eds.). *Historical empathy and perspective taking in the social studies*. NY: Rowman and Littlefield. 21-50.
- Lee, P., Dickinson, A. & Ashby, R. (1996) Project Chata: Concepts of History and Teaching Approaches at Key Stages 2 and 3 Children's Understanding of 'Because' and the Status of Explanation in History. *Teaching History*, (82), 6-11. Retrieved July 17, 2020, from www.jstor.org/stable/43260097
- Levinson, R. (2006) Towards a theoretical framework for teaching controversial socio-scientific issues. *International Journal of Science Education*, 28(10), 1201-1224.
- Oulton, C., Dillon, J. & Grace, M. M. (2004) Reconceptualizing the teaching of controversial issues. *International Journal of science education*, 26(4), 411-423.
- Seixas, P., Gibson, L. & Ercikan, K. (2015) A design process for assessing historical thinking. In: K., Ercikan & P., Seixas (Eds.) *New directions in assessing historical thinking*. NY: Routledge. 102-116.
- Stradling, R. (1984) The Teaching of Controversial Issues: an evaluation, *Educational Review*, 36(2), 121-129, DOI: 10.1080/0013191840360202
- Stradling, R. (2001) *Teaching 20th-century European history*. Council of Europe.
- Ανδρέου, Α., Κακουριώτης, Σπ., Κόκκινος, Γ., Λεμονίδου, Ε., Παπανδρέου, Ζ., Πασχαλούδη, Ε. (Επιμ.). (2015). *Η δημόσια ιστορία στην Ελλάδα. Χρήσεις και καταχρήσεις της ιστορίας*. Επίκεντρο: Θεσσαλονίκη.
- Αποστολίδου, Ε. (2019) *Μαθήματα διδακτικής της ιστορίας*. Αθήνα: Πεδίο.
- Δημητριάδου, Κ. (2016) *Νέοι προσανατολισμοί της διδακτικής. Προσαρμογή της διδασκαλίας στις εκπαιδευτικές προκλήσεις του 21ου αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.

- Ελευθερίου, Ξ. (2019) *Η δημόσια ιστορία ως συγκρουσιακό θέμα: το Ολοκαύτωμα των Ελλήνων Εβραίων στο διαδίκτυο*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Εφημερίδα της Κυβέρνησης. *Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας στις Γ', Δ', Ε' και Στ' τάξεις του Δημοτικού Σχολείου*. (ΦΕΚ 14/05/2021 Β' τεύχος, αρ. φύλλου 1963, σελ. 22777-22844).
- Κόκκινος, Γ. & Γατσωτής, Π. (2015) *Το σχολείο απέναντι στο επίμαχο ιστορικό γεγονός και το τραύμα*. Στο: Γ. Κόκκινος & Δ. Μαυροσκούφης (επιμ.). Το Τραύμα, τα Συγκρουσιακά Θέματα και οι Ερμηνευτικές Διαμάχες στην Ιστορική εκπαίδευση. Αθήνα: Ρόδον. 13-120.
- Κουργιαντάκης, Χ. (2005) *Ιστορική σκέψη και ενσυναίσθηση των μαθητών της Α'βάθμιας και της Β'βάθμιας εκπαίδευσης στην ιστορία*. Ανέκδοτη Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.
- Μαυροσκούφης, Δ. (2015) *Συγκρουσιακά θέματα και επίλυση προβλημάτων στο μάθημα της Ιστορίας*. Στο: Γ. Κόκκινος & Δ. Μαυροσκούφης (επιμ.). Το Τραύμα, τα Συγκρουσιακά Θέματα και οι Ερμηνευτικές Διαμάχες στην Ιστορική εκπαίδευση. Αθήνα: Ρόδον. 121-200.
- Μαυροσκούφης, Δ. (2022) Το Frankenstein Curriculum του μαθήματος της Ιστορίας. *Νέα Παιδεία*. 181. 13-26.
- Μαυροσκούφης, Δ., Κόκκινος, Γ. & Κυρίτσης, Δ. (2015) *Απόψεις και στάσεις των φοιτητών για τη διδασκαλία των συγκρουσιακών θεμάτων στο μάθημα της Ιστορίας*. Στο: Γ. Κόκκινος & Δ. Μαυροσκούφης (επιμ.). Το Τραύμα, τα Συγκρουσιακά Θέματα και οι Ερμηνευτικές Διαμάχες στην Ιστορική εκπαίδευση. Αθήνα: Ρόδον. 273-298.
- Οδηγός Σπουδών, (2019-2020) Φλώρινα: Π.Τ.Δ.Ε., Π.Δ.Μ. *Ημερομηνία ανάκτησης, 29 Οκτωβρίου, 2022*, από <https://eled.uowm.gr/wp-content/uploads/2020/06/%CE%9F%CE%94%CE%97%CE%93%CE%9F%CE%A3-%CE%A3%CE%A0%CE%9F%CE%A5%CE%94%CE%A9%CE%9D-%CE%94%CE%97%CE%9C%CE%9F%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%97%CE%A3-2019-2020.pdf>
- Παληκίδης, Α. (2022) Το Πρόγραμμα Σπουδών Ιστορίας για το Λύκειο: ορισμένες κριτικές επισημάνσεις. *Νέα Παιδεία*. 181. 27-33.
- Παπανδρέου, Ζ. (2018) *Τραυματική μνήμη και Δημόσια Ιστορία: Δίστομο 1944-2018*. Έκκεντρη ιστορία – Ιστορία από το περιθώριο Νο8. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Σαλβάνου, Α. (2021) *Πώς μαθαίνουμε Ιστορία χωρίς να τη διδαχθούμε*; Αθήνα: Ασίνη.

**ΓΝΩΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΜΑΘΗΤΡΙΩΝ
Α' & Β'ΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΩΣ ΠΡΟΣ
ΤΗ «ΜΥΟΣΚΕΛΕΤΙΚΗ ΥΓΕΙΑ» ΤΟΥΣ ΚΑΙ
ΤΗΝ ΟΡΘΗ ΣΤΑΣΗ ΣΩΜΑΤΟΣ (ΟΣΣ)
KNOWLEDGE AND OPINIONS OF PRIMARY AND
SECONDARY SCHOOL STUDENTS REGARDING THEIR
“MUSCULOSKELETAL HEALTH” AND THE CORRECT
BODY POSTURE (CBP)**

Αναστασία Ξυδέα-Κικεμένη
Αναπλ. Καθηγήτρια
Επαγγελματικής Υγείας (αφυπηρ.)
Τμήμα Πολιτικών Δημόσιας Υγείας
Σχολή Δημόσιας Υγείας
Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής (ΠΑ.Δ.Α)
nkikemenis@uniwa.gr

Γεώργιος Τσέρτος
Φυσικοθεραπευτής
τ. εκτ. Καθηγητής εφαρμογών
ΤΕΙ Θεσ/νίκης & Λάρισας
πρ. εξωτερικός επιστημονικός Συνεργάτης
Πανεπιστήμιου Δυτικής Αττικής (ΠΑ.Δ.Α)
georgiostsertos@gmail.com

Περίληψη

Η «μυοσκελετική υγεία» είναι ιδιαίτερα σημαντική σήμερα, κυρίως εξαιτίας της αυξανόμενης καθιστικής συμπεριφοράς. Οι μυοσκελετικές διαταραχές και τα γενικότερα προβλήματα υγείας των ενηλίκων μπορούν να εμφανιστούν ήδη από την παιδική ηλικία και για αυτό το λόγο προωθείται διεθνώς η πρόληψη και η εκπαίδευση στην Ορθή Στάση Σώματος (ΟΣΣ). Ο σκοπός της μελέτης ήταν η διερεύνηση γνώσεων και απόψεων μαθητών/τριών Α' και Β'θμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη μυοσκελετική τους καταπόνηση και την ΟΣΣ. Η έρευνα υλοποιήθηκε με αυτοσυμπληρούμενο ερωτηματολόγιο, το 2021 σε 1327 μαθητές και μαθήτριες Δημοτικού, Γυμνασίου και Λυκείου των Τρικάλων και της Λειβαδιάς. Η στατιστική επεξεργασία έγινε με το SPSS και την εφαρμογή κατάλληλων δοκιμασιών. Στο δείγμα συμμετείχαν 50,5% αγόρια και 49,5% κορίτσια, μέσης ηλικίας $14,6 \pm 2,2$ ετών. Σχετικά με τις γνώσεις/απόψεις τους, γνωρίζουν ότι η κακή στάση σώματος ευθύνεται για διάφορες παθήσεις, ότι το βάρος της σχολικής τσάντας προκαλεί μυοσκελετικά προβλήματα και ότι η στάση στο κινητό/Η/Υ μπορεί να προκαλέσει πόνο σε μέση & αυχένα, θεωρούν απαραίτητη στην ζωή τους την ΟΣΣ, στην οποία όμως δεν εκπαιδεύονται. Ενδιαφέροντα στατιστικά αποτελέσματα προέκυψαν σχετικά με το φύλο και την ηλικία. Συμπερασματικά θεωρείται απαραίτητη η ανάπτυξη σύνθετων δράσεων και προγραμμάτων προαγωγής υγείας.

Λέξεις κλειδιά

Ορθή Στάση Σώματος, καθιστική συμπεριφορά, προγράμματα φυσικής δραστηριότητας, δράσεις προαγωγής υγείας.

Abstract

“Musculoskeletal health” is especially important today, mainly because of the increasing sedentary behavior. Musculoskeletal disorders and general health problems in adults can appear as early as childhood and for this reason, prevention and education in Correct Body Posture (CBP) is worldwide promoted. The purpose of the study was to investigate the knowledge and opinions of primary and secondary school students regarding their musculoskeletal strain and CBP. The research was carried out with a self-completed questionnaire, in 2021 on 1327 primary, secondary and high school students of Trikala and Livadia. Statistical processing was done with SPSS and the application of appropriate tests. The sample consisted of 50.5% boys and 49.5% girls, with an average age of 14.6 ± 2.2 years. Regarding their knowledge/opinions, they know that bad posture is responsible for various diseases, that the weight of the school bag causes musculoskeletal problems and that the posture on the mobile phone/PC can cause pain in the back & neck. Also they consider CBP necessary in their lives, but for which they are not trained. Interesting statistical results emerged regarding gender and age. In conclusion, the development of complex health promotion actions and programs is considered necessary.

Key words

Correct Body Posture, sedentary behavior, physical activity programs, health promotion actions.

0. Εισαγωγή

Η «μυοσκελετική υγεία» είναι ιδιαίτερα σημαντική στην εποχή μας, κυρίως με αφορμή τις καθιστικές συνήθειες και τις εργασίες γραφείου. Η κακή Στάση Σώματος θεωρείται συνήθως πρόβλημα των ενηλίκων καθώς δημιουργεί πολλαπλές παθήσεις, όπως π.χ., δυσκαμψία, αυχεναλγία, οσφυαλγία, οστεοαρθρίτιδα, κακή κυκλοφορία του αίματος, αναπνευστικά προβλήματα, μείωση της αυτοπεποίθησης και αύξηση του άγχους και της κατάθλιψης (Εμμανουήλ & Μπουντόλος 2015, Legault et al., 2015, Bjerkan et al., 2022). Την τελευταία δεκαετία και ειδικότερα στην περίοδο της πανδημίας με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, τον περιορισμό των αθλητικών δραστηριοτήτων και την ούτως ή άλλως πολύωρη ενασχόληση των παιδιών και νέων με τη σύγχρονη τεχνολογία ως μέσο παιχνιδιού, εκπαίδευσης ή κοινωνικοποίησης, αυξήθηκε σημαντικά ο χρόνος της καθιστικής συμπεριφοράς ευνοώντας έτσι την κακή στάση σώματος όπως αποδεικνύεται και σε αρκετές μελέτες (Fowler & Noyes 2017, Salameh et al, 2022).

Εξίσου με τους ενήλικες τα παιδιά και οι νέοι μπορεί να υποφέρουν από τις επιπτώσεις στο μυοσκελετικό σύστημα καθώς ο επιπολασμός των μυοσκελετικών διαταραχών (ΜΣΔ) σε παιδιά και νέους που βρίσκονται ακόμα στην πρωτοβάθμια ή δευτεροβάθμια εκπαίδευση και που δεν έχουν ακόμη εισέλθει στην αγορά εργασίας φαίνεται ότι ανέρχεται έως και 30% (OSHA, 2022). Έτσι διαφαίνεται επιτακτική η ανάγκη βελτίωσης της στάσης του σώματος και της διατήρησης της Ορθής Στάσης Σώματος (ΟΣΣ). Ως Ορθή Στάση Σώματος ορίζεται η κατάσταση της μυϊκής και σκελετικής ισορροπίας που προστατεύει τις δομές του σώματος από τραυματισμό ή προοδευτική παραμόρφωση κατά τη διάρκεια δυναμικού ή στατικού έργου (Carini et al, 2017). Η διατήρηση και ο έλεγχος της στάσης είναι ένα σύνολο αλληλεπιδράσεων μεταξύ του μυοσκελετικού συστήματος, των αισθητηρίων οργάνων της όρασης και της ακοής και του δέρματος. Η πλήρης ανάπτυξη της ορθοστατικής λειτουργίας επιτυγχάνεται περίπου στην ηλικία των 11 ετών και παραμένει σταθερή, εκτός απροόπτου, μέχρι περίπου τα 65 έτη (Barker 1998).

Η στάση του σώματος των μαθητών/μαθητριών εξετάστηκε σε διάφορες μελέτες, όπου και διαπιστώθηκε ότι η κακή στάση του σώματος εμφανίζεται σε μεγάλο μέρος των μαθητών διαφορετικών ηλικιών με βλάβες σκελετικού-μυϊκού συστήματος και ασυμμετρία νευρώσεων (Radzevičienė & Kazlauskas 2016). Οι συνέπειες της κακής αυτής στάσης του σώματος είτε «επιδιορθώνονται» κατά την ανάπτυξη του παιδιού μέσω υγιών συμπεριφορών (άθληση, ενημέρωση, ευαισθητοποίηση, εργονομία, τρόπος ζωής κλπ.) είτε οδηγούν σε παθολογικές οντότητες του μυοσκελετικού συστήματος (Hakala et al. 2002, WHO, 2010, Κουκουλάκη 2013).

Τις τελευταίες δεκαετίες, ο υψηλός επιπολασμός των μη μεταδοτικών ασθενειών που μπορεί να προέρχονται από την παιδική ηλικία, κατέστησε σαφές ότι η σωματική δραστηριότητα πρέπει να αποτελεί ουσιαστικό μέρος οποιασδήποτε πρόληψης. Το σχολείο παρέχει μια καλή ευκαιρία στην εδραίωση υγιών συμπεριφορών κατά την ενήλικη ζωή. Στην εξεύρεση τρόπων, ώστε η σωματική δραστηριότητα να αποτελεί προτεραιότητα για την υγεία των νέων, στις ΗΠΑ μετά από συγκρότηση ειδικής Επιτροπής και επανεξέτασης της τρέχουσας κατάστασης της φυσικής αγωγής στο σχολικό περιβάλλον ακολούθησε η ενίσχυση και η βελτίωση πολιτικών και προγραμμάτων σωματικής άσκησης σε όλους τους τύπους σχολικού περιβάλλοντος (Institute of Medicine, 2013).

Τα σχολικά προγράμματα εν γένει, διάφορα μαθήματα ή εκπαιδευτικές δραστηριότητες με στόχο την ενημέρωση και την αύξηση της γνώσης και της ευαισθητοποίησης σχετικά με την καταπόνηση και τον πόνο του μυοσκελετικού συστήματος φαίνεται ότι δεν οδηγούν απαραίτητα σε βελτιωμένη συμπεριφορά, αν δεν συνοδεύονται από ενεργητικές παρεμβάσεις (π.χ. ασκήσεις) ή συνδυασμό δράσεων (π.χ. εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και ασκήσεις), οι οποίες και έχουν περισσότερες πιθανότητες επιτυχίας (OSHA, 2022). Έτσι πολλές χώρες έχουν καταρτίσει και υλοποιούν δράσεις και προγράμματα εθνικής εμβέλειας ενταγμένες στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Για την αντιμετώπιση των αυξανόμενων προβλημάτων υγείας σε μαθητές & μαθήτριες, που εν μέρει προκαλούνται από την καθιστική συμπεριφορά και την έλλειψη σωματικής δραστηριότητας, αναπτύχθηκε στην Αυστρία μια δράση για περισσότερες ευκαιρίες άσκησης στα σχολεία (Moving School Austria). Η δράση αυτή εντάσσει τρία πεδία, το «σχολείο ως χώρος μάθησης και διαβίωσης», τη «διδασκαλία και μάθηση» και τον «έλεγχο και οργάνωση», σε ένα αλληλεξαρτώμενο μοντέλο, προσανατολισμένο στην υγεία και την ποιότητα, με την ενσωμάτωσή του στον τομέα της επαγγελματικής υγείας και ασφάλειας (OSHA, 2020).

Το φινλανδικό πρόγραμμα «Schools on the Move» βασίζεται στην προώθηση της φυσικής δραστηριότητας στα σχολεία με συγκεκριμένες προϋποθέσεις. Από το 2010, έχει εξελιχθεί σε ένα εθνικό πρόγραμμα με εφαρμογή του στο 90 % των σχολείων γενικής εκπαίδευσης της χώρας. Στόχος του προγράμματος είναι η αύξηση της στοχευμένης φυσικής δραστηριότητας των παιδιών και νέων κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους (Niemi 2020).

Το πρόγραμμα πρωτογενούς πρόληψης στην Ουγγαρία ξεκίνησε το 1995 με στόχους, όλα τα παιδιά σχολικής ηλικίας να ασκούνται καθημερινά και να συμμετέχουν τακτικά σε αποτελεσματικές ασκήσεις διόρθωσης της στάσης του σώματος. Οι στόχοι αυτοί ενσωματώθηκαν στο Εθνικό Πρόγραμμα Δημόσιας Υγείας και κατόπιν στην εκπαίδευση, ενώ από το 2011 συνταγογραφείται η ολιστική προαγωγή της υγείας στα σχολεία. Τα ιδρύματα και οι φορείς δημόσιας υγείας παρέχουν μεταξύ άλλων συνεχή επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς φυσικής αγωγής για τη διόρθωση της στάσης του σώματος (Somhegyi 2022).

Στην παρούσα έρευνα έγινε μια προσπάθεια διερεύνησης της «μυοσκελετικής υγείας» των μαθητών/τριών Α' και Β'θμιας εκπαίδευσης καθώς και καταγραφής των γνώσεων και των απόψεων τους μεταξύ άλλων σχετικά με τον σχολικό εργονομικό εξοπλισμό, τις καθημερινές τους συνήθειες και τα εκπαιδευτικά προγράμματα φυσικής αγωγής και προώθησης της Ορθής Στάσης του Σώματος (ΟΣΣ).

Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας συνοψίζονται ως εξής:

1. γνωρίζουν οι μαθητές/μαθήτριες τα οφέλη της Ορθής Στάσης Σώματος (ΟΣΣ), που συνδέονται με τη γενικότερη υγεία, την ευεξία και την αυξημένη αυτοπεποίθηση του ανθρώπου;
2. γνωρίζουν οι μαθητές/μαθήτριες τις βλάβες που προκύπτουν στο μυοσκελετικό σύστημα από την κακή στάση του σώματος, την καθιστική συμπεριφορά ή από το βάρος της σχολικής τσάντας;
3. διαφοροποιούνται οι γνώσεις αυτές ανάλογα με την τάξη, το φύλο ή την ηλικία;
4. υποστηρίζεται η Ορθή Στάση Σώματος με προγράμματα εκγύμνασης και στοχευμένης φυσικής άσκησης στο σχολικό περιβάλλον στη βάση της πρόληψης μυοσκελετικών διαταραχών;

1. Μεθοδολογία

Η συγχρονική έρευνα σχεδιάστηκε από τους ερευνητές στο πλαίσιο έργου καταγραφής μυοσκελετικών διαταραχών διαφόρων εργασιακών ομάδων από τον Τομέα Επαγγελματικής & Βιομηχανικής Υγιεινής της Εθνικής Σχολής Δημόσιας Υγείας και πραγματοποιήθηκε από τον Τομέα Επαγγελματικής & Περιβαλλοντικής Υγείας του Τμήματος Πολιτικής Δημόσιας Υγείας του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής.

Κατόπιν ενημέρωσης-πρόσκλησης συμμετοχής και μετά την σύμφωνη γνώμη των Υπευθύνων των σχολικών μονάδων και τη συγκατάθεση του γονέα/κηδεμόνα του παιδιού, διακινήθηκε αυτοσυμπληρούμενο ερωτηματολόγιο σε 1327 μαθητές και μαθήτριες Δημοτικών, Γυμνασίων και Λυκείων των Τρικάλων και της Λειβαδιάς κατά την περίοδο του 2021.

Το ερωτηματολόγιο, που αποτελούνταν από εισαγωγικό ενημερωτικό σημείωμα και 26 κλειστές ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής (ναι-όχι-ΔΞ/ΔΑ) ή ερωτήσεις σωστού-λάθους (με ανάλογα εικονίδια επιλογής), σχεδιάστηκε από τους συγγραφείς μετά από έρευνα αντίστοιχων μελετών και περιλάμβανε εκτός των ειδικών ερωτήσεων τις βασικές ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν στο πρόγραμμα καταγραφής μυοσκελετικών διαταραχών εργασιακών ομάδων. Η διανομή και η συλλογή των ερωτηματολογίων έγινε από τους ερευνητές της μελέτης. Η στατιστική επεξεργασία έγινε, μετά την κωδικοποίηση των ερωτηματολογίων και την καταχώρηση των δεδομένων, με το στατιστικό πακέτο SPSS και την εφαρμογή παραμετρικών και μη παραμετρικών δοκιμασιών. Ο δείκτης αξιοπιστίας στο βασικό κορμό των ερωτήσεων κρίνεται ικανοποιητικός με τιμή $>0,7$, ωστόσο δεν επιχειρήθηκε ανάλυση αξιοπιστίας του συνολικού ερωτηματολογίου καθώς η κατηγορία 'δεν γνωρίζω' στις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής θα περιόριζε σημαντικά το δείγμα.

2. Αποτελέσματα

Οι μαθητές/τριες Ε' και ΣΤ' Δημοτικού ήταν 128, του Γυμνασίου 388 και του Λυκείου 811 (ΓΕΛ & ΕΠΑΛ), μέσης ηλικίας $14,6 \pm 2,2$ ετών, 50,5% αγόρια και 49,5% κορίτσια. Τα δημογραφικά και τα μαθητικά χαρακτηριστικά του δείγματος (σε συχνότητες και ποσοστά) αποτυπώνονται στον πίνακα 1.

Πίνακας 1: Κατανομή δείγματος ως προς τα δημογραφικά και μαθητικά τους χαρακτηριστικά

α/α	Δημογραφικά χαρακτηριστικά δείγματος	N	%
1.	Αγόρι	668	50,3
2.	Κορίτσι	657	49,5
3.	Ύπαρξη αδελφών		
	Κανένα		8,2
	Ένα		55,6
	Δύο		23,7
	≥Τριών		9,2
4.	Δημοτικό (Ε' & ΣΤ' τάξη)	128	9,6
5.	Γυμνάσιο (Α', Β' & Γ' τάξη)	388	29,3
6.	Λύκειο (ΓΕΛ & ΕΠΑΛ)	811	61,1
	ΓΕΛ (Α', Β' & Γ' τάξη)	675	50,9
	ΕΠΑΛ (Α' τάξη)	136	10,2
7.	Μέση ηλικία	14,6±2,2	
8.	Μέσο ύψος	166,5±10,6	
9.	Μέσο βάρος	59,5±13,8	
10.	Δείκτης μάζας σώματος (μέση τιμή)	κ.φ.	

Σχετικά με τις γνώσεις και τις απόψεις των μαθητών/μαθητριών, φαίνεται να γνωρίζουν ότι η κακή στάση σώματος ευθύνεται για παραμορφώσεις και κακώσεις της σπονδυλικής στήλης (79,4%), θεωρούν απαραίτητη στην ζωή τους τη διατήρηση της ΟΣΣ (85,2%), όμως δεν φαίνεται να εκπονούνται ανάλογα προγράμματα στο σχολείο ούτε πιστεύουν σε υψηλά ποσοστά ότι οι γυμναστές τους είναι εξοικειωμένοι με αυτά.

Επίσης ξέρουν ότι το βάρος της σχολικής τσάντας προκαλεί μυοσκελετικά προβλήματα (86,4%), ότι τα σχολικά καθίσματα δεν προστατεύουν τη σπονδυλική στήλη (61,7%) και ότι η στάση στο κινητό/Η/Υ μπορεί να προκαλέσει πόνο σε μέση & αυχένα, αν και δεν τους είναι απόλυτα σαφές ποια θέση ή στάση είναι περισσότερο επιβαρυντική. Τα αποτελέσματα των απαντήσεων παρουσιάζονται σε ποσοστά στον πίνακα 2.

Πίνακας 2: Γνώσεις και Απόψεις του δείγματος σχετικά τον σχολικό εξοπλισμό, την εφαρμογή προγραμμάτων φυσικής αγωγής και τα αποτελέσματα της ΟΣΣ

α/α	Γνώσεις & Απόψεις μαθητών/μαθητριών (%)	Ναι	Όχι	Δ/Ξ	Σ	Δ/Α
1.	Η κακή στάση σώματος ευθύνεται για παθήσεις, κακώσεις ΣΣ;	79,4 %	7,5%	12,4 %	99,2 %	0,8%
2.	Οι άνθρωποι που δε διατηρούν ΟΣΣ μπορούν να δημιουργήσουν κύφωση;	80,9 %	4,4%	11,8 %	97,0 %	3,06 %
3.	Το βάρος της σχολικής τσάντας μπορεί να προκαλέσει μυοσκελετικά προβλήματα;	86,4 %	5,3%	6,2%	97,8 %	2,2%
4.	Τα σχολικά καθίσματα προστατεύουν τη μέση και τον αυχένα;	23,5 %	61,7 %	13,0 %	98,2 %	1,8%
5.	Περισσότερο επιβαρυντική στάση είναι όταν είσαι όρθιος/α;	37,8 %	31,0 %	21,1 %	89,9 %	10,1 %
6.	Περισσότερο επιβαρυντική θέση είναι όταν είσαι καθιστός/ή;	43,2 %	25,5 %	20,1 %	88,8 %	11,2 %
7.	Περισσότερο επιβαρυντική θέση είναι όταν είσαι ξαπλωμένος/η;	10,9 %	52,9 %	19,3 %	83,1 %	16,9 %
8.	Η Στάση στο κινητό ή Η/Υ μπορεί να προκαλέσει πόνο σε μέση & αυχένα;	76,8 %	7,2%	13,0 %	97,1 %	2,9%
9.	Τα καθίσματα σε δημόσιους ή ιδιωτικούς χώρους προκαλούν πόνο στη ΣΣ;	42,7 %	33,2 %	22,0 %	97,9 %	2,1%
10.	Στο σχολείο σας εκπονείται πρόγραμμα εκγύμνασης για την διατήρηση της ΟΣΣ;	26,5 %	42,5 %	28,9 %	98,0 %	2,0%
11.	Οι γυμναστές σας είναι εξοικειωμένοι με προγράμματα φυσικής αγωγής ΟΣΣ;	51,3 %	12,8 %	34,2 %	98,3 %	1,7%
12.	Οι γονείς σας είναι εξοικειωμένοι με την διατήρηση της ΟΣΣ;	44,8 %	29,2 %	24,4 %	98,4 %	1,6%
13.	Η ΟΣΣ προσδίδει στον άνθρωπο αυτοπεποίθηση;	58,0 %	11,2 %	27,8 %	97,0 %	3,0%
14.	Θεωρείς απαραίτητη στην ζωή σου τη διατήρηση της ΟΣΣ;	85,2 %	5,0%	7,7%	97,9 %	2,1%
15.	Πιστεύεις ότι η υγεία του ανθρώπου και η ΟΣΣ συμβαδίζουν;	57,3 %	5,8%	17,2 %	80,3 %	19,7 %
16.	Η χρήση οπτικού σήματος υπενθύμισης της ΟΣΣ θα έχει αποτέλεσμα μείωσης του πόνου σε μέση και αυχένα;	47,6 %	7,2%	43,1 %	98,0 %	2,0%

Από την ανάλυση των δεδομένων και τον έλεγχο των υποθέσεων διαπιστώθηκαν οι ακόλουθες στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των γνώσεων/απόψεων και του φύλου (πίνακας 3) και μεταξύ των γνώσεων/απόψεων και της ηλικίας των μαθητών/μαθητριών (πίνακας 4).

Σε σχέση με το φύλο, φαίνεται ότι τα κορίτσια μεταξύ άλλων έχουν καλύτερες γνώσεις σχετικά με τις βλάβες που προκύπτουν στη σπονδυλική στήλη από την κακή Στάση Σώματος ($p=0,003$), από την επιβάρυνση από τη σχολική τσάντα ($p=0,000$) ή τα σχολικά θρανία ($p=0,041$) και ενισχύουν την αναγκαιότητα της υπενθύμισης της ΟΣΣ με όποιον τρόπο ($p=0,036$).

Σε σχέση με την ηλικία, όλες οι ηλικίες φαίνεται να γνωρίζουν μεταξύ άλλων τις επιπτώσεις της κακής Στάσης Σώματος ($p=0,000$) και τη σημαντικότητα της ΟΣΣ στη γενική υγεία του ανθρώπου ($p=0,005$), όμως οι μαθητές/μαθήτριες του Λυκείου ($\geq$ των 16 ετών) διαπιστώνουν επιπρόσθετα την έλλειψη σχετικής εκγύμνασης/σχετικών προγραμμάτων στο σχολείο ($p=0,000$) και την εξοικείωση των καθηγητών φυσικής αγωγής με αντίστοιχα προγράμματα ($p=0,000$).

Πίνακας 3: Στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα από την ανάλυση του δείγματος ανά φύλο

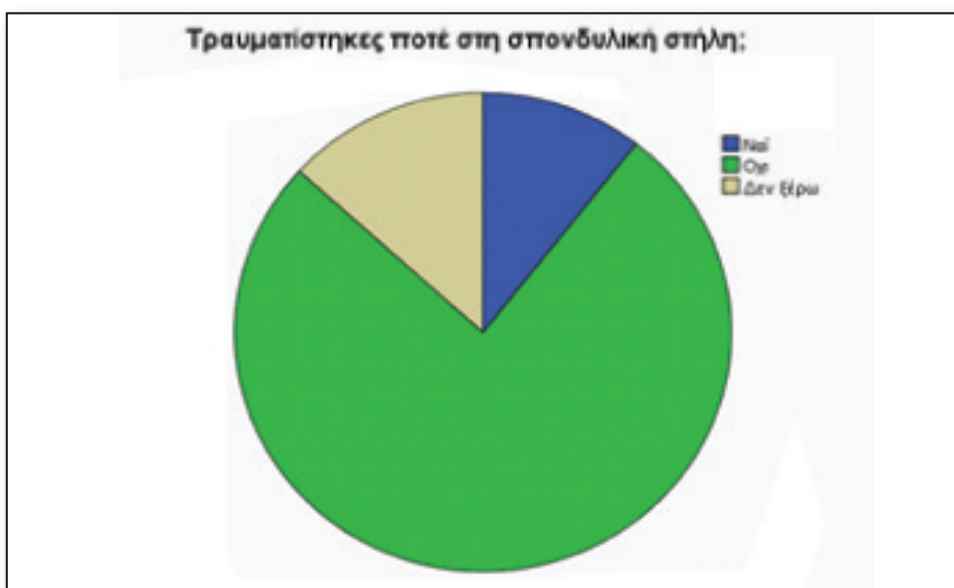
α/α	Γνωρίζεις/πιστεύεις		Αγόρι %	Κορίτσι %	Μέση τιμή	Τιμή p
1.	αν η κακή στάση σώματος ευθύνεται για παθήσεις, κακώσεις της ΣΣ;	Ναι	76,5	83,4	79,9	0,003
		Όχι	9,7	5,5	7,6	
		Δ/Ξ	13,9	11,0	12,5	
2.	ότι οι άνθρωποι που δε διατηρούν ΟΣΣ μπορούν να δημιουργήσουν κύφωση;	Ναι	78,0	88,8	83,3	0,000
		Όχι	6,5	2,5	4,5	
		Δ/Ξ	15,5	8,7	12,1	
3.	ότι το βάρος της σχολικής τσάντας μπορεί να προκαλέσει μυοσκελετικά προβλήματα;	Ναι	81,7	95,0	88,3	0,000
		Όχι	8,4	2,2	5,3	
		Δ/Ξ	9,8	2,8	6,3	
4.	ότι τα σχολικά καθίσματα στην αίθουσα μαθήματος είναι κατάλληλα για τη διατήρηση ΟΣΣ;	Ναι	26,8	21,1	24,0	0,041
		Όχι	59,7	65,9	62,8	
		Δ/Ξ	13,5	13,0	13,2	
5.	αν για τη ΣΣ περισσότερο επιβαρυντικό είναι όταν είσαι όρθιος/α	Ναι	45,2	38,9	42,1	0,032
		Όχι	31,2	38,0	34,6	
		Δ/Ξ	23,5	23,1	23,3	
6.	αν για τη ΣΣ περισσότερο επιβαρυντικό είναι όταν είσαι καθιστός/ή	Ναι	42,9	54,2	48,6	0,001
		Όχι	32,4	25,3	28,8	
		Δ/Ξ	24,7	20,5	22,6	
7.	αν η στάση στο κινητό ή Η/Υ μπορεί να επιφέρει πόνο σε μέση και αυχένα	Ναι	71,7	86,7	79,2	0,000
		Όχι	10,7	4,2	7,5	
		Δ/Ξ	17,6	9,1	13,4	
8.	ότι τα καθίσματα σε δημόσιους ή ιδιωτικούς χώρους δημιουργούν προβλήματα στην ΟΣΣ	Ναι	37,9	49,3	43,6	0,000
		Όχι	39,1	28,7	33,9	
		Δ/Ξ	23,0	22,0	22,5	
9.	ότι η ΟΣΣ προσδίδει στον άνθρωπο αυτοπεποίθηση;	Ναι	55,9	65,1	59,9	0,011
		Όχι	12,5	10,4	11,4	
		Δ/Ξ	31,6	25,6	28,6	
10.	αν είναι απαραίτητη στη ζωή σου η διατήρηση της ΟΣΣ	Ναι	82,6	91,6	87,1	0,000
		Όχι	7,1	3,3	5,2	
		Δ/Ξ	10,3	5,1	7,7	
11.	ότι η υγεία του ανθρώπου και η ΟΣΣ συμβαδίζουν	Ναι	67,1	75,2	71,3	0,006
		Όχι	9,3	5,4	7,2	
		Δ/Ξ	23,6	19,5	21,4	
12.	αν η χρήση οπτικού σήματος υπενθύμισης της ΟΣΣ θα επιφέρει μείωση του πόνου σε μέση και αυχένα;	Ναι	46,1	51,3	48,7	0,036
		Όχι	8,9	5,7	7,3	
		Δ/Ξ	45,0	43,0	44,0	

Πίνακας 4: Στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα από την ανάλυση του δείγματος ανά ηλικία

α/α	Γνωρίζεις/πιστεύεις		10-12 ετών %	13-15 ετών %	>15 ετών %	Μέση τιμή	Τιμή p
1.	αν η κακή στάση σώματος ευθύνεται για παθήσεις, κακώσεις της ΣΣ;	Ναι	64,2	81,9	83,3	80,2	0,000
		Όχι	17,6	6,0	6,3	7,6	
		Δ/Ξ	13,2	12,0	10,4	12,2	
2.	ότι οι άνθρωποι που δε διατηρούν ΟΣΣ μπορούν να δημιουργήσουν κύφωση;	Ναι	74,8	85,1	83,8	83,4	0,012
		Όχι	4,5	4,6	4,4	4,5	
		Δ/Ξ	20,6	10,3	11,7	12,1	
3.	ότι τα σχολικά καθίσματα στην αίθουσα μαθήματος είναι κατάλληλα για τη διατήρηση ΟΣΣ;	Ναι	33,7	27,9	14,9	24,0	0,000
		Όχι	46,6	60,0	72,8	62,8	
		Δ/Ξ	19,6	12,1	12,3	13,1	
4.	αν για τη ΣΣ περισσότερο επιβαρυντικό είναι όταν είσαι όρθιος/α	Ναι	42,8	41,9	41,2	41,8	0,007
		Όχι	23,4	35,2	37,8	34,7	
		Δ/Ξ	33,8	22,9	21,0	23,6	
5.	αν για τη ΣΣ περισσότερο επιβαρυντικό είναι όταν είσαι καθιστός/ή	Ναι	39,6	46,1	55,5	48,6	0,002
		Όχι	29,1	30,0	26,8	28,8	
		Δ/Ξ	31,3	23,9	17,8	22,6	
6.	αν η στάση στο κινητό ή Η/Υ μπορεί να επιφέρει πόνο σε μέση και αυχένα	Ναι	60,5	83,5	79,3	79,2	0,000
		Όχι	15,9	4,3	9,1	7,4	
		Δ/Ξ	23,6	12,2	11,6	13,4	
7.	ότι τα καθίσματα σε δημόσιους ή ιδιωτικούς χώρους δημιουργούν προβλήματα στην ΟΣΣ	Ναι	25,8	45,0	48,2	43,7	0,000
		Όχι	38,0	33,9	32,2	33,8	
		Δ/Ξ	36,2	21,1	19,6	22,5	
8.	αν στο σχολείο εκπονείται πρόγραμμα εκγύμνασης με στόχο την ΟΣΣ	Ναι	33,1	30,8	18,8	26,9	0,000
		Όχι	33,1	34,4	60,9	43,5	
		Δ/Ξ	33,7	34,5	20,3	29,6	
9.	αν οι γυμναστές είναι εξοικειωμένοι με τέτοια προγράμματα	Ναι	50,6	57,4	44,6	52,0	0,000
		Όχι	17,3	6,5	21,4	13,1	
		Δ/Ξ	32,1	36,1	33,9	34,8	
10.	αν οι γονείς σου είναι εξοικειωμένοι με τη διατήρηση της ΟΣΣ	Ναι	47,9	50,3	37,4	45,4	0,000
		Όχι	20,9	25,3	39,4	29,7	
		Δ/Ξ	31,3	24,4	23,2	24,8	
11.	αν είναι απαραίτητη στη ζωή σου η διατήρηση της ΟΣΣ	Ναι	80,0	88,1	88,1	87,1	0,032
		Όχι	6,9	5,3	4,0	5,0	
		Δ/Ξ	13,1	6,5	7,9	7,8	
12.	ότι η υγεία του ανθρώπου και η ΟΣΣ συμβαδίζουν	Ναι	60,6	71,0	75,6	71,5	0,005
		Όχι	6,3	7,2	7,4	7,2	
		Δ/Ξ	33,1	21,8	16,9	21,4	
13.	αν η χρήση οπτικού σήματος υπενθύμισης της ΟΣΣ θα επιφέρει μείωση του πόνου σε μέση και αυχένα;	Ναι	28,5	50,2	53,9	48,7	0,000
		Όχι	9,7	8,5	4,6	7,3	
		Δ/Ξ	61,8	41,3	41,5	44,0	

Στην ερώτηση αν ο μαθητής/μαθήτρια τραυματίστηκε ποτέ στην σπονδυλική στήλη, 75,4% δηλώνει ότι δεν τραυματίστηκε ποτέ, 10,5% απαντά καταφατικά και 13,1% δεν γνωρίζει. Στην ανάλυση του δείγματος ωστόσο σε σχέση με την ηλικία αναδύεται στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα ($p=0,004$) με υψηλότερα ποσοστά τραυματισμών στις μικρότερες ηλικίες του δημοτικού και γυμνασίου, ενώ δε παρατηρείται διαφορά μεταξύ αγοριών και κοριτσιών ($p=0,096$). Η εξοικείωση των γονέων-κηδεμόνων με γνώσεις διατήρησης της ΟΣΣ συνδέεται επίσης στατιστικά σημαντικά με τους εν λόγω τραυματισμούς ($p=0,003$), ενώ δε διαφοροποιούνται οι σχετικές γνώσεις των γονέων-κηδεμόνων με την ύπαρξη περισσότερων παιδιών στην οικογένεια ($p=0,633$).

Γράφημα 1



3. Συζήτηση

Στην παρούσα εργασία γίνεται διερεύνηση των γνώσεων και απόψεων μαθητών και μαθητριών Δημοτικού, Γυμνασίου και Λυκείου των πόλεων Τρικάλων και Λειβαδιάς σχετικά με τη «μυοσκελετική υγεία» τους, τον σχολικό εργονομικό εξοπλισμό, την σωματική δραστηριότητα και την εκπαίδευση στην Ορθή Στάση Σώματος. Η συμμετοχή 668 μαθητών και 657 μαθητριών μέσης ηλικίας $14,6 \pm 2,2$ όλων των τάξεων από τη Ε' Δημοτικού έως και τη Γ' Λυκείου καθιστά το δείγμα αντιπροσωπευτικό στην εξαγωγή γενικών συμπερασμάτων ως προς το γνωστικό τους επίπεδο σε θέματα Στάσης Σώματος και μυοσκελετικού πόνου αλλά και την ύπαρξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων που προάγουν και προλαμβάνουν τις ΜΣΔ.

Από τα στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα φαίνεται ότι τα κορίτσια έχουν καλύτερες γνώσεις σχετικά με τις βλάβες που προκύπτουν από την κακή στάση σώματος, την επιβάρυνση από τη σχολική τσάντα ή τα σχολικά θρανία, ενώ η ηλικία φαίνεται να παίζει σημαντικό ρόλο στην αντίληψη της σημαντικότητας της ΟΣΣ στην γενικότερη υγεία του ανθρώπου καθώς οι $\geq$ των 16 ετών καταγράφουν την έλλειψη κατάλληλης εκγύμνασης στο σχολείο.

Οι θεωρητικές γνώσεις των μαθητών/μαθητριών σχετικά με τη Στάση του Σώματος σε συνδυασμό με το βάρος της σχολικής τσάντας, τα υπάρχοντα σχολικά καθίσματα και τη συνήθη στάση τους κατά τη χρήση του κινητού/τάμπλετ/Η/Υ, φαίνεται να είναι σε μεγάλο βαθμό σωστές, γεγονός που αποτυπώνεται τόσο από τις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής όσο και από επιλογή σωστού-λάθους. Αν και τα αποτελέσματα αυτά είναι ευρέως αποδεκτά, ωστόσο οι γνώσεις αυτές δεν φαίνεται να εναρμονίζονται με την σωστή στάση του σώματος ούτε να οδηγούν σε αλλαγή συμπεριφοράς, με αποτέλεσμα η κακή στάση του σώματος με τις ανάλογες βλάβες να διαπιστώνεται σε διάφορες μελέτες λαμβάνοντας υπόψη την αύξηση της καθιστικής ζωής και τον χρόνο που οι μαθητές/μαθήτριες κάθονται μπροστά από μια οθόνη Η/Υ, TV ή κινητού (Radzevičienė & Kazlauskas 2016, Fowler & Noyes 2017). Ως γνωστό η έλλειψη ικανοποιητικής φυσικής δραστηριότητας συνδέεται με τον μυοσκελετικό πόνο από μικρή ηλικία, αλλά σχετίζεται και με την παχυσαρκία, παρόλο που στο δείγμα της παρούσας μελέτης ο μέσος Δείκτης Μάζας Σώματος ήταν σε φυσιολογικά πλαίσια (Hakala et al. 2002, Bjerkan et al. 2022).

Σχετικά με την εκπόνηση προγραμμάτων υποστήριξης της ΟΣΣ στα σχολεία και την εξοικείωση των καθηγητών φυσικής αγωγής με το εν λόγω αντικείμενο, τα ήδη υψηλά ποσοστά αρνητικών ή ΔΞ/ΔΑ απαντήσεων του δείγματος της παρούσας μελέτης αυξάνονται σημαντικά με την ηλικία και το επίπεδο της εκπαίδευσης, γεγονός που μπορεί να υπονοεί ότι αν και είναι γνωστό σε όλους ότι η σωματική δραστηριότητα «θωρακίζει» το μυοσκελετικό σύστημα και προλαμβάνει την εμφάνιση ΜΣΔ, εν τούτοις δεν εφαρμόζεται με συγκεκριμένη οργάνωση σε περιεχόμενο, συνέχεια, ένταση και εύρος (Εμμανουήλ & Μπουντόλος 2015). Για αυτό το λόγο προωθείται σε πολλές χώρες μια σύνθετη συνδυαστική προσέγγιση με θεωρητικό υπόβαθρο και ενεργητικές δράσεις-παρεμβάσεις που βιωματικά βοηθούν στην προαγωγή της υγείας των παιδιών (Niemi 2020, OSHA, 2020, OSHA, 2022, Somhegyi 2022).

Οι τραυματισμοί στη ΣΣ που αναφέρονται από το δείγμα σε ποσοστό 10,5% με στατιστικά σημαντικότερες τις μικρότερες ηλικίες, φαίνονται να βρίσκονται στο εύρος αποτελεσμάτων και άλλων μελετών και παρόλη τη σχετική ασάφεια επί του θέματος, τα στοιχεία δείχνουν ότι ορισμένοι παράγοντες κινδύνου όπως τραυματισμοί κατά την παιδική ηλικία, η παχυσαρκία και η έλλειψη σωματικής άσκησης ή ο ακατάλληλος αθλητισμός συνδέονται με μεταγενέστερες μυοσκελετικές παθήσεις (WHO, 2010, Institute of Medicine, 2013, OSHA, 2020).

Σε σημαντικά υψηλά ποσοστά εμφανίζονται και οι απαντήσεις σε ερωτήσεις που έχουν να κάνουν με το αν η ΟΣΣ συνδέεται με τη γενικότερη υγεία του ανθρώπου, την ευεξία και την αυξημένη αυτοπεποίθηση. Τα αποτελέσματα συμφωνούν με αυτά άλλων μελετών, που δείχνουν ότι οι έφηβοι με τακτική σωματική δραστηριότητα εμφανίζουν λιγότερα συμπτώματα

άγχους και κατάθλιψης από εκείνους που είναι συγκριτικά λιγότερο σωματικά δραστήριοι. Φαίνεται επίσης ότι τα κορίτσια είναι πιο επιρρεπή σε σχέση με τα αγόρια να αναπτύξουν κατά την εφηβεία συμπτώματα άγχους/κατάθλιψης (Bjerkan et al. 2022). Σε κάθε περίπτωση πάντως τα επίπεδα άγχους ενός ανθρώπου και μη ικανοποίησης από την εικόνα του εαυτού του αυξάνονται σημαντικά σε σχέση με τον μυοσκελετικό πόνο και την έλλειψη ικανοποιητικής φυσικής δραστηριότητας (Hakala et al. 2002, Institute of Medicine, 2013).

Τέλος οι απαντήσεις στην ερώτηση αν η εφαρμογή ενός οπτικού σήματος υπενθύμισης θα βοηθούσε στη διατήρηση της ΟΣΣ (47,6% ναι και 54,1% ΔΞ/ΔΑ), θα μπορούσε να ερμηνευτεί ως το αποτέλεσμα της έλλειψης στοχευμένης φυσικής άσκησης στο σχολικό περιβάλλον, η οποία θα έπρεπε να συνδυάζεται και με επιπρόσθετες δράσεις (π.χ. σεμινάρια, πρακτικές ασκήσεις με αξιοποίηση ειδικών από το χώρο της υγείας και της παιδείας) στο πλαίσιο προγραμμάτων αγωγής υγείας.

4. Συμπεράσματα

Από τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης και λαμβάνοντας υπόψη διεθνείς μελέτες φαίνεται ότι

- οι μαθητές και οι μαθήτριες κάθε ηλικίας έχουν ικανοποιητικές θεωρητικές γνώσεις σχετικά με τη σημαντικότητα της ΟΣΣ στη σωματική και ψυχική υγεία του ανθρώπου, τις βλάβες στο μυοσκελετικό σύστημα και τις επιπτώσεις από την καθιστική ζωή και συμπεριφορά, π.χ. από το βάρος σχολικής τσάντας, τα σχολικά καθίσματα, τη συνήθη στάση κατά τη χρήση του κινητού ή την έλλειψη φυσικής άσκησης,
- τα κορίτσια έχουν καλύτερες θεωρητικές γνώσεις από τα αγόρια σχετικά με τη μυοσκελετική υγεία και τις βλάβες που προκύπτουν από την κακή στάση του σώματος,
- οι μαθητές/μαθήτριες λυκείου $\geq$ των 16 ετών υποδεικνύουν επιπρόσθετα την έλλειψη κατάλληλης εκγύμνασης ή σχετικών προγραμμάτων φυσικής άσκησης που υποστηρίζουν την Ορθή Στάση Σώματος στο σχολείο,
- οι τραυματισμοί στη Σπονδυλική Στήλη (ΣΣ) κυρίως στις μικρότερες ηλικίες αποτελούν έναν ακόμα παράγοντα κινδύνου στην εμφάνιση μυοσκελετικών διαταραχών.

Η διατήρηση της Ορθής Στάσης Σώματος (ΟΣΣ) αποτελεί μια πολύ σημαντική παράμετρο στην ενήλικη ζωή ενός ανθρώπου με την οποία μπορούν να προληφθούν οι μυοσκελετικές διαταραχές, να βελτιωθεί η ευεξία και η ποιότητα ζωής του ατόμου και να αποφευχθούν διάφορες κοινωνικο-οικονομικές επιπτώσεις. Η προαγωγή υγείας για την ΟΣΣ κατά συνέπεια οφείλει να ξεκινήσει από την παιδική ηλικία, κυρίως στο πλαίσιο ενός ομογενούς περιβάλλοντος, όπως το σχολείο. Επομένως είναι απαραίτητη η στοχευμένη επιμόρφωση των καθηγητών φυσικής αγωγής και των εκπαιδευτικών εν γένει σε προγράμματα που προάγουν την υγεία της ΣΣ και θωρακίζουν μυοσκελετικά τους μαθητές και τις μαθήτριες.

Περιορισμοί

Οι περιορισμοί της παρούσας μελέτης αφορούν πρώτον στο γεγονός ότι μια συγχρονική μελέτη αντικατοπτρίζει δεδομένα υπό συγκεκριμένες συνθήκες, όπως στην περίπτωση μας εν μέσω πανδημίας με τους σχετικούς περιορισμούς. Ένας δεύτερος περιορισμός είναι η αυτοαναφορά των μαθητών και μαθητριών στα ερωτήματα που ετέθησαν, η οποία σε μεγάλο βαθμό εμπεριέχει υποκειμενικά στοιχεία με υπερεκτίμηση ή υποεκτίμηση της πραγματικότητας.

Ευχαριστίες

Στον Ευτύχιο Κτενά, αφυπηρ. Καθηγητή Στατιστικής & Επιδημιολογίας που ανέλαβε τη Στατιστική ανάλυση των δεδομένων και

Στους/Στις Καθηγητές/τριες Φυσικής Αγωγής και Δ/ντές/τριες των Δημοτικών, Γυμνασίων και Λυκείων, που βοήθησαν στη διεξαγωγή αυτής της μελέτης.

Βιβλιογραφία

Barker V. (1998) *Postura, Posizione e Movimento. Ed. Mediterranee.*

Bjerkan M., Rangul V., Skjesol K., Ulstad SO. (2022) Physical Activity and Depression/Anxiety Symptoms in Adolescents – the Young-HUNT Study, *Physical Activity and Health*, 6(1), pp. 73-85. DOI: <https://doi.org/10.5334/paah.185>

Carini F., Mazzola M., Fici C., Palmeri S., Messina M., Damiani P., Tomasello G. (2017) Posture and posturology, anatomical and physiological profiles: overview and current state of art, *Acta Biomed* Vol. 88, N. 1: 11-16 DOI: 10.23750/abm.v88i1.5309, <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6166197>

Εμμανουήλ Α., Μπουντόλος Κ. (2015) Μυοσκελετικές δυσλειτουργίες σε άτομα νεαρής ηλικίας: επιπτώσεις στην υγεία, στην κοινωνία, στην οικονομία, Εργαστήριο Αθλητικής Βιο-μηχανικής Σ.Ε.Φ.Α.Α, Ε.Κ.Π.Α, πρακτικά 4^{ου} συνεδρίου, σελ. 6-7, Αθήνα www.se-faacongress.gr

Fowler J., Noyes J. (2017) Using screens: How much time are children and young people spending on technology? *Contemporary Ergonomics and Human Factors* <https://publications.ergonomics.org.uk/uploads/Using-screens-How-much-time-are-children-and-young-people-spending-on-technology.pdf>

Hakala P., Rimpelä A., Salminen JJ., Virtanen M S., Rimpelä M. (2002) Back, neck, and shoulder pain in Finnish adolescents: national cross sectional surveys, *BMJ*, 325:743 doi: <https://doi.org/10.1136/bmj.325.7367.743>

Institute of Medicine (2013) *Educating the Student Body: Taking Physical Activity and Physical Education to School*, National Academies Press, Washington, DC, doi.org/10.17226/18314

- Κουκουλάκη Θ. (2013) *Εργονομικοί παράγοντες στα σχολεία*, ΕΛΙΝΥΑΕ, <https://www.elinyae.gr/sites/default/files/2019-07/A-thmia%20ekp.1391421821125.pdf>
- Legault É., Descarreaux M., Cantin V. (2015) *Musculoskeletal symptoms in an adolescent athlete population: a comparative study BMC Musculoskeletal Disorders*, 16:210. DOI 10.1186/s12891-015-0681-4
- Niemi J. (2020) Schools and Students on the Move – A Finnish initiative https://oshwiki.eu/wiki/Schools_and_Students_on_the_Move_%E2%80%93_A_Finnish_initiative
- OSHA (2020) The Austrian Moving School model: school quality means enabling the children to live out their natural need for exercise, <https://osha.europa.eu/en/publications/austrian-moving-school-model-school-quality-means-enabling-children-live-out-their>
- OSHA (2022) Musculoskeletal disorders among children and young people - a life course approach to risk factors and prevention, European Agency for Safety and Health at Work, <https://osha.europa.eu/el/publications/musculoskeletal-disorders-among-children-and-young-people>
- Radzevičienė L., Kazlauskas A. (2016) Posture disorders and their causes in rural schools pupils, *Social welfare interdisciplinary approach*, 6(1), DOI: 10.21277/sw.v1i6.241, <https://www.journals.vu.lt/social-welfare/article/view/28261/27528>
- Salameh AM., Boyajian DS., Odeh NH., Amaireh AE., Funjan IK., Al-Shatanawi NT. (2022) Increased incidence of musculoskeletal pain in medical students during distance learning necessitated by the COVID-19 pandemic, *Clinical Anatomy* 35:529-536. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC9083239>
- Somhegyi A. (2022) Posture correction as part of holistic health promotion in Hungarian schools, *Clinical Neuroscience* 30;75(5-06):151-161 doi: 10.18071/isz.75.0151, <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/35819345/>
- World Health Organization (WHO) (2010) Global recommendations on physical activity for health, <https://www.who.int/publications/i/item/9789241599979>

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΠΤΥΧΙΑΚΟΙ ΦΟΙΤΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΠΑΝΔΗΜΙΑ COVID-19. ΜΙΑ ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

PROFESSIONAL IDENTITY AND UNDERGRADUATE STUDENTS DURING THE COVID-19 PANDEMIC. A CASE STUDY IN GREECE

Δρ. Βασιλική Σ. Φωτοπούλου, Ε.ΔΙ.Π.
Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και
της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία
Πανεπιστήμιο Πατρών
vfotopoulou@upatras.gr

Περίληψη

Μέσα από την παρούσα εργασία επιδιώκεται η διερεύνηση των θέσεων προπτυχιακών φοιτητών/τριών σχετικά με το πως θεωρούν ότι η πανδημία επηρέασε τους/τις ίδιους/ες ως μελλοντικούς/κές εκπαιδευτικούς. Πρόκειται για δείγμα φοιτητών/τριών προσχολικής εκπαίδευσης που βίωσε την πανδημία και τις μεταβολές που αυτή επέφερε κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών τους σπουδών. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με ανώνυμο ερωτηματολόγιο και ακολούθησε θεματική ανάλυση περιεχομένου. Από τις απαντήσεις διαπιστώνεται ότι οι φοιτητές/τριες αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους ως εκπαιδευτικούς μέσα από την αντιμετώπιση αλλαγών, την αξιοποίηση νέων τεχνολογιών, την απόκτηση εμπειρίας ή και την απουσία εμπειρίας. Ιδιαίτερο όμως εύρημα αποτελεί η μελλοντική προοπτική και περαιτέρω αξιοποίηση της βιωμένης εμπειρίας από τους/τις φοιτητές/τριες. Σε ορισμένες περιπτώσεις φαίνεται να είναι αξιοποιήσιμη σε παρόμοιες καταστάσεις στο μέλλον ενώ σε άλλες περιπτώσεις λειτουργεί ως γενικευμένο εργαλείο που τους καθιστά ικανούς να ανταπεξέρχονται κάθε είδους πρόκληση. Η παρούσα έρευνα επιδιώκει να συνεισφέρει μέσα από τη δική της προσέγγιση στη βαθύτερη κατανόηση των αλλαγών που βίωσαν οι φοιτητές/τριες με αναφορά στην ταυτότητά τους και στην αξιοποίησή τους σε περιόδους μεταβολών και προκλήσεων στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι.

Λέξεις κλειδιά

Επαγγελματική ταυτότητα, πανδημία, COVID-19, προπτυχιακοί φοιτητές/τριες, προσχολική εκπαίδευση, μελλοντικοί εκπαιδευτικοί.

Abstract

This paper aims to investigate the positions of undergraduate students on how the COVID-19 pandemic affected them as future educators. The sample of the study is undergraduate students in a Greek University aspiring to become preschool teachers, who experienced firsthand during their undergraduate studies the pandemic and the changes it brought. The data was collected through an anonymous questionnaire followed by thematic content analysis. The analysis of the responses reveals that the students perceive themselves as pre-service educators coping with change, utilizing new technologies, acquiring unique experiences, or lagging behind in experience. A particular finding, however, is the future perspective of lived experience by students. One position is that these experiences will be applicable in the same (narrow) situation in the future. A second viewpoint is that it was a generalizable experience that raised their awareness and prepared them to meet ad hoc a broader spectrum of future challenges. The present research aspires to contribute to deepening our understanding of the changes the COVID-19 pandemic brought and how future educators perceive them in the process of forming their professional identity and preparedness in times of educational change and challenges.

Key words

Professional identity, pandemic, COVID-19, undergraduate students, early childhood education, future teachers.

0. Εισαγωγή

Η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών διαμορφώνεται και εξελίσσεται μέσα από μια δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ των μεταβαλλόμενων πλαισίων διδασκαλίας και του προσωπικού ερμηνευτικού πλαισίου που αναπτύσσει κάθε εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής του/της πορείας (Kálmán et al., 2020. Kelchtermans, 2009. Van Lankveld et al., 2021. Υφαντή & Φωτοπούλου, 2016). Ο Day και οι συνεργάτες του (2005) κάνουν λόγο για δύο τάσεις (tensions) που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί, μεταξύ της «βασικής/κεντρικής» (“core”) ιδανικής ταυτότητας εκπαιδευτικού, όπως η μέριμνα προς τους/τις μαθητές/τριες και της περιστασιακής τους ταυτότητας στην προσπάθειά τους να προσαρμοστούν σε εξωτερικούς παράγοντες. Ως εξωτερικοί παράγοντες ορίζονται οι ποικίλες οι εκπαιδευτικές αλλαγές και στην προκειμένη περίπτωση ο αντίκτυπος και οι επιπτώσεις της πανδημίας COVID-19.

Πέραν όμως των εξωτερικών παραγόντων, οι οποίοι λειτουργούν ως σημείο αναφοράς στον προσδιορισμό και τη διαμόρφωση της ταυτότητας των εκπαιδευτικών, σημαντικό αναδεικνύεται -όπως εντοπίζεται και στη σχετική με το θέμα βιβλιογραφία- το χρονικό διάστημα των ακαδημαϊκών σπουδών των φοιτητών/τριών. Το χρονικό αυτό διάστημα διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας των

μελλοντικών εκπαιδευτικών και βρίσκεται σε αδιάσπαστη σχέση και συνάφεια με τη δόμησή της. Προς τούτο, σημαντική αναδεικνύεται και η συμβολή των ακαδημαϊκών σπουδών με τις εκπαιδευτικές εμπειρίες που παρέχονται σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο ως μέρος του προγράμματος σπουδών και οι οποίες συνεισφέρουν και διαμορφώνουν την επαγγελματική ταυτότητα των προπτυχιακών φοιτητών/τριών κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. (Ifanti & Fotopoulou, 2010. Nguyen & Yang, 2018. Schepens et al., 2009. Φωτοπούλου, 2019).

Η φύση της ταυτότητας του/της εκπαιδευτικού σε συνδυασμό με τις εξωτερικές επιρροές που αυτή δέχεται και μέσω αυτών αναπτύσσεται και εξελίσσεται, η συμβολή των ακαδημαϊκών σπουδών στην ταυτότητα των προπτυχιακών φοιτητών/τριών και η νέα πραγματικότητα, όπως αυτή δημιουργήθηκε κατά την πανδημία συνθέτουν μια διαφορετική ερευνητική προσέγγιση και προοπτική σχετικά με τον/την εκπαιδευτικό και την επαγγελματική του/της ταυτότητα (βλ. π.χ.: Jones & Kessler, 2020). Με εφιαλτήριο την επιρροή της πανδημίας στη διαμόρφωση της ταυτότητας του/της εν ενεργεία εκπαιδευτικού (Foreman-Brown et al., 2022) η παρούσα έρευνα επιδιώκει τη διερεύνηση των απόψεων προπτυχιακών φοιτητών/τριών προσχολικής εκπαίδευσης σχετικά με την ταυτότητά τους κατά την πανδημία.

Ειδικότερα, σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει πως αυτή η μετάβαση και η επακόλουθη νέα πραγματικότητα που διαμορφώσαν οι συνθήκες της πανδημίας στην ακαδημαϊκή καθημερινότητα των φοιτητών/τριών, επηρέασε τον τρόπο που οι ίδιοι/ες αντιλαμβάνονται την ταυτότητά τους, ως μελλοντικοί εκπαιδευτικοί.

Εκτιμάται ότι η διερεύνηση του ανωτέρου ερευνητικού προβληματισμού θα συμβάλλει στην κατανόηση των προκλήσεων που αντιμετωπίστηκαν κατά τη διάρκεια της πανδημίας από τους/τις προπτυχιακούς/κές φοιτητές/τριες προσχολικής εκπαίδευσης και τον αντίκτυπο των αλλαγών αυτών στην ταυτότητά τους. Επιπλέον, θα παρέχει πληροφορίες για τον τρόπο που διαμορφώνεται, προσδιορίζεται και επαναπροσδιορίζεται η ταυτότητα των νέων εκπαιδευτικών σε αντίστοιχες περιόδους αλλαγών και αβεβαιότητας.

1. Επαγγελματική ταυτότητα εκπαιδευτικού

Η επαγγελματική ταυτότητα του/της εκπαιδευτικού θεμελιώνεται σε ένα σύνολο Η πεποιθήσεων και αντιλήψεων που έχει διαμορφώσει το άτομο για το επάγγελμά του (Meyer, 2009. Yuan & Lee, 2016). Σύμφωνα με τους Flores και Day (2006) η ταυτότητα προσδιορίζεται ως μια τρέχουσα και δυναμική διαδικασία, η οποία εμπεριέχει την απόκτηση νοήματος και τον επαναπροσδιορισμό των αξιών και των εμπειριών του ατόμου. Επιπλέον, η ταυτότητα των εκπαιδευτικών συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με το προσωπικό στοιχείο και αναφέρεται στον τρόπο που το κάθε άτομο αντιλαμβάνεται την έννοια του/της εκπαιδευτικού και τον εαυτό του ως εκπαιδευτικό (Meyer, 2009. Yuan & Lee, 2016). Ο Beijgaard και οι συνεργάτες του (2004) αναφέρουν ότι η έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας προσδιορίζεται με ποικίλους τρόπους και διαφορετικές προσεγγίσεις στον τομέα της

εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, ενώ νωρίτερα, οι Cooper και Olson (1996) υπογραμμίζουν ότι η επαγγελματική ταυτότητα είναι μια έννοια με διάφορες εκφάνσεις, όπου πλείστοι παράγοντες, ιστορικοί, κοινωνιολογικοί, ψυχολογικοί και πολιτισμικοί συνεισφέρουν στην αντίληψη του/της εκπαιδευτικού για τον ίδιο του/της τον εαυτό ως εκπαιδευτικό (Cooper & Olson, 1996, στο: Chong & Low, 2009, σ. 60).

Ιδιαίτερο, επίσης, ερευνητικό ενδιαφέρον στην προσέγγιση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών εντοπίζεται στην παρουσία των συναισθημάτων (Day & Leitch, 2001). Οι Beauchamp και Thomas (2009) επικεντρώνονται στη συμβολή των συναισθημάτων ως μέσο για την κατανόηση της ταυτότητας των εκπαιδευτικών και υποστηρίζουν ότι αυτά αποτελούν έναν βασικό παράγοντα μέσω του οποίου η ταυτότητα διαμορφώνεται και εκδηλώνεται. Τα συναισθήματα καταλαμβάνουν σημαντικό μέρος της ταυτότητας των εκπαιδευτικών, το οποίο τους/τις ακολουθεί και στην μετέπειτα επαγγελματική τους πορεία. Αρκετοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι και οι προπτυχιακοί/κές φοιτητές/τριες έρχονται αντιμέτωποι με μια πληθώρα συναισθημάτων κατά τη διαδικασία μάθησης της διδασκαλίας, τα οποία είναι δυνατό να ασκήσουν επιρροή στον τρόπο που ερμηνεύουν τις ποικίλες εμπειρίες μάθησης και τη διαδικασία μέσω της οποίας κατανοούν τους εαυτούς τους μέσα στο επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού. (βλ. π.χ.: Flores & Day, 2006. Ifanti & Fotopoulou, 2010. Sutton & Wheatley, 2003. Timostsuk & Ugaste, 2010. Yuan & Lee, 2016).

Παρομοίως, ο Foucault (1979) μέσα από μια μετα-δομιστική προσέγγιση υπογραμμίζει τη συμβολή και τον ρόλο των συναισθημάτων στη διαμόρφωση της ταυτότητας ως κάτι που επηρεάζεται μέσα από τους λόγους εξουσίας και γνώσης (discourses of power and knowledge) που περιβάλλουν τους/τις εκπαιδευτικούς (στο: Jones & Kessler, 2020). Πιο αναλυτικά, ο Foucault (1979) υποστηρίζει ότι οι λόγοι αυτοί για τους/τις εκπαιδευτικούς περιλαμβάνουν πεποιοθήσεις σχετικά με το τι είναι ή δεν είναι οι εκπαιδευτικοί, τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών και τη λειτουργία των σχολείων στην κοινωνία (Foucault (1979) στο: Jones & Kessler, 2020). Οι εκπαιδευτικοί στο σχολικό περιβάλλον λειτουργούν ενταγμένοι σε ένα πλαίσιο πολυεπίπεδων ερμηνειών, απαιτήσεων και αναγκών (demands) σχετικά με την εργασία τους, γεγονός που τους/τις θέτει σε κατάσταση συνεχούς διαπραγματεύσεως και δράσης. Όπως, λοιπόν, επισημαίνει και ο Zembylas (2003: 224) «ο σχηματισμός της ταυτότητας συνιστά ένα παράγωγο της εξουσίας και της γνώσης εντός ενός πλαισίου κανονικοποιημένων θεσμικών κωδίκων» και έτσι οι εκπαιδευτικοί είναι υποχρεωμένοι να κατασκευάσουν τις ταυτότητές τους από διαλεκτικό υλικό (discursive material) που τίθεται στη διάθεσή τους.

2. Μεθοδολογικό πλαίσιο

Πριν την πανδημία COVID-19 η διδασκαλία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ήταν - κατά κύριο λόγο - οργανωμένη δια ζώσης. Κατά τη διάρκεια της πανδημίας η κατάσταση άλλαξε άρδην με τη συντριπτική πλειοψηφία των ακαδημαϊκών μαθημάτων να υλοποιούνται

αποκλειστικά διαδικτυακά, γεγονός που διαμόρφωσε σε διδάσκοντες/ουσες αλλά και σε φοιτητές/τριες μια νέα κανονικότητα (Vallee, 2020. Watermeyer et al., 2021). Αν και η τριτοβάθμια εκπαίδευση σύντομα ανασυντάχθηκε στην αντιμετώπιση των αλλαγών (Giner-Gomis et al., 2022) ωστόσο ο βαθμός και ο όγκος των αλλαγών που επήλθαν λόγω της πανδημίας ήταν μεγάλος, όπως αντίστοιχα και η δυσκολία να αντιμετωπιστούν οι αλλαγές αυτές (Jones & Kessler, 2020). Επιπλέον, οι αλλαγές αυτές δεν άφησαν ανεπηρέαστους και τους/τις προπτυχιακούς/κές φοιτητές/τριες, που έπρεπε άμεσα και γρήγορα να προσαρμοστούν κυρίως σε αυτές που αφορούσαν στον τρόπο διδασκαλίας και εκπαίδευσης (Aizenberg, 2022. Carrillo & Flores, 2020).

Με δεδομένο τις αλλαγές που επέφερε η πανδημία, με αναφορά στο εκπαιδευτικό και διδακτικό κυρίως πλαίσιο που μας αφορά, σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε η παρούσα έρευνα. Η έρευνα διεξήχθη στο Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία (εφεξής: ΤΕΕΑΠΗ) του Πανεπιστημίου Πατρών κατά το ακαδημαϊκό έτος 2022-2023. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από προπτυχιακούς/κές φοιτητές/τριες του Τμήματος. Πρόκειται για στοχευμένο και όχι τυχαίας επιλογής δείγμα. Η επιλογή του συγκεκριμένου δείγματος έγινε διότι το σύνολο των φοιτητών/τριών αυτών βίωσε τη μετάβαση από την δια ζώσης στην εξ αποστάσεως διδασκαλία και την επάνοδο στην κανονικότητα με τη δια ζώσης παρουσία στο ακαδημαϊκό περιβάλλον, κατόπιν της άρσης των αυστηρών υγειονομικών μέτρων. Επιπλέον, μία ακόμα ιδιαιτερότητα του δείγματος αυτού είναι σε συνάρτηση με το ακαδημαϊκό πλαίσιο σπουδών τους και την πανδημία. Πιο αναλυτικά, οι μεταβάσεις από το ψηφιακό στο δια ζώσης πλαίσιο διδασκαλίας και αντίστροφα αφορούσαν και συμπεριελάμβαναν εξίσου το θεωρητικό πλαίσιο καθώς και την πρακτική άσκηση.

Για τη συλλογή του ερευνητικού υλικού χρησιμοποιήθηκε ανώνυμο γραπτό ερωτηματολόγιο, καθώς συνίσταται για τη διερεύνηση εμπειριών και νοημάτων, ενώ μέσω ανοικτών ερωτήσεων παρέχεται η δυνατότητα στον/στην ερωτώμενο για αναλυτική αποτύπωση προβληματισμών, επιχειρημάτων και βιωμάτων του (Field & Hole, 2010. Fink, 2003. Maxwell, 2013). Επιπλέον, η μεθοδολογική αυτή επιλογή συλλογής δεδομένων προκρίθηκε έναντι μίας ημι-δομημένης συνέντευξης για τη διατήρηση της ανωνυμίας των ερωτώμενων, η οποία εξασφαλίζεται μέσω των ανώνυμων γραπτών ερωτηματολογίων και συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας των δεδομένων, ενώ ενδείκνυται για την ταυτόχρονη συλλογή στοιχείων (Βάμβουκας, 2010: 248-249. Κυριαζή, 2011: 117-118). Προηγήθηκε έλεγχος και αξιολόγηση του τρόπου διατύπωσης και κατανόησης του ερωτήματος από δυνητικούς/κές συμμετεχόντων, οι οποίοι/ες δεν συμπεριελήφθησαν στο οριστικό δείγμα. Το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε στο περιθώριο του μαθήματος, η συμμετοχή σε αυτό ήταν προαιρετική και δε λαμβάνεται υπόψη στη βαθμολογία. Συμμετείχαν 25 συνολικά φοιτητές/τριες, όλοι/όλες φοιτούσαν στο τέταρτο έτος των σπουδών τους και το ποσοστό απόκρισης είναι 100%. Ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά το 92% είναι γυναίκες.

Συγκεκριμένα, το ερευνητικό ερώτημα αφορά στο πως η πανδημία επηρέασε την αντίληψη των προπτυχιακών φοιτητών/τριών σχετικά με τον εαυτό τους ως εκπαιδευτικό και τέθηκε ως εξής: *«Πώς θεωρείτε ότι σας επηρέασε η πανδημία, ως μελλοντικούς/κές εκπαιδευτικούς;»*.

Στην ανάλυση των αποτελεσμάτων που θα παρουσιαστεί στη συνέχεια, η μέθοδος που επιλέχθηκε για την επεξεργασία των απαντήσεων ήταν η θεματική ανάλυση περιεχομένου σε επίπεδο πρότασης. Η συγκεκριμένη μέθοδος επιλέχθηκε καθώς επιτρέπει τη συστηματική διερεύνηση του κειμένου και οδηγεί στη συστηματική κωδικοποίηση του γραπτού λόγου, που στην περίπτωση μας, είναι το υπό μελέτη ερευνητικό γραπτό ερώτημα προς τους φοιτητές/τριες (Κυριαζή, 2011: 281-292).

3. Αποτελέσματα

Για την επεξεργασία και την ανάλυση των δεδομένων δεν προσδιορίστηκαν εκ των προτέρων άξονες ή κατηγορίες αλλά διαμορφώνονται κατόπιν της ανάλυσης του υλικού. Για αυτό τον λόγο επιλέχθηκε η μέθοδος της αναλυτικής επαγωγικής και μονάδα καταγραφής αποτελεί η πρόταση (Κυριαζή, 2011). Για την παρουσίαση των ποιοτικών αποτελεσμάτων επιλέχθηκαν σχετικά αποσπάσματα για να καταδειχθεί η ποικιλία των θέσεων και των απόψεων των συμμετεχόντων/ουσών φοιτητών/τριών. Προκειμένου να εξασφαλιστεί η ανωνυμία του συνόλου αλλά του παράγοντα φύλου επιλέχθηκε ενιαία γραμματική και αριθμητική της μορφής Φ00 κωδικοποίηση των απαντήσεων των συμμετεχόντων/ουσών.

Η ποιοτική ανάλυση των δεδομένων ως προς τον τρόπο που η πανδημία επηρέασε την αντίληψή τους για τον μελλοντικό τους εαυτό ως εκπαιδευτικό ανέδειξε τέσσερις κατηγορίες:

- 1.1 Αλλαγές και μεταβολές
- 1.2 Απώλεια/Απουσία
- 1.3 Τεχνολογία εξ αποστάσεως
- 1.4 Εμπειρία

Η κατηγορία 1.1 εστιάζει στη στάση των φοιτητών/τριών του δείγματος απέναντι στις αλλαγές. Αντιλαμβάνονται την παρουσία των αλλαγών που επήλθαν μέσω της πανδημίας και σε ορισμένες περιπτώσεις συνειδητοποιούν ότι οι αλλαγές αποτελούν σταθερό σημείο αναφοράς στο εκπαιδευτικό πλαίσιο και ότι θα κληθούν ίσως αργότερα να αντιμετωπίσουν παρόμοιες αλλαγές ως μελλοντικοί/κές εκπαιδευτικοί. Ταυτόχρονα, μέσα από την ικανότητα του/της εκπαιδευτικού να ανταπεξέρχεται των αλλαγών προσδίδουν και κάποια χαρακτηριστικά που συμβάλλουν προς αυτή την κατεύθυνση, όπως ευελιξία και προσαρμοστικότητα. Χαρακτηριστικά είναι τα αποσπάσματα που ακολουθούν:

«Σίγουρα με έβαλε σε σκέψεις σχετικά με το πως θα αντιμετωπίζα εγώ την εκπαίδευση υπό αυτές τις συνθήκες» (Φ06).

«Θεωρώ ότι η πανδημία με βοήθησε να καταλάβω ότι ως εκπαιδευτικός και εγώ αργότερα θα κληθώ να ανταπεξέλθω σε διάφορες συνθήκες και δεδομένα κάθε φορά. Θα πρέπει να είμαι έτοιμη να προσαρμοστώ» (Φ08).

«Θεωρώ πως με επηρέασε στο να μη θεωρώ κάτι δεδομένο, καθώς οι συνθήκες που ζούμε καθημερινά μπορούν να διαφοροποιηθούν ανά πάσα στιγμή. Έτσι αυτή η εμπειρία με βοήθησε στο να μάθω να προσαρμόζομαι πιο εύκολα και να είμαι πιο προετοιμασμένη για αλλαγές» (Φ10).

«Ως μελλοντικούς εκπαιδευτικούς, η πανδημία μας βοήθησε να αντιληφθούμε πως τα πράγματα αλλάζουν συνεχώς και να βρισκόμαστε σε εγρήγορση για να βρίσκουμε συνεχώς λύσεις σε διάφορα θέματα που ίσως προκύπτουν κάθε φορά» (Φ13).

«[...] Η γρήγορη και αποτελεσματική σκέψη καθώς και η δυνατότητα προσαρμογής και ευελιξίας είναι στοιχεία που αποκόμισε μεγάλο ποσοστό των φοιτητών αλλά και των εκπαιδευτικών» (Φ14).

«Θα γνωρίζω ότι όλα είναι πιθανά οπότε θα μπορέσω να διαχειριστώ μια κρίση με μεγαλύτερη ψυχραιμία και αισιοδοξία» (Φ16).

Η επόμενη κατηγορία (1.2) αναφέρεται στην επιρροή που άσκησε η πανδημία ως προς την αντίληψη των φοιτητών/τριών του δείγματος, η οποία εντοπίζεται μέσα από απώλεια/απουσία επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης που αφορά κυρίως στο πλαίσιο της τάξης:

«[...] Φανερώθηκε η αξία χρήσης της τεχνολογίας αλλά και το αναντικατάστατο κομμάτι του να βρίσκονται όλα τα παιδιά μαζί σε μία τάξη, να αλληλεπιδρούν, να συνεργάζονται από κοντά» (Φ07).

«Με βοήθησε να καταλάβω τη σημασία της διδακτικής διαδικασίας και πως αυτή δεν μπορεί να αντικατασταθεί με κανέναν άλλον τρόπο πέρα από τη δια ζώσης διδασκαλία» (Φ25).

καθώς και απουσία εμπειρίας στο πλαίσιο των ακαδημαϊκών τους σπουδών:

«Πιστεύω πως επηρεαστήκαμε πάρα πολύ [...] γιατί θιώσαμε πρωτόγνωρες καταστάσεις, όπως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση και θεωρώ ότι οι φοιτητές από προηγούμενα έτη που δεν είχαν να αντιμετωπίσουν αυτές τις καταστάσεις είναι σε πολύ καλύτερο επίπεδο απ' ό,τι εμείς» (Φ20).

«Με την τηλεεκπαίδευση μπορεί να μην χάθηκε το θεωρητικό κομμάτι των σπουδών μας αλλά πιστεύω πως χάθηκε ένα τεράστιο μέρος του πρακτικού κομματιού» (Φ23).

Ακολουθεί η επόμενη κατηγορία (1.3) που εστιάζει στη σύνδεση της πανδημίας με τις νέες τεχνολογίες και πως η νέα υφιστάμενη κατάσταση σχετίζεται με τους ίδιους/ες ως

μελλοντικούς/ές εκπαιδευτικούς. Αυτή η μετάβαση είχε ως αποτέλεσμα την εξοικείωση των φοιτητών/τριών με τις νέες τεχνολογίες:

«Επιπλέον εξοικειώθηκα με νέες τεχνολογίες που σίγουρα θα μου φανούν χρήσιμες στο μέλλον» (Φ06).

«[...] Παρόλα τα αρνητικά θεωρώ πως η πανδημία με έφερε πιο κοντά με την τεχνολογία [...]» (Φ22).

Επίσης, επισημαίνεται η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και η συμβολή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς και η αναφορά σε πιθανή μελλοντική χρήση τους σε παρόμοιες καταστάσεις:

«Θεωρώ πλέον πως η τεχνολογία είναι αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητας. Συνεπώς, με την πανδημία εντάχθηκε περισσότερο στη ζωή μας. Άρα ως μελλοντικοί εκπαιδευτικοί οφείλουμε να την αξιοποιήσουμε στην εκπαιδευτική διαδικασία» (Φ03).

«[...] πλέον ξέρουμε πως να χειριστούμε μια εξ αποστάσεως εκπαίδευση» (Φ09).

«Θα ξέρω να διδάσκω εξ αποστάσεως, μία δεξιότητα που μπορεί να φανεί πολύ χρήσιμη [...]» (Φ16).

«Το γεγονός ότι εξοικειωθήκαμε τόσο πολύ με τη διαδικτυακή εκπαίδευση, ίσως μας βοηθήσει μελλοντικά σε κάποια κατάσταση που είτε θα επιλέξουμε εμείς σαν συνθήκη είτε μας επιβληθεί λόγω ανάγκης, όπως η πανδημία» (Φ17).

Στην κατηγορία 1.4 γίνεται αναφορά στην εμπειρία που αποκτήθηκε κατά τη διάρκεια της πανδημίας λόγω των ιδιαίτερων συνθηκών της: *«Είναι μια ιδέα που πλέον δε θα με «τρομοκρατήσει» μιας και είδα από άλλους εκπαιδευτικούς πως πραγματοποιούν το μάθημα [...]» (Φ04) και «[...] επίσης βοήθησε στην ετοιμότητά μου για την εύρεση λύσεων σε συγκεκριμένες περιπτώσεις» (Φ22).*

Μέσα από την προσέγγιση και μελέτη των τεσσάρων κατηγοριών, όπως αυτές προέκυψαν από τις απαντήσεις των φοιτητών/τριών του δείγματος, διαπιστώθηκαν επιπλέον τα εξής: Η έννοια της αλλαγής και της μεταβολής διατρέχει το σύνολο σχεδόν των απαντήσεων των φοιτητών/τριών ανεξάρτητα από τις κατηγορίες που διαμορφώθηκαν, όπως παράλληλα και ο τρόπος που θα αντιμετωπίζουν τις αλλαγές. Η αποδελτίωση αυτών των δυο επιπρόσθετων κοινών σημείων του συνόλου των κατηγοριών ανέδειξε τρεις τάσεις των ερωτώμενων σχετικά με τις αλλαγές και την αντιμετώπισή τους.

Η πρώτη τάση αφορά στην ικανότητα αντιμετώπισης έκτακτων και μη προβλέψιμων καταστάσεων που θα παρουσιάζονται καθόλη τη διάρκεια της επαγγελματικής πορείας του/της εκπαιδευτικού και τη δυνατότητα αντιμετώπισής τους. Το πλαίσιο της πανδημίας λειτούργησε ως αφορμή για αντιμετώπιση της συγκεκριμένης αλλαγής και ταυτόχρονα και

ως πεδίο γενικότερου προβληματισμού δυνητικής αντιμετώπισης κάθε αλλαγής. Παράλληλα φαίνεται να είναι αντιληπτό ότι οι αλλαγές και οι μεταβολές, ειδικότερα στον χώρο της εκπαίδευσης, αποτελούν σταθερό γνώρισμα. Η ευελιξία και η προσαρμοστικότητα του/της εκπαιδευτικού αποτελούν δεξιότητες που πρέπει να διαθέτει ο/η εκπαιδευτικός για να αντιμετωπίζει κάθε πρόκληση και αλλαγή ανεξάρτητα από τα ιδιαίτερα γνωρίσματά της (κατηγορία 1.1).

Στη δεύτερη τάση οι ερωτώμενοι/ες θεωρούν ότι απέκτησαν τα εφόδια, τον τρόπο για την αντιμετώπιση των αλλαγών που σχετίζονται με την πανδημία. Η προσαρμοστικότητα και η ευελιξία τους αφορούν σε συγκεκριμένες καταστάσεις, οι οποίες φέρουν χαρακτηριστικά όμοια με της πανδημίας. Παρομοίως, και η εξοικείωσή τους με τις νέες τεχνολογίες λειτούργησε με ιδιαίτερη επιτυχία στη διεξαγωγή των μαθημάτων εξ αποστάσεως και στην αντιμετώπιση των περιορισμών που ίσχυαν λόγω της πανδημίας. Ωστόσο, η εξοικείωση τους αυτή με τις νέες τεχνολογίες φαίνεται να λειτουργεί ως μια δεξιότητα που είναι σε θέση να εφαρμόσουν σε συνθήκες που παραπέμπουν στην επικρατούσα κατάσταση στην πανδημία και όχι κάτι γενικότερο. Πρόκειται δηλαδή για μια τάση που από το ένα μέρος διαθέτει και αναγνωρίζει τη συμβολή της ευελιξίας, της προσαρμοστικότητας και των νέων τεχνολογιών στο χώρο της εκπαίδευσης, από το άλλο μέρος όμως σχετίζει την ενεργοποίηση και αξιοποίηση των δεξιοτήτων και των εργαλείων αυτών σε συνθήκες που προσιδιάζουν της πανδημίας (κατηγορίες 1.3 & 1.4).

Η τρίτη τάση αφορά στην ομάδα των ερωτώμενων που φαίνεται να διατηρεί επιφυλάξεις έως και αρνητική στάση απέναντι στη λειτουργία τους εντός των αλλαγών που έφερε η πανδημία. Θεωρούν ότι ο τρόπος που βίωσαν τις αλλαγές τους ζημίωσε, δεν τους προσέφερε κάποια δεξιότητα που θα μπορούσε να αξιοποιηθεί μελλοντικά, αντίθετα υπολείπονται ακαδημαϊκών εμπειριών που θα μπορούσαν να τους βοηθήσουν στην μελλοντική τους πορεία ως εκπαιδευτικοί και κατά συνέπεια στη διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας (κατηγορία 1.2).

4. Συζήτηση

Η πανδημία COVID-19 επέφερε πλήθος αλλαγών, μέρος των οποίων αφορούσε και στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μέσα από το άρθρο επιδιώκεται η διερεύνηση των απόψεων προπτυχιακών φοιτητών/τριών προσχολικής εκπαίδευσης σχετικά με τη βιωματική προσέγγιση της πανδημίας κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών τους σπουδών και τον αντίκτυπο των αλλαγών αυτών στην επαγγελματική τους ταυτότητα. Αφετηρία για τον ερευνητικό προβληματισμό στάθηκαν δύο σημεία, το ένα ότι η διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών εντοπίζεται χρονικά να εκκινεί από τις προπτυχιακές σπουδές και το άλλο οι ιδιαίτερες συνθήκες -με αναφορά κυρίως στο ακαδημαϊκό πλαίσιο σπουδών- που διαμορφώθηκαν κατά την περίοδο της πανδημίας με κυρίαρχο γνώρισμα τη μετατροπή της δια ζώσης διδασκαλίας σε εξ αποστάσεως διδασκαλία.

Η σύζευξη αυτή λειτουργεί ως αναστοχαστικό εφελτήριο για τη διερεύνηση της ταυτότητας των φοιτητών/τριών κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19.

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι η πανδημία και οι μεταβολές που επέφερε επηρέασε σε μεγάλο βαθμό τις αντιλήψεις τους για τον εαυτό τους ως εκπαιδευτικό στο μέλλον. Τα ευρήματα της έρευνας ανέδειξαν τέσσερις κατηγορίες σχετικά με τον τρόπο που η πανδημία επηρέασε τις απόψεις τους και ταυτόχρονα διαφάνηκαν και τρεις τάσεις σχετικά με τις αντιλήψεις τους για τις επερχόμενες αλλαγές ή περιόδους κρίσης στον εκπαιδευτικό χώρο και την αντιμετώπιση αυτών.

Από τις απαντήσεις του δείγματος διαπιστώνεται ότι μέσα από την πανδημία μπόρεσαν να αντιληφθούν ότι οι αλλαγές αποτελούν σταθερό σημείο αναφοράς στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, έχουν ποικίλες εκφάνσεις και αφορούν και στο μέλλον. Επιπλέον, οι αλλαγές αυτές –όπως επισημαίνουν– έχουν αντίκτυπο και στους/στις ίδιους/ες ως μελλοντικούς/κές εκπαιδευτικούς, καθώς πρέπει να είναι σε εγρήγορση και σε ετοιμότητα να τις αντιμετωπίζουν όσο το δυνατό πιο αποτελεσματικά. Σε ορισμένες περιπτώσεις εκφράζουν δισταγμό σχετικά με τη δυνατότητα ή την αποτελεσματικότητα αντιμετώπισης των αλλαγών αλλά ταυτόχρονα αναγνωρίζουν ότι αλλαγές θα υφίστανται και απαιτείται διαρκής εγρήγορση, ευελιξία και προσαρμογή σε αυτές. Το εύρημα αυτό ταυτίζεται με τους Foucault (1979), Zembylas (2003) και Christensen et al. (2022) που αναφέρουν ότι οι ταυτότητες των εκπαιδευτικών είναι ευαίσθητες σε δομικές αλλαγές σε διδακτικά/εκπαιδευτικά πλαίσια (teaching contexts). Παράλληλα, η εξοικείωση καθώς και η ευελιξία και προσαρμοστικότητα των φοιτητών/τριών έναντι των εκάστοτε αλλαγών που θα λαμβάνουν χώρα στο σχολικό πλαίσιο συνιστά μία ιδιαιτέρως σημαντική διαπίστωση ενταγμένη σε μία ευρύτερη προοπτική, που επιβεβαιώνει την παραδοχή ότι το επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού είναι από τη φύση του μετασχηματιστικό (Feiman-Nemser, 2012).

Ορισμένοι/ες φοιτητές/τριες σημειώνουν ότι κατά την πανδημία στερήθηκαν τη διαζώσης επικοινωνία, η οποία δεν αντικαθίσταται με την επικοινωνία μέσω των νέων τεχνολογιών. Ακόμα, η απουσία επικοινωνίας στο πλαίσιο των ακαδημαϊκών σπουδών και ο αντίκτυπός της στην παρεχόμενη ποιότητα των διδακτικών εμπειριών συνιστούν αρνητικά στοιχεία τα οποία δεν μπορούν να αναπληρωθούν. Παρόμοια αποτελέσματα εντοπίζονται και στους Giner-Gomis et al. (2022).

Για την αντιμετώπιση των περιορισμών που είχαν τεθεί λόγω της πανδημίας αναζητήθηκαν και αξιοποιήθηκαν εναλλακτικές μορφές επικοινωνίας. Ειδικότερα στον τομέα της εκπαίδευσης η διαζώσης τάξη μετατράπηκε σε ηλεκτρονική μέσω της τεχνολογίας και των πλεονεκτημάτων που αυτή παρέχει. Οι φοιτητές/τριες του δείγματος υπογραμμίζουν τη χρησιμότητα και την αναγκαιότητα των τεχνολογιών και εκτιμούν ότι έχουν καταφέρει να εξοικειωθούν με αυτές, ειδικά όσον αφορά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η εξοικείωσή τους αναφέρεται κατά κύριο λόγο στη δυνατότητά τους να υλοποιήσουν και οι ίδιοι/ες διδασκαλία με τη βοήθεια αυτών (Darling-Hammond & Hyler, 2020. Giner-Gomis et al., 2022).

Επίσης, θεωρούν ότι είναι σε θέση να αξιοποιήσουν τις τεχνολογίες και στο μέλλον στον τομέα της εκπαίδευσης σε συνθήκες παρόμοιες της πανδημίας.

Ένα ακόμα στοιχείο που διαπιστώθηκε από την ανάλυση των δεδομένων αφορά στην εμπειρία που αποκτήθηκε από τους/τις φοιτητές/τριες κατά την πανδημία στη διάρκεια των ακαδημαϊκών τους σπουδών. Πρόκειται για εμπειρία που μπορεί να αξιοποιηθεί και στο μέλλον και να αποτελέσει σημείο αναφοράς σε παρόμοιες συνθήκες. Η διαπίστωση αυτή φανερώνει ότι παρά τους περιορισμούς και τις δυσκολίες που είχαν να αντιμετωπίσουν οι φοιτητές/τριες κατά την περίοδο της πανδημίας, μπόρεσαν ωστόσο βιωματικά να αντιληφθούν, να εντοπίσουν και να μάθουν τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί προσαρμόζονται και προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους σε έκτακτες καταστάσεις ή κοινωνικές καταστάσεις εκτάκτου ανάγκης (Allen et al., 2020). Ακόμα, η ανάδειξη των τεσσάρων κατηγοριών και των τριών τάσεων που προέκυψαν από τα δεδομένα της παρούσας εργασίας φανερώνουν ότι η πανδημία παρά τους περιορισμούς που επέβαλε στη διδασκαλία των μαθημάτων φαίνεται ότι είχε και θετικές συνέπειες για τους/τις φοιτητές/τριες του δείγματος. Σχετικό εύρημα έχει αναφερθεί και από τους Giner-Gomis et al. (2022).

5. Περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση

Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να επισημανθούν ορισμένοι περιορισμοί αλλά και μελλοντικές προεκτάσεις της παρούσας έρευνας. Βασικός περιορισμός είναι, όπως προαναφέρθηκε, ότι πρόκειται για αποκλειστικά στοχευμένο δείγμα ερωτώμενων. Πρόκειται για ένα ξεχωριστό δείγμα προπτυχιακών φοιτητών/τριών σχετικά με τη βιωμένη εμπειρία τους στο ακαδημαϊκό πλαίσιο σπουδών, εμπειρία που αφορά και στις δύο διαστάσεις διδασκαλίας (δια ζώσης και εξ αποστάσεως) σε συνδυασμό με το θεωρητικό και το πρακτικό μέρος των σπουδών τους. Επιπροσθέτως, πρέπει να ληφθεί υπόψη το σύντομο χρονικό διάστημα εντός του οποίου έπρεπε να διεξαχθεί η έρευνα προκειμένου να εντοπιστεί εγκαίρως το συγκεκριμένο δείγμα (προτού αποφοιτήσουν).

Η έρευνα επιδιώκει να συμβάλει στην κατανόηση της διαμόρφωσης της ταυτότητας των νέων εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα μιας δεδομένης χρονικής συγκυρίας με πολλές ιδιαιτερότητες, προβληματισμούς και επιπτώσεις στο ακαδημαϊκό και όχι μόνον πλαίσιο. Όσον αφορά σε περαιτέρω προεκτάσεις των ευρημάτων της έρευνας, αυτά παρέχουν ένα ερμηνευτικό πλαίσιο σχετικά με πως οι αλλαγές επηρεάζουν την αντίληψη των προπτυχιακών φοιτητών/τριών ως μελλοντικών εκπαιδευτικών και συνεπώς τον αντίκτυπο αυτών των αλλαγών στην ταυτότητά τους. Μπορούν, συνεπώς, να συνεισφέρουν και να αξιοποιηθούν ως θεωρητική πλαισίωση για το πως η πανδημία COVID-19 ασκεί επιρροή στην ταυτότητα προπτυχιακών φοιτητών/τριών άλλων τμημάτων.

Στις μελλοντικές κατευθύνσεις θα μπορούσαν, ακόμα να προστεθούν, η διερεύνηση των απόψεων και άλλων εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία κατά την περίοδο της

πανδημίας ή σε άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης, καθώς και πώς η ταυτότητα προπτυχιακών φοιτητών/τριών επηρεάζεται και διαμορφώνεται γενικότερα σε συνθήκες που διακρίνονται από αστάθεια, αλλαγές και μεταβολές συγκρίσιμες με των αντίστοιχων του πλαισίου COVID-19. Σημαντική, επίσης, θα ήταν η πραγματοποίηση συγκριτικών μελετών με προπτυχιακούς/ές φοιτητές/τριες προσχολικής εκπαίδευσης που βίωσαν την πανδημία τόσο εντός της χώρας όσο και με άλλες χώρες.

6. Συμπεράσματα

Τα ευρήματα της παρούσας εργασίας συνεισφέρουν στην κατανόηση της διαμόρφωσης της ταυτότητας των προπτυχιακών φοιτητών/τριών σε περιόδους που χαρακτηρίζονται από έντονες και εκτεταμένες αλλαγές, όπως ήταν η πανδημία COVID-19.

Η συμβολή της παρούσας εργασίας κρίνεται σημαντική για τους εξής λόγους: Πρώτον, μπορεί να αξιοποιηθεί ως σημείο αναφοράς σε περαιτέρω ερευνητικές προσεγγίσεις με απώτερο στόχο την επιβεβαίωση ή όχι των παραγόντων που φαίνεται να επιδρούν στην ταυτότητα των νέων εκπαιδευτικών και την επηρεάζουν, με ιδιαίτερη έμφαση σε περιόδους κρίσης και μεταβολών, όπως ήταν η πανδημία. Να αναδείξει δηλαδή ταυτίσεις και κοινές αναφορές ή όχι με ευρήματα σχετικών με το θέμα ερευνών. Δεύτερον, τα ευρήματα μπορούν να αξιοποιηθούν ως ερευνητικό εργαλείο συγκριτικής προσέγγισης που θα συνεισφέρει στη βαθύτερη κατανόηση της ταυτότητας του/της εκπαιδευτικού. Μπορεί να λειτουργήσει συγκριτικά ως εφελκυστικό για την ανάδειξη και άλλων πιθανών παραγόντων που επέδρασαν στο πλαίσιο της πανδημίας και είχαν χωρικές, χρονικές, πολιτισμικές ή άλλου είδους καταβολές διαφοροποιώντας έτσι την ανάδειξη επιπλέον παραγόντων σε ερευνητικό επίπεδο.

Κλείνοντας, μέσα από την έρευνά μας φάνηκε ότι η πανδημία με τις συνακόλουθες αλλαγές και μεταβολές με αναφορά στο πλαίσιο των προπτυχιακών σπουδών που στην παρούσα εργασία μας απασχολεί, επηρέασε σε μεγάλο βαθμό στην αντίληψη των φοιτητών/τριών ως μελλοντικών εκπαιδευτικών. Προσέγγισαν βιωματικά μια διαφορετική και απρόβλεπτη πτυχή της εκπαιδευτικής πράξης και μέσα από αυτήν τη διαδικασία αντιμετώπισαν αναστοχαστικά τις μελλοντικές προκλήσεις που ενδεχομένως θα κληθούν οι ίδιοι/ες ως εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίσουν. Αντιλήφθηκαν τον εαυτό τους ως εκπαιδευτικό μέσα από ένα διαφορετικό πλαίσιο κι η προσπάθειά τους να αντιμετωπίσουν και να λειτουργήσουν όσο το δυνατόν καλύτερα στο δεδομένο πλαίσιο αλλά και ενδεχόμενες παρόμοιες μελλοντικές καταστάσεις συντελούν στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας του/της νέου/νέας εκπαιδευτικού, ενός/μιας εκπαιδευτικού που είναι σε θέση να οραματίζεται τις αλλαγές και τις μεταβολές ως ευκαιρία για δράση και επαναπροσδιορισμό στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι.

Βιβλιογραφία

- Aizenberg, M. (2022) Preservice kindergarten teachers' narratives during the COVID-19 pandemic. *Quality Assurance in Education*, 30 (1):73-86. <https://doi.org/10.1108/QAE-06-2021-0099>.
- Allen, J.M., Rowan, L. & Singh, P. (2020) Teaching and teacher education in the time of COVID19. *Asia – Pacific Journal of Teacher Education*, 48(3):233-236, doi: 10.1080/1359866X.2020.1752051.
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009) Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2):175-189.
- Beijaard, D., Meijer, P.C. & N. Verloop (2004) Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20:107-128.
- Βάμβουκας, Μ.Ι. (2010) *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*, Αθήνα: Γρηγόρη.
- Carrillo, C. & M.A. Flores (2020) COVID-19 and teacher education: A literature review of online teaching and learning practices. *European Journal of Teacher Education*, 43(4):466-487.
- Chong, S. & E.L. Low (2009) Why I want to teach and how I feel about teaching – formation of teacher identity form pre-service to the beginning teacher phase. *Educational Research and Policy Practice*, 8: 59-72.
- Christensen MK, Nielsen KS & LD. O'Neill (2022) Embodied teacher identity: A qualitative study on 'practical sense' as a basic pedagogical condition in times of Covid-19. *Advances in Health Sciences Education*, 27(3):577–603 <https://doi.org/10.1007/s10459-022-10102-0>.
- Cooper, K. & M.R. Olson (1996) The multiple "I"s' of teacher identity. In M. Kompf, W.R. Bond, D. Dworet and R.T. Boak (Eds.), *Changing research and practice: Teachers' professionalism, identities and knowledge*. London/Washington, DC: The Falmer Press, 78-89
- Darling-Hammond, L. & M.E. Hyler (2020) Preparing educators for the time of COVID . . . and beyond. *European Journal of Teacher Education*, 43(4):457-465, doi: 10.1080/02619768.2020.1816961.
- Day, C., & R. Leitch (2001) Teachers and teacher educators' lives: The role of emotion. *Teaching and Teacher Education*, 17:403-415.
- Day, C., Elliot, B., & A. Kington, (2005) Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education*, 21(5):563–577. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.03.001>
- Feiman-Nemser, S. (2012) *Teachers as Learners*, Harvard University Press, Cambridge: MA.

- Field, A. & Hole, G. (2010) *How to design and report experiments*. SAGE Publications, SAGE, Thousand Oaks, CA.
- Fink, A. (2003) *The Survey Handbook*, SAGE, Thousand Oaks, CA.
- Flores, M.A., & C. Day (2006) Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22: 219-232.
- Foreman-Brown, G., Fitzpatrick, E. & K. Twyford (2022) Reimagining teacher identity in the post-Covid-19 university: becoming digitally savvy, reflective in practice, collaborative, and relational. *Educational and Developmental Psychologist*, DOI: 10.1080/20590776.2022.2079406
- Foucault, M. (1979) *Discipline and Punish*, New York, NY: Vintage.
- Giner-Gomis, A., González-Fernández, R., Iglesias-Martínez, M.J., López-Gómez, E. & I. Lozano-Cabezas, (2022) Investigating the teaching practicum during COVID-19 through the lens of preservice teachers. *Quality Assurance in Education*. <https://doi.org/10.1108/QAE-03-2022-0062>
- Ifanti, A.A. & V.F. Fotopoulou (2010) Undergraduate students' and teachers' perceptions of professional development and identity formation: A case study in Greece. *KEDI Journal of Educational Policy*, 7(1): 157-174.
- Jones, Al. & M.A. Kessler (2020) Teacher's emotions and identity work during a pandemic. *Frontiers in Education*, 5:583775.
- Kálmán, O., Tynjälä, P., & T. Skaniakos (2020) Patterns of university teachers' approaches to teaching, professional development and perceived departmental cultures. *Teaching in Higher Education*, 25(5):595-614. <https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1586667>
- Kelchtermans, G. (2009) Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2):257–272 <https://doi.org/10.1080/13540600902875332>
- Κυριαζή, Ν. (2011) *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων κα των τεχνικών*, Αθήνα: Πεδίο.
- Maxwell, J.A. (2013) *Quality Research Design*, SAGE Publications, SAGE, Thousand Oaks, CA.
- Meyer, D. (2009) Entering the emotional practices of teaching. In P.A. Schutz & M. Zembylas (Eds.), *Advantages in teacher emotion research*. Dordrecht: Springer, 73-91
- Nguyen, H.T.M. & H. Yang (2018) Learning to become a teacher in Australia: A study of pre-service teachers' identity development. *The Australian Educational Researcher*, 45: 625–645 <https://doi.org/10.1007/s13384-018-0276-9>
- Schepens, A., Aelterman, A., & P. Vlerick (2009) Student teachers' professional identity formation: Between being born as a teacher and becoming one. *Educational Studies*, 35(4): 361-378.

- Sutton, R., & K. Wheatley (2003) Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15:327-358.
- Timostsuk, I., & A. Ugaste (2010) Student teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 26:1563-1570.
- Vallee, M. (2020) Doing nothing does something: Embodiment and data in the COVID-19 pandemic. *Big Data & Society*, 7(1):1-12. <https://doi.org/10.1177/2053951720933930>
- van Lankveld, T., Thampy, H., Cantillon, P., Horsburgh, J., & M. Kluijtmans (2021) Supporting a teacher identity in health professions education: AMEE Guide No. 132. *Medical Teacher*, 43(2):124-136. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2020.1838463>.
- Watermeyer, R., Crick, T., Knight, C., & J. Goodall (2021) COVID-19 and digital disruption in UK universities: Afflictions and affordances of emergency online migration. *Higher Education*, 81(3):623-641. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00561-y>
- Yuan, R., & I. Lee (2016) "I need to be strong and competent": A narrative inquiry of a student-teacher's emotions and identities in teaching practicum. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 22(7):819-841.
- Zembylas, M. (2003) Emotions and teacher identity: A post-structural perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9(3):213-238.
- Υφαντή, Α.Α. & Β. Φωτοπούλου 2016 Απόψεις τελειόφοιτων φοιτητών Παιδαγωγικών Τμημάτων για την επαγγελματική τους ταυτότητα. *Επιστήμες Αγωγής*, 1:146-161.
- Φωτοπούλου, Β. (2019) Επαγγελματική Ταυτότητα σε Σχηματισμό: Προπτυχιακοί Φοιτητές Αντιλαμβάνονται και Περιγράφουν τον Εαυτό τους ως Εκπαιδευτικό. *Επιστήμες Αγωγής*, 3:211-232.

Η ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΩΝ ΑΠΟ ΤΟ 1821 ΕΩΣ ΣΗΜΕΡΑ

THE EVOLUTION OF GREEK PEDAGOGICAL FACULTIES FROM 1821 TO TODAY

Στέργιος Χατζάκης
Δάσκαλος - Βιολόγος,
Σύμβουλος Εκπαίδευσης Δασκάλων
2ης Θέσης Σ.Ε. Ρεθύμνου
hasmatosindesmos@yahoo.co.uk

Περίληψη

Η ίδρυση και λειτουργία δημοτικών σχολείων στη σύγχρονη Ελλάδα πάντοτε υπήρξε ένα από τα πρώτα μελήματα της εκάστοτε πολιτείας, χωρίς να συμβαίνει το ίδιο και με την ίδρυση και λειτουργία διδασκαλείων για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών που θα δίδασκαν στα δημοτικά σχολεία. Δεν είναι υπερβολή να ισχυριστεί κανείς, πως για αρκετά χρόνια μετά την απελευθέρωση, οι δάσκαλοι είχαν από ελλιπή έως ανύπαρκτη τυπική εκπαίδευση. Η συγκεκριμένη κατάσταση βελτιωνόταν με πολύ αργούς ρυθμούς. Μόλις τον τελευταίο μισό του 20ου αιώνα, με την ίδρυση των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και ακόμα περισσότερο με την ίδρυση των πανεπιστημιακών Παιδαγωγικών Τμημάτων, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχει πάρει τη θέση που πραγματικά της αξίζει.

Λέξεις κλειδιά

Διδασκαλείο, Μαρασλειο Διδασκαλείο, Παιδαγωγικές Ακαδημίες, Παιδαγωγικά Τμήματα.

Abstract

The establishment and operation of primary schools in modern Greece has always been one of the first priorities of the official state, but it's not the same situation regarding the establishment and operation of schools for the training of teachers who are to teach in primary schools. It is no exaggeration to claim that for several years after liberation, teachers had little to no formal training. This situation was improving at a very slow pace. It is only in the last half of the 20th century, with the establishment of Pedagogical Academies and even more with the establishment of Departments of Pedagogy in Universities, that we can argue that primary school teacher education has taken the place it truly deserves.

Key words

Pedagogical Faculties, Maraslean Pedagogical Academy, Pedagogical Academies, Pedagogical Departments.

0. Εισαγωγή

Ο όρος διδασκαλείο έχει διπλή σημασία. Αφ' ενός σημαίνει το χώρο μέσα στον οποίο εκτυλίσσεται η εκπαιδευτική διαδικασία, δηλαδή το σχολείο και αφετέρου σημαίνει το χώρο μέσα στον οποίο πραγματώνεται η μόρφωση των εκπαιδευτικών (Θεοδωρακόπουλος, 1984, σελ.7). Αντικείμενο του παρόντος αποτελεί η δεύτερη έννοια του όρου.

1. Σύντομη παρουσίαση της κατάστασης στα χρόνια της Τουρκοκρατίας

Στην περίοδο της τουρκοκρατίας δε λειτουργούν επίσημα διδασκαλεία. Οι δάσκαλοι, οι οποίοι είναι άτομα που απλά γνωρίζουν ανάγνωση και γραφή, χωρίς να έχουν καμία επίσημη κρατική παιδεία, ονομάζονται γραμματοδιδάσκαλοι και τα σχολεία στα οποία πραγματώνεται η εκπαιδευτική διαδικασία ονομάζονται γραμματοδιδασκαλεία ή κοινά ή κατώτερα σχολεία (Ευαγγελόπουλος, 1992, σελ.1238-1239).

Οι γραμματοδιδάσκαλοι παρά τις ελλιπέστατες γνώσεις τους, κατάφεραν να διατηρήσουν την ελληνική γλώσσα ζωντανή στο πέρασμα των αιώνων και να δημιουργήσουν κλίμα πατριωτισμού, το οποίο είχε προετοιμάσει το έδαφος για τη μεγάλη επανάσταση.

Το παιδαγωγικό έργο το οποίο προσέφεραν ήταν πολύ φτωχό με τη μεγάλη πλειοψηφία των κατοίκων της χώρας να είναι αγράμματοι. Ακόμα και πολλοί στρατιωτικοί αρχηγοί της Επανάστασης ήταν τελείως αναλφάβητοι. Δεν είναι υπερβολή να υποστηρίξει κάποιος ότι την ώρα που ιδρύεται το ελληνικό κράτος και λίγα χρόνια μετά βρισκόμαστε στο έτος μηδέν της ελληνικής εκπαίδευσης (Τσουκαλάς, 2006, σελ.391).

Μετά και την ίδρυση του πρώτου ελληνικού διδασκαλείου, ο θεσμός των γραμματοδιδασκάλων δεν καταργείται ολοκληρωτικά. Πολλές απομακρυσμένες κοινότητες που λόγω απόστασης δεν μπορούν να στείλουν τα παιδιά τους στα σχολεία των δήμων (σχολεία δήμου > δημοτικά), αναγκάζονται να μισθώνουν ανθρώπους με στοιχειώδεις γνώσεις για να διδάξουν σ' αυτά τα στοιχειώδη γράμματα. Οι δάσκαλοι αυτοί, οι οποίοι είναι προϊόν ανάγκης, ονομάζονται γραμματοδιδάσκαλοι και η απόδοσή τους φυσικά, είναι πολύ μικρή. Οι γραμματοδιδάσκαλοι εξακολουθούν να υπάρχουν μέχρι τις αρχές του 20^{ου} αιώνα, οπότε και αντικαθίστανται από τους απόφοιτους των υποδιδασκαλείων (Ευαγγελόπουλος, 1992).

2. Πρώτη προσπάθεια ίδρυσης διδασκαλείου

Αμέσως με την κήρυξη του απελευθερωτικού αγώνα η στοιχειώδης εκπαίδευση των νέων απετέλεσε μια από τις βασικές φροντίδες του Έθνους. Αυτό φαίνεται ξεκάθαρα και από τα πρακτικά της Β' Εθνοσυνέλευσης που έγινε στο Άστρος το 1823 «Συστηματικώς να οργανισθή η εκπαίδευσις της νεολαίας» (Μπελιάς, 1970, σελ.14).

Το 1824, ιδρύεται στο Άργος το πρώτο ελληνικό διδασκαλείο. Το διδασκαλείο θα δεχόταν δύο ή τρεις φιλομαθείς νέους από κάθε επαρχία. Ο χρόνος φοίτησης στο διδασκαλείο θα ήταν έξι μήνες ή ένα έτος. Σκοπός των αποφοίτων θα ήταν να διδάξουν σε αλληλοδιδασκτικά σχολεία.

Δυστυχώς, όλες αυτές οι προσπάθειες «παρέμειναν επί του χάρτου, διότι η επακολουθήσασα δραματική φάση της ελληνικής επανάστασεως, η αδελφοκτόνος διαιρέσις των αγωνιστών και τέλος η επιδρομή του Ιμπραήμ, ανέκοψε σχεδόν ολοκληρωτικώς την εκπαιδευτικήν κίνησιν» (Δασκαλάκης, 1968, σ.σ. 70-74 και 178-185).

Έτσι η πρώτη προσπάθεια ίδρυσης διδασκαλείου στέφθηκε με αποτυχία λόγω της εμπόλεμης ακόμα κατάστασης (Πυργιωτάκης, 1981, σ.σ. 19-20).

3. Ο Ιωάννης Καποδίστριας στην εκπαίδευση

Η Γ' Εθνοσυνέλευση εξέλεξε τον Ιωάννη Καποδίστρια για επτά χρόνια κυβερνήτη της Ελλάδας (Σβορώνος, 1977, σελ.72). Ένα από τα πρώτα του μέληματα ήταν η ίδρυση σχολείων σε όλη την έκταση της ελληνικής επικράτειας, στα οποία θα φοιτούσαν Έλληνες μαθητές. Η φοίτηση στα σχολεία ήταν υποχρεωτική σύμφωνα με τον νόμο του 1829, αλλά στην πράξη η υποχρεωτική φοίτηση δεν είχε γίνει ακόμα πραγματικότητα (Τζουμελέας κ.ά., 1933). Προϋπόθεση για τη σωστή λειτουργία των σχολείων ήταν να διαθέτουν αυτά ικανό διδακτικό προσωπικό.

Στην προσπάθειά του ο Ιωάννης Καποδίστριας να βρει το κατάλληλο προσωπικό, αφενός αναγνώριζε και διόριζε δασκάλους εκείνους που ήδη βρισκόταν στην υπηρεσία της εκπαίδευσης - εφόσον διέθεταν τα απαιτούμενα προσόντα - και αφετέρου προσκάλεσε μορφωμένους Έλληνες του εξωτερικού να συμβάλουν στην αναστήλωση της ελληνικής παιδείας.

Οι ανάγκες, όμως, για εκπαιδευτικό προσωπικό ήταν μεγάλες και δεν μπορούσαν να καλυφθούν. Για αυτό ο Ιωάννης Καποδίστριας ιδρύει το Κεντρικό Σχολείο στην Αίγινα με χρήματα του Ελβετού φιλέλληνα Eynard (Πυργιωτάκης, 1981, σελ.38).

4. Καποδιστριακό διδασκαλείο ή διδασκαλείο Αιγίνης

Το Καποδιστριακό διδασκαλείο ως παράρτημα του Κεντρικού Σχολείου της Αίγινας ιδρύεται το 1830. Για να εισαχθούν σε αυτό οι υποψήφιοι έπρεπε:

1. Να είναι άνω των 19 ετών.
2. Να έχουν την ικανότητα ελεύθερης ανάγνωσης και γραφής.
3. Να έχουν ιδέα περί της ελληνικής γλώσσας και
4. Να έχουν πιστοποιητικά από διοικητή ή δημογέροντες «περί της χρηστής και σώφρονος διαγωγής των».

Τα μαθήματα τα οποία διδάσκονταν ήταν: Αρχαία ελληνική γλώσσα και γραμματική, ιστορία του Ελληνικού Έθνους, μαθηματικά, γεωγραφία, γαλλικά, θρησκευτικά, ιχνογραφία, μουσική ενώ το μεγαλύτερο βάρος δινόταν στον οδηγό της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου του Ιωάννη Κοκκώνη. Δίπλα στο διδασκαλείο λειτουργούσε πρότυπο αλληλοδιδασκτικό σχολείο (το ορφανοτροφείο Αιγίνης) στο οποίο οι μαθητές έκαναν πρακτική εφαρμογή της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου.

Η διάρκεια των σπουδών ήταν τρεις μήνες. Απώτερος σκοπός ήταν να καλυφθούν τα με- κάλα εκπαιδευτικά κενά του νεοσύστατου ελληνικού κράτους.

Το διδασκαλείο χορηγούσε και υποτροφίες σε 45 νέους. Από αυτούς οι 35 ήταν μόνιμοι κάτοικοι της τότε ελληνικής επικράτειας, ενώ οι υπόλοιποι δέκα ήταν μόνιμοι κάτοικοι σκλα- βωμένων περιοχών. Οι μαθητευόμενοι ανάλογα με τις γνώσεις τους κατατάσσονταν σε δα- σκάλους τριών βαθμών. Υπήρχε η δυνατότητα με νέες εξετάσεις οι κάτοχοι χαμηλού βαθμού πτυχίου να πάρουν υψηλότερο.

Όλοι οι απόφοιτοι, ανεξαρτήτως βαθμού, προορίζονταν για αλληλοδιδασκτικά σχολεία, αφού δεν υπήρχε η οικονομική δυνατότητα να ιδρυθούν πιο εκσυγχρονισμένα σχολεία. Η κυβέρνηση έδινε περισσότερη βαρύτητα στη μαζική εκπαίδευση μαθητών παρά στην ποι- ότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Αναφορικά με τις γνώσεις που έπρεπε να είχαν οι δάσκαλοι, υπάρχει έντονη παρουσία των θρησκευτικών με διάφορες μορφές -κατήχηση, ανάγνωση Ευαγγελίου κτλ- και αποδί- δεται και μεγάλη σημασία στην ελληνική ιστορία. Η ελληνική ιστορία ήταν απαραίτητη, γιατί η απελευθέρωση του Έθνους μπορεί να είχε αρχίσει, αλλά δεν είχε ακόμα ολοκληρω- θεί, έτσι το φιλεπαναστατικό πνεύμα δεν έπρεπε να σβήσει, αντίθετα έπρεπε να υποστη- ριχτεί. Η έντονη παρουσία των θρησκευτικών αντανακλά τη στενή σύνδεση της εκκλησίας με τον λαό.

Δίπλωμα δασκάλου δινόταν και σε αυτοδίδακτους δασκάλους οι οποίοι πετύχαιναν στις προβλεπόμενες γραπτές εξετάσεις. Αυτές οι εξετάσεις ήταν οι ίδιες με τις εξετάσεις των τε- λειόφοιτων, αλλά η εξέτασή τους γινόταν από μια επιτροπή της οποίας πρόεδρος ήταν ο ίδιος ο Καποδίστριας ή αποτελούνταν από το γενικό διευθυντή του διδασκαλείου (Λέφας, 1942, σελ.156).

Το διδασκαλείο μετά τη δολοφονία του Καποδίστρια τον Οκτώβριο του 1831 έπεσε σε παρακμή και γρήγορα έκλεισε.

Το αποτέλεσμα του διδασκαλείου ήταν τραγικό. Η τρίμηνη μόρφωση δεν επαρκούσε να παράγει ικανούς δασκάλους. Έτσι η ποιότητα της εκπαίδευσης ήταν πολύ χαμηλή, αν και οι δάσκαλοι αυτοί θεωρούνται πολύ καλύτεροι από τους προγενέστερους γραμματοδιδα- σκάλους. Συχνά παρατηρούνται και κάποιες κωμικοτραγικές καταστάσεις οι οποίες είναι αδύνατον να ελεγχθούν. Έτσι έχουμε δασκάλους να πηγαίνουν στα σχολεία με τα νυχτικά τους, να φέρνουν ζώα μέσα στην αίθουσα την ώρα της παράδοσης, να εγκαταλείπουν την εκπαιδευτική διαδικασία και να πηγαίνουν σε καφενεία, καπηλειά, σφαιριστήρια κ.ά. (Λέφας, 1942).

5. Οθωνικό ή Βασιλικό διδασκαλείο

Την περίοδο της διακυβέρνησης από την αντιβασιλεία έχουμε τη σύνταξη και την εφαρ- μογή του σχολικού νόμου του 1834. Σε αυτόν τον νόμο προβλεπόταν η ίδρυση ενός «δι- δασκαλοδιδασκτηρίου» όπως χαρακτηριστικά λεγόταν, στο Ναύπλιο.

Σκοπός του διδασκαλείου είναι αφενός να εκπαιδεύει δασκάλους και αφετέρου να εξετάζει μορφωμένα άτομα για τη χορήγηση πτυχίου, ενώ είχε και τη δυνατότητα να προβιβάζει δασκάλους από χαμηλότερες βαθμίδες σε υψηλότερες (Δαυίδ, 1988, σελ.9).

Δικαίωμα συμμετοχής στις εισαγωγικές εξετάσεις του διδασκαλείου είχαν οι κάτοχοι:

- α) Ενδεικτικού της Β' τάξης του Δημοτικού Σχολείου και
- β) Αποδεικτικού περί της χρηστοθήειάς τους.

Οι εισαγωγικές εξετάσεις ήταν γραπτές και προαπαιτούσαν ελεύθερη ανάγνωση, ευκρινές και ευανάνγνωστο γράψιμο, τις τέσσερις πράξεις της αριθμητικής, κατήχηση, ιερά ιστορία, πολιτική ιστορία και γεωγραφία (Πυργιωτάκης, 1981, σελ.91). Σύμφωνα με μαρτυρίες οι εξετάσεις περιλάμβαναν υπαγόρευση αρχαίου κειμένου που έπρεπε οι εξεταζόμενοι να εξηγήσουν και υπήρχαν και γραμματικές παρατηρήσεις πάνω σε αυτό (Τζουμελέα κ.ά. 1933). Όσοι σπουδαστές γίνονταν δεκτοί, απαλλάσσονταν από τις στρατιωτικές τους υποχρεώσεις. Αυτό αποτέλεσε ισχυρό κίνητρο για το εκπαιδευτικό επάγγελμα.

Όλοι οι εκπαιδευόμενοι διδάσκονταν: θρησκευτικά, αρχαία ελληνικά και γραμματική, ελληνική ιστορία, γεωγραφία, φυσική και γαλλικά. Δηλαδή, έπαιρναν αρκετές γενικές γνώσεις, ενώ δεν έπαιρναν σχεδόν καθόλου πρακτικές. Παραμελημένη ήταν και η επιστημονική παιδαγωγική μόρφωση. Κυριότερο μάθημα και αυτής της περιόδου ήταν ο αλληλοδιδασκτικός οδηγός του Κοκκώνη. Δίπλα στο διδασκαλείο λειτουργούσε και πρότυπο δημοτικό σχολείο για την πρακτική άσκηση των μαθητών του διδασκαλείου. Η αλληλοδιδασκτική μέθοδος θεωρείται απαράδεκτη για τις απαιτήσεις της εποχής συνεχιζόταν όμως η εφαρμογή της επειδή απαλλάσσει τον επίσημο κρατικό φορέα από πολλά έξοδα.

Το διδασκαλείο πρόβλεπε και τη χορήγηση δώδεκα υποτροφιών σε αριστούχους οικονομικά αδύνατους μαθητές.

Οι δάσκαλοι ανάλογα με τις γνώσεις τους κατατάσσονταν σε τρεις κατηγορίες. Οι δάσκαλοι της πρώτης κατηγορίας χρειαζόταν να έχουν:

1. Ακριβή γνώση της χριστιανικής κατήχησης.
2. Ορθή ευκρινή και εμφατική ανάγνωση.
3. Καλλιγραφία με κρητίδα, πετροκόνδυλο και κονδύλι.
4. Θεωρία και πράξη της ελληνικής γραμματικής.
5. Γνώση αριθμητικών χαρακτήρων υπολογισμού.
6. Ιδέα ζωγραφικής.
7. Γνώση της ιεράς και ελληνικής ιστορίας.
8. Γνώση των στοιχείων της γεωγραφίας.
9. Γνώση στοιχείων γεωμετρίας και μηχανικής.
10. Γνώση των φυσικών επιστημών των δια των λαών αναγκαϊότερον.

11. Γνώσεις παιδαγωγικής και διδακτικής.
12. Γυμναστικές ικανότητες.
13. Γνώσεις της φωνητικής μουσικής και
14. Πρακτικές γνώσεις αγρονομίας, κηπουρικής, δενδροκομίας, βομβυκοτροφίας και μελισσοτροφίας.

Τα προσόντα που χρειαζόταν κάποιος για να γίνει δάσκαλος β' τάξης ήταν:

1. Γνώση της ελληνικής, δηλαδή σωστή ορθογραφία, ορθή και καθαρή έκθεση των ιδεών του και την ικανότητα να διδάξει τις ιδέες του αυτές.
2. Γνώσεις στοιχείων γεωγραφίας.
3. Γνώση της ιεράς και ελληνικής ιστορίας.
4. Γνώση της κατηχήσεως.
5. Ιδέα ζωγραφικής και φωνητικής μουσικής.
6. Πρακτικές γνώσεις αγρονομίας, κηπουρικής, δενδροκομίας, βομβυκοτροφίας και μελισσοτροφίας.

Ενώ ο δάσκαλος γ' τάξεως έπρεπε να ξέρει να γράφει και να αριθμεί ελευθέρως, να εξηγεί την κατήχηση, να γνωρίζει φωνητική και να έχει πρακτικές γνώσεις δενδροκομίας, αγρονομίας, κηπουρικής, βομβυκοτροφίας και μελισσοτροφίας (Δαυίδ, 1988, σελ.10-12).

Παρατηρούμε ότι σε όλες τις κατηγορίες δασκάλων είναι απαραίτητη η γνώση δενδροκομίας, αγρονομίας, κηπουρικής, βομβυκοτροφίας και μελισσοτροφίας. Ο λόγος ήταν ότι η ελληνική κοινωνία τότε ήταν μια αμιγώς αγροτική κοινωνία και αυτές οι γνώσεις ήταν απαραίτητες για τα παιδιά τα οποία στο μέλλον θα ακολουθούσαν το αγροτικό επάγγελμα. Επίσης, διαφαίνεται η επιθυμία του νεοσύστατου κράτους να επενδύσει στον πρωτογενή τομέα.

Ανάλογα με το βαθμό που έπαιρνε κάθε δάσκαλος κατά τις απολυτήριες του εξετάσεις, ερχόταν και ο διορισμός του. Οι δάσκαλοι α' τάξεως διορίζονταν σε πρωτεύουσες νομών και επαρχιών, οι δάσκαλοι β' τάξεως διορίζονταν σε δήμους α' τάξης, ενώ οι δάσκαλοι γ' τάξεως διορίζονταν σε δήμους β' και γ' τάξης.

Το διδασκαλείο μεταφέρεται το 1835 στη νέα πρωτεύουσα του ελληνικού κράτους, στην Αθήνα.

Ο νόμος περί ιδρύσεως του οθωνικού διδασκαλείου έδινε τη δυνατότητα και σε κορίτσια να φοιτήσουν στο διδασκαλείο. «Σκοπός του διδασκαλείου είναι: να σχηματίζει ικανούς διδασκάλους και διδασκάλισσας» (Δαυίδ, 1988, σελ.9). Όμως, μέχρι το 1860 ουδεμία γυναίκα δεν είχε εγγραφεί στο τμήμα και καμία μέριμνα δεν είχε ληφθεί από το κράτος για αυτό.

Το 1860 για πρώτη φορά το κράτος δίνει στη Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία (ΦΕΚ) το δικαίωμα να εκπαιδεύει μαθήτριες του παρθεναγωγείου που έδειχναν ενδιαφέρον για το διδασκαλικό επάγγελμα. Το διδασκαλείο αναγνωρίστηκε επίσημα το 1861.

Η Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία ιδρύθηκε στην Αθήνα το 1836. Σκοπός της εταιρείας ήταν η αγωγή και η εκπαίδευση του λαού και ιδιαίτερα του γυναικείου φύλου. Αυτό το κατάφερε με τη σύσταση παρθεναγωγείων, διδασκαλείων και σχολείων της στοιχειώδους εκπαίδευσης. Κεντρικά στελέχη της εταιρείας ήταν ο Ιωάννης Κοκκώνης, ο Γεώργιος Γεννάδιος κ.ά. Ηγετικό στέλεχος, επίσης, υπήρξε ο Απόστολος Αρσάκης, ο οποίος συνέβαλε οικονομικά στο χτίσιμο του κτηρίου της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας (Δούκα Καραγιαννοπούλου, 1992, σελ 4962-4963).

Γενικά, η Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία είχε αναλάβει το έργο της εκπαίδευσης διδασκαλίων μέχρι τις αρχές του 20^{ου} αιώνα, οπότε και τα διδασκαλεία αρχίζουν να γίνονται μεικτά και στην πράξη.

Αναφορικά με τους διδάσκοντες στο οθωνικό διδασκαλείο: Το εκπαιδευτικό προσωπικό του διδασκαλείου το αποτελούσαν τρεις εκπαιδευτικοί. Ο διευθυντής και δύο καθηγητές εκ των οποίων ο ένας έπρεπε οπωσδήποτε να είναι ιερωμένος. Υπήρχαν άλλοι δύο δάσκαλοι οι οποίοι είχαν βοηθητικό χαρακτήρα. Παρατηρούμε τη στενή σχέση που έχει ακόμα η εκκλησία με την εκπαίδευση που αντανάκλα την κουλτούρα ολόκληρης της ελληνικής κοινωνίας.

Πρώτος διευθυντής του διδασκαλείου ήταν ο Γερμανός Κορκ. Ο Κορκ ήταν οπαδός της συνδυαστικής μεθόδου και είχε ως πρότυπά του τα διδασκαλεία της Πρωσίας. Λόγω της συνδυαστικής του προτίμησης δέχτηκε αρκετές πιέσεις μέχρι που το 1835 παραιτήθηκε για να πάρει τη θέση του ο Ιωάννης Κοκκώνης, ο οποίος όπως έχει αναφερθεί, ήταν οπαδός της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου. Ο Κοκκώνης παρέμεινε στη διεύθυνση του διδασκαλείου μέχρι το 1852.

Η κατάσταση στο διδασκαλείο ήταν σταθερή υπό το καθεστώς Κοκκώνη. Εκείνη την περίοδο η μισθοδοσία των δασκάλων είχε ανατεθεί στους δήμους και οι δάσκαλοι ήταν οι πιο χαμηλόμισθοι δημόσιοι υπάλληλοι. Αποτέλεσμα ήταν στο διδασκαλείο να προσέρχονται άτομα τα οποία ήθελαν να αποφύγουν τις στρατιωτικές τους υποχρεώσεις και άτομα τα οποία δεν είχαν καταφέρει να επιτύχουν κάπου αλλού. Σαν αποτέλεσμα η ίδια η κοινωνία συχνά υποτιμούσε το διδασκαλικό επάγγελμα αφού έβλεπε τους εκπροσώπους του να βρίσκονται στο ίδιο ή και σε χειρότερο μορφωτικό και κοινωνικό επίπεδο με τους υπόλοιπους πολίτες. Αν κανείς συνυπολογίσει το γεγονός ότι συχνά τα πτυχία δίνονταν υπό την παρέμβαση πολιτικών-οι πελατειακές σχέσεις στην Ελλάδα αυτής της περιόδου είναι στο αποκορύφωμά τους- μπορεί να αποφανθεί για το επίπεδο της εκπαίδευσης της εποχής. Δεν είναι τυχαίο που μέχρι το 1864 έχουμε αδιαφορία από τον μαθητικό κόσμο για τα διδασκαλεία, αντίθετα με τη συρροή που παρατηρείται στα σχολεία μέσης εκπαίδευσης και στα Πανεπιστήμια.

Το διδασκαλείο λειτουργεί κάτω από αυτές τις συνθήκες μέχρι το 1862, οπότε έχουμε και την έξωση του Όθωνα. Η πολιτική αναρχία που ακολούθησε οδήγησε και σε αναρχία μέσα στους κόλπους του διδασκαλείου. Το αποτέλεσμα ήταν το διδασκαλείο να κλείσει το 1864, εκπληρώνοντας γενική επιθυμία (Πυργιωτάκης, 1981, σελ. 91).

6. Περίοδος 1864-1878

Την περίοδο αυτή η Ελλάδα βρίσκεται χωρίς διδασκαλείο. Οι νέοι δάσκαλοι καθορίζονται από μια επιτροπή. Η επιτροπή αυτή αποτελούνταν από δύο καθηγητές πανεπιστημίου, τους γυμνασιάρχες των δύο αθηναϊκών γυμνασίων και τον διευθυντή των δημοτικών σχολείων ο οποίος ήταν και ο πρόεδρος της επιτροπής.

Δικαίωμα εξέτασης στην επιτροπή αυτή είχαν όσοι κατείχαν απολυτήριο των δύο κατωτέρων τάξεων του γυμνασίου και οι απόφοιτοι ιερατικών σχολών (Ευαγγελόπουλος, 1987, σελ. 110).

Η επιτροπή απέτυχε δραματικά στην αποστολή της αφού «εισήγαγεν εις την στοιχειώδη εκπαίδευση τα πλέον άχρηστα και τα πλέον επιβλαβή στοιχεία» (Λέφας, 1942, σελ. 173). Τα πτυχία δίνονταν αφειδώς σε άτομα τελείως απαιδαγώγητα και αγράμματα πολλές φορές.

Το αποτέλεσμα ήταν η αγανάκτηση και η διαμαρτυρία φιλολογικών συλλόγων, λογίων και του τύπου. Οι διαμαρτυρίες αυτές καρποφόρησαν αφού είχαν σαν αποτέλεσμα την ίδρυση μόνιμης επιτροπής στην Αθήνα το 1872. Δυστυχώς, όμως η κατάσταση δεν άλλαξε ριζικά και κατόπιν προσπαθειών, ιδρύθηκε το 1878 νέο διδασκαλείο στην Αθήνα (Δαυίδ, 1988, σελ. 56).

7. Διδασκαλείο Αθηνών

Το διδασκαλείο Αθηνών ιδρύεται στις 11 Ιανουαρίου του 1878 επί κυβερνήσεως Κουμουνδούρου (Δαυίδ, 1988, σελ. 57). Το νέο αυτό διδασκαλείο διαιρείται σε τρεις επί μέρους τάξεις και είναι τριετές. Δικαίωμα εγγραφής έχουν όσοι έχουν ελληνική ιθαγένεια, ηλικία 16-25 ετών και αρτιμελές σώμα.

Για την κατάταξη στην πρώτη τάξη του διδασκαλείου απαιτείται απολυτήριο α' τάξης τετρατάξιου γυμνασίου, ενώ για την κατάταξη στη β' τάξη απαιτείται απολυτήριο β' τάξης τετρατάξιου γυμνασίου. Και στις δύο περιπτώσεις οι υποψήφιοι έδιναν εξετάσεις σε επιτροπή που αποτελούνταν από διδάσκοντες του διδασκαλείου. Τα μαθήματα τα οποία διδάσκονταν στο διδασκαλείο ήταν:

1. Θρησκευτικά: Ιερή ιστορία της Παλαιάς και Καινής Διαθήκης, εισαγωγή στην Αγία Γραφή, κατήχηση, εκκλησιαστική ιστορία, ανάγνωση και ερμηνεία περικοπών της Αγίας Γραφής, περιληπτική λειτουργική και στοιχεία της χριστιανικής ηθικής.
2. Παιδαγωγικά: Θεωρία της παιδαγωγικής και διδακτικής, ιστορία της παιδαγωγικής, ανθρωπολογία, ψυχολογία και λογική, μεθοδική και διδακτικές ασκήσεις πάνω στη συνδυαστική μέθοδο, οι οποίες ήταν δύο ώρες την εβδομάδα για την β' τάξη και δέκα ώρες την εβδομάδα για τη γ' τάξη.
3. Ελληνικά: ερμηνεία Ελλήνων συγγραφέων και εκκλησιαστικών πατέρων, γραμματική των αρχαίων ελληνικών και ανάγνωση και ερμηνεία συγγραφέων της καθομιλουμένης.
4. Ιστορία.

5. Αριθμητική και γεωμετρία.
6. Γεωγραφία.
7. Φυσική και μηχανική.
8. Φυσική ιστορία (περιληπτικά).
9. Χημεία.
10. Πρακτικές γνώσεις γεωργίας και δενδροκομίας.
11. Ιχνογραφία και καλλιγραφία.
12. Μουσική, φωνητική και οργανική.
13. Γυμναστική και
14. Υγιεινή (Δαυίδ, 1988, σελ. 58).

Για πρώτη φορά έχουμε την εισαγωγή παιδαγωγικών μαθημάτων, την εισαγωγή της συν-διδασκτικής μεθόδου διδασκαλίας η οποία είναι επιστημονικά πιο προηγμένη από την αλληλοδιδασκτική μέθοδο, καθώς και την εισαγωγή του μαθήματος της ψυχολογίας. Το διδασκαλείο χορηγούσε τριών βαθμών πτυχία ανάλογα με το αποτέλεσμα των εκπαιδευόμενων στις τελικές εξετάσεις. Πτυχίο α' βαθμού έπαιρναν όσοι κατά τις απολυτήριες εξετάσεις έπαιρναν βαθμό «Άριστα», β' βαθμού όσοι κατά τις απολυτήριες εξετάσεις έπαιρναν βαθμό «Λίαν καλώς» και γ' βαθμού όσοι κατά τις απολυτήριες εξετάσεις έπαιρναν βαθμό «Καλώς». Η διαφορά ήταν ότι οι κάτοχοι πτυχίου γ' τάξεως διορίζονταν σε χωριά και «εν τοις πρωτευουσών των δήμων» (Δαυίδ, 1998), οι κάτοχοι πτυχίου β' τάξεως σε σχολεία πρωτευουσών των επαρχιών και σε περίπτωση έλλειψης δασκάλων α' τάξεως σε πρωτεύουσες νομών, ενώ οι κάτοχοι πτυχίου α' τάξεως σε πρωτεύουσες νομών. Η υποδομή του διδασκαλείου ήταν ελλιπέστατη. Υπήρχε έλλειψη παράθυρων, θρανίων κτλ (Τζουμελέας κ.ά., 1933). Ο μισθός των δασκάλων ήταν ανάλογος του βαθμού του πτυχίου τους. Οι δάσκαλοι γ' τάξεως λάμβαναν 80 δραχμές μηνιαίως, οι δάσκαλοι β' τάξεως λάμβαναν 100 δραχμές μηνιαίως και οι δάσκαλοι α' τάξεως λάμβαναν 140 μηνιαίως. Η μισθολογική τους αύξηση ήταν ουσιαστική αφού το ύψος των μισθών τους έφτασε το ύψος των μισθών των καθηγητών (Δαυίδ, 1988).

Τα πλεονεκτήματα του συγκεκριμένου διδασκαλείου σε σχέση με τα προγενέστερα διδασκαλεία είναι ότι:

- α) Στο νέο αυτό διδασκαλείο η φοίτηση είναι τριετής αντί διετής.
- β) Για να εισαχθεί κάποιος χρειαζόταν απολυτήριο α' τάξης τετρατάξιου γυμνασίου αντί β' τάξης δημοτικού.
- γ) Η μόρφωση των εισαχθέντων είναι πολύ καλύτερη.
- δ) Τα μαθήματα υπερέχουν των παλαιών μαθημάτων αφού εφαρμόζουν τις θεωρίες της παιδαγωγικής επιστήμης, καταργώντας την αλληλοδιδασκτική μέθοδο και αντικαθιστώντας την με τη συνδιδασκτική.

Τα μειονεκτήματα του διδασκαλείου είναι:

- α) Οι υποψήφιοι είχαν τη δυνατότητα να εισαχθούν στο δεύτερο έτος σπουδών.
- β) Στο αναλυτικό πρόγραμμα του διδασκαλείου υπήρχε μεγάλη προσήλωση στην αρχαία ελληνική γλώσσα (26 ώρες εβδομαδιαίως).
- γ) Υπήρχε μεγάλος φόρτος μαθημάτων, έως 46 ώρες εβδομαδιαίως.
- δ) Υπήρχε χαλαρότητα στην εισαγωγή των υποψηφίων, γεγονός που επιδείνωνε το εκπαιδευτικό έργο.

Το εκπαιδευτικό προσωπικό του διδασκαλείου αποτελούνταν από τον διευθυντή, ο οποίος έπρεπε να είναι διδάκτωρ φιλοσοφίας. Παρατηρούμε ότι αρχίζει να γίνεται γνωστή η σχέση της παιδαγωγικής με την επιστήμη της φιλοσοφίας από την οποία προέρχεται. Επίσης, το εκπαιδευτικό προσωπικό το απάρτιζαν δύο φιλόλογοι εκ των οποίων ο ένας έπρεπε να έχει σπουδάσει παιδαγωγική και ένας φυσικός. Τα υπόλοιπα μαθήματα διδάσκονταν από καθηγητές των σχολείων της μέσης εκπαίδευσης.

Το διδασκαλείο Αθηνών είχε πολύ θετική συμβολή στην εξέλιξη των ελληνικών γραμμάτων (Λέφας, 1942, σελ. 218).

8. Διδασκαλεία Λαρίσης, Τριπόλεως και Κέρκυρας

Το διδασκαλείο των Αθηνών δεν επαρκούσε για την κάλυψη των κενών θέσεων των δασκάλων. Για αυτό έχουμε την ίδρυση άλλων δύο διδασκαλείων στην Τρίπολη και στην Κέρκυρα το 1880 με τον νόμο ΩΝΘ (Δαυίδ, 1988, σελ.94-95). Η ίδρυση του διδασκαλείου στην Κέρκυρα δεν ήταν τυχαία, αφού το Ιόνιο κράτος παραδόθηκε από τους Ιταλούς το 1864 και η εδραίωση του ελληνισμού ήταν απαραίτητη. Για τον ίδιο λόγο έχουμε και την ίδρυση του διδασκαλείου στη Λάρισα το 1882 με τον νόμο ΑΙΒ (Δαυίδ, 1988, σελ. 100).

Όλα τα νέα διδασκαλεία λειτουργούσαν με τον ίδιο τρόπο με αυτό του διδασκαλείου Αθηνών. Η συμβολή τους στην πλήρωση κενών θέσεων ήταν μεγάλη, αλλά και πάλι οι απόφοιτοι δεν επαρκούσαν για την κάλυψη όλων των αναγκών. Παρόλα αυτά το κράτος δεν προχώρησε στη δημιουργία νέων διδασκαλείων λόγω οικονομικών προβλημάτων (Λέφας, 1942). Τα διδασκαλεία αυτά, λόγω της άρτιας κατάρτισης που παρείχαν στους εκπαιδευόμενους, συνέβαλαν αποφασιστικά στην εξάπλωση της δημοτικής εκπαίδευσης (Ευαγγελόπουλος, 1987, σελ. 111-112). Μέχρι το 1905 δεν έχουμε καμία αλλαγή στον τομέα των διδασκαλείων, αλλά το σοβαρό εκπαιδευτικό γεγονός της περιόδου είναι η ίδρυση των υποδιδασκαλείων.

9. Υποδιδασκαλεία

Το νομοσχέδιο για τα υποδιδασκαλεία ψηφίστηκε το 1884, αλλά η ουσιαστική λειτουργία τους αρχίζει το 1892. Πρόκειται για μονοετείς σχολές που ιδρύονται από ένα σε κάθε νομό και σκοπός τους είναι να παράγουν δασκάλους οι οποίοι θα χρησιμοποιηθούν για την

κάλυψη των αναγκών των γραμματειών. - Τα γραμματεία είναι τα σχολεία που υπάρχουν σε κώμες με 150-600 κατοίκους -. Απώτερος σκοπός είναι η σταδιακή αντικατάσταση των τριτοβάθμιων δασκάλων και των γραμματοδιδασκάλων οι οποίοι βρίσκονται στην υπηρεσία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αλλά έχουν ελλιπέστατες γνώσεις.

Απαραίτητες προϋποθέσεις για την εισαγωγή των υποψηφίων είναι:

- Α) Ηλικία 16-30 ετών.
- Β) Απολυτήριο ελληνικού σχολείου (σχολαρχείου).
- Γ) Μαρτυρία για άμεμπτη διαγωγή.
- Δ) Αρτιμέλεια και υγεία.

Οι εν δυνάμει υποδιδάσκαλοι διδάσκονταν: Θρησκευτικά, παιδαγωγικά, νεοελληνικά, ιστορία και ιστορία της επανάστασης, γεωγραφία, πρακτική αριθμητική, άσματα, καλλιγραφία, ιχνογραφία, γυμναστική και πρακτικές ασκήσεις σε πρότυπο γραμματείο το οποίο δεν είχε πάνω από 40 μαθητές.

Στο τέλος του έτους όλοι οι υποψήφιοι έδιναν εξετάσεις και ανάλογα με τον βαθμό του πτυχίου τους, διορίζονταν και πληρώνονταν. Όσοι έπαιρναν βαθμό πτυχίου «Άριστα» διορίζονταν σε κώμες 500-600 κατοίκων και λάμβαναν 75 δραχμές μηνιαίως. Όσοι έπαιρναν βαθμό πτυχίου «Λίαν καλώς» διορίζονταν σε κώμες 400-500 κατοίκων και λάμβαναν 65 δραχμές μηνιαίως. Και τέλος, όσοι έπαιρναν βαθμό πτυχίου «Καλώς» διορίζονταν σε κώμες 150-400 κατοίκων και λάμβαναν 55 δραχμές μηνιαίως. Οι οικονομικές αυτές αποδοχές είναι οι μισές περίπου των αντίστοιχων αποδοχών των δημοδιδασκάλων.

Υποδιδασκαλεία ιδρύθηκαν σε όλη την Ελλάδα και σε υπόδουλες ακόμα περιοχές. Λειτουργούσαν για είκοσι περίπου χρόνια και μετά καταργήθηκαν. Συνολικά πήραν 2.400 άτομα τα οποία το 1914 αναγνωρίστηκαν σαν τριτοβάθμιοι δημοδιδάσκαλοι (Δαυίδ, 1988, σελ. 147).

Η περίοδος μέχρι το 1910 χαρακτηρίζεται από μία σταθερότητα σχετικά με την εξέλιξη των διδασκαλείων. Τη μόνη ουσιαστική μεταβολή την έχουμε το 1905 με την κατάργηση των διδασκαλείων της Κέρκυρας, της Λάρισας και της Τρίπολης. Οι λόγοι ήταν καθαρά οικονομικοί και μαζί με τα διδασκαλεία, έκλεισαν και πολλά σχολεία της μέσης και στοιχειώδους εκπαίδευσης. Μετά από αυτό μένει μόνο το διδασκαλείο Αθηνών για την εκπαίδευση δασκάλων (Λέφας, 1942, σελ. 232), το οποίο μεταρρυθμίζεται το 1910.

10. Μαράσλειο διδασκαλείο

Το διδασκαλείο Αθηνών μεταρρυθμίζεται το 1910 και εγκαθίσταται σε κτήριο προσφορά του Γρηγορίου Μαρασλή, για αυτό και ονομάζεται Μαράσλειο διδασκαλείο.

Ακολουθεί σε γενικές γραμμές τα εκπαιδευτικά νομοσχέδια τα οποία είχαν κατατεθεί την περίοδο 1892-1893. Έτσι, έχουμε την μετατροπή του διδασκαλείου σε τετρατάξιο. Προϋποθέσεις εισαγωγής είναι:

Α) Οι υποψήφιοι πρέπει να κατέχουν απολυτήριο β' τάξης γυμνασίου με βαθμό τουλάχιστον «Καλώς».

Β) Πρέπει να είναι σωματικά αρτιμελείς.

Γ) Πρέπει να είναι 15-20 ετών και

Δ) Πρέπει να υπάρχουν μαρτυρίες για την άμεμπτη διαγωγή τους.

Στο διδασκαλείο έχουν τη δυνατότητα να φοιτήσουν και άτομα εκτός της ελληνικής επικράτειας, χωρίς όμως να έχουν το δικαίωμα να διοριστούν μέσα σε αυτήν.

Τα μαθήματα τα οποία διδάσκονταν ήταν: Θρησκευτικά, ψυχολογία, κοινωνική και πολιτική ηθική, παιδαγωγικά, ελληνικά, ιστορία, γεωγραφία, μαθηματικά, φυσιολογικά, γεωπονικά, κηπουρική, δενδροκομία, ζωτεχνία, υγιεινή, πολιτική οικονομία, εμπορικά μαθήματα, γαλλικά, γερμανικά ως μη υποχρεωτικό μάθημα, ωδική, εκκλησιαστική μουσική, τετράχορδο ή αρμόνιο, ιχνογραφία, καλλιγραφία, γυμναστική, χειροτεχνία, σκοποβολή και στρατιωτικές ασκήσεις. Επίσης, στο διδασκαλείο ήταν προσαρτημένα ένα μονοτάξιο κι ένα εξατάξιο δημοτικό σχολείο, για την πρακτική άσκηση των φοιτητών.

Οι αριστούχοι του Μαράσλειου διδασκαλείου έχουν το δικαίωμα, κατόπιν επιτυχούς εξέτασής τους, να μεταβούν στο εξωτερικό για σπουδές με έξοδα του κράτους με απώτερο σκοπό να στελεχώσουν με εκπαιδευτικό προσωπικό τα διδασκαλεία στο μέλλον.

Πρώτος πρόεδρος του Μαράσλειου διδασκαλείου μέχρι και το 1914 ήταν ο Δημήτριος Λάμπας, ο οποίος για πρώτη φορά εισήγαγε στο διδασκαλείο εργαστήρια φυσικής, χημείας, φυσικής ιστορίας, γεωπονίας και χειροτεχνίας (Δαυίδ, 1988, σελ. 229-232).

11. Περίοδος του 1914

Μόνο, το Μαράσλειο διδασκαλείο δεν αρκεί για την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών. Μετά το 1913 το φαινόμενο γίνεται πολύ πιο έντονο. Το 1913, μετά το πέρας των βαλκανικών πολέμων και με τις συνθήκες του Βουκουρεστίου του 1913 και την ελληνοσερβική συνθήκη του ίδιου έτους, η Ελλάδα ενώνεται με την Κρήτη, την Νότιο Ήπειρο, τη Μακεδονία και τα νησιά του Αιγαίου, πλην των Δωδεκανήσων.

Με αυτή την αύξηση του πληθυσμού - από 2.631.952 κατοίκους γίνεται 4.718.221 - αυξάνουν και οι εκπαιδευτικές απαιτήσεις. Η απάντηση της κυβέρνησης ήρθε με το διάταγμα στις 26 Αυγούστου το 1914 επί κυβερνήσεως Βενιζέλου. Σύμφωνα με αυτό ιδρύονται άλλα δώδεκα διδασκαλεία και για τα δύο φύλα, τα οποία προβλέπεται να είναι τριετούς φοίτησης. Οι πόλεις στις οποίες ιδρύονται είναι: Λαμία, Τρίπολη, δύο στη Θεσσαλονίκη, Φλώρινα, Καστοριά, Κοζάνη, Σέρρες, Δράμα, Αλεξανδρούπολη και Ηράκλειο.

Τα απαραίτητα προσόντα που πρέπει να έχουν οι υποψήφιοι προκειμένου να εισαχθούν είναι:

Α) Σωματική αρτιμέλεια.

Β) Ηλικία από 15 έως 20 ετών.

Γ) Απολυτήριο Β' τάξεως τετρατάξιου γυμνασίου ή Γ' τάξεως εξατάξιου γυμνασίου ή ανάλογης τάξεως παρθεναγωγείου.

Όλα τα διδασκαλεία αυτά έχουν ενιαίο πρόγραμμα σπουδών και οι σπουδαστές διδάσκονται: Θρησκευτικά, φιλοσοφικά, παιδαγωγικά, ιστορία, νομοθεσία, νέα ελληνικά, αρχαία ελληνικά, γαλλικά, γεωγραφία, μαθηματικά, φυσιολογικά, υγιεινή, νοσηλευτική, ισχύον δίκαιο, πολιτική οικονομία (μόνο τα αγόρια), οικιακή οικονομία (μόνο τα κορίτσια), γεωπονικά, κηπουρική, δενδροκομία, ζωτεχνία, μελισσοκομία, σηροτροφία, ωδική, τετράχορδο ή αρμόνιο, εκκλησιαστική μουσική (μόνο τα αγόρια), ιχνογραφία, καλλιγραφία, χειροτεχνία, οικιακά έργα (μόνο τα κορίτσια), γυμναστική, στρατιωτικές ασκήσεις (μόνο τα αγόρια) και σκοποβολή (επίσης μόνο τα αγόρια). Σε κάθε διδασκαλείο είναι προσαρτημένο κι ένα πρότυπο εκπαιδευτήριο. Για πρώτη φορά παρατηρούμε διαφοροποίηση του προγράμματος ανάλογα με το φύλο του σπουδαστή.

Μέσα στο πρόγραμμα σπουδών περιλαμβάνονται εξετάσεις στο τέλος κάθε έτους σε όλα τα μαθήματα. Ο βαθμός κάθε μαθήματος υπολογίζεται από τον βαθμό στις τελικές εξετάσεις συν τον βαθμό σε τρία διαγωνίσματα τα οποία διεξάγονταν μέσα στην τάξη κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους συν την προφορική παρουσία του σπουδαστή μέσα στην τάξη. Ο κατώτερος βαθμός επιτυχούς εξέτασης ήταν το «Καλώς».

Όλοι οι πτυχιούχοι υπηρετούν για δύο χρόνια ως τριτοβάθμιοι εκπαιδευτικοί με δυνατότητα προαγωγής σε δευτεροβάθμιους ή πρωτοβάθμιους.

Τα διδασκαλεία αυτά, αν και ανταπεξήλθαν στον βασικό σκοπό της δημιουργίας τους, δηλαδή στην κάλυψη των εκτάκτων εκπαιδευτικών αναγκών και συντέλεσαν στην εδραίωση του ελληνισμού στις περιοχές που μόλις απελευθερώθηκαν, αντιμετώπιζαν μεγάλα προβλήματα όσον αφορά στην υλικοτεχνική τους υποδομή και την ανεύρεση του κατάλληλου εκπαιδευτικού προσωπικού.

Με το νομοσχέδιο που αφορούσε αυτά τα διδασκαλεία, μεταρρυθμίστηκε και το Μαρσλειο διδασκαλείο, ακολουθώντας το πρόγραμμα σπουδών των άλλων διδασκαλείων. Για πρώτη φορά έχουμε την ίδρυση διδασκαλείου για νηπιαγωγούς (Ευαγγελόπουλος, 1992).

12. Περίοδος 1914-1923

Αυτήν την περίοδο το ουσιαστικό εκπαιδευτικό γεγονός το οποίο πραγματοποιήθηκε στην Εκπαίδευση ήταν η εισαγωγή της δημοτικής γλώσσας στα δημοτικά σχολεία το 1917 (Τζουμελέας κ.ά., 1933). Επίσης, αυτήν την περίοδο έχουμε την κατάθεση νομοσχεδίου για την ίδρυση μουσουλμανικών υποδιδασκαλείων τα οποία θα εκπαιδεύουν υποδιδάσκालους οι οποίοι θα υπηρετούν σε μουσουλμανικά γραμματεία όλης της χώρας (Δαυίδ, 1988, σελ. 308-311). Αυτό το νομοσχέδιο ποτέ δεν εφαρμόστηκε γιατί πραγματοποιήθηκε η ανταλλαγή των πληθυσμών μεταξύ Ελλάδας και Τουρκίας. Τα αποτελέσματα της ανταλλαγής των πληθυσμών δεν ήταν μόνο η ακύρωση της ίδρυσης των μουσουλμανικών υποδιδασκαλείων,

αλλά και το γεγονός ότι ένα μεγάλο κύμα προσφύγων, το οποίο ήρθε στην Ελλάδα από όλη την έκταση της Τουρκίας, αξίωνε την εκπαίδευσή του.

13. Μονοτάξια διδασκαλία

Η κυβέρνηση για να αντιμετωπίσει αυτό το πρόβλημα προέβη στη ίδρυση των μονοτάξιων διδασκαλείων το 1923. Η φοίτηση σε αυτά ορίζεται μονοετής και όλοι οι υποψήφιοι δίνουν απολυτήριες εξετάσεις τον Ιούνιο. Δικαίωμα φοίτησης στα μονοτάξια διδασκαλεία έχουν: α) Διορισμένοι δημοδιδάσκαλοι και β) Απόφοιτοι/ες γυμνασίου ή πρακτικού λυκείου με ηλικία κάτω των 25 ετών και με βαθμό απολυτηρίου μεγαλύτερο από πέντε στα ελληνικά και στα μαθηματικά. Όλοι οι υποψήφιοι εισάγονταν με εισιτήριες εξετάσεις.

Τα μαθήματα τα οποία διδάσκονταν στο διδασκαλείο ήταν: Ψυχολογία, γενική παιδαγωγική, γενική και ειδική διδακτική, υγιεινή, πρώτες βοήθειες, ιχνογραφία, καλλιγραφία, χειροτεχνία, γεωπονία, ζωοτεχνία, ωδική, εκκλησιαστική μουσική, γυμναστική και διδακτικές ασκήσεις.

Όλοι οι φοιτητές ήταν υπότροφοι και λάμβαναν 600 δραχμές μηνιαίως, τόσα δηλαδή χρήματα όσα κι ένας δημόσιος υπάλληλος. Το οικονομικό κίνητρο που δινόταν ήταν πάρα πολύ ισχυρό και ο λόγος ήταν ότι οι εκπαιδευτικές ανάγκες που είχαν προκύψει έπρεπε να καλυφθούν το συντομότερο δυνατό.

Τα μονοτάξια διδασκαλεία λειτούργησαν για δύο πενταετίες με διαφορετικές έδρες κάθε φορά. Την πρώτη πενταετία οι έδρες ήταν σε: Αθήνα, Πύργο, Ιωάννινα, Χανιά, Μυτιλήνη, Καστοριά και Σέρρες. Τη δεύτερη πενταετία οι έδρες ήταν σε: Πειραιά, Αίγιο, Σπάρτη, Πρέβεζα, Καρπενήσι, Λάρισα και Μυτιλήνη. Στην πραγματικότητα όμως, στη δεύτερη φάση λειτούργησαν μόνο για ένα έτος, γιατί με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929, καταργήθηκαν (Δαυίδ, 1988, Ευαγγελόπουλους 1992).

Το ίδιο έτος έχουμε και τη μεταρρύθμιση του Μαράσλειου διδασκαλείου. Το Μαράσλειο διδασκαλείο μετατρέπεται σε τετρατάξιο με μαθήματα όμοια με τα άλλα διδασκαλεία. Διευθυντής της περιόδου αυτής είναι ο Αλέξανδρος Δελμούζος (Δαυίδ, 1988, Ευαγγελόπουλους 1992).

14. Πολυτάξια διδασκαλία

Το 1924 έχουμε την ίδρυση και νέων μορφών διδασκαλείων, τα πεντατάξια και τα εξατάξια διδασκαλεία. Τα πεντατάξια διδασκαλεία δέχονται μαθητές με απολυτήριο ελληνικού σχολείου και λειτουργούσαν στην παλαιά Ελλάδα και στην Ήπειρο, ενώ τα εξατάξια διδασκαλεία δέχονταν απόφοιτους του δημοτικού σχολείου και λειτουργούσαν στις νέες χώρες, δηλαδή στη Μακεδονία, στην Κρήτη και στα νησιά του Αιγαίου. Στις συγκεκριμένες περιοχές ίσχυε το σύστημα των εξατάξιων δημοτικών και των εξατάξιων γυμνασίων.

Τα μαθήματα τα οποία διδάσκονταν στα πολυτάξια διδασκαλεία ήταν: Θρησκευτικά, φιλοσοφικά και παιδαγωγικά, ιστορία, νομοθεσία, νέα και αρχαία ελληνικά, γαλλικά, αγγλικά

ή γερμανικά, ιστορία, γεωγραφία, μαθηματικά και κοσμογραφία, φυσιογνωστικά, υγιεινή και νοσηλευτική, πολιτειακή αγωγή, οικιακή οικονομία για τα κορίτσια, γεωπονία και ζωοτεχνία, ωδική, τετράχορδο ή αρμόνιο ή κλειδοκύμβαλο (πιάνο) ή μαντολίνο, εκκλησιαστική μουσική για τα αγόρια, ιχνογραφία και καλλιγραφία, χειροτεχνία, γυμναστική παιδεία, αθλητική παιδεία, προσκοπισμός και για τα αγόρια και σκοποβολή. Σε κάθε διδασκαλείο ήταν προσαρτημένα και δύο πρότυπα σχολεία, ένα μονοτάξιο και ένα πολυτάξιο για την πρακτική άσκηση των εκπαιδευόμενων.

Τα πολυτάξια διδασκαλεία είχαν οικοτροφεία για όλους τους σπουδαστές και επιπλέον ήταν εξοπλισμένα με α) εργαστήρια φυσικής και χημείας, β) με εργαστήρια βιολογίας – υγιεινής – νοσηλευτικής, γ) με εργαστήρια χειροτεχνίας, δ) με εργαστήρια πειραματικής παιδαγωγικής και ψυχολογίας, ε) με εποπτικά μέσα, στ) με βιβλιοθήκη, ζ) με σχολικό κήπο και η) με σκοπευτήριο, γυμναστήριο και λουτήρες (Δαυίδ, 1988 και Ευαγγελόπουλους 1992).

Όλα αυτά θεωρούνταν υπερπολυτελείς κατασκευές, αφού όπως μπορεί εύκολα να διαπιστώσει κανείς, τέτοιου είδους εξοπλισμός δεν υπάρχει ούτε στα σημερινά Πανεπιστήμια.

Από τα παραπάνω, διαπιστώνουμε ότι το έτος 1924 έχουμε τέσσερα είδη διδασκαλείων. Τα μονοτάξια, τα τριτάξια (σε Λαμία, Κοζάνη και Ηράκλειο), τα πεντατάξια (σε Αθήνα, Τρίπολη και Ιωάννινα) και τα εξατάξια (σε Καστοριά, Φλώρινα, Δράμα, Σέρρες, Αλεξανδρούπολη και δύο στη Θεσσαλονίκη). Υπάρχουν συνολικά είκοσι διδασκαλεία.

Για πρώτη φορά στα ελληνικά δεδομένα παρατηρείται πληθώρα παραγωγής δασκάλων. Συγκεκριμένα κάθε χρόνο αποφοιτούν 1.400 δάσκαλοι, ενώ διορίζονται μόνο 600 με 800. Έτσι, για πρώτη φορά στους διδασκαλικούς κύκλους, παρουσιάζεται το φαινόμενο της ανεργίας. Αυτός ο λόγος, αλλά και το διαφορετικό επίπεδο των σπουδών στα διάφορα διδασκαλεία, οδήγησαν ώστε στη γενικότερη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929, να μεταρρυθμιστούν και τα διδασκαλεία.

15. Μεταρρύθμιση του 1929

Το 1929, με νομοθετικό διάταγμα καταργούνται τα μονοτάξια διδασκαλεία και όλα τα πολυτάξια μετατρέπονται σε πεντατάξια τα οποία είναι μεικτά.

Στα πεντατάξια διδασκαλεία γίνονται δεκτοί όσοι έχουν ενδεικτικό δευτέρας τάξης εξατάξιου γυμνασίου, ηλικία 14-16 ετών και πιστοποιητικό κοινωνικών φρονημάτων (αποδεικτικό στοιχείο ότι οι υποψήφιοι δεν είναι οπαδοί της κομμουνιστικής θεωρίας). Τα μαθήματα τα οποία διδάσκονται είναι τα ίδια με εκείνα που διδάσκονταν στα πεντατάξια και εξατάξια διδασκαλεία της προηγούμενης περιόδου (Ευαγγελόπουλους 1992, σελ. 78-79).

Το πλεόνασμα δασκάλων εξακολουθεί να υπάρχει κι έτσι το 1931 έχουμε την κατάργηση δύο διδασκαλείων, αυτό της Δράμας και του ενός της Θεσσαλονίκης (Λέφας, 1942, σελ.250). Αυτή η κατάσταση ισχύει μέχρι το 1933, οπότε και έχουμε την ίδρυση των Παιδαγωγικών Ακαδημιών.

16. Παιδαγωγικές Ακαδημίες

Οι παιδαγωγικές ακαδημίες είναι διετείς και εισάγονται με εξετάσεις απόφοιτοι του εξατάξιου γυμνασίου ή πρακτικού λυκείου οι οποίοι είναι σωματικά άρτιοι, είναι νεότεροι των 25 ετών και έχουν πιστοποιητικό κοινωνικών φρονημάτων. Οι λόγοι για τους οποίους ιδρύθηκαν ήταν:

- **Λόγοι κοινωνικοί.** Για την εξύψωση της μορφωτικής στάθμης με τη μεταγυμνασιακή κατάρτιση και για την απαλοιφή του συναισθήματος μειονεξίας από τους δασκάλους έναντι των άλλων επιστημόνων.
- **Λόγοι ηθικοί - ψυχολογικοί.** Οι νέοι έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν το επάγγελμά τους σε πιο ώριμη ηλικία, στην ηλικία των 17 ετών από ότι παλιότερα, οπότε και η ηλικία επιλογής ήταν τα 14 έτη.
- **Λόγοι παιδαγωγικοί - μορφωτικοί.** Στις παιδαγωγικές ακαδημίες επικεντρώνεται το ενδιαφέρον στα παιδαγωγικά μαθήματα, αφού οι σπουδαστές έχουν πάρει τις γενικές γνώσεις από το γυμνάσιο.
- **Λόγοι καλύτερης επιλογής δασκάλων.** Ουσιαστικά πίσω από αυτόν τον λόγο κρύβεται το γλωσσικό ζήτημα. Είναι γνωστή η διαμάχη που είχε ξεσπάσει εκείνη την εποχή αναφορικά με το ποια γλώσσα έπρεπε να διδάσκεται στα σχολεία. Έτσι, οι οπαδοί της καθαρεύουσας υποστήριζαν την ίδρυση των μεταγυμνασιακών ακαδημιών, όταν δηλαδή οι μαθητές θα είχαν εθιστεί στη χρήση της καθαρεύουσας μέσα από το γυμνάσιο, ενώ οι δημοτικιστές ήταν αντίθετοι στη δημιουργία παιδαγωγικών ακαδημιών και ήθελαν τα πράγματα να παραμείνουν ως είχαν με τους σπουδαστές που εισάγονταν στην ακαδημία να έχουν συνηθίσει περισσότερο τη δημοτική γλώσσα (Ευαγγελόπουλους 1992, σελ. 79-82).

Αρχικά ιδρύθηκαν έξι παιδαγωγικές ακαδημίες που το 1934 έγινα επτά και βρίσκονταν σε: Αθήνα, Θεσσαλονίκη, Τρίπολη, Ιωάννινα, Αλεξανδρούπολη, Λαμία και Ηράκλειο. Κάθε μία από αυτές δεχόταν είκοσι πέντε φοιτητές και δεκαπέντε φοιτήτριες, συνολικά σαράντα άτομα.

Τα μαθήματα τα οποία διδάσκονταν στις παιδαγωγικές ακαδημίες ήταν: Παιδαγωγικά, ψυχολογία, σχολική νομοθεσία, φιλοσοφικά, στοιχεία δημοσίου δικαίου, υγιεινή και σωματολογία, θρησκευολογία, αρχαία και νεοελληνική λογοτεχνία, ξένη γλώσσα, στοιχεία γεωπονίας και ζωοτεχνίας, γυμναστική, μουσική, καλλιγραφία, ιχνογραφία και χειροτεχνία. Όπως συνέβαινε και παλιότερα, σε κάθε παιδαγωγική ακαδημία είχαν προσαρτηθεί και δύο δημοτικά σχολεία, ένα μονοτάξιο (μονοθέσιο) κι ένα πολυτάξιο (πολυθέσιο) για την πρακτική άσκηση των φοιτητών.

Είναι, πάντως, χαρακτηριστικό των νέου τύπου διδασκαλείων ότι υπάρχει διαχωρισμός μεταξύ της γενικής και της επαγγελματικής μόρφωσης που λαμβάνουν οι φοιτητές, προς όφελος και των δύο. Τα σημαντικότερα ελαττώματα των παιδαγωγικών ακαδημιών είναι οι αδυναμίες και οι γενικότερες ελλείψεις, το υπερφορτωμένο, άκαμπτο και ασυγχρόνιστο

πρόγραμμα, η έλλειψη διδακτικού προσωπικού, η ελλειψής πρακτική άσκηση των φοιτητών και η ανεπάρκεια χρόνου φοίτησης.

Το 1937 άνοιξαν και νέες παιδαγωγικές ακαδημίες στη Ρόδο, στη Φλώρινα, στη Μυτιλήνη και στη Λάρισα. Ο θεσμός των παιδαγωγικών ακαδημιών διήρκεσε για μεγάλο χρονικό διάστημα, κι ενώ όλα τελούσαν φυσιολογικά, ήρθε η περίοδος της γερμανικής κατοχής.

17. Περίοδος 1940-1963

Αυτή την περίοδο έχουμε τη γερμανική κατοχή και τον εμφύλιο πόλεμο. Αυτή η περίοδος είναι ιδιαίτερα δύσκολη για τις παιδαγωγικές ακαδημίες όπως και για κάθε τομέα της ελληνικής δραστηριότητας. Τα μαθήματα μέσα στα διδακτήρια τελούσαν υπό καθεστώς τρομοκρατίας, ενώ ορισμένες παιδαγωγικές ακαδημίες αναγκάστηκαν να κλείσουν. Έτσι, μετά και από την περίοδο του εμφυλίου πολέμου οι παιδαγωγικές ακαδημίες παρουσιάζουν μια εικόνα αποδιοργάνωσης και ανεπάρκειας. Την απάντηση από μεριά του επίσημου κράτους ήρθε να δώσει η μεταρρύθμιση του 1964.

18. Μεταρρύθμιση του 1964

Σύμφωνα με τον νόμο Ν.4379/1964 η διάρκεια φοίτησης στις παιδαγωγικές ακαδημίες γίνεται τριετής. Επίσης, παύει να υφίσταται ο άμεσος κρατικός έλεγχος και πλέον οι παιδαγωγικές ακαδημίες ελέγχονται από το παιδαγωγικό ινστιτούτο και για πρώτη φορά ισχύουν μαθήματα επιλογής.

Τα μαθήματα τα οποία προσφέρονται αυτήν την περίοδο είναι: Εισαγωγή στη φιλοσοφία, ιστορία της φιλοσοφίας, ψυχολογία της μάθησης, ψυχολογία της προσαρμογής, εξελικτική ψυχολογία, ψυχολογία των ατομικών διαφορών, θεωρία και ιστορία της αγωγής, επαγγελματικός προσανατολισμός, διδακτικές ασκήσεις, Καινή Διαθήκη, πατρολογία, νέα ελληνικά, αγωγή του λόγου, ιστορία, ιστορία του πολιτισμού, ξένη γλώσσα, μαθηματικά, φυσικές επιστήμες, γεωπονικά, στοιχεία δημοκρατικού πολιτεύματος, λαογραφία, κοινωνιολογία, υγιεινή, μουσική, ελεύθερο σχέδιο, χειροτεχνία, γυμναστική, οικιακή οικονομία και εργαστηριακές ασκήσεις.

Η μεταρρύθμιση αυτή έγινε δεκτή με ευχαρίστηση από το ευρύ κοινό, αφού δικαιώνονταν οι πόθοι και οι ελπίδες των δασκάλων για εκπαίδευση και μόρφωση μεγαλύτερη σε έκταση και βάθος. Η πορεία, όμως, της μεταρρύθμισης ανεκόπη βίαια, το 1967 με τη δικτατορία του Γεωργίου Παπαδόπουλου.

19. Περίοδος δικτατορίας

Η δικτατορία των συνταγματαρχών από τα πρώτα πράγματα που φρόντισε να κάνει ήταν να ξανακάνει τα χρόνια φοίτησης στις παιδαγωγικές ακαδημίες δύο. Αυτό το έκανε προκειμένου να πείσει τους πολίτες ότι η δικτατορία ακολουθούσε μια 'κοινωνική πολιτική'. Επίσης, καταργήθηκαν τα μαθήματα της κοινωνιολογίας, της ψυχολογίας, και τα στοιχεία δημοκρατικού πολιτεύματος, ενώ ενισχύθηκε η καθαρεύουσα. Τέλος, για λόγους δήθεν

αποκέντρωσης έκλεισε η Μαράσλειος Ακαδημία, η Ράλλειος Ακαδημία του Πειραιά και οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες της Θεσσαλονίκης και της Ρόδου. Ο λόγος, βέβαια, ήταν ότι η δικτατορία των συνταγματαρχών φοβόταν το φοιτητικό κίνημα στα μεγάλα αστικά κέντρα.

Γενικά, μπορούμε να πούμε, ότι αυτή την περίοδο, οι παιδαγωγικές ακαδημίες χρησιμοποιήθηκαν ως φυτώρια φανατικών ιεραποστόλων, οι οποίοι είχαν την αποστολή να μεταλαμπαδεύσουν τα πιστεύω της Χούντας και να πετύχουν έτσι το βαθμιαίο μετασχηματισμό της ελληνικής υπαίθρου. Παρόμοιο καθεστώς υπήρχε πάντοτε, αφού η επιλογή των σπουδαστών γινόταν με βάση το πιστοποιητικό κοινωνικών φρονημάτων, ελέγχοντας την ιδεολογική και πολιτική σύνθεση του διδασκαλικού σώματος που έκανε ευκολότερη την άσκηση εξουσιαστικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

20. Περίοδος 1974-1981

Με τη μεταπολίτευση άρχισαν και πάλι οι πιέσεις για την αναβάθμιση των παρεχόμενων σπουδών. Αυτή τη φορά, όμως, το αίτημα ήταν διαφορετικό. Ζητούνταν η κατάργηση των παιδαγωγικών ακαδημιών και η ίδρυση πανεπιστημιακών παιδαγωγικών τμημάτων. Οι λόγοι που προβάλλονταν ήταν:

- Ενώ οι παιδαγωγικές ακαδημίες θεωρούνται ανώτερες σχολές, λειτουργούν με τέτοιο τρόπο ώστε να μοιάζουν με σχολεία μέσης ή και στοιχειώδους εκπαίδευσης.
- Το πρόγραμμα σπουδών είναι ανεπαρκές, άκαμπτο και ασυγχρόνιστο.
- Το σύστημα διοίκησης είναι υπερσυγκεντρωτικό.
- Η επιλογή του διδακτικού προσωπικού γίνεται με ιδεολογικά, κυρίως, κριτήρια.
- Οι σχέσεις μεταξύ καθηγητών και φοιτητών είναι αυστηρές, τυπικές και εξουσιαστικές.
- Υπάρχει μεγάλος αριθμός παιδαγωγικών ακαδημιών οι οποίες είναι διάσπαρτες στο σύνολο της ελληνικής επικράτειας.
- Η ποιότητα των διδακτικών βιβλίων είναι απαράδεκτα χαμηλή.
- Υπάρχει επιβαρυνόμενο πρόγραμμα σπουδών.
- Το επίπεδο του εκπαιδευτικού προσωπικού είναι πολύ χαμηλό (Πολυχρονόπουλος, 1982, σελ.7).

21. Παιδαγωγικά Τμήματα

Τελικά, οι πιέσεις από τις διάφορες εκπαιδευτικές κυρίως ομοσπονδίες, είχαν σαν αποτέλεσμα το 1982 να αποφασιστεί η ίδρυση των παιδαγωγικών τμημάτων δημοτικής και νηπιακής εκπαίδευσης. Άρχισαν να λειτουργούν το ακαδημαϊκό έτος 1983-1984 και για τρία ακαδημαϊκά έτη συλλειτουργούσαν με τις παιδαγωγικές ακαδημίες με αποτέλεσμα τη δημιουργία δασκάλων διευτούς και τετραετούς φοίτησης. Τα παιδαγωγικά τμήματα είναι ημιαυτόνομα όπως όλα τα ΑΕΙ (Ανώτερα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα), δηλαδή έχουν οικονομική εξάρτηση από το κράτος, αλλά έχουν το δικαίωμα της ελεύθερης διάθεσης.

Το πρόγραμμα σπουδών των παιδαγωγικών τμημάτων διέπεται από τις διατάξεις του άρθρου 24 του Ν. 1268/82 και αναφέρεται κυρίως στους τίτλους των υποχρεωτικών, των υποχρεωτικών επιλεγόμενων μαθημάτων και των μαθημάτων ελεύθερης επιλογής, στο περιεχόμενό τους, στις εβδομαδιαίες ώρες διδασκαλίας τους, στην έκτασή τους σε τουλάχιστον οκτώ εξάμηνα, στον ελάχιστο αριθμό διδακτικών μονάδων που απαιτούνται για τη λήψη πτυχίου κ.ά.

Το περιεχόμενο του προγράμματος των σπουδών, αν και διαφέρει από τμήμα σε τμήμα, συγκροτείται από τέσσερις ευρύτερες γνωστικές περιοχές:

1. Παιδαγωγική επιστήμη.
2. Κοινωνικές επιστήμες.
3. Ανθρωπιστικές επιστήμες.
4. Θετικές επιστήμες.

Τα μαθήματα χωρίζονται σε τέσσερις κατηγορίες: α) Στα υποχρεωτικά μαθήματα τα οποία πρέπει να διδαχθούν όλοι οι φοιτητές, β) Στα υποχρεωτικά επιλεγόμενα μαθήματα τα οποία επιλέγει ο φοιτητής από μια ομάδα προτεινόμενων μαθημάτων (ορισμένα από αυτά είναι ελεύθερες επιλογές), γ) τα σεμινάρια τα οποία είναι υποχρεωτικά, έχουν περισσότερο εργαστηριακό χαρακτήρα και παρακολουθούνται από περιορισμένο αριθμό φοιτητών και δ) τις πρακτικές ασκήσεις οι οποίες διεξάγονται σε σχολεία και είναι υποχρεωτικές για όλους τους φοιτητές.

Υπάρχουν διαφορές από τμήμα σε τμήμα, σε όλα όμως υπάρχει η φροντίδα για όσο το δυνατόν πληρέστερη ακαδημαϊκή και επαγγελματική μόρφωση των φοιτητών με σκοπό την ολοκλήρωση τους ως προσωπικότητες, αλλά και την υπεύθυνη και αποτελεσματική άσκηση των επαγγελματικών τους καθηκόντων μέσα σε μία διαρκώς μεταβαλλόμενη κοινωνία. Η πορεία προς την ανωτατικοποίηση ήταν δύσκολη. Αλλά και μετά από αυτήν παρατηρούνται προβλήματα κυρίως οργανωτικής, λειτουργικής και ακαδημαϊκής μορφής. Πιο συγκεκριμένα:

Οργανωτικά προβλήματα. Υπάρχει μικρή υλικοτεχνική υποδομή τόσο σε χώρους διδασκαλίας όσο και σε βιβλιοθήκες και εργαστήρια.

Λειτουργικά. Υπάρχουν δυσκολίες στελέχωσης με εξειδικευμένους επιστήμονες λόγω της έλλειψης που παρατηρείται στην αγορά εργασίας.

Ακαδημαϊκά. Υπάρχει αρνητική στάση λίγων μελών της ακαδημαϊκής κοινότητας που έχουν επιφυλάξεις για την ένταξη των παιδαγωγικών τμημάτων στα πανεπιστήμια ως ισότιμα μέλη.

Πάντως, όσο περνούν τα χρόνια, οι δυσκολίες διαρκώς μειώνονται, οι τριβές λειαινούνται και το ακαδημαϊκό και κοινωνικό status τους διαρκώς ανεβαίνει (Τρούλης, 1992, 3589-3591).

22. Επίλογος

Τα ελληνικά διδασκαλεία στην ελεύθερη Ελλάδα, συχνά υπήρξαν χώροι πολιτικών αντιπαραθέσεων και μικροπολιτικών σκοπιμοτήτων. Πάντοτε, όμως, μέσα στους κόλπους τους υπήρχαν - και υπάρχουν - φωτισμένοι εκπαιδευτικοί, χαρισματικοί και παθιασμένοι δάσκαλοι, οι οποίοι με το έργο τους πήγαιναν αργά αλλά σταθερά την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών όλο και πιο μπροστά.

Βιβλιογραφία

- Δασκαλάκης Απ. (1968) *Κείμενα, πηγαί της Ιστορίας της Ελληνικής επανάστασης*, Τόμος Α΄ Σειρά Γ΄, Τα περί παιδείας. Αθήνα: Αφοί Κλεισιούνη.
- Δαυίδ Αν. (1988) *Τα προγράμματα της μέσης εκπαίδευσης (1833-1929)*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.
- Δούκα Καραγιαννοπούλου Ε. (1992) *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό*, Τόμος 9, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ευαγγελόπουλος Σπ. (1987) *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Δανιά.
- Ευαγγελόπουλος Σπ. (1992) *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό*, Τόμος 7, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Θεοδωρακόπουλος Β. (1984) *Εγκυκλοπαίδεια Πάπυρος Λαρούς Μπριτάνικα*, Τόμος 21. Αθήνα: Πάπυρος.
- Λέφας Χρ. (1942) *Ιστορία της Εκπαιδευσεως*. Αθήναις: Οργανισμός Εκδόσεων Σχολικών Βιβλίων.
- Μπελιάς Έλ. (1970) *Η εκπαίδευσις εἰς τὴν Λακωνίαν καὶ τὴν Μεσσηνίαν κατὰ τὴν Καποδιστριακὴν περίοδον, (1828 - 1832)*. Αθήναις: Γραφικαὶ Τέχναι Χ. Παπούλια & ΣΙΑ Ο.Ε.
- Πολυχρονόπουλος Π. (1982) *Το πρόβλημα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και η ριζική λύση του*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πυργιωτάκης Γ. (1981) *Τα προβλήματα στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών τα 50 χρόνια μετά την απελευθέρωση*. Αθήνα: Χριστινάκη.
- Σβορώνος Ν. (1977) *Επισκόπηση της Νεοελληνικής Ιστορίας*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Τζουμελέα Σ.Γ., Παναγόπουλος, Π.Δ., *Η εκπαίδευσή μας στα τελευταία 100 χρόνια μετά την απελευθέρωση*. Αθήνα: Δημητράκος.
- Τρούλης Γ. (1992) *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό*, Τόμος 7, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τσουκαλάς Κ. (2006) *Εξάρτηση και αναπαραγωγή. Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα*. (μετ. Πετροπούλου Ιωάννα).

ΟΔΗΓΙΕΣ ΤΗΣ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ ΓΙΑ ΤΑ ΑΠΟΣΤΕΛΛΟΜΕΝΑ ΠΡΟΣ ΔΗΜΟΣΙΕΥΣΗ ΚΕΙΜΕΝΑ

Οι ενδιαφερόμενοι να δημοσιεύσουν άρθρα στο περιοδικό θα πρέπει να γνωρίζουν τα ακόλουθα:

1. Οι εργασίες που θα αποσταλούν θα πρέπει να είναι πρωτότυπες (να μην έχουν δημοσιευτεί ή αποσταλεί για δημοσίευση αλλού).
2. Θα πρέπει να έχουν έκταση μεταξύ 4.000 και 7.000 λέξεων μαζί με την περίληψη, τους πίνακες, τις εικόνες, τα παραρτήματα και τη βιβλιογραφία.
3. Θα πρέπει να συνοδεύονται από *περίληψη* 100-150 λέξεων (α) στην αγγλική, γαλλική ή γερμανική γλώσσα και (β) στην ελληνική γλώσσα, καθώς και από 5-6 λέξεις-κλειδιά (βασικές έννοιες που χρησιμοποιούνται στην εργασία).
4. Επίσης, θα πρέπει να συνοδεύονται -σε **ξεχωριστό αρχείο**- από τα στοιχεία επικοινωνίας τουλάχιστον ενός από τους συγγραφείς (διεύθυνση επικοινωνίας, τηλέφωνο, ηλεκτρονική διεύθυνση) καθώς και από την ιδιότητα των συγγραφέων και το ίδρυμα με το οποίο **ενδεχομένως** συνεργάζονται (λ.χ. Αναπλ. Καθηγητής Δ.Π.Θ., Σχολικός Σύμβουλος Ν. Χανίων, Φιλολόγος- Υποψήφιος Διδάκτορας Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, κ.ο.κ.).
5. Εάν το κείμενο περιλαμβάνει Πίνακες, Διαγράμματα, Σχήματα κ.λπ., αυτά θα πρέπει να υποβάλλονται σε **ξεχωριστό αρχείο** και να υποδεικνύεται σαφώς η θέση τους μέσα στο κείμενο. Η αρίθμησή τους θα γίνεται διαδοχικά και οι πίνακες θα συνοδεύονται από τις κατάλληλες επικεφαλίδες.
6. Τυχόν Παραρτήματα υποβάλλονται επίσης σε ξεχωριστό αρχείο.

Τα κείμενα προς δημοσίευση αποστέλλονται **στην Ηλεκτρονική Διεύθυνση** του περιοδικού (EPISAGO@edc.uoc.gr) σε δύο (2) αρχεία. Το ένα αρχείο θα φέρει τα στοιχεία του συγγραφέα (ονοματεπώνυμο, ιδιότητα, διεύθυνση, τηλέφωνο και ηλεκτρονικό ταχυδρομείο) και το άλλο θα είναι ανώνυμο, ώστε να αποστέλλεται στους αρμόδιους κριτές. Οι συγγραφείς θα ειδοποιούνται **με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο για την παραλαβή της εργασίας τους** και μόλις το περιοδικό ενημερωθεί από τους κριτές για εάν η εργασία είναι δημοσιεύσιμη και εάν απαιτούνται κάποιες αλλαγές.

Οδηγίες για τη διαμόρφωση του κειμένου

Τα κείμενα που υποβάλλονται θα πρέπει να είναι γραμμένα σε ενάμισυ διάστιχο και μόνο στη μία πλευρά της σελίδας, με περιθώρια 3 εκατοστά σε όλες τις πλευρές.

Ο τίτλος του κειμένου δε θα πρέπει να υπερβαίνει τις 10 λέξεις και δεν θα πρέπει επίσης να περιέχει συντομογραφίες. Εάν οι συγγραφείς κάνουν χρήση συντομογραφιών στο κείμενο, θα πρέπει την πρώτη φορά να τις εμφανίζουν αναλυμένες και να δίνουν τη συντομογραφία σε παρένθεση.

Για τη διευκόλυνση της ανάγνωσης του άρθρου θα πρέπει να γίνεται αρίθμηση κεφαλαίων, υποκεφαλαίων, παραγράφων κ.τ.λ. με αραβικούς αριθμούς ξεκινώντας από το 0 για την Εισαγωγή, εάν υπάρχει.

Ο τίτλος των κεφαλαίων γράφεται με έντονα πεζά (λ.χ. **3. Μεθοδολογία της έρευνας**), των υποκεφαλαίων με έντονα πλάγια (**3.1. Δείγμα και διαδικασία συλλογής δεδομένων**) και των επιμέρους υποκεφαλαίων με σκέτα πλάγια (1.1.1., 1.1.2, κ.ο.κ.)

Οι συγγραφείς παρακαλούνται να είναι συνεπείς ως προς τη χρήση των σημείων στίξης. Τα διπλά εισαγωγικά ("...") χρησιμοποιούνται για να δηλώσουν παράθεμα από έργο συγγραφέα. Όταν αυτό ξεπερνά τις τρεις σειρές κειμένου, πρέπει να γράφεται χωριστά, μέσα σε διπλά εισαγωγικά, με μεγαλύτερα διαστήματα δεξιά και αριστερά από ό,τι το κανονικό κείμενο, και με πλήρη αναφορά στην πηγή. Τα μονά εισαγωγικά ('...') μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να δηλώσουν μη κοινά αποδεκτή ή μεταφορική χρήση (λ.χ. "πρόκειται για έναν μαθητή 'αστέρι'...") ή αναφορά σε λέξη, έκφραση, κλπ. (λ.χ. "το μόρφημα 'παν' μπορεί επίσης να υποδηλώνει ..."). Τα πλάγια γράμματα (*italics*) χρησιμοποιούνται για να δηλώσουν είτε έμφαση είτε κάποιον όρο. Τα έντονα γράμματα χρησιμοποιούνται μόνο για τους τίτλους και για τις ονομασίες των Πινάκων, Σχημάτων κλπ. (Πίνακας 3, Σχήμα 2, Διάγραμμα 1,) και οι υπογραμμίσεις καθόλου. Τέλος, δε συνιστάται η χρήση των κεφαλαίων μέσα στο κείμενο ή στις βιβλιογραφικές παραπομπές.

Οι υποσημειώσεις θα πρέπει να αποφεύγονται. Εάν ο/η συγγραφέας θεωρεί απαραίτητη τη χρήση σημειώσεων, τότε αυτές θα πρέπει να μπαίνουν στο τέλος του κειμένου (Σημειώσεις τέλους).

Παραπομπές μέσα στο κείμενο

Οι παραπομπές -βιβλιογραφικές αναφορές- μέσα στο κείμενο θα πρέπει να γίνονται πάντοτε μέσα σε παρενθέσεις και να περιλαμβάνουν το επώνυμο του/της συγγραφέα και τη χρονολογία έκδοσης, ενδεχομένως και συγκεκριμένη σελίδα ή σελίδες (Τσουκαλάς, 1977: 35-6), (Πουланτζάς, 1982), "Σύμφωνα με τις Carrasquillo & Rodriguez (1996: 27),...", "Όπως υποστηρίζει ο Halliday (1985: 64-66)..." . Εάν οι συγγραφείς είναι περισσότεροι από δύο, τότε η παραπομπή μπαίνει με τη μορφή (Ευσταθιάδης κ.ά. 1992) ή (Bimmel et al., 2000). Εάν οι πηγές σε μία παραπομπή είναι περισσότερες από μία, μπορούν να μούν είτε σε αλφαβητική σειρά (Αλεξίου, 2000, Φραγκουδάκη & Δραγώνα 1997) είτε σε χρονολογική (Φραγκουδάκη & Δραγώνα 1997, Αλεξίου, 2000) με συστηματικό τρόπο, όμως, σε όλη την εργασία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ο κατάλογος των βιβλιογραφικών αναφορών θα περιλαμβάνει το σύνολο των έργων στα οποία γίνεται παραπομπή μέσα στο κείμενο -και μόνον αυτά. Οι καταχωρήσεις θα γίνονται με αλφαβητική σειρά και στη συνέχεια με χρονολογική (εάν υπάρχουν περισσότερα έργα του ιδίου συγγραφέα). Όταν μία καταχώρηση αφορά περισσότερους από έναν συγγραφείς,

τα αρχικά των ονομάτων όλων των συγγραφέων μετά τον πρώτο προηγούνται των επωνύμων τους. Περισσότερα του ενός αρχικά ονομάτων χωρίζονται με τελείες χωρίς διάστημα μεταξύ τους. Ενδεικτικά ακολουθούν παραδείγματα.

A) Αναφορές σε βιβλία

Flanagan, I.C., W.M. Shanner & R.F. Mager (1971) *Behavioural Objectives: A Guide for Individualizing Learning*. New York: Westinghouse Learning Press.

Τερλεξής Π. (1976) *Πολιτική Κοινωνικοποίηση. Η Γένεση του Πολιτικού Ανθρώπου*, Αθήνα: Gutenberg.

Cummins, J. (μετ. Σ. Αργύρη, εισ. επιμ. Ε. Σκούρτου) (2003) *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση*. Αθήνα: Gutenberg (2^η έκδοση, βελτιωμένη).

Αν το βιβλίο έχει πραγματοποιήσει πολλές εκδόσεις, τότε μνημονεύεται η έκδοση που είχε υπόψη ο συγγραφέας (π.χ. 3^η έκδ.) και αυτό αμέσως μετά τον εκδοτικό οίκο. Αν δεν υπάρχει εκδοτικός οίκος, γιατί είναι έκδοση του ίδιου του συγγραφέα, τότε στη θέση του εκδοτικού οίκου μπαίνει η συντομογραφία (εκδ. ίδιου) ή (έκδ. συγγρ.).

B) Αναφορές σε άρθρα σε περιοδικά

Ματσαγγούρας, Η. & Α. Κουλουμπαρίτση (1999) Ένα πρόγραμμα διδασκαλίας της κριτικής σκέψης: θεωρητικές αρχές και εφαρμογές στην παραγωγή του γραπτού λόγου. *Ψυχολογία*, 6 (3): 299-326.

Shepard, L.A. (2000) The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29 (7): 4-14.

Γ) Αναφορές σε κεφάλαια σε συλλογικούς τόμους ή πρακτικά συνεδρίων

Ξανθάκου, Γ. & Μ. Μπάφα (2009) Οργάνωση του χώρου στο Νηπιαγωγείο και δημιουργικότητα. Στο Μ. Καΐλα & Α. Κατσίκης (επιμ.), *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφόρο ανάπτυξη: νέα δεδομένα και προσανατολισμοί*, Αθήνα: Ατραπός, 723-754.

Bauman, Z. (1999) Moderne und Ambivalenz. In U. Bielefeld (Hg.) *Das Eigene und das Fremde: Neuer Rassismus in der Alten Welt?* Hamburg: Hamburger Edition, 23-50.

Scardamalia, M. & C. Bereiter (1987) Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. In S. Rosenberg (Ed.), *Advances in applied psycholinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, Vol.1, 142-174.

Δ) Αναφορές σε αδημοσίευτο υλικό

Δέδε, Κ. (2006) Διγλωσσία: Η περίπτωση της φωνημικής συνειδητοποίησης στην προσχολική ηλικία. *Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή*, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Ε) Αναφορές σε αναδημοσιευμένο υλικό

Fishman, J.A. (1965) Who speaks what language to whom and when? *La Linguistique* 2:67-88. Reprinted in Li Wei (ed.) (2007) *The Bilingualism Reader*. London and New York: Routledge, 2nd ed., 55-70.

Στ) Αναφορές σε πηγές στο διαδίκτυο

Rossetti, R. (1998) *A teacher journal: Tool for self-development and syllabus design [online]*. Available: journal. html <http://www.geocities.com/Athens/Olympus/9260/journal.html>. [ημερομηνία πρόσβασης]

Ζ) Αναφορές σε άρθρα εφημερίδων και περιοδικών

Θα πρέπει να αναγράφεται το όνομα της εφημερίδας, η ημερομηνία/χρονολογία έκδοσης και ο τίτλος του άρθρου.

Η) Αναφορές σε επίσημες εκθέσεις και έγγραφα

Department for Education and Skills (2002) Supporting pupils learning English as an Additional Language, DfES 0239/2002, www.standards.dfes.gov.uk

Eurydice-Unité européenne (2004) L' intégration scolaire des enfants immigrants en Europe, www.Eurydice.org.

Όσοι υποβάλλουν άρθρα για δημοσίευση παρακαλούνται να ακολουθούν τις υποδείξεις που αναφέρονται παραπάνω, διότι διαφορετικά δε θα μπορέσει να κινηθεί η διαδικασία κρίσης της εργασίας τους.

GUIDE FOR AUTHORS

Authors who wish to publish their work should take under consideration the following:

1. All manuscripts should be original work and they should not contain previously published material or be under consideration for publication in another journal.
2. The text should be between 4000 and 7000 words in length (including the abstract, references, tables, figures and appendixes).
3. The text should include a concise and factual abstract (maximum 150 words) in (a) English, French or German and (b) in Greek along with 5-6 keywords that are relevant to the subject area.
4. Also the text should also be accompanied, in a separate file, with at least one of the authors' contact details (full postal address, phone number, e-mail address) and their affiliations (e.g. Associate professor DUTH, Philologist-PhD Candidate, Department of Primary Education, University of Ioannina and so on.).
5. If the manuscript includes tables, figures etc., they should be **provided in a separated file and their place in the text has to be clearly indicated**. All illustrations should be numbered consecutively in the order in which they appear in text and all tables should be accompanied by their headings.
6. In case there are appendices, they should also be provided in a separate file.

Submission and Review Process

Authors are requested to submit their papers electronically to the journal's email address (**EPISAGO@edc.uoc.gr**) in **two (2) files**. One of the files should include the author's contact details (Name, title, address, telephone and e-mail) and the other should be anonymous so that it is sent to the reviewers to assess the scientific quality of the paper. We acknowledge all manuscripts upon receipt via email. Authors will also receive a second email informing them about the reviewers' answer on whether their manuscript will be published or if it needs further improvements.

Manuscript Format

The text should be written with 1.5 line spacing and 3cm wide page margins. Titles should not exceed 10 words and abbreviations should be avoided. In-text abbreviations must be defined at their first mention in the text and the actual abbreviation should be cited in brackets. Articles should be divided into clearly defined and numbered sections, subsections, paragraphs etc. in Arabic numbering, starting from 0 for the Introduction-if there is one.

Section headings should be in bold lower-case letters (e.g. **3. Research methodology**), subsection headings in bold Italics (***3.1 Sample and data collection process***) and the sub-headings in Italics (1.1.1, 1.1.2, and so on).

Authors are kindly requested to be consistent regarding punctuation. Double quotation marks ("...") are used to cite quotations. If the quotation exceeds three lines, it should be

cited separately, as a separate block of double-spaced text consistently indented from the left and right margin in double quotation marks with wider margins than the rest of the text and with a full reference of the source. Single quotation marks can be used when a word is used metaphorically (for example, this students is a 'star') or for a reference to a word or an expression (for example, morpheme 'παν' can also denote.."). Italics are used for emphasis or for a specific term. Letters in bold are exclusively used for headings and for table or figures captions (**Table 3, Scheme 2 , Figure 1**). Underlining and capital case letters in the text or in the reference list should be avoided.

Footnotes

Footnotes should be used sparingly. In case authors consider them necessary, they should number them consecutively throughout the article and present them separately at the end of the article (End notes).

Citation in text

Each reference must be cited in the text using the surnames of the author and the year of publication enclosed in parenthesis and if needed the specific page or pages for example, shich should also be placed within the parentheses: "(Barney, 1960, p. 188)". (Tsoukalas, 1977: 35-6), (Poulantzas, 1982), "According to Carrasquillo & Rodriguez (1996: 27),..." , "As Halliday suggests (1985: 64-66)...".

For citations with two or more authors, use the first author's name followed by "et al" (e.g. Bimmel et al., 2000). Series of citations can be listed in alphabetical order or chronological order and separated by commas: (Alexiou, 2000, Fragoudaki & Dragona 1997), (Fragoudaki & Dragona 1997, Alexiou, 2000) albeit authors should be consistent throughout the manuscript.

Reference List

Every reference cited in the text should also be present in the reference list (and vice versa). References should be listed fully in alphabetical order according to the last name of the first author. If there are more references by the same author, they should be listed according to their chronological order. In case there are multiple authors, their initials after the first author, should precede their last names. When there are more than one initials for the first and/or middle names, they should be separated by periods and without a space in between.

A) Book References:

Flanagan, I.C., W.M. Shanner & R.F. Mager (1971) *Behavioural Objectives: A Guide for Individualizing Learning*. New York: Westinghouse Learning Press.

Authors should include in their reference list, the edition of the book they have read (e.g. 3rd edition) after the name of the publishing house. When the author is also the publisher, in the publisher's position, authors can use the abbreviation (self-publ.).

B) Journal References

Shepard, L.A. (2000) The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29 (7): 4-14.

C) References to book chapters from edited books or conference proceedings

Bauman, Z. (1999) Moderne und Ambivalenz. In U. Bielefeld (Hg.) *Das Eigene und das Fremde: Neuer rassismus in der Alten Welt?* Hamburg: Hamburger Edition, 23-50.

Scardamalia, M. & C. Bereiter (1987) Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. In S. Rosenberg (Ed.), *Advances in applied psycholinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, Vol.1, 142-174.

D) References to unpublished work

Author, A. A. (Year). Title of thesis: Subtitle. Unpublished thesis type, University, Location of University. Place of publication: Publisher.

E) References to reprinted/republished work

Fishman, J.A. (1965) Who speaks what language to whom and when? *La Linguistique* 2:67-88. Reprinted in Li Wei (ed.) (2007) *The Bilingualism Reader*. London and New York: Routledge, 2nd ed., 55-70.

F) Web references

The author names, date, reference to a source publication, full URL should be given, as well as the date when the reference was last accessed.

Rossetti, R. (1998) A teacher journal: Tool for self-development and syllabus design [on line]. Available: journal. html <http://www.geocities.com/Athens/Olympus/9260/journal.html>. [access date]

G) References to newspaper and magazine articles

These references should include the name of the newspaper/magazine, the date and the title of the article.

H) References to official reports and documents

Department for Education and Skills (2002) *Supporting pupils learning English as an Additional Language*, DfES 0239/2002, www.standards.dfes.gov.uk Eyrudice-Unité européenne (2004) *L' intégration scolaire des enfants immigrants en Europe*, www.Eurydice.org.

Prospective authors are kindly requested to follow the aforementioned guidelines. In another case, the submission process for their manuscripts will not be initiated.

