

Διεθνής
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση

Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής



Τεύχος 63

Φεβρουάριος 2021

Έκδοση: Παντελής Γεωργογιάννης

ISSN: 2407-9669

Πάτρα

Διεθνής
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση
με κριτές

**Θεωρία και Έρευνα
στις
Επιστήμες της Αγωγής**

Τεύχος 63

Πάτρα, Φεβρουάριος 2021

Title: Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

ISSN: 2407-9669

σ.σ. 90, σχήμα 17,5 X 25 εκ.

Εκδότης:

Παντελής Γεωργογιάννης
Αντ. Οικονόμου 8, 26504 - Αγ. Βασίλειος, Πάτρα Αχαΐας
Tel/Fax: 2610993855, 2613019948
website: <http://periodiko.inpatra.gr>
email: periodiko@inpatra.gr

Γραμματεία:

Καρβέλη Ευγενία, Φιλολόγος, *Μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Τμήματος Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Πατρών με ειδίκευση στις Κλασικές Σπουδές*
Θεοδωρακοπούλου Σταυρούλα, Εκπαιδευτικός, *Μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας του Πανεπιστημίου Πατρών*

Copyright ©:

Παντελής Γεωργογιάννης
Απαγορεύεται η μερική ή ολική αναδημοσίευση του έργου αυτού, καθώς και η αναπαραγωγή του με οποιοδήποτε άλλο μέσο, χωρίς σχετική άδεια του κατόχου του Copyright.

Πολιτική δημοσίευσης άρθρων:

Η Διεθνής Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση «**Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής**» δημοσιεύει άρθρα τα οποία έχουν υποστεί διαδικασία τυφλής κρίσης. Ωστόσο, οι απόψεις που εκφράζονται σε κάθε άρθρο απηχούν εκείνες των συγγραφέων και δεν είναι απαραίτητως αποδεκτές από την Συντακτική Επιτροπή.

Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

Περιοδική έκδοση

Για την επιλογή της ύλης εφαρμόζεται το σύστημα των κριτών

Διευθυντής έκδοσης

Γεωργογιάννης Παντελής, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών*

Συντακτική Επιτροπή

Baros Wassilios, Professor für Bildungsforschung, Universität Salzburg

Μήτσος Ναπολέων, Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Φυριπής Εμμανουήλ, Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

Επιστημονική Επιτροπή

Καθηγητές

Αναστασιάδου Σοφία, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

Αρχάκης Αργύρης, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Βεργίδης Δημήτριος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Γαλανάκη Ευαγγελία, Καθηγήτρια Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Καψάλης Γεώργιος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Kolioussi Lambrini, Profesora, Universidad Nacional Autónoma de México

Κουρκουτάς Ηλίας, Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης

Κροντήρη Τίνα, Καθηγήτρια Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Μαλαφάντης Κωνσταντίνος, Καθηγητής Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Πανταζής Σπύρος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Παζιώνη-Καλλή Κατερίνα, Καθηγήτρια Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου

Πλακίτση Κατερίνα, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Ρεράκης Ηρακλής, Καθηγητής Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Σαραφίδου Γιασεμή-Όλγα, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Σκούρτου Ελένη, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αιγαίου

Villar Lecumberri Alicia, Profesora honoraria, Universidad Autónoma de Madrid

Αναπληρωτές καθηγητές

Ασημάκη-Δημακοπούλου Άννη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών

Βαμβακούση Ξαυγή (Ξένια), Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Γουργιώτου Ευθυμία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Κρήτης

Θάνος Θεόδωρος, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Καλεράντε Ευαγγελία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Κεδράκα Κατερίνα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Μάγος Κωνσταντίνος, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Μαυρίλας Δημοσθένης, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Μπάκας Θωμάς, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Ευδόπουλος Γιώργος, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Φραγκούλης Ιωσήφ, Αναπληρωτής Καθηγητής ΑΣΠΑΙΤΕ

Χατζηπαναγιωτίδη Άννα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Frederick Κύπρου

Επίκουροι Καθηγητές

Αρβανίτη Ευγενία, Επίκουρη Καθηγήτρια ΤΕΕΑΠΗ Πανεπιστημίου Πατρών

Κασωτάκη-Γατοπούλου Αργυρώ, Δρ., Επίκουρη Καθηγήτρια, Hankuk University of Foreign Studies της Ν. Κορέας

Κιατίδου Ειρήνη-Σοφία, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών

Λαζαρίδου Αγγελική, Επίκουρη Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Νιφτανίδου Θεοχαρούλα, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών

Σαββάκης Μάνος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου

Στεργίου Λήδα, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Τουρτούρας Χρήστος, Επίκουρος Καθηγητής Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Φωτεινός Δημήτριος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

Λέκτορες

Τσεσμελή Στυλιανή, Λέκτορας Πανεπιστημίου Πατρών

Διδάκτορες

Ακριτίδου Δήμητρα, Δρ. Τμήματος Κοινωνιολογίας του Παντείου Πανεπιστημίου Αθηνών

Αρμάος Ρέμος, Σύμβουλος Καθηγητής ΕΑΠ, Εκπαίδευση Ενηλίκων

Βαρσαμίδου Αθηνά, Δρ. Πανεπιστημίου Κρήτης

Κατσιμάρδος Βασίλης, Δρ. Παιδαγωγικής, Σχολικός Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης 46ης Περιφέρειας Αθήνας

Μανιάτης Παναγιώτης, Δρ. Πανεπιστημίου Αθηνών Εξωτ. Συνεργάτης, Π.Δ. 407

Μουσένα Ελένη, Δρ Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πατρών

Μπρίνια Βασιλική, Δρ στις Επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Νεράντζης Λαμινός, Δρ. Ιονίου Πανεπιστημίου στη Μεταφρασεολογία και Διδακτική Ξένων Γλωσσών

Πλιόγκου Βασιλική, Δρ. στις Επιστήμες της Αγωγής-Ειδική Επιστήμονας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Σαχανά Ιφιγένεια, Δρ. Κλασικής Αρχαιολογίας Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Σταυρόπουλος Αναστάσιος, Δρ. Τμήματος Μέσων Επικοινωνίας και Πολιτισμού της Σχολής Διεθνών Σπουδών Επικοινωνίας και Πολιτισμού Παντείου Πανεπιστημίου Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών

Τσιαβού Ευαγγελία, Διδάκτωρ Πανεπιστήμιο Potsdam Γερμανίας

Τσιμπουκλή Άννα, ΣΕΠ ΕΑΠ, Υπεύθυνη Τομέα Εκπαίδευσης ΚΕΘΕΑ

Χαμπηλομάτη Παρασκευή, Δρ. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Φιλολόγος, Διευθύντρια 2ου Λυκείου Άρτας

Περιεχόμενα

Αυτό-αποτελεσματικότητα νηπιαγωγών για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο	7
<i>Βαϊρινού Κωνσταντία</i>	
Διερευνώντας το ιστορικό της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα τα τελευταία 50 χρόνια	31
<i>Κρέκης Δημήτριος</i>	
Όψεις της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης στην Ελλάδα: Διαδικασίες εκσυγχρονισμού της επιστημονικής πρακτικής (1860-1890)	47
<i>Μανιάτη Έλενα</i>	
Τα Αναλυτικά Προγράμματα της Κοινωνιολογίας της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (1982-2004)	63
<i>Φραγκουλίδου Παναγιώτα</i>	

Βαϊρινού Κωνσταντία

Αυτό-αποτελεσματικότητα νηπιαγωγών για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο

Περίληψη

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δίνει τη δυνατότητα συμμετοχής και συνέχειας σε όσους είτε παρεμποδίζεται η πρόσβαση ή η συνέχιση των σπουδών τους είτε δεν επιθυμούν να συμμετέχουν στο συμβατικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Κατά την έναρξη υλοποίησης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στους μαθητές νηπιαγωγείων της Ελλάδας εξαιτίας της πανδημίας του Covid-19, επιχειρήθηκε να διερευνηθεί η αυτό-αποτελεσματικότητα των νηπιαγωγών σχετικά με τις εξ αποστάσεως διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης μαθητών νηπιαγωγείου.

Με μία κλίμακα επιχειρήθηκε να αποτυπωθεί αν το φύλο, η ειδικότητα, η ηλικία, η περιοχή εργασίας, οι σπουδές, η επιμόρφωση στις ΤΠΕ και η προϋπηρεσία των νηπιαγωγών καθορίζουν την αυτό-αποτελεσματικότητά τους για τις εξ αποστάσεως διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης στους μαθητές νηπιαγωγείου.

Λέξεις- Κλειδιά: Αυτό-αποτελεσματικότητα Νηπιαγωγών, Νηπιαγωγείο , Εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Kindergarten teachers' self-efficacy for distance education in Kindergarten

Abstract

Distance education enables participation and continuity to those who are prevented from accessing or continuing their studies or do not wish to participate in the conventional education system.

At the beginning of the implementation of distance education for kindergarten students in Greece due to the pandemic of Covid-19, an attempt was made to investigate the self-efficacy of kindergarten teachers regarding distance teaching and learning processes of kindergarten students.

With a scale system, an attempt was made to capture whether gender, specialty, age, work area, studies, ICT training and previous service of the kindergarten teachers determine their self-efficacy for the distance teaching and learning processes in the kindergarten students.

Keywords: Self-efficacy of Kindergarten teachers, Kindergarten, Distance education

1. Εισαγωγή

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί ένα εναλλακτικό σύστημα εκπαίδευσης για τα άτομα τα οποία αποκλείονται από την εκπαίδευση για λόγους κοινωνικούς, οικονομικούς, γεωγραφικούς, πολιτικούς και θρησκευτικούς¹ ή δεν επιθυμούν ή σε περιπτώσεις έκτακτης ανάγκης δεν μπορούν να συμμετέχουν στο συμβατικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στη χώρα μας κατά την περίοδο αναστολής της λειτουργίας των νηπιαγωγείων, λόγω του Covid-19, προέκυψε η αναγκαιότητα παροχής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε μαθητές νηπιαγωγείου.

Όμως οι νηπιαγωγοί μπορούν να ανταποκριθούν σε μια τέτοια αναγκαιότητα; Τι πιστεύουν οι ίδιοι για τις ικανότητές τους σε ένα τέτοιο εγχείρημα; Οι προβληματισμοί αυτοί οδήγησαν στη διερεύνηση της αυτό-αποτελεσματικότητας τους σχετικά με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε μαθητές νηπιαγωγείου, καθώς η αυτό-αποτελεσματικότητα ενός ατόμου επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο σκέφτεται, αισθάνεται, παρακινείται και ενεργεί. Κατά συνέπεια αυτή αποτελεί σημαντικό προγνωστικό παράγοντα επιλογής της συμπεριφοράς, των προσπαθειών, της επιμονής, των σκέψεων και των συναισθηματικών αντιδράσεων².

1 Λιοναράκης, Α. (1998,1999). Εκπαίδευση από απόσταση. Στο: Βεργίδης, Δ., Λιοναράκης, Α., Λυκουργιώτης, Α., Μακράκης, Β., Ματράλης, Χ. *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Θεσμοί και λειτουργίες*. Τ. Α'. Πάτρα: ΕΑΠ, 154.

2 Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.). *Encyclopedia of human behavior*, 4, 71-81. New York: Academia Press. Στο: <https://uky.edu/euche2/Bandura/BanEncy.html> (προσπελάστηκε στις 24/8/2020).

Η εργασία μας παρουσιάζει αρχικά την αποσαφήνιση των βασικών όρων: αυτό-αποτελεσματικότητα και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Τις θεωρητικές προσεγγίσεις αυτών, τον σκοπό και τα ερωτήματα της έρευνας μας, τα χαρακτηριστικά του δείγματος, το ερευνητικό εργαλείο, την μέθοδο ανάλυσης των δεδομένων και τους περιορισμούς της έρευνας. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα και οι συσχετίσεις ανάμεσα στις μεταβλητές, προτάσεις αξιοποίησης των ερευνητικών αποτελεσμάτων και τέλος προτάσεις επέκτασης του ερευνητικού πεδίου.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

2.1. Αποσαφήνιση όρων

2.1.1. Εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Ποικίλοι ορισμοί αναφέρονται στη σχετική βιβλιογραφία για τον όρο εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Σύμφωνα μ' αυτούς, «η εκπαίδευση από απόσταση είναι μια μέθοδος εκπαίδευσης»³, μία πολυμορφική και ποιοτική μορφή εκπαίδευσης που λειτουργεί με αρχές μάθησης και διδασκαλίας σε ένα εξ αποστάσεως περιβάλλον⁴ και στοχεύει στην ενεργοποίηση του εκπαιδευόμενου να μαθαίνει μόνος και να λειτουργεί αυτόνομα προς μια ευρετική πορεία αυτομάθησης⁵. Αναφέρεται επίσης ως ατομική μελέτη κειμένων με ή χωρίς οδηγούς μελέτης αλλά και ένα σύστημα διδασκαλίας και μάθησης με ειδικά σχεδιασμένο υλικό μελέτης και τακτικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ διδασκόντων και διδασκόμενων σε ατομικό ή συλλογικό επίπεδο⁶. Είναι η μορφή εκπαίδευσης, στην οποία αναπτύσσεται «μία τετραδική σχέση με άξονες τον εκπαιδευτή, τον εκπαιδευόμενο, το εκπαιδευτικό υλικό και το μέσο»⁷. Στις σύγχρονες μορφές της, η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση μαθητευόμενων, εκπαιδευτών και εκπαιδευτικού υλικού

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

3 Ματραλής, Χ. (1998,1999). Εκπαίδευση από απόσταση. Στο: Βεργίδης, Δ., Λιοναράκης, Α., Λυκουργιώτης, Α., Μακράκης, Β., Ματράλης, Χ. *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Θεσμοί και λειτουργίες*. Τ. Α'. Πάτρα: ΕΑΠ, 41.

4 Λιοναράκης, Α., 1998. Στο: Μανούσου, Ε. (2008). *Προδιαγραφές παιδαγωγικού πλαισίου για την εφαρμογή πολυμορφικής, συμπληρωματικής εξ αποστάσεως περιβαλλοντικής εκπαίδευσης σε μαθητές πρωτοβάθμιας, ολιγοθεσίων και απομακρυσμένων σχολείων της Ελλάδας*. Στο: <https://www.didaktorika.gr/eadd> (προσπελάστηκε στις 14/7/2020), 27.

5 Λιοναράκης, Α., 2001. Στο: Παρασκευάς, Α. (2008). *Μελέτη της εφαρμογής διαδικτυακής εικονικής τάξης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Στο: <https://www.didaktorika.gr/eadd> (προσπελάστηκε στις 15/7/2020), 49.

6 Holmberg, B. (2005). *Theory and practice of distance education*. London & New York: Routledge, 1.

7 Σοφός & Κρον, 2010. Στο: Σοφός, Α., Κώστας, Α. & Παράσχος, Β. (2015). *Online εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/182>, (προσπελάστηκε στις 24/8/2020), 44.

πραγματοποιείται με διαδραστικά συστήματα τηλεπικοινωνιών⁸. Επίσης οι αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στον διδάσκοντα και τους διδασκόμενους μπορούν να υλοποιηθούν σε ομαδικές συναντήσεις είτε δια ζώσης είτε με τη χρήση της τεχνολογίας, σε ασύγχρονα ή σύγχρονα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα⁹.

Βασικά χαρακτηριστικά της είναι: η χωρική απόσταση ανάμεσα στον διδάσκοντα και τους διδασκόμενους, η ύπαρξη ενός εκπαιδευτικού οργανισμού που διαμορφώνει την εκπαιδευτική διαδικασία, η χρήση τεχνικών μέσων για τη μεταφορά του εκπαιδευτικού (έντυπου, οπτικοακουστικού ή ηλεκτρονικού) υλικού, η αμφίδρομη επικοινωνία ανάμεσα στον διδάσκοντα και τον διδασκόμενο ή ανάμεσα στους συνδιδασκόμενους, οι εξατομικευμένες μορφές διδασκαλίας και η δυνατότητα διαδραστικών συναντήσεων είτε δια ζώσης είτε με τη χρήση της τεχνολογίας¹⁰.

Στην παρούσα εργασία ο όρος αναφέρεται σε ένα σύστημα διδασκαλίας και μάθησης με ειδικά σχεδιασμένο υλικό μελέτης και τακτικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ διδασκόντων και διδασκόμενων σε ατομικό ή συλλογικό επίπεδο, είτε δια ζώσης είτε με τη χρήση της τεχνολογίας, τόσο σε ασύγχρονα όσο και σε σύγχρονα ψηφιακά περιβάλλοντα.

2.1.2. Αυτό-αποτελεσματικότητα

Τον όρο της αυτό-αποτελεσματικότητας εισήγαγε ο Bandura, σύμφωνα με τον οποίο αυτό-αποτελεσματικότητα είναι «οι πεποιθήσεις των ατόμων για τις ικανότητές τους να οργανώνουν και να υλοποιούν δράσεις για την επίτευξη συγκεκριμένων επιτευγμάτων»¹¹. Ειδικότερα ως αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών έχει ορισθεί «η πεποίθησή τους για τις ικανότητές τους να χειρίζονται αποτελεσματικά τα καθήκοντα, τις υποχρεώσεις και τις προκλήσεις που σχετίζονται με την επαγγελματική τους δραστηριότητα»¹² και κυρίως «για την επιρροή τους στις επιδόσεις των μαθητών τους»¹³. Στην

8 Simonson, M. Zvacek, S. & Smoldino, S. (2019). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education*. Charlotte, North Carolina: IAP- Information Age Publishing, 6.

9 Σοφός, Α., Κώστας, Α. & Παράσχου, Β. (2015). *Online εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/182>, (προσπελάστηκε στις 24/8/2020), 42-43.

10 Keegan, D. (2001). *Οι βασικές αρχές της ανοιχτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 68- 69. Σοφός, Α., Κώστας, Α. & Παράσχου, Β. (2015). *Online εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/182>, (προσπελάστηκε στις 24/8/2020), 41-42.

11 Bandura, A. (2005). Guide for construction self-efficacy scales. In: Pajares, F. & Urdan, T. *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich, Connecticut: IAP, 307.

12 Barni, D., Danioni, F. & Benevene, P. (2019). Teacher's self-efficacy: The role of personal values and motivation for teaching. Στο: [https:// www. Frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.01645/full](https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.01645/full) (προσπελάστηκε στις 24/8/2020).

13 Berman, 1997. Στο: Τσακίριδου, Δ. (2016). *Η αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών και στελεχών εκπαίδευσης σε σχέση με την αξιοποίηση των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας (ΤΠΕ) στο έργο τους: Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Στο: <https://www.didaktorika.gr/eadd> (προσπελάστηκε στις 14/7/2020), 28.

παρούσα εργασία υιοθετείται ο γενικότερος ορισμός χωρίς να επικεντρώνεται στις επιδόσεις των μαθητών.

2.2. Θεωρητικές προσεγγίσεις

2.2.1. Εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση διαμορφώνεται στο πλαίσιο τριών κύριων θεωρητικών προσεγγίσεων¹⁴:

Θεωρία της ανεξαρτησίας και της αυτονομίας: Σύμφωνα μ' αυτή ο καθένας έχει δικαίωμα να συμμετέχει στην εκπαίδευση. Ο εκπαιδευόμενος μπορεί να επιλέξει το πρόγραμμα σπουδών και να καθορίσει τη μαθησιακή του πορεία, τους στόχους και τις δραστηριότητες σύμφωνα με τις ανάγκες του και το ρυθμό μάθησής του. Μαθαίνει εξατομικευμένα στο περιβάλλον του, μέσω εκπαιδευτικού υλικού ή άλλου μέσου, με την καθοδήγηση του εκπαιδευτή.

Θεωρία της βιομηχανοποίησης: Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση παρουσιάζει κοινά χαρακτηριστικά με την βιομηχανική παραγωγή αγαθών. Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση παρατηρείται μηχανιστική μορφή επικοινωνίας, η οποία οδηγεί σε μετάλλαξη τις διδακτικές και μαθησιακές συμπεριφορές. Η διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης πραγματοποιείται από διαφορετικά πρόσωπα κατακερματισμένη σε πολλές ενότητες. Μια τέτοια μορφή εκπαίδευσης δεν δεσμεύεται από τον τόπο, τον χρόνο ή τα πρόσωπα, απαιτεί νέες τεχνικές που να ανταποκρίνονται στους όρους της βιομηχανοποίησης και ενέχει τον κίνδυνο της αλλοτρίωσης. Για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων απαιτείται συστηματικός σχεδιασμός και ορθολογισμός στην επιλογή των μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης.

Θεωρία της αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας: Η ανάπτυξη προσωπικών σχέσεων ανάμεσα στον διδάσκοντα και τον διδασκόμενο, το φιλικό ύφος και η αμφίδρομη επικοινωνία συντελούν στην παρακίνηση των διδασκόμενων να θέσουν μαθησιακούς στόχους και να αναπτύξουν διαδικασίες για την επίτευξή τους. Μία ισορροπία ανάμεσα στις δραστηριότητες που υλοποιεί μόνος του ο διδασκόμενος και στις δραστηριότητες που αλληλεπιδρά με τους άλλους επιφέρει βέλτιστα αποτελέσματα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχει εξελιχθεί ακολουθώντας τόσο τις εξελίξεις στο χώρο της παιδαγωγικής όσο και τις εξελίξεις των τεχνολογιών. Διακρίνονται τρεις εξελικτικές γενιές. Η εξέλιξη αυτή παρέχει νέους τύπους μάθησης, νέα πλαίσια γνώσης, νέες δυνατότητες και αξιοποίηση διαφορετικών πτυχών της μαθησιακής διαδικασίας και νέους ρόλους τόσο των εκπαιδευτών όσο και των εκπαιδευόμενων. Η ανάπτυξη των σχέσεων ανάμεσα στους συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας μεταφέρεται από τον πρωταγωνιστικό ρόλο του

14 Keegan, D. (2001). *Οι βασικές αρχές της ανοιχτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 81- 134.

εκπαιδευτή με το προσχεδιασμένο περιεχόμενο μάθησης, στην αλληλεπίδραση μαθητή με μαθητή και στη διαδραστική σχέση μαθητή και περιεχομένου με την αξιοποίηση ψηφιακών δικτύων και περιεχομένου που δημιουργείται από τους συμμετέχοντες¹⁵.

2.2.2. Αυτό-αποτελεσματικότητα

Η αυτό-αποτελεσματικότητα στη βιβλιογραφία αναφέρεται είτε ως αντιλαμβανόμενη αυτό-αποτελεσματικότητα είτε ως πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας.

Η έννοια της αυτό-αποτελεσματικότητας αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της κοινωνικογνωστικής θεωρίας του Bandura. Στο πλαίσιο αυτής της θεωρίας η συμπεριφορά του ατόμου διαμορφώνεται από την αλληλεπίδραση ατόμου και περιβάλλοντος¹⁶. Ωστόσο νωρίτερα έχει παρουσιαστεί η θεωρία του τόπου ελέγχου του Rotter, σύμφωνα με την οποία η εκδήλωση της συμπεριφοράς του ατόμου εξαρτάται από την ανταμοιβή που ελπίζει να έχει από αυτή¹⁷.

Βασικές πτυχές της θεωρίας της αυτό-αποτελεσματικότητας του Bandura αποτελούν οι προσδοκίες της προσωπικής αποτελεσματικότητας και οι προσδοκίες έκβασης αποτελέσματος. Η πρώτη αναφέρεται στις ικανότητες του ατόμου να εκδηλώσει αποτελεσματική συμπεριφορά για την επίτευξη των επιδιωκόμενων αποτελεσμάτων. Ενώ η δεύτερη αναφέρεται στην πεποίθηση του ατόμου ότι συγκεκριμένα αποτελέσματα προκύπτουν από μία δεδομένη συμπεριφορά¹⁸.

Η αυτό-αποτελεσματικότητα δεν αποτελεί ένα παγκόσμιο χαρακτηριστικό, αλλά ένα διαφοροποιημένο σύνολο από πεποιθήσεις, το οποίο σχετίζεται με συγκεκριμένες καταστάσεις και εργασίες που αναλαμβάνει να φέρει σε πέρας το άτομο¹⁹.

Η αυτό-αποτελεσματικότητα διαμορφώνεται από τις προσωπικές εμπειρίες του ατόμου, από τις εμπειρίες των άλλων οι οποίοι λειτουργούν ως κοινωνικά πρότυπα, από την πειθώ των άλλων και από την ερμηνεία των σωματικών και συναισθηματικών αντιδράσεων του ατόμου. Πραγματοποιείται με διαδικασίες: γνωστικές, παρωθητικές, συναισθηματικές και επιλογής. «Οι πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας καθορίζουν πως αισθάνονται οι

15 Anderson, T. & Drom, J. (2011). Three generations of distance education pedagogy. *International Review of Research in Open and Distance Learning*. Vol. 12.3, 80-97, 91-92. Στο: <https://www.erudit.org/en/journals/irrod/2011-v12-n3-irrod105132/1067616ar/> (προσπελάστηκε στις 22/7/2020).

16 Pervin, L. A. & Jonh, O. P. (2001). *Θεωρίες προσωπικότητας: Έρευνα και εφαρμογές*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δάρδανος

17 Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-28.

18 Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

19 Bandura, A. (2005). Guide for construction self-efficacy scales. In: Pajares, F. & Urdan, T. *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich, Connecticut: IAP, 307.

άνθρωποι, πως σκέφτονται, παρακινούνται και συμπεριφέρονται»²⁰.

Υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα οδηγεί τα άτομα να θέτουν υψηλούς στόχους, να διαχειρίζονται αποτελεσματικότερα συναισθηματικές καταστάσεις, να προσπαθούν για να πετύχουν τους στόχους τους και επηρεάζει τις επιλογές τους, ενώ χαμηλή αυτό-αποτελεσματικότητα οδηγεί συνήθως σε παραίτηση και αποτυχία²¹.

2.2.3. Πρωτοτυπία της έρευνας

Τα ερευνητικά δεδομένα από τη διεθνή εμπειρία που αφορούν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση τονίζουν ότι τα χαρακτηριστικά των διδασκόντων και των διδασκομένων καθώς και οι τεχνολογικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και οι δύο, όπως επίσης οι διαδικασίες και τα χαρακτηριστικά των προγραμμάτων σπουδών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αποτελούν σημαντικούς παράγοντες επιτυχίας τους²². Επίσης αναδεικνύουν ότι η εμπειρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης τόσο στη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού όσο και στην υποστήριξη και αξιολόγηση των σπουδαστών μπορεί να προσφέρει έναν γόνιμο διάλογο με τη συμβατική εκπαίδευση²³.

Οι έρευνες που έχουν υλοποιηθεί στον ελλαδικό χώρο αφορούν κυρίως τη διερεύνηση παραγόντων σχετικά με την αποτελεσματικότητα προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και προγραμμάτων επιμόρφωσης ή κατάρτισης ενηλίκων ή σπουδαστών. Εστιάζουν στις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης, στο ρόλο του διδάσκοντα και του διδασκόμενου²⁴.

Σε ερευνητική εφαρμογή εξ αποστάσεως προγράμματος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, εκπαιδευτικοί και μαθητές υποστηρίζουν ότι μπορεί να εφαρμοστεί εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση συμπληρωματικά με τη συμβατική εκπαίδευση²⁵.

Επίσης στο ερευνητικό πεδίο που αφορά την αυτό-αποτελεσματικότητα

20 Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.). *Encyclopedia of human behavior*, 4, 71-81. New York: Academia Press. Στο: <https://uky.edu/euche2/Bandura/BanEncy.html> (προσπελάστηκε στις 24/8/2020).

21 Ross, 1994, Κολιάδης, 1997, Bandura, 1993, Bandura, 1997, Gist & Mitchell, 1992. Στο: Τσακίριδου, Δ. (2016). *Η αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών και στελεχών εκπαίδευσης σε σχέση με την αξιοποίηση των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας (ΤΠΕ) στο έργο τους: Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Στο: <https://www.didaktorika.gr/eadd> (προσπελάστηκε στις 14/7/2020), 26-27.

22 Βαλασίδου, Α. (2005). *Παράγοντες επιτυχίας προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με νέες τεχνολογίες*. Στο: <https://www.didaktorika.gr/eadd> (προσπελάστηκε στις 14/7/2020), 67-74.

23 Ιωακείμиду, Β. (2018). *Η διασφάλιση της ποιότητας στη διδασκαλία και μάθηση: εφαρμογές στην πολυμορφική εξ αποστάσεως εκπαίδευση*. Στο: <https://www.didaktorika.gr/eadd> (προσπελάστηκε στις 14/7/2020), 536.

24 Μανωλάς, Μ. (2015). *Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση και η δια βίου μάθηση στην εκπαίδευση ενηλίκων στις νέες τεχνολογίες*. Στο: <https://www.didaktorika.gr/eadd> (προσπελάστηκε στις 14/7/2020), 150-153.

Βαλασίδου, Α. (2005). *Παράγοντες επιτυχίας προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με νέες τεχνολογίες*. Στο: <https://www.didaktorika.gr/eadd> (προσπελάστηκε στις 14/7/2020), 186-187.

25 Μανούσου, Ε. (2008). *Προδιαγραφές παιδαγωγικού πλαισίου για την εφαρμογή πολυμορφικής, συμπληρωματικής εξ αποστάσεως περιβαλλοντικής εκπαίδευσης σε μαθητές πρωτοβάθμιας, ολιγοθεσίων και απομακρυσμένων σχολείων της Ελλάδας*. Στο: <https://www.didaktorika.gr/eadd> (προσπελάστηκε στις 14/7/2020), 342.

των εκπαιδευτικών, σε διεθνές επίπεδο αναδεικνύεται η επίδραση της αυτό-αποτελεσματικότητας τους σε πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως π.χ. στην επίδοση των μαθητών, στη διαχείριση της σχολικής τάξης, στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος, στην επιτυχή διδασκαλία κ.α.

Στην Ελλάδα ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι έρευνες για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών που αξιοποιούν τις ΤΠΕ στο εκπαιδευτικό τους έργο. Σύμφωνα με αυτές, η διδακτική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σχετίζεται με την υιοθέτηση καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας και χρήσης ψηφιακού μαθησιακού υλικού και η αυτό-αποτελεσματικότητά τους επιδρά στη βελτίωση των επιδόσεων και γενικά στη επιτυχία των μαθητών. Επίσης οι εκπαιδευτικοί παρακινούν τους μαθητές σε γενικότερη αξιοποίηση των ΤΠΕ²⁶. Εμφανίζουν θετική στάση απέναντι στις ΤΠΕ και την κατοχή δεξιοτήτων ένταξης τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τις αντιμετωπίζουν ως μέσα κινητοποίησης του ενδιαφέροντος και της συμμετοχής των μαθητών και όχι ως εργαλεία σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων μάθησης²⁷.

Στο ερευνητικό πεδίο τόσο η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην Προσχολική εκπαίδευση στη χώρα μας όσο και η αυτό-αποτελεσματικότητα των νηπιαγωγών είναι αχαρτογράφητη. Ως εκ τούτου στο ερευνητικό πεδίο παρουσιάζεται ένα τεράστιο κενό και η ερευνητική μας προσπάθεια αποτελεί μια πρωτότυπη εργασία.

2.3. Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθεί η αυτό-αποτελεσματικότητα των νηπιαγωγών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση μαθητών νηπιαγωγείου. Ειδικότερα η αυτό-αποτελεσματικότητά τους στις επιμέρους μορφές: α) εξ αποστάσεως ασύγχρονη εκπαίδευση σε ψηφιακά περιβάλλοντα, β) εξ αποστάσεως σύγχρονη εκπαίδευση σε ψηφιακά περιβάλλοντα και γ) δια ζώσης εκπαίδευση.

2.3.1. Ερωτήματα έρευνας

1. Ποια είναι η αυτό-αποτελεσματικότητα των νηπιαγωγών στη χρήση εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είτε ασύγχρονης ή σύγχρονης σε ψηφιακά περιβάλλοντα είτε δια ζώσης;
2. Ποια είναι η αυτό-αποτελεσματικότητα των νηπιαγωγών στην εμπλοκή των μαθητών τους να συμμετέχουν σε μαθησιακές δραστηριότητες εξ αποστάσεως

26 Τσακνίδου, Δ. (2016). Η αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών και στελεχών εκπαίδευσης σε σχέση με την αξιοποίηση των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας (ΤΠΕ) στο έργο τους: Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση. Στο: <https://www.didaktorika.gr/eadd> (προσπελάστηκε στις 14/7/2020), 96-98, 101, 211-212.

27 Νεοφώτιστος, Β. (2018). Συσχέτιση των ΤΠΕ με τις θεωρίες μάθησης κατά την εφαρμογή τους στη μαθησιακή διαδικασία στην Α/θμια και Β/θμια εκπαίδευση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο: <https://www.didaktorika.gr/eadd> (προσπελάστηκε στις 15/7/2020), 280-281.

- εκπαίδευσης είτε ασύγχρονης ή σύγχρονης σε ψηφιακά περιβάλλοντα είτε δια ζώσης;
3. Ποια είναι η αυτό-αποτελεσματικότητα των νηπιαγωγών στη βοήθεια των μαθητών τους όταν έχουν δυσκολίες στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση είτε ασύγχρονης ή σύγχρονης σε ψηφιακά περιβάλλοντα είτε δια ζώσης;
 4. Ποια είναι η αυτό-αποτελεσματικότητα των νηπιαγωγών στη διδασκαλία μαθησιακών περιοχών του Αναλυτικού Προγράμματος του Νηπιαγωγείου στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση είτε ασύγχρονης ή σύγχρονης σε ψηφιακά περιβάλλοντα είτε δια ζώσης;
 5. Ποια είναι η αυτό-αποτελεσματικότητα των νηπιαγωγών στο σχεδιασμό, στην υλοποίηση και αξιολόγηση μαθησιακών δραστηριοτήτων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση είτε ασύγχρονης ή σύγχρονης σε ψηφιακά περιβάλλοντα είτε δια ζώσης;
 6. Ποια είναι η αυτό-αποτελεσματικότητα των νηπιαγωγών στη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση είτε ασύγχρονης ή σύγχρονης σε ψηφιακά περιβάλλοντα είτε δια ζώσης;
 7. Υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στην αυτό-αποτελεσματικότητα των νηπιαγωγών στη χρήση εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είτε ασύγχρονης ή σύγχρονης σε ψηφιακά περιβάλλοντα είτε δια ζώσης και στο φύλο, στην ειδικότητα, στην ηλικία, στην προϋπηρεσία, στην περιοχή εργασίας, στις σπουδές και στην επιμόρφωση στις ΤΠΕ των νηπιαγωγών;
 8. Υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στην αυτό-αποτελεσματικότητα των νηπιαγωγών στην εμπλοκή των μαθητών τους να συμμετέχουν σε μαθησιακές δραστηριότητες εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είτε ασύγχρονης ή σύγχρονης σε ψηφιακά περιβάλλοντα είτε δια ζώσης και στο φύλο, στην ειδικότητα, στην ηλικία, στην προϋπηρεσία, στην περιοχή εργασίας, στις σπουδές και στην επιμόρφωση στις ΤΠΕ των νηπιαγωγών;
 9. Υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στην αυτό-αποτελεσματικότητα των νηπιαγωγών στη βοήθεια των μαθητών τους όταν έχουν δυσκολίες στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση είτε ασύγχρονης ή σύγχρονης σε ψηφιακά περιβάλλοντα είτε δια ζώσης και στο φύλο, στην ειδικότητα, στην ηλικία, στην προϋπηρεσία, στην περιοχή εργασίας, στις σπουδές και στην επιμόρφωση στις ΤΠΕ των νηπιαγωγών;
 10. Υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στην αυτό-αποτελεσματικότητα των νηπιαγωγών στη διδασκαλία μαθησιακών περιοχών του Αναλυτικού Προγράμματος του Νηπιαγωγείου στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση είτε ασύγχρονης ή σύγχρονης σε ψηφιακά περιβάλλοντα είτε δια ζώσης και στο φύλο, στην ειδικότητα, στην ηλικία, στην προϋπηρεσία, στην περιοχή εργασίας, στις σπουδές και στην επιμόρφωση στις ΤΠΕ των νηπιαγωγών;
 11. Υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στην αυτό-αποτελεσματικότητα των νηπιαγωγών στο σχεδιασμό, στην υλοποίηση και αξιολόγηση μαθησιακών

δραστηριοτήτων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση είτε ασύγχρονης ή σύγχρονης σε ψηφιακά περιβάλλοντα είτε δια ζώσης και στο φύλο, στην ειδικότητα, στην ηλικία, στην προϋπηρεσία, στην περιοχή εργασίας, στις σπουδές και στην επιμόρφωση στις ΤΠΕ των νηπιαγωγών;

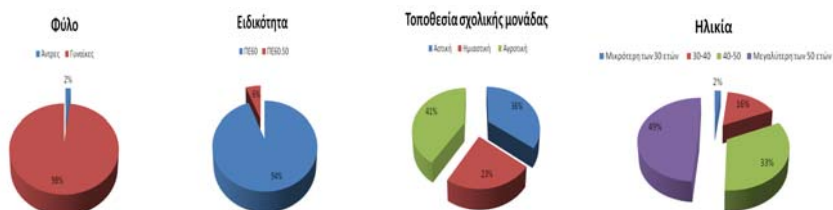
12. Υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στην αυτό-αποτελεσματικότητα των νηπιαγωγών στη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση είτε ασύγχρονης ή σύγχρονης σε ψηφιακά περιβάλλοντα είτε δια ζώσης και στο φύλο, στην ειδικότητα, στην ηλικία, στην προϋπηρεσία, στην περιοχή εργασίας, στις σπουδές και στην επιμόρφωση στις ΤΠΕ των νηπιαγωγών;

3. Μεθοδολογία της έρευνας

3.1. Το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτελούν 104 νηπιαγωγοί από τη Δυτική Μακεδονία. Η συντριπτική πλειοψηφία (98%) του δείγματος αποτελείται από γυναίκες και το 2% από άντρες. Το 94% είναι ΠΕ60 και το 6% ΠΕ60.50. Το 36% του δείγματος των νηπιαγωγών υπηρετούν σε νηπιαγωγεία αστικών οικισμών (περισσότεροι από 10.000 κάτοικοι), το 23% σε νηπιαγωγεία ημιαστικών οικισμών (από 2.000-10.000 κάτοικοι) και το 41% σε νηπιαγωγεία αγροτικών οικισμών (λιγότεροι από 2.000 κάτοικοι). Το 2% του δείγματος μας έχει ηλικία μικρότερη των 30 χρόνων, το 16% βρίσκεται στο εύρος των 31- 40 χρόνων, το 33% στο εύρος των 41-50 χρόνων, ενώ το 49% έχει ηλικία μεγαλύτερη των 50 χρόνων. Το 7% έχει λιγότερα από 10 χρόνια προϋπηρεσίας, το 51% έχει προϋπηρεσία στο εύρος των 11-20 χρόνων, 33% στο εύρος των 21-30 χρόνων και το 9% έχει περισσότερα από 30 χρόνια προϋπηρεσίας. Το 69% είναι απόφοιτοι ΑΕΙ, το 7% είναι κάτοχοι Β΄ Πτυχίου ΑΕΙ, το 2% είναι διπλωματούχοι Διδασκαλείου και το 22% είναι κάτοχοι Μεταπτυχιακού Διπλώματος. Το 10% δεν έχει επιμόρφωση στις ΤΠΕ, το 35% έχουν πιστοποιημένες γνώσεις Α Επιπέδου, το 49% Β Επιπέδου, ενώ το 6% διαθέτει άλλους τύπους επιμόρφωσης στις ΤΠΕ.

Διάγραμμα Ι: Κατανομές δείγματος





3.2. Ερευνητικά εργαλεία

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για την περιγραφή της αυτό-αποτελεσματικότητας των νηπιαγωγών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση είτε ασύγχρονης ή σύγχρονης σε ψηφιακά περιβάλλοντα είτε δια ζώσης είναι μία κλίμακα τύπου Likert με 5 (πέντε) τυποποιημένες κατηγορίες απαντήσεων. Οι κατηγορίες απαντήσεων επιχειρούν να περιγράψουν το επίπεδο ικανοτήτων που θεωρούν ότι διαθέτουν οι νηπιαγωγοί (Καθόλου, Ελάχιστες, Καλές, Πολύ Καλές, Άριστες). Για τις ανάγκες της έρευνας διαμορφώθηκαν 6 (έξι) ερωτήσεις²⁸, οι εξής:

1. Έχω ικανότητες να την χρησιμοποιώ στη διδασκαλία και μάθηση μαθητών νηπιαγωγείου
2. Έχω ικανότητες να εμπλέξω τους μαθητές μου να συμμετέχουν σε μαθησιακές δραστηριότητες σ' αυτήν
3. Έχω ικανότητες να βοηθήσω τους μαθητές μου όταν έχουν δυσκολίες σ' αυτήν
4. Έχω ικανότητες για τη διδασκαλία μαθησιακών περιοχών του Αναλυτικού Προγράμματος του Νηπιαγωγείου μ' αυτήν
5. Έχω ικανότητες σχεδιασμού, υλοποίησης και αξιολόγησης μαθησιακών δραστηριοτήτων για τις απαιτήσεις της
6. Έχω ικανότητες δημιουργίας εκπαιδευτικού υλικού για τις απαιτήσεις της.

Οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να απαντήσουν τις παραπάνω ερωτήσεις για τις τρεις επιμέρους μορφές εκπαίδευσης μαθητών νηπιαγωγείου, στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης: εξ αποστάσεως ασύγχρονης σε ψηφιακά περιβάλλοντα, εξ αποστάσεως σύγχρονης σε ψηφιακά περιβάλλοντα, και δια ζώσης. Επιλέχθηκαν οι τρεις αυτές επιμέρους μορφές καθώς, σύμφωνα με τα μοντέλα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που έχουν αναπτυχθεί, αυτή μπορεί να υλοποιηθεί είτε εξ ολοκλήρου σε ψηφιακά περιβάλλοντα, είτε συνδυάζοντας τα ψηφιακά περιβάλλοντα με δια ζώσης διαδραστικές συναντήσεις ανάμεσα στον

28 Οι ερωτήσεις βασίστηκαν σε ερευνητικό εργαλείο για την αυτο-αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών στο: Jaipal- Jamali, K.& Angeli C. (2017). Effect of Robotics on Elementary Preservice Teachers Self- Efficacy, Science Learning and Computational Thinking. *J Sci Educ Techol* 26, 175-192.

διδάσκοντα και τους διδασκομένους.

3.3. Μέθοδος ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων

Στην έρευνα εφαρμόζεται η ποσοτική ανάλυση με τη βοήθεια του λογισμικού πακέτου SPSS 24,0. Σ' αυτήν τα δεδομένα ποσοτικοποιούνται και χρησιμοποιούνται κατανομές συχνοτήτων, οι οποίες παρουσιάζονται στους πίνακες που ακολουθούν, για την περιγραφή των μεταβλητών και την εξαγωγή συμπερασμάτων για την αυτό-αποτελεσματικότητα του συγκεκριμένου πληθυσμού νηπιαγωγών. Επίσης εφαρμόζεται η τεχνική του ελέγχου προσαρμοστικότητας (έλεγχος χ^2) για την σύγκριση κατανομής των συχνοτήτων δύο μεταβλητών. Στη συνέχεια τα δεδομένα αναλύονται για την ερμηνεία των σχέσεων ανάμεσα στις μεταβλητές. Ως ανεξάρτητες μεταβλητές ορίζονται το φύλο, η ειδικότητα, η ηλικία, η προϋπηρεσία, η περιοχή εργασίας, οι σπουδές και η επιμόρφωση στις ΤΠΕ των νηπιαγωγών. Ενώ ως εξαρτημένες μεταβλητές ορίζονται οι επιμέρους μορφές εκπαίδευσης μαθητών νηπιαγωγείου: εξ αποστάσεως ασύγχρονης σε ψηφιακά περιβάλλοντα, εξ αποστάσεως σύγχρονης σε ψηφιακά περιβάλλοντα, και διαζώσης.

3.4. Περιορισμοί της έρευνας

Οι περιορισμοί που προκύπτουν στην έρευνα είναι: η αδυναμία εξαγωγής συμπερασμάτων εξαιτίας του μικρού ποσοστού συμμετοχής των ανδρών (2%), η παρακινδυνευμένη γενίκευση των αποτελεσμάτων εξαιτίας του μικρού ποσοστού συμμετοχής των νηπιαγωγών ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (6%), η γεωγραφική κατανομή του δείγματος (Δυτική Μακεδονία) και η συνειδητή ή μη πρόθεση των συμμετεχόντων να δίνουν εξωραϊσμένες απαντήσεις.

4. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Με βάση την κατηγοριοποίηση των απαντήσεων των νηπιαγωγών επιχειρείται να κατανοηθούν οι σχέσεις ανάμεσα στις μεταβλητές. Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι:

4.1. Ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε ψηφιακά περιβάλλοντα

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζεται η αυτό-αποτελεσματικότητα των νηπιαγωγών για την ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε ψηφιακά περιβάλλοντα. Όπως βλέπουμε στον Πίνακα 1, σχετικά με την χρησιμοποίησή της στη διδασκαλία και τη μάθηση των μαθητών νηπιαγωγείου, το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπιαγωγών (33,7%) θεωρεί ότι διαθέτει πολύ καλές ικανότητες, ενώ το 23,1% και το 22,1% θεωρεί ότι διαθέτει αντίστοιχα καλές και άριστες ικανότητες. Σχετικά με την

εμπλοκή των μαθητών σ' αυτήν, το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπιαγωγών (30,8%) θεωρεί ότι διαθέτει πολύ καλές ικανότητες για να εμπλέξει τους μαθητές να συμμετέχουν σε μαθησιακές δραστηριότητες ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ενώ το 26% και το 19,2% θεωρεί ότι διαθέτει αντίστοιχα καλές και άριστες ικανότητες. Σχετικά με τη βοήθεια των μαθητών σ' αυτήν, το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπιαγωγών (30,8%) θεωρεί ότι διαθέτει πολύ καλές ικανότητες για να βοηθήσει τους μαθητές όταν αντιμετωπίζουν δυσκολίες σ' αυτήν, ενώ το 21,2% και το 20,2% θεωρεί ότι διαθέτει αντίστοιχα καλές και άριστες ικανότητες. Σχετικά με τη διδασκαλία μαθησιακών περιοχών του Αναλυτικού Προγράμματος του Νηπιαγωγείου, το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπιαγωγών (28,8%) θεωρεί ότι διαθέτει πολύ καλές ικανότητες για τη διδασκαλία μαθησιακών περιοχών του Αναλυτικού Προγράμματος μ' αυτήν, ενώ το 21,2% και το 19,2% θεωρεί ότι διαθέτει αντίστοιχα καλές και άριστες ικανότητες. Σχετικά με τον σχεδιασμό, υλοποίηση και αξιολόγηση μαθησιακών δραστηριοτήτων, το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπιαγωγών (30,8%) θεωρεί ότι διαθέτει καλές ικανότητες για τον σχεδιασμό, υλοποίηση και αξιολόγηση μαθησιακών δραστηριοτήτων για τις απαιτήσεις της ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ενώ το 22,1% και το 18,3% θεωρεί ότι διαθέτει αντίστοιχα πολύ καλές και ελάχιστες ικανότητες. Σχετικά με τη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού για τις απαιτήσεις της, το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπιαγωγών (32,7%) θεωρεί ότι διαθέτει καλές ικανότητες γι' αυτήν, το 27,9% θεωρεί ότι διαθέτει πολύ καλές ικανότητες, ενώ με το ίδιο ποσοστό (15,4%) οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι διαθέτουν ελάχιστες αλλά και άριστες ικανότητες.

Πίνακας 1. Αυτό-αποτελεσματικότητα για την ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση

	Καθόλου ικανότητες	Ελάχιστες ικανότητες	Καλές ικανότητες	Πολύ καλές ικανότητες	Άριστες ικανότητες
Χρήση	4,8%	16,3%	23,1%	33,7%	22,1%
Εμπλοκή Μαθητών	7,7%	16,3%	26%	30,8%	19,2%
Βοήθεια Μαθητών	10,6%	17,3%	21,2%	30,8%	20,2%
Διδασκαλία Μαθησιακών Περιοχών	15,4%	15,4%	21,2%	28,8%	19,2%
Σχεδιασμός, Υλοποίηση & Αξιολόγηση Μαθησιακών Δραστηριοτήτων	11,5%	18,3%	30,8%	22,1%	17,3%
Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού	8,7%	15,4%	32,7%	27,9%	15,4%

Σε ότι αφορά την ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε ψηφιακά περιβάλλοντα, από τον έλεγχο προσαρμοστικότητας προκύπτει ότι υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στην αυτό-αποτελεσματικότητα των νηπιαγωγών για τη χρησιμοποίηση της στη διδασκαλία και μάθηση των μαθητών νηπιαγωγείου και την ηλικία των νηπιαγωγών, όπως φαίνεται στον πίνακα 2.

Πίνακας 2. Συσχέτιση αυτό-αποτελεσματικότητας για την ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση και ηλικίας

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Χρήση	21,026 ^a	12	,050

Σύμφωνα με την παραπάνω συσχέτιση αναδεικνύεται ότι όσο μεγαλύτερη είναι η ηλικία των νηπιαγωγών τόσο υψηλότερο είναι το επίπεδο αυτό-αποτελεσματικότητας τους για τη χρησιμοποίηση της ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε ψηφιακά περιβάλλοντα στη διδασκαλία και μάθηση των μαθητών νηπιαγωγείου.

Επίσης προκύπτει ότι υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στην αυτό-αποτελεσματικότητα των νηπιαγωγών για τη διδασκαλία μαθησιακών περιοχών του Αναλυτικού Προγράμματος του Νηπιαγωγείου και την ειδικότητα των νηπιαγωγών, αλλά και ανάμεσα στην αυτό-αποτελεσματικότητα των νηπιαγωγών για τον σχεδιασμό, υλοποίηση και αξιολόγηση μαθησιακών δραστηριοτήτων και την ειδικότητα των νηπιαγωγών, όπως φαίνεται στον πίνακα 3.

Πίνακας 3. Συσχετίσεις αυτό-αποτελεσματικότητας για την ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση και ειδικότητας

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Διδασκαλία μαθησιακών περιοχών	10,648 ^a	4	,031
Σχεδιασμός, υλοποίηση & αξιολόγηση μαθησιακών δραστηριοτήτων	11,526 ^a	4	,021

Σύμφωνα με τις παραπάνω συσχετίσεις αναδεικνύεται ότι οι νηπιαγωγοί ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης²⁹ παρουσιάζουν υψηλότερο επίπεδο αυτό-αποτελεσματικότητας συγκριτικά με τις νηπιαγωγούς γενικής εκπαίδευσης στη διδασκαλία μαθησιακών περιοχών του Αναλυτικού Προγράμματος του Νηπιαγωγείου και στον σχεδιασμό, υλοποίηση και αξιολόγηση μαθησιακών

29 Η γενίκευση της παραπάνω συσχέτισης είναι παρακινδυνευμένη εξαιτίας του μικρού ποσοστού του δείγματος των νηπιαγωγών ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (6%).

δραστηριοτήτων ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε ψηφιακά περιβάλλοντα για μαθητές νηπιαγωγείου.

Ακόμη προκύπτει ότι υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στην αυτό-αποτελεσματικότητα των νηπιαγωγών για τη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού για τις απαιτήσεις της ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε ψηφιακά περιβάλλοντα και το επίπεδο σπουδών των νηπιαγωγών, όπως φαίνεται στον πίνακα 4.

Πίνακας 4. Συσχέτιση αυτό-αποτελεσματικότητας για την ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση και σπουδών

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού	22,735 ^a	12	,030

Σύμφωνα με την παραπάνω συσχέτιση αναδεικνύεται ότι όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο σπουδών των νηπιαγωγών τόσο υψηλότερο είναι και το επίπεδο αυτό-αποτελεσματικότητας τους στη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού για τις απαιτήσεις της ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε ψηφιακά περιβάλλοντα για μαθητές νηπιαγωγείου.

Τέλος προκύπτει ότι υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στην επιμόρφωση στις ΤΠΕ των νηπιαγωγών και την αυτό-αποτελεσματικότητα τους για τη χρησιμοποίηση της στη διδασκαλία και μάθηση των μαθητών νηπιαγωγείου, για την εμπλοκή των μαθητών σ' αυτήν και για τον σχεδιασμό, υλοποίηση και αξιολόγηση μαθησιακών δραστηριοτήτων, όπως φαίνεται στον πίνακα 5.

Πίνακας 5. Συσχετίσεις αυτό-αποτελεσματικότητας για την ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση και επιμόρφωσης

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Χρήση	22,885 ^a	12	,029
Εμπλοκή Μαθητών	24,699 ^a	12	,016
Σχεδιασμός, Υλοποίηση & Αξιολόγηση Μαθησιακών Δραστηριοτήτων	25,292 ^a	12	,013

Σύμφωνα με τις παραπάνω συσχετίσεις αναδεικνύεται ότι όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο της επιμόρφωσης στις ΤΠΕ των νηπιαγωγών τόσο υψηλότερο είναι και το επίπεδο αυτό-αποτελεσματικότητας τους για τη χρησιμοποίηση της ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε ψηφιακά περιβάλλοντα στη διδασκαλία και μάθηση των μαθητών νηπιαγωγείου, για την εμπλοκή των μαθητών σ' αυτήν και για τον σχεδιασμό, υλοποίηση και αξιολόγηση μαθησιακών

δραστηριοτήτων για τις απαιτήσεις της.

4.2. Σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε ψηφιακά περιβάλλοντα

Στον Πίνακα 6 παρουσιάζεται η αυτό-αποτελεσματικότητα των νηπιαγωγών για την σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε ψηφιακά περιβάλλοντα. Όπως βλέπουμε στον Πίνακα 6, σχετικά με την χρησιμοποίησή της στη διδασκαλία και τη μάθηση των μαθητών νηπιαγωγείου, το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπιαγωγών (26%) θεωρεί ότι διαθέτει καλές ικανότητες, ενώ το 25% και το 21,2% θεωρεί ότι διαθέτει αντίστοιχα πολύ καλές και ελάχιστες ικανότητες. Σχετικά με την εμπλοκή των μαθητών σ' αυτήν, το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπιαγωγών (30,8%) θεωρεί ότι διαθέτει καλές ικανότητες για να εμπλέξει τους μαθητές να συμμετέχουν σε μαθησιακές δραστηριότητες σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ενώ το 24% και το 20,2% θεωρεί ότι διαθέτει αντίστοιχα πολύ καλές και καθόλου ικανότητες.

Πίνακας 6. Αυτό-αποτελεσματικότητα για την σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση

	Καθόλου ικανότητες	Ελάχιστες ικανότητες	Καλές ικανότητες	Πολύ καλές ικανότητες	Άριστες ικανότητες
Χρήση	18,3%	21,2%	26%	25%	9,6%
Εμπλοκή Μαθητών	22,1%	20,2%	30,8%	24%	2,9%
Βοήθεια Μαθητών	25%	21,2%	28,8%	19,2%	5,8%
Διδασκαλία Μαθησιακών Περιοχών	26,9%	18,3%	30,8%	15,4%	8,7%
Σχεδιασμός, Υλοποίηση & Αξιολόγηση Μαθησιακών Δραστηριοτήτων	23,1%	22,1%	28,8%	20,2%	5,8%
Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού	23,1%	20,2%	31,7%	20,2%	4,8%

Σχετικά με τη βοήθεια των μαθητών σ' αυτήν, το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπιαγωγών (38,8%) θεωρεί ότι διαθέτει καλές ικανότητες για να βοηθήσει τους μαθητές όταν αντιμετωπίζουν δυσκολίες σ' αυτήν, ενώ το 25% και το 21,2% θεωρεί ότι διαθέτει αντίστοιχα καθόλου και ελάχιστες ικανότητες. Σχετικά με τη διδασκαλία μαθησιακών περιοχών του Αναλυτικού Προγράμματος του Νηπιαγωγείου, το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπιαγωγών (30,8%) θεωρεί ότι διαθέτει καλές ικανότητες για τη διδασκαλία μαθησιακών περιοχών του Αναλυτικού Προγράμματος μ' αυτήν, ενώ το 26,9% και το 18,3% θεωρεί ότι διαθέτει αντίστοιχα καθόλου και ελάχιστες ικανότητες. Σχετικά με τον σχεδιασμό, υλοποίηση και αξιολόγηση μαθησιακών δραστηριοτήτων, το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπιαγωγών (28,8%) θεωρεί ότι διαθέτει καλές ικανότητες για τον σχεδιασμό, υλοποίηση και αξιολόγηση μαθησιακών δραστηριοτήτων για τις

απαιτήσεις της σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ενώ το 23,1% και το 22,1% θεωρεί ότι διαθέτει αντίστοιχα καθόλου και ελάχιστες ικανότητες. Σχετικά με τη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού για τις απαιτήσεις της, το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπιαγωγών (31,7%) θεωρεί ότι διαθέτει καλές ικανότητες γι' αυτήν, το 23,1% θεωρεί ότι διαθέτει καθόλου ικανότητες, ενώ με το ίδιο ποσοστό (20,2%) οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι διαθέτουν ελάχιστες αλλά και πολύ καλές ικανότητες.

Σε ότι αφορά την σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε ψηφιακά περιβάλλοντα, από τον έλεγχο προσαρμοστικότητας προκύπτει ότι υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στην αυτό-αποτελεσματικότητα των νηπιαγωγών για τη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού για τις απαιτήσεις της και την ειδικότητα των νηπιαγωγών, όπως φαίνεται στον πίνακα 7.

Πίνακας 7. Συσχέτιση αυτό-αποτελεσματικότητας για την σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση και ειδικότητας

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού	12,202 ^a	4	,016

Σύμφωνα με την παραπάνω συσχέτιση αναδεικνύεται ότι οι νηπιαγωγοί ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης παρουσιάζουν υψηλότερο επίπεδο αυτό-αποτελεσματικότητας συγκριτικά με τις νηπιαγωγούς γενικής εκπαίδευσης για τη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού για τις απαιτήσεις της σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε ψηφιακά περιβάλλοντα μαθητών νηπιαγωγείου.

Επίσης προκύπτει ότι υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στην επιμόρφωση στις ΤΠΕ των νηπιαγωγών και την αυτό-αποτελεσματικότητά τους για τη χρησιμοποίηση της στη διδασκαλία και μάθηση των μαθητών νηπιαγωγείου, για την βοήθεια των μαθητών όταν αντιμετωπίζουν δυσκολίες σ' αυτήν, για τη διδασκαλία μαθησιακών περιοχών του Αναλυτικού Προγράμματος του Νηπιαγωγείου και για τη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού για τις απαιτήσεις της, όπως φαίνεται στον πίνακα 8.

Πίνακας 8. Συσχετίσεις αυτό-αποτελεσματικότητας για την σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση και επιμόρφωσης

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Χρήση	24,262 ^a	12	,019
Βοήθεια Μαθητών	31,326 ^a	12	,002
Διδασκαλία Μαθησιακών Περιοχών	24,987 ^a	12	,015
Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού	23,074 ^a	12	,027

Σύμφωνα με τις παραπάνω συσχετίσεις αναδεικνύεται ότι όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο της επιμόρφωσης στις ΤΠΕ των νηπιαγωγών τόσο υψηλότερο είναι και το επίπεδο αυτό-αποτελεσματικότητας τους για τη χρησιμοποίηση της σύγχρονης εξ'αποστάσεως εκπαίδευσης σε ψηφιακά περιβάλλοντα στη διδασκαλία και μάθηση των μαθητών νηπιαγωγείου, για τη βοήθεια των μαθητών όταν αντιμετωπίζουν δυσκολίες σ' αυτήν, για τη διδασκαλία μαθησιακών περιοχών του Αναλυτικού Προγράμματος του Νηπιαγωγείου και για τη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού για τις απαιτήσεις της.

4.3. Δια ζώσης εκπαίδευση

Στον Πίνακα 9 παρουσιάζεται η αυτό-αποτελεσματικότητα των νηπιαγωγών για την δια ζώσης εκπαίδευση. Όπως βλέπουμε στον Πίνακα 9, σχετικά με την χρησιμοποίησή της στη διδασκαλία και τη μάθηση των μαθητών νηπιαγωγείου, το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπιαγωγών (57,7%) θεωρεί ότι διαθέτει πολύ καλές ικανότητες, ενώ το 36,5% και το 4,8% θεωρεί ότι διαθέτει αντίστοιχα άριστες και καλές ικανότητες. Σχετικά με την εμπλοκή των μαθητών σ' αυτήν, το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπιαγωγών (42,3%) θεωρεί ότι διαθέτει πολύ καλές ικανότητες για να εμπλέξει τους μαθητές να συμμετέχουν σε μαθησιακές δραστηριότητες δια ζώσης εκπαίδευσης, ενώ το 36,5% και το 20,2% θεωρεί ότι διαθέτει αντίστοιχα καλές και άριστες ικανότητες. Σχετικά με τη βοήθεια των μαθητών σ' αυτήν, το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπιαγωγών (52,9%) θεωρεί ότι διαθέτει πολύ καλές ικανότητες για να βοηθήσει τους μαθητές όταν αντιμετωπίζουν δυσκολίες σ' αυτήν, ενώ το 29,8% και το 16,3% θεωρεί ότι διαθέτει αντίστοιχα άριστες και καλές ικανότητες.

Σχετικά με τη διδασκαλία μαθησιακών περιοχών του Αναλυτικού Προγράμματος του Νηπιαγωγείου, το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπιαγωγών (63,5%) θεωρεί ότι διαθέτει πολύ καλές ικανότητες για τη διδασκαλία μαθησιακών περιοχών του Αναλυτικού Προγράμματος μ' αυτήν, ενώ το 25% και το 10,6% θεωρεί ότι διαθέτει αντίστοιχα άριστες και καλές ικανότητες. Σχετικά με τον σχεδιασμό, υλοποίηση και αξιολόγηση μαθησιακών δραστηριοτήτων, το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπιαγωγών (55,8%) θεωρεί ότι διαθέτει πολύ καλές ικανότητες για τον σχεδιασμό, υλοποίηση και αξιολόγηση μαθησιακών δραστηριοτήτων για τις απαιτήσεις της δια ζώσης εκπαίδευσης, ενώ το 24% και το 19,2% θεωρεί ότι διαθέτει αντίστοιχα άριστες και καλές ικανότητες. Σχετικά με τη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού για τις απαιτήσεις της, το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπιαγωγών (57,7%) θεωρεί ότι διαθέτει πολύ καλές ικανότητες γι' αυτήν, ενώ το 21,2% και το 20,2% θεωρεί ότι διαθέτει αντίστοιχα καλές και άριστες ικανότητες.

Πίνακας 9. Αυτό-αποτελεσματικότητα για την δια ζώσης εκπαίδευση

	Καθόλου ικανότητες	Ελάχιστες ικανότητες	Καλές ικανότητες	Πολύ καλές ικανότητες	Άριστες ικανότητες
Χρήση		1%	4,8%	57,7%	36,5%
Εμπλοκή Μαθητών		1%	36,5%	42,3%	20,2%
Βοήθεια Μαθητών		1%	16,3%	52,9%	29,8%
Διδασκαλία Μαθησιακών Περιοχών		1%	10,6%	63,5%	25%
Σχεδιασμός, Υλοποίηση & Αξιολόγηση Μαθησιακών Δραστηριοτήτων		1%	19,2%	55,8%	24%
Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού		1%	21,2%	57,7%	20,2%

Σε ότιαφοράτην διαζώσης εκπαίδευση, από τον έλεγχο προσαρμοστικότητας προκύπτει ότι υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στην προϋπηρεσία των νηπιαγωγών και την αυτό-αποτελεσματικότητα τους για τη χρησιμοποίηση της στη διδασκαλία και μάθηση των μαθητών νηπιαγωγείου, για την εμπλοκή των μαθητών σ' αυτήν, για την βοήθεια των μαθητών όταν αντιμετωπίζουν δυσκολίες σ' αυτήν, για τη διδασκαλία μαθησιακών περιοχών του Αναλυτικού Προγράμματος του Νηπιαγωγείου, για τον σχεδιασμό, υλοποίηση και αξιολόγηση μαθησιακών δραστηριοτήτων και για τη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού για τις απαιτήσεις της, όπως φαίνεται στον πίνακα 10.

Πίνακας 10. Συσχετίσεις αυτό-αποτελεσματικότητας για την δια ζώσης εκπαίδευση και προϋπηρεσίας

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Χρήση	17,214 ^a	9	,045
Εμπλοκή μαθητών	19,011 ^a	9	,025
Βοήθεια μαθητών	18,985 ^a	9	,025
Διδασκαλία μαθησιακών περιοχών	20,744 ^a	9	,014
Σχεδιασμός, υλοποίηση & αξιολόγηση μαθησιακών δραστηριοτήτων	23,861 ^a	9	,005
Δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού	17,887 ^a	9	,037

Σύμφωνα με τις παραπάνω συσχέτισεις αναδεικνύεται ότι όσο μεγαλύτερη είναι η προϋπηρεσία των νηπιαγωγών στην προσχολική εκπαίδευση τόσο υψηλότερο είναι το επίπεδο αυτό-αποτελεσματικότητας τους για τη χρησιμοποίηση της δια ζώσης εκπαίδευσης στη διδασκαλία και μάθηση των

μαθητών νηπιαγωγείου, για την εμπλοκή των μαθητών σ' αυτήν, για τη βοήθεια των μαθητών όταν αντιμετωπίζουν δυσκολίες σ' αυτήν, για τη διδασκαλία μαθησιακών περιοχών του Αναλυτικού Προγράμματος του Νηπιαγωγείου, για τον σχεδιασμό, υλοποίηση και αξιολόγηση μαθησιακών δραστηριοτήτων και για τη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού για τις απαιτήσεις της.

Επίσης προκύπτει ότι υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στην ειδικότητα των νηπιαγωγών και την αυτό-αποτελεσματικότητά τους για την εμπλοκή των μαθητών σ' αυτήν και για την βοήθεια των μαθητών όταν αντιμετωπίζουν δυσκολίες σ' αυτήν, όπως φαίνεται στον πίνακα 11.

Πίνακας 11. Συσχετίσεις αυτό-αποτελεσματικότητας για την δια ζώσης εκπαίδευση και ειδικότητα

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Εμπλοκή Μαθητών	17,687 ^a	3	,001
Βοήθεια Μαθητών	16,821 ^a	3	,001

Σύμφωνα με τις παραπάνω συσχέτισεις αναδεικνύεται ότι οι νηπιαγωγοί ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης οριακά παρουσιάζουν υψηλότερο επίπεδο αυτό-αποτελεσματικότητας συγκριτικά με τις νηπιαγωγούς γενικής εκπαίδευσης για την εμπλοκή των μαθητών στην δια ζώσης εκπαίδευση και για τη βοήθειά τους όταν αντιμετωπίζουν δυσκολίες σ' αυτήν.

Τέλος αξίζει να αναφέρουμε ότι δεν παρατηρείται καμία συσχέτιση ανάμεσα στο φύλο και στην αυτό-αποτελεσματικότητα των νηπιαγωγών, όπως επίσης ανάμεσα στον τόπο εργασίας των νηπιαγωγών και στην αυτό-αποτελεσματικότητά τους.

5. Συμπεράσματα και προτάσεις

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας παρατηρείται υψηλός βαθμός αυτό-αποτελεσματικότητας των νηπιαγωγών στη χρησιμοποίηση εξ αποστάσεως ασύγχρονης εκπαίδευσης σε ψηφιακά περιβάλλοντα για τη διδασκαλία και μάθηση των μαθητών νηπιαγωγείου, στην εμπλοκή των μαθητών σε μαθησιακές δραστηριότητες μ' αυτήν, στην παροχή βοήθειας σ' αυτούς όταν αντιμετωπίζουν δυσκολίες και στη διδασκαλία μαθησιακών περιοχών του Αναλυτικού Προγράμματος του Νηπιαγωγείου. Ενώ για τον σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση μαθησιακών δραστηριοτήτων και για την δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως ασύγχρονης εκπαίδευσης σε ψηφιακά περιβάλλοντα παρατηρείται μέτριος βαθμός αυτό-αποτελεσματικότητας.

Αντίστοιχα για την εξ αποστάσεως σύγχρονη εκπαίδευση σε ψηφιακά περιβάλλοντα μαθητών νηπιαγωγείου παρατηρείται μέτριος βαθμός αυτό-αποτελεσματικότητας των νηπιαγωγών σε όλες τις παραπάνω κατηγορίες. Ενώ

ιδιαίτερα υψηλός βαθμός αυτό-αποτελεσματικότητας παρατηρείται για τις διαδικασίες διαδικασίες εκπαίδευσης.

Η ηλικία, η προϋπηρεσία, το επίπεδο σπουδών και το επίπεδο επιμόρφωσης στις ΤΠΕ αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες στη διαμόρφωση της αυτό-αποτελεσματικότητας των νηπιαγωγών. Η αυτό-αποτελεσματικότητα των νηπιαγωγών αυξάνεται:

Στη δια ζώσης εκπαίδευση, όταν αυξάνεται η προϋπηρεσία των νηπιαγωγών στην προσχολική εκπαίδευση.

Στη χρησιμοποίηση σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε ψηφιακά περιβάλλοντα για τη διδασκαλία και μάθηση των μαθητών νηπιαγωγείου, όταν αυξάνεται η ηλικία και το επίπεδο επιμόρφωσης των νηπιαγωγών στις ΤΠΕ.

Στη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού για τις απαιτήσεις της σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε ψηφιακά περιβάλλοντα, όταν αυξάνεται το επίπεδο σπουδών των νηπιαγωγών.

Στην εμπλοκή των μαθητών σε μαθησιακές δραστηριότητες και στον σχεδιασμό, στην υλοποίηση και στην αξιολόγηση μαθησιακών δραστηριοτήτων σε διαδικασίες σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε ψηφιακά περιβάλλοντα, όταν αυξάνεται το επίπεδο επιμόρφωσης των νηπιαγωγών στις ΤΠΕ.

Στη χρησιμοποίηση σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε ψηφιακά περιβάλλοντα για τη διδασκαλία και μάθηση των μαθητών νηπιαγωγείου, στη βοήθεια των μαθητών όταν αντιμετωπίζουν δυσκολίες σ' αυτή, στη διδασκαλία μαθησιακών περιοχών του Αναλυτικού Προγράμματος του Νηπιαγωγείου και στη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού για τις απαιτήσεις της σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε ψηφιακά περιβάλλοντα, όταν αυξάνεται το επίπεδο επιμόρφωσης των νηπιαγωγών στις ΤΠΕ.

Με βάση τα παραπάνω αναμένεται να εκδηλωθούν αντίστοιχες συμπεριφορές και πρωτοβουλίες των νηπιαγωγών. Για την υποστήριξη και ενίσχυση της αυτό-αποτελεσματικότητάς τους προτείνεται:

Η θεσμοθέτηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην Προσχολική εκπαίδευση.

Η διαμόρφωση εκπαιδευτικών πολιτικών για την προώθηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην Προσχολική εκπαίδευση.

Ο σχεδιασμός, η υλοποίηση και η αξιολόγηση προγραμμάτων επιμόρφωσης ή κατάρτισης νηπιαγωγών σχετικά με σύγχρονες και σύγχρονες διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης για την προσχολική εκπαίδευση από επιστημονικούς και θεσμοθετημένους φορείς.

Ο σχεδιασμός και η ανάληψη πρωτοβουλιών για την υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου των νηπιαγωγών στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης από τα στελέχη εκπαίδευσης.

Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή μοντέλων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για μαθητές νηπιαγωγείου, που θα αξιοποιούν συνδυαστικά διαδικασίες διδασκαλίας

και μάθησης τόσο ασύγχρονες ή σύγχρονες σε ψηφιακά περιβάλλοντα όσο και δια ζώσης.

Η διαμόρφωση αποθετηρίου εκπαιδευτικού υλικού κατάλληλου για τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες των μαθητών προσχολικής ηλικίας.

Η διαμόρφωση και χρήση ψηφιακών περιβαλλόντων αναπτυξιακά κατάλληλων για μαθητές προσχολικής ηλικίας.

Η συνεργασία νηπιαγωγείου-οικογένειας για την υποστήριξη της μάθησης μαθητών προσχολικής ηλικίας στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Η διερεύνηση παραγόντων, οι οποίοι συντελούν σε αποτελεσματικά εκπαιδευτικά προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης μαθητών προσχολικής ηλικίας, διαμορφώνουν αποτελεσματικό εκπαιδευτικό υλικό, αναπτυξιακά κατάλληλα ψηφιακά περιβάλλοντα και πλαίσιο συνεργασίας νηπιαγωγείου-οικογένειας θα μπορούσε να διευρύνει το ερευνητικό πεδίο. Επίσης σ' αυτό θα μπορούσε να συμβάλει η διεύρυνση της έρευνας μας σε μεγαλύτερο δείγμα και η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στους μαθητές του νηπιαγωγείου.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Keegan, D. (2001). *Οι βασικές αρχές της ανοιχτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Λιοναράκης, Α. (1998,1999). Εκπαίδευση από απόσταση. Στο: Βεργίδης, Δ., Λιοναράκης, Α., Λυκουργιώτης, Α., Μακράκης, Β., Ματράλης, Χ. *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Θεσμοί και λειτουργίες*. Τ. Α΄. Πάτρα: ΕΑΠ, 154.
- Ματραλής, Χ. (1998, 1999). Εκπαίδευση από απόσταση. Στο: Βεργίδης, Δ., Λιοναράκης, Α., Λυκουργιώτης, Α., Μακράκης, Β., Ματράλης, Χ. *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Θεσμοί και λειτουργίες*. Τ. Α΄. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Pervin, L. A. & Jonh, O. P. (2001). *Θεωρίες προσωπικότητας: Έρευνα και εφαρμογές*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δάρδανος.

Ξενόγλωσση

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (2005). Guide for construction self-efficacy scales. In: Pajares, F. & Urdan, T. *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich, Connecticut: IAP, 307-337.

- Holmberg, B. (2005). *Theory and practice of distance education*. London & New York: Routlrdge.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Rpsychological Monographs*, 80, 1-28.
- Simonson, M. Zvacek, S. & Smoldino, S. (2019). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education*. Charlotte, North Carolina: IAP- Information Age Publishing.

Ιστοσελίδες

- Anderson, T. & Drom, J. (2011). Three generations of distance education pedagogy. *International Review of Research in Open and Distance Learning*. Vol. 12.3, 80-97, 91. Στο: <https://www.erudit.org/en/journals/ir-rod/2011-v12-n3-irrod105132/1067616ar/> (προσπελάστηκε στις 22/7/2020).
- Βαλασίδου, Α. (2005). *Παράγοντες επιτυχίας προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με νέες τεχνολογίες*. Στο: <https://www.didaktorika.gr/eadd> (προσπελάστηκε στις 14/7/2020).
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.). *Encyclopedia of human behavior*, 4, 71-81. New York: Academia Press. Στο: <https://uky.edu/euche2/Bandura/BanEncy.html> (προσπελάστηκε στις 24/8/2020).
- Barni, D., Danioni, F. & Benevene, P. (2019). Teacher's self-efficacy: The role of personal values and motivation for teaching. Στο: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.01645/full> (προσπελάστηκε στις 24/8/2020).
- Ιωακειμίδου, Β. (2018). *Η διασφάλιση της ποιότητας στη διδασκαλία και μάθηση: εφαρμογές στην πολυμορφική εξ αποστάσεως εκπαίδευση*. Στο: <https://www.didaktorika.gr/eadd> (προσπελάστηκε στις 14/7/2020).
- Jaipal- Jamali, K. & Angeli C. (2017). Effect of Robotics on Elementary Pre-service Teachers Self- Efficacy, Science Learning and Computational Thinking. *J Sci Educ Techol* 26, 175-192. <https://ling.springer.com/article/10.1007/S10956-016-9663-z> (προσπελάστηκε στις 26/4/2020).
- Μανούσου, Ε. (2008). *Προδιαγραφές παιδαγωγικού πλαισίου για την εφαρμογή πολυμορφικής, συμπληρωματικής εξ αποστάσεως περιβαλλοντικής εκπαίδευσης σε μαθητές πρωτοβάθμιας, ολιγοθεσίων και απομακρυσμένων σχολείων της Ελλάδας*. Στο: <https://www.didaktorika.gr/eadd> (προσπελάστηκε στις 14/7/2020).
- Μανωλάς, Μ. (2015). *Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση και η δια βίου μάθηση στην εκπαίδευση ενηλίκων στις νέες τεχνολογίες*. Στο: <https://www.didaktorika.gr/eadd> (προσπελάστηκε στις 14/7/2020).
- Νεοφώτιστος, Β. (2018). *Συσχέτιση των ΠΠΕ με τις θεωρίες μάθησης κατά την*

εφαρμογή τους στη μαθησιακή διαδικασία στην Α/θμια και Β/θμια εκπαίδευση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο: <https://www.didaktorika.gr/eadd> (προσπελάστηκε στις 15/7/2020).

Παρασκευάς, Α. (2008). *Μελέτη της εφαρμογής διαδικτυακής εικονικής τάξης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Στο: <https://www.didaktorika.gr/eadd> (προσπελάστηκε στις 15/7/2020).

Σοφός, Α., Κώστας, Α. & Παράσχου, Β. (2015). *Online εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/182> (προσπελάστηκε στις 24/8/2020).

Τσακνίδου, Δ. (2016). *Η αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών και στελεχών εκπαίδευσης σε σχέση με την αξιοποίηση των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας (ΤΠΕ) στο έργο τους: Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Στο: <https://www.didaktorika.gr/eadd> (προσπελάστηκε στις 14/7/2020).

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η **Κωνσταντία Βαϊρινού** είναι Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ60. Έχει προϋπηρεσία ως Σχολική Σύμβουλος και περισσότερα από τριάντα έτη στην Προσχολική Εκπαίδευση. Έχει κάνει Μεταπτυχιακές Σπουδές στα *Παιδαγωγικά* και *Μετεκπαίδευση στην Προσχολική Εκπαίδευση*. Συμμετείχε στη συγγραφή επιστημονικών βιβλίων, ενώ εργασίες της έχουν δημοσιευθεί στα πρακτικά πανελλήνιων και διεθνών συνεδρίων. Στοιχεία επικοινωνίας: vairinou@sch.gr.

Κρέκης Δημήτριος

**Διερευνώντας το ιστορικό της αξιολόγησης
των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα
τα τελευταία 50 χρόνια**

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία γίνεται μια βιβλιογραφική έρευνα πάνω στο θέμα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Παρατίθεται ένα σύντομο ιστορικό των νόμων που θεσπίστηκαν με σκοπό την αξιολόγηση από την πολιτεία και αναφέρονται οι κυριότερες αντιδράσεις του εκπαιδευτικού κόσμου που ουσιαστικά κατέστησαν τους νόμους αυτούς ανενεργούς. Έπειτα γίνεται μια προσπάθεια να διερευνηθεί κατά πόσο η απουσία αξιολόγησης λειτούργησε υπέρ ή κατά της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης στη χώρα μας και γενικότερα της προσπάθειας βελτίωσης των εκπαιδευτικών. Τέλος αναζητείται αν υπάρχει κάποιο σύστημα αξιολόγησης που στις παρούσες συνθήκες θα ταίριαζε στη χώρα μας και αν θα μπορούσε να εφαρμοστεί, πάντα στην κατεύθυνση της βελτίωσης της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών.

Λέξεις-κλειδιά: αξιολόγηση, νομοθεσία, αυτοαξιολόγηση, επιθεωρητές.

Researching the history of teacher evaluation in Greece over the last 50 years

Summary

In the present work a bibliographic research is done on the subject of teacher evaluation in Greece. A brief history of the laws that were enacted for the purpose of evaluation by the state is presented and the main reactions of the educational world that essentially made these laws inactive are mentioned. Then an attempt is made to investigate whether the absence of evaluation worked for or against the effectiveness of education in our country and in general the effort to improve teachers. Finally, it is sought if there is an evaluation system that in the current conditions would suit our country and could be implemented, always in the direction of improving education and teachers.

Keywords: evaluation, legislation, self-evaluation, inspectors.

1. Εισαγωγή

Το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα και στον υπόλοιπο κόσμο είναι αρκετά σημαντικό. Στην Ελλάδα μετά από την εμπειρία του επιθεωρητισμού και του αρνητισμού που είχε προκαλέσει με τον τρόπο εφαρμογής του, έγιναν πολλές προσπάθειες επανεισαγωγής της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών από πλευράς πολιτείας. Όμως όλοι οι εισαχθέντες νόμοι συνάντησαν ισχυρές αντιδράσεις από τον εκπαιδευτικό κόσμο και στην πράξη η εφαρμογή τους ατόνησε και αναιρέθηκε. Έτσι φτάσαμε σε 38 συναπτά έτη ουσιαστικής απουσίας αξιολόγησης με απροσδιόριστες συνέπειες στην αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης. Το αν ζημιώθηκε ή ωφελήθηκε η εκπαίδευση από αυτήν την εξέλιξη δεν μπορεί να απαντηθεί εύκολα. Μια πρώτη διερεύνηση των πιθανών θετικών ή αρνητικών επιρροών στην εκπαίδευση από την απουσία της αξιολόγησης, επιχειρείται σε αυτήν την εργασία. Στο μέλλον πιστεύουμε ότι πρώτα χρειάζεται να δημιουργηθεί μια κουλτούρα αξιολόγησης και μετά να προχωρήσουμε στην πλήρη εφαρμογή της, αν αυτό είναι αναγκαίο.

1.1. Σκοπός της εργασίας

Σκοπός της εργασίας είναι να διερευνήσει συνοπτικά το ιστορικό των νόμων για την αξιολόγηση της εκπαίδευσης των τελευταίων 50 ετών, από το 1970 ως το 2020. Να διαπιστώσει αν υπήρχαν νόμοι σχετικοί με την αξιολόγηση, αν αυτοί αξιοποιήθηκαν στην πράξη και αν αυτοί δεν εφαρμόστηκαν, ποιες ήταν οι αιτίες που τους ατόνησαν. Επίσης να καταγράψει το γεγονός της ύπαρξης ή της

απουσίας αξιολόγησης όλη αυτή τη χρονική περίοδο και αν αυτό τελικά ωφέλησε την εκπαιδευτική κοινότητα και την εκπαίδευση στη χώρα μας γενικότερα. Τέλος να εξετάσει αν υπάρχει κάποιο σύστημα αξιολόγησης συμπεριλαμβανομένης και της αυτοαξιολόγησης, το οποίο θα μπορούσε να εφαρμοστεί στην πράξη στην Ελλάδα και να βελτιώσει τον εκπαιδευτικό στο μέλλον.

2. Ανασκόπηση του νομοθετικού πλαισίου της αξιολόγησης και της εφαρμογής του

Καλό είναι ξεκινώντας να αναφέρουμε έναν ορισμό της εκπαιδευτικής αξιολόγησης όπου νοείται «ως η σχέση της έκβασης μιας εκπαιδευτικής προσπάθειας σε σχέση με τον βαθμό επίτευξης των παιδαγωγικών σκοπών»¹. Ένα πολύ σημαντικό στοιχείο της αξιολόγησης που ενδιαφέρει και την παρούσα εργασία είναι ότι «όσο χρήσιμη και απαραίτητη και αν είναι η χρήση διαφόρων μέσων διδασκαλίας και στοιχείων υποδομής, καθοριστικό ρόλο παίζουν και οι άνθρωποι που τη στελεχώνουν για αυτό η αποτελεσματικότητα της προσπάθειας του λεγόμενου έμψυχου υλικού της εκπαίδευσης θεωρείται βασική προτεραιότητα σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα και είναι λογικό η αξιολόγησή τους να είναι πολύ σημαντική»². Βλέπουμε ότι μέσα στους ποικίλους παράγοντες αξιολόγησης της εκπαίδευσης εντάσσεται και το έμψυχο δυναμικό δηλαδή οι εκπαιδευτικοί και αναπόφευκτα ένα κομμάτι της αξιολόγησης κατευθύνεται προς αυτούς.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα υπήρχε ένα σύστημα αξιολόγησης που βασίζονταν στον επιθεωρητισμό, δηλαδή σε εξωτερικούς αξιολογητές το οποίο εφαρμόστηκε μέχρι το 1982 όπου καταργήθηκε ο θεσμός των επιθεωρητών και αντικαταστάθηκε από τους σχολικούς συμβούλους μαζί με τους προϊσταμένους εκπαίδευσης με τον νόμο 1304/1982³. Έκτοτε παρά τις νομικές προσπάθειες να εφαρμοστεί ένα σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών από πλευράς πολιτείας, αυτό δεν έγινε εφικτό μέχρι σήμερα κυρίως λόγω των έντονων αντιδράσεων από πλευράς εκπαιδευτικών. Σε άλλες χώρες της Ευρώπης και στις Η.Π.Α., υπήρχαν διάφορα συστήματα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών με κυριότερο χαρακτηριστικό ότι συνήθως η αξιολόγηση εξαντλούνταν στην εξωτερική αξιολόγηση από κάποιον «ειδικό»⁴. Το ίδιο ίσχυε και στην Ελλάδα όταν υπήρχε το σύστημα το Επιθεωρητισμού, δηλαδή μέχρι το 1982⁵. Ο θεσμός του Επιθεωρητή ήταν από τους βασικότερους και μακροβιότερους αναφορικά με τη διοίκηση και την εποπτεία της ελληνικής εκπαίδευσης και πρωτοεμφανίστηκε στο νόμο Περί Δημοτικών Σχολείων το 1834. Έπειτα άλλαξε πολλές φορές σε διάφορα σημεία του αλλά το πνεύμα του παρέμεινε το ίδιο. Η τροποποίηση του Ν.Δ.651/70⁶ επί δικτατορίας, προέβλεπε πέντε επάλληλα επίπεδα διοίκησης και εποπτείας

6 Φ.Ε.Κ. 632/τ.Β' (21-08-1970), Ν.Δ. 651/1970, Περί καθορισμού διαδικασίας επιλογής προσλαμβανόμενου προσωπικού εις θέσεις αρμοδιότητας Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

της Εκπαίδευσης με επικεφαλής τον Εκπαιδευτικό Σύμβουλο και δύο Γενικούς Επιθεωρητές για κάθε Ανώτερη Εκπαιδευτική Περιφέρεια ⁷. Σε επίπεδο νομού, επικεφαλής ήταν ο Νομαρχιακός Επιθεωρητής και σε επίπεδο Εκπαιδευτικής Περιφέρειας ο Επιθεωρητής. Το 1976, μετά την πτώση της χούντας, ο νόμος 309/76⁸ δημιούργησε 16 θέσεις Εποπτών, επικεφαλής αντιστοίχων περιφερειών και 240 θέσεις Επιθεωρητών⁹. Μια βασική αρμοδιότητα των Επιθεωρητών ήταν να συντάσσουν τις αξιολογικές εκθέσεις των εκπαιδευτικών και αποτελούσε το κυριότερο σημείο κριτικής του θεσμού από τους εκπαιδευτικούς κυρίως τη μεταπολιτευτική περίοδο. Ο ρόλος του Επιθεωρητή στην εκπαιδευτική διαδικασία ήταν ρόλος ελεγκτή και αξιολογητή της σχολικής εργασίας και ιδιαίτερα της διδακτικής¹⁰. Η επιθεώρηση δηλαδή, σήμαινε τον άμεσο έλεγχο του εκπαιδευτικού και ακολουθούσε κάποια «αξιολογικά» κριτήρια όπως την ευσυνειδησία, την ηθική ποιότητα, τον χαρακτήρα και τη συμπεριφορά η οποία έπρεπε να συνάδει με τα ιδεώδη της ελληνικής φυλής περί νομιμοφροσύνης και ευπείθειας και περί υγιών εθνικών αρχών. Σημαντικά μέχρι το 1974 ήταν και τα κοινωνικά φρονήματα και οι πολιτικές πεποιθήσεις κινούμενα αυστηρά εντός των εθνικών πλαισίων, καθώς και η υπηρεσιακή ικανότητα και δραστηριότητα ¹¹. Από το 1982 στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας ουσιαστικά δεν υπάρχει σύστημα αξιολόγησης, αφού ο θεσμός των Σχολικών Συμβούλων που ακολούθησε τον θεσμό του Επιθεωρητή δεν είχε στην ουσία ως στόχο να αξιολογήσει σε ατομικό επίπεδο τον εκπαιδευτικό και το έργο του, αλλά μόνο να τον βοηθήσει σε αυτό. Πιο συγκεκριμένα, με τον πρώτο νόμο του 1982 για τους Σχολικούς Συμβούλους που προαναφέρθηκε, έπειτα με το Προεδρικό Διάταγμα 214/1984¹² και κυρίως με το νόμο 1566/1985¹³, προβλέπονταν η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού να γίνεται με εκθέσεις υπηρεσιακής ευδοκιμότητας, που συντάσσονταν από τον Διευθυντή, τον οικείο Σχολικό Σύμβουλο και τον οικείο Προϊστάμενο Γραφείου. Τα συμπεράσματα αυτών των αξιολογικών εκθέσεων θα χρησιμοποιούνταν για κρίση της μονιμότητας του εκπαιδευτικού, για έλεγχο τυχόν ανεπάρκειάς του, για κρίσεις βαθμολογικών προαγωγών καθώς και για κατάληψη θέσεων στελεχών στην εκπαίδευση. Στην πράξη, αυτές οι εκθέσεις περιορίστηκαν μόνο για την κρίση μονιμοποίησης του εκπαιδευτικού μετά από τη συμπλήρωση δύο ετών προϋπηρεσίας και σχεδόν πάντα ήταν θετικές, δηλαδή κατέληξαν να είναι μία

7 Μαυρογιώργος, Γ. (1993). Εκπαιδευτικοί και Αξιολόγηση, 155-158, Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.

8 Φ.Ε.Κ. 100/τ.Α' (30-04-1976), Νόμος 309/1976, Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδευσεως.

9 Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (2002). Εκπαιδευτική Αξιολόγηση – Η αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπ/κού Έργου, 122-127, Αθήνα: Γρηγόρης.

10 Πασιαρδής, Π. (1996). Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών, 120-125, Αθήνα: Γρηγόρης.

11 Πασιαρδής, Π. (1996). Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών, 230-235, Αθήνα: Γρηγόρης.

12 Φ.Ε.Κ. 77/τ.Α' (29-05-1984), Προεδρικό Διάταγμα 214, Καθήκοντα και αρμοδιότητες των Σχολικών Συμβούλων.

13 Φ.Ε.Κ. 167/τ.Α' (30-09-1985), Νόμος 1566/1985, Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.

τυπική διαδικασία, διότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί απέρριψαν τη νέου τύπου επιχειρούμενη αξιολόγηση και οι αντιδράσεις των συνδικαλιστικών οργανώσεων ήταν μεγάλες¹⁴.

Επίσης, με Προεδρικό Διάταγμα 194 του 1988¹⁵ προβλέφθηκε, εκτός από τον Διευθυντή και τον Σχολικό Σύμβουλο, να αξιολογεί τον εαυτό του και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός σε μια μορφή αυτοαξιολόγησης¹⁶. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα χρησιμοποιούνταν μόνο σε περίπτωση ανεπάρκειας του εκπαιδευτικού προκειμένου να ληφθεί μέριμνα για βελτίωσή του μέσω συστάσεων, συμβουλών και επιμόρφωσης, θα έπαιρνε δηλαδή μια μορφή διαμορφωτικής αξιολόγησης. Διαφορετικά, τα αποτελέσματα της αξιολόγησης δεν θα αξιοποιούνταν για τις προαγωγές και κρίσεις των εκπαιδευτικών παρά μόνο για την αξιολόγηση γενικά του συνολικού εκπαιδευτικού συστήματος. Αντίθετα, ο νόμος 2043/1992¹⁷ και το Π.Δ. 320/1993¹⁸ έδινε κίνητρα σε όσους επιθυμούσαν να εξελιχθούν και να υπηρετήσουν σε θέσεις στελεχών της εκπαίδευσης, ενώ η βαθμολόγηση του εκπαιδευτικού που γίνονταν από τον Διευθυντή και τον Σχολικό Σύμβουλο καθορίστηκε να γίνεται αριθμητικά σε 100βάθμια κλίμακα και όχι απλά περιγραφικά όπως προβλέπονταν μέχρι τότε. Στην πράξη, και αυτές οι διατάξεις παρέμειναν στα χαρτιά και δεν εφαρμόστηκαν ποτέ, διότι καταγγέλθηκαν από τις συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών ως αστυνόμηση της διδακτικής πράξης, χειραγώγηση των στελεχών της εκπαίδευσης και επιστροφή στον «επιθεωρητισμό».

Ακολούθως ο νόμος 2525/1997¹⁹, προέβλεπε τη δημιουργία Σώματος Μονίμων Αξιολογητών ο οποίος μαζί με την Υ.Α. Δ2/1938 του 1998²⁰ καθόρισαν ένα σύστημα αξιολόγησης τόσο των εκπαιδευτικών, όσο των σχολικών μονάδων και του εκπαιδευτικού συστήματος συνολικότερα. Στόχος του ήταν η διαπίστωση των αδυναμιών και η ανατροφοδότηση του συστήματος αλλά και η παροχή κινήτρων σε όσους εκπαιδευτικούς επιθυμούσαν να εξελιχθούν επαγγελματικά²¹. Ιδιαίτερη βαρύτητα δόθηκε στην ετήσια αξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Στην αξιολόγηση προβλέπονταν να συμμετέχουν ο Διευθυντής και ο οικείος Σχολικός Σύμβουλος, οι

14 Πασιαρδής, Π. (2004). Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή, 133-140, Αθήνα: Μεταίχμιο.

15 Φ.Ε.Κ. 84/τ.Α' (06-05-1988), Προεδρικό Διάταγμα 194/1988, Καθορισμός των προσόντων διορισμού σε θέσεις δημοσίων υπηρεσιών και νομικών προσώπων.

16 Ρηγοπούλου-Σεραφείμ, Ε. (2002). Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και συναίνεση. Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών, 28, 38-39.

17 Φ.Ε.Κ. 79/τ. Α' (19-05-1992), Νόμος 2043/1992, Εποπτεία και διοίκηση της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.

18 Φ.Ε.Κ. 138/τ.Α' (25-08-1993), Προεδρικό Διάταγμα 320/1993, Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

19 Φ.Ε.Κ. 188/τ.Α' (23-09-1997), Νόμος 2525/1997, Ενιαίο Λύκειο, Πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις

20 ΥΠΑΙΘ, (1998). Υπουργική Απόφαση Δ2/1938/26-02-1998, Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών.

21 Ζουγανέλη, Κ., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε. & Τσάφος, Β. (2007). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 10-18, Τεύχος 13.

οποίοι προβλέπονταν να αξιολογούν το έργο του εκπαιδευτικού. Ο νόμος 2986/2002²², ο οποίος κατήργησε το Σώμα Μονίμων Αξιολογητών, έδωσε προτεραιότητα στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών που κρίνονταν για μονιμοποίηση μετά τη διετή δόκιμη υπηρεσία και αυτών που επιθυμούν να καταλάβουν θέσεις στελεχών, προσπαθώντας να δημιουργήσει κίνητρα. Όμως, αν και ο 2986/2002 προέβλεπε τους σκοπούς της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών, ποιοι εκπαιδευτικοί έχουν προτεραιότητα να αξιολογηθούν και από ποιους, καθώς και τη διαδικασία αξιολόγησης και υποβολής ενστάσεων από πλευράς εκπαιδευτικών, δεν περιέγραφε με σαφήνεια τους άξονες και τα κριτήρια σύμφωνα με τα οποία θα πραγματοποιηθεί αυτή η αξιολόγηση. Τελικά, η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών, όπως αποτυπώθηκε στους νόμους 2525/1997 και 2986/2002, δεν εφαρμόστηκε ποτέ στην πράξη καθώς όπως προείπαμε, οι αντιστάσεις που προέβλεπαν οι εκπαιδευτικοί ήταν μεγάλες και δεν υπήρχε, από πλευράς πολιτείας, καμία πρόθεση σύγκρουσης με αυτούς²³. Έτσι, φτάσαμε στο Π.Δ. 152/2013²⁴. Εφαρμόστηκε αρχικά για την αξιολόγηση των στελεχών της εκπαίδευσης, χωρίς όμως να αξιοποιηθεί στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών καθώς κατά το 2015 αναστάλη η εφαρμογή του και στη συνέχεια στην πράξη καταργήθηκε. Όπως διαπιστώνεται, μετά τον επιθεωρητισμό και τα όσα θετικά και αρνητικά συνόδευαν την εφαρμογή του μέχρι το 1982, τα τελευταία 38 περίπου χρόνια από τότε μέχρι το 2020, ενώ έγιναν κάποιες προσπάθειες καθιέρωσης ενός συστήματος αξιολόγησης, δεν ευδόωσαν. Έχοντας παρόμοιο πνεύμα οι περισσότερες, όλες έπεσαν στο κενό και δεν προχώρησε η υλοποίηση σε κανένα από τα θεσμοθετημένα αυτά συστήματα. Ουσιαστικά φαίνεται ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν χωρίς την ύπαρξη αξιολόγησης και παράλληλα κινήτρων για τη βελτίωσή τους, εδώ και πολλά χρόνια²⁵.

Πίνακας με τους κυριότερους Νόμους για την αξιολόγηση από 1970-2020²⁶

Νόμος	Βασικές προβλέψεις του Νόμου
Ν.Δ.651/70 επί δικτατορίας	Προέβλεπε πέντε επάλληλα επίπεδα διοίκησης, εποπτείας και αξιολόγησης της Εκπαίδευσης με επικεφαλής τον Εκπαιδευτικό Σύμβουλο και δύο Γενικούς Επιθεωρητές για κάθε Ανώτερη Εκπαιδευτική Περιφέρεια

22 Φ.Ε.Κ. 24/τ. Α' (13-02-2002), Νόμος 2986/2002, Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις

23 Κυριακίδης, Α. (2001). Συμμετοχική αξιολόγηση σχολικής μονάδας για σκοπούς βελτίωσης της αποτελεσματικότητάς της. Στο: Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση; Πώς; Μεταίχιμο, 125-130.

24 Φ.Ε.Κ. 240/τ. Α' (05-11-2013), Προεδρικό Διάταγμα 152/2013, Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

25 Κουτελάκης, Χ. (2003). Σκέψεις και προτάσεις για την υποστήριξη της αξιολόγησης στην εκπαίδευση. Τα Εκπαιδευτικά, 65-66, 250-257.

26 ΙΕΠ. (2020). Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου, Παρατηρητήριο της ΑΑΔΕ. Βασικά σημεία αναφοράς στη νομοθεσία σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Ανακτήθηκε 10-05-2020 από <http://aee.iep.edu.gr/legislation>

Νόμος 309/76	Δημιούργησε 16 θέσεις Εποπτών, επικεφαλής αντιστοίχων περιφερειών και 240 θέσεις Επιθεωρητών. Οι Επιθεωρητές συντάσσουν τις αξιολογικές εκθέσεις των εκπαιδευτικών
Νόμος 1304/1982	Κατάργηση των Επιθεωρητών και αντικατάσταση από τους Σχολικούς Συμβούλους με ρόλο συμβουλευτικό και όχι αξιολογητή
Προεδρικό Διάταγμα 214/1984 και Νόμος 1566/1985	Προέβλεπε η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού να γίνεται με εκθέσεις υπηρεσιακής ευδοκιμότητας, που συντάσσονταν από τον Διευθυντή, τον οικείο Σχολικό Σύμβουλο και τον οικείο Προϊστάμενο Γραφείου
Προεδρικό Διάταγμα 194/1988	Εδώ προβλέφθηκε, εκτός από τον Διευθυντή και τον Σχολικό Σύμβουλο, να αξιολογεί τον εαυτό του και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός σε μια μορφή αυτοαξιολόγησης
Νόμος 2043/1992 και Π.Δ. 320/1993	Έδινε κίνητρα σε όσους επιθυμούσαν να εξελιχθούν και να υπηρετήσουν σε θέσεις στελεχών της εκπαίδευσης, ενώ η βαθμολόγηση του εκπαιδευτικού που γίνονταν από τον Διευθυντή και τον Σχολικό Σύμβουλο καθορίστηκε να γίνεται αριθμητικά σε 100βάθμια κλίμακα και όχι απλά περιγραφικά όπως προβλέπονταν μέχρι τότε.
Νόμος 2525/1997 και ΥΑ Δ2/1938 του 1998	Προέβλεπαν τη δημιουργία Σώματος Μονίμων Αξιολογητών και καθόρισαν ένα σύστημα αξιολόγησης τόσο των εκπαιδευτικών, όσο των σχολικών μονάδων και του εκπαιδευτικού συστήματος συνολικότερα. Στόχος του ήταν η διαπίστωση των αδυναμιών και η ανατροφοδότηση του συστήματος αλλά και η παροχή κινήτρων σε όσους εκπαιδευτικούς επιθυμούσαν να εξελιχθούν επαγγελματικά. Ιδιαίτερη βαρύτητα δόθηκε στην ετήσια αξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Στην αξιολόγηση προβλέπονταν να συμμετέχουν ο Διευθυντής και ο οικείος Σχολικός Σύμβουλος, οι οποίοι προβλέπονταν να αξιολογούν το έργο του εκπαιδευτικού.
Νόμος 2986/2002	Προέβλεπε τους σκοπούς της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών, ποιοι εκπαιδευτικοί έχουν προτεραιότητα να αξιολογηθούν και από ποιους, καθώς και τη διαδικασία αξιολόγησης και υποβολής ενστάσεων από πλευράς εκπαιδευτικών
Π.Δ. 152/2013	Εφαρμόστηκε αρχικά για την αξιολόγηση των στελεχών της εκπαίδευσης, προέβλεπε αριθμητική αξιολόγηση με ποσοστά και μισθολογική-βαθμολογική εξέλιξη

3. Συζητώντας για τις πιθανές ωφέλειες και ζημίες από την απουσία της αξιολόγησης στην εκπαίδευση

Το ζήτημα της αξιολόγησης και το πόσο η ανυπαρξία της για 38 περίπου χρόνια, ωφέλησε ή ζημίωσε τους εκπαιδευτικούς και το εκπαιδευτικό μας σύστημα, είναι ιδιαίτερα περίπλοκο. Επιστημονικά το θέμα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι ένα από τα δυσκολότερα προβλήματα που έχει να αντιμετωπίσει η Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης και η Εκπαιδευτική Πολιτική. Οι δυσκολίες προκύπτουν και λόγω της ευαισθησίας που υπάρχει πάνω

στο θέμα αυτό. Είναι φορές που οι πολιτικές αποφάσεις που παίρνει η πολιτεία οδηγούν σε τριβές ανάμεσα στο κέντρο λήψης αποφάσεων όπως το Υπουργείο Παιδείας και στην περιφέρεια όπως για παράδειγμα τους εκπαιδευτικούς. Στην πράξη, οι εκπαιδευτικές οργανώσεις στη χώρα μας θεωρούν ανεπίτρεπτη τη συγκέντρωση δεδομένων για τις απόψεις γονέων και μαθητών σε σχέση με την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών²⁷. Παρόλα αυτά, εμπειρικές έρευνες αποκαλύπτουν υψηλή στατιστική συσχέτιση ανάμεσα στις απόψεις των «πελατών» του εκπαιδευτικού και στα αποτελέσματα προσθετικής αξιολόγησης που εντοπίζουν τη βελτίωση που σημειώνουν οι μαθητές στα σχολεία²⁸. Επομένως σε αυτό το κομμάτι ίσως η ανυπαρξία αξιολόγησης να μην ωφέλησε την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Όμως έτσι αποφύγαμε και τα κυριότερα προβλήματα που μπορούν να υπάρξουν σε μια προσπάθεια αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού που είναι²⁹:

- (1) Τα κριτήρια με τα οποία θα αξιολογηθεί ο εκπαιδευτικός. Παρότι, αρκετές μελέτες και έρευνες έχουν σκιαγραφήσει τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού απουσιάζει ένα αποδεκτό πρότυπο από όλους τους ειδικούς και τους εκπαιδευτικούς³⁰.
- (2) Ο σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και ο τρόπος που θα χρησιμοποιηθούν τα αποτελέσματά της, αν θα είναι για παράδειγμα τελική ή διαμορφωτική αξιολόγηση.
- (3) Όταν πρόκειται για αξιολόγηση ατόμων, η απόλυτη αντικειμενικότητα είναι μάλλον ανέφικτη, διότι υπάρχουν μεγάλες αποκλίσεις και διαφορές στους ανθρώπινους χαρακτήρες. Άλλωστε οι άνθρωποι ως υποκείμενα μπορούν να αξιολογήσουν μόνο υποκειμενικά και όχι αντικειμενικά, κάτι που μπορεί να γίνει με αντικειμενικά κριτήρια τα οποία στην περίπτωση των εκπαιδευτικών είναι δύσκολο να προσδιοριστούν ακόμα και επιστημονικά³¹.
- (4) Η ιδιαιτερότητα του διδακτικού έργου. Δεν είναι εύκολο να προσδιορίσει κάποιος τους λόγους που θα χαρακτήριζε ως καλό έναν εκπαιδευτικό ενώ μπορεί να το κάνει ευκολότερα για κάποιον άλλον επαγγελματία όπως μηχανικό, γιατρό ή δικηγόρο³². Αναφορικά με το θέμα της αξιολόγησης του Έλληνα εκπαιδευτικού συνήθως δεν αντιμετωπίστηκε από την πολιτεία και τον

27 Νεράτζης, Ι. (2001). Τα προβλήματα που επισημαίνονται κατά την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και η μετατροπή τους σε προγράμματα επιμόρφωσης. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 118, 89-96.

28 Peterson, K. D.; Wahlquist, C. & Bone, K. (2000). Student surveys for teacher evaluation. Journal of Personnel Evaluation in Education, 14 (2), 145-153.

29 Παπακωνσταντίνου, Π. (1988). Η αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών: Από τη Συγκρουσιακή Θεώρηση στην Αναζήτηση της Κοινωνικής Δυναμικής. Παιδαγωγικός Λόγος και Νεοελληνική Εκπαίδευση, 76-89.

30 Παμουκτσόγλου, Α. (2001). Αποτελεσματικό σχολείο. Χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησης του. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων (ηλεκτρονικό περιοδικό, www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyhos5), 5, 81-90.

31 Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (2002). Εκπαιδευτική Αξιολόγηση – Η αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπ/κού Έργου, Αθήνα: Γρηγόρη, 155-158.

32 Fielding, M. (1997). Beyond school effectiveness and school improvement: lighting the slow fuse of possibility. The Curriculum Journal, 8(1), 17-27.

εκπαιδευτικό κόσμο ως επιστημονικό και παιδαγωγικό αλλά ως πολιτικό για τις εκάστοτε κυβερνήσεις και ως συντεχνιακό για τις εκπαιδευτικές οργανώσεις. Επιπλέον υπήρχε έντονη αμφισβήτηση του κύρους και της αξιοκρατικής επιλογής των ατόμων που στελεχώνουν τις θέσεις των εν δυνάμει αξιολογητών όπως οι Διευθυντές Σχολείων, Σχολικοί Σύμβουλοι κλπ.

Ένα άλλο δείγμα αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης είναι οι διεθνείς αξιολογήσεις του ΟΟΣΑ και PISA. Τα τελευταία χρόνια οι αξιολογήσεις δείχνουν μια καθίζηση των αποτελεσμάτων της χώρας μας που χάνει συνεχώς θέσεις στην κατάταξη³³. Στην αξιολόγηση του 2018 που εκτιμά τις επιδόσεις σε μαθηματικά, στην ανάγνωση και στις επιστήμες, η χώρα μας βρέθηκε ακόμα πιο χαμηλά, πίσω από χώρες όπως για παράδειγμα η γειτονική Τουρκία³⁴. Όμως η καθίζηση αυτή δεν είναι ξεκάθαρο ότι οφείλεται στην απουσία της αξιολόγησης ή είναι αποτέλεσμα συνδυασμού άλλων παραγόντων όπως κοινωνικών, πολιτικών, οικονομικών, όπως η οικονομική κρίση και η μείωση του εθνικού κεφαλαίου, κάτι που μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο εκτεταμένων επιστημονικών ερευνών προκειμένου να διερευνηθεί και να επιχειρηθεί μια τεκμηριωμένη απάντηση.

4. Το ζήτημα, αν μπορεί να εφαρμοστεί η αξιολόγηση στην πράξη

Υπάρχουν διάφορα επιχειρήματα υπέρ και κατά της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Συνήθως τα επιχειρήματα που είναι κατά της αξιολόγησης αμφισβητούν τις προϋποθέσεις μιας αντικειμενικής αξιολόγησης καθώς και τους στόχους που θα υπηρετήσει αλλά όχι την ίδια την αξιολόγηση ως επιστημονική διαδικασία³⁵. Πρόκειται για προβληματισμό και καχυποψία που στην ελληνική πραγματικότητα, όπως προαναφέραμε, εν μέρει προέρχεται από τον τρόπο εφαρμογής της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών κατά το παρελθόν με τον επιθεωρητισμό. Τα κυριότερα αντεπιχειρήματα είναι³⁶:

- A) Ο εκπαιδευτικός είναι ένας επιστήμονας ο οποίος διαθέτει την επάρκεια και την ευσυνειδησία να επιτελεί το έργο του σωστά και δε χρειάζεται την αξιολόγηση για να ανταποκριθεί στις υποχρεώσεις του.
- B) Οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν αντίρρηση να αξιολογούνται, αρκεί να βρεθεί αντικειμενικός τρόπος αξιολόγησης και οι αξιολογητές τους να είναι κατάλληλα καταρτισμένοι.
- Γ) Η αξιολόγηση θεωρείται ως μέσο χειραγώγησης των δασκάλων. Με την

33 ΟΟΣΑ, (2011). «Καλύτερες επιδόσεις και επιτυχείς μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση, προτάσεις για την εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα», 8-19.

34 PISA, (2018). OECD. Snapshot of student's performance in reading, mathematics and science, 4-15.

35 Κουτούζης, Μ. (2003). Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Εξηγήσεις και παρεξηγήσεις. Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών, 30, 28-29.

36 Παλαιοκρασάς Σ., Δημητρόπουλος Σ. & Κωστάκη Α. & Βρετάκου Β., (1997). «Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης. Ευρωπαϊκές τάσεις και πρόταση για ένα πλαίσιο ελληνικής πολιτικής», Κ.Π.Ε.Ε. Αθήνα : Ιων, 175-183.

- αξιολόγηση επιβάλλεται στην εκπαίδευση η κυρίαρχη ιδεολογία.
- Δ) Η αξιολόγηση μπορεί να προκαλέσει άγχος στον εκπαιδευτικό και είναι δυνατόν να προκαλέσει μειωμένη απόδοση.
- Ε) Υπάρχει η καχυποψία των εκπαιδευτικών για μη αντικειμενική κρίση από τους αξιολογητές.
- Στ) Μια αυστηρή και τακτική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, δεν συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας του σχολείου.
- Ζ) Μια κακή αξιολόγηση επηρεάζει και καταστρέφει την εμπιστοσύνη που πρέπει να διέπει τη σχέση αξιολογητή και αξιολογούμενου, προκειμένου να υλοποιηθεί σωστά η παιδαγωγική λειτουργία.
- Η) Η αξιολόγηση της διδασκαλίας δεν είναι εύκολο να πραγματοποιηθεί με αξιόπιστο τρόπο διότι είναι μια ιδιαίτερα σύνθετη λειτουργία.
- Θ) Η αξιολόγηση ενδέχεται να δημιουργήσει σε κάποιους γονείς την αίσθηση ότι υπεύθυνος για τα όποια μαθησιακά προβλήματα των παιδιών του είναι ο ίδιος ο εκπαιδευτικός.
- Ι) Το κύρος των αξιολογητών δεν είναι πάντα αυξημένο.
- Κ) Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού μέσω παρατήρησης διδασκαλιών του, μπορεί να περιορίσει την ελευθερία της διδασκαλίας αυτής³⁷.

Ένα από τα σημαντικότερα επιχειρήματα υπέρ της αξιολόγησης είναι η εναρμόνιση με τα εκπαιδευτικά συστήματα των άλλων χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης³⁸. Επίσης η διερεύνηση της πιθανής βελτίωσης του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία και λειτουργού³⁹. Η αξιολόγηση δύναται να αναδεικνύει τις όποιες αδυναμίες και ελλείψεις του εκπαιδευτικού. Μια καλοπροαίρετη αξιολόγηση μπορεί να συνδυαστεί με τη συμβουλευτική και να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να αναθεωρήσουν κάποιες διδακτικές τους πρακτικές⁴⁰. Τονίζει την αμφιδρομικότητα, καθώς αφού πρέπει να αξιολογείται ο μαθητής, πρέπει να αξιολογείται και ο εκπαιδευτικός⁴¹. Τέλος μπορεί να αυξήσει την υπευθυνότητα του εκπαιδευτικού.

Στους σκοπούς της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών εντάσσονται τα ακόλουθα⁴²:

- α) η ενίσχυση της αυτογνωσίας τους ως προς την επιστημονική τους συγκρότηση,

37 Χανιωτάκης, Ν., Καψάλης, Α. (2002). Αξιολόγηση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. *Επιστήμες Αγωγής*, 2/2002, 27-37.

38 Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (2002). Εκπαιδευτική Αξιολόγηση – Η αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπ/κού Έργου, Αθήνα: Γρηγόρη, 188-195.

39 Πασιαρδής, Π., Πασιαρδή, Γ. (2000). Αποτελεσματικά Σχολεία. Πραγματικότητα ή ουτοπία, Αθήνα: τυπωθήτω-Δαρδανός, 115-120.

40 Pashiardis, P. (1997). Towards Effectiveness: what do secondary school leaders need in Cyprus? *British Journal of In-service education*, 23(2), 267-282.

41 Kyriakides, L. & Campbell, R.J. (2000). School self-evaluation and accountability: a theoretical analysis. *Proceedings of the 6th Annual Conference of UK Evaluation Society*, London, UK, 25-58.

42 Δεληγιάννη, Α. (2002). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στα πλαίσια σύγχρονων απόψεων της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 33, 38-44.

- την παιδαγωγική τους κατάρτιση και τη διδακτική τους ευστοχία,
β) ο σχηματισμός θεμελιωμένης εικόνας για την απόδοση στο έργο τους,
γ) η προσπάθεια βελτίωσης της προσφοράς τους στο μαθητή με την αξιοποίηση των διαπιστώσεων και οδηγιών των αξιολογητών,
δ) η επισήμανση των αδυναμιών τους στην προσφορά του διδακτικού τους έργου και η προσπάθεια εξάλειψης αυτών,
ε) η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την αναγνώριση του έργου τους και η παροχή κινήτρων σε όσους επιθυμούν να εξελιχθούν και να υπηρετήσουν σε θέσεις στελεχών της εκπαίδευσης και
στ) η διαπίστωση των αναγκών επιμόρφωσής τους και ο προσδιορισμός του περιεχομένου της επιμόρφωσης⁴³.

Ο Μαυρογιώργος⁴⁴ επισημαίνει τα εξής σημαντικά ερωτήματα σχετικά με τον σκοπό της αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού και αναρωτιέται αν είναι η εξυπηρέτηση των αναγκών του εκπαιδευτικού ή η ανατροφοδότηση για τη διαμόρφωση επιμορφωτικής πολιτικής ή την αναμόρφωση της βασικής επαγγελματικής του εκπαίδευσης. Επίσης αν σκοπός είναι η δημιουργία προϋποθέσεων αυτοεξέλιξης, αυτομόρφωσης και αυτοπροσδιορισμού ή η εξυπηρέτηση των αναγκών του εκπαιδευτικού συστήματος. Τέλος αν ο σκοπός είναι η μονιμοποίηση ή βαθμολογική προαγωγή του εκπαιδευτικού ή η άσκηση ελέγχου για τη συμμόρφωση του εκπαιδευτικού στην επίσημη εκπαιδευτική πολιτική.

Πολύ σημαντική είναι η αναζήτηση του κατάλληλου συστήματος αξιολόγησης. Αξίζει να σημειωθεί ότι η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία αξιολόγησής τους είναι πολύ σημαντική, αν θέλουμε να έχουμε μια επαγγελματική και όχι μια γραφειοκρατική προσέγγιση της όλης διαδικασίας⁴⁵. Αν ακολουθηθεί η γραφειοκρατική αντίληψη της διδασκαλίας, υποθέτοντας ότι μόνο κάποιοι «ειδικοί» συγγράφουν τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών και ότι ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι απλά να τα εφαρμόζουν, τότε η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μπορεί να γίνει από τους ανωτέρους τους, χωρίς μεγάλη συμμετοχή των ίδιων. Αλλά, αν ακολουθήσουμε μια πιο επαγγελματική αντίληψη της εκπαίδευσης, υποθέτοντας ότι οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν τις ανάγκες, αναλύουν τους στόχους, επιλέγουν τις διδακτικές τους στρατηγικές και σχεδιάζουν και παρακολουθούν την εργασία τους, τότε οι εκπαιδευτικοί είναι αναπόσπαστο μέρος της αξιολόγησης και η αξιολόγησή τους δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί χωρίς την ενεργό συμμετοχή τους. Εδώ είναι που η αξιολόγηση γίνεται ένα σημαντικό συστατικό του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και όχι ένα εργαλείο εποπτείας σ' ένα γραφειοκρατικό σύστημα.

43 Σιάρκος, Γ. (2003). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Όρος επιτυχίας του εκπαιδευτικού συστήματος. Τα Εκπαιδευτικά, 65-66, 175-183.

44 Μαυρογιώργος, Γ. (1993). Εκπαιδευτικοί και Αξιολόγηση, Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση, 131-133.

45 Haertel, E. H. (1991). New forms of teacher assessment. Review of Research in Education, 17, 23-30.

Και αυτό είναι το σημείο όπου οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ωφεληθούν από την αξιολόγηση και η αξιολόγηση μπορεί να ωφεληθεί από τους εκπαιδευτικούς⁴⁶. Επομένως καλό είναι μέσα από τις πολλές διαδικασίες και τρόπους αξιολόγησης να προκρίνεται η Αυτοαξιολόγηση και η Αλληλοαξιολόγηση που φαίνονται πιο συμμετοχικές από πλευράς εκπαιδευτικών. Η αυτοαξιολόγηση αναφέρεται στη δυνατότητα αξιολόγησης μιας ομάδας εκπαιδευτικών μεταξύ τους π.χ. με αλληλοπαρακολούθηση διδασκαλίας. Η παρακολούθηση του εκπαιδευτικού από τους συναδέλφους του βοηθά τόσο τον εκπαιδευτικό που διεξάγει τη διδασκαλία όσο και όσους παρακολουθούν το μάθημα και αποτελεί στοιχείο που συντελεί ουσιαστικά στην ανάπτυξη κλίματος συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς⁴⁷. Η μέθοδος αυτή στηρίζεται στην άποψη πως κάθε εκπαιδευτικός πρέπει να αξιολογεί τον εαυτό του με βάση συγκεκριμένα χαρακτηριστικά ή συγκεκριμένη συμπεριφορά. Για να έχει ουσιαστική σημασία η αυτοαξιολόγηση, πρέπει να στηρίζεται σε συγκεκριμένες προαποφασισμένες επιδιώξεις-στόχους και άρα τα κριτήρια μπορεί να είναι ο βαθμός επίτευξης της κάθε επιδίωξης. Ιδιαίτερη έμφαση πρέπει να δοθεί στον καθορισμό των κριτηρίων. Πρέπει να προσεχθεί το ενδεχόμενο ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί μπορεί να θεωρούν τους εαυτούς τους εξαιρετους, ιδιαίτερα όταν η αξιολόγηση χρησιμοποιείται για σκοπούς επιλογής. Αναφορικά με την αλληλοαξιολόγηση πρόκειται για τη δυνατότητα να αξιολογούνται οι εκπαιδευτικοί ενός σχολείου μεταξύ τους. Η διαδικασία παρακολούθησης της διδασκαλίας ενός εκπαιδευτικού από έναν συνάδελφό του ή συναδέλφους του, μπορεί να ωφελήσει και τον ίδιο αλλά και τον αξιολογούμενο αφού υπάρχει δυνατότητα άμεσης εμπειρίας του τρόπου με τον οποίο ο άλλος χειρίζεται προβλήματα που καθέννας έχει να αντιμετωπίσει. Αυτοί οι δυο τρόποι αξιολόγησης που είναι πιο συμμετοχικοί φαίνονται ότι ταιριάζουν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και αρχικά ίσως μπορούν να εφαρμοστούν, με επιτυχία.

5. Συμπεράσματα

Στην Ελλάδα από το 1982 ουσιαστικά δεν εφαρμόζεται κάποιο σύστημα αξιολόγησης εκπαιδευτικών παρά τις διάφορες νομοθετικές προσπάθειες. Αυτό έγινε γιατί ο εκπαιδευτικός κλάδος επηρεασμένος αρνητικά από την εμπειρία του συστήματος του επιθεωρητισμού, αντέδρασε δυναμικά σε όλες τις προσπάθειες αξιολόγησης και στην πράξη τις απαξίωσε. Διαπιστώνουμε ότι η οργανωμένη πολιτεία σε πολλούς νόμους περιελάμβανε στοιχεία αξιολόγησης, όμως το κομμάτι των νόμων που αφορούσε την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών παρέμεινε

46 Nevo, D. (1994). How Can Teachers Benefit from Teacher Evaluation? Journal of Personnel Evaluation in Education 8:109-117.

47 Mac Beath, J. (2001). Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο – Ουτοπία και πράξη (μτφρ. Δούκας, Χ. & Πολυμεροπούλου, Ζ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 101-108.

ουσιαστικά ανενεργό. Στο ζήτημα αν η μη εφαρμογή της αξιολόγησης επηρέασε αρνητικά ή θετικά την αποτελεσματικότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και τους εκπαιδευτικούς γενικότερα, φρονούμε ότι πρόκειται για ένα ερώτημα με πολλές πτυχές, που χρήζει μεγάλης επιστημονικής έρευνας για να μπορέσει να συγκεντρωθεί αρκετός αριθμός ερευνητικών δεδομένων τα οποία θα έδιναν και μια έγκυρη απάντηση για το μέγεθος της ωφέλειας ή της βλάβης. Στην εργασία αυτή έγινε μια αρχική προσέγγιση και αναζήτηση για θετικά και αρνητικά στοιχεία από τη μη εφαρμογή της αξιολόγησης στην πράξη. Φαίνεται πως η εκπαίδευση στη χώρα μας απέφυγε μειονεκτήματα της διαδικασίας εφαρμογής της αξιολόγησης αλλά έχασε και το βασικό πλεονέκτημα της αξιολόγησης ως βελτιωτική και ανατροφοδοτική διαδικασία. Τέλος αναφορικά με το σύστημα αξιολόγησης που θα μπορούσε να εφαρμοστεί, υπάρχει η γνώση των συστημάτων εφαρμογής της αξιολόγησης σε άλλες χώρες, την οποία μπορούμε και να αξιοποιήσουμε. Για τις δικές μας συνθήκες πιστεύουμε ότι η αυτοαξιολόγηση ή η αλληλοαξιολόγηση με διαμορφωτικούς και όχι τελικούς σκοπούς, ως μια πιο συμμετοχική διαδικασία ίσως είναι η καλύτερη επιλογή ώστε να εφαρμοστεί η αξιολόγηση στην Ελλάδα μετά από τόσα πολλά χρόνια. Έτσι με πιο ήπιο τρόπο θα μπορούσε να δημιουργήσει μια εμπειρία και μια κουλτούρα αξιολόγησης που αργότερα θα δύναται να αξιοποιηθεί για την εισαγωγή ενός άλλου πιο ολοκληρωμένου συστήματος αξιολόγησης αν χρειαστεί.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Βερδής, Α. (2001). Αξιολόγηση, εκπαιδευτικό έργο, ποιότητα: Αποσαφηνίσεις και συσχετίσεις. Στο: Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση; Πώς;, 97-106, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δεληγιάννη, Α. (2002). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στα πλαίσια σύγχρονων απόψεων της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 33, 28-44.
- Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (1999). Εκπαιδευτική Αξιολόγηση: Η αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου, Αθήνα: Γρηγόρη.
- Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (2002). Εκπαιδευτική Αξιολόγηση – Η αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπ/κού Έργου, Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ζουγανέλη, Κ., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε. & Τσάφος, Β. (2007). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, Τεύχος 13.
- Κουτελάκης, Χ. (2003). Σκέψεις και προτάσεις για την υποστήριξη της αξιολόγησης στην εκπαίδευση. Τα Εκπαιδευτικά, 65-66, 250-257.

- Κουτούζης, Μ. (2003). Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Εξηγήσεις και παρεξηγήσεις. *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 30, 28-29.
- Κυριακίδης, Λ. (2001). Συμμετοχική αξιολόγηση σχολικής μονάδας για σκοπούς βελτίωσης της αποτελεσματικότητάς της. Στο: *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση; Πώς; Μεταίχιμο*.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1993). *Εκπαιδευτικοί και Αξιολόγηση*, Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Νεράτζης, Ι. (2001). Τα προβλήματα που επισημαίνονται κατά την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και η μετατροπή τους σε προγράμματα επιμόρφωσης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 118, 89-100.
- ΟΟΣΑ, (2011). «Καλύτερες επιδόσεις και επιτυχείς μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση, προτάσεις για την εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα».
- Παλαιοκρασάς Σ., Δημητρόπουλος Σ. & Κωστάκη Α. & Βρετάκου Β., (1997). «Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης. Ευρωπαϊκές τάσεις και πρόταση για ένα πλαίσιο ελληνικής πολιτικής», Κ.Π.Ε.Ε. Αθήνα : Ιων.
- Παμουκτσόγλου, Α. (2001). Αποτελεσματικό σχολείο. Χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησης του. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* (ηλεκτρονικό περιοδικό, www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyxos5), 5, 81-90.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1988). Η αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών: Από τη Συγκρουσιακή Θεώρηση στην Αναζήτηση της Κοινωνικής Δυναμικής. *Παιδαγωγικός Λόγος και Νεοελληνική Εκπαίδευση*, 76-109.
- Πασιαρδής, Π. (1996). Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*, Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Πασιαρδής, Π., Πασιαρδή, Γ. (2000). *Αποτελεσματικά Σχολεία. Πραγματικότητα ή ουτοπία*, Αθήνα: τυπωθήτω-Δαρδανός.
- Ρηγοπούλου-Σεραφείμ, Ε. (2002). Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και συναίνεση. *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 28, 38-39.
- Σιάρκος, Γ. (2003). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Όρος επιτυχίας του εκπαιδευτικού συστήματος. *Τα Εκπαιδευτικά*, 65-66, 175-183.
- ΥΠΑΙΘ, (1998). Υπουργική Απόφαση Δ2/1938/26-02-1998, *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών*.
- Φ.Ε.Κ. 144/τ.Α' (7-12-1982), Νόμος 1304/1982, Για την επιστημονική - παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και τη Μέση Τεχνική - Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.**
- Φ.Ε.Κ. 632/τ.Β' (21-08-1970), Ν.Δ. 651/1970, *Περί καθορισμού διαδικασίας επιλογής προσλαμβανόμενου προσωπικού εις θέσεις αρμοδιότητας Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων*.

- Φ.Ε.Κ. 100/τ.Α' (30-04-1976), Νόμος 309/1976, *Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως*.
- Φ.Ε.Κ. 77/τ.Α' (29-05-1984), Προεδρικό Διάταγμα 214, *Καθήκοντα και αρμοδιότητες των Σχολικών Συμβούλων*.
- Φ.Ε.Κ. 167/τ.Α' (30-09-1985), Νόμος 1566/1985, *Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*.
- Φ.Ε.Κ. 84/τ.Α' (06-05-1988), Προεδρικό Διάταγμα 194/1988, *Καθορισμός των προσόντων διορισμού σε θέσεις δημοσίων υπηρεσιών και νομικών προσώπων*.
- Φ.Ε.Κ. 79/τ. Α' (19-05-1992), Νόμος 2043/1992, *Εποπτεία και διοίκηση της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*.
- Φ.Ε.Κ. 138/τ.Α' (25-08-1993), Προεδρικό Διάταγμα 320/1993, *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση*.
- Φ.Ε.Κ. 188/τ.Α' (23-09-1997), Νόμος 2525/1997, *Ενιαίο Λύκειο, Πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις*
- Φ.Ε.Κ. 24/τ. Α' (13-02-2002), Νόμος 2986/2002, *Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις*
- Φ.Ε.Κ. 240/τ. Α' (05-11-2013), Προεδρικό Διάταγμα 152/2013, *Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*
- Χανιωτάκης, Ν., Καψάλης, Α. (2002). Αξιολόγηση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. *Επιστήμες Αγωγής*, 2/2002, 27-37.

Ξενογλωσση

- Fielding, M. (1997). Beyond school effectiveness and school improvement: lighting the slow fuse of possibility. *The Curriculum Journal*, 8(1), 7-27.
- Fuller, B. (1987). School effects in the Third World. *Review of Educational Research*, 57 (3), 255-292.
- Haertel, E. H. (1991). New forms of teacher assessment. *Review of Research in Education*, 17, 3-30.
- Kyriakides, L. & Campbell, R.J. (2000). *School self-evaluation and accountability: a theoretical analysis*. Proceedings of the 6th Annual Conference of UK Evaluation Society, London, UK, 25-58.
- Mac Beath, J. (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο – Ουτοπία και πράξη* (μτφρ. Δούκας, Χ. & Πολυμεροπούλου, Ζ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 21-108.
- Nevo, D. (1994). How Can Teachers Benefit from Teacher Evaluation? *Journal of*

- Personnel Evaluation in Education 8:109-117.
- Pashiardis, P. (1997). Towards Effectiveness: what do secondary school leaders need in Cyprus? *British Journal of In-service education*, 23(2), 267-282.
- Peterson, K. D.; Wahlquist, C. & Bone, K. (2000). Student surveys for teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 14 (2), 135-153.
- PISA, (2018). OECD. Snapshot of student's performance in reading, mathematics and science.
- Walberg, H. J. (1991). Improving school science in Advanced and Developing Countries. *Review of Educational Research*, 91 (1), 25-69.

Ιστοσελίδες

- I.E.Π. (2020). Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου, Παρατηρητήριο της ΑΑΔΕ. Βασικά σημεία αναφοράς στη νομοθεσία σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Ανακτήθηκε 10-05-2020 από <http://aee.iep.edu.gr/legislation>

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Ο κ. **Κρέκης Δημήτριος** είναι εκπαιδευτικός ΠΕ70, Πτυχίο Παιδαγωγικού Δημοτικής Α.Π.Θ. Μετεκπαίδευση στο Διδασκαλείο Δ. Γληνός του Παιδαγωγικού Δημοτικής Α.Π.Θ. Μεταπτυχιακό στην «Εκπαιδευτική Ηγεσία και Πολιτική» στο Α.Π.ΚΥ. Στοιχεία επικοινωνίας: dikrekis@yahoo.gr

Μανιάτη Έλενα

**Όψεις της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης
στην Ελλάδα:
Διαδικασίες εκσυγχρονισμού της
επιστημονικής πρακτικής (1860-1890)**

Περίληψη

Το Πανεπιστήμιο του Όθωνος ιδρύεται το 1837 και η θεσμική ενσωμάτωση των φυσικών επιστημών στη Φιλοσοφική Σχολή, στον άξονα υιοθέτησης της γνωσιολογικής συνέχειας με το παρελθόν, αποτέλεσε, κατά κάποιο τρόπο, το υπόστρωμα εδραίωσης και προσαρμογής της επιστήμης στην Ελλάδα. Ωστόσο, την τελευταία εικοσαετία του 19ου αι. αρχίζει να γίνεται αισθητός ο απόηχος του φυσιοκρατικού κινήματος στην Ευρώπη και η στενή σύνδεσή του με την ορμητική ανάπτυξη των παραγωγικών δυνάμεων. Επομένως, προκύπτει η ανάγκη αναβάθμισης του εγχώριου επιστημονικού λόγου και η διαμόρφωση ενός ευνοϊκού πεδίου εφαρμογής των φυσικών επιστημών. Για τον Καθηγητή Χημείας, Αναστάσιο Χρηστομάνο (1841-1906), ο ενθουσιώδης ζήλος υπέρ της φυσιογνωστικής παιδείας συνοδεύτηκε με τις προσπάθειες εκσυγχρονισμού της επιστημονικής πρακτικής με την καθιέρωση της επιστημονικής εκπαίδευσης των φοιτητών και την ίδρυση εργαστηρίων. Στόχος της εργασίας είναι να παρουσιάσει τη ρητορική που διαπνέει τα κείμενα του Χρηστομάνου υπέρ της ίδρυσης Χημείου, προκειμένου να κριθεί η αποτελεσματικότητα των επιχειρημάτων για

την πραγμάτωση του σκοπού στο πλαίσιο εκσυγχρονισμού της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, καθώς και να καταδειχθεί ο τρόπος με τον οποίο αρχίζει να οικοδομείται το επιχείρημα της Προόδου της χώρας, επιχείρημα που θα σφραγίσει την έκφραση της αναγκαιότητας ανάπτυξης εγχώριας επιστημονικής πρακτικής.

Λέξεις – κλειδιά: Πανεπιστήμιο, εκσυγχρονισμός, φυσικές επιστήμες, Χημείο, πρόοδος, Χρηστομάνος

Aspects of university education in Greece: Procedures for modernizing scientific practice (1860-1890)

Abstract

The University of Otto was founded in 1837 and the institutional integration of the natural sciences in the School of Philosophy, in the axis of the adoption of epistemological continuity with the past, was, in a way, the basis for the adaptation of science in Greece. However, in the last twenty years of the 19th c the naturalist movement in Europe and its close connection with the rapid development of the productive forces is beginning to be felt. Therefore, the need arises to upgrade the domestic scientific discourse and to form a favorable field of application of the natural sciences. For the Professor of Chemistry, Anastasios Christomanos (1841-1906), the enthusiastic zeal for the natural sciences was accompanied by efforts to modernize scientific practice by establishing students' scientific education and establishing laboratories. The aim of this work is to present the rhetoric that pervades the texts of Christomanos in favor of the establishment of Chemistry laboratory, in order to judge the effectiveness of the arguments for the realization of the purpose in the context of modernization of university education and how the argument of the Progress of the country begins to be constructed, an argument that will seal the expression of the necessity of developing domestic scientific practice.

Keywords: University, modernization, natural sciences, Chemistry laboratory, progress, Christomanos

1. Εισαγωγή

Το Πανεπιστήμιο του Όθωνος ιδρύεται το 1837 και η θεσμική ενσωμάτωση των φυσικών επιστημών στον χώρο της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου φαίνεται ότι δεν προκάλεσε αντιδράσεις, αφού η υιοθέτηση της γνωσιολογικής συνέχειας με το παρελθόν αποτέλεσε, κατά κάποιο τρόπο, το υπόστρωμα εδραίωσης και προσαρμογής της επιστήμης στην Ελλάδα. Την τελευταία

εικοσαετία του 19ου αι., όμως, γίνεται αισθητός ο απόηχος του φυσιοκρατικού κινήματος στην Ευρώπη και η στενή σύνδεσή του με την ορμητική ανάπτυξη των παραγωγικών δυνάμεων. Αυτό είχε ως συνέπεια την ανάγκη αναβάθμισης του εγχώριου επιστημονικού λόγου και τη διαμόρφωση ενός ευνοϊκού πεδίου εφαρμογής των φυσικών επιστημών. Μια τέτοια προοπτική, προφανώς, «συγκρούστηκε» με τον κλασικότροπο χαρακτήρα της εκπαίδευσης, ο οποίος, συν τοις άλλοις, εξυπηρετούσε τις εθνικές προτεραιότητες και λειτουργούσε νομιμοποιητικά ως προς την άντληση αξιοπιστίας από το παρελθόν. Από την άποψη αυτή, έχει ενδιαφέρον να καταδειχθούν οι όροι διαμόρφωσης του νέου διανοητικού τοπίου στο πλαίσιο εκσυγχρονισμού της επιστημονικής πρακτικής.

Στην εργασία, καταρχάς, παρουσιάζεται η ρητορική του εκσυγχρονισμού μέσα από τα βασικά επιχειρήματα που επικαλέστηκαν οι Έλληνες επιστήμονες στην προσπάθειά τους να ενδυναμώσουν το ενδιαφέρον για τις φυσικές επιστήμες. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται η ρητορική που διαπνέει τα κείμενα του καθηγητή Χημείας Αναστασίου Χρηστομάνου (1841-1906), σε συνδυασμό με τις προσπάθειές του για τον εκσυγχρονισμό της επιστημονικής πρακτικής με την καθιέρωση της επιστημονικής εκπαίδευσης των φοιτητών και την ίδρυση του Χημείου¹. Τέλος, αναδεικνύεται ο τρόπος με τον οποίο, τόσο ο Χρηστομάνος όσο και η κοινότητα των φυσικών επιστημόνων προτάσσουν την ανάγκη αξιοποίησης της επιστημονικής γνώσης για την επίλυση ζητημάτων καθημερινής πρακτικής και πώς η Πολιτεία ανταποκρίνεται στο αίτημα για την ανάγκη θέσπισης και διάδοσης των φυσικών επιστημών και την πρακτική αξιοποίησή τους προς όφελος του κοινωνικού συνόλου.

2. Σκοπός της εργασίας

Στην εργασία επιχειρείται να παρουσιαστεί η ρητορική που διαπνέει τα κείμενα του Χρηστομάνου υπέρ της ίδρυσης Χημείου, όχι μόνο για να κριθεί η αποτελεσματικότητα των επιχειρημάτων για την πραγμάτωση του σκοπού, αλλά και γιατί μέσα από αυτήν παρουσιάζεται με σαφήνεια ο τρόπος με τον οποίο αρχίζει να οικοδομείται το επιχείρημα της Προόδου της χώρας, επιχείρημα που θα σφραγίσει την έκφραση της αναγκαιότητας ανάπτυξης εγχώριας επιστημονικής πρακτικής. Παράλληλα, έχει ενδιαφέρον να διαφανεί πώς άλλοτε μέσα από εντάσεις και οξύνσεις -που συχνά οδηγούν σε κρίση τη σχέση των φυσικών επιστημόνων με την Πολιτεία- και πώς άλλοτε μέσα από συναίνεσεις και υποχωρήσεις, διαμορφώνεται ο εγχώριος επιστημονικός λόγος, ο οποίος, με όλες τις ιδιομορφίες και ιδιαιτερότητές του, υπήρξε φορέας διάχυσης του επιστημονικού τρόπου σκέψης.

1 Μανιάτη, Ε. (2001), *Απόπειρες εκσυγχρονισμού στο ελληνικό Πανεπιστήμιο (τέλη 19^{ου} – αρχές 20^{ου} αιώνα)* Εκπαιδευτική διαδικασία, επιστημονική παραγωγή και κοινωνική προσφορά των εργαστηρίων Φυσικών Επιστημών. Διδακτορική Διατριβή (ΕΚΠΑ-ΕΜΠ), σ.σ. 112-113.

3. Η θεωρητική συζήτηση

3.1. Η ρητορική του εκσυγχρονισμού

Η ελληνική πανεπιστημιακή κοινότητα των φυσικών επιστημόνων, στις απαρχές του επιστημονικού βίου της, συνειδητοποιεί ότι κύριο μέλημά της πρέπει να είναι η κοινωνική και γνωσιολογική αναβάθμιση του γνωστικού της αντικειμένου. Για τον λόγο αυτόν υιοθετεί μια σειρά επιχειρημάτων που συνηγορούν υπέρ της ενίσχυσης και διάδοσης των φυσικών επιστημών, ενώ παράλληλα επιδιώκει μία σαφή αλλαγή του προσανατολισμού, του σκοπού και του ρόλου του Πανεπιστημίου.

Το Πανεπιστήμιο, όπως είναι φυσικό, αποτελεί τον χώρο ο οποίος θα πρέπει να προσαρμοστεί στα νέα αιτήματα της σύγχρονης επιστήμης για να μπορέσει να φιλοξενήσει στο εσωτερικό του, αφ' ενός μεν τις εξελίξεις των φυσικών επιστημών και αφ' ετέρου να ικανοποιήσει λειτουργικά την ενεργή ενασχόληση της επιστημονικής κοινότητας με τις φυσικές επιστήμες. Για πολλά χρόνια όμως – από την ίδρυσή του ακόμα – το Πανεπιστήμιο θεωρείτο το ίδρυμα εκείνο, το οποίο σκόπευε στην καλλιέργεια της θεωρητικής επιστημονικής σκέψης και έρευνας, στην παροχή μόρφωσης σύμφωνα με τις επικρατούσες αξίες της εποχής και στην παρασκευή αποφοίτων ικανών να καλύψουν τις πρώτες ανάγκες του κρατικού μηχανισμού. Η παρουσία, όμως, της πανεπιστημιακής κοινότητας φυσικών επιστημόνων, καθώς και οι ευνοϊκές συνθήκες που παρουσιάζονται στον οικονομικό τομέα, με τη δημιουργία μιας έστω υποτυπώδους βιομηχανικής ανάπτυξης, διαμορφώνουν ένα θετικό συγκυριακό πλαίσιο, που επιτρέπει πλάι στους παραδοσιακούς αυτούς σκοπούς του Πανεπιστημίου να προστεθεί κι ένας νέος, αυτός της παροχής επιστημονικών υπηρεσιών και έρευνας χρήσιμης στις πρακτικές εφαρμογές. Βασική προϋπόθεση όμως μιας τέτοιας προοπτικής ήταν η καλλιέργεια των φυσικών επιστημών και η διάδοση της πρακτικής εφαρμογής των κατακτήσεων της θεωρητικής επιστήμης². Στην προσπάθεια κατανόησης και ερμηνείας της εμπλοκής του Πανεπιστημίου στο κοινωνικό γίνεσθαι, όπως αυτή γίνεται αντιληπτή και προβάλλεται από την κοινότητα των φυσικών επιστημόνων, θα πρέπει να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο εκφράστηκαν κάποια ρεύματα και ιδεολογικές τάσεις, με σκοπό τον εκσυγχρονισμό του περιεχομένου και του ρόλου του, κατά την τριακονταετία 1860-1890, περίοδο που συμπίπτει με αυξημένες αναπτυξιακές ανάγκες της χώρας. Το βασικό επιχείρημα που επικαλέστηκαν οι Έλληνες επιστήμονες στην προσπάθειά τους να ενδυναμώσουν το ενδιαφέρον για τις φυσικές επιστήμες και συγχρόνως να πείσουν τον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο για την αξία της διάδοσής τους, είναι η πρακτική αξιοποίηση των φυσικών επιστημών προς όφελος της κοινωνίας.

Το επιχείρημα αυτό, όχι μόνο διατυπώθηκε πολύ νωρίς μέσα στα

2 Βαξεβάνογλου, Α., (1987), Άνθρωποι των επιχειρήσεων στο Πανεπιστήμιο. Στο: *Πανεπιστήμιο, Ιδεολογία και Παιδεία*, τομ. Α', Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου (Αθήνα 21-25 Σεπτεμβρίου 1987). Αθήνα: ΙΑΕΝ, σ. 236.

κείμενα των φυσικών επιστημόνων, αλλά φαίνεται ότι επηρέασε και μέρος των δραστηριοτήτων τους. Ο Ξ. Λάνδερερ, καθηγητής Φαρμακευτικής και ιδιαίτερος αρχιφαρμακοποιός του Όθωνα³, εργάστηκε προς αυτήν την κατεύθυνση και επεδίωξε τη σύγκλιση επιστημονικής παραγωγής και κοινωνικής δράσης, ενώ την τάση που απέβλεπε στον πρακτικό σκοπό του επιστημονικού έργου ακολούθησαν σχεδόν και όλοι οι υπόλοιποι φυσικοί επιστήμονες των πρώτων χρόνων λειτουργίας του Πανεπιστημίου: Θ. Ορφανίδης, Κ. Δομνάνδος, Η. Μητσόπουλος. Ο τελευταίος μάλιστα, στον εναρκτήριο λόγο τους στις 27 Οκτωβρίου 1845⁴, θα αναφερθεί, στις υλικές και κοινωνικές ωφέλειες που παρέχουν οι φυσικές επιστήμες. Ο λόγος για το πρακτικό κοινωνικό όφελος από την επιστήμη λειτούργησε από την αρχή ως γέφυρα επικοινωνίας μεταξύ της πανεπιστημιακής κοινότητας και της Κοινωνίας. Κι όσο τα αιτήματα παγιώνονταν και διατυπώνονταν με μεγαλύτερη σαφήνεια, τόσο το επιχείρημα της αξιοποίησης της σύγχρονης επιστημονικής γνώσης γινόταν πιο ισχυρό. Πολύ γρήγορα, όπως προκύπτει από κείμενα των φυσικών επιστημόνων, συνοδεύτηκε και από την ανάλογη ρητορική, η οποία διατυπωνόταν μεν για να ενισχύσει το ίδιο το επιχείρημα, πλαισιώνε όμως με τρόπο εύστοχο κι ένα σύνολο άλλων αιτημάτων, τα οποία η κοινότητα δεν έπαψε ποτέ να διεκδικεί, με κύριο αυτό της εδραίωσης και ενίσχυσης των φυσικών επιστημών.

3.2. Το αίτημα της πρακτικής επιστημονικής εργασίας και της επιστημονικής διευθέτησης ζητημάτων κοινωνικής πρακτικής – Η ίδρυση και λειτουργία του Χημείου.

Βασική προϋπόθεση για τη δημιουργία ενός ευνοϊκού πεδίου εφαρμογών των φυσικών επιστημών ήταν αναντίρρητα η καθιέρωση της επιστημονικής εργασίας των φοιτητών και η ίδρυση εργαστηρίων, τα οποία θα συντελούσαν στην πρακτική επιστημονική διαμόρφωση των σπουδών και παράλληλα θα κάλυπταν μεγάλο μέρος των πρακτικών αναγκών του καθημερινού βίου.

Για τον Χρηστομάνο, ο ενθουσιώδης ζήλος υπέρ της φυσιολογικής παιδείας συνοδεύτηκε από ένα σύνολο πρακτικών ενεργειών για την ίδρυση Χημείου. Παραλαμβάνοντας το μικρό χημικό εργαστήριο του Λάνδερερ, το οργάνωσε έτσι “ώστε [...] το χημείον να χρησιμεύη ουχί μόνον εις απάσας τας του καθηγητού χημικάς εργασίας, αλλά και εις αναλύσεις ορυκτών, υδάτων και αερίων, οργανικών σωμάτων, προϊόντων της βιομηχανίας κλπ., εργασίας λίαν αναγκαίας εις τον επιστημονικόν και κοινωνικόν βίον”⁵. Γι’ αυτό το μικρό

3 Χρηστομάνος, Α.Κ. (1885), Λόγος επικήδειος εκφωνηθείς εις τον Ξαβέριον Λάνδερερ, Αθήνα, σ. 2 (μελέτη από χειρόγραφο το οποίο ευγενικά παραχωρήθηκε για τις ανάγκες της έρευνας από τον Αναστάσιο Δαμβέργη, εγγονό του καθηγητή Φαρμακευτικής Χημείας στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, Α.Κ. Δαμβέργη (1892-1917).

4 Μητσόπουλος, Η. (1845), Ο εναρκτήριός μου λόγος, ανάτυπο από το περιοδικό *Προμηθεύς* 19(1892), σ.σ. 3-16.

5 Βενιζέλος, Μ. (1867), Λόγος εκφωνηθείς υπό του πρώην πρυτάνεως του Πανεπιστημίου παραδίδοντος την Πρυτανείαν τω διαδόχω αυτού. Στο: *Λογοδοσία Παγκαβή 1865-1866*, Αθήνα, σ. 31.

υποτυπώδες χημικό εργαστήριο θα μιλήσει και λίγο αργότερα ο πρύτανης Θ. Ορφανίδης, τονίζοντας την ανάγκη λειτουργίας του για την εξυπηρέτηση των αναγκών της επιστήμης της χημείας, η οποία εξετάζει τη φύση και την πολυμορφία της ύλης και θεωρείται η μητέρα της ευρωπαϊκής βιομηχανίας. Το παράδειγμα της Γαλλίας και της Γερμανίας, όπου συστήθηκαν πολυπληθή χημικά εργαστήρια, αρχίζει να λειτουργεί ως πρότυπο για ανάλογες τοπικές πρωτοβουλίες⁶. Η ρητορική που διαπνέει τα κείμενα του Χρηστομάνου υπέρ της ίδρυσης Χημείου έχει μεγάλο ενδιαφέρον, όχι τόσο για να κριθεί η αποτελεσματικότητα ή όχι των επιχειρημάτων για την πραγμάτωση του σκοπού, όσο γιατί μέσα από αυτήν παρουσιάζεται με σαφήνεια ο τρόπος με τον οποίο αρχίζει να οικοδομείται το επιχείρημα της Προόδου, επιχείρημα που θα σφραγίσει την έκφραση της αναγκαιότητας ανάπτυξης εγχώριας επιστημονικής δυναμικής. Ο Χρηστομάνος δεν διστάζει, στην έκθεση των πεπραγμένων του Χημείου του έτους 1867-1868, να υποστηρίξει την άποψη ότι η διδασκαλία της Χημείας χωρίς την παράλληλη εισαγωγή πρακτικών μαθημάτων δεν έχει αξία, για να συνεχίσει ότι κάθε προσπάθεια για την ενίσχυσή τους μπορεί να μοιάζει ότι είναι αφανής, στην πραγματικότητα όμως είναι αυτή η προσπάθεια που μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη της χημικής βιομηχανίας, “ης τοσαύτην έχομεν ανάγκην και εις ην κατ’ εξοχήν σήμερον οφείλουσι τα πεπολιτισμένα έθνη την ευημερίαν αυτών.” Η Χημεία είναι η επιστήμη που αποτελεί όργανο της έρευνας για όλες σχεδόν τις άλλες επιστήμες, αλλά “και εις όλας τας τάξεις του καθ’ ημέραν βίου εισδύει διά του εμπορίου και της εν γένει βιομηχανίας”⁷.

Βρισκόμαστε στο 1867, τριάντα χρόνια μετά την ίδρυση του Πανεπιστημίου και τριάντα χρόνια πριν ο Χρηστομάνος μιλήσει αποκλειστικά στον πρυτανικό του λόγο για την αξία θέσπισης και διάδοσης των φυσικών επιστημών και για την πρόοδο που αυτές ευαγγελίζονται. Είναι όμως εντυπωσιακό το πώς μπορούμε να ανιχνεύσουμε μέσα σ’ αυτούς του συλλογισμούς τα βασικά σημεία τα οποία θα κυριαρχήσουν στην προσπάθεια σύνδεσης φυσικών επιστημών και προόδου. Το αίτημα του Χρηστομάνου για ίδρυση Χημείου διατυπώνεται καθαρά τον Νοέμβριο του 1874⁸, όταν πλέον διαπιστώνει ότι ο τριπλός σκοπός λειτουργίας του υπάρχοντος Χημείου δεν εκπληρώνεται. Πιο συγκεκριμένα, το Χημείο θα πρέπει να χρησιμεύει στην εκτέλεση πειραμάτων του θεωρητικού μαθήματος της Γενικής Χημείας, στην πρακτική εξάσκηση των φοιτητών, καθώς και στην ίδρυση και εισαγωγή της χημικής βιομηχανίας. Κι όσο κι αν οι δύο πρώτοι σκοποί κατά κάποιον τρόπο επιδιώκονται μέσα από ατελείς διαδικασίες, ο τρίτος, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Χρηστομάνος, “μόνον εν τη διανοία εισέτι

6 Ορφανίδης, Θ. (1868), Λόγος εκφωνηθείς υπό του πρυτάνεως τω διαδόχω αυτού. Στο: *Λογοδοσία Ορφανίδου 1867-1868*, Αθήνα, σ.σ. 54-55.

7 Χρηστομάνος, Α.Κ. (1868), Έκθεσις περί Χημείου και διδασκαλίας της Χημείας. Στο: *Λογοδοσία Ορφανίδου 1867-1868*, Αθήνα, σ.σ. 160-163.

8 Χρηστομάνος, Α.Κ. (1875), Έκθεσις περί των εν τω Χημείο εργασιών κατά το ακαδημαϊκό έτος 1873-74. Στο: *Λογοδοσία Μακκά 1873-1874*, Αθήνα, σ. 72.

υπάρχει”, αφού μπορεί να γίνει εφικτός μόνο με την ίδρυση Χημείου, όπου θα διδάσκεται η Πρακτική Χημεία ως ιδιαίτερο μάθημα. Για άλλη μια φορά δε χάνει την ευκαιρία να μιλήσει για την αξία των πρακτικών εφαρμογών της Χημείας στην παραγωγή κατεργασμένων χημικών προϊόντων από τα ήδη υπάρχοντα σε αφθονία φυσικά προϊόντα της Ελλάδας. Κάτι τέτοιο θα ωθούσε στη δημιουργία σχετικών βιομηχανικών επιχειρήσεων και στην αξιοποίηση των κεφαλαίων. Και βέβαια ολοκληρώνει τον συλλογισμό του αναφέροντας το προσφιλές παράδειγμα των πολιτισμένων εθνών της Ευρώπης, όπου η βιομηχανία ανθεί χάρη στις συγκροτημένες προσπάθειες για τη διάδοση των φυσικών επιστημών και την ίδρυση μεγάλων χημείων. Αυτό που θα πρέπει να επιστημάνουμε είναι το γεγονός ότι σ’ αυτή τη δεδομένη στιγμή το βάρος του ενδιαφέροντος για την κάλυψη των κοινωνικών αναγκών και για τη θεμελίωση μιας έστω και υποτυπώδους χημικής βιομηχανίας φαίνεται να το φέρουν οι επιστήμονες, αφού η έρευνα δεν αναδεικνύει κάποιες ιδιαίτερης σημασίας πρωτοβουλίες από τη μεριά της Πολιτείας, που να στοχεύουν στη θέσπιση κάποιων επιστημονικών υπηρεσιών για την ενδυνάμωση της βιομηχανικής παραγωγής. Αυτή η διαπίστωση μας δίνει τη δυνατότητα να ερμηνεύσουμε τις πρωτοβουλίες των πανεπιστημιακών μέσα στο πλαίσιο που οι ίδιοι οριοθέτησαν με βάση τη διαδικασία της επιστημονικής διευθέτησης κοινωνικών ζητημάτων. Μία τέτοια συγκυρία σαφώς ενισχύει την επιστημονική ιδιότητα των φυσικών επιστημόνων και κατ’ επέκταση ενδυναμώνει το εγχώριο επιστημονικό τους έργο, ικανοποιώντας έτσι μέρος των προσδοκιών τους.

Το ζήτημα της έμφασης του Πανεπιστημίου στη θεωρούμενη κλασική παιδεία, στην αρχαιοελληνική παράδοση, στον έντονο λογιολατρισμό και στις φιλολογικές αναλύσεις, οι οποίες κατέληγαν σε αντιφυσιογνωστική φιλολογικότητα, καθώς και η ανάγκη αποδέσμευσης της διδασκαλίας των φυσικών επιστημών από το θεωρητικό πλαίσιο της Φιλοσοφικής Σχολής, δεν έχει ακόμα ακουστεί. Μία πρώτη νύξη για τον φιλολογικό προορισμό του Πανεπιστημίου θα κάνει ο Χρηστομάνος, σε έγγραφο του προς τον Πρύτανη στις 30 Νοεμβρίου 1875⁹, όπου εκτός των άλλων, μέσα στο προσφιλές μοτίβο της ανάγκης ενίσχυσης των φυσικών επιστημών θα αναφερθεί ιδιαίτερα στην επιστήμη της Χημείας, θα επιστημάνει το πόσο παραμελημένη είναι μέσα στον χώρο του Πανεπιστημίου και θα εξάρει για άλλη μια φορά τη συμβολή της στις ιατρικές και φυσιολογικές επιστήμες, στην τέχνη και στη βιομηχανία.

Το ακαδημαϊκό έτος 1877-78, κατά το οποίο πρύτανης υπήρξε ο Α. Αναγνωστάκης, γνώστης των φυσικών επιστημών και εκτιμητής της σπουδαιότητάς τους, σύμφωνα με τους χαρακτηρισμούς του ίδιου του Χρηστομάνου, δόθηκε η οικονομική δυνατότητα στον Χρηστομάνο να επισκεφθεί σε διάστημα τριών μηνών τα σπουδαιότερα Χημεία της Ευρώπης, “χάριν σπουδής των τε νεωτέρων θεωριών εν τη χημεία και της πρακτικής διδασκαλίας.” Το γεγονός αυτό είναι

9 Χρηστομάνος, Α.Κ. (1876), Περίληψις της περί της διδασκαλίας της Χημείας και του Χημείου εκθέσεως. Στο: *Λογοδοσία Ρομπότου 1874-1875*, Αθήνα, σ.σ. 49-53.

ιδιαίτερα σημαντικό, όχι τόσο γιατί ήταν η πρώτη φορά κατά την οποία συμμετείχε κάποιος καθηγητής των φυσικών επιστημών σε μία τέτοια αποστολή, όσο γιατί, όπως ομολογεί ο Χρηστομάνος, οι επιδράσεις που δέχτηκε από το επιστημονικό περιβάλλον των πανεπιστημίων της Ευρώπης τον κινητοποίησαν να καταστήσει το μάθημά του “ως οίον τε ομοιότερον προς των καθηγητών της Εσπερίας”¹⁰. Παράλληλα, παρατηρώντας τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας των χημείων αυτών, θα συνοψίσει κατ’ επιλογή του τα γενικά και ειδικά χαρακτηριστικά για την ίδρυση ενός ολοκληρωμένου Χημείου για το ελληνικό Πανεπιστήμιο. Στην ίδια Λογοδοσία ο Χρηστομάνος, θεωρώντας τη Χημεία ως το μόνο όργανο έρευνας των πρακτικών, αλλά και των θεωρητικών επιστημών, καθώς και το όργανο του νεότερου πολιτισμού, προτείνει συγκεκριμένες λύσεις για τη διάδοσή της: είναι απαραίτητο να προαχθεί “διά της εισαγωγής νέου οργανισμού της διδασκαλίας αυτής εν Σχολείois, Γυμνασίois και τω Πανεπιστημίω και δια της ιδρύσεως νέου και καταλλήλου χημείου”¹¹. Τον αρχικό ενθουσιασμό του Χρηστομάνου “υπέρ της αναπτύξεως [...] της Χημείας και του ενδιαφέροντος αυτής, ήτοι του Χημείου”, τον διαδέχθηκε η απογοήτευση, εξ αιτίας της άρνησης της Πολιτείας να συνδράμει ουσιαστικά στην επίτευξη του συγκεκριμένου σκοπού. Κι ενώ το Πανεπιστήμιο φαίνεται, όχι πάντα αλλά αρκετές φορές, πρόθυμο να βοηθήσει και συμεριζείται τα αιτήματα της κοινότητας των φυσικών επιστημόνων¹², η Πολιτεία “ουδεμία [καταβάλλει φροντίδα] ένεκα αγνοίας, είτε ένεκα λόγων προσωπικών, είτε τέλος ένεκα ολιγορίας προς ανύψωσιν της επιστήμης ταύτης εις την πρέπουσα αυτή θέσιν”¹³. Την απογοήτευση θα ακολουθήσει η άρνηση εκ

10 Χρηστομάνος, Α.Κ. (1879), Έκθεσις περί των εν Χημείω εργασιών κατά το ακαδημαϊκό έτος 1877-78. Στο *Λογοδοσία Αναγνωστάκη 1877-1878*, Αθήνα, 1879, σ. 53.

11 Χρηστομάνος, Α.Κ. (1879), Έκθεσις περί των εν Χημείω εργασιών κατά το ακαδημαϊκό έτος 1877-78. Στο *Λογοδοσία Αναγνωστάκη 1877-1878*, Αθήνα, 1879, σ. 53.

12 Ο Χρηστομάνος εκφράζει τις προσωπικές του ευχαριστίες στον πρύτανη Δαμαλά, ο οποίος αν και θεολόγος ως προς την επιστημονική του ειδικότητα “και ουχί μύστης επιστήμης κάπως συγγενεστέρας”, μερίμνησε υπέρ της Χημείας και της διδασκαλίας της στο Πανεπιστήμιο “μετά στοργής και ευλαβείας.” (Χρηστομάνος, Α.Κ. (1880), Προς την Πρυτανείαν του Εθνικού Πανεπιστημίου», Στο *Λογοδοσία Δαμαλά 1878-1879*, Αθήνα, σ. 69). Αυτή η ευνοϊκή διάθεση του συγκεκριμένου πρύτανη, αλλά και άλλων πρυτάνεων, όπως του Α. Αναγνωστάκη (1877-78), Π. Κυριακού (1882-83), Μ. Βενιζέλου (1883-84), Κ. Κωστή (1884-85) και Γ. Καραμήτσα (1885-86), δεν θα πρέπει να χαρακτηρίσει ως γενικότερα θετικό και το όλο κλίμα μέσα στο Πανεπιστήμιο. Ο Χρηστομάνος τον Ιανουάριο του 1888, όταν πλέον από τον Ιούνιο του 1887 έχουν αρχίσει οι εργασίες ανέγερσης του Χημείου, θα μιλήσει ανοιχτά για τις επιθέσεις που δέχτηκε εντός του πανεπιστημιακού χώρου, για τους “εντύπους λιβέλλους κατά της ιδέας της ανεγέρσεως νέου και ευρυχώρου Χημείου [τους οποίους] εξέδιδε και διμοιράζε καθηγητής, όν κατ’ ουδέν έβλαπτεν ή εξημίω πως η γενναία καλλιέργεια της επιστήμης ταύτης.” Ο Χρηστομάνος δεν κατονομάζει τον καθηγητή, αλλά, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Μ.Κ. Στεφανιδής (1948) στο: *Εκατονταετηρίς 1837-1937- Ιστορία της Φυσικομαθηματικής Σχολής*, τόμ. Α΄, Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο, σ. 64, δεν ήταν λίγοι και εκείνοι που πίστευαν ότι οι προσπάθειες του Χρηστομάνου έφθειραν τον ελληνικό χαρακτήρα της ελληνικής παιδείας και ως εκ τούτου, οι καινοτόμες ενέργειές του ήταν άκρως επικίνδυνες και επιβλαβείς. Ο Ν.Γερμανός (1896), στο: *Βιογραφικά Σημειώσεις περί του καθηγητού Αναστασίου Κ. Χρηστομάνου*, Αθήνα, σ. 27, αναφέρει ότι κάποιοι καθηγητές απαιτούσαν αντί του Χημείου να οικοδομηθεί πανεπιστημιακός ναός, για την καλλιέργεια του ηθικού και θρησκευτικού φρονήματος των φοιτητών, ενώ άλλοι ζητούσαν την ανέγερση κλασικού θεάτρου για τη διδασκαλία “των δραμάτων του Σοφοκλέους και των κλασικών της αρχαιότητος.” (Χρηστομάνος, Α.Κ. (1895), Έκθεσις περί των του Χημείου κατά το ακαδημαϊκόν έτος 1893-94. Στο: *Λογοδοσία Παλίδου 1893-1894*, Αθήνα, σ. 473).

13 Χρηστομάνος, Α.Κ. (1880). Προς την Πρυτανείαν του Εθνικού Πανεπιστημίου. Στο: *Λογοδοσία Δαμαλά*

μέρους του Χρηστομάνου κι έτσι το επόμενο ακαδημαϊκό έτος 1879-80 δεν προέβη σε καμία αγορά για τον πλουτισμό των Συλλογών του χημικού εργαστηρίου του, με τον ισχυρισμό ότι οι Συλλογές “καίτοι τακτικώς επιβλεπόμεναι, υπόκεινται εν τω όλως ακαταλλήλω χώρω του Χημείου εις μοιραίαν καταστροφήν”¹⁴.

Η «Έκθεσις των εν τω Χημείω Εργασιών», του ακαδημαϊκού έτους 1880-81¹⁵ είναι αποκαλυπτική, με την έννοια ότι ο Χρηστομάνος παρουσιάζει τη θέση την οποία κατέχει η Χημεία στις συνειδήσεις τόσο του πνευματικού, όσο και του ευρύτερα κοινωνικού περιγύρου: οι επιστημονικοί κύκλοι (προφανώς υπονοεί κάποια από τα μέλη της υπόλοιπης πανεπιστημιακής κοινότητας) φαίνεται να μη δείχνουν τη δέουσα προσοχή απέναντι στην επιστήμη της χημείας, παραγνωρίζοντας τη σημασία της και την επίδρασή της απέναντι και στις άλλες επιστήμες, ενώ από την άλλη μεριά και οι εμπορικοί και βιομηχανικοί και οι κυβερνητικοί κύκλοι αγνοούν παντελώς τη Χημεία και τη χημική τεχνολογία, με αποτέλεσμα να εισάγονται προϊόντα από το εξωτερικό, των οποίων η κατεργασία θα μπορούσε να γίνει στην Ελλάδα, τονώνοντας έτσι την εγχώρια βιομηχανική παραγωγή. Από τον Οκτώβριο του 1862, όταν προσκάλεσε τον Χρηστομάνο ο τότε Υπουργός Παιδείας Επ. Δεληγιώργης να έρθει στην Αθήνα, μέχρι το 1881, έχουν περάσει σχεδόν 20 χρόνια και ο απόηχος της όλης προσπάθειας της κοινότητας των φυσικών επιστημόνων για την ενίσχυση της επιστήμης του μοιάζει να είναι θλιβερός, αφού ούτε ο κοινωνικός περίγυρος ούτε η Πολιτεία φαίνεται να έχουν ουσιαστικά πειστεί για την ανάγκη διάδοσης και θέσπισης των φυσικών επιστημών, παρά τις αρχικά θετικές προθέσεις και εξαγγελίες και παρά τις κάποιες πρωτοβουλίες, οι οποίες δημιούργησαν ένα ευνοϊκό κλίμα, αλλά στη συνέχεια αποδείχθηκαν συγκυριακές και αποσπασματικές.

Επί πρωτανείας Π. Κυριακού (ακαδ. έτος 1882-83), καθηγητή Γενικής Παθολογίας της Ιατρικής Σχολής, το Πανεπιστήμιο ζητεί μέσω της Συγκλήτου από το Υπουργείο Παιδείας την έγκριση πίστωσης 200000 δρχ για την ίδρυση εργαστηρίων, –και στην προκειμένη περίπτωση για την ίδρυση χημικού εργαστηρίου– με τη διαπίστωση ότι οι φυσικές επιστήμες δεν έχει νόημα να διδάσκονται χωρίς την πειραματική απόδειξη της θεωρίας τους. Το Υπουργείο ακολουθεί την καθόλου αξιοπρεπή, αλλά εκτάκτως αποτελεσματική τακτική της γραφειοκρατικής καλυσιεργίας: καθυστερεί να απαντήσει και τελικά απαλείφει από τον προϋπολογισμό της Συγκλήτου το παραπάνω ποσό, με τη δικαιολογία ότι η αίτηση του Πανεπιστημίου για την έγκριση του ποσού δε συνοδευόταν από ιδιαίτερο προϋπολογισμό του έργου και τα αναγκαία προσχέδια του εργαστηρίου. Το Πανεπιστήμιο σπεύδει να συγκεντρώσει σχέδιο ομοειδών επιστημονικών εργαστηρίων από τη Γερμανία και αναθέτει στον αρχιτέκτονα

1878-1879, Αθήνα, σ. 69.

14 Χρηστομάνος, Α.Κ. (1881), Έκθεσις των εργασιών του Χημείου κατά το ακαδημαϊκόν έτος 1879-80. Στο: *Λογοδοσία Αρεταίου 1879-1880*, Αθήνα, σ. 53.

15 Χρηστομάνος, Α.Κ. (1882), Έκθεσις περί των εν Χημείω εργασιών κατά το ακαδημαϊκόν έτος 1880-81. Στο: *Λογοδοσία Λάκωνος 1880-1881*, Αθήνα, σ.σ. 72-76.

Ε. Τσίλλερ τον σχεδιασμό του χώρου και τον προϋπολογισμό της δαπάνης, η οποία υπολογίστηκε στις 130.000 δρχ. Κι ενώ η Σύγκλητος ήλπιζε στην άμεση έγκριση του ποσού και “καθ’ όσον εσκέπτετο [...] ότι η ίδρυσις του μόνου κατά την Ανατολήν Χημείου, ου μόνον θέλει αναδείξει την Ελλάδα επιστημονικώς προαγομένην, και περιθάλπουσαν δεόντως τας φυσικάς επιστήμας, αλλά και ότι θέλει τα μάλιστα συντελέσει και εις την πρόοδον της Ελληνικής Βιομηχανίας δια της εφαρμογής των φυσικών νόμων, όπως παρ’ άπασι τοις μεγάλοις έθνεσι τονύν συμβαίνει”¹⁶, για λόγους αδιευκρίνιστους η Κυβέρνηση αρνείται για άλλη μία φορά την έγκριση ενός τόσο σπουδαίου και αναγκαίου έργου για τη σπουδή της Χημείας. Αυτή η απρόσμενη αποτυχία κυριολεκτικά περιόρισε τον ζήλο του Χρηστομάνου και για τον λόγο αυτόν, εκείνη τη χρονιά ο εγκεκριμένος προϋπολογισμός για δαπάνες στο Χημείο καθόλου δεν αξιοποιήθηκε, ως ένδειξη δυσφορίας για την αρνητική τροπή των γεγονότων. Η υποστήριξη που έτυχε όμως να έχει ο Χρηστομάνος από τους μετέπειτα πρυτάνεις Μ. Βενιζέλο (1883-84) και Γ. Καραμήτσα (1885-86) σηματοδότησε μία νέα σειρά προσπαθειών προς “άνυψωσιν της παραγκωνιζομένης εν Ελλάδι Χημείας” και “ίδρυσιν νέου, αυτοτελούς και επαρκούς Χημείου.”

Στις 6 Ιουνίου 1887 ο πρύτανης Γ. Καραμήτσας καταθέτει τον θεμέλιο λίθο του κτιρίου του Χημείου, η οικοδόμηση του οποίου ολοκληρώθηκε δύο χρόνια αργότερα το 1889¹⁷. Ο πρύτανης εκείνης της χρονιάς Μ. Παπαρρηγόπουλος αναφέρει το γεγονός ως το σπουδαιότερο της Πρυτανείας του και θεωρεί ότι το έργο οφείλεται στη συμμετοχή του Πανεπιστημίου αλλά, περισσότερο στον ακατάπαυστο ζήλο του Χρηστομάνου¹⁸. Στις 18 Ιανουαρίου 1890 άρχισε κανονικά η λειτουργία του Χημείου¹⁹, η οποία όχι μόνο δικαίωσε τις προσπάθειες του Χρηστομάνου, αλλά αποτέλεσε παράδειγμα και ηθικό κίνητρο για την ίδρυση και άλλων πανεπιστημιακών εργαστηρίων²⁰. Αυτή η δραστηριότητα θεωρείται

16 Κυριακός, Π. (1884), Τα κατά την τεσσαρακοστήν τετάρτην πρυτανείαν του Εθνικού Πανεπιστημίου. Στο: *Λογοδοσία Κυριακού 1882-1883*, Αθήνα, σ.σ. 13-14.

17 Το οικοδόμημα κτίσθηκε βάσει του σχεδίου που από το 1884 ο Χρηστομάνος είχε υποβάλει στην Πρυτανεία, προσαρμοσμένο στις ανάγκες του οικοπέδου της οδού Σόλωνος. Το σχέδιο υπογράφηκε από τον αρχιτέκτονα Καραγιαννόπουλο και στη συνέχεια τελειοποιήθηκε “κατά τους κανόνας της τέχνης” από τον Ε. Τσίλλερ, αφού εγκρίθηκε και από τους διάσημους καθηγητές της χημείας R. Fittig (ιδρυτή του Χημείου της πόλης του Στρασβούργου) και Α. Hofmann (ιδρυτή του Χημείου της πόλης του Βερολίνου). Προοριζόταν για δύο καθηγητές της Χημείας, αυτόν της Πειραματικής και αυτόν της Ιατρικής ή Βιολογικής Χημείας και υπολογίσθηκε για την εξάσκηση τουλάχιστον 200 φοιτητών του Φυσικού Τμήματος της Φιλοσοφικής Σχολής και του Φαρμακευτικού Τμήματος, το οποίο την περίοδο εκείνη λειτουργούσε στην Ιατρική Σχολή. Η δαπάνη του κτιρίου, εκτός της αξίας του οικοπέδου, ανήλθε στις 280000 δρχ. περίπου, ενώ η αξία της εσωτερικής διαμόρφωσης και της εγκατάστασης των υδραγωγείων, του φωτισμού με φωταέριο και των επίπλων στοίχισε 70000 δρχ. περίπου και η αξία των συλλογών, συσκευών και οργάνων υπερέβη τις 100000 δρχ. (Γερμανός, Ν. (1896), *Βιογραφικαί Σημειώσεις Περί του Καθηγητού Αναστασίου Κ. Χρηστομάνου*. Τεύχος πανηγυρικών προσφοράς της του Πανεπιστημίου νεολαίας (1866-1896), Αθήνα, σ. 28).

18 Παπαρρηγόπουλος, Π. (1890), Λόγος εκφωνηθείς τη ημέρα της εγκαταστάσεως των νέων πρυτανικών αρχών. Στο: *Λογοδοσία Παπαρρηγόπουλου 1888-1889*, Αθήνα, σ. 34.

19 Χατζημιχάλης, Μ. (1891), Λόγος εκφωνηθείς τη ημέρα της εγκαταστάσεως των νέων πρυτανικών αρχών. Στο: *Λογοδοσία Χατζημιχάλη 1889-1890*, Αθήνα, σ.σ. 22-23.

20 Για το ακαδημαϊκό έτος 1889-90 έχουμε την πρώτη έκθεση του καθηγητή Φυσικής Τ. Αργυρόπουλου

ιδιαίτερα σημαντική, επειδή σηματοδοτεί τη μετατροπή της απλής θεωρητικής διδασκαλίας πολλών πρακτικών μαθημάτων σε διδασκαλία εργαστηριακή, καθώς και των εργαστηρίων των ασκήσεων σε εργαστήρια πρωτότυπων εργασιών.

3.3. Αναδεικνύοντας το αίτημα της αξιοποίησης της επιστημονικής γνώσης

Στην πρώτη έκθεση περί της καταστάσεως του νέου Χημείου στις 31 Δεκεμβρίου 1894²¹, ο Χρηστομάνος επιδιώκει να καθορίσει τους απαιτούμενους συντελεστές, οι οποίοι εξασφαλίζουν την απρόσκοπτη και γόνιμη λειτουργία του χημικού εργαστηρίου και επικεντρώνει τον λόγο του για άλλη μια φορά στην αδιαφορία που επιδεικνύει η Πολιτεία απέναντι στις ανάγκες των εργαστηρίων των φυσικών επιστημών και κατ' επέκταση, απέναντι στην όλη προσπάθεια προώθησης των επιστημών εκείνων, που αν καλλιεργηθούν και εφαρμοστούν, το άμεσο αποτέλεσμα θα είναι ο εξευγενισμός των τεχνών, η εισαγωγή των μεγάλων βιομηχανιών, η ανάπτυξη του εμπορίου και η αύξηση της ευημερίας και του πολιτισμού²². Σε παλαιότερη ομιλία του ο Χρηστομάνος, όταν και πάλι επιχειρηματολόγησε υπέρ της καλλιέργειας των φυσικών επιστημών και κυρίως της Χημείας²³, ανέφερε ότι στην Ευρώπη και κυρίως στη Γερμανία, η Χημεία είχε παρουσιάσει αλματώδη πρόοδο χάρη στις θεωρητικές έρευνες σπουδαίων χημικών, που στη συνέχεια οδήγησαν σε ανεκτίμητες πραγματικά πρακτικές εφαρμογές και σε ό,τι καλείται χημική βιομηχανία, για να παραδεχτεί στη συνέχεια ότι τότε μόνο επελήφθησαν οι κυβερνήσεις για το ζήτημα της καλλιέργειας των φυσικών επιστημών και ίδρυσης χημείων, όταν οι πρακτικές αυτές εφαρμογές άρχισαν να δημιουργούν νέες βιομηχανικές μονάδες, νέες ενασχολήσεις, νέους πόρους ζωής και γενικότερα, νέες ανάγκες. Στην Ελλάδα ο λόγος ο οποίος επιβάλλει την ανάπτυξη και διάδοση των φυσικών επιστημών είναι αντίστροφος, γιατί από τη διδασκαλία, την εν γένει διαμόρφωση των φυσικών επιστημών και τη διάδοση των επιστημονικών γνώσεων, αναμένεται η ανάπτυξη της χημικής βιομηχανίας και η πρόοδος που αυτή υπόσχεται. Αυτή ίσως να είναι και η εξήγηση στο ερώτημα γιατί η Πολιτεία από τη μεριά της δε συμβάλλει στην απρόσκοπτη λειτουργία των εργαστηρίων, παρέχοντας τις αναγκαίες πιστώσεις και γενικά δεν υιοθετεί μία θετική στάση απέναντι στα αιτήματα των φυσικών επιστημόνων για αναβάθμιση του γνωστικού

(1891) Περί των εν τω Εργαστηρίω της Φυσικής εργασιών, στο: *Λογοδοσία Χατζημυχάλη 1889-1890*, Αθήνα, σ. 65. Μέχρι εκείνη τη χρονιά δε λειτουργούσε Εργαστήριο, παρά μόνο "Ταμείον Οργάνων Φυσικής". Επίσης, το 1892 υπό τη διεύθυνση του Α.Κ. Δαμβέργη αναδιοργανώνεται το Εργαστήριο Φαρμακευτικής Χημείας στο πρότυπο των μεγάλων ευρωπαϊκών χημείων, ενώ το 1894 ιδρύεται, ύστερα από πρόταση του καθηγητή Σ. Μηλιαράκη, το Βοτανικό Εργαστήριο, στα υπόγεια διαμερίσματα της Νομικής Σχολής.

21 Χρηστομάνος, Α.Κ. (1895), Έκθεσις περί των του Χημείου κατά το ακαδημαϊκόν έτος 1893-94. Στο: *Λογοδοσία Παυλίδου 1893-1894*, Αθήνα, σ.σ. 467-510.

22 Χρηστομάνος, Α.Κ. (1895), Έκθεσις περί των του Χημείου κατά το ακαδημαϊκόν έτος 1893-94. Στο: *Λογοδοσία Παυλίδου 1893-1894*, Αθήνα, σ. 471.

23 Χρηστομάνος, Α.Κ. (1882), Έκθεσις περί των εν Χημείω εργασιών κατά το ακαδημαϊκόν έτος 1880-81. Στο: *Λογοδοσία Λάκωνος, 1880-1881*, Αθήνα, σ. 73.

τους αντικειμένου και ενίσχυση του πρόδηλα αδύνατου κοινωνικού στίγματος των φυσικών επιστημών. Αφόσον η Ελλάδα, παρ' όλες τις προσπάθειες, δεν έχει ακόμα παρά μία υποτυπώδη βιομηχανία με λίγες στην ουσία πρακτικές ανάγκες και παραμένει χώρα κυρίως αγροτική, δεν υφίσταται σοβαρός λόγος τόνωσης μιας επιστημονικής περιοχής, όπως αυτή των φυσικών επιστημών, η οποία υπόσχεται εντυπωσιακά, αλλά μακροπρόθεσμα οφέλη.

Επομένως, ο Χρηστομάνος αντιλαμβάνεται ότι οι ενδεχόμενες πρωτοβουλίες για την ενίσχυση των φυσικών επιστημών και την αξιοποίηση της εγχώριας επιστημονικής γνώσης δεν μπορεί παρά να προέρχονται από τους ίδιους τους φυσικούς επιστήμονες, γι' αυτό και ο ίδιος, παρ' όλες τις απογοητεύσεις που έχει δεχθεί, δε σταματά να επιμένει μέχρις ότου επιτευχθεί ο σκοπός του. Ωστόσο, πιστεύει, ύστερα από τη μακροχρόνια προσπάθειά του, ότι τώρα πια είναι ζήτημα χρόνου να πειστεί η Πολιτεία για την ανάγκη θέσπισης και διάδοσης των φυσικών επιστημών και την πρακτική αξιοποίησή τους προς όφελος του κοινωνικού συνόλου. Η εκτίμησή του είναι ότι το ενδιαφέρον των αρμοδίων αρχών, είτε αυτοί είναι πρυτάνεις είτε κοσμήτορες είτε συγκλητικοί είτε τμηματάρχες είτε γενικοί γραμματείς ή υπουργοί, είναι περιορισμένο, όχι από προσωπική εμπάθεια ή δυσπιστία προς τους καθηγητές των εργαστηρίων, αλλά επειδή υποτιμούν από άγνοια τις ανάγκες των νέων εργαστηρίων²⁴. Ο Χρηστομάνος δε διστάζει να μιλήσει με σκληρή γλώσσα για τους αδαήμονες, οι οποίοι αναλαμβάνουν να κρίνουν ζητήματα χωρίς να κατανοούν τις ιδιαιτερότητες αυτών των ζητημάτων σε βάθος. Έτσι, περικόποντας τις απαραίτητες χορηγίες και κωφεύοντας στις αναφορές και τα υπομνήματα του Καθηγητή προς το Πανεπιστήμιο και το Υπουργείο Παιδείας, αυτοί οι αδαήμονες ζημιώνουν όχι μόνο την επιστήμη αλλά και το έθνος, αφού στην πραγματικότητα καταδικάζουν την Ελλάδα στο να είναι μία χώρα “αποκλειστικώς αιγοτροφούσα και ατελώς γεωργουμένη [...] αναμένουσα εκ της επιτυχίας των σταφίδων ή εκ του μέτρου της παρακρατήσεως ή εκ της αναρρήσεως του δείνα [...] προσώπου εις την κυβέρνησιν, την σωτηρίαν”²⁵. Ωστόσο, η Ελλάδα θα μπορούσε από την εκμετάλλευση και κατεργασία των άπειρων πρώτων υλών που διαθέτει, από τον πλούτο του εδάφους της και χάρη στη γεωγραφική της θέση, με την κατάλληλη εισαγωγή της μεγάλης χημικής βιομηχανίας, να θεωρηθεί εφάμιλλη των ευρωπαϊκών χωρών, με σαφή εκπολιτιστικό προορισμό. Η επίτευξη αυτού του σκοπού προϋποθέτει την εξοικείωση με τις φυσικές επιστήμες και ιδίως με τη Χημεία. Η Πολιτεία οφείλει να προετοιμάσει μία τέτοια προοπτική από τις πρώτες κιόλας βαθμίδες της εκπαίδευσης και μάλιστα εγκαίρως, αφού η αναβολή μιας τέτοιας πρωτοβουλίας θα είναι καταστρεπτική²⁶. Ο λόγος του Χρηστομάνου τώρα πια αρχίζει να γίνεται

24 Χρηστομάνος, Α.Κ. (1882), Έκθεσις περί των εν Χημείω εργασιών κατά το ακαδημαϊκόν έτος 1880-81. Στο: *Λογοδοσία Λάκωνος, 1880-1881*, Αθήνα, σ. 475.

25 Χρηστομάνος, Α.Κ. (1882), Έκθεσις περί των εν Χημείω εργασιών κατά το ακαδημαϊκόν έτος 1880-81. Στο: *Λογοδοσία Λάκωνος, 1880-1881*, Αθήνα, σ.σ. 47-478.

26 Χρηστομάνος, Α.Κ. (1882), Έκθεσις περί των εν Χημείω εργασιών κατά το ακαδημαϊκόν έτος 1880-81.

πιο σαφής, επιθετικός σε ορισμένα σημεία, και να διέπεται από μία ρεαλιστική σκοπιμότητα. Παρ' όλο που την περίοδο αυτή η Πολιτεία, μέσω των Υπουργείων της, έχει αρχίσει να συνεργάζεται με το Πανεπιστήμιο για την επίλυση ζητημάτων καθημερινής πρακτικής (ήδη το Εργαστήριο Φαρμακευτικής Χημείας, υπό τη δ/ση του Α.Κ. Δαμβέργη, δραστηριοποιείται προς αυτή την κατεύθυνση, αλλά και το Χημείο του Χρηστομάνου, όπως αποδεικνύουν οι σχετικές εκθέσεις προς την Πρυτανεία, αναλαμβάνει ανάλογες εργασίες), ο Χρηστομάνος διαβλέπει στη σχέση Επιστημόνων και Πολιτείας μία θετική ανταπόκριση, εκ μέρους της Πολιτείας, η οποία όμως στην πραγματικότητα δεν ξεπερνάει το επίπεδο μιας απλής συνεργασίας. Η εκδήλωση αυτή του ενδιαφέροντος ικανοποιεί εν μέρει τους φυσικούς επιστήμονες, ωστόσο δεν έχει πάρει την έκταση και τη χροιά που αυτοί θα επιθυμούσαν και πολύ περισσότερο δεν έχει στραφεί προς τη χημική βιομηχανία, η οποία στην ουσία αποτελεί τον στόχο των προσπαθειών.

4. Συμπεράσματα

Η ίδρυση του Χημείου σαφώς σηματοδοτεί την αυξανόμενη δημόσια αναγνώριση της επιστημονικής δραστηριότητας. Η θεσμική επέκταση των φυσικών επιστημών σε τομείς όπου απαιτείται ιδιαίτερη επιστημονική διευθέτηση, καταδεικνύει την αυξανόμενη δημόσια αναγνώριση της επιστημονικής δραστηριότητας. Ωστόσο, το γεγονός αυτό δεν υπερβαίνει τα όρια μίας δευτερεύουσας στροφής της πανεπιστημιακής και κρατικής πολιτικής και σε καμία περίπτωση δεν θα πρέπει να συμπεράνουμε ότι η κοινότητα των φυσικών επιστημόνων δικαιώθηκε ως προς την επίτευξη του συνόλου των στόχων της. Η διαπίστωση αυτή δεν συνάγεται μόνο από τη μελέτη της αποτελεσματικότητας των πρωτοβουλιών και των δραστηριοτήτων των φυσικών επιστημόνων και κυρίως του Χρηστομάνου. Μάρτυρες είναι, επίσης, οι συνεχώς επαναλαμβανόμενες, σε όλη την ιστορία του Πανεπιστημίου, διαμαρτυρίες των καθηγητών για την ανάγκη ενίσχυσης των φυσικών επιστημών, την αναδιάρθρωση των αναλυτικών προγραμμάτων προς όφελος των αντίστοιχων μαθημάτων, τη θεσμική αναδιοργάνωση με βάση τον επιμερισμό των γνωστικών περιοχών, την ποιοτική αναβάθμιση των πρακτικών ασκήσεων, την οικονομική ενίσχυση για την εύρυθμη λειτουργία των εργαστηρίων, την αύξηση των ωρών διδασκαλίας των φυσικών μαθημάτων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς και την επαγγελματική εξασφάλιση των αποφοίτων του Φυσικομαθηματικού Τμήματος του αθηναϊκού Πανεπιστημίου.

Όλα αυτά φανερώνουν ότι παρά τα κάποια δείγματα εξέλιξης που υπογραμμίζουν τη σημασία των φυσικών επιστημών μετά τη δεκαετία του 1860, δεν απαντήθηκαν ικανοποιητικά και ολοκληρωμένα τα αιτήματα της κοινότητας. Αποτέλεσμα, στην ιστορία των εκπαιδευτικών μας πραγμάτων, μέχρι σχεδόν το πρόσφατο παρελθόν, να μην παρατηρείται ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την αξία των

Στο: *Λογοδοσία Λάκωνος, 1880-1881*, Αθήνα, σ. 478.

φυσικών επιστημών ούτε για τη δημιουργία μιας δομικής σχέσης της οικονομίας με την αντίστοιχη επιστημονική δραστηριότητα. Έτσι, παρ' όλο που τα φυσικά μαθήματα τυπικά δεν απουσίαζαν ακόμα και από τα πρώτα προγράμματα της δευτεροβάθμιας και πανεπιστημιακής εκπαίδευσης ούτε έλειπαν οι φωνές που επεσήμαιναν την αναγκαιότητα συστηματικής παιδείας στις φυσικές επιστήμες και αναγνώριζαν τον εκσυγχρονιστικό τους ρόλο, εν τούτοις όλα αυτά μοιάζουν με προσπάθεια εκσυγχρονισμού σε *θεωρητικό* επίπεδο, η οποία όχι μόνο δεν θίγει την ουσία των πραγμάτων, αλλά συντηρεί το σχήμα των παραδοσιακών γνωστικών συνηθειών.

Αναζητώντας τα αίτια, είναι δυνατόν να επικαλεστούμε διάφορες κατηγορίες παραγόντων που ερμηνεύουν αυτή τη συνθήκη: παράγοντες ιδεολογικοί, παράγοντες που αφορούν στην έλλειψη εγχώριας επιστημονικής παράδοσης και που μοιραία οδηγούν στην περιορισμένη έως ανύπαρκτη ανάπτυξη της έρευνας, παράγοντες που έχουν σχέση με την ασθενική οικονομία του κράτους, αλλά και την αδράνεια του κρατικού μηχανισμού σε θέματα που απαιτούν επιστημονική διευθέτηση και, τέλος, παράγοντες που αφορούν στο εσωτερικό της κοινότητας των φυσικών επιστημόνων, στους όρους που αυτή συγκροτείται και στα χαρακτηριστικά από τη διαμορφώνουν.

Βιβλιογραφία

- Αργυρόπουλος, Τ. (1891), *Περί των εν τω Εργαστηρίω της Φυσικής εργασιών*. Στο: *Λογοδοσία Χατζημιχάλη 1889-1890*, Αθήνα, σ. 65.
- Βαξεβάνογλου, Α., (1987), *Άνθρωποι των επιχειρήσεων στο Πανεπιστήμιο*. Στο: *Πανεπιστήμιο, Ιδεολογία και Παιδεία*, τομ. Α', Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου (Αθήνα 21-25 Σεπτεμβρίου 1987). Αθήνα: ΙΑΕΝ, σ. 236.
- Βενιζέλος, Μ. (1867), *Λόγος εκφωνηθείς υπό του πρώην πρυτάνεως του Πανεπιστημίου παραδίδοντος την Πρυτανείαν τω διαδόχω αυτού*. Στο: *Λογοδοσία Ραγκαβή 1865-1866*, Αθήνα, σ.σ. 5-35.
- Γερμανός, Ν. (1896), *Βιογραφικαί Σημειώσεις Περί του Καθηγητού Αναστασίου Κ. Χρηστομάνου*, Τεύχος πανηγυρικών προσφορά της του Πανεπιστημίου νεολαίας (1866-1896), Αθήνα.
- Κυριακός, Π. (1884), *Τα κατά την τεσσαρακοστήν τετάρτην πρυτανείαν του Εθνικού Πανεπιστημίου*. Στο: *Λογοδοσία Κυριακού 1882-1883*, Αθήνα, σ.σ. 13-14.
- Μανιάτη, Ε. (2001), *Απόπειρες εκσυγχρονισμού στο ελληνικό Πανεπιστήμιο (τέλη 19^{ου} – αρχές 20^{ου} αιώνα) Εκπαιδευτική διαδικασία, επιστημονική παραγωγή και κοινωνική προσφορά των εργαστηρίων Φυσικών Επιστημών*. Διδακτορική Διατριβή (ΕΚΠΑ-ΕΜΠ), σ.σ. 112-113.
- Μητσόπουλος, Η. (1845), *Ο εναρκτήριός μου λόγος, ανάτυπο από το περιοδικό Προμηθεύς*, 19 (1892), Αθήνα σ.σ. 3-16.

- Ορφανίδης, Θ. (1868), Λόγος εκφωνηθείς υπό του πρυτάνεως τω διαδόχω αυτού. Στο: *Λογοδοσία Ορφανίδου 1867-1868*, Αθήνα, σ.σ. 4-56.
- Παπαρρηγόπουλος, Π. (1890), Λόγος εκφωνηθείς τη ημέρα της εγκαταστάσεως των νέων πρυτανικών αρχών. Στο: *Λογοδοσία Παπαρρηγόπουλου 1888-1889*, Αθήνα, σ. 34.
- Στεφανίδης, Μ.Κ. (1948), *Εκατονταετηρίς 1837-1937- Ιστορία της Φυσικομαθηματικής Σχολής*, τόμ. Α', Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Χατζημιχάλης, Μ.(1891), Λόγος εκφωνηθείς τη ημέρα της εγκαταστάσεως των νέων πρυτανικών αρχών. Στο: *Λογοδοσία Χατζημιχάλη 1889-1890*, Αθήνα, σ.σ. 22-23.
- Χρηστομάνος, Α.Κ. (1868), Έκθεσις περί Χημείου και διδασκαλίας της Χημείας. Στο: *Λογοδοσία Ορφανίδου 1867-1868*, Αθήνα, σ.σ. 160-163.
- Χρηστομάνος, Α.Κ.(1875), Έκθεσις περί των εν τω Χημείω εργασιών κατά το ακαδημαϊκό έτος 1873-74 Στο: *Λογοδοσία Μακκά 1873-1874*, Αθήνα, σ.σ. 71-75.
- Χρηστομάνος, Α.Κ.(1876), Περίληψις της περί της διδασκαλίας της Χημείας και του Χημείου εκθέσεως. Στο: *Λογοδοσία Ρομπότου 1874-1875*, Αθήνα, σ.σ. 49-53.
- Χρηστομάνος, Α.Κ.(1879), Έκθεσις περί των εν Χημείω εργασιών κατά το ακαδημαϊκό έτος 1877-78. Στο: *Λογοδοσία Αναγνωστάκη 1877-1878*, Αθήνα, σ.σ. 53-65.
- Χρηστομάνος, Α.Κ.(1880), Προς την Πρυτανεία του Εθνικού Πανεπιστημίου. Στο: *Λογοδοσία Δαμαλά 1878-1879*, Αθήνα, σ.σ. 69-71.
- Χρηστομάνος, Α.Κ.(1881), Έκθεσις των εργασιών του Χημείου κατά το ακαδημαϊκόν έτος 1879-80. Στο: *Λογοδοσία Αρεταίου 1879-1880*, Αθήνα, σ.σ. 53-54.
- Χρηστομάνος, Α.Κ.(1882), Έκθεσις περί των εν Χημείω εργασιών κατά το ακαδημαϊκόν έτος 1880-81 Στο: *Λογοδοσία Λάκωνος 1880-1881*, Αθήνα, σ.σ. 72-76.
- Χρηστομάνος, Α.Κ.(1895), Έκθεσις περί των του Χημείου κατά το ακαδημαϊκόν έτος 1893-1894. Στο: *Λογοδοσία Παυλίδου 1893-1894*, Αθήνα, σ.σ. 467-510.

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η Δρ **Μανιάτη Έλενα** είναι Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου (Π.Ε.70) στο 2^ο Περιφερειακό Κέντρο Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού Αττικής. Διδάσκει Ιστορία και Φιλοσοφία των Επιστημών στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο και στο Τμήμα Ιστορίας και Φιλοσοφίας των Επιστημών του ΕΚΠΑ. Η επιστημονική της δραστηριότητα επικεντρώνεται, αφενός σε ζητήματα Παιδαγωγικής του Σχολείου, με άξονες αναφοράς τη διδακτική πρακτική και την επιμόρφωση των

εκπαιδευτικών, και αφετέρου στη μελέτη της Ιστορίας και της Φιλοσοφίας των Επιστημών και της Τεχνολογίας και στην προσέγγιση αντίστοιχων επιστημονικών περιοχών, όπως είναι οι Φυσικές και οι Ανθρωπιστικές Επιστήμες στην Εκπαίδευση από τη σκοπιά της Ιστορίας και της Φιλοσοφίας των Επιστημών και της Τεχνολογίας. Στοιχεία επικοινωνίας: elmaniati@gmail.com.

Φραγκουλίδου Παναγιώτα

Τα Αναλυτικά Προγράμματα της Κοινωνιολογίας της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (1982-2004)

Περίληψη

Η παρούσα εργασία, που επικεντρώνεται στα Αναλυτικά Προγράμματα της Κοινωνιολογίας, συνιστά μέρος ευρύτερης έρευνας με αντικείμενο τα Αναλυτικά Προγράμματα των Κοινωνικών Επιστημών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (1982-2004). Η έρευνα εκτείνεται σε τρεις διακριτές περιόδους (Α΄ περίοδος: 1982-1997, Β΄ περίοδος: 1998-2000, και, Γ΄ περίοδος: 2001-2004), όπως αυτές προκύπτουν από τις επιχειρούμενες μεταρρυθμιστικές προσπάθειες στη χώρα μας στο χώρο της εκπαίδευσης. Η μέθοδος προσέγγισης ήταν η ποιοτική και ερευνητικό εργαλείο η ανάλυση περιεχομένου. Εκπονήθηκαν συνολικά οκτώ Αναλυτικά Προγράμματα για το μάθημα της Κοινωνιολογίας στα οποία παρατηρήθηκε μια ποιοτική διαφορά μεταξύ των δομικών τους στοιχείων. Τα συμπεράσματα της έρευνας είναι ότι τα έξι Προγράμματα χαρακτηρίζονται «παραδοσιακά», περιέχουν δηλαδή έναν κατάλογο περιεχομένων, ενώ τα δύο αναπτύσσουν κάποια από τα χαρακτηριστικά των Προγραμμάτων «μορφής ή τύπου curriculum». Τα πρώτα επιχειρούν να βελτιώσουν την πρότερη γνώση, ενώ τα δεύτερα Προγράμματα αποσκοπούν στην ανάδειξη του ασυνεχούς χαρακτήρα της επιστημονικής γνώσης.

Λέξεις - κλειδιά: Επιστημολογία, Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Κοινωνιολογία, Αναλυτικό Πρόγραμμα.

Sociology Curricula in Greek Secondary Education (1982-2004)

Abstract

The present paper which focuses on Sociology curricula is part of a broader research on Social Sciences curricula in Secondary Education (1982-2004). The research extends to three distinct periods (A' Period: 1982-1997, B' period: 1998-2000, C' period: 2001-2004) as they result from the attempted reform efforts in our Country in education. A qualitative approaching method was used and the research tool was content analysis. Overall eight curricula have been carried out for the subject of Sociology in which a qualitative difference has been observed among their structural elements. The conclusions of the research are the following. The six curricula are characterised as «traditional», that is, they contain a list of contents, while two of them develop only some of the characteristics of the curricula. The first curricula attempt to improve what is already known, whereas the second curricula intend to demonstrate the discontinuous character of scientific knowledge.

Keywords: Epistemology, Sociology of Education, Sociology, Curriculum.

1. Εισαγωγή

Στην Ελλάδα η συζήτηση για τα Αναλυτικά Προγράμματα (Α.Π.) φαίνεται να ξεκίνησε τη δεκαετία του '60¹, αλλά συστηματικά μελετήθηκαν από το 1980 και μετά, ειδικά σε ότι αφορούσε το ρόλο τους στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση². Ιδιαίτερα άρχισαν να μελετούνται οι δυσαρμονίες και αναντιστοιχίες μεταξύ σκοπών, περιεχομένων, μεθόδων κ.λ.π³.

Το Α.Π., ως βασικός παράγοντας προσδιορισμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αποτυπώνει τη δυναμική της εποχής του, είναι ένα κείμενο με ιδεολογικές, πολιτικές και κοινωνιολογικές εκφάνσεις, εκφράζει την εκπαιδευτική πολιτική στη συγκεκριμένη χρονική στιγμή και απαντά στο βασικό ερώτημα «*τι πολίτη θέλουμε*» μέσα από την εκπαίδευση⁴. Συνιστά ένα παιδαγωγικό κείμενο,

1 Χατζηγεωργίου, Γ. (2012), ΓΝΩΘΙ ΤΟ CURRICULUM. Γενικά και ειδικά θέματα αναλυτικών προγραμμάτων και διδακτικής. Αθήνα: Διάδραση.

2 Ξωγγέλης, Π. (1987), Θεμελιώδη προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης: Εισαγωγή στην παιδαγωγική. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

3 Φλουρής, Γ. (1995), «Αντιστοιχία εκπαιδευτικών σκοπών, αναλυτικού προγράμματος και εκπαιδευτικών μέσων: Μερικές όψεις της εκπαιδευτικής αντιφατικότητας». Στο: Α. Καζαμίας και Μ. Κασσωτάκης (επιμ.), Ελληνική εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού. Αθήνα: Σείριος, σ.σ. 328-367.

4 Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, Μ. (2013), Αναλυτικά προγράμματα & διδασκαλία. Αθήνα: Πεδίο.

το οποίο μέσα από τα διδασκόμενα μαθήματα, το περιεχόμενο, τη μείωση ή αύξηση των ωρών διδασκαλίας, τη μεθοδολογία και τον τρόπο αξιολόγησης φανερώνει αλληλοσχετιζόμενες παιδαγωγικές, ιδεολογικο-πολιτικές και κοινωνιολογικές επιλογές.

Στη βάση της επιλογής και οργάνωσης της σχολικής γνώσης υπεισέρχονται ιδεολογικά στοιχεία αλλά, παράλληλα, συντελείται και μια άλλη διαδικασία, αυτή της αναπλαισίωσης της γνώσης⁵. Η διαδικασία αυτή επιτυγχάνει μια αναπαραγωγή συγκεκριμένων επιστημολογικών παραδοχών, οι οποίες συγκροτούν το περιεχόμενο και την οργάνωση μιας ορισμένης γνώσης της επιστήμης, διαμορφώνοντας με αυτό τον τρόπο μία συγκεκριμένη σχολική εκδοχή της επιστήμης.

Η εκπόνηση και η εφαρμογή νέων Α.Π. για το Γυμνάσιο και το Λύκειο έγινε το 1976-77⁶. Οι αλλαγές αποσκοπούσαν στην προσαρμογή του σχολείου στις ανάγκες της οικονομικής ανάπτυξης⁷, αλλά και την προσαρμογή της χώρας μας με το ευρωπαϊκό και παγκόσμιο συγκείμενο. Προς την υλοποίηση του σκοπού αυτού συνέβαλε η καλλιέργεια του κυρίαρχου μοντέλου πολιτικής αγωγής-διαπαιδαγώγησης που διατηρήθηκε μέχρι το 1981 το οποίο ήταν η «αγωγή του πολίτη», που αποσκοπούσε στον εθνικό προσηλυτισμό και το φρονηματισμό των μαθητών και των μαθητριών, στην ενδυνάμωση της σχέσης με το έθνος, την πατρίδα και τον ελληνοχριστιανικό πολιτισμό⁸.

Παρατηρείται λοιπόν μια στροφή της φιλοσοφίας αλλά και των στόχων του σχολείου, η οποία αποτυπώνεται στην εισαγωγή των νέων μαθημάτων (Κοινωνιολογία, Οικονομία, Δίκαιο και Πολιτικοί Θεσμοί, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, κ.ά.).

Στην παρούσα εργασία θα μελετήσουμε ποια είναι τα χαρακτηριστικά των Αναλυτικών Προγραμμάτων του μαθήματος της Κοινωνιολογίας της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης μετά τη μεταπολίτευση, καθώς και ποιες είναι οι επιστημολογικές επιλογές τους.

1.1. Σκοπός της εργασίας

Σκοπός της εργασίας είναι η παρουσίαση των χαρακτηριστικών των Αναλυτικών Προγραμμάτων του μαθήματος της Κοινωνιολογίας της Δευτεροβάθμιας

5 Bernstein, B. (1996), *The pedagogic device*. Στο *pedagogy, symbolic control and identity*. Theory, research, critique. London: Taylor and Francis.

6 Φ.Ε.Κ. 100/τ.Α' (30-4-1976), Νόμος 309/1976, *Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως* και Φ.Ε.Κ. 102/τ.Α' (13-4-1977), Νόμος 576/1977, *Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Μέσης και Ανωτέρας Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαιδεύσεως*.

7 Άχλη, Κ. (1990), Τα εκπαιδευτικά νομοσχέδια του 1913, 1964, 1976: ιστορική, κριτική και συγκριτική παρουσίαση. Στο: *Νέα Παιδεία*, τ. 56, σ.σ. 96-109.

8 Καρακατσάνη, Δ. (2004), *Εκπαίδευση και πολιτική διαπαιδαγώγηση: γνώσεις, αξίες, πρακτικές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Εκπαίδευσης. Οι έρευνες που εκπονήθηκαν στο πλαίσιο της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης κατέδειξαν ότι οι μαθητές/μαθήτριες εκλάμβαναν ως μόνη δυνατή πραγματικότητα αυτό που δεν ήταν παρά μια ιδεολογική εκδοχή της. Κατά συνέπεια και τα Α.Π. συνέβαλαν στη διατήρηση του κοινωνικού ελέγχου και του status quo⁹. Η εργασία διερευνά αν τα μοντέλα σχεδιασμού των Α.Π. της Κοινωνιολογίας προκρίνουν συγκεκριμένες μορφές γνώσης.

2. Τα Αναλυτικά Προγράμματα της Κοινωνιολογίας

2.1. Η εισαγωγή και η απόλειψη της Κοινωνιολογίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Τα μαθήματα των Κοινωνικών Επιστημών εντάχθηκαν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση από τις αρχές της δεκαετίας του 1960. Η Κοινωνιολογία εμφανίζεται μαζί με άλλα μαθήματα Κοινωνικών Επιστημών (Στοιχεία Οικονομίας, Στοιχεία Δικαίου και Ψυχολογία) στα Αναλυτικά Προγράμματα τα οποία εισήχθησαν με το νόμο 4379/1964¹⁰, ο οποίος σηματοδοτεί μια προσπάθεια αστικού εκσυγχρονισμού της ελληνικής εκπαίδευσης.

Η επιβολή της δικτατορίας της 21^{ης} Απριλίου 1967, αργότερα, οδήγησε στην κατάργηση των μεταρρυθμίσεων του 1964. Αμέσως μετά την αποκατάσταση της δημοκρατίας τα μαθήματα εισήχθησαν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Αναλυτικά Προγράμματα των μαθημάτων αυτών εκπονήθηκαν ήδη από το 1982.

Η Κοινωνιολογία εισάγεται, τελικά, στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Δ.Ε.) το 1982 ως μάθημα Κατεύθυνσης της 4^{ης} Δέσμης με τετράωρη παρουσία στο εβδομαδιαίο Ωρολόγιο Πρόγραμμα και μαζί με την Έκθεση, τις Αρχές Οικονομίας και τα Μαθηματικά αποτέλεσε εξεταζόμενο μάθημα για την εισαγωγή στα Ανώτατα και τα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα.

Στις αρχές της δεκαετίας του 1990 ακυρώθηκαν μια σειρά μεταρρυθμιστικών προσπαθειών της προηγούμενης δεκαετίας οι οποίες αποσκοπούσαν στην εδραίωση της κοινωνικής διάστασης της σχολικής γνώσης. Έτσι, το 1993 η Κοινωνιολογία καταργήθηκε από Πανελλαδικά εξεταζόμενο μάθημα, στο πλαίσιο μίας ακόμη εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Το 1997 υποβιβάστηκε σε μάθημα επιλογής και το 2001 επανήλθε στα μαθήματα Γενικής Παιδείας της Γ' τάξης του Λυκείου όπου παρέμεινε μέχρι το 2015 που έγινε μάθημα Κατεύθυνσης, το οποίο διδάσκονταν στη Θεωρητική και στην Κατεύθυνση Οικονομίας-Πληροφορικής. Από το Σχολικό Έτος 2019-2020

9 Νικολακάκη, Μ. (2012), Αναπαραγωγή στην εκπαίδευση και κοινωνικός προσδιορισμός της σχολικής γνώσης: Από το μοντέρνο στο μεταμοντέρνο. Στο: Τ. Ρορκεβίτς & Μ. Νικολακάκη. Κριτικές προσεγγίσεις στην εκπαιδευτική πολιτική: Τα μεταβαλλόμενα πεδία εξουσίας και γνώσης. Αθήνα: Εκδόσεις Ι. Σιδέρης, σ.σ. 129-156.

10 Φ.Ε.Κ. 182/τ.Α'(24-10-1964), Νόμος 4379/1964, *Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής (Στοιχειώδους και Μέσης) Εκπαιδύσεως*.

επανήλθε ως μάθημα της Θεωρητικής Κατεύθυνσης Πανελλαδικά εξεταζόμενο και παρέμεινε μέχρι και το Σχολικό Έτος 2020-2021.

2.2. Οι επιστημολογικές επιλογές των προτεινόμενων μοντέλων Αναλυτικών Προγραμμάτων

Το ενδιαφέρον της μελέτης των Αναλυτικών Προγραμμάτων των Κοινωνικών Επιστημών προέκυψε από τα πορίσματα της μελέτης του ακαδημαϊκού Α.Π. από τη Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης (Ν.Κ.Ε.), η οποία αναγνώρισε ότι προκρίνονται συγκεκριμένες μορφές γνώσης.

Το ζήτημα της κοινωνικής αναπαραγωγής της γνώσης έγινε το επίκεντρο αναλύσεων από την εκπαιδευτική θεωρία, οι οποίες, ωστόσο, δεν μπορούν να συγκροτήσουν μια ολοκληρωμένη «περί της γνώσης» αντίληψη και τον τρόπο κατάκτησής της, όσο από την ανάλυση αποκρύπτονται οι επιστημολογικές παραδοχές, οι οποίες εδράζονται στις προτεινόμενες διδακτικές επιλογές.

Η διερεύνηση της σημασίας της επιστημολογικής θεώρησης της διδακτικής, καθώς και οι συνέπειες αυτής στις προκρινόμενες μορφές γνώσης απασχόλησαν την εκπαιδευτική έρευνα όλο και περισσότερο τα τελευταία χρόνια. Το βασικό επιστημολογικό, αλλά και παιδαγωγικό ζήτημα, παραμένει «πώς το σχολείο χειρίζεται την καθημερινή γνώση των μαθητών/μαθητριών».

Η διδακτική παρέμβαση σχετίζεται με τρεις βασικούς τρόπους χειρισμού: α) την επιλογή της ενίσχυσης, β) την επιλογή της βελτίωσης και γ) την επιλογή της αντικατάστασης¹¹. Η απάντηση στο ερώτημα ενέχει άλλη μία οπτική, εκείνη της κατανόησης του επιστημολογικού υπόβαθρου, βάση του οποίου αναπτύσσονται τα διάφορα μοντέλα Προγραμμάτων, η γνώση των οποίων βοηθά στην κατανόηση της διδακτικής επιλογής.

3. Η μεθοδολογία και η ταυτότητα της έρευνας

3.1. Η εκλογή και τα όρια του θέματος

Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας κατέδειξε ότι δεν έχουν εκπονηθεί πολλές μελέτες με αντικείμενο τα Α.Π. των Κοινωνικών Επιστημών.

Η Κοινωνιολογία μελετήθηκε από την Κουγιουμουτζάκη, η οποία εξέτασε πώς οι διδάσκοντες του μαθήματος της Κοινωνιολογίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στη χώρα μας, αναπλαισιώνουν την ήδη αναπλαισιωμένη από το Α.Π. κοινωνιολογική γνώση και διερεύνησε προς ποια κατεύθυνση λαμβάνει χώρα αυτή η αναπλαισίωση σε σχέση με την οργάνωση του Α.Π.¹² Προκειμένου

11 Κουλαϊδής, Β. & Κουζέλης, Γ. (1990), Για μια παραδειγματική συγκρότηση της διδακτικής των φυσικών επιστημών: μια επιστημολογική προσέγγιση. Στο: Νέα Παιδεία, τ.53, σ.σ. 151-169.

12 Κουγιουμουτζάκη Φ. (2001), Η επιστήμη της κοινωνιολογίας στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση:

να εξάγει συμπεράσματα ανέλυσε τα σχολικά βιβλία και τις οδηγίες από τα βιβλία ύλης που δόθηκαν προς τους καθηγητές και τις καθηγήτριες των μαθημάτων της Κοινωνιολογίας και της Πολιτικής Οικονομίας, οι οποίες αφορούσαν στον τρόπο χρήσης των συγκεκριμένων σχολικών εγχειριδίων, που διδάσκονταν το σχολικό έτος 1997/1998.

Ο Πλιάκης, επίσης, επικεντρώνεται κυρίως στο πώς εφαρμόζεται η διεπιστημονικότητα στις Κοινωνικές Επιστήμες, συγκεκριμένα στο μάθημα της Κοινωνιολογίας και της Πολιτικής Παιδείας¹³. Άλλη μία εργασία που διερευνά τα Α.Π. είναι του Φωτεινού, η οποία επιχειρεί να τα εξετάσει στη Μέση Γενική και Μέση Τεχνική εκπαίδευση μιας συγκεκριμένης περιόδου (1950-1977)¹⁴. Η εργασία του διερευνά τον τρόπο μετασχηματισμού των κοινωνικών δομών και πώς αυτός συνδέεται με τον τρόπο μετασχηματισμού των Α.Π. μέσης βαθμίδας.

Τέλος, η Σπυροπούλου στην διπλωματική της διατριβή διερεύνησε πώς η σχολική Κοινωνιολογία διαμορφώνει το περιεχόμενο της γνώσης που προωθεί και τι στόχους εξυπηρετεί αυτή η γνώση¹⁵. Προέκυψε, λοιπόν, η ανάγκη να διερευνηθεί το πεδίο των Αναλυτικών Προγραμμάτων των μαθημάτων των Κοινωνικών Επιστημών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

3.2. Σκοπός της έρευνας και βασική υπόθεση εργασίας

Γενικός σκοπός της έρευνας είναι η ανάδειξη των επιστημολογικών επιλογών της Διδακτικής, όπως αυτές εγγράφονται στο προτεινόμενο μοντέλο Προγράμματος των υπό έρευνα Αναλυτικών Προγραμμάτων των Κοινωνικών Επιστημών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Βασική υπόθεση της εργασίας είναι η άποψη ότι στις προτεινόμενες διδακτικές επιλογές υποκρύπτονται συγκεκριμένες επιστημολογικές παραδοχές, οι οποίες μπορούν να διερευνηθούν μέσα από τα προτεινόμενα μοντέλα των Α.Π. και να αναδείξουν τον τρόπο οργάνωσης της σχολικής γνώσης.

3.3. Τα ερευνητικά ερωτήματα

Στη βάση του σκεπτικού της βασικής υπόθεσης εργασίας διατυπώθηκαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

η αναπλαισίωση της κοινωνιολογικής γνώσης μέσω του αναλυτικού προγράμματος και του εκπαιδευτικού. Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Τμήμα Κοινωνιολογίας, *Διδακτορική διατριβή*.

13 Πλιάκης, Η. (2015), Η διεπιστημονική προσέγγιση του μαθήματος της Οικονομίας στα πλαίσια του Γενικού Λυκείου (Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Π.Μ.Σ. Τμήματος Εφαρμοσμένης Πληροφορικής, *Διδακτορική Διατριβή*.

14 Φωτεινός, Δ. (2004), Ιστορική θεώρηση και συγκριτική προσέγγιση των αναλυτικών προγραμμάτων της μέσης γενικής και μέσης τεχνικής εκπαίδευσης: 1950-1977 (Ιδεολογία, συγκρότηση και ο ρόλος των φορέων δράσης). Πανεπιστήμιο Πατρών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, *Διδακτορική Διατριβή*.

15 Σπυροπούλου, Π. (2010), Το μάθημα της Κοινωνιολογίας στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Μια συνθετική καταγραφή των σκοπών των αναλυτικών προγραμμάτων. Πάτρα: Ε.Α.Π., *Διπλωματική Διατριβή*.

- 1) Ποιο μοντέλο Α.Π. αναδείχθηκε από τη μελέτη των Προγραμμάτων. Για το ερώτημα αυτό εξετάστηκαν:
 - α) Ποια είναι τα σημαντικά χαρακτηριστικά των Α.Π. της Κοινωνιολογίας στη βάση των εξής κύριων δομικών στοιχείων¹⁶: Γενική περιγραφή, Σκοποί και Στόχοι, Περιεχόμενο, Διδακτική Μεθοδολογία και Αξιολόγηση, και, τέλος, διατυπώθηκε ένας χαρακτηρισμός και επιχειρήθηκε η σύγκριση των Α.Π. του ίδιου γνωστικού αντικειμένου.
 - β) Αν και κατά πόσο δίνεται έμφαση στο περιεχόμενο της γνώσης, στο «τι» θα μάθουν οι μαθητές/μαθήτριες. Τα κριτήρια, με βάση τα οποία ανιχνεύθηκε η μορφή περιεχομένου ήταν: η εννοιολογική, η θεματική, η ιστορική, η κριτική, κατά σχολές, κατά κλάδους και κατά επιστήμη.
 - γ) Τέλος, εξετάστηκε αν και κατά πόσο δίνεται έμφαση στον τρόπο σκέψης των μαθητών/μαθητριών, δηλαδή στο «πώς» θα μάθουν. Το ερώτημα αυτό σχετίζεται με τη διδακτική μεθοδολογία, το προτεινόμενο υλικό και τα είδη της αξιολόγησης. Προκειμένου να εξακριβωθεί αν και κατά πόσο προκρίνεται κάποιο είδος αξιολόγησης τέθηκαν τα εξής κριτήρια με βάση τα οποία αναλύθηκαν τα ευρήματα: αν αναφέρει βασικό σκοπό η αξιολόγηση, ποιες βασικές αρχές της αναδεικνύονται, και ποιοι τρόποι αξιολόγησης προτείνονται.
- 2) Ποιες επιλογές διδακτικής (επιλογές διαδικασιών μάθησης) αναδεικνύονται μέσα από την ανάλυση των Α.Π. και ποια επιστημολογική παραδοχή βρίσκεται στη βάση των προτεινόμενων διδακτικών επιλογών.

3.4. Η μεθοδολογία της ερευνητικής διαδικασίας

3.4.1. Δείγμα

Η έρευνα αποσκοπούσε στην καταγραφή του έκδηλου περιεχομένου των προτεινόμενων από την πολιτεία Α.Π. των Κοινωνικών Επιστημών, το οποίο μας επέτρεψε να εκτιμήσουμε άμεσα και με ασφάλεια τα σημαντικά χαρακτηριστικά του corpus. Πιο αναλυτικά, οι βασικές κατηγορίες που κατασκευάστηκαν είναι τα Α.Π. του Γυμνασίου και του Λυκείου. Συνολικά ταξινομήθηκαν και αναλύθηκαν επτά (07) Α.Π. του Γυμνασίου και τριάντα οκτώ (38) του Λυκείου, δηλαδή, συνολικά σαράντα πέντε (45) Α.Π., από τα οποία τα οκτώ (08) ήταν της Κοινωνιολογίας, η ανάλυση των οποίων παρουσιάζεται στην παρούσα εργασία.

3.4.2. Μέθοδος ανάλυσης και ερευνητικά εργαλεία

Η έρευνα εκπονήθηκε με την «ποιοτική (ή ερμηνευτική)» μέθοδο, η οποία

16 Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, Μ. (2013), *Αναλυτικά προγράμματα & διδασκαλία*. Αθήνα: Πεδίο & Βρεττός, Ι. & Καψάλης, Α. (2009), *Αναλυτικά Προγράμματα: Θεωρία, έρευνα και πράξη* (4η έκδοση). Αθήνα.

αποσκοπεί στη σφαιρική προσέγγιση τέτοιων θεμάτων και θεμελιώνεται στην «ερμηνευτική», δηλαδή επικεντρώνεται στον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύεται, κατανοείται ή βιώνεται ο κοινωνικός κόσμος¹⁷. Επιπρόσθετα, δίνει τη δυνατότητα αυτή η μέθοδος να εντάξει τα παιδαγωγικά φαινόμενα μέσα στο κοινωνικο-πολιτιστικό και ιστορικό τους πλαίσιο στην προσπάθεια να τα ερμηνεύσει¹⁸.

Στο πλαίσιο αυτής της μεθόδου επιλέχθηκε ως ερευνητικό εργαλείο η «*ανάλυση περιεχομένου*» (content analysis), η οποία εφαρμόζεται στην περίπτωση που υπάρχουν γραπτά τεκμήρια και χρησιμοποιεί συγκεκριμένους κανόνες για την εξαγωγή έγκυρων συμπερασμάτων¹⁹.

3.4.3. Τρόπος ανάλυσης ερευνητικών δεδομένων

Τα ερευνητικά δεδομένα αναλύθηκαν ως εξής:

α) Όλα τα Α.Π. στη βάση τριών ερευνητικών περιόδων, όπως αυτές προκύπτουν με βάση τα σημαντικά μεταρρυθμιστικά επεισόδια στη χώρα μας²⁰, αλλά και σύμφωνα με τις αλλαγές που επιχειρήθηκαν στα Α.Π. της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίες διαδέχονται η μία την άλλη:

- Α΄ περίοδος (1982-1997), στην οποία ψηφίζεται ο Ν. 1566/85²¹, ο οποίος επιφέρει καθοριστικές αλλαγές στη δομή της εκπαίδευσης. Αναλύθηκαν 17 Προγράμματα από τα οποία τα 4 της Κοινωνιολογίας.
- Β΄ περίοδος (1998-2000), κατά την οποία σχεδιάζεται το Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Ε.Π.Π.Σ). Αναλύθηκαν 16 Προγράμματα από τα οποία τα 2 της Κοινωνιολογίας, και
- Γ΄ περίοδος (2001-2004), στο πλαίσιο της οποίας θεσμοθετήθηκε το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.). Αναλύθηκαν 12 Προγράμματα από τα οποία τα 2 της Κοινωνιολογίας.

β) Τα Α.Π. στη βάση του τύπου σχολείου και του γνωστικού τους αντικειμένου:

- 1) Αναλυτικά Προγράμματα του Γυμνασίου,
- 2) Αναλυτικά Προγράμματα Α΄, Β΄ και Γ΄ Λυκείου.

Αφετηρία αυτής της μελέτης στάθηκε η χρονολογία ένταξης νέων μαθημάτων των Κοινωνικών Επιστημών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (1982), ενώ η λήξη της ορίζεται το 2004, περίοδος δημοσίευσης του τελευταίου Α.Π. στο Λύκειο («Πολιτική και Δίκαιο»).

17 Mason, J. (2003). Η Διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας. Ν. Κυριαζή (επιμ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

18 Ξωχέλλης, Π. (1987), Θεμελιώδη προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης: Εισαγωγή στην παιδαγωγική. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

19 Weber, R. (1990), Basic content analysis. London: Sage Publications.

20 Κυπριανός, Π. (2004), Συγκριτική ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης. Αθήνα: Βιβλιόραμα.

21 Φ.Ε.Κ. 167/τ.Α΄(30-9-1985), Ν. 1566/1985, Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.

4. Παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας

4.1. Γενική περιγραφή

Στην υπό έρευνα περίοδο συντάχθηκαν συνολικά οκτώ (08) Προγράμματα Κοινωνιολογίας. Τα επτά είχαν τον τίτλο «Κοινωνιολογία» και το ένα «Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία». Το πρώτο Πρόγραμμα της Κοινωνιολογίας εμφανίζεται το 1983 και το τελευταίο το 2003. Το σύνολο των Προγραμμάτων, οι ώρες διδασκαλίας, καθώς και ο τύπος σχολείου που ίσχυε παρουσιάζονται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1: Τύπος σχολείου, μάθημα, ΦΕΚ, ώρες διδασκαλίας και σύνολο Προγραμμάτων

Α/ Α	Τύπος Σχολείου/ κατεύθυνση	Τίτλος Μαθήματος	ΦΕΚ	ΩΡΕΣ	Σ
1	Λύκεια Μέσης Γενικής Κατεύθυνσης 4 ^η Δέσμη	Κ Ο Ι	ΦΕΚ 1/ τ.Α' (7-1-1983), σελ. 4-5 (από 8-1-1983 μέχρι το τέλος)	4	3
2	Σχολεία Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης Προπαρασκευαστικά Μαθήματα 4 ^η Δέσμη	Ν Ω Ν Ι Ο	ΦΕΚ 35/τ.Α' (23-3-1984), Π.Δ. 91, σ. 378-379	4	
3	Ημερήσιο Λύκειο Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης, Προπαρασκευαστικά Μαθήματα 4 ^η Δέσμη	Λ Ο Γ Ι Α	ΦΕΚ 170/ τ.Α' (7-10-1985), Π.Δ. 479, σ. 2660	4	
4	Ημερήσιο Λύκειο Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης, Γενικής Ωφελιμότητας 5 ^η Δέσμη	Εισαγωγή στην Κοιν/για	ΦΕΚ 170/τ.Α' (7-10-1985), Π.Δ. 479, σ. 2662-2663	4	1
5	Ενιαίο Λύκειο Θεωρητική Κατεύθυνση	Κοιν/για	ΦΕΚ 1540/τ.Β' (29-7-1999), Άρθρο 17, σ. 20193	2	4
6	Ενιαίο Λύκειο Θεωρητική Κατεύθυνση	Κοινωνικές Επιστήμες Ι: Κοιν/λογία	ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι. 1999, σ. 43-52	2	
7	Ενιαίο Λύκειο	Κοιν/για	ΦΕΚ 131/ τ.Β' (7-2-2002), Αριθ. 8212/Γ2, Άρθρο 23, σ. 1370	2	
8	Ενιαίο Λύκειο Γενικής Παιδείας	Κοιν/για	ΦΕΚ 1374/ τ.Β' (25-09-2003), Αριθ. 99624/Γ2, σελ. 19221-19232	2	
Σ	Διαφορετικοί τύποι σχολείων	2 τίτλοι	Διαφορετικά ΦΕΚ	Μείωση ωρών	8

Το Πρόγραμμα του μαθήματος της Κοινωνιολογίας εισάγεται για πρώτη φορά το 1983²², και περιλαμβάνει σκοπό του μαθήματος και διδακτέα ύλη (επτά κεφάλαια). Την επόμενη σχολική χρονιά, το 1984²³, θα συνταχθεί το δεύτερο Πρόγραμμα, το οποίο παραθέτει μόνο διδακτέα ύλη, η οποία περιλαμβάνει εισαγωγή, Μέρος Πρώτο (πέντε κεφάλαια) και Μέρος Δεύτερο (7 κεφάλαια). Το Πρόγραμμα αυτό, που είναι εντελώς διαφορετικό ως προς την ύλη του από το προηγούμενο, συνοδεύτηκε από τη συγγραφή βιβλίου (Φίλιας κ.ά., Κοινωνιολογία, Γ' Λυκείου) που διδάχθηκε επί σειρά ετών. Στο Φ.Ε.Κ. του 1985²⁴ αναφέρεται ο σκοπός και η διδακτέα ύλη δύο μαθημάτων, της «Κοινωνιολογίας» και της «Εισαγωγής στην Κοινωνιολογία», η οποία ταυτίζεται με αυτή του Φ.Ε.Κ. του 1984. Το Πρόγραμμα που αναφέρεται στο Φ.Ε.Κ. του 1999²⁵, περιλαμβάνει και αυτό σκοπούς διδασκαλίας και διδακτέα ύλη. Η ύλη κατά το 1/3 είναι ίδια με αυτή των προηγούμενων Προγραμμάτων.

Ένα εντελώς διαφορετικό Πρόγραμμα είναι αυτό που αναφέρεται στο έντυπο του ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι.²⁶, το οποίο περιλαμβάνει αναλυτικά τους σκοπούς του μαθήματος και πίνακα με περιεχόμενα, εκπαιδευτικούς στόχους και οδηγίες-δραστηριότητες. Τα κεφάλαια των περιεχομένων είναι τα ίδια που αναφέρονται στη Διδακτέα Ύλη του 1540/1999 με επιπλέον δυο ενότητες, μία στο κεφάλαιο του Κοινωνικού Μετασχηματισμού («Παλαιότερες και Νεότερες Κοινωνίες») και μία στο κεφάλαιο «Κοινωνικά Προβλήματα, προκαταλήψεις και στερεότυπα» («Κοινωνικός Αποκλεισμός»).

Το Πρόγραμμα του Φ.Ε.Κ. του 2002²⁷, αναφέρει σκοπό διδασκαλίας του μαθήματος, ο οποίος είναι ίδιος με αυτόν που αναφέρει το έντυπο του ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι. και Διδακτέα Ύλη που είναι σχεδόν ίδια με αυτή που αναφέρεται στο Φ.Ε.Κ. του 1999.

Το Πρόγραμμα που αναφέρεται στο ΦΕΚ του 2003²⁸ περιλαμβάνει: I. Εισαγωγή, II. Γενικό σκοπό του μαθήματος, III. Ειδικότερους σκοπούς, και παραθέτει πίνακα με εκπαιδευτικούς στόχους, περιεχόμενο και ενδεικτικές δραστηριότητες. Σε κάθε ενότητα αναφέρονται και οι ώρες διδασκαλίας.

22 Φ.Ε.Κ. 1/τ.Α' (7-1-1983), σελ 4-5, Διάταγμα 1: «Ωρολόγιο και αναλυτικό πρόγραμμα της τελευταίας τάξης Λυκείου Μέσης Γενικής Κατεύθυνσης από 8 Ιανουαρίου 1983».

23 Φ.Ε.Κ. 35/ τ.Α' (23-3-1984), σελ. 378-379, Π.Δ. 91: «Ωρολόγιο και Αναλυτικό Πρόγραμμα των Σχολείων Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης».

24 Φ.Ε.Κ. 170/τ.Α' (7-10-1985), Π.Δ. 479, σελ. 2660 και 2662-3, Π.Δ. 479: «Ωρολόγιο και αναλυτικό πρόγραμμα Λυκείων Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης».

25 Φ.Ε.Κ. 1540/τ.Β' (29-7-1999), άρθρο 17, σελ. 20193, Αριθμ. Γ2/2768: «Πρόγραμμα Σπουδών των μαθημάτων της Α', Β', Γ' τάξης του Ενιαίου Λυκείου για το σχολικό έτος 1999-2000».

26 ΥΠ.Ε.Π.Θ., Π.Ι. (1999), Πρόγραμμα Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Κοινωνικές Επιστήμες I. Μαθήματα Κοινωνικών, Πολιτικών και Οικονομικών Επιστημών. Αθήνα.

27 Φ.Ε.Κ. 131/τ.Β' (7-2-2002), σελ. 1370, Αριθμ. 8212/Γ2: «Πρόγραμμα Σπουδών των μαθημάτων των Α', Β', Γ' τάξεων του Ενιαίου Λυκείου».

28 Φ.Ε.Κ. 1374/ τ.Β' (25-9-2003), σελ. 19221-19232, Αριθμ. 99624/Γ2: «Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος «Κοινωνιολογία» Γ' Ενιαίου Λυκείου Γενικής Παιδείας».

4.2. Ο Σκοπός

Οι σκοποί στο Πρόγραμμα του 1983, που επαναλαμβάνονται στο Φ.Ε.Κ. του 1985, είναι γνωστικοί. Στο Φ.Ε.Κ. του 1984 δεν αναφέρονται σκοποί, ενώ στο Φ.Ε.Κ. του 1999 οι σκοποί διατυπώνονται σε επίπεδο γνώσης (2 αναφορές), κοινωνικής δεξιοτήτας (3 αναφορές) και στάσης (1 αναφορά). Οι διατυπωμένοι σκοποί παραπέμπουν σε μια διαφορετική αντίληψη ως προς τη συγκρότηση του Α.Π., διότι το συγκεκριμένο, για πρώτη φορά, δίνει περιθώρια στον/στην εκπαιδευτικό να εφαρμόσει όποιες τεχνικές και μεθόδους κρίνει κατάλληλες ώστε να καλλιεργήσει την κριτική και δημιουργική σκέψη, αλλά και τις κοινωνικές δεξιότητες, στάσεις και συμπεριφορές των μαθητών/μαθητριών.

Στο Πρόγραμμα του ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι. οι σκοποί διδασκαλίας, που επαναλαμβάνονται στο Πρόγραμμα του 2002, διατυπώνονται σε επίπεδο γνώσης (3 αναφορές), κατανόησης (2 αναφορές), ανάλυσης (1), δεξιοτήτων (4) και στάσεων (4). Οι εκπαιδευτικοί στόχοι/ενότητες διατυπώνονται σε επίπεδο γνώσης (16) και κατανόησης (13). Οι εκπαιδευτικοί στόχοι ανά ενότητα αφορούν κυρίως τη γνώση και την κατανόηση.

Στο Πρόγραμμα του 2003 ο γενικός σκοπός του μαθήματος είναι «...η δημιουργική ένταξη και παρέμβαση σε ένα πολυπολιτισμικό και συνεχώς μεταβαλλόμενο κοινωνικό περιβάλλον». Διαπιστώθηκε, δηλαδή, μια διαφορετική αντίληψη των συντακτών/συντακτριών ως προς τη στοχοθεσία του μαθήματος, η οποία συγκλείνει με τις αλλαγές που λαμβάνουν χώρα στο ευρωπαϊκό και παγκόσμιο περιβάλλον. Βασική επιδίωξη των συντακτών/συντακτριών αυτού του Α.Π. ήταν «η ανάδειξη της κοινωνιολογικής ερμηνείας και προσέγγισης της κοινωνικής πραγματικότητας».

4.3. Το περιεχόμενο

Το περιεχόμενο του Προγράμματος του 1983, έχει μορφή εννοιολογική, θεματική, ιστορική, κατά σχολές και κατά κλάδους της Κοινωνιολογίας, ενώ του 1984 έχει εννοιολογική, θεματική και ιστορική. Παρατηρήθηκε ότι οι κοινωνιολογικές γνώσεις επιχειρούν, για πρώτη φορά, να συνδέσουν τους μαθητές και τις μαθήτριες με το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο εντάσσονται.

Το Πρόγραμμα του 1985 υιοθετεί τη διδακτέα ύλη του Προγράμματος του 1984, χωρίς όμως κάποια κεφάλαια (το 5^ο Κεφάλαιο: «Ιδεολογία-Κουλτούρα» και το 1^ο Κεφάλαιο του Δεύτερου Μέρους: «Το άτομο στην κοινωνία» και «Προσωπικότητα και κοινωνική συμπεριφορά»). Πρέπει να παρατηρήσουμε ότι πρώτον η κοινωνική γνώση περιορίζεται με την αφαίρεση δύο τόσο σημαντικών κεφαλαίων και δεύτερον την ίδια σχολική χρονιά, το ίδιο Πρόγραμμα, που ίσχυε στην 4^η Δέσμη, συμπεριελάμβανε τα κεφάλαια αυτά.

Το περιεχόμενο του Προγράμματος του 1999 έχει μορφή εννοιολογική.

Συγκεκριμένα, αναφέρονται θεωρητικές προσεγγίσεις της Κοινωνιολογίας και γίνεται αναφορά στην κοινωνιολογική έρευνα. Το περιεχόμενο του Προγράμματος του ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι. έχει εννοιολογική μορφή, θεματική, ιστορική και παρουσιάζονται οι κοινωνιολογικές θεωρίες κατά σχολές.

Το Πρόγραμμα του 2002 έχει μορφή εννοιολογική, θεματική και κατά σχολές. Το Πρόγραμμα του 2003, έχει μορφή εννοιολογική, θεματική, ιστορική και κατά σχολές. Αξιοσημείωτο είναι ότι απουσιάζουν αυτοτελείς ενότητες για τις θεωρίες, τη μεθοδολογία και τις τεχνικές της Κοινωνιολογίας. Οι θεωρίες διαχέονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.), ανάλογα με τη σχετικότητά τους με την ενότητα περιεχομένου, ενώ γίνεται συνοπτική αναφορά στις βασικές Θεωρητικές Σχολές στο Βιβλίο του Καθηγητή.

Εν κατακλείδι, τα Προγράμματα έχουν μορφή κυρίως εννοιολογική (7 αναφορές), θεματική (6 αναφορές), ιστορική (5 αναφορές), γίνεται μια παρουσίαση κατά σχολές (5 αναφορές) και μία (1) αναφορά κατά κλάδους της επιστήμης της Κοινωνιολογίας.

4.4. Διδακτική Μεθοδολογία και Αξιολόγηση

Τα Προγράμματα του 1983, 1984, 1985, 1999 και 2002, δεν αναφέρουν διδακτική μεθοδολογία ούτε εργαλεία αξιολόγησης. Το Πρόγραμμα του ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι. δεν περιλαμβάνει εργαλεία αξιολόγησης, προτείνει όμως δεκαεννέα (19) διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας. Το Πρόγραμμα του Φ.Ε.Κ. του 2003 δεν προτείνει εργαλεία αξιολόγησης, προτείνονται όμως δεκατρείς (13) ποικίλες δραστηριότητες.

Το Πρόγραμμα του 2003 αναφέρει ότι οι μεθοδολογίες και οι τεχνικές παρουσιάζονται στο βιβλίο του Καθηγητή αλλά και στο Τετράδιο Εργασίας και Έρευνας του Μαθητή. Το Πρόγραμμα αναφέρει στη σελίδα 19232 και διδακτικό υλικό. Εκτός από το έντυπο υλικό, μπορούσε να αξιοποιηθεί την περίοδο αυτή και ηλεκτρονικό υλικό (π.χ. βιντεοταινίες, κινηματογραφικές ταινίες, εκπαιδευτικά λογισμικά-πρωτογενή ή προσαρμοσμένα για το μάθημα της Κοινωνιολογίας). Για το σκοπό αυτό, πρόθεση των συντακτών/συντακτριών ήταν να καταρτιστούν σχετικοί κατάλογοι βιβλιολογικών, κινηματογραφικών ταινιών και εκπαιδευτικού λογισμικού, οι οποίοι θα ενημερώνονταν, συνεχώς μετά από σχετικές έρευνες και τα αποτελέσματα θα δημοσιοποιούνταν στην ιστοσελίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Π.Ι.), στον κυβερνοχώρο του μαθήματος της Κοινωνιολογίας, οργανωμένα κατά ενότητα του σχολικού εγχειριδίου. Οι συντάκτες/συντάκτριες αναφέρουν ότι υπήρχε δυνατότητα να μπορούν να αναζητούν σχετικό υλικό οι διδάσκοντες και μετά από έγκριση των αρμοδίων οργάνων του Π.Ι. να ενσωματώνεται στην ιστοσελίδα του Π.Ι. για αξιοποίηση του υλικού από άλλους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, υπήρχε η πρόβλεψη να ενημερώνεται/εμπλουτίζεται αντίστοιχα και το βιβλίο του καθηγητή, το οποίο θα μπορούσε να επανεκδίδεται ανά έτος.

4.5. Χαρακτηρισμός

Τα Προγράμματα του 1983 & του 1984, που επαναλαμβάνεται σε αυτά του 1985 (Α.Π. της «Κοινωνιολογίας» και της «Εισαγωγής στην Κοινωνιολογία»), του 1999 και του 2002 αναπτύσσουν χαρακτηριστικά ενός «Παραδοσιακού» Προγράμματος, τα οποία ως προς το περιεχόμενό τους επιχειρούν να εισάγουν τους μαθητές/μαθήτριες στην επιστήμη της Κοινωνιολογίας, χωρίς, ωστόσο, να συνδέουν την πραγματικότητα που βιώνουν οι μαθητές με την επιστήμη της Κοινωνιολογίας. Το Πρόγραμμα του ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι. και εκείνο του 2003, ως προς την τυπολογία του προσομοιάζει με τα Προγράμματα «μορφής ή τύπου *curriculum*».

5. Συμπεράσματα

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που διεξήχθησαν σε σχέση με το μοντέλο των Προγραμμάτων το οποίο αναδείχθηκε μέσα από την ανάλυση. Θα γίνει αναφορά στις επιλογές μάθησης, και, τέλος, αναλύεται διεξοδικά σε ποιο διδακτικό παράδειγμα εντάσσονται τα χαρακτηριστικά των εν λόγω Προγραμμάτων, τα οποία και παρουσιάζονται στη βάση του επιστημολογικού επιπέδου, του επιπέδου διδακτικών αρχών, του επιπέδου διδακτικού σχεδιασμού και του επιπέδου της διδακτικής πράξης. Η ανάλυση αυτή μας βοηθάει να αποκτήσουμε μια ολοκληρωμένη αντίληψη περί της κοινωνιολογικής γνώσης, όπως αυτή δομείται μέσα από τα Αναλυτικά Προγράμματα.

5.1. Το μοντέλο των Προγραμμάτων

Τα έξι από τα οκτώ (6/8) Προγράμματα της πρώτης, δεύτερης και τρίτης ερευνηόμενης περιόδου προσιδιάζουν στο μοντέλο των «Περιεχομένων». Αν και στο μοντέλο αυτό η αποκλειστική έμφαση δίνεται στο περιεχόμενο της γνώσης, ωστόσο, παρατηρήθηκε ότι η μορφή περιεχομένου των Προγραμμάτων ήταν περιορισμένη (εννοιολογική, θεματική και ιστορική), η ύλη οργανώθηκε, κυρίως, κατά σχολές και γίνεται και μία αναφορά κατά κλάδους.

Τα Προγράμματα αυτά χαρακτηρίζονται από μια ποσοτική-συσσωρευτική αντίληψη για την ύλη, ενώ εκλείπει η κοινωνική ή πρακτική αναφορικότητα. Ως προς τη διδακτική μεθοδολογία παρατηρήθηκε μια ασάφεια και ως προς το συνοδευτικό υλικό και τα εργαλεία αξιολόγησης η έρευνα έδειξε παντελή έλλειψη αυτών. Η μεθοδολογία είναι μεταδοτική-προσληπτική, γεγονός που οδηγεί τους μαθητές και τις μαθήτριες σε παθητικότητα. Τα βασικά εποπτικά μέσα διδασκαλίας είναι ο πίνακας και η κιμωλία, ενώ στην προτεινόμενη Διδακτική κυριαρχεί ο μονόλογος. Ωστόσο, τα Προγράμματα αυτά παρέχουν περιθώρια αυτονομίας στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι μπορούν να οργανώσουν

τη διδασκαλία σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών/μαθητριών.

Τα δύο από τα οκτώ (2/8) Προγράμματα της δεύτερης και τρίτης ερευνούμενης περιόδου αναπτύσσουν περισσότερο χαρακτηριστικά των Προγραμμάτων «μορφής ή τύπου curriculum» (ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι. και το Πρόγραμμα του 2003), επειδή περιλαμβάνουν ορισμένα από τα εξής βασικά δομικά στοιχεία: α) Γενικό σκοπό του μαθήματος, ειδικούς σκοπούς και εκπαιδευτικούς στόχους/θεματική ενότητα, β) περιεχόμενο που συνδέεται με την επίτευξη των στόχων, γ) Ενδεικτικές Δραστηριότητες και Διδακτικό Υλικό (έντυπο και ηλεκτρονικό). Είναι δε «ανοικτού» τύπου curriculum, επειδή δεν προσφέρουν έτοιμες απαντήσεις, αλλά προκαλούν το μαθητή/μαθήτρια να ερευνήσει για να την κατακτήσει²⁹, δίνοντάς του/της τη δυνατότητα να μπορεί να μαθαίνει και από άλλες πηγές (διαδίκτυο, άλλα βιβλία, κ.λ.π.).

Τα Προγράμματα του 1999 και του 2003, ωστόσο, δεν περιλαμβάνουν εργαλεία αξιολόγησης, επειδή το 1999 το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Ε.Π.Θ.) μαζί με το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.) εξέδωσαν εγχειρίδιο για την Αξιολόγηση των μαθητών και μαθητριών της Γ' Λυκείου στην Κοινωνιολογία³⁰. Αξιοσημείωτο είναι ότι το Πρόγραμμα του 2003 συνοδεύεται για πρώτη φορά από εκπαιδευτικό υλικό, το Βιβλίο για τον καθηγητή/καθηγήτρια, το οποίο θα ενίσχυε τις παιδαγωγικές, θεωρητικές και μεθοδολογικές γνώσεις των διδασκόντων και το Τετράδιο Εργασίας και Έρευνας για το μαθητή/μαθήτρια.

5.2. Οι επιλογές διαδικασιών μάθησης

Τα χαρακτηριστικά των έξι (6/8) από τα οκτώ Α.Π. εντάσσονται στο διδακτικό παράδειγμα του «συμπεριφορισμού»³¹, το οποίο:

- Ως προς το επιστημολογικό επίπεδο: τα Προγράμματα διέπονται από την αντίληψη ότι η γνώση πηγάζει από την εμπειρία και ότι αυτή είναι ένα είδος αντιγραφής της πραγματικότητας. Έμφαση δίνεται στις εισροές και τις εκροές, στον πομπό που στέλνει το μήνυμα (δάσκαλος/δασκάλα) και στο δέκτη (μαθητής/μαθήτρια) που το αποκωδικοποιεί. Το διδακτικό αυτό μοντέλο αρκείται στα παρατηρήσιμα και στην επανάληψη, κατατεμαχίζει τα θέματα και επιχειρεί να εξηγήσει το σύνθετο από το απλό. Θεμελιακό στοιχείο συνιστά η «λέξη».

29 Stenhouse, L. (2003), Εισαγωγή στην έρευνα και την ανάπτυξη του αναλυτικού προγράμματος. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλας.

30 ΥΠ.Ε.Π.Θ. και Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας. (1999), Αξιολόγησης των μαθητών της Γ' Λυκείου στην Κοινωνιολογία. Τεύχος Α'. Αθήνα. & ΥΠ.Ε.Π.Θ. και Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας. (1999). Αξιολόγησης των μαθητών της Γ' Λυκείου στην Κοινωνιολογία. Τεύχος Β'. Αθήνα.

31 Σαλβαράς, Ι. (1999), Διαμόρφωση ενός γενικού πλαισίου προδιαγραφών για τη σύνταξη αναλυτικών προγραμμάτων και τη συγγραφή και χρήση σχολικών βιβλίων. Στο: Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τ.1, σ.σ. 33-44.

- Ως προς το επίπεδο διδακτικών αρχών: παρατηρήθηκε ότι οι διδακτικοί στόχοι είναι προσανατολισμένοι στο αποτέλεσμα, ενώ αποσκοπούσαν στη δηλωτική γνώση, η οποία είναι συσσωρευτική. Η διδακτέα ύλη οργανώνεται σε ξεχωριστά μαθήματα ανά ενότητα, χωρίς όμως δομή και με γραμμική διάταξη. Διερευνάται από τους μαθητές το «τι» της γνώσης (μοντέλο των περιεχομένων), ενώ επικρατεί η μετάδοση της γνώσης από τον/την δάσκαλο/δασκάλα στους μαθητές/μαθήτριες, εφόσον οι τελευταίοι δεν εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία.
- Στο επίπεδο του διδακτικού σχεδιασμού: το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στη δηλωτική γνώση, η διδασκαλία αυτών των Προγραμμάτων και των αντίστοιχων σχολικών εγχειριδίων κινείται σε επίπεδο μνήμης (εκμάθηση, διατήρηση). Η εκμάθηση ανατροφοδοτείται μέσω της επανάληψης, ώστε να είναι ικανοί οι μαθητές/μαθήτριες να διατηρήσουν την κατακτημένη γνώση, ενώ ανασύρεται η γνώση με αναπαραγωγική ανάκληση. Τα λάθη ερμηνεύονται ως γνωστικό έλλειμμα, που έχουν την αιτία τους στην βιασύνη και την επιπολαιότητά τους. Σ' αυτό το στάδιο διδακτικού σχεδιασμού έμφαση δίνεται στην αποδεικτική αξιολόγηση.
- Ως προς το επίπεδο της διδακτικής πράξης: οι μαθητές/μαθήτριες αναφέρονται στη γνώση που συγκράτησαν (τι δηλαδή έμαθαν), μέσω πολλών παραδειγμάτων για την πληρέστερη κατανόηση της ύλης. Οι μαθητές/μαθήτριες που τα «καταφέρνουν» ενισχύονται θετικά, εξασκούνται με ασκήσεις, ενώ η γνώση αξιολογείται με ερωτήσεις κλειστού τύπου.

Αντίθετα, τα δύο (2/8) από τα οκτώ Προγράμματα, τα οποία αναπτύσσουν χαρακτηριστικά Προγραμμάτων «μορφής ή τύπου *curriculum*», πλησιάζουν περισσότερο στο «κριτικό πλαίσιο προδιαγραφών» των Προγραμμάτων, αν και διαφοροποιούνται σε βασικά σημεία από αυτά. Πιο αναλυτικά για τα Προγράμματα αυτά διαπιστώσαμε ότι:

- Ως προς το επιστημολογικό επίπεδο: διέπονται από την αντίληψη ότι η γνώση συλλαμβάνεται με το νου, δίνεται βάρος στη μορφή και τη φόρμα, οι μαθητές/μαθήτριες επεξεργάζονται πρόσθετους κώδικες, επικεντρώνεται το Πρόγραμμα αυτό στο «πώς το λέει» και όχι στο «τι λέει». Είδαμε ότι τα Προγράμματα μορφής ή τύπου *curriculum* πρότειναν ενεργητικές μεθόδους διδασκαλίας, μέσω των οποίων επιχειρήθηκε μία αλλαγή στον τρόπο διδασκαλίας. Ωστόσο, η έλλειψη πρόσθετου διδακτικού υλικού και μιας οργανωμένης πρότασης αξιολόγησης-αυτοαξιολόγησης των μαθητών/τριών αφήνει σημαντικά κενά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το κριτικό πλαίσιο προδιαγραφών, σε επιστημολογικό επίπεδο, συνυφαίνει μαθήματα κατά κλάδους και εξαίρει ως κυρίαρχο στοιχείο το επιχείρημα. Αν και συντάχθηκε για το Λύκειο το Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Ε.Π.Π.Σ), και επιχειρήθηκε η οριζόντια διασύνδεση των γνωστικών αντικειμένων, αυτό, ωστόσο, στην πράξη δεν εφαρμόστηκε γεγονός που καταδεικνύεται από την

- εκπόνηση νέων Προγραμμάτων (Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ).
- Ως προς το επίπεδο διδακτικών αρχών: στα Α.Π. που έχουν σχεδιασθεί με βάση το κριτικό πλαίσιο προδιαγραφών, οι διδακτικοί στόχοι είναι προσανατολισμένοι στην ενεργοποίηση των γνωστικών διαδικασιών, η γνώση κωδικοποιείται, οπτικά, απεικονιστικά, λεκτικά, κ.ά. και ανακαλύπτεται μέσω διερευνητικών διαδικασιών. Η ανάλυση, ωστόσο, των Προγραμμάτων μορφής ή τύπου curriculum της δεύτερης περιόδου έδειξε ότι: α) δεν έχουν στόχους που να προσανατολίζονται στην ενεργοποίηση των γνωστικών διαδικασιών, β) δε δίνεται έμφαση στη διαδικαστική γνώση (πώς διασυνδέονται τα πράγματα) και στην κριτική γνώση (πώς εξετάζονται λογικά) και γ) επίσης, δε διαπιστώθηκε η διδακτέα ύλη να είναι οργανωμένη διακλαδικά, να χωρίζεται σε ενότητες με δομή, με σπειροειδή διάταξη. Γενικά, ο στόχος των Προγραμμάτων του κριτικού πλαισίου, που είναι το «πώς», το «γιατί» και για «ποιο σκοπό», δεν επιβεβαιώθηκε, δ) τέλος, αν και θα έπρεπε να δίνεται βάρος στη διαμορφωτική αξιολόγηση, ωστόσο, στα Προγράμματα της δεύτερης περιόδου όπως είδαμε, δεν αναφέρεται κανένα είδος αξιολόγησης. Παρατηρείται, λοιπόν, ότι τα Προγράμματα μορφής ή τύπου curriculum της δεύτερης περιόδου διαφοροποιούνται ως προς τις διδακτικές αρχές από τα curricula.
 - Ως προς το επίπεδο διδακτικού σχεδιασμού: το ενδιαφέρον στα Προγράμματα του κριτικού πλαισίου προδιαγραφών συγκεντρώνεται στη διαδικαστική γνώση. Επισημαίνονται τα συστατικά στοιχεία της και κυρίως ο τρόπος με τον οποίο αυτά συνυφαινούνται. Ενδιαφέρονται για το ποιες προαπαιτούμενες γνώσεις κατέχουν οι μαθητές/μαθήτριες. Αναφέρονται σε δραστηριότητες που στοχεύουν στη χρησιμοποίηση των γνωστικών διαδικασιών για την ανακάλυψη της γνώσης και την κριτική εξέτασή τους. Η διδασκαλία ξεκινάει με την επισήμανση του θέματος διερεύνησης και οι διδακτικοί στόχοι υλοποιούνται με τη χρησιμοποίηση του μοντέλου επεξεργασίας πληροφοριών. Αυτά τα Προγράμματα κινούνται σε επίπεδο αφαίρεσης (κατανόηση, διάκριση). Η γνώση ανασύρεται με μορφή αναγνώρισης (αντικειμενικά τεστ) και κριτικής ανάκλησης. Τα Προγράμματα μορφής ή τύπου curriculum αυτής της περιόδου παρατηρήσαμε ότι στο επίπεδο διδακτικού σχεδιασμού απέχουν πολύ από το κριτικό πλαίσιο προδιαγραφών. Ένα βασικό επιχείρημα είναι ότι ως προς τους στόχους που έχουν θέσει δεν προκύπτει η από αυτά επιδίωξη της διαδικαστικής γνώσης και ότι η έλλειψη οποιουδήποτε είδους αξιολόγησης δεν συνηγορεί προς το επίπεδο αντίστοιχου διδακτικού σχεδιασμού.
 - Ως προς το επίπεδο διδακτικής πράξης: επισημαίνεται το θέμα της διερεύνησης. Οι μαθητές/μαθήτριες καταφεύγουν στις πηγές μάθησης, διαβάζουν, υπογραμμίζουν, ομαδοποιούν, συγκροτούν απαντήσεις, επεξηγούν, αναφέρουν παραδείγματα διοργανώνουν με ιεραρχικά σχήματα, πίνακες κ.ά., και αναφέρουν πώς εργάστηκαν. Τα Α.Π. μορφής ή τύπου curriculum αυτής της περιόδου αναφέρουν ενεργητικές μεθόδους διδασκαλίας, όχι όμως

και κάποιο είδος αξιολόγησης, με συνέπεια, τα Προγράμματα αυτά, να μην πληρούν όλες τις προδιαγραφές των Προγραμμάτων που εντάσσονται στο παράδειγμα του κριτικού πλαισίου προδιαγραφών.

5.3. Οι επιστημολογικές παραδοχές των προτεινόμενων διδακτικών επιλογών

Η σύνδεση επιστημολογίας και εκπαίδευσης έγινε αντικείμενο μελέτης στην εκπαιδευτική θεωρία και αποκάλυψε μια συγκροτημένη αντίληψη περί της γνώσης και της διαδικασίας απόκτησής της. Στην Ελλάδα το έργο των Κουζέλη και Κουλαϊδή επιχειρεί μια ανάλυση των επιστημολογικών παραδοχών, που εδράζονται στις προτεινόμενες διδακτικές επιλογές, καθώς και τις συνέπειες που έχουν αυτές στις προκρινόμενες μορφές γνώσης.

Η παραπάνω συζήτηση έχει ως αφετηρία της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας τις «ιδέες των παιδιών», οι οποίες αποτελούν και αυτές, σύμφωνα με τον Κουζέλη, ένα σύνολο γνώσεων προερχόμενο από πολυσύνθετες άτυπες διαδικασίες μάθησης μέσα από την κοινωνία, την οικογένεια, τις παρέες συνομηλίκων, τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης και τις τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας³². Αυτή η επιστημολογική τοποθέτηση αφορμάται από την αντίληψη περί ασυνέχειας της επιστημονικής ανάπτυξης και της ασυμμετρίας των διαδοχικών επιστημονικών θεωριών ενός κλάδου.

Ο χειρισμός των πρώτων ιδεών των παιδιών κέντρισε το ενδιαφέρον των μελετητών, ιδιαίτερα σε ότι αφορούσε τις επιλογές της διδακτικής, δηλαδή τις επιλογές των διαδικασιών μάθησης, επειδή οι ιδέες αυτές μπορούν, σύμφωνα με τους Κουλαϊδή και Κουζέλη, να βελτιωθούν προς την κατεύθυνση της επιστημονικής γνώσης, να ανατραπούν ή να μείνουν ως έχουν³³.

Η έρευνα έδειξε ότι τα «Παραδοσιακά» Προγράμματα προκρίνουν την επιλογή της «βελτίωσης/αντικατάστασης». Σύμφωνα με τον Κουζέλη η επιλογή της βελτίωσης εμμένει στη βεβαιότητα του αλάνθαστου της επιστήμης. Κατά συνέπεια οι έννοιες, οι ιδέες και οι παραστάσεις των παιδιών θεωρούνται εσφαλμένες, διότι οι επιστήμες αποσκοπούν να επιβάλλουν τη γνώση τους ως μοναδική.

Το μοντέλο της επιλογής της βελτίωσης, όπως αναφέρουν οι Κουλαϊδής & Κουζέλης, παρουσιάζει την εξέλιξη της επιστήμης ως ευθύγραμμη και σε συνέχεια, είναι προσανατολισμένο στη βεβαιότητα του αλάνθαστου της επιστήμης, υποκρύπτοντας έναν ανυποψίαστο θετικισμό και αποσκοπεί στη βελτίωση της πρότερης, καθημερινής γνώσης των παιδιών με τη βοήθεια της επιστημονικής γνώσης, παρεμβάλλοντας τους «οργανωτές προώθησης».

32 Κουζέλης, Γ. (2005), Ενώτια στα φαινόμενα. Για μια επιστημολογική προσέγγιση της διδακτικής των κοινωνικών επιστημών. Αθήνα: Εκδόσεις Νήσος.

33 Κουλαϊδής, Β. & Κουζέλης, Γ. (1990), Για μια παραδειγματική συγκρότηση της διδακτικής των φυσικών επιστημών: μια επιστημολογική προσέγγιση. Στο: Νέα Παιδεία, τ.53, σ.σ. 151-169.

Δηλαδή, όπως εξηγούν οι Κουλαϊδής & Κουζέλης, τεχνικές και μηχανισμοί, οι οποίοι αποσκοπούν στην οργάνωση και επιτάχυνση της αναμόρφωσης των ιδεών των μαθητών/μαθητριών και της σταδιακής συμμόρφωσής τους με τις επιστημονικές.

Σύμφωνα με την επιλογή αυτή η μάθηση ξεκινά από την πρότερη γνώση των μαθητών/μαθητριών και συνεχίζει με τη σταδιακή πρόσθεση επιστημονικών εννοιών και εξηγήσεων. Η διαδικασία αυτή οδηγεί σε μια προοδευτική σύγκλιση των ιδεών των παιδιών με τις ερμηνείες της επιστήμης. Σε αυτή τη διαδικασία εμπλέκεται και η αναπλαισίωση, καθώς το επιστημολογικό υπόβαθρο και οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται από την επιλογή της βελτίωσης (εμπειρισμός, επαγωγισμός, συσσώρευση και γενίκευση παρατηρήσεων, απλοποίηση, αντιστοίχιση, τεχνικές αξιολόγησης κ.λ.π) συνιστούν μια ιδιαίτερη μορφή επεξεργασίας και μετασχηματισμού των επιστημονικών θεωριών σε σχολική επιστήμη.

Η επιλογή της βελτίωσης επικρίθηκε ως προς το ότι ο εμπειρισμός δεν είναι ο μόνος που δίνει τη δυνατότητα ερμηνείας των φαινομένων³⁴. Οι επιστημολόγοι άλλωστε επισήμαναν ότι η ίδια η εμπειρία και η παρατήρηση είναι θεωρητικά εμποτισμένες. Επομένως, η ιδέα της αντιστοίχισης μεταξύ της επιστημονικής θεώρησης και της εμπειρικής πραγματικότητας δε μπορεί να εφαρμοστεί ούτε στο πεδίο της παραγωγής ούτε στο πεδίο της αναπαραγωγής της γνώσης. Η επιλογή της βελτίωσης, όπως επισημαίνει ο Κουζέλης, «οικοδομεί πάνω στην «πρότερη γνώση», αδιαφορεί όμως για την εσωτερική συνοχή των Παραδειγμάτων επειδή θεωρεί δεδομένη τη θέση και το περιεχόμενο κάθε έννοιας»³⁵.

Η κοινωνική αναπαραγωγή της επιστημονικής γνώσης χαρακτηρίζεται από μία εμπειριστική λογική, δηλαδή, αναπαράγονται μέσω του σχολείου οι κοινωνικές διαφοροποιήσεις καλυμμένες από την «επιστημονικοφάνεια» που προσδίδει η ιδιαίτερη σχέση μεταξύ επιστημονικού και καθημερινού Λόγου που καλλιεργεί η επιλογή της βελτίωσης: στήριξη του καθημερινού Λόγου στην αυθεντία του επιστημονικού και, ταυτόχρονα, στήριξη του επιστημονικού στη λειτουργική αμεσότητα και προφάνεια του πρώτου³⁶.

Τα δυο Α.Π. «μορφής ή τύπου curriculum», τα οποία επιχειρούν να εισάγουν τη διαθεματική διδασκαλία, στηρίζονται στην επιστημολογική παραδοχή της επιλογής της «αντικατάστασης». Σύμφωνα με την παραδοχή αυτή δεν υπάρχει μία και μόνη διαδικασία μάθησης, κατά συνέπεια το σχολείο οφείλει να σεβαστεί τις ιδέες των παιδιών, ως γνώση σχετικά αυτόνομη, διότι αποτελούν «εναλλακτικά» εννοιολογικά πλαίσια και εναλλακτικές προς την κυρίαρχη επιστήμη προτάσεις

34 Κουγιουμουτζάκη Φ. (2001), Η επιστήμη της κοινωνιολογίας στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση: η αναπλαισίωση της κοινωνιολογικής γνώσης μέσω του αναλυτικού προγράμματος και του εκπαιδευτικού. Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Τμήμα Κοινωνιολογίας, Διδακτορική διατριβή.

35 Κουζέλης, Γ. (1991), Από τον βιωματικό στον επιστημονικό κόσμο. Ζητήματα κοινωνικής αναπαραγωγής της γνώσης. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική Επιστημονική Βιβλιοθήκη, σ. 72.

36 Κουζέλης, Γ. (1995), Το επιστημολογικό υπόβαθρο των επιλογών της Διδακτικής. Στο: Η., Ματσαγγούρας, (επιμ.), Η εξέλιξη της Διδακτικής: Επιστημολογική Θεώρηση. Εκδόσεις Gutenberg, σ.σ. 155-181.

σύλληψης του κόσμου³⁷. Η παραδοχή αυτή πιστεύει στην «ασυνέχεια» της εξέλιξης της επιστήμης, παρά το γεγονός ότι τα παραδείγματα μπορεί να επικοινωνούν μεταξύ τους έστω και ελάχιστα, απορρίπτουν τη σωρευτική αντίληψη της γνώσης και άρα κάθε παραδοσιακή σχολική πρακτική. Η επιλογή της «αντικατάστασης» επιδιώκει να αντικαταστήσει τα υποκειμενικά νοήματα ως λαθεμένα, επειδή κρίνει ως ανώτερα τα νοήματα της επιστημονικής γνώσης. Η κατάκτηση της επιστημονικής γνώσης αφορμάται από την επιστήμη, η οποία έρχεται σε αντιπαράθεση και σύγκρουση με την καθημερινή, εμπειρική γνώση των μαθητών/μαθητριών. Μέσα από αυτή τη σύγκρουση, τα παιδιά επεξεργαζόμενα κριτικά την πρότερη γνώση τους με τη βοήθεια των εργαλείων που τους προσφέρει η επιστήμη επιτυγχάνουν την ανακατασκευή αυτής της (πρότερης) γνώσης. Η επιλογή της αντικατάστασης, εν τέλει, ενδιαφέρεται να μνήσει τα παιδιά στην εσωτερική λογική και δομή του διδασκόμενου Παραδείγματος³⁸.

Η επιλογή αυτή επικρίθηκε κυρίως στο σημείο ακριβώς της υποβάθμισης της πρότερης γνώσης των μαθητών/μαθητριών, επειδή δεν είναι δυνατό να αντικατασταθούν οι πρώτες ιδέες των παιδιών από την επιστημονική γνώση³⁹. Ακόμα κι όταν τα παιδιά διδάσκονται τις «επιστημονικά ορθές θεωρίες», οι οποίες, πράγματι, μπορεί να είναι ορθές ή τουλάχιστον πιο ορθές από την καθημερινή γνώση, ωστόσο ακόμα και τότε δε θα πάνσουν να σκέφτονται, να δρουν και να λειτουργούν στη βάση του πρακτικο-βιωματικού Λόγου. Μια απόλυτη εφαρμογή και οργάνωση της διδακτικής πρακτικής στη βάση του μοντέλου της αντικατάστασης, όπου η έμφαση θα δίνεται στην εσωτερική λογική και δόμηση των εννοιών και θέσεων της διδασκόμενης επιστημονικής θεωρίας, θα οδηγούσε σε διαφορετικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα.

Η επιλογή αυτή δεν ταυτίζεται και δε συμβιβάζεται με θετικιστικές ερμηνείες της γνώσης, επειδή επιχειρεί να μεταδώσει στα παιδιά την εσωτερική λογική και οργάνωση της επιστήμης εξοπλίζοντάς τα με νέα εργαλεία αντίληψης της πραγματικότητας, ώστε να μπορούν τα ίδια να κατανοήσουν πώς παράγεται η γνώση μέσα στην επιστήμη. Η επιλογή αυτή εισέρχεται, εν μέρει, στο λόγο των επιστημών, ενώ η ίδια η λογική που ενέχει, εντέλει, την καθιστά μια πολύ καλή κάλυψη γι' αυτό που ισχύει στην εκπαιδευτική πρακτική: το μοντέλο της βελτίωσης, το οποίο έχει επιδράσει καταλυτικά στις διαδικασίες μάθησης.

Η επιλογή της αντικατάστασης, που χαρακτηρίζεται ως «ήπια», αποσκοπεί στην παρουσίαση του συνόλου των ισχυόντων επιστημονικών παραδειγμάτων και στην ανάδειξη του ασυνεχούς χαρακτήρα της επιστημονικής γνώσης. Ο

37 Κουζέλης, Γ. (2005), *Ενάντια στα φαινόμενα*. Για μια επιστημολογική προσέγγιση της διδακτικής των κοινωνικών επιστημών. Αθήνα: Εκδόσεις Νήσος.

38 Κουζέλης, Γ. (1991), *Από τον βιωματικό στον επιστημονικό κόσμο*. Ζητήματα κοινωνικής αναπαραγωγής της γνώσης. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική Επιστημονική Βιβλιοθήκη.

39 Κουγιουμουτζάκη Φ. (2001), *Η επιστήμη της κοινωνιολογίας στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση: η αναπαισίωση της κοινωνιολογικής γνώσης μέσω του αναλυτικού προγράμματος και του εκπαιδευτικού*. Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Τμήμα Κοινωνιολογίας, *Διδακτορική διατριβή*.

Κουζέλης επισημαίνει ότι στο πλαίσιο της είναι αναγκαίο να προβάλλεται η ιδιαίτερη σημασία που έχει η εσωτερική συνοχή του εκάστοτε εννοιολογικού πλαισίου που διδάσκεται, όπως αναφέρει ο Λάσκος⁴⁰.

Ένα σημαντικό εμπόδιο στην υιοθέτηση αυτής της επιλογής παραμένει η πρακτική υποτίμησης της «πρότερης γνώσης», η οποία αν αμβλυνθεί τότε καθίσταται ως η συνεκτικότερη και επιστημολογικά συνεπέστερη επιλογή που μπορεί να υποστηρίξει η μαθησιακή διαδικασία, χωρίς μάλιστα τα προβλήματα που έχουν οι δύο άλλες επιλογές. Άλλο ένα πρόβλημα, επισημαίνει ο Κουζέλης, είναι ο καθημερινός, πρακτικο-βιωματικός Λόγος από τον οποίο αντλείται η «πρότερη γνώση» και ο οποίος θεωρείται αναντικατάστατος⁴¹.

5.4. Η συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας

5.4.1. Ως προς τη γενική περιγραφή

Τα Προγράμματα του μαθήματος της «Κοινωνιολογίας» και της «Εισαγωγής στην Κοινωνιολογία», του 1983, 1985 («Κοινωνιολογία και Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία»), 1999 και του 2002 αναφέρουν σκοπό και διδακτέα ύλη, ενώ του 1984 μόνο διδακτέα ύλη, η οποία μάλιστα διαφοροποιείται από την ύλη του 1983 και η οποία επαναλαμβάνεται στο Πρόγραμμα του 1985. Η ύλη του Φ.Ε.Κ. του 1999 κατά το 1/3 είναι ίδια με αυτή των προηγούμενων Προγραμμάτων. Το Πρόγραμμα του 2002 παραθέτει τη διδακτέα ύλη, που είναι σχεδόν ίδια με αυτή που αναφέρεται στο Φ.Ε.Κ. του 1999. Διαφορετικό, ως προς τη μορφή του, είναι το Πρόγραμμα του ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι., που περιλαμβάνει σκοπούς, περιεχόμενα, εκπαιδευτικούς στόχους και οδηγίες-δραστηριότητες. Τα κεφάλαια των περιεχομένων είναι τα ίδια που αναφέρονται στη Διδακτέα Ύλη του 1999 με επιπλέον δύο ενότητες, μία στο κεφάλαιο του Κοινωνικού Μετασχηματισμού («Παλαιότερες και Νεότερες Κοινωνίες») και μία στο κεφάλαιο «Κοινωνικά Προβλήματα, προκαταλήψεις και στερεότυπα» («Κοινωνικός Αποκλεισμός»). Πιο αναλυτικό, ως προς τη μορφή του είναι το Πρόγραμμα του 2003, που περιλαμβάνει εισαγωγή, γενικό σκοπό του μαθήματος, ειδικότερους σκοπούς, και παραθέτει πίνακα με εκπαιδευτικούς στόχους, περιεχόμενο στην κάθε ενότητα με ώρες διδασκαλίας, και ενδεικτικές δραστηριότητες.

5.4.2. Ως προς τους σκοπούς διδασκαλίας και τους εκπαιδευτικούς στόχους

Το Πρόγραμμα του 1983 & 1985 (επανάληψη του 1983) διατυπώνουν στόχους

40 Λάσκος, Χ. (2006), Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Θεωρητικές Τάσεις και Θεμελίωση. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. *Διδακτορική Διατριβή*.

41 Κουζέλης, Γ. (2005), Ενάντια στα φαινόμενα. Για μια επιστημολογική προσέγγιση της διδακτικής των κοινωνικών επιστημών. Αθήνα: Εκδόσεις Νήσος.

σε επίπεδο γνώσης. Το Πρόγραμμα του 1984 δεν αναφέρει σκοπούς, ενώ στο Πρόγραμμα του 1999 παρατηρήθηκε μια αναντιστοιχία μεταξύ σκοπών και μορφής περιεχομένου, το οποίο κινείται σε επίπεδο εννοιολογικό και θεωρητικό, ενώ, αντίθετα, οι σκοποί επιδιώκουν, κυρίως, να καλλιεργήσουν δεξιότητες και στάσεις. Η ανάλυση επιπλέον έδειξε ότι, αν και οι σκοποί του Προγράμματος του ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι., που επαναλαμβάνονται στο Πρόγραμμα του 2002, διατυπώνονται σε επίπεδο γνώσης, κατανόησης, ανάλυσης, καλλιέργειας δεξιοτήτων και στάσεων, ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί στόχοι των επιμέρους ενοτήτων διατυπώνονται μόνο σε επίπεδο γνώσης και κατανόησης. Επομένως, παρατηρείται μια αναντιστοιχία μεταξύ σκοπών και στόχων. Στο Πρόγραμμα της Κοινωνιολογίας του ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι., αλλά και όλων των Προγραμμάτων της πρώτης και δεύτερης περιόδου οι σκοποί επιδιώκουν:

- α) να μεταδώσουν γνώσεις, τις οποίες θα είναι ικανοί οι μαθητές/μαθήτριες να κατανοούν και να αναλύουν,
- β) να καλλιεργήσουν δεξιότητες και στάσεις, που θα τους καταστήσουν ικανούς να επιλέξουν περεταίρω σπουδές ή/και εργασία,
- γ) τέλος, επιδιώκεται, σε επίπεδο στάσεων, η ανθρωπιστική οπτική της κοινωνιολογικής διερεύνησης των κοινωνικών φαινομένων.

Τέλος, το Πρόγραμμα του 2003 περιλαμβάνει γενικό σκοπό, ειδικούς και εκπαιδευτικούς στόχους ανά ενότητα, οι οποίοι βρίσκονται σε αντιστοιχία, άρα είναι πληρέστερο ως προς τους στόχους του.

5.4.3. Ως προς το περιεχόμενο

Η ανάλυση του Προγράμματος της Κοινωνιολογίας έδειξε ότι το περιεχόμενό του διαφοροποιείται. Μια βασική παρατήρηση είναι ότι πρώτη φορά σε Πρόγραμμα Κοινωνικών Επιστημών το περιεχόμενό του αναφέρεται κατά Σχολές (1983, 1999, 2002), κατά Κλάδο (1983) και περιλαμβάνονται θεωρητικές προσεγγίσεις (Φ.Ε.Κ. του 1999). Το τελευταίο εμφανίζει την πιο περιορισμένη μορφή περιεχομένου (εννοιολογική και με θεωρητικές προσεγγίσεις). Τα δύο Προγράμματα του 1985 (Κοινωνιολογία και Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία) είναι ουσιαστικά επανάληψη του Προγράμματος του 1984, χωρίς να περιλαμβάνει δύο κεφάλαιά του.

5.4.4. Ως προς την διδακτική μεθοδολογία και την αξιολόγηση

Τα Προγράμματα του 1983, 1984, 1985, εκείνο του 1999 και του 2002, δεν αναφέρουν διδακτική μεθοδολογία και εργαλεία αξιολόγησης. Το Πρόγραμμα του ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι. δεν περιλαμβάνει εργαλεία αξιολόγησης, προτείνει όμως δεκαεννέα (19) διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας. Το Πρόγραμμα του Φ.Ε.Κ. του 2003 δεν αναφέρει εργαλεία αξιολόγησης περιλαμβάνει όμως δεκατρείς (13)

διαφορετικές δραστηριότητες. Οι μεθοδολογίες και οι τεχνικές του μαθήματος παρουσιάζονται αναλυτικά στο βιβλίο του καθηγητή αλλά και στο Τετράδιο Εργασίας και Έρευνας του μαθητή. Το Πρόγραμμα αναφέρει και Διδακτικό Υλικό, το οποίο για πρώτη φορά περιγράφεται λεπτομερώς, καθώς και οι δυνατότητες επιλογής και χρήσης της Διδακτικής Μεθοδολογίας.

5.4.5. Η χρήση του φύλου

Μια τελευταία διαπίστωση είναι ότι στα Προγράμματα του 1983, 1985, 1999, 2002 και του 2003 αναφέρεται μόνο το αρσενικό γραμματικό γένος, εκείνο του 1984 δεν κάνει καμία αναφορά στα γένη, και, τέλος, το Πρόγραμμα του ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι. αναφέρεται και στα δύο γένη. Συνολικά ένα στα οκτώ (1/8) Προγράμματα αναγνωρίζει την ανάγκη ίσης χρήσης του γένους σε Πρόγραμμα του μαθήματος της Κοινωνιολογίας, αν και η συζήτηση περί ισότητας των δύο φύλων την υπό έρευνα περίοδο είχε επιφέρει ριζικές μεταρρυθμίσεις στο Δίκαιο και αλλαγές σημαντικές στην κοινωνία.

5.4.6. Η προτεραιότητα της οικονομικής έναντι της κοινωνικής γνώσης

Τα Οικονομικά μαθήματα, τα οποία παρέμειναν ως Πανελλαδικά εξεταζόμενα από το 1993 μέχρι το τέλος της ερευνοούμενης περιόδου, αποτέλεσαν προτεραιότητα της πολιτικής βούλησης της Πολιτείας, η οποία άρχισε ήδη να «προσαρμόζεται» από τις αρχές της δεκαετίας του 1980 στις νέες παγκοσμιοποιημένες συνθήκες ενός συνεχώς μεταβαλλόμενου οικονομικού, κοινωνικού και πολιτικού περιβάλλοντος. Ήταν, λοιπόν, συνδεδεμένη η επιλογή αυτή με την προσαρμογή στο διεθνοποιημένο συγκείμενο.

6. Επίλογος/Συμπεράσματα

Την υπό έρευνα περίοδο επιχειρείται μια αξιολογή μεταρρυθμιστική προσπάθεια στο χώρο της εκπαίδευσης από την κυβέρνηση του ΠΑ.ΣΟ.Κ. αν και τα πρώτα μέτρα που πάρθηκαν στις αρχές της δεκαετίας του '80 σχετίζονταν με «καταργήσεις»⁴². Τη δεκαετία του '80 η πολιτική της «διευκόλυνσης» επεκτάθηκε και ενισχύθηκε, αλλά κυρίως άλλαξε ιδεολογική και θεωρητική τεκμηρίωση, συνδέθηκε άμεσα με το πολιτικό αίτημα του «εκδημοκρατισμού» (μέτρα για τη μεγαλύτερη δυνατή διατήρηση «όλων» στο εκπαιδευτικό σύστημα).

Το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας τη δεκαετία του '90 ανέδειξε χαρακτηριστικά διαφορετικά από εκείνα της δεκαετίας του '80. Αυτή την περίοδο υλοποιήθηκαν σημαντικές μεταρρυθμίσεις σχετικές με τη δομή της εκπαίδευσης,

42 Σταμέλος, Γ., Βασιλόπουλος, Α., & Καβασκάλης, Α. (2015), Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές πολιτικές, σ.σ. 88-92. Στο: <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/226> (Προσπελάστηκε στις 17 Απριλίου 2017).

το περιεχόμενο σπουδών και τα θεσμικά όργανα και την αξιολόγηση των μαθητών/μαθητριών.

Οι προσπάθειες των ελληνικών κυβερνήσεων για δραστικές μεταρρυθμίσεις όσον αφορά τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση κατά τη διάρκεια των δεκαετιών 1980 & 1990 αποτέλεσαν μέρος των αλλαγών προς μια φιλελεύθερη, εκσυγχρονιστική και ανασυγκροτική κοινωνία, η οποία θα είχε τη δυνατότητα να ανταποκριθεί στις προκλήσεις του μέλλοντος και θα μπορούσε να παρακολουθεί τις διεθνείς εξελίξεις⁴³. Η Ελλάδα επιχείρησε να υιοθετήσει τις εκπαιδευτικές προτεραιότητες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, τις οποίες προσαρμοσε στο ελληνικό συγκείμενο και τις διαχειρίστηκε σε ένα πλαίσιο που, όπως φαίνεται, έπασχε από πολιτική ασυνέχεια και έλλειψη εμπειρίας στην υλοποίηση περίπλοκων έργων.

Τα Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. Ι & ΙΙ έδωσαν την ευκαιρία στις Ελληνικές κυβερνήσεις να σχεδιάσουν και να εφαρμόσουν μια μεταρρύθμιση, εσωτερική και εξωτερική, με κατεύθυνση τόσο τον εκσυγχρονισμό όσο και τον εκδημοκρατισμό του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος⁴⁴. Στον άξονα αυτό το Π.Ι. το 2001 σχεδίασε με χρηματοδότηση από το Γ΄ Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης το Δ.Ε.Π.Π.Σ και τα Α.Π.Σ., ο σχεδιασμός και η υλοποίηση των οποίων προκάλεσε ποικίλες αντιδράσεις. Την ίδια περίοδο, εκτός από την αλλαγή των Α.Π., παράγεται και διδακτικό υλικό, το οποίο εκπονήθηκε με χρηματοδότηση από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Κ.Τ. 75%) και το Ελληνικό Δημόσιο (25%), ωστόσο, κάποια διδακτικά εγχειρίδια, μεταξύ αυτών και της Κοινωνιολογίας της Γ΄ Τάξης Λυκείου (βιβλίο μαθητή, καθηγητή, τετράδιο εργασίας και έρευνας μαθητή) ολοκληρώθηκαν εκτός Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ ΙΙ.

Σε ότι αφορά τα Α.Π. της Κοινωνιολογίας παρατηρήθηκε ότι διατήρησαν έναν παραδοσιακό, συντηρητικό χαρακτήρα και ως προς τους σκοπούς τους οποίους διατύπωναν και ως προς τη μορφή θεματολογίας και τις διδακτικές μεθόδους τις οποίες αυτά μετέρχονταν. Η παντελής έλλειψη αξιολόγησης αλλά και εκπαιδευτικού υλικού στα Προγράμματα αυτά συνιστά ακόμη ένα χαρακτηριστικό τους που ενισχύει την παραπάνω άποψη. Θετικό στοιχείο αναδεικνύεται, κυρίως, η ίδια η ένταξη των μαθημάτων των Κοινωνικών Επιστημών στη Δ.Ε., η οποία συνάδει με την επιδίωξη αναβάθμισης της γενικής παιδείας και των δυνατοτήτων που αυτή δίνει στο να εντάσσονται «αρμονικά» τα άτομα στη σύγχρονη κοινωνία. Ιδιαίτερα βοηθάει στην ομαλή ένταξη στην

43 Καλδή, Σ., & Κόνσολας, Ε. (2002). Μια συγκριτική προσέγγιση των εκπαιδευτικών μεταρρυθμιστικών μέτρων στην Ελλάδα και την Αγγλία της τελευταίας εικοσαετίας. 20^ο διεθνές συνέδριο: «Η παιδεία στην αγωγή του 20^{ου} αιώνα». Πρακτικά Εισηγήσεων. Στο: <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/kaldi.htm> (Προσπελάστηκε στις 3/3/2015).

44 Πασιάς, Γ., & Ρουσσάκης, Ι. (2002). Οι σχηματισμοί λόγου της Ευρωπαϊκής Κοινότητας και οι επιδράσεις τους στη διαμόρφωση της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Μελέτη περίπτωσης: Τα ΕΠΕΑΕΚ 1 και 2 και η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση 1997-2001. Πρακτικά 2^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου: Η Παιδεία στην Αγωγή του 21^{ου} αιώνα. Στο: <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/passiasrousakis.htm> (Προσπελάστηκε στις 10/12/2018).

κοινωνική, πολιτική και επαγγελματική ζωή του ατόμου.

Η ανάλυση των χαρακτηριστικών των Προγραμμάτων ανέδειξε ότι προάγουν μια μορφή ιδεολογικής χειραγώγησης, στο σημείο που κατακερματίζουν την επιστημονική γνώση και αποκλείουν τη μη σχολική γνώση, δηλαδή την εμπειρία των μαθητών/μαθητριών. Η διαδικασία απόκτησης της γνώσης αλλά και το περιεχόμενο και η οργάνωση της γνώσης είναι κοινωνικά προσδιορισμένα, όπως αναλύουν οι κοινωνιολόγοι της Εκπαίδευσης⁴⁵. Η άποψη αντίθετα που καλλιεργούν τα Α.Π. της Κοινωνιολογίας είναι «η μία και μοναδική (ορθή) αντίληψη του αντικειμενικά υπάρχοντος κόσμου» και όχι αυτή που έχουμε σε μία δεδομένη στιγμή για τον κόσμο, γεγονός που καταδεικνύεται από τη μορφή του περιεχομένου τους. Η Κοινωνιολογία παρουσιάζεται μέσα από τα Α.Π. ως μία επιστήμη αποκρυσταλλωμένη και αδιαμφισβήτητη, ως συνεχής. Στην αφήγησή της αποσιωπώνται οι επαναστάσεις, οι ρήξεις, οι κοινωνικές μεταβολές, και οι συνθήκες συντέλεσής τους.

Αποκλείοντας, λοιπόν, το σχολείο τα προσωπικά σχήματα αντίληψης και προσέγγισης της πραγματικότητας και προάγοντας στα παιδιά μια επιστημολογική αντίληψη, αλλά και στάση, που διαφοροποιείται από τη διαδεδομένη αντίληψη της επιστήμης, καταλήγει στο να αποκλείει τις δεξιότητες που είναι αναγκαίες για τη διαδικασία της συνεχούς αναζήτησης της αλήθειας και της γνώσης, επισημαίνει ο Κάλφας⁴⁶.

Ο περιορισμένος χρόνος διδασκαλίας της Κοινωνιολογίας, η θέση της μέσα στο σχολικό Πρόγραμμα, άλλοτε ως μαθήματα κατεύθυνσης, άλλοτε ως εξεταζόμενο ή μη Πανελλαδικά, προσέδιδε ή όχι στο μάθημα το ανάλογο κύρος. Η εισαγωγή ή η απαλοιφή, ωστόσο του μαθήματος, σχετίζονταν, εκτός από πολιτικές επιλογές ως προς τις προτεινόμενες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, και με τα συντεχνιακά συμφέροντα άλλων ειδικοτήτων, τα οποία ασκούσαν επιρροή επί μακρόν στις διαδικασίες λήψης των πολιτικών αποφάσεων.

Η εισαγωγή, τέλος, των δύο μαθημάτων στη Δ.Ε., της Κοινωνιολογίας και της Πολιτικής Οικονομίας, σηματοδότησε στην αρχή της δεκαετίας του 1980 την απαρχή μιας προοδευτικής κατεύθυνσης στην εκπαίδευση, η οποία καλούνταν να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις ενός σύνθετου κοινωνικο-οικονομικού περιβάλλοντος. Πίσω από το πρόσχημα του «κοινωνικού ανθρωπισμού», ωστόσο, στη βάση του οποίου επιδιώκονταν η «ατομική» και η «κοινωνική» ολοκλήρωση του ανθρώπου, υποκρύπτονταν η προσαρμογή των νέων στις ανάγκες της οικονομικής ανάπτυξης και η διατήρηση της κοινωνικής συνοχής.

Η ανάλυση των στόχων των Α.Π. της Κοινωνιολογίας, των περιεχομένων και των προτεινόμενων διδακτικών μεθοδολογιών κατέδειξε ότι δεν κατάφεραν να

45 Blacledge, D., & Hant, B. (2004), Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Αθήνα: Μεταίχμιο.

46 Κάλφας, Β. (1987), Ριζικές ανακατατάξεις στη σύγχρονη Αγγλοσαξονική επιστημολογία. Στο: Β. Κάλφας, (επιμ.), Τ. Kuhn, Η δομή των επιστημονικών επαναστάσεων (μτφρ. Γ. Γεωργακόπουλου). Θεσσαλονίκη: Σύγχρονα Θέματα, σ.σ. 9-47.

μάθουν στους/στις μαθητές/μαθήτριες να εκλαμβάνουν τη γνώση ως «ζητούμενο» αλλά ως «δεδομένο» και ότι παρέμειναν στα πληροφοριακά στοιχεία της γνώσης, που είναι κοινώς αποδεκτά, αποκλείοντας, εν τέλει, την καλλιέργεια της κριτικής προσέγγισης των κοινωνικών φαινομένων.

Τέλος, η πρόσφατη κατάργηση από το σχολικό έτος 2020-2021 των μαθημάτων των Κοινωνικών Επιστημών από το Λύκειο (Βασικές Αρχές Κοινωνικών Επιστημών Β' Λυκείου, Σύγχρονος Κόσμος Πολίτης και Δημοκρατία Β' Λυκείου, Κοινωνιολογία Γ' Λυκείου, Ιστορία Κοινωνικών Επιστημών Γ' Λυκείου) συνηγορεί προς τη διαμόρφωση ενός γνωστικού πλαισίου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση το οποίο στερεί ακόμη περισσότερο από τους μαθητές και τις μαθήτριες τη δυνατότητα καλλιέργειας της κριτικής σκέψης και της προετοιμασίας τους για την ενεργό πολιτειότητα.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αχλη, Κ. (1990), Τα εκπαιδευτικά νομοσχέδια του 1913, 1964, 1976: ιστορική, κριτική και συγκριτική παρουσίαση. Στο: Νέα Παιδεία, τ. 56, σ.σ. 96-109.
- Blaclledge, D., & Hant, B. (2004), Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βρεττός, Ι., & Καψάλης, Α. (2009), Αναλυτικά Προγράμματα: Θεωρία, έρευνα και πράξη (4η έκδοση). Αθήνα.
- Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, Μ. (2013), Αναλυτικά προγράμματα & διδασκαλία. Αθήνα: Πεδίο.
- Κάλφας, Β. (1987), Ριζικές ανακατατάξεις στη σύγχρονη Αγγλοσαξονική επιστημολογία. Στο: Β. Κάλφας, (επιμ.), Τ. Kuhn, Η δομή των επιστημονικών επαναστάσεων (μτφρ. Γ. Γεωργακόπουλου). Θεσσαλονίκη: Σύγχρονα Θέματα, σ.σ. 9-47.
- Καρακατσάνη, Δ. (2004), Εκπαίδευση και πολιτική διαπαιδαγώγηση: γνώσεις, αξίες, πρακτικές. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κουγιουμουτζάκη Φ. (2001), Η επιστήμη της κοινωνιολογίας στην ελληνική Δευτεροβάθμια εκπαίδευση: η αναπλαισίωση της κοινωνιολογικής γνώσης μέσω του αναλυτικού προγράμματος και του εκπαιδευτικού. Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Τμήμα Κοινωνιολογίας. *Διδακτορική διατριβή*.
- Κουλαϊδής, Β., & Κουζέλης, Γ. (1990), Για μια παραδειγματική συγκρότηση της διδακτικής των φυσικών επιστημών: μια επιστημολογική προσέγγιση. Νέα Παιδεία, τ.53, σ.σ. 151-169.
- Κουζέλης, Γ. (2005), Ενάντια στα φαινόμενα. Για μια επιστημολογική προσέγγιση

- της διδακτικής των κοινωνικών επιστημών. Αθήνα: Εκδόσεις Νήσος.
- Κουζέλης, Γ. (1995), Το επιστημολογικό υπόβαθρο των επιλογών της Διδακτικής. Στο: Η. Ματσαγγούρας (επιμ.), Η εξέλιξη της Διδακτικής: Επιστημολογική Θεώρηση. Εκδόσεις Gutenberg. σ.σ. 155-181.
- Κουζέλης, Γ. (1991), Από τον βιωματικό στον επιστημονικό κόσμο. Ζητήματα Κοινωνικής αναπαραγωγής της γνώσης. Αθήνα: Εκδόσεις: Κριτική Επιστημονική Βιβλιοθήκη.
- Κυπριανός, Π. (2004), Συγκριτική ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης. Αθήνα: Βιβλιόραμα.
- Λάσκος, Χ. (2006), Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Θεωρητικές Τάσεις και Θεμελίωση. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. *Διδακτορική Διατριβή*.
- Mason, J. (2003), Η Διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας. Ν. Κυριαζή (επιμ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολακάκη, Μ. (2012), Αναπαραγωγή στην εκπαίδευση και κοινωνικός προσδιορισμός της σχολικής γνώσης: Από το μοντέρνο στο μεταμοντέρνο. Στο: Τ. Popkewits & Μ. Νικολακάκη. Κριτικές προσεγγίσεις στην εκπαιδευτική πολιτική: Τα μεταβαλλόμενα πεδία εξουσίας και γνώσης. Αθήνα: Εκδόσεις Ι. Σιδέρης, σ.σ. 129-156.
- Ξοχέλλης, Π. (1987), Θεμελιώδη προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης: Εισαγωγή στην παιδαγωγική. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Πλιάκης, Η. (2015), Η διεπιστημονική προσέγγιση του μαθήματος της Οικονομίας στα πλαίσια του Γενικού Λυκείου (Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Π.Μ.Σ. Τμήματος Εφαρμοσμένης Πληροφορικής. *Διδακτορική Διατριβή*.
- Σαλβαράς, Ι. (1999), Διαμόρφωση ενός γενικού πλαισίου προδιαγραφών για τη σύνταξη αναλυτικών προγραμμάτων και τη συγγραφή και χρήση σχολικών βιβλίων. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων τ.1, σ.σ. 33-44.
- Σπυροπούλου, Π. (2010), Το μάθημα της Κοινωνιολογίας στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Μια συνθετική καταγραφή των σκοπών των αναλυτικών προγραμμάτων. Πάτρα: Ε.Α.Π. Διπλωματική Διατριβή.
- Stenhouse, L. (2003), Εισαγωγή στην έρευνα και την ανάπτυξη του αναλυτικού προγράμματος. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλας.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ & Π.Ι. (1999), Προγράμματα Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Κοινωνικές Επιστήμες Ι. Μαθήματα Κοινωνικών, Πολιτικών και Οικονομικών Επιστημών. Αθήνα.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. και Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας. (1999), Αξιολόγηση των μαθητών της Γ' Λυκείου στην Κοινωνιολογία. Τεύχος Α'. Αθήνα.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. και Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας. (1999), Αξιολόγηση των μαθητών της Γ' Λυκείου στην Κοινωνιολογία. Τεύχος Β'. Αθήνα.
- Φ.Ε.Κ. 1/τ.Α'(7-1-1983), σελ 4-5, Διάταγμα 1: «*Ωρολόγιο και αναλυτικό*

- πρόγραμμα της τελευταίας τάξης Λυκείου Μέσης Γενικής Κατεύθυνσης από 8 Ιανουαρίου 1983».
- Φ.Ε.Κ. 35/ τ.Α'(23-3-1984), σελ. 378-379, Π.Δ. 91: «Ωρολόγιο και Αναλυτικό Πρόγραμμα των Σχολείων Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης».
- Φ.Ε.Κ. 100/τ.Α'(30-4-1976), Νόμος 309/1976, *Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως και Φ.Ε.Κ. 102/τ.Α'(13-4-1977), Νόμος 576/1977, Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Μέσης και Ανωτέρας Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαιδεύσεως.*
- Φ.Ε.Κ. 131/τ.Β'(7-2-2002), σελ. 1370, Αριθμ. 8212/Γ2: «Πρόγραμμα Σπουδών των μαθημάτων των Α', Β', Γ' τάξεων του Ενιαίου Λυκείου».
- Φ.Ε.Κ. 167/τ.Α'(30-9-1985), Ν. 1566/1985, *Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.*
- Φ.Ε.Κ. 170/τ.Α'(7-10-1985), Π.Δ. 479, σελ. 2660 και 2662-3, Π.Δ. 479: «Ωρολόγιο και αναλυτικό πρόγραμμα Λυκείων Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης».
- Φ.Ε.Κ. 182/τ.Α'(24-10-1964), Νόμος 4379/1964, *Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής (Στοιχειώδους και Μέσης) Εκπαιδεύσεως.*
- Φ.Ε.Κ. 1374/τ.Β'(25-9-2003), σελ. 19221-19232, Αριθ. 99624/Γ2: «Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος «Κοινωνιολογία» Γ' Ενιαίου Λυκείου Γενικής Παιδείας».
- Φ.Ε.Κ. 1540/τ.Β'(29-7-1999), άρθρο 17, σελ. 20193, Αριθμ. Γ2/2768: «Πρόγραμμα Σπουδών των μαθημάτων της Α', Β', Γ' τάξης του Ενιαίου Λυκείου για το σχολικό έτος 1999-2000».
- Φλουρής, Γ. (1995), «Αντιστοιχία εκπαιδευτικών σκοπών, αναλυτικού προγράμματος και εκπαιδευτικών μέσων: Μερικές όψεις της εκπαιδευτικής αντιφατικότητας». Στο: Α. Καζαμίας και Μ. Κασσωτάκης, (επιμ.), *Ελληνική εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Σείριος, σελ. σ.σ. 328-367.
- Φωτεινός, Δ. (2004), *Ιστορική θεώρηση και συγκριτική προσέγγιση των αναλυτικών Προγραμμάτων της μέσης γενικής και μέσης τεχνικής εκπαίδευσης: 1950-1977 (Ιδεολογία, συγκρότηση και ο ρόλος των φορέων δράσης)*. Πανεπιστήμιο Πατρών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Διδακτορική Διατριβή.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2012), *ΓΝΩΘΙ ΤΟ CURRICULUM*. Γενικά και ειδικά θέματα Αναλυτικών προγραμμάτων και διδακτικής. Αθήνα: Διάδραση.

Ξενογλωσση

- Bernstein, B. (1996), *The pedagogic device*. Στο *pedagogy, symbolic control and identity*. Theory, research, critique. London: Taylor and Francis.
- Weber, R. (1990), *Basic content analysis*. London: Sage Publications.

Ιστοσελίδες

- Καλδή, Σ., & Κόνσολας, Ε. (2002), Μια συγκριτική προσέγγιση των εκπαιδευτικών Μεταρρυθμιστικών μέτρων στην Ελλάδα και την Αγγλία της τελευταίας εικοσαετίας. 20 διεθνές συνέδριο: «Η παιδεία στην αυγή του 20^{ου} αιώνα». Πρακτικά Εισηγήσεων. Στο: <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/kaldi.htm> (Προσπελάστηκε στις 3/3/2015).
- Πασιάς, Γ., & Ρουσσάκης, Ι. (2002), Οι σχηματισμοί λόγου της Ευρωπαϊκής Κοινότητας και οι επιδράσεις τους στη διαμόρφωση της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Μελέτη περίπτωσης: Τα ΕΠΕΑΕΚ 1 και 2 και η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση 1997-2001. Πρακτικά 2^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου: Η Παιδεία στην Αυγή του 21^{ου} αιώνα. Στο: <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/passias-rousakis.htm> (Προσπελάστηκε στις 10/12/2018).
- Σταμέλος, Γ., Βασιλόπουλος, Α., & Καβασακάλης, Α. (2015), Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές πολιτικές. Στο: <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/226> (Προσπελάστηκε στις 17/4/2017).

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η Παναγιώτα Φραγκουλίδου είναι διδάκτωρ του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Σπούδασε Κοινωνιολογία στο Πάντειο Πανεπιστήμιο και συνέχισε τις μεταπτυχιακές της σπουδές στο Ε.Κ.Π.Α. και στο Ε.Α.Π. Εργάζεται στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση από το 2001 έως σήμερα. Συμμετέχει στη σύνταξη των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών των Κοινωνικών Επιστημών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Το συγγραφικό της έργο περιλαμβάνει τη συγγραφή ειδικών κεφαλαίων σε συλλογικούς τόμους στα πεδία της υγείας και της εκπαίδευσης. Έχει δημοσιεύσει σε περιοδικά με σύστημα κριτών και σε πρακτικά συνεδρίων ελληνικών και διεθνών.



Διεθνής Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση
Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής
Πάτρα, Φεβρουάριος 2021 / Τεύχος 63 - ISSN: 2407-9669
Εκδότης: Παντελής Γεωργογιάννης
<http://periodiko.inpatra.gr>