



ΠΡΑΚΤΙΚΑ

2^ο Πανελλήνιου Συνεδρίου του Δικτύου Πρακτικών Ασκήσεων

Εκπαίδευση εκπαιδευτικών και Παιδαγωγικά Τμήματα,
30 χρόνια μετά: Αντιμετωπίζοντας τις νέες προκλήσεις

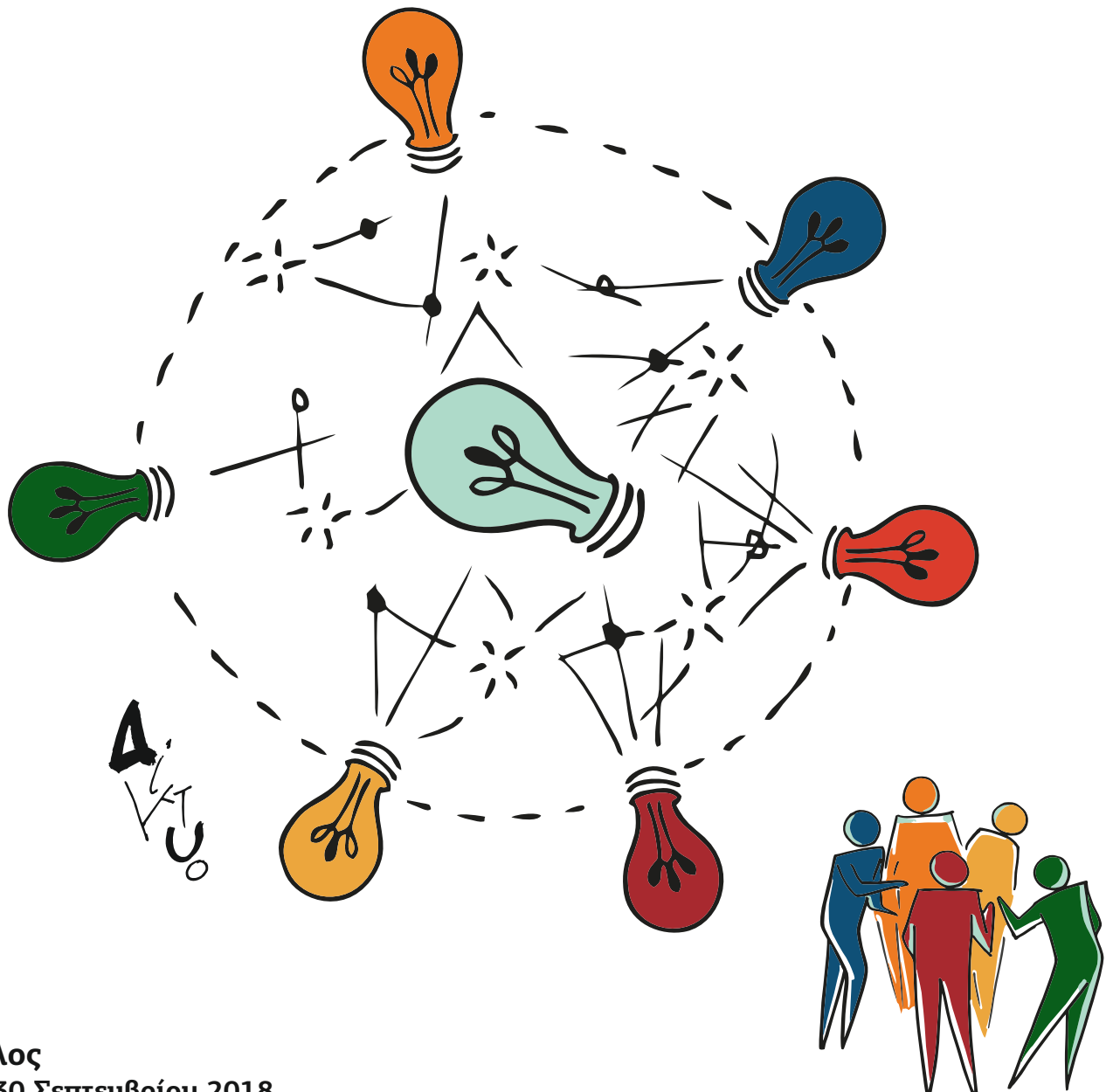
Επιμελήτριες:

Ευθυμία Γουργιώτου

Δόμνα (Μίκα) Κακανά

Μαρία Μπιρμπίλη

Κατιφένεια – Αγγελική Χατζοπούλου



Βόλος
28-30 Σεπτεμβρίου 2018

ΠΡΑΚΤΙΚΑ

2^ο Πανελλήνιου Συνεδρίου του Δικτύου Πρακτικών Ασκήσεων

Εκπαίδευση εκπαιδευτικών και Παιδαγωγικά Τμήματα, 30 χρόνια μετά:
Αντιμετωπίζοντας τις νέες προκλήσεις

Βόλος (28-30 Σεπτεμβρίου 2018)

Επιμελήτριες:

© Ευθυμία Γουργιώτου, Δόμνα (Μίκα) Κακανά, Μαρία Μπιρμπίλη, Κατιφένεια - Αγγελική Χατζοπούλου,
Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας

ISBN 978-960-9439-68-8



**Πανεπιστημιακές
Εκδόσεις Θεσσαλίας**

Εικόνα εξωφύλλου: Πηγή internet

ΒΟΛΟΣ 2020

Πίνακας περιεχομένων

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	6
Το Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων των Παιδαγωγικών Τμημάτων Προσχολικής Εκπαίδευσης: 10 χρόνια μετά... ..	6
1^η ΕΝΟΤΗΤΑ Αρχική Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών	14
<i>Σ. Αναγνωστάκης</i> Η Εκπαιδευτική Ρομποτική στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, διερεύνηση και σχεδιασμός κατάλληλου πλαισίου προετοιμασίας των μελλοντικών εκπαιδευτικών.....	15
<i>Σ. Αυγητίδου & Χ. Σιδηροπούλου</i> Μετασχηματίζοντας τις πεποιθήσεις των υπονηφίων εκπαιδευτικών στο πρόγραμμα της πρακτικής άσκησης: Διαδικασίες και αποτελέσματα.....	29
<i>Σ. Γεωργιάδου & Δ-Μ. Κακανά</i> Η πρακτική άσκηση των φοιτητών/ριων ως διαδικασία στοχασμού, αναστοχασμού και επαγγελματικής ανάπτυξης των συνεργαζόμενων εκπαιδευτικών.....	46
<i>Μ. Γεωργιάδης & Α. Μονέφτση</i> Η Πρακτική Άσκηση ως στοιχείο της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Αγγλία, κατά την περίοδο 1979-1997.....	60
<i>Α. Γρηγοριάδης, Μ. Μπιρμπίλη, Μ. Παπανδρέου, & Δ-Μ. Κακανά</i> Προκλήσεις στον εντοπισμό Κρίσιμων Συμβάντων στην Πρακτική Άσκηση των Φοιτητών.....	73
<i>Γ. Γρόλλιος & Α. Λιάμπας</i> Όψεις της πρακτικής άσκησης στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.....	87
<i>Μ. Δάρρα</i> Η αξιοποίηση της προσέγγισης της Μελέτης Μαθήματος (Lesson Study) με μικροδιδασκαλία στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: η συμβολή της στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.....	101
<i>Χ. Κορτέση – Δαφέρμου, Μ. Σφυρόερα, Ε. Κοσμίδου, Φ. Κωστούδη, & Μ. Στάθη</i> Πρώτες διδακτικές παρεμβάσεις μελλοντικών εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της πρακτικής τους άσκησης: αναστοχαστικές διαδικασίες και αξιοποίηση της θεωρίας.....	117
<i>Ι. Ηλιοπούλου, Χ. Τσιχουρίδης, Κ. Μπότσογλου, & Ι. Ρουσσάκης</i> Διδακτικές μέθοδοι για τη διδασκαλία γνωστικών αντικειμένων: ποιες επιλέγουν οι φοιτητές/τριες στο πλαίσιο της πρακτικής τους άσκησης;.....	132
<i>Μ. Καμπεζά, Α. Βελλοπούλου, Α. Κουφού, Ν. Ράικου, & Α. Φιλιππίδη</i> Οι απόψεις των εκπαιδευόμενων νηπιαγωγών για το παιχνίδι στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης του Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η.	145
<i>Η. Καρασαββίδης</i> Η αρχική εκπαίδευση μελλοντικών νηπιαγωγών στην αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία-μάθηση: Εμπόδια & Προοπτικές.....	160
<i>Σ. Κόλλας</i> Διερευνώντας τη δυναμική αναστοχαστικών διαδικασιών σε ομάδες κατά την αρχική εκπαίδευση εκπαιδευτικών: μία μελέτη περίπτωσης με κεντρικό εργαλείο το video-analysis.....	174
<i>Μ. Μπρούφα & Κ. Μάγος</i> «Αυτοί οι μήνες ήταν οι καλύτεροι της ζωής μου»: Διερεύνηση των αντιλήψεων αλλοδαπών φοιτητών που συμμετέχουν σε πρόγραμμα κινητικότητας Erasmus στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.....	187
<i>Μ. Οικονομάκου</i> Διδακτικός σχεδιασμός και αξιολόγηση στο πλαίσιο των πρακτικών ασκήσεων της γλώσσας: Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές-στοχαστές.....	201
<i>Β. Παπαδοπούλου & Ε. Κηπουροπούλου</i> Εικόνες του επαγγελματικού ρόλου του/της εκπαιδευτικού μέσα από τη μελέτη των ημερολογίων της Πρακτικής Άσκησης των φοιτητών και φοιτητριών του ΠΤΔΕτου Παν/μίου Δυτ. Μακεδονίας.....	214

<i>Μ. Παπανδρέου & Γ. Νάτσιου</i> Υποψήφιοι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν την/τον ‘ιδανική/ό’ εκπαιδευτικό προσχολικής εκπαίδευσης.....	226
<i>Ε. Πατέρα, Β. Παπαδοπούλου, & Α. Δημητριάδου</i> Από τη θεωρία στην πράξη: παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές των φοιτητών κατά την πρακτική τους άσκηση.....	244
<i>Δ. Στύλα & Κ. Μιχαλοπούλου</i> Αντιλήψεις προπτυχιακών φοιτητών του ΠΤΠΕ Θεσσαλίας σχετικά με την έννοια της δημιουργικότητας, όπως αναφέρεται στο ΔΕΠΠΣ (2003) για το νηπιαγωγείο.....	258
<i>Μ. Σφυρόερα, Χ. Κορτέση – Δαφέρμου, Σ. Βουβουσίρα, Ε. Κοσμίδου, Φ. Κωστούδη, Μ. Μπεθάνη, & Μ. Στάθη</i> Υποστηρίζοντας κατανοήσεις και αναστοχαστικές διαδικασίες στο πλαίσιο της αρχικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών: η συμβολή της εποπτείας.....	267
<i>Α. Τασιός, Π. Δήμου, & Φ. Κωνσταντινίδης</i> Η συνεργασία Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης και εκπαιδευτικής κοινότητας μέσα από το θεσμό της Σχολικής Πρακτικής Άσκησης.....	282
<i>Χ. Δ. Τουρτούρας</i> Η εκπαίδευση ως διαχρονικό πεδίο προβληματισμού και ιδεολογικής αντιπαράθεσης.....	293
<i>Χ. Τσιχουρίδης, Ι. Ηλιοπούλου, Κ. Μπότσογλου, & Ι. Ρουσάκης</i> Η οπτική των φοιτητών/τριών για την πρακτική τους άσκηση.....	306
<i>Ε. Φλογαΐτη, Ε. Ναούμ, & Μ. Καλαφάτη</i> Η πρακτική άσκηση των υποψηφίων εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας με επίκεντρο τη διασαφήνιση αξιών και την ανάπτυξη ικανοτήτων στο πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης / Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη.....	320
<i>Α. Φτερνιάτη, Μ. Μαρκοπούλου, & Γ. Γαλανόπουλος</i> Αξιολόγηση του προγράμματος ΕΣΠΑ «Πρακτική Άσκηση (Π.Α.) φοιτητών ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών» και βιωσιμότητα Π.Α.....	333
<i>Α. Φτερνιάτη & Μ. Φρούντα</i> Αξιολόγηση της Πρακτικής Άσκησης (Π.Α.) του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Πατρών. Η περίπτωση των φοιτητών/τριών του 8 ^{ου} εξαμήνου.....	341
<i>Β. Χρυσικού & Χ. Καραγιαννίδης</i> Ανάλυση του περιεχομένου των μαθημάτων ΤΠΕ και η διδασκαλία της τεχνολογίας της Επαυξημένης Πραγματικότητας στα Παιδαγωγικά Τμήματα....	356
2^η ΕΝΟΤΗΤΑ Επαγγελματική Ανάπτυξη εν ενεργεία Εκπαιδευτικών: Συνεχιζόμενη και διαβίου Εκπαίδευση.....	372
<i>Β. Αλεξίου & Σ. Αυγητίδου</i> Ο ρόλος του διευκολυντή (facilitator) στη διαφοροποίηση και ευελιξία του πλαισίου της έρευνας-δράσης ως διαδικασίας επαγγελματικής μάθησης.....	373
<i>Β. Αργυρόπουλος, Μ. Παπαζαφείρη & Χ. Κανάρη</i> Επικοινωνιακές δεξιότητες, δίκτυα συνεργασίας και επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση παιδιών με πολλαπλές αναπηρίες και σοβαρά προβλήματα όρασης ή τυφλοκώφωση.....	385
<i>Κ. Βέλκου & Σ. Αυγητίδου</i> Η διαδικασία της έρευνας των εκπαιδευτικών στην έρευνα-δράση ως μετασχηματιστική πρακτική.....	398
<i>Σ. Γίδαρη & Δ-Μ. Κακανά</i> Αξιολόγηση του προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης «Αναβαθμίζοντας την ποιότητα του προσχολικού περιβάλλοντος».....	412
<i>Μ. Δέγλερης, Α. Κανέλλου, Γ. Κοκορίγκου, Β. Μπάρκα–Κατσένου, Γ. Παπαδημητρίου, Δ. Παπανικολάου, & Ε. Τσιρόγκα</i> “Από την πράξη στη θεωρία και ξανά στην πράξη” βιώματα, αναστοχασμοί και ενδυνάμωση εκπαιδευτικών στο πλαίσιο μεταπτυχιακής εκπαίδευσης.....	427

<i>I. Θεοφίλου</i> Κοινότητες μάθησης και διδακτικά σενάρια: Αν και με ποιους τρόπους μπορούν να συμβάλλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	439
<i>B. Καπαχτσή & I. Παπαβασιλείου-Αλεξίου</i> Μοντέλο Ομαδικής Συνεργατικής καθοδήγησης: η αποτελεσματικότητα του στην Εκπαίδευση	452
<i>Π. Κασσωτάκη-Ψαρουδάκη & B. Οικονομίδης</i> Η επίδραση της λειτουργίας μιας Κοινότητας Επαγγελματικής Μάθησης (ΚΕΜ) στην επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	464
<i>E. Κοσμίδου & Φ. Κωστούδη</i> Η εμπλοκή στην εποπτεία των πρακτικών ασκήσεων μελλοντικών εκπαιδευτικών και οι μετακινήσεις στην επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών που την ασκούν: προσωπικές αφηγήσεις.....	478
<i>Σ. Λυκομήτρου & Σ. Αυγητίδου</i> Υποστηρίζοντας τους εκπαιδευτικούς ως ερευνητές και αναστοχαζόμενους επαγγελματίες στην έρευνα-δράση: Ο ρόλος του διευκολυντή	493
<i>A. Μαβίδου, Δ-Μ. Κακανά, Δ. Ευαγγέλου, Γ. Ευσταθιάδου, Μ-Α. Ζιάκα, Μ. Θεοδωρακάκου, E. Καραδήμου, Ν. Μαρινάκου, & Σ. Χρυσικού</i> Εμβαθύνοντας στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: Εμπειρίες των εκπαιδευτικών από τη συμμετοχή τους σε διετές πρόγραμμα Επαγγελματικής Ανάπτυξης και Μάθησης	505
<i>A. Μαβίδου, Κ-Α. Χατζοπούλου, Χ. Μαργιούλα, Σ. Θεοδοσίου, E. Σινούλη, Κ. Γκίκα, Α. Τασιού, Α. Ζαχαράκη, E. Κολημήτρα, & Χ. Παπαβλάχου</i> Από «φοιτήτρια» σε «απόφοιτη»: Επαγγελματική ανάπτυξη των απόφοιτων εκπαιδευτικών μέσα από τη συμμετοχή τους στο Πρόγραμμα Υποστήριξης της Πρακτικής Άσκησης	519
<i>E. Πεντέρη & Κ. Πετρογιάννης</i> Καταγράφοντας καινοτόμες και αποτελεσματικές στρατηγικές επαγγελματικής ανάπτυξης στην Ευρώπη: ευρήματα από το πρόγραμμα ISOTIS και η περίπτωση της Ελλάδας.....	536
<i>Κ. Ρακιτζή & Α. Γκοντέλος</i> Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη λειτουργία των σχολικών κοινοτήτων μάθησης ως μηχανισμών ενθάρρυνσης της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών	552
<i>Γ-Β. Σερίφη & Μ. Σφυρόερα</i> Εκπαιδευτικό Στέκι: Η αναστοχαστική διαδικασία εκπαιδευτικών παιδιών προσχολικής ηλικίας σε μια διαδικτυακή κοινότητα πρακτικής.....	565
<i>Μ. Στάθη & Μ. Μπεθάνη</i> Η άσκηση εποπτείας ως εκπαιδευτική πράξη και η συμβολή της στην επαγγελματική εξέλιξη των εποπτριών/των	583
<i>Γ. Φούζας, E. Τσιαρτσιάρη, & Σ. Αλιβίζος</i> Η αποτελεσματικότητα και ο ρόλος της μετεκπαίδευσης σε Διδακταλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	595
3η ΕΝΟΤΗΤΑ Εκπαίδευση μεταναστών και προσφύγων και επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε ζητήματα υποστήριξης ατόμων με μεταναστευτική ή προσφυγική εμπειρία.....	609
<i>B. Αλικάρη, Φ. Δουβαρά, Α. Καλδή, Θ. Κοσκόση, Γ. Μουζακίτη, Μ. Μυρτζανή, Χ. Μπίνα, Α. Πανηγυράκη, Δ. Παπαστυλιανού, Δ. Τρεμοπούλου, Α. Τρυφεροπούλου, Μ. Υφαντή, & Κ. Χελιώτη</i> Γλωσσική υποστήριξη προσφύγων - Πρόγραμμα «ΤαΜαμ»: Μια γυναικεία υπόθεση	610
<i>Γ. Ανδρουλάκης, E. Βασιλάκη, Ρ. Κίτσιου, Μ. Μαλλιαρού, Η-Μ. Παντελούκα, & Κ. Ρακιτζή</i> Πολυγλωσσική εκπαίδευση μεταναστών και προσφύγων: πρόκληση και ευκαιρία για τη σύγχρονη εκπαίδευση εκπαιδευτικών	619

<i>Δ. Ασιατίδου, Β. Κρίθαρα, & Χ. Στεφάνου</i> Κάτω από την κορυφή του παγόβουνου: Στήνοντας δίκτυα για την ένταξη των παιδιών προσφύγων στην τυπική εκπαίδευση.....	633
<i>Μ. Βίτσου & Α. Γκαϊνταρτζή</i> Κείμενα ταυτότητας: Η παιδαγωγική αξιοποίησή τους στην πολυπολιτισμική τάξη.....	646
<i>Δ. Θ. Ζάχος & Ρ-Χ. Μπομπάρ</i> Στάσεις και Απόψεις Μελλοντικών Εκπαιδευτικών για την Εκπαιδευτική και Κοινωνική Ένταξη των Προσφύγων στην Ελλάδα: Η Περίπτωση του Π.Τ.Δ.Ε. του ΑΠΘ	661
<i>Ε. Κομπιάδου & Α. Λενακάκης</i> Ο Ελντιβάνο: Ζητήματα πολυαισθητηριακής επικοινωνίας και έκφρασης στη βάση ενός πολύτεχνου προγράμματος σε νηπιαγωγεία με παιδιά Ρομά	678
<i>Μ. Μόγλη & Σ. Καμπένη</i> Η εκπαίδευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις δομές υποδοχής και εκπαίδευσης προσφύγων (ΔΥΕΠ).....	693
<i>Ε. Μπαρμπουδάκη & Μ. Βίτσου</i> Εθελοντισμός στο πλαίσιο της σχολικής πρακτικής, Η περίπτωση της ΔΥΕΠ Μαγνησίας.....	709
<i>Ε. Τσιρόγκα</i> Επαγγελματική ταυτότητα εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών και Θεματική Εργαστηριακή Εβδομάδα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης: μια πρώτη προσέγγιση	724
4^η ΕΝΟΤΗΤΑ Στην τάξη: Προβληματισμοί, εφαρμογές και αναστοχασμός.....	734
<i>Α-Χ. Ασβεστά</i> Η χρησιμότητα της εφαρμογής της αναπτυξιακής αξιολόγησης του Μ. Q. Patton στην εκπαίδευση.....	735
<i>Θ. Ιωαννίδου</i> Η παρουσίαση ενός μαθήματος εκμάθησης της νέας ελληνικής ως Γ2, σε ενήλικες εκπαιδευόμενους, με θεατρικές πρακτικές και με τη χρήση των στοιχείων του πολιτισμού.....	746
<i>Θ. Μπαμπάλης & Κ. Τσώλη</i> Οι σχέσεις με συνομηλίκους ως παράγοντας βελτίωσης του κλίματος της σχολικής τάξης	763
<i>Ε. Παπαδοπούλου</i> Η εφαρμογή ενός διδακτικού μοντέλου μαθηματικής γενίκευσης στη λογοτεχνία	789
<i>Ε. Σδρούλια & Α. Αγερώτη</i> Η εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας κατά την απόδοση έργων μεγάλων ζωγράφων από παιδιά νηπιαγωγείου	804
<i>Α-Ζ. Σουλιώτου</i> Διερεύνηση τρόπων ένταξης και αξιοποίησης των artbots στην εκπαίδευση... ..	820
5^η ΕΝΟΤΗΤΑ Συμπόσια και Στρογγυλά Τραπέζια.....	840
<i>Ξ. Βαμβακούση, Μ. Καδρυμίδου, Χ. Σκουμπουρδή, & Μ. Τζεκάκη</i> ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΑΣΚΗΣΗ ΤΩΝ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΣΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ: ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΕΥΚΑΙΡΙΕΣ	841
<i>Ξ. Βαμβακούση</i> Σχεδιάζοντας τα εργαστήρια προετοιμασίας των φοιτητριών/ών για την πρακτική τους άσκηση: Μια αέναη πρόκληση	842
<i>Χ. Σκουμπουρδή</i> Σχεδιασμός μαθησιακών δραστηριοτήτων για την Πρακτική Άσκηση των Μαθηματικών.....	848
<i>Μ. Τζεκάκη</i> Εφαρμογή μιας μαθηματικής δραστηριότητας στην πρακτική άσκηση ΤΕΠΑΕ, Α.Π.Θ.	854
<i>Μ. Καδρυμίδου</i> Πρακτική άσκηση των μελλοντικών νηπιαγωγών στα μαθηματικά: Προκλήσεις και ευκαιρίες Συζήτηση των εισηγήσεων του Συμποσίου	859

<i>A. Κλώθου, A. Πετρίδου, & B. Βασιλούδη</i> ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΜΙΑΣ «ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗΣ» ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ.....	865
<i>A. Κλώθου</i> Παρέμβαση στη διδασκαλία των Μαθηματικών.....	866
<i>A. Πετρίδου</i> Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών στα Μαθηματικά στο πλαίσιο μιας «κοινότητας διερεύνησης»	871
<i>B. Βασιλούδη</i> Η κοινότητα διερεύνησης Μαθηματικών στο 1ο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Αλεξανδρούπολης: εμπειρίες «συνεργατικής μαθητείας».....	875
<i>M. Τζεκάκη, A. Ανδρούσου, Σ. Αυγητίδου, Γ. Μπαγάκης, Π. Καριώτογλου, & Κ. Πλακίτση</i> ΑΛΛΑΓΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	881
<i>Σ. Αυγητίδου</i> Επιστημολογικά και μεθοδολογικά ζητήματα στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών	883
<i>A. Ανδρούσου</i> Εκπαίδευση εκπαιδευτικών: νέες προκλήσεις και αλλαγές	887
<i>Γ. Μπαγάκης</i> Χαρακτηριστικά ελληνικά παραδείγματα πολιτικών επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και το έλλειμμα εθνικής στρατηγικής επιμόρφωσης	892
<i>Π. Καριώτογλου</i> Εκπαίδευση και μετεκπαίδευση εκπαιδευτικών στις φυσικές επιστήμες: προτάσεις και δυσκολίες	897
<i>Κ. Πλακίτση</i> Η STEAM εκπαίδευση εκπαιδευτικών στις φυσικές επιστήμες και τη βιώσιμη ανάπτυξη.....	902

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων των Παιδαγωγικών Τμημάτων Προσχολικής Εκπαίδευσης: 10 χρόνια μετά....

Τα τελευταία χρόνια βλέπουμε σε διεθνές επίπεδο να έχει αναπτυχθεί μια ευρεία συναίνεση για τη σημασία της Πρακτικής Άσκησης (ΠΑ), η οποία αντιμετωπίζεται πλέον ως κομβική εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία των προγραμμάτων Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών. Καθηγητές και καθηγήτριες των ΑΕΙ και ειδικότερα των Παιδαγωγικών Τμημάτων και των Τμημάτων Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών, ερευνητές και ερευνήτριες, φοιτητές και φοιτήτριες, συνεργαζόμενοι εκπαιδευτικοί με τα ΑΕΙ, καθώς και εκπαιδευτικοί των σχολείων που φιλοξενούν τις ΠΑ φαίνεται να συναινούν στον κρίσιμο ρόλο της και στην αντίληψη ότι η ΠΑ θα πρέπει να είναι μια περίοδος όπου οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί γνωρίζουν σταδιακά τον επαγγελματικό ρόλο τους και εξοικειώνονται με τις διαστάσεις της διδακτικής διαδικασίας, καθώς και τον βασικό στόχο της, την υποστήριξη της μάθησης των παιδιών (Beck & Kosnik, 2002. Zeichner, 1996). Αυτή η έμφαση στη σημασία της ΠΑ κατά την αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στηρίζεται στην παραδοχή ότι η γνώση οικοδομείται μέσα σε πραγματικές καταστάσεις και περιβάλλοντα όπου συντελούνται μαθησιακές διεργασίες με μεγάλη εκπαιδευτική αξία. Από αυτή την οπτική, γίνεται σαφές ότι η πρακτική άσκηση των μελλοντικών εκπαιδευτικών δεν μπορεί πλέον να αντιμετωπίζεται με παραδοσιακές προσεγγίσεις όπως ήταν τα κυρίαρχα μοντέλα, της μαθητείας και της κατάρτισης και απόκτησης δεξιοτήτων (Carr & Kemmis, 1997. Hargreaves, & Fullan, 1995). Στον 21^ο πλέον αιώνα, οι επιστήμονες του χώρου προσανατολίζονται προς ένα στοχαστικό-κριτικό μοντέλο, στόχο του οποίου δεν αποτελεί η αναπαραγωγή κανόνων και οδηγιών στη σχολική πράξη, αλλά η υιοθέτηση μιας ερευνητικής, ενεργητικής και διερευνητικής προσέγγισης από τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς προκειμένου να ενισχυθεί ο στοχασμός τους πάνω σε εκπαιδευτικές πρακτικές και ζητήματα που προκύπτουν από τις ιδιαιτερότητες που αντιμετωπίζει ο καθένας και καθεμία σε διαφορετικά πλαίσια (Καπαχτσή & Κακανά, 2010).

Στο προαναφερθέν εκπαιδευτικό και ερευνητικό πλαίσιο γεννήθηκε και το Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων Παιδαγωγικών Τμημάτων Προσχολικής Εκπαίδευσης, το οποίο συγκροτήθηκε το 2008 από μέλη ΔΕΠ και συνεργάτες/τριες που είναι επιφορτισμένοι με την ευθύνη της Πρακτικής Άσκησης των Τμημάτων τους, και έχουν ερευνητικό ενδιαφέρον πάνω στο συγκεκριμένο πεδίο. Την πρώτη συνάντηση συγκάλεσε το Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Η δημιουργία του Δικτύου Πρακτικών Ασκήσεων έγινε αποδεκτή από τα Τμήματα των συμμετεχόντων ως αναγκαία και απαραίτητη για την εξασφάλιση της βέλτιστης οργάνωσης της ΠΑ, στο πλαίσιο της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, γι αυτό και επικυρώθηκε από τις αντίστοιχες Γενικές Συνελεύσεις. Στα χρόνια λειτουργίας του Δικτύου έγιναν πολλές συναντήσεις, προκειμένου να αναλυθούν από κοινού συναφή προβλήματα, να διαμορφωθεί ένας κοινός λόγος, να τεθούν προβληματισμοί, καθώς και να αναζητηθούν κοινές λύσεις ακόμη και μέσω, ενδεχομένως διαφορετικών προσεγγίσεων.

Σταδιακά η ανταλλαγή αυτή εξελίχθηκε στη δημιουργία μιας δυναμικής επιστημονικής και επαγγελματικής κοινότητας, με συμμετοχική και συνεργατική λειτουργία, η οποία με συστηματικές ανταλλαγές εμπειριών και ερευνητικών αποτελεσμάτων, διερευνά συλλογικά νέες εναλλακτικές στην οργάνωση της πρακτικής άσκησης και γενικότερα της εκπαίδευσης των

εκπαιδευτικών και επιχειρεί παρεμβάσεις στην ακαδημαϊκή και επιστημονική κοινότητα τους. Τα μέλη του Δικτύου, αν και με διαφορετικές συχνά απόψεις και προσανατολισμούς, μοιράζονται το όραμα για την ευθύνη ανάπτυξης των μελλοντικών εκπαιδευτικών, ακολουθώντας μια δεοντολογία συλλογικής διερεύνησης και διαρκούς ανάπτυξης. Προσδοκία, στόχος και επιδίωξη, να αναλάβει το «Δίκτυο» έναν ρόλο καταλυτικό, λειτουργώντας ως διάυλος επικοινωνίας, αναστοχασμού και συνεργασίας σε διαπανεπιστημιακό επίπεδο.

Όπως αναφέρεται παραπάνω, ο αρχικός προσανατολισμός του Δικτύου ήταν η ανάπτυξη του διαλόγου μεταξύ των μελών του και η συστηματική ανταλλαγή απόψεων, εμπειριών, προτάσεων, οραμάτων σχετικά με την ΠΑ, την εκπαίδευση των φοιτητριών και φοιτητριών και γενικότερα την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Το γνήσιο ενδιαφέρον όλων των συμμετεχόντων για διάλογο, προβληματισμό, μοίρασμα εμπειρίας και τεχνογνωσίας, καθώς και το φιλικό κλίμα που δημιουργήθηκε, επέκτεινε την ατζέντα του σε πλειάδα θεμάτων, όπως:

- τη θέση και τη λειτουργία της ΠΑ στα Προγράμματα Σπουδών των Τμημάτων
- τη σύνδεση και συνεργασία του Πανεπιστημίου με τα νηπιαγωγεία
- τη σημασία της εποπτείας, τον ρόλο των εποπτών και τα κριτήρια του αποτελεσματικού επόπτη
- το ζήτημα των αποσπασμένων εκπαιδευτικών και του ρόλου τους
- τον τρόπο σύνδεση των θεωρητικών μαθημάτων και της ΠΑ
- τις θεσμικές ελλείψεις και το θέμα της εξάρτησης από το Υπουργείο Παιδείας
- τον αναστοχασμό και τον αναστοχαζόμενο εκπαιδευτικό
- τον εκπαιδευτικό ως ερευνητή και την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (αρχική και δια βίου)
- το μέλλον και τις προοπτικές των Παιδαγωγικών Τμημάτων
- την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Από τις αρχικές διερευνητικές συναντήσεις, γρήγορα επιτεύχθηκε μία κοινή γλώσσα και ορολογία, κοινοί προβληματισμοί για επιστημονικά και πρακτικά θέματα που εξέλιξαν τη μεταξύ των μελών συζήτηση με πιο συστηματικές ανταλλαγές και διάλογο και που οδήγησαν στην 1^η συλλογική έκδοση που περιείχε αποτελέσματα ερευνητικών μελετών των μελών του Δικτύου (Ανδρούσου & Αυγητίδου, 2013). Σταδιακά, η αλληλεπίδραση και η ανταλλαγή απόψεων, προβληματισμών και θέσεων μέσα από ουσιαστικό διάλογο και αναστοχασμό ενθάρρυνε τις ευκαιρίες συμμετοχής και συνεργασίας αναφορικά με την ανάπτυξη, την καταγραφή, την εξέλιξη, αλλά και την αποτίμηση της ΠΑ. Έτσι, σχεδιάστηκε ένα μοντέλο ΠΑ για υποψήφιους εκπαιδευτικούς που σχεδιάζει, υλοποιεί και αναστοχάζεται πάνω σε εκπαιδευτικές δράσεις, το οποίο αποτυπώθηκε στο 2^ο συλλογικό έργο του Δικτύου (Αυγητίδου, Τζεκάκη, & Τσάφος, 2016). Στο έργο αυτό αντανakλάται και ένα από τα σημαντικότερα επιτεύγματα του δικτύου: η ηθική κατοχύρωση αυτής της υποδειγματικής συμμετοχικής και συνεργατικής λειτουργίας, δηλαδή μιας λειτουργίας όπου κάθε μέλος της ομάδας μπορεί ισότιμα να συμμετέχει και να συνεισφέρει με απόψεις και να συμβάλει στην ανάπτυξη των θέσεων του δικτύου.

Το 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο του Δικτύου Πρακτικών Ασκήσεων με τίτλο «Εκπαίδευση εκπαιδευτικών και Παιδαγωγικά Τμήματα, 30 χρόνια μετά: Αντιμετωπίζοντας τις νέες προκλήσεις», που υλοποιήθηκε στον Βόλο (στις 28-30 Σεπτεμβρίου 2018), αποτέλεσε το απαύγασμα αυτής της κοινής γλώσσας επικοινωνίας, των συνδέσεων που επιτεύχθηκαν και τελικά των δημιουργικών συνθέσεων που επιχειρήθηκαν. Η συνδιοργάνωση του επετειακού

αυτού συνεδρίου από το Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων των Παιδαγωγικών Τμημάτων Προσχολικής Εκπαίδευσης και Αγωγής και τα Τμήματα στα οποία ανήκουν τα μέλη του αποσκοπούσε στη διεύρυνση της συζήτησης και του διαλόγου, στον εμπλουτισμό και το μοίρασμα σκέψεων, απόψεων, προβληματισμών με την ευρύτερη εκπαιδευτική και ακαδημαϊκή κοινότητα. Ειδικότερα, το συνέδριο αποσκοπούσε να δώσει το έναυσμα ώστε να ξεκινήσει μια ανοικτή συζήτηση σχετικά με τον επιστημονικό, εκπαιδευτικό και θεσμικό ρόλο των Παιδαγωγικών Τμημάτων που υπηρετούν την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και τους παράγοντες που επέδρασαν και επιδρούν στην εξέλιξή τους. Επίσης, επιχείρησε να προσεγγίσει την εκπαιδευτική και θεσμική αποτελεσματικότητα των Παιδαγωγικών Τμημάτων με διάθεση αυτοκριτικής και αναστοχασμού. Τέλος, αποτέλεσε μια προσπάθεια διατύπωσης νέων προτάσεων για τη δομή, τους στόχους, το περιεχόμενο σπουδών και τη λειτουργία των Παιδαγωγικών Τμημάτων που θα απαντούν στις προκλήσεις που έχουν δημιουργηθεί ως απόρροια του μεταβαλλόμενου ρόλου του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο των αναγκών και των προτεραιοτήτων της σύγχρονης παγκόσμιας κοινωνίας.

Γιατί ένα συνέδριο για τα Παιδαγωγικά Τμήματα και την Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών;

Η εκπαίδευση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αναφέρεται στις πολιτικές, τις διαδικασίες και τα μέσα που έχουν σχεδιαστεί για να βοηθήσουν τους μελλοντικούς και εν ενεργεία εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν τις γνώσεις, τις στάσεις, τις συμπεριφορές και τις δεξιότητες που χρειάζονται για να διαχειριστούν τις απαιτήσεις και τις προκλήσεις τους (ET2020 Working Group on Schools Policy, 2015).

Παραδοσιακά η εκπαίδευση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διατήρηση ενός εθνικού πολιτισμού και στην οικοδόμηση ενός δημοκρατικού πολιτεύματος (Αντωνίου, 2002. Νούτσος, 1979, 1985). Τόσο σε εθνικό όσο και σε θεσμικό επίπεδο, διαπιστώνεται μια ένταση μεταξύ της ατομικής/θεσμικής ελευθερίας και του θεσμικού/εθνικού ελέγχου. Μέσω δε της στενής σύνδεσης με το υποχρεωτικό σχολικό σύστημα, συχνά τα προγράμματα εκπαίδευσης και επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, στις περισσότερες χώρες (πλην εξαιρέσεων), αναπτύσσονται με βάση τα σχολικά προγράμματα (Cochran-Smith, 2013). Η αποτελεσματικότητά τους -αναπόφευκτα συνυφασμένη με την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης στο σύνολό της- ήταν και εξακολουθεί να είναι ένα εξαιρετικά αμφιλεγόμενο ζήτημα κριτικών και πολιτικών αντιπαραθέσεων, αντανακλώντας την αξία που αποδίδεται από τις κοινωνίες και τους πολιτισμούς στην προετοιμασία των νέων για τη ζωή, αλλά και τις δημοσιονομικές λογικές και πρακτικές μείωσης του κόστους λειτουργίας ενός εκπαιδευτικού συστήματος (Μαυρογιώργος, 1990. Σταμέλος, 1999. Σταμέλος & Εμβαλωτής, 200).

Τελευταία καταγράφεται ένας αυξανόμενος αριθμός μελετών, ιδίως για λογαριασμό διεθνών οργανισμών, σχετικών με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών μέσα από το πρίσμα ενός συνεχούς (continuum). Το συνεχές αυτό περιλαμβάνει την αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, την εισαγωγική επιμόρφωση και τη συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη και μάθηση (The Teaching Council, 2011). Τα αποτελέσματα αυτών των μελετών δείχνουν ότι τα παραδοσιακά σχεδιασμένα προγράμματα αρχικής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών δυσκολεύονται να προσαρμοστούν στη σημερινή κοινωνική πραγματικότητα και στις επιστημονικές, εκπαιδευτικές, πολιτισμικές, οικονομικές, τεχνολογικές και πολιτιστικές περιστάσεις που την χαρακτηρίζουν. Η διαπίστωση αυτή, έχει διαμορφώσει παγκοσμίως ένα

πολυφωνικό, ευμετάβλητο, και ανοιχτό σε νέες αλλαγές πλαίσιο που εκφράζει αφενός μεν διαφορετικές επιστημολογικές αντιλήψεις και, αφετέρου, το πώς κάθε κοινωνία απαντά στο ερώτημα ποιες γνώσεις, στάσεις, συμπεριφορές και δεξιότητες πρέπει να διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί.

Στη χώρα μας, οι θεσμοί της εκπαίδευσης και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, στενά συνδεδεμένοι με το εθνικό σύστημα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και τις κυρίαρχες οικονομικές και ιδεολογικές συνιστώσες που το προδιέγραψαν, καταγράφουν μια μακρά ιστορική διαδρομή, η οποία σηματοδοτήθηκε από ουκ ολίγες αλλαγές και μεταρρυθμίσεις (Μπουζάκης, 2012. Νούτσος, 1979, 1985. Παπακωνσταντίνου, 1990. Τουρτούρας, Κυρίδης, & Καραμουζάς, 2018). Το γεγονός ότι από τη μια και οι δυο θεσμοί προσδιορίζονται από το ιστορικό παρελθόν τους, που εξελικτικά επηρεάζει το παρόν και σηματοδοτεί το μέλλον τους και, από την άλλη, οι νέες προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας τους καθιστούν υπό συνεχή αμφισβήτηση, δημιουργεί την ανάγκη για συστηματικές και συχνές προσπάθειες αποτίμησης των φορέων που εμπλέκονται στις διαδικασίες αυτές. Ο παρόν συλλογικός τόμος επικεντρώνεται στο ρόλο που έχουν παίξει και συνεχίζουν να παίζουν στην αρχική και δια βίου εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της χώρας τα Πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα, 30 χρόνια μετά τη θέσπισή τους.

Οποιαδήποτε προσπάθεια αποτίμησης είναι σίγουρα πολυεπίπεδη και συγκροτείται από πολλά και διαφορετικά επιμέρους ερωτήματα για τον τρόπο με τον οποίο λειτούργησαν και αντιμετώπισαν τις νέες προκλήσεις: Ποια ήταν πορεία της ιστορικής εξέλιξης των Παιδαγωγικών Τμημάτων και με ποιες θεσμικές, κοινωνικές και επιστημονικές καινοτομίες και μεταρρυθμίσεις για την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος συνδέθηκε; Από τι επηρεάστηκε η οργανωσιακή κουλτούρα τους με την ένταξή τους στα ΑΕΙ και τη συνεργασία τους με την ευρύτερη επιστημονική κοινότητα και την τοπική κοινωνία; Σε ποιο βαθμό τα νέα τμήματα αφογκράστηκαν και επεξεργάστηκαν τις ραγδαίες κοινωνικές, πολιτικές και τεχνολογικές αλλαγές και την επίδρασή τους στο χώρο της εκπαίδευσης; Πού αποβλέπουν τα τμήματα αυτά και πώς οραματίζονται το μέλλον τους; Τι είδους μοντέλα και εργαλεία εκπαίδευσης ανέπτυξαν για την αρχική εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών, τη συγκρότηση της επαγγελματικής τους ταυτότητας και την επαγγελματική τους μάθηση; Πώς αυτά τα μοντέλα μετασχηματίστηκαν στην πράξη, ποιοι ενεπλάκησαν σε αυτά και πώς αλληλεπίδρασαν μεταξύ τους;

Στα ερωτήματα αυτά έρχονται να απαντήσουν μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας παρουσιάζοντας και συζητώντας κριτικές θεωρήσεις και εφαρμοσμένες πρακτικές που συγκροτούν μια προσπάθεια διατύπωσης νέων προτάσεων αναφορικά με τις σύγχρονες προσεγγίσεις στην εκπαίδευση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Τα κείμενα που ακολουθούν είναι οργανωμένα σε 5 ενότητες με στόχο να αναδείξουν το ερευνητικό και επιστημονικό έργο που επιτελείται σε συγκεκριμένα πεδία και να διευκολύνουν τους αναγνώστες και αναγνώστριες στην αναζήτηση θεματικών που τους ενδιαφέρουν.

Στην 1^η Ενότητα παρουσιάζονται μελέτες, θεωρητικές και ερευνητικές, που εστιάζουν στην Αρχική Εκπαίδευση και Επαγγελματική Ανάπτυξη των μελλοντικών εκπαιδευτικών μέσα από διάφορες θεωρήσεις. Η έμφαση δίνεται στην ΠΑ και στις ποικίλες εκφάνσεις της τόσο στο γενικό εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό πλαίσιο όσο και σε αυτό των διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων. Συγκεκριμένα, κάποιες εργασίες μελετούν τις διαδικασίες στοχασμού και

αναστοχασμού, τη σημασία των κρίσιμων περιστατικών, το ημερολόγιο, τις μικροδιδασκαλίες, την εποπτεία της ΠΑ, τη συνεργασία των Πανεπιστημιακών Τμημάτων με την εκπαιδευτική κοινότητα και τα σχολεία που φιλοξενούν τις ΠΑ, καθώς και την αξιοποίηση της θεωρίας στην κατανόηση της εκπαιδευτικής πράξης. Άλλες εργασίες μελετούν νέες διδακτικές μεθόδους και προσεγγίσεις στο πλαίσιο διαφόρων γνωστικών αντικειμένων (όπως γλωσσικών μαθημάτων, περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, κλπ) με την αξιοποίηση των ΤΠΕ, της ρομποτικής και άλλων σύγχρονων μέσων. Τέλος, κάποιες μελέτες διερευνούν τις απόψεις και τις πεποιθήσεις φοιτητών και φοιτητριών για διάφορα θέματα, όπως για παράδειγμα το παιχνίδι, η δημιουργικότητα και ο ρόλος τους εκπαιδευτικού. Οι ερευνητές και συγγραφείς στις εργασίες αυτές συζητούν τις δυνατότητες μετασχηματισμού προσωπικών θέσεων και αντιλήψεων καθώς και τις νοηματοδοτήσεις των υποψήφιων εκπαιδευτικών, αξιοποιώντας ποικίλα μεθοδολογικά εργαλεία (συνεντεύξεις, σχέδιο, κλπ).

Ο ρόλος των παιδαγωγικών τμημάτων της χώρας στην επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών έχει αναγνωρισθεί και μελετηθεί τόσο θεωρητικά όσο και ερευνητικά. Με τις δράσεις της, είτε μετά από επίσημη ανάθεση (όπως τα Διδασκαλεία) είτε με δική της πρωτοβουλία, η ακαδημαϊκή κοινότητα των Παιδαγωγικών Τμημάτων έχει υποστηρίξει, ενισχύσει και συνεργαστεί με τους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων με ποικίλους τρόπους, για πολλά χρόνια. Όπως διαφαίνεται στα κείμενα της 2^{ης} ενότητας όσοι μελετούν το πεδίο αυτό δεν σταματούν να αναζητούν νέα πλαίσια, νέους ρόλους και διαδικασίες που τοποθετούν τον εκπαιδευτικό στο επίκεντρο της δικής του πορείας μάθησης, ανάπτυξης και εξέλιξης. Έρευνες-δράσης, προπτυχιακά και μεταπτυχιακά προγράμματα, ελληνικά και διεθνή προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης και κοινότητες μάθησης είναι μερικά από τα πλαίσια που παρουσιάζονται εδώ, μέσα στα οποία οι ερευνητές αναζητούν τρόπους εμπλοκής των εκπαιδευτικών σε δυναμικές διαδικασίες που προωθούν αλλαγές τόσο σε επίπεδο προσωπικών θεωριών όσο και επαγγελματικών πρακτικών. Είτε πρόκειται για ατομικό αναστοχασμό, είτε για συλλογική οικοδόμηση νέας γνώσης, οι διαδικασίες που δοκιμάζονται και προτείνονται κοινό στόχο έχουν την ενδυνάμωση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών αλλά και τη βελτίωση της παρεχόμενης ποιότητας από τους εκπαιδευτικούς φορείς. Την πορεία ανάπτυξης των εκπαιδευτικών 'συνοδεύουν' διευκολυντές, μέντορες, κριτικοί φίλοι, συνάδελφοι, συντονιστές και εκπαιδευτές εκπαιδευτικών, μέσα από την οπτική συνεργατικών μοντέλων επαγγελματικής μάθησης. Τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται καταδεικνύουν ότι οι σύγχρονες μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης και μάθησης που εφαρμόζουν οι ερευνητές των Παιδαγωγικών Τμημάτων ενθαρρύνουν την ανάπτυξη δυναμικών που συμβάλουν στη δια βίου επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών.

Στην 3^η ενότητα συγκεντρώνονται εργασίες από το πεδίο της εκπαίδευσης μεταναστών και προσφύγων και της επιμόρφωσης εκπαιδευτικών σε ζητήματα υποστήριξης ατόμων με μεταναστευτική ή προσφυγική εμπειρία. Οι έρευνες, οι προβληματισμοί, οι καινοτόμες δράσεις και οι συνέργειες που παρουσιάζονται αναδεικνύουν τη δυναμική παρουσία και δράση μελών και φοιτητών των Παιδαγωγικών Τμημάτων σε ένα πεδίο αιχμής. Προβάλλουν επίσης τη σημασία και το ρόλο που παίζει η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών φορέων σε πολιτικά, κοινωνικά και ιδεολογικά ζητήματα όπως για παράδειγμα η ένταξη των παιδιών προσφύγων στην εκπαίδευση.

Στην 4^η ενότητα παρουσιάζονται θεωρητικά κείμενα και εφαρμογές σε τάξεις διαφορετικών βαθμίδων και εκπαιδευτικών πλαισίων. Είτε πρόκειται για νέες προσεγγίσεις (βλ. για παράδειγμα τρόπους ένταξης και αξιοποίησης των artbots στην εκπαίδευση) είτε για καθιερωμένες στρατηγικές (π.χ. εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας) γίνεται σαφές ότι για τους ερευνητές και τους εκπαιδευτικούς που παρουσιάζουν τις δράσεις τους η εκπαίδευση αποτελεί ένα «διαχρονικό πεδίο προβληματισμού» (βλ. Τουρτούρας στην Ενότητα 1.). Σημαντικό εργαλείο στη διαδικασία αυτή αναδεικνύεται, από όλους σχεδόν τους συμμετέχοντες στον τόμο αυτό, ο κριτικός στοχασμός των εμπλεκόμενων.

Τέλος, στην τελευταία (5^η) ενότητα του τόμου που έχει τίτλο «Συμπόσια & Στρογγυλά Τραπέζια», μέλη της επιστημονικής και ακαδημαϊκής κοινότητας των Παιδαγωγικών Τμημάτων εντοπίζουν παλιά και σύγχρονα ζητήματα της εκπαίδευσης και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα και αναζητούν νέες δυνατότητες 30 χρόνια μετά την ίδρυση των Παιδαγωγικών Τμημάτων. Η ανάδειξη καλών πρακτικών, σε διάφορα επίπεδα, δίνει ένα σημαντικό μήνυμα για τη συνεχή δράση των Τμημάτων και τα θετικά αποτελέσματα που προκύπτουν μέσα σε δύσκολες κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές συνθήκες.

Κλείνοντας, με την ολοκλήρωση του εγχειρήματος που αναλάβαμε ως Συντακτική Ομάδα των Πρακτικών του 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου του Δικτύου Πρακτικών Ασκήσεων με θέμα «*Εκπαίδευση εκπαιδευτικών και Παιδαγωγικά Τμήματα, 30 χρόνια μετά: Αντιμετωπίζοντας τις νέες προκλήσεις*», θέλουμε να ευχαριστήσουμε όλους και όλες τους συγγραφείς που έλαβαν μέρος καταρχήν στο συνέδριο και στη συνέχεια μας εμπιστεύτηκαν υποβάλλοντας τα κείμενά τους για κρίση από την Επιστημονική Επιτροπή. Τους ευχαριστούμε επίσης για τη συνεργασία τους στις απαραίτητες αναθεωρήσεις που οδήγησαν στα ποιοτικά κείμενα που κοσμούν τον παρόντα Συλλογικό τόμο. Προσδοκία μας η δημοσίευσή του να αποτελέσει ένα βιβλίο αναφοράς πάνω στην Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών και την Επαγγελματική ανάπτυξη που αποσκοπεί να μετασχηματίσει τα πλαίσια αναφοράς των υποψήφιων και εν ενεργεία εκπαιδευτικών και να ενδυναμώσει την επαγγελματική ανάπτυξη κάθε φοιτητή και φοιτήτριας, μελλοντικού εκπαιδευτικού και κάθε μαχόμενου εκπαιδευτικού μέσω διερευνητικών, ερευνητικών, βιοματικών, συμμετοχικών, συνεργατικών, κριτικών και αναστοχαστικών διεργασιών.

Τέλος, η Συντακτική επιτροπή θέλει να ευχαριστήσει θερμά τον **Δαβίδ Μουστάκη**, την **Αγγέλα Ντινώρα** και την **Ευγενία Σινούλη**, που χωρίς την υποστήριξή τους δεν θα ήταν εφικτή η συλλογή, αρχειοθέτηση των κειμένων και όλη η επικοινωνία με τους/ις συγγραφείς τους. Ιδιαίτερα όμως, νιώθουμε την ανάγκη να ευχαριστήσουμε την **Σεβαστή (Σίσσυ) Θεοδοσίου**, η οποία με τις γνώσεις της στην πληροφορική αλλά και την ακαδημαϊκή και παιδαγωγική της προσέγγιση ως υποψήφια διδακτόρισα στο ΠΤΠΕ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, συνέβαλλε σε όλα τα στάδια σχεδιασμού, οργάνωσης, διαχείρισης και τεχνικής υποστήριξης του ιστότοπου του Συνεδρίου και την τεχνική επιμέλεια και μορφοποίηση αυτών των Πρακτικών!

Η Συντακτική Επιτροπή

Ευθυμία Γουργιώτου
Δόμνα (Μίκα) Κακανά
Μαρία Μπιρμπίλη
Κατιφένια (Φένια) Χατζοπούλου

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ανδρούσου, Α., & Αυγητίδου, Σ. (επιμ.) (2013). *Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές προσεγγίσεις. Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων*. Αθήνα: ΤΕΑΠΗ-ΕΚΠΑ. Ανακτήθηκε από <http://www.ecd.uoa.gr/wp-content/uploads/2013/10/H-πρακτ.-Ασκ.-Δίκτυο-Πρακτικών-Ασκήσεων.pdf>

Αντωνίου Υ. (2002). *Η εκπαίδευση των Ελλήνων δασκάλων (1828-2000)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Αυγητίδου, Σ., Τζεκάκη, Μ., & Τσάφος, Β. (Επιμ.) (2016). *Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί παρατηρούν, παρεμβαίνουν και αναστοχάζονται: προτάσεις υποστήριξης της πρακτικής τους άσκησης*. Αθήνα: Gutenberg.

Beck, C., & Kosnik, C. (2002). Components of a good practicum placement: Student teacher perceptions. *Teacher Education Quarterly*, 29(2), 81-98.

Carr, W., & Kemmis, S. (1997). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευση γνώση και έρευνα δράσης* (Μτφρ. Αλ. Παγανού-Λαμπράκη, Ευ. Μηλίγκου & Κ. Ροδιάδου-Αλμπάνη). Αθήνα: Κώδικας.

Cochran-Smith, M. (2013). Introduction: The politics of policy in teacher education: An international perspective. *The Educational Forum*, 77, 3-4.

ET2020 Working Group on Schools Policy (2015). *Shaping career-long perspectives on teaching. A guide on policies to improve Initial Teacher Education*. European Commission. Ανακτήθηκε από http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/reports/initial-teacher-education_en.pdf

Hargreaves, A., & Fullan, M. (1995). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πατάκης.

Καπαχτσή, Β., & Κακανά, Δ.-Μ. (2010). Η συνεργατική έρευνα δράσης ως μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. *Action Researcher in Education*, τ.1. 40-52. Ανακτήθηκε από <http://www.actionresearch.gr/el>

Μαυρογιώργος Γ. (1990). 1984-1990: Η ακαδημαϊκή αναβάθμιση και εξομοίωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας... που δεν έγινε! *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 53, 12-54.

Μπουζάκης Σ. (2012). Μοντέλα-παραδείγματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών. Εθνικός και υπερεθνικός εκπαιδευτικός λόγος: σύγκλιση ή απόκλιση; Στο Σ. Μπουζάκης (Επιμ.), *Συγκριτική Παιδαγωγική* (σ. 643-658). Αθήνα: Gutenberg.

Νούτσος, Χ. (1979). Η εκπαίδευση των δασκάλων. Ιδεολογικές διαστάσεις και μεθοδολογικές προϋποθέσεις. *Σύγχρονα θέματα*, 4, 23-31.

Νούτσος, Χ. (1985). Τα Παιδαγωγικά Τμήματα Δασκάλων-Νηπιαγωγών: Μια νέα πραγματικότητα, αλλά ποια; *Το Πανεπιστήμιο*, 2, 34-35.

Παπακωνσταντίνου, Π. (1990). Παιδαγωγικά Τμήματα και κοινωνικός έλεγχος. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 54, 39-45.

Σταμέλος Γ., & Εμβαλωτής Α., (2001). Ανιχνεύοντας το προφίλ των Παιδαγωγικών Τμημάτων. *Επιστημονική Επετηρίδα ΠΤΔΕ Παν/μιου Ιωαννίνων*, 14, 281-292.

Σταμέλος, Γ. (1999). *Τα Πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα: Καταβολές-παρούσα κατάσταση-προοπτικές*. Αθήνα: Gutenberg.

The Teaching Council (2011). *Policy on the continuum of teacher education*. Ανακτήθηκε από <https://www.teachingcouncil.ie/en/Publications/Teacher-Education/Policy-on-the-Continuum-of-Teacher-Education.pdf>

Τουρτούρας, Χ., Κυρίδης, Α., & Καραμουζάς, Ν. (2018). Τα Παιδαγωγικά Τμήματα στη δίνη της τρέχουσας εκπαιδευτικής πολιτικής. *Academia*, 11, 103-121. Ανακτήθηκε από <https://academia.lis.upatras.gr/index.php/academia/article/viewFile/2860/3146>

Zeichner, K. (1996). Designing educative practicum experiences for prospective teachers. *Currents of reform in preservice teacher education*, 215-234.

1^η ΕΝΟΤΗΤΑ
Αρχική Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών

Η Εκπαιδευτική Ρομποτική στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, διερεύνηση και σχεδιασμός κατάλληλου πλαισίου προετοιμασίας των μελλοντικών εκπαιδευτικών

*Σίμος Αναγνωστάκης, Υπ. Διδάκτορας, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιου Δ. Μακεδονίας, Ε.ΔΙ.Π.,
Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιου Κρήτης, sanagn@edc.uoc.gr*

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι σύγχρονες προσεγγίσεις στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών απαιτούν μια βαθιά αλλαγή του τρόπου που οι ίδιοι διδάσκονται. Η ενσωμάτωση της Εκπαιδευτικής Ρομποτικής (ΕΡ) στα προγράμματα σπουδών των μελλοντικών εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τόσο για τον Επιστημονικό και Τεχνολογικό Έγγραμματισμό τους (ΕΤΕ), όσο και για την αξιοποίηση των νέων μαθησιακών εργαλείων των Τεχνολογιών της Πληροφορικής και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) που αναπτύσσονται και καθορίζουν την περιοχή που ονομάζουμε Εκπαιδευτική Ρομποτική. Σκοπός είναι η ανάδειξη της σημαντικότητας της ΕΡ στο πρόγραμμα σπουδών των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας για τη βελτίωση της αυτοεκτίμησης και την αλλαγή στάσης απέναντι στα STEM (Science, Technology, Engineer, Maths). Η παιδαγωγική και διδακτική γνώση και εμπειρία των εκπαιδευτικών, σε συνδυασμό με μια κατάρτιση τεχνολογικού χαρακτήρα, όπως έχει αναγνωρισθεί στη βιβλιογραφία δεν τους εξασφαλίζει την αίσθηση πληρότητας γνώσεων και εφοδίων στην εφαρμογή των ΤΠΕ γενικά. Μεθοδολογικά αναφερόμαστε στην υλοποίηση ενός βιωματικού μαθήματος με την μέγιστη δυνατή Κλασική και Κατασκευαστική Εποικοδομητική προσέγγιση αναλύοντας τα αποτελέσματα από την εφαρμογή του σε φοιτητές του ΠΤΔΕ. Οι φοιτητές μεταβαίνουν από την ενότητα «μαθαίνω ΕΡ» στην «Διδάσκω ΕΡ» και παραπέρα στην «διδάσκω με την ΕΡ» μεταβαίνοντας από την θέση του μαθητευόμενου στην θέση του διδάσκοντα διάμεσου μιας βιωματικής διερευνητικής εμπειρίας. Τα συμπεράσματα προκύπτουν από τις παρατηρήσεις του ερευνητή σε συνδυασμό με ένα ερωτηματολόγιο στο τέλος του μαθήματος και την ανάλυση των διδακτικών σεναρίων των φοιτητών. Θα πρέπει και για την ΕΡ να αναζητήσουμε την κατάλληλη προετοιμασία των εκπαιδευτικών ώστε να είναι ικανοί να την αξιοποιούν αποτελεσματικά στην εκπαιδευτική διαδικασία.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: εκπαιδευτική ρομποτική, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, βιωματική μάθηση, διερευνητική μάθηση, έρευνα δράσης, STEM

1. Εισαγωγή

1.1 Τεχνολογική πρόοδος και κοινωνία

Στις σύγχρονες κοινωνίες που εξαρτώνται από την τεχνολογία, όλο και περισσότερες αποφάσεις βασίζονται στις εξελίξεις της Επιστήμης και της Τεχνολογίας. Ως αποτέλεσμα η ενεργός, συνειδητή συμμετοχή των πολιτών, η οποία αποτελεί το θεμέλιο της Δημοκρατίας, σε αυτές τις αποφάσεις απαιτεί έναν υγιή Επιστημονικό και Τεχνολογικό Εγγραμματισμό (Μιχαηλίδης, 2007).

Η Ρομποτική, ως διεπιστημονική περιοχή, είναι στενά εξαρτημένη και αλληλοεπιδρά με την Πληροφορική και τις Επικοινωνίες, την Ηλεκτρονική, την Τεχνητή Νοημοσύνη κ.ά., αποτελεί τεχνολογία αιχμής με εφαρμογή σε πολλούς τομείς των προηγμένων τουλάχιστον κοινωνιών ενισχύοντας κοινωνικο-πολιτικές και τεχνο-οικονομικές ανακατατάξεις και θα επιφέρει σημαντικές αλλαγές τον 21^ο αιώνα.

Μια τεχνολογική κοινωνία χρειάζεται ένα εκπαιδευτικό σύστημα που να προετοιμάζει όλους τους μαθητές στα μαθήματα των Φυσικών Επιστημών, της Τεχνολογίας, της Μηχανικής και των Μαθηματικών (Science, Technology, Engineer, Math's - STEM) και να κατευθύνει πολλούς μαθητές προς τις σχετικές σταδιοδρομίες. Ωστόσο, οι μαθητές της Ελλάδας σημειώνουν επίδοση «παραδοσιακά» χαμηλότερη του μέσου όρου στις φυσικές επιστήμες, στα μαθηματικά, στην κατανόηση κειμένου και στην επίλυση προβλήματος. Η χώρα μας κατατάσσεται κάτω του μέσου στις επαναλαμβανόμενες έρευνες αξιολόγησης PISA του ΟΟΣΑ (ΙΕΠ, 2018).

Η καθημερινή χρήση της ρομποτικής ενθαρρύνεται σε ένα ευρύ φάσμα τομέων, μεταξύ των οποίων και ο εκπαιδευτικός τομέας όπου η εφαρμογή τους αποτελεί τον πυρήνα ενός αυξανόμενου αριθμού μελετών (Alimisis, 2013. Atmatzidou & Demetriadis, 2016. Benitti, 2012. Costa, Dorrio, Michaelides, & Divjak, 2008. Fachantidis & Spathopoulou, 2011. Frangou & Papanikolaou, 2009. Komis, Romero, & Misirli, 2016). Ωστόσο, πρέπει να δίνεται προσοχή σε μια επανάσταση που θα μπορούσε να υπαγορευθεί από τη βιομηχανική ανάπτυξη και την τεχνολογική πρόοδο περισσότερο από τις αυθεντικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Gaudiello & Zibetti, 2016). Η ενασχόληση με τη ρομποτική: α) αναπτύσσει ένα ενδιαφέρον για τα μαθηματικά, την επιστήμη και την τεχνολογία, β) επεκτείνει τις δεξιότητες της ανάγνωσης, της γραφής και της παρουσίασης, γ) παρέχει μια πρόγευση για μελλοντικές σταδιοδρομίες δ) επιτρέπει τη συλλογιστική μέσω προβλημάτων με την αναλυτική σκέψη, τον λογικό συλλογισμό, και την κριτική σκέψη, ε) προετοιμάζει τους μαθητές για ένα ανταγωνιστικό εργασιακό περιβάλλον και στ) παρέχει ένα "φυσικό τρόπο" στους μαθητές να εμπλακούν και να ενδιαφερθούν για την μάθησή τους.

1.2 Εκπαιδευτική Ρομποτική – πλαίσιο

Η παιδαγωγική αξιοποίηση της Ρομποτικής παρέχει: α) Ενδιαφέροντα υλικά (η ρομποτική γίνεται μέρος της καθημερινής ζωής, είναι χρήσιμο να μαθαίνουμε γι 'αυτή), β) κίνητρο (Motivation). Είναι ιδιαίτερα ελκυστική στη νέα γενιά καθώς ασχολείται με τον πιο προηγμένο τεχνολογικά εξοπλισμό που έχει εφεύρει ο άνθρωπος, γ) ομαδική (συνεργατική) εργασία και δ) αποκαλυπτική μάθηση. Η εκπαιδευτική χρήση και η γενίκευση των ρομπότ παρέχουν τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους εκπαιδευόμενους καινοτόμες εμπειρίες στη διδασκαλία και τη μάθηση, καθώς και στη δημιουργική και λογική σκέψη (Kim & Min, 2010). Η προσπάθεια βελτίωσης έχει οδηγήσει σε αλλαγές στον τρόπο με τον οποίο διδάσκονται τα μαθήματα στην τάξη. Οι εκπαιδευτικοί αναζητούν νέες, πιο πρακτικές μεθόδους για τη διδασκαλία αυτών των συχνά αφηρημένων εννοιών, προτείνοντας περιεχόμενο Μηχανικής και κινούμενα οχήματα ως διδακτικό μέσο, παρουσιάζοντας πρακτικές εφαρμογές τεχνικών εννοιών και συνδέσεων μεταξύ τεχνικών θεμάτων και σχετικών εννοιών STEM στην καθημερινή ζωή (Swift & Watkins, 2004).

Η εισαγωγή της ρομποτικής ως διδακτική περιοχή στην εκπαίδευση ανοίγει ένα παράθυρο στις πιο πρωτοποριακές τεχνολογίες, στον πιο προνομιούχο χώρο της εποχής μας.

- ✓ Κάνει τη μάθηση μια διασκεδαστική ενασχόληση που εμπνέει
- ✓ Παρέχει υψηλή βιωματική εμπειρία, έμπρακτη (hands-on)
- ✓ Δίνει ένα πολύ καλό προβάδισμα στην προετοιμασία για το γυμνάσιο και το λύκειο
- ✓ Αναπτύσσει δεξιότητες κριτικής σκέψης και στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων
- ✓ Επιτρέπει στους μαθητές να αναπτύξουν και να εκφράσουν τη δημιουργικότητά τους
- ✓ Αναπτύσσει την ικανότητα να εργαστούν από κοινού σε ομάδες
- ✓ Βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν μια διαισθητική κατανόηση των φυσικών εννοιών στις φυσικές επιστήμες και τα μαθηματικά
- ✓ Επιτρέπει στους εκπαιδευόμενους να εκτιμήσουν και να συνειδητοποιήσουν την τεχνολογία
- ✓ Δημιουργεί εμπιστοσύνη και αυτοεκτίμηση στον εαυτό τους
- ✓ Προετοιμάζει τους μαθητές για έναν γρήγορο ανταγωνιστικό κόσμο
- ✓ Οι γνώσεις προκύπτουν από προβληματικές καταστάσεις και οι μαθητές έχουν μια ισχυρή εννοιολογική βάση για την αναδημιουργία των γνώσεων τους σε μεταγενέστερο χρόνο.

Το θεωρητικό υπόβαθρο της ΕΡ βασίζεται στον Κλασικό Εποικοδομισμό (constructivism) και στον Κατασκευαστικό Εποικοδομισμό (constructionism) καθώς αναγνωρίστηκαν ως πολύτιμες και ισχυρές θεωρίες στην εφαρμογή εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων στις οποίες οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να συμμετάσχουν ενεργά, ώστε να δημιουργήσουν τη δική τους γνώση.

Επιπρόσθετα υποστηρίζεται από την Συνεργατική Διερεύνηση (Cooperative Inquiry) και τη Μάθηση μέσω Σχεδιασμού (Learning by Design).

2. Εκπαιδευτική πράξη και τα προβλήματα της εκπαιδευτικής πολιτικής STEM

2.1 Σύγχρονες προσεγγίσεις στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών

Ενώ ο γενικός σκοπός της εκπαίδευσης είναι η προετοιμασία των μελλοντικών πολιτών μιας οργανωμένης κοινωνίας η παιδαγωγική και διδακτική γνώση και εμπειρία των εκπαιδευτικών, σε συνδυασμό με μια κατάρτιση τεχνολογικού χαρακτήρα, όπως έχει αναγνωρισθεί στην βιβλιογραφία δεν τους εξασφαλίζει την αίσθηση πληρότητας γνώσεων και εφοδίων στην εφαρμογή των ΤΠΕ γενικά (Τζιμογιάννης & Κόμης, 2004).

Η προετοιμασία των εκπαιδευτικών για τις εκπαιδευτικές χρήσεις της τεχνολογίας φαίνεται να αποτελεί βασική συνιστώσα σχεδόν σε κάθε σχέδιο βελτίωσης των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών μεταρρυθμιστικών προσπαθειών. Έτσι, το ζήτημα δεν είναι πια αν οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενσωματώσουν την τεχνολογία στις υπάρχουσες πρακτικές τους, αλλά πώς να χρησιμοποιήσουν την τεχνολογία για να μεταμορφώσουν τη διδασκαλία τους με την τεχνολογία και να δημιουργήσουν νέες ευκαιρίες μάθησης (Angeli & Valanides, 2009). Μία από τις προσεγγίσεις τεχνο-παιδαγωγικής ολοκλήρωσης στον τομέα της τεχνολογικής ολοκλήρωσης στην εκπαίδευση είναι το πλαίσιο της Τεχνολογικής Παιδαγωγικής Γνώσης Περιεχομένου (ΤΠΓΠ), Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK ή TPCK) (Mishra & Koehler, 2006). Η Εκπαιδευτική Ρομποτική ως τμήμα των ΤΠΕ απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να διαθέτουν την κατάλληλη ΤΠΓΠ.

Ενώ λοιπόν οι ΤΠΕ καθίστανται διαδεδομένες στα σχολεία και τα παιδιά μεγαλώνουν όλο και περισσότερο με τις ΤΠΕ, η χρήση των ΤΠΕ από τους δασκάλους για τη διδασκαλία και τη μάθηση εξακολουθεί να αποτελεί ανησυχία για τους εκπαιδευτικούς (Jimojiannis, 2010. Polly, Mims, Shepherd, & Inan, 2010). Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί της υποχρεωτικής εκπαίδευσης δεν έχουν εκπαιδευτεί για την ενσωμάτωση των σχετικών θεμάτων και υλικών διδακτέας ύλης STEM στη εκπαιδευτική πράξη της τάξης (Ronald et al., 2010). Η εκπαίδευση STEM είναι ασθενέστερη στα δημοτικά σχολεία από ό, τι στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση και παραβλέπεται σε μεγάλο βαθμό στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Kim et al., 2015). Τα προγράμματα προετοιμασίας των εκπαιδευτικών επικεντρώνονται στην αύξηση της γνώσης περιεχομένου των φυσικών επιστημών και των μαθηματικών, δευτερευόντως στο προγραμματισμό (τεχνολογία) και καθόλου στην μηχανική και τον σχεδιασμό (DiFrancesca, Lee, & McIntyre, 2014).

Έτσι, πολλοί δάσκαλοι απλώς διδάσκουν φυσικές επιστήμες και τεχνολογία από τις γνώσεις που πήραν στην 12ετή εκπαίδευση. Επιπλέον, οι μέθοδοι που χρησιμοποιούν για να διδάξουν το περιεχόμενο αντανακλούν σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο με τον οποίο διδάχθηκαν οι ίδιοι. Έτσι, εάν οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί δεν ενημερωθούν επαρκώς κατά τις προπτυχιακές τους σπουδές θα διδάξουν STEM είτε με γνώμονα τη διάλεξη είτε με την ψευδοεπιστήμη (Kim et al., 2015).

Η έλλειψη γνώσεων, δεξιοτήτων, και ικανοτήτων των εκπαιδευτικών που σχετίζονται με τη χρήση της τεχνολογίας στη διαδικασία της διδασκαλίας έχουν αναγνωριστεί ως οι κύριοι φραγμοί στην τεχνολογική ολοκλήρωσή τους και απαιτούν μια βαθιά αλλαγή του τρόπου που οι ίδιοι διδάσκονται. Οι εκπαιδευτικοί της Α'βάθμιας εκπαίδευσης μπορούν αυτόνομα να υποστηρίξουν διαθεματικές δράσεις στην τάξη τους, αφού συνήθως διδάσκουν σε αυτή το σύνολο των γνωστικών αντικειμένων. Αυτό το στοιχείο συνάδει με το χαρακτήρα των δραστηριοτήτων ΕΡ και θα μπορούσε να αξιοποιηθεί στη κατάρτισή τους κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών τους σπουδών. Υπάρχουν όμως και αρνητικοί παράγοντες για την ένταξη της ΕΡ στην καθημερινή πρακτική της τάξης: το υλικό, η χρονική διάρκεια της διδακτικής εφαρμογής, η έλλειψη αυτοπεποίθησης και εμπειρίας των εκπαιδευτικών, η έλλειψη τεχνικής βοήθειας, η απουσία συνεχούς ενημέρωσης, ο έντονα διεπιστημονικός και διαθεματικός χαρακτήρας της (Αναγνωστάκης, Μαργετουσάκη, & Μιχαηλίδης, 2008). Θα πρέπει λοιπόν για την ΕΡ να αναζητήσουμε την κατάλληλη προετοιμασία των εκπαιδευτικών ώστε να είναι ικανοί να την αξιοποιούν αποτελεσματικά στην εκπαιδευτική διαδικασία.

3. Η έρευνα

Στόχος της έρευνας είναι ο σχεδιασμός και η αξιολόγηση ενός προγράμματος σπουδών ως προπτυχιακό μάθημα ΕΡ για φοιτητές – μελλοντικούς εκπαιδευτικούς Α'θμιας προτείνοντας ποια θέματα θα περιλαμβάνει, τι είδους δραστηριότητες θα αναπτύσσει, πώς θα σχεδιάζεται, και θα οργανώνεται.

3.1 Μεθοδολογία

Η μεθοδολογία της έρευνας που πραγματοποιήθηκε ακολουθεί το ποιοτικό/ερμηνευτικό παράδειγμα. Επιλέχθηκε η διεξαγωγή μιας Έρευνας Δράσης καθώς η διαδικασία διεξαγωγής της στοχεύει ταυτόχρονα στην αλλαγή και τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης μέσω επαναλαμβανόμενων παρεμβάσεων. Με την μέθοδο της Τριγωνοποίησης, που προϋποθέτει ότι τα δεδομένα προέρχονται από διάφορες πηγές, προσπαθήσαμε να στηρίξουμε την εγκυρότητα των ευρημάτων μας χρησιμοποιώντας τις ακόλουθες πηγές: α) ερωτηματολόγια (με κλειστές, ανοιχτές και ερωτήσεις αξιολόγησης) και ανάλυσή τους, β) αδόμητες παρατηρήσεις και πεδία

σημειώσεων μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης και ανάλυσή τους, γ) εβδομαδιαία ημερολόγια, λύσεις, τεκμηρίωση και προγράμματα για φοιτητές και ανάλυσή τους και δ) ανάλυση περιεχομένου των διδακτικών σεναρίων (δ. σ.) που δημιούργησαν οι συμμετέχοντες φοιτητές 3^{ου} και 4^{ου} έτους (N=147) ενός Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης.

3.2 Πλαίσιο υλοποίησης

Η μεθοδολογία υλοποίησης της έρευνας ακολούθησε ένα προσαρμοσμένο μοντέλο των Ribeiro, Coutinho, & Costa (2011) οι οποίοι προτείνουν μια μεθοδολογία για τη διεξαγωγή μελετών συνδυάζοντας διάφορα είδη εργαλείων αξιολόγησης, ποιοτικού και ποσοτικού χαρακτήρα.

Η έρευνα διεξήχθη επαναληπτικά για 6 εξάμηνα με μια παρόμοια ακολουθία:

- ✓ Τον προ-εξαμήνου σχεδιασμό και την προετοιμασία της δομής του εργαστηρίου για τις 13 εβδομάδες του εξαμήνου.
- ✓ Κατά τη διάρκεια υλοποίησης της διδασκαλίας- παρέμβασης στο εξάμηνο, τη συλλογή δεδομένων σχετικά με την πορεία του εργαστηρίου, χρησιμοποιώντας τις επιλεγμένες μεθόδους και μερική ανάλυσή τους.
- ✓ Μετά το τέλος του εξαμήνου παράδοση διδακτικών σεναρίων, συμπλήρωση ερωτηματολογίου ή πραγματοποίηση άτυπων συζητήσεων, συνεντεύξεων με τους φοιτητές.
- ✓ Μετά από κάθε εξάμηνο, ανάλυση των δεδομένων από τα ερωτηματολόγια, τα ημερολόγια, τις συνεντεύξεις, μια συζήτηση σχετικά με το μάθημα του σεμιναρίου, αναλύοντας τις λύσεις των φοιτητών, τα μοντέλα, το φωτογραφικό υλικό και τα προγράμματα.
- ✓ Μετά το εξάμηνο, αναμόρφωση και τροποποίηση του περιεχομένου του σεμιναρίου με βάση τα πορίσματα από το προηγούμενο σημείο.

Πίνακας 1. Παρέμβαση Έρευνας Δράσης

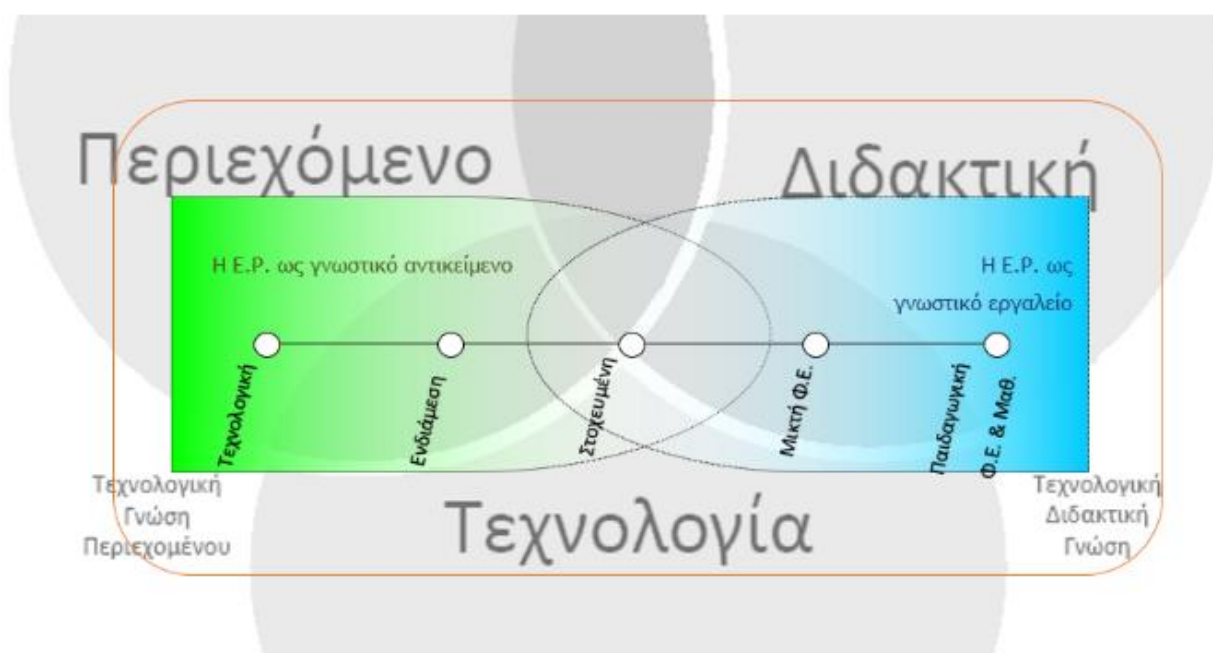
1 ^η	2 ^η	3 ^η	4 ^η	5 ^η	6 ^η
Τεχνολογική	Ενδιάμεση	Στοχευμένη	Μικτή	Παιδ. Φ.Ε.	Παιδ. Μαθ.
Μαθαίνω ΕΡ. Βασικά στοιχεία και δεξιότητες ρομποτικής					
Δραστηριότητες ΕΡ				Δραστηριότητες ΕΡ	

Διδάσκω ΕΡ και διδάσκω με ΕΡ (δημιουργία δ.σ.)

Διαθεματικά συνθετικά έργα (πχ διαγωνισμοί)		Προεκτάσεις διδακτικών σεναρίων ΕΡ
--	--	--

Μεθοδολογικά η υλοποίηση του βιωματικού μαθήματος έγινε με την μέγιστη δυνατή Κλασσική και Κατασκευαστική Εποικοδομητική προσέγγιση. Το πλαίσιο της έρευνας βασίστηκε στο μοντέλο του ΤΠΓΠ και σε έναν διαδοχικό μετασχηματισμό από το Τεχνολογικό στο Παιδαγωγικό περιεχόμενο. Οι φοιτητές του ΠΤΔΕ πέρασαν από την ενότητα «μαθαίνω ΕΡ» στην «διδάσκω Ε.Ρ.» και παραπέρα στην «διδάσκω με την Ε.Ρ.» μεταβαίνοντας από την θέση του μαθητή στην θέση του διδάσκοντα.

ΣΧΗΜΑ 1. Η Έρευνα στο μοντέλο του ΤΠΓΠ



Οι παρεμβάσεις έλαβαν χώρα στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης κατά τα ακαδημαϊκά έτη 2011-12 ως 2015-16. Η αρχική υλοποίηση, βασισμένη στην προηγούμενη εμπειρία μας (Αναγνωστάκης & Μακράκης, 2010. Anagnostakis & Michaelides, 2006. Anagnostakis, & Michaelides, 2007) μετασχηματίστηκε διαδοχικά από την εμπειρία της κάθε παρέμβασης. Οι δραστηριότητες κατά τη διάρκεια των εργαστηριακού τύπου σεμιναρίων χωρίζονται στις παρακάτω κατηγορίες. Α) **Παρουσιάσεις και επιδείξεις.** Εργασίες

σχετικά με τη λειτουργία προγραμματισμού στο LEGO® Mindstorm NXT, Β) **Καθοδηγούμενες Δραστηριότητες** με κατασκευές και ένα πρόγραμμα συμπεριφοράς του ρομπότ. Γ) **Δομημένης Διερεύνησης** έρευνες σχετικές με εννοιολογικές ιδέες STEM. Δ) **Μικρές προκλήσεις**. Ένας τύπος ανάθεσης όπου οι ομάδες των φοιτητών αντιμετωπίζουν μια πρόκληση, αλλά όχι σε ένα ανοικτό θέμα. Ε) **Ανεξάρτητα Ανοικτά Έργα**. Η τελευταία και σημαντικότερη ομάδα ήταν τα ανοικτά έργα. Από παρατηρήσεις και συνεντεύξεις με φοιτητές συνάγεται ότι αυτές οι δραστηριότητες τους είναι ιδιαίτερα αγαπητές, εργάζονται με πάθος για αυτές, αλλά συγχρόνως βελτιώνουν τον προγραμματισμό και τη δημιουργία ρομποτικών μοντέλων. Στ) **Διδάσκω ΕΡ**, πλαίσιο διδασκαλίας ΕΡ ως διδακτικό αντικείμενο και Ζ) **Διδάσκω με την ΕΡ**, πλαίσιο διδασκαλίας ΕΡ ως διδακτικό εργαλείο.

3.3 Μεθοδολογία ανάλυση τύπων παρέμβασης

Η ανάλυσή μας περιλάμβανε τρία επίπεδα. Στο πρώτο γίνεται περιγραφική στατιστική ανάλυση των δεδομένων για την ποιότητα της παρέμβασης, τις στάσεις και την αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών σχετικά με την ΕΡ στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως προκύπτουν από το ερωτηματολόγιο. Στο δεύτερο επίπεδο έγινε μια κατηγοριοποίηση των ανοικτών ερωτήσεων με βάση τα Παιδαγωγικά και τα Τεχνολογικά ζητήματα που προέκυψαν. Στο τρίτο επίπεδο γίνεται ανάλυση των δεδομένων της έρευνας με τη μέθοδο της Παραγοντικής Ανάλυσης Πολλαπλών Αντιστοιχιών.

Στην ανάλυση περιεχομένου, επειδή το πλήθος των δ.σ. ήταν μεγάλο (N=128), χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό NVivo για την ανάλυση των κειμένων των διδακτικών σεναρίων και την περαιτέρω ανάδειξη των αποτελεσμάτων μας. Τα συμπεράσματα προκύπτουν από τις παρατηρήσεις του ερευνητή σε συνδυασμό με ένα ερωτηματολόγιο στο τέλος του μαθήματος και την ανάλυση των διδακτικών σεναρίων των φοιτητών.

4. Αποτελέσματα

Οι συμμετέχοντες φοιτητές ήταν κατά φύλο 119 γυναίκες (81%) και 28 άνδρες (19%) με προέλευση σπουδών από το Λύκειο, οι 107 με θεωρητικές σπουδές (72,8%) και οι 40 με θετικές και τεχνολογικές σπουδές (27,2%). Οι παρεμβάσεις έγιναν όταν ήταν στο 3^ο έτος σπουδών για 77 (52,6%), στο 4^ο έτος 60 (40,8%) και σε μεγαλύτερο του 4^{ου} έτους οι 10 (6,8%). Η κατανομή τους ανά παρέμβαση ήταν: α) Τεχνολογική, 40, β) Ενδιάμεση, 29, γ) Στοχευμένη, 19, δ) Μικτή, 18, ε) Παιδαγωγική Φ.Ε., 14, στ) Παιδαγωγική Μαθ., 27, Σύνολο 147.

Οι συμμετέχοντες σημείωσαν ότι έχουν καλό και πολύ καλό επίπεδο χρήσης ψηφιακού περιεχομένου (καλό, 57, 38,8% - πολύ καλό, 63, 42,9%) και έχουν μέτριο και καλό επίπεδο

δημιουργίας ψηφιακού περιεχομένου (μέτριο, 40, 27,2% - καλό, 59, 40,1%). Τα δεδομένα αποτύπωσαν μια υστέρηση στην ικανότητα δημιουργίας γενικότερα ψηφιακού περιεχομένου σε σχέση με τη χρήση. Ο χρόνος που αφιέρωναν στη χρήση του Διαδικτύου είναι: α) μία ώρα/ημέρα, 36, 24,5%, β) δύο ώρες/ημέρα, 41, 27,9%, γ) τρεις ώρες/ημέρα, 36, 24,5%, δ) περισσότερο 3 ώρες/ημέρα, 34, 23,1%.

Οι συμμετέχοντες αξιολόγησαν στην 5βάθμια κλίμακα Likert γενικά την ποιότητα της παρέμβασης στην ερώτηση «Ικανοποίηση από τη συνολική διεξαγωγή του μαθήματος» πάνω από το «Πολύ» (M=4,2), δείχνοντας ικανοποίηση τόσο για το υλικό (M=4,2), όσο και για τον διδάσκοντα (M=4,56).

Από τις ανοικτές ερωτήσεις συμπεραίνουμε τη θετική αποδοχή του βιωματικού τρόπου που έγινε η παρέμβασης, τονίζοντας ότι το σεμινάριο είναι ιδιαίτερα ή πολύ ενδιαφέρον, ευχάριστο, δημιουργικό, χρήσιμο. Παραπέρα, αναγνωρίσαν τη χρησιμότητα της ΕΡ. Ειδικότερα, στην αξιολόγηση των στόχων για το πρώτο μέρος «Μαθαίνω Εκπαιδευτική Ρομποτική» σημείωσαν ότι κατανόησαν τις βασικές έννοιες των ρομπότ (M=3,99), τις δυνατότητες και τους περιορισμούς τους (M=3,67) εξοικειώθηκαν με την κατασκευή (M=3,87) και την βελτίωσή της (M=3,57), με τον προγραμματισμό των ρομπότ (M=3,41) και τη βελτίωσή του (M=3,21) καθώς και την ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων (M=3,6). Ο προγραμματισμός και η βελτίωση – μετατροπή προγραμμάτων σημείωσαν τις μικρότερες τιμές.

Παρουσιάστηκε μια ισχυρή τάση συναισθηματικής εμπλοκής (επιθυμία και ευχαρίστηση) των συμμετεχόντων με την ΕΡ, καταγράφοντας το ενδιαφέρον για μάθηση (M= 4,2), το ενδιαφέρον για το αντικείμενο (M=3,95), και την ευχαρίστηση (M=3,73). Ενώ σχετικά με τις αντιλήψεις τους για την αξία της ΕΡ στην εκπαίδευση καταγράφοντας την υποχρέωση να χρησιμοποιούμε ΕΡ (M=3,95), την αύξηση των παιδαγωγικών ικανοτήτων (M=3,82) και την καλύτερη επαγγελματική προετοιμασία (M=3,61).

Αλλά οι συμμετέχοντες συνολικά σημείωσαν επιφυλακτικότητα (M=2,83) στο να διδάξουν την ΕΡ ως ξεχωριστό αντικείμενο ενώ αισθάνονται ικανοί να βοηθούν τους μαθητές τους να αναζητούν πληροφορίες (M=3,61) και να πειραματίζονται μαζί τους σε εργασίες που αξιοποιούν την ΕΡ (M=3,56).

Από τις παρατηρήσεις του ερευνητή προέκυψε μία συναισθηματική εμπλοκή στη μετάβαση από την αρχική απογοήτευση στην απόλαυση είτε στα αρχικά στάδια του μαθήματος, είτε κατά την διάρκεια των έργων (project), μέσω της ενίσχυσης της εμπιστοσύνης, μέσω της απροσδόκητης

μαθησιακής εμπειρίας, μέσω της πρακτικής μάθησης, μέσω της αντιληπτικής αξίας της μάθησης για τη διδασκαλία. Μια συμμετέχουσα αναφέρει:

122. «Προσωπικά, εκείνο που θα ήθελα εγώ να προσθέσω είναι ότι στην αρχή ήμουν αρκετά αγχωμένη για το αν θα μπορέσω να ανταπεξέλθω στο συγκεκριμένο σεμινάριο, καθώς δεν είχα έρθει ποτέ ξανά σε επαφή με το συγκεκριμένο αντικείμενο και στα πρώτα μαθήματα. Δυσκολεύτηκα να προσαρμοστώ. Ωστόσο όσο προχωρούσαν τα μαθήματα και πλέον μας ανατέθηκε να φτιάξουμε το δικό μας σενάριο, άρχισε να αποκτά το σεμινάριο πολύ περισσότερο ενδιαφέρον. Ήταν μια διαδικασία αρκετά ευχάριστη για μένα και χαίρομαι που είχα την ευκαιρία να συμμετέχω [sic] σε ένα τέτοιο σεμινάριο».

Η ανάλυση των δ.σ. στο Νβίνο με κριτήριο τα στοιχεία της ΕΡ δείχνουν ότι οι φοιτητές κατανόησαν και χρησιμοποίησαν στα δ.σ την **Κατασκευή** και τον **Προγραμματισμό** ως βασικά δομικά στοιχεία της ΕΡ. Δευτερευόντως ανέπτυξαν τα στοιχεία της **Εισαγωγικής δραστηριότητας** και την τελική **Παρουσίαση** των εργασιών ή των έργων των μαθητών. Δυστυχώς, τα στοιχεία του **Σχεδιασμού** (αναζήτηση λύσεων, καταϊγισμός ιδεών, επιλογή λύσης) και το στάδιο του **Ελέγχου** και της **Βελτίωσης** δεν κατάφεραν να το αναπαράγουν πάρα μόνο σε μικρό αριθμό. Η πλειονότητα των συμμετεχόντων ανέπτυξαν δ.σ. όπου το ρομπότ είχε έναν εποπτικό ρόλο. Δινόταν οδηγίες για την κατασκευή και τον προγραμματισμό χωρίς αυτό να επιτρέπει αναζήτηση και βελτίωση σχεδιαστικών λύσεων.

5. Συζήτηση

Η πλειοψηφία των φοιτητών δεν είχε καθόλου βιωματική εμπειρία (hands-on) χρήσης αυτού του είδους της τεχνολογίας πόσο μάλλον με τον Σχεδιασμό και τη Μηχανική. Το μεγαλύτερο μέρος της γνώσης τους είναι «βιβλιογραφικό». Ως εκ τούτου, οι περισσότεροι φοιτητές ήταν διστακτικοί και φοβισμένοι για τη συμμετοχή τους σε μια τεχνολογική πρακτική εμπειρία των ΤΠΕ με Μηχανική και άγνωστα υλικά που αρχικά τους αποθάρρυναν. Μόνο μέσα από την εμπειρία μερικών τριώρων στον εργαστηριακό τόπο και τρόπο του σεμιναρίου ενθαρρύνθηκαν από την ενεργό, την παιγνιώδη εξερεύνηση (και τον επαναληπτικό σχεδιασμό) και παρά το πολύπλοκο και πλούσιο εξοπλισμό, οι φοιτητές ανυπομονούσαν να εξερευνήσουν και να μάθουν «παίζοντας» με το υλικό. Καταδεικνύεται η ανάγκη να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων δημιουργικότητας, βιωματικής (hands-on) και παιγνιώδους μάθησης ως αποτελεσματικά μέσα για να εμπλακούν και να αναπτύξουν αυτές τις δεξιότητες.

Η έρευνα, συμφωνώντας με τους Matarić, Koenig και Feil-Seifer (2007), διαπιστώνει ότι η βιωματική, πρακτική εκπαίδευση παρέχει ανώτερο κίνητρο για την εκμάθηση νέου υλικού,

παρέχοντας νόημα πραγματικού κόσμου στην κατά τα άλλα αφηρημένη γνώση. Η ρομποτική αποδείχθηκε ένα εξαιρετικό εργαλείο για την πρακτική εκμάθηση όχι μόνο της ρομποτικής, αλλά και των γενικών θεμάτων των φυσικών επιστημών, των ΤΠΕ (ειδικότερα του προγραμματισμού), της μηχανικής και των μαθηματικών. Ένας φοιτητής σημείωσε:

68. *«Το μάθημα της εκπαιδευτικής ρομποτικής είναι ένα από τα λίγα μαθήματα του πανεπιστημίου που δεν αναλώνεται στη θεωρία, αλλά αντιθέτως βασίζεται σε πρακτικές μεθόδους. Αυτό το κάνει πολύ ενδιαφέρον, ακόμα και για τους φοιτητές που δεν διαθέτουν ιδιαίτερες γνώσεις σχετικά με το αντικείμενο και δεν ανήκει στα ενδιαφέροντά τους. Είναι απόλυτα βιωματικό, αφού οι φοιτητές μέσα από τη συνεργασία, συμμετέχουν ενεργά με τη βοήθεια και τη καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, όταν αυτή είναι απαραίτητη».*

Συμπερασματικά οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί με την κατάλληλη προετοιμασία μπορούν να ενσωματώσουν δραστηριότητες ΕΡ στα γνωστικά αντικείμενα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ιδιαίτερα στις ΤΠΕ, στις Φυσικές Επιστήμες και τα Μαθηματικά, με τρόπο που να διατηρεί το ενδιαφέρον των μαθητών για τη βελτίωση της κατανόησης και της χρησιμότητα των γνώσεων τους, αλλά και να ενθαρρύνουν την ανάπτυξη δεξιοτήτων δημιουργικότητας, συνεργασίας και επίλυσης προβλημάτων. Είναι συνήθως διατεθειμένοι να εφαρμόσουν μια συγκεκριμένη ακολουθία των δραστηριοτήτων στην τάξη τους, ωστόσο, απαιτούν επίσης μεθόδους για να μάθουν πώς να συνδυάσουν αυτές τις δραστηριότητες με τα υπάρχοντα προγράμματα σπουδών. Θα απαιτηθεί να αναπτύξουν μια αίσθηση για το πώς τα υλικά πληρούν τους εκπαιδευτικούς στόχους. Η μελέτη αυτή ευθυγραμμίζεται με το κίνημα για την προώθηση της ΕΡ μέσω μιας γενικότερης εκπαίδευσης STEM στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Holmquist, 2014) ενώ καταδεικνύει ότι θα χρειαστεί να υπάρξει σημαντική κατάρτιση για την εκπαίδευση των δασκάλων ώστε να μπορούν να διδάξουν με επιτυχία τις έννοιες και τις αρχές της ΕΡ.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αναγνωστάκης, Σ., & Μακράκης, Β. (2010). Η Εκπαιδευτική Ρομποτική ως εργαλείο ανάπτυξης τεχνολογικού εγγραμματισμού και περιβαλλοντικής βιωσιμότητας: Μια έρευνα δράσης σε μαθητές Δημοτικού. Στο Α. Τζιμογιάννης (Επιμ.), *Πρακτικά 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση»* (τ. τόμος II, σσ. 127–136). Κόρινθος: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Αναγνωστάκης, Σ., Μαργετουσάκη, Α., & Μιχαηλίδης, Π. (2008). Δυνατότητα Εργαστηρίου Εκπαιδευτικής Ρομποτικής στα Σχολεία. Στο Β. Κόμης (Επιμ.), *Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου Διδακτική της Πληροφορικής* (σσ. 93–107). Πάτρα.

Alimisis, D. (2013). Educational robotics: Open questions and new challenges. *Themes in Science and Technology Education*, 6(1), 63–71.

Anagnostakis, S., & Michaelides, P. (2006). ‘Laboratory of Educational Robotics’-An undergraduate course for Primary Education Teacher-Students. In *HSci 2006 - 3rd International Conference on Hands-on Science*. Braga, Portugal: University of Minho.

Anagnostakis, S., & Michaelides, P. (2007). Results from an undergraduate test teaching course on Robotics to Primary Education Teacher - Students. In *Hsci 2007 - 4th International Conference on Hands-on Science* (σσ. 3–9). Ponta Delgada, Portugal: Universidade dos Açores.

Angeli, C., & Valanides, N. (2009). Epistemological and methodological issues for the conceptualization, development, and assessment of ICT–TPCK: Advances in technological pedagogical content knowledge (TPCK). *Computers & Education*, 52(1), 154–168. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.07.006>

Atmatzidou, S., & Demetriadis, S. (2016). A Didactical Model for Educational Robotics Activities: A Study on Improving Skills Through Strong or Minimal Guidance. In *Educational Robotics in the Makers Era* (σσ. 58–72). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-55553-9_5

Benitti, F. B. V. (2012). Exploring the educational potential of robotics in schools: A systematic review. *Computers & Education*, 58(3), 978–988. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.10.006>

Costa, M. F. M., Dorrió, B., Michaelides, P., & Divjak, S. (2008). *Selected papers on hands-on science*. Braga, Portugal: Associação Hands-on Science Network.

DiFrancesca, D., Lee, C., & McIntyre, E. (2014). Where Is the " E" in STEM for Young Children? Engineering Design Education in an Elementary Teacher Preparation Program. *Issues in Teacher Education*, 23(1), 49–64.

Fachantidis, N., & Spathopoulou, V. (2011). Cross-Curricular Approach to Robotics in Interactive Museum-Pedagogy Environment. In R. Stelzer & K. Jafarmadar (Eds), *Proceedings of 2nd International Conference on Robotics in Education (RiE 2011)* (σσ. 207–213). INNOC - Austrian Society for Innovative Computer Sciences.

Frangou, S., & Papanikolaou, K. A. (2009). On the development of robotic enhanced learning environments. In *Proc. of the IADIS International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age* (σσ. 18–25).

Gaudiello, I., & Zibetti, E. (2016). *Learning Robotics, with Robotics, by Robotics: Educational Robotics*. John Wiley & Sons.

Holmquist, S. (2014). *A multi-case study of student interactions with educational robots and impact on Science, Technology, Engineering, and Math (STEM) learning and attitudes*. Ανακτήθηκε από <http://scholarcommons.usf.edu/etd/5043/>

ΙΕΠ. (2018). Αποτελέσματα ερευνών PISA. Ανακτήθηκε 5 Απρίλιος 2018, από <http://www.iep.edu.gr/pisa/>

Jimoyiannis, A. (2010). Designing and implementing an integrated technological pedagogical science knowledge framework for science teachers professional development. *Computers & Education*, 55(3), 1259–1269. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.05.022>

Kim, C., Kim, D., Yuan, J., Hill, R. B., Doshi, P., & Thai, C. N. (2015). Robotics to promote elementary education pre-service teachers' STEM engagement, learning, and teaching. *Computers & Education*, 91, 14–31. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.08.005>

Kim, M. K., & Min, S. H. (2010). Investigating Pre-service Elementary Teachers' Learning and Teaching through Robotics: An Example from Korea. *Asia-Pacific Collaborative education Journal*, 6(1), 98–120.

Komis, V., Romero, M., & Misirli, A. (2016). A Scenario-Based Approach for Designing Educational Robotics Activities for Co-creative Problem Solving. In *Educational Robotics in the Makers Era* (σσ. 158–169). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-55553-9_12

Μιχαηλίδης, Π. (2007). Νέες Τεχνολογίες και Διδακτική των Φυσικών Επιστημών. Στο 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτική Φυσικών Επιστημών και Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση 2007 (τ. 5 (Α), σσ. 55–72). Ιωάννινα.

Matarić, M. J., Koenig, N. P., & Feil-Seifer, D. (2007). Materials for Enabling Hands-On Robotics and STEM Education. In *AAAI spring symposium: Semantic scientific knowledge integration* (σσ. 99–102).

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers college record*, 108(6), 1017.

Polly, D., Mims, C., Shepherd, C. E., & Inan, F. (2010). Evidence of Impact: Transforming Teacher Education with Preparing Tomorrow's Teachers to Teach with Technology (PT3) Grants. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 26(4), 863–870.

Ribeiro, C. R., Coutinho, C. P., & Costa, M. F. (2011). A proposal for the evaluation of educational robotics in basic schools. *Back to the Future: Legacies, Continuities and Changes in Educational Policy, Practice and Research-15th Biennial of the International Study Association on Teachers and Teaching (ISATT)*, 831–839.

Ronald, R., Bloom, D. S., Carpinelli, J., Burr-Alexander, L., Hirsch, L., & Kimmel, H. (2010). Advancing the “E” in K-12 STEM Education. *Journal of Technology Studies*, 36, 53–64. <https://doi.org/10.21061/jots.v36i1.a.7>

Swift, T. M., & Watkins, S. E. (2004). An Engineering Primer for Outreach to K-4 Education. *Journal of STEM Education: Innovations and Research*, 5(3). Ανακτήθηκε από <http://ojs.jstem.org/index.php/JSTEM/article/view/1131>

Τζιμογιάννης, Α., & Κόμης, Β. (2004). Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδασκαλία τους. Στο *Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση*'' (τ. Τόμος Α', σσ. 165–176). Αθήνα.

Μετασχηματίζοντας τις πεποιθήσεις των υποψηφίων εκπαιδευτικών στο πρόγραμμα της πρακτικής άσκησης: Διαδικασίες και αποτελέσματα

Σοφία Αυγητίδου, Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, savgitidou@gmail.com

Χριστίνα Σιδηροπούλου, ΕΔΙΠ, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, chsidiropoulou@uowm.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα έρευνα παρουσιάζουμε τις διαδικασίες και τα αποτελέσματα μιας παρέμβασης που έγινε στο δεύτερο έτος σπουδών του Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης με στόχο το μετασχηματισμό των πεποιθήσεων των υποψηφίων εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, κατά την έναρξη του εξαμήνου, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί απάντησαν γραπτώς σε μία σειρά από ερωτήματα προκειμένου να καταγραφούν οι απόψεις τους για το εκπαιδευτικό έργο. Οι διαπιστώσεις από την ανάλυση των πεποιθήσεων των υποψηφίων εκπαιδευτικών οδήγησαν σε συστηματικές παρεμβάσεις με στόχο τη θεωρητική αναπλαισίωσή τους και τον εστιασμένο αναστοχασμό. Η σύγκριση των απαντήσεων των φοιτητών/τριών στο τέλος του εξαμήνου ανέδειξε ποιοτικές αλλαγές ως προς την ικανότητά τους να αναγνωρίζουν το εκπαιδευτικό πλαίσιο και τη σημασία του, να δίνουν έμφαση στη διαδικασία και όχι μόνο στο αποτέλεσμα και να αξιοποιούν κονστрукτιβιστικές θεωρίες για να σχεδιάσουν τις εκπαιδευτικές τους ενέργειες.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: υποψήφιοι εκπαιδευτικοί, πεποιθήσεις, πρακτική άσκηση, εκπαιδευτικές παρεμβάσεις.

1. Εισαγωγή

Η πρακτική άσκηση αποτελεί κεντρικό άξονα των προγραμμάτων σπουδών της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Η ανάγκη αξιοποίησης της θεωρητικής και επιστημονικής γνώσης από τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς για την οργάνωση της εκπαιδευτικής πράξης, αλλά και η ανάγκη απόκτησης τόσο μιας ερευνητικής και αναστοχαστικής προσέγγισης όσο και μιας εκπαιδευτικής εμπειρίας που θα γενικευθεί ως πρακτική γνώση, αποτελούν μερικά από τα ζητούμενα κατά την πρακτική άσκηση (Ανδρούσου & Αυγητίδου, 2013. Αυγητίδου, 2007). Γνωρίζουμε ότι οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί έρχονται στα τμήματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών με υπάρχουσες πεποιθήσεις για την εκπαίδευση και σχολικές εμπειρίες που επηρεάζουν τόσο τον

τρόπο κατανόησης της ακαδημαϊκής γνώσης όσο και τις πρακτικές τους στην τάξη (Holt-Reynolds, 1992. Ματσαγγούρας & Χέλμης, 2001. Richardson 1996. Pajares 1993).

Έρευνες έχουν δείξει ότι οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούνται μεταξύ τους ως προς τις πεποιθήσεις και τις πρακτικές τους, παρόλο που συμμετέχουν στο ίδιο πρόγραμμα πρακτικής άσκησης. Για παράδειγμα, παρατηρείται συχνά η διάκριση ανάμεσα στις μηχανιστικές και στις εποικοδομητικές θεωρίες ως προς τις θεωρίες μάθησης που διατυπώνουν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί (Joram & Gabrielle, 1998) καθώς και διαφοροποιημένες πεποιθήσεις και πρακτικές στο πλαίσιο της πρακτικής τους άσκησης λόγω ποικίλων παραγόντων (Αυγητίδου, 2014α). Σε κάθε περίπτωση, η μελέτη των προσωπικών θεωριών των υποψηφίων εκπαιδευτικών αποτελεί προϋπόθεση για την οργάνωση συστηματικών παρεμβάσεων κατά τη διάρκεια της αρχικής τους εκπαίδευσης. Όταν σκοπός της υποστήριξης στην πρακτική άσκηση είναι να προβληματίσει τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς σχετικά με τις πεποιθήσεις και τις πρακτικές τους και πιθανά να τις αλλάξει, είναι σημαντικό κανείς να χτίσει πάνω σ' αυτό που ήδη υπάρχει και όχι να τις απορρίψει ή να τις κατακρίνει (Calderhead & Robson, 1991).

Επίσης, έρευνες έχουν δείξει ότι όταν ακολουθούνται συστηματικές παρεμβάσεις υποστήριξης των εκπαιδευτικών να αναστοχαστούν στοχευμένα πάνω στις πεποιθήσεις τους με παράλληλη θεωρητική και ερευνητική ενίσχυση της εκπαίδευσής τους, οι προσωπικές θεωρίες μπορούν να τροποποιηθούν (Αυγητίδου, 2014β). Οπότε, είναι σημαντικό να σχεδιαστεί ένα κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον που θα ενισχύσει τη μεταγνωσιακή επίγνωση των εκπαιδευόμενων και θα προκαλέσει γνωστική σύγκρουση (Vosniadou, Ioannides, Dimitracopoulou, & Papademetriou, 2001). Διαδικασίες και ενέργειες που έχουν καταγραφεί για την επίτευξη του παραπάνω στόχου είναι α) η δημιουργία ευκαιριών τόσο για τον αναστοχασμό των προσωπικών ιδεών των υποψηφίων εκπαιδευτικών όσο και για την ανταλλαγή αυτών των ιδεών στο πλαίσιο της ομάδας, β) η αξιοποίηση των εμπειριών των εκπαιδευόμενων προκειμένου να αναδειχθεί από τη μια το κοινωνικο-πολιτισμικό τους πλαίσιο και να αντιπαρατεθούν, από την άλλη, με διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής πράξης, γ) η δημιουργία συνθηκών για τη διάκριση της νέας πληροφορίας από την προϋπάρχουσα και δ) η προώθηση ελέγχου της προσωπικής τους μάθησης (Vosniadou et al., 2001).

Σκοπός του κειμένου είναι να περιγράψει τη διαδικασία και τα αποτελέσματα μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης με βάση τη διερεύνηση των πεποιθήσεων και των προσωπικών θεωριών των υποψηφίων εκπαιδευτικών.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που μας απασχόλησαν σε αυτή την εργασία ήταν:

1. Ποιες ήταν οι αρχικές πεποιθήσεις των υποψηφίων εκπαιδευτικών για το εκπαιδευτικό έργο κατά την έναρξη της πρακτικής άσκησης (ΠΑ);

2. Πώς οι αρχικές πεποιθήσεις των υποψηφίων εκπαιδευτικών διαμόρφωσαν το περιεχόμενο των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων στο πλαίσιο της ΠΑ;
3. Ποια ήταν τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και πού οφείλονται σύμφωνα με τις απόψεις των ίδιων των φοιτητών αλλά και των διδασκόντων;

2. Μεθοδολογία

2.1 Συμμετέχοντες στην έρευνα

Οι φοιτητές και φοιτήτριες που συμμετείχαν στην έρευνα επιλέχθηκαν από ένα πλήθος 66 φοιτητών και φοιτητριών που παρακολουθούσαν το μάθημα του τετάρτου εξαμήνου με τίτλο «Πρακτική Άσκηση: Παρατηρήσεις - Αναστοχασμοί». Κατά την έναρξη του μαθήματος καταγράφηκαν και αναλύθηκαν οι πεποιθήσεις και των 66 φοιτητών και φοιτητριών, προκειμένου να σχεδιαστεί η εκπαιδευτική παρέμβαση με βάση τις διαπιστώσεις από την ανάλυσή τους. Στη συνέχεια για να αποτιμηθούν τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής παρέμβασης επιλέχθηκαν 31 φοιτητές και φοιτήτριες, οι οποίοι/ες είχαν συμπληρώσει όλα τα ερωτηματολόγια και είχαν συμμετάσχει σε όλες τις δραστηριότητες στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης. Η προϋπόθεση αυτή ήταν αναγκαία για να είναι δυνατή η καταγραφή της πορείας της σκέψης και της δράσης τους κατά τη διάρκεια του εξαμήνου και άρα να είναι εφικτή η αξιολόγηση της παρέμβασης μέσα από τη σύγκριση δεδομένων από την αρχή μέχρι και το τέλος του εξαμήνου.

2.2 Ερευνητικές μέθοδοι

Για την απάντηση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος σχεδιάστηκαν από τις ερευνήτριες (διδάσκουσα και κριτική φίλη) ερωτηματολόγια διερεύνησης προσωπικών πεποιθήσεων με σκοπό να διερευνηθούν οι αρχικές πεποιθήσεις των υποψηφίων εκπαιδευτικών για το εκπαιδευτικό έργο κατά την έναρξη της πρακτικής άσκησης. Τα ερωτηματολόγια αυτά περιλάμβαναν ερωτήσεις ανοικτού τύπου (Ζαφειρόπουλος, 2005), ώστε να προβάλουν ένα όσο το δυνατόν ολοκληρωμένο πλαίσιο αναφοράς των απαντήσεων των συμμετεχόντων. Τα φύλλα εργασίας και τα ερωτήματά τους παρουσιάζονται στον πίνακα 1. Το πρώτο ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από τους/τις φοιτητές/ριες κατά τη διάρκεια του πρώτου μαθήματος και συγκεκριμένα είχε στόχο να διερευνήσει τις πεποιθήσεις των φοιτητών/τριών σχετικά με το ποια δραστηριότητα θεωρούσαν ως επιτυχημένη στο νηπιαγωγείο (α' ερώτημα) και με ποια κριτήρια την προσδιόριζαν ως τέτοια (β' ερώτημα). Επίσης, στο ίδιο φύλλο εργασίας ζητήθηκε από τους φοιτητές/φοιτήτριες να προσδιορίσουν τις ενέργειες που κατά τη γνώμη τους χρειάζεται να κάνει μία/ένας νηπιαγωγός για να σχεδιάσει και να υλοποιήσει μία επιτυχημένη οργανωμένη

δραστηριότητα στο νηπιαγωγείο (γ' ερώτημα). Με το ερώτημα αυτό επιχειρούνταν να δοθεί η ευκαιρία στους υποψήφιους εκπαιδευτικούς να συσχετίσουν τα κριτήρια μιας επιτυχημένης οργανωμένης δραστηριότητας με τις ενέργειες της νηπιαγωγού, καθώς και να αναστοχαστούν για τη μεταξύ τους σχέση. Αυτό το ερωτηματολόγιο δόθηκε στο πρώτο μάθημα προκειμένου οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί να απαντήσουν στα ερωτήματα, χωρίς να έχουν δεχθεί σχετικά ερεθίσματα και επιρροές από την αλληλεπίδρασή τους με τη διδάσκουσα κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Το δεύτερο ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από τους φοιτητές/φοιτήτριες αφού τους είχαν παρουσιαστεί τα αποτελέσματα από τις καταγραφές του πρώτου ερωτηματολογίου και είχαν μεσολαβήσει τρία μαθήματα κατά τη διάρκεια των οποίων, είχε ήδη πραγματοποιηθεί τουλάχιστον μία παρατήρηση σε νηπιαγωγεία και είχε γίνει μία πρώτη αναφορά στους άξονες παρατήρησης και τις παραμέτρους ανάπτυξης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στο ερωτηματολόγιο αυτό οι φοιτητές/φοιτήτριες κλήθηκαν να στοχαστούν σχετικά με τους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία, τους εκπαιδευτικούς και τα παιδιά και να καταγράψουν το ρόλο του καθενός και τις προσδοκίες τους από αυτόν. Συγκεκριμένα, οι φοιτητές/τριες κλήθηκαν να προσδιορίσουν πώς αντιλαμβάνονταν τον καλό εκπαιδευτικό (α' ερώτημα) και τι πίστευαν ότι μπορούν να αναμένουν από τα παιδιά στην προσχολική ηλικία (β' ερώτημα).

Πίνακας 1. Εργαλεία συλλογής αρχικών δεδομένων

Ερωτηματολόγια διερεύνησης προσωπικών πεποιθήσεων	Ερωτήματα
1 ^ο ερωτηματολόγιο	<p>A. Κατά τη γνώμη σας, πότε θεωρείτε επιτυχημένη μία δραστηριότητα στο νηπιαγωγείο;</p> <p>B. Με ποια κριτήρια την εκτιμάτε ως επιτυχημένη;</p> <p>Γ. Ποιες θεωρείτε τις απαραίτητες ενέργειες που χρειάζεται να κάνει μία νηπιαγωγός για να σχεδιάσει και να υλοποιήσει μία επιτυχημένη οργανωμένη δραστηριότητα στο νηπιαγωγείο;</p>

2 ^ο ερωτηματολόγιο	A. Τι σημαίνει για σας καλός εκπαιδευτικός;	B. Τι αναμένετε να μπορούν να κάνουν τα παιδιά στην προσχολική ηλικία;
-------------------------------	---	--

Για την απάντηση του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος, αναλύσαμε τα δεδομένα που προέκυψαν από τη μελέτη των ανοιχτών ερωτημάτων και συνοψίσαμε τις διαπιστώσεις μας προκειμένου να συνταχθεί ένα σχέδιο δράσης. Για κάθε διαπίστωση συντάχθηκε ένας συγκεκριμένος στόχος που αντιστοιχήθηκε στη συνέχεια με μια σειρά ενεργειών και δράσεων για την επίτευξή του, όπως αυτές αναφέρονται παρακάτω στην περιγραφή της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Κατά τη διάρκεια της υλοποίησης των δράσεων καταγράφηκε ημερολόγιο δράσεων από τη διδάσκουσα το οποίο αφορούσε, για παράδειγμα, στα ερωτήματα ή τις δυσκολίες των υποψηφίων εκπαιδευτικών κατά την επεξεργασία των σεναρίων, σε αναστοχασμούς για την πορεία επίτευξης των στόχων κ.λπ. Οι ημερολογιακές καταγραφές της διδάσκουσας συζητιόταν με την κριτική φίλη (που ήταν επίσης διδάσκουσα στο Τμήμα Νηπιαγωγών) προκειμένου να αναλυθούν οι διαπιστώσεις και να σχεδιαστεί από κοινού η εκπαιδευτική παρέμβαση. Το ημερολόγιο της διδάσκουσας και οι συζητήσεις με την κριτική φίλη αξιοποιήθηκαν επίσης για τον επανασχεδιασμό των δράσεων στην πορεία των μαθημάτων της πρακτικής άσκησης.

Για την απάντηση του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος σχετικά με το αποτέλεσμα των δράσεων της εκπαιδευτικής παρέμβασης αξιοποιήθηκαν ποικίλες μέθοδοι. Καταρχάς, δόθηκε η ευκαιρία στους/στις φοιτητές/ριες, δύο εβδομάδες πριν τη λήξη του εξαμήνου, να καταγράψουν μέσα από την απάντηση σε ένα ανοικτό ερώτημα τι αποκόμισαν από τις δράσεις που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια του μαθήματος και ποιες από τις μεθόδους που υιοθετήθηκαν τους βοήθησε περισσότερο. Στη συνέχεια, στο τέλος του εξαμήνου τους ζητήθηκε να απαντήσουν στα ανοιχτά ερωτήματα των δύο πρώτων φύλλων εργασίας, μέσα από τα οποία είχαν διερευνηθεί οι αρχικές πεποιθήσεις τους για το εκπαιδευτικό έργο κατά την έναρξη της ΠΑ. Επίσης, στο πέρας του εξαμήνου, τους δόθηκε ένα επιπλέον ερώτημα στο οποίο έπρεπε να απαντήσουν σχετικά με το εάν άλλαξαν οι πεποιθήσεις τους για το εκπαιδευτικό έργο στο νηπιαγωγείο μετά την ολοκλήρωση της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής παρέμβασης. Στο ίδιο ερώτημα τους ζητήθηκε να εντοπίσουν συγκεκριμένα σε τι και πώς έχουν αλλάξει οι πεποιθήσεις τους. Τέλος, οι φοιτητές/ριες κλήθηκαν να συμπληρώσουν κι ένα ερωτηματολόγιο πεντάβαθμης κλίμακας προκειμένου να αναδείξουν το βαθμό στον οποίο κάθε ένα από τα είδη των δράσεων συνέβαλε στην αλλαγή των πεποιθήσεών τους. Οι δράσεις που αναφέρθηκαν στο ερωτηματολόγιο ήταν:

α) τα θεωρητικά μαθήματα στην τάξη, β) η παρατήρηση στο νηπιαγωγείο με φύλλα παρατήρησης, γ) τα ερωτηματολόγια διερεύνησης των προσωπικών απόψεων που συμπλήρωναν οι φοιτητές/ριες κατά τη διάρκεια του μαθήματος και η ανατροφοδότηση που λάμβαναν με βάση τις απόψεις τους, δ) η συζήτηση στο μάθημα των κρίσιμων περιστατικών που παρατηρούσαν στις τάξεις, ε) ο σχεδιασμός του σχεδίου δράσης με βάση τις παρατηρήσεις τους, στ) η ανταλλαγή απόψεων και η επικοινωνία μεταξύ τους στο μάθημα (διάλογος, ασκήσεις), ζ) η παρατήρηση & ο σχολιασμός οπτικοακουστικού υλικού (εκπαιδευτικών παραδειγμάτων) και η) η ανατροφοδότηση της διδάσκουσας στην τάξη.

2.3 Ανάλυση δεδομένων

Τα δεδομένα αναλύθηκαν τόσο σύμφωνα με τη θεματική ανάλυση (Miles & Huberman, 1994) όσο και μέσα από τη συνεχή συγκριτική ανάλυση των δεδομένων (Glaser & Strauss, 1967). Συγκεκριμένα, τα δεδομένα αρχικά αναγνώστηκαν πολλές φορές, κωδικοποιήθηκαν με σύντομες φράσεις ή λέξεις και στη συνέχεια μέσα από τη σύγκριση των κωδικών προέκυψαν ευρύτερες κατηγορίες που αντικατόπτριζαν τις απόψεις των υποψηφίων εκπαιδευτικών σε κάθε ερώτημα. Η κωδικοποίηση και η κατηγοριοποίηση έγινε από τις δύο ερευνήτριες με αρχικό ποσοστό συμφωνίας 87%, το οποίο κατέληξε σε πλήρη συμφωνία μετά από διαβουλεύσεις και διορθώσεις εκατέρωθεν και οριστικοποίηση των τελικών κατηγοριών. Η συνεχής συγκριτική ανάλυση έγινε μεταξύ των απαντήσεων των φοιτητών και φοιτητριών στην έναρξη και στο τέλος του εξαμήνου προκειμένου να εντοπιστούν ποιοτικές διαφοροποιήσεις και μετατοπίσεις ως προς τις απόψεις τους. Επίσης, εκτός από τις ποιοτικές αλλαγές που διαπιστώθηκαν, η συχνότητα εμφάνισης των κατηγοριών που προέκυψαν από τη θεματική ανάλυση και τη συγκριτική ανάλυση των απαντήσεων στην έναρξη και στο τέλος του εξαμήνου ποσοτικοποιήθηκε για τον ευκολότερο εντοπισμό των αλλαγών και των μετατοπίσεων που διαπιστώθηκαν.

3. Αποτελέσματα

3.1 Διαπιστώσεις από τις αρχικές καταγραφές

Οι διαπιστώσεις μας από την ανάλυση των πρώτων καταγραφών των 66 υποψηφίων εκπαιδευτικών αφορούσαν κυρίως σε τρία ζητήματα. Το πρώτο σχετιζόταν με τη γενικευμένη και αδιαφοροποίητη προσέγγιση του εκπαιδευτικού έργου και την απουσία αναφορών στο κοινωνικό και θεσμικό πλαίσιο του εκπαιδευτικού έργου προκειμένου να περιγράψουν τις προϋποθέσεις οργάνωσης του εκπαιδευτικού έργου και τις ενέργειες των νηπιαγωγών και των παιδιών στην προσχολική εκπαίδευση. Οι μισοί φοιτητές και φοιτήτριες από τους 66 αναφέρθηκαν μόνο στις «διαιτερότητες & τα ενδιαφέροντα των παιδιών» περιορίζοντας με

αυτόν τον τρόπο τη θεώρηση που είχαν για το εκπαιδευτικό πλαίσιο. Το δεύτερο ζήτημα αφορούσε στην έμφαση που έδιναν στις καταγραφές τους στο αποτέλεσμα παρά στην ίδια τη διαδικασία της εκπαίδευσης, ενώ το τρίτο αφορούσε στην έλλειψη αναφορών στις εποικοδομητικές θεωρίες μάθησης, αποδίδοντας στα παιδιά έναν παθητικό ρόλο κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Συγκεκριμένα, οι φοιτητές, περιγράφοντας τις ενέργειες της νηπιαγωγού αναφορικά με τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, παρέπεμπαν σε μια τεχνοκρατικού τύπου παραδοσιακή εκπαιδευτική διαδικασία, όπου κυριαρχούσε μια ελλειμματική εικόνα για τα παιδιά και ο ρόλος της εκπαιδευτικού που «οφείλει» να μάθει στα παιδιά, να μεταδώσει και εν τέλει να επιβάλλει συγκεκριμένες γνώσεις. Ενδεικτικά αναφέρονται τα παραδείγματα των Φ11 και Φ56.

«Η νηπιαγωγός χρειάζεται να θέσει στόχους, να οργανώσει τον τρόπο αξιολόγησης της δραστηριότητας, να ελέγξει δηλ. αν επιτεύχθηκαν μερικοί τουλάχιστον από τους στόχους της» (Φ11).

«Η δραστηριότητα είναι πετυχημένη αν πραγματοποιούνται οι στόχοι που θέτει η νηπιαγωγός, αν τα παιδιά έχουν κατανοήσει το μήνυμα που θέλει να τους μεταλαμπαδεύσει η εκπαιδευτικός, όταν τα παιδιά ενστερνίζονται τις απόψεις του εκπαιδευτικού» (Φ56).

Διαπιστώθηκε ότι οι φοιτητές/ριες έκαναν γενικές αναφορές στο ρόλο της νηπιαγωγού, στις ικανότητες και τις γνώσεις που οφείλει να έχει, καθώς και ότι δυσκολεύονταν να αναγνωρίσουν την αλληλεπίδραση νηπιαγωγού-νηπίων ως μία παράμετρο του εκπαιδευτικού σχεδιασμού. Για τους/τις φοιτητές/ριες η εκπαιδευτική διαδικασία δεν αποτελούσε προϊόν συνδιαμόρφωσής της από τα υποκείμενα που συμμετέχουν σε αυτήν. Χαρακτηριστική είναι η συστηματική απάντηση στα κριτήρια αξιολόγησης μια δραστηριότητας ως επιτυχημένης ως εξής: «να έχουν μάθει κάτι τα παιδιά», προσδιορίζοντας συνήθως αυτό το «κάτι» ως γνωστικό στόχο. Επιπλέον, οι φοιτητές/ριες έκαναν αδιαφοροποίητες αναφορές στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των παιδιών, υπονοώντας τα ως μία ομοιογενή ομάδα, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη το εκπαιδευτικό και κοινωνικό πλαίσιο. Διαπιστώθηκε επίσης, πως, ενώ οι φοιτητές/ριες θεωρούσαν τη συμμετοχή των παιδιών ως κριτήριο για ένα επιτυχημένο εκπαιδευτικό έργο, περιορίζονταν σε γενικές αναφορές για «χαμογελαστά, πρόσχαρα, ενθουσιώδη παιδιά» που χαίρονται να συμμετέχουν, χωρίς να διευκρινίζουν ωστόσο περισσότερο πώς εννοούσαν αυτή τη συμμετοχή.

Στον πίνακα 2 παρουσιάζεται η συχνότητα εμφάνισης των παραπάνω ζητημάτων τόσο για τους 66 φοιτητές/ριες που συμπλήρωσαν τις καταγραφές στην έναρξη του μαθήματος όσο και για τους

31 φοιτητές/ριες, των οποίων την πορεία παρακολούθησαμε κατά τη διάρκεια και στο τέλος του εξαμήνου.

Πίνακας 2. Διαπιστώσεις από την ανάλυση των αρχικών καταγραφών

Φοιτητές	Γενικευμένη Αδιαφοροποίητη προσέγγιση του εκπαιδευτικού έργου	Έμφαση στο αποτέλεσμα	Αναφορά σε επικοινωνιακές θεωρίες
N=66	30 (47%)	51 (80%)	14 (22%)
N=31	24 (77%)	25 (81%)	8 (26%)

3.2 Η οργάνωση της παρέμβασης

Το μάθημα «Πρακτική Άσκηση: Παρατηρήσεις- Αναστοχασμοί» του τέταρτου εξαμήνου περιλαμβάνει α) θεωρητικά μαθήματα στα οποία υποστηρίζονται οι φοιτητές/φοιτήτριες σε σχέση με τη μέθοδο παρατήρησης και τους τρόπους ερμηνείας των δεδομένων τους και πλαισιώνονται οι θεματικές της παρατήρησης (π.χ. χώρος, παιχνίδι, συμμετοχή παιδιών, διαλογικές πρακτικές), β) παρατηρήσεις σε τάξεις νηπιαγωγείου με εστιασμένα φύλλα παρατήρησης, γ) εργαστήρια εστιασμένου αναστοχασμού στα μαθήματα με βάση τα φύλλα παρατήρησης και το διάλογο στην τάξη, δ) δημιουργία σχεδίου δράσης από τους φοιτητές με βάση τις παρατηρήσεις τους στην τάξη και ε) σχεδιασμός, υλοποίηση και αξιολόγηση μιας σύντομης παρέμβασης. Η διάρκεια της εκπαιδευτικής παρέμβασης διήρκεσε όλο το εξάμηνο και διαμορφώθηκε με βάση τις διαπιστώσεις από την αρχική καταγραφή και την ανάλυση των αρχικών τους πεποιθήσεων, όπως αυτή αποτυπώθηκε παραπάνω. Η ερευνητική τεκμηρίωση των αρχικών πεποιθήσεων των υποψηφίων εκπαιδευτικών οδήγησε λοιπόν στη διαμόρφωση των στόχων της παρέμβασης, οι οποίοι εστίαζαν στο πεντάπτυχο: α) ανάδειξη της αλληλεπίδρασης νηπιαγωγού-νηπίων, β) αποσύνδεση της σχέσης προσχεδιασμένων στόχων και επιτυχημένης εκπαιδευτικής δραστηριότητας, γ) ανάδειξη παραγόντων πλαισίου στη διαμόρφωση και αποτίμηση μιας δραστηριότητας, δ) αποσαφήνιση του όρου «συμμετοχή των παιδιών» και ανάλυση των τρόπων συμμετοχής τους, ε) σύνδεση θεωρίας – πράξης. Πιο συγκεκριμένα, μέσα από τους στόχους των παρεμβάσεων που σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν, επιδιώχθηκαν τα

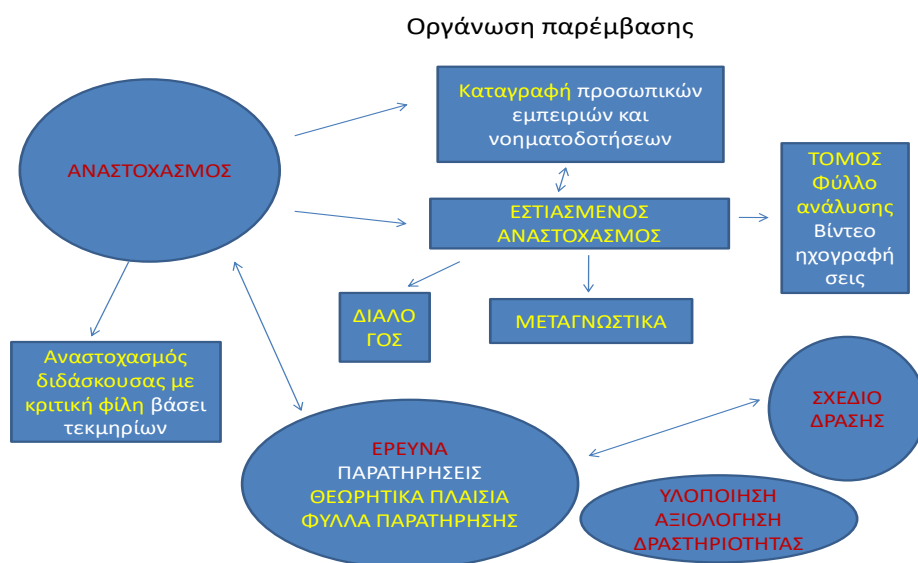
εξής: α) να μπορούν οι φοιτητές/τριες να αναγνωρίζουν τη δυναμική αλληλεπίδραση της/του νηπιαγωγού με τα παιδιά για τη συνδιαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, β) να αποδομήσουν την αντίληψή τους ότι μια επιτυχημένη εκπαιδευτική δραστηριότητα πρέπει να επιτύχει τους προσχεδιασμένους στόχους της, γ) να κατανοήσουν τους παράγοντες που διαμορφώνουν το πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς επίσης να εστιάζουν και να συλλέγουν τεκμήρια που αναδεικνύουν τον ρόλο του, όπως για παράδειγμα ενέργειες των νηπιαγωγών που αναγνωρίζουν τη διαφοροποιημένη σύνθεση της τάξης, δ) να εντοπίζουν μέσα από ποιες ενέργειες μπορεί να ενεργοποιηθεί η συμμετοχή των παιδιών και τέλος ε) να αξιοποιούν στοιχεία θεωρίας για να κατανοούν και να ερμηνεύουν την εκπαιδευτική πράξη που παρατηρούν. Επίσης, να εντοπίζουν ενέργειες της/του νηπιαγωγού που αντανakλούν τις θεωρητικές της/του παραδοχές για τη διδασκαλία και τη μάθηση. Οι παρεμβάσεις που σχεδιάστηκαν κινήθηκαν γύρω από τρεις άξονες (βλ. πίνακα 3) και αφορούσαν στην προώθηση του αναστοχασμού, στον τρόπο παρατήρησης, συλλογής και αξιοποίησης δεδομένων, καθώς και στην ανάλυση, σχολιασμό και βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών. Περιελάμβαναν μία σειρά δράσεων που υλοποιούνταν βαθμιαία όσο προχωρούσαν τα μαθήματα. Για παράδειγμα, στον πίνακα που ακολουθεί, οι δύο πρώτοι άξονες περιλαμβάνουν δράσεις που πραγματοποιήθηκαν ως επί το πλείστον στους πρώτους κύκλους μαθημάτων, ενώ οι δράσεις που περιλαμβάνονται στον τρίτο άξονα υλοποιήθηκαν στα επόμενα μαθήματα. Ωστόσο, μερικές από αυτές, κυρίως ενέργειες για την ενίσχυση του αναστοχασμού ή ενέργειες ανατροφοδότησης όπως η πρόκληση γνωστικής σύγκρουσης και η ανατροφοδότηση από τη διδάσκουσα, ήταν συστηματικά επαναλαμβανόμενες στο σύνολο των μαθημάτων.

Πίνακας 3. Άξονες και δράσεις της εκπαιδευτικής παρέμβασης

	<p>Προώθηση αναστοχασμού αναφορικά με τις δικές τους απόψεις και αντιλήψεις για τους παράγοντες που επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία.</p>
<p>Παρεμβάσεις που αφορούν στην προώθηση αναστοχασμού.</p>	<p>Προώθηση αναστοχασμού μέσα από τη σύγκριση προσωπικών μαθητικών βιωμάτων & των πεποιθήσεών τους (κριτική επίγνωση).</p>
	<p>Παρουσίαση νέων πληροφοριών/θεωρητική πλαισίωση (π.χ. για τη συμμετοχή και τον κονστрукτιβισμό) και ευκαιρία για αναστοχασμό (Πρόκληση γνωστικής σύγκρουσης).</p>

<p>Παρεμβάσεις που αφορούν στον τρόπο παρατήρησης, στη συλλογή δεδομένων και στην αξιοποίηση αυτών</p>	<p>Διορθωτικές οδηγίες για τον τρόπο παρατήρησης για καλύτερη εστίαση και συλλογή σχετικών τεκμηρίων.</p> <p>Παρατήρηση στο νηπιαγωγείο και συμπλήρωση φύλλου παρατήρησης που αναδεικνύουν το ρόλο της αλληλεπίδρασης (λεκτικής, μη λεκτικής επικοινωνίας) και της διαφοροποίησης της διδασκαλίας ως προϋποθέσεις ενίσχυσης της συμμετοχής των παιδιών.</p> <p>Αξιοποίηση δεδομένων και κρίσιμων συμβάντων από τις παρατηρήσεις των φοιτητών στα νηπιαγωγεία.</p>
<p>Παρεμβάσεις που αφορούσαν την ανάλυση, σχολιασμό, βελτίωση αυθεντικών καταγραφών, παραδειγμάτων από τάξη</p>	<p>Αξιοποίηση εκπαιδευτικών παραδειγμάτων (π.χ. βιντεοσκοπημένης/ηχογραφημένης συζήτησης νηπιαγωγού-παιδιών).</p> <p>Ασκήσεις από τον 3^ο τόμο του βιβλίου Αυγητίδου Σ., Τζεκάκη Μ. & Τσάφος, Β. (2016). <i>Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί παρατηρούν, παρεμβαίνουν και αναστοχάζονται</i>. Αθήνα: Gutenberg.</p> <p>Παρουσίαση & συζήτηση εκπαιδευτικών σεναρίων μάθησης και σύνδεσή τους με θεωρητικά πλαίσια.</p> <p>Σχεδιασμός εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που δίνουν έμφαση στη διαδικασία υλοποίησης των δραστηριοτήτων & τη συμμετοχή των παιδιών ως κριτηρίων αξιολόγησής τους.</p>

ΣΧΗΜΑ 1: Η οργάνωση της παρέμβασης



3.3 Σύγκριση αναφορών στην αρχή και στο τέλος της παρέμβασης

Συγκρίνοντας τις αναφορές των φοιτητών/τριών στην αρχή και το τέλος του εξαμήνου εντοπίσαμε κυρίως ποιοτικές παρά ποσοτικές αλλαγές. Αναγνωρίσαμε μία ποιοτική διαφορά σε σχέση με την αναφορά στην ορολογία του πλαισίου που αξιοποιήσαμε στο μάθημα (εκπαιδευτικό, θεσμικό, κοινωνικό) και στην κατανόησή του ως παράγοντα διαμόρφωσης των ενεργειών της νηπιαγωγού. Οι φοιτητές/τριες αναφέρθηκαν συγκεκριμένα σε διαφορετικές πτυχές του πλαισίου αναγνωρίζοντας τον τρόπο με τον οποίο επηρεάζει την εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και αναφέρθηκαν στον ενεργό ρόλο των παιδιών στη διαμόρφωση του πλαισίου της τάξης. Ενδεικτικά αναφέρεται το παράδειγμα της Φ. 11 που καταγράφει τις ενέργειες της νηπιαγωγού που θεωρεί περισσότερο πετυχημένες.

Αρχή: «να προσαρμόσει τη δραστηριότητα στις ανάγκες των παιδιών και τις ικανότητές τους».

Τέλος: «να παρατηρεί την τάξη της, το χώρο, τις σχέσεις των παιδιών, το παιχνίδι, κρίσιμα συμβάντα, να συμμετέχουν και τα παιδιά στον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να μοιράζονται μαζί με τη νηπιαγωγό ίση ευθύνη π.χ. διαλέγοντας υλικά, παίρνοντας πρωτοβουλίες για κάποιες δράσεις, να θέσει στόχους αρχικά και στην πορεία, ανάλογα με τα παιδιά, να τους αναδιαμορφώσει εάν χρειαστεί».

Πίνακας 4. Σύγκριση της αναφοράς στο πλαίσιο στην αρχή και στο τέλος της παρέμβασης
(N=31)

ΦΑΣΗ	ΘΕΣΜΙΚΟ	ΥΛΙΚΟ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ	ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ
ΑΡΧΗ	0	4 (13%)	17 (55%)	0
ΤΕΛΟΣ	0	2 (6,5%)	20 (64,5%)	2 (6%)

Σε σχέση με την έμφαση που έδιναν οι φοιτητές/τριες στην αρχή του εξαμήνου στο αποτέλεσμα, οι μισοί περίπου από αυτούς μετακινούνται ως προς την αναγνώριση της σημασίας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, την οποία αναφέρουν με σαφήνεια στις καταγραφές τους. Τα παιδιά αναδεικνύονται σε δρώντα πρόσωπα και δίνεται έμφαση στη συνδιαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με τη συμμετοχή τους. Επιπλέον, αναφέρεται η παρατήρηση ως προϋπόθεση εκπαιδευτικού σχεδιασμού και αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου. Ενδεικτικά αναφέρουμε ως παράδειγμα μιας τέτοιας τροποποίησης από την έμφαση στο αποτέλεσμα στην έμφαση στη διαδικασία τις καταγραφές της Φ3.

Αρχή: «Η δραστηριότητα θα είναι πετυχημένη όταν επιτευχθούν οι στόχοι που είχαν τεθεί»

Τέλος: «Η νηπιαγωγός χρειάζεται να δίνει βάση στη διαδικασία και όχι στο αποτέλεσμα, να θεωρεί ότι το λάθος αποτελεί "σκαλωσιά" για να πάει η δραστηριότητα ένα βήμα παραπέρα, να ενισχύει τη διερεύνηση, την επανεξέταση και τη λήψη αποφάσεων από τα παιδιά και γενικότερα ένα ανοιχτό πλαίσιο δράσης».

Πίνακας 5. Σύγκριση της αναφοράς στη διαδικασία και στο αποτέλεσμα του εκπαιδευτικού έργου (N=31)

ΦΑΣΗ	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑ	ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	ΚΑΙ ΤΑ ΔΥΟ
ΑΡΧΗ	25 (81%)		6 (19%)
ΤΕΛΟΣ	16 (51%)	14 (45%)	1 (3%)

Επίσης, μία ακόμη ποιοτική αλλαγή αφορά στη μετατόπιση των φοιτητών/τριών από την παραδοσιακή στην εποικοδομητική διδασκαλία, με σαφή κατανόηση στοιχείων των εποικοδομητικών θεωριών. Οι φοιτητές/τριες στο τέλος του εξαμήνου δείχνουν να ξεπερνούν

την απλή αναφορά στις διαφορετικές ανάγκες/ενδιαφέροντα των παιδιών ως ένα από τα στοιχεία των επικοινωνιακών θεωριών και να μιλούν με σαφήνεια για τις ενέργειες των παιδιών και της νηπιαγωγού σύμφωνα με τις αρχές της επικοινωνιακής μάθησης. Ενδεικτικά αναφέρουμε την απάντηση της Φ27 στην αρχή και στο τέλος του εξαμήνου.

Αρχή: «να σκεφτεί η νηπιαγωγός ότι τα παιδιά δεν είναι ίδια, ότι το καθένα έχει διαφορετικές ανάγκες και χρειάζεται διαφορετική αντιμετώπιση».

Τέλος: «τα παιδιά να συμμετέχουν στη δραστηριότητα, να παίρνουν πρωτοβουλίες και να ορίζουν το θέμα και την εξέλιξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ώστε η δραστηριότητα να κινητοποιήσει το ενδιαφέρον των παιδιών, να εκφραστούν, να μοιραστούν τα βιώματά τους και να αλληλεπιδράσουν με τα υπόλοιπα παιδιά».

Πίνακας 6. Σύγκριση της αναφοράς σε επικοινωνιακές θεωρίες στην αρχή και στο τέλος της παρέμβασης (N=31)

ΦΑΣΗ	ΕΠΙΚΟΙΝΩΜΗΤΙΚΕΣ	ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΕΣ	ΜΕΙΚΤΕΣ
ΑΡΧΗ	8 (26%)	23 (74%)	
ΤΕΛΟΣ	18 (58%)	10 (32%)	3 (10%)

3.4 Η αυτό-αξιολόγηση των υποψηφίων εκπαιδευτικών σχετικά με τις αλλαγές που επιτεύχθηκαν και των μεθόδων παρέμβασης

Στο ανοιχτό ερώτημα που τέθηκε στους φοιτητές/τριες στο τέλος του εξαμήνου σχετικά με το αν θεωρούσαν ότι άλλαξαν και σε τι οι παιδαγωγικές τους αντιλήψεις, τριάντα από τους τριάντα ένα που απάντησαν κατέγραψαν ότι οι αντιλήψεις τους άλλαξαν τους σε μία σειρά από ζητήματα. Εντόπισαν οι ίδιοι τις αλλαγές αυτές εστιάζοντας μεταξύ άλλων στην αναγνώριση του ρόλου της παρατήρησης στην εκπαιδευτική διαδικασία, στην αλλαγή της άποψής τους για τα παιδιά, για τα οποία σημείωσαν χαρακτηριστικά «είδα πόσα πολλά πράγματα γνωρίζουν» ή «είδα τι μπορούν να καταφέρουν» (12 αναφορές), στη σημασία του πλαισίου για το σχεδιασμό του εκπαιδευτικού έργου (12 αναφορές), στη σημασία του ρόλου της νηπιαγωγού και της μεγάλης ευθύνης που φέρει απέναντι στα παιδιά (15 αναφορές).

Στην καταγραφή των τρόπων που συνέβαλαν περισσότερο στην μετατόπιση των απόψεών τους, οι φοιτητές απαντώντας στο ανοιχτό ερώτημα που τους θέσαμε δύο εβδομάδες πριν τη λήξη του εξαμήνου ανέφεραν με μεγαλύτερη συχνότητα τις παρατηρήσεις στα νηπιαγωγεία και τα φύλλα

παρατήρησης, τις καταγραφές των απόψεών τους, τις ασκήσεις και τη συζήτηση των κρίσιμων συμβάντων καθώς και τον διάλογο κατά τη διάρκεια των μαθημάτων στο Πανεπιστήμιο. Στο τελικό ερωτηματολόγιο σε πεντάβαθμη κλίμακα σχετικά με τη χρησιμότητα των μεθόδων που αξιοποιήθηκαν, το 80% των φοιτητών/τριών αξιολόγησε ότι όλες οι μέθοδοι που παρουσιάστηκαν συνέβαλαν σε μεγάλο ή πολύ μεγάλο βαθμό στις αλλαγές που διαπίστωσαν αναφορικά με τις παιδαγωγικές τους αντιλήψεις και επιβεβαίωσαν κατά προτεραιότητα τη συμβολή των ευκαιριών που είχαν να διατυπώσουν τις προσωπικές τους απόψεις, να τις συζητήσουν καθώς και να συζητήσουν κρίσιμα συμβάντα στην τάξη, να πλαισιώσουν θεωρητικά την εμπειρία και τον αναστοχασμό τους, να σχεδιάσουν δράσεις και να λάβουν ανατροφοδότηση από τη διδάσκουσα στο μάθημα.

Πίνακας 7. Αξιολόγηση των τρόπων παρέμβασης στη λήξη του εξαμήνου

Θεωρητικά μαθήματα στην τάξη	Σε πολύ μεγάλο βαθμό	Σε μεγάλο βαθμό	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου	Δεν απάντησε
Παρατήρηση σε νηπ/γείο με φύλλα παρατήρησης	8	15	6		1	1
Ερωτηματολόγια διερεύνησης των προσωπικών απόψεων	24	4	2	1		
Συζήτηση στην τάξη κρίσιμων συμβάντων	9	15	6			1
Σχεδιασμός του σχεδίου δράσης με βάση τις παρατηρήσεις σας	16	9	5	1		
Ανταλλαγή απόψεων &	8	15	7	1		

επικοινωνία

μεταξύ σας στο

μάθημα (ασκήσεις

-διάλογος)

Παρατήρηση &

σχολιασμός

βιντεοσκοπημένων

11

13

6

1

– ηχογραφημένων

δραστηριοτήτων

Ανατροφοδότηση

διδάσκουσας στην

11

14

5

1

τάξη

Θεωρητικά

μαθήματα στην

24

7

τάξη

4. Συμπερασματικά

Συνοψίζοντας, η έρευνά μας έδειξε ότι μετά την παρέμβαση υπήρξαν ποιοτικές αλλαγές οι οποίες επισήμαναν ή φανέρωσαν μία μετατόπιση των φοιτητών/τριών ως προς την επίγνωση των συγκεκριμένων τρόπων με τους οποίους το πλαίσιο επηρεάζει την εκπαιδευτική πράξη. Η μετατόπιση αυτή ήταν σύμφωνη με αντίστοιχες αλλαγές στη θεώρηση των παιδιών ως δρώντων προσώπων που συνδιαμορφώνουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Ωστόσο, αν και αυξήθηκαν οι συγκεκριμένες αναφορές στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, δεν αυξήθηκαν οι αναφορές στο θεσμικό και κοινωνικό πλαίσιο. Επίσης, υπήρξαν ποιοτικές αλλαγές ως προς την έμφαση που έδωσαν οι φοιτητές/ριες στη διαδικασία παρά στο αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής πράξης. Τέλος, η επίγνωση από τους φοιτητές/ριες των εποικοδομητικών θεωριών και των χαρακτηριστικών τους για την οργάνωση της μάθησης οδήγησε σε μια μετατόπισή τους από τις τεχνοκρατικού τύπου παραδοσιακές προσεγγίσεις, στις οποίες αναφέρονταν με μεγάλη συχνότητα στην έναρξη του εξαμήνου.

Η ποικιλία των μεθόδων παρέμβασης που επιλέχθηκε από τις διδάσκουσες καθώς και η συνεχής αλληλεπίδραση ανάμεσα στην ανάλυση των απόψεων των φοιτητών/τριών και στη στοχευμένη

παρέμβαση αξιολογήθηκαν θετικά από τους φοιτητές/τριες ως προς την επίδραση που είχαν στην αλλαγή των πεποιθήσεών τους.

Καταληκτικά, θεωρούμε σημαντική μια σαφή και στοχευμένη παρέμβαση μετά από τη διερεύνηση του τρόπου σκέψης των φοιτητών/τριών και την παροχή πολλαπλών ευκαιριών για αναστοχασμό και συστηματική αποδόμηση ή αναδόμηση των προσωπικών τους θεωριών. Επιπλέον, η σύμπραξη διαφορετικών μαθημάτων με στόχο την κατανόηση του θεσμικού και κοινωνικού πλαισίου της εκπαίδευσης και του ρόλου του στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας κρίνεται αναγκαία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ανδρούσου, Α., & Αυγητίδου, Σ. (επιμ.) (2013). *Η Πρακτική Άσκηση στην Αρχική Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών: Ερευνητικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων και Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο.

Αυγητίδου, Σ., Τζεκάκη, Μ., & Τσάφος, Β. (επιμ.) (2016). *Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί παρατηρούν, παρεμβαίνουν και αναστοχάζονται*. Αθήνα: Gutenberg.

Αυγητίδου, Σ. (2014α). Εκπαιδευόντας του μελλοντικούς εκπαιδευτικούς: παράγοντες που διαφοροποιούν τη μαθησιακή εμπειρία των υποψηφίων εκπαιδευτικών κατά την πρακτική άσκηση. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*. Ειδικό Τεύχος με θέμα: «Βελτιώνοντας την εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών σε περίοδο κρίσης των θεσμών: προτάσεις, εφαρμογές», 68-88.

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

Αυγητίδου, Σ. (2007). Ο στοχαστικο-κριτικός εκπαιδευτικός ως ζητούμενο στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Η συμβολή του προγράμματος της πρακτικής άσκησης. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, 45-57.

Calderhead, J. & Robson, M. (1991). Images of teaching: Student teachers' early conceptions of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 7(1), 1-8.

Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine de Gruyter.

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2005). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία; Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών*. Αθήνα: Κριτική.

Holt-Reynolds, D. (1992). Personal history-based beliefs as relevant prior knowledge in coursework. *American Educational Research Journal*, 29(2), 325-349.

Joram, E. & Gabriele, A.J. (1998). Preservice teachers' prior beliefs: Transforming obstacles into opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 14(2), 175–191.

Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας*, τομ.Α': *Η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστικο-κριτικής Ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η., & Χέλμης, Σ. (2002). Εκπαιδεύοντας το Δάσκαλο της Μετανεωτερικής Εποχής: Από τον Τεχνοκράτη στο Στοχαστικο-κριτικό Δάσκαλο. *Επιστήμες της Αγωγής*, 2, 7-25.

Miles, M.B., & Huberman, M.A. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded source book* (2nd ed.). Thousand Oaks, California: Sage

Pajares, F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.

Richardson, V. (1996). The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (2nd ed, pp. 102-119). New York, NY: Macmillan.

Strauss, S. (1993). Teachers 'Pedagogical Content Knowledge about Children's Minds and Learning: Implications for Teacher Education. *Educational Psychologist*, 28(3), 279- 290.

Vosniadou S., Ioannides C., Dimitracopoulou A., & Papademitriou E. (2001). Designing Learning Environments to promote conceptual understanding. *Learning and Instruction*, 11, 381 – 419

Η πρακτική άσκηση των φοιτητών/ριων ως διαδικασία στοχασμού, αναστοχασμού και επαγγελματικής ανάπτυξης των συνεργαζόμενων εκπαιδευτικών.

Σοφία Γεωργιάδου, Υποψήφια Διδασκτόρισα, ΤΕΠΙΑΕ, ΑΠΘ, sgeorgiada@nured.auth.gr

Δόμνα-Μίκα Κακανά, Καθηγήτρια ΤΕΠΙΑΕ, ΑΠΘ, dkakana@nured.auth.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η Πρακτική άσκηση αποτελεί για τους/ις φοιτητές/τριες αναπόσπαστο κομμάτι των σπουδών τους. Σημαντικό πυλώνα αυτής της διαδικασίας αποτελεί η συνεργασία των νηπιαγωγείων και των εκπαιδευτικών τους. Μελέτες μάλιστα δείχνουν ότι η συνεργασία αυτή μπορεί να αποτελέσει ένα περιβάλλον επαγγελματικής ανάπτυξης για τους συνεργαζόμενους εκπαιδευτικούς. Η έρευνα μας εξετάζει τις απόψεις 15 συνεργαζόμενων νηπιαγωγών για την πρακτική άσκηση. Ειδικότερα, ασχολείται με τον ρόλο του εκπαιδευτικού στη διαδικασία αυτή, μέσω ομαδικών και ατομικών συνεντεύξεων. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί, παρά τις δυσκολίες, βλέπουν θετικά αυτή τη συνεργασία σε επιμέρους τομείς της επαγγελματικής τους πορείας.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών, συνεργατική μάθηση, πρακτική άσκηση, στοχασμός

1. Εισαγωγή

Η Πρακτική Άσκηση (στο εξής Π.Α.) αποτελεί καίριο ζήτημα για τα προγράμματα εκπαίδευσης των μελλοντικών εκπαιδευτικών. Η συνεργασία των νηπιαγωγών που θα ανοίξουν τις πόρτες τους για να πραγματοποιήσουν οι φοιτητές την Π.Α., αποτελεί σημαντικό πυλώνα αυτής της διαδικασίας. Με την είσοδο των φοιτητών στο σχολικό περιβάλλον επιδιώκεται η σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, επιδίωξη που μπορεί να επιτευχθεί μέσα από δράσεις και πρακτικές στοχασμού, αποδόμησης των παραδοχών, αναστοχασμού και οικοδόμησης νέων γνώσεων.

Οι συνεργαζόμενοι/ες νηπιαγωγοί θα διαθέσουν χρόνο και χώρο στους/τις φοιτητές/τριες και συχνά θα χρειαστεί να τροποποιήσουν το ωρολόγιο πρόγραμμά τους για τις ανάγκες της Π.Α. Τα οφέλη των υποψήφιων εκπαιδευτικών από τη διαδικασία αυτή είναι αναμφίβολα. Όμως, η συνεργασία με το Πανεπιστήμιο μέσω της Π.Α. παρουσιάζει ή δύναται να παρουσιάσει οφέλη και για τους εκπαιδευτικούς και τη σχολική μονάδα γενικότερα, όπως φαίνεται από τη βιβλιογραφία (Heikkinen, Jokinen & Tynjala, 2012. Jaspers, Meijer, Pins & Wubbels, 2014, Price, 2000).

2. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού

Η πολυπλοκότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων και των επιμέρους χαρακτηριστικών της είναι δύσκολο να αναλυθεί, καθώς επηρεάζονται και δέχονται τις επιδράσεις των οικονομικών, κοινωνικών, πολιτικών και πολιτισμικών αλλαγών, αλλά και τις εξελίξεις στον τομέα της τεχνολογίας και των επιστημών (Θεοφιλίδης, 2014). Οι προκλήσεις και οι πιέσεις που δέχεται το επάγγελμα του εκπαιδευτικού συνδέονται με τις εκάστοτε εξελίξεις και επηρεάζουν τη σχολική κουλτούρα, το κλίμα της τάξης, τη διδακτική μεθοδολογία, αλλά και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, επηρεάζουν την εκπαιδευτική πολιτική και τα μοντέλα μάθησης και εκπαίδευσης (European Commission, 2015).

Υπό αυτές τις συνθήκες, οι ρόλοι και οι ευθύνες των δημόσιων αρχών, των σχολείων, των ιδρυμάτων της ανώτατης εκπαίδευσης και άλλων φορέων μετατοπίζονται και νέες προκλήσεις εμφανίζονται για την εκπαίδευση (Caena, 2014). Η αποτελεσματικότητα και η βελτίωση των μαθητών αλλά και της σχολικής μονάδας γενικότερα συνδέεται με την επαγγελματική ανάπτυξη (στο εξής E.A.) των εκπαιδευτικών (Musset, 2010).

Ο εκπαιδευτικός σήμερα για να ανταπεξέλθει στις προκλήσεις του σύγχρονου κόσμου χρειάζεται να βρίσκεται σε μία διαδικασία συνεχούς μάθησης και να δημιουργεί μαθησιακά περιβάλλοντα, ώστε να εμπνεύσει τους μαθητές του για την αναζήτηση, την οικοδόμηση της γνώσης και της προσωπικής ολοκλήρωσης (Caena, 2014. Day, 2003. Θεοφιλίδης, 2012). Συνακόλουθα, η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού χρειάζεται να ακολουθήσει ανάλογη πορεία (Day, 2003. TALIS 2009).

2.1 Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Η E.A. αποτελεί κεντρική έννοια στη διαδικασία της επιμόρφωσης και σύμφωνα με τον Day (2003) απαρτίζεται από το σύνολο των φυσικών μαθησιακών εμπειριών και από τις συνειδητές και σχεδιασμένες δραστηριότητες που έχουν σκοπό το άμεσο ή έμμεσο όφελος του ατόμου, της ομάδας ή του σχολείου. Σύμφωνα με τον ίδιο συνδέεται τόσο με την προσωπική και επαγγελματική ζωή των εκπαιδευτικών, όσο όμως και με την πολιτική του σχολείου, στο οποίο εργάζονται.

Όπως αναφέρθηκε προωτέρα, η E.A. είναι μία πολύπλοκη διαδικασία και σύμφωνα με τη Stiegelbauer (1992) βασίζεται στην επιθυμία των περισσότερων εκπαιδευτικών «να επιδράσουν θετικά στη ζωή των μαθητών τους μέσω της αποτελεσματικής διδασκαλίας» (σ.7). Η παραδοχή της Stiegelbauer αποτελεί την αφετηρία και την κοινή συνισταμένη τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και όλων των εμπλεκόμενων στη διαδικασία της E.A. Όμως, η διαμόρφωση και η ανάπτυξη

μοντέλων Ε.Α. ποικίλει και μπορεί να κατηγοριοποιηθεί ανάλογα με τα χαρακτηριστικά, τους σκοπούς, τον ρόλο του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία και το έργο του/της. Αυτές οι διαφοροποιήσεις είναι επόμενο να οδηγούν και σε διαφορετικά ερευνητικά παραδείγματα (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Σε αυτό το πλαίσιο, ο Carr (2004) περιγράφει τρία μοντέλα Ε.Α. των εκπαιδευτικών, το ορθολογικό, το τεχνικό και το αναστοχαστικό.

Σύμφωνα με το ορθολογικό μοντέλο, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αποκτούν και να ενισχύουν τη θεωρητική τους γνώση και να καλλιεργούν δεξιότητες και τεχνικές όπως αυτές έχουν θεσμοθετηθεί από τη σχετική νομοθεσία και το Αναλυτικό Πρόγραμμα (Βουγιούκας, 2011. Carr, 2004. Θεοφιλίδης, 2014. Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Το τεχνικό μοντέλο συνδέει την επάρκεια στον επαγγελματικό τομέα με την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων που έχουν νόημα για τους εκπαιδευτικούς και τις προσωπικές τους πρακτικές. Η θεωρία στη συγκεκριμένη προσέγγιση δεν παίζει σημαντικό ρόλο για την Ε.Α. των εκπαιδευτικών και η επιμόρφωση είναι προσανατολισμένη σε γνώσεις τεχνικού χαρακτήρα (Carr, 2004. Θεοφιλίδης, 2014). Τέλος, στο αναστοχαστικό μοντέλο συνδέονται οι εμπειρίες του εκπαιδευτικού στην τάξη με την εκπαιδευτική θεωρία. Ο εκπαιδευτικός καλείται να (ανα)στοχαστεί, να διερευνήσει και να δώσει νόημα στις διδακτικές του πρακτικές και την αποτελεσματικότητά τους (Θεοφιλίδης, 2014).

Η σύγχρονη τάση στην Ε.Α. των εκπαιδευτικών που ταυτίζεται με το 3^ο μοντέλο, συνδέεται με την υλοποίηση δράσεων και πρακτικών που αναπτύσσονται σε συνεργατικά περιβάλλοντα, κυρίως εντός του σχολικού πλαισίου. Επιπλέον, το μοντέλο του εκπαιδευτικού ως ερευνητή, όπου εμπλέκεται ο ίδιος σε μία συστηματική έρευνα δράσης στο σχολικό περιβάλλον αποτελεί πλέον αντικείμενο μελέτης και διερεύνησης στον σχεδιασμό μοντέλων Ε.Α. των εκπαιδευτικών (Ανδρούσου & Τσάφος, 2013. Βουγιούκας, 2011. Ματσαγούρας, 2005. Χατζοπούλου & Κακανά, 2013).

Λαμβάνοντας υπόψη αυτό το συγκεκριμένο, η Ε.Α. μπορεί να κατηγοριοποιηθεί ως προς τα χαρακτηριστικά της σε τυπική (formal), δηλ. αυτή που λαμβάνει χώρα σε εκπαιδευτικά ιδρύματα, είναι σκόπιμη και πιστοποιείται η εκπαίδευση. Στην άτυπη (informal) όπου η μάθηση συμβαίνει μέσα από τις εμπειρίες της καθημερινής ζωής, συνήθως δεν είναι σκόπιμη και δεν έχει πιστοποίηση. Τέλος, στη μη τυπική (nonformal) εκπαίδευση που πραγματοποιείται εκτός εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, π.χ. στον εργασιακό χώρο, είναι σκόπιμη και δεν πιστοποιείται. Πλέον οι διάφοροι τύποι συνδέονται και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, μέσω της τάσης να ενσωματώνονται άτυπες μορφές μάθησης στην τυπική εκπαίδευση και μέσω της αναγνώρισης της αρχικής μάθησης στην τυπική εκπαίδευση (αποδεικτικά, portfollios, συνεργατικά δίκτυα μάθησης και πρακτικής κ.α.) (Heikkinen, et al., 2012. Tuschling & Engemann, 2006).

2.2 Ευκαιρίες για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της Π.Α.

Ο Day (2003) διαπιστώνει ότι η σχέση σχολείου- πανεπιστημίου χρειάζεται να βρίσκεται σε μία διαδικασία συνεχούς επανεξέτασης, στοχεύοντας στη διαρκή βελτίωση όλων των εμπλεκόμενων. Εξάλλου, όπως αναφέρει ο ίδιος, ο διαχωρισμός μεταξύ τους εμπεριέχει και μία πάγια αναχρονιστική αντίληψη μεταξύ θεωρητικού και επαγγελματία, εκείνων δηλαδή που εργάζονται και εκείνων που στοχάζονται.

Σύμφωνα με τους τύπους της E.A. και της σχέσης τους διαφαίνεται ότι κάθε διαδικασία μπορεί να αποτελέσει ευκαιρία για E.A. (Day, 2003). Υπό αυτή την έννοια, η Π.Α. των φοιτητών θα μπορούσε να είναι ευκαιρία για την εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Στη βιβλιογραφία αναφέρεται ως σύμπραξη/συνεργασία σχολείου- πανεπιστημίου (Aubusson, Steele, Dinham & Brady, 2007. Hall, Leat, Wall, Higgins, & Edwards, 2006. McLaughlin, 2004). Αυτή η συνεργασία χαρακτηρίζεται από τη συνεχή ανατροφοδότηση και τον διάλογο, ως στοιχεία που ενσωματώνονται σε αυτή την κοινότητα μάθησης (Aubusson et al., 2007. Feiman-Nemser, 2001. Μηλίγκου, 2013. Snow-Gerono, 2005). Ο συνεχής διάλογος αποτελεί και για τις δύο πλευρές ευκαιρία (ανα)στοχασμού στην πράξη (Καλαϊτζοπούλου, 2001). Ιδιαίτερα ο Day (2003) αναφέρει ότι η συνεργασία σχολείου πανεπιστημίου εντάσσεται στο πλαίσιο της E.A. και ο εκπαιδευτικός βρίσκεται σε μία στοχαστική και αναστοχαστική διερεύνηση και δεν είναι απλός εκτελεστής της διαδικασίας.

Οι Beauchamp & Thomas (2011) διαπιστώνουν ότι η Π.Α. αποτελεί για τους φοιτητές ένα πολύ σημαντικό μέρος των σπουδών τους, καθώς μέσω αυτής βιώνουν αλλαγές που επιδρούν στη μαθησιακή τους διαδικασία. Σύμφωνα με τους ίδιους, κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης τους δημιουργείται η ταυτότητά τους, ως αποτέλεσμα των σχολικών τους εμπειριών, των ιδεών και των προσεγγίσεων των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Επιπλέον, η Π.Α. τους βοηθάει να κατανοήσουν καλύτερα τον τρόπο σκέψης των έμπειρων εκπαιδευτικών, αλλά και των πρώτων μαθητών τους, ενώ σταδιακά, εισάγονται σε μία διαδικασία αμφισβήτησης των αντιλήψεών τους για το επάγγελμα (Smagorinsky, Cook, Moore, Jackson & Fry, 2004).

Επιπλέον, μέσω της Π.Α. επιδιώκεται η σύνδεση της θεωρητικής γνώσης με την πρακτική της σχολικής πραγματικότητας (Φωτοπούλου, 2019), εφόσον όμως η Π.Α. πραγματοποιείται σε κλίμα που ενισχύει τη διαδικασία αυτή, για π.χ. κατάλληλα εκπαιδευμένοι εκπαιδευτικοί. Η Αργυροπούλου (2005) αναφέρει ότι εκτός από τις διδακτικές μεθόδους με τις οποίες έρχονται σε επαφή οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί, έχουν την ευκαιρία να γνωρίσουν μία σειρά από δεξιότητες, ικανότητες και αντιλήψεις, αναφορικά με τη σχολική πραγματικότητα.

Συνήθως τα οργανωσιακά μοντέλα της Π.Α. είναι τριαδικά και απαρτίζονται από τον φοιτητή, τον υπεύθυνο επόπτη/μέντορα και τον συνεργαζόμενο εκπαιδευτικό της τάξης (Γρηγοριάδης & Μπιρμπίλη, 2009. Clarke, 2001. Rodgers & Keil, 2007). Οι εκπαιδευτικοί της τάξης αποτελούν μέρος της διαδικασίας, λειτουργώντας είτε ως μέντορες, είτε ως εκπαιδευτικοί της τάξης ή και τα δύο. Επίσης, σε χώρες που αναπτύσσονται συνεργατικά μοντέλα καθοδήγησης π.χ. στη Φιλανδία, τα οφέλη είναι σημαντικά για όλους τους εμπλεκόμενους (Heikkinen et al., 2012).

Αντίστοιχα, αρκετές μελέτες (Jaspers, Meijer, Pins & Wubbels, 2014. Price, 2000) ασχολήθηκαν με τον ρόλο του μέντορα/επόπτη στην Π.Α. και διαφαίνεται ότι οι μέντορες αποκόμισαν πραγματικά οφέλη και λειτούργησαν αποτελεσματικά σε επίπεδο επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης (Hagger & McIntyre, 2006. Hobson, Ashby, Malderez & Tomlison, 2009. Jaspers et al., 2014. Wang, Odell & Schwille, 2008).

Αναλυτικότερα, στη βιβλιογραφία διαπιστώθηκαν οφέλη για τους μέντορες που σχετίζονται με: α) την ανάπτυξη κριτικού προβληματισμού και τις ευκαιρίες για συζήτηση σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση που αναπτύσσονται μεταξύ των μεντόρων, με τους φοιτητές, τους εκπαιδευτικούς της τάξης και τους επιβλέποντες καθηγητές (Hagger & McIntyre, 2006. Lopez-Real & Kwan, 2005. Simpson, Hastings, & Hill, 2007), β) ότι οι φοιτητές, τα προγράμματα εκπαίδευσης μεντόρων και οι επιβλέποντες καθηγητές της Π.Α. αποτελούν πηγές μάθησης για τους μέντορες (Lopez-Real & Kwan, 2005), γ) την ανάπτυξη νέων ιδεών και απόψεων (Simpson et al., 2007), δ) τη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών και την ενίσχυση της γνώσης μέσω της διαδικασίας αναστοχασμού (Lopez-Real & Kwan, 2005) και ε) την ενίσχυση θετικών συναισθημάτων, όπως της αυτοεκτίμησης, της συνεργασίας, της εμπιστοσύνης στις πρακτικές τους, της αλληλεπίδρασής τους και της βελτίωσης των σχέσεων, τόσο με συναδέλφους, όσο και με τους μαθητές τους (Hagger & McIntyre, 2006. Lopez-Real & Kwan, 2005. Simpson et al., 2007).

Στην Ελλάδα, ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην Π.Α. είναι «υποβαθμισμένος έως και ανενεργός» (σ. 4) όπως αναφέρουν οι Γρηγοριάδης & Μπιρμπίλη (2009) και αυτό σχετίζεται με παράγοντες που έχουν να κάνουν με τις ιδιαιτερότητες του εκπαιδευτικού μας συστήματος και τις διαφοροποιήσεις στα μοντέλα Π.Α. του κάθε πανεπιστημίου που δυσχεραίνουν όχι μόνο τον ρόλο του επόπτη, αλλά και του συνεργαζόμενου εκπαιδευτικού (Γρηγοριάδης & Μπιρμπίλη, 2009).

3. Ερευνητικό μέρος (σκοπός, ερευνητικά ερωτήματα, μεθοδολογία)

3.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθεί ο ρόλος του/της συνεργαζομένου/ης εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της Π.Α. και να συζητηθούν τα πιθανά οφέλη για τις ίδιες /ους και τα σχολεία μέσω ατομικής/ομαδικής ημιδομημένης συνέντευξης. Το βασικό ερευνητικό ερώτημα ήταν εάν η διαδικασία της ΠΑ αποτελεί ή θα μπορούσε να αποτελέσει μία στοχαστική πρακτική, που θα οδηγούσε στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών των συνεργαζόμενων νηπιαγωγείων.

3.2 Δείγμα

Η έρευνα διεξάχθηκε από τις συγγραφείς και οργανώθηκε από το Τ.Ε.Π.Α.Ε του ΑΠΘ. Συμμετείχαν 15 νηπιαγωγοί (όλες γυναίκες) από 8 νηπιαγωγεία της Δ. Θεσσαλονίκης που συνεργάζονται με το τμήμα για την Π.Α. των φοιτητών/τριών. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών ήταν εθελοντική και πραγματοποιήθηκε τους μήνες Μάρτιο και Απρίλιο του 2018. Η επιλογή του δείγματος πραγματοποιήθηκε με κριτήρια: α) την επιθυμία συμμετοχής των νηπιαγωγών και β) την εγγύτητα των νηπιαγωγείων ως προς την ερευνήτρια (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014).

3.3 Μέθοδοι συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ατομικής και της ομαδικής ημιδομημένης συνέντευξης. Ο αρχικός σχεδιασμός των ερευνητριών ήταν η διεξαγωγή μόνο ομαδικών ημιδομημένων συνεντεύξεων, καθώς μας ενδιέφερε να συλλέξουμε πληροφορίες για την αλληλεπίδραση των συμμετεχουσών. Τελικά όμως, επιλέχθηκαν και οι δύο μέθοδοι, γιατί σε κάποια νηπιαγωγεία ήταν αδύνατη -κατά τις νηπιαγωγούς- η εύρεση κοινής ώρας συνάντησης, λόγω των διαφορετικών ωραρίων (ολοήμερα, βάρδιες, προσωπικά θέματα).

Παράλληλα, επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη, καθώς είναι πιο ευέλικτος τύπος συνέντευξης που επιτρέπει τη μεγαλύτερη εμβάθυνση στο θέμα που μας ενδιαφέρει και τη βαθύτερη άντληση πληροφοριών (Cohen & Manion, 1994. Ιωσηφίδης, 2003. Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014).

3.4 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση για την ανάλυση και την ερμηνεία των δεδομένων και αξιοποιήθηκε η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου, καθώς μέσω αυτής μπορούμε να εντοπίσουμε, να περιγράψουμε και να κατηγοριοποιήσουμε τα επαναλαμβανόμενα νοηματικά μοτίβα της έρευνάς μας (Krippendorff, 2004). Οι άξονες της ανάλυσης των δεδομένων

καθορίστηκαν από την ποιοτική ανάλυση των απαντήσεων. Έτσι, δημιουργήθηκαν 3 βασικοί άξονες με τις υποκατηγορίες τους:

A) Συνεργασία με το πανεπιστήμιο

- i) Επικοινωνία
- ii) Επίπεδο συνεργασίας

B) Στοχασμός

- i) Κριτική σκέψη
- ii) Αναστοχασμός

Γ) Επαγγελματική ανάπτυξη

- i) Σύνδεση θεωρίας με πράξη
- ii) Οργάνωση επιμορφωτικών δράσεων
- iii) Συνεργασία σχολείου- πανεπιστημίου

4. Αποτελέσματα έρευνας

Σε αυτή την ενότητα θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα της ανάλυσης των συνεντεύξεων.

A) Συνεργασία με το πανεπιστήμιο

i) Επικοινωνία

Όλες οι νηπιαγωγοί του δείγματός μας (15) διαπίστωσαν ένα κενό στην επικοινωνία με το πανεπιστήμιο. Συγκεκριμένα, σημείωσαν ότι η επικοινωνία πραγματοποιείται μέσω διαδικτύου και δεν υπάρχει κάποιο πλαίσιο επικοινωνίας και συνεργασίας, η οποία να αφορά στο επικοινωνιακό και πληροφοριακό μέρος, στοιχείο που το θεωρούν σημαντικό. Η N5 δήλωσε: *«Δεν έχουμε ουσιαστική επικοινωνία. Για τα διαδικαστικά εξάλλου δεν χρειάζεται... Είναι σαν να μην μας υπολογίζουν. Απλά μας στέλνουν φοιτητές/τριες και η ενημέρωση γίνεται μέσα από αυτούς...»*

Εδώ να σημειωθεί ότι στην αρχική συνάντηση που οργανώνει το Πανεπιστήμιο για την ενημέρωση των συνεργαζόμενων εκπαιδευτικών δεν παρευρίσκονται πάνω από 20 άτομα και στην ερώτησή μου εάν πηγαίνουν σε αυτή τη συνάντηση, η πλειονότητα (14) απάντησε αρνητικά και οι αιτίες είναι: προσωπικοί λόγοι, δεν τους καλύπτουν αυτά που λέγονται, κάθε φορά λένε τα ίδια. Συγκεκριμένα αναφέρθηκε από τη N11 *«Έχω πολλά χρόνια να πάω. Πήγαινα παλιά, αλλά βαρέθηκα. Λένε τα δικά τους και δεν μας ακούνε...»*. Αλλά και η μία νηπιαγωγός που

παραβρίσκεται στις συναντήσεις, συμφωνεί με τις υπόλοιπες ως προς το περιεχόμενο. Συγκεκριμένα αναφέρει η N8: «Ναι πηγαίνω, αλλά δυστυχώς κάθε φορά τα ίδια... μία φορά ας κάναμε μία πιο ουσιαστική συζήτηση και ας μην μέναμε στα διαδικαστικά...».

ii) Επίπεδο συνεργασίας

Όλες θεωρούν ότι η συνεργασία με το πανεπιστήμιο είναι σημαντική (15/15), καθώς αποτελεί ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με νέα δεδομένα (νέες θεωρίες, προσεγγίσεις και καινοτομίες (13/15). Όμως, βλέπουν ότι δεν μπορεί το πανεπιστήμιο να ανταποκριθεί σε αυτό τον ρόλο, δηλαδή, της πιο ουσιαστικής συνεργασίας. Συγκεκριμένα, αρκετές νηπιαγωγοί (6/15) αναφέρθηκαν στην ανύπαρκτη συνεργασία ακόμα και με τις επόπτριες. Συγκεκριμένα, η 12N ανέφερε ότι οι επόπτριες εμφανίζονται μόνο μία έως δύο φορές, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις ανέφεραν καμία (3N). Είναι φυσικό να συμβαίνει αυτό όταν έχουν να εποπτεύσουν έναν πολύ μεγάλο αριθμό νηπιαγωγείων και φοιτητών/τριών. Ειδικότερα η N8 δήλωσε: «Για ποια συνεργασία μιλάμε; ... Εδώ ούτε με την επόπτρια δεν μιλάμε. μία φορά που ήρθε, κάθισε 10 λεπτά και έφυγε. Με μας τις νηπιαγωγούς δεν είπε τίποτα...»

B) Στοχασμός

i) Κριτική σκέψη

Ορισμένες εκπαιδευτικοί (7/15) αναφέρουν ότι εξαιτίας της Π.Α. μπήκαν στη διαδικασία να δουν με πιο κριτική ματιά δραστηριότητες και απόψεις που θεωρούσαν δεδομένες. Τέλος, λίγες (3/15) νηπιαγωγοί άλλαξαν διδακτικές μεθόδους, εξαιτίας της συμμετοχής τους στην Π.Α. Συγκεκριμένα, η N15 ανέφερε: «Οι συζητήσεις με τη φοιτήτρια με βοήθησαν να αλλάξω τον τρόπο που πραγματοποιώ τις γιορτές. Είχα εδώ και πολλά χρόνια τις αντιρρήσεις μου, αλλά δεν μπορούσα να το υποστηρίξω. Η φοιτήτρια με πληροφόρησε για το πώς βλέπουν στο πανεπιστήμιο το θέμα αυτό, τις νέες απόψεις και έτσι σιγά σιγά προσπαθώ να το αλλάξω. Να! είναι το έναυσμα που πήρα. Θέλουμε και' μεις σπρώξιμο μετά από τόσα χρόνια...»

ii) Αναστοχασμός

Όλες (15/15) οι νηπιαγωγοί τόνισαν τις ευκαιρίες για (ανα)στοχασμό που αξιοποίησαν στο πλαίσιο αυτό. Κυρίως σε επίπεδο προγραμματισμού και υλοποίησης δραστηριοτήτων. Κάποιες (5/15N) παρατήρησαν ότι έχει συμβάλλει στην αναθεώρηση μερικών ιδεών τους -που πίστευαν ότι είναι προβληματικές- και τις βοήθησε η διαδικασία αυτή να αλλάξουν άποψη. Χαρακτηριστικά είναι τα λόγια της N12: «Η αλήθεια είναι ότι παρακολουθώντας τις φοιτήτριες,

μπήκα στη διαδικασία να ζανασκεφτώ πάνω σε δικές μου δραστηριότητες...». Για το ίδιο θέμα η Ν4 διαπίστωσε: «είδα αρκετά πράγματα με άλλο μάτι...»

Γ) Επαγγελματική ανάπτυξη

Όλες οι εκπαιδευτικοί (15/15) αναγνωρίζουν ότι η Π.Α. μπορεί να συμβάλλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Συγκεκριμένα στη:

i) Σύνδεση θεωρίας με πράξη

Αρκετές νηπιαγωγοί (6/15) βλέπουν τη διαδικασία αυτή σαν μία ευκαιρία σύνδεσης της θεωρίας με την πράξη και αυτό όπως αναφέρουν θα μπορούσε να λειτουργήσει προς όφελος τόσο των φοιτητών/τριών, αλλά και των ίδιων των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, η Ν7 είπε: «Ρωτάω τα κορίτσια κάθε φορά για νέες θεωρίες, προσεγγίσεις και προσπαθώ να τις συνδέσω με την πράξη... Σίγουρα όμως θα ήθελα βοήθεια... Να! η συνεργασία που λέγαμε!»

ii) Οργάνωση επιμορφωτικών δράσεων

Αρκετές νηπιαγωγοί (11) τόνισαν ότι ο θεσμικός ρόλος του πανεπιστημίου θα μπορούσε να συμβάλλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, με την οργάνωση σεμιναρίων, επιμορφωτικών προγραμμάτων και συζητήσεων. Συγκεκριμένα, αναφέρθηκε από τη Ν10: «Το πανεπιστήμιο πρέπει να αναλάβει πιο ουσιαστικό ρόλο σχετικά με την επιμόρφωσή μας... Για π.χ. να οργανώσει σεμινάριο και για μας... πρέπει να έχει τέτοιο ρόλο».

iii) Συνεργασία σχολείου- πανεπιστημίου

Ορισμένες νηπιαγωγοί (4) αναφέρθηκαν σε αυτή τη σχέση προτείνοντας την οργάνωση από κοινού δραστηριοτήτων με τις φοιτήτριες, έτσι ώστε να υπήρχε μία πιο οργανωμένη συνεργασία και αλληλεπίδραση. Η Ν1 δήλωσε: «Θα ήθελα πάρα πολύ να αναλάβω ένα θέμα, μία δραστηριότητα, να την οργανώσω, να την υλοποιήσω και να προβληματιστώ σε αυτή, σε συνεργασία με το πανεπιστήμιο. Ακόμα και οι δραστηριότητες που κάνουν τα παιδιά (φοιτητές), θα είχαν πολύ ενδιαφέρον εάν τα βλέπαμε και μπορούσαμε να τα δουλέψουμε ή και να στοχαστούμε πάνω σε αυτά...». Κάποιες άλλες (4) βλέπουν τη σχέση τυπική και ότι δεν θα μπορούσε να προσφέρει κάτι ωφέλιμο σε αυτές. Να σημειωθεί ότι οι 4 εκπαιδευτικοί που δεν βλέπουν οφέλη, θεωρούν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη αναφέρεται μόνο στην ενδοϋπηρεσιακή εξέλιξη και δεν σχετίζεται με τις ίδιες.

a. Προτάσεις

Σύμφωνα με τις απόψεις των νηπιαγωγών, η Π.Α. χρειάζεται να εμπεριέχει χαρακτηριστικά όπως: τη σύνδεση ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη, τη σκέψη, τον (ανα)στοχασμό, τη μάθηση, τον σχεδιασμό και την πρακτική, αναφορικά με το έργο σε διάφορα επίπεδα. Στη διαδικασία αυτή τονίζεται από τις νηπιαγωγούς ότι πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι γνωστικές και συναισθηματικές ανάγκες όλων των εμπλεκόμενων. Επιπλέον, θεωρούν πολύ σημαντική την υποστήριξη του πανεπιστημίου για το εκπαιδευτικό τους έργο. Τέλος, αναφέρθηκαν στον ενεργητικό και πρωταγωνιστικό ρόλο που είναι καλό να έχει ο εκπαιδευτικός σε τέτοιου είδους συνεργασίες (λήψη απόφασης συμμετοχής, συνεργασία, σχεδιασμός, οργάνωση και υλοποίηση).

5. Συμπεράσματα - Συζήτηση

Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα της έρευνας, διαπιστώνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί ανέδειξαν σημαντικά ζητήματα για την Π.Α. και οι προτάσεις τους συμφωνούν με αυτές άλλων ερευνών (Day, 2003. Heikkinen, et al., 2012). Κάποιες άλλες προτάσεις που δεν αναφέρθηκαν από τις νηπιαγωγούς της έρευνας, αλλά είναι σημαντικό να συζητηθούν σχετίζονται με το ότι, σύμφωνα με τους Day (2003) και Heikkinen, et al. (2012), η συνεργασία του πανεπιστημίου με το σχολείο, χρειάζεται να έχει: α) διάρκεια, β) συνέχεια και να μην είναι αποσπασματική (δέσμευση ηθική και προσωπική) και γ) το σύστημα να λειτουργεί αποκεντρωτικά. Επιπλέον, η σχέση πανεπιστημίου σχολείου για να λειτουργήσει στο επίπεδο της επαγγελματικής ανάπτυξης, ως διαδικασία στοχασμού και ανάπτυξης συνεργατικής κουλτούρας χρειάζεται να προσφέρει ευκαιρίες για ανταλλαγή γνώσεων, δεξιοτήτων, εμπειριών, μαθησιακές ευκαιρίες και καινοτομίες (Day, 2003. Heikkinen, et al., 2012).

Συνοψίζοντας λοιπόν τα ευρήματα της έρευνας και τα δεδομένα από τη διεθνή βιβλιογραφία, θα λέγαμε ότι πραγματικά η Π.Α. θα μπορούσε να λειτουργήσει ως μέσο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και ως διαδικασία (ανα)στοχασμού και ανάπτυξης κριτικής σκέψης. Η έρευνα αυτή θα μπορούσε να αποτελέσει εφαλτήριο για την πραγματοποίηση άλλων ερευνών, σε πιο ευρύ και τυχαίο δείγμα, ώστε να διερευνηθούν και άλλες πτυχές της διαδικασίας. Παρόλα αυτά, διαφαίνεται ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη τη συνεργασία με το πανεπιστήμιο και διαβλέπουν οφέλη για την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Το ζητούμενο είναι να τους δοθεί η ευκαιρία εμπλοκής και ουσιαστικής συμμετοχής σε αυτή τη διαδικασία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ανδρούσου, Α. & Τσάφος, Β. (2013). Εκπαιδεύοντας εκπαιδευτικούς ως μέντορες μελλοντικών εκπαιδευτικών σε ένα διερευνητικό αναστοχαστικό πλαίσιο. Στο Α. Ανδρούσου & Σ. Αυγητίδου

(Επιμ.). *Η Πρακτική Άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές προσεγγίσεις*. (σσ. 361-398). Αθήνα: Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων και ΤΕΑΠΗ -Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο. Ανακτήθηκε από <http://www.ecd.uoa.gr/wp-content/uploads/2013/10/H-πρακτ.-Ασκ.-Δίκτυο-Πρακτικών-Ασκήσεων.pdf>

Αργυροπούλου, Σ. (2005). *Εκπαίδευση εκπαιδευτικών: αξιολόγηση του προγράμματος της πρακτικής άσκησης των φοιτητών στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας* (Διδακτορική διατριβή Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Σχολή Παιδαγωγική Φλώρινας, Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (Κωδ. 14401).

Aubusson, P., Steele, F., Dinham, S., & Brady, L. (2007). Action learning in teacher learning community formation: Informative or transformative? *Teacher Development*, 11(2), 133-148.

Beauchamp, C., & Thomas, L. (2011). New teachers' identity shifts at the boundary of teacher education and initial practice. *International Journal of Educational Research*, 50(1), 6-13.

Βουγιούκας, Κ. (2011). Μία έρευνα γύρω από την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών. *Μέντορας*, 13, 146-164.

Γρηγοριάδης, Α. & Μπιρμπίλη, Μ. (2009). *Ο ρόλος του επόπτη στην πρακτική άσκηση των παιδαγωγικών τμημάτων μέσα από τη σκοπιά των αποσπασμένων εκπαιδευτικών*. Εισήγηση στο European regional conference της Ο.Μ.Ε.Ρ., Σύρος.

Caena, F. (2014). *Initial teacher education in Europe: an overview of policy issues*. Brussels: European Commission. Ανακτήθηκε από https://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2014-2015/school/initial-teacher-education_en.pdf

Carr, W. (2004). Teacher education in the 21st century. In *Proceedings of the 4th Pancyprian Educational Conference 'Teachers' Education and Development'*, Education Association of Cyprus, Nicosia, Cyprus (pp. 1-32).

Clarke, A. (2001). Characteristics of co-operating teachers. *Canadian Journal of Education*, 26(2), 237-256.

Cohen L., & Manion L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τυπωθήτω–Γιώργος Δαρδανός.

Davies, M. A., Brady, M., Rodger, E., & Wall, P. (1999). Mentors and school-based partnership: Ingredients for professional growth. *Action in teacher Education*, 21(1), 85-96.

European Commission. ET2020 Working Group on Schools Policy. (2015). Shaping career-long perspectives on teaching: a guide on policies to improve initial teacher education. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2015. Ανακτήθηκε από: <https://www.voced.edu.au/content/ngv:71128>

Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.

Hagger, H., & McIntyre, D. (2006). *Learning teaching from teachers: Realising the potential of school-based teacher education*. Maidenhead: Open University Press.

Hall, E., Leat, D., Wall, K., Higgins, S., & Edwards, G. (2006). Learning to learn: Teacher research in the zone of proximal development. *Teacher Development*, 10(2), 149-166.

Heikkinen, H. L., Jokinen, H., & Tynjälä, P. (Eds.). (2012). *Peer-group mentoring for teacher development*. London: Routledge.

Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and teacher education*, 25(1), 207-216.

Θεοφιλίδης, Χ. (2012). Σχολική ηγεσία και διοίκηση. Από τη γραφειοκρατία στη μετασχηματιστική ηγεσία. *Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Θεοφιλίδης, Χ. (2014). *Αυτοαξιολόγηση σχολείου*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Jaspers, W. M., Meijer, P. C., Prins, F., & Wubbels, T. (2014). Mentor teachers: Their perceived possibilities and challenges as mentor and teacher. *Teaching and Teacher Education*, 44, 106–116.

Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Κατσαρού, Ε., & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis. An introduction to its methodology*. London: Sage.
- Lopez-Real, F., & Kwan, T. (2005). Mentors' perceptions of their own professional development during mentoring. *Journal of Education for Teaching*, 31(1), 15–24.
- McLaughlin, C. (2004). Partners in research: What's in it for you? *Teacher Development*, 8(2-3), 127- 136.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.). *Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σ.σ. 63-81). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μηλίγκου, Ε. Ε. (2013). Συνεργασία πανεπιστημίου-σχολείου στο πεδίο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών: Θεσμοί, φορείς, μορφές, δυναμική. Στο Ε. Φρυδάκη, Θ. Κάββουρα, Ε. Μηλίγκου & Μ. Ζ. Φουντοπούλου (Επιμ.), *Εκπαίδευση εκπαιδευτικών, Διδακτική και διδακτική άσκηση στο τμήμα ΦΠΨ* (σ. 55-71). Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα ΦΠΨ, ΠΜΣ «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου».
- Musset, P. (2010). *Initial teacher education and continuing training policies in a comparative perspective: Current practices in OECD countries and a literature review on potential effects*. OECD Education working papers, no. 48. OECD Publishing. Ανακτήθηκε από <https://tinyurl.com/yy6qadpw>
- Παπαναστασίου Ε. Κ., & Παπαναστασίου Κ. (2014). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας (2^η έκδ.)*. Λευκωσία.
- Price, M., Paige, S. M., Leeds, S., Baillargeon, A. M., Gradel, K., & Jabot, M. (2005). *Promoting linkages: Partnerships between schools and higher education*. Syracuse, New York Higher Education Support Center for Systems Change at Syracuse University. Ανακτήθηκε από <http://www.p12.nysed.gov/specialed/publications/persprep/qualityteachers/ihepartners.pdf>
- Rodgers, A., & Keil, V. L. (2007). Restructuring a traditional student teacher supervision model: Fostering enhanced professional development and mentoring within a professional development school context. *Teaching and teacher education*, 23(1), 63-80.
- Simpson, T., Hastings, W., & Hill, B. (2007). 'I knew that she was watching me': the professional benefits of mentoring. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 13(5), 481-498.

Smagorinsky, P., Cook, L., Moore, C., Jackson, A., & Fry, P. (2004). Tensions in learning to teach: Accommodation and the development of a teaching identity. *Journal of Teacher Education*, 55(1), 8–24.

Snow-Gerono, J. L. (2005). Professional development in a culture of inquiry: PDS teachers identify the benefits of professional learning communities. *Teaching and Teacher Education*, 21, 241-256.

Stiegelbauer, S. (1992). *Why we want to be teachers: New teachers talk about their reasons for entering the profession*. East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Learning. Ανακτήθηκε από <https://eric.ed.gov/?id=ED348367>

TALIS, O. (2009). *Teaching and Learning International Survey*. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development. Ανακτήθηκε από <https://eric.ed.gov/?id=ED566883>

Tuschling, A., & Engemann, C. (2006). From education to lifelong learning: The emerging regime of learning in the European Union. *Educational philosophy and theory*, 38(4), 451-469.

Φωτοπούλου, Β. Σ. (2019). Ανιχνεύοντας την επαγγελματική ταυτότητα των προπτυχιακών φοιτητών μέσα από την πρακτική τους άσκηση. Μια εμπειρική μελέτη. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 64. Ανακτήθηκε από <http://tinyurl.com/y3dezuv4>

Χατζοπούλου, Κ. & Κακανά, Δ. (2013). Υποστηρίζοντας το στοχασμό των υποψήφιων εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης. Συγκριτικά αποτελέσματα μέσω πειραματικής έρευνας. Στο Α. Ανδρούσου & Σ. Αυγητίδου (Επιμ.). *Η Πρακτική Άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές προσεγγίσεις*. (σσ.125-156). Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων, Αθήνα: ΤΕΑΠΗ-ΕΚΠΑ, Ανακτήθηκε από <http://www.ecd.uoa.gr/wp-content/uploads/2013/10/H-πρακτ.-Ασκ.-Δίκτυο-Πρακτικών-Ασκήσεων.pdf>

Wang, J., Odell, S. J., & Schwille, S. A. (2008). Effects of teacher induction on beginning teachers' teaching: A critical review of the literature. *Journal of teacher education*, 59(2), 132-152.

Η Πρακτική Άσκηση ως στοιχείο της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Αγγλία, κατά την περίοδο 1979-1997

Μιχαήλ Γεωργιάδης, Δρ. Επιστημών Αγωγής, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου Φιλολόγων, 1^ο

ΠΕΚΕΣ Κεντρικής Μακεδονίας, mixalisg@otenet.gr

Άννα Μονέφτση, M.Sc, M.Ed., Εκπαιδευτικός ΠΕ86, 1^ο Γυμνάσιο Συκεών,

anna_moneftsi@sch.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Αντικείμενο της παρούσης εργασίας αποτελεί η Πρακτική Άσκηση ως στοιχείο των Προγραμμάτων Σπουδών για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Αγγλία, κατά την περίοδο 1979-1997. Στην εργασία αναλύεται κριτικά η διαχείριση της σχέσης μεταξύ θεωρητικού και πρακτικού στοιχείου και οι συνακόλουθες μεταβολές που επήλθαν στα εν λόγω Προγράμματα, στο πλαίσιο της ασκηθείσης εκπαιδευτικής πολιτικής. Ακολούθως, η επιλογή της εκπαιδευτικής πολιτικής για ενίσχυση της Πρακτικής Άσκησης και του ρόλου του σχολείου στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών επιχειρείται να ερμηνευθεί μέσα από τη συσχέτισή της με το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό πλαίσιο της χώρας.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: προγράμματα σπουδών, εκπαίδευση εκπαιδευτικών, πρακτική άσκηση, εκπαιδευτική πολιτική

1. Εισαγωγή

Αντικείμενο της παρούσης εργασίας αποτελεί η εκπαιδευτική πολιτική για την Πρακτική Άσκηση και την σχολική εμπειρία ως στοιχεία της εκπαιδευτικής - επαγγελματικής προετοιμασίας και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Αγγλία, κατά την περίοδο 1979-1997. Στο πλαίσιο αυτής της εργασίας διερευνώνται και αναλύονται κριτικά οι παρεμβάσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής κατά την ως άνω περίοδο, οι ρυθμίσεις της για την παροχή εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών από τα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα, καθώς και η διαδικασία εφαρμογής τους. Ακολούθως, επιχειρείται να παρουσιασθούν οι ιδεολογικές προϋποθέσεις των επιλογών της εκπαιδευτικής πολιτικής και οι παιδαγωγικές τους προεκτάσεις, τόσο στην εκπαιδευτική προετοιμασία των εκπαιδευτικών όσο και στην άσκηση του εκπαιδευτικού έργου στην σχολική πραγματικότητα.

Θεωρητική παραδοχή στην παρούσα εργασία καθίσταται το ότι η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αποτελεί συστατικό στοιχείο των διαδικασιών της συνεχιζόμενης επαγγελματικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και, κατ' επέκταση, υποστηρικτικό στοιχείο της συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Cromptley & Dave, 1978. Glatthorn, 1994. Hoyle & McLoughlin, 1989. Todd, 1987). Επιπρόσθετα, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών θεωρείται ένας τομέας που μπορεί να συνδεθεί με τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων (Oja, 1989, 1994) και, πιο συγκεκριμένα, θεωρείται ένας τομέας της «δια βίου» εκπαίδευσης. Από την άποψη αυτή η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, στην αρχική ή προϋπηρεσιακή της διάσταση νοείται ως ένα συνεχές με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τόσο με την εισαγωγική όσο και την ενδοϋπηρεσιακή.

Σε ό,τι αφορά τα σχετικά Προγράμματα Σπουδών, αυτά θεωρείται ότι διαλαμβάνουν τη διάσταση της ακαδημαϊκής εκπαίδευσης στο ειδικό αντικείμενο, τις θεωρητικές σπουδές των εκπαιδευτικών φαινομένων (Παιδαγωγική Ψυχολογία, Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης), τις σπουδές στην Παιδαγωγική, ως θεωρητική επιστήμη και ως εφαρμοσμένο κλάδο και, τέλος, το στοιχείο της Πρακτικής Άσκησης σε εικονικές συνθήκες όσο και σε συνθήκες πραγματικής σχολικής τάξης.

Με βάση τα προαναφερθέντα και σε ό,τι αφορά την αγγλική εκπαιδευτική πραγματικότητα επιχειρείται να απαντηθούν τα ερωτήματα που αφορούν:

α) τις μεταβολές στο θεσμικό πλαίσιο για την επικύρωση των Προγραμμάτων Σπουδών για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών

β) τις μεταβολές στα Προγράμματα Σπουδών και γενικότερα στο θεσμικό πλαίσιο για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ως προς την Πρακτική Άσκηση και τη σχέση της τελευταίας με το θεωρητικό στοιχείο και

γ) το ιδεολογικό πλαίσιο με το οποίο συνδέονται αυτές οι μεταβολές και οι προεκτάσεις τους στην άσκηση του επαγγελματικού ρόλου των εκπαιδευτικών.

Τέλος, διευκρινίζεται ότι στο πλαίσιο της εργασίας εξετάζονται τα μονοφασικά προγράμματα του Bachelor of Education (Bed) και τα διφασικά του Post Graduate Certificate in Education (PGCE), που κατά βάση απονέμονταν από τα Κολέγια της Εκπαίδευσης (Colleges of Education) και τα Πανεπιστημιακά Τμήματα της Εκπαίδευσης (Department of Education), αντίστοιχα.

2. Η θέσπιση εξωτερικών κριτηρίων για τη διαμόρφωση των Προγραμμάτων Σπουδών στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών

Από το 1979 και κατά τη διάρκεια της διακυβέρνησης της χώρας από το κόμμα των Συντηρητικών μέχρι το 1992, εκδηλώθηκε μια σειρά ρυθμιστικών παρεμβάσεων από πλευράς κεντρικής εξουσίας, με στόχο την άρση των συνεπειών του ακαδημαϊκού – θεωρητικού χαρακτήρα των Προγραμμάτων για την εκπαίδευση εκπαιδευτικών και την ενίσχυση του πρακτικού προσανατολισμού σε αυτά (Hilton 2011).

Νομιμοποιητικά προς αυτές τις παρεμβάσεις της κεντρικής εξουσίας σε ένα χώρο που απολάμβανε σχετική αυτονομία λειτούργησαν:

α) η κριτική που είχε ασκηθεί, κατά τη δεκαετία του 1970, στον θεωρητικό προσανατολισμό της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, κάτι που απέρρευσε από την κριτική για την άσκηση του επαγγελματικού έργου των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, μετά την επέκταση του δικτύου των ενιαίων σχολείων (Gordon, Aldrich, & Dean, 1991. Gosden, 1989. Judge, Lemmose, Paine, & Sedlak, 1984. Tomlisson, 2001)

β) η αδυναμία των εκπαιδευτικών να συγκροτηθεί σε διαβαθμισμένο επαγγελματικό – συλλογικό φορέα που θα στηριζόταν σε ένα σώμα παιδαγωγικής γνώσης με επιστημονικό κύρος (DES, 1983)

γ) το δεδομένο ότι η επαγγελματική διάσταση της εκπαίδευσης (θεωρητική Παιδαγωγική και Πρακτική Άσκηση) των εκπαιδευτικών στην κολεγιακή εκπαίδευση υφίστατο ήδη μία διαδικασία επικύρωσης των προγραμμάτων της από κρατικούς φορείς (Committee of Vice Chancellors and Principals 1978. Ross 1990) και τέλος

δ) το γεγονός ότι η εκπαιδευτική πολιτική εκχωρήθηκε σε οιονεί αυτόνομους μη κυβερνητικούς οργανισμούς για την ad hoc άσκησή της και προσδιδόταν έτσι ένας υπερκομματικός και αντικειμενικός τόνος στις επιδιώξεις της κυβερνητικής εξουσίας.

Από το 1984 μέχρι το 1992 δημοσιεύθηκαν από την κεντρική κρατική αρχή, σε τρεις φάσεις, δέσμες κριτηρίων (Εγκύκλιος 3/1984-DES 1984. Εγκύκλιος 24/1989-DES 1989. Εγκύκλιος 9/1992-DfE 1992), συμφώνως προς τα οποία τα τριτοβάθμια ιδρύματα όφειλαν να διαμορφώνουν τα προγράμματα για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών εις τρόπον ώστε να εξασφαλίζουν τη χρηματοδότησή τους από τον κρατικό προϋπολογισμό, με βάση την επικύρωση που πραγματοποιούσε ο νέος φορέας πιστοποίησης, το Συμβούλιο Πιστοποίησης για τον τομέα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (Council for Accreditation of Teacher Education-CATE). Τα κριτήρια αυτά αφορούσαν την επαγγελματική διάσταση και ουσιαστικά ισοδυναμούσαν με

άξονες για τη διαμόρφωση των προγραμμάτων, ενώ αντιστοιχούσαν στις απαιτούμενες επαγγελματικές δεξιότητες τις οποίες έπρεπε να αποκτούν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να ασκούν αποτελεσματικά το έργο τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Από την πρώτη έκδοση μέχρι την τρίτη, τα κριτήρια αναθεωρούμενα απέκτησαν πιο «σαφή και λεπτομερή» χαρακτήρα, αναβαθμίζοντας σταδιακά τον ρόλο των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών τους.

Η σχολική πραγματικότητα σύμφωνα με το πλαίσιο των κριτηρίων:

α) αποτελούσε την πηγή από την οποία αντλούνταν οι επαγγελματικές δεξιότητες που χαρακτήριζαν τη συμπεριφορά του «καλού» εκπαιδευτικού στη σχολική τάξη που οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί καλούνταν να υιοθετήσουν

β) λειτουργούσε ως σημείο αναφοράς για τη διαμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών

γ) αποτελούσε χώρο όπου αναπτύσσονταν και εκδηλώνονταν οι συμπεριφορές των υποψήφιων εκπαιδευτικών, οι οποίες αντιστοιχούσαν στις απαιτούμενες επαγγελματικές δεξιότητες, και σε αυτόν τον χώρο ήταν δυνατόν οι δεξιότητες να μετρηθούν και να αξιολογηθούν.

Ουσιαστικά, με βάση το πλαίσιο των κριτηρίων, δηλωνόταν ότι αυτά αφορούσαν την εξωτερικευόμενη διδακτική και εκπαιδευτική συμπεριφορά.

Για παράδειγμα, στον τομέα της Διδακτικής Μεθοδολογίας του αντικειμένου ο υποψήφιος εκπαιδευτικός έπρεπε να παρουσιάζεται ικανός:

α) να σχεδιάζει την πορεία του μαθήματος

β) να εκτελεί το σχέδιο μαθήματος και να αξιολογεί τα αποτελέσματα της διδασκαλίας του

γ) να παρέχει συμβουλές σε συναδέλφους άλλων ειδικοτήτων σχετικά με το περιεχόμενο του αντικειμένου της ειδικότητάς του και τις αντίστοιχες διδακτικές προσεγγίσεις

Υπό τους όρους αυτούς, σε ό, τι αφορά την Πρακτική Άσκηση, οριζόταν ότι τα προγράμματα όφειλαν να προβλέπουν

α) να αυξηθεί σε σημαντικό βαθμό η χρονική της διάρκεια. Οι 26 από τις 36 εβδομάδες της συνολικής διάρκειας του προγράμματος (3/4 της συνολικής χρονικής διάρκειας του προγράμματος) έπρεπε να αφιερώνονται στη σχολική εμπειρία των σπουδαστών. Τα υπόλοιπα στοιχεία του προγράμματος έπρεπε να συγκλίνουν στο στοιχείο της Πρακτικής Άσκησης και στη σχολική πραγματικότητα υπό την έννοια ότι η ύπαρξη των πρώτων δικαιολογούνταν μόνον εφόσον αυτά συνέβαλλαν στην ανάπτυξη των επαγγελματικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και

β) να ενισχυθούν οι δραστηριότητες εκείνες που συνδέονται με την άσκηση του διδακτικού έργου από τους εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς σε συνθήκες πραγματικής σχολικής τάξης. Προτεινόταν να ανατίθεται στον υποψήφιο εκπαιδευτικό η άσκηση ολοκληρωμένου διδακτικού έργου, εφόσον διαγιγνώσκονταν η ετοιμότητά του για κάτι τέτοιο και, γενικά, κάθε πρόγραμμα όφειλε να ρυθμίζει τις δραστηριότητες στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης με βάση τον ρυθμό προόδου του υποψήφιου εκπαιδευτικού. Ακόμη, το κάθε πρόγραμμα έπρεπε να παρέχει την ευκαιρία στους σπουδαστές να παρακολουθούν «καλούς» εκπαιδευτικούς να πραγματοποιούν διδασκαλίες.

Συνακόλουθο αυτής της προοπτικής αποτελούσε η υποβάθμιση και συρρίκνωση του ακαδημαϊκού-θεωρητικού στοιχείου της εκπαίδευσης και της Παιδαγωγικής, αφού αυτό δεν θεωρούνταν αποδεκτό ως πλαίσιο για την ανάπτυξη των επιδιωκόμενων δεξιοτήτων. Υπό αυτούς τους όρους, τα Προγράμματα Σπουδών κινδύνευαν να απολέσουν τον ολοκληρωμένο χαρακτήρα: οι απαιτούμενες δεξιότητες θα διαμορφώνονταν μονοδιάστατα από την σχολική εμπειρία κατά την Πρακτική Άσκηση, η οποία κατευθυνόταν πλέον από τις επιταγές του σχολικού National Curriculum που είχε διαμορφωθεί από την κεντρική εξουσία και είχε τεθεί σε ισχύ το 1988. Από την άποψη αυτή ήταν αμφίβολο κατά πόσο θα μπορούσε να αποτελέσει επαρκή βάση για ανάπτυξη κριτικά στοχαζόμενων εκπαιδευτικών.

Η επιδίωξη αυτή για την ενίσχυση της θέσης της Πρακτικής Άσκησης και της σχολικής πραγματικότητας εκφράστηκε και με την προσπάθεια να διευρυνθεί ο ρόλος των εκπαιδευτικών και να επεκταθεί στον σχεδιασμό των προγραμμάτων της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, στην υλοποίηση και την αξιολόγηση τους. Όλοι αυτοί ρόλοι έπρεπε να καθορίζονται πλέον στο **πλαίσιο μιας εταιρικής σχέσης** που θα ρυθμιζόταν με μια ειδική πράξη συμβολαίου. Κάτι τέτοιο προβλέφθηκε, διότι τα σχολεία εμφανιζόταν απρόθυμα να αναλαμβάνουν ρόλους στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και γενικότερα διότι θεωρούνταν ότι έπρεπε να παρασχεθεί ένα είδος προστασίας σε αυτά κατά τη συνεργασία τους με τα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα. Κατά την τελευταία αναθεωρημένη έκδοση των κριτηρίων (DfE 1992), στο πλαίσιο αυτής της εταιρικής σχέσης τα ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης θα περιοριζόταν στην άσκηση συντονιστικού και εποπτικού ρόλου.

Μάλιστα, ο σχεδιασμός μετά το 1992 και επί υπουργίας Kenneth Clark, συνίστατο στον πλήρη εξοβελισμό των ιδρυμάτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης από τον τομέα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και η παράδοση του τομέα στην αρμοδιότητα των σχολικών μονάδων. Εκτός από τη θεσμοθέτηση παράλληλου αυτόνομου σχολικού δικτύου για την παροχή εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, ιδρύθηκε και λειτούργησε από το 1994 το Γραφείο για την Κατάρτιση των

Εκπαιδευτικών (Teacher Training Agency – TTA) που εκτός από την αρμοδιότητα της επικύρωσης είχε συμβουλευτικές και χρηματοδοτικές αρμοδιότητες ταυτόχρονα. Έτσι, οι σχολικές μονάδες θα μπορούσαν πλέον να χρηματοδοτούνται για την εμπλοκή τους ως αυτόνομοι φορείς εκπαίδευσης εκπαιδευτικών αλλά και στο πλαίσιο της εταιρικής σχέσης με τα τριτοβάθμια ιδρύματα (Hilton, 2011).

3. Η υποδοχή των μέτρων της εκπαιδευτικής πολιτικής

Στο σύνολό της η παρέμβαση αυτή της εκπαιδευτικής πολιτικής έθετε σε αμφισβήτηση την αυτονομία των τριτοβάθμιων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων στη διαμόρφωση των προγραμμάτων επαγγελματικής και παιδαγωγικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Οι προδιαγραφές της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής επιχειρούσαν να θέσουν τις προϋποθέσεις για την υπέρβαση του ακαδημαϊκού χώρου ως πηγής που τροφοδοτούσε την επαγγελματική πρακτική των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με θεωρητική γνώση (Judge et al., 1994. Tommlisson, 1992.). Η ως άνω αμφισβήτηση συμβάδιζε με την απόπειρα για την άρση της παραδοσιακής αυτονομίας των εκπαιδευτικών της Μεγάλης Βρετανίας, οι οποίοι ασκούσαν έναν συμμετοχικό ρόλο στη λήψη των αποφάσεων σε ό, τι αφορούσε τη διαμόρφωση και ανάπτυξη των Αναλυτικών Προγραμμάτων, την εφαρμοζόμενη διδακτική μεθοδολογία και την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών (Foreman, 1995. Helsby & McCulloch, 1996. Pimm & Selinger, 1995. UCET 1986. Whitty et al., 1987).

Βέβαια, τη συνεργατική σχέση τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με τα σχολεία και έναν πιο πρακτικό προσανατολισμό στα προγράμματα υποστήριζαν τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και το προσωπικό των τριτοβάθμιων ιδρυμάτων. Αμφότερες οι πλευρές αντιμετώπισαν τις δύο πρώτες εκδόσεις των κριτηρίων ως «κριτικοί φίλοι» προς το Υπουργείο και εκδήλωναν βελτιωτικές παρεμβάσεις. Οι αντιδράσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού των πανεπιστημιακών τμημάτων για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αφορούσε μάλλον διαδικαστικές πλευρές της ασκούμενης εκπαιδευτικής πολιτικής, κυρίως τον επείγοντα χαρακτήρα που είχε προσδοθεί στην εφαρμογή της. Εξάλλου, η πίεση που ασκούσαν οι επιθεωρήσεις και η ανάγκη εξεύρεσης πόρων οδήγησαν τα περισσότερα πανεπιστημιακά και μη ιδρύματα στη «λειτουργική» αντιμετώπιση των πρακτικών κεντρικού ελέγχου ή στη «δημιουργική απόδοση λόγου» (Kelly, 1993. Judge et al., 1994. UCET, 1992. Young, 1990).

Όμως, όταν προετοιμαζόταν η έκδοση των κριτηρίων της Εγκυκλίου 9/1992 (DeF, 1992) και η εφαρμογή της ασκούμενης εκπαιδευτικής πολιτικής φαινόταν να έρχεται στις «έσχατες» συνέπειες της με τον πλήρη εξοβελισμό της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, το εκπαιδευτικό προσωπικό των σχολείων αλλά και των πανεπιστημιακών τμημάτων αντέδρασε, ώστε απετράπη

η πλήρης αποδοχή των θέσεων του υπουργού Παιδείας Kenneth Clark (Dart & Drake, 1993). Έτσι, στην τελική έκδοση διατηρήθηκε ως έναν, αλλά περιορισμένο βαθμό, η συμμετοχή των τριτοβάθμιων ιδρυμάτων: η ευθύνη για την συγκρότηση των προγραμμάτων σπουδών παρέμενε στο δίκτυο της ανώτερης εκπαίδευσης, το οποίο θα εξακολουθούσε να αποτελεί τον βασικό κορμό μεταξύ των φορέων παροχής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών. Εξάλλου, η διάρκεια της Πρακτικής Άσκησης ορίστηκε να καταλαμβάνει τα 3/4 του συνολικού χρόνου των προγραμμάτων της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, ενώ αρχικά είχε προβλεφθεί να καλύπτει τα 4/5. Αυτές οι αποκλίσεις δεν σήμαιναν όμως ότι η εκπαιδευτική πολιτική έπαυσε να ενισχύει τις πρακτικές ελέγχου εις βάρος της ανώτερης εκπαίδευσης, μέσω της αναβάθμισης της παρουσίας του σχολικού δικτύου στα προγράμματα, τα σχετικά με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Beckman, Cooper, & Hill, 2009. Hilton 2011).

4. Η πρακτική Άσκηση στο πλαίσιο των Προγραμμάτων Σπουδών της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών¹

Στα προγράμματα που διαμορφώθηκαν την περίοδο αυτή, τη θέση των χωριστών αντικειμένων της θεωρητικής Παιδαγωγικής είχαν καταλάβει σχετικές θεματικές ενότητες (modules) ή γενικά παιδαγωγικά θέματα (University of Nottingham, University of Central England & Birmingham, Oxford Brookes, Westminster Institute of Education, Open University). Όλα αυτά τα στοιχεία έχουν πλέον πρακτικό προσανατολισμό, υπό την έννοια ότι αναφέρονται στη σχολική πραγματικότητα και στις συνθήκες μέσα στις οποίες ασκείται το εκπαιδευτικό έργο και αποσκοπούν στη δημιουργία ικανοτήτων κατά τη σχολική εμπειρία στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης. Ενδεικτικά, αναφέρονται οι ενότητες: Εκπαιδευτική Ψυχολογία και Συμβουλευτική, το ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου, οι ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση, η πολυπολιτισμική εκπαίδευση, οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ο έλεγχος και διαχείριση της σχολικής τάξης, το σχέδιο και η πορεία του μαθήματος, αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή. Γενικά, οι ενδοσχολικές δραστηριότητες αποτελούν τον κεντρικό ιστό, με βάση τον οποίο οργανώνονται τα υπόλοιπα στοιχεία του Προγράμματος Σπουδών.

Σε ό,τι αφορά την Πρακτική Άσκηση, αυτή διενεργείται κατά κανόνα σε δύο σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Πριν αρχίσει η εφαρμογή του κυρίως προγράμματος της Πρακτικής Άσκησης, προβλέπεται μια προπαρασκευαστική φάση κατά την οποία παρέχεται στον σπουδαστή η δυνατότητα σχολικής εμπειρίας διάρκειας δύο εβδομάδων σε σχολική μονάδα πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ή σε middle school, ώστε ο υποψήφιος εκπαιδευτικός να

¹ Τα δεδομένα που αφορούν αυτήν την ενότητα αντλήθηκαν από τα ισχύοντα Προγράμματα Σπουδών της περιόδου που εξετάζεται (UCET 1994 -1198)

διαμορφώσει μια αντίληψη για τους όρους συνέχειας και ασυνέχειας μεταξύ των δύο σχολικών βαθμίδων.

Ως γενική τάση και ως αποτέλεσμα μιας ποσοτικής αναβάθμισής της και στο πλαίσιο κάθε προγράμματος η βαθμιαία αύξηση του χρόνου που αφιερώνεται σε αυτήν γίνεται ευθέως ανάλογη προς τον βαθμό αύξησης του βάρους της ευθύνης που σταδιακά αναλαμβάνει ο ασκούμενος. Περίπου τα $\frac{3}{4}$ της χρονικής διάρκειας του επαγγελματικού προγράμματος της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών αφιερώνονται στο στοιχείο της Πρακτικής Άσκησης και στη σχολική εμπειρία που αποκτάται στο χώρο του σχολείου και της σχολικής τάξης. Από το στάδιο της παρατήρησης μιας σχολικής τάξης και του σχολικού χώρου ο υποψήφιος εκπαιδευτικός μεταβαίνει προς την ανάληψη πλήρους διδακτικού έργου και τη συμμετοχή σε όλο το φάσμα των σχολικών δραστηριοτήτων.

Βεβαίως, η εταιρική σχέση των ιδρυμάτων της ανώτερης εκπαίδευσης με τις σχολικές μονάδες χαρακτηρίζει αυτήν την περίοδο όλα τα προγράμματα σπουδών. Αυτή η σχέση δεν συνίσταται μόνο στη σχέση του mentoring, κάτι άλλωστε που ίσχυε παραδοσιακά, αλλά περιλαμβάνει τον σχεδιασμό και την ανάπτυξη του προγράμματος, αλλά και άλλες περιοχές της εφαρμογής του προγράμματος, όπως η διενέργεια των συνεντεύξεων για την εισαγωγή των σπουδαστών και την αξιολόγηση του ίδιου του προγράμματος.

Συνήθως οι εκπαιδευτικοί των σχολικών μονάδων συμμετέχουν, είτε ως subject mentors, οπότε και έχουν την ευθύνη της παρακολούθησης, υποστήριξης και αξιολόγησης της διδακτικής άσκησης του σπουδαστή μέσα στη σχολική τάξη, κυρίως σε ζητήματα ειδικής διδακτικής μεθοδολογίας, είτε ως professional mentors, οπότε έχουν την εποπτεία του γενικού σχεδιασμού των ενδοσχολικών δραστηριοτήτων του προγράμματος επαγγελματικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών και, παράλληλα, παρέχουν υποστήριξη στους σπουδαστές σε γενικά παιδαγωγικά θέματα όσο και σε ζητήματα διοίκησης και οργάνωσης του σχολείου.

5. Το ιδεολογικό πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών

Από το 1979, με την ανάληψη της διακυβέρνησης από το Συντηρητικό Κόμμα ήλθαν σε θέση πολιτικής ισχύος οι κύκλοι που υποστήριζαν πως η τριτοβάθμια, συμπεριλαμβανομένης της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, ήταν ακατάλληλη ως φορέας επαγγελματικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τους κύκλους αυτούς, τα τριτοβάθμια ιδρύματα τροφοδοτούσαν τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς με «άχρηστη θεωρία» και οι εκπαιδευτές των εκπαιδευτικών ήταν αποκομμένοι από την πραγματικότητα του σχολείου (Hilton, 2011. Ο' Keefe, 1990). Σε

αυτά αποδόθηκε η αδυναμία των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για αναβάθμιση της ποιότητας της διδασκαλίας τους (Lawlor, 1990. O' Hear 1991). Μάλιστα, στο πλαίσιο αυτών των αντιλήψεων προτεινόταν η κατάργηση των προγραμμάτων των πανεπιστημιακών τμημάτων για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και η υιοθέτηση σχημάτων μαθητείας (on the job training). Βεβαίως υπήρχε εδραιωμένη η αντίληψη στο κοινωνικό σώμα ότι οι εκπαιδευτικοί δεν εκπλήρωναν τον ρόλο τους ως «μεταδοτών των αξιών και πεποιθήσεων της κοινωνικής πλειονότητας» και ότι έφεραν ένα μεγάλο μερίδιο ευθύνης για την επιδείνωση της θέσης της χώρας στην παγκόσμια οικονομική αγορά. Αυτό πιστευόταν ότι οφειλόταν στη θεωρητικού χαρακτήρα κατάρτιση των εκπαιδευτικών (Judge, 1994. Landman & Ozga, 1995. Young, 1998).

Ευρύτερα, η εχθρική στάση απέναντι στις επαγγελματικές ενώσεις με φόντο έναν επιθετικό προσανατολισμό στην αγορά και στις αντίστοιχες ανάγκες αποτελούσε χαρακτηριστικό της ασκούμενης πολιτικής από το 1979 και ύστερα (Evans, 1997). Η αυτονομία των εκπαιδευτικών να επιλέγουν τις διδακτικές μεθόδους και το εκπαιδευτικό υλικό στο πλαίσιο του σχολικού προγράμματος, γινόταν αντιληπτή ως ένα είδος εμποδίου στη λειτουργία των νόμων της αγοράς (Foreman, 1995. Helbsy, & McCulloch, 1996. Simon, 1991). Επρόκειτο για πολιτική τάση που ως πρόταγμα έθετε την άρση των περιορισμών, προκειμένου τα σχολεία να λειτουργήσουν στα πρότυπα της επιχειρηματικής μονάδας και στο πλαίσιο μιας ανταγωνιστικής αγοράς, όπου τα συμφέροντα των «καταναλωτών» αποκτούσαν προτεραιότητα έναντι των «παραγωγών» (Beckman et al., 2009).

Με βάση αυτό πλαίσιο, καθίσταται κατανοητό γιατί ασκήθηκε μια συγκεντρωτική πολιτική ελέγχου για την άρση των περιορισμών στη λειτουργία της αγοράς που θα άνοιγε το δρόμο στην «αυτονομία» της σχολικής μονάδας, της οποίας βέβαια το εκπαιδευτικό προσωπικό θα παραδιδόταν στους νόμους της αγοράς εκπαιδευτικών αγαθών (σύνδεση αριθμού εγγραφών με χρηματοδότηση, σύνδεση αμοιβών με τοπικές συνθήκες).

6. Ανακεφαλαίωση – Συμπεράσματα

Η Πρακτική Άσκηση, με βάση τα όσα αναφέρθηκαν για την αγγλική εκπαιδευτική πραγματικότητα, επιχειρείται να καταστεί ενοποιητικό στοιχείο στα Προγράμματα Σπουδών, τα οποία διαμορφώνονται σύμφωνα με τις αρχές της μεθόδου project και της επίλυσης προβλημάτων, με στόχο να επιτευχθεί η οικοδόμηση επαγγελματικών δεξιοτήτων για την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου και να τεθούν οι βάσεις για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Η γνώση που πλαισιώνει αυτήν τη διαδικασία τοποθετείται στη σχολική πραγματικότητα και τη διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί που είναι φορείς «καλής» διδακτικής

πρακτικής. Από αυτήν την άποψη, φαίνεται ότι η επιλογή της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι η επαναφορά στοιχείων του μοντέλου της μαθητείας. Οι προς απόκτηση δεξιότητες διατυπώνονται από τον αρμόδιο φορέα επικύρωσης και συνδέονται με την εξωτερικευόμενη διδακτική και παιδαγωγική συμπεριφορά που μπορεί να μετρηθεί, ενώ οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί είναι υποχρεωμένοι να τις αποκτούν.

Ο κατ' αυτόν τον τρόπο προσδιορισμός των επιδιωκόμενων δεξιοτήτων συνιστά μια τυποποιημένη Παιδαγωγική που δεν αφήνει περιθώριο για την ανάπτυξη κριτικού στοχασμού και δημιουργικότητας. Έτσι, ο κοινωνικός ρόλος του εκπαιδευτικού καθίσταται εκτελεστικός και ετεροπροσδιοριζόμενος, απομακρυνόμενος από το ιδανικό του «μορφωμένου επαγγελματία εκπαιδευτικού».

Σκοπό της εκπαιδευτικής πολιτικής αυτής της περιόδου αποτελούσε, αφενός η κυριαρχία του στοιχείου της Πρακτικής Άσκησης στα Προγράμματα Σπουδών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και αφετέρου η λειτουργία των σχολικών μονάδων ως αυτόνομων παρόχων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, με απώτερο στόχο τη κυριαρχία του σχολικού δικτύου στον εν λόγω τομέα.

Βεβαίως, μέσα από άσκηση κεντρικού κρατικού ελέγχου η στόχευση επιτεύχθηκε κατά ένα βαθμό, αφού το δίκτυο της τριτοβάθμιας τελικά διατηρήθηκε παράλληλα με το σχολικό δίκτυο αλλά με περιορισμένη την αυτονομία των αντίστοιχων ιδρυμάτων. Αυτός ο περιορισμός συμβάδιζε με τον περιορισμό της αυτονομίας των εκπαιδευτικών του σχολείου, ενώ προωθούνταν η αυτονομία των σχολικών μονάδων που εκτίθεντο πλέον στις «ρυθμίσεις» της αγοράς των εκπαιδευτικών αγαθών.

Αυτή η τάση της εκπαιδευτικής πολιτικής μπορεί να ερμηνευθεί μόνο μέσα από το πολιτισμικό πλαίσιο της αγγλικής πραγματικότητας, το οποίο είναι διαποτισμένο από την παράδοση του εμπειρισμού, εμπλουτισμένου με τις στρατηγικές της αγοράς, ως μιας ρυθμιστικής «φυσικής» δύναμης που πρεσβεύει ο νεοφιλελευθερισμός.

Η παράδοση αυτή υπήρξε οργανικό στοιχείο του ιστορικού παρελθόντος, κατά το οποίο η Αγγλία βρισκόταν στην οικονομική, στην πολιτική και στρατιωτική πρωτοκαθεδρία σε παγκόσμιο επίπεδο, και η στροφή σε αυτήν την παράδοση έχει μάλλον χαρακτήρα ιδεολογικής αναπλήρωσης για τον δευτερεύοντα και συμπληρωματικό ρόλο της χώρας στον διεθνή οικονομικό και πολιτικό καταμερισμό.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Beckmann, A., Cooper, C., & Hill, D. (2009). Neoliberalization and managerialization of 'education' in England and Wales -- a case for reconstructing education. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 7(2), 310-345.

Committee of Vice - Chancellors and Principals (CVCP) (1978). *The universities and the teacher education*. London: CVCP.

Cropley, A.J. & Dave, R.H. (1978). *Lifelong education and the training of teachers*. *Advances in Life Long Education*. Pergamon Press and the UNESCO Institute of Education.

Department for Education (DfE). (1992). *Circular 9/1992, Initial Teacher Training (Secondary phase)*.

Department of Education and Science - DES. (1983). *Teaching Quality: A White Paper*. London: HMSO.

DES. (1984). *Circular 3/84, Initial teacher education: approval of courses*. London: HMSO.

DES. (1989). *Circular 24/1989, Initial Teacher Education: approval of courses*. London: HMSO.

Evans, E. (1997), *Thatcher and Thatcherism*. London: Routledge.

Foreman, K. (1995). Teacher professionalism and the National Curriculum. In H. Busher, & R. Saran (Eds.), *Managing teachers as professionals in schools* (pp. 89-106). London: Kogan Page.

Glatthorn, A. (1994). Teacher development. In T. Husen, & N. Postlethwaite (Eds.), *The International Encyclopedia of Education* (pp. 5930-5935). Pergamon Press.

Gordon, P. Aldrich, R., & Dean, D. (1991). *Education and policy in England in the twentieth century*. The Woburn Press.

Gosden, P. (1989) Teaching quality and the accreditation of the initial teacher-training courses. In V.P. McLelland, & V.P. Varma (Eds.), *Advances in teacher education* (pp. 1-18). London: Routledge.

Helsby, G., & McCulloch, A. (1996). Teacher professionalism and curriculum control. In I. F. Goodson, & A. Hargreaves (Eds.), *Teachers' professional lives* (pp. 56-74). Falmer Press.

- Hilton, G. (2011). Teacher Training in England; an ever changing vision where the concept of education has been lost in favour of training. In P. Anastasiadis, et al. (Eds.), *Teacher Education in Modern Era: Trends and Issues* (pp.150-166). University of Crete – Ministry of Education.
- Holly, M.L. & McLoughlin, C. (1989). *Perspectives on teacher's professional development*. London: Falmer Press.
- Judge, H., Lemmose, M., Paine, L. & Sedlak, M. (1994). *The University and the teachers: France, U.S.A., England*. Oxford: Oxford Studies in comparative education, Volume 4(½).
- Kelly, A.V. (1993). Education as a field of study in a university. *Journal of Education for Teaching*, 19, 125-139.
- Landman, M. & Ozga, J. (1995). Teacher education policy in England. In M. B. Ginburg, & B. Lindsay (Eds.), *The political dimension in teacher education* (pp. 22-39). Falmer Press.
- Lawlor, S. (1990). *Teachers mistaught*. G. Donald & Co. Ltd.
- Lawton, D. (2005). *Education and Labour Party Ideologies 1900-2001 and Beyond*. London: RoutledgeFalmer.
- O'Hear, A. (1991). *Education and democracy: against the educational establishment*. London: The Claridge Press.
- Oja, S.N. (1989). Teachers: ages and stages of adult development. In M.L. Holly, & C.S. Mcloughlin (Eds.), *Perspectives on teacher professional development* (pp. 94-119). Falmer Press.
- O'Keefe, D. (1990) Education and childhood and the myth of teacher training. In N. Graves (Ed.), *Initial teacher training: policies and progress* (pp. 74-92). London: Kogan Page in association with Institute of Education University of London.
- Pimm, D. & Selinger, M. (1995). The commodification of Teaching: Teacher Education in England. In M.F. Wideen, & P.P. Grimmett, (Eds.), *Changing times in teacher education* (pp. 47-66). Falmer Press.
- Ross, A. (1990). The universities and the Bed degree. In Thomas, J.B, (Ed.), *British Universities and Teacher Education: a century of change* (pp. 58-72). Falmer Press.
- Simon, B. (1991), *Education and the social order 1940-1990*. London: Lawrence and Wishart.
- Todd, F. (1987) Planning continuing professional development. In F. Todd (Ed.), *Planning continuing professional education* (pp.1-19). Groom Helm.

Tomlinson, J. (1992). Retrospect on Ruskin: Prospect on 1990s'. In M. Williams, R. Daugherty, & R. Banks (Eds.), *Continuing the education debate* (pp. 43-53). London: Cassell.

Tomlinson, S. (2001). *Education in a Post Welfare Society*. Buckingham, Milton Keynes: Open University Press.

University Council for the Education of teachers (UCET). (1986). Bulletin No. 18.

UCET (1994-1998). *Profiles of UCET members: Universities Institutes, Schools and Departments of Education and University of Education and University - sector Colleges in England, Wales and Northern Ireland*. UCET

Whitty, G., Barret, E., Barton, L., Furlong, J., Calvin, C.& Miles, S. (1992). Initial teacher education in England and Wales: a current practices and concerns. *Cambridge Journal Education*, 22, 293-306.

Young, M. (1990). Bridging the theory/practice divide. *Education and Child Psychology*, 7, 14-22.

Young, M. (1998). Rethinking teacher education for a global future: lessons from the English. *Journal for Education Teaching*, 24(1), 99-120.

**Προκλήσεις στον εντοπισμό Κρίσιμων Συμβάντων
στην Πρακτική Άσκηση των Φοιτητών**

Αθανάσιος Γρηγοριάδης, Αναπληρωτής Καθηγητής ΤΕΠΑΕ-ΑΠΘ, asis@nured.auth.gr

Μαρία Μπιρμπίλη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, ΤΕΠΑΕ-ΑΠΘ, mpirirmpiri@auth.gr

Μαρία Παπανδρέου, Επίκουρη Καθηγήτρια, ΤΕΠΑΕ-ΑΠΘ, mparapan@nured.auth.gr

Δόμνα-Μίκα Κακανά, Καθηγήτρια, ΤΕΠΑΕ-ΑΠΘ, dkakana@nured.auth.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η πρακτική μαθητεία αποτελούσε ανέκαθεν μέρος της εκπαίδευσης των υποψήφιων εκπαιδευτικών, από την εποχή που η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών θεωρούνταν μια αποκλειστικά εφαρμοσμένη επιστήμη έως και σήμερα. Η σύγχρονη άποψη για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών βασίζεται περισσότερο στο αναστοχαστικό μοντέλο και ο συνδυασμός της σχολικής εμπειρίας με τις αναστοχαστικές πρακτικές φαίνεται να είναι η κρατούσα προσέγγιση. Ο βασικός σκοπός της εργασίας ήταν η διερεύνηση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές του Τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, κατά τη διάρκεια της Πρακτικής τους Άσκησης στον εντοπισμό των Κρίσιμων Συμβάντων και στον αναστοχασμό σχετικά με αυτά. Ο πληθυσμός της έρευνας αποτελούνταν από 50 φοιτητές του ΣΤ΄ εξαμήνου. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν έξι κατηγορίες σημαντικών παραλείψεων και αδυναμιών των φοιτητών κατά τη διαδικασία του εντοπισμού των κρίσιμων συμβάντων.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: εκπαίδευση εκπαιδευτικών, επαγγελματική ανάπτυξη, πρακτική άσκηση, αναστοχασμός, κρίσιμα περιστατικά

1. Εισαγωγή

1.1 Πρακτική Άσκηση υποψήφιων εκπαιδευτικών και Κρίσιμα Συμβάντα

Η πρακτική άσκηση (Π.Α.) είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την κατάρτιση και την εκπαίδευση των υποψήφιων εκπαιδευτικών και λειτουργεί ως συνδεδεμένος κρίκος ανάμεσα στο πανεπιστήμιο και το σχολικό περιβάλλον (Μπότσογλου, Μπεαζίδου, & Τσολακίδης, 2014). Η πρακτική μαθητεία αποτελούσε ανέκαθεν μέρος της εκπαίδευσης των υποψήφιων εκπαιδευτικών, από την εποχή που η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών θεωρούνταν μια αποκλειστικά εφαρμοσμένη επιστήμη έως και σήμερα (Smith & Lev-Ari, 2005). Η σύγχρονη άποψη για την εκπαίδευση των

εκπαιδευτικών βασίζεται περισσότερο στο αναστοχαστικό μοντέλο (Αυγητίδου & Ανδρούσου, 2013. Eisner, 2002) και ο συνδυασμός της σχολικής εμπειρίας με τις αναστοχαστικές πρακτικές φαίνεται να είναι η κρατούσα προσέγγιση. Σε ορισμένες χώρες μάλιστα, όπως είναι για παράδειγμα οι Σκανδιναβικές χώρες, η αναστοχαστική προσέγγιση φαίνεται να είναι το κυρίαρχο μοντέλο εκπαίδευσης των υποψήφιων εκπαιδευτικών (Lauva's, Handal, & Lycke, 2001).

Η ισχυρή επίδραση των σχολικών εμπειριών τους και οι ατομικές διαφορές στην ικανότητα για αναστοχαστική και κριτική σκέψη αποτελούν -συνδυαστικά- δύο από τα πιο σημαντικά εμπόδια τα οποία αντιμετωπίζουν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί στην εφαρμογή των γνώσεων και των δεξιοτήτων που αποκτούν από τα προγράμματα σπουδών τους (Garvis, Fluckiger, & Twigg, 2012. Griffin, 2003). Οι υποψήφιοι και οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί συχνά έχουν την τάση να προσαρμόζουν τις εκπαιδευτικές πρακτικές τους πάνω στις δικές τους σχολικές εμπειρίες και να διαμορφώνουν ισχυρές προσωπικές θεωρίες και στάσεις ως προς το τι συνιστά την εκπαιδευτική διαδικασία (Brownlee, Purdie, & Boulton-Lewis, 2001). Σε αρκετές περιπτώσεις μάλιστα αποδεικνύεται ιδιαίτερα δύσκολο να μεταβληθούν αυτές οι αρχικές αναπαραστάσεις μέσα από την επίσημη εκπαίδευση των υποψηφίων εκπαιδευτικών (LaBoskey, 1993). Ωστόσο είναι εξαιρετικά σημαντικό η ύπαρξη αυτών των προσωπικών θεωριών να συνειδητοποιηθεί από τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να είναι σε θέση να τις αναχαιτίσουν και να αναστοχάζονται κριτικά και να προσεγγίζουν τις πρακτικές τους με βάση τη σύγχρονη γνώση και βιβλιογραφία. Για το λόγο αυτό τα προγράμματα πρακτικών ασκήσεων πρέπει να αποσκοπούν στην ανάπτυξη ενός μοντέλου λήψης αποφάσεων μέσω της παροχής ευκαιριών για αναστοχασμό σε πραγματικές εμπειρίες από τάξεις νηπιαγωγείων με την παράλληλη παροχή ανατροφοδότησης (Griffin, 2003).

Ένα τέτοιο μοντέλο «επανεκπαίδευσης» των προσωπικών θεωριών και εκπαίδευσης με βάση την αναστοχαστική προσέγγιση αξιοποιεί ως βασικό εργαλείο την τεχνική των «Κρίσιμων Συμβάντων» (Tripp, 1993). Η τεχνική των κρίσιμων συμβάντων (ή περιστατικών) αναπτύχθηκε κατά τη διάρκεια του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου από την πολεμική αεροπορία των Ηνωμένων Πολιτειών με στόχο την αποτελεσματικότερη ανάλυση των πρακτικών των πιλότων. Στη συνέχεια έγινε μια ευρύτατα διαδεδομένη τεχνική ποιοτικής έρευνας σε ποικίλα επιστημονικά πεδία, όπως για παράδειγμα στη νοσηλευτική, στη συμβουλευτική και τα τελευταία χρόνια και στην εκπαίδευση (Le Mare & Sohbat, 2002).

Επιχειρώντας να διατυπώσει τον ορισμό τους ο Tripp (1993) υποστηρίζει ότι τα κρίσιμα συμβάντα παράγονται από τον τρόπο με τον οποίο βλέπουμε μια κατάσταση. Όπως λέει, πρόκειται για «ένα γεγονός ή κατάσταση η οποία αποτελεί σημείο αναφοράς στη ζωή ενός

ανθρώπου ή ενός κοινωνικού φαινομένου» (Tripp, 1993, p. 24). Σε ότι αφορά την εκπαίδευση βέβαια, τα κρίσιμα συμβάντα δεν είναι απαραίτητα γεγονότα με δραματικό χαρακτήρα ή ένταση. Αντίθετα, μπορεί να είναι ‘μικρά’ συμβάντα τα οποία συμβαίνουν στην καθημερινή ζωή ενός σχολείου. Οι McGarr και McCormack (2016) εξηγούν ότι κρίσιμο συμβάν μπορεί να θεωρηθεί ένα «γεγονός που ρίχνει τον δάσκαλο σε κατάσταση ανισορροπίας» (σ. 40), η οποία μοιάζει με ένα ξάφνιασμα ή «τράνταγμα», δηλαδή «... μια στιγμή που επιβεβαιώνεται κάτι ή διακόπτεται μια ρουτίνα μια στιγμή που αμφισβητείται ο τρόπος που σκεφτόμαστε για τον εαυτό μας» (Ghaye 2011, σ. 82, στο McGarr & McCormack, 2016). Σε κάθε περίπτωση, ο προσδιορισμός γεγονότων της εκπαιδευτικής διαδικασίας ως κρίσιμων περιστατικών γίνεται με βάση τη σημασία και το νόημα που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ή οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί αποδίδουν σε αυτά (Angelides, 2001).

Η ιδιαίτερη παιδαγωγική αξία των κρίσιμων συμβάντων κατά την αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών έγκειται στο ότι εκπαιδεύει τους φοιτητές να προχωρήσουν σε βαθύτερο επίπεδο αναστοχασμού: τους «σπρώχνει» πέρα από την απλή περιγραφή ενός γεγονότος στην ανάλυση και τον αναστοχασμό σχετικά με το νόημα αυτών που παρατήρησαν (Shapira-Lishchinsky, 2011). Η διαδικασία αυτή βοηθάει τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς να εξετάζουν όλες τις πιθανότητες προτού καταλήξουν σε ένα συμπέρασμα για ένα δύσκολο ή πολυδιάστατο ζήτημα καθώς και να συνειδητοποιούν τις προσωπικές υποθέσεις ή θεωρίες τους (Griffin, 2003). Τα κρίσιμα συμβάντα, εκτός από αφορμή για ουσιαστικό προβληματισμό πάνω σε ένα γεγονός, αποτελούν και ευκαιρία για διατύπωση εναλλακτικών παιδαγωγικών σεναρίων/προτάσεων που μπορούν να προταθούν ως αντίδραση στο γεγονός (McGarr & McCormack, 2016). Τέλος, ως εργαλείο στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών, ο εύστοχος εντοπισμός και αναγνώριση των κρίσιμων συμβάντων προσφέρει μια ‘ασφαλή’ τεχνική που βοηθά τους φοιτητές να μάθουν από τα λάθη και τις παραλείψεις που παρατηρούν, χωρίς τον κίνδυνο να βλάψουν ή να κατακρίνουν τους άλλους. Η μάθηση μέσω της παρατήρησης των σφαλμάτων αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη βελτίωση της κατάρτισης και τον εμπλουτισμό της γνώσης ενός υποψήφιου εκπαιδευτικού (Griffin, 2003. Shapira-Lishchinsky, 2011).

Η έρευνα σε αυτό το πεδίο δεν έχει επεκταθεί, ωστόσο, έχει διαπιστωθεί ότι οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται τόσο στο εντοπισμό κρίσιμων συμβάντων όσο και στο σχολιασμό τους. Για να χαρακτηρίσουν ένα γεγονός ως κρίσιμο βασίζονται κυρίως στην πρακτική τους γνώση και όχι στην παιδαγωγική (Romano, 2006). Από την άλλη μεριά οι Bruster και Peterson (2013) διεπίστωσαν ότι εφαρμόζοντας συστηματικά τις τεχνικές εντοπισμού και ανάλυσης κρίσιμων περιστατικών κατά την Π.Α. υποψήφιων εκπαιδευτικών, οι φοιτητές μετακινήθηκαν από την απλή περιγραφή ενός περιστατικού στη διατύπωση προβληματισμών με παιδαγωγικό

περιεχόμενο και στη διερεύνηση εναλλακτικών προτάσεων, αλλαγές που τους επέτρεψαν να αναλάβουν την ευθύνη της διδασκαλίας τους.

Η σημαντική συνεισφορά και προοπτική παιδαγωγικής αξιοποίησης των κρίσιμων περιστατικών (Κ.Σ.) στην πρακτική άσκηση των υποψήφιων εκπαιδευτικών ήταν ο λόγος που η συγκεκριμένη θεματική αποτέλεσε το επίκεντρο της προσοχής της παρούσας εργασίας.

1.2 Η Πρακτική Άσκηση στο Τ.Ε.Π.Α.Ε

Το Πρόγραμμα Πρακτικής Άσκησης του Τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Τ.Ε.Π.Α.Ε) του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης πραγματοποιείται σε δύο φάσεις, στα ακαδημαϊκά εξάμηνα (ΣΤ΄ και Ζ΄ εξάμ.). Επιδιώκει την επιστημονική κατάρτιση των μελλοντικών παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας στοχεύοντας σε οκτώ βασικούς πυλώνες (Μαθησιακά περιβάλλοντα, Περιεχόμενο διδασκαλίας, Διδακτικές στρατηγικές, Αξιολόγηση, Συνεργασία-Επικοινωνία, Αναστοχασμός, Επαγγελματική Ανάπτυξη), αλλά και στην εξοικείωσή τους με το υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο του ελληνικού νηπιαγωγείου (Οδηγός Σπουδών ΤΕΠΑΕ, 2019).

Η πρώτη φάση της Πρακτικής Άσκησης (ΣΤ΄ εξάμηνο), στην οποία επικεντρώνεται η παρούσα έρευνα, πραγματοποιείται με τη συμμετοχή 265 φοιτητών σε ισάριθμα δημόσια νηπιαγωγεία του νομού Θεσσαλονίκης. Η φάση αυτή περιλαμβάνει 20 διαλέξεις και σεμινάρια, συστηματική εποπτεία και αξιολόγηση των φοιτητών, καθώς και ατομική και ομαδική ανατροφοδότηση. Σε ότι αφορά το φόρτο εργασίας και τις υποχρεώσεις των συμμετεχόντων φοιτητών αυτές περιλαμβάνουν μια πληθώρα καθηκόντων:

- ✓ Συμμετοχή στις διαλέξεις
- ✓ Ημερήσια παρουσία στην τάξη (περίπου 40 ημέρες)
- ✓ Τήρηση ημερολογίου & καταγραφή ενός κρίσιμου περιστατικού (Κ.Π.) καθημερινά
- ✓ Αναστοχασμός πάνω σε ένα Κ.Π. κάθε εβδομάδα
- ✓ Συμπλήρωση Θεματικών Φύλλων
- ✓ Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Αξιολόγηση Δραστηριότητας (παιχνίδι)
- ✓ Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Αξιολόγηση Διερεύνησης (επιλογή θέματος από λίστα)
- ✓ Ατομικές & ομαδικές συναντήσεις ανατροφοδότησης
- ✓ Σύνθεση τελικής εργασίας αποτελούμενη από 3 μέρη

Λαμβάνοντας υπόψη τη σημασία των Κ.Σ. για την εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών, ο εντοπισμός και σχολιασμός τέτοιων γεγονότων αποτελούν σημαντικό μέρος των δραστηριοτήτων των φοιτητριών/τών του ΤΕΠΑΕ κατά την Π.Α. τους. Η εμπειρία μας μέχρι

τώρα έχει δείξει όμως, ότι αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες σε αυτό το θέμα καθώς το ζήτημα των Κ.Σ. επανέρχεται σε όλες τις συναντήσεις μας μαζί τους με ερωτήματα όπως: *Ποια είναι τα Κ.Σ; Πώς θα τα ξεχωρίσω; Τι πρέπει να σχολιάσω; Πώς σχολιάζω με τη βοήθεια της θεωρίας; Πότε είναι καλός ένας σχολιασμός;*

1.3 Σκοπός έρευνας

Η παρούσα εργασία υποβλήθηκε ως μία ενότητα στα πλαίσια της διοργάνωσης συμποσίου για την «Αξιοποίηση εργαλείων του συλλογικού Τόμου «Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί παρατηρούν, παρεμβαίνουν και αναστοχάζονται»» του 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου του Δικτύου Πρακτικών Ασκήσεων.

Ο βασικός σκοπός της εργασίας ήταν η διερεύνηση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές/ριες κατά τη διάρκεια της Πρακτικής τους Άσκησης στον εντοπισμό των Κρίσιμων Συμβάντων και στον αναστοχασμό σχετικά με αυτά. Επιπρόσθετα, η εργασία αυτή θα επιχειρήσει να διατυπώσει ορισμένες προτάσεις για τη διαχείριση και αντιμετώπιση των δυσκολιών των φοιτητών στον εντοπισμό των κρίσιμων συμβάντων.

2. Εμπειρικό Μέρος – Ταυτότητα Έρευνας

2.1 Συμμετέχοντες-Πληθυσμός

Ο πληθυσμός της έρευνας αποτελούνταν από 50 φοιτητές του ΣΤ' εξαμήνου του Τ.Ε.Π.Α.Ε, του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, κατά το ακαδημαϊκό έτος 2017-2018. Για την επιλογή των φοιτητών πραγματοποιήθηκε η τεχνική της βολικής-κατά περίπτωση δειγματοληψίας (convenience sample). Η επιλογή των συμμετεχόντων πραγματοποιήθηκε από τον συνολικό πληθυσμό 265 φοιτητών του ΣΤ' εξαμήνου οι οποίοι συμμετείχαν στην Π.Α. του προγράμματος σπουδών του Τμήματος.

Ένα επιπρόσθετο κριτήριο το οποίο χρησιμοποιήθηκε για την επιλογή των συμμετεχόντων φοιτητών ήταν και η τελική βαθμολογία τους στην Π.Α. του ΣΤ' εξαμήνου. Ειδικότερα, βασιζόμενοι στην υπόθεση ότι οι εργασίες των φοιτητών με χαμηλότερη βαθμολογία θα εμπεριείχαν μεγαλύτερο εύρος και ποσοστό δυσκολιών στον εντοπισμό και την αναγνώριση κρίσιμων περιστατικών, επιλέχθηκαν φοιτητές ο τελικός βαθμός των οποίων ήταν χαμηλότερος του 6,5.

2.2 Μετρήσεις-Συλλογή Δεδομένων

Τα δεδομένα αυτής της πρωτόλειας απόπειρας καταγραφής των δυσκολιών των φοιτητών στον εντοπισμό των κρίσιμων συμβάντων αντλήθηκαν από τις τελικές εργασίες τις οποίες κατέθεσαν στα πλαίσια της Πρακτικής Άσκησης του ΣΤ΄ εξαμήνου. Πιο συγκεκριμένα, από τις 50 τελικές εργασίες των συμμετεχόντων σε αυτή την έρευνα εξετάστηκε και αναλύθηκε το 3^ο μέρος της κάθε εργασίας, στο οποίο οι ίδιοι οι φοιτητές είχαν επιλέξει τα καλύτερα κατά τη γνώμη τους κρίσιμα συμβάντα που είχαν καταγράψει και σχολιάσει στη διάρκεια του εξαμήνου. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε το διάστημα μεταξύ Ιουνίου-Αυγούστου 2018.

2.3 Πλάνο Ανάλυσης Αποτελεσμάτων

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου. Συγκεκριμένα, για την επεξεργασία των κειμένων των συμμετεχόντων επιλέχθηκε η ποιοτική θεματική ανάλυση (Silverman, 2001), δεδομένου ότι δεν υπήρχαν προκαθορισμένες κατηγορίες και κατ' αυτό τον τρόπο το ενδιαφέρον της εργασίας επικεντρώθηκε στην καταγραφή και την ερμηνεία των δεδομένων με βάση τη νοηματική τους συνάφεια.

Σε ότι αφορά τη διασφάλιση της αξιοπιστίας στην κατηγοριοποίηση των κειμένων, η κωδικοποίηση πραγματοποιήθηκε ξεχωριστά από τέσσερις ερευνητές. Το ποσοστό της ακριβούς συμφωνίας (interrater reliability) μεταξύ των τεσσάρων ερευνητών υπολογίστηκε για κάθε αναφορά (πρόταση-παράγραφο), αλλά και για το σύνολο των θεματικών κατηγοριών. Το συνολικό ποσοστό συμφωνίας μεταξύ των τεσσάρων ερευνητών ως προς την κατηγοριοποίηση όλων των απαντήσεων ήταν 84,2%.

3. Αποτελέσματα

Η επεξεργασία των τελικών εργασιών των συμμετεχόντων φοιτητών πραγματοποιήθηκε σε δύο επίπεδα ανάλυσης και ανέδειξε μια σειρά δυσκολιών, παρανοήσεων και αδυναμιών των φοιτητών στην αναγνώριση κρίσιμων συμβάντων, αλλά και στον αναστοχασμό γύρω από αυτά. Στο πρώτο επίπεδο ανάλυσης αναδείχθηκαν 19 κατηγορίες δυσκολιών, ενώ στο δεύτερο τελικό επίπεδο ανάλυσης προέκυψαν έξι κατηγορίες (πίν. 1). Οι κατηγορίες αυτές ήταν οι εξής: (α) Αδυναμία διατύπωσης ουσιαστικής-σημαντικής ερώτησης/προβληματισμού, (β) Επιβεβαίωση μιας προσωπικής θεωρίας, (γ) Αδυναμία κριτικής θεώρησης ρόλου εκπαιδευτικού, (δ) Άστοχη θεωρητικοποίηση, (ε) Επιφανειακή περιγραφή δραστηριοτήτων – αδυναμία εστίασης σε σημαντικές πτυχές της δράσης, και (στ) Αποπλαισίωση των συμβάντων που καταγράφονται.

Πίνακας 1: Τελικές κατηγορίες δυσκολιών στην αναγνώριση κρίσιμων περιστατικών

Περιστατικά	1 ^ο επίπεδο ανάλυσης	2 ^ο επίπεδο ανάλυσης
Περιστατικά από 50 εργασίες φοιτητών ΣΤ΄ εξαμήνου	Στην αρχική κατηγοριοποίηση προέκυψαν 19 κατηγορίες	<ul style="list-style-type: none"> (1) Αδυναμία διατύπωσης ουσιαστικής-σημαντικής ερώτησης/προβληματισμού (2) Επιβεβαίωση μιας προσωπικής θεωρίας (3) Αδυναμία κριτικής θεώρησης ρόλου εκπαιδευτικού (4) Άστοχη θεωρητικοποίηση (5) Επιφανειακή περιγραφή δραστηριοτήτων – αδυναμία εστίασης σε σημαντικές πτυχές της δράσης (6) Αποπλαισίωση των περιστατικών που καταγράφονται

(α) *Αδυναμία διατύπωσης ουσιαστικής-σημαντικής ερώτησης/προβληματισμού:* Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει τις δυσκολίες των φοιτητών στο να εστιάσουν σε σημαντικές πτυχές του περιστατικού και να διατυπώσουν κάποια ουσιαστική ερώτηση γύρω από την εκπαιδευτική διαδικασία ή να αιτιολογήσουν τη σημασία του περιστατικού που επέλεξαν να περιγράψουν ως κρίσιμο.

Την ώρα του ελεύθερου παιχνιδιού έτυχε να σπάσει μια καρέκλα και έτσι η νηπιαγωγός την πήρε για την συναρμολογήσει και να την κολλήσει. Όταν το είδε αυτό ο Μιχάλης έτρεξε να τις πει να σταματήσει να βαραίει μα το σφυρί γιατί τον ενοχλεί ενώ ταυτόχρονα έκλεινε και τα αυτιά του να μην ακούει τον θόρυβο. Επίσης έχω παρατηρήσει και άλλες φορές τον Μιχάλη να κλείνει τα αυτιά του και να μην θέλει να ακούει δυνατούς θορύβους ενώ παράλληλα δεν μπορεί να καθίσει για πολύ ώρα και να ασχοληθεί με ένα συγκεκριμένο πράγμα. Έτσι ρώτησα την

νηπιαγωγό γιατί έχει αυτήν την συμπεριφορά ο Μιχάλης και μου είπε ότι έχει διαγνωστεί με ελαφριά μορφή ΔΕΠΥ.

Σε αυτή την περίπτωση, ο σχολιασμός της φοιτήτριας στη συνέχεια εστιάζεται στο τι είναι ΔΕΠΥ, και αν αυτό το παιδί είναι ή δεν είναι ΔΕΠΥ μέσα από μια δική της ψυχαναλυτική ματιά διατυπώνοντας κάποιες σκόρπιες γνώσεις για αυτό το ζήτημα αλλά και υποθέσεις για την οικογενειακή κατάσταση του παιδιού.

(β) *Επιβεβαίωση μιας προσωπικής θεωρίας*: Η επιλογή περιστατικών που εμπίπτουν σε αυτή την κατηγορία φαίνεται να βασίζεται σε θεωρητικές παραδοχές οι οποίες προκύπτουν είτε από προσωπικές θεωρίες ή προσδοκίες των φοιτητών είτε από ελλιπή κατανόηση ή παρανόηση συγκεκριμένων θεωρητικών μοντέλων. Με άλλα λόγια ο στοχασμός του φοιτητή μπορεί να στηρίζεται σε συνήθεις παραδοσιακές απόψεις, δηλαδή κυρίαρχες απόψεις «εμπειριστικού» τύπου για την παιδαγωγική ή σε δικές του προσωπικές απόψεις και προσδοκίες (Romano & Gibson, 2006).

Ένα περιστατικό το οποίο μου έκανε εντύπωση ήταν το κοριτσάκι το οποίο έπαιρνε τα παιχνίδια και μετά το τέλος του παιχνιδιού αντί να τα αφήσει στα ράφια η στα κουτιά από όπου τα πήρε άφηγε κάτω στο πάτωμα. Όταν συζήτησα μαζί της και την ρώτησα για ποιο λόγο το κάνει αυτό και δεν τα ξαναποθετεί στη θέση της, μου απάντησε ότι και στο σπίτι της κάνει ακριβώς το ίδιο πράγμα. Διότι μου εξήγησε ότι στο σπίτι της τα μαζεύει αργότερα η μαμά της η γιαγιά της και πως θεωρεί ότι και στο νηπιαγωγείο πρέπει να κάνει έτσι και ότι θα τα μαζέψει κάποιος άλλος.

Η φοιτήτρια κατά το σχολιασμό της ξεκινά με την παραδοχή «*Τα πιο σημαντικά πράγματα για τα παιδιά είναι αγάπη και πειθαρχία...*», ενώ αναλύει μια δικής της ‘θεωρία’ περί πειθαρχίας και συμπληρώνει στο τέλος ότι η συμπεριφορά του παιδιού δείχνει ότι δεν έχει γίνει καλή δουλειά από τους γονείς σε αυτό το θέμα.

(γ) *Αδυναμία κριτικής θεώρησης ρόλου εκπαιδευτικού*: Τα συμβάντα που εντάσσονται σε αυτή τη κατηγορία δείχνουν τη δυσκολία των φοιτητών να εντοπίσουν και να προσεγγίσουν κριτικά ζητήματα που αφορούν το ρόλο και τις πρακτικές τόσο των εκπαιδευτικών όσο και τις δικές τους πρακτικές

Όση ώρα γινόταν η προβολή του βίντεο παρακολουθούσα μαζί με τα παιδιά την εκπομπή του Disney Channel που αφορούσε τις μέλισσες. Στο τέλος κάθε μικρής

ενότητας υπήρχαν ερωτήσεις απευθυνόμενες προς τα παιδιά και αφού τους έδινε χρόνο για να σκεφτούν, τους έδειχνε την σωστή απάντηση.

Η νηπιαγωγός παρακολουθούσε, επίσης, την εκπομπή και τη στιγμή των ερωτήσεων τις επαναλάμβανε έλκοντας την προσοχή τους και ωθώντας τα να απαντήσουν. Η αξιοποίηση της τεχνολογίας από τη νηπιαγωγό φανερώνει τις δυνατότητες που μπορεί να παρέχει το διαδίκτυο στην εκπαίδευση. Με αυτό τον τρόπο τα παιδιά έλαβαν οπτικά και ακουστικά ερεθίσματα, γνώσεις, τις οποίες μπορούσαν πιο εύκολα να αφομοιώσουν και αυτό φάνηκε από τις πολλές σωστές απαντήσεις που δόθηκαν στις ερωτήσεις.

Η επιλογή του συγκεκριμένου συμβάντος και ο γενικός σχολιασμός για τα οφέλη της Τεχνολογίας δείχνει την δυσκολία της φοιτήτριας να εστιάσει στο ρόλο και στις πρακτικές του εκπαιδευτικού και να προσπαθήσει να στοχαστεί κριτικά πάνω στις συγκεκριμένη επιλογή της Νηπιαγωγού να επαναλαμβάνει τις ερωτήσεις στα παιδιά.

(δ) Άστοχη θεωρητικοποίηση: Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει περιστατικά τα οποία συνδέονται άστοχα με διάφορα θεωρητικά μοντέλα ή με γενικές ιδέες από τη θεωρία.

Κάποια στιγμή κατά τη διάρκεια της αυθόρμητης ενασχόλησης στις γωνιές, ο Μ. και ο Δ. πλησίασαν τα μουσικά όργανα που βρίσκονται κρεμασμένα δίπλα στην πόρτα και πήραν ένα φλάουτο και δύο ξυλάκια και έπαιζαν μουσική με αυτά.

Μόλις τους είδε η Νηπιαγωγός τους πλησίασε και τους επέπληξε λέγοντας τους να αφήσουν αμέσως τα μουσικά όργανα γιατί κάνουν φασαρία και δεν ήταν η κατάλληλη στιγμή. Τα παιδιά έφυγαν από τη γωνιά με τα μουσικά όργανα και αναζήτησαν κάποια άλλη γωνιά για να παίξουν.

Η φοιτήτρια εδώ επισημαίνει ότι της φάνηκε «*παράξενη η αντίδραση της νηπιαγωγού*», αλλά τελικά εστιάζει σε ιδέες από τη θεωρία της μουσικής παιδαγωγικής και τα οφέλη της για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, χωρίς να επιστρέφει στο περιστατικό.

(ε) Επιφανειακή περιγραφή δραστηριοτήτων – αδυναμία εστίασης σε σημαντικές πτυχές της δράσης: Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει κυρίως περιγραφές ολόκληρων δραστηριοτήτων, άλλοτε σύντομες κι άλλοτε πολύ εκτενείς, χωρίς ωστόσο να εντοπίζονται ουσιαστικές πτυχές στην δραστηριότητα από άποψη παιδαγωγικής αξιοποίησης. Για αυτό ακριβώς το λόγο, σε αυτές τις περιπτώσεις οι φοιτητές κατά το σχολιασμό επιστρέφουν σε κάποιες ιδέες που θυμούνται από τη θεωρία ή στις δικές τους θεωρήσεις.

Σχεδόν στο τέλος της ημέρας τα παιδιά έπαιξαν ένα μουσικό παιχνίδι με τη Νηπιαγωγό. Συγκεντρώθηκαν σε ένα κύκλο και η Νηπιαγωγός έδωσε στο κάθε παιδί ένα μουσικό όργανο. Το κάθε παιδί έπρεπε να παίζει για λίγα δευτερόλεπτα με το όργανο του διαφορετικά από το άλλο παιδί και με διαφορετική χροιά. Ο ένας για παράδειγμα έπρεπε να παίζει νευρικά, ο άλλος χαρούμενα, θλιμμένα, κλπ. Τα υπόλοιπα παιδιά έπρεπε να ακούσουν προσεκτικά και στη συνέχεια να πουν τη γνώμη τους για το πως έπαιξε το κάθε παιδί.

Η αδυναμία της φοιτήτριας να εστιάσει σε κάποια σημαντική φάση της δραστηριότητας φαίνεται και από το σχολιασμό της όπου με λίγα λόγια εστιάζει απλώς στη σημασία της μουσικής στο νηπιαγωγείο.

(στ) Αποπλαισίωση των περιστατικών που καταγράφονται: Η κατηγορία αυτή αφορά συμβάντα τα οποία αποτυγχάνουν να περιγράψουν επαρκώς το πλαίσιο, τα καίρια σημεία και τη θεματική του προβλήματος.

Εγώ καθόμουν δίπλα στον Μ από το άλλο τμήμα . Του είπε να πάει να καθαρίσει τη μύτη του και δεν αντέδρασε . Στη συνέχεια το είπε και η νηπιαγωγός από το άλλο τμήμα. Ο Τζ και η Αντζ άρχισαν να του μιλάνε στα κινέζικα . Τους ρώτησα τι λένε και μου είπαν ότι του λένε να πάει να καθαρίσει τη μύτη του . Όταν πήγα και του έφερα χαρτί το πήρε και σκουπίστηκε.

Η φοιτήτρια σε αυτή την περίπτωση, καθώς δεν έχει περιγράψει το πλαίσιο αυτής της αλληλεπίδρασης και των χαρακτηριστικών των παιδιών που συμμετέχουν αδυνατεί να συνδέσει τη θεωρία στην οποία αναφέρεται για τα δίγλωσσα παιδιά με το περιεχόμενο του περιστατικού.

4. Συζήτηση-Συμπεράσματα

Όπως αναφέρεται παραπάνω τα κριτικά συμβάντα δημιουργούνται μέσα από τον αναστοχασμό και την ανάλυση του παρατηρητή. Με άλλα λόγια, ένα συμβάν γίνεται «κριτικό συμβάν» ως αποτέλεσμα της κριτικής μας σκέψης σχετικά με αυτά που παρατηρήσαμε (Ayres, 2013). Κατά τη διαδικασία αυτή ο παρατηρητής πρέπει να είναι έτοιμος να αμφισβητήσει προϋπάρχουσες ή δεδομένες αντιλήψεις και συναισθήματα και να επιδιώκει όχι μόνο να επιβεβαιώσει πιθανές υποθέσεις του αλλά και να ανακαλύψει 'κάτι' καινούργιο για μια κατάσταση (Ayres, 2013).

Η πιλοτική αυτή ανάλυση των προσπαθειών των φοιτητών να αναγνωρίσουν Κ.Σ. κατά τη διάρκεια της πρακτικής τους άσκησης και να αναστοχαστούν πάνω σε αυτά οδήγησε σε μια σειρά ευρημάτων σχετικά με τις προκλήσεις και τις δυσκολίες που συναντούν σε αυτή τη διαδικασία.

Φαίνεται λοιπόν ότι οι συμμετέχοντες φοιτητές παρουσιάζουν συστηματική αδυναμία να διατυπώσουν ουσιαστικές ερωτήσεις και ουσιώδη προβληματισμό γύρω από ένα περιστατικό το οποίο ονοματίζουν ως κρίσιμο. Επίσης φαίνεται να μην μπορούν να αποφύγουν την επιφανειακή περιγραφή ενός περιστατικού, χωρίς να κατορθώνουν να εμβαθύνουν σε σημαντικές πτυχές της δράσης. Μία πρώτη προφανής εξήγηση για αυτές τις δύο κατηγορίες προκλήσεων στον εντοπισμό και αναστοχασμό κρίσιμων περιστατικών αφορά την αναμενόμενη απειρία του φοιτητή. Μία άλλη εξήγηση μπορεί να σχετίζεται με την ανάγκη του φοιτητή να εξασφαλίσει καλό βαθμό, η οποία με τη σειρά της να τον ωθεί στην επιλογή «βολικών», «οικείων» ή «εύκολων» θεμάτων τα οποία θεωρεί ότι είναι σε θέση να αναλύσει πιο εύκολα (π.χ. αντιμετώπιση επιθετικού παιδιού) (Romano & Gibson, 2006. Yayli, 2009).

Η άστοχη θεωρητικοποίηση και η άκριτη επιβεβαίωση προσωπικών παραδοχών αποτέλεσαν ακόμη δύο ευρήματα για τις προκλήσεις-δυσκολίες των φοιτητών να αναγνωρίσουν κρίσιμα συμβάντα και να αναστοχαστούν σε αυτά. Η επιλογή περιστατικών που οδηγούν σε άστοχη θεωρητικοποίηση είναι πολύ πιθανό να οφείλεται με την αγωνία του φοιτητή όχι να εστιάσει σε ενδιαφέρουσες πτυχές της καθημερινής πρακτικής στο νηπιαγωγείο, αλλά σε γεγονότα που νομίζει ότι έχει τις θεωρητικές γνώσεις για να τα σχολιάσει. Η επιλογή περιστατικών, από την άλλη πλευρά, που οδηγούν στην άκριτη επιβεβαίωση προσωπικών θεωριών δείχνει ίσως αυτό που επισημαίνει και ο Romano (2006), ο οποίος αναφέρει ότι μέσα σε κάθε κρίσιμο περιστατικό αντανακλώνται οι πεποιθήσεις και σκέψεις που οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί «φέρνουν» μαζί τους στην επαφή με δύσκολα γεγονότα ή καταστάσεις στην τάξη. Αποτελεί συνεπώς σημαντική πρόκληση για τους εκπαιδευτές των εκπαιδευτικών η επιδίωξη, μέσω του προγράμματος πρακτικής άσκησης, να βοηθήσουν του φοιτητές να αποδομήσουν και να αποδυναμώσουν τις παγιωμένες θέσεις και προσωπικές θεωρίες τους, ώστε να μπορέσουν στη συνέχεια να επεξεργαστούν και να αξιολογήσουν αποτελεσματικά τη σύγχρονη επιστημονική γνώση και παιδαγωγικές θεωρίες.

Τέλος, δύο ακόμη κατηγορίες προκλήσεων στον εντοπισμό και αναστοχασμό κρίσιμων περιστατικών οι οποίες αναδείχθηκαν σε αυτή την έρευνα, αφορούσαν την αδυναμία κριτικής θεώρησης του ρόλου του εκπαιδευτικού και την αποπλαισίωση των καταγραφόμενων συμβάντων. Φαίνεται δηλαδή να υπάρχει μια αδυναμία των φοιτητών να «τοποθετήσουν» την εκπαιδευτική διαδικασία σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο (Shapira-Lishchinsky, 2011) ή να δουν/κατανοήσουν την ευρύτερη εικόνα της εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά και το ρόλο του εκπαιδευτικού. Το εύρημα αυτό, παρά την εκτεταμένη χρονική διάρκεια της πρακτικής άσκησης του Τ.Ε.Π.Α.Ε και τη στόχευσή του στην παιδαγωγική πράξη και την αναστοχαστική διαδικασία,

καταδεικνύει την «αντίσταση» των προσωπικών θεωριών των φοιτητών, αλλά και την ανάγκη ακόμη μεγαλύτερης εποπτείας και ανατροφοδότησής τους.

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια πρώτη απόπειρα διερεύνησης του τρόπου σκέψης των εκπαιδευόμενων φοιτητών και των προκλήσεων που συναντούν στη διαδικασία αναγνώρισης κρίσιμων συμβάντων κατά τη διάρκεια της πρακτικής τους άσκησης. Ο ερευνητικός σχεδιασμός χαρακτηρίζεται από αρκετές αδυναμίες και περιορισμούς, όπως είναι για παράδειγμα το σχετικά περιορισμένο μέγεθος των συμμετεχόντων, η απουσία εξέτασης και καταγραφής και των απόψεων των φοιτητών, ο περιγραφικός χαρακτήρας της ανάλυσης των δεδομένων και η έλλειψη εξέτασης επιπρόσθετων μεταβλητών οι οποίες μπορεί να επηρεάζουν ή να σχετίζονται με τα ευρήματα (π.χ. το άγχος του φοιτητή και η επικέντρωσή του στην εξασφάλιση προβιβάσιμου βαθμού).

Για την ασφαλή εξαγωγή συμπερασμάτων, θα απαιτηθεί σίγουρα επανάληψη της έρευνας σε μεγαλύτερο δείγμα, με διευρυμένο και πιο συστηματικό ερευνητικό σχεδιασμό. Παρόλα αυτά, τα ευρήματα αυτής της μελέτης προσφέρουν μια ευκαιρία για την έναρξη του διαλόγου σχετικά με την ανάγκη περαιτέρω ενίσχυσης της αναστοχαστικής διαδικασίας κατά την πρακτική άσκηση και την εκπαίδευση των υποψήφιων φοιτητών. Επιπρόσθετα, οι μελλοντικές έρευνες αξίζει να επικεντρωθούν στην αναλυτική χαρτογράφηση του τι είδους περιστατικά εκλαμβάνουν οι φοιτητές ως κρίσιμα. Η καλύτερη κατανόηση αυτής της διαδικασίας θα επιτρέψει και την υιοθέτηση περισσότερο εστιασμένων πρακτικών ενίσχυσης του αναστοχασμού των φοιτητών με βάση τις συγκεκριμένες αδυναμίες τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Angelides, P. (2001). The development of an efficient technique for collecting and analyzing qualitative data: the analysis of critical incidents. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 14(3), 429-442.

Ayres, D. J. (2013). *Critical Incidents*. Διαθέσιμο στο:
<http://danieljayres.blogspot.co.uk/2013/12/critical-incidents.html>

Bruster, B. G., & Peterson, B. R. (2013) Using critical incidents in teaching to promote reflective practice. *Reflective Practice*, 14(2), 170-182, DOI:10.1080/14623943.2012.732945

Brownlee, J., Purdie, N., & Boulton-Lewis, G. (2001). Changing epistemological beliefs in pre-service teacher education students. *Teaching in Higher Education*, 6, 247–268.

Eisner, E. W. (2002). From Episteme to phronesis to artistry in the study and improvement of teaching, *Teaching & Teacher Education*, 18, 375–385.

Garvis, S., Fluckiger, B., & Twigg, D. (2012). Exploring the beliefs of commencing early childhood education graduate students: Providing insights to improve teacher education programs. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(1), 93-105.

Griffin, M. L. (2003). Using Critical Incidents to Promote and Assess Reflective Thinking in Preservice Teachers. *Reflective Practice*, 4(2), 207-220. DOI: 10.1080/14623940308274

LaBoskey, V. K. (1993). A conceptual framework for reflection in preservice teacher education. In: J. Calderhead, & P. Gates (Eds). *Conceptualizing Reflection in Teacher Development*, 122-134. London: The Falmer Press.

Lauva's, P., Handal, G. & Lycke, K. H. (2001). Coaching with or without explicit reflection? *Paper presented to the symposium Coaching in teacher development: Opportunities for collaboration between theory and practice*. Biennial European Association for Research in Learning and Instruction conference, Fribourg, Switzerland.

Le Mare, L., & Sohbat, E. (2002). Canadian pupils' perceptions of teacher characteristics. that support or inhibit help seeking. *Elementary School Journal*, 102(3), 239-253.

McGarr, O., & McCormack, O. (2016) Counterfactual mutation of critical classroom incidents: implications for reflective practice in initial teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 39(1), 36-52.

Μπότσογλου, Κ., Μπεαζίδου, Ε., & Τσολακίδης, Ι. (2014). Η επαγγελματική ανάπτυξη και ικανοποίηση των αποσπασμένων εκπαιδευτικών από την ενασχόλησή τους με την πρακτική άσκηση των φοιτητών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 1(2), 51-64. doi: <http://dx.doi.org/10.12681/hjre.8937>

Οδηγός Σπουδών ΤΕΠΙΑΕ (2019). Οδηγός σπουδών αναθεωρημένου προγράμματος σπουδών ακαδημαϊκού έτους 2017-2018. Ανακτήθηκε από:
https://www.nured.auth.gr/dp7nured/sites/default/files/files/odigosSpoudonAfter2018_2019_02.pdf στις 7 Φεβρουαρίου 2019

Romano, M. (2006). “Bumpy moments” in teaching: Reflections from practicing teachers. *Teaching and Teacher Education*, 22, 973-985.

Romano, M., & Gibson, P. (2006). Beginning Teacher Successes and Struggles: An Elementary Teacher's Reflections on the First Year of Teaching. *The Professional Educator*, 2(1), 30-46.

Shapira- Lishchinsky, O. (2011). Teachers' critical incidents: Ethical dilemmas in teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, 27, 648-656.

Silverman, D. (2001). *Interpreting Qualitative Data: methods of analyzing talk, text and interaction*. 2nd edition, London: Sage Publications.

Smith, K., & Lev-Ari, L. (2005). The place of the practicum in pre-service teacher education: the voice of the students. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(3), 289-302. DOI: 10.1080/13598660500286333

Tripp, D. (1993). *Critical incidents in teaching. Developing professional development*. London: Routledge.

Yayli, D. (2009). Reflective practices of preservice teachers in a listening skill course in an ELT department. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 1820-1824.

Όψεις της πρακτικής άσκησης στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Γεώργιος Γρόλλιος, Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε., Α.Π.Θ., grol@eled.auth.gr

Αναστάσιος Λιάμπας, Αναπληρωτής Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε., Α.Π.Θ., aliabas@eled.auth.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Θεμελιώδεις σκοποί της πρακτικής άσκησης στο Π.Τ.Δ.Ε. του Α.Π.Θ. είναι αφενός να κατακτήσουν οι φοιτήτριες ένα ολοκληρωμένο σώμα θεωρητικής γνώσης στα πεδία των παιδαγωγικών θεωριών και της αξιολόγησης του μαθητή. Αφετέρου, να μελετήσουν, στη βάση αυτής της θεωρητικής γνώσης, τη δική τους διδακτική πρακτική στην κατεύθυνση της αμφισβήτησης του εμπειρισμού και των παραδοσιακών και τεχνοκρατικών αντιλήψεων για τη διδασκαλία. Η εργασία μας εκθέτει την πραγμάτωση αυτών των σκοπών στο επίπεδο του σχεδιασμού της πρακτικής άσκησης και εξετάζει τους τρόπους υλοποίησής τους στην πράξη, στη βάση δεδομένων που αντλούνται από συνεντεύξεις σε τυχαίο δείγμα φοιτητριών οι οποίες τοποθετούνται για την πραγμάτωση της πρακτικής άσκησης, κατά το ακαδημαϊκό έτος 2017-2018.

ΛΕΞΕΙΣ -ΚΛΕΙΔΙΑ: πρακτική άσκηση, παιδαγωγικές θεωρίες, αξιολόγηση

1. Εισαγωγή

Στα μαθήματα α) *Προετοιμασία, διεξαγωγή και αξιολόγηση διδασκαλίας: Παιδαγωγικές θεωρίες και πρακτικές ασκήσεις (Υ-29)* και β) *Προετοιμασία, διεξαγωγή και αξιολόγηση διδασκαλίας: Αξιολόγηση μαθητή και πρακτικές ασκήσεις (Υ-28)* του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (ΠΤΔΕ του ΑΠΘ) οργανώνονται, παρουσιάζονται και αναλύονται οι θεωρητικές και διδακτικές προτάσεις των παιδαγωγικών θεωριών και των θεωριών για την αξιολόγηση με την ιστορική, κοινωνική, φιλοσοφική, ψυχολογική τους θεμελίωση. Ακολουθώς, διαδοχικά, με τις συνδεδεμένες πρακτικές ασκήσεις, ορισμένες εκδοχές αυτών των θεωριών εφαρμόζονται στη διδασκαλία, όπου και ελέγχονται άμεσα ως προς τις συνέπειές τους στην κατεύθυνση της αμφισβήτησης του εμπειρισμού και των παραδοσιακών και τεχνοκρατικών αντιλήψεων για τη διδασκαλία. Η εισήγησή μας εκθέτει αναλυτικά τους τρόπους πραγμάτωσης αυτών των σκοπών στο επίπεδο

του σχεδιασμού της πρακτικής άσκησης και εξετάζει τους τρόπους υλοποίησής τους στην πράξη, στη βάση δεδομένων που αντλούνται από συνεντεύξεις σε τυχαίο δείγμα φοιτητριών².

Στο πρώτο μάθημα αναλύονται και συζητούνται οι θέσεις (ως προς τους σκοπούς, το περιεχόμενο, τις μεθόδους, τις μορφές και τα μέσα διδασκαλίας) πέντε ρευμάτων παιδαγωγικής σκέψης. Συγκεκριμένα: 1) Οι προϋποθέσεις της εμφάνισης και της κυριαρχίας της Ερβαρτιανής Παιδαγωγικής στη Γερμανία και τα βασικά δομικά στοιχεία της (πέντε πρακτικές ιδέες ως παιδαγωγικοί σκοποί, παραστατική ψυχολογία, κατηγοριοποίηση μαθημάτων και σύνδεση των περιεχομένων της διδασκαλίας, κυβερνητική, ιδίως αγωγή και διδασκαλία, στάδια της διδασκαλίας), καθώς και θεωρητικές και πρακτικές κριτικές της Ερβαρτιανής Παιδαγωγικής, 2) Οι προϋποθέσεις της εμφάνισης του κινήματος της Προοδευτικής Εκπαίδευσης στις Η.Π.Α., ο Dewey ως σημείο αναφοράς αυτού του κινήματος, ο παιδοκεντρισμός του Hall, η κοινωνική ανασυγκρότηση κατά τους Counts, Rugg και Brameld, άλλοι σχολικοί πειραματισμοί (το σχολείο του Parker, το σύστημα Platoon, τα σχέδια Dalton και Winnetka, η μέθοδος project) και κριτικές της Προοδευτικής Εκπαίδευσης, 3) Το κίνημα της Ομαδοσυνεργατικής Διδασκαλίας, η θεωρητική του θεμελίωση, οι απαρχές και η κοινωνική/παιδαγωγική του αναγκαιότητα, η συγκρότηση των ομάδων μαθητών, οι μορφές ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας/μάθησης, η μάθηση και η αλληλεπίδραση των μαθητών στις ομάδες, οι επιδράσεις της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας/μάθησης στο άτομο και την κοινωνία, καθώς και οι κριτικές της, 4) Οι προϋποθέσεις της εμφάνισης και της κυριαρχίας της τεχνοκρατικής λογικής για την εκπαίδευση στις Η.Π.Α., οι τεχνοκρατικές εκδοχές για τον σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος (οι θέσεις του Bobbit, το κλασικό σχήμα του Tyler, η ταξινόμια των διδακτικών στόχων του Bloom), η διεθνής διάδοση και οι σύγχρονες κριτικές της τεχνοκρατικής λογικής και 5) Οι προϋποθέσεις εμφάνισης της Απελευθερωτικής Παιδαγωγικής του Freire, τα βασικά δομικά της χαρακτηριστικά (πολιτικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης και γραμματισμός, διερεύνηση του θεματικού σύμπαντος ως προϋπόθεση συγκρότησης του αναλυτικού προγράμματος, κριτική της αποταμιευτικής εκπαίδευσης και όροι του παιδαγωγικού διαλόγου), η διεθνής επιρροή και οι κριτικές της³.

Στο δεύτερο μάθημα δίνεται έμφαση στη μελέτη και εφαρμογή της αξιολόγησης του μαθητή στην τάξη. Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται και αναλύονται: η ιστορική διαδρομή, οι ιδεολογικές, κοινωνικοπολιτικές και εκπαιδευτικές αφετηρίες και διαστάσεις της με βάση τις θεωρήσεις των

² Στο κείμενο χρησιμοποιούμε τους όρους φοιτήτριες και μαθητές, παρά το ότι αναφερόμαστε και σε φοιτητές και σε μαθήτριες, ώστε να μη χρησιμοποιούμε και τα δύο γένη, για λόγους οικονομίας του λόγου.

³ Για αυτά τα 5 ρεύματα παιδαγωγικής σκέψης, ενδεικτικά και αντίστοιχα βλπ α) Reble (1990) και Πυργιωτάκης (2007), β) Κλεάνθους – Παπαδημητρίου (1980) και Γρόλλιος (2011), γ) Νούτσος (1983) και Μαυρογιώργος (1992), δ) Baudrit (2007) και Ματσαγγούρας (2008) και ε) Φρέιρε (1977) και Γρόλλιος (2005).

Weber, Parsons, Bowles & Gintis, Foucault και Bourdieu, η ιστορία της αξιολόγησης του μαθητή στο Δημοτικό Σχολείο (αξιολόγηση της μάθησης), οι σκοποί και η παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης, τα ποιοτικά κριτήρια της αξιολόγησης, τα είδη αξιολόγησης (διαγνωστική, διαμορφωτική, τελική ή αθροιστική αξιολόγηση), οι μορφές αξιολόγησης και οι νόρμες αναφοράς (ατομική, κοινωνική, πραγματοκεντρική), η ανατροφοδότηση και η διαμορφωτική αξιολόγηση (Black, Harrison, Lee, Marshall, & Wiliam, 2003), η αξιολόγηση για τη μάθηση (Broadfoot), η αυτο-αξιολόγηση, η ετεροαξιολόγηση, ο φάκελος εργασιών (portfolio), η διαμορφωτική αξιολόγηση στο πρόγραμμα mastery learning (Bloom), η αξιολόγηση που βασίζεται στην ταξινόμια των αντικειμενικών διδακτικών στόχων (Bloom), καθώς και η αξιολόγηση που βασίζεται στους εκφραστικούς στόχους (Eisner), η υποστήριξη του μαθητή στη/για τη μάθηση με βάση συμπεράσματα/προτάσεις που απορρέουν από το έργο των Piaget, Vygotsky, Bruner και Mercer, ο ρόλος της ερώτησης στην αξιολόγηση, οι τεχνικές αξιολόγησης της επίδοσης (ερωτήσεις αντικειμενικού τύπου, ανοιχτές-κλειστές, τύπου δοκιμίου), η αξιολόγηση και τα κίνητρα για μάθηση, η αξιολόγηση και οι κλίμακες βαθμολογίας, η περιγραφική αξιολόγηση και η έκθεση περιγραφικής αξιολόγησης, η επίδραση του συστήματος αξιολόγησης της επίδοσης στην επιλογή και οργάνωση της γνώσης που παρέχει το σχολείο, στις μεθόδους και μορφές διδασκαλίας και τη μάθηση, στην παιδαγωγική σχέση και στις σχέσεις μαθητών και γονέων⁴.

Όσον αφορά το περιεχόμενο και την οργάνωση των πρακτικών ασκήσεων τα βασικά στοιχεία της είναι τα ακόλουθα:

1) Κάθε φοιτήτρια παρακολουθεί, ενταγμένη σε πενταμελή ομάδα, τη διδασκαλία όλων των μαθημάτων σε δύο διαφορετικές τάξεις δύο Δημοτικών Σχολείων χρησιμοποιώντας φύλλο παρατήρησης που αναφέρεται στους στόχους, το περιεχόμενο, τις μεθόδους, τις μορφές, τα μέσα διδασκαλίας και τις διαδικασίες αξιολόγησης. Η παρακολούθηση εκτείνεται σε χρονικό διάστημα δύο εβδομάδων και έχει ελάχιστο όριο 6 ημερών.

Οι φοιτήτριες καλούνται να συγκροτήσουν πενταμελείς ομάδες, ώστε να τοποθετηθούν στη σχολική τάξη όπου θα πραγματοποιήσουν την πρακτική τους άσκηση και, σταδιακά, να διαμορφώσουν μια κοινή κουλτούρα διδασκαλίας. Στο πλαίσιο της ομάδας, από τη μια μεριά συγκρίνουν, αναλύουν και επιλέγουν μεταξύ περιεχομένων, μορφών, μεθόδων και μέσων διδασκαλίας και διαδικασιών αξιολόγησης, και, από την άλλη, εξετάζουν προσανατολισμούς, ιδέες, συμπεριφορές που έχουν οι ίδιες για τη διδασκαλία.

⁴ Γι' αυτές τις ενότητες ενδεικτικά βλπ Broadfoot (1996), Black et al. (2003), Λιάμπας (2016), Νούτσος (1983), Liambas (2019).

Μ' αυτόν τον τρόπο, μέσα από την αυτοκατανόηση και αυτοαποδοχή έχουν τη δυνατότητα να υπερβούν την παραδοσιακή και συντηρητική ατομικιστική οπτική, όπως και να αναθεωρήσουν προσωπικές διαισθητικές και εμπειρικές αντιλήψεις για τη διδασκαλία και τη μάθηση που ποικιλόμορφα διαιωνίζονται στην εκπαίδευση, αλλά και, ταυτόχρονα, αναγνωρίζοντας τις αιτίες ύπαρξης διδακτικών προβλημάτων να γίνουν λιγότερο ευάλωτες σε κριτικές οι οποίες πλήττουν το αυτοσυναίσθημά τους (Lortie, 1975).

2) Κάθε φοιτήτρια διδάσκει και στις δύο τάξεις των Δημοτικών σχολείων που παρακολούθησε, αφού έχει συμμετάσχει σε φροντιστηριακή διδασκαλία στην οποία προετοιμάζεται πριν από κάθε εβδομάδα διδασκαλίας στη σχολική τάξη με τη βοήθεια και υποστήριξη αποσπασμένων εκπαιδευτικών. Επίσης, στο πλαίσιο των μαθημάτων συμμετέχει σε φροντιστηριακή διδασκαλία κατά την οποία γίνεται απολογισμός και κριτική των διδασκαλιών που έχει πραγματοποιήσει (με τον όρο φροντιστηριακή διδασκαλία εννοούμε τη διδασκαλία είτε στις πενταμελείς ομάδες είτε στην ολομέλεια των φοιτητριών κατά την οποία συνδέεται άμεσα και συστηματικά το θεωρητικό περιεχόμενο των μαθημάτων με τα προβλήματα της εφαρμογής του). Οι διδασκαλίες των φοιτητριών εκτείνονται σε χρονικό διάστημα τεσσάρων εβδομάδων και έχουν ελάχιστο όριο 16 ημερών (4 εβδομάδες επί 4 ημέρες=16 ημέρες). Αφορούν όλα τα μαθήματα του Δημοτικού Σχολείου, εκτός εκείνων που διδάσκονται από εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων (Ξένες Γλώσσες, Φυσική Αγωγή, Μουσική).

3) Στις τέσσερις εβδομάδες των διδασκαλιών οι φοιτήτριες διδάσκουν με βάση τρεις διαφορετικές προσεγγίσεις που διδάχθηκαν στο θεωρητικό μάθημα και με ευθύνη των διδασκόντων του. Παρατηρούν, βιώνουν, ανακαλύπτουν, εξετάζουν συγκεκριμένα στοιχεία της διδασκαλίας και της εμπειρίας τους κατευθυνόμενες κατά βάση από τη θεωρητική γνώση των μαθημάτων, την οποία επαν-ανακαλύπτουν και συνειδητοποιούν τη σημασία της στο επίπεδο της πρακτικής. Διαπιστώνουν ότι ο τρόπος που ένα γνωστικό αντικείμενο διδάσκεται είναι εξίσου σημαντικός με το τι διδάσκεται, ότι το περιεχόμενό του διαπλέκεται με τη μέθοδο, τη μορφή διδασκαλίας και τις αντίστοιχες διδακτικές πρακτικές, καθώς και με το είδος, τη μορφή, τις τεχνικές και τα μέσα έκφρασης του αποτελέσματος κατά την αξιολόγηση του μαθητή.

Από την άλλη, η κυκλικότητα μεταξύ θεωρίας και πρακτικής βοηθά στην αλληλοσυσχέτισή τους, στην κατανόησή τους ως ολότητας, όχι αποκομμένα και αποσπασματικά, αλλά μέσα από τις σύνθετες αλληλεξαρτήσεις τους. Έτσι, η κατανόηση της διδασκαλίας δεν είναι μια αποσπασματική, αφηρημένη και εμπειρική δραστηριότητα, αλλά μια ιστορική, κοινωνική, πολιτική διαδικασία που διαλεκτικά συμπεριλαμβάνει τη θεωρία και την πρακτική. Επιπλέον, η κοινωνική, ιστορική και διεπιστημονική εξέταση των θεωριών και των διδακτικών προτάσεών

τους μαζί με το πέρασμα στη συνακόλουθη διδακτική πρακτική, βοηθούν στο ξεπέρασμα της συντηρητικής και φορμαλιστικής αντίληψης περί της μοναδικής ορθής μεθόδου που καλλιεργεί η κρατική διδακτική μέσα από τα βιβλία του δασκάλου.

4) Η διάρκεια των παρατηρήσεων και των διδασκαλιών προσαρμόζεται αναλόγως του αριθμού των αποσπασμένων εκπαιδευτικών οι οποίοι διατίθενται στο ΠΤΔΕ του ΑΠΘ από το Υπουργείο Παιδείας για την υποστήριξη των πρακτικών ασκήσεων. Η αξιολόγηση των φοιτητριών είναι διαμορφωτική στο πλαίσιο της φροντιστηριακής διδασκαλίας των μαθημάτων και τελική (ή συμπερασματική) η οποία πραγματοποιείται κατά την εξέταση του μαθήματος με ανοιχτά βιβλία σε εκτεταμένη ύλη που συγκροτείται από τα συγγράμματα, αποσπάσματα βιβλίων και άρθρα πάνω σε θέματα που είναι επίλυση προβλήματος και ανοικτές ερωτήσεις.

Η διερεύνηση των τρόπων πραγμάτωσης των πρακτικών ασκήσεων, συγκεκριμένα α) της οργάνωσης των θεωρητικών μαθημάτων και της πρακτικής άσκησης, β) της σύνδεσης θεωρίας και πρακτικής, γ) της βοήθειας και υποστήριξης από τις αποσπασμένες εκπαιδευτικούς, δ) της οικοδόμησης γνώσεων και της ανάπτυξης ικανοτήτων και ε) της ικανοποίησης των προσδοκιών των φοιτητριών, έγινε στη βάση δεδομένων τα οποία αντλήθηκαν με ημιδομημένες συνεντεύξεις φοιτητριών. Τις πραγματοποίησαν συνεντεύκτριες, ακολουθώντας σχέδιο συνέντευξης (Robson, 2007) με θέματα που ετοίμασαν οι ερευνητές. Η έρευνα είναι περιγραφική, ποιοτικού τύπου και η δειγματοληψία της είναι μη πιθανοτήτων με ποσοστιαίο δείγμα φοιτητριών (Cohen et al., 2008: 171). Ο αριθμός των μονάδων του υπολογίστηκε με αναλογία (10%). Συγκεκριμένα, συμμετείχαν 21 (19 φοιτήτριες, 2 φοιτητές) που επιλέχθηκαν με τυχαία επιλογή για το ποσοστιαίο δείγμα (Mason, 2011: 184) το οποίο σχηματίστηκε με βάση 1) τον αριθμό των φοιτητριών (210/375) των Ζ' & Η' εξαμήνων σπουδών του ΠΤΔΕ του ΑΠΘ, που παρακολουθούσαν ανελλιπώς τα θεωρητικά μαθήματα Y-28 & Y-29 κατά το ακαδημαϊκό έτος 2017-2018 (η παρακολούθηση είναι προαιρετική), 2) την αναλογία των φοιτητών έναντι των φοιτητριών (10%) στο συνολικό αριθμό όσων παρακολουθούσαν και τα δύο θεωρητικά μαθήματα, 3) την υποχρεωτική παρουσία φοιτητριών στην πρακτική άσκηση στο σχολείο και 4) την κατανομή στο πλήθος των σχολείων (10) που έλαβαν μέρος στην πρακτική άσκηση.

2. Αποτελέσματα της έρευνας

2.1 Ως προς την οργάνωση των θεωρητικών μαθημάτων και της πρακτικής άσκησης (πρώτος θεματικός άξονας)

Η οργάνωση των μαθημάτων Y-28 και Y-29 κρίνεται από τη μεγάλη πλειονότητα των φοιτητριών (18/21) ως πολύ καλή ή καλή (Φ3, Φ4, Φ5, Φ6, Φ7, Φ8, Φ9, Φ10, Φ11, Φ12, Φ13,

Φ14, Φ15, Φ16, Φ17, Φ18, Φ20, Φ21). Τα θεωρητικά μαθήματα είχαν ομαλή ροή και εξελικτική διαβάθμιση, βοήθησαν τις φοιτήτριες στην κατανόηση της γνώσης την οποία κλήθηκαν να εφαρμόσουν στη διδασκαλία. Ενταγμένες σε πενταμελείς ομάδες δίδαξαν σε σχολικές τάξεις, και 'είδαν' πώς αυτή η γνώση λειτουργούσε στο επίπεδο της πρακτικής (Φ1, Φ2, Φ7, Φ9, Φ16, Φ18).

Από την πλειονότητα των φοιτητριών θεωρείται μεγάλης σημασίας η συνεισφορά των αποσπασμένων εκπαιδευτικών στην προετοιμασία και εποπτεία της πρακτικής άσκησης. Οι αποσπασμένες εκπαιδευτικοί με τη θεμιτή αυθεντία που θεμελιώνεται στη γνώση και την πείρα τους παρείχαν υποστήριξη στις φοιτήτριες για να κατανοήσουν τι θα διδάξουν και πώς, βοήθεια με συγκροτημένες προτάσεις για την οργάνωση των διδασκαλιών, υποδείξεις για τα προβληματικά σημεία της προετοιμασίας και της διδασκαλίας τους, ενθάρρυνση ώστε να υπερβούν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τόσο κατά την προετοιμασία τους όσο και κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών, για να αισθανθούν σιγουριά και αυτοπεποίθηση (Φ3, Φ4, Φ5, Φ6, Φ8, Φ9, Φ11, Φ14, Φ15, Φ17, Φ20, Φ21).

Από ορισμένες φοιτήτριες (8/21) προτείνονται: α) ο καλύτερος συντονισμός μεταξύ θεωρίας και πρακτικής, ώστε να μην προηγείται σε ορισμένες περιπτώσεις η πρακτική από τη θεωρία (Φ2, Φ5), καθώς και η παύση της 'πρώρης' προετοιμασίας για διδασκαλία πριν να πραγματοποιηθεί παρατήρηση της σχολικής τάξης όπου πρόκειται να διδάξουν (Φ13)⁵, β) η επιλογή σχολικής τάξης στην οποία ο εκπαιδευτικός θα είναι συνεργάσιμος (Φ10), γ) η μείωση της διάρκειας της τεχνοκρατικής διδασκαλίας επειδή τη γνωρίζουν, αφού ως μαθήτριες την έχουν 'ζήσει' στο δημοτικό (Φ2), δ) η μείωση της διάρκειας της παρατήρησης, γιατί προκαλεί πλήξη μετά την τρίτη μέρα (Φ12, Φ17) και ε) η πραγματοποίηση συνεχόμενων διδασκαλιών από κάθε φοιτήτρια για μία ή δύο μέρες, χωρίς να γίνεται εναλλαγή με άλλη φοιτήτρια από διδακτική ώρα σε διδακτική ώρα, ώστε να μη διασπάται η προσοχή των μαθητών και η επικοινωνία μαζί τους (Φ21).

2.2 Όσον αφορά τη σχέση θεωρίας και πρακτικής (δεύτερος θεματικός άξονας)

Η μεγάλη πλειονότητα των φοιτητριών (17/21) θεωρεί μεγάλης σημασίας τη σύνδεση των θεωρητικών μαθημάτων με την πρακτική άσκηση (Φ1, Φ2, Φ3, Φ4, Φ5, Φ6, Φ7, Φ8, Φ9, Φ10, Φ14, Φ15, Φ16, Φ18, Φ19, Φ20, Φ21).

Οι φοιτήτριες (17/21) αναφέρουν ότι οι λόγοι για τους οποίους χρειάζεται να υπάρχει αυτός ο ισχυρός δεσμός μεταξύ θεωρίας και πρακτικής είναι οι εξής: α) η ανάγκη να κατέχουν τη γνώση των παιδαγωγικών θεωριών και των διδακτικών τους πρακτικών για να μη μένουν καθηλωμένες στον διδακτικό εμπειρισμό, ώστε να βοηθούν αποτελεσματικά τους μαθητές, αλλά και για να

⁵ Τα προβλήματα αυτά οφείλονταν σε πρόσκαιρες αλλαγές του σχεδιασμού λόγω των ανελαστικών προθεσμιών του προγράμματος ΕΣΠΑ στο οποίο είναι ενταγμένη η πρακτική άσκηση.

διαμορφώσουν και να συγκροτήσουν τη δική τους άποψη (Φ1) β) η διδακτική πρακτική χωρίς θεωρία δεν έχει επιστημονικό υπόβαθρο (Φ1, Φ2, Φ15) γ) ό,τι γίνεται στη σχολική τάξη πρέπει να βασίζεται στη θεωρία (Φ3), δ) η γνώση των παιδαγωγικών θεωριών και η εφαρμογή τους βοηθούν να γίνουν κατανοητά τα μειονεκτήματα και τα πλεονεκτήματά τους (Φ4), ε) ο κριτικός αναστοχασμός του θεωρητικού μαθήματος σε συνδυασμό με την εμπειρία της πρακτικής στις ομάδες τους, ώστε η γνώση να καθίσταται βίωμα (Φ5), στ) η πρακτική που συνοδεύει τη θεωρητική γνώση βοηθά να συνειδητοποιήσουν τι έχουν μάθει και τι μπορεί να εφαρμοστεί (Φ6), ζ) η γνώση της θεωρίας είναι σημαντική για τη συνειδητή και τεκμηριωμένη πρακτική, για να πείθουν όσους αμφισβητούν το έργο τους και να ενισχύουν την αυτοπεποίθησή τους (Φ7), η) η θεωρία είναι το υπόβαθρο της πρακτικής και γίνεται κατανοητή μέσα από τη διδασκαλία (Φ8), θ) για να μάθουν μέσα από την πρακτική τη θεωρία, εφαρμόζοντας και αποτιμώντας τη, να τη συγκρατήσουν (αφού οι μέχρι τώρα σπουδές τους είχαν να κάνουν σχεδόν αποκλειστικά με τη μάθηση θεωρίας την οποία μετά ξεχνούσαν), ώστε η εμπειρία τους να μετασχηματιστεί σε πράξη, καθώς η διδασκαλία με τις δυσκολίες της ενεργοποιεί τη διεργασία της σκέψης, το συλλογισμό και αναπτύσσει την ικανότητα πρόβλεψης (Φ9), ι) για να αποκτά σημασία η θεωρία, αλλά και για να προσανατολίζεται η πρακτική τους (το ίδιο προτείνεται να ισχύσει και στα άλλα μαθήματα του ΠΤΔΕ του ΑΠΘ) (Φ10), ια) για να κατανοήσουν, μέσω της πρακτικής τη θεωρία, επίσης για να μάθουν από τη θεωρία σχετικά με ζητήματα για τα οποία είχαν διαφορετική άποψη και μέσω της πρακτικής να σκεφτούν βαθύτερα, να ελέγξουν και να αναθεωρήσουν τις θεωρητικές απόψεις τους για άλλα ζητήματα (Φ16), ιβ) ο καλύτερος τρόπος για να συνειδητοποιήσουν και να οργανώσουν τη γνώση και την εμπειρία από τον τετραετή κύκλο των σπουδών στο Τμήμα (Φ18), ιγ) με τη θεωρία μαθαίνουν, αλλά δεν μπορούν να αντιληφθούν πλήρως την κατάσταση των πραγμάτων, αμφότερες χρειάζονται και να είναι αλληλένδετες (Φ19), ιδ) αποσαφηνίζονται θεωρίες και έννοιες, ενώ ο δεσμός της θεωρίας με την πρακτική βοηθά να διακρίνουν τις θεωρητικές επιρροές της τελευταίας (Φ20) και ιε) με τη μελέτη των θεωριών κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης συνειδητοποιούσαν τις ασύνειδες πρακτικές τις οποίες χρησιμοποιούσαν με αφορμή ορισμένες αντιδράσεις ή συμπεριφορές μαθητών (Φ21).

Ορισμένες φοιτήτριες (3/21) διατύπωσαν κριτικές σχετικά με την οικοδόμηση της σχέσης μεταξύ θεωρίας και πρακτικής. Αναφέρουν ότι: α) ενώ είχαν προετοιμαστεί γνωστικά και συναισθηματικά για την πρακτική άσκηση που θα ακολουθούσε τη θεωρία, σε κάποια σημεία αυτή ήταν ασύνδετη και σε κάποια αρκετά συμβατή (Φ13) (γιατί δίδαξαν σε σχολικές τάξεις με μαθητές που δεν είχαν κάποιο βαθμό πρότερης εξοικείωσης με κοινωνικές σχέσεις συνεργασίας και διαλόγου, καθώς και με δεξιότητες διανοητικής εργασίας, αναγκαίες για τη συγκεκριμένη διδασκαλία), β) η θεωρία συνδέθηκε σε πολύ μεγάλο βαθμό με τη χρήση ορισμένων

μεθόδων/μορφών διδασκαλίας (Φ14) και γ) χωρίς να αποκλείεται η θεωρία, η πρακτική πρέπει να έχει την πρωτοκαθεδρία (Φ12).

2.3 Ως προς τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης (τρίτος θεματικός άξονας)

Περισσότερες από τις μισές φοιτήτριες (13/21) θέλουν μεγαλύτερη διάρκεια πρακτικής άσκησης (Φ1, Φ2, Φ3, Φ4, Φ7, Φ8, Φ10, Φ11, Φ12, Φ15, Φ16, Φ19, Φ21).

Οι λόγοι που αναφέρουν είναι: α) πάνω που τη συνήθιζαν τα παιδιά, η πρακτική άσκηση τελείωσε (Φ4), β) για να δεθεί περισσότερο, να αισθανθεί καλύτερα με τα παιδιά, το πώς είναι στην τάξη και πώς είναι να υπάρχει μία φοιτήτρια ως διδάσκουσα σε κάθε τάξη (Φ7), γ) για να έχει χρόνο να αναστοχαστεί πώς αντιμετώπισε τις δυσκολίες, ώστε στην επομένη διδασκαλία να ενεργήσει καλύτερα (Φ8), δ) για να αποκτήσει επιπλέον γνώσεις και δεξιότητες, καθώς μ' αυτές που έχει δεν αισθάνεται έτοιμη να διδάξει (χρειάζεται 1 έτος πρακτικής άσκησης) (Φ10), ε) επειδή δεν υπάρχει αρκετός χρόνος μεταξύ των διδασκαλιών με βάση διαφορετικές παιδαγωγικές θεωρίες ώστε να τις αφομοιώσει (χρειάζονται 2 μήνες) (Φ11), στ) γιατί η πρακτική προσφέρει περισσότερα έναντι της θεωρίας (χρειάζονται 1-2 μήνες παραπάνω) (Φ12), ζ) για να αποκτήσει ουσιαστικότερη σχέση με το σχολείο και να κατανοήσει τι συμβαίνει (χρειάζονται 4 μήνες) (Φ15), η) για να έχει χρόνο να πάρει από τα παιδιά, αλλά και να δώσει σ' αυτά (Φ16), θ) γιατί διαδέχονταν πολύ γρήγορα οι διαφορετικές διδασκαλίες η μια την άλλη και δεν τις πολυκατάλαβε (Φ19).

Ορισμένες φοιτήτριες (4/21), διατυπώνοντας τη θέση τους για διεύρυνση της διάρκειας της πρακτικής άσκησης, αναφέρονται σε συγκεκριμένα ζητήματα προγραμματισμού προτείνοντας: α) να μπορούν να έχουν λόγο στο αναλυτικό πρόγραμμα που διδάσκουν για να ικανοποιούν τις μορφωτικές ανάγκες των μαθητών (Φ1), β) να μειωθεί ο χρόνος ο οποίος διατίθεται στην τεχνοκρατική αντίληψη για τη διδασκαλία και ο υπόλοιπος να μεταφερθεί στις άλλες δύο διδασκαλίες (Φ2), γ) να επεκταθεί σ' όλα τα έτη σπουδών η πρακτική άσκηση για να αποκτηθεί μεγαλύτερη εμπειρία (Φ9) και δ) να μην υπάρχουν συχνές εναλλαγές φοιτητριών που διδάσκουν, αλλά η κάθε φοιτήτρια να διδάσκει συνεχόμενα, ώστε να μην προκαλούνται ασυνέχειες και χάσματα στην επικοινωνία με τους μαθητές (Φ21).

2.4 Όσον αφορά την κατανόηση του ρόλου της εκπαιδευτικού (τέταρτος θεματικός άξονας)

Ορισμένες φοιτήτριες (3/21) θεωρούν ότι η διαλεκτική σχέση που συνδέει τις παιδαγωγικές θεωρίες και την αξιολόγηση του μαθητή με την πρακτική άσκηση συνέβαλε στο να στοχαστούν τις απαιτήσεις του ρόλου της εκπαιδευτικού, την ουσία του, το τι σημαίνει να είσαι εκπαιδευτικός στη βάση των σκοπών, των στόχων, της δομής και της λειτουργίας του εκπαιδευτικού

συστήματος και να ξεφύγουν από απλοϊκές ερμηνείες της διδακτικής πράξης που επικεντρώνουν σε χαρακτηριστικά της προσωπικότητας της εκπαιδευτικού (διδακτικό στυλ, τεχνική, ταλέντο) (Φ1, Φ7, Φ16).

Συγκεκριμένα, αναφέρουν: α) την ανάγκη συγκρότησης πολύ καλά ενημερωμένων εκπαιδευτικών, με γνώση των βασικών πτυχών του επαγγέλματός τους (που γνωρίζουν να συνδέουν τη θεωρία με την πρακτική, να διαχειρίζονται το χρόνο στη σχολική τάξη και να έχουν την παιδαγωγική ελευθερία για να βρουν τι ενδιαφέρει τα παιδιά), επιμορφωμένων και εφοδιασμένων με υλικά για αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος (Φ1), β) τη συνειδητοποίηση του γιατί κάνουν το κάθε τι στη διδασκαλία, της διάκρισης ανάμεσα στην Παιδαγωγική και την Ψυχολογία, καθώς και της κοινωνικής κατασκευής του ρόλου της εκπαιδευτικού (Φ5) και γ) ότι ήρθαν πολύ κοντά με τους μαθητές, κατανόησαν τον ηθικό σκοπό της αγωγής, καθώς και ότι με τις ιδέες για την παιδαγωγική θεωρία και την αξιολόγηση, μπήκαν στην ουσία του ρόλου της εκπαιδευτικού (Φ16).

2.5 Ως προς το περιεχόμενο των μαθημάτων, τις ικανότητες που ανέπτυξαν και τις προσδοκίες τους (πέμπτος θεματικός άξονας)

Περίπου οι μισές φοιτήτριες (11/21) αναφέρουν ότι: α) το περιεχόμενο των μαθημάτων τόσο στις παιδαγωγικές θεωρίες όσο και στην αξιολόγηση του μαθητή ήταν πλήρες (Φ1) (Φ6) (Φ7) και δεν έχει σχέση με ό,τι έκαναν στα προηγούμενα έτη, από τα δύο αυτά μαθήματα άντλησαν τα περισσότερα απ' ό,τι η καθεμιά τους διδάχθηκε σ' όλη τη διάρκεια σπουδών στο ΠΤΔΕ του ΑΠΘ (Φ4), β) ήταν απαραίτητη και πολύ σημαντική βοήθεια για την επιστημονική συγκρότηση και την επαγγελματική τους κατάρτιση και, επιπλέον, αντιλήφθηκε τα όρια της θεωρίας όταν αυτή έρχεται αντιμέτωπη με τις κοινωνικές αντιφάσεις κατά την εφαρμογή της (Φ18), γ) αποσαφήνισε τις θεωρίες που διδάχθηκε από τα προηγούμενα έτη και δεν είχε καταλάβει καλά (Φ19), δ) είχε άμεση σχέση μ' αυτό που εφάρμοσε στην τάξη, ανακάλυψε γνώσεις και πρακτικές που δεν γνώριζε, εμβαθύνοντας από τη μια μεριά στην πράξη και στις μορφωτικές ανάγκες του μαθητή και από την άλλη στη γνώση και τις ικανότητες που χρειάζεται να έχει η εκπαιδευτικός (Φ11), ε) το περιεχόμενο των μαθημάτων, ο τρόπος οργάνωσής τους σε συνδυασμό με την πρακτική άσκηση βοήθησαν στην κατανόηση και συγκράτηση της γνώσης (Φ9), στ) η θεωρητική γνώση από τα μαθήματα, η βοήθεια που τους προσφέρθηκε, καθώς και η συνεργασία με τα παιδιά της τάξης ήταν υποστηρίγματα στη διδασκαλία τους (Φ10), ζ) η πρακτική άσκηση διεύρυνε την οπτική της για το σχολείο και της προκάλεσε μια διαρκή και ειλικρινή περιέργεια για περισσότερη παιδαγωγική γνώση (Φ18). Μία φοιτήτρια θεωρεί ότι τα μαθήματα αν και ήταν σαφέστατα όσον αφορά τους στόχους και τις επιδιώξεις, είχαν πολλή θεωρία που αποτελεί επανάληψη των προηγούμενων ετών και κούρασε (Φ12).

Για τις ικανότητες που ανέπτυξαν (11/21), ανέφεραν τα εξής: α) έμαθε να χειρίζεται τη λύση και την εύρεση προβλημάτων και οργανώνει τις παιδαγωγικές γνώσεις (ανασύρει πληροφορίες, τις επεξεργάζεται, τις αξιοποιεί και σκέφτεται για το «λόγο ύπαρξης» των ζητημάτων της εκπαίδευσης), ενώ συνειδητοποίησε πόσα λίγα ξέρει (Φ2), β) βοηθήθηκε να σκέφτεται για το τι, ενδεχομένως, θα συμβεί στην τάξη, γνώρισε την πραγματικότητά της, ετοίμασε το δικό της υλικό, συνεργάστηκε στην ομάδα (Φ3), γ) έμαθε τη θεωρία τόσο καλά, ώστε η παιδαγωγική σκέψη που έχει διαμορφώσει να οδηγεί την πράξη της (Φ5), δ) προετοιμάστηκε, εφάρμοσε και αποτίμησε τις τρεις μεθόδους/μορφές διδασκαλίας (μετωπική, ομαδοσυνεργατική, project), έτσι γνωρίζει ποια θα επιλέξει σε κάθε περίπτωση, συνδυάζοντάς τη με την αξιολόγηση του μαθητή, ενώ μπορεί να διαχειρίζεται με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα τον χρόνο, άρχισε να προσαρμόζεται στις καταστάσεις, απέκτησε εμπειρία στις σχέσεις με τους μαθητές και αντιμετωπίζει διαφορετικά τον καθένα, ανταπεξέρχεται στις απαιτήσεις τους, έγινε υπεύθυνη (Φ6), ε) σχεδίασε τις διδασκαλίες της, εφάρμοσε τις γνώσεις από τις διδακτικές των γνωστικών αντικειμένων προηγούμενων ετών σε πραγματικούς μαθητές (Φ7), στ) πήρε θέση υπέρ της προτεραιότητας των αναγκών του μαθητή έναντι της ύλης, με δραστηριότητες που τον συναρπάζουν, αναπτύσσουν τη δημιουργικότητά του, χωρίς να τιμωρεί το λάθος του, αλλά τον βοηθά και τον υποστηρίζει για να προσπαθεί και να μην τα παρατά (Φ8), ζ) σύγκρινε τις μορφές/μεθόδους διδασκαλίας, κατανόησε τις διαφορές και τις συνέπειές τους στη συμμετοχή των μαθητών, καθώς και στο ενδιαφέρον τους (Φ11), η) απέκτησε θεωρητική γνώση, καθώς και ικανότητα για τη μελέτη της, τις οποίες θεωρεί βασικές ικανότητες για την εκπαιδευτικό, μπόρεσε να ξεκαθαρίσει, να τοποθετήσει χρονικά και να συνδέσει διαλεκτικά τις θεωρίες με την κοινωνία (Φ13), θ) διαμόρφωσε και από τα δύο μαθήματα μια συνολική εικόνα για τη σχολική τάξη (Φ17), ι) ό,τι έμαθε το εφάρμοσε στην τάξη και το συγκράτησε γιατί είδε χειροπιαστά αποτελέσματα στους αδύναμους μαθητές, επιπλέον αναστοχάστηκε την εμπειρία της πρακτικής άσκησης στις συζητήσεις για την αποτίμηση των διδασκαλιών μετά την πραγματοποίησή τους (Φ20), ια) η παρατήρηση των διδασκαλιών των συμφοιτητριών της ομάδας και η συζήτηση μεταξύ «κριτικών φίλων» που επακολουθούσε (όπου υπήρχε κατά πρόσωπο ανταλλαγή πληροφοριών, άτυπη παροχή συμβουλών, αποσαφήνιση και κατανόηση επιλογών και διδακτικών πρακτικών, πολλές από τις οποίες δεν είχαν καν συνειδητοποιηθεί την ώρα της διδασκαλίας) έφεραν την πρωτοτυπία, τη δημιουργικότητα και τη βελτίωση στις διδασκαλίες (Φ21).

Όσον αφορά την ικανοποίηση των προσδοκιών των φοιτητριών, 8 φοιτήτριες αναφέρουν ότι: α) ικανοποίησε σε μεγάλο βαθμό τις προσδοκίες της η γνώση από τις παιδαγωγικές θεωρίες, την αξιολόγηση και την εφαρμογή τους, η ικανότητα που ανέπτυξε να κρίνει και να επιλέγει με βάση

τις ανάγκες των μαθητών (παρά την επιθυμία της για μεγαλύτερη διάρκεια πρακτικής άσκησης και για ανάληψη αποκλειστικά από την ίδια μιας σχολικής τάξης) (Φ6), β) οι χαμηλές προσδοκίες διαψεύστηκαν από το περιεχόμενο των μαθημάτων, τη συστηματικότητα της προετοιμασίας και της διδασκαλίας που εμπλούτισαν τις γνώσεις της και την έκαναν να αισθανθεί χαρούμενη και ικανή να τις εφαρμόσει (Φ8), γ) το μάθημα ξεπέρασε τις προσδοκίες της, γιατί είχε πολύ ενδιαφέρον και εφάρμοζε στην πράξη ό,τι μάθαινε (Φ9), δ) ικανοποιήθηκε απόλυτα επειδή είχε την ευκαιρία να διδάξει όλα τα μαθήματα με όλες τις μεθόδους/μορφές διδασκαλίας (Φ12), ε) ικανοποιήθηκαν οι προσδοκίες της, ξεπέρασε τις ανασφάλειές της τόσο σε ψυχολογικό επίπεδο, όπως η έκθεση σε ακροατήριο (μαθητές, συμφοιτήτριες, δασκάλα) και η προσέγγιση των μαθητών, αλλά και σε γνωστικό, όπως η κατανόηση των θεωριών και των διδακτικών πρακτικών στις οποίες στηρίχτηκε η διδασκαλία (Φ13), στ) ικανοποιήθηκαν οι προσδοκίες της από την προετοιμασία της πρακτικής άσκησης, καθώς ένιωσε ικανοποιημένη για τη δουλειά της και αισθάνθηκε αυτοπεποίθηση, από την πρακτική άσκηση κατάλαβε τα όρια και τις δυνατότητες της δικής της διδασκαλίας, με συνέπεια να της δημιουργηθεί η διάθεση να προετοιμάζεται στο μέλλον, όπως στην πρακτική άσκηση για το μάθημά της στην τάξη (Φ14), ζ) ικανοποίησε τις προσδοκίες της και ξεπέρασε τις ανασφάλειές της με την έκθεσή της στην τάξη, λειτούργησε, γνώρισε τις δυσκολίες που υπάρχουν και τις θεωρίες πάνω στις οποίες στηρίζεται το μάθημά της (Φ17) και η) οι ρεαλιστικές προσδοκίες να εφαρμόσει ό,τι έμαθε και να έχει γόνιμη επικοινωνία με τους μαθητές ικανοποιήθηκαν πλήρως (Φ 18).

3. Συμπερασματικές παρατηρήσεις

Τα δύο μαθήματα διέπονται από την αρχή ότι η διδακτική μεθοδολογία είναι επιστημονική γνώση που συγκροτείται και διαμορφώνεται από τη σύζευξη θεωρίας και πράξης (Γρόλλιος, Λιάμπας & Λιάμπας, 1996) και σκοπεύουν όχι στην κατάρτιση εμπειροτεχνών της σχολικής τάξης αλλά στη θεωρητικοπρακτική μόρφωση εκπαιδευτικών-διανοουμένων (Νούτσος, 1987).

Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνάς μας τα οποία αναφέρονται στις τοποθετήσεις των φοιτητριών για την πραγμάτωση της πρακτικής άσκησης στο πλαίσιο των προαναφερθέντων δύο μαθημάτων στο ΠΤΔΕ του ΑΠΘ, φαίνεται ότι η γνώση που προσφέρεται στις φοιτήτριες αναπτύσσει την κατανόηση τόσο του περιεχομένου των ιδεών, πρακτικών και μεθόδων, όσο και του ιστορικού, κοινωνικού, φιλοσοφικού, ψυχολογικού, ιδεολογικού και πολιτικού πλαισίου παραγωγής τους (Giroux, 1988), για να μην εγκλωβίζονται στο μέλλον ως εκπαιδευτικοί από τη μεθοδολογική λαγνεία και την τεχνοκρατική ορθολογικότητα για τη διδασκαλία (Giroux, 1981) που προωθούν από τη μια πλευρά ο εμπειρισμός της σχολικής πράξης και από την άλλη τα διδακτικά πακέτα (Apple, 1993), αντιφάσκοντας (τα τελευταία) με τη ρητορική την οποία τα ίδια

συχνά χρησιμοποιούν περί δημιουργικότητας και κριτικής ικανότητας (Freire, 2006). Παράλληλα, αυτή η παιδαγωγική γνώση τροφοδοτεί τη σχολική πράξη και η οποία, ακολούθως, εμπλουτίζει και ζωντανεύει την αφετηρία της (Dewey, 1966). Η παιδαγωγική γνώση μαθαίνεται με ευχέρεια, γιατί, επιπλέον, οι γνώσεις, ικανότητες, και δεξιότητες που εμπεριέχει, καθώς ικανοποιούν βαθύτερες ανάγκες των φοιτητριών, αποκτούν έντονο βιωματικό χαρακτήρα ο οποίος ενδυναμώνεται συνεχώς, δεδομένου ότι υπόκεινται σε διάλογο, σε στοχασμό και σε θεωρητική ανάλυση (Lortie, 1975) από διδάσκοντες, αποσπασμένες εκπαιδευτικούς και φοιτήτριες που ενεργούν ως κοινότητα μάθησης (Shulman, 1998). Όλοι μαζί εξετάζουν τα στοιχεία της, τις συνέπειες της διαδικασίας εφαρμογής της, καθώς και τα αποτελέσματά της. Εν τέλει, οι φοιτήτριες αποκτούν τη δυνατότητα να αναγνωρίζουν τις διδακτικές τους εμπειρίες, το πώς έχουν οικοδομηθεί και το πώς οι ίδιες έχουν διαμορφωθεί. Με κριτική σκέψη μπορούν να αντιπαρατίθενται σε στερεότυπες, παγιωμένες αντιλήψεις και ιδεολογίες, καθώς και σε παραδοσιακές θεωρήσεις και διδακτικές πρακτικές που επικρατούν στην εκπαίδευση με σκοπό να τις αποδομούν και να οικοδομούν θετικές, απελευθερωτικές και χειραφετικές μορφωτικές επιδράσεις στις μαθήτριάς τους (Giroux, 1988). Στο πλαίσιο των μαθημάτων, η κατανόηση από τις φοιτήτριες μέσα από την ιστορική, κοινωνική και θεωρητική προσέγγιση της διαλεκτικής σχέσης ανάμεσα στην παιδαγωγική γνώση και πρακτική, και, παράλληλα, στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης στο σχολείο, η βοήθεια και υποστήριξή τους από τις αποσπασμένες εκπαιδευτικούς για την πραγματοποίηση των διδασκαλιών τους, συμβάλλουν στην οικοδόμηση γνώσεων και στην ανάπτυξη ικανοτήτων, στην ανατροφοδότηση της θεωρητικοπρακτικής τους γνώσης, στον αναστοχασμό και στην αμφισβήτηση του εμπειρισμού και των παραδοσιακών και τεχνοκρατικών αντιλήψεων για τη διδασκαλία, καθώς και στην ικανοποίηση των προσδοκιών τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Apple, M. W. (1993). *Εκπαίδευση και Εξουσία*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Baudrit, A. (2007). *Η Ομαδοσυνεργατική μάθηση*. Αθήνα: Κέδρος.

Broadfoot, P. (1996). *Education, Assessment and Society*. Buckingham: Open University Press.

Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & Wiliam, D. (2003). *Assessment for Learning. Putting it into Learning*. Maidenhead: Open University Press.

Γρόλλιος, Γ. (2005). *Ο Paulo Freire και το Αναλυτικό Πρόγραμμα*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Γρόλλιος, Γ. (2011) *Προοδευτική Εκπαίδευση και Αναλυτικό Πρόγραμμα*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Γρόλλιος, Γ., Λιάμπας, Γ., & Λιάμπας, Τ. (1996). Παιδαγωγικά Τμήματα και πρακτικές Ασκήσεις. Επιβίωση της Αντίληψης των Παιδαγωγικών Ακαδημιών. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 36, 19-23.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Dewey, J. (1966). The Relationship of Theory to Practice. In M. Borrowman (Ed.), *Teacher Education in America: A Documentary History*. New York: Teachers College Press.

Φρέιρε, Π. (1977). *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Ράππας.

Freire, P. (2006). *Δέκα Επιστολές προς Εκείνους που Τολμούν να Διδάσκουν*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Giroux, H. (1981). *Ideology, Culture and the Process of Schooling*. Philadelphia: The Temple University Press.

Giroux, H. (1988). *Teachers as Intellectuals. Towards a Critical Pedagogy of Learning*. New York: Bergin & Garvey.

Κλεάνθους-Παπαδημητρίου, Μ. (1980). *Η Νέα Αγωγή* (Τομ. Α). Αθήνα: Βιβλία για Όλους.

Λιάμπας, Τ. (2016). Ο Lev. S. Vygotsky και η Δυναμική Αξιολόγηση. Στο Γ. Γρόλλιος & Χ. Τζήκας (Επιμ.), *Ιστορικές, Κοινωνικές και Πολιτικές Διαστάσεις της Εκπαίδευσης. Τμητικός τόμος στη μνήμη του καθηγητή Σπύρου Ράση*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Liambas, T. (2019). Is There a Need of the Critical Pedagogues Daring an Alternative Assessment of the Students? In Proceedings of VII ICCE “*Rethinking Alternatives to Neoliberalism in Education*” 28 – 2/7/17 Athens, pp. 165-177. https://www.eled.auth.gr/documents19/Conference%20Proceedings%207th%20ICCE_Final.pdf

Lortie, C. D. (1975). *Schoolteacher. A Sociological Study*. Chicago: The University of Chicago Press.

Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μαυρογιώργος, Γ. (1992). *Εκπαιδευτικοί και διδασκαλία*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.

- Mason, J. (2011). *Η Διεξαγωγή της Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: Πεδίο.
- Νούτσος, Μπ. (1983). *Διδακτικοί στόχοι και αναλυτικό πρόγραμμα*. Αθήνα-Γιάννινα: Δωδώνη.
- Νούτσος, Μπ. (1987). Οι Εκπαιδευτικοί ως Διανοούμενοι. Μια Γκραμσιανή Προσέγγιση της Κοινωνικής Λειτουργίας των Εκπαιδευτικών. *Ο Πολίτης*, 78, 67-71.
- Πυργιωτάκης, Γ. (2007). *Παιδαγωγική του Νέου σχολείου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Reble, A. (1990). *Ιστορία της Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Παπαδήμας.
- Robson, C. (2007). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Shulman, L.S. (1998). Theory, Practice and the Education of Professionals. *The Elementary School Journal*, 98(5), 511-526.

Η αξιοποίηση της προσέγγισης της Μελέτης Μαθήματος (Lesson Study) με μικροδιδασκαλία στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: η συμβολή της στην επαγγελματικής τους ανάπτυξη

*Μαρία Δάρρα, Επίκουρη Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης,
Πανεπιστήμιο Αιγαίου, darra@aegean.gr*

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Βασικός σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τη συμβολή της Μελέτης Μαθήματος (Lesson Study) στην επαγγελματική ανάπτυξη των υποψήφιων εκπαιδευτικών. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του εαρινού εξαμήνου του ακαδημαϊκού έτους 2017-18 με τη μέθοδο του ανώνυμου γραπτού ερωτηματολογίου το οποίο συμπληρώθηκε από 112 φοιτητές/τριες του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αιγαίου, οι οποίοι παρακολούθησαν το μάθημα «Ανάλυση του Διδακτικού Πεδίου: Πρακτικές Ασκήσεις Α΄ Φάσης». Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει, ότι η Μελέτη Μαθήματος συνέβαλε σημαντικά στη βελτίωση της διδασκαλίας των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών αναδεικνύοντας την αξία της μεταξύ τους συνεργασίας και αλληλεπίδρασης. Συγκεκριμένα, προκύπτει ότι η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα φοιτητών δήλωσε, ότι η συμμετοχή τους τη Μελέτη Μαθήματος τους βοήθησε να σχεδιάζουν καλύτερα την κατανόηση του μαθήματος από τους εκπαιδευόμενους τους και να γίνουν καλύτεροι εκπαιδευτικοί. Επίσης, οι συμμετέχοντες στην έρευνα φοιτητές δήλωσαν ότι κέρδισαν συγκεκριμένα οφέλη ως προς την αποτελεσματική διεξαγωγή της διδασκαλίας τους, ότι θα μπορέσουν να εφαρμόσουν αυτά τα οφέλη στη διδασκαλία τους και τέλος ότι θα επιλέγουν πιο προσεκτικά το διδακτικό υλικό και τις ερωτήσεις που θα αξιοποιούν στο πλαίσιο της διεξαγωγής της διδασκαλίας τους.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: μελέτη μαθήματος (Lesson Study), συνεργατικός σχεδιασμός διδασκαλίας, αναστοχασμός, επανασχεδιασμός διδασκαλίας, επαγγελματική ανάπτυξη υποψήφιων εκπαιδευτικών

1. Εισαγωγή

Η βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης προϋποθέτει τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, η οποία αρχίζει από την πανεπιστημιακή τους εκπαίδευση.

Για τη βελτίωση της εκπαίδευσης των μελλοντικών εκπαιδευτικών αρκετοί ερευνητές αναδεικνύουν τη σημασία των προγραμμάτων εποικοδομιστικής προσέγγισης, καθώς ο κονστρουκτιβισμός θεωρείται ως ένα πιο φυσικό και παραγωγικό πλαίσιο για την εκπαίδευσή τους και διαπιστώνουν το θετικό του αντίκτυπο στις αντιλήψεις τους για το μαθητή και για τις δικές τους διδακτικές ικανότητες, αυξάνοντας την εμπιστοσύνη και βελτιώνοντας την πρακτική της διδασκαλίας τους στις σχολικές αίθουσες (Gordon & Debus, 2002).

Ο σχεδιασμός προγραμμάτων προετοιμασίας των ασκούμενων εκπαιδευτικών, τα οποία αναπτύσσουν τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητές τους αποτελεί μια διαρκή πρόκληση για την τριτοβάθμια εκπαίδευση (Hiebert, Morris, & Glass, 2003. Wessels, 2018). Επίσης, πολλοί ερευνητές επισημαίνουν τη σημασία της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευόμενων αλλά και μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενων, την αξία της αλληλεπίδρασης μέσα στο πλαίσιο της ομάδας, καθώς και τη σημασία του αναστοχασμού στην εκπαίδευσή τους (Ρεκαλίδου, Καραδημητρίου & Μουμουλίδου, 2013).

Ένα αποτελεσματικό πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης των μελλοντικών εκπαιδευτικών το οποίο βασίζεται στον κονστρουκτιβισμό και μπορεί να αμβλύνει το χάσμα μεταξύ θεωρίας και πρακτικής είναι η Μελέτη Μαθήματος (lesson study) (Ρεκαλίδου κ.ά., 2013. Wessels, 2018).

Στο πλαίσιο αυτό, βασικός σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει τις απόψεις και τις εμπειρίες των φοιτητών/τριών αναφορικά με τη συμβολή της Μελέτης Μαθήματος στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, με στόχο να εξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα, να εντοπιστούν τα κενά που τυχόν υπάρχουν και να διατυπωθούν προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

Στην εργασία αυτή παρουσιάζεται αρχικά το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας αναφορικά με τη Μελέτη Μαθήματος και τη συμβολή της στην επαγγελματική ανάπτυξη των ασκούμενων εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της αρχικής τους εκπαίδευσης και ακολούθως παρουσιάζονται και ερμηνεύονται τα δεδομένα της εμπειρικής μας έρευνας, καθώς και τα βασικά συμπεράσματα της μελέτης, οι περιορισμοί της και οι προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

2. Μελέτης Μαθήματος και επαγγελματική ανάπτυξη των ασκούμενων εκπαιδευτικών: θεωρητική προσέγγιση

Η Μελέτη Μαθήματος είναι μια διδακτική πρακτική που αποσκοπεί στη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης, όχι μόνο των μαθητών αλλά και των εκπαιδευτικών, η οποία εμφανίστηκε αρχικά στην Ιαπωνία. Στο πλαίσιο της εφαρμογής της, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί συνεργάζονται για το σχεδιασμό ενός ερευνητικού μαθήματος, η διδασκαλία και η παρατήρηση του οποίου, χρησιμεύει για τη συλλογή δεδομένων σχετικά με τη μάθηση των

μαθητών. Η χρήση των δεδομένων αυτών για την ανατροφοδότηση και τον επανασχεδιασμό της διδασκαλίας, συμβάλλει αποφασιστικά στη βελτίωση των εκπαιδευτικών (Stepanek, Appel, Leong, Turner Mangan, & Mitchell, 2007). Σύμφωνα με τους πιο πάνω συγγραφείς, για την υλοποίηση της Μελέτης Μαθήματος οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν 10-15 ώρες καταναμημένες σε 3-4 εβδομάδες. Η διαδικασία της Μελέτης Μαθήματος περιλαμβάνει πέντε φάσεις, οι οποίες αναλύονται στη συνέχεια.

Στην πρώτη φάση, του καθορισμού μαθησιακών στόχων, οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται σχηματίζοντας μια ολιγομελή ομάδα 3-6 ατόμων για να εξετάσουν τους στόχους που επιδιώκουν να κατακτήσουν οι μαθητές τους. Αναζητούν ένα σημαντικό θέμα για τους μαθητές το οποίο παρουσιάζει ενδιαφέρον ή μαθησιακή δυσκολία ή μια νέα ενότητα που έχει προστεθεί πρόσφατα στη διδακτέα ύλη. Διερευνούν, μέσω του καταγισμού ιδεών, στο πλαίσιο ενός γόνιμου διαλόγου, τις στρατηγικές και τις μεθόδους διδασκαλίας που θα κατευθύνουν τους μαθητές τους στην κατάκτηση της γνώσης του συγκεκριμένου θέματος (Lewis & Hurd, 2011).

Στη δεύτερη φάση, του σχεδιασμού του ερευνητικού μαθήματος, οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν μια ενότητα από τη διδακτέα ύλη και συνεργατικά σχεδιάζουν λεπτομερώς ένα ερευνητικό μάθημα (research lesson). Το μάθημα αυτό θα υλοποιήσει τους επιδιωκόμενους στόχους, για τη μάθηση και την ανάπτυξη των μαθητών και ειδικότερα όχι τί θα μάθουν, αλλά κυρίως πώς θα μάθουν. Στο συγκεκριμένο στάδιο, οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν αρκετό χρόνο για να οργανώσουν από κοινού τη διδασκαλία. Διαμορφώνουν το μοντέλο μαθησιακής πορείας που θα ακολουθήσουν, προβλέπουν τις αναμενόμενες ερωτήσεις-απορίες των μαθητών τους και ετοιμάζουν ένα σχέδιο συλλογής δεδομένων. Στη διάρκεια των συναντήσεων αυτών γίνονται παρατηρήσεις και προτάσεις βελτίωσης του σχεδίου διδασκαλίας. Στο τέλος της φάσης αυτής, προκύπτει ένα γραπτό αναλυτικό σχέδιο διδασκαλίας, το οποίο η ομάδα καλείται να εφαρμόσει στην τάξη (Lewis & Hurd, 2011. Ρεκαλίδου, 2012). Το σχέδιο διδασκαλίας θα εφαρμόσει στην τάξη ένα μέλος της ομάδας (Stepanek et al., 2007). Με τις ατομικές εμπειρίες των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών το μάθημά τους αναμένεται να είναι πλούσιο και καλά δομημένο (Espinosa, Datukan, Butron & Tameta, 2018). Επίσης, σε αυτό το στάδιο καταγράφονται λεπτομερώς οι διδακτικές δραστηριότητες, τα μέσα και οι τεχνικές που πρόκειται να χρησιμοποιηθούν, ενώ παράλληλα εκτιμώνται και σχολιάζονται οι πιθανές αντιδράσεις και απαντήσεις των μαθητών σε καθεμία από αυτές (Δανιά, Βουτσινά & Μουρμούρη, 2013).

Η τρίτη φάση περιλαμβάνει τη διδασκαλία, παρατήρηση και συλλογή δεδομένων ερευνητικού μαθήματος. Κατά τη διεξαγωγή του ερευνητικού μαθήματος ένα μέλος της ομάδας διδάσκει και τα υπόλοιπα παρατηρούν και συλλέγουν δεδομένα για τη διδασκαλία και την κατάκτηση της

γνώσης από τους μαθητές, τα οποία αξιοποιούνται στην αξιολόγηση-ανατροφοδότηση (Ρεκαλίδου, 2012. Stepanek et al., 2007).

Η τέταρτη φάση περιλαμβάνει την αξιολόγηση - ανατροφοδότηση και επαναδιδασκαλία. Στο πλαίσιο της αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί αναλύουν διεξοδικά τα δεδομένα που συλλέχθηκαν κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Σκοπός της αξιολόγησης δεν είναι η άσκηση κριτικής στον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος από το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό αλλά η εξαγωγή πολύτιμων συμπερασμάτων για το σχεδιασμό του μαθήματος και, συνεπώς, για τη βελτίωση της μάθησης μαθητών και εκπαιδευτικών. Η εφαρμογή των βελτιώσεων μπορεί να σηματοδοτήσει το τέλος των φάσεων της μελέτης μαθήματος ή στον επανασχεδιασμό του ίδιου μαθήματος ή στη διεξαγωγή επόμενων κύκλων μελέτης μαθήματος με διαφορετικό θέμα διδασκαλίας. Αν στο πλαίσιο της αξιολόγησης-ανατροφοδότησης κριθεί σκόπιμη η επανάληψη του ερευνητικού μαθήματος, λόγω λανθασμένων προφορικών ή γραπτών απαντήσεων στα φύλλα εργασίας των μαθητών, ο επανασχεδιασμός υλοποιείται σε ένα άλλο τμήμα της ίδιας τάξης, από έναν άλλο εκπαιδευτικό της ίδιας ομάδας (Stepanek et al., 2007).

Με την 5^η φάση που περιλαμβάνει τον αναστοχασμό, τη διαμόρφωση και κοινοποίηση των τελικών αποτελεσμάτων, ολοκληρώνεται η διαδικασία υλοποίησης της Μελέτης Μαθήματος. Η γραπτή διατύπωση των συμπερασμάτων πραγματοποιείται μέσα από διαλογική συζήτηση και από κοινού ανάλυση των δεδομένων και αποτελεσμάτων του ερευνητικού μαθήματος. Τα συμπεράσματα αυτά μπορούν να χρησιμοποιηθούν και να αξιοποιηθούν από άλλες ομάδες εκπαιδευτικών, που ενδιαφέρονται να υλοποιήσουν τη Μελέτη Μαθήματος (στο ίδιο).

Η παρατήρηση του τρόπου διδασκαλίας του ερευνητικού μαθήματος, η επεξεργασία των δεδομένων που σχετίζονται με τη μάθηση των εκπαιδευόμενων, τα οποία συγκεντρώνονται κατά τη διάρκειά του, καθώς και η αξιολόγηση – ανατροφοδότηση και ο αναστοχασμός συμβάλλουν σημαντικά στη βελτίωση του μαθήματος αλλά και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Stepanek et al., 2007). Επίσης, ο αναστοχασμός και η παρατήρηση είναι βασικά συστατικά της μελέτης μαθήματος, τα οποία συντελούν στη βελτίωση της διδασκαλίας (Lewis & Tsuchida 1998. Wessels, 2018).

Η Μελέτη Μαθήματος συνδυάζει τη θεωρητική και πρακτική μάθηση και προωθεί την εκμάθηση υψηλής ποιότητας μέσω της διδασκαλίας υψηλής ποιότητας. Η βελτίωση των επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών τους δίνει τη δυνατότητα να διακριθούν ως εκπαιδευτικοί παρέχοντας υψηλής ποιότητας διδασκαλία στους εκπαιδευόμενους δίνοντας στους τελευταίους ευκαιρίες για ουσιαστική κατάκτηση της γνώσης (Nishimura, 2016. Wessels, 2018). Επίσης, η Μελέτη Μαθήματος οξύνει την κριτική σκέψη των εκπαιδευόμενων μέσω της

ομαδικής και συνεργατικής διδασκαλίας, η οποία εφαρμόζεται στο πλαίσιο της υλοποίησής της, ενεργοποιεί διάφορες ικανότητες και δεξιότητές τους και βελτιώνει τη μάθησή τους (Darling-Hammond & Richardson, 2009).

Ο χρόνος που απαιτείται για την πραγματοποίηση όλων των σταδίων της Μελέτης Μαθήματος καθώς και η απουσία διάθεσης για συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, αποτελούν τις πιο σημαντικές δυσκολίες για την εφαρμογή της (Lenski, Caskey, & Anfara, 2009). Επίσης, ως δυσκολία στην εφαρμογή της Μελέτης Μαθήματος αναφέρεται και η έλλειψη εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με την παρακολούθηση της διδασκαλίας τους από άλλους συναδέλφους τους, η οποία τους δημιουργεί πρόσθετο άγχος (Ρεκαλίδου κ.ά., 2013).

Απαραίτητες προϋποθέσεις για την επιτυχή υλοποίηση της Μελέτης Μαθήματος είναι η εθελοντική και ισότιμη συμμετοχή των εκπαιδευτικών και η καλλιέργεια της συνεργατικής κουλτούρας μεταξύ τους, η οποία στηρίζεται στην ειλικρινή και αμφίδρομη επικοινωνία (Lewis, Perry & Hurd, 2004).

3. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Βασικός σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τις απόψεις και τις εμπειρίες των φοιτητών/τριών του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αιγαίου, αναφορικά με τη συμβολή της Μελέτης Μαθήματος στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Ειδικότερα, η εργασία αποσκοπεί να διερευνήσει τις απόψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα φοιτητών αναφορικά με α. τη συμβολή της Μελέτης Μαθήματος στη βελτίωση των ικανοτήτων τους ως προς τη διδασκαλία τους και β. το βαθμό διαφοροποίησης των στάσεων αλλά και των πρακτικών τους για το σχεδιασμό του μαθήματος και τη διδασκαλία τους, ως αποτέλεσμα της συμμετοχής τους στη Μελέτη Μαθήματος.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται είναι τα ακόλουθα:

1^ο: Σε ποιο βαθμό θεωρούν οι συμμετέχοντες στην έρευνα φοιτητές ότι κέρδισαν συγκεκριμένα οφέλη ως προς τη διδασκαλία τους από τη συμμετοχή τους στη Μελέτη Μαθήματος;

2^ο: Σε ποιο βαθμό θεωρούν οι συμμετέχοντες στην έρευνα φοιτητές, ότι διαφοροποιήθηκαν οι στάσεις αλλά και οι πρακτικές τους για το σχεδιασμό του μαθήματος και τη διδασκαλία τους, ως αποτέλεσμα της συμμετοχής τους στη Μελέτη Μαθήματος;

4. Η μεθοδολογία της έρευνας

Η παρούσα εργασία αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης ερευνητικής προσπάθειας, η οποία πραγματοποιήθηκε στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αιγαίου κατά τη διάρκεια του εαρινού εξαμήνου του ακαδημαϊκού έτους 2017-2018 στο πλαίσιο του μαθήματος «Ανάλυση του Διδακτικού Πεδίου: Πρακτικές Ασκήσεις Α΄ Φάσης», το οποίο διδάσκεται από την ερευνήτρια στο έκτο εξάμηνο σπουδών. Συγκεκριμένα, στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης Α΄ Φάσης οι ασκούμενοι φοιτητές ανά ομάδες (4-5 ατόμων) σχεδίασαν και πραγματοποίησαν μια μικροδιδασκαλία διάρκειας 20 λεπτών, με την αξιοποίηση της προσέγγισης της Μελέτης Μαθήματος.

Εργαλεία συλλογής δεδομένων αποτέλεσαν ημερολόγια, που τηρήθηκαν κατά το χρόνο υλοποίησης της μελέτης μαθήματος από το διευκολυντή και τον καταγραφέα της ομάδας, καθώς και τα πρωτόκολλα σχεδιασμού, παρατήρησης, αναστοχασμού και αναθεώρησης του ερευνητικού μαθήματος. Εργαλείο συλλογής δεδομένων, επίσης, αποτέλεσε και το ερωτηματολόγιο το οποίο συμπληρώθηκε από 112 τριτοετείς φοιτητές/τριες του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αιγαίου, οι οποίοι παρακολούθησαν το μάθημα «Ανάλυση του Διδακτικού Πεδίου: Πρακτικές Ασκήσεις Α΄ Φάσης». Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο έχει διαμορφωθεί από την Stepanek και τους συνεργάτες της (2007), μεταφράστηκε στην ελληνική και τροποποιήθηκε μερικώς για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας από την ερευνήτρια. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τέσσερα (4) μέρη. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει δημογραφικά στοιχεία σε σχέση με το φύλο των ερωτηθέντων φοιτητών. Στο δεύτερο μέρος υπάρχουν επτά (7) δηλώσεις που σχετίζονται με τις συναντήσεις-εργαστήρια της Μελέτης Μαθήματος. Στο τρίτο μέρος υπάρχουν έντεκα (11) δηλώσεις που αφορούν στον κύκλο της Μελέτης Μαθήματος και το τέταρτο μέρος αποτελείται από έξι (6) δηλώσεις που εξετάζουν την εφαρμογή και τη μάθηση από τη Μελέτη Μαθήματος.

Συγκεκριμένα, στο δεύτερο άξονα του ερωτηματολογίου, οι επτά δηλώσεις αφορούσαν τις ενημερωτικές συναντήσεις που πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο της εφαρμογής της Μελέτης Μαθήματος. Διερευνήθηκε η κατανόηση των στόχων της Μελέτης Μαθήματος, η αφομοίωση του υλικού, η επάρκεια του διατιθέμενου χρόνου, και η χρησιμότητα των συναντήσεων. Στον τρίτο άξονα, τα έντεκα κριτήρια κατέγραψαν τις απόψεις των συμμετεχόντων φοιτητών για τον κύκλο της Μελέτης Μαθήματος. Διερευνήθηκε η συνεργασία μεταξύ των μελών της ομάδας, ο σχεδιασμός, τα οφέλη και η επιτυχία του ερευνητικού μαθήματος. Επίσης, διερευνήθηκαν τα οφέλη των ασκούμενων φοιτητών από την εμπλοκή τους στη Μελέτη Μαθήματος και η εφαρμογή των θετικών επιδράσεων του στη διδασκαλία τους.

Η παρουσίαση, ανάλυση και ερμηνεία των ερευνητικών δεδομένων που συγκεντρώθηκαν με τη χρήση των προαναφερθέντων εργαλείων στο πλαίσιο της διεξαγωγής της έρευνας που περιεγράφηκε παραπάνω δεν περιλαμβάνονται στους στόχους της παρούσας εργασίας.

Από τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν με τα προαναφερθέντα εργαλεία συλλογής δεδομένων, στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται τα δεδομένα του τέταρτου άξονα του ερωτηματολογίου των Stepanek et al. (2007), τα έξι κριτήρια του οποίου, όπως προαναφέρθηκε, εστίασαν στην εφαρμογή και τη μάθηση από τη Μελέτη Μαθήματος. Συγκεκριμένα, διερευνήθηκαν τα οφέλη για τους φοιτητές από την εμπλοκή τους στη Μελέτη Μαθήματος, καθώς και η εφαρμογή των θετικών επιδράσεων της στη διδασκαλία τους, που είναι και τα δύο ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας.

Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων έγινε με τη χρήση του προγράμματος IBM SPSS Statistics 20. Ο δείκτης Cronbach's alpha είναι $0,865 > 0,70$ για όλες τις κλίμακες του ερωτηματολογίου και επομένως εξασφαλίζεται η εσωτερική του συνάφεια. Επειδή το δείγμα είναι $N=112 > 50$ διενεργήθηκε έλεγχος κανονικότητας των δεδομένων με το Kolmogorov Smirnov. Σύμφωνα με αυτό τα δεδομένα δεν ακολουθούσαν την κανονική κατανομή καθώς το $p=0,000 < 0,005$, οπότε εφαρμόστηκαν μη παραμετρικά στατιστικά κριτήρια και συγκεκριμένα για το φύλο εφαρμόστηκε το στατιστικό κριτήριο Mann-Whitney.

5. Αποτελέσματα της έρευνας

5.1 Στοιχεία φοιτητών του δείγματος

Ο πίνακας 1 παρουσιάζει τα στοιχεία των φοιτητών του δείγματος με βάση το φύλο.

Πίνακας 1: Στοιχεία φοιτητών δείγματος με βάση το φύλο

ΦΥΛΟ	N	%
Αντρας	18	16,1
Γυναίκα	94	83,9
ΣΥΝΟΛΟ	112	100,0

5.2 Αποτελέσματα που αφορούν στην εφαρμογή και την μάθηση από τη Μελέτη Μαθήματος

Ο πίνακας 2 παρουσιάζει τα αποτελέσματα που αναφέρονται στο βαθμό συμφωνίας των φοιτητών αναφορικά με τις δηλώσεις για την εφαρμογή και την μάθηση από τη Μελέτη Μαθήματος.

Πίνακας 2: Αποτελέσματα σχετικά με την εφαρμογή και τη μάθηση από τη Μελέτη Μαθήματος

Βαθμός συμφωνίας	Συμφωνώ απόλυτα		Συμφωνώ		Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		Διαφωνώ		Διαφωνώ απόλυτα		Εγκατάλειψη δήλωσης		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	M.O	T.A.
1.Κέρδισα συγκεκριμένα οφέλη ως προς το αντικείμενο της διδασκαλίας από τη Μελέτη Μαθήματος.	52	47,7	41	37,6	10	9,2	4	3,7	2	1,8	3	2,7	1,74	0,907
2.Θεωρώ ότι θα μπορέσω να	49	45,4	40	37	15	13,9	1	0,9	3	2,8	4	3,6	1,79	0,918

εφαρμόσω αυτά τα οφέλη στη διδασκαλί α μου.														
3.Έχω διαφορετι κή άποψη για το σχεδιασμό του μαθήματο ς και τη διδασκαλί α μου σαν αποτέλεσ μα της συμμετοχ ής μου στη Μελέτη Μαθήματ ος.	15	13,5	3 0	27	28	25,2	28	25, 2	10	9	1	0, 9	2,89	1,19 3
4.Θα επιλέγω πιο προσεχτικ ά το διδακτικό υλικό και τις ερωτήσεις ως	39	34,8	5 1	45, 5	14	12,5	7	6,9	1	0,9	0	0	1,93	0,89 8

αποτέλεσμα της συμμετοχής μου στη Μελέτη Μαθήματος.															
5.Θα προβλέπω και θα σχεδιάζω καλύτερα την κατανόηση από τους μαθητές σαν αποτέλεσμα της συμμετοχής μου στη Μελέτη Μαθήματος.	47	42,3	51	45,9	9	8,1	4	3,6	0	0	1	0,9	1,73	0,762	
6.Η συμμετοχή μου στη Μελέτη Μαθήματος με	64	57,1	32	28,6	11	9,8	4	3,6	1	0,9	0	0	1,62	0,871	

τους (88,2%), ότι τους βοήθησε να γίνουν καλύτεροι εκπαιδευτικοί (85,7%), ότι κέρδισαν συγκεκριμένα οφέλη ως προς τη διδασκαλία τους (85,3), ότι θα μπορέσουν να εφαρμόσουν αυτά τα οφέλη στη διδασκαλία τους (82,4%) και τέλος ότι θα επιλέγουν πιο προσεκτικά το διδακτικό υλικό και τις ερωτήσεις που θα αξιοποιούν στο πλαίσιο της διεξαγωγής της διδασκαλίας τους (80,3%). Το εύρημα αυτό σημαίνει, ότι οι ασκούμενοι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο της εφαρμογής της Μελέτης Μαθήματος εξετάζοντας συστηματικά τις διδακτικές τους μεθόδους, το περιεχόμενο της διδασκαλίας τους, τα εκπαιδευτικά μέσα, τα προγράμματά τους και τις στρατηγικές που εφαρμόζουν στην τάξη αποκόμισαν τα συγκεκριμένα προαναφερθέντα οφέλη ως προς τη διδασκαλία τους. Συγκεκριμένα, η κινητοποίηση των ασκούμενων εκπαιδευτικών για την κατάκτηση συγκεκριμένων επιδιωκόμενων στόχων και τη βελτίωση της διδασκαλίας τους επιτυγχάνεται μέσω της εμπειρίας τους στη μελέτη μαθήματος, η οποία τους ενεργοποιεί να αναλύουν τα μαθήματά τους με βάση τους επιδιωκόμενους μαθησιακούς στόχους, να διεξάγουν λεπτομερείς συζητήσεις σχετικά με τις εκπαιδευτικές στρατηγικές, όπως είναι οι τεχνικές ερωτήσεων και η πρόβλεψη των απαντήσεων των μαθητών, να κρίνουν το σχέδιο μαθήματος και να αξιολογούν την προσπάθειά τους (Matthews, Hlas & Finken, 2009. Sims & Walsh, 2009). Επίσης, η μελέτη μαθήματος ενθαρρύνει την ανατροφοδότηση, το συνεργατικό αναστοχασμό μεταξύ των ασκούμενων εκπαιδευτικών, εστιάζει στη μάθηση των μαθητών και υποστηρίζει τη συνεχιζόμενη επαγγελματική τους ανάπτυξη (Leavy & Hourigan, 2016. McMahon & Hines, 2008. Post & Varoz, 2008. Ρεκαλίδου κ.ά., 2013. Wessels, 2018).

Το θετικό αυτό αποτέλεσμα, που καταγράφεται στις απαντήσεις των φοιτητών της έρευνάς μας, επιβεβαιώνεται και από άλλες σχετικές έρευνες στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία (Lewis & Tsuchida, 1997. Ρεκαλίδου, 2012. Stepanek et al., 2007. Thompson, 2015), από τις οποίες διαπιστώθηκε ότι η Μελέτη Μαθήματος αποτελεί ένα πολύτιμο εργαλείο για την επαγγελματική ανάπτυξη τόσο των νέων εκπαιδευτικών όσο και των πιο μεγάλων και έμπειρων εκπαιδευτικών. Επιπρόσθετα, το προαναφερθέν εύρημα της έρευνάς μας συμφωνεί και με τα στοιχεία άλλης σχετικής έρευνας (Van Sickle, 2011) από τα αποτελέσματα της οποίας προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί διαπίστωσαν ότι η Μελέτη Μαθήματος είχε μεγάλη επίδραση στη διδασκαλία τους και συγκεκριμένα στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους, βελτιώνοντας την ικανότητά τους να συσχετίζουν τις στρατηγικές διδασκαλίας που επιλέγουν με τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών τους (Meyer, 2005).

Το εύρημα αυτό, συμφωνεί, επίσης, και με τα στοιχεία της σχετικής βιβλιογραφίας, σύμφωνα με τα οποία η Μελέτη Μαθήματος έχει τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, καθώς είναι συνεχής και εντατική, εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς στην ενεργητική, συνεργατική μάθηση και είναι ενσωματωμένη στην εργασία τους (Lewis, Perry

& Hurd, 2004. Stepanek et al., 2007). Στο πλαίσιο αυτό ο σκοπός της Μελέτης Μαθήματος είναι η βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης στην τάξη και βασίζεται στη λογική της συνεργασίας, της αλληλοαξιολόγησης και της ανατροφοδότησης μεταξύ των εκπαιδευτικών (Ρεκαλίδου, 2012) οι οποίοι κατά την εφαρμογή της στην τάξη έχουν ρόλο ερευνητή τον οποίο αξιοποιούν κατάλληλα για την επαγγελματική τους προαγωγή και προς όφελος των μαθητών τους.

Αναφορικά με τη διαφοροποίηση των απόψεών τους ως προς το σχεδιασμό του μαθήματος και τη διδασκαλία τους ως αποτέλεσμα της συμμετοχής τους στη Μελέτη Μαθήματος οι μισοί περίπου ερωτηθέντες φοιτητές δήλωσαν ότι συμφωνούν απόλυτα έως συμφωνούν (40,5%), λιγότεροι δήλωσαν (34,2%) ότι διαφωνούν απόλυτα έως διαφωνούν και ακόμα λιγότεροι (25,2) δήλωσαν ότι ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν. Από το αποτέλεσμα αυτό προκύπτει ότι η μελέτη μαθήματος βοηθά τους ασκούμενους εκπαιδευτικούς να αναγνωρίσουν την αξία της συνεργασίας, να γίνουν πιο συνεργατικοί στο σχεδιασμό της διδασκαλίας τους, να αναπτύσσουν την ικανότητα να παρατηρούν και να συλλέγουν σημαντικά στοιχεία σχετικά με τη μάθηση των μαθητών και να αναστοχάζονται πιο ανοικτά και ειλικρινά στα μαθήματά τους (Carroll, 2013. Matthews, Hlas & Finken, 2009. Sims & Walsh, 2008). Επιπλέον, το εύρημα αυτό σημαίνει ότι η μελέτη μαθήματος μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση των διδακτικών ικανοτήτων των ασκούμενων εκπαιδευτικών (Archer, Pope, Onion, & Wake, 2013. Espinoza et al., 2018), αναδεικνύοντας την αξία της μεταξύ τους συνεργασίας και αλληλεπίδρασης (Πανούτσος, 2015). Τέλος, το εύρημα αυτό της έρευνάς μας, συμφωνεί και με τα αποτελέσματα άλλης σχετικής έρευνας, τα οποία ανέδειξαν τη συνεργασία, την αλληλεπίδραση, αλλά και την εξοικείωση των ασκούμενων φοιτητών με τις διαδικασίες παρατήρησης, αναστοχασμού και ανατροφοδότησης ως σημαντικά οφέλη της Μελέτης Μαθήματος (Ρεκαλίδου κ.ά., 2013).

7. Συμπεράσματα και προτάσεις

Η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα φοιτητών δήλωσε ότι ωφελήθηκαν από τη Μελέτη Μαθήματος ως προς τη διδασκαλία τους και για την πρόβλεψη πιθανών αποριών των εκπαιδευόμενων συμφοιτητών τους. Ο εμπλουτισμός του ερευνητικού μαθήματος με τη συνεισφορά των γνώσεων, της εμπειρίας, των προτάσεων και των διαφορετικών οπτικών των μελών της ομάδας, προωθεί την επαγγελματική τους πρόοδο. Οι συλλογικές αυτές διαδικασίες, που ενθαρρύνονται κατά την εφαρμογή της Μελέτης Μαθήματος, προάγουν το επίπεδο γνώσεων των συμμετεχόντων στη Μελέτη Μαθήματος ασκούμενων φοιτητών και προωθούν την επαγγελματική τους εξέλιξη στο πλαίσιο της αρχικής τους εκπαίδευσης.

Όμως, παρά τα θετικά αποτελέσματα από την αξιοποίηση της Μελέτης Μαθήματος στην επαγγελματική ανάπτυξη των ασκούμενων φοιτητών που προαναφέρθηκαν, υπάρχουν και κάποιοι περιορισμοί οι οποίοι θα πρέπει να αναφερθούν. Το δείγμα της έρευνας ήταν σχετικά μικρό. Η χρήση μεγαλύτερου δείγματος θα ενίσχυε την αξιοπιστία της. Επίσης, υπήρχαν χρονικοί περιορισμοί σχετικά με την εφαρμογή της έρευνας, που δεν επέτρεψαν τη μεγαλύτερη διάρκειά της. Τέλος, η εστίαση στα συγκεκριμένα ζητήματα της μελέτης μαθήματος συγκαταλέγεται στους περιορισμούς της παρούσας έρευνας.

Πρόταση για περαιτέρω έρευνα θα μπορούσε να αποτελέσει η διερεύνηση σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο και άλλων ζητημάτων που σχετίζονται με τη μελέτη μαθήματος. Επίσης, η διεξαγωγή συγκριτικών μελετών μεταξύ διαφόρων βαθμίδων εκπαίδευσης αναφορικά με την εφαρμογή της Μελέτης Μαθήματος στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, θα μπορούσε να αποτελέσει αντικείμενο έρευνας. Τέλος, προτείνεται η διεξαγωγή εμπειρικής έρευνας στη δευτεροβάθμια και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα προκειμένου να διερευνηθούν τα αποτελέσματα της εφαρμογής της Μελέτης Μαθήματος αναφορικά με την κινητοποίηση των μαθητών και τη βελτίωση των επιδόσεών τους, τις στάσεις και τις πεποιθήσεις μαθητών και εκπαιδευτικών, τα πλεονεκτήματα και τις δυσκολίες, καθώς και τις προϋποθέσεις αποτελεσματικής εφαρμογής της.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Archer, R., Pope, S., Onion, A., & Wake, G. (2013). *Working group report: lesson study in research and CPD in mathematics education*. Retrieved from <http://www.bsrlm.org.uk/lps/ip33-2/BSRLM-IP-33-2-C>

Carroll, C. (2013). *Exploring the impact of lesson study on the theory-practice gap in pre-service teacher education*. Master in Education. University of Limerick.

Δανιά, Α., Βουτσινά, Ι., & Μουρμούρη, Α. (2013). *Η εφαρμογή του μοντέλου Lesson Study στην πρακτική άσκηση προπτυχιακών φοιτητριών φυσικής αγωγής και αθλητισμού*. Ανακτήθηκε από <https://www.researchgate.net/publication/264942210>

Darling-Hammond, L., & Richardson, N. (2009). Teacher learning: What matters? *Educational Leadership*, 66 (5), 46-53.

Espinosa, A., Datukan, J., Butron, B., & Tameta, A. (2018). Perceptions of pre-service chemistry teachers on the utilization of productive lesson study as a framework for teaching and learning.

International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning, 12(1).
<https://doi.org/10.20429/ijsotl.2018.120109>

Gordon, C., & Debus, R. (2002). Developing deep learning approaches and personal teaching efficacy within a preservice teacher education context. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 483–511. doi:10.1348/00070990260377488

Hiebert, J., Morris, A., & Glass, B. (2003). Learning to learn to teach: An ‘experiment’ model for teaching and teacher preparation in mathematics. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 6, 201–222.

Juhler, M. (2018). Pre-service teachers’ reflections on teaching a physics lesson: How does Lesson Study and Content Representation affect pre-service teachers’ potential to start developing PCK during reflections on a physics lesson. *NORDINA*, 14(1), 22-36.

Leavy, A., & Hourigan, M. (2016). Using lesson study to support knowledge development in initial teacher education: Insights from early number classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 57, 161-175.

Lenski, S., Caskey, M., & Anfara, V. (2009). Using the Lesson Study Approach to Plan for Student Learning. *Middle School Journal*, 40(3), 50-57.

Lewis, C., & Hurd, J. (2011). *Lesson Study step by step. How Teacher Learning Communities Improve Instruction*. Portsmouth, NH.

Lewis, C., Perry, R., & Hurd, J. (2004). A deeper look at lesson study. *Educational Leadership*, 61(5), 18-23.

Lewis, C., & Tsuchida, I. (1998). A lesson is like a swiftly flowing river: Research lessons and the improvement of Japanese education. *American Educator*, 14–17, 50-52.

Matthews, M., Hlas, C., & Finken, T. (2009). Using Lesson Study and four-column lesson planning with preservice teachers. *Mathematics Teacher*, 102(7), 504- 508.

McMahon, M., & Hines, E. (2008). Lesson Study with preservice teachers. *Mathematics Teacher*, 102(3), 186-191.

Meyer, R. (2005). *Lesson Study: The effects on teachers and students in urban middle schools*. (Dissertation Thesis). Bylor University.

Nishimura, K. (2016). Lesson study at the upper secondary level in Japan. *In Presentation, Lesson Study Mini Conference*. Nottingham, UK.

Πανούτσος, Χ. (2015). *Συνεργατικός σχεδιασμός μαθήματος (Μελέτη Μαθήματος): Η περίπτωση των λόγων και των αναλογιών*. (Διπλωματική Μεταπτυχιακή Εργασία). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

Ρεκαλίδου, Γ. (2012). Βελτιώνοντας τη διδασκαλία. Η περίπτωση του Lesson Study. *Παιδαγωγική-Θεωρία και Πράξη*, 5, 98–109.

Ρεκαλίδου, Γ., Καραδημητρίου, Κ., & Μουμουλίδου Μ. (2013). Βασικές συνιστώσες της εφαρμογής του μοντέλου Lesson Study στην Πρακτική Άσκηση των τεταρτοετών φοιτητών του Τ.Ε.Ε.Π.Η.–Δ.Π.Θ.: συνεργασία, αναστοχασμός, ανατροφοδότηση, παρατήρηση. Στο Συνέδριο Δικτύου Πρακτικών Ασκήσεων Τμημάτων Προσχολικής Εκπαίδευσης, με θέμα «Βελτιώνοντας την Εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών σε περίοδο κρίσης των θεσμών: προτάσεις, εφαρμογές». Αλεξανδρούπολη, 26-28 Σεπτεμβρίου.

Post, G., & Varoz, S. (2008). Lesson-Study Groups with Prospective and Practicing Teachers. *Teaching Children Mathematics*, 14(8), 472-478.

Sims, L., & Walsh, D. (2009). Lesson Study with preservice teachers: Lessons from lessons. *Teaching and Teacher Education*, 25, 724-733. doi:10.1016/j.tate.2008.10.005

Stepanek, J., Appel, G., Leong, M., Turner Mangan, M., & Mitchell, M. (2007). *Leading Lesson Study. A practical guide for teachers and facilitators*. California, USA.

Thompson, D. (2015). An Analysis of the Perceived Impact of Lesson Study on Improving Secondary School STEM Teacher Effectiveness. Electronic Theses and Dissertations. 1311. Retrieved from <http://stars.library.ucf.edu/etd/1311>

Van Sickle, J. (2011). *Lesson Study's impacts on teacher perception of efficacy in teaching* (Master Thesis). Humboldt State University.

Wessels, H. (2018). Noticing in Pre-service Teacher Education: Research Lessons as a Context for Reflection on Learners' Mathematical Reasoning and Sense-Making. In G. Kaiser et al. (Eds.), *Invited Lectures from the 13th International Congress on Mathematical Education*. ICME-13 Monographs. https://doi.org/10.1007/978-3-319-72170-5_41

Πρώτες διδακτικές παρεμβάσεις μελλοντικών εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της πρακτικής τους άσκησης: αναστοχαστικές διαδικασίες και αξιοποίηση της θεωρίας

*Χαρά Κορτέση - Δαφέρμου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, ΤΕΑΠΗ- ΕΚΠΑ,
hdafermou@ecd.uoa.gr*

*Μαρία Σφυρόερα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, ΤΕΑΠΗ – ΕΚΠΑ, msfyroera@ecd.uoa.gr
Ευαγγελία Κοσμίδου, Νηπιαγωγός, Msc Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα, Υποψ. Διδ.
Τ.Ε.Α.Π.Η- ΕΚΠΑ, litsa@isispc.gr*

*Φωτεινή Κωστούδη, Νηπιαγωγός, Msc Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα
kostoudi@yahoo.gr*

*Μαρίνα Στάθη, Νηπιαγωγός, Msc Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα, Υποψ. Διδ.
Τ.Ε.Α.Π.Η ΕΚΠΑ, marista75@yahoo.gr*

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η ανάπτυξη αναστοχαστικών διαδικασιών επιτρέπει την κριτική θεώρηση της εκπαιδευτικής πράξης και ανοίγει την προοπτική για τη συγκρότηση επαγγελματικής ταυτότητας εκπαιδευτικού που ερευνά το έργο του. Στην παρούσα εργασία διερευνούμε την ανάπτυξη αναστοχαστικών διαδικασιών από τριτοετείς φοιτήτριες/τές του ΤΕΑΠΗ κατά τις πρώτες διδακτικές τους παρεμβάσεις και την αξιοποίηση σε αυτό το πλαίσιο της θεωρίας, την οποία έχουν προσεγγίσει στο πλαίσιο των μαθημάτων τους. Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι αξιοποιούν τη θεωρία σε όλες τις φάσεις σχεδιασμού, ανάπτυξης και αξιολόγησης κάθε διδακτικής παρέμβασης και αναπτύσσουν αναστοχαστικές διαδικασίες που αποκαλύπτουν παιδαγωγικούς προσανατολισμούς στην επιθυμητή κατεύθυνση. Ωστόσο καταγράφονται περιπτώσεις που ο αναστοχασμός είναι περιορισμένος.

ΛΕΞΕΙΣ -ΚΛΕΙΔΙΑ: πρακτική άσκηση, διδακτικές παρεμβάσεις, αναστοχασμός

1. Εισαγωγή

Η εργασία συνδέεται με το ευρύτερο ζήτημα της διαδικασίας συγκρότησης επαγγελματικής ταυτότητας από τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς και εστιάζεται στη διερεύνηση των αναστοχαστικών διαδικασιών που αναπτύσσουν στις πρώτες διδακτικές τους παρεμβάσεις.

2. Θεωρητική πλαισίωση

Η συγκρότηση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών συνιστά ατέρμονη διαδικασία που ξεκινά από τα μαθητικά τους χρόνια και συνεχίζεται μέχρι το τέλος της επαγγελματικής τους διαδρομής (Chong, Low, & Goh 2011. Day, Kington, Stobart, & Sammons, 2006. Korthagen, 2004). Η επαγγελματική ταυτότητα δηλαδή δεν αποτελεί σταθερή οντότητα, αλλά συμβαίνει να επαναπροσδιορίζεται μέσω αναμετρήσεων με στοιχεία των περιβαλλόντων στα οποία ο/η εκπαιδευτικός δραστηριοποιείται (Φρυδάκη, 2015). Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εξελίσσονται συνεχώς επαναπροσδιορίζοντας και αναδομώντας την επαγγελματική τους ταυτότητα. Προαπαιτούμενο όμως για να είναι σε θέση να επιχειρούν αναπροσδιορισμούς και αναδομήσεις στην προοπτική συνεχούς επαγγελματικής εξέλιξης είναι να έχουν αναπτύξει ικανότητες ανάλυσης της εκπαιδευτικής πράξης, που εν δυνάμει μπορούν να υποστηρίξουν την επαναξιολόγηση των παραδοχών τους, αφού σε αυτήν μπορεί να βασιστεί η συνεχής τους βελτίωση (Day, 2003). Σε αυτή την προοπτική η ανάπτυξη ερευνητικών, στοχαστικών και συνεργατικών ικανοτήτων από τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς αποτελεί πρωταρχικό ζητούμενο (Zeichner, 2005). Τα τελευταία χρόνια στα προγράμματα βασικής εκπαίδευσης δίνεται έμφαση στη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη και στην ανάπτυξη αναστοχαστικών διαδικασιών, που επιτρέπουν εν δυνάμει την κριτική θεώρηση της εκπαιδευτικής πράξης και τη σύνδεσή της με τη θεωρία (Αυγητίδου, 2007. Αυγητίδου & Ανδρούσου, 2013. Korthagen & Kessels, 1999). Στο πλαίσιο της αναστοχαστικής προοπτικής, η πρακτική άσκηση, ως κατ' εξοχήν χώρος σύνδεσης της θεωρίας με την πράξη, τείνει να θεωρείται σημαντικό πεδίο στοχασμού (Schon, 1983).

Όπως έχει αναδειχτεί στο πλαίσιο ερευνών, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί συχνά φτάνουν στο χώρο εκπαίδευσής τους έχοντας διαμορφωμένες αντιλήψεις για ζητήματα διδασκαλίας και μάθησης (Feiman - Nemser & Remillard, 1996), οι οποίες συνδέονται με διδακτικές εμπειρίες που έχουν βιώσει ως μαθητές (Alsup, 2005. Beauchamp & Thomas, 2009). Τα βιώματα είναι τόσο ισχυρά, που ξεκινώντας τις σπουδές τους έχουν την αίσθηση ότι γνωρίζουν ήδη τι σημαίνει να είναι κανείς δάσκαλος (Chong et al, 2011. Schempp, Sparkes & Templin, 1999) και, ακόμη και αν εκπαιδεύονται σε αναστοχαστικές πρακτικές, στις πρακτικές που υιοθετούν τείνουν να επηρεάζονται ισχυρά από τη βιωμένη τους εμπειρία (Hascher, Cocard & Moser, 2007). Οι αντιλήψεις που έχουν διαμορφώσει έχει διαπιστωθεί ότι δύσκολα αλλάζουν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους (McAdams, 2001), καθώς έχουν οδηγηθεί σε αυτές διανύοντας μακρόχρονες προσωπικές διαδρομές, έχει όμως επίσης διαπιστωθεί ότι τα προγράμματα αρχικής εκπαίδευσης μπορούν να κάνουν τη διαφορά (Alsup, 2005).

Η στοχαστική ανάλυση της εκπαιδευτικής διαδικασίας επιτρέπει στους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς να την αποτιμήσουν στηριζόμενοι στη θεωρητική γνώση, αλλά και να την συσχετίσουν με το ευρύτερο κοινωνικοπολιτικό και πολιτισμικό πλαίσιο (Smith & Lovat, 2003), δημιουργώντας τις προϋποθέσεις μεγαλύτερης εκπαιδευτικής αυτονομίας και ουσιαστικότερης επαγγελματικής εξέλιξης (Zeichner & Liston, 1987).

Το να μπαίνουν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί στη διαδικασία να γράφουν παρατηρήσεις, σκέψεις και σχολιασμούς συνιστά βασική συνιστώσα αναστοχαστικής δραστηριότητας (Larrivee, 2000. Reid, 2004) που τους επιτρέπει να μοιράζονται πιο συστηματικά σκέψεις με άλλους, γεγονός που θεωρείται ότι συμβάλλει στην ανάπτυξη κριτικού στοχασμού και ίσως στην αναγνώριση της ανάγκης να μετακινηθούν από τις αρχικές τους θέσεις, γιατί τότε μόνο θα αλλάξουν, όταν αναγνωρίσουν την αναγκαιότητα αυτής της αλλαγής (Benade, 2015).

3. Η πρακτική άσκηση ως πεδίο αξιοποίησης της θεωρίας και εκπαίδευσης στην αναστοχαστική διαδικασία

Με βάση όσα παραπάνω αναφέρθηκαν, στο Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών επιδιώκουμε να παρέχουμε ευκαιρίες προβληματισμού και ανάπτυξης ερευνητικών και στοχαστικών ικανοτήτων προκειμένου να καθίσταται εφικτή η κριτική θεώρηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Σε αυτή την προοπτική η πρακτική άσκηση ξεκινά από το 2^ο έτος με παρατήρηση και ανάλυση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, συνεχίζεται στο 3^ο έτος με συμμετοχική παρατήρηση, σχεδιασμό και ανάπτυξη διδακτικών παρεμβάσεων και ολοκληρώνεται στο 4^ο έτος με βαθύτερες κατανοήσεις σε ένα κατ' επιλογήν υποχρεωτικό γνωστικό αντικείμενο.

Στο 3^ο έτος, στο οποίο εστιάζεται η έρευνά μας, η πρακτική άσκηση υποστηρίζεται από δύο μαθήματα⁶, τα οποία αναπτύσσονται στο ίδιο εξάμηνο σπουδών. Βασική της επιδίωξη είναι να συνειδητοποιήσουν οι φοιτήτριες/ές τη σημασία της θεωρητικής γνώσης για το σχεδιασμό και την ανάπτυξη της εκπαιδευτικής πράξης. Αφού παρατηρήσουν την εκπαιδευτική διαδικασία σε τάξεις νηπιαγωγείου και Α΄ Δημοτικού, εστιάζοντας σε διαφορετικές πτυχές της (λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία, παιχνίδι των παιδιών, κοινωνικές ανισότητες, χαρακτήρας των μαθησιακών δραστηριοτήτων, ρόλος των ερωτήσεων κλπ), προχωρούν σε εκπαιδευτικούς σχεδιασμούς και διδακτικές παρεμβάσεις. Για τους σχεδιασμούς και τις παρεμβάσεις τους λειτουργούν ομαδικά,

⁶ Πρόκειται για τα μαθήματα: *Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί και παιδαγωγικές πρακτικές στο νηπιαγωγείο και Σχεδιασμός, οργάνωση και διαχείριση περιβαλλόντων μάθησης για τις μικρές ηλικίες.*

αυτοπαρατηρούνται και προβαίνουν σε ομαδική αξιολόγηση της δουλειάς τους, μέσα από αναστοχαστικές διαδικασίες, ατομικές και συλλογικές.

Σε κάθε παρατήρηση ή αυτοπαρατήρηση καταγράφουν ατομικά κρίσιμα συμβάντα (Tripp, 1993), τα οποία επιχειρούν να αναλύσουν με βάση προτεινόμενη βιβλιογραφία.

Παράλληλα, προκειμένου να εμβαθύνουν σε εναλλακτικές πρακτικές που συνδέονται με κοινωνικο-κονστρουκτιβιστικές θεωρήσεις για τη διδασκαλία και τη μάθηση, οργανώνουμε βιωματικά εργαστήρια.

Για τις διδακτικές τους παρεμβάσεις αξιοποιούν βιβλία με ιστορίες τα οποία επιλέγουν από μία ευρεία λίστα προεπιλεγμένων βιβλίων στη βάση προσδιορισμένων κριτηρίων (βλ. σχετικά Δαφέρμου & Σφυρόερα, 2019).

4. Σκοπός της έρευνας

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας θελήσαμε να διερευνήσουμε την ανάπτυξη αναστοχαστικών διαδικασιών από τις φοιτήτριες⁷ κατά τις πρώτες διδακτικές τους παρεμβάσεις και τη σύνδεσή αυτού του αναστοχασμού με τη θεωρία.

5. Μεθοδολογία

Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν οι φοιτήτριες που συμμετείχαν στην πρακτική άσκηση του 3^{ου} έτους κατά το εαρινό εξάμηνο 2014 – 2015⁸.

Τα ερευνητικά δεδομένα αντλήθηκαν από 21 ομαδικές και 73 ατομικές εργασίες⁹, και από 12 ημιδομημένες συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν με μία ομάδα εστίασης ένα χρόνο μετά.

Ως ερευνητική προσέγγιση αξιοποιήθηκε η ανάλυση λόγου. Δημιουργήθηκαν πίνακες στους οποίους καταχωρήθηκαν διακριτά σημεία των εργασιών, προκειμένου να επιτυγχάνονται ευκολότερα συγκρίσεις σχετικά με το αν:

- ✓ για τη διατύπωση βασικών επιδιώξεων και τους σχεδιασμούς δραστηριοτήτων αντλούν στοιχεία από τη θεωρία,

⁷ Στο εαρινό εξάμηνο 2014 – 15 είχαμε μόνο φοιτήτριες.

⁸ Εκείνη τη χρονιά δεν είχαμε συμβολή αποσπασμένων εκπαιδευτικών. Η άσκηση της εποπτείας γινόταν από τις διδάσκουσες και ήταν αναγκαστικά πιο περιορισμένη.

⁹ Οι εργασίες περιλαμβάνουν: εκπαιδευτικούς σχεδιασμούς, ομαδικές περιγραφές των παρεμβάσεων, ομαδικές αξιολογήσεις (δυνατά και αδύναμα σημεία) και ατομικές καταγραφές και αναλύσεις ‘κρίσιμων συμβάντων’ (Tripp, 1993).

- ✓ οι αξιολογήσεις τους συνδέονται με τις βασικές επιδιώξεις που είχαν θέσει και αν σε αυτές ανατρέχουν στη θεωρία,
- ✓ τα αδύναμα σημεία που εντοπίζουν κατά την αξιολόγηση τα αξιοποιούν αναστοχαστικά στο σχεδιασμό της επόμενης παρέμβασης

Τέλος διερευνήθηκε σε ποια ζητήματα εστιάζουν τα κρίσιμα συμβάντα που επιλέγουν και κατά πόσο αξιοποιείται η παιδαγωγική θεωρία στο σχολιασμό τους.

6. Ανάλυση των αποτελεσμάτων

6.1 Αξιοποίηση τη θεωρίας στην επιλογή βιβλίου, στη διατύπωση βασικών επιδιώξεων και στο σχεδιασμό δραστηριοτήτων

Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι για την επιλογή των βιβλίων και για τη διατύπωση των επιδιώξεων που θέτουν για τις διδακτικές τους παρεμβάσεις προσπαθούν να λάβουν υπόψη το πλαίσιο της τάξης και να στηριχτούν σε θεωρητικές παραδοχές που έχουν συζητηθεί στο πλαίσιο των μαθημάτων.

[...] επιλέξαμε «Το Γεύμα των λύκων» γιατί έχει ενδιαφέρουσα πλοκή, ελκυστική εικονογράφηση και προσφέρει ευκαιρίες για συζήτηση. Επίσης έχει απλή γλώσσα που μπορεί να γίνει κατανοητή και από αλλόγλωσσους μαθητές. Δεδομένης της μικρής έκτασης του κειμένου θεωρήσαμε ότι δε θα κουράσει τα παιδιά, που δεν είναι εξοικειωμένα με αναγνώσεις παραμυθιών. Τέλος προσφέρει ευκαιρίες για την ανάπτυξη δραστηριοτήτων που σχετίζονται με τα βιώματα και τις εμπειρίες τους.(ΑΔ1)»

Η αρπαγή της κότας, είναι ένα βιβλίο χωρίς λόγια κάτι που υποθέτουμε ότι θα οδηγήσει στο να κινητοποιηθούν και να συμμετέχουν όλοι χωρίς να αποκλείεται κάποιος, ανεξάρτητα από το βαθμό κατανόησης της γλώσσας. Επίσης η αφήγηση της ιστορίας μόνο μέσα από τις εικόνες δεν περιορίζει τη φαντασία των παιδιών, αντίθετα την επεκτείνει κάνοντας χώρο για την προσωπική εκδοχή κάθε παιδιού (ΦΣ2)»

Σε σχέση με τις βασικές τους επιδιώξεις διαπιστώσαμε ότι όλες σχεδόν οι ομάδες¹⁰ αντλούν στοιχεία από παιδαγωγικές προσεγγίσεις που συνδέονται με ανοιχτά περιβάλλοντα μάθησης. Η ενθάρρυνση κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, η διατύπωση ανοιχτών ερωτήσεων, η διερεύνηση και αξιοποίηση προηγούμενων γνώσεων και εμπειριών, η ενθάρρυνση διατύπωσης υποθέσεων, η ενίσχυση διαδικασιών σκέψης και επίλυσης προβλήματος, η συμμετοχή όλων των παιδιών

¹⁰ Οι 18 από τις 21.

εντοπίζονται ως επιδιώξεις σχεδόν σε όλους τους σχεδιασμούς, σκιαγραφώντας έναν παιδαγωγικό προσανατολισμό που συνδέεται με την αξιοποίηση της θεωρίας.

Σε ό,τι αφορά το σχεδιασμό δραστηριοτήτων, προκειμένου να τεκμηριώσουν τις επιλογές τους αναφέρουν και πάλι στοιχεία της θεωρίας, είτε αυτό γίνεται περισσότερο ρητά (11/21 εργασίες) είτε με τρόπο έμμεσο (10/21 εργασίες).

Ενδεικτικά αποσπάσματα ρητών αναφορών:

Επιλέξαμε αυτού του είδους τη δραστηριότητα διότι θεωρούμε ότι επιτρέπει στα παιδιά να εκφραστούν ελεύθερα και να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους σε ένα κλίμα συνεργασίας (ΜΔ1).

[...] σχεδιάσαμε ερωτήσεις ανοιχτού τύπου όπως: «Έχετε ξαναδεί αυτό το βιβλίο; ποιος λέτε να είναι ο τίτλος του;», [...] «Πώς λέτε να νιώθει τώρα ο λύκος; τι λέτε να του είπε;» Βασική επιδίωξη είναι η προσέλευση του ενδιαφέροντος και η ενεργή συμμετοχή όλων των παιδιών στη συζήτηση, η αξιοποίηση των πρότερων γνώσεών τους και η ανάκληση των προσωπικών τους βιωμάτων (ΦΔ2)

Ενδεικτικά αποσπάσματα έμμεσων αναφορών:

Τα παιδιά κάθε ομάδας συζητούν τις ιδέες τους για την συνέχιση της ιστορίας και συναποφασίζουν. Η φοιτήτρια καταγράφει τις σκέψεις τους και ενθαρρύνει τη διαδικασία (ΜΔ4).

Οι ομάδες μαζεύονται στα τραπεζάκια και αποφασίζουν ποιος/ποιοι θα αναλάβουν ρόλο γραφέα για να καταγράψουν τα ονόματα των ηρώων. Ακολουθεί φανερή ψηφοφορία. Κάθε ομάδα δίνει τρεις ψήφους σε τρεις ήρωες που επιθυμεί. Η ψηφοφορία είναι φανερή και ο τρόπος καταμέτρησης και αποτύπωσης των ψήφων αποφασίζεται από τα παιδιά (ΜΣ1).

Ωστόσο στο σύνολο σχεδόν των σχεδιασμών, η αναφορά στη θεωρία εμφανίζεται πιο έντονα στο **τι** (περιεχόμενο της δραστηριότητας) και στο **γιατί** (τεκμηρίωση της δραστηριότητας με βάση τις επιδιώξεις) και πολύ λιγότερο στο **πώς** (περιγραφή της διαδικασίας υλοποίησης). Φαίνεται ότι οι φοιτήτριες δυσκολεύονται να αξιοποιήσουν τη θεωρία για το σχολιασμό και την ανάλυση της εκπαιδευτικής τους δράσης, ενώ την αξιοποιούν για το σχεδιασμό και την αξιολόγηση.

6.2 Αξιοποίηση της θεωρίας στην περιγραφή της ανάπτυξης των διδακτικών παρεμβάσεων

Στην περιγραφή της παρέμβασης, οι φοιτήτριες αναφέρονται - συνήθως έμμεσα - στη θεωρία προκειμένου να αιτιολογήσουν ή να «σχολιάσουν» αποκλίσεις κυρίως από τον αρχικό σχεδιασμό. Οι αποκλίσεις αφορούν συνήθως αυθόρμητη διαχείριση των δραστηριοτήτων σε συνέχεια απρόβλεπτων αντιδράσεων των παιδιών.

Αφού, διαβάσαμε το βιβλίο κάναμε περισσότερες ερωτήσεις απ' ότι είχαμε σχεδιάσει, καθώς το ενδιαφέρον των παιδιών ήταν μεγαλύτερο απ' ότι περιμέναμε. (ΛΣ2)

Πιθανόν επειδή τα παιδιά έχουν μάθει να δουλεύουν σε ένα μοτίβο αρκετά εκτελεστικό-μηχανιστικό, π.χ. με φύλλα εργασίας, τώρα που τους ζητούσαμε να χρησιμοποιήσουν την φαντασία τους δυσκολεύτηκαν, έδιναν την εντύπωση ότι δεν κατανοούσαν τι τους ζητάμε. Αυτό έκανε τη δική μας στάση πιο καθοδηγητική. (ΦΔ1).

Οι πρωτοβουλίες των παιδιών σχολιάζονται ως θετική απόκλιση από το σχεδιασμό.

Όταν μαζέψαμε τα παιδιά στην παρεούλα, τους μοιράσαμε εικόνες από την ιστορία και ζητήσαμε να τις παρατηρήσουν. Η δραστηριότητα αυτή κινητοποίησε σε μεγάλο βαθμό το ενδιαφέρον τους [...]. Βλέποντας τις εικόνες άρχισαν να τις βάζουν σε σωστή χρονική σειρά εικάζοντας ποιο γεγονός έχει προηγηθεί από το άλλο, ενώ κάτι τέτοιο δεν τους είχε ζητηθεί (ΦΣ2).

Οι εργασίες τους εμπλουτίστηκαν με γραπτές καταγραφές, οι οποίες προέκυψαν είτε από πρωτοβουλίες των παιδιών είτε από δικές μας παροτρύνσεις. Σε αρκετές περιπτώσεις αποτυπώναμε τις ιδέες των παιδιών σε ρόλο γραφέα. Είναι σημαντικό πως κάθε εργασία περιείχε ιδέες όλων των παιδιών (ΜΔ1).

Παρόλο λοιπόν που στην περιγραφή της υλοποίησης οι αναφορές στη θεωρία δεν είναι ιδιαίτερα συστηματικές ούτε πάντα ρητές, το περιεχόμενό τους αποκαλύπτει την προσπάθεια των φοιτητριών να κινηθούν στο πλαίσιο των συζητούμενων παιδαγωγικών προσεγγίσεων, οι οποίες αποτυπώνονται στις επιδιώξεις και τους σχεδιασμούς τους.

6.3 Σύνδεση αξιολογήσεων με τη θεωρία και τις βασικές επιδιώξεις.

Στις ομαδικές αξιολογήσεις αποτυπώνεται η προσπάθεια να λάβουν υπόψη τις επιδιώξεις που είχαν θέσει. Η απόπειρα αυτή σύνδεσης επιδιώξεων και αξιολόγησης, αλλού δηλώνεται ρητά, όπως στα αποσπάσματα που ακολουθούν, και αλλού προκύπτει πιο έμμεσα, αν συσχετίσουμε τις επιδιώξεις, όπως διατυπώνονται στο σχεδιασμό, με την αξιολόγηση της παρέμβασης.

Ως δυνατό σημείο των παρεμβάσεων αυτών θεωρούμε την επίτευξη αρκετών από τους αρχικούς μας στόχους, όπως η έκφραση της φαντασίας και της δημιουργικότητας των παιδιών, η συνεργασία και η αλληλεπίδραση μεταξύ τους στο πλαίσιο της ομάδας... (ΑΔ1)

Οι βασικές μας επιδιώξεις θεωρούμε πως επιτεύχθηκαν αφού κύριος στόχος μας ήταν η εμπλοκή όλων των παιδιών στις δραστηριότητες(ΑΔ2).

Κι εκεί όμως που η συσχέτιση επιδιώξεων και αξιολόγησης δεν είναι τόσο ρητή, όπως συμβαίνει στα αποσπάσματα που ακολουθούν, η σύνδεση με τη θεωρία είναι παρούσα: Η εστίαση στην αλληλεπίδραση και τη συνεργασία, στην κινητοποίηση και εμπλοκή όλων των παιδιών, στην έκφραση βιωμάτων αλλά και σε διαδικασίες προώθησης του γραμματισμού τους είναι εμφανής σχεδόν σε όλες τις ομαδικές αξιολογήσεις:

Πιστεύουμε ότι ενθαρρύνσαμε την αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών, ζητώντας τους να μιλήσουν σε δυάδες καθώς δεν υπήρξε κάποιος που δε μίλησε για το παιχνίδι που του άρεσε[...]. Επίσης όταν έλεγαν στην ολομέλεια για τα αγαπημένα τους παιχνίδια οι υπόλοιποι τους έκαναν ερωτήσεις. Η αλληλεπίδραση ενισχύθηκε κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, αφού βοηθούσαν ο ένας τον άλλο να μετακινήσει το πιόνι και εξηγούσαν τους κανόνες. (ΑΔ3).

Το γεγονός ότι τα παιδιά γνώριζαν ήδη το βιβλίο λειτούργησε θετικά για τη συμμετοχή τους, αφού είχαν περισσότερες σκέψεις να εκφράσουν και παρενέβησαν περισσότερες φορές απ' ό,τι περιμέναμε κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης. (ΜΔ3)

Οι δραστηριότητες κινητοποίησαν τα παιδιά να γράψουν, αλληλεπιδρώντας το ένα με το άλλο [...]. Ενθαρρύνθηκε η ενεργός συμμετοχή των παιδιών μέσα από την ευκαιρία να μιλήσουν για τα βιώματά τους, τον κοινό στόχο να κατασκευάσουν το δικό τους εστιατόριο και την ανάληψη ρόλων. (ΜΔ2)

Σε αρκετές από τις ομαδικές αξιολογήσεις των παρεμβάσεων διατυπώνονται σχόλια αναστοχαστικού χαρακτήρα. Συχνά αναφέρονται στα ανοιχτά και ευέλικτα περιβάλλοντα μάθησης, που έχουν συζητηθεί στο πλαίσιο των μαθημάτων, και στις δυσκολίες τους να υιοθετήσουν πρακτικές που τα υποστηρίζουν.

Ήμασταν καθοδηγητικές και δώσαμε βάση στο να βγει ένα αποτέλεσμα και όχι στη διαδικασία λόγω χρόνου και κακής διαχείρισης (ΑΣ4)

Τελικά παρατηρήσαμε πως μιμηθήκαμε πρακτικές που θεωρητικά δεν υποστηρίζαμε. Πιο συγκεκριμένα, στο κομμάτι των ερωτήσεων και σε περιπτώσεις όπου προσπαθούσαμε να

ενθαρρύνουμε τη συζήτηση γίναμε πιο καθοδηγητικές. Εντοπίσαμε την τάση μας να διδάξουμε πράγματα στα παιδιά [...] (ΦΣ2)

Στην προσπάθειά μας να βάλουμε τα παιδιά στη διαδικασία να γράψουν, γίναμε περισσότερο κατευθυντικές, ενώ η διαδικασία γραφής με τον τρόπο που προτάθηκε φαίνεται ότι δεν είχε ουσιαστικό νόημα για εκείνα. (ΑΣ2)

Παρόλο που οι ομαδικές αξιολογήσεις είναι συνοπτικές, αφήνουν κατά τη γνώμη μας να διαφανεί ο εκκολαπτόμενος επιστημονικός τρόπος σκέψης των φοιτητριών και αναδεικνύουν ότι η σύνδεση θεωρίας και πράξης έχει, σε κάποιο βαθμό, αρχίσει να εγκαθίσταται και να επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο βλέπουν τον εαυτό τους μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία.

6.4 Τα «αδύναμα» σημεία και η αναστοχαστική αξιοποίησή τους σε νέους σχεδιασμούς

Από την ανάλυση των «αδύναμων» σημείων, τα οποία εντοπίζουν στις παρεμβάσεις τους, διαφαίνεται ότι το ενδιαφέρον τους εστιάζεται κυρίως σε «πρακτικά» ζητήματα όπως:

διαχείριση του χρόνου: *«Την πρώτη μέρα περίσσεψε χρόνος στον οποίο αυτοσχεδιάσαμε με τη βοήθεια της νηπιαγωγού» (ΜΣ3)... «Η ανάγνωση του βιβλίου μέσα από τις ερωτήσεις και τις αφηγήσεις των παιδιών διήρκησε περισσότερο απ' όσο είχαμε σχεδιάσει...» (ΦΣ2).*

διαχείριση των υλικών: *«Η διάταξη των κουτιών του επιδαπέδιου δυσκόλεψε τα παιδιά αφού αυτά ήταν αντικριστά και όχι σε μία συνεχόμενη σειρά (φιδάκι)» (ΜΔ3),*

διαχείριση της «τάξης»: *«Αν και είχαμε προσχεδιάσει τις ομάδες από την προηγούμενη, [...] ο χωρισμός αποδείχθηκε λάθος, καθώς δημιουργήθηκαν ομάδες «άνισης» δυναμικής, και στις δυο δραστηριότητες» (ΦΔ1), «Έλλειψη ορίων και κανόνων για τη διαχείριση της τάξης...» (ΦΣ3).*

Λιγότερες φορές γίνεται άμεση αναφορά στην αδυναμία τους να 'ακούσουν' τα παιδιά, ή στην υιοθέτηση ενός πιο καθοδηγητικού ρόλου από αυτόν που είχαν κατά νου στο σχεδιασμό τους: *«Αρκετά καθοδηγητικός ο ρόλος μας σε ορισμένα σημεία της παρέμβασης. Για παράδειγμα, στο τέλος επειδή είχαμε αντιληφτεί ότι τα παιδιά είχαν κουραστεί, στην ερώτησή «τι έκαναν λοιπόν ο λύκος και τα ζωάκια;», δώσαμε μόνες μας την απάντηση, δίχως να περιμένουμε να απαντήσουν εκείνα» (ΦΔ1), «Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης δεν ασχοληθήκαμε παραπάνω με σημεία στα οποία έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον τα παιδιά» (ΦΣ3).*

Εντούτοις από τη μελέτη των αξιολογήσεων προκύπτει ότι, παρά την εστίαση σε πιο «πρακτικά» ζητήματα και τη μη ρητή αναφορά στη θεωρία, αυτή μοιάζει να ενυπάρχει στον εντοπισμό αρκετών 'αδύναμων σημείων' καθώς αναφέρονται σε έννοιες όπως η εμπλοκή, η κινητοποίηση, η νοηματοδότηση, οι μεταξύ των παιδιών αλληλεπιδράσεις, η συνεργασία, ο ρόλος

διαμεσολαβητή κλπ. Η εστίαση στην αδυναμία τους να κινητοποιήσουν όλα τα παιδιά απορρέει επίσης κατά τη γνώμη μας από θεωρητικές παραδοχές που συνδέονται με την ενεργητική μάθηση: «δεν επιτεύχθηκε κινητοποίηση του ενδιαφέροντος όλων των παιδιών κατά την ανάγνωση, δεν έγινε αξιοποίηση των απαντήσεων των παιδιών κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης» (ΦΣ1),

Παρ'όλο που αναπτύσσουν αναστοχαστικές διαδικασίες σε κάθε τους παρέμβαση, δεν γίνεται ιδιαίτερα σαφές αν και σε ποιο βαθμό αυτός ο αναστοχασμός αξιοποιείται στο σχεδιασμό επόμενων παρεμβάσεων. Ίσως γιατί το χρονικό διάστημα που μεσολαβεί ανάμεσα στις παρεμβάσεις δεν επαρκεί ώστε οι αναστοχαστικές διαδικασίες να μπορέσουν να αξιοποιηθούν σε νέους σχεδιασμούς, δεδομένου ότι η πορεία αυτή απαιτεί χρόνο.

6.5 'Κρίσιμα συμβάντα' και αξιοποίηση της θεωρίας

Τα περισσότερα από τα 105 κρίσιμα συμβάντα που μελετήθηκαν εστιάζουν σε ζητήματα διδασκαλίας και μάθησης, ενώ ελάχιστα αφορούν ζητήματα διαχείρισης χρόνου, συμπεριφορών και πειθαρχίας, γεγονός που έρχεται σε αντίθεση με την έμφαση που δίνεται σε αυτά όταν οι φοιτήτριες αναφέρονται σε 'αδύναμα σημεία' των παρεμβάσεών τους. Στα κρίσιμα συμβάντα εστιάζουν κυρίως σε διαδικασίες γραμματισμού, στο ρόλο των ερωτήσεων, στη διαχείριση του λάθους, σε ζητήματα κινήτρου και νοηματοδότησης, στην αξιοποίηση των προσωπικών βιωμάτων και εμπειριών των παιδιών, σε αλληλεπιδράσεις στις μικρές ομάδες και στο αν οι δραστηριότητες έχουν παραγωγικό - δημιουργικό ή αναπαραγωγικό χαρακτήρα. Οι εστιάσεις αυτές, αν και σχετίζονται με τις οδηγίες (ζητείται τα συμβάντα που θα επιλέξουν να εστιάζουν σε διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης), ενδέχεται να συνδέονται και με την προτροπή σχολιασμού με βάση τη θεωρία, που ίσως ωθεί τις φοιτήτριες να κινηθούν προς περιοχές για τις οποίες νιώθουν να έχουν αποκτήσει από το μάθημα θεωρητικές γνώσεις και εργαλεία ερμηνείας. Παρόλο λοιπόν που η εστίαση αυτή μοιάζει επιβεβλημένη, εκτιμούμε ότι συμβάλει να διαπραγματευτούν τη διχοτομική σχέση θεωρίας και πράξης:

Η επιλογή του συγκεκριμένου συμβάντος ως κρίσιμου, έγινε επειδή θεώρησα ότι αποκαλύπτει τη σημασία της συνεργασίας ανάμεσα στα παιδιά για την επεξεργασία και κατάκτηση της γνώσης (ΜΣ1).

Επέλεξα το συγκεκριμένο περιστατικό ως κρίσιμο γιατί με βοήθησε να συνειδητοποιήσω καλύτερα κάποια πράγματα που είχα μάθει μόνο σε επίπεδο θεωρίας σχετικά με το ρόλο της ερώτησης στην εκπαιδευτική διαδικασία (ΦΣ3).

Επιπλέον, η υποχρέωση να ανατρέχουν στη θεωρία τις οδηγεί σε μια περισσότερο διερευνητική οπτική σχετικά με διαδικασίες σκέψης και κατανοήσεις των παιδιών. Μόνο σε 13/105 κρίσιμα συμβάντα ο σχολιασμός αποτελεί γενικόλογη αναπαραγωγή της περιγραφής του συμβάντος, χωρίς απόπειρα ερμηνείας. Στα 53/105 οι αναφορές στη θεωρία δεν γίνονται μόνο με αξιοποίηση σχετικής ορολογίας (κάτι που συμβαίνει στα υπόλοιπα 39), αλλά στηρίζονται σε συγκεκριμένες αναφορές σε βιβλιογραφία που είτε τους έχει προταθεί στο πλαίσιο των μαθημάτων, είτε αποτελεί προϊόν δικής τους αναζήτησης.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι στα μισά περίπου συμβάντα που μελετήθηκαν συστηματικά (47/105), ο αναστοχασμός συνδέεται με την δυσκολία τους να λειτουργήσουν με βάση το θεωρητικό πλαίσιο που θέλουν να υιοθετήσουν. Η διαπίστωση ότι ο ρόλος τους είναι περισσότερο κατευθυντικός και οι προσεγγίσεις τους πιο παραδοσιακές από τις προθέσεις τους συνιστά βασικό λόγο για τον οποίο επιλέγουν ένα στιγμιότυπο ως σημαντικό.

Με προβληματίσε καθώς παρατήρησα τον εαυτό μου να υιοθετεί παραδοσιακές, δασκαλοκεντρικές πρακτικές που σαφέστατα θεωρητικά απορρίπτω (ΑΣ1).

Ο λόγος που θεώρησα το συγκεκριμένο συμβάν κρίσιμο ήταν γιατί με έκανε να συνειδητοποιήσω πρακτικές στις οποίες κατέφυγα όταν βρέθηκα υπό πίεση, όπως εστίαση στο αποτέλεσμα, καθώς και μία κατευθυντική προσέγγιση (ΦΣ1).

6.6 Συνεντεύξεις ένα χρόνο μετά

Ένα χρόνο μετά πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις με 12 φοιτήτριες που επιλέχθηκαν με κλήρο από μία ευρύτερη ομάδα 30 φοιτητριών που είχε επιδείξει υψηλή εμπλοκή σε όλες τις διαδικασίες που ακολουθούνται στη συγκεκριμένη πρακτική άσκηση. Ρωτήθηκαν μεταξύ άλλων αν και σε ποια σημεία θεωρούν ότι τις βοήθησε η κατανόηση της παιδαγωγικής θεωρίας. Στις απαντήσεις τους αναφέρονται στη συμβολή της θεωρίας κυρίως σε ό,τι αφορά το σχεδιασμό και την αξιολόγηση των παρεμβάσεών τους:

Η θεωρία βοηθά να δεις αν επιτεύχθηκαν οι στόχοι που έχεις θέσει - αρχικά να τους θέσεις, να δεις ποιοι στόχοι έχει νόημα να θέσεις - και να βγεις μετά λίγο από όλο αυτό, δηλαδή να δεις τι πήγε καλά και τι δεν πήγε (συν.4).

Όλη η βιβλιογραφία και όλη η θεωρία βοήθησε πάρα πολύ στο σχεδιασμό, στο φουλ στο σχεδιασμό και ειδικά στην αξιολόγηση μετά ...πάρα πολύ ! [...] Σίγουρα με στήριξε πάρα πολύ η βιβλιογραφία... αλλά στην πράξη, στην υλοποίηση του σχεδιασμού, δεν υπήρχε πολύ αυτό το πράγμα... (συν.6)

Όμως, αν και αναζητούν συνδέσεις ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη, μάλλον τις αντιμετωπίζουν ακόμη σχετικά διχοτομικά, βλέποντας τη θεωρία ως οδηγό για την πράξη:

«Περισσότερο με έκανε να δω τα πράγματα από το θεωρητικό ...το θεωρητικό μάλλον να υλοποιείται και να γίνεται πρακτικό. Ότι έχουμε αυτές τις ιδέες μαζεμένες και δεν είναι λόγια του αέρα. Ερχόμαστε και τα κάνουμε και αυτά μπορούν να συμβούν στην τάξη» (Σ.9).

Κάποιες φοιτήτριες ωστόσο αναγνωρίζουν ότι η πρακτική αυτή τις ώθησε σε αναζήτηση θεωρητικής γνώσης:

«Αυτό είναι κάτι πολύ σημαντικό που μου έδωσε η πρακτική του 3ου έτους: να σκέφτομαι, να αναστοχάζομαι, να συζητάω, να λέω τις απόψεις μου, να ακούω τον άλλο. Μου έδωσε την ευκαιρία να διαβάσω, να ανοίξω βιβλία, να βρω πηγές, να δω πώς μπορούν να συνδεθούν αυτά που διαβάζω με αυτά που βλέπω... (συν.4)

«Η βιβλιοθήκη μου δεν είναι πλέον στατική. Συνέχεια βγαίνουν βιβλία, κουνιούνται... Ενώ εγώ αυτό δεν το έκανα, που διαβάζω γενικά, αλλά διάβαζα ένα βιβλίο τελείωνε, πήγαινα στο επόμενο. Με την πρακτική πέρσι - και αυτό με βοηθάει τώρα πολύ στην πτυχιακή μου - είναι το τι θέλω να ψάξω, πώς το ψάχνω, πώς χειρίζομαι αυτά που διαβάζω...» (συν.8)

7. Συμπεράσματα

Παρότι κατά την πρακτική άσκηση του 3ου έτους οι φοιτήτριες φαίνεται να αξιοποιούν σε όλες τις φάσεις του σχεδιασμού και της ανάπτυξης της παρέμβασής τους στοιχεία της θεωρίας, διαφαίνονται στοιχεία που έχουν κατανοηθεί με πολύ προσωπικούς τρόπους, π.χ. ως στοιχεία του πλαισίου που επιχειρούν να λάβουν υπόψη για την ανάπτυξη των παρεμβάσεών τους επικαλούνται τι δεν κάνουν σε αυτή την τάξη, προκειμένου να προβούν σε διορθωτικές επιλογές και δεν εστιάζονται στο τι θα μπορούσε να προκαλέσει το ενδιαφέρον των παιδιών ή ποιες δραστηριότητες θα μπορούσαν να νοηματοδοτηθούν καλύτερα. Ωστόσο φαίνεται να αναπτύσσουν αναστοχαστικές διαδικασίες σε κάθε τους διδακτική παρέμβαση, Παρ' ότι ο αναστοχασμός σε κάποιες ομάδες δεν είναι τόσο αναπτυγμένος, π.χ. εστιάζουν κυρίως σε ζητήματα όπως η διαχείριση του χρόνου ή των υλικών και όχι στις παιδαγωγικές επιλογές τους, στην πλειοψηφία τους οι φοιτήτριες φαίνεται να μετακινούνται από τις αρχικές παραδοχές τους. Σε ότι αφορά τη συνειδητοποίηση της σημασίας της θεωρίας για την κατανόηση και την ανάπτυξη της εκπαιδευτικής πράξης, που είναι από τις βασικές επιδιώξεις των μαθημάτων,

φαίνεται να κάνουν βήματα σε αυτή την προοπτική, χωρίς να έχουν πλήρως λυθεί ζητήματα διχοτομικής αντιμετώπισης.

Τα δεδομένα που έχουν αναλυθεί έως τώρα μας οδηγούν στην εκτίμηση ότι κινούμαστε σε επιθυμητή κατεύθυνση, όπως αποτυπώθηκε αναλυτικά στην ενότητα 6. Οι φοιτήτριες προσπαθούν να λάβουν υπόψη το πλαίσιο της τάξης και να στηριχθούν σε θεωρητικές παραδοχές για τους εκπαιδευτικούς τους σχεδιασμούς. Κατά την ανάπτυξη των διδακτικών τους παρεμβάσεων φαίνεται να επιδιώκουν μια αλληλεπιδραστική - παιδαγωγική σχέση με τους μικρούς μαθητές τους εστιάζοντας στην ανάπτυξη συνεργασιών και στην αξιοποίηση προηγούμενων γνώσεων και εμπειριών των παιδιών. Καταφέρνουν να παρατηρούν προσεκτικά τη δουλειά τους και προσπαθούν να την αναλύσουν και να την αξιολογήσουν στηριζόμενες και πάλι στη θεωρία, γεγονός που συχνά τις ωθεί σε μια διαδικασία αναστοχασμού και επανεξέτασης των πρακτικών τους, στην οποία δεν καταφέρνουν πάντα να εμβαθύνουν. Προκειμένου όμως να επιτυγχάνονται ουσιαστικές μετακινήσεις στην προοπτική της διαμόρφωσης μιας επαγγελματικής ταυτότητας εκπαιδευτικού – ερευνητή θα χρειαζόταν ίσως περισσότερη βιωμένη εμπειρία υπό εποπτεία και συστηματικότερη ανταλλαγή προβληματισμών σε μικρές ομάδες, «αφού οι ενήλικοι μαθαίνουν πράττοντας και επωφελούνται περισσότερο από καταστάσεις που συνδυάζουν πράξη και στοχασμό» (Day, 2003: 228).

Οι φοιτήτριες φαίνεται να προσεγγίζουν ιδέες που οδηγούν σε μια αλληλεπιδραστική – παιδαγωγική σχέση με τους μικρούς μαθητές τους και να μπαίνουν σε διαδικασίες επανεξέτασης των πρακτικών τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Alsurp, J. 2005. *Teacher Identity Discourses: Negotiating Personal and Professional Spaces*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Ανδρούσου, Α. & Αυγητίδου, Σ. (2013). *Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Ερευνητικές προσεγγίσεις*. Δίκτυο πρακτικών ασκήσεων & ΤΕΑΠΗ - ΕΚΠΑ.

Αυγητίδου, Σ. (2007). Ο στοχαστικο-κριτικός εκπαιδευτικός ως ζητούμενο στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Η συμβολή του προγράμματος της Πρακτικής Άσκησης. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, 45-57.

Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding Teacher Identity: An Overview of Issues in the Literature and Implications for Teacher Education. *Cambridge Journal of Education* 39(2), 175–189.

Benade, L. (2015). Teachers Critical Reflective Practice in the Context of Twenty-first Century Learning. *Open Review of Educational Research*, 2(1), 42-54. doi: 10.1080/23265507.2014.998159

Chong, S., Low, E. L., & Goh, K. Ch. (2011). Emerging Professional Teacher Identity of Pre-Service Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*. 36(8), 50-64.

Chong, S., L. E. Ling, and G. K. Chuan. (2011). Developing Student Teachers' Professional Identities: An Exploratory Study. *International Education Studies* 4(1): 30–38.

Day, Ch. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της Διαβίου Μάθησης*. Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.

Day, Ch., Kington, A., Stobart, G., & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32(4), 601-616.

Feiman-Nemser, S. (1996). *Mentoring: a critical review*. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education.

Hascher, T., Cocard, Y. & Moser, P. (2007). Forget about theory-practice is all? Student teachers' learning in practicum. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 10(6), 623-637.

Κορτέση - Δαφέρμου, X. & Σφυρόερα, M. (2019). *Βιβλία με ιστορίες: για το γραμματισμό και την κοινωνική ενδυνάμωση όλων των παιδιών*. Εκδόσεις Gutenberg.

Korthagen, F.& Kessels, J. (1999). Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education. *Educational Researcher*, 28(4).

Korthagen, F. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77-97.

Larrivee, B. (2000). Transforming teacher practice: Becoming the critically reflective teacher. *Reflective Practice*, 1, 293-307. doi:10.1080/14623940020025561.

McAdams, D. (2001). The Psychology of Life Stories.” *Review of General Psychology* 5(2), 100–122.

Reid, A. (2004). *Towards a culture of inquiry in DECS*. Retrieved from http://www.earlyyears literacy.sa.edu.au/files/links/link_58027.pdf

Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professional Thinking in Action*. New York: Basic Books.

Schempp, P. G., Sparkes, A. C., & Templin, T. J. (1999). Identity and Induction: Establishing the Self in the First Years of Teaching. In R. Lipka & T. Brinthaupt (Eds.). *The Role of Self Teacher Development*, (pp. 142–161). Albany: State University of New York Press.

Smith, D. L., & Lovat, T. J. (2003). *Curriculum: Action on reflection*, Tuggerah: Social Science Press.

Tripp, D. (1993). *Critical incidents in teaching. Developing professional judgement*. Routledge.

Φρυδάκη, Ε. (2015). *Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού και το μέλλον της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.

Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (1987). Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, 56(1), 23-48.

Zeichner, K. (2005). The Agenda for Teacher Education. In M. Cochran-Smith, & K. Zeichner, (eds). *Studying Teacher Education. The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education* (pp. 737-759). London: Lawrence Erlbaum.

Διδακτικές μέθοδοι για τη διδασκαλία γνωστικών αντικειμένων: ποιες επιλέγουν οι φοιτητές/τριες στο πλαίσιο της πρακτικής τους άσκησης;

Ιφιγένεια Ηλιοπούλου Ε.ΔΙ.Π., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, ifiliop@uth.gr

Χάρης Τσιχουρίδης, Ε.ΔΙ.Π., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, hatsihour@uth.gr

Καρένια Μπότσογλου, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, kmrpotso@uth.gr

Ιωάννης Ρουσσάκης, Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας,

yiannis.roussakis@uth.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα έρευνα αποτυπώνονται και καταγράφονται οι διάφορες διδακτικές μέθοδοι και τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν από τους φοιτητές του 6^{ου} εξαμήνου σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας κατά τη διδασκαλία διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων του Δημοτικού σχολείου που πραγματοποίησαν στο πλαίσιο της πρακτικής τους άσκησης κατά το ακαδημαϊκό έτος 2017- 2018. Πιο συγκεκριμένα, στόχος της έρευνας, είναι η ανίχνευση και καταγραφή των πηγών που χρησιμοποιήθηκαν κατά την προετοιμασία της διδασκαλίας, το είδος μάθησης, οι διδακτικές μέθοδοι ή τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν από τους φοιτητές κατά τη διδασκαλία τους καθώς και η προτεινόμενη διάταξη και οργάνωση της τάξης. Στην έρευνα συμμετείχε το σύνολο των ενεργών φοιτητών του 6^{ου} εξαμήνου κατά το ακαδημαϊκό έτος 2017-18 και συγκεκριμένα, συμμετείχαν 138 φοιτητές/τριες. Δεδομένα της έρευνας αποτέλεσαν το σύνολο των 975 σχεδίων διδασκαλίας, που συμπλήρωναν οι φοιτητές/τριες κατά την προετοιμασία της διδασκαλίας τους ανά γνωστικό αντικείμενο και ανά εβδομάδα για 6 συνεχείς εβδομάδες που διαρκούσε η πρακτική τους άσκηση σε όλες τις τάξεις διαδοχικά του Δημοτικού σχολείου. Τα αποτελέσματα της έρευνας αποτυπώνουν τις δημοφιλέστερες πηγές και διδακτικές μεθόδους και τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν από τους φοιτητές καθώς και το είδος διάταξης και οργάνωσης της τάξης ανά γνωστικό αντικείμενο.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: πρακτική άσκηση, διδασκαλία, διδακτικές μέθοδοι και τεχνικές, είδος μάθησης

1. Εισαγωγή

Κύριος σκοπός της πρακτικής άσκησης είναι να παρέχει στους φοιτητές/τριες μια αυθεντική εμπειρία διδασκαλίας στο σχολικό περιβάλλον. Αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της

παιδαγωγικής τους κατάρτισης, εφόσον συμβάλλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη των διδακτικών τους δεξιοτήτων και στη συλλογή εμπειριών, που θα εμπλουτίσουν την επαγγελματική τους εξέλιξη (Αυγητίδου, 2014).

Άλλος ένας σκοπός της πρακτικής άσκησης αποτελεί η ενίσχυση του «κριτικά στοχαζόμενου και ερευνητή εκπαιδευτικού με στόχο το στοχασμό πάνω στις εκπαιδευτικές επιλογές και τα αποτελέσματα που έχουν για τα παιδιά» (Αυγητίδου, 2014: 67). Η πρακτική άσκηση αποτελεί την πρώτη ουσιαστική είσοδο των φοιτητών στο επάγγελμα. Η ποιότητα των πρώτων διδακτικών εμπειριών και ο τρόπος με τον οποίον οι φοιτητές/τριες θα βιώσουν την πρακτική τους συμβάλλουν στη διαμόρφωση της άποψής τους για το μελλοντικό τους επάγγελμα. Επομένως, είναι σημαντικό να παρέχεται στους φοιτητές υψηλής ποιότητας πρακτική άσκηση στο πλαίσιο των παιδαγωγικών τους σπουδών.

Κάθε Παιδαγωγικό Τμήμα εντάσσει στο πρόγραμμα σπουδών του την πρακτική άσκηση. Συγκεκριμένα, το Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής (ΠΤΕΑ) του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας προσφέρει στο πλαίσιο του προγράμματος πρακτικών ασκήσεων, μεταξύ άλλων, τις διδασκαλίες σε σχολεία γενικής αγωγής που πραγματοποιούνται στο ΣΤ΄ εξάμηνο φοίτησης και περιλαμβάνουν δοκιμαστικές διδασκαλίες μία ημέρα κάθε εβδομάδα για 6 εβδομάδες και 10 αυτοδύναμες διδασκαλίες σε όλα τα μαθήματα για δύο ολόκληρες εβδομάδες. Προκειμένου να ελεγχθεί η ικανότητα και η ετοιμότητα των φοιτητών/τριών να διδάξουν, αφού πάρουν την ύλη από το δάσκαλο της τάξης που πρόκειται να αντικαταστήσουν, στη συνέχεια για κάθε μάθημα διδασκαλίας εκπονούν Σχέδιο Διδασκαλίας. Οι φοιτητές/τριες έχουν ως μία από τις υποχρεώσεις τους να παραδώσουν οχτώ Σχέδια Διδασκαλίας μετά το πέρας της πρακτικής τους άσκησης προκειμένου να αξιολογηθεί η διδασκαλία τους (Επιτροπή Προγράμματος Σπουδών, 2015).

Η μελέτη αυτή εστίασε στους φοιτητές/τριες γιατί θεώρησε ενδιαφέρον να γνωρίζουμε πώς οι φοιτητές ως μελλοντικοί εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν στη διδακτική τους πρακτική την παιδαγωγική τους γνώση αναφορικά με τις μεθόδους-τεχνικές που χρησιμοποίησαν για την επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας. Παρατηρείται τα τελευταία χρόνια ότι οι φοιτητές/τριες επιλέγουν διαφορετικές προσεγγίσεις στο πλαίσιο της πρακτικής τους, παρόλο που συμμετέχουν στο ίδιο πρόγραμμα πρακτικής άσκησης. Μία διάκριση των πρακτικών αφορά την επιλογή της άμεσης- μετωπικής διδασκαλίας, όπου με διδακτικό τρόπο μεταδίδεται η γνώση από τον εκπαιδευτικό προς τους μαθητές και την επιλογή διαλογικών και αλληλεπιδραστικών στρατηγικών οργάνωσης των δραστηριοτήτων (Bennett & Turner-Bisset, 1993). Στην άμεση- μετωπική διδασκαλία συγκαταλέγεται η μονολογική μέθοδος στο πλαίσιο της οποίας εφαρμόζονται τεχνικές όπως της εισήγησης, της επίδειξης, της διήγησης και της ατομικής

μελέτης. Στη διαλογική μέθοδο χρησιμοποιούνται τεχνικές όπως ο διάλογος, οι ερωταπαντήσεις, η συζήτηση, η ιδεοθύελλα, ενώ στην αλληλεπιδραστική διερευνητική-συμμετοχική μέθοδο συμπεριλαμβάνονται τεχνικές όπως η εργασία σε ομάδες, η μελέτη περίπτωσης, η προσομοίωση, το παιχνίδι ρόλων, η κατασκευή/πείραμα, το σχέδιο εργασίας και άλλες τεχνικές (Ματσαγγούρας 2007. Τριλιανός 2008). Στην παρούσα εργασία θα αποτυπωθούν οι διδακτικές μέθοδοι και τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν από τους φοιτητές/τριες του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας κατά τη διάρκεια της πρακτικής τους άσκησης.

2. Η λογική της έρευνας

Η πρακτική άσκηση των υποψηφίων δασκάλων αποτελεί αναπόσπαστο μέρος των μαθημάτων τους και βασικό παράγοντα κατάλληλης προετοιμασίας τους για τη διδασκαλία στην πραγματική σχολική αίθουσα. Μετά από ένα διάστημα παρατηρήσεων, καταγραφών, σημειώσεων και υποδειγματικών διδασκαλιών, οι φοιτητές καλούνται να υλοποιήσουν τις πρώτες τους διδασκαλίες στα δημοτικά σχολεία. Ζητήματα, όπως οι μέθοδοι και οι τεχνικές, τα εποπτικά μέσα, η κατανομή του χρόνου, η διάταξη της αίθουσας, η οργάνωση της τάξης, η αντιμετώπιση παιδαγωγικών ζητημάτων, σταδιακά αποκτούν υπόσταση και οδηγούν τους εκπαιδευόμενους φοιτητές στη γοητευτική πορεία αναζήτησης των πλέον προσφορότερων μεθόδων και τεχνικών που πρέπει να υιοθετήσουν για την επίτευξη των στόχων τους.

Οι πρακτικές ασκήσεις για το λόγο αυτό αποτελούν το πρώτο βασικό βήμα της προετοιμασίας των μελλοντικών δασκάλων, οδηγώντας τους τις περισσότερες φορές να διαφοροποιήσουν τις επιλογές τους, να αναστοχαστούν και να προβληματιστούν για τις αποφάσεις τους, να ανησυχήσουν, να αγωνιούν αλλά και να νιώσουν υπερήφανοι για τις πρακτικές που ακολούθησαν. Συχνά, οι πρακτικές ασκήσεις είναι ο δρόμος για την συνειδητοποίηση της αγάπης για το επάγγελμα που επέλεξαν ή ακόμη της λάθος επιλογής τους. Με βάση τα παραπάνω αλλά και με το γεγονός ότι οι πρακτικές ασκήσεις αποτελούν το μονοπάτι εκείνο που οδηγεί στην αναβάθμιση του μελλοντικού δασκάλου, στη συνειδητοποίηση του ρόλου τους ως εν δυνάμει δασκάλων και στις υποχρεώσεις που πρέπει να αναλάβουν για να επιτύχουν τους σκοπούς και τους στόχους τους οδηγηθήκαμε στην έρευνα αυτή. Βασικός της σκοπός δεν είναι άλλος από τη διερεύνηση και την ανάλυση των πρακτικών και των μεθόδων που χρησιμοποιούν οι φοιτητές κατά τη διάρκεια της πρακτικής τους άσκησης στην αυθεντική τάξη διδασκαλίας.

3. Ερευνητικά Εργαλεία

Ως εργαλείο συλλογής των δεδομένων επιλέχθηκε η συμπλήρωση των σχεδίων διδασκαλίας που συμπληρώθηκαν από τους φοιτητές/τριες στο πλαίσιο της πρακτικής τους άσκησης στα δημοτικά σχολεία του Βόλου.

Στη σύνταξη των σχεδίων διδασκαλίας χρησιμοποιήθηκαν σαφείς ερωτήσεις, κλειστού και ανοικτού τύπου, έγινε χρήση απλής γλώσσας και υπήρχαν οι κατάλληλες επεξηγήσεις, όπου χρειαζόταν. Ο σκοπός ήταν να εξασφαλιστούν αφενός, όσο το δυνατόν πιο αντικειμενικές πληροφορίες και αφετέρου, να επιτευχθεί η καλύτερη κωδικοποίηση και σχετικά εύκολη στατιστική ανάλυση.

Το σύνολο των 138 συμμετεχόντων φοιτητών/τριών παρέδωσε 975 φύλλα εργασίας και ο αριθμός αυτός θεωρήθηκε ικανοποιητικός για την αμερόληπτη και χωρίς προκαταλήψεις κατάθεση των απόψεών τους.

Το πρώτο μέρος του σχεδίου διδασκαλίας περιλαμβάνει ερωτήσεις, που αναφέρονται στα χαρακτηριστικά του γνωστικού αντικειμένου και στα δημογραφικά στοιχεία των φοιτητών/τριών. Το δεύτερο μέρος αποτελείται από ερωτήματα που εστιάζουν στην προετοιμασία της διδασκαλίας, στο γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών, στους διδακτικούς στόχους, στην ανάλυση του διδακτικού έργου και συγκεκριμένα στο είδος μάθησης και στις διδακτικές μεθόδους ή τεχνικές, στην οργάνωση και διάταξη της τάξης, στα εποπτικά μέσα διδασκαλίας και στον τρόπο διδασκαλίας και στα τυχόν προβλήματα που προέκυψαν κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας.

4. Διαδικασία-Ανάλυση

Τα σχέδια διδασκαλίας των φοιτητών που κατατέθηκαν αναλύθηκαν διεξοδικά από τους ερευνητές και κωδικοποιήθηκαν με τρόπο ώστε να είναι εφικτή η στατιστική τους ανάλυση και η εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων.

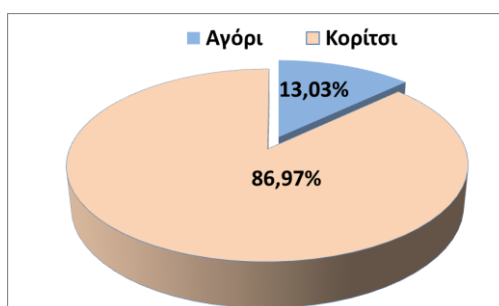
Για την εισαγωγή των δεδομένων και τη στατιστική ανάλυση χρησιμοποιήθηκαν το υπολογιστικό πρόγραμμα Excel 2013 και το στατιστικό πακέτο SPSS 20V for Windows (Statistical Package for Social Sciences), βάσει του οποίου έγινε η επεξεργασία τους και η εξαγωγή των σχετικών αποτελεσμάτων.

5. Αποτελέσματα

α) Η στατιστική καταγραφή αναφορικά με το φύλο των ατόμων του δείγματος και την ομαδοποίηση των διδασκόμενων μαθημάτων:

Ως προς το φύλο των συμμετεχόντων φοιτητών στην έρευνα το 86,97% ήταν γυναίκες και το 13,03% άνδρες (Διάγραμμα 1). Παρατηρούμε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των φοιτητών είναι γυναίκες, γεγονός που δείχνει ότι το συγκεκριμένο Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής και κατ' επέκταση το επάγγελμα του ειδικού παιδαγωγού είναι υπόθεση του γυναικείου φύλου.

Διάγραμμα 1: Φύλο συμμετεχόντων φοιτητών/τριών ΠΤΕΑ Θεσσαλίας



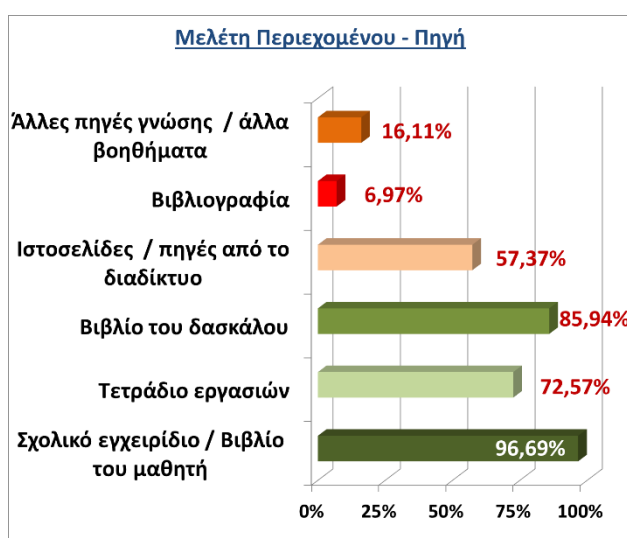
Ως προς την ομαδοποίηση των διδασκόμενων μαθημάτων επιχειρήθηκε η ομαδοποίηση σε δυο μεγάλες ομάδες. Την ομάδα των θεωρητικών μαθημάτων (Γλώσσα-Ιστορία- Θρησκευτικά – Κοινωνική και Πολιτική αγωγή) και την ομάδα των θετικών μαθημάτων (Μαθηματικά, Μελέτη Περιβάλλοντος, Γεωγραφία, Φυσική). Με βάση την ανωτέρω ομαδοποίηση των μαθημάτων οι φοιτητές σε ποσοστό 53,14% δίδαξαν μαθήματα θεωρητικά και σε ποσοστό 46,86% μαθήματα της θετικής ομάδας. Παρατηρούμε επομένως μια ισοκατανομή μεταξύ των δύο ομάδων μαθημάτων (Διάγραμμα 2).

Διάγραμμα 2: Ομάδες διδασκόμενων μαθημάτων



β) Ανάλυση ερωτημάτων που σχετίζονται με την προετοιμασία της διδασκαλίας: Ως προς τη μελέτη περιεχομένου οι φοιτητές κατέγραψαν τις πηγές που χρησιμοποίησαν, όπως σχολικό εγχειρίδιο, τετράδιο εργασιών, βιβλία δασκάλου, καθώς και διαδικτυακές πηγές, βιβλιογραφία και άλλες πηγές/βοηθήματα πέρα από τα βιβλία του δασκάλου, του μαθητή και το Αναλυτικό Πρόγραμμα (Α.Π.). Οι επιλογές των φοιτητών καταγράφηκαν και παρουσιάζονται οπτικοποιημένα στο παρακάτω ραβδόγραμμα, επισημαίνοντας ότι επιλογές των φοιτητών μπορεί να ήταν περισσότερες από μια. (Διάγραμμα 3).

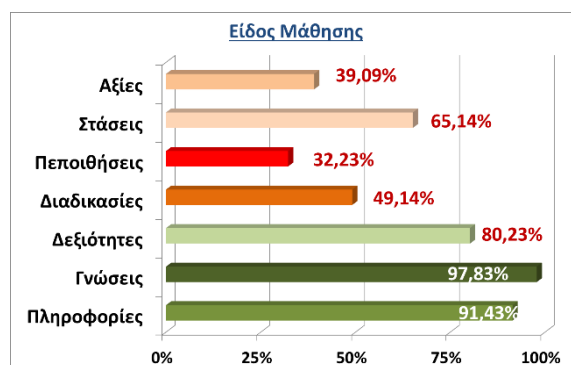
Διάγραμμα 3: Πηγές για την προετοιμασία της διδασκαλίας



Από το παραπάνω διάγραμμα προκύπτει ότι η δημοφιλέστερη πηγή προετοιμασίας και φυσικά αναμενόμενη ήταν το σχολικό εγχειρίδιο-βιβλίο μαθητή, το βιβλίο του δασκάλου καθώς και το τετράδιο εργασιών (σε ποσοστά αντίστοιχα 96,69%, 85,94% και 72,57% των συμμετεχόντων φοιτητών δήλωσαν τη χρήση των ανωτέρω πηγών). Επίσης, αξιοσημείωτο είναι ότι οι μισοί και πλέον φοιτητές επέλεξαν και διαδικτυακές πηγές (ποσοστό 57,37%), κυρίως για την εύρεση εικόνων και βίντεο, αλλά και λογισμικών.

Το επόμενο ερώτημα σχετίζεται με την ανάλυση του διδακτικού έργου καθώς και των διδακτικών ενεργειών των φοιτητών στο πλαίσιο της διδασκαλίας τους στην τάξη. Αρχικά, αναφέρθηκαν στο είδος της μάθησης που στόχευαν στο πλαίσιο του συγκεκριμένου διδακτικού αντικειμένου, εστιάζοντας στις πληροφορίες, γνώσεις, δεξιότητες, διαδικασίες, πεποιθήσεις, στάσεις και αξίες (Διάγραμμα 4).

Διάγραμμα 4: Ανάλυση διδακτικού έργου – είδος μάθησης



Από το παραπάνω διάγραμμα προκύπτει ότι οι φοιτητές έδωσαν έμφαση πρωτίστως στη μετάδοση ή προτιμότερο στη διαμοίραση γνώσεων και πληροφοριών (σε ποσοστό αντίστοιχα 97,83% και 91,43%) ανάγοντάς τα ως κυρίαρχο σκοπό στο πλαίσιο της διδασκαλίας τους, ακολουθούμενα από τις δεξιότητες, στάσεις και διαδικασίες (αντίστοιχα ποσοστά 80,23%, 65,14% και 49,14%) και λιγότερο στις αξίες και πεποιθήσεις (39,09% και 32,23% αντίστοιχα).

Στο πλαίσιο της ανάλυσης του διδακτικού έργου/των διδακτικών ενεργειών οι φοιτητές εστίασαν στις διδακτικές μεθόδους/τεχνικές. Για αναλυτικότερη προσέγγιση των διδακτικών τεχνικών αυτές κατηγοριοποιήθηκαν σε 3 υποκατηγορίες, τις μονολογικές, τις διαλογικές και τις διερευνητικές-ενεργητικές/βιωματικές- συμμετοχικές. Στο ραβδόγραμμα (Διάγραμμα 5) δίνονται οπτικοποιημένες οι επιλογές των φοιτητών που αφορούν τις μονολογικές τεχνικές (εισήγηση, επίδειξη-παρουσίαση-προβολή, διήγηση και ατομική μελέτη).

Διάγραμμα 5: Διδακτικές μέθοδοι/Τεχνικές - Μονολογικές



Από το ανωτέρω διάγραμμα παρατηρούμε ότι η δημοφιλέστερη μονολογική διδακτική τεχνική είναι η εισήγηση (σε ποσοστό 70,06%), ακολουθεί η επίδειξη-παρουσίαση σε ποσοστό επιλογής

64,46% και τέλος, η διήγηση με την ατομική μελέτη (σε αντίστοιχο ποσοστό 28,23% και 24,23%). Επίσης ένα μικρό ποσοστό φοιτητών δεν δήλωσε καμία μονολογική τεχνική (5,83%).

Ακολούθως (Διάγραμμα 6) καταγράφονται και αναλύονται οι απόψεις των φοιτητών σχετικά με τις διαλογικές τεχνικές προσεγγίσεις τις διδασκαλίας (ιδεοθύελλα, συζήτηση, ερωταποκρίσεις, σωκρατικός διάλογος, διάλογος) Η διαφοροποίηση μεταξύ διαλόγου και σωκρατικού διαλόγου είναι ότι ο δεύτερος κατευθύνεται από τον εκπαιδευτικό, ενώ μεταξύ διαλόγου και συζήτησης είναι ότι η συζήτηση αφορά στον ελεύθερο διάλογο.

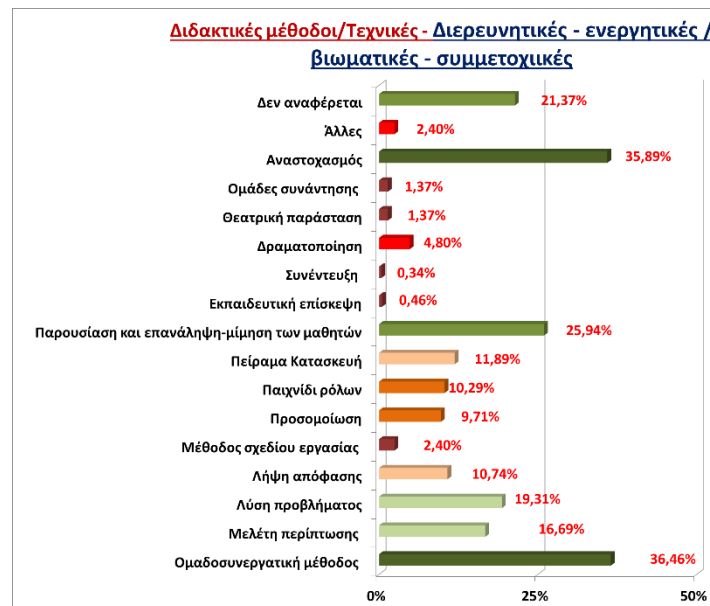
Διάγραμμα 6: Διδακτικές μέθοδοι/Τεχνικές - Διαλογικές



Από το ανωτέρω γράφημα παρατηρούμε ότι η δημοφιλέστερη διαλογική διδακτική τεχνική είναι οι ερωταποκρίσεις (σε ποσοστό 83,66%), ακολουθεί η συζήτηση σε ποσοστό επιλογής 74,74%, και ακολουθεί ο διάλογος με το σωκρατικό διάλογο (μαιευτική τεχνική) (σε αντίστοιχο ποσοστό 63,37% και 32,57%) και τέλος, ακολουθεί η ιδεοθύελλα (καταιγισμός ιδεών-brainstorming) σε αξιοσημείωτο ποσοστό (30,74%). Επίσης ένα πολύ μικρό ποσοστό φοιτητών δήλωσε ότι δεν χρησιμοποίησε στη διδακτική πράξη καμία διαλογική τεχνική.

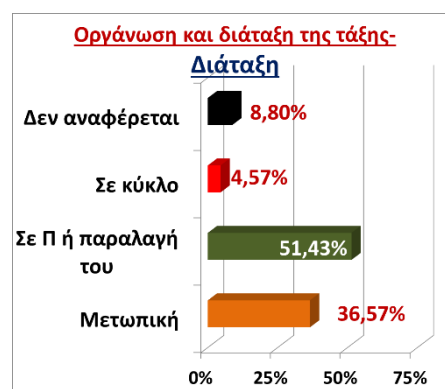
Η τρίτη ομάδα διδακτικών τεχνικών σχετίζεται με τις διερευνητικές - ενεργητικές / βιωματικές - συμμετοχικές μεθόδους προσέγγισης της διδασκαλίας. Στην ομάδα αυτή εντάσσεται η ομαδοσυνεργατική μέθοδος (ομάδες εργασίας μαθητών), η διερευνητική μέθοδος (μελέτη περίπτωσης – (επι)λύση προβλήματος, λήψη απόφασης, η μέθοδος σχεδίου εργασίας (μέθοδος project), η προσομοίωση, το παιχνίδι ρόλων, τα πειράματα-κατασκευές, η παρουσίαση και επανάληψη-μίμηση των μαθητών, οι εκπαιδευτικές επισκέψεις, η συνέντευξη (με ειδικούς επιστήμονες, ερευνητές, ανθρώπους του λόγου, της τέχνης, του πολιτισμού, της Τοπικής Αυτοδιοίκησης κ.α.), η δραματοποίηση, η θεατρική παράσταση, οι ομάδες συνάντησης (συμβουλευτική), ο αναστοχασμός καθώς και άλλες. Οι απόψεις των φοιτητών για την ανωτέρω ομάδα παρουσιάζονται στο παρακάτω Διάγραμμα 7.

Διάγραμμα 7: Διδακτικές μέθοδοι/Τεχνικές - Διερευνητικές-ενεργητικές / βιωματικές - συμμετοχικές

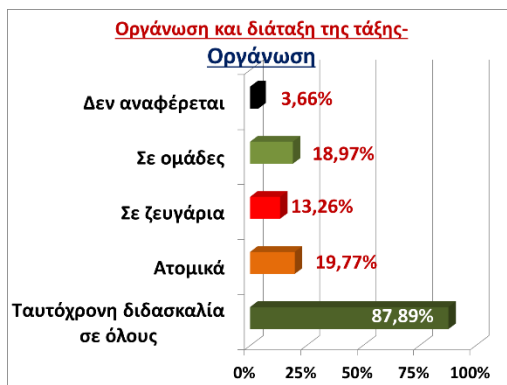


Αναφορικά με τη διάταξη της τάξης η πλειοψηφία των φοιτητών (51,43%) φαίνεται να προτιμά την διάταξη σε Π ή παραλλαγή του, ενώ αρκετά μεγάλο ποσοστό δήλωσε ότι χρησιμοποιεί επίσης και τη μετωπική διάταξη στην αίθουσα διδασκαλίας (36,57%), ενώ ο κύκλος χρησιμοποιείται λίγο (4,57%) (Διάγραμμα 8). Επίσης, σε σχέση με την οργάνωση της τάξης, φαίνεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητών χρησιμοποιεί ταυτόχρονη διδασκαλία σε όλους τους μαθητές, ενώ ακολουθούν η διδασκαλία κατ' άτομο (19,77%), σε ομάδες (18,97%) και σε ζευγάρια (13,26%) (Διάγραμμα 9).

Διάγραμμα 8: Διάταξη της τάξης

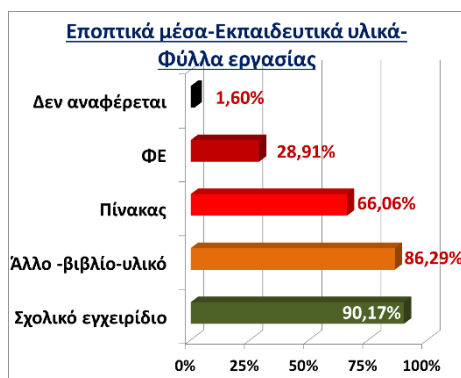


Διάγραμμα 9: Οργάνωση της τάξης



Στο ζήτημα της χρήσης των εποπτικών μέσων, εκπαιδευτικών υλικών κλπ., η συντριπτική πλειοψηφία των φοιτητών χρησιμοποιεί το σχολικό εγχειρίδιο (90,17%), ενώ ακολουθούν σε μεγάλο ποσοστό άλλα βιβλία και υλικά (86,29%), ο πίνακας (66,06%) και λιγότερο φύλλα εργασίας που ετοιμάζουν οι ίδιοι για τους μαθητές τους (28,91%) (Διάγραμμα 10).

Διάγραμμα 10: Εποπτικά μέσα – Εκπαιδευτικά υλικά



Σε σχέση με τις διδακτικές προσεγγίσεις και πάλι, η συντριπτική πλειοψηφία των φοιτητών χρησιμοποιεί τη δασκαλοκεντρική προσέγγιση (74,51%) ακολουθούμενη από τη μαθητοκεντρική (34,63%), τη συνεργατική (32,69%) και τη μίμηση προτύπου (5,60%) (Διάγραμμα 11).

Διάγραμμα 11: Διδακτικές προσεγγίσεις



6. Συμπεράσματα

Στην παρούσα έρευνα καταγράφονται και σχολιάζονται οι διάφορες μέθοδοι και τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν από 138 φοιτητές που δίδαξαν στο 6^ο εξάμηνο σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας στο πλαίσιο της πρακτικής τους άσκησης, το ακαδημαϊκό έτος 2017-2018. Η έρευνα και η καταγραφή των στοιχείων αφορά σε διάφορα διδακτικά αντικείμενα και τάξεις του Δημοτικού σχολείου.

Με βάση την αποδελτίωση των στοιχείων των 975 φύλλων εργασίας και τα σχόλια των ίδιων των φοιτητών (86,97% κορίτσια και 13,03% αγόρια) φαίνεται ότι τα θεωρητικά (53%) και θετικά (46,86%) μαθήματα διδάχθηκαν σχεδόν ισόποσα. Ως προς τις πηγές που χρησιμοποιήθηκαν, φαίνεται ότι υπερέχουν το σχολικό εγχειρίδιο, το τετράδιο εργασιών και το βιβλίο δασκάλου, ενώ σημαντικό είναι και το γεγονός ότι ένα ποσοστό 57,37% των φοιτητών χρησιμοποίησε και ιστοσελίδες ή πηγές από το διαδίκτυο, γεγονός που δείχνει τη σημαντική διείσδυση των νέων τεχνολογιών στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία.

Από την έρευνα φαίνεται ότι οι φοιτητές εστιάζουν κυρίως στις γνώσεις και πληροφορίες σε παρόμοιο ποσοστό περίπου με τις δεξιότητες, ενώ φαίνεται ότι τους ενδιαφέρει και η καλλιέργεια στάσεων στους μαθητές τους. Αναφορικά με τις μονολογικές διδακτικές μεθόδους και τεχνικές που χρησιμοποιούν, φαίνεται να προτιμούν περισσότερο την εισήγηση και την επίδειξη. Οι αιτιολογήσεις που αναδεικνύονται από τις αναφορές των φοιτητών εστιάζουν αφενός μεν στην ευκολία χρήσης της τεχνικής της εισήγησης, αφού δεν απαιτεί ιδιαίτερη δυσκολία, σύμφωνα με τις απόψεις των φοιτητών, και αφετέρου στο γεγονός ότι είναι η συνηθέστερη τεχνική με την οποία διδάχθηκαν οι ίδιοι στη μέχρι τώρα μαθητική και φοιτητική τους πορεία. Επιπλέον, αναφορικά με τις διαλογικές τεχνικές που χρησιμοποιούν, φαίνεται ότι οι ερωταποκρίσεις είναι οι προτιμώμενες, ακολουθούμενες από τη συζήτηση και το διάλογο. Οι αιτιολογήσεις που αναδεικνύονται από τις αναφορές των φοιτητών εστιάζουν και πάλι αφενός μεν στην ευκολία χρήσης των τεχνικών της ερωταπόκρισης και της συζήτησης, αφού δεν απαιτεί ιδιαίτερη δυσκολία σύμφωνα και πάλι με τις απόψεις των φοιτητών και αφετέρου, στο γεγονός και πάλι ότι είναι η συνηθέστερη τεχνική με την οποία διδάχθηκαν και οι ίδιοι. Αναφορικά με τις διερευνητικές τεχνικές που χρησιμοποιούν στη διδασκαλία τους υπερτερούν ο αναστοχασμός, η παρουσίαση και η επανάληψη, καθώς και η συνεργατική μέθοδος. Αξίζει να σημειωθεί ωστόσο ότι, με βάση και τα φύλλα εργασίας των φοιτητών, στη διάρκεια του μαθήματός τους, πολλοί χρησιμοποίησαν περισσότερες από μία τεχνικές ανάλογα με τις δραστηριότητες και το στόχο του μαθήματος.

Σε σχέση με τη διάταξη της τάξης, τα στοιχεία που καταγράφηκαν δείχνουν ότι οι φοιτητές προτιμούν τη διάταξη Π ή τη μετωπική. Σημειώνεται εδώ ότι πολλοί φοιτητές, με βάση τα σχόλιά τους, δεν προβαίνουν σε αλλαγές του τρόπου διάταξης των θρανίων στην τάξη που διδάσκουν και διατηρούν τη διάταξη της/του δασκάλου/δασκάλου της τάξης καθώς, είτε δεν επιθυμούν να χάσουν πολύτιμο διδακτικό χρόνο είτε τα παιδιά έχουν ήδη συνηθίσει να κάθονται με αυτό τον τρόπο και οποιαδήποτε αλλαγή μπορεί να επιφέρει δυσαρέσκεια ή αναστάτωση στους μαθητές και αποπροσανατολισμό ή ενόχληση. Ωστόσο, η διάταξη του κύκλου, και με βάση τα σχόλια των φοιτητών, προτιμάται σε ιδιαίτερες περιπτώσεις και κυρίως για βιωματικές δράσεις, οι οποίες πάντως δεν είναι τόσο συχνές καθώς είτε οι φοιτητές δεν είναι ιδιαίτερα εξοικειωμένοι με αυτές είτε δεν τις υιοθετούν επειδή προκαλούν φασαρία στην τάξη. Σε σχέση με την οργάνωση, οι φοιτητές χρησιμοποιούν ταυτόχρονη διδασκαλία καθώς τη θεωρούν πιο κατάλληλη ή ευκολότερη στο σύνολο της διδασκαλίας τους. Παρόλα αυτά, υπάρχουν περιπτώσεις κατά τις οποίες σχεδιάζονται δραστηριότητες για ομάδες ή ζευγάρια ή υπάρχουν μαθητές που χρειάζονται ιδιαίτερη και εξατομικευμένη προσοχή και βοήθεια, ανάλογα με το μάθημα ή τα χαρακτηριστικά της τάξης και των μαθητών.

Επίσης, σε σχέση με τα εποπτικά μέσα, φαίνεται ότι οι φοιτητές θεωρούν το σχολικό εγχειρίδιο ως το κατ' εξοχήν απαραίτητο εποπτικό μέσο με το οποίο νιώθουν σίγουρα ότι δε θα ξεφύγουν από το αναλυτικό πρόγραμμα (Α.Π.). Επιπλέον, και με βάση το γεγονός ότι δεν έχουν αρκετή εμπειρία και δε νιώθουν σίγουροι αν έχουν επιλέξει κατάλληλο υλικό για κάθε μάθημα, το σχολικό βιβλίο τους παρέχει ό,τι χρειάζονται για να μη ξεφύγουν από το στόχο που έχουν θέσει. Ωστόσο, είναι ενθαρρυντικό ότι χρησιμοποιούν και άλλα βιβλία, τα οποία όμως στην πλειοψηφία τους είναι τα τετράδια εργασιών των μαθητών ή τα βιβλία του δασκάλου. Τέλος, ο πίνακας, φαίνεται ότι τους είναι απαραίτητος καθώς μέσω αυτού έχουν τη δυνατότητα να παρουσιάζουν το μάθημά τους σε όλη την τάξη. Με μια προσεκτικότερη ματιά βλέπουμε ότι οι φοιτητές δεν αναλαμβάνουν ιδιαίτερες πρωτοβουλίες για καινοτόμες πρακτικές και άλλα εποπτικά μέσα, είτε επειδή φοβούνται να τα χρησιμοποιήσουν είτε επειδή δεν είναι έτοιμοι, αλλά και ίσως επειδή χρησιμοποιούν τελικά τα ίδια εργαλεία μέσω των οποίων κάποτε διδάχθηκαν και οι ίδιοι και αυτό πιθανόν τους παρέχει ασφάλεια στην τάξη.

Τέλος, με βάση τα αποτελέσματα, η δασκαλοκεντρική προσέγγιση χρησιμοποιείται περισσότερο από άλλες στη διδασκαλία των φοιτητών. Ωστόσο, και με βάση τα σχόλιά τους, η προσέγγιση αυτή πολλές φορές δεν αφορά στο σύνολο της διδασκαλίας αλλά σε ένα μέρος της, ενώ σε άλλες δραστηριότητες χρησιμοποιείται η μαθητοκεντρική ή και η συνεργατική προσέγγιση. Παρόλα αυτά, φαίνεται επίσης ότι η δασκαλοκεντρική προσέγγιση είναι και πάλι η ασφαλέστερη επιλογή για τους φοιτητές, οι οποίοι επιλέγουν τη μετωπική διδασκαλία πολλές φορές ακόμη και για να

επιβάλλουν την τάξη, καθώς η πίεση ή το άγχος ολοκλήρωσης του σχεδιαγράμματος μαθήματος δεν τους επιτρέπει να ξεφύγουν πολύ από τα αυστηρά πλαίσια «παράδοσης» του μαθήματος και ολοκλήρωσης του διδακτικού τους στόχου.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αυγητίδου, Σ. (2014). Εκπαιδευόντας του μελλοντικούς εκπαιδευτικούς: παράγοντες που διαφοροποιούν την μαθησιακή εμπειρία των υποψηφίων εκπαιδευτικών κατά την πρακτική άσκηση. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 1(2), 65-85. doi:<http://dx.doi.org/10.12681/hjre.8938>

Bennett, N., & Turner-Bisset, R. (1993). Case studies in learning to teach. In N. Bennett, & C. Carre (Eds.), *Learning to teach* (pp.165-190). London: Routledge.

Επιτροπή Προγράμματος Σπουδών-Επιτροπή Οδηγού Σπουδών (2015). *Οδηγός Σπουδών ΠΤΕΑ 2015-16*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας ΠΤΕΑ.

Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας, Τόμος Β: Στρατηγικές Διδασκαλίας: Η Κριτική Σκέψη στη διδακτική πράξη* (5η έκδοση). Αθήνα: Gutenberg.

Τριλιανός, Α. (2008). *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας. Καινοτόμες επιστημονικές προσεγγίσεις στη διδακτική πράξη* (3η έκδοση), τόμος Α' και Β'. Αθήνα.

Οι απόψεις των εκπαιδευόμενων νηπιαγωγών για το παιχνίδι στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης του Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η.

*Μαρία Καμπεζά, Επίκουρη Καθηγήτρια ΤΕΕΑΠΗ Πανεπιστημίου Πατρών,
kampeza@upatras.gr*

Αγγελική Βελλοπούλου, ΕΔΙΠ ΤΕΕΑΠΗ Πανεπιστημίου Πατρών, avello@upatras.gr

Ανδρεάννα Κουφού, ΕΔΙΠ ΤΕΕΑΠΗ Πανεπιστημίου Πατρών, koufou@upatras.gr

Νατάσσα Ράικου, ΕΔΙΠ ΤΕΕΑΠΗ Πανεπιστημίου Πατρών, araikou@upatras.gr

*Ανδρομάχη Φιλιππίδη, Διδάκτορας ΤΕΕΑΠΗ Πανεπιστημίου Πατρών, Νηπιαγωγός,
afilippidi@upatras.gr*

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το παιχνίδι συμβάλλει καθοριστικά στην ανάπτυξη και τη μάθηση των μικρών παιδιών σε κοινωνικό, συναισθηματικό, κινητικό και νοητικό επίπεδο. Στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης του Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. οι φοιτήτριες/τες καλούνται να σχεδιάζουν και να εφαρμόζουν προγράμματα διδασκαλίας αξιοποιώντας διαφορά είδη παιχνιδιού. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των φοιτητριών/των του Γ΄ έτους για το παιχνίδι, τα χαρακτηριστικά του και τον τρόπο αξιοποίησής του, πριν και μετά την εφαρμογή στην τάξη. Επιλέγοντας τη μελέτη περίπτωσης και την ποιοτική προσέγγιση των δεδομένων α) πραγματοποιήθηκε αρχική ανίχνευση των απόψεων των εκπαιδευόμενων με την απάντηση ερωτήσεων ανοικτού τύπου σε ατομικό επίπεδο, β) σχεδιάστηκαν εκπαιδευτικές δραστηριότητες – παιχνίδια στο πλαίσιο των εργαστηριακών μαθημάτων και υλοποιήθηκαν στις τάξεις των νηπιαγωγείων, και γ) επαναλήφθηκε η αρχική διαδικασία με στόχο την τελική καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευόμενων. Από τη συγκριτική μελέτη των αρχικών και τελικών καταγραφών εξετάζεται η μετακίνηση ή αλλαγή των απόψεων των φοιτητριών/των από τις πιο περιορισμένες περιγραφές προς εκείνες που περιλαμβάνουν περισσότερα χαρακτηριστικά για το παιχνίδι.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: χαρακτηριστικά παιχνιδιού, απόψεις μελλοντικών εκπαιδευτικών, πρακτική άσκηση.

1. Εισαγωγή

Υπάρχουν στη βιβλιογραφία πολλές και διαφορετικές θεωρήσεις, βιολογικές, ψυχαναλυτικές, γνωστικές-εξελεγκτικές, κοινωνικό-γνωστικές, ιστορικές, κοινωνιολογικές και παιδαγωγικές, καθεμιά από τις οποίες εξετάζει ξεχωριστές πτυχές του παιχνιδιού και δίνει πληροφορίες σχετικές

με την αξία και τις λειτουργίες του (Αυγητίδου, 2001. Μπότσογλου, 2010). Το παιχνίδι ενεργοποιεί όλες τις πτυχές της προσωπικότητας του παιδιού, την οργανώνει και την πλαισιώνει στην πορεία του προς την ωριμότητα, αποτελεί έκφραση αλλά και προϋπόθεση για την ανάπτυξη του, διαθέτοντας όλες τις ιδιότητες ενός εργαλείου μάθησης και λειτουργώντας ως «φυσικό παιδαγωγικό μέσο» (Χατζηκαμάρη & Κοκκίδου, 2004). Για τον Vygotsky (1978) το παιχνίδι αποτελεί βασική πηγή ανάπτυξης των μικρών παιδιών καθώς στο πλαίσιο του παιχνιδιού γίνεται ορατή η ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης, προσέγγιση την οποία συναντάμε και σε πολλά Προγράμματα Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης. Σύμφωνα μάλιστα με το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου (2014) το παιχνίδι θεωρείται η κυρίαρχη δραστηριότητα για την ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών.

Η αξία του παιχνιδιού ως αυτόνομη διαδικασία αλλά και ως μέσο μάθησης στην προσχολική εκπαίδευση έχει καταγραφεί από πολλούς ερευνητές σε μια προσπάθεια ανάδειξης χαρακτηριστικών και συνθηκών που εμπλουτίζουν τη μάθηση μέσω του παιχνιδιού ή προκαλούν και ενισχύουν τη μάθηση καθώς το παιδί παίζει (Avgitidou, 2016. Fleer, 2013. Καμπεζά & Σφυρόερα, 2016. Pramling Samuelsson & Johansson, 2006. VanHoorn, Nourot & Alward, 1999). Το παιχνίδι έχει πολλές διαστάσεις: προσφέρει ευχαρίστηση, περιλαμβάνει συχνά τη συνεργασία ανάμεσα στους συμμετέχοντες, δημιουργεί αυθεντικές αλληλεπιδράσεις, προκαλεί τη φαντασία και τη δημιουργικότητα, διευκολύνει το παιδί να επεξεργαστεί αντικείμενα, ιδέες και διαφορετικές εμπειρίες (ό.π.).

Στην εκπαιδευτική πρακτική, καταγράφεται η δυσκολία των εκπαιδευτικών να κατανοήσουν την πολυπλοκότητα του παιχνιδιού και να αξιοποιήσουν το παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ιδιαίτερη δυσκολία εντοπίζεται στην ανάπτυξη μιας «παιδαγωγικής του παιχνιδιού» (Wood, 2004. Wood & Attfield, 2005), η οποία θα ενισχύει τον ρόλο του εκπαιδευτικού στον σχεδιασμό, την υποστήριξη και προέκταση της μάθησης και ανάπτυξης του παιδιού μέσα από το παιχνίδι. Η εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών σχετικά με το παιχνίδι μπορεί να επηρεάσει σημαντικά τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό τους όταν θα είναι στην τάξη και συνεπώς την ενίσχυση των ευκαιριών που προσφέρονται στα παιδιά για μάθηση. Η μελέτη των απόψεων των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών για το παιχνίδι μπορεί να προσφέρει βαθύτερη κατανόηση σχετικά με τις μελλοντικές τους πρακτικές στην τάξη (Sherwood & Reifel, 2010. Van der Aulsvoed et al., 2015).

2. Η σημασία του αναστοχασμού στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών

Όπως επισημαίνει η Cranton, οι εμπειρίες του ατόμου, ακόμα και αν δεν σχετίζονται άμεσα με το αντικείμενο, είναι πολύ σημαντικές κατά την εκπαίδευσή του και επηρεάζουν τον τρόπο με

τον οποίο αυτό μαθαίνει (2000). Εκτός, δηλαδή, από τις πρότερες εμπειρίες των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών, εξίσου σημαντικά είναι και αυτά που βιώνουν κατά τη μαθησιακή διεργασία (Mezirow & Taylor, 2009). Κατά συνέπεια, η δημιουργία εκπαιδευτικών εμπειριών συμβάλλει στην ανάπτυξη του μανθάνοντα. Ο Dewey μάλιστα στο έργο του συνδέει άρρηκτα την εμπειρία με την εκπαίδευση και αναφέρει ότι η εκπαίδευση είναι μια εξέλιξη μέσα στα όρια της εμπειρίας, «προέρχεται από την εμπειρία και προορίζεται τελικά για την εμπειρία», ενώ χρειάζεται μεθόδους δράσης που πρέπει να ακολουθηθούν (1938/1980: 18).

Ωστόσο, για να μάθουν από την εμπειρία οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν χρόνο για να σκεφτούν για την εμπειρία. Όπως επισημαίνει η Richert (1991), η εμπειρία που βιώνει ένα άτομο δεν το οδηγεί αυτομάτως στη μάθηση. Μαθαίνουμε όταν έχουμε τη δυνατότητα να σκεφτούμε επάνω σε μια εμπειρία που ζήσαμε. Επομένως, η διεργασία του αναστοχασμού επάνω στις βιωμένες πρακτικές προβάλλει ως αναπόσπαστο μέρος της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Το σκεπτικό αυτό έχει οδηγήσει σε αρκετές περιπτώσεις στη σταδιακή ενσωμάτωση αναστοχαστικών διεργασιών στο πρόγραμμα πρακτικής άσκησης των εκπαιδευτικών με ολοένα και πιο συστηματικό τρόπο (Ανδρούσου & Αυγητίδου, 2013. Raikou, Kampeza & Karalis, 2017).

Η διεργασία αναστοχασμού μετά από μια βιωμένη εμπειρία εφαρμογής στο σχολείο παρέχει πολλαπλά οφέλη στον φοιτητή. Από τη μια μεριά ο εκπαιδευόμενος εκπαιδευτικός έχει την ευκαιρία να εντοπίσει και να επεξεργαστεί τις προσωπικές του πεποιθήσεις σχετικά τόσο με συγκεκριμένες κοινωνικές, ψυχολογικές, παιδαγωγικές εκφάνσεις όσο και γενικότερα με την εκπαίδευση και τον ρόλο του μέσα σε αυτή. Από την άλλη πλευρά, επεξεργάζεται τις πρακτικές του εφαρμογές στο σχολείο και, σε συνδυασμό με το προηγούμενο, αντιλαμβάνεται και εντοπίζει τα αίτια και τις συνέπειες των επιλογών του σε σχέση με την εφαρμογή στον σχολικό χώρο (ό.π.). Μέσα από αυτή τη διεργασία έχει τη δυνατότητα να εντοπίσει όχι μόνο τους εξωτερικούς ως προς αυτόν παράγοντες που επιδρούν στη διαμόρφωση μιας εκπαιδευτικής πρακτικής (πλαίσιο, γνωστικό περιεχόμενο,...) αλλά και τους εσωτερικούς (πεποιθήσεις, επιλογές σχεδιασμού-οργάνωσης-υλοποίησης,...). Κατά συνέπεια, δίνεται η ευκαιρία επανακαθορισμού τόσο των πεποιθήσεων όσο και των πρακτικών επιλογών του μελλοντικού εκπαιδευτικού σε σχέση με το συγκεκριμένο θέμα, συνδυάζοντας θεωρητικές γνώσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές, μέσα από το πρίσμα των επιστημολογικών παραδοχών του.

3. Απόψεις μελλοντικών εκπαιδευτικών για το παιχνίδι

Αν και στη βιβλιογραφία βρίσκει κανείς πλήθος ερευνών σχετικά με το παιχνίδι στην προσχολική εκπαίδευση, οι απόψεις των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης γι' αυτό έχουν καταγραφεί σε ελάχιστες έρευνες.

Πιο συγκεκριμένα, οι Sherwood και Reifel (2010) επισημαίνουν τη δυσκολία εύρεσης ενός κοινού προσδιορισμού για το παιχνίδι και τα χαρακτηριστικά του γνωρίσματα. Αναγνωρίζουν διαφορετικές διαστάσεις και συνεπώς, σημασίες που μπορεί να έχει το παιχνίδι για κάθε μελλοντικό εκπαιδευτικό. Μερικά από τα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού στη δική τους έρευνα είναι ότι καθορίζεται από τα παιδιά, έχει φαντασία και δημιουργικότητα, προσφέρει ευχαρίστηση, επιτρέπει την κίνηση (σωματική δραστηριότητα) και την κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών, εμπλέκει τα συναισθήματα (Sherwood & Reifel 2010, σ. 330).

Οι van der Aalsvoort, Prakke, Howard, König, και Parkkinen (2015), στην έρευνά τους σχετικά με τις απόψεις μελλοντικών εκπαιδευτικών για το παιχνίδι και το ρόλο τους αναφέρουν ότι

παρόλο που το παιχνίδι μπορεί να έχει πολλές διαστάσεις και σημασίες, υπάρχουν τέσσερα χαρακτηριστικά του που εμφανίζονται πιο συχνά: η ευχαρίστηση που νιώθουν τα παιδιά, η δυνατότητα επιλογής ως προς τη συμμετοχή, η ύπαρξη κανόνων και η κινητοποίηση των παιδιών μέσα από το παιχνίδι (meaningful context) (σ. 282).

Επιπλέον, στα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού επισημαίνουν τη συνεργασία, τη μάθηση και ανάπτυξη, την επικοινωνία και τη δομή (ό.π.).

Η χρήση συνδυασμού διαφορετικών χαρακτηριστικών του παιχνιδιού από τους εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς για τη σημασία του παιχνιδιού αναφέρεται στα αποτελέσματα μιας ακόμα έρευνας. Οι προσδιορισμοί για το παιχνίδι που χρησιμοποιήθηκαν ήταν η ευχαρίστηση, η ατομική έκφραση (self-expression), η φαντασία, η χαλάρωση/εκτόνωση της έντασης, η ελευθερία, η συνεργασία και οι κανόνες. Οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν επίσης τη στενή σχέση μεταξύ του παιχνιδιού και της μάθησης και ανάπτυξης των παιδιών (Altun, 2018, σ. 93).

Αναγνωρίζοντας, συνεπώς, τη σημασία της ανάδειξης των απόψεων των μελλοντικών εκπαιδευτικών για το παιχνίδι, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των φοιτητριών/των του Γ' έτους για το παιχνίδι, τα χαρακτηριστικά του και τον τρόπο αξιοποίησής του στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που επιδιώκεται να απαντηθούν είναι δύο: α) Πώς προσδιορίζουν οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί το παιχνίδι, πριν να ασχοληθούν συστηματικά με το σχεδιασμό και την υλοποίηση σχετικών δραστηριοτήτων, β) Πώς προσδιορίζουν οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί το παιχνίδι, αφού ασχοληθούν συστηματικά με το σχεδιασμό και την υλοποίηση σχετικών δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο και αν παρατηρούνται αλλαγές.

4. Μεθοδολογικό πλαίσιο

Η επαγγελματική επάρκεια των φοιτητριών/των στο Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. του Πανεπιστημίου Πατρών τεκμαίρεται από την επιτυχή συμμετοχή τους στην υποχρεωτική Πρακτική Άσκηση, η οποία περιλαμβάνει α) πέντε (5) υποχρεωτικά μαθήματα και β) τρία (3) κατ' επιλογήν μαθήματα Πρακτικής Άσκησης. Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια έλαβε χώρα στα εργαστήρια του υποχρεωτικού μαθήματος της Πρακτικής του Γ έτους, εαρινού εξαμήνου, με τίτλο «Σχεδιασμός και εφαρμογή εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για το νηπιαγωγείο Ι». Στο μάθημα αυτό οι φοιτήτριες/τες προσεγγίζουν εξειδικευμένα ζητήματα που αφορούν το σχεδιασμό και την εφαρμογή εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και προγραμμάτων για το νηπιαγωγείο. Μεταξύ άλλων ασχολούνται και με τη διδασκαλία μέσα από το παιχνίδι.

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια μελέτη περίπτωσης, στην οποία συμμετείχαν 141 φοιτήτριες/τες, και υιοθετεί την ποιοτική προσέγγιση προκειμένου να διερευνηθούν σε βάθος τα ερευνητικά ερωτήματα. Η έρευνα εξελίχθηκε σε τρεις φάσεις: α) πραγματοποιήθηκε αρχική ανίχνευση των απόψεων των εκπαιδευομένων με την απάντηση ερωτήσεων ανοικτού τύπου σε ατομικό επίπεδο, β) υλοποιήθηκαν εργαστηριακά μαθήματα στα πλαίσια των οποίων σχεδιάστηκαν εκπαιδευτικές δραστηριότητες – παιχνίδια, οι οποίες δοκιμάστηκαν από τους φοιτητές/τριες στις τάξεις των νηπιαγωγείων, ακολούθησε γραπτός ατομικός αναστοχασμός επί του σχεδιασμού και της εφαρμογής, και γ) επαναλήφθηκε η αρχική διαδικασία με στόχο την τελική καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευομένων.

Πιο συγκεκριμένα, στα εργαστηριακά μαθήματα δόθηκε έμφαση στην αναγκαιότητα σχεδιασμού εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων-παιχνιδιών για το νηπιαγωγείο, στην ποικιλία των διαφόρων ειδών παιχνιδιών και στα βασικά χαρακτηριστικά τους. Αρχικώς παρουσιάστηκαν και συζητήθηκαν οι ιδέες των φοιτητών/τριών για το παιχνίδι και τα χαρακτηριστικά του. Έγινε συνοπτική επεξεργασία σχετικών ενοτήτων από το Πρόγραμμα Σπουδών του νηπιαγωγείου, καθώς και σημαντικών κατηγοριών και χαρακτηριστικών του παιχνιδιού, όπως το κινητικό/στατικό (π.χ. κουτσό, μήλα / επιτραπέζια), το παιχνίδι χειρισμού αντικειμένων (π.χ. μπάλα, στεφάνι), το κοινωνικο-δραματικό παιχνίδι (π.χ. οικογένεια, δασκάλα-σχολείο) ή φανταστικό (π.χ. εγώ θα είμαι η Έλσα και θα σε παγώνω ή είμαι ο Σούπερμαν), το ομαδικό (π.χ. τα μήλα) και τα παιχνίδια εξερεύνησης (π.χ. το κουτί με τους μαγνήτες). Στη συνέχεια οι φοιτητές/τριες σχεδίασαν δραστηριότητες-παιχνίδια αποσκοπώντας στην προσέγγιση συγκεκριμένων μαθησιακών περιεχομένων από διάφορες μαθησιακές περιοχές, και περιέγραψαν αναλυτικά τους σχεδιασμούς σε σχετικό έντυπο αιτιολογώντας τις επιλογές τους. Τέλος, υλοποίησαν τις δραστηριότητες στις τάξεις των νηπιαγωγείων και κλήθηκαν να απαντήσουν στο ίδιο έντυπο αναστοχαστικές ερωτήσεις, όπως: α) Ποια χαρακτηριστικά ενσωματώσατε στη

δραστηριότητα αυτή ώστε να της δώσετε τη μορφή του συγκεκριμένου παιχνιδιού, και γιατί επιλέξατε αυτά τα χαρακτηριστικά; β) Πώς κρίνετε την ενσωμάτωση στη δραστηριότητα των συγκεκριμένων χαρακτηριστικών: ήταν λειτουργικά, γιατί, πώς το καταλάβατε; Κατά την τελευταία φάση των εργαστηριακών μαθημάτων οι φοιτητές/τριες παρουσίασαν τα αποτελέσματα της υλοποίησης των δραστηριοτήτων-παιχνιδιών αξιοποιώντας στοιχεία από τις απαντήσεις που είχαν δώσει στις ερωτήσεις αναστοχασμού, ώστε να διευκολυνθεί η συζήτηση και η επεξεργασία των ζητημάτων που προσεγγίστηκαν σχετικά με την ενσωμάτωση δραστηριοτήτων-παιχνιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Τα δεδομένα που παρουσιάζονται στην παρούσα εργασία αντλούνται από τις γραπτές απαντήσεις των φοιτητριών/των πριν και μετά τη σχεδίαση και την υλοποίηση των δραστηριοτήτων-παιχνιδιών. Η ανάλυση των δεδομένων έγινε σε δυο διακριτές φάσεις. Στην πρώτη φάση και με σκοπό να απαντηθεί το πρώτο ερευνητικό ερώτημα έγινε ανάλυση περιεχομένου των αρχικών απαντήσεων. Εντοπίστηκαν τρεις μεγάλες κατηγορίες προσδιορισμών και οκτώ υποκατηγορίες, οι οποίες θα παρουσιαστούν στη συνέχεια. Στη δεύτερη φάση ακολουθήθηκε παρόμοια διαδικασία ώστε να γίνει κατηγοριοποίηση των τελικών απαντήσεων των φοιτητών και να διερευνηθούν πιθανές αλλαγές στους προσδιορισμούς μετά από το σχεδιασμό και τη διδακτική παρέμβαση που υλοποιήθηκε.

5. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

Η μελέτη των δεδομένων από την ανίχνευση που πραγματοποιήθηκε πριν και μετά την υλοποίηση των εργαστηριακών μαθημάτων με τις/τους φοιτητριες/τές, ανέδειξε τρεις κατηγορίες προσδιορισμών του παιχνιδιού ως εκπαιδευτικής κατάστασης (Πίνακας 1), οι οποίες παρουσιάζουν ποιοτικές διαφοροποιήσεις στον προσδιορισμό του παιχνιδιού. Στην κατηγορία Α. εντάχθηκαν προσδιορισμοί που παρουσιάζουν το παιχνίδι με αναφορά σε μεγάλη ποικιλία κατηγοριών και χαρακτηριστικών. Στην κατηγορία Β. εντάχθηκαν προσδιορισμοί που παρουσιάζουν το παιχνίδι με μονοδιάστατο τρόπο, αλλά που δέχονται ότι αποτελεί και μαθησιακή προσέγγιση (βλ. παρουσίαση υποκατηγοριών Β.1 και Β.3 στη συνέχεια) ή/και που δεν συμπεριλαμβάνουν ποικιλία κατηγοριών και χαρακτηριστικών (βλ. παρουσίαση υποκατηγορίας Β.2 στη συνέχεια). Τέλος η κατηγορία Γ. συγκροτήθηκε από προσδιορισμούς που δεν περιλαμβάνουν τον μαθησιακό χαρακτήρα του παιχνιδιού. Στη συνέχεια παρουσιάζονται αναλυτικότερα οι κατηγορίες με χαρακτηριστικά παραδείγματα.

Πίνακας 1. Κατηγορίες προσδιορισμών που συγκροτήθηκαν από την ανάλυση των αρχικών απαντήσεων των φοιτητών/τριων του Γ΄ έτους.

Α. Το παιχνίδι ως πολυδιάστατη δραστηριότητα	A.1: Σύνθετη δραστηριότητα (ελεύθερο/οργανωμένο, μάθηση, ευχαρίστηση, διάφορα είδη και χαρακτηριστικά)
	A.2: Σύνθετη δραστηριότητα που δεν συμπεριλαμβάνει το ελεύθερο παιχνίδι
Β. Το παιχνίδι ως δραστηριότητα που εμπεριέχει διδασκαλία/μάθηση	B.1: Ομαδικό παιχνίδι με κανόνες και κίνηση που συμπεριλαμβάνει μαθησιακούς στόχους (αφορά μάλλον οργανωμένη δραστηριότητα)
	B.2: Μάθηση και ψυχαγωγία
	B.3: Διδακτικό μέσο συνήθως δεν περιλαμβάνει την ευχαρίστηση, δεν περιλαμβάνει το ελεύθερο παιχνίδι (μάλλον ταυτίζεται με τις οργανωμένες δραστηριότητες)
Γ. Το παιχνίδι ως δραστηριότητα διακριτή από τη διδασκαλία/μάθηση	Γ.1: Ελεύθερο παιχνίδι
	Γ.2: Ομαδικό παιχνίδι με κανόνες & κίνηση που δεν συμπεριλαμβάνει τη μάθηση/διδασκαλία
	Γ.3: Ψυχαγωγία χωρίς μάθηση/διδασκαλία

Στην κατηγορία Α εντάχθηκαν οι προσδιορισμοί που παρουσιάζουν το παιχνίδι ως πολυδιάστατη δραστηριότητα. Εντοπίστηκαν δύο υποκατηγορίες, οι οποίες παρουσιάζονται στη συνέχεια.

Στην υποκατηγορία Α.1 εντάχθηκαν οι προσδιορισμοί που παρουσιάζουν το παιχνίδι ως «Σύνθετη δραστηριότητα», η οποία συμπεριλαμβάνει τη μάθηση, την ευχαρίστηση ή/και την ψυχαγωγία, μπορεί να αφορά διάφορους εκπαιδευτικούς στόχους και διαφορετικές μαθησιακές περιοχές, έχει ποικιλία μορφών και χαρακτηριστικών (π.χ. οργανωμένο ή ελεύθερο παιχνίδι, με κανόνες ή δραματικό παιχνίδι, συνεργατικό ή ατομικό).

Αντιπροσωπευτικό παράδειγμα τέτοιου προσδιορισμού είναι το ακόλουθο:

Το παιχνίδι στο νηπιαγωγείο πρέπει και μπορεί να αξιοποιηθεί με ποικίλους τρόπους. Είτε σε καθημερινές ρουτίνες, είτε σε συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους, είτε στις ελεύθερες δραστηριότητες, το παιχνίδι μπορεί να εμπλουτίσει την καθημερινότητα των παιδιών, να τα ψυχαγωγήσει, να τα διδάξει και να τους απελευθερώσει την απαιτούμενη ενέργεια (αν είναι κινητικό), γι' αυτό οφείλει να χρησιμοποιείται σε καθημερινή βάση για διάφορους λόγους και με διάφορους τρόπους. Σκοπός άλλωστε είναι το παιδί να περνάει

*όμορφα στο χώρο του σχολείου και να μαθαίνει διαρκώς με όσους περισσότερους τρόπους γίνεται. Με το παιχνίδι κάτι τέτοιο μπορεί εύκολα και άμεσα να επιτευχθεί.
(Φοιτήτρια Χ-μ)*

Στην υποκατηγορία Α.2 «Σύνθετη δραστηριότητα που δε συμπεριλαμβάνει το ελεύθερο παιχνίδι», εντάχθηκαν προσδιορισμοί, οι οποίοι αναφέρουν πολλά χαρακτηριστικά ή/και χρήσεις του οργανωμένου παιχνιδιού, χωρίς οι περιγραφές να παραπέμπουν στο ελεύθερο παιχνίδι. Σε όλους τους προσδιορισμούς αναγνωρίζεται η διδακτική αξιοποίηση του παιχνιδιού ή/και ο ρόλος του για τη μάθηση. Αντιπροσωπευτικό παράδειγμα σχετικού προσδιορισμού είναι το ακόλουθο:

Π.χ. Να έχει συγκεκριμένο, εφικτό στόχο, να έχει ανταγωνιστική ή συνεργατική δομή (αντίπαλο το χρόνο ή την επίτευξη του στόχου). Να αποτελεί αυθεντική πρόκληση. Το παιχνίδι μπορεί να είναι κινητικό ή στατικό ή ακόμη μπορεί να είναι χειρισμού αντικειμένων. Τέλος υπάρχει το κοινωνικο-δραματικό ή το φανταστικό παιχνίδι. Κάθε μία από τις παραπάνω κατηγορίες μπορεί να αξιοποιηθεί στο νηπιαγωγείο. (Φοιτήτρια ΜΠ-μ)

Στην κατηγορία Β εντάχθηκαν οι προσδιορισμοί που παρουσιάζουν το «παιχνίδι ως δραστηριότητα που εμπεριέχει τη διδασκαλία/μάθηση». Ανάμεσα σε αυτούς τους προσδιορισμούς διακρίθηκαν τρεις υποκατηγορίες, οι οποίες παρουσιάζονται στη συνέχεια και συνοδεύονται από αντιπροσωπευτικά παραδείγματα.

Στην υποκατηγορία Β.1 «Ομαδικό παιχνίδι με κανόνες και κίνηση που συμπεριλαμβάνει μαθησιακούς στόχους» εντάχθηκαν προσδιορισμοί που αναφέρονται στο ομαδικό-συνεργατικό παιχνίδι μέσα από το οποίο τα παιδιά μαθαίνουν ή/και η εκπαιδευτικός διδάσκει, όπως φαίνεται και στο παράδειγμα που ακολουθεί.

[...] να έχουν ενεργό ρόλο, να διασκεδάζουν, είτε λόγω κίνησης, είτε λόγω ενδιαφέροντος, να συνεργάζονται, η νηπιαγωγός να έχει βοηθητικό ρόλο (όχι μετωπική διδασκαλία) ώστε τα παιδιά να μπορούν να έχουν πρωταρχικό ρόλο και να μπορούν να συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση της διαδικασίας, πρέπει να υπάρχει οργάνωση, στόχοι που θα εκφραστούν και στους μαθητές ώστε η διαδικασία να έχει νόημα και να ξεφεύγει από τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας (Φοιτήτρια Κ-Κ-π)

Οι προσδιορισμοί που συγκρότησαν την υποκατηγορία Β.2. «Μάθηση και ψυχαγωγία» αναφέρονταν με έμφαση στο παιχνίδι ως δραστηριότητα που συνδυάζει τη μάθηση και την ψυχαγωγία με έναν γενικό τρόπο και χωρίς επεξηγήσεις ή λεπτομέρειες, όπως φαίνεται και στο απόσπασμα από την απάντηση μίας φοιτήτριας που ακολουθεί.

*να εμπλέκει τα παιδιά σε μια κατάσταση που τα διασκεδάσει και ταυτόχρονα μαθαίνουν
(Φοιτήτρια Κου-π)*

Στην τελευταία υποκατηγορία (B.3) εντάχθηκαν οι απαντήσεις που περιγράφουν το παιχνίδι αποκλειστικά ως διδακτικό μέσο. Συνήθως οι προσδιορισμοί αυτοί δεν αναφέρονται στην ευχαρίστηση που μπορεί να λαμβάνει το παιδί από αυτού του τύπου τη δραστηριότητα και δεν περιλαμβάνουν χαρακτηριστικά του ελεύθερου παιχνιδιού. Περισσότερο φαίνεται να ταυτίζονται με τις οργανωμένες δραστηριότητες, όπως περιγράφεται και στο χαρακτηριστικό απόσπασμα που ακολουθεί.

[...] Αρχικά το παιχνίδι μπορεί να αφορά μικρές ομάδες ή ακόμη και το σύνολο της τάξης. Επιπλέον, θα πρέπει να διέπεται από κανόνες, οι οποίοι θα πρέπει να τονίζονται πριν ξεκινήσει το παιχνίδι. Τα "εκπαιδευτικά" παιχνίδια χωρίζονται σε διδασκαλία, εμπέδωση, ανίχνευση και αξιολόγηση, οι οποίες κατηγορίες θα πρέπει να επιλέγονται ανάλογα με τους στόχους που πρέπει να διαμορφώνονται επίσης πριν το παιχνίδι. [...] (Φοιτήτρια Γκ-π)

Στην κατηγορία Γ εντάχθηκαν οι προσδιορισμοί που παρουσιάζουν το «παιχνίδι ως δραστηριότητα διακριτή της μάθησης ή/και της διδασκαλίας». Σε αυτή την κατηγορία εντοπίστηκαν τρεις υποκατηγορίες:

Οι προσδιορισμοί που εντάχθηκαν στην υποκατηγορία Γ.1 «Ελεύθερο παιχνίδι» περιγράφουν το παιχνίδι αποδίδοντάς του τα χαρακτηριστικά του ελεύθερου παιχνιδιού, που κάποιες φορές περιλαμβάνει και διασκέδαση ή εκτόνωση, που μπορεί να περιλαμβάνει ελευθερία στην επιλογή του θέματος, του υλικού ή/και του τρόπου δράσης των παιδιών, αλλά που δεν αναφέρονται σε πιθανή διδακτική/μαθησιακή λειτουργία. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα που ακολουθεί:

[...] να είναι διασκεδαστικό (με βάση τα ενδιαφέροντα των παιδιών) και να μην αποτελεί οργανωμένη δραστηριότητα, αλλά μια πιο "ελεύθερη" κατάσταση. Δεν θα πρέπει να θέτει ως στόχο να διδάξει τα παιδιά, αλλά περισσότερο να τα τέρψει. (Φοιτήτρια ΜΠ-π)

Στην υποκατηγορία Γ.2 οι περιγραφές του παιχνιδιού επικεντρώνονται στο ομαδικό-συνεργατικό παιχνίδι, με κανόνες και κίνηση, το οποίο όμως δεν αξιοποιείται στη διδασκαλία/μάθηση, δεν παρέχει γνώσεις και δεν απαιτεί νοητική προσπάθεια, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει το ακόλουθο παράδειγμα.

*Μια εκπαιδευτική κατάσταση θεωρείται παιχνίδι όταν:
-είναι ευχάριστη και διασκεδαστική για τα παιδιά,*

-ενδυναμώνει τη συνεργατικότητα των παιδιών και τα βοηθάει να αναπτύξουν κοινωνικές επαφές μεταξύ τους,

-αποφορτίζει τα παιδιά και τους παρέχει ένα ευχάριστο διάλειμμα από δραστηριότητες που απαιτούν νοητική προσπάθεια.. (Φοιτήτρια Μαν-π)

Οι προσδιορισμοί που συγκροτούν την υποκατηγορία Γ.3 «Ψυχαγωγία χωρίς μάθηση» αναφέρονται στο παιχνίδι ως αποκλειστικά ψυχαγωγική δραστηριότητα που δεν περιλαμβάνει μαθησιακούς/διδασκτικούς στόχους.

[...] να ψυχαγωγεί τα παιδιά, να δίνει δυνατότητα κίνησης που είναι ενδιαφέρον για τα παιδιά, να εκτονώνει τα παιδιά. (Φοιτήτρια ΑΓ-π)

Πίνακας 2. Συγκεντρωτική παρουσίαση των κατηγοριών και υποκατηγοριών των προσδιορισμών του παιχνιδιού που εντοπίστηκαν στις απαντήσεις των φοιτητών/τριών πριν και μετά το σχεδιασμό, την υλοποίηση και τον αναστοχασμό της διδακτικής εφαρμογής.

Κατηγορίες & υποκατηγορίες προσδιορισμών παιχνιδιού σύμφωνα με τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τους/τις φοιτητές/τριες του Γ' έτους	Α. Το παιχνίδι ως πολυδιάστατη δραστηριότητα		Β. Το παιχνίδι ως δραστηριότητα που εμπεριέχει διδασκαλία/μάθηση		Γ. Το παιχνίδι ως δραστηριότητα διακριτή από τη διδασκαλία/μάθηση			
		A.1: Σύνθετη δραστηριότητα (ελεύθερο/οργανωμένο, μάθηση, ευχαρίστηση, διάφορα είδη και χαρακτηριστικά)	A.2: Σύνθετη δραστηριότητα που δεν συμπεριλαμβάνει το ελεύθερο παιχνίδι	B.1: Ομαδικό παιχνίδι με κανόνες και κίνηση που συμπεριλαμβάνει μαθησιακούς στόχους	B.2: Μάθηση και ψυχαγωγία	B.3: Διδακτικό μέσο συνήθως δεν περιλαμβάνει την ευχαρίστηση, δεν περιλαμβάνει το ελεύθερο παιχνίδι	Γ.1: Ελεύθερο παιχνίδι	Γ.2: Ομαδικό παιχνίδι με κανόνες & κίνηση που δεν συμπεριλαμβάνει τη μάθηση/διδασκαλία

Πριν τη διδασκτική εφαρμογή (Σύνολο φοιτητών/ τριών 139)	12	7	12	26	25	10	22	25
Σύνολα	19		63			57		
Μετά τη διδασκτική εφαρμογή (Σύνολο φοιτητών/ τριών 139= 104+35▲)	45	23	17 (5+1 2▲▲)	49 (22+27 ▲▲▲)	23 (7+16*)	-	8 (2+6**)	8 (1+7** *)
Σύνολα	68		89			16		

Επεξηγήσεις:

▲: Στις απαντήσεις 35 φοιτητών/τριών εντοπίστηκαν προσδιορισμοί του παιχνιδιού από δύο υποκατηγορίες. Αυτές σημειώνονται μέσα στις παρενθέσεις.

▲▲: Στις απαντήσεις 12 φοιτητών/τριων εντοπίστηκαν παράλληλα και προσδιορισμοί από την υποκατηγορία «B.2. Μάθηση και ψυχαγωγία».

▲▲▲: Στις απαντήσεις 27 φοιτητών/τριων εντοπίστηκαν παράλληλα και προσδιορισμοί από την υποκατηγορία «B.3. Διδακτικό μέσο».

*: Στις απαντήσεις 16 φοιτητών/τριων εντοπίστηκαν παράλληλα και προσδιορισμοί από την υποκατηγορία «B.2. Μάθηση και ψυχαγωγία».

** : Στις απαντήσεις 6 φοιτητών/τριων εντοπίστηκαν παράλληλα και προσδιορισμοί από την υποκατηγορία «Γ.3. Ψυχαγωγία χωρίς μάθηση/διδασκαλία».

***: Στις απαντήσεις 7 φοιτητών/τριων εντοπίστηκαν παράλληλα και προσδιορισμοί από την υποκατηγορία «Γ.2. Ομαδικό παιχνίδι χωρίς μάθηση/διδασκαλία».

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 2 οι φοιτητές/τριες που συμμετείχαν στην έρευνα διαφοροποίησαν τον τρόπο με τον οποίο προσδιορίζουν το παιχνίδι μετά τη διδακτική εφαρμογή λαμβάνοντας υπόψη τους περισσότερα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού και διαστάσεις της αξιοποίησής του στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Η μείωση των προσδιορισμών της κατηγορίας Γ που εντοπίζεται μετά τη διδακτική εφαρμογή (από 57 που ήταν κατά την αρχική ανίχνευση μόνο 16 εντοπίστηκαν στην τελική) αναδεικνύει τη μετατόπιση των απόψεων φοιτητών/τριων από μονοδιάστατες περιγραφές που διακρίνουν το παιχνίδι από τη μάθηση/διδασκαλία προς περιγραφές πιο σύνθετες, οι οποίες αποδέχονται τη συνάφεια ανάμεσα στο παιχνίδι, την ευχαρίστηση, την ψυχαγωγία και τη μάθηση/διδασκαλία, όπως είναι οι κατηγορίες Α και Β.

Οι 19 προσδιορισμοί που εντάχθηκαν στην Α κατηγορία, κατά την αρχική ανίχνευση, αυξήθηκαν σε 68 κατά την τελική ανίχνευση, και οι 63 προσδιορισμοί που συγκρότησαν την Β κατηγορία αυξήθηκαν σε 89 κατά την τελική ανίχνευση. Αυτό σημαίνει ότι, αν και αυξήθηκε το ποσοστό των φοιτητών/τριών που αποδέχονται το μαθησιακό χαρακτήρα του παιχνιδιού (αφού αυξήθηκαν οι προσδιορισμοί των κατηγοριών Α και Β), τόσο πριν όσο και μετά την παρακολούθηση των εργαστηριακών μαθημάτων η πλειονότητα των φοιτητών/τριών εξακολουθεί να προσδιορίζει το παιχνίδι μάλλον μονοδιάστατα

6. Συζήτηση

Προκειμένου να αποκτήσει το παιχνίδι μια ιδιαίτερη θέση στην καθημερινή πρακτική των εκπαιδευτικών χρειάζεται να μελετήσουμε προσεχτικά τις απόψεις που έχουν γι' αυτό οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί. Το παιχνίδι φαίνεται να έχει διαφορετικές σημασίες για τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος στην έρευνα, οι οποίες σε μεγάλο βαθμό συμφωνούν με σημασίες και χαρακτηριστικά του παιχνιδιού που συναντώνται στις σχετικές έρευνες, όπως η σύνδεση με τη μάθηση, η ευχαρίστηση, οι κανόνες, η συνεργασία (Altun, 2018. Sherwood & Reifel, 2010. Van der Aalsvoort, et al., 2015).

Στη συγκεκριμένη έρευνα οι φοιτήτριες/τες διαφοροποίησαν τον τρόπο με τον οποίο προσδιορίζουν το παιχνίδι λαμβάνοντας υπόψη τους περισσότερα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού και διαστάσεις της αξιοποίησής του στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου (μείωση της κατηγορίας Γ «Παιχνίδι ως δραστηριότητα διακριτή από τη διδασκαλία/μάθηση» μετά τη διδακτική εφαρμογή προς περιγραφές πιο σύνθετες, οι οποίες αποδέχονται τη συνάφεια ανάμεσα στο παιχνίδι, την ευχαρίστηση, την ψυχαγωγία και τη μάθηση/διδασκαλία, όπως είναι οι κατηγορίες Α «Παιχνίδι ως πολυδιάστατη δραστηριότητα» και Β «Παιχνίδι ως δραστηριότητα που εμπεριέχει διδασκαλία/μάθηση»). Οι 63 προσδιορισμοί που συγκρότησαν την Β κατηγορία αυξήθηκαν σε 89 κατά την τελική ανίχνευση. Είναι πιθανό αυτό το αποτέλεσμα να συνδέεται με

το γεγονός ότι η εκπαίδευση των φοιτητριών/τών στα σχετικά εργαστήρια έδινε έμφαση στο σχεδιασμό οργανωμένων δραστηριοτήτων παιχνιδιού και όχι στην αξία του ελεύθερου παιχνιδιού στη μάθηση/διδασκαλία. Περαιτέρω έρευνα είναι απαραίτητη για να διευκρινιστεί το ζήτημα αυτό.

Τα αποτελέσματα που σχετίζονται με την Γ κατηγορία («Παιχνίδι ως δραστηριότητα διακριτή από τη διδασκαλία/μάθηση»), τόσο κατά την αρχική ανίχνευση, όσο και κατά την τελική αξίζουν ιδιαίτερου σχολιασμού. Οι φοιτήτριες/τές που συμμετείχαν στην έρευνα βρίσκονται στο Γ' έτος σπουδών και έχουν συμμετάσχει για τρία εξάμηνα σε υποχρεωτικά μαθήματα Πρακτικής Άσκησης που συμπεριλαμβάνουν επισκέψεις στα νηπιαγωγεία και διδασκαλία. Φαίνεται ότι σε κάποιες περιπτώσεις η άποψη ότι το παιχνίδι και η μάθηση είναι διακριτές καταστάσεις, ίσως και αντιτιθέμενες, είναι τόσο ισχυρή που μόνο μετά από εξειδικευμένες παρεμβάσεις είναι δυνατό να τροποποιηθεί. Αν και στο πλαίσιο αυτής της έρευνας δεν παρουσιάζονται τα δεδομένα από τη διαδικασία του αναστοχασμού των φοιτητριών/των, η επεξεργασία της εφαρμογής στην τάξη σε συνδυασμό με την αναγνώριση προσωπικών πεποιθήσεων μπορεί να συμβάλει σε αυτή την κατεύθυνση (Αυγητίδου, 2014. Mezirow & Taylor, 2009. Raikou, 2014).

Η παρούσα έρευνα εντάσσεται στο πλαίσιο ερευνών, οι οποίες υιοθετώντας την άποψη ότι το παιχνίδι αποτελεί σημαντικό παράγοντα στην προσχολική εκπαίδευση, προτείνουν τη μελέτη της ένταξης του στην εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών καθώς οι αντιλήψεις για το παιχνίδι που διαμορφώνουν οι τελευταίοι κατά τις βασικές σπουδές τους θα επηρεάσουν και τη μελλοντική πρακτική τους στην τάξη (Altun, 2018. Sherwood & Reifel, 2010). Παράλληλα τέτοιου τύπου έρευνες κινητοποιούν διαδικασίες αναστοχασμού και για τους διδάσκοντες, και παρέχουν δεδομένα που μπορούν να αξιοποιηθούν στο σχεδιασμό των μαθημάτων και στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στα πλαίσια της Πρακτικής Άσκησης. Θεωρούμε σημαντικό στο πλαίσιο της εκπαίδευσης που παρέχουμε στην Πρακτική Άσκηση του Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. να εντάξουμε τις διαφορετικές διαστάσεις του παιχνιδιού, ξεκινώντας από την ανίχνευση των ιδεών των φοιτητριών/τών. Η συνειδητοποίηση των διαφορετικών χαρακτηριστικών που αποδίδουν στο παιχνίδι μπορεί να συμβάλει στην αναγνώριση της συνθετότητας του παιχνιδιού και των προκλήσεων που παρουσιάζει η εφαρμογή του στην τάξη. Η εμπειρία τους μέσα από αυτή τη διαδικασία θα εμπλουτίσει τις διαφορετικές σημασίες που μπορεί να αποδίδουν στο παιχνίδι και θα επηρεάσει και τη μελλοντική τους στάση και αυτοπεποίθηση σχετικά με την ένταξη του παιχνιδιού και τη σημασία του στην τάξη του νηπιαγωγείου.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Altun, Z. D. (2018). Early Childhood Pre-Service Teachers' Perspectives on Play and Teachers' Role. *International Education Studies*, 11(8), 91-97.
- Ανδρούσου Α. & Αυγητίδου Σ. (2013). *Η Πρακτική Άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων και ΤΕΑΠΗ, ΕΚΠΑ.
- Αυγητίδου, Σ. (2001). *Το παιχνίδι: Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Αυγητίδου, Σ. (2014). *Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και ως στοχαζόμενοι επαγγελματίες*. Αθήνα: Gutenberg.
- Avgitidou, S. (2016). Creativity and play in early childhood education: a socio-cultural perspective. *Dialogoi! Theory & Praxis in Education*, 2, 9-19.
- Cranton, P. (2000). Individual differences and transformative learning. In J. Mezirow & Associates (Eds), *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dewey, J. (1938 [1980]). *Εμπειρία και Εκπαίδευση* (Λ. Πολενάκης, Μτφρ.). Αθήνα: Γλάρος.
- Fleer, M. (2013). *Play in the Early Years*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Καμπεζά, Μ., & Σφυρόερα, Μ. (2016). Ενισχύοντας τη μάθηση των παιδιών: νοηματοδότηση και παιχνίδι. Στο Σ. Αυγητίδου, Μ. Τζεκάκη & Β. Τσάφος (Επιμ.), *Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί παρατηρούν, παρεμβαίνουν και αναστοχάζονται: προτάσεις υποστήριξης της πρακτικής τους άσκησης* (σσ 90-118). Αθήνα: Gutenberg.
- Mezirow, J., & Taylor, E. W. (Eds.). (2009). *Transformative Learning in Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Μπότσογλου, Κ. (2010). *Υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού και παιδί: Παιδαγωγική ποιότητα, ασφάλεια, παιδαγωγικές εφαρμογές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Pramling Samuelsson, I., & Johansson, E. (2006). Play and Learning-Inseparable Dimensions in Preschool Practice. *Early Child Development and Care*, 176(1) 47–65.
- Raikou, N. (2014). Preparing critical teachers in University: The role of practicum in teachers' education. *Journal of Social Science Research*, 4(2), 485-488.

- Raikou, N., Kampeza, M. & Karalis, T. (2017). Encouraging pre-service teachers to reflect on their teaching during practicum. In *Proceedings from the 3rd International Symposium New Issues on Teacher Education, ISNITE* (pp 372-380). Volos: University of Thessaly.
- Richert, A. E. (1991). Using Teacher Cases for Reflection and Enhanced Understanding. In A. Lieberman & L. Miller (Eds.), *Staff Development for Education in the '90s* (pp 113-132). New York: Teachers College Press.
- Sherwood, S.A.S., & Reifel, S. (2010). The Multiple Meanings of Play: Exploring Preservice Teachers' Beliefs About a Central Element of Early Childhood Education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 31(4), 322-343.
- van der Aalsvoort, G., Prakke, B., Howard, J., König, A., & Parkkinen, T. (2015). Trainee teachers' perspectives on play characteristics and their role in children's play: an international comparative study amongst trainees in the Netherlands, Wales, Germany and Finland. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23 (2), 277-292.
- VanHoorn, J., Nourot, P., & Alward, K. (1999). *Play at the center of the curriculum*. Columbus, OH: Merrill.
- Vygotsky, L. (1978). The role of play in development. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds.), *Mind in society: The development of higher psychological processes* (pp. 92-104). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Χατζηκαμάρη, Π., & Κοκκίδου, Μ. (2004). *Το παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Wood, E. (2004). Developing a pedagogy of play for the 21st century. In Anning, J. Cullen & M. Fler (Eds.), *Early childhood education: Society and culture* (pp. 17-30). London: Sage.
- Wood, E. & Attfield, J. (2005). *Play, learning and the early childhood curriculum*. Thousand Oaks: Paul Chapman Publishing.

Η αρχική εκπαίδευση μελλοντικών νηπιαγωγών στην αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία-μάθηση: Εμπόδια & Προοπτικές

*Ηλίας Καρασαββίδης, Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Π.Τ.Π.Ε.,
ikaras@uth.gr*

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία εξετάζει τη συλλογιστική στη βάση της οποίας οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί ενσωματώνουν την τεχνολογία στην πρακτική τους. Στη μελέτη συμμετείχαν 91 φοιτήτριες οι οποίες, εργαζόμενες σε ομάδες των 3-4 μελών, σχεδίασαν και υλοποίησαν μια διδασκαλία με ΤΠΕ. Τα ερευνητικά δεδομένα περιλάμβαναν αρχικό και αναθεωρημένο σενάριο καθώς και τις ομαδικές συζητήσεις ανατροφοδότησης. Τα αποτελέσματα δείχνουν πως ενώ φαινομενικά η εικόνα είναι πολύ υποσχόμενη, η προστιθέμενη μαθησιακά αξία από τη χρήση της τεχνολογίας ήταν μικρή ενώ η προσέγγιση των εκπαιδευτικών λογισμικών υπήρξε κυρίως φαινομενολογική. Παράλληλα, διαπιστώθηκε πως η χρήση της τεχνολογίας οδήγησε σε δυισμό του αντικειμένου της δραστηριότητας.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: μελλοντικοί εκπαιδευτικοί, τεχνολογίες της πληροφορίας και Επικοινωνίας, προστιθέμενη αξία, αντιστάσεις, εκπαιδευτική πρακτική

1. Εισαγωγή

Το πρόβλημα που αφορά τους εκπαιδευτικούς και τη χρήση της τεχνολογίας στην πρακτική τους είναι αρκετά παλιό. Ήδη από τις αρχικές μελέτες στη δεκαετία του 1980 (Dwyer, Ringstaff & Sandholtz, 1990), είχε γίνει αντιληπτό ότι η χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην εκπαιδευτική πρακτική ήταν ένα πολύπλοκο και πολυπαραγοντικό ζήτημα. Συνοπτικά, από την εμπειρική έρευνα προκύπτουν δύο βασικές διαπιστώσεις. Πρώτο, οι εκπαιδευτικοί δεν χρησιμοποιούν συχνά τις ΤΠΕ. Δεύτερο, ακόμα και όταν χρησιμοποιούν ΤΠΕ οι εκπαιδευτικοί, τείνουν περισσότερο να τις χρησιμοποιούν για να υποστηρίξουν τις υφιστάμενες πρακτικές τους παρά για να εισάγουν καινοτόμες πρακτικές (για μια αναλυτική παρουσίαση βλέπε Karasavvidis & Kollias, 2017). Η λύση στο πρόβλημα ΤΠΕ και εκπαιδευτικοί, περιλάμβανε δυο βασικές παραμέτρους: (α) επιμόρφωση εν ενεργεία εκπαιδευτικών και (β) αρχική εκπαίδευση μελλοντικών εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ.

Η λύση που αφορούσε την αρχική εκπαίδευση μελλοντικών εκπαιδευτικών βασίστηκε σε δύο βασικές παραδοχές. Πρώτο, οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί είναι “ψηφιακοί ιθαγενείς”. Συνεπώς, θα πρέπει – λογικά – να είναι πιο εύκολη η μύηση τους στη διδακτική-μαθησιακή αξιοποίηση της τεχνολογίας (Lei, 2009). Δεύτερο, λόγω της της “γραμματικής του σχολείου” (Tyack & Tobin, 1994), οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί εμφανίζουν αντιστάσεις στην καινοτομία. Ωστόσο, αυτό – λογικά – δεν αναμένεται να ισχύει για τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς, δεδομένου ότι αυτοί δεν έχουν δεν έχουν ακόμα βιώσει αυτή τη “γραμματική”. Συνεπώς, η μύηση των μελλοντικών εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική χρήση των ΤΠΕ θα πρέπει – θεωρητικά τουλάχιστον – να είναι μια “απλή” διαδικασία.

Στη βάση αυτών των δύο αυτών παραδοχών διεξάχθηκαν πολλές μελέτες. Ειδικότερα, αρχικά εξετάστηκαν (α) τεχνικές δεξιότητες, αντιλήψεις και στάσεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών (Galanouli & McNair, 2001. Sang, Valcke, van Braak & Tondeur, 2010. Sime & Priestley, 2005), (β) αντιλήψεις μελλοντικών εκπαιδευτικών σχετικά με το περιεχόμενο μαθημάτων των προγραμμάτων σπουδών (Goktas, Yildirim & Yildirim, 2008. Gronseth et al., 2010) και (γ) στρατηγικές ένταξης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών (Kay, 2006. Betrus, 2012). Μεταγενέστερα, η έμφαση δόθηκε στη μύηση μελλοντικών εκπαιδευτικών στη χρήση τεχνολογίας στα πλαίσια του μοντέλου Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) (π.χ. Chai, Koh, Tsai & Tan, 2011. Hao, 2016. Janssen & Lazonder, 2016. Koh, Chai & Tsai, 2010. Mouza, Karchmer-Klein, Nandakumar, Ozden, 2014).

Από τη βιβλιογραφική επισκόπηση 19 ερευνών, οι Tondeur et al., (2012) κατέληξαν στους παρακάτω παράγοντες που σχετίζονται με τη χρήση της τεχνολογίας από μελλοντικούς εκπαιδευτικούς: αντιστοίχιση θεωρίας με πράξη, μίμηση εν ενεργεία εκπαιδευτικών, στάσεις ως προς τον ρόλο της τεχνολογίας στην εκπαίδευση, εκμάθηση χρήσης τεχνολογίας μέσω σχεδιασμού, συνεργασία, αυθεντικές εμπειρίες μάθησης και έμφαση σε ανατροφοδότηση αντί αξιολόγηση. Θα πρέπει να επισημανθεί πως, ανεξάρτητα από τους παράγοντες που φαίνεται να επηρεάζουν τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς στην υιοθέτηση των ΤΠΕ, βασικά ζητούμενα παραμένουν τόσο το είδος της χρήσης των ΤΠΕ που κάνουν οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί όσο και η συλλογιστική που διέπει τη χρήση αυτή.

Για να διασαφηθεί αυτός ο περιορισμός, θα εστιάσουμε ενδεικτικά στη μελέτη των Hammond et al., (2009). Οι ερευνητές εξέτασαν τους λόγους για τους οποίους κάποιοι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν την τεχνολογία καλύτερα από άλλους. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει ο τρόπος με τον οποίο λειτουργικοποίησαν τη μεταβλητή “καλή χρήση”: (α) ποικίλες χρήσεις της τεχνολογίας (π.χ. τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους μαθητές), (β) τακτική χρήση

τεχνολογίας (περισσότερο από μια φορά την εβδομάδα) και (γ) εστίαση στη χρήση της τεχνολογίας για την υποστήριξη της διδασκαλίας του εκάστοτε γνωστικού αντικειμένου. Παρόλο που τα κριτήρια αυτά είναι σημαντικά, θα πρέπει να τονιστεί πως κανένα από αυτά δεν συνιστά πρωταρχικά μαθησιακό κριτήριο. Οι δε απαντήσεις των φοιτητών για τους λόγους που επιλέγουν να χρησιμοποιούν τεχνολογία στη διδασκαλία τους παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Οι δύο υψηλότεροι σε συχνότητα λόγοι για τους οποίους επιλέγεται η τεχνολογία αφορούν την προσέλκυση της προσοχής των μαθητών (21%) και τη χρήση εικόνων και κινουμένων σχεδίων (17%). Ιδιαίτερα εντυπωσιακό είναι το γεγονός πως μόλις το 9% των συμμετεχόντων ανέφερε ως κύριο λόγο χρήσης των ΤΠΕ την “ενεργή μάθηση”. Η μελέτη των Hammond et al., (2009) είναι ενδεικτική των προσεγγίσεων που αφορούν την εκπαίδευση μελλοντικών εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ.

Το βασικό πρόβλημα με μελέτες τέτοιου τύπου είναι το γεγονός ότι η προστιθέμενη μαθησιακή αξία από την ενσωμάτωση της τεχνολογίας παραμένει αδιερεύνητη. Η παρούσα εργασία φιλοδοξεί να καλύψει το ερευνητικό αυτό κενό (α) εξετάζοντας το είδος της χρήσης της τεχνολογίας από μελλοντικούς εκπαιδευτικούς και (β) εστιάζοντας στη συλλογιστική με βάση την οποία οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί επιλέγουν την τεχνολογία. Τα ερευνητικά ερωτήματα που επιχείρησε να απαντήσει η παρούσα έρευνα είναι τα εξής:

(α) ποια είναι η πρόσληψη της τεχνολογίας από τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς;

(β) ποια είναι η διασύνδεση τεχνολογίας-μάθησης;

(γ) ποιες είναι οι κυριότερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί στα πλαίσια της αξιοποίησης της τεχνολογίας;

2. Μέθοδος

2.1 Συμμετέχοντες και πλαίσιο

Στη μελέτη συμμετείχαν συνολικά 91 προπτυχιακές φοιτήτριες τμήματος προσχολικής εκπαίδευσης περιφερειακού πανεπιστημίου. Οι φοιτήτριες βρισκόταν στο 3ο έτος σπουδών τους και παρακολούθησαν ένα υποχρεωτικά επιλεγόμενο μάθημα το ακαδημαϊκό έτος 2011-12. Με όρους ερευνητικού σχεδίου, η παρούσα εργασία αποτέλεσε μια μελέτη περίπτωσης. Το μάθημα περιλάμβανε θεωρία και εργαστήρια. Στα πλαίσια της θεωρίας έγινε εισαγωγή στις κατηγορίες του εκπαιδευτικού λογισμικού και τις επιστημολογικές και ψυχολογικές καταβολές της κάθε κατηγορίας. Στα πλαίσια των εργαστηρίων πραγματοποιήθηκε εξοικείωση με εκπαιδευτικά λογισμικά και εκπόνηση διδακτικών σεναρίων που βασίζονταν στην τεχνολογία.

Η πρακτική εφαρμογή περιλάμβανε ημι-ρεαλιστική υλοποίηση του σεναρίου σε τάξη. Η διαδικασία που ακολουθήθηκε ήταν η εξής: οι φοιτήτριες σχημάτισαν 28 ομάδες (3-4 μελών), σχεδίασαν μια διδακτική δραστηριότητα που βασιζόταν στη τεχνολογία, υλοποίησαν τη δραστηριότητα αυτή σε μια τάξη νηπιαγωγείου με μια μικρή ομάδα νηπίων και στη συνέχεια προχώρησαν σε αναστοχασμό της εμπειρίας τους. Ο αναστοχασμός αυτός είχε μια εσωτερική και μια εξωτερική διάσταση. Αναφορικά με το πρώτο, ο αναστοχασμός περιλάμβανε την αναθεώρηση του σεναρίου στη βάση των εμπειριών που η ομάδα αποκόμισε από την πρακτική υλοποίηση του σεναρίου. Δεύτερο, πραγματοποιήθηκε ομαδική ανατροφοδότηση από τον διδάσκοντα (συγγραφέα) στη βάση του αναθεωρημένου σχεδιασμού.

2.2 Δεδομένα

Για τους σκοπούς της παρούσας εργασίας, τα δεδομένα που χρησιμοποιήθηκαν περιλάμβαναν (α) τα διδακτικά σενάρια που εκπόνησαν οι ομάδες (αρχικό και αναθεωρημένο) και (β) την ομαδική συζήτηση που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της ανατροφοδότησης. Η ανάλυση των δεδομένων υιοθέτησε μεθοδολογικά εργαλεία της Θεωρίας της Δραστηριότητας (ΘτΔ) (Engestrom, 2014).

3. Αποτελέσματα

Για την απάντηση στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα (πρόσληψη τεχνολογίας) εξετάστηκαν τα σενάρια που εκπόνησαν οι ομάδες προκειμένου να προσδιοριστεί το είδος του λογισμικού που επέλεξαν. Η εξέταση των σχεδιασμών έδειξε ότι 18 ομάδες επέλεξαν ανοικτά λογισμικά για τις δραστηριότητες τους (π.χ. Kidspiration, Tuxpaint, Google Earth, Stellarium). Το μεγάλο συγκριτικό πλεονέκτημα που παρουσιάζουν τα ανοικτά λογισμικά εντοπίζεται στο ότι - καθώς δεν εμπεριέχουν περιεχόμενο - οι πιθανότητες να εμπεριέχουν και μια αντίληψη για τη μάθηση η οποία να υλοποιείται μέσω διδακτικών προσεγγίσεων είναι πρακτικά ελάχιστες. Υπό την έννοια αυτή, τα ανοικτά λογισμικά δεν “υποδεικνύουν” μια διδακτική προσέγγιση (η οποία αντιστοιχίζεται σε κάποια μαθησιακή επιστημολογία) την οποία ενδεχομένως να πρέπει να υπερβεί ο μελλοντικός εκπαιδευτικός. Συνεπώς, σε πρώτη ανάγνωση η ανταπόκριση των φοιτητριών είναι θετική καθώς η φυσική ροπή των εν ενεργεία εκπαιδευτικών είναι προς τα κλειστά λογισμικά. Η επιλογή αυτή δηλώνει μια προδιάθεση των μελλοντικών εκπαιδευτικών για εποικοδομιστικού τύπου προσέγγιση της μάθησης.

Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα (διασύνδεση τεχνολογίας-μάθησης) βασιστήκαμε τόσο στους σχεδιασμούς όσο και τις ομαδικές συνεντεύξεις προκειμένου να κατανοηθεί η προοπτική ένταξης της τεχνολογίας στους μαθησιακούς σχεδιασμούς των

φοιτητριών. Όπως προέκυψε από την ανάλυση των σεναρίων και τις ομαδικές συζητήσεις, η θεωρητική πλαισίωση των σεναρίων χαρακτηρίστηκε από τέσσερις κατηγορίες προβλημάτων, Πρώτο, η πρόσληψη της μαθησιακής επιστημολογίας των λογισμικών που χρησιμοποιήθηκαν χαρακτηρίζονταν συχνά από παρανοήσεις. Για παράδειγμα, έξι ομάδες θεώρησαν ότι το λογισμικό Stellarium προέρχεται από την παράδοση του Συμπεριφορισμού ενώ τέσσερις ομάδες έγραψαν στο σενάριο τους πως το Kidspiration εντάσσεται στα λογισμικά που έχουν επηρεαστεί από την Πιαζετική θεωρία.

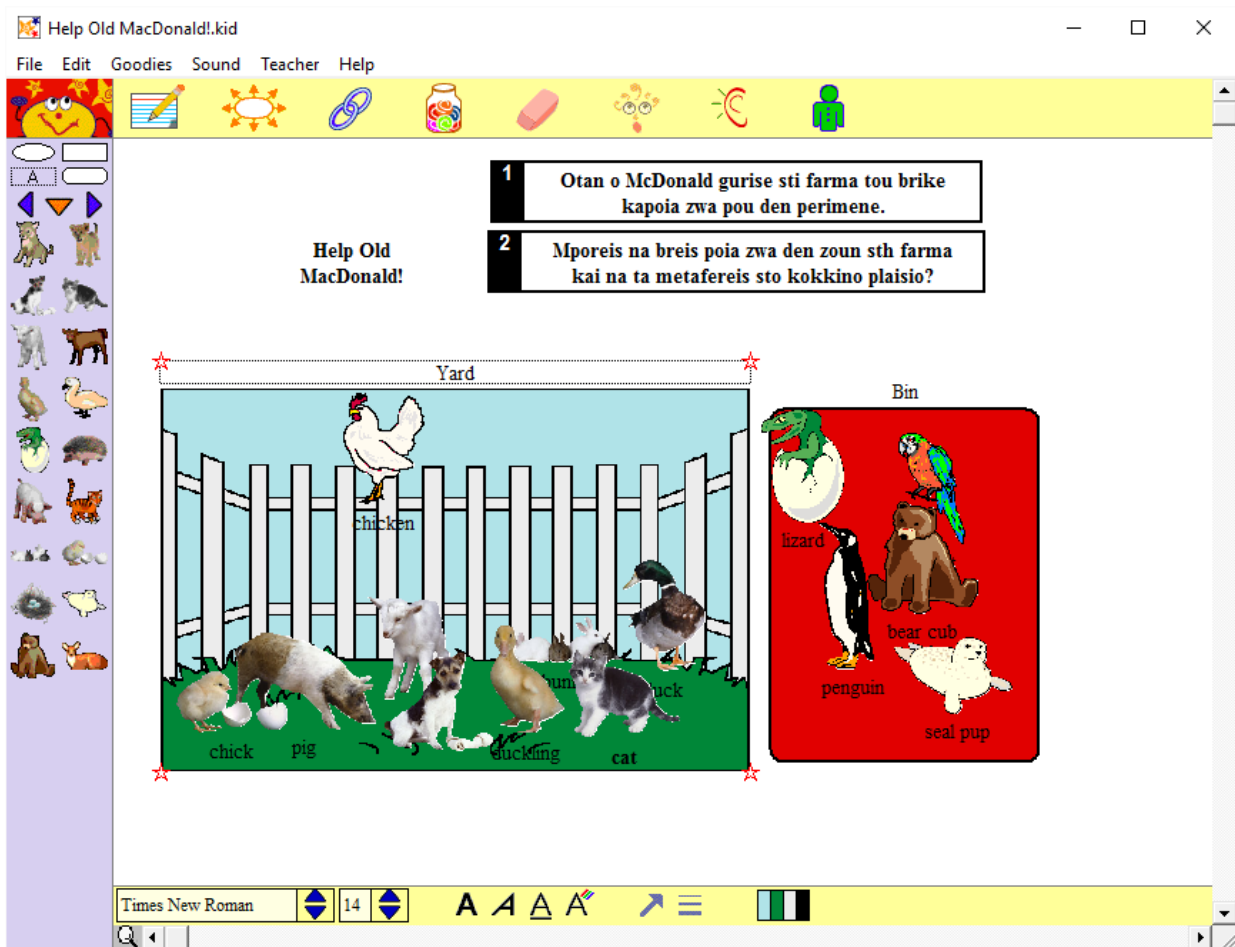
Δεύτερο, η προστιθέμενη μαθησιακά αξία της τεχνολογίας ήταν είτε ελλιπής είτε μηδενική. Για παράδειγμα, οι προτεινόμενες δραστηριότητες μπορούσαν να εκτελεστούν κάλλιστα είτε χωρίς τη χρήση του λογισμικού που υιοθέτησαν οι ομάδες είτε χωρίς τη χρήση λογισμικού γενικά. Επειδή η εστίαση που δόθηκε στο μάθημα αφορούσε σε μεγάλο βαθμό την προστιθέμενη μαθησιακά αξία της τεχνολογίας, η αποτυχία στο σημείο αυτό είναι ενδεικτική των δυσκολιών που αντιμετώπισαν οι φοιτήτριες.

Τρίτο, το λογισμικό δεν προσεγγίζεται ως νοητικό εργαλείο. Ειδικότερα, τα έργα που ανατίθενται στα νήπια προς εκτέλεση στερούνται γνωστικής συνθετότητας. Κατά συνέπεια, το λογισμικό δεν επιτελεί μέρος (ή ακόμα και το σύνολο) του απαιτούμενου γνωστικού έργου. Από την ένταξη του λογισμικού προκύπτουν δύο κυρίως διαπιστώσεις. Αφενός, το λογισμικό δεν διαμεσολαβεί την εκτέλεση του έργου. Αφετέρου, το λογισμικό επιτελεί κυρίως διακοσμητικό ρόλο, δηλαδή ο ρόλος του είναι στην καλύτερη περίπτωση επικουρικός και στη χειρότερη πλήρως κοσμητικός: υπάρχει για να υπάρχει, προφανώς επειδή οι απαιτήσεις του μαθήματος περιλάμβαναν την *de facto* ενσωμάτωση λογισμικού στη διδασκαλία.

Τέταρτο, η σχέση των λογισμικών με τη μάθηση όπως προκύπτει από τα σενάρια είναι προβληματική. Στην πλειοψηφία τους, οι ομάδες των φοιτητών προσεγγίζουν τα λογισμικά άκρως φαινομενολογικά. Ειδικότερα, τα κριτήρια επιλογής των λογισμικών περιλαμβάνουν κυρίως εξωτερικά χαρακτηριστικά του λογισμικού και τις προσφερόμενες από αυτό δυνατότητες παρά αντίληψη του πεδίου που το λογισμικό ανοίγει για το μαθητή.

Παρατίθεται ενδεικτικά παρακάτω ένα απόσπασμα από τη συζήτηση που έλαβε χώρα στα πλαίσια της ανατροφοδότησης με την ομάδα ομάδα 9 (Φ1: φοιτήτρια 1, Φ2: φοιτήτρια 2, Φ3: φοιτήτρια 3, Ε: ερευνητής). Το θέμα του σεναρίου που επέλεξε η ομάδα αφορούσε τη διάκριση των ζώων σε κατοικίδια και μη ενώ το λογισμικό που χρησιμοποιήσαν για την υλοποίηση του ήταν εννοιολογικής χαρτογράφησης (Kidspiration). Στο σχήμα 1 παρουσιάζεται το έργο το οποίο η ομάδα σχεδίασε προς υλοποίηση διαμέσου του λογισμικού προκειμένου τα νήπια να κατανοήσουν την έννοια των κατοικίδιων ζώων.

ΣΧΗΜΑ 1: Στιγμιότυπο οθόνης από το λογισμικό του διδακτικού σεναρίου της ομάδας 9



Η απομαγνητοφώνηση της συζήτησης έγινε με βάση τις ακόλουθες συμβάσεις:

...: διακοπή ομιλίας για περισσότερα από 3 δευτερόλεπτα

]: ταυτόχρονη ομιλία – ο τρέχων ομιλητής διακόπτεται από τον επόμενο

έντονη μορφοποίηση: διακριτή αύξηση τόνου φωνής

() : επεξηγηματικά σχόλια

Ε: Μπορείτε να εξηγήσετε λίγο το σκεπτικό επιλογής του συγκεκριμένου λογισμικού (σσ. Kidspiration) για να υλοποιήσετε το σενάριο σας;

Φ1: Εμ ... λοιπόν (κοιτάζονται μεταξύ τους πιθανόν για να αποφασίσουν το ποια θα μιλήσει) διαλέξαμε το Kidspiration για να κάνουμε αυτή τη δραστηριότητα...γιατί έχει ... εμ ... έτοιμες ... έτοιμες εικόνες ... έχει πολλές έτοιμες εικόνες για διάφορα θέματα ... είχε ακριβώς σαν αυτές που

θέλαμε ... και μπορούμε να τις χρησιμοποιήσουμε εύκολα ... αλλιώς θα έπρεπε να ψάχνουμε εμείς εικόνες από το internet, να τις τυπώσουμε, να τις κόψουμε και να τις δώσουμε στα παιδιά. Αυτό θα μας έπαιρνε πολύ ώρα]

Φ2: Και εν έχουμε έγχρωμο εκτυπωτή ... θα έπρεπε να πάμε στο [βιβλιοπωλείο] για να τις εκτυπώσουμε.....δεν είχαμε τόσα λεφτά για αυτό! (γέλιο)

Φ1: (γέλιο) ...ναι θα έπρεπε να τις κόψουμε μετά]

Φ2: και μπορεί να μην έφτανε μια εικόνα και να έπρεπε να το κάνουμε δύο-τρεις φορές]

Φ1: α ναι! ... και μπορεί να εκτυπώναμε και εικόνες που να μην χρειαζόταν ...τζάμπα δηλαδή

Φ3: ναι

Φ2: ναι, ναι

Φ1: και μπορεί να έπρεπε να τις πλαστικοποιήσουμε και όλα ... και άλλα λεφτά στο [βιβλιοπωλείο]! (γέλιο)

Φ2: (γέλιο)

Φ3: (γέλιο)

Φ1: Έτσι ... δηλαδή είπαμε ποιο λογισμικό μας το κάνει αυτό; Το Kidspiration]

Φ2: Ναι ... και το Tuxpaint μας δίνει εικόνες, αλλά δεν μπορούμε να τις κουνήσουμε]

Φ1: Ναι και για αυτό είπαμε να το κάνουμε με αυτό (σσ. Kidspiration)

E: Μάλιστα ... για να δούμε ... αν καταλαβαίνω καλά αυτό που λέτε, τότε η δραστηριότητα σας θα μπορούσε να υλοποιηθεί χωρίς να χρησιμοποιήσετε καθόλου λογισμικό, σωστά;

Φ1: ... ναι ... μάλλον ναι ... (πολύ διστακτικά)

E: Δηλαδή η κύρια δραστηριότητα σας θα μπορούσε να υλοποιηθεί με άλλα υλικά και με άλλους τρόπους που δεν θα περιλάμβαναν καθόλου λογισμικό, έτσι δεν είναι;

Φ1: ναι

Φ2: ... εμ ναι

E: Δηλαδή το λογισμικό σας παρέχει μόνο πρακτική διευκόλυνση για τη διεξαγωγή της διδασκαλίας σας. Ερμηνεύω σωστά αυτό που λέτε;

Φ1: ναι (πολύ διστακτικά)

E: Οκ. Θεωρείτε πως υποστήριξε το λογισμικό αυτό τη σκέψη των νηπίων κατά την εκτέλεση της δραστηριότητας;

Φ1: εμ ... εμ ... (οι φοιτήτριες κοιτάζονται μεταξύ τους, ο προβληματισμός τους είναι έκδηλος)

Φ2: ... μήπως μπορείτε να επαναλάβετε την ερώτηση;

E: ... εμ, ναι ... φυσικά (διστακτικά) ... όταν κάνατε τη διδασκαλία στο νηπιαγωγείο ... σε τελική ανάλυση εσείς ήσασταν εκεί, εγώ δεν ήμουν οπότε ειλικρινά δεν ξέρω και τι ακριβώς έγινε ... περιμένω από εσάς να το περιγράψετε ... διαπιστώσατε εάν το λογισμικό υποβοήθησε τα παιδιά για να εκτελέσουν το νοητικό έργο που τους αναθέσατε;

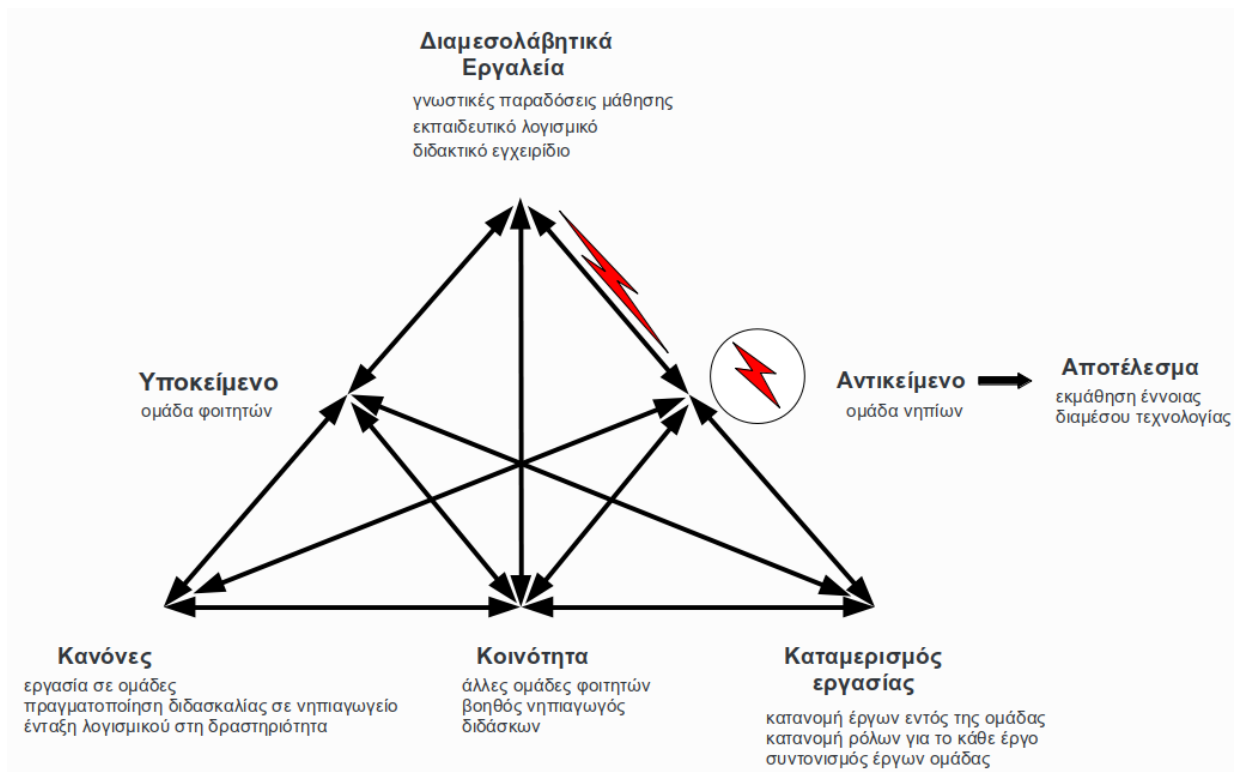
Φ1: ναι, φυσικά, το λογισμικό βοήθησε τα παιδιά να μάθουν ... τράβαγαν τις εικόνες των ζώων που δεν είναι κατοικίδια από τη φάρμα στο κόκκινο πλαίσιο

E: Οκ

Όπως προκύπτει από την παραπάνω αλληλεπίδραση, η ομάδα κινήθηκε σαφώς στη λογική της προετοιμασίας της διδασκαλίας: το λογισμικό απλώς διευκόλυνε την υλοποίηση της διδασκαλίας που είχαν να διεξάγουν. Ωστόσο, δεν φάνηκε να υπάρχει μαθησιακή διάσταση σε αυτό: η υποστήριξη νοητικών δραστηριοτήτων από το λογισμικό δεν φαίνεται να τις απασχόλησε καθόλου ούτε στα πλαίσια του σχεδιασμού αλλά ούτε και στα πλαίσια του αναστοχασμού. Η δε απόπειρα του συγγραφέα να το θέσει ρητά ως ζήτημα δεν γίνεται διόλου αντιληπτή από την ομάδα: η απάντηση που δίνουν είναι άκρως φαινομενολογική, καθώς περιγράφει απλώς το τι έκαναν τα παιδιά με το λογισμικό, εκτελώντας τη δραστηριότητα που είχαν προετοιμάσει. Η αφετηρία για την επιλογή του λογισμικού δεν είναι κάτι που - με μαθησιακούς όρους - αυτό κομίζει μοναδικά στην υλοποίηση της δραστηριότητας. Αντίθετα, η ομάδα επιλέγει το λογισμικό για να διευκολυνθεί η προετοιμασία της διδασκαλίας με όρους μέσων και υλικών. Ενώ αυτό δεν αποκλείει αναγκαστικά την περαιτέρω ποιοτική αξιοποίηση του λογισμικού, η συζήτηση με την ομάδα δεν αφήνει περιθώρια ερμηνείας καθώς το πως ακριβώς συντελεί το λογισμικό στη μάθηση των νηπίων είναι πολύ νεφελώδες. Σημειωτέο πως η παραπάνω αλληλεπίδραση υπήρξε χαρακτηριστική για 19 από τις 28 ομάδες: η επιλογή των λογισμικών έγινε υιοθετώντας κατεξοχήν πραγματιστικά κριτήρια. Ακόμα και στις περιπτώσεις που υπήρχαν μαθησιακά κριτήρια, αυτά ήταν σχεδόν πάντοτε δευτερεύουσας σημασίας και δεν αποτέλεσαν ποτέ τον βασικό λόγο επιλογής ενός λογισμικού.

Για την απάντηση στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα στραφήκαμε στη Θεωρία της Δραστηριότητας (ΘτΔ) ώστε να εντοπίσουμε τις κυριότερες δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι φοιτήτριες στα πλαίσια ένταξης της τεχνολογίας στη δραστηριότητα που είχαν να ετοιμάσουν. Η ΘτΔ συνιστά ένα εξαιρετικό εννοιολογικό εργαλείο για τη μελέτη προκλήσεων, δυσκολιών, αποτυχιών, αντιφάσεων και τριβών (Leont'ev, 1978. Engestrom, 2014. Engestrom & Miettinen, 1999). Η ανάλυση των δεδομένων ανέδειξε: (α) μια πρωτογενή αντίφαση εντός του αντικειμένου της δραστηριότητας και (β) μια δευτερογενή αντίφαση μεταξύ του αντικειμένου της δραστηριότητας και των διαμεσολαβητικών εργαλείων. Οι αντιφάσεις αυτές αναπαρίστανται με το σύμβολο του κεραυνού στο σχήμα 2.

ΣΧΗΜΑ 2: Σύστημα Δραστηριότητας Μαθήματος



Πιο συγκεκριμένα, με βάση τα όσα προκύπτουν από τις ομαδικές συζητήσεις και τη σύγκριση αρχικών-τελικών σεναρίων, υπάρχει μια ασυμβατότητα μεταξύ του αντικειμένου της δραστηριότητας, στην προκειμένη περίπτωση της εκμάθησης της έννοιας του κατοικίδιου, και του λογισμικού που χρησιμοποιείται για την κατάκτηση της έννοιας αυτής, δηλαδή του λογισμικού εννοιολογικής χαρτογράφησης. Ενώ το χρησιμοποιούμενο λογισμικό θα έπρεπε, ιδεατά, να υποστηρίζει την κατάκτηση της έννοιας διαμεσολαβώντας την, αυτό που διαπιστώνεται από την ανάλυση των δεδομένων είναι ο δισμός του αντικειμένου. Ειδικότερα, αντί οι φοιτητές να χρησιμοποιούν το λογισμικό για να υποστηρίξουν την εκμάθηση μιας έννοιας

από τα νήπια, εκλαμβάνουν την απαίτηση για ενσωμάτωση του λογισμικού ως αυτοσκοπό, εισάγοντας με τον τρόπο αυτό ένα “παράλληλο” αντικείμενο δραστηριότητας: τη χρήση του λογισμικού όπως αυτή υπαγορεύονται στα πλαίσια των απαιτήσεων του μαθήματος. Αυτός ο δυισμός του αντικειμένου της δραστηριότητας συνεπάγεται την αυθαίρετη μετατόπιση της έμφασης του μαθήματος από τη σκοπιά των φοιτητών. Αντί το αντικείμενο της δραστηριότητας να είναι η μάθηση της έννοιας του κατοικίδιου από τα νήπια και το λογισμικό να χρησιμοποιείται εργαλειακά για την επίτευξη αυτού του στόχου, στην πράξη το λογισμικό καθίσταται “αυτοσκοπός”, αλλάζοντας τόσο το νόημα όσο και τη στόχευση του μαθήματος. Ειδικότερα, η απαίτηση που υπήρχε στα πλαίσια του μαθήματος για ενσωμάτωση της τεχνολογίας στη διδασκαλία, οδήγησε τις περισσότερες ομάδες να δουν το λογισμικό όχι ως εργαλείο διαμέσου του οποίου να επιλύσουν προβλήματα μάθησης των νηπίων αλλά ως πρόβλημα αυτό καθαυτό το οποίο θα πρέπει να επιλυθεί. Το λογισμικό έρχεται στο προσκήνιο και τα ζητήματα υποστήριξης της μάθησης μετατοπίζονται στο παρασκήνιο ή απουσιάζουν εντελώς.

Ιδιαίτερα έκδηλα είναι από την άποψη αυτή τα προβλήματα που αναφέρθηκαν στα πλαίσια του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος. Ειδικότερα, η εισαγωγή ενός παράλληλου αντικειμένου δραστηριότητας διαπιστώνεται από το γεγονός ότι το λογισμικό που οι φοιτητές επέλεξαν για να υλοποιήσουν τα σενάρια τους: (α) δεν ήταν πραγματικά απαραίτητο καθώς οι συγκεκριμένες δραστηριότητες θα μπορούσαν να υλοποιηθούν κάλλιστα άνευ λογισμικού χωρίς να αλλάζει κάτι μαθησιακά, (β), δεν χρησιμοποιείται ως νοητικό εργαλείο υποστηρίζοντας τη σκέψη των μαθητών αλλά έχει στην καλύτερη περίπτωση διεκπαιρευτική χρήση και στη χειρότερη διακοσμητική, και (γ) επιλέγεται με φαινομενολογικούς όρους στη βάση εξωτερικών χαρακτηριστικών και παρεχόμενων λειτουργιών αντί μαθησιακών κριτηρίων. Στο σύνολο τους, τα προβλήματα αυτά είναι άκρως ενδεικτικά αυτού που περιγράφηκε παραπάνω ως δυϊσμός του αντικειμένου της δραστηριότητας. Στα πλαίσια του σχεδιασμού του μαθήματος, η προφανής πρόθεση ήταν η προσέγγιση της τεχνολογίας ως εργαλείο για την εξερεύνηση λύσεων σε προβλήματα μάθησης. Ωστόσο, εκ των πραγμάτων, διαπιστώνεται ότι οι φοιτήτριες εξέλαβαν το λογισμικό ως ένα επιπλέον πρόβλημα που θα έπρεπε να αντιμετωπιστεί διεκπεραιωτικά. Υπό την έννοια αυτή, η οργανική αξία που θα μπορούσε να έχει η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη διδασκαλία-μάθηση χάνεται. Αντί να διαμεσολαβήσει η τεχνολογία τη μάθηση, η ίδια η τεχνολογία καθίσταται αυτοσκοπός. Θα πρέπει να τονιστεί πως η συγκεκριμένη διαπίστωση για τον δυισμό του αντικειμένου δραστηριότητας όσο και για την τριβή μεταξύ αντικειμένου δραστηριότητας και διαμεσολαβητικών εργαλείων χαρακτηρίζει τη μεγάλη πλειοψηφία των ομάδων (22/28).

4. Συζήτηση

Όπως προκύπτει από τη βιβλιογραφική επισκόπηση, η προγενέστερη έρευνα δεν έχει δώσει τη δέουσα έμφαση στη μελέτη των τρόπων που οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί επιλέγουν να εντάξουν τις ΤΠΕ στην πρακτική τους αλλά ούτε και στην εξέταση της συλλογιστικής που χαρακτηρίζει τις επιλογές αυτές (π.χ. Hammond et al., 2009). Όπως προκύπτει από την ανάλυση των δεδομένων αναφορικά με το πρώτο ερώτημα, φαινομενικά, δεν διαπιστώνονται ιδιαίτερες δυσκολίες στην ενσωμάτωση της τεχνολογίας στις δραστηριότητες. Όλες οι ομάδες εντάσσουν ένα (ή περισσότερα) λογισμικά στα σενάρια που υλοποιούν και η ένταξη αυτή φαίνεται να είναι τεκμηριωμένη. Μάλιστα, 18/28 ομάδες επέλεξαν ανοικτά λογισμικά για τα σενάρια τους, στοιχείο που είναι ιδιαίτερα υποσχόμενο. Ωστόσο, η ανάλυση των δεδομένων για τα ερωτήματα δύο και τρία έδειξε πως το θεμελιώδες πρόβλημα που αναδεικνύεται αφορά την αντίληψη της μάθησης από τους φοιτητές και το ρόλο που παίζει η τεχνολογία σε αυτή την αντίληψη. Πιο συγκεκριμένα, ενώ η ενσωμάτωση ενός λογισμικού σε μια δραστηριότητα φαίνεται να είναι σχετικά εύκολη, η ενσωμάτωση του ίδιου λογισμικού στην ίδια δραστηριότητα με τρόπο που να προκύπτει υψηλή προστιθέμενη μαθησιακά αξία αποδεικνύεται εξαιρετικά δύσκολο έργο. Η εφαρμογή της ΘτΔ ανέδειξε τόσο μια πρωτογενή αντίφαση εντός του αντικειμένου της δραστηριότητας όσο και μια δευτερογενή αντίφαση μεταξύ του αντικειμένου της δραστηριότητας και των διαμεσολαβητικών εργαλείων.

Στη βάση των ευρημάτων αυτών, μπορούμε να περιγράψουμε δύο ειδών προκλήσεις για την εκπαίδευση μελλοντικών εκπαιδευτικών στη χρήση των ΤΠΕ. Σε πρώτο επίπεδο (επίπεδο 0) η βασική πρόκληση αφορά την “αναγνώριση” της εικόνας για τη μάθηση που λανθάνει πίσω από ένα εκπαιδευτικό λογισμικό. Ενώ η κατανόηση των γενικών κατηγοριών εκπαιδευτικού λογισμικού δεν παρουσιάζει ιδιαίτερα προβλήματα για τις περισσότερες ομάδες φοιτητών, η ποιοτικότερη κατανόηση των αντιλήψεων για τη μάθηση που εμπεριέχει ένα λογισμικό και – κυρίως – το τι αυτό συνεπάγεται με μαθησιακούς όρους είναι πολύ πιο απαιτητικά. Σε επόμενο επίπεδο (επίπεδο 1) απαιτείται “απαγκίστρωση” από την εικόνα αυτή σε περίπτωση επιλογής μη συμβατού λογισμικού. Ο μελλοντικός εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι σε θέση να διακρίνει τη μαθησιακή επιστημολογία πίσω από ένα λογισμικό ώστε να μπορεί να υπερβεί τους πιθανούς περιορισμούς που έχει η συγκεκριμένη επιστημολογία. Απαιτείται δηλαδή ο εκπαιδευτικός να αντιληφθεί αρχικά το τι σημαίνει μια επιλογή λογισμικού με μαθησιακούς όρους και στη συνέχεια να την εξελίξει περαιτέρω.

Από την παρούσα μελέτη προκύπτει πως στη βάση συγκεκριμένων κριτηρίων (π.χ. επιλογή κατηγορίας λογισμικού), η ανταπόκριση των φοιτητών κρίνεται θετική. Ωστόσο, όπως φάνηκε, η φαινομενική ευκολία μύησης των φοιτητών στη συστηματική αξιοποίηση των ΤΠΕ που

βασίζεται στη μάθηση αποτελεί πολύ μεγαλύτερη πρόκληση από όσο έχει αρχικά εκτιμηθεί στη βιβλιογραφία (Lei, 2009). Παρότι η περίπτωση των μελλοντικών εκπαιδευτικών μοιάζει να συνιστά μικρότερη πρόκληση σε σχέση με τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς ως προς τις αντιστάσεις, η παρούσα μελέτη δείχνει ότι μάλλον έχουν υποτιμηθεί τα προβλήματα που μπορούν εν δυνάμει να ανακύψουν καθώς και των τρόπων χειρισμού τους. Παρά τις αρχικές προσδοκίες, το ζήτημα της αρχικής εκπαίδευσης μελλοντικών εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ είναι τόσο πολυσύνθετο όσο και πολυδιάστατο. Απαιτείται συστηματικότερη έρευνα στα πλαίσια της μύησης μελλοντικών εκπαιδευτικών στην αξιοποίηση των ΤΠΕ στα πλαίσια της διδασκαλίας-μάθησης με τρόπους που να υπάρχει υψηλή προστιθέμενη μαθησιακά αξία της τεχνολογίας.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Betrus, A. (2012). Historical evolution of instructional technology in teacher education programs: A ten-year update. *TechTrends*, 56(5), 42-45.

Chai, C. S., Koh, J. H. L., Tsai, C. C., & Tan, L. L. W. (2011). Modeling primary school pre-service teachers' Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) for meaningful learning with information and communication technology (ICT). *Computers & Education*, 57(1), 1184-1193.

Dwyer, D. C., Ringstaff, C., & Sandholtz, J. H. (1990). *Teacher beliefs and practices Part I: Patterns of change. The evolution of teachers' instructional beliefs and practices in high-access-to-technology classrooms. First-fourth year findings* (ACOT Report #8). Cupertino, CA: Apple Computer.

Engestrom, Y. (2014). *Learning by expanding* (2nd ed.). New York: Cambridge University Press.

Engestrom, Y., & Miettinen, R. (1999). Introduction. In Y. Engestrom, R. Miettinen, & R.-L. Punamäki (Eds.), *Perspectives on activity theory* (pp. 1–16). Cambridge: Cambridge University Press.

Galanouli, D., & McNair, V. (2001). Students' perceptions of ICT-related support in teaching placements. *Journal of Computer Assisted Learning*, 17(4), 396-408.

Goktas, Y., Yildirim, Z., & Yildirim, S. (2008). A review of ICT related courses in pre-service teacher education programs. *Asia Pacific Education Review*, 9(2), 168-179.

- Gronseth, S., Brush, T., Ottenbreit-Leftwich, A., Strycker, J., Abaci, S., Easterling, W., Roman, T., Shin, S. & Leusen, P. V. (2010). Equipping the next generation of teachers: Technology preparation and practice. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 27(1), 30-36.
- Hammond, M., Crosson, S., Fragkouli, E., Ingram, J., Johnston-Wilder, P., Johnston-Wilder, S., Kingston, Y., Pope, M. & Wray, D. (2009). Why do some student teachers make very good use of ICT? An exploratory case study. *Technology, Pedagogy and Education*, 18(1), 59-73.
- Hao, Y. (2016). The development of pre-service teachers' knowledge: A contemplative approach. *Computers in Human Behavior*, 60, 155-164.
- Janssen, N., & Lazonder, A. W. (2016). Supporting pre-service teachers in designing technology-infused lesson plans. *Journal of Computer Assisted Learning*, 32(5), 456-467.
- Karasavvidis, I. & Kollias, V. (2017). Understanding Technology Integration Failures In Education: The Need for Zero-Order Barriers. In M. Walford & A. Sidorkin (Eds.). *Reforms and Innovation in Education - Implications for the Quality of Human Capital*. NY: Springer.
- Kay, R. H. (2006). Evaluating strategies used to incorporate technology into preservice education: A review of the literature. *Journal of Research on Technology In Education*, 38(4), 383-408.
- Koh, J. H. L., Chai, C. S., & Tsai, C. C. (2010). Examining the technological pedagogical content knowledge of Singapore pre-service teachers with a large-scale survey. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(6), 563-573.
- Lei, J. (2009). Digital natives as preservice teachers: What technology preparation is needed? *Journal of Computing in Teacher Education*, 25(3), 87-97.
- Leont'ev, A. N. (1978). *Activity, consciousness, and personality*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Mouza, C., Karchmer-Klein, R., Nandakumar, R., Ozden, S. Y., & Hu, L. (2014). Investigating the impact of an integrated approach to the development of preservice teachers' technological pedagogical content knowledge (TPACK). *Computers & Education*, 71, 206-221.
- Sang, G., Valcke, M., Van Braak, J., & Tondeur, J. (2010). Student teachers' thinking processes and ICT integration: Predictors of prospective teaching behaviors with educational technology. *Computers & Education*, 54(1), 103-112.

Sime, D., & Priestley, M. (2005). Student teachers' first reflections on information and communications technology and classroom learning: implications for initial teacher education. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21(2), 130-142.

Tondeur, J., Van Braak, J., Sang, G., Voogt, J., Fisser, P., & Ottenbreit-Leftwich, A. (2012). Preparing pre-service teachers to integrate technology in education: A synthesis of qualitative evidence. *Computers & Education*, 59(1), 134-144.

Tyack, D., & Tobin, W. (1994). The “grammar” of schooling: Why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, 31(3), 453-479.

Διερευνώντας τη δυναμική αναστοχαστικών διαδικασιών σε ομάδες κατά την αρχική εκπαίδευση εκπαιδευτικών: μία μελέτη περίπτωσης με κεντρικό εργαλείο το video-analysis

*Σπύρος Κόλλας, ΠΔ 407/80, ΤΕΑΠΗ, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών,
spyros.kollas@gmail.com*

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει και αξιολογεί μια αναστοχαστική μεθοδολογία εκπαίδευσης φοιτητριών του Τ.Ε.Α.Π.Η./Ε.Κ.Π.Α. σε διαδικασίες διερεύνησης της παιδικής σκέψης. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζει τη δράση μιας τριμελούς ομάδας φοιτητριών στο πλαίσιο μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας, η οποία αξιοποιούσε ως βασικό εργαλείο μετασχηματισμού των αντιλήψεων και πρακτικών των φοιτητριών την καθοδηγούμενη ανάλυση βιντεοσκοπημένων (video-analysis) συνεντεύξεων που είχαν διενεργήσει οι ίδιες. Τα αποτελέσματα σκιαγραφούν σημαντικές υπερβάσεις στο πλαίσιο των αντιλήψεων των φοιτητριών αναφορικά με τους τρόπους διερεύνησης της παιδικής σκέψης, καθώς και εμφανή εξέλιξη στις ερευνητικές πρακτικές τους σε συνεντεύξεις που υλοποίησαν μετά την παρέμβαση. Κομβικό ρόλο στην εξέλιξη αυτή είχαν οι αναστοχαστικές διαδικασίες κατά την εκπαίδευσή τους, οι οποίες, σύμφωνα με τις φοιτήτριες, ήταν πολύ σημαντικό ότι συντελέστηκαν σε επίπεδο ομάδας και όχι ατομικά.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: προσχολική ηλικία, αναστοχαστικές μέθοδοι εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, video-analysis, κλειδες αυτο-αξιολόγησης

1. Εισαγωγή

Η εκπαίδευση εκπαιδευτικών είναι το πεδίο που επιχειρεί να διασφαλίσει τη βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, μέσω του μετασχηματισμού των στάσεων, αντιλήψεων και πρακτικών των εκπαιδευτικών, εν ενεργεία ή μελλοντικών. Οι σύγχρονες τάσεις, δε, σε αυτό το πεδίο συντείνουν και στοχεύουν προς αυτό που ονομάζουμε εκπαίδευση στοχαστικών (reflective) δασκάλων, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να ανταποκρίνονται ευέλικτα και κριτικά στις διαρκώς μεταβαλλόμενες εκπαιδευτικές συνθήκες και ανάγκες (Hoffman et al., 2015).

Το Τ.Ε.Α.Π.Η. του Ε.Κ.Π.Α., έχοντας πλέον μια μακρά παράδοση στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών, περιλαμβάνει στο Πρόγραμμα Σπουδών του (Π.Σ.) ενότητες πρακτικών εφαρμογών, μέσω των οποίων επιδιώκεται να αναπτύξουν οι φοιτητές και οι φοιτήτριες τη δυνατότητα κριτικής ανάλυσης των εκπαιδευτικών πρακτικών, καθώς και την ικανότητα αξιοποίησης της μεθοδολογίας και της παιδαγωγικής θεωρίας για την αποτελεσματική διαχείριση της πολυπλοκότητας των διαδικασιών μάθησης και διδασκαλίας.

Στο πλαίσιο της ενότητας πρακτικών ασκήσεων στις μεθόδους έρευνας, εντάσσεται και η δυνατότητα επιλογής του μαθήματος «Έννοιες Φυσικών Επιστημών II», από τους φοιτητές του τμήματος. Το μάθημα αποσκοπεί να τους φέρει σε επαφή με τις ιδέες των παιδιών προσχολικής ηλικίας και τους συλλογισμούς τους για ζητήματα που άπτονται των φυσικών επιστημών.

Πιο αναλυτικά, στο πλαίσιο εργαστηριακού τύπου ασκήσεων (workshops) που λαμβάνουν χώρα στο μάθημα, οι φοιτητές καλούνται αρχικά να κατασκευάσουν εργαλεία «συνεντεύξεων» μικρής κλίμακας κατάλληλα για τη διερεύνηση των ιδεών/αναπαραστάσεων των παιδιών για το φυσικό κόσμο που τα περιβάλλει. Έπειτα, στο πλαίσιο πρακτικών ασκήσεων σε σχολεία, καλούνται να υλοποιήσουν τις «συνεντεύξεις» αυτές με ομάδες παιδιών προσχολικής ηλικίας. Τα δεδομένα που προκύπτουν από τις έρευνες αναλύονται, ερμηνεύονται και τέλος παρουσιάζονται από τους φοιτητές, διαδικασία που τους βοηθά να αναστοχαστούν τόσο ως προς τον τρόπο που οι ίδιοι έδρασαν εντός της ερευνητικής διαδικασίας όσο και ως προς τη φύση των συλλογισμών που εκφράζονται από τα παιδιά.

Η εκπαιδευτική διαδικασία που περιγράφηκε, θεωρείται ότι στο σύνολό της εξοικειώνει τους φοιτητές με την πολυπλοκότητα την παιδικής σκέψης και διευρύνει την οπτική τους αναφορικά με τους δυνατούς τρόπους διαχείρισης μιας εκπαιδευτικής δράσης. Παρόλα αυτά, συχνά, κατά τη διαδικασία, φαίνεται να αναδύονται σημαντικές δυσκολίες των φοιτητών αναφορικά με τη φύση των ιδεών των παιδιών και τις διαδικασίες αντίληψής τους. Συγκεκριμένα, παρόλο που στο πλαίσιο των διαλέξεων δίνεται ιδιαίτερη έμφαση σε μεθοδολογίες διερεύνησης που κινούνται σε μια κοινωνικο-πολιτισμική προοπτική (Fleer & Robbins, 2003), οι φοιτητές φαίνεται να θεωρούν και να διαχειρίζονται τις ιδέες των μαθητών ως σαφώς καθορισμένες και στατικές. Έτσι, τείνουν να κατασκευάζουν και να υλοποιούν σχέδια «συνεντεύξεων» που επιχειρούν να ανασύρουν το «ένα» μοντέλο που ενυπάρχει στο μυαλό του κάθε παιδιού. Επιπλέον, παρότι διενεργούν έρευνες με ομάδες παιδιών, στην πράξη αποτρέπουν τα παιδιά να αναπτύξουν επιχειρηματολογία μεταξύ τους και έτσι κατά την ανάλυση παρουσιάζουν μόνο ατομικές μονάδες ανάλυσης, παραγνωρίζοντας και το ρόλο των δικών τους δράσεων κατά τη

συνέντευξη (π.χ. τι ερωτήσεις θέτουν οι ίδιες), καθώς φαίνεται να θεωρούν ότι αυτές δεν επηρεάζουν τις αναδυόμενες από τους μαθητές αναπαραστάσεις.

Η παρούσα εργασία, λαμβάνοντας υπόψη τις ανωτέρω δυσκολίες των φοιτητών, παρουσιάζει και αξιολογεί μια μεθοδολογία εκπαίδευσης με αναστοχαστικά χαρακτηριστικά που αποσκοπεί στον μετασχηματισμό των αντιλήψεων και πρακτικών, αναφορικά με την έρευνα, μιας ομάδας φοιτητριών.

2. Θεωρητικό υπόβαθρο

2.1 Τα χαρακτηριστικά ενός περιβάλλοντος που επιδιώκει τον μετασχηματισμό των αντιλήψεων και πρακτικών των εκπαιδευτικών

Τις τελευταίες δεκαετίες δίνεται μεγάλη έμφαση από την εκπαιδευτική και την ερευνητική κοινότητα στις διαδικασίες εκπαίδευσης, επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης (professional development) των εκπαιδευτικών (Buldur, 2017. Viennot et. al., 2005). Τα αποτελέσματα της έρευνας σε αυτό το πεδίο δείχνουν ότι οι διαδικασίες που θέτουν τον εκπαιδευτικό ως παθητικό δέκτη κάποιων νέων πληροφοριών αναφορικά με σύγχρονες διδακτικές μεθόδους και πρακτικές, είναι κατά βάση αναποτελεσματικές. Αυτό συμβαίνει γιατί οι εκπαιδευτικοί, ακόμα και οι προπτυχιακοί που δεν έχουν διδακτική εμπειρία, φέρουν ένα ισχυρά δομημένο σώμα αντιλήψεων αναφορικά με τη διδασκαλία, θεμελιωμένο στο πλαίσιο των δικών τους εκπαιδευτικών εμπειριών ως μαθητών, το οποίο φαίνεται να υπαγορεύει εν πολλοίς και τις δικές τους διδακτικές δράσεις (Hewson et al., 1999).

Ως εκ τούτου, φαίνεται πως οι διαδικασίες εκπαίδευσης, επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης, προκειμένου να έχουν επίδραση σε βάθος χρόνου στις αντιλήψεις και στις εκπαιδευτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών, οφείλουν να επιδιώξουν καταρχάς ένα είδος αλλαγής παραδείγματος στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών (Pintó, 2005). Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσα από περιβάλλοντα, εποικοδομητικού τύπου, όπου ο υπό εκπαίδευση εκπαιδευτικός δύναται να δοκιμάσει τη λειτουργικότητα των διδακτικών του αντιλήψεων και στρατηγικών προκειμένου ο ίδιος να καταλήξει στην ανάγκη μετασχηματισμού (αλλαγής ή εμπλουτισμού) τους. Τα περιβάλλοντα αυτά συνήθως αξιοποιούν έναν εκπαιδευτικό κύκλο (Pintó, 2005) όπου ξεκινά με το σχεδιασμό και την υλοποίηση μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας προκειμένου να υλοποιηθεί ένας διδακτικός στόχος. Έπειτα, με τη βοήθεια εργαλείων παρατήρησης των διδακτικών του παρεμβάσεων και κριτικής ανασκόπησής τους, επιχειρείται η αναδιάρθρωση των αντιλήψεων και πρακτικών του (Hoffman et al., 2015), προκειμένου να εκκινήσει ένας νέος κύκλος δοκιμής της νέας προσέγγισης που υιοθετείται.

2.2 Το εργαλείο του video-analysis

Κομβικό, εργαλείο αναστοχασμού που αξιοποιείται σε πολλές περιπτώσεις διαδικασιών εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, αποτελεί το video-analysis (Hong & van Riper, 2016. Tripp & Rich, 2012). Η δυναμική του εργαλείου έγκειται στα εγγενή του χαρακτηριστικά, δηλαδή ότι επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να παρακολουθήσει τον εαυτό του με λεπτομέρεια, να δει τις ενέργειες που κάνει και τον αντίκτυπο που αυτές έχουν (Hong & van Riper, 2016. Tripp & Rich, 2012). Ως εκ τούτου, τον βοηθά να εντοπίσει ασυνέπειες μεταξύ αυτού που νομίζει ότι πράττει και αυτού που πράγματι υλοποιεί. Η εκπαίδευση σε αυτό το πλαίσιο, είναι μια διαδικασία συνυφασμένη με την εξέλιξη, καθώς θεωρείται ότι ενισχύει την επίγνωση των εκπαιδευτικών για την προοπτική και τη δυναμική των διδακτικών ενεργειών που κατευθύνουν μια μαθησιακή διαδικασία σε ένα ορισμένο περιβάλλον (Charalambous et al., 2018).

2.3 Ο ρόλος της αξιοποίησης των ομάδων των εκπαιδευτικών

Η ανωτέρω διαδικασία εκπαίδευσης που επικεντρώνεται στον κριτικό αναστοχασμό έχει διαφανεί ότι έχει σαφώς καλύτερα αποτελέσματα όταν οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν σε ομάδες σε σχέση με τη μεμονωμένη συμμετοχή τους (Hoffman et al., 2015). Αυτό συμβαίνει γιατί σε ένα τέτοιο περιβάλλον αφενός συντίθενται κατά τη διαδικασία της υλοποίησης και της αξιολόγησης διαφορετικές γνώσεις και δεξιότητες, παρέχοντας έναν άλλο πλούτο εργαλείων για την εκπαιδευτική πράξη αφετέρου, κατά τη διαδικασία του σχεδιασμού αλλά και του αναστοχασμού, τίθενται στο τραπέζι και πραγματεύονται διαφορετικές οπτικές/αντιλήψεις περί διδασκαλίας. Η προσέγγιση αυτή εντοπίζεται βιβλιογραφικά να υλοποιείται στις λεγόμενες λέσχες ανάλυσης βιντεοσκοπημένων διδασκαλιών (video-clubs) (Charalambous et al., 2018), όπου τα μέλη τους συναντώνται ανά τακτά χρονικά διαστήματα προκειμένου να παρακολουθήσουν και να αναλύσουν τα χαρακτηριστικά διδασκαλιών που έχουν οι ίδιοι υλοποιήσει. Πιο αναλυτικά, κάθε φορά, κρίσιμα επεισόδια των διδασκαλιών αποτελούν τη βάση συζητήσεων εποικοδομητικού χαρακτήρα που κατευθύνονται από έναν μέντορα. Τα στιγμιότυπα αναλύονται από τους συμμετέχοντες, με στόχο αρχικά την εξέλιξη του τρόπου παρατήρησης των δομών της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των παραμέτρων που μπορεί να την επηρεάζουν και, εν συνεχεία, των αντιλήψεων και των διδακτικών πρακτικών των συμμετεχόντων.

3. Μεθοδολογία

3.1 Ο στόχος της έρευνας

Η παρούσα εργασία αξιοποιεί τα στοιχεία από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών με στόχο τον μετασχηματισμό των αντιλήψεων και των πρακτικών

μιας τριμελούς ομάδας φοιτητριών του Τ.Ε.Α.Π.Η. του Ε.Κ.Π.Α. αναφορικά με τους τρόπους διερεύνησης της παιδικής σκέψης. Συγκεκριμένα, μέσω μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας αναστοχασμού σε ομάδα, κεντρικό εργαλείο της οποίας υπήρξε το video-analysis, επιδιώκεται ο μετασχηματισμός των αντιλήψεων και πρακτικών τους αναφορικά με τους τρόπους συγκρότησης και διερεύνησης της παιδικής σκέψης, στις κατευθύνσεις της κοινωνικο-πολιτισμικής ερευνητικής προοπτικής (Fleer & Robbins, 2003).

3.2 Το δείγμα

Το δείγμα της έρευνας ήταν μια τριμελής ομάδα φοιτητριών η οποία είχε παρακολουθήσει το μάθημα «Έννοιες Φυσικών Επιστημών II». Η ομάδα επελέγη με κριτήριο τη στάση της (ενδιαφέρον, ενεργός συμμετοχή) κατά το ακαδημαϊκό εξάμηνο. Στο πλαίσιο των τυπικών υποχρεώσεων της είχε υλοποιήσει ήδη δύο «συνεντεύξεις» με ομάδες παιδιών προσχολικής ηλικίας διερευνώντας τις ιδέες και τις αναπαραστάσεις τους αναφορικά με το φαινόμενο της ημέρας/νύχτας. Τις συνεντεύξεις αυτές τις είχε βιντεοσκοπήσει.

3.3 Τα στάδια της εκπαιδευτικής διαδικασίας

Τα στάδια της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην οποία εντάχθηκε η ομάδα μετά τις ακαδημαϊκές της υποχρεώσεις ήταν:

A) Εκ νέου μελέτη ερευνητικών άρθρων σε άξονες προκαθορισμένους από το διδάσκοντα/ερευνητή.

B) Παρακολούθηση και ανάλυση των βιντεοσκοπημένων «συνεντεύξεων» που είχε υλοποιήσει η ομάδα κατά την πρακτική της άσκηση στο σχολείο στο πλαίσιο του μαθήματος. Η διαδικασία του video-analysis έγινε υπό την καθοδήγηση ενός μέντορα, εν προκειμένω του διδάσκοντος/ερευνητή, και αποσκοπούσε στον αναστοχασμό από μέρους των φοιτητριών των δράσεών τους σε κομβικά σημεία υλοποίησης της πρώτης τους έρευνας. Για το σκοπό αυτό, τα video των συνεντεύξεων «κόπηκαν» σε επεισόδια και οι φοιτήτριες κλήθηκαν να συζητήσουν αναφορικά με τα περιβάλλοντα που δόμησαν κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, τη φύση των ερωτημάτων και των εργαλείων που χρησιμοποίησαν και τη δυνατότητα που αυτά έδωσαν ώστε να αναπτυχθούν οι συλλογισμοί των μαθητών. Στόχος των αναλύσεων που έγιναν ήταν η διεύρυνση της οπτικής τους πέραν του ατομικού νου, δηλαδή στις κατευθύνσεις της κοινωνικο-πολιτισμικής ερευνητικής προοπτικής (Fleer & Robbins, 2003). Οι συζητήσεις με τις φοιτήτριες κατά τη διαδικασία του video-analysis ηχογραφήθηκαν.

Γ) Επανασχεδιασμός των εργαλείων της έρευνάς τους. Με οδηγό τα πορίσματα από τη διαδικασία του video-analysis τα μέλη της ομάδας κλήθηκαν να συμπληρώσουν μια ειδικά

διαμορφωμένη κλείδα αυτό-αξιολόγησης της αρχικής ερευνητικής διαδικασίας και διατύπωσης προτάσεων τροποποίησης των εργαλείων της έρευνάς τους, επιχειρηματολογώντας σχετικά με αυτά και περιγράφοντας τον τρόπο αξιοποίησής τους.

Δ) Εκ νέου, υλοποίηση δύο συνεντεύξεων με τριμελείς ομάδες παιδιών προσχολικής ηλικίας. Οι συνεντεύξεις βιντεοσκοπήθηκαν.

Ε) Ανάλυση των συνεντεύξεων από την ομάδα των φοιτητριών.

Προκειμένου να αποτυπωθεί η όποια τροποποίηση των αντιλήψεων και των πρακτικών των φοιτητριών, ο διδάσκων/ερευνητής αξιοποίησε και ανέλυσε ποιοτικά με μεθόδους ανάλυσης περιεχομένου (Erickson, 2012) τα δεδομένα που προέκυψαν από: i) τις συζητήσεις των φοιτητριών κατά τη διαδικασία του video-analysis (ηχογραφήσεις), ii) την αυτό-αξιολόγηση και τις προτάσεις επανασχεδιασμού των εργαλείων της έρευνας (κλείδα), iii) τα βίντεο των νέων συνεντεύξεων που υλοποίησαν οι φοιτήτριες και iv) τις τελικές αναλύσεις των συνεντεύξεων των παιδιών που υλοποίησαν οι φοιτήτριες μετά την παρέμβαση.

4. Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα που ακολουθούν επιχειρούν να αποτυπώσουν τον όποιο μετασχηματισμό των αντιλήψεων και των πρακτικών των φοιτητριών, αναφορικά με τους τρόπους σχεδιασμού, υλοποίησης και ανάλυσης μιας έρευνας με στόχο τη διερεύνηση της σκέψης των παιδιών. Κατά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων επιχειρούμε να αποδώσουμε το ρόλο των αναστοχαστικών εργαλείων εκπαίδευσης (video-analysis σε ομάδα) στην εξέλιξη αυτή των φοιτητριών.

4.1 Ο μετασχηματισμός των αντιλήψεων των φοιτητριών κατά το video-analysis

Σύμφωνα με τις απόψεις των φοιτητριών, όπως αυτές αποτυπώθηκαν κατά την ανάλυση των βιντεοσκοπημένων τους «συνεντεύξεων», οι κατανοήσεις τους σχετικά με τη φύση των ιδεών ως στατικών λειτούργησε ιδιαίτερα περιοριστικά σε όλα τα στάδια της έρευνας που είχαν υλοποιήσει στο πλαίσιο του μαθήματος.

Στο απομαγνητοφωνημένο απόσπασμα που ακολουθεί αποδίδουμε ένα διάλογο ανάμεσα στον διδάσκοντα (Δ) και στις φοιτήτριες (Φ) όπου ο πρώτος, αξιοποιώντας ένα επεισόδιο των αρχικών συνεντεύξεων της ομάδας, επιχειρεί να εστιάσει την προσοχή τους αφενός στο κλίμα/περιβάλλον της συνέντευξης, αφετέρου στην αναγκαιότητα αξιοποίησης της συζήτησης μεταξύ των παιδιών προκειμένου να διερευνάται η πολλαπλότητα των αναπαραστάσεων που μπορεί να έχουν για ένα φαινόμενο.

Δ: Για να δούμε εδώ, αυτό το απόσπασμα. Τι ερωτήσεις θέτετε στο Π2 και τι απαντήσεις παίρνετε;

Φ1: Το ρωτάμε ξανά και ξανά πώς πιστεύει ότι έρχεται η μέρα και η νύχτα στη Γη, και αλλάζει τις απαντήσεις του σε κάθε ερώτησή μας.

Δ: Γιατί πιστεύετε ότι γίνεται αυτό;

Φ3: Ίσως αναζητά τη σωστή απάντηση. Αυτή που περιμένουμε εμείς να ακούσουμε. Φαίνεται αγχωμένο.

Φ1: Μάλλον και το ότι το ρωτάμε ξανά και ξανά την ίδια ερώτηση, δε βοηθάει.

Φ3: Κι εμείς πάντως φαινόμαστε αγχωμένες.

Φ2: Ναι γιατί τη μία μας λέει ότι κινείται η Γη, την άλλη ότι κινείται ο Ήλιος.

Δ: Μπορεί αλήθεια αυτές οι δύο αναπαραστάσεις να συνυπάρχουν στο μυαλό του παιδιού και από πού μπορεί να προκύπτουν;

Φ3: Ναι, μάλλον μπορεί. Ίσως να έχει ακούσει ότι η Γη περιστρέφεται γύρω από τον εαυτό της, αλλά η εμπειρία της είναι άλλη.

Δ: Έχει σημασία μήπως να διερευνήσουμε αυτή την πολλαπλότητα που πιθανώς υπάρχει στο μυαλό του παιδιού, αντί να αναζητούμε αυτή τη μία ιδέα που θεωρείτε ότι μπορεί να επικρατεί στο μυαλό του;

Φ2: Σίγουρα. Αν αυτά τα παιδιά ήταν στην τάξη μας και προσπαθούσαμε να στήσουμε μία διδακτική παρέμβαση, όλες οι αναπαραστάσεις θα είχαν σημασία.

Φ3: Αυτό όμως θέλει ένα πιο ανοιχτό πλαίσιο συνέντευξης. Εμείς εδώ λειτουργούμε κάποιες φορές σαν να εξετάζουμε τα παιδιά. Νομίζω ότι πρέπει γι' αυτό να δούμε πώς θα θέτουμε ερωτήματα στα παιδιά, χωρίς να δημιουργούμε την αίσθηση ότι θέλουμε τη σωστή απάντηση.

Φ1: Πρέπει να δομήσουμε ένα πιο φιλικό περιβάλλον. Αν και αυτό είναι πολύ δύσκολο με παιδιά που δεν τα ξέρουμε και δε μας ξέρουν.

Δ: Εγώ νομίζω ότι έχετε ήδη δυνατά εργαλεία, που μπορείτε να τα αξιοποιήσετε περισσότερο.

Φ2: Τον μύθο μας, εννοείτε. Η όλη λογική της ιστορίας που βάλαμε ήταν για να δώσει κίνητρα στα παιδιά να εμπλακούν.

Φ1: Αλλά αν το πλαίσιο αυτό ενδυναμωθεί, αν γίνει ένας πλοηγός συνέντευξης, ίσως τα παιδιά να μπορέσουν να λειτουργήσουν και πιο άνετα. Μας είχατε δείξει κάτι τέτοιο στο μάθημα.

Δ: Ωραία, δείτε το αυτό στον επανασχεδιασμό σας.

Σχολιάζοντας ένα άλλο κρίσιμο επεισόδιο όπου οι φοιτήτριες αποτρέπουν το ένα παιδί να σχολιάσει το μοντέλο εξήγησης του φαινομένου ενός άλλου παιδιού, ο διδάσκων επιχειρεί να θέσει στο τραπέζι της συζήτησης τη σημασία της επιχειρηματολογίας ως ένα εργαλείο ανάλυσης των αναπαραστάσεων των παιδιών.

Δ: Εδώ, τι σκέφτεστε;

Φ2: Το παιδί 4 (Π4) πήγε να πει στο Π6 ότι έκανε λάθος.

Δ: Και εσείς πώς αντιδράσατε; Τι πιστεύετε ότι θα συνέβαινε αν δεν σταματούσατε αυτό το διάλογο;

Φ2: Εννοείτε ότι θα μπορούσαμε αντί να τα αποτρέψουμε, να τα καλέσουμε να επιχειρηματολογήσουν μεταξύ τους;

Δ: Ακριβώς. Αυτό λοιπόν, θα μπορούσε να σας δώσει περισσότερες ευκαιρίες να διερευνήσετε τη σκέψη των παιδιών.

Φ3: Ουσιαστικά εδώ κάναμε ατομικές συνεντεύξεις. Όταν μιλούσε το ένα παιδί τα άλλα δεν τα αφήναμε να μιλήσουν.

Δ: Γιατί πιστεύετε ότι κινηθήκατε έτσι;

Φ2: Γιατί πιθανότατα φοβηθήκαμε ότι θα μπορούσαμε να χάσουμε τον έλεγχο της διαδικασίας.

Φ1: Αλλά και γιατί φοβηθήκαμε ότι το ένα παιδί θα επηρέαζε το άλλο και έτσι θα χάναμε την ευκαιρία να δούμε τις δικές του ιδέες.

Δ: Ναι, αλλά πάρτε για παράδειγμα αυτό που γίνεται εδώ. Εδώ σχολιάζετε η μία τις ιδέες της άλλης, και παρόλα αυτά, οι ιδέες σας εκφράζονται καθαρά και επιπλέον εξελίσσονται.

Φ1: Πρέπει να βρούμε μια ισορροπία. Ίσως να σχεδιάσουμε κάποια επιπλέον διαδικασία που να γίνεται ομαδικά, και από τα τρία τα παιδιά.

Όπως αναφέρουν στην κλείδα οι φοιτήτριες: «Στην πρώτη μας έρευνα διαπιστώσαμε ότι τα παιδιά συχνά εξέφραζαν ιδέες που δεν ξέραμε πώς να τις κατατάξουμε τόσο κατά τη διαδικασία της συνέντευξης όσο και κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων. Μετά την ανάλυση των βίντεο,

το ενδιαφέρον μας εστιάστηκε περισσότερο στο ζήτημα της φύσης της σκέψης των παιδιών, ως δυναμικής». Επιπλέον, οι φοιτήτριες, στα σχόλιά τους στην κλείδα, αναγνώρισαν ότι, ενώ ορισμένες μεθοδολογικές τους επιλογές ενέτασσαν εργαλεία που έδιναν προοπτικές ανάπτυξης των συλλογισμών των παιδιών (π.χ. χρήση ορισμένων παραγωγικών ερωτημάτων, υλοποίηση «συνεντεύξεων» με ομάδα παιδιών, αφήγηση μιας ιστορίας προκειμένου να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον φιλικό προς τα παιδιά κ.λπ.), η πρακτική τους παρουσίαζε σημαντικούς περιορισμούς: αναζητούσαν το «ένα» μοντέλο που ενυπάρχει στο μυαλό των παιδιών, χρησιμοποιούσαν κλειστά και διευκρινιστικά ερωτήματα όταν βρίσκονταν μπροστά στην πολλαπλότητα των αναπαραστάσεων που εξέφραζαν τα παιδιά, δεν επέτρεπαν την επιχειρηματολογία μεταξύ των παιδιών – πρακτικά υλοποιούσαν παράλληλες ατομικές συνεντεύξεις. Συμπερασματικά, οι φοιτήτριες διαπίστωσαν ότι η φύση των ερωτημάτων τους και το κλίμα της συνέντευξης αποτέλεσαν στοιχεία, τα οποία περιόρισαν σημαντικά τη δυναμική των εργαλείων που είχαν σχεδιάσει.

4.2 Ο επανασχεδιασμός των εργαλείων έρευνας

Η αξιοποίηση παραγωγικών ερωτημάτων αποτέλεσε τον πυρήνα του πιλότου των συνεντεύξεων των φοιτητριών στην αρχική τους έρευνα. Οι φοιτήτριες θεώρησαν ότι τα ερωτήματα αυτά, που πολλές φορές λειτούργησαν «εξεταστικά» όπως χρησιμοποιήθηκαν από τις ίδιες, θα μπορούσαν να ενταχθούν πλέον στην ιστορία του Μικρού Πρίγκιπα (Μ.Π.) που είχε χρησιμοποιηθεί στις αρχικές «συνεντεύξεις» ως ένα περιβάλλον πρόκλησης ενδιαφέροντος: «Όπως λέει η βιβλιογραφία, αλλά μας επιβεβαίωσε και η εμπειρία των πρώτων συνεντεύξεων, οι ιστορίες μπορούν να αποτελέσουν τον κατάλληλο διαμεσολαβητή για να μοιραστούν κοινά νοήματα εκπαιδευτικός και παιδί, ειδικά για φαινόμενα και καταστάσεις τα οποία είναι από τη φύση τους σύνθετα. Το στοιχείο αυτό μπορεί να αξιοποιηθεί και να ενισχυθεί. Να μην λειτουργήσει, δηλαδή, η ιστορία του Μ.Π. μόνο ως ένα στοιχείο αφόρμησης, αλλά ως ένα περιβάλλον που θα διατρέχει όλη τη «συνέντευξη», θα εντάσσει τα παιδιά ως ρόλους μέσα του, θέτοντάς τους παραγωγικά ερωτήματα/προβληματισμούς αναφορικά με το υπό διερεύνηση φαινόμενο. Κατά αυτό τον τρόπο οι εξηγήσεις τους δε θα αφορούν αποπλαισιωμένα ερωτήματα αλλά μια κατάσταση την οποία οι ίδιοι θα «βιώνουν» ως ήρωες, Επιπλέον, αυτό ίσως διασφαλίσει τη δυνατότητα τα παιδιά να εκφράσουν πιο άνετα τις σκέψεις τους». Στο πλαίσιο δε μιας πληρέστερης διερεύνησης των φυσικών και κοινωνικών επιρροών στις αναδυόμενες από τους μαθητές αναπαραστάσεις, οι φοιτήτριες αποφάσισαν να θέτουν επιπλέον ερωτήματα, όπως: «Πώς το σκέφτηκες αυτό; Το έχεις δει/ακούσει κάπου;».

Τέλος, οι φοιτήτριες αναγνώρισαν στο video-analysis ότι τις πρώτες συνεντεύξεις τις είχαν διαχειριστεί σαν να ήταν ατομικές. Κατά τον επανασχεδιασμό αποφασίστηκε να ενισχυθούν οι

αλληλεπιδράσεις και η επιχειρηματολογία μεταξύ των παιδιών: «Είναι σημαντικό πλέον να ζητάμε από τα παιδιά να συναποφασίσουν για το πώς θα περιγράψουν το φαινόμενο της ημέρας/νύχτας».

4.3 Ο μετασχηματισμός των πρακτικών των φοιτητριών κατά την υλοποίηση και την ανάλυση των συνεντεύξεων

Όπως οι φοιτήτριες είχαν τονίσει στην κλείδα αυτό-αξιολόγησης το κρισιμότερο στοιχείο που αναδείχθηκε μέσα από τη νέα εκπαιδευτική διαδικασία ήταν ο δυναμικός χαρακτήρας των ιδεών των παιδιών. Το στοιχείο αυτό επέτυχαν να το αξιοποιήσουν στις συνεντεύξεις τους. Είναι εύκολα παρατηρήσιμο πλέον στη δράση τους (βίντεο) ότι δεν αναζητούν την ανάδειξη του «ενός» μοντέλου που ενυπάρχει στο μυαλό κάθε μαθητή. Αντίθετα διερευνούν τη συνοχή και ερμηνευτική ισχύ συλλογισμών, όπως αναδύονται τόσο ατομικά όσο και κατά την αλληλεπίδραση. Λειτουργώντας ενθαρρυντικά, παρέχουν χρόνο και πιο ευέλικτα εργαλεία για την ανάπτυξη της σκέψης των παιδιών κατά την επίλυση μιας προβληματικής, και μέσω αυτής αναδεικνύουν περιγραφές και εξηγήσεις όπως αποδίδονται στην εκάστοτε συνθήκη. Επιπλέον, διερευνούν τις πιθανές κοινωνικές επιρροές στις αναδυόμενες εξηγήσεις.

Στο επεισόδιο που ακολουθεί τα παιδιά της πρώτης ομάδας (Π1, Π2, Π3) καλούνται να περιγράψουν με ποιο τρόπο γίνεται η εναλλαγή ημέρας/νύχτας (περιγράφουν τις φαινόμενες κινήσεις Ήλιου και Σελήνης και εξηγούν πώς προκαλούν το φαινόμενο).

Φ: Θέλω να μου δείξεις με το χέρι σου την κίνηση που κάνει ο ήλιος. Το πρωί πού είναι;

Π3: Πίσω από τα βουνά.

Φ: Και προς το μεσημέρι;

Π3: Πες ότι βγαίνει από εδώ, απ' τα βουνά. Θα πάει έτσι [Σηκώνει το χέρι προς τα πάνω].

Φ: Και το απόγευμα πού είναι;

Π3: Εδώ [Χαμηλώνει λίγο το χέρι της].

Φ: Και λίγο πριν βραδιάσει;

Π3: Πίσω απ' τα βουνά.

(Την ίδια αναπαράσταση αποδίδουν και τα άλλα δύο παιδιά)

Φ: Το βράδυ, μου είπατε, πως έρχεται το φεγγάρι; Πώς νομίζετε ότι γίνεται αυτό;

Π3: Πρώτα πέφτει ο Ήλιος.

Π1: Όχι, ο Ήλιος δε πέφτει ποτέ.

Φ: Για πες, για εξηγείστε η μία στην άλλη πώς το σκέφτεστε;

Π1: Εγώ λέω πως νομίζουμε ότι ο Ήλιος κουνιέται. Έτσι φαίνεται από τη Γη. Κανονικά ο Ήλιος είναι ακίνητος.

Π3: Το ξέρω.

Π1: Η Γη κινείται και έτσι φαίνεται λες και πέφτει ο Ήλιος.

Π3: Το ξέρω, το ξέρω. Η Γη κινείται έτσι [Δείχνει με τα χέρια της τη Γη να γυρνάει γύρω από τον εαυτό της] και ο Ήλιος μένει ακίνητος. Αλλά να σου πω κάτι;

Φ: Για πες μας.

Π3: Εγώ πιστεύω, ότι... όταν φτάνει το βράδυ, πριν το καταλάβουμε, γρήγορα το φεγγάρι πάει μπροστά από τον Ήλιο και έτσι το φεγγάρι μπορεί και μας φωτίζει αφού παίρνει το φως του.

Στο παραπάνω επεισόδιο αρχικά η φοιτήτρια ενθαρρύνει την ανάπτυξη του συλλογισμού κάθε παιδιού ξεχωριστά. Εντοπίζοντας, στη συνέχεια, διαφορετικές ερμηνείες, τα ωθεί σε επιχειρηματολογία μεταξύ τους. Κατά την ανάλυση οι φοιτήτριες επισημαίνουν: «Στα επιχειρήματα που τίθενται αναδύονται αναπαραστάσεις και ερμηνείες που φαίνονται λογικές και συνεκτικές. Οι ερμηνείες αυτές σχετίζονται με τις εμπειρίες τους από το φυσικό κόσμο, αλλά και με τα όσα έχουν προσλάβει κοινωνικά, από το σχολείο, τους γονείς τους, την τηλεόραση. Το ενδιαφέρον είναι ότι κάθε φορά που τίθεται στη συζήτηση ένα νέο δεδομένο [π.χ. όπως εδώ ανακαλείται ότι η Σελήνη φωτίζεται από τον Ήλιο], τα παιδιά μεταβάλλουν την ερμηνεία τους προκειμένου να γίνει αυτή πιο συνεκτική και επεξηγηματική στη νέα συνθήκη». Ενδιαφέρον είναι το σχόλιο που διατυπώνουν οι φοιτήτριες κατά την αυτό-αξιολόγηση: «Το επεισόδιο αυτό, υπό το πρίσμα που αντιμετωπίζαμε αρχικά την διαδικασία της έρευνας και της ανάλυσης, θα μας μπέρδευε. Τώρα μας δίνει τον πλούτο των ιδεών τους, έναν πλούτο που είναι σίγουρο ότι θα αντιμετωπίσουμε και στην τάξη».

5. Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δείχνουν πως η συγκεκριμένη ομάδα των φοιτητριών προχώρησε σε σημαντικές υπερβάσεις αναφορικά με τον τρόπο προσέγγισης της σκέψης των παιδιών προς μία πιο δυναμική και αναλυτική προοπτική. Φαίνεται ότι οι αναστοχαστικές

διαδικασίες, στις οποίες εντάχθηκαν στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ιδίως η ανάλυση των βιντεοσκοπημένων συνεντεύξεων, τις ώθησαν να αναγνωρίσουν την περιοριστική για την πρακτική τους αντίληψη που είχαν αναφορικά με τη φύση των εναλλακτικών ιδεών, ως σαφώς καθορισμένων και στατικών. Ο αναστοχασμός όπως έλαβε χώρα ομαδικά, υπό την καθοδήγηση του διδάσκοντος, φαίνεται ότι επέτρεψε στις φοιτήτριες να εκφράσουν προβληματισμούς και συναισθήματα αγωνίας που τους προκαλούνταν από τη διαχείριση της πολυπλοκότητας της σκέψης των παιδιών, και από την αδυναμία διαχείρισης ενός αυθεντικού και μη απόλυτα ελεγχόμενου περιβάλλοντος έκφρασης των ιδεών των παιδιών. Αναγνωρίζοντας τους προβληματισμούς τους, μπόρεσαν να προχωρήσουν σε εναλλακτικές, λαμβάνοντας υπόψιν τον τρόπο που η δική τους δράση θα αντανακλούσε στην έκφραση των παιδιών. Το γεγονός αυτό φάνηκε να συντελεί ουσιαστικά στην εξέλιξη του τρόπου προσέγγισης και διερεύνησης της σκέψης των παιδιών στο σχεδιασμό, την υλοποίηση και την ανάλυση της νέας έρευνας.

Συμπερασματικά, τα εργαλεία εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών που αξιοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα, και ιδίως το video-analysis, φάνηκε να υποστηρίζουν ουσιαστικά την αυτοπεποίθηση και τις μεταγνωστικές δεξιότητες των φοιτητριών, όπως επίσης και τη δυνατότητά τους να αυτό-αξιολογούν, να επανασχεδιάζουν, να υλοποιούν και να αναλύουν την έρευνά τους. Όπως οι φοιτήτριες εξέφρασαν, η εκπαιδευτική αυτή διαδρομή τις βοήθησε να διευρύνουν σημαντικά τη σκέψη τους όχι μόνον ως εν δυνάμει ερευνήτριες αλλά και ως μελλοντικές εκπαιδευτικοί. Συνεπώς προτείνεται τέτοιου είδους αναστοχαστικά εργαλεία εκπαίδευσης εκπαιδευτικών να αξιοποιηθούν στην ακαδημαϊκή εκπαιδευτική διαδικασία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Buldur, S. (2017). A longitudinal investigation of the preservice science teachers' beliefs about science teaching during a science teacher training programme, *International Journal of Science Education*, 39(1), 1-19.

Charalambous, C., Philippou, S., & Olympiou, G. (2018). Reconsidering the use of video clubs for student-teachers' learning during field placement: Lessons drawn from a longitudinal multiple case study. *Teaching and Teacher Education*, 74, 49–61.

Erickson, F. (2012). Qualitative Research Methods for Science Education. In B. Fraser, K. Tobin, & C. McRobbie (Eds.), *Second International Handbook of Science Education*. Springer International Handbooks of Education, vol. 24. Dordrecht: Springer.

Fleer, M., & Robbins, J. (2003). “Hit and run” research with “hit and miss” results in early childhood education. *Research in Science Education*, 33(4), 405-431.

Hewson, P. W., Tabachnick, B. R., Zeichner, K. M., Blomker, K. B., Meyer, H., Lembeger, J., Marion, R., Park, H., & Toolin, R. (1999). Educating prospective teachers of biology: Introduction and research methods. *Science Education*, 83(3), 247–273.

Hoffman, J. V., Wetzel, M. M., Maloch, B., Greeter, E., Taylor, L., DeJulio, S., & Vlach, S. K. (2015). What can we learn from studying the coaching interactions between cooperating teachers and preservice teachers? A literature review. *Teaching and Teacher Education*, 52, 99–112.

Hong, C., & van Riper, I. (2016). Enhancing teacher learning from guided video analysis of literacy instruction: An interdisciplinary and collaborative approach. *Journal of Inquiry and Action in Education*, 7(2), 94-110.

Pintó, R. (2005). Introducing curriculum innovations in science: Identifying teachers' transformations and the design of related teacher education. *Science Education*, 89(1), 1–12.

Tripp, T., & Rich, P. (2012). The influence of video analysis on the process of teacher change. *Teaching and Teacher Education*, 28, 728-739.

Viennot, L., Chauvet, F., Colin P., & Rebmann, G. (2005). Designing strategies and tools for teacher training: The role of critical details, Examples in Optics. *Science Education*, 89, 13-27.

«Αυτοί οι μήνες ήταν οι καλύτεροι της ζωής μου»: Διερεύνηση των αντιλήψεων αλλοδαπών φοιτητών που συμμετέχουν σε πρόγραμμα κινητικότητας Erasmus στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Μαρίνα Μπρούφα, Νηπιαγωγός, McS, marinambroufa@hotmail.com

Κώστας Μάγος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Π.Τ.Π.Ε., magos@uth.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία διερευνά τις αντιλήψεις αλλοδαπών φοιτητών που πραγματοποίησαν σπουδές στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας μέσω του προγράμματος Erasmus. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν είκοσι φοιτητές από έξι διαφορετικές ευρωπαϊκές χώρες οι οποίοι παρακολούθησαν μαθήματα σε διαφορετικά τμήματα του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Τα ευρήματα της έρευνας ανέδειξαν αφενός τα σημαντικά γνωστικά και συναισθηματικά οφέλη που αποκόμισαν οι φοιτητές από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα Erasmus, αλλά και τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν προκειμένου να ενταχθούν σε ένα ακαδημαϊκό και κοινωνικό πλαίσιο διαφορετικό από εκείνο των χωρών καταγωγής τους.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: αντιλήψεις αλλοδαπών φοιτητών, πρόγραμμα Erasmus

1. Εισαγωγή

Το Erasmus είναι ένα πρόγραμμα δράσης της Ευρωπαϊκής Ένωσης στον τομέα της εκπαίδευσης που συμβάλλει στην επίτευξη ενός βασικού στόχου: την ανάπτυξη της κοινωνίας που θα βασίζεται στη γνώση, παρέχοντας στους πολίτες της Ευρώπης εκπαίδευση υψηλής ποιότητας και ευκαιρίες ανανέωσης των γνώσεων σε όλη τη διάρκεια του βίου τους. Οι σπουδές και η πρακτική άσκηση στο εξωτερικό βοηθούν τους σπουδαστές να αποκτήσουν ικανότητες, οι οποίες είναι σημαντικές για τη μελλοντική τους απασχολησιμότητα, καθώς αποκτούν επαρκή προσόντα, όπως εκμάθηση μιας νέας γλώσσας, γνωριμία-αλληλεπίδραση με άλλες κουλτούρες, ενίσχυση ηγετικών ικανοτήτων και προσαρμοστικότητα στις αλλαγές (European Commission, 2013β. Jacobone & Moro, 2015). Στο πρόγραμμα συμμετέχουν σχεδόν όλα τα πανεπιστήμια της Ευρώπης (αλλά και χώρες όπως Αυστραλία, Νέα Ζηλανδία, ΗΠΑ). Οι φοιτητές έχουν τη δυνατότητα να μετακινηθούν από 3 έως 12 μήνες για να παρακολουθήσουν ένα μέρος των σπουδών τους σε μια άλλη χώρα έξω από την έδρα του πανεπιστημίου τους (European Commission, 2016β).

2. Η συμμετοχή σε προγράμματα ανταλλαγής

Οι συμμετέχοντες στο πρόγραμμα Erasmus μπορούν να επωφεληθούν γλωσσικά, πολιτισμικά και εκπαιδευτικά από την εμπειρία άλλων ευρωπαϊκών χωρών και από τα προσφερόμενα αντικείμενα σπουδών, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση σε στοιχεία, όπως είναι: ο εμπλουτισμός του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος του ιδρύματος υποδοχής, η προαγωγή της συνεργασίας μεταξύ των ιδρυμάτων τα οποία ανταλλάσσουν σπουδαστές (σύνδεση εμπειριών και απόψεων, μέσω της πρακτικής άσκησης αλλά και των εργασιών – project), η αναβάθμιση της κοινωνίας, εφοδιάζοντας τους νέους με υψηλή εξειδίκευση και ένα ανταγωνιστικό πλεονέκτημα στην αγορά εργασίας, η οικονομική συμβολή στις δαπάνες κινητικότητας και η παροχή ευκαιριών για την πραγματοποίηση μιας περιόδου σπουδών ή/και πρακτικής άσκησης στο εξωτερικό σε φοιτητές οι οποίοι διαφορετικά δεν θα είχαν αυτή τη δυνατότητα (Van Mol, 2009). Επομένως, η ανάγκη προσαρμογής σε ένα νέο περιβάλλον και μια νέα κουλτούρα δυνητικά περιλαμβάνει την απόκτηση νέων και λειτουργικών δεξιοτήτων για αποτελεσματική ολοκλήρωση και μάθηση (Jacobone & Moro, 2015).

Τα προαναφερθέντα στοιχεία ενισχύονται και με ένα ακόμη θετικό στοιχείο που προκύπτει μέσω ερευνητικών ευρημάτων, καθώς η πλειονότητα των φοιτητών/τριών που συμμετέχουν σε προγράμματα ανταλλαγής έχουν την ευκαιρία να διεκδικήσουν υψηλότερους αρχικούς μισθούς και αυξημένη πιθανότητα να επιλεγούν για μεταπτυχιακές σπουδές. Γι' αυτό το λόγο πολλές ευρωπαϊκές χώρες, μέσω των ειδικών γραφείων, κατευθύνουν τους φοιτητές να συμμετέχουν στα παραπάνω προγράμματα κινητικότητας (Raïkou & Karalis, 2007). Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι, σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε από Πανεπιστήμιο Μπάρι της Ιταλίας η μελλοντική απασχολησιμότητα των φοιτητών με προοπτικές ανέλιξης βρέθηκε στο επίκεντρο της έρευνας, συνδυάζοντας την ακαδημαϊκή επίδοση με την εκμάθηση μιας ή και περισσότερων ξένων γλωσσών, στοχεύοντας στην απόκτηση των απαραίτητων δεξιοτήτων για την «επιβίωσή» τους στο εκάστοτε εργασιακό περιβάλλον (Jacobone & Moro, 2015).

Δύο παραδείγματα χωρών που συμμετείχαν σε προγράμματα ανταλλαγής φοιτητών είναι η περίπτωση της Ελβετίας όπου ο αριθμός των φοιτητών σε προγράμματα κινητικότητας αυξήθηκε σημαντικά, καθώς υπήρξε υποστήριξη από τα Ελβετικά Πανεπιστήμια. Οι ίδιοι οι φοιτητές αιτιολογούν την συμμετοχή, τους κάνοντας λόγο σε μελλοντικές και τρέχουσες ανάγκες, όπως η επαγγελματική εξέλιξη, η επαφή με άλλους λαούς και η εκμάθηση νέων γλωσσών. Το ποσοστό συμμετοχής αυξήθηκε περίπου σε 75% το 2001 ένα ποσοστό ιδιαίτερα σημαντικό, την αντίστοιχη χρονιά, σε πανευρωπαϊκό επίπεδο. Κάτι ανάλογο παρατηρήθηκε παλαιότερα και στην περίπτωση της Γερμανίας, όπου ο αριθμός των φοιτητών που επιλέγουν να συμμετάσχουν για

ένα εξάμηνο σε προγράμματα ανταλλαγής σχεδόν διπλασιάστηκε κατά την περίοδο 1991 – 2001 (BBW, 2002).

Αρκετές φορές τίθεται το ερώτημα αν αξίζει τον κόπο να συμμετάσχει ένας φοιτητής σε προγράμματα ανταλλαγής. Μελέτες, που έχουν πραγματοποιηθεί στις ΗΠΑ και στην Ευρώπη έχουν δείξει ότι οι φοιτητές αναγνωρίζουν ότι η συμμετοχή τους σε προγράμματα ανταλλαγών είναι σημαντικές, αλλά το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητών δεν εκμεταλλεύονται αυτή την ευκαιρία. Επιπλέον, σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε 27 πανεπιστήμια της Αυστραλίας μέσω των δημογραφικών στοιχείων που συμμετέχουν φοιτητές, έδειξαν ότι παρά την σημασία που δείχνουν οι εκάστοτε κυβερνήσεις σχετικά με τη διεθνοποίηση και την ανταλλαγή φοιτητών, λιγότεροι από το ένα τοις εκατό των φοιτητών της Αυστραλίας συμμετέχουν σε προγράμματα ανταλλαγών (Cushner & Karim, 2004).

Ωστόσο, την τελευταία δεκαετία η κατάσταση άρχισε να αλλάζει αναγνωρίζοντας τόσο η Αυστραλία όσο και οι ΗΠΑ την ανάγκη των φοιτητών για συμμετοχή σε προγράμματα ανταλλαγής φοιτητών χρηματοδοτώντας την προσπάθεια αυτή με το ποσό των 40 εκατομμυρίων δολαρίων από τον προϋπολογισμό για την εκπαίδευση του 2013 (Daly & Backer, 2013).

Ακόμη, ένας αριθμός φοιτητών που συμμετέχουν σε προγράμματα κινητικότητας Erasmus πραγματοποιούν στη χώρα υποδοχής πρακτική άσκηση ή παρακολουθούν μαθήματα τα οποία έχουν άμεση σύνδεση με την πρακτική άσκηση. Στην δεύτερη περίπτωση οι φοιτητές ανάλογα με το αντικείμενο των σπουδών των και ανάλογα με τα μαθήματα που παρακολουθούν πραγματοποιούν δράσεις σε επαγγελματικούς χώρους όπως είναι χώροι εκπαίδευσης (δημοτικά σχολεία, νηπιαγωγεία, μουσεία κ.ά.), εταιρίες, χώροι παραγωγής, εργοτάξια κ.λπ. Σύμφωνα με έρευνα του Μάγου (2014) οι φοιτητές Erasmus του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας που επιλέγουν πρακτική άσκηση ή συμμετοχή σε μαθήματα σχετικά με την πρακτική άσκηση είναι σημαντικά μικρότερος από τον αριθμό των φοιτητών που εγγράφονται στην παρακολούθηση παραδοσιακών ακαδημαϊκών μαθημάτων.

Οι αιτίες για την μη επιλογή της πρακτικής άσκησης από τους περισσότερους φοιτητές Erasmus θα μπορούσαν να αναζητηθούν στο φόβο που πιθανόν προκαλεί στους φοιτητές η ενεργή συμμετοχή τους σε εργασιακούς χώρους, η απουσία προηγούμενης εμπειρίας και οι δυσκολίες επικοινωνίας που πιθανόν θα αντιμετωπίσουν. Από την ίδια έρευνα, φαίνεται ότι οι φοιτητές που πραγματοποιούν πρακτική άσκηση Erasmus συνεχίζουν να παραμένουν επιπλέον διάστημα από το αρχικά προκαθορισμένο στην Ελλάδα, αλλά και επανέρχονται στη χώρα για διακοπές μετά την ολοκλήρωση της πρακτικής άσκησης. Συγχρόνως, διαμορφώνουν πολύ θετικά συναισθήματα για την Ελλάδα και τους Έλληνες, κάποιοι επιλέγουν να πάρουν μαθήματα

ελληνικής γλώσσας, ενώ διατυπώνουν την άποψη ότι λόγω της εμπειρίας τους η Ελλάδα έχει γίνει «δεύτερη πατρίδα» τους (Μάγος, 2014).

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι η δημιουργία στενών συναισθηματικών σχέσεων ανάμεσα σε φοιτητές που συμμετείχαν σε κοινοτικές δράσεις, σε επαγγελματικές και πολιτιστικές δομές των χωρών υποδοχής και στους γηγενείς κατοίκους αναδεικνύεται σε αναφορά της ΜΚΟ Mercy Corps (2010) όπου επισημαίνεται ότι η συμμετοχή των νέων σε εθελοντική εργασία ιδιαίτερα σε μη δυτικές χώρες λειτούργησε ως παράγοντας ευαισθητοποίησης, υπέρβασης προκαταλήψεων και υιοθέτησης μιας πολύ πιο ανοικτής άποψης για τους άλλους και τον κόσμο ευρύτερα.

3. Ερευνητική Μεθοδολογία

3.1 Δείγμα έρευνας

Στην συγκεκριμένη έρευνα, συμμετείχαν είκοσι φοιτητές και φοιτήτριες ηλικίας 20-23 ετών που πήραν μέρος σε προγράμματα κινητικότητας σε διάφορες σχολές του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας για περίοδο έξι μηνών έως ενός χρόνου. Σε 8 από τους παραπάνω συμμετέχοντες, η φοίτησή τους συνδεόταν με την πρακτική άσκηση (μαθήματα πρακτικής άσκησης ή εφαρμογή πρακτικής άσκησης). Οι χώρες από τις οποίες προέρχονταν ήταν η Ιταλία, η Γαλλία, η Ισπανία, η Ουγγαρία, η Σλοβακία, η Κύπρος και η Τσεχία.

3.2 Μεθοδολογικά εργαλεία

Ως μεθοδολογικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη. Ο οδηγός συνέντευξης περιλάμβανε δυο διακριτά μέρη. Στο πρώτο μέρος δόθηκε έμφαση στις αντιλήψεις και στις προσδοκίες που είχαν οι φοιτητές/φοιτήτριες πριν έρθουν στην Ελλάδα - φόβοι, άγχη, πηγές ενημέρωσης για το συγκεκριμένο πρόγραμμα, λόγοι επιλογής της συγκεκριμένης χώρας- ενώ στο δεύτερο μέρος εξετάστηκαν απόψεις σχετικές με την παραμονή τους στην Ελλάδα κατά την διάρκεια του Erasmus. Οι παραπάνω απόψεις εστίαζαν τόσο στην πρακτική άσκηση όσο και σε γενικότερα θέματα σχετικά με το πρόγραμμα Erasmus, όπως οι λόγοι συμμετοχής στο πρόγραμμα Erasmus, καθώς και επιλογής της Ελλάδας ως χώρα υποδοχής, απόψεις για το πανεπιστήμιο, τους καθηγητές, το διοικητικό προσωπικό, τα μαθήματα, αλλά και τις συνθήκες διαβίωσης στη χώρα υποδοχής.

Η επιλογή των παραπάνω αξόνων έγινε με βασικά κριτήρια τόσο την χαρτογράφηση της ακαδημαϊκής όσο και της κοινωνικής τους εμπειρίας από την συμμετοχή τους στο πρόγραμμα Erasmus. Ο σχετικός οδηγός συνέντευξης οργανώθηκε με γνώμονα τα προαναφερθέντα στοιχεία ξεκινώντας από την εμπειρία τους στην πρακτική άσκηση και σε θέματα που βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με αυτή όπως γλώσσα, διαπροσωπικές σχέσεις και εντυπώσεις από τον

εργασιακό χώρο ενώ στην επόμενη ενότητα παρατίθενται οι απόψεις τους για θέματα που δεν σχετίζονται με την πρακτική άσκηση εμπειρικλείοντας σκέψεις – συναισθήματα κυρίως για ακαδημαϊκά και κοινωνικά ζητήματα.

4. Ευρήματα έρευνας

4.1 Απόψεις για την συμμετοχή στην πρακτική άσκηση

Οι φοιτητές που συμμετείχαν στην πρακτική άσκηση υποστήριξαν ότι η επαφή τους με την πράξη στο πλαίσιο πρακτικής άσκησης αποτέλεσε μια ιδιαίτερα σημαντική εμπειρία για μια σειρά από λόγους. Κυρίως εστίασαν στο γεγονός ότι είχαν την ευκαιρία να επισκεφτούν επαγγελματικούς χώρους, να συνομιλήσουν με επαγγελματίες, καθώς και να συγκρίνουν με αντίστοιχες περιπτώσεις στη χώρα τους. Επιπλέον, ανέφεραν ότι μέσω της συμμετοχής στην πρακτική άσκηση ή στις σχετικές πρακτικές δραστηριότητες γνώρισαν καινούρια άτομα, ανέπτυξαν φιλίες και παρέες, αλλά και είχαν την ευκαιρία να γνωριστούν καλύτερα με Έλληνες συμφοιτητές τους.

Χαρακτηριστικά είναι τα παρακάτω αποσπάσματα:

«Από τις πιο σημαντικές εμπειρίες ήταν να πάω στο Δημοτικό Σχολείο και να παρακολουθήσω το μάθημα. Αν και δεν καταλάβαινα την γλώσσα, είδα πώς λειτουργεί το ελληνικό σχολείο».

«Οι καλύτερες μέρες ήταν όταν πήγαμε με τα άλλα κορίτσια στο σχολείο. Αυτό άξιζε πιο πολύ απ' όλα, γιατί είδαμε την εκπαίδευση όχι στη θεωρία, αλλά στην πράξη».

«Έκανα άσκηση σε μια επιχείρηση με υπολογιστές. Ήταν σπουδαία εμπειρία, γιατί γνώρισα πολλούς Έλληνες κι έκανα φίλους».

«Όταν κάναμε πρακτική γνώρισα καλύτερα και τους συμφοιτητές μου, γιατί έπρεπε να συναντηθούμε και να δουλέψουμε μαζί και αυτό μας έφερε κοντά».

Όσον αφορά στις δυσκολίες που συνάντησαν στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης, η μοναδική δυσκολία που επεσήμαναν κάποιοι ήταν η γλώσσα, αλλά βρήκαν διάφορες λύσεις για να την υπερβούν:

«Αν γνώριζα την γλώσσα, θα καταλάβαινα καλύτερα τι γινόταν και θα μπορούσα, να συμμετέχω περισσότερο».

«Δυσκολία είχα μόνο με την γλώσσα, αλλά ευτυχώς μου εξηγούσαν οι Έλληνες φοιτητές τι γινόταν κάθε φορά».

«Παρακολούθησα περισσότερο το μάθημα των αγγλικών για να μπορώ να καταλαβαίνω τη δασκάλα και τους μαθητές».

«Στο διάλειμμα τα παιδιά έρχονταν και με ρώταγαν στα αγγλικά και τους ρωτούσα κι εγώ και κάναμε κανονική συζήτηση για τα μαθήματα που τους αρέσουν, την εκδρομή τους και άλλα».

«Δεν είχα πρόβλημα με την γλώσσα, γιατί ασχολήθηκα με προγραμματισμό Η/Υ και όλοι στην εταιρία μιλούσαν αγγλικά».

«Όχι, η γλώσσα δεν ήταν πρόβλημα, οι μηχανικοί μιλάνε την δική τους γλώσσα...».

Σημαντική ήταν η συμμετοχή των φοιτητών Erasmus στα μαθήματα που συνδύαζαν την διδασκαλία με κοινωνικές/κοινοτικές δράσεις. Τέτοιες δράσεις συμπεριλάμβαναν την οργάνωση αντιρατσιστικών δρώμενων, την υποστήριξη προσφύγων και μεταναστών, δράσεις στον οικισμό Ρομά, συνεργασία με ορφανοτροφείο και φορείς ατόμων με ειδικές ανάγκες αλλά και δράσεις σε χώρους εγκλεισμού. Χαρακτηριστικά οι φοιτητές Erasmus εκφράζουν:

«Η πιο σημαντική στιγμή ήταν η επίσκεψη στο κέντρο φιλοξενίας προσφύγων και το εργαστήριο που κάναμε με τα παιδιά εκεί».

«Όταν σχεδιάζαμε το αντιρατσιστικό δρώμενο και κάναμε την εκδήλωση στην πλατεία του Βόλου».

«Μετά τη δράση στο ορφανοτροφείο, πήγα ξανά μόνη μου και είδα τα παιδιά. Θέλω να κάνω μια παιδαγωγική εξειδίκευση, ένας είδος δασκάλας σε τέτοιους χώρους».

Όλοι οι φοιτητές που είχαν κάποια εμπειρία στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης υπογράμμισαν ότι θα ήθελαν να είχε μεγαλύτερη διάρκεια, αλλά και να υπήρχε καλύτερη ενημέρωση για την έγκαιρη προετοιμασία τους.

«Μακάρι όλο το διάστημα που ήμουν Erasmus να έκανα πρακτική άσκηση. Θα ήταν πολύ περισσότερο χρήσιμο για μένα».

«Αν ήξερα από πριν ότι θα έμπαινα σε τάξη, θα είχα προετοιμαστεί καλύτερα. Για παράδειγμα θα μπορούσα να είχα πάρει μαζί μου κάποια βιβλία από τη χώρα μου ή άλλο υλικό για να παρουσιάσω στα παιδιά».

4.2 Απόψεις για άλλα θέματα εκτός της πρακτικής άσκησης

4.2.1 Προσδοκίες πριν τη συμμετοχή στο πρόγραμμα

Σχετικά με την επιλογή της χώρας την οποία θα επισκέπτονταν στο πλαίσιο του προγράμματος Erasmus, η πλειονότητα των ερευνητικών υποκειμένων επισήμαναν ότι η Ελλάδα βρισκόταν μέσα στις πρώτες επιλογές τους. Χαρακτηριστικά είναι τα ακόλουθα αποσπάσματα:

«Η πρώτη μου επιλογή ήταν η Ιταλία γιατί είχα φίλους εκεί και ήθελα να μείνω μαζί τους. Έπειτα, επέλεξα την Ελλάδα ως δεύτερη επιλογή μου με πρώτη πόλη προτίμησης τον Βόλο καθώς έψαξα στο internet για αυτήν την πόλη την οποία λάτρεψα από την πρώτη στιγμή».

«Η Ελλάδα ήταν η δεύτερη επιλογή μου μετά την Τουρκία και αυτό γιατί όταν προσπαθούσα να συμπληρώσω την αίτηση για να επιλέξω την χώρα που θα πάω γνώρισα μια κοπέλα που συμμετείχε στο πρόγραμμα Erasmus από την Ελλάδα και με έπεισε να έρθω εδώ».

Στους λόγους επιλογής της χώρας φαίνεται σημαντικό ρόλο να παίζει η εμπειρία άλλων φοιτητών από την πραγματοποίηση Erasmus στην ίδια χώρα, αλλά και η ύπαρξη φίλων και γνωστών ανθρώπων στη χώρα υποδοχής. Προφανώς, η Ελλάδα αποτελεί έναν δημοφιλή προορισμό για τους φοιτητές Erasmus κυρίως λόγω της ‘τουριστικής εικόνας’ που έχουν σχηματίσει στο παρελθόν για την χώρα, αλλά και τις σχετικές πληροφορίες που φαίνεται να αναζητούν μέσα από το διαδίκτυο.

4.2.2 Λόγοι συμμετοχής στο πρόγραμμα

Ένας σημαντικός λόγος συμμετοχής στο συγκεκριμένο πρόγραμμα ανταλλαγής φοιτητών ήταν η *εξάσκηση της γλώσσας*, άποψη που διατυπώνεται από το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος. Ενδεικτικά είναι τα παρακάτω αποσπάσματα:

«Το πρόγραμμα αυτό βοηθάει όσους θέλουν να βελτιώσουν τα αγγλικά τους».

«Ο πρώτος λόγος ήταν γιατί ήθελα να βελτιώσω τα αγγλικά μου και η Ελλάδα είναι μια χώρα που σου δίνει την δυνατότητα αυτή».

4.2.3 Ενημέρωση για το πρόγραμμα Erasmus

Εξίσου σημαντικό όσον αφορά τις προσδοκίες των φοιτητών είναι και ο τρόπος πληροφόρησης για το συγκεκριμένο πρόγραμμα. Οι φοιτητές ενημερώνονται για τα προγράμματα Erasmus από πληροφόρηση που παρέχει το Πανεπιστήμιο της χώρας τους, αλλά και από εναλλακτικές δυνατότητες, όπως φαίνεται στα παρακάτω αποσπάσματα.

«Το πανεπιστήμιο μου διοργάνωσε μια ημερίδα όπου ενημέρωσε όσα παιδιά ενδιαφέρονταν για το πρόγραμμα αυτό δηλαδή τι δυνατότητες σου προσφέρονται, τα πλεονεκτήματα, τα μειονεκτήματα του προγράμματος και ποιες χώρες μπορούσαμε να δηλώσουμε».

«Το πληροφορήθηκα από το πανεπιστήμιο μου καθώς έπρεπε να επιλέξω είτε να αναλάβω μια εργασία-project έκτασης 60 σελίδων είτε να συμμετάσχω στο πρόγραμμα Erasmus και φυσικά επέλεξα το δεύτερο».

4.2.4 Πρόγραμμα σπουδών

Οι περισσότεροι φοιτητές αναφέρθηκαν σε ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των προγραμμάτων σπουδών των χωρών προέλευσης και υποδοχής.

«Υπάρχουν κάποια κοινά σημεία αλλά γενικά πιστεύω ότι οι διαφορές είναι περισσότερες για παράδειγμα υπάρχουν ίδια μαθήματα αλλά ο τρόπος οργάνωσης τους και ο τρόπος διδασκαλίας είναι διαφορετικός και έτσι το αποτέλεσμα είναι διαφορετικό».

«Ομοιότητες δεν μπορώ να πω πως υπάρχουν πολλές, καθώς στο πανεπιστήμιο της χώρας μου υπάρχουν κλάδοι- τομείς ανάλογα με την κατεύθυνση που θέλεις να ακολουθήσεις μελλοντικά, σε αντίθεση με εδώ που υπάρχουν συγκεκριμένα μαθήματα που πρέπει να περάσεις ώστε να μεταβείς στο επόμενο εξάμηνο».

4.2.5 Γλώσσα

Η γλώσσα της χώρας υποδοχής είναι κάτι που απασχολεί τους αλλοδαπούς φοιτητές οι οποίοι δυσκολεύονται στην κατανόηση και την επικοινωνία. Όπως υποστηρίζουν, οι δυσκολίες που καλούνται να αντιμετωπίσουν εστιάζονται κυρίως στις προφορικές παραδόσεις, αφού δεν καταλαβαίνουν και γι' αυτό τον λόγο επιλέγουν να μην παρακολουθούν τα μαθήματα:

«Αντιμετωπίζω δυσκολίες αφού δεν γνωρίζω την γλώσσα αλλά τους ακούω και έχω αρχίσει να μαθαίνω λέξεις και φράσεις για παράδειγμα «γεια σου τι κάνεις ;,καλημέρα,

καλησπέρα». Όμως αυτό εξαρτάται άμα είναι μισά στα ελληνικά και μισά στα αγγλικά κάτι καταλαβαίνω».

«Προσπαθώ να μάθω ελληνικά, ωστόσο είναι δύσκολα για μένα, αλλά τόσο οι καθηγητές όσο και οι συμφοιτητές μου με βοηθούν και κατά την διάρκεια των μαθημάτων και έπειτα από αυτά με το να μου μεταφράζουν συνοπτικά το θέμα που διαπραγματεύεται σε κάθε μάθημα ο κάθε καθηγητής».

4.2.6 Τρόπος διδασκαλίας

Σύμφωνα με τις απόψεις που διατυπώνουν οι φοιτητές Erasmus παρατηρούνται διαφορές στον οδηγό σπουδών, αλλά και στις διδακτικές προσεγγίσεις μεταξύ των πανεπιστημίων των χωρών προέλευσης και του πανεπιστημίου της χώρας υποδοχής. Αναφέρουν ενδεικτικά:

«Υπάρχουν διαφορές σε μεγάλο βαθμό όπως για παράδειγμα στο πανεπιστήμιο της χώρας μου υπάρχουν παρουσίες και δεν μπορεί ο καθένας να έρχεται και να φεύγει όποτε θέλει ...Ακόμα, πολύ συχνά γράφουμε τεστ για εμπέδωση της ύλης και για να κατανοήσει ο καθηγητής τι δεν αντιληφθήκαμε σωστά εμείς σε αντίθεση με εδώ που δεν έχει συμβεί ποτέ».

«Ναι υπάρχουν διαφορές στο σύστημα της διδασκαλίας γιατί εδώ κάποια μαθήματα είναι στο κέντρο και άλλα αλλού σε αντίθεση με το πανεπιστήμιο μου που όλα είναι σε ένα κτήριο. Ακόμα, εδώ οι καθηγητές αργούν να ξεκινήσουν το μάθημα και οι φοιτητές μπαίνουν και βγαίνουν από την τάξη όποτε θέλουν κάτι που δεν συμβαίνει στη χώρα μου. Κάτι που μου έκανε εντύπωση είναι ότι οι καθηγητές δεν αντιμετωπίζουν εμάς ως φοιτητές αλλά σαν παιδιά δημιουργώντας έτσι χάσμα ανάμεσα μας».

4.2.7 Τρόπος αξιολόγησης

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απόψεις των φοιτητών για τον τρόπο εξέτασης των αλλοδαπών φοιτητών στην Ελλάδα αφού συνήθως αξιολογούνται μέσω προφορικών εξετάσεων στην αγγλική γλώσσα, στοιχείο που λειτουργεί διευκολυντικά, συντελώντας στην επιτυχή έκβαση των μαθημάτων που καλούνται να εξεταστούν:

«Οι εξετάσεις είναι στα αγγλικά και κυρίως εξεταζόμαστε μέσω προφορικών εξετάσεων. Για μένα είναι πολύ εύκολες γιατί η προετοιμασία μου –το διάβασμα ξεκινάει από πολύ νωρίς ώστε να έχω επιτυχή έκβαση στις εξετάσεις».

«Μέχρι τώρα έχω εξεταστεί σε δύο μαθήματα (προφορικά) και δεν αντιμετώπισα κάποια δυσκολία τώρα καθώς είχα διαβάσει καλά τις σημειώσεις μου και όσα μου είχαν επισημάνει οι καθηγητές. Βέβαια, διαβάζω καθ' όλη την διάρκεια του εξαμήνου όσα περισσότερα μαθήματα μπορώ ώστε να μην μένουν όλα στο τέλος και αγχώνομαι».

Ωστόσο, φαίνεται ότι ο τρόπος αξιολόγησης των φοιτητών Erasmus εξαρτάται από το Τμήμα στο οποίο φοιτούν, καθώς υπάρχουν περιπτώσεις όπου η αξιολόγηση γίνεται μέσω γραπτών εργασιών ή συμμετοχής σε projects:

«Ο τρόπος εξέτασης είναι σχετικά εύκολος για τα παιδιά που ερχόμαστε με το πρόγραμμα Erasmus καθώς εξεταζόμαστε είτε προφορικά είτε μέσω project δηλαδή μέσα από εργασίες ομαδικές. Ωστόσο, θεωρώ πως υπάρχει εύννοια προς εμάς και οι καθηγητές είναι πρόθυμοι στο να μας βοηθήσουν να περάσουμε τα μαθήματα καθώς αντιλαμβάνονται το ότι βρισκόμαστε σε μια άλλη χώρα και ότι αντιμετωπίζουμε αρκετές δυσκολίες».

4.2.8 Διαμονή – Κόστος – Παρέες

Το ζήτημα της διαμονής και γενικότερα της διαβίωσης των φοιτητών/τριών Erasmus αποτέλεσε κεντρικό θέμα των συνεντεύξεων. Οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες επέλεξαν να συγκατοικήσουν με άλλους φοιτητές από το πρόγραμμα Erasmus θέλοντας να μοιραστούν μια κοινή εμπειρία, και μια διαφορετική για αυτούς καθημερινότητα. Λένε χαρακτηριστικά:

«Μένω σε διαμέρισμα μαζί με ένα ακόμη παιδί που συμμετέχει και αυτό στο πρόγραμμα Erasmus. Η συγκατοίκηση είναι πολύ καλή και ο καθένας μας σέβεται αυτά που θέλει ο άλλος. Αν και δεν μένουμε αρκετό καιρό μαζί είμαστε αρκετά δεμένοι».

«Μένω στην εστία μαζί με άλλο ένα παιδί που συμμετέχει και αυτό στο πρόγραμμα Erasmus και νομίζω πως δεν έχω κάποιο πρόβλημα με την διαμονή καθώς είμαι γενικά προσαρμοστικό άτομο».

«Κάνω παρέα με παιδιά από Erasmus γιατί έχουμε περισσότερα κοινά ενδιαφέροντα να μοιραστούμε και γιατί μιλάμε συνεχώς αγγλικά και έτσι εξασκώ και τη γλώσσα. καθώς ήταν και ένα από τα κίνητρά μου για να συμμετάσχω στο πρόγραμμα».

4.2.9 Εκπαιδευτικό - Διοικητικό προσωπικό

Για τις διοικητικές υπηρεσίες αυτό που υποστήριξε η πλειονότητα των φοιτητών/τριών ήταν η θετική στάση που είχαν απέναντι τους και η προθυμία να τους βοηθήσουν σε όποια δυσκολία αντιμετώπιζαν. Χαρακτηριστικά αναφέρουν τα παρακάτω:

«Είναι πολύ φιλικοί και εξυπηρετικοί προς εμένα, με βοηθάνε σε ότι χρειάζομαι, επικοινωνούμε μέσω email για τυχόν απορίες που έχω σχετικά με τα project. Αυτό που μου κάνει εντύπωση είναι ότι καθηγητές και οι φοιτητές βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο και έτσι η επικοινωνία τους είναι εφικτή».

«Θεωρώ πως είναι και η γραμματεία και οι καθηγητές είναι πρόθυμοι στο να σου παρέχουν οποιαδήποτε βοήθεια και να σου βρουν λύση σε διάφορα θέματα αν και έχω ακούσει από τα υπόλοιπα παιδιά το αντίθετο εγώ δεν έχω κάποιο παράπονο».

4.2.10 Προτάσεις των συμμετεχόντων

Οι συμμετέχοντες στο πρόγραμμα Erasmus φοιτητές, έχοντας ως γνώμονα την εμπειρία τους, κάνουν μια σειρά από προτάσεις για το πρόγραμμα. Εστιάζουν σε ζητήματα που αφορούν την κάλυψη των εξόδων τους, την ποικιλία των επιλογών τους, την γλώσσα και το περιεχόμενο των μαθημάτων στις χώρες υποδοχής.

«Θα ήθελα να μας δίνονται περισσότερα χρήματα ή να υπάρχει δωρεάν μετακίνηση και στέγαση καθώς είναι γενικά δύσκολή η ζωή ενός φοιτητή που συμμετέχει σε ένα τέτοιο πρόγραμμα».

«Θα ήθελα να υπήρχαν περισσότερες επιλογές στις χώρες που μας προτείνονται δηλαδή να μπορούμε να επισκεφθούμε χώρες εκτός Ευρώπης».

«Αυτό που θα ήθελα είναι τα μαθήματα να γίνονται στα αγγλικά ώστε να μπορούμε να παρακολουθούμε όλοι τα μαθήματα και να είναι πιο εύκολα για μας στις εξετάσεις ».

«Θα ήθελα περισσότερη επαφή με την πράξη, όχι μόνο μαθήματα μέσα στο Πανεπιστήμιο, αλλά και γνωριμία με τους επαγγελματικούς χώρους που θα δουλέψουμε στο μέλλον».

4.3 Συνολικές εντυπώσεις

Το σύνολο των υποκειμένων του δείγματος δήλωσαν ότι η εμπειρία τους από τη συμμετοχή στο πρόγραμμα Erasmus ήταν ιδιαίτερα θετική και δηλώνουν τον ενθουσιασμό τους από τη συμμετοχή τους σε αυτό. Χαρακτηριστικά είναι τα παρακάτω αποσπάσματα:

«Θα το ξαναέκανα σίγουρα γιατί είναι κάτι μου δεν θα το ξεχάσω ποτέ... είναι μια μοναδική εμπειρία. Μου άρεσε πολύ που γνώρισα ένα διαφορετικό σύστημα διδασκαλίας, έκανα νέους φίλους που δεν θέλω να χάσω ποτέ, και βελτίωσα και τα αγγλικά μου».

«Αυτό είναι το μόνο σίγουρο και είναι κάτι που δεν πρόκειται να το ξεχάσω. Είναι εμπειρία ζωής για μένα και χαίρομαι που συμμετείχα στο πρόγραμμα αυτό γιατί δεν ξέρω αν θα μου δοθεί ποτέ κάποια τέτοια ευκαιρία να κάνω κάτι παρόμοιο».

«Μακάρι κάθε χρόνο να έκανα Erasmus. Είναι σπουδαία εμπειρία και δεν καταλαβαίνω πώς υπάρχουν φοιτητές που ενώ μπορούν, δεν παίρνουν μέρος».

5. Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τις αντιλήψεις των υποκειμένων της έρευνας τα πλεονεκτήματα που μπορεί να αποκομίσει ένας φοιτητής μέσω της συμμετοχής του στο πρόγραμμα Erasmus είναι αρκετά. Ιδιαίτερα η συμμετοχή σε δράσεις που σχετίζονται με την πρακτική άσκηση, παρέχουν σημαντικές δυνατότητες αλληλεπίδρασης με επαγγελματίες της ειδικότητας του, καθώς και απόκτησης σημαντικής επαγγελματικής εμπειρίας. Το παραπάνω στοιχείο επιβεβαιώνεται και στο πλαίσιο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης (Μάγος, 2014. Van Mol, 2009) καθώς η ανάγκη για ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων αλλά και η απόκτηση δεξιοτήτων μέσω της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα Erasmus συντελούν τόσο στην ακαδημαϊκή όσο και στην επαγγελματική επιτυχία του κάθε φοιτητή. Η πλειονότητα των υποκειμένων της συγκεκριμένης έρευνας επέλεξαν μαθήματα στα πλαίσια της πρακτικής άσκησης που συνδέονταν με κοινωνικές δράσεις (επίσκεψη σε δομές προσφύγων, σε σχολεία με μαθητές Ρομά, σε χώρους εγκλεισμού κ.α.), γεγονός που δημιούργησε ευκαιρίες συνεργασίας με μέλη εύλωτων ομάδων και αντίστοιχα αποτέλεσε αφετηρία αναστοχασμού σχετικά με ζητήματα διακρίσεων, στερεοτύπων και προκαταλήψεων.

Εκτός από την πρακτική άσκηση, η έρευνα ανέδειξε και μια σειρά από άλλα οφέλη των φοιτητών από την συμμετοχή τους συγκεκριμένο πρόγραμμα. Όπως επεσήμαναν οι ίδιοι, ωφελήθηκαν σε μεγάλο βαθμό από τη δυνατότητα βελτίωσης μιας ξένης γλώσσας και κυρίως της αγγλικής, στοιχείο που επίσης μπορεί να αποτελέσει σημαντικό προσόν για την επαγγελματική τους αποκατάσταση. Η εκμάθηση μιας ή και περισσότερων ξένων γλωσσών όπως παρουσιάστηκε παραπάνω με βάση τα ερευνητικά ευρήματα αντίστοιχων ερευνών (European Commission, 2013β. Jacobone & Moro, 2015. Van Mol, 2009.) συμβάλλει στην μεγιστοποίηση της επιτυχίας στο χώρο του ιδρύματος υποδοχής αλλά και στην αγορά εργασίας δίνοντας ευκαιρίες για προσωπική και επαγγελματική ολοκλήρωση. Ακόμη, ιδιαίτερα σημαντικό στοιχείο αποτελεί η γνωριμία τους με μια νέα χώρα, τους κατοίκους της, καθώς και συνομηλικούς τους φοιτητές. Η γνωριμία αυτή, καθώς και η συνεπαγόμενη πολυπολιτισμική αλληλεπίδραση, λειτουργεί θετικά

για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των φοιτητών και την ενίσχυση της ενσυναίσθησής τους.

Ως προς την λειτουργία του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας όσον αφορά στο πρόγραμμα Erasmus, όπως διαπιστώθηκε μέσα από τις αντιλήψεις των συνεντευξιαζόμενων, φαίνεται να είναι ευχαριστημένοι σε σημαντικό βαθμό. Οι καθηγητές υπήρξαν για όλους τους φοιτητές βοηθητικοί και υποστηρικτικοί, ενώ δεν φάνηκε να αντιμετώπισαν κανένα πρόβλημα ούτε με το αντίστοιχο διοικητικό προσωπικό. Τόσο το εκπαιδευτικό όσο και διοικητικό προσωπικό ανταποκρίθηκε στις εκάστοτε ανάγκες τους και ήταν υποστηρικτικό για την υπέρβαση των δυσκολιών που αντιμετώπιζαν. Ως μοναδική δυσκολία, οι φοιτητές αναφέρθηκαν μόνο στα εμπόδια λόγω του γεγονότος ότι δεν γνώριζαν την ελληνική γλώσσα, όπου και εδώ φάνηκε να βρέθηκαν λύσεις μέσα από την κατάλληλη υποστήριξη των συμφοιτητών τους. Πέρα από το θέμα της διδασκαλίας, οι φοιτητές αναφέρθηκαν με ιδιαίτερα θετικό τρόπο στην καθημερινότητα που βίωναν στην Ελλάδα, αλλά και στις γενικότερες εντυπώσεις τους από την χώρα υποδοχής. Αναφέρθηκαν επίσης, πάντα με θετικό πρόσημο, στις σχέσεις που ανέπτυξαν τόσο με τους Έλληνες συμφοιτητές τους, όσο και με άλλους φοιτητές του προγράμματος Erasmus, καθώς οι συνθήκες διαβίωσης, αλλά και η παραμονή τους σε έναν κοινό τόπο συνέβαλε στην ενίσχυση των διαπροσωπικών τους σχέσεων.

Εν κατακλείδι, οι απόψεις των υποκειμένων της έρευνας από την συμμετοχή τους στο πρόγραμμα Erasmus ήταν θετικές έως και ενθουσιώδεις. Στην πλειονότητά τους δήλωσαν ότι θα επαναλάμβαναν, αν είχαν την δυνατότητα, την συμμετοχή τους σε πρόγραμμα Erasmus και επόμενη χρονιά, ενώ τους έκανε εντύπωση γιατί υπήρχαν πολλοί φοιτητές που δεν αξιοποιούσαν την αντίστοιχη ευκαιρία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

BBW (2002). *EU-Programm ERASMUS*. Studierendenaustausch, Dozierenden-austausch, Hochschulzusammenarbeit. 10 Jahre schweizerische Beteiligung 1992–2002, Schriftenreihe BBW 2002/2, Bern.

Cushner, K., & Karim, A. (2004). Study abroad at the University Level. In D. Landis, J. M. Bennett & M. J. Bennett (Eds.), *Handbook of intercultural training* (3rd ed., pp. 289-308). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Daly, A.J. & Backer, M. C. (2013). Australian University students participation in international exchange programs, *Journal of Studies in International Education*, 9(1), 26-41.

European Citizens' Initiative (2012). *Fraternité 2020*. Ανακτήθηκε από <http://www.fraternite2020.eu/>

European Commission (2013β). *History of the ERASMUS Programme*. Ανακτήθηκε από http://web.archive.org/web/20130404063516/http://ec.europa.eu/education/erasmus/history_en.htm

European Commission (2016β). *Education and training. Lifelong Learning Programme*. Ανακτήθηκε από <http://ec.europa.eu/education/tools/lfp.en>

Jacobone V., & Moro G. (2015). Evaluating the impact of the Erasmus Programme: Skills and European identity. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40(2), 309-328.

Μάγος, Κ. (2014). *Ζητήματα πρακτικής άσκησης των φοιτητών Erasmus στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας*. Αδημοσίευτη έρευνα. Βόλος: Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Mercy, C. (2010). *Annual report*. New York, NY: Mercy Corps.

Raikou, N. & Karalis, T. (2007). Student mobility from a greek perspective: Benefits and difficulties as expressed by the participating students , *Higher Education in Europe*, 32(4), 347-357.

Van Mol, C. (2009). *A theoretical framework on european student mobility. Working Paper 09-1*. Ανακτήθηκε από www.ua.ac.be/cemis/esm

Διδακτικός σχεδιασμός και αξιολόγηση στο πλαίσιο των πρακτικών ασκήσεων της γλώσσας: Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές-στοχαστές

*Μαριάνθη Οικονομάκου, Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Π.Τ.Δ.Ε.,
oikonomakou@aegean.gr*

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Με βάση αναστοχαστικές αντιλήψεις που διατυπώθηκαν κατά το ακαδημαϊκό έτος 2017-8 από τελειόφοιτους/ες του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αιγαίου, διερευνάται κατά πόσο η λειτουργία των πρακτικών ασκήσεων της γλώσσας και η ενίσχυση των συμβουλευτικών διαδικασιών που αναπτύσσονται καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος ευνοούν: (α) τον μετασχηματισμό της ακαδημαϊκής γνώσης σε διδακτική πρακτική, (β) την ευελιξία σε επίπεδο διδακτικού σχεδιασμού, (γ) τη διαμόρφωση κριτηρίων αυτοξιολόγησης για την αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου και (δ) την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, εξετάζονται παράγοντες που υποβοηθούν ή παρεμποδίζουν, σε περιόδους κρίσης, την ανάπτυξη των ερευνητικών και κριτικών δεξιοτήτων των ασκούμενων στο πεδίο της γλωσσικής διδασκαλίας.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: αρχική εκπαίδευση εκπαιδευτικών, γλωσσική διδασκαλία στο δημοτικό, ανάπτυξη κριτικών και ερευνητικών δεξιοτήτων, πρακτική άσκηση

1. Στόχοι και μεθοδολογία της έρευνας

Η έρευνα θέτει μια σειρά από ερευνητικά ερωτήματα που βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση μεταξύ τους και κινούνται σε δυο επίπεδα. Το πρώτο αφορά τη συνεισφορά γενικότερα των πρακτικών ασκήσεων στη διδακτική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών μέσα από την ενίσχυση διαδικασιών διδακτικού μετασχηματισμού (Σοφός, 2011, 2015. Frydaki & Mamoura, 2011, 226) που σηματοδοτούν τη μετάβαση από ένα δεδομένο πεδίο επιστημονικής γνώσης σε ένα αντικείμενο διδασκαλίας, ενώ το δεύτερο εστιάζει σε πιο ειδικά ζητήματα που σχετίζονται με τη διδασκαλία της γλώσσας στις σύγχρονες συνθήκες. Πρόκειται για μια σύζευξη που αναδεικνύει ποικίλες προκλήσεις, καθώς η διαμόρφωση της φυσιογνωμίας των ασκήσεων στα Παιδαγωγικά Τμήματα είναι πολυπαραγοντική, εμπλέκοντας τόσο λειτουργικές παραμέτρους (χρόνος διενέργειας, επάρκεια χρόνου, πλαίσιο συνεργασίας πανεπιστημίου-σχολικών μονάδων) όσο και ευρύτερα γνωστικές (γνωστική επάρκεια, αντιλήψεις για το αντικείμενο διδασκαλίας, προγενέστερες εμπειρίες από τον χώρο της εκπαίδευσης κ.α.).

Ειδικότερα, τα ερευνητικά ερωτήματα που θέτει η παρούσα μελέτη αφορούν το κατά πόσο η πρακτική άσκηση θα μπορούσε να συμβάλει πιο αποτελεσματικά στον μετασχηματισμό της ακαδημαϊκής γνώσης σε διδακτική πρακτική, στη δημιουργία ενός ευέλικτου πλαισίου διδακτικού σχεδιασμού και στην επαγγελματική ανέλιξη των μελλοντικών εκπαιδευτικών. Σε ένα γλωσσοδιδασκτικό επίπεδο, από την άλλη, εξετάζεται, με βάση συγκεκριμένα ερευνητικά δεδομένα που αντλούνται από την υλοποίηση των Πρακτικών Ασκήσεων της Γλώσσας στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αιγαίου, κατά πόσο αυτές ευνοούν την εφαρμογή πρακτικών γραμματισμού -και δη κριτικού- βάσει των ΠΣ (Ντίνας & Γώτη, 2016. ΠΙ, 2011. ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2003), προωθούν την υιοθέτηση εναλλακτικών στρατηγικών αξιολόγησης των μαθητών/τριών και ενισχύουν την αντιμετώπιση της γλώσσας ως κοινωνικοπολιτισμικού φαινομένου.

Με βάση αναστοχαστικές αντιλήψεις που διατυπώθηκαν από 213 τεταρτοετείς φοιτητές και φοιτήτριες το ακαδημαϊκό έτος 2017-8 και σε συνέχεια προηγούμενων ερευνών (Οικονομάκου, 2017α, 2017β), επιχειρείται η καταγραφή των παραγόντων που «ευνοούν ή παρεμποδίζουν την ανάπτυξη των ερευνητικών και κριτικών δεξιοτήτων των ασκούμενων» (Raϊκου, 2014, σ. 18) σε περιόδους κρίσης και έντονων κοινωνικοπολιτισμικών ανακατατάξεων. Από μεθοδολογική άποψη, για την καταγραφή αξιοποιήθηκαν ποιοτικά ερευνητικά δεδομένα που αντλήθηκαν από τις εργασίες αναστοχασμού που κατατίθενται από το σύνολο των ασκούμενων φοιτητών/τριών για το σύνολο του διδακτικού τους έργου στο τέλος της πρακτικής άσκησης. Σε αυτές αποκρυσταλλώνονται συμπεράσματα που εξάγονται από α) τα ατομικά ερωτηματολόγια παρακολούθησης των διδασκαλιών, β) τις διαδικασίες ανατροφοδότησης που λαμβάνουν οι ασκούμενοι/ες από συναδέλφους τους κατά τη διενέργεια μικροδιδασκαλιών στο στάδιο της προετοιμασίας, γ) τις κριτικές παρατηρήσεις που καταγράφονται κατά τη διάρκεια συμβουλευτικών συναντήσεων που πραγματοποιούνται με τους επιστημονικά υπευθύνους/ες των ασκήσεων και ακολούθως με τους επόπτες/τριες στις σχολικές μονάδες και δ) τα αξιολογικά φύλλα που συμπληρώνονται από τους ασκούμενους/ες μετά το πέρας κάθε διδασκαλίας.

2. Ο χώρος της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών: Ένα δυναμικό ερευνητικό πεδίο

Ο χώρος της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών συνιστά ένα δυναμικό πεδίο στο οποίο συνυπάρχουν και διασταυρώνονται διαφορετικές παιδαγωγικές και γλωσσοδιδασκτικές προσεγγίσεις. Η εφαρμογή ενός αποτελεσματικού μοντέλου που να ενισχύει την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών πρέπει να εναρμονίζεται και να πλαισιώνει κριτικά τις σύγχρονες τάσεις για τη διδασκαλία της γλώσσας που αποτυπώνονται στα υφιστάμενα προγράμματα σπουδών (ΝΠΣ) ή σε ανάλογες διδακτικές οδηγίες. Είναι σαφές πως το νεότερο ΝΠΣ (ΠΙ, 2011) άμβλυνε, σε σχέση με το προγενέστερο ΔΕΠΠΣ (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2003), το πεδίο του διδακτικού

σχεδιασμού, θέτοντας στο επίκεντρο την κοινωνική διάσταση της γλώσσας. Έτσι γίνεται σε αυτό σαφής αναφορά στις αρχές του κριτικού γραμματισμού (Ντίνας & Γώτη, 2016) που νοηματοδοτούν την επίδραση των κοινωνικοπολιτικών εξελίξεων στην εκπαίδευση και εστιάζουν στην ανάγκη κριτικής κατανόησης και ερμηνείας ποικίλων κειμενικών ειδών. Για την ανάδειξη των σχέσεων εξουσίας που αναδύονται σε σύγχρονα επικοινωνιακά πλαίσια, απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η ενεργοποίηση του γλωσσικού και πολιτισμικού κεφαλαίου όλων των μελών της τάξης. Τα κείμενα αντιμετωπίζονται, μέσω της εφαρμογής στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ως φορείς διακριτών ιδεολογιών και ταυτοτήτων και προσεγγίζονται με τη βοήθεια νέων ψηφιακών εργαλείων.

Καθώς η γλώσσα δεν νοείται πλέον μόνο ως όργανο επικοινωνίας (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2003), αλλά και ως πολυεπίπεδο αποτέλεσμα ιδεολογικών, τεχνολογικών και κοινωνικών διεργασιών (ΠΙ, 2011), αυτό που προέχει είναι η καλλιέργεια των κριτικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών. Ως εκ τούτου, και η προετοιμασία των ασκούμενων, στο πλαίσιο μιας συγκροτημένης πρακτικής άσκησης, οφείλει να εστιάζει στην κριτική ενδυνάμωσή τους, στην ικανότητά τους να λειτουργούν ως κριτικοί στοχαστές-ερευνητές (Jay & Johnson, 2002). Προς αυτήν την κατεύθυνση κινούνται τα μοντέλα εκπαιδευτικού στοχασμού και κριτικής διερεύνησης (Schön, 1987. Σοφός, 2015, 21) που θέτουν στο προσκήνιο τη συνειδητοποίηση του τρόπου με τον οποίο πολιτικοί, κοινωνικοί, πολιτισμικοί και οικονομικοί παράγοντες επηρεάζουν το διδακτικό έργο και το εκπαιδευτικό σύστημα σε όλες του τις διαστάσεις. Απαραίτητος κρίνεται έτσι ο μετασχηματισμός κυρίαρχων αντιλήψεων για τη μάθηση και το αντικείμενο διδασκαλίας, μέσω της εφαρμογής κριτικών εργαλείων που καλλιεργούν διαδικασίες στοχασμού και αναστοχασμού τόσο για την ποιότητα του διδακτικού έργου όσο και για την εκπαιδευτική πραγματικότητα.

3. Οι πρακτικές ασκήσεις της γλώσσας στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αιγαίου

Οι πρακτικές ασκήσεις της γλώσσας στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αιγαίου διαρθρώνονται σε δυο φάσεις: α) στη φάση χαρτογράφησης του διδακτικού πεδίου και β) στη φάση υλοποίησης των διδασκαλιών σε σχολικές μονάδες της Ρόδου ή της ευρύτερης περιοχής αναλόγως των δυνατοτήτων. Εκτός από την υιοθέτηση στοιχείων από μοντέλα στοχασμού κριτικής διερεύνησης (Schön, 1987. Σοφός, 2015), επιδιώκεται σε μεθοδολογικό επίπεδο η ανάδειξη της σημασίας των συμβουλευτικών συνεργατικών διαδικασιών (Beck & Kosnik, 2002, σ. 86) στην ετοιμότητα των ασκούμενων και η περαιτέρω ενεργοποίηση όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας. Και αυτό γιατί η θωράκιση ενός συνεργατικού πλαισίου υποβοηθά -μέσα από τακτικές και ουσιαστικές, στο μέτρο του εφικτού, αλληλεπιδράσεις- την προσπάθεια καταγραφής των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του μαθητικού πληθυσμού σε μια ακριβική

νησιωτική περιοχή με έντονες ανακατάταξεις. Η ύπαρξη ευάλωτων κοινωνικών ομάδων -στις οποίες συγκαταλέγονται από το 2016 και οι πρόσφυγες που διαμένουν στο νησί- καθιστά, άλλωστε, επιτακτική την ανάγκη ευαισθητοποίησης της κοινότητας σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και γλωσσικής ενδυνάμωσης.

Σε μια προσπάθεια προώθησης του διδακτικού μετασχηματισμού (Frydaki & Mamoura, 2011. Σοφός, 2011, 2015), των διαδικασιών, με άλλα λόγια, μετασχηματισμού της ακαδημαϊκής γνώσης σε διδακτική πράξη, και της καλλιέργειας κριτικών και ερευνητικών δεξιοτήτων επιδιώκεται, έτσι, η δημιουργία μέσα στις σχολικές μονάδες ενός σταθερού δικτύου εποπτών-συμβούλων που καλούνται να λειτουργήσουν ως κριτικοί φίλοι για τους/τις ασκούμενους/ες καθ' όλη τη διάρκεια της πρακτικής τους. Συγχρόνως, οργανώνονται συμβουλευτικές συναντήσεις, ατομικές ή ομαδικές, στον χώρο του πανεπιστημίου μεταξύ των ασκούμενων και των επιστημονικά υπευθύνων των ασκήσεων, ώστε, μέσα από ερευνητικές διεργασίες, να αναζητηθούν ενδεδειγμένες στρατηγικές μάθησης στη βάση των χαρακτηριστικών και των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών/τριών.

Οι διαδικασίες αναστοχασμού καλλιεργούνται τμηματικά σε τρεις φάσεις. Στην πρώτη, που είναι αναπόφευκτα πειραματική, επιδιώκεται η αξιολόγηση πτυχών από διδακτικά σενάρια που εκπονούνται σε εργαστηριακές συνθήκες, ώστε να δημιουργηθεί η αίσθηση μιας κοινότητας πρακτικής άσκησης που δρα συλλογικά και να επαναπροσδιοριστούν παγιωμένες πρακτικές για τη διδασκαλία της γλώσσας. Έπεται, στη δεύτερη φάση, η κατάθεση εναλλακτικών προτάσεων για τις διδασκαλίες που πραγματοποιούν οι επόπτες-σύμβουλοι στις σχολικές μονάδες, ώστε, μέσα από τον εμπλουτισμό ή τον επανασχεδιασμό μιας δεδομένης διδακτικής παρέμβασης, να ξεδιπλωθεί η δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών και να ενισχυθεί η αυτενέργεια και η αυτονομία τους. Στην τελική φάση, οι ασκούμενοι/ες, έχοντας εξοικειωθεί με την πραγματικότητα της τάξης στοχάζονται, αξιολογούν και επανασχεδιάζουν τη διδακτική τους πρόταση λαμβάνοντας υπόψη εκπαιδευτικές ή βιωματικές παραμέτρους. Το ζήτημα εδώ είναι τι θα μπορούσε να γίνει διαφορετικά στο ίδιο σχολικό περιβάλλον, ποιες στρατηγικές ή πρακτικές χρειάζονται αναθεώρηση, για ποιούς λόγους και για ποιες ομάδες του μαθητικού πληθυσμού.

4. Ερευνητικά δεδομένα: Από τον διδακτικό σχεδιασμό στον κριτικό αναστοχασμό

Η ανάλυση των παραγόντων που ενισχύουν ή υποσκάπτουν την ανάπτυξη των ερευνητικών και κριτικών δεξιοτήτων πραγματοποιείται στο τέλος του ακαδημαϊκού έτους, όπου δίνεται εκ νέου η δυνατότητα στους ασκούμενους/ες να εκφράσουν, μέσω ανοιχτού τύπου ερωτημάτων, αξιολογικές κρίσεις για το σύνολο του διδακτικού τους έργου και για την αποτελεσματικότητα της πρακτικής. Πέρα από οργανωτικά ζητήματα, αντικείμενο αναστοχασμού αποτελούν ο

βαθμός ανταπόκρισης των μαθητών/τριών στις δραστηριότητες κατανόησης και παραγωγής λόγου, η ποιότητα των συνεργατικών σχέσεων που αναπτύσσονται εκτός και εκτός πανεπιστημίου και η αποτίμηση της συνεισφοράς των ασκήσεων στη διδακτική επάρκεια και ετοιμότητά τους. Σε αντίθεση με προηγούμενες έρευνες που εστίαζαν σε ποσοτικού τύπου δεδομένα (Οικονομάκου, 2017α, 2017β), η ποιοτική επεξεργασία στηρίζεται εδώ στις τοποθετήσεις ελεύθερης έκφρασης των υποψηφίων εκπαιδευτικών, υποστηρίζεται δε και από ένα πλέγμα στοχαστικών παρατηρήσεων που διατυπώνονται καθ' όλη τη διάρκεια του ακαδημαϊκού έτους.

4.1 Δυσκολίες κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των διδακτικών δράσεων

Από τη συγκριτική μελέτη των κειμένων αναστοχασμού προκύπτει πως οι παράγοντες που παρεμποδίζουν την ανάπτυξη ερευνητικών και κριτικών δεξιοτήτων μπορούν να ενταχθούν σε τρεις κατηγορίες: Η πρώτη αφορά τα ιδιαίτερα ατομικά χαρακτηριστικά των ασκούμενων και την προσωπική τους εκπαιδευτική διαδρομή, η δεύτερη γνωστικές παραμέτρους και η τρίτη ζητήματα που άπτονται της εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Στη σκιαγράφηση του προφίλ των ασκούμενων ρυθμιστικά λειτουργούν τα κίνητρα μάθησης και οι επιδιώξεις τους από την πρακτική (Reid, 2011. Φρυδάκη, 2013), καθώς καθορίζουν τον βαθμό ενεργοποίησής τους στις ερευνητικές δραστηριότητες. Όσοι/ες αντιλαμβάνονται την πρακτική ως «τυπική διαδικασία μαθητείας» (Φρυδάκη, 2013, σ. 23) εμφανίζονται λιγότερο δεκτικοί/ες στην ανάπτυξη κριτικών δεξιοτήτων αμφισβήτησης και τείνουν ν' αναπαράγουν παγιωμένες πρακτικές. Η στροφή προς παραδοσιακού τύπου διδακτικές παρεμβάσεις εννοείται και από την ανάδυση πρότερων εμπειριών από τη διδασκαλία της γλώσσας, αλλά και από την αδυναμία χάραξης μελλοντικών επαγγελματικών σχεδίων. Η δυσκολία διασύνδεσης της πρακτικής με την επαγγελματική εξέλιξη οξύνθηκε λόγω της οικονομικής κρίσης με αποτέλεσμα την εμφάνιση, τα τελευταία χρόνια, τάσεων παραίτησης ή μειωμένων κινήτρων («Γνωρίζω πως δεν πρόκειται να διοριστώ», «Θέλω απλά να ολοκληρώσω τις σπουδές μου», «Εργάζομαι ήδη στον τουρισμό»). Η απουσία προοπτικής επηρεάζει και την αποτελεσματικότητα του συνεργατικού πλαισίου, καθώς οι σχέσεις εποπτείας διέπονται από τη λογική της διεκπεραίωσης στη βάση μιας επιθυμητής έτοιμης συνταγής για κάθε επερχόμενη διδασκαλία («Η συνεργασία μου με τη δασκάλα της ε' τάξης ήταν πολύ ικανοποιητική. Ήταν πολύ πρόθυμη και με βοήθησε πολύ. Καθώς όμως δεν μένω στη Ρόδο, δεν υπήρχε αρκετός χρόνος για μια πιο ουσιαστική ανταλλαγή απόψεων»).

Πολλές αδυναμίες ανάγονται και στη γνωστική επάρκεια των ασκούμενων στην Παιδαγωγική και στη Γλωσσολογία, καθώς και στη δυσκολία αξιοποίησης του ακαδημαϊκού γνωστικού

φορτίου στη σχολική τάξη. Πέρα από ασάφειες που παρατηρούνται κατά τη διατύπωση των διδακτικών στόχων ή τη διάρθρωση των φάσεων, τα βασικότερα προβλήματα επικεντρώνονται στην υλοποίηση των αρχών του κριτικού γραμματισμού (Ντίνας & Γώτη, 2016. ΠΣ, 2011) και στη διδασκαλία πτυχών του γλωσσικού συστήματος. Κάποιες έτσι από τις προτεινόμενες δραστηριότητες παραμένουν γνωσιοκεντρικές και αποπλαισιωμένες (Halliday, 1978) ή υλοποιούνται μηχανιστικά με αποτέλεσμα τον χαμηλό βαθμό εμπλοκής των μαθητών/τριών. Απόκλιση μεταξύ θεωρίας και πράξης παρατηρείται ενίοτε και σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς, παρόλο που το ΠΣ του ΠΤΔΕ παρέχει σημαντικό αριθμό μαθημάτων για τη διδασκαλία της γλώσσας σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, η έλλειψη εμπειρίας καθιστά δύσκολη τη διαχείριση μιας πολύγλωσσης τάξης.

Από το σύνολο των εκπαιδευτικών παραμέτρων πιο συστηματικά καταγράφεται η αναγκαιότητα περαιτέρω εξοικείωσης των ασκούμενων με τη δυναμική και την ποικιλομορφία της τάξης. Η έλλειψη εξοικείωσης ανακόπτει την ανάπτυξη δεξιοτήτων που σχετίζονται με την κοινωνιογλωσσική επίγνωση (Μαρωνίτη, Στάμου, Γρίβα, & Ντίνας, 2016). Χωρίς την ουσιαστική κατανόηση της γλωσσικής ετερότητας και των γλωσσικών αναγκών των μαθητών/τριών, δεν καθίσταται εφικτή η διαμόρφωση εκπαιδευτικών με αυξημένη γλωσσική ενσυναίσθηση (Lucas & Villegas, 2013). Η επιθυμία εναρμόνισης, από την άλλη, των διδακτικών παρεμβάσεων με τη ροή της ύλης, ώστε η λειτουργία των μονάδων να είναι απρόσκοπτη, υποσκάπτει περαιτέρω τη δημιουργικότητα και την καινοτομία («Ήθελα να ασχοληθούμε περισσότερο με ζητήματα γλωσσικής ποικιλότητας, αλλά δεν προλάβαμε, γιατί οι γραμματικές ασκήσεις ήταν πολλές, Η δασκάλα μου πρότεινε να διδάξω και το επόμενο κείμενο και έτσι δεν ολοκληρώσαμε το στάδιο της μετασηματιστής πρακτικής»). Σε αυτές τις δυσκολίες έρχονται να προστεθούν πρακτικής φύσεως εμπόδια που αφορούν την αξιοποίηση εποπτικών μέσων στην τάξη, τη διάθεση αναλωσίμων ή τις έκτακτες ανάγκες του ωρολογίου προγράμματος.

Η προσπάθεια συγκερασμού του διδακτικού προφίλ που έχουν συγκροτήσει οι ασκούμενοι/ες με αυτό των εποπτών-συμβούλων δεν είναι πάντοτε στον ίδιο βαθμό αποδοτική. Αποκλίσεις παρατηρούνται στον τρόπο διαχείρισης της σχολικής τάξης που συχνά συνοψίζονται σε αντικρουόμενες αντιλήψεις για τη σχολική πειθαρχία ή για συγκεκριμένες διδακτικές στρατηγικές. Η δυναμική της αλληλεπίδρασης επιδρά καθοριστικά στη θετική ή λιγότερο θετική αποτίμηση της ποιότητας της συνεργασίας, η οποία αποτυπώνεται και στον βαθμό ανταπόκρισης του μαθητικού πληθυσμού στις υλοποιούμενες δράσεις. Οι ανταλλαγές σε διαπροσωπικό ή ιδεολογικό επίπεδο, αν και μπορεί να οδηγήσουν σε διάσταση απόψεων ή, ακόμη χειρότερα, σε δυσλειτουργικές συνεργασίες, δεν είναι εύκολο να αποτυπωθούν ερευνητικά, καθώς υπεισέρχεται η υποκειμενική ερμηνεία για ποικίλες προσλαμβάνουσες. Η σχέση εποπτείας

(Frydaki & Mamoura, 2011) που διαμορφώνεται σταδιακά μέσα στο σχολικό χώρο μπορεί πάντως να πυροδοτήσει εντάσεις ή παρεξηγήσεις λόγω της ανάδυσης στερεότυπων για τον ρόλο των εν ενεργεία εκπαιδευτικών ως "αξιολογητών" («Η εκπαιδευτικός παρενέβαινε συχνά κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και μου δημιουργούσε άγχος»), αλλά και των ασκούμενων ως "μαθητευόμενων" (Φρυδάκη, 2013, σ. 27).

4.2 Κριτικές και ερευνητικές δεξιότητες στο πλαίσιο κοινοτήτων μάθησης

Στην ανάπτυξη των κριτικών ερευνητικών δεξιοτήτων (Raïkou, 2014. Χρυσafίδης, 2013) των ασκούμενων καθοριστικά λειτουργούν, αρχικά, παράμετροι που σχετίζονται με την οργάνωση της πρακτικής, αλλά και με τη διάθρωση συνολικά του ΠΣ του Παιδαγωγικού Τμήματος. Η επιλογή και επιτυχής ολοκλήρωση επιλεγόμενων, περάν των υποχρεωτικών, γλωσσολογικών και παιδαγωγικών μαθημάτων, πριν από την εγγραφή στον κύκλο των ασκήσεων, ενισχύει τη γνωστική επάρκεια και ετοιμότητα των υποψηφίων. Ανάλογα δεδομένα προκύπτουν από τη μελέτη των κειμένων αναστοχασμού που καταθέτουν φοιτητές/τριες που έχουν φοιτήσει προηγουμένως σε άλλα όμορα τμήματα, κυρίως σε τμήματα Προσχολικής Εκπαίδευσης, και εισήχθησαν στο Τμήμα μέσω κατατακτήριων εξετάσεων. Το εύρος των εμπειριών που έχουν αποκομίσει οι ασκούμενοι/ες από τον χώρο της εκπαίδευσης πριν την εγγραφή τους στο κύκλο μαθημάτων των πρακτικών ασκήσεων είναι έτσι συνυφασμένο με την άμβλυνση του πεδίου στοχασμού για την ποιότητα του διδακτικού έργου. Πρόκειται για εν ενεργεία εκπαιδευτικούς που έχουν ήδη αναπτύξει σε κάποιον βαθμό ερευνητικές και κριτικές δεξιότητες είτε σε άλλη σχολική βαθμίδα είτε σε άλλα γνωστικά αντικείμενα.

Ευεργετική επίδραση ασκεί και η τοποθέτηση των διδασκαλιών σε μια διεπιστημονική βάση στο πλαίσιο εκπόνησης πτυχιακών ή άλλων εργασιών κατά το τελευταίο έτος των σπουδών. Η συνεργασία των διδασκόντων/ουσών του ιδίου Τμήματος και η εμπλοκή περισσότερων γνωστικών πεδίων στον διδακτικό σχεδιασμό επιτρέπει τη διεύρυνση του χρόνου παραμονής στις σχολικές μονάδες, την άντληση μεγαλύτερου εύρους δεδομένων και τη δυνατότητα εφαρμογής τμηματικής αξιολόγησης -σε συνεργασία με το μαθητικό πληθυσμό και το διδακτικό προσωπικό- παραμέτρων του διδακτικού σεναρίου που υλοποιήθηκε. Η εφαρμογή, για παράδειγμα, διαθεματικών σεναρίων που στοχεύουν στην καλλιέργεια δεξιοτήτων κριτικού γραμματισμού αξιοποιώντας τις δυνατότητες ψηφιακών περιβαλλόντων από τον χώρο της εικονικής πραγματικότητας διαφαίνεται, από κατατεθειμένα φύλλα αναστοχασμού, ότι ενεργοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών σε σχέση με πιο συμβατικές διδακτικές προτάσεις.

Ομοίως, η ταυτόχρονη ή προγενέστερη συμμετοχή των φοιτητών/τριών σε εθελοντικές δράσεις της Σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών (διδασκαλία της γλώσσας σε παιδιά Ρομά, παιδιά μεταναστών/τριών και προσφυγόπουλα) συμβάλλει στην περαιτέρω εξοικείωσή τους με τις ιδιαιτερότητες των συνεργαζόμενων σχολικών μονάδων και με τις αυξημένες εκπαιδευτικές ανάγκες ευάλωτων κοινωνικά ομάδων (Allday, Neilsen-Gatti, & Hudson, 2013. Σκούρτου & Κούρτη-Καζούλλη, 2016). Η επαφή με τη σχολική πραγματικότητα και τη δυναμική της τάξης (Αυγητίδου, Τζενάκη, & Τσάφος, 2016) συνιστά τον κατεξοχήν ρυθμιστικό παράγοντα για τη θετική ή λιγότερη θετική αποτίμηση της συνεισφοράς της πρακτικής στην ανάπτυξη ερευνητικών δεξιοτήτων κριτικής διαπραγμάτευσης. Αυτό καθίσταται εμφανές και κατά την επεξεργασία δεδομένων από εργασίες τελειόφοιτων που, λόγω εντοπιότητας, φαίνεται να γνωρίζουν καλά τον τρόπο λειτουργίας των σχολείων διατηρώντας μάλιστα ενίοτε στενές σχέσεις με τον σύλλογο διδασκόντων/ουσών. Στις περιπτώσεις μάλιστα που οι διδασκαλίες λαμβάνουν χώρα σε χωριά της Ρόδου, κατ' επιλογή των ασκούμενων που διαμένουν μόνιμα εκεί, ο διδακτικός σχεδιασμός πραγματοποιείται σε μεγάλο εύρος χρόνου, σε συνεργασία το δυναμικό του σχολείου, με αποτέλεσμα να αυξάνεται το ποσοστό ευελιξίας και αλληλεπίδρασης στο πλαίσιο της μικρής κοινότητας.

Στη βάση αυτών των δεδομένων, η ενδυνάμωση της ερευνητικής δραστηριότητας των ασκούμενων διαφαίνεται πως συνδέεται στενά με τη δυνατότητα συγκρότησης δυναμικών κοινοτήτων μάθησης τόσο εκτός όσο και εντός πανεπιστημίου. Θετικά αποτιμάται έτσι η προσπάθεια που καταβάλλεται, στο πλαίσιο των σεμιναρίων, να αξιοποιηθούν αρχές της ομαδοσυνεργατικής μάθησης και να ενισχυθούν διαδικασίες στοχασμού στη βάση πειραματικών διδακτικών παρεμβάσεων. Η καλλιέργεια της αντίληψης ότι οι ασκούμενοι/ες συγκροτούν, κατά το τελευταίο έτος των σπουδών τους, μια εκπαιδευτική κοινότητα ενισχύεται περαιτέρω από την ύπαρξη συμβουλευτικών συναντήσεων κατά τη φάση της προετοιμασίας και από τη δυνατότητα επανασχεδιασμού των διδασκαλιών τους με βάση πιο ρεαλιστικά εμπειρικά δεδομένα που έχουν αντληθεί από τις σχολικές τάξεις. Με τη βοήθεια και των μάχιμων εκπαιδευτικών, έμφαση αποδίδεται στη διαδικασία και όχι στο τελικό αποτέλεσμα, καθώς το διδακτικό έργο διαρθρώνεται σε στάδια, τροποποιείται και συνδιαμορφώνεται με όρους κοινότητας καθ' όλη τη διάρκεια του έτους. Ανάλογη φιλοσοφία διέπει και την αξιολόγηση του Προγράμματος (Tillema, Smith, & Leshem, 2011), που και αυτή διέρχεται διακριτά στάδια και δεν περιορίζεται μόνο στο περιεχόμενο των τελικών εργασιών.

Η επιδίωξη δημιουργίας ενεργών κοινοτήτων μάθησης δεν κινείται μόνο στο πλαίσιο του πανεπιστημίου, αλλά αγκαλιάζει ευρύτερα και την τοπική κοινότητα. Έτσι, κομβικό σημείο αποτελεί η ποιότητα των σχέσεων εποπτείας που αναπτύσσονται μεταξύ εκπαιδευτικών και

ασκούμενων. Οι σχέσεις αυτές διαμορφώνονται στη βάση προσωπικών αντιλήψεων για τις κατευθύνσεις της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στις σύγχρονες συνθήκες και από επιμέρους προσωπικά ή ιδεολογικά χαρακτηριστικά των μελών. Η υπέρβαση της αντίληψης ότι ο επαγγελματισμός σχετίζεται με την έλλειψη ευελιξίας, την πειθαρχία σε ιεραρχικό επίπεδο και την εναρμόνιση τρόπον τινά με την κυρίαρχη νόρμα (Bourke, Lidstone, J., & Ryan, 2015) συντελεί στην καλλιέργεια σχέσεων εποπτείας κατά τις οποίες ο εκπαιδευτικός που υποδέχεται στην τάξη του ασκούμενους/ες λειτουργεί ως κριτικός φίλος και όχι ως παντογνώστης αξιολογητής.

Αυτές οι αλληλεπιδράσεις δεν είναι, ωστόσο, αποκομμένες από τις εξελίξεις σε επίπεδο μακροδομής. Η συστηματική συνεργασία του Πανεπιστημίου με την εκπαιδευτική κοινότητα, μέσω της οργάνωσης κοινών δράσεων, επιμορφώσεων και συνεδρίων, δημιουργεί γέφυρες με τους εκπαιδευτικούς που διαθέτουν μακρά πείρα και γνώση του τρόπου λειτουργίας των ασκήσεων στα διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα. Έτσι, διαμορφώνεται ένα υποστηρικτικό πλαίσιο για τους/τις νεότερους/ες που, με τη συνδρομή και των Πειραματικών Σχολείων, διαχέεται σε όλη την τοπική κοινωνία.

Η ανάπτυξη ερευνητικών και κριτικών δεξιοτήτων στη διδασκαλία της γλώσσας καθορίζεται από το κατά πόσο η λειτουργία των πρακτικών ασκήσεων μπορεί ν' αναδείξει τη σημασία τους ως πηγής ερευνητικού στοχασμού και μετασχηματισμού. Από τα διαθέσιμα δεδομένα διαφαίνεται πως η λογική της διεκπεραίωσης στη βάση μιας "έτοιμης συνταγής" (Φρυδάκη, 2013, σ. 24) συντελεί, υπό την πίεση και του χρόνου, στην υιοθέτηση γνωσιοκεντρικών κυρίως προσεγγίσεων για τη γλωσσική διδασκαλία. Η ανάδυση χαρακτηριστικών της παραδοσιακής προσέγγισης (μελέτη αποπλαισιωμένων γραμματικών φαινομένων, εστίαση στην επίλυση των ασκήσεων των εγχειριδίων, γραμμική επεξεργασία των κειμενικών ειδών, δυσκολία υλοποίησης δημιουργικών δράσεων κ.α.) είναι σαφώς πολυπαραγοντική, αλλά σημείο εκκίνησης έχει τη διάσταση που εμφανίζεται σε ρεαλιστικές συνθήκες μεταξύ γλωσσοδιδασκτικής θεωρίας και πράξης.

Η εφαρμογή, συνεπώς, σύγχρονων αντιλήψεων, εκτός από τη διευθέτηση πρακτικών ζητημάτων που σχετίζονται με την οργάνωση της σχολικής μονάδας, καθορίζεται και από τον βαθμό απόκλισης του προτεινόμενου διδακτικού σχεδιασμού από συνήθεις πρακτικές. Ρυθμιστικός παράγοντας είναι η θέση που καταλαμβάνει στη σχολική πραγματικότητα το πλαίσιο αρχών του συμπληρωματικού ΠΣ για τη γλωσσική διδασκαλία (2011) και ο βαθμός εξοικείωσης των μαθητών/τριών με πρακτικές κριτικού γραμματισμού. Η προσπάθεια αξιοποίησης, από μέρους των ασκούμενων, και των δυο υφιστάμενων ΠΣ (ΠΣ, 2011. ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2003) και η εναρμόνιση της διδακτικής τους πρότασης με τις συνθήκες του μαθητικού πληθυσμού, ειδικά των πιο μικρών

τάξεων, διαμορφώνουν τον τρόπο που αποτιμούν τελικά την πορεία ανάπτυξης των κριτικών και ερευνητικών δεξιοτήτων τους στο πλαίσιο της πρακτικής.

5. Συμπεράσματα και διαφαινόμενες προοπτικές

Από το σύνολο των ερευνητικών δεδομένων προκύπτει πως η πρακτική συμβάλλει στον διδακτικό μετασχηματισμό (Schön, 1987) και στην προετοιμασία των ασκούμενων για το μελλοντικό επαγγελματικό τους πεδίο (Αυγητίδου κ.συν., 2016. Beck & Kosnik, 2002. Σοφός, 2015. Φρυδάκη, 2013). Η θετική έως πολύ θετική αποτίμηση του ρόλου της πρακτικής άσκησης έχει μάλιστα αποκτήσει συστηματικό χαρακτήρα (Οικονομάκου, 2017β. Οικονομίδης, 2007). Ο βαθμός ικανοποίησης των φοιτητών/τριών καθορίζεται από ψυχολογικές παραμέτρους (Beck & Kosnik, 2002), από το υποστηρικτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο κινούνται και από τις προγενέστερες εμπειρίες τους από τον χώρο της εκπαίδευσης. Η δυνατότητα ουσιαστικότερης γνώσης του διδακτικού πεδίου διαφαίνεται πως λειτουργεί εξίσου καθοριστικά, καθώς στις προτάσεις βελτίωσης υπογραμμίζεται από το σύνολο των συμμετεχόντων/ουσών η αναγκαιότητα επέκτασης του χρόνου διενέργειας των ασκήσεων.

Το εύρος ευελιξίας που διαθέτουν οι ασκούμενοι/ες κατά τον διδακτικό σχεδιασμό του γλωσσικού μαθήματος ποικίλει και καθορίζεται από πολλές ετερόκλητες και αστάθμητες ενίοτε παραμέτρους (προφίλ υποψηφίων, επάρκεια χρόνου, ποιότητα συνεργατικών δράσεων, αντιλήψεις για το αντικείμενο διδασκαλίας κτλ.). Η εφαρμογή δημιουργικών δραστηριοτήτων ή εναλλακτικών τεχνικών αξιολόγησης παρεμποδίζεται από τον αποσπασματικό χαρακτήρα των παρεμβάσεων, ενώ η επιλογή παραδοσιακών στρατηγικών διδασκαλίας συνδέεται με τη δυσκολία διαχείρισης της τάξης και με την προσπάθεια ένταξης των διδασκαλιών στη ροή της ύλης. Η υλοποίηση πρακτικών κριτικού γραμματισμού (Ντίνας & Γώτη, 2016) υπονομεύεται από τον συμπληρωματικό χαρακτήρα του νεότερου ΠΣ (2011), ενώ πρακτικής φύσεως δυσκολίες ανακόπτουν τη δημιουργική ορμή των υποψηφίων. Η αποτελεσματικότητα ή μη των δράσεων δεν εξαρτάται έτσι μόνο από τη χάραξη ενός κεντρικού διδακτικού σχεδιασμού, αλλά και από την πρόβλεψη επιμέρους εναλλακτικών προτάσεων (Χρυσafiδης, 2013). Στην αυτήν την προσπάθεια, ο βαθμός και ο τρόπος εμπλοκής των εποπτών/τριών επιδρά καθοριστικά στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων κριτικής διερεύνησης των μελών της ομάδας και στη διαμόρφωση των δικών τους αξιολογικών κριτηρίων.

Πολλές από τις προκλήσεις που αναδείχθηκαν, από την άλλη, έχουν άμεση ή έμμεση σχέση με την οικονομική κρίση. Από το σύνολο των επιπτώσεών της, δυο παράμετροι διαφαίνεται πως λειτουργούν καταλυτικά: η έλλειψη κινήτρων, που εκφράζεται με διάφορους τρόπους και συμπυκνώνεται σε απαισιόδοξες διατυπώσεις για τις διαφαινόμενες επαγγελματικές προοπτικές

(άραγε, θα διδάξω ξανά; γιατί να γίνω καλύτερος/η;) και η αδυναμία συστηματικής παρακολούθησης όλων των φάσεων της πρακτικής (αύξηση του ποσοστού των εργαζόμενων, μερική ή εξ αποστάσεως φοίτηση λόγω οικονομικών προβλημάτων κ.α.).

Για την αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων καταβάλλεται προσπάθεια: α) ενίσχυσης των κινήτρων μέσω της δημιουργίας κοινοτήτων μάθησης, β) επέκτασης του χρόνου διενέργειας των ασκήσεων (Οικονομίδης, 2007), γ) αξιοποίησης των δυνατοτήτων της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για την καθοδήγηση εργαζομένων υποψηφίων ή γονέων με μικρά παιδιά, δ) δημιουργίας δικτύου εθελοντών/τριών εκπαιδευτικών για την περαιτέρω στήριξη των μελλοντικών τους συναδέλφων, αλλά και ενεργοποίηση των αποφοίτων του Τμήματος (Hildenbrand & Arndt, 2016), ε) διασύνδεση της πρακτικής με άλλες εθελοντικές δράσεις του ΠΤΔΕ που άπτονται της γλωσσικής ενδυνάμωσης ευάλωτων ομάδων, στ) ευρύτερης συνεργασίας μεταξύ των Παιδαγωγικών Τμημάτων με στόχο την αναβάθμιση της ποιότητας των ασκήσεων, και δη αυτών που αφορούν το γλωσσικό μάθημα και ζ) περαιτέρω εστίασης σε διεθνείς πρακτικές και επιστημονικά πορίσματα (Tillema et al., 2011).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Allday, R.A., Neilsen-Gatti, S., & Hudson, T.M. (2013). Preparation for inclusion in teacher education Pre-service curricula. *Teacher Education and Special Education* 36(4), 298-311.

Αυγητίδου, Σ., Τζεκάκη, Μ., & Τσάφος, Β. (2016). Εκπαιδύοντας εκπαιδευτικούς-ερευνητές και αναστοχάζομενους επαγγελματίες. Στο Σ. Αυγητίδου, Μ. Τζεκάκη, & Β. Τσάφος, (Επιμ.) *Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί παρατηρούν, παρεμβαίνουν και αναστοχάζονται* (σσ. 17-30). Αθήνα: Gutenberg.

Beck, C., & Kosnik, C. (2002). Components of a good practicum placement: Student teacher perceptions. *Teacher Education Quarterly* 29, 81-98.

Bourke, T., Lidstone, J., & Ryan, M. (2015). Schooling teachers: Professionalism or disciplinary power? *Educational Philosophy and Theory*, 47(1), 84-100.

Halliday, M.A.K. (1978). *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.

Hildenbrand, S., & Arndt, K. (2016). Student teachers' management practices in elementary classrooms: a qualitative study. *Teacher Development* 20(2), 147-161. doi: 10.1080/13664530.2016.1143869

Jay J.K., & Johnson, K.L. (2002). Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education. *Teacher and teacher education* 18, 73-85.

Frydaki, E., & Mamoura, M. (2011). How can practicum experiences transform pre-service teachers' knowledge about teaching and learning? *International Journal of Humanities*, 9(1), 225-236.

Lucas, T., & Villegas, A.M. (2013). Preparing linguistically responsive teachers: Laying the foundation in preservice teacher education. *Theory into Practice*, 52 (2), 98-109. doi: 10.1007/978-94-017-8869-4_13

Μαρωνίτη, Κ., Στάμου, Α., Γρίβα, Ε. & Ντίνας, Κ. (2016). Αναπαραστάσεις της γλωσσικής ποικιλότητας στον τηλεοπτικό λόγο: Εφαρμόζοντας ένα πρόγραμμα κριτικού γραμματισμού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Στο: Α.Γ. Στάμου, Π. Πολίτης & Α. Αρχάκης (Επιμ.). *Γλωσσική ποικιλότητα και κριτικοί γραμματισμοί στον λόγο της μαζικής κουλτούρας: Εκπαιδευτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα* (σσ. 57-94), Καβάλα: Σαΐτα.

Ντίνας, Κ., & Γώτη, Ε. (2016). *Ο κριτικός γραμματισμός στη σχολική πράξη: Αρχίζοντας από το νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Οικονομάκου, Μ. (2017α). Ο σχεδιασμός εφαρμογών κριτικού γραμματισμού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: ένα δυναμικό πεδίο διδακτικού μετασχηματισμού. Στο: Π. Γεωργογιάννης, (Επιμ.) *Πρακτικά του 23ου Διεθνούς Συνεδρίου "Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Ετερότητα, Προσφυγικές Δομές και τα Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα"* (σσ. 587-599). Πάτρα: ΚΕΔΕΚ, Πανεπιστήμιο Πατρών, 30/06-02/07.

Οικονομάκου, Μ. (2017β). Όψεις της γλωσσικής διδασκαλίας στον χώρο της εκπαίδευσης μελλοντικών δασκάλων: μια έρευνα πεδίου. *Πρακτικά του 3ου Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή "Ανθρωπιστικές επιστήμες, εκπαίδευση, κοινωνία και πολιτική παιδεία"*, τ. Β', (σσ. 150-60). Ηράκλειο Κρήτης: ΙΑΚΕ, 5-7 Μαΐου.

Οικονομίδης, Β. (2007). Οι φοιτητές κρίνουν την Πρακτική Άσκηση. Μελέτη περίπτωσης. Στο Δ. Χατζηδήμου, Κ. Μπίκος, Π. Στραβάκου, & Κ. Χατζηδήμου (Επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα. Πρακτικά του 5^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος*. Θεσσαλονίκη, 24-26 Νοεμβρίου 2006. Τόμ. Β', (σσ. 205-214). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Π.Ι. (2011). *Πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας και της λογοτεχνίας στο δημοτικό σχολείο*. Νέο σχολείο (Σχολείο 21ου αιώνα), Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Οριζόντια Πράξη. Αθήνα: Π.Ι.

Raikou, N. (2014). Promoting critical reflection through teacher's education. *Educational Journal of the University of Patras UNESCO Chair*, 1(1), 11-19. doi: 10.1080/01626620.2012.694019

Reid, J. A. (2011). A practice turn for teacher education? *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39 (4), 293-310.

Σκούρτου, Ε., & Κούρτη-Καζούλλη, Β. (2015) (Επιμ.) *Διγλωσσία και διδασκαλία δεύτερης γλώσσας*. Ανακτήθηκε από:

<https://repository.kallipos.gr/pdfviewer/web/viewer.html?file=%2Fbitstream%2F11419%2F6346%2F6%2F15523-Skourtou-KOY.pdf>

Σοφός, Α. (2015). *Σχεδιάζοντας σενάρια για την πρακτική άσκηση των φοιτητών*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Σοφός, Α. (2011). Προς ένα ολιστικό μοντέλο διερευνητικής και στοχαστικής πρακτικής άσκησης για την ένταξη των νέων μέσων στην εκπαιδευτική διεργασία, *i-teacher 4*, 116-202.

Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey Bass.

Tillema, H.H., Smith, K., & Leshem, S. (2011). Dual roles—conflicting purposes: a comparative study on perceptions on assessment in mentoring relations during practicum. *European Journal of Teacher Education*, 34(2), 139-159. doi: 10.1080/02619768.2010.543672

ΥΠΕΠΘ-ΠΙ (2003). *Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών και αναλυτικά προγράμματα σπουδών υποχρεωτικής εκπαίδευσης: ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ ελληνικής γλώσσας για το δημοτικό*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Φρυδάκη, Ε. (2013). Η πρακτική στροφή στη διδακτική άσκηση: μια υπόσχεση επαγγελματικής ανάπτυξης για εκπαιδευτικούς και φοιτητές. Στο: Φρυδάκη, Ε., Κάββουρα, Θ., Μηλίγκου, Ε-Ε., & Φουντοπούλου, Μ.-Ζ. (Επιμ.), *Εκπαίδευση εκπαιδευτικών, διδακτική και διδακτική άσκηση στο Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας*, (σσ. 21-35). Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Χρυσafίδης, Κ. (2013). Πρακτική άσκηση φοιτητών παιδαγωγικών τμημάτων. Ανάμεσα στον πρακτικισμό και την αναποτελεσματική θεωρητικολογία. Στο Α. Ανδρούσου, & Σ. Αυγητίδου (Επιμ.) *Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών*, (σσ. 173-196). Αθήνα: ΕΚΠΑ.

Εικόνες του επαγγελματικού ρόλου του/της εκπαιδευτικού μέσα από τη μελέτη των ημερολογίων της Πρακτικής Άσκησης των φοιτητών και φοιτητριών του ΠΤΔΕ του Παν/μίου Δυτ. Μακεδονίας

*Βασιλική Παπαδοπούλου, Καθηγήτρια Σχολικής Παιδαγωγικής, Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Πανεπιστημίου Δυτ. Μακεδονίας, vpara@uowm.gr*

*Ευμορφία Κηπουροπούλου, Δρ. Παιδαγωγικής, Ειδική Επιστήμων, Τμήμα Δημοτικής
Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Δυτ. Μακεδονίας, ekirouropoulou@uowm.gr,
kirouropoulou@gmail.com*

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα έρευνα διερευνούμε τις απόψεις των υποψήφιων, τελειόφοιτων εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους ταυτότητα, όπως αυτές κατασκευάζονται στα Ημερολόγια που παραδίδουν μετά την ολοκλήρωση της Πρακτικής τους Άσκησης. Η Πρακτική Άσκηση αποσκοπεί, μεταξύ άλλων, στην εξοικείωση υποψήφιων εκπαιδευτικών με το καθημερινό έργο του εκπαιδευτικού και τη ζωή του σχολείου, στην τελευταία μάλιστα φάση της Π.Α., στη διάρκεια της οποίας διδάσκουν στις σχολικές τάξεις για δύο εβδομάδες. Αφού ολοκληρώσουν τη διδασκαλία των δύο εβδομάδων, οι φοιτητές παραδίδουν τα ημερολόγια τους όπου συμπεριλαμβάνονται οι καθημερινές διδασκαλίες τους, η αυτοαξιολόγησή τους, η ανάλυση ενός κρίσιμου περιστατικού, η εμπειρία τους σχετικά με τη διδακτική πρακτική και οι παρατηρήσεις τους για όλο το πρόγραμμα της Π.Α. Στην παρούσα έρευνα μελετήθηκε ο λόγος φοιτητών και φοιτητριών σε ένα δείγμα 50 ημερολογίων. Ο κύριος σκοπός της έρευνας είναι να διερευνήσει τους τρόπους με τους οποίους οι φοιτητές και οι φοιτήτριες διαμορφώνουν την επαγγελματική τους ταυτότητα ως εκπαιδευτικοί μέσω του γραπτού τους λόγου. Η ερμηνεία του λόγου τους σχετίζεται με την προσωπική τους θεωρία για τη διδασκαλία, δηλαδή με τις πεποιθήσεις τους για το σχολείο και τη διδασκαλία σύμφωνα με τις οποίες ο δάσκαλος διαμορφώνει σταδιακά την ταυτότητά του, αντιλαμβάνεται τις εκπαιδευτικές καταστάσεις και διαχειρίζεται τις επιλογές του σε κρίσιμες καταστάσεις. Τα ευρήματα έδειξαν ότι η πλειονότητα των υποψήφιων εκπαιδευτικών αντιλαμβάνονται την παιδαγωγική πτυχή της επαγγελματικής τους ταυτότητας ως την πιο σημαντική.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: πρακτική άσκηση, επαγγελματική ταυτότητα, κριτική ανάλυση λόγου.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Καθώς οι εκπαιδευτικοί¹¹ στο πλαίσιο της εκπαίδευσης τους βιώνουν τη διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας, έρχονται συνεχώς αντιμέτωποι όχι μόνο με τις δικές τους προσδοκίες, τις πεποιθήσεις και τις απαιτήσεις, αλλά και με νέες προσδοκίες πεποιθήσεις και απαιτήσεις του περιβάλλοντος τους. Αναπτύσσουν έτσι μια επαγγελματική ταυτότητα που δεν μπορεί να γίνει κατανοητή, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη το πλαίσιο στο οποίο διαμορφώνεται, και ο τρόπος με τον οποίο το άτομο κατανοεί το περιβάλλον αυτό, στη συγκεκριμένη περίπτωση το εκπαιδευτικό περιβάλλον (Lyhty & Moate 2016, 319).

Στη διαμόρφωση των κοινωνικών ταυτοτήτων (και η επαγγελματική ταυτότητα νοείται ως μια μορφή κοινωνικής ταυτότητας) εμπλέκεται η έννοια της υποκειμενικότητας. Στην παρούσα έρευνα υιοθετείται επιστημολογικά η προοπτική τη κοινωνικής κατασκευής του υποκειμένου και των ταυτοτήτων τους και πιο συγκεκριμένα η δια του λόγου κοινωνική κατασκευή τους. Η παραπάνω λειτουργία του λόγου και της κατασκευής του υποκειμένου αποτελεί βασικό ζήτημα στις θεωρίες πολιτισμικής αναπαραγωγής αλλά και στις κονστρουξιονιστικές προσεγγίσεις, κύρια διάσταση των οποίων είναι η έμφαση στην κατάδειξη των διαδικασιών κατασκευής. Τα υποκείμενα είναι δυναμικά και πάντοτε τοποθετούνται σε σχέση με συγκεκριμένους λόγους (discourses) και πρακτικές και παράγονται από αυτούς χωρίς αυτό να σημαίνει ότι το άτομο αποτελεί απλώς το σύνολο αυτών των θέσεων και των λόγων, αλλά συμμετέχει στη διαμόρφωση και την παραγωγή ή αναπαραγωγή τους. Συσχετίζοντας την υποκειμενικότητα με τις ταυτότητες, μπορούμε να πούμε ότι με τη διαμόρφωση των κοινωνικών ταυτοτήτων οργανώνονται τα υποκείμενα στο πλαίσιο των πολιτισμικών θεσμών, όπου και τους αποδίδονται συγκεκριμένες θέσεις, οι οποίες είτε δίνουν τη δυνατότητα είτε περιορίζουν τις δυνατότητες απόκτησης εμπειριών και αναπαράστασής τους (Burr 1995. Fairclough 1989, 1992, 1995. Grossberg 1996. Henriquez et al., 1984. Kress 1988, 1989. Yudell 2006).

Η έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας χρησιμοποιείται σε διαφορετικά συγκείμενα, όπως αυτά που περιλαμβάνουν την επαγγελματική ανάπτυξη, την κοινωνικοποίηση, την εκπαίδευση, τη γνώση, την ταυτότητα, την απόκτηση τεχνικών δεξιοτήτων, την επίγνωση των ευθυνών. Η έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας έχει, επίσης, χρησιμοποιηθεί ποικιλοτρόπως στους λόγους για την ταυτότητα των εκπαιδευτικών και της διδασκαλίας. Σε κάποιες μελέτες σχετίζεται με της εικόνες του εαυτού, οι οποίες καθορίζουν τον τρόπο διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, τον

¹¹ Για λόγους φραστικής οικονομίας και πέρα από κάθε είδους στερεοτυπική προκατάληψη, στο παρόν κείμενο οι όροι «φοιτητής» και «φοιτητές»/«δάσκαλος» και «δάσκαλοι», εκπαιδευτικός/εκπαιδευτικοί», «συμμετέχοντες», αναφέρονται τόσο στα αγόρια όσο και στα κορίτσια που φοιτούν στο ΠΤΔΕ και συμμετείχαν ως κοινωνικά υποκείμενα στην έρευνα.

τρόπο με τον οποίο αναπτύσσονται ως δάσκαλοι και τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουν τις εκπαιδευτικές αλλαγές. Η επαγγελματική ταυτότητα δεν αφορά μόνο την επίδραση των αντιλήψεων και των προσδοκιών των άλλων που περιλαμβάνουν την εικόνα που έχει διαμορφωθεί στην κοινωνία για το τι οφείλει να γνωρίζει και να πράττει ο εκπαιδευτικός. Αφορά και στις αντιλήψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών σχετικά με το τι θεωρούν σημαντικό στην επαγγελματική τους δραστηριότητα και ζωή, αντιλήψεις που έχουν διαμορφωθεί υπό την επίδραση των βιωμάτων τους και των προσωπικών τους ιστοριών (Beijaard & Verloop, 2004. Tredea et al., 2011).

Η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών, γενικά, προκύπτει μέσω του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τον εαυτό τους στηριζόμενοι στις ερμηνείες που παράγουν στη διάρκεια των αλληλεπιδράσεών τους μέσα στο πλαίσιο της εργασίας τους. Σε αυτό το συνεχές των αλληλεπιδράσεών τους εμπλέκονται η ικανοποίηση που αντλούν από το επάγγελμά τους, η επαγγελματική τους δέσμευση, η ικανότητά τους και τα κίνητρα. Αυτές οι παράμετροι θεωρούνται σημαντικές στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και αναπαριστούν την προσωπική τους οπτική στον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι βλέπουν τον ρόλο τους ως επαγγελματίες στην εργασία τους. Εξάλλου, ένας επιπλέον σημαντικός παράγοντας της μελέτης της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών αποτελεί και το γεγονός ότι μπορεί να αξιοποιηθεί από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς ως οδηγός για την επίγνωση των ίδιων ως υποκειμένων (Canrinus et al., 2011. Pillen et al., 2016).

Στην πλειοψηφία των ερευνών σχετικά με τη διαμόρφωση της ταυτότητας των εκπαιδευτικών δίνεται έμφαση στην επαγγελματική διάστασή της και λιγότερο σε μια ολιστική μελέτη της ταυτότητας, καθώς η ταυτότητα των εκπαιδευτικών αντανακλά όχι μόνο τις επαγγελματικές, εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές διαστάσεις, αλλά κυρίως την επίδραση των πολυσύνθετων προσωπικών ερμηνειών αλλά και των εμπειριών του εκπαιδευτικού ως υποκειμένου στη διάρκεια της ζωής του (Bukor 2015, p. 323).

Οι Timostsuk και Ugaste (2010) και Akkerman και Meijer (2011) ισχυρίζονται ότι η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών έχει πολλαπλές διαστάσεις και κατασκευάζεται ως αποτέλεσμα της θέσης του υποκειμένου στην κοινωνία και της δικής του κατανόησης. Η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών κατασκευάζεται και ανακατασκευάζεται στον χρόνο και στον χώρο, όπως όλες οι κοινωνικές και πολιτισμικές ταυτότητες¹².

¹² Η ρευστότητα και η πολλαπλότητα των ταυτοτήτων, αλλά και απουσία της σταθερότητας της ταυτότητας μέσω μιας διαρκούς διαδικασίας ταυτοποίησης του ατόμου στη διάρκεια της ζωής του, μια ταυτοποίηση που έχει να κάνει με τους τρόπους με τους οποίους αναγνωρίζεται ένα άτομο από τους άλλους αλλά και από τις εκάστοτε ιστορικές, πολιτισμικές και πολιτικές ιδεολογίες, υποστηρίζεται και από τον Stuart Hall (1996b). Οι ταυτότητες σχετίζονται με τις αναπαραστάσεις του εαυτού μας, όχι τόσο με το τι είμαστε, αλλά με το τι μπορεί να γίνουμε, σε σχέση με το πώς

Όσοι εμπλέκονται στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών χρειάζεται να κατανοήσουν καλύτερα τον τρόπο με τον οποίο οι ταυτότητες κατασκευάζονται για να είναι σε θέση να υποστηρίξουν την ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας των υποψήφιων εκπαιδευτικών. Η παρούσα έρευνα στοχεύει προς αυτή την κατεύθυνση.

2. Ερευνητικά ερωτήματα-ερευνητικό υλικό

Οι υποθέσεις εργασίας που τέθηκαν στην έρευνα αφορούν την επαγγελματική εικόνα που φαίνεται να διαμορφώνουν δια του λόγου τους οι φοιτητές και οι φοιτήτριες ως υποψήφιοι εκπαιδευτικοί. Συγκεκριμένα, στη διάρκεια της μελέτης των ημερολογίων αναζητήσαμε εκφορές λόγου που απαντούσαν στο εξής βασικά ερευνητικά ερωτήματα σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο της μελέτης των Beijaard, Verloop και Vermut (2000) για την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών:

- ✓ Ποια θέση υποκειμένου κυριαρχεί στον λόγο τους;
 - Ο εκπαιδευτικός ως ειδικός του γνωστικού αντικειμένου (subject matter expert);
 - Ο εκπαιδευτικός ως ειδικός της διδακτικής (didactical expert);
 - Ο εκπαιδευτικός ως παιδαγωγός (pedagogical expert); (Ο εκπαιδευτικός ως φορέας μετάδοσης ηθικών αξιών; Ο εκπαιδευτικός ως φορέας εκμάθησης κοινωνικών δεξιοτήτων; Ο εκπαιδευτικός ως φορέας διαμόρφωσης κριτικών υποκειμένων;)
- ✓ Πώς οι παραπάνω θέσεις υποκειμένου συνδέονται με τη διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητα στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης;

Το υλικό της ανάλυσης αποτέλεσαν 50 ημερολόγια (40 φοιτητριών και 10 φοιτητών). Δε λάβαμε υπόψη μας ως μεταβλητή το φύλο. Η δειγματοληψία εξαρτήθηκε από το κατά πόσο μπορούσαν τα γραπτά κείμενα των φοιτητών να αποτελέσουν επαρκές υλικό ανάλυσης με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα. Επομένως, η συζήτηση που ακολουθεί αφορά τη μελέτη των συγκεκριμένων ημερολογίων και κατά συνέπεια τα συμπεράσματα δεν είναι γενικεύσιμα. Αποτελούν ωστόσο, ένα δείγμα των αντιλήψεων των φοιτητών και φοιτητριών για τη διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας στο πλαίσιο της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, το οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί περαιτέρω.

μπορεί να αναπαραστήσουμε τον εαυτό μας. Και αυτή η αναπαράσταση πηγάζει από τις αφηγήσεις για τον εαυτό, μέσω του λόγου που πραγματώνεται σε συγκεκριμένες γλωσσικές πρακτικές και σε συγκεκριμένους θεσμούς μέσα στους οποίους ταυτοποιούμε σε σχέση με τον άλλον, σε σχέση με το τι δεν είμαστε, κάτι το οποίο αναπαριστά ο άλλος. Κατασκευάζονται μέσα σε συνθήκες εξουσίας και αποκλεισμού. Οι δια του λόγου προσεγγίσεις της ταυτότητας μελετούν την ταυτότητα ως κατασκευή και ως μια διαδικασία διαρκώς μεταβαλλόμενη (Hall, 1996a).

Η ανάλυση πραγματοποιήθηκε με τη μεθοδολογική προσέγγιση της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου των Norman Fairclough (1989, 1992, 1995) και Gunther Kress (1988, 1989) που βασίζεται σε μια κοινωνική θεωρία για τον λόγο (discourse):

ο λόγος αποτελεί από τη μια πλευρά μια μορφή δράσης, έναν τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι μπορούν να ενεργήσουν αλλά και να αλληλεπιδράσουν και από την άλλη αποτελεί έναν τρόπο αναπαράστασης του κόσμου. Υπάρχει, επίσης, μια διαλεκτική σχέση ανάμεσα στον λόγο και την κοινωνική δομή, μέσα από την οποία ο λόγος διαμορφώνεται αλλά και περιορίζεται από κοινωνικούς παράγοντες, όπως είναι η κοινωνική τάξη, τα ταξινομικά συστήματα, οι θεσμοί, οι νόρμες και οι κοινωνικές συμβάσεις. Ο λόγος κατασκευάζει τόσο τις κοινωνικές ταυτότητες, τις θέσεις υποκειμένου για τα κοινωνικά υποκείμενα και τις όψεις του εαυτού όσο και τις κοινωνικές σχέσεις, συμβάλλοντας με τον τρόπο αυτόν στην κατασκευή των συστημάτων της γνώσης και των πεποιθήσεων (Fairclough, 1992, p. 62)

Η ανάλυση κειμένου περιλαμβάνει το λεξιλόγιο, τη γραμματική, τη μεταφορά, τη λεξικοποίηση, τις μορφές συνοχής της επιχειρηματολογίας, τη διακειμενικότητα, τις τροπικότητες και επικεντρώνεται στις μορφές λεξικοποίησης και στις πολιτικές ή και ιδεολογικές σημασίες τους. Στην ερμηνεία χρησιμοποιείται η έννοια του συγκείμενου, το οποίο περιλαμβάνει αυτό που ονομάζεται συχνά συγκείμενο της περίπτωσης. Στην προκειμένη περίπτωση συγκείμενο αποτελεί το μάθημα της Πρακτικής Άσκησης στο πλαίσιο του οποίου οι φοιτητές είχαν ως υποχρέωση να καταθέσουν τα ημερολόγια της πρακτικής τους άσκησης. Οι ερμηνευτές καταλήγουν σε ερμηνείες του συνόλου της κοινωνικής περίπτωσης, της οποίας μέρος είναι ο λόγος και αυτές οι ερμηνείες οδηγούν σε προβλέψεις σχετικές με την ερμηνεία των κειμένων που παράγουν τα υποκείμενα. Η ερμηνεία καθορίζεται από την κοινωνική ταυτότητα των συμμετεχόντων, από το φύλο, την ηλικία κ.τ.λ. (Fairclough όπ.π., 78 και εξής).

Στην παρούσα δημοσίευση θα ασχοληθούμε μόνο με το λόγο των φοιτητών που αναφέρονται στον δάσκαλο ως παιδαγωγό.

3. Ανάλυση και ερμηνεία δεδομένων

3.1. Το επάγγελμα του δασκάλου ως λειτουργήμα - Ο παιδαγωγικός ρόλος του δασκάλου

Στις περισσότερες αναφορές τους οι φοιτητές μιλούν για τον ρόλο του δασκάλου ως φορέα αγωγής, ο οποίος υπερτερεί έναντι της διδασκαλίας του γνωστικού αντικείμενου. Προσδιορίζουν το επάγγελμα του δασκάλου ως λειτουργήμα και προσδίδουν σε αυτό χαρακτηριστικά

συναισθηματικής σχέσης ακόμα και πλατωνικού έρωτα. Οι φοιτητές εκφέρουν τον λόγο τους είτε σε α' ενικό είτε σε α' πληθυντικό πρόσωπο, καθώς φαίνεται να ταυτίζονται με την επαγγελματική τους ιδιότητα ως δάσκαλοι, όταν αναφέρονται στην προσωπική τους εμπειρία. Στην περίπτωση που διατυπώνουν τις απόψεις τους σχετικά με το επάγγελμα του δασκάλου με γενική, συνήθως εισαγωγική εκφορά, επιλέγουν κυρίως το τρίτο πρόσωπο, μιλώντας αποστασιοποιημένα και εκφέροντας με βεβαιότητα και σοβαρότητα ύφους τι σημαίνει να είναι κάποιος δάσκαλος.

«Η δουλειά του εκπαιδευτικού είναι λειτούργημα¹³ και έτσι πρέπει να την αντιμετωπίζουμε. Δεν αφορά μόνο το μαθησιακό και γνωστικό κομμάτι. Εξίσου σημαντικό-αν όχι σημαντικότερο- είναι πως έχουμε την ευθύνη παιδιών που βρίσκονται στην πιο κρίσιμη ηλικία, που plάθονται οι προσωπικότητές τους, που χρειάζονται στήριξη ψυχολογική, συναισθηματική και κοινωνική και που έχουν προσδοκίες από εμάς» (φοιτήτρια).

«Ο ρόλος του δασκάλου θεωρώ ότι ακόμα αποτελεί λειτούργημα καθώς καλείται να μεταλαμπαδεύσει γνώσεις και ηθικές αξίες μέσα από την παιδευτική αυτή διαδικασία» (φοιτητής).

«Το γεγονός δηλαδή, ότι ο δάσκαλος δεν προσφέρει μόνο γνωστικές ικανότητες και δεξιότητες στα παιδιά, αλλά συμβάλλει επίσης στην καλλιέργεια του πνεύματος και του ψυχικού τους κόσμου» (φοιτήτρια).

«Η διαφορά όμως είναι ότι ένας καλός δάσκαλος δεν πρέπει να ασχολείται μόνο με την επίδοση του μαθητή στον γνωστικό τομέα. Πρέπει να ασχολείται και με τον συναισθηματικό, ψυχολογικό και κοινωνικό κόσμο των μαθητών. Δεν πρέπει ποτέ να ξεχνά ότι οι γονείς αποτελούν τους φυσικούς παιδαγωγούς των παιδιών αλλά οι δάσκαλοι τους επαγγελματίες παιδαγωγούς» (φοιτήτρια).

Με την ισχυρή τροπικότητα των ρημάτων «πρέπει» και των επαναλήψεων «πρέπει να ασχολείται» και της οριστικής έγκλισης δηλώνεται η βεβαιότητα και η αξιοπιστία του λόγου που εκφράζεται (Hodge & Kress 1993, p. 122) για τον ρόλο του δασκάλου ως φορέα αγωγής στο παραπάνω απόσπασμα. Με τη χρήση της φράσης «με τη διαφορά» υπονοείται το χαρακτηριστικό που διακρίνει τον καλό δάσκαλο απλό τον μη καλό. Η συγκεκριμένη φοιτήτρια συνεχίζει διακρίνοντας τον επαγγελματισμό που διέπει τον εκπαιδευτικό, στον οποίο εντάσσει μεν τη

¹³ Οι υπογραμμίσεις φράσεων του λόγου των φοιτητών εξυπηρετούν τον συσχετισμό λόγου και ερμηνείας, που πραγματοποιείται μετά από την παράθεση των αντίστοιχων αποσπασμάτων.

διδασκαλία προκρίνει δε την αγωγή ως τη βασικότερη διάσταση του επαγγελματισμού των δασκάλων.

Μία φοιτήτρια αναφέρει:

«Το έργο μας ως εκπαιδευτικών οφείλει να επικεντρώνεται τόσο στη μεταλαμπάδευση γνώσεων όσο και στη διαμόρφωση ήθους και αξιών του κάθε μαθητή».

Την παραπάνω θέση εκφράζει μία ακόμα φοιτήτρια:

«Η πρακτική άσκηση με βοήθησε να συνειδητοποιήσω πόσο σημαντικός και βαρύς συνάμα, είναι ο παιδαγωγικός ρόλος του δασκάλου. Είναι σε θέση, δηλαδή, και να τους γαλουχήσει με αξίες και ιδεώδη ταυτόχρονα να είναι υπεύθυνος για τα συναισθήματα που βιώνει το παιδί μέσα στο σχολικό περιβάλλον».

Η βεβαιότητα της διατύπωσης ενισχύεται από τα εμφατικά ρήματα «πρέπει» και «οφείλει» οπότε δεν επιδέχεται η συγκεκριμένη κρίση καμία αμφισβήτηση. Στη συνέχεια η υψηλή τροπικότητα ενισχύεται και από την εμφατική φράση συγκριτικού βαθμού «αν όχι σημαντικότερο». Η λογοδότηση που ακολουθεί ενισχύει τον ρόλο ενός υπεύθυνου δασκάλου καθοδηγητή, συμβούλου. Το «μαθησιακό και γνωστικό κομμάτι» είναι δευτερεύον. Στον λόγο τους ο παιδαγωγικός ρόλος του δασκάλου επικεντρώνεται στη «μεταλαμπάδευση αξιών και ιδεωδών και στη διαμόρφωση ήθους». Χαρακτηριστικές στον λόγο τους οι μεταφορικές εκφράσεις «να μεταλαμπαδεύσει», «να γαλουχήσει», χαρακτηριστικές ενός λόγου για την ηθική. Πολλές μεταφορές, όπως και η μεταφορική χρήση του ρήματος «να γαλουχήσει» είναι τόσο «φυσικοποιημένες» ώστε να μη γίνονται αντιληπτές ως μεταφορές (Fairclough όπ.π., 194-195).

Ένας φοιτητής στον λόγο του ορίζει τον ιδανικό δάσκαλο χρησιμοποιώντας το σχήμα άρσης-θέσης το οποίο προσδίδει έμφαση:

«Ο ιδανικός δάσκαλος δεν είναι αυτός που τα γνωρίζει όλα. Δεν είναι αυτός που βάζει πολλές ασκήσεις για το σπίτι αλλά ούτε και αυτός που δε βάζει. Ο ιδανικός δάσκαλος είναι αυτός που παρακινεί το ενδιαφέρον των μαθητών του, είναι αυτός που θα τους διδάξει γνώσεις, αξίες, ιδανικά».

Μια φοιτήτρια ονοματίζει και τις διαφορετικές ταυτότητες του δασκάλου προσδίδοντας του την ταυτότητα του ψυχολόγου, του εμψυχωτή, του γονιού, του επιστήμονα του κωμικού:

«Γενικότερα, αυτό που διαπίστωσα είναι ότι ο δάσκαλος δεν έχει μόνο μία ιδιότητα, αλλά ταυτόχρονα πρέπει να λειτουργεί ως ψυχολόγος, εμψυχωτής, γονιός, επιστήμονας,

κωμικός και πολλά άλλα, κάνοντας το έργο του δύσκολο αλλά ταυτόχρονα συναρπαστικό».

Λόγος με συγκινησιακό ύφος παράγεται από αρκετούς φοιτητές με τη χρήση φορτισμένων λέξεων όπως «*ψυχές*», «*παιδικές ψυχές*» και το υποκοριστικό «*ψυχούλες*» που προσδίδουν μεν συναισθηματική εμπλοκή λανθάνει δε η θέση ότι τα παιδιά δεν έχουν μια ήδη διαμορφωμένη υποκειμενικότητα, την οποία φέρουν και διαχειρίζονται αλλά αποτελούν μάλλον παθητικά παιδαγωγικά υποκείμενα. Στον λόγο τους εμφανίζονται τα σημαντικότερα από τα κοινά γνωρίσματα της παιδικής ηλικίας που την ενοποιούν και την καθιστούν ιδιαίτερη και ξεχωριστή από τις άλλες, όπως είναι η ηθική απειρία και το εύπλαστο του χαρακτήρα (Μακρυνιώτη 1986, 43).

Αναφέρουν συγκεκριμένα δύο φοιτήτριες:

«Απλώς όταν μπαίνει κανείς σε μια σχολική αίθουσα έχει να κάνει με ανθρώπους, με παιδικές ψυχές και όχι με θεωρίες και μεθόδους μόνο».

«Κυρίως όμως πρέπει να κατανοήσουμε πως έχουμε να κάνουμε με ψυχές. Με ψυχές που θα δεχθούν ερεθίσματα και μέσω της αλληλεπίδρασης με εμάς. Είναι σημαντικό να μάθουμε στις μικρές αυτές ψυχούλες πως πάνω από όλα πρέπει να είμαστε άνθρωποι και πρέπει να βοηθάμε τους συνανθρώπους μας».

Και οι δύο εστιάζουν με τη χρήση των επιρρημάτων «*απλώς*» και «*κυρίως*» ως πρώτων όρων στον συνταγματικό άξονα των εκφορών τους στην αντιμετώπιση των παιδιών ως «*ψυχών*», άρα εύθραυστων και ευαίσθητων υποκειμενικότητων. Φαίνεται να προτάσσεται η μετάδοση αξιών, καθώς οι φοιτήτριες εστιάζουν στην αλληλεπίδραση δασκάλου-μαθητή με τον πρώτο να αποτελεί κυρίως παιδαγωγό και φορέα ανθρωπιστικών ιδεών.

Θεωρώντας τα παιδιά «*ψυχές*», «*μικρές... ψυχούλες*» και προβάλλοντας στον λόγο την επίδραση του εκπαιδευτικού στη διαπαιδαγώγηση του παιδιού φαίνεται να μη λαμβάνεται υπόψη το «*πολιτισμικό φορτίο*» που φέρει ο μαθητής πριν ακόμα ενταχθεί στη σχολική τάξη.

Μία αναφορά ενός φοιτητή επαναφέρει τον πλατωνικό «*ερωτικό δεσμό*» δασκάλου-μαθητή:

«Μέσα από τη 10ήμερη εμπειρία μου κατανόησα και βίωσα αυτό που ο Πλάτωνας αποκαλούσε "ερωτικό δεσμό" μεταξύ δασκάλου και μαθητών. Οι δεσμοί τους δεν

αφορούν μόνο στα σχολικά βιβλία αλλά γίνονται και πιο ανθρώπινοι και στενοί στα όρια πάντα του επιτρεπτού».¹⁴

Σε παρόμοια έρευνα (Stenberg et al., 2014, 214) διαπιστώθηκε ότι στην αρχή της πρακτικής τους άσκησης περισσότερο από το ένα τρίτο των φοιτητών εξέφραζαν προσωπικές θεωρίες που εστίαζαν στην παιδαγωγική αλληλεπίδραση μεταξύ του δασκάλου και του μαθητή. Ένα ενδιαφέρον ερώτημα, ωστόσο, που προκύπτει από τις παραπάνω έρευνες (αλλά και την παρούσα) είναι το εξής: αν και η συνειδητοποίηση της ηθικής φύσης της διδασκαλίας είναι ζωτικής σημασίας για τη διδασκαλία, υπάρχει ο κίνδυνος μήπως μια ισχυρή προσωπική θεωρία, η οποία παραμένει σε λανθάνουσα κατάσταση και άρα δεν τη συνειδητοποιεί εύκολα ο φοιτητής (Παπαδοπούλου κ.ά., 2011), θα μπορούσε να αποτελέσει εμπόδιο στην αντίληψη της πολυπλοκότητας του έργου των εκπαιδευτικών σήμερα.

Τα αποτελέσματα της έρευνας των Stenberg et al. (ό.π.) δείχνουν ότι οι καθηγητές των εκπαιδευτικών θα πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν την έμφαση που δίνουν οι φοιτητές τους στην ηθική διάσταση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού.

4. Συζήτηση

Οι πολλαπλές διαστάσεις της ανάπτυξης του εκπαιδευτικού περιλαμβάνουν τις τεχνικές ικανότητες, την ηθική και συναισθηματική διάσταση αλλά και την πολιτική επίγνωση της θέσης του. Η διαδικασία της ανάπτυξης ενός αποτελεσματικού εκπαιδευτικού ξεκινά και από το προπτυχιακό επίπεδο, κατά το οποίο ο φοιτητής/φοιτήτρια, αποκτά προσωπική γνώση και επίγνωση της ταυτοτικής του/της ανάπτυξης. Καθώς εξελίσσονται ακαδημαϊκά αρχίζουν να αναπτύσσουν ιδέες και να αποκτούν εμπειρίες για το τι σημαίνει να γίνεται κάποιος δάσκαλος/α (Fomunyan, 2017, 188).

Οι πολλαπλές διαστάσεις της ανάπτυξης του εκπαιδευτικού ως ολότητας περιλαμβάνουν τις τεχνικές ικανότητες, την ηθική και συναισθηματική διάσταση αλλά και την πολιτική επίγνωση της θέσης του/της (Hargreaves, 1995, 26-28). Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί προσδιορίζουν, επίσης (Κηπουροπούλου, 2018) την επαγγελματική τους ταυτότητα με αναφορές στις σπουδές τους, στην ήδη ή μελλοντική αμειβόμενη εργασία τους, ενώ θεωρούν θετική την επίδραση των

¹⁴ Μεταξύ των δύο προσώπων, του μαθητή και του δασκάλου, αναπτύσσεται μια διαλεκτική σχέση, που στοχεύει στην εξεύρεση της Αλήθειας και τη μετάδοση των γνώσεων από το δάσκαλο προς το μαθητή. Ο δάσκαλος δεν επιδιώκει την υπερβολική μετάδοση γνώσεων, αλλά να φέρει στην επιφάνεια τις κρυμμένες δυνάμεις του κάθε ανθρώπου, το επιθυμητικό, το λογιστικό και το θυμοειδές. Οι δυνάμεις βρίσκονται σε αντιμαχία και μόνο η παιδεία τις συμφιλιώνει (Θεοδωρακόπουλος, 2013, 237 e-238a).

σπουδών και ιδιαίτερα σημαντική την αλληλεπίδραση τόσο μεταξύ των φοιτητών και των φοιτητριών όσο και μεταξύ των φοιτητών/φοιτητριών και των καθηγητών/καθηγητριών στο πλαίσιο του ακαδημαϊκού περιβάλλοντος. Αν και οι συμμετέχοντες ως φοιτητές και φοιτήτριες στις έρευνες δεν βλέπουν ακόμα τον εαυτό τους ως επαγγελματίες, η επαγγελματική τους ταυτότητα καθώς αναπτύσσεται δεν αποτελεί έναν «κενό χώρο», αλλά είναι πλήρης ανταγωνιστικών περιεχομένων (Lanas & Kelchtermans, 2015, 24).

Αυτό που αναγνωρίζεται γενικά είναι ότι οι ταυτότητες που διαμορφώνουν μέσω του λόγου τους δεν είναι άκαμπτες αλλά δυναμικές και διαρκώς ανανεώσιμες, ενώ συγχρόνως φανερώνουν μία στοχαστική και αναστοχαστική στάση. Πρόκειται, σύμφωνα με τους Pillen, Beijaard & den Brock (όπ.π., 661-662) για «μία πάλη» στη διαδικασία διαμόρφωσης της επαγγελματικής τους ταυτότητας, καθώς έρχονται αντιμέτωποι με διλήμματα τόσο σε επιστημολογικό επίπεδο όσο και στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πρακτικής αλλά και σε επίπεδο ιδεολογίας.

Οι φοιτητές και οι φοιτήτριες εκφράζονται κυρίως με αναφορά στο προσωπικό βίωμα και αναπαριστώντας συχνά μια συλλογική ταυτότητα ως μελλοντικοί/ές εκπαιδευτικοί. Οι περισσότεροι και οι περισσότερες από τους φοιτητές και τις φοιτήτριες που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα προτάσσουν στον λόγο τους τον παιδαγωγικό ρόλο του/της εκπαιδευτικού. Έτσι, οι υποψήφιοι/ες -αλλά και παράλληλα οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί της τάξης έστω για ένα μικρό χρονικό διάστημα- φαίνεται να επιθυμούν να συμβάλλουν στη διαμόρφωση των αξιών των μαθητών και των μαθητριών (Δημητριάδου, όπ.π., 208). Τα ευρήματα αυτά είναι παρόμοια με τα πορίσματα αντίστοιχων ερευνών (Stenberg et al., 2014), βάσει των οποίων πάνω από το ένα τρίτο των φοιτητών και φοιτητριών που συμμετείχαν εστίασαν στις αξίες και την παιδαγωγική αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών.

Στις αναφορές των φοιτητών και των φοιτητριών, τέλος, τα παιδαγωγικά υποκείμενα αναπαρίστανται ως εύπλαστα υποκείμενα με την επίδραση του/της εκπαιδευτικού ιδιαίτερα βαρύνουσα στην διαπαιδαγώγησή τους.

Ως περιορισμοί της έρευνας μπορούν να αναφερθούν το μικρό δείγμα των συμμετεχόντων καθώς και η απουσία διαχρονικότητας στη μελέτη των απόψεών τους. Ωστόσο τα αποτελέσματα της έρευνας ρίχνουν φως στις απόψεις των φοιτητών και των φοιτητριών σχετικά με τη διαδικασία της επαγγελματικής τους ανάπτυξης και της διαμόρφωσης της επαγγελματικής τους εικόνας στο πλαίσιο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Akkerman, S. M. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27, 308-319.
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermut, J. A. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749-764.
- Burr, V. (1995). *Social Constructionism*. London: Routledge.
- Buitink, J., & Kemme, S. (1989). Changes in Students Teaching Thinking. *European Journal of Teacher Education*, 9,75-84.
- Bukor, E. (2015). Exploring teacher identity from a holistic perspective: Reconstructed and reconnected personal and professional values. *Teachers and Teaching Theory and Practice*, 21 (3), 303-327.
- Canninus, E. T., Helms-Lorenz M., Beijaard, D., Buitink J., & Hofman A. (2011). Profiling teachers' sense of professional identity. *Educational Studies*, 37(5), 593-608.
- Δημητριάδου, Κ. (2006). *Νέοι προσανατολισμοί της διδακτικής. Προσαρμογή της διδασκαλίας στις εκπαιδευτικές προκλήσεις του 21 αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. London: Longman.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis*. London: Longman.
- Fomunyan, G. K. (2017). Student teachers negotiating teachers' professional identity. *International Journal of Educational Sciences*,13(2), 185-193.
- Hall, S. (1996a). *Ethnicity: Identity and difference. Becoming national*. New York, NY: Oxford University Press.
- Hall, S. (1996b). *Introduction: Who needs Identity? Questions of Cultural Identity*. London: Sage.
- Hargreaves, A. (1995). *Development and desire. A postmodern perspective. professional development in education. New Paradigms and Practices*. New York, NY: Teachers College Press.
- Henriquez, J. (1984). *From the individual to the social: A bridge too far. Changing the subject. psychology. Social regulation and subjectivity*. London: Methuen.

Hodge, R., & Kress, G. (1992). *Language as ideology*. London: Routledge.

Θεοδωρακόπουλος, Ν. Ι. (2013). *Πλάτωνος Φαίδρος. Εισαγωγή-Αρχαίο και νέο κείμενο με σχόλια*. Αθήνα: Εστία (9^η έκδοση).

Κηπουροπούλου, Ε. (2018). *Καλλιτέχνης, Εκπαιδευτικός Εικαστικών ή και τα δύο; Η διαπραγμάτευση της καλλιτεχνικής και επαγγελματικής ταυτότητας στο πλαίσιο της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών-Μια μελέτη περίπτωσης*. Αθήνα: Οσελότος.

Kress, G. (1988). *Communication and Culture*. Sydney: University of New South Wales Press.

Kress, G. (1989). *Linguistic Processes in Sociocultural Practice*. Oxford: Oxford University Press.

Lanas, M., & Kelchtermans, G. (2015). This has more to do with who I am than with my skills - student teacher subjectification in Finnish teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 47, 22-29.

Lyhty, R. M., & Moate J. (2016). Who and how? Preservice teachers as active agents developing professional identities. *Teaching and Teacher Education*, 55, 318-329.

Μακρυνιώτη, Δ. (1997). *Παιδική Ηλικία*. Αθήνα: Νήσος.

Παπαδοπούλου, Β., Χόνδρας, Α., & Τσακίριδου Ε. (2011). Προσωπικές θεωρίες υποψήφιων και υπηρετούντων εκπαιδευτικών: θεωρητικοί προβληματισμοί και ερευνητικά δεδομένα. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 51, 159-179.

Pillen, M., Beijard, D., & Den Brock, P. (2013). Professional identity tensions of beginning teachers. *Teachers and Teaching Theory and Practice*, 19(6), 659-678.

Stenberg, K., Karlsson, L., Pitkaniemi, H., & Maaranen, K. (2014). Beginning student teachers' teacher identities based on their practical theories. *European Journal of Teacher Education*, 37, 204-218.

Timostsuk, I., & Ugaste, A. (2010). Student teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1563-1570.

Tredea, F., Macklinb, R., & Bridges, D. (2011). Professional identity development: a review of the higher education literature. *Studies in Higher Education*, 1-20.

Yudell, D. (2006). *Impossible bodies, impossible selves: Exclusions and student subjectivity*. London: Springer.

Υποψήφιοι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν την/τον ‘ιδανική/ό’ εκπαιδευτικό προσχολικής εκπαίδευσης

Μαρία Παπανδρέου, Επίκουρη καθηγήτρια, ΤΕΠΙΑΕ, ΑΠΘ, mparan@nured.auth.gr

Γεωργία Νάτσιου, Υποψήφια διδάκτωρ, ΤΕΠΙΑΕ, ΑΠΘ, gnatsiou@nured.auth.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα μελετά τις αντιλήψεις υποψήφιων εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης για το μελλοντικό τους επάγγελμα. 63 τριτοετείς φοιτήτριες σχεδίασαν τον/την ιδανικό/ή εκπαιδευτικό¹⁵ μικρών παιδιών και συνόδευσαν τα σχέδια τους με γραπτές διευκρινήσεις. Προκειμένου να αναδυθεί ο τρόπος με το οποίο αντιλαμβάνονται το μελλοντικό τους επάγγελμα πραγματοποιήθηκε θεματική ανάλυση. Τα αποτελέσματα της έρευνας αποκαλύπτουν μια σχετικά σύνθετη εικόνα για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού μικρών παιδιών, στην οποία περιλαμβάνονται σύγχρονες αλλά και πιο παραδοσιακές οπτικές μαζί με ένα συνδυασμό προσωπικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: αντιλήψεις, υποψήφιοι εκπαιδευτικοί, επάγγελμα εκπαιδευτικού, σχεδιαστική δραστηριότητα

1. Εισαγωγή

Η αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών δεν έχει δώσει μέχρι σήμερα ιδιαίτερη έμφαση στις αντιλήψεις που οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί φέρνουν μαζί στις σπουδές τους για το μελλοντικό τους επάγγελμα, ούτε στον τρόπο που αυτές διαμορφώνονται στη συνέχεια, παρόλο που όλο και περισσότερο αναγνωρίζεται η συμβολή τους στην διαμόρφωσή της επαγγελματικής τους ταυτότητας και στον τρόπο που αργότερα θα διδάξουν (Garvis, Fluckiger & Twigg, 2012). Έτσι, η παρούσα έρευνα μελετά την εικόνα που έχουν διαμορφώσει μελλοντικοί εκπαιδευτικοί παιδιών προσχολικής ηλικίας (ΠΗ) κατά το 3^ο έτος των σπουδών τους, αξιοποιώντας ως μεθοδολογικό εργαλείο τη σχεδιαστική δραστηριότητα.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

2.1 Αντιλήψεις υποψήφιων εκπαιδευτικών για το μελλοντικό τους επάγγελμα

¹⁵ Στο υπόλοιπο κείμενο χρησιμοποιείται σκόπιμα άλλοτε αρσενικό και άλλοτε θηλυκό άρθρο στον όρο εκπαιδευτικός (με αντίστοιχη προσαρμογή στα συνοδευτικά επίθετα).

Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί σε αντίθεση με άλλες ομάδες εκπαιδευομένων (π.χ. δικηγόρους, μηχανικούς) γνωρίζουν ήδη εκ των έσω αρκετά για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, αφού έχουν υπάρξει μαθητές για περισσότερα από 12 χρόνια και μεταφέρουν θετικές ή/και αρνητικές εμπειρίες από τα διάφορα εκπαιδευτικά πλαίσια όπου έχουν συμμετάσχει (Aldemir & Sezer, 2009. Blackley, Bennett, & Sheffield, 2018). Οι Garvis Fluckiger και Twigg (2012) εστιάζοντας στις απόψεις μελλοντικών εκπαιδευτικών ΠΗ επισημαίνουν ότι η ανατροφή και φροντίδα των μικρών παιδιών αποτελούν διαστάσεις που θυμούνται καλύτερα από την δική τους εμπειρία ως μικρά παιδιά και έτσι τις προβάλλουν ως τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά του καλού εκπαιδευτικού. Υποστηρίζεται μάλιστα ότι οι σπουδαστές που υπερεκτιμούν τη διάσταση της φροντίδας έναντι της μάθησης, μπορεί να υποτιμούν ή να υπερεκτιμούν τα παιδιά και τις ικανότητές τους χωρίς θεωρητικά επιχειρήματα (Aldemir & Sezer, 2009) και γενικότερα φαίνεται να υποτιμούν τη σημασία της θεωρητικής γνώσης έναντι της πράξης (Garvis et al., 2012). Στον αντίποδα αυτής της άποψης, οι συναισθηματικές ιδιότητες του επαγγελματία εκπαιδευτικού που φροντίζει και ενδιαφέρεται για τα παιδιά, τα κατανοεί και ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους θεωρούνται απαραίτητες για μια πιο παιδοκεντρική προσέγγιση της διδασκαλίας (Thomson, 2016). Ωστόσο, και σε αυτή την περίπτωση, υπογραμμίζεται ότι η αποτελεσματική διδασκαλία χρειάζεται οπωσδήποτε «στέρεη» παιδαγωγική γνώση και γνώση περιεχομένου (Fajet et al, 2005. Thomson, 2016).

Γενικότερα, τόσο η έρευνα πάνω στις απόψεις των υποψήφιων εκπαιδευτικών για το μελλοντικό τους επάγγελμα (Aldemir & Sezer, 2009. Casey & DiCarlo, 2017. Garvis et al., 2012. Murphy, Delli, Edwards, & Meaghan, 2004), όσο και η έρευνα για την αναπτυσσόμενη επαγγελματική τους ταυτότητα (Beltman, Glass, Dinham, Chalk, & Nguyen, 2015. Blackley et al., 2018), δείχνει ότι εστιάζουν σε προσωπικά (πχ. φιλικός, υπομονετικός, ευγενικός, προσιτός, ανθεκτικός, ευέλικτος) και επαγγελματικά χαρακτηριστικά (πχ ικανός, οργανωμένος, καταρτισμένος, αφοσιωμένος στο επάγγελμα), με τα πρώτα να υπερτερούν συνήθως.

Εκτός από τις προσωπικές εκπαιδευτικές εμπειρίες των φοιτητών, η εικόνα που έχουν για τον καλό εκπαιδευτικό καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό και από κοινωνικοπολιτισμικούς παράγοντες. Οι απόψεις των σημαντικών άλλων και γενικότερα της κοινότητας, η αξία ή απαξίωση που αναδύεται στο δημόσιο διάλογο για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, η πολιτισμική παράδοση συγκεκριμένων κοινοτήτων για την εκπαίδευση, η εθνότητα, και οι θρησκευτικές καταβολές συμβάλλουν στην διαμόρφωση των πεποιθήσεων σχετικά με τα χαρακτηριστικά της ποιοτικής διδασκαλίας (Casey & DiCarlo, 2017. Reichel & Arnon, 2009). Λόγω των ποικίλων επιρροών που δέχονται οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί θα περίμενε κανείς ότι η εικόνα που έχουν για το μελλοντικό τους επάγγελμα θα είναι σύνθετη και θα περιλαμβάνει ακόμα και αντιφάσεις.

Ωστόσο, η έρευνα που υλοποιείται με ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις αποτυπώνει σχετικά απλοϊκές απόψεις (Fajet et al, 2005. Garvis et al., 2012). Η Thomson (2016) όμως επισημαίνει ότι είναι δύσκολο να εντοπίσουμε τη πολυπλοκότητα των πεποιθήσεών τους, καθώς οι εμπειρίες τους συνεχώς αλλάζουν και για το λόγο αυτό η ίδια προτείνει εναλλακτικές προσεγγίσεις για την διερεύνηση των απόψεών τους.

2.2 Το σχέδιο ως μέσο διερεύνησης των απόψεων των εκπαιδευτικών

Η σχεδιαστική δραστηριότητα προσφέρει ένα διαφορετικό είδος ματιάς στην ανθρώπινη κατανόηση από ότι το γραπτό ή το προφορικό κείμενο. Επιτρέπει στα άτομα να εκφράσουν ελεύθερα ιδέες και πεποιθήσεις και κυρίως «αυτό το οποίο δεν είναι εύκολο να ειπωθεί με λόγια: το ανείπωτο, το ασαφές, το ασύλληπτο, αυτό που δεν το έχει σκεφτεί ακόμα κάποιος, το υποσυνείδητο» (Weber & Mitchell, 1996, σ. 34).

Επιπλέον, ένα σχέδιο μπορεί να καλύψει πιο αποτελεσματικά την ποικιλία και την πολυπλοκότητα των εμπειριών και των απόψεών μας από ότι η γλώσσα, και να τις επικοινωνήσει με πιο ζωηρό τρόπο, για αυτό και προτείνεται ως κατάλληλο εργαλείο για τη διερεύνηση της ανθρώπινης σκέψης σε όλες τις ηλικίες (Papandreou, 2014. Rose, 2016). Σε σύγκριση με ένα ερωτηματολόγιο ή/και ένα οδηγό συνέντευξης, που μπορεί να καλύπτουν μέρος μόνο της σκέψης των ερωτώμενων, το σχέδιο τους επιτρέπει να εκφράσουν αυθόρμητα όλα εκείνα που θεωρούν σημαντικά για ένα θέμα. Γι' αυτό έχει χρησιμοποιηθεί από αρκετές ποιοτικές έρευνες με υποψήφιους εκπαιδευτικούς για τη διερεύνηση είτε της επαγγελματικής τους ταυτότητας είτε της εικόνας που έχουν για τον καλό εκπαιδευτικό, όχι όμως με τον ίδιο τρόπο πάντα.

Ένα σημαντικό σώμα ερευνών έχει μελετήσει την εικόνα που έχει σχηματίσει για τον εκπαιδευτικό φυσικών επιστημών η αντίστοιχη ομάδα φοιτητών (Mensah, 2011. Winter & Astall, 2017) εφαρμόζοντας ένα συγκεκριμένο έργο (το DASTT, «σχεδίασε ένα εκπαιδευτικό ΦΕ») με διάφορες παραλλαγές. Άλλες έρευνες εστιάζουν στον εκπαιδευτικό της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Για παράδειγμα οι Murphy et al. (2004), εξετάζοντας τις διαπροσωπικές σχέσεις, όπως αυτές αποτυπώνονταν στα σχέδια των συμμετεχόντων, με βάση αφενός τις αποστάσεις μεταξύ των παιδιών και εκπαιδευτικών και το μέγεθος των φιγούρων, κι αφετέρου τα συναισθήματα που καταγράφηκαν στις εκφράσεις των προσώπων, μπόρεσαν να εντοπίσουν περισσότερο ή λιγότερο μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις. Οι πρώτες περιλάμβαναν χαρούμενους μαθητές και καθηγητές που κινούνταν στο χώρο υπονοώντας ότι η ενεργός διδασκαλία οδηγεί σε ενεργό μάθηση. Άλλοι ερευνητές, (Beltman et al., 2015. Blackley et al, 2018) μελετώντας τι περιλαμβάνεται στα σχέδια των συμμετεχόντων (εκπαιδευτικός, παιδιά, αντικείμενα) και σε ποιους συνδυασμούς, δημιούργησαν κατηγορίες που περιγράφουν μαθητοκεντρικές και

δασκαλοκεντρικές προσεγγίσεις υποψήφιων εκπαιδευτικών. Σε άλλη περίπτωση, το σχέδιο χρησιμοποιήθηκε για να φέρει στην επιφάνεια προσωπικές θεωρήσεις για τη διδασκαλία και να οδηγήσει σε αναστοχασμό (Glass, 2011).

Ωστόσο, από όσο γνωρίζουμε, δεν έχουν διενεργηθεί έρευνες με υποψήφιους εκπαιδευτικούς ΠΗ που έχουν χρησιμοποιήσει το σχέδιο, εκτός από μια (Aldemir & Sezer, 2009), στην οποία διερευνήθηκε η εικόνα του εκπαιδευτικού ΠΗ με τη χρήση μεταφορών, όχι με ελεύθερο σχέδιο. Οι ερευνητές διεπίστωσαν ότι οι μεταφορές των συμμετεχόντων στηρίχθηκαν σε αναμνήσεις που είχαν από τους πρώτους δασκάλους τους, στις εμπειρίες τους με μικρά παιδιά και στους δασκάλους-μέντορές τους κατά την πρακτική άσκηση, ενώ λίγοι αναφέρθηκαν σε γνώσεις από τις σπουδές τους.

3. Στόχος της έρευνας

Λαμβάνοντας υπόψη τις δυσκολίες που εντοπίζονται κατά τη διερεύνηση των απόψεων των υποψήφιων εκπαιδευτικών για το μελλοντικό τους επάγγελμα και την έλλειψη σχετικών ερευνών με υποψήφιους εκπαιδευτικούς παιδιών ΠΗ, επιδιώξαμε να διερευνήσουμε με τη χρήση της σχεδιαστικής δραστηριότητας την εικόνα που έχουν σχηματίσει φοιτήτριες/ες που διανύουν το τρίτο έτος σπουδών για το μελλοντικό τους επάγγελμα.

4. Μεθοδολογία

Στην έρευνα συμμετείχαν 63 τριτοετείς φοιτήτριες του ΤΕΠΑΕ, οι οποίες δεν είχαν ξεκινήσει την πρακτική τους άσκηση και είχαν μόλις ολοκληρώσει ένα μάθημα σχετικό με τα αναλυτικά προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης.

Προκειμένου να διαπιστωθούν οι αντιλήψεις τους για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ΠΗ, αξιοποιήθηκε η σχεδιαστική δραστηριότητα, συνδυαστικά με γραπτές διευκρινήσεις που ζητήθηκε να προσθέσουν στο σχέδιό τους. Ειδικότερα, δόθηκε η οδηγία:

Σχεδιάστε/ζωγραφίστε τον/την ιδανικό/η εκπαιδευτικό για παιδιά ΠΗ. Προσπαθήστε, σύμφωνα με την δική σας άποψη, να αποδώσετε τα χαρακτηριστικά του και ότι άλλο σας χρειάζεται με το σχέδιο και συμπληρώστε γραπτώς όσες επεξηγήσεις χρειάζονται στα σύμβολά σας.

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν εξετάστηκαν ως προς τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού με τα οποία επέλεξαν να σκιαγραφήσουν οι φοιτήτριες τον ιδανικό εκπαιδευτικό. Κατά την παρούσα ανάλυση εξετάστηκαν ως φορείς νοημάτων τόσο τα σχέδια όσο και οι αντίστοιχες

γραπτές περιγραφές. Συγκεκριμένα, καταγράφηκαν στοιχεία που συμπεριέλαβαν ή δεν συμπεριέλαβαν στα έργα τους, όπως τη φιγούρα του εκπαιδευτικού και των παιδιών και εξωτερικά χαρακτηριστικά αυτών, προσωπικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, χώρο και υλικά, απεικόνιση και περιγραφή σχέσεων και αλληλεπιδράσεων. Πραγματοποιήθηκε θεματική ανάλυση για τον εντοπισμό, την περιγραφή και τη κωδικοποίηση επαναλαμβανόμενων νοηματικών μοτίβων (Rose, 2016), στην οποία συμμετείχαν και δυο ερευνητές (περιπτώσεις διαφωνίας επιλύθηκαν με επανεξέταση και συζήτηση).

Δεδομένης της λεπτής γραμμής ανάμεσα στα προσωπικά και τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού ΠΗ κατά την επεξεργασία των δεδομένων το ίδιο χαρακτηριστικό ταξινομήθηκε σε διαφορετική κατηγορία ανάλογα με το πλαίσιο στο οποίο περιεγράφηκε. Για παράδειγμα, η ιδιότητα της εκπαιδευτικού να «ενθαρρύνει» όταν συνδεόταν με την εκπαιδευτική πράξη, το χαρακτηριστικό αυτό κατηγοριοποιούνταν στα επαγγελματικά χαρακτηριστικά (πχ παιδί: «δε μπορώ να λύσω την άσκηση», η εκπαιδευτικός απαντά «Μπορείς!!! Προσπάθησε λίγο ακόμα»). Όταν το ίδιο χαρακτηριστικό αναφερόταν επιγραμματικά, με γενικούς όρους ή αποκομμένο από την εκπαιδευτική πράξη (πχ «ενθαρρυντική»), συγκαταλεγόταν στα προσωπικά χαρακτηριστικά.

5. Αποτελέσματα

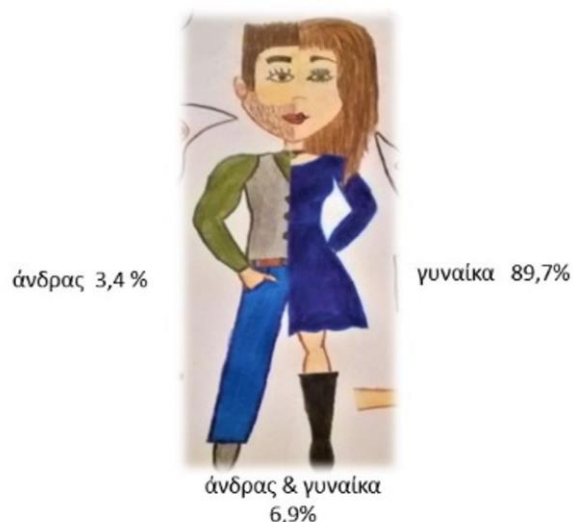
5.1 Προσωπικά χαρακτηριστικά

Ως προς τα εξωτερικά χαρακτηριστικά του ιδανικού εκπαιδευτικού ΠΗ, κυρίαρχη είναι η απόδοση του γυναικείου φύλου (89,7%). Ενδιαφέρον παρουσιάζει ότι ένα μικρό ποσοστό αποδίδει και τα δύο φύλα στο σχέδιό του (6,9%), καθώς

και τα δύο φύλα μπορούν να εργαστούν στο επάγγελμα, παρόλο που η πλειοψηφία είναι γυναίκες, και να διδάσκουν εξίσου καλά.

Οι ανδρικές φιγούρες εμφανίζονται μόνο στο 3,4% των σχεδίων. Επιπρόσθετα, στις περιπτώσεις που απεικονίζονται ολόσωμες γυναίκες, στην πλειοψηφία τους (69,7%) αναπαρίστανται με φούστα/φόρεμα.

Εικόνα 1. Απεικόνιση του φύλου των εκπαιδευτικών



Οι φοιτήτριες περιγράφουν επίσης τον ιδανικό εκπαιδευτικό μέσα από πέντε κατηγορίες χαρακτηριστικών προσωπικότητας. Θεωρούν σημαντικό να:

- i. έχει αναπτύξει ψυχοκοινωνικές δεξιότητες (41%) όπως: «να είναι προσιτός», «ευγενικός», «να έχει χιούμορ», «με χαμηλούς τόνους», «υπομονετική, ήρεμη, με ενσυναίσθηση».
- ii. έχει θετική διάθεση (38%): (πχ «πάντα χαμογελαστή», «πρόσχαρη απέναντι στα παιδιά»), και αυτή αντικατοπτρίζεται τόσο στα σχόλια όσο και στις εκφράσεις των προσώπων που σχεδίασαν οι φοιτήτριες, εκ των οποίων πολύ λίγες ήταν προβληματισμένες (1,6%) ή ουδέτερες (6,3%) (Εικόνα 2). Η θετική διάθεση μάλιστα σε ορισμένες περιπτώσεις προβάλλεται ως υποχρεωτική:

οφείλει να προσπαθεί να δείχνει όσο το δυνατόν πιο ευδιάθετη

οφείλει να είναι ευχάριστος/η.

Εικόνα 2. Η έκφραση του προσώπου των εκπαιδευτικών



χαρούμενη
90,5 %



προβληματισμένη
1,6 %



ουδέτερη
6,3 %

- iii. έχει αξίες (35%) όπως: «να είναι δημοκρατικός, δίκαιος», «να σέβεται τη διαφορετικότητα», «να μην κάνει διακρίσεις».
- iv. διαθέτει διανοητικές ικανότητες (32%) όπως: «έξυπνος», «εφευρετικός», «γεμάτος/η από ιδέες», «δημιουργική, με πρωτότυπες ιδέες για δραστηριότητες στην τάξη».
- v. αγαπά τα παιδιά (22%): «η ιδανική νηπιαγωγός θα έπρεπε πάνω απ' όλα να αγαπάει πραγματικά τα παιδιά (...) να τα αγαπάει όλα και το καθένα ξεχωριστά». Οι δηλώσεις αυτές συνδυάζονται κάποιες φορές με το σύμβολο της καρδιάς (Εικόνα 3), το οποίο περιλαμβάνεται στο 20,7% των σχεδίων χωρίς πάντα να συνοδεύεται από σχόλια.

Εικόνα 3. Το σύμβολο της καρδιάς



Τα προσωπικά χαρακτηριστικά αποτυπώνουν μια γυναίκα εκπαιδευτικό, που φορά κυρίως φούστα ή φόρεμα, ευχάριστη και χαρούμενη, με χιούμορ και αγάπη για τα παιδιά, ενώ ταυτόχρονα έχει αξίες και διανοητικές ικανότητες. Η επιλογή του γυναικείου φύλου πιθανόν οφείλεται στην τάση να σχεδιάζουμε φιγούρες του φύλου μας (Huston & Terwilliger, 2001), αλλά και σε μια παραδοσιακή αντίληψη που θεωρεί τη γυναίκα καταλληλότερη για το επάγγελμα αυτό (Smedley, 1996). Αυτή συμπληρώνεται και από το ντύσιμο που διάλεξαν οι φοιτήτριες το οποίο δεν είναι αντιπροσωπευτικό της σύγχρονης εμφάνισης των φοιτητριών και γενικά των γυναικών. Το χαμόγελο και η θετική διάθεση είναι χαρακτηριστικά που τα συναντάμε και σε άλλες αντίστοιχες έρευνες, με διαφορετικές ερμηνείες όμως. Για τους Blackley et al. (2018) και τους Beltman et al. (2015), οι χαρούμενες φιγούρες στα σχέδια των υποψήφιων εκπαιδευτικών αντανακλούν τις προσδοκίες και τη θετική τους διάθεση για το μελλοντικό τους επάγγελμα. Οι Dinham, Chalk, Beltman, Glass, & Nguyen, (2017), ωστόσο, επισημαίνουν ότι χρειάζεται προσοχή κατά την ερμηνεία του συμβόλου «χαμόγελο» στα σχηματικά ανθρωπάκια, διότι συνήθως συνοδεύει αυτού του τύπου τα σχέδια, χωρίς να δηλώνει αυτόματα χαρούμενη διάθεση,

όπως θα μπορούσαμε να υποθέσουμε για τα πιο ρεαλιστικά σχέδια. Στην παρούσα μελέτη, το μεγάλο ποσοστό της χαρούμενης φιγούρας περιλαμβάνεται σε πιο ρεαλιστικές αναπαραστάσεις, ενώ συνοδεύεται συχνά και με σχόλια περί θετικής διάθεσης της εκπαιδευτικού ή/και με το σύμβολο της κόκκινης καρδιάς (Εικόνα 3). Αυτό είναι πολύ πιθανό να αντικατοπτρίζει αφενός προσωπικές εμπειρίες φοιτητριών από την παιδική τους ηλικία (Garvis et al., 2012) κι αφετέρου την υιοθέτηση ενός κοινωνικού στερεότυπου. Οι Weber και Mitchell (1996) επισημαίνουν ότι είναι πολύ πιθανό το χαμόγελο, ειδικά στις γυναικείες φιγούρες, να δηλώνει παραδοσιακές πεποιθήσεις για τους ρόλους της γυναίκας και ειδικά μιας εκπαιδευτικού που θεωρείται ότι φροντίζει τα παιδιά, είναι «ευχάριστη», «καλή» και «ανιδιοτελής» (σ. 311).

Από την άλλη πλευρά όμως, οι αξίες και οι διανοητικές ικανότητες που προσδίδουν στην ιδανική εκπαιδευτικό οι φοιτήτριες της παρούσας έρευνας συμπληρώνουν μια πιο σύγχρονη εικόνα, η οποία είναι πολύ πιθανό να έχει τις ρίζες της σε κοινωνικοπολιτισμικούς παράγοντες (Reichel & Amon, 2009), όπως οι ανάγκες της σημερινής ελληνικής κοινωνίας για δικαιοσύνη και αποδοχή της διαφορετικότητας. Είναι ενδιαφέρον ότι αυτές οι δυο κατηγορίες είτε δεν εντοπίζονται σε παλαιότερες έρευνες είτε καταγράφονται σχετικά σπάνια χαρακτηριστικά όπως δίκαιος και δημοκρατικός (Leshem, Zion & Friedman, 2015).

5.2. Επαγγελματικά χαρακτηριστικά

Οι φοιτήτριες ανέδειξαν 10 επαγγελματικά χαρακτηριστικά του ιδανικού νηπιαγωγού ως σημαντικά.

Εικόνα 4. Απεικόνιση εργαλείων παρατήρησης και καταγραφής



1. Αξιολόγηση (44%). Αναφορές στην αξιολόγηση παρατηρήθηκαν στα σχόλια σχεδόν των μισών φοιτητριών, είτε με τη μορφή απλών αναφορών «παρατηρεί», «βλέπει», «ακούει», είτε μέσα από πιο εκτενείς περιγραφές όπως

...η συγκεκριμένη ομάδα παιδιών παρατηρώ πως δείχνει έντονο ενδιαφέρον για τα ρολόγια και τον τρόπο που αυτά λειτουργούν.

Στα σχέδιά τους δίνουν έμφαση σε σημεία του σώματος όπως τα μάτια και τα αυτιά προκειμένου να συμβολίσουν διαδικασίες παρατήρησης, ενώ δεν εκλείπουν από τα σχέδιά και άλλα εργαλεία παρατήρησης/καταγραφής όπως κάμερα, χαρτί και μολύβι για να καταγραφούν οι διάλογοι των παιδιών, πορτφόλιο κ.ά. (Εικόνα 4).

2. Εκπαιδευτικός σχεδιασμός (35%). Ένα σημαντικό ποσοστό κάνει αναφορές στον τρόπο με τον οποίο σχεδιάζεται το εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Ειδικότερα, περιγράφουν: στόχους («μαθαίνει στα παιδιά να συνεργάζονται»), μαθησιακά αντικείμενα («να μην παραλείπει τη διδασκαλία των φυσικών επιστημών»), προϋποθέσεις για τον σχεδιασμό

Ο προγραμματισμός (...) να ανταποκρίνεται στην ηλικία των παιδιών και στις ανάγκες τους. Να έχει νόημα για αυτά. Να σχεδιάζει [ο εκπαιδευτικός] εξατομικευμένα προγράμματα αν κρίνει ότι χρειάζεται. Να έχει και ένα εναλλακτικό σχέδιο στην περίπτωση που δε λειτουργήσει το πρώτο,

συγκεκριμένες δραστηριότητες («είναι σημαντικό το να διαβάζει συχνά βιβλία στα παιδιά και να τα συζητά μαζί τους»), μεθόδους διδασκαλίας («να εφαρμόζει μέθοδο project»).

3. Μαθησιακό περιβάλλον (33%). Σχεδόν το 1/3 των φοιτητριών περιγράφει το συναισθηματικό (N=17, «...το κλίμα στην τάξη είναι ζεστό και συνεργατικό») και το υλικό περιβάλλον που διαμορφώνει η εκπαιδευτικός, (N=12, «παρέχει ερεθίσματα από βιβλία, τέχνη...»). Η σημασία της διαμόρφωσης κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος αντανακλάται και στην αποτύπωση ποικίλων υλικών στα περισσότερα σχέδια που παρέχουν ερεθίσματα μάθησης, στην αναπαράσταση χωρικών διατάξεων που επιτρέπουν την αλληλεπίδραση των παιδιών μεταξύ τους (πχ κυκλική διάταξη επίπλων) αλλά και ισότιμη αλληλεπίδραση των παιδιών με τον/την εκπαιδευτικό (22%, πχ εκπαιδευτικός στο ύψος των παιδιών. Σε λίγα σχέδια (5%) η διάταξη του χώρου μαρτυρά έντονα στοιχεία ιεραρχίας της νηπιαγωγού και ενδείξεις μετωπικής διδασκαλίας.

Εικόνα 5α. Το υλικό μαθησιακό περιβάλλον



Βιβλιοθήκη με CD μουσικής, μουσικά όργανα, βιβλία κατανεμημένα ανά θεματική (πχ τα δύο πρώτα βιβλία είναι τίτλοι μαθηματικών «1,2,3», «μαθηματικά», και τα δύο τελευταία τίτλοι φυσικών επιστημών «πλανήτης», «ηφαίστεια»), κουτιά ταξινόμησης όπως «οχήματα» και «υλικά για χειροτεχνίες»

Εικόνα 5β. Το συναισθηματικό μαθησιακό περιβάλλον



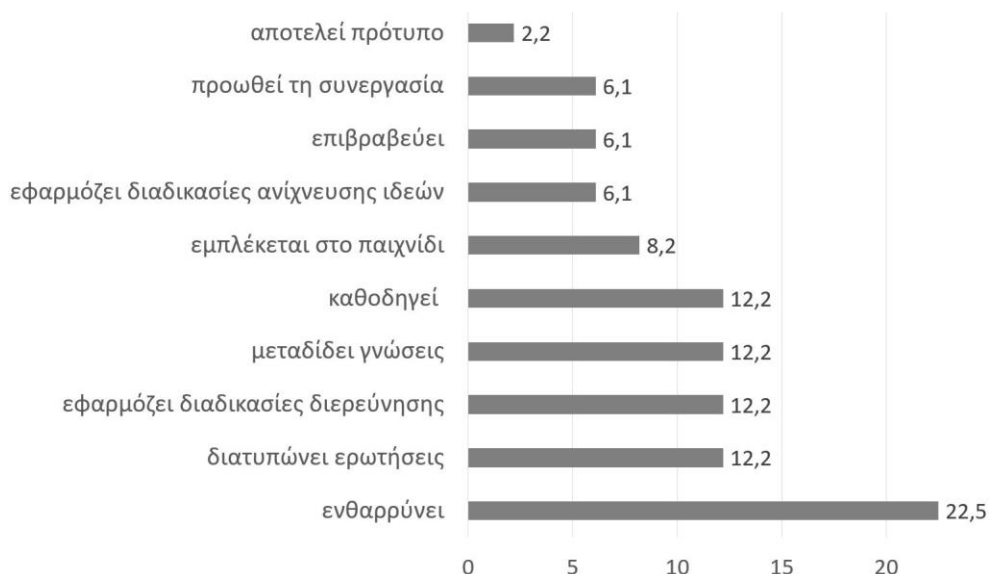
Ευέλικτη δομή χώρου



Παραδοσιακή δομή χώρου

4. Στρατηγικές διδασκαλίας (27%). Οι περισσότερες στρατηγικές που αναφέρθηκαν συμβαδίζουν με σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις (Διάγραμμα 1). Εντοπίστηκαν και στρατηγικές που είτε συμβαδίζουν με παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας (μεταδίδει γνώσεις), είτε είναι περισσότερο αβέβαιο αν εννοιολογούνται μέσα από σύγχρονες ή παραδοσιακές οπτικές (καθοδηγεί, επιβραβεύει), αλλά ήταν λιγότερες.

Διάγραμμα 1. Στρατηγικές διδασκαλίας του ιδανικού εκπαιδευτικού (%)



5. Αλληλεπίδραση (24%). Περίπου το 1/4 των φοιτητριών περιγράφουν αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στον εκπαιδευτικού και τα παιδιά ή/και τους γονείς και οι περισσότερες από αυτές έχουν παιδαγωγικά χαρακτηριστικά (58%),

Εκπαιδευτικός: Τι όμορφο αυτό που φτιάχνεις Μαρία! Θα το βάλω στο portfolio σου

Μαρία: Κυρία έγραψα το αγαπημένο μου φαγητό

ενώ μερικές (16%) έχουν απλά συναισθηματικό χαρακτήρα (πχ «η νηπιαγωγός αγκαλιάζει τα παιδιά πράγμα που δείχνει ότι τα αγαπάει»). Είναι ενδιαφέρον ότι οι υπόλοιπες αναφορές (26%), αφορούν αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτικού–γονέα, όπως

Να συνεργάζεται και να επικοινωνεί με τους γονείς. Να τους εμπλέκει στη μαθησιακή διαδικασία.

6. Στάση απέναντι στο επάγγελμα (22%). Ορισμένες φοιτήτριες στα γραπτά τους σχόλια συμπεριέλαβαν ως χαρακτηριστικό του ιδανικού εκπαιδευτικού τη θετική στάση ή/και την αφοσίωση προς το επάγγελμά του (πχ «Να αγαπάει τη δουλειά του», «γεμάτη όρεξη για μάθημα»), ή υπογράμμισαν τον σημαντικό ρόλο που επιτελεί το συγκεκριμένο επάγγελμα (πχ «ανοίγει ορίζοντες»). Υπήρξαν περιπτώσεις που το επάγγελμα του εκπαιδευτικού εξιδανικεύεται όπως η περιγραφή που ακολουθεί:

... οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αγαπούν τη δουλειά τους περισσότερο από οποιονδήποτε άλλον με άλλο επάγγελμα, καθώς εμπλέκονται άτομα σε μικρές ηλικίες για τα οποία τα χρόνια αυτά είναι καθοριστικά!

7. Γνώσεις (21%): Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν πιο γενικοί όροι όπως «να έχει γνώσεις», «να έχει παιδαγωγική σκέψη», οι οποίοι εμφανίζονται αποπλαισιωμένοι, συνήθως μονολεκτικά ως «γνώσεις», με αποτέλεσμα να μην είναι σαφές αν αναφέρονται σε παιδαγωγική γνώση και αν ναι σε ποιες συνιστώσες της.

8. ΣΕΑ (13%): Είναι σημαντικό ότι υπήρξαν ορισμένες φοιτήτριες οι οποίες στα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών συμπεριέλαβαν και την διάσταση της ΣΕΑ. Η ΣΕΑ στα κείμενά τους εκφράζεται τόσο ως επιμόρφωση μέσω σεμιναρίων και βιβλίων

να μην επαναπαύεται ποτέ, να συνεχίζει να διαβάζει βιβλία, να επιμορφώνεται με σεμινάρια και ενημερώνεται για τις εξελίξεις στο χώρο,

9. όσο και ως προσωπικός αναστοχασμός

...να αναστοχάζεται τις δράσεις και την δουλειά της. Να κάνει αυτοαξιολογήσεις.

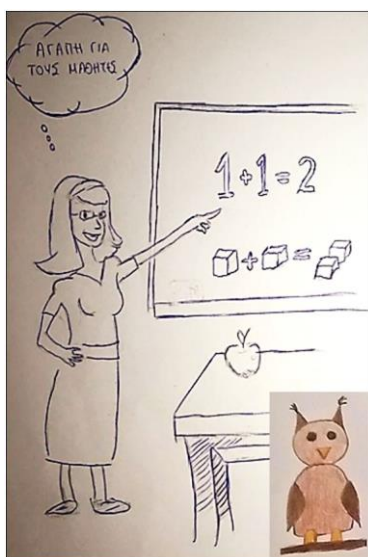
10. Ελεύθερη έκφραση (11%). Λίγες φοιτήτριες συμπεριέλαβαν ως επιθυμητό χαρακτηριστικό του εκπαιδευτικού να επιτρέπει την πρωτοβουλία και την ελεύθερη έκφραση των παιδιών («δίνει τη δυνατότητα ελεύθερης έκφρασης», «αφήνει τα παιδιά να εξερευνούν», «...να παίρνουν πρωτοβουλίες»)

11. Θεωρίες μάθησης και σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις (10%). Τέλος, λίγες φοιτήτριες αναφέρθηκαν σε θεωρίες μάθησης και σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, κυρίως όμως με θεωρητικούς όρους όπως «ολόπλευρη ανάπτυξη» ή «ολιστική ανάπτυξη», «κοινωνικοπολιτισμική θεωρία» ή γνωστούς θεωρητικούς όπως Vygotsky, Piaget και Bruner.

Εξετάζοντας στο σύνολο τους τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά που παρουσιάστηκαν, εντοπίζουμε μια σειρά από ενδιαφέρουσες ενδείξεις, οι οποίες δεν έχουν καταγραφεί σε προηγούμενες έρευνες. Αρχικά διαπιστώθηκε μεγάλη ποικιλία επαγγελματικών χαρακτηριστικών, ορισμένα εκ των οποίων με μεγάλη συχνότητα εμφάνισης. Κυριαρχούν ιδέες που αντανakλούν σύγχρονες προσεγγίσεις για την προσχολική παιδαγωγική (πχ η αξιολόγηση και ο τρόπος που περιγράφεται, ο αναλυτικός εκπαιδευτικός σχεδιασμός και η ποικιλία διδακτικών στρατηγικών). Η σημασία που δίνουν ειδικά στην αξιολόγηση, μαρτυρά μια σύγχρονη προσέγγιση της διδασκαλίας η οποία δίνει φωνή στις εμπειρίες των παιδιών και τις αξιοποιεί ως τη βάση της διδασκαλίας. Να σημειωθεί βέβαια ότι η έρευνα διενεργήθηκε στο πλαίσιο ενός μαθήματος που δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη διαδικασία της ανίχνευσης της σκέψης, των ενδιαφερόντων και των ικανοτήτων των παιδιών ως σημείο εκκίνησης και συνεχούς ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού σχεδιασμού. Επιπλέον, η συνεργασία με τους γονείς, η

ΣΕΑ και η υποστήριξη της ελεύθερης έκφρασης των παιδιών, αν και με πιο χαμηλή συχνότητα αντανακλούν πρωταρχικές ιδέες στις συζητήσεις για τον σύγχρονο εκπαιδευτικό. Ειδικότερα η αναφορά στα δυο πρώτα είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα, καθώς πρόκειται για έναν πληθυσμό που ακόμη βρίσκεται σε διαδικασία σπουδών και είναι δύσκολο να συνειδητοποιήσει την αναγκαιότητα της συνεργασίας αλλά και της δια βίου μάθησης.

Εικόνα 6. Παραδοσιακά σύμβολα



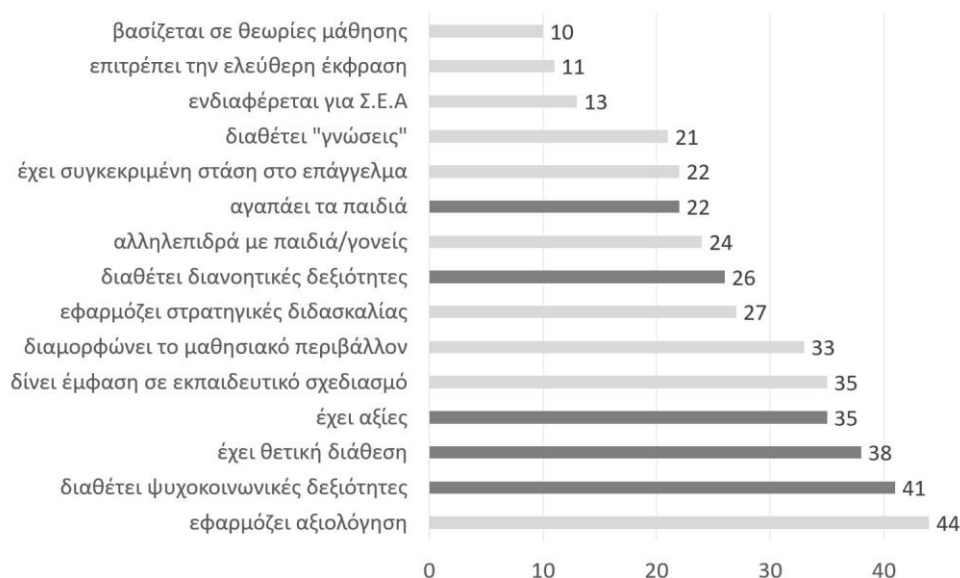
Παρόλο που διαπιστώνονται και στερεοτυπικές ή/και παραδοσιακές τάσεις που διατυπώθηκαν είτε με σύμβολα είτε με λόγια (εικόνα 6) για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, αυτές είναι σαφώς λιγότερες. Οι φοιτήτριες αναφέρθηκαν σε θεωρίες και σε γνώσεις σε αντίθεση με παλαιότερες έρευνες (Aldemir & Sezer, 2009. Garvis et al., 2012), που πιθανόν μαρτυρά μια αρχική κατανόηση ότι ο καλός εκπαιδευτικός πρέπει να έχει στέρεη παιδαγωγική γνώση. Ωστόσο, η αποπλαισιωμένη αναφορά γενικών παιδαγωγικών όρων και θεωριών δεν μας επιτρέπει να βγάλουμε ασφαλή συμπεράσματα αν πρόκειται για αναφορές που δηλώνουν σαφή επίγνωση θεωριών μάθησης και παιδαγωγικών προσεγγίσεων ή αν οι φοιτήτριες δεν είναι ακόμα σε θέση να νοηματοδοτήσουν την θεωρία που έχουν διδαχθεί. Επιπλέον, η εμφάνιση του όρου «γνώσεις» στα λόγια κάποιων φοιτητριών, επίσης αποπλαισιωμένου, ίσως να αντανακλά μια αρκετά παραδοσιακή πεποίθηση της ελληνικής κοινωνίας ότι ο εκπαιδευτικός είναι παντογνώστης.

3.3. Συνθέτοντας τα προσωπικά & επαγγελματικά χαρακτηριστικά

Οι φοιτήτριες περιέγραψαν την ιδανική εκπαιδευτικό μέσα από μια ποικιλία επαγγελματικών χαρακτηριστικών, διπλάσιων σε αριθμό σε σχέση με τα προσωπικά χαρακτηριστικά (Διάγραμμα

2). Τα προσωπικά χαρακτηριστικά, αν και λιγότερα, έχουν εξίσου υψηλές συχνότητες αναφοράς με τα επαγγελματικά.

Διάγραμμα 2. Συχνότητα εμφάνισης προσωπικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών (%)



Ιδιαίτερα ενδιαφέρον είναι ότι λίγο περισσότερες από τις μισές φοιτήτριες συνδυάζουν τα προσωπικά χαρακτηριστικά με επαγγελματικές γνώσεις και δεξιότητες (54,3%), και λιγότερες αναφέρονται είτε μόνο σε επαγγελματικά (28,8 %) είτε μόνο σε προσωπικά χαρακτηριστικά (16,9 %). Οι τρεις αυτές τάσεις δεν είναι αποκομμένες από την ιδιαίτερη φύση του συγκεκριμένου επαγγέλματος. Πρόκειται για ένα επάγγελμα το οποίο στις απαρχές του δεν θεωρούνταν επιστήμη, αλλά μια επέκταση των «φυσικών ικανοτήτων» των γυναικών να φροντίζουν (Hogemann, 2000· Smedley, 1996, σ. 16), άποψη που ακόμα και σήμερα αναδύεται στις κοινωνικές συζητήσεις (Garvis et al., 2012) και έχει τις ρίζες της σε πολιτισμικά καθορισμένα συστήματα πεποιθήσεων (Reichel & Arnon, 2009). Στον αντίποδα, οι ειδικοί προσπάθησαν δώσουν έμφαση στην επιστημονική διάσταση του επαγγέλματος προκειμένου να το απελευθερώσουν από την εμπειρική του διάσταση, και να τονίσουν ότι «εκπαιδευτικός δε γεννιέσαι, γίνεσαι» (Meek, 1985, σ. 27).

Οι δύο αυτές κατευθύνσεις (προσωπικότητα & επιστήμη), αν και υπήρξε ιστορικά ανάγκη να είναι αντιθετικές προκειμένου να αποσυνδεθεί το επάγγελμα του εκπαιδευτικού μικρών παιδιών από μια έμφυτη γυναικεία προδιάθεση, σήμερα μπορούν να συνυπάρχουν σε μια διαλεκτική σχέση. Όπως επισημαίνουν οι Arnon και Reichel, (2007 σ. 457) «αντιπροσωπεύουν δύο εστίες που είναι ίσες ως προς την αξία και τη σπουδαιότητά τους» και ότι «αλληλοσυμπληρώνονται», επειδή η διαπροσωπική διάσταση της διδασκαλίας περιλαμβάνει αναγκαστικά και τα δυο είδη χαρακτηριστικών. Για παράδειγμα, η εκπαιδευτικός που νοιάζεται και κατανοεί, έχει την

ικανότητα να επικοινωνεί και να συνδέεται με τα παιδιά, να ενεργοποιεί μαθησιακά κίνητρα και να διαχειρίζεται αποτελεσματικά την ομάδα. Οι ερευνητές συμπληρώνουν ότι «ο ισχυρισμός αυτός δεν είναι κοινός στον δημόσιο λόγο ούτε είναι συνηθισμένος στην έρευνα που ασχολείται με τη διδασκαλία ως επάγγελμα». Αναλογιζόμενοι όμως τη φωνή των ίδιων των παιδιών, που προβάλλουν ως αναγκαία, για τον «καλό» εκπαιδευτικό, χαρακτηριστικά και από τις δυο κατηγορίες (Murphy et al., 2004), θα χρειαστεί να αναθεωρήσουμε απόψεις που προβάλλουν μόνο την επαγγελματική διάσταση του καλού εκπαιδευτικού.

Θα λέγαμε λοιπόν ότι είναι αρκετά ενθαρρυντικό το γεγονός ότι οι μισές από τις συμμετέχουσες στην έρευνα αρχίζουν να διαμορφώνουν μια πιο ισορροπημένη εικόνα εκπαιδευτικού ΠΗ, που είναι επαγγελματίας με στέρεη παιδαγωγική γνώση, είναι δημοκρατική και δίκαια, αποδέχεται τη διαφορετικότητα και ταυτόχρονα νοιάζεται και φροντίζει για τα παιδιά. Αυτή η σχετικά σύνθετη εικόνα που προβάλλουν ίσως δείχνει ότι στα μέσα των σπουδών τους έχουν αρχίσει να αντιλαμβάνονται τις απαιτήσεις και την πολυδιάστατη φύση του επαγγέλματος, πεποίθηση που δεν αποτυπώνεται συχνά στις έρευνες, εκτός ίσως από κάποιες ενδείξεις πρόσφατων ευρημάτων από μελέτες που χρησιμοποιούν το σχέδιο με υποψήφιους εκπαιδευτικούς λίγο μεγαλύτερων παιδιών (Beltman et al, 2015. Winter & Astall, 2017).

6. Συμπεράσματα

Η μελέτη αυτή εστίασε στην εικόνα που έχουν υποψήφιοι εκπαιδευτικοί παιδιών ΠΗ στα μέσα των σπουδών τους για τον ιδανικό εκπαιδευτικό, την οποία κλήθηκαν να περιγράψουν μέσω της σχεδιαστικής δραστηριότητας. Στο σύνολό τους τα σχέδια και οι περιγραφές των φοιτητριών αποκάλυψαν μια σχετικά σύγχρονη προσέγγιση εκπαιδευτικού, παρόλο που η εκτεταμένη αναπαράσταση γυναικών, με χαρούμενη διάθεση που φορούν φούστα παραπέμπει σε μια παραδοσιακή εικόνα. Είναι αναμενόμενο να υπάρχουν, αλλά και να συνυπάρχουν οι στερεοτυπικές αντιλήψεις με τις σύγχρονες, στην προσπάθεια των φοιτητών να ενσωματώσουν τις νέες πληροφορίες που έχουν από τις σπουδές τους στις προηγούμενες αντιλήψεις τους για τη μάθηση και τη διδασκαλία· και το σχέδιο φαίνεται ότι συνέβαλε στην αποκάλυψη αυτής της σύνθετης εικόνας.

Σε κάθε περίπτωση, αναλογιζόμενοι τα ευρήματα αυτής της έρευνας σε συνδυασμό με τον διαχρονικό ισχυρισμό του Rajares (1992, σ. 308), που επισημαίνει ότι οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών παρόλο που είναι μια απροσδιόριστη και «περίπλοκη κατασκευή» μπορεί να αποτελούν πολύτιμη βάση πάνω στην οποία μπορεί να στηριχθεί η εκπαίδευσή τους, έχει ενδιαφέρον να επεκταθεί η διερεύνηση των αντιλήψεων των φοιτητών, με την μεθοδολογία που προτείνεται σε αυτή τη μελέτη, σε διάφορες φάσεις της εκπαίδευσής τους και ειδικά μετά την

πρακτική τους άσκηση. Επιπλέον, θα άξιζε να αξιοποιηθεί η σχεδιαστική δραστηριότητα ως παιδαγωγικό εργαλείο για κριτικό αναστοχασμό των φοιτητών και φοιτητριών πάνω στις πεποιθήσεις τους για το μελλοντικό τους επάγγελμα (Weber & Mitchell, 1996) και να μελετηθεί αν και με ποιους τρόπους μπορεί να συμβάλει στην αποσταθεροποίηση παραδοσιακών και στερεοτυπικών τάσεων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Aldemir, J., & Sezer, O. (2009). Early childhood education pre-service teachers' images of teacher and beliefs about teaching. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 10(3),105-122.

Arnon, S., & Reichel, N. (2007) Who is the ideal teacher? Am I? Similarity and difference in perception of students of education regarding the qualities of a good teacher and of their own qualities as teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(5), 441-464.

Beltman, S., Glass, C., Dinham, J., Chalk, B., & Nguyen, B. H. N. (2015). Drawing identity: Beginning pre-service teachers' professional identities. *Issues in Educational Research*, 25(3), 225-245.

Blackley, S., Bennett, D., & Sheffield, R. (2018). Pre-service teachers' articulation of their future selves. *Issues in Educational Research*, 28(4), 849-869.

Casey, E.M., & DiCarlo, C.F. (2018). Early childhood education teachers' constructs of teacher quality in Belize. *Early Child Development and Care*, 188(9), 1302-1316.

Dinham, J., Chalk, B., Beltman, S., Glass, Ch. & Nguyen, B. (2017). Pathways to resilience: How drawings reveal pre-service teachers' core narratives underpinning their future teacher-selves. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 45(2), 126-144.

Fajet, W., Bello, M. Leftwich, S. Mesler, J., & Shaver, A. (2005). Preservice teachers' perceptions in beginning education classes. *Teaching and Teacher Education*, 21(6), 717-727.

Garvis, S., Fluckiger, B., & Twigg, D. (2012). Exploring the beliefs of commencing early childhood education graduate students: Providing insights to improve teacher education programs. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(1), 93-105.

Glass, C. (2011). 'There's not much room for anything to go amiss': Narrative and arts-based inquiry in teacher education. *Issues in Educational Research*, 21(2), 130-144.

- Hogemann, M. (2000). *Νηπιαγωγός: ένα όχι συνηθισμένο επάγγελμα*. (Μ. Γ. Μερακλής, επιμ.). Αθήνα: Κορφή.
- Huston, A., N., & Terwilliger, R. (1995). Sex, sex role, and sexual attitudes: figure gender in the draw a person test revisited. *Journal of Personality Assessment*, *65*(2), 343 – 357.
- Leshem, S., Zion, N., & Friedman, A. (2015). *A Dream of a School: Student Teachers Envision Their Ideal School*. *SAGE Open*. <https://doi.org/10.1177/2158244015621351>
- Meek, M. (1985). A stimulating and rewarding career. In F. Slater (Ed), *The quality controllers: A critique of the white paper "Teaching quality"*. London: Bedford Way Papers, Institute of Education, University of London.
- Mensah, F. M. (2011). The DESTIN: Preservice teachers' drawings of the ideal elementary science teacher. *School Science and Mathematics*, *111*(8), 379–388.
- Murphy, P. K., Delli, L. M., Edwards, M. N., & Meaghan, N. (2004). The good teacher and good teaching: Comparing beliefs of second-grade students, preservice teachers, and inservice teachers. *The Journal of Experimental Education*, *72*(2), 69-92.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, *62*(3), 307–332.
- Papandreou, M. (2014). Communicating and Thinking Through Drawing Activity in Early Childhood. *Journal of Research in Childhood Education*, *28*(1), 85-100.
- Reichel, N., & Arnon, S. (2009). A multicultural view of the good teacher in Israel. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, *15*(1), 59–85.
- Rose, G. (2016). *Visual methodologies: An introduction to researching with visual materials* (4rd ed.). Los Angeles: SAGE.
- Smedley, S. (1996). Personality, professionalism and politics: what does it mean to be an early years teacher? In S. Robson & S. Smedley (Eds.), *Education in Early Childhood: First Things First* (pp. 11-28). Melksham: David Fulton Publishers in association with The Roehampton Institute.
- Thomson, M. M. (2016). Metaphorical images of schooling: beliefs about teaching and learning among prospective teachers from the United States displaying different motivational profiles. *Educational Psychology*, *36*(3), 502–525.

Weber, S., & Mitchell, C. (1996). Drawing ourselves into teaching: Studying the images that shape and distort teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 12(3), 303–313.

Winter D., & Astall, C. (2017). Preservice High School Science Teacher Identity: Using Drawing Enhanced Learning Monographs. In P. Katz (Ed.), *Drawing for Science Education: An International Perspective* (pp. 247-262). Rotterdam: Sense Publishers.

Από τη θεωρία στην πράξη: παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές των φοιτητών κατά την πρακτική τους άσκηση

*Ελένη Πατέρα, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Π.Τ.Δ.Ε.,
paterael@gmail.com*

*Βασιλική Παπαδοπούλου, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Π.Τ.Δ.Ε.,
vpara@uowm.gr*

*Αικατερίνη Δημητριάδου, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Π.Τ.Δ.Ε.,
adimitriadou@uowm.gr*

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση συγκεκριμένων διαστάσεων των διδακτικών και παιδαγωγικών πρακτικών των φοιτητών/τριων του κατά τη διάρκεια της πρακτικής τους άσκησης, καθώς αυτές δεν έχουν διερευνηθεί αρκετά από προηγούμενες έρευνες. Η έρευνα διενεργήθηκε το 2017 με τη συμμετοχή οχτώ τελειόφοιτων φοιτητών/τριών που πραγματοποιούσαν την πρακτική τους άσκηση στο Π.Τ.Δ.Ε. Φλώρινας. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε στο πλαίσιο του ποιοτικού- επιστημολογικά και μεθοδολογικά- παραδείγματος η μέθοδος της παρατήρησης διδασκαλίας με βάση ένα δομημένο εργαλείο, μια κλείδα παρατήρησης που στηρίχθηκε κυρίως στη θεωρία του Lee Schulman για τα είδη γνώσης που πρέπει να διαθέτει ο μελλοντικός εκπαιδευτικός. Συμπληρώθηκαν συνολικά 53 κλείδες παρατήρησης για 69 ώρες. Σύμφωνα με τα ευρήματά μας οι φοιτητές παρουσιάζουν δυσκολίες όσον αφορά τη διδασκαλία ορισμένων γνωστικών αντικειμένων, δυσκολεύονται να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα πειθαρχίας και χρησιμοποιούν κυρίως δασκαλοκεντρικές διδακτικές πρακτικές.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: πρακτική άσκηση φοιτητών, δημοτική εκπαίδευση, παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές

1. Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες, εξαιτίας των σημαντικών αλλαγών σε όλα τα επίπεδα του σύγχρονου κόσμου, ο προβληματισμός για τη βελτίωση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και τη δημιουργία ενός ικανότερου και αποτελεσματικότερου τύπου δασκάλου, οδήγησε στη δημιουργία διάφορων προσεγγίσεων και μοντέλων εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Η βελτίωση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών προϋποθέτει όμως τον προσδιορισμό των κατάλληλων

γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων, με τις οποίες θα πρέπει να εφοδιαστούν οι τελευταίοι, ώστε να ανταποκριθούν στις σύγχρονες προκλήσεις. Στο πλαίσιο των γνώσεων και των ικανοτήτων που πρέπει να διαθέτει ο εκπαιδευτικός ώστε να καταστεί ικανός επαγγελματίας (Stotsky, 2006), σημείο αναφοράς αποτέλεσε η κατηγοριοποίηση του Lee Shulman(1987), ο οποίος κάνει λόγο για επτά είδη γνώσης του εκπαιδευτικού:

1. *Τη γνώση του περιεχομένου (content knowledge)*, η οποία αναφέρεται στη βαθύτερη κατανόηση της δομής του περιεχομένου των γνωστικών αντικειμένων, ξεπερνώντας την απλή γνώση των γεγονότων και των ιδεών που συνδέονται με αυτό (Shulman, 1986).

2. *Την Παιδαγωγική γνώση περιεχομένου (pedagogical content knowledge)*, η οποία αφορά τον τρόπο κατανόησης και παρουσίασης της γνώσης του περιεχομένου από τον εκπαιδευτικό και τον τρόπο που αυτός οργανώνει και παρουσιάζει συγκεκριμένα θέματα προσαρμόζοντάς τα ταυτόχρονα στα διαφορετικά ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών του (Shulman, 1987).

3. *Τη γνώση του αναλυτικού προγράμματος (curriculum knowledge)*, η οποία σχετίζεται με την κατανόηση των διδακτικών προγραμμάτων, εργαλείων και υλικών τα οποία παρέχονται στον εκπαιδευτικό.

4. *Τη γενική παιδαγωγική γνώση (general pedagogical knowledge)* σχετικά με τις γενικές αρχές και στρατηγικές οργάνωσης της διδασκαλίας και διαχείρισης της τάξης.

5. *Τη γνώση των μαθητών και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους*, όπως για παράδειγμα, οι δυσκολίες που πρόκειται να συναντήσουν και οι αρχικές αντιλήψεις τους ή οι παρανοήσεις για ορισμένα φυσικά φαινόμενα.

6. *Τη γνώση του εκπαιδευτικού πλαισίου*, η οποία περιλαμβάνει την τάξη, τους υπεύθυνους διακυβέρνησης και χρηματοδότησης του σχολείου, τα χαρακτηριστικά της κοινωνίας και του πολιτισμού.

7. *Τη γνώση των εκπαιδευτικών σκοπών και αξιών καθώς και το φιλοσοφικό ή ιστορικό υπόβαθρο* στο οποίο αυτές διαμορφώθηκαν και επηρέασαν τις μεθόδους εκπαίδευσης των μαθητών (Shulman, όπ.π).

Από την παραπάνω κατηγοριοποίηση προκύπτει ότι ο καλός εκπαιδευτικός οφείλει να γνωρίζει καλά το αντικείμενο διδασκαλίας, αλλά ταυτόχρονα να κατέχει γνώσεις τόσο παιδαγωγικής όσο και διδακτικής, ώστε να μετασχηματίζει τη γνώση του αντικειμένου με τέτοιο τρόπο για να την διδάξει μέσα στο πλαίσιο των προδιαγραφών της σχολικής διδασκαλίας και του σχολικού θεσμού εν γένει. Οφείλει επίσης να έχει την ικανότητα να κρίνει και να αξιολογεί τόσο το διδακτικό

περιβάλλον όσο και τις δικές του ενέργειες (Λιακοπούλου, 2010). Επομένως, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών οφείλει να καλύπτει την ειδίκευση (γνώση του αντικειμένου διδασκαλίας), την παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση αλλά και την πρακτική άσκηση (Αντωνίου, 2009). Ειδικότερα μέσω της πρακτικής άσκησης εξασφαλίζεται η σύνδεση της ακαδημαϊκής γνώσης με τη σχολική πραγματικότητα της τάξης, ενώ παράλληλα αποσκοπείται η ελαχιστοποίηση του λεγόμενου «σοκ της πράξης» (*transition shock*) (Ζμας & Παπαδοπούλου, 2007. Παπαδοπούλου & Δημητριάδου, 2007), καθώς παρέχεται στους/στις φοιτητές/τριες η δυνατότητα να εφαρμόσουν στην πράξη όσα έχουν διδαχτεί στα θεωρητικά μαθήματα τα προηγούμενα χρόνια (Altan & Sağlamel, 2015). Επομένως η πρακτική άσκηση συνιστά ένα προνομιακό επίπεδο για να ελεγχθούν όσα γνωρίζουν και είναι σε θέση να κάνουν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί.

Ωστόσο, από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προκύπτει ότι δεν έχουν διερευνηθεί αρκετά οι παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν οι τελειόφοιτοι/ες φοιτητές/τριες κατά τη διάρκεια της πρακτικής τους άσκησης. Από τα ερευνητικά ευρήματα που υπάρχουν προκύπτουν πιο συγκεκριμένα τα εξής δεδομένα: σε σχέση με τις μορφές διδασκαλίας υπάρχει μια αντιφατική εικόνα, καθώς αυτά δείχνουν ότι από τη μια οι φοιτητές/τριες χρησιμοποιούν συχνότερα μαθητοκεντρικές πρακτικές στη διδασκαλία τους, συζήτηση με όλη την τάξη, συζήτηση σε μικρές ομάδες και καταιγισμό ιδεών (Cameron & Campbell, 2013), ομαδική εργασία, ερευνητικά σχέδια εργασίας, επισκέψεις πεδίου, πρακτική εργασία και πειράματα (Rusznyak, 2011. Timostsuk, Kikas & Normak, 2016), ενώ από την άλλη διαπιστώθηκε ότι ενώ οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως χρησιμοποιούν μαθητοκεντρικές πρακτικές από την παρατήρηση των διδασκαλιών τους φάνηκε ότι συμπεριλαμβάνουν σε αυτές περισσότερες δασκαλοκεντρικές προσεγγίσεις (Confait, 2015).

Σε άλλη έρευνα (Τριλιανού, Οικονομοπούλου & Καραμηνάς, 2003) φάνηκε ότι οι φοιτητές/τριες χρησιμοποιούν διάλογο (94,5%), ερωταποκρίσεις (86,9%) και συμμετοχική διδασκαλία (72%) και πολλά εποπτικά μέσα όπως εικόνες (σε ποσοστό 84,8%), έντυπα (63,6) και πραγματικά αντικείμενα (61,5%).

Σχετικά με τη διαχείριση της τάξης, παρά τη σπουδαιότητα των θετικών στρατηγικών διαχείρισης της τάξης οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί φαίνεται να μην υιοθετούν στην πράξη όσα έχουν διδαχτεί στο θεωρητικό μέρος των σπουδών τους σχετικά με αυτό το ζήτημα (De Jong, van Tartwijk, Wubbels, Veldman, & Verloop, 2013. Hildenbrand & Arndt, 2016). Αντίθετα υιοθετούν δασκαλοκεντρικές και κατασταλτικές στρατηγικές, ακόμα και αν διαφωνούν με αυτές, επιχειρώντας πολλές φορές να «συμμορφωθούν» με τις πρακτικές που θεωρεί ο επιβλέπων εκπαιδευτικός κατάλληλες (Hildenbrand & Arndt, όπ.π., 154-155).

Από την άλλη, στην έρευνα των Reupert & Woodcock (2011) οι φοιτητές/τριες ανέφεραν ότι αρχικά χρησιμοποιούσαν περισσότερο διορθωτικές στρατηγικές, όπως το να αναφέρουν το όνομα του μαθητή σαν προειδοποίηση ή να χρησιμοποιήσουν κάποια μη λεκτική μορφή επικοινωνίας και σπανιότερα «αυστηρές» στρατηγικές όπως η επικοινωνία με το/την διεθυντή/ντρια. Και στην έρευνα της Atici (2007) οι φοιτητές/τριες χρησιμοποιούν μη λεκτική επικοινωνία, προειδοποιήσεις και ανάθεση δραστηριοτήτων στους ανήσυχους μαθητές.

2. Μεθοδολογία

Σκοπός της παρούσας έρευνας, η οποία εντάσσεται στο ποιοτικό επιστημολογικό και μεθοδολογικό παράδειγμα ήταν η καταγραφή, η ανάλυση και η ερμηνεία των διδακτικών και παιδαγωγικών πρακτικών που χρησιμοποιούν οι φοιτητές/τριες του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης της Φλώρινας.

Στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης της Φλώρινας η πρακτική άσκηση έχει κεντρική θέση και ενσωματώνεται οργανικά στο πρόγραμμα σπουδών με το μάθημα της διδακτικής μεθοδολογίας και πρακτικής άσκησης (ΔΙ.ΜΕ.Π.Α.) το οποίο αποτελείται από τρεις ξεχωριστές φάσεις. Ξεκινά στο τρίτο και ολοκληρώνεται στο όγδοο εξάμηνο σπουδών. Στην τρίτη φάση (η' εξάμηνο) οι φοιτητές/τριες εισάγονται στο καθημερινό πρόγραμμα του σχολείου, αναλαμβάνοντας το παιδαγωγικό και διδακτικό έργο για δυο εβδομάδες σε μια τάξη πολυθέσιου ή και ολιγοθέσιου σχολείου (Οδηγός Σπουδών 2018/2019). Πριν από το πρακτικό μέρος δίνονται γενικές οδηγίες και υποδείξεις ενώ μετά από αυτό πραγματοποιείται αξιολόγηση των διδασκαλιών στη Σχολή (Θωίδης, Παπαδοπούλου & Αργυροπούλου, 2011).

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν οχτώ φοιτητές/τριες κατά τη διάρκεια της πρακτικής τους. Για την επιλογή του δείγματος στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η βολική/ευκαιριακή ή δειγματοληψία ευκολίας (convenience sampling) σύμφωνα με τους Ίσαρη & Πουρκό (2015). Ο αριθμός του συγκεκριμένου δείγματος προέκυψε, ώστε να παρατηρηθεί κάθε φοιτητής/τρια για το μέγιστο δυνατό χρονικό διάστημα και να συγκεντρωθεί επαρκές υλικό για την αποκόμιση μιας γενικής εικόνας για το διδακτικό και παιδαγωγικό τους προφίλ. Κατά τη διάρκεια της παρατήρησης των φοιτητών συγκεντρώθηκαν συνολικά 53 πρωτόκολλα παρατήρησης από 69 διδακτικές ώρες. Οι αριθμοί αυτοί δεν ταυτίζονται, καθώς ανάλογα με το πρόγραμμα κάθε τάξης υπήρχαν μαθήματα που κάλυπταν δύο διδακτικές ώρες (όπως η Γλώσσα) αλλά η καταγραφή γινόταν σε μία κλείδα παρατήρησης.

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν η παρατήρηση διδασκαλίας μέσα από μία κλείδα παρατήρησης (Παπαδοπούλου, 2015) που στηρίχθηκε τόσο στη θεωρία του Shulman

(1986), όσο και σε δεδομένα που προέκυψαν μετά από παρατήρηση διδασκαλίας με τη χρήση αφηγηματικών πρωτοκόλλων. Πιο συγκεκριμένα τα δεδομένα που προέκυψαν από τα αφηγηματικά πρωτόκολλα παρατήρησης αναλύθηκαν με βάση τη συχνότητα καταγραφής πρακτικών¹⁶ των φοιτητών/τριών αλλά και την ανασκόπηση των σχετικών ερευνών γύρω από τις διδακτικές και παιδαγωγικές πρακτικές που χρησιμοποιούν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί, με αποτέλεσμα το σχεδιασμό της κλείδας παρατήρησης που χρησιμοποιήθηκε στην κανονική φάση της έρευνας.

Μετά την παρατήρηση κάθε φοιτητή/τριας, και λαμβάνοντας υπόψη τη συχνότητα καταγραφής των διδακτικών και παιδαγωγικών πρακτικών, αλλά και τις πρόσθετες παρατηρήσεις σχετικά με τη διδασκαλία και το διδακτικό περιβάλλον (αριθμός μαθητών, θέμα διδακτικής ενότητας, ομοιότητες και τάσεις μεταξύ των συμπεριφορών και των αντιδράσεων του/της φοιτητή/τριας ανά διδακτική ώρα) ακολουθούσε σύντομη καταγραφή των σημαντικότερων σημειώσεων, με τη μορφή μιας περίληψης δεδομένων που σκιαγραφούσαν το διδακτικό τους προφίλ και συμπλήρωναν με μια διάσταση αφηγηματική τη δομημένη κλείδα. Η χρήση της κλίμακας Likert μας βοήθησε στη διαβάθμιση των ποιοτικών χαρακτηριστικών που παρατηρήθηκαν.

3. Αποτελέσματα

Παρακάτω παρουσιάζονται επιλεκτικά ορισμένα από τα σημαντικότερα αποτελέσματα της έρευνας σύμφωνα με τους προκαθορισμένους άξονες της κλείδας παρατήρησης, καθώς μια αναλυτική παρουσίαση τους υπερβαίνει τη στοχοθεσία της παρούσας εργασίας.

3.1 Γνώση του περιεχομένου (content knowledge)

Όσον αφορά τη γνώση του περιεχομένου (content knowledge), οι φοιτητές/τριες φαίνεται να κατείχαν σε επιφανειακό βαθμό το γνωστικό αντικείμενο: ήταν καλά προετοιμασμένοι για την παρουσίαση της νέας γνώσης, αλλά όχι και για την επίλυση των αποριών των μαθητών και τη διόρθωση των λανθασμένων απαντήσεων. Οι μισοί φοιτητές/τριες (4/8) αντιμετώπισαν αυξημένες δυσκολίες στα μαθηματικά (στ' τάξης) και την ιστορία (στ' και δ' τάξη). Επίσης, σχετικά με τον τελευταίο άξονα της γνώσης του περιεχομένου (βλ. Παράρτημα) οι 3/8 δεν φάνηκε να εντάσσουν καθόλου τη νέα γνώση σε ένα ευρύτερο εννοιολογικό πλαίσιο της εκάστοτε επιστήμης. Για παράδειγμα, στο μάθημα της γλώσσας δεν πραγματοποιήθηκε ένταξη του κειμένου στο ευρύτερο κειμενικό είδος στο οποίο ανήκε.

¹⁶ Στην παρούσα κλείδα παρατήρησης ως πρακτική νοείται το σύνολο των μορφών συμπεριφοράς και δράσης των φοιτητών/τριων κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Κάναμε διάκριση για λόγους αναλυτικούς και συστηματικούς ανάμεσα σε παιδαγωγική και διδακτική διάσταση της διδασκαλίας.

3.2 Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου (Pedagogical Content Knowledge)- Διδακτικές Πρακτικές

Σχετικά με τις μορφές διδασκαλίας, οι φοιτητές/τριες χρησιμοποιούσαν κυρίως δασκαλοκεντρικές πρακτικές (μονολογική αφηγηματική, μονολογική περιγραφική, μονολογική επιδεικτική και μονολογική επεξηγηματική διδασκαλία) και από μαθητοκεντρικές κυρίως διάλογο. Οι μισοί φοιτητές/τριες (4/8) δεν χρησιμοποιούσαν πολλά εποπτικά μέσα στις διδασκαλίες. Συνήθως περιορίζονταν στα σχολικά βιβλία, τον πίνακα και σε κάποια φύλλα εργασίας που έδιναν στους μαθητές.

3.3 Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου (Pedagogical Content Knowledge)- Παιδαγωγικές Πρακτικές

Όσον αφορά τις παιδαγωγικές πρακτικές των φοιτητών/τριών φαίνεται να αδιαφορούν για τους παθητικούς μαθητές αλλά και για όσους δημιουργούσαν προβλήματα, αδυνατώντας να διαχειριστούν αποτελεσματικά τα προβλήματα πειθαρχίας. Κανένας φοιτητής και καμία φοιτήτρια δεν επεδίωξε να προλάβει τα πειθαρχικά προβλήματα θέτοντας εξ αρχής και από κοινού με τους μαθητές το εκπαιδευτικό συμβόλαιο. Χρησιμοποιούσαν τεχνικές όπως η αναφορά του ονόματος των ανήσυχων μαθητών και σπανιότερα μη λεκτικές μορφές επικοινωνίας όπως παρατεταμένο βλέμμα, σιωπή ή χτύπημα του μαρκαδόρου στην έδρα. Η αντιμετώπιση των προβλημάτων πειθαρχίας στηριζόταν σε απειλές, όπως για παράδειγμα η αλλαγή θρανίου ή η ακύρωση της προγραμματισμένης εκδρομής ή στην προσφυγή σε ανώτερη αυθεντία (όπως ο διευθυντής και ο δάσκαλος της τάξης).

3.4 Γνώση του Αναλυτικού Προγράμματος (Curriculum Knowledge)

Στην παρούσα έρευνα περιλαμβάνεται και η μελέτη πρακτικών που σχετίζονται με τη γνώση του αναλυτικού προγράμματος σπουδών (curriculum knowledge) καθώς η ανάγκη για διαφοροποιημένη εκπαίδευση είναι ακόμα επιτακτικότερη σήμερα λόγω των κοινωνικών και πολιτισμικών αλλαγών και της ένταξης στην εκπαίδευση ατόμων με ειδικά εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας οι 7/8 φοιτητές/τριες δεν φάνηκε να διαφοροποιούν, σε κανένα μάθημα τη διδασκαλία τους ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Οι περισσότεροι ωστόσο προσάρμοζαν το λόγο τους στο ηλικιακό και γνωστικό επίπεδο των μαθητών και αρκετά συχνά προσάρμοζαν το ρυθμό της διδασκαλίας τους ανάλογα με το ρυθμό μάθησης των μαθητών.

Επίσης, 5/8 φοιτητές/τριες πραγματοποίησαν κάποιες φορές συνδέσεις μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων (διδακτική αρχή της διαθεματικότητας) σύμφωνα με τις επιταγές του Δ.Ε.Π.Π.Σ

(Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών), επιδιώκοντας μια ολιστική προσέγγιση της γνώσης από τους μαθητές και επιτρέποντάς τους να διαμορφώσουν προσωπική άποψη για θέματα των επιστημών τα οποία σχετίζονται μεταξύ τους αλλά και με ζητήματα της καθημερινής ζωής.

4. Συζήτηση

Από την παρούσα έρευνα προκύπτει ότι οι φοιτητές/τριες αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε σχέση με την γνώση των διδακτικών αντικειμένων (γνώση του περιεχομένου), αφού φαίνεται ότι προετοιμάζονται επαρκώς για την παρουσίαση της νέας γνώσης, όμως αδυνατούν να επιλύσουν τις απορίες των μαθητών τους. Το εύρημα αυτό πιθανόν να σχετίζεται με την υπάρχουσα οργάνωση του προγράμματος σπουδών όλων των Π.Τ.Δ.Ε της χώρας μας, στα οποία φοιτητές και φοιτήτριες καλούνται μέσα σε τέσσερα μόλις χρόνια να καλύψουν τις γνωστικές απαιτήσεις όλων των μαθημάτων του δημοτικού σχολείου σε όλα τα επίπεδα. Καλούνται δηλαδή να διδάξουν πρώτη γραφή και ανάγνωση στην α΄ δημοτικού, αλλά και λογοτεχνία στην ε΄ και στ΄, μαθηματικά σε όλες τις τάξεις αλλά και φυσική στην ε΄ και στ΄, ιστορία στην δ΄, ε΄ και στ΄.

Όσον αφορά τα μαθηματικά και την ιστορία θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι ήταν αυξημένος ο βαθμός δυσκολίας στην πραγματογνωσία καθώς οι φοιτητές/τριες δίδασκαν σε μεγάλες τάξεις (στ΄ και δ΄), ενώ ένας επιπλέον λόγος για τα μαθηματικά θα μπορούσε να ήταν το γεγονός ότι οι συγκεκριμένοι/ες φοιτητές/τριες είχαν ακολουθήσει τη θεωρητική κατεύθυνση σπουδών κατά τη φοίτησή τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ενδεχομένως, η προέλευση των φοιτητών/τριών από τη θεωρητική κατεύθυνση να σχετίζεται και με την παρατήρηση περισσότερων συνδέσεων της νέας γνώσης με την προϋπάρχουσα στα θεωρητικά μαθήματα και λιγότερο στα θετικά.

Επίσης, φαίνεται να υπάρχουν ελλείψεις και ως προς τις απαιτούμενες ικανότητες των εκπαιδευτικών και την επάρκειά τους στην παιδαγωγική γνώση περιεχομένου (*pedagogical content knowledge*) σύμφωνα με την ταξινόμηση του Shulman (1986). Όσες περισσότερες αναπαραστάσεις του γνωστικού αντικειμένου διαθέτει ο εκπαιδευτικός και όσο καλύτερα γνωρίζει τα μαθησιακά χαρακτηριστικά και τις δυσκολίες που συναντούν οι μαθητές του τόσο αποτελεσματικότερα θα μπορέσει να μετασχηματίσει τις δικές του αναπαραστάσεις, ώστε να γίνουν εύκολα κατανοητές από τους μαθητές (Shulman, όπ.π.). Γι' αυτό απαιτείται καλή προετοιμασία των εκπαιδευτικών τόσο στο περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων, όσο και στην παιδαγωγική και διδακτική τους διάσταση αλλά και στη μεταξύ τους σύνδεση. Η έρευνα επίσης έδειξε μια δυσκολία όσον αφορά τη σύνδεση μεταξύ των διαφορετικών ειδών γνώσης όπως αναπτύχθηκαν από τον Shulman (1986) με τους φοιτητές να δυσκολεύονται λόγω απειρίας να ενσωματώσουν τη γνώση του περιεχομένου (τι διδάσκω), την παιδαγωγική γνώση

περιεχομένου (πώς το διδάσκω) και τη γνώση του αναλυτικού προγράμματος σπουδών σε ένα πλέγμα δεξιοτήτων, ώστε να καταστούν επαρκείς στη διδασκαλία. Αυτή η οργανική ενσωμάτωση όλων των ειδών γνώσης που είναι απαραίτητες για να καταστεί ο εκπαιδευτικός όχι μόνο αποτελεσματικός αλλά και αναστοχαζόμενος επαγγελματίας δεν είναι αυτονόητο ότι κατακτιέται μόνο ως αποτέλεσμα της εμπειρίας. Για αυτό σε άλλες χώρες μεγάλη σημασία έχουν τα προγράμματα οργανωμένης υποδοχής των αρχάριων εκπαιδευτικών, καθώς επίσης και τα προγράμματα μεντορίας (Αρβανιτίδου & Παπαδοπούλου, 2018).

Αναφορικά με τη χρήση δασκαλοκεντρικών πρακτικών διδασκαλίας, αυτή θα μπορούσε να ερμηνευτεί, όπως και σε προηγούμενες έρευνες, ως ανάγκη προσαρμογής στις συντηρητικές προσδοκίες του σχολικού περιβάλλοντος και ως ασφαλής επιλογή, καθώς οι φοιτητές/τριες θεωρούν ότι προσφέροντας μεγαλύτερη αυτονομία στους μαθητές μέσω των μαθητοκεντρικών πρακτικών θα ήταν πιο εύκολο να χάσουν τον έλεγχο της τάξης ή να πυροδοτήσουν μια συζήτηση στην οποία δεν θα μπορούσαν να ανταποκριθούν και να δώσουν κατάλληλες απαντήσεις (Confait, 2015. Nilsson, 2009). Από την άλλη η απουσία διαθεματικών συνδέσεων μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων συνεπάγεται την ανάγκη καλύτερης μελέτης και γνώσης του Δ.Ε.Π.Π.Σ στα πλαίσια των μαθημάτων, κατά τα προηγούμενα έτη φοίτησης στο πανεπιστήμιο και κατά τις διδασκαλίες που πραγματοποιούνται στη β' φάση της πρακτικής άσκησης.

Όσον αφορά τις παιδαγωγικές πρακτικές οι αυξημένες δυσκολίες των φοιτητών/τριών στη διαχείριση της τάξης αποτελούν όπως και σε προηγούμενες έρευνες (Hildenbrand & Arndt, 2016. Moore, 2003) μια από τις σημαντικότερες ανησυχίες τους και σχετίζονται με τα ευρήματα και άλλων ερευνών (De Jong et al, 2013. Hildenbrand & Arndt, 2016. Reupert & Woodcock, 2011) και προφανώς συνδέονται με την απειρία των φοιτητών/τριών.

Λαμβάνοντας υπόψη τις διαπιστώσεις της παρούσας έρευνας και τα ζητούμενα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών σήμερα, φαίνεται ότι οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί σε ορισμένες διαστάσεις της συμπεριφοράς τους δυσκολεύονται να εφαρμόσουν τις επιστημονικές γνώσεις που έχουν διδαχτεί στο Πανεπιστήμιο (Zeichner, 2010. Ζμας & Παπαδοπούλου, 2007. Hascher, Cocard & Moser, 2004. Hobson et al., 2008.). Παραμένει, επομένως, πάντα επίκαιρη η πρόκληση της σύνδεσης της θεωρίας που διδάσκονται οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί με τις διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν στη διδασκαλία τους (Ζμας & Παπαδοπούλου, όπ.π.). Για την αντιμετώπιση αυτού του προβλήματος είναι απαραίτητο να κατανοήσουν τη σπουδαιότητα της θεωρίας, την οποία συχνά υποβαθμίζουν (Παπαδοπούλου, 2016).

Τέλος τα συστήματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών πρέπει να παρέχουν στους υποψήφιους εκπαιδευτικούς ευκαιρίες να επιλέξουν, να οργανώσουν και να παρουσιάσουν τη γνώση του

περιεχομένου στη διδασκαλία τους και να λάβουν ουσιαστική ανατροφοδότηση, η οποία θα τους βοηθήσει να αναπτύξουν την ικανότητα διδασκαλίας τους πριν να αποκτήσουν το πτυχίο τους (Rusznyak, 2011).

5. Περιορισμοί

Θα πρέπει να σημειώσουμε ότι η παρούσα έρευνα είχε τους ακόλουθους μεθοδολογικούς περιορισμούς. Τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων αφορούν μόνο τους φοιτητές και τις φοιτήτριες του συγκεκριμένου δείγματος και δεν μπορούμε να προχωρήσουμε σε περαιτέρω γενικεύσεις, καθώς ο αριθμός του δείγματος ήταν πολύ περιορισμένος. Επίσης χρησιμοποιήθηκε μόνο ένα ερευνητικό εργαλείο, η παρατήρηση διδασκαλίας με μία κλείδα παρατήρησης. Ενδιαφέρον θα είχε στη βάση των ευρημάτων μας να γίνει μια έρευνα μεγάλης κλίμακας σε φοιτητές/τριες που κάνουν την πρακτική στους άσκηση και σε άλλα παιδαγωγικά τμήματα, αλλά και μικρότερες έρευνες γύρω από το ίδιο θέμα με χρήση διαφορετικών μεθοδολογικών εργαλείων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Altan, M. Z., & Sağlamel, H. (2015). Student teaching from the perspectives of cooperating teachers and pupils. *Cogent Education*, 2(1), 1-16.

Αντωνίου, Χ. (2009). *Εκπαίδευση εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Αρβανιτίδου, Σ., & Παπαδοπούλου, Β. (2018). Απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τον θεσμό του μέντορα νεοδιόριστου εκπαιδευτικού: εμπειρική διερεύνηση και συγκριτική αποτίμηση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 63, 28-45.

Atici, M. (2007). A small-scale study on student teachers' perceptions of classroom management and methods for dealing with misbehaviour. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 12(1), 15-27.

Banas, J. R. (2010). Teachers' attitudes toward technology: Considerations for designing preservice and practicing teacher instruction. *Community & Junior College Libraries*, 16(2), 114-127.

Cameron, L., & Campbell, C. (2013). The case for using learning designs with pre-service teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(6), 35-46.

Confait, S. (2015). Beginning teachers' challenges in their pursuit of effective teaching practices. *Cogent Education*, 2(1), 1-18.

De Jong, R., van Tartwijk, J., Wubbels, T., Veldman, I., & Verloop, N. (2013). Student teachers' discipline strategies: relations with self-images, anticipated student responses and control orientation. *Educational Studies*, 39(5), 582-597.

Ζμας, Α. & Παπαδοπούλου, Β. (2007). Η σχέση θεωρίας-πράξης από φιλοσοφική σκοπιά και οι προεκτάσεις της στην εκπαίδευση υποψήφιων εκπαιδευτικών. *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 229-242.

Hascher, T., Cocard, Y., & Moser, P. (2004). Forget about theory-practice is all? Student teachers' learning in practicum. *Teachers and Teaching*, 10(6), 623-637.

Hildenbrand, S. M., & Arndt, K. (2016). Student teachers' management practices in elementary classrooms: a qualitative study. *Teacher Development*, 20(2), 147-161.

Hobson, A. J., Malderez, A., Tracey, L., Giannakaki, M., Pell, G., & Tomlinson, P. D. (2008). Student teachers' experiences of initial teacher preparation in England: Core themes and variation. *Research Papers in Education*, 23(4), 407-433.

Θωίδης, Ι., Παπαδοπούλου, Β. & Αργυροπούλου, Σ. (2011). Οι τελειόφοιτοι του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας αποτιμούν το Πρόγραμμα της Πρακτικής Άσκησης στο πλαίσιο του Προγράμματος Σπουδών. Στο Β. Οικονομίδης (Επιμ.). *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ. 521-533). Αθήνα: Πεδίο.

Ίσαρη, Φ., Πουρκός, Μ., 2015. *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε από <http://hdl.handle.net/11419/5826>.

Λιακοπούλου, Μ. (2010). *Η παιδαγωγική επάρκεια των εκπαιδευτικών. Προϋποθέσεις & αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις ΖΗΤΗ.

Moore, R. (2003). Reexamining the field experiences of preservice teachers. *Journal of Teacher Education*, 54(1), 31-42.

Nilsson, P. (2009). From lesson plan to new comprehension: Exploring student teachers' pedagogical reasoning in learning about teaching. *European Journal of Teacher Education*, 32(3), 239-258.

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας (2018), *Οδηγός Σπουδών 2018/2019*. Φλώρινα: Π.Τ.Δ.Ε.

Υ.Π.Ε.Π.Θ.-Π.Ι.. (2003). *Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο Προγραμμάτων σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και αναλυτικά προγράμματα σπουδών (Α.Π.Σ.) υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Γενικό Μέρος*. Ανακτήθηκε από <http://www.pi-schools.gr/programs/depps>.

Παπαδοπούλου, Β. (2016). Η πρακτική άσκηση των υποψήφιων εκπαιδευτικών ως σύνδεση της θεωρίας με την πράξη: δυνατότητες, όρια και προοπτικές. Στο Κ.Δ. Μαλαφάντης, Β. Παπαδοπούλου, Σ. Αυγητίδου, Γ. Ιορδανίδης & Ι. Μπέτσας (Επιμ.), *Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα. Πρακτικά 9ου Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος. Φλώρινα, 28-30 Νοεμβρίου 2014*. (Τόμ. Α'), (σσ. 68-81). Αθήνα: Διάδραση.

Παπαδοπούλου, Β. (2015) *Παρατήρηση διδασκαλίας. Θεωρητικό πλαίσιο και εφαρμογές*, 2^η εκδ., Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Παπαδοπούλου, Β., & Δημητριάδου, Αικ. (2007). Διδακτική μεθοδολογία και πρακτική άσκηση στο τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης του Π.Δ.Μ.: Η αξιολόγηση της α' φάσης από τους φοιτητές. Στο *Πρακτικά Συνεδρίου Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*. (σσ. 436-445). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Reupert, A., & Woodcock, S. (2011). Canadian and Australian pre-service teachers' use, confidence and success in various behaviour management strategies. *International Journal of Educational Research*, 5(5), 271-281.

Rusznayak, L. (2011). Learning to explain: How student teachers organize and present content knowledge in lessons they teach. *Education as Change*, 15(1), 95-109.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.

Stotsky, S. (2006). Who should be accountable for what beginning teachers need to know? *Journal of Teacher Education*, 57(3), 256-268.

Τριλιανός, Α., Οικονομοπούλου, Ε., & Καραμηνάς, Ι. (2003). *Εβδομαδιαία πρακτική άσκηση των φοιτητών του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών: εμπειρία και προοπτικές*. Αθήνα.

Taskin, C. S. (2006). Student teachers in the classroom: their perceptions of teaching practice. *Educational Studies*, 32(4), 387-398.

Timošćuk, I., Kikas, E., & Normak, M. (2016). Student teachers' emotional teaching experiences in relation to different teaching methods. *Educational Studies*, 42(3), 269-286.

Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college-and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 89-99.

Παράρτημα

Κλείδα Παρατήρησης της διδασκαλίας

Γνώση του Περιεχομένου (Content Knowledge)

Ο/η φοιτητής/τρια:

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
Το περιεχόμενο του λόγου του/της είναι επιστημονικά ορθό					
Λύνει τις απορίες των μαθητών αφού αιτιολογήσει επιστημονικά την απάντηση του/της					
Διορθώνει τα πραγματολογικά λάθη των μαθητών στη βάση ενός συμπαγούς γνωστικού υπόβαθρου που διαθέτει για το γνωστικό αντικείμενο					
Εντάσσει τη νέα γνώση σε ένα ευρύτερο γνωστικό πλαίσιο της εκάστοτε επιστήμης					

Παιδαγωγική Γνώση του Περιεχομένου (Pedagogical Content Knowledge)

Διδακτικές Πρακτικές

Αφόρμηση

Συνδέει την προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών με το θέμα της νέας διδακτικής ενότητας

Παρουσίαση της νέας γνώσης

Χρησιμοποιεί δασκαλοκεντρικές μορφές διδασκαλίας

Χρησιμοποιεί μαθητοκεντρικές μορφές διδασκαλίας

Θέτει ερωτήσεις κλειστού τύπου στους μαθητές

Θέτει ερωτήσεις ανοικτού τύπου στους μαθητές

Χρησιμοποιεί εποπτικά μέσα ώστε να παρουσιάσει με μεγαλύτερη σαφήνεια και ακρίβεια το θέμα που διδάσκει

Αναπροσαρμόζει την ερώτηση του/της όταν δεν γίνεται κατανοητή από τους μαθητές

Εφαρμογή της νέας γνώσης

Παρέχει επαρκή χρόνο στους μαθητές για να σκεφτούν την απάντηση

Λύνει τις απορίες των μαθητών ανεξάρτητα από την παρέκκλιση από το διδακτικό χρόνο της ενότητας

Αξιολόγηση

Ανακεφαλαιώνει μαζί με τους μαθητές τα κύρια σημεία

Αξιολογεί το βαθμό κατανόησης της νέας γνώσης από τους μαθητές βάσει των απαντήσεων τους σε προφορικές ερωτήσεις

Αξιολογεί το βαθμό κατανόησης της νέας γνώσης από τους μαθητές βάσει των απαντήσεων σε αντίστοιχες ασκήσεις ή φύλλα εργασίας

Παιδαγωγικές Πρακτικές

Παρακινεί και ενθαρρύνει όλους τους μαθητές να συμμετέχουν στο μάθημα

Αντιδρά με αυστηρότητα και σοβαρότητα στα προβλήματα πειθαρχίας

Προσπαθεί να ηρεμήσει τον/την μαθητή/τρια που κάνει φασαρία αναφέροντας το όνομά του/της

Προσπαθεί να ηρεμήσει τον/την μαθητή/τρια που κάνει φασαρία πλησιάζοντας τον/την

Προσπαθεί να ηρεμήσει τον/την μαθητή/τρια που κάνει φασαρία χρησιμοποιώντας μη λεκτικές μορφές επικοινωνίας (π.χ τον/την κοιτάει επίμονα)

Γνώση του Αναλυτικού Προγράμματος (Curriculum Knowledge)

Διαφοροποιεί τη διδασκαλία ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών

Προσαρμόζει το λόγο του στην ηλικία των μαθητών

Προσαρμόζει το λόγο του στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών

Προσαρμόζει το ρυθμό διδασκαλίας στο ρυθμό μάθησης των μαθητών

Κάνει διαθεματικές διασυνδέσεις σύμφωνα με τις επιταγές του ΔΕΠΠΣ

Παρατηρήσεις:

Αντιλήψεις προπτυχιακών φοιτητών του ΠΤΠΕ Θεσσαλίας σχετικά με την έννοια της δημιουργικότητας, όπως αναφέρεται στο ΔΕΠΠΣ (2003) για το νηπιαγωγείο

Δέσποινα Στύλα, Δρ. Διδακτικής Μεθοδολογίας, MSc στις Επιστήμες της Αγωγής, Εκπαιδευτικός ΠΕ02 και ΠΕ60, dstyla@uth.gr

Κατερίνα Μιχαλοπούλου, Καθηγήτρια ΠΤΠΕ ΠΘ, kmich@ecd.uoa.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα μελέτη ερευνά τις αντιλήψεις προπτυχιακών φοιτητών του ΠΤΠΕ ΠΘ, για την έννοια της δημιουργικότητας. Για τον σκοπό αυτό, προηγήθηκε θεωρητική εκπαίδευση 114 φοιτητών, σχετικά με την έκφραση της δημιουργικότητας στο νηπιαγωγείο και τις αναφορές της, στο ΔΕΠΠΣ (2003) για το νηπιαγωγείο. Στη συνέχεια δόθηκε ερωτηματολόγιο, το οποίο συμπλήρωσαν 69 φοιτητές. Απ' την ανάλυση προκύπτει ότι οι φοιτητές αντιλαμβάνονται πως η δημιουργικότητα σχετίζεται με την προσωπικότητα του παιδιού, με το εκπαιδευτικό περιβάλλον, την εκπαιδευτική διαδικασία και τον εκπαιδευτικό, ωστόσο η πλειοψηφία θεωρεί ότι δε μπορεί να αξιολογηθεί. Ακόμη, η πλειοψηφία θεωρεί πως η δημιουργικότητα συνδέεται στενά με το Δ Μέρος του ΔΕΠΠΣ (2003) «ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ – ΕΚΦΡΑΣΗ» (με τα εικαστικά, το θέατρο, τη φυσική αγωγή, τη μουσική). Ως προς αυτό, υπάρχει ταύτιση με τη διεθνή βιβλιογραφία.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: αντιλήψεις, προπτυχιακοί φοιτητές, νηπιαγωγείο, δημιουργικότητα

1. Εισαγωγή

Η δημιουργικότητα είναι μια πολύσημη έννοια που επιδέχεται πολλές ερμηνείες, καθώς υπάρχουν διαφορετικές απόψεις μεταξύ των επιστημόνων. Όπως ισχυρίζεται ο Brown (1989), προκύπτουν διαφορετικοί ορισμοί για την έννοια της δημιουργικότητας αναλόγως την έμφαση που δίνεται από τους ερευνητές σε μία από τις παρακάτω τέσσερις συνιστώσες: α) στη διαδικασία της δημιουργικής σκέψης, β) στο δημιουργικό προϊόν, γ) στο δημιουργικό άτομο, δ) στο δημιουργικό περιβάλλον.

Μάλιστα, ενώ η εκπαίδευση αποτελεί έναν χώρο, ο οποίος μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας των παιδιών, πολύ συχνά αντί να προσανατολίζεται προς αυτήν την κατεύθυνση, ακολουθώντας πιο παραδοσιακά ακαδημαϊκά πρότυπα, απομακρύνεται από αυτόν τον στόχο (Cropley, 2010. Robinson, 2011).

Πολλές έρευνες λαμβάνοντας υπόψη την παραπάνω δυνατότητα, προσανατολίστηκαν στο χώρο της εκπαίδευσης και συν τοις άλλοις, μελέτησαν τις αντιλήψεις εν ενεργεία αλλά και υποψηφίων εκπαιδευτικών, σχετικά με το θέμα της δημιουργικότητας (Diakidou & Kanari, 1999).

Στις ενότητες που ακολουθούν, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της βιβλιογραφικής επισκόπησης που πραγματοποιήθηκε για τις ανάγκες της έρευνας, η ερευνητική πορεία και το εργαλείο της έρευνας, τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα στα οποία καταλήξαμε.

2. Βιβλιογραφική επισκόπηση

Η έννοια της δημιουργικότητας στο νηπιαγωγείο δεν είναι άγνωστη, συγκεκριμένα αναφέρεται στο ΔΕΠΠΣ (2003) για το νηπιαγωγείο. Αυτό προσδιορίζει τις κατευθύνσεις των προγραμμάτων σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων για το παιδί του νηπιαγωγείου και ορίζει μία εξ αυτών τη Δημιουργία και Έκφραση, όπου περιλαμβάνονται τα Εικαστικά, η Δραματική Τέχνη, η Μουσική και η Φυσική Αγωγή. Ο όρος δημιουργία αναφέρεται ακόμη και στην κατεύθυνση παιδί και πληροφορική όπου ως στόχος τίθεται το ότι τα παιδιά πρέπει να γνωρίσουν τον υπολογιστή ως εργαλείο δημιουργίας. Το ίδιο και στον Οδηγό Νηπιαγωγού 2006 ολόκληρο το κεφάλαιο 11 ονομάζεται “Δημιουργία - Έκφραση” ενθαρρύνοντας τη δημιουργικότητα και τη φαντασία.

Μάλιστα η συσχέτιση της δημιουργικότητας με τις τέχνες υποστηρίζεται από πολλές μελέτες. Για παράδειγμα η Λεωνίδου (2006) ισχυρίζεται πως η δημιουργικότητα εκδηλώνεται συνήθως σε τομείς όπως η μουσική η ζωγραφική η γλυπτική η αρχιτεκτονική και το θέατρο και μπορεί κάλλιστα να εκφραστεί μέσω αφηρημένων προϊόντων, ενώ ο Enfland (όπ. αναφ. στο Τσιλιμένη & Μαγουλιώτη 2011), υποστηρίζει ότι «τα εικαστικά συμβάλλουν στην όλη ανάπτυξη του εγκεφάλου, χάρη στις γνωστικές ικανότητες που αναπτύσσονται μέσα από τις προσπάθειες του ατόμου να δημιουργήσει, να κατανοήσει και να ερμηνεύσει τον κόσμο» (σ. 212).

Σε μία προσπάθεια κατανόησης της δημιουργικότητας και της προαγωγής της στο σχολικό περιβάλλον, πολλοί ερευνητές εξέτασαν, συν τοις άλλοις, τις απόψεις εν ενεργεία και μελλοντικών εκπαιδευτικών για το θέμα αυτό (Martin, Craft & Tillema, 2002. Fleith, 2000. Tan 2001. Park, Lee, Oliver & Cramond, 2006. Chien & Hui, 2010).

Μια ανάλυση της ερευνητικής βιβλιογραφίας πάνω στο θέμα αυτό, απ’ τους Andiliou και Murphy (2010) ανέδειξε πως αυτές οι έρευνες εξερεύνησαν κυρίως τρεις πτυχές της δημιουργικότητας: α) τη φύση της, β) το προφίλ του δημιουργικού ατόμου και γ) το περιβάλλον της τάξης που προάγει τη δημιουργικότητα.

Περαιτέρω, κάποια βασικά συμπεράσματα μίας έρευνας, σχετικής με το θέμα μας, των Diakidou και Kanari (1999) ήταν πως οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί τείνουν να αντιλαμβάνονται τη δημιουργικότητα ως μια γενική ικανότητα, που μπορεί να διευκολυνθεί σε κάθε μαθητή κι εκδηλώνεται βασικά στο πλαίσιο των καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων τους.

Ακόμη, ένα απ' τα βασικότερα συμπεράσματα της έρευνας του Tan (2001) ήταν πως οι εν' ενεργεία και οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί θεωρούσαν πως οι μαθησιακές δραστηριότητες, που έχουν στο επίκεντρο τον μαθητή, προάγουν τη δημιουργικότητα.

Ωστόσο, πολλοί εκπαιδευτικοί δε φαίνεται να πιστεύουν πως η δημιουργικότητα μπορεί να αναπτυχθεί σε κάθε άτομο, θεωρούν πως είναι ένα σπάνιο χάρισμα, δεν είναι ένα χαρακτηριστικό όλων των ατόμων, αλλά τη συνδέουν με τα ιδιαίτερα χαρισματικά και ταλαντούχα άτομα (Fryer & Collings, 1999. Kampylis, Fokides & Theodorakopoulou, 2009).

Μια ακόμη έρευνα της Craft (2000), σκοπεύοντας να ανιχνεύσει τις αντιλήψεις για την προαγωγή της δημιουργικότητας, 18 μεταπτυχιακών φοιτητών του μαθήματος «Η δημιουργικότητα στην Εκπαίδευση» (Creativity in Education), που διδασκόταν στο Ινστιτούτο για τη Δημιουργικότητα (Institute for Creativity), του Ανοιχτού Πανεπιστημίου του Λονδίνου (Open University), κατέληξε στο συμπέρασμα πως οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενθαρρύνουν την ανάληψη ρίσκων, να υποστηρίζουν την ανάπτυξη των σχέσεων (με συναδέλφους, μαθητές, γονείς και φορείς), να προάγουν την αυτοπεποίθηση στους ίδιους, αλλά και στους μαθητές, να διευκολύνουν τη δημιουργικότητα και να αισθάνονται οι ίδιοι άνετα με τις προσωπικές τους καλλιτεχνικές ευαισθησίες (σύμφωνα πάντα με τις απόψεις των ερωτώμενων εκπαιδευτικών του μεταπτυχιακού μαθήματος).

Επιπλέον, σύμφωνα με τον Torrance (όπ. αναφ. στην Κακανά, 2011), προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να αναπτύξουν τη δημιουργικότητα των παιδιών, πρέπει να ενισχύουν το εκπαιδευτικό περιβάλλον, ώστε να είναι ευχάριστο και δημιουργικό, να δίνουν στα παιδιά κίνητρα για μάθηση και να εντάξουν το παιχνίδι στο πρόγραμμά τους, προκειμένου να αναπτύσσεται η κριτική τους σκέψη. Ωστόσο, όπως ισχυρίζεται ο Fleith (2000), κάποιες έρευνες που έχουν γίνει δείχνουν πως οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν την απαραίτητη εκπαίδευση, ώστε να προωθήσουν τη δημιουργικότητα στα παιδιά. Για αυτό κάποιοι ερευνητές τονίζουν την ανάγκη για περισσότερη κατάρτιση, στον τομέα της δημιουργικότητας, μέσα από προγράμματα προετοιμασίας των εκπαιδευτικών (Rinkevich, 2011. Kim, 2008).

3. Η έρευνα

Η προσχολική εκπαίδευση παίζει σημαντικότατο ρόλο στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας, καθώς καθορίζει το πόσο δημιουργικοί θα είναι οι άνθρωποι όταν φτάσουν στην ενήλικη ζωή τους (Nickerson, 1999). Ωστόσο, στο χώρο του νηπιαγωγείου όπως δείχνουν πολλές έρευνες και παρόλο που οι ευκαιρίες για ανάπτυξη της δημιουργικότητας είναι άπειρες, οι έλληνες νηπιαγωγοί επιμένουν σε πατροπαράδοτους τρόπους διδασκαλίας και δεν δίνουν ευκαιρίες για δημιουργικούς τρόπους μάθησης (Κακανά, 2011).

Γι αυτό το λόγο, κρίνεται αναγκαία περαιτέρω έρευνα στις υποκειμενικές απόψεις και αντιλήψεις για τη δημιουργικότητα και την προαγωγή της στο σχολικό περιβάλλον, εκτός των ενεργειών εκπαιδευτικών και των μελλοντικών εκπαιδευτικών.

Μάλιστα η παρούσα έρευνα θεωρώντας πολύ σημαντικό να διερευνήσει τις απόψεις φοιτητών ενός παιδαγωγικού τμήματος, σχετικά με τη δημιουργικότητα στα ελληνικά νηπιαγωγεία, θέτει ως επιμέρους στόχους: 1) τη διερεύνηση των στοιχείων/παραγόντων που επηρεάζουν τη δημιουργικότητα. Ειδικότερα, όσον αφορά αυτόν, τον πρώτο στόχο, επιχειρήθηκε να προσδιοριστούν όλοι αυτοί οι παράγοντες που συνδέονται με τη δημιουργικότητα των παιδιών (σύμφωνα πάντα με τις απόψεις των φοιτητών), 2) τη διερεύνηση των χαρακτηριστικών του δημιουργικού εκπαιδευτικού.

Επιπρόσθετα, η παρούσα έρευνα εντάσσεται στις δειγματοληπτικές έρευνες. Τα θέματα με τα οποία ασχολούνται οι δειγματοληπτικές έρευνες, έχουν ως βασικό άξονα τα άτομα, καθώς και προβληματισμούς τους. Στα πλεονεκτήματα της δειγματοληπτικής έρευνας, περιλαμβάνονται το μικρό κόστος, η σύντομη διάρκεια της συλλογής δεδομένων και η επαναληψιμότητά της (Χαλικιάς, Μανωλέσου & Λάλου, 2015). Το δείγμα αποτέλεσαν 69 φοιτητές του τρίτου έτους, στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Στη συνέχεια, διερευνήθηκαν οι απόψεις τους, για τη δημιουργικότητα και τις αναφορές της στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (2003) για το νηπιαγωγείο με ερωτηματολόγιο που δόθηκε από τις ερευνήτριες στο πλαίσιο προπτυχιακού μαθήματος με τίτλο «Δημιουργικότητα και μέσα έκφρασης». Οι φοιτητές είχαν διδαχθεί στις διαλέξεις τόσο ζητήματα που αφορούν την έννοια της δημιουργικότητας (όπως τον ορισμό της κ.α.), όσο και για το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (2003) του νηπιαγωγείου και τις αναφορές στη δημιουργικότητα, που συναντάει κανείς σε αυτό.

Το ερωτηματολόγιο ήταν δομημένο, περιλάμβανε κλειστού τύπου ερωτήσεις, με απαντήσεις πενταβάθμιας κλίμακας Likert (καθόλου – πάρα πολύ). Το ερωτηματολόγιο αποτελούταν από 2

μέρη. Το πρώτο μέρος περιελάμβανε ερωτήσεις για τους παράγοντες που σχετίζονται με τη δημιουργικότητα των παιδιών. Συγκεκριμένα οι παράγοντες αυτοί αφορούσαν α) στο ίδιο το παιδί β) στο ΑΠΣ, στη διδακτική μεθοδολογία και το εκπαιδευτικό περιβάλλον. Το δεύτερο μέρος περιελάμβανε ερωτήσεις για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και τη δημιουργικότητα.

4. Αποτελέσματα

Σημαντικό αποτέλεσμα της ανάλυσης των δεδομένων, αποτελεί το γεγονός, πως οι 58 από τους 69 φοιτητές (84 %) δήλωσαν πως γνώριζαν τον όρο και είχαν κάποιου είδους ενημέρωση (προσωπική μελέτη, σεμινάρια, άλλα πανεπιστημιακά μαθήματα), πριν τη θεωρητική τους εκπαίδευση σε αυτό το προπτυχιακό μάθημα, που αφορά κατεξοχήν, στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας στο νηπιαγωγείο. Σε αυτό το σημείο ακολουθεί η παρουσίαση των αποτελεσμάτων από την περιγραφική στατιστική ανάλυση των ερωτηματολογίων.

Συγκεκριμένα, στον πρώτο παράγοντα που σχετίζεται με τη δημιουργικότητα και αφορά στο ίδιο το παιδί τα αποτελέσματα έδειξαν πως: α) οι φοιτητές σε ποσοστό 74% (51 στους 69) θεωρούν πως το φύλο των παιδιών δε σχετίζεται καθόλου με τη δημιουργικότητά τους, β) το 38% (26/69), θεωρεί πως η ηλικία δε σχετίζεται καθόλου με τη δημιουργικότητα και το 35% (24/69) θεωρεί πως η ηλικία σχετίζεται λίγο με τη δημιουργικότητα, γ) το 48% (33/69) θεωρεί πως η ευφυΐα δε σχετίζεται καθόλου με τη δημιουργικότητα και το 32% (22/69) θεωρεί πως η ευφυΐα σχετίζεται λίγο με τη δημιουργικότητα, δ) το 32% (22/69) θεωρεί πως οι επιμελείς/υπάκουοι μαθητές είναι αρκετά δημιουργικοί, ε) το 65% (45/69) θεωρεί πως οι προηγούμενες εμπειρίες βοηθάνε πολύ στην παραγωγή νέων ιδεών, στ) το 54% (37/69) θεωρεί πως το άγχος δυσχεραίνει αρκετά την ανάπτυξη της δημιουργικότητας στα παιδιά, ζ) το 41% (28/69) θεωρεί πως η τόλμη, το θάρρος, βοηθάνε πολύ τους μαθητές να είναι δημιουργικοί.

Στο δεύτερο παράγοντα που σχετίζεται με το ΑΠΣ, τις μεθόδους και το περιβάλλον τα αποτελέσματα έδειξαν πως: α) οι φοιτητές σε ποσοστό 64% (44/69) θεωρούν πως το 4^ο μέρος του ΑΠΣ (2003) (παιδί δημιουργία - έκφραση) είναι πάρα πολύ κατάλληλο και δίνει πάρα πολλές ευκαιρίες για την παραγωγή δημιουργικών ιδεών, β) το 73% (51/69) θεωρεί πως η εργασία σε ομάδες ενισχύει πολύ τη δημιουργικότητα, γ) το 79% (55/69) θεωρεί πως το παιχνίδι στο νηπιαγωγείο ενισχύει πάρα πολύ τη δημιουργικότητα των παιδιών, δ) το 48% (33/69) θεωρεί πως η αφήγηση παραμυθιών και οι δραστηριότητες με παραμύθια, βοηθάνε αρκετά στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας, ε) το 34% (24/69) θεωρεί πως τα διαθεματικά σχέδια εργασίας (project) ενισχύουν τη δημιουργικότητα πολύ, στ) το 54% (37/69) θεωρεί πως οι δραστηριότητες ρουτίνας βοηθάνε λίγο στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας, ζ) το 68% (47/69) θεωρεί πως η δημιουργικότητα δε μπορεί να αξιολογηθεί (καθόλου), η) το 35% (24/69) θεωρεί πως μια τάξη

εξοπλισμένη με Νέες Τεχνολογίες αυξάνει αρκετά τις ευκαιρίες για δημιουργική μάθηση, θ) το 67% (46/69) θεωρεί πως ένα ασφαλές σχολικό περιβάλλον, πλούσιο σε ερεθίσματα (ποικίλα υλικά ως προς χρώμα, μέγεθος, εξοπλισμένες γωνίες) βοηθάει τα παιδιά να γίνουν πιο δημιουργικά.

Αναφορικά με το δεύτερο μέρος, που αφορά τον εκπαιδευτικό και τα χαρακτηριστικά που τον καθιστούν δημιουργικό, ζητήσαμε από τους φοιτητές να επιλέξουν με σειρά προτεραιότητας (πρώτο, δεύτερο, τρίτο κ.α.), κάποια χαρακτηριστικά που τους δόθηκαν (με τη δυνατότητα να μην επιλέξουν κάποιο, αν θεωρούν πως δε σχετίζεται με τη δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών). Έτσι πρώτο απαραίτητο χαρακτηριστικό για να είναι ένας εκπαιδευτικός δημιουργικός είναι να έχει φαντασία (92%), δεύτερο χαρακτηριστικό η θέληση και η προσπάθεια (65%) τρίτο χαρακτηριστικό η ευελιξία (53%), τέταρτο χαρακτηριστικό η γνώση και η ικανότητα στο Δ Μέρος του ΑΠΣ 2003 (Δημιουργία και Έκφραση, συνοπτικά η ικανότητα στις τέχνες) (52%), πέμπτο χαρακτηριστικό η επιμόρφωση/κατάρτιση πάνω στο θέμα (45%).

5. Συμπεράσματα - συζήτηση

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης συνάδουν με τις βιβλιογραφικές έρευνες, ως προς την ερώτηση που αφορά στο ΑΠΣ (2003) και το Δ Μέρος (Δημιουργία και Έκφραση), καθώς το 64% του δείγματος θεωρεί πως είναι η ενασχόληση των παιδιών με τις Τέχνες που δίνει πάρα πολλές ευκαιρίες για την παραγωγή δημιουργικών ιδεών.

Εντύπωση ακόμη προκαλεί το γεγονός πως η πλειοψηφία των φοιτητών δεν θεωρεί πως το φύλο σχετίζεται με τη δημιουργικότητα. Αυτό το συμπέρασμα διαφοροποιείται από κάποιες στερεοτυπικές κοινωνικές αντιλήψεις, που αποδίδουν εκ φύσεως στα αγόρια, περισσότερες ικανότητες στα μαθηματικά και στις φυσικές επιστήμες, από ό,τι στις δημιουργικές ενασχολήσεις και τέχνες (Murphy & Whitelegg, 2006).

Επιπλέον, η εργασία σε ομάδες, το παιχνίδι, τα παραμύθια και τα διαθεματικά project συγκαταλέγονται στους μεθοδολογικούς εκείνους παράγοντες που ευνοούν την ανάπτυξη της δημιουργικότητας. Ενώ, αξιοσημείωτο είναι ακόμη το γεγονός πως μόλις το 35% θεωρεί πως οι Νέες Τεχνολογίες αυξάνουν αρκετά τις ευκαιρίες για δημιουργική μάθηση. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με πολλές έρευνες που αποδεικνύουν το σημαντικότερο ρόλο που διαδραματίζει η διδασκαλία των νέων τεχνολογιών στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας, καθώς οι Τ.Π.Ε. επιτρέπουν στους μαθητές του νηπιαγωγείου να δημιουργήσουν καινοτόμα έργα, τόσο φυσικά όσο και εικονικά, αλλά και να εξερευνήσουν τις τέχνες, με χειροπιαστό παράδειγμα την χρήση

του tablet το οποίο είναι ένα φτηνό μηχάνημα που μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως δημιουργικό εκπαιδευτικό εργαλείο (El-Mouelhy, Hin Chun Poon, Na Na Hui & Sue-Chan, 2013).

Όσον αφορά τον εκπαιδευτικό, πρέπει να σταθούμε στο γεγονός πως η γνώση του και η ικανότητα του στις Τέχνες, συγκαταλέγονται στα απαραίτητα χαρακτηριστικά για να θεωρείται δημιουργικός και αυτό συνάδει με τα ευρήματα κάποιων μελετών που καταδεικνύουν ότι υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στη μελέτη των τεχνών και στην επίδοση ενός ατόμου στον τομέα της δημιουργικότητας. Για παράδειγμα η έρευνα του Burton (όπ. αναφ. στους Moga, Burger, Hetlan & Winner, 2000) δείχνει ότι οι μαθητές που παρακολουθούν το μάθημα των εικαστικών είναι πολύ δημιουργικοί μαθητές. Μία από τις πιθανές εξηγήσεις για αυτό το συμπέρασμα είναι πως όσοι επιλέγουν το μάθημα των εικαστικών ίσως έχουν πιο δημιουργικούς δασκάλους.

Παρά τα σημαντικά αποτελέσματα που προέκυψαν η έρευνα παρουσιάζει κάποιους περιορισμούς που δεν επιτρέπουν τη γενίκευση, όπως ότι βασίζεται στις υποκειμενικές αντιλήψεις, απόψεις ενός μικρού δείγματος φοιτητών και η απουσία της επαναληψιμότητάς της σε άλλα έτη. Ωστόσο, θεωρούμε, πως τα αποτελέσματα καλύπτουν ένα κενό, καθώς δεν υπάρχουν παρόμοιες έρευνες τελευταίων ετών, στον ελλαδικό χώρο. Τέλος, ευχόμαστε η παρούσα μελέτη και τα αποτελέσματά της να αποβούν πηγή προβληματισμού και έμπνευσης για την εκπαιδευτική κοινότητα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Andiliou, A., & Murphy, P. K. (2010). Examining variations among researchers' and teachers' conceptualizations of creativity: A review and synthesis of contemporary research. *Educational Research Review*, 5(3), 201–219.

Brown, R.T. (1989). Creativity: what are we to measure? In Glover, J.A., Ronning, R.R., and C.R. Reynolds (eds.), *Handbook of Creativity*. New York: Plenum Press.

Chien, C. Y., & Hui, A. N. (2010). Creativity in early childhood education: Teachers' perceptions in three Chinese societies. *Thinking Skills and Creativity*, 5(2), 49- 60.

Craft, A. (2000). *Teaching creativity: Philosophy and practice*. London and New York: Routledge.

Cropley, A. J. (2010). Creativity in the Classroom: The Dark Side. In D. H. Cropley, A. J. Cropley, J. C. Kaufman, & M. A. Runco (Eds.), *The dark side of creativity* (pp. 297–315). Cambridge: University Press.

Diakidoy, I. A., & Kanari, E. (1999). Student teachers' beliefs about creativity. *British Educational Research Journal*, 25(2), 225-243.

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ) (2003). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε από <http://www.pi-schools.gr/programs/depps>.

El-Mouelhy, I., Hin Chun Poon, I., Na Na Hui, A., & Sue-Chan, C. (2013). Does a Creative Learning Medium Matter? Impact of Low Cost Android Tablets on Elementary Students, English Comprehensions, Perceived Performance and Memory Retention. *Creative Education*, 4(12), 42-50.

Fleith, D.S. (2000). Teacher and student perceptions of creativity in the classroom environment. *Roeper Review*, 22(3), 148-153.

Fryer, M., & Collings, J. A. (1991). British teachers' views of creativity. *Journal of Creative Behavior*, 25(1), 75-81.

Κακανά, Δ. (2011). Θεματικές προσεγγίσεις στην προσχολική εκπαίδευση. Δημιουργικές δράσεις ή στερεότυπες επιλογές; Ευρωπαϊκό Συνέδριο της OMEP *Δημιουργικότητα στην πρώτη παιδική ηλικία.*, Κύπρος, 6-8 Μαΐου 2011.

Kampylis, P., Fokides, E. & M. Theodorakopoulou. (2009). Towards computer-related learning environments, for primary school students' creative thinking development. In E. Barki, J. Nummenmaa, I. Sunkey, M. Ross & G. Stapla (Eds), *BCS International Conference- INSPIRE XIII Improving Quality in Computer Education* (pp. 47-62). Finland: British Computer Society.

Kim, K. H. (2008). The Two Torrance Creativity Tests: The Torrance Tests of Creative Thinking and Thinking Creatively in Action and Movement. In A.-G. Tan (Ed.), *Creativity. A Handbook for Teachers*. World Scientific.

Λεωνίδου, X. (2006). *Η καθιέρωση της δημιουργικής & κριτικής σκέψης στο σύγχρονο σχολείο*. Π.Τ.Δ.Ε. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Martin, D. S., Craft, A., & Tillema, H. (2002). Developing Critical and Creative Thinking Strategies in Primary School Pupils: An Inter-Cultural Study of Teachers' Learning. *British Journal of In-Service Education*, 28(1), 115- 134.

Moga, E. Burger, K. Hetland, L., & Winner, E. (2000). *Does studying the Arts Engender Creative Thinking? Evidence for Near but Not Far Transfer*. *Journal of Aesthetic Education*, 34 (Special Issue), 91-104.

Murphy, P., & Whitelegg, E. (2006). *Girls in the Physics Classroom: A Review of the Research on the Participation of Girls in Physics (Technical Report)*. London: Institute of Physics.

Nickerson, R.S.,(1999), Enchanging creativity. In R J . Stenberg (Ed.), *Handbook of Cretivity*, (pp.392-430). UK: Cambridge University Press.

Park, S., Lee, S., Oliver, J. S., & Cramond, B. (2006). Changes in Korean science teachers' perceptions of creativity and science teaching after participating in an overseas professional development program. *Journal of Science Teacher Education*, 17, 37-64.

Rinkevich, J.L (2011). *Creative Teaching: Why it Matters and Where to Begin*. *Routledge: The Clearing House*, 84, 219–223.

Robinson, K. (2011). *Out of our minds: Learning to be creative*. London: John Wiley & Sons.

Tan, A. G. (2001). Singaporean teachers' perception of activities useful for fostering creativity. *Journal of Creative Behaviour*, 35 (2), 131-148.

Τσιλιμένη Τ., & Μαγουλιώτης Α., (2011) Η εικαστική δημιουργία των νηπίων, ως μέσο ανάπτυξης της αφηγηματικής τους ικανότητας. *4th International Conference Arts and Education-A creative way into languages*, 6-8 Μαΐου, Maraslio Elementary Education Centre, Athens, Greece.

Χαλικιάς, Μ., Μανωλέσου, Α., & Λάλου, Π. (2015). *Μεθοδολογία Έρευνας και Εισαγωγή στη Στατιστική Ανάλυση Δεδομένων με το IBM SPSS STATISTICS*. Αθήνα: Αποθετήριο Κάλλιπος. Ανακτήθηκε από <http://hdl.handle.net/11419/5075>.

Υποστηρίζοντας κατανοήσεις και αναστοχαστικές διαδικασίες στο πλαίσιο της αρχικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών: η συμβολή της εποπτείας

Μαρία Σφυρόερα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, ΤΕΑΠΗ – ΕΚΠΑ, msfyroera@ecd.uoa.gr

*Χαρά Κορτέση - Δαφέρμου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, ΤΕΑΠΗ – ΕΚΠΑ,
hdafermu@ecd.uoa.gr*

*Στεφανία Βουβουσίρα, Νηπιαγωγός, Msc Κοινωνιολογία και Πολιτική Επιστήμη, Υποψ.
Διδάκτωρ Τ.Ε.Α.Π.Η – ΕΚΠΑ, stefvounou@hotmail.com*

*Ευαγγελία Κοσμίδου, Νηπιαγωγός, Msc Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα, Υποψ. Διδ.
Τ.Ε.Α.Π.Η- ΕΚΠΑ, litsa@isispc.gr*

*Φωτεινή Κωστούδη, Νηπιαγωγός, MSc Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα,
kostoudi@yahoo.gr*

*Μαρίνα Μπεθάνη, Νηπιαγωγός, MSc Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα,
marbeth22@gmail.com*

*Μαρίνα Στάθη, Νηπιαγωγός, MSc Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα, Υποψ. Διδ.
Τ.Ε.Α.Π.Η ΕΚΠΑ, marista75@yahoo.gr*

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η διερεύνηση της συμβολής της εποπτείας στην εκπαίδευση μελλοντικών εκπαιδευτικών, στο πλαίσιο αναστοχαστικών μοντέλων εκπαίδευσης, αποτελεί το αντικείμενο της παρούσας έρευνας, στην οποία μελετάται: α) η συμβολή της εποπτείας στην υποστήριξη κατανοήσεων, «μετακινήσεων» και αναστοχαστικών διαδικασιών τριτοετών φοιτητριών/ών του Τ.Ε.Α.Π.Η, β) ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται το ρόλο της εποπτείας οι φοιτήτριες/τές και γ) το πώς βλέπουν οι επόπτριες το ρόλο τους και το πώς εκτιμούν τις δικές τους κατανοήσεις και αναστοχαστικές διαδικασίες στο πλαίσιο της άσκησης της εποπτείας. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι τόσο οι φοιτήτριες/ές όσο και οι επόπτριες δεν βιώνουν την εποπτεία ως «πρακτική στήριξη», αλλά αναγνωρίζουν ότι συμβάλλει στη σύνδεση θεωρίας και πράξης και ότι υποστηρίζει «μετακινήσεις» προς πιο ανοιχτά και αναστοχαστικά μοντέλα εκπαίδευσης.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: εκπαίδευση εκπαιδευτικών, αναστοχαστικά μοντέλα εκπαίδευσης, ρόλος εποπτείας, πρακτική άσκηση

1. Εισαγωγή- Θεωρητικό πλαίσιο

Η συμβολή της εποπτείας έχει συζητηθεί ιδιαίτερα στο πλαίσιο της γενικότερης επιστημονικής συζήτησης για την εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών. Η στροφή των προγραμμάτων σπουδών σε αναστοχαστικά μοντέλα επιδρά και στην αντίληψη που διαμορφώνεται για το ρόλο και τους στόχους της εποπτείας, αλλά και στους τρόπους με τους οποίους αυτή υλοποιείται: ανατροφοδοτικές συναντήσεις με τους επόπτες με βάση την ημερολογιακή καταγραφή διδακτικών παρεμβάσεων (Lemus White, & Fonseca, 2007), συντονισμός και υποστήριξη των αλληλεπιδράσεων στο πλαίσιο της ομάδας (Laker, Laker, & Lea, 2008. Le Cornu, 2005) στην προοπτική της ανάπτυξης μιας κοινότητας πρακτικής ανάμεσα στους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς με τη διαμεσολάβηση του επόπτη, ανάλυση της αναστοχαστικής γραφής των μελλοντικών εκπαιδευτικών (Cohen-Sayag & Fischl, 2012), εντοπισμός και ανάλυση κρίσιμων συμβάντων (Harrison & Lee, 2011) κ.ά.

Στο πλαίσιο των αναστοχαστικών μοντέλων, η ανάλυση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας γίνεται μέσω της αξιοποίησης της θεωρίας. Επιδιώκεται δηλαδή να δίνονται ευκαιρίες στους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς να διερευνούν τις συνθήκες της συγκεκριμένης κάθε φορά τάξης, να στοχάζονται σχετικά με τα προβλήματα που ανακύπτουν και να τα προσεγγίζουν από ποικίλες οπτικές αξιοποιώντας και τη θεωρία (Allsopp, De Marie, Alvarez-McHatton, & Doone, 2006. Noffke & Brennan, 1988.). Εντούτοις, παρά την εστίαση των αναστοχαστικών μοντέλων στη σύνδεση της πρακτικής με τη θεωρία, αυτό που παρατηρείται σε μια πρώτη ανάγνωση της σχετικής βιβλιογραφίας είναι ότι η εποπτεία συνδέεται κυρίως με την ανάλυση των πρακτικών που αναπτύσσουν στην τάξη κατά τις διδακτικές τους παρεμβάσεις οι ίδιοι οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί, και άρα με συνθήκες αυτοπαρατήρησης και όχι παρατήρησης άλλων, εν ενεργεία εκπαιδευτικών. Έτσι, μοιάζει να εστιάζει περισσότερο στην υποστήριξη και την ενδυνάμωση των μελλοντικών εκπαιδευτικών σε σχέση με τη διαχείριση της σχολικής τάξης, και λιγότερο στην ανάπτυξη κριτικής θεώρησης και σύνδεσης της εκπαιδευτικής πραγματικότητας με τη θεωρία στο πλαίσιο αναστοχαστικών πρακτικών. Αυτή τη σύνδεση θα επιχειρήσουμε να διερευνήσουμε στην παρούσα έρευνα.¹⁷

¹⁷ Θεωρούμε βέβαια σημαντικό να αναφέρουμε ήδη ότι, σε αντίθεση με τις άλλες έρευνες στις οποίες ο μέντορας είναι ο εκπαιδευτικός της τάξης στην οποία οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί πραγματοποιούν την πρακτική τους άσκηση, στην παρούσα έρευνα, το mentoring (εποπτεία) πραγματοποιείται από εκπαιδευτικούς αυξημένων προσόντων, οι οποίοι όμως κατά το διάστημα της εποπτείας είναι αποσπασμένοι στο Πανεπιστήμιο και δεν έχουν δική τους σχολική τάξη.

2. Στόχος της παρούσας έρευνας

Στόχος αυτής της έρευνας, που αφορά την πρακτική άσκηση του 3^{ου} έτους στο Τ.Ε.Α.Π.Η¹⁸, είναι να διερευνηθεί η συμβολή της εποπτείας στην υποστήριξη κατανοήσεων και αναστοχαστικών διαδικασιών στην προοπτική της σύνδεσης, από πλευράς των φοιτητριών/τών της παιδαγωγικής θεωρίας με την εκπαιδευτική πράξη, κάτι που επιδιώκουμε συστηματικά σε όλη τη διάρκεια των σπουδών τους¹⁹. Σε αυτή την προοπτική διερευνήθηκε:

α) Ποιος είναι ο ρόλος της εποπτείας²⁰ στην εξέλιξη των φοιτητριών/ών σε σχέση με την οικειοποίηση μεθοδολογικών εργαλείων, τις ενδεχόμενες «μετακινήσεις» τους ως προς τις παιδαγωγικές τους αντιλήψεις και τη σύνδεση θεωρίας –πράξης.

β) Πώς εκτιμάται από τις/τους φοιτήτριες/τές ο τρόπος εποπτείας που έχει υιοθετηθεί για την υποστήριξη της πρακτικής άσκησης του 3^{ου} έτους στο Τ.Ε.Α.Π.Η.

γ) Πώς βλέπουν οι επόπτριες το ρόλο τους και τις δικές τους κατανοήσεις και αναστοχαστικές διαδικασίες στο πλαίσιο της άσκησης της εποπτείας²¹.

Κατά το συγκεκριμένο ακαδημαϊκό έτος της παρούσας έρευνας (2015-2016), η εποπτεία πραγματοποιήθηκε από αποσπασμένες εκπαιδευτικούς, όλες μεταπτυχιακές απόφοιτες ή/και υποψήφιες διδάκτορες του Τ.Ε.Α.Π.Η με τον ακόλουθο τρόπο:

¹⁸ Στο 3^ο έτος η πρακτική άσκηση των φοιτητών/τριών του Τ.Ε.Α.Π.Η υποστηρίζεται από δύο μαθήματα που αναπτύσσονται και τα δύο στο ίδιο εξάμηνο σπουδών. Βασική επιδίωξη σε αυτή τη φάση της πρακτικής τους άσκησης είναι να συνειδητοποιήσουν οι φοιτήτριες/ές τη σημασία της θεωρητικής γνώσης για το σχεδιασμό και την ανάπτυξη της εκπαιδευτικής πράξης. Αφού παρατηρήσουν την εκπαιδευτική διαδικασία, εστιάζοντας σε διαφορετικές πτυχές της, προχωρούν σε εκπαιδευτικούς σχεδιασμούς και διδακτικές παρεμβάσεις. Για τους εκπαιδευτικούς σχεδιασμούς και τις διδακτικές τους παρεμβάσεις λειτουργούν ομαδικά, αυτοπαρατηρούνται και προβαίνουν σε ομαδική αξιολόγηση της δουλειάς τους, μέσα από αναστοχαστικές διαδικασίες, ατομικές και συλλογικές.

¹⁹ Στο πλαίσιο των σπουδών τους επιχειρούμε να παρέχουμε στις/στους φοιτήτριες/τές ευκαιρίες επανεξέτασης των αντιλήψεών τους σχετικά με ζητήματα διδασκαλίας και μάθησης στην προοπτική της οικοδόμησης μιας ταυτότητας αναστοχάζομενου εκπαιδευτικού (βλ. σχετικά Κορτέση-Δαφέρμου κ. ά., 2013. Tsafos, 2013. Androussou & Tsafos, 2014. Κορτέση- Δαφέρμου κ. ά., (2020, βλ. στον παρόντα τόμο). Σε αυτή την προοπτική οργανώνονται τόσο η Πρακτική Άσκηση όσο και οι Θεματικές Εβδομάδες που στοχεύουν στην ενδυνάμωση της παιδαγωγικής τους συγκρότησης (βλ. Ανδρούσου κ. ά., 2014).

²⁰ Αν και η εξέλιξη ενδέχεται να συνδέεται με το σύνολο του μαθήματος (ολομέλειες, εποπτείες, εργαστήρια) θα προσπαθήσουμε εδώ να συσχετίσουμε αυτή την εξέλιξη με την εποπτεία.

²¹ Η ματιά των εποπτριών αποτυπώνεται και στα κείμενά τους στην παρούσα έκδοση.

Στην προοπτική της καλύτερης υποστήριξης των ομάδων τους, οι επόπτριες:

- ✓ παρακολουθούν τα δύο εξαμηνιαία μαθήματα που υποστηρίζουν την πρακτική άσκηση, στο πλαίσιο των οποίων συζητούνται θεωρητικές παραδοχές οι οποίες συνδέονται με παιδαγωγικές προσεγγίσεις που χαρακτηρίζουν ανοιχτά και ευέλικτα περιβάλλοντα μάθησης, κατάλληλα για τις μικρές ηλικίες. Βασική επιδίωξη των μαθημάτων είναι οι φοιτήτριες/τές να συνειδητοποιήσουν την αναγκαιότητα της επιστημονικής γνώσης για την κατανόηση και τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης.
- ✓ συμμετέχουν σε τακτικές εβδομαδιαίες συναντήσεις με τις διδάσκουσες
- ✓ παραλαμβάνουν τα δελτία ατομικής καταγραφής που γράφουν οι φοιτήτριες/τές ύστερα από κάθε παρατήρηση ή διδακτική παρέμβαση.
- ✓ πραγματοποιούν μία ωριαία συνάντηση με κάθε ομάδα στο πλαίσιο της οποίας στην πρώτη φάση συζητούνται αναλυτικά οι ατομικές καταγραφές που έχουν ήδη στείλει οι φοιτήτριες/τές²², ενώ στη δεύτερη φάση συζητούνται διεξοδικά οι εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί που έχουν διαμορφώσει για την ανάπτυξη των διδακτικών τους παρεμβάσεων.
- ✓ παρακολουθούν μία τουλάχιστον διδακτική παρέμβαση κάθε ομάδας κατά την ανάπτυξή της στην τάξη.

3. Μεθοδολογία έρευνας: Δεδομένα και άξονες ανάλυσης

Πιο συγκεκριμένα, προκειμένου να διερευνηθεί η συμβολή της εποπτείας αξιοποιήθηκαν:

α) Καταγραφές και σχολιασμοί των φοιτητριών/ών (δελτία) πριν και μετά την εποπτεία, προκειμένου να αναδειχθούν ενδεχόμενες διαφοροποιήσεις που σηματοδοτούν πιθανή τους εξέλιξη²³. Για την ανάλυσή τους διαμορφώθηκαν αρχικά πίνακες στους οποίους καταχωρήθηκαν διακριτά σημεία των αρχικών και τελικών δελτίων. Τα δελτία συγκρίθηκαν ως προς:

- ✓ Την ακρίβεια της περιγραφής.

²² Οι ατομικές καταγραφές των φοιτητριών/τών έχουν τη μορφή «κρίσιμων συμβάντων». Πρόκειται για συμβάντα που εκτιμούν ότι τους αποκαλύπτουν γνώσεις ή/και δεξιότητες των παιδιών ή ότι αναδεικνύουν πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας που θεωρούν σκόπιμο να αναλύσουν περαιτέρω για να εμβαθύνουν περισσότερο στην κατανόησή της (Tripp, 1993), τα οποία στη συνέχεια επιχειρούν να αναλύσουν με βάση τη θεωρία.

²³ Αναλύθηκαν 230 δελτία παρατήρησης σε 2 εκδοχές το καθένα (πριν και μετά την εποπτεία).

- ✓ Τη διάκριση της περιγραφής από το σχολιασμό/ερμηνεία.
- ✓ Την εστίαση στους άξονες παρατήρησης που έχουν προταθεί στο πλαίσιο του μαθήματος.
- ✓ Την αξιοποίηση της θεωρίας για το σχολιασμό/ερμηνεία.
- ✓ Τις πιθανές «μετακινήσεις» ως προς την παιδαγωγική αντίληψη.

β) Γραπτές ατομικές αυτοαξιολογήσεις των φοιτητριών/ών που ενσωματώνονται στις τελικές τους εργασίες, προκειμένου να διερευνηθεί αν και με ποιο τρόπο αναφέρονται στη συμβολή της εποπτείας²⁴. Οι κατηγορίες ανάλυσης που αναδύθηκαν ήταν:

- ✓ Η συμβολή των εποπειών στις κατανοήσεις – «μετακίνηση» ως προς την παιδαγωγική αντίληψη.
- ✓ Η συμβολή των εποπειών σε διαδικασίες αναστοχασμού.
- ✓ Τα μεθοδολογικά «οφέλη» από την εποπτεία.
- ✓ Η συμβολή των εποπειών στην ανάπτυξη των Διδακτικών Παρεμβάσεων.

γ) Ερωτήσεις από το ερωτηματολόγιο²⁵ που συμπληρώνεται από τις/τους φοιτήτριες/τές στο τέλος κάθε εξαμήνου, οι οποίες αφορούν την αποτίμηση του ρόλου της εποπτείας στην πρακτική άσκηση και αναλύθηκαν με τις ίδιες κατηγορίες που αξιοποιήθηκαν για την ανάλυση των γραπτών αυτοαξιολογήσεων (βλ. β). Για το λόγο αυτό θα παρουσιαστούν παράλληλα.

δ) Ημερολογιακές σημειώσεις και κείμενα αποτίμησης των συνεργάτιδων εκπαιδευτικών που είχαν αναλάβει κατά το συγκεκριμένο ακαδημαϊκό έτος την εποπτεία, σχετικά με το πώς αντιλαμβάνονται τις δικές τους κατανοήσεις και αναστοχαστικές διαδικασίες που συντελούνται στο πλαίσιο της εποπτείας. Οι άξονες που προέκυψαν κατά την ανάλυση ήταν:

- ✓ Το πώς οι ίδιες αντιλαμβάνονται συνολικά το ρόλο τους
- ✓ Η εστίασή τους στα μεθοδολογικά οφέλη που αντλούν οι φοιτήτριες/ές από την εποπτεία
- ✓ Το πώς βλέπουν ή επιδρούν στις κατανοήσεις, μετακινήσεις και στον αναστοχασμό των φοιτητών/τριών
- ✓ Το πώς θεωρούν ότι συμβάλλουν στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση των διδακτικών παρεμβάσεων

²⁴ Αναλύθηκαν συνολικά 150 κείμενα αυτοαξιολογήσεων από τις τελικές εργασίες των φοιτητών/τριών.

²⁵ Στο τελικό ερωτηματολόγιο αποτίμησης του μαθήματος ζητείται από τους/τις φοιτητές/τριες να αξιολογήσουν συγκριτικά τις συνιστώσες του μαθήματος (εισηγήσεις, βιωματικά εργαστήρια, εποπτείες, παρατηρήσεις, συμμετοχικές παρατηρήσεις, παρεμβάσεις), αλλά και να αποτιμήσουν χωριστά σε ένα ανοιχτό κείμενο το ρόλο της εποπτείας. Για την παρούσα έρευνα αναλύθηκαν 75 ερωτηματολόγια που συγκεντρώθηκαν στο τέλος του μαθήματος.

- ✓ Το πώς αντιλαμβάνονται την εποπτεία σε σχέση με τις δικές τους «μετακινήσεις» και αναστοχαστικές διαδικασίες.

4. Αποτελέσματα

4.1 Ο ρόλος της εποπτείας στην εξέλιξη των φοιτητών/τριών με βάση τις καταγραφές τους (δελτία).

Προκειμένου να μελετήσουμε την επίδραση της εποπτείας στην εξέλιξη των φοιτητών/τριών συγκρίναμε την αρχική και τελική μορφή των δελτίων, η οποία περιείχε τις βελτιώσεις που έκαναν οι φοιτήτριες/ές αξιοποιώντας τις συζητήσεις της εποπτείας αλλά και συζητήσεις που έγιναν στο πλαίσιο της ολομέλειας. Η σύγκριση έγινε με βάση 4 άξονες.

A) Άξονας 1: Ακρίβεια της περιγραφής

Στις περισσότερες περιπτώσεις δελτίων (αρχικών και τελικών) διακρίνουμε μια εξέλιξη στην ακρίβεια της περιγραφής. Οι φοιτήτριες/ές, μέσα από τις εποπτείες, συνειδητοποιούν την ανεπάρκεια/ασάφεια των περιγραφών τους και τις κάνουν πιο ακριβείς, εμπλουτίζοντάς τες με λεπτομέρειες σημαντικές για την ερμηνεία.

B) Άξονας 2: Διάκριση περιγραφής & σχολιασμού-ερμηνείας

Από τη σύγκριση των δελτίων, προκύπτει ότι κάποια αναδιαμορφώνονται ώστε να αφαιρεθούν από την περιγραφή αποσπάσματα που εμπεριέχουν θεωρητικές έννοιες, προκειμένου αυτές να συμπεριληφθούν στις ερμηνείες. Εντούτοις, στο σύνολο των δεδομένων ούτε τα αποσπάσματα είναι πολλά ούτε οι διαφορές (ανάμεσα στα αρχικά και τελικά δελτία) ως προς τη διάκριση περιγραφής και ερμηνείας είναι μεγάλες, προφανώς επειδή η διάκριση αυτή έχει γίνει κατανοητή από το μάθημα και πριν την εποπτεία.

Γ) Άξονας 3: Εστίαση στους επιμέρους άξονες παρατήρησης.

Σε αρκετά από τα δελτία παρατηρούμε ότι οι φοιτήτριες/ές μετά την εποπτεία παραλείπουν μη σημαντικά στοιχεία της περιγραφής και εστιάζουν στους άξονες παρατήρησης. Αντίστοιχα, και από τον σχολιασμό τους αφαιρούν γενικόλογα σχόλια και ερμηνείες, συχνά «ψυχολογίζουσες», για να αναπτύξουν έναν λόγο πιο κοντινό στο θεωρητικό πλαίσιο του άξονα που παρατηρούν, ακόμη κι αν η θεωρία δεν εμφανίζεται πάντα ρητά.

Δ) Άξονας 4: Αξιοποίηση θεωρίας για την ερμηνεία

Μια σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στα αρχικά και στα τελικά δελτία μοιάζει να είναι η αξιοποίηση της θεωρίας, με ή χωρίς βιβλιογραφικές αναφορές, για την ερμηνεία των κρίσιμων

συμβάντων που έχουν καταγράψει. Με τη διαμεσολάβηση της εποπτείας, σε αρκετά από τα δελτία βλέπουμε να εμφανίζεται είτε μια εντονότερη απόπειρα διατύπωσης ερμηνευτικών υποθέσεων είτε η παράθεση αποσπασμάτων από τη θεωρία που έχει υποδειχθεί προς μελέτη στο πλαίσιο του μαθήματος, είτε η προσθήκη βιβλιογραφικών αναφορών. Εξάλλου, η συμβολή της εποπτείας στις κατανοήσεις και στη σύνδεση θεωρίας και πράξης εμφανίζεται έντονα και στις αυτοαξιολογήσεις των φοιτητών και στα ερωτηματολόγια που συμπληρώνουν.

Ε) Άξονας 5: «Μετακινήσεις» των φοιτητών/τριών ως προς τις παιδαγωγικές αντιλήψεις.

Οι περισσότερες, εντούτοις, διαφορές ανάμεσα στα αρχικά και στα τελικά δελτία εντοπίζονται στις «μετακινήσεις» των φοιτητών/τριών ως προς τις ερμηνείες τους και ως προς τις κατανοήσεις τους σε σχέση με τις προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών στων οποίων τις τάξεις πραγματοποίησαν τις παρατηρήσεις τους. Έτσι, υιοθετούν μια πιο κριτική ματιά απέναντι σε προσεγγίσεις που αρχικά τους φαίνεται ότι συμφωνούν με τις σύγχρονες αντιλήψεις για τη μάθηση (βλ. Πίν.1)

Πίνακας 1. Αποτύπωση των «μετακινήσεων» των φοιτητών ως προς τις παιδαγωγικές αντιλήψεις.

Σχολιασμός πριν την εποπτεία: Άξονας μάθηση (Δελτίο 87)	Σχολιασμός μετά την εποπτεία: Άξονας μάθηση (Δελτίο 87)
<p>[...] Είναι μια δραστηριότητα με την οποία τα παιδιά έχουν εξοικειωθεί και πλέον αισθάνονται σιγουριά, καθώς εμπλέκονται σε μια ενεργή διαδικασία και αυτό αποδεικνύεται από το ότι συμμετέχει η πλειοψηφία των παιδιών. Η μάθηση επιτυγχάνεται μέσω της επανάληψης, καθώς κάθε μέρα τα παιδιά ασχολούνται με τα γράμματα της αλφαβήτου με αφορμή τις μέρες της εβδομάδας.</p> <p>Τα παιδιά ενεργούν δυναμικά με αποτέλεσμα την αφομοίωση των γραμμάτων [...].</p>	<p>[...] Η συγκεκριμένη δραστηριότητα είναι μια δραστηριότητα την οποία τη συναντάμε πολλά χρόνια στις αίθουσες του νηπιαγωγείου. Ακολουθείται μια τυποποιημένη μορφή διδασκαλίας στην οποία τα παιδιά δρουν μηχανικά, καθώς είναι μια μονότονη διαδικασία, η οποία επαναλαμβάνεται σε καθημερινή βάση. Σύμφωνα με τις σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους, η μάθηση επιτυγχάνεται μέσω της ενεργού ενασχόλησης με νέα πράγματα, και της συνεργασίας και σχετίζεται με κοινωνικές πρακτικές. Ο εκπαιδευτικός π.χ. σε σχέση με τη γραφή οφείλει να λαμβάνει υπόψη του τις κοινωνικές εμπειρίες των παιδιών και να τις αξιοποιεί θετικά για περαιτέρω επεξεργασία (Δαφέρμου, κ.ά (2009).[...].</p>

4.2 Ο ρόλος της εποπτείας με βάση τις αυτοαξιολογήσεις των φοιτητών/τριών και τις απαντήσεις στα ερωτηματολόγια αποτίμησης του μαθήματος

Αναλύοντας τις αυτοαξιολογήσεις των φοιτητών/τριών και τα ερωτηματολόγια αποτίμησης του μαθήματος, οδηγηθήκαμε σε μια σειρά από κοινά ευρήματα με κύριο το ότι η συνολική αποτίμηση ως προς την εποπτεία μοιάζει ιδιαίτερα θετική. Μάλιστα, για το σύνολο σχεδόν των ερωτηματολογίων, η εποπτεία βρίσκεται ανάμεσα στην 1^η και στην 3^η θέση ιεραρχικά, συγκριτικά με τα υπόλοιπα στοιχεία του μαθήματος .

Είναι σημαντικό ότι σε σχέση με τις αυτοαξιολογήσεις διαπιστώσαμε πως ο ρόλος της εποπτείας συζητιέται περισσότερο σε σχέση με την παρατήρηση και τη συμμετοχική παρατήρηση και λιγότερο σε σχέση με τις διδακτικές παρεμβάσεις²⁶. Αυτό το εύρημα ενδεχομένως ερμηνεύεται από το ότι οι εποπτείες που σχετίζονται με την παρατήρηση αφενός προηγούνται των εποπειών που σχετίζονται με τους σχεδιασμούς και τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, αφετέρου αφορούν την εξοικείωση με μεθοδολογικά εργαλεία καταγραφής και σχολιασμού που δυσκολεύουν αρχικά τις/τους φοιτήτριες/ές.

Πιο συγκεκριμένα, οι τελευταίες/οι θεωρούν ότι:

A) Η εποπτεία συμβάλλει στις κατανοήσεις ως προς τη θεωρία και τις «μετακινήσεις» ως προς τις παιδαγωγικές τους αντιλήψεις.

Οι φοιτήτριες/ές θεωρούν ότι η εποπτεία τους βοηθά να συσχετίσουν την θεωρία με την πράξη αλλά και να «μετακινηθούν» από μια πιο παραδοσιακή σε μια πιο ανοιχτή και σύγχρονη αντίληψη για τη μάθηση, δηλαδή να αλλάξουν την οπτική τους.

«Στις εποπτείες, μέσα από τη συζήτηση και διαπραγμάτευση μπορούσα να δω τα πράγματα από μια άλλη οπτική και να οδηγηθώ σε νέες κατανοήσεις με βάση τη θεωρία».

(Φ 28)

Ο ρόλος της εποπτείας στις κατανοήσεις της θεωρίας αναδεικνύεται και στα 32 από τα 75 ερωτηματολόγια. Εντούτοις, η αλλαγή της οπτικής και οι «μετακινήσεις» που αναφέρονται στις αυτοαξιολογήσεις δεν γίνονται ιδιαίτερα ρητές στα ερωτηματολόγια.

B) Η εποπτεία συμβάλλει σε διαδικασίες αναστοχασμού.

Λίγες φοιτήτριες/ές (8 συνολικά) αναφέρονται στις αυτοαξιολογήσεις τους ρητά στο ρόλο που διαδραματίζει η εποπτεία στις αναστοχαστικές διαδικασίες. Όταν το κάνουν, αναφέρονται

²⁶ Από τις 56 ρητές αναφορές στην εποπτεία, οι 31 αφορούν την εποπτεία μετά την παρατήρηση και τη συμμετοχική παρατήρηση και οι 25 τους σχεδιασμούς κατά τις διδακτικές παρεμβάσεις.

κυρίως στις δικές τους παρεμβάσεις, τόσο σε επίπεδο σχεδιασμού και ανασχεδιασμού όσο και αποτίμησης της εκπαιδευτικής παρέμβασης.

«Επιπλέον, καθοριστικό ρόλο για εμένα έπαιξε η επόπτριά μας, [...], η οποία με βοήθησε πολύ με τις παρεμβάσεις της στα όσα της παρουσιάζαμε κάθε φορά και τις συζητήσεις που κάναμε πάνω σε αυτά, προκειμένου να μπούμε σε μια αναστοχαστική διαδικασία σχετικά με τη δράση και τις επιλογές μας στα πλαίσια του νηπιαγωγείου». (Φ 38)

Αντίστοιχο είναι και το εύρημα από τα ερωτηματολόγια, εφόσον μόνο 18/75 φοιτήτριες/τές, αναφέρονται σε διαδικασίες αναστοχασμού. Με δεδομένο τον προσανατολισμό όλης της πρακτικής στα αναστοχαστικά μοντέλα εκπαίδευσης, το εύρημα αυτό μας προβληματίζει και σχεδιάζουμε να αποτελέσει αντικείμενο μεταγενέστερης έρευνας.

Γ) Αντλούν από την εποπτεία μεθοδολογικά «οφέλη».

Στις αυτοαξιολογήσεις, αρκετές είναι οι αναφορές στα μεθοδολογικά «οφέλη», κυρίως σε σχέση με την παρατήρηση και τη συστηματική παρατήρηση (βοήθεια σε σχέση με τη συστηματική αξιοποίηση της θεωρίας για την ερμηνεία των καταγραφών και τη διάκριση περιγραφής-ερμηνείας).

«Η συνάντηση μικρών ομάδων με την επόπτρια, η ανάγνωση και ανάλυση ατομικών δελτίων, ήταν ιδιαίτερα βοηθητική. Είδα τεράστια βελτίωση εξελικτικά, από το πρώτο στα μετέπειτα δελτία, αλλά και στο κάθε συγκεκριμένο συμβάν, καθώς με βοηθούσε να εντοπίσω σημεία που χρειαζόνταν διόρθωση, ελλείψεις, γενικεύσεις, κτλ., να ανατρέχω στη θεωρία, ενώ συζητούσα πράγματα που με απασχολούσαν και με προβληματίζαν». (Φ58)

Τα μεθοδολογικά «οφέλη» από τις εποπτείες αναδεικνύονται και στα 41 από τα 75 ερωτηματολόγια.

Δ) Η εποπτεία συμβάλλει στην ανάπτυξη και αποτίμηση των διδακτικών παρεμβάσεων

Ο ρόλος της εποπτείας στην ανάπτυξη των διδακτικών παρεμβάσεων εμφανίζεται στο 1/3 των ερωτηματολογίων και στο 1/3 των αυτοαξιολογήσεων. Η αναφορά σε αυτό το ρόλο δε σχετίζεται όμως με πρακτικά ζητήματα. Η εποπτεία παρουσιάζεται σαν μια ευκαιρία για προβληματισμό και αναστοχασμό σε σχέση με τη δράση και όχι σαν μια διαδικασία που παρέχει έτοιμες απαντήσεις στα ερωτήματα των φοιτητών/τριών ούτε έτοιμες εκπαιδευτικές προτάσεις για υλοποίηση.

«... απαραίτητες ήταν οι εποπτείες, καθώς είχαμε τη δυνατότητα με την ομάδα μου να διορθώσουμε το σχεδιασμό που είχαμε φτιάξει και να καταλάβουμε πόσο ανοιχτά ερωτήματα είχαμε θέσει και κατά πόσο οι δραστηριότητες που είχαμε φτιάξει θα ήταν νοηματοδοτημένες για τα συγκεκριμένα παιδιά». (Φ62)

4.3 Ο ρόλος της εποπτείας με βάση τις ημερολογιακές σημειώσεις και τα κείμενα αποτίμησης των συνεγιάτων εκπαιδευτικών

Στο πλαίσιο της ανάπτυξης μιας κοινότητας πρακτικής και μάθησης (Wenger, 1998), θεωρήσαμε ιδιαίτερα σημαντικό να διερευνήσουμε τον τρόπο με τον οποίο βλέπουν το ρόλο τους οι ίδιες οι επόπτριες, αλλά και τα οφέλη που θεωρούν ότι αποκομίζουν σε σχέση με τις δικές τους αναστοχαστικές διαδικασίες.

Αναλύοντας τα κείμενά τους οδηγηθήκαμε στις εξής διαπιστώσεις:

A) Η εποπτεία βιώνεται ως υποστήριξη και διαμεσολάβηση στο πλαίσιο μιας κοινότητας μάθησης

Για να περιγράψουν το ρόλο τους, όλες οι επόπτριες χρησιμοποιούν τις έννοιες της, υποστήριξης, της ενίσχυσης, της διευκόλυνσης και της διαμεσολάβησης. Από τα λόγια τους αφήνεται να διαφανεί ο ρόλος της εποπτείας και στη διαμόρφωση της αίσθησης του «ανήκειν» σε μια κοινότητα μάθησης, στην οποία συμπεριλαμβάνονται όλοι οι εμπλεκόμενοι στην πρακτική: φοιτητές, άλλες επόπτριες, διδάσκουσες.

B) Η εποπτεία βιώνεται εν μέρει ως μία ευκαιρία για την απόκτηση από τους/τις φοιτητές/τριες μεθοδολογικών εργαλείων ανάλυσης της εκπαιδευτικής πραγματικότητας

Σε αντίθεση με τις/τους φοιτητριες/ές που εστιάζουν σε μεγάλο βαθμό στα μεθοδολογικά «οφέλη» που αντλούν από την εποπτεία, οι επόπτριες δεν αναφέρονται πολύ αναλυτικά σε αυτό τον ρόλο ή δεν τον θεωρούν πάντα πρωτεύοντα, παρόλο που αναγνωρίζουν την εποπτεία ως βοήθεια στην επιλογή και ερμηνεία των κρίσιμων συμβάντων.

Γ) Η εποπτεία βιώνεται ως συμβολή στις κατανοήσεις, τις «μετακινήσεις» και τον αναστοχασμό των φοιτητών/τριών

Το σημείο στο οποίο όλες οι επόπτριες αναγνωρίζουν σαφώς το ρόλο τους είναι η συμβολή τους στις κατανοήσεις-«μετακινήσεις» και στον αναστοχασμό των φοιτητών/τριών, καθώς και στη σύνδεση της θεωρίας με την εκπαιδευτική πραγματικότητα.

«Υπό αυτή την έννοια ο ρόλος μας συνδέεται περισσότερο με αυτόν του "κριτικού φίλου" που εμπλέκει τα μέλη της ομάδας σε διαδικασίες αναστοχασμού. Στο πλαίσιο αυτό, υποστηρίζονται διαδικασίες προώθησης κατανόησης, η αναγνώριση της προσωπικής θεωρίας κάθε φοιτήτριας και η ενθάρρυνση «μετακινήσεων» που συνδέονται με τις σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις και πρακτικές» (Επ. 1).

Δ) Η εποπτεία βιώνεται ως συμβολή στον σχεδιασμό και την υλοποίηση των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων με βάση τη θεωρία.

Σε σχέση με τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των διδακτικών παρεμβάσεων των φοιτητών/τριών, οι επόπτριες δηλώνουν ότι ο ρόλος τους δεν είναι να δώσουν απαντήσεις/λύσεις στα προβλήματα των φοιτητών/τριών, ούτε να προτείνουν δραστηριότητες, αλλά να τους/τις υποστηρίζουν να συνδέσουν τη θεωρία και το πλαίσιο της τάξης με τους σχεδιασμούς τους και, μετά την υλοποίηση, να εντοπίσουν διλήμματα, δυνατά και αδύναμα σημεία και να αναστοχαστούν σχετικά με αυτά.

«Στις εποπτείες που αφορούν στις παρεμβάσεις, συζητούνται ζητήματα, όπως η αρτιότητα του σχεδιασμού, το κατά πόσο συνάδει με το θεωρητικό πλαίσιο, οι προβληματισμοί και οι δυνατότητες που απορρέουν από την υλοποίησή του, ενώ μετά τις παρεμβάσεις τα διλήμματα, τα δυνατά και αδύναμα σημεία και οι κατανόησεις των συμμετεχόντων» (Επ. 1)

«Υπό αυτή την οπτική, απέφευγα να δίνω άμεσες απαντήσεις στις απορίες τους, συνήθως απαντούσα με ερώτηση σε ερώτησή τους κάνοντας αναφορά στη θεωρία. Η επιλογή αυτή ορισμένες φορές δημιουργούσε στην ομάδα παροδικά αμήχανη σιωπή» (Επ. 3)

Τέλος, ενδιαφέρον είναι ότι δύο επόπτριες αναφέρουν ότι ακόμη και η δική τους διδακτική εμπειρία αξιοποιείται ως πηγή προβληματισμού και όχι ως αφήγηση «μιας καλής πρακτικής».

Ε) Η εποπτεία βιώνεται ως ευκαιρία για την δική τους επαγγελματική εξέλιξη.

Στα κείμενα των εποπτριών γίνεται συστηματική αναφορά στην οικειοποίηση της θεωρίας μέσα από τα μαθήματα και την προσωπική τους μελέτη, εφόσον αυτή ήταν αναγκαία για την υποστήριξη των φοιτητών/τριών, κάτι όμως που και στις ίδιες άνοιξε νέους ορίζοντες και συνέβαλε στις δικές τους «μετακινήσεις», ενώ παράλληλα, γίνεται συστηματική αναφορά και στην οικειοποίηση μεθοδολογικών εργαλείων παρατήρησης και αυτοπαρατήρησης.

Τις αλλαγές και «μετακινήσεις» τόσο ως προς τις δικές τους πρακτικές αλλά και ως προς τις αντιλήψεις τους τις συσχετίζουν ρητά με τη συμμετοχή τους σε μια «κοινότητα μάθησης».

Ουσιαστικά, μέσα από το λόγο τους διαφαίνεται μια αναθεώρηση της εκπαιδευτικής τους ταυτότητας και η εμπλοκή τους σε πολλές και διαφορετικές αναστοχαστικές διαδικασίες.

5. Συμπεράσματα

Το αρχικό ερώτημα σχετικά με το ρόλο της εποπτείας στην εξέλιξη των φοιτητών/τριών (οικειοποίηση μεθοδολογικών εργαλείων, «μετακινήσεις» ως προς τις παιδαγωγικές τους αντιλήψεις, σύνδεση θεωρίας –πράξης) μπορεί να απαντηθεί θετικά, αν λάβουμε υπόψη μας τόσο τα στοιχεία που προκύπτουν από την ανάλυση των αρχικών και των τελικών δελτίων, όσο και από τα όσα δηλώνουν στις αυτοαξιολογήσεις και στα ερωτηματολόγια. Οι «μετακινήσεις» αυτές καταγράφονται και μέσα από τη ματιά των εποπτριών.

Ως προς το δεύτερο ερώτημα που αφορά το πώς εκτιμάται από τις φοιτήτριες ο ρόλος της εποπτείας, οι αυτοαξιολογήσεις και τα ερωτηματολόγια συγκλίνουν στο ότι οι εποπτείες είναι ιδιαίτερα σημαντικές για τις κατανοήσεις τους, τη συσχέτιση της θεωρίας με την πράξη, αλλά και για τις «μετακινήσεις» τους από μια πιο παραδοσιακή σε μια πιο σύγχρονη αντίληψη για τη μάθηση και την αλλαγή της οπτικής τους. Παρόλο που λίγες φοιτήτριες αναφέρονται με τρόπο ρητό στο ρόλο που διαδραματίζει η εποπτεία στις αναστοχαστικές διαδικασίες- κάτι που θα είχε νόημα να διερευνηθεί περαιτέρω-, εντούτοις αυτό που θεωρούμε ιδιαίτερα ενδιαφέρον, είναι ότι, σε αντίθεση με άλλες έρευνες (Sempowicz & Hudson, 2011), η εποπτεία δεν βιώνεται ως μια τυπική βοήθεια σε ζητήματα σχεδιασμού παρεμβάσεων και διαχείρισης της τάξης ούτε ως μύηση σε «καλές πρακτικές», αλλά σαν υποστήριξη στην ανάπτυξη κριτικής θεώρησης και σύνδεσης της εκπαιδευτικής πραγματικότητας με τη θεωρία, σαν μια ευκαιρία για προβληματισμό και όχι σαν μια διαδικασία που παρέχει έτοιμες απαντήσεις και προτάσεις για υλοποίηση. Είναι μάλιστα ιδιαίτερα ενδιαφέρον ότι οι φοιτήτριες/τές αναφέρονται πολύ συστηματικά στο ρόλο της εποπτείας στο μέρος του μαθήματος που αφορά την παρατήρηση και τη συμμετοχική παρατήρηση και λιγότερο στο μέρος του μαθήματος που αφορά τις δικές τους παρεμβάσεις. Πέρα από το γεγονός ότι πρόκειται χρονολογικά για τις πρώτες εποπτείες μπορούμε εδώ να διατυπώσουμε την ερμηνευτική υπόθεση ότι το γεγονός ότι και οι ίδιες οι επόπτριες είναι αποστασιοποιημένες από το πλαίσιο της τάξης και την εκπαιδευτική διαδικασία και βρίσκονται πιο κοντά σε ένα ακαδημαϊκό πλαίσιο, ενδεχομένως να λειτουργεί προς αυτή την κατεύθυνση. Τέλος, οι φοιτήτριες/ές εστιάζουν σε μεγάλο βαθμό στα μεθοδολογικά «οφέλη» που αντλούν από την εποπτεία, στην εξέλιξη δηλαδή της ικανότητάς τους να εντοπίζουν κρίσιμα συμβάντα στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, να τα περιγράφουν και να τα σχολιάζουν με βάση τη θεωρία.

Ενδιαφέρον επίσης έχει ότι ο τρόπος με τον οποίο οι επόπτριες βιώνουν το ρόλο τους συμπίπτει σε μεγάλο βαθμό με τη ματιά των φοιτητριών/τών. Για να περιγράψουν το ρόλο τους χρησιμοποιούν τις έννοιες της υποστήριξης, της διευκόλυνσης και της διαμεσολάβησης. Αναφέρονται, αν και λιγότερο από τις φοιτήτριες, στα μεθοδολογικά «οφέλη», ενώ παράλληλα, περισσότερο από ότι οι φοιτήτριες, εστιάζουν στη συμβολή τους στις «μετακινήσεις» ως προς τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις και στις αναστοχαστικές διαδικασίες των φοιτητών. Η διαφορετική αυτή εστίαση θα είχε κατά τη γνώμη μας επίσης ενδιαφέρον να μελετηθεί σε μια μεταγενέστερη έρευνα. Ιδιαίτερα σημαντική θεωρούν οι επόπτριες επίσης τη συμβολή τους στην εξέλιξη της ικανότητας των φοιτητών/τριών να επικαλούνται τη θεωρία για να κατανοήσουν/ερμηνεύσουν αλλά και να σχεδιάσουν την εκπαιδευτική πράξη. Δηλώνοντας μάλιστα ρητά ότι κατά τη διαδικασία του σχεδιασμού των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων δημιουργούν προβληματισμούς και δεν παρέχουν λύσεις/απαντήσεις στις φοιτήτριες μοιάζουν να συμφωνούν απόλυτα με τον τρόπο που όπως είδαμε αντιλαμβάνονται και οι φοιτήτριες την εποπτεία. Ενδιαφέρον είναι ακόμη το ότι οι ίδιες οι επόπτριες βιώνουν την εποπτεία ως μια διαδικασία που τους παρέχει τη δυνατότητα αναστοχασμού και ανασυγκρότησης της εκπαιδευτικής τους ταυτότητας μέσω της οικειοποίησης της θεωρίας και της απόκτησης νέων μεθοδολογικών εργαλείων.

Συμπερασματικά, παρόλο που τελικά ο ρόλος της εποπτείας, όπως προκύπτει από την παρούσα έρευνα, δεν μοιάζει να επηρεάζει φανερά τις αναστοχαστικές διεργασίες των φοιτητριών/τών, παρά τον συνολικό προσανατολισμό της πρακτικής άσκησης, τα συνολικά ευρήματα μας οδηγούν σε αισιόδοξα συμπεράσματα σχετικά με την προοπτική εκπαίδευσης μελλοντικών εκπαιδευτικών που θα διερευνούν το έργο τους, και θα αξιοποιούν τη θεωρία για την κατανόηση και τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πράξης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Allsopp, D.H., De Marie, D., Alvarez-McHatton, P., & Doone E. (2006). Bridging the gap between theory and practice: Connecting courses with Field Experiences. *Teacher Education Quarterly*, 33(1), 19-35.

Androussou, A., Tsafos, V. (2014, September). *The development of teachers' professional identity: the role of their pre-service and in-service education*. Paper presented at 24th EECERA Conference, Crete.

Ανδρούσου, Α. Ασκούνη, Ν. Κορτέση- Δαφέρμου, Χ., Σφυρόερα, Μ., & Τσάφος, Β. (2014). Οι θεματικές εργαστηριακές βδομάδες: μια εναλλακτική πρακτική στο πλαίσιο της

πανεπιστημιακής κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Στο Μ. Τζεκάκη & Μ. Κανατσούλη (επιμ.), στα Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή: *Ανα-στοχασμοί για την Παιδική Ηλικία, (89-102). Θεσσαλονίκη, ΤΕΠΑΕ- ΑΠΘ.*

Cohen-Sayag, E., & Fischl, D. (2012). Reflective Writing in Pre-Service Teachers' Teaching: What does it Promote? *Australian Journal of Teacher Education, 37*(10).

Harrison J. & Lee R. (2011). Exploring the use of critical incident analysis and the Professional learning conversation in an initial teacher education programme. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy, 37*(2), 199-217.

Κορτέση-Δαφέρμου, Χ., Σφυρόερα, Μ., Κοσμίδου, Ε., Κωστούδη, Φ., & Στάθη, Μ. (2020). Πρώτες διδακτικές παρεμβάσεις μελλοντικών εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της πρακτικής τους άσκησης: αναστοχαστικές διαδικασίες και αξιοποίηση της θεωρίας. Στα Πρακτικά του 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου του Δικτύου Πρακτικών Ασκήσεων «Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών και Παιδαγωγικά Τμήματα, 30 χρόνια μετά: Αντιμετωπίζοντας τις νέες προκλήσεις» (Βόλος, 28-30 Σεπτεμβρίου, 2018).

Κορτέση-Δαφέρμου, Χ., Σφυρόερα, Μ., & Τσερμίδου, Λ. (2013). Αντιλήψεις, προσδοκίες και μετατοπίσεις των τριτοετών φοιτητριών/των του ΤΕΑΠΗ σε σχέση με την πρακτική τους άσκηση: εστιάζοντας στα δεδομένα μιας ακαδημαϊκής χρονιάς. Στο Α. Ανδρούσου, & Σ. Αυγητίδου, (Επιμ.). *Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές προσεγγίσεις.* (σελ. 257-288) Αθήνα: Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων & ΤΕΑΠΗ, ΕΚΠΑ: <http://www.ecd.uoa.gr/wp-content/uploads/2013/10/Η-πρακτ.-Ασκ.-Δίκτυο-Πρακτικών-Ασκήσεων.pdf>

Laker, A., Laker, J., & Lea, S. (2008). Source of support for pre-service teachers during school experience. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 16*(2), 125-140.

Le Cornu, R. (2005). Peer Mentoring: Engaging Pre-Service Teachers in Mentoring One Another. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 13*(3), 355-366.

Lemus, M. E., White, P. M., & Fonseca, M. (2007). *Examining feedback sessions in preservice teachers' practicum Courses.* Ανακτήθηκε από <https://www.felinternacional.org/>

Noffke, S., & Brennan, M. (1997). «Reconstructing the politics of action in action research. In S. Hollingsworth, *International Action Research: a casebook for educational reform* (pp. 63-69). London: Falmer.

Sempowicz, T., & Hudson, P. (2011). Analysing Mentoring Dialogues for Developing a Preservice Teacher's Classroom Management Practices. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(8). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2011v36n8.4>

Tripp, D. (1993). *Critical incidents in teaching. Developing professional judgement*. London: Routledge.

Tsafos, V. (2013). Developing Inquiry and Reflection Skills in Student-Teachers: The Use of Action Research. *Journal of Teaching and Teacher Education*, 1, 45-57.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Η συνεργασία Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης και εκπαιδευτικής κοινότητας μέσα από το θεσμό της Σχολικής Πρακτικής Άσκησης.

Οι μορφές εφαρμογής, οι στάσεις κι απόψεις συνδικαλιστικών παρατάξεων εκπαιδευτικών αλλά και φοιτητών, που εμπλέκονται.

*Αθανάσιος Τασιός, μέλος Ε.ΔΙ.Π. Π.Τ.Δ.Ε., Διδάκτωρ Παν/μίου Θεσσαλίας, atasios@uth.gr
Πασχάλης Δήμου, ΠΕ70 διευθυντής 30ού Δ. Σχ. Βόλου, ΜΔΕ στην Οργάνωση και Διοίκηση της
Εκπαίδευσης, ΜΔΕ στην Κοινωνική Ανθρωπολογία, radimani@hotmail.com
Φίλιππος Κωνσταντινίδης, ΠΕ70 διευθυντής 20ού Δ. Σχ. Βόλου, Πρόεδρος Ν.Τ. ΑΔΕΔΥ Αιρετός
Εκπρόσωπος Εκπαιδευτικών ΠΕ Μαγνησίας στο ΠΥΣΠΕ Μαγνησίας,
filipposkon1@gmail.com*

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα έρευνα διερευνώνται ζητήματα που αφορούν στη συνεργασία Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και της τοπικής εκπαιδευτικής κοινότητας μέσα από το θεσμό της Σχολικής Πρακτικής Άσκησης. Αρχικά παρουσιάζεται η νομοθεσία και ο σκοπός των εκπαιδευτικών μορφών και των φορέων της σχολικής πρακτικής άσκησης. Στη συνέχεια, μέσω βιβλιογραφικής επισκόπησης, εντοπίζονται και παρουσιάζονται άλλες μορφές εφαρμογής της πρακτικής άσκησης στον ελλαδικό χώρο καθώς και το πόσο επηρεάζονται από την γενικότερη οικονομική πραγματικότητα καθώς και την αξιοποίηση κονδυλίων Ε.Σ.Π.Α.. Για τη διεξαγωγή της έρευνας έγινε ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. Πιο συγκεκριμένα μελετήθηκαν έρευνες που προέρχονται από ποικίλα επιστημονικά πεδία κι έχουν ποσοτικό ή μικτό (ποσοτικό και ποιοτικό) προσανατολισμό. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν συνέντευξη και ερωτηματολόγιο, ώστε να καταγραφούν οι στάσεις κι απόψεις συνδικαλιστικών παρατάξεων εκπαιδευτικών στην περιοχή της Μαγνησίας αλλά και φοιτητών που συμμετείχαν στις διάφορες μορφές της πρακτικής άσκησης σε σχολεία του πολεοδομικού συγκροτήματος Βόλου κατά το ακαδημαϊκό έτος 2017-2018.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: παιδαγωγικά τμήματα, σχολική άσκηση, συνεργασία παιδαγωγικών τμημάτων δημοτικής - προσχολικής εκπαίδευσης - εκπαιδευτικής κοινότητας, συνδικαλιστικές παρατάξεις

1. Εισαγωγή

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων των μαθητών/τριών στην σχολική καθημερινότητα αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο ως ο σημαντικότερος ανάμεσα σε μια σειρά άλλων παραγόντων οι οποίοι την επηρεάζουν (Hannaway & Mittleman, 2011). Ως εκ τούτου οι εκπαιδευτικές πολιτικές δίνουν ιδιαίτερο βάρος στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Με την θεσμοθέτηση του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης στην Ευρωπαϊκή Ένωση το 2010 (European Higher Education Area, 2014) πραγματοποιήθηκε μια σημαντική αλλαγή στον τρόπο με τον οποία τα κράτη-μέλη εκπαιδεύαν τους/τις μελλοντικούς/ές εκπαιδευτικούς. Σήμερα στην πλειονότητα των κρατών της Ε.Ε. η αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών παρέχεται σε πανεπιστημιακά ιδρύματα.

Στην Ελλάδα, ήδη από το 1984, μετά την ίδρυση των παιδαγωγικών τμημάτων (δημοτικής εκπαίδευσης και προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης) η αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών άλλαξε ριζικά. Αναπτύχθηκαν νέα προγράμματα σπουδών, προστέθηκαν νέα μαθήματα και οργανώθηκε σε νέες βάσεις και αντιλήψεις η πρακτική άσκηση (στο εξής Π.Α.) των φοιτητών/τριών καθώς η πρώτη επαφή των περισσότερων φοιτητών και φοιτητριών των παιδαγωγικών τμημάτων με τον επαγγελματικό τους χώρο, πραγματοποιείται στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης. Στα περισσότερα παιδαγωγικά τμήματα σήμερα η πρακτική άσκηση αποτελεί βασικό στοιχείο των προγραμμάτων σπουδών και κλιμακώνεται από την απλή παρατήρηση μιας τάξης έως την πλήρη ανάληψη της ευθύνης λειτουργίας της τάξης στη διάρκεια του 8^{ου} εξαμήνου. Η κλιμάκωση αυτή δίνει τη δυνατότητα στους/στις φοιτητές/τριες να έρθουν σε επαφή με διαφορετικές εκπαιδευτικές συνθήκες, να αποκτήσουν εμπειρίες μέσα σε ένα ελεγχόμενο περιβάλλον, να τις επεξεργαστούν και να προσδιορίσουν το ρόλο τους μέσα στην εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Στην παρούσα έρευνα θα διερευνηθούν ζητήματα που αφορούν στη συνεργασία παιδαγωγικών τμημάτων δημοτικής εκπαίδευσης και εκπαιδευτικής κοινότητας μέσα από το θεσμό της σχολικής πρακτικής άσκησης. Πιο συγκεκριμένα θα γίνει προσπάθεια να αναδειχθεί η δομή και λειτουργία της σχολικής πρακτικής άσκησης και η σύνδεσή της με την τοπική σχολική κοινότητα.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

2.1 Ο σκοπός της σχολικής πρακτικής άσκησης

Η σχολική πρακτική άσκηση (Σ.Π.Α.) στο πλαίσιο της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα αυτοτελές εκπαιδευτικό συστατικό στοιχείο, μια δραστηριότητα του προγράμματος

σπουδών και μια ενδιαφέρουσα πτυχή της μαθησιακής πορείας του φοιτητή και της φοιτήτριας, επειδή τους δίνει την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με την καθημερινή διδακτική πράξη, να διαπιστώσουν τις επαγγελματικές τους υποχρεώσεις και εν τέλει να λειτουργήσουν μέσα σε συνθήκες δημιουργικής σύνδεσης της θεωρίας με την πράξη.

Από την εποχή των Παιδαγωγικών Ακαδημιών έως σήμερα ο σκοπός της Σ.Π.Α. πέρασε από διάφορες φάσεις οι οποίες συνδέονταν κάθε φορά τόσο με τις αντιλήψεις για τη σύνδεση της θεωρίας και της πράξης όσο και με το προφίλ του εκπαιδευτικού που ανταποκρίνονταν στις προσδοκίες της κοινωνίας (Χρυσafίδης, 2013). Έτσι αρχικά δινόταν ιδιαίτερο βάρος στο πρακτικό μέρος και την εξοικείωση των υποψηφίων εκπαιδευτικών με τεχνικές διδασκαλίας και διαδικασίες οργάνωσης της μαθησιακής διδασκαλίας. Στη συνέχεια με την ανάπτυξη νέων προγραμμάτων σπουδών από τα παιδαγωγικά τμήματα δόθηκε ιδιαίτερο βάρος στη θεωρητική κατάρτιση στα γνωστικά αντικείμενα τα οποία θα καλούνταν οι εκπαιδευτικοί να προσφέρουν.

Σήμερα, μετά από 34 χρόνια από την ίδρυση των παιδαγωγικών τμημάτων τα περισσότερα επιδιώκουν την ισόρροπη ανάπτυξη θεωρητικής κατάρτισης και πρακτικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών τόσο μέσα από σύγχρονα προγράμματα σπουδών όσο και από την εμπλοκή μόνιμου επιστημονικού προσωπικού (μέλη Ε.ΔΙ.Π.) στο σχεδιασμό και την εποπτεία της Σ.Π.Α. Η εμπλοκή μόνιμου επιστημονικού προσωπικού στο έργο της εκπαίδευσης φοιτητών και φοιτητριών στις Σ.Π.Α., πέραν από το ότι διαμορφώνει ένα κλίμα σταθερότητας και δυνατότητας προγραμματισμού, μπορεί επιπλέον να αναβαθμίσει το αποτέλεσμα του όλου εγχειρήματος και να διαμορφώσει προσωπικότητες εκπαιδευτικών που θα τους διακρίνει επαγγελματισμός και ικανότητα σύζευξης της θεωρίας με την πράξη.

2.2 Μορφή και λειτουργία της σχολικής πρακτικής άσκησης. στο Π.Τ.Δ.Ε του Π.Θ.

Στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Π.Θ. η *Σχολική Πρακτική Άσκηση* αποτελεί διακριτό μάθημα το οποίο προσφέρεται στα 4 τελευταία εξάμηνα και η επιτυχής ολοκλήρωσή του είναι υποχρεωτική για την απόκτηση του πτυχίου. Περιλαμβάνει ένα σύνολο κλιμακούμενων δραστηριοτήτων μέσα από τις οποίες επιδιώκεται σύνδεση της παιδαγωγικής θεωρίας με την εκπαιδευτική/επαγγελματική πράξη. Ειδικότερα, όπως αναφέρεται στον οδηγό σπουδών, στο πλαίσιο της *Σχολικής Πρακτικής Άσκησης* επιδιώκεται:

- ✓ να εξοικειωθούν οι φοιτήτριες και οι φοιτητές με το σχολείο και το έργο του εκπαιδευτικού, όχι πια από την σκοπιά του μαθητή, αλλά του μελλοντικού εκπαιδευτικού,

- ✓ να αναπτύξουν ικανότητες παρατήρησης, κατανόησης, ερμηνείας και κριτικής ανάλυσης της διδασκαλίας και των πραγματικών συνθηκών και προϋποθέσεων του εκπαιδευτικού έργου,
- ✓ να εισαχθούν σταδιακά στην άσκηση των βασικών τομέων της μελλοντικής επαγγελματικής δραστηριότητας, δηλαδή στον σχεδιασμό, την διεξαγωγή και την ανάλυση-αξιολόγηση της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας,
- ✓ να συνειδητοποιήσουν την ευθύνη τους, ως εκπαιδευτικοί, απέναντι στο παιδί και στην κοινωνία,
- ✓ να διαμορφώσουν την επιστημονική-επαγγελματική τους ταυτότητα ως ειδικών της διδασκαλίας, της μάθησης, της εκπαίδευσης και της αγωγής, ως «στοχαζόμενων εκπαιδευτικών».

Τα τελευταία χρόνια στην παραπάνω μορφή της Σ.Π.Α. προστέθηκαν η *Εθελοντική Σχολική Πρακτική Άσκηση* και η *Αμειβόμενη Σχολική Πρακτικής Άσκηση* οι οποίες δεν είναι υποχρεωτικές για την απόκτηση του πτυχίου.

3. Η έρευνα

3.1 Η προσωπική ενασχόληση με το θέμα

Και οι τρεις ερευνητές έχουμε εργαστεί ως εκπαιδευτικοί της Π.Ε. σε θέσεις ευθύνης κι είχαμε άμεση επαφή με την εφαρμογή της Σ.Π.Α. στο χώρο της Π.Ε. Οι δύο από τρεις έχουν εργαστεί κι ως «μέντορες» φοιτητών/τριών είτε με το θεσμό του αποσπασμένου εκπαιδευτικού είτε ως μέλη Ε.ΔΙ.Π. σε Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Ένας εκ των τριών πέρα από την εκπαιδευτική ιδιότητα είναι συνδικαλιστικός εκπρόσωπος των λειτουργών ΠΕ επί σειρά ετών και έχει πρόσβαση στις θέσεις, όπως αυτές διαμορφώνονται, στο κλάδο εκπαιδευτικών της Π.Ε..

Οι παραπάνω δράσεις, μας δίνουν την πρόσβαση και τη δυνατότητα να γνωρίζουμε τις ιδιαιτερότητες και τα προβλήματα, καθώς και το πλαίσιο που διέπει το θεσμό και τη λειτουργία της σχολικής πρακτικής άσκησης σε σχέση με την εφαρμογή της στα δημόσια σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

3.2 Μεθοδολογία έρευνας

Για τη διεξαγωγή της έρευνας έγινε ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. Πιο συγκεκριμένα μελετήθηκαν έρευνες που προέρχονται από ποικίλα επιστημονικά πεδία κι έχουν τόσο ποσοτικό όσο και ποιοτικό προσανατολισμό. Επίσης αξιοποιήθηκαν και έρευνες που προέρχονται από τον

ευρύτερο χώρο της εφαρμοσμένης παιδαγωγικής κι έχουν ποιοτικό προσανατολισμό (εθνογραφικό ερευνητικό παράδειγμα). Η συλλογή των δεδομένων ήταν διαφοροποιημένη στους φοιτητές/τριες και στους/στις εκπαιδευτικούς. Πιο συγκεκριμένα για τη συλλογή των δεδομένων από τους/ις φοιτητές/τριες χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο ενώ για τους/ις εκπαιδευτικούς χρησιμοποιήθηκε ημι-δομημένη συνέντευξη και άτυπες συζητήσεις μετά το πέρας των διδασκαλιών στις τάξεις τους.

3.3 Το δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτελείτο από 45 φοιτητές/τριες 3^{ου} και 4^{ου} ακαδημαϊκού έτους 2017-2018. Οι φοιτητές/τριες προέρχονταν από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας κατά τη διάρκεια πραγματοποίησης της σχολικής πρακτικής άσκησης τους στα δημοτικά σχολεία της εκπαιδευτικής περιφέρειας του Βόλου. Οι φοιτητές/τριες στα δύο τελευταία έτη των σπουδών τους έχουν αποκτήσει μια ολοκληρωμένη εικόνα του θεσμού του τμήματός τους και έτσι είναι σε θέση να ανταποκριθούν ικανοποιητικά στις απαιτήσεις της έρευνας (Θεοδώρου, Παπαδοπούλου, Θωίδης, & Αργυροπούλου, 2013). Αντίστοιχα συμμετείχαν 20 εκπαιδευτικοί των σχολείων υποδοχής των φοιτητών/τριών.

3.4 Η διαδικασία συλλογής δεδομένων

Για τη διερεύνηση των στάσεων-απόψεων των φοιτητών έγινε χρήση δομημένου γραπτού ερωτηματολογίου που κατασκευάστηκε ειδικά για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας. Το ερωτηματολόγιο επιλέχθηκε για τη συλλογή των δεδομένων, γιατί είναι ένα «ευρέως διαδεδομένο και εύχρηστο εργαλείο συλλογής δεδομένων» αφού την ίδια στιγμή, αλλά και αργότερα μπορεί να απαντηθεί ταυτόχρονα από πολλά άτομα. Επίσης ο απρόσωπος χαρακτήρας και η ανωνυμία του δεν αποθαρρύνουν τους ερωτώμενους να απαντήσουν με ειλικρίνεια.

Το ερωτηματολόγιο αναπτύχθηκε γύρω από τους εξής άξονες:

- ✓ Τη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου
- ✓ Τη σημασία της σχολικής πρακτικής άσκησης
- ✓ Τη θέση της στο πρόγραμμα σπουδών
- ✓ Τα προβλήματα στην υλοποίησή της
- ✓ Τις προτάσεις βελτίωσης

Περιλάμβανε ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου. Θα πρέπει να αναφέρουμε ότι οι κλειστού τύπου ερωτήσεις υπερτερούσαν αριθμητικά, καθώς απαιτούν λιγότερο χρόνο για να συμπληρωθούν και καθίστανται έτσι περισσότερο ελκυστικές για το δείγμα.

Ο συνολικός αριθμός των ερωτήσεων ήταν δεκαπέντε (15). Στην αρχή τέθηκαν ερωτήσεις σχετικά με τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος. Συγκεκριμένα οι φοιτητές/τριες ερωτήθηκαν σχετικά με το φύλο, την ηλικία τους, για την πόλη καταγωγής τους και αυτήν στην οποία σπουδάζουν, για το αν τα παιδαγωγικά τμήματα ήταν η πρώτη τους επιλογή στο μηχανογραφικό δελτίο και αν έχουν ήδη στην κατοχή τους κάποιο πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στη συνέχεια διερευνήθηκαν οι απόψεις τους σχετικά με το πρόγραμμα σχολικής πρακτικής άσκησης του τμήματός τους, πώς κρίνουν τη δόμησή του, για τη θέση της στο πρόγραμμα σπουδών, αν είχαν στήριξη από το τμήμα κατά την προετοιμασία τους, για τη συνεργασία με τους/τις εκπαιδευτικούς του σχολείου πραγματοποίησης σχολικής πρακτικής άσκησης, αν υπήρχαν προβλήματα στην υλοποίησή της, πόσο θεωρούν ότι τους βοηθάει στη διδακτική τους ετοιμότητα και αν υπάρχουν προτάσεις βελτίωσής της.

4. Αποτελέσματα

4.1 Οι φοιτητές/τριες

Η ανάλυση των απαντήσεων αναδεικνύει τα πολλαπλά οφέλη που οι ίδιοι/ες οι φοιτητές/τριες παραδέχονται ότι καρπώνονται από τη συμμετοχή τους στη σχολική πρακτική άσκηση. Οι ίδιοι/ες τόνισαν το πόσο σημαντική κρίνουν τη ΣΠΑ μέσα στο πρόγραμμα σπουδών του τμήματός τους, όπως έχει διαπιστωθεί και σε άλλες σχετικές μελέτες (Αμπαρτζάκη, Οικονομίδης & Χλαπάνα, 2013). Επίσης η πλειοψηφία των φοιτητών/τριών κρίνει ικανοποιητική τη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς των σχολείων υποδοχής, σε ένα ποσοστό 80% των συμμετεχόντων. Διατυπώνονται όμως και κριτικές παρατηρήσεις όπως:

«Ο/η εκπαιδευτικός έχει την τάξη αδόλυτη»,

«Ο/η εκπαιδευτικός παρεμβαίνει»,

«Ο/η εκπαιδευτικός φεύγει από την τάξη και γίνεται χαμός».

Σημαντικό επίσης είναι και το εύρημα ότι σε ποσοστό 75% οι φοιτητές/τριες τονίζουν το πόσο σημαντικό ρόλο στην επιτυχία της Σ.Π.Α. διαδραματίζει η διεύθυνση του σχολείου, όπως τονίζεται σε αντίστοιχη έρευνα (Αντωνίου, 2002).

Μέσα από την ανάλυση ποιοτικών και ποσοτικών στοιχείων εμφανίζονται και προβλήματα, η συχνότητα των οποίων δεν ξεπερνά το 20%. Ιδιαίτερα αναπτύσσεται ο προβληματισμός από φοιτητές/τριες που έχουν καταγωγή από μακρινές προς το Βόλο περιοχές εάν θα ήταν εφικτό η συμμετοχή τους στη Σ.Π.Α. να γίνεται σε σχολεία των τόπων καταγωγής τους, ώστε να αποφεύγονται τα οικονομικά έξοδα μετακίνησης και παραμονής.

Αν κι η συνολική εικόνα δείχνει ότι είναι ευχαριστημένοι από το επίπεδο λειτουργίας της Σ.Π.Α. σε ένα ποσοστό 12% επιθυμούν καλύτερη οργάνωση στα διάφορα επίπεδά της. Επιθυμούν ακόμη μεγαλύτερη διάρκεια πρακτικής άσκησης, όπως και περισσότερες ώρες για την προετοιμασία τους μέσα στα εξαμηνιαία πρόγραμμα. Χαρακτηριστικά σημειώνουν *«Πρέπει να αυξηθεί η διάρκεια της πρακτικής άσκησης, διότι δεν είναι αρκετή»* και επισημαίνεται ακόμη ότι *«Η προετοιμασία μας να γίνει πιο βιωματική και ουσιαστική, δεν χρειάζεται τόση θεωρία»*. Ταυτόχρονα όπως προκύπτει ο ρόλος των Ε.ΔΙ.Π. είναι κομβικός, Όπως αναφέρουν χαρακτηριστικά *«Οι Ε.ΔΙ.Π. ευτυχώς ξέρουν την πραγματικότητα των σχολείων και μας βοηθάνε να σταθούμε»*.

4.1.1 Οι εκπαιδευτικοί

Τα αποτελέσματα των στάσεων-αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη Σ.Π.Α. αναδείχθηκαν μέσα από τις συνεντεύξεις, άτυπες συζητήσεις στη διάρκεια και μετά το πέρας της Σ.Π.Α. στα σχολεία. Οι εκπαιδευτικοί επισήμαναν την ανάγκη επαφής των φοιτητών/τριών με περισσότερα κομμάτια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς εντοπίζουν ότι υπάρχουν κενά στη θεωρητική τους κατάρτιση σε σχέση με την πραγματικότητα που έχουν να αντιμετωπίσουν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και στη διάρκεια τριβής τους με τη σχολική ρουτίνα (Αυγητίδου, 2014).

Καθολική διαπίστωση είναι η καλή σχέση εκπαιδευτικών και η συνεργασία τους με του/τις υπεύθυνους της Σ.Π.Α., σε αντίθεση με το παρελθόν, όταν το ρόλο αυτό είχαν αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί στα τμήματα και άλλαζαν κάθε χρόνο.

Σε ένα ποσοστό 25% αποδέχονται και το ότι μέσα από την εμπλοκή τους με τη Σ.Π.Α. είχαν την ευκαιρία για γνωριμία με νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις και νέες ιδέες που εφαρμόζουν οι φοιτητές/τριες. Σε ένα ποσοστό που κινείται στο 18% αναφέρονται προβλήματα, φοιτητών ελλιπώς προετοιμασμένων, με προβλήματα στη διαχείριση της σχολικής τάξης αλλά κι αγενούς συμπεριφοράς ή αδικαιολόγητης καθυστερημένης προσέλευσης. Πιο συγκεκριμένα διατυπώνονται θέσεις όπως:

«Δεν θέλω κανένας να μπει στην τάξη μου»...

«Έχω πρόβλημα με την φοιτήτρια-η γιατί δεν προχωρά τα παιδιά και διαμαρτύρονται οι γονείς»

«Δεν μπορεί να επιβληθεί στα παιδιά»

«Δεν είναι προετοιμασμένος –η σωστά για την διδασκαλία».

4.1.2 Οι συνδικαλιστικές παρατάξεις

Σε αυτό το μέρος αξιοποιήθηκαν κι αναλύθηκαν οι ανακοινώσεις, τα δημόσια κείμενα και τα προγράμματα των εκπαιδευτικών συνδικαλιστικών παρατάξεων τόσο κεντρικά όσο και σε τοπικό επίπεδο.

Ο δημόσιος λόγος του συνόλου των συνδικαλιστικών οργάνων μέσα από τα επίσημα κείμενα είναι θετικός για το θεσμό της Σ.Π.Α. τονίζοντας τη σπουδαιότητα και τη σημασία της για τους νέους εκπαιδευτικούς (Ταρατόρη, 2005).

Παρατηρούνται ενστάσεις από μεμονωμένες παρατάξεις για τις νέες μορφές Σ.Π.Α., όπως η εθελοντική και η αμειβόμενη, επικαλούμενες την πιθανή απώλεια θέσεων εργασίας και την είσοδο επιχειρηματικών μοντέλων στο δημόσιο σχολείο. Η εθελοντική πρακτική συνεργάζεται με σχολικές μονάδες, που επιθυμούν να έχουν φοιτητές για να βοηθήσουν μαθητές με αδυναμίες. Η κριτική λοιπόν των συνδικαλιστικών αυτών παρατάξεων εστιάζει σε αυτό ακριβώς το σημείο, ότι καλύπτεται δηλαδή μια θέση από έναν/μια φοιτητή/τρια που απλά θέλει να κάνει την πρακτική του στη σχολική μονάδα και αυτό συνεπάγεται την απώλεια μιας θέσης εργασίας από έναν αναπληρωτή. Επίσης, οι εκπαιδευτικές διαδικασίες για την κάλυψη σε παράλληλη στήριξη μαθητών/τριών αρχίζουν στο τέλος και ολοκληρώνονται στην αρχή του σχολικού έτους. Οι γονείς των μαθητών/τριών, από την προηγούμενη σχολική χρονιά, σε συνεργασία με τη σχολική μονάδα και μετά από σχετική έκθεση (για το σκοπό αυτό) του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. ή και του κέντρου ψυχικής υγείας καταθέτουν το αίτημα για παράλληλη στήριξη και διαμέσου της διεύθυνσης πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης καταλήγει στο υπουργείο. Εκτός από αυτούς/τές τους/τις μαθητές/τριες που πληρούν τις προϋποθέσεις και είναι στον προγραμματισμό της Διεύθυνσης πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και υπουργείου, δεν είναι δυνατό να έχουν παράλληλη στήριξη άλλοι/ες μαθητές/τριες.

5. Συμπεράσματα

Η σχολική πρακτική άσκηση αναγνωρίζεται για τον καθοριστικό ρόλο που διαδραματίζει στην εκπαίδευση των νέων εκπαιδευτικών. Όλοι οι εμπλεκόμενοι συμφωνούν ότι η πρακτική άσκηση είναι απαραίτητη για την επαγγελματική κατάρτιση και τη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των υποψήφιων εκπαιδευτικών, καθώς προσφέρει επαφή με την σχολική πραγματικότητα και συμβάλλει στη σύνδεση θεωρίας και πράξης. Η αξία της πρακτικής άσκησης αναγνωρίζεται από τους φοιτητές/τριες και σε άλλες έρευνες (Αργυροπούλου, 2005. Παλαιολόγου κ.ά., 2005. Ντολιοπούλου, 2005. Οικονομίδης, 2007. Θωίδης κ.ά., 2011. Φωτοπούλου & Υφαντή, 2011. Αμπαρτζάκη κ.ά., 2013. Θεοδώρου κ.ά., 2013. Ράπτης, 2013). Οι φοιτητές/τριες αξιολογούν πολύ θετικά την εμπειρία τους στη διάρκεια της πρακτικής άσκησης. Σε ένα μικρό ποσοστό δηλώνουν την επιθυμία τους για περισσότερες ώρες συμμετοχής τους στον τρόπο διεξαγωγής της και διατυπώνουν διάφορες προτάσεις βελτίωσής της, όπως αύξηση της συνεργασίας με τους εμπλεκόμενους στην πρακτική άσκηση αλλά και επέκταση της εθελοντικής πρακτικής, για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, σε μη τυπικές μορφές εκπαίδευσης όπως, δομές προσφύγων, ορφανοτροφείο, κτλ. Επίσης, προτείνουν την ενίσχυση του προγράμματος σπουδών με περισσότερα βιωματικά μαθήματα, σύνδεση θεωρίας με την πράξη, σεμινάρια με καλές πρακτικές από εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, σεμινάρια διαχείρισης ομάδων και αντιμετώπισης ανεπιθύμητων συμπεριφορών στη σχολική τάξη αλλά και διαχείριση του άγχους της δικής τους επίδοσης.

Οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται ικανοποιημένοι τόσο ως προς την εφαρμογή όσο κι ως προς τη συνεργασία με φοιτητές/τριες, ανθρώπινο δυναμικό του Π.Τ.Δ.Ε. Ένα μικρό ποσοστό εντοπίζει διάφορα προβλήματα αλλά εστιάζονται σε προσωπικά κι όχι δομικά στοιχεία.

Τέλος οι συνδικαλιστικές παρατάξεις διάκινται θετικά στο θεσμό ενώ μεμονωμένες παρατάξεις εγείρουν ενστάσεις γύρω από την εθελοντική κι αμειβόμενη Σ.Π.Α.

Συμπερασματικά, το πλαίσιο της πρακτικής άσκησης συμβάλλει θετικά στο επαγγελματικό προφίλ των μελλοντικών εκπαιδευτικών εμβαθύνοντας σε διαδικασίες μεταγνώσης (Σοφός & Κρον, 2010) οι οποίες θα επιτρέπουν τη μετατροπή παιδαγωγικών και διδακτικών αντιλήψεων σε εργαλεία επίτευξης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης οι φοιτητές/τριες εξοικειώνονται με το πλαίσιο λειτουργίας της σχολικής τάξης και αντιλαμβάνονται το ρόλο που θα επιτελέσουν ως μελλοντικοί εκπαιδευτικοί. Ταυτόχρονα αντιλαμβάνονται τις δυναμικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας και με κριτική σκέψη και αξιοποίηση της θεωρητικής γνώσης εμπλέκονται στη διδακτική πράξη (Αυγητίδου, 2014).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αμπαρτζάκη, Μ., Οικονομίδης, Β., & Χλαπάνα, Ελ. (2013). Απόψεις των φοιτητών για τον σκοπό και την ωφελιμότητα της πρακτικής άσκησης. Στο Α. Ανδρούσου & Σ. Αυγητίδου (Επιμ.), *Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ. 225-256). Αθήνα: Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία.

Αντωνίου, Χ. (2002). *Η εκπαίδευση των Ελλήνων δασκάλων (1828-2000): Διδασκαλεία - Παιδαγωγικές Ακαδημίες - Παιδαγωγικά Τμήματα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Αργυροπούλου, Σ. (2005). *Εκπαίδευση εκπαιδευτικών: αξιολόγηση του προγράμματος της πρακτικής άσκησης των φοιτητών στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας*. (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Αυγητίδου, Σ. (2014). Εκπαιδύοντας του μελλοντικούς εκπαιδευτικούς: παράγοντες που διαφοροποιούν την μαθησιακή εμπειρία των υποψηφίων εκπαιδευτικών κατά την πρακτική άσκηση. *Ερευνα στην Εκπαίδευση*, 1(2), 65-85.

European Higher Education Area (2014). Ανακτήθηκε από <http://www.ehea.info/>

Θεοδώρου, Δ., Παπαδοπούλου, Β., Θωΐδης, Ι. & Αργυροπούλου, Σ. (2013). Η Πρακτική Άσκηση στα ελληνικά προγράμματα εκπαίδευσης δασκάλων: η περίπτωση του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Θεσμική εξέλιξη και εμπειρικά δεδομένα. Στο Γ.Κ. Καρράς & Π. Καλογιαννάκη (Επιμ.), *Εκπαίδευση και εκπαίδευση εκπαιδευτικών στον κόσμο. Πρακτικά 1ου διεθνούς συνεδρίου*, Ρέθυμνο, (σσ. 393-405).

Θωΐδης, Ι., Παπαδοπούλου, Β., & Αργυροπούλου, Σ. (2011). Οι τελειόφοιτοι του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας αποτιμούν το Πρόγραμμα της Πρακτικής Άσκησης στο πλαίσιο του Προγράμματος Σπουδών. Στο Β.Δ. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών*, (σσ. 524-534). Αθήνα: Πεδίο.

Hannaway, J., & Mittleman, J. (2011). Education politics and policy in a era of evidence. In D. Mitchell, R. Crowson, & D. Shipps, *Shaping education policy* (pp. 81-91). New York, NY: Routledge.

Ντολιοπούλου, Ε. (2005). Απόψεις μελλοντικών νηπιαγωγών για την πρακτική τους άσκηση: Η περίπτωση του Α.Π.Θ. *Ερευνώντας τον Κόσμο του Παιδιού*, 6, 89-102.

Παλαιολόγου, Ν., Αναστασιάδου, Σ., & Κυρίδης, Α. (2005). Η πρακτική άσκηση στα προγράμματα αρχικής κατάρτισης των υποψηφίων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: ερευνητικά δεδομένα για τις απόψεις φοιτητών παιδαγωγικών τμημάτων σχετικά με την πρακτική τους άσκηση. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, 127-143.

Ράπτης, Α. (2013). Εκτιμήσεις – Απόψεις των φοιτητών/ -ριών για το πρόγραμμα της πρακτικής άσκησης στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης. Στο Μ. Ταρουδάκης (Επιμ.), *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου Η πρακτική άσκηση στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα*, (σσ. 65-74). Ηράκλειο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Ταρατόρη, Ε. (2005). Σπουδή για τις σπουδές στο Π.Τ.Δ.Ε. του Δ.Π.Θ.: Η οπτική των φοιτητών. Εισήγηση στο συνέδριο που διοργάνωσε το Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης σε συνεργασία με το Ι.Π.Ε.Μ. με θέμα: *Εκπαίδευση και κοινωνία στο σύγχρονο κόσμο: Παιδαγωγικά τμήματα: 20 χρόνια μετά*, Κρήτη, 15-17 Απριλίου 2005.

Φωτοπούλου, Β. & Υφαντή, Α. (2011). Η συμβολή της πρακτικής άσκησης προπτυχιακών φοιτητών Δ.Ε στην ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας. Στο Β. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*, (σσ. 509-520). Αθήνα: Πεδίο.

Χρυσafίδης Κ., (2013). Πρακτική άσκηση φοιτητών παιδαγωγικών τμημάτων. Ανάμεσα στον πρακτικισμό και την αναποτελεσματική θεωρητικολογία, Στο Α. Ανδρούσου & Σ. Αυγητίδου (Επιμ.), *Η Πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ. 225-256). Αθήνα: Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία.

Η εκπαίδευση ως διαχρονικό πεδίο προβληματισμού και ιδεολογικής αντιπαράθεσης

Χρήστος Δ. Τουρτούρας, Επίκουρος καθηγητής Παιδαγωγικής στο ΠΤΔΕ/ΑΠΘ,

htourt@eled.auth.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Δημιουργείται σήμερα η ανάγκη για ένα σχολείο που θα καλλιεργεί ποιοτικά χαρακτηριστικά πολύ διαφορετικά από εκείνα που παρήγαγε διαχρονικά το καπιταλιστικό εκπαιδευτικό σύστημα: ένα σχολείο που θα προκρίνει το κολλεκτιβίστικο πνεύμα, θα αφήνει χώρο στη φαντασία και τη δημιουργικότητα, θα ενώνει τη θεωρία με την πράξη και θα συγκροτείται στην έννοια της εργασίας, προσαρμοσμένο στη ζωή, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των νηπίων, των παιδιών και των εφήβων που καλείται να διαπαιδαγωγήσει και εκπαιδεύσει με ενιαίο τρόπο σε όλο το εύρος του. Η προοπτική ωστόσο ενός ανάλογου *Ενιαίου Σχολείου Εργασίας* συγκροτείται μέσα από την αμφισβήτηση, την επισταμένη μελέτη και τον βαθύ προβληματισμό και δε γίνεται εφικτή με προχειρότητες, ούτε υπηρετείται στη βάση δημοσιονομικών λογικών και πρακτικών μείωσης της συνολικής λειτουργικής δαπάνης. Αφορά δε ιδιαίτερα, τα υφιστάμενα προγράμματα σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων δασκάλων και νηπιαγωγών, αφού η συμπακνωμένη εμπειρία τόσων χρόνων από την ίδρυση και λειτουργία τους, συνδυαστικά με ευρείας αποδοχής κοινωνικά οράματα και ανθρωπιστικά ιδανικά και, προφανώς, ειλικρινή πολιτική βούληση και γενναίες επενδύσεις, αποτελούν σταθερές για την υλοποίησή της. Η παρούσα θεωρητική εργασία φιλοδοξεί με συστηματικό τρόπο να πυροδοτήσει έναν ανάλογο προβληματισμό, στη βάση μιας διαλεκτικής/μαρξιστικής, κριτικής ανάλυσης της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

ΛΕΞΕΙΣ -ΚΛΕΙΔΙΑ: σχολείο εργασίας, παιδαγωγικά τμήματα

1. Εισαγωγικά σχόλια για την κρίση του «σχολείου της κρίσης»

Τα διαχρονικά αδιέξοδα της αστικής εκπαιδευτικής και οικονομικής πολιτικής καθιστούν και πάλι επίκαιρο έναν συνολικότερο προβληματισμό, σύμφωνα με τον οποίο, το σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα στη χώρα μας πείθει πλέον για την ανεπάρκειά του να παρέχει ελεύθερα, κριτικά σκεπτόμενα και κατάλληλα εκπαιδευμένα άτομα που θα στελεχώσουν το νέο εργατικό δυναμικό. Η συζήτηση στην παρούσα θεωρητική μελέτη διεξάγεται με όρους διαλεκτικής-μαρξιστικής, κριτικής ανάλυσης, στη βάση της οποίας προσεγγίζονται οι δομικές αντιφάσεις (ή αντιθέσεις) του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Με τον τρόπο αυτόν, οι διαπιστωμένες δυσανεξίες αντιμετωπίζονται στα πλαίσια μιας βεβαιότητας συνεχούς ιστορικής κίνησης και με

την ελπίδα που γεννά η διαλεκτική άρση των αντιθέτων και η μαρξιστική επαναδιατύπωση των υλικών όρων ύπαρξης -μέσα από την άρνηση των οποιωνδήποτε κατασκευασμένων «νομοτελειών» και «απολυτοτήτων» και, εν συνεχεία, με την άρνηση της άρνησης και τη διατύπωση της νέας θέσης, εκείνης που προσωρινά απολυτρώνει.

Στα πλαίσια, λοιπόν, της συζήτησης γύρω από την πραγματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας μας, εκπλήσσουν οι ομοιότητες με άλλα εκπαιδευτικά συστήματα, ακόμη και άλλων εποχών, στην καπιταλιστική Δύση. Οι ομοιότητες που ενυπάρχουν στη βάση μιας διεθνούς «κρίσης του σχολείου» αφορούν λίγο-πολύ όλες τις χώρες του ΟΟΣΑ, παρά τις επί μέρους διαφοροποιήσεις και τις κατά τόπους εκπαιδευτικές πολιτικές. Το καπιταλιστικό σχολείο παραμένει παραδοσιακά ξεκομμένο από τη ζωή και τις ανάγκες της κοινωνίας, δεν εμπνέει, ούτε κινητοποιεί, ενώ επιμένει στις διακρίσεις και αποβλέπει στην κοινωνική συμμόρφωση και υπακοή. Η δυσάρεστη σχολική ζωή που αναδύεται, ευθύνεται εν τέλει για την απώλεια κοινωνικού ανθρώπινου κεφαλαίου και μας φέρνει αντιμέτωπους με ένα «φάσμα γενεών υψηλού κινδύνου» (βλ. σχετικά Charlot, 2004). Διαβάζουμε λοιπόν στον Γκράμσι (2005), ότι οι κοινωνικοοικονομικές εξελίξεις δημιούργησαν την ανάγκη καθιέρωσης και στη δική του χώρα, αρκετές δεκαετίες πίσω -παράλληλα με τον παραδοσιακό τύπο σχολείου, ουμανιστικού προσανατολισμού, που απέβλεπε στην παροχή γενικής και αδιαφοροποίητης παιδείας σε κάθε άτομο- ενός ακόμη δικτύου ξεχωριστών σχολείων διαφόρων επιπέδων, που απευθύνονταν σε εξειδικευμένες επαγγελματικές κατηγορίες. Ωστόσο, αυτή ακριβώς η διάκριση μεταξύ των δύο σχολικών δικτύων με χαώδη και ανοργάνωτο τρόπο, καθώς και η απόσπαση του σχολείου από τη ζωή, δημιούργησαν, κατά τον Ιταλό θεωρητικό, τις συνθήκες κρίσης του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας του. Η βασική διάκριση του σχολείου σε *κλασικό* και *επαγγελματικό* ικανοποιούσε τη βασική διάκριση της κοινωνίας, αφού το επαγγελματικό σχολείο αναφερόταν στις τάξεις-εργαλεία, ενώ το κλασικό στις κυρίαρχες τάξεις και τους διανοούμενους. Τον αναπαραγόμενο παραπάνω μύθο ξεσκεπάζει με χαρακτηριστικό τρόπο ο Κάρλο Καφιέρο (1980), λέγοντας χαρακτηριστικά ότι:

(...) δεν υπάρχουν ευγενείς και χυδαίες εργασίες, καθαρές και βρώμικες δουλειές, επαγγέλματα για πλουσίους και επαγγέλματα για φτωχούς. Απλά, η ανισότητα των εργατών είναι που αντανακλάται στην εργασία και τη σφραγίζει αφού, το ότι η νεκροψία θεωρείται, για παράδειγμα, ευγενέστερη εργασία από το σφάξιμο βοδιών, οφείλεται απλά και μόνο στους καλύτερους υλικούς όρους ύπαρξης του γιατρού από ό,τι του φτωχού χασάπη (106)

2. Αναπαραγωγική λειτουργία και «παιδαγωγικές» διαστροφές του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος

Το εκπαιδευτικό σύστημα, όπως αλλού έτσι και στη χώρα μας, υπηρετεί και αναπαράγει τις σύγχρονες «δουλοκτητικές» σχέσεις, προμηθεύοντας την αγορά με εργατικό δυναμικό που, είτε θα προλεταριοποιηθεί εισερχόμενο στη μισθωτή εργασία είτε θα παραμείνει μακροχρόνια άνεργο, θα μετατραπεί σε λούμπεν και θα τεθεί σε εφεδρεία σε κάθε περίπτωση πάντως, θα παραμείνει ανεργότατο, χωρίς ταξική συνείδηση, ούτε και πολιτική συγκρότηση, χωρίς να μπορεί να κατανοεί και να αμφισβητεί, να μετασχηματίζει τους υλικούς όρους και τις συνθήκες ύπαρξής του. Το σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα ανταποκρίνεται απόλυτα στον ιδεολογικό του ρόλο με μια σειρά αντιφάσεων και ιστοριών, θα λέγαμε, καθημερινής τρέλας. Έτσι, ενώ προτάσσονται τα δικαιώματα του ανθρώπου για μόρφωση και ολοκλήρωση της προσωπικότητάς του, στην πράξη αγνοείται το γεγονός ότι το άτομο δε μορφώνεται πραγματικά όταν του επιβάλλεται ένα απίστευτα ογκώδες σώμα ανούσιων πληροφοριών και άχρηστων γνώσεων, με ημερομηνία λήξης συνήθως ευθύς αμέσως μετά την εκάστοτε αξιολογητική διαδικασία. Επίσης, δε λαμβάνεται υπ' όψη η παιδαγωγική και ψυχολογική αρχή, ότι η προσωπικότητα δεν ολοκληρώνεται φροντίζοντας μονάχα το γνωστικό κομμάτι αλλά, αντιθέτως, αντιμετωπίζοντας ισότιμα και ενιαία το σύνολο της ανθρώπινης φύσης, καλλιεργώντας ταυτόχρονα και τους λοιπούς τομείς της ανθρώπινης προσωπικότητας: α) τον **βουλητικό**, δηλαδή την ανάπτυξη της κρίσης και των ανώτερων λειτουργιών του ανθρώπινου νου μέσω της ενεργού συμμετοχής του ατόμου στη μαθησιακή διαδικασία και την εμπλοκή του σε βιωματικές και συμμετοχικές, ομαδοσυνεργατικές μορφές διδασκαλίας, την εφαρμογή ελεύθερων ανακαλυπτικών μοντέλων μάθησης. Αντ' αυτού, σήμερα καλλιεργείται η παθητικότητα, η συμμόρφωση στους κανόνες και τις άνωθεν επιβεβλημένες νόρμες, η αποστήθιση και η ανάκληση, συχνά ακατανόητων στη συντριπτική τους πλειοψηφία, πληροφοριών, β) τον **συναισθηματικό**, δηλαδή την αλληλέγγυα στάση, την ενσυναίσθηση, την αγάπη και την κατανόηση. Αντ' αυτού, σήμερα φιλοτεχνείται το προφίλ του ανασφαλούς υποκειμένου, του πειθήνιου και συμμορφωμένου φοβιτσιάρη τύπου, του ζηλόφθονου και μισαλλόδοξου ατόμου, που αδυνατεί να βρει ικανοποίηση στο ταξίδι για τη γνώση και στη συνύπαρξή του με τους άλλους, γ) τον **ηθικό** τομέα, δουλεύοντας στη βάση ύψιστων και πανανθρώπινων ιδανικών και στοχεύοντας στον αλτρουισμό, το διεθνισμό και την αυτοπειθαρχία, την ανιδιοτελή και ανυπόκριτη αγάπη και προσφορά προς τον συνάνθρωπο και την κοινωνία. Καλλιεργώντας, δηλαδή, το δίπολο στο οποίο στόχευε ο Κέρσενστάινερ, του ύπατου εσωτερικού και του ύπατου εξωτερικού ηθικού αγαθού. Την τελείωση, με άλλα λόγια, του εαυτού, της ατομικότητας, αλλά και την προσφορά προς την κοινωνία (για τα παραπάνω, βλ. Παπαμαύρος, 1961). Αντ' αυτού, επιτείνεται ο φθόνος, ο ατομικισμός, ο ωφελιμισμός, η τέχνη της εξαπάτησης και η υποκρισία, όλα μαζί στα πλαίσια ενός άκρατου ανταγωνισμού (Russell,

1976). Είναι γνωστό, για παράδειγμα, ότι άλλη αξία έχει εκείνο το «άριστα» που παίρνει κανείς όταν είναι ο μόνος στην τάξη του και άλλη αξία έχει όταν το λαμβάνουν και αρκετοί ακόμα συμμαθητές του. Επίσης, είναι γνωστές οι ποικίλες τεχνικές εξαπάτησης που υιοθετούνται από τους εκπαιδευόμενους κατά τη μαθησιακή διαδικασία, όπως για παράδειγμα, οι τεχνικές εξαπάτησης των επιτηρητών στις εξετάσεις από τους εξεταζόμενους, ακόμη και όταν η επιτυχία δε θεωρείται μονόδρομος, όπως στην περίπτωση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Benincasa, 2013) ή ακόμα-ακόμα οι δημοφιλείς τεχνικές του να *μπορώ να κοιμάμαι με τα μάτια ανοικτά* κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, να *επιλέγω να σηκώνω το χέρι μου, όταν ήδη ο δάσκαλος θα έχει επιλέξει άλλον συμμαθητή* ή να *προβάλλω τις αρετές μου, συκοφαντώντας/καρφώνοντας τους συμμαθητές που θεωρώ αντίζηλους στη διεκδίκηση μιας θέσης στον “Παράδεισο”*. Ακόμη, στην ολοκλήρωση της προσωπικότητας του ατόμου συμβάλλει απαραίτητα και η καλλιέργεια της **καλαισθησίας** (με έμφαση στην αισθητική αγωγή και τη διδασκαλία των καλών τεχνών) και η μέριμνα για **σωματική άσκηση και υγιεινή** (Παπαμαύρος, ό.π.). Αντιθέτως, σήμερα είναι οι τέχνες εκείνες που αφαιρούνται από την ύλη των εξετάσεων στο τέλος της χρονιάς στο μάθημα της ιστορίας στο Γυμνάσιο και το Λύκειο, προκειμένου να αναδειχθεί η γενναιοδωρία του εκάστοτε διδάσκοντα. Οι τέχνες και η γυμναστική είναι τα πλέον υποτιμημένα γνωστικά πεδία σε όλο το φάσμα του εκπαιδευτικού μας συστήματος, τη στιγμή ωστόσο, που επιστημονικά αποτελούν τις θεμελιακές βάσεις εφαρμογής της αληθινής Παιδαγωγικής που αναζητά να αναδείξει τη δημιουργικότητα και την προσωπική έκφραση του εκπαιδευόμενου στη μαθησιακή διαδικασία.

Γενικά, θα λέγαμε ότι η σημερινή εκπαίδευση κινείται σε εκ διαμέτρου αντίθετη τροχιά από εκείνη που χάραξαν με τις θεωρίες τους στο σύνολό τους οι εκπρόσωποι του κινήματος της σύγχρονης Παιδαγωγικής, παρ’ όλες τις σημαντικές ή δευτερεύουσες διαφοροποιήσεις μεταξύ τους. Ας θυμηθούμε χαρακτηριστικά τη *“διδασκαλία στη βάση των συναισθημάτων”* από τον Σουχομλίνσκι (Παπαδοπούλου, 1997) ή την *Παιδαγωγική “χέρι-νους-καρδιά”* του Πεσταλότσι (βλ. Παπαμαύρος, 1929), την *ανακαλυπτική μάθηση*, το γνωστό *“learning by doing”*, στα πλαίσια της *“Προοδευτικής Παιδαγωγικής”* (Ντιούι, 1982), την *“προβληματίζουσα μετασχηματιστική Παιδαγωγική”* (Φρέιρε, 1977), την *“ελευθεριακή-αντιαυταρχική Παιδαγωγική”* (Νηλ, 1972), το *“Σχολείο Εργασίας”* του Μακάρενκο (Μακάρενκο, 2010, 2014), του Γληνού και του Παπαμαύρου (Τουρτούρας, 2014, 2015), την *“Παιδαγωγική του τυπογραφείου και της εποπτείας στο Σχολείο του Λαού”* (Φρενέ, 1977), τα παιδαγωγικά πειράματα του Λιτζ με τα *“Εξοχικά Παιδαγωγεία”* (Παπαμαύρος, χ.η.) και του Βίνεκεν με την *“Ελεύθερη Σχολική Κοινότητα”* (Wyneken, 1927). Η τραγικότερη αντίφαση, ωστόσο, της σημερινής εκπαίδευσης έγκειται στο γεγονός της αναντιστοιχίας της με το βασικότερο πρόταγμα της Παιδαγωγικής, που περιγράφηκε

και καθιερώθηκε με τη γνωστή ρήση του Κομένιου, πολλούς αιώνες πριν, όταν ακόμη η Παιδαγωγική δεν είχε προσλάβει καν χαρακτηριστικά αυτόνομης Επιστήμης, ούτε και είχε θεσμοθετηθεί επίσημο δίκτυο γενικής τυπικής εκπαίδευσης. Με τη φράση δηλαδή, «*Τα πάντα μπορούν να διδαχθούν στους πάντες*», που αποτέλεσε και μέρος του τίτλου του πλέον γνωστού του έργου: «*Μεγάλη Διδακτική ή Πραγματεία περί της παγκόσμιας τέχνης του διδάσκειν όλα σε όλους*» (Piobetta, χ.η.), που στη συνέχεια αποτέλεσε και μία από τις αδιαπραγμάτευτες αρχές της ύψιστης θεσμικής κατοχύρωσης (του Συντάγματος) σε όλες τις αναπτυγμένες αστικές κοινωνίες που ξεπήδησαν από τη Γαλλική Επανάσταση. Μια αντίφαση που ενσαρκώνεται στη βάση μιας απερίγραπτης αποτυχίας του εκπαιδευτικού συστήματος να διατηρήσει στις τάξεις του μεγάλο αριθμό εκπαιδευομένων, οι οποίοι διαρρέουν κάθε χρόνο πρόωρα από αυτό. Αναμένεται δε, τα ποσοστά της σχολικής διαρροής σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης (συμπεριλαμβανομένης και της όψιμης φοιτητικής διαρροής που παρατηρείται τελευταία και στα τριτοβάθμια ιδρύματα) να αυξηθούν θεαματικά τα επόμενα χρόνια, δεδομένης της υφιστάμενης κρίσης και της απαξίωσης της μόρφωσης που συνεπάγεται αυτή, λόγω των συρρικνωμένων -έως ανύπαρκτων- προοπτικών επαγγελματικής αποκατάστασης των νέων μας, κατ' αντιστοιχία με τις σπουδές τους, στην αγορά εργασίας.

Στο δικό μας εκπαιδευτικό σύστημα λοιπόν, κυριαρχεί ο βερμπαλισμός, ο ακαδημαϊσμός και οι ελιτίστικες προσεγγίσεις, στη βάση των μηχανιστικών πρακτικών της στείρας αποστήθισης και απομνημόνευσης και της ιεραρχικής κατάταξης μέσω θετικιστικών πρακτικών αξιολόγησης, παρά το γεγονός ότι στις τυπικές διακηρύξεις στα επίσημα κείμενα που αφορούν την εκπαίδευσή μας, περιγράφεται ένα άλλο σχολείο που, όσο κι αν ψάξουμε, αποκλείεται να το βρούμε. Στο δικό μας εκπαιδευτικό σύστημα δεν έχει θέση το όραμα, η δημιουργία, η φαντασία, η παιδικότητα. Σπαταλιέται η ζωή των μαθητών και φοιτητών, προκειμένου να τους καταστήσουμε ικανούς να ζήσουν αργότερα. Στο δικό μας εκπαιδευτικό σύστημα προετοιμάζουμε τους νέους για πόλεμο, μέσα από τους ανταγωνισμούς και τα μίσση που τους εκτρέφουμε, ενώ ισχυριζόμαστε ότι προσβλέπουμε στην παγκόσμια ειρήνη και συνύπαρξη. Στο δικό μας εκπαιδευτικό σύστημα έχει θέση ο ρατσισμός, αφού δεν αναδεικνύεται το διαφορετικό σε όλες τις διαστάσεις του. Βλέπετε, δεν υπάρχουν πραγματικά αντιρατσιστικές και διαπολιτισμικές προσεγγίσεις που να διατρέχουν ολόκληρο το Αναλυτικό Πρόγραμμα, παραβλέπονται οι ιδιαίτερες ανάγκες των ξένων μαθητών και μαθητριών μας, δεν εφαρμόζονται προγράμματα δίγλωσσης εκπαίδευσης ή διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε αυτούς τους μαθητικούς πληθυσμούς, επιδιώκεται η αφομοίωση και η πολιτισμική ομοιομορφία (Τσιάκαλος, 2006). Τα σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης έπαψαν να στηρίζουν –αν στήριζαν ποτέ- τη λειτουργία τους στις ρητά, κατά τα άλλα, διατυπωμένες καταστατικές αρχές δομής και οργάνωσής τους. Οι Τάξεις

Υποδοχής δε λειτουργούν πλέον, αλλά και όταν λειτουργούσαν, δεν τηρούσαν τα στοιχειωδώς προβλεπόμενα, στον χώρο της εκπαίδευσης γλωσσικά και πολιτισμικά διαφορετικών παιδιών. Η μητρική γλώσσα τόσων και τόσων διαφορετικών παιδιών που φιλοξενήθηκαν και συνεχίζουν να φιλοξενοούνται στη χώρα μας την τελευταία 30ετία, δε λήφθηκε ποτέ υπ' όψη στην εκπαιδευτική διαδικασία (Τουρτούρας, 2010). Παρόλα αυτά, φροντίσαμε να εντάξουμε την Αγγλική γλώσσα, ως γλώσσα διδασκαλίας ολόκληρων αυτόνομων μαθημάτων (όπως της Γεωγραφίας ή της Ιστορίας) αρχικά στην Κύπρο και στη συνέχεια και στη χώρα μας σε κάποια πειραματικά δημοτικά και, μάλιστα, σε μαθητές που μιλούν άλλες μητρικές γλώσσες (συμπεριλαμβανομένης της ελληνικής). Πρόκειται για το πρόγραμμα CLIL (Content & Language Integrated Learning) (Ioannou-Georgiou & Pavlou, 2011· Τουρτούρας, 2017).

Με άλλα λόγια, πρόκειται για ένα εκπαιδευτικό σύστημα εργοστασιακής λογικής με υπερεντατικοποιημένους ρυθμούς μάθησης, που παρέχει ολοένα περισσότερες πληροφορίες και ερεθίσματα, τα οποία στη συνέχεια αξιολογεί προκειμένου να επιλέξει και να καταλείψει σε ρόλους και θέσεις όσους υπόκεινται στις πρακτικές του. Τα καταστροφικά αποτελέσματα ενός τέτοιου εκπαιδευτικού συστήματος μπορεί κανείς να αναζητήσει στην εκπαιδευτική πραγματικότητα σημαντικών χωρών της Δύσης, που δείχνουν, δυστυχώς, να εμπνέουν διαχρονικά -και ιδιαίτερα σήμερα- τη χώρα μας. Στο Ενωμένο Βασίλειο, για παράδειγμα, η κοινωνία γίνεται ολοένα πιο καχύποπτη απέναντι στα παιδιά, ενδεχομένως επειδή τα έχει εξαφανίσει από το μεγαλύτερο μέρος της καθημερινότητάς της. Το *Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης* που περιορίζει τον ελεύθερο χρόνο και αυξάνει τις σχολικές απαιτήσεις, οδηγεί στον εκτοπισμό από το κοινωνικό κάδρο της ομορφότερης πινελιάς του..., της παιδικής ηλικίας. Στις ΗΠΑ, για παράδειγμα, όπου εφαρμόζεται δεκαετίες τώρα (από το 2001) το περίφημο πρόγραμμα «*No Child Left Behind*», τα αποτελέσματα του οποίου πολύ χαρακτηριστικά περιγράφει ο Ken Robinson, ένας από τους κατ' εξοχήν θεμελιωτές του, λέγοντας χαρακτηριστικά:

(...) στην πράξη απέτυχε ευρέως να ανταποκριθεί στις αρχικές στοχεύσεις και κατηγορήθηκε [το όλο πόνημα] ανοιχτά για αποηθικοποίηση δασκάλων και μαθητών, για πρόωση μιας παραλυτικής κουλτούρας “διδασκαλίας για τις εξετάσεις” και για ενθάρρυνση των σχολείων υιοθέτησης των εξεταστικών συστημάτων προκειμένου να αποφύγουν οικονομικές και άλλες ποινές. Στο μεταξύ, οι μαθητές εγκατέλειπαν το πρόγραμμα και οι δάσκαλοι έφευγαν από τα σχολεία σε ανησυχητικά ποσοστά, ενώ τα θετικά αποτελέσματα στον αλφαριθμητισμό και τα μαθηματικά, όπου στόχευαν εξ αρχής, δεν είχαν σχεδόν καθόλου αυξηθεί. Ταυτόχρονα, η μέριμνα για τις τέχνες και τις ανθρωπιστικές σπουδές στα αμερικανικά σχολεία είχε εξαφανιστεί(...) σχεδόν οι μισές

σχολικές περιφέρειες συρρίκνωσαν δραματικά τα καλλιτεχνικά προγράμματά τους και τις αντίστοιχες διδακτικές θέσεις (Robinson, 2011: p. 82-83).

Εκείνο που ανησυχεί ιδιαίτερα είναι ότι η συγκεκριμένη πολιτική θεωρήθηκε εθνική αποτυχία στα μέσα του 19^{ου} αι. στην Αγγλία, δηλαδή, στην ίδια χώρα στην οποία έχει επανέλθει κάποιες δεκαετίες τώρα και, βέβαια, ανησυχεί το γεγονός ότι οι δικές μας πολιτικές ηγεσίες δείχνουν να εμπνέονται από τη νεοφιλελεύθερη αυτή προοπτική και να φλερτάρουν έντονα με την επαναφορά ενός ανάλογου συστήματος εκπαίδευσης στο σύνολό του, με αξιολογητικές πρακτικές μαθητών, εκπαιδευτικών και σχολικών μονάδων στη λογική της τιμωρίας και της αμοιβής. Πρακτικές ωστόσο, που και στη δική μας χώρα κρίθηκαν ως παταγωδώς αποτυχημένες μετά την πολύχρονη εφαρμογή τους, στα πλαίσια ενός απάνθρωπου, ελλειμματικού και προσβλητικού “*επιθεωρητισμού*” για το σύνολο του εκπαιδευτικού κόσμου στο παρελθόν (Κυρίδης κ.ά., 2018).

3. Σύγχρονη ιστορική αναγκαιότητα διαλεκτικής υπέρβασης των αντιφάσεων

3.1 Το οικονομικό πλαίσιο

Σήμερα λοιπόν, χάριν μιας απίστευτης ανατροπής που μόνον η ιστορία ξέρει να επιφυλάσσει, οι αντιφάσεις και τα αδιέξοδα του ίδιου του καπιταλιστικού συστήματος συντείνουν σε μία, άνευ προηγουμένου, σύγκλιση των πιο ετερόκλητων πολιτικοκοινωνικών και οικονομικών αναλύσεων (μαρξιστικών αλλά και νεοφιλελεύθερων/μεταμοντέρνων), στην αναγνώριση της αναγκαιότητας για υπέρβαση του αναχρονιστικού τρόπου λειτουργίας της αγοράς και, ως εκ τούτου, του εκπαιδευτικού συστήματος που την υπηρετεί -προφανώς, για τους δικούς της λόγους η καθεμιά. Έτσι, ξεπερνιέται το τεύλοριανό μοντέλο οργάνωσης της εργασίας (που διαχώριζε σε πρώτη φάση τη χειρωνακτική εργασία από τη διανοητική και έθετε τον απόλυτο καταμερισμό εργασίας στην παραγωγική διαδικασία, χωρίς ιδιαίτερες ωστόσο ειδικεύσεις) και, ακολούθως, ξεπερνιέται και το φορντικό μοντέλο (που εισήγαγε την εκμηχάνιση, την πλήρη εξειδίκευση/τυποποίηση/καταμερισμό και τη μαζική παραγωγή τυποποιημένων προϊόντων) (Charlot, 2004). Τα νέα καταναλωτικά πρότυπα και οι σύγχρονες τάσεις στην παγκόσμια αγορά εργασίας πριμοδότησαν περισσότερο ευέλικτες παραγωγικές διαδικασίες, τόσο ως προς την ποσότητα όσο και ως προς την ποιότητα των παραγόμενων προϊόντων. Έτσι, ο στενά ειδικευμένος μέχρι πρότινος εργαζόμενος καθίσταται ακατάλληλος για τη συνεχώς αναπροσαρμοζόμενη παραγωγική διαδικασία και η επανεκπαίδευσή του ασύμφορη για την επιχείρηση. Προβάλλει, λοιπόν, η ανάγκη για νέου τύπου εργαζόμενους, πολυειδικευμένους, αλλά και με καλή γενική εκπαίδευση ταυτόχρονα, ικανούς να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και

να επιλύουν προβλήματα, ευπροσάρμοστους σε ποικίλες εργασιακές συνθήκες, ώστε να μπορούν να αποδίδουν σε αποκεντρωμένες ομάδες παραγωγής, όντας γνώστες του συνόλου της παραγωγικής διαδικασίας, αξιοποιώντας τις πνευματικές ικανότητες και την επαγγελματική τους πείρα και λαμβάνοντας εξ ολοκλήρου τις αποφάσεις και την ευθύνη του προτύπου της παραγωγής. Η μαζική παραγωγή δίνει, λοιπόν, τη θέση της στην ευέλικτη εξειδίκευση και την πολυειδίκευση (Δαφέρμος, 2006).

3.2 Το σχολείο

Στη βάση των παραπάνω επιτακτικών αναγκών στον χώρο της οικονομίας και της αγοράς, διαμορφώνονται και οι αντίστοιχες απαιτήσεις από το εκπαιδευτικό σύστημα που τις υπηρετεί. Το σχολείο, λοιπόν, καλείται να απαντήσει στις νέες ανάγκες της οικονομίας, απεμπολώντας τα παραδοσιακά χαρακτηριστικά του, που ήταν αντίστοιχα με εκείνα της λειτουργίας του εργοστασίου. Δημιουργείται, πλέον, η απαίτηση για ισότιμη προσέγγιση της γενικής γνώσης και της ειδικής κατάρτισης, για ομαδική εργασία και πολυειδίκευση με απώτερο στόχο την ίδια τη μάθηση και όχι το περιεχόμενο της διδασκαλίας (ανάπτυξη κριτικής σκέψης και ικανότητας αναστοχασμού, ικανότητα σχεδιασμού και ανάλυσης, αναζήτησης εναλλακτικών λύσεων, αποτελεσματικής χρήσης των νέων τεχνολογιών, καλλιέργεια της έρευνας, ανακάλυψη της γνώσης, δημιουργικότητα, φαντασία και αισθητική αντίληψη). Η διευρυμένη γενική εκπαίδευση (μέσω της οποίας αναπτύσσεται η αφαιρετική ικανότητα, η δυνατότητα αυτομόρφωσης και οι κοινωνικές δεξιότητες) και η δημοκρατική, συμμετοχική οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (ανάληψη ευθυνών και λήψη αποφάσεων από τους μαθητές) θεωρούνται εξίσου απαραίτητες. Τέλος, είναι σημαντικό το σχολείο να συνδεθεί με τους χώρους εργασίας μέσω πολλαπλών τρόπων και δραστηριοτήτων (κρίνεται ιδιαίτερα εποικοδομητική η εμπλοκή των γονέων αλλά και των διάφορων επαγγελματιών, τεχνιτών και άλλων ειδικών στη διδακτική πράξη, σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς), όπου οι εκπαιδευόμενοι δε θα αρκούνται να επισκέπτονται απλά τους χώρους εργασίας, αλλά θα εμπλέκονται ενεργά στην παραγωγική διαδικασία –όχι βέβαια στα πλαίσια μιας εκμεταλλευτικής σε βάρος τους μαθητείας- αλλά στα πλαίσια της γενικότερης πρακτικής τους άσκησης και σύνδεσης της αποκτημένης θεωρίας με την πράξη, με τον περιβάλλοντα εργασιακό και κοινωνικό τους χώρο. Ένα τέτοιο σχολείο προϋποθέτει άνοιγμα στην κοινωνία, μειωμένο ωράριο κλασικής διδασκαλίας, αμφισβήτηση του παραδοσιακού ρόλου του εκπαιδευτικού (αυτός, από αυθεντία μετατρέπεται σε καθοδηγητή και συνδιδασκόμενο), άριστο υλικοτεχνικό εξοπλισμό, ευέλικτο αναλυτικό πρόγραμμα, διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης, εξατομικευμένη διδασκαλία ανάλογη με τις ιδιαίτερες ανάγκες του εκάστοτε μαθητικού δυναμικού και συμπερίληψη της καλλιτεχνικής παιδείας ως κεντρικού γνωστικού πεδίου στο πρόγραμμα σπουδών όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης. Ένα

ανάλογο εκπαιδευτικό σύστημα καλείται να είναι αληθινά δημοκρατικό, δωρεάν, δημόσιο και υποχρεωτικό για όλους τους νέους και τις νέες -ασχέτως φύλου, κοινωνικοοικονομικής και μορφωτικής προέλευσης, θρησκείας και πολιτισμικού κεφαλαίου· να είναι πολυτεχνικού προσανατολισμού, σύμφωνα με την πρόταση των Μπλόνσκι, Κρούπσκαγια και Λουνατσάρσκι, που να θεωρεί την εργασία κινητήρια δύναμη της κοινωνίας και να συνδυάζει ισότιμα τη χειρωνακτική με την πνευματική εκπαίδευση, να εφοδιάζει τον εκπαιδευόμενο με πολλαπλές δεξιότητες και ειδικεύσεις, ώστε να εξασφαλίζεται η αποτελεσματική και επιτυχής εναλλαγή επαγγελματικών ρόλων κατά την ενήλικη ζωή, να συνδέει τις γνώσεις με την πράξη και την κοινωνική ζωή, να ανιχνεύει κλίσεις και ενδιαφέροντα. Τέλος, να αποβλέπει στην παραγωγή ολόπλευρα αναπτυγμένων προσωπικοτήτων με συλλογική και κριτική συνείδηση. Μιλάμε για ένα εκπαιδευτικό σύστημα ενιαίο σε όλο το εύρος του, από το νηπιαγωγείο έως και το πανεπιστήμιο, όπου θα παρέχεται η δυνατότητα ελεύθερης μετάβασης στις ανώτερες βαθμίδες από όλους τους τύπους των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και, τέλος, να έχει σχέση με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών του, να τους εμπλέκει ενεργά σε όλα τα στάδια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, να συνδέεται με τη ζωή και την κοινωνική παραγωγική εργασία. Μιλούμε, με άλλα λόγια, για ένα Ενιαίο Πολυτεχνικό Σχολείο Εργασίας, όπως εφαρμόστηκε στην πρώην ΕΣΣΔ και όπως περίπου περιγράφηκε από τον Ντιούι και τον Κέρσενστάινερ, αλλά και άλλους Παιδαγωγούς στον δυτικό κόσμο, παρόλες τις αστικές ανιστορικές τους αγκυλώσεις (Παπαμαύρος, 1961· Ιωαννίδης, 2018).

3.3 Οι ενδεδειγμένες πρακτικές

Η προοπτική, ωστόσο, ενός άλλου σχολείου και μιας άλλης κοινωνίας, για τον ίδιο τον άνθρωπο και όχι βέβαια για τα συμφέροντα του καπιταλισμού, δε γίνεται εφικτή με παλινδρομήσεις, ούτε και με προχειρότητες, όπως εκείνες στις οποίες μας έχουν συνηθίσει οι ηγεσίες των Υπουργείων Παιδείας διαχρονικά. Η ενιαία λογική του εκπαιδευτικού συστήματος (ως προς τις βαθμίδες εκπαίδευσης, τους τύπους σχολείων, τη σύνδεση θεωρίας/πράξης και των επί μέρους γνωστικών αντικειμένων κ.τ.ό.) δε χτίζεται σε μία νύχτα, ούτε είναι εφικτή χωρίς την αμφισβήτηση, την επισταμένη μελέτη και τον βαθύ προβληματισμό όσον αφορά τα υφιστάμενα προγράμματα σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων δασκάλων και νηπιαγωγών. Ούτε βέβαια, πετυχαίνεται με ανοργάνωτες και επιπόλαιες συγχωνεύσεις Παιδαγωγικών Τμημάτων Προσχολικής Εκπαίδευσης με Τμήματα Βρεφονηπιοκόμων ΑΤΕΙ, παρά το ότι θα μπορούσαμε να είχαμε συμφωνήσει με ανάλογες εκπαιδευτικές πολιτικές, σε ένα άλλο πλαίσιο συζήτησης φυσικά και πάντα στη βάση της μαρξιστικής κατάφασης στη διασύνδεση των επιστημών, στην αλληλοδιείσδυσή τους, για μια ασφαλέστερη και αποτελεσματικότερη υπηρετήση των συμφερόντων της, ούτως ή άλλως, ενιαίας κοινωνίας και ζωής (βλ. σχετικά, Κεντρόφ, 2018).

Ωστόσο, στα τρέχοντα πλαίσια πολιτικοοικονομικής συγκρότησης και υλοποίησης ανάλογων πρακτικών, ματαιοπονούν όσοι προσδοκούν λύσεις χωρίς αληθινές ανατροπές. Για κάτι τέτοιο, απαιτείται αποκάλυψη της πραγματικότητας και βαθιά κατανόηση των κρυμμένων σχέσεων και αντιφάσεων που την συνθέτουν. Γιατί, γνώση σημαίνει αντανάκλαση της αντικειμενικής πραγματικότητας στη συνείδηση των ανθρώπων. Η αλήθεια δεν κατασκευάζεται υποκειμενικά, ούτε οικοδομείται στη βάση βιώσιμων εξηγήσεων των προσωπικών μας βιωμάτων. Η αλήθεια υφίσταται αντικειμενικά και αναμένει την ανακάλυψη και κατάκτησή της από τα δρόντα υποκείμενα. Επομένως, σε πείσμα μιας θεώρησης εποικοδομιστικού (κονστρουκτιβιστικού) προσανατολισμού, η δημιουργική προσέγγιση του κόσμου, της φύσης και ιδιαίτερα της κοινωνίας, εξαντλείται στα όρια μιας διαλεκτικής, υλιστικής και επιστημονικής ανάλυσης της ζωής στην ολότητά της (Τ.Π.Ε./Κ.Ε. του ΚΚΕ, 2017).

Κατά συνέπεια, τα Προγράμματα Σπουδών των Παιδαγωγικών Σχολών μας σήμερα, θα πρέπει να αποτελούν αντανάκλαση της υφιστάμενης εκπαιδευτικής πραγματικότητας και της πολιτικοοικονομικής της πλαισίωσης, όπως συνοπτικά παρουσιάστηκε παραπάνω. Μόνον τότε, η συνέχεια θα αποδειχθεί αληθινά μετασχηματιστική και απολυτρωτική για το εκπαιδευτικό μας σύστημα και ευεπίφορη για την επιστήμη και την κοινωνία ολόκληρη. Στη βάση αυτή, είναι αναγκαίες κάποιες επιπλέον προϋποθέσεις, όπως η διάθεση υψηλού ποσοστού του ΑΕΠ της χώρας, προκειμένου να διασφαλιστούν οι απαραίτητες προϋποθέσεις υλοποίησης του παραπάνω οράματος, κι ας είμαστε ακόμη σε περίοδο γνήσιας καπιταλιστικής κρίσης (επ' αυτού, υπάρχει το αντίστοιχο παράδειγμα της Φινλανδίας και της Κύπρου). Ακόμη, κρίνεται αναγκαία μια ενιαία λογική που θα διαπερνά όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, αφού ενιαία είναι η ζωή και η κοινωνία και ως ενιαία πρέπει να αντιμετωπίζεται και η επιστήμη (συζήτηση παραπάνω). Στην ίδια λογική, οι πρακτικές ασκήσεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στα Παιδαγωγικά Τμήματα της χώρας είναι απαραίτητο να αρχίσουν να κατέχουν σημαντικό μέρος στα Προγράμματα Σπουδών (ΠΣ) τους και ο προσανατολισμός τους να αφορά τη διερεύνηση και επαφή με τα υπάρχοντα προβλήματα των λοιπών βαθμίδων της εκπαίδευσής μας, αλλά και την ανατροφοδότηση των ίδιων των ΠΣ μέσα από την κατακτημένη εμπειρία των συμμετεχόντων σε αυτές (τις πρακτικές). Επομένως, μεταξύ άλλων, θεωρείται απαραίτητο οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί μας να έρχονται σε επαφή και να παρακολουθούν δίγλωσσα προγράμματα διδασκαλίας σε επιλεγμένα σχολεία και των δύο πρώτων βαθμίδων εκπαίδευσης, τα οποία θα υπόκεινται στη δικαιοδοσία των Παιδαγωγικών Τμημάτων (Δασκάλων και Νηπιαγωγών) και των Παιδαγωγικών Τμημάτων των Φιλοσοφικών Σχολών, θα εποπτεύονται από αυτά και θα λειτουργούν ως πρότυπα-πειραματικά διαπολιτισμικά σχολεία, όπως ακριβώς προβλέπει ο νόμος και προκύπτει από τη σχετική επιστημονική έρευνα και όχι όπως κατέληξαν να υπολειτουργούν

σήμερα. Ακόμη, οι φοιτητές και οι φοιτήτριες των Τμημάτων μας είναι αναγκαίο να έρχονται σε επαφή και με τα ολιγοθέσια σχολεία και την ιδιαίτερη λειτουργία τους, αφού αποτελούν αυτά μέρος της εκπαιδευτικής πραγματικότητας της χώρας μας, αλλά και η αποτελεσματικότητά τους θεωρείται αναμφισβήτητη διεθνώς, σε πείσμα της απαξίωσης που δέχονται από την ελληνική πολιτεία και κοινωνία (Τουρτούρας, 2013). Τέλος, η ανάληψη από τις Παιδαγωγικές Σχολές της υποχρέωσης διεξαγωγής προγραμμάτων Παιδαγωγικής Επάρκειας σε αποφοίτους ή ακόμη και ενεργούς φοιτητές των λοιπών «καθηγητικών σχολών», θεωρείται μια ενοχλητική εκκρεμότητα, που είναι απολύτως απαραίτητο να διευθετηθεί το γρηγορότερο δυνατό. Άλλωστε, από μία τέτοια εξέλιξη θα ενισχυθεί η έννοια της διεπιστημονικής προσέγγισης της ζωής και του ενιαίου χαρακτήρα της επιστήμης γενικά και ιδιαίτερα των επιστημονικών πεδίων τα οποία θεραπεύονται από τα εμπλεκόμενα Πανεπιστημιακά Τμήματα.

Με άλλα λόγια, όπως γίνεται κατανοητό, η υψηλή ποιότητα της εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες της δεν υπηρετείται στη βάση δημοσιονομικών και μόνο λογικών και πρακτικών μείωσης του κόστους λειτουργίας της. Χρειάζεται κατ' αρχήν μελέτη και προοπτική που να συγκροτείται στη συμπυκνωμένη εμπειρία 30 και πλέον χρόνων από την ίδρυση και λειτουργία των Πανεπιστημιακών Παιδαγωγικών Τμημάτων, συνδυαστικά ωστόσο, με κοινωνικό όραμα και ανθρωπιστικά ιδανικά και, προφανώς, ειλικρινή πολιτική βούληση και γενναίες επενδύσεις.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Benincasa, L. (2013). *Αντιγραφή στις εξετάσεις και φοιτητική κουλτούρα. Μια εμπειρική έρευνα*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο. (α' έκδ.).

Γκράμσι, Αντ. (2005). *Η οργάνωση της κουλτούρας. Β' τόμος*. Αθήνα: Στοχαστής/Σύγχρονη Σκέψη.

Charlot, B. (2004). *Το σχολείο αλλάζει. Κρίση του σχολείου και κοινωνικοί μετασχηματισμοί* (Ελ. Μποναφάτου & Ν. Παπαγεωργίου, Μτφρ.). Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων Καθηγητών.

Δαφέρμος, Ολ. (2006). *Εργασία και εκπαίδευση. Σημειώσεις για ένα μετατεϋλορικό σχολείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ιωαννίδης, Κ. (2018). Σκέψεις για τη σοβιετική εκπαιδευτική πολιτική. Α' Μέρος (1917-1958). *Κομμουνιστική Επιθεώρηση*, τεύχ. 2, Μαρτίου-Απριλίου, 45-90.

Ioannou-Georgiou, S., & Pavlou, P. (2011) (eds.). *Guidelines for CLIL Implementation in Primary and Preprimary Education*. Ανακτήθηκε από:

arbeitsplattform.bildung.hessen.de/fach/bilingual/Magazin/mat_aufsaetze/clilimplementation.pdf.

Καφιέρο, Κ. (1980). *Σύνοψη του 'κεφαλαίου' του Μαρξ*. Αθήνα: Ελεύθερος Τύπος. (β' έκδ.).

Κεντρώφ, Μ.-Μπ. (2018). Ο Μαρξ και η ενότητα της επιστήμης, φυσικής και κοινωνικής. *Κομμουνιστική Επιθεώρηση*, τεύχ. 3, Μαΐου-Ιουνίου, 97-120.

Κυρίδης, Αργ., Μότα, Ευστρ., Μυσιρλή, Φ., & Τουρτούρας, Δ.-Χρ. (2018). Επιθεωρητισμός και αξιολόγηση τη δεκαετία του '70. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, Τεύχος 22, Μαρτίου, 115-143.

Μακάρενκο, Σ.-Αντ. (2010). *Παιδαγωγικό ποίημα. Ο δρόμος προς τη ζωή* (Ζ. Ζορζοβίλης, Μτφρ.). Βιβλίο Β'. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή. (4^η έκδ.).

Μακάρενκο, Σ.-Αντ. (2014). *Παιδαγωγικό ποίημα. Ο δρόμος προς τη ζωή* (Ζ. Ζορζοβίλης, Μτφρ.). Βιβλίο Α'. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή. (4^η έκδ.).

Νηλ. Σ.-Α. (1972). *Θεωρία και πράξη της αντιαυταρχικής εκπαίδευσης. Σάμμερχιλ: το επαναστατικό παράδειγμα ενός ελεύθερου σχολείου* (Κ. Λάμπρος, Μτφρ.). Αθήνα: Μπουκουμάνη. (ε' έκδ.).

Ντιούι, Τζ. (1982). *Το σχολείο και η κοινωνία*. Αθήνα: Γλάρος.

Παπαδοπούλου, Ελ. (1997). Β. Σουχομλίνσκι: *Το "Σχολείο της Χαράς"*. Εφαρμογές και πρακτικές μιας ανθρωπιστικής παιδείας. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Παπαμαύρος, Μ. (1929). *I. H. Pestalozzi. Η ζωή και η δράση του*. Τόμος Α'. Αθήνα: Α.-Ι. Ράλλη.

Παπαμαύρος, Μ. (1961). *Σύστημα Νέας Παιδαγωγικής*. Αθήνα: (αυτοέκδοση).

Παπαμαύρος, Μ. (χ.χρ.). *Ο Dr. Lietz και το έργο του*. Αθήνα: (αυτοέκδοση).

Piobetta, Β.-J. (χ.χρ.). Ιωάννης Άμωσ Κομένιος (1592-1670). Στο J. Chateau (Επιμ.), *Οι μεγάλοι Παιδαγωγοί. Από τον Πλάτωνα και τον Σωκράτη ως τον Τζων Ντιούι και τη Μαρία Μοντεσσόρι* (Κ. Κίτσος, Μτφρ.). Αθήνα: Γλάρος, 139-153.

Robinson, Κ. (2011). *Άλλη λογική. Για μια επανάσταση δημιουργικότητας* (Β. Αργυριάδης & Β. Σιδεράς, Μτφρ.-Επιμ.). Αθήνα: Έν πλῶ. (α' έκδ.).

Russell. Β. (1976). *Εκπαίδευση και κοινωνική τάξη*. Αθήνα: Σ.-Ι. Ζαχαρόπουλος.

Τουρτούρας, Χρ. (2010). *Σχολική αποτυχία και αποκλεισμός. Η περίπτωση των παιδιών από την πρώην Σοβιετική Ένωση*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο. (α΄ έκδ.).

Τουρτούρας, Χρ. (2013). Παιδαγωγικός προβληματισμός και αντίσταση σε εκπαιδευτικές πολιτικές αντιπαιδαγωγικού προσανατολισμού. *Θέματα Παιδείας. Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Έρευνας*, 51-52, 44-63.

Τουρτούρας, Χρ. (2014). Ο δάσκαλος-διανοούμενος κατά τον Παιδαγωγό Δημήτρη Γληνό. Στα Πρακτικά του συνεδρίου «Νέος Παιδαγωγός»: *Πανελλήνιο συνέδριο για τον παιδαγωγό του σήμερα*. Ευγενίδειο Ίδρυμα. Αθήνα: 3-4 Μαΐου 2014, 1759-1772.

Τουρτούρας, Χρ. (2015). Η παιδαγωγική του Μιχάλη Παπαμαύρου και το Σχολείο της Ζωής. Στο Α. Παπάς (Επιμ.), Ηλεκτρονικά Πρακτικά του 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.). *Μεγάλοι Έλληνες και Κύπριοι Παιδαγωγοί από την Αρχαιότητα έως σήμερα: Εκπαιδευτική Συμβολή και Παιδαγωγική Μνήμη*. Μαράσλειο Διδασκαλείο. Αθήνα.

Τουρτούρας, Χρ. (2017). Σχολικές σταδιοδρομίες παιδιών από την πρώην Σοβιετική Ένωση. Μια ποιοτική προσέγγιση. Στο Α. Κυρίδης (Επιμ.), *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Εισαγωγή σε βασικές έννοιες και θεματικές* (σσ. 676-743). Αθήνα: Gutenberg.

Τ.Π.Ε./Κ.Ε. του Κ.Κ.Ε. [Τμήμα Παιδείας και Έρευνας της Κ.Ε. του Κ.Κ.Ε.]. (2017). *Για το σχολείο των σύγχρονων αναγκών και δυνατοτήτων της εποχής μας. Συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.

Τσιάκαλος, Γ. (2006). *Υπόσχεση της Παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Φρέιρε, Π. (1977). *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου* (Γ. Κρητικός, Μτφρ.). Αθήνα: Ράππα.

Φρενέ, Σ. (1977). *Το σχολείο του λαού* (Κ. Δεναξιά-Βενιεράτου, Μτφρ.). Αθήνα: Οδυσσέας.

Wyneken, G. (1927). *Σχολείο και Νεολαία* (Μ. Παπαμαύρος, Μτφρ.). Αθήνα: «Αθηνά», Α.-Ι. Ράλλη & Σία.

Η οπτική των φοιτητών/τριών για την πρακτική τους άσκηση

Χάρης Τσιχουρίδης, Ε.ΔΙ.Π., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, hatsihour@uth.gr

Ιφιγένεια Ηλιοπούλου Ε.ΔΙ.Π., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, ifiliop@uth.gr

Καφένια Μπότσογλου, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, kmpotso@uth.gr

Ιωάννης Ρουσσάκης, Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας,

yiannis.roussakis@uth.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία εστιάζει το ερευνητικό της ενδιαφέρον στην καταγραφή των απόψεων και των προβληματισμών των φοιτητών/τριών του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας σχετικά με την Πρακτική Άσκηση. Συγκεκριμένα, αναλύοντας τα φύλλα αυτοαξιολόγησης των σχεδίων διδασκαλίας που κατατέθηκαν από τους φοιτητές το ακαδημαϊκό έτος 2017-2018 καταγράφεται η ετοιμότητα των φοιτητών του Τμήματος στη σχολική πράξη/τάξη. Αυτοαξιολογείται η σαφήνεια του σκοπού και των διδακτικών στόχων του μαθήματος καθώς και η ακολουθία του σχεδίου μαθήματος, εστιάζοντας στο συνολικό διδακτικό χρόνο και στην χρονική κατανομή των επιμέρους δραστηριοτήτων και στην δυσκολία τους, αλλά και σε τυχόν παρεκκλίσεις λόγω μη προβλέψιμων παραγόντων. Επίσης αυτοαξιολογείται η διαμόρφωση του περιβάλλοντος μάθησης και η επικοινωνία με τους μαθητές, η αξιοποίηση και η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού υλικού, οι δυσκολίες που συνάντησαν σε όλη τη πορεία της διδασκαλίας και τελικά η αποτελεσματικότητα όλης της μαθησιακής διαδικασίας. Στην έρευνα συμμετείχε το σύνολο των ενεργών φοιτητών του βου εξαμήνου κατά το ακαδημαϊκό έτος 2017-18. Δεδομένα της έρευνας αποτέλεσαν τα 975 φύλλα αυτοαξιολόγησης των 138 φοιτητών/τριών ανά γνωστικό αντικείμενο σε όλη τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης. Τα αποτελέσματα της έρευνας αποτυπώνουν και κατηγοριοποιούν τους βασικούς προβληματισμούς των φοιτητών σε όλο το φάσμα της σχολικής τάξης, τους τρόπους αντιμετώπισης προβλημάτων που παρουσιάστηκαν καθώς επίσης και σημαντικές παιδαγωγικές «στιγμές» της πρωτόγνωρης εμπειρίας τους μέσα από τη συνολική τους παρουσία στην αίθουσα διδασκαλίας.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: φύλλα αυτοαξιολόγησης, πρακτική άσκηση, διδασκαλία, μάθηση

1. Εισαγωγή

Η πρακτική άσκηση των φοιτητών/τριών εκπαιδευτικών στοχεύει κύρια στο να δίνει την ευκαιρία στους μελλοντικούς επαγγελματίες να έρθουν σε επαφή με το αυθεντικό σχολικό περιβάλλον, όπου θα εφαρμόσουν στην πράξη την επιστημονική και θεωρητική τους κατάρτιση. Ταυτόχρονα, ένας άλλος σκοπός της πρακτικής είναι να εφοδιάζει το μελλοντικό εκπαιδευτικό με την ικανότητα να αναστοχάζεται πάνω στις εκπαιδευτικές του επιλογές και τα αποτελέσματα που αυτές έχουν, να εξελίσσεται δηλαδή σε έναν κριτικά στοχαζόμενο εκπαιδευτικό και ερευνητή (Αυγητίδου 2014, σ. 67).

Αναγνωρίζεται ευρέως ότι η αναστοχαστική σκέψη και η αυτο-αξιολόγηση συμβάλλουν σημαντικά στην αύξηση της αποτελεσματικότητας της πρακτικής άσκησης, έτσι ώστε οι φοιτητές/τριες να εμπλουτίζουν την επαγγελματική τους γνώση, να βελτιώνουν τόσο τις διδακτικές τους δεξιότητες όσο και τις δεξιότητες διαχείρισης της τάξης και τέλος, να αυξάνεται η αυτοεκτίμησή τους (Cochran-Smith & Zeichner 2005. Majzub 2013. Schön 1987).

Ωστόσο, υπάρχει ένας σκεπτικισμός αναφορικά με την αξία του σκόπιμου αναστοχασμού και της αυτοαξιολόγησης, που είναι ότι, ενώ πράγματι μπορούν να συμβάλλουν στη βελτίωση της επαγγελματικής κατάρτισης, αυτό σπάνια συμβαίνει στην πράξη (Majzub 2013). Ο λόγος είναι ότι, αναστοχασμός σημαίνει μια θεωρητικοποίηση των όσων έχουν συμβεί στην πράξη, γεγονός το οποίο προϋποθέτει μια προϋπάρχουσα επαγγελματική γνώση για να πραγματοποιηθεί μια ουσιαστική ερμηνεία, έτσι ώστε η πρακτική εμπειρία να έχει νόημα (Van Manen 2003). Πράγματι, όπως υποστηρίζουν οι Kaldi και Pyrgiotakis (2009), φαίνεται ότι οι φοιτητές/τριες «δεν μπορούν να ανταποκριθούν με ένα βαθύ επίπεδο σκέψης και προβληματισμού κατά τη διάρκεια της διδακτικής τους πρακτικής και χρειάζονται περισσότερη υποστήριξη και καθοδήγηση για να την αναπτύξουν» (σ. 194). Παρόλα αυτά, η ερευνητική δραστηριότητα σχετικά με τον αναστοχασμό της διδασκαλίας στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης των φοιτητών/τριών έδειξε ότι αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα για τη βελτίωση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης (Schön 1987).

Στο πλαίσιο της πρακτικής τους άσκησης οι φοιτητές/τριες του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας εκπονούσαν ένα Σχέδιο Διδασκαλίας για την κάθε διδασκαλία τους. Αφότου ολοκλήρωναν τη διδασκαλία όφειλαν να συμπληρώσουν το φύλλο αυτοαξιολόγησης. Μετά το πέρας της πρακτικής τους άσκησης όφειλαν να παραδώσουν 8 φύλλα αξιολόγησης.

Η μελέτη αυτή εστίασε στην αυτοαξιολόγηση των φοιτητών/τριών γιατί θεωρήθηκε ενδιαφέρον να γνωρίζουμε πώς οι φοιτητές/τριες ως μελλοντικοί εκπαιδευτικοί αξιολογούν τους εαυτούς

τους κατά τη διάρκεια της πρακτικής τους άσκησης και πώς αναστοχάζονται όλη την παιδαγωγική διαδικασία. Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης μπορεί να αξιοποιηθούν για τη βελτίωση της γνώσης σχετικά με τα προγράμματα της πρακτικής άσκησης.

Στην παρούσα εργασία θα παρουσιαστούν και θα σχολιαστούν οι απόψεις των φοιτητών/τριών του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής σχετικά με την Πρακτική Άσκηση.

2. Η λογική της έρευνας

Βασικός σκοπός της πρακτικής άσκησης είναι η απόκτηση εμπειρίας στη διδασκαλία και η όσο το δυνατόν καλύτερη προετοιμασία των υποψηφίων εκπαιδευτικών για τις συνθήκες της πραγματικής τάξης. Στις πρακτικές ασκήσεις οι φοιτητές αναλαμβάνουν να κάνουν πράξη τη θεωρητική τους κατάρτιση και να εισέλθουν σταδιακά στο μαγευτικό κόσμο του σχολείου και στην αλληλεπίδρασή τους με τους νεαρούς μαθητές. Κατά τη διάρκεια των πρακτικών ασκήσεων αναθεωρούνται πρακτικές και θεωρίες, προσδιορίζονται κενά και προβλήματα, και εμπλουτίζονται τεχνικές και μέθοδοι οι οποίες μπορούν να οδηγήσουν σε μια πιο αποτελεσματική διδασκαλία. Οι φοιτητές-υποψήφιοι δάσκαλοι εξοικειώνονται με τις πρακτικές της τάξης, δυσκολίες όπως η κατάλληλη επιλογή των μεθόδων, των εποπτικών μέσων, η κατανομή του χρόνου και οι παιδαγωγικές τους επιλογές. Βασικό μέρος των πρακτικών ασκήσεων είναι και η αξιολόγηση της όλης της διαδικασίας και η ανατροφοδότηση η οποία θα φέρει στην επιφάνεια τα κακώς κείμενα, τα κενά και τις πιθανές ελλείψεις. Σημαντική δεξιότητα αποτελεί και η αυτοαξιολόγηση των φοιτητών αναφορικά με την πορεία της ίδιας τους της διδασκαλίας τους. Εξάλλου, οι ίδιοι είναι οι καλύτεροι κριτές του εαυτού τους, καθώς είναι εκείνοι που γνωρίζουν καλύτερα από οποιοδήποτε άλλο τους στόχους που έθεσαν και τα βήματα που θέλουν να ακολουθήσουν για να τους επιτύχουν. Πόσο έτοιμοι είναι όμως οι ίδιοι να διακρίνουν την αποτελεσματικότητα των πρακτικών που χρησιμοποίησαν, σε ποιο βαθμό έχουν τη δεξιότητα της δικής τους ανατροφοδότησης και τελικά πώς βλέπουν τον ίδιο τους τον εαυτό στην τάξη; Με βάση τα ερωτήματα αυτά αλλά και το ενδιαφέρον μας για την αποτελεσματικότητα των πρακτικών ασκήσεων διδασκαλίας ως βασικού παράγοντα κατάρτισης των υποψηφίων εκπαιδευτικών οδηγηθήκαμε στην έρευνα αυτή, στόχος της οποίας ήταν η αποδελτίωση και η ανάλυση των σκέψεων και πεπραγμένων των φοιτητών αναφορικά με τις πρακτικές τους ασκήσεις.

3. Το δείγμα – Τα ερευνητικά εργαλεία

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από το σύνολο των ενεργών φοιτητών του 6^{ου} εξαμήνου του ακαδημαϊκού έτους 2017-2018 του ΠΤΕΑ Θεσσαλίας. Ως εργαλείο συλλογής των δεδομένων

επιλέχθηκε η συμπλήρωση φύλλων αυτοαξιολόγησης από τους φοιτητές στα πλαίσια της Πρακτικής τους άσκησης στα σχολεία του Βόλου και δεδομένα της έρευνας αποτέλεσαν τα 975 φύλλα αυτοαξιολόγησης των 138 φοιτητών/τριών ανά γνωστικό αντικείμενο σε όλη τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης. Ο αριθμός αυτός θεωρήθηκε ικανοποιητικός για την αμερόληπτη και χωρίς προκαταλήψεις κατάθεση των απόψεων τους που αφορούν τα φύλλα αυτοαξιολόγησης.

Ακολουθήθηκε η ημιδομένη μορφή στο φύλλο αυτοαξιολόγησης και χρησιμοποιήθηκαν σαφείς ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου, έγινε χρήση απλής γλώσσας, και υπήρχαν οι κατάλληλες επεξηγήσεις, όπου χρειαζόταν. Ο σκοπός ήταν να εξασφαλιστούν αφενός όσο το δυνατόν αντικειμενικές πληροφορίες και αφετέρου η καλύτερη κωδικοποίηση και σχετικά εύκολη στατιστική ανάλυση.

Το πρώτο μέρος του φύλλου αυτοαξιολόγησης περιλαμβάνει ερωτήσεις που αναφέρονται στα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Το δεύτερο μέρος αποτελείται από ερωτήματα που εστιάζουν στον τρόπο διδασκαλίας και στα τυχόν προβλήματα που προέκυψαν από αυτές εντός της αίθουσας διδασκαλίας.

4. Διαδικασία

Τα φύλλα αυτοαξιολόγησης των φοιτητών που κατατέθηκαν αναλύθηκαν διεξοδικά από τους ερευνητές και κωδικοποιήθηκαν με τρόπο ώστε να είναι εφικτή η στατιστική τους ανάλυση και εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων.

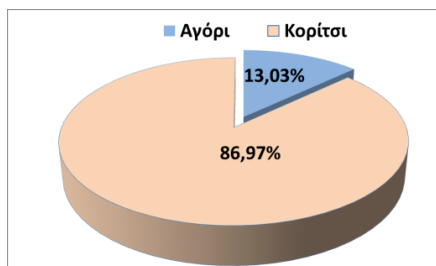
Για την εισαγωγή των δεδομένων και την στατιστική ανάλυση έχουν χρησιμοποιηθεί το υπολογιστικό πρόγραμμα Excel 2013 και το στατιστικό πακέτο SPSS 20V for Windows (Statistical Package for Social Sciences), βάσει του οποίου έγινε η επεξεργασία τους και η εξαγωγή των σχετικών αποτελεσμάτων.

5. Αποτελέσματα

α) Η στατιστική καταγραφή των βασικών δημογραφικών στοιχείων των ατόμων του δείγματος:

Ως προς το φύλο των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα το 87,92% ήταν γυναίκες και το 13,74% άνδρες (Γράφημα 1). Παρατηρούμε ότι συντριπτική πλειοψηφία των φοιτητών είναι γυναίκες γεγονός που δείχνει ότι το συγκεκριμένο Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής και κατ' επέκταση το επάγγελμα του ειδικού παιδαγωγού είναι υπόθεση του γυναικείου φύλου.

Γράφημα 1: Φύλο φοιτητών



Ως προς την ομαδοποίηση των διδασκόμενων μαθημάτων επιχειρήθηκε η ομαδοποίηση σε δυο μεγάλες ομάδες. Την ομάδα των θεωρητικών μαθημάτων (Γλώσσα-Ιστορία- Θρησκευτικά – Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή) και την ομάδα των θετικών μαθημάτων (Μαθηματικά, Μελέτη Περιβάλλοντος, Γεωγραφία, Φυσικά). Με βάση την ανωτέρω ομαδοποίηση των μαθημάτων οι φοιτητές σε ποσοστό 53,14% δίδαξαν μαθήματα θεωρητικά και σε ποσοστό 46,86% μαθήματα της θετικής ομάδας. Παρατηρούμε επομένως μια ισοκατανομή μεταξύ των δύο ομάδων μαθημάτων (Γράφημα 2).

Γράφημα 2: Διδακτικά αντικείμενα

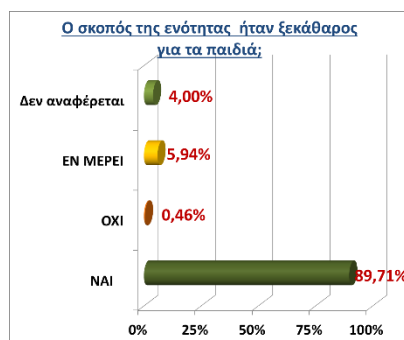


β) Ανάλυση ερωτημάτων που σχετίζονται με την αυτοαξιολόγηση της διδασκαλίας:

Στα ερωτήματα – θέματα στα οποία οι φοιτητές εστίασαν την αυτοαξιολόγηση της διδασκαλίας τους είναι τα εξής:

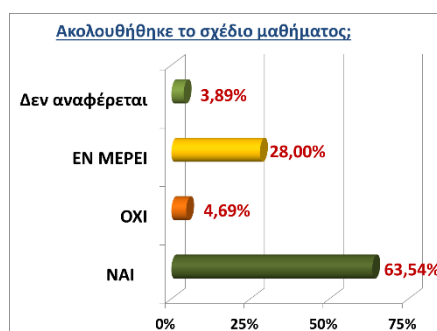
Στο αρχικό ερώτημα οι φοιτητές χρησιμοποιώντας μια κλίμακα τριών επιλογών (Ναι, Όχι και Εν μέρει) εξέφρασαν την άποψη τους ως προς τη σαφήνεια του σκοπού της διδακτικής ενότητας από την πλευρά των μαθητών. Επίσης είχαν και την επιλογή να αιτιολογήσουν την άποψή τους. Η πλειοψηφία των φοιτητών/τριών σε ποσοστό 89,22% ανέφερε ότι ο σκοπός της διδακτικής ενότητας ήταν ξεκάθαρος στα παιδιά, ενώ εν μέρει απάντησαν το 5,94% των φοιτητών, 0,46% όχι και 4% δεν εξέφρασαν άποψη (Γράφημα 3).

Γράφημα 3: Σαφήνεια διδακτικού στόχου



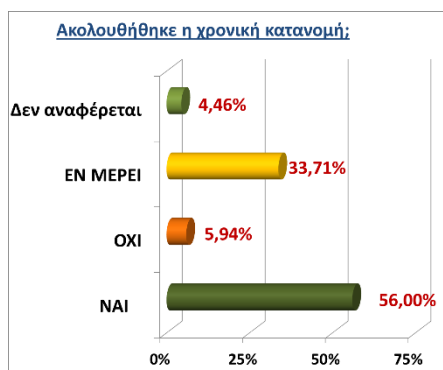
Το επόμενο ερώτημα σχετίζεται με το αν ακολουθήθηκε το σχέδιο μαθήματος, όπου οι φοιτητές αιτιολόγησαν την επιλογή τους σε μια κλίμακα τριών επιλογών (Ναι, Όχι και Εν μέρει). Οι αιτιολογήσεις των επιλογών τους αναφέρονταν στο διδακτικό χρόνο, στη δυσκολία των δραστηριοτήτων, παρακλήσεις από απρόβλεπτες απαντήσεις μαθητών αναφέροντας και πολλές φορές συγκεκριμένα παραδείγματα. Έξι στους δέκα φοιτητές (63,54%) ανέφερε ότι το σχέδιο μαθήματος που εκπόνησαν ακολουθήθηκε πλήρως, ενώ 3 στους 10 (28,00%) ανέφεραν εν μέρει. Επίσης 4,69% των φοιτητών ανέφεραν ότι δεν μπόρεσαν να ακολουθήσουν το σχέδιο μαθήματος και 3,69% δεν πήραν θέση στο ανωτέρω ερώτημα (Γράφημα 4).

Γράφημα 4: Ακολουθία του σχεδίου μαθήματος



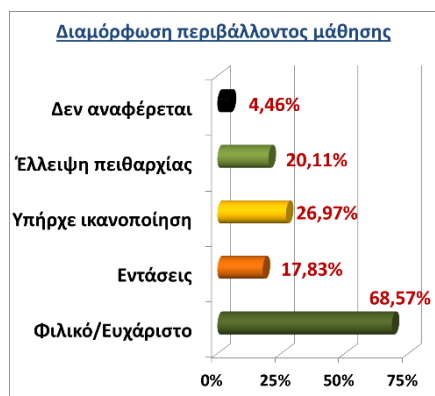
Το επόμενο ερώτημα εστιάζει στο κατά πόσον ακολουθήθηκε η χρονική κατανομή για το κάθε θέμα ή ομάδα δραστηριοτήτων, όπου και πάλι οι φοιτητές κλήθηκαν να χρησιμοποιήσουν την κλίμακα τριών επιπέδων (Ναι, Όχι και Εν μέρει) αιτιολογώντας την επιλογή τους. Στο ερώτημα αυτό το 56% απάντησε θετικά, 5,94% αρνητικά και 33,71% μερικώς, ενώ 4,46% των φοιτητών δεν πήρε θέση, αντικατοπτρίζοντας ως ένα βαθμό την εγγενή δυσκολία να ακολουθηθεί η χρονική κατανομή των προτεινόμενων δραστηριοτήτων κατά τη διδασκαλία στη σχολική τάξη (Γράφημα 5).

Γράφημα 5: Ακολουθία της χρονικής κατανομής του σχεδίου μαθήματος



Στο επόμενο ερώτημα οι φοιτητές εξέφρασαν την άποψή τους και την οποία αιτιολόγησαν ως προς το πώς διαμορφώθηκε το περιβάλλον μάθησης εστιάζοντας στο σχολικό κλίμα εντός της αίθουσας κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και πρωτίστως στο εάν ήταν φιλικό, αν είχε εντάσεις, αν υπήρχε κατανόηση ή έλλειψη πειθαρχίας. Η πλειοψηφία των φοιτητών (68,57%) διατύπωσε την άποψη ότι το κλίμα ήταν φιλικό και ευχάριστο, υπήρχε ικανοποίηση μεταξύ των μαθητών (26,9%), ενώ ένα σχετικό μικρό ποσοστό ανέφερε και περιπτώσεις εντάσεων και έλλειψη πειθαρχίας (17,83% και 20,11% αντίστοιχα). Τέλος ένα ποσοστό 4,46% δεν εξέφρασε την άποψή του για το συγκεκριμένο θέμα (Γράφημα 6).

Γράφημα 6: Διαμόρφωση του περιβάλλοντος μάθησης κατά τη διδασκαλία



Ακολουθεί ένα ερώτημα σχετιζόμενο άμεσα με το προηγούμενο και εστιάζει αφενός μεν στον χαρακτηρισμό της επικοινωνίας με τους μαθητές (π.χ. αδιάφορη, δύσκολη, αρκετά ικανοποιητική, πολύ καλή και ευχάριστη, ουσιαστική και εποικοδομητική) και αφετέρου στον τρόπο επικοινωνίας (π.χ με εισήγηση, με ερωταπαντήσεις, αμφίδρομη, συμμετοχική, ενδιαφέρον για ερωτήσεις κλπ.). Οι περισσότεροι φοιτητές (28,57%) χαρακτήρισαν την επικοινωνία με τους μαθητές αρκετά ικανοποιητική, 21,03% πολύ καλή, ευχάριστη και εποικοδομητική, ενώ ένα μικρό ποσοστό

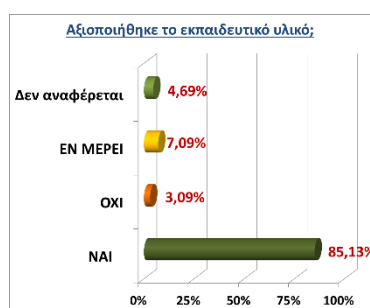
εστίασε στη δυσκολία (7,54%) και στην αδιαφορία για επικοινωνία (5,94%). Ως προς τον τρόπο επικοινωνίας οι φοιτητές εστίασαν στην ίδια τη διάθεση των μαθητών να συμμετάσχουν (39,66%) και στο ενδιαφέρον τους για ερωτήσεις (27,09%), στην αμφίδρομη επικοινωνία (31,43%), στην τεχνική των ερωταπαντήσεων (22,97%) και της εισήγησης (4,91%), (Γράφημα 7).

Γράφημα 7: Διαμόρφωση του περιβάλλοντος μάθησης κατά τη διδασκαλία



Επίσης οι φοιτητές ανέφεραν τις απόψεις τους και ως προς την αξιοποίηση του εκπαιδευτικού υλικού που είχαν στην διάθεσή τους για την υλοποίηση της διδασκαλίας τους, χρησιμοποιώντας την κλίμακα τριών διαβαθμίσεων (Ναι, Όχι και Μερικώς), αιτιολογώντας την επιλογή τους. Η πλειοψηφία των φοιτητών (85,13%) αναφέρθηκε στην πλήρη αξιοποίηση του εκπαιδευτικού κατά την διάρκεια των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, μερικώς απάντησε το 7,09% των φοιτητών και όχι μόλις το 3,09%, ενώ 4,69% των φοιτητών δεν πήρε θέση στο συγκεκριμένο ερώτημα. (Γράφημα 8).

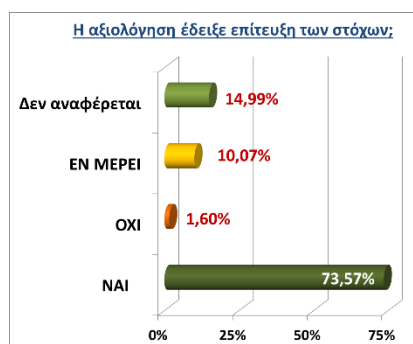
Γράφημα 8: Αξιοποίηση του εκπαιδευτικού υλικού κατά τη διδασκαλία



Οι φοιτητές στο πλαίσιο της προετοιμασίας της διδασκαλίας τους (συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο και τάξη) είχαν προετοιμάσει μια σειρά εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Η σειρά των δραστηριοτήτων αυτών χρειάστηκε να «ανατραπεί»; Στο ερώτημα αυτό οι φοιτητές

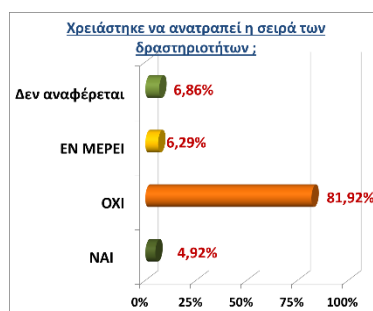
απάντησαν αρνητικά σε πολύ μεγάλο ποσοστό (81,92%), μερικώς απάντησαν 6,29% και θετικά 4,92%, ενώ το 6,86% των φοιτητών δεν πήρε θέση στο συγκεκριμένο ερώτημα (Γράφημα 9).

Γράφημα 9: Ανατροπή της προγραμματισμένης σειράς δραστηριοτήτων κατά τη διδασκαλία



Σημαντικό κομμάτι της διδασκαλίας είναι και η αξιολόγησή της ως προς την επίτευξη των τιθέμενων στόχων της. Στο ερώτημα αυτό θετική γνώμη εξέφρασε το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητών (73,57%), μερικώς απάντησαν 10,07% και αρνητικά μόλις 1,60%, ενώ εντύπωση προκαλεί και το αξιοσημείωτο ποσοστό των φοιτητών (14,99%) που δεν πήρε θέση στο συγκεκριμένο ερώτημα. (Γράφημα 10).

Γράφημα 10: Επίτευξη διδακτικών στόχων



Οι φοιτητές αυτοαξιολογώντας τη διδασκαλία τους και τις δυσκολίες που συνάντησαν διατύπωσαν τις απόψεις τους σε ποιες δραστηριότητες συνάντησαν ιδιαίτερες δυσκολίες και σε ποιο σημείο της διδασκαλίας τους και τις οποίες και αιτιολόγησαν. Το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητών (41,94%) στάθηκε ιδιαίτερα στις γνωστικές ελλείψεις των μαθητών (κυρίως σε θέματα γλώσσας και μαθηματικών), στο χειρισμό υλικών/κατασκευών (9,14%), στο αρνητικό παιδαγωγικό κλίμα (6,29%) μέσα στη τάξη (εντάσεις, έλλειψη πειθαρχίας), σε προβλήματα γραφής και κατανόησης κειμένων (5,26%), στη δυσκολία εκτέλεσης των βημάτων κατά τις καθοδηγούμενες δραστηριότητες (4,57%), ενώ ιδιαίτερα ενθαρρυντικό είναι και το γεγονός ότι ένας στους 3

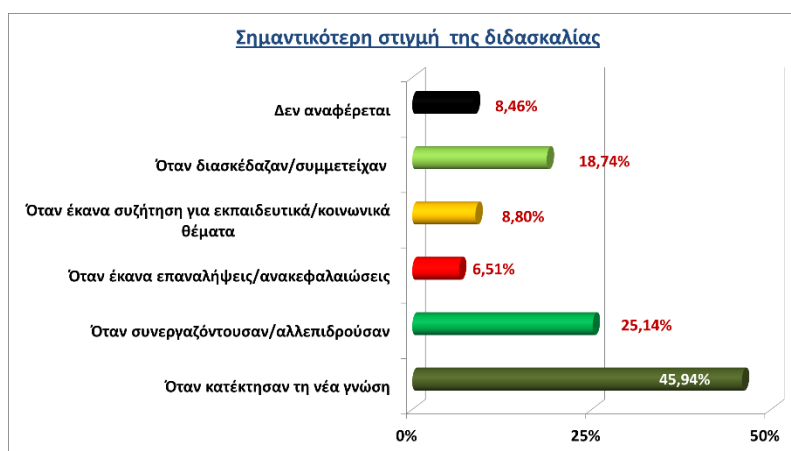
φοιτητές (34,97%) δήλωσε ότι δεν αντιμετώπισε καμία ιδιαίτερη δυσκολία κατά τη διδασκαλία του. Τέλος 10,74% των φοιτητών δεν πήρε θέση στο συγκεκριμένο θέμα. (Γράφημα 11).

Γράφημα 11: Δυσκολίες σε δραστηριότητες κατά την διδασκαλία



Οι ασκούμενοι στην πρακτική άσκηση φοιτητές ως εν δυνάμει δάσκαλοι κλήθηκαν να εστιάσουν στην σημαντικότερη στιγμή της διδασκαλίας τους, αιτιολογώντας την. Οι σημαντικότερες «στιγμές» που στιγμάτισαν τη διδασκαλία τους ήταν πρωτίστως όταν μετά την αξιολόγηση διαπίστωναν την κατάκτηση της νέας γνώσης από τους μαθητές (ποσοστό 45,94%), τις στιγμές που συνεργάζοντουσαν και αλληλεπιδρούσαν μεταξύ τους οι μαθητές (25,14%), όταν συμμετείχαν και έβρισκαν διασκεδαστικό το μάθημα (18,74%) και τέλος το ενδιαφέρον τους όταν συζητούσαν διάφορα εκπαιδευτικά και κοινωνικά θέματα (8,80%) και έκαναν όλοι μαζί την επανάληψη/ανακεφαλαίωση του μαθήματος (6,51%) (Γράφημα 12)

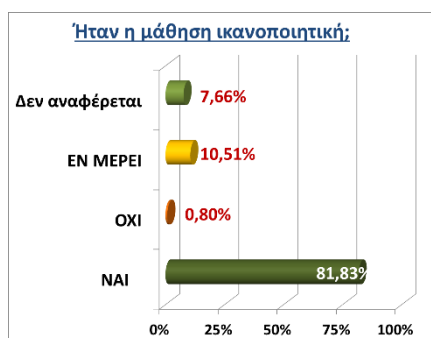
Γράφημα 12: Σημαντικές «στιγμές» κατά τη διδασκαλία



Το τελευταίο θέμα της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης της διδασκαλίας αναφέρεται στην αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας, εστιάζοντας στην ικανοποίηση των μαθητών,

στη συμμετοχή, στις επιδόσεις, στην αλλαγή – μετασχηματισμό απόψεων και στάσεων. Στο θέμα αυτό θετική γνώμη εξέφρασε το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητών (81,83%), μερικώς απάντησαν 10,51% και αρνητικά μόλις 0,80%, ενώ εντύπωση προκαλεί και το ποσοστό των φοιτητών (7,66%) που δεν πήρε θέση στο συγκεκριμένο ερώτημα. (Γράφημα 13).

Γράφημα 13: Ικανοποίηση ως προς τη μαθησιακή διαδικασία



6. Συμπεράσματα

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η ανάλυση των φύλλων αυτοαξιολόγησης των σχεδίων διδασκαλίας των φοιτητών του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας στο πλαίσιο των πρακτικών τους ασκήσεων κατά το ακαδημαϊκό έτος 2017-2018. Στην εργασία αναλύθηκαν τα 975 φύλλα αυτοαξιολόγησης 138 φοιτητών (86,97% κοριτσιών και 13,03% αγοριών). Τα μαθήματα που διδάχθηκαν ήταν τόσο θεωρητικού περιεχομένου (Γλώσσα, Ιστορία, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Θρησκευτικά) (53,14%) όσο και θετικού (Φυσικά, Μελέτη Περιβάλλοντος, Μαθηματικά, Γεωγραφία) (46,86%).

Από την ανάλυση των ερωτημάτων των φύλλων αυτοαξιολόγησης προέκυψε ότι η πλειοψηφία των μαθητών, με βάση και τα σχόλια των φοιτητών, είχε ξεκάθαρη εικόνα για τον στόχο του μαθήματος (89,71%), γεγονός που φανερώνει την καλή προετοιμασία των φοιτητών και την έμφαση στο αντικείμενο διδασκαλίας τους. Αρκετοί φοιτητές επίσης αιτιολόγησαν την επιλογή τους αναφέροντας ότι πολλές φορές, ο σκοπός διευκολυνόταν από την παρατήρηση των εικόνων και των λεζαντών του βιβλίου και ότι οι στόχοι του επαναλαμβάνονταν κατά τη διάρκεια του μαθήματος μέσω των δραστηριοτήτων από τους ίδιους τους μαθητές. Επίσης αναφέρθηκε ότι αρκετές φορές ο αριθμός των επιμέρους στόχων ήταν μεγαλύτερος σε σχέση πάντοτε με το διαθέσιμο διδακτικό χρόνο και τη δυσκολία του διδακτικού αντικειμένου. Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης φάνηκε επίσης ότι η πλειοψηφία των φοιτητών ακολούθησε το σχέδιο μαθήματος (63,54%) όπως το είχε σχεδιάσει, ενώ αξίζει να σημειωθεί ότι όσοι δεν το ακολούθησαν

οφείλονταν είτε στον λίγο διαθέσιμο χρόνο, είτε στη δυσκολία του γνωστικού αντικειμένου και των προτεινόμενων δραστηριοτήτων, είτε στις βιωματικές δραστηριότητες όπου ο ενθουσιασμός των παιδιών ήταν έκδηλος και πολλές φορές μη χρονικά διαχειρίσιμος. Σε σχέση με τη χρονική κατανομή των δραστηριοτήτων, η πλειοψηφία των φοιτητών σχολίασε ότι ακολουθήθηκε με βάση το σχεδιασμό τους (56%). Σύμφωνα με τις απόψεις τους, οι φοιτητές φαίνεται να εστιάζουν αφενός μεν στη χρονική διαχείριση των βιωματικών και παιγνιωδών δραστηριοτήτων όπου ο ενθουσιασμός και ενεργητικότητα των παιδιών είναι μεγάλες, αλλά και σε πιθανές εντάσεις μεταξύ των μαθητών οι οποίες είναι δύσκολα διαχειρίσιμες ακόμη και από έμπειρους εκπαιδευτικούς και αφετέρου στην υπερεκτίμηση της ευκολίας του διδακτικού αντικειμένου, αλλά και του αριθμού των προτεινόμενων από το σχέδιο μαθήματος δραστηριοτήτων.

Αναφορικά με τη διαμόρφωση του περιβάλλοντος μάθησης, το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητών (68,57%) το βρήκε ευχάριστο και φιλικό, γεγονός που φανερώνει τόσο το ευχάριστο κλίμα που μπορεί να δημιουργηθεί μεταξύ νέων εκπαιδευτικών και μαθητών όσο και το γεγονός ότι η μικρή ηλικιακή απόσταση μεταξύ δασκάλων και μαθητών μπορεί να υστερεί σε έλλειψη εμπειρίας για την επιβολή πειθαρχίας αλλά υπερτερεί στη δημιουργία ευχάριστου κλίματος στη τάξη λόγω της νεότητας και των δυο ομάδων και την έλλειψη «φόβου» ή αυστηρότητας, όπως ίσως θα συνέβαινε με μεγάλους ηλικιακά δασκάλους. Αναφορικά με την έλλειψη πειθαρχίας του 20,11% των φοιτητών που την περιέγραψε, αρκετοί δήλωσαν πως οφείλονταν στην χαλαρότητα της τάξης λόγω απουσίας του δασκάλου ή της δασκάλας αλλά και στην έλλειψη χρόνου για να χτίσουν σχέσεις εμπιστοσύνης με τους μαθητές και το απαραίτητο συμβόλαιο της τάξης. Η πλειοψηφία των φοιτητών δήλωσε ότι η επικοινωνία με τους μαθητές ήταν αρκετά ικανοποιητική (28,57%) ή πολύ καλή και ευχάριστη (21,03%) και σε κάθε περίπτωση αμφίδρομη, ενώ πραγματοποιήθηκε με ποικίλους τρόπους, είτε με τη συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα γενικότερα, είτε με το ενδιαφέρον τους να κάνουν ερωτήσεις για το μάθημα ή άλλα θέματα. Το γεγονός αυτό οι φοιτητές το σχολίασαν ως ιδιαίτερα ικανοποιητικό που τους ενθάρρυνε να συνεχίσουν και να προσπεράσουν πιθανές δυσκολίες που προέκυπταν, είτε αυτές αφορούσαν παιδαγωγικά είτε διδακτικά ζητήματα. Γενικά, φαίνεται ότι οι φοιτητές δίνουν μεγάλη έμφαση στην καλή επικοινωνία στην τάξη, γεγονός που δείχνει ότι ενδιαφέρονται όχι μόνο για την μετάδοση γνώσεων αλλά και για ένα κλίμα συνεργατικό, θετικό και χαρούμενο.

Σε σχέση με την αξιοποίηση του εκπαιδευτικού υλικού, η πλειοψηφία των φοιτητών το σχολίασε θετικά (85,13%), γεγονός το οποίο δείχνει την καλή τους προετοιμασία, την προσήλωση στο στόχο, ή την πιθανή αγωνία τους να ακολουθήσουν τις ακριβείς οδηγίες διδασκαλίας του μαθήματος, με βάση και το βιβλίο δασκάλου. Με βάση τα σχόλιά τους κάποιοι φοιτητές που δήλωσαν ότι αξιοποίησαν εν μέρει το εκπαιδευτικό υλικό (7,09%) ανέφεραν ότι

πειραματίστηκαν και προσπάθησαν να καινοτομήσουν, χρησιμοποιώντας μια πιο βιωματική και συνεργατική προσέγγιση στη διδασκαλία τους, ενώ κάποιοι στηρίχθηκαν μόνο σε φύλλα εργασίας που χρησιμοποίησαν οι ίδιοι. Επιπλέον, φαίνεται ότι η φοιτητές δεν χρειάστηκε να ανατρέψουν τη σειρά των δραστηριοτήτων και με βάση τα σχόλιά τους αυτό οφείλεται είτε στο άγχος τους να καλύψουν την ύλη είτε στο γεγονός ότι δεν συνέβησαν ιδιαίτερα δύσκολα περιστατικά ή γεγονότα που θα τους έκαναν να αλλάξουν τη σειρά των δραστηριοτήτων, όπως συνέβη με το 11% περίπου των φοιτητών που το έκανε εν μέρει ή εξ ολοκλήρου λόγω κυρίως γνωστικού ελλείμματος.

Ως προς την αξιολόγηση της διδασκαλίας αξίζει να σημειωθεί ότι η πλειοψηφία (73,57%) δεν σχολίασε το γεγονός, γεγονός που σημαίνει ότι, είτε δεν αποτέλεσε βασικό ζήτημα της διδασκαλίας τους είτε δεν υπήρξε χρόνος για να γίνει σωστά. Εξίσου αξιοπερίεργο είναι και ότι η αξιολόγηση έγινε εν μέρει από ένα ποσοστό μόλις 10,07% των φοιτητών, γεγονός που αξίζει να διερευνηθεί περαιτέρω. Αναφορικά με τις δραστηριότητες στις οποίες οι φοιτητές συνάντησαν τις μεγαλύτερες δυσκολίες, ένα ποσοστό 41,94% απάντησε ότι αυτές αφορούσαν στο γνωστικό έλλειμμα των μαθητών από προηγούμενες γνώσεις, ενώ ενθαρρυντικό είναι το γεγονός ότι περίπου παρόμοιο ποσοστό (34,97%) δήλωσε ότι δεν αντιμετώπισε δυσκολίες. Σε κάθε περίπτωση, τα αποτελέσματα αυτά παραπέμπουν είτε σε δυσκολίες κατανόησης εννοιών και περιεχομένου πρότερης διδαχθείσας γνώσης είτε, όπως δήλωσαν κάποιοι φοιτητές, στην έλλειψη πειθαρχίας και συμμετοχής των μαθητών και επομένως στην αδιαφορία τους να μάθουν. Αναφορικά με την σημαντικότερη στιγμή της διδασκαλίας τους, οι απόψεις των φοιτητών δίστανται, καθώς άλλοι δήλωσαν ότι ήταν οι στιγμές αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών, η συζήτηση μαζί τους ή το ευχάριστο κλίμα και η συμμετοχή των μαθητών, με την πλειοψηφία ωστόσο να δηλώνει ότι η σημαντικότερη στιγμή ήταν η κατάκτηση της νέας γνώσης από τους μαθητές. Τέλος, ενδιαφέρον είναι το γεγονός ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητών δήλωσε ότι η μάθηση ήταν ικανοποιητική, γεγονός το οποίο θεώρησε πολύ θετικό και ενθαρρυντικό για τη μελλοντική τους πορεία στη διδασκαλία.

Τα αποτελέσματα αυτά θεωρούμε ότι είναι ιδιαίτερα ενδιαφέροντα, καθώς μπορούν να αξιοποιηθούν για τη βελτίωση, τόσο των πρακτικών ασκήσεων διδασκαλίας των φοιτητών, όσο και της συνεργασίας τους με τα σχολεία, τους μαθητές και τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς με στόχο τη βελτίωση των πρακτικών ασκήσεων και της βέλτιστης προετοιμασίας των φοιτητών και μελλοντικών δασκάλων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αυγητίδου, Σ. (2014). Εκπαιδεύοντας του μελλοντικούς εκπαιδευτικούς: παράγοντες που διαφοροποιούν την μαθησιακή εμπειρία των υποψηφίων εκπαιδευτικών κατά την πρακτική άσκηση. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 1(2), 65-85. doi:<http://dx.doi.org/10.12681/hjre.8938>

Cochran-Smith, M., & Zeichner, K.M. (2005). *Studying teacher education: Report of the AERA panel on research and teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Kaldi, S. & Pyrgiotakis, G. (2009). Student Teachers' Reflections of Teaching during School Teaching Practice. *International Journal of Learning*, 16,185-196. 10.18848/1447-9494/CGP/v16i09/46599

Majzub, R. M. (2013). Teacher Trainees' Self Evaluation during Teaching Practicum. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 102, 195 – 203.

Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco, CA: Jossey- Bass.

Van Manen, M. (2003). On the meaning of pedagogy and its relation to curriculum and teaching. In D. Scott (Ed.), *Curriculum studies: Major themes in education*, 46–58. London: Routledge.

Η πρακτική άσκηση των υποψηφίων εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας με επίκεντρο τη διασαφήνιση αξιών και την ανάπτυξη ικανοτήτων στο πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης / Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη

*Ευγενία Φλογαΐτη, Καθηγήτρια, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθήνας, Τ.Ε.Α.Π.Η.,
eflogait@ecd.uoa.gr*

*Έλλη Ναούμ, Νηπιαγωγός, Μ.Α., Διδάκτωρ Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, ΕΚΠΑ, Τ.Ε.Α.Π.Η.,
panoselli@yahoo.gr*

*Μαριάνθη Καλαφάτη, Νηπιαγωγός, Μ.Εδ., Υπ. Δρ. Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, ΕΚΠΑ,
Τ.Ε.Α.Π.Η., kalafati.m@gmail.com*

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην πρακτική άσκηση των φοιτητών του ΕΚΠΑ/ΤΕΑΠΗ με κατεύθυνση την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση/Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΠΕ/ΕΑΑ), προσεγγίζονται σύγχρονα ζητήματα, τα οποία σχετίζονται με το περιβάλλον και την αειφορία και αναδεικνύονται στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου. Οι υποψήφιοι/ες εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν εκπαιδευτικές παρεμβάσεις υπό την επίβλεψη της υπεύθυνης καθηγήτριας, σε συνεργασία με τις επόπτριες-νηπιαγωγούς της τάξης. Η εν λόγω πρακτική εστιάζει στην ανάπτυξη βασικών ικανοτήτων των φοιτητών, όπως είναι η συνεργασία, η επικοινωνία, η κριτική, αναστοχαστική σκέψη, μέσα από τη διαπραγμάτευση περιβαλλοντικών ζητημάτων με επίκεντρο τη διασαφήνιση των αξιών τους, αξιοποιώντας τη συστηματική παρατήρηση και το στοχασμό, ως διερευνητική και αυτο-διερευνητική διαδικασία.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: εκπαίδευση, αειφορία, αξίες, στοχαστική προσέγγιση, πρακτική άσκηση

1. Εισαγωγή

Ανταποκρινόμενη στις κοινωνικές ανάγκες της εποχής, αλλά και τις τάσεις των σύγχρονων προοδευτικών εκπαιδευτικών ρευμάτων όπως η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη, η πρακτική άσκηση με κατεύθυνση την ΠΕ/ΕΑΑ του ΤΕΑΠΗ-ΕΚΠΑ επιδιώκει την ανάπτυξη ικανοτήτων των εκπαιδευόμενων, μέσω της διερεύνησης ζητημάτων περιβάλλοντος και αειφορίας, αλλά και της αναγνώρισης και διασαφήνισης των αξιών που κρύβονται πίσω από αυτά. Από τη στιγμή που τα ζητήματα αυτά είναι κατά βάση κοινωνικά (Schnack, 1998), οι φοιτητές/τριες είναι σημαντικό να τα αντιληφθούν ως ένα ευρύτερο εννοιολογικό οικοδόμημα

που εμπεριέχει πέρα από την επιστημονική γνώση, αξίες, στάσεις και συμπεριφορές (Φλογαΐτη, 2006).

Ο προσανατολισμός στις αξίες συνιστά μια πολυδιάστατη διαδικασία για την ΕΑΑ και διαπερνά τις πρακτικές ασκήσεις. Οι υποψήφιοι/ες εκπαιδευτικοί μαθαίνουν να διερευνούν, να αναγνωρίζουν και να αναλύουν κριτικά τις αξίες που κρύβονται πίσω από τα σύνθετα και αμφιλεγόμενα ζητήματα που πραγματεύονται, αφού βασικός στόχος της ΠΕ/ΕΑΑ είναι η αναθεώρηση των αξιών πάνω στις οποίες βασίζονται τα σύγχρονα πρότυπα ανάπτυξης και προόδου (Δημητρίου, 2009. Φλογαΐτη, 2006), τα οποία οδήγησαν στην πολυδιάστατη κρίση που βιώνει η ανθρωπότητα στις μέρες μας. Ταυτόχρονα διευκολύνεται η διασαφήνιση, η κριτική θεώρηση και η αναθεώρηση των προσωπικών αξιών των ίδιων των εκπαιδευόμενων (Φλογαΐτη & Δασκολιά, 2004). Τέλος, υποστηρίζεται η καλλιέργεια των αξιών της αειφορίας όπως είναι η κοινωνική και οικολογική δικαιοσύνη και αλληλεγγύη, η ενσυναίσθηση, ο σεβασμός προς όλα τα όντα και η ανεκτικότητα απέναντι στη διαφορετικότητα (Καγα, 2008. Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2009).

Επίσης η πρακτική άσκηση επιδιώκει να εμπλέξει τους υποψήφιους/ες εκπαιδευτικούς σε μια διαδικασία, η οποία θα ενισχύσει τις ικανότητες επικοινωνίας, συνεργασίας, διαπραγμάτευσης, συναίνεσης, λήψης απόφασης και συλλογικότητας, τόσο μεταξύ τους, αλλά και με τις επόπτριες-νηπιαγωγούς της τάξης. Η ανάπτυξη των ικανοτήτων αυτών αποτελεί στρατηγικό στόχο της ΕΑΑ, αφού θεωρείται κομβική η κατανόηση της σημασίας μετάβασης από την ατομική δράση στην ανάγκη για συνεργασία με τους άλλους, προκειμένου να επιτευχθούν στρατηγικές αλλαγές στην εκπαίδευση και την κοινωνία (Huckle, 2006).

Αναφορικά με το μοντέλο εργασίας των φοιτητών κατά την πρακτική τους άσκηση, επιλέγουμε τη διερευνητική προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά και την αυτο-διερευνητική προσέγγιση του λεγόμενου «στοχαζόμενου εκπαιδευτικού» (Shön, 1983), ο οποίος παρατηρεί συστηματικά, στοχάζεται και αναστοχάζεται πάνω στο έργο του, προκειμένου συνεχώς να το βελτιώνει. Θεωρούμε ότι η προσέγγιση αυτή μπορεί να βοηθήσει τους/τις υποψήφιους/ες εκπαιδευτικούς να μάθουν να αναλύουν τις εμπειρίες τους, να σκέφτονται δηλαδή, σε μια απόσταση από την πράξη τους, ώστε να είναι σε θέση να τις επαναξιολογούν και να προβαίνουν κάθε φορά σε εναλλακτικές δραστηριότητες και δράσεις (Boud, Keogh & Walker, 2002).

Οι πρακτικές ασκήσεις με κατεύθυνση την ΠΕ/ΕΑΑ είναι λοιπόν σχεδιασμένες με στόχο οι υποψήφιοι/ες εκπαιδευτικοί: α) να συνδέσουν τη θεωρία με την εκπαιδευτική πρακτική, αξιοποιώντας τις αρχές και τους στόχους της ΠΕ/ΕΑΑ, β) να παρατηρήσουν, να αναλύσουν και να κατανοήσουν το πλαίσιο της σχολικής τάξης, γ) να εξοικειωθούν με διαδικασίες διερεύνησης,

στοχασμού, αναστοχασμού, δ) να συνειδητοποιήσουν και να αναμορφώσουν την εκπαιδευτική τους θεωρία μέσα από την πρακτική και τον στοχασμό, ε) να μάθουν να συνεργάζονται, να ανταλλάσσουν απόψεις, να συμφωνούν, να διαφωνούν εποικοδομητικά, να στοχάζονται συλλογικά, να συναινούν, να λαμβάνουν συλλογικές αποφάσεις, να αναλαμβάνουν συλλογική δράση και να οικοδομούν συλλογική γνώση, ανοικτή σε διαπραγμάτευση στην ολομέλεια, στ) να μάθουν να διερευνούν και να αναλύουν κριτικά αξίες, στάσεις και συμπεριφορές, να διασαφηνίζουν προσωπικές αξίες και να είναι ανοικτοί/ές στην αναθεώρηση των αξιών τους στην κατεύθυνση των αξιών της αειφορίας.

Τέλος, η υπεύθυνη Καθηγήτρια συνεργάζεται με μέλη/εκπαιδευτικούς του Εργαστηρίου της ΠΕ/ΕΑΑ του ΕΚΠΑ/ΤΕΑΠΗ και με τα σχολεία που υπηρετούν. Έτσι συγκροτείται μια παιδαγωγική ομάδα που συναντιέται μια φορά την εβδομάδα, στην οποία οι εκπαιδευτικοί κατέχουν διττό ρόλο. Αφενός, συνεργάζονται με την υπεύθυνη καθηγήτρια για τη θεωρητική υποστήριξη των φοιτητών, την οργάνωση και την εποπτεία των αρχικών εκπαιδευτικών τους σχεδιασμών στο Πανεπιστήμιο. Αφετέρου, υποδέχονται τις ομάδες εργασίας στις τάξεις τους για την άσκηση της πρακτικής τους και συντονίζουν τον στοχασμό και τον επανασχεδιασμό των εκπαιδευτικών τους παρεμβάσεων στο τέλος της κάθε ημέρας, στο χώρο του νηπιαγωγείου. Με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται μια υψηλού επιπέδου υποστήριξη και εποπτεία της πρακτικής άσκησης, η οποία γεφυρώνει αποτελεσματικά την εκπαιδευτική θεωρία με την πρακτική της τάξης.

Σύμφωνα με όλα τα παραπάνω, οι υποψήφιοι/ες εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να αναπτύξουν τις επικοινωνιακές, συνεργατικές και στοχαστικο-κριτικές τους ικανότητες, να αναλύσουν κριτικά το προσωπικό σύστημα αξιών, αλλά και των αξιών εκείνων που συνδέονται με τα ζητήματα για το περιβάλλον και την αειφορία που αναδεικνύονται στην τάξη και χρήζουν παρέμβασης, με στόχο να σχεδιάσουν εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, αξιοποιώντας τον στοχασμό ως διερευνητική και αυτοδιερευνητική διαδικασία.

2. Ο στοχασμός ως διερευνητική και αυτοδιερευνητική διαδικασία

Στο πλαίσιο λοιπόν των παραπάνω θεωρητικών παραδοχών, ο στοχασμός διατρέχει ολόκληρη την εκπαιδευτική διαδικασία των πρακτικών ασκήσεων με κατεύθυνση την ΠΕ/ΕΑΑ, τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο. Με τον στοχασμό οι υποψήφιοι/ες εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τις προσωπικές τους θεωρίες (Cochran-Smith & Demers, 2008). Ταυτόχρονα μέσω της ενεργητικής και επίμονης διερεύνησης μιας κατάστασης, έχοντας μια υπεύθυνη στάση κριτικής και επαναδόμησης της οποιασδήποτε αντίληψης ή μορφής γνώσης (Shön,1983),

μαθαίνουν να αναγνωρίζουν στην πρακτική τους άσκηση την εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και την κοινωνικο-πολιτική διάσταση της εκπαίδευσης ως θεσμού (Zeichner & Liston, 1996).

Συγκεκριμένα ο στοχασμός διευκολύνει τους υποψηφίους εκπαιδευτικούς να προσδιορίσουν τις προσωπικές τους θεωρίες, το προσωπικό τους σύστημα αξιών, διερευνώντας το σε σχέση και με τις θεωρητικές γνώσεις και τις εμπειρίες που έχουν αποκτήσει από το υποχρεωτικό και τα μαθήματα επιλογής της ΠΕ/ΕΑΑ. Στη συνέχεια, οι φοιτητές με δική τους ελεύθερη επιλογή συγκροτούν ομάδες εργασίας των πέντε ή έξι ατόμων και ξεκινούν να διερευνούν το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το νηπιαγωγείο σε σχέση με την ΠΕ/ΕΑΑ και να στοχάζονται πάνω σε αυτό. Αφού τίθενται ερωτήματα, απορίες και προβληματισμοί στην ολομέλεια του μαθήματος οριοθετούνται οι αρχές και οι στόχοι της ΠΕ/ΕΑΑ.

Για τις επόμενες δύο εβδομάδες οι υποψήφιοι/ες εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την κατάσταση της σχολικής τάξης που θα ασκήσουν την πρακτική τους, λειτουργώντας ως εξωτερικοί παρατηρητές και δεν αναμειγνύονται στις δραστηριότητες της τάξης (μη συμμετοχική μορφή παρατήρησης, Schratz, 1997). Αρχικά συλλέγουν πληροφορίες σχετικά με το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο και την εκπαιδευτική διαδικασία στην τάξη (Ανδρούσου, Κορτέση-Δαφέρμου, Τσάφος, 2016). Σε επόμενη φάση εστιάζουν την παρατήρησή τους σε περιβαλλοντικά ζητήματα, καθώς και σε αξίες που εμπεριέχονται στο όραμα της αειφορίας και χρήζουν εκπαιδευτικής παρέμβασης. Έτσι ενώ η παρατήρηση συνεχίζει να είναι ανοικτή, εντούτοις η εστίαση της προσοχής των υποψηφίων εκπαιδευτικών σε σημεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας που χρήζουν παρέμβασης και συνδέονται με ζητήματα για το περιβάλλον και την αειφορία, διευκολύνει τον εντοπισμό τους (Adler & Adler, 1994). Με τη λήξη της παρατήρησης στις τάξεις οι φοιτητές/τριες στοχάζονται σε συλλογικό επίπεδο. Αλληλεπιδρούν και συνεργάζονται μεταξύ τους και με τις υπεύθυνες εκπαιδευτικούς των τάξεων/εποπτριών και ανταλλάσσουν τις παρατηρήσεις τους. Συμφωνούν, διαφωνούν εποικοδομητικά, καταγράφουν το πλαίσιο της τάξης, καθώς και τα ζητήματα για το περιβάλλον και την αειφορία που χρήζουν εκπαιδευτικής παρέμβασης. Με οδηγό την ανταλλαγή απόψεων, τη στοχαστική σκέψη και δημοκρατικές διαδικασίες αποφασίζουν να επικεντρώσουν την εκπαιδευτική τους παρέμβαση σε ένα από αυτά, ένα για κάθε σχολική τάξη (για παράδειγμα, "Πόσιμο νερό: ποιούς αφορά;", "Αποδοχή, σεβασμός, ανεκτικότητα απέναντι στη διαφορετικότητα", κ. ά.).

Στη συνέχεια η στοχαστική ικανότητα των φοιτητών αναπτύσσεται μέσω της εξοικείωσής τους με διαλογικές, διαλεκτικές και στοχαστικές πρακτικές (Shön, 1983). Συγκεκριμένα θέτουν στην ομάδα εργασίας τους ερωτήματα για το ζήτημα που αποφάσισαν να εξετάσουν. Μέσα από μια

διαδικασία ανάλυσης και κατανόησης των ερωτημάτων αυτών, συσχετισμού τους με τη θεωρία και ανασκόπησης της πρόσφατης βιβλιογραφίας, οι υποψήφιοι/ες εκπαιδευτικοί αναζητούν την προβληματική που θα στηρίξουν τον σχεδιασμό τους. Κομβικό σημείο της προβληματικής είναι η ανακάλυψη και η κριτική ανάλυση των αξιών, οι οποίες βρίσκονται πίσω από τα ζητήματα. Έτσι, αναπτύσσοντας τη στοχαστική τους κρίση και την ικανότητα διασαφήνισης των αξιών προχωρούν στην καταγραφή της προβληματικής του υπο-εξεταζόμενου ζητήματος. Οι καταγραφές αυτές των εκπαιδευτικών ομάδων τίθενται σε διαπραγμάτευση στην ολομέλεια, ώστε μέσω του διαλόγου και της ανταλλαγής απόψεων μεταξύ όλων των φοιτητών, της υπεύθυνης Καθηγήτριας και των εποπτριών, να διερευνήσουν αν και κατά πόσο η προβληματική των υπο-εξεταζόμενων ζητημάτων διέπει τις αρχές της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη. Τα μέλη της παιδαγωγικής ομάδας λειτουργούν σε όλη την διάρκεια των πρακτικών ασκήσεων σε ρόλο διευκολυντή, ενθαρρύνοντας τους φοιτητές να θέτουν ερωτήματα, να τα αναλύουν, να τα κατανοούν, να συσχετίζουν την εκπαιδευτική τους παρέμβαση με την έρευνα, να αντιμετωπίσουν, δηλαδή, την ίδια την εκπαιδευτική πράξη ως έρευνα (Κατσαρού, 2016).

Έπονται οι αρχικοί σχεδιασμοί των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων από τις ομάδες των υποψήφιων εκπαιδευτικών. Οι αρχικοί σχεδιασμοί στηρίζονται στην προβληματική, όπως αυτή έχει διαμορφωθεί ύστερα από τη διερεύνησή της στην ολομέλεια και διέπει όλους τους στόχους των δραστηριοτήτων και των εκπαιδευτικών δράσεων. Ταυτόχρονα οι υποψήφιοι/ες εκπαιδευτικοί σε συνεργασία με τις επόπτριες διερωτώνται ξανά για τις αξίες που ενσωμάτωσαν στους αρχικούς σχεδιασμούς τους και (ανα)στοχάζονται πάνω σε αυτές, επαναδιαπραγματεύονται δηλαδή συνεχώς ένα κοινό πλέγμα αξιών σύμφωνα με το όραμα της αειφορίας. Στη συνέχεια για μία ολόκληρη εβδομάδα πραγματοποιούν τις δραστηριότητες και τις δράσεις του αρχικού σχεδιασμού τους μέσα στις τάξεις. Υιοθετείται ένα μοντέλο αλληλοπαρατήρησης των υποψηφίων εκπαιδευτικών σε ζεύγη ή σε μικρές ομάδες που εναλλάσσουν τους ρόλους φοιτητή/διδάσκοντα με συμμετοχική παρατήρηση/εξωτερικού παρατηρητή. Στη λήξη κάθε μέρας, όλα τα μέλη της ομάδας μαζί με την επόπτρια/εκπαιδευτικό της τάξης στοχάζονται για την εκπαιδευτική παρέμβαση που υλοποιήθηκε τη συγκεκριμένη μέρα (συναντήσεις συλλογικού στοχασμού). Οι φοιτητές/τριες που έδρασαν μέσα στην τάξη μαζί με τα παιδιά και υλοποίησαν την εκπαιδευτική παρέμβαση του αρχικού σχεδιασμού προβληματίζονται, ερμηνεύουν και αξιολογούν όχι μόνο την παρέμβαση αλλά και την προσωπική τους εμπλοκή σε σχέση με τους μαθητές, τη λειτουργία της σχολικής τάξης και το ευρύτερο περιβάλλον του σχολείου (αυτοδιερεύνηση). Οι υπόλοιποι/ες υποψήφιοι εκπαιδευτικοί σε ρόλο εξωτερικού παρατηρητή διερευνούν, στοχάζονται για τον αρχικό σχεδιασμό, την επίτευξη των στόχων, την επιλογή και τη λειτουργία των δραστηριοτήτων και των δράσεων στη σχολική τάξη, θέτουν ερωτήματα για

την ανταπόκριση των μαθητών, τη συμμετοχή τους, τις αξίες που αναδεικνύονται, ανταλλάσσουν απόψεις, αναζητούν απαντήσεις, αξιολογούν την παρέμβαση και αναρωτιούνται για τη συνεργατική λειτουργία της σχολικής τάξης αλλά και της ομάδας εργασίας. Η διπλή αυτή μορφή παρατήρησης (συμμετοχική και μη) διευκολύνει τη διερεύνηση ουσιαστικότερων της πρακτικής άσκησης και της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς και τη διαμορφωτική αξιοποίηση των δεδομένων που προκύπτουν (MacBeath, Schratz, Meuret, & Jacibcent, 2005). Καθώς λοιπόν καθημερινά ο αρχικός σχεδιασμός αναθεωρείται με βάση τον στοχασμό που προκύπτει από τη δράση της πρακτικής άσκησης της ημέρας, προκύπτει ο επανασχεδιασμός της επόμενης μέρας κ.ο.κ. Την τελευταία μέρα της πρακτικής άσκησης ο στοχασμός επικεντρώνεται στην αποτίμηση της συνολικής εκπαιδευτικής παρέμβασης, της συνεργασίας της ομάδας και με τις εκπαιδευτικούς των τάξεων/επόπτριες. Στη συνέχεια οι υποψήφιοι/ες εκπαιδευτικοί συνεργάζονται για να καταγράψουν την πρακτική τους άσκηση και να παράξουν έργο. Παραδίδουν μια ομαδική εργασία, στην οποία έχουν ενσωματώσει στον αρχικό σχεδιασμό τις παρατηρήσεις και τους συλλογικούς στοχασμούς της κάθε μέρας καθώς και τον επανασχεδιασμό της επομένης. Επίσης στην τελευταία συνάντηση συλλογικού στοχασμού καλούνται να απαντήσουν σε συγκεκριμένα ερωτήματα που τους δίνονται, τα οποία αφορούν την εκτίμηση και αξιολόγηση της πρακτικής τους άσκησης αλλά και του μαθήματος συνολικά, να τα καταγράψουν και να τα συμπεριλάβουν στην εργασία τους. Η ομαδική εργασία παρουσιάζεται στην ολομέλεια και τίθεται σε διαπραγμάτευση. Παράλληλα οι φοιτητές/τριες απαντούν σε διαφορετικά ερωτήματα στα ημερολόγια τους, καταγράφοντας την προσωπική τους θέση για την πρακτική άσκηση, τον ατομικό τρόπο βίωσης, τις προσωπικές τους εμπειρίες που απέκτησαν, αυτές που τους δυσκόλεψαν ή που τους έλειψαν.

Οι φοιτητές/ιες τηρούν ατομικό ημερολόγιο σε όλη τη διάρκεια του εξαμήνου. Η συστηματική καταγραφή δεδομένων διευκολύνει την αναστοχαστική διαδικασία, ενώ οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί ενισχύουν την αυτογνωσία τους, συμβάλλοντας στη διερεύνηση, την κατανόηση και τη βελτίωση της εκπαιδευτικής τους πρακτικής (Ανδρούσου & Αυγητίδου, 2013. Elliott, 2012). Με άλλα λόγια οι σκέψεις, οι ιδέες, οι εκτιμήσεις, οι προβληματισμοί που καταγράφουν στο ημερολόγιό τους αποτελούν λεπτομερείς και σημαντικές πληροφορίες για την αξιολόγηση της πρακτικής τους άσκησης. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι υποψήφιοι/ες εκπαιδευτικοί τηρούν τα ημερολόγια τους στη λήξη κάθε μαθήματος στο Πανεπιστήμιο, κάθε παρατήρησης ή άσκησης πρακτικής στο σχολείο, ώστε να μην υπάρχει καθυστέρηση από τη δράση και να δίνεται έτσι η δυνατότητα ουσιαστικής αξιοποίησής τους (Shön, 1987).

Παράλληλα, οι υπεύθυνες εκπαιδευτικοί των τάξεων/επόπτριες τηρούν επίσης ημερολόγια και συμμετέχουν σε τακτά χρονικά διαστήματα σε συναντήσεις συλλογικού στοχασμού με την

υπεύθυνη καθηγήτρια (συναντήσεις παιδαγωγικής ομάδας). Παρατηρούν το πλαίσιο των ομάδων εργασίας, διερευνούν τη συνοχή και τη λειτουργία τους, την ανάπτυξη ή μη συνεργατικών σχέσεων μεταξύ των μελών τους και ανάλογα με τα δεδομένα αναθεωρούν και διαμορφώνουν τους στόχους και τον επανασχεδιασμό του μαθήματος. Τέλος, τα δεδομένα που αντλούνται από τα ημερολόγια των φοιτητών σε συνδυασμό με τα δεδομένα από την τήρηση ημερολογίων των εποπτριών/ εκπαιδευτικών της τάξης και των συναντήσεων της παιδαγωγικής ομάδας, αποτελούν τις βάσεις τόσο για τη διερεύνηση πτυχών της εκπαιδευτικής πραγματικότητας όσο και για τον (ανα)στοχασμό του μαθήματος των πρακτικών ασκήσεων, ενισχύοντας τη θεωρητικοποίηση των εκπαιδευτικών πρακτικών.

3. Ενδεικτικές διαπιστώσεις

Οι καταγεγραμμένες παρατηρήσεις των φοιτητών/τριών, τα ημερολόγια τους, οι ομαδικές εργασίες, οι συζητήσεις στη ολομέλεια, οι παρατηρήσεις και τα ημερολόγια των εκπαιδευτικών τάξης/εποπτριών, οι συναντήσεις και οι συζητήσεις της παιδαγωγικής ομάδας δείχνουν ότι οι υποψήφιοι/ες εκπαιδευτικοί με την ολοκλήρωση της πρακτικής τους άσκησης έχουν αντιληφθεί ότι τα περιβαλλοντικά ζητήματα είναι κοινωνικά και αναγνωρίζουν την προσέγγιση των αξιών ως θεμελιώδη διάσταση της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Βέβαια η διαδικασία αυτή δεν είναι πάντα εύκολη. Χρειάζεται συνεχής αλληλεπίδραση και συζητήσεις μεταξύ τους και με τα μέλη της παιδαγωγικής ομάδας για να καταφέρουν οι φοιτητές/τριες όχι μόνο να εντοπίσουν μέσα στις σχολικές τάξεις ζητήματα για το περιβάλλον και την αειφορία που χρήζουν παρέμβασης, αλλά και να ανακαλύψουν τις αξίες που κρύβονται πίσω από αυτά, να τις αναλύσουν και να τις αναδείξουν στους σχεδιασμούς τους. Παράλληλα αναδεικνύεται η κριτική ανάλυση και η αναθεώρηση των προσωπικών τους αξιών.

- ✓ *Η συγκεκριμένη πρακτική με όλες αυτές τις συζητήσεις στην ομάδα και την ολομέλεια με βοήθησε να κατανοήσω ότι η εκπαιδευτική εμπλοκή σε ένα περιβαλλοντικό θέμα που σχετίζεται με την κοινωνική διάσταση της αειφόρου ανάπτυξης, θέτει τα «θεμέλια» για την ουσιαστική και αποτελεσματική περιβαλλοντική δράση... Εν προκειμένω, πίστεψα στη δυνατότητα μετασχηματισμού του σχολείου προς την αειφόρο κατεύθυνση (φοιτήτρια, ημερολόγιο, 2017).*
- ✓ *Μέσα από τη συγκεκριμένη πρακτική κατάλαβα ότι μέσα από περιβαλλοντικά ζητήματα, διερευνώνται θέματα αξιών, τα οποία εν τέλει είναι πολύ σημαντικά και με εκφράζουν και εμένα ως μελλοντικό νηπιαγωγό (φοιτήτρια, ημερολόγιο, 2018).*

- ✓ Θεωρούμε πλεονέκτημα της πρακτικής άσκησης μας το ότι μας δόθηκε η ευκαιρία να ασχοληθούμε με ένα θέμα που αφορά την ΕΑΑ και πιο συγκεκριμένα να παρέμβουμε σε ένα ζήτημα που απασχολούσε την τάξη και τη νηπιαγωγό και που αφορούσε την αξία του σεβασμού απέναντι στη διαφορετικότητα. Αν και στην αρχή μας δυσκόλεψε να βρούμε πώς να σχεδιάσουμε την εκπαιδευτική μας παρέμβαση, τελικά με τη βοήθεια της επόπτριας ανακαλύψαμε τον τρόπο που η ΕΑΑ αντιμετωπίζει και τα κοινωνικά ζητήματα (ομαδική εργασία, Ιούνιος 2018).
- ✓ Κάθε χρόνο στις πρακτικές ασκήσεις με εντυπωσιάζει αλλά με θλίβει ταυτόχρονα η διαπίστωση της δύναμης του βιώματος και της αντίστασης στην αλλαγή. Νεαρές τελειόφοιτες με όρεξη να εργαστούν... δυσκολεύονται να κοιτάζουν τα περιβαλλοντικά ζητήματα μέσα από τη ματιά των αξιών που κρύβουν και να επικεντρωθούν σε αυτά... ύστερα από συνεχείς συζητήσεις και στοχασμούς πάλι η σκέψη τους...αφορά διορθωτικές παρεμβάσεις, τύπου ανακύκλωσης...-έτσι είναι, όταν όλες τους οι εμπειρίες γύρω από την ΠΕ αφορούσαν τη μελέτη περιβάλλοντος, την αναζήτηση πληροφοριών, τη γνώση και μόνο αυτή... πώς να αλλάξουν σκεπτικό, χρειάζεται χρόνος...-τουλάχιστον εντόπισαν και ξεκαθάρισαν το προσωπικό τους σύστημα αξιών...-σημαντικό... ίσως το πρώτο μεγάλο βήμα προς την όποια αλλαγή... (συνάντηση παιδαγωγικής ομάδας 30/03/2016).

Ταυτόχρονα όλοι/ες οι υποψήφιοι/ες εκπαιδευτικοί εντοπίζουν ότι η διερευνητική και στοχαστική διαδικασία τους ωφέλησε σε πολλαπλά επίπεδα. Συγκεκριμένα ισχυρίζονται ότι έμαθαν να διερευνούν και να στοχάζονται κριτικά σε σχέση με την εκπαιδευτική πρακτική τους αλλά και με την εκπαιδευτική διαδικασία γενικότερα. Αντιλήφθηκαν την αξία της παρατήρησης του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού πλαισίου της σχολικής τάξης, με τις όποιες δυσλειτουργίες της και της επισήμανσης ενός ζητήματος που την αφορά και χρήζει παρέμβασης, ως παραμέτρους που διερευνώνται και πρέπει να κατανοηθούν ώστε να αξιοποιηθούν στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό. Οι φοιτητές/τριες θεωρούν ότι οι συνεχείς συζητήσεις στην ομάδα και την ολομέλεια διευκόλυναν την αλληλεπίδραση, την ανάπτυξη επικοινωνίας μεταξύ τους και με τις εκπαιδευτικούς των τάξεων/επόπτριες και την υπεύθυνη Καθηγήτρια, διεύρυναν τους στοχασμούς τους και την ευρηματικότητά τους.

Επίσης, ο διερευνητικός αυτός χαρακτήρας της πρακτικής άσκησης ενίσχυσε την ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων μεταξύ τους από τη στιγμή μάλιστα που η εκπαιδευτική παρέμβαση ήταν αποτέλεσμα συλλογικής προσπάθειας. Η συνεργασία όμως μεταξύ τους δεν ήταν πάντα μια εύκολη και ανώδυνη διαδικασία. Δεν έλειψαν οι διαφωνίες, οι αντιπαραθέσεις οι οποίες κυρίως

είχαν να κάνουν με την συγκρότηση ομάδων από φοιτητές που τις περισσότερες φορές δεν γνωρίζονταν και είχαν διαφορετικές προσωπικές πεποιθήσεις, διαφορετικές αντιλήψεις και στάσεις απέναντι στην πρακτική άσκηση και την εκπαίδευση γενικότερα. Χρειάστηκε να γνωριστούν, να ανταλλάξουν απόψεις, να διαφωνήσουν, να αναζητήσουν και να αντιπαραθέσουν επιχειρήματα προκειμένου να συμφωνήσουν σε κοινή εκπαιδευτική προσέγγιση. Ο ρόλος της στοχαστικής διαδικασίας καθώς και η συμμετοχή των εποπτριών ανά τακτά χρονικά διαστήματα στις αναζητήσεις και τις συζητήσεις τους -οι οποίες έθεταν συνεχώς ερωτήματα με στόχο να διευρύνουν την οπτική τους- βοήθησε στην ανάπτυξη ενός στοχαστικού διαλόγου που έθετε τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς να σταθούν κριτικά απέναντι τόσο στις πεποιθήσεις τους, στις πρακτικές τους όσο και στην εκπαιδευτική διαδικασία. Παράλληλα οι φοιτητές/τριες παραδέχτηκαν ότι η καταγραφή του ημερολογίου αμέσως μετά το μάθημα ή την πρακτική τους άσκηση στην τάξη αν και τους/τις δυσκόλεψε λόγω της συσσωρευμένης κούρασης από τη δράση της ημέρας, εντούτοις τους/τις βοήθησε να σταθούν κριτικά απέναντι στις αντιλήψεις τους και να στοχαστούν άμεσα για την προσωπική τους συμβολή στην ομάδα και την πρακτική άσκηση. Τέλος συμφώνησαν ότι η διερευνητική και αυτοδιερευνητική διαδικασία ήταν πολλές φορές επίπονη και χρειάστηκαν τη συνεργασία και τη βοήθεια των εποπτριών -την οποία αξιολόγησαν ως "καταλυτικής σημασίας"- για να εμβαθύνουν στους στοχασμούς τους και να ξεφύγουν από την αναζήτηση δεδομένων εργαλείων για την εκπαιδευτική τους παρέμβαση. Παρόλα αυτά αναγνώρισαν την αξία της και ομολόγησαν ότι μέσα από ένα "δύσκολο μονοπάτι, αυτό του στοχασμού" κατάφεραν να αντιληφθούν τη σύνδεση της ακαδημαϊκής θεωρίας με την εκπαιδευτική πράξη, να βελτιώσουν την εκπαιδευτική πρακτική και να εξελιχθούν ως υποψήφιοι/ες εκπαιδευτικοί.

- ✓ *...ήταν εφιάλτης! μόνο αυτή η λέξη ταιριάζει. Τι κι αν τα είχα όλα σχεδιάσει... το άγχος μου να βγάλω από τα παιδιά αυτά που ήθελα με έκαναν να τους τα λέω όλα εγώ... Ευτυχώς που αμέσως μετά έχουμε τον στοχασμό και αμέσως μπαίνεις στη διαδικασία να πεις και να γράψεις τις σκέψεις σου στο ημερολόγιο και να αντιληφθείς τα λάθη σου και υπάρχει η ομάδα και η επόπτρια για να σε παρηγορήσουν (φοιτήτρια, ημερολόγιο, 26/4/2013).*
- ✓ *Χάρηκα που ήμουν σε αυτήν την πρακτική... γιατί δεν έμαθα απλά να κάνω περιβαλλοντικά προγράμματα, αλλά έμαθα γενικά ότι χρειάζεται να συνδέω το σχολικό πλαίσιο με τον σχεδιασμό, να ψάχνω να βρίσκω θέματα για να παρέμβω, αλλά κι αυτό δεν αρκεί, πρέπει συνέχεια να αναρωτιέμαι για όλα και να μην φοβάμαι να αλλάζω όσες φορές κι αν χρειαστεί... (φοιτήτρια, ημερολόγιο, 10/6/2014).*

- ✓ *...παλινδρομούσαμε διαρκώς... όσο και αν το παλεύαμε...πραγματικά δεν μπορούμε να φανταστούμε πώς θα ήταν η πρακτική άσκηση αν δεν ήταν δίπλα μας η νηπιαγωγός/επόπτρια... νομίζουμε ότι μας έχει σημαδέψει και η φωνή της θα ηχεί στα αφτιά μας κάθε φορά που επιχειρούμε εκπαιδευτικές παρεμβάσεις: "γιατί, πώς, με ποιον τρόπο, τι θα άλλαζες, ποιοι παράγοντες επηρεάζουν, διερεύνησε, αναρωτήσου, αναζήτησε, άκου πολύ, μίλα λίγο...(ομαδική εργασία, 07/06/2015).*
- ✓ *Τελικά το ζήτημα της συνεργασίας αποτελεί την «αχίλλειο φτέρνα» των εκπαιδευόμενων φοιτητών. Δεν φταίνε όμως οι φοιτητές, όταν σε όλη τους την εκπαιδευτική διαδρομή διδάσκονταν τον ανταγωνισμό και την ατομικότητα, πώς θα συνεργαστούν ξαφνικά μεταξύ τους και αύριο με συνάδελφους; Αναρωτιέμαι: καταφέραμε έστω κ λίγο να αντιληφθούν την ομορφιά της συνεργασίας; αν ναι, για μένα πέτυχαν όλοι οι στόχοι των πρακτικών ασκήσεων (επόπτρια, ημερολόγιο, 5/6/2016).*

4. Αντί επιλόγου

Η παιδαγωγική ομάδα διαπιστώνει ότι η διερευνητική αυτή ανοικτή διαδικασία που υιοθετεί κατά τη διάρκεια των πρακτικών ασκήσεων διευκολύνει τους/τις υποψήφιους/ες εκπαιδευτικούς να προβληματιστούν πάνω στα ζητήματα για το περιβάλλον και την αειφορία που εντοπίζουν στις σχολικές τάξεις και να αναζητήσουν την κοινωνική τους διάσταση. Βέβαια πολλές φορές αποδεικνύεται μέσα από τις αναφορές τους ότι αυτό δεν είναι εύκολο και δεν μπορούν να ξεφύγουν από τα εκπαιδευτικά στερεότυπα που έχουν μεγαλώσει. Χρειάζονται συνεχείς συζητήσεις τόσο στις ομάδες εργασίας, όσο και στην ολομέλεια με τη συμβολή της παιδαγωγικής ομάδας για να καταφέρουν οι φοιτητές/τριες από τη μια πλευρά να ενσωματώσουν μια στοχαστική προσέγγιση με κριτική στάση στις εκπαιδευτικές τους παρεμβάσεις και από την άλλη να συνεργαστούν ουσιαστικά μεταξύ τους και να προχωρήσουν μεταξύ άλλων και σε κριτική διερεύνηση και διασαφήνιση αξιών. Αναδεικνύεται λοιπόν κομβικός ο ρόλος των εκπαιδευτικών των τάξεων/εποπτριών που παίρνει μια μορφή μέντορα καθώς βρίσκονται σε άμεση και συνεχή επαφή με τους/τις φοιτητές, στοχεύοντας στη συνεχόμενη βελτίωσή τους μέσα σε κλίμα ανοιχτής, ειλικρινούς επικοινωνίας, αμοιβαίου σεβασμού με προκλήσεις συμβατές και σχετικές με τις ανάγκες τους (Daloz, 1986).

Έτσι αναπτύσσουν σχέσεις εμπιστοσύνης μαζί τους, συμμετέχουν στους στοχασμούς και επανασχεδιασμούς τους προκαλώντας τις σκέψεις τους και εμπυχνώνοντάς τους άμεσα και σε πραγματικό χρόνο όχι μόνο τις ομάδες εργασίας αλλά και τον κάθε υποψήφιο/α εκπαιδευτικό ξεχωριστά (Lindgren, 2005). Την ίδια στιγμή οι εκπαιδευτικοί/μέντορες παρατηρούν ξανά το

πλαίσιο της τάξης - μέσα από τα μάτια των υποψηφίων εκπαιδευτικών - και τους δίνεται η ευκαιρία να (ανα)στοχαστούν τις δικές τους επαγγελματικές πεποιθήσεις και πρακτικές (Hobson, Ashby, Malderez & Tamlinson, 2009). Επίσης οι στοχασμοί της παιδαγωγικής ομάδας βελτιώνουν την ίδια τη διαδικασία της πρακτικής άσκησης η οποία διαμορφώνεται κάθε φορά ανάλογα με το πλαίσιο και την ανάπτυξη των ομάδων εργασίας που συγκροτούνται.

Κλείνοντας, θεωρούμε ότι η πρακτική αυτή άσκηση προσπαθεί χρόνο με το χρόνο να βελτιώνεται, επιδιώκοντας να διαμορφώνει εκπαιδευτικούς που όταν βρεθούν στη σχολική τάξη να ακολουθήσουν μια στοχαστική προσέγγιση και γιατί όχι, ένα ρόλο εκπαιδευτικού ερευνητή. Ταυτόχρονα εκπαιδευτικούς που είναι ικανοί να δουλέψουν πάνω στις αξίες και στην ανάπτυξη των ικανοτήτων που το όραμα της αειφορίας προκαλεί.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Adler, P. A. & Adler, P. (1994). Observational techniques. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 377-392). Thousand Oaks, CA: Sage.

Ανδρούσου, Α. & Αυγητίδου, Σ. (Επιμ.) (2013). *Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: ΤΕΑΠΗ-ΕΚΠΑ, Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων. Ανακτήθηκε από http://www.ecd.uoa.gr/?page_id=2865

Ανδρούσου, Α., Κορτέση-Δαφέρμου, Χ. & Τσάφος, Β. (2016). Η παρατήρηση ως εργαλείο των εκπαιδευτικών: Η κατανόηση του πλαισίου ως θεμέλιο για την οικοδόμηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στο Σ. Αυγητίδου, Μ. Τζεκάκη, Β. Τσάφος (Επιμ.). *Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί παρατηρούν, παρεμβαίνουν και αναστοχάζονται*. Τόμος 2, (σσ. 41-173). Αθήνα: Gutenberg.

Boud D., Keogh R. & Walker D. (2002). *Reflection: Turning experience into learning*. New York, NY: Kogan Page.

Cochran-Smith, M. & Demers, K. (2008). How do we know what we know? Research and teacher education. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D.J. McIntyre & K.E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions on changing contexts* (3rd ed.) (pp.1009-1016). New York: Routledge.

Daloz, L. (1986). *Effective teaching and mentoring: Realizing the transformational power of adult learning experiences*. San-Francisco, CA: Jossey-Bass.

Elliott, J. (2012). Teaching Controversial Issues, the idea of the ‘teacher as researcher’ and contemporary significance for citizenship education. In J. Elliott, & N. Norris (Eds.), *Curriculum, Pedagogy and Educational Research: The work of Lawrence Stenhouse*. London: Routledge.

Δημητρίου, Α. (2009). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Περιβάλλον, αειφορία. Θεωρητικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Επίκεντρο.

Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring Beginning Teachers: What We Know and What We Don’t. *Teaching and Teacher Education*, 25, 207-216.

Huckle, J. (2006). *Education for Sustainable Development: A briefing paper for the Teacher Training Agency for Schools*. Ανακτήθηκε from:

<https://huckleorguk.files.wordpress.com/2016/10/huckle2006.pdf>

Κατσαρού, Ε. (2016). *Εκπαιδευτική Έρευνα-Δράση. Πολυπαραδειγματική διερεύνηση για την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης*. Αθήνα: Κριτική.

Kaga, Y. (2008). Early childhood education for a sustainable world. In I. Pramling Samuelsson & Y. Kaga (Eds.), *The contribution of early childhood education to a sustainable society* (pp.53-56). Paris: UNESCO. Ανακτήθηκε από:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000159355>

Λιαράκου, Γ. & Φλογαίτη, Ε. (2009). Το ζήτημα των αξιών στην εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία. Στο Ε. Θεοδωροπούλου & Μ. Καΐλα (Επιμ.). *Περιβαλλοντική Ηθική: από την έρευνα και τη θεωρία στην εφαρμογή* (σ. 241-258). Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.

Lindgren, U. (2005). Experiences of beginning teachers in a school-based mentoring program in Sweden. *Educational Studies*, 31(3), 251-263.

MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D. & Jacibcent, L. (2005). *Η αυτοαξιολόγηση στο Ευρωπαϊκό Σχολείο, Πως άλλαξαν όλα*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Schnack, K. (1998). Why focus on conflicting interests in environmental education. In M. Ahlberg & W. Fihlo (Eds.), *Environmental Education for Sustainability: Good Environment, Good Life* (pp. 83-96). Frankfurt: Peter Lang.

Schratz, M. (1997). *Initiating change through self-evaluation: methodological implications for school development, CIDREE Collaborative Project Self-Evaluation in School Development*. Dundee: Scottish CCC.

Shön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York, NY: Basic Books.

Shön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco, CA: Jossey Bass.

Φλογαΐτη, Ε. (2006). *Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, Επανεκδοση (2011). Αθήνα: Πεδίο.

Φλογαΐτη, Ε., & Δασκολιά, Μ. (2004). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Σχεδιάζοντας ένα αειφόρο μέλλον. Στο Π. Αγγελίδης & Γ. Μαυροειδής (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές καινοτομίες για το σχολείο του μέλλοντος* (σσ. 281–3020). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Zeichner, K., & Liston, D. (1996). *Reflecting Teaching. An introduction*. New York, NY: Routledge/Erlbaum.

Αξιολόγηση του προγράμματος ΕΣΠΑ «Πρακτική Άσκηση (Π.Α.) φοιτητών ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών» και βιωσιμότητα Π.Α.

Άννα Φτερνιάτη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια ΠΤΔΕ, afterniati@upatras.gr

Μυρτώ Μαρκοπούλου, ΜΑ, Εκπ/κός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, mirtomark@gmail.com

Γιάννης Γαλανόπουλος, ΜΑ, Εκπ/κός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, jgalan@upatras.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι απαιτήσεις για τον εκπαιδευτικό τού σήμερα είναι ιδιαίτερα αυξημένες, καθώς αναμένεται από αυτόν να διαθέτει ένα ευρύ φάσμα ικανοτήτων/δεξιοτήτων (Bean & Patel Stevens, 2002: 205-218· Clarke & Hollingsworth, 2002: 947-967· DfES, 2004· Loughran, 2007: 12-20· OFSTED 2003). Το συγκεκριμένο πρόγραμμα περιλάμβανε δύο φάσεις: Η πρώτη αφορούσε την επιλογή και επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε ζητήματα mentoring. Η δεύτερη την υλοποίηση και αξιολόγηση της Π.Α. Υιοθετήθηκε η ποσοτική προσέγγιση μέσω της μεθόδου της συμπλήρωσης ανώνυμου ερωτηματολογίου και η ποιοτική προσέγγιση στις παρατηρήσεις. Το δείγμα αποτέλεσαν οι εκάστοτε φοιτητές δού εξαμήνου που υλοποίησαν την Π.Α. το χρονικό διάστημα 2013-14 και 2014-15 και οι αντίστοιχοι μέντορες. Αποτιμήθηκε η οργάνωση και η υλοποίηση του προγράμματος Π.Α., η ωφέλεια από αυτήν και ο βαθμός ικανοποίησης των εμπλεκομένων για την επιμόρφωση, την απόδοσή τους και τη μεταξύ τους συνεργασία.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: πρακτική άσκηση φοιτητών, παιδαγωγικό τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης, δημοτικά σχολεία, αξιολόγηση

1. Πρακτική Άσκηση των φοιτητών Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών

Η Πρακτική Άσκηση στα Παιδαγωγικά Τμήματα αποτελεί αναπόσπαστο μέρος του Προγράμματος Σπουδών, είναι απαραίτητη προϋπόθεση για τη λήψη του πτυχίου, αλλά και συμπληρώνει τη θεωρητική και εργαστηριακή κατάρτιση των φοιτητών, καθώς αποτελεί βασικό παράγοντα της ολοκληρωμένης εκπαίδευσής τους. Ειδικότερα, μέσω του προγράμματος «Πρακτική άσκηση (Π.Α.) φοιτητών ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών» δίνεται η ευκαιρία στο ΠΤΔΕ να εφαρμόσει καινοτόμες δράσεις και να δοκιμάσει νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις ώστε να αναβαθμίσει και να εκσυγχρονίσει το Πρόγραμμα Σπουδών του.

Την εποπτεία και γενικότερα την ευθύνη της Πρακτικής Άσκησης των φοιτητών κατά το χρονικό διάστημα 2013-14 και 2014-15 την είχε η Ομάδα Έργου του προγράμματος, που αποτελείτο από τα εξής μέλη ΔΕΠ του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Πατρών:

- ✓ *Υπεύθυνη του Έργου:* Βενέττα Λαμπροπούλου, Καθηγήτρια
- ✓ *Μέλη:* Κολέζα Ευγενία, Καθηγήτρια, Καραντζής Ιωάννης, τ. Επίκουρος Καθηγητής, Φτερνιάτη Άννα, Επίκουρη Καθηγήτρια.

Για την καλύτερη οργάνωση και εποπτεία των Πρακτικών Ασκήσεων στα σχολεία της πόλης των Πατρών έγινε επιστημονική ενημέρωση και επιμόρφωση 250 περίπου Εκπαιδευτικών-Μεντόρων σε σεμινάριο 100 διδακτικών ωρών (mentoring, διδακτικές αντικειμένων και φροντιστηριακή-πρακτική άσκηση).

Ο κάθε Εκπαιδευτικός-Μέντορας αυτά τα δύο ακαδημαϊκά έτη αναλάμβανε δύο φοιτητές, οι οποίοι καθ' όλη τη διάρκεια του εαρινού εξαμήνου, δηλαδή για 12 εβδομάδες και για δύο ημέρες την εβδομάδα, δίδασκαν και παρακολουθούσαν στην τάξη του όλα τα μαθήματα του ωρολόγιου προγράμματος. Ειδικότερα, από τις 12 αυτές εβδομάδες οι 8 αφιερώθηκαν στην παρακολούθηση και διδασκαλία από τους φοιτητές μαθημάτων σε συνεργασία με τον Μέντορα-Εκπαιδευτικό της τάξης και γενικότερα στην προετοιμασία τους για την υλοποίηση της επόμενης φάσης, διάρκειας 4 εβδομάδων, που ήταν ο σχεδιασμός από τους φοιτητές και η διδασκαλία καινοτόμων μαθημάτων του πιλοτικού αυτού προγράμματος.

2. Υλοποίηση του Προγράμματος

Στο πρόγραμμα των Πρακτικών Ασκήσεων συμμετείχαν περίπου 500 φοιτητές και τα δύο ακαδημαϊκά έτη, ήτοι 248 το 2013-2014 και 238 το 2014-2015.

Οι φοιτητές του τμήματός μας δίδαξαν και παρακολούθησαν μαθήματα σε 21 το 2014 και 20 το 2015 πολυθέσια Δημοτικά Σχολεία της Πόλης των Πατρών και στο 2/θεσιο Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Πατρών, και μερικοί φοιτητές δίδαξαν και παρακολούθησαν μαθήματα στο 1ο Ειδικό Σχολείο Πατρών, στο Ειδικό Σχολείο Τυφλών Πατρών και σε μερικές τάξεις ένταξης.

Λαμβάνοντας υπόψη τις παρατηρήσεις των Εκπαιδευτικών-Μεντόρων οι οποίες καταγράφηκαν στις σχετικές ετήσιες εκθέσεις των διευθυντών των σχολείων, έχουμε να επισημάνουμε τα εξής:

- ✓ Οι Πρακτικές Ασκήσεις των φοιτητών ήταν πολύ καλά οργανωμένες και η εποπτεία τους από τα μέλη ΔΕΠ του ΠΤΔΕ ήταν σε σημαντικό βαθμό ικανοποιητική.

- ✓ Ο θεσμός του Εκπαιδευτικού-Μέντορα είναι μια καινοτομία στον τομέα της σύγχρονης εκπαίδευσης και ειδικότερα της μαθησιακής διαδικασίας. Είχε πολύ θετικά αποτελέσματα η πρωτοβουλία μας να τους επιμορφώσουμε και να καθιερώσουμε με αυτόν τον τρόπο για πρώτη φορά στην Ελλάδα τον θεσμό αυτόν, γιατί η αυθόρμητη διαδικασία της συνεργασίας (φοιτητών και Μεντόρων) τόνωσε την αυτοεκτίμηση των φοιτητών, παρότρυνε τους εκπαιδευτικούς να προετοιμαστούν και να μελετήσουν έτι περισσότερο και συνέβαλε σημαντικά στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
- ✓ Με την εφαρμογή του Προγράμματος των Πρακτικών Ασκήσεων των φοιτητών εμπλουτίζεται η σχολική ζωή και παρέχεται η ευκαιρία αμφίδρομης μετάδοσης πληροφοριών και καλών πρακτικών μεταξύ του Πανεπιστημίου και του Σχολείου.
- ✓ Οι ασκούμενοι φοιτητές στη συντριπτική πλειοψηφία τους επέδειξαν υπευθυνότητα, ευσυνειδησία, ενδιαφέρον, ενθουσιασμό και επαγγελματική συμπεριφορά και ενσωματώθηκαν εύκολα στο περιβάλλον του σχολείου.
- ✓ Οι φοιτητές προσέρχονταν εγκαίρως στον χώρο του σχολείου, ήταν συνεπείς στην τήρηση του ωραρίου λειτουργίας της τάξης τους και συνεργάστηκαν άψογα με τους Εκπαιδευτικούς-Μέντορες.
- ✓ Έρχονταν προετοιμασμένοι για τη διδασκαλία, χρησιμοποιούσαν εποπτικό υλικό και καινοτόμες δράσεις σε ικανοποιητικό βαθμό και υποστήριζαν τις διδασκαλίες τους σε μεγάλο βαθμό με τη χρήση Νέων Τεχνολογιών και διαθεματικών δραστηριοτήτων.
- ✓ Οι φοιτητές, πέρα από τη διδασκαλία και την παρακολούθηση των μαθημάτων στη σχολική τάξη, ενεπλάκησαν σε όλες τις δραστηριότητες των σχολείων (σχολικές εορτές, εκδρομές, εφημερίες).

Πέρα από αυτά τα θετικά σχόλια για τη διεξαγωγή των Πρακτικών Ασκήσεων, οι διευθυντές προχώρησαν σε διάφορες προτάσεις που κατά τη γνώμη τους θα συντελέσουν στην αναβάθμιση της ποιότητας των Πρακτικών Ασκήσεων. Συγκεκριμένα πρότειναν:

- ✓ Μερικοί διευθυντές σχολείων, θεωρώντας τις Πρακτικές Ασκήσεις των φοιτητών βασικό παράγοντα της ολοκληρωμένης εκπαίδευσης των μελλοντικών εκπαιδευτικών, προτείνουν την αύξηση του χρόνου εμπλοκής των φοιτητών τόσο στη διδασκαλία όσο και στην παρακολούθηση των μαθημάτων και στην ενημέρωσή τους σε θέματα διοίκησης των σχολικών μονάδων.
- ✓ Κάποιοι Εκπαιδευτικοί-Μέντορες διαπίστωσαν ότι μερικοί φοιτητές έχουν γνωστικές ελλείψεις κυρίως στα γνωστικά αντικείμενα των Μαθηματικών και των Φυσικών Επιστημών και γενικότερα στο «Πώς οι μαθητές οικοδομούν τις γνώσεις» κτλ., αδυναμίες οι οποίες γίνονται ορατές στη σύνταξη των πλάνων της διδασκαλίας τους. Για τους λόγους

αυτούς είναι αναγκαία, ίσως, μια μερική αναδιαμόρφωση του Προγράμματος Σπουδών του Τμήματος.

- ✓ Επισημαίνεται από μερικούς Εκπαιδευτικούς-Μέντορες ότι η αξιολόγηση των φοιτητών από τους συμφοιτητές τους, η οποία αν και στην πράξη γίνεται, θα βοηθούσε να είναι πιο συστηματική, με σαφή κριτήρια και με σαφείς στόχους.
- ✓ Αναφέρθηκε παραπάνω ότι η πλειονότητα των φοιτητών χρησιμοποιεί τα σύγχρονα μέσα της τεχνολογίας (η/υ, βίντεο, διαδίκτυο κτλ.), όμως μερικοί φοιτητές δεν αξιοποιούν τις υποδομές που διαθέτουν τα σχολεία και δυσκολεύονται να υιοθετήσουν καινοτόμες διδακτικές πρακτικές, παρόλο που ενθαρρύνονται για κάτι τέτοιο από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου.
- ✓ Μια άλλη διαπίστωση που καταγράφεται από κάποιους διευθυντές σχολείων είναι η απουσία των αποσπασμένων εκπαιδευτικών (εμπυχωτών) στα ΠΤΔΕ (το Υπουργείο δεν αποσπά πλέον εκπαιδευτικούς), η οποία δημιούργησε ένα σημαντικό πρόβλημα στη συνεργασία και στήριξη των φοιτητών από πλευράς Πανεπιστημίου.
- ✓ Τέλος, μια ουσιαστική πρόταση από κάποιους διευθυντές σχολείων είναι να αυξηθεί ο χρόνος εμπλοκής των φοιτητών με τους Εκπαιδευτικούς-Μέντορες (έξω από τη σχολική τάξη), ο οποίος να διατεθεί για συζήτηση και κριτική αποτίμηση των διδασκαλιών των φοιτητών.

3. Η έρευνα

Σκοπός της έρευνας: Η αποτίμηση και αξιολόγηση του προγράμματος «Πρακτική άσκηση (Π.Α.) φοιτητών ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών».

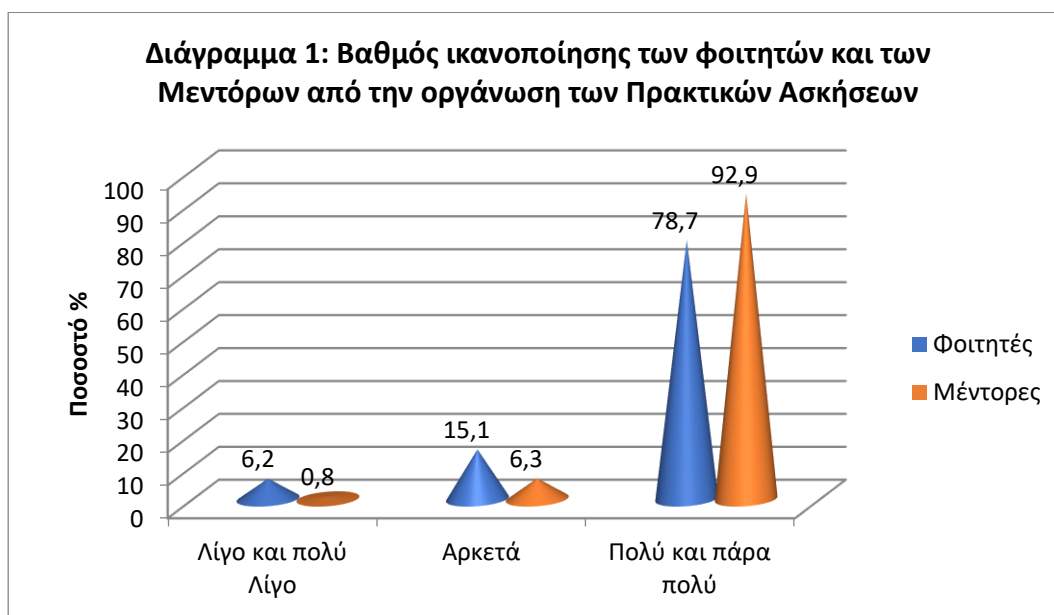
3.1 Μεθοδολογία

- ✓ Ποσοτική προσέγγιση μέσω της μεθόδου της συμπλήρωσης ανώνυμου ερωτηματολογίου (κλειστές ερωτήσεις, 5βαθμη κλίμακα).
- ✓ Ποιοτική προσέγγιση (ανάλυση περιεχομένου) στις παρατηρήσεις, καθώς και στα σχόλια που έγιναν (ανοικτές ερωτήσεις, ποσοτικοποίηση δεδομένων).
- ✓ Το δείγμα: οι εκάστοτε φοιτητές και μέντορες του 8ου εξαμήνου που υλοποίησαν το πρόγραμμα.
- ✓ Αποτιμήθηκε η οργάνωση και η υλοποίηση του προγράμματος Π.Α., η ωφέλεια από αυτήν και ο βαθμός ικανοποίησης των εμπλεκόμενων για την επιμόρφωση, την απόδοσή τους και τη μεταξύ τους συνεργασία.

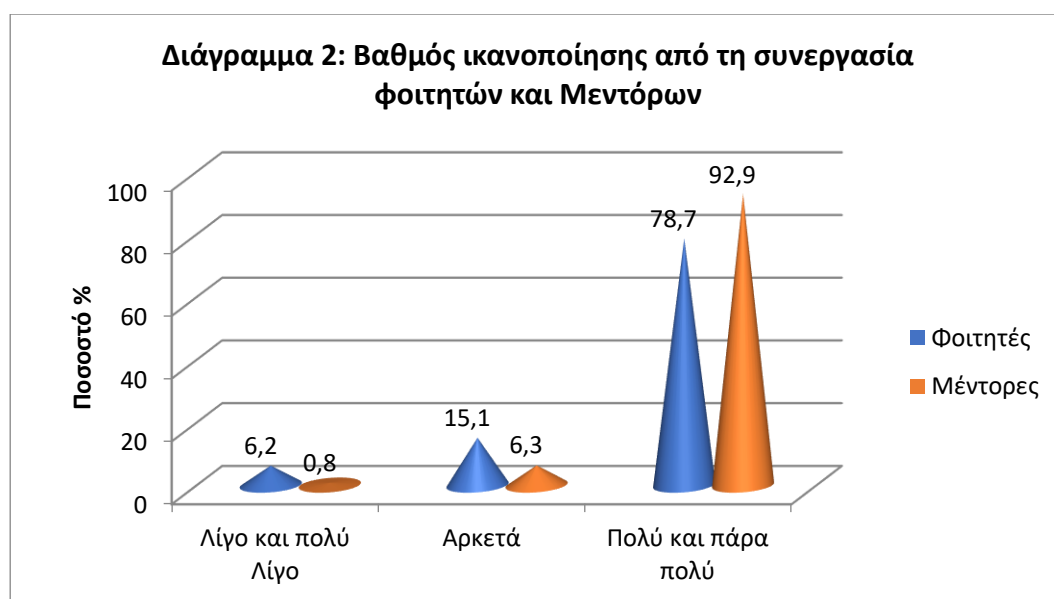
Συγκεκριμένα κατεγράφησαν οι απόψεις των φοιτητών και των Εκπαιδευτικών-Μεντόρων για την οργάνωση των Π.Α., τη συνεργασία των φοιτητών με τους Μέντορες, το διδακτικό

προσωπικό των σχολείων και την Ο.Ε. του προγράμματος. Επίσης, οι φοιτητές απάντησαν σε ερωτήσεις σχετικά με τον βαθμό ικανοποίησής τους από την επίδοσή τους στις Π.Α. καθώς και σε ποιον βαθμό ωφελήθηκαν από εν λόγω πρόγραμμα. Αναφορικά με τους Εκπαιδευτικούς-Μέντορες, οι ερωτήσεις περιστράφηκαν και γύρω από τον βαθμό της επίδοσής τους στο έργο τους και κατά πόσο αυτοί έμειναν ικανοποιημένοι από το σεμινάριο της επιμόρφωσής τους. Παρακάτω παραθέτουμε σε μορφή διαγραμμάτων τις απαντήσεις τόσο των φοιτητών όσο και των Μεντόρων.

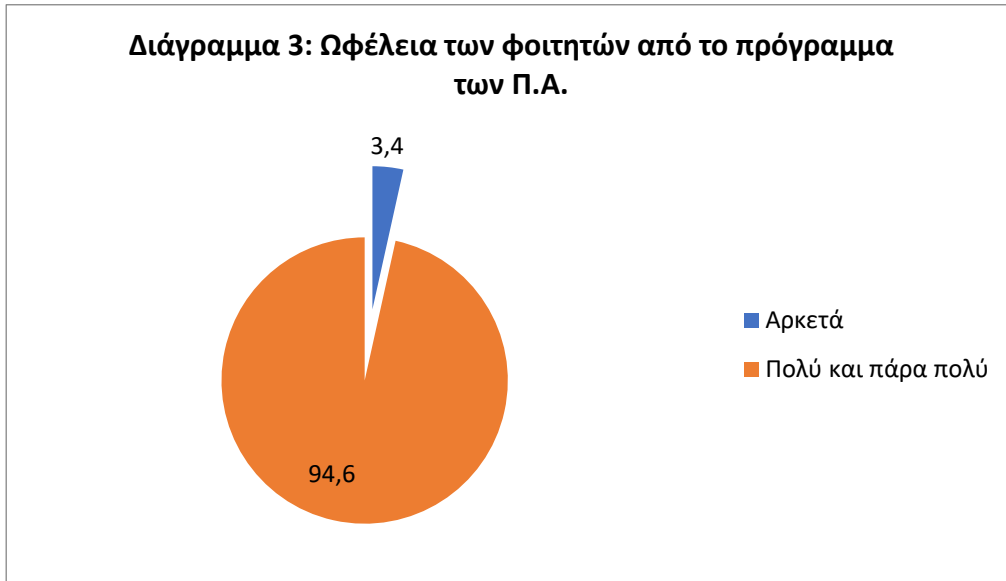
Διάγραμμα 1



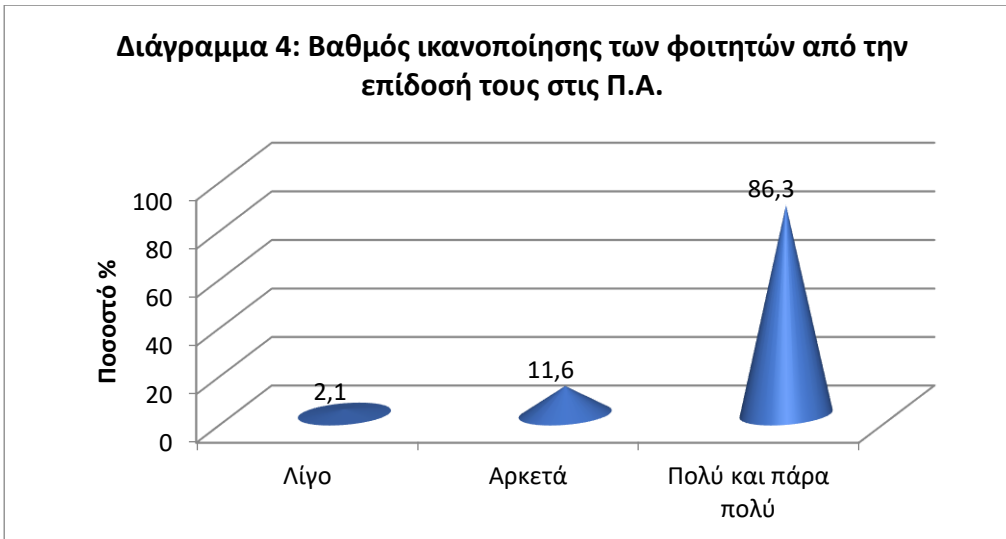
Διάγραμμα 2



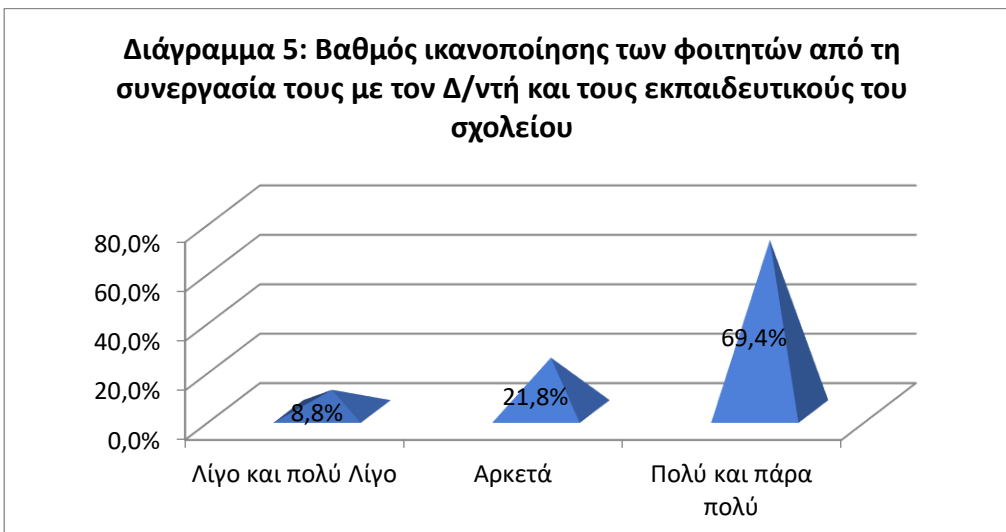
Διάγραμμα 3



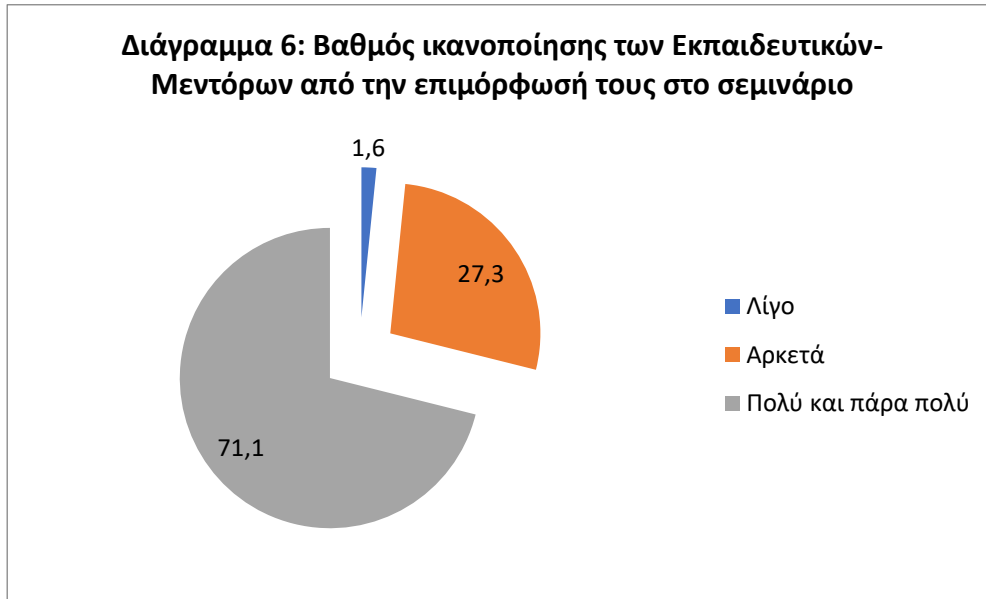
Διάγραμμα 4



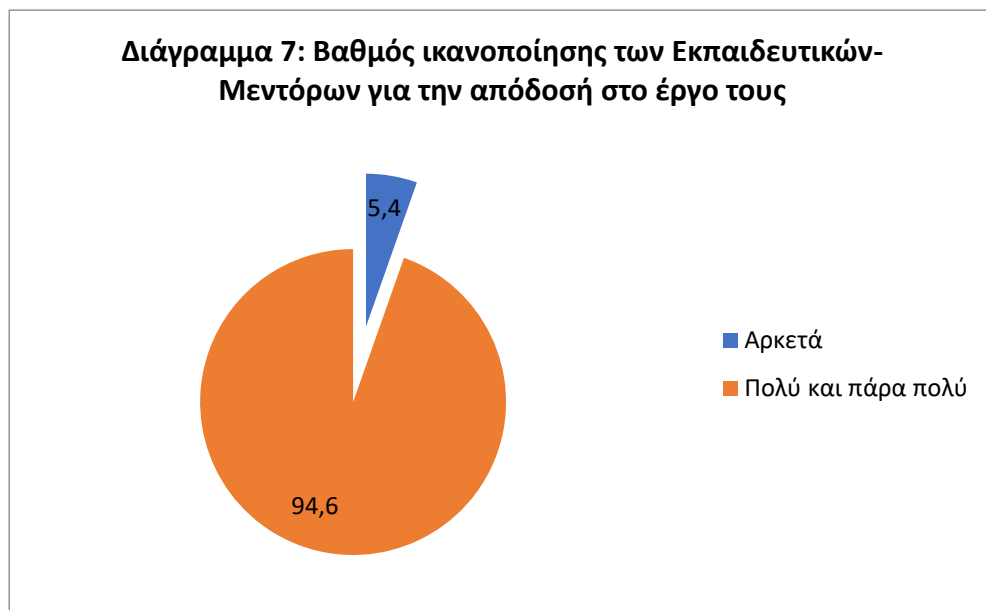
Διάγραμμα 5



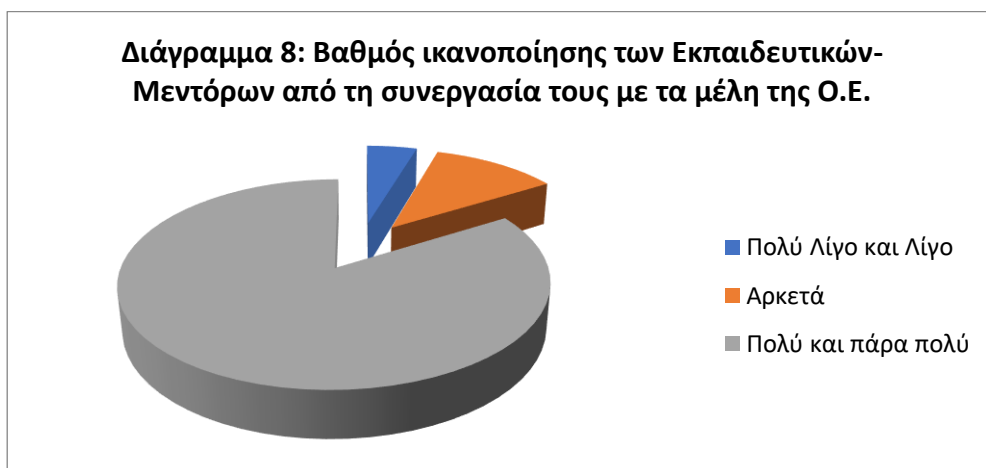
Διάγραμμα 6



Διάγραμμα 7



Διάγραμμα 8



4. Συμπεράσματα

Εν κατακλείδι, από τα ανωτέρω διαφαίνεται ότι το πρόγραμμα των Π.Α. των φοιτητών του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Πατρών, που σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε με βάση την πρόταση που υποβλήθηκε από την Επιστημονική Υπεύθυνη του Έργου και την Ομάδα Εργασίας, στέφθηκε με απόλυτη επιτυχία. Η επιτυχία αυτή του προγράμματος της Πρακτικής μας Άσκησης επιβεβαιώθηκε και από την εξωτερική αξιολόγηση του Τμήματος, που πραγματοποιήθηκε κατά το έτος 2013-14 από αξιολογητές του εξωτερικού, κατά την οποία η Π.Α. έλαβε τον υψηλότερο βαθμό και χαρακτηρίστηκε ως καλή πρακτική (Best Practice).

Βιβλιογραφία

Bean, T., & Patel Stevens, L. (2002). Scaffolding reflection for pre-service and inservice teachers. *Reflective Practice*, 3(2), 205-218.

Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18, 947-967.

DfES (2004). *Equipping our teachers for the future: reforming initial teacher training for the learning and skills sector*. Ανακτήθηκε από:
www.successforall.gov.uk/linkAttachments/ACFF45C.pdf

Loughran, R. (2007). Researching teacher education practices: Responding to the challenges, demands, and expectations of self-study. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 12-20.

Οδηγός Σπουδών (2010-2015). Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών. Πανεπιστήμιο Πατρών.

OFSTED (2003). *The initial training of further education teachers, a survey*. Ανακτήθηκε από <http://www.ofsted.gov.uk/publications>

Αξιολόγηση της Πρακτικής Άσκησης (Π.Α.) του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Πατρών. Η περίπτωση των φοιτητών/τριών του 8^{ου} εξαμήνου

Άννα Φτερνιάτη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, ΠΤΔΕ Παν/μίου Πατρών, afterniati@upatras.gr

Μαρία Φρούντα – PhD, ΕΔΙΠ, ΠΤΔΕ Παν/μίου Πατρών, mariafggm@upatras.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η Πρακτική Άσκηση (Π.Α.) του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών (ΠΤΔΕ) στοχεύει στην εξοικείωση των φοιτητών/τριών με το μελλοντικό εργασιακό τους περιβάλλον, συνδυάζοντας τη θεωρητική κατάρτιση με την επαγγελματική εμπειρία. Η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στους φοιτητές του 8^{ου} εξαμήνου στο ΠΤΔΕ Παν/μίου Πατρών και διερευνά το βαθμό ικανοποίησης, τις παρατηρήσεις, καθώς και τα σχόλια των εμπλεκόμενων φοιτητών από την υλοποίηση των Π.Α. σε δημοτικά σχολεία της πόλης των Πατρών. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι οι φοιτητές στη συντριπτική τους πλειονότητα δηλώνουν ικανοποιημένοι από την Π.Α. Παρόλα αυτά, υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: πρακτική άσκηση φοιτητών, παιδαγωγικό τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης, δημοτικά σχολεία, αξιολόγηση

1. Εισαγωγή

Η επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη είναι μια μακρά, συνεχής διαδικασία που ξεκινά από την αρχή της προετοιμασίας για το επάγγελμα και συνεχίζεται μέχρι το τέλος της ζωής. Η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού πραγματοποιείται με διάφορους τρόπους, όπως με νέες γνώσεις, δεξιότητες, ικανότητες και στρατηγικές στους αντίστοιχους τομείς αρμοδιότητας του, καθώς και εφαρμογή της σύγχρονης τεχνολογίας (Snezana Jovanova-Mitkovska, 2010). Γενικότερα η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού αφορά στη βελτίωση που επιτυγχάνει ένας εκπαιδευτικός, ως αποτέλεσμα της αυξανόμενης εμπειρίας και της συνεχούς συστηματικής εξέτασης και αναστοχασμού της διδασκαλίας του (Δούκας, κ.ά., 2008).

Οι πεποιθήσεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών πάνω στην εκπαιδευτική πράξη φαίνεται να διαφοροποιούνται, ανάλογα με την ικανότητα του αναστοχασμού των μελλοντικών εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα, ανάλογα με το αν ο αναστοχασμός στοχεύει στον εντοπισμό και την κατανόηση των θετικών και των αδύναμων σημείων της πρακτικής εμπειρίας

(Αυγητίδου, 2014). Κατά τη διάρκεια της Π.Α τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς σε θέματα αναστοχασμού, υποστηρίζουν οι προσοντούχοι εκπαιδευτικοί - επόπτες ή εμπυχωτές, καθώς, ταυτόχρονα έχουν και συμβουλευτικό - εμπυχωτικό ρόλο για την εφαρμογή της θεωρητικής γνώσης στο πεδίο. Οι εκπαιδευτικοί - επόπτες ή εμπυχωτές ακολουθούν διάφορες στρατηγικές και είναι αυτοί που καθοδηγούν, στηρίζουν και εμπυχώνουν τους εκπαιδευτικούς, ενισχύοντας την προσπάθειά τους για στοχασμό (Κακανά & Καπαχτσή, 2011). Με την στρατηγική που συνδέεται με τον αναστοχασμό και την ανατροφοδότηση, οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν ενεργή συμμετοχή στη διαδικασία της εκπαίδευσης τους (Ρεκαλίδου, Καραδημητρίου, & Μουμουλίδου, 2014) και γι αυτό άλλωστε έχει ιδιαίτερη αξία ο αναστοχασμός. Επίσης, για να βελτιωθούν οι εκπαιδευτικοί κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής τους σταδιοδρομίας χρειάζεται να *«συνδέσουν τον πρακτικό τρόπο σκέψης με την εμπειρία τους»* (Κακανά & Καπαχτσή, 2011:69), αλλά και να ενισχυθεί η ικανότητα του κριτικού στοχασμού τους, έτσι ώστε να είναι σε θέση να κατανοούν τους εκπαιδευτικούς θεσμούς, τις διαδικασίες και την εκπαιδευτική πράξη (Ανδρούσου & Αυγητίδου, 2013).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, η Π.Α στο πανεπιστήμιο και ιδιαίτερα στα παιδαγωγικά τμήματα, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Χατζοπούλου (2014:8) *«αποτελεί θεμελιώδες στοιχείο των προγραμμάτων σπουδών γιατί μέσω αυτής συνδέονται τα θεωρητικά μαθήματα με την πράξη, προετοιμάζονται οι φοιτητές και μελλοντικοί εκπαιδευτικοί, αποκτώντας γνώσεις, εμπειρία και δεξιότητες, ενώ σταδιακά εντάσσονται στην επαγγελματική πραγματικότητα που θα αντιμετωπίσουν»*. Ως εκ τούτου, σκοπός της Π.Α είναι η αναζήτηση εφαρμογών των βασικών αρχών της σύγχρονης διδακτικής και η ανάπτυξή τους στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία στο δημοτικό σχολείο. Συγκεκριμένα, στόχος της Π.Α είναι να δοθεί η δυνατότητα στους ασκούμενους να αξιοποιήσουν τις γνώσεις τους, να εξοικειωθούν με το εργασιακό περιβάλλον και να αποκτήσουν εμπειρίες που συμβάλλουν στην ολοκλήρωση των σπουδών τους και στην ένταξή τους στους χώρους εργασίας τους. Τέλος, μέσω της Π.Α δίνεται η δυνατότητα στους φοιτητές να συνδυάσουν τη θεωρητική κατάρτιση με την επαγγελματική εμπειρία, να αξιοποιήσουν το σύγχρονο διδακτικό υλικό & τις νέες τεχνολογίες, έτσι ώστε να καταστούν ικανοί σε διαφορετικού τύπου σχολεία να σχεδιάζουν και να εφαρμόζουν διαφορετικές καινοτόμες δραστηριότητες.

2. Το πλαίσιο των Πρακτικών Ασκήσεων στο Πανεπιστήμιο Πατρών

Σύμφωνα με τον οδηγό Σπουδών του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Πατρών (2017-2018) η Π.Α των φοιτητών χωρίζεται σε 3 επίπεδα: Στο πρώτο επίπεδο ανήκουν οι πρακτικές ασκήσεις που πραγματοποιούνται στο 3^ο έτος σπουδών - 5^ο εξάμηνο και διαρκούν 13 εβδομάδες. Οι φοιτητές

παρακολουθούν 5 εργαστήρια στο ΠΤΔΕ και διδάσκουν ή παρακολουθούν μαθήματα στη τάξη για 8 ημέρες (τουλάχιστον 5 διδακτικές ώρες την ημέρα). Οι πρακτικές ασκήσεις αυτού του επιπέδου συνδέονται με τις Διδακτικές των επιμέρους μαθημάτων. Η παρακολούθηση των πρακτικών ασκήσεων του 1ου επιπέδου θεωρούνται Εργαστηριακή Άσκηση για τα παραπάνω μαθήματα και είναι υποχρεωτικές προκειμένου ο φοιτητής να τα περάσει.

Στο δεύτερο επίπεδο ανήκουν οι πρακτικές του 4^{ου} έτους σπουδών - 7^{ου} εξαμήνου. Οι φοιτητές παρακολουθούν για μια συνεχόμενη εβδομάδα την Π.Α στο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Πατρών, μπαίνοντας στον ρόλο του βοηθού του δασκάλου. Η συγκεκριμένη άσκηση αναγράφεται στο Παράρτημα Διπλώματος που συνοδεύει το πτυχίο και, αν δεν πραγματοποιηθεί, δεν μπορεί ο φοιτητής να πραγματοποιήσει την Π.Α του 8ου εξαμήνου.

Τέλος, στο τρίτο επίπεδο 4^ο έτος - 8^ο εξάμηνο η Π.Α είναι αυτοδύναμο υποχρεωτικό μάθημα. Σημειώνεται ότι στον οδηγό σπουδών φαίνονται στο δεύτερο επίπεδο οι πρακτικές του 7ου και του 8ου εξαμήνου. Αναλυτικά, η Π.Α του 8^{ου} εξαμήνου χωρίζεται σε δύο περιόδους (περίπου 6 εβδομάδες κάθε περίοδος). Υλοποιείται σε διαφορετικό σχολείο και τάξη ανά περίοδο. Οι φοιτητές βρίσκονται στο σχολείο τρεις ημέρες κάθε εβδομάδα (τουλάχιστον 5 διδακτικές ώρες την ημέρα), με εξαίρεση την α' εβδομάδα κάθε περιόδου που βρίσκονται στο σχολείο όλη την εβδομάδα. Παρακολουθούν και διδάσκουν στη σχολική τάξη όλα τα μαθήματα πλην της ξένης γλώσσας και των ειδικοτήτων, που τα παρακολουθούν, αλλά δεν τα διδάσκουν. Συνολικά, οι φοιτητές βρίσκονται στα σχολεία κατά το 8ο εξάμηνο τουλάχιστον 250 διδακτικές ώρες. Περιλαμβάνονται και απογευματινά υποχρεωτικά εργαστήρια 4 ώρες την εβδομάδα, με σκοπό την προετοιμασία και ανατροφοδότηση των φοιτητών, κατά ομάδες σε αίθουσες διδασκαλίας του Τμήματος. Περιεκτικά οι διδακτικές και μαθησιακές μέθοδοι που επιστρατεύονται είναι:

- Επιμόρφωση και συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς-μέντορες των φοιτητών.
- Εμπύχωση και υποστήριξη των φοιτητών στα σχολεία στα οποία ασκούνται
- Σχεδιασμός και ανατροφοδότηση της διαδικασίας μέσω εργαστηρίων, δραστηριοτήτων ομάδων και διαλέξεων.

Η αξιολόγηση της όλης διαδικασίας γίνεται από τους φοιτητές, τους μέντορες και τους εμπυχωτές, εφόσον αυτοί υπάρχουν. Φοιτητές και εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί - μέντορες συμπληρώνουν 5 διαφορετικά ερωτηματολόγια αξιολόγησης.

Η βαθμολογία κάθε φοιτητή προκύπτει από: α) την επίδοσή του στη διδασκαλία στο σχολείο από τους μέντορες και τους εμπυχωτές, β) την αποτίμηση των φακέλων εργασίας του (σύνταξη

σχεδίων μαθήματος/διδασκαλίας-πλάνων, αυτο-αξιολογήσεις και ετερο-αξιολογήσεις) και γ) την ενεργό συμμετοχή του στα εργαστήρια. Για το ακαδημαϊκό έτος 2017-2018 στο 8^ο εξάμηνο της Π.Α συμμετείχαν το υπεύθυνο μέλος ΔΕΠ, 3 εμπνευστές (2 μέλη ΕΔΙΠ και 1 αποσπασμένος δάσκαλος) για τα 36 σχολεία στα οποία υλοποίησαν την πρακτική τους άσκηση 230 φοιτητές. Επίσης, 4 διδάσκοντες, οι οποίοι προσλήφθηκαν ως 407 και έκαναν μόνο εργαστήρια στο ΠΤΔΕ.

3. Έρευνα

3.1 Σκοπός έρευνας

Η έρευνα αυτή επικεντρώνεται στους φοιτητές του 8^{ου} εξαμήνου στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Πατρών και διερευνά το βαθμό ικανοποίησης, τις παρατηρήσεις, καθώς και τα σχόλια των εμπλεκόμενων φοιτητών από την υλοποίηση της Π.Α σε δημοτικά σχολεία της πόλης των Πατρών. Από τη συγκεκριμένη ανατροφοδότηση σκοπός είναι να βρεθούν νέες αποτελεσματικές λύσεις για τη βελτίωση της Π.Α των φοιτητών. Στην παρούσα ανακοίνωση ασχοληθήκαμε μόνο με τη διερεύνηση του βαθμού ικανοποίησης των φοιτητών/τριών.

3.2 Μεθοδολογία Έρευνας

Η έρευνα διεξήχθη το εαρινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2017-18, σε φοιτητές που υλοποίησαν την πρακτική τους άσκηση σε δημοτικά σχολεία της πόλης των Πατρών. Συγκεκριμένα, το δείγμα αποτέλεσαν φοιτητές του Δ' έτους – 8^{ου} εξαμήνου που συμμετείχαν στην Π.Α και στους οποίους δόθηκε να συμπληρώσουν ερωτηματολόγιο αξιολόγησης στο τέλος κάθε περιόδου. Συνολικά συγκεντρώθηκαν 357 ερωτηματολόγια και από τις δύο περιόδους της Π.Α. Η στατιστική ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων έγινε με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS (25). Το είδος της μελέτης που επιλέχθηκε ήταν η ποσοτική μελέτη συσχέτισης και ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε ένα δομημένο ανώνυμο ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου 5βαθμης κλίμακας Likert.

4. Αποτελέσματα

Στην έρευνα συμμετείχαν 194 φοιτητές την α' περίοδο και 163 την β' περίοδο (πίνακας 1). Συγκεντρώθηκαν συνολικά 357 ερωτηματολόγια από την αξιολόγηση της Π.Α και στις δύο περιόδους. Το σύνολο των ερωτηματολογίων (όχι το σύνολο των φοιτητών) είναι αυτό στο οποίο θα αναφερόμαστε, καθώς στόχος της έρευνας είναι να αναδειχθεί ο βαθμός ικανοποίησης των φοιτητών μετά από τη συνολική αξιολόγηση της Π.Α του 8^{ου} εξαμήνου.

Πίνακας 1. Περίοδος Π.Α

ΠΕΡΙΟΔΟΣ Π.Α.			
		Frequency	Percent
Valid	A' περίοδος	194	54,3
	B' περίοδος	163	45,7
	Total	357	100,0

Στον πίνακα 2 παρατηρούμε ότι, όσον αφορά το φύλο, τα ερωτηματολόγια που απαντήθηκαν από τους εμπλεκόμενους φοιτητές, απαντήθηκαν στην πλειονότητά τους από γυναίκες (287 ερωτηματολόγια), εκτός από 2 ερωτηματολόγια που δεν είχαν σημειώσει φύλο. Το εύρημα αυτό ήταν αναμενόμενο και επαληθεύει το γεγονός ότι το παιδαγωγικό τμήμα παρακολουθεί κατεξοχήν γυναικείος πληθυσμός.

Πίνακας 2. Φύλο συμμετεχόντων

ΦΥΛΟ			
		Frequency	Percent
Valid	Άνδρας	68	19,0
	Γυναίκα	287	80,4
Missing system		2	,6
Total		357	100,0

4.1 Απαντήσεις για κάθε ερώτηση ξεχωριστά

Στο ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκε 5/βαθμη κλίμακα Likert διότι δίνει τη δυνατότητα στον ερωτώμενο να τοποθετηθεί σε ουδέτερο - μεσαίο σημείο ή να επιλέξει μια σαφή τοποθέτηση προς τη μία ή την άλλη κατεύθυνση της κλίμακας. Να τοποθετηθεί ακραία ή με μετριοπάθεια, ανεξάρτητα από την κατεύθυνση που έχει επιλέξει, γιατί έχει στη διάθεσή του δύο βαθμίδες σε κάθε κατεύθυνση εκατέρωθεν του μεσαίου σημείου. Η κλίμακα αυτή στη συνέχεια συμπτύχθηκε. Το πολύ λίγο και το λίγο τα υπολογίσαμε ως αρνητική απάντηση εκ μέρους των φοιτητών/τριών και το πάρα πολύ και πολύ τα υπολογίσαμε ως θετική απάντηση. Τις απαντήσεις που ήταν στο κέντρο, δηλαδή το «αρκετά», τις αφαιρέσαμε, διότι ήταν κατά κάποιον τρόπο ουδέτερες απαντήσεις (ούτε θετικές ούτε αρνητικές).

Αφαιρώντας λοιπόν την μεσαία κατηγορία, δηλαδή το «αρκετά», στην πρόταση 1 (πίνακας 3) παρατηρεί κανείς ότι οι άλλες δύο κατηγορίες μοιράζονται με μια μικρή υπεροχή των θετικών απαντήσεων. Στο 26,9% των ερωτηματολογίων οι απαντήσεις είναι αρνητικές (πολύ λίγο - λίγο), ενώ στο 29,7% είναι θετικές (πολύ - πάρα πολύ).

Πίνακας 3. Ικανοποίηση από την οργάνωση της Π.Α.

ΠΡΟΤΑΣΗ 1 : Σε ποιο βαθμό είστε ικανοποιημένοι/ες από την οργάνωση της Π.Α			
		Frequency	Percent
Valid	πολύ λίγο-λίγο	96	26,9
	πολύ-πάρα πολύ	106	29,7
Missing System		155	43,4
Total		357	100,0

Σύμφωνα με την πρόταση 2 (πίνακας 4), οι φοιτητές φαίνεται να είναι ικανοποιημένοι στην συντριπτική τους πλειονότητα από τον εκπαιδευτικό – μέντορα (298 ερωτηματολόγια μας δίνουν θετικές απαντήσεις), παρότι στα εργαστήρια τους στο ΠΤΔΕ ή στα σχόλια που κάνουν στο τέλος του ερωτηματολογίου αρκετές φορές εκφράζουν παράπονα του τύπου: «*παρεμβαίνει όταν κάνω μάθημα*», «*θέλει να ακολουθώ το δικό του τρόπο διδασκαλίας*» κ.λπ. Στο σημείο αυτό, κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί ότι μια ποιοτική έρευνα θα μπορούσε να αναδείξει από που προέρχεται αυτή η ικανοποίηση (από τη συνεργασία τους με τον εκπαιδευτικό, από τη διευκόλυνση που τους παρέχει, από την αποδοχή, από τον επαγγελματισμό που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί, από τις γνώσεις των εκπαιδευτικών κ.λπ.).

Πίνακας 4. Ικανοποίηση από την συνεργασία με τον Μέντορα

ΠΡΟΤΑΣΗ 2: Σε ποιο βαθμό είστε ικανοποιημένοι από την συνεργασία σας με τον Εκπαιδευτικό-Μέντορα (δάσκαλος/α της τάξης)			
		Frequency	Percent
Valid	πολύ λίγο-λίγο	13	3,6
	πολύ-πάρα πολύ	298	83,5
Missing System		46	12,9
Total		357	100,0

Στην πρόταση 3 (πίνακας 5) που αναφέρεται στην ικανοποίηση των φοιτητών από τη συνεργασία με τον εμψυχωτή, φαίνεται ότι περίπου το 50% των ερωτηματολογίων και συγκεκριμένα 178 ερωτηματολόγια (49,9%) έχουν θετικές απαντήσεις. Στο πίνακα 5, παρατηρούμε ότι οι αριθμοί είναι μικρότεροι σε σχέση με το πίνακα 4 (298 απαντήσεις με πολύ, πάρα πολύ για τον εκπαιδευτικό – μέντορα, 178 απαντήσεις με πολύ, πάρα πολύ για τον εμψυχωτή). Αυτό δείχνει ότι οι φοιτητές που απαντούν τα ερωτηματολόγια είναι λιγότερο ικανοποιημένοι από τον εμψυχωτή σε σχέση πάντα με τον μέντορα.

Πίνακας 5. Ικανοποίηση από την συνεργασία με τον Εμψυχωτή

ΠΡΟΤΑΣΗ 3: Σε ποιο βαθμό είστε ικανοποιημένοι από την συνεργασία σας με τον/την Εκπαιδευτικό Εμψυχωτή από το Π.Τ.Δ.Ε.			
		Frequency	Percent
Valid	πολύ λίγο-λίγο	75	21,0
	πολύ-πάρα πολύ	178	49,9
Missing System		104	29,1
Total		357	100,0

Η πρόταση 4 (πίνακας 6) έχει σχέση με τη βελτίωση τους γενικά, τόσο ως προς τις γνώσεις τους, όσο και ως προς τις δεξιότητές τους από την Π.Α. Η πρόταση αυτή συγκεντρώνει την πλειονότητα των ερωτηματολογίων, 242 θετικές απαντήσεις (67,8%). Ωστόσο, αυτό αξίζει να το δούμε σε συνδυασμό με την πρόταση 1 που αναφέρεται στην ικανοποίηση από την Π.Α, η οποία συγκέντρωσε μόνο 106 ερωτηματολόγια με θετικές απαντήσεις. Θα ασχοληθούμε όμως εκτενέστερα με τις απαντήσεις αυτές, όταν θα αναλυθούν οι συσχετίσεις.

Πίνακας 6. Βελτίωση από την Π.Α.

ΠΡΟΤΑΣΗ 4: Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι βελτιωθήκατε στη διάρκεια των Πρακτικών Ασκήσεων.			
		Frequency	Percent
Valid	πολύ λίγο-λίγο	11	3,1
	πολύ-πάρα πολύ	242	67,8
Missing System		104	29,1
Total		357	100,0

Τέλος, με την πρόταση 5 (πίνακας 7) επιβεβαιώνουμε στην ουσία την προηγούμενη πρόταση, που αναφέρεται στη βελτίωσή τους. Τα ερωτηματολόγια με θετικές απαντήσεις σε αυτή τη πρόταση είναι 287, δηλαδή περισσότερα από αυτά της προηγούμενης πρότασης, που ήταν 242. Συνεπώς, κάποιιοι θεωρούν ότι ωφελήθηκαν γενικότερα, παρότι δεν θεωρούν ότι βελτιώθηκαν οι γνώσεις και οι δεξιότητές τους. Και σε αυτό το σημείο, αν θέλει κάποιος να εντοπίσει τι ακριβώς συμβαίνει, τι εννοούν οι φοιτητές, θα πρέπει να προχωρήσει σε ποιοτική έρευνα.

Πίνακας 7. Ωφέλεια από την Π.Α.

ΠΡΟΤΑΣΗ 5: Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι ωφεληθήκατε από τη συμμετοχή σας στις Π.Α.			
		Frequency	Percent
Valid	πολύ λίγο-λίγο	7	2,0
	πολύ-πάρα πολύ	287	80,4
Missing System		63	17,6
Total		357	100,0

4.2 Στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις των απαντήσεων

Από τις συσχετίσεις που έγιναν μεταξύ των μεταβλητών του ερωτηματολογίου προέκυψαν κάποιοι πίνακες, που έδωσαν στατιστικά σημαντικό χ^2 . Οι συγκεκριμένοι πίνακες θα γίνει προσπάθεια να παρουσιαστούν παρακάτω.

Η συσχέτιση (πίνακας 8) ανάμεσα στο φύλο και τη γενική ικανοποίηση από την οργάνωση της Π.Α (πρόταση 1) μας δίνει $\chi^2=0,010$, μια στατιστικά σημαντική συσχέτιση. Από τη συσχέτιση αυτή, όπως φαίνεται και στον πίνακα 8, στα 85 ερωτηματολόγια στο σύνολο των 165 ερωτηματολογίων που προέρχονται από γυναίκες απαντούν πολύ λίγο-λίγο, δηλαδή 1 στα 2 ερωτηματολόγια. Σε αντίθεση με τους άνδρες, που σε 10 μόνο ερωτηματολόγια στο σύνολο των 36, δηλαδή σε 1 στα 3 ερωτηματολόγια απαντούν το ίδιο δηλαδή πολύ λίγο-λίγο. Γενικά στο συγκεκριμένο δείγμα φαίνεται ότι οι γυναίκες είναι λιγότερο ικανοποιημένες από τους άνδρες ως προς την οργάνωση της Π.Α.

Πίνακας 8. Συσχέτιση του φύλου με τη γενική ικανοποίηση από την οργάνωση της Π.Α.

		<i>Γενική ικανοποίηση από την οργάνωση της Π.Α.</i>		
		πολύ λίγο-λίγο	πολύ-πάρα πολύ	Total
<i>Φύλο</i>	Ανδρας	10	26	36
	Γυναίκα	85	80	165
Total		95	106	201

Το φύλο όμως φαίνεται να συσχετίζεται και με την απάντηση ως προς την ωφέλεια από την Π.Α. Στη διασταύρωση (πίνακας 9) του **φύλου με τη γενικότερη ωφέλεια από την Π.Α** (πρόταση 5) έχουμε $\chi^2=0,010$. Σε αυτή τη συσχέτιση οι άνδρες φαίνεται να δηλώνουν λιγότερο ωφελημένοι από την Π.Α. Ωστόσο, αν θέλουμε να δούμε γιατί υπάρχει η συγκεκριμένη συσχέτιση, θα πρέπει να προχωρήσουμε σε ποιοτική έρευνα.

Πίνακας 9. Συσχέτιση του φύλου με τη γενικότερη ωφέλεια από την Π.Α.

		<i>Γενικότερη ωφέλεια από την Π.Α.</i>		
		πολύ λίγο-λίγο	πολύ-πάρα πολύ	Total
<i>Φύλο</i>	Ανδρας	4	52	56
	Γυναίκα	3	234	237
Total		7	286	293

Η συσχέτιση (πίνακας 10) της **γενικής ικανοποίησης από την οργάνωση της Π.Α** (πρόταση 1) **με την ικανοποίηση από τη συνεργασία με τον εμψυχωτή** (πρόταση 3) βγάζει μια πολύ ισχυρή συσχέτιση. Το χ^2 είναι μηδέν (0). Από τον πίνακα 10 φαίνεται ότι ο εμψυχωτής παίζει σημαντικό ρόλο στη συνολική ικανοποίηση από την οργάνωση της Π.Α. Συγκεκριμένα, αυτό φαίνεται από το γεγονός ότι κάποιοι φοιτητές, μπορεί να είναι ικανοποιημένοι από την Π.Α, αλλά όχι από τον εμψυχωτή ή και το ανάποδο.

Πίνακας 10. Συσχέτιση της γενικής ικανοποίησης από την οργάνωση της Π.Α με την ικανοποίηση από τη συνεργασία με τον εμπυχωτή

		<i>Ικανοποίηση από τη συνεργασία με εμπυχωτή</i>		
		πολύ λίγο-λίγο	πολύ-πάρα πολύ	Total
<i>Γενική ικανοποίηση από την οργάνωση της Π.Α.</i>	πολύ λίγο-λίγο	37	34	71
	πολύ-πάρα πολύ	7	63	70
Total		44	97	141

Επίσης, στατιστικά σημαντική είναι και η συσχέτιση (πίνακας 11) της **γενικής ικανοποίησης από την οργάνωση της Π.Α** (πρόταση 1) **με τη βελτίωση των γνώσεων και των δεξιοτήτων από την Π.Α** (πρόταση 4), στην οποία το $\chi^2=0,003$. Στον πίνακα 11 παρατηρούμε ότι ενώ σε 40 ερωτηματολόγια δηλώνουν ότι ικανοποιήθηκαν πολύ λίγο – λίγο από την οργάνωση της Π.Α, στον ίδιο αριθμό ερωτηματολογίων δηλώνουν ότι βελτιώθηκαν οι γνώσεις και οι δεξιότητές τους. Ακόμα και αυτοί δηλαδή που δηλώνουν πολύ λίγο - λίγο ικανοποιημένοι από την οργάνωση της Π.Α θεωρούν ότι βελτιώθηκαν οι γνώσεις και οι δεξιότητές τους.

Πίνακας 11. Συσχέτιση της γενικής ικανοποίησης από την οργάνωση της Π.Α με τη βελτίωση των γνώσεων και των δεξιοτήτων από την Π.Α.

		<i>Βελτίωση γνώσεων και δεξιοτήτων από την Π.Α.</i>		
		πολύ λίγο-λίγο	πολύ-πάρα πολύ	Total
<i>Γενική ικανοποίηση από την οργάνωση της Π.Α.</i>	πολύ λίγο-λίγο	7	40	47
	πολύ - πάρα πολύ	2	93	95
Total		9	133	142

Τέλος, διαπιστώνουμε ότι υπάρχει μια ισχυρή συσχέτιση (πίνακας 12) μεταξύ της γενικής ικανοποίησης από την οργάνωση της Π.Α (πρόταση 1) και της γενικότερης ωφέλειας από την Π.Α (πρόταση 5) εφόσον το $\chi^2=0,002$. Επίσης, στο πίνακα 12 παρατηρούμε ότι είναι περισσότερα τα ερωτηματολόγια στα οποία δηλώνουν ότι ωφελήθηκαν από την Π.Α, σε σχέση με τα ερωτηματολόγια που δηλώνουν ότι βελτιώθηκαν. Πριν ήταν 40 ερωτηματολόγια, στα οποία δήλωναν ότι βελτιώθηκαν, ενώ εδώ είναι 58 αυτά στα οποία δηλώνουν ότι ωφελήθηκαν.

Πίνακας 12. Συσχέτιση της γενικής ικανοποίησης από την οργάνωση της Π.Α με τη γενικότερη ωφέλεια από την Π.Α.

		<i>Γενικότερη ωφέλεια από την Π.Α.</i>		
		πολύ λίγο- λίγο	πολύ-πέρα πολύ	Total
<i>Γενική ικανοποίηση από την οργάνωση της Π.Α.</i>	πολύ λίγο- λίγο	6	58	64
	πολύ-πέρα πολύ	0	100	100
Total		6	158	164

4.3 Σύνοψη αποτελεσμάτων

Από τα 357 ερωτηματολόγια που συγκεντρώθηκαν στις δύο περιόδους της Π.Α, τα 287 ερωτηματολόγια απαντήθηκαν στην πλειονότητά τους από γυναίκες. Γενικά φαίνεται να είναι ικανοποιημένοι/ες από α) την οργάνωση της Π.Α αν και φαίνεται ότι υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης της Π.Α. β) τον εκπαιδευτικό – μέντορα στην συντριπτική τους πλειονότητα και γ) τον εμπυχωτή, αλλά λιγότερο σε σχέση με τον εκπαιδευτικό – μέντορα στοιχείο που δείχνει ότι υπάρχει κάποια δυσκολία με τον εμπυχωτή. Τέλος, θεωρούν ότι βελτιώθηκαν οι γνώσεις τους και οι δεξιότητές τους από την Π.Α, ενώ ακόμα περισσότεροι είναι αυτοί/ες που θεωρούν ότι ωφελήθηκαν από την Π.Α. Από τις στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις φαίνεται ότι α) οι γυναίκες είναι λιγότερο ικανοποιημένες σε σχέση με τους άνδρες β) η Π.Α. γενικά τους ωφέλησε αν και μια μειονότητα (κυρίως άνδρες) φαίνεται να δηλώνουν λιγότερο ωφελημένοι γ) ο εμπυχωτής παίζει σημαντικό ρόλο στη συνολική ικανοποίηση από την οργάνωση της Π.Α., χωρίς να παίζει τον αποκλειστικό δ) ακόμα και αυτοί που δηλώνουν ΜΗ ικανοποιημένοι από την

οργάνωση της Π.Α. θεωρούν ότι βελτιώθηκαν οι γνώσεις και οι δεξιότητές τους και ε) ακόμα και αυτοί που δηλώνουν ΜΗ ικανοποιημένοι από την οργάνωση της Π.Α. θεωρούν ότι ωφελήθηκαν από την Π.Α.

5. Συζήτηση - Συμπεράσματα

Σκοπός της Π.Α. εκτός από τις γνώσεις, είναι πλέον και η απόκτηση ικανοτήτων παρατήρησης, ερμηνείας και κριτικής προσέγγισης της εκπαιδευτικής πράξης, λαμβάνοντας υπόψη διαφορετικά θεωρητικά πλαίσια. Οι φοιτητές θα πρέπει να αποκτήσουν ικανότητες συλλογής και ανάλυσης δεδομένων, με στόχο το στοχασμό πάνω στις εκπαιδευτικές επιλογές και τα αποτελέσματα που όλα αυτά έχουν για τους μαθητές (Αυγητίδου, 2014). Στο στοχασμό αυτό ιδιαίτερο ρόλο όπως αναφέρθηκε παίζουν οι εμπυχωτές. Σύμφωνα δε, με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή/ΕΑΚΕΑ/Ευρυδική (2015), η ολοκλήρωση της αρχικής κατάρτισης επηρεάζει τον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί νοιώθουν έτοιμοι για το έργο τους, ιδίως σε ό,τι αφορά τη θεωρία και την πρακτική της διδασκαλίας. Οι δύο αυτές συνιστώσες πρέπει να ενισχυθούν από ποσοτικής και ποιοτικής άποψης, ώστε η προετοιμασία των μελλοντικών εκπαιδευτικών να καταστεί αποτελεσματικότερη. Παρόλα αυτά, φαίνεται να υπάρχει ανεπάρκεια εκ μέρους του Υπουργείου να καλύψει, έστω και στοιχειωδώς, τις βασικές ανάγκες λειτουργίας των Παιδαγωγικών Τμημάτων, ιδιαίτερα στον τομέα διεξαγωγής των πρακτικών ασκήσεων με αποτέλεσμα να μην συνοδεύονται και να μην εποπτεύονται οι φοιτητές στους χώρους των επιλεγμένων σχολείων (Τουρτούρας, κ.ά, 2018).

Η πρόσφατη οικονομική κρίση φαίνεται να επηρέασε και να επηρεάζει ακόμα την αρχική εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας. Σε αυτό το σημείο αρκεί να αναφερθεί ότι μέχρι το 2010 στο έργο αυτό συμμετείχαν το υπεύθυνο μέλος ΔΕΠ, 15-18 άτομα αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί, καθώς και μετεκπαιδευόμενοι από το διδασκαλείο του Τμήματος, που συνόδευαν τους φοιτητές στα σχολεία (20 έως 30 σχολεία περίπου για κάθε εξάμηνο). Τα άτομα αυτά παρακολουθούσαν τις διδασκαλίες, εμπύχωναν και καθοδηγούσαν τους φοιτητές. Από το 2010 και μετά, για 7 χρόνια περίπου, όλο αυτό το έργο, 250-280 φοιτητές κάθε εξάμηνο για 3 εξάμηνα τον χρόνο, 5^ο, 7^ο και 8^ο σε 25 σχολεία και με 150 μέντορες τη φορά, πραγματοποιείτο από δύο κυρίως ανθρώπους, το υπεύθυνο μέλος ΔΕΠ και μία αποσπασμένη εκπαιδευτικό, μάλιστα υπήρξαν και χρονιές που δεν έγιναν καθόλου αποσπάσεις. Το ακαδημαϊκό έτος 2017-2018, και μάλιστα από το Νοέμβριο και μετά, προστέθηκε ένα μέλος ΕΔΙΠ. Επίσης, θα πρέπει να σημειωθεί ότι τα τελευταία χρόνια γίνονται ελάχιστες προσλήψεις διδασκόντων με Π.Δ. 407 (και μόνο για το εαρινό εξάμηνο).

Όσον αφορά τους εμψυχωτές, τα προηγούμενα έτη, πριν το 2010 δηλαδή, δεν συνόδευαν μόνο τους φοιτητές στα σχολεία, αλλά παρακολουθούσαν τις διδασκαλίες τους και στη συνέχεια συζητούσαν μαζί τους σχετικά με τις διδασκαλίες τους. Την εμπειρία τους και οτιδήποτε άλλο εντόπιζαν και θεωρούσαν σημαντικό τα μετέφεραν στις τακτές συναντήσεις που γίνονταν με το υπεύθυνο μέλος ΔΕΠ. Με αυτό τον τρόπο βοηθούσαν να επαναπροσδιορίζονται οι στόχοι της διαδικασίας κάθε φορά. Επίσης, συμμετείχαν σε προγραμματισμένα επιμορφωτικά σεμινάρια, που οργανώνονταν από το υπεύθυνο μέλος ΔΕΠ, με συμμετοχή και άλλων συναδέλφων, τα οποία αποσκοπούσαν στην αρτιότερη κατάρτισή τους.

Ενώ λοιπόν, θα περίμενε κανείς οι συνθήκες χρόνο με το χρόνο να βελτιώνονται και να οδεύουμε προς το καλύτερο, δεν φαίνεται να συμβαίνει ακριβώς αυτό. Συγκεκριμένα, κατά το ακαδημαϊκό έτος 2017-2018 όπου έγινε και η συλλογή των δεδομένων οι εμψυχωτές ήταν λίγοι με πολλούς φοιτητές. Μόλις 3 εμψυχωτές, για 230 φοιτητές που ήταν διασκορπισμένοι σε 36 σχολεία και έβλεπαν μια φορά μόνο τους φοιτητές και σε αρκετές περιπτώσεις καμία. Επιπλέον, έμπαιναν απροειδοποίητα στη τάξη – γεγονός που ενοχλούσε τους φοιτητές και το χειρότερο δεν υπήρχε χρόνος στη συνέχεια για παρατηρήσεις – συζήτηση και ψυχολογική - συναισθηματική στήριξη των φοιτητών. Ακόμα και στο διάλειμμα που θα μπορούσε κανείς να πει ότι θα εξοικονομούσε λίγο χρόνο, δεν υπήρχε αυτή η δυνατότητα διότι η αλλαγή των ωρών, τις πρώτες ώρες ειδικά, γίνεται χωρίς διάλειμμα αλλά και στις τελευταίες ώρες που γίνονταν κάποια διαλείμματα οι εμψυχωτές πολλές φορές έπρεπε ταυτόχρονα να μιλούν και με τους δασκάλους - διευθυντές. Σύμφωνα τώρα με τα δεδομένα της έρευνας, οι φοιτητές φαίνεται, σε μεγάλο ποσοστό, να είναι ικανοποιημένοι από την οργάνωση της Π.Α., αλλά και από την συνεργασία τους με τον εκπαιδευτικό – μέντορα. Παρόλα αυτά, από τις απαντήσεις που δίνουν οι φοιτητές σε σχέση με τον εμψυχωτή, φαίνεται ότι όσοι δεν είναι ικανοποιημένοι από τον εμψυχωτή δεν είναι ικανοποιημένοι στην συντριπτική τους πλειονότητα και από την Π.Α συνολικά, στοιχείο που αφήνει να φανεί πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος του εμψυχωτή. Στις παρούσες συνθήκες ωστόσο, ο εμψυχωτής δυσκολεύεται να επιτελέσει το έργο για το οποίο είναι προορισμένος, και αυτό είτε συνειδητά είτε ασυνείδητα, οι φοιτητές φαίνεται να το εισπράττουν και να το αποτυπώνουν στην εν λόγω έρευνα. Πράγματι, ο περιορισμένος αριθμός των εμψυχωτών δημιουργεί πρόβλημα και αυτό επαληθεύεται και από το γεγονός ότι η διδάσκουσα και η αποσπασμένη εκπαιδευτικός, παλαιότερα, ή το μέλος ΕΔΠ σήμερα σε καμία περίπτωση δεν επαρκούν, παρά την προσωπική τους παρουσία στα σχολεία, για το σύνολο του έργου που περιγράφηκε παραπάνω. Παρότι φαίνεται από τη συγκεκριμένη έρευνα να παίζει σημαντικό ρόλο ο εμψυχωτής, ταυτόχρονα εμφανίζεται να υπάρχει και κάποια άλλη δυσκολία, από τη στιγμή που για την υλοποίηση όλων των παραπάνω απαιτούνται κατάλληλες συνθήκες και κατάλληλα εκπαιδευμένο προσωπικό. Σε

αυτό το σημείο κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί το γεγονός ότι ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών μετακινούνται κάθε χρόνο από περιοχή σε περιοχή, λόγω αποσπάσεων και μεταθέσεων. Οι μετακινήσεις αυτές σε συνδυασμό με την εμπλοκή αποκλειστικά και μόνο μεντόρων στην Π.Α, αυξάνουν τον αριθμό των συμμετεχόντων σχολείων, στα οποία διασπείρονται οι φοιτητές, άρα απαιτούνται και περισσότεροι εμπυχωτές, γεγονός που επιδεινώνει ακόμα περισσότερο τις συνθήκες κάτω από τις οποίες διεξάγονται οι πρακτικές ασκήσεις.

Ακόμα όμως και κάτω από αυτές τις συνθήκες, που κάθε άλλο παρά ιδανικές θα τις θεωρούσε κάποιος, οι φοιτητές θεωρούν ότι βελτιώνονται και ωφελούνται από την Π.Α, αναδεικνύοντας έτσι το πόσο σημαντική είναι η ύπαρξή της. Ωστόσο, επειδή αναδεικνύονται περιθώρια βελτίωσης της Π.Α, αν θέλουμε να έχουμε τα μέγιστα αποτελέσματα από την υλοποίηση της, γίνεται σαφές μέσα από τα αποτελέσματα της έρευνας ότι υπό τις παρούσες συνθήκες δεν είναι δυνατόν να υπάρξει έλεγχος της σωστής διεξαγωγής των πρακτικών ασκήσεων. Αυτό γίνεται ακόμα πιο δύσκολο λόγω της πληθώρας των σχολείων, τα οποία βοηθούν ιδιαίτερα στην υλοποίηση της Π.Α, αλλά δεν μπορούμε να απαιτούμε από αυτά τη δέσμευση και τις υποχρεώσεις που θα είχε ένα μέλος του Τμήματος.

Τα αποτελέσματα στην παρούσα εργασία σε καμία περίπτωση δεν μπορούν να γενικευτούν, ωστόσο, μπορούν να σχολιασθούν και να λειτουργήσουν ως υλικό για περαιτέρω προβληματισμό και έρευνα. Καταδεικνύεται η εξαιρετική σημαντικότητα της Π.Α αλλά και η ανάγκη για συντονισμένες προσπάθειες από το Τμήμα, προκειμένου να βρεθούν νέες και αποτελεσματικές λύσεις για τη βελτίωση της. Επίσης, διαφαίνεται ότι το ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Πατρών έχει άμεση ανάγκη από μόνιμο προσωπικό, προκειμένου να διατηρηθεί η ποιότητα της Π.Α των φοιτητών, η οποία, τα τελευταία χρόνια, μόνο με υπέρβαση των δυνάμεών του εναπομείναντος (μετά από πολλές συνταξιοδοτήσεις) προσωπικού έχει συντηρηθεί.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ανδρούσου, Α., & Αυγητίδου, Σ. (2013). *Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές προσεγγίσεις*. Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στη Προσχολική Ηλικία. ΕΚΠΑ. Αθήνα. 1-454.

Αυγητίδου, Σ. (2014). Εκπαιδύοντας τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς: παράγοντες που διαφοροποιούν την μαθησιακή εμπειρία των υποψηφίων εκπαιδευτικών κατά την πρακτική άσκηση. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*. Ειδικό Τεύχος με θέμα: Βελτιώνοντας την εκπαίδευση των

μελλοντικών εκπαιδευτικών σε περίοδο κρίσης των θεσμών: προτάσεις εφαρμογές. Αλεξανδρούπολη. 68-88.

Δούκας, Χ., Βαβουράκη, Α., Θωμοπούλου Μ., Kalantzis Μ., Κούτρα Χ., & Σμυρνωπούλου Α. (2008) Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Στο *Η ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή/ΕΑCΕΑ/Ευρυδίκη, (2015) *Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού στην Ευρώπη: Πρακτικές, Αντιλήψεις, και Πολιτικές*. Έκθεση Δικτύου Ευρυδίκη. Λουξεμβούργο: Γραφείο Δημοσιεύσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. doi: 10.2797/185552.

Κακανά, Δ.-Μ., & Καπαχτσή, Β. (2011). Ανάπτυξη του αναστοχασμού και της συνεργατικότητας μέσω της συνεργατικής έρευνας δράσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 52, 68-82.

Ρεκαλίδου, Γ., Καραδημητρίου, Κ., Μουμουλίδου, Μ. (2014). Εφαρμογή του Lesson Study με φοιτητές. Συνεργασία, αναστοχασμός και ανατροφοδότηση. *Έρευνα στην Εκπαίδευση - Ειδικό Τεύχος* με θέμα: Βελτιώνοντας την εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών σε περίοδο κρίσης των θεσμών: προτάσεις εφαρμογές. Αλεξανδρούπολη. 7-31.

Τουρτούρας Χ., Κυρίδης, Α., Καραμουζάς Ν. (2018). Τα Παιδαγωγικά Τμήματα στη δίνη της τρέχουσας εκπαιδευτικής πολιτικής. *Academia*, 11, 103-121.

Jovanova-Mitkovska, S. (2010). The need of continuous professional teacher development. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2921-2926. doi:10.1016/j.sbspro.2010.03.441.

Χατζοπούλου Κ.-Α. (2014) *Διερεύνηση των διαδικασιών μύησης των υποψηφίων εκπαιδευτικών στο στοχασμό κατά την περίοδο της πρακτικής άσκησης*. (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας σχολή Ανθρωπιστικών & Κοινωνικών Επιστημών - Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης. Βόλος.

Ανάλυση του περιεχομένου των μαθημάτων ΤΠΕ και η διδασκαλία της τεχνολογίας της Επαυξημένης Πραγματικότητας στα Παιδαγωγικά Τμήματα

*Βασιλική Χρυσικού, Υποψήφια Διδάκτορας του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής,
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, vahrysik@uth.gr*

*Χαράλαμπος Καραγιαννίδης, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας,
karagian@uth.gr*

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σήμερα, οι ΤΠΕ έχουν επικρατήσει σε όλους τους τομείς της κοινωνίας και ιδιαίτερα στο χώρο της εκπαίδευσης. Μια από τις τεχνολογίες που έχει γνωρίσει ιδιαίτερη ανάπτυξη στο χώρο της εκπαίδευσης, παρέχοντας σημαντικά παιδαγωγικά οφέλη στους μαθητές, είναι αυτή της Επαυξημένης Πραγματικότητας (ΕΠ, Augmented Reality-AR). Σκοπός της συγκεκριμένης μελέτης είναι να αναλύσει το περιεχόμενο των μαθημάτων ΤΠΕ των Παιδαγωγικών Τμημάτων (ΠΤ), καθώς και να ερευνήσει για το αν αυτά έχουν συμπεριλάβει στη διδακτέα ύλη τους την τεχνολογία της ΕΠ. Ενώ τα αποτελέσματα της μελέτης αυτής έδειξαν πώς όλα τα ΠΤ έχουν εισάγει πρόσφατες τεχνολογίες στο περιεχόμενο των μαθημάτων ΤΠΕ που διδάσκουν στο τμήμα τους, δεν ήταν το ίδιο ενθαρρυντικά τα αποτελέσματα και για τη διδασκαλία της ΕΠ.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: μαθήματα ΤΠΕ, επαυξημένη πραγματικότητα, παιδαγωγικά τμήματα

1. Εισαγωγή

Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών έχουν εισβάλει δυναμικά σε όλους τους τομείς των ανθρώπινων δραστηριοτήτων και διεκδικούν πλέον σημαντική θέση στο χώρο της εκπαίδευσης. Η θετική αξιοποίηση και η γόνιμη ένταξή τους στη μαθησιακή διαδικασία ανοίγει νέους δρόμους και δίνει ποικίλες δυνατότητες σε εκπαιδευτικούς και μαθητές, καθώς με τον τρόπο αυτό εμπλουτίζεται μοναδικά η διδασκαλία.

Με την ένταξη του υπολογιστή στη μαθητική ζωή από τον δάσκαλο και τη σωστή χρήση του, το μάθημα γίνεται πιο ευχάριστο και εποικοδομητικό, οι μαθητές προοδεύουν και μαθαίνουν περισσότερα, εμπεδώνουν καλύτερα διάφορα αντικείμενα γνώσης μέσω κατάλληλων παρουσιάσεων με τη χρήση του υπολογιστή ή λόγω της τριβής τους με κατάλληλο και επίκαιρο στο μάθημα λογισμικό. Επιπλέον, το μάθημα γίνεται πιο συναρπαστικό, εύκολο και

αποτελεσματικό, ενώ οι μαθητές μαθαίνουν να συνεργάζονται, μέσω της ένταξής τους σε ομάδες εργασίας.

Η χρήση του υπολογιστή είναι δυνατό να βελτιώσει τη διδακτική τεχνική χρησιμοποιώντας δυναμικά εποπτικά μέσα, με κινούμενη εικόνα και ήχο για τα διάφορα διδακτικά αντικείμενα, ποικίλα εκφραστικά μέσα για όλες τις σχολικές δραστηριότητες, μέσα πειραματισμού και εξερεύνησης, που επιτρέπουν την αναζήτηση και ανακάλυψη της γνώσης, καθώς και την τεχνολογία του Διαδικτύου.

Έτσι, ο εκπαιδευτικός εισάγοντας τις νέες τεχνολογίες στη μαθησιακή διαδικασία προσφέρει ένα πλήθος πλεονεκτημάτων στους μαθητές του. Τα τελευταία χρόνια με την εξέλιξη της τεχνολογίας έχουν εμφανιστεί αρκετές νέες τεχνολογίες, π.χ. ρομποτική, κ.ά., των οποίων η χρήση τους στην εκπαιδευτική διαδικασία μεγιστοποιεί ακόμα πιο πολύ τα οφέλη που μπορούν να παρέχουν οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Μια από τις τεχνολογίες που έχει γνωρίσει ιδιαίτερη ανάπτυξη τα τελευταία χρόνια στο χώρο της εκπαίδευσης είναι η τεχνολογία της Επαυξημένης Πραγματικότητας, η αξιοποίηση της οποίας, σύμφωνα με σύγχρονες έρευνες, παρέχει σημαντικά παιδαγωγικά οφέλη στους μαθητές (Johnson, Levine, Smith, & Haywood, 2010).

Με τον όρο Επαυξημένη Πραγματικότητα εννοείται η άμεση ή έμμεση θέαση ενός φυσικού περιβάλλοντος του οποίου τα στοιχεία «επαυξάνονται» με τη βοήθεια πρόσθετων πληροφοριών (Azuma, 1997). Η Επαυξημένη Πραγματικότητα γενικά λειτουργεί βοηθητικά στον χρήστη. Χρησιμοποιείται για να εμπλουτίσει τον πραγματικό κόσμο με εικόνες και άλλες πληροφορίες τις οποίες ο χρήστης δεν θα μπορούσε να αντιληφθεί διαφορετικά (Petersen & Stricker, 2015). Το αποτέλεσμα της Επαυξημένης Πραγματικότητας είναι να παρέχει στο χρήστη τελικά ένα ενδυναμωμένο περιβάλλον, στο οποίο συνδυάζονται ο εικονικός με τον φυσικό κόσμο. Έτσι, εικονικά και πραγματικά αντικείμενα συνυπάρχουν στον ίδιο χώρο, ώστε να δημιουργηθεί μια μεικτή πραγματικότητα σε πραγματικό χρόνο (Mota Ruiz-Rube, Doderio, & Arnedillo-Sánchez, 2018).

Η εφαρμογή της τεχνολογίας της Επαυξημένης Πραγματικότητας έχει δοκιμασθεί σε διάφορους τομείς δραστηριότητας (ιατρική, ενημέρωση, βιομηχανία, κ.ά.), καθώς και στο χώρο της εκπαίδευσης. Σημαντικός είναι ο αριθμός ερευνών που έχουν δημοσιευθεί σχετικά με τη χρήση και επίδραση της τεχνολογίας αυτής σε ποικίλες πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, κάτι το οποίο ενισχύει την παιδαγωγική αξία της συγκεκριμένης τεχνολογίας (Dede, 2009). Αρχικά, ενεργοποιεί τους εκπαιδευόμενους να συμμετέχουν στις δραστηριότητες του μαθήματος, αλλά και να εξερευνήσουν τα μαθησιακά αντικείμενα από πολλές πλευρές (Cai, Wang, & Chiang, 2014. Liarokapis & Anderson, 2010. Wijers, Jonker, & Drijvers, 2010) προκειμένου να πετύχουν

τον στόχο τους (Ahn & Choi, 2015. Fleck & Simon, 2013. Kamarainen et al., 2013. Lin et al., 2013. Liu & Chu, 2010). Η Επαυξημένη Πραγματικότητα επιτρέπει και υποβοηθά τη διδασκαλία αντικειμένων που οι εκπαιδευόμενοι δεν έχουν τη δυνατότητα να έχουν άμεση πρόσβαση και ενισχύει την συνεργατικότητα ανάμεσα σε εκπαιδευόμενους και εκπαιδευτές, καθώς και μεταξύ των εκπαιδευόμενων (Billinghamurst, 2002. Li et al., 2011. Vincenti et al., 2010). Επιπλέον, ενισχύει τη δημιουργικότητα και τη φαντασία των εκπαιδευόμενων και την εξατομικευμένη εκπαίδευση, καθώς τους υποβοηθά στο να ρυθμίζουν μόνοι τους τον τρόπο που θα μαθαίνουν (Klopfer & Yoon, 2004).

Η ταχεία εξέλιξη της τεχνολογίας έχει προσφέρει ποικίλες αλλαγές στην τομέα της εκπαίδευσης ειδικά όταν η τεχνολογία συνδυάζεται με τις παιδαγωγικές αρχές. Αυτός ο συνδυασμός δημιούργησε νέες ευκαιρίες στην ποιότητα των διδακτικών και μαθησιακών εμπειριών. Η Επαυξημένη Πραγματικότητα είναι μια από τις τεχνολογίες αυτές που συνεισφέρει στην αποτελεσματικότερη μάθηση, καθώς η διαφοροποίηση από το παραδοσιακό μοντέλο μάθησης και ο μετασχηματισμός της διδασκαλίας και της μάθησης που προκαλείται μέσω της εν λόγω τεχνολογίας προσφέρει συναρπαστικές ευκαιρίες για ένα μαθησιακό περιβάλλον που μετατρέπεται σε ρεαλιστικό, αυθεντικό, ενδιαφέρον και εξαιρετικά διασκεδαστικό. Αποτελέσματα ερευνών αποδεικνύουν την αποτελεσματικότητα της Επαυξημένης Πραγματικότητας στην εκπαίδευση και κυρίως στη διδασκαλία συγκεκριμένων γνωστικών αντικειμένων (Kaufmann & Schmalstieg, 2003. Martín, et al., 2012). Γι' αυτό και θεωρείται ωφέλιμο η νέα αυτή τεχνολογία της ΕΠ να εισαχθεί είτε ως ξεχωριστό μάθημα είτε να διδάσκεται στα πλαίσια μαθημάτων ΤΠΕ στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών,

Η αναγκαιότητα, όμως, της ενσωμάτωσης των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία απαιτεί αλλαγή στις διδακτικές μεθόδους με κεντρικό στόχο το δάσκαλο, ο οποίος θα πρέπει να εκπαιδευτεί στις Νέες Τεχνολογίες που εμφανίζονται και να είναι σε θέση να τις ενσωματώσει στην εκπαιδευτική διαδικασία, προκειμένου να πετύχει μεγαλύτερο μαθησιακό όφελος για τους μαθητές του. Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να ξεκινάει από το τμήμα φοίτησής τους, δηλαδή το τμήμα στο οποίο σπουδάζουν θα πρέπει να μεριμνά για την κατάρτιση των υποψηφίων εκπαιδευτικών πάνω στις νέες τεχνολογίες, εντάσσοντας μαθήματα ΤΠΕ στο πρόγραμμα σπουδών του.

Σύμφωνα με έρευνες, είναι σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς να έχουν την κατάλληλη κατάρτιση στις ΤΠΕ κατά τη διάρκεια της αρχικής τους εκπαίδευσης, προκειμένου να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών τους σε μια κοινωνία της πληροφορίας. Έτσι, οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί, μετά την κατάρτισή τους στη χρησιμοποίηση των ΤΠΕ, αναμένεται

ότι θα μεταφέρουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που έχουν εφοδιαστεί στις μελλοντικές τάξεις (Goktas et al., 2008).

Καθώς οι ΤΠΕ καθίστανται όλο και πιο σημαντικές στην καθημερινή μας ζωή και στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, υπάρχει μια αυξανόμενη ζήτηση και από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα να χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ για να διδάξουν στους φοιτητές δεξιότητες και γνώσεις, οι οποίες θα τους είναι απαραίτητες στην μετέπειτα πορεία τους. Αξιοποιώντας τις επιπτώσεις των ΤΠΕ στον χώρο εργασίας και την καθημερινή ζωή, τα σημερινά εκπαιδευτικά ιδρύματα προσπαθούν να αναδιαρθρώσουν τα εκπαιδευτικά τους προγράμματα και τις εγκαταστάσεις των αιθουσών, προκειμένου να γεφυρωθεί το υπάρχον τεχνολογικό χάσμα ανάμεσα στη διδασκαλία και τη μάθηση. Αυτή η διαδικασία αναδιάρθρωσης απαιτεί την αποτελεσματική υιοθέτηση τεχνολογιών στο υπάρχον περιβάλλον, προκειμένου να δοθούν στους φοιτητές γνώσεις συγκεκριμένων θεματικών πεδίων, να προωθηθεί η ουσιαστική μάθηση και να ενισχυθεί η επαγγελματική παραγωγικότητα (Buabeng-Andoh, 2012).

Ένας τελευταίος αλλά εξίσου σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει την επιτυχή ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη διδασκαλία από τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς είναι η στάση και οι πεποιθήσεις που έχουν όσον αφορά την τεχνολογία (Hew et al., 2007. Keengwe et al., 2008). Εάν οι συμπεριφορές των υποψηφίων εκπαιδευτικών είναι θετικές απέναντι στην τεχνολογία αυτό θα επηρεάσει την αποδοχή της χρησιμότητας της τεχνολογίας και της ενσωμάτωσής της στη διδασκαλία.

Έτσι, σκοπός της συγκεκριμένης μελέτης είναι αρχικά να καταγράψει τον αριθμό των μαθημάτων ΤΠΕ που διδάσκονται σε όλα τα Παιδαγωγικά Τμήματα της Ελλάδας και στη συνέχεια να αναλύσει το περιεχόμενο των μαθημάτων αυτών, καθώς και να ερευνήσει για το αν αυτά έχουν συμπεριλάβει στη διδακτέα ύλη τους την τεχνολογία της Επαυξημένης Πραγματικότητας.

2. Μεθοδολογία

Η έρευνα ξεκίνησε με την αναζήτηση όλων των παιδαγωγικών τμημάτων που υπάρχουν στην Ελλάδα: α) Παιδαγωγικά Τμήματα Προσχολικής Αγωγής, β) Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης και γ) Παιδαγωγικά Τμήματα Ειδικής Αγωγής. Μετά την καταγραφή τους, συγκεντρώθηκαν οι ιστοσελίδες των αντίστοιχων τμημάτων στις οποίες αναζητήθηκε ο οδηγός σπουδών του κάθε τμήματος.

Στη συνέχεια, αναζητήθηκε στον οδηγό σπουδών του κάθε τμήματος τα μαθήματα που αφορούν τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών. Να επισημανθεί σ' αυτό το σημείο, ότι

δεν έχουν συμπεριληφθεί στην έρευνα τα μαθήματα που περιλάμβανε ο οδηγός σπουδών του κάθε τμήματος και τα οποία ήταν συνδυασμός των ΤΠΕ με κάποιο γνωστικό αντικείμενο, π.χ. Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών με τη χρήση των ΤΠΕ, Διδασκαλία των Μαθηματικών χρησιμοποιώντας τις Νέες Τεχνολογίες, κ.ά. Αφού έγινε καταγραφή του αριθμού των μαθημάτων ΤΠΕ που διδάσκονται σε κάθε παιδαγωγικό τμήμα, έγινε εστίαση στο περιεχόμενο του τίτλου του κάθε μαθήματος και με βάση αυτό έγινε κατάταξη όλων των μαθημάτων ΤΠΕ των Παιδαγωγικών Τμημάτων σε 4 κατηγορίες, ανάλογα με το αν το κάθε μάθημα σχετίζεται με: α) την Εισαγωγή στην Πληροφορική, β) την Πληροφορική και Εκπαίδευση, γ) τη Διδακτική της Πληροφορικής ή δ) αν πρόκειται για κάποιο εξειδικευμένο μάθημα πληροφορικής.

Στο τελευταίο στάδιο της έρευνας η μελέτη επικεντρώθηκε στην περιγραφή του κάθε μαθήματος ΤΠΕ όλων των Παιδαγωγικών Τμημάτων, προκειμένου να διερευνηθεί αν η Τεχνολογία της Επαυξημένης Πραγματικότητας περιλαμβάνεται στο περίγραμμα των μαθημάτων αυτών και διδάσκεται στους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς.

3. Αποτελέσματα

Από την έρευνα που διεξήχθη βρέθηκε ότι υπάρχουν 19 Παιδαγωγικά Τμήματα στην Ελλάδα (Παιδαγωγικά Τμήματα Προσχολικής Αγωγής, Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Παιδαγωγικά Τμήματα Ειδικής Αγωγής), τα οποία αντιστοιχούν σε 9 Πανεπιστήμια, όπως φαίνονται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1: Τα Παιδαγωγικά Τμήματα της Ελλάδας

Πανεπιστήμιο	Τμήμα
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών	1. Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία (Αθήνα)
	2. Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης (Αθήνα)
Πανεπιστήμιο Αιγαίου	1. Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (Ρόδος)
	2. Παιδαγωγικό Δημοτικής εκπαίδευσης (Ρόδος)
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης	1. Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Θεσσαλονίκη)
	2. Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης (Θεσσαλονίκη)
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας	1. Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης (Φλώρινα)
	2. Παιδαγωγικό Νηπιαγωγών (Φλώρινα)

Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης	1. Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία (Αλεξανδρούπολη)
	2. Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης (Αλεξανδρούπολη)
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας	1. Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης (Βόλος)
	2. Παιδαγωγικό Ειδικής Αγωγής (Βόλος)
	3. Παιδαγωγικό Προσχολικής Εκπαίδευσης (Βόλος)
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων	1. Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης (Ιωάννινα)
	2. Παιδαγωγικό Νηπιαγωγών (Ιωάννινα)
Πανεπιστήμιο Κρήτης	1. Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης (Ρέθυμνο)
	2. Παιδαγωγικό Προσχολικής Εκπαίδευσης (Ρέθυμνο)
Πανεπιστήμιο Πατρών	1. Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία (Πάτρα)
	2. Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης (Πάτρα)

Από τον Πίνακα 1 φαίνεται ότι όλα τα Πανεπιστήμια έχουν από 2 Παιδαγωγικά Τμήματα, εκτός από το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας το οποίο έχει 3 Παιδαγωγικά Τμήματα, καθώς περιλαμβάνει και το Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής.

Στη συνέχεια, μελετώντας τον οδηγό σπουδών του κάθε τμήματος, έγινε καταγραφή του συνολικού αριθμού των μαθημάτων ΤΠΕ, τα οποία στο σύνολό τους ανέρχονται στα 109 μαθήματα. Κατά μέσο όρο, δηλαδή, αντιστοιχούν 5 μαθήματα ΤΠΕ σε κάθε Παιδαγωγικό Τμήμα. Αυτός ο αριθμός είναι λογικός, καθώς σε κάθε Παιδαγωγικό Τμήμα υπάρχει ένα μέλος ΔΕΠ με γνωστικό αντικείμενο τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών.

Πίνακας 2: Ταξινόμηση των μαθημάτων ΤΠΕ σε δύο κατηγορίες: α) υποχρεωτικά και β) επιλεγόμενα μαθήματα

Πανεπιστήμιο	Τμήμα	Μαθ. ΤΠΕ	Υποχρεωτικά	Επιλεγόμενα
ΑΠΘ	Επιστημών Προσχ. Αγωγής και Εκπαίδευσης	1	1	0
ΕΚΠΑ	Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης	2	1	1

ΑΠΘ	Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης	3	1	2
Παν. Θεσσαλίας	Παιδαγωγικό Προσχολικής Εκπαίδευσης	3	1	2
Παν. Δυτ. Μακεδονίας	Παιδαγωγικό Νηπιαγωγών	4	2	2
Δημ. Παν. Θράκης	Επιστημών της Εκπ. στην Προσχολική Ηλικία	4	2	2
Παν. Θεσσαλίας	Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης	4	1	3
Παν. Θεσσαλίας	Παιδαγωγικό Ειδικής Αγωγής	4	1	2
Παν. Αιγαίου	Επιστημών της Προσχολικής και Εκπ. Σχεδ.	5	2	3
Δημ. Παν. Θράκης	Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης	5	1	4
Παν. Ιωαννίνων	Παιδαγωγικό Νηπιαγωγών	5	1	4
ΕΚΠΑ	Εκπ. & Αγωγής στην Προσχ. Ηλικία	6	0	6
Παν. Δυτ. Μακεδονίας	Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης	6	1	5
Παν. Πατρών	Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης	6	1	5
Παν. Κρήτης	Παιδαγωγικό Προσχολικής Εκπαίδευσης	7	1	6
Πα. Πατρών	Επιστημών Εκπ. & Αγωγής στην Προσχ. Ηλικία	7	2	5
Παν. Ιωαννίνων	Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης	8	1	7
Παν. Αιγαίου	Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης	9	3	6
Παν. Κρήτης	Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης	20	2	18

Στη συνέχεια, έγινε καταγραφή των μαθημάτων αυτών σε έναν πίνακα (Πίνακας 2) και ταξινομήθηκαν τα μαθήματα αυτά σε 2 κατηγορίες: α) υποχρεωτικά και β) επιλεγόμενα, σύμφωνα με τον χαρακτηρισμό που είχαν τα μαθήματα αυτά στον οδηγό σπουδών. Από τον Πίνακα 2 είναι φανερό ότι τα υποχρεωτικά μαθήματα που διδάσκονται σε όλα τα Παιδαγωγικά Τμήματα στο σύνολό τους είναι 25, ενώ τα επιλεγόμενα είναι 84. Αυτή η διαφορά οφείλεται στο γεγονός ότι κάθε Παιδαγωγικό Τμήμα έχει στο πρόγραμμα σπουδών του 1 ή 2 υποχρεωτικά μόνο μαθήματα, με εξαίρεση το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου, το οποίο έχει 3 υποχρεωτικά μαθήματα. Όσον αφορά τα επιλεγόμενα μαθήματα, διαπιστώθηκε ότι κάθε τμήμα έχει κατά μέσο όρο 4 μαθήματα, με εξαίρεση α) το Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης στο οποίο ο οδηγός σπουδών δεν περιλαμβάνει κανένα επιλεγόμενο μάθημα και β) το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης το οποίο περιλαμβάνει 18 επιλεγόμενα μαθήματα. Αξίζει να αναφερθεί σ' αυτό το σημείο, ότι ο μεγάλος αριθμός των επιλεγόμενων μαθημάτων στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης οφείλεται στο γεγονός ότι, σύμφωνα με τον οδηγό σπουδών του τμήματος, υπάρχουν 5 τομείς: α) Θεωρίας και Κοινωνιολογίας της Παιδείας, β) Παιδαγωγικής Ψυχολογίας και Μεθοδολογίας της Έρευνας, γ) Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων, Διδακτικής Μεθοδολογίας και Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας, δ) Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών και ε) Θετικών Επιστημών. Από αυτούς τους τομείς, ο φοιτητής επιλέγει έναν μόνο τομέα για να παρακολουθήσει. Επομένως, ο αριθμός των επιλεγόμενων μαθημάτων που έχει στη διάθεσή του ο φοιτητής να επιλέξει είναι αρκετά μικρότερος, καθώς τα 18 επιλεγόμενα μαθήματα αφορούν αθροιστικά τα μαθήματα που περιλαμβάνονται και στους πέντε τομείς.

Η μελέτη, στη συνέχεια, επικεντρώθηκε στον τίτλο του κάθε μαθήματος και πραγματοποιήθηκε κατάταξη των μαθημάτων αυτών σε 4 κατηγορίες, ανάλογα με το περιεχόμενο του τίτλου. Έτσι, τα μαθήματα ΤΠΕ ταξινομήθηκαν σε 4 κατηγορίες: α) Εισαγωγή στην Πληροφορική, β) Πληροφορική και Εκπαίδευση, γ) Διδακτική της Πληροφορικής και δ) Εξειδικευμένα Μαθήματα Πληροφορικής. Στην τελευταία κατηγορία των Εξειδικευμένων Μαθημάτων Πληροφορικής έχουν συμπεριληφθεί μαθήματα όπως: Εικονική Πραγματικότητα, Εκπαιδευτική Ρομποτική, Βάσεις Δεδομένων, Τεχνολογία Ανάπτυξης Ιστοσελίδων, Πληροφορική και Προγραμματισμός, Εργαστήριο Παραγωγής Ταινίας, Animation, Ντοκιμαντέρ για την Εκπαιδευτική Διαδικασία, Εφαρμογές Εκπαιδευτικού Λογισμικού σε Έξυπνες Κινητές Συσκευές, Ψηφιακό Παιχνίδι: Σχεδιασμός και Ανάπτυξη, δηλαδή μαθήματα που αφορούν κυρίως καινοτόμες τεχνολογίες.

Πίνακας 3: Αριθμός μαθημάτων που αντιστοιχεί σε κάθε κατηγορία

Κατηγορίες Μαθημάτων	Αριθμός Μαθημάτων
Εισαγωγή στην Πληροφορική	14
Πληροφορική και Εκπαίδευση	64
Διδακτική της Πληροφορικής	14
Εξειδικευμένα Μαθήματα Πληροφορικής	17

Στον Πίνακα 3 παρουσιάζεται ο αριθμός των μαθημάτων για κάθε μία από τις 4 κατηγορίες. Τα περισσότερα μαθήματα που διδάσκονται στα Παιδαγωγικά Τμήματα αφορούν την κατηγορία «Πληροφορική και Εκπαίδευση», ενώ οι υπόλοιπες τρεις κατηγορίες έχουν περίπου ίσο αριθμό μαθημάτων.

Μια τελευταία κατάταξη φαίνεται στον Πίνακα 4, στον οποίο απεικονίζεται ο αριθμός των μαθημάτων του κάθε Παιδαγωγικού Τμήματος που αντιστοιχεί για κάθε μία από τις 4 παραπάνω κατηγορίες μαθημάτων που αναφέρθηκαν.

Πίνακας 4: Ο αριθμός των μαθημάτων ΤΠΕ για κάθε κατηγορία ανά τμήμα

Πανεπιστήμιο	Τμήμα	Μαθ. ΤΠΕ	Εισαγωγή στις ΤΠΕ & Εκπαίδευση	ΤΠΕ και Εκπαίδευση	Διδακτική των ΤΠΕ	Εξειδικευμένα Μαθ. ΤΠΕ
ΑΠΘ	Επιστημών Προσχ. Αγωγής και Εκπαίδευσης	1	0	1	0	0
ΕΚΠΑ	Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης	2	0	2	0	0

ΑΠΘ	Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης	3	0	3	0	0
Παν. Θεσσαλίας	Παιδαγωγικό Προσχολικής Εκπαίδευσης	3	0	1	1	1
Παν. Δυτ. Μεκεδονίας	Παιδαγωγικό Νηπιαγωγών	4	0	1	3	0
Δημ. Παν. Θράκης	Επιστημών της Εκπ. στην Προσχολική Ηλικία	4	2	2	0	0
Παν. Θεσσαλίας	Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης	4	1	1	1	1
Παν. Θεσσαλίας	Παιδαγωγικό Ειδικής Αγωγής	4	1	2	1	0
Παν. Αιγαίου	Επιστημών της Προσχολικής και Εκπ. Σχεδ.	5	2	2	1	0
Δημ. Παν. Θράκης	Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης	5	2	1	1	1
Παν. Ιωαννίνων	Παιδαγωγικό Νηπιαγωγών	5	0	5	0	0
ΕΚΠΑ	Εκπ. & Αγωγής στην	6	1	3	1	1

	Προσχ. Ηλικία					
Παν. Δυτ. Μακεδονίας	Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης	6	0	4	0	2
Παν. Πατρών	Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης	6	2	4	0	0
Παν. Κρήτης	Παιδαγωγικό Προσχολικής Εκπαίδευσης	7	0	6	0	1
Παν. Πατρών	Επιστημών Εκπ. & Αγωγής στην Προσχ. Ηλικία	7	1	4	2	0
Παν. Ιωαννίνων	Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης	8	0	6	1	1
Παν. Αιγαίου	Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης	9	1	3	1	4
Παν. Κρήτης	Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης	20	1	13	1	5

Είναι φανερό, ότι όλα τα Παιδαγωγικά Τμήματα έχουν εντάξει τουλάχιστον από ένα μάθημα στο πρόγραμμα σπουδών τους που να αφορά τις ΤΠΕ με την Εκπαίδευση, ενώ μισά περίπου Παιδαγωγικά Τμήματα έχουν συμπεριλάβει στο πρόγραμμα σπουδών τους τουλάχιστον από ένα μάθημα των υπόλοιπων τριών κατηγοριών: «Εισαγωγή στην Πληροφορική», «Διδακτική των ΤΠΕ» και «Εξειδικευμένα Μαθήματα Πληροφορικής».

Το τελευταίο στάδιο της έρευνας αφορούσε τα Εξειδικευμένα Μαθήματα Πληροφορικής που υπάρχουν στο πρόγραμμα σπουδών κάθε Παιδαγωγικού Τμήματος και συγκεκριμένα εξετάστηκε αν η νέα Τεχνολογία της Επαυξημένης Πραγματικότητας περιλαμβάνεται στο περίγραμμα των μαθημάτων ΤΠΕ που διδάσκονται στα Παιδαγωγικά Τμήματα. Για το σκοπό αυτό η μελέτη επικεντρώθηκε στην περιγραφή του κάθε μαθήματος ΤΠΕ όλων των τμημάτων. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η τεχνολογία της Επαυξημένης Πραγματικότητας δεν διδάσκεται ως αυτόνομο μάθημα. Διδάσκεται, όμως, σε 4 μαθήματα 2 Παιδαγωγικών Τμημάτων στα πλαίσια των μαθημάτων ΤΠΕ: α) σε ένα μάθημα στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών και β) σε 3 μαθήματα στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας.

Γίνεται, λοιπόν, κατανοητό ότι οι ΤΠΕ σήμερα αποτελούν αναπόσπαστο μέρος του προγράμματος σπουδών κάθε παιδαγωγικού τμήματος της Ελλάδας. Το ίδιο συμβαίνει και στις περισσότερες από τις μισές ευρωπαϊκές χώρες. Οι ΤΠΕ έχουν καταστεί υποχρεωτικό μέρος του προγράμματος σπουδών για την αρχική κατάρτιση των εκπαιδευτικών είτε για την πρωτοβάθμια είτε για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το δίκτυο πληροφόρησης για την εκπαίδευση στην Ευρώπη, η Ευρυδίκη (Eurydice, 2004), δημοσιεύει ετησίως βασικούς δείκτες για την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα. Σύμφωνα με την έκθεση αυτή, ορισμένες χώρες δηλώνουν μόνο ότι η διδασκαλία σχετικά με τις ΤΠΕ είναι υποχρεωτική, χωρίς να προσδιορίζει ποιες δεξιότητες πρέπει να αναπτυχθούν και ποιο περιεχόμενο θα πρέπει να συμπεριληφθεί. Για την κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ο αριθμός των μαθημάτων ΤΠΕ στην αρχική κατάρτιση των εκπαιδευτικών καθορίζεται συχνά από το ίδρυμα κατάρτισης. Δεν υπάρχει σύσταση που να ορίζει τον ελάχιστο αριθμό μαθημάτων ΤΠΕ που θα διδάσκονται. Αυτό ισχύει στο Βέλγιο, τη Δανία, τη Γαλλία, τις Κάτω Χώρες, την Αυστρία, τη Φιλανδία, το Ηνωμένο Βασίλειο, τη Λετονία και τη Σλοβακία. Στη Γερμανία, την Ιταλία και τη Βουλγαρία, τα μαθήματα κατάρτισης των εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ είναι βασικές επιλογές σπουδών. Στη Γερμανία, η εκπαίδευση στη διδασκαλία των ΤΠΕ είναι μία από τις βασικές επιλογές του προγράμματος σπουδών. Κατά συνέπεια, τα ιδρύματα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών υποχρεούνται να προσφέρουν μαθήματα ΤΠΕ, αλλά αφήνεται στους εκπαιδευόμενους να αποφασίσουν εάν θα τα συμπεριλάβουν στη συνολική πορεία της εκπαίδευσής τους. Αυτό ισχύει για την αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Usun, 2009).

Ωστόσο, σύμφωνα με έρευνες, η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών στη χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία και τη μάθηση είναι εκπληκτικά χαμηλή (Usun, 2009). Επιπλέον, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί δεν είναι ικανοποιημένοι με τα μαθήματα ενσωμάτωσης ΤΠΕ και χρειάζονται περισσότερη κατάρτιση και υποστήριξη για την αποτελεσματική ενσωμάτωση των ΤΠΕ στις

μελλοντικές τάξεις τους (Goktas et al., 2008. Enochsson et al., 2009). Σύμφωνα με αντίστοιχες έρευνες, αυτό οφείλεται, στους εκπαιδευτικούς των υποψηφίων εκπαιδευτικών. Καθώς αυτοί είναι υπεύθυνοι για την εισαγωγή των ΤΠΕ στους υποψήφιους εκπαιδευτικούς σε μαθήματα που σχετίζονται με τις ΤΠΕ. Αφετέρου, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί αποκτούν τις απαραίτητες δεξιότητες και αναπτύσσουν στάσεις απέναντι στη χρήση των ΤΠΕ κατά τη διάρκεια αυτών των μαθημάτων. Αυτές οι δεξιότητες και στάσεις είναι οι σημαντικότερες αποτιμήσεις στις μελλοντικές τους πρακτικές των ΤΠΕ (Goktas et al., 2008).

Έρευνες έχουν δείξει, επίσης, ότι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην τεχνολογία επηρεάζει σημαντικά την αποδοχή της χρησιμότητας της τεχνολογίας και της ενσωμάτωσής της στη διδασκαλία (Huang et al., 2005). Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται υποστήριξη και κατάρτιση για να ενσωματώσουν θετικά την τεχνολογία στην τάξη τους και η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις ΤΠΕ μπορεί να είναι σημαντικός παράγοντας στην εφαρμογή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση (Usun, 2009).

Θεωρείται, λοιπόν, αναγκαίο η αναμόρφωση του προγράμματος σπουδών των περισσότερων Παιδαγωγικών Τμημάτων της Ελλάδας, καθώς θα ήταν ωφέλιμο για τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς να διδάσκονται έναν επαρκή αριθμό μαθημάτων ΤΠΕ συνολικά καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών τους και ένας αριθμός των μαθημάτων αυτών να χαρακτηριστεί ως υποχρεωτικός. Σύμφωνα με τον Goktas και σε χώρες του εξωτερικού συμβαίνει κάτι αντίστοιχο, καθώς μαθήματα που σχετίζονται με τις ΤΠΕ, όπως «Τα προγράμματα πληροφορικής», «Οι θεμελιώδεις αρχές των ΤΠΕ» και «Η εκπαιδευτική τεχνολογία», καθίστανται πλέον ως υποχρεωτικά μαθήματα στο πρόγραμμα σπουδών των μελλοντικών εκπαιδευτικών στις περισσότερες χώρες (Goktas et al., 2008).

Επιπλέον, κάθε Παιδαγωγικό Τμήμα θα πρέπει να μεριμνήσει ώστε στον οδηγό σπουδών του να περιλαμβάνει μαθήματα ΤΠΕ τα οποία να είναι εισαγωγικά στις Νέες Τεχνολογίες, να αφορούν την πληροφορική και την εκπαίδευση, καθώς και τη διδακτική της πληροφορικής, αλλά και να υπάρχουν μαθήματα ΤΠΕ εξειδικευμένα, π.χ. εκπαιδευτική ρομποτική, επαυξημένη πραγματικότητα, κ.ά. Έτσι, οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί, τελειώνοντας το τμήμα φοίτησής τους, θα έχουν λάβει όλες τις απαραίτητες γνώσεις, προκειμένου να τις εφαρμόσουν για όφελος των ίδιων των μαθητών τους.

4. Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της μελέτης αυτής έδειξαν πώς ενώ όλα τα Παιδαγωγικά Τμήματα έχουν εισάγει στο πρόγραμμα σπουδών τους τις Νέες Τεχνολογίες και κάποια από αυτά έχουν εισάγει

και καινοτόμες τεχνολογίες στο περιεχόμενο των μαθημάτων ΤΠΕ που διδάσκουν στο τμήμα τους, δεν ήταν το ίδιο ενθαρρυντικά τα αποτελέσματα και για τη διδασκαλία της Επαυξημένης Πραγματικότητας. Καθώς, όμως, η νέα αυτή τεχνολογία μπορεί να προσφέρει ένα πλήθος πλεονεκτημάτων τόσο στη γενική εκπαίδευση όσο και στην ειδική αγωγή, θα ήταν ωφέλιμο τα Παιδαγωγικά Τμήματα να εντάξουν την τεχνολογία αυτή στο περιεχόμενο των μαθημάτων τους, ώστε οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί να καταρτιστούν πάνω σ' αυτήν και να είναι σε θέση να την εφαρμόσουν στη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ahn, H., & Choi, Y. (2015). Analysis on the effects of the Augmented Reality-Based STEAM Program on education. *Advanced Science and Technology Letters*, 92, 125-130.

Azuma, R. T. (1997). A survey of augmented reality. *Presence*, 6(4), 355-385.

Billingham, M. (2002). Augmented reality in education. *New Horizons for Learning*. Ανακτήθηκε από http://solomonalexis.com/downloads/ar_edu.pdf

Buabeng - Andoh, C. (2012). Factors influencing teachers' adoption and integration of information and communication technology into teaching: A review of the literature. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT)*, 8, 136-155.

Cai, S., Wang, X., & Chiang, F. (2014). A case study of Augmented Reality simulation system application in a chemistry course. *Computers in Human Behavior*, 37, 31-40.

Dede, C. (2009). Immersive interfaces for engagement and learning. *Science*, 323(5910), 66-69.

Enochsson, A., & Rizza, C. (2009). *ICT in Initial Teacher Training: Research Review*. OECD Education Working Papers, 38.

Eurydice, (2004). *Key Data on Information and Communication Technology in Schools in Europe*, 2004 Edition, Online Resource. Ανακτήθηκε από:
http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0_integral/048EN.pdf

Fleck, S., & Simon, G. (2013). An Augmented Reality Environment for Astronomy Learning in Elementary Grades: An Exploratory Study. *In Proceedings of the 25ème conference francophone on l' Interaction Homme-Machine, ACM*.

- Goktas, Y., Yildirim, Z., & Yildirim, S. (2008). A Review of ICT Related Courses in Pre-service Teacher Education Programs. *Asia Pacific Education Review*, 9, 168-179.
- Hew, K. F., & Brush, T. (2007). Integrating technology into K-12 teaching and learning: current knowledge gaps and recommendations for future research. *Educational Technology Research and Development*, 55, 223-253.
- Huang, H., & Liaw, S. (2005). Exploring users' attitudes and intentions toward the Web as a survey tool. *Computers in Human Behavior*, 21, 729-743.
- Johnson, L. F., Levine, A., Smith, R. S., & Haywood, K. (2010). Key emerging technologies for postsecondary education. *Education Digest*, 76, 34–38.
- Kamarainen, A., Metcalf, S., Grotzer, T., Browne, A., Mazzuca, D., Tutwiler, M., & Dede, C. (2013). EcoMOBILE: Integrating augmented reality and probeware with environmental education field trips. *Computers & Education*, 68, 545-556.
- Kaufmann, H., & Schmalstieg, D. (2003). Mathematics and geometry education with collaborative augmented reality. *Computers & Graphics*, 27(3), 339-345.
- Keengwe, J., & Onchwari, G. (2008). Computer technology integration and student learning: Barriers and promise. *Journal of Science Education and Technology*, 17, 560– 565.
- Klopfer, E., & Yoon, S. (2004). Developing games and simulations for today and tomorrow's tech savvy youth. *TechTrends*, 49(3), 33-41.
- Li, N., Gu, Y., Chang, L., & Duh, H. (2011). Influences of AR-supported simulation on learning effectiveness in face-to-face collaborative learning for physics. *11th IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT)*, 20-322.
- Liarokapis, F., & Anderson, E. (2010). Using augmented reality as a medium to assist teaching in higher education. *EUROGRAPHICS 2010*, 9-16.
- Lin, T., Duh, H., Li, N., Wang, H., & Tsai, C. (2013). An investigation of learners' collaborative knowledge construction performances and behavior patterns in an augmented reality simulation system. *Computers & Education*, 68, 314-321.
- Liu, T., & Chu, Y. (2010). Using ubiquitous games in an English listening and speaking course: Impact on learning outcomes and motivation. *Computers & Education*, 55(2), 630–643.

- Martín, S., Díaz, G., Cáceres, M., Gago, D., & Gibert, M. (2012). A Mobile Augmented Reality Gymkhana For Improving Technological Skills And History Learning: Outcomes And Some Determining Factors. *World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education*, 260-265.
- Mota, M., Ruiz-Rube, I., Dodero, J., & Arnedillo-Sánchez, I. (2018). Augmented reality mobile app development for all. *Computers & Electrical Engineering*, 250-260.
- Petersen, N., & Stricker, D. (2015). Cognitive Augmented Reality. *Computers & Graphics*, 82-91.
- Vincenti, G., & Braman, J. (2010). New augmented reality applications: Inorganic chemistry education. *Teaching through Multi-User Virtual Environments: Applying Dynamic Elements to the Modern Classroom*, 20, 365-386.
- Usun, S. (2009). Information and communications technologies (ICT) in teacher education (ITE) programs in the world and Turkey. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 331–334.
- Wijers, M., Jonker, V., & Drijvers, P. (2010). Mobile Math: exploring mathematics outside the classroom. *ZDM*, 42(7), 789-799.

2^η ΕΝΟΤΗΤΑ

**Επαγγελματική Ανάπτυξη εν ενεργεία Εκπαιδευτικών: Συνεχιζόμενη και
διαβίου Εκπαίδευση**

Ο ρόλος του διευκολυντή (facilitator) στη διαφοροποίηση και ευελιξία του πλαισίου της έρευνας-δράσης ως διαδικασίας επαγγελματικής μάθησης

*Βασιλική Αλεξίου, Διδάκτωρ Παιδαγωγικής, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο
Δυτικής Μακεδονίας, alexiouvaso7@gmail.com*

Σοφία Αυγητίδου, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Π.Τ.Ν., saugitidou@uom.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εργασία διερευνούμε τους λόγους και τις διεργασίες διαφοροποίησης της έρευνας-δράσης εστιάζοντας στον τρόπο υποστήριξης 12 νηπιαγωγών με στόχο την ενίσχυση μιας συμμετοχικής και δημοκρατικής προσχολικής εκπαίδευσης. Ειδικότερα, αναδεικνύουμε το ρόλο της διευκολύντριας στην υποστήριξη των νηπιαγωγών ως ερευνητών και αναστοχαζόμενων επαγγελματιών τονίζοντας τα ζητήματα και τα πλαίσια που διαφοροποιούν τη συμμετοχή τους στην έρευνα-δράση αλλά και τις ενέργειες της διευκολύντριας για την ανταπόκριση στα ζητήματα αυτά. Το αρχικό προφίλ των νηπιαγωγών, οι προσπάθειές τους να ενισχύσουν στην πράξη τη συμμετοχή των παιδιών και τα ζητήματα που έθεταν στην πορεία της έρευνας-δράσης διαμόρφωσαν τον ρόλο της διευκολύντριας.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: υποστήριξη, αναστοχασμός, εκπαιδευτικός-ερευνητής, προσωπική θεωρία, δημοκρατική εκπαίδευση

1. Εισαγωγή

Η έρευνα-δράση, προτείνεται ως μία μέθοδος επαγγελματικής ανάπτυξης και μετασχηματίζουσας μάθησης των εκπαιδευτικών, όπου οι επαγγελματίες είναι ενεργά υποκείμενα που ερευνούν, σχεδιάζουν και εφαρμόζουν νέες πρακτικές, αξιολογούν την αποτελεσματικότητά τους και οδηγούνται σε συμπεράσματα. Στην έρευνα-δράση ο εκπαιδευτικός είναι και ερευνητής γιατί ταυτόχρονα δρα και ερευνά αλλά και συνεργάτης που αλληλεπιδρά με τους συναδέλφους του στην συνδιαμόρφωση της έρευνας. Η έρευνα-δράση είναι μια κατεξοχήν συνεργατική έρευνα, που προϋποθέτει την ενεργό συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών και βασίζεται στον ισότιμο ρόλο τους στην ομάδα (Carr & Kemmis, 1986. Kemmis & McTaggart, 1988). Ο πρακτικός και συνεργατικός χαρακτήρας της έρευνας-δράσης δίνει τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς να συνεργαστούν ως μέλη μιας κοινότητας μάθησης ώστε να ενημερώνονται για τη θεωρία, να αναστοχάζονται πάνω σ' αυτή και τη δική τους οπτική, να εφαρμόζουν νέες πρακτικές τις οποίες αξιολογούν και να

επαναπροσδιορίζουν τα θεωρητικά δεδομένα με βάση την καινούρια εμπειρία τους (Frankham & Howes, 2006).

Στην εκπαιδευτική έρευνα-δράση καθοριστικός είναι ο ρόλος του διευκολυντή ο οποίος, υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς, παρέχει πληροφορίες, ενισχύει το θεωρητικό και πρακτικό υπόβαθρο τους με τις γνώσεις και τις εμπειρίες του, ανταλλάσσει προβληματισμούς με τους εκπαιδευτικούς και τους βοηθάει στον αναστοχασμό τους (Κατσαρού, 2016). Ο ρόλος του διευκολυντή συνθέτει πολλές ιδιότητες τις οποίες επιστρατεύει ανάλογα με τις ανάγκες της έρευνας-δράσης (Squire & Johnson, 2000). Οι ενέργειες του διευκολυντή είναι να υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς τόσο στη θεωρία όσο και στην πράξη και να ανατροφοδοτεί τον τρόπο σκέψης τους για δράση και αξιολόγηση (Cohen, Manion, & Morrison 2008). Ωστόσο ο διευκολυντής έχει κι έναν ακόμα ρόλο, αυτόν της ευθύνης για συλλογική και συνεργατική δράση μεταξύ των μελών της ομάδας αλλά και για δημιουργία ενός φιλικού κλίματος μέσα στο οποίο οι εκπαιδευτικοί θα μπορούν άνετα να αναπτύξουν τις απόψεις τους (Κατσαρού, 2016).

Ο διευκολυντής βοηθά τους εκπαιδευτικούς – ερευνητές να καθορίσουν με σαφήνεια το πρόβλημα που αντιμετωπίζουν και στο οποίο θέλουν να παρέμβουν και τους υποστηρίζει στην επεξεργασία των λύσεων και των ζητημάτων που ανακύπτουν. Αποφεύγοντας να επιβάλλει κάτι, εμπνέει τους εκπαιδευτικούς και τους ωθεί στην αλλαγή. Προσπερνώντας την άμεση επιμόρφωση και την επιβολή έτοιμων λύσεων ή στρατηγικών, τους ενδυναμώνει ώστε να μπορούν σταδιακά μόνοι τους να αναλύουν τα ζητήματα που τους απασχολούν. Κυρίως, τους δίνει τις δυνατότητες να εξετάσουν πολλές εναλλακτικές δράσεις και τις πιθανές συνέπειες καθεμιάς από αυτές (Κατσαρού, 2016). Η παρακολούθηση της εξέλιξης της παραγωγής του υλικού και του αναστοχασμού των εκπαιδευτικών αποτελεί πηγή αναστοχασμού και για τον ίδιο τον διευκολυντή. Βασικός άξονας αναστοχασμού του διευκολυντή είναι κατά πόσο η έρευνα-δράση θα οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς σε μια κριτική στάση απέναντι στο εκπαιδευτικό υλικό που συνήθως χρησιμοποιούν και σε επινόηση εναλλακτικών εκδοχών του. Η κριτική αυτή στάση βοηθά τους εκπαιδευτικούς αφενός να επιλέγουν το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό και αφετέρου να είναι σε θέση να δημιουργούν οι ίδιοι εκπαιδευτικό υλικό που ικανοποιεί τις διδακτικές τους κάθε φορά ανάγκες.

Κρίσιμο ρόλο στην ποιότητα της διευκόλυνσης παίζουν οι σχέσεις ερευνητή-εκπαιδευτικών. Ο διευκολυντής δεν θα πρέπει να έχει ηγετικό ρόλο αλλά να οικοδομεί σχέσεις ισοτιμίας με όλα τα μέλη της ομάδας. Είναι πολύ σημαντικό ο διευκολυντής να γίνει και απλός συμμετέχων και κατεξοχήν ερευνητής δίνοντας δυνατότητες στον εκπαιδευτικό να γίνει κι αυτός ερευνητής (Avgitidou, 2009). Ο διευκολυντής πρέπει να βρει την ισορροπία ανάμεσα στην υποστήριξη και

την καθοδήγηση, κάτι που είναι εξαιρετικά δύσκολο καθώς μπορεί να γίνει καθοδηγητικός εξαιτίας των πιέσεων των εκπαιδευτικών για ξεκάθαρες οδηγίες αλλά και γιατί μπορεί να προκύψουν πρακτικά προβλήματα που άπτονται άμεσης παρέμβασης και απαιτούνται γρήγορες λύσεις (Κατσαρού & Τσάφος, 2003).

Οι πολλαπλοί ρόλοι του διευκολυντή έχουν μελετηθεί και περιγραφεί από πολλούς ερευνητές κι έχουν καταγραφεί σημαντικές πτυχές των ενεργειών που ακολουθούν οι διευκολυντές κατά την υποστήριξη εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της έρευνας-δράσης. Από τη μελέτη αυτών των καταγραφών εντοπίσαμε την έλλειψη μιας πιο λεπτομερούς εικόνας που αφορά τον τρόπο με τον οποίο αλλάζει και διαφοροποιείται ο ρόλος του διευκολυντή στην πορεία μιας έρευνας-δράσης. Δεδομένου ότι η έρευνα-δράση αποτελεί μια ευέλικτη διαδικασία όπου τα συμμετέχοντα μέλη αλληλεπιδρούν, θέτουν ζητήματα, αναστοχάζονται και επαναπροσδιορίζουν τους τρόπους σκέψης και δράσης τους, ο ρόλος του διευκολυντή δεν νοηματοδοτείται μονόδρομα αλλά εξαρτάται και συνδέεται άμεσα με τον τρόπο που διαμορφώνουν την έρευνα-δράση οι ίδιοι οι συμμετέχοντες. Πιο συγκεκριμένα, δεν μπορούμε να προσεγγίσουμε και να πραγματευτούμε τον ρόλο του διευκολυντή πέρα και έξω από το είδος της υποστήριξης μιας συγκεκριμένης ομάδας εκπαιδευτικών με τα χαρακτηριστικά που τη διακρίνει. Από αυτή την άποψη οι ενέργειες του διευκολυντή είναι σημαντικό να αναδειχθούν όχι μόνο από το γενικότερο πλαίσιο της έρευνας-δράσης (υποστηρικτικό, συντονιστικό, αναστοχαστικό) αλλά και από άλλους παράγοντες όπως το προφίλ και ο ρόλος των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Οι παράγοντες που οδηγούν στην ευελιξία και τη διαφοροποιημένη προσέγγιση ενός διευκολυντή αποτελεί ζητούμενο στη μελέτη των διαδικασιών υποστήριξης των εκπαιδευτικών, με σκοπό την ενίσχυση της επαγγελματικής τους μάθησης.

2. Το πλαίσιο της έρευνας-δράσης

Ο ρόλος του διευκολυντή μελετήθηκε στο πλαίσιο μιας έρευνας-δράσης με στόχο την υποστήριξη μίας ομάδας 12 νηπιαγωγών προκειμένου να αναστοχαστούν σχετικά με τις συμμετοχικές πρακτικές που ακολουθούν στο νηπιαγωγείο με σκοπό να τις κατανοήσουν, να εντοπίσουν προβλήματα και δυσκολίες, να προσπαθήσουν να τα ερμηνεύσουν και να σχεδιάσουν κι εφαρμόσουν παρεμβάσεις για να ενισχύσουν τη συμμετοχή των παιδιών στην πράξη. Η έρευνά μας είχε διττό σκοπό καθώς πρώτα μελετήσαμε τις πεποιθήσεις και τις πρακτικές των συμμετεχόντων νηπιαγωγών σχετικά με τη συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς και τη σχέση μεταξύ τους ώστε να σχηματίσουμε το προφίλ των νηπιαγωγών κατανοώντας τις επιλογές τους. Στη συνέχεια, διερευνήσαμε τις διαδικασίες υποστήριξης της

συγκεκριμένης ομάδας νηπιαγωγών με στόχο τον μετασχηματισμό των πρακτικών τους σε σχέση με την ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών.

Το αρχικό προφίλ των νηπιαγωγών σχηματίστηκε α) με τη βοήθεια μιας ημιδομημένης συνέντευξης που διεξήχθη ανάμεσα στη διευκολύντρια της έρευνας και κάθε νηπιαγωγό για το νόημα και το περιεχόμενο που αποδίδουν οι νηπιαγωγοί στην έννοια της συμμετοχής των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία και β) με τη χρήση μίας κλείδας παρατήρησης της καθημερινής εκπαιδευτικής διαδικασίας προκειμένου να διερευνηθεί το είδος και ο βαθμός συμμετοχής των παιδιών μέσα από τις ευκαιρίες που τους παρέχουν οι νηπιαγωγοί. Μετά την ανάδειξη του αρχικού προφίλ των νηπιαγωγών, ακολούθησε η έναρξη της έρευνας-δράσης κατά την οποία δόθηκε η δυνατότητα στις νηπιαγωγούς να αναστοχαστούν σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο πάνω σε συμμετοχικές και μη-συμμετοχικές πρακτικές που είχαν υιοθετήσει στις τάξεις τους και να δοκιμάσουν να σχεδιάσουν, υλοποιήσουν και να αξιολογήσουν σύντομες δράσεις προκειμένου να προσπαθήσουν να ενισχύσουν τη συμμετοχή των παιδιών στις τάξεις τους. Αυτή η διαδικασία περιλάμβανε την υποστήριξη των νηπιαγωγών σε πολλαπλά επίπεδα (θεωρητικό πλαίσιο, ατομικές συναντήσεις, ολομέλεια, σχεδιασμός δραστηριοτήτων, φύλλα αξιολόγησης κ.α.). Στη συνέχεια δόθηκε η δυνατότητα στις νηπιαγωγούς να υποστηριχθούν, να ερευνήσουν, να στοχαστούν, να σχεδιάσουν, να υλοποιήσουν και να αξιολογήσουν τη δράση τους ως εκπαιδευτικοί –ερευνητές και ως στοχαζόμενοι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζοντας το πλαίσιο, τις δυνατότητες και τους περιορισμούς της δράσης τους (Αυγητίδου, 2014). Στο τέλος της έρευνας-δράσης έγινε παρατήρηση των συμμετοχικών δράσεων που σχεδίασαν και εφάρμοσαν οι νηπιαγωγοί αξιοποιώντας τα δεδομένα της ερευνητικής τους προσπάθειας και τους δόθηκε η δυνατότητα να αξιολογήσουν συνολικά τη συμμετοχή τους στη συγκεκριμένη έρευνα-δράση και τη συμβολή της έρευνας-δράσης στην βελτίωση και αλλαγή των αρχικών πεποιθήσεων τους και πρακτικών.

Τα δεδομένα της έρευνας αναλύθηκαν με ποικίλες μεθόδους όπως η μέθοδος της ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων (Miles & Huberman, 1994) με το συνδυασμό διατμηματικής (cross-sectional) -κατηγορικής (categorical) και μη διατμηματικής προσέγγισης (Ισαρη & Πουρκός, 2015), η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου (Μπονίδης, 2004) και η διαδικασία της συνεχούς συγκριτικής ανάλυσης δεδομένων (Glaser & Strauss, 1967). Οι μέθοδοι αυτές χρησιμοποιήθηκαν συνδυαστικά σε διάφορα στάδια της έρευνας-δράσης και ανέδειξαν α) τους παράγοντες διαφοροποίησης της υποστηρικτικής διαδικασίας από τη διευκολύντρια και β) τα διαφορετικά είδη υποστήριξης τόσο ως προς το πλαίσιο της έρευνας-δράσης όσο και ως προς το ρόλο των νηπιαγωγών σ' αυτήν.

3. Οι παράγοντες διαφοροποίησης της υποστήριξης των νηπιαγωγών και του ρόλου της διευκολύντριας

3.1 Η σχέση των νηπιαγωγών με την έρευνα-δράση, ο βαθμός ετοιμότητάς τους και τα κριτήρια συμμετοχής τους

Η έρευνα-δράση πραγματοποιήθηκε χάρη στη θετική ανταπόκριση και την καλή διάθεση των 12 συμμετεχουσών νηπιαγωγών να αποτελέσουν μέρος μιας ομάδας και να συνεργαστούν τόσο μεταξύ τους όσο και με τη διευκολύντρια. Για να αντεπεξέλθουν οι νηπιαγωγοί στις απαιτήσεις ενός σύνθετου έργου αυτό του εκπαιδευτικού-ερευνητή, εξασφαλίστηκε η θέληση τους για ενεργή συμμετοχή στη διαδικασία της έρευνας-δράσης (Κατσαρού, 2010). Ωστόσο ορισμένες νηπιαγωγοί είχαν συμμετάσχει παλιότερα και σε άλλη έρευνα-δράση με αποτέλεσμα να γνωρίζουν τη διαδικασία και να είναι θετικά προσκείμενες στην πρόσκλησή μας. Η στάση τους αυτή βοήθησε τη διευκολύντρια να αξιοποιήσει την πρότερη εμπειρία των νηπιαγωγών ώστε να αλληλεπιδράσουν θετικά με τις υπόλοιπες συναδέλφους σε διάφορα στάδια της έρευνας-δράσης όπως ο σχεδιασμός και η εφαρμογή πρακτικών. Συγκεκριμένα, η διευκολύντρια έδωσε την ευκαιρία στις νηπιαγωγούς, με πρότερη εμπειρία στην έρευνα-δράση, να θέσουν ερωτήματα και ζητήματα στα μέλη της ομάδας τα οποία αποτέλεσαν αφορμή για συζήτηση, αναγνώριση πρακτικών και αναστοχασμό.

Κάποιες άλλες νηπιαγωγοί παρόλο που συμμετείχαν για πρώτη φορά σε μια έρευνα-δράση, έδειξαν μεγαλύτερη ετοιμότητα εξαιτίας της έντονης ανάγκης που ένιωθαν για μοίρασμα εμπειριών και ιδεών, για ανταλλαγή απόψεων και για επίλυση ζητημάτων με τη βοήθεια των συναδέλφων. Στην πορεία της έρευνας-δράσης η ετοιμότητά τους ενισχύθηκε από τη διευκολύντρια, προκειμένου οι νηπιαγωγοί να ερμηνεύουν μόνες τους τις καταστάσεις αναζητώντας οι ίδιες τις πιθανές λύσεις στο ζήτημα της συμμετοχής των παιδιών. Τέλος, τα κριτήρια των νηπιαγωγών να συμμετέχουν στην έρευνα-δράση δεν ήταν όμοια αλλά ποικίλα και κυμάνθηκαν από την εκδήλωση ενδιαφέροντος, την απλή διάθεση για συμμετοχή ως την απλή περιέργεια. Αναλόγως κινήθηκε η υποστήριξη της διευκολύντριας ώστε το ενδιαφέρον των νηπιαγωγών να ενισχυθεί και να ενταθεί η διάθεση τους για συνεργασία αλλά και ατομική προσπάθεια. Στις νηπιαγωγούς που έδειξαν διάθεση να συμμετέχουν αλλά και περιέργεια για την όλη διαδικασία της έρευνας-δράσης η διευκολύντρια παρείχε ευκαιρίες αλληλεπίδρασης με τις συναδέλφους που είχαν επιδείξει εντονότερο ενδιαφέρον δίνοντας τους παράλληλα το χρόνο να προσεγγίσουν το θέμα της συμμετοχής των παιδιών με τον τρόπο και το ρυθμό που θα επέλεγαν οι ίδιες. Γενικότερα τα κριτήρια των νηπιαγωγών κινήθηκαν κυρίως γύρω από δύο άξονες: το ζήτημα της συμμετοχής των παιδιών που τους φάνηκε ενδιαφέρον και την ερευνητική διαδικασία που εξασφάλιζε την αλληλεπίδραση των νηπιαγωγών σε επίπεδο ομάδας και τον πειραματισμό

τους στην πράξη. Έτσι η διευκολύντρια προέτρεψε τις νηπιαγωγούς να διερευνήσουν τη σημασία του όρου συμμετοχή μέσα από σενάρια πρακτικών στην ολομέλεια, μέσα από την αλληλεπίδρασή τους με τις συναδέλφους αλλά και μέσα από πρακτικές που επιχειρούσε να αναπτύξει κάθε νηπιαγωγός στην πράξη. Από την άλλη φρόντισε ώστε οι νηπιαγωγοί να αλληλεπιδρούν σ' ένα οικείο και φιλικό περιβάλλον όπου εξέφραζαν με άνεση και θάρρος τα ζητήματα που τις απασχολούσαν.

3.2 Η συσχέτιση του ζητήματος της έρευνας-δράσης με τον τρόπο υποστήριξης των νηπιαγωγών

Ο τρόπος που υποστήριξε η διευκολύντρια τις νηπιαγωγούς στα πλαίσια της έρευνας-δράσης δεν μπορεί να ειπωθεί ξέχωρα από το υπό διερεύνηση ζήτημα της συμμετοχής των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σύμφωνα με τη σημασία του όρου συμμετοχή οι νηπιαγωγοί έπρεπε να αισθάνονταν ότι συμμετέχουν ενεργά στην ομάδα, ότι μπορούν να εκφράσουν τις απόψεις τους, να ακούσουν και να εισακουστούν κι ότι μπορούν να επιδιώξουν βελτιώσεις σύμφωνα με τις ανάγκες των παιδιών της τάξης τους. Η διευκολύντρια είχε θέσει ως στόχο να μπορέσουν να βιώσουν οι συνάδελφοι το νόημα της συμμετοχής στην ομάδα έρευνας-δράσης για να την κατανοήσουν, να ανακαλύψουν τις πτυχές της σε μια ομάδα ενηλίκων και να θελήσουν να εφαρμόσουν στην πράξη συμμετοχικές πρακτικές. Κατ' αυτόν τον τρόπο, η φιλοσοφία της έρευνας-δράσης στο πλαίσιο της έρευνας διακρίνονταν από μια δημοκρατική προσέγγιση που σχετίζονταν άμεσα με το θεωρητικό πλαίσιο για την έννοια της συμμετοχής. Έτσι οι νηπιαγωγοί από την αρχή προσεγγίστηκαν με σεβασμό στις επιθυμίες και τις ανάγκες τους, εισακούστηκαν οι απόψεις, οι ιδέες και οι προτάσεις τους, έγιναν σεβαστές οι επιλογές και οι προτεραιότητές τους και δεν πιέστηκαν να πάρουν αποφάσεις, καθώς τους δόθηκε ο απαραίτητος χρόνος να σκεφτούν και η δυνατότητα να επανεξετάσουν τα κριτήρια των επιλογών τους σε κάθε φάση της έρευνας-δράσης από την αρχή ως το τέλος. Ο συνεργατικός και συμμετοχικός χαρακτήρας της έρευνας-δράσης υιοθετήθηκε από τη διευκολύντρια που προσέγγισε τις νηπιαγωγούς με συνεργατική διάθεση ως μέλη μιας κοινότητας μάθησης που αλληλεπιδρά και αναστοχάζεται.

3.3 Η ανάγκη ομαδικής και ατομικής υποστήριξης υιοθετώντας ευελιξία ως προς το ρυθμό των συμμετεχόντων

Τα χρονικά πλαίσια της έρευνας-δράσης δεν καθορίστηκαν εξ αρχής αλλά ακολουθήθηκε μια ευέλικτη διαδικασία που διαρθρώθηκε σταδιακά, ανάλογα με την πορεία της εκάστοτε δράσης, και περιλάμβανε ένα σύνολο δράσεων που αλληλοσχετίζονταν μεταξύ τους. Επίσης δεν υπήρξαν αυστηρά προκαθορισμένες ερευνητικές υποθέσεις αλλά μόνο ερευνητικά ερωτήματα που έδωσαν ένα προσανατολισμό στην έρευνα-δράση χωρίς όμως να την καθορίζουν στενά και να την περιορίζουν (Κατσαρού, 2010). Αυτό φάνηκε από την πορεία που διαμορφώθηκε στην αρχή

του δεύτερου έτους της έρευνας-δράσης το οποίο εξελίχθηκε σύμφωνα με τις ανάγκες και τις προτεραιότητες των νηπιαγωγών ώστε να επαναπροσδιορίσουν το ζήτημα της συμμετοχής και να προκύψει η ανάγκη του ερευνητικού τους ρόλου και η συλλογή των δικών τους δεδομένων.

Σε όλη τη διάρκεια της έρευνας-δράσης λάμβαναν χώρα ομαδικές συναντήσεις όπου θέτονταν ζητήματα, ανταλλάσσονταν ιδέες και αλληλεπιδρούσαν οι νηπιαγωγοί μεταξύ τους με ζητούμενο τρόπους ενίσχυσης της συμμετοχής των παιδιών στην καθημερινή παιδαγωγική πρακτική. Οι συναντήσεις αυτές γίνονταν σε οικείο για τις νηπιαγωγούς περιβάλλον. Ένας από τους στόχους της διευκολύντριας όμως ήταν η υποστήριξη όχι μόνο της ομάδας αλλά και κάθε νηπιαγωγού ξεχωριστά καθώς η ομάδα δεν ήταν ομοιογενής ως προς τις πεποιθήσεις και τις πρακτικές κάθε μέλους της. Για το λόγο αυτό προσάρμοζε την ατομική υποστήριξη προς την κάθε νηπιαγωγό ανάλογα με τις ανάγκες και τα ζητήματα που την απασχολούσαν. Επισκέπτονταν τις νηπιαγωγούς στο νηπιαγωγείο, επικοινωνούσε μαζί τους τηλεφωνικά αλλά και μέσω ηλεκτρονικής αλληλογραφίας και βρίσκονταν με νηπιαγωγούς σε εξωσχολικούς χώρους για να συζητήσουν για τις σκέψεις και τις δράσεις τους και να αναστοχαστούν στο ζήτημα της συμμετοχής των παιδιών.

Ειδικότερα, οι ατομικές συναντήσεις αφορούσαν κυρίως στη διαδικασία σχεδιασμού συμμετοχικών πρακτικών των νηπιαγωγών μιας και η ετοιμότητα κάθε νηπιαγωγού στη φάση του σχεδιασμού αλλά και οι δυσκολίες που αντιμετώπιζαν στην οργάνωση συμμετοχικών δράσεων ήταν διαφοροποιημένες. Η προσπάθεια ανταπόκρισης της διευκολύντριας στις ατομικές αυτές διαφορές οργανώθηκε με βάση ερωτήματα αναστοχασμού και επανεξέτασης ζητημάτων – προσαρμοσμένα και στοχευμένα για κάθε νηπιαγωγό ανάλογα με τις ανάγκες, τον τρόπο σκέψης της και τις πρακτικές της, Επίσης, υπήρξε θετική ενίσχυση των δυνατοτήτων και των προσπαθειών της κάθε νηπιαγωγού. Η πορεία σχεδιασμού και υλοποίησης των δράσεων δεν ήταν κοινή σε όλες τις νηπιαγωγούς μιας και ορισμένες χρειάστηκαν διευρυμένα χρονικά περιθώρια για τροποποιήσεις και αλλαγές στους σχεδιασμούς τους ή την πορεία υλοποίησης των δράσεών τους.

3.4 Η διευκολύντρια ως συντονίστρια, μέντορας και ως μέλος της ομάδας έρευνας-δράσης

Ο ρόλος της διευκολύντριας στην έρευνα-δράση υπήρξε διττός καθώς ήταν η συντονίστρια της ομάδας αλλά και η ενεργειακή νηπιαγωγός που συμπορεύτηκε με τις συναδέλφους της σε πολλά από τα ζητήματα που απασχόλησαν την ομάδα. Ως διευκολύντρια διατήρησε ένα υποστηρικτικό ρόλο προς τις συναδέλφους με στόχο να ενισχύσει την προσπάθεια βελτίωσης των συμμετοχικών τους πρακτικών με διερευνητικές και αναστοχαστικές ερωτήσεις, ερευνητικά εργαλεία, θεωρητική πλαισίωση των πρακτικών, εμπύχωση κ.α. Η οικειότητα της διευκολύντριας με τον

υποστηρικτικό ρόλο των νηπιαγωγών οφείλεται και στο γεγονός ότι η ίδια είχε εργαστεί για πολλά χρόνια ως μέντορας των φοιτητών και φοιτητριών του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Φλώρινας με στόχο την υποστήριξη του τρόπου σχεδιασμού και οργάνωσης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που υλοποιούν στα νηπιαγωγεία στα πλαίσια της πρακτικής τους άσκησης. Η εμπειρία αυτή τη βοήθησε στο να εστιάζει σε σημαντικά σημεία των πρακτικών των νηπιαγωγών και να στρέφει το ενδιαφέρον τους στην ερμηνεία, κατανόηση, αξιολόγηση και επαναπροσδιορισμό σημαντικών παραμέτρων των επιλογών και των σχεδιασμών των νηπιαγωγών.

Ως νηπιαγωγός, η διευκολύντρια, είχε την ευκαιρία να εφαρμόσει στην πράξη την έρευνα-δράση και ο ερευνητικός ρόλος της με τα παιδιά τη βοήθησε να κατανοήσει την εκπαιδευτική πραγματικότητα στην τάξη, να την ερμηνεύσει και να παρέμβει σ' αυτή σταδιακά για να τη βελτιώσει. Όταν η διευκολύντρια, όπως και τα μέλη της ομάδας, ανέλαβαν ερευνητικό ρόλο και εφάρμοσαν στην πράξη συμμετοχικές δράσεις η ιδιότητα της διευκολύντριας αλληλεπιδρούσε με την ιδιότητα της νηπιαγωγού ως αναστοχαζόμενου ερευνητή. Ο ρόλος της διευκολύντριας σ' εκείνο το στάδιο της έρευνας-δράσης έγινε πιο σύνθετος και άλλαξε αφού δεν άκουγε μόνο αλλά μετέφερε και η ίδια εμπειρίες από την τάξη της στην ομάδα έρευνας. Η διευκολύντρια έδειξε όλη την καλή διάθεση να συμπορευτεί με τις συναδέλφους ακολουθώντας τους ρυθμούς της ομάδας αλλά και σεβόμενη τις ατομικές τους ανάγκες χωρίς την πρόθεση να προβάλλει τον εαυτό της ως αυθεντία στο ζήτημα της ενίσχυσης της συμμετοχής των παιδιών.

3.5 Αλλάζοντας τον τρόπο ανταπόκρισης της διευκολύντριας ανάλογα με το προφίλ, τις ανάγκες και τις δυσκολίες των νηπιαγωγών στην πορεία της έρευνας-δράσης

Ένας από τους στόχους της διευκολύντριας ήταν να προσπαθήσει να αποφύγει τον άχαρο τεχνικό ρόλο της καθοδήγησης με την υπόδειξη έτοιμων πρακτικών και την παροχή συμβουλών αλλά αυτό δεν φάνηκε καθ' όλα εφικτό λόγω του διαφοροποιημένου προφίλ των νηπιαγωγών αλλά και των αναγκών που εξέφραζαν τα μέλη της ομάδας στην ολομέλεια. Συγκεκριμένα, επειδή οι περισσότερες νηπιαγωγοί φάνηκε να νοηματοδοτούν τη συμμετοχή ως απλή ανταπόκριση των παιδιών στις οδηγίες τους αλλά και επειδή τα μέλη εξέφραζαν έντονα την ανάγκη να μάθουν για συμμετοχικές πρακτικές, η διευκολύντρια έσπευσε στην αρχή της έρευνας-δράσης να παρέχει άμεσα περισσότερες πληροφορίες. Έχοντας μελετήσει το θέμα της συμμετοχής των παιδιών και θέτοντας ως προτεραιότητα να βοηθήσει όσο το δυνατόν περισσότερο τις συναδέλφους έδινε άμεσα απαντήσεις-λύσεις προκειμένου να λυθούν απορίες και παρερμηνείες, να εξαλειφθούν οι όποιες αντιστάσεις των νηπιαγωγών, να ξεπεραστούν προβλήματα σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο και να αποκτήσουν οι νηπιαγωγοί εφόδια μέσα από συγκεκριμένες προσεγγίσεις για να νιώσουν πιο σίγουρες κατά την προσπάθειά τους. Έτσι η διευκολύντρια ακολούθησε μια

περισσότερο καθοδηγητική στάση προς την ομάδα έρευνας-δράσης, όπου δεν έλειπαν οι προσπάθειες αναστοχασμού εντούτοις οι τοποθετήσεις της ήταν εκτενείς και περισσότερο αναλυτικές σε πρακτικό επίπεδο λόγω των αναγκών των νηπιαγωγών. Στην πορεία και μέσα από το αναστοχασμό και τη βοήθεια της κριτικής φίλης (επόπτρια διατριβής), η διευκολύντρια άρχισε να διαφοροποιεί τις πρακτικές διευκόλυνσης προκειμένου η υποστήριξη να βασίζεται περισσότερο στην ενίσχυση της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών της ομάδας δίνοντας χρόνο στις νηπιαγωγούς να επανατοποθετούνται και να αναστοχάζονται. Επιπλέον, η διευκολύντρια υποστήριξε τις νηπιαγωγούς στην ανάληψη ερευνητικού ρόλου, μέσα από τη συζήτηση ερευνητικών εργαλείων και τεχνικών λόγω της σημασίας να συλλέξουν οι ίδιες στοιχεία από τα παιδιά της τάξης τους, να τα ερμηνεύσουν, να τα αξιοποιήσουν και να σχεδιάσουν ανάλογες δράσεις. Επομένως, η υποστήριξη των νηπιαγωγών στην έρευνα-δράση δεν είχε την ίδια ομοιόμορφη πορεία αλλά ως προς το είδος της στην αρχή ήταν περισσότερο τεχνική κι αργότερα έγινε πιο πρακτική – και κάποιες φορές και κριτική.

Επίσης, οι δυσκολίες των νηπιαγωγών σε διαφορετικές στιγμές της έρευνας-δράσης καθοδήγησαν το ρόλο της διευκολύντριας. Συγκεκριμένα, κατά την ανάληψη του ερευνητικού τους ρόλου οι νηπιαγωγοί αντιμετώπισαν δυσκολίες στην εφαρμογή των ερευνητικών τεχνικών, ανέδειξαν αντιστάσεις, έδειξαν έλλειψη επιμονής, δυσκολεύτηκαν στην ερμηνεία των δεδομένων, διαφοροποιήθηκαν ως προς το βαθμό εμπάθθυσης και αξιοποίησης των δεδομένων και επέλεξαν διαφορετικές πρακτικές. Ανάλογα μ' αυτά τα ζητήματα η διευκολύντρια υποστήριξε τις νηπιαγωγούς α) στη επανάληψη της ερευνητικής διαδικασίας με τη χρήση συμπληρωματικών ερευνητικών εργαλείων σε διάφορες χρονικές στιγμές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, β) στην ενθάρρυνση των νηπιαγωγών να συνεχίσουν την έρευνα, γ) στην ερμηνεία των δεδομένων και από τη διευκολύντρια, προκειμένου να ενισχύσει εστιασμένα τον αναστοχασμό των νηπιαγωγών για τις δικές τους ερμηνείες και δ) στον αναστοχασμό των νηπιαγωγών πάνω στις προτάσεις και τις ιδέες τους για τις συμμετοχικές πρακτικές που επέλεξαν να υλοποιήσουν.

Κατά την προσπάθειά των νηπιαγωγών να σχεδιάσουν συμμετοχικές πρακτικές αναδείχτηκαν ποικίλες δυσκολίες στη διατύπωση στόχων, την εύρεση προβλημάτων προς επίλυση, τον τρόπο ενεργοποίησης του ενδιαφέροντος των παιδιών και τις διαλογικές πρακτικές. Απέναντι σε αυτές τις δυσκολίες, ο ρόλος της διευκολύντριας ήταν α) ο μετασχηματισμός στόχων από τις ίδιες τις νηπιαγωγούς μέσα από συγκεκριμένα ερωτήματα, β) ο διαχωρισμός από τη διευκολύντρια των διατυπωμένων στόχων και σκοπών ώστε να αντιληφθούν τη διαφορά, γ) παραδείγματα από τη διευκολύντρια διαφόρων προβλημάτων προς επίλυση για καλύτερη κατανόηση και δ)

μετασηματισμός από τις νηπιαγωγούς των προβληματισμών που έθεταν σε προβλήματα προς επίλυση.

Όσον αφορά την υλοποίηση των δράσεων των νηπιαγωγών, οι επιμέρους δυσκολίες στην οργάνωση του χρόνου, στη διατήρηση της συμμετοχής των παιδιών καθ' όλη τη δραστηριότητα, στην επαναφορά παραδοσιακών προσεγγίσεων και πρακτικών από τις νηπιαγωγούς, καθώς και στο χειρισμό συνεργασιών των παιδιών σε ομάδες ήταν τα ζητήματα στα οποία χρειάστηκε να επικεντρωθεί η διευκολύντρια για να υποστηρίξει τις νηπιαγωγούς. Έτσι η διευκολύντρια επιδίωξε α) την αποτίμηση των δράσεων από τις ίδιες τις νηπιαγωγούς, β) την επισήμανση θετικών στοιχείων από τη διευκολύντρια, γ) την αναζήτηση θετικών στοιχείων από τη νηπιαγωγό και την αιτιολόγησή τους, δ) τον εντοπισμό επιμέρους σημείων στις πρακτικές που υλοποίησαν για αναστοχασμό και εύρεση εναλλακτικών προτάσεων και ε) το διάλογο μεταξύ των οπτικών των νηπιαγωγών και της διευκολύντριας.

4. Συμπεράσματα

Στη συγκεκριμένη έρευνα αναδείξαμε ότι ποικίλοι λόγοι οδηγούν στη διαφοροποίηση των ενεργειών και του ρόλου του διευκολυντή στην ίδια ομάδα έρευνας-δράσης. Οι λόγοι αυτοί συγκεκριμένα αφορούσαν α) το προφίλ των νηπιαγωγών, το βαθμό ετοιμότητας τους, τον τρόπο συμμετοχής τους στην έρευνα-δράση καθώς και τα ζητήματα που απασχολούσαν την ομάδα αλλά και τις ανάγκες κάθε νηπιαγωγού για ατομική υποστήριξη και β) το προφίλ της διευκολύντριας σε συνδυασμό με το ρόλο που καλούνταν να αναλάβει προκειμένου να υποστηρίξει αποτελεσματικά τις νηπιαγωγούς στην υιοθέτηση συμμετοχικών πρακτικών. Η διαφοροποίηση των ενεργειών της διευκολύντριας αφορούσε α) την υποστήριξη των νηπιαγωγών σε επίπεδο ομάδας αλλά και σε ατομικό επίπεδο, β) την προσαρμογή της υποστήριξης στον αναστοχασμό όλων των νηπιαγωγών, αλλά και κάθε μίας χωριστά, ανάλογα με τις δυσκολίες και τα εμπόδια που αντιμετώπιζαν, γ) την ευελιξία στο χρόνο που χρειάζονταν οι νηπιαγωγοί σε κάθε στάδιο της έρευνας-δράσης αλλά και μεταξύ των σταδίων, δ) την υποστήριξη του ερευνητικού ρόλου των νηπιαγωγών και την ερμηνεία των δεδομένων που συνέλλεξαν οι ίδιες και ε) την προσπάθεια των νηπιαγωγών να σχεδιάσουν συμμετοχικές πρακτικές και να αναστοχαστούν πάνω σε σημαντικές παραμέτρους των σχεδιασμών τους.

Καταληκτικά, σε σχέση με το ρόλο του διευκολυντή ζητούμενο δεν είναι ο ομοιόμορφος τρόπος υποστήριξης της ομάδας εκπαιδευτικών αλλά η σαφής αντίληψη και καλή γνώση των κινήτρων, των αναγκών, των επιθυμιών και των δυνατοτήτων κάθε μέλους της ομάδας, ώστε η υποστήριξη να προσαρμόζεται αναλόγως. Ο διευκολυντής αναλαμβάνει έναν σύνθετο ρόλο που εμπεριέχει πολλές νοηματοδοτήσεις αλλά και ακόμα περισσότερες που σχετίζονται με τη συγκεκριμένη

ομάδα έρευνας-δράσης και το ζητούμενο της έρευνάς της. Μία άλλη διαπίστωση που αφορά το ρόλο του διευκολυντή είναι ότι το είδος της υποστήριξης που ακολουθεί εξαρτάται από τη κάθε φάση της έρευνας-δράσης και την εξέλιξη του προφίλ των εκπαιδευτικών μέσα από αυτές αλλά κι από παράγοντες που σχετίζονται με τη διαχείριση του χρόνου καθώς και τον τρόπο προσέγγισης κι αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτικών και το προφίλ του ίδιου του διευκολυντή (Αλεξίου, 2018). Οι διαπιστώσεις αυτές έχουν ιδιαίτερη σημασία στην εξέλιξη της επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών γιατί αναδεικνύουν τη σημασία της επίγνωσης του διευκολυντή ο οποίος μπορεί να επηρεάσει και να διαφοροποιήσει τον υποστηρικτικό του ρόλο στην πορεία μιας έρευνας-δράσης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αλεξίου, Β. (2018). Η συμμετοχή των παιδιών του νηπιαγωγείου στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία. Αντιλήψεις και πρακτικές των νηπιαγωγών. *Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή* Π.Τ.Ν. Π.Δ.Μ.

Αυγητίδου, Σ. (2014). *Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και ως στοχαζόμενοι επαγγελματίες*. Αθήνα: Gutenberg.

Avgitidou, S. (2009). Participation, Roles and Processes in a Collaborative Action Research Project: A reflexive account of the facilitator. *Educational Action Research*, 17(4), 585-600.

Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. London: Falmer Press.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Glaser, B. G., & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.

Frankham, J., & Howes, A. (2006). Talk as action in 'collaborative action research': Making and taking apart teacher/researcher relationships. *British Educational Research Journal*, 32(4), 617-632.

Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας*. Ebook: www.kallipos.gr

Κατσαρού, Ε. (2010). Έρευνα-Δράση: Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα. Στο Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.). *Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες: Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα*. Αθήνα: Τόπος.

- Κατσαρού, Ε. (2016). *Εκπαιδευτική έρευνα-δράση. Πολυπαραδειγματική διερεύνηση για την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης*. Αθήνα: Κριτική.
- Κατσαρού, Ε., & Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Kemmis, S., & Mc Taggart, R. (1988). *The action research planner*. (3rd ed.). Geelong, Australia: Deakin University Press.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Squire, K., & Johnson, C. (2000). Supporting distributed communities of practice with interactive television. *Educational Technology Research and Development*, 48(1), 23–43.

**Επικοινωνιακές δεξιότητες, δίκτυα συνεργασίας και επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην
εκπαίδευση παιδιών με πολλαπλές αναπηρίες και σοβαρά προβλήματα όρασης ή
τυφλοκώφωση**

*Βασίλειος Αργυρόπουλος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής,
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, vassargi@uth.gr*

*Μαρία Παπαζαφείρη, Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής,
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, mararaza@uth.gr*

*Χαρίκλεια Κανάρη, Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής,
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, hakanari@uth.gr*

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η πρόσβαση των παιδιών με πολλαπλές αναπηρίες και σοβαρά προβλήματα όρασης και τυφλοκώφωση στην εκπαίδευση, αποτελεί διεθνώς μεγάλη πρόκληση στην εκπαιδευτική έρευνα καθώς θεωρείται από τα πιο δύσκολα σε αντιμετώπιση ζητήματα της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Η παρούσα εργασία αναφέρεται στο παράδειγμα ενός ευρωπαϊκού δικτύου συνεργασίας στα πλαίσια του Erasmus+ (KA2 δράση), το οποίο στοχεύει: α. στη διερεύνηση των αναγκών των παιδιών αυτών σε θέματα επικοινωνίας, β. στην επιμόρφωση επαγγελματιών του χώρου, και γ. στην ανάδειξη καλών πρακτικών. Τα αποτελέσματα αναμένεται να εμπλουτίσουν την εκπαιδευτική πρακτική με εμπειρικά δεδομένα και να αποτελέσουν χρήσιμο «υλικό» για προγράμματα έγκαιρης παρέμβασης.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: παιδιά με πολλαπλές αναπηρίες και σοβαρά προβλήματα όρασης, τυφλοκώφωση, επιμόρφωση εκπαιδευτικών, επικοινωνία, δίκτυα συνεργασίας

1. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια αλλαγή στην κατανομή του πληθυσμού των παιδιών με αναπηρία όρασης καθώς αυξάνονται οι περιπτώσεις παιδιών με αναπηρία όρασης και πολλαπλές αναπηρίες (ΑΟΠΑ) ή τυφλοκώφωση (Αργυρόπουλος, 2011). Πρόσφατη σχετική έρευνα της Ευρωπαϊκής Ένωσης Τυφλών, επιβεβαιώνει αυτή την αύξηση αναφέροντας ότι σε πολλές χώρες το ποσοστό των παιδιών με ΑΟΠΑ ή τυφλοκώφωση εντός του πληθυσμού των παιδιών με αναπηρία όρασης κυμαίνεται από 30% έως 70% (Kyriacou, Prónay, & Hathazi, 2015).

Σύμφωνα με τους Best και Brown (1994, όπ. αναφ. στο McLinden, 1997), ο όρος «πολλαπλές αναπηρίες» αναφέρεται στη συνεργατική και αλληλεπιδραστική φύση της συνύπαρξης και του συνδυασμού διαφορετικών αναπηριών με πολλαπλασιαστικό αποτέλεσμα που υπερβαίνει την κάθε αναπηρία χωριστά. Ο πληθυσμός των παιδιών με ΑΟΠΑ ή τυφλοκώφωση χαρακτηρίζεται από εξαιρετικά μεγάλη ανομοιογένεια ως αποτέλεσμα του συνδυασμού της αναπηρίας όρασης με διαφορετικές αναπηρίες (π.χ. νοητική αναπηρία, κινητική αναπηρία, διαταραχές αυτιστικού φάσματος, κώφωση/βαρηκοΐα, διάφορα σύνδρομα, κ.ά.) (IDEA, 2011). Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα τα παιδιά με ΑΟΠΑ ή τυφλοκώφωση να έχουν μοναδικές ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ανάλογα με το είδος και τη σοβαρότητα των αναπηριών που συνυπάρχουν και να λαμβάνονται υπόψη ως ξεχωριστή ομάδα του πληθυσμού των παιδιών με πολλαπλές αναπηρίες (Argyropoulos & Papazafiri, 2017. Chen & Dote-Kwan, 1995. Kyriacou et al., 2015). Επομένως, οι μέθοδοι αξιολόγησης, επικοινωνίας, έγκαιρης παρέμβασης και εκπαίδευσης του συγκεκριμένου πληθυσμού παιδιών συνιστούν ένα ξεχωριστό πεδίο μελέτης και επιστημονικού ενδιαφέροντος (Kyriacou et al., 2015). Η εκπαιδευτική αντιμετώπιση των παιδιών αυτών θεωρείται ένα από τα πιο δύσκολα και απαιτητικά ζητήματα της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.

Ο συνδυασμός των διαφορετικών αναπηριών επηρεάζει διαφορετικούς τομείς ανάπτυξης και λειτουργικότητας (Anthony, Wiggin, Yoshinaga-Itano, & Raver, 2015. Salt & Sargent, 2014). Η εκπαίδευση των παιδιών με ΑΟΠΑ ή τυφλοκώφωση θα πρέπει να στοχεύει σε ποικίλους τομείς όπως η επικοινωνία, ο γραμματισμός, η λειτουργική όραση, οι δεξιότητες προσανατολισμού και κινητικότητας, οι κοινωνικές δεξιότητες, ο συναισθηματικός τομέας, οι δεξιότητες καθημερινής διαβίωσης, οι υποστηρικτικές τεχνολογίες, κ.ά. (Alsop, 2002. Argyropoulos & Thymakis, 2014. Papazafiri & Argyropoulos, 2018. Rowland, Stillman & Mar, 2010).

Ένας από τους σημαντικότερους τομείς για τη γενικότερη ανάπτυξη κάθε ατόμου, την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον και την ένταξή του στην ευρύτερη κοινότητα, είναι η επικοινωνία (Suhonen, Nislin, Alijoki & Sajaniemi, 2015). Οι Cooley και Roach (1984) περιγράφουν την επικοινωνία ως το σύνολο των δεξιοτήτων εκείνων που επιτρέπουν στο άτομο να γνωρίζει και να χρησιμοποιεί κατάλληλα και αποτελεσματικά πρότυπα επικοινωνίας σε διάφορα πλαίσια. Η δεκτική και εκφραστική επικοινωνία, η ικανότητα δηλαδή του ατόμου να προσλαμβάνει μηνύματα και να εκφράζεται αντίστοιχα, οι στρατηγικές και οι μέθοδοι επικοινωνίας, τα κίνητρα, η αξιοποίηση κατάλληλου υλικού, κλπ., είναι μερικά από τα κρίσιμα

σημασίας ζητήματα για τα παιδιά με ΑΟΠΑ ή τυφλοκώφωση που απασχολούν επαγγελματίες και ερευνητές²⁷ του χώρου (Aitken, 2000. Funnell & Wilding, 2011).

Πολλοί ερευνητές τονίζουν τη σημασία και την αναγκαιότητα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και των επαγγελματιών που εργάζονται με παιδιά με ΑΟΠΑ (Ajuwon, Meeks, Griffin-Shirley & Okungu, 2016. Argyropoulos & Papazafiri, 2017. Dammeyer & Larsen, 2016). Οι επαγγελματίες του χώρου θα πρέπει να είναι σε θέση να αξιολογούν ένα εύρος δεξιοτήτων αναφορικά με την επικοινωνία ώστε να θέτουν ρεαλιστικούς στόχους ανάλογα με το προφίλ του κάθε παιδιού (Rowland, et al., 2010), και να αξιοποιούν κατάλληλες μεθόδους, μέσα και υλικά (π.χ. δεκτικά και εκφραστικά συστήματα επικοινωνίας, πολυαισθητηριακές μεθόδους, παιχνίδι, υποστηρικτικές τεχνολογίες, προσαρμοσμένο υλικό, κατάλληλες στρατηγικές, κλπ), (Bruce, Janssen & Bashinski, 2016. Ferrell, Bruce & Luckner, 2014).

Με βάση το παραπάνω πλαίσιο, το ευρωπαϊκό πρόγραμμα «PrECIVIM: Promoting Effective Communication for Individuals with a Vision Impairment and Multiple Disabilities» («Ενισχύοντας την Αποτελεσματική Επικοινωνία των Ατόμων με Αναπηρία Όρασης και Πολλαπλές Αναπηρίες»), εστιάζει στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και άλλων επαγγελματιών που εργάζονται με παιδιά με ΑΟΠΑ ή τυφλοκώφωση σε θέματα αξιολόγησης και παρέμβασης αναφορικά με τις δεξιότητες επικοινωνίας. Βασικό στοιχείο στον πυρήνα του σχεδιασμού και της εφαρμογής του προγράμματος είναι η ανάπτυξη ενός δικτύου συνεργασίας μεταξύ διαφορετικών φορέων με σκοπό την ανταλλαγή γνώσεων και εμπειριών επαγγελματιών που εργάζονται με παιδιά με ΑΟΠΑ ή τυφλοκώφωση και που εμπλέκονται στη μελέτη ζητημάτων σχετικών με την εκπαίδευση και τις δεξιότητες επικοινωνίας των παιδιών αυτών. Στις ενότητες που ακολουθούν παρουσιάζονται βασικά στοιχεία του προγράμματος PrECIVIM, η μεθοδολογία του, οι δράσεις, τα αναμενόμενα αποτελέσματα και οι δυνατότητες αξιοποίησης των αποτελεσμάτων του προγράμματος στην εκπαίδευση των παιδιών με ΑΟΠΑ ή τυφλοκώφωση.

2. Το πρόγραμμα PrECIVIM - Σκοπός και στόχοι

Το πρόγραμμα PrECIVIM είναι ένα ευρωπαϊκό πρόγραμμα Erasmus+ που ανήκει στη Δράση KA2 και αφορά σε συνεργασίες για Καινοτομία και Ανταλλαγή Καλών Πρακτικών. Ο βασικός του στόχος είναι η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και άλλων επαγγελματιών του χώρου σε

²⁷ Η χρήση του αρσενικού γένους σε όρους όπως ερευνητής, μαθητής, κλπ, αφορά στην ιδιότητα και περιλαμβάνει και τα δύο φύλα.

θέματα αξιολόγησης και διδασκαλίας δεξιοτήτων επικοινωνίας σε παιδιά με ΑΟΠΑ ή τυφλοκώφωση. Πιο συγκεκριμένα, οι ειδικότεροι στόχοι του προγράμματος είναι οι εξής:

- ✓ η διερεύνηση και χαρτογράφηση των αναγκών των παιδιών με ΑΟΠΑ ή τυφλοκώφωση σε θέματα επικοινωνίας, αξιολόγησης και παρέμβασης αναφορικά με την ανάπτυξη των δεξιοτήτων επικοινωνίας,
- ✓ η προώθηση της συνεργασίας μεταξύ πανεπιστημίων, σχολείων και φορέων ατόμων με ΑΟΠΑ και η δημιουργία δικτύων συνεργασίας,
- ✓ η οργάνωση ενός συστήματος σύγχρονης και ασύγχρονης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και επαγγελματιών του χώρου αναφορικά με τρόπους και μεθόδους επικοινωνίας, και
- ✓ η πολυτροπική διαδικασία παραγωγής κατάλληλου εποπτικού υλικού και η διάδοση καλών πρακτικών για την ανάπτυξη δεξιοτήτων αποτελεσματικής επικοινωνίας των παιδιών με ΑΟΠΑ και την προώθηση της ευρύτερης κοινωνικής τους ένταξης.

3. Μεθοδολογία του προγράμματος PrECIVIM

3.1 Συμμετέχοντες και συνεργασίες

Δομικό στοιχείο του προγράμματος είναι η δημιουργία ενός δικτύου συνεργασίας τόσο σε εθνικό όσο και σε ευρωπαϊκό επίπεδο, μεταξύ φορέων όπως πανεπιστήμια, ειδικά σχολεία και μη κερδοσκοπικοί οργανισμοί με εμπειρία στην εκπαίδευση παιδιών με ΑΟΠΑ ή τυφλοκώφωση. Πιο συγκεκριμένα, στο πρόγραμμα συμμετέχουν συνολικά δέκα οργανισμοί από τέσσερις διαφορετικές χώρες της Ευρώπης (Ελλάδα, Κύπρο, Ρουμανία και Αγγλία). Τρεις από τους συμμετέχοντες οργανισμούς είναι πανεπιστήμια (το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας από την Ελλάδα που είναι και ο φορέας υλοποίησης του προγράμματος, το Πανεπιστήμιο Babes-Bolyai από τη Ρουμανία και το Πανεπιστήμιο Roehampton από την Αγγλία). Τέσσερις οργανισμοί είναι ειδικά σχολεία (Ειδικό Σχολείο Τυφλοκωφών- Ελλάδα, Σχολή Τυφλών «Άγιος Βαρνάβας»-Κύπρος, Ειδικό Σχολείο Τυφλών-Ρουμανία και το Ειδικό Σχολείο Τυφλών Whitefield Academy Trust- Αγγλία). Από την Ελλάδα, συμμετέχει επίσης και ο μη κερδοσκοπικός οργανισμός «Αμυμώνη» - Πανελλήνιος Σύλλογος, Γονέων, Κηδεμόνων και Φίλων Ατόμων με Προβλήματα Όρασης και Πρόσθετες Αναπηρίες. Σημαντικός εταίρος, επίσης, του προγράμματος είναι η Data Bank (Εταιρεία Τράπεζα Πληροφοριών και Περιεχομένου Α.Ε.), η οποία συνδράμει στο πρόγραμμα μέσω της ηλεκτρονικής πλατφόρμας για την επικοινωνία μεταξύ των εταίρων, τη διάχυση των δράσεων και των αποτελεσμάτων του προγράμματος αλλά και με την υποστήριξη του τεχνικού μέρους της σύγχρονης και ασύγχρονης επιμόρφωσης όπως θα περιγραφεί στη συνέχεια. Τέλος, η Ευρωπαϊκή Ένωση Τυφλών (EBU, Γαλλία) συνεργάζεται με το πρόγραμμα (associated

partner) για την ευρύτερη διάχυση των αποτελεσμάτων του αξιοποιώντας το σημαντικό δίκτυο συνεργατών και φορέων που διαθέτει στο χώρο των ατόμων με αναπηρία όρασης²⁸.

Με τον τρόπο αυτό στο πλαίσιο του PrECIVIM δημιουργούνται δίκτυα συνεργασίας τόσο εντός κάθε συμμετέχουσας χώρας (π.χ. μεταξύ πανεπιστημίων και ειδικών σχολείων) όσο και σε ευρωπαϊκό επίπεδο μεταξύ όλων των συνεργαζόμενων φορέων. Όπως θα φανεί και στη συνέχεια στην περιγραφή των δράσεων του PrECIVIM, η δημιουργία αυτών των παράλληλων δικτύων συμβάλλει στη συνεργασία και στην υλοποίηση δράσεων σε κάθε συμμετέχουσα χώρα (κάθετες δράσεις) όσο και μεταξύ των συνεργατών και εταίρων από διαφορετικές χώρες (οριζόντιες δράσεις).

3.2 Το πλάνο εργασίας και οι δράσεις του προγράμματος

Για την επίτευξη του γενικού σκοπού και των ειδικότερων στόχων του PrECIVIM το πλάνο εργασίας του προγράμματος περιλαμβάνει μία σειρά σπονδυλωτών και αλληλοεξαρτώμενων δράσεων με αντίστοιχα επιδιωκόμενα αποτελέσματα/πνευματικά προϊόντα (ΠΠ). Όλα τα εμπλεκόμενα μέρη συμμετέχουν στις δράσεις αυτές με διαφορετική κατανομή ρόλων και αρμοδιοτήτων και σε συνεργασία μεταξύ τους.

Οι κύριες δράσεις του προγράμματος στηρίζονται στην έρευνα δράσης (Creswell, 2016. Ο' Hanlon, 1996). Βασικά στοιχεία της έρευνας δράσης όπως ο κεντρικός ρόλος των ίδιων των εκπαιδευτικών και των επαγγελματιών, η έρευνα, η εφαρμογή της θεωρίας μέσω της δράσης, η ανάληψη ευθύνης, η δημοκρατική εκπαίδευση, η δυνατότητα συνεργασίας με άλλα άτομα, ο αναστοχασμός, κλπ. (Ο' Hanlon, 1996), είναι εμφανή στο παρόν πρόγραμμα όπως θα φανεί και στη συνέχεια στην περιγραφή των δράσεων του προγράμματος.

Σε ό,τι αφορά την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και επαγγελματιών που συμμετέχουν στο πρόγραμμα, η μεθοδολογία που ακολουθείται στο PrECIVIM αφορά στην οργάνωση ενός συστήματος σύγχρονης και ασύγχρονης επιμόρφωσης στο πλαίσιο της μεικτής, συνδυαστικής εκπαίδευσης (blended training) (Martyn, 2003) που περιλαμβάνει δια ζώσης και εξ αποστάσεως μαθήματα με τη αξιοποίηση νέων τεχνολογιών.

Όπως περιγράφεται στις επόμενες ενότητες οι δράσεις του προγράμματος διακρίνονται σε: α. προκαταρκτικές, β. κάθετες, και γ. οριζόντιες.

²⁸ Περισσότερα για τους εταίρους του PrECIVIM και γενικότερα για το Πρόγραμμα βλ. τον επίσημο δικτυακό τόπο <http://www.precivim.eu/>

3.2.1 Προκαταρκτικές δράσεις (ΠΔ)

ΠΔ1. Η πρώτη βασική προκαταρκτική δράση αφορά στην επισκόπηση του θέματος στο οποίο επικεντρώνεται το πρόγραμμα. Αναλυτικότερα περιλαμβάνει: α. επισκόπηση σχετικά με τις πολιτικές, τις πρακτικές και τις έρευνες στις τέσσερις χώρες που συμμετέχουν στο πρόγραμμα σχετικά με τα άτομα με ΑΟΠΑ ή τυφλοκώφωση, και β. ανάλυση της παρούσας κατάστασης με μελέτες περίπτωσης από έξι συμμετέχοντα στο πρόγραμμα εκπαιδευτικά πλαίσια. Στη δράση αυτή, η οποία έχει ήδη ολοκληρωθεί κατά την ημερομηνία συγγραφής της παρούσας εργασίας, συμμετείχαν όλοι οι εταίροι με την παροχή στοιχείων από κάθε συμμετέχουσα χώρα. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με πρωτόκολλα συμπλήρωσης για κάθε χώρα (Ελλάδα, Κύπρο, Ρουμανία, Αγγλία) και με τη διεξαγωγή ημι-δομημένων συνεντεύξεων (Miles & Huberman, 1994) με εκπαιδευτικούς και επαγγελματίες από τα έξι συμμετέχοντα εκπαιδευτικά πλαίσια. Η συγκεκριμένη προκαταρκτική φάση του προγράμματος αποτέλεσε μια εξαιρετικής σημασίας δράση καθώς συμβάλλει στην επικαιροποίηση ζητημάτων που συνδέονται με την εκπαίδευση ατόμων με ΑΟΠΑ ή τυφλοκώφωση σε θέματα επικοινωνίας και ενθαρρύνει τη σε βάθος εμπλοκή των εκπαιδευτικών και επαγγελματιών. Όπως προκύπτει από την παραπάνω περιγραφή, η προκαταρκτική δράση που αφορά στην επισκόπηση του συγκεκριμένου πεδίου της εκπαίδευσης, προσδίδει πρόσθετη αξία στο πρόγραμμα και στις δράσεις που θα ακολουθήσουν, αφού περιλαμβάνει όχι μόνο επικαιροποιημένα στοιχεία αλλά και τις απόψεις των ίδιων των επαγγελματιών αναφορικά με τις πρακτικές που ακολουθούν, τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν και τις ανάγκες τους σε επίπεδο επιμόρφωσης. Τα αποτελέσματα της φάσης αυτής θα αποτυπωθούν σε εκτενή έκθεση αναφοράς και θα αποτελέσουν μία εμπειριστατωμένη βάση για τη δημιουργία του επιμορφωτικού υλικού που θα παραχθεί στο πλαίσιο του προγράμματος.

ΠΔ2. Το δεύτερο πλαίσιο των προκαταρκτικών δράσεων αφορά στο σχεδιασμό της αλληλεπιδραστικής ηλεκτρονικής πλατφόρμας του προγράμματος που περιλαμβάνει τρεις βασικές λειτουργίες: α) τη δυνατότητα επικοινωνίας μεταξύ των εταίρων και την ανταλλαγή σχετικού υλικού, β) την υποστήριξη της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και επαγγελματιών, και γ) τη διάδοση των αποτελεσμάτων του προγράμματος.

ΠΔ3. Το τρίτο πλαίσιο των προκαταρκτικών δράσεων αφορά στο σχεδιασμό του επιμορφωτικού υλικού. Το επιμορφωτικό υλικό θα στηρίζεται στα δεδομένα της ΠΔ1 και θα σχεδιαστεί μετά από τη συζήτηση και την ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των εταίρων. Βασικοί άξονες του επιμορφωτικού υλικού θα είναι τα χαρακτηριστικά των ατόμων με ΑΟΠΑ ή τυφλοκώφωση καθώς και ζητήματα αξιολόγησης των επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Καινοτόμο στοιχείο της δράσης αυτής είναι η ανάπτυξη μεθοδολογιών, εργαστηρίων και προτύπων συνεργασίας μεταξύ

φορέων, πανεπιστημίων και επαγγελματιών του χώρου για την ανάπτυξη προγραμμάτων και υλικού εκπαίδευσης των παιδιών με ΑΟΠΑ ή τυφλοκώφωση σε θέματα επικοινωνίας.

3.2.2 Κάθετες δράσεις (ΚΔ)

ΚΔ1. Μία κύρια κάθετη δράση του προγράμματος είναι η οργάνωση της επιμόρφωσης των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και επαγγελματιών του χώρου με δια ζώσης και εξ αποστάσεως εργαστήρια και συναντήσεις. Σε κάθε συμμετέχουσα χώρα τα μέλη της ερευνητικής ομάδας κάθε πανεπιστημίου θα αναλάβουν την οργάνωση και τον συντονισμό της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και των επαγγελματιών των εκπαιδευτικών πλαισίων των αντίστοιχων χωρών. Χαρακτηριστικά στοιχεία του σχεδιασμού και της εφαρμογής των επιμορφωτικών δράσεων είναι η μεικτή, συνδυαστική εκπαίδευση (blended training) (Martyn, 2003), η αξιοποίηση τεχνολογικών και ψηφιακών μέσων, η ανάπτυξη κλίματος συνεργασίας, η ευελιξία ως προς το χρόνο, η προσαρμογή στις ανάγκες και τις προτεραιότητες των εκπαιδευομένων και η ανταλλαγή εμπειριών και γνώσεων μεταξύ των συμμετεχόντων.

ΚΔ2. Η κριτική θεώρηση των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων είναι η επόμενη κάθετη δράση η οποία έχει τη βάση της στην έρευνα δράσης (Ο' Hanlon, 1996). Στο τέλος των επιμορφωτικών δράσεων όλοι οι συμμετέχοντες - εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενοι - θα έχουν τη δυνατότητα να αναστοχαστούν, να κάνουν κριτική αποτίμηση των επιμορφωτικών δράσεων σε σχέση με θέματα επικοινωνίας των ατόμων με ΑΟΠΑ ή τυφλοκώφωση αλλά και τη δική τους επαγγελματική ενίσχυση και να διατυπώσουν προτάσεις, προβληματισμούς, κλπ. Η συλλογή των δεδομένων αυτών θα πραγματοποιηθεί με φύλλα αναστοχασμού και τα αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων αυτών θα συμπεριληφθούν σε αντίστοιχη έκθεση αναφοράς.

3.2.3 Οριζόντιες δράσεις (ΟΔ)

ΟΔ1. Αυτό το επίπεδο δράσεων αφορά σε όλες τις ενέργειες μεταξύ όλων των εταίρων όπως τις φάσεις αναστοχασμού. Τα δεδομένα που θα συγκεντρωθούν θα δώσουν τη δυνατότητα στην ερευνητική ομάδα του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας που είναι ο συντονιστής φορέας του προγράμματος σε συνεργασία με τους εκπροσώπους των εταίρων να προχωρήσει σε μια συνολική αποτίμηση των δράσεων αυτών. Με τον τρόπο αυτό αναμένεται να διαμορφωθεί ένα μεθοδολογικό πλαίσιο επιμόρφωσης σε θέματα αξιολόγησης και παρέμβασης σχετικά με την ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας σε παιδιά με ΑΟΠΑ ή τυφλοκώφωση που θα αποτυπωθεί σε αντίστοιχο οδηγό καλών πρακτικών.

ΟΔ2. Το δεύτερο πλαίσιο οριζόντων δράσεων αφορά στο σύνολο των διεθνικών συναντήσεων που αναμένεται να συμβάλλουν όχι μόνο στην ανταλλαγή γνώσεων και εμπειριών αλλά και στην

ενεργητική συμμετοχή των εκπροσώπων των φορέων στη διαμόρφωση του προγράμματος κατά τη φάση εφαρμογής, την παρακολούθηση της ποιότητας του προγράμματος αλλά και στην ενδυνάμωση των δικτύων συνεργασιών που έχουν αναπτυχθεί στο πλαίσιο του προγράμματος. Επιπλέον, είναι σημαντικό να τονιστεί η έμφαση που δίνεται στη βιωσιμότητα και στον αντίκτυπο των δράσεων και των αποτελεσμάτων του προγράμματος μέσα από τη συμμετοχή σε συνέδρια και επιστημονικές διοργανώσεις σε τοπικό και ευρωπαϊκό επίπεδο. Η ίδια η έννοια της βιωσιμότητας αποτελεί θεμελιώδη παράμετρο των οριζόντιων δράσεων του προγράμματος.

4. Αποτελέσματα - Πνευματικά προϊόντα του PrECIVIM

Τα αναμενόμενα αποτελέσματα/πνευματικά προϊόντα (ΠΠ) κατά τη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος είναι τα εξής:

ΠΠ1. Τελική έκθεση επισκόπησης (Scoring). Η έκθεση της επισκόπησης, η οποία έχει ήδη ολοκληρωθεί κατά τον χρόνο συγγραφής της παρούσας εργασίας, περιλαμβάνει δύο μέρη. Το πρώτο μέρος εμπεριέχει τα κυριότερα αποτελέσματα σχετικά με τις πολιτικές, τη νομοθεσία, τις πρακτικές και τις έρευνες σχετικά με τα άτομα με ΑΟΠΑ ή τυφλοκώφωση. Στην τελική έκθεση παρουσιάζονται τα κυριότερα αποτελέσματα αναφορικά με τις πολιτικές, τις πρακτικές και τις έρευνες στις τέσσερις συμμετέχουσες χώρες (Ελλάδα, Κύπρο, Ρουμανία, Αγγλία) και διατυπώνονται προτάσεις για την αναγκαιότητα περισσότερων εμπειρικών μελετών, την ενίσχυση των εκπαιδευτικών και επαγγελματιών του χώρου και τη συστηματοποίηση των προγραμμάτων και των πρακτικών που εφαρμόζονται. Το δεύτερο μέρος του ΠΠ1 περιλαμβάνει μελέτες περίπτωσης από τα έξι συμμετέχοντα εκπαιδευτικά πλαίσια, στις οποίες αποτυπώνονται τα κυριότερα αποτελέσματα αναφορικά με: α. τις ανάγκες των παιδιών με ΑΟΠΑ με βάση τους ειδικούς, β. τις πιο επιτυχημένες στρατηγικές, γ. τις καλύτερες πρακτικές που εφαρμόζονται, και δ. τις κύριες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί και επαγγελματίες όταν εργάζονται με παιδιά με ΑΟΠΑ ή τυφλοκώφωση.

ΠΠ2. Η ηλεκτρονική διαδραστική πλατφόρμα του προγράμματος η οποία όπως προαναφέρθηκε πέρα από την υποστήριξη της επικοινωνίας μεταξύ των εταίρων και της επιμόρφωσης των επαγγελματιών του χώρου, συμβάλλει στη διάχυση των αποτελεσμάτων του προγράμματος. Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η πλατφόρμα του προγράμματος θα λειτουργήσει και ως «Ανοιχτή Εκπαιδευτική Πύλη» μέσω της δημόσιας ανάρτησης των αποτελεσμάτων του προγράμματος.

ΠΠ3. Υλικό Προγράμματος Επιμόρφωσης (Syllabus). Το υλικό επιμόρφωσης όπως προαναφέρθηκε θα δημιουργηθεί με βάση τα αποτελέσματα του πρώτου παραδοτέου, της

«Επισκόπησης» (ΠΠ1, Scoring) και θα περιλαμβάνει ζητήματα όπως: α. τα χαρακτηριστικά των ατόμων με ΑΟΠΑ και την ανομοιογένεια του πληθυσμού αυτού, β. ζητήματα ανάπτυξης επικοινωνιακών δεξιοτήτων, γ. ζητήματα αξιολόγησης, δ. στρατηγικές για την ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων, ε. ζητήματα υποστηρικτικής τεχνολογίας, και στ. άλλες πηγές πληροφόρησης. Το υλικό του προγράμματος επιμόρφωσης θα διαμορφωθεί στη βάση μια ολιστικής προσέγγισης για την ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων σε παιδιά με ΑΟΠΑ ή τυφλοκώφωση που λαμβάνει υπόψη ένα εύρος παραγόντων όπως η διάγνωση, η έγκαιρη παρέμβαση, η αξιοποίηση εναλλακτικών συστημάτων επικοινωνίας, οι δεξιότητες των εκπαιδευτικών, η αξιολόγηση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, το περιβάλλον, κλπ.

ΠΠ4. Επιμορφωτικές δράσεις - Κριτική επισκόπηση (Mutual learning experience – critical overview). Το συγκεκριμένο πνευματικό προϊόν περιλαμβάνει τη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων από την υλοποίηση των επιμορφωτικών δράσεων που θα πραγματοποιηθούν στο πλαίσιο του προγράμματος. Η συλλογή των δεδομένων θα πραγματοποιηθεί με φύλλα αναστοχασμού τα οποία θα συμπληρώσουν όλοι οι συμμετέχοντες στις επιμορφωτικές δράσεις.

ΠΠ5. Οδηγός καλών πρακτικών (Guide of best practices). Το συγκεκριμένο πνευματικό προϊόν θα περιλαμβάνει τη συνολική αποτύπωση ζητημάτων σχετικών με το επικοινωνιακό προφίλ των παιδιών με ΑΟΠΑ ή τυφλοκώφωση, καλές πρακτικές και οδηγίες για την ανάπτυξη αποτελεσματικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων στα παιδιά αυτά. Το πλαίσιο καλών πρακτικών θα στηριχτεί και θα εμπλουτιστεί με παραδείγματα καλών πρακτικών και προγραμμάτων που έχουν εφαρμοστεί με βάση μελέτες περίπτωσης με παιδιά με ΑΟΠΑ ή τυφλοκώφωση.

Όλα τα παραπάνω πνευματικά προϊόντα θα δημοσιοποιηθούν μέσω της πλατφόρμας του προγράμματος ώστε να αξιοποιηθούν από εκπαιδευτικούς και επαγγελματίες του χώρου.

5. Συζήτηση

Το πρόγραμμα PrECIVIM καλύπτει ένα καθοριστικής σημασίας πεδίο της εκπαίδευσης των παιδιών με ΑΟΠΑ ή τυφλοκώφωση όπως είναι η αξιολόγηση και η ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας. Τα αποτελέσματα του προγράμματος αναμένεται να έχουν αντίκτυπο σε ατομικό, εκπαιδευτικό, επιστημονικό και ευρύτερα κοινωνικό επίπεδο.

Σε ατομικό επίπεδο το σύνολο των δραστηριοτήτων του προγράμματος αναμένεται να επικαιροποιήσει τις γνώσεις των εκπαιδευτικών και άλλων επαγγελματιών του χώρου σε ζητήματα αξιολόγησης επικοινωνιακών δεξιοτήτων παιδιών με ΑΟΠΑ ή τυφλοκώφωσης και να ενισχύσει τις δεξιότητές ώστε να θέτουν ρεαλιστικούς στόχους ανάλογα με το προφίλ κάθε παιδιού και να αναπτύσσουν κατάλληλα προγράμματα αξιοποιώντας ποικίλες μεθόδους και

μέσα. Τα παραπάνω οφέλη δεν αφορούν μόνο τους συμμετέχοντες στο πρόγραμμα. Η δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων του προγράμματος και μάλιστα σε διαφορετικές γλώσσες αναμένεται να έχει αντίκτυπο στην ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα καθώς κάθε ενδιαφερόμενος εκπαιδευτικός ή επαγγελματίας θα μπορεί να έχει πρόσβαση σε αυτά και να τα αξιοποιήσει, στοιχείο που συμβάλλει και στη βιωσιμότητα του προγράμματος.

Ο αντίκτυπος του προγράμματος σε επίπεδο επιστημονικής κοινότητας αναμένεται επίσης ιδιαίτερα σημαντικός καθώς μία από τις κύριες δράσεις του προγράμματος είναι η διάχυση των αποτελεσμάτων του σε τοπικά και διεθνή συνέδρια, επιστημονικές διοργανώσεις καθώς και δημοσιεύσεις σε πρακτικά ελληνικών και διεθνών συνεδρίων ή σε επιστημονικά περιοδικά. Έτσι, το πρόγραμμα PrECIVIM αναμένεται να συμβάλλει στον επιστημονικό διάλογο που έχει αναπτυχθεί διεθνώς για την εκπαίδευση των ατόμων με ΑΟΠΑ ή τυφλοκώφωση. Επιπλέον, σημαντικότατο ρόλο στη διάδοση των αποτελεσμάτων, στον αντίκτυπο και στη βιωσιμότητα του προγράμματος θα έχει η Ευρωπαϊκή Ένωση Τυφλών (EBU) που αποτελεί συνεργαζόμενο εταίρο του προγράμματος. Η Ευρωπαϊκή Ένωση Τυφλών διαθέτει ένα εξαιρετικά μεγάλο δίκτυο καθώς εκπροσωπεί και προασπίζει τα δικαιώματα και τα ενδιαφέροντα των ατόμων με αναπηρία όρασης σε 27 κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης αλλά και σε άλλες χώρες.

Ένα άλλο στοιχείο του προγράμματος που αξίζει να σημειωθεί είναι η ανάπτυξη δικτύων συνεργασίας μεταξύ διαφορετικών φορέων και η καλλιέργεια μιας κουλτούρας για τέτοιες δράσεις που δίνουν τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να διευρύνουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις πρακτικές τους αξιοποιώντας στοιχεία από τη διεθνή πρακτική.

Όλα τα παραπάνω, με επαγωγικό τρόπο, έχουν ως τελικούς αποδέκτες τα ίδια τα παιδιά με ΑΟΠΑ ή τυφλοκώφωση. Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η ενίσχυση των εκπαιδευτικών και επαγγελματιών του χώρου σε ζητήματα αξιολόγησης και εκπαίδευσης παιδιών με ΑΟΠΑ ή τυφλοκώφωση σε θέματα επικοινωνίας θα έχει σημαντικό αντίκτυπο και στο επίπεδο της έγκαιρης παρέμβασης που αποτελεί ένα από τα πιο κρίσιμα πεδία στο χώρο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Εν κατακλείδι το πρόγραμμα PrECIVIM υποστηρίζει έμπρακτα το δικαίωμα όλων των παιδιών για την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης, το δικαίωμα για ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης, την ολόπλευρη ανάπτυξή τους και την ένταξή τους στην ευρύτερη κοινότητα.

Ευχαριστίες

Το πρόγραμμα PrECIVIM: Promoting Effective Communication for Individuals with a Vision Impairment and Multiple Disabilities (No: 2017-1-EL01-KA201-036289) χρηματοδοτείται από

το Erasmus+ Programme της Ευρωπαϊκής Ένωσης με τη συνδιαχείριση του Ιδρύματος Κρατικών Υποτροφιών (ΙΚΥ).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αργυρόπουλος, Β. (2011). Η εκπαίδευση παιδιών με σοβαρά προβλήματα όρασης: Ερευνητική και πρακτική προσέγγιση στο χώρο της διδασκαλίας. Στο Σ. Παντελιάδου & Β. Αργυρόπουλος (Επιμ.), *Ειδική Αγωγή. Από την έρευνα στη διδακτική πράξη* (σσ. 29-81). Αθήνα: Πεδίο.

Aitken, S. (2000). Understanding deafblindness. In S. Aitken, M. Buultjens, C. Clark, J.T. Eyre & L. Pease (Eds), *Teaching children who are deafblind. Contact, communication and learning* (pp. 1-34). London: David Fulton.

Ajuwon, P. M., Meeks, M. K., Griffin-Shirley, N., & Okungu, P. A. (2016). Reflections of teachers of visually impaired students on their assistive technology competencies. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, *110*(2), 128–134. <https://doi.org/10.1177/0145482X1611000207>

Alsop, L. (2002). *Understanding deafblindness: Issues, perspectives and strategies*. Logan, UT: SKI-HI Institute.

Anthony, T., Wiggin, M., Yoshinaga-Itano, C., & Raver, A. (2015). Strategies for infants and toddlers with sensory disabilities. In S. Raver & D. Childress (Eds), *Family-centered early intervention: Supporting infants and toddlers in natural environments* (pp. 216-254). Baltimore, MD: Brookes.

Argyropoulos, V., & Thymakis, P. (2014). Multiple disabilities and visual impairment: an action research project. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, *108*(2), 163-167.

Argyropoulos, V., & Papazafiri, M. (2017). Investigating tactile exploratory procedures of students with multiple disabilities and visual impairment: Current trends in education. *Proceedings of ICERI2017 Conference, 16th- 18th November 2017, Seville, Spain, 2023-2029*.

Bruce, S., Janssen, M., & Bashinski, M. (2016). Individualizing and personalizing communication and literacy instruction for children who are deafblind. *Journal of Deafblind Studies on Communication*, *2*, 73-87. Ανακτήθηκε από από: <https://jdbsc.rug.nl/article/view/25421/22890>.

Chen, D., & Dote-Kwan, J. (1995). *Starting points: Instructional practices for young children whose multiple disabilities include visual impairment*. Los Angeles, CA: Blind Children's Center.

Chen, D. (1999). Interactions between infants and caregivers: The context for early intervention. In D. Chen (Ed.), *Essential elements in early intervention. Visual impairment and multiple disabilities* (pp. 22-54). New York: AFB Press.

Cooley, R. E., & Roach, D.A. (1984). A conceptual framework. In R. N. Bostrom (Ed.), *Competence in communication: A multidisciplinary approach* (p. 25). Beverly Hills, CA: Sage.

Creswell, J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (Χ. Τζορμπατζούδης, Επιμ.). Αθήνα: ΙΩΝ.

Dammeyer, J., & Larsen, F. (2016). Communication and language profiles of children with congenital deafblindness. *British Journal of Visual Impairment*, 34(3), 214-224.

Ferrell, K. A., Bruce, S., & Luckner, J. L. (2014). *Evidence-based practices for students with sensory impairments* (Document No. IC-4). Ανακτήθηκε από <http://cedar.education.ufl.edu/tools/innovation-configurations>

Funnell, E., & Wilding J. (2011). Development of a vocabulary of object shapes in a child with a very-early-acquired visual agnosia: A unique case. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 64(2), 261–282. <http://dx.doi.org/10.1080/17470218.2010.498922>

Individuals with Disabilities Education Act [IDEA], (2011). 34 C.F.R., sec. 300.8.(7). (2011). Ανακτήθηκε από https://sites.ed.gov/idea/files/original_Final_Regulations-_Part_C-DOC-ALL.pdf

Kyriacou, M., Prónay, B., & Hathazi, A. (2015). *Report of the mapping exercise carried out by the commission of persons with visual impairment and additional disabilities. Working period 2011 – 2015*. European Blind Union Internal document. Ανακτήθηκε από <https://zapdoc.tips/authors-maria-kyriacou-coordinator-beata-pronay-andrea-hatha.html>

Martyn, M. (2003). The hybrid online model: Good practice. *Educause Quarterly*, 26(1), 18-23. Ανακτήθηκε από <https://www.learntechlib.org/p/95304/>.

McLinden, M. (1997). Children with multiple disabilities and a visual impairment. In H. Mason & S. McCall (Eds), *Visual impairment: access to education for children and young people* (pp. 313-323). London: David Fulton.

Miles, M., & Huberman, A. (1994). *An expanded sourcebook: Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.

O'Hanlon, C. (1996). Why is action research a valid basis for professional development? In R. McBride (Ed.), *Teacher education policy: Some issues arising from research and practice* (pp.179-191). London: Falmer Press.

Papazafiri, M., & Argyropoulos, V. (2018). Assistive technology and special education teachers: The case of students with multiple disabilities and vision impairment. *Proceedings of EDULEARN18 Conference, 2nd- 4th July 2018, Palma, Mallorca, Spain, 5485- 5492.*

Rowland, C., Stillman, R., & Mar, H. (2010). Current assessment practices for young children who are deaf-blind. *AER Journal: Research and Practice in Visual Impairment and Blindness, 3*(3), 63-70.

Salt, A., & Sargent, J. (2014). Common visual problems in children with disability. *Archives of Disease in Childhood, 99*, 1163-1168.

Suhonen, E., Nislin, M.A., Alijoki, A., & Sajaniemi, N.K. (2015). Children's play behaviour and social communication in integrated special day-care groups. *European Journal of Special Needs Education, 30*(3), 287-303.

Η διαδικασία της έρευνας των εκπαιδευτικών στην έρευνα-δράση ως μετασχηματιστική πρακτική

*Βέλκου Κυριακή, Υποψήφια Διδάκτωρ, Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας,
kikivelkou@gmail.com*

Σοφία Αυγητίδου, Καθηγήτρια, Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, saugitidou@uowm.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία έχει σκοπό να παρουσιάσει τον τρόπο ενίσχυσης των εκπαιδευτικών ως ερευνητών στο πλαίσιο μιας συνεργατικής έρευνας-δράσης, που έλαβε μέρος για ένα σχολικό έτος και τα αποτελέσματα της υιοθέτησης του ρόλου αυτού στην επαγγελματική τους μάθηση αλλά και στην καθημερινή τους πρακτική. Το αντικείμενο της έρευνας-δράσης αφορούσε στην κριτική αναπλαισίωση της διαδικασίας του προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου. Στην έρευνα-δράση συμμετείχαν δεκατέσσερις νηπιαγωγοί για ένα σχολικό έτος και αξιοποίησαν ποικίλες ερευνητικές μεθόδους για την διερεύνηση του πλαισίου καθώς και για τη διαμόρφωση του προγραμματισμού του εκπαιδευτικού τους έργου. Στο κείμενο περιγράφεται πώς ξεπεράστηκαν οι δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι νηπιαγωγοί κατά την ερευνητική διαδικασία και οι ανάλογες ενέργειες της διευκολύντριας και παρουσιάζεται η σταδιακή τροποποίηση των πεποιθήσεων και τις πρακτικών τους μέσα από την ανάληψη του ρόλου του εκπαιδευτικού-ερευνητή.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: έρευνα-δράση, εκπαιδευτικός-ερευνητής, διευκολυντής, επαγγελματική μάθηση, εκπαιδευτικός προγραμματισμός

1. Εισαγωγή

Σήμερα η εκπαιδευτική έρευνα-δράση αποτελεί μια έγκυρη και αναγνωρισμένη μέθοδο προσέγγισης της εκπαιδευτικής πραγματικότητας με τους ερευνητές να συμφωνούν στο ότι είναι συμμετοχική, συνεργατική, δημοκρατική, μαθησιακή, κριτική και μετασχηματιστική διαδικασία (Αυγητίδου, 2014. Altrichter, Posch & Somekh, 2001. Κατσαρού & Τσάφος, 2003, Kemmis, 2009, Kemmis & Wilkinson, 1998. MacDonald, 2012. Whitehead, 1989). Επίσης, γνωρίζουμε ότι οποιαδήποτε έρευνα-δράση αποτελεί μια επαγγελματική πρακτική και μια διαδικασία παραγωγής γνώσης στο πεδίο αμφίδρομης εμπλοκής της έρευνας με τη δράση (Κατσαρού, 2016). Ο εκπαιδευτικός με την ιδιότητα του ερευνητή χρειάζεται να κατέχει ένα ευρύ και πολύπλοκο φάσμα δεξιοτήτων πρακτικής, ερευνητικής και κριτικής στάσης. Ο νέος αυτός ρόλος θέτει σε

προτεραιότητα την βελτίωση του εκπαιδευτικού, ο οποίος αντιμετωπίζεται ως δια βίου εκπαιδευόμενος και στοχαζόμενος επαγγελματίας (Cochran-Smyth & Lytle, 2001). Για να βοηθήσουμε λοιπόν τους εκπαιδευτικούς-ερευνητές να ανταποκριθούν στην πολυπλοκότητα και το απαιτούμενο εύρος δεξιοτήτων, χρειάζεται να περιγράψουμε και να συζητήσουμε τις διαδικασίες με τις οποίες ενισχύονται οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές στο πλαίσιο μιας συνεργατικής έρευνας-δράσης. Το παρόν άρθρο έχει πρακτικό και εκπαιδευτικό προσανατολισμό προκειμένου να συμβάλλει στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών-ερευνητών στο πεδίο της επαγγελματικής μάθησης.

Το πλαίσιο από το οποίο αντλεί η παρούσα μελέτη το περιεχόμενο της αποτελεί μια συνεργατική έρευνα δράση που πραγματοποιήθηκε κατά τη διαδικασία εκπόνησης διδακτορικής διατριβής κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2016-2017 σε έξι νηπιαγωγεία της 15ης Περιφέρειας Προσχολικής Αγωγής με σκοπό τον κριτικό μετασχηματισμό του προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου. Η πρώτη συγγραφέας είχε τον ρόλο της διευκολύντριας (facilitator) της έρευνας-δράσης στο πλαίσιο της εκπόνησης της διατριβής της, ενώ η δεύτερη συγγραφέας (επόπτρια της διατριβής) αποτέλεσε την κριτική φίλη σε μια συνεχή πορεία αναστοχαστικού διαλόγου για την υποστήριξη των νηπιαγωγών καθ' όλη την πορεία της έρευνας-δράσης. Κατά την υποστήριξη των εκπαιδευτικών ως ερευνητών αναζητήθηκαν οι δυσκολίες που συνάντησαν οι εκπαιδευτικοί αλλά και οι κατάλληλες ενέργειες για την υποστήριξή τους. Επιπλέον, στην έρευνα αυτή διερευνήθηκαν οι απόψεις των νηπιαγωγών για τα αποτελέσματα από την υιοθέτηση της έρευνας ως στρατηγικής σχεδιασμού του εκπαιδευτικού προγραμματισμού τους.

Αφετηρία της έρευνας-δράσης αποτέλεσαν οι παρατηρήσεις της ερευνήτριας, που είχε και την ιδιότητα της σχολικής συμβούλου, για τον σχεδιασμό-προγραμματισμό των νηπιαγωγών στην περιφέρεια της Ανατολικής Θεσσαλονίκης. Ειδικότερα, οι παρατηρήσεις ανέδειξαν καταρχήν την απουσία διερεύνησης του κοινωνικού και εκπαιδευτικού πλαισίου ως προϋπόθεσης για τον προγραμματισμό δράσεων σύμφωνα με τις τοπικές ανάγκες και ιδιαιτερότητες, τη σύνθεση της ομάδας της τάξης καθώς και τις πεποιθήσεις των άλλων μελών της σχολικής κοινότητας. Η απουσία της συστηματικής διερεύνησης και τεκμηρίωσης του κοινωνικού και εκπαιδευτικού πλαισίου επηρέαζε τη στοχοθεσία και το περιεχόμενο του σχεδιασμού με αποτέλεσμα να υπάρχει μία προκαθορισμένη θεματολογία με επαναληψιμότητα από χρονιά σε χρονιά, οι δράσεις να είναι αποστασιοποιημένες από τα συγκεκριμένα ζητήματα που αντιμετώπιζαν οι νηπιαγωγοί στην πράξη, με αποτέλεσμα ο τύπος του προγραμματισμού να έχει τεχνοκρατικό χαρακτήρα (Βέλκου, 2016). Τα παιδιά και οι γονείς δεν συμμετείχαν στη διαδικασία του προγραμματισμού, ενώ οι νηπιαγωγοί, σε ολομέλεια, συνήθιζαν να αποφασίζουν για τις δράσεις που θα υλοποιούσαν κατά τον σχεδιασμό τους, τις οποίες τηρούσαν απαρέγκλιτα. Επίσης δεν υπήρχαν σαφή κριτήρια και

διαδικασίες αποτίμησης του προγραμματισμού με σκοπό την πιθανή αναθεώρηση ή διαμόρφωσή του. Η ανάγκη λοιπόν για την υποστήριξη των νηπιαγωγών να τεκμηριώσουν τον προγραμματισμό τους στο συγκεκριμένο πλαίσιο προκειμένου να ανταποκριθεί στις συγκεκριμένες συνθήκες της τάξης τους ήταν εμφανής. Σημαντικό θεωρήθηκε κατά τη διαδικασία της υποστήριξης των νηπιαγωγών να μη λειτουργήσουν ως υλοποιητές αποφάσεων του νομικού και θεσμικού πλαισίου ακολουθώντας οδηγίες του Υπουργείου και της σχολικής συμβούλου αλλά να αναστοχαστούν εστιασμένα μέσα από το διάλογο, την έρευνα και τη μελέτη σχετικών θεωριών.

Η εργασία αυτή αφορά ένα πρόγραμμα επαγγελματικής μάθησης, το οποίο είχε ως στόχο την υποστήριξη των νηπιαγωγών στον προγραμματισμό-σχεδιασμό του εκπαιδευτικού τους έργου μέσα από τη διαδικασία έρευνας δράσης. Ο βασικός σκοπός της ήταν να διερευνηθεί ο τρόπος υποστήριξης των νηπιαγωγών, ιδιαίτερα κατά την ανάληψη του ερευνητικού τους ρόλου και κατά την αξιοποίηση των ερευνητικών τους δεδομένων για το σχεδιασμό της δράσης τους. Το βασικό ερευνητικό ερώτημα ήταν: τι είδους υποστήριξη χρειαζόνταν οι εκπαιδευτικοί για να αναλάβουν τον ρόλο του εκπαιδευτικού ερευνητή.

Στην πορεία της έρευνας και διαπιστώνοντας τις δυσκολίες τους, διατυπώσαμε το ερευνητικό μας ερώτημα ως εξής: τι είδους υποστήριξη χρειαζόνταν οι νηπιαγωγοί ώστε να

- α) γίνει κατανοητή η αναγκαιότητα διεξαγωγής έρευνας με σκοπό την κατανόηση και την τεκμηρίωση πριν τον προγραμματισμό;
- β) τεθούν συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα προς διερεύνηση από τις ίδιες τις εκπαιδευτικούς;
- γ) σχεδιαστούν τα ερευνητικά εργαλεία τόσο για την αρχική διερεύνηση όσο και για τη διαμορφωτική αποτίμηση της δράσης τους;
- δ) συλλεχθούν τα δεδομένα με κατάλληλη χρήση των ερευνητικών εργαλείων;
- ε) ερμηνευθούν και να αξιοποιηθούν τα δεδομένα πριν το σχεδιασμό δράσης αλλά και κατά την πορεία της δράσης αυτής;

2. Μεθοδολογία

Κατά τη φάση της υποστήριξης υιοθετήθηκε η έρευνα-δράση (Altrichter, Posch & Somekh, 2001. Carr & Kemmis, 1986. Κατσαρού & Τσάφος, 2003. Kemmis & Wilkinson, 1998) προκειμένου να μελετηθεί η επίδραση της υποστήριξης των νηπιαγωγών στη βελτίωση ή την

αλλαγή των προσωπικών τους πεποιθήσεων και πρακτικών σχετικά με τον σχεδιασμό-προγραμματισμό τους. Συγκεκριμένα, η διευκολύντρια με τη συμβολή της κριτικής φίλης κατέγραψαν τότε, γιατί και με ποιους τρόπους ενισχύθηκαν οι νηπιαγωγοί ως ερευνήτριες καθώς και τις συνέπειες των επιλογών υποστήριξης σε μια συνεχή σπειροειδή διαδικασία παρατήρησης, ερμηνείας, σχεδιασμού, υλοποίησης της δράσης και αναστοχασμού.

2.1 Συμμετέχουσες στην έρευνα

Στην έρευνα-δράση συμμετείχαν δεκατέσσερις εκπαιδευτικοί από έξι νηπιαγωγεία από την περιφέρεια της Ανατολικής Θεσσαλονίκης. Η πρόταση συνεργασίας τους στην έρευνα δράση αποσκοπούσε στο να εξετάσουν, να ξανασκεφτούν και να εφαρμόσουν νέες πρακτικές σχεδιασμού και προγραμματισμού στο εκπαιδευτικό τους έργο.

2.2 Ερευνητικές μέθοδοι

Η ερευνήτρια έχοντας και τον ρόλο της διευκολύντριας χρειάστηκε, αρχικά, η ίδια πρώτα να ανιχνεύσει και να προσδιορίσει τις πρακτικές των νηπιαγωγών αναφορικά με τον προγραμματισμό τους. Με αυτή την λογική προχώρησε σε διερευνητικές διαδικασίες στις οποίες χρησιμοποιήθηκαν το αρχείο των δυο προηγούμενων ετών των προγραμματισμών τους και η ημιδομημένη συνέντευξη στην αρχή και στο τέλος του προγράμματος. Η συνέντευξη περιλάμβανε ανοιχτές ερωτήσεις που αποσκοπούσαν στην ανάδειξη των απόψεων του προφίλ των νηπιαγωγών σχετικά με α) το υποστηρικτικό πλαίσιο των σπουδών τους και την επαγγελματική τους εμπειρία για την ανάληψη του ρόλου του εκπαιδευτικού ως ερευνητή, β) τη συνήθη στάση τους απέναντι σε καταστάσεις όπου είχαν να διαχειριστούν νέα δεδομένα, γ) την εμπειρία τους σε πρακτικές τεκμηρίωσης του προγραμματισμού τους μέσα από ερευνητικές διαδικασίες, δ) την οπτική τους για τον ρόλο τους ως ερευνήτριες.

Επιπλέον, η διευκολύντρια κρατούσε ημερολόγιο με τις διαπιστώσεις της από τις ολομέλειες αλλά και τα έντυπα που συμπλήρωναν οι νηπιαγωγοί στην πορεία της έρευνας-δράσης (νοηματοδότηση ζητήματος, σχεδιασμός ερευνητικών ερωτημάτων, σχεδιασμός εργαλείων κ.λ.π.). Οι διαπιστώσεις αυτές και ο σχεδιασμός των ανάλογων ενεργειών προέκυπταν από ένα συνεχή διάλογο με την κριτική φίλη.

Τέλος, διενεργήθηκαν συνεντεύξεις στο τέλος της έρευνας-δράσης και συμπληρώθηκε ένα φύλλο αποτίμησης προκειμένου να συλλεχθούν δεδομένα για τις θεωρήσεις των νηπιαγωγών σχετικά με τη συμβολή της έρευνας-δράσης στην αναθεώρηση της διαδικασίας του προγραμματισμού τους.

2.3 Ανάλυση δεδομένων

Τα δεδομένα αναλύθηκαν τόσο σύμφωνα τη θεματική ανάλυση (Miles & Huberman, 1994) όσο και μέσα από τη συνεχή συγκριτική ανάλυση των δεδομένων (Glaser & Strauss, 1967). Τα θέματα που προέκυψαν ήταν δυσκολίες νηπιαγωγών, ενέργειες διευκολύντριας και απόψεις νηπιαγωγών για τη συμβολή της έρευνας-δράσης.

Τα δεδομένα από τις συνεντεύξεις των νηπιαγωγών, οι καταγραφές τους στα φύλλα αποτίμησης, το ημερολόγιο της διευκολύντριας χωρίστηκαν σε επιμέρους τμήματα και κωδικοποιήθηκαν με σύντομες φράσεις ή λέξεις. Η σύγκριση των κωδικών οδήγησε σε μία κατηγοριοποίησή τους στο πλαίσιο μιας επαγωγικής διαδικασίας. Ο εντοπισμός, η περιγραφή, η αναφορά και η θεματοποίηση επαναλαμβανόμενων νοηματικών μοτίβων, δηλαδή «θεμάτων» τα οποία προέκυπταν από τα ερευνητικά δεδομένα, ανέδειξε κεντρικά ζητήματα στο είδος της υποστήριξης των νηπιαγωγών. Τα θέματα αυτά αφορούσαν στα εξής: α) δυσκολίες-εμπόδια που παρουσιάστηκαν κατά την έρευνα-δράση για τις νηπιαγωγούς και για τη διευκολύντρια, β) οι επιλεγμένες ενέργειες υποστήριξης και η διαμόρφωσή τους στο πλαίσιο της έρευνας-δράσης και γ) η αποτελεσματικότητα της υποστήριξης. Σε κάθε θέμα αντιστοιχήθηκαν κατηγορίες και υποκατηγορίες.

Αν και η κωδικοποίηση και κατηγοριοποίηση αρχικά πραγματοποιήθηκε από την πρώτη ερευνήτρια, ελέγχθηκε από τη δεύτερη ερευνήτρια με στόχο την αποσαφήνιση ορισμένων επιλογών της πρώτης ερευνήτριας και την αξιοπιστία της τελικής κατηγοριοποίησης. Το αρχικό ποσοστό συμφωνίας μεταξύ των δύο ερευνητριών κατά τον πρώτο έλεγχο ήταν 87%, το οποίο βελτιώθηκε στο 96% κατά τον δεύτερο έλεγχο, μετά από διάλογο και συμφωνία μεταξύ των δύο ερευνητριών.

3. Αποτελέσματα

3.1 Δυσκολίες-εμπόδια που παρουσιάστηκαν κατά την έρευνα-δράση

Οι δυσκολίες αναδύθηκαν τόσο από μέρους των νηπιαγωγών όσο και από την πλευρά της ερευνήτριας. (πίνακας 1)

Αναφορικά με τις νηπιαγωγούς είχαν σχέση με:

α) τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών αρχικά χαρακτηριζόταν από άγχος, φόβο και ανασφάλεια.

β) τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην συγκεκριμένη καινοτομία με την έννοια ότι καλούνταν τώρα να εντάξουν την διερεύνηση ως μεθοδολογική πρόταση στον σχεδιασμό τους.

γ) τη σχέση τους με την ίδια την διαδικασία της έρευνας-δράσης λόγω έλλειψης πρότερης εμπειρίας: Πως θα επιλέξουν τις προτεραιότητες τους; Στην πράξη τι σημαίνει όλο αυτό που θα κληθούν να ζήσουν τη συγκεκριμένη χρονιά;

δ) τις προηγούμενες εμπειρίες επαγγελματικής τους μάθησης: είχαν συνηθίσει το ρόλο του παθητικού δέκτη απέναντι σε οδηγίες ανώτερων στελεχών αναφορικά με τον σχεδιασμό τους.

ε) την κυριαρχία της εκπαιδευτικού στη λήψη αποφάσεων του σχεδιασμού και την απουσία της «φωνής» των άλλων συμμετεχόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας στο σχεδιασμό αυτόν.

στ) την κυριαρχία της εκπαιδευτικού στη λήψη αποφάσεων του σχεδιασμού και την απουσία της «φωνής» των άλλων συμμετεχόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας στο σχεδιασμό αυτόν.

ζ) τον απαιτούμενο φόρτο εργασίας: Πόσο χρόνο θα πρέπει να αφιερώσουν στην έρευνα-δράση; Διατυπώθηκαν από κάποιες νηπιαγωγούς αυξημένες προσωπικές υποχρεώσεις.

Αναφορικά με την ερευνήτρια είχαν σχέση με:

α) πρακτικού είδους ζητήματα στο είδος της στήριξης που ανάλογα χρειάζονταν οι εκπαιδευτικοί στον σχεδιασμό τους (διαδικασία οργάνωσης ολομελειών, ανεύρεση απαιτούμενου χρόνου για συναντήσεις, επιλογή υλικού που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους που προέκυπταν στην πορεία κ.λ.π.)

β) τον τρόπο ενεργοποίησης των εκπαιδευτικών (αναζήτηση κατάλληλων αναστοχαστικών ερωτημάτων, οργάνωση εστιασμένης θεωρητικής πλαισίωσης κάθε ζητήματος),

γ) την επιλογή στρατηγικών υποστήριξης (τρόπος ενίσχυσης του δημοκρατικού διαλόγου στις ολομέλειες, τεχνικές υποστήριξης διαλογικών πρακτικών κ.λ.π.)

Πίνακας 1. Δυσκολίες κατά την έρευνα-δράση

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ-ΕΡΕΥΝΗΤΕΣ
Πρακτικά ζητήματα οργάνωσης της διαδικασίας υποστήριξης	Συναισθήματα άγχους, φόβου και ανασφάλειας
Απαιτήσεις ενεργοποίησης των εκπαιδευτικών κατά την έρευνα-δράση	Αποσαφήνιση των ερευνητικών ερωτημάτων

Απαιτήσεις οργάνωσης της έρευνας και των ερευνητικών εργαλείων	Έλλειψη απαραίτητων ερευνητικών γνώσεων και δεξιοτήτων
Επιλογή στρατηγικών υποστήριξης	Έμφαση στην εμπειρική γνώση έναντι της θεωρίας
Αντίσταση στις συνήθεις πρακτικές υπόδειξης έτοιμων λύσεων	Απουσία θεσμοθετημένου χρόνου για κοινές συναντήσεις
	Πίεση χρόνου λόγω προσωπικών υποχρεώσεων

3.2 Οι επιλεγμένες ενέργειες υποστήριξης και η διαμόρφωσή τους στο πλαίσιο της έρευνας-δράσης
 Στη διάρκεια της έρευνας δράσης οι επιλεγμένες ενέργειες υποστήριξης (Πίνακας, 2) και η διαμόρφωση τους ήταν:

α) σε σχέση με το κλίμα επικοινωνίας

Δόθηκε η δυνατότητα στις εκπαιδευτικούς να γνωριστούν σε ένα κλίμα αμοιβαίας κατανόησης και αποδοχής της εκπαιδευτικής πραγματικότητας που βίωναν η κάθε μια ξεχωριστά. Οι προσωπικές τους αφηγήσεις και η αναδρομή τους σε προσωπικές εμπειρίες έδωσαν την ευκαιρία να νοηματοδοτηθεί ο σχεδιασμός τους στη βάση κοινών ή συναφών εμπειριών.

β) σε σχέση με την συνεργασία μεταξύ τους

Δόθηκε έμφαση στο πλαίσιο της συλλογικής δράσης και στη θετική συμβολή της κάθε νηπιαγωγού, ως προϋπόθεσης συμμετοχής σε μια δημοκρατική κοινότητα που ξεκινούσε να σχηματίζεται.

γ) σε σχέση με τον ρόλο τους ως ερευνητές

Η έρευνα-δράση παρουσιάστηκε στο πεδίο της μεταξύ τους συζήτησης ως μια μεθοδολογική πρόταση που πρότασσε ένα νέο πεδίο δραστηριοποίησης, στο οποίο οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να μοιραστούν εμπειρίες, να προτείνουν ιδέες, να αναστοχαστούν πάνω στην πρακτική τους σε μια διαδικασία που θα τις προσέφερε ατομικά οφέλη τόσο σε επίπεδο μάθησης στον σχεδιασμό των δράσεων τους όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο μέσα από τη διάχυση της εμπειρίας τους στα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας. Η ενασχόληση τους θα αφορούσε ένα υλικό α) εν μέρει προκαθορισμένο, μιας και σχετιζόταν με το συγκεκριμένο αντικείμενο του

προγραμματισμού του εκπαιδευτικού τους έργου, β) εν μέρει αυτο-προσδιοριζόμενο εφόσον θα αφορούσε ζητήματα του νηπιαγωγείου ή της τάξης τους και γ) εν μέρει διαπραγματεύσιμο μιας και θα συνδιαμορφωνόταν με βάση τις εν δυνάμει προκλήσεις που θα αναδύονταν στην ολομέλεια κατά την πορεία της έρευνας-δράσης.

δ) σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα

Με τον ρόλο της διευκολύντριας, η ερευνήτρια απέφυγε την παροχή έτοιμων λύσεων στις εκπαιδευτικούς. Σε κάθε συνάντηση ολομέλειας ή ομάδας υποστηρίχθηκε ένα πλαίσιο αναστοχαστικού διαλόγου το οποίο και λειτουργούσε δυναμικά για τη διαμόρφωση της υποστήριξής τους. Συγκεκριμένα, οι νηπιαγωγοί ενισχύθηκαν στην αποσαφήνιση του ερευνητικού τους ερωτήματος σχετικά με το ζήτημα που τις απασχολούσε εντοπίζοντας τελικά τις προτεραιότητές τους και αναδεικνύοντας την αφετηρία του προβληματισμού τους. Ακολούθησε στοχευμένη επιμόρφωση με αντίστοιχη βιβλιογραφία για τα ζητήματα στα οποία κατέληξαν και προτάθηκαν άρθρα για μελέτη προκειμένου να προσεγγίσουν ερμηνείες του ζητήματος που τους απασχολούσε με βάση διαφορετικές θεωρίες και ερευνητικές προσεγγίσεις.

ε) σε σχέση με τον σχεδιασμό των ερευνητικών εργαλείων

Λαμβάνοντας υπόψη την έλλειψη προηγούμενης εμπειρίας στο πεδίο της διερεύνησης παρουσιάστηκαν παραδείγματα σχετικών ερευνητικών εργαλείων. Κατά την διαδικασία του σχεδιασμού ερευνητικών εργαλείων υπήρξε διαρκής ανατροφοδότηση και στοχασμός κατά τον σχεδιασμό αξόνων, όπως για παράδειγμα την εξασφάλιση αντιστοιχίας των ερευνητικών ερωτημάτων με συγκεκριμένους άξονες στις κλειδες παρατήρησης.

στ) σε σχέση με την καταγραφή, ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων

Η συλλογή και η καταγραφή των δεδομένων υποστηρίχθηκαν σε χρόνο και σε διαδικασία που τις διευκόλυνε. Κάποιες κρατούσαν σημειώσεις υπό την μορφή memos, κάποιες κατέγραφαν σε δικό τους τετράδιο τις παρατηρήσεις τους, σε κάποια νηπιαγωγεία η νηπιαγωγός του πρωινού με εκείνη του απογευματινού ωραρίου μοιράστηκαν την δουλειά της παρατήρησης. Για την ερμηνεία και ανάλυση των δεδομένων η διευκολύντρια τις υποστήριξε να οργανώσουν τα δεδομένα τους με βάση το εργαλείο αξιοποίησης δεδομένων (Αυγητίδου, 2015 σελ. 22-23). Μετά την θεωρητική πλαισίωση και την ερμηνεία των συλλεχθέντων δεδομένων τις ζητήθηκε να καταγράψουν την νέα νοηματοδότηση τους για το ζήτημα που τις απασχολούσε στο εργαλείο επανατοποθέτησης (Αυγητίδου, 2014). Διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί προχώρησαν σε νέες ερμηνείες.

ζ) σε σχέση με τον σχεδιασμό

Κλήθηκαν να περιγράψουν τις δράσεις τους σε αντιστοιχία με τους στόχους που είχαν θέσει στο εργαλείο σχεδιασμού δράσεων. Στα σχέδια που στάλθηκαν στην διευκολύντρια, υποβλήθηκαν σχολιασμοί με τη μορφή αναστοχαστικών ερωτημάτων και σε επόμενο βήμα στις ολομέλειες που ακολούθησαν αναπτύχθηκαν αναστοχαστικές συζητήσεις, οι οποίες ενισχύθηκαν με θεωρητική πλαισίωση που έδινε έμφαση στην παραχώρηση εξουσίας της εκπαιδευτικού στα παιδιά. Ακολούθησαν επιτόπιες παρατηρήσεις της διευκολύντριας στις τάξεις των νηπιαγωγών, ατομικές συζητήσεις στη βάση στοχασμού και αναστοχασμού της πρακτικής τους κατά την ίδια τους τη δράση. Οι νηπιαγωγοί με εργαλεία διαμορφωτικής αξιολόγησης και τελικής αποτίμησης προέβησαν σε εκτιμήσεις των δράσεων τους με την λογική μιας συνεχούς ανατροφοδότησης της ίδιας τους της πράξης.

η) σε σχέση με τις πρακτικές αναστοχασμού που χρησιμοποιήθηκαν

Οργανώθηκε ένα διαλογικό πλαίσιο με συναντήσεις ολομέλειας σε μικρές ομάδες σχολείων ανά κοινό θεματικό άξονα αναφορικά με τα ζητήματα που τις απασχολούσαν και με ατομικές συζητήσεις αναφορικά με τις δράσεις που είχαν σχεδιάσει. Κάθε συνάντηση με τις νηπιαγωγούς τροφοδοτούσε την επόμενη με βάση τις συνεχόμενες διαπιστώσεις. Ο συνεχής διάλογος προσανατολιζόταν στη συνεχή υποστήριξη των εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα, στη διαπίστωση ότι οι προτεραιότητες του προγραμματισμού τους δεν ήταν στοχευμένες με βάση το πλαίσιο, πραγματοποιήθηκαν συζητήσεις σε ολομέλεια, σε ομάδες και σε ομάδα σχολείου. Υποβλήθηκαν ερωτήματα για τον στοχασμό τους πάνω στον σχεδιασμό τους όπως: πώς επιλέγεις τις προτεραιότητες και τους στόχους που θέτεις στον προγραμματισμό σου; Γιατί νομίζεις ότι χρειάζεται για παράδειγμα να υποστηρίξεις τις σχέσεις των παιδιών στο παιχνίδι; Που βασίζεις την επιλογή σου αυτή; Οι παρατηρήσεις σου με ποιόν τρόπο έγιναν;

Πίνακας 2. Επιλεγμένες ενέργειες υποστήριξης

Ενίσχυση θετικού κλίματος στις συναντήσεις
Υποστήριξη ανταλλαγής απόψεων και διαλόγου στην ολομέλεια και σε μικρές ομάδες σχολείων
Στοχευμένες επιλογές υποστηρικτικού υλικού

Υποστήριξη συνεχούς προσπάθειας με επιτόπιες συναντήσεις και πρόσθετες επισκέψεις
Δέσμευση με ερευνητικό στόχο
Σύνδεση ερευνητικού ερωτήματος με το σκοπό της έρευνας-δράσης
Προτάσεις ερευνητικών εργαλείων και ανατροφοδότηση στον τελικό σχεδιασμό τους από τις εκπαιδευτικούς-ερευνήτριες
Παρουσίαση τρόπων καταγραφής, ανάλυσης και ερμηνείας δεδομένων

Επίσης αξιοποιήθηκαν ως μελέτες περίπτωση δυο παραδείγματα προγραμματισμού ως αφετηρία αναστοχασμού με συγκεκριμένα ερωτήματα όπως: τι παρατηρείται στα δυο σενάρια σχεδιασμού; Με ποιόν τρόπο αναγνωρίστηκε το ζήτημα και τέθηκε ο προβληματισμός σε κάθε σενάριο; Έχετε να σχολιάσετε κάτι; Σχετικά με τις βασικές επιδιώξεις και τους στόχους που τέθηκαν τι έχετε να πείτε; Πώς βλέπετε τις δράσεις σε σχέση με την προβληματική που τέθηκε;

Συνολικά, με τον ρόλο της διευκολύντριας, η ερευνήτρια εστιαζόταν στην ενίσχυση ενός διαλόγου κατά τον οποίο δεν έδινε έτοιμες απαντήσεις ως λύσεις. Περισσότερο δημιουργούσε συνεχείς προβληματισμούς μέσα από ανοιχτού τύπου ερωτήματα. Έδωσε έμφαση στο να προκαλέσει τον αναστοχασμό των νηπιαγωγών πάνω σε πεποιθήσεις, στάσεις και πρακτικές που είχαν συνηθίσει. Δεν ήταν εύκολη διαδικασία μιας και απαιτούσε κόπο, προσπάθεια και προσωπική μελέτη από τις νηπιαγωγούς.

3.3 Η αποτελεσματικότητα της υποστήριξης

Από τα δεδομένα των τελικών συνεντεύξεων και του φύλλου αποτίμησης της συμμετοχής τους στην έρευνα δράση οι νηπιαγωγοί φάνηκαν να είναι ικανοποιημένες παρά τις αρχικές τους επιφυλάξεις απέναντι στην έρευνα- δράση. Υιοθετώντας την ερευνητική διαδικασία και ως στρατηγική και ως διαδικασία προγραμματισμού, αναγνώρισαν την αξία της διερεύνησης στον σχεδιασμό τους και τη συστηματικότητα στη χρήση και αξιοποίηση των ερευνητικών εργαλείων.

«Θεωρώ ιδιαίτερα σημαντικά τα ερευνητικά εργαλεία, γιατί υποστηρίζουν ουσιαστικά την έγκαιρη διερεύνηση ζητημάτων και αναγκών για να μπορέσω να προχωρήσω στον προγραμματισμό και σχεδιασμό των δράσεων της χρονιάς». (N.8)

Οι νηπιαγωγοί οδηγήθηκαν στη σκέψη ότι ο προγραμματισμός είναι μια συνεχόμενη διαδικασία, η οποία εξελίσσεται μέσα από τροποποιήσεις, αλλαγές στο πλαίσιο μιας συνεχούς ανατροφοδότησης και ότι η συνεργασία στον σχεδιασμό τους ανάγεται σε επαγγελματικό επίπεδο το οποίο προϋποθέτει λεπτές δεξιότητες επικοινωνίας και χειρισμού διενέξεων.

«Ο προγραμματισμός δεν είναι κάτι που το κάνεις στην αρχή της χρονιάς και το προχωράς χωρίς να το ξανασκεφτείς. Το ξανασκεφτείς, το αναπροσαρμόζεις, τον τροποποιείς. Επιδέχεται τροποποιήσεις και αλλαγές στη διάρκεια της χρονιάς». (N.4)

«Είναι μια διαδικασία σε εξέλιξη... Είναι ένας ζωντανός οργανισμός που θέλει συνέχεια να τον ανατροφοδοτούμε». (N.2)

«Η συνεργασία στον σχεδιασμό τελικά απαιτεί άλλα πράγματα. Δεν είναι μόνο οι καλές φιλικές σχέσεις μεταξύ μας. Χρειάζεται να υπάρχουν προϋποθέσεις όπως να επικοινωνείς, να ακούς τον άλλον, αλλά και να μπορείς να λύνεις μαζί ζητήματα στα οποία δεν συμφωνείς». (N13)

Κάποιες νηπιαγωγοί αναθεώρησαν το τι πίστευαν σχετικά με το ρόλο τους έναντι του ρόλου των παιδιών στις ενέργειες που ακολουθούσαν στο πεδίο του προγραμματισμού και της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επαναπροσδιόρισαν την στάση τους στην πράξη. Παραμέρισαν την κυριαρχία τους και έδωσαν περισσότερο χώρο στη φωνή των παιδιών, αφήνοντάς τα να λειτουργήσουν σε πρωταγωνιστικό ρόλο κατά τη διάρκεια της υλοποίησης των δράσεων.

«Αυτό που έκανα εγώ, δεκαπέντε χρόνια τώρα, είναι να προγραμματίζω και να δουλεύω βάσει των δικών μου ιδεών, σεναρίων, αναγκών, 'θέλω'. Πίστευα πως δούλευα καλά. Πόσο λάθος και δασκαλοκεντρική υπήρξα. Φέτος, που τα παιδιά έγιναν συνεργάτες μου στον προγραμματισμό, διερευνήσαμε παρέα τα ζητήματα της τάξης μας, σχεδιάσαμε και υλοποιήσαμε μαζί τις δράσεις και τις αξιολογούσαμε πάντα σε ολομέλεια.... πόσο διαφορετική ήταν η ρουτίνα μας. Η τάξη μας μεταμορφώθηκε, ανέδειξε και ανέπτυξε τα παιδιά μου και μου δίδαξε τόσα.» (N.1)

Τελικά οι νηπιαγωγοί φάνηκε ότι αναγνώρισαν την έρευνα δράση όχι μόνο ως αναγκαία για τον προγραμματισμό τους, αλλά και ως σημαντική εμπειρία μάθησης μέσα από την ίδια τους την πράξη.

«Όταν ξεκινήσαμε όλο αυτό, μου φαινόταν πολύ βαρύγδουπο ο ρόλος της ερευνήτριας. Δεν πίστευα ότι μπορώ εγώ να μπω σε αυτό το πνεύμα, σε αυτή τη διαδικασία. Είμαι πολύ

χαρούμενη γιατί τώρα πια θεωρώ ότι μπορεί μια νηπιαγωγός να είναι και ερευνήτρια».

(N11)

4. Συμπερασματικά

Συνοψίζοντας τις διαπιστώσεις και την αποτίμηση, μπορούμε να πούμε συμπερασματικά ότι η διαδικασία της έρευνας των εκπαιδευτικών στην έρευνα-δράση ως μετασχηματιστική πρακτική αποτέλεσε μια απαιτητική διαδικασία τόσο από την πλευρά της ερευνήτριας-διευκολύντριας, όσο και από την πλευρά των εκπαιδευτικών.

Ειδικότερα, ήταν μια απαιτητική συνθήκη υποστήριξης στην οποία ήταν πολύ σημαντικό αρχικά η διευκολύντρια να απομακρυνθεί από τον καθοδηγητικό ρόλο που είχε με την ιδιότητα της σχολικής συμβούλου, ως προσώπου με ειδικές γνώσεις που είχε έτοιμες απαντήσεις για όλα και που είχε μάθει να ανταποκρίνονται οι εκπαιδευτικοί στις οδηγίες της. Ως ισότιμο μέλος μιας ομάδας συναδέλφων που χρειαζόταν να τις διευκολύνει ως ερευνήτριες και ως στοχαζόμενες επαγγελματίες, βίωσε όλη αυτή την διαδικασία ως ταξίδι προσωπικής μάθησης. Κινήθηκε με βάση τη συνεχή προσωπική μελέτη, τακτικές εστιασμένης συνεχούς υποστήριξης και συναισθηματικής ενδυνάμωσης των νηπιαγωγών και σε ένα πλαίσιο συνεχούς διερεύνησης και ανάλυσης των εμπειριών των νηπιαγωγών.

Επίσης, οι διαφορετικές πορείες επαγγελματικής μάθησης των νηπιαγωγών καθώς και οι ιδιαιτερότητες της κάθε σχολικής μονάδας αναδείκνυαν διαφορετικές ανάγκες στο σχεδιασμό του προγραμματισμού τους.

Εν τέλει, η έρευνα-δράση στο πεδίο του προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου φάνηκε να ενισχύει, παρά τις όποιες δυσκολίες, μια κοινότητα αλληλεπίδρασης με προσπάθειες μετασχηματισμού των νηπιαγωγών ως προς τις πρακτικές προγραμματισμού. Επίσης φάνηκε να δημιούργησε ένα πλαίσιο στο οποίο οι νηπιαγωγοί διαπραγματεύτηκαν την προσωπική και εκπαιδευτική τους ταυτότητα μέσα από μια συστηματική πορεία ανασυγκρότησης των πεποιθήσεων και πρακτικών τους απέναντι στον σχεδιασμό τους. Το γεγονός ότι η υποστήριξη των εκπαιδευτικών οργανώθηκε σε ένα συλλογικό πλαίσιο ενισχύοντας τον ενεργητικό τους ρόλο συνάδει με την άποψη ότι ο μετασχηματισμός των εκπαιδευτικών δεν νοείται ανεξάρτητα από το σκοπό της ενδυνάμωσης τους (Φρυδάκη, 2015).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης* (Μ. Δεληγιάννη, Μτφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

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

Αυγητίδου, Σ. (2015). *Επαγγελματική μάθηση μέσω της έρευνας-δράσης. Οδηγός υποστήριξης των εκπαιδευτικών και των σχολείων στο καθημερινό εκπαιδευτικό έργο*. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. Ανακτήθηκε από: http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/synedria/supporting_teachers/ODIGOS_EPAGGELMATIKI_MATHISI.pdf

Βέλκου, Κ. (2016). Ετήσιος Προγραμματισμός της Σχολικής Μονάδας στο χώρο της Προσχολικής Εκπαίδευσης: Μια εναλλακτική πρόταση με βάση το μοντέλο των Οργανωτικών Κέντρων στην Εκπαίδευση. Στο Γ. Αλεξανδράτος, Α. Τσιβάς & Τ. Παπαδοπούλου (επιμ.), *Πρακτικά 2ου Επιστημονικού Συνεδρίου ΠΕΣΣ «Εκπαιδευτικές Πολιτικές για το σχολείο του 21ου Αιώνα»*, Αθήνα: ΠΕΣΣ.

Carr, W., & S. Kemmis (2005). Staying Critical. *Educational Action Research*, 13(3), 347 – 357.

Carr, W., & S. Kemmis (1986). *Becoming Critical. Education, Knowledge and Action Research*. London & Philadelphia: Taylor & Francis.

Cochran- Smyth, M., & Lytle, S. (2001). Beyond certainty: taking an inquiry stance on practice. In A. Lieberman & L. Miller (Eds.), *Teachers caught in the action* (p.p. 48-58). New York, NY: Teachers College Press.

Frydaki, E., & Katsarou, E. (2013). The dialogic practices of educational action research participants as a means of supporting or undermining its critical orientation. *Action Researcher in Education*, 4(3), 1-19.

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York, NY: Aldine de Gruyter.

Κατσαρού, Ε., & Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η Εκπαιδευτική Έρευνα Δράσης*. Αθήνα: Εκδόσεις: Σαββάλας.

Κατσαρού, Ε. (2016). *Εκπαιδευτική έρευνα-δράση. Πολυπαραδειγματική διερεύνηση για την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης*. Αθήνα: Κριτική.

Kemmis, S. (2009). Action Research as a practice-based Practice. *Educational Action Research*, 17(3), 463-474.

Kemmis, S., & Wilkinson, M. (1998). Participatory action research and the study of practice. In B. Atweb, S. Kemmis & P. Weeks (Eds.), *Action Research in Practice. Partnerships for social justice in education* (pp. 21-36). London: Routledge.

MacDonald, C. (2012). Understanding participatory action research: A qualitative research methodology option. *Canadian Journal of Action Research*, 13(2), 34-50

Miles, M., & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage.

Μπαγάκης, Γ. (επιμ) (2002). *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Φρυδάκη, Ε. (2015). *Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού και το μέλλον της διδασκαλία*. Αθήνα: Κριτική.

Whitehead, J. (1989). Creating a living educational theory from questions of the kind “How do I improve my practice?”. *Cambridge Journal of Education*, 19(1), 41-52.

Αξιολόγηση του προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης «Αναβαθμίζοντας την ποιότητα του προσχολικού περιβάλλοντος»

Στυλιανή Γίδαρη, Υποψήφια Διδασκτόρισα, ΤΕΠΑΕ, ΑΠΘ, stygidari@gmail.com

Δόμνα-Μίκα Κακανά, Καθηγήτρια ΤΕΠΑΕ, ΑΠΘ, dkakana@nured.auth.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται η αξιολόγηση του προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης νηπιαγωγών «Αναβαθμίζοντας την ποιότητα του προσχολικού περιβάλλοντος». Το πρόγραμμα βασίστηκε στη συνεργατική έρευνα δράση και στόχευε στη βελτίωση της παρεχόμενης ποιότητας από το νηπιαγωγείο. Συμμετείχαν 14 νηπιαγωγοί, που υπηρετούν σε δημόσια νηπιαγωγεία του νομού Πιερίας. Η αξιολόγηση βασίστηκε στο μοντέλο των πέντε επιπέδων του Guskey. Σύμφωνα με τα αποτελέσματά μας θετική ήταν η συνολική αποτίμηση του προγράμματος, η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων και η δυνατότητα εφαρμογής τους στη διδακτική πρακτική. Αναδείχθηκε, επίσης, η σημασία ενός υποστηρικτικού πλαισίου στην εφαρμογή των νέων γνώσεων και πρακτικών.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: αξιολόγηση, επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών, προσχολική εκπαίδευση, αναβάθμιση ποιότητας προσχολικού περιβάλλοντος

1. Εισαγωγή

Η σύγχρονη έρευνα αναδεικνύει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σε βασικό παράγοντα υποστήριξης, ανατροφοδότησης και αναβάθμισης του εκπαιδευτικού έργου και, κατ' επέκταση, βελτίωσης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Eurofound, 2015. Gibbons & Cobb, 2017. Lazzari, Picchio & Musatti, 2013. Neuman & Cunningham, 2009. Sheridan, Edwards, Marvin & Knoche, 2009).

Ωστόσο, οι μελέτες σε διεθνές επίπεδο εγείρουν ερωτήματα σχετικά με την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και καθιστούν επιτακτική την αξιολόγηση τους (Hunzicker, 2011. Garet, Porter, Desimone, Birman, & Yoon, 2001. Guskey, 2002. Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει την αξία του προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης «Αναβαθμίζοντας την ποιότητα του προσχολικού περιβάλλοντος» μέσα από την

οπτική των συμμετεχόντων/ουσών εκπαιδευτικών. Όταν ο αξιολογητής συμμετέχει παράλληλα στην εφαρμογή αυτού που αξιολογείται (εσωτερική αξιολόγηση) έχει καλύτερη γνώση της συγκεκριμένης κατάστασης και των προβλημάτων που ανακύπτουν, και διαμορφώνονται συνθήκες αυτοβελτίωσης (Nevo, 2001).

1.1 Η αξιολόγηση των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης

Η αξιολόγηση σύμφωνα με τον Guskey (2000), δεν αποτελεί μια δευτερεύουσα δραστηριότητα η οποία μπορεί να διενεργηθεί ή και να παραληφθεί, αλλά μια διαδικασία συνυφασμένη με κάθε επιμορφωτικό πρόγραμμα, και είναι καθοριστική για την ποιότητα και την αποτελεσματικότητά του και την ερμηνεία των θετικών ή αρνητικών αποτελεσμάτων που προκύπτουν από αυτά.

Τις τελευταίες τέσσερις δεκαετίες έχουν επικρατήσει στον τομέα της αξιολόγησης της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών τα μοντέλα των επιπέδων και ειδικότερα τα μοντέλα Kirkpatrick και Guskey. Τα μοντέλα αυτά αποτελούν γραμμικές προσεγγίσεις, όπου η αλλαγή των εκπαιδευτικών σε ένα επίπεδο οδηγεί απευθείας στο επόμενο επίπεδο (Hanover Research, 2015).

Το μοντέλο Guskey (2002) βασίζεται στο μοντέλο τεσσάρων επιπέδων του Kirkpatrick (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2013), αλλά αναπτύχθηκε ρητά για ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον. Περιλαμβάνει πέντε επίπεδα αξιολόγησης: την αντίδραση των συμμετεχόντων, τη μάθηση των συμμετεχόντων, τη στήριξη από το πλαίσιο, την αξιοποίηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων και τα αποτελέσματα στη μάθηση των μαθητών. Αποτελεί ένα απλό και εύχρηστο πλαίσιο για την αξιολόγηση προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης και χαρακτηρίζεται από πληρότητα σχετικά με τα αντικείμενα αξιολόγησης που περιλαμβάνει. Έχει χρησιμοποιηθεί με επιτυχία στην εκπαιδευτική έρευνα διεθνώς και στην ελληνική πραγματικότητα και παρέχει έγκυρα αποτελέσματα (Coldwell & Simkins, 2011. Grammatikopoulos, Gregoriadis, & Zachopoulou, 2013. Grammatikopoulos, Tsigilis, Gregoriadis, & Bikos, 2013. Μανιάτης, 2014. Νικολαΐδου & Πετρίδου, 2013).

1.2 Το Πρόγραμμα Επαγγελματικής Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών «Αναβαθμίζοντας την Ποιότητα του Προσχολικού Περιβάλλοντος»

Το πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης «Αναβαθμίζοντας την ποιότητα του προσχολικού περιβάλλοντος», σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε στο πλαίσιο της διδακτορικής έρευνας «Επαγγελματική Ανάπτυξη εκπαιδευτικών: Σχεδιασμός, εφαρμογή και αξιολόγηση ενός προγράμματος με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας στην προσχολική εκπαίδευση». Στόχευε στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών σε θεωρητικό, πρακτικό και αναστοχαστικό επίπεδο,

προκειμένου να προσεγγίσουν κριτικά, να αναθεωρήσουν και τέλος να εμπλουτίσουν ή/και να βελτιώσουν τις πρακτικές τους και κατ' επέκταση και το επίπεδο της ποιότητας της παρεχόμενης αγωγής και εκπαίδευσης.

Ο σχεδιασμός του προγράμματος έλαβε υπόψη τα αποτελέσματα της αξιολόγησης της ποιότητας των συμμετεχόντων νηπιαγωγείων, η οποία πραγματοποιήθηκε με τη χρήση της κλίμακας ECERS-R (Μπότσογλου & Κακανά, 2013) (Πίνακας 1) και τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, όπως ανιχνεύτηκαν μέσω σχετικού ερωτηματολογίου, το οποίο για λόγους οικονομίας δεν θα παρουσιαστεί στην παρούσα δημοσίευση.

Το περιεχόμενο του προγράμματος ήταν ευέλικτο και συνδιαμορφωνόταν από την ερευνήτρια, την επιστημονική υπεύθυνη του προγράμματος καθηγήτρια Δόμνα Κακανά, μέλος ΔΕΠ του ΑΠΘ, τους συμμετέχοντες νηπιαγωγούς και τους εξωτερικούς εισηγητές/τριες (μέλη ΔΕΠ του ΑΠΘ και ψυχολόγους).

Πίνακας 1. Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Υποκλιμάκων και της Συνολικής Κλίμακας ECERS-R

	N	M.O.	T.A.
Χώρος και έπιπλα	11	3.70	.91
Καθημερινή προσωπική φροντίδα	11	2.73	.80
Γλώσσα και σκέψη	11	4.70	.27
Δραστηριότητες	11	3.61	.51
Αλληλεπίδραση	11	5.76	.30
Δομή του προγράμματος	11	4.18	.54
Συνολική Κλίμακα	11	3.94	.49

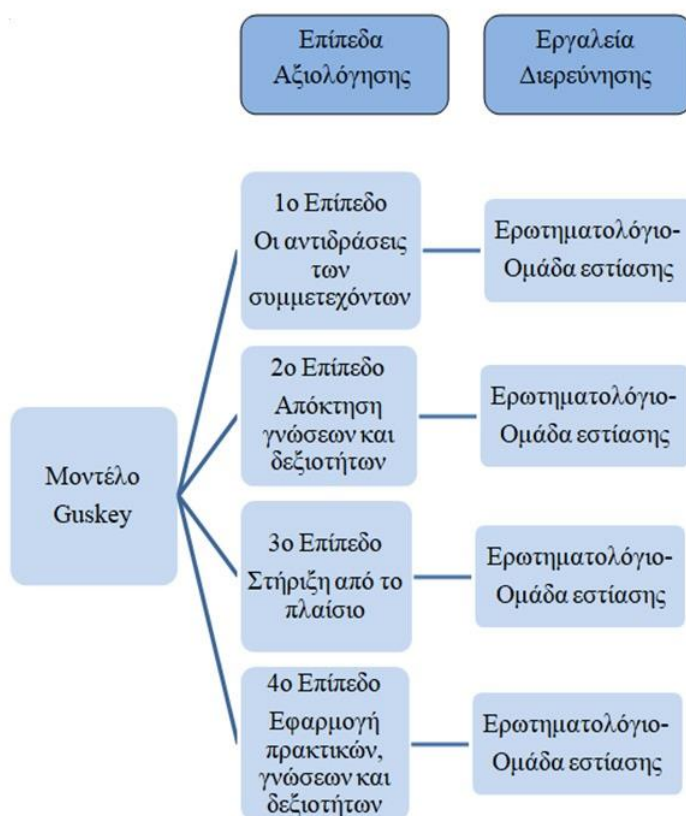
Πραγματοποιήθηκαν 8 συναντήσεις, εκτός σχολικού ωραρίου. Κάθε συνάντηση είχε διάρκεια 2.30-3 ώρες, περιλάμβανε μια σύντομη εισήγηση, η οποία είχε διαλογική μορφή και οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν καταθέτοντας τις απόψεις τους και εμπειρίες από την παιδαγωγική πρακτική τους. Τα θέματα που αναπτύχθηκαν και το υποστηρικτικό υλικό που χορηγήθηκε

αφορούσαν την ποιότητα του προσχολικού περιβάλλοντος βάσει της κλίμακας ECERS-R (ειδικότερα, τις λεκτικές αλληλεπιδράσεις στο Νηπιαγωγείο, το χώρο και τα υλικά, τη συνεργασία και την επικοινωνία με τους γονείς, τη δομή του προγράμματος και την οργάνωση των δραστηριοτήτων), καθώς επίσης τη διαχείριση προβλημάτων της σχολικής τάξης και την ομαδοσυνεργατική προσέγγιση. Σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος η ερευνήτρια είχε συντονιστικό, υποστηρικτικό και διευκολυντικό ρόλο.

2. Μεθοδολογία

Στην παρούσα έρευνα εφαρμόστηκε μια μικτή μεθοδολογία, στην οποία ενσωματώθηκε η αξιολόγηση που βασίστηκε στο μοντέλο των πέντε επιπέδων του Guskey (2002). Η αξιολόγηση περιορίστηκε στα τέσσερα πρώτα επίπεδα του μοντέλου, καθώς τα αποτελέσματα στη μάθηση των μαθητών δεν προβλεπόταν να αποτιμηθούν από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς (Σχήμα1). Επιλέχθηκε η μεθοδολογική τριγωνοποίηση, όπου ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις συνδυάστηκαν, προκειμένου να εξετάσουμε μία πολύπλοκη και σύνθετη κατάσταση, όπως είναι η εκπαιδευτική πράξη (Cohen & Manion, 2000. Robson, 2007).

ΣΧΗΜΑ 1. Μοντέλο Αξιολόγησης του Προγράμματος



2.1 Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν 14 νηπιαγωγοί (1 άντρας και 13 γυναίκες, από δημόσια Νηπιαγωγεία του νομού Πιερίας με μέσο όρο ηλικίας 50,36 έτη (TA = 2.67) και μέσο όρο εκπαιδευτικής υπηρεσίας 20,57 έτη (TA = 6.58). Από αυτούς 7 έχουν πτυχίο Σχολής νηπιαγωγών και στη συνέχεια έχουν παρακολουθήσει επιτυχώς το Πρόγραμμα Ακαδημαϊκής και Επαγγελματικής Αναβάθμισης Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, 7 έχουν Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος, 3 έχουν παρακολουθήσει Διδασκαλείο Νηπιαγωγών, 3 είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού και 2 είναι κάτοχοι άλλου πτυχίου.

2.2 Ερευνητικά εργαλεία

Τα δεδομένα συλλέχτηκαν με:

A. Το Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης του Προγράμματος Επαγγελματικής Ανάπτυξης (ΕΑΠΕΑ), το οποίο δημιουργήθηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας και στηρίχθηκε στο μοντέλο του Guskey (2002). Περιείχε 44 δηλώσεις κλειστού τύπου, σε πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert (το 1 αντιστοιχεί στο καθόλου/απαράδεκτη και το 5 στο πάρα πολύ/ πολύ καλή) και 3 ερωτήσεις ανοιχτού τύπου με τις οποίες οι νηπιαγωγοί καλούνταν να επισημάνουν τα δυνατά σημεία και τις αδυναμίες του προγράμματος και να εκφράσουν τυχόν παρατηρήσεις τους ή σχόλια. Οι δηλώσεις κλειστού τύπου αναφερόταν σε τέσσερα επίπεδα:

- 1) Την αντίδραση των συμμετεχόντων (19 δηλώσεις), που αφορά τέσσερις διαστάσεις: τη συνολική αποτίμηση της ποιότητας του προγράμματος, τους εισηγητές του προγράμματος, το υλικό που χορηγήθηκε και το περιεχόμενο των εισηγήσεων.*
- 2) Την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων (3 δηλώσεις).*
- 3) Τη στήριξη από το πλαίσιο (7 δηλώσεις) και,*
- 4) Την εφαρμογή πρακτικών, γνώσεων και δεξιοτήτων (4 δηλώσεις).*

B. Την εστιασμένη ομαδική συζήτηση (focus group) αποτίμησης και αξιολόγησης του προγράμματος, η οποία πραγματοποιήθηκε με τη λήξη του προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης (Krueger & Casey, 2000), είχε διάρκεια περίπου 2,5 ώρες, βιντεοσκοπήθηκε με την άδεια των συμμετεχόντων και μεταγράφηκε σε κείμενο από την ερευνήτρια.

2.3 Διαδικασία

Η εφαρμογή του προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης πραγματοποιήθηκε το σχολικό έτος 2017-18 και ολοκληρώθηκε σε 5 μήνες. Με την ολοκλήρωση του χορηγήθηκε στους

συμμετέχοντα/ουσες το ΕΑΠΕΑ και πραγματοποιήθηκε η εστιασμένη ομαδική συζήτηση, με μεσολαβήτρια (moderator), την επιστημονική υπεύθυνη του προγράμματος Δόμνα Κακανά, η οποία έχει σημαντική εμπειρία στην ποιοτική έρευνα (Robson, 2007). Τα ποσοτικά δεδομένα που συλλέχθηκαν αναλύθηκαν με περιγραφικές στατιστικές μεθόδους στο SPSS. Τα ποιοτικά δεδομένα αναλύθηκαν με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου και ειδικότερα με την τεχνική της δόμησης περιεχομένου με τη χρήση του λογισμικού Nvivo.

3. Αποτελέσματα

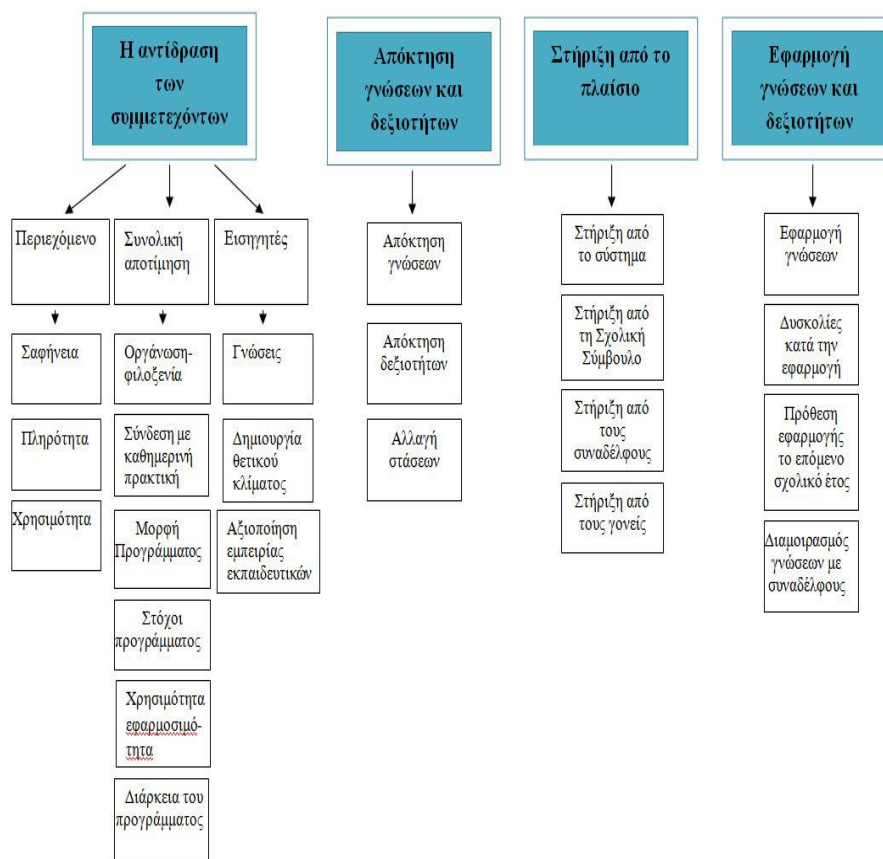
Τα αποτελέσματα από το ΕΑΠΕΑ παρουσιάζονται στον Πίνακα 2. Οι μέσες τιμές σημαντικότητας και για τις τέσσερις κλίμακες αξιολόγησης του προγράμματος, «Συνολική αντίδραση», «Απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων», Στήριξη από το πλαίσιο» και «Εφαρμογή πρακτικών γνώσεων και δεξιοτήτων» είναι σημαντικά υψηλότερες από τη μέση τιμή 3 ($t_1 = 13.25$, $t_2 = 7.14$, $t_3 = 9.69$, $t_4 = 12.30$ αντίστοιχα, $p < .000$).

Πίνακας 2. Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Επιμέρους Κλιμάκων και Διαστάσεων του Ερωτηματολογίου Αξιολόγησης του Προγράμματος Επαγγελματικής Ανάπτυξης

	N	M.O.	T.A.
Η αντίδραση των συμμετεχουσών/οντα	14	4.52	.44
Συνολική αποτίμηση της ποιότητα του προγράμματος	14	4.52	.43
Οι εισηγητές του προγράμματος	14	4.57	.54
Το υλικό που σας χορηγήθηκε	14	4.45	.53
Το περιεχόμενο των εισηγήσεων	14	4.56	.46
Απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων	14	4.19	.62
Στήριξη από το πλαίσιο	14	4.10	.38
Εφαρμογή πρακτικών γνώσεων, δεξιοτήτων	14	4.26	.38

Για τα ποιοτικά δεδομένα αρχικά σχηματίστηκαν εννοιολογικές κατηγορίες, (Σχήμα 2) και στη συνέχεια εντοπίστηκαν χωρία στο υλικό, τα οποία αποδελτιώθηκαν και ταξινομήθηκαν βάσει του συστήματος αυτών των κατηγοριών.

Σχήμα 2. Κατηγορίες και Υποκατηγορίες της Ποιοτικής Ανάλυσης Δεδομένων



Τα αποτελέσμα μας αναφορικά με τα τέσσερα επίπεδα του μοντέλου Guskey διαμορφώθηκαν ως εξής:

1) Οι αντιδράσεις των συμμετεχόντων (1^ο επίπεδο Guskey)

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν δείχνουν την υψηλή ικανοποίηση των συμμετεχόντων από όλες τις πτυχές του προγράμματος. Όπως δήλωσαν, το πρόγραμμα ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες τους, κάλυψε τις επιμορφωτικές τους ανάγκες, είχε σαφείς, κοινούς στόχους, άρτια οργάνωση, έγκαιρο προγραμματισμό των συναντήσεων και αξιόλογες κοινωνικές εκδηλώσεις. Συμπεριέλαβαν στα δυνατά στοιχεία του προγράμματος το θετικό, συνεργατικό και φιλικό κλίμα που επικράτησε, την αμεσότητα, την αλληλεπίδραση, την ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών μεταξύ των συναδέλφων και την εργασία σε μικρή, οικεία ομάδα. Χαρακτηριστικές είναι οι αναφορές από την ομάδα εστίασης:

«...είναι σημαντική γιατί δεν έμοιαζε ε... με καμία επιμόρφωση από σχολική σύμβουλο προγενέστερη, ε, όλων των ετών να πω. Γιατί όλες οι ημερίδες που γινόνταν με συμβούλους στο παρελθόν ήτανε πολύ στάνταρ, στείρες να πω ήταν [Δεν υπήρχε αλληλεπίδραση βασικά (N12)] δεν υπήρχε, ήτανε, μπράβο! [εισήγηση, εγώ σας μιλάω κι εσείς ακούτε (N12)] εισήγηση περισσότερο [Σε μεγάλη ομάδα (N1)] είτε μας μιλούσε η σύμβουλος είτε βλέπαμε κάτι σχέδια εργασίας συναδέλφων που μας παρουσίαζαν. Πάλι όμως ήτανε εσείς ακούτε (.) δεν υπήρχε αλληλεπίδραση. Οπότε είναι ένας λόγος που θεωρώ ότι αυτή εδώ πέρα ήταν σημαντική» (N9).

«...όλη αυτή η επιμόρφωση είχε διάρκεια και είχε τρομερή αλληλεπίδραση που είναι πολύ θετικό. Λειτουργήσε όλο, πώς ήταν παλιά το διαδίκτυο θα έλεγα που απλά έμπαινες και δεχόσουν πληροφορίες και πώς είναι τώρα το διαδίκτυο με τα εργαλεία τα web2 που λένε, όπου δεν είσαι πλέον απλά δέκτης πληροφοριών, αλλά μπορείς να δουλέψεις, να δώσεις κι εσύ, να προσθέσεις να σβήσεις, ξέρω γω όπως, έχει είχε μια άλλη μορφή» (N13).

Αξιολόγησαν, ακόμη, θετικά τους/ις εισηγητές/ριες ως προς τις γνώσεις και τον τρόπο που παρουσίαζαν τα θέματα, τα οποία εμπλούτιζαν με παραδείγματα, τεχνικές και ιδέες για εφαρμογή στην τάξη, καθώς και τη συνέπεια τους. Επιπλέον, αναγνώρισαν ότι δόθηκαν σαφείς διευκρινήσεις στις απορίες των εκπαιδευτικών, δημιουργήθηκε κλίμα εμπιστοσύνης και σεβασμού, ανέπτυξαν θετικές αλληλεπιδράσεις και αξιοποίησαν την εμπειρία των συμμετεχόντων/ουσών. Έτσι, οι νηπιαγωγοί ένιωσαν ισότιμα απέναντί τους, άνετα και ελεύθεροι/ες να μιλήσουν και να συμμετέχουν. Παραθέτουμε κάποια χαρακτηριστικά παραδείγματα:

«Το πιο σημαντικό είναι ότι εδώ μέσα συζητούσαμε πράγματα από την τάξη μας, την καθημερινότητα» (N9), «... ένιωσα έτσι δηλαδή, με καθηγητές να νιώσω τόσο άνετα, δεν ξέρω αν είχα νιώσει άλλη φορά έτσι τόσο πολύ...» (N1), «... και ήταν γενικά όλα πολύ ωραία δοσμένα, ήταν εύστοχα...» (N4), «Και ήμασταν πολύ ελεύθερες να μιλήσουμε» (N7).

Το υλικό που τους χορηγήθηκε, το αξιολόγησαν ως ιδιαίτερα χρήσιμο, κατανοητό, που κάλυπτε τους στόχους του προγράμματος. Το περιεχόμενο των εισηγήσεων χαρακτηριζόταν από πληρότητα και σαφήνεια. Επίσης, έκριναν ότι η διάρκεια του προγράμματος ήταν επαρκής για την κάλυψη του θέματος:

«... Ωστόσο όμως, αλλιώς όταν τα ακούς σε μια ημερίδα που θα γίνει, ε μια δίωρη τρίωρη συνάντηση ... Το θετικό ήταν ότι αυτό είχε διάρκεια, όλη αυτή η επιμόρφωση είχε διάρκεια» (N13).

2) Η μάθηση των συμμετεχόντων (2^ο επίπεδο Guskey)

Οι νηπιαγωγοί εξέφρασαν την ικανοποίησή τους, καθώς απέκτησαν νέες γνώσεις ή ανανέωσαν τις ήδη υπάρχουσες, προβληματίστηκαν, πειραματίστηκαν, συνειδητοποίησαν αδυναμίες του παρελθόντος και άλλαξαν στάση απέναντι σε ζητήματα ποιότητας των νηπιαγωγείων τους. Στα δυνατά σημεία του προγράμματος συνυπολογίζουν τις ενδιαφέρουσες προτάσεις που έγιναν για τροποποίηση των διδακτικών τους προσεγγίσεων (ομαδοσυνεργατική), αλλά κυρίως τον αναστοχασμό πάνω στην πρακτική τους. Χαρακτηριστικά ανέφεραν:

«... πολλά ήταν πράγματα που δεν τα ήξερα ή λεπτομέρειες που δεν ήξερα, από θέματα που μπορεί να ήξερα» (N9), «...και μετά αυτός ο προβληματισμός και η αναθεώρηση και να αρχίσω να επαναπροσδιορίζομαι σε κάποια θέματα, έτσι;» (N1), «...σαν μια ώθηση εσωτερική, ενδιαφέρον για δουλειά, να μη λασπώνεις, ναι» (N12), «...είδαμε ότι τελικά έχει ευελιξία ο χώρος μας και εξαρτάται από μας πώς θα τον αξιοποιήσουμε, για να τον κάνουμε περισσότερο ποιοτικό... αλλά υπάρχουν κάποιες λεπτές πινελιές τις οποίες δεν τις είχαμε σκεφτεί» (N7), «...πήγαμε σε ένα επιστημονικό επίπεδο» (N2).

3) Η Στήριξη από το πλαίσιο (3^ο επίπεδο Guskey)

Η στήριξη που παρέχεται στους εκπαιδευτικούς από το Σχολικό Σύμβουλο και τις δομές του συστήματος, αξιολογείται, από τους εκπαιδευτικούς, λίγο πάνω από το μέτριο. Οι νηπιαγωγοί θεωρούν σημαντική τη στήριξη από τη Σχολική Σύμβουλο, αλλά αισθάνονται την έλλειψή της, αφού τα τελευταία δύο χρόνια δεν υπήρχε υπεύθυνη Σχολική Σύμβουλος για το νομό Πιερίας:

«...ίσως φταίει ότι δεν είχαμε ... δύο χρόνια τώρα Σχολική Σύμβουλο... τα δύο τρία, τελευταία χρόνια δεν έγιναν σεμινάρια, λίγο να μας ξεσηκώσουν...» (N2), «εγώ είχα ακούσει παλιά για την ομαδοσυνεργατική... δοκίμασα, δεν είχα βρει τη φόρμουλα, παραιτήθηκα, λέω είσαι μια αποτυχημένη, άστο στην άκρη, ασχολήσου με αυτά που μπορείς να ... που θα έχουν επιτυχία ...» (N13).

Η στήριξη από τους γονείς, κρίνεται μέτρια και πιστεύουν ότι σε κάποιες περιπτώσεις παρεμβαίνουν στα σχολικά δρώμενα με τρόπο που λειτουργεί ανασταλτικά στην εφαρμογή καινοτομιών. Παρόλα αυτά, θεωρούν ότι, αν καλλιεργηθεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης και σεβασμού μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών, οι γονείς μπορεί να αποτελέσουν ένα σημαντικό

στήριγμα για τη μεταφορά των γνώσεων που αποκτήθηκαν στο σχολείο. Όπως χαρακτηριστικά ανέφεραν οι νηπιαγωγοί:

«Τη μεγαλύτερη ζημιά την κάνουν οι γονείς. Πόσες εργασίες έκανες σήμερα; ... Έχει να κάνει με το τι θα κάνουν οι γονείς και τι θα πούνε ... Λοιπόν, άμα περιμένουμε να μας κρίνουν οι γονείς δε θα πάμε μπροστά ποτέ γιατί οι γονείς δεν ξέρουνε, δεν ξέρουνε τη δική μας τη δουλειά [δεν ξέρουνε, μπράβο πες το (N 14)] δεν είναι ειδικοί για να ξέρουν... Οι γονείς πρέπει να δούνε μία οργάνωση ... και στο διαφορετικό αν δούνε την οργάνωση, εκεί θα τους καλοφανεί και θα τους αρέσει» (N9).

Η υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων, μάλλον χρειάζεται βελτίωση και οι διαθέσιμοι οικονομικοί πόροι είναι περιορισμένοι. Αντίθετα, υψηλά αξιολογήθηκε η συμβολή του Προϊστάμενου, των συναδέλφων εκπαιδευτικών και της ιδιαίτερης κουλτούρας κάθε σχολείου, για την εφαρμογή στο σχολείο όσων αποκτήθηκαν. Τα ποιοτικά δεδομένα, ωστόσο, διαφοροποιούνται και φαίνεται πώς οι συνάδελφοι και η κουλτούρα του σχολείου, σε κάποιες περιπτώσεις μπορεί να ακυρώσει τη οικειοποίηση των γνώσεων και καινοτομιών από το επιμορφωτικό πρόγραμμα στη σχολική πρακτική. Όπως τονίζουν οι εκπαιδευτικοί:

«Όταν μοιράζεσαι την ίδια τάξη είναι το πρόβλημα... το λες στη συνάδελφο που έχεις δίπλα, δεν το κάνει κι εκεί είναι λίγο ζορίζεσαι λίγο εκεί πέρα ... Το ξεπερνάς σίγουρα... αλλά δεν κάνεις τις τεράστιες αλλαγές που θέλεις να κάνεις όμως» (N12).

4) Η αξιοποίηση (εφαρμογή) νέων γνώσεων και δεξιοτήτων (4^ο επίπεδο Guskey)

Οι εκπαιδευτικοί κατέβαλαν σημαντικές προσπάθειες να ενσωματώσουν στην πρακτική τους όσα αποκόμισαν από το πρόγραμμα, όσο τους επέτρεπαν οι ιδιαίτερες συνθήκες κάθε σχολείου και ο χρόνος που είχαν στη διάθεσή τους. Δηλώνουν ότι δε δυσκολεύτηκαν σημαντικά στην εφαρμογή όσων αποκτήθηκαν. Επιπλέον, μοιράστηκαν τη νέα γνώση με συναδέλφους τους βοηθώντας στη διάχυση του Προγράμματος. Επιπρόσθετα, εκφράζουν την πρόθεσή τους να εφαρμόσουν και στη νέα σχολική χρονιά όσα έμαθαν. Αποκαλυπτικά είναι τα αποσπάσματα από την ομάδα εστίασης:

«Ναι είναι κυρίως, το θέμα με τις ομάδες, τη δουλειά σε ομάδες, που τη δοκίμασα φέτος ... και ρώτησα τα παιδιά μου αν τους άρεσε και μου έκανε φοβερή εντύπωση πως μου είπαν όσολα τα παιδιά και της μιας και της άλλης ομάδας, ότι είναι καλύτερα κυρία στη μικρή ομάδα παρά στη μεγάλη» (N14), «Κάναμε από την πρώτη μέρα, ... πάρα πολλές αλλαγές στο χώρο. Εμπλουτίσαμε, ε, δημιουργήσαμε γωνιές, εγώ δηλαδή δημιούργησα γωνιά λεπτής κινητικότητας που δεν την είχα, χωριστά, [Και εγώ (N7)], γωνιά

μεταμφίεσης και εμπλούτισα πάρα πολύ κάποιες γωνιές που δεν ήταν εμπλουτισμένες όπως θα έπρεπε να είναι. ... Αλλάξαμε πινακίδες, βάλουμε μαύρα παιδάκια, βάλλαμε μπαμπάδες...» (N13), «Πολλά από αυτά που άκουσα θα τα εφαρμόσω σίγουρα του χρόνου» (N11).

Τέλος, οι/ο συμμετέχουσες/ων με σχόλιά τους επισήμαναν ότι το θεωρητικό μέρος του προγράμματος υπερτερούσε του πρακτικού και πρότειναν να συμπεριληφθούν βιωματικά εργαστήρια. Επιπλέον, ζήτησαν να συνεχιστεί το πρόγραμμα και την επόμενη σχολική χρονιά, ώστε να έχουν την στήριξη της υποστηρικτικής ομάδας καθώς θα εφαρμόζουν στην τάξη τους γνώσεις και δεξιότητες που αποκτήθηκαν από το πρόγραμμα.

4. Συζήτηση

Στην παρούσα εργασία επιχειρήσαμε να αποτυπώσουμε την εκτίμηση και την αξιολόγηση των ίδιων των εκπαιδευτικών για την εμπειρία τους από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης «Αναβαθμίζοντας την ποιότητα του προσχολικού περιβάλλοντος». Συλλέχθηκαν ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα, τα οποία αναλύθηκαν ανεξάρτητα με τη χρήση κατάλληλων μεθόδων και στη συνέχεια τα δύο σύνολα αποτελεσμάτων συγχωνεύθηκαν και συγκρίθηκαν σε μία συνολική ερμηνεία (Κοντογιαννάτου, 2018). Η αξιολόγηση δεν περιορίστηκε στην καταγραφή των αντιδράσεων των εκπαιδευτικών, όπου συνήθως σταματούν οι αξιολογήσεις των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης, αλλά προχώρησε στη μέτρηση του βαθμού κατανόησης της θεωρίας, στην αποτύπωση της στήριξης από το σχολικό και ευρύτερο πλαίσιο προς τους εκπαιδευτικούς, ώστε να εφαρμόσουν τα όσα έμαθαν και τέλος στην ενσωμάτωση της νέας γνώσης στην καθημερινή πρακτική.

Οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν θετικά όλα τα επιμέρους αντικείμενα του προγράμματος. Το πρόγραμμα φαίνεται πώς κατάφερε να επιτύχει τους στόχους του, κυρίως επειδή έλαβε υπόψη τις προτάσεις και τις ανάγκες των συμμετεχόντων, και τα δυνατά σημεία τους και τα σημεία όπου χρειαζόταν υποστήριξη, όπως προέκυψαν από την αξιολόγηση της ποιότητας των σχολείων τους. Ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα είναι αποτελεσματικό όταν είναι στοχευμένο και εστιάζει τόσο στην ικανοποίηση των αναγκών των εκπαιδευτικών όσο και στην αντιμετώπιση των ιδιαίτερων απαιτήσεων των συγκεκριμένων σχολείων (Τσάφος, χ.η.). Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν εθελοντικά και είχαν ενεργό ρόλο στο σχεδιασμό του προγράμματος και αυτό, φαίνεται πως ενίσχυσε τη δέσμευσή τους απέναντι στο πρόγραμμα και αύξησε τα κίνητρα τους για μάθηση (Hunzicker, 2011).

Ένα άλλο στοιχείο, που συνέβαλε στην επιτυχία του ήταν η ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας και κλίματος ισοτιμίας, ασφάλειας και άνεσης, που επέτρεψε στις/ον συμμετέχουσες/να να

εμπλακούν σε αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους και με τους/ις εισηγητές/ιες, να μοιραστούν προβλήματα, εμπειρίες, ιδέες και απόψεις, να δεχθούν ανατροφοδότηση και να συνεργαστούν για να βρουν λύσεις (Darling-Hammond, Hyster, & Gardner, 2017. Hunzicker, 2011. Lieberman & Pointer-Mace, 2008. Mundry, 2005).

Επιπλέον, κατάφερε να συνδέσει τη θεωρητική γνώση με την καθημερινή πρακτική στο σχολείο. Οι δάσκαλοι θεωρούν ότι η επαγγελματική εξέλιξη είναι σημαντική και η μάθηση γίνεται αυθεντική όταν υπάρχει σύνδεση μεταξύ της μαθησιακής εμπειρίας και των καθημερινών τους καθηκόντων στο σχολείο (Φώκιαλη & Καϊλα, 2005).

Σε ό,τι αφορά τη στήριξη από το σχολικό και ευρύτερο πλαίσιο φαίνεται, πως πρέπει να αναπτυχθεί στα σχολεία μας συνεργατική και ανοικτή σε καινοτομίες σχολική κουλτούρα και να εγκατασταθεί ουσιαστική επικοινωνία μεταξύ των γονέων και του σχολείου, ώστε να υπάρχει ενημέρωση και κλίμα αλληλοκατανόησης, εμπιστοσύνης και σεβασμού που θα ενισχύει την οποιαδήποτε προσπάθεια εκπαιδευτικής αλλαγής (Καπαχτσή & Κακανά, 2010). Επιπλέον, είναι απαραίτητο να εφαρμόζονται μακροπρόθεσμα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης και να υποστηρίζονται σταθερά και με συνέπεια οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθεια τους να εφαρμόσουν καινοτόμες πρακτικές, ώστε να μη παραιτούνται και επιστρέφουν στην ασφάλεια της πεπατημένης (Darling-Hammond et al. 2017. Gregoriadis, Papandreou, & Birbili, 2018).

Οι/ο συμμετέχουσες/ων εκπαιδευτικοί ενσωμάτωσαν σε κάποιο βαθμό στη σχολική πρακτική γνώσεις και δεξιότητες που αποκτήθηκαν από το πρόγραμμα και πραγματοποίησαν αρκετές αλλαγές στα νηπιαγωγεία. Ωστόσο, η εκκίνηση του προγράμματος στη μέση του σχολικού έτους, όταν είχαν ήδη παγιωθεί κάποιες συμπεριφορές και η ολοκλήρωση του λίγο πριν τη λήξη του διδακτικού έτους δεν άφησε το απαραίτητο χρονικό περιθώριο που απαιτούν οι εκπαιδευτικές αλλαγές για να εφαρμοστούν (Fullan, 2007). Παρόλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν τη θέληση τους να εφαρμόσουν τις γνώσεις που απέκτησαν την επόμενη σχολική χρονιά. Αυτό πιθανόν δείχνει μια διάρκεια στις αλλαγές που επέφερε το πρόγραμμα στη σκέψη τους και στην οπτική τους, που μπορεί να επιφέρει μακροπρόθεσμες αλλαγές στην εκπαιδευτική τους πρακτική.

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε ότι το μοντέλο Guskey αποδείχτηκε ένα έγκυρο και αξιόπιστο θεωρητικό πλαίσιο για την αξιολόγηση του προγράμματος από τις/ον νηπιαγωγούς/γό. Οι διαφορετικές μέθοδοι συλλογής δεδομένων παρήγαγαν παρόμοια αποτελέσματα παρέχοντας ενδείξεις για την αξιοπιστία και εγκυρότητα των μετρήσεων και φώτισαν πτυχές του προγράμματος που καμία από τις μεθοδολογίες δεν θα μπορούσε από μόνη της (Townsend & Serpell, 2004). Τόσο τα ποιοτικά όσο και τα ποσοτικά δεδομένα που συλλέχθηκαν συνέκλιναν

υποστηρίζοντας την αποτελεσματικότητα του προγράμματος και παρείχαν στοιχεία στο πεδίο της ανατροφοδότησης για τη βελτίωση και τη συνέχιση του. Το πρόγραμμα αξιολογήθηκε υψηλά από τις/ον συμμετέχουσες/οντα πιθανόν γιατί έλαβε υπόψη του τα πορίσματα της έρευνας για το σχεδιασμό και την εφαρμογή αποτελεσματικών προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Cohen, L., & Manion, L. (2000). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, (Χ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου, Μτφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Coldwell, M., & Simkins, T. (2011). Level models of continuing professional development evaluation: a grounded review and critique. *Professional Development in Education*, 37 (1), 143-157.

Darling-Hammond, L., Hyster, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.

Eurofound (2015). *Working Conditions, Training of Early Childhood Care Workers and Quality of Services – A Systematic Review*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. New York, NY: Teachers College Press.

Garet, M., Porter, A., Desimone, L. Birman, B., & Yoon, K. (2001). What makes professional development effective? Analysis of a national sample of teachers. *American Education Research Journal*, 38(4), 915-945.

Gibbons, L., & Cobb, P. (2017). Focusing on Teacher Learning Opportunities to Identify Potentially Productive Coaching Activities. *Journal of Teacher Education*, 68(4) 411–425.

Grammatikopoulos, V., Gregoriadis, A., & Zachopoulou, E. (2013). Evaluating an early childhood educators' training in six European countries. *International Journal for Innovation and Quality in Learning*, 1(2), 15-21.

Grammatikopoulos, V., Tsigilis, N., Gregoriadis, A., & Bikos, K. (2013). Evaluating an induction training program for Greek teachers using an adjusted level model approach. *Studies in Educational Evaluation*, 39, 225-231.

Gregoriadis, A., Papandreou, M., & Birbili, M. (2018). Continuing professional development in the Greek early childhood education system. *Early Years*, 38(3), 271-285.

Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. California: Corwin Press.

Guskey, T. R. (2002). Does it make a difference? Evaluating professional development. *Educational Leadership*, 59(6), 45-51.

Hanover Research (2015). Best practices in evaluating teacher professional development. Ανακτήθηκε από: <http://www.hanoverresearch.com/>

Hunzicker, J. (2011). Effective professional development for teachers: a checklist. *Professional Development in Education*, 37(2), 177-179.

Καπαχτσή, Β., & Κακανά, Δ.Μ., (2010). Η συνεργατική Έρευνα Δράσης ως μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. *Action Researcher Education*, 1, 40-52.

Κατσαρού, Ε., & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Kirkpatrick, D. L., & Kirkpatrick, J. D. (2013). *Kirkpatrick Four Levels*. Kirkpatrick Partners. Ανακτήθηκε από: <http://www.kirkpatrickpartners.com/Portals/0/Products/Kirkpatrick%20Four%20Levels%20-%20Audio%20Recordings%20Study%20Guide.pdf>

Κοντογιαννάτου, Γ. (2018). Έρευνες μικτών μεθόδων. Η λογική του σχεδιασμού και οι προϋποθέσεις εφαρμογής τους. *Academia*, 12.

Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2000). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Lazzari, A., Picchio, M., & Musatti, T. (2013). Sustaining ECEC quality through continuing professional development: systemic approaches to practitioners' professionalization in the Italian context. *Early Years*, 33(2), 133-145.

Lieberman, A., & Pointer Mace, D. (2008). Teacher learning: the key to education reform. *Journal of Teacher Education*, 59(3), 226-234.

Μανιάτης, Π. (2014). Η αξιολόγηση της επιμόρφωσης: το παράδειγμα ενός επιμορφωτικού σεμιναρίου για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Στο Ζ. Παπαναούμ & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.),

Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. *Εγχειρίδιο επιμόρφωσης* (σσ. 201-218). Θεσσαλονίκη: Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών.

Μπότσογλου, Κ., & Κακανά, Δ. (2013). *Κλίμακα αξιολόγησης της ποιότητας στην προσχολική εκπαίδευση. ECERS-R*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Mundry, S. (2005). Changing perspectives in professional development. *Science Educator*, 14(1), 9-15.

Neuman, S. B., & Cunningham, L. (2009). The impact of professional development and coaching on early language and literacy instructional practices. *American Educational Research Journal*, 46, 532-566.

Nevo, D. (2001). School Evaluation: Internal or External. *Studies in Educational Evaluation*, 27, 95-106.

Νικολαΐδου, Μ., & Πετρίδου, Α. (2013). *Αξιολόγηση των Προγραμμάτων Επιμόρφωσης Ηγετικών Στελεχών της Εκπαίδευσης στην Κύπρο*. Κύπρος: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης. Ανακτήθηκε από http://www.pi.ac.cy/pi/files/keea/synedria/synedrio_pi_pdf_tel/13_Nicolaidou_Petridou.pdf

Robson C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Sheridan, S., Edwards, C., Marvin, C. A., & Knoche L.L. (2009). Professional Development in Early Childhood Programs: Process Issues and Research Needs. *Early Education and Development*, 20(3), 377-401.

Towns, D.P., & Serpell, Z. (2004). Successes and Challenges in Triangulating Methodologies in Evaluations of Exemplary Urban Schools. *New Directions for Evaluation*, 101, 49-62.

Τσάφος, Β. (χ.η.). *Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί απέναντι στις επιμορφωτικές προκλήσεις*. Πρακτικά του Συμποσίου που διοργάνωσε το 3ο Γραφείο της Δ' Δνσης Δ.Ε. Αθήνας. Ανακτήθηκε από: http://www.actionresearch.gr/system/files/keimena/Keimena09_%CE%A4%CF%83%CE%AC%CF%86%CE%BF%CF%82_%CE%B5%CF%80%CE%B9%CE%BC%CF%8C%CF%81%CF%86%CF%89%CF%83%CE%B7.pdf

Φώκιαλη, Π., & Καΐλα, Μ., (2005). Ζήτηση και προσφορά επιμόρφωσης. Η επαγγελματική ανάπτυξη ως στόχος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Στο Κ. Βρατσάλης (Επιμ.), *Κείμενα για την επιμόρφωση* (σσ. 135-155). Αθήνα: Ατραπός.

“Από την πράξη στη θεωρία και ξανά στην πράξη” βιώματα, αναστοχασμοί και ενδυνάμωση εκπαιδευτικών στο πλαίσιο μεταπτυχιακής εκπαίδευσης

Μανώλης Δέγλερης, εκπαιδευτικός - ΠΜΣ Ειδική Αγωγή, manolisdeg@yahoo.com

Αλεξάνδρα Κανέλλου, εκπαιδευτικός – ΠΜΣ Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα, alkanel@hotmail.com

Γεωργία Κοκορίγκου, εκπαιδευτικός – ΠΜΣ Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα, katge@hotmail.com

Βασιλική Μπάρκα–Κατσένου, εκπαιδευτικός – ΠΜΣ Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα, vassiliki90@hotmail.com

Γιάννης Παπαδημητρίου, εκπαιδευτικός – ΠΜΣ Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα, ioanisrap@gmail.com

Δημήτρης Παπανικολάου, εκπαιδευτικός – ΠΜΣ Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα, rapdimail2013@gmail.com

Ελίνα Τσιρόγκα, εκπαιδευτικός - ΠΜΣ Ειδική Αγωγή, elina.tsiroga@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να καταγράψει τη διεργασία της συνύπαρξης, εκπαιδευτικής και ερευνητικής, εν ενεργεία εκπαιδευτικών που παρακολουθούν τα μεταπτυχιακά προγράμματα “Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα” και “Ειδική Αγωγή”, του ΤΕΑΠΗ ΕΚΠΑ. Μέσα από τις βιοματικές και αναστοχαστικές καταγραφές επιχειρείται να αποδοθούν οι βασικές αρθρώσεις της εμπειρίας τους από την εκπαίδευση εκπαιδευτικών σε μεταπτυχιακό επίπεδο, ως προς τις ομοιότητες αλλά και τις διαφοροποιήσεις που αυτή είχε για τον καθένα και την καθεμία από τους συμμετέχοντες, λαμβάνοντας υπόψη τα κίνητρα τους, τις προσδοκίες αλλά και τα αποτελέσματα που εντοπίζουν οι ίδιοι. Η συνάντηση των φοιτητών-τριών από τα δύο διαφορετικά μεταπτυχιακά προγράμματα πραγματοποιήθηκε, στο κοινό μάθημα επιλογής “Διδακτικές πρακτικές και ετερότητες”, κατά το χειμερινό εξάμηνο 2017-18. Κατά τη διάρκειά της οι συμμετέχοντες και ταυτόχρονα ερευνητές, τηρούσαν προσωπικά αναστοχαστικά ημερολόγια. Τα ημερολόγια αναλύθηκαν με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης περιεχομένου. Οι άξονες που επελέγησαν να παρουσιαστούν αφορούν το τρόπο που η εμπειρία αυτή της συμμετοχής σε αυτό το σεμινάριο και στην συλλογική έρευνα, επηρέασε τους συμμετέχοντες και τις συμμετέχουσες σε σχέση με την εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Η διαφοροποίηση από προηγούμενες εμπειρίες εντοπίζεται στην απόσταση της συγκεκριμένης εμπειρίας τόσο από μία εκπαίδευση

εκπαιδευτικών τεχνοκρατική και διεκπεραιωτική όσο και από μία εκπαίδευση εκπαιδευτικών που αποτελεί αφηρημένη πολιτική κριτική της πρώτης. Η απόσταση εντοπίζεται στην δημιουργία των συγκρουσιακών και βιωματικών εκείνων συνθηκών που επέτρεψαν στις συμμετέχουσες-οντες να δουν κριτικά τον ίδιο τους το ρόλο ως εκπαιδευτικοί αλλά και τις παιδαγωγικές τους πρακτικές, και, εν τέλει, να ενδυναμωθούν μέσα από μια δυναμική και αναστοχαστική διαδικασία.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: εκπαίδευση εκπαιδευτικών, ενδυνάμωση εκπαιδευτικών, αναστοχασμός, ρόλος εκπαιδευτικού, μεταπτυχιακή εκπαίδευση

1. Τα προγράμματα Μεταπτυχιακών Σπουδών

Τα προγράμματα μεταπτυχιακών σπουδών τα οποία και ολοκλήρωσαν οι συμμετέχοντες στην έρευνα είναι το «Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα» και το «Ειδική Αγωγή» που οργανώνονται και τα δύο από το Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

Το ΠΜΣ “Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα” έχει ως κύριο στόχο την ανάπτυξη της θεωρίας, της έρευνας και της πρακτικής στην Εκπαίδευση και τα Ανθρώπινα Δικαιώματα. Πιο συγκεκριμένα επιδιώκει να διαμορφώσει επιστήμονες και επαγγελματίες οι οποίοι συμμετέχουν στην έρευνα, στη διδασκαλία και στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών πολιτικών με έμφαση στην καταπολέμηση των κοινωνικών ανισοτήτων και στην εμπέδωση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στην εκπαίδευση.

Το ΠΜΣ “Ειδική Αγωγή” στοχεύει κυρίως στην εξειδίκευση των μεταπτυχιακών φοιτητών και φοιτητριών σε θέματα εκπαίδευσης και ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Αναλυτικότερα μέσα από το πρόγραμμα σπουδών του επιδιώκεται οι φοιτούντες να αποκτήσουν γνώσεις για την αναπηρία, για τις σύγχρονες προσεγγίσεις σχετικά με την εκπαίδευση και την κοινωνική ένταξη ατόμων με αναπηρίες και για την ερευνητική μεθοδολογία που ακολουθείται στην ειδική αγωγή, στην ενταξιακή εκπαίδευση και στην αναπηρία.

2. Το κοινό μάθημα

Οι συμμετέχοντες-ερευνητές συναντηθήκαμε στο κοινό μάθημα επιλογής και των δύο ΠΜΣ «Διδακτικές πρακτικές και ετερότητες». Αντικείμενό του είναι η κριτική ανάλυση της έννοιας της ανομοιογένειας των σχολικών τάξεων, η σύνδεσή της με την έννοια της ετερότητας με τη βοήθεια αναλυτικών εργαλείων που προσφέρουν η εκπαιδευτική και η κοινωνική ψυχολογία, η κοινωνική ανθρωπολογία και η παιδαγωγική θεωρία. Σκοπός του συγκεκριμένου μαθήματος

είναι η κατανόηση από μεριάς των συμμετεχόντων της πολλαπλότητας των παραγόντων που διέπουν την εκπαιδευτική πράξη και η σύνδεση της ανάλυσης των διδακτικών πρακτικών με την εφαρμογή σύγχρονων διδακτικών θεωριών, όπως η θεσμική παιδαγωγική, η διαφοροποιημένη παιδαγωγική, η ενεργός μάθηση. Η απόπειρα αυτή για σύνδεση μεταξύ θεωρίας και διδακτικών πρακτικών είχε σαν βασική προϋπόθεσή της την – θεωρητική και πρακτική – ανάγνωση των συγκεκριμένων σχέσεων εξουσίας που συγκροτούν οποιοδήποτε εκπαιδευτικό πλαίσιο πάνω στον άξονα ταυτότητα - ετερότητα. Αυτή είναι και η οπτική που υιοθετήθηκε στην παρούσα εργασία.

3. Ρόλος, Επαγγελματία Ερευνητή, Αναστοχασμός

Ειδικότερα, κάτω από το πρίσμα της κριτικής παιδαγωγικής, το σχολείο ειδώθηκε σαν εκείνος ο αμφίσημος τόπος όπου συνυπάρχουν πρακτικές αποκλεισμού αλλά και οι αποτί όροι υπέρβασής τους. Η αμφισημία συνιστά με άλλα λόγια μία πάντοτε παρούσα δυνατότητα. Το ίδιο το σχολείο δεν αποτελεί δηλαδή έναν τόπο απρόσκοπτης αναπαραγωγής των επιταγών που το διέπουν αλλά το σημείο της σύγκρουσής τους. Σαν τέτοιο, εάν φωτιστεί ερευνητικά στο επίπεδο της καθημερινότητας που διατηρεί τις παραπάνω ιεραρχήσεις και τους αποκλεισμούς, αναδεικνύονται ένα σύνολο πρακτικών που σαν ρουτίνες εμπεδώνουν ιδεολογία, σαν υλικό του αναλυτικού προγράμματος τη νομιμοποιούν και σαν άρρητες οπτικές των ίδιων των εκπαιδευτικών που την αναπαράγουν (Apple & Weis, 2010). Η ανάδειξη αυτή της σημασίας των καθημερινών πρακτικών στην υποστήριξη του ηγεμονικού εκπαιδευτικού παραδείγματος είναι ταυτόχρονα και ο όρος υπονόμευσής του. Υπονόμηση η οποία περνάει από την ανατίμηση της πρακτικής γνώσης των ίδιων των εκπαιδευτικών. Σε αυτή την προοπτική, η καθημερινή επαγγελματική πρακτική, δεν κρίνεται απλώς σημαντική ή ενδιαφέρουσα αλλά έχει επιστημολογική προτεραιότητα. Όπως επισημαίνεται, η επαγγελματική πρακτική δεν αποτελεί το πεδίο εφαρμογής μιας προϋπάρχουσας και εξωτερικής προς αυτή γνώσης αλλά τον ίδιο τον τόπο στον οποίο η γνώση παράγεται (Schon, 1983, 1987). Η γνώση αυτή συστηματοποιείται στο βαθμό που η σε μεγάλο βαθμό άρρητη καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική του εκπαιδευτικού καταγράφεται δημιουργώντας έτσι την απόσταση εκείνη που αποτελεί προϋπόθεση για τον αναστοχασμό πάνω στην εν λόγω πρακτική και την τροποποίησή της. Αν ιδωθεί επιστημολογικά με αυτό τον τρόπο η γνώση των επαγγελματιών της εκπαίδευσης, ανοίγεται ο δρόμος και για μία διαφορετική θεώρηση της σχέσης των εργαζομένων με το αναλυτικό πρόγραμμα: από εκτελεστές-διεκπεραιωτές, σε συνδημιουργούς του ενώ, ταυτόχρονα, η ίδια η ανάπτυξή του μετατοπίζεται από την ακαδημία και το υπουργείο στην τάξη σε μία συνεχή διαδικασία βελτίωσης και αναπροσαρμογής με βάση τις ανάγκες της συγκυρίας (Τσάφος, 2014). Η

ανατίμηση αυτή των όρων εργασίας των εκπαιδευτικών δρα καταστατικά ενάντια στη κουλτούρα ατομικισμού που επικρατεί στα σχολεία (Κατσαρού, 2016, σ. 171), καθώς ανοίγει την προοπτική της συλλογικής προσπάθειας στο βαθμό που ο κάθε εκπαιδευτικός ανοίγεται στο να δει το δικό του λάθος ή έλλειμμα στις ρουτίνες του. Η παραδοχή της ευαλωτότητας του αυτή είναι ταυτόχρονη διαδικασία με τη δημιουργία της ανάγκης για συνεργασία που λειτουργεί πολλαπλασιαστικά: βλέπουμε τα τυφλά μας σημεία μέσα από τις οπτικές των άλλων. Η επικέντρωση αυτή στον επαγγελματικό εαυτό μετατοπίζοντας την ευθύνη από τον παραδοσιακό της τόπο, τους μαθητές/τριες που κρίνονται φυσικοποιημένα ανεπαρκείς με βάση ευφυΐα, εθνοτικό ανήκειν, αρτιμέλεια κοκ, κάνει δυνατή την ακρόαση των δικών τους πολιτισμικών και κοινωνικών ιστοριών αλλά και την ανάγνωση του τρόπου με τον οποίο οι τελευταίες εμπλέκονται στη διαδικασία της μάθησης.

Η όλη διαδικασία δεν αποτελεί όμως απλά ένα ζήτημα ψυχολογικό και επιστημολογικό. Επωμένο αλλιώς, διεξάγεται πάντοτε σε συγκεκριμένες κοινωνικο-ιστορικές συνθήκες και έχει άρα εξ ορισμού πολιτικό και συγκρουσιακό χαρακτήρα. Σ' αυτό το πλαίσιο, η δραστηριότητα του εκπαιδευτικού που έχει εμπλακεί από κοινού με άλλους σε μορφές αντι-ηγεμονικών πρακτικών τον μετατοπίζει, όπως έχει επισημανθεί σε ένα ρόλο στρατευμένου διανοουμένου (Aronowitz & Giroux, 2010). Ένας τέτοιος ρόλος περιλαμβάνει, σε ένα πρώτο επίπεδο, την αναγνώριση των κοινωνικών σχέσεων εξουσίας που ρυθμίζουν τη λειτουργία του πεδίου δράσης και εργασίας του, τον λόγο λ.χ. που βλέπει πιο συχνά κάποιους γονείς και όχι κάποιους άλλους ή τις ανάγκες της συγκεκριμένης γειτονιάς που βρίσκεται το σχολείο. Η ανάληψη συλλογικής δράσης για την τροποποίηση των σχέσεων αυτών οδηγεί με τη σειρά της στην ανατροπή του υπάρχοντος καταμερισμού εργασίας μεταξύ θεωρίας και πρακτικής, με τη δεύτερη να νοσηματοδοτεί και να ανατροφοδοτεί την πρώτη και όχι να θεωρείται απλή και διαχωρισμένη εφαρμογή της, υπονοώντας ταυτόχρονα και την τροποποίηση της σχέσης του σχολείου με τους παραδοσιακούς θεσμούς παραγωγής θεωρίας, δηλαδή την ακαδημία. Σε αυτή την κατεύθυνση, η ίδια η δουλειά του μετατρέπεται σε εργαλείο αντιπαράθεσης στα πλαίσια της σχετικής δημόσιας διανοητικής αντιπαράθεσης, μίας διαμάχης λ.χ. για το περιεχόμενο ενός βιβλίου ή μίας δραστηριότητας του σχολείου. Το άνοιγμα αυτό προς την κοινότητα λειτουργεί κυκλικά: έρχεται κοντά σε άλλους εκπαιδευτικούς με παρόμοιες πρακτικές, ενώ η εγγύτητα αυτή με τη σειρά της του προσφέρει την αναγκαία στήριξη για τη συνέχιση του έργου στο σχολείο.

4. Σκοπός και Μεθοδολογία

4.1 Σκοπός

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η εξέταση της εκπαιδευτικής & ερευνητικής συνύπαρξης εν ενεργεία εκπαιδευτικών στο πλαίσιο του κοινού μαθήματος και η διερεύνηση σε βάθος των βασικών σημείων αυτής της διεργασίας. Πιο συγκεκριμένα διερευνάται η επίδρασή της στον τρόπο που νοηματοδοτούν το ρόλο τους, στις αντιλήψεις τους για τις παιδαγωγικές τους πρακτικές αλλά και η συμβολή της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής εμπειρίας στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.

4.2 Ερευνητικοί άξονες

Οι ερευνητικοί άξονες της παρούσας είναι: α) Κίνητρα και οι προσδοκίες των συμμετεχόντων από τα συγκεκριμένα προγράμματα μεταπτυχιακών σπουδών αλλά και από το συγκεκριμένο μάθημα επιλογής. Β) Οι ομοιότητες και διαφορές με προηγούμενες εμπειρίες εκπαίδευσης τόσο των συγκεκριμένων μεταπτυχιακών προγραμμάτων όσο και του συγκεκριμένου μαθήματος. Γ) Τα κρίσιμα χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου μαθήματος που το διαφοροποιούν και Δ) τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής διεργασίας όσον αφορά τη νοηματοδότηση του ρόλου τους και την επίδραση αυτής στις αντιλήψεις για τις πρακτικές τους και στην επαγγελματική τους ταυτότητα.

4.3 Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από επτά εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, πέντε από το ΠΜΣ “Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα” και δύο από το ΠΜΣ “Ειδική Αγωγή”. Οι συμμετέχοντες έχουν ηλικία από 30 έως 52 ετών και είναι 4 γυναίκες και 3 άντρες. Έχουν 3 έως 30 χρόνια εκπαιδευτικής εμπειρίας, δύο διαθέτουν προηγούμενο μεταπτυχιακό τίτλο και μία έχει και 2^ο πτυχίο. Δύο εξ αυτών υπηρετούν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (φυσικός–φιλόλογος), δύο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (δασκάλα–νηπιαγωγός) και τρεις εργάζονται ως ιδιωτική παράλληλη στήριξη στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Αναλυτικότερα τα στοιχεία του δείγματος παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα.

Όνομα	Ηλικία	Εμπειρία	Σχολικό πλαίσιο	Εργασιακό status
A (Γ.)	52	24	Λύκειο Ηλιούπολη	Φιλολόγος

Σπουδές:			• Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας	• ΠΜΣ Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα
Β (Γ.)	28	5	<i>Άτυπα πλαίσια Δασκάλα</i>	
Σπουδές:			• Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	• ΠΜΣ Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα
Γ (Γ.)	27	5	<i>Άτυπα πλαίσια Νηπιαγωγός</i>	
Σπουδές:			• Τμήμα Εκπαίδευσης & Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία	• ΠΜΣ Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα
Γ (Α.)	51	30	<i>Σχολείο Φυλακών Αυλώνα</i>	<i>Καθηγητής Φυσικής</i>
Σπουδές:			• Τμήμα Φυσικής	• ΠΜΣ Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα
Δ (Α.)	30	6	<i>Δημοτικό Σχολείο Ελευσίνας</i>	<i>Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης (Ιδιωτική)</i>
Σπουδές:			• Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας	• ΠΜΣ Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα
Ε (Γ.)	42	6	<i>Δημοτικά & νηπιαγωγεία στα Ν. Προάστια</i>	<i>Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης Ιδιωτική)</i>
Σπουδές:			• Οργάνωση και Διοίκηση Επιχειρήσεων • Τμήμα Εκπαίδευσης & Αγωγής στην	• ΠΜΣ Διοίκηση Επιχειρήσεων (MBA) • ΠΜΣ Ειδική Αγωγή

Προσχολική Ηλικία (σε εξέλιξη)				
M (A.)	30	3	Δημοτικό σχολείο στο Νέο Φάληρο	Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης (Ιδιωτική)
Σπουδές:	<ul style="list-style-type: none"> Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας 		<ul style="list-style-type: none"> ΠΜΣ Ιστορία & Φιλοσοφία των Επιστημών & της Τεχνολογίας (ΜΙΘΕ) ΠΜΣ Ειδική Αγωγή 	

4.4 Ερευνητική Μέθοδος

Η ερευνητική μέθοδος που ακολουθήθηκε είναι η ποιοτική ερμηνευτική έρευνα καθώς σε μία έρευνα σαν αυτή που διερευνά τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι συμμετέχοντες ότι επέδρασε μία συγκεκριμένη εκπαιδευτική διαδικασία στη δόμηση της επαγγελματικής τους ταυτότητας, η ποιοτική έρευνα είναι η ενδεδειγμένη καθώς σε μια ποιοτική μελέτη μας ενδιαφέρει το πώς τα ανθρώπινα υποκείμενα κατανοούν και νοηματοδοτούν τις εμπειρίες τους (Maxwell, 1996). Επίσης η ποιοτική έρευνα ενδείκνυται σε έρευνες σαν κι αυτή, όπου το δείγμα είναι μικρό, καθώς βασικό χαρακτηριστικό της ποιοτικής έρευνας είναι το μικρό μέγεθος δείγματος που δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να επιδιώξει τη διαμόρφωση ολικής εικόνας για κάθε περίπτωση και την ανεύρεση των κοινών τους στοιχείων (Κυριαζή, 2011).

4.5 Ερευνητικά εργαλεία

Τα δεδομένα της έρευνας αντλήθηκαν από τα αναστοχαστικά ημερολόγια των συμμετεχόντων-ερευνητών και παράλληλα διενεργήθηκε και ένα focus group. Το focus group επιλέχθηκε ως ενδεδειγμένη μέθοδος συλλογής δεδομένων καθώς ευνοεί τη διάδραση μεταξύ των συμμετεχόντων και την ανάδειξη των αντιθέσεων, της πολυφωνίας των απόψεων και των εμπειριών των συμμετεχόντων (Wilkinson, 1998).

4.6 Μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων

Η μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων που προέκυψαν τόσο από τα ημερολόγια όσο και από το focus group είναι η θεματική ανάλυση περιεχομένου. Συνήθως η ανάλυση περιεχομένου εφαρμόζεται σε υλικό προερχόμενο από τα ΜΜΕ αλλά εφαρμόζεται και στην ανάλυση κάθε τύπου κειμένου και ποιοτικού υλικού. (Κυριαζή, 2011). Γενικά η ανάλυση περιεχομένου είναι

μια τεχνική έρευνας που εφαρμόζεται για να γίνει η ομαδοποίηση των ποιοτικών δεδομένων, η συστηματική ταξινόμηση τους σε θεματικούς άξονες ώστε να είναι εφικτή η ερμηνεία τους.

4.7 Εγκυρότητα και Αξιοπιστία

Όσον αφορά την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της συγκεκριμένης έρευνας πέρα από τη μαγνητοφώνηση του Focus group, έγινε μία αναλυτική καταγραφή της ερευνητικής διαδικασίας με επανεξέταση σε κάθε βήμα. Παράλληλα έγινε καταμερισμός σε μικρότερες ομάδες της διαδικασίας ανάλυσης και μετέπειτα επικυρώθηκαν τα ευρήματα από την ολομέλεια ώστε να διασταυρωθούν τα στοιχεία. Τέλος σε κάθε βήμα της διαδικασίας τηρήθηκαν ερευνητικά αναστοχαστικά ημερολόγια ενώ υπήρχε και εξωτερική αξιολόγηση από την καθηγήτρια.

5. Αποτελέσματα

Τα κίνητρα και οι προσδοκίες των συμμετεχόντων από την συγκεκριμένη εκπαιδευτική εμπειρία, όπως αυτά καταγράφηκαν ήταν να πλαισιωθεί θεωρητικά η ήδη υπάρχουσα εκπαιδευτική πρακτική, να βρει θεωρητική άρθρωση μία εμπειρική κριτική σε πρακτικές, να υπάρξει επαφή με παραδείγματα μετατόπισης από τη γλώσσα της κριτικής στη γλώσσα της δυνατότητας και του μετασχηματισμού, και να αποκτηθούν γνώσεις πάνω σε νέα εργαλεία & διδακτικές μεθόδους προς αυτή την κατεύθυνση.

Προχωρώντας στα κρίσιμα χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής διαδικασίας, εντοπίζονται αρχικά από τους συμμετέχοντες τρία βασικά σημεία στη διάρθρωση του κοινού μαθήματος: μία ισχυρή θεωρητική επισκόπηση, μία συλλογική έρευνα στο πεδίο και η συμμετοχική παρατήρηση στη θεματική εργαστηριακή εβδομάδα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης²⁹. Αναλυτικότερα η έρευνα διεξήχθη σε πραγματικό πεδίο, με ομαδικό τρόπο, μας έφερε σε επαφή με καλές πρακτικές και είχε σαν αντικείμενο έρευνας άλλους εκπαιδευτικούς συνθήκη που πυροδότησε αναστοχαστικές διεργασίες στον καθένα μας. Παράλληλα η συμμετοχή στη θεματική εβδομάδα δημιούργησε συνθήκες αποσταθεροποιητικών συγκρούσεων πάνω στη σχέση ηγεμονικής ταυτότητας και ετερότητας και στην έκφραση αυτής της σχέσης στην επαγγελματική καθημερινότητα, στη σχέση εαυτού και ετερότητας, στη σχέση εαυτού και διδακτικών πρακτικών, στη σχέση εαυτού και σχολικής κοινότητας και στη σχέση πολιτικής κριτικής και εκπαιδευτικής πράξης.

²⁹ Οι Θεματική Εργαστηριακή Εβδομάδα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης είναι ένα crash course διάρκειας μίας εβδομάδας (4-5 ώρες καθημερινά) και περιλαμβάνει βιωματικά εργαστήρια, επισκέψεις σε χώρους ενδιαφέροντος, εργασία σε ομάδες και στην ολομέλεια κ.α.

Καταλυτικό στοιχείο της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής διαδικασίας ήταν ο χώρος και η συμβολή του σε αυτήν. Το μάθημα διεξαγόταν στο γραφείο της διδάσκουσας δημιουργώντας συνθήκες αμεσότητας, ανταλλαγής και μοιράσματος. Επίσης υπήρξε ουσιαστική επαφή με το πεδίο τόσο με την παρουσία των συμμετεχόντων στο 132ο δημοτικό σχολείο Αθηνών στο οποίο έγινε και η έρευνα όσο και στην ανοιχτή δομή φιλοξενίας προσφύγων στον Ελαιώνα κατά τη διάρκεια της θεματικής εβδομάδας.

Καθ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος τα κίνητρα, οι ανάγκες και οι προηγούμενες εμπειρίες μας συνδιαμόρφωναν το μάθημα και επί της ουσίας η εκπαιδευτική διαδικασία υπηρετούσε την εκπαιδευτική μεθοδολογία που πρότεινε.

Τα κύρια αποτελέσματα αυτής της εκπαιδευτικής διαδικασίας εντοπίζονται στην ανανοηματοδότηση του ρόλου μας μέσω της αναδιαμόρφωση της σχέσης μας με την εκπαιδευτική μας πρακτική αλλά και μέσω της σύνδεσης θεωρίας πράξης. Πιο συγκεκριμένα συνειδητοποιήσαμε ότι δεν υπάρχουν έτοιμες λύσεις αλλά κάθε φορά κατασκευάζονται με τα υλικά που προσφέρει το εκάστοτε το πλαίσιο, προσανατολιστήκαμε στην παρατήρηση, την καταγραφή, τον αναστοχασμό και την πολλαπλή ανάγνωση των πρακτικών μας. Οι εκπαιδευτικές μας πρακτικές αναθεωρήθηκαν και μέσα από τον αναστοχασμό πάνω σε αυτές αναδύθηκε με αυτό τον τρόπο η ερευνητική διάσταση της καθημερινής εργασίας. Προσανατολιστήκαμε σε ένα τρόπο σχεδιασμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας που στηρίζεται στην μεθοδολογία της έρευνας δράσης και πιο συγκεκριμένα στην ανάγνωση του πλαισίου, στη δράση, την αξιολόγηση, τον αναστοχασμό και τον επανασχεδιασμό (Τσάφος, υπό δημοσίευση) Αυτή η διαδικασία είχε ως αποτέλεσμα την αποφετιχοποίηση των τεχνικών και την ανάδειξη της αξίας του μεθοδικού πειραματισμού. Ταυτόχρονα, η μεθοδολογία του συγκεκριμένου κοινού μαθήματος ήταν και μία απόδειξη ότι είναι εφικτό ένα μάθημα να εφαρμόζει στην πράξη τις θεωρίες που πραγματεύεται συμβάλλοντας, μαζί με τα παραπάνω, ουσιαστικά στη σύνδεση θεωρίας πράξης.

Η παραπάνω αναστοχαστική διαδικασία ήταν συγχρόνως μία διαδικασία ενδυνάμωσης καθώς ο ρόλος μας προσδιορίστηκε εκ νέου και απέκτησε νέα νοήματα ενώ οι πρακτικές μας αναθεωρήθηκαν και απέκτησαν μεθοδικότητα. Παράλληλα όλο αυτό συνέβαινε σε μία συλλογική συνθήκη όπου, όπως σημειώθηκε, εκπαιδευτικοί με διαφορετικά βιώματα και αφετηρίες, βαθμίδες και αντικείμενα συνεργάστηκαν ουσιαστικά στην ομαδική έρευνα και όχι μόνο. Αποτέλεσμα αυτής της ερευνητικής συνύπαρξης, μεταξύ άλλων, ήταν η καλλιέργεια δεξιοτήτων σχετικών με τη διαχείριση κρίσεων και την επίλυση συγκρούσεων, δεξιότητες

απαραίτητες στην εκπαιδευτική πρακτική και η ενδυνάμωση του καθενός ξεχωριστά, γεγονός που συνέβαλε καθοριστικά στην επαγγελματική μας εξέλιξη.

6. Συζήτηση

Εξετάζοντας τα κίνητρα και τις προσδοκίες των συμμετεχόντων από τις συγκεκριμένες εκπαιδευτικές διαδικασίες, είναι σαφές ότι οι ετερογενείς αφετηρίες προσδιόρισαν το είδος και των κινήτρων και των προσδοκιών με κοινό σημείο τη διαπίστωση ότι το εκπαιδευτικό τοπίο συνεχώς αλλάζει και θέτει συνεχώς νέα ζητήματα κατανόησης και διερεύνησης. Παράλληλα σε αυτή τη συνθήκη της συνεργασίας δημιουργήθηκε επί της ουσίας μία μικρή κοινότητα πρακτικής και μάθησης που ευνόησε την ανταλλαγή και τη ζύμωση μας.

Κατά τη διάρκεια της κοινής εκπαιδευτικής εμπειρίας, επιχειρήθηκε μία αποστασιοποίηση από την αφηρημένη πολιτική κριτική μέσα από την υποκατάστασή της από την αντίληψη του εκάστοτε πλαισίου σαν μοναδικού ορίζοντα δυνατοτήτων και περιορισμών. Με τη σειρά του, το εκάστοτε εκπαιδευτικό πλαίσιο και οι συνθήκες που το διαμορφώνουν νοηματοδοτήθηκαν σαν βασικοί παράγοντες σχεδιασμού της όποιας εκπαιδευτικής δράσης.

Η αναθεώρηση και ο αναστοχασμός πάνω στις πρακτικές, η απόκτηση μίας μεθοδολογίας δουλειάς που έχει σα βάση της το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο, η ισχυρή θεωρητική πλαισίωση και η σύνδεσή της με την πράξη, καθώς και η συνθήκη συλλογικότητας που δημιουργήθηκε συνέβαλαν ουσιαστικά στην ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας των συμμετεχόντων και στην επαγγελματική τους εξέλιξη.

Συγκεκριμένα, η έναρξη των διεργασιών αναστοχασμού είχε σα συνέπεια την κριτική αποστασιοποίηση και αναθεώρηση των πλαισίων αναφοράς που διαμόρφωναν τις πρακτικές μας σαν εκπαιδευτικοί, είτε τα πλαίσια αυτά αφορούσαν στην αστόχαστη αναπαραγωγή των βιωμένων εμπειριών που είχαμε σαν μαθητές και μαθήτριες είτε τις αποσιωπημένες αλλά πάντοτε παρούσες σχέσεις εξουσίας στα πλαίσια της κυρίαρχης εκπαιδευτικής κουλτούρας της ελληνικής κοινωνίας (Φραγκουδάκη, 1985, σσ. 105-112). Η έμφαση αυτή στις ίδιες μας τις πρακτικές και την ιστορική και κοινωνική καταγωγή τους είχε σαν αποτέλεσμα την ανάδειξη της ανάγνωσης του πλαισίου που κάθε φορά εργαζόμαστε σαν το βασικό εργαλείο δουλειάς. Η αίσθηση που παρείχε η συγκεκριμένη εκπαίδευση εκπαιδευτικών ήταν τελικά αυτή μίας επαγγελματικής ετοιμότητας, ένα αίσθημα ότι «μπορώ να ανταποκριθώ σε όποιο πλαίσιο μου τύχει». Αυτή ακριβώς η αίσθηση είναι που συνιστά και τον πυρήνα μιας επαγγελματικά ενδυναμωτικής εμπειρίας, στο βαθμό που η τελευταία γίνεται κατανοητή σαν «κάθε εμπειρία που μας κάνει να νιώθουμε ότι η ταυτότητά μας είναι περισσότερο αποδεκτή και οι ίδιοι

περισσότερο ικανοί να επιφέρουμε αλλαγές στη δική μας ζωή ή στην κοινωνική κατάσταση» (Φρυδάκη, 2015, σσ. 140-141). Αυτή η ενδυνάμωση σε συνδυασμό με την ανανοηματοδότηση του ρόλου μας και την αναθεώρηση των πρακτικών μας συνέβαλλε καθοριστικά στην ανάπτυξη νέων πτυχών της επαγγελματικής μας ταυτότητας και στην επαγγελματική μας εξέλιξη.

Η εκπαιδευτική και ερευνητική συνύπαρξη των συμμετεχόντων έγινε στο πλαίσιο της φοίτησης στα Προγράμματα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα» και «Ειδική Αγωγή» του ΤΕΑΠΗ στο ΕΚΠΑ. Το γεγονός αυτό καθιστά το δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας ένα δείγμα με πολύ συγκεκριμένα μορφωτικά αλλά και ιδεολογικά χαρακτηριστικά. Αυτή η ιδιαιτερότητα του δείγματος σε συνδυασμό με την συνύπαρξη των συμμετεχόντων και σε άλλα μαθήματα του προγράμματος σπουδών τους καθιστά δύσκολο τον εντοπισμό της επίδρασης της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής διαδικασίας στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Παράλληλα η διττή ιδιότητα ερευνητή και ερευνώμενου αυξάνει τον κίνδυνο ερμηνείας των αποτελεσμάτων με βάση παγιωμένες στάσεις και αντιλήψεις των ερευνητών, γεγονός που κατέστησε απαραίτητη την τήρηση αναστοχαστικών ερευνητικών ημερολογίων από όλους καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας αλλά και την αναζήτηση εξωτερικής αξιολόγησης και κριτικών φίλων. Με βάση τους παραπάνω περιορισμούς, θα ήταν ενδιαφέρουσα η διεξαγωγή μίας έρευνας στο μέλλον, πιθανόν και με τη μορφή έρευνας δράσης, που θα περιείχε και παρατηρήσεις στα εκπαιδευτικά πλαίσια των συμμετεχόντων ώστε γίνει αντιπαραβολή των αλλαγών σε αντιλήψεις και νοηματοδοτήσεις με τις αλλαγές σε συγκεκριμένες διδακτικές πρακτικές.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Apple, M. W., & Weis, L. (2010). Ιδεολογία και Πρακτική στη σχολική εκπαίδευση: μια πολιτική και εννοιολογική προσέγγιση. Στο Π. Γούναρη, & Γ. Γρόλλιος (Επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων* (Κ. Θεριανός, Μετφρ., σσ. 189-220). Αθήνα: Gutenberg.

Aronowitz, S., & Giroux, H. A. (2010). Η διδασκαλία και ο ρόλος του αναμορφωτή διανοούμενου. Στο Π. Γούναρη, & Γ. Γρόλλιος (Επιμ.), *Κριτική παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων* (Κ. Θεριανός, Μεταφρ., σσ. 160-188). Αθήνα: Gutenberg.

Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative research design: an interactive approach*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Schon, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.

Schon, D. (1987). *Educating the reflexive practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco, CA: Jossey Bass.

Wilkinson, S. (1998). Focus groups in feminist research: power, interaction and co-construction of meaning. *Women's Studies International Forum*, 21, 111-125.

Κατσαρού, Ε. (2016). *Η Εκπαιδευτική Έρευνα-Δράση*. Αθήνα: Κριτική.

Κυριαζή, Ν. (2011). *Η κοινωνιολογική έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Πεδίο.

Τσάφος, Β. (2014). *Αναλυτικό πρόγραμμα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί. Αναζητώντας νέες σταθερές σε έναν αβέβαιο κόσμο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τσάφος, Β. (υπό δημοσίευση). Αναπτύσσοντας μια διερευνητική επαγγελματική στάση: Η συμβολή της Εκπαιδευτικής Έρευνας Δράσης. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*.

Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Φρυδάκη, Ε. (2015). *Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού και το μέλλον της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.

Κοινότητες μάθησης και διδακτικά σενάρια: Αν και με ποιους τρόπους μπορούν να συμβάλλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

*Ιωάννα Θεοφίλου, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών,
ioannaphilologus@gmail.com*

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η σύγχρονη έρευνα έχει στραφεί σε ζητήματα επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών, εστιάζοντας στις παραμέτρους και στα μοντέλα που την προωθούν. Ανάμεσά τους, οι κοινότητες μάθησης έχουν θεωρηθεί από τους πιο ουσιαστικούς και αποτελεσματικούς παράγοντες που την υποστηρίζουν. Σκοπός της παρούσας ανακοίνωσης είναι να εξεταστεί μέσω της μελέτης περιπτώσεων -τέσσερις εν ενεργεία εκπαιδευτικοί- και της ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων με τις αρχές της θεμελιωμένης θεωρίας, το αν και με ποιους τρόπους η εμπλοκή εκπαιδευτικών εκπαιδευτικά σενάρια, που προβλέπουν κοινότητες μάθησης, μπορούν να προωθήσουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: επαγγελματική ανάπτυξη, κοινότητες μάθησης, διδακτικά σενάρια, όψεις, παράγοντες

1. Εισαγωγή: Το πεδίο της έρευνας και το αφετηριακό ερέθισμα

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, δηλαδή η ανοδική πορεία βελτίωσης, εξέλιξης κατά την πορεία της σταδιοδρομίας (Jackson, 2014), με στόχο την αποτελεσματική άσκηση του επαγγελματικού ρόλου, συνιστά μια πολύπλοκη μαθησιακή διαδικασία (Craft, 1996. Day, 2003). Βασικά ερωτήματα παραμένουν το ως προς τι αναπτύσσεται ένας εκπαιδευτικός και το ποιοι παράγοντες τον ωθούν να βελτιώνεται. Κι αυτό, διότι η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών διαφοροποιείται αναλόγως των εκάστοτε ιδεολογικών, φιλοσοφικών και ψυχοπαιδαγωγικών ρευμάτων και θεωριών (Παπαναούμ, 2003). Το αποτέλεσμα είναι ζητήματα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών να νοηματοδοτούνται διαφορετικά κάθε φορά ως προς τις όψεις και τους παράγοντες που την διαμορφώνουν.

Αυτό ακριβώς είναι και το ερευνητικό πεδίο της παρούσας έρευνας. Το αφετηριακό ερέθισμα δόθηκε κατά τη διάρκεια πρακτικής άσκησης της γράφουσας στο 2^ο Πρότυπο Πειραματικό Λύκειο Αθηνών το 2016 -που προέβλεπε το Μ.Π.Σ. «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου», κατεύθυνση «Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός και Διδασκαλία» του τμήματος

Φ.Π.Ψ. στο Ε.Κ.Π.Α-, στο πλαίσιο της οποίας οι μεταπτυχιακοί φοιτητές παρακολουθούσαν διδασκαλίες των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας και σχεδίαζαν και διεξήγαγαν τις δικές τους σε κανονικά τμήματα μαθητών, για τις οποίες αξιολογούνταν.

Ειδικότερα, παρατηρήθηκε πως ορισμένοι εκπαιδευτικοί σχεδίαζαν και εφάρμοζαν τα εκπαιδευτικά σενάρια της δράσης «Πρωτέας» του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας, τα οποία προέβλεπαν και την εμπλοκή τους σε κοινότητες μάθησης. Έχει αναφερθεί (Κουτσογιάννης & Αλεξίου, 2012) πως τα σενάρια διδασκαλίας, ως μορφή σχεδιασμού και στρατηγική μάθησης έχουν σημαντικά οφέλη για τους ίδιους τους μαθητές. Καθώς προκρίνουν την άνοδο των μαθητών στη «σκηνή» της εκπαιδευτικής διαδικασίας με την ανάληψη ρόλων στην προσομοίωση μιας πιθανούς και αληθοφανούς ιστορίας –υπόθεσης, η οποία ανταποκρίνεται στην πραγματική ζωή, θεωρείται (Κουτσογιάννης, 2014) πως υποστηρίζουν τους μαθητές να αναπτύξουν ανώτερες γνωστικές, συμμετοχικές και μεταγνωστικές δεξιότητες. Αυτό, διότι οι μαθητές εργάζονται σε επιμέρους φάσεις με όρους «επίλυσης προβλήματος», ομαδοσυνεργατικής και ανακαλυπτικής μάθησης, χρησιμοποιώντας δημιουργικά τις Τ.Π.Ε. Παράλληλα, η διδακτέα ύλη διατρέχεται κάθετα και οριζόντια, χωρίς να ακολουθείται γραμμικά το σχολικό εγχειρίδιο, διευρύνοντας το σχολικό χωροχρόνο και περιγράφοντας με απόλυτη ακρίβεια τις δραστηριότητες στις οποίες εμπλέκονται οι μαθητές και τις μεταξύ τους κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (Kobbe et al., 2007).

Ωστόσο, δημιουργήθηκε το ερώτημα εάν ο σχεδιασμός και η εφαρμογή εκπαιδευτικών σεναρίων είναι μια διαδικασία που υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς να αναπτυχθούν επαγγελματικά. Ιδιαίτερα, το ενδιαφέρον κέντρισε το γεγονός πως τα συγκεκριμένα σενάρια προέβλεπαν τη δημιουργία δικτύου εκπαιδευτικών και κοινοτήτων μάθησης. Το σημείο αυτό μας έκανε να διερωτηθούμε εάν η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε μια τέτοια μορφή σχεδιασμού που προέβλεπε κοινότητες μάθησης συνέβαλε στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και ως προς τι.

Βέβαια, στην ερευνητική βιβλιογραφία οι κοινότητες μάθησης, οι οποίες βρίσκουν το θεωρητικό τους έρεισμα στις αρχές του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού, έχουν χαρακτηριστεί ως «συστήματα κοινωνικής μάθησης» (Φρυδάκη, 2015). Η παραδοχή εδώ είναι πως οι εκπαιδευτικοί δεν αναπτύσσονται μόνοι τους, αλλά μαζί με τους συναδέλφους τους, μαθαίνοντας από αυτούς και με αυτούς (Hargreaves, 2014). Καθώς τα μέλη των κοινοτήτων δρουν ομαδοσυνεργατικά, ανταλλάσσουν και διαμοιράζονται γνώσεις, εμπειρίες, οπτικές, σκέψεις, συναισθήματα και αντιλήψεις προκειμένου να επιλύσουν κοινά προβλήματα, να λάβουν αποφάσεις, να διερευνήσουν και να αλληλεπιδράσουν μέσα από συνομιλιακές ανταλλαγές (Mercer, 2000), οικοδομώντας συλλογικά τη νέα γνώση. Γι' αυτό οι κοινότητες μάθησης και τα

δίκτυα εκπαιδευτικών έχουν υπαχθεί σε συνεργατικά μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης, (DuFour, 2004. Garet, Porter, Desimone, Birman, & Yoon, 2001. Fullan, 2005. Stoll, Bolam, McMahon, Wallace & Thomas, 2006. Φρυδάκη, 2009).

Στην περίπτωση των μελετώμενων σεναρίων η ύπαρξη κοινοτήτων μάθησης φάνηκε από το γεγονός πως οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί επικοινωνούσαν με δια ζώσης συναντήσεις και συνομιλίες σε ειδικές διαδραστικές, ψηφιακές πλατφόρμες, στήνοντας μια τυπική, αλλά και άτυπη συνεργασία μεταξύ τους. Αφενός υπήρχε η δυνατότητα συσχεδιασμού των σεναρίων από δύο ή περισσότερους εκπαιδευτικούς. Αφετέρου, το εκάστοτε σενάριο δεν εφαρμοζόταν μόνο από τον συντάκτη του, αλλά και από κάποιον άλλον εκπαιδευτικό στη δική του τάξη, παραμετροποιώντας και τροποποιώντας το αναλόγως των αναγκών των εκάστοτε μαθητών. Ακολούθως, σε ειδικό ψηφιακό αποθετήριο καταθέτονταν τόσο η αρχική σύλληψη όσο και η παραμετροποιημένη εκδοχή, ακολουθούμενη από ανατροφοδοτικά σχόλια σχετικά με τυχόν δυσκολίες που προέκυψαν, με τις αιτίες που τις δημιούργησαν, ή με εναλλακτικές διδακτικές προτάσεις.

Το αποτέλεσμα ήταν ο διαμοιρασμός απόψεων, εναλλακτικών προτάσεων, ιδεών και συμβουλών τόσο μεταξύ του εκπαιδευτικού - αρχικού συντάκτη του σεναρίου και του εκπαιδευτικού που το εφάρμοζε, όσο και μεταξύ διαφορετικών εκπαιδευτικών –μελών της κοινότητας. Επρόκειτο για μίαν άτυπη μορφή ανατροφοδότησης και ετεροαξιολόγησης. Τέλος, όλα τα μέλη προχωρούσαν σε διαδικασίες αυτοξιολόγησης και «αναστοχασμού» (Schön, 1987), εφόσον καλούνταν να αιτιολογούν τις επιλογές τους, να επανασχεδιάζουν και να στοχάζονται «για τη δράση» και «επί της δράσης» τους (Larivee & Cooper, 2006).

Αυτό, επομένως, που θέλαμε να διαπιστώσουμε ήταν αν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στο σχεδιασμό και στην εφαρμογή σεναρίων μέσα από την εμπλοκή τους στην κοινότητα μάθησης αναπτύχθηκαν επαγγελματικά και κυρίως ποιοι παράγοντες – χαρακτηριστικά των κοινοτήτων μάθησης υποστήριζαν ενδεχομένως κάποιες όψεις επαγγελματικής ανάπτυξης και ποιες τυχόν ήταν αυτές.

2. Ερευνητική μεθοδολογία

2.1 Ερευνητικά ερωτήματα

Σύμφωνα με τα προαναφερόμενα, προέκυψαν δύο ερευνητικοί άξονες: α) όψεις και παράγοντες επαγγελματικής ανάπτυξης, β) χαρακτηριστικά των κοινοτήτων μάθησης των εκπαιδευτικών σεναρίων της δράσης «Πρωτέας». Έτσι, διαμορφώθηκε το ακόλουθο ερευνητικό ερώτημα: Ποια

στοιχεία της εμπλοκής εκπαιδευτικών σε μορφές διδακτικού σχεδιασμού, που προβλέπουν κοινότητες μάθησης, μπορούν ενδεχομένως να προωθήσουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και ως προς τι;

Το προαναφερόμενο κεντρικό ερευνητικό ερώτημα συγκεκριμενοποιήθηκε στα εξής υποερωτήματα: α) Ποιες προϋποθέσεις ώθησαν τους εκπαιδευτικούς στην ενεργό τους εμπλοκή στις κοινότητες μάθησης των εκπαιδευτικών σεναρίων, β) ποιους παράγοντες επαγγελματικής ανάπτυξης φάνηκε να εξασφάλισαν για τους εκπαιδευτικούς του δείγματος οι κοινότητες μάθησης, και γ) ποιες όψεις επαγγελματικής ανάπτυξης φάνηκε να σχετίζονται με την εμπλοκή των ερευνητικών υποκειμένων στις κοινότητες μάθησης των σεναρίων.

2.2 Δειγματοληψία. Μέθοδος συλλογής δεδομένων, ανάλυσης και ερμηνείας

Για τη διερεύνησή τους ακολουθήθηκε η μελέτη περιπτώσεων τεσσάρων εν ενεργεία εκπαιδευτικών³⁰. Το δείγμα μπορεί να θεωρηθεί «βολικό» (Robson, 2010, p. 314), δεδομένου πως οι μελετώμενοι εκπαιδευτικοί στη σχολική μονάδα που έλαβε χώρα η προαναφερόμενη πρακτική άσκηση ήταν οι μόνοι που σχεδίαζαν και εφάρμοζαν σεναρία, εμπλεκόμενοι παράλληλα στις προβλεπόμενες κοινότητες μάθησης. Τα ερευνητικά εργαλεία ήταν: α) η μη συμμετοχική παρατήρηση διδασκαλιών με σεναρία, β) οι μη δομημένες συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς μετά το πέρας των διδασκαλιών τους, γ) οι ημιδομημένες συνεντεύξεις με τα ερευνητικά υποκείμενα μετά το τέλος της σχολικής χρονιάς, με την υποστήριξη ημιδομημένου ερωτηματολογίου. Μέσω των συνεντεύξεων σε δυο διαφορετικές χρονικές περιόδους θελήσαμε να διαπιστώσουμε εάν και σε ποιον βαθμό οι απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς το εάν και ως προς τι υποστηρίχθηκαν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη από το σχεδιασμό και την εφαρμογή σεναρίων παρέμειναν ίδιες ή διαφοροποιήθηκαν κατά τη διάρκεια και μετά την ολοκλήρωση της συγκεκριμένης διδακτικής τους δράσης με εφαρμογή σεναρίων. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τα προαναφερόμενα ερευνητικά εργαλεία έτυχαν ποιοτικής ανάλυσης, σύμφωνα με τις αρχές της Ανάλυσης Περιεχομένου. Τέλος, υιοθετήθηκαν και οι διαδικασίες της ανοικτής, αξονικής και επιλεκτικής κωδικοποίησης (Ιωσηφίδης, 2008) σύμφωνα με τη Θεμελιωμένη Θεωρία, ώστε να ερευνηθεί αν μεταξύ των δεδομένων ανά ερευνητικό άξονα υπήρχαν ενδεχόμενες σχέσεις και αλληλεπιδράσεις και τι είδους ήταν αυτές.

Πιο συγκεκριμένα, μέσα από την ανοικτή κωδικοποίηση και την ανάλυση περιεχομένου, τα ποιοτικά δεδομένα ταξινομήθηκαν σε τρεις κατηγορίες: α) όψεις επαγγελματικής ανάπτυξης, β) παράγοντες και εμπειρίες επαγγελματικής ανάπτυξης που εξασφάλισαν οι κοινότητες και γ)

³⁰ Για λόγους ανωνυμίας του δείγματος οι εκπαιδευτικοί – δύο άνδρες και δύο γυναίκες- θα ονομάζονται E1, E2, E3 και E4.

προϋποθέσεις εμπλοκής των ερευνητικών υποκειμένων στην κοινότητα³¹. Ακολούθως, κατά τη αξονική κωδικοποίηση οι προαναφερόμενες κατηγορίες διασυνδέθηκαν, προκειμένου να αναζητηθούν τυχόν σχέσεις μεταξύ τους. Τέλος, μέσω της επιλεκτικής κωδικοποίησης ανευρέθηκαν οι κεντρικότερες κατηγορίες, που δημιούργησαν μια θεωρητική υπόθεση για τη σχέση των κοινοτήτων μάθησης και των όψεων επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

3. Τα αποτελέσματα της έρευνας. Στάδιο ανοικτής κωδικοποίησης

3.1 Όψεις επαγγελματικής ανάπτυξης

Η εμπλοκή των ερευνητικών υποκειμένων στην κοινότητα μάθησης των εκπαιδευτικών σεναρίων φάνηκε να υποστήριζε τις ακόλουθες όψεις επαγγελματικής ανάπτυξης.

3.1.1 Ανάπτυξη στοχαστικής και διερευνητικής σκέψης

Οι μελετώμενοι εκπαιδευτικοί φάνηκε πως αύξησαν το βαθμό, τη συχνότητα, αλλά και το βάθος ή την ποιότητα του αναστοχασμού τους, αφορώντας το «τι», το «πώς» και το «γιατί» της διδακτικής τους δράσης ως προς τους επιδιωκόμενους στόχους και μαθησιακά αποτελέσματα, τις συνθήκες διδασκαλίας και τις παραδοχές που διαμόρφωναν τη διδακτική τους πρακτική. Όπως ανέφερε ο E4 «*οι κοινότητες προσφέρουν ψάξιμο*», ενώ η E3 μπόρεσε να «*εντοπίσει τα εμπόδια*» ως προς την πρόκληση συνδυασμού του υφιστάμενου προγράμματος σπουδών με την παιδαγωγική φιλοσοφία των σεναρίων, καθώς και με τους περιορισμούς που έθεταν το ωρολόγιο σχολικό πρόγραμμα και η φυσιογνωμία του ισχύοντος συστήματος τελικών εξετάσεων. Τέλος, ο E4 ανέφερε «*με έκαναν να σκεφτώ τι μπορώ να κάνω διαφορετικά*». Επομένως, πρόκειται για μια μορφή εργαλειακού και κριτικού αναστοχασμού (Larivee & Cooper, 2006. Φρυδάκη, 2015), ο οποίος βέβαια υποστηρίχθηκε και από άλλες προϋποθέσεις που αναφέρονται ακολούθως.

3.1.2 Ανοικτή, διευρυμένη οπτική και εμπλουτισμένη κατανόηση

Τα ερευνητικά υποκείμενα φάνηκε μέσα από την εμπλοκή στις κοινότητες να συνειδητοποιήσαν επαρκέστερα τις συνθήκες εργασίας τους, τα χαρακτηριστικά των μαθητών προς τους οποίους απευθύνονται, ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής και τους περιορισμούς που θέτει στη δράση τους το υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο. Το αποτέλεσμα ήταν να γίνουν ικανότεροι ως προς το να προτείνουν εναλλακτικές μελλοντικές δράσεις και να βρίσκουν αποτελεσματικές λύσεις, που να ανταποκρίνονται εξίσου στις ανάγκες των μαθητών και στη σχολική πραγματικότητα. Επίσης, ο E2 ανέφερε πως «*η συζήτηση μου έδωσε να καταλάβω τη μεθοδολογία, τους στόχους και το σκεπτικό των σεναρίων*», ενώ για τους E3 και E4 η εμπλοκή στην κοινότητα δε βοήθησε μόνον

³¹ Η κατηγορία αυτή αναδόθηκε κατά τη διάρκεια ανάλυσης και ερμηνείας των δεδομένων.

στη διεύρυνση στην οπτική και στην κατανόηση της φιλοσοφίας της ίδια της εφαρμοζόμενης καινοτομίας, αλλά κυρίως στην αύξηση της επίγνωσης της προσωπικής τους θεωρίας για τη διδασκαλία του γνωστικού αντικείμενου της ειδικότητάς τους. Δηλαδή, αναγνώρισαν τις διδακτικές τους πρακτικές, τις λανθάνουσες παραδοχές για το «γιατί» της διδασκαλίας τους, τις προσδοκίες τους από τους μαθητές τους και τους κοινωνικοπολιτισμικούς παράγοντες που διαμόρφωσαν τα παραπάνω. Χαρακτηριστικά, η Ε3 σημείωσε: *«με βοήθησαν να ξεκαθαρίσω αρκετά πράγματα ως προς το σε τι στοχεύω και τι δεξιότητες περιμένω από τα παιδιά, σε τι κοινό απευθύνεσαι... άρχισα να στύβω το μυαλό μου, να παρακολουθώ, να είμαι σε μια διαρκή αναζήτηση».*

3.1.3 Εμπλουτισμός διδακτικού ρεπερτορίου

Μέσα από τις συζητήσεις στην κοινότητα και την ανταλλαγή απόψεων ως προς το τι λειτουργεί αποτελεσματικά και τι όχι, τα μέλη διεύρυναν τις διδακτικές τους δεξιότητες, εμπλουτίζοντας την με «καλές πρακτικές» και με καινοτόμα διδακτικά μέσα. Χαρακτηριστικά η Ε1 τόνισε *«είχα ένα έναυσμα να κάνω κάποιες δραστηριότητες μέσα στην τάξη πιο εναλλακτικές»*, ενώ ο Ε2 συμπλήρωσε πως *«μου έδωσε τεχνικές γνώσεις ...»*. Παράλληλα, η Ε3 δήλωσε πως *«βρήκα διαφορετικούς τρόπους να ξεκλειδώνω διάφορα προφίλ και φυσιολογικές μαθητών»* και ο Ε4 *«θα ανανέωνα τις διδακτικές μου πρακτικές»*.

3.1.4 Ικανότητες ευελιξίας, τροποποίησης και συγκεκριμενοποίησης της διδακτικής δράσης

Τα δύο εκ των τεσσάρων ερευνητικά υποκείμενα δήλωσαν πως μέσα από τη συμμετοχή τους στις κοινότητες μάθησης έγιναν ικανότεροι στο σχεδιασμό και στην παραμετροποίηση διδακτικών σεναρίων ως προς τους στόχους, τις δραστηριότητες, τα μέσα και τη χρονική τους διάρκεια. Ειδικότερα, η Ε3 ανέφερε *«...μπόρεσα να κάνω πάρα πολλές αλλαγές στους στόχους και στη διάρκεια του σεναρίου»* και ο Ε4 *«μέσα από την εμπειρία που έχεις από τα σενάρια και μέσα από την κοινότητα [...] αλλάζεις τις πρακτικές σου... από μόνος του κανείς δε μπορεί... είναι η κοινότητα...»*. Βέβαια, ως σημειωθεί πως οι εκπαιδευτικοί του δείγματος τόνισαν πως αυτή η όψη επαγγελματικής ανάπτυξης υποστηρίχθηκε και από άλλους παράγοντες που θα αναφερθούν εν συνεχεία.

3.1.5 Ψυχική ενδυνάμωση

Αυτή η όψη επαγγελματικής ανάπτυξης αναδύθηκε από τους Ε1, Ε3 και Ε4. Φάνηκε να εκφράζεται ως αυτοπεποίθηση, προθυμία ανάληψης πρωτοβουλιών, και άμβλυνση των συναισθημάτων μοναξιάς και ψυχικού φόρτου. Υπό αυτή την έννοια αναδύθηκε μια πιο «ανθρωπιστική» διάσταση της κοινότητας μάθησης. Χαρακτηριστικά, η Ε1 δήλωσε *«μέσα από τα σενάρια και όσα συζητούσαμε είχα τη δυνατότητα να βάλω στη διδασκαλία όλα αυτά που ήθελα*

να κάνω». Τέλος, η Ε3 ανέφερε πως «δε σημαίνει ότι μπορώ να κάτσω να συζητήσω με όλους τους φιλολόγους και να αισθανθώ το ίδιο καλά. Όμως, εκεί το βρήκα αυτό...», ενώ ο Ε4 σημείωσε πως η εμπλοκή του στις κοινότητες μάθησης «... εμπυχώνει...».

3.2 Παράγοντες και εμπειρίες επαγγελματικής ανάπτυξης που εξασφάλισαν οι κοινότητες.

Από την ανοικτή κωδικοποίηση αναδείχθηκε πως η εμπλοκή των εκπαιδευτικών του δείγματος στις κοινότητες μάθησης των σεναρίων εξασφάλισε τους εξής παράγοντες και εμπειρίες επαγγελματικής ανάπτυξης.

3.2.1 Ανατροφοδότηση και συνομιλιακές ανταλλαγές

Ευνοήθηκαν η διαρκής ανταλλαγή απόψεων, η διερεύνηση εναλλακτικών οπτικών, η αλληλεπίδραση και η συνεργασία ανάμεσα στους συναδέλφους για ποικίλα ζητήματα. Σύμφωνα με τον Ε2 «Μπορείς να ανταλλάξεις απόψεις σε όλα. Το πιο σημαντικό ίσως είναι αυτή η ανατροφοδότηση...». Για την Ε3 «έρχεσαι σε επαφή με ανθρώπους που ανοίγουν διάλογο διαρκείας. Μπορούσες να μιλήσεις και να βοηθηθείς...», ενώ ο Ε4 τόνισε πως «Ανταλλάσσουμε εμπειρίες, τι συναντά ο ένας και τι ο άλλος ο εκπαιδευτικός. Είναι μια πολύ ζωντανή κοινότητα...».

3.2.2 Το περιεχόμενο των συζητήσεων μέσα στην κοινότητα

Το περιεχόμενο των συνομιλιακών ανταλλαγών μεταξύ των μελών της κοινότητας έδινε ευκαιρίες διαμοιρασμού των προβληματισμών και διλημμάτων των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, τα θέματα συζήτησης αφορούσαν την επιλογή και οργάνωση της διδασκαλίας με σεναρία, τη διασαφήνιση και τον αναστοχασμό σχετικά με την υφιστάμενη εκπαιδευτική φιλοσοφία, τη συζήτηση και την ανατροφοδότηση σχετικά με την παιδαγωγική αξία των σεναρίων και τα αποτελέσματα της εφαρμογής τους, καθώς και τις ανάγκες των μαθητών. Επομένως, η κοινότητα φάνηκε να λειτουργήσει ως πηγή γνώσης, ενώ τα κατατιθέμενα ερωτήματα λειτουργήσαν ως αποπροσανατολιστικά ζητήματα οδηγώντας τους Ε2, Ε3 και Ε4 σε καταστάσεις γνωστικής σύγκρουσης.

3.2.3 Νομιμοποίηση διδακτικής δράσης και παροχής κινήτρων

Πρόκειται για την αίσθηση που αποκόμισαν οι Ε1 και Ε3 πως η συμμετοχή τους στη κοινότητα μάθησης «νομιμοποιούσε» τους πειραματισμούς και τις διδακτικές τους καινοτομίες. Με άλλα λόγια, οι κοινότητες φάνηκε να λειτουργήσαν ως μια ασφαλιστική δικλείδα, αφού τα μέλη της αναγνώριζαν τη σημασία και την αναγκαιότητα των προκρινόμενων διδακτικών πρακτικών, χωρίς τα ερευνητικά υποκείμενα να αισθάνονται πως κάνουν κάτι «παράτυπο». Χαρακτηριστικά η Ε1 τονίζει: «...Μου έδωσε ένα πλαίσιο να κινούμαι, κι όχι ότι είναι κάτι που το κάνεις έτσι από μόνος σου...».

3.2.4 Ψυχοσυναισθηματική ασφάλεια και υποστήριξη

Η εμπλοκή στην κοινότητα μάθησης προσέφερε στους E1, E3 και E4 ψυχική υποστήριξη, ανακούφιση και λιγότερο άγχος, καθώς μπόρεσαν να εκφράσουν και να αναδείξουν τα συναισθήματά τους και να τα διαχειριστούν αποτελεσματικά. Συνεπώς, αναδύθηκε η σημασία της ενσυναίσθησης, της κατανόησης και της εμπαθητικής ακρόασης, που χαρακτήρισαν τις σχέσεις των εκπαιδευτικών στις κοινότητες μάθησης. Το αποτέλεσμα ήταν: α) να αισθανθούν πως μπορούν να μοιραστούν με τους συναδέλφους τους τις ανησυχίες και τους προβληματισμούς τους για ποικίλα ζητήματα που άπτονται του επαγγελματικού τους ρόλου, και β) να εκφραστούν χωρίς να φοβούνται κάποια αρνητική αξιολόγηση από ιθύνοντες της εκπαιδευτικής πολιτικής ή συναδέλφους. Επομένως, η κοινότητα μάθησης λειτούργησε ως ένα δίκτυο «ψυχικής υγείας», παρέχοντας συναισθηματική ασφάλεια και σιγουριά στα μέλη της. Χαρακτηριστικότερη όλων ήταν η φράση της E3: *«Το πιο σημαντικό ήταν το κομμάτι της ψυχικής υποστήριξης... Έχεις μια κοινότητα, μια κοινωνία στο πλάι σου που σε υποστηρίζει...»*.

3.2.5 Το κλίμα και ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας της κοινότητας μάθησης

Επίσης, η εμπλοκή στις κοινότητες ενισχύθηκε και από το κλίμα που επικρατούσε ανάμεσα στα μέλη της κοινότητας και τον τρόπο λειτουργίας της. Οι κοινοί στόχοι και ανησυχίες, καθώς και τα συναφή οράματα για τη διδασκαλία και τη μάθηση έδωσαν την ευκαιρία στα ερευνητικά υποκείμενα να ενσωματωθούν οργανικά στην κοινότητα, βιώνοντας αισθήματα αμοιβαίας κατανόησης. Χαρακτηριστικά η E3 τόνισε *«έρχεσαι σε επαφή με συναδέλφους που έχουν τις ίδιες ανησυχίες, την ίδια εκπαίδευση και τον ίδιο προσανατολισμό...»* και ο E4 ανέφερε *«συζητάς με ανθρώπους που μπορούν να σου προσφέρουν κάποια πράγματα... Είναι πολύ σημαντική η κουλτούρα της κοινότητας και το πόσο θετικός είναι κάποιος»*. Τέλος, η E3 και ο E2 πρόσθεσαν ως σημαντικές συνιστώσες ενθάρρυνσης της ενεργού εμπλοκής στην κοινότητα των σεναρίων αφενός την ύπαρξη ενός συντονιστή που ενορχήστρωνε και επέβλεπε τις διαδικασίες σχεδιασμού και εφαρμογής σεναρίων, κι αφετέρου την τακτικότητα των συναντήσεων. Ως εκ τούτου, φάνηκε να ενδυναμώνεται η αίσθηση συνοχής και επικοινωνίας μεταξύ των μελών.

3.3 Προϋποθέσεις που ευνόησαν την εμπλοκή των ερευνητικών υποκειμένων στις κοινότητες μάθησης

Μέσα από τα λεγόμενα των ερευνητικών υποκειμένων η ενεργός δέσμευση και εμπλοκή στις κοινότητες μάθησης ευνοήθηκε από ορισμένες προϋποθέσεις, οι οποίες δεν φάνηκαν να σχετίζονται άμεσα με την κοινότητα μάθησης.

3.3.1 Η συμβατότητα της προσωπικής θεωρίας των εκπαιδευτικών με τον σκοπό και το περιεχόμενο με το οποίο ασχολείται η κοινότητα

Όσον αφορά την ενεργό δέσμευση και εμπλοκή στις κοινότητες, ως μια εκ των προϋποθέσεων αναδύθηκε η συμβατότητα της προσωπικής θεωρίας των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία και τη μάθηση με τη φιλοσοφία, τη στοχοθεσία και τις διδακτικές και μαθησιακές πρακτικές και μεθοδολογία των σεναρίων. Το γεγονός αυτό τους έκανε να νοηματοδοτήσουν προσωπικά τις διαδικασίες σχεδιασμού και εφαρμογής σεναρίων, καθώς και της συμμετοχής στην κοινότητα.

Για την Ε1 «...η θεωρία των σεναρίων μου έδωσε μια ευκαιρία να οργανώσω όλο αυτό που είχα άτυπα στο μυαλό μου και εφόρμωζα περιστασιακά...», ενώ ο Ε2 θεώρησε πως τα σενάρια «θα είναι ό,τι καλύτερο θα μπορούσε να συμβεί και να βελτιώσει την κατάσταση στην εκπαίδευση...». Τέλος, η Ε3 παραδέχεται πως «μου ταιριάζουν (τα σενάρια) πάρα πολύ...» και ο Ε4 ικανοποίησε την επιθυμία του «...να αναπτύξουν τα παιδιά δεξιότητες για τα νέα κειμενικά είδη, που δεν αναπτύσσονται με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας...».

3.3.2 Θετική στάση στην καινοτομία και στον πειραματισμό

Η προσωπική ανάγκη για καινοτομία, δημιουργικότητα και πρωτοτυπία υποστήριξε τρία εκ των τεσσάρων ερευνητικά υποκείμενα να εμπλακούν ενεργά στα εκπαιδευτικά σενάρια και στις κοινότητες μάθησης. Χαρακτηριστικά η Ε1 ανέφερε «...θέλω να αναζητώ...», ενώ για τον Ε4 ένας από τους βασικούς λόγους εμπλοκής ήταν το γεγονός ότι «Μου φάνηκαν ενδιαφέροντα, πρωτότυπα», κάτι το οποίο παραδέχεται και ο Ε4 λέγοντας πως «ήταν κάτι καινοτόμο, πρωτοποριακό. Ήταν πρόκληση, δημιουργία κι εγώ ήθελα ήδη καινούργια πράγματα...».

3.3.3 Επιδίωξη της επαγγελματικής ανάπτυξης ως προσωπική πρωτοβουλία

Η ανάγκη των ερευνητικών υποκειμένων για επαγγελματική ανάπτυξη και για αυτοβελτίωση ενδυνάμωνε την πίστη τους πως μέσα από τα σενάρια θα γίνονταν αποτελεσματικότεροι στο έργο τους. Μάλιστα, σύμφωνα με την Ε3: «...ό,τι κάνω σε επίπεδο σεναρίων αφορά το να εξελίσομαι και να ανανεώνομαι...» και ο Ε4 ανέφερε πως «...θα ανανεώνα τις διδακτικές μου πρακτικές, θα προσέφεραν και σε μένα...».

3.3.4 Προγενέστερες θετικές εμπειρίες

Επίσης, η εμπλοκή στις κοινότητες υποστηρίχθηκε από τον υφιστάμενο παραστατικό ορίζοντα επαγγελματικών εμπειριών των ερευνητικών υποκειμένων. Αφενός, ο Ε4 τόνισε πως κατά τη διάρκεια μεταπτυχιακών σπουδών στο εξωτερικό είχε εξοικειωθεί με τις κοινότητες μάθησης και η Ε1 είχε γνωρίσει τα σενάρια και τις συναφείς κοινότητες μάθησης κατά τη διάρκεια

επιμορφωτικών δράσεων. Αφετέρου, οι Ε2 και Ε3 ανέδειξαν τη σημασία ενός έμπιστου συναδέλφου ή διευθυντή, που τους είχε παρακινήσει να εμπλακούν.

4. Αξονική και επιλεκτική κωδικοποίηση των ποιοτικών δεδομένων. Εξαγωγή τελικής θεωρητικής υπόθεσης

Τα εν λόγω στάδια ανάλυσης και ερμηνείας των δεδομένων, μέσα από τον αλληλοσυσχετισμό των προαναφερόμενων κατηγοριών, στόχευσαν στην εξαγωγή μιας τελικής θεωρητικής υπόθεσης σε σχέση με το αρχικό ερευνητικό ερώτημα. Το ευρήματα, επομένως, που προέκυψαν ήταν:

Α) Ο παράγοντας «ανατροφοδότηση και συνομιλιακές ανταλλαγές» μέσα στην κοινότητα φάνηκε να αλληλεπιδρά με τον παράγοντα «περιεχόμενο των συζητήσεων», ωθώντας τα μέλη της να αυξήσουν αφενός τις ικανότητες διερευνητικής και αναστοχαστικής σκέψης ως όψη επαγγελματικής ανάπτυξης, κι αφετέρου να εμπλουτίσουν το διδακτικό τους ρεπερτόριο. Με άλλα λόγια, ο διάλογος για την επίλυση διλημματικών καταστάσεων υποστήριξε τους εκπαιδευτικούς να στοχαστούν κριτικά σχετικά με ποικίλες συνιστώσες και συνθήκες της διδακτικής τους πράξης.

Βέβαια, απαραίτητη προϋπόθεση φάνηκε να είναι η ενεργός δέσμευση των εκπαιδευτικών στις κοινότητες μάθησης μέσα από: α) τη συμβατότητα της προσωπικής θεωρίας των εκπαιδευτικών για τη μάθηση και τη διδασκαλία με το περιεχόμενο των συζητήσεων μέσα στην κοινότητα και με τη φιλοσοφία των εκπαιδευτικών σεναρίων, β) τους όρους λειτουργίας της, ως προς το επικρατούν κλίμα, την ποιότητα του συντονισμού και την τακτικότητα των συναντήσεων, γ) την αυτόβουλη θέληση για επαγγελματική ανάπτυξη, δ) τη θετική στάση στον πειραματισμό και στην καινοτομία, και ε) τις θετικές εμπειρίες από προγενέστερη συμμετοχή σε κοινότητες μάθησης.

Β) Η όψη επαγγελματικής ανάπτυξης «αναστοχαστική και διερευνητική σκέψη» αναδύθηκε ακολούθως ως παράγοντας επαγγελματικής ανάπτυξης, που από κοινού με τον παράγοντα «ενεργός δέσμευση των εκπαιδευτικών στην κοινότητα μάθησης» φάνηκε να υποστήριξαν τις όψεις επαγγελματικής ανάπτυξης «διευρυμένη, ανοικτή οπτική και εμπλουτισμένη κατανόηση» και «ικανότητες ευελιξίας, τροποποίησης και συγκειμενοποίησης της διδακτικής δράσης». Δηλαδή, ο αναστοχασμός ώθησε στη συνειδητοποίηση των υφιστάμενων επαγγελματικών πρακτικών και στον εθισμό σε νέους τρόπους δράσης και ερμηνείας της επαγγελματικής τους ταυτότητας (Schön, 1987), αυξάνοντας παράλληλα το βαθμό ευελιξίας και ανάληψης πρωτοβουλιών.

Γ) Οι παράγοντες «ψυχοσυναισθηματική ασφάλεια και υποστήριξη» και «νομιμοποίηση της διδακτικής δράσης και παροχή κινήτρων» φάνηκε πως υποστήριξαν τους μελετώμενους εκπαιδευτικούς να αναπτυχθούν ως προς την όψη «ψυχική ενδυνάμωση». Μέσα από την ειλικρινή

επικοινωνία με συναδέλφους που μοιράζονται κοινά οράματα, αξίες και προσωπικές θεωρίες για τη διδασκαλία και τη μάθηση, καθώς και μέσα από την παροχή κινήτρων και την ενθάρρυνση της καινοτομίας και του πειραματισμού, τα ερευνητικά υποκείμενα ανανεώθηκαν, εμπυχωθήκαν και βρήκαν ευκαιρίες διάχυσης της δημιουργικότητάς τους μέσα στη σχολική τάξη.

5. Συζήτηση

Εντέλει, φάνηκε μέσα από τη συγκεκριμένη έρευνα πως οι κοινότητες μάθησης καινοτόμων διδακτικών πρακτικών, όπως είναι τα εκπαιδευτικά σενάρια, μπορούν να υποστηρίξουν τις εξής αλληλοσυνδεόμενες όψεις επαγγελματικής ανάπτυξης: α) την ανάπτυξη αναστοχαστικής σκέψης β) την ανάπτυξη ανοικτής, διευρυμένης οπτικής και εμπλουτισμένης κατανόησης, γ) την ικανότητα ευελιξίας, τροποποίησης και συγκειμενοποίησης της διδακτικής δράσης, και δ) την ψυχική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών. Για να συμβούν αυτά, ωστόσο, χρειάζεται οι κοινότητες μάθησης να εξασφαλίζουν: α) ανατροφοδοτικές διαδικασίες και συνομιλιακές ανταλλαγές για διλημματικές καταστάσεις που αναδύονται κατά τη σύλληψη, σχεδιασμό και εφαρμογή μιας διδακτικής καινοτομίας, όπως αυτής των εκπαιδευτικών σεναρίων, β) κλίμα νομιμοποίησης της διδακτικής δράσης, παροχής κινήτρων, και ψυχοσυναισθηματικής ασφάλειας ανάμεσα στα μέλη, και γ) συμβατότητα των προσωπικών θεωριών των εκπαιδευτικών με τη σκοποθεσία της κοινότητας μάθησης και με την ευρύτερη παιδαγωγική φιλοσοφία της εφαρμοζόμενης διδακτικής καινοτομίας. Ωστόσο, σημαντικότερος φάνηκε πως αναδύθηκε ο ρόλος των στάσεων των μελών της κοινότητας, ως προς την προσωπική θέληση για επαγγελματική ανάπτυξη, πειραματισμό και καινοτομία, καθώς και οι προγενέστερες θετικές εμπειρίες σχετικά με τις κοινότητες μάθησης. Οι προϋποθέσεις αυτές ενίσχυσαν αφενός την ενεργό δέσμευση των ερευνητικών υποκειμένων αφενός στη διδακτική καινοτομία και αφετέρου την εμπλοκή τους στην κοινότητα.

Ενδεχομένως, όλα τα παραπάνω να μπορούν να ληφθούν υπόψη κατά τη δημιουργία δικτύων εκπαιδευτικών και επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης. Δεδομένου πως η εμπλοκή εκπαιδευτικών σε κοινότητες μάθησης και σε διδακτικές καινοτομίες δεν προωθεί αυτομάτως την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, θα μπορούσε να εξασφαλιστεί πρώτα η ενεργός δέσμευση στους σκοπούς που υπηρετεί η κοινότητα και στην ίδια τη διδακτική καινοτομία. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί, ενδεχομένως, αν: α) μέσα στην κοινότητα δίνονται ευκαιρίες για πειραματισμό, διερεύνηση, κριτικό αναστοχασμό και διασύνδεση της εκπαιδευτικής θεωρίας με τη διδακτική πράξη (Thiessen, 2014), β) το περιεχόμενο των συζητήσεων μέσα στις κοινότητες είναι τέτοιο που να έχει τη δυνατότητα να προκαλέσει κάποια γνωστική σύγκρουση, λειτουργώντας ως «αποπροσανατολιστική εμπειρία» (Φρυδάκη, 2015), και γ) γίνει προσπάθεια στην κοινότητα να συμμετέχουν μέλη με παρόμοιες προσωπικές θεωρίες ή μέλη που δεν είναι

αρνητικά στον πειραματισμό, στην καινοτομία, στην ανάληψη ρίσκο και επιζητούν διαρκώς και με ζέση την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Τέλος, φάνηκε πως καλό είναι οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί να εξοικειώνονται με την εμπλοκή τους σε κοινότητες μάθησης ήδη από το στάδιο της αρχικής τους επαγγελματικής κατάρτισης, ενθαρρύνοντάς τους να πειραματίζονται και να πρωτοτυπούν και εθίζοντάς τους σε έναν τρόπο αυτορυθμιζόμενης, αλλά και συλλογικής μάθησης και προσωπικής ανάπτυξης (Dall' Alba & Sandberg, 2006). Με αυτόν το τρόπο είναι πιθανότερο στο μέλλον να έχουν θετική στάση απέναντι στις κοινότητες μάθησης και να επιδιώκουν συνειδητά την εμπλοκή τους σε αυτές, αποβλέποντας στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Craft, A. (1996). *Continuing Professional Development, A practical guide for teachers and scholls*. London: Routledge.

Dall' Alba, G., & Sandberg, J. (2006). Unveiling Professional Development: A Critical Review of Stage Models. *Review of Educational Research*, pp. 383-412.

Day, C. (2003). *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών, Οι προκλήσεις της Διαβίου Μάθησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος.

DuFour, R. (2004). What is a "Professional Learning Community"? *Educational Leadership*, pp. 1-6.

Fullan, M., (2005). Professional Learning Communities Writ Large. In R. Dufour, R. Eaker, R. DuFour (Eds), *On Common Ground* (pp 209-223). Bloomington, Indianam National Education Service.

Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. (2001). What makes professional development effective? Results form a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), σσ. 915-945.

Hargreaves, A. (2014). Νοοτροπίες των εκπαιδευτικών: Ένας στόχος αλλαγής. Στο A. Hargreaves, & M. G. Fullan, *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (μετφ. Π. Χατζηπαντελή, Τρίτη εκδ., σσ. 329-365). Αθήνα: Πατάκης.

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Jackson, P. W. (2014). Βοηθώντας τους εκπαιδευτικούς να εξελιχθούν. Στο A. Hargreaves, & M. G. Fullan, *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (σσ. 106-123). Αθήνα: Πατάκης. Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δάρδανος.

Kobbe, L., Weinberger, A., Dillenbourg, P., Harrer, A., Raija, H., & Fischer, F. (2007). Specifying computer-supported collaboration scripts. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 2(2-3), 211-224.

Κουτσογιάννης, Δ., & Αλεξίου, Μ. (2012). Μελέτη για τον σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την εφαρμογή σεναρίων και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε στις 8 Φεβρουαρίου 2014 από τον δικτυακό τόπο <http://www.greeklanguage.gr/node/817>

Κουτσογιάννης, Δ. (2014). Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης, τεύχος 3: κλάδος ΠΕ02, γ' έκδοση, Αναθεωρημένη. Πάτρα: ΙΤΥΕ «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ».

Larivee, B., & Cooper, J. (2006). *An Educator's guide to Teacher Reflection*. U.S.A.: Cengage Learning.

Mercer, N. (2000). *Η συγκρότηση της γνώσης. Γλωσσική αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων*. (Μ. Παπαδοπούλου, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.

Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006) Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221-258.

Ανακτήθηκε από https://www.researchgate.net/publication/226457350_Professional_Learning_Communities_A_Review_of_the_Literature

Thiessen, D. (2014). Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών που βασίζεται στην αίθουσα διδασκαλίας. Στο A. Hargreaves, & M. G. Fullan, *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (μετφ. Π. Χατζηπαντελή, Τρίτη εκδ., σσ. 139-174). Αθήνα: Πατάκης.

Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.

Φρυδάκη, Ε. (2015). *Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού και το μέλλον της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.

Μοντέλο Ομαδικής Συνεργατικής καθοδήγησης: η αποτελεσματικότητα του στην Εκπαίδευση

*Βενετία Καπαχτσή, Phd, μεταδιδακτορική ερευνήτρια, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας,
bekarah@gmail.com*

*Ιωάννα Παπαβασιλείου-Αλεξίου, Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας,
iparan@uom.edu.gr*

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα έρευνα, μελέτη περίπτωσης, εφαρμόσαμε καθοδήγηση σε ομάδα έξι εκπαιδευτικών, νεοεισερχομένων και έμπειρων σε σχολική μονάδα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Ανατολικής Θεσσαλονίκης κατά το σχολικό έτος 2016-17. Το μοντέλο Ομαδικής Συνεργατικής Καθοδήγησης (Ο.Σ.Κ), στο οποίο η ερευνήτρια ήταν η μέντορας, στηρίχτηκε στη θεωρία του εποικοδομητισμού, της οποίας βασική αρχή θεωρείται η δόμηση της μάθησης σ' ένα κοινωνικό περιβάλλον μέσω της αλληλεξάρτησης. Στόχο της έρευνας αποτέλεσε η ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη μεντορική σχέση και στην προώθηση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι ο μέντορας προάγει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών α) μέσω της μετατροπής της θεωρητικής γνώσης σε πράξη, β) της ατομικής εστίασης και της συνεχούς ανατροφοδότησης, γ) της ανάπτυξης της διαδικασίας του αναστοχασμού και δ) της συνεργασίας.

ΛΕΞΕΙΣ -ΚΛΕΙΔΙΑ: μοντέλο ομαδικής συνεργατικής καθοδήγησης, μεντορική σχέση, επαγγελματική ανάπτυξη

1. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια, σε θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών γίνεται μια στροφή της εστίασης από την ατομική γνώση σε προγράμματα και μεθόδους που απαιτούν την ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών, τη δημιουργία συνεργατικής κουλτούρας και την ανάπτυξη αναστοχαστικών διαδικασιών και προβλημάτων (Casale, 2011. Crasborn, Hennissen, Brouwer, Korthagen & Bergen, 2011. Kapachtsi & Kakana, 2014. Luo, 2013. Thousand, Villa & Nevin, 2006). Άλλωστε, οι μελέτες του «ευφυούς σχολείου» προάγουν τη συνεργατική μάθηση και τον στοχασμό των εκπαιδευτικών και παροτρύνουν τις σχολικές μονάδες να μετατραπούν σε κοινότητες μάθησης (MacGilchricst, Myers & Reed, 2004) και ως εκ τούτου, η σχολική μονάδα

κινητοποιείται, επενδύει στη μάθηση και αναζητεί λύσεις, ώστε οι εκπαιδευτικοί να γίνουν πιο δημιουργικοί και να υπάρξει διάχυτη η κουλτούρα του οργανισμού που μαθαίνει.

Για να αναπτυχθεί η εν λόγω κουλτούρα, θεωρείται επιτακτική ανάγκη η καθοδήγηση (mentoring) των εκπαιδευτικών, η οποία αναδεικνύεται ως «η νέα μάντρα για την εκπαίδευση» (Sundli, 2007, σ. 20)· ως «μάντρα» ορίζεται μια έντονη ψυχική δόνηση για απελευθέρωση της σωματικής συναισθηματικής έντασης με στόχο το διαλογισμό. Η μεντορική υιοθετείται με εκρηκτική ταχύτητα σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα· ειδικά η καθοδήγηση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών από εμπειρότερους συναδέλφους τους θεωρείται απαραίτητη διαδικασία για τη μονιμοποίησή τους (Bullough, 2005· Bullough, Young, Hall, Draper & Smith, 2008· Λασκαράκης & Παπαβασιλείου-Αλεξίου, 2013· Orland-Barak, 2010· Wang & Odell, 2007).

Τα μοντέλα της μεντορικής, τα οποία έχουν αναπτυχθεί τις τελευταίες δύο δεκαετίες, δομούνται αφενός, ανάλογα με τις διαφορετικές μορφές της σχέσης που αναπτύσσεται μεταξύ των μεντόρων και των μαθητευόμενων και αφετέρου, ανάλογα με τον τρόπο της επαγγελματικής εξέλιξης των μαθητευόμενων (Ginkel, Verloop & Denessen, 2016. Wang & Odell, 2002).

Στην βιβλιογραφία αναφέρονται δύο μεντορικά μοντέλα, αυτό α) της μετάδοσης της γνώσης (knowledge transmission) και β) του μετασχηματισμού της γνώσης (knowledge transformation) (Cochran-Smith & Paris, 1995. Wang & Odell, 2002). Σύμφωνα με το μοντέλο μετάδοσης της γνώσης, οι μέντορες θεωρούν τους εαυτούς τους ως ειδήμονες, οι οποίοι μεταδίδουν τις γνώσεις τους μέσα σε μια ιεραρχικά δομημένη σχέση και οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν τις πρακτικές τους, καθώς θα πρέπει να προσαρμόζονται σ'αυτές αλλά και στην εκάστοτε επικρατούσα κουλτούρα του σχολείου. Αντίθετα, το μοντέλο μετασχηματισμού της γνώσης έχει να κάνει με μια συνεργατική σχέση ανάμεσα στον μέντορα και τον μαθητευόμενο, όπου οι γνώσεις δομούνται μέσω μιας αμφίδρομης διαδικασίας, η οποία διευκολύνει την ανταλλαγή και την παραγωγή ιδεών, ενισχύοντας έτσι την εισαγωγή καινοτομιών στην τάξη.

Το είδος της καθοδήγησης το οποίο επιλέξαμε στην έρευνά μας είναι αυτό της ομαδικής συνεργατικής καθοδήγησης, κατά την οποία ο μέντορας καθοδηγεί ομάδα νεοεισερχόμενων και έμπειρων εκπαιδευτικών (Peer-Group Mentoring) (Geeraerts, Tynjala, Heikkinen, Pennanen, & Gijbels, 2015. Pennanen, Tynjala, Heikkinen, Pennanen, & Gijbels, 2014), που συμμετέχουν εθελοντικά και υποστηρίζονται από τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας (Καπαχτσή & Κακανά, 2010. Karachtsi & Kakana, 2015. Langelotz, 2013).

2. Μοντέλο μεντορικής

Για τη δόμηση του μοντέλου μεντορικής χρησιμοποιήσαμε:

- α) ερωτηματολόγια διερεύνησης επαγγελματικών αναγκών των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών
- β) την έρευνα δράσης, ως μορφή αναστοχαστικής έρευνας, με τη συνεχή κινητοποίηση και παράλληλη υποστήριξη από την ερευνήτρια, η οποία ανέλαβε το ρόλο του μέντορα
- γ) την παρατήρηση- αλληλοπαρατήρηση από τους συμμετέχοντες και τον μέντορα.

Για τη δημιουργία και εφαρμογή του μοντέλου ομαδικής συνεργατικής καθοδήγησης μοντέλου (Ο.Σ.Κ), εστίασαμε σε τέσσερις βασικούς τομείς όπως εμφανίζονται στη βιβλιογραφία (Luo, 2013. Makland, 2008. NSDC, 2001. Richter et al., 2013. Thousand, Villa & Nevin, 2006):

- α) στην επιλογή του μέντορα
- β) στο πλαίσιο που αναπτύσσεται η μεντορική σχέση
- γ) στη δομή και στο περιεχόμενο του προγράμματος καθοδήγησης και
- δ) στη διαδικασία.

Αναλυτικότερα, σχετικά με τις δεξιότητες και τα χαρακτηριστικά τα οποία απαιτούνται για το ρόλο του μέντορα αναφέρονται στη βιβλιογραφία (Langelotz, 2013. Luo, 2013. NSDC, 2001. Villa, Thousand & Nevin, 2004):

- ✓ η γνώση της συνεργατικής διδασκαλίας και η ικανότητα του μέντορα στην ανάπτυξη του αναστοχασμού στην ομάδα
- ✓ η επικοινωνιακή ικανότητά του
- ✓ η διδακτική του εμπειρία
- ✓ η επίδειξη σεβασμού στα διαφορετικά μαθησιακά στυλ των συμμετεχόντων και στα διαφορετικά κίνητρά τους.

Ως προς το πλαίσιο υλοποίησης της μεντορικής, αναφέρεται εκτενώς η εφαρμογή της μέσα στη σχολική μονάδα, καθώς εκεί υποστηρίζεται διαρκώς η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσω της συνεργασίας με συναδέλφους, της συνδιδασκαλίας και της αλληλοπαρατήρησης (Burr 2003. Langelotz, 2013. MacGilchrist et al., 2004. Opfer, 2015).

Σχετικά με τη δομή και το περιεχόμενο της καθοδήγησης, είναι απαραίτητη η τήρηση των κάτωθι στρατηγικών οι οποίες και επηρεάζουν τη δυνατότητα για μάθηση. Ο μέντορας καλείται:

- ✓ να σχεδιάσει το πρόγραμμα με βάση τις ανάγκες και τις παιδαγωγικές αδυναμίες των εκπαιδευτικών

- ✓ να εισάγει νέες διδακτικές πρακτικές
- ✓ να οξύνει τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών στην τάξη, ώστε να κινητοποιούν τους μαθητές τους
- ✓ να δημιουργεί ευέλικτο πρόγραμμα στους συμμετέχοντες (Langelotz, 2013. Luo, 2013. NSDC, 2001. Villa, Thousand & Nevin, 2004).

Τέλος, όσον αφορά στην υλοποίηση της ίδιας της διαδικασίας, από τη βιβλιογραφία (Casale, 2011. Villa, Thousand, & Nevin, 2004) προκύπτει ότι θα πρέπει :

- ✓ να στηρίζεται στην έρευνα
- ✓ να υλοποιείται εντός σχολικού πλαισίου (contextual teaching), ώστε οι εκπαιδευτικοί να δοκιμάζουν τις νέες πρακτικές σε οικείο περιβάλλον
- ✓ να υποστηρίζεται η αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών και η ανατροφοδότηση τους
- ✓ να αναπτύσσονται αναστοχαστικές διαδικασίες.

Με βάση τους προαναφερθέντες τομείς, η όλη διαδικασία της εφαρμογής του μεντορικού μοντέλου της έρευνάς μας, στηρίχτηκε στην έρευνα δράσης η οποία αποτελεί μία μορφή αυτο-αναστοχαστικής (self-reflecting) έρευνας την οποία αναλαμβάνουν οι συμμετέχοντες προκειμένου να βελτιώσουν τις εκπαιδευτικές πρακτικές τους μέσω της ενεργούς συμμετοχής τους (Kemmis, 2006). Τα βασικά χαρακτηριστικά της έρευνας δράσης τα οποία ακολουθήσαμε απεικονίζονται στον ακόλουθο πίνακα (1):

Πίνακας 1: Έρευνα δράσης

Σκοπός	Βελτίωση της παρεχόμενης σχολικής εκπαίδευσης
Αφετηρία	Διερεύνηση αναγκών -Διαπίστωση υπαρκτού προβλήματος/δυσλειτουργίας
Ανάπτυξη πρακτικών	Από εξειδικευμένη ερευνήτρια
Βήματα	Σχεδιασμός, εφαρμογή, παρακολούθηση, αξιολόγηση, επανασχεδιασμός
Χαρακτήρας	Παρεμβατικός στην ήδη υπάρχουσα κατάσταση

Πλαίσιο ανάπτυξης	Συνεργατικό – σχολική μονάδα
Κατεύθυνση	Bottom – up
Έννοιες – κλειδιά της έρευνας δράσης	Αναστοχασμός, αλληλοπαρατήρηση, συνεργασία

3. Έρευνα

Στόχο της έρευνας απετέλεσε αφενός η δημιουργία και εφαρμογή του μοντέλου ομαδικής συνεργατικής καθοδήγησης σε μια σχολική μονάδα Β/μιας Εκπαίδευσης και αφετέρου η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της εφαρμογής του στην προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των έξι συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Τα ερευνητικά ερωτήματα στην έρευνά μας είναι τα κάτωθι:

α) Πώς επιτυγχάνεται η επαγγελματική ανάπτυξη των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών μέσω της εφαρμογής του μεντορικού μοντέλου;

β) Ποιο είναι το προφίλ του μέντορα το οποίο απαιτείται για την επίτευξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των συμμετεχόντων;

γ) Ποιες είναι οι σχέσεις που δομούνται με την εφαρμογή του συγκεκριμένου μοντέλου;

Η έρευνα διεξήχθη από τον Οκτώβριο του 2016 έως και τον Μάιο του 2017. Το είδος της ποιοτικής έρευνας, το οποίο επιλέχθηκε, είναι η μελέτη περίπτωσης (case study), καθώς περιγράφει το πραγματικό πλαίσιο, όπου το μεντορικό μοντέλο δύναται να εφαρμοστεί και να διερευνηθεί η επίτευξη της επαγγελματικής βελτίωσης των συμμετεχόντων (Guba & Lincoln, 1981. Ιωσηφίδης, 2003).

Η κατηγορία της συγκεκριμένης μελέτης περίπτωσης είναι η explanatory case study «επεξηγηματική μελέτη περίπτωσης» (USAID, 2013), η οποία μελετά την εφαρμογή ενός προγράμματος, (μοντέλο μεντορικής), απαντά σε ερωτήματα «πώς» και «γιατί» και εξετάζει τα θετικά και αρνητικά της εφαρμογής, ερευνώντας τους λόγους της επιτυχίας και αποτυχίας (σ.3). Για την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων υιοθετήθηκε η θεματική ανάλυση, μια μέθοδος «εντοπισμού, περιγραφής, αναφοράς και θεματοποίησης επαναλαμβανόμενων νοηματικών μοτίβων, των θεμάτων, τα οποία προκύπτουν από τα ερευνητικά δεδομένα» (Ισαρη & Πουρκός, 2015, 116).

Για να διερευνηθεί η αποτελεσματικότητα της εφαρμογής του μεντορικού μοντέλου στην προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και προκειμένου να διασφαλιστεί η εσωτερική εγκυρότητα της έρευνας, αξιοποιήθηκαν όλες οι πηγές για να υπάρξει διασταύρωση δεδομένων στο πλαίσιο της τριγωνοποίησης (Mason, 2003). Ειδικότερα:

α) Οργανώθηκε ατομική ημιδομημένη συνέντευξη με τους συμμετέχοντες στο τέλος της παρέμβασης

β) Δόθηκαν ερωτηματολόγια σε 88 μαθητές των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, με σκοπό τη διερεύνηση αλλαγών από τη μεριά των μαθητών στη διδακτική διαδικασία.

γ) Εφαρμόστηκε η μέθοδος της συμμετοχικής παρατήρησης απ' την ερευνήτρια, που είχε το ρόλο του μέντορα στην όλη διαδικασία και αξιοποιήθηκαν τα φύλλα παρατήρησής της.

Πιο αναλυτικά, στο πρώτο στάδιο της ανάλυσης έγινε μια προσεκτική ανάγνωση των ερευνητικών δεδομένων και των θεμάτων που κρίθηκαν χρήσιμα για το θέμα μας και καταγράφηκαν κάποιες αρχικές ιδέες.

Στο δεύτερο στάδιο της ανάλυσης ακολούθησε η κωδικοποίηση. Σε κάθε σημείο του κειμένου αντιστοιχίσαμε έναν εννοιολογικό προσδιορισμό-ένα κωδικό. Πολλές φορές όμως κάποιοι παρόμοιοι κωδικοί ενοποιήθηκαν. Οι κωδικοί αποτελούν τις βασικές μονάδες νοήματος, αλλά *«δεν είναι το ίδιο πράγμα με τα θέματα, τα οποία αποτελούν ένα υψηλότερο επίπεδο ανάλυσης»* (Ισαρη & Πουρκός, 2015, 118).

Στο τρίτο στάδιο η ανάλυση εστίασε στην αναζήτηση θεμάτων ή υποθεμάτων τα οποία προέκυψαν με κατάλληλους συνδυασμούς και συμπυκνώσεις κωδικών.

Στο επόμενο στάδιο έγινε επανεξέταση των θεμάτων, για να συγχωνευθούν επαναλαμβανόμενα θέματα και διαμορφώθηκε ο *« θεματικός χάρτης»*.

Το πέμπτο στάδιο ξεκίνησε με την ονομασία των θεμάτων και των υποθεμάτων τα οποία ήταν απαραίτητα για την οργάνωση του θέματος, καθώς παρουσίαζαν τα βασικά σημεία επιρροής του θεσμού του μέντορα.

Στο τελευταίο στάδιο με τη συγκέντρωση των πλήρως επεξεργασμένων θεμάτων έγινε η τελική ανάλυση και η συγγραφή των ευρημάτων (Auerbach & Silverstein, 2003).

4. Αποτελέσματα-Συζήτηση

Η επαγγελματική ανάπτυξη επιτυγχάνεται σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, τα ονόματα των οποίων δίνονται με το αρχικό τους γράμμα, μέσω:

- α) *«της μετατροπής της θεωρητικής γνώσης σε πράξη»*
- β) *«της ατομικής εστίασης και της συνεχούς ανατροφοδότησης»*
- γ) *«της ανάπτυξης της διαδικασίας του αναστοχασμού» και*
- δ) *«της συνεργασίας»*

Πιο συγκεκριμένα:

α) *Η μετατροπή της θεωρητικής γνώσης σε πράξη τονίζεται από την εκπαιδευτικό Ν. :*

«υπήρξε πρακτική εφαρμογή (διδασκαλία σε τμήμα), ώστε να κατανοηθούν και να εμπεδωθούν από τους εκπαιδευτικούς οι μέθοδοι, με παρακολούθηση αντίστοιχης διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς και με επισημάνσεις θετικών στοιχείων και αδυναμιών».

«Η διδασκαλία από τον μέντορα ήταν απλώς η αρχή. Μάθαμε καινούριες πρακτικές αλλά δεν αντιγράφαμε παθητικά. Προσαρμόζαμε τις πρακτικές στις δικές μας τάξεις ανάλογα με τους μαθητές».

Σύμφωνα με την εκπαιδευτικό Β.:

«ο μέντορας δίνει εργαλεία στην πράξη για να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στη δια βίου μάθηση». Έτσι γίνεται «ανταλλαγή ιδεών, ώστε οι εκπαιδευτικοί να αναπτύξουν τις γνώσεις και τις επαγγελματικές τους δεξιότητες».

«Το γεγονός ότι ο μέντορας εστιάζει στην πράξη μέσα στην τάξη σου δίνει την δυνατότητα, αφενός να αποκτήσεις μια νέα οπτική στην εκπαιδευτική διαδικασία και αφετέρου να μάθεις για κάποια λάθη αλλά και για τα δυνατά σημεία της διδασκαλίας σου».

Μέσα στην τάξη σύμφωνα με την εκπαιδευτικό Π. μπορείς να κάνεις *«βήματα για προσέγγιση μιας εκπαίδευσης που αλλάζει, καθώς δίνονται ερεθίσματα για αναδιάρθρωση της εργασίας και της προετοιμασίας της διδασκαλίας»*. Ο εκπαιδευτικός Σ δηλώνει: *«είδα στην πράξη πρακτικές από τον μέντορα και εντόπισα προβλήματα στη διδασκαλία μου».*

β) Το δεύτερο βασικό στοιχείο της μεντορικής, το οποίο οδηγεί στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, αποτελεί η *συνεχής ανατροφοδότηση*.

Η εκπαιδευτικός Β. επισημαίνει: *«λαμβάνοντας ανατροφοδότηση, αντιμετωπίζω καλύτερα μια δύσκολη κατάσταση αναζητώντας νέες κατευθύνσεις»*.

Η εκπαιδευτικός Χ. πιστεύει: *«Ανάλογα με την πρακτική που εφόρμοζα έπαιρνα την ανατροφοδότηση από τον μέντορα και από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς της ομάδας»*.

Ο εκπαιδευτικός Σ. δηλώνει ότι με την ανατροφοδότηση βρήκε *«λύσεις σε προβλήματα που δημιουργούνταν»*, εφόσον υπήρχε *«μια άλλη ματιά»*, αυτή του μέντορα.

Η εκπαιδευτικός Π. θεωρεί πως δε θα μπορούσε να υιοθετήσει καινούριες πρακτικές, αν δεν υπήρχε η παρουσία του μέντορα και η συνεχής ανατροφοδότηση, καθώς *«ο φόβος του αγνώστου αλλά και η απροθυμία για το καινούριο»* θα την εμπόδιζαν. Όμως με την στήριξη και την ανατροφοδότηση δίνονταν *«τα ερεθίσματα και η δύναμη για αναδιάρθρωση της εργασίας και προετοιμασία της διδασκαλίας»*

Την ίδια άποψη υποστηρίζει και η εκπαιδευτικός Ν., η οποία δηλώνει ότι *«αποκόμισα ιδέες για εμπλουτισμό του έργου μου και απέκτησα την αίσθηση ανανέωσης, καθώς η συνεχής ανατροφοδότηση λειτούργησε ως πρόκληση για να ανταποκριθώ και σε συνθήκες που πιθανόν δε θα επέλεγα»*.

γ) Αναφέρθηκε επίσης από τους συμμετέχοντες η *ανάπτυξη αναστοχαστικών διαδικασιών* μέσω της εφαρμογής του θεσμού. Όπως προκύπτει από τις απαντήσεις της εκπαιδευτικού Ν., ανέπτυξε η ίδια αναστοχαστικές διαδικασίες, επειδή κρατούσε ημερολόγιο σε οποιοδήποτε πρόβλημα αντιμετώπιζε κατά την εφαρμογή των νέων πρακτικών: *«Σκεφτόμουν τις αντιδράσεις των μαθητών, τις συζητούσα με τον μέντορα και έβλεπα τι θα έπρεπε να αλλάξω και σε τι να επιμείνω»*.

Η εκπαιδευτικός Χ. ως η νεότερη στην τάξη, θεωρεί ότι έκανε εφαρμογή αυτών που πρόσφατα έμαθε στο Πανεπιστήμιο για τον αναστοχασμό: *«Συζητώντας τους προβληματισμούς μου τους οποίους σημείωνα στο ημερολόγιο, τόσο ατομικά με τον μέντορα αλλά και με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς της ομάδας, αναζήτησα τα θετικά στοιχεία της διδασκαλίας, για να μπορέσω να βελτιωθώ»*.

Η εκπαιδευτικός Π. δηλώνει: *«η συζήτηση που ακολούθησε βασισμένη στον αναστοχασμό ήταν ωφέλιμη»* και μάλιστα θα ήθελε *«περισσότερες ομαδικές συναντήσεις για να συζητηθούν σε βάθος οι ιδέες του κάθε εμπλεκόμενου»*. Παρ' όλα αυτά, πιστεύει *«ότι κάθε εκπαιδευτικός, μέσω αυτής της διαδικασίας, αναπτύσσει την ικανότητα να αναστοχάζεται τόσο, για τη δική του διδασκαλία όσο*

και για εκείνη των συναδέλφων του», ικανότητα την οποία ευελπιστεί ότι θα αξιοποιήσει στο μέλλον, με σκοπό «να διορθώνει κάθε φορά τα αδύναμα σημεία της».

Επίσης, ο εκπαιδευτικός Σ. αν και ανέπτυξε «ικανοποιητικά» τη διαδικασία του αναστοχασμού», θα ήθελε «περισσότερες συναντήσεις εκτός μαθητικού ωραρίου, αν δεν είχαν πρόβλημα και οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί».

Τέλος, η εκπαιδευτικός Ν. πιστεύει ότι: «ο αναστοχασμός αναπτύχθηκε απόλυτα». Δηλώνει πως οι παραινέσεις του μέντορα και οι συζήτηση επάνω στις σημειώσεις του ημερολογίου ήταν η αφορμή για «γονιμοποίηση» του διδακτικού της έργου. Υιοθετήθηκαν στοιχεία τα οποία «προσαρμόστηκαν» στο προσωπικό διδακτικό της ύφος. Συνεχίζει λέγοντας ότι «σε κάποια αντικείμενα δόθηκε αφορμή για δημιουργικό συνδυασμό».

δ) Η συνεργασία σύμφωνα με τους συμμετέχοντες βοηθά στην επαγγελματική βελτίωση. Η εκπαιδευτικός Ν. πιστεύει: «ανταλλάσσαμε απόψεις μέσα στην ομάδα.....» «παίρναμε ιδέες, συζητούσαμε».

Η εκπαιδευτικός Π. δηλώνει: «Μέσα στην ομάδα εφαρμόζαμε τις νέες τεχνικές, ακούγαμε την γνώμη των άλλων και προσπαθούσαμε για το καλύτερο».

Η εκπαιδευτικός Χ. θεωρεί πως είδε στη πράξη αυτά τα οποία πρόσφατα έμαθε και πίστευε πως δε θα μπορούσαν να εφαρμοστούν: «Νομίζω πως μπορεί να επιτευχθεί συνεργασία μέσα στην ομάδα. Η κοινότητα που μαθαίνει μπορεί πράγματι να γίνει πράξη μέσω της συνεργασίας, αν και θεωρούσα πως αυτά δεν μπορούν να εφαρμοστούν στην πράξη».

Οι προτάσεις που απορρέουν μέσα απ' τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συνοψίζονται ως εξής:

Το μοντέλο μεντορικής που προτείνεται είναι η ομαδική συνεργατική καθοδήγηση (Ο.Σ.Κ). Η καθοδήγηση από τον μέντορα υλοποιείται σε ομάδα νεοεισερχόμενων και έμπειρων εκπαιδευτικών. Σκοπό του μοντέλου αποτελεί η ενεργητική συμμετοχή του εκπαιδευτικού και η ανάπτυξη του σε αναστοχαζόμενο άτομο (reflective thinker) μέσω της συνεργασίας.

Η έρευνα δράσης, μέσω της οποίας εφαρμόστηκε το μοντέλο μεντορικής, προτείνεται ως μέθοδος επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, η οποία αναπτύσσεται με πρωτοβουλία του μέντορα, αφού ληφθούν υπόψη οι αναπτυξιακές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Η διαδικασία για την υλοποίηση του μοντέλου προϋποθέτει συνεργασία και αλληλεπίδραση όλων των συμμετεχόντων. Οι εκπαιδευτικοί, ενεργά εμπλεκόμενοι και συν-ερευνητές, συμμετέχουν στα στάδια του σχεδιασμού, δράσης, παρατήρησης και αναστοχασμού, δημιουργώντας δυνατότητα

αλλαγής. Ο μέντορας δημιουργεί ασφαλές περιβάλλον για μάθηση και επαγγελματική βελτίωση, παρέχοντας διδασκαλία, καθοδήγηση, ανατροφοδότηση αλλά και δεξιότητες για την ανάπτυξη της διαδικασίας του αναστοχασμού και της παρατήρησης. Από την ερευνά μας προκύπτει επίσης πως ο μέντορας οφείλει να κατέχει άριστη γνώση των σύγχρονων μεθόδων διδακτικής.

Μια σημαντική διαπίστωση της έρευνας, αποτελεί η αναγκαιότητα της συνεχούς υποστήριξης των εκπαιδευτικών από τον μέντορα, παρόλο που οι συμμετέχοντες άρχισαν να μαθαίνουν, να εμπιστεύονται τις δυνάμεις τους και να επεκτείνουν τις δραστηριότητες τους πέρα απ' το διδακτικό πεδίο, σε διαδικασίες βελτίωσης. Η διαρκής παρουσία του μέντορα στον εργασιακό χώρο για την οργάνωση, στήριξη και ενδυνάμωση της ομάδας αλλά και για την παροχή κατάλληλης θεωρητικής υποστήριξης αποτελεί επιθυμία σχεδόν της πλειονότητας των συμμετεχόντων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Auerbach, C., & Silverstein, L. (2003). *Qualitative Data*. New York, NY: University Press.

Bullough, R.V. (2005). Being and becoming a mentor: school-based teacher educators and teacher educator identity. *Teaching and teacher Education*, 21(2), 143-155.

Bullough, R.V., Young, J. R., Hall, K. M., Draper, R. J., & Smith, L. K. (2008). Cognitive complexity, the first year of teaching, and mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1846-1858.

Burr, V. (2003). *Social constructionism* (2nd ed.). London & New York: Routledge.

Casale, M. A. (2011). *Teachers' perceptions of professional development: An exploration of delivery models* (Unpublished doctorate dissertation). North Miami, FL: Johnson and Wales University.

Cochran-Smith, M., & Paris, C. L. (1995). Mentor and mentoring: did Homer have it right. In J. Smyth (Eds.), *Critical Discourses on Teacher Development*. London: Cassell.

Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2011). Exploring a two-dimensional model of mentor teacher roles in mentoring dialogues. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 320-331.

Geeraerts, K., Tynjala, P., Heikkinen, L.T.H., Pennanen, M., & Gijbels, D. (2015). Peer-group mentoring as a tool for teacher development. *European Journal of Teacher Education*, 38(3), 358-37.

Ginkel, G., Verloop, N., & Denessen, E. (2016). Why mentor? Linking mentor teachers' motivations to their mentoring conception. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 22(1), 101–116.

Guba, F. G., & Lincoln, Y.S. (1981). *Effective Evaluation*. San Francisco, CA: Jossey – Bass.

Τσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. *Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κρητική.

Καπαχτσή, Β., & Κακανά, Δ.Μ. (2010). Η συνεργατική έρευνα δράσης ως μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. *Action Researcher in Education*, 1, 40-52.

Kapachtsi, V., & Kakana, D. M. (2014). Traditional classrooms transformed into modern school environments through collaborative action research. *International Journal of Elementary Education*, 3(3), 58-64.

Kapachtsi, V., & Kakana, D.M. (2015). *Could the principal help teachers' professional development within the school unit?* Presentation at the 3rd International Symposium Modern Dimensions in Teacher Education, Volos.

Langelotz, L. (2013). Teachers' peer group mentoring – Nine steps to heaven? *Education Inquiry*, 4(2), 375–394.

Λασκαράκης, Γ., & Παπαβασιλείου-Αλεξίου Ι. (2013). Ο θεσμός του Μέντορα και η συμβολή του στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. *ΕΛΕΣΥΠ, Επιστημονικό Περιοδικό*, 101, 284-295.

Luo, W-H. (2013). An exploration of professional development programs for teachers of collaborative teaching of EFL in Taiwan: A case study. *Asian Pacific Education*, 23(3), 403-412.

MacGilchricst, B., Myers, K., & Reed., J. (2004). *The intelligent school*. Sage.

Makland, A. (2008). In- service teacher training program. A comparative study between Egypt and Japan. *Journal of International Educational Cooperation*, 3, 107-112.

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

National Staff Development Councils - NSDC (2001). *Standards for Staff Development*. NSDC: Oxford.

Opfer, D. (2015). *Teachers learn better at school*. Ανακτήθηκε από <http://oacdeducationtoday.blogspot.gr>.

Orland-Barak, L. (2010). *Learning to Mentor—as-Praxis: Foundations for a curriculum in Teacher Education*. New York, NY: Springer.

Pennanen, M., Geeraerts, K., Tynjala, P., & Markkanen, I. (2014). *The Finnish Peer-Group Mentoring Model*. Finnish Institute for Educational Research, University of Jyväskylä, Finland. Ανακτήθηκε από <http://www.osaavaverme.fi/en/dissemination>.

Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U., Anders, Y., & Baumert, J. (2013). How different mentoring approaches affect beginning teachers' development in the first years of practice. *Teaching and Teacher Education*, 36, 166-177.

Sundli, I. (2007). Mentoring- A new mantra for education? *Teaching and Teacher Education*, 23(2), 201-214.

Thousand, J, Villa, R., & Nevin, A. (2006) The many faces of collaborative planning and teaching. *Theory into Practice*, 45(3), 239-247.

USAID from the American People (2013). *Technical Notes. Evaluative Case Studies*. United States Agency.

Villa, R., Thousand, J., & Nevin, A. (2004). *A guide to co-teaching: Practical tips for facilitating student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Wang, J., & Odell, S. J. (2002). Mentored learning to teach according to standards-based reform: a critical review. *Review of Educational Research*, 72(3), 481-546.

Wang, J., & Odell, S. J. (2007). An alternative conception of mentor-novice relationships: learning to teacher in reform-minded ways as a context. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 473-489.

Η επίδραση της λειτουργίας μιας Κοινότητας Επαγγελματικής Μάθησης (ΚΕΜ) στην επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Πόπη Κασσωτάκη-Ψαρουδάκη, Νηπιαγωγός, τ. Σχολική Σύμβουλος, pkassot@gmail.com

Βασίλειος Οικονομίδης, Αναπληρωτής Καθηγητής, Π.Τ.Π.Ε. Παν. Κρήτης,

vasoikon@yahoo.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Αξιολογώντας με συνεντεύξεις των νηπιαγωγών της πυρηνικής ομάδας τη λειτουργία της ΚΕΜ και την τροποποίηση των διδακτικών δεξιοτήτων των νηπιαγωγών που δίδαξαν, φάνηκε ότι η επιμόρφωση στο πλαίσιο μιας ΚΕΜ μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση και την απελευθέρωση των δημιουργικών διδακτικών δυνάμεων των εκπαιδευτικών. Οι νηπιαγωγοί αισθάνθηκαν ότι υπήρξαν ενεργά μέλη μιας καινοτόμου δράσης και βίωσαν θετικά την πρωτόγνωρη εμπειρία να εκτεθούν διδακτικά σε έμπειρες συναδέλφους τους. Επίσης, ένοιωσαν συναισθήματα ικανοποίησης και τόνωσης της επαγγελματικής τους ταυτότητας, ενώ είχαν την ευκαιρία να επικοινωνήσουν και να αλληλεπιδράσουν δημιουργικά με συναδέλφους τους αναπτύσσοντας έτσι και τις κοινωνικές τους δεξιότητες.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: κοινότητα επαγγελματικής μάθησης, ανάπτυξη εκπαιδευτικών, συνεργασία πανεπιστημίου-σχολείου

1. Επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση εκπαιδευτικών

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι μια μακρόχρονη διαδικασία που έχει αφετηρία τις βασικές σπουδές των εκπαιδευτικών και τερματισμό την αφυπηρέτησή τους από το εκπαιδευτικό σύστημα (Day, 2003. Hargreaves & Fullan, 2008). Υψηλά επίπεδα επαγγελματικής ανάπτυξης πολλές φορές σχετίζονται με την ικανοποίηση που αντλούν οι εκπαιδευτικοί από την εργασία τους, ενώ χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής ανάπτυξης σχετίζονται με την επαγγελματική εξουθένωση που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί από την εργασία τους (Day & Sachs, 2005. Goodall et al., 2005).

Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού υποβοηθείται από τον εντοπισμό των προσωπικών θεωριών, τη σύνδεση παιδαγωγικής θεωρίας και σχολικής πράξης, τον αναστοχασμό, και από επιμορφωτικές δράσεις που λαμβάνουν υπόψη τους τα παραπάνω στοιχεία (Craft, 2002. Day, 2003.Μπαγάκης, 2005). Η σύνδεση της επιτυχημένης επιμόρφωσης

με τη συνεχόμενη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών έχει εντοπιστεί από τη σχετική βιβλιογραφία (Υφαντή & Βοζαΐτης, 2011).

Επιμορφώσεις που χρησιμοποιούν εργαστηριακές πρακτικές, όπως είναι η παρακολούθηση μιας διδασκαλίας, ο σχολιασμός συγκεκριμένων ενεργειών και η ανατροφοδότηση συμβάλλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Darling-Hammond et al., 2009. Day & Sachs, 2005). Τέτοιου τύπου επιμορφώσεις είναι οι ενδοσχολικού τύπου, όπου μπορούν να εφαρμοστούν ομάδες συζήτησης, δίκτυα μάθησης, συνεργασία με ειδικούς, συλλογή και ανάλυση δεδομένων, υποστήριξη από κριτικό φίλο, ανατροφοδότηση-αυτοαξιολόγηση (Λιακοπούλου, 2014. Ξωχέλλης & Παπαναούμ, 2000).

Βασικό στοιχείο αυτού του τύπου επιμόρφωσης είναι ότι οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν να φέρουν εις πέρας ένα διδακτικό έργο, έχοντας υπόψη το αναλυτικό πρόγραμμα, και αναστοχάζονται πάνω στο έργο αυτό (Αυγητίδου & Γουργιώτου, 2016. Schon, 1983. Zeichner & Liston, 1996). Η σχολική μονάδα όπου διεξάγεται η επιμόρφωση αποτελεί, έτσι, φορέα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, αλλά και επωφελείται άμεσα από αυτήν (Καπαχτσή & Κακανά, 2013. Day & Sachs, 2005).

Η ενδοσχολική επιμόρφωση είναι το είδος της επιμόρφωσης που, με βάση τα προαναφερόμενα χαρακτηριστικά της, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι ανταποκρίνεται πλήρως στις νέες αντιλήψεις για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Gewirtzetal., 2008).

2. Κοινότητα Επαγγελματικής Μάθησης και επιμόρφωση

Ως Κοινότητα Επαγγελματικής Μάθησης (ΚΕΜ) ορίζουμε την ομάδα εκπαιδευτικών σε σχολικά περιβάλλοντα που εργάζονται συνεργατικά με στόχο την βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών και στρατηγικών που χρησιμοποιούνται στο σχολείο, ώστε να υπάρξει βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Lieberman, 1996· Sargent & Hannum, 2009). Μέσα στην Κοινότητα Επαγγελματικής Μάθησης: α) αναπτύσσεται μάθηση στον χώρο εργασίας, β) αναδεικνύεται η κοινωνική φύση της μάθησης, γ) συνδέεται η θεωρία και η έρευνα με τη σχολική πράξη.

Η ΚΕΜ μπορεί να αποτελείται από εκπαιδευτικούς, από τον συντονιστή της δράσης, όπως είναι η σχολική σύμβουλος, από έναν κριτικό φίλο, όπως είναι ο πανεπιστημιακός στη δική μας περίπτωση, δίνοντας διαφορετικούς ρόλους, αλλά την ίδια αξία σε όλα τα μέλη της. Για να λειτουργήσει αποτελεσματικά μία ΚΕΜ πρέπει να υπάρχει (Lieberman, 1996. Sargent & Hannum, 2009): α) εμπιστοσύνη μεταξύ των μελών της, β) αποδοχή των στόχων της, γ) διάθεση

ελικρινούς επικοινωνίας, δ) κλίμα δημοκρατικού διαλόγου, ε) κουλτούρα συνεργασίας, ανοικτής επικοινωνίας αλλά και υποστήριξης των μελών της.

Η ΚΕΜ στο δικό μας πρόγραμμα αποτελείται από 193 νηπιαγωγούς. Δεκατρείς (13) από αυτές αποτέλεσαν την πυρηνική ομάδα: αυτές θα δίδασκαν στα νηπιαγωγεία τους και οι υπόλοιπες (κατανεμημένες σε ισοπληθείς ομάδες) θα παρακολουθούσαν τις διδασκαλίες, όπως θα αναφερθεί αναλυτικά παρακάτω. Συντονίστρια της ομάδας ήταν η Σχολική Σύμβουλος της 50ης Περιφέρειας Προσχολικής Αγωγής και κριτικός φίλος πανεπιστημιακός που διδάσκει μαθήματα Διδακτικής Μεθοδολογίας στο Π.Τ.Π.Ε. του Παν. Κρήτης.

Στόχος των συντονιστών της ΚΕΜ ήταν να εργαστούν σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς παρέχοντάς τους τη δυνατότητα να ενσωματώσουν, μέσα από διαρκείς διαδικασίες ανατροφοδότησης και αναστοχασμού, τις εκπαιδευτικές μεθόδους που βασίζονται στην έρευνα στις τάξεις τους.

Οι βασικές αρχές της λειτουργίας της ΚΕΜ του προγράμματός μας ήταν οι ακόλουθες (Lieberman, 1996. Sargent & Hannum, 2009): ισότητα, επιλογή, διάλογος, προβληματισμός, εφαρμογή και αμοιβαιότητα:

Σκοπός της εργασίας αυτής είναι να παρουσιάσει τα αποτελέσματα που προέκυψαν μετά την υλοποίηση ενός επιμορφωτικού-ερευνητικού προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης νηπιαγωγών στα Χανιά στηριγμένου στις αρχές της ΚΕΜ και στις ανάγκες των εκπαιδευτικών. Στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε πολύ σύντομα τα στάδια ανάπτυξης και υλοποίησής του προγράμματος και θα επικεντρωθούμε στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων που είχε όσον αφορά την επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν σε αυτό.

3. Σχεδιασμός και υλοποίηση Κοινότητας Επαγγελματικής Μάθησης (ΚΕΜ)

Κατά το σχολικό έτος 2014-15 υλοποιήθηκε στα Χανιά ένα επιμορφωτικό-ερευνητικό πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης νηπιαγωγών. Το πρόγραμμα διαμορφώθηκε ακολουθώντας τις αρχές λειτουργίας Κοινοτήτων Επαγγελματικής Μάθησης (ΚΕΜ) και εστίασε σε επιμορφωτική δράση με επίκεντρο «τον σχεδιασμό, τον προγραμματισμό και την υλοποίηση ημερήσιου προγράμματος στο νηπιαγωγείο», με σκοπό να ανταποκριθεί στις σχετικές εκπαιδευτικές ανάγκες μεγάλης μερίδας νηπιαγωγών. Για τις θεωρητικές παραδοχές, τον συνολικό σχεδιασμό και την αναλυτική περιγραφή του προγράμματος βλ. Κασσωτάκη-Ψαρουδάκη & Οικονομίδης (υπό δημοσίευση).

Την ΚΕΜ αποτέλεσαν νηπιαγωγοί των Χανίων, η Σχολική Σύμβουλος Π.Α. Χανίων Π. Κασσωτάκη-Ψαρουδάκη και ο Αναπληρωτής Καθηγητής του Παν. Κρήτης Β. Οικονομίδης (συντονιστές). Ο βασικός σχεδιασμός του προγράμματος προέβλεπε διδασκαλίες από νηπιαγωγούς στην τάξη τους, τις οποίες θα παρακολουθούσαν άλλες συνάδελφοί τους και θα ακολουθούσε συζήτηση ανατροφοδότησης και αναστοχασμού. Στο πρόγραμμα, το οποίο εκτυλίχτηκε σε τρεις φάσεις, συμμετείχαν 193 νηπιαγωγοί χωρισμένες σε ομάδες των 10 προσώπων.

Στην πρώτη φάση, οι συντονιστές υποστήριζαν με τακτικές ομαδικές συναντήσεις τις 13 νηπιαγωγούς που θα δίδασκαν (πυρηνική ομάδα) στην επεξεργασία (θεωρητικά και πρακτικά) των βασικών παιδαγωγικών και διδακτικών εννοιών και στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους που σχετίζονται με τον σχεδιασμό, τον προγραμματισμό και την υλοποίηση του ημερήσιου προγράμματος στην προσχολική τάξη.

Στη δεύτερη, στηριγμένες στις ανάγκες της τάξης τους οι 13 νηπιαγωγοί πειραματίστηκαν με τον σχεδιασμό του ημερήσιου προγράμματος που θα εφαρμόζαν στην τάξη τους. Και εδώ υπήρξε τακτική επικοινωνία, αλληλεπίδραση και υποστηρικτική καθοδήγησή τους (σε ολομέλεια, σε μικρές ομάδες, εξατομικευμένα) από τη σχολική σύμβουλο, σε ατμόσφαιρα εμπιστοσύνης και αμοιβαίου σεβασμού.

Η τρίτη φάση περιλαμβάνει την υλοποίηση των 18 ημερήσιων προγραμμάτων στην τάξη, τα οποία παρακολούθησαν, μετά από σχετική δήλωσή τους, 10 νηπιαγωγοί σε κάθε νηπιαγωγείο. Οι νηπιαγωγοί αυτοί είχαν ενημερωθεί για τον τρόπο εμπλοκής και τον ρόλο τους στην όλη διαδικασία και τις γενικότερες συνθήκες του νηπιαγωγείου που επισκέπτονταν. Με το πέρας του ημερήσιου προγράμματος ακολουθούσε ανατροφοδοτική συζήτηση (στη βάση δοσμένων εκ των προτέρων αξόνων) ανάμεσα σε διδάσκουσα νηπιαγωγό, φιλοξενούμενες και συντονιστές. Αξίζει να τονίσουμε ότι τα αιτήματα των νηπιαγωγών για συμμετοχή στην παρακολούθηση των διδασκαλιών στα νηπιαγωγεία ήταν πολύ περισσότερα, αλλά λόγω χρόνου και χώρου των νηπιαγωγείων δεν ήταν δυνατόν να ικανοποιηθούν όλα.

Στην εργασία αυτή θα παρουσιάσουμε τα ευρήματα που αφορούν τις απόψεις και τα συναισθήματα των νηπιαγωγών της πυρηνικής ομάδας της ΚΕΜ, όπως αυτά προκύπτουν από τις συνεντεύξεις που διενέργησαν μαζί τους οι συντονιστές της ΚΕΜ.

4. Σκοπός και μεθοδολογία της έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι να εξετάσουμε τα αποτελέσματα του εν λόγω επιμορφωτικού-ερευνητικού προγράμματος μέσα από την οπτική νηπιαγωγών που συμμετείχαν σε αυτό. Πιο

συγκεκριμένα, στόχος της έρευνάς μας αυτής είναι να εξετάσουμε τις απόψεις των νηπιαγωγών που αποτελούσαν την πυρηνική ομάδα σχετικά με α) τι αποκόμισαν από το πρόγραμμα αυτό όσον αφορά την επαγγελματική τους ανάπτυξη, και β) ποια ήταν τα συναισθήματα που αναπτύχθηκαν κατά την εφαρμογή του προγράμματος.

Για τη διεξαγωγή της έρευνας επιλέξαμε ως ερευνητικό εργαλείο την ημιδομημένη συνέντευξη. Οι ερευνητές, που ήταν οι συντονιστές του επιμορφωτικού προγράμματος, πήραν συνεντεύξεις από τις 13 νηπιαγωγούς της πυρηνικής ομάδας, αυτές, δηλαδή, που ενεπλάκησαν έντονα και στις 3 φάσεις του προγράμματος και δίδαξαν παρατηρούμενες από συναδέλφους τους. Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν στα τέλη Μαΐου 2015, μετά τη λήξη του προγράμματος. Οι ερωτήσεις περιλαμβάνουν τη διερεύνηση των αποτελεσμάτων του προγράμματος στην καθημερινή εργασία των νηπιαγωγών και των συναισθημάτων που αναπτύχθηκαν κατά τις φάσεις της υλοποίησής του. Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν στο γραφείο της σχολικής συμβούλου-συντονίστριας του προγράμματος, σε απογευματινές ώρες, σε χαλαρό πλαίσιο συζήτησης, μαγνητοφωνούνταν και διαρκούσαν από 13 έως 26 λεπτά με μέσο όρο διάρκειας τα 17 λεπτά της ώρας.

Ακολούθησε η απομαγνητοφώνηση των 13 συνεντεύξεων και η διαδικασία ανάλυσής τους με τη μέθοδο της μελέτης περιεχομένου (content analysis) (Neuendorf, 2002). Διερευνήσαμε τις εξής ξεχωριστές ερευνητικές ενότητες: α) αποτελέσματα του προγράμματος στην επαγγελματική ανάπτυξη των νηπιαγωγών, β) συναισθήματα που βίωσαν οι νηπιαγωγοί κατά την υλοποίηση του προγράμματος. Για κάθε ενότητα διαμορφώσαμε ξεχωριστές θεματικές κατηγορίες, στις οποίες εντάσσονταν οι σχετικές απαντήσεις των εκπαιδευτικών με μονάδα ανάλυσης το θέμα.

5. Αποτελέσματα της έρευνας

Στη συνέχεια παρουσιάζουμε τα ευρήματα που δείχνουν τα αποτελέσματα του προγράμματος για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αλλά και για τα συναισθήματα που βίωσαν, τόσο με αναφορά των σχετικών κατηγοριών όσο και με παρουσίαση χαρακτηριστικών αποσπασμάτων από τις συνεντεύξεις τους. Οι αναφορές είναι περισσότερες από τον αριθμό των συμμετεχουσών νηπιαγωγών, διότι αρκετές ανέφεραν περισσότερα από ένα αποτελέσματα ή συναισθήματα κατά περίπτωση (π.χ. ένιωσαν άγχος, αλλά και ανέπτυξαν αυτοπεποίθηση), οι οποίες εντάσσονται σε διαφορετικές κατηγορίες.

5.1 Αποτελέσματα σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη των νηπιαγωγών

Πίνακας 1. Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των αναφορών που αφορούν τα αποτελέσματα του προγράμματος στην επαγγελματική ανάπτυξη των νηπιαγωγών

Αποτελέσματα επαγγελματικής ανάπτυξης	Σύνολο αναφορών κατά κατηγορία	Αναλογία % στο γενικό σύνολο αναφορών
Ανταλλαγή απόψεων με συναδέλφους	9	20,5
Επικαιροποίηση γνώσεων	10	22,7
Επεξεργασία διδακτικών στόχων και πρακτικών	12	27,3
Ανάπτυξη αναστοχασμού	13	29,5
Γενικό σύνολο αναφορών	44	100,0

Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 1, οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι τα αποτελέσματα του προγράμματος ήταν θετικά. Δε σημειώθηκε αρνητικό αποτέλεσμα. Από τις αναφορές που είχαμε προέκυψαν τέσσερις βασικές κατηγορίες, αντιπροσωπευτικές των απαντήσεων που δόθηκαν.

Οι νηπιαγωγοί αναφέρθηκαν στην ανταλλαγή απόψεων με συναδέλφους, η οποία αφορούσε: α) αφενός την ίδια τη διδασκαλία που εφαρμόσαν (σκοπούς, περιεχόμενο, μεθοδολογία): «Άκουσα συναδέλφους μου να εφαρμόζουν τις ίδιες τεχνικές» Σ.2, «Ζητήματα πειθαρχίας, τελικά, δεν έχει μόνο η δική μου τάξη» Σ.5, «Πολλά θέματα διδασκαλίας τα προσεγγίζουμε με διαφορετικούς τρόπους» Σ.11, β) αφετέρου γενικότερα ζητήματα των σχολείων και της εκπαίδευσης: «Μιλήσαμε με τις άλλες νηπιαγωγούς για τα σχολεία μας, το διάλειμμα, τα προβλήματα που έχουμε εμείς τα συστεγαζόμενα» Σ.8, «Χάρηκα που μιλήσαμε για άλλα σχολικά, όχι για τη διδασκαλία» Σ.4, «Ήταν μεγάλη ευκαιρία που βρεθήκαμε και μιλήσαμε για θέματα που μας αφορούν όλες» Σ. 12.

Λίγο μεγαλύτερος είναι ο αριθμός των αναφορών σχετικά με τις γνώσεις που πήραν ή επικαιροποίησαν οι νηπιαγωγοί κατά την Α΄ Φάση του προγράμματος: «Ήταν πολύ καλό που ξανατονίστηκαν ορισμένα πράγματα» Σ.1, «Μετά από χρόνια στην τάξη με βοήθησε η προσέγγιση της θεωρίας» Σ.9, τονίζοντας συχνά τον τρόπο της επιμόρφωσης «Για μένα ήταν σημαντικό ότι όλο αυτό γινόταν με διάλογο πάνω στα ερωτήματα και στις απορίες μας» Σ.5, «Το ότι γινόταν [η

επιμόρφωση] με παραδείγματα από την τάξη με βοήθησε να καταλάβω και να στηρίζω θεωρητικά τις επιλογές μου» Σ.8.

Υπήρξαν αναφορές για το πόσο βοήθησε κατά τη Β' φάση του προγράμματος η υποστήριξη και η συζήτηση με τους συντονιστές του σχεδίου μαθήματος, το υποβοηθητικό υλικό που παρεχόταν για τη μεθοδολογία: «Θεωρώ ότι η συζήτηση των σχεδίων με βοήθησε όχι μόνο για τη συγκεκριμένη διδασκαλία, αλλά και γενικότερα, αφού κράτησα πολλά από όσα συζητήθηκαν τότε και τα εφαρμόζω» Σ.10, «Κατάλαβα πολλά για τη σωστή επιλογή των στόχων και των διαδικασιών της διδασκαλίας, που παλαιότερα δεν είχα ξεκαθαρίσει στο μυαλό μου» Σ.6, «Έχω κρατήσει στο γραφείο μου τις βασικές παρατηρήσεις για τη δημιουργία ομάδων, τη διατύπωση σαφών ερωτήσεων και τις ξαναβλέπω όποτε σχεδιάζω διδασκαλία» Σ. 11.

Όλες οι συμμετέχουσες αναγνώρισαν τη μεγάλη συμβολή του προγράμματος στην ανάπτυξη του αναστοχασμού πάνω στο εκπαιδευτικό τους έργο: «Για πρώτη φορά σκέφθηκα τόσο πολύ για μια διδασκαλία και πριν και μετά από αυτήν» Σ.4, «Η συμμετοχή των συναδέλφων ήταν καταλυτική στο να σκεφθώ και να κρίνω τη διδασκαλία μου. Είδα σημεία που με βοήθησαν πολύ στη συνέχεια» Σ.13, «Ο τρόπος με τον οποίο μαζί με τις συναδέλφους μου συζητήσαμε για τη διδασκαλία μου με βοήθησε να προβληματίζομαι για τις διδασκαλίες μου πριν από τη διεξαγωγή τους» Σ.7, «Η διαμόρφωση της συζήτησης με άξονες παρατήρησης βοήθησε πολύ στον αναστοχασμό όλων μας» Σ.2.

Πίνακας 2. Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των αναφορών που αφορούν τα συναισθήματα που ένιωσαν οι νηπιαγωγοί της πυρηνικής ομάδας

Συναισθήματα	Σύνολο αναφορών κατά κατηγορία	Αναλογία % στο γενικό σύνολο αναφορών
Στεναχώρια	2	5,7
Αυτοπεποίθηση	10	28,6
Ικανοποίηση	10	28,6
Άγχος	13	37,1
Γενικό σύνολο αναφορών	35	100,0

Από τον Πίνακα 2 βλέπουμε ότι οι αναφορές των νηπιαγωγών μπορούν να ενταχθούν σε 3 ομάδες, όσον αφορά τα συναισθήματα που βίωσαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος.

Η εμφάνιση αρνητικών συναισθημάτων σχετίζεται με την αυστηρή κριτική που ασκήθηκε από συναδέλφους για τη διδασκαλία: *«Με στεναχώρησε και με ενόχλησε πολύ η απότομη και επικριτική στάση της συναδέλφου»* Σ.8 ή με ζητήματα ελέγχου της σχολικής ομάδας *«Στεναχωρήθηκα που κατά τη διδασκαλία χάθηκε ο έλεγχος της τάξης και φάνηκε αυτή η εικόνα, αλλά, από την άλλη, αυτά συμβαίνουν στα σχολεία»* Σ.10

Είναι θετικό ότι οι περισσότερες ανέφεραν τόνωση της αυτοπεποίθησής τους τόσο μετά την υλοποίηση της διδασκαλίας τους: *«Αισθάνθηκα ότι πραγματικά μπορώ να τα καταφέρνω καλά στο σχολείο»* Σ.3, *«Από τις κριτικές και γενικότερα μετά τη διδασκαλία, αντιλήφθηκα ότι προσφέρω στα παιδιά και στο έργο μου»* Σ.8 όσο και από τη συνολική συμμετοχή τους στο πρόγραμμα *«Πήρα γνώσεις και εμπειρίες που με έχουν κάνει πιο σίγουρη στη δουλειά μου»* Σ.12.

Η ικανοποίηση από επιτυχημένες διδασκαλίες ή από τις καλές κριτικές που έλαβαν από τις συναδέλφους, αλλά και από την όλη συμμετοχή στο πρόγραμμα είναι ένα ακόμη συναίσθημα που καταγράφηκε: *«Ένιωσα μεγάλη ικανοποίηση που πήγε καλά η διδασκαλία μπροστά σε τόσους ανθρώπους»* Σ.9, *«Τα καλά σχόλια από τις νηπιαγωγούς με ευχαριστούν και μου δείχνουν ότι είμαι σε καλό δρόμο»* Σ.3, *«Γενικά είμαι πολύ ικανοποιημένη από όλη τη συμμετοχή μου στο πρόγραμμα, διότι θεωρώ ότι κέρδισα πολλά»* Σ.7.

Κυρίαρχο συναίσθημα όλων είναι το άγχος που βίωναν πριν, κατά τη διάρκεια ή και μετά τη διδασκαλία: *«Δε σου κρύβω ότι ήμουν πολύ αγχωμένη από την προηγούμενη ημέρα στη σκέψη ότι θα με παρακολουθούν συνάδελφοι»* Σ.2, *«Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας δεν κοίταζα προς τη μεριά των παρατηρητριών, έκανα σαν να υπήρχε μια μαύρη γωνία στην αίθουσα»* Σ.8, *«Ξεκίνησα με μεγάλο άγχος τη διδασκαλία, περισσότερο στην 1^η δραστηριότητα, λιγότερο στη 2^η και νομίζω καθόλου ή πολύ λίγο στην 3^η. Όσο εξελισσόταν η διδασκαλία και ειδικά μετά το διάλειμμα μειωνόταν»* Σ.6., *«Φυσικά είχα άγχος και για το τι θα πουν οι συναδέλφισσες, πώς θα με κρίνουν, όπως και όλες μας. Ψέματα θα λέμε τώρα;»* Σ.12.

6. Συζήτηση

Με βάση τα αποτελέσματα του εν λόγω επιμορφωτικού-ερευνητικού προγράμματος που αναφέρθηκαν από τις συμμετέχουσες νηπιαγωγούς, μπορούμε καταρχήν να υποστηρίξουμε ότι διαμορφώθηκε μία Κοινότητα Επαγγελματικής Μάθησης (ΚΕΜ) με όλα τα βασικά χαρακτηριστικά λειτουργίας της, τα οποία επέτρεψαν τη διαμόρφωση ενός πλαισίου επαγγελματικής ανάπτυξης των συμμετεχουσών εκπαιδευτικών (Lieberman, 1996. Sargent &

Hannum, 2009). Η απόκτηση και επεξεργασία νέων γνώσεων σχετικών με το επάγγελμά τους (Παπαναούμ, 2014. Ταρατόρη, 2000), η βελτίωση της διδακτικής ικανότητας των συμμετεχουσών νηπιαγωγών ήταν ο κύριος στόχος αυτού του προγράμματος επιμόρφωσης. Οι νηπιαγωγοί που συμμετείχαν στην ΚΕΜ είχαν τη δυνατότητα να επικαιροποιήσουν προϋπάρχουσες γνώσεις τους σχετικές με τη Διδακτική Μεθοδολογία, να αποκτήσουν νέες, να αποσαφηνίσουν όρους και έννοιες, και φαίνεται ότι οι νηπιαγωγοί εφαρμόζουν τις νέες γνώσεις τους σε επόμενες διδασκαλίες προς όφελος των μαθητών (Παπαναούμ, 2014). Αυτή η διαδικασία υποστηρίχθηκε από τη σύνδεση όλων των «θεωρητικών» στοιχείων με την εκπαιδευτική πράξη. Ο στόχος αυτός, από τις απαντήσεις των νηπιαγωγών, φάνηκε ότι εκπληρώθηκε τόσο μέσα από την αρχική επιμόρφωση σε θέματα Διδακτικής Μεθοδολογίας όσο και μέσα από τις συναντήσεις προετοιμασίας των διδασκαλιών.

Η ανταλλαγή απόψεων με συναδέλφους πάνω σε κοινού ενδιαφέροντος ζητήματα μέσα σε ένα πλαίσιο ασφάλειας, αποδοχής και δημοκρατικού διαλόγου, τονίστηκε με ιδιαίτερη έμφαση από πολλές συμμετέχουσες (Patrick et al., 2010). Μέσα από την επικοινωνία αυτού του τύπου οι εκπαιδευτικοί προσεγγίζουν ζητήματα της διδασκαλίας μέσα από μία άλλη οπτική, αφενός πολύ οικεία στους ίδιους αφετέρου διαφορετική από αυτούς και την προσωπική τους θεωρία για την εκπαίδευση και τη διδασκαλία (Philpott, 2017). Οι Κοινότητες Επαγγελματικής Μάθησης αποτελούν τον κατ' εξοχήν εκείνο χώρο που υποβοηθάει και νοηματοδοτεί την ανάπτυξη διαφορετικών απόψεων, την άσκηση κριτικής και την ανταλλαγή ιδεών μέσα σε κλίμα δημοκρατικού διαλόγου και απόλυτου σεβασμού προς τις απόψεις και τα πρόσωπα που τις εκφράζουν (Wenger, 1998).

Η διαδικασία συζήτησης και αναστοχασμού που ακολουθούσε κάθε διδασκαλία, η ανακάλυψη της κοινωνικής φύσης της γνώσης οδήγησε στην ανάπτυξη του αναστοχασμού (Αυγητίδου & Γουργιώτου, 2016. Schon, 1983. Zeichner & Liston, 1996) ως δυνατότητας εντοπισμού θετικών και αρνητικών στοιχείων μιας διδασκαλίας, αλλά και των χαρακτηριστικών του πλαισίου μάθησης (Μιχαλοπούλου, 2007) και αποτελεί βασικό στοιχείο για την επαγγελματική ενδυνάμωση, υποστήριξη και, εν τέλει, ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Η ανάπτυξη του αναστοχασμού και της αυτοκριτικής επιτεύχθηκε μέσα από τον σαφή καθορισμό των ρόλων των μελών της ΚΕΜ και τη διαμόρφωση του κατάλληλου κλίματος επικοινωνίας και διαλόγου, το οποίο επέτρεψε την ουσιαστική ανταλλαγή απόψεων και βοήθησε στην ενίσχυση της αναστοχαστικής διαδικασίας (Αυγητίδου & Γουργιώτου, 2016. Schon, 1983).

Τα συναισθήματα που ένιωσαν οι νηπιαγωγοί κατά τη συμμετοχή τους στον πρωταγωνιστικό ρόλο του προγράμματος (μέλη της πυρηνική ομάδας) είναι μικτά, όπως αναμένεται σε κάθε

ανθρώπινη δραστηριότητα, αλλά τελικά φαίνεται να κυριαρχούν τα θετικά. Μέσα σε μια Κοινότητα Επαγγελματικής Μάθησης η ανάπτυξη και η εξωτερίκευση συναισθημάτων είναι βασικό χαρακτηριστικό ένεκα των κοινωνικών σχέσεων που αναπτύσσονται σε αυτή (Philpott, 2017. Walter & Briggs, 2012). Συναισθήματα άγχους και ανησυχίας είναι προφανές και αναμενόμενο να εμφανίζονται σε εκπαιδευτικούς που εκτίθενται με τη διδασκαλία τους σε άλλους συναδέλφους τους, αλλά θα πρέπει να δημιουργείται ένα υποστηρικτικό πλαίσιο μέσα στην Κοινότητα, το οποίο θα βοηθάει προς τη μείωση του άγχους, την εμπόδιση εμφάνισης αρνητικών συναισθημάτων και ταυτόχρονα θα συμβάλλει στην εκλογίκευση και αντιμετώπιση τους (Patrick et al., 2010).

Η απόκτηση επαγγελματικής αυτοπεποίθησης και η ανάπτυξη αισθήματος επαγγελματικής επάρκειας από τις συμμετέχουσες στο πρόγραμμα είναι ένα από τα σημαντικά οφέλη και συνδέεται με τον στόχο προαγωγής της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, που ήταν κομβικός στο πρόγραμμα. Είναι βασικός στόχος του προγράμματος η επίτευξη αυτή, η οποία προέρχεται μέσα από την «αναγνώριση» του έργου των νηπιαγωγών της πυρηνικής ομάδας από τις συναδέλφους τους, αναγνώριση που οδήγησε στην ανάπτυξη της επαγγελματικής αυτοπεποίθησης (Patrick et al., 2010. Walter & Briggs, 2012). Άλλωστε, ολόκληρη η διαδικασία συμμετοχής στην ΚΕΜ δείχνει τη διάθεση των συμμετεχόντων για περαιτέρω αναζήτηση και ανάπτυξη στο επάγγελμά τους μέσα από τις φάσεις της επιμόρφωσης, της προετοιμασίας, της υλοποίησης και της κριτικής των διδασκαλιών τους (Woodward, 2004).

7. Περιορισμοί και προτάσεις της έρευνας

Στους περιορισμούς της έρευνας μπορούν να περιλαμβάνονται: α) ο περιορισμένος αριθμός των συνεντεύξεων, ο οποίος είναι ανάλογος των συμμετεχουσών στην ΚΕΜ, β) το ερευνητικό εργαλείο της συνέντευξης που μπορεί να δίνει ποιοτικά στοιχεία για το ερευνώμενο θέμα, αλλά έχει όλα τα περιοριστικά χαρακτηριστικά μιας προσωποποιημένης επικοινωνίας, γ) το γεγονός ότι ερευνητές-συνεντευκτές ήταν οι συντονιστές του εν λόγω επιμορφωτικού-ερευνητικού προγράμματος, στοιχείο που ενδεχομένως επηρέασε τις απαντήσεις των συμμετεχουσών νηπιαγωγών.

Η αξιολόγηση ενός επιμορφωτικού προγράμματος οδηγεί σε προτάσεις που αφορούν τη βελτίωση τόσο του ίδιου όσο και άλλων επιμορφωτικών προγραμμάτων. Από την έρευνά μας αυτή μπορούν να διατυπωθούν ορισμένες προτάσεις προς όσους σχεδιάζουν και εκπονούν ανάλογα προγράμματα:

- ✓ Τα επιμορφωτικά προγράμματα πρέπει να προκαλούν το ενδιαφέρον και την ενεργό συμμετοχή των επιμορφωζόμενων (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008. Ταρατόρη, 2000). Χαρακτηριστικό στοιχείο ενεργούς συμμετοχής αποτελεί η διαδικασία συζήτησης και αναστοχασμού, στην οποία πρωταγωνιστικό ρόλο έχουν οι επιμορφωζόμενοι εκπαιδευτικοί.
- ✓ Η καλλιέργεια του διαλόγου μεταξύ των συμμετεχόντων σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι βασική προϋπόθεση για την επιτυχία του. Ανεξάρτητα από τον ρόλο που επιτελούν σε κάθε επιμορφωτικό πρόγραμμα οι συμμετέχοντες (επιμορφωτές, επιμορφωζόμενοι) η συνθήκη του δημοκρατικού διαλόγου, εστιασμένου στο βασικό θέμα του επιμορφωτικού προγράμματος (αλλά και ανοικτού σε αναδυόμενα σχετικά θέματα), στηριγμένου σε επιχειρήματα και στον σεβασμό των συνομιλητών, και διεξαγόμενου μέσα σε ένα πλαίσιο ασφάλειας και αποδοχής, βοηθά στην ενεργό συμμετοχή των επιμορφωζόμενων και στην επίτευξη των στόχων του προγράμματος.
- ✓ Είναι πάγιο αίτημα των εκπαιδευτικών οι επιμορφώσεις στις οποίες συμμετέχουν να επικεντρώνονται στη σχολική πράξη (Karagiorgi & Symeou, 2007). Οι ενδοσχολικές επιμορφώσεις και οι Κοινότητες Επαγγελματικής Μάθησης ικανοποιούν αυτό το αίτημα και για τον λόγο αυτό φαίνεται να συγκεντρώνουν την επιλογή και αποδοχή των εκπαιδευτικών (Λιακοπούλου, 2014. Ξωχέλλης & Παπαναούμ, 2000. Sargent & Hannum, 2009).
- ✓ Η διαμόρφωση ενός υποστηρικτικού πλαισίου αποδοχής και υποστήριξης των εκπαιδευτικών μέσα στο οποίο θα διεξαχθεί η επιμόρφωση, η κριτική διδακτικών ικανοτήτων και επιλογών είναι μία εν των ων ουκ άνευ συνθήκη που πρέπει να έχει διαμορφωθεί και εγγυηθεί από τους συντονιστές και διαμορφωτές κάθε επιμορφωτικού προγράμματος (Πατσατζάκη & Ιορδανίδης, 2018. Woodward, 2004).
- ✓ Βασική επιδίωξη του προγράμματος ήταν να οδηγήσει τις συμμετέχουσες εκπαιδευτικούς σε αναστοχασμό σχετικά με τις διδακτικές τους πρακτικές. Ο αναστοχασμός για τον εκπαιδευτικό θεωρείται από τις βασικές διαστάσεις του έργου του (Αυγητίδου & Γουργιώτου, 2016. Καλαϊτζοπούλου, 2001. Μιχαλοπούλου, 2007), αλλά πρέπει να υποβοηθείται και να ενδυναμώνεται με την ανάδυση κατάλληλων ερωτημάτων, τη διαμόρφωση προβληματισμού και την πρόταση αξόνων για στοχασμό και κριτική (Zeichner & Liston, 1996). Έτσι ο αναστοχασμός μπορεί να είναι επιτυχημένος και ουσιαστικός.

Τα αποτελέσματα που είχε το πρόγραμμα στις συμμετέχουσες νηπιαγωγούς της πυρηνικής ομάδας της ΚΕΜ και τα συναισθήματα που αυτές ανέπτυξαν κατά τη συμμετοχή τους σε αυτό, θεωρούμε ότι δείχνουν πως μέσα από το πρόγραμμα αυτό υποστηρίχθηκε η επαγγελματική

ανάπτυξη των νηπιαγωγών και, για τον λόγο αυτόν, κρίνουμε ότι το συγκεκριμένο πρόγραμμα συνιστά μια καλή πρόταση σχεδιασμού και υλοποίησης επιμορφώσεων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αυγητίδου, Σ., & Γουργιώτου Ε.. (2016). Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας. Στο Σ. Αυγητίδου, Μ. Τζεκάκη & Β. Τσάφος (Επιμ.), *Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί παρατηρούν, παρεμβαίνουν και αναστοχάζονται*. Τομ. 1. Αθήνα: Gutenberg.

Craft, A. (2000). *Continuing Professional Development: A Practical Guide for Teachers and Schools*. London: Routledge.

Darling-Hammond, L., Wei, R. C., Andree, A., Richardson N., & Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*. Dallas, TX: National Staff Development Council.

Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*. (Μτφρ.: Α. Βακάκη). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.

Day, C., & Sachs, J. (2005). *International Handbook on the Continuing Professional Development for Teachers*. Milton Keynes, UK: Open University Press.

Eraut, M. (1988). Inservice teacher education. In M. Dunkin (Ed.), *The International Encyclopaedia of Teaching and Teacher Education* (pp. 730-743). New York, NY: Pergamon.

Gewirtz, S., Mahony, P., Hextall, I., & Cribb, A. (Eds.) (2008). *Changing teacher professionalism: International trends, challenges and ways forward*. London: Routledge.

Goodall, J., Day, C., Lindsay, G., Muijs, D., & Harris, A. (2005). *Evaluating the impact of Continuing Professional Development (CPD)*. London: DfES. Retrieved (20-3-2014) from www.education.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR659.pdf

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2008). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. (Μτφρ.: Π. Χατζηπαντελή) Αθήνα: Πατάκη.

Hayes, D. (1995). In-service teacher development: Some basic principles. *ELT Journal*, 49(3), 253-261.

Hiebert, J., Morris, A. K., Berk, D., & Jansen, A. (2007) Preparing teachers to learn from teaching. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 47.

Jensen, K. (2007). The desire to learn: An analysis of knowledge-seeking practices among professionals. *Oxford Review of Education*, 33(4), 489-502.

Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.

Καπαχτή, Β., & Κακανά, Δ.-Μ. (2013). Επιμορφωτικές δράσεις στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας. «*Εκπ@ιδευτικός κύκλος*», 1(2), 170-193.

Karagiorgi, Y., & Symeou, L. (2007). Teachers' in-service training needs in Cyprus. *European Journal of Teacher Education*, 30(2), 175-194.

Κασσωτάκη-Ψαρουδάκη Π., & Οικονομίδης, Β. (υπό δημοσίευση). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στο πλαίσιο Κοινότητας Επαγγελματικής Μάθησης. Στα *Πρακτικά του 11^{ου} Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος*. Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα, 2018.

Κατσαρού, Ε., & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Λιακοπούλου, Μ. (2014). Η σχολική μονάδα ως εστία επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών. Στο Ζ. Παπαναούμ & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Εγχειρίδιο επιμόρφωσης* (σσ. 36-60). Αθήνα: Υ.ΠΑΙ.Θ.

Lieberman, A. (1996). Practices that support teacher development transforming conceptions of professional learning. In M. McLaughlin & Oberman (Eds.), *Teacher learning: new policies, new practices* (pp. 185-201). London: Teacher College Press.

Μιχαλοπούλου, Α. (2007). Η αναστοχαστική διδασκαλία στην προσχολική εκπαίδευση. *Ερευνώντας τον Κόσμο του Παιδιού*, 7, 59-69.

Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.) (2005). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Neave, N. (1998). *Οι εκπαιδευτικοί: προοπτικές για το εκπαιδευτικό επάγγελμα στην Ευρώπη*. (Μτφρ.: Μ. Δεληγιάννη). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Neuendorf, K. (2002). *The content analysis guidebook*. London: Sage.

Ξωχέλλης, Π., & Παπαναούμ, Ζ. (2000). *Η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ελληνικές εμπειρίες 1997-2000*. Θεσσαλονίκη: Ειδική έκδοση ΕΠΕΑΕΚ.

Παπαναούμ, Ζ. (2014). Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: αρχές και πρακτικές της επιμόρφωσης. Στο Ζ. Παπαναούμ & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Εγχειρίδιο επιμόρφωσης* (σσ. 13-22). Αθήνα: Υ.ΠΑΙ.Θ.

Patrick, F., Elliot, D., Hulme, M., & McPhee, A. (2010). The importance of collegiality and reciprocal learning in the professional development of beginning teachers. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 36(3), 277-289.

Πατσατζάκη, Ε., & Ιορδανίδης, Γ. (2018). Η λειτουργία του δημοτικού σχολείου ως επαγγελματική κοινότητα μάθησης. *Επιστήμες Αγωγής*, 3, 7-27.

Philpott, C. (2017). Professional learning communities: Possibilities and challenges. In P. Boyd & A. Szplit (Eds.), *Teachers and Teacher Educators Learning Through Inquiry: International Perspectives* (pp. 81-98). Kielce–Kraków: The Jan Kochanowski University.

Sargent, T. C., & Hannum, E. (2009). Doing more with less: Teacher Professional Learning Communities in resource-constrained primary schools in Rural China. *Journal of Teacher Education*, 60(3), 258-276.

Schon, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York, NY: Basic Books.

Ταρατόρη, Ε. (2000). *Η επιμόρφωση από την σκοπιά των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσ/νίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Υφαντή, Α., & Βοζαΐτης, Γ. (2011). Ο ρόλος της επιμόρφωσης και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Στο Β. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. (σσ. 628-638). Αθήνα: Πεδίο.

Walter, C., & Briggs, J. (2012). *What professional development makes the most difference to teachers?* Report. Oxford University Press.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning an identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Woodward, T. (2004). *Ways of working with teachers*. Kent, OH: TW Publications.

Zeichner, K., & Liston, D. (1996). *Reflective thinking. An introduction*. New York, NY: Routledge Erlbaum.

Η εμπλοκή στην εποπτεία των πρακτικών ασκήσεων μελλοντικών εκπαιδευτικών και οι μετακινήσεις στην επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών που την ασκούν: προσωπικές αφηγήσεις

*Ευαγγελία Κοσμίδου, Εκπαιδευτικός, MSc "Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα", Υπ. Δρ.
ΤΕΑΠΗ - Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, litsa@isispc.gr
Φωτεινή Κωστούδη, Εκπαιδευτικός, MSc "Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα", ΤΕΑΠΗ -
Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, fotini2110@gmail.com*

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται να παρουσιαστεί η εμπειρία δύο εποπτριών στο Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Πανεπιστημίου Αθηνών, όπως αυτή αποτυπώνεται στα προσωπικά αρχεία και τις ημερολογιακές σημειώσεις τους κατά τα ακαδημαϊκά έτη που απασχολήθηκαν στο πλαίσιο της υποστήριξης των πρακτικών ασκήσεων των μελλοντικών εκπαιδευτικών, καθώς επίσης και από τα σχολικά έτη που επέστρεψαν στην τάξη του νηπιαγωγείου. Η μελέτη εστιάζει στις μετακινήσεις που αφορούν στην προσωπική και επαγγελματική ταυτότητα των εποπτριών και στο πώς η εμπλοκή τους σε αναστοχαστικές διαδικασίες προωθεί αλλαγές στις εκπαιδευτικές πρακτικές που υιοθετούν συνολικά.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: εποπτεία, μέντορες, επαγγελματική εξέλιξη, επαγγελματική ταυτότητα, αναστοχαστικές διαδικασίες

1. Εισαγωγή

Η εποπτεία των πρακτικών ασκήσεων των μελλοντικών εκπαιδευτικών αποτελεί μια διαδικασία πολύπλοκη και πολυδιάστατη. Ο, δε, ρόλος του επόπτη/μέντορα αναδεικνύεται μέσα από σχετικές μελέτες ως κομβική σημασίας (Ανδρούσου & Τσάφος, 2013. Ανδρούσου, Ασκούνη, Αγαπητού, Γκότση, Κωστούδη & Φάκου, 2016. Χρυσ αφίδης, 2013). Ωστόσο, η οριοθέτηση του ρόλου και των αρμοδιοτήτων του επιδέχεται διαφορετικές ερμηνείες και μοιάζει να διαμορφώνεται σε αλληλεξάρτηση με το ακαδημαϊκό πλαίσιο, τις αφετηρίες και τις εκάστοτε ερμηνείες των συμμετεχόντων στην συνθήκη (Ανδρούσου & Τσάφος, 2013. Χρυσ αφίδης, 2013).

Στην παρούσα μελέτη ο ρόλος του επόπτη/ μέντορα παρουσιάζεται μέσα από τις προσωπικές αφηγήσεις δύο εποπτριών στο ΤΕΑΠΗ του Πανεπιστημίου Αθηνών. Το πρώτο μέρος αποτελεί η παρούσα εισαγωγή. Στο δεύτερο, γίνεται σύντομη αναφορά στο θεωρητικό πλαίσιο και

συγκεκριμένα στη συνθήκη της εποπτείας και το ρόλο του επόπτη στο πλαίσιο των πρακτικών ασκήσεων των μελλοντικών εκπαιδευτικών. Στο τρίτο μέρος παρουσιάζεται η μεθοδολογία της μελέτης και η περιγραφή του πλαισίου των πρακτικών ασκήσεων και της συνθήκης της εποπτείας στο ΤΕΑΠΗ του ΕΚΠΑ, εστιάζοντας στο τρίτο έτος σπουδών. Στο τέταρτο μέρος, περιγράφεται η εξέλιξη της θεωρητικής και επαγγελματικής συγκρότησης των δύο εποπτριών, μέσα από την εμπλοκή τους με το πλαίσιο των πρακτικών ασκήσεων και τη συνθήκη της εποπτείας σε μια αμφίδρομη σχέση αλληλεπίδρασης και αυτοπροσδιορισμού. Στο πέμπτο και τελευταίο μέρος παρουσιάζονται τα συμπεράσματα σε σχέση με το πώς η εμπειρία τους ως επόπτριες σταδιακά προκαλεί αλλαγές στην αντίληψη του ρόλου τους ως εκπαιδευτικοί.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

2.1 Η Πρακτική Άσκηση των εκπαιδευτικών.

Η Πρακτική Άσκηση αποτελεί μια βασική συνιστώσα της εκπαίδευσης των μελλοντικών εκπαιδευτικών στα παιδαγωγικά τμήματα. Ωστόσο ο τρόπος που αυτή συγκροτείται και οργανώνεται είναι συνυφασμένος με τον θεωρητικό προσανατολισμό του προγράμματος σπουδών του κάθε πανεπιστημιακού τμήματος και, κυρίως, των μαθημάτων που την υποστηρίζουν (Ανδρούσου, Δαφέρμου, Τσάφος, 2011. Ανδρούσου & Τσάφος, 2013. Κορτέση-Δαφέρμου, Σφυρόερα, Τσερμίδου, 2013). Σε κάθε περίπτωση, στον πυρήνα της συζήτησης μοιάζει να τοποθετείται πάντοτε η ανάγκη για σύνδεση της θεωρητικής γνώσης με την πράξη (Ανδρούσου, κ. συν., 2011. Ανδρούσου & Τσάφος, 2013. Day, 2003. Κορτέση-Δαφέρμου, Σφυρόερα, Κοσμίδου, Κωστούδη, & Στάθη, 2020 (στον παρόντα τόμο). Ματσαγγούρας, 1998. Σφυρόερα, Κορτέση-Δαφέρμου, Βουβουσίρα, Κοσμίδου, Κωστούδη, Μπεθάνη, & Στάθη, 2020 στον παρόντα τόμο).

Το παραδοσιακό μοντέλο "από την θεωρία στην πράξη", με μια σχεδόν εργαλειακή προσέγγιση της θεωρητικής γνώσης που θα πρέπει να εφαρμοστεί αποτελεσματικά, αποδίδει ιδιαίτερη αξία στη διαδικασία της μαθητείας (Ανδρούσου, κ.συν., 2011. Ανδρούσου & Τσάφος, 2013. Χρυσαφίδης, 2013). Ωστόσο, τα πιο σύγχρονα μοντέλα, αναδεικνύουν τη σημασία του κριτικού στοχασμού και την υιοθέτηση μιας περισσότερο διερευνητικής ματιάς από τους εκπαιδευτικούς (Ανδρούσου, κ.συν., 2011. Ανδρούσου & Τσάφος, 2013. Κορτέση-Δαφέρμου, κ.συν., 2020 (στον παρόντα τόμο). Ματσαγγούρας, 1998. Σφυρόερα, κ.συν., 2020 στον παρόντα τόμο). Στο πλαίσιο των αναστοχαστικών προσεγγίσεων η σχέση θεωρίας-πράξης επαναπροσδιορίζεται, αφού από γραμμική - από την πρώτη προς τη δεύτερη - γίνεται σπειροειδής και ανατροφοδοτούμενη (Ανδρούσου & Τσάφος, 2013. Αυγητίδου & Χατζόγλου, 2013.

Ματσαγγούρας, 1998). Υπό αυτό το πρίσμα, ο εκπαιδευτικός που (ανα)στοχάζεται επιστρέφει συνεχώς στις προηγούμενες γνώσεις, εμπειρίες, αντιλήψεις και πρακτικές του με στόχο να τις αναλύσει, να τις κατανοήσει και να τις επαναδομήσει στη βάση των συμπερασμάτων που κάθε φορά οδηγείται (Ανδρούσου & Τσάφος, 2013. Αυγητίδου & Χατζόγλου, 2013. Τσάφος, 2014. Ματσαγγούρας, 1998. Schon, 1987. Σφυρόερα, κ.α., 2020 στον παρόντα τόμο).

2.2 Ο ρόλος του επόπτη/μέντορα

Στη σύγχρονη βιβλιογραφία γίνεται λόγος για την ανάγκη υποστήριξης των πρακτικών ασκήσεων των υποψήφιων εκπαιδευτικών από άλλους εκπαιδευτικούς που συνδυάζουν αυξημένα επιστημονικά προσόντα με μακρόχρονη επαγγελματική εμπειρία (Ανδρούσου & Τσάφος, 2013. Χατζοπούλου, & Κακανά, 2013. Χρυσafiδης, 2013). Πρακτικά, τα δύο βασικά μοντέλα που απαντώνται είναι α) αυτό του επόπτη/ μέντορα (supervisor/ mentor) που υποστηρίζει τους φοιτητές σε ρόλο συμβούλου, έχοντας απαλλαγεί κατά το χρόνο άσκησης της εποπτείας από τα διδακτικά του καθήκοντα στην τάξη και β) αυτό του εκπαιδευτικού της τάξης σε ρόλο μέντορα (Ανδρούσου, κ.συν., 2016. Σφυρόερα, κ.συν., 2020 (στον παρόντα τόμο). Χρυσafiδης, 2013).

Ανεξάρτητα από τις επιμέρους διαφορές στις προσεγγίσεις (Korthagen & Kessels, 1999. Laursen, 2007), ο ρόλος της εποπτείας και -συνακόλουθα- του επόπτη στα αναστοχαστικά μοντέλα εκπαίδευσης των μελλοντικών εκπαιδευτικών είναι σύνθετος και απαιτητικός (Ανδρούσου & Τσάφος, 2013). Έτσι, ενώ με βάση το παραδοσιακό, τεχνοκρατικό μοντέλο ο επόπτης καθοδηγεί, εξηγεί και διορθώνει, τα αναστοχαστικά μοντέλα εμπεριέχουν αναπόφευκτα την εμπλοκή και του ίδιου σε διαλογικές, συνεργατικές και διερευνητικές διαδικασίες (Ανδρούσου, κ. συν., 2011. Ανδρούσου & Τσάφος, 2013. Schon, 1987). Φαίνεται δηλαδή ότι με τον τρόπο που οργανώνεται η συνθήκη της εποπτείας προϋποθέτει τη συμμετοχή όλων - εποπτών και φοιτητών - σε αλληλεπιδραστικές και συνεχώς ανατροφοδοτούμενες διεργασίες που οδηγούν σε μια κριτική και δι-ερευνητική προσέγγιση της θεωρίας και του τρόπου που αυτή σχετίζεται με την εκπαιδευτική πράξη (Ανδρούσου, κ. συν., 2011. Day, 2003. Χατζοπούλου & Κακανά, 2013. Σφυρόερα, κ.α., 2020 στον παρόντα τόμο).

3. Μεθοδολογία της μελέτης

3.1 Σκοπός και επιδιώξεις

Να αναδειχθούν οι μετακινήσεις που αφορούν στην προσωπική και επαγγελματική μας ταυτότητα³² μέσα από την εμπλοκή μας ως επόπτριες στο πλαίσιο των Πρακτικών Ασκήσεων στο ΤΕΑΠΗ του Πανεπιστημίου Αθηνών. Πιο συγκεκριμένα, επιδιώκεται να παρουσιαστούν:

- ✓ Ποιες παράμετροι προκάλεσαν ρωγμές και συνέβαλλαν σε μετακινήσεις της προσωπικής μας θεωρίας
- ✓ Πώς οι μετακινήσεις αυτές σταδιακά προκάλεσαν αλλαγές στην αντίληψη του ρόλου μας ως εκπαιδευτικοί

3.2 Το πλαίσιο

Κατά την περίοδο στην οποία αναφέρεται η παρούσα μελέτη αλλά και κατά την τρέχουσα περίοδο, η πρακτική άσκηση των φοιτητριών/τών του 3^{ου} έτους στο ΤΕΑΠΗ του ΕΚΠΑ υποστηρίζεται από δύο μαθήματα τα οποία αναπτύσσονται και τα δύο στο ίδιο εξάμηνο σπουδών. Η εποπτεία της υλοποιείται από εκπαιδευτικούς που έχουν απαλλαγεί κατά το χρόνο άσκησης της εποπτείας από τα διδακτικά τους καθήκοντα στην τάξη, οι οποίες έχοντας ρόλο συμβούλου υποστηρίζουν τους/τις φοιτητές/τριες (Ανδρούσου, κ. συν., 2011. Κορτέση-Δαφέρμου, κ. συν., 2020 (στον παρόντα τόμο). Σφυρόερα, κ.α., 2020 στον παρόντα τόμο).

Κάθε επόπτρια³³ αναλαμβάνει την υποστήριξη ολιγομελών ομάδων φοιτητριών/των. Ο αριθμός των ομάδων που η κάθε μία έχει στην ευθύνη της εξαρτάται από την αναλογία φοιτητριών/των και αποσπασμένων εκπαιδευτικών στο ΤΕΑΠΗ-ΕΚΠΑ. Στην πρώτη φάση, οι φοιτητρίες/τές πραγματοποιούν συγκεκριμένο αριθμό ημερήσιων παρατηρήσεων αλλά και συμμετοχικών παρατηρήσεων σε συνεργαζόμενα με το Τμήμα νηπιαγωγεία και μικρότερο αριθμό ημερήσιων παρατηρήσεων σε τάξεις Α΄ δημοτικού. Σ' ένα δεύτερο χρόνο πραγματοποιούν 6 – 7 διδακτικές παρεμβάσεις στα ίδια νηπιαγωγεία που έγιναν και οι παρατηρήσεις (Ανδρούσου, κ. συν., 2011. Κορτέση-Δαφέρμου, κ. συν., 2020 (στον παρόντα τόμο). Σφυρόερα, κ. συν., 2020 στον παρόντα τόμο).

³² Καθώς τα υποκείμενα της μελέτης είναι οι ίδιες οι γράφουσες, στη συνέχεια της εργασίας επιλέγεται ως πιο κατάλληλο το πρώτο πληθυντικό πρόσωπο.

³³ Θα χρησιμοποιείται ο όρος στο θηλυκό γένος γιατί τα υποκείμενα της μελέτης και γράφουσες αλλά και οι επόπτριες του συγκεκριμένου πλαισίου είναι γυναίκες.

3.3 Συλλογή Υλικού - Δεδομένων

Το υλικό που αξιοποιήθηκε αφορά στα ακαδημαϊκά έτη 2007-2008 έως και 2015-2016, κατά τα οποία υποστηρίξαμε την Πρακτική Άσκηση του 3^{ου} έτους στο TEΑΠΗ αλλά και τα σχολικά έτη - ενδιάμεσα και κατοπινά³⁴ - όπου επιστρέψαμε στη σχολική τάξη. Το υλικό αποτελούν:

- ✓ Ημερολογιακές σημειώσεις (συναντήσεων εποπτείας, συναντήσεων με διδάσκουσες και συνεργάτιδες και από το πλαίσιο της τάξης μας)
- ✓ Ηλεκτρονικά αρχεία (εργασίες φοιτηρών/-ών, ηλεκτρονική επικοινωνία)
- ✓ Κείμενα αποτίμησης της εποπτείας
- ✓ Προσωπικές αναμνήσεις - αφηγήσεις

3.4 Μέθοδος

Για τη μελέτη επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση, αφού επιχειρείται η προσπάθεια «κατανόησης» της εμπειρίας της εποπτείας με βάση την αντίληψη του νοήματος που εμπεριέχεται σε αυτό (Ιωσηφίδης, 2008. Mason, 2003). Χρησιμοποιήθηκε η βιογραφική - αφηγηματική μέθοδος, προκειμένου να καταστεί εφικτό η βιωμένη εμπειρία να μελετηθεί στη δυναμική της πολυπλοκότητας, με έμφαση στην υποκειμενική πρόσληψη του φαινομένου (Τσιώλης, 2006, 2010). Ως εκ τούτου, ενδιαφέρει «η βιοματική εμπλοκή του φορέα της βιογραφίας στα γεγονότα, οι ερμηνείες του, οι προσανατολισμοί της δράσης του, καθώς και ο τρόπος ανασυγκρότησης της ιστορίας ζωής του από την παροντική του οπτική» (Τσιώλης, 2010, 248). Η αλληλουχία των βιωμένων εμπειριών και η διαπλοκή τους στο χρόνο (διαδοχικότητα) αποτελούν επίσης σημαντικές παραμέτρους της (Τσιώλης, 2010). Ο λόγος των υποκειμένων κωδικοποιείται μέσω της λειτουργικής κατηγοριοποίησης, προκειμένου να αναδειχθούν νοηματικές συσχετίσεις.

4. Η εμπειρία της εποπτείας στο Τμήμα εκπαίδευσης και αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Πανεπιστημίου Αθηνών

4.1 Προσωπικές αφηγήσεις

Ευαγγελία Κοσμίδου: Απόφοιτη του TEΑΠΗ του Πανεπιστημίου Αθηνών, του ΠΜΣ "Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα: Ειδική Αγωγή" και Υποψήφια Διδάκτορας στο Τμήμα στο πεδίο "Εκπαίδευση στη Διαφορά". Υπηρετώ στη δημόσια εκπαίδευση από το 2001. Έχοντας δουλέψει επί χρόνια σε ετερογενή μαθητικά πλαίσια (πολυπολιτισμικές τάξεις, μη προνομιούχα

³⁴ έως την αποτύπωση της μελέτης

κοινωνικά πλαίσια, μαθητές με αναπηρίες κλπ), συνειδητοποίησα ότι δεν αρκούν οι καλές προθέσεις του εκπαιδευτικού. Το αίτημα για θεωρητική και πρακτική αναπλαισίωση των εκπαιδευτικών μου πρακτικών προέκυψε αρχικά μέσα από την ανάγκη μου να ανταποκριθώ στις καθημερινές προκλήσεις στην τάξη.

Φωτεινή Κωστούδη: Απόφοιτη της διετούς Σχολής Νηπιαγωγών Αθηνών στην οποία φοίτησα από επιλογή μετά την ολοκλήρωση των σπουδών μου σε άλλη σχολή. Πτυχιούχος του Τ.Ε.Π.Α.Ε ΑΠΘ και του ΠΜΣ "Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα: Ειδική Αγωγή". Η εμπλοκή και η ενασχόλησή μου με πολλαπλά (ανοιχτά, κλειστά, δυσκολεμένα και δύσκολα) πλαίσια τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης μου δημιούργησαν και μου δημιουργούν ερωτήματα και προβληματισμούς για τα οποία αναζητώ απαντήσεις. Εργάζομαι αρκετά χρόνια στο δημόσιο σχολείο.

4.2 Προσωπικές αφηγήσεις

Η εμπλοκή μας με τη διαδικασία της πρακτικής άσκησης των μελλοντικών εκπαιδευτικών ξεκίνησε την περίοδο που ήμασταν μεταπτυχιακές φοιτήτριες στο ΤΕΑΠΗ-ΕΚΠΑ το ακαδημαϊκό έτος 2007-2008 και διήρκησε ως το 2015-2016, με διάφορες σχέσεις εργασίας, άλλοτε επίσημες και άλλοτε σε εθελοντική βάση³⁵. Η πρόταση να απασχοληθούμε ως επόπτριες στο συγκεκριμένο Τμήμα με υπεύθυνη καθηγήτρια τη Χαρά Δαφέρμου και - λίγο αργότερα - και με τη Μαρία Σφυρόερα, ήταν ταυτόχρονα τιμή και πρόκληση. Καθώς μάλιστα ο θεωρητικός και μεθοδολογικός προσανατολισμός των μαθημάτων που υποστήριζαν την Πρακτική Άσκηση άρχισε πλέον να στρέφεται προς πιο αναστοχαστικά μοντέλα για την εκπαίδευση (Ανδρούσου, κ.συν., 2011. Σφυρόερα, κ.συν., 2020 στον παρόντα τόμο), η νοηματοδότηση του ρόλου μας ως επόπτριες συμπορεύτηκε με την εξέλιξη αυτή.

4.3 Ο ρόλος του επόπτη/μέντορα στο ΤΕΑΠΗ: Δεδομένα, προκλήσεις και ...βοήθειες

Όπως προκύπτει και από τα παραπάνω, οι προσωπικές μας αφετηρίες - θεωρητικές και επαγγελματικές - οι κατανοήσεις, οι εμπειρίες και οι προσδοκίες μας συνδιαλέγονταν διαρκώς με το πλαίσιο αλλά και με τα δεδομένα και τα προσδοκώμενα των υπόλοιπων συμμετεχόντων σε αυτό³⁶. Ως εκ τούτου, ο ρόλος μας ως επόπτριες εμπεριείχε υποχρεώσεις και αρμοδιότητες που ήταν ρητές αλλά και άλλα στοιχεία (π.χ. αντιλήψεις και κατανοήσεις, δεξιότητες, πρακτικές) που έπρεπε να οικοδομήσουμε προκειμένου να ανταποκριθούμε στο ρόλο μας (Ανδρούσου, κ.α.,

³⁵ Με σύμβαση 407/80, με απόσπαση στο Τμήμα, με ωρομίσθιες συμβάσεις, εθελοντικά.

³⁶ Καθηγητές, φοιτήτριες/τες, ομάδα εποπτριών, συνεργαζόμενες/νοι νηπιαγωγοί και οι μαθητές τους

2011. Κορτέση-Δαφέρμου, κ.α., 2020 (στον παρόντα τόμο). Σφυρόερα, κ.α., 2020 στον παρόντα τόμο).

Τα δεδομένα

Στις ρητές αρμοδιότητες και τις υποχρεώσεις περιλαμβάνονταν:

- ✓ Παρακολούθηση των μαθημάτων που υποστήριζαν την Πρακτική Άσκηση
- ✓ Συμμετοχή στις εβδομαδιαίες συναντήσεις συνεργασίας με τις διδάσκουσες και τις υπόλοιπες επόπτριες
- ✓ Παραλαβή των εβδομαδιαίων καταγραφών φοιτητριών/ών
- ✓ Τακτικές εβδομαδιαίες συναντήσεις εποπτείας με τις ομάδες των φοιτητριών/τών για συζήτηση και επεξεργασία των καταγραφών (κρίσιμα συμβάντα, σχεδιασμοί και αξιολογήσεις των παρεμβάσεών τους).
- ✓ Εβδομαδιαίες ελεύθερες εποπτείες που γίνονταν ατομικά ή ομαδικά σε προαιρετική βάση με τους φοιτητές/τριες
- ✓ Επιτόπια παρατήρηση των φοιτητών/τριών στα νηπιαγωγεία

Οι προκλήσεις

Στα αναστοχαστικά μοντέλα, ο ρόλος του επόπτη προϋποθέτει τη συμμετοχή του στην κατασκευή της συνθήκης της εποπτείας με έναν τρόπο ενεργητικό και αλληλεπιδραστικό (Ανδρούσου & Τσάφος, 2013. Κορτέση - Δαφέρμου, κ.συν., 2013. Schon, 1987. Σφυρόερα, κ.συν., 2020, στον παρόντα τόμο). Στην προοπτική της υποστήριξης των φοιτητών ο επόπτης έχει ταυτόχρονα το ρόλο του μέντορα και του κριτικού φίλου (Jones, 2001). Ως εκ τούτου, θεωρήσαμε ότι στα πλαίσια του ρόλου μας ήταν:

- ✓ Να αναπτύξουμε με τις ομάδες μας σχέση ασφάλειας και εμπιστοσύνης που να επιτρέπει την ανταλλαγή και το μοίρασμα γνώσεων, απόψεων και εμπειριών
- ✓ Να λειτουργήσουμε διαμεσολαβητικά ανάμεσα στο ακαδημαϊκό μάθημα και την εκπαιδευτική πραγματικότητα, προκειμένου να διευκολύνουμε τους φοιτητές να συνειδητοποιήσουν τις συνδέσεις ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη
- ✓ Να διαχειριστούμε τη συνθήκη της εποπτείας έτσι, ώστε οι φοιτητριες/τες να επανεξετάσουν τις αντιλήψεις τους, αξιοποιώντας το πλαίσιο των σύγχρονων παιδαγωγικών προσεγγίσεων

- ✓ Παράλληλα με τα μαθήματα, να πολλαπλασιάσουμε τις ευκαιρίες εμπλοκής τους σε στοχαστικές και αναστοχαστικές διαδικασίες αναφορικά με ζητήματα διδασκαλίας και μάθησης, αξιοποιώντας παραδείγματα και από τη δική μας εμπειρία ως εκπαιδευτικοί
- ✓ Να αξιοποιηθούν όλα αυτά με σκοπό την ενδυνάμωσή τους, στην προοπτική μιας πορείας ανάπτυξης της επαγγελματικής τους ταυτότητας ως εκπαιδευτικοί

Οι βοήθειες

Με την πάροδο του χρόνου, η συνθήκη της εποπτείας, στο σύνολό της, απέκτησε σταδιακά τα χαρακτηριστικά μιας ανοικτής κοινότητας πρακτικής και μάθησης (Ανδρούσου, κ.συν., 2016. Wenger, 2001). Η συμμετοχή μας στην κοινότητα αυτή λειτούργησε εξαιρετικά υποστηρικτικά τόσο στην ανάπτυξη της ταυτότητάς μας ως επόπτριες όσο και γενικότερα στην (ανα)θεώρηση του ρόλου μας ως εκπαιδευτικοί. Ως εκ τούτου, λειτουργώντας ως ενεργοί δρώντες μέσα σε ένα ευέλικτο πλαίσιο, είχαμε το χώρο και το χρόνο:

- ✓ Να προσεγγίσουμε σε βάθος πτυχές της θεωρίας (μέσα από τα μαθήματα, την προσωπική μας μελέτη, τις συζητήσεις με τους υπόλοιπους εμπλεκόμενους στη συνθήκη)
- ✓ Να εξοικειωθούμε περαιτέρω με ερευνητικά μεθοδολογικά εργαλεία όπως το ημερολόγιο παρατήρησης και την αξιοποίηση των κρίσιμων συμβάντων (critical incidents) (Woods, 1993)
- ✓ Να μπούμε στη συνθήκη της εποπτείας με τις δικές μας αποσκευές - προσωπικές, θεωρητικές και επαγγελματικές

4.4 Η αρχή μιας πορείας

Στην παρούσα μελέτη εστιάζουμε στο πως η εμπλοκή μας στις διαδικασίες και, κυρίως, στις εσωτερικές διεργασίες που προέκυπταν από τη συνθήκη της εποπτείας, δημιούργησαν ρωγμές, επηρέασαν και οδήγησαν σε μετακινήσεις/αλλαγές στην επαγγελματική μας ταυτότητα. Η προσέγγιση και νοηματοδότηση του ρόλου μας ως επόπτριες ήταν για εμάς, αναμφισβήτητη, πρόκληση και μια πορεία ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα. Ωστόσο, είναι ουσιώδες να αναφερθεί εδώ ότι μέσα από αυτή την εμπλοκή, κληθήκαμε άρρητα - παρόλα αυτά, ιδιαίτερα ηχηρά - να επαναπροσδιορίσουμε τον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε την εκπαιδευτική διαδικασία και, κατ' επέκταση, πτυχές του ρόλου και της ταυτότητάς μας ως εκπαιδευτικοί. Πιο συγκεκριμένα, η συνάντησή μας με την καινούργια γνώση αλλά και η ανταλλαγή/συνεργασία με πολλούς και διαφορετικούς ανθρώπους για γνωστικά αντικείμενα κοινού ενδιαφέροντος, μας έβαλε σε μια διαδικασία επανεξέτασης, διαφοροποίησης, ακόμα και αναθεώρησης των προσωπικών αντιλήψεων για την εκπαιδευτική πράξη. Προσπαθώντας να ανταποκριθούμε μέσα από τη

δουλειά μας στη συνθήκη της εποπτείας των πρακτικών ασκήσεων, σταδιακά μετακινηθήκαμε θεωρητικά και πρακτικά, χωρίς ωστόσο, τη στιγμή εκείνη να αντιλαμβανόμαστε επακριβώς την πολυπλοκότητα των διεργασιών, ούτε το πολυδιάστατο της συνθήκης.

Είναι προφανές ότι η πορεία μας δεν υπήρξε γραμμική, ούτε απρόσκοπη. Από τη μελέτη του υλικού θα μπορούσαμε να εντοπίσουμε τέσσερις βασικές παραμέτρους που συνέβαλλαν στις μετακινήσεις στην θεώρηση του ρόλου μας ως εκπαιδευτικοί:

- i. Η αναμέτρηση με την προσωπική μας θεωρία προέκυψε μέσα από την αναπόφευκτη «σύγκρουση» με τη νέα επιστημονική γνώση. Τα υπάρχοντα θεωρητικά σχήματα στα οποία ως τότε ανατρέχαμε, δεν έμοιαζαν πλέον επαρκή ή ικανοποιητικά για να ερμηνεύσουν και να ανταποκριθούν στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, ενώ οι σύγχρονες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που προτεινόταν για τη μάθηση μας παρείχαν νέα εργαλεία σκέψης.
- ii. Παράλληλα, το πλαίσιο της εποπτείας μας προσέφερε, με διάφορους τρόπους, μοναδικές ευκαιρίες «συνάντησης» με πολλαπλές εκπαιδευτικές πραγματικότητες. Τα δελτία παρατηρήσεων³⁷ που έφερναν προς επεξεργασία στις συναντήσεις εποπτείας οι φοιτήτριες/ές, οι αφηγήσεις τους αλλά και οι δικές μας παρατηρήσεις κατά τη διάρκεια των επισκέψεών μας στα συνεργαζόμενα, με το ΤΕΑΠΗ, νηπιαγωγεία, μας επέτρεπαν την «από μέσα θέαση»³⁸ πολλών και διαφορετικών εκπαιδευτικών πλαισίων.
- iii. Η ίδια η συνθήκη της εποπτείας αποτελούσε ένα πεδίο καθημερινής εξοικείωσης με μεθοδολογικά εργαλεία και τρόπους δουλειάς που συνάδουν με το προφίλ του εκπαιδευτικού - ερευνητή του έργου του (παρατήρηση, τήρηση ημερολογίου, καταγραφές, κρίσιμα συμβάντα κλπ).
- iv. Ο τρόπος δουλειάς μας εστίαζε σε μεγάλο βαθμό στο στοχασμό και την ερμηνεία της εκπαιδευτικής πράξης - τόσο των φοιτητών όσο και της δικής μας - μέσα από την αξιοποίηση της θεωρίας. Στην προσπάθειά να κατανοήσουμε, να δομήσουμε και να ανταποκριθούμε στο ρόλο του επόπτη/μέντορα οδηγηθήκαμε και οι ίδιες σε αναστοχαστικές και μεταγνωστικές διεργασίες για το ρόλο μας αλλά και τις πρακτικές που επιλέγουμε ως εκπαιδευτικοί.

³⁷ Καταγραφές των παρατηρήσεών τους σε τάξεις νηπιαγωγείων

³⁸ Λόγω του γεγονότος ότι ως εκπαιδευτικοί γνωρίζουμε πολύ καλά το πλαίσιο

4.5 Διαδρομές και μετακινήσεις

Η ενασχόλησή μας με την εποπτεία των Πρακτικών Ασκήσεων στο ΤΕΑΠΗ υπήρξε συνεχόμενη αλλά όχι αποκλειστική κατά τη διάρκεια όλων αυτών των ετών. Όπως ειπώθηκε και παραπάνω, η εμπλοκή με το συγκεκριμένο πλαίσιο έγινε στη βάση διαφόρων σχημάτων εργασίας ή/και συνεργασίας με το Τμήμα. Αφού ολοκληρώσαμε τις μεταπτυχιακές μας σπουδές και αφού είχαμε ήδη απασχοληθεί δύο χρόνια ως επόπτριες, επιστρέψαμε για πρώτη φορά στις τάξεις μας. Παρόλα αυτά, η συνεργασία μας με το Τμήμα συνεχίστηκε σε μια πιο ενδιαφέρουσα αλλά σύνθετη βάση, αφού ταυτόχρονα υποδεχόμασταν αλλά και εποπτεύαμε ομάδες φοιτητριών/ών εντός ή εκτός των σχολείων μας³⁹, σχεδιάζαμε, οργανώναμε αλλά και εμπνυχώναμε προαιρετικά απογευματινά βιωματικά σεμινάρια περαιτέρω υποστήριξης των φοιτητών, καθώς εργαστήρια των Θεματικών Εργαστηριακών Εβδομάδων⁴⁰. Οι διαδρομές αυτές συνεχίστηκαν και επαναλήφθηκαν αρκετές φορές, με εμάς να ξαναγυρίζουμε, ως αποσπασμένες πια εκπαιδευτικοί, άλλοτε στο ΤΕΑΠΗ - για μία ή/και περισσότερες ακαδημαϊκές χρονιές - και άλλοτε στην τάξη μας. Αν και η εναλλαγή των πλαισίων είχε αυτή καθαυτή ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον για εμάς, θεωρούμε ότι η πιο κομβική σε όλη αυτή την διαδρομή υπήρξε η πρώτη μας επάνοδος στο σχολείο.

4.5.1 Επιστροφή στην τάξη

Κατά την επιστροφή μας στην τάξη, η εμπειρία και οι επιδράσεις από την εμπλοκή μας στις εποπτείες λειτούργησαν καταρχήν ανατροφοδοτικά και εμπλουτιστικά, αφού είχαμε πια στη διάθεσή μας νέες γνώσεις, μεθοδολογίες και εργαλεία που μπορούσαμε να αξιοποιήσουμε για την αναπλαισίωση της εκπαιδευτικής πράξης. Ωστόσο, παρά τον αρχικό ενθουσιασμό και τις υψηλές προσδοκίες, πολύ γρήγορα αποδείχτηκε ότι αυτό δεν ήταν μια υπόθεση εύκολη ή χωρίς εμπόδια. Ο τρόπος που τη βιώσαμε, μάλιστα, έμοιαζε μάλλον ως ένα φορτίο δυσβάσταχτο, αφού επιστρέφοντας από το Πανεπιστήμιο, έπρεπε να αναμετρηθούμε με τη νοερή εικόνα του «ιδεατού εκπαιδευτικού» που είχαμε χτίσει. Από τον πρώτο κιόλας καιρό ήρθαμε αντιμέτωπες με συγκρούσεις και διλλήματα. Παρά το γεγονός ότι είχαμε επαναπροσδιορίσει θεωρητικά τις παιδαγωγικές μας οπτικές και προσπαθούσαμε, αξιοποιώντας τα καινούργια εργαλεία, να τις μεταφράσουμε σε εκπαιδευτική πράξη, η καθημερινότητα έμοιαζε με μια πορεία συνεχών ματαιώσεων, η, δε, παλιά βιωμένη εμπειρία έμοιαζε αρχικά να προσφέρει καταφύγιο και ασφάλεια, αφού κινούνταν σε γνώριμα μονοπάτια.

³⁹ Άλλοτε με διαφορετικές συμβάσεις εργασίας και άλλοτε εθελοντικά.

⁴⁰ ΘΕΒ Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Ωστόσο, μετά την εμπλοκή με το πλαίσιο της εποπτείας στο ΤΕΑΠΗ, η επιστροφή σε δοκιμασμένα, παραδοσιακά σχήματα διδασκαλίας δεν έμοιαζε πια επαρκής, ούτε ικανοποιητική για εμάς. Τα ζητήματα της καθημερινότητας που άπτονταν τόσο του πλαισίου της τάξης μας όσο και των δικών μας πρακτικών γίνονταν πλέον αντιληπτά μέσα από τις σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες, όπως τις είχαμε προσεγγίσει για να ανταποκριθούμε στις ανάγκες του ρόλου μας ως επόπτριες. Τις πρώτες προσπάθειες, διαδέχτηκαν, όπως ήδη έχει ειπωθεί, οι πρώτες ματαιώσεις και ήταν προφανές ότι οι δρόμοι που ανοίγονταν ήταν δύο και η επιλογή ήταν δική μας:

- ✓ είτε θα αντιμετωπίζαμε τη νέα συνθήκη ως μια προσωπική και εκπαιδευτική πρόκληση, με όλα τα χαρακτηριστικά μιας ανοικτή προοπτικής
- ✓ είτε θα οδηγούμαστε σε αδιέξοδο, οπότε η υπαναχώρηση σε πρότερες παιδαγωγικές προσεγγίσεις ήταν η μόνη λύση.

Επιλογή: Ανοικτή προοπτική...

Στην κατεύθυνση αυτή αξιοποιήσαμε όλες τις «αποσκευές» από την εμπλοκή μας στην εποπτεία των Πρακτικών Ασκήσεων, κάποιες από τις οποίες ήταν περισσότερο "απτές" και άλλες πιο εσωτερικές, ωστόσο εξίσου ουσιαστικές, που έδιναν έμφαση σε διαδικασίες και διεργασίες στην προοπτική αλλαγής στάσεων και πρακτικών που σχετίζονται με την εκπαιδευτική πράξη. Εστιάζοντας στις σημαντικότερες από αυτές:

- ✓ Δώσαμε χρόνο και χώρο στον εαυτό μας αλλά και στις διαδικασίες
- ✓ Αξιοποιήσαμε μεθοδολογικά εργαλεία, όπως τη συστηματική παρατήρηση της εκπαιδευτικής μας καθημερινότητάς και την καταγραφή κρίσιμων συμβάντων στο ημερολόγιο
- ✓ Δώσαμε έμφαση στο στοχασμό και αναστοχασμό στην προοπτική της αναπλαισίωσης των εκπαιδευτικών μας πρακτικών και της ουσιαστικής σύνδεσής τους με τις σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες και κυρίως με τις επιδιώξεις που είχαμε για τα παιδιά της τάξης μας
- ✓ Επαναπροσδιόρισαμε το ρόλο μας στην τάξη

4.5.2 Πίσω στο ΤΕΑΠΗ

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, οι χρονιές στο σχολείο εναλλάσσονταν με εκείνες που απασχοληθήκαμε στο ΤΕΑΠΗ ως αποσπασμένες εκπαιδευτικοί, απέχοντας από το σχολικό μας πλαίσιο. Η επιστροφή μας στο πανεπιστήμιο συνοδεύονταν κάθε φορά από ένα σημαντικό *προσωπικό αίτημα*: να διαχειριστούμε τα διλήμματα και τις συγκρούσεις και να ξαναδούμε τη

θεωρία μέσα από τα συγκεκριμένα ερωτήματα που προέκυψαν κατά την επιστροφή μας στην τάξη. Κατά τη διάρκεια όλων των διαδρομών που περιγράφονται πιο πάνω, η συνθήκη της εμπλοκής μας με την εποπτεία των πρακτικών ασκήσεων μελλοντικών εκπαιδευτικών διαφοροποιήθηκε αρκετές φορές. Η καθημιά από αυτές τις εκδοχές συνεργασίας έμοιαζε να μας προσφέρει και μια διαφορετική θέαση του ρόλου του εκπαιδευτικού και της εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Καθώς οι συγκρούσεις και τα διλλήματα αποτέλεσαν συχνά αντικείμενο επεξεργασίας και αναζητήσεων στο πλαίσιο της κοινότητας πρακτικής και μάθησης που είχε πια χτιστεί, και της οποίας αποτελούσαμε μέλη, αρχίσαμε σταδιακά να αντιλαμβανόμαστε αφενός ότι η θεωρία με την πράξη δεν είναι έννοιες αλληλοαναιρούμενες αλλά αλληλοτροφοδοτούμενες και αφετέρου ότι ο επαναπροσδιορισμός της σχέσης εκπαιδευτικός - εκπαιδευτική πράξη είναι μια παιδαγωγική επιλογή. Ως εκ τούτου, φαίνεται ότι η μετακίνηση ανάμεσα στα διαφορετικά πλαίσια, σε μια συγκρουσιακή αλλά γοητευτική πορεία διαρκούς ανατροφοδότησης εδραίωσε τις προσωπικές μας μετακινήσεις.

5. Συμπερασματικά

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η εξέλιξη της επαγγελματικής μας ταυτότητας ως εκπαιδευτικοί μέσα από την εμπλοκή μας ως επόπτριες των Πρακτικών Ασκήσεων στο ΤΕΑΠΗ του ΕΚΠΑ πορεύτηκε σε αλληλεξάρτηση με: α) το συγκεκριμένο ακαδημαϊκό πλαίσιο και τις θεωρητικές παραδοχές του, β) τις προσωπικές μας αφετηρίες και διαδρομές, γ) τη μετακίνηση μας ανάμεσα στα πλαίσια και δ) τον τρόπο που εμείς οι ίδιες αντιλαμβανόμαστε, ορίζουμε και εν τέλει ερμηνεύουμε το ρόλο του επόπτη/μέντορα.

Καταλήγοντας υποστηρίζεται ότι στο συγκεκριμένο ακαδημαϊκό πλαίσιο ο τρόπος με τον οποίο γίνεται αντιληπτός ο ρόλος της εποπτείας και οι διαδικασίες που προτείνονται αφήνουν ανοιχτές δυνατότητες αυτοπροσδιορισμού και ενθαρρύνουν την ανάπτυξη μιας δυναμικής που συνέβαλε στην επαγγελματική εξέλιξη μας ως επόπτριες, κάτι το οποίο αναδεικνύεται και από σχετικές μελέτες (Ανδρούσου, 2011. Σφυρόερα, κ. συν. 2020 στον παρόντα τόμο). Αυτό που επιπρόσθετα προκύπτει από την παρούσα μελέτη είναι ότι η αξιοποίηση των μετακινήσεων ανάμεσα στα διαφορετικά πλαίσια (πανεπιστήμιο - σχολείο) αποτέλεσε σημαντική παράμετρο στην εξέλιξη της επαγγελματικής μας ταυτότητας.

Εν τέλει:

- ✓ Κάθε ματαίωση εμπεριέχει ένα παιδαγωγικό δίλλημα
- ✓ Κάθε παιδαγωγικό δίλλημα εμπεριέχει μια πρόκληση
- ✓ Κάθε πρόκληση εμπεριέχει ανοικτές προοπτικές...

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ανδρούσου, Α., Ασκούνη, Ν., Αγαπητού, Κ., Γκότση, Α., Κωστούδη, Φ., & Φάκου, Αι. (2016). Μέντορες εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής: αποτίμηση μιας έρευνας δράσης. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Μεθοδολογία, Πολιτικές, Πρακτικές Επιμόρφωσης και Επαγγελματικής Ανάπτυξης του Εκπαιδευτικού που βασίζονται στο σχολείο*. (σσ. 51-60). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ανδρούσου, Α., Δαφέρμου, Χ., & Τσάφος, Β. (2011). Η Εκπαίδευση εκπαιδευτικών στο ΤΕΑΠΗ του Πανεπιστημίου Αθηνών: Προοπτικές του αναστοχαζόμενου εκπαιδευτικού στο πλαίσιο διασύνδεσης της Εκπαιδευτικής Θεωρίας με την Εκπαιδευτική Πράξη. Στο Β. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών*. θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις. (σσ. 543 - 560). Αθήνα: Πεδίο.
- Ανδρούσου, Α., & Τσάφος, Β. (2013). Εκπαιδύοντας εκπαιδευτικούς ως μέντορες μελλοντικών εκπαιδευτικών σε ένα διερευνητικό αναστοχαστικό πλαίσιο. Στο Α. Ανδρούσου, Α., & Σ. Αυγητίδου (Επιμ.), *Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές προσεγγίσεις*. (σσ. 361 - 396). Αθήνα: Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων. Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία. Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Αυγητίδου, Σ., & Χατζόγλου, Β. (2013). Η εκπαίδευση του στοχαζόμενου εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης: η συμβολή των ημερολογιακών καταγραφών. Στο Α. Ανδρούσου, & Σ. Αυγητίδου (Επιμ.), *Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές προσεγγίσεις*. (σσ. 97 - 125). Αθήνα: Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων. Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία.
- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών – Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Jones, M. (2001). Mentors' perceptions of their roles in School – based Teacher Training in England and Germany, *Journal of Education for Teaching*, 27(1), 75 - 94.
- Κορτέση-Δαφέρμου, Χ., Σφυρόερα, Μ., Κοσμίδου, Ε., Κωστούδη, Φ., & Στάθη, Μ. (2020). Πρώτες διδακτικές παρεμβάσεις μελλοντικών εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της πρακτικής τους άσκησης: αναστοχαστικές διαδικασίες και αξιοποίηση της θεωρίας. Βόλος: Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου Δικτύου Πρακτικών Ασκήσεων.
- Κορτέση-Δαφέρμου, Χ., Σφυρόερα, Μ., & Τσερμίδου, Λ. (2013). Αντιλήψεις, προσδοκίες και μετατοπίσεις των τριτοετών φοιτητριών/ών του ΤΕΑΠΗ σε σχέση με την Πρακτική τους

Άσκηση: εστιάζοντας στα δεδομένα μιας ακαδημαϊκής χρονιάς. Στο Α. Ανδρούσου, & Σ. Αυγητίδου, (Επιμ.), *Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές προσεγγίσεις*. (σσ. 257-288). Αθήνα: Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων. Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία. Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Korthagen, F.. & Kessels, J. (1999). Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education. *Educational Researcher*, 28(4), 4-17.

Laursen, P. (2007). *Student Teachers' Conceptions Theory and Practice in Teacher Education*. Paper presented at the biannual ISATT conference, Brock University, 5-9 July 2007.

Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Θεωρία της διδασκαλίας: Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Σφυρόερα, Μ., Κορτέση-Δαφέρμου, Χ., Βουβουσία, Σ., Κοσμίδου, Ε., Κωστούδη, Φ., Μπεθάνη, Μ., Στάθη, Μ. (2020). *Υποστηρίζοντας κατανοήσεις και αναστοχαστικές διαδικασίες στο πλαίσιο της αρχικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών: η συμβολή της εποπτείας*. Βόλος: Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Δικτύου Πρακτικών Ασκήσεων.

Τσάφος, Β. (2014). Συμμετοχικές και δυναμικές μορφές επιμόρφωσης: θεωρητική πλαισίωση και πρακτικοί προσανατολισμοί. Στο Ζ. Παπαναούμ & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*. (σσ. 23-35). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.

Τσιώλης, Γ. (2006). *Ιστορίες Ζωής και Βιογραφικές Αφηγήσεις. Η Βιογραφική Προσέγγιση στην Κοινωνιολογική Ποιοτική Έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.

Τσιώλης, Γ. (2010). Η επικαιρότητα της βιογραφικής προσέγγισης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα. Στο Μ. Πουρκός, & Μ. Δαφέρμος, (Επιμ.), *Ποιοτική Έρευνα στις Κοινωνικές Επιστήμες: Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα*. (σσ. 347-370). Αθήνα: Τόπος.

Χατζοπούλου, Κ., & Κακανά, Δ. (2013). Υποστηρίζοντας το στοχασμό των υποψήφιων εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης. Συγκριτικά αποτελέσματα μέσω πειραματικής έρευνας. Στο Α. Ανδρούσου, & Σ. Αυγητίδου (Επιμ.), *Η πρακτική άσκηση στην*

αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές προσεγγίσεις. (σσ. 125-156). Αθήνα: Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων. Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία.

Χρυσυφίδης, Κ. (2013). Πρακτική Άσκηση Φοιτητών Παιδαγωγικών Τμημάτων. Ανάμεσα στον πρακτικισμό και την αναποτελεσματική θεωρητικότητα. Στο Α. Ανδρούσου, & Σ. Αυγητίδου (Επιμ.), *Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές προσεγγίσεις*. (σσ. 173-196). Αθήνα: Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων. Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία. Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Wenger, E. (2001). Communities of Practice. Στο N.J. Smelser, & P.B. Baltes, (Eds.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (pp. 2339-2342). New York, NY: Elsevier.

Woods, P. (1993). Critical Events in Education. *British Journal of Sociology of Education*, 14(4), 355-371.

Υποστηρίζοντας τους εκπαιδευτικούς ως ερευνητές και αναστοχαζόμενους επαγγελματίες στην έρευνα-δράση: Ο ρόλος του διευκολυντή

Σόνια Λυκομήτρου, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Π.Τ.Ν., likomitrou@gmail.com
Σοφία Αυγητίδου, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Π.Τ.Ν., saugitidou@uom.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην εργασία αυτή διερευνούμε τους ρόλους και τις ενέργειες που αναλαμβάνουν διαφορετικοί διευκολυντές (facilitator) κατά τη διαδικασία υποστήριξης των εκπαιδευτικών σε μια έρευνα-δράση, καθώς και τις δυσκολίες που συναντούν και τους τρόπους υπέρβασής τους. Στην έρευνα συμμετείχαν δέκα ερευνητές - πέντε έμπειροι ακαδημαϊκοί και πέντε υποψήφιοι ή πρόσφατοι διδάκτορες τους - που ανέλαβαν το ρόλο του διευκολυντή σε μία ή περισσότερες έρευνες-δράσης. Τα δεδομένα της έρευνας συλλέχθηκαν μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων και τα αποτελέσματά της παρουσιάζονται με έμφαση στη συγκριτική ανάλυση των δεδομένων και στην αναγνώριση των πλαισίων που αλληλεπιδρούν με τον ρόλο και τις ενέργειες των διευκολυντών.

ΛΕΞΕΙΣ – ΚΛΕΙΔΙΑ: έρευνα-δράση, διευκολυντής, στρατηγικές υποστήριξης εκπαιδευτικών.

1. Εισαγωγή

Ο ρόλος του διευκολυντή (facilitator) είναι σημαντικός τόσο για την υποστήριξη της επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο μιας κοινότητας πρακτικής (Frost, Durrant, Head, & Holder, 2000) όσο και για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου μέσα από την ενδυνάμωσή τους ως ερευνητών και στοχαζόμενων επαγγελματιών (Αυγητίδου, 2014. Cochran-Smith & Lytle, 2009). Η νοηματοδότηση του ρόλου, των πρακτικών και της μεθοδολογίας υποστήριξης των διευκολυντών με συμμετοχικό και αναστοχαστικό προσανατολισμό αλλά και η αξιοποίηση του ρόλου του διευκολυντή στο πλαίσιο του φιλοσοφικού και θεωρητικού πλαισίου της συνεργατικής/συμμετοχικής έρευνας-δράσης αποτελούν μερικά από τα κεντρικά ζητήματα κατά την διεξαγωγή της έρευνας-δράσης (Κατσαρού & Τσάφος, 2003).

Στη βιβλιογραφία εντοπίζονται κάποια κοινά στοιχεία, χαρακτηριστικά και πρακτικές για την αποτελεσματικότητα του ρόλου του διευκολυντή που επιδιώκει την κριτική και στοχαστική ενδυνάμωσή των εκπαιδευτικών και αποβλέπει στην ενίσχυση της αυτονομίας τους και στην αλλαγή των πρακτικών τους. Ο ρόλος του διευκολυντή, που συντονίζει ως εξωτερικός

συνεργάτης μια επαγγελματική κοινότητα μάθησης⁴¹, προϋποθέτει λοιπόν την ανάληψη ποικίλων ρόλων που απαιτούν σύνθετες δεξιότητες και στρατηγικές για να ανταποκριθούν στις ανάγκες των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν σε μια έρευνα-δράση. Οι Κατσαρού και Τσάφος (2003) τονίζουν τον διευκολυντικό, υποστηρικτικό, συντονιστικό ή συμβουλευτικό ρόλο του διευκολυντή. Πιο συγκεκριμένα, δίνουν ιδιαίτερη σημασία (α) στη παροχή πρόσβασης στους εκπαιδευτικούς ερευνητές στα θεωρητικά πλαίσια σχετικά με την πρακτική τους, (β) στη δημιουργία σχέσεων συνεργασίας ανάμεσα στους συμμετέχοντες, ώστε να διαλέγονται με έναν κοινό κώδικα σε ένα πλαίσιο συμμετρικής επικοινωνίας, (γ) στην κριτική ανατροφοδότηση της ομάδας και στη διασφάλιση της ποικιλίας των οπτικών της κατάστασης που διερευνάται και (δ) στην εξασφάλιση της δέσμευσης των συμμετεχόντων σε μια συνεργατική και συστηματική έρευνα, συνειδητοποιώντας ότι συναποτελούν μια κοινή ερευνητική ομάδα, που σταδιακά παίρνει τη μορφή μιας αυτοκριτικής και σκεπτόμενης κοινότητας. Ο διευκολυντής μπορεί λοιπόν να βοηθήσει στη συνειδητοποίηση των εκπαιδευτικών ότι αποτελούν μια κοινή ερευνητική ομάδα που, όταν αυτή πια δημιουργηθεί μπορεί ως κοινότητα να έχει την ευθύνη να διατηρήσει και να αναπτύξει το έργο της (Carr & Kemmis, 1997).

Πολλοί άλλοι επίσης ερευνητές κατανοούν τον ρόλο του διευκολυντή μέσα από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του, καθώς και τις επικοινωνιακές και συνεργατικές του δεξιότητες με τα μέλη της ερευνητικής ομάδας που συντονίζει. Ειδικότερα, εντοπίζοντας την έρευνα-δράση στο ευρύτερο παράδειγμα της ποιοτικής έρευνας και με δεδομένο ότι ο διευκολυντής κατέχει ένα σημαντικό ρόλο ως προς την ακρόαση και την ενίσχυση της φωνής των ομάδων, αξίζει να σημειωθεί ότι έχουν καταγραφεί ως σημαντικά εκείνα τα χαρακτηριστικά και οι δεξιότητες που αφορούν: το σεβασμό του διευκολυντή για τους συμμετέχοντες και την πεποίθησή του ότι όλοι μπορούν να συμβάλουν και να εμπλουτίσουν τη διαδικασία ανεξάρτητα από το επίπεδο εκπαίδευσης, εμπειρίας ή το υπόβαθρό τους (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Σημαντική είναι η υιοθέτηση μιας στάσης ενεργητικής ακρόασης και θετικής αναγνώρισης προς τους συνομιλητές του, αποφεύγοντας την κριτική σ' αυτά που ακούει ακόμα και όταν διαφωνεί με τις απόψεις τους (Kueger, 1998). Η ανοιχτότητα του διευκολυντή σε νέες ιδέες, η ευρύτητα σκέψης, το χιούμορ και το ουσιαστικό ενδιαφέρον του τόσο για τους ανθρώπους όσο και για το ερευνητικό θέμα έχουν επίσης εντοπιστεί στην υπάρχουσα βιβλιογραφία (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Τέλος, είναι σημαντική η ικανότητά του διευκολυντή όχι μόνο να οικοδομήσει σχέσεις

⁴¹Στα ελληνικά δεδομένα, ο διευκολυντής μπορεί να είναι κάποιος πανεπιστημιακός ερευνητής (ή ομάδα ερευνητών) που έχει κάποιου είδους συνεργασία με το σχολείο ή την ομάδα των εκπαιδευτικών, στο πλαίσιο κάποιου ερευνητικού ή μεταπτυχιακού προγράμματος, ένας υποψήφιος διδάκτορας που συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς ή ακόμα ένας ειδικά εκπαιδευμένος σχολικός σύμβουλος που αποφασίζει να προσφέρει βοήθεια στην έρευνα-δράση, εφόσον του το ζήτησαν οι εκπαιδευτικοί που τη διενεργούν (Κατσαρού, 2016).

εμπιστοσύνης ανάμεσα στα μέλη της ομάδας, αλλά και να εξομαλύνει εντάσεις και να παρέχει υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς όποτε τη χρειάζονται (Altrichter, 2002).

Ιδιαίτερη βαρύτητα από τους ερευνητές δίνεται στην ικανότητα του διευκολυντή ως προς τη διαχείριση ζητημάτων εξουσίας ή κυριαρχίας που μπορεί να προκύψουν στο πλαίσιο της ομάδας (Avgitidou, 2009. Brown, Henry, Henry, & McTaggart, 1988. Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Κάποιοι απ' αυτούς (Brown et al., 1988) προτείνουν στρατηγικές για την αντιμετώπιση άνισων σχέσεων εξουσίας, όπως την καθιέρωση μιας αμφίδρομης και συμμετρικής επικοινωνίας μεταξύ του διευκολυντή και των εκπαιδευτικών-ερευνητών και μεταξύ όλων των συμμετεχόντων, που απαιτεί ένα περιβάλλον εμπιστοσύνης και διαπραγμάτευσης για τη λειτουργία της ομάδας, με απώτερο στόχο τα μέλη της ομάδας να σέβονται και να κατανοούν το ένα το άλλο στην κοινή προσπάθεια που έχουν συμφωνήσει για βελτίωση. Κάποιοι άλλοι ερευνητές (Κατσαρού & Τσάφος, 2003) προτείνουν ο διευκολυντής να αυτοδεσμεύεται να ισορροπεί ανάμεσα στο συντονισμό και τη διευκόλυνση της εξέλιξης των εκπαιδευτικών προς την αυτονομία, θέτοντας ως βασικούς στόχους του την ανάθεση ισχύος σε ομάδες εκπαιδευτικών, ώστε να γίνουν ερευνητές, τη βελτίωση της αυτονομίας τους στο πλαίσιο συνεργασίας και τη μείωση της εξάρτησής τους από άλλους. Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο, μπορεί να διευκολύνει την προώθηση των εκπαιδευτικών στη θέση των «παραγωγών» και όχι των «καταναλωτών» γνώσης (Κατσαρού & Τσάφος, 2003, σσ. 65-66). Τέλος, η διασφάλιση του ενεργού ρόλου των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών κατά τη διαδικασία της έρευνας-δράσης αλλά και ο ανοιχτός διάλογος σχετικά με την εμπειρία και τους προβληματισμούς τους καθ' όλη την πορεία της έχουν αναφερθεί ως παράγοντες που ενισχύουν ισότιμες σχέσεις μεταξύ των μελών της (Avgitidou, 2009).

Στις έρευνες που μελετούν την αποτελεσματικότητα της υποστήριξης σε μια επαγγελματική κοινότητα μάθησης, φαίνεται πως οι σχέσεις του διευκολυντή με τα συνεργαζόμενα μέλη της ομάδας του συνδέονται άμεσα με το είδος και την ποιότητα της διευκόλυνσης. Ειδικότερα, αναγνωρίζεται ως εμπόδιο για την ανάπτυξη ποιοτικών και ουσιαστικών σχέσεων σε μια επαγγελματική ομάδα μάθησης η ανάληψη ενός ηγετικού ρόλου από τον διευκολυντή (Baldwin, 2001) ή ενός ρόλου επιμορφωτή που μεταδίδει έτοιμες λύσεις, γνώσεις, τεχνικές και στρατηγικές διδασκαλίας (Κατσαρού, 2016) ή που προκαταβάλλει τους συμμετέχοντες με τις δικές του αναγνώσεις της πραγματικότητας, παρέχοντας έτοιμες απαντήσεις (Stanulis, 1994). Αντίθετα, ενδείκνυται η ανάληψη ενός ρόλου που οικοδομεί αρμονικές σχέσεις ισότητας και συνεργασίας με όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη που συμμετέχουν στην έρευνα-δράση.

Εύλογα λοιπόν, εγείρονται προβληματισμοί σχετικά με το πώς θα μπορέσει ο διευκολυντής να ανταποκριθεί σε έναν τόσο σύνθετο και απαιτητικό ρόλο. Σύγχρονες έρευνες κάνουν εμφανή την

ανάγκη ο διευκολυντής να βρει την ισορροπία ανάμεσα στην ενθάρρυνση και στην πρόκληση, στην παροχή ασφάλειας και στην αμφισβήτηση (Messner & Rauch, 1995), στην υποστήριξη και στην καθοδήγηση, διερευνώντας διαρκώς το έργο και τον ρόλο του.

Στο πλαίσιο αυτό και με δεδομένο ότι ενώ θεωρητικά έχουν περιγραφεί οι ενέργειες και οι ρόλοι του διευκολυντή στην έρευνα-δράση, έχουμε λιγιστές έρευνες όπου οι ίδιοι οι διευκολυντές περιγράφουν την εμπειρία τους και αναστοχάζονται σχετικά μ' αυτήν ως προς τη διαδικασία και τα αποτελέσματα ανάληψης αυτού του ρόλου. Στη συγκεκριμένη μελέτη⁴² μας ενδιέφερε η διερεύνηση του ρόλου των διευκολυντών στην εκπαιδευτική έρευνα-δράση μέσα από τις νοηματοδοτήσεις των ίδιων, καθώς και η μελέτη των διαδικασιών υποστήριξης που υιοθετούν, με σκοπό την ενίσχυση της επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών.

Άρα τα ερευνητικά μας ερωτήματα ήταν:

- 1. Ποιες ενέργειες / στρατηγικές επιλέγει ο διευκολυντής προκειμένου να υποστηρίξει τους συμμετέχοντες (εκπαιδευτικούς, μαθητές, φοιτητές) στην έρευνα-δράση;*
- 2. Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζει και πώς τις υπερβαίνει;*
- 3. Πώς αξιολογεί την αποτελεσματικότητα της υποστήριξής του;*
- 4. Πώς οι διευκολυντές νοηματοδοτούν τον ρόλο τους και ποιες εναλλακτικές εκδοχές προτείνουν, με βάση την προηγούμενη εμπειρία τους;*

2. Μεθοδολογία της έρευνας

2.1 Η επιλογή της μεθόδου και η τεχνική της έρευνας

Η ανάγκη να εξετάσουμε τις ερμηνείες των διευκολυντών για τη νοηματοδότηση του ρόλου τους στην εκπαιδευτική έρευνα-δράση, τις δυσκολίες που συναντούν και τις πρακτικές που υιοθετούν για να τις ξεπεράσουν, μας οδήγησε στην επιλογή της ποιοτικής έρευνας, που δίνει έμφαση στις βιωμένες εμπειρίες και στα υποκειμενικά νοήματα των συμμετεχόντων στην έρευνα (Πουρκός & Δαφέρμος, 2010). Για τη συλλογή των δεδομένων μας, χρησιμοποιήσαμε το ερευνητικό εργαλείο της ημιδομημένης συνέντευξης με νέους και έμπειρους διευκολυντές της έρευνας-δράσης. Οι ερωτήσεις της συνέντευξης οργανώθηκαν με τέτοιο τρόπο ώστε να απαντούν στα

⁴² Η έρευνα αυτή διεξήχθη στο πλαίσιο της μεταδιδακτορικής έρευνας: «Οι διευκολυντές στην εκπαιδευτική έρευνα – δράση: νοηματοδοτήσεις, ρόλοι, πρακτικές και διαδικασίες που υιοθετούνται ως παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών κατά την έρευνα-δράση», και πραγματοποιήθηκε κατά το έτος 2017-2018 στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, υπό την εποπτεία της Σοφίας Αυγητίδου.

ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην αρχή, ήταν ανοικτές και ευέλικτες, ώστε να δίνουν τη δυνατότητα για αποσαφηνίσεις και περαιτέρω εμβάθυνση, όπου χρειάζονταν, και παρακινούσαν τον ερωτώμενο να δώσει ακριβή στοιχεία μέσα από παραδείγματα και αναλυτικές περιγραφές (Cohen & Manion, 1994. Βάμβουκας, 2000).

2.2 Συμμετέχοντες στην έρευνα

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν δέκα συνολικά ερευνητές/τριες–διευκολυντές/τριες έρευνας-δράσης, ανάμεσα στους οποίους οι πέντε από αυτούς/ες ήταν ακαδημαϊκοί και έμπειροι διευκολυντές και οι υπόλοιποι πέντε ήταν οι υποψήφιοι ή πρόσφατοι διδάκτορες τους. Στην περίπτωση των ακαδημαϊκών-έμπειρων διευκολυντών, το πλαίσιο διευκόλυνσης σε έρευνα-δράση, αφορούσε είτε τη συνεργασία με τους προπτυχιακούς, μεταπτυχιακούς και διδακτορικούς φοιτητές τους με σκοπό την υποστήριξή τους στην εκπόνηση των αντίστοιχων εργασιών τους στο πανεπιστήμιο, είτε τη συνεργασία και την υποστήριξη ομάδων εκπαιδευτικών στο πλαίσιο κάποιου επιμορφωτικού ή/και ερευνητικού προγράμματος. Από την άλλη πλευρά, οι υποψήφιοι ή πρόσφατοι διδάκτορες και νέοι διευκολυντές, όντας εν ενεργεία εκπαιδευτικοί και στο πλαίσιο της αναγκαιότητας για την εκπόνηση της διδακτορικής τους διατριβής, επέλεξαν να υλοποιήσουν την έρευνα-δράση άλλοτε στο πλαίσιο της τάξης τους υποστηρίζοντας τους μαθητές τους και άλλοτε στο πλαίσιο μιας συνεργατικής κοινότητας μάθησης υποστηρίζοντας άλλους εκπαιδευτικούς αλλά όντας και οι ίδιοι ως ενεργεία εκπαιδευτικοί μέλη της ερευνο-δρασιακής ομάδας.

2.3 Η ανάλυση των δεδομένων

Για την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας ακολουθήσαμε μία μικτή προσέγγιση. Οι συνεντεύξεις με τους διευκολυντές της έρευνας-δράσης απομαγνητοφωνήθηκαν και αναλύθηκαν σύμφωνα με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου αρχικά (Μπονίδης, 2004) και με τη διαδικασία της συνεχούς συγκριτικής ανάλυσης δεδομένων (Glaser & Strauss, 1967), στη συνέχεια, δημιουργώντας θεματικές κατηγορίες που ερμήνευσαν το σύνολο των δεδομένων. Η ανάλυση των συνεντεύξεων επιδίωκε να αποσαφηνίσει: (1) τις στρατηγικές και τον τρόπο υποστήριξης (περιγραφή και αιτιολόγηση των προτεραιοτήτων /στόχων των διευκολυντών, ενέργειες και ρόλος διευκολυντή/συμμετεχόντων), (2) τις δυσκολίες και τους τρόπους υπέρβασής τους (προσδιορισμός των δυσκολιών, αιτιολόγηση της εμφάνισής τους, ενέργειες για την αντιμετώπισή τους), (3) την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της υποστήριξης (περιγραφή αποτελεσματικών πρακτικών υποστήριξης και αιτιολόγηση τους) και (4) τις προτάσεις για την ανάληψη ενός αποτελεσματικού ρόλου από τον/την διευκολυντή.

3. Αποτελέσματα της έρευνας

3.1 Οι νοηματοδοτήσεις των διευκολυντών για το ρόλο τους: Στρατηγικές και τρόπος υποστήριξης

Οι προτεραιότητες και οι στόχοι των διευκολυντών στην έρευνα-δράση διατυπώθηκαν από τους συμμετέχοντες στην έρευνα αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς, τους φοιτητές στο πανεπιστήμιο και τους μαθητές στο σχολείο. Η συγκριτική ανάλυση της νοηματοδότησης του ρόλου τους ανέδειξε μια κοινή κατανόηση και ερμηνεία ως προς τους στόχους τους να ενδυναμώσουν τους συμμετέχοντες/ουσες μέσα από μια κριτική αναστοχαστική και ερευνητική διαδικασία αλλά και μέσα σ' ένα συνεργατικό και δημοκρατικό πλαίσιο αλληλεπίδρασης. Ειδικότερα, στο σύνολο των απαντήσεων που αφορούσαν τις προτεραιότητές τους, οι διευκολυντές αναφέρθηκαν κυρίως στο ζήτημα της ενίσχυσης του κριτικού αναστοχασμού στην προσωπική θεωρία και στην πρακτική των εκπαιδευτικών ή των φοιτητών, μέσα από στρατηγικές διαλογικής συζήτησης, γνωστικής σύγκρουσης και αναστοχαστικών - ανατροφοδοτικών ερωτήσεων που κινητοποιούσαν τον προβληματισμό για συνειδητοποίηση των επιλογών τους, επανεξέταση των πρακτικών και του ρόλου τους. Αρκετά συχνά, εστίασαν σε προτεραιότητες που αφορούσαν το *μοίρασμα μιας κοινής εμπειρίας στο πλαίσιο μιας επαγγελματικής κοινότητας μάθησης* μέσα από στρατηγικές διερεύνησης και συνεργασίας με τους άλλους, *την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών / μαθητών* μέσα από την κριτική χειραφέτηση, την πολυφωνία και την ενεργή συμμετοχή τους στην έρευνα, *τον αναστοχασμό των ίδιων των διευκολυντών για τον ρόλο τους*, διαμέσου πρακτικών όπως η τήρηση και αξιοποίηση του αναστοχαστικού ημερολογίου τους, ο σχεδιασμός των επόμενων βημάτων στην έρευνα-δράση, η συνεχής αξιολόγηση της πορείας της έρευνας και η συνεχής αμφισβήτηση των πρακτικών τους με σκοπό την συνεχή αυτοβελτίωση του ρόλου τους. Τέλος, οι κοινοί τους στόχοι εστίασαν και στην *ανάπτυξη ενός υποβοηθητικού, υποκινητικού και ανατροφοδοτικού ρόλου*, μέσα από πρακτικές υποστήριξης και διευκόλυνσης των διαδικασιών της έρευνας-δράσης, υποβοήθησης των συμμετεχόντων στην επίγνωση του ζητήματος σε κάθε χρονική φάση της έρευνας, στην κινητοποίηση τους για δοκιμή και δράση και στην ανατροφοδότησή τους σχετικά με την αντιμετώπιση των δυσκολιών ώστε να προχωρήσουν σε ένα επόμενο στάδιο. Ενδεικτικά αναφέρουμε τα παρακάτω παραδείγματα:

«Η προτεραιότητα μου η βασική είναι να μην τους δίνω ποτέ κάποια έτοιμη λύση. Η προτεραιότητα είναι ν' αρχίσουν να ψάχνουν, να συζητούν, να διατυπώνουν τα σωστά προβλήματα, δηλαδή, ουσιαστικά τους βάζω σε μια διαδικασία προβληματοποίησης αυτών όλων των ζητημάτων που άπτονται του μεγάλου θέματος που διερευνούν». (2Ε)

«Ουσιαστικά εγώ αυτό που ήθελα να πετύχω ήταν να κινητοποιήσω τους εκπαιδευτικούς να τους βοηθήσω ν' αρχίσουν πρώτα από όλα να προβληματίζονται γι' αυτό που κάνουν και μετά να το συζητούν μεταξύ τους. Να αποτελέσει ένα έναυσμα για να αρχίσουν να ψάχνουν. Και να ψάχνουν όχι μόνοι τους, αλλά σε μια συνεργασία μαζί με τους άλλους, να διαμορφωθεί δηλαδή σταδιακά μια τέτοιου είδους διερευνητική και στοχαστική κουλτούρα». (4E)

«Εγώ, ως διευκολυντής, ο στόχος μου είναι πώς θα μπορέσουν οι μαθητές να ενδυναμωθούν, η ενδυνάμωση, η κριτική χειραφετική έρευνα, η πολυφωνία, οι φωνές των μαθητών, οπότε αυτό θέλουμε να δούμε πως θα λειτουργήσει κι αν οι μαθητές θα ενδυναμωθούν». (2N)

Η συγκριτική ανάλυση ως προς την αιτιολόγηση της επιλογής των στόχων των διευκολυντών ανέδειξε δύο προσεγγίσεις που σχετίζονταν με τις ερμηνείες τους για τον τρόπο που οι διευκολυντές μπορούσαν να επηρεάσουν αποτελεσματικά την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών. Μία ομάδα διευκολυντών - περισσότεροι από τους μισούς – αναγνώρισε ότι οι στόχοι που έθεταν εξυπηρετούσαν μια αποτελεσματική επαγγελματική μάθηση, προσδίδοντας της ποιοτικά χαρακτηριστικά (π.χ. αποφυγή εργαλειακής εφαρμογής στην πράξη με πρακτικές οδηγίες και έτοιμες λύσεις, ενίσχυση του κριτικού αναστοχασμού στην προσωπική θεωρία και στην πρακτική τους, προσωπική κινητοποίηση για την επίτευξη της αλλαγής στο σχολικό πλαίσιο). Μία άλλη ομάδα διευκολυντών – λιγότεροι από τους μισούς - υπογράμμισε ότι οι στόχοι που έθεταν αποσκοπούσαν στην βελτίωση του ρόλου του σημερινού εκπαιδευτικού, συνδέοντάς τον με αναστοχαστικά και διερευνητικά χαρακτηριστικά και δίνοντας έμφαση σε μια συνεχή προσπάθεια αναγνώρισης και κριτικής επανεξέτασης των πρακτικών τους (π.χ. υποστήριξη στην προοπτική αλλαγής του ρόλου του εκπαιδευτικού από διεκπεραιωτικό σε ερευνητικό, προβληματισμός σχετικά με τις πρακτικές του, θέσπιση ερωτημάτων και αναζήτηση λύσεων, με σκοπό την βελτίωση του διδακτικού έργου).

3.2 Το είδος των δυσκολιών και οι τρόποι υπέρβασής τους

Οι διευκολυντές μιλώντας για τις δυσκολίες που συνάντησαν με σκοπό την υποστήριξη των συμμετεχόντων στην έρευνα-δράση, ανέδειξαν διάφορα κοινά ζητήματα που σχετίζονταν είτε με το είδος της έρευνας-δράσης που αναλάμβαναν και με τους αρχικούς τους στόχους είτε με το είδος της εμπειρίας που είχαν στο ρόλο του διευκολυντή στην έρευνα-δράση. Οι δυσκολίες που αναδείχτηκαν όταν η στοχοθεσία τους εστίαζε στο κριτικό-χειραφετικό παράδειγμα της έρευνας-δράσης συνδέονταν με το σχολικό, το θεσμικό-εκπαιδευτικό και το κοινωνικό πλαίσιο καθώς και με διάφορες πρακτικές δυσκολίες. Ειδικότερα, όσον αφορά το σχολικό πλαίσιο οι διευκολυντές

αναφέρθηκαν σε δυσκολίες υλοποίησης και αποδοχής της έρευνας καθώς και στην αμφισβήτηση από συναδέλφους, γονείς και μαθητές. Στα παραδείγματα που ακολουθούν, παρατηρούμε χαρακτηριστικά ότι, οι διευκολυντές διερευνώντας τους λόγους που παρουσιάζονταν αυτές οι δυσκολίες, τόνισαν ότι προέρχονταν από (α) τις κυρίαρχες εκπαιδευτικές αντιλήψεις και πρακτικές για το ρόλο του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία (π.χ. ανάληψη ενός ρόλου εφαρμοστή/ υλοποιητή δράσεων, αναζήτηση της έτοιμης ακαδημαϊκής γνώσης /εκπαιδευτικής συνταγής, ανυπαρξία συνεργατικής κουλτούρας στα σχολεία, έλλειψη ερευνητικών δεξιοτήτων, έλλειψη δοκιμής του καινούριου, τεχνοκρατική νοηματοδότηση του όρου εξέλιξη) και από (β) την αγκύλωση των εκπαιδευτικών στις παραδοσιακές πρακτικές που αφορούσαν την επιλογή ενός εύκολου - μη κοπιαστικού τρόπου εργασίας στο σχολείο, π.χ. (η εύκολη εργασία, βόλεμα, χρήση παραδοσιακών διδακτικών μεθόδων, δυσκολία, αντίδραση και δυσaráεσκεια των εκπαιδευτικών να δουλέψουν με έναν διαφορετικό τρόπο από τον συνηθισμένο).

«Καταρχήν δεν είχαν συνηθίσει οι συνάδελφοι να είναι οι ίδιοι ερευνητές σ' αυτό που κάνουν στην τάξη, ο αναστοχασμός, η συνεργασία σε επίπεδο κριτικού φίλου, η αλληλεπίδραση, η ανταλλαγή απόψεων κι αυτά δεν τα είχαν συνηθίσει σε μια τόσο «επίσημη βάση» και συστηματική βάση. Φυσικά υπήρχε ο ενδιασμός στο θέμα της διάρκειας, στο θέμα της εφαρμογής των εργαλείων γιατί δεν είχαν ξανακάνει τέτοιου είδους έρευνα, ήταν κάτι καινούριο γι' αυτούς, στην αναστοχαστική διαδικασία και τι μπορεί να στοχεύει, ποια είναι τα οφέλη της, στη διαδικασία της καταγραφής. Υπήρχαν κάποιου είδους αντιστάσεις... ο ενδιασμός που έβγαζαν στη χρήση των εργαλείων..... μετά έβγαιναν ενδιασμοί και για την ίδια τη διαδικασία, για παράδειγμα ένα ερώτημα: που θα βγει αυτό; θα τελειώσει; ένα χαρακτηριστικό ερώτημα συναδέλφου και πόσο εύκολο είναι το κομμάτι της έκθεσης των προσωπικών ιστοριών; υπήρχε από την πλευρά τους ένα είδος βιασύνης δηλαδή, για ποιο λόγο το κάνουμε αυτό; μήπως πρέπει να βιαστούμε, πρέπει να τελειώσουμε, μήπως κουραστούν τα παιδιά, μήπως δεν τους ενδιαφέρει, δηλαδή υπήρχε ένα είδος ανυπομονησίας από τη δική τους πλευρά» (5N).

«Και νομίζω ότι έχει να κάνει πολύ και με τον τρόπο που έχουν εκπαιδευτεί και με την κυρίαρχη αντίληψη στο σχολείο για το τι κάνει ένας εκπαιδευτικός. Ένας εκπαιδευτικός εφαρμόζει, δεν ψάχνει, δεν σκέφτεται, δεν δοκιμάζει, δε συζητά με τον διπλανό του, αυτός είναι ο κυρίαρχος λόγος, με αυτόν τον τρόπο έχουν συνηθίσει να λειτουργούν» (4E).

Όσον αφορά τις δυσκολίες που ανέδειξαν στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, τόνισαν κυρίως τους περιορισμούς που προέρχονταν από τα αναλυτικά προγράμματα, ενώ οι λόγοι για το κοινωνικό πλαίσιο, όπως αναφέρθηκαν σε μία περίπτωση, σχετίζονταν με τις στερεοτυπικές αντιλήψεις των γονέων μιας τοπικής κοινωνίας για ένα διαπολιτισμικό πρόγραμμα. Τέλος, οι τεχνικές/πρακτικές δυσκολίες (μετακινήσεις, εξασφάλιση οικονομικών πόρων για αγορά απαραίτητων υλικών για τις δράσεις, αποστάσεις, χρονοδιαγράμματα) συνδέονταν με λειτουργικές ανάγκες της έρευνας.

Από την άλλη μεριά, όταν η στοχοθεσία των διευκολυντών εστίαζε στο παράδειγμα της πρακτικής έρευνας-δράσης, οι δυσκολίες που ανέφεραν αφορούσαν τις αντιστάσεις των εκπαιδευτικών κατά την εμπλοκή τους στην έρευνα, ενώ η αιτιολογία της ύπαρξής τους αποδόθηκε τόσο σε παράγοντες που σχετίζονταν με τους ίδιους τους διευκολυντές (π.χ. την έλλειψη εμπειρίας στην εκπαιδευτική πράξη και την απειρία τους στην έρευνα-δράση), όσο και σε παράγοντες που συνδέονταν με τους εκπαιδευτικούς-συμμετέχοντες στην έρευνα (π.χ. παγιωμένες παραδοσιακές πρακτικές, κούραση, φόρτος εργασίας, επιπλέον επαγγελματικές υποχρεώσεις και δεσμεύσεις).

«Το μόνο που με δυσκόλεψε είναι το πώς θα μπορέσω εγώ να έχω ... το ρόλο της διευκολύντριας δεδομένου ότι δεν έχω τέτοια εμπειρία, είμαι μικρή και άπειρη μπροστά σε νηπιαγωγούς που είναι τουλάχιστον 15 χρόνια στην τάξη.... Σίγουρα θα μπορούσα να κάνω κάτι αλλά με το δεδομένο ότι εγώ ήταν η πρώτη φορά που έκανα κάτι τέτοιο, δεν είχα ξαναμπεί σε αυτή τη διαδικασία, ούτε είχα ξανακάνει ΕΔ, ούτε και είχα ξαναασχοληθεί για την ΕΔ, οπότε μου ήταν πάρα πολύ» (1N).

«...δυσκολεύονταν, μέχρι που μου είπαν κάποιες ότι άμα ξέραμε ότι είχε τόση δουλειά δε θα συμμετείχαμε, οπότε άρχισα να φοβάμαι ότι δε θα συνεχίσουν στην επόμενη φάση.. Νόμιζαν ότι από μεριάς τους δε θα χρειάζονταν να κάνουν απολύτως τίποτα και αυτό το λέω με σιγουριά γιατί εκτός από τη δική μου αίσθηση εκείνη την περίοδο, μου το είπαν και οι ίδιες μετά... νομίζω ότι υπήρχαν κι άλλοι παράγοντες, δηλαδή υπήρχε η κούραση, υπήρχε ο φόρτος εργασίας που νιώθανε, το ότι δεν είχαν ίσως καταλάβει πολύ καλά, μέχρι ενός σημείου» (1N).

3.3 Αποτελεσματικές πρακτικές υποστήριξης

Τα αποτελέσματα που κατέγραψαν οι διευκολυντές ήταν πολλά, ορισμένες φορές κοινά και άλλες φορές διαφορετικά ανάλογα με τους συμμετέχοντες στην έρευνα-δράση. Τα κριτήρια που έθεσαν οι διευκολυντές για να αξιολογήσουν την αποτελεσματικότητα των στρατηγικών που υιοθέτησαν, συνδέονταν με την ικανοποίησή τους από τα αποτελέσματα των δράσεων τους. Ειδικότερα, σχετίζονταν με τα οφέλη και τις αλλαγές που παρατήρησαν σε πολλαπλά επίπεδα,

όπως σε επαγγελματικό, πρακτικό και ερευνητικό επίπεδο, σε επίπεδο ανάπτυξης δεξιοτήτων των παιδιών, σε κριτικό – αναστοχαστικό, σε προσωπικό, σε συλλογικό και συναισθηματικό επίπεδο καθώς και σε επίπεδο σχέσεων στο σχολικό πλαίσιο. Η αποτελεσματικότητα της υποστήριξης αιτιολογήθηκε με διαφορετικούς τρόπους. Οι διευκολυντές τόνισαν ως παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της υποστήριξης, τον ρόλο του διευκολυντή (π.χ. συστηματικότητα, ευελιξία), τον ρόλο των εκπαιδευτικών (π.χ. συνέπεια, θετική διάθεση), τη σχέση διευκολυντή – ομάδας (π.χ. σχέση αλληλεπίδρασης, καλή επικοινωνία), την ίδια τη διαδικασία της έρευνας-δράσης (π.χ. τη δυναμική της έρευνας ως απελευθερωτική διαδικασία) και το ρόλο των παιδιών στην έρευνα-δράση (π.χ. ενεργός ρόλος).

3.4 Προτάσεις για την ανάληψη ενός αποτελεσματικού ρόλου από τον διευκολυντή

Οι προτάσεις των διευκολυντών για την ανάληψη ενός αποτελεσματικού ρόλου αφορούσαν κυρίως δύο χρονικές περιόδους: (α) πριν την έναρξη της έρευνας-δράσης, με έμφαση στη σημασία της επίγνωσης των στόχων, των προσδοκιών από τη συνεργασία και την υποστήριξη, την εμπάθυνση στη θεωρία της έρευνας-δράσης, την καλή γνώση του αντικειμένου της έρευνας-δράσης και την πρόβλεψη δυσκολιών και (β) κατά τη διάρκεια της έρευνας-δράσης, με έμφαση στη δημιουργία θετικού κλίματος, στην αποφυγή της ανάληψης ενός ρόλου ειδικού, στην ευελιξία, την συχνή συστηματική επικοινωνία, στην επίλυση πρακτικών προβλημάτων, στη δημιουργία συνθηκών για ενεργό ρόλο, στην ενίσχυση του κριτικού αναστοχασμού, στην προετοιμασία και τον χρόνο για γνωριμία των μελών και συγκρότηση μιας κοινότητας καθώς και στη δημιουργία δικτύου έρευνας-δράσης με συνεργατικό και υποστηρικτικό χαρακτήρα.

4. Συμπεράσματα - Συζήτηση

Στην παρούσα εργασία προσπαθήσαμε να δείξουμε ότι ο ρόλος του διευκολυντή κατά την διαδικασία της υποστήριξης που παρέχει στην έρευνα-δράση δεν αποτελεί μια ατομική διαδικασία, που λειτουργεί μεμονωμένα και ανεξάρτητα από το υπόλοιπο πλαίσιο. Πρόκειται για έναν δυναμικό ρόλο που επηρεάζεται άμεσα από το πλαίσιο της έρευνας-δράσης και ταυτόχρονα το επηρεάζει. Η έρευνα έδειξε πως ο ρόλος αυτός μπορεί να διαφοροποιηθεί ανάλογα με: το πλαίσιο (με ποιον, που και γιατί συνεργάζομαι), το παράδειγμα στο οποίο ανήκει η έρευνα-δράση (π.χ. κριτικό-χειραφετικό ή πρακτικό) και τις δυσκολίες πραγμάτωσής του, το βαθμό και τον τρόπο συμμετοχής των συμμετεχόντων, την εμπειρία του διευκολυντή και την ευελιξία του, τον τρόπο αντιμετώπισης των δυσκολιών, την πίεση για αναμενόμενα αποτελέσματα λόγω του πλαισίου (π.χ. εκπόνηση διατριβής), τη δυναμική διαδικασία συνδιαμόρφωσης της πορείας της έρευνας-δράσης που επηρεάζει τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τον διευκολυντή, την κριτική

επίγνωση που αποκτούν οι διευκολυντές μέσα από το συστηματικό αναστοχασμό για το ρόλο τους και τη συνεργασία με κριτικούς φίλους.

Υπό την έννοια αυτή, η υποστήριξη της επαγγελματικής μάθησης στην έρευνα-δράση προϋποθέτει μία παράλληλη πορεία του διευκολυντή με αυτή των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ως αναστοχαζόμενων συνερευνητών, όπου το περιεχόμενο, η διαδικασία και η πορεία της επαγγελματικής μάθησης συνδιαμορφώνεται από τους εκπαιδευτικούς και τους διευκολυντές σε ένα διαλογικό και συνεργατικό πλαίσιο. Η συλλογική εμπειρία και γνώση σε μια ισχυρή και ολοένα αυξανόμενη κοινότητα διευκολυντών και εκπαιδευτικών-ερευνητών μπορεί να λειτουργήσει μετασχηματιστικά για την εκπαίδευση μέσα από την επίγνωση, την τεκμηρίωση και την κριτική και πολυφωνική προσέγγιση του εκπαιδευτικού έργου.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Altrichter, H. (2002). Γιατί πρέπει να κάνουν έρευνα οι εκπαιδευτικοί και πώς θα μπορούσαν να την κάνουν. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής* (σσ. 33-42). Αθήνα : Μεταίχμιο.

Avgitidou, S. (2009). Participation, roles and processes in a collaborative action research project: A reflexive account of the facilitator. *Educational Action Research*, 17(4), 585-600.

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

Baldwin, M. (2001). Working together, learning together: Co-operative inquiry in the development of complex practice by teams of social workers. In P. Reason, & H. Bradbury (Eds.), *Handbook of action research participative inquiry and practice*. (pp. 287-293). London: Sage.

Βάμβουκας, Μ. (2000). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Brown, L., Henry, C., Henry, J., & McTaggart, R. (1988). Action research: Notes on the national seminar. In S. Kemmis & R. Mc Taggart (Eds.), *The action research reader* (pp. 343-345). Victoria: Deakin University Press.

Carr, W., & Kemmis, St. (1997). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης* (Α. Λαμπράκη-Παγανού, Ε. Μηλίγκου & Κ. Ροδιάδου-Αλμπάνη, Μτφρ.). Αθήνα: Κώδικας.

Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Χ. Μητσοπούλου, & Μ. Φιλοπούλου, Μτφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (1988). Teacher research: The question that persists. *International Journal of Leadership in Education*, 1(1), 19-36.

Frost, D., Durrant, J., Head, M., & Holder, G. (2000). *Teacher-led school improvement: guidance and support*. London: David Fulton.

Glaser, B.G., & Strauss, A. (1967). *The Discovery of grounded theory for qualitative research*. Chicago: Aldine.

Τσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419>.

Κατσαρού, Ε. (2016). *Εκπαιδευτική έρευνα-δράση. Πολυπαραδειγματική διερεύνηση για την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης*. Αθήνα: Κριτική.

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

Krueger, R. A. (1998). *Developing questions for focus groups: Focus group* (Vol. 3). London: Sage.

Messner, E., & Rauch, F. (1995). Dilemmas of facilitating action research. *Educational Action Research*, 3(1), 41-53.

Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πουρκός, Μ. Α., & Δαφέρμος, Μ. (2010) (εισαγωγή - επιμέλεια). *Ποιοτική έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες. Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα*. Αθήνα: Τόπος.

Stanulis, R. N. (1994). Fading to a whisper: One mentor's story of sharing her wisdom without telling answers. *Journal of Teacher Education*, 45(1), 31-37.

Εμβαθύνοντας στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: Εμπειρίες των εκπαιδευτικών από τη συμμετοχή τους σε διετές πρόγραμμα Επαγγελματικής Ανάπτυξης και Μάθησης

*Αναστασία Μαβίδου, Δρ. Επιστημών Αγωγής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης,
anmavido@gmail.com*

*Δόμνα-Μίκα Κακανά, Καθηγήτρια, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης,
dkakana@nured.auth.gr*

Δέσποινα Ευαγγέλου, Νηπιαγωγός, desievanggelou@gmail.com

Γεωργία Ευσταθιάδου, Νηπιαγωγός, efstathiageo@gmail.com

Μαρία-Αργυρώ Ζιάκα, Νηπιαγωγός, ziaka.maria@gmail.com

Μαρία Θεοδωρακάκου, Νηπιαγωγός, maria.theodorakakou@gmail.com

Ελένη Καραδήμου, Νηπιαγωγός, Elkaradimou215@gmail.com

Νεκταρία Μαρινάκου, Νηπιαγωγός, necmrnk@gmail.com

Σπυριδούλα Χρυσικού, Νηπιαγωγός, hrisikou@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η υιοθέτηση της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας (ΔΔ) από τους εκπαιδευτικούς συναντά εμπόδια, σε διεθνές και σε εθνικό επίπεδο, εξαιτίας της πολυπλοκότητας της προσέγγισης και των παρανοήσεων που επικρατούν. Έτσι, αναδεικνύεται η ανάγκη για ανάπτυξη επιμορφωτικών δράσεων που θα υποστηρίζουν αποτελεσματικά τους εκπαιδευτικούς. Στην παρούσα εργασία αναπτύχθηκε ένα διετές πρόγραμμα Επαγγελματικής Ανάπτυξης, στο οποίο συμμετείχαν 8 νηπιαγωγοί, με σκοπό την αποτελεσματική υποστήριξή τους. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με συνεντεύξεις, ερωτηματολόγια, και το ημερολόγιο της διευκολύντριας. Η Ανάλυση Περιεχομένου του έδειξε ότι οι νηπιαγωγοί κατανόησαν εις βάθος την έννοια της ΔΔ και υποστηρίχθηκαν αποτελεσματικά στον σχεδιασμό και την εφαρμογή της στις τάξεις τους. Τα στοιχεία επιτυχίας του προγράμματος ήταν το θετικό κλίμα συνεργασίας, η μακρά χρονική διάρκεια και η συνεχής ανατροφοδότηση.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: διαφοροποιημένη διδασκαλία, επαγγελματική ανάπτυξη, εμπειρίες εκπαιδευτικών, επιμορφωτικές δράσεις

1. Εισαγωγή

Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία (ΔΔ) είναι μία καινοτόμα διδακτική προσέγγιση, η οποία αναγνωρίζει την ποικιλομορφία που υπάρχει σε κάθε σχολική τάξη, καθώς τα παιδιά διαφέρουν

στα επίπεδα ετοιμότητας, τις ανάγκες, τα στυλ μάθησης και τα ενδιαφέροντά τους (Tomlinson, et al., 2003). Βασική προτεραιότητα της προσέγγισης είναι ο σχεδιασμός και η εφαρμογή διδακτικών δράσεων που ανταποκρίνονται στις συγκεκριμένες μαθησιακές ανάγκες του κάθε παιδιού (Tomlinson, 2001). Έτσι, η ΔΔ θεωρείται ότι αποτελεί τη σύγχρονη απάντηση στη διαχείριση της διαφορετικότητας με σημαντικά οφέλη για όλα τα παιδιά (Koeze, 2007).

Ωστόσο, η εφαρμογή της καθημερινά στην τάξη φαίνεται να συναντά εμπόδια (Wan, 2017), εξαιτίας της έλλειψης επαρκούς πληροφόρησης για τη ΔΔ, αλλά και τον απαραίτητων δεξιοτήτων για επαρκή και αποτελεσματικό σχεδιασμό διαφοροποιημένων δράσεων από τους εκπαιδευτικούς (Tobin & McInnes, 2008). Επίσης, υπάρχουν περιορισμένες εμπειρικές έρευνες που να υποστηρίζουν την εφαρμογή της προσέγγισης (Smit & Humpert, 2012), αλλά και συγκεκριμένων οδηγιών και στρατηγικών προς τους εκπαιδευτικούς για τον τρόπο εφαρμογής της (Tobin & McInnes, 2008). Έτσι, συχνά επικρατεί σύγχυση στους εκπαιδευτικούς για το τι είναι η ΔΔ και πώς εφαρμόζεται (Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013). Επομένως, απαραίτητη προϋπόθεση για την εφαρμογή της αποτελεί η εις βάθος κατανόηση (Mills, et al., 2014).

Η παρούσα εργασία εστιάζει στις εμπειρίες των εκπαιδευτικών από την εφαρμογή ενός διετούς προγράμματος Επαγγελματικής Ανάπτυξης, αναδεικνύοντας την προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη μέσα από τον πειραματισμό τους με την ΔΔ.

2. Θεωρητικό υπόβαθρο

2.1 Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: εμπόδια και παρανοήσεις

Η διαφορετικότητα των παιδιών σε μια τάξη συχνά αγνοείται, καθώς θεωρείται ότι τα παιδιά που έχουν παρόμοια ηλικία, δεν διαφέρουν στα ενδιαφέροντα, τις ικανότητες και τα κίνητρα που έχουν για μάθηση (Bostina-Bratu & Negoescu, 2016). Έτσι, η διδασκαλία για το μέσο επίπεδο της τάξης αποτελεί κοινή πρακτική των εκπαιδευτικών (Tomlinson, 1999), με αποτέλεσμα να μην ανταποκρίνεται τόσο στα παιδιά που βρίσκονται σε προχωρημένο επίπεδο όσο και σε εκείνα που δυσκολεύονται περισσότερο (Koeze, 2007).

Η ΔΔ παρέχει ένα διδακτικό πλαίσιο όπου οι διαφορές των παιδιών δεν αντιμετωπίζονται ως πρόβλημα, αλλά ως σημείο ως σημείο αναφοράς για την προσαρμογή της διδασκαλίας στα διαφορετικά χαρακτηριστικά των παιδιών (Heacox, 2002). Για να επιτευχθεί αυτό, η ΔΔ περιλαμβάνει έναν συνδυασμό από πολλαπλές στρατηγικές (Watts-Taffe, et al., 2012), κάτι που αυξάνει την πολυπλοκότητά της ως προσέγγιση.

Η αποτελεσματικότητα της ΔΔ έχει φανεί ότι είναι θετική τόσο για την επίδοση των παιδιών, όσο και για τα κίνητρά τους για μάθηση (Koeze, 2007. Odgers, Symons, & Mitchell, 2000. Tieso, 2005). Ωστόσο, η εφαρμογή της προσέγγισης τείνει να αποφεύγεται από τους εκπαιδευτικούς (Mills et al., 2014. Tomlinson et al., 2003).

Τα εμπόδια που συναντά η υιοθέτηση της ΔΔ στην πρακτική των εκπαιδευτικών είναι οι αντιλήψεις που έχουν για αυτήν και σχετίζονται με την πολυπλοκότητα της προσέγγισης, τη δυσκολία εφαρμογής, τον χρόνο που χρειάζεται να αφιερώσουν, τις αντιλήψεις για την ικανότητα των παιδιών, το πλήθος των παιδιών στην τάξη, η έλλειψη χώρου και η συστηματική αξιολόγηση των παιδιών (Danzi, Reul, & Smith, 2008. Dweck, 2006. Smit & Humpert, 2012).

Συνεπώς, ακόμα και όταν εφαρμόζεται η ΔΔ δεν είναι επαρκής, διότι παραλείπεται η αρχική αξιολόγηση των παιδιών (Mills et al., 2014) ή δίνεται έμφαση στην ανταπόκριση στις ανάγκες των πιο αδύναμων μαθητών και λιγότερο έως καθόλου σε αυτές των πιο προχωρημένων (Wan, 2017). Επιπλέον, υπάρχει η τάση για εφαρμογή μιας πιο δασκαλοκεντρικής προσέγγισης της ΔΔ, επειδή υποστηρίζουν ότι απαιτεί λιγότερο χρόνο προετοιμασίας (Wan, 2017), ενώ και οι στρατηγικές που προτιμώνται οδηγούν σε πιο επιφανειακή διαφοροποίηση, όπως η παροχή επιλογών, και λιγότερο σε εις βάθος διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της ανταπόκρισης στα παιδιά, όπως είναι η στρατηγική των διαβαθμισμένων δραστηριοτήτων (Koeze, 2007).

Αναδεικνύεται, λοιπόν, η αναντίρρητη ανάγκη για επιμορφωτικές δράσεις που θα υποστηρίζουν αποτελεσματικά τον εκπαιδευτικό στην εφαρμογή της ΔΔ, στην αλλαγή της διδακτικής φιλοσοφίας τους και της πρακτικής τους (Gregory & Charman, 2007). Το είδος των προγραμμάτων αυτών και των χαρακτηριστικών που χρειάζεται να περιλαμβάνουν προκειμένου να αυξήσουν την αποτελεσματικότητά τους, έχουν αποδειχθεί από πλήθος ερευνών.

2.2 Επαγγελματική Ανάπτυξη στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία

Όλο και περισσότεροι ερευνητές επικεντρώνονται στην Επαγγελματική Ανάπτυξη (ΕΑ) των υποψήφιων και των εν-ενεργεία εκπαιδευτικών, προκειμένου να είναι εφικτή η εφαρμογή της ΔΔ, καθώς έχει φανεί ότι τα προγράμματα ΕΑ έχουν θετικό αντίκτυπο στην υιοθέτηση της προσέγγισης (Burkett, 2013). Μάλιστα, σε πολλές έρευνες που αφορούν την εφαρμογή της ΔΔ έχουν προηγηθεί επιμορφωτικές δράσεις με μικρή ομάδα εκπαιδευτικών, οι οποίες περιλάμβαναν παρουσιάσεις, συζητήσεις, σύντομες διαλέξεις και δραστηριότητες για τη ΔΔ (Tobin & McInnes, 2008), όπου οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν την επίδραση που είχε το πρόγραμμα στην αλλαγή της επικέντρωσης της διδασκαλίας τους από τους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος στις ανάγκες των παιδιών της τάξης (Tobin & Tippett, 2014), δημιουργώντας έτσι ένα πιο παιδοκεντρικό μαθησιακό κλίμα.

Ακόμη, η αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος ΕΑ αυξάνεται εάν αξιοποιεί τις υπάρχουσες αντιλήψεις και τις ανάγκες των συμμετεχόντων (Hunzicker, 2011). Γι αυτό και είναι αναγκαία η διερεύνησή τους με σκοπό τον κατάλληλο σχεδιασμό του περιεχομένου του προγράμματος. Επίσης, είναι σημαντικό να υπάρχει ένα πλαίσιο συνεργασίας (Parsad, Lewis, Farris & Greene, 2001) και αλληλεπίδρασης όπου οι εκπαιδευτικοί μοιράζονται τις εμπειρίες τους (Chen & McCray, 2012).

Βέβαια, είναι απαραίτητο να δίνεται η ευκαιρία για πρακτική εφαρμογή των νέων γνώσεων άμεσα στην τάξη (Vasumathi, 2010), με παράλληλη συχνή και συστηματική ανατροφοδότηση (Phillips & Weingarten, 2013). Η ανατροφοδότηση θα πρέπει να οδηγεί και να ενθαρρύνει στον αναστοχασμό της δράσης του εκπαιδευτικού για την επίδραση που έχει η διδασκαλία του στα παιδιά (Vasumathi, 2010).

Ένας άλλος παράγοντας που αυξάνει την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων ΕΑ είναι η αυθεντικότητα, δηλαδή η άντληση στοιχείων και η προσαρμογή του προγράμματος ανάλογα με τις καθημερινές πρακτικές στην τάξη, αλλά και η παρουσίαση παραδειγμάτων από διδακτικές εφαρμογές (Phillips & Weingarten, 2013).

Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι οι έρευνες που έχουν γίνει για την επίδραση των προγραμμάτων ΕΑ στην εφαρμογή της ΔΔ είναι αρκετά περιορισμένες (Wan, 2017), αλλά και ότι τα προγράμματα που έχουν αναπτυχθεί αφορούν εκπαιδευτικούς από βαθμίδες του δημοτικού έως και της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, αφήνοντας σημαντικό κενό στις αντίστοιχες έρευνες για την εφαρμογή της προσέγγισης στο νηπιαγωγείο, σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε ένα πρόγραμμα ΕΑ για τη ΔΔ με σκοπό: α) να συμβάλει στην αλλαγή των ιδεών και της διδακτικής πρακτικής των νηπιαγωγών σε σχέση με τη ΔΔ, β) να τις υποστηρίξει αποτελεσματικά στην εφαρμογή της ΔΔ, και γ) να τις εισάγει σταδιακά στο ρόλο του εκπαιδευτικού – ερευνητή μέσω της διαδικασίας του αναστοχασμού.

3. Μεθοδολογία

3.1 Συμμετέχουσες

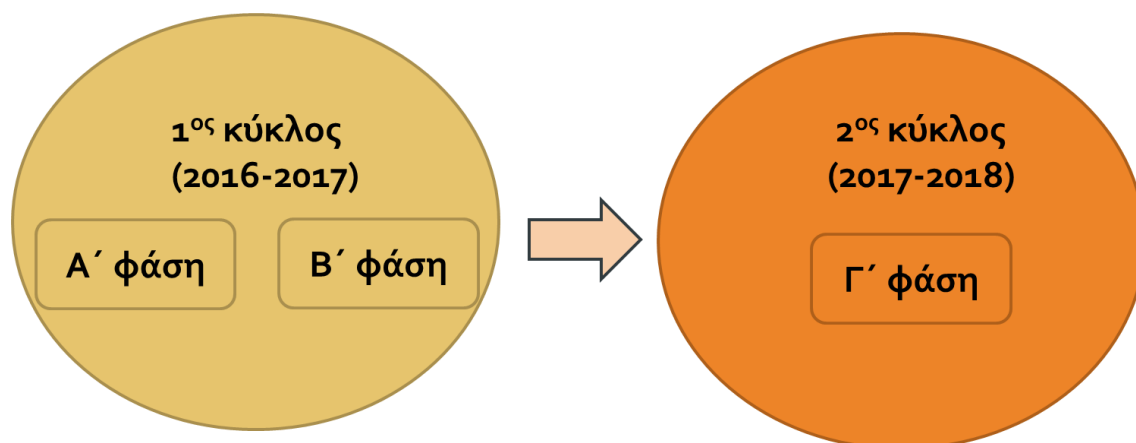
Στο πρόγραμμα συμμετείχαν 6 νηπιαγωγοί, που υπηρετούσαν σε σχολικές μονάδες της περιφέρειας Μαγνησίας κατά τα σχολικά έτη 2016–2017 και 2017-2018. Πρόκειται για εκπαιδευτικούς που είχαν από 11 έως 17 έτη υπηρεσίας ($M = 15.3$, $SD = 2.2$), ενώ οι τάξεις στις οποίες εφάρμοσαν τις διαφοροποιημένες δραστηριότητες στην πλειοψηφία τους ήταν στην πρωινή υποχρεωτική ζώνη ($N = 5$), με 1 τάξη στην απογευματινή υποχρεωτική ζώνη. Τα

ακαδημαϊκά προσόντα τους ήταν αρκετά υψηλά με 2 νηπιαγωγούς να είναι απόφοιτες παιδαγωγικού τμήματος και τις υπόλοιπες 4 να είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος. Η ομάδα αυτή των νηπιαγωγών διαμορφώθηκε με βάση το ενδιαφέρον που εκδήλωσαν σχετικά με τη ΔΔ, αλλά και την προθυμία τους να αλλάξουν τη διδακτική τους πρακτική.

3.2 Δομή του Προγράμματος Επαγγελματικής Ανάπτυξης

Το πρόγραμμα αποτελούνταν από δύο κύκλους, όπου ο καθένας διήρκησε ένα ακαδημαϊκό έτος (2016-2017 και 2017-2018) (Σχήμα 1). Ο πρώτος κύκλος αποτελούνταν από δύο φάσεις, ενώ ο δεύτερος κύκλος από μία φάση. Η στόχευση ήταν διαφορετική σε κάθε φάση του προγράμματος, όπως και οι κύριες δράσεις που πραγματοποιούνταν.

[Σχήμα 1]



Αναλυτικότερα, στην Α' φάση κύρια επιδίωξη ήταν η εμβάθυνση στη φιλοσοφία της ΔΔ, η συνειδητοποίηση των διδακτικών τους πρακτικών και της επίδρασής τους στα παιδιά, αλλά και η σύγκριση με αυτές της ΔΔ. Μέσα από σύντομες παρουσιάσεις, ασκήσεις και ανοιχτές συζητήσεις δόθηκε χώρος για έκφραση των προηγούμενων εμπειριών και των επιφυλάξεών τους για τη ΔΔ. Επίσης, πραγματοποιήθηκε συστηματική παρατήρηση των νηπίων της τάξης τους, προκειμένου να αξιολογήσουν την ετοιμότητά τους, την κοινωνική τους ανάπτυξη, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό στυλ, ενώ μέσω του αναστοχασμού επιδιώχθηκε η συνειδητοποίηση της διαφορετικότητας που παρουσιάζει η τάξη τους σε πολλαπλά επίπεδα. Η φάση αυτή διήρκησε 3 μήνες (Οκτώβριος – Δεκέμβριος 2016) και περιλάμβανε 9 δίωρες ομαδικές συναντήσεις σε εβδομαδιαία βάση.

Η Β' φάση ήταν αφιερωμένη στην εφαρμογή της ΔΔ από τις ίδιες, με βασικό στόχο την αποτελεσματική υποστήριξή τους στην εισαγωγή της ΔΔ την πρακτική τους. Οι νηπιαγωγοί

επέλεξαν τρία θέματα που επιθυμούσαν να εφαρμόσουν κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, τα οποία αναπτύχθηκαν σε θεματικές προσεγγίσεις σύμφωνα με το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα για το Νηπιαγωγείο (ΙΕΠ, 2014) και στη συνέχεια διαφοροποιήθηκαν με βάση τις ανάγκες των παιδιών. Καθόλη τη διάρκεια εφαρμογής των θεματικών πραγματοποιούνταν ατομικές και ομαδικές συναντήσεις, με σκοπό την ανατροφοδότηση, την ανταλλαγή καλών πρακτικών, και τη λύση από κοινού των προβλημάτων που προέκυπταν, ώστε η νηπιαγωγός να τις δοκιμάσει στην πράξη και έπειτα να μεταφέρει την εμπειρία της στην ομάδα, με σκοπό τον συνεχή αναστοχασμό της. Η φάση αυτή διήρκησε 5 μήνες (Ιανουάριος – Μάιος 2017), με 8 ομαδικές δίωρες συναντήσεις σε δεκαπενθήμερη βάση, αλλά και ενδιάμεσες ατομικές συναντήσεις.

Η ολοκλήρωση του πρώτου κύκλου και η αποτίμηση που έγινε από την ομάδα στο τέλος εκείνης της ακαδημαϊκής χρονιάς, ανέδειξε την ανάγκη των νηπιαγωγών, όπως οι ίδιες την ανέφεραν για συνέχιση του προγράμματος με σκοπό την εμπάθυνση και υποστήριξη τους στη διαδικασία σχεδιασμού διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων. Αυτός ήταν ο βασικός στόχος της Γ' φάσης που εφαρμόστηκε στον 2^ο κύκλο του προγράμματος και περιλάμβανε εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης, προετοιμασία της τάξης για εφαρμογή της ΔΔ, αρχική αξιολόγηση των νηπίων και σχεδιασμό και εφαρμογή 4 διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων. Η φάση αυτή διήρκησε 8 μήνες (Σεπτέμβριος 2017 – Μάιος 2018), με 12 ομαδικές συναντήσεις σε δεκαπενθήμερη βάση, οι οποίες παρείχαν ανατροφοδότηση, αναστοχασμό και υποστήριξη στις εκπαιδευτικούς.

3.3 Ρόλοι

Η ομάδα των νηπιαγωγών ανέλαβε τη συλλογή των δεδομένων της συστηματικής παρατήρησης των παιδιών, συνεργάστηκαν με την διευκολύντρια για τον σχεδιασμό των διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων, εφάρμοσαν τις διαφοροποιημένες δραστηριότητες, μοιράστηκαν τις ιδέες και τις εμπειρίες τους από τις τάξεις τους και, εν τέλει, αναστοχάστηκαν για τη δράση τους.

Η διευκολύντρια, από την άλλη, ανέλαβε να προετοιμάσει, να οργανώσει και να διαχειριστεί τις συζητήσεις στις συναντήσεις, παρείχε κατάλληλα εργαλεία (π.χ. για την αξιολόγηση των παιδιών), ιδέες, προτάσεις και συμβουλές μέσα από σύντομες παρουσιάσεις, και παρείχε συναισθηματική υποστήριξη και ενθάρρυνση προς τις νηπιαγωγούς για να προχωρήσουν στην αλλαγή της πρακτικής τους.

Επίσης, συμμετείχε ένα μέλος ΔΕΠ, το οποίο είχε εποπτικό και συμβουλευτικό ρόλο της όλης ανάπτυξης και εφαρμογής του προγράμματος σε μεθοδολογικό και παιδαγωγικό επίπεδο. Η επόπτρια καθηγήτρια απηύθυνε την πρόσκληση για τη δημιουργία της ομάδας στις νηπιαγωγούς, προετοίμασε τη διευκολύντρια και την ενθάρρυνε συναισθηματικά για να αναλάβει το ρόλο της

και παρέμβαινε με δια ζώσης συναντήσεις κατά τη διάρκεια του προγράμματος όποτε κρίθηκε αναγκαίο και εφικτό.

3.4 Συλλογή δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων έγινε σε διάφορες φάσεις του προγράμματος (αρχική, διαμορφωτική, τελική) και με διάφορους τρόπους. Έτσι, για την αρχική αξιολόγηση των νηπιαγωγών χορηγήθηκαν δύο ερωτηματολόγια: α) το Ερωτηματολόγιο Διερεύνησης Προσδοκιών που αναπτύχθηκε από την ερευνήτρια και περιλάμβανε 3 ερωτήσεις ανοιχτού τύπου (ερωτ. 2, 3, 4) και 1 ερώτηση κλειστού τύπου (ερωτ. 5), και β) το Ερωτηματολόγιο Ανίχνευσης Ιδεών (προσαρμογή από Burkett, 2013), το οποίο αποτελούνταν από 5 ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, ώστε να διερευνηθούν οι ιδέες και οι προηγούμενες εμπειρίες από τη ΔΔ.

Η διαμορφωτική αξιολόγηση περιλάμβανε την αποτίμηση των συναντήσεων της Α' φάσης με το «Φύλλο Αξιολόγησης της συνάντησης» που αναπτύχθηκε από την ερευνήτρια και αποτελούνταν από 3 ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Παράλληλα, αξιοποιήθηκε το ημερολόγιο της ερευνήτριας/συντονίστριας και στις τρεις φάσεις του προγράμματος (Α', Β', Γ'). Ακόμη, έγινε ενδιάμεση αξιολόγηση στο πέρας του πρώτου κύκλου με το «Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης Προγράμματος Επαγγελματικής Ανάπτυξης» (προσαρμογή από Μανιάτης, χ.η.), που αποτελούνταν από 42 ερωτήσεις κλειστού τύπου και 4 ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Οι ερωτήσεις κλειστού τύπου ήταν σε 5βάθμια κλίμακα Likert, (1=«Καθόλου» έως 5=«Πάρα πολύ»), ενώ χωριζόταν στα εξής μέρη: α) Γενική ικανοποίηση (ερωτ. 1-12) με $\alpha=.70$, β) Εκπαιδευτικό υλικό (ερωτ. 13-15) με $\alpha=.60$, γ) Συντονίστρια/Διευκολύντρια (ερωτ. 16-22) με $\alpha=.75$, δ) Διδακτικές παρεμβάσεις (θεματικές) (ερωτ. 23-27) με $\alpha=.74$, ε) Εφαρμογή των νέων γνώσεων (ερωτ. 28-40) με $\alpha=.88$ και στ) Γενική αποτίμηση (ερωτ. 41-46) με $\alpha=.63$. Επιπλέον, στο τέλος του πρώτου κύκλου πραγματοποιήθηκαν ατομικές ημι-δομημένες συνεντεύξεις διάρκειας 50-80 λεπτών, το πρωτόκολλο των οποίων αναπτύχθηκε από την ερευνήτρια και βασίστηκε στις διαστάσεις του μοντέλου αξιολόγησης του Guskey (2002).

Η τελική αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε με την ολοκλήρωση και του δεύτερου κύκλου, με ατομικές ημι-δομημένες συνεντεύξεις. Το πρωτόκολλο των συνεντεύξεων αναπτύχθηκε από την ερευνήτρια λαμβάνοντας υπόψη τους στόχους του προγράμματος. Συγκεκριμένα περιλάμβανε τις εξής διαστάσεις: 1) Επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη (3 ερωτ.), 2) Θέματα σχεδιασμού και εφαρμογής της ΔΔ (4 ερωτ.), 3) Υποστήριξη εκπαιδευτικών (2 ερωτ.), 4) Υιοθέτηση της ΔΔ στην υπάρχουσα διδασκαλία (1 ερωτ.), 5) Μελλοντική εφαρμογή της ΔΔ (2 ερωτ.), 6) Επίδραση στα παιδιά (1 ερωτ.) και 7) Γενική αποτίμηση (3 ερωτ.). Οι συνεντεύξεις είχαν διάρκεια από 30-60 λεπτά.

4. Αποτελέσματα

Τα ποιοτικά δεδομένα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις αναλύθηκαν με Ανάλυση Περιεχομένου στο πρόγραμμα NVivo.

4.1 Πρότερες ιδέες και εμπειρίες

Οι αρχικές ιδέες των νηπιαγωγών για τη ΔΔ ανέδειξαν παρανοήσεις, όπως ότι η στόχευση είναι διαφορετική για κάθε παιδί ή ότι και η ίδια η διδασκαλία θα πρέπει να διαφέρει για το κάθε παιδί, αλλά και ότι αφορά μόνο τα παιδιά με δυσκολίες, ενώ συχνά αναφέρονταν αόριστα στην ανταπόκριση στις ανάγκες του παιδιού (Πίνακας 1).

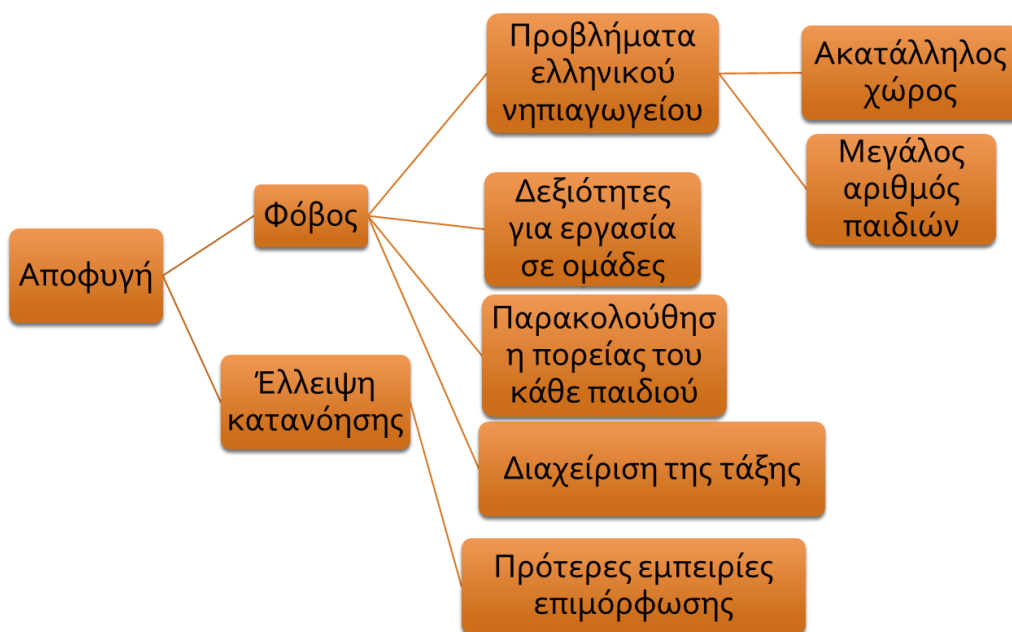
Πίνακας 1. Αρχικές ιδέες των νηπιαγωγών για τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία.

Κατηγορίες	Αριθμός αναφορών	Παραδείγματα
Ανταπόκριση σε διαφορετικές ανάγκες	3	N3 «Σχεδιασμό δραστηριοτήτων και διδασκαλία με βάση τις διαφορετικές ανάγκες και ικανότητες των μαθητών»
Διαφορετικός στόχος και διδασκαλία για κάθε παιδί	3	N1 «Μια διδασκαλία που στοχεύει "διαφορετικά", ανάλογα το παιδί και το στόχο μας.»
Για παιδιά με δυσκολίες	2	N2 «Διαφορετικοί τρόποι διδασκαλίας ανάλογα με τις "ιδιαιτερότητες" των παιδιών»
Αυξημένη διαφορετικότητα	2	N7 «Θεωρώ ότι θα μπορούσε να εφαρμοστεί στην τάξη μου, αλλά έχω ανομοιογένεια στην ομάδα και διαφορετικά κοινωνικά και οικονομικά επίπεδα»

Οι πρότερες εμπειρίες τους από την εφαρμογή της ΔΔ αφορούσαν είτε την πρόσκαιρη και μεμονωμένη εφαρμογή της ή την εφαρμογή σε τυχαίο ή επιφανειακό επίπεδο (π.χ. N2 «Ίσως στην προσπάθεια να βοηθήσω κάποιο/α παιδι/ά να κατανοήσουν μία έννοια. Όχι όμως οργανωμένα ή με βάση κάποια ιδιαίτερη προετοιμασία...»). Συνήθως, την απέφευγαν (Σχήμα 2), εξαιτίας του φόβου ότι δεν θα καταφέρουν να διαχειριστούν αποτελεσματικά την τάξη ή ότι τα

παιδιά δεν έχουν δεξιότητες για εργασία σε ομάδες (π.χ. N3 «...σε μια πρώτη αξιολόγηση δείχνουν να μην προσφέρεται αρχικά η εργασία στην ομάδα και η απόκτηση εγκαίρως δεξιοτήτων που απαιτούνται για εργασία σ' αυτή...»). Επίσης, ανέφεραν προβλήματα σχετικά με το χώρο και τον αριθμό των παιδιών (π.χ. N5 «[Δεν ξέρω] αν θα μπορέσω να την εφαρμόσω στην τάξη μου γιατί έχω 16 μαθητές και είμαι μόνη μου.»). Οι επιφυλάξεις που εκδήλωσαν συνδέονται και με τις πρότερες εμπειρίες επιμόρφωσής τους, στις οποίες δεν κατανόησαν την έννοια της ΔΔ (π.χ. N7 «Ναι, αλλά δεν κατάφερα να ξεκαθαρίσω στο μυαλό μου κάποια πράγματα. Μάλιστα μου γεννήθηκαν απορίες που δεν μπόρεσα να τις απαντήσω.»).

[Σχήμα 2]



4.2 Επαγγελματική και Προσωπική ανάπτυξη

Κατά τη διάρκεια του προγράμματος φάνηκε ότι υπήρξε μία πορεία ανάπτυξης των συμμετεχουσών τόσο σε προσωπικό, όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο. Εστιάζοντας στις τελικές συνεντεύξεις φάνηκε ότι οι νηπιαγωγοί τόνιζαν ιδιαίτερα την ψυχολογική ενδυνάμωση που έλαβαν, καθώς αυξήθηκε η αυτοπεποίθησή τους (7 αναφορές) (π.χ. N4: «Νιώθω πολύ σημαντική νηπιαγωγός (γελάει). Ανέβηκε η αυτό-εκτίμηση, η αυτοπεποίθησή μου! Νιώθω ότι έκανα πολύ σημαντικό έργο.»), η ικανοποίηση για την επίτευξη της αλλαγής της πρακτικής τους (3 αναφορές) και το αίσθημα επιτυχίας (2 αναφορές) (π.χ. N2: «Και νιώθω ακόμα καλύτερα γιατί τελειώνοντας όλη τη δράση νομίζω ότι τελικά τα κατάφερα. Το πέτυχα αυτό που ήθελα. Τους πέτυχα τους στόχους μου. Έκανα όντως διαφοροποίηση από ότι πιστεύω, ούτως ώστε ο ενθουσιασμός είναι ακόμα μεγαλύτερος»).

Παράλληλα, αξιολόγησαν ως ιδιαίτερα σημαντική τη διδακτική ενδυνάμωση που έλαβαν, διότι συνέβαλε θετικά στην αλλαγή της πρακτικής τους (4 αναφορές), στην αλλαγή της στάσης τους απέναντι στην αξιολόγηση (3 αναφορές) (π.χ. N3: «: ...Και με βοήθησαν πολύ και οι φωτογραφίες που τραβούσα. Έβλεπα κάτι και μετά παρατήρησα σε φωτογραφία ότι ένα παιδάκι μέτρησε το παπούτσι, αλλά δεν είχε βάλει τη μεζούρα στην αρχή.... Και έτσι την επόμενη μέρα αυτό το παιδάκι από την ομάδα το ξαναπήρα μαζί στις ελεύθερες...»), στην υιοθέτηση της ΔΔ (3 αναφορές) και στην εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής (1 αναφορά) (π.χ. N2: «...Δουλεύω ομαδοσυνεργατικά που ήταν κάτι που το φοβόμουν πάρα πολύ! Αγχωνόμουν πώς θα διαχειριστώ τις ομάδες, ενώ τώρα τα έχω βρει τα tips.»).

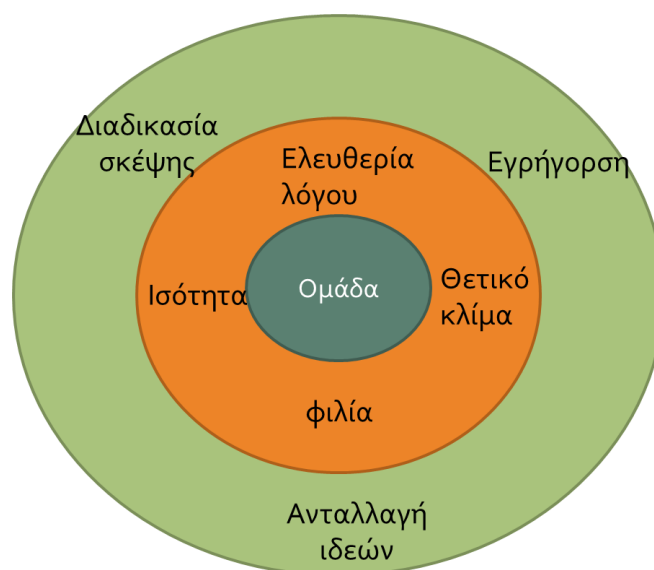
Επιπλέον, την παιδαγωγική ενδυνάμωση την εντόπισαν στην έμφαση που έδιναν πλέον στη μοναδικότητα του κάθε παιδιού (4 αναφορές) (π.χ. N4: «... παρατήρησα ότι στη δική μου την ομάδα η ηλικία δεν έπαιζε ρόλο. Είχα προνήπιο που ήταν πιο προχωρημένο από άλλο νήπιο.») και στην αλλαγή των αρχικών τους πεποιθήσεων για το ρόλο τους ως εκπαιδευτικοί, αλλά και για τη διαδικασία της διδασκαλίας (4 αναφορές) (π.χ. N2: «Μπαίνουμε στο τρυπάκι και αναλωνόμαστε με ένα σωρό πράγματα. Εδώ αυτό που έγινε με τη μέτρηση ήταν πολύ σημαντικό....Εγώ πιστεύω ότι κάθε χρόνο πρέπει να έχουμε και άλλους στόχους. Ή να κάνεις μια θεματική αλλά σε κάτι άλλο, όχι το συνηθισμένο. Έλεος. Δεν έχει νόημα. Παλιά τα παιδιά ήταν και διαφορετικά. Τώρα δεν ξέρουν τα παιδιά τον καιρό, τι είναι η άνοιξη; Πρέπει πολλά πράγματα να αλλάξουν. Μας πάει το ρεύμα.»).

4.3 Γενική αποτίμηση

Οι συμμετέχουσες αποτίμησαν θετικά το πρόγραμμα ως προς την οργάνωσή του και την κατανόηση που τους παρείχε για τη ΔΔ. Αναλυτικότερα, οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν θετικά στην ομαλή μετάβαση και την κλιμακούμενη ευελιξία στη δομή του προγράμματος (5 αναφορές), καθώς η Α' φάση είχε περισσότερο εκπαιδευτικό χαρακτήρα και παρείχε μικρότερο περιθώριο πρωτοβουλίας από μέρους των νηπιαγωγών, η Β' φάση παρείχε υψηλό βαθμό υποστήριξης και καθοδήγησης στην εφαρμογή της ΔΔ, η οποία βαθμιαία ελαχιστοποιούνταν όσο οι νηπιαγωγοί εξοικειώνονταν με την προσέγγιση και τελικά η Γ' φάση ήταν πολύ πιο ευέλικτη, εφόσον οι συμμετέχουσες λάμβαναν περισσότερες αποφάσεις για το περιεχόμενο και τον προγραμματισμό των συναντήσεων. Αυτή η μετάβαση φάνηκε να τις βοηθά σημαντικά (π.χ. N2: «Εάν δεν ήταν έτσι το περσινό, δεν ξέρω αν το φετινό θα μπορούσε να λειτουργήσει έτσι...Καλώς ή κακώς πρέπει να υπάρχει και το θεωρητικό υπόβαθρο, να το εφαρμόσουμε και με τις πλάτες κάποιου άλλου. Αν δεν υπήρχε αυτό δεν ξέρω φέτος αν θα μπορούσαμε ξαφνικά να σχεδιάσουμε. Η εξέλιξη αυτή ήρθε σταδιακά...»).

Επιπλέον, οι συμμετέχουσες έδωσαν έμφαση στον υποστηρικτικό ρόλο των ομαδικών συναντήσεων (Σχήμα 3), κατά τη διάρκεια των οποίων αναπτύχθηκε θετικό κλίμα, ισότητας και ελευθερίας έκφρασης (1 αναφορά) (N3: «... νομίζω ότι ήμασταν μία πολύ ωραία ομάδα. ..ήμασταν όλες στο ίδιο επίπεδο και ακούγαμε όλες. Είχαμε το θάρρος της γνώμης...Ένιωθα πάρα πολύ ελεύθερη»). Μέσα σε αυτό κλίμα αναπτύχθηκαν φιλικές σχέσεις (3 αναφορές) (π.χ. N5: «Νομίζω ότι αυτή η ομάδα που κάναμε λειτούργησε υποστηρικτικά σε πολλά επίπεδα. Πέρα από το ότι κάναμε τα ίδια πράγματα... γίναμε φίλες ουσιαστικά και αυτό βοήθησε πολύ.»). Η υποστήριξη που τους παρείχε η ομάδα έγκειται στην ανταλλαγή ιδεών (7 αναφορές), στην δημιουργία μίας κοινής διαδικασίας σκέψης για τη διδασκαλία τους (1 αναφορά), ενώ ταυτόχρονα τις κρατούσε σε εγρήγορση (1 αναφορά) (π.χ. N4: «Σίγουρα και στην βάση του πώς αλλιώς θα μπορούσα να το κάνω, γιατί ακούς άλλες 5 -10 διαφορετικές ιδέες. Εκεί είναι το θέμα. Γιατί εμείς έχουμε μάθει να δουλεύουμε με έναν συγκεκριμένο τρόπο, να σκεφτόμαστε με έναν τρόπο, έχουμε μερικές ευκολίες, η καθεμία τις δικές της, και πολλές φορές δεν σκεφτόμαστε διαφορετικά. Ένα κλικ να σου κάνει, μια ιδέα να πάρεις από τον έναν και από τον άλλο.»).

[Σχήμα 3]



Ολοκληρώνοντας την αποτίμησή τους, οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την ικανοποίησή τους από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα, όπως αναφέρει η N3: «Τα δύο αυτά χρόνια ήταν πολύ σημαντικά στη ζωή μου....Επηρέαστηκε η φιλοσοφία μου όλη. Άλλαξα σαν εκπαιδευτικός, σαν άτομο... Είναι ειλικρινά το καλύτερο που έχω κάνει.»). Ακόμη, τα σχόλιά τους έδειχναν ότι ήταν μία ευχάριστη διαδικασία για τις ίδιες, εφόσον «..Όλη τη χρονιά είχα την ανυπομονησία να βρεθούμε, να οργανώσουμε, να συζητήσουμε, να κάνουμε καινούρια πράγματα...» (N2).

4 Συζήτηση

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εμπειρίες των νηπιαγωγών ήταν ιδιαίτερα θετικές μετά από την συμμετοχή τους στο διετές πρόγραμμα Επαγγελματικής Ανάπτυξης για τη ΔΔ. Οι αρχικοί στόχοι του προγράμματος για αλλαγή των ιδεών και της πρακτικής των εκπαιδευτικών, για αποτελεσματική υποστήριξή τους στο σχεδιασμό και την εφαρμογή της ΔΔ και για εισαγωγή τους στη διαδικασία του αναστοχασμού, φάνηκε να επιτεύχθηκαν σε μεγάλο βαθμό. Τα στοιχεία της επιτυχίας του προγράμματος αποδείχθηκε ότι ήταν η συνεργασία μεταξύ των συναδέλφων, η πρακτική εφαρμογή και το φιλικό κλίμα μεταξύ των συμμετεχουσών, τα οποία έχει φανεί και σε άλλες έρευνες ότι συμβάλλουν θετικά στην αποτελεσματικότητα παρόμοιων προγραμμάτων (Hunzicker, 2011. Parsad et al., 2001. Phillips & Weimgarten, 2013. Vasumathi, 2010).

Η αλλαγή της διδακτικής πρακτικής και η υιοθέτηση της ΔΔ δεν είναι εύκολη και αυτονόητη (Smit & Humpert, 2012) και επομένως δεν θα ήταν δυνατόν να επιτευχθεί σε απόλυτο βαθμό μόνο μέσα από ένα πρόγραμμα ΕΑ. Σε κάθε περίπτωση είναι σημαντική η συνεχής υποστήριξη, ειδικά για την εφαρμογή καινοτόμων και πολύπλοκων προσεγγίσεων που απαιτούν την αλλαγή της φιλοσοφίας των εκπαιδευτικών. Το πρόγραμμα που αναπτύχθηκε, παρόλο που παρείχε σταδιακή αυτονόμηση των εκπαιδευτικών δεν είναι ξεκάθαρο εάν τελικά οδήγησε στην υιοθέτηση της ΔΔ στην καθημερινή πρακτική. Περαιτέρω έρευνα θα ήταν αναγκαία για τη διευκρίνιση αυτού του ερωτήματος, αλλά και των αιτιών που εμποδίζουν περαιτέρω την υιοθέτηση της ΔΔ.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bostina-Bratu, S., & Negoescu, A. (2016). Differentiated Instruction in Mixed-Ability Groups: The Jigsaw Strategy. *Proceedings of the 21st International Conference of the Knowledge-Based Organization*, 22, 407-412. <https://doi.org/10.1515/kbo-2016-0070>

Burkett, J. A. (2013). *Teacher Perception on Differentiated Instruction and Its Influence on Instructional Practice*. [Ph.D. Thesis], Stillwater, OK: Oklahoma State University.

Chen, J., & McCray, J. (2012). The What, How, and Why of Effective Teacher Professional Development in Early Mathematics Education. *NHSA Dialog*, 15, 113-121. <https://doi.org/10.1080/15240754.2011.636493>

Danzi, J., Reul, K., & Smith, R. (2008). *Improving Student Motivation in Mixed Ability Classrooms Using Differentiated Instruction*. [Master's Dissertation], Chicago, IL: Saint Xavier University & Pearson Achievement Solutions, Inc.

Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The New Psychology of Success*. New York: Random House.

Gregory, G. H., & Chapman, C. (2007). *Differentiated Instructional Strategies*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Guskey, T. R. (2002). Does It Make a Difference? Evaluating Professional Development. *Educational Leadership: Journal of the Department of Supervision and Curriculum Development*, 59, 45-51. <https://eric.ed.gov/?id=EJ640979>

Heacox, D. (2002). *Differentiating Instruction in the Regular Classroom*. Minneapolis: Free Spirit Publishing.

Hunzicker, J. (2011). Effective Professional Development for Teachers: A Checklist. *Professional Development on Education*, 37, 177-179. <https://doi.org/10.1080/19415257.2010.523955>

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής – ΙΕΠ (2014). *Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα για το Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. Ανακτήθηκε από https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/7058/1947_1%CE%BF%20%CE%BC%CE%AD%CF%81%CE%BF%CF%82%20%CE%A0%CE%A0%CE%A3%20%CE%BD%CE%B7%CF%80%CE%B9%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%B5%CE%AF%CE%BF%CF%85.pdf

Koeze, P. A. (2007). *Differentiated Instruction: The Effect on Student Achievement in an Elementary School*. [PhD Thesis], Michigan, MI: Eastern Michigan University.

Mills, M., Monk, S., Keddie, A., Renshaw, P., Christie, P. et al. (2014). Differentiated Learning: From Policy to Classroom. *Oxford Review of Education*, 40, 331-348. <https://doi.org/10.1080/03054985.2014.911725>

Odgers, S., Symons, A., & Mitchell, I. (2000). Differentiating the Curriculum through the Use of Problem Solving. *Research in Science Education*, 30, 289-300. <https://doi.org/10.1007/BF02461635>

Παντελιάδου, Σ., & Φιλιπάτου, Δ. (Επιμ.) *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο.

Parsad, B., Lewis, L., Farris, E., & Greene, B. (2001). *Teacher Preparation and Professional Development*. Washington DC: National Center for Educational Statistics US Department of Education NCES.

- Phillips, V., & Weingarten, R. (2013). The Professional Educator: Six Steps to Effective Teacher Development and Evaluation. *American Educator*, 37, 36-37. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1013920>
- Smit, R., & Humpert, W. (2012). Differentiated Instruction in Small Schools. *Teaching and Teacher Education*, 28, 1152-1162. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.07.003>
- Tieso, C. (2005). The Effects of Grouping Practices and Curricular Adjustments on Achievement. *Journal for the Education of the Gifted*, 29, 60-89. <https://doi.org/10.1177/016235320502900104>
- Tobin, R., & McInnes, A. (2008). Accommodating Differences: Variations in Differentiated Literacy Instruction in Grade 2/3 Classrooms. *Literacy*, 42, 3-9. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9345.2008.00470.x>
- Tobin, R., & Tippett, C. D. (2014). Possibilities and Potential Barriers: Learning to Plan for Differentiated Instruction in Elementary Science. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 12, 423-443. <https://doi.org/10.1007/s10763-013-9414-z>
- Tomlinson, C. A. (1999). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertbert, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K. et al. (2003). Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27, 119-145. <https://doi.org/10.1177/016235320302700203>
- Vasumathi, T. (2010). A Design for Professional Development of Teachers-Need for New Policy Framework. <https://eric.ed.gov/?id=ED512828>
- Wan, S. W.-Y. (2017). Differentiated Instruction: Are Hong Kong In-Service Teachers Ready? *Teachers and Teaching*, 23, 284-311.
- Watts-Taffe, S., Laster, B. P., Broach, L, Marinak, B., McDonald-Connor, C., & Walker-Dalhouse, D. (2012). Differentiated Instruction: Making Informed Teacher Decisions. *The Reading Teacher*, 66, 303-314. <https://doi.org/10.1002/TRTR.01126>

**Από «φοιτήτρια» σε «απόφοιτη»: Επαγγελματική ανάπτυξη των απόφοιτων
εκπαιδευτικών μέσα από τη συμμετοχή τους στο Πρόγραμμα Υποστήριξης της Πρακτικής
Άσκησης**

*Αναστασία Μαβίδου, Δρ. Επιστημών Αγωγής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης,
anmavido@gmail.com*

Κατιφένεια-Αγγελική Χατζοπούλου, Ε.Δ.Ι.Π., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, feniax@gmail.com

Χριστίνα Μαργιούλα, Εκπαιδευτικός, christylmarg@gmail.com

*Σεβαστή Θεοδοσίου, Διδακτορική φοιτήτρια, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας,
sev.theodosiou@gmail.com*

Ευγενία Σινούλη, Εκπαιδευτικός, sinouli@uth.gr

Κωνσταντίνα Γκίκα, Εκπαιδευτικός, dina_gkika@hotmail.com

Λυδία Τασιού, Εκπαιδευτικός, lydiaki812@gmail.com

Αριστέα Ζαχαράκη, Εκπαιδευτικός, arzachar@uth.gr

Έλενα Κολημήτρα, Εκπαιδευτικός, elenakom94@gmail.com

Χρυσάνθη Παπαβλάχου, Εκπαιδευτικός, chrysanthi.papavlachou@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες κατά την ένταξή τους στην αγορά εργασίας, οι οποίες σχετίζονται με τη συνειδητοποίηση της επαγγελματικής τους ταυτότητας, αναδεικνύοντας την ανάγκη τους να υποστηριχθούν αποτελεσματικά. Από την άλλη, τα πανεπιστημιακά ιδρύματα αντιμετωπίζουν σημαντικές ελλείψεις σε εκπαιδευτικούς που να αναλαμβάνουν μεντορικό ρόλο, απαραίτητο για την Πρακτική Άσκηση των παιδαγωγικών τμημάτων. Λαμβάνοντας υπόψη τα οφέλη της μεντορίας, τόσο για τους μέντορες όσο και για τους εκπαιδευόμενους, αναπτύχθηκε ένα πρόγραμμα Επαγγελματικής Ανάπτυξης, αξιοποιώντας τη Συνεργατική Μεντορία. Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στις εμπειρίες των αρχάριων εκπαιδευτικών από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα αυτό, και στον τρόπο που αναπτύχθηκαν προσωπικά και επαγγελματικά. Η ανάλυση περιεχομένου στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε ερωτηματολόγια ανοιχτού τύπου, έδειξε ότι το πρόγραμμα συνέβαλε σημαντικά στην κατάρτισή τους, αλλά και στην ανάπτυξη συνεργατικών και αναστοχαστικών δεξιοτήτων.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: επαγγελματική ανάπτυξη, συνεργατική μεντορία, εκπαίδευση εκπαιδευτικών, πρακτική άσκηση, αρχάριοι εκπαιδευτικοί

1. Εισαγωγή

Στην Ελλάδα της οικονομικής κρίσης συνέβησαν σημαντικές αλλαγές στον οικονομικό, τον πολιτικό και τον κοινωνικό τομέα που είχαν άμεσο αντίκτυπο σε όλα τα οικονομικά, κοινωνικά και επαγγελματικά στρώματα. Πολλές ανακατατάξεις στο επαγγελματικό πεδίο επηρέασαν σε μεγάλο βαθμό και τον τομέα της Εκπαίδευσης, όπου παρατηρείται σημαντική δυσκολία των εκπαιδευτικών να απορροφηθούν στην αγορά εργασίας, ειδικά για τους νέους απόφοιτους των παιδαγωγικών σχολών (IOBE, 2018).

Επιπρόσθετα, οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες προκλήσεις, ακόμα και στην περίπτωση όπου έχουν ενταχθεί σε κάποιο εργασιακό περιβάλλον, καθώς συχνά καλούνται να αναλάβουν ρόλους για τους οποίους δεν είναι πλήρως προετοιμασμένοι (Hoaglund, Birkenfeld & Box, 2014. Κακανά, 2008). Το σύγχρονο σχολείο αναζητά εκπαιδευτικούς που αναλαμβάνουν έναν διαμεσολαβητικό ρόλο, απομακρυνόμενοι από το μοντέλο του εκπαιδευτικού ως «μεταδότη» της γνώσης (Makovec, 2018), αλλά και που επιδεικνύουν υψηλού επιπέδου δεξιότητες συνεργασίας (Bond, 2013), ρόλοι με τους οποίους δεν είναι καθόλου δεδομένο ότι είναι εξοικειωμένοι. Όπως είναι λογικό, οι απαιτήσεις αυτές δημιουργούν ιδιαίτερο άγχος, πίεση και ανασφάλεια οδηγώντας τους σε επαγγελματική φθορά από τον πρώτο κιόλας χρόνο εργασίας τους (Bond, 2013. Hoaglund, Birkenfeld & Box, 2014. Makovec, 2018).

Δεν είναι, λοιπόν, τυχαίο ότι οι ίδιοι οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί δηλώνουν συχνότερα την ανάγκη για μεγαλύτερη κατάρτιση στη διαδικασία σχεδιασμού και εφαρμογής της διδασκαλίας, σε σχέση με τους πιο έμπειρους (Makovec, 2018), και αναζητούν τη συμμετοχή τους σε αντίστοιχα προγράμματα Επαγγελματικής Ανάπτυξης που να εμβαθύνουν σε αυτές τις διδακτικές δεξιότητες (Louws, vanVeen, Meirink & vanDriel, 2017). Αξίζει να αναφερθεί ότι, στο πλαίσιο αυτό λειτουργούσαν στον ελληνικό χώρο οι δομές των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων (ΠΕΚ), οι οποίες παρείχαν έναν βαθμό υποστήριξης στους αρχάριους εκπαιδευτικούς του δημοσίου τομέα, οι οποίες όμως παραμένουν ανενεργές τα τελευταία χρόνια.

Από την άλλη, σημειώνονται σημαντικές ελλείψεις και στα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα, εξαιτίας της μεγάλης μείωσης ή κατάργησης του θεσμού των αποσπασμένων εκπαιδευτικών, οι οποίοι όντας εν ενεργεία τοποθετούνταν από το υπουργείο σε αυτά ετησίως (Χατζοπούλου & Κακανά, 2013). Το έργο τους, σύμφωνα με τους Χανιωτάκη, Ευθυμίου και Πυργιωτάκη (2006), ήταν η υποστήριξη των φοιτητών/τριών στη διαδικασία του διδακτικού σχεδιασμού, παρέχοντάς τους ανατροφοδότηση και συμβουλευτική καθοδήγηση στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης (ΠΑ). Δεδομένου, λοιπόν, αυτού του σημαντικού ελλείμματος σε ανθρώπινο δυναμικό, δημιουργήθηκε

η ανάγκη για αναζήτηση εναλλακτικών λύσεων από τα ιδρύματα, προκειμένου να συνεχίσουν να προσφέρουν υψηλής ποιότητας υποστήριξη στους/ις φοιτητές/τριες.

Λαμβάνοντας, λοιπόν, υπόψη τις δυσκολίες των αρχάριων εκπαιδευτικών να ενταχθούν στην αγορά εργασίας, γεγονός που δημιουργεί μία βάση ανθρώπινου δυναμικού, το οποίο παραμένει αναξιοποίητο, τις ανάγκες τους για επιπλέον κατάρτιση σε διδακτικές δεξιότητες, αλλά και το σημαντικό έλλειμα στελέχωσης των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων για την παροχή υψηλής ποιότητας ΠΑ, σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε ένα πρόγραμμα Επαγγελματικής Ανάπτυξης (ΕΑ), το οποίο αξιοποίησε τις αρχάριες εκπαιδευτικούς στην παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης στους διδακτικούς σχεδιασμούς των φοιτητών/τριών στο πλαίσιο της ΠΑ, μέσα από το θεσμό της «μεντορείας». Έτσι, τέθηκαν διττοί στόχοι, που αφορούσαν τόσο την επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη των αρχάριων εκπαιδευτικών, όσο και την αποτελεσματική υποστήριξη των φοιτητών/τριών στην ανάπτυξη δεξιοτήτων διδακτικού σχεδιασμού.

2. Επαγγελματική Ανάπτυξη και Μεντορία

Η σύγχρονη εκπαίδευση αναζητά τον στοχαζόμενο εκπαιδευτικό (Schön, 1983), δηλαδή τον εκπαιδευτικό που συνεχώς ερευνά, εξετάζει και στοχάζεται κριτικά για τη δράση του και αναζητά τη βελτίωση της πρακτικής του (Χατζοπούλου, 2014). Στο πλαίσιο αυτό ο σύγχρονος εκπαιδευτικός δεν μπορεί παρά να ενημερώνεται συνεχώς και να αναζητά την προσωπική και επαγγελματική του εξέλιξη. Οι επιμορφωτικές δράσεις Επαγγελματικής Ανάπτυξης (ΕΑ) προσφέρουν την ευκαιρία για ουσιαστική και δια βίου μάθηση, όπου οι εκπαιδευτικοί αλλάζουν τόσο τις αντιλήψεις τους για το ρόλο τους και τον τρόπο που συντελείται η μάθηση, αλλά και την πρακτική τους (Makovec, 2018). Η ΕΑ είναι μία διαδικασία που περιλαμβάνει καταρχήν την προσωπική τους ανάπτυξη και κατ' επέκταση την επαγγελματική, ενώ έχει άμεση επίδραση στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και, συνεπώς, της μάθησης των παιδιών (Opfer & Pedder, 2011).

Ένα αποτελεσματικό πρόγραμμα ΕΑ χρειάζεται να στοχεύει στην ανάπτυξη κουλτούρας συνεργασίας, αλληλεπίδρασης και ανταλλαγής (Clement & Vanderberghe, 2000), ιδιαίτερα όταν οι εκπαιδευτικοί αρχίζουν να συνειδητοποιούν την επαγγελματική τους ταυτότητα (Makovec, 2018). Μάλιστα, έχει υποστηριχτεί ερευνητικά ότι ο προσδιορισμός της επαγγελματικής ταυτότητας των αρχάριων εκπαιδευτικών ενισχύεται σημαντικά από την εμπλοκή τους σε μια σχέση μεντορίας (Kupila & Karila, 2018).

Η ακριβής βιβλιογραφική προσέγγιση του όρου «μέντορας» είναι πολύπλοκη και διαφέρει ανάλογα με τη συνθήκη όπου χρησιμοποιείται. Το περιεχόμενο του όρου, και κατ' επέκταση της

διαδικασίας, της μεντορίας επηρεάζονται από παράγοντες όπως η ταυτότητα των μετεχόντων, το πεδίο δημιουργίας της μεντορικής σχέσης (εργασιακό, εκπαιδευτικό κλπ.) ή ακόμη και το σκοπό της σχέσης (Hobson, Ashby, Malderez & Tomlinson, 2009). Ανάλογα, λοιπόν, με τους παράγοντες αυτούς έχουν αναπτυχθεί διαφορετικές προσεγγίσεις μεντορίας.

Αρχικά, στη διεθνή βιβλιογραφία συναντάται η παραδοσιακή προσέγγιση, που εστιάζει στην ιεραρχία, όπου ο μέντορας είναι ένας έμπειρος επαγγελματίας που δημιουργεί μία σχέση με τον μελλοντικό εκπαιδευτικό, ο οποίος με τη σειρά του έχει λιγότερη ή/και μηδενική εμπειρία (Kram, 1985). Η σχέση αυτή στοχεύει στην συναισθηματική υποστήριξη (Angelique, Kyle & Taylor, 2002), δηλαδή στην καλλιέργεια της αυτοπεποίθησης, της ασφάλειας, μέσα από την καθοδήγηση και τις συμβουλές για τον επαγγελματικό κλάδο (Kram & Isabella, 1985). Επίσης, στοχεύει στην ενίσχυση του γνωστικού πεδίου (Fischer & Andel, 2002) και, γενικότερα, τοποθετεί τις βάσεις για να χτίσει ο εκπαιδευόμενος το επαγγελματικό προφίλ του (Kupila & Karila, 2018).

Ωστόσο, τα ζητήματα εξουσίας και μειωμένης ευελιξίας που παρατηρήθηκαν στο παραδοσιακό μοντέλο (Angelique, Kyle & Taylor, 2002), οδήγησαν στην ανάπτυξη άλλων προσεγγίσεων, οι οποίες πλαισιώνουν καλύτερα τις ανάγκες των σύγχρονων εκπαιδευτικών, όπως είναι η προσέγγιση της Συνεργατικής Μεντορίας (peer mentoring) (Ragins & Kram, 2007). Το σημείο διαφοροποίησης από την παραδοσιακή προσέγγιση έγκειται στο ότι οι συμμετέχοντες έχουν κοινό προφίλ, σχετικά με την ηλικία, την εμπειρία και το εκπαιδευτικό υπόβαθρο. Έτσι, διευκολύνεται η ανάπτυξη μίας ισότιμης σχέσης, βασισμένης στην αλληλεπίδραση, τον σεβασμό και την αμοιβαία εμπιστοσύνη (Angelique, Kyle & Taylor, 2002).

Τα οφέλη αυτής της μεντορικής σχέσης επεκτείνονται τόσο στους εκπαιδευόμενους όσο και στους ίδιους τους μέντορες (Ανδρούσου & Τσάφος, 2013. Clarke, 2001. Hobson, et al, 2009). Από τη μία, οι εκπαιδευόμενοι λαμβάνουν ψυχολογική, διδακτική και επαγγελματική υποστήριξη (Fischer & Andel, 2002), αναπτύσσοντας την αυτοπεποίθηση και την αυτοκριτική τους για συνεχή βελτίωση (Hobson et al., 2009).

Από την άλλη, οι μέντορες επωφελούνται, καθώς στην προσπάθειά τους να υποστηρίξουν τους εκπαιδευόμενους, εξελίσσονται και οι ίδιοι βελτιώνοντας τις διδακτικές τους ικανότητες (Clinard & Arián, 1998), καθώς εμπλέκονται σε αναστοχασμό της προσωπικής τους δράσης και του σχεδιασμού εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, μέσα και έξω από το πλαίσιο της μεντορίας (Clarke, 2001). Επίσης, εξελίσσουν τις επικοινωνιακές και συνεργατικές τους δεξιότητες, αλλά και δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και μεταγνωστικές δεξιότητες, εξελίσσουν τις υπάρχουσες γνώσεις τους, αναπτύσσουν τα αισθήματα περηφάνειας και ικανοποίησης για την ανάληψη του μεντορικού ρόλου, με αποτέλεσμα να βελτιώνεται η αυτοεκτίμηση τους και να

κινητοποιούνται επαγγελματικά (Colvin & Ashman, 2010. Heirdsfield, Walker, Walsh, & Wilss 2008).

Ωστόσο, τα προβλήματα που καλούνται οι μέντορες να ξεπεράσουν εντοπίζονται στο άγχος της οργάνωσης του χρόνου, αλλά και την επάρκειά τους. Ακόμη, καλούνται να διαχειριστούν το βαθμό καθοδήγησης που θα παρέχουν στους εκπαιδευόμενους, ώστε να μην περιοριστεί η δημιουργική, αναστοχαστική και αυτόνομη σκέψη των τελευταίων (Hobson et al., 2009).

Συνοψίζοντας, λαμβάνοντας υπόψη τα πολλαπλά οφέλη της μεντορίας προς όλους τους συμμετέχοντες, την αναντίρρητη ανάγκη για υποστήριξη και ενίσχυση της επαγγελματικής ταυτότητας των αρχάριων εκπαιδευτικών, με έμφαση τους πρόσφατα απόφοιτους εκπαιδευτικούς⁴³, αλλά και τις σημαντικές ελλείψεις ανθρώπινου δυναμικού στα Πανεπιστημιακά ιδρύματα που αναλάμβαναν έως πρότινος μεντορικό ρόλο, σχεδιάστηκε, υλοποιήθηκε και αξιολογήθηκε ένα πρόγραμμα ΕΑ, απευθυνόμενο στις αρχάριες εκπαιδευτικούς, και εν προκειμένω στις απόφοιτες του ΠΤΠΕ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, στο πλαίσιο του οποίου αξιοποιήθηκαν η προσέγγιση της Συνεργατικής Μεντορίας, με σκοπό την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των αποφοίτων και την παροχή αποτελεσματικής υποστήριξης στους/ις φοιτητές/τριες στην ΠΑ. Η Συνεργατική Μεντορία επιλέχθηκε ως η πιο κατάλληλη προσέγγιση, εφόσον οι απόφοιτες και οι φοιτητές/τριες είχαν περίπου κοινό προφίλ. Συγκεκριμένα, οι απόφοιτες ήταν 2-3 έτη μεγαλύτερες ηλικιακά από τους φοιτητές/τριες, είχαν λίγο περισσότερη επαγγελματική εμπειρία, αν όχι στην αγορά εργασίας, τότε σίγουρα από την Πρακτική Άσκηση, και είχαν αποφοιτήσει πρόσφατα από το ίδιο τμήμα και ίδρυμα, στο οποίο φοιτούσαν οι εκπαιδευόμενοι.

Στην παρούσα δημοσίευση προσεγγίζεται η αποτελεσματικότητα του προγράμματος από την πλευρά των απόφοιτων. Συγκεκριμένα, επιδιώκεται να απαντηθούν τα εξής ερωτήματα:

- ✓ Πως βίωσαν οι απόφοιτες την εμπλοκή τους στη διαδικασία υποστήριξης των φοιτητών/τριών;
- ✓ Πως συνέβαλε η εμπειρία τους στην προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη;

3. Μεθοδολογία

3.5 Συμμετέχουσες

Στην έρευνα συμμετείχαν 22 απόφοιτες του τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Οι 9 συμμετείχαν για δύο ακαδημαϊκά έτη (2016-2017 που έγινε η

⁴³ Στο εξής ο όρος «απόφοιτες» περιλαμβάνει τον όρο «αρχάριες εκπαιδευτικοί», εφόσον στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας οι δύο όροι ταυτίζονται.

πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος και 2017-2018 που υλοποιήθηκε κανονικά), ενώ οι υπόλοιπες 13 συμμετείχαν για πρώτη φορά. Πρόκειται για εκπαιδευτικούς που είχαν αποφοιτήσει έως και 3 έτη πριν από την υλοποίηση του προγράμματος. Οι απόφοιτες επιλέχθηκαν αφενός με κριτήριο τις υψηλές επιδόσεις τους (βαθμολογία > 9) στο σχεδιασμό διδακτικών παρεμβάσεων, όπως αυτές καταγράφηκαν όταν ήταν φοιτήτριες στο πλαίσιο σεμιναριακού μαθήματος του 6^{ου} εξαμήνου για την Πρακτική Άσκηση, και αφετέρου από την προθυμία τους να συμμετέχουν στο πρόγραμμα.

Σε σχέση με την εργασιακή τους κατάσταση, οι 10 απόφοιτες εργάζονταν σε επαγγέλματα συναφή με παιδιά (π.χ. φύλαξη παιδιών, παράλληλη στήριξη σε σχολεία, νηπιαγωγός σε παιδικό σταθμό, βοηθός νηπιαγωγού, φροντιστηριακά μαθήματα), οι 3 εργάζονταν σε άλλα επαγγέλματα (π.χ. πωλήσεις, σέρβις) και οι 9 δεν εργάζονταν. Επίσης, 6 απόφοιτες παρακολουθούσαν κάποιο μεταπτυχιακό πρόγραμμα τη δεδομένη χρονική περίοδο εφαρμογής της έρευνας.

3.6 Εργαλείο συλλογής των δεδομένων

Για την αποτύπωση των εμπειριών τους αναπτύχθηκε ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτελούνταν από 15 ερωτήσεις (12 ανοιχτού και 3 κλειστού τύπου) που διερευνούσε τις εξής διαστάσεις: 1) Δημογραφικά στοιχεία (4 ερωτήσεις), 2) Κίνητρα (1 ερώτηση), 3) Επαγγελματική & προσωπική ανάπτυξη (3 ερωτήσεις), 4) Κατάρτιση (1 ερώτηση), 5) Συνεργασία με φοιτητές/τριες (2 ερωτήσεις), 6) Υποστήριξη (1 ερώτηση), 7) Αυτό-αξιολόγηση (1 ερώτηση), και 8) Γενική αποτίμηση (2 ερωτήσεις).

3.7 Διαδικασία

Αρχικά, συγκροτήθηκαν δύο ομάδες: α) απόφοιτες και β) διευκολύντριες του προγράμματος, η οποία αποτελούνταν από μία Ε.Δ.Ι.Π. και δύο υποψήφιες διδακτόρισσες. Οι διευκολύντριες οργάνωσαν μία 3ωρη συνάντηση με τις απόφοιτες, όπου συζητήθηκε και διευκρινίστηκε το πλαίσιο εφαρμογής του προγράμματος, παρασχέθηκαν συμβουλές και οδηγίες σε προφορική και έντυπη μορφή, ώστε να κατανοήσουν οι απόφοιτες τις αρμοδιότητες του ρόλου που πρόκειται να αναλάμβαναν, δηλαδή ως μεντόρισσες των φοιτητών/τριών. Συγκεκριμένα, τα ζητήματα που συζητήθηκαν ήταν:

- ✓ οι στόχοι που έθεσαν οι ίδιες για την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξή τους με το πέρας του προγράμματος,
- ✓ οι προσδοκίες τους και οι προτεραιότητες που έθεταν ως προς το ρόλο που θα αναλάμβαναν, ανάλογα με τη δική τους πρότερη εμπειρία ως μεντόρισσες (για όσες συμμετείχαν την προηγούμενη χρονιά στην πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος) ή

ως φοιτήτριες (για όσες έλαβαν υποστήριξη ως φοιτήτριες κατά την πιλοτική εφαρμογή), και

- ✓ τα όρια και οι «κόκκινες γραμμές» του μεντορικού ρόλου, προκειμένου να υποστηρίξουν τους/ις φοιτητές/τριες στην παραγωγή δικών τους πρωτότυπων ιδεών και να αποφευχθεί η παροχή έτοιμων λύσεων και προτάσεων από τις απόφοιτες.

Καθόλη τη διάρκεια του χειμερινού εξαμήνου 2017-18, οι απόφοιτες συμμετείχαν από κοινού με τους/ις φοιτητές/τριες στα σεμινάρια και τις δράσεις της ΠΑ, που αποτέλεσε το κομβικό σημείο για τη δημιουργία κοινών εμπειριών. Η συνεργασία των αποφοίτων με τους/ις φοιτητές/τριες διεξαγόταν με δια ζώσης συναντήσεις ή απομακρυσμένα. Παράλληλα, οι απόφοιτες λάμβαναν υποστήριξη από τις διευκολύντριες σε ομάδα των μέσων κοινωνικής δικτύωσης (facebook), η οποία αφορούσε την παροχή κατευθυντήριων γραμμών για τη διαχείριση των προβλημάτων επικοινωνίας με τους/ις φοιτητές/τριες,

Με το πέρας του εξαμήνου και την παράδοση των τελικών εργασιών των φοιτητών/τριών έγινε η τελική αξιολόγηση του προγράμματος, στην οποία συμμετείχαν όλες οι εμπλεκόμενες ομάδες. Για την αποτίμηση των εμπειριών των αρχάριων εκπαιδευτικών, που παρουσιάζονται στην παρούσα εργασία, χορηγήθηκε ηλεκτρονικά το ερωτηματολόγιο, το οποίο συμπλήρωσαν ατομικά.

4. Αποτελέσματα

Τα δεδομένα αναλύθηκαν με Ανάλυση Περιεχομένου στο πρόγραμμα NVivo και παρουσιάζονται ανά διάσταση, σύμφωνα με τη δομή του ερωτηματολογίου.

4.1 Κίνητρα για συμμετοχή στο πρόγραμμα

Το κυρίαρχο κίνητρο για τη συμμετοχή τους ήταν η πρόθεση να προσφέρουν βοήθεια στους φοιτητές/τριες (12 αναφορές), «...επειδή έχω βρεθεί στη θέση των φοιτητριών πιστεύω πως το πρόγραμμα αυτό λειτουργεί πολύ θετικά και υποστηρικτικά για εκείνες και για την οργάνωση των θεματικών τους. Θα ήθελα δηλαδή όταν ήμουν και εγώ φοιτήτρια να έχω μια αντίστοιχη υποστήριξη.» (ΑΕ 5⁴⁴). Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο που κινητοποίησε τις εκπαιδευτικούς ήταν ανάγκη τους για εξέλιξη (7 αναφορές) (π.χ. ΑΕ 6: «Το βρήκα ως μία ευκαιρία να μάθω περισσότερα για την επιστήμη μου... που θα με βοηθήσει να αναπτύξω δεξιότητες συνεργασίας, κριτικής σκέψης και αλληλεπίδρασης με συναδέλφους μου...»).

⁴⁴ ΑΕ 5 = Αρχάριος Εκπαιδευτικός 5

Ακόμη, η επαφή με το πανεπιστήμιο (5 αναφορές) και το γεγονός ότι αξιολογούσαν τη συμμετοχή τους ως μία σημαντική εμπειρία (5 αναφορές), αλλά και το ενδιαφέρον τους για να εμβαθύνουν σε θέματα διδακτικού σχεδιασμού (2 αναφορές) αποτυπώθηκαν στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ως περαιτέρω λόγοι για τη συμμετοχή τους.

4.2 Συνεργασία με φοιτητές/τριες και υποστήριξη των αρχάριων εκπαιδευτικών

Η συνεργασία που ανέπτυξαν οι εκπαιδευτικοί με τους φοιτητές/τριες κινήθηκε ανάμεσα στα άκρα: καλή συνεργασία (8 αναφορές) ή αδιαφορία από τους φοιτητές/τριες (3 αναφορές). Βέβαια, οι περισσότερες αναφορές που καταγράφηκαν περιέγραφαν μία καλή συνεργασία, τουλάχιστον με τους περισσότερους φοιτητές/τριες (14 αναφορές). Από την άλλη, τα θέματα που διατάρασσαν τη συνεργασία ήταν η αναζήτηση έτοιμων λύσεων από την πλευρά των φοιτητών/τριών (3 αναφορές), η ασυνέπεια (2 αναφορές) και η ειρωνική διάθεση (1 αναφορά) προς τις αρχάριες εκπαιδευτικούς.

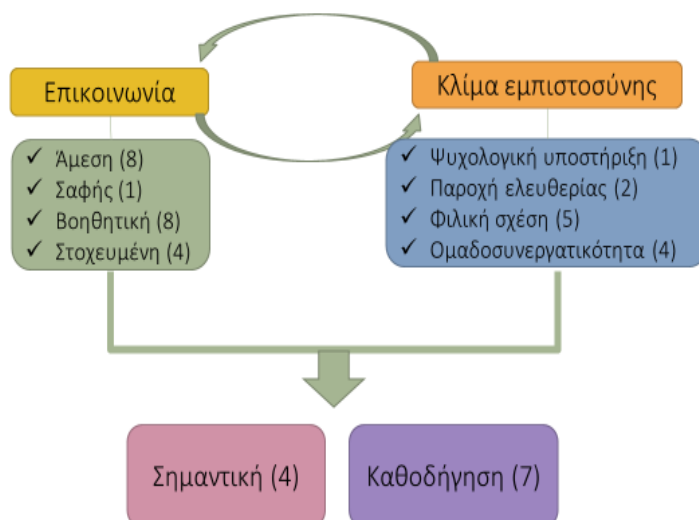
Οι αρχάριες εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να διαχειριστούν τη συναισθηματική κατάσταση των φοιτητών/τριών, όπως το άγχος ή την αδιαφορία τους. Οι ίδιες ανέφεραν ότι στα περιστατικά άγχους (14 αναφορές) παρείχαν ενθάρρυνση (6 αναφορές) (π.χ. ΑΕ 18 «...Μέσα από τη συζήτηση προσπαθούσα να δίνω θάρρος στις φοιτήτριες/τες να συνεχίσουν την προσπάθειά τους...»), χρησιμοποιούσαν προσωπικές εμπειρίες ως παραδείγματα (5 αναφορές) (π.χ. ΑΕ 9 «...για να τις βοηθήσω σε αυτό τους περιέγραψα και τη δική μου πορεία, ότι και εμένα η εργασία μου ήταν όλη λάθος αρχικά και την ξανά έκανα...»). Άλλοι τρόποι ήταν η έμφαση στα θετικά σημεία των διδακτικών σχεδιασμών (2 αναφορές) και η επιβράβευση (1 αναφορά).

Την αρνητική στάση της αδιαφορίας (12 αναφορές) των φοιτητών/τριών, την αντιμετώπισαν με παρακίνηση (7 αναφορές), ενώ σε κάποιες περιπτώσεις απαντούσαν και οι ίδιες με αδιαφορία (4 αναφορές) και επιφύλαξη (1 αναφορά), ενώ σε γενικές γραμμές προσπάθησαν να παρέχουν συναισθηματική υποστήριξη δείχνοντας κατανόηση και ενσυναίσθηση (3 αναφορές), χιούμορ (1 αναφορά), ή προσαρμόζοντας τις απαιτήσεις τους ανάλογα με την προθυμία και τις δυνατότητες του καθενός (1 αναφορά), ενώ και οι ίδιες δήλωσαν ότι αγχώονταν (2 αναφορές), γιατί «...ένιωθα πως είχα μερίδιο ευθύνης» (ΑΕ 22).

Από την άλλη, οι αρχάριες εκπαιδευτικοί λάμβαναν υποστήριξη από τις διευκολύντριες προκειμένου να πραγματώσουν το ρόλο τους (Σχήμα 1), η οποία χαρακτηρίστηκε ως άμεση (8 αναφορές), σαφή (1 αναφορά), βοηθητική (8 αναφορές) και στοχευμένη (4 αναφορές) επικοινωνία που είχαν μαζί τους, που ανατροφοδοτούσε το κλίμα εμπιστοσύνης, το οποίο διαμορφώθηκε από την ψυχολογική υποστήριξη που λάμβαναν (1 αναφορά), την ελευθερία (2 αναφορές), τη συνεργασία (4 αναφορές) και τις φιλικές σχέσεις (5 αναφορές) που αναπτύχθηκαν.

Σύμφωνα με τις ίδιες, εξαιτίας αυτών των χαρακτηριστικών, η υποστήριξη που έλαβαν ήταν σημαντική (4 αναφορές) για την περαιτέρω καθοδήγησή τους (7 αναφορές).

[Σχήμα 1]



4.3 Επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη

Οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί θεώρησαν πως αναπτύχθηκαν επαγγελματικά (Πίνακας 1), καθώς ένιωθαν περισσότερο καταρτισμένες (10 αναφορές), εμπλούτισαν το διδακτικό τους ρεπερτόριο με νέες ιδέες (7 αναφορές) και ανέπτυξαν περαιτέρω τις διδακτικές τους δεξιότητες (5 αναφορές). Βέβαια, υπήρξαν και 4 αναφορές όπου δεν συνειδητοποίησαν ακόμα το βαθμό της ανάπτυξής τους.

Πίνακας 1. Κατηγοριοποίηση απαντήσεων για την Επαγγελματική τους Ανάπτυξη

Κωδικοί	Αναφορές	Παραδείγματα
Κατάρτιση	10	ΑΕ 19: «...μέσα από τις διαλέξεις που πραγματοποιούνταν στη σχολή και μέσα από την συχνή επικοινωνία με τις ομάδες με βοήθησε στο να κρατήσω μια επαφή με τον χώρο του σχολείου και να εξακολουθώ να καταρτίζομαι με γνώσεις που αφορούν γενικότερα εκπαιδευτικούς σχεδιασμούς.»

Εμπλουτισμός με νέες ιδέες	7	ΑΕ 3: «Μου προσέφερε μια πληθώρα νέων ιδεών.»
Αναστοχασμός	5	ΑΕ 14: «...βοηθήθηκα πάρα πολύ στον σχεδιασμό καθημερινών δραστηριοτήτων, στην γρήγορη επαναπροσαρμογή τους όταν κάτι δεν "έβγαينه" με τα παιδιά, στην αξιολόγηση του δικού μου σχεδιασμού καθώς πολλές φορές αντιλαμβανόμουν γρήγορα πρακτικά και παιδαγωγικά λάθη στον σχεδιασμό μου...»
Ανάπτυξη διδακτικών δεξιοτήτων	5	ΑΕ 6: «Θεωρώ ότι με βοήθησε κυρίως στο να μπορώ να οργανώσω, να σχεδιάσω, να εφαρμόσω και ν' αξιολογήσω δράσεις & δραστηριότητες για τάξη νηπιαγωγείου...»
Αίσθημα δημιουργικότητας	4	ΑΕ 2: «...Και για μία ακόμα φορά συνειδητοποίησα πόσα πράγματα θέλω να κάνω η ίδια με τα παιδιά και ιδιαίτερα στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου.»
Τόνωση αυτοπεποίθησης	3	ΑΕ 22: «Ένιωσα περισσότερη αυτοπεποίθηση και σιγουριά.»
Δίκτυο συναδέλφων	3	ΑΕ 21: «Με βοήθησε πολύ στην επικοινωνία μου με άτομα που ασχολούνται με τον ίδιο κλάδο , έχοντας κοινό θέμα συζήτησης την εκπαιδευτική διαδικασία...»
Όχι ακόμα	4	ΑΕ 10: «Την επαγγελματική μου ανάπτυξη όχι άμεσα αλλά σίγουρα πήρα πολλά θετικά στοιχεία που θα μου χρησιμεύουν μελλοντικά»

Ειδικότερα, η κατάρτιση επήλθε με την εμπέδωση της διαδικασίας του σχεδιασμού (7 αναφορές) και την εμπάθυνση (7 αναφορές), ενώ συνέβαλε η επιπλέον μελέτη (5 αναφορές), η ανταλλαγή ιδεών και απόψεων (2 αναφορές) και η συμμετοχή τους στα σεμινάρια ΠΑ μέσα από τον μεντορικό ρόλο τους.

Η προσωπική ανάπτυξή τους εντοπίστηκε στην ανάπτυξη ενσυναίσθησης (10 αναφορές) και δεξιοτήτων συνεργασίας (8 αναφορές). Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί εισήχθησαν σε διαδικασία αναστοχασμού (7 αναφορές), (π.χ. ΑΕ 6: «...Κατανόησα... και όλα τα δικά μου λάθη ως φοιτήτρια, που μου επισήμαναν...»). Επιπλέον, αυξήθηκε η αυτοποεπίθησή τους (7 αναφορές), η διάθεσή τους για προσφορά βοήθειας (6 αναφορές), το αίσθημα ικανοποίησης (5 αναφορές) και υπευθυνότητας (4 αναφορές), και καλλιεργήθηκαν προσωπικά (2 αναφορές).

4.4 Αυτό-αξιολόγηση και γενική αποτίμηση του προγράμματος

Ως προς την αυτό-αξιολόγησή τους έδωσαν έμφαση στον υποστηρικτικό ρόλο (14 αναφορές) που θεώρησαν ότι είχαν για τους φοιτητές/τριες, ο οποίος ήταν συμβουλευτικός (4 αναφορές) και συνεργατικός (3 αναφορές) με έμφαση στην ψυχολογική υποστήριξη (6 αναφορές) των φοιτητών/ριών. Επίσης, θεωρούσαν ότι ήταν αποδοτικές και συνεπείς ως προς το ρόλο τους (5 αναφορές), ακόμα και αν αυτό απαιτούσε την αφιέρωση προσωπικού χρόνου (2 αναφορές). Έχει ενδιαφέρον, ωστόσο, ότι από όσες συμμετείχαν για δεύτερη χρονιά στο πρόγραμμα, κάποιες ανέφεραν ότι βελτιώθηκαν περισσότερο από τον πρώτο χρόνο εφαρμογής (2 αναφορές).

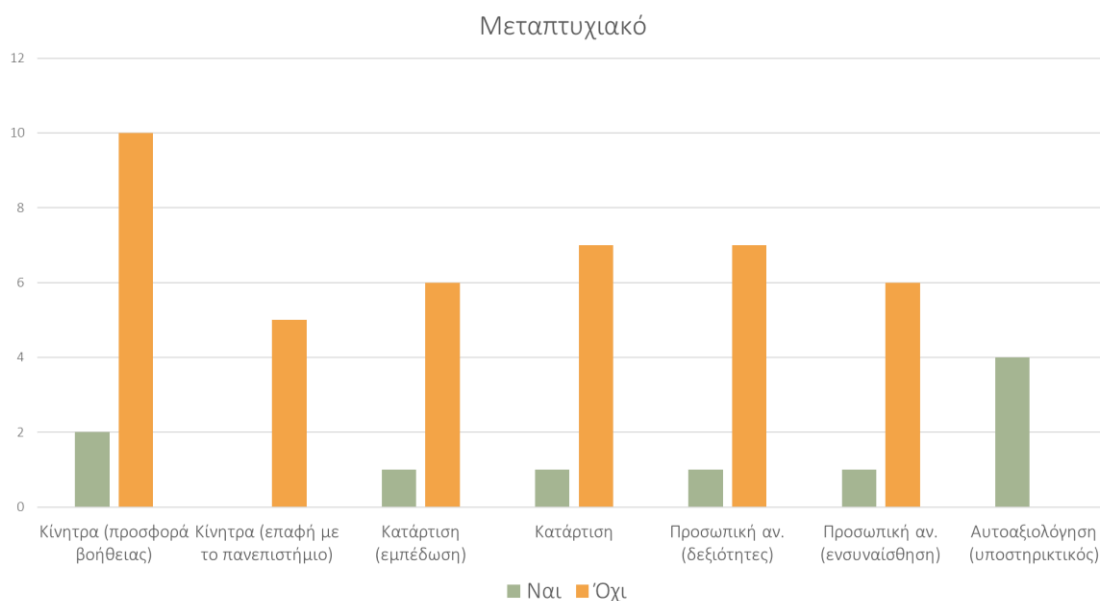
Γενικώς, αποτίμησαν το πρόγραμμα ως βοηθητικό για τους φοιτητές/τριες (27 αναφορές), διότι βελτίωσε τους διδακτικούς σχεδιασμούς (7 αναφορές) και βοήθησε στην επίλυση των αποριών τους (2 αναφορές). Ταυτόχρονα, αξιολόγησαν την προσφορά του προγράμματος ιδιαίτερα σημαντική για τις ίδιες, εφόσον ήταν καλά οργανωμένο (2 αναφορές) και συνέβαλλε στην αποκόμιση νέων γνώσεων (4 αναφορές).

Βέβαια, υπήρξαν αδύναμα σημεία, τα οποία επισήμαναν και αφορούσαν την ανάγκη για σαφέστερο ορισμό του ρόλου τους (6 αναφορές), την αύξηση των επιμορφωτικών δράσεων (3 αναφορές), τη μείωση της αναλογίας των φοιτητών/τριών ανά εκπαιδευτικό (2 αναφορές), ενώ κάποιες άλλες δεν θεώρησαν ότι υπάρχει σημείο για βελτίωση (4 αναφορές).

4.5 Διερεύνηση διαφορών ανάλογα με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά

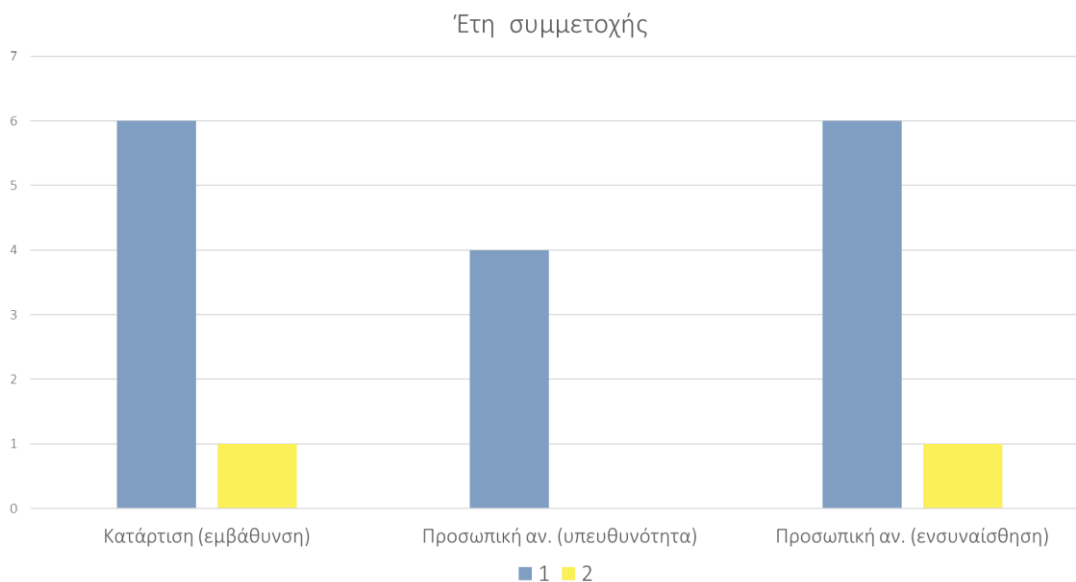
Προχωρώντας σε μια βαθύτερη ανάλυση των κωδικών που αναδύθηκαν με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των απόφοιτων, διαπιστώνουμε ότι όσες δεν φοιτούσαν σε μεταπτυχιακό πρόγραμμα ένιωθαν πιο έντονα την ανάγκη για προσφορά βοήθειας, για επαφή με το πανεπιστήμιο, αλλά και δήλωναν πιο συχνά ότι τους βοήθησε να εμπεδώσουν τη διαδικασία σχεδιασμού και να καταρτιστούν, ενώ διέκριναν και μεγαλύτερη προσωπική ανάπτυξη (Διάγραμμα 1). Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σε μεταπτυχιακό πρόγραμμα ανέφεραν πιο συχνά ότι οι ίδιες είχαν έναν υποστηρικτικό ρόλο προς τις φοιτήτριες, σε σύγκριση με τις απόφοιτες που δεν παρακολουθούσαν μεταπτυχιακό πρόγραμμα.

[Διάγραμμα 1]



Σε σχέση με τα έτη συμμετοχής στο πρόγραμμα, όσες συμμετείχαν και στο πιλοτικό ήταν πολύ πιο ενθουσιώδεις στις αναφορές τους σχετικά με την εμπάθυση στο σχεδιασμό, την ανάπτυξη της υπευθυνότητας και της ενσυναίσθησής τους στο πλαίσιο της προσωπικής τους ανάπτυξης (Διάγραμμα 2).

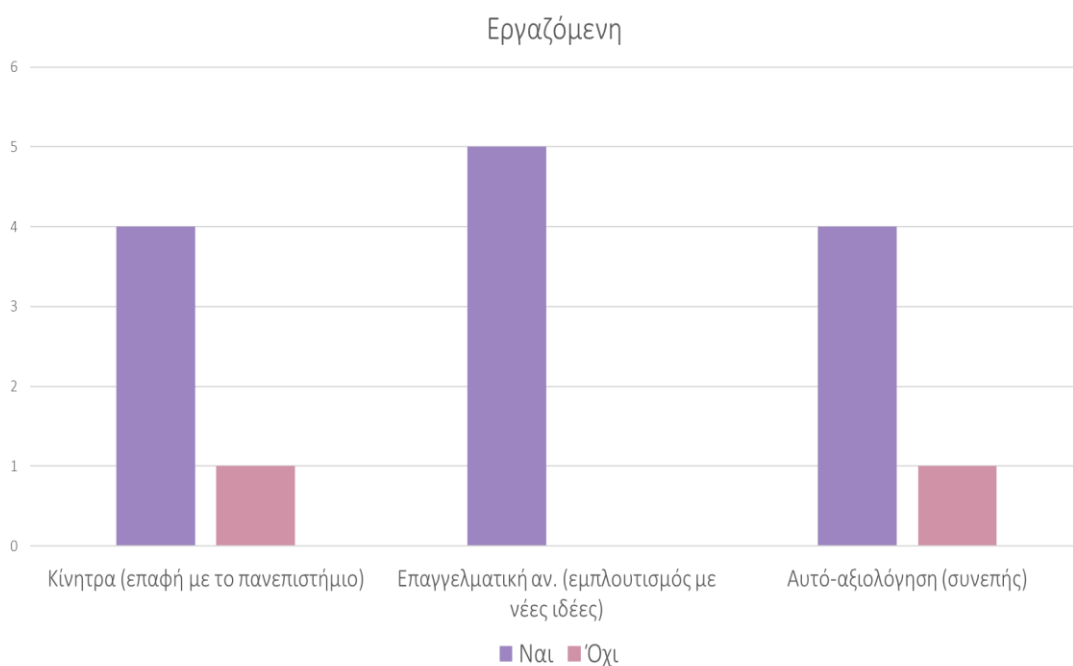
[Διάγραμμα 2]



Τέλος, η εργασιακή κατάσταση έπαιξε ρόλο σε κάποιες απαντήσεις (Διάγραμμα 3), καθώς οι εργαζόμενες αναζητούσαν περισσότερο την επαφή με το πανεπιστήμιο και ανέφεραν συχνότερα ότι εμπλούτισαν το διδακτικό τους ρεπερτόριο με νέες ιδέες. Επίσης, έδωσαν μεγαλύτερη

έμφαση στην συνέπεια που έδειξαν όταν αυτό-αξιολογήθηκαν, πιθανόν λόγω του μειωμένου ελεύθερου χρόνου που είχαν.

[Διάγραμμα 3]



5. Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι επιτευχθήκαν οι αρχικοί στόχοι του προγράμματος για την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, καθώς η πλειοψηφία ανέφερε θετικά οφέλη και αλλαγές που βίωσε. Βέβαια, η επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη είναι μία ατομική πορεία που εξαρτάται από αρκετούς παράγοντες και επομένως, είναι φυσιολογικό να μην κατάφεραν όλες οι συμμετέχουσες να επιτύχουν αυτούς τους στόχους στον ίδιο ακριβώς βαθμό.

Οι απόφοιτες απέδωσαν αξία στο ρόλο τους, κάτι που φάνηκε από το άγχος που ανέφεραν ότι ένιωθαν, την ανησυχία τους και τη συνεχή μελέτη τους για να είναι σε θέση να πραγματώσουν τον μεντορικό τους ρόλο επιτυχώς. Μάλιστα, παρά τις δυσκολίες συνεργασίας που αποτυπώθηκαν με κάποιους/ες φοιτητές/τριες, αναπτύχθηκε θετικό κλίμα μεταξύ τους, καθώς επίσης μέσα από την ανταλλαγή, τη συνεργασία και τον αναστοχασμό οδηγήθηκαν σε προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη. Βέβαια, το θετικό κλίμα αφορούσε κυρίως τη συνεργασία με τις διευκολύντριες, ενώ υπήρξε δυσκολία στη δημιουργία παρόμοιου κλίματος με τους φοιτητές/τριες. Πιθανόν οι προσδοκίες των φοιτητών/τριών να ήταν καταλυτικός παράγοντας που επηρέασε αρνητικά την ομαλή συνεργασία των δύο πλευρών, κάτι που φάνηκε

από τις αναφορές των αποφοίτων για τα προβλήματα που αντιμετώπισαν, όπως την απαίτηση για προσφορά έτοιμων λύσεων.

Τα οφέλη στα οποία εντόπισαν την επαγγελματική και προσωπική τους ανάπτυξη, όπως οι δεξιότητες συνεργασίας, οι διδακτικές δεξιότητες, η αίσθηση ικανοποίησης από την παροχή βοήθειας και υποστήριξης και ο εμπλουτισμός με νέες ιδέες έχουν βρεθεί και σε προηγούμενες έρευνες σχετικά με τα οφέλη της Συνεργατικής Μεντορίας (Colvin & Ashman, 2010. Heirdsfield et al., 2008. Hoaglund, Birkenfeld & Box, 2014). Επιπλέον, τα αποτελέσματα τονίζουν την έμφαση στη συναισθηματική και ψυχολογική υποστήριξη που πρόσφεραν στους/ις φοιτητές/τριες, αλλά και που έλαβαν οι ίδιες, υποδηλώνοντας την αξία που προσδίδουν σε αυτή την πτυχή περισσότερο από την ακαδημαϊκή επιτυχία, κάτι που συμφωνεί και με ευρήματα του Bond (2013).

Παράλληλα, οι διασταυρώσεις των κωδικών με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τόνισαν τη σημασία του προγράμματος, ειδικά για τις απόφοιτες που δεν συνέχιζαν τις σπουδές τους σε μεταπτυχιακό επίπεδο ή/και ήταν άνεργες. Έτσι, αποτέλεσε έναν τρόπο κατάρτισης, ίσως και τον μοναδικό, που ήταν βιωματικός και είχε άμεσες συνδέσεις με την διδακτική πραγματικότητα, και την αγορά εργασίας. Συνεπώς, το πρόγραμμα βοήθησε τις αποφοίτους να δημιουργήσουν ένα δίκτυο επικοινωνίας μεταξύ τους, στην οποία συζητούσαν και μοιράζονταν προβληματισμούς για διδακτικά και παιδαγωγικά θέματα. Όπως αναφέρουν Smit και Humpert (2012), η συνεργασία των εκπαιδευτικών σε παιδαγωγικά θέματα ενισχύει την αλλαγή της διδακτικής πράξης, τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και την θετική επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα των παιδιών.

5.1 Περιορισμοί και περαιτέρω έρευνα

Από την αποτίμηση των εμπειριών των αποφοίτων αναδύθηκαν θέματα που αφορούσαν τους περιορισμούς του προγράμματος, όπως η ανάγκη για διευκρίνιση των ρόλων όλων των εμπλεκομένων, όπως και άλλα οργανωτικά και διαδικαστικά προβλήματα. Τα ευρήματα αυτά λειτούργησαν ανατροφοδοτικά στο πρόγραμμα, το οποίο, βρίσκεται ακόμη σε αρχικό επίπεδο. Θεωρείται ότι η μακροχρόνια εφαρμογή του θα βοηθήσει την αυτοματοποίηση της διαδικασίας και στην αποφυγή τέτοιας φύσης προβλημάτων.

Τέλος, φάνηκε ότι οι απόφοιτες εισήχθησαν σε διαδικασίες αναστοχαστικής σκέψης, οι οποίες όμως σε αυτή τη φάση δεν μελετήθηκαν ενδελεχώς. Επόμενος στόχος για μελλοντική έρευνα αποτελεί ο βαθμός στον οποίο αναπτύσσεται η αναστοχαστική τους σκέψη στο πλαίσιο του προγράμματος που αναπτύχθηκε, αλλά και ποιες διαδικασίες και στοιχεία μπορούν να συμβάλλουν διευκολυντικά ή αποτρεπτικά σε αυτή τη διαδικασία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Angelique, H., Kyle, K., & Taylor, E. (2002). Mentors and muses: New strategies for academic success. *Innovative Higher Education*, 26(3), 195–209. doi:10.1023/A:1017968906264

Ανδρούσου, Α., & Τσάφος, Β. (2013). Εκπαιδεύοντας εκπαιδευτικούς ως μέντορες μελλοντικών εκπαιδευτικών σε ένα διερευνητικό αναστοχαστικό πλαίσιο Στο: Α. Ανδρούσου & Σ. Αυγητίδου (Επιμ.), *Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές προσεγγίσεις*, (σελ. 97-124), Αθήνα: Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων, Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Bond, N. (2013). Developing a Professional Learning Community among preservice teachers. *Current Issues in Education*, 16(2). Retrieved from <http://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/view/1053>

Clarke, A. (2001). Characteristics of co-operating teachers. *Canadian Journal of Education*, 26(2), 115-125.

Clement, M., & Vandenberghe, R. (2000). Teachers' professional development: a solitary or collegial (ad)venture? *Teaching and Teacher Education*, 16, 81-101.

Clinard, L. M., & Ariav, T. (1998). What mentoring does for mentors: A cross-cultural perspective. *European Journal of Teacher Education*, 21(1), 91-108.

Colvin, J. W., & Ashman, M. (2010). Roles, Risks, and Benefits of Peer Mentoring Relationships in Higher Education. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 18(2), 121-134.

Fischer, D., & Andel, L. V. (2002). *Mentoring in Teacher Education- towards innovative school development*. Ανακτήθηκε από https://comenius.de/english/thematic_issues/pdf-files/fischer2-warsaw-2002.pdf.

Heirdsfield, A. M., Walker, S., Walsh, K., Wilss, L. A. (2008) Peer mentoring for first year teacher education students: The mentors' experience. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning* 16(2), 109-124. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/27472623_Peer_mentoring_for_first_year_teacher_education_students_The_mentors'_experience

Hoaglund, A.E., Birkenfeld, K., & Box, J. A. (2014). Professional Learning Communities: creating a foundation for collaboration skills in pre-service teachers. *Education*, 134(4), 521-528.

Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25, pp. 207-216. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001>.

Ίδρυμα Οικονομικών και Βιομηχανικών Ερευνών - IOBE. (2018). *Εκπαίδευση και αγορά εργασίας στην Ελλάδα: Επιπτώσεις της κρίσης και προκλήσεις*. Αθήνα: IOBE.

Κακανά, Δ.-Μ. (2008). Ο κύβος του Rubik και το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Στο Δ. Μ. Κακανά, Γ. Σιμούλη (Επίμ.), *Η προσχολική εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα: Θεωρητικές προσεγγίσεις και Διδακτικές πρακτικές* (σσ. 13-25). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Kram, K. E (1985). *Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life*. Glenview: Scott, Foresman & Co.

Kram, K. E., & Isabella, L. A. (1985). Mentoring alternatives: The role of peer relationships in career development. *Academy of Management Journal*, 28(1), 110 -132.

Kupila, P., & Karila, K. (2018). Peer mentoring as a support for beginning preschool teachers. *Professional Development Education*, 1–12.

Louws, M. L., vanVeen, K., Meirink, J.A., & vanDriel, J.H. (2017). Teachers' professional learning goals in relation to teaching experience. *European Journal of Teacher Education*, 40(4), 487-504. doi: 10.1080/02619768.2017.1342241

Makovec, D. (2018). The teacher's role and professional development. *International Journal of Cognitive Research in science*, 6(2), 33-45. doi:10.5937/ijcrsee1802033M

Opfer, V. D., Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376–407. doi:10.3102/0034654311413609.

Ragins, B. R., & Kram, K. E. (Eds.). (2007). *The Handbook of Mentoring at Work: Theory, Research, and Practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professional Thinking in Action*. New York, NY: Basic Books.

Smit, R., & Humpert, W. (2012). Differentiated Instruction in Small Schools. *Teaching and Teacher Education*, 28, 1152-1162. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.07.003>

Χανιωτάκης, Ν., Ευθυμίου, Α., & Πυργιωτάκης, Γ. (2006). Απόψεις υποψηφίων εκπαιδευτικών για την Πρακτική τους Άσκηση. *Βήμα Κοινωνικών Επιστημών*, 45, 185-212.

Χατζοπούλου, Κ. (2014). *Διερεύνηση των διαδικασιών μύησης των υποψηφίων εκπαιδευτικών στο στοχασμό κατά την περίοδο της Πρακτικής Άσκησης* [Διδακτορική Διατριβή]. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Χατζοπούλου, Κ., & Κακανά, Δ. Μ. (2013). Υποστηρίζοντας το στοχασμό των υποψηφίων εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης. Συγκριτικά αποτελέσματα μέσω πειραματικής έρευνας. Στο Α. Ανδρούσου & Σ. Αυγητίδου (Επιμ.) *Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων & ΤΕΑΠΗ, ΕΚΠΑ, 125- 156.

**Καταγράφοντας καινοτόμες και αποτελεσματικές στρατηγικές επαγγελματικής
ανάπτυξης στην Ευρώπη: ευρήματα από το πρόγραμμα ISOTIS και η περίπτωση της
Ελλάδας**

*Ευθυμία Πεντέρη, Εκπαιδευτικό Προσωπικό (ΣΕΠ), ΠΜΣ "Επιστήμες της Αγωγής", Ελληνικό
Ανοικτό Πανεπιστήμιο, effierped55@gmail.com*

*Κωνσταντίνος Πετρογιάννης, Καθηγητής, ΠΜΣ "Επιστήμες της Αγωγής", Ελληνικό Ανοικτό
Πανεπιστήμιο, kpetrogiannis@eap.gr*

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το ISOTIS είναι ένα ερευνητικό έργο χρηματοδοτούμενο από την Ευρωπαϊκή Ένωση, που πραγματοποιείται σε 11 χώρες και έχει ως στόχο να συμβάλλει στη χάραξη πολιτικής και στην ανάπτυξη πρακτικών αντιμετώπισης της εκπαιδευτικής ανισότητας. Με στόχο να αναδειχθούν αποτελεσματικές στρατηγικές επαγγελματικής ανάπτυξης οι οποίες εφαρμόζουν σύγχρονες προσεγγίσεις για την επαγγελματική μάθηση και αξιοποιώντας διάφορες στρατηγικές αναζήτησης και επισκόπησης προγραμμάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης, έχει καταγράψει παρεμβάσεις που αξιολογούνται ως «υποσχόμενες» και «αποτελεσματικές», εστιάζοντας στην πολυγλωσσία, την ετερότητα και την ενσωμάτωση. Συμπεριλήφθηκαν 81 παρεμβάσεις από 10 χώρες. Η Ελλάδα συμμετείχε με 16 προγράμματα. Αναδείχθηκαν διάφορες τάσεις και πρότυπα όταν η ανάλυση των καταγραφών αξιοποίησε συνδυαστικά τα χαρακτηριστικά των προγραμμάτων. Η εργασία παρουσιάζει τα πιο ενδιαφέροντα ευρήματα από τα επιλεγμένα Ευρωπαϊκά προγράμματα συγκρίνοντας με τα ελληνικά δεδομένα και συζητώντας με βάση το ζήτημα της επαγγελματικής ανάπτυξης των Ελλήνων εκπαιδευτικών.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: ευρωπαϊκά προγράμματα, κοινωνική ανισότητα, στρατηγικές επαγγελματικής εκπαίδευσης, ISOTIS

1. Εισαγωγή

Μία από τις βασικές προκλήσεις για τις δυτικές κοινωνίες είναι η αύξηση της πολιτισμικής ετερογένειας (Putnam, 2007), η οποία δεν αφορά μόνο τις διαφορές μεταξύ των κοινωνικο-πολιτισμικών ομάδων, αλλά και τις διαφορές εντός αυτών των ομάδων (Crul, 2015). Στο πλαίσιο της αυξανόμενης πολυμορφίας που καταγράφεται στην πληθυσμιακή σύνθεση διαφόρων περιοχών της Ευρώπης, η κοινωνική κινητικότητα των παιδιών που προέρχονται από οικογένειες κοινωνικοοικονομικά ευάλωτων ομάδων (π.χ. μετανάστες, γλωσσικές-πολιτισμικές μειονότητες,

όπως οι κοινότητες Ρομά, γηγενείς πληθυσμιακές ομάδες με πολύ χαμηλό εισόδημα κ.ά.) εξαρτάται όχι μόνο από τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα, αλλά και από την κοινωνικοπολιτισμική ένταξη.

Ο Vertovec (2006) έχει υιοθετήσει τον όρο *υπερπολυμορφία* για να αναφερθεί στο πλαίσιο της σύνθετης αλληλοσύνδεσης της εθνοτικής καταγωγής, της θρησκείας, της γλώσσας, των παραδόσεων και των πολιτισμικών αξιών και πρακτικών. Τα εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρώπης βρίσκονται στο επίκεντρο αυτής της υπερπολυμορφίας. Είναι δε ιδιαίτερα εμφανής μέσα στις αίθουσες διδασκαλίας όπου η διαφορετικότητα αποτελεί μια επίμαχη κατάσταση (Valdes, 1998). Ο βαθμός στον οποίο μπορούν οι μαθητές από μεταναστευτικές και πολιτισμικές μειονοτικές ομάδες να πετύχουν στο σχολείο δεν συνδέεται μόνο με τη στάση τους, την κοινωνικοοικονομική κατάσταση των οικογενειών τους και την πρότερη εκπαίδευσή τους, αλλά και με την ποιότητα και την δεκτικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος (OECD, 2015).

Για να ανταποκριθούν οι εκπαιδευτικοί στην πολυπλοκότητα και το ευμετάβλητο των κοινωνικών, οικονομικών και εκπαιδευτικών συνθηκών, ιδιαίτερα λαμβάνοντας υπόψη την αυξανόμενη ετερότητα του μαθητικού πληθυσμού, οφείλουν να λειτουργήσουν ως «ευπροσάρμοστοι επαγγελματίες» (*adaptive experts*) (de Vries, Jansen, & van de Grifte, 2013, σελ. 79). Καλούνται, δηλαδή, να ανανεώνουν και να αναβαθμίζουν συνεχώς τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους, με στόχο :

- α. την ενίσχυση της ποιότητας της διδασκαλίας,
- β. την προαγωγή της μάθησης για όλους τους μαθητές,
- γ. την «ανανέωση» της δέσμευσης ως προς τη διδασκαλία και
- δ. την εις βάθος κατανόηση του επαγγελματικού τους ρόλου (Bullough, 2009. de Vries et al., 2013).

Είναι προφανές ότι για να ικανοποιηθούν οι στόχοι αυτοί, απαιτείται μια διαρκής και συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Η δια βίου επαγγελματική μάθηση και εκπαίδευση θεωρείται σήμερα συνυφασμένη με το επάγγελμα των εκπαιδευτικών (Feiman-Nemser, 2001).

Πράγματι, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί βασικό συστατικό των καινοτόμων και αποτελεσματικών εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων διεθνώς, αναγνωρίζοντας τον καθοριστικό ρόλο των εκπαιδευτικών ως «φορέων αλλαγής» σε αυτές τις μεταρρυθμίσεις (Villegas-Reimers, 2003). Ιδιαίτερα σε ότι αφορά τα παιδιά με μειονοτικό υπόβαθρο και σε

κίνδυνο για σχολική αποτυχία, φαίνεται ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συνδέεται με καλύτερα αποτελέσματα, ιδιαίτερα στις μικρές ηλικίες και με μακροπρόθεσμη επίδραση, στις γνωστικές και κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες των παιδιών (Kennedy & Shiel, 2010. Melhuish, et al., 2015).

Η επαγγελματική ανάπτυξη γίνεται αντιληπτή ως μια διαδικασία επαγγελματικής ωρίμανσης και προόδου (Glatthorn, 1995), η οποία επιτυγχάνεται μέσα από τη διδακτική εμπειρία, τον αναστοχασμό και τον επαναπροσδιορισμό των απόψεων και των πρακτικών, στη βάση των νέων κάθε φορά θεωρητικών προσεγγίσεων και εκπαιδευτικών συνθηκών. Ως εκ τούτου, η επαγγελματική μάθηση δεν μπορεί να λαμβάνει χώρα «εκτός των σύνθετων διδακτικών και μαθησιακών περιβαλλόντων στα οποία οι εκπαιδευτικοί ζουν» (Orfer & Pedder, 2011, σελ. 377). Μια τέτοια οπτική εστιάζει κατά βάση στην επαγγελματική μάθηση που συντελείται εφόσον ο εκπαιδευτικός εισαχθεί στο επάγγελμα.

Στην Ευρώπη, δεν έχουν όλα τα κράτη την ίδια πολιτική ως προς αυτήν την κατεύθυνση, παρά το γεγονός ότι φαίνεται να συμφωνούν ως προς τη σημασία και αναγκαιότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης και μάθησης των εκπαιδευτικών. Έτσι, φαίνεται ότι ενώ για αρκετά κράτη η επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί μέρος των επαγγελματικών καθηκόντων των εκπαιδευτικών, σε κάποια από αυτά έχει προαιρετικό χαρακτήρα, αλλά θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για την επαγγελματική εξέλιξη. Τέλος, σε κάποια άλλα είναι μόνο προαιρετική (Eurydice, 2008).

Από την άλλη πλευρά, σε ότι αφορά την οργάνωση και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης και τα συστήματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, τα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης έχουν αναγνωρίσει τα οφέλη της συνεργασίας σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, ώστε να αντιμετωπιστούν κοινές προκλήσεις. Η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και η υποστήριξη του προσωπικού των σχολείων είναι μεταξύ των κοινών στόχων για την προαγωγή όχι μόνο της ατομικής ευημερίας αλλά και για τη μελλοντική ανάπτυξη, μακροπρόθεσμη ανταγωνιστικότητα και κοινωνική συνοχή της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Scheerens, 2010). Αν λάβουμε, μάλιστα, υπόψη ότι σύμφωνα με τη Eurostat για το έτος 2015 το 1/3 περίπου των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη είχαν ηλικία μεγαλύτερη των 50 ετών, ενώ στην Ελλάδα το ποσοστό άγγιζε μόλις το 39,1%, το ζήτημα της επιμόρφωσης αποκτά όχι μόνο βαρύνουσα σημασία αλλά και σημαντική αναγκαιότητα. Ιδιαίτερα, σε μια κοινωνική πραγματικότητα που εξελίσσεται με ταχύτατους ρυθμούς και με τις ευάλωτες και με ιδιαίτερες ως προς τα κοινωνικο-πολιτισμικά χαρακτηριστικά αλλά και τις εκπαιδευτικές ανάγκες ομάδες, να αυξάνονται

ραγδαία, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να αναπτύξουν γνώσεις και δεξιότητες που επιτρέπουν την εφαρμογή μεταρρυθμίσεων και εκπαιδευτικών καινοτομιών (Crul, 2015. OECD, 2013).

Στην παρούσα εργασία επιχειρούμε να αναδείξουμε και να συζητήσουμε κάποια από τα βασικά χαρακτηριστικά των σύγχρονων και αποτελεσματικών προσεγγίσεων επαγγελματικής ανάπτυξης. Τα χαρακτηριστικά αυτά προέκυψαν μετά από αναζήτηση και καταγραφή σχετικών προγραμμάτων στις συμμετέχουσες στο ISOTIS χώρες με έμφαση στην εκπαίδευση και υποστήριξη των κοινωνικο-πολιτισμικά ευάλωτων ομάδων. Τα αποτελέσματα της σχετικής μελέτης παρουσιάζονται συγκριτικά με τα αντίστοιχα προγράμματα στην Ελλάδα.

2. Το πρόγραμμα ISOTIS

Η ανάπτυξη αποτελεσματικών πολιτικών και πρακτικών σε διάφορα επίπεδα του συστήματος, για την καταπολέμηση των πρώιμων και συνεχιζόμενων εκπαιδευτικών ανισοτήτων, αποτελεί το βασικό στόχο του ερευνητικού προγράμματος ISOTIS. Πρόκειται για ένα έργο σε εξέλιξη το οποίο χρηματοδοτείται από το Πρόγραμμα Πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την Έρευνα και την Καινοτομία, Horizon 2020, με τη σύμπραξη 17 πανεπιστημίων και ερευνητικών ιδρυμάτων από 11 χώρες, μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα και το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Σημαντικό κομμάτι των εργασιών του ISOTIS, αναφέρεται στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και άλλων επαγγελματιών στο χώρο της εκπαίδευσης αλλά και της υποστήριξης των ευάλωτων ομάδων, με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών και της ενσωμάτωσης των ομάδων αυτών στα πλαίσια της προσχολικής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η καταγραφή προγραμμάτων στις συμμετέχουσες χώρες που αναφέρονται στην επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και μπορεί να εστιάζουν και στο ζήτημα της πολιτισμικής και γλωσσικής ετερότητας των μαθητών, αλλά σίγουρα αξιολογούνται ως «υποσχόμενα» ή/και «αποτελεσματικά», αποτέλεσε μια από τις εργασίες του προγράμματος.

Το ευρωπαϊκό ερευνητικό πρόγραμμα ISOTIS εστιάζεται σε διάφορες σημαντικές ευάλωτες ομάδες: (1) οικογένειες Τούρκων μεταναστών δεύτερης και τρίτης γενιάς που ζουν στην Αγγλία, τη Γερμανία, την Ολλανδία και τη Νορβηγία, (2) οικογένειες Βορειοαφρικανών μεταναστών δεύτερης και τρίτης γενιάς που ζουν στη Γαλλία, την Ιταλία και την Ολλανδία, (3) οικογένειες Ρομά που ζουν στην Τσεχία, την Ελλάδα και την Πορτογαλία, και (4) γηγενείς οικογένειες με χαμηλό εισόδημα που διαβιών στις ίδιες περιοχές με τις προαναφερθείσες ομάδες σε όλες τις συμμετέχουσες χώρες.

Το πρόγραμμα, μέσα από τη μελέτη των ποικίλων και σύνθετων παραγόντων που καθορίζουν τις συστηματικές εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανισότητες και τους μηχανισμούς ενσωμάτωσης-αποκλεισμού-πόλωσης, έχει ως απώτερο στόχο να συμβάλει στην διατύπωση προτάσεων και εργαλείων προς την κατεύθυνση ανάπτυξης αποτελεσματικής πολιτικής και πρακτικών σε διαφορετικά επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε να καταπολεμηθούν αποτελεσματικά πρώιμες και επίμονες εκπαιδευτικές ανισότητες. Ένα τμήμα των επιμέρους δράσεων του προγράμματος, μέρος του οποίου παρουσιάζεται στην παρούσα εργασία, αφορά στη συλλογή ερευνητικών τεκμηρίων και εμπειριών σχετικά με καινοτόμες πρακτικές στην επαγγελματική ανάπτυξη όσων εμπλέκονται με την εκπαίδευση παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας προκειμένου να ενισχυθεί η ποιότητα, η αποτελεσματικότητα και οι διαδικασίες ένταξης αυτών των πρακτικών.

2.1 Μελέτη καταγραφής σύγχρονων και αποτελεσματικών προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης

Η μελέτη αφορούσε στην καταγραφή προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης και μάθησης εκπαιδευτικών και άλλων επαγγελματιών που απασχολούνται στην εκπαίδευση και την υποστήριξη παιδιών και οικογενειών που ανήκουν σε ευάλωτες ή/και με μειονοτικό υπόβαθρο ομάδες, που θεωρούνται καινοτόμα και αποτελεσματικά. Στόχος ήταν να αναδειχθούν τα χαρακτηριστικά των προγραμμάτων με έμφαση στο σκοπό, τις στρατηγικές επαγγελματικής ανάπτυξης και τις μορφές εφαρμογής τους.

Στη συγκεκριμένη εργασία η επαγγελματική ανάπτυξη γίνεται αντιληπτή ως μια σειρά δραστηριοτήτων που στοχεύουν στη γνώση, τις στάσεις, απόψεις και δεξιότητες των επαγγελματιών. Με βάση τις συνδέσεις μεταξύ αυτών των συστατικών, γίνεται αντιληπτό ότι είναι αναγκαία μια πολυδιάστατη προσέγγιση της επαγγελματικής ανάπτυξης που λαμβάνει υπόψη τόσο τις προπτυχιακές και μεταπτυχιακές σπουδές όσο και τις συνεχείς δραστηριότητες επαγγελματικής μάθησης, που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο ή σε κάποιο άλλο οργανισμό ή φορέα, όπως η ενδο-υπηρεσιακή κατάρτιση ή οι δια βίου πρωτοβουλίες μάθησης (Slot, Romijn, & Wysłowska, 2017). Η μελέτη καταγραφής των προγραμμάτων επαγγελματικής μάθησης εστιάζει σε εκείνα που αναφέρονται στους επαγγελματίες που έχουν ολοκληρώσει τις σπουδές τους και εργάζονται ή πρόκειται να εργαστούν στο πλαίσιο της εκπαίδευσης παιδιών αλλά και της υποστήριξης των οικογενειών.

Για την επιλογή των προγραμμάτων αυτών αξιοποιήθηκαν μια σειρά από κριτήρια τα οποία εφαρμόστηκαν συνδυαστικά ώστε να τεκμηριωθεί η καταλληλότητα των προγραμμάτων για να

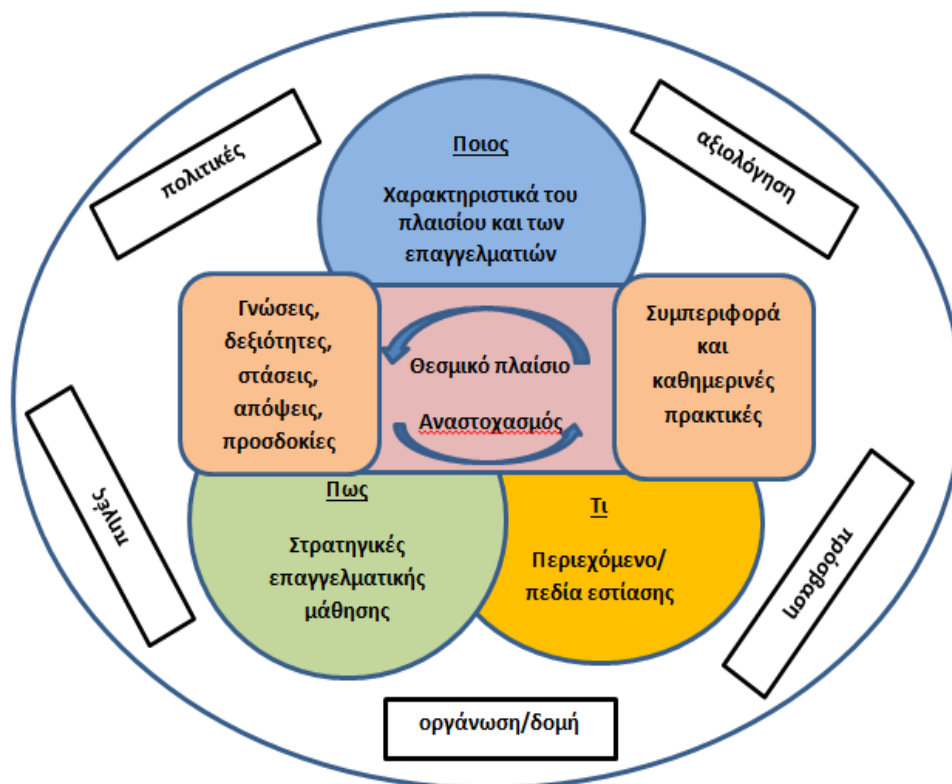
συμπεριληφθούν στον κατάλογο. Για παράδειγμα, τα προγράμματα θα έπρεπε ή θα ήταν σημαντικό να:

- α) αναφέρονται στο ζήτημα της πολιτισμικής και γλωσσικής ετερότητας και ενσωμάτωσης,
- β) θεωρούνται, αποδεδειγμένα ή δυνητικά, «υποσχόμενα» και «αποτελεσματικά» αναφορικά με την προσέγγιση επαγγελματικής ανάπτυξης που χρησιμοποιούν με κριτήρια όπως (i) η εφαρμογή δυναμικών μοντέλων μάθησης, (ii) η αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών, (iii) η στόχευση σε επαγγελματίες που εργάζονται με ευάλωτες και δύσκολα προσεγγίσιμες ομάδες όπως π.χ. Ρομά, και (iv) ζητήματα οργανωτικής πολιτικής και αξιολόγησης,
- γ) εφαρμόστηκαν για κάποιο χρονικό διάστημα, δηλαδή δεν ήταν σύντομης χρονικής διάρκειας, κατά την τελευταία δεκαετία,
- δ) υπάρχουν επιστημονικές δημοσιεύσεις ή επαρκή δημοσιευμένα στοιχεία.

Για την επιλογή των προγραμμάτων, πραγματοποιήθηκε αναζήτηση σε ερευνητικές βάσεις δεδομένων και το διαδίκτυο, και κλήθηκαν ειδικοί σε τοπικό και εθνικό επίπεδο για να συνεισφέρουν με την εμπειρία και τις γνώσεις τους, σε ότι αφορά τα χαρακτηριστικά και την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων. Στόχος είναι να αναδειχθούν τα χαρακτηριστικά των σύγχρονων και αποτελεσματικών προσεγγίσεων επαγγελματικής ανάπτυξης, με έμφαση στην εκπαίδευση και υποστήριξη των κοινωνικο-πολιτισμικά ευάλωτων ομάδων τόσο σε Ευρωπαϊκό επίπεδο όσο και σε σύγκριση με την ελληνική πραγματικότητα. Η ελληνική ομάδα εργασίας αποτελούνταν από 2 ερευνητές, οι οποίοι πραγματοποίησαν την αναζήτηση, επιλογή και καταγραφή των προγραμμάτων στη βάση δεδομένων. Η βασική ομάδα εργασίας, η οποία έλεγξε και ανέλυσε τις βάσεις δεδομένων από όλες τις συμμετέχουσες χώρες αποτελούνταν από 3 ερευνητές, έναν εκπρόσωπο από κάθε μια από τις τρεις χώρες που ηγούνταν του συγκεκριμένου ερευνητικού πακέτου του ISOTIS, οι οποίοι συνεργάστηκαν με τις ερευνητικές ομάδες από τις συμμετέχουσες χώρες για την τελική ανάλυση και σύγκριση των δεδομένων μεταξύ των χωρών.

Βασική θεωρητική θέση αποτελεί η πλαισιακή και δια βίου αντίληψη της επαγγελματικής μάθησης, με τον εκπαιδευτικό να βρίσκεται στο κέντρο της διαδικασίας αλλά εντός ενός ευρύτερου οργανωτικού πλαισίου, το οποίο καθορίζει ως ένα βαθμό με τις παραμέτρους του, την αποτελεσματικότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης (βλ. Σχήμα 1).

Σχήμα 1. Θεωρητικό σχήμα επαγγελματικής ανάπτυξης (με βάση Slot et al., 2017)



Στη μια πλευρά, αποτυπώνονται οι γνώσεις, οι δεξιότητες, απόψεις και οι προσδοκίες που εστιάζει η επαγγελματική ανάπτυξη και στην άλλη η παραγόμενη συμπεριφορά, λαμβάνοντας υπόψη το σημαντικό ρόλο του θεσμικού πλαισίου και του αναστοχασμού που φαίνεται να έχουν διαμορφωτική λειτουργία στη διαδικασία μάθησης. Σε ότι αφορά τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων, που απαντούν στο «ποιος» της επαγγελματικής ανάπτυξης, λαμβάνονται υπόψη στοιχεία όπως το εκπαιδευτικό προφίλ των επαγγελματιών, η εργασιακή εμπειρία, όπως και το πολιτισμικό, εκπαιδευτικό και γλωσσικό υπόβαθρο των οικογενειών. Υποστηρίζεται, δε, ότι τα σχετικά προγράμματα είναι σημαντικό να λαμβάνουν υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες τόσο των επαγγελματιών όσο και των μαθητών και των οικογενειών τους, καθώς φαίνεται ότι ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν κατάλληλη κατάρτιση για τους μαθητές με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο (Siwatu, 2011).

Αναφορικά με το πεδίο εστίασης των προγραμμάτων επαγγελματικής μάθησης, η μελέτη λαμβάνει υπόψη διάφορους τομείς όπως γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις, απόψεις ή προσδοκίες. Όλοι αυτοί οι τομείς εκτιμάται ότι επηρεάζουν τις πρακτικές των επαγγελματιών οπότε είναι σημαντικό τα προγράμματα να στοχεύουν στο συνδυασμό τους για την αποτελεσματικότερη επαγγελματική ανάπτυξη (Wilkins, 2008). Επιπλέον, εξετάζονται τόσο γενικού όσο και ειδικού περιεχομένου

προγράμματα με έμφαση, αλλά όχι ως αποκλειστικό κριτήριο, στην ετερότητα και την πολυγλωσσία, τα οποία μπορεί να εστιάζουν στη θεωρία, την πράξη ή και σε συνδυασμό των δύο.

Οι στρατηγικές που συνήθως καταγράφονται στα προγράμματα επαγγελματικής μάθησης αναφέρονται i. στην κατάρτιση μέσα από σεμινάρια, μαθήματα ή επιμορφώσεις, ii. στην καθοδήγηση μέσω συμβουλευτικής, διδασκαλίας ή υποστήριξης στο πεδίο και iii. στις αναστοχαστικές πρακτικές και ανταλλαγές, όπως οι κοινότητες μάθησης (βλ. Penuel, Fishman, Yamaguchi, & Gallagher, 2007). Ένα ακόμη στοιχείο που μελετάται σε σχέση με το «πώς» της επαγγελματικής ανάπτυξης, είναι οι τρόποι/πρακτικές εφαρμογής, με δύο βασικές διαστάσεις: (i) ατομικά ή σε ομάδες (ή σε συνδυασμό) και (ii) κατά πρόσωπο ή διαδικτυακά (ή σε συνδυασμό).

Τα χαρακτηριστικά των επαγγελματιών, το περιεχόμενο και οι στρατηγικές επαγγελματικής μάθησης αλληλεπιδρούν με τα οργανωτικά στοιχεία του ευρύτερου πλαισίου, τα οποία συμβάλουν στην αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων. Θα πρέπει να επισημανθεί ότι η εστίαση των προγραμμάτων στη διαχείριση της πολιτισμικής και γλωσσικής ετερότητας με στόχο την άρση του κοινωνικού αποκλεισμού, προϋποθέτει μια πολυδιάστατη προσέγγιση που λαμβάνει υπόψη τις γνώσεις, τις απόψεις και τις στάσεις των επαγγελματιών καθώς και τη μεταφορά/το μετασχηματισμό τους σε πράξη. **Το κατά πόσο λοιπόν τα προγράμματα αυτά υιοθετούν μια τέτοια οπτική αποτελεί ένα βασικό ζήτημα συζήτησης και συγκριτικής θεώρησης των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης.**

2.2 Τα προγράμματα που επιλέχθηκαν

Από τα 81 προγράμματα που τελικά επιλέχθηκαν από τις 10 συμμετέχουσες χώρες, η Ελλάδα εκπροσωπήθηκε με 16 προγράμματα (βλ. Πίνακα 1). Η τελική επιλογή των προγραμμάτων από μια τράπεζα καταγραφών που διαμορφώθηκε από τη σχετική αναζήτηση στις βάσεις δεδομένων, πραγματοποιήθηκε με γνώμονα να ικανοποιούν τα κριτήρια που προαναφέρθηκαν, τόσο το καθένα ξεχωριστά όσο και στο σύνολό τους.

Πίνακας 1. Προγράμματα επαγγελματικής μάθησης που συμπεριλήφθηκαν στον κατάλογο του ISOTIS από την Ελλάδα

Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών	Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά	Πρόγραμμα εκμάθησης της αγγλικής σε πρώιμη παιδική ηλικία	Ελληνική εκδοχή του Διεθνούς Προγράμματος για την Εκπαιδευτική Ηγεσία

Πρόγραμμα για τη Σχολική Καινοτομία	Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση	Εξ αποστάσεως ασύγχρονη επιμόρφωση εκπαιδευτικών για διδασκαλία μαθημάτων	Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών
Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για την Αξιοποίηση και Εφαρμογή των Ψηφιακών Τεχνολογιών στην Διδακτική Πράξη	Εκπαίδευση παιδιών Ρομά στην Κεντρική, Δυτική, Ανατολική Μακεδονία και Θράκη	Πρόγραμμα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών	Πρακτική επιμόρφωση εκπαιδευτικών πληροφορικής
Ανοικτή κοινότητα εκπαιδευτικών για τη διάδοση των ΤΠΕ	Ενδοσχολικό δίκτυο για την επαγγελματική ανάπτυξη: Η περίπτωση του Πειραματικού Λυκείου Ιλίου	Ανοικτή κοινότητα εκπαιδευτικών για τη διάδοση των ΤΠΕ	Προγραμματίζω – Δημιουργώ – Μαθαίνω με το Scratch

Στην παρούσα εργασία εστιάζουμε σε κάποια μόνο αποτελέσματα της μελέτης καταγραφής των προγραμμάτων εκπαίδευσης και επιμόρφωσης που αναφέρονται και στα τρία βασικά συστατικά του θεωρητικού μοντέλου που παρουσιάστηκε.

3. Η παρούσα εργασία

Στην εργασία αυτή αξιοποιούνται τα προγράμματα που έχουν επιλεγεί από τις συμμετέχουσες χώρες ως ενδεικτικά για την αποτελεσματικότητα ή την καινοτομία και μελετώνται συγκριτικά με τα σχετικά προγράμματα της Ελλάδας. Στόχος είναι να αναδειχθούν σε μια συγκριτική θεώρηση κάποια βασικά χαρακτηριστικά των προγραμμάτων που αφορούν τα χαρακτηριστικά των επαγγελματιών, το περιεχόμενο, τις στρατηγικές και τις μεθόδους εφαρμογής τους. Σκοπός

είναι να εντοπιστούν τα πλεονεκτήματα αλλά και οι περιορισμοί της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, με έμφαση στη διαχείριση της ετερότητας, στην Ελλάδα σε σύγκριση με την Ευρωπαϊκή πραγματικότητα, όπως αποτυπώνεται στη μελέτη αυτή του προγράμματος ISOTIS.

3.1 Ως προς τα χαρακτηριστικά των επαγγελματιών

Σε ότι αφορά τα χαρακτηριστικά των επαγγελματιών στους οποίους απευθύνονται τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης, το σύνολο των προγράμματα που επιλέγηκαν απευθύνονται σε παιδαγωγούς και εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, εν ενεργεία ή/και μελλοντικούς, αναδεικνύοντας το σημαντικό ρόλο που αποδίδεται στο έργο τους αναφορικά με την εκπαίδευση και υποστήριξη των μαθητών και των οικογενειών τους. Από αυτά, το 25% απευθύνονται και σε εκπαιδευτικούς αλλά και στους προϊσταμένους ή διευθυντές των σχολικών μονάδων. Σε ότι αφορά την Ελλάδα, το ποσοστό αυτό ανέρχεται στο 38%. Στον Πίνακα 2 αναφέρονται τα ποσοστά των επαγγελματιών που απασχολούνται σε διάφορες δομές και φορείς εκπαίδευσης και συμμετείχαν στα προγράμματα που συμπεριλήφθηκαν στη μελέτη καταγραφής του ISOTIS.

Πίνακας 2. Δομές απασχόλησης των επαγγελματιών που στοχεύουν τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης στη σχετική μελέτη του ISOTIS συγκριτικά με τα προγράμματα που επιλέχθηκαν από την Ελλάδα (ΕΛ.)

Παιδικοί σταθμοί		νηπιαγωγεία		Δημοτικά σχολεία		Β'βάθμια εκπ/ση		Σχολικές βιβλιοθήκες	
ISOTIS	ΕΛ.	ISOTIS	ΕΛ.	ISOTIS	ΕΛ.	ISOTIS	ΕΛ.	ISOTIS	ΕΛ.
42%	6,3%	43%	56,3%	75%	87,5%	58%	87,5%	1%	
Κοινωνικές υπηρεσίες		ΜΚΟ		Εξωσχολική φροντίδα		Κοινοτικές δομές			
ISOTIS	ΕΛ.	ISOTIS	ΕΛ.	ISOTIS	ΕΛ.	ISOTIS	ΕΛ.		
12%	6,3%	6%	12,5%	1%		1%			

Η διαφορά αυτή μπορεί ως ένα βαθμό να οφείλεται και στο γεγονός ότι στην Ελλάδα σε ότι αφορά την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η ηγεσία των σχολείων ανατίθεται σε εκπαιδευτικούς που έχουν και εκπαιδευτικά καθήκοντα ενώ σε αρκετές χώρες στην Ευρώπη οι

διευθυντές των μονάδων έχουν περισσότερο διοικητικό και διαχειριστικό ρόλο και ως εκ τούτου η επαγγελματική τους ανάπτυξη έχει αντίστοιχο προσανατολισμό. Ενδιαφέροντα στοιχεία προκύπτουν από τα ποσοστά που αφορούν το είδος της δομής που εργάζονται οι επαγγελματίες, στους οποίους στοχεύουν τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης και δείχνει τη διαφορετική εστίαση στην Ευρώπη και στην Ελλάδα αναφορικά με το είδος των επαγγελματιών που αυτή στοχεύει. Έτσι, ενώ στην Ευρώπη υπάρχει σαφής έμφαση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση δίχως ωστόσο να υπολείπεται το ενδιαφέρον για τα υπόλοιπα πλαίσια εκπαίδευσης και αγωγής, από τον παιδικό σταθμό έως και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στην Ελλάδα υπάρχει η ίδια έντονη εστίαση στο δημοτικό και στη δευτεροβάθμια, σαφέστατα πιο περιορισμένη για το νηπιαγωγείο και ελάχιστη για τους παιδικούς σταθμούς. Η δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και οι ιδιαιτερότητες σε οργανωτικό επίπεδο της προσχολικής εκπαίδευσης και αγωγής αποτελούν ένα σημαντικό παράγοντα για το γεγονός ότι η ποιοτική επαγγελματική ανάπτυξη αφορά σε μικρό ή μικρότερο βαθμό τους επαγγελματίες που ασχολούνται με μικρά παιδιά. Από την άλλη πλευρά, η σημασία που έχει η αναπτυξιακή αυτή περίοδος για την μετέπειτα πορεία του αναπτυσσόμενου οργανισμού και οι αυξημένες δυνατότητες που προσφέρει με την κατάλληλη εκπαίδευση για την ανάπτυξη δεξιοτήτων και συμπεριφορών, καθιστά επιτακτική την ποιοτική, συστηματική και συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη όσων ασχολούνται με τα μικρά παιδιά και τις οικογένειές τους.

3.2 Ως προς την εστίαση και το περιεχόμενο των προγραμμάτων

Από τα ελληνικά προγράμματα που επιλέχθηκαν, μόνο τα 4 εστιάζουν σε ευάλωτες ομάδες και 2 αναφέρονται στην πολυγλωσσία, στο σύνολο 5 (31,3%). Παρά το γεγονός, λοιπόν, ότι η Ελλάδα αποτελεί τις τελευταίες δεκαετίες, ιδιαίτερα από τις αρχές της δεκαετίας του 1990, μια κοινωνία με πολυπολιτισμικά χαρακτηριστικά και έχει διατυπωθεί έντονη κριτική για τον εθνοκεντρικό προσανατολισμό του εκπαιδευτικού συστήματος, τα σχετικά προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης φαίνεται να είναι σημαντικά περιορισμένα σε σχέση με τα Ευρωπαϊκά τα οποία καταγράφονται σε ποσοστό 69% επί του συνόλου των προγραμμάτων που επιλέχθηκαν. Θα πρέπει να επισημανθεί ότι δεν έκαναν όλα τα κράτη εξαντλητική αναζήτηση για τα σχετικά προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης. Τα περισσότερα ελληνικά προγράμματα αναφέρονται στην ενίσχυση της ποιότητας της διδασκαλίας, ενώ το ζήτημα της γονικής εμπλοκής φαίνεται να συγκεντρώνει το ίδιο ποσοστό εστίασης στην Ελλάδα και στην Ευρώπη, αναδεικνύοντας όμως το περιορισμένο ενδιαφέρον για τη συνεργασία των βασικών πλαισίων της καθημερινής εμπειρίας του παιδιού για την εκπαιδευτική πορεία και τη γενικότερη ευημερία του.

Αναφορικά με την εστίαση των προγραμμάτων, βλέπουμε ότι η πλειονότητα των ευρωπαϊκών προγραμμάτων (78%) αλλά και όλα τα ελληνικά προγράμματα που επιλέχθηκαν δίνουν έμφαση στις γνώσεις και δεξιότητες των επαγγελματιών. Τα μισά περίπου προγράμματα αναφέρονται και σε στάσεις, ενώ σε μικρότερο ποσοστό εμφανίζεται το ζήτημα των απόψεων. Ο συνδυασμός γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων, εμφανίζεται σε όλα τα προγράμματα που αναφέρονται στη διαχείριση της ετερότητας, ενώ για την Ελλάδα και στα προγράμματα με αντικείμενο τη γονική εμπλοκή, υποστηρίζοντας τον πολυδιάστατο χαρακτήρα που έχει η επαγγελματική μάθηση σε σχέση με αυτά τα ζητήματα. Ιδιαίτερα ενθαρρυντικό είναι το γεγονός ότι η συντριπτική πλειονότητα των προγραμμάτων στην Ελλάδα (94%) αλλά και σε μεγάλο βαθμό στην Ευρώπη (78%) έχουν υιοθετήσει έναν προσανατολισμό που συνδυάζει αρμονικά τη θεωρία και την πράξη για την επαγγελματική ανάπτυξη.

3.3 Στρατηγικές και πρακτικές εφαρμογής των προγραμμάτων

Ακολούθως, φαίνεται να υπάρχει ένας συνδυασμός στρατηγικών μάθησης με εστίαση στην κατάρτιση, τον αναστοχασμό και σε μικρότερο βαθμό στην καθοδήγηση στο πεδίο, τόσο στην Ευρώπη όσο και στην Ελλάδα.

Πίνακας 3. Ποσοστά στρατηγικών και πρακτικών επαγγελματικής ανάπτυξης στα προγράμματα που επιλέχθηκαν για τη μελέτη ISOTIS συγκριτικά με τα ελληνικά

Στρατηγικές και πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης στα προγράμματα	Σύνολο προγραμμάτων ISOTIS	Ελληνικά Προγράμματα
<i>Σε συνδυασμό στρατηγικών</i>		
κατάρτιση/μετεκπαίδευση (training)	85%	75%
καθοδήγηση (coaching)	46%	56,3%
αναστοχασμός	73%	68,8%
<i>Σε εφαρμογή μιας μόνο στρατηγικής</i>		
κατάρτιση/μετεκπαίδευση (training)	22%	25%
καθοδήγηση (coaching)	3%	0%
αναστοχασμός	6%	0%

<i>Συνδυασμός ατομικής με συνεργατική μάθηση</i>	44%	50%
κατά πρόσωπο	53%	25%
κατά πρόσωπο και διαδικτυακά	37%	75%
διαδικτυακά	10%	0%

Τα περισσότερα προγράμματα, στην Ελλάδα χρησιμοποιούν ένα συνδυασμό διαδικτυακής και κατά πρόσωπο μάθησης, ενώ στην Ευρώπη εφαρμόζεται κατά κύριο λόγο η κατά πρόσωπο προσέγγιση. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι τα μισά προγράμματα υιοθετούν ένα συνδυασμό ατομικής με συνεργατική μάθηση, με την ατομική μάθηση να παραμένει ωστόσο η κυρίαρχη πρακτική.

4. Συζήτηση

Συνοψίζοντας, κάποια βασικά κοινά χαρακτηριστικά των προγραμμάτων που επιλέχθηκαν από τις 10 χώρες της Ευρώπης και την Ελλάδα είναι η εστίαση σε εκπαιδευτικούς έναντι άλλων επαγγελματιών στο χώρο της εκπαίδευσης και υποστήριξης των ευάλωτων ομάδων, η έμφαση σε γνώσεις και δεξιότητες το περιορισμένο ενδιαφέρον για τη γονική εμπλοκή και το ρόλο της ηγεσίας, ο παραγκωνισμός ως ένα βαθμό των απόψεων των επαγγελματιών.

Με βάση αυτά τα στοιχεία και σε σχέση την ευρωπαϊκή πολιτική, θα μπορούσε λοιπόν να συζητηθεί η δυνατότητα μεγαλύτερης δια-υπηρεσιακής συνεργασίας σε επίπεδο επαγγελματικής ανάπτυξης και πρακτικής, ώστε και σύμφωνα με τη συστημική προσέγγιση να υποστηριχθεί από όλα τα πλαίσια της εμπειρίας του παιδιού η εκπαιδευτική πορεία και κοινωνική ενσωμάτωση αλλά και να ενισχυθεί η δυναμική τους. Στο ίδιο πλαίσιο σκέψης, σημαντική παράμετρος είναι η έμφαση στα ζητήματα συνεργασίας με τις οικογένειες και η οργάνωση στοχευμένων προγραμμάτων. Ιδιαίτερα μάλιστα ως προς το ζήτημα της ετερότητας, όταν οι σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις αναδεικνύουν ως καθοριστικό παράγοντα την αξιοποίηση του πολιτισμικού κεφαλαίου και των εμπειριών των οικογενειών για την οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά και τονίζουν τη σημασία της «συνέχειας» των εμπειριών του παιδιού και της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας-κοινότητας (π.χ. Gay, 2000. Villegas & Lucas, 2002), η περιορισμένη σχετική κατάρτιση των εκπαιδευτικών και επαγγελματιών που ασχολούνται με την εκπαίδευση και την υποστήριξη ιδιαίτερα των ευάλωτων ομάδων, είναι ένα ζήτημα, μεταξύ άλλων, που μπορεί να υπονομεύει την αποτελεσματικότητα του έργου τους.

Επιπλέον, το ζήτημα των απόψεων των εκπαιδευτικών αναγνωρίζεται ως κομβικής σημασίας και πρέπει να ληφθεί υπόψη στο σχεδιασμό της επαγγελματικής τους ανάπτυξης (Gay & Kirkland, 2013). Ως προς αυτό θα πρέπει να επισημανθεί ότι τα συστήματα πεποιθήσεων, τα οποία συνδέονται με το είδος και τη διάρκεια της συμπεριφοράς, ιδιαίτερα ως προς τα παραγόμενα αποτελέσματα της επαγγελματικής ανάπτυξης, είναι αυτά που παρουσιάζονται ως λιγότερο δεκτικά στην αλλαγή. Επιπλέον, οι δυναμικές στρατηγικές επαγγελματικής μάθησης προϋποθέτουν τη συνειδητοποίηση από την πλευρά των επαγγελματιών της κατάστασής τους και συνειδητή στόχευση ως προς την αλλαγή, σε επίπεδο απόψεων και πρακτικών. Επομένως, ιδιαίτερα ως προς το ζήτημα της ετερότητας και της πολυγλωσσίας, προκύπτει ως προβληματική η έλλειψη εστίασης στις απόψεις των εκπαιδευτικών.

Το μικρό σχετικά ποσοστό στόχευσης στην ηγεσία των σχολείων ίσως αποτελεί ένα περιοριστικό στοιχείο για την αποτελεσματικότητα και τον εκσυγχρονισμό της επαγγελματικής ανάπτυξης σε τόσο σε Ευρωπαϊκό επίπεδο όσο και σε σχέση με την ελληνική πραγματικότητα, λαμβάνοντας υπόψη τη σημασία που φαίνεται να έχει η ηγεσία των σχολείων στην εφαρμογή καινοτόμων παιδαγωγικών και εκπαιδευτικών πρακτικών και προσεγγίσεων (Cohen, McCabe, Michelli, & Pickeral, 2009) αλλά και το γεγονός ότι τα δυναμικά μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης εστιάζουν σε μορφές δια βίου συνεργατικής μάθησης και καθοδήγησης στο πεδίο εργασίας.

Τέλος, επισημαίνεται η θετική πορεία της επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ευρώπη αναφορικά με την εφαρμογή δυναμικών μοντέλων μάθησης, αν και όπως φάνηκε θα πρέπει να ενισχυθεί η συνεργατική μάθηση, η καθοδήγηση στο πεδίο και ο αναστοχασμός. Σε ότι αφορά την ελληνική πραγματικότητα, δύο είναι τα βασικά σημεία που εκτιμάται ότι θα πρέπει να αναδειχθούν: η ανάγκη ενίσχυσης της επαγγελματικής ανάπτυξης των επαγγελματιών που εργάζονται με τα μικρά παιδιά και ο σχεδιασμός περισσότερων προγραμμάτων που στοχεύουν στη διαχείριση της ετερότητας, για την άρση των εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων.

Κλείνοντας θα θέλαμε να αναφέρουμε ότι η μελέτη αυτή, ανέδειξε πολλά ενδιαφέροντα στοιχεία που δεν θα μπορούσαν βέβαια να συμπεριληφθούν στην παρούσα εργασία, αλλά αξιοποιήθηκαν για τη διαμόρφωση ενός ερευνητικού εργαλείου που χρησιμοποιήθηκε σε μια μεγάλης κλίμακας έρευνα στα πλαίσια του ISOTIS για τη μελέτη των απόψεων και πρακτικών των εκπαιδευτικών και άλλων επαγγελματιών που εργάζονται στο χώρο της εκπαίδευσης και υποστήριξης ευάλωτων κοινωνικών ομάδων. Η έρευνα αυτή βρίσκεται σε εξέλιξη και αναμένουμε ότι θα αναδείξει σημαντικά στοιχεία για τον τρόπο που οι ίδιοι οι επαγγελματίες αντιλαμβάνονται τις προκλήσεις και τις προοπτικές του δύσκολου ρόλου τους και της επαγγελματικής τους ανάπτυξης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bullough, R. (2009). The continuing education of teachers: In-service training and workshops. In L. Saha & G. Dvorkin (Eds.), *International Research on Teachers and Training* (Vol. 21). Springer Science+Business Media, LLC.

Cohen, J., McCabe, E., Michelli, N., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.

Crul, M. (2015). Super-diversity vs. assimilation: How complex diversity in majority–minority cities challenges the assumptions of assimilation. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 42(1), 54-68.

de Vries, S., Jansen, E., & van de Grift, W. (2013). Profiling teachers' continuing professional development and the relation with their beliefs about learning and teaching. *Teaching and Teacher Education*, 33, 78-89.

Eurydice (2008). *Levels of autonomy and responsibilities of teachers in Europe*. Brussels:

Eurydice. Διαθέσιμο στο

http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/Teacher_autonomy_EN.pdf

Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.

Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York, NY: Teachers College Press.

Gay, G., & Kirkland, K. (2013). Developing cultural critical consciousness and self-reflection in preservice teacher education. *Theory into Practice*, 43(3), 181-187.

Glatthorn, A. (1995). Teacher development. In L. A. Anderson (Ed), *International encyclopaedia of teaching and teacher education* (pp. 41-46). Cambridge: Pergamon.

Kennedy, E., & Shiel, G. (2010). Raising literacy levels with collaborative on-site professional development in an urban disadvantaged school. *The Reading Teacher*, 63(5), 372–383.

Melhuish, E., Ereky-Stevens, K., Petrogiannis, K., Ariescu, A., Penderi, E., Rentzou, K., Tawell, A., Slot, P., Broekhuizen, M., & Leseman, P. (2015). *A review of research on the effects of Early Childhood Education and Care (ECEC) upon child development. CARE project; Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care (ECEC)*. Available at <http://ecccare.org/resources/publications/>

- OECD (2013). *Creating effective teaching and learning environments. First results from TALIS*. Paris: OECD.
- OECD (2015). *Indicators of Immigrant Integration 2015: Settling In*. Paris: OECD Publishing.
- Opfer, D., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376–407.
- Penuel, W. R., Fishman, B., Yamaguchi, R., & Gallagher, L. P. (2007). What makes professional development effective? Strategies that foster curriculum implementation. *American Educational Research Journal*, 44(4), 921–958.
- Putnam, R. D. (2007). E pluribus unum: Diversity and community in the twenty-first century the 2006 Johan Skytte Prize Lecture. *Scandinavian political studies*, 30(2), 137-174.
- Scheerens, J. (2010) (Ed.). *Teachers' professional development: Europe in international comparison*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union.
- Siwatu, K. O. (2011). Preservice teachers' sense of preparedness and self-efficacy to teach in America's urban and suburban schools: Does context matter? *Teaching and Teacher Education*, 27, 357-365.
- Slot, P., Romijn, B., & Wysłowska, O. (2017). *T5.2 Inventory and analysis of professional development and models related to inclusiveness*. ISOTIS Project Report <http://isotis.org/wp-content/uploads/2018/02/ISOTIS-D5.2.-Inventory-and-Analysis-of-Professional-Development-and-Models-Related-to-Inclusiveness.pdf>
- Valdes, G. (1998). The world outside and inside schools: Language and immigrant children. *Educational Researcher*, 27(6), 4-18.
- Vertovec, S. (2006). *The Emergence of Super-Diversity in Britain*. Centre on Migration, Policy and Society Working Paper No. 25. University of Oxford. Διαθέσιμο στο https://www.compas.ox.ac.uk/media/WP-2006-025-Vertovec_Super-Diversity_Britain.pdf
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: An international review of the literature*. Paris: UNESCO.
- Villegas, A-M., & Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers. Rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 20-32.
- Wilkins, J. L. M. (2008). The relationship among elementary teachers' content knowledge, attitudes, beliefs, and practices. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 11, 139-164.

**Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη λειτουργία των
σχολικών κοινοτήτων μάθησης ως μηχανισμών ενθάρρυνσης της επαγγελματικής
ανάπτυξης των εκπαιδευτικών**

*Καρολίνα Ρακιτζή, Εκπαιδευτικός ΠΕ 70, Υπ. Διδάκτωρ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας,
mcarol@windowslive.com*

*Άγγελος Γκοντέλος, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Μ.Εδ. στη Θεωρία, Πρακτική και Αξιολόγηση της
διδασκαλίας, angelgodelos@gmail.com*

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα πραγματεύεται το μείζονος σημασίας θέμα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Επιχειρεί να διερευνήσει το δυναμικό μοντέλο των κοινοτήτων μάθησης ως ένα ισχυρό εργαλείο στην επαγγελματική ανάπτυξη και μάθηση των εκπαιδευτικών. Το κύριο ερευνητικό ερώτημα εξετάζει αν και κατά πόσο το σχολείο ευνοεί την σύσταση κοινοτήτων μάθησης, καθώς και το πόσο αποτελεσματικές κρίνουν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ότι μπορεί να είναι ως προς την εκπλήρωση των καθημερινών εκπαιδευτικών αναγκών, αλλά και της προσωπικής τους επαγγελματικής ανέλιξης. Τα αποτελέσματα αποδεικνύονται σημαντικά δεδομένης της στατιστικά σημαντικής σχέσης που εντοπίζεται μεταξύ της επαγγελματικής ανάπτυξης και των κοινοτήτων μάθησης.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: απόψεις, εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σχολικές κοινότητες μάθησης

1. Εισαγωγή

Μελετώντας τη σύγχρονη πραγματικότητα αντιλαμβάνεται κανείς ότι βρίσκεται αντιμέτωπος με ραγδαίες αλλαγές στον εκπαιδευτικό χώρο. Παρατηρούμε την ανάγκη της ανάπτυξης νέων δεξιοτήτων και της συνεργατικής μάθησης, αντιλαμβανόμαστε τις αλλαγές στην κοινωνική σημασία της εκπαίδευσης καθώς και στις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με την Darling- Hammond (2000) οι εκπαιδευτικοί είναι σημαντικοί φορείς αλλαγής, ενώ παράλληλα αποτελούν μία από τις καθοριστικότερες παραμέτρους στην ποιοτική και αποτελεσματική διαδικασία της μάθησης. Αναμφίβολα, λοιπόν, οι αλλαγές στις οποίες υπόκειται η εκπαίδευση, σήμερα, χρήζουν επαγγελματικής αντιμετώπισης από τους εμπλεκόμενους/ συμμετέχοντες σε αυτήν.

Η διεθνής ερευνητική κοινότητα οδηγείται πλέον σε νέους επιστημονικούς προσανατολισμούς σχετικά με το ρόλο του σχολείου. Προς την κατεύθυνση αυτή δημιουργήθηκαν οι κοινότητες μάθησης. Χρησιμοποιώντας έναν γενικότερο ορισμό θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως η διαμόρφωση του σχολικού περιβάλλοντος σε αυτόνομο οργανισμό που ευθύνεται για την παραγωγή, την αναδόμηση και τον μετασχηματισμό της γνώσης. Σημαντικό ρόλο, όπως υποδεικνύουν οι Kalantzis & Cope (2012), για τον μετασχηματισμό των σχολικών μονάδων διαδραματίζουν οι απαιτήσεις των γονέων για το ρόλο που θα πρέπει να επιτελεί το σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να προετοιμαστούν για το διδασκαλικό τους έργο έχοντας στο μυαλό τους ότι αποτελούν το συνδετικό κρίκο μεταξύ σχολείου και κοινωνίας δίχως να χάσουν την αίσθηση του επαγγελματισμού που πρέπει να τους διέπει.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

2.1 Επαγγελματική Μάθηση και Επαγγελματική Ανάπτυξη

Σύμφωνα με τον Imants (2002) η επαγγελματική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού βελτιώνεται σταδιακά κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής του ανάπτυξης. Εύλογα αναρωτιέται κάποιος: *«Ποια η διαφορά της επαγγελματικής μάθησης και της επαγγελματικής ανάπτυξης εφόσον ένας εκπαιδευτικός μαθαίνει συνεχώς κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας; »*

Η διαφορά έγκειται στο γεγονός ότι η επαγγελματική ανάπτυξη είναι ευρύτερη έννοια. Η επαγγελματική μάθηση αποτελεί προϋπόθεση της επαγγελματικής ανάπτυξης. Η επαγγελματική ανάπτυξη συχνά παρουσιάζεται ως συνώνυμη της μάθησης και εξάσκησης που συντελείται κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας (in service training), (Day, 2001). Ακόμη, συναντάται και ως επαγγελματική εξέλιξη (professional growth) (Clarke & Hollingsworth, 2002). Η επαγγελματική ανάπτυξη, επίσης, τείνει να γίνεται αντιληπτή ως μάθηση που συντελείται στη διάρκεια της επαγγελματικής πορείας μέσα στο πλαίσιο της διδασκαλίας (Christie & Kirkwood, 2006).

Ο κάθε εκπαιδευτικός έχει αναπτύξει κάποιες προσωπικές θεωρίες υπό το πρίσμα των οποίων αντιλαμβάνεται τον όρο της εκπαίδευσης και βάσει αυτών λειτουργεί στη σχολική του καθημερινότητα (Carr & Kemmis, 1997). Η Παπαναούμ (2003) παρουσιάζει τους εκπαιδευτικούς ως επαγγελματίες με συγκεκριμένο κώδικα ηθικής και όχι ως απλούς διεκπεραιωτές του διδασκαλικού έργου.

Ο εκπαιδευτικός οδηγείται σε μίμηση προτύπων και συμπεριφορών ή/ και στη δημιουργία αυτοσχέδιων στρατηγικών μέσα από την εμπειρία που αποκτά εντός της σχολικής τάξης (Andrew

& Schwab, 1995). Ωστόσο, η αξιοποίηση των γνώσεων που έχουν αποκτήσει ακαδημαϊκά οι εκπαιδευτικοί δεν νοείται ως μία απλή εφαρμογή (Sawyer, 2004).

Μελετώντας την ελληνική βιβλιογραφία (Καλαϊτζοπούλου, 2001. Ματσαγγούρας & Χέλμης, 2002), εντοπίσαμε ότι ένας εκπαιδευτικός οφείλει να διακατέχεται από εσωτερικό στοχασμό και δη, κριτικό. Ο στοχασμός αποτελεί μια διαρκή διαδικασία ανάλυσης της διδακτικής πράξης κατά την οποία ο εκπαιδευτικός καλείται να επιλέξει την κατάλληλη διδακτική πρακτική που πρέπει να ακολουθήσει, κάνοντας εκτίμηση του πλαισίου στο οποίο βρίσκεται την εκάστοτε φορά. Ο στοχασμός του εκπαιδευτικού αποτελεί ένα μέσο ελέγχου και προώθησης της επαγγελματικής του ανάπτυξης (Minott, 2008).

Συνοψίζοντας, διατυπώνονται τρεις αρχές οργάνωσης των εμπειριών μάθησης που αφορούν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: 1) η συνειδητοποίηση των προσωπικών θεωριών, 2) η σύνδεση θεωρίας και πράξης, 3) η προώθηση του στοχασμού. Κάθε εκπαιδευτικός οφείλει να τις αναπτύξει με στόχο την προσωπική και επαγγελματική του ανέλιξη. Τα έργα των Baronetal (1996), Knowles & Holt- Reynolds (1991) και Darling- Hammond & Baratz- Snowden (2005) προσδιορίζουν ορισμένες από τις τεχνικές επιμόρφωσης που αποσκοπούν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

2.2 Κοινότητες μάθησης

Κύριο χαρακτηριστικό μιας κοινότητας είναι η συνεχής αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της. Γιατί όμως το σχολείο αποτελεί για τους εκπαιδευτικούς μία κοινότητα μάθησης; Στο πλαίσιο μιας κοινότητας μάθησης επιδιώκεται η παραγωγή και διαχείριση της μάθησης, η συνδιαμόρφωση των αξιών, εφαρμόζονται διδακτικές πρακτικές που στοχεύουν την αποτελεσματική μάθηση, καλλιεργείται ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών και αναγνωρίζεται η διαφορετικότητα ως πηγή εμπλουτισμού (DET, 2005).

Η Davenport (2001) ορίζει τις κοινότητες μάθησης ως ομάδες επαγγελματιών που ενώνονται με βάση τα κοινά τους ενδιαφέροντα και οδηγούνται από έναν κοινό σκοπό. Ανάλογα, οι Brown & Duguid (2000), υποστηρίζουν ότι η ανάπτυξη παρόμοιων τεχνικών διδασκαλίας, λήψης αποφάσεων και η υιοθέτηση παρεμφερούς συμπεριφοράς και αντιμετώπισης στο εκπαιδευτικό γίνεσθαι πραγματοποιείται από άτομα που δέχονται παρόμοιες πηγές γνώσης και ακολουθούν παρόμοιες πρακτικές.

Ο Wenger (1998) υποστηρίζει ότι η λειτουργία του σχολείου ως κοινότητα μάθησης οφείλει να ξεκινήσει από τη συγκρότηση μιας επαγγελματικής κοινότητας πρακτικής του διδακτικού του προσωπικού. Με αυτόν τον τρόπο ο εκπαιδευτικός θα αισθανθεί μέλος μιας επαγγελματικής

συλλογικότητας με ξεκάθαρους επαγγελματικούς στόχους και όραμα και θα επωφεληθεί από την πολιτισμική πολυμορφία της σχολικής κοινότητας.

Η δημιουργία κοινοτήτων πρακτικής συμβάλλει θετικά στον επαγγελματισμό και στη δημιουργικότητα, εφόσον σε αυτές πραγματοποιείται συνεχής ανταλλαγή και ερμηνεία πληροφοριών. Αυτές οι κοινότητες δημιουργούν ένα ανθρώπινο περιβάλλον εργασίας εφόσον διασφαλίζεται η επικοινωνία. Μεταφέρουν στους νέους τη γνώση σε συνδυασμό με την εμπειρία. Διατηρούν τη γνώση με ζωντανό, βιωματικό τρόπο κι όχι μέσα από την απλή παράθεση των σχολικών εγχειριδίων (Adler, 1998. Matosetal, 2009).

Η σημαντικότερη λειτουργία μίας κοινότητας στην εκπαίδευση είναι η συνεισφορά γνώσης. Οι Sharatt & Usoro (2003) εντόπισαν κάποιους παράγοντες που επιδρούν στη συνεισφορά της γνώσης. Είναι προφανές πως όσο μεγαλύτερη αίσθηση του ανήκειν αποκτήσουν οι εκπαιδευτικοί, τόσο μεγαλύτερη θα είναι η συνεισφορά γνώσης που θα προσφέρουν/ ανταλλάσσουν με την κοινότητα. Επίσης, μία επιτυχημένη κοινότητα οφείλει να διέπεται από την αίσθηση της εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών. Ακόμα, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η δομή μιας κοινότητας. Όσο πιο απλά είναι ιεραρχικά δομημένη μια κοινότητα και τα μέλη της νιώθουν ισότιμα, τόσο μεγαλύτερη θα είναι και η συνεισφορά τους στον γνωσιακό τομέα. Τέλος, η συμφωνία αξιών η οποία διακατέχει τα μέλη μιας κοινότητας λειτουργεί θετικά όσον αφορά τη συνεισφορά γνώσης.

2.3 Ενδοσχολική επιμόρφωση

Η ενδοσχολική επιμόρφωση απευθύνεται στο σύνολο εκπαιδευτικών οι οποίοι υπηρετούν στο ίδιο σχολείο. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν καθημερινά κοινά προβλήματα και έχουν κοινές ανάγκες που απορρέουν από το κοινό πλαίσιο εργασίας. Είναι πολύ σημαντικό για τον εκπαιδευτικό να έχει χώρο και χρόνο στη διάθεσή του ώστε να πειραματιστεί με νέες μεθόδους διδασκαλίας, να διδάξει και να διδαχθεί από τους άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου, να στοχαστεί και να αναστοχαστεί για το διδακτικό του έργο επαναπροσδιορίζοντας τις πρακτικές που ακολουθεί. Οι Lieberman & Miller (1999) παρουσιάζουν κάποιες τεχνικές που στοχεύουν στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών εντός της σχολικής μονάδας: τις ομάδες μελέτης, τη συνεργατική διδασκαλία, την έρευνα δράσης, την αυτοαξιολόγηση και τους κύκλους συζητήσεων κ.ά.

Οι ενδοσχολικές πρακτικές μάθησης προωθούν το συνεργατικό κλίμα μεταξύ των εκπαιδευτικών (Berryetal, 2005). Η επιτυχία της μάθησης, όπως την ορίζουν οι Glazer & Hannafin (2006), στηρίζεται στη συλλογική προσπάθεια. Οι εκπαιδευτικοί, μέσα από την ενδοσχολική επιμόρφωση, αυξάνουν την εσωτερική τους αίσθηση του *ανήκειν*, συνεργάζονται με τους

συναδέλφους- εκπαιδευτικούς, γνωρίζουν τους μαθητές όλου του σχολείου χωρίς να θέτουν διακριτά όρια ανά τάξη και αποκτούν έναν κοινό επαγγελματικό κώδικα.

3. Μεθοδολογία της έρευνας

Ο ερευνητικός σκοπός της παρούσας εργασίας έγκειται στην διερεύνηση και αποτύπωση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με τη προσέγγιση των κοινοτήτων μάθησης σε συνάρτηση με την επαγγελματική ανάπτυξη. Τα ερευνητικά ερωτήματα συνοψίζονται στα ακόλουθα:

1. Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τον όρο «επαγγελματική ανάπτυξη»;
2. Με ποια χαρακτηριστικά νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί την έννοια «κοινότητες μάθησης»;
3. Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των δύο εννοιών;

Η προσέγγιση των ερευνητικών ερωτημάτων έγινε με την ποσοτική προσέγγιση, καθώς πρόκειται για μια μη πειραματική περιγραφική έρευνα. Η διαδικασία της δειγματοληψίας έγινε με μεθόδους απροσδιόριστης πιθανότητας επιλογής (non-probability sampling) και συγκεκριμένα με συμπτωματική δειγματοληψία. Δημιουργήθηκε ψηφιακό ερωτηματολόγιο το οποίο ελέγχθηκε με πιλοτική εφαρμογή και μέτρηση αξιοπιστίας βάσει του δείκτη Cronbach α . Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από τρία μέρη: Α. Δημογραφικά στοιχεία, Β. Διαστάσεις επαγγελματικής ανάπτυξης και Γ. Διαστάσεις κοινοτήτων μάθησης. Αναφορικά με τα Β και Γ μέρη οι συμμετέχοντες απαντούσαν με δηλώσεις σε μορφή κλίμακας Likert.⁴⁵

Συγκεκριμένα, η μεταβλητή της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών αξιολογήθηκε από το δείγμα της έρευνας με πεντάβαθμη κλίμακα Likert. Η αξιοπιστία της εξετάστηκε με το δείκτη εσωτερικής συνέπειας α του Cronbach, όπου $\alpha = 0,711$. Η Μ.Τ. της κλίμακας ισούται με τη τιμή 3,30 (TA=0,48). Η μεταβλητή των κοινοτήτων μάθησης αξιολογήθηκε από το δείγμα της έρευνας επίσης με πεντάβαθμη κλίμακα Likert. Η αξιοπιστία της εξετάστηκε με το δείκτη εσωτερικής συνέπειας α του Cronbach, όπου $\alpha = 0,791$. Η Μ.Τ. της κλίμακας ισούται με τη τιμή 3,69 (TA=0,52). Τέλος, η έρευνα πραγματοποιήθηκε το χρονικό διάστημα του Μαΐου – Ιουλίου 2018.

3.1 Περιορισμοί της έρευνας

Ο πρώτος ερευνητικός περιορισμός αφορά το ίδιο το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε. Το ερωτηματολόγιο που δημιουργήθηκε, παρά την καλή αξιοπιστία του, δεν είναι σταθμισμένο.

⁴⁵ 1= Διαφωνώ απόλυτα, 2= Διαφωνώ, 3= Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ, 4= Συμφωνώ, 5= Συμφωνώ απόλυτα

Επιπρόσθετα, οι ερωτήσεις αφορούσαν προσωπικές απόψεις των συμμετεχόντων. Υπάρχει η πιθανότητα κάποια ερωτήματα να έχουν απαντηθεί ψευδώς με αποτέλεσμα την μερική και σχετική αλλοίωση της πραγματικής διάστασης του θέματος.

Ένας, ακόμη, ερευνητικός περιορισμός είναι ο τρόπος διανομής και συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο είχε ψηφιακή μορφή και σχεδιάστηκε σε συγκεκριμένη πλατφόρμα (GoogleDocs). Πιθανότητα ορισμένοι εκπαιδευτικοί δε γνώριζαν τη διαδικασία συμπλήρωσής του. Επίσης, στάλθηκε στο ηλεκτρονικό ταχυδρομείο του σχολείου, του οποίου την επίβλεψη έχει κατά κανόνα ο/η διευθυντής/τρια, και πιθανότατα να μην έγιναν σαφή η ενημέρωση και ο σκοπός της έρευνας στους/στις εκπαιδευτικούς.

4. Αποτελέσματα

4.1 Δημογραφικά στοιχεία δείγματος

Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 132 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες (76,5%)—υπερτερούσαν έναντι των ανδρών (23,5%), η ηλικία του δείγματος κυμάνθηκε κυρίως από 41 (26,5%) έως και άνω των 51 ετών (31,8%) και η πλειοψηφία υπηρετούσε σε δημοτικά σχολεία της χώρας (82,6%) ως μόνιμοι εκπαιδευτικοί (69,7%).

Το 43,2% του δείγματος των εκπαιδευτικών διέθετε προϋπηρεσία άνω των 18 ετών και το 47,7% διέθετε μεταπτυχιακό δίπλωμα. Υψηλά είναι ήταν τα ποσοστά σε ό,τι αφορά την καλή γνώση (επίπεδο B2) μιας τουλάχιστον ξένης γλώσσας (46,2%) και σε ό,τι αφορά την επιμόρφωση στις ΤΠΕ καθώς το 43,9% είχε λάβει την πιστοποίηση του Επιπέδου Α και το 39,4% την πιστοποίηση του Επιπέδου Β.

Δεδομένη της πληθώρας των επιμορφωτικών προγραμμάτων που προσφέρονται τα τελευταία έτη στην ελληνική ή αγγλική γλώσσα, με ή χωρίς πιστοποίηση, με ή χωρίς κόστος ανάλογα αυξημένο ήταν και το ποσοστό (52,3%) που επέλεξε «Αρκετά συχνά» να παρακολουθήσει ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα ή πιο σπάνια ανάλογα τη θεματική και το χρόνο υλοποίησής του (43,9%). Η επιλογή του προγράμματος βασίστηκε κυρίως στα προσωπικά ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων (66,7%). Εντυπωσιακό, δε, ήταν πως το 64,4% του δείγματος δεν είχε ως πρωταρχικό ως αυτοσκοπό την ενίσχυση του βιογραφικού σημειώματος. Σε ό,τι αφορά το επιθυμητό χρονικό διάστημα υλοποίησης η πλειοψηφία (60%) προτίμησε να συμμετέχει σε επιμορφωτικά προγράμματα κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, ενώ σε μια επικείμενη ενδοσχολική επιμόρφωση το 54% τάχθηκε υπέρ της επιλογής η επιμόρφωση αυτή να υλοποιείται τόσο κατά τη διάρκεια του ωρολογίου προγράμματος αλλά και εκτός αυτού.

4.2 Μεταβλητή «επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών»

Τη μεταβλητή συναποτελούν οι ακόλουθες 9 διαστάσεις:

Πίνακας 1: Διαστάσεις της μεταβλητής «Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών»

ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ	M.T.	T.A.
Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι ανάλογη των χρόνων προϋπηρεσίας τους.	2,33	1,02
Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από τον εσωτερικό στοχασμό του εκάστοτε εκπαιδευτικού.	3,79	0,94
Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών θέτει ως προϋπόθεση την επιτυχή σύνδεση μεταξύ θεωρίας και πράξης στη σχολική τάξη.	3,83	0,85
Η επαγγελματική ανάπτυξη έχει άμεση σχέση με την κατάρτιση που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας.	3,65	0,84
Η ορθή χρήση των κατάλληλων παιδαγωγικών μεθόδων συνιστά μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.	3,88	0,80
Η συμμετοχή και υλοποίηση καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων συνιστά μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.	3,84	0,89
Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών πρέπει να αποτελεί κομμάτι της προσωπικής ανάπτυξής τους.	4,04	0,85
Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αφορά αποκλειστικά τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς.	1,56	0,92
Η επαγγελματική ανάπτυξη επιτυγχάνεται με την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων και επιβεβαιώνεται με την απόκτηση πτυχίων.	2,83	0,95

Σύμφωνα με τις μετρήσεις του Πίνακα 1, οι εκπαιδευτικοί επισήμαναν ως βασικά χαρακτηριστικά της επαγγελματικής ανάπτυξης: 1) θα έπρεπε να αποτελεί κομμάτι της προσωπικής τους ανάπτυξης, 2) συνίσταται η ορθή χρήση παιδαγωγικών μεθόδων και 3) προκύπτει με τη συμμετοχή και υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων. Το ενδιαφέρον βρίσκεται, ωστόσο, στις χαμηλότερες μετρήσεις. Σύμφωνα με αυτές η επαγγελματική ανάπτυξη 1) δεν αφορά αποκλειστικά τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικού, 2) δεν είναι ανάλογη των χρόνων προϋπηρεσίας και 3) δεν επιτυγχάνεται απαραίτητα με την παρακολούθηση επιμορφώσεων και τα τυπικά προσόντα, όπως η απόκτηση πτυχίων.

4.3 Μεταβλητή «Κοινότητες μάθησης»

Τη μεταβλητή, λοιπόν, την συναποτελούν οι ακόλουθες 11 διαστάσεις:

Πίνακας 2: Διαστάσεις της μεταβλητής «κοινότητες μάθησης»

Διαστάσεις	M.T.	T.A.
Οι κοινότητες μάθησης αποτελούν μια ομαδική και συναδελφική μέθοδο επιμόρφωσης.	4,05	0,78
Οι κοινότητες μάθησης είναι ένα μέσο ανταλλαγής ιδεών και απόψεων με άλλους εκπαιδευτικούς.	4,13	0,71
Η συμμετοχή σε κοινότητες μάθησης προϋποθέτει την αποδοχή των υπολοίπων μελών της.	3,75	0,92
Βασική λειτουργία μιας κοινότητας μάθησης αποτελεί η συνεισφορά γνώσης.	3,77	0,94
Είναι προτιμότερο κάθε κοινότητα μάθησης να έχει κάποιο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο ως αντικείμενο μελέτης.	3,65	0,98
Η ορθή λειτουργία μιας κοινότητας μάθησης βοηθά στην επαγγελματική ανάπτυξη των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σε αυτήν.	3,97	0,78

Προϋπόθεση για την ένταξή μου σε μια κοινότητα μάθησης είναι η αίσθηση της εμπιστοσύνης μεταξύ των συμμετεχόντων.	3,86	0,94
Οι ελλιπείς γνώσεις των συμμετεχόντων σε μια κοινότητα μάθησης μπορεί να δυσχεραίνουν τη λειτουργία της.	3,32	1,08
Οι ψηφιακές κοινότητες μάθησης έχουν πιο χαλαρή και ευέλικτη δομή λειτουργίας και χρήσης.	3,51	0,95
Προτιμώ να συμμετέχω σε μία ψηφιακή κοινότητα μάθησης αντί σε μία κοινότητα μάθησης στον σχολικό χώρο.	3,08	1,13
Θα πρότεινα στους συνάδελφους εκπαιδευτικούς του σχολείου μου την δημιουργία μιας ψηφιακής κοινότητας μάθησης.	3,51	1,00

Παρατηρώντας, λοιπόν, τα δεδομένα του Πίνακα 2 προέκυψαν οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων που συνέκλιναν κυρίως στο ότι οι κοινότητες μάθησης: 1) είναι ένα μέσο ανταλλαγής ιδεών και απόψεων, 2) είναι μια ομαδική-συναδελφική μέθοδος επιμόρφωσης, 3) συνεισφέρουν θετικά στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών που μετέχουν σε αυτές και 4) προϋπόθεση ένταξης αποτελεί το αίσθημα εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών της. Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 2, η «χαμηλότερη» μέτρηση (σίγουρα το 3,08 δεν αποτελεί χαμηλή τιμή γιατί είναι πάνω από το μέσο όρο αποτελεί απλά τη χαμηλότερη τιμή στον πίνακα) αφορά τις εξ αποστάσεως κοινότητες μάθησης, τις ψηφιακές. Αυτό πιθανότατα να αιτιολογείται από την μερική ανασφάλειά ή και επιλογή, συγκριτικά με τη διά ζώσης επικοινωνία, στη χρήση των ψηφιακών μέσων και της τεχνολογίας.

4.4 Συσχέτιση μεταβλητών «Επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών» και «Κοινοτήτων μάθησης»

Με τη χρήση των κατάλληλων στατιστικών εργαλείων μέσω του λογισμικού SPSSv21 έγιναν τα απαραίτητα tests ώστε να αποσαφηνιστούν οι σχέσεις μεταξύ της επαγγελματικής ανάπτυξης και των κοινοτήτων μάθησης. Χρησιμοποιώντας τον συντελεστή συσχέτισης Pearson r υπολογίστηκε η συσχέτιση των δύο μεταβλητών. Διαπιστώθηκε πως υπάρχει θετική συσχέτιση $r = 0,427^{**}$ και στατιστικά σημαντική σε επίπεδο $p = 0,000 < 0,001$. Βάσει του αποτελέσματος

αυτού υποδηλώνεται η αντίληψη των εκπαιδευτικών πως η συμμετοχή τους σε κοινότητες μάθησης θα ενίσχυε θετικά την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Σε ένα δεύτερο επίπεδο ανάλυσης, επιχειρήθηκε η ανίχνευση διαφορών στις αντιλήψεις τους ως προς βασικά τυπικά χαρακτηριστικά τους (για παράδειγμα η ηλικία). Τα αποτελέσματα από τα tests έδειξαν πως δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τη σχέση της επαγγελματικής ανάπτυξης και των κοινοτήτων μάθησης σε συνάρτηση με την ηλικία, την προϋπηρεσία και την ακαδημαϊκή ταυτότητα των συμμετεχόντων.

5. Συζήτηση

Η επαγγελματική ανάπτυξη δεν αφορά και δεν πρέπει να αφορά μια συγκεκριμένη μερίδα εκπαιδευτικών (βλ. νεοδιόριστους) όπως έχουν υποστηρίξει και οι Guskey και Huberman (1995), *«η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μπορεί να θεωρηθεί σα μια δυναμική διαδικασία που εκτείνεται σε ολόκληρη τη σταδιοδρομία στο επάγγελμα, από την προετοιμασία και τον διορισμό έως την ολοκλήρωση και τη συνταξιοδότηση»*. Η στατιστικά σημαντική συσχέτιση των δύο μεταβλητών αποδεικνύει εν ολίγοις πως οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να είναι θετικά διακείμενοι ως προς τις κοινότητες πρακτικής, που τα τελευταία χρόνια έχουν προταθεί ως εναλλακτική μεθοδολογία, σε σχέση με την προώθηση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης ανεξαρτήτως δημογραφικών στοιχείων και χαρακτηριστικών του δείγματος.

Η δημιουργία μιας κοινότητας μάθησης δεν είναι θέμα αποκλειστικά οργανωτικό και τεχνικό. Αντιθέτως, αποτελεί και μια προσπάθεια σύνδεσης των ανθρώπων σε μια ενότητα έτσι ώστε να μοιράζονται το αίσθημα του «ανήκειν» (Kowch & Schewier, 1997). Αναδύεται, λοιπόν, η ανάγκη επίλυσης ζητημάτων σε σχέση με τη δημιουργία κοινωνικών δομών που να στηρίζουν τη συνεργασία (McFarland, 1996).

Συμπερασματικά, η ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών προς την κατεύθυνση της βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης προϋποθέτει δια βίου μάθηση, διαρκή εκπαίδευση και κατάρτιση με τρόπους σύγχρονους και αποτελεσματικούς. Άλλωστε, παρατηρείται στη χώρα μας ένας κεντρικός σχεδιασμός και μία εστίαση στο τεχνοκρατικό μοντέλο της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Υφαντή & Βοζαΐτης, 2009). Δηλαδή, τα περισσότερα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης αγνοούν τις πεποιθήσεις, την εμπειρία, την κριτική και δημιουργική σκέψη των εκπαιδευτικών και προέρχονται «ετοιμοπαράδοτα» από το Υπουργείο Παιδείας. Με αυτόν τον τρόπο, ο εκπαιδευτικός περιορίζεται στο ρόλο του παθητικού δέκτη, αφού δεν συμμετέχει ούτε στο σχεδιασμό, ούτε στις επιλογές, ούτε στις αποφάσεις της κεντρικής κυβερνητικής πολιτικής. Προφανώς, απαιτούνται κατάλληλες εκπαιδευτικές δομές και

θεσμικές ρυθμίσεις σε ένα ανοιχτό μαθησιακό περιβάλλον που ενισχύει την συνεργασία και την αλληλεπίδραση. (Βοζαΐτης & Υφαντή, 2008. Κουλαϊδής, 2009).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Adler, J. (1998). Lights and limits: Recontextualising Lave and Wenger to theorize knowledge of teaching and of learning school mathematics. In A. Watson (Ed.), *Situated cognition and the learning of mathematics* (pp. 161-177). Oxford: Centre for Mathematics Education Research.

Andrew, M. D., & Schwab, R.L (1995). Has reform in teacher education influenced teacher performance? An outcome assessment of graduates of an eleven-university consortium. *Action in Teacher Education*, 17 (3), 43-53.

Βοζαΐτης, Ν. Γ., & Υφαντή, Α. Α. (2008). Η κοινωνία της μάθησης και το θεσμικό πλαίσιο για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. *Διοικητική Ενημέρωση*, 44, 68-84.

Baron, T. Berliner, D. C., Blanchard, J., Casanova, U., & McGowan, T. (1996). A future for teacher education developing a strong sense of professionalism. In J. Sikula, T. J. Battery & E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 1108- 1145). New York, NY: Prentice Hall.

Beck, U., Giddens, A., & Lash, S. (1994). *Reflexive modernization. politics, tradition and aesthetics in the modern social order*. Cambridge: Polity Press.

Berry, B., Johnson, D., & Montgomery, D. (2005). The power of teacher leadership. *Educational Leadership*, 62(5), 56.

Brown J. S., & Duguid P. (2000). *The social life of information*. Boston, MA: Harvard Business School Press.

Carr, W., & Kemmis, S. (1997). *Becoming critical*. London: Falmer Press.

Christie, D. & Kirkwood, M. (2006). The new standards framework for Scottish teachers: Facilitating or constraining reflective practice? *Reflective Practice*, 7(2), 265-276

Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947-967.

Darling- Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-49.

Darling-Hammond, L., & Baratz-Snowden, J. (2005). *A good teacher in every classroom*. USA: Jossey Bass.

Davenport E. (2001). Knowledge management issues for online organizations: 'Communities of practice' as an exploratory framework, *Journal of Documentation*, 57(1), 61-75.

Day, C. (2001). Teacher professionalism: Choice and consequence in the new orthodoxy of professional development and training. In P. Xochellis & Z. Papanoum (Eds.), *Symposium Proceedings Continuing teacher education and school development* (pp17-25). Thessaloniki: Department of Education, School of Philosophy AUTH.

Department of Education and Training of Victoria, (2005). *Professional learning in effective schools: The seven principles of highly effective professional learning*. Melbourne: DET.

Donovan, M. S., Bransford, J. D., & Pellegrino, J. W. (1999). *How people learn: bridging research and practice*. Washington, DC: National Academies Press.

Glazer, E.M., & Hannafin, M.J (2006). The collaborative apprenticeship model: situated professional development within school setting. *Teaching and Teacher Education*, 22, 179-193.

Guskey, T. R., & Huberman, M. (1995). *Professional Development in Education: new paradigms and practices*. New York, NY: Teachers College Press.

Imants, J. (2002). Restructuring schools as a context for teacher learning. *International Journal of Educational Research*, 37(8), 715-732.

Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.

Καραγιώργη Γ. (2008). Επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και διαδικτυακές κοινότητες μάθησης, *Δελτίο Εκπαιδευτικού Ομίλου Κύπρου*, 4(7), 18-20.

Κουλαϊδής, Β. (2009). Ποιότητα και κοινωνική δικαιοσύνη. *Το Βήμα των Ιδεών*, 23, 5-6.

Kalantzis, M., & Cope, W. (2012). *New learning. Elements of a science of education*. New York, NY: Cambridge University Press.

Knowles, J., & Holt-Reynolds, D. (1991). Shaping pedagogies through personal histories in pre-service teacher education. *Teacher College Record*, 93, 87-113.

Kowch, E., & Schwier, R.A. (1997). Considerations in the construction of technology-based virtual learning communities. *Canadian Journal of Educational Communication*, 26(1), 1-12.

- Lieberman, A., & Miller, L. (1999). *Teachers transforming their world and their work*. New York, NY: Teacher College Press.
- Lieberman, A., & McLaughlin, M. (1995). Networks for educational change: Powerful and problematic. In M. McLaughlin & I. Oberman (Eds.). *Professional development in the reform era*. New York, NY: Teachers College Press.
- Ματσαγγούρας, Η., & Χέλμης, Σ. (2002). Εκπαιδεύοντας το δάσκαλο της μετανεωτεριστικής εποχής: από τον τεχνοκράτη στο στοχαστικό- κριτικό δάσκαλο. *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 7-25.
- Matos, J. F., Powell, A., Sztajn, P., Ejersbo, & Hovermill, J. (2009). Mathematics teachers' professional development: processes of learning in and from practice. In R. Even & D. Ball (Eds.), *The Professional education and development of teachers of mathematics*, (pp. 167-183). New York, NY: Springer.
- McFarland, M.C. (1996). Humanizing the superhighway. *Technology and Society*, 14 (4), 11-18.
- Minott, M. (2008). Valli's typology of reflection and the analysis of pre-service teachers' reflective journals. *Australian Journal of Teacher Education*, 33 (5), 55-65.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Sawyer, R.K. (2004). Creative teaching: collaborative discussion as disciplined improvisation. *Educational Research*, 33 (2), 12-20.
- Sharratt M., & Usoro A. (2003). Understanding knowledge-sharing in online communities of practice. *Electronic Journal on Knowledge Management*, 1(2), 187- 196.
- Υφαντή, Α. Α., & Βοζαΐτης, Ν. Γ. (2009). Η επιμόρφωση και η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ως στοιχεία ποιότητας στο εκπαιδευτικό έργο. *Παιδαγωγική - Θεωρία και Πράξη*, 3, 31-46.
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and teacher education*, 24, 80-91.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E., McDermott, R.A., & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*. Boston, MA: Harvard Business School Press.

Εκπαιδευτικό Στέκι: Η αναστοχαστική διαδικασία εκπαιδευτικών παιδιών προσχολικής ηλικίας σε μια διαδικτυακή κοινότητα πρακτικής

Γεωργία - Βασιλική Σερίφη, Εκπαιδευτικός παιδιών προσχολικής ηλικίας,

*Μ.Α. «Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας για την Εκπαίδευση», Ε.Κ.Π.Α.,
serifigeorgia@gmail.com*

*Μαρία Σφυρόερα, Αναπλώτρια Καθηγήτρια, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική
Ηλικία, Ε.Κ.Π.Α., msfyroera@ecd.uoa.gr*

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία μελετά τη λειτουργία μιας διαδικτυακής κοινότητας πρακτικής εν ενεργεία εκπαιδευτικών παιδιών προσχολικής ηλικίας που σχεδιάστηκε με σκοπό να βοηθήσει τους επαγγελματίες της εκπαίδευσης να αξιοποιήσουν την αναδυόμενη τεχνολογία του διαδικτύου με τέτοιον τρόπο ώστε αλληλεπιδρώντας μεταξύ τους να αναστοχαστούν. Η διαδικτυακή κοινότητα λειτούργησε για τρεις μήνες με έντεκα χρήστες. Συνολικά, δημοσιεύτηκαν 188 σχόλια. Τα ερευνητικά ερωτήματα που μελετήθηκαν ήταν: α) τι είδους συζητήσεις/θέματα ενδιαφέρουν περισσότερο τους εκπαιδευτικούς, β) αν η διαδικτυακή κοινότητα προωθεί την ανάπτυξη αναστοχαστικών σχολίων ή στοχαστικού διαλόγου και γ) κατά πόσο και με ποιον τρόπο οι παρεμβάσεις ακαδημαϊκών επηρεάζουν την επικοινωνία των εκπαιδευτικών.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: αναστοχασμός, διαδικτυακή κοινότητα πρακτικής, εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας, επαγγελματική ανάπτυξη

1. Εισαγωγή

Η σύνθετη δυναμική της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς και οι ποικίλοι παράγοντες που επηρεάζουν το πλαίσιο μιας σχολικής τάξης, προϋποθέτουν απ' τον εκπαιδευτικό να αξιοποιεί τη θεωρία για να μελετά και να εξελίξει τη δράση του. Προαπαιτούμενο για την εξέλιξη του εκπαιδευτικού είναι η ανάπτυξη δεξιοτήτων, όπως ο στοχασμός, η έρευνα, η αξιολόγηση και η συνεργασία.

Στην οργάνωση και στη διαμόρφωση όλων των προγραμμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, αυτό που προσεγγίζεται με ιδιαίτερη προσοχή είναι η ανάγκη κατοχής τόσο της γνωστικής βάσης του επαγγέλματος (Shulman, 1986), όσο και των ερευνητικών ικανοτήτων για τη συστηματική μελέτη των καθημερινών εκπαιδευτικών ζητημάτων και προβληματισμών. Αυτό έχει ως

αποτέλεσμα την απαραίτητη ένταξη της ικανότητας του στοχασμού αλλά και της κριτικής αμφισβήτησης των εκπαιδευτικών πρακτικών στα προγράμματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (Zeichner & Liston, 1996. Giroux, 1992). Η τεχνολογία και τα νέα μέσα, που μπορούν να προωθήσουν την αναστοχαστική έκφραση των εκπαιδευτικών θα μπορούσαν να αποτελέσουν μια εναλλακτική προσέγγιση για την ενίσχυση της «επαγγελματικής φωνής» του εκπαιδευτικού, ο οποίος θα διαμοιράζει και θα συζητά τις γνώσεις και τις εμπειρίες του.

2. Θεωρητικό Πλαίσιο

Η ανάπτυξη της αναστοχαστικής πρακτικής, της αναστοχαστικής σκέψης ή της αναστοχαστικής διαδικασίας είναι μια πτυχή της δια βίου μάθησης και μια κρίσιμη διαδικασία για την επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη του εκπαιδευτικού.

Οι εκπαιδευτικοί αναστοχάζονται πάνω σε ποικίλα θέματα, όπως πεποιθήσεις, αντικείμενα, εκπαιδευτικές πρακτικές, αλλά και στην επιρροή που αυτά έχουν στην πρόοδο των παιδιών. Ακόμα, για να θεωρηθούν αναστοχαζόμενοι επαγγελματίες, θα πρέπει να αναλύουν τα δικά τους γνωρίσματα και συμπεριφορές όσον αφορά τα γεγονότα που λαμβάνουν χώρα στην τάξη τους. Αυτό, για να επιτευχθεί, θα πρέπει να παρατηρούν και να κατανοούν τις καταστάσεις, συγκρίνοντάς τες με προηγούμενες εμπειρίες.

Η αναστοχαζόμενη πρακτική όμως, απαιτεί ένα περιβάλλον «υποστήριξης». Ο ομαδικός συνεργατικός αναστοχασμός είναι ιδιαίτερα σημαντικός επειδή: α) η εμπειρία κάποιου αποκτά μεγαλύτερη αξία όταν γνωστοποιηθεί και σε άλλους, β) παρέχεται η δυνατότητα να εξεταστεί ένα γεγονός από διαφορετική οπτική και γ) η ομάδα προσφέρει υποστήριξη (Rodgers, 2002).

Η αναστοχαστική διαδικασία αποτελεί έναν τομέα, που μπορεί σήμερα να υποστηριχθεί από διάφορες τεχνολογίες. Μία από αυτές είναι η διαδικτυακή κοινότητα πρακτικής. Μια ψηφιακή κοινότητα πρακτικής έχει μικρή έκταση και προϋποθέτει τη δέσμευση των μελών της σε έναν κοινού ενδιαφέροντος θεματικό χώρο και τη συνεισφορά νέας γνώσης (Wenger, 1998), με στόχο το καλό της κοινότητας. Η επιπρόσθετη αξία αυτών των κοινοτήτων, έγκειται στο μετριασμό του απομονωτισμού των εκπαιδευτικών, στο διαμοιρασμό πληροφοριών και εμπειριών, στην προώθηση νέων πρακτικών και στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή τους, στην ενασχόληση με πρακτικά θέματα διδακτικής και στη διευκόλυνση του αναστοχαστικού διαλόγου (Zhao & Rop, 2001. Barnett, 2002).

Μια ψηφιακή κοινότητα πρακτικής μπορεί να αποτελέσει αναστοχαστικό αλλά και αλληλεπιδραστικό μέσο. Οι ερευνητές Deng και Yuen (2011), επηρεασμένοι από την

κονστρουκτιβιστική προσέγγιση, δημιούργησαν ένα πιο ολοκληρωμένο πλαίσιο, όσον αφορά την εκπαιδευτική χρήση του ιστολογίου. Ενδιαφέρθηκαν όχι μόνο για τις αναρτήσεις των χρηστών στην κοινότητα, αλλά και για την ανάγνωση τους, καθώς η στοχαστική διαδικασία ενεργοποιείται παράλληλα με τρεις τρόπους «γράφοντας, διαβάζοντας και σχολιάζοντας». Συγκεκριμένα, «γράφοντας» οι χρήστες εξωτερικεύουν και αξιολογούν τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους, στη συνέχεια «διαβάζοντας» εμπειρίες και σκέψεις που αποθηκεύονται σε ένα δημόσιο ή ημι-δημόσιο χώρο οδηγούνται σε αναστοχασμό και προβληματισμό και, τέλος, «σχολιάζοντας» οι αναγνώστες και οι γράφοντες μπορεί να αλληλεπιδράσουν κριτικά και εποικοδομητικά, δημιουργώντας ένα στοχαστικό διάλογο. Οι τρεις αυτές συμπεριφορές («γράφοντας, διαβάζοντας και σχολιάζοντας») μπορούν μάλιστα να συνδεθούν, καλύπτοντας έτσι τόσο την ατομική όσο και την κοινοτική διάσταση. Συγκεκριμένα, η γραφή αναρτήσεων στις διαδικτυακές κοινότητες, επιτρέπει την ατομική έκφραση προσωπικών συναισθημάτων και σκέψεων, προάγοντας τον αναστοχασμό. Από την οπτική των χρηστών - αναγνωστών, η ανάγνωση των δημοσιεύσεων δημιουργεί μια αίσθηση σύνδεσης και κοινωνικής σχέσης μέσα στην κοινότητα (Deng & Yuen, 2011). Για το λόγο αυτό οι Deng & Yuen, 2011 πρότειναν ως άξονες ανάλυσης των ψηφιακών σχολίων τα εξής: Αυτοέκφραση – Αναστοχασμός, Κοινωνική αλληλεπίδραση - Στοχαστικός διάλογος.

3. Σκοπός της έρευνας

Η αναζήτηση ψηφιακών κοινοτήτων (πέρα από τις ομάδες στο κοινωνικό μέσο δικτύωσης Facebook) που στοχεύουν στην ανταλλαγή απόψεων των εκπαιδευτικών και η απουσία τους από το ελληνικό εκπαιδευτικό περιβάλλον⁴⁶, αποτέλεσε αφορμή για τη δημιουργία, την αξιοποίηση και την αξιολόγηση ως προς τις αναστοχαστικές διαδικασίες της ψηφιακής κοινότητας «*Εκπαιδευτικό Στέκι*» (www.ekpaideutikosteki.gr).

Πρόκειται για μια διαδικτυακή κοινότητα πρακτικής εν ενεργεία εκπαιδευτικών παιδιών προσχολικής ηλικίας που στόχευε στην επικοινωνία και τον προβληματισμό τους για διάφορα εκπαιδευτικά ζητήματα με απώτερο στόχο την ανάπτυξη αναστοχαστικής συλλογιστικής. Στη διαδικασία αυτή συμμετείχαν και ακαδημαϊκοί, στο ρόλο του μέντορα, δηλαδή ως κριτικοί φίλοι των εκπαιδευτικών, υποστηρίζοντάς τους στο στοχασμό τους, θέτοντάς τους ερωτήματα, εμπυχώνοντάς τους και παρουσιάζοντας μια εναλλακτική προσέγγιση των θεμάτων που αντιμετωπίζουν στη σχολική καθημερινότητα.

⁴⁶ Από την αναζήτηση στο διαδίκτυο διαπιστώσαμε ότι τον περισσότερο χώρο στο ψηφιακό περιβάλλον περιλαμβάνουν ιστοσελίδες με έτοιμο προτεινόμενο εκπαιδευτικό υλικό για όλες τις βαθμίδες.

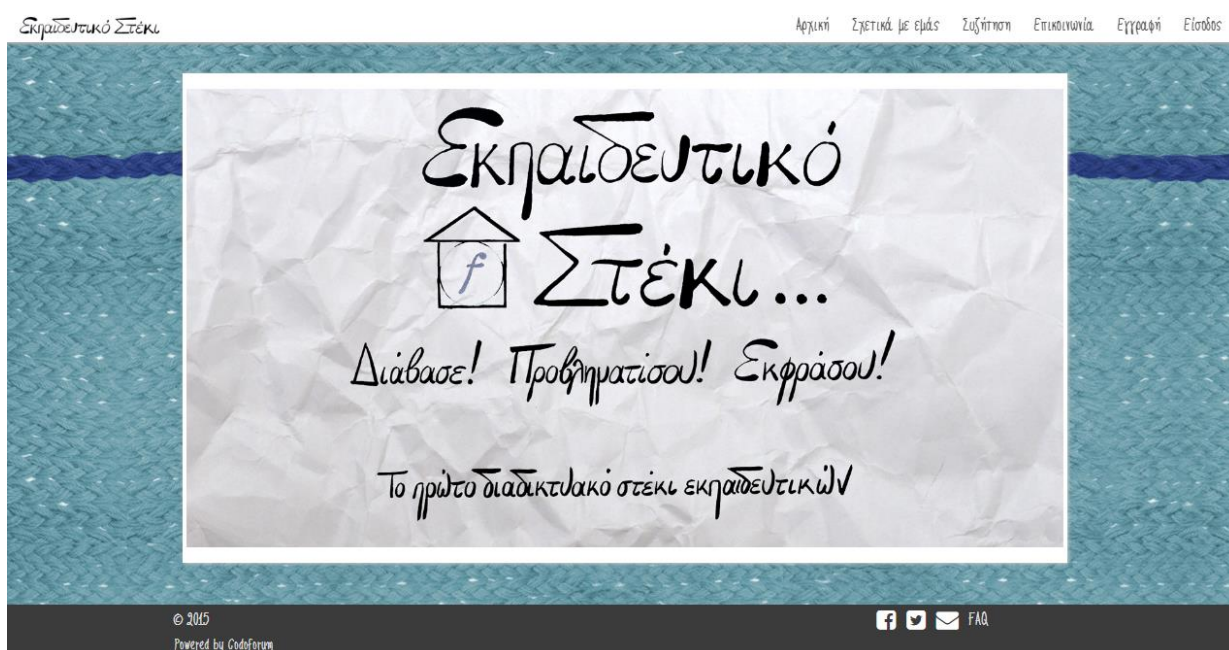
Τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία θελήσαμε να διερευνήσουμε ήταν: α) τι είδους συζητήσεις/ θέματα ενδιαφέρουν περισσότερο τους εκπαιδευτικούς, β) αν η διαδικτυακή κοινότητα προωθεί την ανάπτυξη αναστοχαστικών σχολίων ή στοχαστικού διαλόγου και γ) κατά πόσο και με ποιον τρόπο οι παρεμβάσεις ακαδημαϊκών επηρεάζουν την επικοινωνία των εκπαιδευτικών.

4. Μεθοδολογία

5.1 Σχεδιασμός της κοινότητας «Εκπαιδευτικό Στέκι»

Η διαδικασία σχεδιασμού και κατασκευής της πλατφόρμας διήρκησε τέσσερις μήνες από τον Απρίλιο μέχρι τον Ιούλιο του 2017. Το «Εκπαιδευτικό Στέκι» εξελίχθηκε και βασίστηκε στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος, το οποίο θα ενίσχυε τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών, την ατομική διαπραγμάτευση, ενώ συγχρόνως θα διατηρούσε την αίσθηση ταυτότητας του κάθε χρήστη. Ο σχεδιασμός του βασίστηκε στο να μοιάσει οικείο με άλλα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, έτσι ώστε να γίνει πιο κατανοητό και αρεστό στους εκπαιδευτικούς. Σχεδιάστηκε με τρόπο ώστε να έχει δύο βασικές σελίδες στην πλοήγηση: μια στην οποία θα δημοσιεύονταν συνολικά οι αναρτήσεις των χρηστών χρονολογικά και μια η οποία θα περιελάμβανε το προφίλ του χρήστη, συγκεντρώνοντας τις δημοσιεύσεις του και τις προσωπικές του πληροφορίες. Το «Εκπαιδευτικό Στέκι» ήταν, λοιπόν, ένας συνδυασμός ιστολογίου και φόρουμ με σκοπό τη δημιουργία μιας κοινότητας πρακτικής.

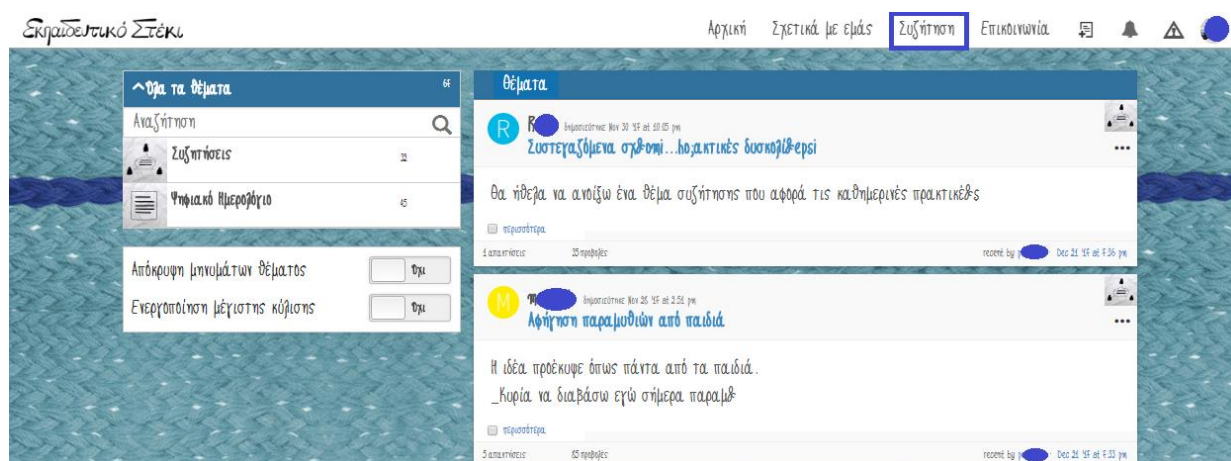
Εικόνα 1: Αρχική σελίδα της κοινότητας πρακτικής "Εκπαιδευτικό Στέκι"



Το περιβάλλον που χρησιμοποιήθηκε για τη δημιουργία της κοινότητας «Εκπαιδευτικό Στέκι», ήταν το δωρεάν ανοιχτού κώδικα περιβάλλον “Codoforum”. Πάνω σε αυτή τη φόρμα του Codoforum τροποποιήθηκε η δομή, έτσι ώστε να πληροί τις προϋποθέσεις της έρευνας. Επιπλέον, το Εκπαιδευτικό Στέκι έδινε τη δυνατότητα στους χρήστες να εγγραφούν στην κοινότητα με όνομα χρήστη και ψευδώνυμο, διατηρώντας την ανωνυμία τους, καθώς για πολλούς είναι δύσκολο να διαμοιράζονται πληροφορίες και προσωπικές τους εμπειρίες με αγνώστους. Να σημειωθεί ότι η κοινότητα ήταν κλειστή και πρόσβαση είχαν τα μέλη που είχαν αποδεχθεί οι διαχειριστές της ομάδας, στην προκειμένη περίπτωση οι ερευνητές. Μετά την εγγραφή στο σύστημα, ο χρήστης ήταν έτοιμος να εισαχθεί στην κοινότητα με τον κωδικό πρόσβασής του.

Η σελίδα, η οποία σχεδιάστηκε να ενεργοποιείται μετά την εισαγωγή των κωδικών και να εμφανίζει τις αναρτήσεις της κοινότητας ήταν η καρτέλα «Συζήτηση». Η σελίδα αυτή εμφάνιζε όλες τις δημοσιεύσεις των χρηστών με χρονολογική σειρά, με τις πιο πρόσφατες στην κορυφή. Στην καρτέλα «Συζήτηση», υπήρχαν δύο ενότητες: οι «Συζητήσεις» και το «Ψηφιακό Ημερολόγιο». Οι χρήστες θα μπορούσαν είτε να δημοσιεύσουν έναν προβληματισμό τους προς συζήτηση ή να σχολιάσουν κάποια δημοσίευση ενός χρήστη είτε να αναρτήσουν κάποια εμπειρία τους στο Ψηφιακό Ημερολόγιο. Στην ενότητα «Ψηφιακό Ημερολόγιο», οι χρήστες είχαν τη δυνατότητα να διαβάσουν τις δημοσιεύσεις των άλλων χρηστών, χωρίς να μπορούν να σχολιάζουν.

Εικόνα 2: Ενότητες της κοινότητας "Εκπαιδευτικό Στέκι"



4.2 Δείγμα και Δεδομένα της Έρευνας

Η διαδικτυακή εκπαιδευτική κοινότητα «Εκπαιδευτικό Στέκι» λειτούργησε από τον Οκτώβριο μέχρι και το Δεκέμβριο του 2017 με έντεκα (11) εκπαιδευτικούς δημόσιων νηπιαγωγείων⁴⁷. Το δείγμα ήταν «βολικό» και συγκροτήθηκε με τη μέθοδο της «χιονοστιβάδας», καθώς η έρευνα απαιτούσε πολλές υποχρεώσεις από τους χρήστες, με αποτέλεσμα πολλοί εκπαιδευτικοί να μην έχουν χρόνο να συμμετάσχουν. Κατά συνέπεια, ήταν μη αντιπροσωπευτικό. Αποτελούνταν από έντεκα εν ενεργεία νηπιαγωγούς. Οι ηλικιακές ομάδες που συμμετείχαν ήταν κυρίως 30-39 ετών και 40-49 ετών. Η πλειοψηφία τους δήλωσε ότι ακολουθεί το πιλοτικό πρόγραμμα σπουδών (Νέο Σχολείο, 2007, 2011)⁴⁸ και οι 9 από τις 11 κατείχαν μεταπτυχιακό δίπλωμα ή επιμόρφωση στις «Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας».

Τα δεδομένα της έρευνας τα οποία και αναλύθηκαν ήταν: α) οι αναρτήσεις των εκπαιδευτικών στην κοινότητα, τόσο στην ενότητα «Συζητήσεων» όσο και στην ενότητα «Ψηφιακό Ημερολόγιο» και β) τα δύο ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν στην αρχή και στο τέλος της έρευνας. Τα ερωτηματολόγια περιελάμβαναν κλειστού και ανοιχτού τύπου ερωτήσεις σχετικά με τις παιδαγωγικές αντιλήψεις και τις απόψεις τους για τις διαδικτυακές εκπαιδευτικές κοινότητες.

4.3 Μέθοδος Ανάλυσης και κωδικοποίησης των δεδομένων

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε, στηρίχθηκε στην ποιοτική ανάλυση. Ωστόσο έγινε προσπάθεια ποσοτικοποίησης των δεδομένων, για να ομαδοποιηθούν κάποια αποτελέσματα και να κατηγοριοποιηθούν οι αναρτήσεις των εκπαιδευτικών, όπως και να διερευνηθεί η στάση τους στην κοινότητα. Στην κοινότητα δημοσιεύθηκαν 188 σχόλια. Στα σχόλια έγινε ανάλυση περιεχομένου, μετατρέποντας το δευτερογενές υλικό ποιοτικής φύσης σε μορφή ποσοτικών δεδομένων.

Τα δεδομένα κωδικοποιήθηκαν και ταξινομήθηκαν, σύμφωνα με το πρότυπο που προτείνουν οι Deng και Yuen (2011) για διαδικτυακές κοινότητες ιστολογίων⁴⁹.

⁴⁷ Για τον έλεγχο της πλατφόρμας και των εργαλείων πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα (Αύγουστος 2017).

⁴⁸ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). *ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο πρόγραμμα σπουδών, στους άξονες προτεραιότητας 1, 2, 3 - Οριζόντια πράξη*. Ανακτήθηκε 11 Ιανουαρίου 2017 από <http://ebooks.edu.gr/new/ps.php>

⁴⁹ Στην παρούσα εργασία θα εστιάσουμε στα ψηφιακά σχόλια που περιελάμβαναν στοιχεία «Αναστοχασμού» και «Στοχαστικού διαλόγου». Ειδικότερα, ένα ψηφιακό σχόλιο περιλαμβάνει (ανα)στοχαστικά στοιχεία, όταν δεν υπάρχει μόνο απλή καταγραφή εμπειριών ή γεγονότων αλλά υπάρχει κάποιο γνωστικό επίπεδο ερμηνειών αυτών των εμπειριών. Ενώ τα σχόλια που περιλαμβάνουν στοιχεία στοχαστικού διαλόγου, δεν αποτελούν μόνο κατάθεση

Η επιλογή αυτού του μοντέλου έγινε για δύο λόγους: α) γιατί έχει εγκριθεί και χρησιμοποιηθεί και από άλλους σύγχρονους ερευνητές (Garza και Smith, 2015) και β) γιατί ήταν μια από τις λίγες κατηγοριοποιήσεις που εστίασαν εκτός από τη διαδικασία του σχολιασμού των χρηστών και στην ανάγνωση των αναρτήσεων.

Η ανάλυση των δεδομένων έγινε σε δύο επίπεδα. Η πρώτη μορφή ανάλυσης, η οριζόντια, πραγματοποιήθηκε για τον κάθε εκπαιδευτικό - χρήστη ξεχωριστά. Τα δεδομένα του κάθε χρήστη, τόσο από τις απαντήσεις στα ερωτηματολόγια, όσο και από τις δημοσιεύσεις του στην κοινότητα συγκεντρώθηκαν ώστε να «σκιαγραφηθεί» το προφίλ του. Η κατηγοριοποίηση των απαντήσεων έγινε με βάση το περιεχόμενο και τη συχνότητα εμφάνισης συγκεκριμένων θεμάτων. Παράλληλα, γινόταν και ημερολογιακή καταγραφή των σχολίων των εκπαιδευτικών. Στη συνέχεια, έγινε σύγκριση των ερωτηματολογίων του χρήστη με τη στάση που είχε επιλέξει να παρουσιάσει στη διαδικτυακή κοινότητα. Η διαδικασία αυτή, συνέβαλε στο να διαμορφωθεί μια γενική εικόνα για τη στάση των χρηστών- εκπαιδευτικών στην κοινότητα, αλλά και για το είδος των σχολίων που αυτοί κοινοποιούν. Η συγκέντρωση των έντεκα προφίλ των εκπαιδευτικών βοήθησε στην προσπάθεια ομαδοποίησης και ανάδειξης μιας τάσης των επιλογών των εκπαιδευτικών.

Στο επόμενο στάδιο, αναλύθηκαν τα δεδομένα με μια πιο συγκεντρωτική οπτική. Υλοποιήθηκε μια κάθετη ανάλυση κατά την οποία τα σχόλια των χρηστών συγκεντρώθηκαν και ταξινομήθηκαν ημερολογιακά. Επιπλέον, οι συζητήσεις των εκπαιδευτικών ομαδοποιήθηκαν σε γενικότερους θεματικούς άξονες για να αξιολογηθεί το είδος των συζητήσεων που έχει ανταπόκριση σ' αυτούς, αλλά και ποια θέματα προσφέρουν την ανάπτυξη στοχαστικών σχολίων. Ακόμη, τα προφίλ των εκπαιδευτικών από την οριζόντια ανάλυση συλλέχθηκαν για να παρατηρηθεί η οποιαδήποτε τάση των επιλογών τους.

5. Αποτελέσματα- Συμπεράσματα

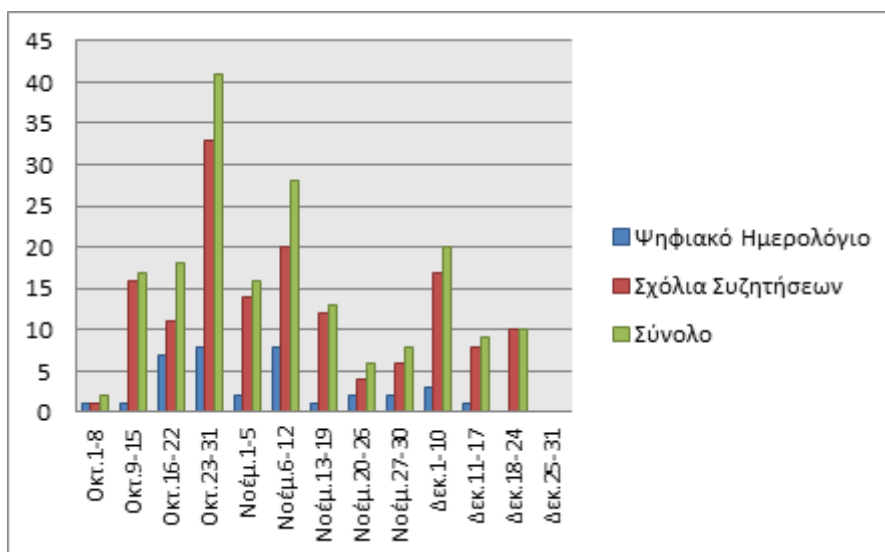
Τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας συνέβαλαν στο να δοθούν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα και γι αυτό θα παρουσιαστούν θεματικά ανά ερώτημα.

Σύμφωνα με την ανάλυση δεδομένων, παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν πιο ενεργά το μήνα Οκτώβριο και σταδιακά είχαν λιγότερες αναρτήσεις τους υπόλοιπους δύο μήνες. Η

αναστοχαστικών εμπειριών αλλά έχουν ως στόχο τη δημιουργία μιας κριτικής συζήτησης των χρηστών, παρέχοντας μια γνωστική προσέγγιση στην κοινότητα.

στάση αυτή παρατηρήθηκε, τόσο στην ενότητα Συζητήσεων όσο και στην ενότητα Ψηφιακού Ημερολογίου.

Διάγραμμα 1: Σύνολο ψηφιακών αναρτήσεων ημερολογιακά



Η μείωση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην κοινότητα, μπορεί να οφείλεται στην περίοδο των Χριστουγέννων και στις σχετικές ενασχολήσεις που αποτυπώθηκαν στις δημοσιεύσεις τους στην κοινότητα με θέματα «Χριστουγεννιάτικος χαμός» και «Παπαγαλάκια Χριστουγέννων», στις οποίες οι εκπαιδευτικοί παρουσίαζαν το άγχος τους που περιλαμβάνουν αυτές οι προετοιμασίες και την απογοήτευσή τους για το αν έχει κάποιο νόημα αυτή η διαδικασία για τα παιδιά. Ένας άλλος λόγος, μπορεί να είναι η εισαγωγή των ακαδημαϊκών στην κοινότητα. Συγκεκριμένα, οι ακαδημαϊκοί ανακοινώθηκε ότι θα ξεκινήσουν να έχουν πρόσβαση στις 15 Νοεμβρίου. Σε εκείνο το διάστημα, μέχρι την πρώτη δημοσίευση της ακαδημαϊκού, η οποία πραγματοποιήθηκε στις 22 Νοεμβρίου, η συμμετοχή των χρηστών ήταν χαμηλή. Ειδικότερα, σύμφωνα με τα δεδομένα της κοινότητας, εννέα χρήστες, αν και ενεργοί στην πλατφόρμα, έμειναν αμέτοχοι ως προς τη δημοσίευση ή το σχολιασμό των αναρτήσεων. Οι εκπαιδευτικοί μπορεί να επιθυμούσαν να δουν και να επεξεργαστούν αυτή την αλλαγή της κοινότητας και κατά πόσο οι συζητήσεις θα επηρεαστούν. Ίσως να επιθυμούσαν να παρατηρήσουν το ρόλο της ακαδημαϊκού και κατά πόσο θα ήταν συμβουλευτικός ή επικριτικός. Οι εκπαιδευτικοί συνειδητοποίησαν αυτή την αλλαγή και την ανέφεραν στα ερωτηματολόγια: «βοηθητική (εννοεί τη συμμετοχή των ακαδημαϊκών) αλλά μειώθηκε η επικοινωνία μεταξύ των υπόλοιπων μελών - Εκπαιδευτικός Β'».

5.1 Τα είδη των συζητήσεων/ θέματα που ενδιαφέρουν περισσότερο τους εκπαιδευτικούς.

Η επικοινωνία των εκπαιδευτικών στην κοινότητα - όπως αποδείχθηκε τόσο από την κοινότητα όσο και με τα όσα δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί- ήταν «καλή και ουσιαστική», με δημοσιεύσεις σε εκπαιδευτικά θέματα, τα οποία απασχολούν την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Οι αλληλεπιδράσεις των εκπαιδευτικών φανέρωσαν τους προβληματισμούς των χρηστών και τη συναισθηματική υποστήριξη που αναζητούσαν.

Όσον αφορά την ενότητα Συζητήσεων, οι χρήστες δημοσίευσαν 30 αναρτήσεις. Στις δημοσιεύσεις αυτές υπήρχαν από 18 απαντήσεις των χρηστών, μέχρι και κανένα σχόλιο. Οι συζητήσεις στην κοινότητα «Εκπαιδευτικό Στέκι», είχαν συνήθως πέντε ψηφιακά σχόλια/ απαντήσεις χρηστών. Επιπλέον, στην πλειοψηφία των συζητήσεων συμμετείχαν εκτός από την αρθρογράφο, τέσσερις ή δύο χρήστες. Ειδικότερα, μόνο στο 70% των συζητήσεων επέλεξαν οι αρθρογράφοι να απαντήσουν στα σχόλια των χρηστών στις δημοσιεύσεις τους.

Στις συζητήσεις εμφανίστηκαν έξι κατηγορίες προβληματισμών :

A. Συμπεριφορά παιδιών

Προβληματισμοί των εκπαιδευτικών, οι οποίοι αφορούσαν συμπεριφορές παιδιών που δεν ήξεραν πώς να τις διαχειριστούν και αναζητούσαν βοήθεια από συναδέλφους.

B. Συμπεριφορά γονέων

Προβληματισμοί των εκπαιδευτικών σχετικά με συμπεριφορές γονέων, οι οποίοι είτε παρεμβαίνουν στο ρόλο τους είτε είναι αμέτοχοι στη γνωστική εξέλιξη των παιδιών τους.

Γ. Εκπαιδευτική πρακτική

Στην κατηγορία αυτή, συνήθως οι εκπαιδευτικοί αναζητούν εκπαιδευτικές προτάσεις από άλλους συναδέλφους ή σχολιάζουν τα πλεονεκτήματα που είχε μια εκπαιδευτική πρακτική που επέλεξαν.

Δ. Εκπαιδευτική πρακτική / Προβληματισμός ρόλου εκπαιδευτικού

Συμπεριλαμβάνονται τα διλήμματα των εκπαιδευτικών, σχετικά με την εκπαιδευτική πρακτική που επέλεξαν και το κατά πόσο ο ρόλος τους σε αυτή την εκπαιδευτική δράση ήταν ο κατάλληλος.

E. Τεχνικά/ Διοικητικά Εκπαιδευτικά θέματα

Οι δημοσιεύσεις αφορούσαν προβληματισμούς των εκπαιδευτικών σε τεχνικά και διοικητικά θέματα του νηπιαγωγείου, όπως προετοιμασία γιορτών, ωράρια λειτουργίας, αριθμός προνηπίων σε τμήμα νηπιαγωγείου κ.τ.λ..

Στ. Θέματα κοινότητας

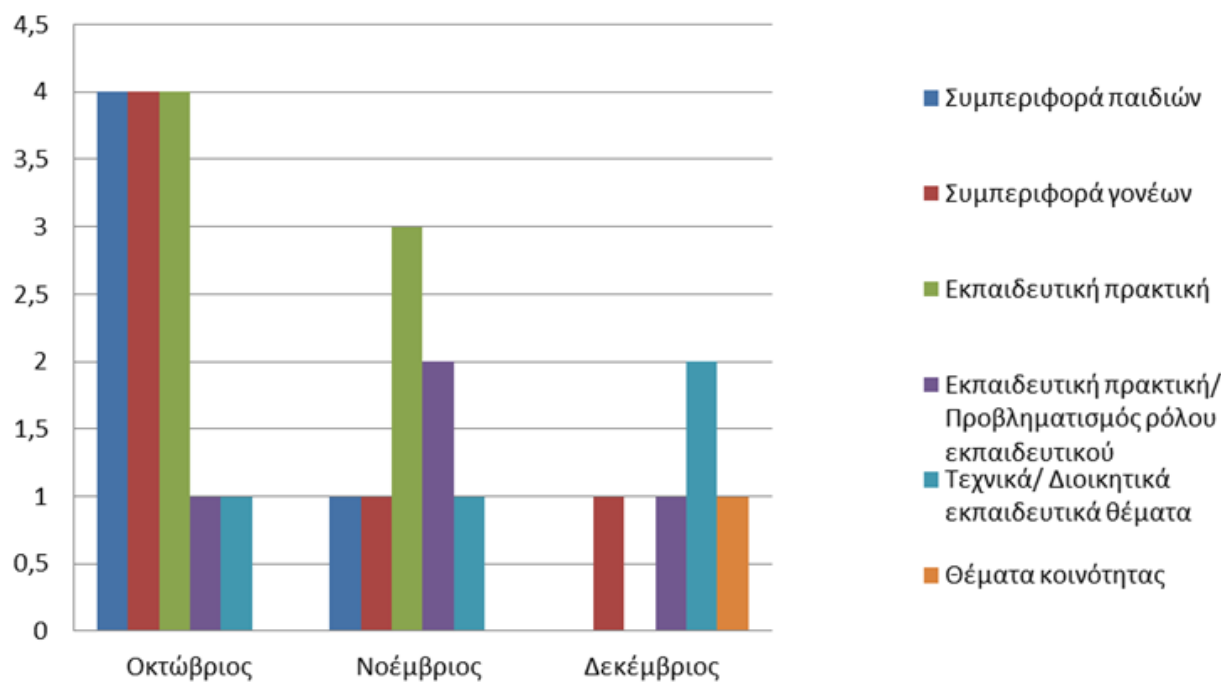
Οι εκπαιδευτικοί αναρτούν τους προβληματισμούς τους, σχετικά με τη λειτουργία της κοινότητας, ακόμα και με το τι θα επιθυμούσαν να αλλάξει στη δομή της.

Πίνακας 1: Παραδείγματα θεμάτων συζητήσεων

Θέματα Συζητήσεων	Τίτλος Θέματος	Παράδειγμα
Α. Συμπεριφορά παιδιών	B16: Συμβουλές για παρέμβαση	«Φέτος στην τάξη μας έχουμε ένα κοριτσάκι, νήπιο το οποίο αρνείται να μιλήσει. Δεν απαντάει ούτε μονολολεκτικά με ναι και όχι. Μόνο όταν την πλησιάσω μόνη της, με πολύ προστάδια και φωνήσεις, μπορεί να μου απαντήσει μονολολεκτικά. Φυσικά δεν θέλει να συμμετάσχει σε καμία ομαδική δραστηριότητα στην ολομέλεια και παρακολουθεί παθητικά. Σε κάποια κορίτσια της τάξης μιλάει, αλλά και εκεί κρατάει πολύ γαμηλό προφίλ. Όταν θέλει κάτι, π.χ. να πάει τουαλέτα, στέλνει μια φίλη της να το ζητήσει. Στις απομεινές εργασίες, είναι σε καλό γνωστικό επίπεδο. Η ομάδα της σχεδόν κάθε μέρα μας ρωτάει, πως συμπεριφέρεται στην τάξη και αν μας μιλάει. Είναι αρκετά αγχωμένη και συνεχώς μου λέει ότι και στον παυικό σταθμό που πήγαμε είχε το ίδιο πρόβλημα. Σας έχει τύχει κάτι παρόμοιο; Πώς μπορώ να παρέμβω; Κάθε συμβουλή ευπρόσδεκτη...»
Β. Συμπεριφορά γονέων	I4: Δυσκολίες παιδιών και γονέων	«Συνά είμαστε οι πρώτες, εφόσον πρόκειται για προνήπια, που εντοπίζουμε δυσκολίες σε ένα παιδί. Επίσης είμαστε στη διάθεση των γονέων για να καθοδηγήσουμε σε αρμόδιες υπηρεσίες και φορείς, να σχεδιάσουμε και να εφαρμόσουμε κοινές πρακτικές κτλ. Το γεγονός ότι οι γονείς, αρκετές φορές, αρνούνται να συνεργαστούν και εφαρμόζουν μονομερώς, όσα ζητεί συμφωνήσει, γιατί αδυνατούν να ξεβλιετούν... με ζεπανάκι και πλάιν με θυμίνι. Ναι μεν καταλαβαίνω τις δυσκολίες αποδοχής της κατάστασης αλλά ο χρόνος που περνά μέχρι να συνεργαστούν είναι πραγματικά κρίσιμος για το παιδί (...). Πώς και πότε μπορούμε να ζεινουμε από αυτή την αντίληψη και να "υπηρετούμε" άμεσα και αποδοτικά προς όφελος του παιδιού;»
Γ. Εκπαιδευτική πρακτική	A14: Επιτραπέζια παιχνίδια	«Την Παρασκευή γινόντος στο σχολείο και με αφορμή το άπλωμα μικρών σημαίων στο πάτωμα από τα παιδιά την ώρα του ελεύθερου παιχνιδιού, και έχοντας ήδη στο νου μου πως θα στηλάσουμε με τα παιδιά ένα επιτραπέζιο παιχνίδι, αποφάσισα πως ούτως ή άλλως να ερέξω ένα πρόγραμμα σχετικά με επιτραπέζια παιχνίδια. Πάντα μου άρεσαν ως παιδί και μου άρεσαν ακόμα ως ενήλικας και θεωρώ πως τα σχέδια για τα παιδιά είναι πολλαπλά και σε πολλά επίπεδα. Με αφορμή την ανάρτηση της @δηθο, υπάρχει κάποιος που να έχει "ρέξει" κάτι αντίστοιχο και θα μπορούσε να μοιραστεί την εμπειρία του; Σέρω προγράμματα για τα παραδοσιακά παιχνίδια, αλλά για επιτραπέζια συγκεκριμένα δεν έχω βρει κάτι... Ή, @δ, σ' ευχαριστώ για το πίνιπ της ανάρτησής σου!»
Δ. Εκπαιδευτική πρακτική/ Προβληματισμός ρόλου εκπαιδευτικού	I17:	«(...) Το γεγονός αυτό με έκανε να σκεφτώ... ότι στη πρώτη περίπτωση παρότι επρόκειτο για αναπαγωγή... αξιολογήθηκε από τα παιδιά ως σωστή... ενώ στη δεύτερη περίπτωση παρότι επρόκειτο για προσωπική αφήγηση με σύνθεση στοιχείων, φαντασία, κριτική σκέψη κτλ... αξιολογήθηκε ως "λάθος". Πιστεύω ότι το πλαίσιο της τάξης ενόχλησε την συντασία και την προσωπική έκφραση, αλλά μετά από αυτό το σφάλμα άρχισα να αναρωτιέμαι μήπως τελικά λειτουργώ "απόλυτα" και δεν το αντιλαμβάνομαι.»
Ε. Τεχνικά/ Διοικητικά Εκπαιδευτικά θέματα	E17:	«Υπάρχει μια διχνογνωμία στην εκπαιδευτική κοινότητα, αυτές τις μέρες, για το τι σημαίνει μεταφορά ερωρίου λόγω απογευματινής γιορτής. Κάποιες συνάδειλοι υποστηρίζουν ότι δεν εργαζόμαστε καθόλου εκείνο το πρωινό, κάποιες άλλες ότι εργαζόμαστε μόνο η πρωινή βάρδια... Στα δικά σας σχολεία τι κάνετε;»
Στ. Θέματα κοινότητας	E14:	«Καθώς σκεφτόμουν ότι σιγά σιγά θα σταματήσουμε να μπαίνουμε εδώ μέσα και καθώς μαρτύρουν πολύ όσα διαβάζω από ανθρώπους έξωτους, δημιουργικούς με αγάπη για τη δουλειά τους αναρωτιέμαι αν θα μπορούσαμε να βάλει εδώ ο καθένας από ένα σχέδιο εργασίας που έχει κάνει και του βγήκε καλό με ιδέες, φωτογραφίες, φωτογραφίες από γωνιές, καλές πρακτικές για τα γράμματα τους αριθμούς, φυσικές επιστήμες, δυναμική βιβλιοθήκη κτλ για να πάρουμε όλοι εφόδια και νέες ιδέες για τη νέα χρονιά πάνω σε θέματα που θα μπορούσαμε να δουλέψουμε. Τι λέτε κορίτσια γίνεται;»

Παρατηρείται λοιπόν, ότι από τις συζητήσεις που δημιουργήθηκαν, οι περισσότερες είχαν ως θέμα την «*Εκπαιδευτική πρακτική/ Προβληματισμός ρόλου εκπαιδευτικού*» (7 δημοσιεύσεις). Παρακολουθώντας τη ροή των συζητήσεων ημερολογιακά, οι χρήστες ασχολήθηκαν τον πρώτο μήνα της έρευνας με θέματα που περιελάμβαναν προβληματισμούς για «*Συμπεριφορές παιδιών*», «*Συμπεριφορές γονέων*» και «*Εκπαιδευτικές πρακτικές*». Το ενδιαφέρον τους αυτό για τα συγκεκριμένα θέματα παρατηρείται να ελαττώνεται τους υπόλοιπους δύο μήνες. Ενώ τα θέματα τα οποία άρχιζαν να έχουν περισσότερη ανταπόκριση μετά τα μέσα Νοεμβρίου, ήταν εκείνα που περιελάμβαναν προβληματισμούς περί εκπαιδευτικών πρακτικών αλλά και αναθεώρηση ρόλου των ίδιων των εκπαιδευτικών («*Εκπαιδευτικές πρακτικές/ προβληματισμός του ρόλου του εκπαιδευτικού*»). Η θεματική «*Τεχνικά/ Διοικητικά εκπαιδευτικά θέματα*», απέκτησε την περισσότερη δημοφιλία το μήνα Δεκέμβρη, ενώ παράλληλα αυτό το μήνα για πρώτη φορά δημοσιεύτηκε ανάρτηση με θέμα που αφορούσε την «*Κοινότητα*».

Διάγραμμα 2: Θέματα συζητήσεων στην κοινότητα ημερολογιακά



Η αλλαγή των συζητήσεων μπορεί να οφείλεται στο γεγονός, ότι οι εκπαιδευτικοί τον πρώτο μήνα δεν ένιωθαν ασφάλεια και οικειότητα στην κοινότητα, με αποτέλεσμα να αρχίσουν να συζητούν θέματα, στα οποία η αιτία του προβλήματος ήταν η συμπεριφορά ενός παιδιού ή ενός γονέα, ή θέματα στα οποία ζητούσαν ιδέες για εκπαιδευτικές πρακτικές. Μετά από κάποιο χρονικό διάστημα μπόρεσαν να δημοσιεύσουν και θέματα, στα οποία παρατηρούσαν, ότι η αιτία του προβληματισμού τους ήταν μια λανθασμένη εκπαιδευτική πρακτική ή η στάση τους, καθώς είχαν δημιουργήσει ένα ασφαλές περιβάλλον, στο οποίο δε φοβόντουσαν να εκτεθούν και στο οποίο οι υπόλοιποι συνάδελφοι θα τους κατανοούσαν και θα τους συμβούλευαν. Ο πρώτος μήνας της έρευνας, ίσως με τα θέματα που δημοσίευσαν οι εκπαιδευτικοί να ήταν αναγνωριστικός, αφού τότε κατανόησαν, όπως ανέφεραν και στα ερωτηματολόγια, ότι κατέχουν τους ίδιους προβληματισμούς.

Αναζητώντας τις συζητήσεις των εκπαιδευτικών, παρατηρήθηκε ότι μόνο σε 14 από τις 30 υπήρξε ουσιαστική αλληλεπίδραση. Οι θεματικές αυτών των συζητήσεων ήταν: «Συμπεριφορές παιδιών», «Εκπαιδευτική πρακτική», «Εκπαιδευτική πρακτική/ Προβληματισμός ρόλου εκπαιδευτικού» και «Τεχνικά/ Διοικητικά Εκπαιδευτικά θέματα». Όσον αφορά τη δομή της αλληλεπίδρασης των συζητήσεων εμφανίστηκε μια συγκεκριμένη ροή. Τα πρώτα σχόλια των εκπαιδευτικών είχαν μια δυαδική επικοινωνία, απευθυνόμενα κυρίως στην αρθρογράφο. Στη συνέχεια, κάποιοι χρήστες ήταν εκείνοι που συγκέντρωσαν τις απόψεις των πρώτων σχολιαστών, αλληλεπιδρώντας με την αρθρογράφο αλλά και με τους πρώτους χρήστες που σχολίασαν στη

συζήτηση. Η διαδικασία αυτή οδήγησε στην ανάπτυξη διαλόγων, οι οποίοι κατευθυνόντουσαν από τα σχόλια των εκπαιδευτικών και όχι από την αρχική δημοσίευση της αρθρογράφου ή τα σχόλιά της.

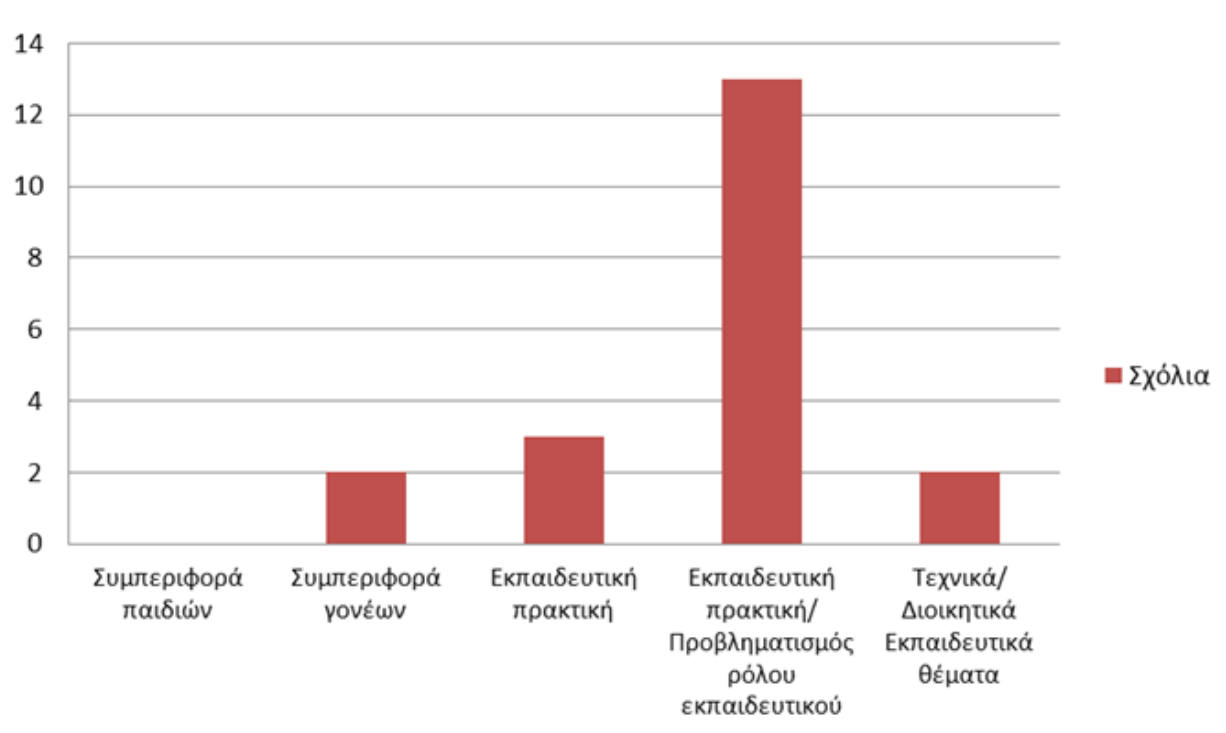
Σε αντίθετο συμπέρασμα κατέληξαν οι ερευνητές Hall και Davison (2007), οι οποίοι υποστήριζαν, ότι λόγω της ατομικής ιδιοκτησίας των ιστολογίων της έρευνας, ο διαχειριστής του (blogger) κατέχει την εξουσία για να οδηγήσει, να συνεχίσει και να κατευθύνει την πορεία των συζητήσεων με επίκεντρο τη συζήτηση του περιεχομένου του εκάστοτε ιστολογίου. Η διαφοροποίηση από την παρούσα έρευνα, μπορεί να οφείλεται στο γεγονός, ότι το «Εκπαιδευτικό Στέκι» έχει και τη δομή φόρουμ, στην οποία οι εκπαιδευτικοί έχουν τον ίδιο ρόλο στην Ενότητα Συζητήσεων και δεν αποτελεί δημιουργία/ ιδιοκτησία κάποιου χρήστη.

Πίνακας 2: Αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών - χρηστών

Παράδειγμα: «Αποταμίευση»	
ag- Αρθρογράφος	«Με την ευκαιρία της ημέρας της αποταμίευσης, κάπου διάβασα ότι μια συνάδελφος έκανε δραστηριότητα και φύλλο εργασίας: σε τί δεν κάνω αποταμίευση... και εννοούσε στην αγάπη κ.λ.π....μου φάνηκε λίγο άσχετο και περίπλοκο. Γιατί πρέπει να συνδέσει κανείς, άραγε, τα δύο θέματα;...ή κάτι δεν κατάλαβα εγώ καλά ή ;;; «Με την ευκαιρία της ημέρας της αποταμίευσης, κάπου διάβασα ότι μια συνάδελφος έκανε δραστηριότητα και φύλλο εργασίας: σε τί δεν κάνω αποταμίευση... και εννοούσε στην αγάπη κ.λ.π....μου φάνηκε λίγο άσχετο και περίπλοκο. Γιατί πρέπει να συνδέσει κανείς, άραγε, τα δύο θέματα;...ή κάτι δεν κατάλαβα εγώ καλά ή ;;; Θα θελα και τη γνώμη σας αν είναι δυνατόν ...» Σχόλιο H3: Στοχαστικός Διάλογος
v- Σχολιαστής	«Πραγματοποιήσαμε και εμείς δραστηριότητες με θέμα την αποταμίευση, και διαβάσαμε την ιστορία του Μίδα, τέθηκε μετά ο προβληματισμός, τα χρήματα και το χρυσάφι του βασιλιά, τα οποία έγιναν η αιτία να στερηθεί ανθρώπινες αξίες, όπως η αγάπη, η φιλία κτλ. Ο μύθος δεν είναι στενά συνδεδεμένος με την έννοια της αποταμίευσης, αλλά την διαβάσαμε σε ένα ευρύτερο διαθεματικό πλαίσιο.»
mb- Σχολιαστής	(...)Παρηγόρησα το πιτσιρίκι, εξήγησα τα της Γερμανίας, ωραιοποιώντας τα όσο μπορούσα και τον ρώτησα εάν συνόδεψαν τον μπαμπά με το αυτοκίνητο. (Μένουμε σε νησί, οπότε θεωρώσα ότι θα τον πήγαν έως το πορθμείο με την βαλίτσα του). Σφουγε με το μηχανάκι Κυρία... έδωσε πάνω του την βαλίτσα και έφυγε... γιατί το αυτοκίνητο δεν είχε βενζίνη!!! Και έχω μείνει με τον κουμπάρ στο χέρι... και μου έρχεται να τον πετάξω από το παράθυρο! Έκτοτε αναφέρω μεν την αποταμίευση αλλά εστιάζω στο γεγονός ότι τα καλύτερα πράγματα είναι αυτά που φυλάμε μέσα μας...καταγράφοντας σε χαρτί όμορφες στιγμές των παιδιών με την οικογένεια τους ή αναφέρωμαι στο θέμα της ανακύκλωσης (παιχνιδιών, ρούχων κτλ.)» Σχόλιο H10: Ανασποχασμός
Paq- Σχολιαστής- συγκεντρώνει όλα τα σχόλια	«Διαβάζοντας όλους τους προβληματισμούς αναρωτιέμαι γιατί κάποιος πρέπει να μιλήσει και να οργανώσει δραστηριότητες !!! για την αποταμίευση στο νηπιαγωγείο και γενικότερα ίσως? Αν θυμάμαι καλά ξεκίνησε να γιορτάζεται σε ανάμνηση της ίδρυσης του Διεθνούς Ινστιτούτου Γαχυδρομικών Ταμιευτηρίων, που έγινε στο Μιλάνο στις 31 Οκτωβρίου 1924!!! υποθέτω για τους τότε κοινωνικοοικονομικούς -πολιτικούς λόγους.» Σχόλιο Στ2: Ανασποχασμός Σχόλιο Στ3: Στοχαστικός Διάλογος
R-Σχολιαστής	«Στο σχολείο μας κάναμε ένα συμβολικό παιχνίδι εκείνη τη μέρα...αφού δεν μπορούμε να αποταμιεύουμε χρήματα πια, θα αποταμιεύουμε όμορφες στιγμές με αγαπημένα μας πρόσωπα...Έτσι το κάθε παιδί έφτιαξε τον κουμπάρά του για να μαζεύει τις στιγμές εκείνες που το κάνουν ευτυχισμένο. Ρίξαμε την πρώτη ζωγραφιά μέσα και παροτρύνουμε τους γονείς να "αποταμιεύσουν" όμορφες εικόνες και στιγμές!»

Η ενότητα που εμφάνισε τα περισσότερα στοχαστικά σχόλια, όπως ήταν αναμενόμενο, ήταν η θεματική «Εκπαιδευτική πρακτική/ Προβληματισμός ρόλου εκπαιδευτικού». Οι διάλογοι αυτοί, συνήθως ξεκινούσαν με κάποια στοχαστική δημοσίευση της αρθρογράφου, η οποία προβλημάτιζε τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς προτείνοντας την επανεξέταση του θέματος με μια πιο κριτική ματιά. Οι σχολιαστές σε αυτές τις περιπτώσεις πρόσφεραν συναισθηματική ή γνωστική επιβεβαίωση ή ακόμα και ανατροφοδότηση στις απόψεις των αρθρογράφων και των υπόλοιπων εκπαιδευτικών.

Διάγραμμα 3: Αναστοχαστικά στοιχεία στις συζητήσεις που είχαν αλληλεπίδραση οι χρήστες



5.2 Οι παρεμβάσεις ακαδημαϊκών στη διαδικτυακή κοινότητα.

Στις συζητήσεις με θεματική «*Εκπαιδευτική πρακτική / Προβληματισμός ρόλου εκπαιδευτικού*», συμμετείχαν και οι ακαδημαϊκοί. Οι εκπαιδευτικοί - αρθρογράφοι στη συγκεκριμένη θεματική προβληματίστηκαν για το ρόλο τους και αναθεώρησαν τη στάση τους, εστιάζοντας στις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών- σχολιαστών. Οι ακαδημαϊκοί, ως δεύτεροι σχολιαστές στις συζητήσεις, παρείχαν συναισθηματική υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς, σχολιάζοντας παράλληλα κριτικά τις δημοσιεύσεις τους, απενοχοποιώντας τους και προσφέροντας μια εναλλακτική οπτική του θέματος. Να σημειωθεί, ότι οι ακαδημαϊκοί ενίσχυσαν τους αρθρογράφους να στοχαστούν για τις πρακτικές τους και προέτρεψαν τους άλλους εκπαιδευτικούς να μοιραστούν παρόμοιες εμπειρίες, ενισχύοντας την αλληλεπίδραση των χρηστών. Αυτό που παρατηρήθηκε, είναι ότι σε συζητήσεις που συμμετείχαν οι ακαδημαϊκοί, ο αριθμός των διαφορετικών σχολιαστών περιοριζόταν στο ελάχιστο (3 εκπαιδευτικοί).

Πίνακας 3: Αλληλεπίδραση χρήστη με ακαδημαϊκό

Παράδειγμα: «Αφήγηση παραμυθιών από παιδιά»	
Mb- Αρθρογράφος	«Η ιδέα προέκυψε όπως πάντα από τα παιδιά. Κυρία να διαβάσω εγώ σήμερα παραμύθι. (...) Στο τέλος όμως μου είπε με "παράπονο" ..να αλλά δεν το "διάβασα" σωστά! Παρότι εξήγησα, ότι ο καθένας μπορεί να "διαβάσει" ένα κείμενο όπως θέλει και να δημιουργήσει ένα δικό του με ποικίλους τρόπους, το παράπονο έμεινε. Το γεγονός αυτό με έκανε να σκεφτώ... ότι στη πρώτη περίπτωση παρότι επρόκειτο για αναπαραγωγή..αξιολογήθηκε από τα παιδιά ως σωστή...ενώ στη δεύτερη περίπτωση παρότι επρόκειτο για προσωπική αφήγηση με σύνθεση στοιχείων, φαντασία, κριτική σκέψη κτλ...αξιολογήθηκε ως "λάθος". Πίστευα ότι το πλαίσιο της τάξης ενίσχυε την φαντασία και την προσωπική έκφραση, αλλά μετά από αυτό το σχόλιο άρχισα να αναρωτιέμαι μήπως τελικά λειτουργώ "απόλυτα" και δεν το αντιλαμβάνομαι.»
Msfyora- Ακαδημαϊκός	«mb, η δεύτερη αφήγηση πράγματι λειτουργήσε πιο δημιουργικά από την πρώτη που και αυτή αξιοποίησε πολλές δεξιότητες για να αναδημιουργήσει "διαβάσει" την ιστορία. Εκείνο που δεν καταλαβαίνω είναι η δική σου "εκπαιδευτική ενοχή". Τα παιδιά τα αποδέχτηκαν (άρα υπάρχει ένα κλίμα αποδοχής του ατομικού δημιουργήματος μέσα στην τάξη) και το αξιολόγησαν θετικά. (...) Η παροχή πολλών ευκαιριών μέσα από τις οποίες τα παιδιά αντιλαμβάνονται τις πολλαπλές εκδοχές (π.χ. με τις ίδιες εικόνες φτιάχνουμε σε ομάδες ιστορίες που προφανώς θα διαφέρουν ή δίνουμε σε ομάδες το δικό μας τέλος ή τη δική μας συνέχεια σε μια ιστορία οπότε φτιάχνονται πολλές εκδοχές) δημιουργεί ρήξεις στο απόλυτο. Αυτός ο πολύ ενδιαφέρον προβληματισμός σου θα μπορούσε να σε οδηγήσει σε άλλη/διαφορετική πρακτική σε μια αντίστοιχη συνθήκη; Μήπως θα χρειαζόταν κάτι άλλο πριν την ανάγνωση της ιστορίας του συγγραφέα; Τι λέτε;»

Η ανάλυση των δεδομένων που πραγματοποιήθηκε μετά την εισαγωγή των ακαδημαϊκών, φανέρωσε ότι οι εκπαιδευτικοί, δημοσίευαν και σχολίαζαν περισσότερο θέματα, που αφορούσαν προβληματισμούς που απέκτησαν, σχετικά με εκπαιδευτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν αλλά και με ανησυχίες τους, σχετικά με το ρόλο τους κατά την εκπαιδευτική τους δράση. Επιπλέον, τα (ανα)στοχαστικά σχόλια των χρηστών, εμφάνισαν μεγαλύτερη συχνότητα μετά την ένταξη των καθηγητών στην κοινότητα. Ειδικότερα, σύμφωνα με την οριζόντια ανάλυση από τα προφίλ των εκπαιδευτικών, μετά την εισαγωγή των ακαδημαϊκών στην κοινότητα, μόνο τέσσερις δημοσίευσαν νέα θέματα προς συζήτηση. Απ' αυτούς, μόνο οι τρεις ανήρτησαν στοχαστικές δημοσιεύσεις, προβληματιζόμενοι για το ρόλο τους στη σχολική καθημερινότητα και κατά πόσο αυτός επηρεάζει την εξέλιξη των παιδιών. Σύμφωνα με άλλους ερευνητές (Kerawalla, Minocha, Kirkup, & Conole, 2009. Hall & Davison, 2007. Yang, 2009), η κριτική σκέψη και ο στοχασμός των φοιτητών του δείγματος αυξήθηκε, όταν οι ακαδημαϊκοί παρενέβησαν στην κοινότητα, θέτοντας ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, αμφισβητώντας σκόπιμα τη σκέψη των συμμετεχόντων. Αυτές οι σκόπιμες παρεμβάσεις των ακαδημαϊκών, αναδείχθηκαν ως μια από τους βασικότερους παράγοντες για την υποστήριξη της αναστοχαστικής μάθησης σε μια διαδικτυακή κοινότητα πρακτικής (Yang, 2009). Στην παρούσα μελέτη παρουσιάστηκε μια μεταβολή στα σχόλια των χρηστών σε πιο στοχαστικά, μετά από κάποια χρονική περίοδο, όμως αυτό δεν αποκαλύπτει με βεβαιότητα, ότι ο παράγοντας που επηρεάζει είναι τα στοχαστικά σχόλια και οι παρεμβάσεις των ακαδημαϊκών. Οι εκπαιδευτικοί μπορεί μετά από ενάμιση μήνα συμμετοχής, να ένιωθαν ότι το περιβάλλον ευνοούσε για να εκφράσουν τους βαθύτερους προβληματισμούς τους.

Σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχόντων στα ερωτηματολόγια, κατά το χρονικό διάστημα της συμμετοχής των ακαδημαϊκών, ένιωθαν «περιέργεια» και υποστήριζαν ότι η συμμετοχή τους τελικά ήταν βοηθητική. Όρισαν όμως διαφορετικά την έννοια της υποστήριξης των ακαδημαϊκών. Κάποιοι θεώρησαν ότι οι παρεμβάσεις τους, βοήθησαν στον προβληματισμό των εκπαιδευτικών και ήταν σε θέση με τα σχόλιά τους να συνδέσουν τη θεωρία με την πράξη.

Αντίθετα, η δεύτερη άποψη ήταν ότι οι ακαδημαϊκοί μπόρεσαν και πρότειναν λύσεις στα προβλήματα των εκπαιδευτικών, κατευθύνοντάς τους, διορθώνοντάς τους και απενοχοποιώντας τις επιλεγόμενες πρακτικές.

Αυτό που παρουσιάζει ενδιαφέρον, είναι ότι στο μισό δείγμα της έρευνας αναζητούσαν την ύπαρξη μιας επιπλέον ενότητας στην κοινότητα «Εκπαιδευτικό Στέκι», στην οποία να υπάρχουν έτοιμα και δοκιμασμένα σχέδια δραστηριοτήτων, τα οποία έχουν ελεγχθεί από ακαδημαϊκούς. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί υποστήριζαν, ότι με αυτή τη δυνατότητα θα υπάρξει εμπλουτισμός του εκπαιδευτικού υλικού και μια κοινή στρατηγική, σχετικά με τις θεματικές ενότητες που πρέπει να ακολουθούνται στο νηπιαγωγείο. Η επιθυμία των εκπαιδευτικών να αναζητούν συγκεκριμένες ιδέες, τις οποίες θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν στην τάξη συνάδει με τα αποτελέσματα έρευνας των Nambiar και Thang (2015), οι οποίοι ασχολήθηκαν και αυτοί με εν ενεργεία εκπαιδευτικούς και υποστήριζαν, ότι δεν μπορεί να επιβεβαιωθεί κατά πόσο η χρήση των ιστολογίων, θα μπορέσει να συμβάλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Αν και το «Εκπαιδευτικό Στέκι» αποτελούσε μια διαφορετική κοινότητα από αυτές που υπάρχουν ήδη στο διαδίκτυο, οι εκπαιδευτικοί επιζητούσαν την ασφάλεια ενός δοκιμασμένου σχεδιασμού, που περιλαμβάνει μια συγκεκριμένη σειρά δραστηριοτήτων για την τάξη τους. Στη συγκεκριμένη κοινότητα, εντούτοις, κατανόησαν και εξέφρασαν τη σημασία της παρατήρησης των παιδιών και τη δημιουργία προγράμματος, σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα και τα κίνητρα της εκάστοτε ομάδας. Αυτή η «ασυνέπεια» θα είχε ενδιαφέρον να διερευνηθεί.

5.3 Ψηφιακό Ημερολόγιο

Μια διαφορετική λειτουργία, που είχε το «Εκπαιδευτικό Στέκι» ήταν η ενότητα Ψηφιακό Ημερολόγιο. Η συγκεκριμένη ενότητα είχε θετική ανταπόκριση από την πλειοψηφία του δείγματος. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί επισήμαναν, ότι η διαδικασία συγγραφής κατά τη διάρκεια κατάθεσης εμπειριών στην ενότητα αυτή, τους βοήθησε να εξωτερικεύσουν γεγονότα. Στην προσπάθεια μάλιστα συγγραφής τους στην κοινότητα, συνειδητοποίησαν περισσότερες λεπτομέρειες γι αυτά. Οι χρήστες αισθάνονταν περισσότερο οικεία να εκφράσουν τα συναισθήματα ή τις απόψεις τους σε ένα διαδικτυακό χώρο, που ήταν δικός τους (Deng & Yuen, 2011), όπως η ενότητα Ψηφιακό Ημερολόγιο.

Η πλειοψηφία του δείγματος της έρευνας συμφώνησε, ότι η ανάγνωση των καταγραφών των άλλων εκπαιδευτικών ήταν βοηθητική και σε αυτό που εστίασαν οι περισσότεροι χρήστες ήταν ότι τα θέματα που παρουσιάζονταν ήταν πολύ ενδιαφέροντα. Πολλά από αυτά, βοήθησαν στο να συνειδητοποιήσουν ότι και άλλοι συνάδελφοι έχουν παρόμοια θέματα στη σχολική καθημερινότητά τους.

Στα δεδομένα της κοινότητας παρατηρούνται κάποια κοινά χαρακτηριστικά των καταγραφών των χρηστών στο Ψηφιακό Ημερολόγιο. Οι εκπαιδευτικοί κατά τις καταγραφές τους στη συγκεκριμένη ενότητα, επέλεξαν να αναρτούν παρατηρήσεις του πλαισίου τους, προβληματισμούς για το ρόλο τους ή ακόμα και εκπαιδευτικές πρακτικές που αναθεώρησαν. Κάποιοι χρήστες επέλεξαν να παρουσιάζουν μόνο παρατηρήσεις της ομάδας των παιδιών τους. Αντίθετα, δύο εκπαιδευτικοί αποφάσισαν μέσω αυτής της ενότητας να προβάλουν τις δραστηριότητές τους ή να σχολιάσουν διοικητικά θέματα.

Πίνακας 4: Παράδειγμα από την ενότητα "Ψηφιακό Ημερολόγιο"

Τίτλος Δημοσίευσης: «Διαφοροποιημένη παιδαγωγική»
<i>«Η τάξη μου αποτελείται από 26 παιδιά (20 νήπια, 6 προνήπια)εκ των οποίων τα 3 με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Το μεγάλο θέμα μου είναι η ανομοιογένεια της ομάδας. Τα 15 νήπια, που είχα και πέρσι , είναι σε ένα πολύ καλό επίπεδο...οπότε φαίνονται να βαριούνται...φέτος που ξεκινήσαμε πάλι από την αρχή (πώς φτιάχνουμε ομάδες, πώς συνεργαζόμαστε κτλ). Τα υπόλοιπα 5 νήπια, πέρχονται από παιδικό σταθμό, οπότε βρίσκονται σχεδόν στο επίπεδο των προνηπίων, χωρίς να έχουν κατανοήσει καν την ροή του προγράμματος αλλά και βασικά θέματα συνύπαρξης σε μια ομάδα (δεν μοιράζονται πράγματα, ελαχιστη αυτοδιαχείριση κτλ).Και βέβαια υπάρχουν και 5 προνήπια, που διανύουν ακόμη φάση προσαρμογής. Το πρόβλημά μου λοιπόν είναι πως εφαρμόζεις στην πράξη την διαφοροποιημένη παιδαγωγική...έστω σε επίπεδο ομάδων. Καθημερινά η διαφοροποίηση του υλικού απαιτεί πάρα πολύ εξωδιδασκτικό χρόνο..και είναι απαιτητική και εν τέλει ...μπορεί να εφαρμοστεί;;» (Σχόλιο I23 Αυτοέκφραση & Αναστοχασμός)</i>

6. Συζήτηση

Μια από τις βασικές προκλήσεις που αντιμετώπισε το «Εκπαιδευτικό Στέκι» ήταν, ότι δεν επιθυμούσε μόνο να επιλύσει τις άμεσες ανάγκες των εκπαιδευτικών, αλλά επιδίωκε την αλλαγή της «νοοτροπίας» τους και την ενίσχυση της στοχαστικής τους σκέψης. Στη διάρκεια των τριών μηνών, οι εκπαιδευτικοί εμφάνισαν στην κοινότητα (ανα)στοχαστικά σχόλια σε ποσοστό 13%. Να σημειωθεί, ότι στην παρούσα μελέτη δεν ελέγχθηκε το επίπεδο του αναστοχασμού των εκπαιδευτικών πριν την ένταξή τους στην κοινότητα, οπότε σαν σημείο αφετηρίας θεωρείται ο πρώτος μήνας της ενασχόλησής τους με την πλατφόρμα και το αρχικό ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν.

Πολλές σύγχρονες έρευνες (Miller & Williams, 2013. Nambiar & Thang, 2015) έχουν υποστηρίξει, ότι τα ιστολόγια προωθούν την αναστοχαστική σκέψη των συμμετεχόντων. Αυτές τόνισαν, ότι οι χρήστες στοχάστηκαν καθώς διάβασαν τις εκπαιδευτικές εμπειρίες των άλλων χρηστών μέσω των ιστολογίων και δημιούργησαν μια κοινότητα, στην οποία μπορούσαν να εκφράσουν τους προβληματισμούς και τις ανησυχίες τους. Πολλοί εκπαιδευτικοί στην κοινότητα

«Εκπαιδευτικό Στέκι», παραδέχθηκαν ότι γνώριζαν πως πολλά από αυτά που εφαρμόζουν στη σχολική τους τάξη δεν έχουν νόημα για τα παιδιά και ότι θα πρέπει να σχεδιάζουν το πρόγραμμα, ανάλογα με τα πραγματικά τους ενδιαφέροντα. Ελάχιστες όμως εκπαιδευτικοί προβληματίστηκαν για εναλλακτικές εκπαιδευτικές πρακτικές και επίσης ελάχιστες παρουσίασαν μια διαφορετική κριτική προσέγγιση σε συναδέλφους τους.

Για να υπάρξουν όμως βαθύτερα επίπεδα στοχασμού και στοχαστικού διαλόγου, χρειάζεται οι χρήστες να παραμείνουν στην κοινότητα για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα (Granberg, 2010). Η παρούσα εργασία, δεν μπορεί να επιβεβαιώσει ότι η ψηφιακή κοινότητα πρακτικής προώθησε τον αναστοχασμό των εκπαιδευτικών, καθώς δε γνωρίζουμε το επίπεδο της αναστοχαστικής σκέψης τους πριν την ενασχόλησή τους με αυτή. Τα αναστοχαστικά σχόλια, τα οποία εμφανίστηκαν στο τέλος του δεύτερου μήνα της έρευνας με αύξοντα ρυθμό τις τελευταίες μέρες του Δεκέμβρη, μπορεί να οφείλονται στο γεγονός, ότι οι χρήστες ένιωθαν πλέον οικειότητα και ασφάλεια με την κοινότητα και ήταν πιο ελεύθεροι και ανοιχτοί να εκφραστούν, καθώς γνώριζαν πως λειτουργεί.

Εξάλλου το μικρό δείγμα της έρευνας καθιστά αδύνατη τη γενικευσιμότητα των συμπερασμάτων. Η παρούσα μελέτη είχε ως στόχο, να παρουσιάσει την τάση του τρόπου με τον οποίο διαχειρίζονται και αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί παιδιών προσχολικής ηλικίας μια διαδικτυακή κοινότητα πρακτικής. Θα ήταν πολύ ενδιαφέρον να πραγματοποιηθεί ξανά σε ένα μεγαλύτερο δείγμα εκπαιδευτικών και για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Barnett, M. (2002). *Issues and trends concerning electronic networking technologies for teacher professional development: A critical review of the literature*. Paper presented at the annual meeting of American Education Research Association.

Deng, L., & Yuen, A. (2011). Towards a framework for educational affordances of blogs. *Computers & Education* (56), 441-451.

Garza, R., & Smith, S. (2015). Pre-service teachers' blog reflections: Illuminating their growth and development. *Teacher Education & Development*, 2(1).

Giroux, H. (1992). *Border Crossings. Cultural Workers and the Politics of Education*. New York: Routledge.

- Granberg, C. (2010). Social software for reflective dialogue: questions about reflection and dialogue in student teachers' blog. *Technology, Pedagogy and Education*, 19(3), 345-360.
- Hall, H., & Davison, B. (2007). Social software as support in hybrid learning environments: The value of the blog as a tool for reflective learning and peer support. *Library & Information Science Research* (29), 163-187.
- Kerawalla, L., Minocha, S., Kirkup, G., & Conole, G. (2009). An empirically grounded framework to guide blogging in higher education. *Journal of Computer Assisted Learning* (25), 31-42.
- Miller, W., & Williams, R. (2013). Preservice teachers and blogs: An invitation to extended reflection and conversation. *Art Education* (66), 47-52.
- Nambiar, R., & Thang, S. (2015). Examining Malaysian teachers' online blogs for reflective practices: towards teacher professional development. *Language and Education*, 30(1), 43-57.
- Shulman, L. (1986). Those who understand knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15, 4-14.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Yang, S. (2009). Using blogs to enhance critical reflection and community of practice. *Educational Technology & Society*, 12, 11-21.
- Zeichner, K., & Liston, D. (1996). *Reflective teaching: An introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zhao, Y., & Rop, S. (2004). A Critical Review of the Literature on Electronic Networks as Reflective Discourse Communities for Inservice Teachers. *Education and Information Technology*, 6(2), 81-94.

Η άσκηση εποπτείας ως εκπαιδευτική πράξη και η συμβολή της στην επαγγελματική εξέλιξη των εποπτριών/των

Μαρίνα Στάθη, Εκπαιδευτικός, Υποψήφια Διδάκτωρ Τ.Ε.Α.Π.Η.- Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, marista75@yahoo.gr

Μαρίνα Μπεθάνη, Εκπαιδευτικός, Π.Μ.Σ. Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα Τ.Ε.Α.Π.Η.- Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, marbeth22@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να φωτίσει τους τρόπους με τους οποίους η εποπτεία της πρακτικής άσκησης των τριτοετών φοιτητριών/-των του Τ.Ε.Α.Π.Η., ως παιδαγωγική πράξη που αποσκοπεί να υποστηρίξει τις κατανοήσεις των φοιτητριών/των σχετικά με τη σημασία της θεωρητικής γνώσης για την ανάπτυξη της εκπαιδευτικής πράξης, δίνει ευκαιρίες για ενδυνάμωση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών οι οποίες/-οι την ασκούν. Μέσω της ανάλυσης λόγου σημειώσεων πεδίου και ημερολογιακών καταγραφών δύο εποπτριών, αναδεικνύεται ότι οι διερευνήσεις και οι συνεχείς αναστοχαστικές διαδικασίες οι οποίες αναπτύσσονται στο πλαίσιο της άσκησης του συγκεκριμένου έργου, οδηγούν σε μετακινήσεις που συμβάλλουν στην εξέλιξη της επαγγελματικής τους συγκρότησης.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: επαγγελματική ανάπτυξη, πρακτική άσκηση, εποπτεία φοιτητών/τριών, μετασχηματιστική μάθηση, αναστοχαστική πρακτική

1. Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να αναδείξει τους τρόπους με τους οποίους θεωρούμε ότι η άσκηση του έργου της εποπτείας συμβάλλει στην προσωπική επαγγελματική μας ανάπτυξη. Αντλώντας θεωρητικά εργαλεία από το μοντέλο της μετασχηματιστικής μάθησης (Mezirow, 1978) και με δεδομένα που συγκεντρώσαμε από προσωπικά μας ημερολόγια και σημειώσεις πεδίου, δύο εκπαιδευτικοί -που εργαστήκαμε ως επόπτριες του 3^{ου} έτους στο Τ.Ε.Α.Π.Η.- αναλύουμε την εποπτεία ως ένα χώρο αλληλεπίδρασης ο οποίος δίνει ευκαιρίες για μετασχηματισμό και ενδυνάμωση της επαγγελματικής μας ταυτότητας.

2. Θεωρητικές Παραδοχές

2.1 Ταυτότητες των εκπαιδευτικών και επαγγελματική ανάπτυξη

Οι παράγοντες που συγκροτούν τις ταυτότητες είναι προσωπικοί, κοινωνικοί, ιστορικοί ενώ σύμφωνα με τις σύγχρονες θεωρητικές τάσεις, διαμορφώνονται μέσα μία διαρκή αλληλεπίδραση ανάμεσα στην ατομική επενέργεια και τους κοινωνικούς λόγους.

Σύμφωνα με τις Αυγητίδου και Γουργιώτου (2016) οι ταυτότητες των εκπαιδευτικών μεταβάλλονται με την πάροδο του χρόνου και μέσα από διάφορα περιβάλλοντα. Οι ταυτότητες, δηλαδή, «δεν αποτελούν σταθερές οντότητες, αλλά μπορούν να επαναπροσδιορίζονται σε σχέση με τους κοινωνικούς λόγους και τις αναμετρήσεις που επιβάλλουν νέα στοιχεία του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος» (Φρυδάκη, 2015, σ. 118).

Στα πλαίσια μιας κονστρουκτιβιστικής οπτικής, η ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, επίσης αναδεικνύεται ως μία έννοια δυναμική και πολύπλευρη. Καθώς οι εκπαιδευτικοί αναπροσανατολίζουν και μετασχηματίζουν τις προσεγγίσεις τους γύρω από ζητήματα μάθησης και διδασκαλίας μέσω του στοχασμού, εμπλέκονται σε διαδικασίες συνεχούς διαμόρφωσης και αναδιαμόρφωσης της ταυτότητάς τους (Φρυδάκη, 2015). «Μια κριτική/κοινωνικοπολιτισμική οπτική, προχωρά πέρα από την αντίληψη του εκπαιδευτικού ως στοχαστικού επαγγελματία και φτάνει στους εκπαιδευτικούς ως μετασχηματιστικούς διανοούμενους που μπορούν να σκέπτονται κριτικά και μετασχηματιστικά» (Φρυδάκη, 2015, σ. 115).

2.2 Η θεωρία της μετασχηματιστικής μάθησης

Η θεωρία της μετασχηματιστικής μάθησης (Mezirow, 1978, 1991), την οποία συνδέουμε με την έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης, εστιάζει στο «πώς οι ενήλικες μαθαίνουν να σκέπτονται για τον εαυτό τους, αντί να ενεργούν σύμφωνα με τις αφομοιωμένες πεποιθήσεις, τις αξίες, τα συναισθήματα και τις κρίσεις των άλλων. Πώς αποκτούν δηλαδή επίγνωση του πλαισίου αναφοράς μέσα στο οποίο σκέπτονται, αισθάνονται και ενεργούν» (Φρυδάκη, 2015, σ. 121).

Στο επίκεντρο της Θεωρίας της μετασχηματιστικής μάθησης, βρίσκεται ο *κριτικός στοχασμός*, το να μπορεί δηλαδή το άτομο να αμφισβητεί άρρητες παραδοχές και αξίες που σχετίζονται με τις επιλογές του, υιοθετώντας μια πιο ανοιχτή οπτική (Φρυδάκη, 2015).

Σύμφωνα με τον Schön (1983, όπ. αναφ. στο Day, 2003) η διδασκαλία θεωρείται μία διανοητική δραστηριότητα κατά την οποία οι στοχαζόμενοι εκπαιδευτικοί στοχάζονται τόσο κατά τη διάρκειά της μέσω λήψης αποφάσεων, όσο και μετά το πέρας αυτής. Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο,

οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται σε μια ενεργή και συνεχή διαδικασία να αποδομούν και να επαναδομούν τις θεωρήσεις τους.

Βασιζόμενες στις κοινωνικο-πολιτισμικές θεωρίες για τη μάθηση οι οποίες υποστηρίζουν ότι η γνώση οικοδομείται ενεργητικά σε αλληλεπίδραση με τους άλλους (Σφυρόερα & Τζεκάκη, 2016) θεωρούμε ότι ένα συνεργατικό πλαίσιο κριτικού (ανα)στοχασμού, όπως η εποπτεία, μπορεί να αποτελέσει μια μετασχηματιστική και ενδυναμωτική εμπειρία. Όπως επισημαίνει η Φρυδάκη (2015) οι ενδυναμωτικές εμπειρίες δεν θα μπορούσαν να είναι μοναχικές καθώς πάντα αναπτύσσονται σε πλαίσια αλληλεπίδρασης.

Συνοψίζοντας, αντιλαμβανόμαστε την ανάπτυξη της εποπτείας ως *μία κοινότητα μάθησης* η οποία διαμορφώνει ένα *νέο πλαίσιο αναφοράς* (Φρυδάκη, 2015). Με άλλα λόγια, ένα χώρο αλληλεπίδρασης που ενδυναμώνει την αίσθηση του ανήκειν και την ταυτότητα (των συμμετεχόντων) που είναι θεμελιώδη για τη συλλογική γνώση και τις συνεργατικές δραστηριότητες (William, & Snyder, 2004), ενώ ταυτόχρονα δίνει ευκαιρίες για μετασχηματισμό και ενδυνάμωση της επαγγελματικής ταυτότητας (Hara, 2009).

3. Το πλαίσιο της εποπτείας και ο ρόλος των εποπτριών

Σύμφωνα με τις Κορτέση-Δαφέρμου, Σφυρόερα και Τσερμίδου (2013) το αναστοχαστικό μοντέλο πρακτικής άσκησης που αξιοποιείται στο Τ.Ε.Α.Π.Η. ακολουθεί τη λογική της συνεχούς αλληλεπίδρασης ανάμεσα στη θεωρία, την πρακτική και τον αναστοχασμό και φιλοδοξεί να ενισχύσει την προοπτική του εκπαιδευτικού-ερευνητή.

Σε αυτήν ακριβώς την προοπτική, προσπαθούμε κι εμείς να συμβάλουμε ως επόπτριες-εκπαιδευτικοί. Τι ακριβώς περιλαμβάνει όμως αυτός ο ρόλος;

- Παρακολουθούμε τα δύο εξαμηνιαία μαθήματα που υποστηρίζουν την Πρακτική Άσκηση του 3^{ου} έτους
- Υποστηρίζουμε την ανάπτυξη εβδομαδιαίων ωριαίων συναντήσεων εποπτείας, κατά μικρές ομάδες φοιτητών/τριών. Κάθε εβδομάδα, έχοντας ήδη παραλάβει ηλεκτρονικά και μελετήσει τα ατομικά Δελτία καταγραφής από τις τάξεις του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού Σχολείου στις οποίες παρατηρούν, συναντιόμαστε και συζητάμε αυτές τις καταγραφές.
- Σε μία επόμενη φάση της Πρακτικής του 3^{ου} έτους, στις συναντήσεις εποπτείας, επεξεργαζόμαστε τους ομαδικούς σχεδιασμούς των διδακτικών τους παρεμβάσεων, καθώς και τα ατομικά δελτία καταγραφής που έχουν προέλθει από αυτές.

- Υποστηρίζουμε «ελεύθερες» ατομικές εποπτείες για όσες φοιτήτριες και όσους φοιτητές το έχουν ανάγκη.
- Στο πλαίσιο των διδακτικών παρεμβάσεων, επισκεπτόμαστε τα συνεργαζόμενα νηπιαγωγεία και παρακολουθούμε τις παρεμβάσεις των ομάδων.
- Συναντιόμαστε τακτικά και συζητάμε με τις διδάσκουσες των μαθημάτων αλλά και με τις λοιπές συναδέλφους-επόπτριες.
- Συμμετέχουμε στην ανάπτυξη θεματικών εβδομάδων, ενός ιδιαίτερου τύπου μαθημάτων του Τ.Ε.Α.Π.Η.

4. Στόχος της παρούσας εργασίας- Μεθοδολογία

Στόχος της παρούσας εργασίας, είναι να φωτίσουμε τους τρόπους με τους οποίους θεωρούμε ότι η εποπτεία της πρακτικής άσκησης των ζετών φοιτητριών/-των, ως παιδαγωγική πράξη οργανωμένη με τους τρόπους που προαναφέρθηκαν, δίνει ευκαιρίες για ενδυνάμωση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών οι οποίες/-οι την ασκούν. Η εργασία επιχειρεί να απαντήσει στα παρακάτω ερωτήματα:

- ✓ Ποια ερευνητικά εργαλεία αξιοποιούν και πώς «δοκιμάζονται» οι εκπαιδευτικοί μέσα από αυτό το «νέο» ρόλο;
- ✓ Πώς και γιατί οι εποπτείες αποτελούν πεδίο για βαθύτερη κατανόηση και ανάλυση της εκπαιδευτικής πράξης;
- ✓ Ποιες μετακινήσεις στις αντιλήψεις για ζητήματα μάθησης και διδασκαλίας συντελούνται μέσα από τις αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται;
- ✓ Πώς η εμπειρία της εποπτείας δημιουργεί στις εκπαιδευτικούς που την ασκούν το έδαφος για αναπλαισίωση και επαναπροσδιορισμό διδακτικών προσεγγίσεων στη σχολική τάξη;

Το ημερολόγιο ήταν και είναι για εμάς όχι απλώς ένα μέσο συλλογής δεδομένων ή καταγραφής των αναλύσεών μας, αλλά ένας «σύντροφος» (Altrichter, Posh, & Somekh, 2001) που μας συνοδεύει σε κάθε εκπαιδευτικό περιβάλλον. Πρόκειται τόσο για υπομνήματα (memos), όσο και χωρία που γράφτηκαν ύστερα από αναστοχασμό σε βάθος και καλύπτουν ένα μεγαλύτερο χρονικό διάστημα (Altrichter et al., 2001).

Οι δύο επόπτριες - συγγραφείς της παρούσας εργασίας εφεξής θα αναφέρονται ως E1 και E2. Η επόπτρια- εκπαιδευτικός E1, αξιοποιώντας ημερολογιακές καταγραφές και σημειώσεις πεδίου κατά τη διάρκεια των χρόνων που ασκούσε το έργο της εποπτείας, αναδεικνύει τις συνεχείς αναστοχαστικές διαδικασίες που συντελούνται κατά την ανάπτυξή της. Η επόπτρια- εκπαιδευτικός

Ε2, αξιοποιώντας καταγραφές από τα ημερολόγια της τάξης του Νηπιαγωγείου, εστιάζει στο πώς μετά την εμπειρία της άσκησης του έργου της εποπτείας, επαναπροσδιορίστηκαν προσωπικές αντιλήψεις και διδακτικές προσεγγίσεις στο σχολικό πλαίσιο.

5. Η εποπτεία ως εκπαιδευτική πράξη: από το ημερολόγιο της επόπτριας Ε1.

Εργάζομαι ως μόνιμη εκπαιδευτικός σε δημόσιο σχολείο από το σχολικό έτος 2001- 2002. Η συνεργασία μου με το Τ.Ε.Α.Π.Η. ως επόπτρια των Πρακτικών Ασκήσεων του 3^{ου} έτους άρχισε κατά το ακαδημαϊκό έτος 2012- 2013. Στη συνέχεια, κατά τα δύο επόμενα σχολικά έτη, εργάστηκα στη σχολική τάξη. Από το 2015- 2016 έως και σήμερα, συνεχίζω να εργάζομαι ως επόπτρια στο ΤΕΑΠΗ. Συνολικά, έχω ασκήσει το έργο της εποπτείας για 5 έτη.

Στα πλαίσια των μαθημάτων της Πρακτικής Άσκησης του 3^{ου} έτους στο ΤΕΑΠΗ, οι φοιτητές/τριες, κατά το πρώτο διάστημα του εξαμήνου, γράφουν σε εβδομαδιαία βάση, Δελτία που εμπεριέχουν κρίσιμα συμβάντα από το πλαίσιο του νηπιαγωγείου που παρατηρούν. Καλούνται τόσο να τα περιγράψουν, όσο και να τα ερμηνεύσουν αξιοποιώντας θεωρητικά εργαλεία. Τα ατομικά αυτά Δελτία, τα αποστέλλουν ηλεκτρονικά στις επόπτριες. Στη συνέχεια, τα επεξεργαζόμαστε στα πλαίσια της μικρής ομάδας, στην εβδομαδιαία συνάντηση εποπτείας. Πριν από κάθε τέτοια συνάντηση μελετώ τις καταγραφές που έχω λάβει και σκέφτομαι τρόπους για να μπορέσουμε να τις επεξεργαστούμε σε βάθος. Παράλληλα, κρατάω σημειώσεις επιχειρώντας να διερευνήσω διάφορα επιμέρους θέματα: είναι τα συμβάντα μέσα στο ζητούμενο άξονα; Ποια είναι τα ζητήματα που αναδύονται από αυτά; Υπάρχουν αδυναμίες στις κατανοήσεις; Σε ποια σημεία είναι σκόπιμο να εστιάσουμε; Πώς θα συντονίσω τη συζήτηση στην ομάδα;

Επίσης, κατά τη διάρκεια των συναντήσεων εποπτείας, παρατηρώ και καταγράφω τα όσα γίνονται εκεί: ποια ερωτήματα τίθενται; Τι είδους προβληματισμοί αναπτύσσονται; Ο δικός μου ρόλος; Πόσο «ακούω»; Πόσο μιλάω; Τι και πώς απαντάω στις φοιτήτριες;

Προκειμένου να γίνουν πιο ορατές το ποιες δυναμικές μπορεί να αναπτύσσονται στα πλαίσια της εποπτείας, στη συνέχεια παραθέτω κάποια αυτούσια αποσπάσματα από το ημερολόγιό μου τόσο κατά την ηλεκτρονική παραλαβή ατομικών δελτίων, όσο και από τη συνάντηση εποπτείας με τα μέλη της ομάδας, η οποία ακολούθησε.

Στη συγκεκριμένη περίπτωση, πρόκειται για εποπτεία μιας 4μελούς ομάδας. Οι φοιτήτριες έχουν κάνει την παρατήρησή τους με άξονα τις μαθησιακές δραστηριότητες σε Νηπιαγωγείο που βρίσκεται στο κέντρο των Αθηνών. Είναι Απρίλιος του 2018 και βρισκόμαστε στη χρονική περίοδο πριν από τις διακοπές του Πάσχα.

5.1 Ημερολογιακές καταγραφές κατά την ηλεκτρονική παραλαβή των Δελτίων: Κυριακή 15 Απριλίου 2018

“Βλέπω ότι και οι 4 φοιτήτριες έχουν κρίσιμα συμβάντα που σχετίζονται με το ζητούμενο άξονα: στιγμιότυπα από μαθησιακές δραστηριότητες. Η δραστηριότητα γραμματισμού με αφορμή τα «Λαζαράκια»: εκεί να σταθούμε στην εποπτεία. Σε αυτή, τα νήπια προσπαθούν να γράψουν γράμμα- γράμμα στον πίνακα τα υλικά της συνταγής, στην προοπτική παρασκευής της. Η Νηπιαγωγός, κάθε τόσο, διορθώνει τις γραφές των παιδιών ώστε κάθε λέξη να είναι γραμμένη «σωστά» με το συμβατικό τρόπο. Τρεις από τις τέσσερις φοιτήτριες -η καθεμία για τους δικούς της λόγους-, έχουν αναδείξει συμβάντα από εκεί: πολύ ενδιαφέρον αυτό... Τεχνικά, δε διακρίνω ιδιαίτερες αδυναμίες. Στα σχόλιά τους, όμως, υπάρχουν ζητήματα, υπάρχουν παρερμηνείες. Επειδή πρόκειται για κάτι διαφορετικό, μια «συνταγή» που προμηνύει και «μαγείρεμα», τείνουν στο να βλέπουν την όλη δραστηριότητα ως κάτι «δημιουργικό», όπως χαρακτηριστικά γράφουν, παραβλέποντας τα όποια «σημάδια» οδηγούν, κατά τη γνώμη μου, προς μία κατεύθυνση διαφορετική. Δίνονται πολλές ευκαιρίες για συζήτηση. Ποιες αντιλήψεις για τη μάθηση διακρίνουν; Με βάση ποια ακριβώς σημεία της μπορούν να γίνουν συνδέσεις; Ποιος είναι ο ρόλος της Νηπιαγωγού; Ποιος είναι ο ρόλος των παιδιών;

Προβληματίζομαι όμως και για κάτι ακόμη. Η όλη δραστηριότητα, είναι η «προετοιμασία» για να φτιάξουν τα παιδιά «Λαζαράκια». «Το ερχόμενο Σάββατο, είναι το Σάββατο του Λαζάρου. Σύμφωνα με την παράδοση, αυτή την ημέρα φτιάχνουμε τα Λαζαράκια, ένα είδος γλυκού ψωμιού», φαίνεται σύμφωνα με την καταγραφή της Βίκυς να λέει στην αρχή η Νηπιαγωγός. Βλέπω ότι οι φοιτήτριες στις εισαγωγές τους απλά πλαισιώνουν χωροχρονικά το συμβάν και δε σχολιάζουν κάτι περαιτέρω. Σα να υπάρχει ένα πρωτόκολλο, που λέει ότι τα «Λαζαράκια» είναι ούτως ή άλλως μέσα κάποια «διδασκτέα ύλη»... Δεν αναρωτιούνται σε σχέση με αυτό... Σκέφτομαι και τον εαυτό μου στη σχολική τάξη. Πότε και πώς είχα αρχίσει η ίδια να αμφιβάλλω για όσα έμοιαζαν τόσο «δεδομένα»”.

5.2 Ημερολογιακές καταγραφές από τη συνάντηση εποπτείας: Τρίτη 17 Απριλίου 2018

“Τα κρίσιμα συμβάντα με τη «συνταγή», μονοπώλησαν τη συζήτηση. Όλες οι φοιτήτριες θέλησαν όλες να διαβάσουν τις περιγραφές τους. Δεν είχαν πολλά πράγματα να επισημάνουν, υπήρχαν σε όλες τις καταγραφές διάλογοι και λεπτομερείς εικόνες. Στη συνέχεια, η Βίκυ διάβασε και την ερμηνεία της. Για να ξεκινήσει η συζήτηση, πιάστηκα από αυτό που είχε γράψει στα σχόλιά της: «η Νηπιαγωγός δεν ακολουθεί μια συγκεκριμένη αντίληψη για τη μάθηση» και απευθύνθηκα σε όλη την ομάδα: «Τι θα λέγατε γι’ αυτό; Πώς θα το σχολιάζατε;». Αφήνω χρόνο να ξαναδούμε σιωπηρά τις περιγραφές. «Σπάζοντας» το συμβάν σε μικρότερες εικόνες,

εστιάζουν σε πιο συγκεκριμένα σημεία: η νηπιαγωγός που συλλάβιζε τις λέξεις, ο τρόπος που με τα χέρια της σχημάτιζε τα γράμματα προκειμένου να τα «θυμηθούν» τα παιδιά, οι ερωτήσεις που τους απευθύνει περιμένοντας μια συγκεκριμένη απάντηση. «Ορθή εκτέλεση», «έμφαση στο αποτέλεσμα», δραστηριότητα που έχει «αναπαραγωγικό» χαρακτήρα, συμπληρώνει η μία φοιτήτρια την άλλη. Απομακρύνονται από την «αίσθηση» την οποία αρχικά είχαν, μιλούν με στοιχεία που οδηγούν σε άλλου είδους εκτιμήσεις. Τις παροτρύνω να στρέψουμε το βλέμμα μας, εκτός από τη Νηπιαγωγό, και στα ίδια τα παιδιά. «Πόσα και ποια παιδιά παίρνουν το λόγο;». Αυτό υπάρχει στις καταγραφές τους και οι φοιτήτριες το επισημαίνουν: «Η Μαριτίνα... Η Αθηνά... Ο Γιώργος... Η Αγγελική... Αυτοί». Σε μια προσπάθεια να προβληματιστούν περισσότερο, λέω στις φοιτήτριες: «Πρόκειται για μια τάξη με 25 παιδιά. Οι υπόλοιποι... τι κάνουν εκείνη την ώρα; Έχετε σημειώσεις στο ημερολόγιό σας; Μήπως η διερεύνηση και αυτής της παραμέτρου, θα είχε να μας δώσει κάτι;».

Η ώρα της εποπτείας πλησιάζει προς το τέλος της. Ενώ μέσα μου ήλπιζα... για τα «Λαζαράκια»... ούτε λόγος! Καμία αναφορά... Λίγο πριν κλείσουμε, ρωτάω τις φοιτήτριες: «πόσο καιρό δουλεύανε στην τάξη για το Πάσχα; Τι άλλο κάνανε;». Ίσως να είχε νόημα και αυτό... «Μήπως να ανατρέχατε στα ημερολόγια σας; Να συμπληρώνατε στοιχεία στην εισαγωγή του Δελτίου σας;», τους λέω...

Σκέφτομαι ότι το να εμπλουτίσουν τις εισαγωγές τους, θα τους δώσει περισσότερες ευκαιρίες ώστε να μπορέσουν να κοιτάξουν και προς τα εκεί... Σκεφτόμουν τα Κλειδιά κι Αντικλειδιά. Αλλά... ένα βήμα τη φορά... Να δούμε τι άλλο θα γράψουν πρώτα. Τις παρότρυνα όμως να μελετήσουν περισσότερο, από τον Τόμο, το κεφάλαιο της Σφυρόερα «Αξιοποίηση του πλαισίου της τάξης για το Σχεδιασμό». Σα να μου φαίνεται ότι δυσανασχέτησαν λίγο... Μήπως τις φόρτωσα πολύ;”.

5.3 Το έργο της εποπτείας και η διαμόρφωση ενός νέου πλαισίου αναφοράς

Μέσα στη μικρή ομάδα, κάθε φορά, διαμορφώνεται ένα «μοναδικό» πλαίσιο στο οποίο τίθενται ερωτήματα, ακούγονται σκέψεις, από όλες τις πλευρές. Πολλές φορές, οι καταγραφές, στην αρχική τους τουλάχιστον μορφή, μπορεί να βρίσκονται μακριά από τον τρόπο που τα πράγματα συζητούνται στα μαθήματα. Ποιος είναι όμως ο δικός μου ρόλος; Βρίσκομαι εκεί για να «διορθώσω»; Όχι, το ζήτημα δεν είναι να φτιάξουν οι φοιτήτριες ένα «καλό» Δελτίο: προσπαθώ να τις υποστηρίξω στο να κατανοήσουν, στο να εμβαθύνουν, στο να προχωρήσουν από εκεί που η καθεμία βρίσκεται. Συνειδητοποιώ ότι καμία φοιτήτρια και καμία εποπτεία δεν είναι «ίδια» με την άλλη. Μέσα σε όλη αυτήν τη διαδικασία, έρχομαι αντιμέτωπη με παιδαγωγικά διλήμματα:

σκέφτομαι, παίρνω αποφάσεις, επιλέγω στρατηγικές που κρίνω ως καταλληλότερες. Και μέσα σε όλη αυτή την προσπάθεια, είναι που αισθάνομαι κι εγώ η ίδια ότι προχωρώ!

Μέσα από την άσκηση της εποπτείας μέσα στα χρόνια διαμορφώθηκε για μένα ένα νέο πλαίσιο αναφοράς το οποίο με υποστήριξε στο να επαναπροσδιορίσω τόσο το ρόλο μου όσο και τις πρακτικές μου:

- ✓ Τα μαθήματα της Πρακτικής Άσκησης αλλά και οι Θεματικές Εβδομάδες με έκαναν να προσεγγίσω καινούρια επιστημονικά πεδία αλλά και να εμβαθύνω σε αυτά που ήδη γνώριζα: έριξαν νέο φως και όξυναν την αναλυτική μου ματιά.
- ✓ Οι συστηματικές συναντήσεις και το μοίρασμα γνώσεων, συναισθημάτων και εμπειριών με τις διδάσκουσες των μαθημάτων, αλλά και τις λοιπές συναδέλφους επόπτριες καλλιέργησαν την αίσθηση του ανήκειν σε μια κοινότητα που δίνει ευκαιρίες για ενδοσκόπηση και αναστοχασμό που οδηγούν σε μετακινήσεις.
- ✓ Τα εργαλεία της παρατήρησης, της καταγραφής, της αξιολόγησης, του αναστοχασμού και του ανασχεδιασμού απέκτησαν για εμένα μια νέα δυναμική.
- ✓ Έχοντας πλέον μάθει να προσεγγίζω την εκάστοτε εκπαιδευτική συνθήκη με τρόπο διερευνητικό, αισθάνομαι πιο δυνατή στο να αντιμετωπίζω τις όποιες προκλήσεις.

6. Ο «απόηχος» της εποπτείας στην τάξη του νηπιαγωγείου: από το ημερολόγιο της επόπτριας Ε2

Υπηρετώντας σε δημόσιο νηπιαγωγείο από το 2006, είχα την ευκαιρία να ασκήσω το έργο της εποπτείας, ως αποσπασμένη εκπαιδευτικός, κατά τη διάρκεια του ακαδημαϊκού έτους 2015-2016.

Θα προσπαθήσω να αναδείξω πώς το έργο της εποπτείας κινητοποίησε προσωπικές διαδικασίες σκέψης που αναπροσδιόρισαν στη συνέχεια διδακτικές μου προσεγγίσεις στο πεδίο της σχολικής τάξης. Πολύτιμο εργαλείο στη διαδικασία αυτή αποτέλεσαν οι ημερολογιακές καταγραφές από την τάξη του νηπιαγωγείου τη σχολική χρονιά 2012-13, από το έργο της εποπτείας το ακαδημαϊκό έτος 2015-16, καθώς από την επόμενη σχολική χρονιά 2016-2017, όταν επέστρεψα στην τάξη.

6.1 Ημερολογιακές καταγραφές σχολικού έτους 2012- 2013

Αυτό που αρχικά παρατηρείται κατά κύριο λόγο στο ημερολόγιο του σχολικού έτους 2012-13 είναι ότι αναπτύσσονταν οργανωμένες δραστηριότητες θεματικής προσέγγισης που μάλιστα έχουν προσδιοριστεί ήδη από την αρχή του σχολικού έτους. Ταυτόχρονα, φανερόνται διδακτικές επιλογές στερεοτυπικού χαρακτήρα π.χ. ανάλογα με τις εποχές. Με μια πιο διεισδυτική ματιά γίνεται ορατό ότι οι οργανωμένες με αυτόν τον τρόπο δραστηριότητες, ενώ έχουν διαθεματική

κατεύθυνση, αναπτύσσονται κυρίως στην ολομέλεια και εμφανίζουν προσκόλληση σε έναν αρχικό ετήσιο σχεδιασμό. Η προσκόλληση είναι ενδεικτική σε σημειώσεις του ημερολογίου όπου «προτρέπω» τη συνάδελφο του Ολοήμερου Προγράμματος να ολοκληρώσει μια δραστηριότητα που είχα αφήσει σε εκκρεμότητα. Ταυτόχρονα, σύμφωνα με τις σημειώσεις μου, παρατηρώ ότι οι ερωτήσεις που αναπτύσσονται στο πλαίσιο αυτών των δραστηριοτήτων ήταν κυρίως κλειστού τύπου και αφορούσαν γνωστικό περιεχόμενο με βάση το εκάστοτε θέμα.

Εξαίρεση αποτελεί η ανάπτυξη ενός project το διάστημα Μαρτίου-Μαΐου 2013, με θέμα τη βρεφική ηλικία των παιδιών, όπως τα ίδια είχαν προτείνει. Στη διάρκειά του φανερώνονται προσωπική ευελιξία, εμπλοκή των παιδιών της τάξης, οι πρωτοβουλίες και οι προτάσεις τους στην επιλογή και το βηματισμό των εκπαιδευτικών εμπειριών.

Από τα παραπάνω γίνεται φανερός ένας διχοτομικός τρόπος σκέψης και διδακτικής πρακτικής: η ανάδειξη των ενδιαφερόντων και η ουσιαστική συμμετοχή των παιδιών προτάσσονται στη διάρκεια του project, ενώ φαίνεται να μη βρίσκουν τον ίδιο χώρο στις προσχεδιασμένες αναθεματική ενότητα δραστηριότητες στη διάρκεια της υπόλοιπης χρονιάς.

6.2 Η χρονιά 2015- 2016: η συμβολή του έργου της εποπτείας

Στα πλαίσια άσκησης της εποπτείας η εστίαση στο διαφορετικό σχολικό πλαίσιο των νηπιαγωγείων και ο σχεδιασμός διδακτικών παρεμβάσεων των φοιτητριών με παρακίνησαν να επανεξετάσω τα δικά μου κριτήρια επιλογής περιεχομένου και βηματισμού των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Σε αυτό συνέβαλε δυναμικά και η φυσική αποστασιοποίηση μου από το χώρο της τάξης και από τις προσωπικές μου έξεις. Στην αρχή, προέκυψε αμηχανία. Ύστερα, ερωτήματα στα οποία δεν μπορούσα να απαντήσω αμέσως. Πόσο είχα καταφέρει να εκτιμήσω τα χαρακτηριστικά του εκάστοτε σχολικού πλαισίου; Τι με εμπόδιζε να εκκινώ από τα ενδιαφέροντα των παιδιών στο σχεδιασμό και το ρυθμό υλοποίησης όλων ανεξαιρέτως των δραστηριοτήτων;

Σταδιακά, συνειδητοποίησα ότι η συμμετοχή όλων των παιδιών είναι δυνατή και ότι δεν είναι «φυσικό» κάποια παιδιά να μην κινητοποιούνται σε ορισμένες δραστηριότητες. Ταυτόχρονα, προσπαθούσα να δω τις δικές μου σιωπηρές παραδοχές, δηλαδή το πώς νοηματοδοτούσα το ρόλο μου στις «οργανωμένες από εμένα» δραστηριότητες και γιατί είχα αντιστάσεις στο να τις συνδιαμορφώνω σταδιακά με την ομάδα της τάξης μου. Σκέφτηκα ότι ήταν πολύ πιθανό να κατευθύνομαι από ένα παραδοσιακό, άρρητο ρεπερτόριο διδακτικών επιλογών, όταν δε γνώριζα ουσιαστικά τα παιδιά της τάξης μου.

6.3 Επιστροφή στη σχολική τάξη: ημερολογιακές καταγραφές σχολικού έτους 2016- 2017

Κατά την επιστροφή μου στη σχολική τάξη ένιωθα έντονα την ανάγκη για αναπλαισίωση, με κύριο στόχο να αναγνωρίζω και να αποδεσμεύομαι στην πράξη από «φυσικοποιημένες» σκέψεις και πρακτικές. Ταυτόχρονα, ήμουν αποφασισμένη να καταγράψω πιο συστηματικά τις εμπειρίες των μαθητών/τριών και να σχεδιάζω βήμα-βήμα πιο «ανοιχτές» δραστηριότητες μάθησης που να εκκινούν από τα ενδιαφέροντά τους.

Η βαθύτερη γνωριμία με την ομάδα της τάξης μου αποτελούσε πλέον για μένα απόλυτη προτεραιότητα, γι' αυτό επιλέγω να παρουσιάσω εδώ συγκεκριμένες πτυχές των δραστηριοτήτων που αναπτύχθηκαν τους πρώτους δύο μήνες της χρονιάς εκείνης (Σεπτέμβριος-Οκτώβριος 2016):

- ✓ Τα παιδιά συμμετέχουν στη διαμόρφωση του χώρου, αφού αναδεικνύονται και αξιοποιούνται οι εμπειρίες τους και οι ιδέες τους για την οργάνωση των «γωνιών» της τάξης. Για παράδειγμα, όταν παρατηρώ ότι το παιχνίδι προσποίησης των παιδιών περιλαμβάνει εμπειρίες από επισκέψεις στο γιατρό, αυτές γίνονται στην ολομέλεια αντικείμενο συζήτησης και προτάσεων για την οργάνωση σχετικής «γωνιάς». Στη ερώτηση «Τι εργαλεία θα χρειαστούμε για το ιατρείο μας;» τα παιδιά ανακαλούν προηγούμενες γνώσεις και τις καταγράφω προκειμένου στη συνέχεια να τις αξιοποιήσουμε συλλογικά.
- ✓ Παρατηρώ στις σημειώσεις μου ότι τα παιδιά συχνά αναφέρονται σε ζητήματα που έχουν νόημα για τα ίδια, όπως η οικογένειά τους, τα κατοικίδια τους αλλά και τα αδέσποτα ζώα της περιοχής του σχολείου. Στη συνέχεια, μέσα από τις καταγραφές μου, φαίνεται να αναπτύσσονται δραστηριότητες μάθησης που έχουν αφετηρία αυτές τις προσωπικές αφηγήσεις και βιώματα των παιδιών. Για παράδειγμα, σχεδιάζονται δραστηριότητες γραμματισμού εκκινώντας από αναφορές στα γενέθλια ορισμένων παιδιών αλλά και τη μετακόμιση μιας οικογένειας. Τα παιδιά διατυπώνουν ευχές για διαφορετική κοινωνική περίσταση, τις οποίες, σε ρόλο γραφέα, έγγραφα στις κάρτες που κατασκευάζαμε.
- ✓ Αντιλαμβάνομαι ότι δίνω «χώρο» σε διεργασίες επίλυσης προβλήματος που προκαλούν διαφορετικές απαντήσεις και ενεργοποιούν τη σκέψη των παιδιών. Σε αυτό το πλαίσιο πολλαπλασιάζονται από εμένα οι ανοιχτές ερωτήσεις για συλλογικό προβληματισμό αλλά και η αξιοποίηση των ερωτήσεων που θέτουν τα παιδιά.

Ο στοχασμός πάνω στις συγκεκριμένες καταγραφές μου έδωσε τη δυνατότητα να επαναπροσδιορίσω μεταξύ άλλων και την έννοια του διδακτικού χρόνου. Ένιωσα να απεγκλωβίζομαι από το άγχος και την πίεση χρόνου μιας «αδιόρατης ύλης για το νηπιαγωγείο», που σε κάποιο βαθμό αναπαρήγαγα παλαιότερα χωρίς να αμφισβητώ.

Παρατηρώντας τον εαυτό μου στη συνέχεια της εκπαιδευτικής μου διαδρομής, από τότε μέχρι σήμερα, θεωρώ ότι η εμπειρία μου στην άσκηση της εποπτείας με βοήθησε και με βοηθά να ανακαλύπτω και να αντιμετωπίζω κριτικά δικές μου αδυναμίες και αντιστάσεις, να διερευνώ πιο συστηματικά το εκάστοτε σχολικό πλαίσιο και να «ανοίγω» την οπτική μου μαζί με τους άλλους.

7. Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία επιχείρησε να αναδείξει τρόπους με τους οποίους η εμπειρία της άσκησης εποπτείας είναι δυνατό να τροφοδοτήσει διαδικασίες μετασχηματισμού των προσεγγίσεων των εκπαιδευτικών που την ασκούν. Με εφόδιο αυτήν την εμπειρία στην κοινότητα μάθησης της εποπτείας οι δύο επόπτριες φάνηκε να επανεξετάζουμε τις παραδοχές μας, να εμβαθύνουμε τις κατανοήσεις μας σε σχέση με ζητήματα μάθησης και να επαναπροσδιορίζουμε διδακτικές επιλογές μέσα από συνεργατικές διεργασίες.

Οι αναστοχαστικές διαδικασίες οδηγούν σε συνεχείς μετακινήσεις που ενδυναμώνουν την επαγγελματική μας ταυτότητα και υποστηρίζουν την επαγγελματική μας ανάπτυξη. *«Το να είναι λοιπόν κανείς εκπαιδευτικός σήμερα, είναι μέρος της δυνατότητας να δομεί, να επαναδομεί και να μετασχηματίζει την ταυτότητά του, μέσα από μια ανοιχτή, διαπραγματεύσιμη και υπό διαρκή μετατόπιση διαδικασία.»* (Sachs, 2001, όπ. αναφ. στο Φρυδάκη, 2015, 119).

Η παρούσα μελέτη αναγνωρίζει ότι τα κύρια εργαλεία της, όπως οι ημερολογιακές καταγραφές, η (αυτο)παρατήρηση και ο αναστοχασμός αποτελούν ταυτόχρονα και τους περιορισμούς της. Τα υποκείμενα της μελέτης είναι οι δύο επόπτριες - εκπαιδευτικοί μέσα σε συγκεκριμένο πλαίσιο αλληλεπίδρασης που επηρεάζεται από τις ερμηνείες τους χωρίς να υπάρχουν πολλαπλές πηγές άντλησης δεδομένων. Συνεπώς, η παρούσα μελέτη αναδεικνύει τη μοναδικότητα της κάθε περίπτωσης εκπαιδευτικού και δεν επιχειρεί γενικεύσεις (Mertens, 2005).

Για τους παραπάνω λόγους θα κρινόταν ωφέλιμη μια πιο διευρυμένη και συστηματικότερη διερεύνηση της σύνδεσης ανάμεσα στην άσκηση της εποπτείας και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών που την ασκούν. Σε μια τέτοια προοπτική, θα ήταν σημαντική η μεγαλύτερη εστίαση στα ποιοτικά χαρακτηριστικά των αλληλεπιδράσεων στο μικροεπίπεδο των κοινοτήτων μάθησης της εποπτείας που συμβάλλουν στην επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Altricher, H., Posch, P. & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους έρευνας δράσης* (Μ. Δεληγιάννη, Μτφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αυγητίδου, Σ., & Γουργιώτου Ε. (2016). Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας. Στο Σ. Αυγητίδου, Μ. Τζεκάκη & Β. Τσάφος, (Επιμ.), *Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί παρατηρούν, παρεμβαίνουν και αναστοχάζονται: προτάσεις υποστήριξης της πρακτικής τους άσκησης* (τ.1, κεφ. 1, σσ. 9-92). Αθήνα: Gutenberg.
- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης* (Α. Βακάκη, Μτφρ.). Αθήνα: Τυπωθήτω – Δαρδανός.
- Hara, N. (2009). *Communities of practice. Fostering peer-to-peer learning and informal knowledge sharing in the workplace*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Κορτέση-Δαφέρμου, Χ., Σφυρόερα, Μ., & Τσερμίδου, Α. (2013). Αντιλήψεις, προσδοκίες και μετατοπίσεις των τριτοετών φοιτητριών/των του Τ.Ε.Α.Π.Η. σε σχέση με την πρακτική τους άσκηση: εστιάζοντας στα δεδομένα μιας ακαδημαϊκής χρονιάς. Στο Α. Ανδρούσου & Σ. Αυγητίδου (Επιμ.), *Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ. 257-288). Αθήνα: Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων και ΤΕΑΠΗ – ΕΚΠΑ.
- Mertens, D. M. (2005). *Έρευνα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση και την ψυχολογία* (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, & Π. Μπιθάρα, Μτφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mezirow, J. (1978). Perspective Transformation. *Adult Education*, 28(2), 100-110.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Σφυρόερα, Μ., & Τζεκάκη, Μ. (2016). Θεωρητικές προσεγγίσεις. Στο Σ. Αυγητίδου, Μ. Τζεκάκη & Β. Τσάφος (Επιμ.), *Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί παρατηρούν, παρεμβαίνουν και αναστοχάζονται: προτάσεις υποστήριξης της πρακτικής τους άσκησης* (τ.3, κεφ.1, σσ.13-38). Αθήνα: Gutenberg.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York, NY: Basic Books.
- Snyder, W.M., & Wenger, E. (2010). Our world as a learning System: A communities -of- practice approach. In C. Blackmore (ed.), *Social learning systems and communities of practice* (pp. 107-124). London: Springer.
- Φρυδάκη, Ε. (2015). *Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού και το μέλλον της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.

Η αποτελεσματικότητα και ο ρόλος της μετεκπαίδευσης σε Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

*Γεώργιος Φούζας, Δρ. Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αιγαίου, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70,
fouzas@aegean.gr*

*Ευφημία Τσιαρτσιάρη, Υποψήφια Διδάκτορας Π.Τ.Δ.Ε, Πανεπιστημίου Αιγαίου, Εκπαιδευτικός
Π.Ε.70, efit@aegean.gr*

Σοφός Αλιβίζος, Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αιγαίου, Isofos@rhodes.aegean.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία επιχειρεί μια βασική ερευνητική προσέγγιση (σε συνέχεια ολοκληρωμένης διδακτορικής έρευνας) του ρόλου και της αποτελεσματικότητας της μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στη χώρα μας, όπως αυτή προσφέρθηκε στα Διδασκαλεία Δημοτικής και Προσχολικής Εκπαίδευσης των Πανεπιστημιακών Παιδαγωγικών τμημάτων, στην επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού που την παρακολούθησε και την ολοκλήρωσε επιτυχώς. Η έρευνά μας εστιάζει στο Δ.Δ.Ε. «Αλέξανδρος Δελμούζος» του Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αιγαίου. Το δείγμα των 136 ατόμων προέρχεται από το σύνολο του πληθυσμού των αποφοίτων (485 άτομα) του συγκεκριμένου Διδασκαλείου.

Από τη στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων προκύπτουν εξόχως ενδιαφέροντα και μοναδικά (ως προς την υπάρχουσα βιβλιογραφία) αποτελέσματα τα οποία μπορούν, εν δυνάμει, να αποτελέσουν πεδίο ανάλυσης αλλά και περεταίρω έρευνας για το ρόλο και την αποτελεσματικότητα των επιμορφωτικών πολιτικών και πρακτικών στη χώρα μας.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: μετεκπαίδευση εκπαιδευτικών, διδασκαλεία δημοτικής εκπαίδευσης, επαγγελματική ανάπτυξη, επιμόρφωση.

1. Εισαγωγή

Η διαρκής βελτίωση των δεδομένων και των όρων της παρεχόμενης δημόσιας εκπαίδευσης αποτελεί, αναντίρρητα, μια από τις θεμελιώδεις προτεραιότητες κάθε σύγχρονου κράτους. Η εκπαίδευση, ως ζωντανός και δρών οργανισμός, επηρεάζεται από το σύνολο των κοινωνικοπολιτικών αλλαγών, εξελίξεων και παραμέτρων της κάθε χρονικής – ιστορικής περιόδου. Οι αλλαγές αυτές, καλές ή κακές, από τη στιγμή που ενέχουν ρόλο συνδιαμορφωτή των δομολειτουργικών στοιχείων της εκπαίδευσης καθιστούν επιτακτική την ανάγκη ποιοτικής

και αποτελεσματικής αναβάθμισης του εκπαιδευτικού προσωπικού ώστε να καταστεί ικανό, τόσο σε επίπεδο διδακτικών χαρακτηριστικών όσο και σε επίπεδο γνώσεων – ικανοτήτων, να ανταποκριθεί στα σύγχρονα δεδομένα.

Αυτή η ανάγκη δυναμικής βελτίωσης του διδακτικού προσωπικού, σε μεγάλο βαθμό, καλύπτεται και ικανοποιείται από δομές, πρακτικές και δράσεις αυτομόρφωσης, υπηρεσιακά χορηγούμενης επιμόρφωσης ή μετεκπαίδευσης. Ο εκπαιδευτικός, με τη σειρά του, επιδιώκει τη συμμετοχή στις δομές αυτές και αναλαμβάνει κάποιες πρωτοβουλίες προς την κατεύθυνση αυτή προκειμένου να αναπλαισιώσει τα διδακτικά του χαρακτηριστικά, να εμβαθύνει σε συγκεκριμένους τομείς και να εξειδικευτεί σε νέα καινοτόμα αντικείμενα.

Στη χώρα μας, για σχεδόν δυο δεκαετίες (1995-2012) ο βασικότερος και ακαδημαϊκά πληρέστερος επιμορφωτικός φορέας για τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης υπήρξαν τα Διδασκαλεία των Παιδαγωγικών Τμημάτων στα οποία προσφερόταν το διετές πρόγραμμα της Μετεκπαίδευσης.

2. Εννοιολόγηση

Η πολυσημία των όρων που αναφέρονται στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών καθιστά αναγκαία κάθε φορά την εννοιολογική τους προσέγγιση. Είναι, λοιπόν, απαραίτητη η εύρεση όχι απλά και μόνο ενός αποδεκτού ορισμού για την «επιμόρφωση» αλλά και η ανάλυση των όρων «μετεκπαίδευση» και «επαγγελματική ανάπτυξη», τους οποίους εντάσσουμε στην άμεση ερευνητική μας προοπτική ως αναπόσπαστα στοιχεία του θεωρητικού μας πλαισίου.

2.1 Επαγγελματική Ανάπτυξη

Οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται πολλαπλά και πολυποίκιλα σε όλη τη διάρκεια του επαγγελματικού τους βίου σε διαδικασίες αυτομόρφωσης όπως η παρακολούθηση σεμιναρίων, η φοίτηση σε μεταπτυχιακά προγράμματα, η συμμετοχή σε τυπικές ή άτυπες μορφές επιμορφωτικών δράσεων κ.τ.λ. Ακόμη, τους δίνεται η δυνατότητα να συμμετέχουν σε οργανωμένες επιμορφωτικές δράσεις της υπηρεσίας τους οι οποίες πραγματοποιούνται στο πλαίσιο των καθηκόντων τους (ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση- in service training) και υποβοηθητικά αυτών. Οι παραπάνω διαδικασίες/δράσεις περιλαμβάνονται στη διάσταση της επαγγελματικής μάθησης και λειτουργούν ενισχυτικά στην επαγγελματική ανάπτυξη, χωρίς όμως να αποτελούν το κύριο συστατικό της στοιχείο.

Με βάση τα παραπάνω θα μπορούσαμε να ορίσουμε την επαγγελματική ανάπτυξη ως τη διαδικασία εκείνη η οποία στηρίζεται στις βασικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων και της δια

βίου μάθησης μέσω της οποίας ο εκπαιδευτικός λαμβάνει όλες εκείνες τις απαραίτητες γνώσεις και εμπειρίες προκειμένου να γίνει αποτελεσματικότερος στο έργο του προς όφελος της ίδιας της εκπαιδευτικής διαδικασίας⁵⁰. Επί της ουσίας πρόκειται για μια πορεία ζωής κατά τη διάρκεια της οποίας ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει την επαγγελματική του ταυτότητα βελτιώνοντας και ενδυναμώνοντας διαρκώς τα διδακτικά και επιστημονικά του χαρακτηριστικά. Μάλιστα, σύμφωνα με τους Κώστα, Σοφό, Τσολακίδη και Βρατσάλη (2015) οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί επιχειρούν να ενταχθούν σε νέα κοινωνικά δίκτυα, με χρήση τεχνολογιών της επικοινωνίας και της πληροφορίας, προκειμένου να αναπτύξουν με νέους δυναμικούς τρόπους κοινότητες μάθησης και πληροφορίας τις οποίες θα αξιοποιούν για την επαγγελματική τους ανάπτυξη, κυρίως σε επίπεδο πρακτικών ζητημάτων και επιμορφωτικών πρακτικών.

2.2 Επιμόρφωση

Συχνά εμφανίζεται στο δημόσιο και επιστημονικό διάλογο η άποψη πως η βασική (προπτυχιακή) εκπαίδευση δεν προετοιμάζει πλήρως τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς για το δύσκολο και απαιτητικό τους έργο. Μάλιστα, έχουν παρουσιαστεί κατά καιρούς έρευνες (Ταρατόρη, 2006. Τριανταφύλλου, 2014. Χατζηδήμου, 2010) στις οποίες κρίνεται ως ανεπαρκής.

Το «κενό» αυτό καλούνται να καλύψουν, κατά κανόνα, τα διάφορα επιμορφωτικά προγράμματα δημόσιων ή ιδιωτικών φορέων. Σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο (1983) η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ορίζεται ως

το σύνολο των δραστηριοτήτων και διαδικασιών που συνδέονται με τη σύλληψη, το σχεδιασμό και την εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων που έχουν ως πρωταρχικό σκοπό τον εμπλουτισμό, την αναβάθμιση και την περαιτέρω ανάπτυξη των ακαδημαϊκών, θεωρητικών ή πρακτικών επαγγελματικών ενδιαφερόντων, γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της θητείας τους.

Ουσιαστικά, λοιπόν, πρόκειται για μια ενδοϋπηρεσιακή συνεχιζόμενη εκπαίδευση πέραν της βασικής, που στόχο έχει τον εμπλουτισμό των γνώσεων, την αναπλαισίωση στάσεων και πρακτικών και την βελτίωση της διδακτικής καθημερινότητας.

⁵⁰ Ο Σοφός (2014, 189) αναφέρει χαρακτηριστικά: «Επειδή ακριβώς η επαγγελματική ανάπτυξη, δηλαδή η μάθηση των παιδαγωγικών, πραγματοποιείται σε πρακτικές καταστάσεις, οι οποίες όμως νοούνται ως σημεία αφητηρίας για παιδαγωγικό στοχασμό προκειμένου αυτά να αναπτυχθούν περισσότερο, διαμορφώνονται ταυτόχρονα συνθήκες ανάπτυξης προσωπικής και επαγγελματικής γνώσης και δεξιοτήτων και ταυτόχρονα ανάπτυξης της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής κατάστασης και του υπό διερεύνηση ζητήματος.»

2.3 Μετεκπαίδευση

Στην Ελλάδα, ο όρος «μετεκπαίδευση» προηγήθηκε χρονικά του όρου «επιμόρφωση» σε ό,τι αφορά την περαιτέρω εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Αναφορές στη μετεκπαίδευση βρίσκουμε ήδη από τα μέσα της δεκαετίας του 1840. Ελληνική πρωτοτυπία, η οποία δεν συναντάται βιβλιογραφικά σε καμία άλλη χώρα του κόσμου, ήταν και η παροχή δωρεάν θεσμοθετημένης μετεκπαίδευσης στο εκπαιδευτικό προσωπικό μιας βαθμίδας, το οποίο (προσωπικό) απολαμβάνει το προνόμιο της εκπαιδευτικής άδειας με πλήρεις μισθολογικές απολαβές, από κρατικό φορέα αποκλειστικά σχεδιασμένο για αυτό το έργο. Ο φορέας αυτός ήταν τα Διδασκαλεία Δημοτικής Εκπαίδευσης τα οποία αποτέλεσαν τη μακροβιότερη επιμορφωτική δομή της πατρίδας μας.

Μεταξύ της επιμόρφωσης και της μετεκπαίδευσης, όπως αυτές παρέχονταν στη χώρα μας, εντοπιζόνταν μερικές βασικές δομικές διαφοροποιήσεις, οι οποίες είχαν ως εξής:

1^η: **Η χρονική διάρκεια.** Η μετεκπαίδευση ήταν μακράς διάρκειας (2 έτη) ενώ οι επιμορφώσεις μικρής ή μέσης διάρκειας.

2^η: **Τα προσφερόμενα γνωστικά αντικείμενα.** Η μετεκπαίδευση προσέφερε ένα ευρύ πλέγμα αντικειμένων σε αυτούς που την παρακολουθούσαν (24 γνωστικά αντικείμενα) και εμφάνιζε μια ποικιλία ως προς τους τομείς στους οποίους επιμόρφωνε τους μετεκπαιδευόμενους. Η επιμόρφωση, από την άλλη, ήταν συνήθως σχεδιασμένη έτσι ώστε να εστιάζει σε ένα γνωστικό πεδίο.

3^η: **Ο τρόπος επιλογής των μετεκπαιδευόμενων.** Η επιλογή για μετεκπαίδευση γινόταν αποκλειστικά μέσα από διαδικασία πανελληνίων εξετάσεων ενώ η επιλογή για τα προγράμματα επιμόρφωσης, συνήθως, γινόταν με κλήρωση ή με σειρά προτεραιότητας.

4^η: **Η αποδέσμευση από τα διδακτικά και διοικητικά καθήκοντα.** Το πρόγραμμα της διετούς μετεκπαίδευσης συνοδευόταν από πλήρη απαλλαγή του εκπαιδευτικού από τα εκπαιδευτικά και διοικητικά του καθήκοντα για το αντίστοιχο διάστημα. Αντίθετα, οι επιμορφώσεις σπάνια έδιναν τη δυνατότητα απαλλαγής από τα καθήκοντα και όταν το έπρατταν ήταν για περιορισμένο χρονικό διάστημα (από λίγες ώρες έως δυο ημέρες).

5^η: **Η πιστοποίηση της παρακολούθησης.** Η διετής μετεκπαίδευση οδηγούσε σε δίπλωμα ολοκλήρωσης σπουδών (το οποίο λάμβανε σχετικά υψηλή μοριοδότηση στις διαδικασίες επιλογής στελεχών εκπαίδευσης) ενώ οι επιμορφώσεις χορηγούσαν βεβαιώσεις και πιστοποιητικά παρακολούθησης τα οποία, υπηρεσιακά, εμφάνιζαν μικρή δυνατότητα αξιοποίησης.

6^η: **Ο αριθμός των ωφελούμενων.** Ενώ από τα διάφορα προγράμματα επιμόρφωσης μπορούσαν (δυσνητικά) να ωφεληθούν χιλιάδες εκπαιδευτικοί ετησίως, τα προγράμματα μετεκπαίδευσης μπορούσαν να επιμορφώνουν κάθε χρόνο έναν σχετικά περιορισμένο αριθμό ο οποίος δεν μπορούσε να ξεπερνά τα 700 με 750 άτομα.

Συμπερασματικά, η μετεκπαίδευση σε Διδασκαλεία ήταν μια ελληνική επιμορφωτική «πρωτοτυπία», με ιδιαίτερα ακαδημαϊκά χαρακτηριστικά που την καθιστούσαν μοναδική στο είδος της σε παγκόσμιο επίπεδο.

3. Το Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης (Δ.Δ.Ε.) «Αλέξανδρος Δελμούζος»

Το Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης (Δ.Δ.Ε.) του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου ιδρύθηκε με το Π.Δ. 221 (Φ.Ε.Κ. 191/4-9-2000), σύμφωνα με τα οριζόμενα στο νόμο 2327 του 1995. Η έναρξή λειτουργίας του έγινε το ακαδημαϊκό έτος 2001-2002, οπότε και εισήχθησαν σε αυτό τριάντα δυο (32) μετεκπαιδευόμενοι και μετεκπαιδευόμενες στην κατεύθυνση της Γενικής Αγωγής. Από το επόμενο ακαδημαϊκό έτος (2002-2003) άρχισε να λειτουργεί σε αυτό και η κατεύθυνση της Ειδικής Αγωγής, καθιστώντας το με τον τρόπο αυτό ακαδημαϊκά πλήρες. Το Διδασκαλείο της Ρόδου έφερε το όνομα «Αλέξανδρος Δελμούζος», σε ένδειξη τιμής για τον αείμνηστο παιδαγωγό και αγωνιστή της επικράτησης της προοδευτικής αγωγής και του δημοτικισμού στη χώρα μας, ο οποίος έζησε και δραστηριοποιήθηκε κυρίως στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, ως καθηγητής του περίφημου Παρθεναγωγείου του Βόλου.

Το Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης «Αλέξανδρος Δελμούζος» εντάχθηκε στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου, το οποίο είχε την αποκλειστική ευθύνη για την οργάνωση και λειτουργία του. Ως έδρα του είχε την πόλη της Ρόδου και στέγασε τις αίθουσες και τις υπηρεσίες του στο κτίριο στο οποίο λειτουργούσε παλαιότερα η Παιδαγωγική Ακαδημία Ρόδου, στην Πλατεία Ι. Ζίγδη.

Στα 12 έτη λειτουργίας του αποφοίτησαν από αυτό 485 εκπαιδευτικοί και προσφέρθηκαν σε αυτό 154 διδακτικά αντικείμενα τα οποία θεράπευσαν 122 διδάσκοντες και διδάσκουσες.

4. Μεθοδολογία Έρευνας

Στην παρούσα έρευνα (στο μέρος της που εδώ παρουσιάζεται) θα επιχειρήσουμε να καταγράψουμε, να εξετάσουμε και να διερευνήσουμε τις στάσεις και τις αντιλήψεις των αποφοίτων του Δ.Δ.Ε «Αλέξανδρος Δελμούζος», ενός Διδασκαλείου Δημοτικής Εκπαίδευσης το οποίο λειτούργησε σε ένα περιφερειακό Α.Ε.Ι., σε ένα σύνολο ερωτημάτων που σχετίζονται με

την παρεχόμενη σε αυτούς μετεκπαίδευση στη συγκεκριμένη δομή, προκειμένου να εντοπιστούν αφενός τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της και αφετέρου ο βαθμός στον οποίο επηρέασε η φοίτησή τους την επιστημονική και επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Εξετάζοντας τα παραπάνω η παρούσα έρευνα ευελπιστεί να συμβάλλει στην ουσιαστική αποτίμηση της λειτουργίας και αποτελεσματικότητας μιας επιμορφωτικής δομής ενός Ανώτατου Πανεπιστημιακού Ιδρύματος η οποία σταμάτησε να υφίσταται αιφνίδια και κυρίως πλήρως αναιτιολόγητα, αλλά και να καταστεί χρήσιμο εργαλείο για κάθε μελλοντικό ερευνητή.

Η έρευνά μας παρουσιάζει τα παρακάτω στοιχεία πρωτοτυπίας και μοναδικότητας :

1ον: Εξετάζει το σύνολο των ετών λειτουργίας του συγκεκριμένου Δ.Δ.Ε. Δηλαδή, το χρονικό της πεδίο είναι πλήρες και εξετάζει την περίοδο από την έναρξη έως το τέλος λειτουργίας της δομής. Στο πλαίσιο αυτό καταγράφει και αναλύει δεδομένα σε δυο χρόνους. Αρχικά, εντοπίζει, καταγράφει και αναλύει στοιχεία τα οποία προκύπτουν από το αρχειακό υλικό της δομής και σε δεύτερο χρόνο καταγράφει τα παρόντα δεδομένα των αποφοίτων, σε διάφορα επίπεδα, και τα συγκρίνει με τα αρχικά.

2ον: Εξετάζει τις στάσεις και αντιλήψεις αποφοίτων της δομής οι οποίοι/ες προέρχονται από το σύνολο των ετών λειτουργίας της.

3^{ον}: Η έρευνα πραγματοποιείται τουλάχιστον τέσσερα έτη (για τους αποφοίτους του 2012) μετά την αποφοίτηση των μετεκπαιδευόμενων. Αυτό μας δίνει ένα σημαντικό πλεονέκτημα σε ό,τι αφορά την αποκρυστάλλωση κάποιων σκέψεων και δεδομένων στον πληθυσμό της έρευνάς μας.

4^{ον} : Εξετάζει και τις δυο κατευθύνσεις φοίτησης (Γενική και Ειδική)

5^{ον}: Είναι η μοναδική έρευνα (έως τώρα) που έχει πραγματοποιηθεί αποκλειστικά για μια δομή μετεκπαίδευσης δασκάλων μετά την αναστολή λειτουργίας του θεσμού.

6^{ον}: Αφορά μια επιμορφωτική δομή η οποία λειτούργησε σε ένα εξ ορισμού περιφερειακό Α.Ε.Ι.

7^{ον}: Είναι η μοναδική έρευνα για το Διδασκαλείο «Αλέξανδρος Δελμούζος» της Ρόδου.

4.1 Πληθυσμός Αναφοράς και Δείγμα

Πληθυσμός αναφοράς μας υπήρξαν οι 485 απόφοιτοι του Διδασκαλείου Δημοτικής Εκπαίδευσης «Αλέξανδρος Δελμούζος» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αιγαίου για το σύνολο των ετών λειτουργίας του. Από τα άτομα αυτά οι 193 ήταν άνδρες (ποσοστό 39,8%) και οι 292 γυναίκες (ποσοστό 60,2%). Οι 272 (ποσοστό 56.1%)

αποφοίτησαν από την κατεύθυνση της Γενικής Αγωγής ενώ 213 (ποσοστό 43.9%) από την κατεύθυνση της Ειδικής Αγωγής. Το 73% ήταν απόφοιτοι Παιδαγωγικής Ακαδημίας (353 άτομα) ενώ το 27% (132 άτομα) ήταν απόφοιτοι Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης. Οι απόφοιτοι του Δ.Δ.Ε. της Ρόδου έφεραν την καταγωγή τους από 41 διαφορετικούς νομούς της πατρίδας μας και υπηρετούσαν (σύμφωνα με τα στοιχεία που είχαν δώσει κατά την εγγραφή τους) σε 40 διαφορετικές υπηρεσιακές περιοχές (ΠΥΣΠΕ). Ο μέσος όρος ηλικίας τους (κατά την εγγραφή τους) ήταν 40 έτη ενώ ο μέσος όρος ετών υπηρεσίας τους (κατά την εγγραφή τους) ήταν 12,5 έτη. Όλοι και όλες ήταν μόνιμοι εκπαιδευτικοί του κλάδου Π.Ε. 70 / Δασκάλων και υπηρετούσαν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Η συντριπτική πλειοψηφία τους υπηρετούσε (σύμφωνα με τα στοιχεία της εγγραφής τους) στο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα. Τέλος, πληθυσμός αναφοράς για τη διαδικασία της ημιδομημένης συνέντευξης υπήρξε το δείγμα της τελικής μας έρευνας, όπως αυτό παρουσιάζεται και παρακάτω.

Σύμφωνα με τα στοιχεία που προκύπτουν από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων το δείγμα της έρευνάς μας αποτελείται από 136, συνολικά, άτομα. Από αυτά, τα 76 είναι γυναίκες (ποσοστό 55,9%) και τα 60 άνδρες (ποσοστό 44,1%). Το δείγμα μας αντιστοιχεί σε ποσοστό 28% του συνολικού πληθυσμού, ποσοστό το οποίο μπορεί να χαρακτηριστεί ως ικανοποιητικό για μελέτες περίπτωσης όπως είναι η παρούσα έρευνα. Το δείγμα που επελέγη για τη διαδικασία της ημιδομημένης συνέντευξης αντιστοιχεί σε 14 άτομα.

4.2 Ερευνητικές Μέθοδοι και Τεχνικές

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν δυο (2) κύρια μεθοδολογικά εργαλεία συλλογής δεδομένων: α) το ηλεκτρονικό δομημένο ανώνυμο ερευνητικό ερωτηματολόγιο και β) η ημιδομημένη συνέντευξη. Με τα εργαλεία αυτά επιχειρήσαμε να προσεγγίσουμε και να εξετάσουμε το βασικό μας ερευνητικό σκοπό. Επίσης, η χρήση δυο διαφορετικών εργαλείων ελαχιστοποιεί τυχόν ελλείψεις και παραλήψεις μέσω της αναίρεσης των αδυναμιών του ενός εργαλείου από τα πλεονεκτήματα του άλλου.

Το ηλεκτρονικό μας ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε με χρήση της δωρεάν ηλεκτρονικής πλατφόρμας google forms της εταιρίας GOOGLE και επιλέχθηκε, κυρίως, για τους εξής λόγους:

1^{ov}: Ευκολία διαμοιρασμού/ δυνατότητα αποστολής σε μεγάλο πλήθος ατόμων, μέσα σε ελάχιστο χρόνο και με μηδενικό κόστος

2^{ov}: Δυνατότητα συγκέντρωσης δεδομένων από σχετικά μεγάλο δείγμα

3^{ov}: Όλοι οι συμμετέχοντες απαντούν στις ίδιες ερωτήσεις

4^{ov}: Απαιτεί ελάχιστο χρόνο για τη συμπλήρωσή του και το περιβάλλον του είναι φιλικό προς τον χρήστη – συμμετέχοντα

5^{ov}: Προκαλεί το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων, ως κάτι το «διαφορετικό» από το συνηθισμένο έντυπο ερευνητικό εργαλείο

6^{ov}: Επιτρέπει, με μια σειρά εργαλείων που παρέχει το ίδιο το ερωτηματολόγιο, τον συνεχή στατιστικό έλεγχο των αποτελεσμάτων από τον ερευνητή

7^{ov}: Εξάγει άμεσα και εύκολα όλα τα αποτελέσματα σε μορφή που μπορεί ο ερευνητής να την αξιοποιήσει για τη μετέπειτα στατιστική ανάλυση (άμεση εξαγωγή σε αρχείο excel).

Σε ό,τι αφορά τη συνέντευξη επιλέχθηκε ο ημιδομημένος τύπος, διότι σε αυτής της μορφής τις συνεντεύξεις δίνεται η δυνατότητα στον συνεντευξιαζόμενο να αναπτύξει ο ίδιος τις εμπειρίες και τις απόψεις του ελεύθερα.

4.3 Μέθοδος Ανάλυσης των Ερευνητικών Δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων της έρευνάς μας έγινε με χρήση των στατιστικών πακέτων της I.B.M. S.P.S.S. V.15 & 21. Επίσης, για την ιεραρχική ταξινόμηση του δείγματός μας χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPAD 4.5. Άδειες και αντίγραφα των παραπάνω στατιστικών πακέτων διατέθηκαν από το Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αιγαίου, το οποίο τα κατέχει νόμιμα. Η κωδικοποίηση των ερωτηματολογίων έγινε με το πρόγραμμα EXCEL της MICROSOFT. Με το ίδιο πρόγραμμα δημιουργήθηκαν και τα στατιστικά γραφήματα – διαγράμματα. Για την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου της συνέντευξης και του ανοικτού μας ερωτήματος χρησιμοποιήσαμε το δωρεάν πακέτο του ειδικού λογισμικού QSR NVivo, το οποίο ανήκει στην κατηγορία των CAQDAS (*Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software*) για ανάλυση δεδομένων στην ποιοτική έρευνα.

5. Κύρια Αποτελέσματα Έρευνας

Ως προς τα δημογραφικά στοιχεία μας: 85% του δείγματος είχε ηλικία μεταξύ 40 και 60 ετών. Το 56% ήταν Γυναίκες και το 44% άνδρες. Το 64% είχε πάνω από 20 έτη υπηρεσίας. Το 94% ήταν εν ενεργεία υπάλληλοι. Το 44% είχε εισαχθεί τα έτη 2008, 2009 & 2010. Τα υπόλοιπα έτη κατανέμονταν ομοίμορφα.. Το 64% φοίτησε στη Γενική Αγωγή και το 36% στην Ειδική. Το Δ.Δ.Ε. «Αλ. Δελμούζος» ήταν πρώτη επιλογή για το 53,7% του δείγματος. Το 68,4% ήταν απόφοιτοι/ες Ακαδημίας και το 31,6% Π.Τ.Δ.Ε. Το 38,2 % κατείχε θέση διοίκησης/ευθύνης κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνάς μας. Τέλος, εξαιρετικό ενδιαφέρον παρουσιάζει το ποσοστό κατόχων μεταπτυχιακού διπλώματος σπουδών πριν τη φοίτηση στο Δ.Δ.Ε. το οποίο ανέρχεται

σε 8.1% του δείγματός μας και το ποσοστό κατόχων μεταπτυχιακού διπλώματος σπουδών μετά τη φοίτηση στο Δ.Δ.Ε. το οποίο ανέρχεται σε 54.4% του δείγματός μας.

Ως προς τους λόγους φοίτησης στο Δ.Δ.Ε., ιεραρχικά ταξινομούνται οι εξής κατηγορίες απαντήσεων:

1ον: Ήταν απαραίτητο για την υπηρεσιακή εξέλιξή τους.

Η κατηγορία αυτή προκύπτει και λόγω της παγιωμένης αντίληψης που υπήρχε για τα Διδασκαλεία και που τα θεωρούσε ως «σχολές παραγωγής στελεχών». Για μεγάλο μέρος του εκπαιδευτικού κόσμου η διετής μετεκπαίδευση ήταν το «εισιτήριο» για την στελεχοποίησή του, ειδικά σε εποχές που δεν υπήρχε ευρέως η δυνατότητα παρακολούθησης μεταπτυχιακών σπουδών.

2ον: Ήταν απαραίτητο για την Επαγγελματική τους ολοκλήρωση. Η αντίληψη αυτή, πιθανότατα, προκύπτει και από την ανάγκη αναβάθμισης της θέσης των αποφοίτων Παιδαγωγικών Ακαδημιών μέσα στο υπηρεσιακό σύστημα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έναντι εκείνων που είχαν αποφοιτήσει από Π.Τ.Δ.Ε. και είχαν αρχίσει να εισαγάγουν στην εκπαιδευτική καθημερινότητα νέες αντιλήψεις, μεθόδους και δεδομένα αλλά και να λαμβάνουν θέσεις ευθύνης μέσα στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Σε κάθε περίπτωση, αντικατοπτρίζει και την υψηλή αξιακή θέση της μετεκπαίδευσης σε Διδασκαλεία ανάμεσα στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς σε βαθμό, μάλιστα, που να την χαρακτηρίζουν ως προαπαιτούμενο για την επαγγελματική τους ολοκλήρωση.

3ον: Θα τους προσέφερε νέες και εξειδικευμένες γνώσεις. Απόλυτα φυσιολογική πεποίθηση για κάθε πρόγραμμα επιμόρφωσης.

4ον: Θα τους έφερνε σε επαφή με νέα και καινοτόμα αντικείμενα και νέες μεθόδους διδασκαλίας. Η συγκεκριμένη δήλωση επιλέχθηκε κυρίως από αποφοίτους Παιδαγωγικής Ακαδημίας και μας οδηγεί στο συμπέρασμα πως αυτή η ομάδα ατόμων θεωρούσε πως η μετεκπαίδευση θα τους έφερνε σε επαφή με αντικείμενα και μεθόδους που δεν είχαν διδαχθεί στις βασικές τους σπουδές και που πλέον ήταν κυρίαρχα στην εκπαιδευτική και διδακτική πράξη (π.χ. Νέες Τεχνολογίες, ειδικές διδακτικές, ψυχολογία κ.α.). Μάλιστα, η παραπάνω υπόθεση επιβεβαιώνεται και από το ποσοστό 76% των συμμετεχόντων που δήλωσαν σε σχετικό ερώτημα πως ήλθαν σε επαφή με καινοτόμα αντικείμενα και ιδίως ειδικές διδακτικές και Τ.Π.Ε.

5ον: Θα τους έδινε τη δυνατότητα να έλθουν σε επαφή και πάλι με την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η συγκεκριμένη δήλωση επιλέχθηκε κυρίως από αποφοίτους Παιδαγωγικής

Ακαδημίας και μας οδηγεί στο συμπέρασμα πως αυτή η ομάδα ατόμων θεωρούσε πως η μετεκπαίδευση θα τους έφερνε και πάλι σε επαφή με την τριτοβάθμια εκπαίδευση, αφού διεξαγόταν υπό την εποπτεία ενός πανεπιστημιακού τμήματος. Η επαφή αυτή ήταν κάτι που διακαώς αναζητούσαν μιας και διέβλεπαν μέσω αυτής (δηλαδή μέσω των περαιτέρω σπουδών τους) την ουσιαστική υπηρεσιακή και επαγγελματική τους αναβάθμιση.

6ον: Θα τους επέτρεπε να απέχουν για δυο έτη από τη σχολική αίθουσα. Ένα ισχυρό κίνητρο για την παρακολούθηση της μετεκπαίδευσης ήταν και η διετής αποχή από τα διδακτικά καθήκοντα.

7ον: Ήταν ένα απαραίτητο πρώτο βήμα για τις περαιτέρω σπουδές τους. Η συγκεκριμένη δήλωση επιλέχθηκε κυρίως από αποφοίτους Παιδαγωγικής Ακαδημίας και μας οδηγεί στο συμπέρασμα πως αυτή η ομάδα ατόμων θεωρούσε πως μετά την αποφοίτησή τους θα είχαν ένα ισχυρό χαρτί στα χέρια τους (το δίπλωμα του Δ.Δ.Ε.) για να επιδιώξουν τη συνέχιση των σπουδών τους σε μεταπτυχιακό επίπεδο, κάτι που δίχως το Δίπλωμα Μετεκπαίδευσης ή δίχως το Πτυχίο της Εξομοίωσης ήταν αδύνατο να πράξουν.

Σε ό,τι αφορά τους λόγους για τους οποίους επέλεξαν το συγκεκριμένο Διδασκαλείο για να μετεκπαιδευτούν, με σειρά προτεραιότητας δηλώθηκαν οι εξής:

1ος: Η χαμηλή βάση εισαγωγής. Πράγματι, διαπιστώθηκε πως η χαμηλή βάση εισαγωγής υπήρξε ένα βασικότατο κίνητρο για να το επιλέξει ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών. Οι λόγοι για τους οποίους, ενδεχομένως, η βάση εισαγωγής διατηρήθηκε σε τόσο χαμηλά επίπεδα για το σύνολο των ετών λειτουργίας του συγκεκριμένου Διδασκαλείου αφορούν κυρίως τα ιδιαίτερα γεωγραφικά και οικονομικά δεδομένα της Ρόδου (νησιωτικότητα, παραμεθόριος, υψηλό κόστος ζωής.) Παρόλα αυτά, δεν προκύπτει σε κάποιο σημείο της έρευνας πως όσοι και όσες το επέλεξαν λόγω της χαμηλής του βάσης έμειναν δυσαρεστημένοι/ες ή θεώρησαν πως το συγκεκριμένο Δ.Δ.Ε. δεν μπόρεσε να τους προσφέρει, σε ακαδημαϊκό επίπεδο, όσα θα ήθελαν.

2ος: Προσωπικοί – οικογενειακοί λόγοι. Κατά κύριο λόγο σε αυτή τη δήλωση προχώρησαν άτομα τα οποία διέμεναν ή υπηρετούσαν στη Ρόδο.

3ος: Τα γνωστικά αντικείμενα και οι διδάσκοντες/σες. Προέκυψε ερευνητικά πως μερίδα των μετεκπαιδευόμενων είχε προχωρήσει σε μια βασική διερεύνηση των συνθηκών λειτουργίας του συγκεκριμένου Διδασκαλείου και έκανε την επιλογή της με βάση καθαρά ακαδημαϊκά κριτήρια, όπως είναι το πρόγραμμα σπουδών και το διδακτικό προσωπικό. Άρα, ένα σημαντικό μέρος του δείγματός μας επέλεξε με ακαδημαϊκά κριτήρια το πού και από ποιους/ες θα μετεκπαιδευτεί.

Ως προς την συνολική ικανοποίηση από τη μετεκπαίδευσή τους, το 66% δηλώνει αρκετά ικανοποιημένο με κύρια σημεία ικανοποίησης το επίπεδο συνεργασίας και την ποιότητα των διδασκόντων, τη γραμματειακή υποστήριξη, το πρόγραμμα σπουδών και την κατανόηση από μέρους των διδασκόντων. Το 34% που δηλώνει μη ικανοποιημένο αναφέρει μικρότερη ικανοποίηση από την κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή, από τα διδακτικά αντικείμενα (κυρίως απόφοιτοι της Ειδικής Αγωγής), από τις παροχές σε επίπεδο σπουδών (βιβλία, σημειώσεις, υλικό κ.α.) και από τις επιμορφωτικές δράσεις (απουσία ή ανεπάρκεια δράσεων).

6. Συμπεράσματα

Από τα παραπάνω στοιχεία μπορούμε με ασφάλεια να οδηγηθούμε στα εξής συμπεράσματα:

- 1^{ov}: Οι σπουδές πριν και μετά το Δ.Δ.Ε. υπήρξαν σημείο αναφοράς για το σύνολο, σχεδόν, των συμμετεχόντων. Εμφανίζεται ερευνητικά μια σοβαρή τάση συνέχισης των σπουδών τους (σε υψηλότερο επίπεδο), συγκριτικά με την πρότερη κατάστασή τους.
- 2^{ov}: Επέλεξαν να μετεκπαιδευτούν πρωτίστως για να αναβαθμίσουν την υπηρεσιακή και επιστημονική τους κατάσταση.
- 3^{ov}: Σημαντικό ρόλο οι προσωπικοί λόγοι και τα αντικείμενα σπουδών
- 4^{ov}: Η φοίτηση σε δομή μετεκπαίδευσης ήταν μια συνειδητή και καλά σχεδιασμένη επιλογή
- 5^{ov}: Επεδίωκαν την επαφή με καινοτόμες μεθόδους και αντικείμενα κατά τη διάρκεια των σπουδών τους στο Δ.Δ.Ε.. Ως εκ τούτου επεδίωκαν ενεργά την αναβάθμιση και εξέλιξή τους.
- 6^{ov}: Θα ξαναφοιτούσαν , ακόμη και με διαφοροποιημένη δομή μετεκπαίδευσης.
- 7^{ov}: Εφήρμοσαν και εφαρμόζουν τα όσα διδάχθηκαν
- 8^{ov}: Κατατάσσουν αξιακά σε υψηλό επίπεδο το Δ.Δ.Ε.
- 9^{ov}: Η φοίτηση στο Δ.Δ.Ε. υπήρξε σημείο εξέλιξης για τη συντριπτική πλειοψηφία.
- 10^{ov}: Υπήρξε ολική ικανοποίηση από τη δομή
- 11^{ov}: Θεωρούν πως η μετεκπαίδευση συνετέλεσε θετικά στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Συμπερασματικά, λοιπόν, οι σπουδές σε Διδασκαλείο σαφέστατα λειτούργησαν ενισχυτικά στην επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού που την παρακολούθησε και τις ολοκλήρωσε επιτυχώς.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ανδρέου, Α. (1987). *Η Μόρφωση και η Επιμόρφωση των δασκάλων. Ιστορική επισκόπηση των σχολών μόρφωσης και επιμόρφωσης*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Βεργίδης, Δ. (2012). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση εκπαιδευτικής πολιτικής. *Επιστήμη και Κοινωνία-Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 29, 97-127.
- Βιτσιλάκη – Σορωνιάτη, Χ. (2007). *Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών στην τεχνική εκπαίδευση*. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.
- Βρατσάλης, Κ. (1996). *Μάθηση και εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Εκδόσεις νήσος.
- Βρατσάλης, Κ. (2005). *Τα παιδαγωγικά εμπόδια στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Στο: Κ. Βρατσάλης (Επιμ.), *Διδακτική Εμπειρία και Παιδαγωγική Θεωρία*. Αθήνα: Εκδόσεις νήσος
- Γκόβαρης, Χ. & Ρουσσάκης, Ι. (2008). *Ευρωπαϊκή Ένωση. Πολιτικές στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Γκότοβος, Α. (2009). Διδασκαλεία και πανεπιστημιακά περιβάλλοντα: σκέψεις για μια ακαδημαϊκή αξιολόγηση. Στο: Ε. Ταρατόρη (Επιμ.), *«Διδασκαλεία: παρελθόν, παρόν και μέλλον.»* Πανελλήνιο Συνέδριο (σσ. 57- 64). Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Γρόλλιος, Γ., (2007). Σκοποί και προγράμματα Σπουδών των Διδασκαλείων Δημοτικής Εκπαίδευσης. Ηλεκτρονικά Πρακτικά Συνεδρίου (Επιμ. Γ. Καψάλης – Α. Κατσίκης): *«Η πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι Προκλήσεις της Εποχής μας.»*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 967-983.
- Κοντάκος, Α., Ζούκης, Ν., Τσίνας, Ε. & Μπάμπαλης, Θ. (2003). Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών: Μοχλός χαμένων ευκαιριών για το σύγχρονο ελληνικό σχολείο. Στο: Π. Φώκιαλη, Β. Τριάρχη Herrmann, & Μ. Καΐλα (Επιμ.) *Θεματικές Επιμόρφωσης και Μετεκπαίδευσης Εκπαιδευτικών* (σσ. 47-70). Ακαδημία Dilingen Μόναχο- Πανεπιστήμιο Αιγαίου Ρόδος. Αθήνα: Ατραπός.
- Κώστας, Α. (2015). *Ηλεκτρονική Κοινότητα Πρακτικής Άσκησης (e-ΚΠΑ)*. Διερευνητική μελέτη περίπτωσης των Κοινοτήτων Πρακτικής με έμφαση στο Στοχασμό και την Επαγγελματική

Ταυτότητα των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών. Διδακτορική Διατριβή. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Κώστας, Α., Σοφός, Α., Τσολακίδης, Κ., Βρατσάλης, Κ. (2015). *Εικονικές Κοινότητες στο Υπολογιστικό Νέφος: Περιβάλλον Ομότιμης Στήριξης Εκπαιδευόμενων Εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της Πρακτικής Άσκησης*. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 8, 16-28.

Μαντάς, Π. (2001). *Η μετεκπαίδευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Διδακτορική διατριβή. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Μαυρογιώργος, Γ. (1983). Μορφές επιμόρφωσης: Εννοιολογικές διευκρινήσεις - Το πολιτικοκοινωνικό τους πλαίσιο – Προϋποθέσεις. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 10.

Μαυρογιώργος, Γ.,(2011). *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών: Γιατί οι εκπαιδευτικοί δεν αντιμετωπίζονται ως ενήλικες διανοούμενοι; Πρακτικά Συνεδρίου «Βασική Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών»*, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης. Αθήνα: Πεδίο.

Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.). (2005). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπουζάκης, Σ., Τζήκας, Χ., & Ανθόπουλος, Κ. (2000). *Η Επιμόρφωση και η Μετεκπαίδευση των Δασκάλων-Διδασκαλισσών και των Νηπιαγωγών στο Νεοελληνικό Κράτος*. Αθήνα: Gutenberg.

Ξωγέλλης, Π. (2007). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα από τη μεταπολίτευση έως σήμερα. Στο: Δ. Χαραλάμπους (επιμ.), *Μεταπολίτευση και εκπαιδευτική πολιτική* (σσ. 179-189). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Osborn, M. (2006). Changing the context of teachers' work and professional development: A European perspective. *International Journal of Educational Research*, 45, 242-253

Σουχλάκη, Σ. (2008). *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων στη Δια Βίου Εκπαίδευση: η περίπτωση του Διδασκαλείου Δ.Ε. Κρήτης*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Σοφός, Α. (2013). Η προσέγγιση της μεντορείας (mentoring) στο πλαίσιο του ολιστικού μοντέλου διερευνητικής και στοχαστικής πρακτικής άσκησης για την ένταξη των νέων Μέσων (ΤΠΕ) στην εκπαιδευτική διεργασία στο Π.Τ.Δ.Ε. Στο Γ. Κόκκινος & Μ. Μοσκοφόγλου-Χιονίδου (Επιμ.) *Επιστήμες της Εκπαίδευσης. Από την ασθενή ταξινόμηση της Παιδαγωγικής στη διεπιστημονικότητα και στον επιστημονικό υβριδισμό* (σσ. 192-220). Αθήνα: Ταξιδευτής.

Ταρατόρη, Ε., Δαβάζογλου, Α., Μακρής, Ν., & Κουγιουρούκη, Μ. (επιμ.) (2007). *Παιδαγωγικά Τμήματα: παρελθόν, παρόν και μέλλον - 20 χρόνια λειτουργίας*. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου Αλεξανδρούπολη, 3-5 Νοεμβρίου 2006. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη

Τζιντζίδης, Α. (2010). *Η μετεκπαίδευση των δασκάλων στο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης Γενικής Αγωγής Πατρών κατά τις τρεις πρώτες περιόδους λειτουργίας του (1998-2000, 1999- 2001 και 2000-2002). Επιστημολογικό εμπόδιο και επαγγελματική εξέλιξη*. Διδακτορική διατριβή. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

Τριανταφύλλου, Ε. (2014). *Ο ρόλος της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Διδακτορική Διατριβή. Αλεξανδρούπολη: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

Υφαντή, Α., & Βοζαΐτης, Γ. (2007). Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και επιμόρφωση. *Διοικητική Ενημέρωση*, 40, 87-105.

Φούζας, Γ. (2017). *Η μετεκπαίδευση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα (1995-2012). Η περίπτωση των περιφερειακών Α.Ε.Ι. και το παράδειγμα του Διδασκαλείου Δημοτικής Εκπαίδευσης στη Ρόδο*. Διδακτορική διατριβή. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Φώκιαλη, Π., (2003). Εισαγωγικό Σημείωμα. Στο Π. Φώκιαλη, Β. Τριάρχη Herrmann & Μ. Καΐλα (επιμ.) *Θεματικές Επιμόρφωσης και Μετεκπαίδευσης Εκπαιδευτικών* (σσ27-38). Ακαδημία Dilingen Μόναχο- Πανεπιστήμιο Αιγαίου Ρόδος. Αθήνα: Ατραπός.

Χατζηδήμου, Δ. (2011). Συζητώντας για το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών των δύο σχολικών βαθμίδων στη χώρα μας. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 16/17.

3η ΕΝΟΤΗΤΑ

Εκπαίδευση μεταναστών και προσφύγων και επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε ζητήματα υποστήριξης ατόμων με μεταναστευτική ή προσφυγική εμπειρία

Γλωσσική υποστήριξη προσφύγων – Πρόγραμμα «ΤαΜαμ»:

Μια γυναικεία υπόθεση

Βασιλική Αλικάρη, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, vasalik92@gmail.com

Φιλισία Δουβάρη, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, douvaraf@gmail.com

Αθανασία Καλδή, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, nansykaldi@hotmail.com

Θωμάη Κοσκώση, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, tkoskosi@gmail.com

Γεωργία Μουζακίτη, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, georgiamouzakiti44@gmail.com

Μυρτώ Μυρτζανή, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, rockinmyrto@gmail.com

Χρυσούλα Μπίνα, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, binaxrusoula@yahoo.gr

Άρτεμις Πανηγυράκη, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, aranigyraki@gmail.com

Δάφνη Παπαστυλιανού, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, dafni.pap@gmail.com

Δέσποινα Τρεμοπούλου, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, despinatrm@hotmail.com

Αθηνά Τρυφεροπούλου, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, ath_blackroses@hotmail.com

Μυρτώ Υφαντή, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, myrto067@gmail.com

Κωνσταντίνα Χελιώτη, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, konhelioti1990@hotmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τον Δεκέμβριο του 2017, φοιτήτριες του ΔΠΜΣ «Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης/ Ξένης Γλώσσας» ξεκίνησαν καθημερινά μαθήματα σε γυναίκες πρόσφυγες που διέμεναν στον Ελαιώνα, με στόχο την ανάπτυξη ενός λειτουργικού γραμματισμού στην Ελληνική, που θα τους επιτρέψει μέσα από ένα ελάχιστο επίπεδο επάρκειας στη γλώσσα-στόχο, να λειτουργήσουν και να επιβιώσουν κάτω από ιδιαίτερα πιεστικές συνθήκες. Η παιδαγωγική αυτή παρέμβαση, με το πέρας της, προσφέρει στοιχεία που αφορούν τη διδακτική διαδικασία, τον ρόλο των εκπαιδευτριών-ερευνητριών, τον σχεδιασμό και την ανάπτυξη Α.Π. προσαρμοσμένου στις ανάγκες των συγκεκριμένων μαθητριών, το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε και τα πρώτα μαθησιακά αποτελέσματα στα οποία οδήγησε.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: πρόσφυγες, μητέρες, νηπιαγωγείο, ελαιώνας, ελληνικά Γ2

1. Εισαγωγή

Το ΤαΜαμ είναι ένα πρόγραμμα γλωσσικής υποστήριξης σε γυναίκες πρόσφυγες που διαμένουν στην Ανοιχτή Δομή Φιλοξενίας Προσφύγων του Ελαιώνα. Στην ουσία πρόκειται για την προέκταση της πρακτικής άσκησης 13 φοιτητριών στο γ' εξάμηνο φοίτησης στο Διατμηματικό

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης/ Ξένης γλώσσας» του ΕΚΠΑ. Όλα ξεκίνησαν τον Δεκέμβριο του 2017 όταν ξεκίνησε να λειτουργεί τυπικό Νηπιαγωγείο (που αποτελεί παράρτημα του 54ου Νηπιαγωγείου Αθήνας) εντός της δομής, υπό την παιδαγωγική εποπτεία του ΤΕΑΠΗ. Έτσι, στα πλαίσια της πρακτικής μας, συνεργαστήκαμε με το ΤΕΑΠΗ, για να δημιουργήσουμε μια τάξη εκμάθησης Ελληνικών για μαμάδες των παιδιών που πήγαιναν σ' αυτό το Νηπιαγωγείο. Η πρωτοβουλία αυτή ανήκε στις δύο καθηγήτριες του ΕΚΠΑ την κα Ιακώβου Μαρία, καθηγήτρια Γλωσσολογίας και την κα Ανδρούσου Αλεξάνδρα, καθηγήτρια Διδακτικής Μεθοδολογίας και Ανάπτυξης Εκπαιδευτικού Υλικού.

2. Μια γυναικεία υπόθεση

Η ιδέα για αυτή την εκπαιδευτική παρέμβαση βασίστηκε στο γεγονός πως, παράλληλα, με τη λειτουργία του Νηπιαγωγείου θα μπορούσε να λειτουργεί αυτό το πρόγραμμα, ώστε οι μητέρες των παιδιών να μαθαίνουν Ελληνικά. Έτσι, καθημερινά, τα πρωινά, την ώρα, δηλαδή, που λειτουργούσε το Νηπιαγωγείο, θα ήταν εξυπηρετικό για τις μητέρες των παιδιών να μπορούν να παρακολουθούν μαθήματα γλώσσας ακριβώς δίπλα, δηλαδή σ' ένα κοντέινερ που βρίσκεται δίπλα σε εκείνο του Νηπιαγωγείου. Οι γυναίκες αυτές έχοντας παιδιά να φροντίσουν είναι δύσκολο να καταφέρουν να βγουν εκτός Ελαιώνα για να παρακολουθήσουν μαθήματα, ιδίως απογεύματα. Επίσης, ισχύει πως στις περισσότερες τάξεις προσφύγων η μεγαλύτερη μερίδα μαθητών είναι άντρες, γεγονός που δημιουργεί εμπόδια και δυσκολίες στη συμμετοχή των γυναικών. Γνωρίζουμε πως η παρουσία αντρών λειτουργεί ανασταλτικά και γι' αυτό το λόγο, μάλιστα, πάρθηκε η απόφαση να συμμετάσχουν μόνο γυναίκες εκπαιδευτριες στο πρόγραμμα. Κάπως έτσι το πρόγραμμα έγινε μια γυναικεία υπόθεση και προέκυψαν οι Τάξεις Μαμάδων (ΤαΜαμ).

2.1 Μαθήτριες

Όσον αφορά τις μαμάδες, αν και έδειξαν αρχικά στις εγγραφές ενδιαφέρον 20 γυναίκες, τελικά 8-10 μαθήτριες αποτέλεσαν τον πυρήνα μας. Όλες είχαν από 2 ως 5 παιδιά τα οποία είτε φοιτούσαν σε κάποια εκπαιδευτική βαθμίδα (Νηπιαγωγείο εντός της δομής, Δημοτικό και Γυμνάσιο εκτός της δομής φιλοξενίας) είτε όχι λόγω ηλικίας (από μηνών έως και 3-4 ετών). Το ηλικιακό εύρος των μαθητριών μας κυμαίνεται από 21 ως 45 ετών. Με εξαίρεση μία, όλες είναι παντρεμένες ενώ οι σύζυγοι αρκετών από αυτές δεν βρίσκονται στην Ελλάδα περιμένοντας έτσι κατά βάση για οικογενειακή επανένωση. Επιπλέον, μεγάλη μερίδα έχει καταθέσει αίτηση για άσυλο και μερικών το αίτημα έχει εγκριθεί, ενώ άλλες συνεχίζουν να περιμένουν. Οι περισσότερες κατάγονται από το Αφγανιστάν, μια από το Ιράν και μια από το Πακιστάν. Οι μητρικές τους γλώσσες ποικίλουν, η πλειοψηφία μιλά Νταρί (η επίσημη γλώσσα του

Αφγανιστάν), αλλά είναι σε θέση να επικοινωνούν και στα Φαρσί (επίσημη γλώσσα στο Ιράν και με φωνολογικές κυρίως διαφορές ως προς την πρώτη), ενώ μόλις μία μαθήτρια έχει ως μητρική την Ούρντου. Σε γενικές γραμμές, πάντως, οι μαθήτριές μας ήταν πολύγλωσσες και ήταν σε θέση να επικοινωνούν λιγότερο ή περισσότερο μεταξύ τους. Η εκπαίδευσή τους, επίσης, ποικίλει με την πλειοψηφία να έχει ολοκληρώσει τη βασική εκπαίδευση (κατά μέσο όρο 12 χρόνια) και μόνο μία να έχει μεταλυκειακή εκπαίδευση (εργαζόταν ως νηπιαγωγός στη χώρα της, το Αφγανιστάν). Οι υπόλοιπες είχαν πολύ χαμηλό γραμματισμό. Μάλιστα, κάποιες είτε δεν ήξεραν να γράφουν και να διαβάζουν ούτε στη μητρική τους είτε είχαν φοιτήσει σε σχολείο έως 3 χρόνια το πολύ. Παράλληλα, και η γνώση της Αγγλικής γλώσσας διέφερε, αρκετές διέθεταν στοιχειώδη γνώση της γλώσσας και λίγες ένα πιο βασικό επίπεδο, κυρίως όσον αφορά τη δεξιότητα του προφορικού λόγου. Μπορεί, λοιπόν, κανείς να καταλάβει την ποικιλομορφία του κοινού και τη διαφορετικότητα στις εμπειρίες και το υπόβαθρο. Αυτές οι γυναίκες δεν αποτέλεσαν μια ομοιόμορφη τάξη με ίδια κίνητρα και ανάγκες, κάτι που σίγουρα συνιστά πρόκληση για οποιονδήποτε εκπαιδευτικό.

2.2 Εκπαιδευτριες

Από την άλλη, οι εκπαιδευτριες ήταν όλες φοιτήτριες του ίδιου μεταπτυχιακού προγράμματος, αν και με διαφορετικές προπτυχιακές σπουδές. Πρόκειται για γυναίκες από 25 ως 42 ετών, κάποιες με οικογενειακές υποχρεώσεις και κάποιες χωρίς. Όλες είχαν διαφορετικές εμπειρίες στη γλωσσική διδασκαλία, είτε διδάσκοντας την Ελληνική ως μητρική, είτε την Ελληνική ως δεύτερη/ ξένη, στο πλαίσιο τυπικής ή μη τυπικής εκπαίδευσης.

Επομένως, υπάρχουν κοινές και διαφορετικές εμπειρίες ύπαρξης και ποικιλία ρόλων στη βάση του φύλου. Το κοινό όλων μας ήταν ότι είμαστε γυναίκες και, έτσι, η διδασκαλία έγινε από γυναίκες προς γυναίκες, κάτι που αποτέλεσε και το χαρακτηριστικό του προγράμματος.

3. Στόχοι

3.1 Γλώσσα

Συνοπτικά, οι στόχοι του προγράμματος επικεντρώνονται στη διδασκαλία της γλώσσας για την κάλυψη των άμεσων, καθημερινών αναγκών αυτών των γυναικών. Άλλωστε, το μεταπτυχιακό μας αφορά τη διδασκαλία γλώσσας. Ο προσανατολισμός των γλωσσικών μαθημάτων στράφηκε προς αυτή την κατεύθυνση λόγω του κοινού, αλλά και του πλαισίου. Η παρέμβασή μας έγινε σε ανοιχτά πλαίσια, δηλαδή ήταν μη τυπική, αλλά στόχευε στην ενίσχυση της σχέσης των μαμάδων με το νηπιαγωγείο και τη γενικότερη εξοικείωση με τη θεσμική εκπαίδευση στην Ελλάδα που είναι τυπική.

3.2 Ενδυνάμωση

Φυσικά, η στόχευση στην ενδυνάμωση των γυναικών αυτών διέτρεχε εξίσου το πρόγραμμα κατά τη διάρκεια υλοποίησής του. Η περιθωριοποίηση του συγκεκριμένου κοινού από την ελληνική κοινωνία και τους θεσμούς και ο αποκλεισμός από προγράμματα ελληνομάθειας είναι ένα γεγονός που, μέσω του προγράμματος, στόχος ήταν να αρθεί. Άλλωστε, η πρόσβαση στη γλώσσα σημαίνει πρόσβαση στην κοινωνία. Έτσι, η γλώσσα είναι μέσο και σκοπός.

4. Μεθοδολογία

4.1 Σχεδιασμός Αναλυτικού Προγράμματος

Δεδομένου ότι επρόκειτο για ένα πρόγραμμα γλωσσικής εκπαίδευσης, απαραίτητη προϋπόθεση αποτέλεσε ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη ενός αναλυτικού προγράμματος. Στο πλαίσιο της διδασκαλίας μιας γλώσσας ως Γ2, είναι ευρέως αποδεκτό πως ο βαθμός επιτυχίας ενός γλωσσικού προγράμματος συνδέεται άρρηκτα με το αν και κατά πόσο το περιεχόμενο και η στοχοθεσία του συμβαδίζουν με τις ανάγκες του κοινού στο οποίο απευθύνεται (Dudley-Evans & St. John, 1998. Long, 2005. Richterich & Chancerel, 1980). Όπως μάλιστα επισημαίνεται από το πρόσφατο πρόγραμμα του Συμβουλίου της Ευρώπης, Γλωσσική Υποστήριξη Ενήλικων Μεταναστών (L.I.A.M), «η επιτυχία της γλωσσικής υποστήριξης θα εξαρτηθεί άμεσα από το βαθμό στον οποίο ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών αυτών⁵¹». Αν μάλιστα η διαμόρφωση ενός αναλυτικού προγράμματος αποτελεί κατά βάση μια διαδικασία λήψης αποφάσεων (Ιακώβου, 2015) καθίσταται σαφές πως στο πλαίσιο της πρακτικής εντός του πεδίου συγκεκριμένα κριτήρια έπρεπε να ληφθούν υπόψιν.

Σύμφωνα με τους Nation & Macalister (2010), κατά τον σχεδιασμό και την ανάπτυξη ενός γλωσσικού προγράμματος, τρεις είναι οι διαμορφωτικοί άξονες: α) η διδακτική μεθοδολογία, β) η ανάλυση περιβάλλοντος και γ) η ανάλυση αναγκών του μαθητικού κοινού το οποίο καλείται να συμμετάσχει στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Αναφορικά με τη διδακτική μεθοδολογία, δεδομένου του διαφορετικού προφίλ γραμματισμού των μαθητριών, ακολουθήθηκε η εκλεκτική προσέγγιση (eclectic approach), η οποία άλλωστε και συντάσσεται με τις σύγχρονες τάσεις στη διδακτική θεωρία, σύμφωνα με την οποία προτάσσεται ο πλουραλισμός στην επιλογή και την αξιοποίηση των επιμέρους διδακτικών μεθόδων και τεχνικών (Μπέλλα, 2011). Υπό το πρίσμα αυτό, ως βασική μεθοδολογική προσέγγιση τόσο σε επίπεδο αναλυτικού προγράμματος όσο και

⁵¹<https://www.coe.int/el/web/language-support-for-adult-refugees/needs-analysis>

σε επίπεδο διδακτικής πρακτικής αξιοποιήθηκε η έρευνα δράσης (Altrichter, Posch, & Somekh, 2001).

Αρχικά, διενεργήθηκε η ανάλυση περιβάλλοντος. Δεδομένου ότι ως ανάλυση περιβάλλοντος νοείται η διαδικασία εντοπισμού των συνθηκών κάτω από τις οποίες θα λάβει χώρα η εκάστοτε εκπαιδευτική παρέμβαση και στη συνέχεια ο τρόπος με τον οποίο οι συνθήκες αυτές θα συμπεριληφθούν στο γλωσσικό πρόγραμμα (Nation & Macalister, 2010), κρίθηκε αναγκαίο αντικείμενο παρατήρησης να αποτελέσουν τα εξής πεδία: α) οι συνθήκες διαβίωσης στο πεδίο και την ευρύτερη κοινότητα, β) εκπαιδευτικές συνθήκες (χώρος, υλικοτεχνική υποδομή, αριθμός μαθητριών) και γ) το διαθέσιμο εκπαιδευτικό υλικό (υπάρχοντα διδακτικά εγχειρίδια για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2 σε ενήλικες).

Στη συνέχεια, ακολούθησε η ανάλυση αναγκών του μαθητικού κοινού για το οποίο θα προοριζόταν το πρόγραμμα. Η ανάλυση αυτή συντελέστηκε σε δύο επίπεδα. Το πρώτο επίπεδο αφορούσε τον γραμματισμό των μαθητριών στη Γ1 καθώς και το γενικότερο εκπαιδευτικό τους υπόβαθρο. Το δεύτερο επίπεδο αφορούσε τις καθημερινές επικοινωνιακές ανάγκες των μαθητριών αυτών ούτως ώστε να διαμορφωθούν υποθέσεις σε σχέση με τον τρόπο με τον οποίο θα έπρεπε να ιεραρχηθούν οι θεματικές ενότητες του αναλυτικού προγράμματος.

4.2 Σχεδιασμός Εκπαιδευτικού Υλικού

Αφού ολοκληρώθηκε η παρατήρηση και η καταγραφή των παραπάνω στοιχείων από τις εκπαιδευτρίες, διαπιστώθηκε πως το υπάρχον εκπαιδευτικό υλικό έχει διαφορετική απεύθυνση σε επίπεδο μεθοδολογίας και αναπαραστάσεων και ως εκ τούτου δεν δύναται να καλύψει τις ανάγκες ενός κοινού το οποίο παρουσίαζε ανομοιογένεια ως προς το εκπαιδευτικό υπόβαθρο. Έτσι, στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης αποφασίστηκε ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη νέου εκπαιδευτικού υλικού, το οποίο θα λάμβανε υπόψιν τα αποτελέσματα των αρχικών παρατηρήσεων από την ανάλυση αναγκών, αλλά θα παρέμενε ανοιχτό και αναδιαμορφούμενο καθ' όλη τη διάρκεια της πρακτικής. Σχεδιαστικές αρχές δημιουργίας του υλικού αυτού αποτέλεσαν: α) η εμπλοκή των μαθητριών σε συναισθηματικό επίπεδο (μέσω της αναφοράς των ονομάτων τους στο υλικό), β) οι αναπαραστάσεις να μην υπόκεινται στα κυρίαρχα πολιτισμικά πρότυπα τα οποία θα πρέπει ως κανονικότητες να ακολουθήσουν, γ) η καταλληλότητα και η ευελιξία των δραστηριοτήτων αναφορικά με το διαφοροποιημένο προφίλ γραμματισμού των μαθητριών (δηλαδή εκφωνήσεις με εικόνες και διαβαθμισμένες ασκήσεις), δ) η χρησιμότητα υπό την έννοια της αξιοποίησης αυθεντικών κειμένων (π.χ. αίτηση σε δημόσια υπηρεσία).

4.3 Διδακτική Διαδικασία

Όσον αφορά τη διδακτική διαδικασία, ακολουθήθηκε ένα μοντέλο ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας σε τρία επίπεδα: α) σχεδιασμού, β) υλοποίησης και γ) αναστοχασμού. Στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης, οι 13 εκπαιδύτριες χωρίστηκαν σε σταθερές ομάδες των τριών ή τεσσάρων ατόμων με κάθε ομάδα να αναλαμβάνει συγκεκριμένη ημέρα.

4.3.1 Σχεδιασμός

Κάθε ομάδα αναλάμβανε την υλοποίηση ενός εβδομαδιαίου προγραμματισμού της ύλης και στη συνέχεια οι εκπαιδύτριες κάθε ομάδας συνέτασσαν ένα αναλυτικό σχέδιο μαθήματος μέσω συζήτησης και λήψης αποφάσεων από κοινού. Στη συνέχεια, για την παραγωγή του υλικού ακολουθούσε διαμοιρασμός εργασιών και ανατροφοδότηση μεταξύ των εκπαιδευτριών.

4.3.2 Υλοποίηση

Κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας είναι παρούσες και οι 4 εκπαιδύτριες οι οποίες αναλαμβάνουν πολλαπλούς και εναλλασσόμενους ρόλους. Την ώρα που κάποια διδάσκει, άλλη εκπαιδύτρια λειτουργεί βοηθητικά, άλλη ασχολείται με τα παιδιά των μαθητριών, άλλη καταγράφει σχόλια και παρατηρήσεις. Έτσι, μέσω της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας καθίσταται δυνατή η παρατήρηση-αξιολόγηση της εκπαιδευτικής πράξης και με αυτόν τον τρόπο οι εκπαιδύτριες λειτουργούν παράλληλα και ως ερευνήτριες.

4.3.3 Αναστοχασμός

Στο πλαίσιο των αρχών της έρευνας δράσης, μετά το πέρας της εκπαιδευτικής διαδικασίας ακολουθούσε καταγραφή ημερολογίου εκ μέρους κάθε εκπαιδύτριας με στόχο τον αναστοχασμό επί της διδακτικής διαδικασίας και τον εντοπισμό των μη λειτουργικών στοιχείων έτσι ώστε να υπάρξει αναπροσαρμογή.

Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να επισημανθεί πως καθώς η παιδαγωγική αυτή παρέμβαση έλαβε χώρα σε Ανοιχτή Δομή Φιλοξενίας, απαραίτητη και καθοριστικής σημασίας ήταν η συνεργασία των εκπαιδευτριών τόσο με τους Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων όσο και με τις νηπιαγωγούς για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των κοινών δράσεων οι οποίες θα περιγραφούν στη συνέχεια.

4.4 Κοινές Δράσεις

Μέρος της συνεργασίας και της αρχικής στοχοθεσίας της παιδαγωγικής αυτής παρέμβασης αποτέλεσε η ενίσχυση των σχέσεων των μητέρων προσφύγων με το νηπιαγωγείο. Έτσι, στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης, η επιστημονική υπεύθυνη της άσκησης, κα Μαρία Ιακώβου, σε

συνεργασία με την επιστημονική υπεύθυνη του νηπιαγωγείου, κα Αλεξάνδρα Ανδρούσου, πρότειναν την υλοποίηση κοινών δράσεων μεταξύ των μαθητριών-μητέρων και των παιδιών τους που φοιτούσαν στο νηπιαγωγείο. Για την πραγμάτωση των δράσεων αυτών, με βάση μια κοινώς αξιοποιήσιμη θεματική ενότητα, εκπαιδευτριες και νηπιαγωγοί σχεδίαζαν μια σειρά δραστηριοτήτων συναφών θεματικά, στις οποίες τα παιδαγωγικά εργαλεία του νηπιαγωγείου γίνονταν το όχημα για την ένταξη και την εστίαση εκ μέρους των μαθητριών σε συγκεκριμένα γλωσσικά στοιχεία -κυρίως σε λεξιλογικό επίπεδο- κατά τη διάρκεια των γλωσσικών μαθημάτων.

5. Αποτελέσματα

Σε μια αποτίμηση της παρέμβασής μας στον Ελαιώνα, σ' αυτούς τους 6 περίπου μήνες, θα παρουσιάσουμε τα αποτελέσματα σε 2 επίπεδα.

5.1 Γλώσσα

Το πρώτο αφορά τους γλωσσικούς στόχους που καλύφθηκαν, καθώς πρόκειται για μια εκπαιδευτική παρέμβαση, ένα γλωσσικό μάθημα. Το προφίλ γραμματισμού του κοινού μας ήταν εντελώς διαφορετικό και καταφέρανε οι μαθήτριάς μας να αναπτύξουν επικοινωνιακές δεξιότητες, κυρίως στον προφορικό λόγο αλλά και βασικές δεξιότητες γραπτού λόγου με βάση αυτό το προφίλ. Δεν φτάσανε όλες οι μαθήτριάς μας στο ίδιο επίπεδο, άλλωστε δεν είχαν όλες την ίδια αφετηρία. Σε γενικές γραμμές δόθηκε έμφαση στον προφορικό λόγο, για να καταφέρουν το πιο βασικό, την επικοινωνία σε διαπροσωπικό επίπεδο με ευχέρεια, όσο το δυνατόν.

5.2 Ενδυνάμωση

Το δεύτερο επίπεδο αφορά στην ενδυνάμωση τόσο των μαθητριών όσο και των εκπαιδευτριών και αυτό συνέβη παράλληλα με τις σχέσεις που χτίσαμε μεταξύ μας. Οι μαθήτρίες μεταξύ τους, εμείς μεταξύ μας και εμείς με τις μαθήτρίες. Από την πλευρά των μαθητριών, η δημιουργία ενός πλαισίου εκμάθησης της ελληνικής που λάμβανε υπόψη τις δικές τους ανάγκες τους έδωσε τον χώρο και τη δυνατότητα να αναπτύξουν – στο βαθμό που μπόρεσε η καθεμία ανάλογα με το προφίλ γραμματισμού της στη μητρική γλώσσα – γλωσσικές δεξιότητες στη γλώσσα υποδοχής ώστε να είναι σε θέση να κάνουν, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό, χρήση της γλώσσας στην καθημερινότητά τους. Επίσης, πολύ συχνά οι μαθήτρίες σε λίγο πιο προχωρημένο επίπεδο αναλάμβαναν ρόλο δασκάλας και διερμηνέα με το να εξηγούν και να διαμεσολαβούν όταν χρειαζόταν, εντός ή και εκτός μαθήματος. Οι εκπαιδευτριες, από την άλλη, κερδίσαμε πολλά από το ανοιχτό πλαίσιο της παρέμβασης. Πρώτον, το πεδίο με τα αρνητικά του και τα θετικά του, μας επέτρεψε να λειτουργήσουμε με ευελιξία και δημιουργικότητα. Δεύτερον, αναπτύξαμε

δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων μέσω της συνεργασίας αλλά και της ανάληψης πρωτοβουλιών. Τέλος, καταφέραμε να εξελιχθούμε ως δασκάλες εφαρμόζοντας και δοκιμάζοντας τις θεωρητικές μας γνώσεις και εμπλουτίζοντας τη μεθοδολογία μας.

5.3 Ενίσχυση σχέσεων με το νηπιαγωγείο

Φυσικά, ενισχύθηκαν και οι σχέσεις με το νηπιαγωγείο μέσω των κοινών δράσεων. Οφείλουμε να ομολογήσουμε ότι στην αρχή δεν μπορούσαμε να αντιληφθούμε τη σημασία αφενός της λειτουργίας και αφετέρου της χωροταξικής εγγύτητας του νηπιαγωγείου για εμάς τις ίδιες. Θεωρούσαμε πως πρόκειται για μια απλή συνύπαρξη (γίνεται μάθημα για μαμάδες σ' ένα κοντέινερ δίπλα από εκείνο του νηπιαγωγείου), χωρίς να καταλαβαίνουμε απόλυτα τον λόγο και τη σημασία της. Στην πορεία συνειδητοποιήσαμε τον συνεκτικό δεσμό μεταξύ των δύο πλευρών, καθώς αν δεν υπήρχε το νηπιαγωγείο, τα δικά μας μαθήματα θα ήταν πολύ δύσκολο να πραγματοποιηθούν. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο ενίσχυσης κι εντατικοποίησης των μαθημάτων ελληνομάθειας, δόθηκε η ευκαιρία και να ενισχυθεί το ίδιο το νηπιαγωγείο ως φορέας τυπικής εκπαίδευσης αλλά και δημιουργηθεί αίσθημα κανονικότητας μέσω της εδραίωσης καθημερινών ρουτινών.

6. Συμπεράσματα

Μέσα από την αξιολόγηση αυτών των στοιχείων, στόχος είναι να καταφανούν τα σημεία στα οποία το πρόγραμμα αυτό λειτουργεί ενισχυτικά στην κατεύθυνση της ενδυνάμωσης των μαθητριών με την ένταξή τους σε ένα οργανωμένο πλαίσιο συστηματικής εκμάθησης της γλώσσας και των λειτουργιών της, αλλά και της προσαρμογής των διδασκουσών στους ιδιαίτερους ρόλους που επιβάλλει η γλωσσική διδασκαλία στο συγκεκριμένο κοινό και περιβάλλον. Απώτερος στόχος είναι να εντοπιστούν πρακτικές που θα συμβάλλουν στην ενίσχυση της σχέσης της οικογένειας με το σχολείο και, ενδεχομένως, στον περιορισμό της διαρροής των μικρών μαθητών από το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (2001) *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης* (Μ. Δεληγιάννη, Μτφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Dudley-Evans, T., & St. John, M. J. (1998). *Developments in ESP: a multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ιακώβου, Μ. (2015). *Η Έννοια της Διαβάθμισης στην Κατασκευή ΑΠ για τη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας*. Ανακτήθηκε από: http://elearning.greek-language.gr/pluginfile.php/4127/mod_resource/content/3/Diavathmisi_AP_Iakovou.pdf

Long, M. H. (2005). Methodological issues in learner needs analysis In M. H. Long (Ed.), *Second language needs analysis* (pp. 19-76). Cambridge: Cambridge University Press.

Nation, I. S. P. & Macalister J. (2010). *Language Curriculum Design*. New York & London: Routledge.

Μπέλλα, Σ. (2011). *Η Δεύτερη Γλώσσα: Κατάκτηση και Διδασκαλία (Αναθεωρημένη Έκδοση)*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Richterich, R. & Chancerel, L. (1980). *Identifying the needs of adults learning foreign language*. Oxford: Pergamon Press for the Council of Europe.

**Πολυγλωσσική εκπαίδευση μεταναστών και προσφύγων:
πρόκληση και ευκαιρία για τη σύγχρονη εκπαίδευση εκπαιδευτικών**

*Γιώργος Ανδρουλάκης, Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (Π.Θ.),
androulakis@uth.gr*

Ευγενία Βασιλάκη, Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Π.Θ., evasilaki@uth.gr

Ρούλα Κίτσιου, Διδάκτωρ Κοινωνιογλωσσολογίας Π.Θ., roulakit@gmail.com

Μαριαρένα Μαλλιάρου, Υποψήφια Διδάκτωρ Π.Θ., mall_mar@hotmail.com

*Ηρώ-Μαρία Παντελούκα, MSc Σύγχρονα Περιβάλλοντα Μάθησης και Παραγωγή Διδακτικού
Υλικού Π.Θ., iro-maria@hotmail.com*

Καρολίνα Ρακιτζή, Υποψήφια Διδάκτωρ Π.Θ., mcarol@windowslive.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της μελέτης είναι η διερεύνηση του ρόλου που διαδραματίζει η συμμετοχή μελλοντικών εκπαιδευτικών σε ερευνητικές δράσεις εντός ακαδημαϊκού πλαισίου ως προς την ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητάς τους. Ειδικότερα, η μελέτη εστιάζει στη συμμετοχή ως μελών, στις αντίστοιχες ερευνητικές ομάδες, μεταπτυχιακών και προπτυχιακών φοιτητριών στο πλαίσιο τεσσάρων ερευνητικών και εκπαιδευτικών έργων για τη γλωσσική εκπαίδευση μεταναστών και προσφύγων, που συντόνισε το Εργαστήριο Ελληνικής Γλώσσας και Πολυγλωσσίας του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε το εργαλείο της ομάδας εστίασης, ενώ υιοθετήθηκε η ομαδοκεντρική (team-based) έρευνα, με τις συμμετέχουσες να εναλλάσσονται σε ρόλους ερευνητριών και υποκειμένων της έρευνας. Τα αποτελέσματα που προκύπτουν αναδεικνύουν τα οφέλη της συμμετοχής σε ανάλογες δράσεις αναφορικά με τη διαμόρφωση της ταυτότητας και την επαγγελματική, ακαδημαϊκή αλλά και προσωπική ανάπτυξη των μελλοντικών εκπαιδευτικών.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: κριτική γλωσσική εκπαίδευση, ομαδοκεντρική έρευνα, επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών

1. Εισαγωγή

1.1 Οι σύγχρονες ανάγκες της σχολικής πραγματικότητας

Η παγκόσμια μετανάστευση και η έντονη κινητικότητα των λαών δεν έχει αφήσει ανεπηρέαστη τη σχολική πραγματικότητα (Vertovec, 2007). Υπάρχει ανησυχία σχετικά με τη σχολική ένταξη και

την επιτυχία των περιθωριοποιημένων μαθητικών ομάδων και η εκπαιδευτική πολιτική συνεχίζει να επικεντρώνεται στο «τι στερούνται» οι μαθητές/ριες αυτοί/ες, ενώ φαίνεται να υπάρχει αναντιστοιχία μεταξύ των εκπαιδευτικών συστημάτων και των παιδαγωγικών θεωριών σε σχέση με τους/τις μαθητές/τριες στους/στις οποίους/ες απευθύνονται (Hawkins & Norton, 2009).

Παράλληλα, οι ελλείψεις ή περιορισμένες δεξιότητες των εκπαιδευτικών τους/τις δυσκολεύουν να ανταποκριθούν στις ανάγκες των υπερποικίλων, πολύγλωσσων τάξεων του 21^{ου} αιώνα και θέτουν παράλληλα προκλήσεις και ερωτήματα ως προς τον ρόλο, τα καθήκοντα και τη συμβολή των εκπαιδευτικών σε αυτές (Kubanyiova & Crookes, 2016). Σύμφωνα με τον Borg (2010) η «ερευνητική εμπλοκή», η πραγματοποίηση έρευνας ή και η ενασχόλησή τους με αυτήν, είναι απαραίτητη προϋπόθεση για τους/τις εκπαιδευτικούς των πολυπολιτισμικών τάξεων ως μια δυναμικά παραγωγική μορφή προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης και βελτιωμένης επαγγελματικής πρακτικής.

1.2 Η ταυτότητα του/της εκπαιδευτικού

Η θεωρητικοποίηση της ταυτότητας του/της εκπαιδευτικού είναι μια περίπλοκη διεργασία και προϋποθέτει την αξιοποίηση ενός συνδυασμού προσεγγίσεων (Varghese et al., 2005). Αρχικά, η ταυτότητα δεν είναι ένα σταθερό, ενιαίο και εσωτερικά συνεκτικό φαινόμενο. Δεύτερον, η ταυτότητα δεν είναι απεριόριστη και ανεξάρτητη, αλλά συνδέεται σημαντικά με τα κοινωνικά, πολιτισμικά και πολιτικά συμφραζόμενα (Duff & Uchida, 1997). Τρίτον, η ταυτότητα κατασκευάζεται, διατηρείται και γίνεται αντικείμενο διαπραγμάτευσης σε σημαντικό βαθμό μέσω της γλώσσας και του λόγου (βλ. για παράδειγμα Gee, 1996).

Η διαμόρφωση, η διαπραγμάτευση και η ανάπτυξη της ταυτότητας των εκπαιδευτικών είναι μια θεμελιώδης κοινωνική διεργασία που λαμβάνει χώρα τόσο στο ευρύτερα κοινωνικό, όσο και σε θεσμικό πλαίσιο, όπως τα προγράμματα εκπαίδευσης και επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και τα σχολεία. Υπό το φως αυτής της πολυπλοκότητας, απαιτείται μια εξίσου πολύπλοκη θεωρητική απάντηση από την πλευρά των ερευνητών/τριών που να λαμβάνει υπόψη τους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί και οι ταυτότητες διαμορφώνονται διαδοχικά, αλλά και τις κοινωνικές πιέσεις που ασκούνται (Varghese et al., 2005).

1.3 Το θεσμικό πεδίο της έρευνας

Το Εργαστήριο Μελέτης, Διδασκαλίας και Διάδοσης της Ελληνικής Γλώσσας και της Πολυγλωσσίας (ΕΜΔΔΕΓΠ) εντάσσεται στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (ίδρυση Π.Δ. 142/30-6-1999, ΦΕΚ 146/14-7-1999, μετονομασία σε ΕΜΔΔΕΓΠ με το ΦΕΚ 454/24-2-2016) με διευθυντή τον Καθηγητή Γιώργο Ανδρουλάκη. Η

δράση και η προσφορά του ΕΜΔΔΕΓΠ επικεντρώνεται κυρίως στη α) διδασκαλία της νέας ελληνικής ως πρώτης γλώσσας, β) διδασκαλία της νέας ελληνικής ως δεύτερης και ξένης γλώσσας, γ) μελέτη και ανάλυση της ελληνικής γλώσσας, κυρίως από κοινωνιογλωσσολογική σκοπιά, και επιστημονική συμβολή σε ζητήματα γλωσσικής πολιτικής, δ) έρευνα της επαφής και της διεπίδρασης μεταξύ των γλωσσών, και την ε) προώθηση της πολυγλωσσίας μέσω κοινωνιογλωσσικών, διδακτικών και πολιτικών δράσεων και πρωτοβουλιών.

2. Μεθοδολογία της έρευνας

2.1 Σκοπός της μελέτης

Σκοπό της παρούσας μελέτης αποτελεί α) η διερεύνηση των συνεπειών της συμμετοχής προ-/μετα-πτυχιακών φοιτητριών σε ερευνητικά και εκπαιδευτικά προγράμματα που έχει υλοποιήσει το ΕΜΔΔΕΓΠ κατά το διάστημα 2010-2015 ως προς την προσωπική και την επαγγελματική τους ανάπτυξη, καθώς και β) η ανάδειξη της πολυγλωσσικής εκπαίδευσης ομάδων-στόχων με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο ως σημαντικής πρόκλησης αλλά και ευκαιρίας για τις υπό διαμόρφωση ταυτότητες των συγκεκριμένων φοιτητριών.

2.2 Συμμετέχοντες/ουσες της έρευνας

Από το σύνολο των μελών του εργαστηρίου στην έρευνα συμμετείχαν άτομα, τα οποία είχαν την ιδιότητα του/της προ-/μετά-πτυχιακού φοιτητή/-τριας, όταν είχαν εμπλακεί στα ερευνητικά και εκπαιδευτικά προγράμματα κατά τη διάρκεια των ετών 2010-2015. Η σύνθεση της ομάδας των συμμετεχουσών περιλαμβάνει τόσο προπτυχιακές όσο και μεταπτυχιακές φοιτήτριες με βάση την παραδοχή ότι όλοι/ες οι συμμετέχοντες/ουσες μπορούν να συμβάλουν και να εμπλουτίσουν την ερευνητική διεργασία με τις απόψεις, τα συναισθήματα και με τις εμπειρίες τους, ανεξάρτητα από το επίπεδο εκπαίδευσης, εμπειρίας ή το υπόβαθρό τους (Krueger, 1998).

2.3 Μέθοδοι συλλογής και ανάλυσης δεδομένων

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Ιούνιο του 2018, στον χώρο του εργαστηρίου, είχε διάρκεια 2,5 ώρες και συμμετείχαν πέντε (5) μέλη του ΕΜΔΔΕΓΠ, τα οποία κατοικούν στον Βόλο. Εφαρμόστηκε η ομαδοκεντρική προσέγγιση (team-based research) με τις συμμετέχουσες να εναλλάσσονται σε ρόλους ερευνητριών και υποκειμένων της έρευνας, και να συγκροτούν συνεργατικά το ερευνητικό πρωτόκολλο στοχεύοντας στην αυθεντικότερη ανάλυση της πραγματικότητας των υποκειμένων (Elliot, 1991). Χρησιμοποιήθηκε το ερευνητικό εργαλείο των ομάδων εστίασης (focus group) (Krueger, 1988, 18). Το κύριο ερευνητικό ερώτημα ήταν το εξής: *Με ποιον τρόπο επηρεάζει την ερευνητική και επαγγελματική ανάπτυξη μελλοντικών*

εκπαιδευτικών η συμμετοχή τους κατά τη διάρκεια των σπουδών τους σε μια ομάδα ακαδημαϊκού προσανατολισμού που σχεδιάζει και υλοποιεί δράσεις πολυγλωσσικής εκπαίδευσης για πρόσφυγες και μετανάστες/τριες;

Η πενταμελής ομάδα εστίασης συντονίστηκε από το πιο έμπειρο μέλος της ομάδας (Ρ. Κίτσιου) που είχε αρμονικές επαφές με τις υπόλοιπες συμμετέχουσες και εποπτεία αλλά και ενεργή εμπλοκή σε όλα τα ερευνητικά και εκπαιδευτικά προγράμματα του εργαστηρίου κατά τη διάρκεια των ετών 2010-2015. Με στόχο την αυθόρμητη συμμετοχή στην ομάδα εστίασης και την ελεύθερη έκφραση των συμμετεχουσών αποφεύχθηκε σκόπιμα ο συντονισμός της ομάδας από τον διευθυντή του εργαστηρίου.

Η θεματική ανάλυση έγινε σε τρεις φάσεις, δύο κωδικοποίησης και μίας επανακαθορισμού του κώδικα (Boyatzis, 1998. Kitsiou, 2015), στη διάρκεια των οποίων όλα τα μέλη της ερευνητικής ομάδας οργάνωσαν, κατέταξαν και ταξινόμησαν τα ερευνητικά δεδομένα, ακολουθώντας κοινές οδηγίες κωδικοποίησης (Guest & MacQueen, 2008). Η τελική ομαδοποίηση και κωδικοποίηση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε από την κύρια κωδικογράφο και συντονίστρια της ομάδας εστίασης που είχε εποπτεία όλων των δεδομένων και των επιμέρους κωδικοποιήσεων των μελών της ομάδας.

3. Ανάλυση δεδομένων - Αποτελέσματα της έρευνας

Βάσει της επεξεργασίας των δεδομένων μέσω της ομαδοκεντρικής θεματικής ανάλυσης, προέκυψε το παρακάτω σχήμα (Πίνακας 1) που αποτελείται από 4 κύριες Θεματικές Κατηγορίες.

Πίνακας 1. Σχήμα θεματικής ανάλυσης

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ	
Σχήμα Θεματικής Ανάλυσης (Θεματικές Κατηγορίες και Υποκατηγορίες)	
ΘΚ1 ΕΡΕΥΝΑ – ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ	
Γνωριμία με την έρευνα μέσω συμμετοχής σε ερευνητικά προγράμματα του εργαστηρίου:	
1.	απόκτηση ερευνητοκεντρικών εμπειριών,
2.	ανάπτυξη ερευνητικών δεξιοτήτων και απόκτηση γνώσεων σχετικών με ερευνητικές διαδικασίες,
3.	διαμόρφωση ερευνητικής ταυτότητας

**ΘΚ2 ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ, ΙΔΕΟΛΟΓΙΚΗ, ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΗ & ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ
ΑΝΑΠΤΥΞΗ**

ΘΥ2.1 Ανάπτυξη επίγνωσης με βάση ερευνητικά δεδομένα, αποτελέσματα ή διαδικασίες

1. σχετικά με την τρέχουσα κοινωνιογλωσσική πραγματικότητα – στάσεις απέναντι σε γλώσσες ή σε γλωσσικά ζητήματα/φαινόμενα
2. σχετικά με ζητήματα ορολογίας – επιστημονική κατάρτιση
3. σχετικά με κοινωνικοπολιτικά ζητήματα γύρω από το θέμα της μετανάστευσης και της διαπολιτισμικότητας
4. σχετικά με τη σύγχρονη σχολική τάξη

ΘΥ2.2 Αναθεώρηση στερεοτύπων – Αλλαγή ιδεολογίας

ΘΥ2.3 Αξιοποίηση δεξιοτήτων, γνώσεων & στάσεων (ευαισθητοποίησης) σε άλλα πλαίσια

**ΘΚ3 ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΠΡΑΞΗ – ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ/ΤΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΥ**

ΘΥ3.1 Παιδαγωγική ετοιμότητα για προσαρμογή σε περιβάλλοντα και κοινά-στόχο που χαρακτηρίζονται από ετερογένεια

ΘΥ3.2 Ασφάλεια και αυτοπεποίθηση σε σχέση με τα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα

ΘΚ4 ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΤΗΝ ΟΜΑΔΑ ΤΟΥ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟΥ – ΙΔΙΟΤΗΤΑ ΜΕΛΟΥΣ

Συναισθηματικά και κοινωνικά οφέλη της ισότιμης συμμετοχής σε μια ερευνητική ομάδα με καθήκοντα και δικαιώματα

ΘΥ4.1 Κίνητρα για εμπλοκή στις δραστηριότητες του Εργαστηρίου

ΘΥ4.2 Το αίσθημα του ανήκειν στην ομάδα του εργαστηρίου

ΘΥ4.3 Συνειδητοποίηση/ανακάλυψη δεξιοτήτων και δυνατοτήτων – Αυτογνωσία & προσωπική εξέλιξη

ΘΥ4.4 Ανταλλαγή εμπειριών & γνώσεων – Καταμερισμός εργασιών – Ομαδικότητα

ΘΥ4.5 Προκλήσεις - σημεία αναφοράς – βιώματα

3.1 Διαμόρφωση ερευνητικής ταυτότητας

Οι συμμετέχουσες στην έρευνα θεώρησαν την εμπλοκή τους στα διάφορα ερευνητικά και εκπαιδευτικά προγράμματα του ΕΜΔΔΕΓΠ ως ευκαιρία, για να έρθουν σε πρώτη επαφή με την έρευνα. Σε αυτό το πλαίσιο απέκτησαν τις πρώτες τους ερευνητοκεντρικές εμπειρίες και ήρθαν σε επαφή με πραγματικές ερευνητικές καταστάσεις, για τις οποίες αρχικά μπορεί να ένιωθαν ανασφάλεια και άγχος. Η έκθεσή τους σε αυθεντικά ερευνητικά περιβάλλοντα συνέβαλε στη διαμόρφωση της ερευνητικής τους ταυτότητας μέσω της ανάπτυξης επίγνωσης για τη μεθοδολογία της έρευνας μετατρέποντας την αγωνία τους σε ικανοποίηση και ενθουσιασμό.

Επίσης, τα λάθη τα οποία ανέφεραν ότι έκαναν στην αρχή λόγω άγνοιας και οι δυσκολίες που αντιμετώπισαν κατά τη διεξαγωγή ερευνών λόγω έλλειψης εμπειρίας διευκόλυναν τον αναστοχασμό τους για το πέρασμα από την ερευνητική πράξη στη θεωρία. Αυτά τα βιώματα σε συνδυασμό με τις θεωρητικές γνώσεις που απέκτησαν οι συμμετέχουσες επηρέασαν τις επιλογές που έκαναν στην πορεία, καθώς και την ακαδημαϊκή τους εξέλιξη. Συγκεκριμένα, οι προϋπάρχουσες αυτές εμπειρίες και γνώσεις διευκόλυναν τις συμμετέχουσες σε μεταπτυχιακές ή διπλωματικές εργασίες που έπρεπε να εκπονήσουν, καθιστώντας τις πιο έτοιμες και «προνομιούχες» συγκριτικά με τους/τις υπόλοιπους/ες συμφοιτητές/τριές τους, όπως χαρακτηριστικά φαίνεται στα ακόλουθα παραθέματα:

«Όταν μπήκα στο μεταπτυχιακό δεν ήξερα (...) πολύ, οι περισσότεροι δεν ήξερα όχι πώς να κάνουν έρευνα, δεν ήξερα ας πούμε εννοώ να ξεχωρίζουν ποιοτική ποσοτική ενώ σε μένα είχε δοθεί η δυνατότητα και μέσα από το ελμέγο να πάρω κάποιες συνεντεύξεις να κάνω κάποια παρατήρηση».

«Για μένα ήταν πάρα πολύ σημαντική η πηγή έμπνευσης και για τη διπλωματική μου εργασία, που μπορεί ok εκείνη την περίοδο να μην πήρα πάρα πολλές ιδέες αλλά μου έχουν μείνει κάποια πράγματα πάρα πολύ έντονα σαν πρακτικές. Που δεν τα είδαμε πουθενά».

3.2 Διαμόρφωση της ταυτότητας της εκπαιδευτικού

Η συμμετοχή στα ερευνητικά και εκπαιδευτικά προγράμματα του εργαστηρίου συνέβαλε επίσης και στη διαμόρφωση της ταυτότητας των συμμετεχουσών ως εκπαιδευτικών. Η επαφή τους με πληθυσμούς που χαρακτηρίζονται από γλωσσική και πολιτισμική ετερογένεια και η διδασκαλία σε τέτοια περιβάλλοντα τις βοήθησε να καλλιεργήσουν την παιδαγωγική τους ετοιμότητα, ώστε να είναι σε θέση να προσαρμόζονται οι ίδιες, αλλά και να προσαρμόζουν αντίστοιχα τη διδασκαλία και το υλικό τους σε παρόμοια πολυποίκιλα περιβάλλοντα και κοινά-στόχο, π.χ.

«νομίζω ότι σε έναν βαθμό είμαστε προετοιμασμένες για να μπούμε σε μια πολυπολιτισμική τάξη».

Η παιδαγωγική ετοιμότητα φυσικά είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη μεθοδολογική ετοιμότητα, καθώς και την ψυχολογική προετοιμασία στις οποίες θεωρούν ότι επίσης έχει συμβάλει καθοριστικά η εμπειρία τους με τα έργα του εργαστηρίου, π.χ. «Σαν εργαστήριο αυτό μας βοήθησε πάρα πολύ, φυσικά εκατό τοις εκατό και από άποψη υλικού και από άποψη μεθοδολογίας». Ακόμη, πιστεύουν ότι η μελέτη, η παραγωγή και η εφαρμογή διαφορετικού υλικού που ανταποκρίνεται στις ανάγκες των εκπαιδευόμενων, καθώς και οι πρακτικές που ακολουθήθηκαν για τη διδασκαλία της γλώσσας είναι σημαντικές γνώσεις που έχουν αποκτήσει και τις οποίες μεταφέρουν και σε άλλα πλαίσια διδασκαλίας, όπως φαίνεται στο ακόλουθο απόσπασμα:

«Όταν έκανα το study abroad που ήτανε μαθήματα σε Αμερικανούς φοιτητές, παράλληλα έκανα και την πρακτική μου στο δημοτικό σχολείο, τα έκανα μαζί αυτά τα δύο. Οπότε μου έδινε αυτοπεποίθηση ότι τα καταφέρνω εδώ, τα καταφέρνω εκεί, και παρόλο που ήταν ενήλικες μετέφερα και πρακτικές στα παιδιά μέσα στο δημοτικό».

Η πρακτική εφαρμογή των προϋπαρχουσών γνώσεων και εμπειριών τους δημιουργούσε αισθήματα ασφάλειας και αυτοπεποίθησης σε σχέση με τα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα, π.χ. «έχεις μια ευχέρεια», «να μην τρομάζεις. Να σκέφτεσαι υπάρχει αλλά ναι όχι αντιμετωπίζεται, μπορώ να δουλέψω και σ' αυτές τις συνθήκες».

3.3 Προσωπική, ιδεολογική, ακαδημαϊκή και επαγγελματική ανάπτυξη

Με βάση τη Θεματική Κατηγορία 3 που προέκυψε από την ανάλυση, φαίνεται ότι οι συμμετέχουσες ανέπτυξαν την επίγνωσή τους σχετικά με την τρέχουσα κοινωνιογλωσσική πραγματικότητα, σχετικά με ζητήματα ορολογίας, αλλά και με κοινωνικοπολιτικά ζητήματα γύρω από το θέμα της μετανάστευσης και της διαπολιτισμικότητας, καθώς και σχετικά με θέματα γύρω από τη σύγχρονη σχολική τάξη. Συγκεκριμένα, οι συμμετέχουσες θεωρούν ότι μέσα από την εμπλοκή τους σε αυτά τα έργα τους δόθηκε η δυνατότητα όχι μόνο να διερευνήσουν τις απόψεις των άλλων, αλλά να εξετάσουν και τις δικές τους στάσεις απέναντι στις γλώσσες και σε γλωσσικά ζητήματα που ήρθαν στην επιφάνεια μέσα από τη συμμετοχή τους στην έρευνα:

«okay είχα στο μυαλό μου ότι τα Αγγλικά δεν τα συμπαθούν κάποιοι τα έχουν μάθει με πολύ δύσκολο [...] αλλά δεν περίμενα ότι θα άκουγα ας πούμε από παιδιά λυκείου ότι θέλουν τα κινεζικά (...) θεωρούσα ότι okay τα αγγλικά που είναι ένα εισιτήριο για να

ταξιδεύουν στις περισσότερες χώρες και μία δεύτερη ξένη γλώσσα που κάνουν στο σχολείο».

Ακόμη, αναφέρουν ότι η συμμετοχή τους στα συγκεκριμένα προγράμματα τους πρόσφερε επιστημονική κατάρτιση φέρνοντάς τες σε επαφή με δύσκολες έννοιες και ορισμούς που δεν είχαν μελετήσει νωρίτερα, π.χ. «να διατυπωθεί, βασικά να αποσαφηνίσουμε κάποιους όρους τι εννοούμε μετανάστευση;», «υπήρχε μία άγνοια», κάτι που, όπως αναμενόταν, τους διευκόλυε κατά τη μελέτη των συγκεκριμένων ορολογιών και σε διαφορετικά πλαίσια, όπως για παράδειγμα κατά την εκπόνηση προ-/μετα-πτυχιακών εργασιών τους.

Επιπλέον, μέσα από τις συζητήσεις αναδύθηκαν και ορισμένα κοινωνικοπολιτικά ζητήματα σχετικά με τους/τις μετανάστες/τριες και τους/τις πρόσφυγες, τα οποία συνειδητοποίησαν οι συμμετέχουσες μέσω των βιωματικών εμπειριών τους στο πεδίο της εκπαιδευτικής δράσης και με βάση πτυχές της υλοποίησης των δράσεων, π.χ. σχετικά με γραφειοκρατικές πτυχές που αφορούσαν το θεσμικό και νομικό πλαίσιο, π.χ. «ναι είχαμε και τα προβλήματα με τους αιτούντες άσυλο». Μάλιστα, η επαφή με το μεταναστευτικό και προσφυγικό κοινό μέσα από τα διάφορα προγράμματα του εργαστηρίου συνέβαλε στην ακόμη μεγαλύτερη ευαισθητοποίησή τους: «Εγώ μέσα από το εργαστήριο ευαισθητοποιήθηκα και με το τι είναι οι πρόσφυγες, από πού ήρθαν, τι ανάγκες έχουν, ότι προσπαθούνε να μάθουνε, ότι προσπαθούν γενικά».

***Εικόνα 1:** Από εθελοντική δράση των μελών του ΕΜΔΔΕΓΠ στο camp φιλοξενίας προσφύγων (αρχείο φωτογραφιών ΕΜΔΔΕΓΠ, Βόλος, 2016).*



Από τη στιγμή, μάλιστα, που είχαν την ευκαιρία να γνωρίσουν τους ίδιους τους ανθρώπους μπόρεσαν να αναπτύξουν την επίγνωσή τους για το κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο σχετικά με την πολυγλωσσία σε μεγαλύτερο βαθμό και πλέον όχι απλά να ευαισθητοποιούνται αλλά να προσπαθούν να υποστηρίξουν την εκπαιδευτική ενδυνάμωση μεταναστών/τριών και προσφύγων, συνδεδεμένες και συναισθηματικά και αναπτύσσοντας και φιλικές σχέσεις μαζί τους. Στον ρατσισμό που εκδηλώνεται κοινωνικοπολιτικά και του οποίου αποδέκτες είναι οι μεταναστευτικοί και προσφυγικοί πληθυσμοί, οι συμμετέχουσες αισθάνονται ότι θέλουν να αντιδράσουν και να παρέμβουν, προβάλλοντας μια αγωνιστική ηθική σε πλαίσια της προσωπικής τους δράσης ξεκινώντας από το οικογενειακό τους περιβάλλον το οποίο σε κάποιες περιπτώσεις εμφανίζεται πιο συντηρητικό ή αναπαράγον κυρίαρχους στερεοτυπικούς ή εθνοκεντρικούς λόγους σχετικά με την ένταξη των μεταναστών/τριών και προσφύγων στην ελληνική κοινωνία, αλλά και λόγω της αντίδρασης που βιώνουν στα πρώτα επαγγελματικά βήματα της εκπαιδευτικής τους δράσης, όπως είναι εμφανές και στο ακόλουθο παράδειγμα:

«Όταν λοιπόν ανακοίνωσα στους γονείς και είπα άντε θα μ' έχει το κοριτσάκι και στην τάξη μέσα για να πάω να κάνω, λέει με τι θ' ασχοληθείς; [Και λέω θ' ασχοληθώ [...] με την προώθηση της πολυγλωσσίας και θα τους φέρω σε επαφή με διάφορους πολιτισμούς και με διάφορες ξένες γλώσσες. Πω μωρέ τι τα θες τώρα; Εδώ δεν ξέρουν [...] καλά καλά τα δικά μας. Ήτανε τότε πρωτόκρια, κι εκτός απ' αυτό, ε ναι, αυτά τους κάνουνε, αυτά κάνουν απ' τα πανεπιστήμια, έρχονται συνέχεια και ασχολούνται με τους μετανάστες και τους πρόσφυγες και με τα δικά μας τα παιδιά [δεν ασχολείται [...] κανένας. Είχα έρθει σε πολύ έντονη ρήξη τότε θυμάμαι.].»

Εκτός όμως από την ευαισθητοποίηση των συμμετεχουσών, η ερευνητική συνδρομή τους σε αυτά τα προγράμματα συνέβαλε επίσης στην αλλαγή των στάσεών τους, καθώς και στη συμπλήρωση των προϋπαρχουσών γνώσεών τους. Γνώρισαν νέες προσεγγίσεις στη διδασκαλία της γλώσσας, είχαν την ευκαιρία να διδάξουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα και συγκεκριμένα σε μεταναστευτικό κοινό και γνώρισαν από κοντά ανθρώπους με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο, διεργασίες που ανέτρεψαν ορισμένα από τα στερεότυπά τους, για παράδειγμα *«Αν δεν εμπλακείς, όταν το βλέπεις απέξω είναι φυσικό να έχεις άλλη εικόνα, διαφορετική από αυτή που έχεις όταν εμπλέκεσαι σε όλο αυτό».*

Ακόμη, οι εμπειρίες που απέκτησαν από την οργάνωση, τη διαχείριση και την υλοποίηση αυτών των προγραμμάτων, συνέβαλαν στη διεύρυνση των δεξιοτήτων τους, αφού τους δόθηκε η ευκαιρία να συντονίσουν ομάδες και υπο-ομάδες, να οργανώσουν μαθήματα, να αλληλεπιδράσουν με θεσμικά, νομικά και γραφειοκρατικά πλαίσια, να διεκδικήσουν και να

συγκρουστούν, να προσεγγίσουν κριτικά τις κυρίαρχες αντιλήψεις των πλαισίων στα οποία δρουν καθημερινά, αλλά και να αυτενεργήσουν, να αναλάβουν πρωτοβουλίες και τέλος να επενδύσουν τις ταυτότητές τους σε ένα εγχείρημα με κοινό στόχο, με όραμα και με ελπίδα για την αλλαγή στις υπάρχουσες συνθήκες της εκπαίδευσης και τη συμπερίληψη μειονοτικοποιημένων ομάδων με γλωσσικά πιο δίκαιο τρόπο (βλ. για παράδειγμα Piller, 2016).

3.4 Οφέλη από τη συνεργασία και σχέσεις με τα μέλη της ομάδας

Η συμμετοχή των φοιτητριών στις δραστηριότητες του εργαστηρίου, φαίνεται ότι τους προσφέρει επίσης συναισθηματικά και κοινωνικά οφέλη. Δημιουργεί κίνητρα για ακόμη μεγαλύτερη εμπλοκή στις δραστηριότητες της ομάδας, καλλιεργεί το αίσθημα του ανήκειν στην ομάδα αυτή και τις βοηθά να ανακαλύψουν τις δυνατότητές τους μέσα από διάφορες προκλήσεις της καθημερινότητας.

Μέσα από την εμπειρία τους στα διάφορα ερευνητικά έργα, τα μέλη του ΕΜΔΔΕΓΠ βρήκαν κίνητρα, για να παρακολουθήσουν και να συμμετάσχουν ενεργά και σε άλλες παρόμοιες δράσεις του εργαστηρίου που άπτονταν των ενδιαφερόντων τους με αποτέλεσμα να το συνδέουν άμεσα με τη φοιτητική τους ζωή, αφού περνούσαν πολλές ώρες της ημέρας σε αυτό με ασχολίες που πραγματικά τους ενδιέφεραν, θεωρώντας το «δεύτερο σπίτι τους», όπως φαίνεται παρακάτω:

«τελείωνε η μέρα μου κι είχα να κάνω κάτι στο εργαστήριο δεν τελείωνε δηλαδή η ζωή μου μέσα στην αίθουσα στη Βέμη εκεί πέρα ξέρω γω είχα να έρθω στο εργαστήριο να ασχοληθώ με πράγματα»

«τα άτομα που έρχονται εδώ το νιώθουνε σα το σπίτι τους».

Ένα άλλο σημείο στο οποίο εστίασαν οι συμμετέχουσες ήταν οι φιλικόι δεσμοί που είχαν αναπτύξει με τα υπόλοιπα μέλη του εργαστηρίου, οι οποίοι ήταν τόσο έντονοι ακόμη και σε πιεστικές και δύσκολες καταστάσεις, ενώ δεν περιορίζονται μόνο εντός του χώρου και των δράσεων του εργαστηρίου, αλλά επεκτείνονται και εκτός εργαστηρίου:

«Δε σου κάνω πλάκα, οι ώρες που απαιτούνταν να βρίσκομαι στο εργαστήριο ήταν μηδενικές, δεν είχα καμία ώρα εδώ, δηλαδή δεν ήμουν υποχρεωμένη να έρθω. Όμως, έφερνα το λαπτοπάκι μου και ερχόμουν εκεί στη γωνία για ψυχολογική υποστήριξη των υπολοίπων -το τονίζω αυτό- γιατί ήταν πολύ πιεσμένες»

«θυμάμαι ότι τότε δούλευα και service και είχαν έρθει να με υποστηρίζουν από δω () ήταν αυτό το δέσιμο του εργαστηρίου ότι ήταν και αλλού και ότι σε υποστηρίζω και σένα ως άτομο».

Επίσης, αυτό το φιλικό κλίμα που περιγράφεται πιο πάνω ήταν διάχυτο σε όλες τις δραστηριότητες του εργαστηρίου, συνθήκη που επέτρεπε την αυτενέργεια των μελών και την ανάληψη πρωτοβουλίας αλλά και ευθυνών σε δύσκολες καταστάσεις, π.χ. *«το βιώνω τη ματαιώση ήταν ε, το λέω ακόμα και σήμερα, ήταν ένα από τα πιο δύσκολα σκάιπ που έχω κάνει»*. Η συνέπεια, η υπευθυνότητα και η επιμέλεια ήταν βασικές δεξιότητες που καλλιεργήθηκαν περισσότερο μέσα από την εμπλοκή τους στα προγράμματα του εργαστηρίου, όπως αναφέρουν, ενώ τους δόθηκε η δυνατότητα να ανακαλύψουν τα όριά τους ειδικά στις περιπτώσεις που τα βιώματά τους ήταν πιο δύσκολα. καταστάσεις που τους ενδυνάμωναν ακόμη περισσότερο, τόσο σε προσωπικό επίπεδο, όσο και σε επίπεδο ομάδας.

Η εμπιστοσύνη μεταξύ των μελών και η μη ανταγωνιστικότητα μεταξύ τους ήταν άλλα δύο χαρακτηριστικά που τους δημιουργούσαν περισσότερα κίνητρα για να μείνουν στην ομάδα του εργαστηρίου, η αντίληψη ότι συναποτελούν «ένα παζλ» και ότι είναι απαραίτητες η καθεμιά ατομικά για τη συνολική εικόνα του είναι ίσως η πιο χαρακτηριστική μεταφορά που αναδεικνύεται στα δεδομένα, *«τι δυνατότητες έχω; Τι δυνατότητες έχουν τα κορίτσια; Ωστε αυτό το συμπληρώνουμε σαν παζλ και έτσι βγαίνει βγαίνει δηλαδή η δουλειά εε», «μου άρεσε ότι αποδέχονται μέσα στο εργαστήριο ό,τι και να είσαι ο χαρακτήρας σου η δυναμικότητά σου σε αποδέχονται»*.

Εικόνα 2: Παζλ-η ομάδα του ΕΜΔΔΕΓΠ

Στιγμές από και στο ΕΜΔΔΕΓΠ



4. Συζήτηση- Προεκτάσεις

Στο πλαίσιο της συμμετοχής τους στις δραστηριότητες του ΕΜΔΔΕΓΠ οι μελλοντικοί/ές εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι έχουν τη δυνατότητα να συνειδητοποιήσουν τη σημασία των ερευνητικών δεξιοτήτων σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα λόγω και μέσω των παρακάτω πρακτικών και επιλογών: α) πλαισιοθετημένη (situated) φύση των προγραμμάτων και των πρακτικών, β) ανταπόκριση στα συγκεκριμένα προφίλ των μαθητών/τριών που προκύπτει από ερευνητική προεργασία (π.χ. ανάλυση αναγκών), γ) διαλογική εμπλοκή, δ) αναστοχασμός, και ειδικότερα η διεργασία του αναστοχασμού ως ατομική αλλά και ομαδική διεργασία στο πλαίσιο ενός δικτύου όπου μπορεί το κάθε μέλος να επιστρέφει, για να μοιραστεί προβληματισμούς, ανησυχίες, προκλήσεις αλλά και δοκιμασμένες πρακτικές, και ε) πράξη, η ενσωμάτωση δηλαδή της θεωρίας και της πρακτικής με στόχο την εκπαιδευτική και την κοινωνική αλλαγή (praxis) (βλ. Hawkins & Norton, 2009, 7). Επιπλέον, τα μέλη του εργαστηρίου ενθαρρύνονται να αυτοαξιολογούνται συνεχώς με βάση συγκεκριμένους στόχους στο πλαίσιο αναστοχαστικών διεργασιών και αναπτύσσονται σε ένα ολιστικό πλαίσιο που προσεγγίζει τον εκπαιδευτικό ως «whole teacher» (Chen & McCray, 2012), συμπεριλαμβάνοντας όλες τις πτυχές της ανάπτυξής του: στάσεις, γνώσεις, και πρακτικές δεξιότητες.

Με βάση τη σύγχρονη κοινωνικοπολιτική πραγματικότητα της διευρυμένης μετανάστευσης που διαγράφει νέες συνθήκες για τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, είναι σημαντικό να προεκτείνουμε συμβατικές αντιλήψεις σχετικά με το τι χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί, για να δουλέψουν σε μια σύγχρονη πολυπολιτισμική τάξη. Συνεπώς υπάρχει ακόμη πιο επιτακτική ανάγκη για το παράδειγμα του/της «εκπαιδευτικού-ως-ερευνητή/τριας» ('teacher-as-researcher' paradigm, βλ. Elmas & Aydin, 2017) και μάλιστα υιοθετώντας κριτικές μεθοδολογίες, όπως η κριτική έρευνα-δράση, αλλά και μέσω της αξιοποίησης της ψηφιακότητας, της διεπιστημονικότητας, της κριτικής παιδαγωγικής και της συνεργατικότητας (βλ. Kitsiou et al., 2019).

Με έμφαση στο πέρασμα από τη θεωρία στην εφαρμογή σε πλαισιωμένα, καθοδηγούμενα περιβάλλοντα (βλ. Marshall, 2010), η ομαδοκεντρική έρευνα και η εμπλοκή δυνητικών εκπαιδευτικών ως αναπτυσσόμενων ερευνητών/τριών σε ομάδες με ποικίλα χαρακτηριστικά (ποικιλία στις ηλικίες, επίπεδο σπουδών, καταγωγή, επιστημονικές επιρροές) μπορεί να οδηγήσει σε πιο βιώσιμα μοντέλα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών. Αυτές οι πρακτικές που προκύπτουν στο πλαίσιο διεργασιών ομαδοκεντρικών και εστιασμένων στην πράξη, τη δράση, την έρευνα και τον συνεχή αναστοχασμό, πιστεύουμε ότι μπορούν να αποτελέσουν παραδείγματα «παιδαγωγικών της δυνατότητας» («pedagogies of possibility», Simon, 1987) προσφέροντας ελπίδα ότι ως εκπαιδευτικοί μπορούν να υποστηρίξουν την αλλαγή των θεσμικών πρακτικών με απώτερο

στόχο την πλήρη και ισότιμη συμμετοχή στην κοινωνία όλων των γλωσσικών χρηστών και ιδιαίτερα των μειονοτικοποιημένων ομάδων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Borg, S. (2010). Language teacher research engagement. *Language Teaching*, 43, 391-429.

Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: thematic analysis and code development*. USA: Case Western Reserve University.

Chen, J. Q., & McCray, J. (2012). A conceptual framework for teacher professional development: The whole teacher approach. *A Research-to-Practice Journal for the Early Childhood Field*, 15(1), 8–23.

Duff, P. A., & Uchida, Y. (1997). The negotiation of teachers' sociocultural identities and practices in postsecondary EFL classrooms. *TESOL Quarterly*, 31, 451–486.

Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. Milton Keynes, Oxford: Open University Press.

Elmas, E., & Aydin, S. (2017). Pre-service foreign language teachers' perceptions of research skills: A qualitative study. *The Qualitative Report*, 22(12), 3088–3101.

Gee, J. P. (1996). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses* (2nd ed.). London: Taylor & Francis.

Guest, G., & MacQueen, K. M. (2008). *Handbook for team-based qualitative research*. Altamira: Lanham.

Hawkins, M., & Norton, B. (2009). Critical language teacher education. In A. Burns & J. Richards (Eds.), *Cambridge guide to second language teacher education* (pp. 30-39). Cambridge: Cambridge University Press.

Kitsiou, R. (2015). *Applying thematic analysis in the context of a multi-researcher teambased Greek French project*. Conference i-mean 4. 9-11 April 2015, University of Warwick, Warwick.

Kitsiou, R., Papadopoulou, M., Androulakis, G., Tsokalidou, R., & Skourtou, E. (2019). Beyond conventional borders of second language teachers' education: A digital, interdisciplinary, and critical postgraduate curriculum. In A. Kostoulas (Ed.), *Challenging Boundaries in Language Education* (pp. 229-246). Springer.

Krueger, R. A. (1988). *Focus groups: a practical guide for applied research*. Thousand Oaks: Sage.

Kubanyiova, M., & Crookes, G. (2016). Re-envisioning the roles, tasks, and contributions of language teachers in the multilingual era of language education research and practice. *The Modern Language Journal*, *100*(1), 117–132.

Marshall, E. A. (2010). Practice-oriented research. In A. J. Mills, G. Durepos, & E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of Case Study Research* (pp. 722–723). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Piller, I. (2016). *Linguistic diversity and social justice: an introduction to applied sociolinguistics*. London, UK: Oxford University Press.

Simon, R. (1987). Empowerment as a pedagogy of possibility. *Language Arts*, *64*(4), 370-382.

Varghese, M., Morgan, B., Johnston, B., & Johnson, K. A. (2005). Theorizing language teacher identity: Three perspectives and beyond. *Journal of Language, Identity & Education*, *4*(1), 21-44.

Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, *30*(6), 1024-1054.

Κάτω από την κορυφή του παγόβουνου: Στήνοντας δίκτυα για την ένταξη των παιδιών προσφύγων στην τυπική εκπαίδευση

Δέσποινα Ασιατίδου, Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων Ελαιώνα, dasiatidou@gmail.com

Βασιλική Κρίθαρη, Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων Ελαιώνα, krithariv@yahoo.com

Χρήστος Στεφάνου, Συντονιστής Εκπαίδευσης Προσφύγων Ελαιώνα, christef@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Έργο των Συντονιστών Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΣΕΠ) είναι η προώθηση των μαθητών προσφύγων στα σχολεία και η ομαλή ένταξη των παιδιών αυτών στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Η ανακοίνωση αναφέρεται στη δουλειά της ομάδας των ΣΕΠ της Ανοικτής Δομής Φιλοξενίας του Ελαιώνα, κατά το σχολικό έτος 2017-2018. Στο πλαίσιο αυτό, αναλύεται λεπτομερώς ο ρόλος τους, παρουσιάζονται οι δράσεις που αναλαμβάνουν, οι συνεργασίες που αναπτύσσουν με εμπλεκόμενους φορείς και αναδεικνύονται οι συνέργειες που οδηγούν στην επίτευξη των στόχων τους παράλληλα με τους περιορισμούς που αναδύονται. Τέλος, γίνεται καταγραφή των συμπερασμάτων από τη μέχρι τώρα εφαρμογή του προγράμματος, τα οποία οδηγούν στην ενδυνάμωση των μαθητών/τριών προσφύγων και τη συνεχή επαγγελματική βελτίωση των ΣΕΠ.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: μαθητές πρόσφυγες, συντονιστές εκπαίδευσης προσφύγων, διαμεσολάβηση, μη τυπική, εκπαίδευση, κατανόηση πλαισίου λειτουργίας

1. Εισαγωγή

Το πρόγραμμα της Εκπαίδευσης των Προσφύγων δημιουργήθηκε για την εκπαιδευτική στήριξη του προσφυγικού μαθητικού πληθυσμού ηλικίας κάτω των 15 χρονών. Οι Συντονιστές/τριες Εκπαίδευσης Προσφύγων (εφεξής ΣΕΠ) λειτουργούν ως συνδεδετικός κρίκος ανάμεσα στην τυπική εκπαίδευση και την ομάδα των προσφύγων που διαμένουν στις Δομές φιλοξενίας. Ο θεσμός αποτελεί μία καινοτομία για το Ελληνικό Εκπαιδευτικό σύστημα που επηρεάζεται δυναμικά από πολλές παραμέτρους. Η εκπαίδευση προσφύγων απαιτεί συνεχή παρακολούθηση, ενδεδειγμένο σχεδιασμό και υλοποίηση καθώς και διαρκή αναστοχασμό. Οι ΣΕΠ αποτελούν την ομάδα εφαρμογής και το «κανάλια ανατροφοδότησης» για τον επανασχεδιασμό και τη βελτίωση του προγράμματος.

Στην εργασία αυτή θα επιχειρηθεί να αναλυθεί ο ρόλος των ΣΕΠ, όπως αυτός αναπτύσσεται σε όλα τα επίπεδα, μέσα από το παράδειγμα των ΣΕΠ της Ανοικτής Δομής Προσωρινής Υποδοχής Αιτούντων Διεθνή Προστασία στον Ελαιώνα Αττικής το έτος 2017-18. Πιο συγκεκριμένα, θα περιγραφούν οι δυναμικές διασυνδέσεις που προκύπτουν και διαμορφώνονται μέσα από τις καθημερινές ανάγκες της δουλειάς. Θα αναφερθούν οι περιορισμοί που παρατηρούνται σε σχέση με το έργο των ΣΕΠ μέσα στο διαμορφούμενο συστημικό πλαίσιο (Senge, 2006), θα παρουσιαστούν δράσεις ενδυνάμωσης των παιδιών προσφύγων, και τέλος, θα μνημονευθούν συνοπτικά τα αποτελέσματα των δράσεων και συνεργειών που έχουν υλοποιηθεί.

2. ΣΕΠ: Η ανάγκη θεσμοθέτησης μιας νέας θέσης

Η ένταξη των προσφυγοπαίδων στο εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί το μεγάλο στόχο και ταυτόχρονα την πρόκληση για όσους έχουν επιφορτιστεί με τον σχεδιασμό και την υλοποίηση του συγκεκριμένου εγχειρήματος. Στο πλαίσιο αυτό, ο ρόλος των ΣΕΠ δημιουργήθηκε ως ad-hoc θεσμός, για να οργανωθεί ο μαθητικός πληθυσμός εντός των Δομών Φιλοξενίας και να προωθηθεί στις ΔΥΕΠ και στα σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ΚΥΑ 152360/ΓΔ4/2016 – ΦΕΚ 3049/Β/23/9/2016 Επιστημονική Επιτροπή για την στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων, 2017). Η θεσμοθέτηση του σύνθετου ρόλου των ΣΕΠ αναδεικνύει τις παρακάτω διαστάσεις:

α. Συμβουλευτική

β. Εκπαιδευτική - Παιδαγωγική

γ. Διοικητική

δ. Κοινωνική

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η πρακτική διαχείριση των καθημερινών απαιτήσεων από την πλευρά των ΣΕΠ απαιτεί από αυτούς να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες που δεν είναι δυνατόν να καταγραφούν στο σύνολό τους από το θεσμικό πλαίσιο. Είναι αυτονόητο και ίσως περιττό να σημειωθεί ότι ο βαθμός ελευθερίας που απαιτείται για την εκτέλεση των πρωτοβουλιών σε καμία περίπτωση δεν έρχεται σε αντίθεση με τη θεσμική υπόσταση, αλλά πρέπει να εκλαμβάνεται ως συμπληρωματική αυτής. Η προσήλωση στον απώτερο στόχο που είναι η ουσιαστική ένταξη των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα («Όλα τα παιδιά στο Σχολείο») εξασφαλίζει τη σύγκλιση των ενεργειών που αναλαμβάνονται. Εκτιμάται ότι το μακροπρόθεσμο όφελος από αυτή την προσπάθεια θα είναι η απόκτηση των απαραίτητων εφοδίων, ώστε να πραγματοποιηθεί η

αποτελεσματική κοινωνική ένταξη των προσφυγοπαίδων, ακόμη και στην περίπτωση που θα έχουν προωθηθεί σε κάποια άλλη Ευρωπαϊκή χώρα.

3. Η ανάπτυξη του πολυδιάστατου ρόλου των ΣΕΠ - Ανοικτή Δομή Φιλοξενίας Ελαιώνα

Από το 2016 μέχρι και σήμερα ο θεσμός των ΣΕΠ επαναπροσδιορίζεται και εξελίσσεται σύμφωνα με τις συνθήκες που διέπουν το προσφυγικό φαινόμενο και τις ιδιαιτερότητες που επικρατούν στις διαφορετικές Δομές Φιλοξενίας. Η Δομή φιλοξενίας προσφύγων του Ελαιώνα βρίσκεται στον Βοτανικό και απέχει 2,5 χιλιόμετρα από το κέντρο της Αθήνας. Η γεωγραφική της θέση, σε σχέση με άλλα απομονωμένα «κάμπ», αποτελεί προνόμιο για την εφαρμογή του προγράμματος, αφού στην ευρύτερη περιοχή υπάρχει πλήθος όμορων σχολείων. Η Δομή στεγάζει πάνω από 1.400 πρόσφυγες, εκ των οποίων περίπου 300 είναι παιδιά. Στο χώρο της κατοικούν πάνω από 32 εθνικότητες ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό των ενοίκων προέρχεται από τη Συρία και το Αφγανιστάν.

Η ομάδα των ΣΕΠ της Δομής του Ελαιώνα απαρτίζεται από τέσσερις (4) εκπαιδευτικούς διαφορετικών ειδικοτήτων. Εντός της ομάδας δεν υπάρχει ιεραρχική δομή: Η κατανομή των έργων και η λήψη αποφάσεων γίνεται με οριζόντιο και συνεργατικό τρόπο (Daft, 2001). Η ομάδα χαρακτηρίζεται από κατανόηση, πνεύμα αλληλοκάλυψης και αλληλοϋποστήριξης, προκειμένου να ανταπεξέλθει στις ιδιαίτερες συνθήκες που παρατηρούνται στο πεδίο (Katzenbach, 1993). Τα προβλήματα που παρουσιάζονται επιλύονται πάντα σε ομαδικό επίπεδο και υπάρχει δέσμευση απέναντι στον πρωταρχικό στόχο που είναι η ομαλή και αποτελεσματική ένταξη των παιδιών της Δομής στην Εκπαίδευση (Muchinsky, 2003).

3.1 Η συμβουλευτική διάσταση του ρόλου των Σ.Ε.Π.

Στο πλαίσιο της Συμβουλευτικής διάστασης οι ΣΕΠ λειτουργούν ως διαμεσολαβητές, συνδέοντας τους μαθητές και τις οικογένειές τους με το σχολείο. Με αυτό ως δεδομένο, θα μπορούσε κάποιος να ισχυριστεί ότι οι ΣΕΠ αποτελούν τη «γέφυρα» πρόσβασης των μαθητών προσφύγων με την τυπική εκπαίδευση λειτουργώντας και αμφίδρομα, όπως απαιτείται ανά περίπτωση.

Οι δράσεις που αναλαμβάνονται στο συγκεκριμένο τομέα αποβλέπουν στο να αναδείξουν την αναγκαιότητα της εκπαίδευσης ως βασικού μέσου κοινωνικής ένταξης:

- ✓ Μέσα στη Δομή οι ΣΕΠ συζητούν και ενημερώνουν τους γονείς / κηδεμόνες / επιτρόπους των μαθητών για θέματα που ενδεχομένως έχουν προκύψει σχετικά με τη φοίτησή τους.

- ✓ Αναλαμβάνουν ενέργειες σε συνεργασία με τις κοινωνικές υπηρεσίες της Δομής αν απαιτηθεί, προκειμένου να υποστηριχθούν ψυχολογικά και κοινωνικά μέλη της μαθητικής κοινότητας (μαθητές, γονείς).
- ✓ Ενημερώνουν τους Διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς των σχολείων και συνεργάζονται μαζί τους, ώστε να διευθετούνται καταστάσεις και να επιλύονται προβλήματα που έχουν σχέση με τις ιδιαιτερότητες των μαθητών προσφύγων (κουλτούρα, γλώσσα, γνωστικό υπόβαθρο, διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα κ.ά.).

3.2 Η εκπαιδευτική - παιδαγωγική διάσταση του ρόλου των Σ.Ε.Π.

Η εκπαιδευτική διαδικασία πραγματοποιείται στο περιβάλλον του σχολείου (τυπική εκπαίδευση) χωρίς να αποκλείεται η υποστήριξή της εντός της Δομής Φιλοξενίας του Ελαιώνα (μη τυπική εκπαίδευση), αφού σε καθημερινή βάση, μετά το σχολείο, πραγματοποιούνται μαθήματα από εμπλεκόμενους φορείς που αποβλέπουν στην εκπαιδευτική υποστήριξη των μαθητών/τριών. Στη συγκεκριμένη συνθήκη η μη τυπική εκπαίδευση διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο σε σχέση με τις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών, ώστε να εξοικειωθούν με την ελληνική γλώσσα, να μπορέσουν να καλύψουν μαθησιακά κενά και να ενδυναμωθούν για να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι ΣΕΠ έχουν επιφορτιστεί με την επίβλεψη και τον συντονισμό της ενισχυτικής διδασκαλίας, ώστε να εξασφαλισθεί η ουσιαστική βοήθεια στους μαθητές σε αρμονία με το πρόγραμμα της τυπικής εκπαίδευσης (Νόμος 4547/2018).

Εκτός αυτού, οι ίδιοι οργανώνουν και αναλαμβάνουν εκπαιδευτικές δράσεις:

- ✓ Με πρωτοβουλία των ΣΕΠ διοργανώθηκαν στη δομή συναντήσεις των εκπαιδευτικών των σχολείων με τους εκπαιδευτικούς της μη τυπικής εκπαίδευσης. Βασικός στόχος των συναντήσεων αυτών ήταν η αποτελεσματική επικοινωνία και η ανταλλαγή απόψεων των δασκάλων γύρω από τις μαθησιακές ανάγκες του κάθε μαθητή/τριας ξεχωριστά. Αποτέλεσμα της παραπάνω συνεργασίας ήταν η ουσιαστική πλαισίωση και κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών, σύμφωνα με το επίπεδο μάθησης και το εκπαιδευτικό τους προφίλ.
- ✓ Οι μαθητές πρόσφυγες που φοιτούν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση υποστηρίζονται από την ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής, οι οποίες στελεχώνονται με αναπληρωτές εκπαιδευτικούς. Το χρονικό διάστημα που η φοίτηση στο σχολείο είχε ξεκινήσει, αλλά δεν είχαν ακόμη στελεχωθεί οι τάξεις υποδοχής λόγω καθυστερήσεων στις προβλεπόμενες διαδικασίες πρόσληψης, είναι ένα διάστημα με αυξημένο κίνδυνο σχολικής διαρροής για τους μαθητές πρόσφυγες, λόγω της αδυναμίας ουσιαστικής συμμετοχής και συμπερίληψής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Για το λόγο αυτό, οι

ΣΕΠ στον Ελαιώνα οργάνωσαν και στελέχωσαν για την περίοδο αυτή ειδικό χώρο μελέτης εντός της δομής φιλοξενίας, στον οποίο οι μαθητές πρόσφυγες είχαν καθημερινή υποστήριξη στη μελέτη για το σχολείο. Την περίοδο αυτή, η ανατροφοδότηση από τους εκπαιδευτικούς των σχολείων ήταν πολύ θετική και αποτυπώθηκε τόσο στα θετικά σχόλια των μαθητών όσο και στο χαμηλότερο αριθμό απουσιών την περίοδο των δύο μηνών 09/2018-11/2018 που δεν λειτουργούσε τάξη υποδοχής στα γυμνάσια, σε σύγκριση με την περίοδο 09/2017-11/2017 που δεν λειτουργούσε κάποιος αντίστοιχος χώρος μελέτης.

- ✓ Στην ομαλότερη ένταξη των μαθητών προσφύγων του Ελαιώνα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στην οποία παγκοσμίως σημειώνεται το μεγαλύτερο ποσοστό σχολικής διαρροής, συνέβαλε επίσης η λειτουργία τμημάτων θερινής προετοιμασίας για τη σχολική μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο. Καθ' όλη τη διάρκεια του Αυγούστου 2018, οι ΣΕΠ οργάνωσαν και στελέχωσαν 2 τμήματα θερινής προετοιμασίας: ένα τμήμα διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας σε νεοαφιχθέντες μαθητές σε συνεργασία με εκπαιδευτικούς που εργάζονταν στη δομή στα πλαίσια προγραμμάτων του ΟΑΕΔ και ένα τμήμα διδασκαλίας μαθηματικών και φυσικών επιστημών. Στο δεύτερο τμήμα, η εστίαση ήταν σε μαθητές που αποφοιτώντας από το δημοτικό σχολείο αντιμετώπιζαν ακόμη σημαντικές δυσκολίες στην κατανόηση της γλώσσας των σχολικών βιβλίων, παρόλο που είχαν κατακτήσει την επικοινωνιακή χρήση της ελληνικής γλώσσας. Παράλληλα στα τμήματα θερινής προετοιμασίας, έγινε προσπάθεια να ενδυναμωθούν οι μαθητές προετοιμάζοντας τους για τις αλλαγές που συνεπάγεται η μετάβαση από το περιβάλλον του δημοτικού σχολείου στο ψυχολογικά λιγότερο ασφαλές περιβάλλον του γυμνασίου. Επίσης οι μαθητές εξοικειώθηκαν με στρατηγικές οργάνωσης της σχολικής μελέτης.

Η παιδαγωγική διαδικασία, επίσης εκτείνεται σ' ένα ευρύτερο φάσμα πέρα από το σχολικό περιβάλλον. Οι δράσεις και οι συνέργειες των ΣΕΠ, που τελικά ολοκληρώνονται μέσα από τη συμμετοχή των μαθητών σε ποιοτικά σχεδιασμένες δραστηριότητες, βοηθάνε τα παιδιά πρόσφυγες να ανακαλύψουν και να βελτιώσουν τις δεξιότητες τους, να εκφραστούν ελεύθερα και να αναπτύξουν συνεργασίες και σχέσεις εμπιστοσύνης. Το παραπάνω οδηγεί στη δημιουργία διαπροσωπικών χώρων όπου οι μαθητές δεν αντιμετωπίζονται μόνο ως πρόσφυγες, αμφισβητούνται στερεοτυπικές αντιλήψεις και οδηγούνται στην ενδυνάμωσή τους (Cummins, 2003).

Οι πιο σημαντικές δράσεις που ολοκληρώθηκαν κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2017-2018 ήταν:

- ✓ Δημιουργία συμμετοχικού ντοκιμαντέρ από μαθητές: Μαθητές από τη δομή Ελαιώνα συμμετείχαν στο εργαστήριο “Home New Home” και δημιούργησαν το ντοκιμαντέρ μικρού μήκους «Παίζοντας με το φακό» με τους ίδιους τόσο στο ρόλο των πρωταγωνιστών όσο και στο ρόλο των συντελεστών της ταινίας. Στην ταινία αυτή αναδείχθηκαν ταυτότητες των παιδιών πέρα από την προσφυγική τους ταυτότητα που συνήθως κυριαρχεί. Το ντοκιμαντέρ "Παίζοντας με το Φακό" απέσπασε δύο βραβεία στο διαγωνισμό Filmmakers 2018: Βραβείο καλύτερου Μοντάζ και Γ' Βραβείο καλύτερης ταινίας τεκμηρίωσης.
- ✓ Συμμετοχή μαθητών στα θεατρικά εργαστήρια της εφηβικής σκηνής του Εθνικού θεάτρου, που ολοκληρώθηκε με τη θεατρική παράσταση «Το ταξίδι», η οποία συνεχίστηκε και μέχρι τα μέσα του σχολικού έτους 2018-2019.
- ✓ Συμμετοχή αντιπροσωπείας των μαθητών στην ΚΓ' Σύνοδο της Βουλής των Εφήβων: Μία πενταμελής ομάδα μαθητών προσφύγων από τον Ελαιώνα συμμετείχε στο πρόγραμμα της συνόδου της Βουλής των Εφήβων τον Ιούλιο του 2018. Το θέμα της συνόδου ήταν «Ένα σχολείο να μας χωράει: Κάνουμε like στη διαφορά!». Μία από τις ομάδες εργασίας ασχολήθηκε ειδικά με το πώς το σχολείο θα μπορούσε να συνδράμει πιο αποτελεσματικά στην ένταξη και φοίτηση μαθητών διαφορετικής καταγωγής. Στην ομάδα αυτή, οι μαθητές/τριες πρόσφυγες από τον Ελαιώνα είχαν ρόλο ακροατών και ταυτόχρονα ρόλο «ειδικών» αφού είχαν την ευκαιρία να συνομιλήσουν με άλλους εφήβους για τις εμπειρίες τους από τα δύο χρόνια φοίτησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Επίσης είχαν την ευκαιρία να κάνουν προτάσεις για τη βελτίωση της διαδικασίας ένταξης των μαθητών προσφύγων. Για πρώτη φορά μαθητές/τριες πρόσφυγες συμμετείχαν στο συγκεκριμένο θεσμό και κατέθεσαν τη γνώμη τους για το σχολείο και για τις πολιτικές που υλοποιούνται τα τελευταία δύο χρόνια από το Υπουργείο Παιδείας με στόχο την ένταξή τους στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ήταν μία πολύ καλή ευκαιρία που δόθηκε σε μαθητές-πρόσφυγες να εξασκήσουν ένα από τα πιο σημαντικά δικαιώματα που προκύπτει από τη Διεθνή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, το δικαίωμα να ακούγεται η γνώμη των παιδιών για οποιαδήποτε πολιτική τα αφορά άμεσα (Σκούρτης, 1995).

3.3 Η διοικητική διάσταση του ρόλου των Σ.Ε.Π.

Οι ΣΕΠ εκπροσωπούν το Υπουργείο Παιδείας μέσα στη Δομή και διαμεσολαβούν μεταξύ φορέων και φυσικών προσώπων, όπως απαιτείται ανά περίπτωση (Νόμος 4547/2018). Πιο συγκεκριμένα:

- ✓ Είναι υπεύθυνοι για την πλήρη καταγραφή/ αποτύπωση των στοιχείων των μαθητών που διαμένουν στη δομή και την προώθησή τους στις ΔΥΕΠ και στα σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που υποδέχονται μαθητές από τον Ελαιώνα.
- ✓ Καταγράφουν ποσοτικά και ποιοτικά στοιχεία, ενημερώνοντας τους αρμόδιους φορείς.
- ✓ Τηρούν αρχεία σχετικά με τη φοίτηση των μαθητών, ενώ ταυτόχρονα συνεργάζονται με τις διευθύνσεις των σχολείων και τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς.
- ✓ Οργανώνουν και συντονίζουν, σε συνεργασία με τον Διεθνή Οργανισμό Μετανάστευσης, την ομαλή αποχώρηση κι επιστροφή των μαθητών προς και από τα σχολεία
- ✓ Τηρούν, σε καθημερινή βάση, παρουσιολόγιο, στο οποίο καταγράφεται η φοίτηση των μαθητών.
- ✓ Οργανώνουν και συντονίζουν τη λειτουργία της ΔΥΕΠ του Νηπιαγωγείου που εδράζεται στον Ελαιώνα.
- ✓ Καταγράφουν υπηρεσιακές ανάγκες και εισηγούνται μέτρα για την εύρυθμη λειτουργία του προγράμματος, μέσω τακτικών αναφορών.
- ✓ Συνεργάζονται με τη διοίκηση της δομής πάνω σε θέματα που αφορούν στην εκπαίδευση των μαθητών.
- ✓ Φροντίζουν για την συμπλήρωση και την υποβολή όλων των απαιτούμενων εγγράφων των μαθητών (αιτήσεις εγγραφών/ μετεγγραφών/ διαγραφών μαθητών, υπεύθυνες δηλώσεις γονέων, Ατομικά Δελτία Υγείας Μαθητών).
- ✓ Ελέγχουν και συντονίζουν τα εκπαιδευτικά προγράμματα ΜΚΟ και άλλων φορέων που δραστηριοποιούνται στη δομή.

3.4 Η κοινωνική διάσταση του ρόλου των Σ.Ε.Π.

Η λειτουργία του γραφείου των ΣΕΠ εντός της δομής του Ελαιώνα (μεταξύ των οικίσκων που στεγάζονται οι πρόσφυγες), αναπόφευκτα, δημιουργεί σχέσεις αλληλεπίδρασης σε καθημερινή βάση. Μέσα από αυτή την αλληλεπίδραση οι ΣΕΠ βιώνουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο συγκεκριμένος πληθυσμός ακόμη και έξω από τα όρια των αρμοδιοτήτων τους. Αυτό τους επιτρέπει να αποκτήσουν μια πληρέστερη εικόνα σχετικά με την κατάσταση που επικρατεί στη δομή και τις συνολικές ανάγκες, στοιχείο που είναι κριτικής σημασίας για τη μακροπρόθεσμη βιωσιμότητα των εκπαιδευτικών λύσεων που προτείνονται, σχεδιάζονται και υλοποιούνται (Senge, 2012). Ταυτόχρονα, το παραπάνω αποτελεί το έναυσμα για την ανάδειξη της κοινωνικής διάστασης της εκπαίδευσης και τη μετεξέλιξη του ρόλου των ΣΕΠ από εκπαιδευτικούς σε μέντορες (Senge, 2012). Οι δράσεις που αναπτύσσονται στην κατεύθυνση αυτή αποβλέπουν στην πλήρη ενεργοποίηση και εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, έτσι ώστε να

αναλάβουν ενεργό ρόλο στη σχολική ζωή των παιδιών τους. Παρακάτω αναλύονται οι συγκεκριμένες δράσεις:

- ✓ Διοργάνωση συναντήσεων γονέων και εκπαιδευτικών στη δομή φιλοξενίας. Οι εκπαιδευτικοί έρχονται σε επαφή με το περιβάλλον διαβίωσης των μαθητών, συζητούν με τους γονείς και αντιλαμβάνονται τους περιορισμούς που επηρεάζουν τη μάθηση των παιδιών. Επιπρόσθετα, οι γονείς και οι μαθητές ενδυναμώνονται μέσω της έμπρακτης ανταπόκρισης των εκπαιδευτικών που εκδηλώνουν με εμφατικό τρόπο την υποστήριξη τους στη προσπάθεια των μαθητών.
- ✓ Συναντήσεις γονέων και εκπαιδευτικών στα σχολεία με την βοήθεια διερμηνείας.
- ✓ Κινητή Μονάδα Υποστήριξης της Φοίτησης (Κ.Μ.Υ.Φ): Η ανάγκη για μεγαλύτερη εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Carney, 2000), οδήγησε, ύστερα από πρωτοβουλία του Δήμου Αθηναίων σε συνεργασία με τους ΣΕΠ, στη δημιουργία και την πιλοτική λειτουργία της Κ.Μ.Υ.Φ. Η Κ.Μ.Υ.Φ. στελεχώθηκε από οδηγό με όχημα 10 θέσεων (Δήμος Αθηναίων - Ε.Ε.Σ.), διερμηνέα (Μετάδραση), ψυχολόγο και κοινωνικό λειτουργό (Δήμος Αθηναίων). Το συντονισμό της μονάδας είχαν οι Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων. Πιο αναλυτικά ο ρόλος της μονάδας: Η ΚΜΥΦ επισκεπτόταν τα σχολεία στα οποία φοιτούν μαθητές από τη δομή φιλοξενίας Ελαιώνα και συνεργάστηκε με τους εκπαιδευτικούς και τους διερμηνείς στη διαχείριση προβλημάτων που συνδέονται με τις καταγεγραμμένες δυσκολίες ένταξης των μαθητών/τριών προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η ΚΜΥΦ μετέφερε και συνόδευε κηδεμόνες μαθητών στα σχολεία, προκειμένου να έρθουν σε επικοινωνία, παρουσία διερμηνέα με τους εκπαιδευτικούς σχετικά με θέματα που αφορούν την ένταξη και φοίτηση των μαθητών/τριων. Η ΚΜΥΦ υποστήριξε εντός της δομής φιλοξενίας μαθητές/τριες και τις οικογένειές τους στη διαχείριση προβλημάτων που συνδέονταν με τη σχολική ζωή. Συνεργάστηκε με την κοινωνική υπηρεσία και το ψυχοκοινωνικό κλιμάκιο της δομής ώστε να παραπέμπει σε αυτές περιστατικά, για τα οποία κρίνεται ότι είναι απαραίτητη η ενεργοποίηση πιο συστηματικής και ίσως πιο εξειδικευμένης ψυχοκοινωνικής υποστήριξης. Βασικός στόχος ήταν η συνεργασία με τις σχολικές μονάδες και τους γονείς των μαθητών της δομής ώστε να υποστηριχθεί η απρόσκοπτη και αποτελεσματικότερη ένταξη στο σχολικό περιβάλλον. Επιμέρους στόχοι της λειτουργίας της ΚΜΥΦ ήταν η υποστήριξη των εκπαιδευτικών, η κινητοποίηση των γονέων για ενεργή συμμετοχή τους στη σχολική κοινότητα και τέλος, η δικτύωση των σχολείων με τις κοινωνικές υπηρεσίες που υποστηρίζουν τις οικογένειες εντός της Δομής.

- ✓ Γιορτή για τη λήξη της σχολικής χρονιάς εντός της δομής φιλοξενίας με τη συμμετοχή όλων των σχολείων όπου φοιτούν μαθητές από τη δομή. Στο τέλος της σχολικής χρονιάς οργανώθηκε και υλοποιήθηκε με τη συμμετοχή των ΣΕΠ μία μεγάλη γιορτή για τη λήξη της σχολικής χρονιάς. Στη γιορτή αυτή συμμετείχαν μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικοί από όλα τα σχολεία στα οποία φοιτούσαν μαθητές από τον Ελαιώνα. Στόχος της γιορτής ήταν να γνωρίσουν οι σχολικές κοινότητες τη δομή φιλοξενίας και να δοθεί η δυνατότητα σε κάθε σχολείο να παρουσιάσει μία κοινή καλλιτεχνική δραστηριότητα, η οποία θα είχε προετοιμαστεί από μεικτή ομάδα μαθητών. Η συμμετοχή των σχολικών κοινοτήτων ήταν μεγάλη και η επιτυχία της εκδήλωσης κρίνεται ότι στερέωσε ακόμη περισσότερο τα θεμέλια της συνεργασίας των ΣΕΠ με τις σχολικές κοινότητες.

4. Το νηπιαγωγείο της Δομής του Ελαιώνα

Το σχολικό έτος 2017-2018 ο μαθητικός πληθυσμός της δομής του Ελαιώνα προωθήθηκε σε σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η μόνη ΔΥΕΠ που λειτούργησε στο πλαίσιο της δομής ήταν αυτή του Νηπιαγωγείου (παράρτημα 54^ο Νηπιαγωγείου Αθηνών). Το σχολείο οργανώθηκε από την αρχή (εγκαταστάσεις, εξοπλισμός, εποπτικό υλικό) και λειτούργησε με δύο αναπληρώτριες νηπιαγωγούς. Η προσπάθεια οργάνωσης και ανάπτυξης της ΔΥΕΠ υποστηρίχθηκε από το Πανεπιστήμιο της Αθήνας και συγκεκριμένα από το Τμήμα Προσχολικής Ηλικίας (ΤΕΑΠΗ). Μέσω του Πανεπιστημίου αναπτύχθηκαν διάφορες δράσεις με κοινωνικό και εκπαιδευτικό χαρακτήρα. Οι σημαντικότερες από αυτές ήταν:

- ✓ Η διοργάνωση κοινών δραστηριοτήτων εκπαιδευτικών, μαθητών και μαμάδων με την υποστήριξη των φοιτητών/τριών του ΕΚΠΑ.
- ✓ Η παροχή μαθημάτων ελληνικής γλώσσας για τις μητέρες νηπίων εντός των εγκαταστάσεων του Νηπιαγωγείου από μεταπτυχιακές φοιτήτριες του τμήματος φιλολογίας του ΕΚΠΑ.

5. Περιορισμοί στο έργο των ΣΕΠ

Τα εμπόδια και οι δυσκολίες που παρουσιάζονται στο πεδίο, περιορίζουν την ομαλότητα της δουλειάς και αυξάνουν δραματικά τον χρόνο που χρειάζεται για να ολοκληρωθεί οποιαδήποτε διαδικασία. Στην πραγματικότητα, οι δυσκολίες αυτές συνθέτουν δυνατές προκλήσεις που δοκιμάζουν τις δυνατότητες και την ευρηματικότητα των ΣΕΠ στην προσπάθεια υλοποίησης του οράματός τους σε σχέση με τους μαθητές πρόσφυγες. Οι περιορισμοί και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι ΣΕΠ, μπορούν να ομαδοποιηθούν σε τρεις κατηγορίες.

5.1 Περιορισμοί λόγω ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του προσφυγικού πληθυσμού

α. Η έλλειψη αποτελεσματικής επικοινωνίας εξαιτίας της γλώσσας: Η δυσκολία στην επικοινωνία μεταξύ των ΣΕΠ και των μαθητών/τριών ή των γονέων τους είναι ένα εμπόδιο που οδηγεί αρκετές φορές σε παρερμηνείες, ακόμη και όταν πραγματοποιείται μέσω διερμηνείας, αφού δεν είναι γνωστό το ακριβές νόημα της συζήτησης (“language barrier”). Αρκετές είναι οι φορές που η επικοινωνία επιτυγχάνεται με ενδιάμεση γλώσσα (Αγγλικά) ή με τη γλώσσα του σώματος και λέξεις από διάφορες γλώσσες που τυγχάνει να γνωρίζουν οι συνομιλητές. Σε πολλές περιπτώσεις παρατηρείται αποτελεσματικότερη επικοινωνία λόγω της αμεσότητας των συνομιλητών, που φαινομενικά αντισταθμίζει προβλήματα λόγω μη χρήσης κοινής γλώσσας.

β. Η διαφορετική κουλτούρα, τα ήθη και έθιμα των προσφύγων από διαφορετικές χώρες: Πολλές φορές οι ΣΕΠ χρειάζεται να προνοούν για ζητήματα που έχουν να κάνουν με διαφοροποιήσεις και ασυμφωνίες μεταξύ των μαθητών εξαιτίας της διαφορετικής κουλτούρας τους (μέσα στη Δομή Ελαιώνα φιλοξενούνται άτομα 32 διαφορετικών εθνικοτήτων). Αφιερώνεται μεγάλο διάστημα του εργασιακού χρόνου σε συζητήσεις, επεξηγήσεις και διευθετήσεις θεμάτων που έχουν να κάνουν τόσο με την εξοικείωση των μαθητών με το ευρύτερο πλαίσιο (σχολείο) όσο και στη μεταξύ τους αποδοχή.

γ. Τα τραύματα των παιδιών που προέρχονται από τις συνθήκες διαβίωσης στη δομή, το ταξίδι μέχρι τη χώρα μας και τις δυσκολίες από τη διαμονή τους στα κέντρα υποδοχής και ταυτοποίησης προσφύγων (Καψάλη & Μεντίνης, 2018).

δ. Η αίσθηση της ρευστότητας και της προσωρινότητας καθώς και το αποδιοργανωμένο οικογενειακό πλαίσιο των μαθητών: Οι περισσότερες οικογένειες που διαμένουν στη δομή περιμένουν να φύγουν από την Ελλάδα, προσδοκώντας οικογενειακή επανένωση. Στο μυαλό τους υπάρχει η προσωρινότητα της διαμονής τους και απλά βιώνουν μια κατάσταση συνεχούς αναμονής η οποία σε αρκετές περιπτώσεις διαρκεί ακόμη και χρόνια. Επιπλέον, αρκετές οικογένειες είναι στην κυριολεξία κατακερματισμένες σε δύο ή περισσότερες διαφορετικές χώρες. Έτσι, δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις που το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών συμπεριλαμβάνει μόνο τον έναν από τους δύο γονείς, ή απαρτίζεται από άτομα της ευρύτερης οικογένειάς τους (θείους/ες, γιαγιάδες, παππούδες, ενήλικα αδέρφια).

ε. Ανύπαρκτη ή διακεκομμένη φοίτηση: Πολλά παιδιά εξαιτίας του μακροχρόνιου πολέμου και του ταξιδιού από τη χώρα τους δεν είχαν τη δυνατότητα να πάνε στο σχολείο. Άλλα, ανάλογα με την ηλικία τους, έχουν πάει στο σχολείο λίγα χρόνια, ενώ υπάρχουν και παιδιά που έχουν φοιτήσει σταδιακά σε διαφορετικές χώρες. Το παραπάνω δημιουργεί έντονους προβληματισμούς

και διλήμματα σχετικά με το πώς αυτά τα παιδιά θα βοηθηθούν εκπαιδευτικά χωρίς να είναι γνωστό το χρονικό διάστημα του υπόλοιπου παραμονής τους στη χώρα μας.

5.2 Περιορισμοί λόγω μη αποτελεσματικής οργάνωσης του ευρύτερου συγκειμένου

α. Το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας είναι συγκεντρωτικό και χαρακτηρίζεται από έλλειψη ευελιξίας και μικρούς βαθμούς ελευθερίας. Η προσφυγική κρίση δημιούργησε μια νέα κατάσταση η οποία επανέφερε έντονα την ανάγκη για τον επαναπροσδιορισμό του, ώστε να βρίσκεται σε πλήρη αρμονία με το διαρκώς μετασχηματιζόμενο περιβάλλον (Πασιαρδής, 2004). Η υποδοχή μεγάλου αριθμού ανομοιογενούς μαθητικού πληθυσμού αλλάζει άρδην τις ισορροπίες και επιβάλλει ριζικές αλλαγές σ' ένα εκπαιδευτικό σύστημα που επέμενε και επιμένει πεισματικά να παραμένει αμετάβλητο μέσα σ' ένα πλαίσιο που μεταβάλλεται δυναμικά.

β. Η γραφειοκρατία και η έλλειψη ευελιξίας και συνεργασίας μεταξύ Υπουργείων και φορέων που δραστηριοποιούνται στη δομή. Αποτέλεσμα αυτού είναι η έλλειψη συντονισμού και η καθυστέρηση ικανοποίησης κάποιων αναγκών των μαθητών προσφύγων.

γ. Επιφυλακτικές σχολικές κοινότητες: Οι σχολικές μονάδες έχουν εμπειρία της μη αποτελεσματικής υποστήριξης από το ΥΠΕΘ (έλλειψη εξειδικευμένου εκπαιδευτικού προσωπικού, επιμόρφωσης, οικονομικών πόρων κ.ά). Επιπλέον, με δεδομένο ότι δεν είναι όλοι οι εκπαιδευτικοί ανοικτοί σε προκλήσεις που έχουν να κάνουν με διαφορετικούς τρόπους διδασκαλίας και αποδοχής μαθητών με διαφορετική κουλτούρα, παρατηρείται μια έντονη επιφύλαξη στην υποδοχή των μαθητών προσφύγων από κάποια σχολεία.

5.3 Περιορισμοί που οφείλονται στην έντονη ψυχολογική επιβάρυνση των ΣΕΠ

Είναι γνωστό ότι η πίεση που βιώνουν οι εργαζόμενοι στο πεδίο είναι έντονη και συνεχής και οδηγεί πολλές φορές σε σωματική και συναισθηματική εξάντληση. Ως εκ τούτου, οι συνθήκες του εργασιακού περιβάλλοντος είναι δύσκολες και σε συνδυασμό με τη ρευστότητα και τις γρήγορες αλλαγές συνθηκών οδηγούν στο άγχος και τη ματαίωση (Myers, 2005).

6. Αναστοχασμός και ενδυνάμωση των ΣΕΠ

Παρά τις προαναφερόμενες δυσκολίες, η φύση της δουλειάς των ΣΕΠ δίνει δυνατότητες για νέες γνώσεις και εμπειρίες. Το πεδίο αποτελεί ένα εργασιακό χώρο που χαρακτηρίζεται από συνεχείς αλλαγές και απαιτεί άμεση αναπροσαρμογή από τον εργαζόμενο, προκειμένου να ανταπεξέλθει στις νέες συνθήκες. Η πρόκληση αυτή προσφέρει μια μοναδική ευκαιρία σε εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων και ειδικοτήτων να νοηματοδοτήσουν και να εξελίξουν ένα καινοτόμο ρόλο στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Η καινοτομία του ρόλου αυτού εφαρμόστηκε και στον τρόπο

οργάνωσης των ομάδων των ΣΕΠ (μη ιεραρχικό περιβάλλον). Η καλή δυναμική της ομάδας λειτουργεί ως αντίβαρο στην κούραση και το εργασιακό άγχος των μελών της, προσφέροντας δυνατότητες αποσυμπίεσης και ενδυνάμωσης, καθώς και δυνατότητες αναγνώρισης της διαφορετικής δυναμικής των μελών, που συμβάλλει με τη σειρά του σε ένα θετικό συλλογικό αποτέλεσμα (Nahavadi & Malekzadeh, 1999). Μέσω του αναστοχασμού, η επαγγελματική ταυτότητα των ΣΕΠ εμπλουτίστηκε με εμπειρίες που έχουν να κάνουν με τον κοινωνικό ρόλο της εκπαίδευσης που οδηγεί στην ουσιαστική ένταξη όλων των μαθητών στο σχολείο. Επίσης, τους δόθηκε η ευκαιρία να αναπτύξουν διαμεσολαβητικές ικανότητες με γονείς, εκπαιδευτικούς και άλλους εμπλεκόμενους στη συγκεκριμένη διαδικασία (Διευθυντές σχολείων, Σχολικούς Συμβούλους κ.ά). Η συνεργασία με εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων είχε ως αποτέλεσμα την απόλυτη συνειδητοποίηση, από πλευράς των ΣΕΠ, των ετερογενών χαρακτηριστικών και των δυσκολιών μετάβασης που αντιμετωπίζουν οι μαθητές σε διαφορετικές αναπτυξιακές ηλικίες. Ο βαθμός ελευθερίας που τους παρέχει ο ρόλος τους, τους βοηθά να καινοτομούν δημιουργώντας νέες τάσεις αναδεικνύοντας νέες αξίες για το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο (Kao, 2002). Κριτικής σημασίας είναι η ενδυνάμωση που προέρχεται από τους μαθητές πρόσφυγες. Μέσα από τις δύσκολες συνθήκες εργασίας των ΣΕΠ και διαβίωσης των οικογενειών στη δομή, αναπτύσσονται δυνατές σχέσεις οι οποίες είναι μοναδικές και καθοριστικές τόσο για τη συνέχεια της δουλειάς στο πεδίο όσο και την ενδυνάμωση των κινήτρων των παιδιών προσφύγων που οδηγούν στο σχολείο.

7. Επίλογος

Η Δομή Ελαιώνα παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον γιατί αποτελεί ένα δυναμικό περιβάλλον με ευμετάβλητες ισορροπίες στις οποίες οι ΣΕΠ καλούνται να αναλάβουν καθοριστικής σημασίας πρωτοβουλίες. Ως εκ τούτου, θα μπορέσουν να συμβάλλουν ουσιαστικά στην ευρύτερη συστημική προσπάθεια που απαιτεί συνέργειες μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων φορέων, ώστε να υπάρξει μια ολιστική προσέγγιση των αναγκών των μαθητών/τριών προσφύγων που θα επιτρέψει την αποτελεσματική ένταξή τους στο περιβάλλον του σχολείου και μακροπρόθεσμα, στο κοινωνικό σύνολο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Σε αυτή την προσπάθεια, η λειτουργία του αναστοχασμού είναι κομβικής σημασίας για τη βελτιστοποίηση των δράσεων που αναλαμβάνονται και την υλοποίηση του οράματος των ΣΕΠ: τη μετεξέλιξη της Δομής σε μια δυναμική κοινότητα μάθησης που θα λειτουργεί και θα επαναπροσδιορίζεται σε πλήρη αρμονία με το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο (Senge, 2012).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Carney, T. (2000). Beyond the classroom walls: The rediscovery of the family and community as partners in education. *Encyclopedia of language and education* (σσ. 1200-1214). Boston, MA: Springer.

Cummins, J. (2003). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.

Daft, R. (2001). *Essentials of organization theory and design*. Ohio, OH: South-Western.

Kao, J. (2002). *Innovation Manifesto*. San Francisco, CA: John Kao.

Katzenbach, J. S. (1993). *The wisdom of teams creating the high performance organization*. Boston, MA: Harvard Business Review Press.

Καυάλη Α. & Μεντίνης Μ. (2018). *Ψυχολογίες Συμμόρφωσης*. Αθήνα: OPOSITO.

Muchinsky, P. (2003). *Psychology applied to work*. Belmont, CA: Thomson/Wadsworth.

Myers, D. (2005). *Social Psychology*. New York, NY: McGraw-Hill.

Nahavadi, A., & Malekzadeh, A. R. (1999). *Organizational Behavior: The person-organization fit*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

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

Σκούρτης, Β. (1995). *Δίκαιο της Παιδείας*. Θεσσαλονίκη: Σάκουλα.

Senge, P. (2006). *The fifth discipline*. New York, NY: Currency Doubleday.

Senge, P. (2012). *Schools that learn*. Boston, MA: Nicholas Brealey.

Κείμενα ταυτότητας: Η παιδαγωγική αξιοποίησή τους στην πολυπολιτισμική τάξη

Μάγδα Βίτσου, διδάκτωρ θεατροπαιδαγωγικής, μέλος Ε.ΔΙ.Π., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας,

Π.Τ.Π.Ε., mvitsou@uth.gr

Αναστασία Γκαϊνταρτζή, διδάκτωρ κοινωνιογλωσσολογίας, μέλος Ε.Ε.Π, Πανεπιστήμιο

Θεσσαλίας, againtartzi@uth.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στόχος της παρούσας μελέτης είναι να παρουσιάσει εκπαιδευτικές δράσεις που περιλαμβάνουν κείμενα ταυτότητας μαθητών/ριών με μεταναστευτική ή προσφυγική εμπειρία. Παρουσιάζεται η παιδαγωγική αξιοποίηση τους στο πλαίσιο εκπαιδευτικών δράσεων που εφαρμόστηκαν σε δημοτικό σχολείο του Βόλου και στην Δ.Υ.Ε.Π. Μαγνησίας κατά το σχολικό έτος 2016-2017. Αναδεικνύεται ότι μέσα από τη χρήση τους στην τάξη οι δι/πολύγλωσσοι/ες μαθητές/ριες αφηγήθηκαν την προσωπική τους ιστορία, η οποία αποτελεί συνάρτηση όψεων της κοινωνικής τους πραγματικότητας. Ενισχύθηκε έτσι η αυτοεικόνα τους, ενδυναμώθηκε το γλωσσικό και πολιτισμικό τους κεφάλαιο, καθώς εκφράστηκαν στην τάξη οι ιδέες τους, τα συναισθήματά τους, οι «μαρτυρίες τους» και προβλήθηκαν οι γλώσσες και κουλτούρες τους. Επίσης, αποτέλεσαν πολύτιμα εργαλεία για τους εκπαιδευτικούς των τάξεων, καθώς μέσα από μια ανατροφοδοτική διαδικασία σκιαγράφησαν το κοινωνιογλωσσικό προφίλ των μαθητών/ριών τους, αφουγκράστηκαν τις ανάγκες τους και προσέγγισαν τις πολύπλευρες όψεις των ταυτοτήτων τους.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: κείμενα ταυτότητας, μαθητές/ριες προσφυγική και μεταναστευτική εμπειρία, πολυγλωσσία, ενδυνάμωση, διαπολιτισμικότητα.

1. Εισαγωγή

Στις σύγχρονες πολύγλωσσες και πολυπολιτισμικές σχολικές τάξεις η ανάγκη για επικοινωνία, έκφραση, κατανόηση, καθώς και για συμμετοχή και ένταξη είναι επιτακτική. Εκπαιδευτικές πρακτικές, οι οποίες δημιουργούν τις συνθήκες για παραγωγή κειμένων μαθητών/τριών, που εκφράζουν τις πολύπλευρες ταυτότητές τους και αναδεικνύουν τις σύνθετες κοινωνιογλωσσικές πραγματικότητες, μπορούν να αποτελέσουν πολύτιμα εκπαιδευτικά εργαλεία, με σημαντικά οφέλη τόσο για την αυτό-εικόνα και την ενδυνάμωση των ταυτοτήτων τους όσο και για την ακαδημαϊκή τους μάθηση στο σχολείο (Cummins & Early, 2011). Σε αυτό το πλαίσιο, τα κείμενα ταυτότητας (Cummins & Early, 2011) προτείνονται ως εργαλείο ενδυνάμωσης και ισότιμης

συμμετοχής και ένταξης μαθητών/τριών με μεταναστευτική ή προσφυγική εμπειρία, μέσα από την ανάδειξη, κατανόηση και εκτίμηση των δικών τους γλωσσικών και πολιτισμικών στοιχείων, των δικών τους θησαυρών γνώσης ('funds of knowledge', González, Moll, & Amanti, 2005).

Τα κείμενα ταυτότητας ορίζονται ως «προϊόντα των παιδιών, δημιουργικές εργασίες και παραγωγές που υλοποιούνται, μέσα στον παιδαγωγικό χώρο, τον οποίο ενορχηστρώνει ο/η εκπαιδευτικός της τάξης» (Cummins & Early, 2011, σ 3). Λειτουργούν ως καθρέφτες που αντανακλούν τις ταυτότητες των μαθητών/ριών με θετικό τρόπο (Cummins & Early, 2011, σ. 3). Μέσα από αυτά, τα παιδιά μπορούν να εκφράσουν βιώματα, σκέψεις και εμπειρίες τους με τη δική τους φωνή, τις δικές τους αφηγήσεις και να αναδείξουν όψεις της πραγματικότητάς τους. Τα κείμενα ταυτότητας μπορεί να είναι προφορικά, γραπτά, οπτικά, μουσικά, δραματικά ή πολυτροπικά, μέσα από τα οποία εκφράζουν τα παιδιά τις ταυτότητές τους. Δίνουν χώρο για έκφραση συναισθημάτων και εμπειριών και δεν εστιάζουν μόνο στο γνωστικό κομμάτι ή το γλωσσικό κομμάτι της μάθησης. Αποτελούν έτσι μια πρακτική ολιστικής μάθησης, που αναγνωρίζει τον ρόλο της συναισθηματικής, κοινωνικής και πολιτισμικής διάστασης, εμπλέκοντας στη μαθησιακή διαδικασία στοιχεία από τις ζωές των παιδιών, τις εμπειρίες και τις κουλτούρες τους.

Χαρακτηριστικά κείμενα ταυτότητας δημοσιεύονται στο πολυγλωσσικό περιοδικό 'Πολύδρομο'⁵² από το 2009, με σκοπό να αναδειχτούν οι εμπειρίες τους σε σχέση τις γλώσσες, οι σκέψεις τους, να έρθουν στην επιφάνεια στοιχεία της κοινωνιογλωσσικής πραγματικότητάς τους, που οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιοποιήσουν παιδαγωγικά. Ακόμη, κείμενα ταυτότητας μπορούν να αποτελέσουν τα γλωσσικά πορτρέτα δι/πολύγλωσσων μαθητών/τριών (Busch, 2011) όπως αυτά που παρουσιάζονται σε ερευνητική εργασία σε τάξεις δημοτικού (Gkaintartzi & Tsokalidou, 2018) όπου τα παιδιά οπτικοποιούν τα γλωσσικά τους ρεπερτόρια, ζωγραφίζοντας τις γλώσσες τους, αυτές που μιλούν, που έχουν σημασία για εκείνα και που θέλουν, επίσης, να μάθουν. Ακόμη, μαθητές/τριες δημιουργούν τα δικά τους πορτρέτα παρουσιάζοντας στοιχεία από τις κοινωνιογλωσσικές πραγματικότητες τους, με εικόνες, γραπτά κείμενα, φωτογραφίες, ζωγραφίες αντλώντας από το σύνολο των γλωσσικών τους πόρων για να εκφράσουν εμπειρίες και να αφηγηθούν μέσα από την πολυτροπικότητα. Τα θέματα που χρησιμοποιούνται έχουν σημασία και νόημα για τους/τις μαθητές/τριες και δίνουν τη δυνατότητα να εκφράσουν τις δικές τους σκέψεις και εμπειρίες, προβάλλοντας έτσι αντίσταση στην 'αφάνεια' της διγλωσσίας και των ταυτοτήτων τους (Gkaintartzi, Kiliari & Tsokalidou, 2015. Τσοκαλίδου, 2012). Ακόμη, έχει προταθεί στη βιβλιογραφία και ο όρος 'κείμενα ταύτισης' (Κομπιάδου & Τσοκαλίδου, 2014) για

⁵²<http://www.polydromo.gr>

τα κείμενα που δεν παρήχθησαν από το ίδιο άτομο με εκείνο που ταυτίζεται με αυτά, όπως μπορεί να είναι ένα έργο τέχνης, ένα γράμμα, μία φωτογραφία κ.α. Αυτά μπορούν να αποτελούν παράλληλα κείμενα ταυτότητας για τους/τις δημιουργούς τους αλλά και κείμενα ταύτισης για άλλα άτομα.

2. Κείμενα ταυτότητας και η παιδαγωγική τους αξιοποίηση

Προσεγγίζοντας την παιδαγωγική αξιοποίηση τους, τα κείμενα ταυτότητας μπορούν να αξιοποιηθούν στη σχολική τάξη ως παιδαγωγικό εργαλείο για:

- ✓ τη διερεύνηση και σκιαγράφηση του κοινωνιογλωσσικού προφίλ των παιδιών,
- ✓ τη σύνδεση της νέας γνώσης του σχολείου με τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες των παιδιών,
- ✓ τη σύνδεση της γλώσσας του σχολείου με τις γλώσσες και τις γλωσσικές ποικιλίες των παιδιών μέσα από τη διαγλωσσικότητα (Τσοκαλίδου, 2017. Garcia, 2009),
- ✓ την ενδυνάμωση παιδιών με μεταναστευτική ή προσφυγική εμπειρία, δίνοντας φωνή και αξία στις δικές τους αφηγήσεις, εμπειρίες, σκέψεις,
- ✓ την εμπλοκή της συναισθηματικής, κοινωνικής και ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης των μαθητών/τριων στη μάθηση και
- ✓ την ενθάρρυνση της γονικής εμπλοκής στην εκπαίδευση, η οποία αποτελεί πολύ βασικό παράγοντα στην σχολική μάθηση και ένταξη των μαθητών/τριών.

Τα κείμενα ταυτότητας αποτελούν γέφυρες ανάμεσα στο σχολείο και τις πραγματικότητες των μαθητών/τριών, πολύπλευρο μέσο έκφρασης και κατανόησής τους, διάυλος επικοινωνίας, εργαλείο ενδυνάμωσης, καθώς και σχέση και ταύτιση. Η δι/πολυγλωσσία των μαθητών/τριών μπορεί να αναδειχθεί και να αξιοποιηθεί στην πράξη μέσα από την διαγλωσσικότητα, κατά την οποία γλώσσες, γλωσσικές ποικιλίες και είδη λόγου αλληλεπιδρούν υπερβαίνοντας τα μονογλωσσικά όρια της επίσημης σχολικής γλώσσας (Τσοκαλίδου, 2017). Τα κείμενα ταυτότητας δημιουργούν τις συνθήκες για διαγλωσσικότητα στην τάξη, την ενθαρρύνουν και την αναδεικνύουν (Τσοκαλίδου, 2017). Τα πολλαπλά οφέλη των κειμένων ταυτότητας στην τάξη αφορούν την ενδυνάμωση και υποστήριξη τόσο των μαθητών/τριών όσο και των ίδιων των εκπαιδευτικών, που γνωρίζουν, κατανοούν και συνδέονται με το μαθητικό τους κοινό αλλά και των οικογενειών και κοινοτήτων των παιδιών, που εμπλέκονται επίσης στη δημιουργία ή/και στη δημόσια προβολή και διάχυσή τους.

3. Εκπαιδευτικές δράσεις με τη χρήση κειμένων ταυτότητας

3.1 Παρουσίαση Εκπαιδευτικών δράσεων στη ΔΥΕΠ Μαγνησίας

Την πρώτη χρονιά λειτουργίας των δομών υποδοχής για την εκπαίδευση προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.) λειτούργησαν στο νομό Μαγνησίας δύο τμήματα ΔΥΕΠ για παιδιά ηλικίας από 6 έως 12 ετών (δημοτικό σχολείο) και 13-15 ετών (γυμνάσιο) από τον Ιανουάριο του 2017 με μαθητές που προέρχονταν από το Κέντρο Φιλοξενίας «Μόζα», 5 χιλιόμετρα έξω από το Βόλο. Στην τάξη Δ.Υ.Ε.Π. του δημοτικού σχολείου φοίτησαν 20 μαθητές συριακής καταγωγής με μητρική γλώσσα την κουρδική ή την αραβική.

Πριν από την έναρξη των μαθημάτων έγινε προσπάθεια διερεύνησης του κοινωνιογλωσσικού προφίλ των μαθητών/τριών με τη χρήση κειμένων ταυτότητας (βλέπε εικ. 1) την εκπαιδευτικό του τμήματος μέσα από επικοινωνία με τους γονείς τους και με τους/τις ίδιους/ες τους/τις μαθητές/τριες ώστε να εδραιωθεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης, επικοινωνίας και συνεργασίας αλλά και να οργανωθεί αποτελεσματικά η σχολική πρακτική ώστε να αντιμετωπιστούν οι εκπαιδευτικές, κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών, ανάλογα με την ηλικία και τις όποιες άλλες ιδιαιτερότητές τους (μητρική – δεύτερη γλώσσα, οικογενειακή ιστορία συνήθειες-κουλτούρα).

Εικόνα 1: Ανίχνευση κοινωνιογλωσσικού προφίλ

εγγραφή		
Almohamad		Darin
Όνομα	Αραβικά	دارين المحمد
	Ελληνικά	Νταρίν Αλμωχάμανε
	Αγγλικά	Darin ALMohamad
Ηλικία	11	

Αμέσως μετά την έναρξη των μαθημάτων η εκπαιδευτικός χρησιμοποιούσε καθημερινά κείμενα ταυτότητας, ώστε να «επικοινωνήσει» με τους μαθητές σε όλες τις γλώσσες των παιδιών. Τα πρώτα κείμενα ταυτότητας που χρησιμοποιήθηκαν αφορούσαν την ταυτότητα των μαθητών/τριών και την οικογενειακή τους ιστορία. Τα παραγόμενα διαγλωσσικά κείμενα ταυτότητας χρησιμοποιήθηκαν για την εκμάθηση λεξιλογίου στην ελληνική γλώσσα και ενίσχυσης της πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών.

Αποτέλεσμα των παραγόμενων κειμένων αυτών ήταν η δημιουργία ενός λεξικού (βλέπε εικ. 2) με εικόνες για τις πιο άμεσες επικοινωνιακές ανάγκες στο χώρο του σχολείου, όταν δεν θα υπήρχε η δυνατότητα να γίνεται μετάφραση στη μητρική ή την αγγλική γλώσσα.

Εικόνα 2: Διαγλωσσικό εικονογραφημένο λεξικό



Ακολούθως παρήχθησαν πολλά κείμενα ταυτότητας σε συγκεκριμένα θέματα που ομοιοτρόπως είχαν ως στόχο την παραγωγή «νοήματος» και την ανάδειξη της γλωσσικής ποικιλομορφίας των μαθητών. Συγκεκριμένα στο πλαίσιο του προγράμματος “Teachers 4 Europe” οι μαθητές/τριες δημιούργησαν κείμενα ταυτότητας με θέμα «Λέξεις για το ταξίδι -Λέξεις στο ταξίδι» περιγράφοντας με εικόνες και λέξεις το ταξίδι τους προς την Ευρώπη (βλέπε εικ. 3).

Εικόνα 3: Λέξεις για το ταξίδι

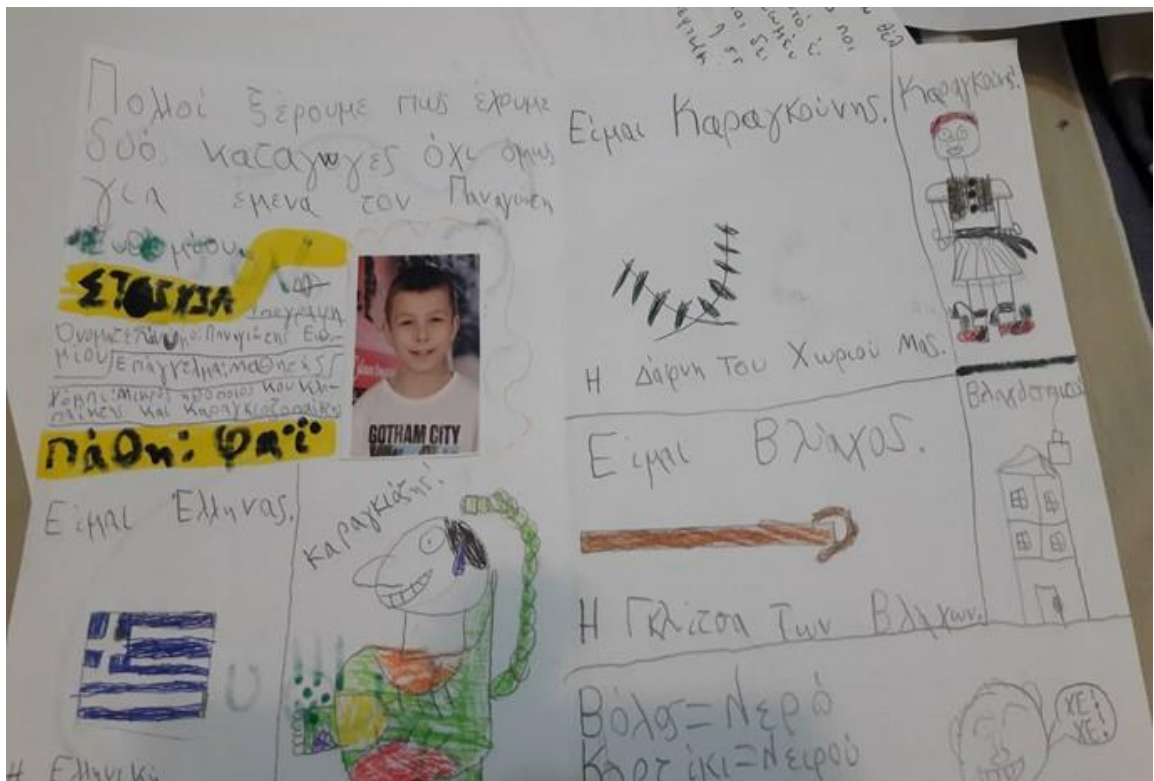
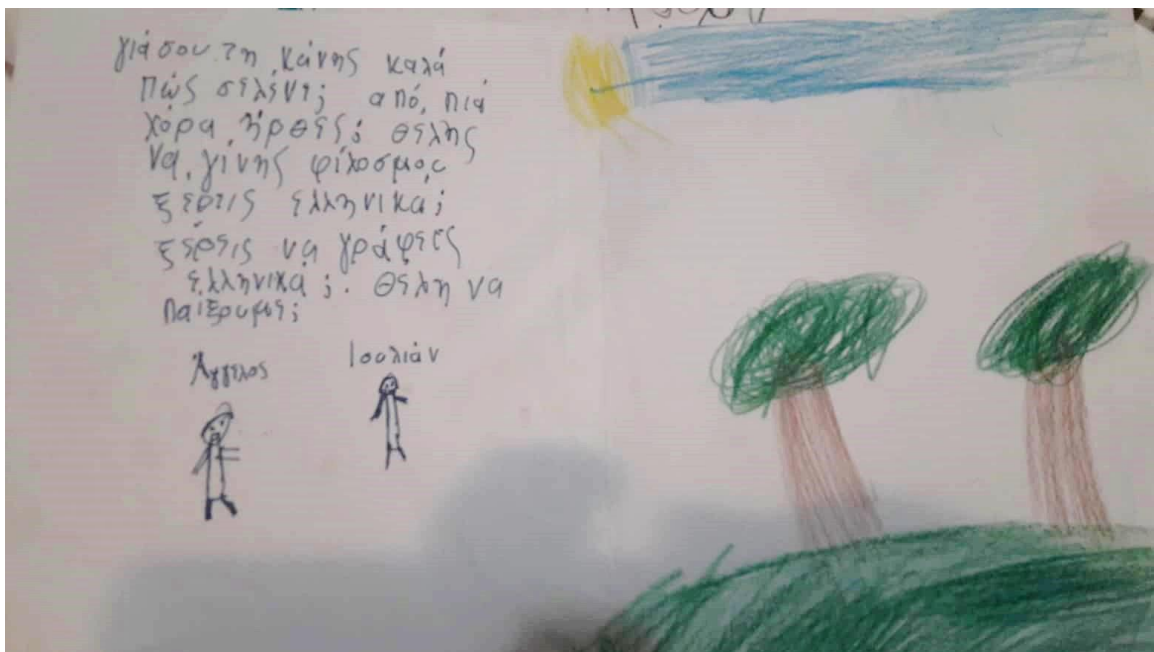


3.2 Εκπαιδευτικές δράσεις σε Δημοτικό Σχολείο του Βόλου

Στο 6/θέσιο Δημοτικό Σχολείο του αστικού κέντρου του Βόλου και συγκεκριμένα στο τμήμα της δ' τάξης (2017-18) δημιουργήθηκαν κείμενα ταυτότητας με στόχο την ενίσχυση της ταυτότητας των δι/πολύγλωσσων μαθητών/τριών και στην ανάδειξη των γλωσσών τους. Συμμετείχαν 9 αγόρια και 10 κορίτσια από τα οποία 6 παιδιά ήταν Αλβανικής μεταναστευτικής καταγωγής και 1 παιδί Ρωσικής μεταναστευτικής καταγωγής. Στα παραγόμενα κείμενα ταυτότητας οι μαθητές/τριες προέβαλαν τις πολιτισμικές και γλωσσικές τους ταυτότητες και άνοιξαν ένα «διάλογο» επικοινωνίας με την κυρίαρχη ομάδα (βλέπε εικ. 4, 5, 6). Στην περίπτωση παιδιών ελληνικής καταγωγής, προβλήθηκε η ποικιλότητα της ελληνικής γλώσσας και κοινωνίας μέσα από την ανάδειξη των γλωσσικών ποικιλιών, της ιστορίας της οικογένειας.

Εικόνα 4, 5, 6: Παραδείγματα κειμένων ταυτότητας





4. Η μέθοδος

4.1 Στόχοι της έρευνας

Η παρούσα έρευνα είχε σκοπό τη διερεύνηση της αξιοποίησης των κειμένων ταυτότητας στις δράσεις που εφαρμοστήκαν στα παραπάνω σχολικά πλαίσια. Συγκεκριμένα, στόχοι της έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών α) σχετικά με τον όρο 'κείμενα ταυτότητας' και την κατανόηση αυτού, β) τη χρήση τους στην τάξη, τους στόχους, τη μεθοδολογία και το

γενικότερο πλαίσιο εφαρμογής τους και γ) τα πλεονεκτήματα και τα παιδαγωγικά τους οφέλη στην πράξη.

4.2 Συμμετέχοντες - Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Στην έρευνα συμμετείχαν δύο εκπαιδευτικοί, οι οποίοι εφάρμοσαν κείμενα ταυτότητας σε συγκεκριμένες τάξεις των σχολείων τους. Και οι δυο εκπαιδευτικοί έχουν μεταπτυχιακές σπουδές στην εκπαίδευση και διδακτική εμπειρία σε πολυπολιτισμικές τάξεις.

Διεξήχθησαν ημι-δομημένες συνεντεύξεις με τους δύο εκπαιδευτικούς των δράσεων, με τη δασκάλα της Δ.Υ.Ε.Π. και με το δάσκαλο και διευθυντή ενός δημοτικού σχολείου του Βόλου με σκοπό τη διερεύνηση της αξιοποίησης των κειμένων ταυτότητας στις δράσεις που εφάρμοσαν στις τάξεις τους.

5. Αποτελέσματα

Οι ανοιχτές ερωτήσεις των συνεντεύξεων κωδικοποιήθηκαν σε ευρύτερες κατηγορίες που προέκυψαν μέσω θεματικής ανάλυσης και αφορούσαν στη διερεύνηση της αξιοποίησης των κειμένων ταυτότητας από τους δύο εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα προέκυψαν οι εξής κατηγορίες:

Πίνακας 1: Οι κατηγορίες θεματικής ανάλυσης που προέκυψαν

Κατηγορίες Θεματικής Ανάλυσης

Η πρακτική χρήση και θεωρητική γνώση των κειμένων ταυτότητας

Οι λόγοι χρήσης των κειμένων ταυτότητας –οφέλη

Η συμβολή της θεωρητικής γνώσης των εκπαιδευτικών στην χρήση των κειμένων ταυτότητας

Η παιδαγωγική αξιοποίηση των κειμένων ταυτότητας

5.1 Η πρακτική χρήση και θεωρητική γνώση των κειμένων ταυτότητας

Μέσα από την ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών αναδεικνύεται η σταθερή αξιοποίηση κειμένων ταυτότητας στην διδακτική πράξη χωρίς να προϋπάρχει η θεωρητική γνώση για τον όρο και την χρήση του.

«Χωρίς να είμαι γνώστης του όρου ή της περιγραφής κάποιων εργαλείων – δημιουργημάτων των παιδιών με αυτό τον τρόπο, συχνά χρησιμοποιώ τέτοια εργαλεία στην τάξη. Κυρίως είναι ζωγραφιές του εαυτού τους ή της οικογένειάς τους ή του σπιτιού τους ή του αγαπημένου τους ζώου κ.ά. και ακόμη κατασκευές παρόμοιες (ένα σπίτι που απεικονίζει το σπίτι τους) ή κατασκευή ενός παιχνιδιού που προτείνουν να το παίζουμε όλοι μαζί».

Οι σπουδές των δύο εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η προϋπηρεσία τους με ευάλωτες κοινωνικές ομάδες και η γενικότερη «ανοιχτή» στάση τους απέναντι στην εκπαίδευσή τους ώθησε στην αναζήτηση εργαλείων για τον καλύτερο εκπαιδευτικό σχεδιασμό με στόχο τη διαπολιτισμική διαμεσολάβηση, ενίσχυση της αλληλεπίδρασης της ομάδας και της αυτοεικόνας όλων των μαθητών.

«Τον όρο δεν το γνώριζα...αλλά τώρα που τον έμαθα...πιστεύω ότι είναι ακριβώς αυτό που δηλώνει...αντανάκλαση της ταυτότητας του κάθε μαθητή....Μπορείς να πάρεις πολλά πράγματα από τέτοιου είδους εργασίες.....και το έχω κάνει συστηματικά....για 20 χρόνια τουλάχιστον...είτε από τη θέση του διευθυντή, είτε ως δάσκαλος σε διαφορετικές τάξεις...μουσουλμανόπαιδες, ρομά, κτλ.»

5.2 Λόγοι χρήσης των κειμένων ταυτότητας –οφέλη

Ένας από τους βασικότερους λόγους χρήσης των κειμένων ταυτότητας για τους εκπαιδευτικούς ήταν η γλωσσική «διευκόλυνση» /επικοινωνία στη σημερινή πολυπολιτισμική τάξη. Οι μαθητές/τριες ενθαρρύνονται από τους δύο εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιούν όλους τους γλωσσικούς τους πόρους διαγλωσσικά και όχι μεμονωμένα ώστε να αναπτύξουν επικοινωνιακές δεξιότητες και να αποκτήσουν σχέσεις μέσα στην ομάδα με πολυτροπικά κείμενα ταυτότητας, όπως ζωγραφιές, ποιήματα, τραγούδια, φωτογραφίες και δραματοποίηση. Οι μαθητές/τριες μέσα από αυτή τη διαδικασία νιώθουν ασφαλείς να παρουσιάσουν στοιχεία του εαυτού τους, της οικογένειάς τους, της ιστορίας τους και της κουλτούρας τους χωρίς το φόβο της «έκθεσης» και στοχοποίησης. Παράλληλα ενθαρρύνονται να χρησιμοποιούν τη γλώσσα με όποιο τρόπο μπορούν, χωρίς το άγχος της σχολικής επίδοσης.

«Τέτοιου είδους εργαλεία δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά να εκφραστούν εικαστικά και γλωσσικά- λεκτικά, σε οικεία για αυτά θέματα, για πράγματα που τα κάνουν να νιώθουν όμορφα και ταυτόχρονα να έχουν πολλά να πουν».

«είναι ένας έμμεσος τρόπος να συστηθούν στους άλλους, να παρουσιάσουν στοιχεία του εαυτού τους και να μάθουν πράγματα για τους άλλους, να διαμορφώσουν σχέσεις ταύτισης

ή διαφοροποίησης από αυτούς, να περιγράψουν στοιχεία ταυτότητας ακόμη κι αν δεν έχουν τις κατάλληλες λέξεις να το κάνουν (στις μικρότερες ηλικίες).

«.....παρουσιάζει τον εαυτό του με έναν πιο ασφαλή και ανώδυνο τρόπο».

Παράλληλα μέσα από τη χρήση των κειμένων ταυτότητας οι εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι αναδεικνύονται πολιτισμικές πρακτικές, καθώς δε μπορεί να διαχωριστεί η γλώσσα από τον πολιτισμό και την κουλτούρα. Προβάλλεται με ασφάλεια η γλωσσική και κοινωνική τους ταυτότητα (ήθη, έθιμα, συνήθειες, καθημερινή πρακτική) ενώ παράλληλα χτίζονται γέφυρες ανάμεσα στις διαφορετικές γλώσσες και κουλτούρες που έρχονται σε επαφή. Με αυτό τον τρόπο υπάρχει «πολιτισμικό» μίρασμα γνώσης και αναζήτηση κοινών στοιχείων ανάμεσα στους πολιτισμούς και αναπλαισίωση της κοινωνικής πραγματικότητας.

«...βγαίνουν στην επιφάνεια στοιχεία της οικογένειας, της ιστορίας της οικογένειας, της κουλτούρας τους, της μητρικής τους γλώσσας».

«...είναι ωραίο να βλέπεις αυτό που αρνείται να το πει προφορικά...να «βγαίνει» στο χαρτί...δυσκολεύονται βέβαια να εκφραστούν αλλά όταν δείξεις πραγματικό ενδιαφέρον για την «ταυτότητά» τους, όταν τους ενθαρρύνεις να την δείξουν και όχι να την κρύψουν....είναι ιδιαίτερα αποκαλυπτικό!».

Σημαντική είναι η αναφορά των εκπαιδευτικών για τη χρήση των κειμένων ταυτότητας ως εργαλεία ανίχνευσης συναισθηματικών και μαθησιακών δυσκολιών, καθώς, ενώ οι μαθητές/τριες παράγουν κείμενα ταυτότητας οι εκπαιδευτικοί μπορούν να πάρουν πολύτιμες «πληροφορίες» για τυχόν προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίζει κάποιος/α μαθητής/τρια και να σχεδιάζουν ανάλογα την παρέμβασή τους.

«...λειτουργούν και ως διαγνωστικά μέσα όταν κάτι στο περιβάλλον του παιδιού δεν πάει καλά».

«...μπορείς να πεις ότι είναι ένα «πολυεργαλείο»...αντιλαμβάνεσαι τις δυσκολίες που βιώνει ίσως κάποιο παιδί...τόσο γλωσσικές όσο και κοινωνικές....κάτι σαν κοινωνιόγραμμα της τάξης...».

5.3 Η συμβολή της θεωρητικής γνώσης των εκπαιδευτικών στην χρήση των κειμένων ταυτότητας

Μέσα από την έρευνα αναδεικνύεται ότι η σταδιακή γνώση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών γύρω από τα κείμενα ταυτότητας- μέσα από σχετική επιμόρφωση και δική τους μελέτη - συμβάλει στη συστηματική χρήση τους με συγκεκριμένη και στοχευμένη μεθοδολογία με

περισσότερα οφέλη για τους μαθητές/τριες αλλά και στη «διάχυση» μιας καλής πρακτικής στη σχολική κοινότητα.

«Τώρα πια ξέρω τη θεωρία πίσω από το συγκεκριμένο εργαλείο...η αξιοποίησή του γίνεται πιο μεθοδευμένα και στοχευμένα από την αρχή της σχολικής χρονιάς για να αναδειχθεί το κοινωνιογλωσσικό προφίλ των μαθητών...να βοηθηθεί ο εκπαιδευτικός της κάθε τάξης και να σχεδιαστούν οι ανάλογες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις».

«Στην πορεία ίσως να χρειάστηκε σε κάποιες περιπτώσεις να εμβαθύνω περισσότερο και με τη χρήση άλλων μεθόδων, όπως παιχνίδι ρόλων κλπ.».

5.4 Παιδαγωγική αξιοποίηση

Η πρακτική των κειμένων ταυτότητας στο μεγαλύτερο βαθμό σχετίζεται με τη διαχείριση της ετερότητας από τους εκπαιδευτικούς. Οι κοινωνικοπολιτισμικές αλλαγές στο σχολείο καθιστούν αναγκαία τη δημιουργία κλίματος ενδυνάμωσης όλων των εμπλεκομένων και τα κείμενα ταυτότητας λειτουργούν ως προς αυτή την κατεύθυνση. Η πολιτισμική και γλωσσική ποικιλομορφία αναδεικνύεται με ένα θετικό τρόπο καθώς όλες οι γνώσεις που φέρνουν μαζί τους οι μαθητές/τριες από το οικογενειακό τους περιβάλλον οδηγούν στη δόμηση μιας νέας γνώσης. Παράλληλα απομυθοποιούνται στερεότυπα και για το «ξένο» και διαφορετικό, ενώ πολλές φορές τα κείμενα ταυτότητας χρησιμοποιούνται ώστε να αλλάξουν αρνητικές συμπεριφορές απέναντι σε μαθητές με διαφορετικό γλωσσικό και κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο.

«Όπως είπα τα χρησιμοποίησα χωρίς να ξέρω ότι λέγονται έτσι, είτε για να βοηθήσω τα παιδιά να εκφραστούν, είτε για να «δέσω» καλύτερα την ομάδα της τάξης, είτε, ακόμη, για να άρω όποιες πολιτιστικές ή άλλες διαφορές, περιγράφοντας το διαφορετικό απλά ως Άγνωστο - Άλλο που απομυθοποιήθηκε και τελικά μοιάζει με το Γνωστό – Προσωπικό».

«...πολλές φορές το χρησιμοποιώ όταν παρατηρώ ρατσιστικά σχόλια-συμπεριφορές-γενικεύσεις παντός είδους....αλλά και γενικότερα ανεπιθύμητες συμπεριφορές».

«Για παράδειγμα χρησιμοποίησα τέτοιες δραστηριότητες σε τάξεις όπου υπήρχαν μαθητές με καταγωγή από διαφορετικές χώρες ή φυλετικές ομάδες. Τάξεις υποδοχής όπου φοιτούν παιδιά που έχουν τουλάχιστον ένα γονιό από άλλη χώρα και τα Ελληνικά δεν είναι μητρική τους γλώσσα, ή είναι Roma. Επίσης και σε γενικές τάξεις όπου φοιτούν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή αναπηρία για παράδειγμα αυτισμό».

«Σε πολλές περιπτώσεις άρθηκαν προκαταλήψεις ή επεξεργαστήκαμε αναληθείς προσλήψεις των άλλων μαθητών για τους συμμαθητές τους. Για παράδειγμα σε μια τάξη οι μαθητές κατάλαβαν ότι παρόλο που ο συμμαθητής τους με αυτισμό δεν μπορούσε να το εκφράσει ένιωθε φόβο για συγκεκριμένα πράγματα που σποραδικά συνέβαιναν στην τάξη και αντιδρούσε παράξενα, με αποτέλεσμα να τα περιορίσουν και να τον βοηθήσουν να διατηρεί την ψυχραιμία του».

Ένα από τα σημαντικότερα οφέλη των κειμένων ταυτότητας είναι η σκιαγράφηση του κοινωνιογλωσσικού προφίλ των μαθητών/τριών. Οι εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι μέσα από τα κείμενα ταυτότητας μπορούν να αντλήσουν πολλές πληροφορίες για τους/τις μαθητές/τριες τους, οι οποίες θα τους βοηθήσουν στο σχεδιασμό των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων αλλά και στην καλύτερη «κατανόηση» των αναγκών τους. Οι πληροφορίες σχετίζονται με το γλωσσικό προφίλ τους, το εθνοτικό – καταγωγή, την οικογενειακή ιστορία (πορεία μετανάστευσης) και άλλα πολιτισμικά στοιχεία όπως διαφορετικό θρήσκευμα. Μέσα από την συγκέντρωση αυτών των στοιχείων οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι κατανοούν καλύτερα τη σύνθεση της ομάδας και της πολυπολιτισμικής «οικολογίας» της τάξης τους.

«...ιδιαίτερα από τα πρώτα κείμενα ταυτότητας των παιδιών μπόρεσα να πάρω πολλά στοιχεία για τις γλώσσες που μιλούν (μητρική-κυρίαρχη), να δω το επίπεδό τους και ανάλογα να σχεδιάσω-προσαρμόσω τη διδασκαλία μου...είναι ένα εργαλείο διαφοροποιημένης παιδαγωγικής».

«...βοηθά στην ανάδειξη των γλωσσών του παιδιού...ενίσχυση της μητρικής και της αυτοεικόνας του αλλά είναι και διαγνωστικό εργαλείο για το επίπεδο μιας γλώσσας, ιδιαίτερα για τα αλλόγλωσσα παιδιά...».

Επίσης, αναδεικνύεται ότι τα κείμενα ταυτότητας αποτελούν εργαλείο που χρησιμοποιούν σταθερά στις πρακτικές τους και αξιοποιούν σταδιακά πιο συστηματικά, συνειδητά και με διαφορετικούς τρόπους.

«Σίγουρα. Κάθε εργαλείο που μας επιτρέπει να συγκεντρώσουμε στοιχεία και να έρθουμε πιο κοντά στο παιδί είναι σημαντικό να χρησιμοποιείται».

«Εννοείται ότι θα το χρησιμοποιώ συνεχώς...δεν είχα σταματήσει ποτέ άλλωστε...απλά τώρα, όπως είπα θα γίνεται πιο συστηματικά...Όσο περνάει από το χέρι μου θα το προτείνω ως εργαλείο...βέβαια πρέπει να υπάρχει σχετική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ώστε να μπορούν να το αξιοποιήσουν παιδαγωγικά....».

6. Συμπεράσματα

Τα ερευνητικά δεδομένα ανέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί των τάξεων χρησιμοποιούν τα κείμενα ταυτότητας ως παιδαγωγικό εργαλείο, έχοντας αντίληψη των πολλαπλών οφελών τους, κυρίως μέσα από τη διδακτική τους εμπειρία και τη διδακτική πράξη. Επιπλέον, η επιμόρφωση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών σχετικά με την παιδαγωγική αξιοποίηση των κειμένων ταυτότητας θεωρείται σημαντική για τη χρήση τους με ένα πιο στοχευμένο και συστηματικό τρόπο. Στις πολυπολιτισμικές τάξεις με παιδιά μεταναστευτικής καταγωγής ή παιδιά προσφύγων τα κείμενα ταυτότητας αποτελούν παιδαγωγικό εργαλείο για:

- ✓ την ανάδειξη του γλωσσικού και πολιτισμικού φορτίου των παιδιών σε μία πιο ισότιμη βάση,
- ✓ την έκφραση, ένταξη και αξιοποίηση των αφηγήσεων των παιδιών - γραπτών, προφορικών, οπτικών - στη σχολική τάξη,
- ✓ την αναγνώριση του προφίλ των παιδιών και τη βαθύτερη κατανόηση των δυνατοτήτων και των αναγκών τους και
- ✓ την έκφραση και διευκόλυνση επικοινωνίας στην τάξη.

Επιβεβαιώνεται έτσι η σημασία τους για την γλωσσική και σχολική ένταξη και αξιοποίηση της πολυγλωσσίας δίπλα στη σχολική γλώσσα και κατ' επέκταση την ενδυνάμωση παιδιών ευάλωτων κοινωνικά ομάδων (Cummins, & Early, 2011). Οι προσωπικές «αφηγήσεις» των μαθητών/τριών δημιουργούν τόπο «κοινών» εμπειριών με στόχο τη μεγαλύτερη εμπλοκή των εμπλεκομένων-εκπαιδευτικών και μαθητών- για διαπολιτισμική δράση, ανταλλαγή και επικοινωνία. Μέσα από αυτή την διαδικασία ενδυναμώνονται οι μαθητές/τριες στο σύνολό τους, αλλά και οι εκπαιδευτικοί, που ως καθοδηγητές/τριες και ερευνητές/τριες γνωρίζουν, κατανοούν το μαθητικό τους κοινό και κατ' επέκταση παρεμβαίνουν, καθώς επίσης και οι γονείς και κοινότητες των μαθητών/τριών που συμμετέχουν στην διάχυσή τους. Αναδεικνύεται η συμβολή των κειμένων ταυτότητας ως προς τη συνοχή της τάξης μέσα από την αναγνώριση και εκτίμηση της διαφορετικότητας, την καταπολέμηση ρατσιστικών συμπεριφορών και την καλλιέργεια διαπολιτισμικής κατανόησης όλων των παιδιών. Αποτελούν πεδίο για τη συνάντηση, τη συν-δημιουργία αλλά και μέσο για τη σύνδεση παιδιών και εκπαιδευτικών, την ενίσχυση της παιδαγωγικής σχέσης - που στηρίζεται σε ουσιαστική, ισότιμη επικοινωνία και εμπιστοσύνη- ανάμεσα σε παιδιά και εκπαιδευτικό αλλά και μεταξύ των παιδιών, όπως χαρακτηριστικά δηλώνουν τα λόγια της εκπαιδευτικού: «...να έρθουμε πιο κοντά στο παιδί...».

Τέλος, στο πλαίσιο των σπουδών των παιδαγωγικών τμημάτων, τα κείμενα ταυτότητας μπορούν να αξιοποιηθούν στην εκπαίδευση μελλοντικών εκπαιδευτικών, ώστε οι φοιτητές/τριες να

μπορούν να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά την πολύ απαιτητική εκπαιδευτική και κοινωνική πραγματικότητα στη σχολική τάξη με τον μεγάλο αριθμό παιδιών με διαφορετικό γλωσσικό, κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό υπόβαθρο και την έλλειψη πόρων για την εκπαίδευση. Η πανεπιστημιακή εκπαίδευση και κατάρτιση των μελλοντικών εκπαιδευτικών οφείλει να δημιουργεί τις προϋποθέσεις για έρευνα και στοχασμό στην εκπαιδευτική διαδικασία και να τους/τις εξοικειώνει με τη σύνθετη πραγματικότητα του σχολείου. Οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί χρειάζεται να γνωρίζουν το περιβάλλον μέσα στο οποίο θα εργαστούν, σε όλες του τις εκφάνσεις, με όλες του τις ιδιαιτερότητες και απαιτήσεις (Sinclair, Dowson, &Thistleton-Martin, 2006).

Προτείνουμε τα κείμενα ταυτότητας ως εργαλείο αυτο-στοχασμού των φοιτητών/τριών – μελλοντικών εκπαιδευτικών-, καθώς μέσα από τη δημιουργία τους, τη δημόσια κοινοποίηση και τον στοχασμό πάνω σε αυτά, μπορούν να αναπτύξουν δεξιότητες αυτο-συνείδησης, κατανόησης του άλλου, αντίληψης των πολύπλευρων και ρευστών ταυτοτήτων και συνεπώς διαπολιτισμική ικανότητα (Μάγος & Σιμόπουλος, 2010). Πέρα από τη δημιουργία των δικών τους κειμένων, μπορούν επίσης να χρησιμοποιηθούν κείμενα ταυτότητας άλλων συγγραφέων όπως ενδεικτικά του Γκασμέτ Καπλάνι (2010), του Αμίν Μαλούφ (2000), ποιήματα του Αυστραλού ποιητή Π.Ο. (1996) και έργα τέχνης (Τσοκαλίδου, 2017), ώστε να λειτουργήσουν ως έναυσμα για αναστοχασμό, κριτικό διάλογο, βαθύτερη γνωριμία του εαυτού και συνάντηση με τον ‘Άλλο’. Τέτοια κείμενα ταυτότητας μπορούν να αποτελέσουν κείμενα ταύτισης για τους φοιτητές/τριες (Kombiadou & Tsokalidou, 2014). Μέσα από την αξιοποίησή τους στην εκπαίδευση των φοιτητών/τριών των παιδαγωγικών τμημάτων – σε σχετικά μαθήματα αλλά και στην πρακτική άσκηση - δίνεται η δυνατότητα στους/τις φοιτητές/τριες να εξοικειωθούν με την πολυδιάστατη χρήση τους, να κατανοήσουν τη σημασία τους και είναι σε θέση να τα αξιοποιήσουν ως παιδαγωγικό εργαλείο στην εκπαιδευτική πράξη.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Busch, B. (2011). Trends and innovative practices in multilingual education in Europe: An overview. *International Review of Education*, 54, 541-549.

Cummins, J., & Early M. (Eds.) (2011). *Identity TEXTS, the collaborative creation of power in multilingual schools*. Sterling, UK: Threntham Books.

Garcia, O. (2009). *Bilingual education in the 21st Century: A global perspective*. Oxford: Wiley-Blackwell.

Gkaintartzi, A., & Tsokalidou, R. (2018). Is translanguaging a possibility in a language class? Theoretical issues and applications in an EFL class. In Kourtis, V. Kazoullis, Aravossitas, T., 659

Skourtou, E. & Trifonas. P.P. (Eds.), *Interdisciplinary research approaches to multilingual education* (pp. 201-218). London, UK: Routledge.

Gkaintartzi, A., Kiliari, A., & Tsokalidou, R. (2015). 'Invisible' Bilingualism 'Invisible' Language ideologies: Greek teachers' attitudes towards immigrant students' heritage languages. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(1), 60-72.

González, N., Moll, L. C., & Amanti, C. (Eds.) (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. New York, NY: Routledge.

Καπλάνι, Γ. (2010). *Με λένε Ευρώπη*. Αθήνα: Λιβάνης.

Kombiadou, E., & Tsokalidou, R. (2014). Identity texts: their meaning for their writers and readers. *Polydromo* 7, 43-51.

Μααλούφ, Α. (1999). *Οι φωνικές ταυτότητες*. Αθήνα: Ωκεανίδα (Θεόφιλος Τραμπούλης Μτφρ.).

Μάγος, Κ., & Σιμόπουλος, Γ. (2010). Εκπαίδευση ενηλίκων και διαπολιτισμική ικανότητα. Μια έρευνα στις τάξεις διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας σε μετανάστες. Στο Δ. Βεργίδης, & Α. Κόκκος, (Επιμ.), *Εκπαίδευση ενηλίκων: διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 215-240.

Π.Ο. (1996). *24 Hours*. Melbourne: Collective Effort Press.

Sinclair, C., Dowson, M., & Thistleton-Martin, J. (2006). Motivations and profiles of cooperating teachers: Who volunteers and why? *Teaching and Teacher Education*, 22(3), 263-279.

Τσοκαλίδου, Ρ. (2012). *Χώρος για δύο. Θέματα διγλωσσία και εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

Τσοκαλίδου, Ρ. (2017). *SiDaYes! Πέρα από τη διγλωσσία προς τη διαγλωσσικότητα/Beyond bilingualism to translanguaging*. Αθήνα: Gutenberg.

Στάσεις και Απόψεις Μελλοντικών Εκπαιδευτικών για την Εκπαιδευτική και Κοινωνική Ένταξη των Προσφύγων στην Ελλάδα: Η Περίπτωση του Π.Τ.Δ.Ε. του ΑΠΘ

*Δημήτρης Θ. Ζάχος, Επίκουρος Καθηγητής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Π.Τ.Δ.Ε.,
dimzachos@eled.auth.gr*

*Ραχήλ – Χαρίκλεια Μπομπάρá, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Π.Τ.Δ.Ε.,
rbobara@gmail.com*

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές εξελίξεις που σημειώθηκαν σε παγκόσμιο επίπεδο τα τελευταία τριάντα χρόνια έχουν την επίδρασή τους στην καθημερινότητα των σχολικών μονάδων αρκετών χωρών, αφού επέφεραν αλλαγές στην εθνοτική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού, στα αναλυτικά προγράμματα και στις μεθόδους διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί, χωρίς να υποστηριχτούν, βρέθηκαν μπροστά σε νέες προκλήσεις και απαιτήσεις. Οι σχολές της εκπαίδευσης δέχτηκαν επικρίσεις για την αποτελεσματικότητά τους ως προς την προετοιμασία των εκπαιδευτικών, γεγονός που οδήγησε σε προσαρμογές στο πρόγραμμα σπουδών τους. Ταυτόχρονα, ραγδαία ανάπτυξη γνώρισαν οι σχετικές επιστημονικές περιοχές της πολυπολιτισμικής, αντιρατσιστικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στόχος της παρούσης εργασίας είναι να διερευνήσει τις απόψεις των φοιτητών/τριών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης σχετικά με την εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των παιδιών των προσφύγων στα ελληνικά σχολεία. Η ερευνητική στρατηγική που εξυπηρετούσε τους στόχους της έρευνας ήταν η ποσοτική μελέτη περίπτωσης και η συλλογή των δεδομένων έγινε με δομημένο ερωτηματολόγιο. Η έρευνα έλαβε χώρα στο τέλος του 2016, όταν και το ζήτημα αυτό βρισκονταν στην καρδιά της επικαιρότητας λόγω της διέλευσης ενός μεγάλου αριθμού προσφύγων από την Ελλάδα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι στάσεις και οι απόψεις των φοιτητών/τριών του Π.Τ.Δ.Ε. δείχνουν ότι οι περισσότεροι/ες από αυτούς/ές είναι ευαισθητοποιημένοι/ες και ενήμεροι/ες σχετικά με τις παιδαγωγικές και κοινωνικές διαστάσεις του ζητήματος. Εντούτοις, από τις απαντήσεις σε σχετικές ερωτήσεις φαίνεται ότι μια μερίδα φοιτητών/τριών του Π.Τ.Δ.Ε. δεν έμειναν ανεπηρέαστοι/ες από το κλίμα ξενοφοβίας που καλλιέργησαν κάποιοι/ες πολιτικοί και δημοσιολόγοι και ορισμένα μέσα μαζικής ενημέρωσης.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: στάσεις, απόψεις, μελλοντικοί εκπαιδευτικοί, εκπαιδευτική-κοινωνική ένταξη, πρόσφυγες

1. Εισαγωγή

Τα τελευταία τριάντα χρόνια σημειώθηκαν σε παγκόσμιο επίπεδο μια σειρά από οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές αλλαγές, οι οποίες διαμόρφωσαν ένα νέο -σε σχέση με τα χρόνια που ακολούθησαν το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο- πλαίσιο. Η οικονομία της αγοράς και η ιδεολογία της (ατομικισμός, ανταγωνισμός, κοινωνικός δαρβινισμός) είναι τώρα κυρίαρχες στο μεγαλύτερο μέρος του πλανήτη, αφού έχει εκλείψει το παλιό «αντίπαλο δέος», δηλαδή η σοσιαλιστική οικονομία και έχει εξασθενήσει η αντίστοιχη ιδεολογία, ενώ δεν έχει διαμορφωθεί ακόμη ένα ρεύμα ικανό όχι μόνον να αμφισβητήσει, αλλά να αντιπαλέψει την αστική ηγεμονία. Με την αλαζονεία της νίκης λοιπόν και με αφορμή την παραβίαση των ατομικών δικαιωμάτων, οι οικονομικά πιο πλούσιες χώρες της Δύσης (κυρίως), επιχείρησαν να «εξάγουν» το μοντέλο της οικονομίας της αγοράς και της αστικής δημοκρατίας σε μια σειρά από χώρες όπως η πρώτην Γιουγκοσλαβία, το Αφγανιστάν, το η Λιβύη και η Συρία. Σ' αυτές τις χώρες, η «Δύση» είτε επενέβη άμεσα στρατιωτικά είτε ενίσχυσε τοπικές ομάδες που αμφισβήτησαν τα «καθεστώτα» τους, τα οποία δεν ήταν όσο φιλικά θα έπρεπε προς αυτήν (τη «Δύση») ή δεν διέθεταν εκείνη την ισχύ (των όπλων) που θα απέτρεπε οποιαδήποτε σκέψη για επέμβαση.

Οι μακροχρόνιες συρράξεις που ακολούθησαν, ιδιαίτερα στο Αφγανιστάν, στη Συρία και στη Λιβύη ανάγκασαν πολλούς ανθρώπους στη μάχη για τη φυσική επιβίωση και οδήγησαν ένα σημαντικό αριθμό από αυτούς/ες να εγκαταλείψει τη χώρα του και να ζητήσει πολιτικό άσυλο σε διπλανές χώρες, καθώς και σε χώρες της Ευρώπης. Το γεγονός αυτό, σε συνδυασμό με την παρατεταμένη οικονομική κρίση που διέρχεται το κεφαλαιοκρατικό σύστημα εδώ και έντεκα χρόνια, οδήγησε σε απρόβλεπτες από την οικονομική και πολιτική ελίτ καταστάσεις. Τα ακροδεξιά, αντιμεταναστευτικά και λαϊκίστικα κόμματα αυξήσαν τη δύναμή τους σε πάρα πολλές Ευρωπαϊκές χώρες, ενώ αμφισβητούν πλέον και το οικοδόμημα της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Τα γεγονότα αυτά δεν άφησαν ανεπηρέαστη την εκπαίδευση, αφού τόσο η οικονομική κρίση, όσο και η «νομιμοποίηση» της ιδεολογίας του μίσους μετέβαλαν το κλίμα στα σχολεία. Όταν μάλιστα στα σχολεία φοιτούν και μαθητές/τριες με διαφορετική από την κυρίαρχη πολιτισμική καταγωγή, τότε φτάνουμε σε ακραίες περιπτώσεις, όπως αυτές των γονέων που δεν ήθελαν τα παιδιά των προσφύγων να πηγαίνουν στο σχολείο των παιδιών τους ούτε καν σε διαφορετικές (απογευματινές ώρες) για να μην μολύνουν τον αέρα!

Σε αυτό το ζοφερό τοπίο, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να υπερασπιστούν την εκπαίδευση ως κοινωνικό αγαθό, καθώς και τις αξίες της ανθρωπιάς και της αλληλεγγύης. Στην Ελλάδα, δεν είναι λίγοι οι εκπαιδευτικοί που έχουν πρόσφατη την εμπειρία από το μεγάλο μεταναστευτικό ρεύμα της δεκαετίας του 1990, όταν βρέθηκαν χωρίς ειδικές γνώσεις και χωρίς υποστήριξη να

διδάσκουν σε τάξεις με μεγάλο αριθμό μαθητών και μαθητριών που προέρχονται από διαφορετικά εθνικά περιβάλλοντα. Σ' ό,τι αφορά στους/στις νεότερους/ες εκπαιδευτικούς, αυτοί/ές είχαν την ευκαιρία να αποκομίσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απαιτούνται για να ανταποκριθούν στις κοινωνικές διαφοροποιήσεις κατά τη διάρκεια των βασικών τους σπουδών, αφού τα τελευταία είκοσι χρόνια οι σχετικές επιστημονικές περιοχές της πολυπολιτισμικής, αντιρατσιστικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης γνώρισαν ραγδαία ανάπτυξη και οι παιδαγωγικές σχολές τις θεραπεύουν με επάρκεια.

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να διερευνήσει πλευρές της βασικής εκπαίδευσης των μελλοντικών εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα εκείνο το κομμάτι της που αφορά στις κοινωνικές διαφοροποιήσεις. Η βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών επιδρά τόσο στη διδακτική τους ικανότητα, όσο και στις αξίες που υιοθετούν απέναντι στα πολιτικά, κοινωνικά και ιδεολογικά ζητήματα. Εάν στόχος της εκπαίδευσης είναι να συνδράμει στη δημιουργία μιας καλύτερης κοινωνίας, τότε το ζητούμενο είναι μια τέτοια αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών η οποία θα στέκεται απέναντι στις κοινωνικές ανισότητες, στο ρατσισμό, στο σωβινισμό και στις κάθε είδους διακρίσεις.

2. Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών

Η εκπαίδευση επιδρά σημαντικά στη διαμόρφωση της «νέας γενιάς» κάθε κοινωνίας και γι' αυτό αποτελεί πεδίο σύγκρουσης συμφερόντων. Το εκπαιδευτικό όραμα εξαρτάται από το είδος της κοινωνίας που τα μέλη της επιθυμούν ή δέχονται. Με άλλα λόγια, η εκπαίδευση δεν είναι και δεν μπορεί να γίνει ουδέτερη και γι' αυτό υπάρχουν διαφορετικές και σε αρκετές περιπτώσεις ασύμπτωτες απόψεις και προτάσεις από πολιτικές δυνάμεις και κινήματα τα οποία εκπροσωπούν διαφορετικά συμφέροντα. Δεν είναι λοιπόν λίγες οι περιπτώσεις που η εκπαιδευτική πολιτική των κρατών αποτέλεσε «εθνικό ζήτημα» (Σαρβανάκη, 2012).

Ένα από τα βασικά συμπεράσματα πολλών μελετών που εντάσσονται στην επιστημονική περιοχή της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης αφορά στο ρόλο του σχολείου στις κοινωνικές διαφοροποιήσεις. Οι κοινωνικές ανισότητες, όπως δείχνουν πολλές έρευνες, αναπαράγονται στο σχολείο (Φραγκουδάκη, 1985). Το γεγονός αυτό αναγνωρίζεται όχι μόνον από τα μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητας, αλλά και από όλες τις πλευρές του πολιτικού φάσματος (συντηρητικές, προοδευτικές και ριζοσπαστικές), οι οποίες στα προγράμματά τους τονίζουν την πρόθεσή τους να αυξήσουν τις δυνατότητες που δίνει το σχολείο σε άτομα που προέρχονται από τις μη προνομιούχες κοινωνικές ομάδες. Εκτός των διακηρυγμένων προθέσεων όμως, υπάρχουν σαφείς διαφοροποιήσεις, τόσο ως προς τους στόχους που θέτουν, όσο και ως προς τα αποτελέσματα των πολιτικών που εφαρμόζονται. Παρά τη ρητορική της ισότητας, οι πολιτικές που εφαρμόστηκαν

σε διάφορες χώρες τα τελευταία σαράντα χρόνια δεν έφεραν τα προσδοκόμενα ως προς την ισότητα ευκαιριών αποτελέσματα. (Hirschland & Steinmo, 2003. Ravitch, 2000.).

Σαν αποτέλεσμα, το αίτημα για ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες παραμένει επίκαιρο. Σ' ένα δημοκρατικό εκπαιδευτικό σύστημα το σχολείο θα πρέπει να συμπεριλαμβάνει όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από την κοινωνική τους τάξη το φύλο, την εθνική ή την πολιτισμική ομάδα από την οποία προέρχονται και ανεξάρτητα από τους σεξουαλικούς τους προσανατολισμούς ή τις αναπηρίες τους, όπως και τα μέσα για να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους στο μέγιστο βαθμό. Επιπρόσθετα, το σχολείο οφείλει να δίνει σε όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες τη δυνατότητα να αποκτήσουν εκείνες τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις ικανότητες, όπως η κριτική σκέψη και η δυνατότητα συνεργασίας, που είναι απαραίτητες για να λειτουργούν αποτελεσματικά σε μια πλουραλιστική δημοκρατική κοινωνία (Colon-Muniz, Brady & SooHoo, 2010, 86). Κατά την εκτίμησή μας, η επίτευξη των εν λόγω στόχων, στόχοι που αποτελούν κοινό σημείο στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών πολλών δημοκρατικών χωρών, μπορεί να θέσει σε δοκιμασία την αναπαραγωγική λειτουργία της εκπαίδευσης, αφού άνθρωποι με κριτική σκέψη είναι σε θέση να αμφισβητήσουν τις εδραιωμένες κοινωνικές ιεραρχίες και ανισότητες και αξιοποιώντας την ικανότητά τους να συνεργάζονται να δράσουν υπέρ μιας καλύτερης κοινωνίας.

Εφόσον όμως οι κοινωνικές ανισότητες παραμένουν και οξύνονται και το σχολείο διατηρεί τον αναπαραγωγικό του χαρακτήρα, τότε είναι εμφανές ότι κάποια πράγματα θα πρέπει να αλλάξουν. Οι απαιτούμενες αλλαγές θα πρέπει κατά τη γνώμη μας να ξεκινήσουν από το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Χρειάζεται ένα τέτοιο «πακέτο» γνώσεων και δεξιοτήτων, το οποίο δεν θα κρύβει τις κοινωνικές διαφοροποιήσεις, δεν θα είναι εθνοκεντρικό και θα δημιουργήσει τις συνθήκες για να καταπολεμηθούν οι οικονομικές ανισότητες, ο ρατσισμός, ο σεξισμός και οι κάθε είδους διακρίσεις. Οι σύγχρονες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες άλλωστε, επιβάλλουν αλλαγές προς αυτή την κατεύθυνση. Σε αρκετές σχολικές αίθουσες πολλών κρατών υπάρχουν τώρα, ίσως σε μεγαλύτερο βαθμό από την περίοδο της γέννησης των εθνών – κρατών, πολλοί/ές μαθητές/τριες που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Για παράδειγμα στις Ενωμένες Πολιτείες της Αμερικής, το 2002 (Educational Research Service, National Center for Educational Statistics, 2002): α) ένας στους τρεις μαθητές που εγγράφονται σε σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είχαν μειονοτικό εθνοτική ή εθνικό υπόβαθρο, β) περισσότερα από το ένα στα επτά παιδιά ηλικίας πέντε έως δεκαεπτά ετών μιλούσαν στο σπίτι άλλη γλώσσα από τα αγγλικά και γ), περισσότερα από ένα στα τρία παιδιά είχαν περιορισμένη επάρκεια στα αγγλικά.

Αλλαγές θα πρέπει να γίνουν και στον τρόπο που εκπαιδεύονται και που δρουν οι εκπαιδευτικοί. Οι μεταβολές στην κοινωνία και στην εκπαίδευση θέτουν νέες απαιτήσεις για το επάγγελμά τους (των εκπαιδευτικών) (Commission of the European Communities, 2007). Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν σημαντικό παράγοντα για τη διδασκαλία και τη μάθηση. Τα τελευταία χρόνια είναι κυρίαρχη η αντίληψη, σύμφωνα με την οποία η εργασία βασίζεται στη μετάδοση της πληροφορίας και στην εξέλιξη της γνώσης, γεγονός που καθιστά τη διαδικασία της μάθησης πολύ σημαντική για την πορεία των ανθρώπων, αφού διευκολύνει την προσαρμογή τους στο εργασιακό τους περιβάλλον (Engelbrecht, 2005). Δίδεται λοιπόν μεγάλη έμφαση στη διδασκαλία (Darling – Hammond, 1996) και έτσι αναδεικνύεται ο ρόλος που διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί στις ευκαιρίες, στις εμπειρίες και στα αποτελέσματα που (μπορεί να) έχουν οι μαθητές και οι μαθήτριές τους (Gay, 1997). Η κουλτούρα των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα χαρακτηριστικό που διαμορφώνει κατά ένα μεγάλο μέρος την εκπαιδευτική πραγματικότητα και δεν είναι δυνατό να αγνοηθεί (Alexander, 2008). Οι γνώσεις, οι πεποιθήσεις και οι αξίες τους (των εκπαιδευτικών) μπορεί να συμβάλουν καθοριστικά έτσι ώστε να δημιουργηθεί ένα αποτελεσματικό περιβάλλον μάθησης για τους/τις μαθητές/τριες (Reynolds, 2001). Τυχόν ανεπάρκειες των δασκάλων, μπορεί να στερήσουν το κατάλληλο μορφωτικό περιβάλλον από τα παιδιά (Darling – Hammond, 1996), ιδιαίτερα μάλιστα εκείνων των μαθητών/τριών που προέρχονται από χαμηλές κοινωνικές τάξεις και διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Φαίνεται λοιπόν ότι η ποιότητα των εκπαιδευτικών είναι καθοριστική για την ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος. Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν -και εάν δεν έχουν να αποκτήσουν- εκείνες τις γνώσεις και τις δεξιότητες, με τις οποίες θα μπορέσουν να «διαχειρίζονται» τις διαφορές των μαθητών/τριών που προέρχονται από διαφορετική κοινωνική τάξη και διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον (Jenks, Lee & Kanpol, 2001). Για να επιτευχθούν αυτοί οι στόχοι, θα πρέπει η βασική εκπαίδευση και στη συνέχεια η μετεκπαίδευση – επιμόρφωση των εκπαιδευτικών να καλύπτει με επάρκεια τα ζητήματα των κοινωνικών διαφοροποιήσεων. Με άλλα λόγια, εάν στόχος είναι μια καλύτερη κοινωνία, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να έχουν όλα εκείνα τα εφόδια που απαιτούνται για να αντιμάχονται τις ανισότητες, τις κοινωνικές ιεραρχίες και την καταπίεση. Χρειάζεται στο πρόγραμμα σπουδών των σχολών της εκπαίδευσης να συμπεριλαμβάνονται μαθήματα ιστορίας, κοινωνιολογίας και πολιτικών επιστημών, όπως και μαθήματα για την τοπική κοινωνία και κουλτούρα, καθώς και για άλλες κουλτούρες και λαούς, έτσι ώστε να αντιλαμβάνονται και να μπορούν να αντιμετωπίζουν τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών/τριών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (Banks, 1991). Απαιτείται ακόμη να εντρυφήσουν σε ένα ακαδημαϊκό περιβάλλον

όπου κλονίζονται οι εδραιωμένες και κυρίαρχες αντιλήψεις, όπως και οι «δεδομένες» μη αμφισβητούμενες γνώσεις.

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών φαίνεται πώς επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν και συμπεριφέρονται στις σχολικές αίθουσες, τις σχέσεις τους με τις/ούς μαθήτριες/ές και τις πρακτικές τους (Farrell & Bennis, 2013). Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται τέτοια «υλικά» για να καλύψουν την απόσταση που τους χωρίζει από τους/τις μαθητές/τριες, αλλά και να οικοδομήσουν «γέφυρες» για να συνδέσουν το χάσμα των πολιτισμικών και εθνικών διαφορών μεταξύ των μαθητών και των μαθητριών τους (Gay, 1997). Θα πρέπει σ' αυτό το σημείο να τονίσουμε ότι συνηγορούμε υπέρ της άποψης, σύμφωνα με την οποία αυτή η πλευρά της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών μπορεί να οδηγήσει κάποιους/ές από αυτούς/ές να αντικειμενοποιήσουν και να φετιχοποιήσουν τη διαφορετικότητα παραβλέποντας το ρόλο της εξουσίας (Brown, 2013) και της οικονομίας. Με άλλα λόγια, η κουλτούρα δεν είναι ανεξάρτητος από τις οικονομικές συνθήκες και τις πολιτικές εξελίξεις και πάντοτε οι πολιτισμικές εξελίξεις θα πρέπει να μελετώνται στο ιστορικοκοινωνικό τους πλαίσιο.

Αξιοποιούν όμως όλοι/ες οι φοιτητές/τριες των σχολών της εκπαίδευσης τα συγκεκριμένα μαθήματα; Σ' αυτό το ερώτημα επιχείρησε να απαντήσει ο Olson (2003), ο οποίος διερεύνησε εάν και σε ποιο βαθμό μπορεί η εκπαίδευση να αλλάξει τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την πολυπολιτισμικότητα και τις πολιτισμικές διαφορές. Πιο συγκεκριμένα, ο Olson (2003) διερεύνησε τις απόψεις φοιτητών/τριών παιδαγωγικών τμημάτων σε δύο φάσεις. Η πρώτη διερεύνηση έλαβε χώρα πριν οι φοιτήτριες παρακολουθήσουν μια σειρά από μαθήματα και πρακτικές με διαπολιτισμικό περιεχόμενο και η δεύτερη μετά από αυτή την παρέμβαση (Olson, 2003). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα μαθήματα κατέστησαν τις φοιτήτριες και τους φοιτητές περισσότερο έτοιμες/ους και πιο ευαίσθητες/ους (Olson, 2003). Από άλλες έρευνες όμως, φάνηκε ότι το παραπάνω συμπέρασμα δεν ισχύει για το σύνολο των φοιτητών/τριών. Πιο συγκεκριμένα, οι Colon-Muniz, Brady και SooHoo (2010) διερεύνησαν τις απόψεις των απόφοιτων του Σχολής της Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Chapman και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι δεν επιβεβαιώνεται η άποψη σύμφωνα με την οποία τα σχετικά μαθήματα και πρακτικές καθιστούν τους/τις φοιτητές/τριες «διαπολιτισμικούς παιδαγωγούς», αφού τα άτομα που πήραν μέρος στην έρευνά τους δήλωσαν ότι δεν αισθάνονταν έτοιμοι/ες για να ανταπεξέλθουν στις υποχρεώσεις μιας πολυπολιτισμικής τάξης. Τέλος, οι Assaf, Garza και Battle (2010) βρήκαν ότι ενώ το σύνολο των εκπαιδευτικών που πήραν μέρος στην έρευνά τους αναγνώριζε και παραδέχονταν τις δημογραφικές αλλαγές που συνέβησαν στην κοινωνία τους, εντούτοις ελάχιστοι/ες από αυτές/ούς έδειξαν διάθεση για να ενημερωθούν και να υιοθετήσουν

ιδέες και πρακτικές που θα τους/τις βοηθούσαν να είναι πιο αποτελεσματικοί ως προς τη «διαχείριση» των ζητημάτων της διαφορετικότητας.

3. Μεθοδολογία

Σκοπός έρευνας ήταν να διερευνήσει τις απόψεις των νεοεισερχομένων και των τελειόφοιτων φοιτητών και φοιτητριών Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου που αφορούν σε ζητήματα προσφύγων και μεταναστών. Για να εξυπηρετηθεί ο στόχος της έρευνας επιλέξαμε τη στρατηγική της ποσοτικής μελέτης περίπτωσης (case study). Η μελέτη περίπτωσης είναι μια σε βάθος εμπειρική μελέτη ενός φαινομένου (περίπτωση) (Yin, 2003). Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήσαμε ένα δομημένο γραπτό ερωτηματολόγιο που κατασκευάστηκε για τους σκοπούς της έρευνάς μας και απαντήθηκε από τους ίδιους/ες τους/τις φοιτητές/τριες. Το ερωτηματολόγιο είναι ένα διαδομένο και εύχρηστο εργαλείο συλλογής δεδομένων (Cohen, Manion & Morrison, 2011) το οποίο συμπληρώνεται ανώνυμα, γεγονός που μπορεί να ενισχύσει την ειλικρίνεια όσων το απαντούν.

Στην έρευνα πήραν μέρος 225 φοιτητές/τριες, εκ των οποίων οι 123 (113 άνδρες και 10 γυναίκες) βρίσκονταν τον Ιανουάριο του 2017 στο πρώτο εξάμηνο των σπουδών τους και οι υπόλοιποι/ες 102 (88 γυναίκες και 14 άνδρες) στο ζ' εξάμηνο. Όσοι/ες πήραν μέρος στην έρευνά μας κλήθηκαν να απαντήσουν γραπτά σε είκοσι δύο ερωτήσεις (είκοσι μία κλειστού τύπου και μία ανοιχτού). Οι πρώτες έντεκα από αυτές επιχείρησαν να ανιχνεύσουν τη γενική στάση ερωτηθέντων απέναντι στους πρόσφυγες, ενώ οι υπόλοιπες έντεκα στόχευσαν σε ζητήματα παιδαγωγικού περιεχόμενου.

Πίνακας 1: Τα αποτελέσματα της έρευνας

Ερωτήσεις	Εξάμηνο	Απαντήσεις		
1. Ποια είναι η γνώμη σου για τους/τις πρόσφυγες;		<i>Θετική</i>	<i>Αρνητική</i>	<i>Ουδέτερη</i>
	A'	33,6% (41)	2,46% (3)	63,94% (78)
	Z'	50% (51)	2,94 (3)	47,06% (48)
2. Εκδήλωσες με κάποιο τρόπο		<i>Αδιαφορία</i>	<i>Περιστασιακά</i>	<i>Συστηματικά</i>
	A'	21,85% (26)	76,47% (91)	1,68% (2)

τη στάση σου;	Z'	14,43% (14)	79,38% (77)	6,19% (6)	
3. «Οι πρόσφυγες είναι υπεύθυνοι/ες για την κατάσταση τους».		<i>Διαφωνώ απόλυτα</i>	<i>Διαφωνώ</i>	<i>Συμφωνώ</i>	<i>Συμφωνώ απόλυτα</i>
	A'	37,70% (46)	58,20% (71)	4,10% (N=5)	0% (0)
	Z'	68,09% (64)	29,78% (28)	2,13% (2)	0% (0)
4.«Μαζί με τους πρόσφυγες περνούν στη χώρα και οικονομικοί μετανάστες».		<i>Διαφωνώ απόλυτα</i>	<i>Διαφωνώ</i>	<i>Συμφωνώ</i>	<i>Συμφωνώ απόλυτα</i>
	A'	0% (0)	11,48% (14)	68,85% (84)	19,67%(24)
	Z'	4,90% (5)	16,67% (17)	56,86% (58)	21,57% (22)
5.Ποιο είναι το ποσοστό των οικονομικών μεταναστών;		<i>20%</i>	<i>50%</i>	<i>7%</i>	<i>100%</i>
	A'	57,72% (71)	31,71% (39)	8,94% (11)	1,63% (2)
	Z'	63,95% (55)	29,07% (25)	6,98% (6)	0% (0)
6. «Οι πρόσφυγες επιθυμούν να εγκατασταθούν μόνιμα εδώ».		<i>Διαφωνώ απόλυτα</i>	<i>Διαφωνώ</i>	<i>Συμφωνώ</i>	<i>Συμφωνώ απόλυτα</i>
	A'	31,15% (38)	52,46% (64)	14,75% (18)	1,64% (2)
	Z'	18,63% (19)	55,88% (57)	25,49% (26)	0% (0)
7. Προτίθεστε να φιλοξενήσετε έναν/ μία πρόσφυγα;		<i>Σίγουρα όχι</i>	<i>Όχι</i>	<i>Ναι</i>	<i>Βέβαια</i>
	A'	18,03% (22)	49,18% (60)	27,87% (34)	4,92% (N=6)
	Z'	22,55% (23)	52,94% (54)	19,61% (20)	4,90% (5)
		<i>Κατώτερο</i>	<i>Ανώτερο</i>	<i>Διαφορετικό</i>	
	A'	3,25% (4)	4,88% (6)	91,87% (113)	

8. Είναι το πολιτιστικό επίπεδο των προσφύγων σε σχέση με των Ελλήνων:	Z'	5,88% (N=6)	0% (0)	94,12% (96)	
9. «Ένα παιδί από τη Συρία, θα μπορούσε να ενσωματωθεί πιο γρήγορα απ' ό τι ένα παιδί από την Αλβανία».		<i>Διαφωνώ απόλυτα</i>	<i>Διαφωνώ</i>	<i>Συμφωνώ</i>	<i>Συμφωνώ απόλυτα</i>
	A'	17,07% (21)	61,79% (76)	17,89% (22)	3,25% (4)
	Z'	30,39% (31)	64,71% (66)	3,92% (4)	0,98% (1)
10. Θα δεχόσουν «έναν/μία μαθητή/τρια «χωρίς χαρτιά»;		<i>Σίγουρα όχι</i>	<i>Όχι</i>	<i>Ναι</i>	<i>Σίγουρα ναι</i>
	A'	<u>3,25% (4)</u>	15,45% (19)	48,78% (60)	32,52% (40)
	Z'	<u>8,82% (9)</u>	21,57% (22)	46,08% (47)	23,53% (24)
11. «Τα προσφυγόπουλα στο σχολείο θα θέσουν σε κίνδυνο την υγεία των Ελληνόπουλων».		<i>Διαφωνώ απόλυτα</i>	<i>Διαφωνώ</i>	<i>Συμφωνώ</i>	<i>Συμφωνώ απόλυτα</i>
	A'	37,93% (44)	45,69% (53)	14,66% (17)	1,72% (2)
	Z'	38,23% (39)	47,06% (48)	13,73% (14)	0,98% (1)
12. «Τα προσφυγόπουλα θα υποβαθμίσουν το επίπεδο σπουδών για τα		<i>Διαφωνώ απόλυτα</i>	<i>Διαφωνώ</i>	<i>Συμφωνώ</i>	<i>Συμφωνώ απόλυτα</i>
	A'	47,97% (59)	38,21% (47)	11,38% (14)	2,44% (3)
	Z'	35,29% (36)	47,06% (48)	15,69% (16)	1,96% (2)

των Ελληνόπουλων.					
13. Πώς θα έβαζες τα «διαφορετικά» παιδιά να καθίσουν στην τάξη;		<i>Μακριά από τα υπόλοιπα</i>	<i>Με άλλα παιδιά μειονοτήτων</i>	<i>Στην τύχη</i>	
	A´	0,81% (1)	1,63% (2)	97,56% (120)	
	Z´	0,98% (1)	8,82% (9)	90,2% (92)	
14. Το καλύτερο για την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων είναι:		<i>Να γυρίσουν στη χώρα τους</i>	<i>Σχολεία στους καταυλισμούς</i>	<i>Ξεχωριστά σχολεία</i>	<i>Στα κοινά ελληνικά σχολεία</i>
	A´	3,25% (4)	10,57% (13)	25,20% (31)	60,98% (75)
	Z´	0,98% (1)	14,71% (15)	24,51% (25)	59,80% (61)
15. Τα παιδιά που δε γνωρίζουν καλά την ελληνική γλώσσα πρέπει να ενταχθούν:		<i>Στην πρώτη τάξη</i>	<i>Σε μία τάξη κάτω από την ηλικιακή τους ομάδα</i>	<i>Στην τάξη των συνομηλίκων τους & γλώσσα στην πρώτη</i>	<i>Στην τάξη των συνομηλίκων τους</i>
	A´	9,76% (12)	17,07% (21)	65,85% (81)	7,32% (9)
	Z´	11,77% (12)	9,80% (10)	50,98% (52)	27,45% (28)
16. Ποιο/α μάθημα(τα) νομίζεις ότι δεν «χρειάζονται» τα παιδιά πρόσφυγες:		<i>Τα θρησκευτικά</i>	<i>Την ιστορία</i>	<i>Τα χρειάζονται όλα</i>	
	A´	39,02% (48)	4,88% (6)	52,03% (64)	
	Z´	39,22% (40)	6,86% (7)	50% (51)	

17. Θα ερχόσουν σε επαφή με το περιβάλλον των μαθητών/τριών προσφύγων;		<i>Σίγουρα όχι</i>	<i>Δε θα το επεδίωκα</i>	<i>Θα το έκανα</i>	<i>Σίγουρα θα το έκανα</i>
	A'	0% (0)	4,07% (N=5)	48,78% (60)	47,15% (58)
	Z'	0,98% (1)	4,90% (5)	44,12% (45)	50% (51)
18. Εάν πρόσφυγας ένας/μαθητής/τρια λείπει μέρες από το σχολείο:		<i>Λέω επιτέλους έφυγε!</i>	<i>Δηλώνω την απουσία στη δ/νση</i>	<i>Βοηθάω στην αναζήτησή του/της</i>	
	A'	0% (0)	62,60% (77)	37,40% (46)	
	Z'	0% (0)	81,37% (83)	18,63% (19)	
19. Θα πρέπει να εγγραφούν οι φοιτήτριες-πρόσφυγες στα ελληνικά πανεπιστήμια;		<i>Διαφωνώ απόλυτα</i>	<i>Διαφωνώ</i>	<i>Συμφωνώ</i>	<i>Συμφωνώ απόλυτα</i>
	A'	1,63% (2)	4,88% (6)	27,64% (34)	65,85% (81)
	Z'	0% (0)	το 0,98% (1)	36,27% (37)	62,75% (64)

3.1 Περιορισμοί και αδυναμίες της έρευνας

Η έρευνα θα μπορούσε να μας δώσει μια καλύτερη εικόνα για το εάν και κατά πόσο μεταβάλλονται οι αντιλήψεις των φοιτητριών/ών κατά το διάστημα της φοίτησής τους εάν παρακολουθούσε τα ίδια άτομα όταν αυτά φοιτούσαν στο πρώτο και αργότερα στο τέταρτο έτος. Επιπρόσθετα, ορισμένες απαντήσεις θα μπορούσαν να γίνουν καλύτερα κατανοητές εάν εκτός από το ερωτηματολόγιο είχαν εξαχθεί και αναλυθεί ποιοτικά δεδομένα. Σ' αυτό το σημείο να συμπληρώσουμε ότι οι επιφυλάξεις που αφορούν στην ακρίβεια των δεδομένων που παίρνουμε από επισκοπήσεις και ιδιαίτερα από μια έρευνα που γίνεται με ερωτηματολόγιο που συμπληρώνουν μόνοι/ες τους αυτοί/ές που συμμετέχουν στην έρευνα, δικαιώθηκαν και στην περίπτωση του δικού μας εργαλείου. Συγκεκριμένα, στην τέταρτη ερώτηση, 14 φοιτήτριες (11,48%) του α' εξαμήνου και 22 άτομα του ζ' δήλωσαν ότι διαφωνούν με την αντίληψη σύμφωνα με την οποία «Μαζί με τους/τις πρόσφυγες περνούν στη χώρα μας και οικονομικοί μετανάστες». Όμως οι 14 + ένας/μία που δεν είχε απαντήσει στην ερώτηση 4 του α' εξαμήνου

και 5 του Ζ' εξαμήνου συμπλήρωσαν την ερώτηση 5 η οποία θα έπρεπε να συμπληρωθεί μόνον από όσους/ες συμφωνούν με την παραπάνω πρόταση.

4. Συζήτηση – Συμπεράσματα

Ένα πρώτο σχόλιο πάνω στα αποτελέσματα της έρευνας αφορά στις ερωτήσεις που οι φοιτήτριες/ές επέλεξαν να (μην) απαντήσουν. Ένας μικρός αριθμός φοιτητριών του ζ' εξαμήνου και ένας ακόμη μικρότερος αριθμός των φοιτητριών του α' Εξαμήνου προτίμησαν να μην απαντήσουν σε κάποιες από τις ερωτήσεις που αφορούν στις στάσεις τους έναντι των προσφύγων. Αντίθετα, στις υπόλοιπες ερωτήσεις, οι οποίες είχαν παιδαγωγικό κυρίως περιεχόμενο απάντησαν με πολύ μεγαλύτερη συνέπεια. Μια -πιθανή κατά τη γνώμη μας- ερμηνεία γι' αυτό είναι ότι οι εν λόγω φοιτητές/τριες αμφιταλαντεύονται. Το εχθρικό για τους/πρόσφυγες και μετανάστριες/ες κλίμα που έχει δημιουργηθεί από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και πολιτικές δυνάμεις αντιπαλεύει εκείνο το σημαντικό μέρος του μαθημάτων του Π.Τ.Δ.Ε. – Α.Π.Θ. που θέτουν στο επίκεντρό τους την κοινωνική ισότητα και δικαιοσύνη, τα ανθρώπινα δικαιώματα και τη θέση τους στο διεθνές δίκαιο.

Ορισμένες από τις απαντήσεις φανερώουν μια σειρά από διαφοροποιήσεις μεταξύ των φοιτητριών/ών που βρίσκονταν στο πρώτο και εκείνων του εβδόμου εξαμήνου, οι οποίες είναι πιθανό να οφείλονται στα θεωρητικά εργαλεία αλλά και στον προβληματισμό που ενδεχομένως αναπτύχθηκε κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Αναλυτικότερα: Οι φοιτήτριες/ές του ζ' εξαμήνου έχουν σε σημαντικότερο βαθμό καλύτερη (θετική) γνώμη για τους/τις πρόσφυγες από τις/τους συμφοιτητές/τριές τους του α' εξαμήνου (50% [N=51] έναντι 33,6% [N=41]), είναι δε λιγότερο αδιάφοροι/ες σχετικά με τα θέματα που τους/τις αφορούν (21,85% [N=26] έναντι 14,43% [N=14]). Επιπρόσθετα, οι φοιτήτριες/ές του ζ' εξαμήνου είναι πιο σίγουροι/ες ότι οι ίδιοι/ες οι πρόσφυγες δεν ευθύνονται για την κατάστασή τους (68,09% [N=64] έναντι 37,70% [N=46]) αντίστοιχα και φαίνεται να επηρεάζονται λιγότερο από στερεότυπα και κατατάξεις των πολιτισμών αφού στη σχετική ερώτηση ελέγχου εάν πιστεύουν ότι «στην ελληνική κοινωνία θα μπορούσε να ενσωματωθεί πιο γρήγορα ένα παιδί από τη Συρία παρά από την Αλβανία», μόλις 5 (4,90%) από τα 102 άτομα δήλωσαν ότι συμφωνούν απόλυτα ή συμφωνούν μ' αυτή την εκτίμηση όταν το αντίστοιχο ποσοστό στο α' εξάμηνο ανήλθε στο 21,14 (N=26).

Από τις απαντήσεις που έδωσαν οι φοιτήτριες/ές που πήραν μέρος στην έρευνά μας (βλ. ιδιαίτερα απαντήσεις στις ερωτήσεις 3, 8, 9, 12, 13, 17, 18, 19) φαίνεται ότι είναι σε ένα βαθμό ευαισθητοποιημένοι σχετικά με θέματα κοινωνικών διαφοροποιήσεων και «εξοπλισμένοι/ες» για να αντιμετωπίσουν ζητήματα που αφορούν στις κοινωνικές διαφοροποιήσεις που εμφανίζονται στην καθημερινότητα των σχολείων και των σχολικών τάξεων.

Θα πρέπει σ' αυτό το σημείο να σημειώσουμε όμως, ότι οι περισσότερες απαντήσεις είναι αναμενόμενες από φοιτητές/τριες που επιλέγουν να σπουδάσουν κοινωνικές επιστήμες, αλλά και που το κάνουν σε ένα τμήμα το οποίο έχει ισχυρή θεωρητική και ερευνητική παράδοση σε θέματα που αφορούν τις κοινωνικές διαφοροποιήσεις. Εντούτοις, μια σειρά από απαντήσεις των φοιτητών/τριών, δείχνουν ότι τα θεωρητικά εφόδια που αποκτούν, όπως και τα ερευνητικά δεδομένα με τα οποία έρχονται σε επαφή και αφορούν στο περιβάλλον (οικονομικό, πολιτισμικό) των μαθητών τους δεν είναι από μόνα τους ικανά για να κατισχύσουν έναντι των κυρίαρχων κοινωνικών απόψεων και αντιλήψεων. Για παράδειγμα ο κυρίαρχος ατομικισμός και η απουσία της αλληλεγγύης φαίνεται από τις απαντήσεις σύμφωνα με τις οποίες τα 3/5 περίπου των φοιτητριών/ών που πήραν μέρος στην έρευνά μας δεν προτίθεται να φιλοξενήσει έναν/μία πρόσφυγα. Η συστηματική καλλιέργεια αντιεπιστημονικών αντιλήψεων από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και τα social media φαίνεται από το γεγονός ότι τα 2/9 των φοιτητριών που πήραν μέρος στην έρευνά μας θεωρούν τα παιδιά – πρόσφυγες κίνδυνο για την υγεία των ελληνόπουλων. Η επίδραση του γενικού κλίματος εχθρότητας που υποδαυλίζεται από ορισμένες οικονομικές και πολιτικές δυνάμεις και φτάνει στο έκδηλο μίσος εναντίον όποιου/ας διαφορετικού συνανθρώπου μας φαίνεται και από το γεγονός ότι, ενώ το ζήτημα έχει κατ' επανάληψη τεθεί κατά τις παραδόσεις των μαθημάτων, όπως και στις εξετάσεις αξιολόγησης, το 1/5 περίπου των ατόμων που πήραν μέρος στην έρευνά μας δηλώνει ότι δε θα δεχόταν στο σχολείο έναν/μία μαθήτριά/ή «χωρίς χαρτιά».

Επιπρόσθετα, μια σειρά από απαντήσεις σε ζητήματα καθαρά παιδαγωγικού χαρακτήρα είναι πιθανόν να φανερώνει τις αδυναμίες και τα όρια των συνθηκών που διεξάγεται η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα (πχ. πολύ μεγάλα τμήματα φοιτητών/τριών, ελλείψεις προσωπικού που θα παρακολουθούν τις/τους φοιτητριες/ές στις πρακτικές τους ασκήσεις). Συγκεκριμένα, από τις απαντήσεις στην ερώτηση 15 φαίνεται ότι ένα σημαντικό μέρος των φοιτητών και φοιτητριών που πήρε μέρος στην έρευνά μας δεν έχει εμπεδώσει ένα κεντρικό και ελάχιστο αμφισβητούμενο συμπέρασμα μεγάλου αριθμού ερευνών για τη διγλωσσία, με βάση το οποίο τα παιδιά θα πρέπει να εντάσσονται στην τάξη των συνομήλικών τους. Επίσης, από την απάντηση στην ερώτηση 14, φαίνεται ότι ένα σημαντικό μέρος των ατόμων που πήραν μέρος στην έρευνά μας αγνοεί ή δεν δέχεται τη βασική παιδαγωγική αρχή σύμφωνα με την οποία τα παιδιά θα πρέπει να φοιτούν στο ίδιο σχολείο με όλους/ες τους/τις συνομήλικούς τους έτσι ώστε να ενταχθούν στην κοινωνία και να μην περιθωριοποιούνται / γκετοποιούνται. Τα αποτελέσματα αυτά συγκλίνουν με αντίστοιχων ερευνών, σύμφωνα με τις οποίες ορισμένες φορές η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών που έχει ως στόχο της να καταπολεμήσει τα αρνητικά στερεότυπα των μελλοντικών εκπαιδευτικών, μπορεί να τα ενδυναμώσει (Haberman & Post, 1992) αφού πολλοί από αυτούς/ές που εγγράφονται σε

διαπολιτισμικά μαθήματα φαίνεται ότι αδιαφορούν γιατί (McAllister & Irvine, 2000): Πρώτον, δεν ήταν «έτοιμοι/ες» και δεύτερον, δεν μπορούσαν να κατανοήσουν τα νέα δεδομένα και τρίτον δεν ήταν διατεθειμένοι να αλλάξουν τις απόψεις τους.

Φαίνεται λοιπόν ότι η εγγραφή, ακόμη και η παρακολούθηση των σχετικών με τις κοινωνικές διαφοροποιήσεις μαθημάτων δεν αρκεί για να μεταβάλλει τις αντιλήψεις και τις πρακτικές των φοιτητριών/ών. Η διδασκαλία για τις συνέπειες των φτώχειας, του διαφορετικού πολιτισμικού περιβάλλοντος και για τις αρνητικές επιδράσεις των στερεοτύπων, την προκαταλήψεων φαίνεται ότι δεν είναι από μόνη της ικανή να κατισχύσει έναντι βαθιά εδραιωμένων αντιλήψεων και να οδηγήσει σε αλλαγή στάσεων. Οι εκπαιδευτικοί εξάλλου, λαμβάνουν τα ίδια με όλους/ες μας μηνύματα και εσφαλμένες αντιλήψεις (Nieto, 2005) και αυτοί/ές είναι ενταγμένοι/ες στο γενικό κλίμα που επικρατεί στην ελληνική κοινωνία (και όχι μόνον). Στον παράγοντα αυτό θα μπορούσαμε να προσθέσουμε και την απογοήτευση από τη έλλειψη προοπτικής για (άμεση τουλάχιστο) επαγγελματική αποκατάσταση και τη απουσία συλλογικού οράματος, οι οποίοι φαίνεται ότι «εμποδίζουν» τους/τις φοιτητές/τριες να υιοθετήσουν μια πιο θερμή στάση προς τη γνώση και την έρευνα σχετικά με τις κοινωνικές διαφοροποιήσεις, αλλά και μια πιο ενεργητική συμμετοχή σε δράσεις και αγώνες που θα στοχεύσουν και θα επιφέρουν μια καλύτερη κοινωνία.

Εκτίμησή μας είναι ότι για να «γονιμοποιηθούν» οι θεωρητικές γνώσεις και τα ερευνητικά αποτελέσματα που παρέχονται στους/στις φοιτητές/τριες κατά τη διάρκεια των σπουδών τους χρειάζεται το προσωπικό ενδιαφέρον και η ενσυναίσθηση. Για να γίνεις ένας/μία πολυπολιτισμικός/ή εκπαιδευτικός θα πρέπει να γίνεις πρώτα πολυπολιτισμικό άτομο (Nieto, 1992). Χρειάζεται συστηματική ενασχόληση με θέματα που αφορούν στη φτώχεια, στο ρατσισμό, στο κοινωνικό φύλο, στη σεξουαλικότητα, στις μειονότητες, στις διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες και στα άτομα με ειδικές ανάγκες. Έτσι πιστεύουμε ότι θα γίνουν ικανές/οί οι μαθητευόμενοι/ες εκπαιδευτικοί να συνειδητοποιήσουν ότι οι κοινωνικές διαδικασίες παίζουν κρίσιμο ρόλο στη διαμόρφωση των ταυτοτήτων, των ιδεών, των δράσεων και των καθημερινών πρακτικών (Nasir & Hand, 2006) και να ξεκινήσουν να μάχονται ενεργά εναντίον κάθε μορφής κοινωνικών αδικιών. Έτσι θα μπορέσουν να συνδέσουν τα ακαδημαϊκά μαθήματα με την πραγματικότητα της σχολικής αίθουσας (Darling-Hammond & Hammernes, 2005) και να ενθαρρύνουν τη δράση των μαθητών/τριών τους απέναντι στο ρατσισμό και σε κάθε μορφή κοινωνικής καταπίεσης εντός κι εκτός του σχολείου (Hickling-Hudson, 2004). Έτσι, τέλος, θα αποκτήσουν την ικανότητα να βλέπουν τους εαυτούς τους ως άτομα υπεύθυνα και ικανά να συνδράμουν στην αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος και στη δημιουργία σχολείων που θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των μαθητών/τριών τους (Villegas & Lucas, 2002).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Alexander, R. (2008). Education for all, the quality imperative and the problem of pedagogy. CREATE (Consortium for Research on Educational Access, Transitions and Equity). *Research Monograph, 20*. Retrieved from http://www.create-rpc.org/pdf_documents/PTA20.pdf

Assaf, L.C., Garza, R. & Battle, J. (2010). Multicultural teacher education: Examining the perceptions, practices, and coherence in one teacher preparation program. *Teacher Education Quarterly, 37*(2), 115-135.

Banks, J. (1991). Teaching multicultural literacy to teachers. *Teaching Education, 4*(1), 133-142.

Brown, C.D. (2013). An overview of anti-oppressive education. *The MERN Journal, 5*, 73-85.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Colon- Muniz, A., Brady, J. & SooHoo, S. (2010). What do graduates say about multicultural teacher education? *Issues in Teacher Education, 19*(1), 85-105.

Darling-Hammond, L. (1996). The right to learn and the advancement of teaching: research, policy, and practice for democratic education. *Educational Researcher, 25*(6), 5-17.

Darling- Hammond, L. & Hammerness, K. (2005). The design of teacher education programs. *Chapter Eleven, 390-440*.

Educational Research Service (2002). *Demographic factors in American education*. Arlington, VA: Educational Research Service.

Commission of the European Communities (2007). *Improving the quality of teacher education*. Brussels: SEC (2007) 931.

Engelbrecht, E. (2005). Adapting to changing expectations: Post-graduate students' experience of an e-learning tax program. *Computers and Education, 45*, 217-229.

Hickling-Hudson, A. (2004). Educating teachers for cultural diversity and social justice. In G. Hernes (ed.), with M. Martin, *Planning for diversity: Education in multi-ethnic and multicultural societies* (pp. 270-307). Paris: International Institute for Education Planning (UNESCO).

Farrell, T., & Bennis, K. (2013). Reflecting on ESL teacher beliefs and classroom practices: A Case Study. *RELC Journal, 44*(2), 164-176.

- Φραγκουδάκη, Α. (1985) *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Gay, G. (1997). Multicultural infusion in teacher education: Foundations and applications. *Peabody Journal of Education*, 72(1), 150-177.
- Haberman, M., & Post, L. (1992). Does direct experience change education students' perceptions of low-income minority children? *Midwestern Educational Researcher* 5(2), 29-31.
- Jenks, C., Lee, J., & Kanpol, B. (2001). Approaches to multicultural education in preservice teacher education: Philosophical frameworks and models for teaching. *The Urban Review*, 3(2), 87-105.
- McAllister, G. & Irvine, J. (2000). Cross cultural competency and multicultural teacher education. *Review of Educational Research*, 70(1), 3-24.
- Nasir, N. S., & Hand, V. (2006). Exploring Sociocultural Perspectives on Race, Culture, and Learning. *Review of Educational Research*, 76(4), 449-475.
- Nieto, S. (1992). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. New York: Longman.
- Nieto, S. (Ed.). (2005). *Why we teach*. New York: Teachers College Press.
- Olson, B. (2003). *Attitudes toward multiculturalism and cultural diversity: The effects of multicultural training* (Unpublished Thesis). The Graduate School, University of Wisconsin-Stout, USA.
- Ravitch, D. (2000). *Left back: A century of failed school reforms*. New York: Simon & Schuster.
- Reynolds, M. (2001). Education for inclusion, teacher education and the teacher training agency standards. *Journal of In-Service Training*, 27(3), 465-476.
- Σαρβανάκη, Β. (2012). *Η σχέση των μεταπτυχιακών σπουδών με την αγορά εργασίας: Η μελέτη των απόφοιτων μεταπτυχιακών προγραμμάτων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού.
- Hirschland, M. J., & Steinmo, S. (2003). Correcting the record: Understanding the history of federal intervention and failure in securing U.S. educational reform. *Educational Policy*, 17(3), 343-364. DOI: 10.1177/0895904803254484

Villegas, A. M., & Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers: rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 20-32.

Yin. R. K., (2003). *Applications of case study Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Ο Ελντιβάνο: Ζητήματα πολυαισθητηριακής επικοινωνίας και έκφρασης στη βάση ενός πολύτεχνου προγράμματος σε νηπιαγωγεία με παιδιά Ρομά

Ευδοξία Κομπιάδου, Νηπιαγωγός, Υποψήφια διδάκτωρ, Α.Π.Θ.,

T.E.P.A.E., ekompiad@nured.auth.gr

Αντώνης Λενακάκης, Επίκουρος Καθηγητής, Α.Π.Θ.,

T.E.P.A.E., alen@nured.auth.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρέμβαση, σύμφωνη με τις αρχές της πολυαισθητηριακής, πολύτεχνης και βιωματικής διδασκαλίας, έγινε στη βάση μιας επιτόπιας έρευνας σε επιλεγμένα τμήματα νηπιαγωγείων με παρουσία παιδιών Ρομά, με στόχο την αξιοποίηση και ανάδειξη του κοινωνικού και πολιτισμικού ρεπερτορίου των συμμετεχόντων νηπίων. Η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας αποκάλυψε αφενός μετακινήσεις σε επίπεδο δυναμικής της ομάδας, διαπολιτισμικής επικοινωνίας και πολυαισθητηριακής έκφρασης, αφετέρου χρήσιμες διαπιστώσεις για τη γόνιμη και δημιουργική αξιοποίηση του διαφορετικού.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: πολυαισθητηριακό, διαπολιτισμική, εκπαίδευση, θεατροπαιδαγωγική, ρομά

1. Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο του Έργου με τίτλο «Ένταξη και εκπαίδευση των παιδιών Ρομά» στις περιφέρειες της Κεντρικής, Δυτικής και Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης⁵³. Στους στόχους του εν λόγω Έργου και ειδικότερα της Δράσης 1 εντάσσονται η διευκόλυνση της πρόσβασης και της συστηματικής φοίτησης νηπίων Ρομά και η ομαλή μετάβαση στο δημοτικό σχολείο. Μέσω των συναφών ενδοσχολικών παρεμβάσεων οι εμπυχωτές/τριες σχεδιάζουν και υλοποιούν πολύτεχνες δράσεις σε επιλεγμένα τμήματα νηπιαγωγείων των παραπάνω περιφερειών όπου φοιτούν παιδιά Ρομά με στόχο τη βελτίωση του μαθησιακού περιβάλλοντος στο κανονικό σχολικό πρόγραμμα. Οι εν λόγω παρεμβάσεις απευθύνονται σε όλα τα παιδιά, αξιοποιούν τον γλωσσικό και πολιτισμικό πλούτο τους και προτείνονται ως εφαρμόσιμες πρακτικές και μέθοδοι διαπολιτισμικού χαρακτήρα για την

⁵³ Για το ίδιο έργο, με επιστημονικά υπεύθυνη την Ευαγγελία Τρέσσου, δες στο <http://peroma.web.auth.gr/peroma/el>

πρακτική άσκηση υποψηφίων νηπιαγωγών, προσεγγίζοντας αξίες και στάσεις κοινωνικής συμβίωσης.

2. Σκοπός και στόχοι του προγράμματος

Στους στόχους του προγράμματος που παρουσιάζουμε στην παρούσα⁵⁴ εργασία ήταν η ευαισθητοποίηση όλων των παιδιών που συμμετείχαν στην παρέμβαση σε θέματα διαφοράς και ποικιλίας, ο γλωσσικός γραμματισμός και η καλλιέργεια μιας κουλτούρας συνεργασίας και πολυαισθητηριακής επικοινωνίας. Στο ίδιο πλαίσιο, επιδιώχτηκε η αισθητική απόλαυση, η έκφραση μέσω της εικαστικής και θεατρικής τέχνης και η δημιουργία ενός περιβάλλοντος χαράς και παιχνιδιού.

3. Μεθοδολογία

3.1 Συμμετέχοντες/συμμετέχουσες

Συμμετέχοντες/ουσες ήταν οι μαθητές/τριες και οι τρεις νηπιαγωγοί δύο νηπιαγωγείων με παιδιά Ρομά ενός νηπιαγωγείου με πρωινή λειτουργία εντός του οικισμού, όπου φοιτούσαν αποσπασματικά 31 νήπια, όλα Ρομά, και ενός ολοήμερου νηπιαγωγείου της Δυτικής Θεσσαλονίκης όπου φοιτούσαν 19 νήπια Ρομά στο σύνολο των δύο τμημάτων. Η διάρκεια της παρέμβασης σε κάθε νηπιαγωγείο ήταν τέσσερις ώρες και έγινε σε δύο φάσεις και σε δύο διαδοχικές μέρες.

3.2 Μέθοδος και εργαλεία συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων

Το πρόγραμμα είχε τον χαρακτήρα έρευνας-δράσης (Κατσαρού, 2010) αλλά και δειγματικής διδασκαλίας, καθώς επρόκειτο για μια συνεργασία ανάμεσα στους/στις συντονιστές/τριες του προγράμματος και τις εκπαιδευτικούς των τάξεων με κεντρική στόχευση την παιδαγωγική εφαρμοσιμότητα.

Εργαλεία συλλογής των δεδομένων αποτέλεσαν μια κλείδα παρατήρησης, οι αναστοχαστικές συζητήσεις με την ομάδα των νηπίων και με τις νηπιαγωγούς κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων και το ερωτηματολόγιο αξιολόγησης των νηπιαγωγών με τη λήξη του προγράμματος. Η παρατήρηση αφορούσε την παρουσία και ενεργητική συμμετοχή των νηπίων στις αναλαμβανόμενες δράσεις, τις λεκτικές και μη λεκτικές αντιδράσεις τους και τις ενδεχόμενες μετακινήσεις τους σε γλωσσικό, συναισθηματικό και συμπεριφορικό επίπεδο. Η αναστοχαστική

⁵⁴ Δες επίσης μια αντίστοιχη εργασία που εκπονήθηκε στο πλαίσιο του ίδιου προγράμματος σε διαφορετικά σχολεία και σε διαφορετική χρονική περίοδο στο Λενακάκης, 2014.

συζήτηση εστίαζε σε ζητήματα παιδαγωγικής αποτελεσματικότητας και σχολικής ζωής. Τέλος, το ερωτηματολόγιο αξιολογούσε επίσης την ποιότητα των δράσεων, τη σύνδεσή τους με το αναλυτικό πρόγραμμα και τις ανάγκες των νηπίων.

Η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας στηρίχτηκε στη θεματική ανάλυση περιεχομένου και στην ανάδειξη των κεντρικών θεματικών κατηγοριών (δες π.χ. Τσιώλης, 2014).

4. Το πρόγραμμα παρέμβασης

Το πρόγραμμα βασίστηκε στα ερευνητικά πορίσματα από τους τομείς της παιδικής λογοτεχνίας, της θεατροπαιδαγωγικής και της διδακτικής των τεχνών. Ειδικότερα αξιοποιήθηκαν οι εξής πρακτικές: η αφήγηση, η εικόνα, το παιχνίδι ρόλων, οι ερωταποκρίσεις, η εικαστική απεικόνιση σκηνών και η σκηνική απόδοση σκηνών. Οι δραστηριότητες σχεδιάστηκαν με βάση το βιβλίο *The mitten* ή *The magic glove*, σε απόδοση και εικονογράφηση του Evgenii Rachev (1951), το οποίο μεταφράσαμε στα ελληνικά. Πρόκειται για ένα παραδοσιακό παραμύθι της Ουκρανίας που ταξιδεύει και συναντάται με παραλλαγές σε πολλές χώρες, όπως για παράδειγμα στη Ρωσία με τον τίτλο *Teremok* –με μια παραλλαγή του γαντιού με σπίτι–, ενώ το ίδιο έχει μεταφραστεί στα αγγλικά, κορεάτικα, ρωσικά, ρουμανικά, βουλγαρικά, γερμανικά και σε άλλες γλώσσες. Η νοηματοδότηση του κειμένου αποτέλεσε τον κύριο λόγο επιλογής του, καθώς συνάδει με την κεντρική στοχοθεσία της δράσης, που είναι η ευαισθητοποίηση των παιδιών σε θέματα διαφορετικότητας. Στο παραμύθι θεματοποιείται η αξία της ποικιλίας ως στάσης ζωής, η συνεργασία, η φιλία και η κατανόηση των άλλων πολιτισμών. Εστιάζει στις κοινές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των ηρώων-ζώων και κατά συνέπεια των ίδιων των παιδιών, που ταυτίζονται με τους/τις ήρωες/ίδες. Προσκαλεί τους/τις μικρούς/ές αποδέκτες/τριες να εκφραστούν μέσα από τη δική τους ταυτότητα, όπως κάνουν και οι ήρωες/ίδες του παραμυθιού. Η παρουσία ζώων ως κεντρικών ηρώων/ίδων στο παραμύθι το καθιστά ιδιαίτερα προσφιλέ και αγαπητό στα νήπια, ενώ η δομή του παραμυθιού αποτελεί έναν επιπρόσθετο λόγο επιλογής του, καθώς μέσω των επαναλήψεων, των διαλόγων και της κλιμακωτής-αλυσιδωτής δράσης προσφέρεται για εικαστικές και θεατρικές δράσεις.

Υποστηρίζουμε πως θα μπορούσε να αποτελέσει πρόταση για την πρακτική άσκηση των υποψήφιων νηπιαγωγών, καθώς τόσο η θεματολογία, η στοχοθεσία και η διεπιστημονική του διάσταση συνάδει με τους στόχους της πρακτικής άσκησης, όπου δοκιμάζεται στην πράξη η θεωρητική γνώση που προσφέρεται στα τμήματα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης με τη διδασκαλία των ποικίλων επιστημονικών αντικειμένων.

4.1 Στάδια υλοποίησης του εκπαιδευτικού προγράμματος

Το εισαγωγικό μέρος ξεκίνησε με παιχνίδια γνωριμίας με σκοπό την εξοικείωση των παιδιών με τους εμψυχωτές/τριες-ερευνητές/τριες και τα υλικά της δράσης. Το σχήμα των ερωταπαντήσεων που τροφοδοτήθηκε σ' αυτήν τη φάση και ευνόησε την πρώτη γνωριμία και την ανάπτυξη εμπιστοσύνης στην ομάδα είχε την εξής μορφή: «*-Τι κάνουμε με τα χέρια; -Πιάνουμε, τρώμε, χαιρετάμε, κάνουμε χειραψία, φοράμε γάντια. -Φορώ το γάντι, χαιρετώ την τάξη, λέω το όνομά μου. -Δίνω το γάντι σε κάποιον/α άλλον/η να κάνει το ίδιο*». Τα παιδιά φόρεσαν το γάντι που ήταν δεμένο με ένα κουβάρι, την «άκρη του νήματος», και συνέχισε το παιχνίδι γνωριμίας. Ο κεντρικός ήρωας του παραμυθιού, ο Ελντιβάνο –που στη Ρομανές σημαίνει γάντι– εμφανίστηκε ως κούκλα με ένα μόνο γάντι στα παιδιά. Τα φυσιογνωμικά χαρακτηριστικά του (χρώμα προσώπου, ενδυματολογία) παρέπεμπαν σε μια διαφορετική κουλτούρα με αναφορές στο Μπαλαμό, σ' έναν πληθυσμό εκτός οικισμού.

Στο τέλος της εισαγωγικής φάσης τέθηκε το πρόβλημα του κεντρικού ήρωα-κούκλας, του Ελντιβάνο, που φορούσε μόνο ένα γάντι, και επικοινωνήσε στα παιδιά την προσωπική ιστορία του (δες Φωτογραφίες 1 και 2).

Η επικοινωνία του Ελντιβάνο με τα παιδιά γινόταν μέσω της αργής και τεμαχισμένης κίνησής του. Η απουσία προφορικού λόγου και η υποστήριξη της δράσης μέσω ηχογόνων αντικειμένων ευνόησαν τη δραματική ένταση και ενεργοποίησαν τη συμμετοχή όλων των παιδιών. Η συγκεκριμένη επιλογή της απουσίας λόγου λήφθηκε μετά τις αναφορές της νηπιαγωγού της ομάδας, κατά την πρώτη μας επίσκεψη στο σχολείο πριν το πρόγραμμα, ότι πολλά παιδιά στην ομάδα της δεν γνώριζαν τα ελληνικά. Στη συνέχεια, βέβαια, του προγράμματος, ένας άλλος κούκλος, ο φίλος του Ελντιβάνο, ο Γιαμπανάβα –που στη Ρομανές σημαίνει ξένος–, ανέλαβε ένα είδος «μετάφρασης», δηλαδή διαμεσολάβησης ανάμεσα στον κεντρικό κούκλο και τα παιδιά, μεταφέροντας τις ερωτήσεις τους και τις απαντήσεις της κούκλας. Μέσω του Γιαμπανάβα, τα παιδιά που γνώριζαν ελληνικά σ' ένα καλό επίπεδο πληροφορήθηκαν ότι ο Ελντιβάνο είναι πολύ λυπημένος γιατί έχασε το ένα γάντι του και ότι θα επιθυμούσε πολύ να τον βοηθήσουν να το βρει. Στο ίδιο παιχνίδι, ο Γιαμπανάβα «πετούσε» τις βασικές λέξεις και στη ρομανές, τη γλώσσα των Ρομά.

Εικόνες 5, 2: Ο Εντιλβάνο παρουσιάζεται στα παιδιά



Στην ίδια φάση, στη συνέχεια, ένα μουσικό όργανο έδινε τον ρυθμό ενός κινητικού παιχνιδιού αναζήτησης του δεύτερου γαντιού του Ελντιβάνο. Το ίδιο παιχνίδι λειτούργησε και ως όχημα εξόρυξης ενός περισσέυματος ενέργειας των νηπίων, τα εκπαίδευσε στη συντονισμένη κίνηση και στην τήρηση της παύσης και παράλληλα τα προετοίμασε για την ενσάρκωση των ρόλων του παραμυθιού στη μεθεπόμενη φάση του προγράμματος.

Στην επόμενη φάση, ξεκίνησε η αφήγηση του παραμυθιού με την υποστήριξη εκτυπωμένων εικόνων από το παραμύθι σε μεγέθυνση. Για κάθε ήρωα-ζώο υπήρχε αντίστοιχα και το όνομά του στη ρομανές και στη διάρκεια της αφήγησης επιδιώκαμε την αναφορά τους, την αναδιήγηση της ιστορίας με ερωτήσεις και την επανάληψη των διαλόγων. Η χρήση αριθμών αναδείχτηκε επίσης σημαντική, καθώς μετά την αφήγηση τα παιδιά μπόρεσαν να τοποθετήσουν σε σειρά τις εικόνες των ζώων-ηρώων του παραμυθιού (δες Φωτογραφίες 3 και 4), συνδυάζοντας τις ερωτήσεις κατανόησης με τη χρήση της παγκόσμιας γλώσσας των αριθμών. Η ανταπόκριση των παιδιών σ' αυτή τη φάση αποτέλεσε και το βασικό υλικό αξιολόγησης του προγράμματος.

Εικόνες 3, 4: Αναδιήγηση ιστορίας



Στην επόμενη φάση έλαβε χώρα η εικαστική και θεατρική απόδοση της ιστορίας, με την κατασκευή μασκών των ζώων της ιστορίας και την ενσάρκωση των ρόλων του παραμυθιού. Στη συνέχεια ζητήθηκε από τα παιδιά σε ομάδες, φορώντας τις μάσκες που κατασκεύασαν, να μπουν στο «γάντι-φωλιά» –ένα αυτοσχέδιο μεγάλο ύφασμα σε μορφή γαντιού– και να βιώσουν τη διάδραση συνυπάρχοντας με τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριές τους σε μια διαφορετική συνέντευξη σ’ έναν κοινά οριοθετημένο χώρο (δες Φωτογραφίες 5). Το πρόγραμμα ολοκληρώθηκε με φράσεις όπως «αν κάτι το θέλεις πολύ, μπορείς να το καταφέρεις» ή γνωμικά όπως «χίλιοι καλοί χωράνε».

Εικόνα 5: Μπαίνουμε στο γάντι-φωλιά



Στην επόμενη φάση εμφανίζεται ο Ελντιβάνο με τα δυο γάντια του χαρούμενος και ευγνώμων στα παιδιά. Διατηρεί το «δικαίωμα» να μη μιλά και δείχνει την αλλαγή στα συναισθήματά του μη λεκτικά. Φέρνει μαζί του διαφορετικές εικόνες ζώων, τις δείχνει στα παιδιά και ζητά να τα τοποθετήσουν δίπλα στο αντίστοιχο ζώο σε πίνακα διπλής εισόδου, να ψηφίσουν για το αγαπημένο τους ζώο και να σημειώσουν την επιλογή τους σε πίνακα (δες φωτογραφίες 6 και 7). Στόχος αυτής της δραστηριότητας ήταν η σύνδεση με το παραμύθι και τις δραστηριότητες των προηγούμενων φάσεων αλλά και η διερεύνηση πιθανών αδυναμιών και ασαφών αναπαραστάσεων σχετικά με την εικαστική απόδοση και τις γραφοκινητικές τους δεξιότητες.

Εικόνες 6, 7: Δράσεις επέκτασης



Κλείνοντας την παρουσίαση του εκπαιδευτικού προγράμματος προτείνουμε στο εξής για τον/την αναγνώστη/τρια δραστηριότητες επέκτασης σε σχέση με το παραμύθι και την παιδαγωγική αξιοποίησή του. Σε μια επόμενη φάση, τα «κείμενα ταυτότητας» (Cummins & Early, 2011), δηλαδή τα κείμενα που καταθέτουν τα ίδια τα παιδιά και έχουν σημασία για τα ίδια, θα μπορούσαν να αποτελέσουν για τον/την εκπαιδευτικό μια αποτελεσματική παιδαγωγική μέθοδο. Έτσι, τα παιδιά θα μπορούσαν να:

- ✓ ζωγραφίσουν τα δικά τους ζώα, το αγαπημένο τους ζώο και να βρουν το επικρατέστερο της τάξης,
- ✓ παίζουν με τα χέρια τους, με τα χέρια των άλλων, με γαντόκουκλες,
- ✓ μιλήσουν για κάτι που έχασαν και τα στεναχώρησε ή που θα τους/τις στοίχιζε πολύ αν έχαναν,
- ✓ αλλάξουν το τέλος της ιστορίας, απαντώντας σε ερωτήσεις του τύπου: «Τι θα γινόταν αν;»,
- ✓ βρουν το ίδιο παραμύθι σε άλλες γλώσσες και να επεξεργαστούν τις διαφορές και τις ομοιότητες, αναδεικνύοντας τα γλωσσικά στοιχεία της τάξης,
- ✓ εντάξουν τη ρομανές σε μια δική τους εκδοχή της ιστορίας,
- ✓ κάνουν μια μικρή έρευνα για παρόμοιες ιστορίες στο συγγενικό και φιλικό τους περιβάλλον και
- ✓ ηχογραφήσουν από την οικογένεια αφηγήσεις (και στη γλώσσα τους) παραμυθιών με ζώα, με κοινά στοιχεία το σπίτι και τη φωλιά.

5. Αξιολόγηση του προγράμματος – Αποτελέσματα

Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε και στα δύο νηπιαγωγεία με τον ίδιο σχεδιασμό της δράσης. Και στα δύο νηπιαγωγεία η ανταπόκριση των νηπίων σε όλες τις δραστηριότητες του προγράμματος ήταν ενθουσιώδης.

Η ανάλυση των δεδομένων που μας εξασφάλισαν η παρατήρηση, οι αναστοχαστικές συζητήσεις με τις νηπιαγωγούς και το ερωτηματολόγιο ανέδειξε τις εξής κεντρικές κατηγορίες, οι οποίες παραπέμπουν, συγχρόνως, και στα δυνατά σημεία του προγράμματος:

- ✓ Η κούκλα ως αφηγητής και εισηγητής
- ✓ Η μεταμορφωτική αξία του αντικειμένου και η λειτουργία του ως συμβόλου
- ✓ Η επανάληψη σταθερών αφηγηματικών μοτίβων
- ✓ Οι εναλλαγές λόγου και δράσης
- ✓ Η χρήση της ρομανές.

Η χρήση της κούκλας στο πρόγραμμα προκάλεσε την προσοχή των παιδιών και τα κράτησε σε εγρήγορση σ' όλες τις φάσεις. Η ίδια ως «πρόσωπο» αναφοράς ζητούσε τη συνδρομή των παιδιών στη λύση ενός προβλήματος. Η ίδια παρενέβαινε πάντα για να δώσει τις δέουσες διευκρινίσεις, να εξηγήσει και να οπτικοποιήσει ένα ζητούμενο, η λύση του οποίου απαιτούσε επιτακτικά τη συνδρομή των παιδιών. Όλα εξελίσσονταν γιατί η κούκλα το ζητούσε· η ίδια είχε μια ανάγκη και μόνο τα παιδιά μπορούσαν να την καλύψουν. Επιπλέον, η αξιοποίηση ενός

οικείου αντικειμένου, του γαντιού, και η μεταμόρφωσή του σε φωλιά –στην οποία εντάχθηκαν όλα τα νήπια μαζί στο τέλος– αποδείχτηκε ωφέλιμη για την καλλιέργεια μιας κουλτούρας συνεργασίας και μιας κοινότητας στην ομάδα. Για την κατανόηση της ιστορίας και των περιεχόμενων αξιών που ήταν εγκιβωτισμένες σ’ αυτή αλλά και για την ανάπτυξη αισθημάτων οικειότητας και αναγνώρισης της γλωσσικής και πολιτισμικής ποικιλίας συνέδραμαν η επανάληψη σταθερών αφηγηματικών μοτίβων και διαλόγων, αφενός, και η χρήση της γλώσσας ρομανές σε κεντρικά σημεία του προγράμματος, αφετέρου. Στο ίδιο πνεύμα, οι εναλλαγές λόγου και δράσης, με τη χρήση εικαστικών, μουσικών και θεατρικών πρακτικών, δημιούργησαν ένα μαθησιακό περιβάλλον χαράς, δημιουργίας και έκφρασης, υπογραμμίζοντας με τον πιο άμεσο και βιωματικό τρόπο την αξία κοινών αφετηριών και κοινών αναγκών.

Η ανάλυση των δεδομένων του ερωτηματολογίου προς τις νηπιαγωγούς και των αναστοχαστικών συζητήσεων μαζί τους σε όλες τις φάσεις του προγράμματος έδειξε έναν σημαντικό βαθμό επιτυχίας σε επίπεδο στόχων, διδακτικών επιλογών και μαθησιακών αποτελεσμάτων. Ειδικότερα, οι νηπιαγωγοί δήλωσαν πως τα παιδιά κέρδισαν σημαντικά βιώματα από το πρόγραμμα σε επίπεδο συνεργασίας και επικοινωνίας και ότι αυξήθηκαν τα κίνητρα συμμετοχής τους σε όλες τις φάσεις της παρέμβασης. Επιπλέον, οι ίδιες αναγνώρισαν ότι ως εκπαιδευτικοί εμπλούτισαν το ρεπερτόριό τους σε τεχνικές και πρακτικές και ότι μέσω της επιτόπιας εφαρμογής αρχών και τεχνικών από τη διδακτική των τεχνών και της θεατροπαιδαγωγικής αισθάνθηκαν πιο σίγουρες να τις δοκιμάσουν στο άμεσο μέλλον. Σύμφωνα με τις δηλώσεις τους, ο διαθεματικός και πολυαισθητηριακός χαρακτήρας της παρέμβασης λειτούργησε υποστηρικτικά ώστε να διαπραγματευτούν *«διαθεματικά και με ελκυστικό τρόπο το παραμύθι, συνδυάζοντας τη γλώσσα, την παιδική λογοτεχνία, τη δραματική τέχνη, τα εικαστικά και τα μαθηματικά»*. Ειδικότερα, *«το παραμύθι κράτησε αμείωτο το ενδιαφέρον των παιδιών καθώς συμμετείχαν όλα ενεργά. [...] Ο γενικός στόχος, η ευαισθητοποίηση στη διαφορετικότητα επιτεύχθηκε»*. Η δύναμη της κούκλας ως μεταβατικού αντικειμένου δημιούργησε νέες σχέσεις επικοινωνίας ανάμεσα στους/στις εκπαιδευτικούς και τα παιδιά: *«Παρακολουθούσαν οπτικά τον Ελντιβάνο και κάποια του μιλούσαν· μιλούσαν στον κούκλο και όχι στην εμψυχώτρια»*. Στον λόγο μιας άλλης νηπιαγωγού υπογραμμίζεται η δυνατή σχέση που δημιουργήθηκε ανάμεσα στην κούκλα και τα παιδιά και η ίδια μιλά για διαστάσεις που την εξέπληξαν: *«Όλα [τα παιδιά] παρακολουθούσαν με μεγάλη αφοσίωση τις κούκλες. Πραγματικά δεν τα είχα ξαναδεί έτσι. Να σημειωθεί ότι δεν όρμησαν να τις πάρουν από τα χέρια σου, αν και δεν σε ήξεραν. Συνήθως ό, τι τους αρέσει, απλώς το αρπάζουν. Η αυτοσυγκράτηση που έδειξαν και το γεγονός ότι απλώς πλησίαζαν για να τις αγγίζουν ήταν εξαιρετικά θαυμαστό»*. Επιπλέον, οι συνεργατικές δεξιότητες που ανέπτυξαν τα παιδιά καταλογίζεται απ’ τις νηπιαγωγούς ως επιτυχία του προγράμματος:

«Δεν συνεργάζονται επίσης, οπότε όταν συναντάμε τέτοιες συνεργατικές συμπεριφορές ή το να μοιράζονται πράγματα ή το να βοηθούν θεωρούμε πως είναι πραγματικά επιτυχία».

Επιπλέον, στις δηλώσεις τους οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στις τάξεις τους, όπου φοιτούν παιδιά Ρομά: Αυτές αφορούν τη μη συστηματική φοίτηση των παιδιών, την έλλειψη επικοινωνίας με τους γονείς και τα αρνητικά στερεότυπα των υπόλοιπων παιδιών για τους Ρομά. Εμπόδια και περιορισμοί αναδείχτηκαν, όμως, και μέσω της ανάλυσης των δεδομένων από την παρατήρηση σε κάθε νηπιαγωγείο με διαφορετικό τρόπο. Στο ολόημερο νηπιαγωγείο τα παιδιά ανταποκρίθηκαν αποτελεσματικότερα σε επίπεδο κατανόησης και λεκτικής επικοινωνίας. Στο εν λόγω σχολείο, ο μικρότερος αριθμός των παιδιών και ο οργανωμένος χώρος σαν ο «άλλος παιδαγωγός» (Γερμανός, 2002) ευνόησαν τη διεξαγωγή του προγράμματος χωρίς σημαντικές αλλαγές σε σχέση με τον αρχικό σχεδιασμό μας. Στο νηπιαγωγείο του οικισμού, όμως, ο μεγάλος αριθμός των παιδιών και η αποσπασματική παρουσία τους στο καθημερινό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου απαίτησαν ανασχεδιασμό της δράσης και μεγαλύτερο χρόνο στην ανάπτυξη δυναμικής κατά την εισαγωγική φάση. Στο ίδιο σχολείο εντοπίστηκαν ζητήματα ελλιπούς δυναμικής της ομάδας και μειωμένης αντίληψης για το κοινό έργο. Η προσέγγιση με το λογοτεχνικό κείμενο και το εικονογραφημένο βιβλίο απαίτησε εδώ αναπροσαρμογές και εμπλουτισμό με επιλογές ασκήσεων και παιχνιδιών που έδιναν χώρο για κίνηση και σωματική δράση. Επιπλέον, η ρυθμική επανάληψη κεντρικών αφηγηματικών μοτίβων της ιστορίας και η χρήση της ρομανές τροφοδότησαν τη συμμετοχή των νηπίων στο ίδιο σχολείο και ευνόησαν την επίτευξη των στόχων της παρέμβασης.

Η ανάλυση των δεδομένων της παρατήρησης με τις αυθεντικές καταθέσεις των παιδιών αποκάλυψε τη δύναμη της κούκλας στη δημιουργία κρίσιμων ευαισθητοποιήσεων για το διαφορετικό *εγώ* και το διαφορετικό *άλλο*. Η ρητή και ορατή διαφορά που συνειδητά επιδιώξαμε να θεματοποιήσουμε/οπτικοποιήσουμε με τη χρήση της κάτασπρης κούκλας μας, του Ελντιβάνο, οδήγησε π.χ. ένα νήπιο να παρατηρήσει, κατά την πρώτη φάση του προγράμματος, ότι ο Ελντιβάνο «είναι πολύ άσπρος!» και να αναρωτηθεί «γιατί είναι τόσο άσπρος;». Ένα άλλο νήπιο Ρομά, στο διάλειμμα της πρώτης φάσης του προγράμματος, μας εκμυστηρεύτηκε πως επιθυμεί πολύ να γίνει «άσπρος», ενώ, με αφορμή την ίδια κατάθεση, η νηπιαγωγός μάς ενημέρωσε για το γεγονός πως «*συχνά οι Ρομά χρησιμοποιούν λευκαντικές κρέμες για ν' ασπρίσουν το δέρμα τους*». Στην περίπτωση αυτή, η κούκλα λειτούργησε για το νήπιο ως «κείμενο ταύτισης» (Κομπιάδου, 2013), δηλαδή ως καθρέφτης αναγνώρισης του εαυτού και λεξικοποίησης ενός προσωπικού αισθήματος στο ασφαλές πλαίσιο του παιχνιδιού που δημιουργήθηκε. Από εκεί και πέρα, όμως, έδειξε σ' εμάς ως εμπυχωτών και ερευνητών, για τις επόμενες φάσεις του

προγράμματος, ευνοϊκούς και απροκατάληπτους τρόπους διερεύνησης και ανάδειξης της διαφοράς.

6. Συζήτηση-συμπεράσματα

Στο ασφαλές πλαίσιο του παιχνιδιού που διέτρεχε όλες τις φάσεις του προγράμματός μας αναζητήθηκαν και δοκιμάστηκαν πολυαισθητηριακοί τόποι εξόρυξης, έκφρασης και καλλιέργειας ενός (λανθάνοντος) πολιτισμικού αποθέματος, ενός περισσεύματος ενέργειας και ενός γλωσσικού/γνωστικού ή κοινωνικού ελλείμματος.

Ως εμπυχωτές/τριες γνωρίζαμε ότι το ρεπερτόριο της ομάδας και το πλαίσιο παρέμβασης οφείλουν να μας καθοδηγούν στη διαμόρφωση του ανάλογου προγράμματός μας (δες π.χ. Λενακάκης, 2008). Στην περίπτωση της συγκεκριμένης ομάδας όμως που εμπυχώσαμε καλούμασταν να προβαίνουμε σε συχνές και δομικές τροποποιήσεις του αρχικού σχεδιασμού μας, προκειμένου να μπορέσουμε να διαχειριστούμε τις διαφορετικές κάθε φορά προ(σ)κλήσεις που δεχόμασταν. Εκτός από την επιτόπια έρευνα και τις συζητήσεις με τις εκπαιδευτικούς πριν το πρόγραμμα χρειάστηκε κατά τη διάρκεια υλοποίησης της δράσης να επιβραδύνουμε τον ρυθμό της διαδικασίας και να αναμορφώσουμε τα στάδια εμπύχωσης, για να κατανοήσουμε, κυρίως, τις φωνές των νηπίων της ομάδας μας.

Ως έρευνα-δράση, γνωρίζαμε, άλλωστε, ότι για να ευδοκιμήσει ο όποιος σχεδιασμός της έπρεπε να έχει σημασία για τους/τις συγκεκριμένους/ες συμμετέχοντες/ουσες, τις ιστορίες τους, τις σχέσεις που έχουν μεταξύ τους στο συγκεκριμένο κοινωνικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο συνυπάρχουν (δες π.χ. Κατσαρού, 2010). Στο ίδιο πνεύμα, «η παρατήρηση και η ερμηνεία της δράσης των παιδιών στο πλαίσιο των καθημερινών τους αλληλεπιδράσεων στο χρόνο του νηπιαγωγείου και σε χρόνο παρόντα» (Τσίγκρα, 2001, 195) αποτελούν μια σημαντική μεθοδολογική πρόταση για την πρακτική άσκηση στην πολυπολιτισμική τάξη του νηπιαγωγείου.

Για τον παραπάνω στόχο, η αξιοποίηση ευέλικτων και ανοικτών πρακτικών και μεθόδων από τη θεατροπαιδαγωγική ευνόησε τη δημιουργία ενός πλαισίου πολυαισθητηριακής επικοινωνίας και έκφρασης και ενός *τόπου* κατάθεσης και ανάδειξης της κοινής ανάγκης όλων των ανθρώπων να υπογράφουν με την παρουσία τους και να υπάρχουν ελεύθερα ως διαφορετικοί (Λενακάκης, 2015). Ειδικότερα, η μαγική δύναμη της κούκλας μάς έδειξε για μια ακόμη φορά⁵⁵ τις απεριόριστες δυνατότητές της να σπάει τα φράγματα, να υπερβαίνει την πραγματικότητα, να εισέρχεται στον χώρο του ονείρου, της ψευδαίσθησης και του παιχνιδιού και να συζητά δυναμικά τη σχέση της

⁵⁵ Για τη μορφοπαιδευτική αξία της κούκλας και του κουκλοθέατρου δες π.χ. τις εργασίες μας Λενακάκης, 2014· Λενακάκης & Λουλά, 2015· Λενακάκης & Χρήστου, 2017.

με τον κόσμο που ζούμε. Γενικότερα, οι ποικίλες θεατροπαιδαγωγικές πρακτικές του προγράμματός μας τροφοδότησαν τη δημιουργία αυθεντικών περιστάσεων επικοινωνίας, και, κατά συνέπεια, επικοινωνιακών δεξιοτήτων των νηπίων. Η παραγωγή λόγου προέκυψε ως ανάγκη των ίδιων να πάρουν θέση πάνω σ' αυτό που συνέβαινε σ' έναν «αληθινό» αποδέκτη τους, στον αγαπημένο τους Ελντιβάνο⁵⁶.

Καταλήγοντας θεωρούμε ότι η ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της ελεύθερης και πολυαισθητηριακής/πολύτεχνης έκφρασης του παιδιού – η οποία αποτυπώνεται συχνά ως απαίτηση στα προγραμματικά κείμενα για την εκπαίδευση – ενισχύει τον διάλογο ανάμεσα στις τέχνες και τις επιστήμες της αγωγής και εκπαίδευσης (δες π.χ. UNESCO, 2010, 2015). Στον εν λόγω διαπολιτισμικό διάλογο διαπιστώσαμε και μέσω της παρούσας εργασίας μας πως η αναγνώριση της «διαφορετικής» ταυτότητας των μαθητών/τριών και η αξιοποίηση του γλωσσικού και πολιτισμικού πλούτου τους (δες π.χ. Κούρτη-Καζούλη, 2008. Τσοκαλίδου, 2012) βρίσκει έναν πρόσφορο *τόπο* ν' ανθίσει. Εμπλουτίζοντας το πλαίσιο της πρακτικής άσκησης των παιδαγωγικών τμημάτων με πολυεπιστημονικά γνωστικά αντικείμενα συναφή με τη διαπολιτισμικότητα βοηθάμε τους/τις αυριανούς/ές εκπαιδευτικούς να ανταποκριθούν στην επιτυχή διαχείριση της πολυπολιτισμικής τάξης και στην βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου.

Στο ίδιο πλαίσιο, όμως, οφείλουμε να αναγνωρίσουμε πως η δημιουργία του λεγόμενου «εκπαιδευτικού μειονεκτήματος» (Cummins, 2014, 149) είναι κοινωνικά προσδιορισμένη και σχετίζεται με τις δομές της τυπικής σχολικής εκπαίδευσης. Καθώς, λοιπόν, το «μειονέκτημα» δεν αποτελεί ένα σταθερό ή στατικό κατασκευάσμα, οι εμπειρίες όλων των παιδιών, ως πολιτισμικός πλούτος και ταυτόχρονα μαθησιακό υλικό, οφείλουν να μας αφορούν όλους και όλες. Ειδικότερα, στην περίπτωση της δικής μας εργασίας και στη συγκεκριμένη ομάδα που υλοποιήσαμε την παρέμβαση, μπορέσαμε να συνειδητοποιήσουμε τη διαπίστωση του Χατζησαββίδη (2007), ότι δηλαδή τίποτα δεν μπορεί να πετύχει σ' ένα σχολείο «σχεδιασμένο από τους μη Ρομ. Θα πρέπει να γίνουν αλλαγές δομικές, μορφολογικές και αλλαγές περιεχομένου, οι οποίες μπορούν να γίνουν μόνο από τους ενδιαφερόμενους Ρομ» (σ. 59).

⁵⁶ Ειδικά για τον ρόλο της θεατροπαιδαγωγικής στην παραγωγή λόγου δες π.χ. Λενακάκης, Βασαρμίδου, & Σπαντιδάκης, 2016.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Γερμανός, Δ. (2002). *Οι τοίχοι της γνώσης. Σχολικός χώρος και εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Cummins, J. (2014). Beyond language: Academic communication and student success. *Linguistics and Education*, 26, 145-154.
- Cummins, J., & Early, M. (2011). Introduction. In J. Cummins, & M. Early (Eds.), *Identity texts: The collaborative creation of power in multilingual schools* (pp. 3-19). UK & Sterling: Threntham Books.
- Κατσαρού, Ε. (2010). Έρευνα-δράση: Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα. Στο Μ. Πουρκός, & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.), *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες: Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα* (σσ. 555-570). Αθήνα: Τόπος.
- Κομπιάδου, Ε. (2013). *Παιδαγωγική αξιοποίηση της γλωσσικής και πολιτισμικής ετερότητας στο νηπιαγωγείο* (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ανακτήθηκε από <https://ikee.lib.auth.gr/record/134256/files/GRI-2014-12281.pdf>
- Κούρτη-Καζούλλη, Β. (2008). Δημιουργική εκμάθηση γλωσσών: «Το Ημερολόγιο Ταυτότητας». *Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο*, 3, 106-117. Ανακτήθηκε από <http://www.pre.aegean.gr/revmata/>
- Λενακάκης, Α. (2008). Η θεατροπαιδαγωγική ως νέο μοντέλο παρέμβασης στην αγωγή ατόμων με εμπόδια στη ζωή και στη μάθηση. Στο Η. Κουρκούτας, & J.- P. Chartier (Επιμ.), *Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές. Στρατηγικές παρέμβασης* (σσ. 455-470). Αθήνα: Τοπίο.
- Λενακάκης, Α. (2014). Θεατροπαιχνίδια και αντικείμενα στο νηπιαγωγείο. Σχεδιασμός, υλοποίηση, αναστοχασμός και θεωρητική στήριξη εκπαιδευτικού προγράμματος. Στο Α. Καρακίτσιος (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις μέσω του θεάτρου, της μουσικής, των εικαστικών και της παιδικής λογοτεχνίας σε νηπιαγωγείο με παιδιά Ρομά* (σσ. 193-225). Θεσσαλονίκη: Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Παιδιών Ρομά.
- Λενακάκης, Α. (2015). Θεατροπαιδαγωγική και διαπολιτισμικότητα. Στο Κ. Μπίκος, & Ε. Ταρατόρη (Επιμ.), *Μελετήματα και ερωτήματα της παιδαγωγικής επιστήμης* (σσ. 347-364). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Λενακάκης, Α., Βασαρμίδου, Δ., & Σπαντιδάκης, Γ. (2016). Ο ρόλος και η σημασία της θεατροπαιδαγωγικής στη δημιουργία περιβαλλόντων κοινωνικο-πολιτισμικής και γνωστικής μαθητείας για την παραγωγή γραπτού λόγου. Στο Ε. Χοντολίδου, Ρ. Τσοκαλίδου, Φ. Τεντολούρης, Α. Κυρίδης, & Κ. Βακαλόπουλος (Επιμ.), *Μνήμη Σωφρόνη Χατζησαββίδη. Γλωσσ(ολογ)ικές & παιδαγωγικές προσεγγίσεις* (σσ. 529-551). Αθήνα: Gutenberg.

Λενακάκης, Α., & Λουλά, Μ. (2015). Κουκλοθέατρο και επικοινωνία. Μια ερευνητική προσέγγιση για τον ρόλο της θεατρικής κούκλας στην προώθηση της επικοινωνιακής χρήσης της γλώσσας. Στο Σ. Παπαδόπουλος (Επιμ.), *Θέατρο και θεατρικές τεχνικές στην αγωγή και την εκπαίδευση. Πρακτικά του 2^{ου} forum νέων επιστημόνων* (σσ. 357-373). Αθήνα: Θαλής-ΕΚΠΑ. Ανακτήθηκε από <http://goo.gl/lXJrqb>

Λενακάκης, Α., & Χρίστου, Α. (2017). Η συμβολή της persona doll στην καλλιέργεια διαπολιτισμικής ενσυναίσθησης. Στο Κ. Σαραφίδου (Επιμ.), *Σύγχρονες τάσεις και πρακτικές στη διαχείριση της σχολικής τάξης* (σσ. 475-487). Δράμα: ΕΕΑΔ.

Rachev, E. (1951). *The mitten* (E. Rachev, Adapt. & Illustr.). Retrieved from http://evgenii-rachev.narod.ru/books/Rukavichka/page_eng2.html

Τσίγκρα, Μ. (2010). Δυνατότητες και όρια της εθνογραφίας στην έρευνα της παιδικής ηλικίας. Στο Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.), *Ποιοτική έρευνα στην ψυχολογία και την εκπαίδευση* (σσ. 447-486). Αθήνα: Τόπος.

Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.

Τσοκαλίδου, Ρ. (2012). *Χώρος για δύο*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

UNESCO. (2010). *Seoul agenda: Goals for the development of arts education*. Korea: UNESCO.

UNESCO. (2015). *Rethinking education. Towards a global common good?* Paris: UNESCO.

Χατζησαββίδης, Σ. (2007). Οι Ρομ στην ιστορία της ανθρωπότητας και στην Ελλάδα. Στο Β. Γιακουμάκη, Χ. Γκόβαρης, Σ. Καλδή, Α. Μήτση, Ν. Μίτσης, Δ. Μπενέκος, & Τ. Α.

Τριανταφυλλίδης, *Ετερότητα στην σχολική τάξη και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και των μαθηματικών. Η περίπτωση των τσιγγανοπαίδων. Επιμορφωτικός οδηγός* (σσ. 39-63). Βόλος: ΥΠΕΠΘ & Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Ανακτήθηκε από:

<https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/906/156.pdf>

Η εκπαίδευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις δομές υποδοχής και εκπαίδευσης προσφύγων (ΔΥΕΠ)

Μαρίνα Μόγλη, Διδάκτωρ Γλωσσολογίας, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, marmogli@uth.gr

Σωτηρία Καλμπένη, Υποψήφια Διδάκτωρ Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, kalbenisotiria@yahoo.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι ΔΥΕΠ λειτούργησαν για πρώτη φορά το σχολικό έτος 2016-2017, ως αποτέλεσμα της προσφυγικής κρίσης, είτε εντός των κέντρων φιλοξενίας προσφύγων είτε εντός των σχολικών μονάδων, με σκοπό την εκπαιδευτική ένταξη των προσφυγοπαίδων. Η παρούσα έρευνα, επιχειρώντας να εξετάσει αφενός τη διαδικασία και τα κριτήρια στελέχωσης των ΔΥΕΠ, αφετέρου δε τον τρόπο εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, συλλέγει δεδομένα με το ερευνητικό εργαλείο των ημιδομημένων συνεντεύξεων με εκπαιδευτικούς και συντονιστές των ΔΥΕΠ που λειτούργησαν στον Βόλο και στη Λάρισα. Η εν λόγω έρευνα εξετάζει τα προβλήματα και τις προκλήσεις που ανακύπτουν από την ελλιπή εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

ΛΕΞΕΙΣ -ΚΛΕΙΔΙΑ: εκπαίδευση εκπαιδευτικών, πρόσφυγες, ΔΥΕΠ

1. Εισαγωγή

Όλο και περισσότεροι άνθρωποι σήμερα διασχίζουν σύνορα, αναζητώντας ειρήνη, ασφάλεια ή καλύτερες συνθήκες ζωής. Ο αριθμός των εκτοπισμένων ατόμων ανά τον κόσμο αυξήθηκε κατακόρυφα από το 2011 και μετά. Σύμφωνα με την Ύπατη Αρμοστεία του Ο.Η.Ε. για τους πρόσφυγες, ο αριθμός των ανθρώπων που εκτοπίστηκαν παγκοσμίως το 2015 ήταν 65.3 εκατομμύρια, ο μεγαλύτερος που καταγράφηκε μετά το τέλος του Δεύτερου Παγκοσμίου Πολέμου. Από αυτόν, 16.1 ήταν πρόσφυγες και οι τρεις πρώτες εθνικότητες προσφύγων στο τέλος του 2015 ήταν Σύριοι, Αφγανοί και Σομαλοί (The Refugee Crisis Through Statistics, 2017).

Η μετανάστευση επηρεάζεται από έναν συνδυασμό οικονομικών, περιβαλλοντικών, πολιτικών και κοινωνικών παραγόντων: είτε στη χώρα καταγωγής του μετανάστη (παράγοντες ώθησης) είτε στη χώρα προορισμού (παράγοντες έλξης). Από παλιά θεωρείται ότι η Ε.Ε., λόγω της σχετικής οικονομικής ευημερίας και πολιτικής σταθερότητάς της, αποτελεί σημαντικό πόλο έλξης μεταναστών (Στατιστικές για τη Μετανάστευση, 2017). Εκτός από τις πολεμικές

συρράξεις, η είσοδος του ISIS στην παγκόσμια σκηνή και οι άσχημες συνθήκες σε χώρους φιλοξενίας προσφύγων στις γειτονικές χώρες ώθησαν πολλούς ανθρώπους προς την Ευρώπη (Palmén, 2015). Την 1η Ιανουαρίου 2016, ο αριθμός των ατόμων που διέμεναν σε κράτος μέλος της Ε.Ε. και είχαν ιθαγένεια τρίτης χώρας ανερχόταν σε 20,7 εκατομμύρια, αριθμός που αντιπροσωπεύει το 4,1 % του πληθυσμού της Ε.Ε.-28 (Στατιστικές για τη Μετανάστευση, 2017). Η Ευρώπη, εκτός από τις υπάρχουσες μεταναστευτικές ροές, αντιμετωπίζει μια «ξεκάθαρη προσφυγική κρίση» (Ceccarelli, 2016) με πάνω από ένα εκατομμύριο αιτούντες άσυλο και μετανάστες να περνάνε στο έδαφός της. Η άφιξη ατόμων από Αφρική και Μέση Ανατολή έχει αυξηθεί σημαντικά, λόγω των συρράξεων στις περιοχές αυτές.

Ο ακριβής αριθμός των μεταναστών/προσφύγων στην Ελλάδα είναι δύσκολο να υπολογιστεί λόγω του μεγάλου αριθμού ατόμων που εισέρχονται στη χώρα χωρίς νομιμοποιητικά έγγραφα. Το 2015 υπήρξαν 872.519 αφίξεις στα ελληνικά νησιά (Προσφυγική Κρίση, 2017). Το 2016 ο συνολικός αριθμός των ατόμων που ήρθαν στην Ελλάδα μέσω θαλάσσης ήταν 173.450, κυρίως άντρες (42.1%), γυναίκες (21.1%) και παιδιά (36.8%), η πλειοψηφία των οποίων προερχόταν από τη Συρία (47%) , το Αφγανιστάν (24%) και το Ιράκ (15%). Υπήρχαν επίσης πολλοί ασυνόδευτοι ανήλικοι πρόσφυγες, ο αριθμός των οποίων υπολογίζεται σε 2,352 (4.6%) (Konstantinou, Georgopoulou & Drakopoulou, 2017).

2. Εκπαίδευση ανήλικων προσφύγων

Ένα μεγάλο μέρος των προσφύγων που έρχονται στην Ευρώπη είναι κάτω από 18 ετών. Σύμφωνα με την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες (UNHCR), υπολογίζεται ότι παραπάνω από το μισό οποιουδήποτε προσφυγικού πληθυσμού είναι παιδιά (United Nations, 1994). Τα παιδιά αυτά αντιμετωπίζουν διάφορες τραυματικές εμπειρίες όταν οι ζωές τους αναστατώνονται από την προσφυγική εμπειρία. Κάποια χωρίζονται από τις οικογένειές τους, αναλαμβάνουν τη φροντίδα άλλων μελών της οικογένειάς τους αν οι γονείς τους πεθάνουν και γενικά χάνουν την κοινωνική σταθερότητα και την πρόσβαση στην εκπαίδευση μέσα από αυτές τις εμπειρίες (Boyden, de Berry, Feeny, & Hart., 2002). Σύμφωνα με ερευνητές, οι τραυματικές εμπειρίες μπορούν να εμποδίσουν την μάθηση των παιδιών και τα καθιστούν μια πολύ ευαίσθητη ομάδα με ιδιαίτερες ανάγκες (McBrien, 2005. Szente, Hoot & Taylor, 2006). Υπάρχει η ανάγκη οι δάσκαλοι να βοηθηθούν ώστε οι σχολικές τάξεις να ανταποκρίνονται περισσότερο στις ανάγκες των προσφύγων μαθητών.

Η Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες τονίζει ότι η εκπαίδευση δεν είναι μόνο ένα βασικό ανθρώπινο δικαίωμα αλλά βασικό συστατικό της προσαρμογής των παιδιών προσφύγων (United Nations, 1989. United Nations, 2000). Με τη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού

και το άρθρο 28 καθίσταται υποχρεωτική και δωρεάν η στοιχειώδης εκπαίδευση για όλα τα παιδιά και ο οργανισμός των Ηνωμένων Εθνών προτρέπει τα κράτη να λάβουν μέτρα ώστε να ενθαρρύνουν την τακτική σχολική φοίτηση και τη μείωση του ποσοστού εγκατάλειψης των σχολικών σπουδών (United Nations, 1989). Πολλοί ερευνητές συμφωνούν ότι η εκπαίδευση είναι παράγοντας αποφασιστικής σημασίας για την αποκατάσταση της κοινωνικής και ψυχολογικής υγείας των παιδιών αυτών (Eisenbruch, 1988. Sinclair, 2001). Η έρευνα έχει δείξει ότι η εκπαίδευση είναι πολύ σημαντική για την ψυχολογική προσαρμογή των παιδιών προσφύγων. Οι δάσκαλοι και το σχολικό περιβάλλον είναι καθοριστικής σημασίας για την κοινωνικοποίηση και την ενσωμάτωση των παιδιών μεταναστευτικής και προσφυγικής καταγωγής (Hones & Cha, 1999). Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή σε έκθεσή της το 2016 επισημαίνει ότι απαιτούνται περισσότερες προσπάθειες για την χωρίς αποκλεισμούς λειτουργία των εκπαιδευτικών συστημάτων, τα οποία πρέπει να εξασφαλίσουν μεγαλύτερη καταλληλότητα και χωρίς αποκλεισμούς λειτουργία τους, ιδίως όσον αφορά την ένταξη των νεοαφιχθέντων προσφύγων και μεταναστών (Εκπαίδευση και Κατάρτιση στην Ευρώπη, 2016).

3. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών

Υπάρχει αναγκαιότητα οι δάσκαλοι να βοηθηθούν ώστε οι σχολικές τάξεις να ανταποκρίνονται περισσότερο στις ανάγκες των προσφύγων μαθητών. Δυστυχώς, όταν οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν εκπαιδευτεί και επιμορφωθεί επαρκώς ώστε να κατανοήσουν τις δυσκολίες και τις εμπειρίες των παιδιών προσφύγων, συχνά παρερμηνεύουν τις προσπάθειες των μαθητών και των οικογενειών τους να προσαρμοστούν στο νέο τους περιβάλλον (Hones, 2002. Lee, 2002). Παρανοήσεις λόγω διαφοράς κουλτούρας συνεπάγονται προκαταλήψεις και διακρίσεις, με αποτέλεσμα οι μαθητές, οι οποίοι ήδη προσπαθούν να ξεπεράσουν γλωσσικές και πολιτισμικές δυσκολίες, να πρέπει να προσπαθήσουν να ξεπεράσουν και αυτές τις αρνητικές στάσεις (Fisher, Wallace, & Fenton, 2000. Wingfield & Karaman, 2001). Έρευνες διαφόρων ερευνητών επιβεβαιώνουν ότι οι διακρίσεις είναι το μεγαλύτερο εμπόδιο αναφορικά με την προσαρμογή των μεταναστών και προσφύγων μαθητών και έχουν μακροπρόθεσμες συνέπειες στην αυτοπεποίθηση, στις κοινωνικές συναναστροφές, στα κίνητρα για μάθηση και στην απόδοση των παιδιών αυτών στο σχολείο (Portes & Rumbaut, 2001. Suarez-Orozco & Suarez-Orozco, 2001). Υπάρχει συνεπώς ανάγκη να εκπαιδευτούν οι εκπαιδευτικοί και πριν αναλάβουν υπηρεσία αλλά και κατά τη διάρκειά της για να διδάσκουν σε τάξεις που αποτελούνται από παιδιά από διαφορετικές εθνικότητες (Milner, 2010).

4. Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ)

Ο αριθμός των παιδιών προσφύγων που καταγράφηκε τον Μάιο του 2016 και ήταν από 0-18 ετών ήταν 13.677 άτομα και αποτελούσαν το 37% περίπου του συνολικού προσφυγικού πληθυσμού. Τα παιδιά ηλικίας 4-15 ετών, στα οποία απευθύνεται η υποχρεωτική εκπαίδευση, προσχολική και σχολική, ήταν περίπου 8.000-8.500 (Το Έργο της Εκπαίδευσης Προσφύγων, 2017).

Οι ιδιάζουσες συνθήκες τις οποίες βιώνουν οι πρόσφυγες, με διαμονή πολλών από αυτών σε καταυλισμούς, διαφοροποιούν σημαντικά τα παιδιά των προσφύγων από τα παιδιά των αλλοδαπών και παλιννοστούντων που εγγράφονταν στα ελληνικά σχολεία τα προηγούμενα χρόνια, για την εκπαιδευτική ένταξη των οποίων λειτούργησε και εξακολουθεί να λειτουργεί το ευέλικτο σχήμα των Τάξεων Υποδοχής (ΔΥΕΠ Δομές Υποδοχής, χ.η.). Η ελληνική πολιτεία ανταποκρίθηκε στις ανάγκες των παιδιών προσφύγων συστήνοντας Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.). Η σύστασή τους, όπως αναφέρεται και στην έκθεση της Επιστημονικής Επιτροπής για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων (2017), ήταν ένα ιδιαίτερα απαιτητικό έργο που σχεδιάστηκε κάτω από «συνθήκες χρονικής πίεσης και υλοποιήθηκε μέσα σε ένα ιδιαίτερα ρευστό περιβάλλον με έναν – και ετερογενή ως προς τα χαρακτηριστικά του και ασταθή ως προς τον αριθμό, τον τόπο και τις συνθήκες διαμονής εντός της χώρας- πληθυσμό προσφύγων» (Το Έργο της Εκπαίδευσης Προσφύγων, 2017, σελ. 5).

Πρόκειται για δομές τυπικής εκπαίδευσης που τέθηκαν σε λειτουργία το σχολικό έτος 2016-2017 και λειτουργούν απογευματινές ώρες, για την ομαλή μετάβαση των παιδιών προσφύγων στη σχολική κουλτούρα μετά από τη μακρά απουσία τους από το σχολικό περιβάλλον. Το εβδομαδιαίο εκπαιδευτικό πρόγραμμα των ΔΥΕΠ καλύπτει τη διδασκαλία της ελληνικής, των μαθηματικών, των αγγλικών και των ΤΠΕ, ενώ περιλαμβάνει καλλιτεχνικές και αθλητικές δραστηριότητες. Οργανώνονται στη βάση ενός ανοιχτού προγράμματος σπουδών που επιχειρεί να ανταποκριθεί στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών προσφύγων, ώστε να διαμορφωθούν οι κατάλληλες προϋποθέσεις για τη σχολική τους επιτυχία στο μέλλον είτε στο ελληνικό είτε σε άλλο εκπαιδευτικό σύστημα (ΔΥΕΠ Δομές Υποδοχής, χ.η.). Παρά τις δυσκολίες και ελλείψεις (Το Έργο της Εκπαίδευσης Προσφύγων, 2017), οι ΔΥΕΠ ώθησαν τα παιδιά να βγουν έξω από τα κέντρα φιλοξενίας, να ενταχθούν σε ένα ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό σύστημα και να έρθουν σε επαφή με τον ελληνικό πολιτισμό και κουλτούρα.

Σε κάθε κέντρο φιλοξενίας προσφυγών ορίζεται και ένας Συντονιστής Εκπαίδευσης Προσφυγών (ΣΕΠ), θέση που αναλαμβάνουν μόνιμοι εκπαιδευτικοί, κατόπιν αίτησης τους. Οι ΣΕΠ εισηγούνται μετρά για την εύρυθμη λειτουργία των Δ.Υ.Ε.Π. και μεριμνούν για θέματα που

αφορούν την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής του ΥΠ.Π.Ε.Θ. στις Δ.Υ.Ε.Π., την ενημέρωση γονέων και τη διαμεσολάβηση σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς που στελεχώνουν τις ΔΥΕΠ. Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε ΔΥΕΠ οφείλουν, σύμφωνα με τις κατευθύνσεις του ΥΠ.Π.Ε.Θ, να διευκολύνουν τις διαδικασίες ένταξης των προσφύγων μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, να προωθούν την αλληλεπίδραση με τους υπολοίπους μαθητές και να επιδεικνύουν παιδαγωγική ευελιξία στη διδασκαλία λαμβάνοντας υπόψη την πολιτισμική ταυτότητα των μαθητών που φοιτούν στις Δ.Υ.Ε.Π. Επιμορφώνονται κατά τη διάρκεια της θητείας τους και υποστηρίζονται από τον ΣΕΠ (ΦΕΚ: Τα κριτήρια, 2016).

5. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών των Δ.Υ.Ε.Π.

Όσον αφορά την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που δίδασκαν ή διδάσκουν σε ΔΥΕΠ, τα συμπεράσματα σχετικών ερευνών συγκλίνουν στην ανάγκη επιμόρφωσής τους και παράλληλα στην έλλειψη της απαιτούμενης επιμόρφωσης και υποστήριξής τους. Σύμφωνα με έρευνα της Γκαρκάσουλα (2018) που αφορά την καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάστηκαν σε Δ.Ε.Υ.Π. για το πόσο αποτελεσματικός ήταν ο θεσμός κατά την πρώτη χρονιά λειτουργίας του, η ανύπαρκτη/ελλειμματική επιμόρφωση και υποστήριξή τους ήταν ένα από τα βασικά προβλήματα που αντιμετώπιζαν. Σύμφωνα με έρευνα του Πασχάλη (2017) σχετικά με την επιμορφωτική και συμβουλευτική υποστήριξη των εκπαιδευτικών έλλιπή χαρακτήρισαν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί την επιμορφωτική και συμβουλευτική υποστήριξη που είχαν, τόσο κατά την τοποθέτησή τους, όσο και κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Οι εκπαιδευτικοί ερμήνευσαν την έλλιπή επιμόρφωση στο πρόσφατο του φαινομένου και δήλωσαν πως και οι προϊστάμενοί τους είχαν ελλιπείς γνώσεις αναφορικά με τη συμβουλευτική και καθοδηγητική υποστήριξη του έργου τους. Από την ίδια έρευνα προέκυψε ότι σε επίπεδο Διευθύνσεων Εκπαίδευσης υπάρχει διαφοροποίηση σχετικά με τις επιμορφωτικές δράσεις που πραγματοποιήθηκαν για τους εκπαιδευτικούς. Μια εκπαιδευτικός ανέφερε ότι πραγματοποιήθηκαν πολλές ενημερωτικές ημερίδες και επιμορφώσεις ενώ οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα ανέφεραν ότι έπρεπε κυρίως μόνοι τους να αναζητήσουν πληροφορίες για να ανταποκριθούν στα καθήκοντά τους (Πασχάλης, 2017).

Σε έρευνα της Μαρούλη (2017) με στόχο τη διερεύνηση των αντιλήψεων και των επιμορφωτικών αναγκών εκπαιδευτικών που εργάζονται σε ΔΥΕΠ προσφύγων μαθητών σε σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αθήνας προέκυψε ότι στην πλειοψηφία τους οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί από τις σπουδές τους και την ως τότε εμπειρία τους δεν αισθάνονται αποτελεσματικοί για να ανταποκριθούν με επιτυχία στα καθήκοντά τους και να εκπαιδεύσουν τους πρόσφυγες μαθητές τους. Δηλώνουν ότι έχουν ανάγκη επιμόρφωσης σε θέματα

κουλτούρας, πολιτισμού, γλώσσας και εκπαιδευτικών συστημάτων, από τα οποία προέρχονται οι μαθητές τους. Επίσης, δεν γνωρίζουν πώς να διδάσκουν την ελληνική ως δεύτερη ξένη γλώσσα και σχετικά με την ενίσχυση και υποστήριξη των μαθητών τους, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να υποστηριχτούν σε θέματα Ψυχολογίας, Συμβουλευτικής και Ψυχοκοινωνικής υποστήριξης. Από την άλλη μεριά όμως, το έμπρακτο ενδιαφέρον που έδειξαν για την προσφυγική εμπειρία και τα βιώματα των μαθητών τους, το υποστηρικτικό εκπαιδευτικό περιβάλλον που δημιούργησαν, απέδειξε την αναδυόμενη διαπολιτισμική ικανότητά τους, η οποία θα πρέπει να ενισχυθεί μέσα από κατάλληλες επιμορφώσεις. Σύμφωνα με την Κουκούλα (2017), οι αρχές της διαπολιτισμικής και της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης θα πρέπει να εφαρμόζονται και στις ομάδες μεταναστών και προσφύγων.

6. Ερευνητικό μέρος

Μέσα από την παρούσα έρευνα, επιχειρείται μια προσπάθεια να διερευνηθεί αν οι εκπαιδευτικοί που στελέχωσαν τις ΔΥΕΠ της πόλης του Βόλου και της Λάρισας το σχολικό έτος 2016-2017 (η πρώτη φορά που λειτούργησαν Δ.Υ.Ε.Π. στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα), τόσο στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας, όσο και στο πλαίσιο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είχαν λάβει την κατάλληλη επιμόρφωση, ώστε να ανταποκριθούν στο δύσκολο και πρωτόγνωρο έργο που κλήθηκαν να αναλάβουν. Με βάση τα ανωτέρω, διαμορφώνονται τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

6.1 Ερευνητικά ερωτήματα

- 1) Ποια είναι η πρότερη εκπαίδευση/κατάρτιση των εκπαιδευτικών στις ΔΥΕΠ σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τη διδασκαλία του γνωστικού τους αντικειμένου σε ευπαθείς ομάδες πληθυσμού και αν αυτή λήφθηκε υπόψη στη διαδικασία πρόσληψης τους στις ΔΥΕΠ;
- 2) Με ποιον τρόπο και σε ποια πεδία επιμορφώνονται οι εκπαιδευτικοί των ΔΥΕΠ, πριν την ανάληψη των καθηκόντων τους ή/και κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας;
- 3) Πώς διαμορφώνονται οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών των ΔΥΕΠ;

6.2 Μεθοδολογία της έρευνας

Για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας πραγματοποιήθηκαν εννέα ημι-δομημένες συνεντεύξεις από οχτώ εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων και μία εκπαιδευτικό-συντονίστρια εκπαίδευσης των Δ.Υ.Ε.Π. σε δημοτικά και γυμνάσια σχολεία της πόλης του Βόλου και της Λάρισας το σχολικό έτος 2016-2017, οι οποίες επιλέχθηκαν με σκόπιμη δειγματοληψία. Συγκεκριμένα, οι συμμετέχουσες στην έρευνα ήταν τρεις δασκάλες, μία φιλόλογος ελληνικής γλώσσας, δύο

φιλόλογοι αγγλικής γλώσσας, μία καθηγήτρια πληροφορικής, μία καθηγήτρια φυσικής αγωγής και μία νηπιαγωγός. Για τους σκοπούς της έρευνας κατασκευάστηκε οδηγός συνέντευξης ο οποίος διαμορφώθηκε με βάση τρεις άξονες: τις γενικές πληροφορίες ως προς τις σπουδές των συμμετεχουσών στην έρευνα, τη διερεύνηση της εκπαίδευσης και επιμόρφωσης που έλαβαν οι ίδιες πριν την ανάληψη των καθηκόντων τους στις Δ.Υ.Ε.Π. και κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού τους έργου και την εμπειρία τους ως εκπαιδευτικοί των Δ.Υ.Ε.Π.

Πίνακας 1. Οδηγός συνέντευξης

A. Πληροφορίες για τον/την συνεντευξιζόμενο/η:

- Τι έχετε σπουδάσει;
- Για ποιο λόγο επιλέξατε να εργαστείτε σε Δ.Υ.Ε.Π.;
- Σχετίζονται οι σπουδές σας με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση;
- Σχετίζονται οι σπουδές σας με τη διδασκαλία του γνωστικού σας αντικειμένου σε ευπαθείς κοινωνικά ομάδες;

B. Εκπαίδευση και επιμόρφωση

- Λάβατε κάποια εκπαίδευση/επιμόρφωση από επίσημο ή ανεπίσημο φορέα στο πλαίσιο της συμμετοχής σας στις Δ.Υ.Ε.Π.;
- Λάβατε κάποια εκπαίδευση/επιμόρφωση από επίσημο φορέα στο πλαίσιο της συμμετοχής σας στις Δ.Υ.Ε.Π., σχετικά με τη διδασκαλία του γνωστικού σας αντικειμένου σε ανήλικους πρόσφυγες;
- Λάβατε κάποια εκπαίδευση/επιμόρφωση από επίσημο φορέα στο πλαίσιο της συμμετοχής σας στις Δ.Υ.Ε.Π., σχετικά με τη διαχείριση κρίσεων;
- Ποια χαρακτηριστικά πιστεύετε ότι χρειάζεται να διαθέτει ένας εκπαιδευτικός/συντονιστής που διδάσκει σε Δ.Υ.Ε.Π.;
- Σε ποιο τομέα θεωρείτε ότι θα χρειαζόσασταν επιμόρφωση;
- Προβήκατε αυτοβούλως σε κάποιες ενέργειες ώστε να προετοιμαστείτε για τη συμμετοχή σας στις Δ.Υ.Ε.Π.;
- Έχετε κάποια προηγούμενη και σχετική επιμόρφωση ή εμπειρία σχετικά με διαχείριση/διδασκαλία σε ευπαθείς ομάδες;

Γ. Εμπειρία

- Μπορείτε να περιγράψετε το προφίλ των μαθητών σας;
- Ποια προβλήματα κληθήκατε να αντιμετωπίσετε;
- Πώς τα αντιμετωπίσατε;
- Σε ποιον/ους απευθυνόσασταν για αυτά;
- Ποια η σχέση/συνεργασία με τους συναδέλφους/με τους συντονιστές;
- Υπήρχε υποστήριξη από άλλους φορείς, π.χ. ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς κ.ά.

6.3 Η ανάλυση των δεδομένων

Η επεξεργασία των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το ερευνητικό εργαλείο της θεματικής ανάλυσης, μέσω του οποίου επιχειρείται η απόδοση νοήματος στα δεδομένα αυτά, προκειμένου να δοθούν απαντήσεις στα ερωτήματα της έρευνας (Τσιώλης, 2014). Τα βήματα που ακολουθήθηκαν για τη θεματική ανάλυση των δεδομένων είναι: 1^ο) Μετεγγραφή (απομαγνητοφώνηση) των ηχογραφημένων συνεντεύξεων, 2^ο) Προσεκτική ανάγνωση των κειμένων. Εντοπισμός και συγκέντρωση των αποσπασμάτων που αντιστοιχούν σε κάθε ερευνητικό ερώτημα και υποερώτημα. 3^ο) Κωδικοποίηση 4^ο) Η μετάβαση από τους κωδικούς στα θέματα 5^ο) Η έκθεση των ευρημάτων (Τσιώλης, 2014).

7. Αποτελέσματα

Πίνακας 2. Κοινωνικά χαρακτηριστικά των συμμετεχουσών στην έρευνα

Συμμετέχουσες στην έρευνα	Φύλο	Εμπειρία	Επιμόρφωση/ Εκπαίδευση	Κωδικοποίηση
1η	Γυναίκα	Αναπληρώτρια Εκπαιδευτικός	Χωρίς σχετική επιμόρφωση/ εκπαίδευση	Εκπ.1

2η	Γυναίκα	Εμπειρία στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	Μεταπτυχιακό και Διδακτορικό Δίπλωμα στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	Εκπ.2
3η	Γυναίκα	Εμπειρία σε Τμήμα Υποδοχής	Χωρίς σχετική επιμόρφωση/ εκπαίδευση	Εκπ.3
4η	Γυναίκα	Εθελόντρια στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε Στέκι Μεταναστών	Χωρίς σχετική επιμόρφωση/ εκπαίδευση	Εκπ.4
5η	Γυναίκα	Χωρίς σχετική εμπειρία	Χωρίς σχετική επιμόρφωση/ εκπαίδευση	Εκπ.5
6η	Γυναίκα	Εμπειρία στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	Επιμόρφωση στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας	Εκπ.6
7η	Γυναίκα	Χωρίς σχετική εμπειρία	Χωρίς σχετική επιμόρφωση/ εκπαίδευση	Εκπ.7
8η	Γυναίκα	Αναπληρώτρια Εκπαιδευτικός	Χωρίς σχετική επιμόρφωση/ εκπαίδευση	Εκπ.8
9η	Γυναίκα	Χωρίς σχετική εμπειρία	Χωρίς σχετική επιμόρφωση/ εκπαίδευση	Εκπ.9

Ως προς το **πρώτο ερευνητικό ερώτημα** το οποίο αφορά την πρότερη εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών στις Δ.Υ.Ε.Π. σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τη διδασκαλία του γνωστικού τους αντικείμενου σε ευπαθείς ομάδες πληθυσμού και αν αυτή λήφθηκε υπόψη στη διαδικασία πρόσληψης τους στις Δ.Υ.Ε.Π., διαπιστώθηκε πως οι σπουδές των συμμετεχουσών στην έρευνα τόσο σε προπτυχιακό όσο και σε μεταπτυχιακό επίπεδο δεν σχετίζονται ούτε με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, ούτε με τη διδασκαλία του γνωστικού τους αντικείμενου σε ευπαθείς ομάδες πληθυσμού. Εξάιρεση αποτελούν οι συντονιστές/στριες των Δ.Υ.Ε.Π., για την πρόσληψη των οποίων απαραίτητο κριτήριο αποτελεί το μεταπτυχιακό ή διδακτορικό δίπλωμα στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και η εμπειρία σε τάξεις υποδοχής. Ωστόσο, παρατηρείται το εξής παράδοξο: παρά το γεγονός ότι οι σπουδές των εκπαιδευτικών των Δ.Υ.Ε.Π. δεν σχετίζονται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τη διδασκαλία του γνωστικού τους αντικείμενου σε ευπαθείς ομάδες, οι συμμετέχουσες στην έρευνα διαφαίνεται να διαθέτουν χαρακτηριστικά διαπολιτισμικής ικανότητας. Ορισμένες έχουν σχετική εμπειρία σε Τάξεις Υποδοχής, οι περισσότερες, υποκινούμενες από προσωπικό ενδιαφέρον, έχουν αναζητήσει βιβλιογραφικές πηγές σχετικά με την εκπαίδευση προσφύγων και την προσαρμογή των διδακτικών τους πρακτικών με βάση τη συγκεκριμένη ομάδα-στόχο. Άλλες συμμετείχαν σε σχετικά επιμορφωτικά προγράμματα με προσωπική πρωτοβουλία, είτε ασχολούνται ερευνητικά με το πεδίο συγγράφοντας άρθρα σε επιστημονικά περιοδικά και συμμετέχοντας με ανακοινώσεις σε σχετικά συνέδρια. Παρόλα αυτά, ακόμα ένα παράδοξο διαπιστώνεται. Αυτές οι ατομικές προσπάθειες και πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση δεν λαμβάνονται υπόψη στη διαδικασία της πρόσληψής τους στις Δ.Υ.Ε.Π., με αποτέλεσμα να στελεχώνονται και από εκπαιδευτικούς που δεν διαθέτουν καμία σχετική εμπειρία ή επιμόρφωση. Οι ίδιες αναφέρουν:

«Δεν μας κάλεσαν με βάση την προϋπηρεσία» (Εκπ.4)

«Ήταν καθαρά τυχαίο το γεγονός ποιος προσελήφθη» (Εκπ.5)

«Τυχαία βρισκόμαστε εδώ» (Εκπ.1)

Το πρόβλημα αυτό εντοπίζεται και στην Έκθεση Αποτίμησης του Έργου για την Ένταξη των Παιδιών των Προσφύγων στην Εκπαίδευση (2017): «απαιτείται οι εκπαιδευτικοί να έχουν ειδικές γνώσεις ή/και εμπειρία στη διδασκαλία αλλόγλωσσων μαθητών και στη διαχείριση κοινωνικά ευάλωτων παιδιών. Το γεγονός ότι διορίστηκαν εκπαιδευτικοί όχι με βάση ειδικά προσόντα, αλλά από τον γενικό πίνακα αναπληρωτών είχε ως αποτέλεσμα να αναλάβουν την εκπαίδευση των προσφυγόπουλων, εκπαιδευτικοί χωρίς ειδική εκπαίδευση και χωρίς επιμόρφωση, αλλά και χωρίς ιδιαίτερο κίνητρο να ασχοληθούν με αυτό το δύσκολο εκπαιδευτικό έργο» ((Το Έργο της Εκπαίδευσης Προσφύγων, 2017, σελ. 41).

Ως προς το **δεύτερο ερευνητικό ερώτημα** το οποίο αφορά τον τρόπο και τα πεδία στα οποία επιμορφώνονται οι εκπαιδευτικοί των Δ.Υ.Ε.Π., πριν την ανάληψη των καθηκόντων τους ή/και κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, διαπιστώθηκε ότι η επίσημη επιμόρφωση, υπό την έννοια της οργανωμένης και συστηματικής επιμόρφωσης από επίσημο φορέα και πριν την έναρξη και κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, κρίνεται ελλιπής έως ανύπαρκτη. Επιχειρήθηκαν, ωστόσο, κάποιες προσπάθειες επίσημης αλλά ετεροχρονισμένης επιμόρφωσης προς το τέλος της ακαδημαϊκής περιόδου και αυτές σε επίπεδο συντονιστών/τριων των Δ.Υ.Ε.Π., οι οποίες αποτέλεσαν περισσότερο απολογιστικές παρά επιμορφωτικές συναντήσεις. Βέβαια, εντοπίζονται και κάποιες προσπάθειες άτυπης, έμμεσης και σποραδικής επιμόρφωσης τοποθετημένες στο μέσο της ακαδημαϊκής περιόδου και οργανωμένες σε ενδοσχολικό πλαίσιο, από πρωτοβουλία των ίδιων των εκπαιδευτικών, οι οποίες, σύμφωνα με τις συμμετέχουσες στην έρευνα, δεν επαρκούν για να καλύψουν τα επιμορφωτικά κενά και τις οποίες οι ίδιες τις χαρακτηρίζουν:

«Σταγόνα στον ωκεανό» (Εκπ.5)

Τέλος, οι σχολικοί σύμβουλοι καλούνται να αναλάβουν έναν αμήχανο ρόλο, καθώς και οι ίδιοι δηλώνουν, κατά τα λεγόμενα των συμμετεχουσών στην έρευνα, ότι αδυνατούν να υποστηρίξουν επιμορφωτικά τους εκπαιδευτικούς των ΔΥΕΠ.

Ως προς το **τρίτο ερευνητικό ερώτημα** το οποίο αφορά τη διαμόρφωση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών των Δ.Υ.Ε.Π., διαπιστώνεται ότι οι συμμετέχουσες στην έρευνα θεωρούν σημαντική την εξοικείωσή τους με την κουλτούρα και το πολιτισμικό κεφάλαιο των προσφύγων μαθητών/ριών τους. Θεωρούν σημαντικό να γνωρίζουν το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας προέλευσης των μαθητών/ριών τους ώστε να προσαρμόσουν τις διδακτικές πρακτικές που επιλέγουν. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί μια καθηγήτρια η οποία διαμόρφωσε το μάθημά της με βάση επικοινωνιακές μεθόδους διδασκαλίας και δέχτηκε τις αντιδράσεις των προσφύγων μαθητών/ριών: “What is this? Go to the board and teach”. Θεωρούν, επίσης, σημαντικό να εξοικειωθούν με την αραβική και κουρδική γλώσσα

«Όσες φορές είχα διδάξει σε παιδιά την ελληνική σαν δεύτερη γλώσσα, η πλειοψηφία είχε τη γλώσσα της γραμμένη σε λατινικό αλφάβητο. Για μένα ήταν ανοίκειο, δυσκολεύτηκα πάρα πολύ να καταλάβω τη γραφή από τα δεξιά προς τα αριστερά» (Εκπ.4)

«Πολλά παιδιά δε γνωρίζουν καν αγγλικά, είναι αρκετά δύσκολο να διδάξεις μια γλώσσα χωρίς να υπάρχει μια γλώσσα σαν βάση, χωρίς να υπάρχει επικοινωνία» (Εκπ.6)

και να γνωρίσουν το Ισλάμ.

«Τα παιδιά όταν είχαν Ραμαζάνι έρχονταν κουρασμένα και νηστικά. Κάποιοι το αγνοούσαν αυτό. Υπήρχε από κάποιους εκπαιδευτικούς άγνοια, αδιαφορία για την κουλτούρα αυτών των ανθρώπων ακόμα και εχθρικότητα, ειδικά για τη θρησκεία» (Εκπ.4)

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας τονίζουν πως χρειάζεται να επιμορφωθούν σε ζητήματα ψυχολογικής υποστήριξης των προσφύγων μαθητών/ριών τους. Δηλώνουν άνετοιμοι να διαχειριστούν το συναισθηματικό φορτίο των μαθητών/ριών τους

«Τα παιδιά ήταν τραυματισμένα, είχαν προβλήματα ψυχολογικά, δεν μπορούσαμε να τα αντιμετωπίσουμε, δεν είχαμε τέτοιου είδους εμπειρίες» (Εκπ. 5)

«Μια μαθήτριά μου, μου έλεγε συνεχώς "My mother cries every day, every day" και εγώ δεν ήξερα πώς να το αντιμετωπίσω» (Εκπ.4)

και να διαχειριστούν τις κρίσεις και τα προβλήματα των προσφύγων μαθητών/ριών ως αποτέλεσμα του μετατραυματικού σοκ του πολέμου και του προσφυγικού ταξιδιού.

«Είχαμε παιδιά που δεν κάθονταν στην καρέκλα, είχαμε παιδιά που ήταν επιθετικά». (Εκπ.7)

Επίσης, η διαχείριση των οικογενειών των προσφύγων μαθητών/ριών αποτελεί σοβαρό ζήτημα για τις εκπαιδευτικούς.

«Η διαχείριση των οικογενειών ήταν πολύ μεγάλο θέμα γιατί όλες οι οικογένειες ήταν «χωρισμένες» Πώς θα πας να τους μιλήσεις και θα τους ζητήσεις πράγματα; Όλοι ήταν με την προοπτική ότι θα φύγουν, αλλά εσύ έπρεπε να τους εξηγήσεις ότι εδώ δε θα σας μάθουμε για να μείνετε, θα σας μάθουμε να αποκτήσετε ένα εργαλείο να κάνετε ευκολότερη την ένταξή σας» (Εκπ.4)

Επιζητούν να γνωρίσουν τεχνικές ενσωμάτωσης των ανήλικων προσφύγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς οι ίδιες αναφέρουν

«Είχαμε παιδιά με τεράστιες δυσκολίες συνεργασίας και συγκέντρωσης. Και δυσκολία στο να ακολουθούν κανόνες». (Εκπ.3)

Θεωρούν κρίσιμο το να εξοικειωθούν με τεχνικές προσαρμογής της διδασκαλίας του γνωστικού αντικειμένου σε ανήλικους πρόσφυγες, με τεχνικές διδασκαλίας του γνωστικού αντικειμένου ελλείψει γλώσσας διαμεσολάβησης και να γνωρίσουν τεχνικές που ακολουθούν άλλες χώρες σχετικά με την εκπαίδευση των προσφύγων.

8. Συμπεράσματα-Συζήτηση

Με βάση τα προαναφερθέντα, γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που στελεχώνουν τις Δ.Υ.Ε.Π. προκαλεί πλήθος προβλημάτων, τα οποία δυσχεραίνουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Τα προβλήματα αυτά σχετίζονται με τη δηλωμένη αδυναμία των εκπαιδευτικών των Δ.Υ.Ε.Π. να προσεγγίσουν αποτελεσματικά τους/τις ανήλικους/ες πρόσφυγες μαθητές/ριές τους και να δημιουργήσουν τις προϋποθέσεις εκείνες ώστε να ενταχθούν ομαλά στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Η έλλειψη δεξιοτήτων για ψυχολογική υποστήριξη των προσφύγων μαθητών/ριών τους και η δυσχέρεια στην επικοινωνία ελλείπει κοινής γλώσσας προκαλούν, επίσης, πολλά προβλήματα που παρακωλύουν την εκπαιδευτική πράξη. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο προβάλλεται επιτακτική η ανάγκη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών των Δ.Υ.Ε.Π., τόσο των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων, όσο και των συντονιστών/τριών και πριν την ανάληψη των καθηκόντων τους και κατά τη διάρκεια τους εκπαιδευτικού τους έργου. Είναι σαφές ότι ο ρόλος που καλούνται να αναλάβουν είναι ιδιαίτερα απαιτητικός, σύνθετος, περίπλοκος και σημαντικός

«Για μένα ήταν εμπειρία ζωής η δουλειά μου στις ΔΥΕΠ. Ένιωθα ότι κατά κάποιον τρόπο συμμετείχα στην ιστορία του κόσμου» (Εκπ.2)

Οι επιμορφωτικές ελλείψεις, ωστόσο, δεν εξασφαλίζουν για τους/τις εκπαιδευτικούς των Δ.Υ.Ε.Π. τη δυνατότητα να αισθάνονται αποτελεσματικοί προκειμένου να ανταποκριθούν με επιτυχία στα καθήκοντά τους και να εκπαιδεύσουν με αποτελεσματικό τρόπο τους/τις πρόσφυγες μαθητές/ριες τους. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα επιβεβαιώνουν τα παραπάνω δηλώνοντας

«Δεν γίνεται να ρίχνεις τον άλλον στα βαθιά όσο και να λέμε ότι έχει καλή πρόθεση και να είναι καλός, δεν γίνεται αν δεν τον βοηθήσεις. Δεν είναι μάγος ο δάσκαλος». (Εκπ.2)

Βιβλιογραφικές αναφορές

Boyden, J., de Berry, J., Feeny, T., & Hart, J. (2002). *Children Affected by Conflict in South Asia: A Review of Trends and Issues Identified Through Secondary Research*. Refugee Studies Centre, RSC Working Paper No. 7, University of Oxford. Retrieved from <https://www.rsc.ox.ac.uk/files/files-1/dp-children-armed-conflict-south-asia.pdf> (Accessed at 8/9/18).

Γκαρκάσουλα, Ε. (2018). *Εκπαίδευση Προσφύγων - Μεταναστών: Μελέτη Περίπτωσης των Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις Δ.Υ.Ε.Π.* Μεταπτυχιακή Εργασία. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Σχολή Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών.

ΔΥΕΠ Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων (χ.η.) Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Ανακτήθηκε 11/9/18 από <http://www.iep.edu.gr/el/crossingbordersedu-anakoinwseis/dyep-domes-ypodoxis-kai-ekpaidefsis-prosfygon>.

Eisenbruch, M. (1988). The Mental Health of Refugee Children and their Cultural Development. *International Migration Review* 22, 282-300.

Εκπαίδευση και Κατάρτιση στην Ευρώπη: Η Πρόκληση της Ένταξης (2016). Ανακτήθηκε 13/8/18 από https://ec.europa.eu/greece/news/20161107_ekpaideysi_katartisi_el.

Fisher, C. B., Wallace, S. A., & Fenton, R. E. (2000). Discrimination Distress During Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence* 29, 679-695.

Hones, D. F. (2002). *American Dreams, Global Visions: Dialogic Teacher Research with Refugee and Immigrant Families*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Hones, D. F., & Cha, C. S. (1999). *Educating New Americans: Immigrant Lives and Learning*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Ιωσιφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Konstantinou, A., Georgopoulou, A., & Drakopoulou, A. (2017). Country Report: Greece. AIDA, Asylum Information Database. Retrieved from: <http://www.asylumineurope.org/reports/country/greece> (Accessed at 6/3/18).

Κουκούλα, Α. (2017). *Στάσεις και Απόψεις των Εκπαιδευτικών Αναφορικά με την Ένταξη Προσφύγων και Μεταναστών Στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Η Περίπτωση του Ν. Λέσβου και του Ν. Σερρών*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Lee, S. (2002). Learning "America": Hmong American High School Students. *Education and Urban Society* 34, 233-246.

Μαρούλη, Ε. (2017). *Διερεύνηση Αντιλήψεων Και Επιμορφωτικών Αναγκών Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Που Εργάζονται Με Πρόσφυγες Μαθητές Στο Γενικό Σχολείο*

(Περιπτώσεις Σχολείων ΖΕΠ1, ΖΕΠ2, ΔΥΕΠ). Μεταπτυχιακή Εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

McBrien, J. L. (2005). Educational Needs and Barriers for Refugee Students in the United States: A Review of the Literature. *Review of Educational Research* 75(3), 329-364.

Milner, H. R. (2010). *Start Where You Are, but Don't Stay There: Understanding Diversity, Opportunity Gaps, and Teaching in Today's Classrooms*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Πασχάλης, Α. (2017). *Η Τοπική Εκπαίδευση Παιδιών Προσφύγων στην Ελλάδα*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Σχολή Οικονομικών και Πολιτικών Επιστημών.

Προσφυγική Κρίση Fact Sheet (2017). Ανακτήθηκε 13/8/18 από https://government.gov.gr/wp-content/uploads/2017/04/gr_fact_sheet_refugee_print_19_01_2017-2.pdf.

Palmén, M. (2015). Adult Education Along the Refugee Route. *Elm Magazine*. Retrieved from <http://www.elmmagazine.eu/articles/adult-education-along-the-refugee-route/> (accessed on 9/8/17).

Portes, A., & Rumbaut, R. G. (2001). *Legacies: The Story of the Immigrant Second Generation*. Berkeley, CA: University of California Press.

Sinclair, M. (2001). Education in Emergencies. In J. Crisp, C. Talbot, & D. B. Cipollone (Eds.), *Learning for a Future: Refugee Education in Developing Countries* (pp. 1-84). Lausanne, Switzerland: United Nations Publications.

Suarez-Orozco, C., & Suarez-Orozco, M. M. (2001). *Children of Immigration*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Szente, J., Hoot, J., & Taylor, D. (2006). Responding to the Special Needs of Refugee Children: Practical Ideas for Teachers. *Early Childhood Journal* 34(1), 15-20.

The Refugee Crisis Through Statistics: A Compilation for Politicians, Journalists and Other Concerned Citizens (2017). Berlin: European Stability Initiative. Retrieved from <http://www.esiweb.org/pdf/ESI%20-%20The%20refugee%20crisis%20through%20statistics%20-%2030%20Jan%202017.pdf> (Accessed at 6/3/18).

Το Έργο της Εκπαίδευσης των Προσφύγων (2017). Επιστημονική Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων.

Ανακτήθηκε 16/7/19 από:

https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2017/16_06_17_Epistimoniki_Epitropi_Prosfygon_YPPETH_Apotimisi_Protaseis_2016_2017_Final.pdf.

Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και Τεχνικές Ανάλυσης στην Ποιοτική Έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.

United Nations High Commission for Refugees (1994). *Refugee Children: Guidelines on Protection and Care*. Retrieved from:

<http://www.unhcr.org/protection/children/3b84c6c67/refugee-children-guidelines-protection-care.html> (Accessed at 8/9/18).

United Nations High Commission for Refugees (2000). *The UNHCR Global Report 1999*. Retrieved from <http://www.unhcr.org/publications/fundraising/4a0d20356/global-report-1999.html> (Accessed at 8/9/18).

United Nations Human Rights, Office of the High Commissioner (1989). *Convention on the Rights of the Child*. Retrieved from:

<https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx> (Accessed at 11/9/18).

ΦΕΚ: Τα κριτήρια για την στελέχωση των ΔΥΕΠ από εκπαιδευτικούς και ο ρόλος των Σχολικών Συμβούλων (2016). Ανακτήθηκε 20/9/18 από <http://www.alfavita.gr/arhron/ekpaideysi/fek-ta-kritiria-gia-tin-stelehosi-ton-dyep-apo-ekpaideytikoys-kai-o-rolos-ton>.

Wingfield, M., & Karaman, B. (2001). *Arab Stereotypes and American Educators*. Retrieved from https://www.teachingforchange.org/wp-content/uploads/2012/08/ec_arabstereotypes_english.pdf (Accessed at 8/9/18).

Εθελοντισμός στο πλαίσιο της σχολικής πρακτικής, Η περίπτωση της ΔΥΕΠ Μαγνησίας

Ελένη Μπαρμπουδάκη Παιδαγωγός Δασκάλα - Ειδική Παιδαγωγός, MSc. Ιστορία, Υπ. Διδάκτωρ

ΤΔΠΘ, elene3ma@gmail.com

Μάγδα Βίτσου, Διδάκτωρ Θεατροπαιδαγωγικής, μέλος Ε.ΔΙ.Π., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας,

Π.Τ.Π.Ε., mvitsou@uth.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εισήγηση παρουσιάζει τον τρόπο με τον οποίο οργανώθηκε η εθελοντική πρακτική φοιτητριών από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας στο τμήμα ΔΥΕΠ της Μαγνησίας για το σχολικό έτος 2016-17, διερευνά τις απόψεις και στάσεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών απέναντι στο εκπαιδευτικό και αναλυτικό πρόγραμμα και τις πρακτικές που εφαρμόστηκαν, αλλά και, γενικότερα, απέναντι στην εκπαίδευση προσφύγων. Η ποιοτική επεξεργασία των αποτελεσμάτων στοιχειοθετεί τις στάσεις των φοιτητριών απέναντι στην εκπαίδευση παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο μετά την εμπειρία τους, διερευνά τη μεταβολή της αυτοεικόνας τους και της αίσθησης ετοιμότητας σε ό,τι αφορά την εκπαίδευση αυτής της ιδιαίτερης ομάδας μαθητών, αναδεικνύοντας παράλληλα τις προτάσεις-θέσεις τους σχετικά με την αντιμετώπιση προβλημάτων, δυσκολιών, που οι ίδιες περιέγραψαν και άλλων που τους τέθηκαν κατά τη διεξαγωγή της έρευνας.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: πρόσφυγες, εθελοντισμός, εκπαίδευση εκπαιδευτικών.

1. Εισαγωγή

Η μαζική άφιξη προσφυγικών πληθυσμών στον Ελλαδικό χώρο τα τελευταία χρόνια κατέστησε επείγουσα και αναγκαία την άμεση εφαρμογή στρατηγικών και τη διαμόρφωση πολιτικών για την εκπαίδευση τους και την εκπαίδευση γενικότερα, σε καιρούς κρίσης (education in emergencies) όπως ορίζεται από την UNESCO (2006). Έτσι, στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, τυπικής και μη, φορείς σχεδίασαν και υλοποίησαν εκπαιδευτικά προγράμματα υποστήριξης των προσφύγων είτε στους χώρους φιλοξενίας (Επιστημονική Επιτροπή 2017) ή σε άλλες εκπαιδευτικές δομές.

Ακολούθως, παρουσιάζεται η εθελοντική δράση που αναπτύχθηκε από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας⁵⁷. Με στόχο την αρωγή της

⁵⁷ ΠΤΔΕ εφεξής

εκπαιδευτικού της ΔΥΕΠ στην εκπαίδευση παιδιών προσφύγων και την ενδυνάμωσή τους, φοιτήτριες του τμήματος συμμετείχαν ενεργητικά στο καθημερινό πρόγραμμα διδασκαλίας με κυλιόμενη παρουσία. Από τη μεριά των φοιτητριών, η εμπλοκή τους στις συγκεκριμένες εκπαιδευτικές διαδικασίες, θα επέτρεπε τη δημιουργία (ανα)στοχαζόμενων επαγγελματιών (Ανδρούσου & Τσάφος, 2013) οι οποίες θα μπορούσαν να βελτιώσουν την κατάρτισή τους με τη συμμετοχή τους σε οργανωμένα και συγκροτημένα προγράμματα προσωπικής και κοινωνικής εκπαίδευσης, στο πλαίσιο εκπαιδευτικού περιβάλλοντος μη τυπικής εκπαίδευσης.

Η παρούσα έρευνα εστιάζει στη διερεύνηση απόψεων και στάσεων μελλοντικών εκπαιδευτικών απέναντι στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό και αναλυτικό πρόγραμμα των ΔΥΕΠ και στις πρακτικές που εφαρμόστηκαν και γενικότερα απέναντι στην εκπαίδευση προσφύγων.

2. Εκπαίδευση μελλοντικών εκπαιδευτικών

Οι σύγχρονες προσεγγίσεις στην εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών τονίζουν την αναγκαιότητα υιοθέτησης ενός μοντέλου που θα τους προετοιμάζει κατάλληλα ώστε να ανταποκριθούν στις σύγχρονες εξελίξεις μέσω του αναστοχασμού πάνω στην εκπαιδευτική διαδικασία (Schön, 1983). Μελέτες τονίζουν ότι οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί αναπαράγουν ό,τι έχουν διδαχτεί ως φοιτητές ή δυσκολεύονται να υιοθετήσουν νεοτερισμούς με αποτέλεσμα να ακολουθούν το μοντέλο του παραδοσιακού εκπαιδευτικού (Κακανά & Μπότσογλου, 2010. Χατζοπούλου & Κακανά, 2013). Συνεπώς, είναι αναγκαία η σύνδεση τυπικών και μη τυπικών περιβαλλόντων μάθησης κατά την εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών (Darling-Hammond, 2006). Ο συνδυασμός τους μπορεί να οδηγήσει στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών με αυτοπεποίθηση, θετική στάση απέναντι στη μάθηση και δεξιότητες διαχείρισης και διδασκαλίας (Avraamidou 2015. Kisiel, 2006). Εμπειρίες από τέτοιες δράσεις ενισχύουν στην εφαρμογή καινοτομιών και ευαισθητοποιούν σε κοινωνικά ζητήματα τον «ενεργό» πολίτη (Beaudoin, 2014. Wallace, 2013).

2.1 Εθελοντικές δράσεις φοιτητών/ριων και οφέλη

Η ηθελημένη, συνειδητή συμπεριφορά του εθελοντισμού αποτελεί διαδικασία πολυμορφική, την οποία ερμηνεύουν μια σειρά από κοινωνικές επιστήμες. Τα κίνητρα (Widjaja, 2010) που ωθούν τον άνθρωπο να αναλάβει μια εθελοντική δράση διαφέρουν από άνθρωπο σε άνθρωπο και αφορούν συγκεκριμένα διακριτά στοιχεία όπως: οι αξίες, οι αντιλήψεις, τα κοινωνικά κριτήρια, η καριέρα, το αίσθημα της αυτοπροστασίας και της αυτοβελτίωσης. Παρόλα αυτά σημαντικό ρόλο παίζει η προσωπικότητα του ατόμου, η ψυχο-διανοητική συγκρότηση, το ενδιαφέρον για προσφορά στο συνάνθρωπο, καθώς και το αίσθημα της μετριοπάθειας και η έλλειψη εγωισμού

(Penner, 2004). Έχει διαπιστωθεί ερευνητικά ότι το κίνητρο διαφοροποιείται ως προς το φύλο (Papadakis, Griffin, & Frater, 2004) και την ηλικία. Οι γυναίκες συμμετέχουν πιο ενεργά σε εθελοντικές δράσεις, ενώ οι νέοι συνδυάζουν τον εθελοντισμό με την επαγγελματική τους εξέλιξη, τις γνώσεις και τις δεξιότητες που θέλουν να αποκτήσουν για να διαμορφώσουν το επαγγελματικό τους προφίλ (Widjaja, 2010).

Ο εθελοντισμός μπορεί να αναπτυχθεί είτε σε επίσημο-τυπικό επίπεδο (π.χ. ΜΚΟ), είτε σε άτυπο-ανεπίσημο (π.χ. προσφορά στη βάση της ατομικής πρωτοβουλίας) και σε πολλές κατηγορίες, ανάλογα πάντα με τη φύση και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του. Στο πλαίσιο αυτό η τοπική κοινωνία συχνά αποτελεί ιδιαίτερα πρόσφορο πεδίο για την ανάπτυξή του ως ένα συγκροτημένο και οργανωμένο πολύ-επίπεδο κοινωνικό κίνημα (Papadakis et.al., 2004)

Στην Ελλάδα της προσφυγικής κρίσης οργανώθηκαν και υλοποιήθηκαν από Πανεπιστήμια της χώρας δράσεις με την εθελοντική συμμετοχή φοιτητών/τριών και στόχο την πολύπλευρη στήριξη των προσφύγων. Το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου προσέφερε μαθήματα Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, δραστηριότητες δημιουργικής απασχόλησης, καθώς και προετοιμασία των παιδιών προσφύγων για το σχολείο στον πρόχειρο καταυλισμό διαμονής τους (παλιά σφαγεία) στην πόλη της Ρόδου και μαθήματα ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού για ενήλικες πρόσφυγες στον χώρο του Εργαστηρίου Γλωσσολογίας του ΠΤΔΕ (Σκούρτου, Καζούλη & Γουβιάς, 2018). Αντίστοιχα τμήματα διοργανώθηκαν από το ΤΕΑΠΗ και το ΑΠΘ σε δομές φιλοξενίας προσφύγων. Στη Μαγνησία υπήρξε άμεση κινητοποίηση των φορέων του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας για σχεδιασμό και υλοποίηση δράσεων στήριξης των προσφύγων που διέμεναν στη Δομή «Μόζα» με τη συμμετοχή φοιτητών από όλα τα τμήματα, για ενισχυτική διδασκαλία σε μαθητές (κοινωνικά φροντιστήρια) και τη δωρεάν παροχή μαθημάτων εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας (Βίτσου & Παπαδοπούλου, υπ.εκδ.).

Οι κοινωνικοί μετασχηματισμοί που έχουν συντελεστεί τα τελευταία χρόνια σε όλα τα επίπεδα καθιστούν περισσότερο από ποτέ αναγκαία την ανάπτυξη και την πραγμάτωση εθελοντικών δράσεων, ενώ απαιτείται ωρίμανση και εκπαίδευση των εθελοντών με στόχο την κατανόηση της φύσης του έργου, των ειδικών δεξιοτήτων που απαιτούνται, των γνώσεων και των ικανοτήτων που οφείλουν να κατέχουν οι εθελοντές (Choudhury, 2010).

2.2 Η εκπαίδευση των προσφύγων στην Ελλάδα: Η περίπτωση της Μαγνησίας

Το Μάρτιο του 2016, το ΥΠΠΕΘ ανέλαβε να προετοιμάσει ένα σχέδιο για την ένταξη των παιδιών προσφύγων στην εκπαίδευση προκειμένου να συνεισφέρει στην ευρύτερη κοινωνική τους ένταξη. Σύμφωνα με την έκθεση αποτίμησης του προγράμματος από την επιστημονική

επιτροπή του ΥΠΠΕΘ (Επιστημονική Επιτροπή, 2017) τα σημαντικότερα στοιχεία που χαρακτήρισαν την πρώτη χρονιά λειτουργίας των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.) ήταν η ασταθής φοίτηση των μαθητών, προβλήματα οργάνωσης των ΔΥΕΠ, η απουσία συστηματικής επιμόρφωσης και υποστήριξης των εκπαιδευτικών και η δυσκολία εφαρμογής ενός ανοικτού και ευέλικτου αναλυτικού προγράμματος. Επίσης, το εκπαιδευτικό μοντέλο της ΔΥΕΠ δε λειτούργησε ενισχυτικά ως προς την κοινωνική ένταξη των προσφυγόπουλων, καθώς δεν υπήρχε αλληλεπίδραση με συνομηλίκους Έλληνες μαθητές. Εντούτοις, έγιναν προσπάθειες από τους υπεύθυνους που στόχευαν στην προσαρμογή των μαθητών προσφύγων στο νέο σχολικό περιβάλλον με ενδιαφέροντα αποτελέσματα (ενδεικτικά: Βίτσου & Μπαρμπουδάκη, 2017).

Στο Νομό Μαγνησίας λειτούργησαν δύο τμήματα ΔΥΕΠ -για παιδιά ηλικίας 6-12 ετών (δημοτικό σχολείο) και 13-15 (γυμνάσιο) από τον Ιανουάριο του 2017. Οι μαθητές προέρχονταν από το Κέντρο Φιλοξενίας «Μόζα». Στην τάξη ΔΥΕΠ του δημοτικού σχολείου φοίτησαν 20 μαθητές συριακής καταγωγής με μητρική γλώσσα την κουρδική ή την αραβική. Παράλληλα εφαρμόστηκε το πρόγραμμα «Δραματική Τέχνη και Γραμματισμός» από το Εργαστήρι Λόγου και Πολιτισμού του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας το οποίο είχε ως βασικό στόχο τη δημιουργία αισθήματος ασφάλειας στους μαθητές, την επικοινωνία με διαφορετικούς-εναλλακτικούς τρόπους, ενώ οι δράσεις επικεντρώνονταν στη γλωσσική-πολιτισμική προσαρμογή-«ένταξη» και στην κοινωνική ενδυνάμωση των παιδιών, όπως έγινε και σε άλλα αντίστοιχα προγράμματα (Androulakis, Tsioli, Alibrahim & Kitsiou, 2017).

3. Μέθοδος

3.1 Στόχοι της έρευνας

Διερευνώντας τις απόψεις φοιτητριών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα εθελοντικής πρακτικής του ΠΤΔΕ, ως προς την εκπαίδευση ευαίσθητων κοινωνικών ομάδων και συγκεκριμένα εκπαίδευση των προσφύγων, η έρευνα εξέτασε την αρχική θεώρηση τους σχετικά με το προσφυγικό ζήτημα, τις στάσεις τους απέναντι στις ανάγκες εκπαίδευσης των ευαίσθητων κοινωνικά ομάδων και ειδικότερα των προσφύγων, τα αρχικά κίνητρα τους για συμμετοχή στη δράση και τις πιθανές διαφοροποιήσεις αυτών μετά την εφαρμογή του προγράμματος. Τέλος διερεύνησε τη στάση των φοιτητριών απέναντι στο αναλυτικό πρόγραμμα εκπαίδευσης προσφύγων και στον τρόπο που αυτό υλοποιήθηκε στη ΔΥΕΠ Μαγνησίας.

3.2 Συμμετέχουσες - Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Στην έρευνα συμμετείχαν και οι 7 εθελόντριες προπτυχιακές τεταρτοετείς φοιτήτριες. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μετά το τέλος του προγράμματος με ερωτηματολόγιο, τύπου google form⁵⁸ και επιπλέον 5 ατομικές συνεντεύξεις και 1 σε ομάδες εστίασης, μεθοδολογική προσέγγιση που αφορά οργανωμένη συλλογική συνέντευξη και αλληλεπίδραση αριθμού ατόμων για ένα εστιασμένο θέμα ή για μια σειρά αλληλοσχετιζόμενων φαινομένων και διαδικασιών (Ιωσηφίδης 2008). Ενισχυτικά χρησιμοποιήθηκε υλικό σημειώσεων που προήλθε από τις δύο συναντήσεις των εμπλεκόμενων (φοιτητριών, εκπαιδευτικού, ΣΕΠ, καθηγητών του ΠΤΔΕ) και από τις ανταλλαγές email μεταξύ των φοιτητριών, της ΣΕΠ και της εκπαιδευτικού της ΔΥΕΠ.

3.3 Διαδικασία

Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε το διάστημα Φεβρουάριου-Ιουνίου 2017 και συμμετείχαν 7 φοιτήτριες του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Η (υπο)στελέχωση της ΔΥΕΠ την περίοδο έναρξης της λειτουργίας της μόνο με μία εκπαιδευτικό ΠΕ70, η μεικτή τάξη ηλικιών, οι διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες (καθόλου ή ελλιπής φοίτηση, μαθησιακές δυσκολίες, ψυχολογική επιβάρυνση των μαθητών και των οικογενειών τους) οδήγησε τη Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων Μαγνησίας στην αναζήτηση εθελοντικής στήριξης από το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας με άμεση και θετική ανταπόκριση από το Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Σε ανοιχτό κάλεσμα του υπευθύνου της Πρακτικής Άσκησης του Τμήματος κ. Χανιωτάκη ανταποκρίθηκαν αρκετοί φοιτητές/τριες. Ακολούθησε αίτηση της ΣΕΠ προς τους αρμόδιους φορείς (Περιφέρεια, Ομάδα Διαχείρισης εκπαίδευσης προσφύγων) ώστε να εγκριθεί η εθελοντική πρακτική των φοιτητών/τριών.

Σε συναντήσεις όλων των εμπλεκόμενων έγινε ενημέρωση πάνω σε πρακτικά και θεωρητικά ζητήματα (πλαίσιο λειτουργίας ΔΥΕΠ, αναλυτικό πρόγραμμα, βασικές αρχές εκπαίδευσης προσφύγων), ενώ παράλληλα, με πρωτοβουλία των φοιτητριών, οργανώθηκε η εθελοντική πρακτική (βάρδιες-ημέρες) και ακολούθησε η έναρξη της.

4. Αποτελέσματα

Το σύνολο των ερωτήσεων των συνεντεύξεων κωδικοποιήθηκε μέσω Θεματικής Ανάλυσης (Τσιώλης, 2014) στις εξής κατηγορίες:

⁵⁸ Σύνδεσμος προς το ερωτηματολόγιο που κατασκευάστηκε για την έρευνα
https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfKRBmV2dm8eQALA7xN4zY-N-kmGuFNbX5Ztknhfk2gHkLCNw/viewform?usp=sf_link

- ✓ Συμμετοχή σε εθελοντικές δράσεις
- ✓ Προσωπική- επαγγελματική ενδυνάμωση
- ✓ Σχέσεις των συμμετεχόντων μεταξύ τους
- ✓ Σχέση με τα παιδιά
- ✓ Σχέσεις με άλλους (διδάσκουσα τμήματος, συντονίστρια της διαδικασίας)
- ✓ Περιεχόμενα του αναλυτικού προγράμματος και την εφαρμογή
- ✓ δυσκολίες που αντιμετώπισαν
- ✓ Υλικό
- ✓ Προτάσεις για βελτίωση

Πιο συγκεκριμένα, περιγράφοντας το λόγο συμμετοχής τους στη δράση 4/7 δήλωσαν ότι οφείλεται σε προσωπικούς λόγους, εσωτερικά κίνητρα, ενώ 3/7 σε ανθρωπιστικούς. Έτσι, παρόλο που οι 5 από τις 7 απάντησαν ότι δε γνώριζαν απολύτως τίποτα ή κάτι σχετικό με τους όρους λειτουργίας της ΔΥΕΠ, επισήμαναν ότι αυτό δεν λειτούργησε ανασταλτικά για τη συμμετοχή τους στη δράση, την οποία οι 6 από τις 7 φοιτήτριες περιέγραψαν ως πρωτοβουλία που οργανώθηκε σε συνεργασία με την εκπαιδευτικό της τάξης και τον υπεύθυνο καθηγητή της Σχολικής Πρακτικής του ΠΤΔΕ και 1 ως ομαδική πρωτοβουλία των φοιτητριών που γνωρίζονταν ήδη από αντίστοιχες δράσεις στο παρελθόν. Σε ό,τι αφορά δυσκολίες που αντιμετώπισαν, η διαχείριση ανεπιθύμητων συμπεριφορών (4/7), η επικοινωνία με τους μαθητές (2/7) και το γεγονός ότι οι μαθητές είχαν συνηθίσει σε διαφορετικές εκπαιδευτικές μεθόδους (1/7), αποτελούν τις απαντήσεις των φοιτητριών.

Κατά την ανάλυση των απαντήσεων σε ό,τι αφορά τη διερεύνηση των απόψεων τους σχετικά με το περιεχόμενο της εκπαίδευσης των προσφυγόπουλων, φάνηκε ότι το πρόγραμμα αξιολογήθηκε ως πολύ καλό από 2 από αυτές, αρκετά καλό από 4 και καλό από 1, αποσπώντας συνολικά ένα θετικό πρόσημο. Παράλληλα τα μαθησιακά αποτελέσματα του προγράμματος αξιολογήθηκαν ως πολύ ικανοποιητικά από 5 και αρκετά ικανοποιητικά από 2.

Το σύνολο των φοιτητριών αξιολόγησε ως πολύ καλή τη σχέση που αναπτύχθηκε με τη διδάσκουσα. Η δυνατότητα αυτενέργειας κατά τη διάρκεια των μαθημάτων περιγράφηκε ως πολύ ικανοποιητική από 5 εκ των 7 φοιτητριών, αρκετά ικανοποιητική από 1 και ικανοποιητική από 1 επίσης. Μάλλον αρνητικά αξιολόγησαν την οργάνωση των Δομών από τους υπεύθυνους φορείς, καθώς κρίθηκε ως ικανοποιητική από 4 και λίγο ικανοποιητική από 3 εξ αυτών, θεώρηση ωστόσο που δεν τις απέτρεψε από το να περιγράψουν τη συμμετοχής τους στο πρόγραμμα ως πολύ ικανοποιητική (4) και αρκετά ικανοποιητική (3). Το σύνολο των φοιτητριών δήλωσε ότι θα συμμετείχε ξανά σε ένα τέτοιο πρόγραμμα. Έχοντας εξ αρχής θετική στάση απέναντι στην

εκπαίδευση των προσφυγόπουλων και, κάποιες, σημαντική προπαιδεία σε ανάλογες δράσεις οργανωμένες από το Πανεπιστήμιο ή φορείς και ομάδες της πόλης (δράσεις σε σχολεία με μαθητές Roma, απογευματινό σχολείο μεταναστών), δήλωναν σχετικά με τη μεταβολή ή όχι αυτής της στάσης:

«Η στάση μου δεν άλλαξε πολύ απέναντι στην εκπαίδευση των προσφύγων. Ήμουν θετική με αυτό και εξακολουθώ να είμαι»^{59 60}

«Είχα την ίδια άποψη πριν και μετά. Κάθε παιδί, όπου κι αν έτυχε να γεννηθεί και μεγαλώσει, έχει δικαίωμα στη μάθηση!!!»⁶¹

Το πηγαίο ενδιαφέρον κι ευαισθητοποίηση που έδειξαν ξεκινούσε από βαθιά ενσυναίσθηση της θέσης στην οποία βρέθηκαν οι πρόσφυγες, αντίληψη της ευθύνης, μια πολιτική στάση απέναντι σε μια βαθιά κοινωνική κρίση:

«Αναγκάζεσαι να φύγεις. Χωρίς... αφήνοντας πίσω τη ζωή σου. Ή δεν ξέρω... [...]χωρίς να υπάρχει ασφάλεια... από όλες, από όλους του τομείς... και να πηγαίνεις κάπου αλλού, ελπίζοντας;»⁶²

«Σκοπός ήταν στους δύσκολους ανθρώπους και περιπτώσεις να είμαι πάλι εκεί...»⁶³

«...Από την άλλη συμμερίζεσαι πάντα και το κομμάτι τα παιδιά, αυτό... από που ήρθανε, τι έχουνε βιώσει...»⁶⁴

Οι εμπειρίες τους από το Στέκι Μεταναστών και δράσεις του Πανεπιστημίου ανάγει την επιλογή τους αυτή σε πράξη αυθόρμητη και συνειδητή ταυτόχρονα, με την έννοια ότι ως άνθρωποι αλλά και μέλη του συνόλου δεν θα μπορούσαν να είχαν ενεργήσει διαφορετικά:

«Αφορμή ήταν η επαφή με το Στέκι Μεταναστών όπου συμμετείχα στην απασχόληση των παιδιών [...] ήμουν παρούσα και στην εκδήλωση υποδοχής των παιδιών στο σχολείο τη μέρα που αυτό λειτούργησε πρώτη φορά. Μετά ήρθα και σε επαφή με καθηγητές του Πανεπιστημίου και ρώτησα για το πώς θα μπορούσα να βοηθήσω »⁶⁵

«Πιστεύω ότι τέτοιες δράσεις σε ολοκληρώνουν σαν εκπαιδευτικό και σαν άνθρωπο».

⁵⁹ Τα πραγματικά ονόματα έχουν αντικατασταθεί από ψευδώνυμα.

⁶⁰ (Ιρις).

⁶¹ (Μανώλια).

⁶² (Ανεμώνη).

⁶³ (Ιρις)

⁶⁴ (Ελίνα)

⁶⁵ (Λεμονιά).

Όπως φάνηκε από τις συνεντεύξεις, η συμμετοχή τους σε τέτοιες δράσεις και διαδικασίες απέφερε σε σημαντικό βαθμό και την προσωπική και επαγγελματική ενδυνάμωση:

*«Στην ουσία ήταν η πρώτη επαφή με το αντικείμενο εν δράση. Δηλαδή, πλην της πρακτικής της σχολής, που εκεί πάλι επικουρικά δίπλα στη δασκάλα μπαίναμε, ήταν η πρώτη φορά που στην ουσία και σεις μας είπατε, κορίτσια, ...αν θέλετε, αν βρείτε κάτι... διδάζτε το...».*⁶⁶

*«Ένιωσα σα δασκάλα, μου δόθηκε χώρος.. ένιωσα ότι μπορούσα να παρέμβω».*⁶⁷

*«Ήθελα να δοκιμάσω κι αυτό για μένα. [...] κι από κει έμαθα πολλά. Όπως έδωσα, πήρα κι εγώ πάρα πολλά πράγματα».*⁶⁸

Η μετάβαση από την ιδιότητα του φοιτητή, στην ιδιότητα του εκπαιδευτικού σε πραγματικές συνθήκες:

*«Στην αρχή που μου έκανε εντύπωση, ότι όντως ήμουν σα δάσκαλος εκεί μέσα. Δηλαδή δεν πήγα σα φοιτήτρια... Σαν βοηθός, σαν κάποιος που απλά θα 'ρθεί για λίγο και θα φύγει. [...] ότι μπήκα εγώ σα δασκάλα και ήταν λίγο περίεργο στην αρχή, γιατί δεν το περίμενα όντως».*⁶⁹

Στο σύνολο των συνεντεύξεων οι συμμετέχουσες περιέγραψαν τον υψηλό βαθμό συνειδητότητας κι ως αποτέλεσμα της δυναμικής της συγκεκριμένης ομάδας, η οποία σε μεγάλο βαθμό αυτό-οργανώθηκε:

*«... Κάνουμε συνέλευση, αποφασίζουμε κάποια πράγματα, θέλουμε να υπάρχει συνέπεια στις αποφάσεις, ο καθένας αναλαμβάνει κάτι, όχι πολύ δεσμευτικά, όσα μπορεί να αναλάβει...»*⁷⁰

*«Ήταν νομίζω μια ... δράση [...] των από τα κάτω, δηλαδή από μας. Κι όχι από κάποιον ο οποίος μας έλεγε, τον από πάνω, μας έλεγε θα πάτε σε αυτό το σχολείο, θα κάνεις αυτό...».*⁷¹

Η παρουσία των εθελοντριών είχε από την αρχή έναν πολύ ανθρώπινο, προσωπικό χαρακτήρα, που αντικατοπτρίστηκε στην επαφή τους με τους μαθητές, τις σχέσεις που αναπτύχθηκαν, παρά

⁶⁶ (Ελίνα).

⁶⁷ (Ανεμώνη).

⁶⁸ (Μανώλια).

⁶⁹ (Βιολέτα).

⁷⁰ (Μαργαρίτα).

⁷¹ (Λεμονιά).

το εμπόδιο της γλώσσας, εξυπηρετώντας έτσι, στο μέγιστο δυνατό βαθμό τη μαθησιακή διαδικασία:

*«Οι προσδοκίες που είχα και οι αγωνίες αφορούσαν κυρίως το θέμα της γλώσσας. Η επικοινωνία με φόβιζε περισσότερο. Ωστόσο κατάλαβα ότι αυτά, οι γλώσσες δεν έπαιζαν μεγάλη σημασία. Η γλώσσα του σώματος είχε περισσότερο σημασία. Η δασκάλα τη χρησιμοποιούσε πολύ κι εγώ έκανα το ίδιο. Αυτό με άλλαξε και σαν άνθρωπο...».*⁷²

*« ... η γλώσσα που ήταν διαφορετική, η επικοινωνία που ήταν δύσκολη, αλλά έβλεπες ότι έδινες πράγματα κι αυτό που έπαιρνες... ίσως αυτά που έπαιρνες σε κρατούσαν».*⁷³

Με θετικό πρόσημο περιγράφουν και τις σχέσεις που αναπτύχθηκαν με τη δασκάλα της ΔΥΕΠ και τη ΣΕΠ, περιγράφοντας τες μάλιστα ως ένα κίνητρο- αίτιο που παρέμειναν στη δράση ως την ολοκλήρωση του ακαδημαϊκού έτους:

*«Επίσης... καλά, με την εκπαιδευτικό της τάξης, εντάζει, εκεί άρχισε και μια σχέση κυρίως εμπιστοσύνης, που ... και σεβασμού, δηλαδή εκτίμησης και σεβασμού, και εγώ και η εκπαιδευτικός προς εμένα, που με αντιμετώπιζε στο ίδιο επίπεδο... και με το σχολείο... Αρκετά φιλόξενο και το σχολείο, δηλαδή δεν ήταν ... ναι ελάτε, όμως δεν είστε του σχολείου μας».*⁷⁴

Εξαιρετικά ενδιαφέροντα ήταν και τα όσα είπαν για την οργάνωση της δομής, το αναλυτικό πρόγραμμα και την εφαρμογή του, αλλά και οι προτάσεις που έκαναν σε ό,τι αφορά καλές πρακτικές ή όσα δε λειτούργησαν τελικά. Έτσι σε ό,τι αφορά το αναλυτικό πρόγραμμα και την εφαρμογή του, παρά τη σαφή βελτίωση στο μαθησιακό κομμάτι, τόσο στο γλωσσικό μάθημα όσο και στα άλλα αντικείμενα στο σύνολό τους, διαφωνούσαν με το ωράριο και τον τρόπο με τον οποίο εντάχθηκαν οι πρόσφυγες μαθητές στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Εξίσου σημαντικό ήταν για αυτές και το γεγονός ότι υπήρχε μια σημαντική ευελιξία στο πρόγραμμα, που επέτρεπε την προσαρμογή του στις ιδιαιτερότητες και το προφίλ των μαθητών:

*«Ότι τα παιδιά ερχόταν σε ένα σχολείο που ήταν μόνα τους, χωρίς να συναναστρέφονται με άλλα παιδιά, που... Ελληνάκια, για μένα κι αυτό συμπεριλαμβάνεται μέσα στην οργάνωση».*⁷⁵

⁷² (Μανώλια).

⁷³ (Ιρις).

⁷⁴ (Βιολέτα).

⁷⁵ (Μαργαρίτα).

*«Δε συμφωνώ με την οργάνωση, δηλαδή αυτό [...] με το απόγευμα, μεσημέρι–απόγευμα, εγώ διαφωνώ κάθετα, δηλαδή εγώ ήθελα αυτά τα παιδιά να είναι μέσα στο πρωινό ωράριο, με κάποια τμήματα ένταξης, με κάποιους επιπλέον δασκάλους».*⁷⁶

Η εμπειρία της ΔΥΕΠ ήταν πρωτίστως για όλους τους συμμετέχοντες –εκπαιδευτικούς και μαθητές- εμπειρία επικοινωνίας πολιτισμών και διαφορετικής κουλτούρας. Προέκυψαν αναπόφευκτα ζητήματα αντίληψης των αναγκών του ενός, των προσδοκιών του άλλου, περιστατικά συγκρούσεων μεταξύ των μαθητών, τα οποία δικαιολογούνταν και λόγω της ηλικίας και περισσότερο λόγω της ψυχολογικής φόρτισης τους. Το σύνολο των φοιτητριών αναφέρθηκε σε αυτά τα θέματα περιγράφοντας τόσο την αλληλεπίδραση, όσο και τους τρόπους-μέσα που χρησιμοποιήθηκαν, ώστε να διασφαλιστεί ότι η προσέγγιση που κάθε φορά επιλέγονταν ήταν η καλύτερη δυνατή για κάθε παιδί ξεχωριστά:

*«Δεν το περίμενα, αλλά είδα όντως ότι ήταν αποτελεσματική η παρέμβασή μου. Ακόμα και κάποια παιδάκια κάποιες φορές χρειαζόταν κάτι άλλο, κι ήμουνα εκεί και τελικά κάναμε το κάτι άλλο και μπορεί στην αρχή, για παράδειγμα να ζωγραφίζαμε, αλλά μετά, όταν έμαθα κι εγώ πώς λειτουργεί το παιδάκι, το παιδάκι έμαθε εμένα».*⁷⁷

*«Σίγουρα υπήρχαν και δύσκολες στιγμές, δηλαδή συγκρούσεις ανάμεσα στα παιδιά... δεν είχαν συνηθίσει τα παιδιά να δουλεύουν με αυτόν τον τρόπο, οπότε, ήταν κάτι καινούριο γι αυτά και ...».*⁷⁸

Σχολιάζοντας τέλος τη συνολική οργάνωση της δομής κεντρικά, οι εθελόντριες επισήμαναν στοιχεία τα οποία λειτούργησαν προς την σωστή κατεύθυνση, αλλά και άλλα τα οποία δυσκόλεψαν το έργο τους και την προσπάθεια των μαθητών:

*«Η στελέχωση της ΔΥΕΠ θα πρέπει να ήταν πιο πλήρης και να υπάρχουν ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί και όλες οι ειδικότητες που θα έπρεπε, για να μπορέσουν να βοηθηθούν τα παιδιά. Παρόλη την προσπάθεια δεν μπορέσαμε ποτέ να πλησιάσουμε τα παιδιά στο επίπεδο αυτό...».*⁷⁹

«Τα μέσα δεν είχαν προβλεφθεί, και σε ό,τι αφορά την περίπτωση της ΔΥΕΠ του Βόλου ήταν λίγο και θέμα τύχης. Υπήρχε μια προχειρότητα. Στο ίδιο τμήμα τοποθετήθηκαν όλα

⁷⁶ (Λεμονιά).

⁷⁷ (Βιολέτα).

⁷⁸ (Μαργαρίτα).

⁷⁹ (Ανεμώνη).

*τα παιδιά μαζί, ανεξάρτητα από την ηλικία τους χωρίς να έχουν δεχτεί τα ίδια ερεθίσματα και ουσιαστικά αυτό δε βοήθησε τα παιδιά να εξελιχθούν».*⁸⁰

*«Τα βιβλία σίγουρα δεν ήταν αρκετά, γιατί όταν προσπαθείς να κάνεις μάθημα σε παιδιά με τα οποία δεν έχετε κοινή γλώσσα επικοινωνίας, ... δεν μπορείς να... να αφηθείς σε ένα βιβλίο».*⁸¹

Πραγματοποιώντας αυτές τις συνεντεύξεις, ένα διάστημα μετά την παρουσία των εθελοντριών στη ΔΥΕΠ, διέκρινε κανείς έντονο ακόμη το «χρώμα», το αποτύπωμα, αυτής της εμπειρίας στα λόγια τους. Λέξεις όπως «αλληλεγγύη», «προσφορά», «γνώση», «πρόκληση», «κερδοφόρα», «ελπιδοφόρα», «εμπειρία», «κατανόηση», εμφανίζονται συχνά στο λόγο τους, αποτυπώνοντας τη σπουδαιότητα και την ένταση του βιώματος.

5. Συζήτηση

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προκύπτει ότι οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί, μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος, τόνισαν ως θετική την εμπειρία συμμετοχής τους σε ένα πρόγραμμα εθελοντικής πρακτικής, σε μη τυπικό περιβάλλον μάθησης (Darling-Hammond, 2006). Αξίζει να επισημανθεί ότι στο σύνολό τους θεώρησαν επωφελές το εγχείρημα αυτό, παρότι συνάντησαν αρκετές δυσκολίες, και σημαντική τη συνέχισή του με τα ίδια χαρακτηριστικά για τους επόμενους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς. Επισημάναν τη θετική στάση τους σε εθελοντικές δράσεις και τόνισαν την επιρροή του προγράμματος στις μελλοντικές εκπαιδευτικές τους επιλογές.

Με θετικές εντυπώσεις από τη συνεργασία μεταξύ τους, με τους υπευθύνους της ΔΥΕΠ (εκπαιδευτικό, ΣΕΠ, Διευθυντή Σχολείου) και τους καθηγητές του ΠΤΔΕ, περιέγραψαν την εμπειρία της εθελοντικής πρακτικής ως εργαλείο προσωπικής και επαγγελματικής ενδυνάμωσης και έδειξαν να αντιλαμβάνονται τη σημασία του αναστοχασμού της διδακτικής πράξης (Ανδρούσου & Τσαφός, 2013).

Αναφορικά με την εκπαίδευση της ιδιαίτερης ομάδας παιδιών προσφύγων απέκτησαν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και ετοιμότητα. Υπήρξε άρση όσων στερεοτυπικών αντιλήψεων προϋπήρχαν και αύξηση του ενδιαφέροντός τους για την εύρεση τρόπων επικοινωνίας ΜΕ τους μαθητές. Εξοικειώθηκαν με εναλλακτικές τεχνικές διδασκαλίας (βιωματική, ανακαλυπτική μάθηση, διαφοροποιημένη διδασκαλία,) αποκτώντας θετική προδιάθεση στη μελλοντική χρήση

⁸⁰ (Ελίνα).

⁸¹ (Μαργαρίτα).

τους. Παράλληλα ενισχύθηκε η αρχική άποψη των φοιτητριών σχετικά με τη χρήση εναλλακτικών εργαλείων επικοινωνίας ως διαμεσολαβητικού και επικοινωνιακού εργαλείου (ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων με τη χρήση της γλώσσας του σώματος) που ενισχύει το γραμματισμό μαθητών με προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο.

5.1 Περιορισμοί και Περαιτέρω Έρευνα

Το γεγονός ότι η συμμετοχή των φοιτητριών έγινε σε εθελοντική βάση (εθελοντική πρακτική) χωρίς σχεδιασμό των διδασκαλιών και επιβλέποντες, όπως και το μικρό δείγμα αποτέλεσε περιορισμό της έρευνάς.

Παρά τους περιορισμούς ωστόσο, διαφαίνεται η ανάγκη επιμόρφωσης των φοιτητών σε ζητήματα εκπαίδευσης μαθητών/τριών προσφυγικής-μεταναστευτικής προέλευσης, ανοίγματος σε εθελοντικές δράσεις και εκπαίδευσης στον εθελοντισμό. Προτείνεται έτσι η συμμετοχή των Παιδαγωγικών Τμημάτων σε εθελοντικές δράσεις εκπαίδευσης προσφύγων και η αξιοποίηση εναλλακτικών τεχνικών (π.χ. δραματικής τέχνης) στα αναλυτικά προγράμματα διδασκαλίας μαθητών/τριών προσφύγων ή με μεταναστευτικό υπόβαθρο ως εργαλεία κοινωνικοσυναισθηματικής ενδυνάμωσης και ψυχολογικής υποστήριξης τους.

Ευχαριστίες

Ευχαριστήσουμε θερμά τις φοιτήτριες Βάσω Βλαχοδήμου, Ευαγγελία Δήμου, Παναγιώτα Δημακοπούλου, Μαρία Ματθαίου, Λίλα Πραντζίδα, Θεοδώρα Σπανού, Βιολέτα Χατζή για την εμπλοκή τους στις δράσεις, τα παιδιά πρόσφυγες, τους καθηγητές κ.κ. Νικόλαο Χανιωτάκη και Παναγιώτη Πολίτη για τη συνεργασία, την υποστήριξη και τη συμμετοχή τους στις αναστοχαστικές συζητήσεις, το Διευθυντή του σχολείου κ. Γ. Βαλή, τη Διεύθυνση ΠΕ Μαγνησίας και τη Σχ. Σύμβουλο κ. Μ. Χατζή.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Androulakis, G., Tsioli, S., Alibrahim I., & Kitsiou R. (2017). Working with refugees in inclusive team-based actions: Experiences, challenges and potential. Paper presented at the “*Migration, multilinguisme et éducation en France et en Allemagne: repenser la notion d’inclusion*”, 31 May- 1 June 2017, Strasbourg, France.

Ανδρούσου, Α., & Τσάφος, Β. (2013). Εκπαιδύοντας εκπαιδευτικούς ως μέντορες μελλοντικών εκπαιδευτικών σε ένα διερευνητικό αναστοχαστικό πλαίσιο. Στο Α. Ανδρούσου & Σ. Αυγητίδου (Επιμ.). *Η Πρακτική Άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές*

προσεγγίσεις. Αθήνα: Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων και ΤΕΑΠΗ -Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο.

Anraamidou, L. (2015). Reconceptualizing Elementary Teacher Preparation: A case for informal science education. *International Journal of Science Education*, 37(1), 108-135.

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

Beaudoin, B. (2014). Reflection: Have You Smelled the Elephant's Foot? *Journal of Museum Education*, 39(1), 78-82.

Βίτσου, Μ., & Μπαρμπουδάκη, Ε. (2017 Οκτώβριος). Η προσφυγική ταυτότητα ως μέσο προσαρμογής στις νέες συνθήκες ζωής. Στο 5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Αναπτυξιακής Ψυχολογίας, Βόλος, 20-23/10/2016.

Βίτσου, Μ., & Παπαδοπούλου, Μ. (υπ. εκδ.). Εκπαίδευση μέσω εθελοντικής δράσης: συμμετοχή φοιτητριών σε ένα πρόγραμμα γραμματισμού παιδιών προσφύγων με τεχνικές της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση. *Ερευνώντας τον κόσμο του Παιδιού*

Choudhury, E. (2010). Attracting and managing volunteers in local government. *Journal of Management Development*, 29(6).

Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of teacher education*, 57(3), 300-314.

Επιστημονική Επιτροπή (2017). *Το Έργο της Εκπαίδευσης των Προσφύγων*. Επιστημονική Επιτροπή. Αθήνα: ΥΠΠΕΘ-Απρίλιος 2017. Ανακτήθηκε από https://www.minedu.gov.gr/.../16_06_17_Epistimoniki_Epitropi_Prosfygon_YPPET...

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων στις Κοινωνικές Επιστήμες*, Αθήνα: Κριτική

Κακανά, Δ. Μ., & Μπότσογλου, Κ. (2010) Η μετάβαση του εκπαιδευτικού από το παραδοσιακό στο ομαδοσυνεργατικό μοντέλο διδασκαλίας και μάθησης μέσα από διαδικασίες έρευνας δράσης. Στο: Δ. Γερμανός & Μ. Κανατσούλη (Επιμ.), *ΤΕΠΑΕ 09 Σύγχρονες Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις στην προσχολική και πρώτη σχολική εκπαίδευση* (σσ. 77-100). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Kisiel, J. (2006). An examination of fieldtrip strategies and their implementation within a natural history museum. *Science Education*, 90(3), 434-452.

Papadakis, K., Griffin, T., & Frater, J. (2004). Understanding volunteers' motivations. In K. Bricker (Ed.), *Proceedings of the 2004 Northeastern Recreation Research Symposium*, Gen. Tech. Rep. NE-326. (pp. 321-326). Newton Square, PA: U.S. Department of Agriculture, Forest Service, Northeastern Research Station.

Penner, L.A. (2004). Volunteerism and social problems: making things better or worse?' *Journal of Social Issues*, 60(3), 645-66

Σκούρτου, Ε., Καζούλη, Β.Κ., & Γουβιάς, Δ., (2018). *Εθελοντικές Δράσεις του Εργαστηρίου Γλωσσολογίας Στήριξη και Εκπαίδευση Προσφύγων*. Ανακτήθηκε από: https://refugeeobservatory.aegean.gr/sites/default/files/%CE%94%CF%81%CE%AC%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82%20%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7%CF%82%20%CE%A0%CF%81%CE%BF%CF%83%CF%86%CF%8D%CE%B3%CF%89%CE%BD%2026_2_2018-%CE%A4%CE%95%CE%9B%CE%99%CE%9A%CE%9F.pdf (Accessed 10 January 2019)

Sinclair, M. (2002). *Planning education in and after emergencies*. Paris: UNESCO International Institute of Educational Planning.

Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professional Thinks in Action*. New York: Basic Books.

Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Εκδόσεις Κριτική.

UNESCO-IIEP, 2006. *Guidebook for planning education in emergencies and reconstruction*. Paris: UNESCO International Institute of Educational Planning.

Χατζοπούλου, Κ., & Κακανά, Δ.-Μ. (2013) Υποστηρίζοντας το στοχασμό των υποψήφιων εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης. Συγκριτικά αποτελέσματα μέσω πειραματικής έρευνας. Στο Α. Ανδρούσου & Σ. Αυγητίδου (Επιμ.), *Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ.125-156). Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων, Αθήνα: ΤΕΑΠΗ-ΕΚΠΑ, <http://www.ecd.uoa.gr/wp-content/uploads/2013/10/Η-πρακτ.-Ασκ.-Δίκτυο-Πρακτικών-Ασκήσεων.pdf>

Wallace, C. S. (2013). Promoting shifts in preservice science teachers' thinking through teaching and action research in informal science settings. *Journal of Science Teacher Education*, 24(5), 811-832.

Widjaja, E. (2010). *Motivation Behind Volunteerism*, CMC Senior Theses. Ανακτήθηκε από http://scholarship.claremont.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1015&context=cmc_theses

Επαγγελματική ταυτότητα εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών και Θεματική Εργαστηριακή Εβδομάδα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης: μια πρώτη προσέγγιση

Ελίνα Τσιρόγκα, ΠΜΣ «Ειδική Αγωγή», Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, elina.tsiroga@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα εστιάζει στην επίδραση που έχει η εκπαιδευτική εμπειρία της Θεματικής Εργαστηριακής Εβδομάδας Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, η οποία διεξάγεται στο TEΑΠΗ του ΕΚΠΑ, στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας μεταπτυχιακών φοιτητών-εν ενεργεία εκπαιδευτικών. Μέσα από ημιδομημένες συνεντεύξεις και ομάδες εστίασης με συμμετέχοντες/ουσες, ανάλυση των ημερολογίων που τηρούν κατά τη διάρκειά της και συμμετοχική παρατήρηση της ερευνήτριας, επιχειρείται η διερεύνηση της επίδρασης της συμμετοχής σε αυτήν, σε μεταπτυχιακούς φοιτητές των Προγραμμάτων Μεταπτυχιακών Σπουδών ‘‘Εκπαίδευσης και Ανθρώπινα Δικαιώματα’’ και ‘‘Ειδική Αγωγή’’ του Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του ΕΚΠΑ, που εργάζονται ως εκπαιδευτικοί. Η ανάλυση των ευρημάτων διεξάγεται με βασικούς θεωρητικούς άξονες την διαδικασία δόμησης της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών και το ρόλο της εκπαίδευσης και της επιμόρφωσης τους σε αυτή τη διεργασία αλλά και τη νοηματοδότηση του ρόλου του εκπαιδευτικού σε ένα ενταξιακό περιβάλλον μάθησης. Παρουσιάζονται στοιχεία από τις συνεντεύξεις και τις ομάδες εστίασης γύρω από το πώς αντιλαμβάνονται οι συμμετέχοντες ότι επέδρασε η διεργασία της ΘΕΒ στη νοηματοδότηση του ρόλου τους ως εκπαιδευτικοί, στην εξέλιξη της επαγγελματικής τους ταυτότητας και στην ενδυνάμωσή τους, στη σύνδεση θεωρίας και πράξης, καθώς και σε θέματα συνεργασίας και λειτουργίας των κοινοτήτων πρακτικής και μάθησης.

Η παρούσα αντλεί το περιεχόμενό της από τη διπλωματική εργασία που εκπονείται με επιβλέπουσα την αναπληρώτρια καθηγήτρια κα Αλεξάνδρα Ανδρούσου στο ΠΜΣ Ειδική Αγωγή του Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: επαγγελματική ταυτότητα εκπαιδευτικών, ενδυνάμωση εκπαιδευτικών, θεματική εργαστηριακή εβδομάδα, εκπαίδευση εκπαιδευτικών, ρόλος εκπαιδευτικού, κοινότητες πρακτικής και μάθησης

1. Εισαγωγή

Η συζήτηση για ένα σχολείο που περιλαμβάνει όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από το φύλο, το χρώμα, τη γλώσσα, τη νοητική και σωματική ικανότητα, με πρόγραμμα ευέλικτο και προσαρμόσιμο, με εκπαιδευτικούς που εφαρμόζουν διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές πρακτικές που απαντούν στις δεξιότητες και στα ενδιαφέροντα του κάθε παιδιού και που στηρίζονται στο δικό του βίωμα, είναι μια συζήτηση που εξελίσσεται διεθνώς. Ωστόσο συνήθως γίνεται σε πανεπιστημιακές αίθουσες με τη μορφή ακαδημαϊκών εισηγήσεων, χωρίς ξεκάθαρη σύνδεση ούτε με τους εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς αλλά ούτε και με την τρέχουσα εκπαιδευτική πραγματικότητα. Γίνεται στα πλαίσια μαθημάτων που δεν διαφοροποιούνται και που ελάχιστα συμπεριλαμβάνουν τους ίδιους τους φοιτητές, τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά τους ή τα βιώματά τους. Έτσι οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί συχνά προσλαμβάνουν τις έννοιες της θεωρίας και της πράξης ως δύο έννοιες αντιθετικές.

Ο θεσμός των Θεματικών Εργαστηριακών Εβδομάδων έρχεται να δημιουργήσει μία γέφυρα ανάμεσα στους δύο πόλους αυτού του συνήθως αντιθετικού δίπολου. (Ανδρούσου, Ασκούνη, Κορτέση-Δαφέρμου, Σφυρόρα, & Τσάφος, 2014). Οι Θεματικές Εργαστηριακές Εβδομάδες είναι μια εναλλακτική μορφή εκπαίδευσης, πολύ διαφορετική από αυτήν των τυπικών μαθημάτων στο πανεπιστήμιο. Κατά τη διάρκεια των Μεταπτυχιακών Προγραμμάτων Σπουδών του ΤΕΑΠΗ («Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα» και «Ειδική Αγωγή») οι μεταπτυχιακοί φοιτητές (που συχνά είναι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί) συμμετέχουν στη Θεματική Εργαστηριακή Εβδομάδα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στα πλαίσια του μαθήματος επιλογής «Διδακτικές Πρακτικές και Ετερότητες».

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση σε βάθος της επίδρασης που έχει η συγκεκριμένη εκπαιδευτική εμπειρία σε μεταπτυχιακούς φοιτητές που είναι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί, όσον αφορά τη διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Πιο συγκεκριμένα διερευνάται το πώς σε μια βιωματική αλλά και αμιγώς ενταξιακή εκπαιδευτική διαδικασία που διαφοροποιείται από τα κλασικής μορφής ακαδημαϊκά μαθήματα, επηρεάζει τις στάσεις και τις αντιλήψεις των μεταπτυχιακών φοιτητών – εκπαιδευτικών για τη διαχείριση της ετερότητας μέσα στη σχολική τάξη, για τη σύνδεση θεωρίας – πράξης, για το ρόλο τους ως εκπαιδευτικοί και πώς τα παραπάνω συμβάλλουν στη διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας.

2. Οι Θεματικές Εργαστηριακές Εβδομάδες στο ΤΕΑΠΗ

Οι Θεματικές Εργαστηριακές Εβδομάδες (Θ.Ε.Β.) διεξάγονται στο Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής του Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών από διάφορους διδάσκοντες και είναι crash courses διάρκειας μίας εβδομάδας (3-4 ώρες τις καθημερινές και 5 ώρες Σάββατο και Κυριακή) όπου συμμετέχουν 35-40 φοιτητές/τριες. Περιλαμβάνουν βιωματικά εργαστήρια, προβολή ταινιών, επισκέψεις σε χώρους ενδιαφέροντος, εργασία σε ομάδες και στην ολομέλεια και παιδαγωγικές πρακτικές-τεχνικές που δημιουργούν ένα εντελώς διαφορετικό παιδαγωγικό πλαίσιο από αυτό των ακαδημαϊκών αιθουσών.

Οι στόχοι των Θεματικών Εργαστηριακών Εβδομάδων είναι η καλλιέργεια ‘‘πολυπρισματικής’’ ανάλυσης και κατανόησης της εκπαιδευτικής πράξης και η σύνδεση θεωρίας – πράξης στην εκπαιδευτική πρακτική. Στοχεύουν επίσης στην οικοδόμηση της γνώσης αλλά και στην εξοικείωση με τις μεθόδους οικοδόμησής της και στην αντίληψη της αξίας της συνεργασίας και της πολυφωνίας και της σημασίας τους στην εκπαιδευτική πρακτική.

2.1 Η Θεματική Εργαστηριακή Εβδομάδα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Η Θεματική Εργαστηριακή Εβδομάδα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, με διδάσκουσα την Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Αλεξάνδρα Ανδρούσου, πραγματοποιείται την ένταξη στην εκπαίδευση παιδιών με διάφορες κουλτούρες, πολιτισμικό κεφάλαιο κλπ. Περιλαμβάνει βιωματικά εργαστήρια, ψυχοπαιδαγωγικά εργαστήρια, επισκέψεις σε ενταξιακά εκπαιδευτικά πλαίσια, εισηγήσεις εν ενεργεία εκπαιδευτικών που εφαρμόζουν καλές ενταξιακές πρακτικές, παρουσιάσεις ενταξιακών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, προβολή ντοκυμαντέρ, εισηγήσεις θεσμικών παραγόντων της εκπαίδευσης. Στη συγκεκριμένη Θ.Ε.Β. συμμετέχουν, εκτός από φοιτητές του προπτυχιακού προγράμματος σπουδών του ΤΕΑΠΗ και μεταπτυχιακοί φοιτητές από τα Προγράμματα Μεταπτυχιακών Σπουδών του ΤΕΑΠΗ «Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα» και «Ειδική Αγωγή». Οι μεταπτυχιακοί φοιτητές συμμετέχουν στην συγκεκριμένη Θ.Ε.Β. στα πλαίσια του κοινού και για τα δύο Π.Μ.Σ. μαθήματος επιλογής «Διδακτικές πρακτικές και ετερότητες».

3. Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών, Μετασχηματιστική μάθηση, Κοινότητες Μάθησης

Η εκπαίδευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ετερότητας δεν αφορά απλά στην υιοθέτηση εκπαιδευτικών πρακτικών και ‘‘συνταγών’’ αλλά αφορά σε ένα διαφορετικό τρόπο αντίληψης του σχολείου και της εκπαίδευσης, σε ένα διαφορετικό τρόπο αντιμετώπισης του μαθητικού δυναμικού που έρχεται σε αντίθεση με την κατεστημένη πρακτική περί ομοιογένειας των παιδιών μέσα σε μία σχολική τάξη και σε ένα διαφορετικό τρόπο σκέψης όσον αφορά στον

τρόπο που οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την ‘‘εκπαιδευτική δυσκολία’’ (Schon, 1987). Έτσι λοιπόν ένα πρόγραμμα που θα αφορά την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε θέματα ετερότητας θα πρέπει αφ’ ενός να στηρίζεται στις βασικές αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων, αφ’ εταίρου δεν μπορεί παρά να επιχειρήσει να επηρεάσει κυρίαρχες στάσεις και συμπεριφορές των εκπαιδευτικών, και με τρόπο που να συνεισφέρει στην περαιτέρω επαγγελματική τους εκπαίδευση (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004).

Σε αυτή την εκπαιδευτική διαδικασία η Θεωρία της Μετασχηματιστικής μάθησης που εισήχθη από τον Mezirow (1978) μας δίνει τα εργαλεία να κατανοήσουμε τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν οι ενήλικες που βασίζεται στον μετασχηματισμό των παραδοχών για τον εαυτό και για τον κόσμο. Βασικές έννοιες της θεωρίας είναι τα πλαίσια αναφοράς ή νοητικές δομές, τα νοητικά σχήματα, οι οπτικές νοήματος, οι νοητικές έξεις, το αποπροσανατολιστικό δίλημμα, οι διαδικασίες μάθησης, η προοπτική μετασχηματισμού, ο κριτικός λόγος και ο κριτικός στοχασμός. (Φρυδάκη, 2015) Σύμφωνα με τον Mezirow η διαδικασία της μάθησης στους ενήλικες προκύπτει μέσα από συνθήκες αποπροσανατολιστικών διλημμάτων, όπου οι ενήλικες μετασχηματίζουν τα πλαίσια αναφοράς που έχουν έως εκείνη τη στιγμή δομημένα και σχηματισμένα. Βασικά εργαλεία της παραπάνω διαδικασίας είναι ο κριτικός στοχασμός και ο κριτικός λόγος.

Τα αποπροσανατολιστικά διλήμματα εμπίπτουν σε ένα καθεστώς τυχαιότητας, ωστόσο ακόμα κι αν προκληθούν μέσα από έκθεση των εκπαιδευτικών σε εναλλακτικές παιδαγωγικές δράσεις, δεν είναι καθόλου βέβαιο ότι θα ενεργοποιήσουν διαδικασίες κριτικού στοχασμού και μετασχηματισμού. Ωστόσο οι μετασχηματιστικές διαδικασίες ενεργοποιούνται καλύτερα όταν επιχειρούνται από κοινού με τους άλλους, στο πλαίσιο μίας κοινότητας μάθησης ή πρακτικής (Φρυδάκη, 2015), σε ένα πλαίσιο δηλαδή που ευνοεί την ανταλλαγή, το σπάσιμο των στεγανών και την αλληλεπίδραση.

4. Σκοπός και Μεθοδολογία

4.1 Σκοπός και Ερευνητικοί Άξονες

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση σε βάθος της επίδρασης που έχει η εκπαιδευτική εμπειρία της συμμετοχής στη Θεματική Εργαστηριακή Εβδομάδα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης σε μεταπτυχιακούς φοιτητές που είναι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί, όσον αφορά τη διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας.

Αναλυτικότερα εξετάζεται το πώς βίωσαν οι συμμετέχοντες την ΘΕΒ Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ως εκπαιδευτική εμπειρία και πώς αυτή συνέβαλλε στην διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Πιο συγκεκριμένα διερευνάται η συμβολή της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής εμπειρίας στη νοηματοδότηση αλλά και στην ενδυνάμωση της επαγγελματικής ταυτότητας των συμμετεχόντων και η επιρροή της στις αντιλήψεις για το ρόλο τους και για τη συνεργασία και τη συλλογικότητα

4.2 Δείγμα και Δειγματοληψία

Οι συμμετέχοντες στη συγκεκριμένη έρευνα είναι 7 εν ενεργεία εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν τα 2 τελευταία χρόνια στην ΘΕΒ Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στα πλαίσια των ΠΜΣ “Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα” & “Ειδική Αγωγή” στο ΤΕΑΠΗ του ΕΚΠΑ. Είναι 4 γυναίκες και 3 άντρες, από 30 έως 52 ετών, με 3 έως 30 χρόνια εκπαιδευτικής εμπειρίας. Δύο εξ αυτών υπηρετούν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, τρεις στην Πρωτοβάθμια (2 στο Δημοτικό και 1 στην Προσχολική) και δύο εργάζονται ως Ιδιωτική Παράλληλη στήριξη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Δημοτικό). Ένας από τους συμμετέχοντες είναι κάτοχος ενός ακόμα Μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών.

Το δείγμα της έρευνας επιλέχθηκε με τη μέθοδο της σκόπιμης δειγματοληψίας. Η συγκεκριμένη μέθοδος ακολουθήθηκε καθώς επιτρέπει την επιλογή δείγματος με πολύ συγκεκριμένα χαρακτηριστικά (Maxwell, 1996) όπως στη συγκεκριμένη έρευνα όπου οι συμμετέχοντες είναι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί που έχουν συμμετάσχει στη Θ.Ε.Β. διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ως μεταπτυχιακοί φοιτητές.

4.3 Ερευνητική Μέθοδος και Ερευνητικά Εργαλεία

Η ερευνητική μέθοδος που επιλέχθηκε είναι η ποιοτική ερμηνευτική έρευνα καθώς είναι μέθοδος που επιτρέπει στον ερευνητή να ερευνήσει σε βάθος απόψεις και εμπειρίες καθώς σέβεται τη μοναδικότητα του κάθε ερωτώμενου, επιτρέπει στον ερευνητή να εμβαθύνει ώστε να κατανοήσει την εμπειρία των ερωτώμενων και εστιάζει στη λεπτομερή και ποιοτική καταγραφή του νοήματος που δίνουν οι ίδιοι οι συμμετέχοντες (Κυριαζή, 2011).

Τα δεδομένα συλλέχθηκαν τόσο από προσωπικές ημιδομημένες συνεντεύξεις που έγιναν με τους συμμετέχοντες παλαιότερων ετών και από ένα focus group που διεξήχθη με τους συμμετέχοντες της χρονιάς που πέρασε. Η ημιδομημένη συνέντευξη και το focus group επιλέχθηκαν ως καταλληλότερες μέθοδοι για τη συλλογή ποιοτικού υλικού και για την σε βάθος διερεύνηση καθώς έχουν βασικούς άξονες και βασικά ερωτήματα προς τον/τους συμμετέχοντα/ντες, ωστόσο υπάρχει ελευθερία στη σειρά των ερωτημάτων, στην αναδιατύπωση ή διευκρίνιση στα

ερωτήματα που θέτονται και στην επέκτασή τους κατά τη διαδικασία της. Επιπρόσθετα το focus group κρίθηκε κατάλληλο καθώς ευνοεί την αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της ομάδας με αποτέλεσμα την μικρότερη επιρροή του ερευνητή στη διαδικασία και την μεγαλύτερη βαρύτητα στις απαντήσεις των συμμετεχόντων (Frey & Fontana, 1991). Επίσης δεδομένα αντλήθηκαν από τα ημερολόγια που τηρούν οι συμμετέχοντες κατά τη διάρκεια της Θ.Ε.Β. καθώς και από τη συμμετοχική παρατήρηση της ερευνήτριας καθώς κατά το ακαδημαϊκό έτος 2017-2018 παρακολούθησε τη συγκεκριμένη Θ.Ε.Β. ως “συμμετέχων ως παρατηρητής”, σύμφωνα με την ταξινόμηση του Gold (Λάζος, 1998), όπου συμμετέχει στις δραστηριότητες έχοντας γνωστοποιήσει στους συμμετέχοντες την ιδιότητά της.

5. Αποτελέσματα

Οι συμμετέχοντες περιγράφουν την Θεματική Εργαστηριακή Εβδομάδα ως διαφορετική από τις προηγούμενες εκπαιδευτικές εμπειρίες που είχανε και ως μία βιωματική διαδικασία που είχε ενεργή εμπλοκή του εαυτού τους. Όλοι οι συμμετέχοντες εντοπίζουν σύνδεση της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής διαδικασίας με προηγούμενα βιώματα τους και αναδεικνύουν ως καταλυτική την συναισθηματική εμπλοκή κατά τη διάρκειά της. Κατ’ επέκταση την περιγράφουν ως μία συνεχόμενη αναστοχαστική διαδικασία που πυροδότησαν διαδικασίες προβληματισμού και εσωτερικής σύγκρουσης.

Η επίδραση αυτής της εμπειρίας έτσι όπως την περιέγραψαν αφορά σε 3 βασικούς άξονες: στο ρόλο τους ως εκπαιδευτικοί, στο θέμα της συνεργασίας και της συλλογικότητας και στις εκπαιδευτικές πρακτικές τους.

Αναλυτικότερα, όπως καταθέτουν, η εμπειρία της Θ.Ε.Β. πυροδότησε αναστοχαστικές διαδικασίες για το ρόλο τους, ήρθαν σε σύγκρουση με τον παραδοσιακό ρόλο του δασκάλου η οποία τους οδήγησε, με βάση τα λεγόμενά τους, στη σκέψη ότι ο εκπαιδευτικός δρά μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο και στην πραγματικότητα το να είναι κανείς εκπαιδευτικός είναι μία πολιτική πράξη.

Πιο συγκεκριμένα καταθέτουν τον αναστοχασμό τους πάνω σε πτυχές του ρόλου του εκπαιδευτικού που περιλαμβάνουν τον εκπαιδευτικό ως υπεύθυνο για την κοινωνική ένταξη των μαθητών, για την ενδυνάμωση ταυτότητάς τους, για το άνοιγμα των οριζόντων τους και για την καλλιέργεια της αυτοπεποίθησής τους. Επίσης αναδύθηκε έντονη αναστοχαστική διάθεση πάνω στη νοηματοδότηση του εκπαιδευτικού ως ενδιαφέρον επάγγελμα, ως επάγγελμα με νόημα αλλά και ως επαγγελματία, ενός ανθρώπου δηλαδή που κάνει μία συγκεκριμένη δουλειά και αμείβεται για αυτή.

Αυτές οι πτυχές που αναδεικνύονται οδηγούν σε μία διαδικασία ανανοηματοδότησης του ρόλου τους, ο οποίος επεκτείνεται στο ρόλο του αναμορφωτή διανοούμενου, αυτού που παρέχει συνολική υποστήριξη στους μαθητές του και στο ρόλο του διευκολυντή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Εντοπίζεται επίσης ως καταλυτική η ανάδειξη που προέκυψε της πτυχής του επαγγελματία που αμείβεται για αυτό που κάνει καθώς αφαιρεί και όλο το συναισθηματικό βάρος της νοηματοδότησης του εκπαιδευτικού ως «2^ο γονέα» και αναδεικνύει τον επαγγελματισμό ως χαρακτηριστικό της κάθε πρακτικής του.

Ο δεύτερος άξονας αναστοχασμού αφορά τη συνεργασία και το ρόλο του εκπαιδευτικού μέσα στη συλλογικότητα, υπό την έννοια της κατανόησης του άλλου ως διαφορετική άποψη σε επίπεδο συνεργασίας, στο πώς μπορούν δηλαδή να κατανοήσουν διαφορετικές απόψεις των συναδέλφων τους. Ο αναστοχασμός για τη συλλογικότητα αναδεικνύεται και από τις αναφορές τους για τη σημασία της συνεργασίας που προκύπτει είτε μέσα από την εμπειρία της μεταξύ τους συνεργασίας κατά τη διάρκεια της Θ.Ε.Β. αλλά και για τη σημασία του δικτύου μέσα από το παράδειγμα των εισηγητών και όσων συμμετέχουν σε οργανωτικό επίπεδο στη Θ.Ε.Β.

Μέσα από αυτή τη διαδικασία αναστοχασμού αναδεικνύεται η πτυχή του ρόλου του εκπαιδευτικού ως μέλος μιας συλλογικότητας αλλά και η ενσυναίσθηση ως συνθήκη για αποτελεσματική συνεργασία, εντοπίζοντας το πόσο όλη αυτή η διαδικασία κατανόησης του άλλου συμβάλλει στην αποτελεσματική συνεργασία με συναδέλφους. Η συλλογικότητα ανανοηματοδοτείται ως δίχτυ ασφαλείας, ενάντια στο αίσθημα της μοναξιάς που συχνά καταθέτουν ότι βιώνουν οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο, και τους επιτρέπει να δοκιμάσουν και να μοιραστούν το λάθος, την πιθανή αποτυχία και να μάθουν μέσα από αυτή τη διαδικασία. (Ανδρούσου, 2010)

Ο τρίτος άξονας αναστοχασμού αφορούσε τις πρακτικές τους και πιο συγκεκριμένα αναστοχασμό για το πότε παρεμβαίνουν και πότε σιωπούν στην εκπαιδευτική διαδικασία και για το πώς διαφοροποιούν την εκπαιδευτική τους πρακτική. Ο αναστοχασμός τους επεκτείνεται στην έννοια της κατανόησης του άλλου και στην ενσυναίσθηση, στο τι σημαίνει δηλαδή κατανοούμε τον άλλον μέσα στην εκπαιδευτική καθημερινότητα αλλά και ποιος είναι ο πλούτος του διαφορετικού στην εκπαιδευτική πράξη. Επίσης καταθέτουν έντονο προβληματισμό για τα εργαλεία και τις τεχνικές που χρησιμοποιούν και για τη σημασία αυτών, αλλά και για την ευελιξία που απαιτείται στη χρήση τους στην εκπαιδευτική πρακτική.

6. Συμπεράσματα

Όλα τα παραπάνω μας οδηγούν σε κάποια πρώτα συμπεράσματα όσον αφορά την επίδραση της εκπαιδευτικής εμπειρίας της Θ.Ε.Β. στους συμμετέχοντες. Η σύνδεση με τη βίωμα και η ενεργή εμπλοκή τους που συντελείται μέσα σε μία εκπαιδευτική διαδικασία που βασίζεται στο βίωμα και στην προϋπάρχουσα γνώση, πυροδότησε συγκρούσεις και στην πραγματικότητα δημιούργησε συνθήκες κριτικού στοχασμού και αναστοχασμού. Μέσα σε αυτό οι συμμετέχοντες ξεχωρίζουν την ομαδική συνθήκη ως καταλυτικό παράγοντα για τον αναστοχασμό τους ο οποίος διευκολύνεται επειδή ακριβώς τους επιτρέπει να μοιράζονται και να ανταλλάσσουν τους προβληματισμούς τους. Σε αυτή τη συνθήκη καταλήγουν σε μία διαδικασία που αμφισβητεί προηγούμενες παγιωμένες γνώσεις και αντιλήψεις και οδεύει στο μετασχηματισμό προϋπάρχουσας γνώσης (Φρυδάκη, 2015).

Αυτή η αναστοχαστική διαδικασία καταγράφεται ως διαδικασία ενδυνάμωσης καθώς ο ρόλος τους επαναπροσδιορίζεται και αποκτά καινούργια νοήματα και οι πρακτικές τους αναθεωρούνται και αποκτούν μεθοδικότητα. Σε αυτό το πλαίσιο το αίσθημα της ματαίωσης και της αδυναμίας δράσης αντικαθίσταται από ένα όραμα διαμόρφωσης ενός νοηματοδοτημένου κόσμου, που βρίσκεται υπό συνεχή διαπραγμάτευση μέσα σε ένα πλαίσιο ατομικού και συλλογικού στοχασμού και συνομιλίας με τους άλλους αλλά και με την πραγματικότητα (Τσάφος, 2016). Ο αναστοχασμός αναδεικνύεται ως εργαλείο δουλειάς, ως μέθοδο που ακολουθεί ο εκπαιδευτικός ερευνητής που σχεδιάζει, που δρα, που παρατηρεί, που αξιολογεί, που αναστοχάζεται, που επανασχεδιάζει και με αυτό τον τρόπο εξελίσσει την εκπαιδευτική του πρακτική.

Ο προβληματισμός των συμμετεχόντων καταλήγει στην αποφετιχοποίηση των τεχνικών τους, στην εισαγωγή του μεθοδικού πειραματισμού στην εκπαιδευτική πρακτική και την επιτρεπτικότητα στο λάθος. Οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται ότι στόχος δεν είναι να εμμένουν σε συγκεκριμένες “επιτυχημένες” μεθόδους ως φετίχ, αλλά να δημιουργούν περιβάλλον μάθησης διαμορφωμένο τόσο από τη δράση όσο και από τον αναστοχασμό (Bartolome, 2010). Αναδύεται με τον τρόπο αυτό ο εκπαιδευτικός όχι ως απλός εντολοδόχος και διεκπαιρευτής αλλά ως επαγγελματίας ερευνητής που μπαίνει στη διαδικασία να αναστοχαστεί για τις πρακτικές του, να εντοπίσει τι πέτυχε και τι όχι, να αποδεχτεί το λάθος του ως κομμάτι της διαδικασίας και με αυτό τον τρόπο να εξελίξει την εκπαιδευτική πρακτική του.

Η ίδια η διαδικασία του αναστοχασμού συμβάλει με τον τρόπο, στο να είναι σε θέση οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα να κατανοήσουν με πιο σαφή τρόπο την εκπαιδευτική τους πραγματικότητα, να κάνουν απόπειρες να ερμηνεύσουν τις δυσλειτουργίες της και να διερευνήσουν δυνατότητες επίλυσής τους (Τσάφος, υπό δημοσίευση). Μέσα στο

πλαίσιο αυτό οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα ανάγνωσης του πεδίου, των αντιθέσεων, των περιορισμών και των δυνατοτήτων του τόσο σε σχέση με τον εαυτό του όσο και τους άλλους αλλά και τη δυνατότητα πλοήγησης μέσα στο πεδίο με μεθοδολογία δουλειάς το πλαίσιο, το σχεδιασμό, την αξιολόγηση και τον επανασχεδιασμό.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bartolome, L. L. (2010). Πέρα από τη φετιχοποίηση των μεθόδων. Στο Π. Γούναρη, & Γ. Γρόλλιος (Επιμ), *Κριτική Παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων* (Α. Χριστοδουλάκου, . Μτφρ. σσ. 378-410). Αθήνα: Gutemberg.

Frey, J. H., & Fontana, A. (1991). The group interview in social research. *The Social Science Journal*, 28, 175-187.

Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative research design: an interactive approach*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Mezirow, J. (1978). Perspective Transformation. *Adult Education Quarterly*, 28, 100-110.

Schon, D. A. (1987). *Edycating the Reflective Practitioner*. San Francisco1: Calif: Jossey Bass.

Ανδρούσου, Α. (2010). Από την επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη δημιουργία μιας κοινότητας πρακτικής και μαθητείας: διεργασίες και δυναμική μιας πορείας. *Action Researcher in Education*, 1, 31-39.

Ανδρούσου, Α., Ασκούνη, Ν., Κορτέση-Δαφέρμου, Χ., Σφυρόερα, Μ., & Τσάφος, Β. (2014). Οι θεματικές εργαστηριακές εβδομάδες στο ΤΕΑΠΗ: Μια εναλλακτική πρακτική στο πλαίσιο της πανεπιστημιακής κατάρτισης των εκπαιδευτικών. *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή: Ανα στοχασμοί για την παιδική ηλικία* (pp. 89-102). Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004). Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.), *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις - Πράξη* (Vol. Τόμος Β, pp. 45-57). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κυριαζή, Ν. (2011). *Η κοινωνιολογική έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Πεδίο.

Λάζος, Γ. (1998). *Το Πρόβλημα της ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Παπαζήση.

Τσάφος, Β. (2016). Κριτική παιδαγωγική και έρευνα δράσης: ανιχνεύοντας τη χειραφετική προοπτική στο μετανεωτερικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. *Action Researcher in Education*, 7, 99-108.

Τσάφος, Β. (υπό δημοσίευση). Αναπτύσσοντας μια διερευνητική επαγγελματική στάση: Η συμβολή της Εκπαιδευτικής Έρευνας Δράσης. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*.

Φρυδάκη, Ε. (2015). *Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού και το μέλλον της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.

4^η ΕΝΟΤΗΤΑ

Στην τάξη: Προβληματισμοί, εφαρμογές και αναστοχασμός

Η χρησιμότητα της εφαρμογής της αναπτυξιακής αξιολόγησης του M. Q. Patton στη εκπαίδευση

*Άννα Χριστίνα Ασβεστά, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο
Αθηνών, christiannaasvesta@hotmail.com*

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Με την παρούσα εργασία επιχειρείται να παρουσιαστεί η θεωρία της αναπτυξιακής αξιολόγησης του Michael Quinn Patton ως η πλέον κατάλληλη για την αξιολόγηση των δραστηριοτήτων που σχετίζονται με την εκπαίδευση στη σύγχρονη και πολυδιάστατη κοινωνική πραγματικότητα. Παρόλο που στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία ο όρος δεν έχει παρουσιαστεί με σαφήνεια, η ξενόγλωσση έχει να μας προσφέρει όχι μόνο τον ορισμό της και το θεωρητικό υπόβαθρο πίσω από αυτή αλλά και παραδείγματα εφαρμογής της σε πλήθος κοινωνικών ερευνών σε πολύπλοκα περιβάλλοντα. Επιδιώξη μας να προβληματιστούμε σχετικά με τους πιθανούς τρόπους εφαρμογής της στο σύγχρονο σχολείο και τα οφέλη που μπορεί να προκύψουν για τα εμπλεκόμενα μέλη από την εφαρμογή αυτή.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: θεωρία της αναπτυξιακής αξιολόγησης, εκπαιδευτική αξιολόγηση, σχολείο.

1. Εισαγωγή

Στη ραγδαία εξελισσόμενη κοινωνία του 21^{ου} αιώνα, που η μεταβλητότητα είναι το κυρίαρχο χαρακτηριστικό σε όλα τα πεδία της ανθρώπινης δραστηριότητας, η εκπαίδευση ως κατά βάση δυναμική διαδικασία είναι ένας από τους τομείς ο οποίος χρειάζεται να αναπροσαρμόζεται διαρκώς ώστε να συμβαδίζει με το κοινωνικό γίγνεσθαι (Αργυροπούλου, 2001). Τα τελευταία χρόνια, και κατά κύριο λόγο εξαιτίας του προσφυγικού ζητήματος που απασχολεί την κοινωνία σε παγκόσμιο επίπεδο, παρατηρείται μια τάση για αναδιαμόρφωση των σχολικών αναλυτικών προγραμμάτων και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ένταξης ή παράλληλης στήριξης, διαδικασίες οι οποίες δεν αφορούν, ασφαλώς, μόνο τα παιδιά των προσφύγων και των μεταναστών που έχουν ανάγκη από εκπαίδευση αλλά και παιδιά Ρομά, μαθητές με αναπηρίες ή ανήκοντα σε ευπαθείς ή/και μειονοτικές ομάδες εν γένει. Εντούτοις, αν παρατηρήσουμε τη διάρθρωση του προγράμματος σπουδών του νεοελληνικού σχολείου είναι ευκόλως αντιληπτό ότι οι μέθοδοι διδασκαλίας και τα εργαλεία των εκπαιδευτικών όσον αφορά στη διδακτική διαδικασία μάλλον δεν έχουν υποστεί αξιοσημείωτες μεταβολές σε σχέση με το

παρελθόν ώστε να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής (Κολυβά, 2011. Χρηστάκης, 2015). Όσον αφορά μάλιστα στην αξιολόγηση των μαθητών η βαθμολόγηση με πανομοιότυπα κριτήρια αξιολόγησης για το σύνολό τους, η απουσία περιγραφικής αξιολόγησης στην τυπική εκπαίδευση και το άγχος των εκπαιδευτικών για την ολοκλήρωση της καθορισμένης από το υπουργείο «ύλης» για όλους τους μαθητές - ανεξάρτητα από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που αυτοί έχουν - δείχνει πόσο στεγανό και παρωχημένο παραμένει το εκπαιδευτικό μας σύστημα και σε αυτόν τον τομέα.

Σκοπός μας, λοιπόν, με αυτό το άρθρο είναι να προταθεί μία νέα μέθοδος αξιολόγησης που αφορά στο σύνολο των διαδικασιών που σχετίζονται με την εκπαίδευση. Η αναπτυξιακή αξιολόγηση στην οποία θα αναφερθούμε στη συνέχεια είναι ένα μοντέλο αξιολόγησης που σέβεται αυτή την πολυπλοκότητα και αναγνωρίζει τη διαφορετικότητα των ατόμων και τον ιδιαίτερο τρόπο με τον οποίο μαθαίνει ο καθένας προσαρμόζοντας τις δράσεις της ανάλογα με αυτά τα μοναδικά χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των κατά περίπτωση αξιολογούμενων.

2. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση σήμερα

2.1 Οι κυρίαρχες μορφές εκπαιδευτικής αξιολόγησης

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι αδιαμφισβήτητα ένα απαραίτητο στοιχείο της καθόλου εκπαιδευτικής διαδικασίας το οποίο προϋποθέτει τον συνδυασμό πολύπλοκων τεχνικών, εργαλείων και άλλων παραγόντων που συμβάλλουν στην ανάπτυξη αυτής της εκπαιδευτικής διαδικασίας εν γένει. Μέσω της εκπαιδευτικής αξιολόγησης είμαστε σε θέση να ελέγξουμε ποιοτικά ή ποσοτικά τον βαθμό στον οποίο έχουν επιτευχθεί οι επιδιωκόμενοι εκπαιδευτικοί στόχοι όχι μόνο από τους μαθητές αλλά από όλους τους παράγοντες που σχετίζονται με την εκπαίδευση. Στόχος της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, δε, είναι πρωτίστως ο αναστοχασμός των δράσεων των εκπαιδευτικών, των πλεονεκτημάτων και των ελλείψεων των εκπαιδευομένων και αποτελεσματικά η βελτίωση των στρατηγικών που ακολουθούνται από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών και τα διδακτικά μέσα που χρησιμοποιούνται έτσι ώστε να επιτύχουμε τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα (Κασσωτάκης, 2010).

Οι μορφές αξιολόγησης της επίδοσης των παραγόντων που αφορούν στην εκπαίδευση και είναι εφικτό να αξιοποιηθούν σε οποιονδήποτε τομέα σχετίζεται με αυτήν μπορούν, ανατρέχοντας στη βιβλιογραφία, να διακριθούν σε πολλές και ποικίλες ταξινομίες ανάλογα και με τη θεώρηση της αξιολόγησης που κατέχει ο κάθε μελετητής. Ωστόσο, η γνωστότερη και πιο έγκυρη διάκριση αυτών των μορφών αξιολόγησης, τουλάχιστον για τη χώρα μας, περικλείει τους ακόλουθους τρεις τύπους αξιολόγησης:

A) την αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση (diagnostic evaluation)

B) τη διαμορφωτική-σταδιακή αξιολόγηση (formative evaluation)

Γ) την τελική ή αθροιστική αξιολόγηση (summative evaluation).

Στον πρώτο τύπο, αυτόν της διαγνωστικής αξιολόγησης, περιλαμβάνεται το σύνολο των δοκιμασιών οι οποίες λαμβάνουν χώρα κατά την έναρξη κάποιας εκπαιδευτικής δραστηριότητας και στοχεύουν στον προσδιορισμό των κεκτημένων γνώσεων ώστε με τη χρήση των κατάλληλων τεχνικών και εργαλείων να επιτευχθεί η κατάκτηση των καθορισμένων *μαθησιακών επιτευγμάτων (mastery learning)*. Οι επικρίσεις που έχει δεχτεί αυτή η μορφή αξιολόγησης έγκεινται, κυρίως, στο γεγονός της διάκρισης των μαθητών σε επίπεδα ανάλογα με τις μαθησιακές τους ικανότητες, τακτική η οποία από πλήθος κοινωνικών επιστημόνων και παιδαγωγών θεωρείται ότι συμβάλλει στη διεύρυνση των κοινωνικών ανισοτήτων αντί στον περιορισμό τους.

Κατά τη διαδικασία της διαμορφωτικής αξιολόγησης, η πραγματοποίηση της οποίας συντελείται κατά τη διάρκεια της υλοποίησης μιας εκπαιδευτικής δραστηριότητας ή ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, επιδιώκεται ο έλεγχος της προόδου του παραγόμενου έργου προς την κατάκτηση των καθορισμένων εκπαιδευτικών στόχων. Μέσω αυτού του τύπου αξιολόγησης παρέχεται η απαραίτητη ανατροφοδότηση για τη συνέχιση ή αναπροσαρμογή των στρατηγικών που εφαρμόζονται κατά περίπτωση. Η διαμορφωτική αξιολόγηση, για παράδειγμα, σχετίζεται άμεσα με τη διαδικασία του διδακτικού σχεδιασμού καθώς στο πλαίσιο της διαδικασίας αυτής ο εκπαιδευτικός αποφασίζει για τις μεθόδους διδασκαλίας που θα εφαρμόσει και τα εργαλεία που θα χρησιμοποιήσει και οφείλουν να ανταποκρίνονται στο μαθητικό δυναμικό το οποίο χρειάζεται να διαχειριστεί.

Ο τύπος της αθροιστικής ή τελικής αξιολόγησης είναι ο έλεγχος του παραγόμενου αποτελέσματος με το πέρας του εκπαιδευτικού προγράμματος και αποσκοπεί στην εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με την επιτυχή ή όχι, καθώς και σε ποιο βαθμό, επίτευξη των καθορισμένων στόχων (Κασσωτάκης, 2010).

Αν προσπαθούσαμε, λοιπόν, να συνοψίσουμε τα βασικά χαρακτηριστικά της παραδοσιακής, όπως ονομάζεται, αξιολόγησης θα ήμασταν σε θέση να πούμε ότι οι τρεις βασικοί πυλώνες της αφορούν στο σκοπό της αξιολόγησης, στο υποκείμενο/αντικείμενο της αξιολογικής διαδικασίας και, ασφαλώς, στο χρονικό διάστημα μέσα στο οποίο θα πραγματοποιηθεί η αξιολόγηση. Όπως προαναφέρθηκε, πρωταρχικός σκοπός της διαμορφωτικής και της τελικής, ειδικά, αξιολόγησης είναι να ελεγχθεί η ποιότητα του παραγόμενου έργου ενός μοντέλου ή μιας στρατηγικής ώστε να

ελεγχθεί αν ανταποκρίνεται στους αυστηρά και εκ των προτέρων καθορισμένους στόχους. Ο Patton (2011: 38) αναφέρεται σαρκάζοντας στη στεγανότητα αυτού του τύπου αξιολόγησης *«Αυτό είναι. Αυτό είναι όλα όσα έχουν να προσφέρουν οι αξιολογητές. Με αυτόν τον τρόπο αντιλαμβάνονται εδώ και 40 χρόνια οι αξιολογητές τη δουλειά τους»*.

Σε αυτές τις παραδοχές βρίσκεται και το σημείο κλειδί που τίθεται υπό αμφισβήτηση από την αναπτυξιακή αξιολόγηση. Το ζήτημα βάσει αυτής, λοιπόν, έγκειται στο πώς δημιουργήθηκε αυτό το μοντέλο ή η στρατηγική που επιλέχθηκε να εφαρμοστεί εξ αρχής. Βάσει ποιων κριτηρίων, σε ποια χρονική περίοδο, προσαρμοσμένη στα χαρακτηριστικά ποιας κοινωνίας, σε τι οικιστικό περιβάλλον, με τι κουλτούρα; Και αυτά είναι μόνο μερικά από τα ερωτήματα που οφείλει ο κάθε αξιολογητής να θέτει όταν επιλέγει την τεχνική και τα εργαλεία αξιολόγησης που θα χρησιμοποιήσει κάθε φορά. Εννοείται ότι ο Patton σε καμία περίπτωση δεν αρνείται τη σπουδαιότητα της συγκεκριμένης ταξινόμιας. Το αντίθετο μάλιστα. Τη θεωρεί και χρήσιμη και αναγκαία αλλά θεωρεί ότι, όπως και η αναπτυξιακή αξιολόγηση που ανέπτυξε, δεν είναι κατάλληλη για όλες τις περιπτώσεις και ειδικά για αυτές που παρουσιάζουν έντονα χαρακτηριστικά διαφοροποίησης και πολυπλοκότητας.

3. Η αναπτυξιακή αξιολόγηση του M. Q. Patton

3.1 Οι αρχές και τα χαρακτηριστικά της αναπτυξιακής αξιολόγησης

Παρατηρώντας την υφιστάμενη κατάσταση στη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα αντιλαμβανόμαστε, όπως προαναφέρθηκε, ότι κυρίαρχο χαρακτηριστικό της είναι η πολυπλοκότητα (complexity). Τον όρο ‘πολυπλοκότητα’ τον αποδίδουμε στα συστήματα στα οποία εμφανίζονται ιδιότητες αναδυόμενες από το σύνολο των μελών που τα αποτελούν αλλά που αναγόμενες στα ίδια τα μέλη καθαυτά δεν ταυτίζονται με αυτές που τα χαρακτηρίζουν. Επίσης, τα συστήματα αυτά ενέχουν απρόβλεπτους παράγοντες οι οποίοι δεν μπορούν να προσδιοριστούν και να ελεγχθούν. Χαρακτηριστικά αυτών των συστημάτων είναι η ευελιξία και η αυτονομία που προκύπτουν από την τάση αυτοοργάνωσης και εξέλιξής τους προκειμένου να αντιμετωπίζουν τα αναδυόμενα προβλήματα του μεταβαλλόμενου περιβάλλοντος (Μάλλιος, 2010). Για να γίνουμε πιο σαφείς, λοιπόν, ως περιβάλλον πολυπλοκότητας μπορεί να οριστεί αυτό μέσα στο οποίο κάθε μέθοδος επίλυσης των προβλημάτων που ανακύπτουν σε αυτό είναι επισφαλής και τα ενδιαφερόμενα μέρη αμφιρρέπουν ως προς τον τρόπο με τον οποίο θα έπρεπε να προχωρήσουν στην επίλυσή τους (Patton, 2011). Εμπειρικά είμαστε σε θέση να παρατηρήσουμε ότι δεν έχουν όλα τα προς αντιμετώπιση προβλήματα προφανείς λύσεις. Πολλά και ποικίλα από αυτά είναι δύσκολο να προσδιοριστούν με σαφήνεια επειδή επηρεάζονται από

αστάθμητους παράγοντες (Gamble, 2008) και η εξεύρεση τρόπου επίλυσής τους καθίσταται συχνά πραγματικός άθλος.

Η εκπαίδευση ως διαδικασία λαμβάνει χώρα μέσα σε αυτό το πολύπλοκο περιβάλλον και το υπηρετεί. Το σχολείο είναι ο μικρόκοσμος/η μικρογραφία της κοινωνίας η οποία προετοιμάζει τα μέλη από τα οποία συγκροτείται να προσαρμοστούν, εν καιρώ, στο κοινωνικό σύνολο διδάσκοντάς τους τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις που αποκτούν αναλαμβάνοντας τον καθέναν από τους κοινωνικούς τους ρόλους και εφοδιάζοντάς τα με ό, τι θεωρείται χρησιμότερο για να ανταποκριθούν επαρκώς στους ρόλους αυτούς.

Η αναπτυξιακή αξιολόγηση ως αξιολογική διαδικασία παρουσιάστηκε αρχικά το 1994 από τον εμπνευστή της M. Q. Patton σε σχετικό του άρθρο στο επιστημονικό περιοδικό *Evaluation Practice*, πρόγονο του σύγχρονου *American Journal of Evaluation*, καθώς του είχε ζητηθεί να προτείνει έναν νέο δρόμο για να ακολουθήσει το πεδίο της αξιολόγησης στο μέλλον. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό ο σκοπός της αξιολόγησης και οι ειδικότεροι στόχοι δεν είναι καθορισμένοι εξ αρχής αλλά αναδύονται από τις επικρατούσες συνθήκες και τις ανάγκες που εμφανίζονται σε αυτές. Επιπλέον, τα χρονικά όρια της αξιολογικής διαδικασίας είναι ρευστά καθώς σκοπός είναι η αλλαγή και η μάθηση εν γένει κάτι που επιτυγχάνεται με διαφορετικούς ρυθμούς και διαφορετικές τεχνικές για τον καθέναν (Patton, 2011). Είναι, δηλαδή, η πλέον κατάλληλη για εφαρμογή σε ένα σύγχρονο, πολύπλοκο κοινωνικό περιβάλλον, σε καταστάσεις που αποπνέουν αβεβαιότητα και χρειάζεται να αντιμετωπιστούν με ευαισθησία και ευελιξία.

Ο συγκεκριμένος τύπος αξιολόγησης έχει τη βάση της εφαρμογής του στο πεδίο των κοινωνικών επιστημών, που εμφανίζουν και τη μεγαλύτερη πολυπλοκότητα, και συχνά αφορά δράσεις σε κοινωνικά ευπαθείς ομάδες. Στην ουσία πρόκειται για έναν τύπο διαμορφωτικής αξιολόγησης που δεν φτάνει στο στάδιο της τελικής αξιολόγησης αλλά συνεχίζει να αναδιαμορφώνεται. Ο ορισμός που έχει δοθεί στην *Encyclopedia of Evaluation* αναφέρει χαρακτηριστικά ότι σκοπός της αναπτυξιακής αξιολόγησης είναι να αναπτυχθεί μια καινοτομία, παρέμβαση ή πρόγραμμα και ο αξιολογητής που την εφαρμόζει γίνεται ο ίδιος μέλος της ομάδας που διαμορφώνει το εφαρμοστέο πρόγραμμα. Τα μέλη της ομάδας συγκεντρώνουν τα δεδομένα, τα αναλύουν και αναλόγως των εξαγόμενων αποτελεσμάτων προχωρούν στο επόμενο στάδιο (Patton, 2011), το οποίο, όπως δυνάμεθα να αντιληφθούμε, δεν είναι εξ αρχής καθορισμένο αλλά διαμορφώνεται σύμφωνα με τις ανακύπτουσες συνθήκες.

Οι αρχές από τις οποίες μπορούμε να πούμε ότι συνίσταται η αναπτυξιακή αξιολόγηση και αν τις εικονοποιήσουμε δημιουργούν ένα πλέγμα αλληλεπιδράσεων και αλληλοσυσχετίσεων προσδιορίζονται ως εξής:

- ✓ Βασικός σκοπός είναι να αναπτυχθεί κάτι μέσω του συγκεκριμένου αξιολογικού μοντέλου (Developmental purpose).
- ✓ Ως αξιολογική διαδικασία θα πρέπει να κρίνεται από τη χρησιμότητα που θα έχει κατά την εφαρμογή της ώστε προοδευτικά να οδηγηθούμε στη βελτίωση (Utilization-focused).
- ✓ Επιδίωξη της καινοτομίας (Innovation niche).
- ✓ Συν-δημιουργία (Co-creation).
- ✓ Παροχή έγκαιρης ανατροφοδότησης (Timely feedback).
- ✓ Ολιστική προσέγγιση ανάλυσης που εστιάζει στον τρόπο με τον οποίο τα μέλη ενός συστήματος αλληλεπιδρούν και στο πώς τα συστήματα αυτά δουλεύουν χρόνο με τον χρόνο σε σχέση με τη δομή των μεγαλύτερων συστημάτων στα οποία περιέχονται (Systems thinking).
- ✓ Εφαρμογή σε περιβάλλοντα που εμφανίζουν μεγάλο βαθμό πολυπλοκότητας (Complexity lens).
- ✓ Ενδελεχής αξιολόγηση σε κάθε στάδιο που ολοκληρώνεται (Rigorous evaluation) (Patton, 2011).

Σε σύγκριση, λοιπόν, με την παραδοσιακή αξιολόγηση σκοπός της οποίας είναι να επέλθει τάξη στο χάος, η αναπτυξιακή αξιολόγηση μπορεί και προσαρμόζεται σε ένα περιβάλλον διαρκώς μεταβαλλόμενο και ασταθές. Απώτερος σκοπός της είναι αμιγώς η ανάπτυξη καινοτόμου δράσης και η μάθηση και όχι η απολογισμικότητα. Επιπρόσθετα, οι επιμέρους στόχοι αναδύονται από τις υφιστάμενες συνθήκες και για αυτόν τον λόγο τα χρονικά όρια μέσα στα οποία διενεργείται η αναπτυξιακή αξιολόγηση είναι ρευστά. Και αν αυτά θεωρούνται τα βασικά χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου μοντέλου μάλλον το πιο αξιοσημείωτο χαρακτηριστικό του είναι η αδήριτη ανάγκη καλλιέργειας σχέσεων εμπιστοσύνης ανάμεσα στο σύνολο των μελών τα οποία εμπλέκονται στην αξιολογική διαδικασία είτε είναι οι αξιολογούμενοι είτε είναι οι αξιολογητές.

Ο θεωρητικός της αξιολόγησης Bob Stake (Patton, 2011) προσπαθώντας να εξηγήσει το μοντέλο της αναπτυξιακής αξιολόγησης και να διαχωρίσει την έννοια της ανάπτυξης (development) με την έννοια της βελτίωσης (improvement) το παρομοίωσε γλαφυρά και με χιουμοριστικό τόνο με την διαδικασία παρασκευής μιας σούπας:

Όταν ο μάγειρας δοκιμάζει τη σούπα, αυτό είναι η διαμορφωτική αξιολόγηση. Όταν οι καλεσμένοι δοκιμάσουν τη σούπα έχουμε την τελική αξιολόγηση. Γενικότερα ό, τι κι αν γίνει στην σούπα μέσα στην κουζίνα έχει μόνο βελτιωτικό χαρακτήρα [...]. Η αναπτυξιακή αξιολόγηση ξεκινάει από όταν, πριν το μαγείρεμα, ο μάγειρας πηγαίνει

στην αγορά για να βρει τα πιο φρέσκα λαχανικά, το πιο φρέσκο ψάρι και περιπλανιέται αναρωτώμενος τις επιλογές που έχει, τους καλεσμένους του, τι τους είχε σερβίρει την τελευταία φορά, πώς είναι ο καιρός, και σκεπτόμενος πόσο περιπετειώδης και καινοτόμος μπορεί να γίνει με το γεύμα. Αν αποφασίσει να ακολουθήσει μια παραδοσιακή συνταγή, η διαδικασία παραμένει κατάλληλη για διαμορφωτική και τελική αξιολόγηση βάσει της ακρίβειας στην εκτέλεση της συνταγής. Αν, όμως, ο μάγειρας αποφασίσει να δημιουργήσει ένα καινούριο πιάτο κατάλληλο για το γούστο των συγκεκριμένων καλεσμένων, για τη συγκεκριμένη βραδιά τότε ανοίγει ο δρόμος για την δημιουργικότητα και την αναπτυξιακή αξιολόγηση. (σσ. , 22-27)

3.2 Τα οφέλη από την εφαρμογή της αναπτυξιακής αξιολόγησης

Η ορθή εφαρμογή της αναπτυξιακής αξιολόγησης πέρα από την ανάπτυξη δεσμών εμπιστοσύνης, όπως τονίστηκε παραπάνω, προϋποθέτει ευέλικτους αξιολογητές δυνάμενους να προσαρμόζονται στις κατά περίπτωση αναδυόμενες ανάγκες, απαλλαγμένους από προκαταλήψεις και με διάθεση συνεργασίας και προσωπικής επαγγελματικής εξέλιξης (Day, 2009. Καλαϊτζοπούλου, 2001). Η όλη διαδικασία της αναπτυξιακής αξιολόγησης συνίσταται στη διαδικασία του στοχασμού. Στοχασμός πριν την απόφαση εφαρμογής της οποιας διαδικασίας θεωρηθεί η καταλληλότερη για κάθε περίπτωση, στοχασμός κατά τη δράση και, ασφαλώς, στοχασμός με την ολοκλήρωση της καθεμίας από τις δράσεις αυτές ώστε να προσδιοριστεί το επόμενο βήμα της διαδικασίας. Σε κάθε περίπτωση για να επιτευχθεί η βελτίωση σημαίνει ότι συχνά θα πρέπει οι στρατηγικές που εφαρμόζονται και οι στόχοι που τίθενται να επεξεργάζονται εκ νέου, να αναπροσαρμόζονται ή ακόμη και να μεταβάλλονται εξολοκλήρου. Χρειάζονται, συνεπώς, εκπαιδευτικοί οι διδακτικές πρακτικές των οποίων χαρακτηρίζονται από ποιότητα και οι ρόλοι που κατέχουν μεταλλάσσονται ώστε να προωθηθεί η δια βίου μάθηση που εμφανίζεται ως κοινωνική επιταγή στη σύγχρονη παγκοσμιοποιημένη κοινωνία (Day, 2009). Αυτές οι αλλαγές στην συμπεριφορά και τις εκπαιδευτικές πρακτικές απαιτούν δεξιότητες καινοτομίας και δημιουργικότητας, κριτικής σκέψης, επίλυσης προβλήματος και λήψης αποφάσεων καθώς και δεξιότητες μεταγνώσης. Ένα σύνολο δεξιοτήτων, δηλαδή, που οφείλει να καλλιεργήσει ο κάθε ολοκληρωμένος πολίτης της Κοινωνίας της Μάθησης του 21^{ου} αιώνα όπως έχει οριστεί από τους Binkley et al. (στο Πετροπούλου, Κασιμάτη & Ρετάλης, 2015). Άλλωστε, η καλλιέργεια των συγκεκριμένων δεξιοτήτων είναι η βάση και για την ίδια την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Στο Καλαϊτζοπούλου (2001, 60) υπογραμμίζεται σύμφωνα με την προσωποκεντρική προσέγγιση που αναλύθηκε εκτενώς από τον Grimmitt ότι «εκείνος ο οποίος είναι σε θέση να εκτιμά και να αλλάζει τις προσωπικές του ερμηνείες σχετικά με το περιβάλλον μέσα στο οποίο πραγματοποιεί

το παιδαγωγικό του έργο, είναι σε θέση να ανακατασκευάσει τον ίδιο του τον εαυτό ως εκπαιδευτικό». Ο κύριος σκοπός των προγραμμάτων που σχετίζονται με την εκπαίδευση βάσει της προσωποκεντρικής προσέγγισης αφορά στην ικανοποίηση των αναγκών των εκάστοτε εκπαιδευτικών και όχι τη στείρα υιοθέτηση εκ των προτέρων καθορισμένων συμπεριφορών. Η προσέγγιση αυτή σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με μικρές διαφοροποιήσεις βρίσκεται πολύ κοντά και με τις αντίστοιχες απόψεις του Schön ο οποίος πάνω στον προβληματισμό του για την εξεύρεση ενός μοντέλου επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών ανέφερε χαρακτηριστικά «Ας ψάξουμε [...] για μια θεωρία επαγγελματικής πρακτικής που να εμπεριέχει το διαισθητικό και γεμάτο δεξιότητες τρόπο με τον οποίο κάποιοι επαγγελματίες αντιμετωπίζουν καταστάσεις αβέβαιες, ασταθείς, μοναδικές και αντιφατικές» (Καλαϊτζοπούλου, 2001, σ. 57). Οι τέσσερις τελευταίες λέξεις του Schön προσδιορίζουν σαφώς και τις δεξιότητες που απαιτούνται από τον σύγχρονο εκπαιδευτικό αλλά και τα περιβάλλοντα μέσα στα οποία μπορεί να χρησιμοποιηθεί η αναπτυξιακή αξιολόγηση. Το σχολείο ανήκει σε αυτά τα περιβάλλοντα αν και δεν έχει αξιοποιηθεί ακόμα η αναπτυξιακή αξιολόγηση σε μεγάλη κλίμακα μέσα σε αυτό.

Ωστόσο, υπάρχουν ορισμένα παραδείγματα εφαρμογής της και σε εκπαιδευτικά προγράμματα του εξωτερικού. Ένα από τα γνωστότερα είναι το πρόγραμμα «*JUMP MATH*» (<https://jumpmath.org/jump/us>) το οποίο έχει σκοπό να βοηθήσει τους μαθητές να ανακαλύψουν την αγάπη τους για τα μαθηματικά παρέχοντας πλήθος εργαλείων και μεθόδων. Η φιλοσοφία τους είναι ότι κάθε παιδί μπορεί να διαπρέψει στα μαθηματικά στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα ακόμη κι αν έχει διαγνωστεί με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες. Το JUMP χρησιμοποίησε την αναπτυξιακή αξιολόγηση για να μελετήσει αρκετές περιπτώσεις παιδιών και να καταλήξει στην επιλογή ποικίλων στρατηγικών μάθησης που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους. Άλλο παράδειγμα αποτελεί το «*Green Street*» (<https://mccconnellfoundation.ca/initiative/green-street/>). Αυτό είναι ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης που οργάνωσαν περιβαλλοντικές οργανώσεις του Καναδά για το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα και στοχεύει στην εμπλοκή των μαθητών σε δράσεις για την προστασία του περιβάλλοντος. Η αναπτυξιακή αξιολόγηση χρησιμοποιήθηκε, εν προκειμένω, κατά τη δεύτερη φάση της χρηματοδότησης του προγράμματος όπου χρειάστηκε να συντελεστούν αλλαγές σχετικά με τον σχεδιασμό των στρατηγικών που εφαρμόζονταν (Gamble, 2008).

4. Συζήτηση

Παρατηρώντας όλα τα παραπάνω καθώς και τις πολυποίκιλες θεωρίες και πρακτικές, που σχετίζονται με την εκπαίδευση γενικότερα και προβάλλουν αντίστοιχα τα επιχειρήματα τους

σχετικά με το ποιες είναι οι καλύτερες από αυτές, κοινός παρονομαστής φαίνεται να είναι η άποψη σχετικά με την ιδιαίτερη φύση της εκπαίδευσης, τον δυναμικό χαρακτήρα της και την πολυπλοκότητα που ενυπάρχει στο πεδίο δράσης της. Παρατηρείται, μάλιστα, στις μέρες μας έντονη η τάση για εξεύρεση πρακτικών που θα προνοούν για αυτήν την πολυπλοκότητα, θα σέβονται τη διαφορετικότητα και θα ακολουθούν ενταξιακή τακτική απαλλαγμένη από ρατσιστικές συμπεριφορές. Και μολονότι αυτό προωθείται στη διεθνή σκηνή από τις πολιτικές που ζητείται να εφαρμοστούν από τα κράτη σε παγκόσμιο επίπεδο, το εκπαιδευτικό μας σύστημα παραμένει πιστό σε αναχρονιστικές μεθόδους δράσης και στην προσπάθεια εξομίωσης των εκπαιδευομένων προωθώντας μόνο τις δεξιότητες και τα χαρακτηριστικά που το σύστημα θεωρεί απαραίτητα και υπονομεύοντας αυτά τα οποία θεωρούνται αποκλίνοντα.

Θεωρούμε ότι η αναπτυξιακή αξιολόγηση ως πρακτική έχει εφαρμογή και στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο και ειδικότερα σε ό, τι έχει να κάνει με τον σχεδιασμό και την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων και δραστηριοτήτων σε σχολικές τάξεις που παρουσιάζουν μεγάλη ετερογένεια ως προς τον μαθητικό τους πληθυσμό. Ο εκπαιδευτικός βρίσκεται στο σχολείο για να βοηθήσει στην οικοδόμηση της γνώσης του συνόλου των μαθητών. Οι μαθητές, όμως, μαθαίνουν με διαφορετικές μεθόδους και μέσα διδασκαλίας ανάλογα με τα ιδιαίτερα προσωπικά τους χαρακτηριστικά, κάτι το οποίο έχει επισημάνει και ο ανθρωπιστής ψυχολόγος Carl Rogers στη θεωρία του για τη μάθηση (Jarvis, 2004). Χρειάζεται, λοιπόν, μέσω αξιολογικών διαδικασιών οι οποίες δεν εκλαμβάνονται ως απειλή από τον εκπαιδευόμενο (όπ. π.) να διακρίνει ο εκπαιδευτικός τα χαρακτηριστικά των μαθητών του και να προσαρμόζει τη διδακτική διαδικασία και την παρουσίαση του περιεχομένου της σύμφωνα με αυτά. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα είναι στην ουσία κατευθυντήριες οδηγίες που αφορούν στον σκοπό της διδασκαλίας και στην ύλη που θα πρέπει να διδαχτεί μέσα σε ένα ορισμένο χρονικό πλαίσιο (Πανταζής & Σακελλαρίου, 2003). Οι μέθοδοι διδασκαλίας που θα εφαρμοστούν, ωστόσο, από τον εκπαιδευτικό και οι διαδικασίες αξιολόγησης που θα ακολουθήσει, ως συμπληρωματικές των καθορισμένων από τον νόμο, είναι αποτέλεσμα προσωπικής υπευθυνότητας και επιλογής. Ο εκπαιδευτικός επιλέγει πως θα διδάξει και κατά τον ίδιο τρόπο επιλέγει και τα κριτήρια με τα οποία θα αξιολογήσει τους μαθητές του, τον σχεδιασμό της διδασκαλίας του κλπ. Εάν αναπροσαρμόζει διαρκώς τις ενέργειές του ώστε να ανταποκρίνονται στις αναδυόμενες συνθήκες και δεν ακολουθεί μια πεπατημένη οδό τότε εφαρμόζει την αναπτυξιακή αξιολόγηση ακόμη κι αν δεν το αντιλαμβάνεται. Αρκεί να αναλογιστούμε την διδακτική προσέγγιση ενός εκπαιδευτικού σε σχολείο του Ασπροπύργου της Αττικής με αυτή του συναδέλφου του σε ένα αντίστοιχο σχολείο των Βορείων Προαστίων της Αττικής. Είναι πιθανόν ο εκπαιδευτικός πιεζόμενος από το Αναλυτικό Πρόγραμμα να έχει τις ίδιες απαιτήσεις σε οποιοδήποτε σχολείο

κι αν διδάσκει. Είναι, όμως, εξίσου πιθανό να θέτει άλλες προτεραιότητες κατά περίπτωση αντιλαμβανόμενος τις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν στην περιοχή στην οποία εργάζεται και ικανοποιώντας τις ανάγκες του δεδομένου μαθητικού πληθυσμού. Το παραπάνω είναι μόνο ένα από τα αμέτρητα παραδείγματα που έχει να επιδείξει η χώρα μας. Το εκπαιδευτικό μας σύστημα έχει τις ίδιες απαιτήσεις από όλα τα σχολεία και όλους τους εκπαιδευτικούς πράγμα τουλάχιστον ουτοπικό, αν όχι παράλογο. Το πρόβλημα, όμως, υφίσταται και είναι πασιφανές. Η εξακολούθηση στην εφαρμογή του υφιστάμενου συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος δεν ανταποκρίνεται στις σύγχρονες ανάγκες και χρειάζεται αναθεώρηση. Η αναπτυξιακή αξιολόγηση θα μπορούσε να ανοίξει έναν άλλο δρόμο προς τη διαμόρφωση καταλληλότερων και πιο σύγχρονων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, πρακτικών αλλά και συμπεριφορών και αξίζει την προσοχή όσων ασχολούνται με την εκπαίδευση.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αργυροπούλου, Χ. (2001). Ευέλικτα/Ανοιχτά ενιαία προγράμματα σπουδών με διεπιστημονικές-διαθεματικές προσεγγίσεις απαντούν δημιουργικά στην εκπαίδευση του 21^{ου} αιώνα. Στο Ζούκης, Ν. & Μητάκος, Θ. (Επιμ.), *1^ο Διεθνές Παιδαγωγικό Συνέδριο. Ελληνική Παιδεία και Παγκοσμιοποίηση. 8-10 Νοεμβρίου 2001*. Ηλεκτρονική έκδοση Πρακτικών Συνεδρίου. Μέρος Β. Ανακτήθηκε 15 Ιανουαρίου, 2019, από:

http://www.pee.gr/wp-content/uploads/praktika_synedrion_files/enall/sin_napl.htm

Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών: οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*. (Α. Βακάκη, Μεταφρ.) Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος.

Gamble, J. A. A. (2008). *A developmental evaluation primer*. Canada: The J. W. McConnell Family Foundation. Ανακτήθηκε 14 Μαρτίου, 2019, από:

<https://betterevaluation.org/sites/default/files/A%20Developmental%20Evaluation%20Primer%20-%20EN.pdf>

Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση: θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). *Ο Εκπαιδευτικός ως Στοχαζόμενος Επαγγελματίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος.

Κασσωτάκης, Μ. (2018). *Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Κολυβά, Κ. (2011). *Επαγγελματική προσαρμογή, ετοιμότητα ανάληψης σύγχρονων ρόλων και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο νέο επαγγελματικό περιβάλλον της κοινωνίας της γνώσης* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Μάλλιος, Δ. (2010). *Λειτουργική διερεύνηση συστημικών παραμέτρων και αρχών της πολυπλοκότητας με εφαρμογή στη σχεδίαση συστημάτων μάθησης*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σύρος.

Πανταζής, Σ., & Σακελλαρίου, Μ. (2003). Το αναλυτικό πρόγραμμα μέσα από το πρίσμα της κοινωνικής παιδαγωγικής: Η περίπτωση της προσχολικής εκπαίδευσης. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 2, 149-158. doi:<http://dx.doi.org/10.12681/jret.954>

Πετροπούλου, Ο., Κασιμάτη, Κ., & Ρετάλης, Σ. (2015). *Σύγχρονες μορφές εκπαιδευτικής αξιολόγησης με αξιοποίηση εκπαιδευτικών τεχνολογιών*. Αθήνα: ΣΕΑΒ.

Patton, M. Q. (2011). *Developmental Evaluation: Applying complexity concepts to enhance innovation and use*. New York, NY: The Guilford Press.

Σπυροπούλου, Μ. (2015, 14 Απριλίου). Τι χρειάζεται η σύγχρονη εκπαίδευση. *Καθημερινή*. Ανακτήθηκε 10 Φεβρουαρίου, 2019, από:
<https://www.kathimerini.gr/811260/article/epikairothta/ellada/ti-xreiazetai-h-syngxronh-ekpaideysh>

Χρηστάκης, Κ. (2015). Η εκπαίδευση και ο εκπαιδευτικός τον 21^ο αιώνα. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 24(70), 20-21.

**Η παρουσίαση ενός μαθήματος εκμάθησης της νέας ελληνικής ως Γ2,
σε ενήλικες εκπαιδευόμενους, με θεατρικές πρακτικές
και με τη χρήση των στοιχείων του πολιτισμού**

Θεοδώρα Ιωαννίδου, Καθηγήτρια Ιταλικής και Νέας Ελληνικής, r_ioann@yahoo.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στο παρόν άρθρο παρουσιάζεται ένα μάθημα διδασκαλίας της νέας ελληνικής ως ξένη γλώσσα σε ενήλικες εκπαιδευόμενους, με θεατρικές πρακτικές και με τη χρήση των στοιχείων του πολιτισμού με στόχο την εκμάθηση της γλώσσας και την κριτική εκμάθηση της πολιτισμικής διαφορετικότητας. Το μάθημα αρχικά σχεδιάζόταν με τη μέθοδο «Glottodrama», η οποία στην πράξη κατέληξε να αποτελεί τη βάση μιας νέας μεθόδου προσαρμοσμένης στο παρόν κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο, στο βαθμό δυσκολίας της νέας ελληνικής, και στην αναγκαιότητα για δημιουργία διαπολιτισμικού κλίματος στην τάξη. Στο άρθρο περιγράφεται η «Glottodrama» και η νέα μέθοδος συνοπτικά, καθώς και ένα τρίωρο μάθημα εκμάθησης της νέας ελληνικής ως Γ2 επιπέδου Α1, με τη νέα μέθοδο.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: εκμάθηση νέας ελληνικής γλώσσας, εκπαίδευση ενηλίκων, θέατρο, πολιτισμός

1. Εισαγωγή

Στόχος του άρθρου είναι, μέσω της περιγραφής ενός μαθήματος νέας ελληνικής ως Γ2 σε ενήλικες εκπαιδευόμενες/ους, με τίτλο «Υποδέχομαι», η παρουσίαση μιας νέας μεθόδου εκμάθησης ξένων γλωσσών με θεατρικές πρακτικές και διαπολιτισμικό προσανατολισμό, που διαμορφώθηκε με βάση την εφαρμογή της μεθόδου «Glottodrama», στην σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνικοοικονομική ελληνική πραγματικότητα.

2. Η μέθοδος «Glottodrama»

Η «Glottodrama» είναι μια μέθοδος εκμάθησης ξένων γλωσσών στο φυσικό τους περιβάλλον μέσα από θεατρικές πρακτικές, η οποία μπορεί να προσαρμοστεί σε οποιοδήποτε επίπεδο γνώσης και εκπαιδευτικό πλαίσιο ή να αποτελέσει την κύρια διδακτική μέθοδο.

Το 2008, χρηματοδοτήθηκε από το Πρόγραμμα της «Δια Βίου Μάθησης» της ΕΕ και σταδιακά εφαρμόστηκε σε 8 χώρες (Ιταλία, Γαλλία, Ισπανία, Πορτογαλία, Βουλγαρία, Ρουμανία, Τουρκία,

Ελλάδα), σε πανεπιστημιακά και ιδιωτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα. Το 2010 η μέθοδος βραβεύθηκε με την Ευρωπαϊκή Ετικέτα Γλωσσών, το 2012 έλαβε το βραβείο Ποιότητας στη διεξαγωγή Μαθημάτων GINCO, ως «Η καλύτερη Επικυρωμένη Εξάσκηση»⁸².

2.1 Θεωρητικό πλαίσιο της «Glottodrama»

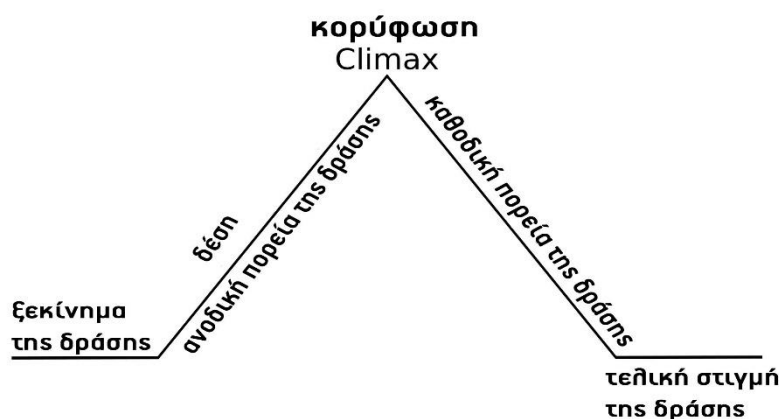
Ο δημιουργός της μεθόδου Carlo Nofri, ενώ εργαζόταν ως εκπαιδευτής της ιταλικής γλώσσας ως Γ2 σε ενήλικες στα θερινά μαθήματα στο «Italian language center University of Rome Tor Vergata», μελέτησε τους θεωρητικούς του θεάτρου και κατάληξε στο συμπέρασμα ότι η θεατρική ερμηνεία και η εκμάθηση μιας γλώσσας έχουν πολλά κοινά σημεία. Βασικό σημείο της μεθόδου είναι ότι ο/η ηθοποιός υποδύεται σε μια θεατρική «πλατεία» και η/ο εκπαιδευόμενος/ος στην ξένη γλώσσα σε μια «κοινωνική πλατεία». Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, οι εκπαιδευόμενες/οι σε μια ξένη γλώσσα στην προσπάθειά τους να φέρουν εις πέρας με επιτυχία μια επικοινωνιακή πράξη φορούν μια αόρατη «μάσκα» μιμούμενες/οι τις/τους φυσικές/ούς ομιλήτριες/ητές της Γ2, με τον ίδιο τρόπο που και μία/ένας ηθοποιός προσπαθεί να μπει στο «πετσί» ενός ρόλου. Όπως δηλαδή η/ο ηθοποιός φοράει το θεατρικό κουστούμι για να υποδυθεί ένα ρόλο, έτσι και η/ο εκπαιδευόμενος/ος «φοράει» την ξένη γλώσσα που μαθαίνει σαν ένα επικοινωνιακό κουστούμι και «υποδύεται» ένα ρόλο ενταγμένο σε κάθε επικοινωνιακή πράξη και με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται η επικοινωνία στη Γ2 (Nofri, 2009).

Ας σημειωθεί ότι η ένταξη της υποκριτικής στην εκπαιδευτική διαδικασία, η διδασκαλία δηλαδή των βασικών θεατρικών δεξιοτήτων (Maley & Duff, 2013), δεν αποσκοπεί στο να καταστήσει τις/τους εκπαιδευόμενες/ους επαγγελματίες ηθοποιούς αλλά στο να διευκολύνει/ευνοήσει τη μεταφορά της συνολικής προσωπικότητάς τους στη Γ2 με στόχο να αποκτήσουν την ιδιότητα της/του «κοινωνικής/ού ηθοποιού», δημιουργώντας τη δική τους αυθεντική μάσκα. Η κατάκτηση των βασικών θεατρικών ιδιοτήτων καθιστά τις/τους συμμετέχουσες/οντες ικανούς να επιλέγουν και να εφαρμόζουν τα κατάλληλα γλωσσικά και μη γλωσσικά στοιχεία της Γ2 για να αλληλεπιδρούν με τις/τους φυσικές/ούς ομιλήτριες /ητές της στην πραγματική «σκηνή» της ζωής. Για να γίνει αυτό εφικτό, οι εκπαιδευόμενες/οι εξοικειώνονται με θεατρικές πρακτικές σταδιακά, μαθαίνοντας παράλληλα τόσο το λεκτικό όσο και το μη λεκτικό μέρος της Γ2, καθώς και την πολιτισμική τους σημασία, με τη χρήση σκηνών από κινηματογραφικά, τηλεοπτικά ή θεατρικά έργα, οι οποίες καταγράφουν μια επικοινωνιακή πράξη με κορύφωση και αντικαθιστούν το εγχειρίδιο της ξένης γλώσσας (Nofri, 2009).

⁸² <http://www.eaea.org/en/projects/partner-projects/completed-projects/ginco.html>

Λαμβάνοντας υπόψη ότι βασικό στοιχείο της θεατρικής δράσης είναι η κορύφωση, σύμφωνα με την «πυραμίδα του Γερμανού νομπελίστα, συγγραφέα και κριτικού G. Freytag», η οποία αναπαριστά τα βασικά σημεία της πλοκής ενός έργου, η «Glottodrama» την εφαρμόζει συστηματικά στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας. Αυτό προκύπτει από το γεγονός ότι εάν σε κάθε διδασκόμενη επικοινωνιακή περίσταση προστίθεται το στοιχείο της κορύφωσης, εξάπτεται το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων και ενεργοποιείται αποτελεσματικά η απομνημόνευση, το οποίο είναι ζητούμενο για την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας (Nofri, 2009).

Διάγραμμα 1: Η πυραμίδα του Freytag



2.2 Οι εκπαιδευτήριες/ές της «Glottodrama»

Από το 2008 μέχρι το 2012 απαιτούνταν η παρουσία ενός/μίας εκπαιδευτή/τριας και ενός/μίας ηθοποιού στην τάξη, στοιχείο συχνά ασύμφορο οικονομικά και χρονοβόρο ως προς τον συντονισμό τους. Από το 2012 η εκπαίδευση εκπαιδευτών περιλαμβάνει και ένα δεύτερο μέρος, στο οποίο οι εκπαιδευτές/τριες διδάσκονται τις βασικές θεατρικές δεξιότητες και εκπαιδεύονται κατάλληλα ώστε να μπορούν να κινηθούν τόσο ως ηθοποιοί όσο και ως σκηνοθέτες (Nofri & Stracci, 2014), στην αίθουσα διδασκαλίας, που έχει τη διπλή ιδιότητα της «σκηνής» και της «πλατείας». Εκεί συν-παρουσιάζουν με θεατρικότητα το εκπαιδευτικό υλικό, τις ασκήσεις και τα σενάρια.

2.3 Αίθουσα διδασκαλίας της «Glottodrama»

Απαιτούνται τα εξής βασικά και σύνθετα εποπτικά μέσα: Μια αίθουσα σε διάταξη παραλληλόγραμμου σχήματος ή ανοιχτού κύκλου, ένας πίνακας, μαρκαδόροι, χαρτοπίνακας, λευκά χαρτιά A4, λεξικά και βιβλία γραμματικής στην Γ2, ηλεκτρονικός υπολογιστής, τηλεόραση ή προβολέας, φορητή κάμερα βίντεο, cd player (Βαϊκούση, Βαλάκας, Γιαννακοπούλου, Γκιάστας, & Κόκκος, 2008).

2.4 Το μάθημα με τη «Glottodrama»

Λαμβάνοντας υπόψη το προφίλ των εκπαιδευομένων και το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο για τις Γλώσσες, οι εκπαιδύτριες/τές επιλέγουν μια σκηνή από ένα κινηματογραφικό, τηλεοπτικό ή θεατρικό έργο, η οποία καταγράφει μια επικοινωνιακή πράξη με κορύφωση. Συνιστάται να αντιστοιχούν οι ρόλοι με τον αριθμό των εκπαιδευομένων. Προτείνεται η τετράωρη διάρκεια του μαθήματος και στο τέλος κάθε ενός ή δυο μαθημάτων, οι εκπαιδευόμενες/οι δημιουργούν και παίζουν ως μια ομάδα ένα θεατρικό σενάριο, το οποίο μαγνητοσκοπείται και αξιολογούνται. Η βασική δομή του προγράμματος είναι: warm up ασκήσεις, παράσταση/in put, γλωσσολογικός προβληματισμός, warm up ασκήσεις, θεατρικές ασκήσεις, πρόβα, επιστροφή στην παράσταση, αξιολόγηση (Ιωαννίδου, 2018).

2.5 Σκοπός της μεθόδου «Glottodrama»

Η κατάκτηση της Γ2 επιτυγχάνεται με τη συμμετοχή της συνολικής προσωπικότητας των εκπαιδευομένων, οι οποίες/οι αποκτώντας τις βασικές θεατρικές δεξιότητες είναι σε θέση να επιλέγουν τα κατάλληλα γλωσσικά και μη γλωσσικά στοιχεία, με τα οποία να δημιουργούν την αυθεντική τους «μάσκα», να αλληλεπιδρούν με τους φυσικούς ομιλητές της Γ2 ως «κοινωνικοί ηθοποιοί» στην πραγματική «σκηνή» της ζωής και με αυτό τον τρόπο να φέρουν εις πέρας επιτυχώς τις επικοινωνιακές πράξεις.

3. Η νέα μέθοδος

Από το 2016 κατά την εφαρμογή της μεθόδου «Glottodrama» στην Ελλάδα, από ομάδα εκπαιδευτριών/ών, την οποία συντόνιζε η συγγραφέας του παρόντος άρθρου, α) σε εκπαιδευόμενες/νους ευρωπαίες/ους φοιτήτριες/ές εθελόντριες/ντές του δικτύου SCI Hellas⁸³ για την υποστήριξη των μεταναστριών/ών, που διέμεναν στην Αθήνα και επιθυμούσαν να επικοινωνούν με τους γηγενείς στην ελληνική, β) σε τάξεις μεταναστριών/ών οργανωμένες από την UNISEF, όπου η ελληνική αποτελούσε εργαλείο για την κοινωνική τους ένταξη και γ) σε ομάδες ενηλίκων, οι οποίοι μετοίκησαν στην Ελλάδα για εργασιακούς λόγους από την Ευρώπη και τις ΗΠΑ, προέκυψαν σημαντικές διαφοροποιήσεις με αποτέλεσμα να γίνεται λόγος για τη δημιουργία μιας νέα μεθόδου εκμάθησης ξένων γλωσσών. Ας σημειωθεί ότι η μέθοδος έχει εφαρμοστεί πιλοτικά και σε τάξεις ενηλίκων ελληνόφωνων, οι οποίες/οι μάθαιναν ιταλικά, ρωσικά και τουρκικά στο ΚΞΓ «Perugia»⁸⁴, έδρα της «Glottodrama» στην Ελλάδα.

⁸³ <https://www.synathina.gr/el/%CE%BF%CE%BC%CE%AC%CE%B4%CE%B1/team/474.html>

⁸⁴ https://www.google.gr/search?source=hp&ei=BA4nXdXzOoTIrgS85pToCw&q=Perugia+glottodrama+academy+athens&oq=Perugia+glottodrama+academy+athens&gs_l=psy-

3.1 Οι λόγοι της διαφοροποίησης

Αρχικά οι ιδιαίτερες δυσκολίες της ελληνικής, οι οποίες διαφαίνονται από το πρώτο μάθημα με συνέπεια η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευόμενων να εγκαταλείπει τα μαθήματα στα αρχικά στάδια της γλώσσας⁸⁵. Είναι σημαντικό ότι το προφίλ των εκπαιδευομένων διαφέρει από εκείνο της «Glottodrama», που εφαρμόζεται κυρίως σε ευρωπαϊκά πανεπιστημιακά ιδρύματα ή ακαδημίες γλωσσών, κυρίως σε φυσικές/ούς ομιλήτριες/ές λατινογενών γλωσσών, μέσα σε διαφορετικό κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο από εκείνο της Ελλάδας.

Με αύξοντα αριθμό οι εκπαιδευτικές ομάδες που μαθαίνουν την νέα ελληνική ως Γ2 στην Ελλάδα, αποτελούνται από: α) οικονομικούς μετανάστες ή πρόσφυγες, β) ενήλικες από το εξωτερικό, που εργάζονται με μετανάστες ή πρόσφυγες εθελοντικά ή μη, γ) αλλοδαπούς που διαμένουν λόγω εξοχικής κατοικίας ή σύντομης εργασίας στην Ελλάδα (μαθαίνουν τη βασική επικοινωνία), δ) αλλοδαπούς φοιτητές που βρίσκονται στην Ελλάδα κυρίως με προγράμματα Erasmus, ε) ξένους φοιτητές νεοελληνικών σπουδών, στ) εργαζόμενες/ους σε περιβάλλοντα του εξωτερικού, όπου η γνώση της νέας ελληνικής την οποία διδάσκονται ήδη στις χώρες τους, αποτελεί προσόν (υπάλληλοι της ΕΕ, αεροδρομίων κλπ) και συνδυάζουν διακοπές και εκμάθησης της γλώσσας στο φυσικό της περιβάλλον, ζ) αλλοδαπούς τουρίστες, οι οποίοι συνδυάζουν τις διακοπές στην Ελλάδα με τη βασική εκμάθηση της γλώσσας.

Τέλος βασικός λόγος της διαφοροποίησης της μεθόδου, είναι η εφαρμογή της συστηματικής διδασκαλίας των στοιχείων πολιτισμού με στόχο τη διαμόρφωση μιας κριτικής διαπολιτισμικής ταυτότητας, όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διεργασία.

3.2 Η νέα μέθοδος, τα κοινά στοιχεία με τη «Glottodrama»

Η νέα μέθοδος υιοθετεί από τη «Glottodrama» την αντικατάσταση των κειμένων των ξενόγλωσσων εγχειριδίων με προβολές/σενάρια από θεατρικές/κινηματογραφικές/τηλεοπτικές σκηνές καθώς και το στοιχείο της κορύφωσης, διότι εξάπτει το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων και ενεργοποιεί την απομνημόνευση. Γίνεται επίσης χρήση της μίμησης και της δραματοποίησης εν γένει ως εργαλεία εκμάθησης τόσο της λεκτικής όσο και της μη λεκτικής επικοινωνίας, που θεωρείται θεμελιώδης για την αποτελεσματική επικοινωνία. Επιπρόσθετα οι εκπαιδευόμενες/ές, δρουν ως ηθοποιοί/σκηνοθέτες στην τάξη, η οποία μετατρέπεται σε σκηνή, όπου οι συμμετέχουσες/οντες υποδύονται τους μονολόγους και τα σενάρια που δημιουργούν.

3.3 Διαφορές της νέας μεθόδου με τη «Glottodrama»

ab.3...5416.23575..24881...0.0..0.317.6596.0j24j9j1.....0.....1..gws-wiz.....0..0j0i131j0i10i42j0i22i30j0i19j0i22i30i19j33i160j33i21.ssubNkfpG A8

⁸⁵ www.didaskaleio.uoa.gr

Η νέα μέθοδος έχει τροποποιηθεί ως προς τη δομή του προγράμματος που αποτελείται από α) μια άσκηση προθέρμανσης warm up (συναφή με την υποκριτική δεξιότητα ή και τη διδασκόμενη επικοινωνιακή πράξη), β) την προβολή ποικίλων σκηνών με κορύφωση (εστιασμένες στη διδασκόμενη επικοινωνιακή πράξη), γ) την επεξήγηση των μη λεκτικών στοιχείων της επικοινωνίας και τη λεξιλογικο-γραμματικο-συντακτική ανάλυση, δ) την προβολή οπτικοακουστικού υλικού και γλωσσικών ασκήσεων με θεατρικότητα (εστιασμένες στη νέα γνώση), ε) τη διδασκαλία των συναφών στοιχείων πολιτισμού, στ) τη δημιουργία/διόρθωση/πρόβα σύντομων παραστάσεων/σεναρίων σε κάθε μάθημα, ζ) τη συναφή με τη νέα και πρότερη γνώση ανατροφοδότηση, η) την αξιολόγηση θ) τον αναστοχασμό. (Ιωαννίδου, 2019).

Διαφέρει, ιδιαίτερα στα πρώτα μαθήματα, ο τρόπος παρουσίασης των βίντεο-προβολών. Προβάλλονται δηλαδή ποικίλες μικρές σκηνές, που παρουσιάζουν την ίδια διδασκόμενη επικοινωνιακή πράξη με κορύφωση, αντί μιας σκηνής όπου οι ηθοποιοί πρέπει να αντιστοιχούν με τον αριθμό και το προφίλ των εκπαιδευομένων. Πρόκειται για μια τεχνική που διευκολύνει την εκμάθηση της γλώσσας και αποδεικνύει έμπρακτα ότι το μεγαλύτερο ποσοστό της επικοινωνίας επιτυγχάνεται μέσω μη λεκτικών και παραγλωσσικών στοιχείων (Velentzas and Broni, 2014).

Επιπρόσθετα οι σκηνές επιλέγονται κατάλληλα προκειμένου να αναδείξουν τις εμπειρίες των εκπαιδευομένων σε αντικείμενο συζήτησης και κριτικής επεξεργασίας (Μάγος, 2005), καθώς και να αντικατοπτρίζουν τη σημερινή πολυπολιτισμική πραγματικότητα, ώστε να αποτελούν αφορμή για διαπραγμάτευση των εννοιών με διαπολιτισμική προσέγγιση.

Σημαντική διαφορά αποτελεί ο τρόπος με τον οποίο διδάσκεται η γραμματική, διότι διαφέρει από εκείνο της αυτόνομης εξερεύνησης της γλώσσας. Η γλωσσική ανάλυση εδώ γίνεται με εμπλουτισμένη εισήγηση και συνοδεύεται από σχεδιαγράμματα γραμματικής και ασκήσεις.

Βασικός πυλώνας είναι η δημιουργία εκπαιδευτικών ομάδων εργασίας με διαπολιτισμικό πρόσημο, δεδομένου ότι η διαπολιτισμική ομάδα διευκολύνει τη συνεργατική διερεύνηση λύσεων των προβλημάτων και των συγκρούσεων και καθιστά περισσότερο διαχειρίσιμη την αναγνώριση και την αποδοχή του «άλλου» (Jacques, 2004).

Προχωρώντας παραπέρα επιχειρείται η φάση της ομαδικής δημιουργία κατά την οποία, οι εκπαιδευόμενες/οι εφόσον έχουν πρότερα διανύσει τη φάση της κριτικής επεξεργασίας των στοιχείων πολιτισμού, διαιρούνται σε υποομάδες, συνθέτουν σύντομα σενάρια εστιασμένα στη νέα γνώση και τα παρουσιάζουν στην ομήγυρη στο τέλος κάθε μαθήματος.

Η απαίτηση για τη γραπτή συναίνεση των συμμετεχουσών/όντων, οι απουσίες ή η πρόωμη αποχώρηση των εκπαιδευομένων λόγω αναλυμένων υποχρεώσεων, δεδομένα που προκαλούν άγχος και εμπόδια στη μάθηση (Rogers, 1999), καθιστούν τη χρήση της φορητής κάμερας μη υποχρεωτική. Αντί της μαγνητοσκόπησης ο χρόνος αφιερώνεται σε ασκήσεις γλωσσικές και αναστοχαστικές.

Άλλωστε η διεργασία του κριτικού στοχασμού και αυτοστοχασμού είναι η πιο σημαντική εμπειρία μάθησης στην ενήλικη ζωή και η ενίσχυσή της θα πρέπει να αποτελεί πρωταρχικό στόχο της εκπαίδευσης ενηλίκων (Mezirow, 2006).

Σε περίπτωση που δημιουργηθεί ένα θεατρικό στο τέλος της χρονιάς, στο οποίο οι εκπαιδευόμενες/οι μαθαίνουν το σενάριο απέξω, τότε η μαγνητοσκόπηση είναι χρήσιμη τόσο ως προς τις πρόβες όσο και ως προς την τελική αξιολόγηση.

Συνεπώς η αξιολόγηση εδώ δεν προκύπτει από την δημιουργία/προβολή ενός ομαδικού θεατρικού στην τάξη αλλά από τη ζωντανή παρουσίαση των ποικίλων μικρών σεναρίων, που υποδύεται η κάθε εκπαιδευτική ομάδα στην ομήγυρη σε κάθε μάθημα, κρατώντας τα διορθωμένα σενάρια στο χέρι. Οι υπόλοιπες ομάδες καλούνται να τα κατανοήσουν γλωσσικά και πολιτισμικά, να γελάσουν ή να συγκινηθούν και να τα αξιολογήσουν.

Συνίσταται επιπλέον η δυνατότητα αποστολής των σεναρίων μετά το μάθημα σε όλες/ους, διεργασία από την οποία προκύπτει εμπλουτισμός της γλωσσικής ποικιλίας και των ιδεών καθώς και αναστοχασμός ως προς τη διαφορετική ψυχολογική και πολιτισμική προσέγγιση της ίδιας επικοινωνιακής πράξης από τις ομάδες εργασίας.

Επιπρόσθετα οι εκπαιδευόμενες/οι δεν αντιμετωπίζονται εδώ ως «κοινωνικοί ηθοποιοί» αλλά ως φορείς πολιτισμών που συναντιούνται στην αίθουσα διδασκαλίας με στόχο όχι τη σύγκρουση αλλά τη δημιουργική αλληλεπίδραση των πολιτισμών τους (Γκόβαρης, 2011). Συνεπώς ο αριθμός των ασκήσεων προθέρμανσης είναι μικρότερος και η ανάπτυξη των θεατρικών δεξιοτήτων καθώς και οι θεατρικές πρακτικές δεν αποτελούν μονάχα ένα εργαλείο μάθησης αλλά ένα μέσο κοινωνικής παρέμβασης, διότι αναπτύσσουν την «ενσυναίσθηση» που αποτελεί βασικό εργαλείο του διαπολιτισμικού μοντέλου (Essinger, 1988).

Στο ίδιο κλίμα διαφοροποιείται και η διδασκαλία των στοιχείων πολιτισμού, διότι η εκμάθηση της γνώσης του λεκτικού και μη λεκτικού μέρους της Γ2 έχει την ίδια βαρύτητα με τη κριτική εκμάθηση του πολιτισμού της, ο οποίος αντιμετωπίζεται όχι με εθνοκεντρικό τρόπο αλλά με βάση τη σημερινή πολυπολιτισμική πραγματικότητα. Οι εκπαιδευτές/εύτριες αντί να λειτουργούν ως πρεσβευτές της Γ2 και να περιορίζονται μονάχα σε μια στατική περιγραφή των

πολιτιστικών στοιχείων, προσανατολισμένων στο εθνοκεντρικό πρότυπο με αναφορές στην ελληνική γλώσσα και πολιτισμό, εμπλουτίζουν την όλη εκπαιδευτική διεργασία με αναφορές στη σημερινή πολυπολιτισμική κοινωνία της Ελλάδας.

Το όλο εκπαιδευτικό εγχείρημα συμπληρώνεται από την υποκίνηση των εκπαιδευομένων στο να καταθέτουν τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους ως προς τα αντίστοιχα στοιχεία του πολιτισμού που «φέρουν» στην αίθουσα διδασκαλίας. Μέσω της σύγκρισης ανάμεσα στην ξένη κουλτούρα και στην κουλτούρα της μητρικής γλώσσας, οι συμμετέχουσες/οντες κατανοούν τον «άλλο πολιτισμό», τις αξίες, τις έννοιες και τις συμπεριφορές (Kramsch, 1998) και οδηγούνται στο στοχασμό της δικής τους κουλτούρας, καθώς έχουν τη δυνατότητα να τον συσχετίζουν αντικατοπτρικά (Byram & Risager, 1999). Η σύγκριση που προκύπτει ανάμεσα στο «οικείο» και στο «ξένο», στη «μητρική» και στην «ξένη» γλώσσα, οδηγεί στη βαθύτερη κατανόηση και των δυο διαφορετικών πλαισίων (Byram & Fleming, 1998).

Με τη νέα μέθοδο, η πραγματοποίηση του μαθήματος είναι εφικτή με μια/έναν εκπαιδευτήρια/ή εξαιτίας της δυσκολίας εύρεσης κοινού χρόνου, το συντονισμό του ρυθμού των εργασιών που απαιτούνται για την προετοιμασία του μαθήματος, καθώς και την αμοιβή τους.

Παράλληλα ο ρόλος των εκπαιδευτριών/ών, διαφέρει διότι δεν λειτουργούν μονάχα ως ηθοποιοί/σκηνοθέτες αλλά και ως δημιουργοί διαπολιτισμικού κλίματος. Οι θεατρικές πρακτικές και τα στοιχεία πολιτισμού αποτελούν εργαλεία δημιουργίας αποτελεσματικών συνθηκών τόσο της εκμάθησης της Γ2, όσο και της απόπειρας εξάλειψης του εθνικιστικού τρόπου σκέψης και της απαλλαγής από εθνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις, ώστε οι διαφορετικοί λαοί να μπορούν να επικοινωνήσουν μεταξύ τους (Γεωργογιάννης, 1997), καθώς και εργαλεία αναγνώρισης και αποδοχής του πλουραλισμού και της ετερότητας ως προϋποθέσεων αρμονικής συμβίωσης.

Σημαντική διαφοροποίηση είναι ότι η όλη εκπαιδευτική διεργασία δεν έχει βασικό άξονα την «πολυγλωσσία» (plurilingualism), αλλά την «πολλαπλογλωσσία», (plurilingualism), που αποτελεί τη σύνθετη ικανότητα που σχηματίζεται μέσω των γλωσσικών αλλά και κοινωνικοπολιτισμικών γνώσεων και δεξιοτήτων ενός ατόμου μέσω της επαφής του με διάφορες γλώσσες και πολιτισμούς. Με αυτό τον τρόπο το άτομο «συναρμολογεί μια επικοινωνιακή ικανότητα στην οποία συνεισφέρει ολόκληρη η γλωσσική γνώση και εμπειρία και στην οποία οι γλώσσες αλληλοσχετίζονται και αλληλεπιδρούν» (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2001).

Τέλος, το τρίωρο μάθημα αποδεικνύεται καταλληλότερο στις παρούσες συνθήκες και η νέα μέθοδος μπορεί να εφαρμοστεί και στη διδασκαλία άλλων ξένων γλωσσών.

3.4 Σκοπός της νέας μεθόδου

Η κατάκτηση της Γ2 και του πολιτισμού της επιτυγχάνεται μέσω θεατρικών πρακτικών, με την ενεργητική συμμετοχή πνεύματος, σώματος, αισθήσεων και συναισθημάτων σε διαπολιτισμικό κλίμα, με σκοπό αφενός την εκμάθηση της Γ2 αφετέρου το μετασχηματισμό παγιωμένων αντιλήψεων και στερεοτύπων, ως προϋπόθεση ειρηνικής συμβίωσης.

4. Παρουσίαση μιας εφαρμογής της μεθόδου

Επιλέχθηκε η παρουσίαση του μαθήματος με τίτλο «υποδέχομαι», διότι πέρα από το πλουραλισμό των λέξεων και των εκφράσεων με τις οποίες υποδεχόμαστε τον «Άλλο» στην ελληνική, η πολιτισμική σημασία αυτής της επικοινωνιακής πράξης αποκτά ιδιαίτερο νόημα και σηματοδοτεί ποικιλότροπα τις συναντήσεις μεταξύ των ανθρώπων. Για τις συναντήσεις αυτές, η διαπολιτισμική εκπαίδευση καλείται να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο, ώστε να αποτελέσουν την αρχή της δημιουργίας προϋποθέσεων αποδοχής και αναγνώρισης του πλουραλισμού και της ετερότητας ως βασικών γνωρισμάτων του κοινωνικού γίνεσθαι.

Είναι το τέταρτο τρίωρο μάθημα επιπέδου Α1 Έχει δημιουργηθεί και πραγματοποιηθεί από τη συγγραφέα του άρθρου σε ενήλικες ομάδες μεταναστριών/ών, εθελοντριών/ντών για τη στήριξη μεταναστών στην Ελλάδα, καθώς και ευρωπαίων και αμερικάνων που μετοίκησαν για ποικίλους εργασιακούς λόγους στην Ελλάδα και επιθυμούσαν να μάθουν ελληνικά. Οι εκπαιδευόμενες/οι ήδη αναγνωρίζουν και γράφουν το αλφάβητο, λέξεις ελληνικής ρίζας, που υπάρχουν στις φυσικές τους γλώσσες, καθώς και λεξιλόγιο/γραμματική των επικοινωνιακών πράξεων: «συστήνω και συστήνομαι», «ρωτώ και απαντώ για την ψυχική κατάσταση».

4.1 Εκπαιδευτικοί στόχοι

Στο τέλος του μαθήματος οι εκπαιδευόμενες/οι θα είναι σε θέση να:

- ✓ Επιλέγουν και να συνθέτουν προφορικό και γραπτό λόγο με λεξιλόγιο που αφορά: την υποδοχή/καλωσόρισμα και την ανταπόδοση αυτών.
- ✓ Αναγνωρίζουν και να συντάσσουν προτάσεις με τη χρήση της γραμματικής: τον αδύνατο τύπο των προσωπικών αντωνυμιών (β' πρόσωπο αιτιατικής ενικού-πληθυντικού γ' πρόσωπο αιτιατικής ενικού, στα τρία γένη: τον/την/το/τους/τις/τες/τα).
- ✓ Χρησιμοποιούν λεξιλόγιο που αφορά την «υποδοχή» του «Άλλου» και την ανταπάντηση αυτής.
- ✓ Εφαρμόζουν την επικοινωνιακή δεξιότητα: «υποδέχομαι», χρησιμοποιώντας τα λεκτικά και τα μη λεκτικά στοιχεία της επικοινωνίας.

- ✓ Επιδεικνύουν την υποκριτική δεξιότητα: Διάδραση, δηλαδή την επικοινωνία και τη διάδραση με άλλους ηθοποιούς και την ταύτιση με άλλους χαρακτήρες μέσω ενός ρόλου.
- ✓ Συγκρίνουν τα στοιχεία πολιτισμού διαφορετικών πολιτισμών που αφορούν «υποδοχή/φιλοξενία».
- ✓ Διερωτώνται και να προτίθενται να εκτιμήσουν τον τρόπο με τον οποίο υποδεχόμαστε τον «Άλλο».
- ✓ Παροτρύνονται να αναπτύξουν την ενσυναίσθηση, ως εργαλείου κατανόησης του «Άλλου».

4.2 Το μάθημα

Άσκηση προθέρμανσης «Ο καθρέπτης»

- ✓ Οι εκπαιδευόμενες/οι καλούνται να περπατούν χαλαρά στην αίθουσα διδασκαλίας και με το χτύπημα ενός κουδουνιού να σχηματίζουν ζευγάρια.
- ✓ Ο/η εκπαιδευτρια/της πλησιάζει το κάθε ζευγάρι και τους «βαπτίζει» σε Α και Β.
- ✓ Με το επόμενο χτύπημα του κουδουνιού αρχίζει η/ο Α από το κάθε ζευγάρι να κάνει αργές κινήσεις εναρμονισμένες με τη μουσική, δίχως να αγγίζονται, έχοντας διαρκή οπτική επαφή με την/τον Β, η/ο οποία/ος την/τον μιμείται σαν να κοιτάζονται σε καθρέπτη.
- ✓ Με το επόμενο χτύπημα του κουδουνιού αλλάζουν ρόλους.

Στόχος της άσκησης είναι η αύξηση του βαθμού επικοινωνίας ανάμεσα στα μέλη της ομάδας, τα οποία ασκούνται ανά δυο στο να κάνουν κάτι με συνεργασία και συνενοχή σαν να είναι ένας άνθρωπος, γεγονός που αυξάνει την εμπιστοσύνη και τη διάδραση. Αναπτύσσεται έτσι μια επικοινωνιακή γλώσσα αόρατη για τους απέξω, αλλά με σαφείς κανόνες για εκείνες/ους που συμμετέχουν (Γκόβας, 2011).

Διάρκεια: 2,5 λεπτά.

4.3 Προβολή βίντεο

Προβάλλεται μια δυο φορές βίντεο με συρραφή σκηνών της επικοινωνιακής πράξης «υποδέχομαι» δίχως ήχο. Οι εκπαιδευόμενες/οι καλούνται να παρατηρήσουν τη γλώσσα του σώματος και να απαντήσουν στα παρακάτω: τι βλέπετε, ποιοι είναι οι πρωταγωνιστές, πού βρίσκονται, τι κάνουν, γιατί και πώς το κάνουν, πότε (σε ποια επικοινωνιακή περίσταση). Σε αυτό το επίπεδο «πρωταγωνιστεί» η μη λεκτική επικοινωνία. Η «lingua franca» είναι συχνά η αγγλική. Στις τάξεις μεταναστών υπάρχει μεταφραστής π.χ. αραβικών. Συνίσταται η/ο

εκπαιδύτρια/τής να μετατρέπει τις απαντήσεις σε απλά ελληνικά, να τις σημειώνει στον πίνακα και να γίνεται σταδιακή χρήση αυτών στην τάξη.

- ✓ Επαναλαμβάνεται η προβολή με ήχο και οι εκπαιδευόμενες/οι παροτρύνονται να ακούσουν και να επαληθεύσουν τις παραπάνω απαντήσεις.
- ✓ Επαναλαμβάνεται η προβολή με ήχο και ελληνικούς υπότιτλους, όπου οι εκπαιδευόμενες/οι υποκινούνται να παρατηρήσουν τη γλώσσα-στόχο.

4.4 Ανάλυση κειμένων

- ✓ Διανέμονται φωτοτυπίες του σεναρίου και της γραμματικής θεωρίας.
- ✓ Πραγματοποιείται γλωσσικο-συντακτική και γραμματική ανάλυση, καθώς και ανάλυση του πολιτισμικού υπόβαθρου που βρίσκονται πίσω από τις λέξεις (Balboni, 2007) και των ιδιωτισμών, με εμπλουτισμένη εισήγηση.
- ✓ Οι εκπαιδευόμενες/οι εμπυγχώνονται να συμμετέχουν σε σύντομες θεατρικές ασκήσεις με στόχο την εκμάθηση της νέας γνώσεις. Για παράδειγμα χτυπούν με ρυθμό τα δάχτυλά τους και επαναλαμβάνουν τις λέξεις «περάστε» - «καθίστε».

4.5 Ασκήσεις τρισδιάστατης ανάλυσης

- ✓ Η/ο εκπαιδύτρια/τής διαβάζει το σενάριο δίχως χρωματισμό φωνής και κίνηση σώματος (σαν ρομπότ), εστιάζοντας στο λεκτικό μέρος και οι εκπαιδευόμενες/οι μιμούνται.
- ✓ Η/ο εκπαιδύτρια/τής διαβάζει το σενάριο σαν ηθοποιός και οι εκπαιδευόμενες/οι μιμούνται. Παρακινούνται να αναγνωρίσουν και να εκφράσουν τα ποικίλα συναισθήματα που κρύβονται πίσω από τις ίδιες λέξεις, συνειδητοποιώντας έμπρακτα τη σημαντικότητα της μη λεκτικής επικοινωνίας.
- ✓ Προαιρετικά (στα αρχικά μαθήματα) αναγράφεται στον πίνακα το λεξιλόγιο των συναισθημάτων.
- ✓ Τέλος, ξαναβλέπουν το βίντεο και ντουμπλάρουν τις σκηνές (dubbing) .

(Διάρκεια 50 λεπτά)

ΣΕΝΑΡΙΟ

Σκηνή 1^η

Γεια σας!

_ Καλώς τους, καλώς τους, καλώς τους! (θερμή υποδοχή/φιλοξενία, φιλική ατμόσφαιρα)

_ Γεια χαρά!

_ Περάστε, καθίστε, καθίστε! (το μαθαίνουν δίχως γραμματική ανάλυση)

Σκηνή 2^η

_Περάστε, περάστε! (χαρούμενη υποδοχή)

_Κάτσε με το δεξί. Είναι η πρώτη φορά! (το κάτσε σημαίνει εδώ: στάσου, πολιτιστικό στοιχείο)

_Περάστε, καθίστε, καθίστε! (αμήχανη υποδοχή, η σιωπή δηλώνει αρνητική υποδοχή μεταναστριών)

Σκηνή 3^η

_Βρε, καλώς τους! (ειρωνική-απειλητική υποδοχή)

_Γρηγόρη, ε!

Σκηνή 4^η

_Καλημέρα!

_Καλώς την! (φιλική υποδοχή)

Σκηνή 5^η

_Βρε, καλώς την! Τι γίνεται; Όλα καλά; (θερμή υποδοχή, ανατροφοδότηση επικοινωνιακής πράξης: ρωτώ/απαντώ για την ψυχική κατάσταση)

_Μμμμ.

Σκηνή 6^η

_Καλώς μου το, καλώς μου το! (ειρωνική υποδοχή)

_Καλώς τον μου! Καλώς τον μου! (υποδοχή που υποβόσκει σεξισμός)

Σκηνή 7^η

_Καλώς τα παιδιά! (απειλητική υποδοχή, υποβόσκει βία)

Σκηνή 8^η

_Καλώς όρισεσ! Είμαι η Στέλλα! (απρόβλεπτη υποδοχή, αρνητική έκπληξη, λιποθυμία)

Σκηνή 9^η

_Καλώς ήλθες! (υποτιμητική υποδοχή, ρατσισμός σε υπέρβαρη)

_Καλώς σας βρήκα (ψυχρή-απογοητευτική υποδοχή)

Σκηνή 10^η

_Η Βίκυ; Η Βίκυ! (συγκινητική-θερμή υποδοχή)

_Καλώς ήρθατε, καλώς ήρθατε!

Σκηνή 11^η

_Φάνης.

_Μίμης.

_Ε, Λάζαρος.

_Καλώς ήλθατε στην παρέα μας! (θερμή υποδοχή)

_Καλώς σας βρήκαμε! (θερμή απάντηση)

4.6 Γραπτή άσκηση: Συγγραφή μονολόγου

- ✓ Προβάλλονται φωτογραφίες προσώπων. Διανομείς πίτσας, σκουρόχρωμος άνδρας, γοητευτική γυναίκα πλασιέ, ρομά, μετανάστες, άστεγοι, ναρκομανείς, οικογένειες, ρακένδυτο/καλοντυμένο παιδί, μια ηλικιωμένη με τσαντόρ, παρέες νεαρών, κλπ. που βρίσκονται έξω από μια πόρτα. Η επιλογή των φωτογραφιών στοχεύει αφενός μεν στο να μην μένει η κοινωνική πραγματικότητα εκτός της αίθουσας διδασκαλίας (Παπαγεωργίου, 2012) αφετέρου δε στη δημιουργία κλίματος που ευνοεί την περιέργεια, τη δράση, τον κριτικό στοχασμό, στοιχεία αναντικατάστατα για κάποια/ον που μαθαίνει (Freire & Shor, 2011).
- ✓ Οι εκπαιδευόμενες/ο προσκαλούνται να δημιουργήσουν ένα μονόλογο επιλέγοντας να υποδεχθούν με όποιο τρόπο θέλουν, κάποιο από τα εικονιζόμενα πρόσωπα των φωτογραφιών.
- ✓ Προτείνεται η χρήση της νέας γνώσης της γραμματικής και του λεξιλογίου, καθώς και τα στοιχεία της μη λεκτικής επικοινωνίας.

4.7 Παρουσίαση μονολόγου

- ✓ Στην τάξη ακούγεται απαλή μουσική, ευνοϊκή για τη συγγραφή και την κάλυψη των θορύβων.
- ✓ Η/ο εκπαιδευτρια/τής διορθώνει τον κάθε μονόλογο χωριστά.
- ✓ Ενθαρρύνει την πρόβα δίνοντας έμφαση τόσο στο λεκτικό όσο και στο μη λεκτικό κομμάτι.
- ✓ Ένας ένας παρουσιάζει/υποδύεται τον μονόλογο στην τάξη/σκηνή, κρατώντας το διορθωμένο κείμενο, δίπλα στην οθόνη στην οποία προβάλλεται η φωτογραφία με το πρόσωπο που υποδέχεται.

(Διάρκεια: 25 λεπτά)

4.8 Διάλειμμα

Το εικοσάλεπτο διάλειμμα αντί δυο δεκάλεπτων ευνοεί τις άτυπες επαφές μέσα στην ομάδα (Courau, 2000).

4.9 Πολιτιστικά στοιχεία

- ✓ Πραγματοποιείται εμπλουτισμένη εισήγηση με θέμα «υποδοχή/φιλοξενία» με συνοπτική αναφορά του τρόπου υποδοχής/φιλοξενίας στον Ελλαδικό χώρο, (αρχαιότητα / Βυζάντιο/ τουρκοκρατία, έως σήμερα) στις πόλεις και στην ύπαιθρο, με συναφή προβολή φωτογραφιών.

- ✓ Δίνονται λέξεις-κλειδιά στην ελληνική.
- ✓ Οι εκπαιδευόμενοι υποκινούνται να καταθέσουν στην τάξη πώς φιλοξενούν/υποδέχονται.
- ✓ Κατόπιν ενθαρρύνονται να καταθέσουν τις προσωπικές τους εμπειρίες ως προς την υποδοχή τους στην Ελλάδα.
- ✓ Οι εκπαιδευτριες/τές, που θεωρούνται ως οι βασικοί διανοούμενες/οι για τη σχολική βελτίωση και την κοινωνική αλλαγή (Freire, 1998), ενθαρρύνουν την ενεργητική συμμετοχή ώστε να κατατίθενται οι απόψεις και τα συναισθήματα που αφορούν καίρια ζητήματα συμβίωσης, τα οποία καταγράφουν και χρησιμοποιούν στην ελληνική σε υψηλότερα επίπεδα της γλώσσας, με στόχο τη σταδιακή διαμόρφωση μιας διαπολιτισμικής ταυτότητας.

(Διάρκεια 30 λεπτά)

4.10 Δημιουργία/παίξιμο σεναρίου

- ✓ Οι εκπαιδευόμενοι/ες συνθέτουν σε ομάδες εργασίας ένα σενάριο υποδοχής με κορύφωση, λαμβάνοντας υπόψη και τα πολιτιστικά στοιχεία.
- ✓ Στο σενάριο περιλαμβάνουν προαιρετικά και πρότερες διδασκόμενες επικοινωνιακές πράξεις.
- ✓ Οι εκπαιδευτριες/τές συντονίζουν και διορθώνουν τις εργασίες.
- ✓ Οι εκπαιδευόμενες/οι επιλέγουν και μαρκάρουν το ρόλο τους με μαρκαδόρο.
- ✓ Οι εκπαιδευτριες/τές λειτουργούν ως εμπυχωτές και σκηνοθέτες ώστε να γίνουν οι κατάλληλες πρόβες.
- ✓ Ακούγεται απαλή μουσική υπόκρουση, για να καλύπτονται οι ήχοι των ομάδων, διότι ζητούμενο είναι η παρουσίαση του σεναρίου της κάθε ομάδας στις υπόλοιπες να αποτελέσει έκπληξη.
- ✓ Παρουσιάζουν τα θεατρικά στην τάξη, κρατώντας το σενάριο στο χέρι
- ✓ Ακολουθεί χειροκρότημα, αξιολόγηση και αναστοχασμός.

(Διάρκεια 50 λεπτά)

4.11 Εργασία (προαιρετική)

Διανέμεται φωτοτυπία με εργασία για το σπίτι:

- ✓ Δημιούργησε ένα μονόλογο με κορύφωση με τίτλο «*Ανοίξτε σας παρακαλώ*».
- ✓ Χρησιμοποιήστε ό,τι στοιχεία γλωσσικά ή μη γνωρίζετε.
- ✓ Πριν αρχίσετε να γράφετε, επιλέξτε ένα πρόσωπο από εκείνο των φωτογραφιών ή κάποιο άλλο, και ταυτιστείτε. Προσδιορίστε την προσωπική του/της ιστορία, φανταστείτε μια

πόρτα καθώς και τι βρίσκεται πίσω της και χτυπήστε την. Στην επόμενη συνάντηση, θα διορθώσουμε τον μονόλογο και θα τον υποδυθείτε.

Καλή επιτυχία!

(Διάρκεια: 2.30 λεπτά)

Στόχος της άσκησης είναι αφενός η γλωσσική ανατροφοδότηση, αφετέρου η περαιτέρω ανάπτυξη της ενσυναίσθησης ως γνωστικής και συναισθηματικής τοποθέτησης του «εγώ» στη θέση του «Άλλου» και ως εγχείρημα αναστοχασμού των ευρύτερων κοινωνικών σχέσεων που επηρεάζουν την εκάστοτε επικοινωνιακή κατάσταση.

5. Συμπέρασμα

Η παραπάνω εκπαιδευτική διεργασία με τις θεατρικές πρακτικές ευελπιστεί ότι συμβάλλει αποτελεσματικά στην εκπλήρωση των εκπαιδευτικών στόχων και ότι αντιμετωπίζει με δημιουργικό-θεατρικό τρόπο και με διαπολιτισμικό πρόσημο ένα από τα ζητούμενα που καλείται να αντιμετωπίσει η σημερινή πολυπολιτισμική κοινωνία: την ειρηνική συνάντηση των ανθρώπων μεταξύ τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Βαϊκούση, Δ., Βαλάκας, Ι., Γιαννακοπούλου, Ε., Γκιάστας, Ι. & Κόκκος, Α. (2008). *Εισαγωγή στην εκπαίδευση ενηλίκων. εκπαιδευτικές μέθοδοι – Ομάδα εκπαιδευομένων*. Τόμος Δ΄ Πάτρα: ΕΑΠ.

Balboni, E. P. (2007). *La comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio.

Byram, M., & Fleming, M. (1998). *Language learning in intercultural perspective: Approaches through drama and ethnography*. Cambridge: University Press.

Byram, M., & Risager, K. (1999). *Language teachers, politics and cultures*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.

Γκόβαρης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.

Γεωργογιάννης, Π. (1997). Μοντέλα εκπαίδευσης μειονοτικών παιδιών και μετακινούμενων πληθυσμών. Ειδικές προτάσεις για τις βαλκανικές χώρες. Στο Π. Γεωργογιάννης, (Επιμ.), *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. (σσ. 45-56). Αθήνα: Gutenberg.

Courau, S. (2000). *Τα βασικά «εργαλεία» του εκπαιδευτή ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Kramsch, C. (1998). *Language and culture*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Essinger, H. (1988) «Interkultureller Erziehung in multiethnischen Gesellschaften». In G. Pommerin (Eds.), *Und im Ausland sind die Deutsche auch Fremde*. Frankfurt, p. 58-72.

Freire, P. (1998). *Teachers as cultural workers*. Boulder, Co: Westview Press.

Freire, P., & Shor, I. (2011). *Απελευθερωτική παιδαγωγική. Διάλογοι για τη μετασχηματιστική εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ιωαννίδου, Θ. (2017). *Η παρουσίαση ενός μαθήματος εκμάθησης της νέας ελληνικής ως Γ2 με τη μέθοδο εκμάθησης ξένων γλωσσών «Glottodrama»*. Ανακτήθηκε από <https://www.academia.edu/37734966/>

Ιωαννίδου, Θ. (2018). *Η εκμάθηση της νέας ελληνικής ως Γ2 με θεατρικές πρακτικές και με τη διδασκαλία των στοιχείων πολιτισμού με διαπολιτισμικό πρόσημο*. Ανακτήθηκε από: https://www.academia.edu/38390117/New_method.doc

Jaques, D. (2004). *Μάθηση σε ομάδες. Εγχειρίδιο για όσους συντονίζουν ομάδες ενηλίκων εκπαιδευομένων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μάγος, Κ. (2005). Προσεγγίζοντας τον «Άλλο»: Εκπαίδευση ενηλίκων και διαπολιτισμική ικανότητα. Στο *Πρακτικά του 2^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. Αθήνα: Επιστημονική Εκπαίδευση Ενηλίκων.

Maley, A., & Duff, A. (2013). *Drama techniques*. Cambridge: University Press.

Mezirow, J. και συνεργάτες. (2006). *Η μετασχηματιζουσα μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Nofri, C., & Stracci, M. (2014). *Performing arts in language learning*. Roma: Novacultur.

Nofri, C. (2009) *Guida al metodo Glottodrama. Apprendere le lingue straniere attraverso il Laboratorio*. Roma: Novacultur.

Papageorgiou, I. (2012), Second language learning in campaign organisations: means for endorsing students' social involvement. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 10(1), 142-145. Retrived from <http://www.jceps.com/PDFs> (10/06/2017).

Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Συμβούλιο της Ευρώπης (2001). *Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τη γλώσσα: εκμάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση* (114-126). Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Velentzas, J., & Broni, D. G. (2014). Communication cycle: Definition, process, models and examples. *In Proceeding of the 5th International Conference on Finance, Accounting and Law (ICFA" 14)*. (pp 117–131). Available at:
<http://www.wseas.us/elibrary/conferences/2014/Istanbul/FINANCE/FINANCE-17.pdf>

Οι σχέσεις με συνομηλίκους ως παράγοντας βελτίωσης του κλίματος της σχολικής τάξης

Δρ Θωμάς Μπαμπάλης, Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε.-Ε.Κ.Π.Α., tbabalis@primedu.uoa.gr

Δρ Κωνσταντίνα Τσώλη, Επικ. Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε.-Ε.Κ.Π.Α., nadts@primedu.uoa.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στο κλίμα της σχολικής τάξης που διαμορφώνεται σε κάθε εκπαιδευτικό περιβάλλον σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι σχέσεις με τους συνομηλίκους. Σκοπός της παρούσας μελέτης που αξιοποίησε την πειραματική προσέγγιση ήταν η διερεύνηση της επίδρασης ενός προγράμματος κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής στις κοινωνικές εμπειρίες που βιώνουν οι μαθητές στο πλαίσιο της σχολικής τάξης και του σχολείου εν γένει. Ειδικότερα, εβδομήντα πέντε (75) μαθητές δημοτικών σχολείων του Ν. Αττικής αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα, η οποία διδάχτηκε για τρεις μήνες το μάθημα της Ελληνικής Γλώσσας εμπλουτισμένο με δραστηριότητες προαγωγής κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, ενώ εβδομήντα (70) μαθητές αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου. Τα υποκείμενα του δείγματος συμπλήρωσαν σε τρεις φάσεις (αρχική μέτρηση, τελική μέτρηση και επαναμέτρηση): α) το Ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής Νοημοσύνης ως χαρακτηριστικό γνώρισμα (TEIQue-CF), β) την Κλίμακα Μέτρησης της Ζωής στη Σχολική Τάξη (Classroom Life Measure), γ) τους Χάρτες της Τάξης (Classroom Maps) και δ) Ερωτηματολόγιο Δημογραφικών Χαρακτηριστικών, ενώ λήφθηκε υπόψη και η τριμηνιαία βαθμολογία των μαθητών. Από τη διερεύνηση των μεταβολών και των διαφορών στις δύο ομάδες, στις δύο τάξεις και στα δύο φύλα, καθώς και από τις αλληλοσυσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων των ερωτηματολογίων και τις συσχετίσεις της βαθμολογίας με τον παράγοντα «Σχέση με συνομηλίκους» διαπιστώθηκε ότι βελτιώθηκαν οι σχέσεις μεταξύ των συμμαθητών, ενώ το παρεμβατικό πρωτογενές προληπτικό πρόγραμμα είχε μεγαλύτερη επίδραση στην ενίσχυση των σχέσεων περισσότερο των αγοριών παρά των κοριτσιών, στην εκπαιδευτική υποστήριξη των μαθητών της Δ' και Στ' τάξης και στις αποτελεσματικές σχέσεις μεταξύ των συμμαθητών στη Στ' τάξη του δημοτικού. Τέλος, σημαντικές συσχετίσεις εμφανίστηκαν μεταξύ της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών και των σχέσεων με συνομηλίκους. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι η ποιότητα των διαμαθητικών σχέσεων αποτελεί προϋπόθεση για ένα θετικό κλίμα σχολικής τάξης και για μαθητές με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη και ψυχική ανθεκτικότητα.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: σχέσεις με συνομηλίκους, κλίμα σχολικής τάξης, προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, ψυχική ανθεκτικότητα, ακαδημαϊκή επίδοση

1. Εισαγωγή

Το κλίμα της σχολικής τάξης έχει οριστεί ως η ποιότητα και η συχνότητα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ενηλίκων και των μαθητών, αλλά και ως η ατμόσφαιρα του σχολικού περιβάλλοντος, η οποία χαρακτηρίζεται από τα στοιχεία της κοινωνικής συμβίωσης των μελών της σχολικής τάξης ως κοινωνικής ομάδας, η οποία ασκεί ιδιαίτερη επίδραση στα εμπλεκόμενα μέλη του.

Αποτελεί μια σύνθεση από απόψεις, σχέσεις, συγκινήσεις, αξίες και σχετίζεται με τη μάθηση, τη δημιουργική εργασία, την αυτοαντίληψη και την επίδοση των μαθητών (Babalis, 2013. Μπαμπάλης, 2011). Οι διαστάσεις που συνθέτουν το σχολικό κλίμα (π.χ. προσωπική και εκπαιδευτική υποστήριξη εκπαιδευτικού, προσωπική και εκπαιδευτική υποστήριξη συμμαθητών, αποξένωση, συνεργασία, ατομική μάθηση, ανταγωνιστική μάθηση, διένεξη, συνοχή, εκπαιδευτική αυτοεκτίμηση) είναι ποικίλες και πολύπλοκες (Cohen, 2006. Cohen, McCabe, Michelli, & Pickeral, 2009. Creemers, & Reezigt, 2005. Freiberg, 2005). Όσον αφορά τους τομείς, τρεις είναι οι κύριοι που απαρτίζουν το κλίμα της σχολικής τάξης: ο συναισθηματικός, ο τομέας της εργασίας και ο τομέας της κοινωνικής οργάνωσης. Στον τελευταίο τομέα σημαντικό ρόλο έχουν οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των συνομηλίκων, των οποίων η ποιότητα και σταθερότητα επιδρά στη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του ατόμου (Babalis, & Tsoli, 2017. Haynes, Emmons, & Comer, 1994). Τόσο σε επίπεδο τυπικής δομής, αλλά κυρίως σε επίπεδο άτυπης δομής της σχολικής τάξης δημιουργούνται υποομάδες στη βάση της διαπροσωπικής έλξης, η οποία εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη στενότητα και συχνότητα επαφής των μελών τους (Τσιπλητάρης, 2011). Οι σχέσεις αυτές είναι ισότιμες, συντροφικές, υπεύθυνες, ώριμες και αποβλέπουν στην αποδοχή των άλλων, που προκύπτει μέσα από την αξιολόγηση της συμπεριφοράς. Τυχόν απόρριψη είναι δυνατό να οδηγήσει σε αυξημένο άγχος, εχθρότητα, ανασφάλεια, χαμηλή αυτοεκτίμηση και προβλήματα στην κοινωνική προσαρμογή. Στο πλαίσιο αυτό, κάθε παιδί κοινωνικοποιείται και διαμορφώνει σταδιακά την ταυτότητά του (Μπίκος, 2009).

Η διεθνής βιβλιογραφία υπογραμμίζει τη θετική επίδραση των προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής των παιδιών στο κλίμα της σχολικής τάξης (Babalis, 2013. Margianti, Fraser, & Aldridge, 2001. Osher, Spier, Kendziora, & Cai, 2009. Rimm-Kaufman, & Hamre, 2010. Thapa, Cohen, Higin-D' Alessandro, & Guffey, 2012). Ένα θετικό σχολικό κλίμα χαρακτηρίζεται από φιλικό, ευχάριστο και υποστηρικτικό περιβάλλον, πνεύμα συνεργασίας και καλλιέργεια του αισθήματος της επιτυχίας, προάγει την ενθάρρυνση του μαθητή και την τόνωση της αυτοεκτίμησής του και δίνει έμφαση στα εσωτερικά κίνητρα μάθησης. Αντίθετα, το αρνητικό και ουδέτερο κλίμα μπορεί να παρεμποδίσει τη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του ατόμου και να προκαλέσει σύγχυση στους μαθητές (Freiberg, 2005. Hamre, &

Pianta, 2007. Kuperminc, Leadbeater & Blatt, 2001. Pianta, & Stuhlman, 2004). Επίσης, η ανάπτυξη και ενίσχυση κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων επιφέρουν καλύτερα αποτελέσματα, όταν λαμβάνουν χώρα σε ασφαλή, υποστηρικτικά και καλά οργανωμένα μαθησιακά περιβάλλοντα, όπου επικρατεί αμοιβαίος σεβασμός, φροντίδα, συνεργασία, θετικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των υποκειμένων και απενεχοποίηση του λάθους (Μπαμπάλης, 2011). Έτσι, υπογραμμίζεται η αμοιβαιότητα στη σχέση ανάμεσα στην κοινωνική και συναισθηματική μάθηση και το σχολικό κλίμα· το θετικό σχολικό περιβάλλον προάγει την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση, η οποία με τη σειρά της διευκολύνει τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού κλίματος (Zins, & Elias, 2006).

Η ύπαρξη ενός θετικού σχολικού κλίματος ενισχύει και την ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών, οι οποίοι βιώνουν το σχολείο ως «κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει» (Χατζηχρήστου, 2012). Η ψυχική ανθεκτικότητα αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να μαθαίνει μέσα από μια δύσκολη εμπειρία και να χρησιμοποιεί μελλοντικά αυτή τη γνώση προς όφελός του. Οποιαδήποτε αποτυχία ή αναστάτωση δεν θα πρέπει να στέκεται εμπόδιο στην πορεία του, αλλά να αποτελεί μια διδάξιμη εμπειρία (Weare, 2004). Βασικό χαρακτηριστικό των τάξεων με ψυχική ανθεκτικότητα είναι οι αποτελεσματικές σχέσεις μεταξύ των συμμαθητών. Προκειμένου να θεωρηθούν αποτελεσματικές οι σχέσεις μεταξύ των συμμαθητών χρειάζεται αφενός να αναπτύσσουν μεταξύ τους υποστηρικτικές φιλίες και αφετέρου να γνωρίζουν να επιλύουν ικανοποιητικά τις συγκρούσεις. Το να έχει ένα παιδί φίλους αντιστοιχεί στο να έχει κάποιον να παίζει στο διάλειμμα, να τρώει μαζί του, να μιλάει στην τάξη τις ελεύθερες ώρες (Doll, Zucker, & Brehm, 2009).

Τα τελευταία χρόνια έχει παρατηρηθεί μία αύξηση στην εφαρμογή προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης σε πολλές χώρες διεθνώς, με σημαντικά οφέλη στη συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών, το κλίμα της σχολικής τάξης, την ψυχική τους ανθεκτικότητα και την ακαδημαϊκή τους επίδοση (CASEL GUIDE 2013. Cohen, 2006. ΚΕΘΕΑ, 2013. Τσώλη, 2015. Χαραλάμπους, 2011). Βασικός άξονας που διατρέχει και διαπερνά όλα τα παραπάνω είναι ο παράγοντας «σχέσεις με τους συνομηλίκους», στον οποίο και επικεντρώνεται η παρούσα έρευνα.

Ειδικότερα, σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της επίδρασης ενός προγράμματος κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής στο κλίμα της σχολικής τάξης και ειδικότερα στον παράγοντα των σχέσεων μεταξύ των μαθητών. Επιμέρους στόχοι της έρευνας ήταν:

1. Οι διαφορές: α) των μαθητών της Πειραματικής Ομάδας (ΠΟ) και της Ομάδας Ελέγχου (ΟΕ), β) των μαθητών της Δ' και Στ' τάξης του δημοτικού και γ) των αγοριών και των κοριτσιών, με

βάση τους παράγοντες που αφορούν τις σχέσεις με συνομηλίκους του Ερωτηματολογίου Συναισθηματικής Νοημοσύνης ως Χαρακτηριστικό Γνώρισμα, της Κλίμακας Μέτρησης της Ζωής στη Σχολική Τάξη και του Ερωτηματολογίου Χάρτες της Τάξης.

2. Οι μεταβολές: α) στους μαθητές της ΠΟ και της ΟΕ, β) στους μαθητές της Δ' και Στ' τάξης του δημοτικού και γ) στα αγόρια και στα κορίτσια, με βάση τους παράγοντες που αφορούν τις σχέσεις με συνομηλίκους του Ερωτηματολογίου Συναισθηματικής Νοημοσύνης ως Χαρακτηριστικό Γνώρισμα, της Κλίμακας Μέτρησης της Ζωής στη Σχολική Τάξη και του Ερωτηματολογίου Χάρτες της Τάξης.

3. Οι συσχετίσεις των παραγόντων των παραπάνω ερωτηματολογίων που αφορούν τις σχέσεις με συνομηλίκους με την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, όπως μετρήθηκε βάσει της συνολικής βαθμολογίας τους.

2. Μέθοδος

2.1 Πειραματικός Σχεδιασμός

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα είναι η πειραματική προσέγγιση, της οποίας σκοπός είναι η διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών ενός φαινομένου υπό ελεγχόμενες συνθήκες. Στην παρούσα έρευνα, ανεξάρτητες μεταβλητές αποτέλεσαν το πρόγραμμα παρέμβασης, η ομάδα (ΠΟ – ΟΕ), το φύλο (αγόρι-κορίτσι) και η τάξη των μαθητών (Δ' -Στ' Δημοτικού) και ως εξαρτημένες μεταβλητές ελήφθησαν η συναισθηματική νοημοσύνη, το κλίμα της σχολικής τάξης, η ψυχική ανθεκτικότητα και η ακαδημαϊκή επίδοση. Οι τέσσερις ανεξάρτητες μεταβλητές μελετήθηκαν «εντός» και «μεταξύ συμμετεχόντων» σε τρεις φάσεις, πριν την εφαρμογή του προγράμματος (προμέτρηση/pre-test), μετά την εφαρμογή (μεταμέτρηση/post-test) και δύο μήνες μετά τη λήξη του (επαναμέτρηση/follow-up). Κατά τη διάρκεια της πειραματικής παρέμβασης χρησιμοποιήθηκε ταυτόχρονα και συνεπικουρικά και η μέθοδος της άμεσης παρατήρησης. Ειδικότερα, τρεις παρατηρητές [η ερευνήτρια, ο/η υπεύθυνος/η του ολοήμερου σχολείου και ο/η διευθυντής/τρια, όλοι με αυξημένα προσόντα (μεταπτυχιακό δίπλωμα στις Επιστήμες της Αγωγής) και μακροχρόνια διδακτική εμπειρία] παρακολούθησαν έξι μαθήματα στην πειραματική ομάδα κάθε τάξης (δύο στην αρχή, δύο στη μέση και δύο στη λήξη εφαρμογής του προγράμματος) και κάθε φορά συμπλήρωναν μια φόρμα παρατήρησης, προκειμένου να διαπιστωθεί ο βαθμός στον οποίο εφαρμοζόταν το μάθημα όπως προβλεπόταν και, εν γένει, η αποτελεσματικότητά του. Τέλος, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί της πειραματικής ομάδας να εφαρμόσουν αποτελεσματικά το πρόγραμμα, πραγματοποιήθηκαν δύο δίωρα σεμινάρια-εργαστήρια αξιοποιώντας βιωματικές και ενεργητικές τεχνικές, στα οποία

εκπαιδεύτηκαν σε θεωρητικά και ερευνητικά θέματα σχετικά με την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση και σε ειδικότερα θέματα διδακτικής.

2.2 Συμμετέχοντες

Το δείγμα της έρευνας ήταν εκατό σαράντα πέντε (145) μαθητές. Η κατανομή κατά τάξη ήταν: Δ' τάξη 90 μαθητές (ποσοστό 62.1%) και Στ' τάξη 55 μαθητές (ποσοστό 37.9%). Η κατανομή κατά φύλο ήταν: 78 αγόρια (ποσοστό, 53.8 %) και 67 κορίτσια (ποσοστό 46.2 %). Οι 145 μαθητές του δείγματος κατηγοριοποιήθηκαν με τυχαία δειγματοληψία σε δύο ομάδες: α) την πειραματική ομάδα, δηλαδή 75 μαθητές στις τάξεις των οποίων εφαρμόστηκε πρόγραμμα προαγωγής της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης παράλληλα με το επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα της Ελληνικής Γλώσσας και β) την ομάδα ελέγχου, δηλαδή 70 μαθητές, οι τάξεις των οποίων ακολούθησαν την προβλεπόμενη από το Αναλυτικό Πρόγραμμα ύλη διδασκαλίας. Η ηλικία των μαθητών κυμάνθηκε από δέκα (10) έως δεκατεσσάρων (14) ετών, όπου η μέση ηλικία των συμμετεχόντων μαθητών ήταν περίπου έντεκα (11) έτη ($M = 11.14$, $SD = 1.08$).

2.3 Ερευνητικά εργαλεία

A) *Ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής Νοημοσύνης ως Χαρακτηριστικό Γνώρισμα [Trait Emotional Intelligence Questionnaire – Child Short Form (TEIQue-CSF)]* (Mavroveli, Petrides, Shove, & Whitehead, 2008).

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από εβδομήντα πέντε (75) προτάσεις οι οποίες μετρούν εννέα (9) διαστάσεις της παιδικής προσωπικότητας που σχετίζονται με τα συναισθήματα και απαντώνται σε μια πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert (1=Διαφωνώ απολύτως έως 5= Συμφωνώ απολύτως). Οι διαστάσεις είναι οι εξής: προσαρμοστικότητα, συναισθηματική διάθεση, έκφραση συναισθημάτων, αντίληψη συναισθημάτων, διαχείριση συναισθημάτων, χαμηλή παρορμητικότητα, αυτοεκτίμηση, κινητοποίηση του εαυτού και σχέση με συνομηλίκους. Η τελευταία διάσταση αναφέρεται στις προσωπικές αντιλήψεις των παιδιών για την ποιότητα των σχέσεών τους με τους συμμαθητές τους.

B) *Κλίμακα Μέτρησης της Ζωής στη Σχολική Τάξη (Classroom Life Measure)* (Johnson & Johnson, 1983. Μπαμπάλης, 2011. Μπαμπάλης, Γαλανάκη, & Σταύρου, 2007).

Η κλίμακα αποτελείται από ενενήντα (90) ερωτήματα που απαντώνται με βάση μια πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert (1=Δεν ισχύει έως 5=Ισχύει πάντα) και τα οποία συνιστούν δεκαέξι (16) παράγοντες που αξιολογούν διάφορα χαρακτηριστικά και διαστάσεις της σχολικής τάξης και του ευρύτερου σχολικού περιβάλλοντος. Από αυτούς τους παράγοντες για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας μελετήθηκαν δύο: α) την εκπαιδευτική υποστήριξη συμμαθητών, δηλαδή την

υποστήριξη και τη βοήθεια που δέχεται ο μαθητής από τους συμμαθητές του και σχετίζεται με τη σχολική επίδοση και, γενικότερα, τη διαδικασία της μάθησης και β) την προσωπική υποστήριξη συμμαθητών, δηλαδή την υποστήριξη που λαμβάνει ο μαθητής από τους συμμαθητές του και η οποία σχετίζεται με τις έννοιες της συμπάθειας, της φιλίας και της συνεργασίας.

Γ) Ερωτηματολόγιο Χάρτες της Τάξης (Classroom Maps-CM) (Doll, Zucker, & Brehm, 2009).

Πρόκειται για έξι σύντομα, ανώνυμα και ίδιας μορφής μαθητικά ερωτηματολόγια στα οποία ο κάθε μαθητής αξιολογεί, μέσα από σαράντα (40) συνολικά ερωτήσεις, τα έξι χαρακτηριστικά της ψυχικής ανθεκτικότητας προβαίνοντας σε μία από τις εξής τρεις επιλογές: α) Ναι, β) Μερικές φορές και γ) Όχι. Από τα έξι χαρακτηριστικά της ψυχικής ανθεκτικότητας, η παρούσα έρευνα εστιάζει στις αποτελεσματικές σχέσεις μεταξύ των συμμαθητών, δηλαδή στις αλληλεπιδράσεις του κάθε μαθητή με τους συμμαθητές του εντός και εκτός σχολικής τάξης.

Δ) Ερωτηματολόγιο δημογραφικών χαρακτηριστικών

Οι μαθητές συμπλήρωσαν ερωτηματολόγιο δημογραφικών χαρακτηριστικών δίνοντας πληροφορίες, όπως για παράδειγμα για το φύλο, την ηλικία, την εθνικότητα, το επάγγελμα του πατέρα και της μητέρας, κ.ά.

Ε) Βαθμολογία β' και γ' τριμήνου

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, λήφθηκε υπόψη η βαθμολογία των μαθητών στο Β' και Γ' τρίμηνο στα μαθήματα Γλώσσα, Μαθηματικά, Ιστορία, Θρησκευτικά και Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή (Στ' τάξη) ή Μελέτη του Περιβάλλοντος (Δ' τάξη). Οι μαθητές της Δ' τάξης βαθμολογούνται με βάση τη λεκτική κλίμακα, όπου Α= Άριστα, Β= Πολύ Καλά και Γ= Καλά, ενώ οι μαθητές της Στ' τάξης βαθμολογούνται με βάση την αριθμητική κλίμακα, όπου 9 ή 10 = Άριστα, 7 ή 8 = Πολύ Καλά και 5 ή 6 = Καλά.

2.4 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η έρευνα διήρκεσε έξι μήνες, από τον Ιανουάριο έως και τον Ιούνιο του 2013. Η συμπλήρωση των οργάνων μέτρησης πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του σχολικού προγράμματος των μαθητών στο πλαίσιο τριών χορηγήσεων για κάθε τμήμα (συμμετείχαν συνολικά οκτώ τμήματα, εκ των οποίων τέσσερα ανήκαν στην πειραματική ομάδα και τέσσερα στην ομάδα ελέγχου) σε τρεις διαφορετικούς χρόνους: α) πριν την εφαρμογή του προγράμματος τον Ιανουάριο του 2013, β) μετά την εφαρμογή του προγράμματος τον Απρίλιο του 2013 και γ) δύο μήνες μετά τη λήξη του προγράμματος τον Ιούνιο του 2013. Σε κάθε χορήγηση συμπληρώθηκαν από τους μαθητές

κατά τη διάρκεια του σχολικού προγράμματος και παρουσία της ερευνήτριας τρία ερωτηματολόγια: α) το Ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής Νοημοσύνης ως Χαρακτηριστικό Γνώρισμα, β) η Κλίμακα Μέτρησης της Ζωής στη Σχολική Τάξη και γ) οι Χάρτες της Τάξης. Η συνολική διάρκεια συμπλήρωσης των οργάνων μέτρησης στην αρχική χορήγηση για τη Δ' Δημοτικού ήταν περίπου ενενήντα (90) λεπτά και για τη Στ' Δημοτικού περίπου εβδομήντα πέντε (75) λεπτά. Ο συγκεκριμένος χρόνος μειώθηκε τόσο στη Δ' όσο και στη Στ' δημοτικού κατά τη χορήγηση των ίδιων οργάνων στην τελική μέτρηση και ακόμα περισσότερο στην επαναμέτρηση, λόγω της εξοικείωσης των μαθητών με τα ερωτήματα και με τη διαδικασία συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων.

Η διεξαγωγή της παρούσας μελέτης και ερευνητικής προσέγγισης διέπεται από τους ακόλουθους περιορισμούς και οριοθετήσεις: το Ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής Νοημοσύνης ως χαρακτηριστικό γνώρισμα είναι ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς και μελετά την αντιληπτή και όχι την αντικειμενική Συναισθηματική Νοημοσύνη. Η μελέτη του σκοπού και των ερευνητικών υποθέσεων βασίστηκε στις απόψεις και στις απαντήσεις των μαθητών, χωρίς, ωστόσο, να καταγραφούν οι απόψεις άλλων μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας (π.χ. εκπαιδευτικών, γονέων, κ.ά.). Επίσης, στην έρευνα δεν συμμετείχαν μαθητές όλων των τάξεων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά μόνο οι μαθητές των Δ' και Στ' τάξεων του δημοτικού. Τέλος, δεν λήφθηκαν υπόψη παράγοντες, όπως π.χ. το πολιτισμικό υπόβαθρο, το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των μαθητών, κ.ά.

2.5. Το πρόγραμμα κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής

Το πρόγραμμα κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής διήρκεσε τρεις μήνες από τον Φεβρουάριο έως και τον Απρίλιο του 2013. Οι μαθητές στην πειραματική ομάδα της Δ' και Στ' τάξης διδάσκονταν οχτώ (Δ') ή επτά (Στ') ώρες την εβδομάδα το μάθημα της Ελληνικής Γλώσσας εμπλουτισμένο με δραστηριότητες που ενσωματώθηκαν στο επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα του μαθήματος. Η φιλοσοφία του προγράμματος και η δόμησή του στηρίχτηκε στο θεωρητικό μοντέλο των Manroveli & Petrides (2008), σύμφωνα με το οποίο, η συναισθηματική νοημοσύνη για τα παιδιά ηλικίας 8-12 ετών συνίσταται από εννέα κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες, μία εκ των οποίων είναι και η σχέση με συνομηλίκους, ενώ καθεμία αποτελούσε τον στόχο μιας υποενότητας. Το διδακτικό υλικό που σχεδιάστηκε για την εφαρμογή του προγράμματος κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης ήταν ανά τάξη (Δ' και Στ'): α) το σχολικό εγχειρίδιο και το τετράδιο εργασιών της Ελληνικής Γλώσσας του ΥΠΕΠΘ & ΠΙ, β) το Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων, γ) ο οδηγός του δασκάλου (εκπονήθηκε από την ερευνήτρια) και δ) ένα τετράδιο εργασιών για τους μαθητές (εκπονήθηκε από την ερευνήτρια), ενώ χρησιμοποιήθηκε και πλούσιο οπτικοακουστικό υλικό. Οι δραστηριότητες του

προγράμματος ταξινομούνται σε τρεις κατηγορίες: α) θεατρικές τεχνικές (π.χ. τεχνικές εικονικής-εκφραστικής αναπαράστασης, τεχνικές έρευνας, τεχνικές αυτοσχεδιασμού, κ.ά.) β) ασκήσεις-παιχνίδια (π.χ. σωματική κίνηση και έκφραση, φαντασία και μεταμορφώσεις, λεκτικοί αυτοσχεδιασμοί, κ.ά.) και γ) βιωματικές-ενεργητικές τεχνικές (π.χ. καταγισμός ιδεών, επίλυση προβλήματος, ενεργητική ακρόαση, κ.ά.) (Παπαδόπουλος, 2010).

3. Αποτελέσματα

3.1 Έλεγχος δομικής εγκυρότητας και αξιοπιστίας

Αρχικά, πραγματοποιήθηκε έλεγχος της δομικής εγκυρότητας και αξιοπιστίας των οργάνων μέτρησης. Οι δείκτες, όπως οι συσχετίσεις των ερωτημάτων, αλλά και οι συσχετίσεις των ερωτημάτων με το σύνολο του κάθε ερωτηματολογίου, πληρούσαν τα κριτήρια αποδεκτής αξιοπιστίας, ενώ παράλληλα, η τιμή α του Cronbach, ως βασικός δείκτης της εσωτερικής συνέπειας, κυμάνθηκε για το σύνολο των παραγόντων του κάθε ερωτηματολογίου σε ικανοποιητικό επίπεδο.

3.2 Συγκρίσεις στους παράγοντες του Ερωτηματολογίου Συναισθηματικής Νοημοσύνης ως Χαρακτηριστικό Γνώρισμα με βάση:

3.2.1 Την πειραματική ομάδα

Στον Πίνακα 3.1 παρουσιάζονται οι μέσες τιμές (M), οι τυπικές αποκλίσεις (SD) και οι διαφορές (F -τιμές) του παράγοντα «Σχέση με συνομηλίκους» του Ερωτηματολογίου Συναισθηματικής Νοημοσύνης ως Χαρακτηριστικό Γνώρισμα: α) μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου και στις τρεις μετρήσεις στο σύνολο του δείγματος και β) μεταξύ της αρχικής μέτρησης, της τελικής μέτρησης και της επαναμέτρησης στους μαθητές της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου. Τα αποτελέσματα τόσο της πολυμεταβλητής ανάλυσης διακύμανσης όσο και της ανάλυσης διακύμανσης (analysis of variance, ANOVA) δεν έδειξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών: α) διαφορών μεταξύ των μαθητών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου σε καμία από τις τρεις μετρήσεις και β) μεταβολών μεταξύ των τριών μετρήσεων στον παράγοντα «Σχέση με συνομηλίκους» σε κάθε ομάδα.

Πίνακας 3.1 Μέσες τιμές (*M*), τυπικές αποκλίσεις (*SD*) και διαφορές (*F*-τιμές) του παράγοντα «Σχέση με συνομηλίκους» του Ερωτηματολογίου Συναισθηματικής Νοημοσύνης ως Χαρακτηριστικό Γνώρισμα με βάση την πειραματική ομάδα

	Αρχική μέτρηση		Τελική μέτρηση		Επαναμέτρηση			
	ΠΟ	ΟΕ	ΠΟ	ΟΕ	ΠΟ	ΟΕ	ΠΟ	ΟΕ
	<i>M/SD</i>	<i>M/SD</i>	<i>M/SD</i>	<i>M/SD</i>	<i>M/SD</i>	<i>M/SD</i>	<i>F</i>	<i>F</i>
Σχέση με συνομηλίκους	3.83 (0.54)	3.95 (0.49)	3.89 (0.64)	3.84 (0.56)	3.87 (0.66)	3.82 (0.55)	421	1.968

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

3.2.2 Τη σχολική τάξη

Στον Πίνακα 3.2 παρουσιάζονται οι μέσες τιμές (*M*), οι τυπικές αποκλίσεις (*SD*) και οι διαφορές (*F*-τιμές) του παράγοντα «Σχέση με συνομηλίκους» του Ερωτηματολογίου Συναισθηματικής Νοημοσύνης ως Χαρακτηριστικό Γνώρισμα: α) μεταξύ της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου και στις τρεις μετρήσεις στους μαθητές της Δ' και της Στ' τάξης και β) μεταξύ της αρχικής μέτρησης, της τελικής μέτρησης και της επαναμέτρησης της Δ' και Στ' τάξης της πειραματικής ομάδας. Τα αποτελέσματα τόσο της πολυμεταβλητής ανάλυσης διακύμανσης όσο και της ανάλυσης διακύμανσης (analysis of variance, ANOVA) δεν έδειξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών: α) διαφορών μεταξύ της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου της Δ' και της Στ' τάξης σε καμία από τις τρεις μετρήσεις στον παράγοντα «Σχέση με συνομηλίκους» του Ερωτηματολογίου Συναισθηματικής Νοημοσύνης ως Χαρακτηριστικό Γνώρισμα και β) μεταβολών μεταξύ των τριών μετρήσεων στη Δ' και Στ' τάξη, με εξαίρεση την ομάδα ελέγχου της Δ' τάξης όπου εμφανίζεται στατιστική σημαντικότητα, δηλαδή μια σημαντική μείωση από την αρχική στην τελική μέτρηση, η οποία εξαλείφεται στην επαναμέτρηση, όπου οι μέσες τιμές επανέρχονται στις αρχικές τους τιμές.

Πίνακας 3.2 Μέσες τιμές (*M*), τυπικές αποκλίσεις (*SD*) και διαφορές (*F*-τιμές) του παράγοντα «Σχέση με συνομηλίκους» του Ερωτηματολογίου Συναισθηματικής Νοημοσύνης ως Χαρακτηριστικό Γνώρισμα με βάση τη σχολική τάξη

	Αρχική μέτρηση		Τελική μέτρηση		Επαναμέτρηση					
	Δ' τάξη	Στ' τάξη	Δ' τάξη	Στ' τάξη	Δ' τάξη	Στ' τάξη	ΠΟ	ΟΕ	ΠΟ	ΟΕ
		Δ'		Δ'		Δ'	Δ'	Στ'	Στ'	

	<i>M/SD</i>	<i>M/SD</i>	<i>M/SD</i>	<i>M/SD</i>	<i>M/SD</i>	<i>M/SD</i>	<i>F</i>	<i>F</i>	<i>F</i>	<i>F</i>
(ΠΟ) Σχέση με συνομηλίκους	3.79 (0.58)	3.95 (0.40)	3.85 (0.71)	4.00 (0.33)	3.79 (0.69)	4.13 (0.45)	.371		2.140	
(ΟΕ) Σχέση με συνομηλίκους	3.31 (0.70)	3.15 (0.66)	3.26 (0.58)	3.22 (0.57)	3.38 (0.58)	3.26 (0.66)		3.199*		.230

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

3.2.3 Το φύλο των μαθητών

Στον Πίνακα 3.3 παρουσιάζονται οι μέσες τιμές (*M*), οι τυπικές αποκλίσεις (*SD*) και οι διαφορές (*F*-τιμές) του παράγοντα «Σχέση με συνομηλίκους» του Ερωτηματολογίου Συναισθηματικής Νοημοσύνης ως Χαρακτηριστικό Γνώρισμα: α) μεταξύ της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου και στις τρεις μετρήσεις στο σύνολο των αγοριών και των κοριτσιών και β) μεταξύ της αρχικής μέτρησης, της τελικής μέτρησης και της επαναμέτρησης στο σύνολο των αγοριών και των κοριτσιών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου. Τα αποτελέσματα τόσο της πολυμεταβλητής ανάλυσης διακύμανσης όσο και της ανάλυσης διακύμανσης (analysis of variance, ANOVA) δεν έδειξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών: α) διαφορών μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου σε καμία από τις τρεις μετρήσεις στον παράγοντα «Σχέση με συνομηλίκους» του Ερωτηματολογίου Συναισθηματικής Νοημοσύνης ως Χαρακτηριστικό Γνώρισμα και β) μεταβολών μεταξύ των τριών μετρήσεων στο σύνολο των αγοριών και των κοριτσιών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου.

Πίνακας 3.3 Μέσες τιμές (*M*), τυπικές αποκλίσεις (*SD*) και διαφορές (*F*-τιμές) του παράγοντα «Σχέση με συνομηλίκους» του Ερωτηματολογίου Συναισθηματικής Νοημοσύνης ως Χαρακτηριστικό Γνώρισμα με βάση το φύλο

Αρχική μέτρηση		Τελική μέτρηση		Επαναμέτρηση					
Αγόρια	Κορίτσια	Αγόρια	Κορίτσια	Αγόρια	Κορίτσια	ΠΟ	ΟΕ	ΠΟ	ΟΕ
						Αγόρια	Αγόρια	Κορίτσια	Κορίτσια
<i>M/SD</i>	<i>M/SD</i>	<i>M/SD</i>	<i>M/SD</i>	<i>M/SD</i>	<i>M/SD</i>	<i>F</i>	<i>F</i>	<i>F</i>	<i>F</i>

(ΠΟ)	3.75	3.92	3.78	4.01	3.79	3.96	.081	.999
Σχέση με συνομηλίκους	(0.57)	(0.49)	(0.70)	(0.55)	(0.76)	(0.51)		
(ΟΕ)	3.95	3.93	3.84	3.84	3.74	3.92	2.553	.617
Σχέση με συνομηλίκους	(0.50)	(0.49)	(0.55)	(0.58)	(0.61)	(0.47)		

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

3.3 Συγκρίσεις στους παράγοντες της Κλίμακας Μέτρησης της Ζωής στη Σχολική Τάξη με βάση:

3.3.1 Την πειραματική ομάδα

Στον Πίνακα 3.4 παρουσιάζονται οι μέσες τιμές (M), οι τυπικές αποκλίσεις (SD) και οι διαφορές (F -τιμές) των παραγόντων «Εκπαιδευτική και προσωπική υποστήριξη συμμαθητών» της Κλίμακας Μέτρησης της Ζωής στη Σχολική Τάξη: α) μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου και στις τρεις μετρήσεις στο σύνολο του δείγματος και β) μεταξύ της αρχικής μέτρησης, της τελικής μέτρησης και της επαναμέτρησης στους μαθητές της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου. Τα αποτελέσματα της πολυμεταβλητής ανάλυσης διακύμανσης δεν έδειξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των μαθητών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου σε καμία από τις τρεις μετρήσεις. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης (analysis of variance, ANOVA) έδειξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών μεταβολών μεταξύ των τριών μετρήσεων και ειδικότερα σημαντική αύξηση: α) για την πειραματική ομάδα στους παράγοντες (1) προσωπική υποστήριξη συμμαθητών ($F = 2.497$, $p < .05$) και (2) εκπαιδευτική υποστήριξη συμμαθητών ($F = 8.054$, $p < .001$) και β) για την ομάδα ελέγχου στους παράγοντες της εκπαιδευτικής υποστήριξης των συμμαθητών ($F = 7.517$, $p < .001$) και της προσωπικής υποστήριξης των συμμαθητών ($F = 4.897$, $p < .01$).

Πίνακας 3.4 Μέσες τιμές (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) και διαφορές (F -τιμές) των παραγόντων «Εκπαιδευτική υποστήριξη συμμαθητών» και «Προσωπική υποστήριξη συμμαθητών» της Κλίμακας Μέτρησης της Ζωής στη Σχολική Τάξη με βάση την πειραματική ομάδα

Αρχική μέτρηση		Τελική μέτρηση		Επαναμέτρηση			
ΠΟ	ΟΕ	ΠΟ	ΟΕ	ΠΟ	ΟΕ	ΠΟ	ΟΕ
M/SD	M/SD	M/SD	M/SD	M/SD	M/SD	F	F

Εκπαιδευτική υποστήριξη συμμαθητών	3.18 (0.87)	3.09 (0.94)	3.63 (1.06)	3.43 (0.87)	3.43 (1.09)	3.41 (0.79)	8.054***	7.517***
Προσωπική υποστήριξη συμμαθητών	3.60 (0.95)	3.65 (0.95)	3.87 (1.01)	3.90 (0.88)	3.74 (1.12)	3.67 (0.76)	3.483*	4.897**

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

3.3.2 Τη σχολική τάξη

Στον Πίνακα 3.5 παρουσιάζονται οι μέσες τιμές (M), οι τυπικές αποκλίσεις (SD) και οι διαφορές (F -τιμές) των παραγόντων «Εκπαιδευτική και προσωπική υποστήριξη συμμαθητών» της Κλίμακας Μέτρησης της Ζωής στη Σχολική Τάξη: α) μεταξύ της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου και στις τρεις μετρήσεις στους μαθητές της Δ' και της Στ' τάξης και β) μεταξύ της αρχικής μέτρησης, της τελικής μέτρησης και της επαναμέτρησης της Δ' και Στ' τάξης της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου. Τα αποτελέσματα της πολυμεταβλητής ανάλυσης διακύμανσης δεν έδειξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου της Δ' και της Στ' τάξης σε καμία από τις τρεις μετρήσεις στους παράγοντες «Εκπαιδευτική και προσωπική υποστήριξη συμμαθητών» της Κλίμακας Μέτρησης της Ζωής στη Σχολική Τάξη. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης (analysis of variance, ANOVA) έδειξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών μεταβολών μεταξύ των τριών μετρήσεων: α) στους μαθητές της Δ' Δημοτικού της πειραματικής ομάδας στον παράγοντα εκπαιδευτική υποστήριξη των συμμαθητών ($F = 10.890, p < .001$) με σημαντική αύξηση και της ομάδας ελέγχου στον παράγοντα της προσωπικής υποστήριξης των συμμαθητών ($F = 3.145, p < .05$) και β) στους μαθητές της Στ' Δημοτικού της ομάδας ελέγχου παρουσιάστηκε αύξηση της εκπαιδευτικής υποστήριξης των συμμαθητών ($F = 8.656, p < .001$).

Πίνακας 3.5 Μέσες τιμές (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) και διαφορές (F -τιμές) των παραγόντων «Εκπαιδευτική υποστήριξη συμμαθητών» και «Προσωπική υποστήριξη συμμαθητών» της Κλίμακας Μέτρησης της Ζωής στη Σχολική Τάξη με βάση τη σχολική τάξη

Αρχική μέτρηση		Τελική μέτρηση		Επαναμέτρηση		ΠΟ Δ'	ΟΕ Δ'	Π Ο Στ ,	ΟΕ Στ'
Δ' τάξη	Στ' τάξη	Δ' τάξη	Στ' τάξη	Δ' τάξη	Στ' τάξη				
M/SD	M/SD	M/SD	M/SD	M/SD	M/SD	F	F	F	F

(ΠΟ) Εκπαιδευτική υποστήριξη συμμαθητών	3.16 (0.92)	3.22 (0.72)	3.77 (1.07)	3.21 (0.93)	3.50 (1.12)	3.22 (0.98)	10.89 0 ***	.00 3
(ΠΟ) Προσωπική υποστήριξη συμμαθητών	3.61 (1.04)	3.57 (0.60)	3.86 (1.10)	3.89 (0.65)	3.78 (1.18)	3.62 (0.94)	2.289	1.5 84
(ΟΕ) Εκπαιδευτική υποστήριξη συμμαθητών	3.44 (0.92)	2.78 (0.85)	3.61 (0.80)	3.28 (0.92)	3.54 (0.70)	3.30 (0.85)	781	8.656***
(ΟΕ) Προσωπική υποστήριξη συμμαθητών	3.77 (0.88)	3.55 (1.00)	3.99 (0.84)	3.82 (0.92)	3.68 (0.61)	3.65 (0.89)	3.145 *	2.386

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

3.3.3 Το φύλο των μαθητών

Στον Πίνακα 3.6 παρουσιάζονται οι μέσες τιμές (M), οι τυπικές αποκλίσεις (SD) και οι διαφορές (F -τιμές) των παραγόντων «Εκπαιδευτική και προσωπική υποστήριξη συμμαθητών» της Κλίμακας Μέτρησης της Ζωής στη Σχολική Τάξη: α) μεταξύ της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου και στις τρεις μετρήσεις στο σύνολο των αγοριών και των κοριτσιών και β) μεταξύ της αρχικής μέτρησης, της τελικής μέτρησης και της επαναμέτρησης στο σύνολο των αγοριών και των κοριτσιών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου. Τα αποτελέσματα της πολυμεταβλητής ανάλυσης διακύμανσης δεν έδειξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου σε καμία από τις τρεις μετρήσεις στον παράγοντα «Σχέση με συνομηλίκους» του Ερωτηματολογίου Συναισθηματικής Νοημοσύνης ως Χαρακτηριστικό Γνώρισμα, με εξαίρεση την τελική μέτρηση στο σύνολο των κοριτσιών, όπου επιμέρους αναλύσεις έδειξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών στον παράγοντα προσωπική υποστήριξη συμμαθητών ($F_{1,65} = 3.551, p < .05$). Τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης (analysis of variance, ANOVA) έδειξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών μεταβολών μεταξύ των τριών μετρήσεων στα αγόρια: α) της πειραματικής ομάδας στους παράγοντες εκπαιδευτική υποστήριξη συμμαθητών ($F = 5.845, p < .01$) και προσωπική υποστήριξη των συμμαθητών ($F = 4.250, p < .05$), όπου παρουσιάστηκε αύξηση των μέσων τιμών των προαναφερθέντων παραγόντων στην τελική μέτρηση και την επαναμέτρηση συγκριτικά με την αρχική μέτρηση και β) της ομάδας ελέγχου, όπου παρουσιάστηκε αύξηση της εκπαιδευτικής υποστήριξης των συμμαθητών ($F = 4.202, p < .05$). Αντίστοιχα, τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης (analysis of variance, ANOVA) έδειξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών μεταβολών μεταξύ των τριών μετρήσεων στα κορίτσια της ομάδας ελέγχου στον παράγοντα της προσωπικής υποστήριξης των

συμμαθητών ($F = 6.995, p < .01$), όπου παρουσιάστηκε μείωση της μέσης τιμής από την αρχική μέτρηση στην επαναμέτρηση, ενώ αύξηση παρουσιάστηκε στον παράγοντα της εκπαιδευτικής υποστήριξης συμμαθητών ($F = 3.757, p < .05$).

Πίνακας 3.6 Μέσες τιμές (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) και διαφορές (F -τιμές) των παραγόντων «Εκπαιδευτική υποστήριξη συμμαθητών» και «Προσωπική υποστήριξη συμμαθητών» της Κλίμακας Μέτρησης της Ζωής στη Σχολική Τάξη με βάση το φύλο

	Αρχική μέτρηση		Τελική μέτρηση		Επαναμέτρηση		ΠΟ Αγόρια	ΟΕ Αγόρια	ΠΟ Κορίτσια	ΟΕ Κορίτσια
	Αγόρια	Κορίτσια	Αγόρια	Κορίτσια	Αγόρια	Κορίτσια				
	M/SD	M/SD	M/SD	M/SD	M/SD	M/SD				
(ΠΟ) Εκπαιδευτική υποστήριξη συμμαθητών	3.17 (0.93)	3.19 (0.82)	3.66 (1.04)	3.60 (1.10)	3.48 (1.09)	3.38 (1.10)	5.845**		2.637	
(ΠΟ) Προσωπική υποστήριξη συμμαθητών	3.66 (1.07)	3.53 (0.79)	4.06 (0.92)	3.65 (1.07)	3.88 (1.10)	3.58 (1.14)	4.250*		.332	
(ΟΕ) Εκπαιδευτική υποστήριξη συμμαθητών	2.99 (1.00)	3.20 (0.86)	3.38 (0.98)	3.50 (0.74)	3.40 (0.88)	3.43 (0.68)		4.202*		3.757*
(ΟΕ) Προσωπική υποστήριξη συμμαθητών	3.58 (0.96)	3.74 (0.94)	3.74 (0.90)	4.09 (0.82)	3.70 (0.86)	3.63 (0.65)		.924		6.995**

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

3.4 Συγκρίσεις στους παράγοντες του Ερωτηματολογίου Χάρτες της Τάξης με βάση:

3.4.1 Την πειραματική ομάδα

Στον Πίνακα 3.7 παρουσιάζονται οι μέσες τιμές (M), οι τυπικές αποκλίσεις (SD) και οι διαφορές (F -τιμές) του παράγοντα «Αποτελεσματικές σχέσεις μεταξύ συμμαθητών» του Ερωτηματολογίου Χάρτες της Τάξης: α) μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου και στις τρεις μετρήσεις στο σύνολο του δείγματος και β) μεταξύ της αρχικής μέτρησης, της τελικής μέτρησης και της επαναμέτρησης στους μαθητές της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου. Τα αποτελέσματα της πολυμεταβλητής ανάλυσης διακύμανσης δεν έδειξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των μαθητών της πειραματικής ομάδας και

της ομάδας ελέγχου σε καμία από τις τρεις μετρήσεις. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης (analysis of variance, ANOVA) έδειξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών μεταβολών μεταξύ των τριών μετρήσεων στην πειραματική ομάδα στον παράγοντα αποτελεσματικές σχέσεις μεταξύ των συμμαθητών ($F = 4.897, p < .01$), όπου υπήρξε αύξηση στην τελική μέτρηση και την επαναμέτρηση, συγκριτικά με την αρχική μέτρηση. Στην ομάδα ελέγχου δεν εμφανίστηκαν στατιστικά σημαντικές μεταβολές.

Πίνακας 3.7 Μέσες τιμές (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) και διαφορές (F -τιμές) του παράγοντα «Αποτελεσματικές σχέσεις μεταξύ συμμαθητών» του Ερωτηματολογίου Χάρτες της Τάξης με βάση την πειραματική ομάδα

	Αρχική μέτρηση		Τελική μέτρηση		Επαναμέτρηση		ΠΟ	ΟΕ
	ΠΟ	ΟΕ	ΠΟ	ΟΕ	ΠΟ	ΟΕ		
	M/SD	M/SD	M/SD	M/SD	M/SD	M/SD		
Αποτελεσματικές σχέσεις μεταξύ συμμαθητών	2.54 (0.29)	2.48 (0.39)	2.65 (0.34)	2.57 (0.44)	2.64 (0.38)	2.55 (0.39)	4.897**	2.594

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

3.4.2 Τη σχολική τάξη

Στον Πίνακα 3.8 παρουσιάζονται οι μέσες τιμές (M), οι τυπικές αποκλίσεις (SD) και οι διαφορές (F -τιμές) του παράγοντα «Αποτελεσματικές σχέσεις μεταξύ συμμαθητών» του Ερωτηματολογίου Χάρτες της Τάξης: α) μεταξύ της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου και στις τρεις μετρήσεις στους μαθητές της Δ' και της Στ' τάξης και β) μεταξύ της αρχικής μέτρησης, της τελικής μέτρησης και της επαναμέτρησης της Δ' και Στ' τάξης της πειραματικής ομάδας. Τα αποτελέσματα τόσο της πολυμεταβλητής ανάλυσης διακύμανσης όσο και της ανάλυσης διακύμανσης (analysis of variance, ANOVA) δεν έδειξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών: α) διαφορών μεταξύ της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου της Δ' και της Στ' τάξης σε καμία από τις τρεις μετρήσεις στον παράγοντα «Σχέση με συνομηλίκους» του Ερωτηματολογίου Συναισθηματικής Νοημοσύνης ως Χαρακτηριστικό Γνώρισμα και β) μεταβολών μεταξύ των τριών μετρήσεων στη Δ' και Στ' τάξη, με εξαίρεση την πειραματική ομάδα της Στ' τάξης, όπου υπήρξε αύξηση στην τελική μέτρηση και την επαναμέτρηση, συγκριτικά με την αρχική μέτρηση στον παράγοντα αποτελεσματικές σχέσεις μεταξύ των συμμαθητών ($F = 5.342, p < .01$).

Πίνακας 3.8 Μέσες τιμές (*M*), τυπικές αποκλίσεις (*SD*) και διαφορές (*F*-τιμές) του παράγοντα «Αποτελεσματικές σχέσεις μεταξύ συμμαθητών» του Ερωτηματολογίου Χάρτες της Τάξης με βάση τη σχολική τάξη

	Αρχική μέτρηση		Τελική μέτρηση		Επαναμέτρηση		Π Ο Δ'	ΟΕ Δ'	ΠΟ Στ'	ΟΕ Στ'
	Δ' τάξη	Στ' τάξη	Δ' τάξη	Στ' τάξη	Δ' τάξη	Στ' τάξη				
	<i>M/SD</i>	<i>M/SD</i>	<i>M/SD</i>	<i>M/SD</i>	<i>M/SD</i>	<i>M/SD</i>	<i>F</i>	<i>F</i>	<i>F</i>	<i>F</i>
(ΠΟ) Αποτελεσματικές σχέσεις μεταξύ συμμαθητών	2.54 (0.29)	2.56 (0.29)	2.64 (0.36)	2.70 (0.28)	2.61 (0.40)	2.74 (0.30)	2.3 80		5.342**	
(ΟΕ) Αποτελεσματικές σχέσεις μεταξύ συμμαθητών	2.90 (0.17)	2.83 (0.24)	2.92 (0.17)	2.65 (0.35)	2.83 (0.29)	2.84 (0.27)		2.04 4		.64 7

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

3.4.3 Το φύλο των μαθητών

Στον Πίνακα 3.9 παρουσιάζονται οι μέσες τιμές (*M*), οι τυπικές αποκλίσεις (*SD*) και οι διαφορές (*F*-τιμές) του παράγοντα «Αποτελεσματικές σχέσεις μεταξύ συμμαθητών» του Ερωτηματολογίου Χάρτες της Τάξης: α) μεταξύ της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου και στις τρεις μετρήσεις στο σύνολο των αγοριών και των κοριτσιών και β) μεταξύ της αρχικής μέτρησης, της τελικής μέτρησης και της επαναμέτρησης στο σύνολο των αγοριών και των κοριτσιών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου. Τα αποτελέσματα της πολυμεταβλητής ανάλυσης διακύμανσης δεν έδειξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών: α) διαφορών μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου σε καμία από τις τρεις μετρήσεις στον παράγοντα «Αποτελεσματικές σχέσεις μεταξύ συμμαθητών» του Ερωτηματολογίου Χάρτες της Τάξης. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης (analysis of variance, ANOVA) έδειξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών μεταβολών μεταξύ των τριών μετρήσεων μόνο στο σύνολο των αγοριών τόσο της πειραματικής ομάδας στον παράγοντα αποτελεσματικές σχέσεις μεταξύ των συμμαθητών ($F = 5.056, p < .01$) όσο και της ομάδας ελέγχου στον ίδιο παράγοντα ($F = 3.359, p < .05$).

Πίνακας 3.9 Μέσες τιμές (*M*), τυπικές αποκλίσεις (*SD*) και διαφορές (*F*-τιμές) του παράγοντα «Αποτελεσματικές σχέσεις μεταξύ συμμαθητών» του Ερωτηματολογίου Χάρτες της Τάξης με βάση το φύλο

	Αρχική μέτρηση		Τελική μέτρηση		Επαναμέτρηση		ΠΟ Αγόρια	ΟΕ Αγόρια	ΠΟ Κορίτσια	ΟΕ Κορίτσια
	Αγόρια	Κορίτσια	Αγόρια	Κορίτσια	Αγόρια	Κορίτσια				
	<i>M/SD</i>	<i>M/SD</i>	<i>M/SD</i>	<i>M/SD</i>	<i>M/SD</i>	<i>M/SD</i>				
(ΠΟ) Αποτελεσματικές σχέσεις μεταξύ συμμαθητών	2.53 (0.27)	2.55 (0.31)	2.68 (0.37)	2.62 (0.32)	2.61 (0.41)	2.67 (0.36)	5.056**		1.643	
(ΟΕ) Αποτελεσματικές σχέσεις μεταξύ συμμαθητών	2.39 (0.44)	2.58 (0.30)	2.53 (0.43)	2.62 (0.32)	2.50 (0.41)	2.61 (0.35)		3.359*		.222

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

3.5 Συσχετίσεις των παραγόντων των ερωτηματολογίων με τη βαθμολογία των μαθητών

3.5.1 Συσχετίσεις του παράγοντα «Σχέση με συνομηλίκους» του Ερωτηματολογίου Συναισθηματικής Νοημοσύνης ως Χαρακτηριστικό Γνώρισμα με τη βαθμολογία των μαθητών

Στον πίνακα 3.10 φαίνονται τα αποτελέσματα των συσχετίσεων του παράγοντα «Σχέση με συνομηλίκους» του Ερωτηματολογίου Συναισθηματικής Νοημοσύνης ως Χαρακτηριστικό Γνώρισμα και της συνολικής βαθμολογίας των μαθητών στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου. Συγκεκριμένα, ο παράγοντας εμφάνισε υψηλές θετικές συσχετίσεις με τη συνολική βαθμολογία των μαθητών στην τελική μέτρηση και την επαναμέτρηση μόνο στην πειραματική ομάδα.

Πίνακας 3.10 Συσχετίσεις μεταξύ του παράγοντα «Σχέση με συνομηλίκους» του Ερωτηματολογίου Συναισθηματικής Νοημοσύνης ως Χαρακτηριστικό Γνώρισμα και της συνολικής βαθμολογίας των μαθημάτων των μαθητών στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου

Συνολική βαθμολογία των μαθητών	Αρχική μέτρηση		Τελική μέτρηση		Επαναμέτρηση	

(ΠΟ)	.21	.44***	.40***
Σχέση με συνομηλίκους			
(ΟΕ)	.03	-.06	.19
Σχέση με συνομηλίκους			

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

3.5.2 Συσχετίσεις των παραγόντων «Εκπαιδευτική υποστήριξη συμμαθητών» και «Προσωπική υποστήριξη συμμαθητών» της Κλίμακας Μέτρησης της Ζωής στη Σχολική Τάξη με τη βαθμολογία των μαθητών

Στον Πίνακα 3.11 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των συσχετίσεων μεταξύ των παραγόντων «Εκπαιδευτική υποστήριξη συμμαθητών» και «Προσωπική υποστήριξη συμμαθητών» της Κλίμακας Μέτρησης της Ζωής στη Σχολική Τάξη και της συνολικής βαθμολογίας των μαθητών στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου στην αρχική μέτρηση, την τελική μέτρηση και την επαναμέτρηση. Τα αποτελέσματα των αναλύσεων δεν έδειξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών συσχετίσεων σε καμία πειραματική ομάδα.

Πίνακας 3.11 Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων «Εκπαιδευτική υποστήριξη συμμαθητών» και «Προσωπική υποστήριξη συμμαθητών» της Κλίμακας Μέτρησης της Ζωής στη Σχολική Τάξη και της συνολικής βαθμολογίας των μαθημάτων των μαθητών στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου

	Συνολική Βαθμολογία Μαθημάτων		
	Αρχική μέτρηση	Τελική μέτρηση	Επαναμέτρηση
(ΠΟ)	.06	.14	.19
Εκπαιδευτική υποστήριξη συμμαθητών			
(ΠΟ)	.07	.07	.20
Προσωπική υποστήριξη συμμαθητών			
(ΟΕ)	-.02	-.21	-.02
Εκπαιδευτική υποστήριξη συμμαθητών			
(ΠΟ)	-.08	-.17	-.04
Προσωπική υποστήριξη συμμαθητών			

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

3.5.3 Συσχετίσεις του παράγοντα «Αποτελεσματικές σχέσεις μεταξύ συμμαθητών» του Ερωτηματολογίου Χάρτες της Τάξης με τη βαθμολογία των μαθητών

Στον Πίνακα 3.12 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των συσχετίσεων μεταξύ του παράγοντα «Αποτελεσματικές σχέσεις μεταξύ συμμαθητών» του Ερωτηματολογίου Χάρτες της Τάξης και της συνολικής βαθμολογίας των μαθητών στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου στην αρχική μέτρηση, την τελική μέτρηση και την επαναμέτρηση. Τα αποτελέσματα των αναλύσεων έδειξαν ότι υπήρξε αύξηση των συσχετίσεων των αποτελεσματικών σχέσεων μεταξύ των συμμαθητών της πειραματικής ομάδας και της βαθμολογίας από την αρχική στην τελική μέτρηση και την επαναμέτρηση. Στην ομάδα ελέγχου δεν εμφανίσθηκαν σημαντικές συσχετίσεις του παράγοντα με τη συνολική βαθμολογία των μαθητών.

Πίνακας 3.12 Συσχετίσεις μεταξύ του παράγοντα «Αποτελεσματικές σχέσεις μεταξύ συμμαθητών» του Ερωτηματολογίου Χάρτες της Τάξης και της συνολικής βαθμολογίας των μαθημάτων των μαθητών στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου

	Συνολική Βαθμολογία Μαθημάτων		
	Αρχική μέτρηση	Τελική μέτρηση	Επαναμέτρηση
(ΠΟ) Αποτελ/τικές σχέσεις μεταξύ συμμαθητών	.00	.16	.28*
(ΟΕ) Αποτελ/τικές σχέσεις μεταξύ συμμαθητών	-.10	.14	.12

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

4. Συζήτηση-Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει κατά πόσο ένα πρόγραμμα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης μπορεί να επιδράσει στη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των συνομηλίκων και κατ' επέκταση στο κλίμα της σχολικής τάξης. Ειδικότερα, εξετάστηκε ο παράγοντας «Σχέση με συνομηλίκους» του Ερωτηματολογίου Συναισθηματικής Νοημοσύνης ως Χαρακτηριστικό Γνώρισμα, που μετρά τη συναισθηματική νοημοσύνη μαθητών 8-12 ετών, οι παράγοντες «εκπαιδευτική υποστήριξη συμμαθητών» και «προσωπική υποστήριξη συμμαθητών» της Κλίμακας Μέτρησης της Ζωής στη Σχολική Τάξη, που μετρά το κλίμα της σχολικής τάξης, και ο παράγοντας «αποτελεσματικές σχέσεις μεταξύ συμμαθητών» του Ερωτηματολογίου Χάρτες της Τάξης, που μελετά την ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών μιας τάξης ανά ομάδα (ΠΟ και ΟΕ), σχολική τάξη και φύλο τόσο ανάμεσα στις ομάδες όσο και μεταξύ των τριών μετρήσεων στην ίδια ομάδα. Ως επιμέρους στόχος τέθηκε, επίσης, η διερεύνηση των συσχετίσεων όλων των προαναφερθέντων παραγόντων που αναφέρονται στις σχέσεις με τους συνομηλίκους με τη βαθμολογία των μαθητών. Από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας,

φαίνεται ότι οι περισσότερες στατιστικά σημαντικές διαφορές ή μεταβολές ή συσχετίσεις εμφανίστηκαν κατά τη μέτρηση των σχετικών παραγόντων στο πλαίσιο της ψυχικής ανθεκτικότητας, του κλίματος της σχολικής τάξης και της ακαδημαϊκής επίδοσης/βαθμολογίας των μαθητών.

Πιο αναλυτικά, το πρόγραμμα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης δεν φαίνεται να επηρέασε τον παράγοντα «σχέση με συνομηλίκους» του Ερωτηματολογίου Συναισθηματικής Νοημοσύνης ως Χαρακτηριστικό Γνώρισμα, ο οποίος μετρά τις προσωπικές αντιλήψεις των παιδιών για την ποιότητα των σχέσεών τους με τους συμμαθητές τους. Επίσης, δεν φαίνεται να υπήρξε κάποια διαφοροποίηση στην επίδραση του προγράμματος σε μαθητές της Δ' και Στ' τάξης του δημοτικού. Ωστόσο, ο παράγοντας αυτός εμφάνισε μια μείωση στους μαθητές της ομάδας ελέγχου της Δ' τάξης τον Απρίλιο, η τιμή του οποίου επανήλθε στα αρχικά επίπεδα τον Ιούνιο. Αυτό μπορεί να αποδοθεί σε εξωγενείς μεταβλητές, όπως η κόπωση από τη μία και η χαρά για τη λήξη του σχολικού έτους από την άλλη (Christensen, 2007). Τέλος, όσον αφορά το φύλο φαίνεται ότι ούτε τα αγόρια ούτε τα κορίτσια επηρεάστηκαν από το πρόγραμμα στη σχέση τους με τους συνομηλίκους. Η βιβλιογραφική επισκόπηση δεν αναδεικνύει ένα συνεπές πρότυπο ως προς τις διαφορές μεταξύ των δύο φύλων στη συναισθηματική τους νοημοσύνη. Εντούτοις, αρκετές είναι αυτές που δεν καταλήγουν σε στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στους δύο παράγοντες (Chan, 2005. Mavrouli, Petrides, Rieffe, & Bakker, 2007. Μπαμπάλης, Τσώλη, & Σταύρου, 2013. Sánchez-Ruiz, Pérez-González, & Petrides, 2010).

Η εφαρμογή ενός προγράμματος κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης φαίνεται να επηρεάζει το κλίμα της σχολικής τάξης, όπως καταγράφηκε στην παρούσα έρευνα, με βελτίωση της εκπαιδευτικής και προσωπικής υποστήριξης των συμμαθητών, των δύο υπό διερεύνηση παραγόντων της Κλίμακας της Σχολικής Τάξης. Βέβαια, βελτίωση εμφανίστηκε και στους μαθητές της ομάδας ελέγχου μικρότερη όμως συγκριτικά με την πειραματική ομάδα στην εκπαιδευτική υποστήριξη και μεγαλύτερη στην προσωπική υποστήριξη. Ως προς την τάξη, φαίνεται ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας της Δ' τάξης λάμβαναν μεταξύ τους περισσότερη βοήθεια και υποστήριξη σχετικά με τη διαδικασία της μάθησης σε σύγκριση με τους μαθητές της Στ' τάξης της πειραματικής ομάδας στους οποίους δεν εμφανίστηκε καμία στατιστικά σημαντική μεταβολή. Οι ίδιοι παράγοντες στη σχολική τάξη της ομάδας ελέγχου στη Στ' δημοτικού ήταν σε αρνητική κατεύθυνση. Η μεγαλύτερη επίδραση του προγράμματος στο κλίμα της Δ' έναντι της Στ' Δημοτικού πιθανόν να σχετίζεται με τη δυνατότητα παρέμβασης στο κλίμα των μικρότερων τάξεων, το οποίο βρίσκεται ακόμα υπό διαμόρφωση, σε αντίθεση με τις τάξεις των μαθητών της Στ' Δημοτικού, όπου έχει διαμορφωθεί και δύσκολα μεταβάλλεται ως συνέπεια των έξι χρόνων που έχουν προηγηθεί.

Φαίνεται ότι το πρόγραμμα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης είχε θετική επίδραση και στην προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών και συγκεκριμένα στις αποτελεσματικές σχέσεις μεταξύ των συμμαθητών. Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας βελτίωσαν τον συγκεκριμένο παράγοντα σε σύγκριση με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου. Επίσης, στη Στ' Δημοτικού, σε αντίθεση με τη Δ' τάξη, βελτιώθηκαν οι σχέσεις μεταξύ των συμμαθητών. Αυτό ίσως να δικαιολογείται από το γεγονός ότι οι μαθητές της Στ' Δημοτικού βρίσκονται ηλικιακά στο στάδιο της προεφηβείας, χαρακτηριστικό της οποίας αποτελεί η μετάθεση του ενδιαφέροντος από τους γονείς προς την παρέα των συνομηλίκων. Η ποιότητα των σχέσεων με τους άλλους καθορίζει και κατευθύνει σε μεγάλο βαθμό και τη συμπεριφορά τους. Η ομάδα των συνομηλίκων είναι σημαντική, διότι ενισχύει την ανεξαρτησία, εκπληρώνει την ανάγκη της αναγνώρισης και ενδυναμώνει την αυτοπεποίθησή τους (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011). Ως προς το φύλο, το πρόγραμμα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης επηρέασε περισσότερο τις σχέσεις των αγοριών μεταξύ τους και συνέβαλε στη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς τους. Σύμφωνα με έρευνες (Τσώλη, 2015), οι παράγοντες της ψυχικής ανθεκτικότητας στα αγόρια επιδρούν κυρίως σε επίπεδο σχέσεων, ενώ στα κορίτσια σε ακαδημαϊκό επίπεδο.

Ο παράγοντας «σχέση με συνομηλίκους» του Ερωτηματολογίου Συναισθηματικής Νοημοσύνης ως Χαρακτηριστικό Γνώρισμα συσχετίστηκε θετικά με τη συνολική βαθμολογία των μαθητών της πειραματικής ομάδας, εύρημα το οποίο βρίσκεται σε συμφωνία με αποτελέσματα κι άλλων ερευνών που συσχετίζουν την υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη με την υψηλή βαθμολογία (Bridgeland, Bruce, & Hariharan, 2013. Νεοφύτου, Κουτσελίνη, & Κυριακίδης, 2008. Vidal Rodeiro, Bell, & Emery, 2009). Οι παράγοντες «Εκπαιδευτική υποστήριξη συμμαθητών» και «Προσωπική υποστήριξη συμμαθητών» της Κλίμακας Μέτρησης της Ζωής στη Σχολική Τάξη δεν φάνηκε να συσχετίζονται με τη βαθμολογία των μαθητών, κάτι το οποίο βρίσκεται σε αντίφαση με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών, στις οποίες καταγράφηκε η επίδραση του κλίματος της σχολικής τάξης στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών (LaRocque, & Mvududu, 2008. Reyes, Brackett, Rivers, White, & Salovey, 2012. Rimm-Kaufmann, & Chiu, 2007). Τέλος, όσον αφορά την ψυχική ανθεκτικότητα, οι αποτελεσματικές σχέσεις μεταξύ των συμμαθητών φαίνεται ότι οδήγησαν σε καλύτερες επιδόσεις τους μαθητές της πειραματικής ομάδας, το οποίο υποστηρίζεται διεθνώς και από άλλες έρευνες (Parker, Creque, Barnhart, Harris, Majeski, Wood, Bond, & Hogan, 2004).

5. Προτάσεις

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι η ποιότητα των διαμαθητικών σχέσεων αποτελεί προϋπόθεση για ένα θετικό σχολικό κλίμα και για μαθητές με ψυχική ανθεκτικότητα και υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις. Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, επιμέρους στόχος των οποίων είναι η ενίσχυση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών, οφείλει να αποτελεί προτεραιότητα της σημερινής εκπαίδευσης που θα συμβάλλει στην ομαλή γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Ενδεικτικές προτάσεις είναι οι ακόλουθες:

- ✓ εμπλουτισμός των σχολικών εγχειριδίων με δραστηριότητες προαγωγής κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων,
- ✓ υλοποίηση σεμιναρίων-επιμορφωτικών προγραμμάτων, με στόχο την ενημέρωση των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας σε θέματα προαγωγής της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης,
- ✓ σχεδιασμός προγραμμάτων προσαρμοσμένων στην ηλικία και το φύλο των μαθητών,
- ✓ πρόσθεση σχετικού μαθήματος στα Προγράμματα Σπουδών των Πανεπιστημίων, όπου λαμβάνει χώρα η αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών,
- ✓ παροχή υπηρεσιών συμβουλευτικής στους εκπαιδευτικούς σχετικά με τρόπους ανάπτυξης και ενίσχυσης των διαμαθητικών σχέσεων, καθώς βασικός παράγοντας διαμόρφωσης των σχέσεων αυτών είναι ο ίδιος ο εκπαιδευτικός,
- ✓ υιοθέτηση σύγχρονων και βιωματικών τεχνικών και μεθόδων διδασκαλίας (π.χ. ομαδικές δημιουργικές δραστηριότητες, δημιουργική επίλυση προβλήματος, παιχνίδια ρόλων), που προάγουν τη συνεργασία και την ομαδικότητα,
- ✓ επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας (γονείς, εκπαιδευτικοί, μαθητές, τοπική κοινωνία, κ.ά.) προς αυτήν την κατεύθυνση.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Babalis, Th. (2013). The relation of classroom climate to learning. *Journal of modern education*, 3(4), 287-299.

Babalis, Th., & Tsoli, K. (2017). *Classroom Life: Shaping the Learning Environment, Classroom Management, Strategies and Teaching Techniques*. New York: Nova Publishers.

Bridgeland, J., Bruce, M., & Hariharan, A. (2013). *The missing piece: A national teacher survey on how social and emotional learning can empower children and transform schools. A report for CASEL*. Washington, DC: Civic Enterprises, Hart Research Associates, & CASEL.

CASEL GUIDE 2013 (2012). *Effective social and emotional learning programs, Preschool and elementary school edition*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο <http://casel.org/guide/download-the-2013-guide/> (23/9/2017).

Chan, D. W. (2005). Self-Perceived Creativity, Family Hardiness, and Emotional Intelligence of Chinese Gifted Students in Hong Kong. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 16 (2/3), 47-58.

Christensen, L. B. (2007). *Η πειραματική μέθοδος στην επιστημονική έρευνα* (8^η αμερικανική έκδ.) (επιμ. Μ. Ντάβου) (Α. Γιαννακουλόπουλος, & Ν. Παπασταύρου, Μτφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review*, 76, 201–237.

Cohen, J., McCabe, E.M., Michelli, N.M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.

Creemers, B. P. M., & Reezigt, G. J. (2005). The role of school and classroom climate in elementary school learning environments. In J. Freiberg (Ed.), *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments* (pp. 30-47). New York, NY: Routledge Falmer.

Doll, B., Zucker, S., & Brehm, K. (2009). *Σχολικές τάξεις που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα* (επιμ. Χ. Χατζηχρήστου- Ε. Θεοχαράκη Μτφρ.). Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός.

Freiberg, H. J. (2005). *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. New York, NY: Routledge Falmer.

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2007). Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms. In R. C. Pianta, M. J. Cox, & K. L. Snow (Eds.), *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability* (pp. 49–83). Baltimore, MD: Brookes.

Haynes, N. M., Emmons, C., & Comer, J. P. (1994). *School climate survey*. New Haven, CT: Yale Child Development Center, School Development Program.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1983). Social interdependence and perceived academic and personal support in the classroom. *Journal of Social Psychology, 120*, 77-82.

ΚΕΘΕΑ (2013). Εκπαιδευτικά προγράμματα πρόληψης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο www.prevention.gr/υπηρεσίες/σχολική-κοινότητα/εκπαιδευτικά-προγράμματα (6/11/2017).

Kuperminc, G.P., Leadbeater, B.J., & Blatt, S.J. (2001). School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among school students. *Journal of School Psychology, 39*(2), 141-159.

LaRocque, M., & Mvududu, N. (2008). Assessing perceptions of the environment in elementary classrooms: The link with achievement. *Educational Psychology in Practice, 24*, 289 –305. doi:10.1080/02667360802488732.

Margianti, E. S., Fraser, B. J., & Aldridge, J. M. (2001, April). Classroom environment and students' outcomes among university computing students in Indonesia. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Seattle, WA.

Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Αικ. (2011). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Αθήνα: Διάδραση.

Mavroveli, S., Petrides, K. V., Rieffe, C., & Bakker, F. (2007). Trait emotional intelligence, psychological well-being and peer-rated social competence in adolescence, *British Journal of Developmental Psychology, 25*, 263-275.

Mavroveli, S., Petrides, K. V., Shove, C., & Whitehead, A. (2008). Investigation of the construct of trait emotional intelligence in children. *European Child and Adolescent Psychiatry, 17*(8), 516-526, doi: 10. 1007/s00787-008-0696-6.

Μπαμπάλης, Θ. (2011). *Η ζωή στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Διάδραση.

Μπαμπάλης, Θ., Γαλανάκη, Ε., & Σταύρου, Ν. (2007). Η ζωή στη σχολική τάξη: Σύνδεσμοι μεταξύ υποστήριξης, συνεργασίας και σχολικής αυτοεκτίμησης. *Επιστήμες Αγωγής, 2*, 35-50.

Μπαμπάλης, Θ., Τσώλη, Κ., & Σταύρου, Ν. (2013). Σχέση συναισθηματικής νοημοσύνης και ακαδημαϊκής επίδοσης μαθητών του δημοτικού σχολείου. Στο Φ. Καλαβάσης & Α. Κοντάκος (Επιμ.) *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Κοινωνικά δίκτυα και σχολική μονάδα: Γέφυρες και Νοήματα*, τ. 6 (σσ. 204-225). Αθήνα: Διάδραση.

Μπίκος, Κ. (2009). *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη* (7^η έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νεοφύτου, Λ., Κουτσελίνη, Μ., & Κυριακίδης, Λ. (2008). Κοινωνική Συναισθηματική Νοημοσύνη και ακαδημαϊκή επίδοση φοιτητών. Στο Ε. Φτιάκα, Σ. Συμεωνίδου, & Μ. Σωκράτους (Επιμ.), *Ποιότητα στην εκπαίδευση, έρευνα και διδασκαλία* (σσ.776-785). Πρακτικά 10^{ου} Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου (6-7 Ιουνίου 2008). Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Osher, D., Spier, E., Kendziora, K., & Cai, C. (2009). Improving academic achievement through improving school climate and student connectedness. Paper presented at the American Educational Research Association Annual Meeting, San Diego, CA.

Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του θεάτρου*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Parker, J.D.A., Creque, R.E., Barnhart, D.L., Harris, J.I., Majeski, S.A., Wood, L.M., Bond, B.J., & Hogan, M.J. (2004). Academic achievement in high school: does emotional intelligence matter? *Personality and Individual Differences*, 37, 1321-1330. doi:10.1016/j.paid.2004.01.002.

Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Conceptualizing risk in relational terms: Associations among the quality of child-adult relationships prior to school entry and children's developmental outcomes in first grade. *Educational and Child Psychology*, 21(1), 32-45.

Reyes, M.R., Brackett, M.A., Rivers, S.E., White, M., & Salovey, P. (2012). Classroom Emotional Climate, Student Engagement, and Academic Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 700-712. doi: 10.1037/a0027268

Rimm-Kaufman, S., & Chiu, Y. (2007). Promoting social and academic competence in the classroom: An intervention study examining the contribution of the Responsive Classroom approach. *Psychology in the Schools*, 44, 397-413. doi:10.1002/pits.20231.

Rimm-Kaufman, S. E., & Hamre, B. K. (2010). The role of psychological and developmental science in efforts to improve teacher quality. *Teachers College Record*, 112, 2988-3023.

Sánchez-Ruiz, M.J., Pérez-González, J. C., & Petrides, K. V. (2010) Trait emotional intelligence profiles of students from different university faculties. *Australian Journal of Psychology*, 62(1), 51-57. doi: 10.1080/00049530903312907.

Thapa, A., Cohen, J., Higgins-D'Alessandro, A., & Guffey, S. (2012). *School climate research summary: August 2012* (School Climate Brief No. 3). New York, NY: National School Climate Center.

Τσιπλητάρης, Αθ. (2011). *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*. Αθήνα: Διάδραση.

Τσώλη, Κ. (2015). *Η προώθηση της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης των μαθητών του δημοτικού σχολείου στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας: διδακτικές προσεγγίσεις και εφαρμογές στην τάξη*. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: Π.Τ.Δ.Ε.-Ε.Κ.Π.Α. (σ. 765).

Vidal Rodeiro, C.L., Bell, J.F., & Emery, J.L. (2009). *Can Trait Emotional Intelligence predict differences in attainment and progress in secondary school?* Cambridge Assessment: Assessment Research and Development.

Weare, K. (2004). *Developing the Emotionally Literate School*. London: Paul Chapman.

Χαραλάμπους, Ν. (2011). Από το παραδοσιακό στο συνεργατικό σχολείο. Στο Μ. Κασσωτάκης, & Γ. Φλουρής (Επιμ.). *Εκπαιδευτικά Ανάλεκτα* (σσ. 540-555). Αθήνα: Διάδραση.

Χατζηχρήστου, Χ. (2012). Προαγωγή της ψυχικής υγείας και ευεξίας σε επίπεδο συστήματος: το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει. Στο Χ. Χατζηχρήστου & Η. Μπεζεβέγκης (επιμ.) *Θέματα ανάπτυξης και προσαρμογής των παιδιών στην οικογένεια και στο σχολείο* (σσ. 325-354). Αθήνα: Πεδίο.

Zins, J. E., & Elias, M. E. (2006). Social and emotional learning. In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III* (pp. 1–13). National Association of School Psychologists.

Η εφαρμογή ενός διδακτικού μοντέλου μαθηματικής γενίκευσης στη λογοτεχνία

Ευαγγελία Παπαδοπούλου, νηπιαγωγός, PhD, evanpapado@sch.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην εργασία αυτή, παρουσιάζεται η προσπάθεια εφαρμογής ενός διδακτικού μοντέλου της Διδακτικής των Μαθηματικών στη λογοτεχνία. Το διδακτικό αυτό μοντέλο εφαρμόστηκε στην προσχολική ηλικία σε 4 μαθηματικές έννοιες και βοήθησε τα παιδιά να εστιάσουν στα δομικά στοιχεία αυτών των εννοιών και να τις γενικεύσουν. Στη λογοτεχνία ο στόχος ήταν τα παιδιά να αναγνωρίσουν τα δομικά στοιχεία των παραμυθιών και να τα εφαρμόσουν, κατασκευάζοντας το δικό τους παραμύθι. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων φαίνεται ότι τα παιδιά της προσχολικής, ξεπέρασαν το ειδικό περιεχόμενο του κάθε παραμυθιού και εστίασαν σε δομικά στοιχεία γενικότερα των παραμυθιών.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: προσχολική εκπαίδευση, διδακτική μαθηματικών, λογοτεχνία

1. Εισαγωγή

Η σημαντικότητα της κατανόησης της αφαίρεσης και της γενίκευσης ως νοητική δραστηριότητα, έχει την αφετηρία της ήδη από τα χρόνια του Πλάτωνα και του Αριστοτέλη -αν και ο όρος *γενίκευση* δεν απαντάται στα αρχαία ελληνικά κείμενα-, όπου οι φιλόσοφοι έδειξαν έντονο ενδιαφέρον για τον τρόπο που σχηματίζονται οι έννοιες στον ανθρώπινο νου. Ο Αριστοτέλης, μαθητής του Πλάτωνα, αναφορικά με τον τρόπο που κατασκευάζονται οι *ορθοί συλλογισμοί*, αναφέρεται στην *επαγωγή*, την οποία ορίζει ως τη *μετάβαση από το ειδικό στο γενικό* (Αριστοτέλης, 1994). Η αφαίρεση και η γενίκευση απασχόλησε τους φιλοσόφους και μεταγενέστερα, με τον Καντ (1979) να υποστηρίζει ότι αρχικά σχηματίζονται οι παραστάσεις των αντικειμένων του εμπειρικού κόσμου και στη συνέχεια με τις «κατηγορίες», όπου ο νους συγκρίνει, στοχάζεται και αφαιρεί, το άτομο συγκροτεί τις έννοιες, βάζοντας σε τάξη το περιεχόμενο της εμπειρίας. Στην επιστήμη της γνωστικής ψυχολογίας αναφορικά με την αφαίρεση και τη γενίκευση, ανέπτυξαν τις ιδέες τους τόσο ο Piaget, όσο και ο Vygotsky. Κατά τον Piaget (1971), ο άνθρωπος μέσω του σχηματισμού των *σχημάτων* που πρόκειται για νοητικές δομές (αφαιρετικές κατασκευές), γίνεται ικανός να εξηγεί τον κόσμο γύρω του, μέσα από ατομικές διαδικασίες επεξεργασίας των πληροφοριών. Για τον Vygotsky (1993), η *έννοια* αποτελεί μία *πράξη γενίκευσης* που βοηθάει το παιδί να κατανοήσει τον κόσμο, μέσα από

επικοινωνιακές διαδικασίες. Και οι δύο ερευνητές αντιμετωπίζουν την αφαίρεση και τη γενίκευση, ως διαδικασίες περάσματος από τον πραγματικό στον αφαιρετικό κόσμο.

Η σημαντικότητα της γενίκευσης και η κεντρική της θέση στη μαθηματική εμπειρία, έχει αναγνωριστεί και από τους ερευνητές της Διδακτικής των Μαθηματικών, οι οποίοι τονίζουν ότι η ανάπτυξή της πρέπει να βρίσκεται στον πυρήνα της διδασκαλίας των μαθηματικών (Davydof, 1990). Υποστηρίζουν ότι η έκφραση της γενίκευσης συνδέεται με την ανάπτυξη της μαθηματικής σκέψης (Davydof, 1990. Mason, 1996), διότι εμπλέκεται στην κατασκευή της μαθηματικής γνώσης από τα πρωταρχικά στάδια της ανάπτυξής της, λόγω της φύσης των μαθηματικών εννοιών και διαδικασιών (Καλδρυμίδου, 2000).

Καταλήγοντας, θα λέγαμε ότι η ανάπτυξη της γενίκευσης ανεξαρτήτου επιστήμης είναι σημαντική για τον άνθρωπο, καθώς τον βοηθά να κατανοήσει τον κόσμο στον οποίο ζει και ότι προκύπτει από τη δραστηριότητα του ατόμου στον πραγματικό κόσμο.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

Οι έρευνες αναφορικά με τη γενίκευση που έχουν γίνει στη διδακτική των μαθηματικών και κυρίως στην άλγεβρα, παρατηρείται ότι παρουσιάζουν 2 κοινά σημεία:

1) Κατά τη γενίκευση, το άτομο αναγνωρίζει ένα κοινό στοιχείο σε μία μαθηματική κατάσταση:

- ✓ Αναγνώριση ιδιότητας ή τεχνικής για ένα μεγάλο σύνολο μαθηματικών αντικειμένων ή καταστάσεων (Karut, 1999).
- ✓ Αναγνώριση κοινού στοιχείου δια μέσου των περιπτώσεων (Carraher, Martinez, & Schliemann, 2008).
- ✓ Αναγνώριση ενός κοινού χαρακτηριστικού σε ακολουθία (Radford, 2006).

2) Κατά τη γενίκευση η εστίαση απομακρύνεται από το τοπικό, δηλαδή τη συγκεκριμένη κατάσταση που αντιμετωπίζει το παιδί και περνά στο γενικό, δηλαδή σε αμετάβλητα στοιχεία αυτής της κατάστασης:

- ✓ Η εστίαση φεύγει από τις περιπτώσεις-καταστάσεις αυτές καθ' αυτές και περνά στα πρότυπα, διαδικασίες, δομές, σχέσεις δια μέσου και ανάμεσα από αυτές (Karut, 1999).
- ✓ Το πεδίο της δράσης της ιδιότητας ή της τεχνικής, απομακρύνεται από μεμονωμένες περιπτώσεις και εστιάζει σε άπειρο αριθμό περιπτώσεων (Carraher, Martinez, & Schliemann, 2008).

- ✓ Η εστίαση φεύγει από το τοπικό/ειδικό περιεχόμενο, δηλαδή την κατάσταση αυτή καθαυτή που έχει να αντιμετωπίσει το παιδί, και περνά σε στοιχεία πέρα από το αντιληπτικό πεδίο (Radford, 2006).

Από τα ερευνητικά δεδομένα που έχουμε αναφορικά με τις μεθόδους που χρησιμοποιούν τα παιδιά για να γενικεύσουν, τις οποίες οι ερευνητές ταξινόμησαν σε στάδια, φαίνεται ότι τα παιδιά περνούν σταδιακά από τη γενίκευση του ειδικού περιεχομένου της μαθηματικής κατάστασης που καλούνται να αντιμετωπίσουν σε μία μαθηματική έννοια, σε αμετάβλητα χαρακτηριστικά της έννοιας, δηλαδή στη γενίκευσή της (Lannin, Townsend, & Barker, 2006).

Αναφορικά με την οργάνωση δραστηριοτήτων και τη διδακτική διαχείριση των διδασκαλιών στα μαθηματικά με προσανατολισμό την ανάπτυξη της γενίκευσης, οι ερευνητές προτείνουν: τη στήριξη της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (ανταλλαγή ιδεών, λύσεων, διεξαγωγή συζητήσεων, επεξήγηση, τεκμηρίωση) (Radford, 2006), την ανάπτυξη διαδικασιών αναστοχασμού (Pappas, Ginsburg, & Jiang, 2003) και την έκφραση συμπερασμάτων από τα παιδιά, με τον δάσκαλο να έχει ρόλο βοηθητικό στην εκπαιδευτική διαδικασία (Τζεκάκη, 2010).

Στη λογοτεχνία τώρα, έχουν γίνει πολλές μελέτες αναφορικά με τα δομικά στοιχεία των παραμυθιών. Στόχος της παρούσας εργασίας, δεν είναι η παρουσίαση των συμπερασμάτων αυτών των μελετών, αλλά το πώς μία ομάδα παιδιών προσχολικής ηλικίας, απομακρύνθηκε από το ειδικό περιεχόμενο των παραμυθιών που ενεπλάκη και εστίασε σε δομικά χαρακτηριστικά αυτών των παραμυθιών και πώς στη συνέχεια κατέληξε σε γενικότερα συμπεράσματα για τα δομικά στοιχεία των παραμυθιών και κατασκεύασε το δικό της παραμύθι.

Το διδακτικό μοντέλο που εφαρμόστηκε για την επίτευξη αυτού του στόχου, βασίστηκε σε μία μελέτη που διερεύνησε διδακτικές μεθόδους για την ανάπτυξη της ικανότητας γενίκευσης, σε 4 πεδία των μαθηματικών, στην προσχολική ηλικία (Παπαδοπούλου, 2017). Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας, έδειξαν ότι οι *ερωτήσεις γενίκευσης σε τοπικό και γενικό επίπεδο* και η *συστηματική διατύπωση και καταγραφή των συμπερασμάτων*, ήταν εκείνα τα στοιχεία της διδακτικής μεθόδου, που οδήγησαν τα παιδιά στο να γενικεύσουν με επιτυχία τις μαθηματικές έννοιες.

Ο γενικότερος στόχος αυτής της προσπάθειας, είναι να εκπαιδευτεί το παιδί ώστε να «βλέπει πέρα» από τα επιφανειακά χαρακτηριστικά των αντικειμένων και των καταστάσεων και να γενικεύει εστιάζοντας στα δομικά τους χαρακτηριστικά. Αφορμή για αυτόν τον γενικότερο στόχο, ήταν η συμμετοχή αυτής της προσχολικής ομάδας σε έναν πανελλήνιο διαγωνισμό παραμυθιού, όπου τα παιδιά έπρεπε να δομήσουν το δικό τους παραμύθι.

3. Διδακτική μεθοδολογία

Τα παραμύθια με τα οποία ενεπλάκησαν τα παιδιά, επιλέχθηκαν με βάση τα εξής στοιχεία: να υπάρχει το μαγικό στοιχείο, βοήθεια και μυστήριο, καθώς η συγκεκριμένη ομάδα παιδιών είχε δείξει προτίμηση στα παραμύθια που είχαν αυτά τα στοιχεία κατά τη διάρκεια της χρονιάς. Έτσι επιλέχθηκαν τα παραμύθια: «Φουφήχτρα η μάγισσα με την ηλεκτρική σκούπα» του Ευγένιου Τριβιζά σε έντυπη μορφή, «Οι δώδεκα πριγκίπισσες που χόρευαν» των αδελφών Γκριμ επίσης σε έντυπη μορφή και «Το μαγικό πιθάρι», ινδικό λαϊκό παραμύθι σε ψηφιακή μορφή (δε βρέθηκε σε έντυπη μορφή), στην ιστοσελίδα: <https://www.youtube.com/watch?v=s4h5LjmrNlw> .

Οργανώθηκαν 6 διδασκαλίες ως εξής: Μία διδασκαλία για κάθε παραμύθι, με σκοπό τα παιδιά να καταλήξουν σε *συμπεράσματα τοπικής γενίκευσης* για το κάθε παραμύθι, τα οποία και θα καταγράψουν, σύνολο 3 διδασκαλίες. Μία 4^η διδασκαλία για να καταλήξουν τα παιδιά σε *γενικότερα συμπεράσματα* για τα τρία παραμύθια, τα οποία επίσης θα καταγράψουν. Τέλος, δύο διδασκαλίες, η 5^η και η 6^η, για να γράψουν τα παιδιά το δικό τους παραμύθι με βάση τα *γενικά συμπεράσματα* που είχαν καταγράψει.

3.1 Ερωτήματα διδακτικής μεθοδολογίας

Τα ερωτήματα της διδακτικής μεθοδολογίας, που τέθηκαν αναφορικά με την εστίαση των παιδιών της προσχολικής ηλικίας σε δομικά στοιχεία των παραμυθιών, είναι:

- 1) Μπορούν τα παιδιά της προσχολικής να εξάγουν δομικά χαρακτηριστικά των παραμυθιών;
- 2) Ποια είναι τα στοιχεία εκείνα της διδακτικής μεθόδου που βοηθούν τα παιδιά στην εξαγωγή των δομικών χαρακτηριστικών των παραμυθιών;

Τα παιδιά που έλαβαν μέρος στην εξέταση αυτής της προβληματικής, ήταν του Προαιρετικού Ολοήμερου Προγράμματος ενός δημόσιου νηπιαγωγείου της Ανατολικής Θεσσαλονίκης, τα οποία ήταν 11 σε αριθμό: 8 νήπια και 3 προνήπια.

3.2 Διδακτική μέθοδος

Όπως αναφέρθηκε και στο θεωρητικό πλαίσιο, για την κατασκευή ενός παραμυθιού από τα παιδιά, εφαρμόστηκε στη λογοτεχνία ένα διδακτικό μοντέλο της διδακτικής των μαθηματικών, το οποίο φαίνεται ότι βοήθησε το παιδί να εστιάσει σε δομικά στοιχεία 4 μαθηματικών εννοιών και να γενικεύσει αυτές τις έννοιες.

Το χαρακτηριστικό αυτού του διδακτικού μοντέλου είναι η συζήτηση που λαμβάνει χώρα στο κλείσιμο της δραστηριότητας και έχει τα εξής χαρακτηριστικά: α) ο εκπαιδευτικός κάνει *ερωτήσεις γενίκευσης* αρχικά *τοπικού* και στη συνέχεια *γενικού επιπέδου*, β) τα παιδιά

διατυπώνουν λεκτικά τα συμπεράσματά τους απαντώντας στις ερωτήσεις γενίκευσης και γ) καταγράφουν τα συμπεράσματά τους, όπως μπορούν (στη συγκεκριμένη έρευνα αυτό πραγματοποιήθηκε με ζωγραφική), και τα αναρτούν σε εμφανές σημείο της τάξης, ώστε να ανατρέχουν σε αυτά όταν τα χρειαστούν, κατά την αντιμετώπιση επερχόμενων μαθηματικών καταστάσεων.

Οι ερωτήσεις γενίκευσης τοπικού επιπέδου, σχεδιάστηκαν για να βοηθήσουν το παιδί να εστιάσει στα δομικά στοιχεία της συγκεκριμένης μαθηματικής κατάστασης που αντιμετώπιζε, π.χ. στο πεδίο των γεωμετρικών εννοιών, να εστιάσει στα δομικά στοιχεία ενός ορθογωνίου που είχε μπροστά του και να καταλήξει σε τοπικά συμπεράσματα για το συγκεκριμένο ορθογώνιο, π.χ. ότι οι απέναντι πλευρές του είναι ίσες και ότι οι γωνίες του είναι ορθές. Οι ερωτήσεις γενίκευσης γενικού επιπέδου, σχεδιάστηκαν για να βοηθήσουν το παιδί να προχωρήσει σε δομικά στοιχεία των μαθηματικών εννοιών, πέρα από το αντιληπτικό πεδίο, π.χ. στο παραπάνω παράδειγμα του ορθογωνίου, για να εστιάσει το παιδί σε δομικά στοιχεία γενικότερα για το ορθογώνιο και όχι για το ορθογώνιο που είχε μπροστά του και να καταλήξει σε γενικότερα συμπεράσματα για αυτό το σχήμα, π.χ. ότι τα ορθογώνια (όλα τα ορθογώνια), έχουν τις απέναντι πλευρές ίσες και τις γωνίες ορθές, ανεξάρτητα από το χρώμα και το μέγεθος που έχουν.

Αντίστοιχα, για την κατασκευή παραμυθιού από τα παιδιά, δομήθηκαν ερωτήσεις γενίκευσης τοπικού επιπέδου για κάθε παραμύθι, ώστε να εστιάσουν τα παιδιά στα δομικά χαρακτηριστικά του κάθε παραμυθιού. Απαντώντας τα παιδιά στις ερωτήσεις αυτές, καταλήγουν σε τοπικά συμπεράσματα για κάθε παραμύθι, τα οποία και καταγράφουν μέσα από τη ζωγραφική, τα αναρτούν σε κάποιο σημείο της τάξης και ανατρέχουν σε αυτά όταν είναι να καταλήξουν σε γενικότερα συμπεράσματα για τα παραμύθια.

Στη συνέχεια δίνεται ένα παράδειγμα σχεδιασμού ερωτήσεων τοπικής γενίκευσης στο παραμύθι «Φουφήχτρα η μάγισσα με την ηλεκτρική σκούπα» και σε κάθε ερώτηση δίνεται και το δομικό στοιχείο του παραμυθιού που γίνεται προσπάθεια να εστιάσει το παιδί:

- 1) Όλοι αυτοί που παίζουν στο παραμύθι: Η Φουφήχτρα, η Μυρτώ, οι γατούλες κ.τ.λ. πώς θα μπορούσαμε να τους πούμε με μία λέξη γενικότερα; (**πρόσωπα/ήρωες**).
- 2) Το γεγονός ότι στο παραμύθι η Φουφήχτρα πετάει με τη μαγική της σκούπα, η Μυρτώ μεταμορφώθηκε σε κοράκι κ.τ.λ., πώς θα μπορούσαμε να τα πούμε γενικότερα αυτά ότι είναι; (**μαγικά**).
- 3) Η Φουφήχτρα ζούσε σε ένα σπίτι στο βουνό, η Μυρτώ έπαιζε στην παιδική χαρά κ.τ.λ., πώς θα μπορούσαμε όλα αυτά τα μέρη να τα πούμε με μία λέξη γενικότερα, ότι είναι τι; (**τόπος**)

4) «Το ότι η Φουφήχτρα η μάγισσα ρούφηξε τη Μυρτώ, τα παιδάκια, τα παπάκια κ.τ.λ., αυτό σαν πράξη τι είναι γενικότερα;» (**κακιά/κακό**).

5) «Το ότι η Μυρτώ και οι άλλοι σώθηκαν, αυτό σαν γεγονός τι είναι γενικότερα;» (**καλό**).

6) «Το γεγονός ότι η γη και η κουκουβάγια είπαν στη Μυρτώ τι να κάνει για να ξεπεράσει τα εμπόδια και να φτάσει στο σπίτι της μάγισσας, αυτό γενικότερα πώς το λέμε;» (**βοήθεια**).

7) «Το γεγονός ότι η Μυρτώ, τα παιδάκια, οι γατούλες κ.τ.λ., εξαφανίστηκαν χωρίς κάποιος να δει ή να ακούσει κάτι, αυτό πώς το λέμε γενικότερα;» (**μυστήριο**).

8) «Πώς ξεκινά και πώς τελειώνει το παραμύθι;» (**καταγραφή της αρχής και του τέλους του παραμυθιού**).

Σημειώνεται ότι τα δομικά στοιχεία ήταν κοινά και για τα 3 παραμύθια.

Αφού γίνει η *καταγραφή των τοπικών συμπερασμάτων* από τα παιδιά και για τα 3 παραμύθια, στη συνέχεια τα παιδιά «μαζεύουν» αυτά τα συμπεράσματα και καταλήγουν σε *γενικότερα συμπεράσματα για τα δομικά στοιχεία που περιέχουν τα παραμύθια και που αφορά στη γενική γενίκευση*, τα οποία και καταγράφουν. Η *ερώτηση γενικής γενίκευσης* που έλαβε χώρα είναι: «*Άρα, γενικότερα στο παραμύθι τι στοιχεία έχουμε;*».

4. Αποτελέσματα

Τα παιδιά διατύπωσαν και κατέγραψαν με ζωγραφική τα δομικά στοιχεία του παραμυθιού, τόσο σε *τοπικό επίπεδο*, όσο και σε *γενικότερο επίπεδο*, μέσα από τις *ερωτήσεις γενίκευσης τοπικές και γενικές* αντίστοιχα.

Αναφορικά με την εστίαση και *καταγραφή της δομής των παραμυθιών σε τοπικό επίπεδο* μέσα από τις *ερωτήσεις γενίκευσης τοπικού επιπέδου*, καταγράφηκαν τα παρακάτω:

Όσο αφορά στην 1^η διδασκαλία όπου τα παιδιά κλήθηκαν να εστιάσουν στα δομικά στοιχεία του παραμυθιού «Φουφήχτρα, η μάγισσα με την ηλεκτρική σκούπα», τα παιδιά απαντώντας στις *ερωτήσεις γενίκευσης τοπικού επιπέδου* κατέγραψαν μέσα από τη ζωγραφική, τα *τοπικά συμπεράσματά τους/τοπική γενίκευση*, για τα δομικά χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου παραμυθιού και πιο συγκεκριμένα ότι:

1) Υπάρχουν ήρωες/πρόσωπα: η Μυρτώ, η μάγισσα, τα παιδάκια, τα ψαράκια, κ.τ.λ.

2) Υπάρχει τόπος: το βουνό, η παιδική χαρά, η λίμνη, κ.τ.λ.

3) Υπάρχει μυστήριο και η λύση του μυστηρίου: η Μυρτώ, οι φίλοι της, τα παπάκια, οι γατούλες, κ.τ.λ. εξαφανίστηκαν χωρίς κάποιος να γνωρίζει κάτι για αυτό, αλλά στο τέλος αποκαλύφτηκε ότι για όλα αυτά υπαίτια ήταν η μάγισσα.

4) Υπάρχουν μαγικά: η Φουφήχτρα η μάγισσα πετάει με την ηλεκτρική της σκούπα, οι μαύρες παπαρούνες άλλαζαν θέση, η Μυρτώ έγινε κοράκι.

5) Υπάρχει το κακό: η μάγισσα με την ηλεκτρική της σκούπα, ρούφηξε παιδάκια, ψαράκια, πεταλούδες κ.τ.λ. (εικ.1)

Εικόνα 6: Καταγραφή του τοπικού συμπεράσματος:

Στο παραμύθι υπάρχει το κακό



6) Υπάρχει το καλό που νικάει: Η Μυρτώ αλλά και όσους είχε αιχμαλωτίσει η μάγισσα, σώθηκαν με τη βοήθεια της Μυρτώ.

7) Υπάρχει βοήθεια: σημειώθηκαν 2 βοήθειες, από τη γη και από την κουκουβάγια.

8) Το παραμύθι ξεκινά με το «Στο μακρινό βουνό με τις μαύρες παπαρούνες...» και κλείνει με το «Και έζησε από τότε αυτή καλά κι εμείς καλύτερα» (αυτό το συμπέρασμα καταγράφηκε από τη νηπιαγωγό, καθώς τα παιδιά είπαν ότι δεν μπορούν να το ζωγραφίσουν).

Στην 2^η διδασκαλία, έγινε ανάγνωση του παραμυθιού «Οι 12 πριγκίπισσες που χόρευαν» και μέσα από τις ερωτήσεις τοπικής γενίκευσης, τα παιδιά κατέγραψαν με ζωγραφική τα τοπικά συμπεράσματά τους/τοπική γενίκευση, αναφορικά με το συγκεκριμένο παραμύθι μέσα από τη ζωγραφική και πιο συγκεκριμένα ότι:

1) Υπάρχουν ήρωες/πρόσωπα: ο βασιλιάς, οι 12 πριγκίπισσες, κ.τ.λ.

2) Υπάρχει τόπος: το παλάτι, το βασίλειο, κ.τ.λ.

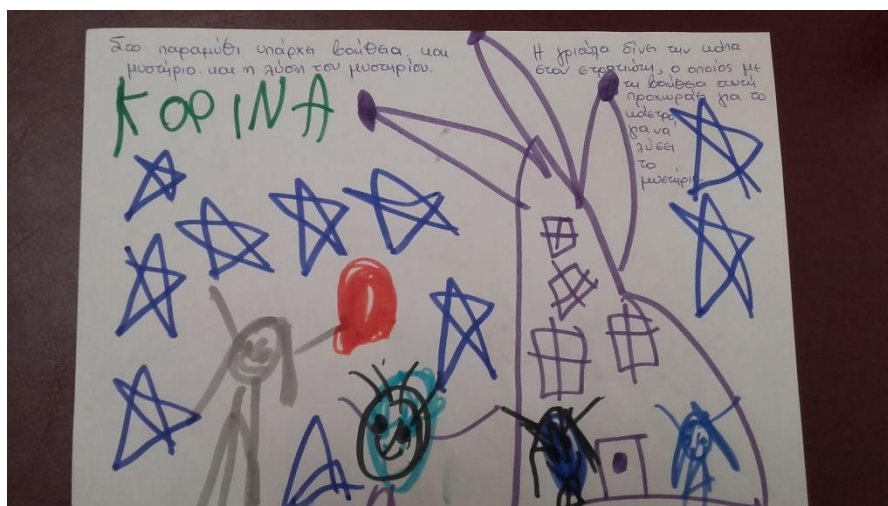
3) Γίνονται μαγικά: η κουβέρτα που κάνει τον στρατιώτη αόρατο, το κρεββάτι που βουλιάζει στο έδαφος και αποκαλύπτει μία διαδρομή με χρυσά και ασημένια δένδρα, κ.τ.λ.

4) Έγινε κάτι κακό: οι πριγκίπισσες κοίμιζαν με κρασί αυτούς που πήγαιναν στο παλάτι για να λύσουν το μυστήριο, αν και ήξεραν ότι εάν δε έλυναν το μυστήριο θα εξορίζονταν από τον πατέρα τους.

5) Έγινε κάτι καλό: ο στρατιώτης βοήθησε τη γριά, όταν αυτή χρειάστηκε βοήθεια.

6) Υπάρχει βοήθεια, μυστήριο και λύση του μυστηρίου: η γριά που συμβούλεψε τον στρατιώτη πώς να λύσει το μυστήριο, χαρίζοντάς του μία μαγική κάπα που τον έκανε αόρατο (εικ.2).

Εικόνα 2: Καταγραφή τοπικού συμπεράσματος: «Στο παραμύθι υπάρχει βοήθεια και μυστήριο και η λύση του μυστηρίου»



7) Το παραμύθι ξεκινά με το «Μια φορά κι έναν καιρό σε μια μακρινή χώρα...» και κλείνει με το «Και έζησαν μαζί ευτυχισμένοι για πολλά χρόνια» (αυτό το συμπέρασμα καταγράφηκε από τη νηπιαγωγό, καθώς τα παιδιά είπαν ότι δεν μπορούν να το ζωγραφίσουν).

Στην 3^η διδασκαλία, μέσα από τις ερωτήσεις γενίκευσης τοπικού επιπέδου, τα παιδιά κατέληξαν στα παρακάτω τοπικά συμπεράσματα/τοπική γενίκευση, για τα δομικά στοιχεία του παραμυθιού «Το μαγικό πιθάρι», τα οποία και κατέγραψαν μέσα από τη ζωγραφική:

1) Υπάρχουν ήρωες/πρόσωπα: ο Ράμα, ο αδελφός του, ο βασιλιάς, κ.τ.λ.

2) Υπάρχει τόπος: το χωριό, το παλάτι κ.τ.λ.

3) Υπάρχει μυστήριο και η λύση του μυστηρίου: εμφανίστηκαν 100 τσεκούρια στο χέρσο χωράφι του Ράμα, οποία άρχισαν να σκάβουν το χωράφι χωρίς κάποιος να τα βάλει εκεί και στη συνέχεια αποκαλύφτηκε ότι αυτό οφειλόταν στο μαγικό πιθάρι που είχε βρει ο Ράμα στο χωράφι του.

4) Γίνονται μαγικά: στο πιθάρι που βρήκε ο Ράμα στο χωράφι του σκάβοντας, ό,τι και να του έβαζε κανείς μέσα, το πιθάρι το έδινε 100 φορές περισσότερο.

5) Έγινε κάτι κακό: ο άπληστος βασιλιάς ήθελε το πιθάρι για να το κρατήσει για τον εαυτό του και το πήρε από τον Ράμα χωρίς τη δική του συγκατάθεση.

6) Έγινε κάτι καλό: ο Ράμα έσπασε το πιθάρι για να μη χρησιμοποιηθεί από άπληστους ανθρώπους.

7) Υπάρχει βοήθεια: το μαγικό πιθάρι που έσκαψε το χέρσο χωράφι του Ράμα και το έκανε έφορο, όπως και το ότι του έδωσε και ό,τι λαχταρούσε 100 φορές περισσότερο.

8) Το παραμύθι ξεκινά με το «Σε ένα μακρινό χωριό ζούσε ένας αγρότης που τον έλεγαν Ράμα» και τελειώνει με το «Ο Ράμα ασχολήθηκε με τη γεωργία και έζησε μια γεμάτη ζωή» (αυτό το συμπέρασμα καταγράφηκε από τη νηπιαγωγό, καθώς τα παιδιά είπαν ότι δεν μπορούν να το ζωγραφίσουν).

Τα παραπάνω τοπικά συμπεράσματα των 3 παραμυθιών που τα είχαν ζωγραφίσει τα παιδιά, αναρτήθηκαν σε εμφανές σημείο της τάξης. Στην 4^η διδασκαλία, τα παιδιά ανέτρεξαν σε αυτά τα τοπικά συμπεράσματα και με βάση αυτά κατέληξαν σε γενικότερα συμπεράσματα για τα δομικά χαρακτηριστικά των παραμυθιών, απαντώντας στην ερώτηση της γενικής γενίκευσης: «Άρα, γενικότερα στο παραμύθι τι στοιχεία έχουμε;»

Τα γενικότερα συμπεράσματα που κατέληξαν τα παιδιά, είναι ότι στο παραμύθι:

1) Υπάρχουν **πρόσωπα/ήρωες** (εικ.3).

Εικόνα 3: Καταγραφή του γενικού συμπεράσματος:

«Στο παραμύθι υπάρχουν πρόσωπα/ήρωες»



2) Υπάρχει **τόπος** (εικ.4).

Εικόνα 4: Καταγραφή του γενικού συμπεράσματος:
«Στο παραμύθι υπάρχει τόπος»



3) Γίνονται **μαγικά** (εικ.5).

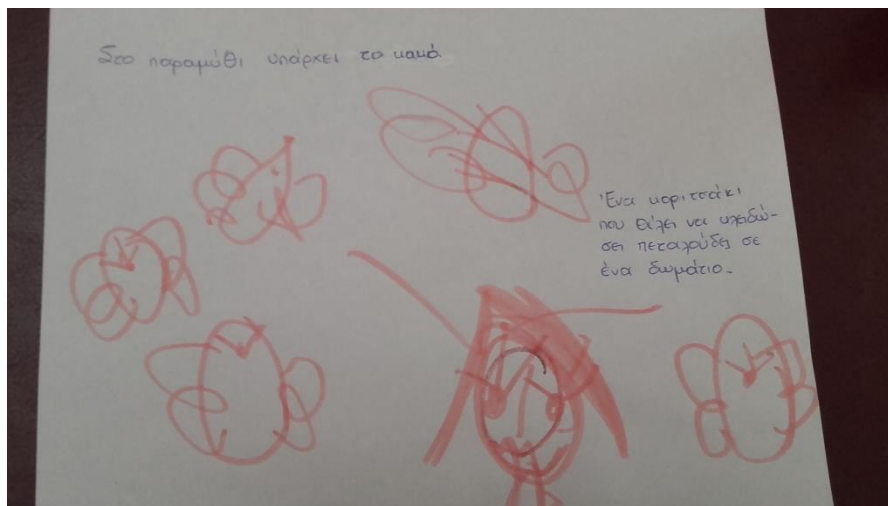
Εικόνα 5: Καταγραφή του γενικού συμπεράσματος:
«Στο παραμύθι γίνονται μαγικά»



4) Υπάρχει το **κακό** (εικ.6).

Εικόνα 6: Καταγραφή του γενικού συμπεράσματος: «Στο παραμύθι υπάρχει το κακό»

5) Υπάρχει το **καλό που νικάει** (εικ.7).



Εικόνα 7: Καταγραφή του γενικού συμπεράσματος:

«Στο παραμύθι υπάρχει το καλό που νικάει»



6) Υπάρχει **βοήθεια** (εικ.8).

Εικόνα 8: Καταγραφή του γενικού συμπεράσματος: «Στο παραμύθι υπάρχει βοήθεια»



7)Υπάρχει **μυστήριο και η λύση του** (εικ.9).

Εικόνα 9: Καταγραφή του γενικού συμπεράσματος: «Στο παραμύθι υπάρχει μυστήριο και η λύση του»



8) Το παραμύθι ξεκινά με το «**Μια φορά κι έναν καιρό**» ή χωρίς αυτό και **τελειώνει με το «Έζησαν αυτοί καλά και εμείς ακόμη καλύτερα»** ή με κάτι άλλο (αυτό το συμπέρασμα δεν καταγράφηκε από τα παιδιά αλλά από τη νηπιαγωγό, καθώς τα παιδιά δήλωσαν ότι δεν μπορούν να το ζωγραφίσουν).

Στην 5^η και 6^η διδασκαλία, τα παιδιά κατασκεύασαν το δικό τους παραμύθι στη βάση αυτών των χαρακτηριστικών. Ο τίτλος που δόθηκε στο παραμύθι από τα παιδιά είναι: «*Το κοριτσάκι με τη χαμένη γατούλα*». Το περιεχόμενο του παραμυθιού το οποίο «χτίστηκε» από τα παιδιά πάνω στα

γενικότερα συμπεράσματα που είχαν καταλήξει για τα δομικά στοιχεία των παραμυθιών, παρουσιάζεται στη συνέχεια μαζί με την εφαρμογή των γενικότερων συμπερασμάτων τους.

Μια φορά κι έναν καιρό ήταν μία κοπέλα που τη λέγανε Βένια και ζούσε σε ένα σπίτι κοντά στο δάσος, με τον πατέρα της, τη μητέρα της, την αδελφή της και τον αδελφό της. Είχαν και ένα ζωάκι στο σπίτι τους, μία γατούλα γκρι με άσπρο και ροζ φιογκάκι, η οποία έμενε στην αυλή του σπιτιού».
(Εφαρμογή των γενικότερων συμπερασμάτων: στο παραμύθι υπάρχουν πρόσωπα/ήρωες, υπάρχει τόπος και το παραμύθι ξεκινά με το «Μια φορά κι έναν καιρό»).

Και μία μέρα έγινε κάτι πολύ σοβαρό: εξαφανίστηκε η γατούλα! Η Βένια δεν το πρόσεξε, γιατί ήταν μέσα στο σπίτι και έτρωγε το πρωινό της. Μετά το πρωινό, όταν πήγε να ταΐσει τη γατούλα της, είδε ότι λείπει. Μέσα στη φωλιά της βρήκε το ροζ φιογκάκι της. Τρόμαξε και φώναξε: «Πω, πω, τι έπαθα! Έχασα τη γατούλα μου! Θα πάω να τη βρω!».
(Εφαρμογή του γενικότερου συμπεράσματος: στο παραμύθι υπάρχει μυστήριο).

Η Βένια πήρε το δρόμο. Ξαφνικά, σε ένα ωραίο μονοπάτι, συνάντησε έναν λαγό. «Για πού τραβάς κυρ-λαγέ; Μήπως είδες καμία γατούλα γκρι με άσπρο;» τον ρώτησε και ο λαγός απάντησε: «Όχι, δεν είδα κάτι, αλλά ψάξε στο χωράφι του κυρ-Γιώργου, καθώς συνηθίζουν να πηγαίνουν εκεί τα ζωάκια, γιατί έχει πολλές τροφές». Η Βένια πήγε στο χωράφι του κυρ-Γιώργου, αλλά δε βρήκε τη γατούλα της. Στη συνέχεια βρήκε τον κυρ-Γιώργο και τον ρώτησε: «Μήπως κυρ-Γιώργο είδες καμία γατούλα γκρι με άσπρο;» και ο κυρ-Γιώργος της απάντησε: «Όχι, δεν είδα καμία γατούλα!» και η Βένια έφυγε στεναχωρημένη.

*Στο δρόμο συνάντησε ένα άλογο, το ρώτησε μήπως είδε καμία γατούλα γκρι με άσπρο και αυτό απάντησε: «Ναι, είδα μία γατούλα γκρι με άσπρο, στο δάσος πάνω σε ένα δέντρο και ζητούσε βοήθεια, γιατί είχε παγιδευτεί από έναν λύκο που ήθελε να τη φάει». Η Βένια τότε ρώτησε το άλογο με αγωνία: «Θα με βοηθήσεις να σώσω τη γατούλα μου;» και το άλογο της απάντησε: «Και βέβαια θα σε βοηθήσω, άλλωστε κι εγώ έμαχνα κάποιον να με βοηθήσει για να σώσω τη γατούλα!». **(Εφαρμογή των γενικότερων συμπερασμάτων: στο παραμύθι υπάρχει λύση του μυστηρίου, υπάρχει το κακό και υπάρχει βοήθεια).***

Το άλογο αυτό ήταν μαγικό, καθώς ήταν ιπτάμενο και είχε σχοινί γύρω στο λαιμό, στο οποίο πιάστηκε η Βένια. Το άλογο έβγαλε ξαφνικά φτερά, πέταξε στον ουρανό και πήγε πάνω από το δέντρο όπου ήταν φυλακισμένη η γατούλα γκρι με άσπρο. Τότε το άλογο κατέβηκε κοντά σε ένα κλαδί και η Βένια πιασμένη με το ένα χέρι από το σχοινί, άπλωσε το άλλο χέρι και έπιασε τη γατούλα. Στη συνέχεια την ανέβασε πάνω στο άλογο και την πήρε αγκαλιά. Το άλογο τις πέταξε ως

το σπίτι. Η Βένια και η γατούλα ευχαρίστησαν το άλογο. **(Εφαρμογή των γενικότερων συμπερασμάτων: στο παραμύθι γίνονται μαγικά, στο παραμύθι νικάει το καλό).**

Η Βένια φόρεσε στη γατούλα της το ροζ φιογκάκι και είπε στη μαμά της την περιπέτεια που έζησε. Η μαμά την αγκάλιασε και της έδωσε ένα φιλί στο μάγουλο. Και ζήσαν αυτοί καλά και εμείς ακόμα καλύτερα!! **(Εφαρμογή του γενικότερου συμπεράσματος: τα παραμύθια κλείνουν με το «Και έζησαν αυτοί καλά και εμείς ακόμα καλύτερα»).**

5. Συμπεράσματα-συζήτηση

Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι τα παιδιά της προσχολικής, μπορούν να εκπαιδευτούν ώστε να «βλέπουν πέρα» από τα επιφανειακά χαρακτηριστικά των παραμυθιών και να εστιάζουν σε γενικότερα δομικά χαρακτηριστικά, όπως για παράδειγμα να «βλέπουν πέρα» από το παλάτι, την περίεργη εξαφάνιση, τη γριούλα που έδωσε την κουβέρτα και να εστιάζουν στον τόπο, στο μυστήριο, στη βοήθεια, αντίστοιχα.

Εξετάζοντας τα χαρακτηριστικά των διδασκαλιών των τριών παραμυθιών, καταλήγουμε ότι τα στοιχεία της διδακτικής μεθόδου που βοήθησαν τα παιδιά να εστιάσουν σε δομικά χαρακτηριστικά του παραμυθιού, είναι οι ερωτήσεις γενίκευσης σε τοπικό και γενικό επίπεδο και η διατύπωση και καταγραφή των συμπερασμάτων. Αυτό προκύπτει, καθώς οι ερωτήσεις γενίκευσης τοπικού και γενικού επιπέδου, βοήθησαν τα παιδιά αρχικά να εντοπίσουν και να γενικεύσουν τοπικά δομικά χαρακτηριστικά του κάθε παραμυθιού και στη συνέχεια να προχωρήσουν σε γενικότερα δομικά στοιχεία των παραμυθιών, καταγράφοντας τα συμπεράσματά τους κάθε φορά, τόσο στην τοπική γενίκευση όσο και στη γενικότερη γενίκευση. Για παράδειγμα, στο παραμύθι «Οι 12 πριγκίπισσες που χόρευαν», μέσα από τις ερωτήσεις τοπικής γενίκευσης τα παιδιά κατάφεραν να «δουν» πέρα από το αντιληπτικό πεδίο, ως «μυστήριο», το γεγονός ότι οι 12 πριγκίπισσες εμφανίζονταν κάθε μέρα με λιωμένα παπούτσια, γεγονός που κατέγραψαν μέσα από τη ζωγραφική. Στην τοπική γενίκευση δηλαδή, αφαιρείται και γενικεύεται το ειδικό περιεχόμενο του κάθε παραμυθιού. Στη συνέχεια, μέσα από τις ερωτήσεις γενίκευσης γενικού επιπέδου, αφαιρείται και γενικεύεται η τοπική γενίκευση, καθώς τα παιδιά στη βάση αυτής, «μαζεύουν» τις καταγραφές των τοπικών συμπερασμάτων για το κάθε παραμύθι και καταλήγουν σε γενικότερα συμπεράσματα για τα παραμύθια.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αριστοτέλης. (1994). *Απαντα, όργανον 2, τοπικά 1 (Α-Ε)*. Αθήνα: Κάκτος.

Βυγκότσκι, Λ. (1993). *Σκέψη και γλώσσα*. Αθήνα: Γνώση.

Carraher, D., Martinez, M., & Schliemann, A. (2008). *Early algebra and mathematical generalization*. *ZDM-The International Journal on Mathematics Education*, 40, 3-22.

Davydov, V. V. (1990). *Soviet studies in mathematics education: Vol.2. Types of generalization in instruction: Logical and psychological problems in the structuring of school curricula*. (J. Kilpatrick, Ed., & J. Teller, Trans.) Reston Virginia: National Council of Teachers of Mathematics.

Καλδρυμίδου, Μ. (2000). Γνωστικά και επιστημολογικά χαρακτηριστικά της διαδικασίας γενίκευσης στα σχολικά μαθηματικά. *Πρακτικά 2ης Διημερίδας Διδακτικής Μαθηματικών* (σσ 245-253). Θεσσαλονίκη: Science Press.

Καντ, Ι. (1979). *Κριτική του καθαρού λόγου* (Τομ. Β) (Α. Γιανναράς, Μτφρ.) Αθήνα: Παπαζήσης.

Kaput, J. (1999). Teaching and learning a new algebra. In T. Romberg, & E. Fennema (Eds.), *Mathematics classroom that promotes understanding* (pp. 133-155). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

Lannin, J., Townsend, B., & Barker, D. (2006, November). The reflective cycle of student error analysis. *For the Learning of Mathematics*, 26(3), 33-38.

Mason, J. (1996). Expressing generality and roots of algebra. In N. Bednarz, C. Kieran, & L. Lee (Eds.), *Approaches to algebra: Perspectives for research and teaching* (pp. 65–86). Dordrecht, Netherlands: Kluwer.

Παπαδοπούλου, Ε. (2017). *Διδακτικές παρεμβάσεις για μαθηματική γενίκευση σε παιδιά ηλικίας 5-7 χρόνων*. (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Θεσσαλονίκη: Τ.Ε.Π.Α.Ε. -Α.Π.Θ.

Pappas, S., Ginsburg, H. P., & Jiang, M. (2003). SES differences in young children's metacognition in the context of mathematical problem solving. *Cognitive Development*, 18, 431-450.

Piaget, J. (1971). *Genetic epistemology*. (E. Duckworth, Trans.) New York: W.W. Norton & Company. Inc.

Radford. (2006). Algebraic thinking and the generalization of patterns: a semiotic perspective. *Proceedings of the 28th annual meeting of the North American chapter of the international group for the psychology of mathematics education*. 2, (pp. 95-101). Merida: Universidad Pedagogica Nacional.

Τζεκάκη, Μ. (2010). *Μαθηματική εκπαίδευση για την προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

Η εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας κατά την απόδοση έργων μεγάλων ζωγράφων από παιδιά νηπιαγωγείου

Ευαγγελία Σδρούλια, Νηπιαγωγός, MSc, esdroulia@uth.gr

Αριστέα, Αγερώτη, Νηπιαγωγός, ageroti@yahoo.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Βασικός σκοπός της χρήσης έργων τέχνης κατά το σχεδιασμό και την υλοποίηση διαθεματικών ενοτήτων, στη διάρκεια προγράμματος σχολικών δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο, ήταν ο αισθητικός γραμματισμός των νηπίων. Η επαφή παιδιών νηπιαγωγείου με έργα ζωγράφων παγκόσμιας εμβέλειας, όπως: Kandinsky, Klee, Malevich, Mondrian, Renoir, Cezanne, Ιακωβίδης, Θεόφιλος, Arcimboldo, Picasso, είχε ως αποτέλεσμα, από τη μια πλευρά, να αποτελέσουν τα έργα αυτά πεδίο έμπνευσης και δημιουργικής έκφρασης για παιδιά. Από την άλλη, μέσω της εφαρμογής της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, τα παιδιά να αποκτήσουν κοινωνικές δεξιότητες, όπως επικοινωνιακή δεξιότητα, δεξιότητες συνεργασίας, διαλόγου, συζήτησης και ανέπτυξαν τρόπους διευθέτησης συγκρούσεων και διαχείρισης προβλημάτων συμπεριφοράς.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: προσχολική εκπαίδευση, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, τέχνη

1. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και τα οφέλη της

Πολλοί μελετητές (Αναγνωστοπούλου, 2001. Καζέλα, 2009. Κακανά, 2008) υποστηρίζουν ότι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία είναι ιδιαίτερα σημαντική, κυρίως λόγω των θετικών στοιχείων που προκύπτουν από την εφαρμογή της για τους μαθητές, όπως η νοητική, η γλωσσική, η συναισθηματική, η κοινωνική και η ακαδημαϊκή ανάπτυξή τους. Η εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας στην πράξη σημαίνει την ενεργό εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Ο παραπάνω όρος αναφέρεται σε ένα διδακτικό μοντέλο όπου οι μαθητές επικοινωνούν, ανταλλάσσουν απόψεις και πληροφορίες, ρωτούν, σχολιάζουν, εξηγούν, ανταπαντούν και αντιπαραθέτουν στο συλλογισμό των συνομιλητών τους, ερευνούν, υποθέτουν, πειραματίζονται και καταλήγουν σε τεκμηριωμένες λύσεις, απόψεις και προτάσεις (Καζέλα, 2009. Ματσαγγούρας, 2004).

Για πολλούς μελετητές (Αναγνωστοπούλου, 2001. Baudrit, 2007. Γερμανός, 2002. Δημητρίου, 2009. Καζέλα, 2009. Κακανά, 2008. Ματσαγγούρας, 2004. Panitz, 1999. Τσιμπουκέλη, 2010.

Χατζηδήμου-Αναγνωστοπούλου, 2011) υπάρχουν γενικές αρχές κοινά αποδεκτές αναφορικά με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Αυτές αφορούν τη θετική αλληλεξάρτηση, σύμφωνα με την οποία, η συμμετοχή και η συνεργασία μεταξύ των μελών της ομάδας αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την επίτευξη των συλλογικών στόχων (Χατζηδήμου-Αναγνωστοπούλου, 2011). Πρόκειται για μια συνεργασία όπου οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών είναι ισότιμες και σύμμετρες (Baudrit, 2007), αλλά ταυτόχρονα καλλιεργείται και η αποδοχή των μαθητών που είναι λιγότερο δημοφιλείς στην τάξη (Panitz, 1999). Η αλληλεπικοινωνία, η οποία αναφέρεται στις σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών της ομάδας με απώτερο σκοπό την ανταλλαγή γνώσεων, απόψεων και την επίλυση προβλημάτων που παρουσιάζονται (Καζέλα, 2009). Η αλληλεπίδραση πρόσωπο με πρόσωπο, η οποία βρίσκεται στον αντίποδα της απλής συνύπαρξης, καθώς αφορά στην άμεση αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών (Δημητρίου, 2009). Αλληλεπίδραση η οποία, με την κατάλληλη οργάνωση του χώρου, μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών, οι οποίες θα συμβάλλουν στην υλοποίηση κοινών στόχων και σκοπών (Γερμανός, 2002). Η υπευθυνότητα η οποία αφορά τόσο την ομάδα όσο και το κάθε μέλος της ξεχωριστά. Από τη μία πλευρά, η ομάδα ως σύνολο είναι υπεύθυνη για την διεκπεραίωση του σκοπού της και το άτομο, από την άλλη, έχει την ευθύνη για την επίτευξη των ατομικών στόχων του, ώστε να συμβάλει στην επιτυχία της ομάδας (Αναγνωστοπούλου, 2001). Η αξιολόγηση με την ολοκλήρωση της εργασίας, η οποία αφορά στην διαδικασία που ακολουθήθηκε, στην αξιολόγηση της επίτευξης των στόχων, καθώς και στην αξιολόγηση των σχέσεων μεταξύ των μελών της ομάδας (Καζέλα, 2009).

Σύμφωνα με την Cohen (1994), μπορούμε να ορίσουμε ως συνεργατική διδασκαλία

την εργασία κατά την οποία οι μαθητές δουλεύουν μαζί σε μια μικρή ομάδα όπου ο καθένας μπορεί να συμμετέχει σε μια συλλογική εργασία η οποία θα έχει καθοριστεί με σαφήνεια. Ακόμα, αναμένεται οι μαθητές να διεκπεραιώσουν την εργασία τους χωρίς την άμεση και κατευθυνόμενη επίβλεψη του δασκάλου. (p. 3)

Ορίζοντας τώρα την ομάδα, μπορούμε να πούμε ότι «ως ομάδα θεωρείται το σύνολο των μαθητών που προκύπτει από μία σταθερή, αποτελεσματική συνεργασία και αλληλεγγύη που προσανατολίζεται στην κατεύθυνση πραγματοποίησης ενός κοινού στόχου» (Κακανά, 2008, σ. 365).

Σύμφωνα με την Κακανά (2008), η ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ των μελών μιας ομάδας οφείλεται στην συνύπαρξη πέντε βασικών στοιχείων: της θετικής αλληλεξάρτησης, της προωθητικής αλληλεπίδρασης, της ατομικής ευθύνης, των κοινωνικών δεξιοτήτων και της αξιολόγησης της ομάδας. Μέσα από μια τέτοιου είδους συνεργασία παρέχονται ευκαιρίες στα

παιδιά ώστε να αντιληφθούν και να αναπτύξουν έννοιες όπως η συνεργασία, η αλληλοβοήθεια και να αποκτήσουν κοινωνικές δεξιότητες όπως η επικοινωνία, η ανάπτυξη διαλόγου μεταξύ τους αναφορικά με μία εργασία που ανέλαβαν να φέρουν εις πέρας, να επιχειρηματολογούν, να συναποφασίζουν για την επίλυση ενός προβλήματος, να διαπραγματεύονται, να κατανοούν τις έννοιες της ατομικής και συλλογικής ευθύνης να προσφέρουν και να δέχονται βοήθεια (Καζέλα, 2009). Η εργασία σε ομάδες δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να εκφράζουν απόψεις, ιδέες και εμπειρίες και παράλληλα να ακούν και να αποδέχονται τις διαφορετικές απόψεις και ιδέες των υπολοίπων μελών της ομάδας για την επίτευξη ενός κοινού σκοπού, γεγονός που αποτελεί τον κυρίαρχο στόχο της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας (Καζέλα, 2009. Ματσαγγούρας, 2004). Η εργασία των μαθητών είναι προγραμματισμένη, προσχεδιασμένη και χαρακτηρίζεται από τη συνεχή επίβλεψη του εκπαιδευτικού (Καζέλα, 2009).

Ο εκπαιδευτικός στον ρόλο του συντονιστή, καθοδηγεί, τις περισσότερες φορές, τους μαθητές του να οργανωθούν σε ομάδες, οι οποίες αναλαμβάνουν να φέρουν εις πέρας συγκεκριμένους στόχους και σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα (Αναγνωστοπούλου, 2001). Παρεμβαίνει ως αρωγός, όταν και όπου κρίνει ότι είναι απαραίτητο (Ματσαγγούρας, 2004) και αποδέχεται την αρχή ότι η γνώση δεν είναι προϊόν μόνο δικής του εργασίας, αλλά παράγεται και από τους ίδιους τους μαθητές (Κακανά, 2008). Έτσι, αρχικά αποσαφηνίζει με τους μαθητές ποιες εργασίες αντιστοιχούν σε κάθε ομάδα, σε πόσο χρονικό διάστημα πρέπει και είναι δυνατό να διεκπεραιωθούν και ποιες μεθόδους και διαδικασίες θα πρέπει να ακολουθήσουν (Ματσαγγούρας, 2004).

2. Παιδί και τέχνη

Πολλοί μελετητές συμφωνούν ότι η επαφή των παιδιών με έργα τέχνης είναι πολύ σημαντική για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας (Eckhoff, 2008. Epstein & Τρίμη, 2005. Schabmann, et al., 2015). Η τέχνη αποτελεί ένα μοναδικό χαρακτηριστικό της ανθρώπινης εμπειρίας και μια από τις πιο συναρπαστικές πτυχές της ανθρώπινης ζωής (Schabmann, et al., 2015). Πιο συγκεκριμένα, για τα μικρά παιδιά η τέχνη προσφέρει εσωτερική αίσθηση αποτελεσματικότητας και ελέγχου της ζωής τους και γι' αυτό το λόγο η τέχνη πρέπει να αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαίδευσης της προσχολικής ηλικίας (Epstein & Τρίμη, 2005).

Ο εκπαιδευτικός παίζει έναν ενεργό ρόλο και είναι υπεύθυνος για τη συμμετοχή και την παρακίνηση των παιδιών να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες βασισμένες στις τέχνες (Bae, 2004. Barrett, 2004. Eckhoff, 2008. Eglinton, 2003. Epstein & Trimis, 2002). Σύμφωνα με την Eckhoff (2008) η καλλιτεχνική εμπειρία, η εμπλοκή με την τέχνη και οι εικαστικές τέχνες μπορούν να είναι ένας σημαντικός και πλούσιος τομέας μάθησης για μικρά παιδιά. Η

αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών και του εκπαιδευτικού, ο σημαντικός ρόλος του μαθησιακού περιβάλλοντος, τα αντικείμενα τέχνης που ένας εκπαιδευτικός επιλέγει να συμπεριλάβει κατά την μαθησιακή διαδικασία, ο τρόπος που τα εισάγει, έχουν μεγάλες επιπτώσεις στην ανάπτυξη των αντιλήψεων των παιδιών και στην εκτίμηση των εικαστικών τεχνών (Barrett, 2004. Eglinton, 2003).

Η αναπαραγωγή έργων τέχνης υψηλής ποιότητας μπορεί να αποτελέσει μέρος των καθημερινών εμπειριών στην τάξη και μπορεί να προσφέρει στους μαθητές έναν τρόπο να αποκτήσουν εμπειρίες κατανόησης και προβολής της τέχνης. Προς αυτή την κατεύθυνση, οι Epstein & Trimis, (2002) τόνισαν τη σημασία της χρήσης από τους εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας στρατηγικών και λεξιλογίου, κατάλληλων για την εφαρμογή των δραστηριοτήτων αναπαραγωγής και εκτίμησης της τέχνης, ως απαραίτητο πρώτο βήμα προς την επέκταση των εμπειριών σε σχέση με την τέχνη κατά τη διάρκεια των προσχολικών χρόνων.

Τα παιδιά μέσα από τις αισθητικές και καλλιτέχνες δραστηριότητες εκφράζονται πολύπλευρα και σφαιρικά, αναπτύσσοντας την παρατηρητικότητα και την αντιληπτική τους ικανότητα. Καθώς οι εκπαιδευτικοί και τα παιδιά επικοινωνούν μεταξύ τους μέσω ενός διαλόγου που επικεντρώνεται στην τέχνη, διαπραγματεύονται τις έννοιες του έργου τέχνης και της ίδιας της τέχνης (Schabmann et al., 2015). Ακριβώς αυτή η διαδικασία δημιουργίας νοήματος θα υποστηρίξει τις απόψεις των παιδιών για τις εικαστικές τέχνες στο παρόν και στο μέλλον τους.

3. Εφαρμογή εκπαιδευτικής δράσης

Στην υλοποίηση ενός προγράμματος σχολικών δραστηριοτήτων αναφορικά με την τέχνη και τη χρήση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας στο σχεδιασμό και την υλοποίηση των δραστηριοτήτων, χρησιμοποιήθηκαν έργα τέχνης Ελλήνων και ξένων ζωγράφων παγκόσμιας εμβέλειας. Τα έργα που επιλέχθηκαν είχαν σχέση με τη διαθεματική ενότητα ή το σχέδιο εργασίας που κάθε φορά εκπονούνταν στο νηπιαγωγείο. Πιο συγκεκριμένα, στη διαθεματική ενότητα «Σχήματα και φαντασία» χρησιμοποιήθηκαν τα έργα: Klee: The castle and the sun, Klee: Farbtafel, Kandinsky: Squares with homocentric circles, Mondrian: Composition with Red Blue and Yellow, Malevich: Supremacism Nonobjective Composition. Στη διαθεματική ενότητα «Φθινόπωρο» τα έργα: Ιακωβίδης: Τα σταφύλια, Renoir: Apples and Mandarins και Cezanne: Νεκρή φύση-Τα Μήλα. Στο σχέδιο εργασίας «Διατροφή» χρησιμοποιήθηκαν τα έργα: Arcimboldo: Spring Vertumnus και Θεόφιλος: Το Μέγα Αρτοποιείον. Στη διαθεματική ενότητα «Απόκριες» το έργο: Picasso: Ο Καθισμένος Αρλεκίνος.

Η οργάνωση όλων των δραστηριοτήτων έγινε σύμφωνα με τη διδακτική προσέγγιση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και εφόσον λήφθηκαν υπόψη βασικές αρχές, όπως ο προσεκτικός προγραμματισμός, ο σχεδιασμός και η παρακολούθηση της εργασίας από τον εκπαιδευτικό, δίνοντας ιδιαίτερη σημασία στη λειτουργία της ομάδας (Κακανά, 2008). Ταυτόχρονα, χρησιμοποιήθηκε η εποικοδομητική προσέγγιση των Driver & Oldham (1986), η οποία περιλαμβάνει τις φάσεις του προσανατολισμού, της ανάδειξης των ιδεών, της αναδόμησης των ιδεών, της εφαρμογής και της ανασκόπησης.

Βασικός σκοπός του προγράμματος ήταν ο αισθητικός γραμματισμός των νηπίων και επιμέρους στόχοι οι εξής:

- ✓ Να αναπτυχθούν ολόπλευρα οι αισθητικές ικανότητες, η δημιουργικότητα και η ευαισθησία
- ✓ Να χρησιμοποιούν τον προφορικό τους λόγο για να περιγράψουν έργα τέχνης
- ✓ Να κατανοήσουν ότι η τέχνη είναι μέσο έκφρασης, εμπειριών και συναισθημάτων, αλλά και μέσο επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων
- ✓ Να πειραματιστούν και να εξασκηθούν στη χρήση διαφόρων υλικών και τεχνικών, ώστε να αποκτήσουν επιδεξιότητα και να ενθαρρύνονται στην παραγωγή έργων τέχνης
- ✓ Να ενθαρρύνονται να παίρνουν πρωτοβουλίες
- ✓ Να αναπτύσσεται η παρατηρητικότητα, η φαντασία και να ενισχύεται η έκφραση

3.1 Εφαρμογή δραστηριοτήτων σύμφωνα με την αρχή των ελεύθερων ομάδων

Λαμβάνοντας υπόψη την άποψη ότι η εισαγωγή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας πρέπει να γίνει βαθμιαία, ο σχεδιασμός των πρώτων δραστηριοτήτων έγινε σε μικρές ομάδες και σε σύντομες φάσεις. Οι μαθητές καλούνταν να φτιάξουν ελεύθερες ομάδες των 2-3 παιδιών. Οι ελεύθερες ομάδες δημιουργούνται από τα ίδια τα παιδιά και είναι ομοιογενείς, με την έννοια ότι έχουν κοινά χαρακτηριστικά όπως η φιλία και τα κοινά ενδιαφέροντα (Αναγνωστοπούλου, 2001. Meyer, 1987. Χατζηδήμου & Αναγνωστοπούλου, 2011). Τέτοιες ελεύθερες ομάδες δημιουργήθηκαν κατά την ενασχόληση των παιδιών με τα χρώματα, τα γεωμετρικά σχήματα και το έργο του Picasso: Ο Καθισμένος Αρλεκίνος.

Αναφορικά με τα χρώματα, η δημιουργία των ελεύθερων ομάδων έγινε με κριτήριο τη φιλία και το κοινό ενδιαφέρον των παιδιών ως προς τα χρώματα. Μετά από μια πρώτη γνωριμία με τα βασικά χρώματα και τα συμπληρωματικά τους, οι μαθητές κλήθηκαν να πειραματιστούν με την ανάμειξη των χρωμάτων δημιουργώντας πυροτεχνήματα. Με τη χρήση ενός ψαλιδισμένου ρολού

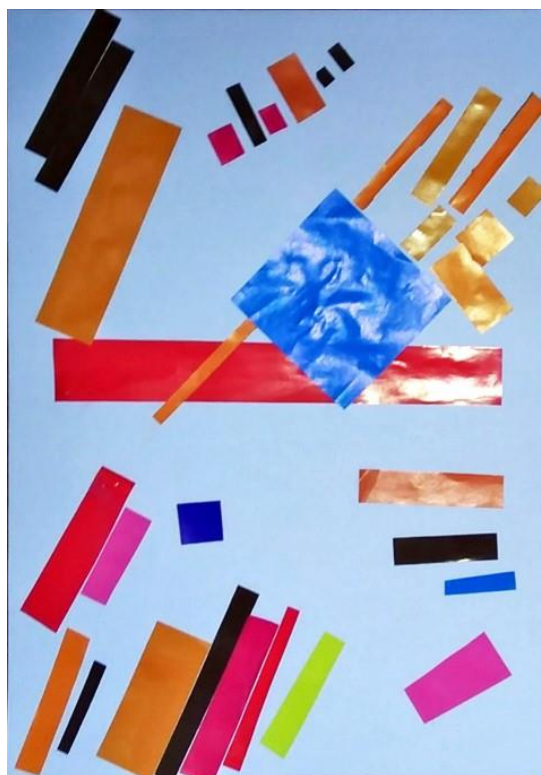
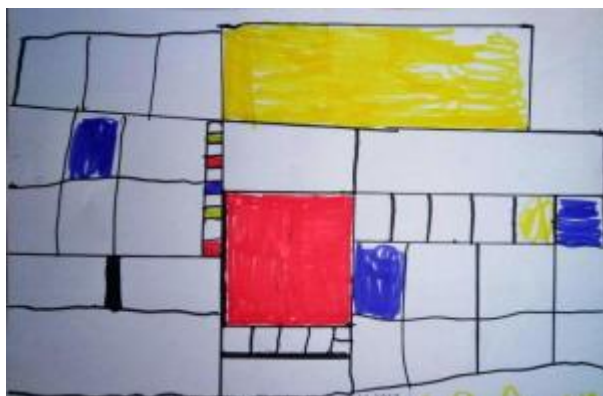
κουζίνας, το οποίο βουτούσαν σε ένα χρώμα και το οποίο λειτουργούσε ως μέσο για τη δημιουργία τυπώματος, δημιουργούσαν το πρώτο πυροτέχνημα. Στη συνέχεια, βουτούσαν ένα δεύτερο ρολό σε άλλο χρώμα και τύπωναν ξανά πάνω στο πρώτο (εικόνα 1). Τα επόμενα πυροτεχνήματα προέκυψαν με τη χρήση πιρουνιού, καθώς οι μαθητές έσερναν το πιρούνι πάνω σε τέσσερις ομόκεντρους κύκλους (εικ.2), με φορά από το κέντρο προς τα έξω. Εδώ τα παιδιά παρατήρησαν ότι τα πυροτεχνήματα με τα πιρούνια έμοιαζαν με «μυτερά βελόνια», ενώ στην περίπτωση του ρολού κουζίνας με «καλαμάκια» και ότι με το ρολό κουζίνας βάζοντας το κίτρινο πυροτέχνημα πάνω στο μπλε προέκυπτε πράσινο.

Εικόνα 1, 2, 3



Περνώντας στα σχήματα, οι πίνακες των Mondrian: *Composition with Red Blue and Yellow*, και Malevich: *Supremacism Nonobjective Composition* αποτέλεσαν μέσο αφόρμησης για την πρώτη ενασχόληση των παιδιών με έργα τέχνης. Κατά το στάδιο της παρατήρησης και του καταγισμού των ιδεών και πριν το στάδιο της εφαρμογής (Driver & Oldham, 1986), τα παιδιά, χρησιμοποιώντας τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους (Ματσαγγούρας, 2009), παρατήρησαν ότι ο Mondrian, για να αποδώσει το έργο του, είχε χρησιμοποιήσει κάθετες και οριζόντιες γραμμές. Από την άλλη, ο Malevich είχε χρησιμοποιήσει «έτοιμα σχήματα», σύμφωνα με τις παρατηρήσεις τους. Τα παιδιά λοιπόν, κλήθηκαν να δημιουργήσουν ελεύθερες ομάδες. Κάποιες επέλεξαν να αποδώσουν τον πίνακα του Mondrian ελεύθερα (εικ.4) και κάποιες άλλες του Malevich με έτοιμα γεωμετρικά σχήματα από χαρτί γλασέ εφαρμόζοντας την τεχνική του κολλάζ (εικ.5).

Εικόνες 4 και 5



Σε καμβάδες διαστάσεων 50x50 κολλήθηκαν χαρτοταινίες με σκοπό τη δημιουργία γεωμετρικών σχημάτων, κυρίως πολύγωνων. Τα παιδιά δημιούργησαν ελεύθερες ομάδες με κριτήριο τη φιλία και κλήθηκαν να χρωματίσουν τα γεωμετρικά σχήματα. Έχοντας παρατηρήσει το

έργο του Klee: Farbtafel όπου ο ζωγράφος δεν χρησιμοποιεί το ίδιο χρώμα σε διπλανά τετράγωνα, θέλησαν να εφαρμόσουν την ίδια τεχνική στα έργα τους. Όταν αφαιρέθηκαν οι χαρτοταινίες, σύμφωνα με τις αρχές της διερευνητικής και ανακαλυπτικής μάθησης (Ματσαγγούρας, 2009), ζητήθηκε από τα παιδιά να παρατηρήσουν τα σχήματα και εισήχθη η ορολογία πολύγωνο σχήμα (εικ.6).

Εικόνα 6



Επίσης ελεύθερες ομάδες δημιουργήθηκαν και στην απόδοση ενός μέρους του πίνακα του Picasso: Ο Καθισμένος Αρλεκίνος. Ο πίνακας αυτός αρχικά σχεδιάστηκε από ένα μαθητή της τάξης, εφαρμόζοντας την διδακτική στρατηγική της διδασκαλίας ομηλίκων⁸⁶ (Dufrene, Noell, Gilbertson, & Duhon, 2005). Με την ολοκλήρωση του σχεδίου από το μαθητή εκπαιδευτή, οι μαθητές εκπαιδευόμενοι ανέλαβαν το χρωματισμό του έργου, χωρισμένοι σε ομάδες με κριτήριο τις φιλίες τους, αναλαμβάνοντας κάθε ομάδα ένα διαφορετικό μέρος του έργου όπως το σώμα του Αρλεκίνου, το φόντο και το πάνω μέρος του πίνακα (εικ.7).

Εικόνα 7



3.2 Εφαρμογή δραστηριοτήτων σύμφωνα με την αρχή των καθορισμένων ομάδων

Οι καθορισμένες ομάδες δημιουργούνται από τον εκπαιδευτικό και είναι ανομοιογενείς ως προς τις δεξιότητες, την επίδοση, το φύλο, την εθνική και την φυλετική προέλευση (Κακανά, 2008). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να σχεδιάζει και να παρακολουθεί την εξέλιξη της εργασίας, να συντονίζει, να επιβλέπει, να παρακινεί και να δίνει συμβουλές στις ομάδες.

⁸⁶ Στη διδασκαλία ομηλίκων, οι μαθητές αναλαμβάνουν δύο ρόλους, ο ένας αφορά το μαθητή εκπαιδευτή και ο άλλος το/ους μαθητή/ές εκπαιδευόμενο/ους, ανάλογα με το αν έχουν δημιουργηθεί δυάδες ή ομάδες.

Τα παιδιά κλήθηκαν να εργαστούν σε ομάδες των 3-4 ή 4-5 ατόμων και η εργασία της κάθε ομάδας προγραμματιζόταν με προσοχή. Απόκτησαν συνεργατικές δεξιότητες, έμαθαν να αναπτύσσουν θετικές διαπροσωπικές σχέσεις μέσω της αλληλοβοήθειας, να συζητούν, να επιχειρηματολογούν, να αιτιολογούν, να αξιολογούν, να αναπτύσσουν στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων. Μέσα από τη δημιουργία ανομοιογενών ομάδων, ως προς την επίδοση και τις δεξιότητες, δόθηκε η δυνατότητα στους αδύνατους μαθητές να επωφεληθούν από συμμαθητές τους οι οποίοι είχαν κάποιες ιδιαίτερες δεξιότητες και καλές επιδόσεις σε συγκεκριμένα αντικείμενα. Έτσι, οι αδύναμοι μαθητές απαλλάχθηκαν από το άγχος της αποτυχίας και ένιωσαν ψυχολογικά ασφαλείς. Επίσης, παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ένιωσαν ασφάλεια και εισέπραξαν αποδοχή.

Τα νήπια χωρισμένα σε ομάδες των 4-5 ατόμων δούλεψαν σε καθορισμένες ομάδες με τα έργα του Klee: The castle and the sun, Kandinsky: Squares with homocentric circles και του Klee: Farbtafel. Κατά τη διάρκεια του σταδίου του καταιγισμού των ιδεών (Driver & Oldham, 1986), τα παιδιά πρότειναν να αποδώσουν τους πίνακες με έτοιμα γεωμετρικά σχήματα, τα οποία γνώριζαν ότι υπήρχαν στο νηπιαγωγείο (εικ. 8, 9, 10). Στη συνέχεια και στο στάδιο της εφαρμογής (Driver & Oldham, 1986), προβληματίστηκαν, έθεσαν στόχους, επεξεργάστηκαν το αποτέλεσμα, σύγκριναν το δημιούργημά τους με τον αυθεντικό πίνακα. Διαπίστωσαν ότι δεν έπρεπε να χρησιμοποιήσουν το ίδιο χρώμα σε διπλανά τετράγωνα στον πίνακα του Klee: Farbtafel. Ότι έπρεπε στον πίνακα Kandinsky: Squares with homocentric circles να τοποθετήσουν κύκλους διαφορετικού χρώματος και από τον μεγαλύτερο στο μικρότερο πάνω σε ένα τετράγωνο διαφορετικού και πάλι χρώματος σε σχέση με τον μεγαλύτερο κύκλο. Μετά από αυτή την αρχική σύνθεση με τα έτοιμα γεωμετρικά σχήματα, προχώρησαν με την απόδοση του πίνακα, αλλά αυτή τη φορά με σχήματα που σχεδίασαν και έκοψαν τα ίδια τα παιδιά (εικ. 11, 12, 13).

Εικόνες 8, 9, 10

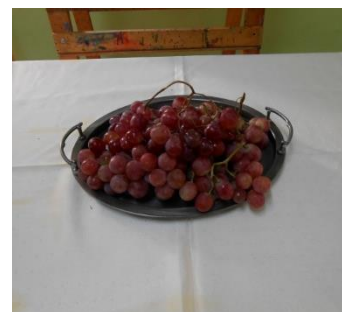


Εικόνες 11, 12, 13



Καθορισμένες επίσης ομάδες δημιουργήθηκαν και για την απόδοση των έργων των Ιακωβίδη: Τα σταφύλια, Renoir: Apples and Mandarins και Cezanne: Νεκρή φύση- Τα Μήλα. Κατά το στάδιο της παρατήρησης και του καταγισμού των ιδεών (Driver & Oldham, 1986), ζητήθηκε από τα παιδιά να αποδώσουν τους πίνακες με έναν τρόπο που να διαφέρει από τους προηγούμενους. Μέσα από το διάλογο και τις ερωταποκρίσεις, τα παιδιά πρότειναν να αποδώσουν τους πίνακες με πραγματικά αντικείμενα, μετά την πρόταση ενός παιδιού το οποίο είπε «να χρησιμοποιήσουμε τραπεζομάντηλα». Στη συνέχεια, τα παιδιά εντόπισαν ποια άλλα αντικείμενα ήταν απαραίτητα για τη δημιουργία των πινάκων. Μετά τη δημιουργία των ομάδων, η κάθε ομάδα ανέλαβε να αποδώσει έναν πίνακα και έγινε η καταγραφή των υλικών που θα έπρεπε να συγκεντρωθούν. Κάποια από αυτά τα υλικά, όπως υφάσματα, υπήρχαν στο νηπιαγωγείο, κάποια, όπως κανάτες και δίσκους, έπρεπε να τα φέρουν τα παιδιά από το σπίτι τους και τα φρούτα αποφασίστηκε να αγοραστούν από όλες τις ομάδες από το μανάβικο της γειτονιάς. Όταν συγκεντρώθηκαν όλα τα υλικά, οι ομάδες αναπαρέστησαν τους πίνακες (εικ. 14, 15, 16). Στη συνέχεια τους απέδωσαν και σε χαρτόνι διαστάσεων 50 x 70, επιλέγοντας ανάμεσα από υλικά όπως oil και soft pastel και τεχνικές όπως το τύπωμα ή το άπλωμα της μπογιάς με τα δάχτυλα (εικ. 17, 18, 19).

Εικόνες 14, 15, 16



Εικόνες 17, 18, 19



Παρατηρώντας τον πίνακα του Arcimboldo: Spring Vertumnus, κατά το στάδιο του καταιγισμού των ιδεών (Driver & Oldham, 1986), τα παιδιά πρότειναν να τον αποδώσουν και πάλι με φυσικά υλικά, ακολουθώντας τα βήματα του καλλιτέχνη στην απόδοση της προσωπογραφίας ενός αυτοκράτορα. Αφού δημιουργήθηκαν οι καθορισμένες ομάδες, η κάθε ομάδα έπρεπε να αποφασίσει και να καταγράψει τα υλικά που θα χρειαζόταν για να αναπαραστήσουν τα μαλλιά, τα μάτια, το στόμα, τα χείλη, το λαιμό. Τα υλικά που χρειαζόταν ήταν καρότα, μανιτάρια, κολοκυθάκια, μελιτζάνες, άνηθος, αλλά και όσπρια και ζυμαρικά. Αφού τα υλικά αγοράστηκαν, η κάθε ομάδα έφτιαξε τη δική της προσωπογραφία. Το βασικό εδώ είναι ότι τα παιδιά δεν έμειναν σε μια πιστή αντιγραφή του πίνακα αλλά επέλεξαν υλικά της αρεσκείας τους, κρατώντας όμως τη φιλοσοφία της απόδοσης του πίνακα με φυσικά υλικά (εικ. 20, 21, 22, 23).

Εικόνες 20, 21, 22, 23





Επόμενο έργο ο πίνακας του Θεόφιλου: Το Μέγα Αρτοποιεϊόν. Εδώ επιχειρήθηκε το εγχείρημα να δημιουργηθεί από όλες τις καθορισμένες ομάδες ένα κοινό έργο διαστάσεων 1:00 x 2:10. Στο στάδιο του καταγισμού των ιδεών (Driver & Oldham, 1986), σε σχέση με την τεχνική απόδοσης του παραπάνω πίνακα, τα παιδιά πρότειναν να χρησιμοποιήσουν χάρακες για να σχεδιάσουν τις οριζόντιες και κάθετες γραμμές του πίνακα. Επίσης, πρότειναν να βάψουν με oil και soft pastel, τέμπερα και νερομπογιές. Οι εκπαιδευτικοί από την πλευρά τους, ως παρατηρητές και διευκολυντές της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Ματσαγγούρας, 2009), πρότειναν στα παιδιά τους σταμπαδόρους⁸⁷ μέσο επίσης κατάλληλο για το βάψιμο μεγάλων επιφανειών. Πρότειναν επίσης, την τεχνική του τυπώματος με τη χρήση σφουγγαριών, τα οποία θα κόβονταν στο σχήμα των ψωμιών του πίνακα (φρατζόλα και καρβέλι).

Κατά την οργάνωση του διδακτικού αντικειμένου, έπρεπε να ληφθούν υπόψη ορισμένα κριτήρια όπως: φύση και έκταση του υλικού (πίνακας ζωγραφικής), ικανότητες των μαθητών της τάξης, ενδιαφέροντα των παιδιών (Κανάκης, 2001. Ματσαγγούρας, 2000. Meyer, 1987) για την ανάθεση του κοινού θέματος σε όλες τις ομάδες. Η δυσκολία του παραπάνω εγχειρήματος αφορούσε τον προσεκτικό καταμερισμό των δραστηριοτήτων της κάθε ομάδας. Δραστηριότητες όπως: σχεδίαση με χάρακες, τύπωμα με σφουγγάρια και τέμπερα, βάψιμο με νερομπογιές, βάψιμο με σταμπαδόρους και τέμπερα, βάψιμο με oil και soft pastel, αποδόθηκαν στις ομάδες. Εδώ οι ομάδες παρατήρησαν ότι η ομάδα της σχεδίασης έπρεπε να προηγηθεί και οι υπόλοιπες

⁸⁷ Πρόκειται για σφουγγάρι με ξύλινη λαβή το οποίο διευκολύνει τη διαδικασία, καθώς τα χέρια δεν λερώνονται και μπορεί να συνεχιστεί η εργασία ανενόχλητα.

να ακολουθήσουν (εικ. 24). Όσο η ομάδα σχεδίασης δούλεψε οι υπόλοιπες έκαναν τον καταμερισμό των εργασιών και την προετοιμασία των υλικών, όπως τα σφουγγάρια για το τύπωμα. Ωστόσο, με την ολοκλήρωση του πίνακα τα παιδιά διαπίστωσαν ότι είχαν παραλείψει τα πρόσωπα του πίνακα (εικ. 25). Στην κατάσταση προβληματισμού (Shure & Spivack, 1979) που ακολούθησε και ως προς την επίλυση του προβλήματος, αποφάσισαν να γίνουν τα ίδια τα πρόσωπα του πίνακα, προτείνοντας να χρησιμοποιήσουν ρούχα από το βεστιαίο του νηπιαγωγείου, καθώς τα ρούχα των προσώπων του πίνακα παρέπεμπαν σε παλαιότερη εποχή (εικ. 26).

Εικόνες 24, 25, 26



4. Συμπεράσματα

Συνδυάζοντας το συνεργατικό χαρακτήρα της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και τη συλλογική εργασία που χαρακτηρίζει τα εικαστικά, δημιουργήθηκε το παραπάνω πρόγραμμα σχολικών δραστηριοτήτων αναφορικά με την τέχνη. Η καινοτομία του προγράμματος έγκειται στο γεγονός ότι ο τρόπος εισαγωγής στο θέμα των περισσότερων διαθεματικών εννοιών που εκπονήθηκαν κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους περιλάμβανε πίνακες ζωγραφικής, οι οποίοι ήταν μέρος της αφόρμησης της θεματικής ενότητας και στη συνέχεια αποτελούσαν βασικό μέρος του σχεδιασμού των δραστηριοτήτων. Επίσης, η διδασκαλία εννοιών μέσα από τα έργα τέχνης,

όπως: τα σχήματα, η ανάμειξη χρωμάτων, τα φρούτα του φθινοπώρου, η ιστορία του Αρλεκίνου και η σύνδεσή της με τις Απόκριες. Καινοτόμο ακόμη θεωρούμε το γεγονός ότι με την ολοκλήρωση του προγράμματος όλοι οι χώροι του νηπιαγωγείου χρησιμοποιήθηκαν για να μετατραπεί το νηπιαγωγείο σε «Πινακοθήκη». Στους τοίχους τοποθετήθηκαν θεματικά τα έργα και περιλάμβαναν εκτός από τα έργα των παιδιών το πρωτότυπο έργο τέχνης, το όνομα του έργου, το ζωγράφο και το όνομα του ζωγράφου. Έτσι λειτούργησε ως ανοιχτή έκθεση για τους γονείς, που σε σχετική εκδήλωση επισκέφτηκαν την πινακοθήκη, και για τα παιδιά για έναν μήνα τα έργα τους υπήρχαν κρεμασμένα στους τοίχους, μεταφέροντας το μουσείο μέσα στην τάξη.

Οι δραστηριότητες σε καμία περίπτωση δεν στόχευαν στην δημιουργία καλλιτεχνών. Απέβλεπαν στην ανάπτυξη του αισθητικού κριτηρίου των παιδιών και στη συνειδητοποίηση ότι η τέχνη είναι ένας σημαντικός τρόπος έκφρασης. Έτσι, η ενασχόληση των παιδιών με την τέχνη και με δραστηριότητες εικαστικού περιεχομένου είχε ως αποτέλεσμα να κινητοποιηθεί η φαντασία τους, να ενεργοποιήσουν ικανότητες και ταλέντα τους και να ενθαρρύνεται η αυτοέκφραση τους. Η δυνατότητα που είχαν τα παιδιά να πειραματιστούν με υλικά και τεχνικές είχε ως αποτέλεσμα να μαγευτούν, να συγκινηθούν και να αφυπνιστεί η περιέργειά τους.

Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία είναι μία κοινωνική μορφή μάθησης, όπου οι μαθητές μιας τάξης οργανώνονται σε ομάδες και όλα τα μέλη της ομάδας εργάζονται συνεργατικά για την πραγματοποίηση μιας δραστηριότητας και την επίτευξη ενός κοινού σκοπού. Η οργάνωση αυτή σε ομάδες αφορούσε φυσικά ένα μεγάλο μέρος των οργανωμένων δραστηριοτήτων που υλοποιούνταν κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Ωστόσο, ο τρόπος αυτός εργασίας παρατηρήθηκε ότι χρησιμοποιούνταν από τα παιδιά και κατά την οργάνωση των ελεύθερων δραστηριοτήτων τους, με αποτέλεσμα την ύπαρξη λιγότερων συγκρούσεων και διαφωνιών μεταξύ τους κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, αλλά και την παραγωγή περισσότερων εργασιών ομαδικού χαρακτήρα, καθώς συνεργάζονταν όλοι για ένα κοινό αποτέλεσμα.

Γίνεται λοιπόν σαφές ότι, κατά το σχεδιασμό και την υλοποίηση διαθεματικών ενοτήτων, θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ότι επιβάλλεται η εξοικείωση του παιδιού με έργα τέχνης τα οποία αποτελούν δείγματα της παγκόσμιας πολιτιστικής κληρονομιάς, καθώς τα οφέλη από την επαφή με την τέχνη είναι πολλαπλά. Επίσης, η χρήση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας δεν ωφελεί τα παιδιά μόνο κατά τη διάρκεια των οργανωμένων δραστηριοτήτων, αλλά έχει ορατά οφέλη στις διαπροσωπικές τους σχέσεις και στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους ως προσωπικότητες, καθώς μαθαίνουν να δρουν μέσα από το πνεύμα της συνεργασίας και της αλληλοβοήθειας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αναγνωστοπούλου, Μ. (2001). *Η ομαδική διδασκαλία στην εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Bae, J. (2004). Learning to teach visual arts in an early childhood classroom: The teacher's role as a guide. *Early Childhood Education Journal*, 31(4), 247–254.
- Barrett, T. (2004). Improving student dialogue about art. *Teaching Artist Journal*, 2(2), 87–94.
- Baudrit, A. (2007). *Η ομαδοσυνεργατική μάθηση: Οι αρχές και η λειτουργική εφαρμογή*. (Ε. Κρομμύδα Μτφρ.). Αθήνα: Κέδρος.
- Γερμανός, Δ. (2002). *Οι τοίχοι της γνώσης: Σχολικός χώρος και εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Cohen, E. (1994). Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. *Review of Educational Research*, 64, 1-35.
- Δημητρίου, Α. (2009). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση: Περιβάλλον, αειφορία. Θεωρητικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Driver, R., & Oldham, V. (1986). A constructivist approach to curriculum development. *Studies in Science Education*, 13, 105-122.
- Dufrene, B. A., Noell, G. H., Gilbertson, D. N., & Duhon, G. J. (2005). Monitoring implementation of reciprocal peer tutoring: Identifying and intervening with students who do not maintain accurate implementation. *School Psychology Review*, 34, 74–86.
- Eckhoff, A. (2008). The importance of art viewing experiences in early childhood visual arts: The exploration of a master art teacher's strategies for meaningful early arts experiences. *Early Childhood Education Journal*, 35, 463–472.
- Eglinton, K. A. (2003). *Art in the early years*. New York, NY: Routledge Falmer.
- Epstein, A. S., & Trimis, E. (2002). *Supporting young artists: The development of the visual arts in young children*. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.
- Epstein, A., & Τρίμη, Ε. (2005). *Εικαστικές τέχνες και μικρά παιδιά*. Αθήνα: Γιώργος Δαρδανός.
- Καζέλα, Κ. (2009). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κακανά, Δ. Μ. (2008). *Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Κακανά, Δ. Μ. (2008). *Η προσχολική εκπαίδευση στον 21ο αι. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές πρακτικές*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Κανάκης, Ν. Ι. (2001). *Η οργάνωση της διδασκαλίας-μάθησης με ομάδες εργασίας. Θεωρητική θεμελίωση και πρακτική εφαρμογή*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ματσαγγούρας, Γ. Η. (2000). Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: «Γιατί», «Πώς», «Πότε» και «για Ποιούς». Ανακτήθηκε από <http://users.sch.gr/kliapis/matsF.pdf>

Ματσαγγούρας, Γ. Η. (2004). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας, Η. (2009). *Εισαγωγή στις επιστήμες της παιδαγωγικής. Εναλλακτικές προσεγγίσεις διδακτικές προεκτάσεις*. Αθήνα: Gutenberg.

Meyer, E. (1987). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία θεμελίωση και παραδείγματα*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Schabmann, A., Gerger, G., Schmidt, M. B., Wogerer, E., Osipov, I., & Leder, H. (2015). Where does it come from? Developmental aspects of art appreciation. *International Journal of Behavioral Development*, 1-11. Retrieved from <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0165025415573642?journalCode=jbda>

Shure, M. B., & Spivack, G. (1979). Interpersonal cognitive problem solving and primary prevention: Programming for preschool and kindergarten children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 2, 89--94.

Panitz, Th. (1999). The motivational benefits of cooperative. *New directions for teaching and learning*, 78, 59-67.

Τσιμπουκέλη, Μ. (2010). *Δημιουργικότητα και συνεργασία στη διαδικασία της μάθησης: μία έρευνα δράσης*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.

Χατζηδήμου, Χ. Δ. & Αναγνωστοπούλου, Σ. Μ. (2011). *Οι ομάδες εργασίας των μαθητών στην εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Διερεύνηση τρόπων ένταξης και αξιοποίησης των artbots στην εκπαίδευση

Δρ Αναστασία Ζωή Σουλιώτου, Διδάσκουσα, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής, Μεταδιδακτορική ερευνήτρια, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, anazsol@hotmail.com / asouliotou@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα ρομπότ-ζωγράφοι (artbots) αποτελούν προϊόν σύζευξης της τέχνης με την επιστήμη και την τεχνολογία, εντάσσονται στη νέα τάση STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics) και μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε διάφορες δραστηριότητες στην εκπαίδευση. Όμως, ποιοι είναι οι κατάλληλοι τρόποι ένταξής τους; Πώς μπορεί να διασφαλιστεί η επιτυχής σύζευξη της τέχνης με την επιστήμη και την τεχνολογία μέσα από μία ισότιμη προσέγγισή τους; Μέσα από την παρουσίαση δραστηριοτήτων και επιδείξεων, όπου χρησιμοποιήθηκαν διαφόρων ειδών artbots, αναδείχθηκαν οι δυνατότητες που προσφέρουν στην εκπαίδευση. Στην παρούσα εργασία θα διερευνηθούν τρόποι εφαρμογής και αξιοποίησής τους στην εκπαίδευση παρουσιάζοντας όλα τα στάδια της διαδικασίας.

ΛΕΞΕΙΣ - ΚΛΕΙΔΙΑ: ρομπότ-ζωγράφοι (artbots), τέχνη, επιστήμη, τεχνολογία, αρχική εκπαίδευση εκπαιδευτικών

1. Εισαγωγή

Στην εργασία αυτή θα διερευνηθούν τρόποι ένταξης και αξιοποίησης των ρομπότ-ζωγράφων (artbots) στην εκπαίδευση. Τα artbots αποτελούν εξ ορισμού προϊόν της σύζευξης της τέχνης με την επιστήμη και την τεχνολογία, καθώς πρόκειται για ρομπότ (robots) που ζωγραφίζουν και κατά συνέπεια συνδέονται με την τέχνη (art). Μπορούν να ενταχθούν στη νέα τάση STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics) στο βαθμό που οι δραστηριότητες που περιλαμβάνουν τη δημιουργία και τη χρήση τους αποτελούν μία γόνιμη σύνθεση που προκύπτει από την ισότιμη προσέγγιση της καλλιτεχνικής και της επιστημονικής-τεχνολογικής σκέψης.

Είναι σημαντικό να τονισθεί ότι η παρούσα εργασία αποτελεί περισσότερο αφετηρία για σκέψη, έμπνευση και γέννηση ιδεών σχετικά με την ένταξη και αξιοποίηση των artbots στην εκπαίδευση. Παρουσιάζονται δραστηριότητες που έχουν πραγματοποιηθεί σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης σε περιβάλλοντα τυπικής, μη-τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης. Σε αυτό το στάδιο έρευνας και δημιουργίας οι δυνατότητες των artbots μοιάζουν ανεξάντλητες, αφού υπάρχουν

πολλά είδη artbots τα οποία μπορούν να ενταχθούν σε ποικίλες διεπιστημονικές δραστηριότητες. Άρα, σκοπός της παρούσας έρευνας δεν είναι σε καμία περίπτωση η εξάντληση του εξεταζόμενου θέματος, αλλά, αντίθετα, η δημιουργία συνθηκών προβληματισμού σχετικά με τον τρόπο ένταξης και διεπιστημονικής αξιοποίησης των artbots στην εκπαίδευση ανοίγοντας ένα πεδίο έρευνας και δημιουργίας προς πολλές κατευθύνσεις: σε διάφορα επιστημονικά πεδία και με διάφορα μέσα καλλιτεχνικής έκφρασης.

2. Κατηγορίες των artbots με βάση τον τρόπο λειτουργίας τους

Τα artbots μπορούν να διακριθούν σε δύο κατηγορίες: α) στα artbots που λειτουργούν χωρίς προγραμματισμό και συνήθως λειτουργούν με μηχανοκίνηση ή ηλεκτροκίνηση και β) στα artbots που λειτουργούν με προγραμματισμό.

Τα μεν artbots που λειτουργούν χωρίς προγραμματισμό αφήνουν το περιθώριο στη διονυσιακή τυχαιότητα να δημιουργήσει, ενώ τα artbots που λειτουργούν με προγραμματισμό χαρακτηρίζονται από απολλώνια ακρίβεια στο σχεδιασμό.

Πιο συγκεκριμένα, τα σχέδια των artbots που λειτουργούν χωρίς προγραμματισμό χαρακτηρίζονται από τυχαιότητα, μη προβλεψιμότητα και ελεύθερο γραφισμό. Η ζωγραφική που παράγουν είναι χωρίς (προ)καθορισμένους κανόνες ή εντολές και τα σχήματα που προκύπτουν στο σχέδιο μπορεί να είναι γεωμετρικά, ημι-γεωμετρικά, οργανικά ή τυχαία και άναρχα. Αντίθετα, τα σχέδια των artbots που λειτουργούν με προγραμματισμό ζωγραφίζουν με βάση (προ)καθορισμένους κανόνες που δίνονται *a priori* με εντολές και κατά συνέπεια παράγουν προσχεδιασμένα σχήματα, κατά κύριο λόγο γεωμετρικά.

Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας θα εστιάσουμε σε artbots που λειτουργούν χωρίς προγραμματισμό. Τα artbots αυτά, τα οποία χρησιμοποιήθηκαν (Εικόνα 1) στις δραστηριότητες που παρουσιάζονται στην παρούσα εργασία, αποτελούν ιδιοκατασκευές με καθημερινά υλικά χαμηλού κόστους. Το κόστος του κάθε artbot που χρησιμοποιήθηκε δεν ξεπερνά τα 15€ ή τα 20€.

Πιο συγκεκριμένα, τα artbots 1.α, 1.γ., 1.στ. και 1.ζ. σχεδιάστηκαν και κατασκευάστηκαν από τη γράφουσα με σκοπό την ένταξή τους σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες για δημιουργία ζωγραφικών έργων, αλλά και για τη δημιουργία ζωγραφικών έργων από την ίδια ως εικαστικού.

Τα δε artbots 1.β., 1.δ. και 1.ε. κατασκευάστηκαν από τη γράφουσα, για τους ίδιους σκοπούς, ακολουθώντας σχετικές οδηγίες από το διαδίκτυο. Τα artbots αυτά εντάσσονται στο μαθητο-κεντρικό κίνημα του making, το οποίο είναι αρκετά διαδεδομένο στην εκπαίδευση και πρεσβεύει

ότι η κατασκευή αντικειμένων από απλά και φθηνά υλικά οδηγεί στην ανάπτυξη πολλών δεξιοτήτων του ατόμου. (Martinez & Stager, 2013)

Ωστόσο, το κίνημα του making, καθώς και ανάλογες δραστηριότητες που έχουν πραγματοποιηθεί με artbots φθηνών υλικών, δίνουν έμφαση στη μάθηση μέσα από την κατασκευή των artbots που αντιμετωπίζονται ως μία διαδικασία που οδηγεί στην εξοικείωση με την τεχνολογία και στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας. Η παρούσα έρευνα επεκτείνει και διευρύνει τα παραπάνω οφέλη διερευνώντας τους τρόπους ένταξης και αξιοποίησης των artbots στην εκπαίδευση. Προτείνοντας μία σειρά από εκπαιδευτικές δραστηριότητες με artbots, η παρούσα έρευνα αφενός επαυξάνει τις δυνατότητες μάθησης και τις δεξιότητες που προκύπτουν από την κατασκευή τους και αφετέρου τις εμπλουτίζει αξιοποιώντας τις δυνατότητες που προσφέρει η *a posteriori* ζωγραφική δημιουργία.

Πέρα από την εκ πρώτης όψεως τυχαία, πρόχειρη και άτεχνη ζωγραφική των συγκεκριμένων artbots και πέρα από τη σύνδεση με τον αφηρημένο εξπρεσιονισμό και την άμορφη τέχνη, η οποία έχει διαπιστωθεί από εκπαιδευτικούς που τα έχουν χρησιμοποιήσει, η παρούσα έρευνα παρουσιάζει περαιτέρω δυνατότητες των artbots ως προς την ζωγραφική δημιουργία καθεαυτή (πχ. τη δυνατότητα δημιουργίας πιο παραστατικών σχεδίων, όπως αυτά στις εικόνες 11 και 13), αλλά και ως προς τη μάθηση μέσα από διεπιστημονικές και διακαλλιτεχνικές προσεγγίσεις.

Εικόνα 1. Artbots που λειτουργούν με μηχανοκίνηση ή ηλεκτροκίνηση (χωρίς προγραμματισμό). **1.α.** Το artbot της συγκεκριμένης εικόνας λειτουργεί με κοινό αυτοκινητάκι το οποίο διαθέτει μηχανισμό μηχανοκίνησης. Τοποθετώντας μαρκαδόρους δεξιά, αριστερά και στο πίσω μέρος της κατασκευής μπορούμε να σχεδιάσουμε ευθείες γραμμές. **1.β.** Το Artbot αυτό λειτουργεί με τη δόνηση μικρού μοτέρ και ζωγραφίζει με τη βούρτσα οδοντόβουρτσας χρησιμοποιώντας ρευστά χρώματα. **1.γ.** Το Artbot αυτό λειτουργεί με μοτέρ και ζωγραφίζει με συσκευασίες αποσμητικών αναμιγνύοντας ρευστά χρώματα. **1.δ.** Το artbot της εικόνας αυτής λειτουργεί με μοτέρ και ζωγραφίζει με μαρκαδόρους εκμεταλλευόμενο τη δόνηση της κατασκευής. **1.ε.** Το Artbot αυτό λειτουργεί με ηλεκτρική οδοντόβουρτσα και ζωγραφίζει με μαρκαδόρους. **1.στ.** Το Artbot αυτό λειτουργεί κρατώντας με το χέρι μοτέρ το οποίο γυρίζει γύρω-γύρω τους μαρκαδόρους. Ζωγραφίζει τη στιγμή που το πλησιάζουμε και αγγίζει τη ζωγραφική επιφάνεια. **1.ζ.** Το artbot της συγκεκριμένης εικόνας αποτελείται από δύο ρολά ζωγραφικής τα οποία κινούνται υποβοηθούμενα από κοινό μικρό αυτοκινητάκι.



3. Μεθοδολογία σχεδιασμού και διεξαγωγής δραστηριοτήτων

Τα βήματα τα οποία ακολουθούνται στις περισσότερες, αν όχι σε όλες, τις δραστηριότητες είναι τα ακόλουθα:

- ✓ Γνωριμία με τα artbots μέσα από **επίδειξη** του τρόπου λειτουργίας του και της *ad hoc* δημιουργίας σχεδίων στο χαρτί.
- ✓ **Συζήτηση** σχετικά με τον τρόπο κατασκευής και λειτουργίας των artbots και σχετικά με το ζωγραφικό αποτέλεσμα στο χαρτί. Επισημαίνεται ότι στο στάδιο αυτό αναπτύσσονται και διεπιστημονικές συζητήσεις που αφορούν την τέχνη, τη φυσική και τη γεωμετρία.
- ✓ **Πειραματισμός** με τα artbots από τους συμμετέχοντες, οι οποίοι χωρίζονται συνήθως σε ομάδες και η κάθε ομάδα ζωγραφίζει με ένα ή περισσότερα artbots. Στο στάδιο αυτό ενθαρρύνεται και η ανταλλαγή διαφορετικών ειδών artbots ανάμεσα στις ομάδες, ώστε να γνωρίσουν όλοι οι συμμετέχοντες τις δυνατότητες όλων των ειδών artbots.
- ✓ **Δημιουργία** με στόχο τη διερεύνηση των δυνατοτήτων των artbots ή με στοχευμένη θεματολογία
- ✓ **Συζήτηση** και **αναστοχασμός** για την όλη εμπειρία των artbots και της ζωγραφικής δημιουργίας κατά την πορεία των δραστηριοτήτων. Σε αρκετές περιπτώσεις η συζήτηση

και ο αναστοχασμός σχετίζονται με τη σύγκριση της ζωγραφικής των artbots με τη ζωγραφική των συμμετεχόντων. Άλλα θέματα συζήτησης που αναπτύσσονται σε αυτό το στάδιο αφορούν τις δυνατότητες αξιοποίησης των artbots και σε άλλα πεδία και εφαρμογές πέραν του εργαστηρίου, καθώς

- ✓ Η **αξιολόγηση** γίνεται κατά την πορεία της δραστηριότητας, αλλά και μέσα από τα παραγόμενα έργα.

4. Δραστηριότητες με artbots στην εκπαίδευση

«Τα artbots κάνουν αφηρημένη τέχνη, ενώ εμείς κάνουμε τέλεια τέχνη.» (μαθητής γ' δημοτικού).

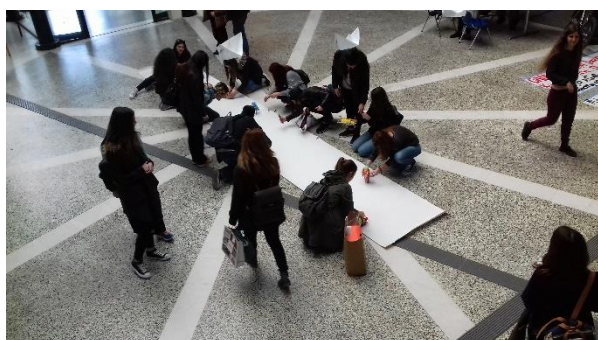
Όπως έχει ήδη επισημανθεί, για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας θα εστιάσουμε στην παρουσίαση και στην ανάλυση δραστηριοτήτων στις οποίες χρησιμοποιούνται artbots που λειτουργούν χωρίς προγραμματισμό. Μέσα από την παράθεση των δραστηριοτήτων αυτών αναδεικνύονται οι δυνατότητες που προκύπτουν από την ένταξη και αξιοποίησή των artbots αυτών στην εκπαίδευση.

Το Μάρτιο του 2018 πραγματοποιήθηκε εκπαιδευτική-καλλιτεχνική δραστηριότητα με συμμετέχοντες φοιτητές-τριες του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας στο πλαίσιο του μαθήματος «Κούκλες και κουκλοθέατρο» με διδάσκουσα τη γράφουσα. Οι φοιτητές-τριες κατασκεύασαν *ex nihilo* artbots τα οποία κινούνται με ηλεκτρική οδοντόβουρτσα. Για την κατασκευή χρησιμοποίησαν διάφορων ειδών σφουγγάρια και άλλα αφρώδη υλικά στα οποία ενσωμάτωσαν ηλεκτρική οδοντόβουρτσα από τα Jumbo. Στη συνέχεια έθεσαν τα artbots σε λειτουργία και ζωγράρισαν από κοινού σε χαρτί του μέτρου στη Θόλο του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Σκοπός της συγκεκριμένης δραστηριότητας ήταν οι φοιτητές-τριες, οι οποίοι είναι οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί, να έρθουν σε επαφή με τον τρόπο κατασκευής και λειτουργίας ενός artbot χαμηλού κόστους, ώστε να μπορούν να το αξιοποιήσουν σε δραστηριότητες στην πρακτική τους άσκηση και στη μετέπειτα σταδιοδρομία τους. Από την αρχή της κατασκευής τους, τα συγκεκριμένα artbots αντιμετωπίστηκαν ως μηχανικές κούκλες (Μαγουλιώτης, 2017) και ο/η κάθε φοιτητής/τρια μερίμνησε για την αισθητική εμφάνιση της δικής του/της κατασκευής. Έτσι, προέκυψαν artbots διαφορετικών μεγεθών, χρωμάτων και υφών με κοινό χαρακτηριστικό τον τρόπο με τον οποίο τίθενται σε κίνηση, δηλαδή μέσα από τη δόνηση της ηλεκτρικής οδοντόβουρτσας.

Στο σημείο αυτό χρειάζεται να επισημανθεί ότι κατά τη διαδικασία κατασκευής των artbots αυτών οι φοιτητές-τριες εξασκήθηκαν στην επίλυση προβλημάτων, αφού σε κάθε στάδιο της κατασκευής καλούνταν να λάβουν υπόψη τους τις ιδιότητες των υλικών που χρησιμοποιούσαν και έπειτα να αντιμετωπίσουν διάφορες προκλήσεις. Οι τελευταίες σχετίζονται κατά κύριο λόγο με την επίτευξη της κίνησης του artbot συνδέοντας άμεσα τη δραστηριότητα αυτή με τη μηχανική.

Εικόνα 2.α. και **2.β.** Εκπαιδευτική-καλλιτεχνική δράση στη Θόλο του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Οι φοιτητές-τριες θέτουν σε λειτουργία τα artbots που μόλις κατασκεύασαν και τα οποία κινούνται με ηλεκτρική οδοντόβουρτσα. Τα artbots κινούνται και ζωγραφίζουν από κοινού σε χαρτί του μέτρου. Η δράση πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του μαθήματος «Κούκλες και Κουκλοθέατρο», Διδάσκουσα: Αναστασία Ζωή Σουλιώτου, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.



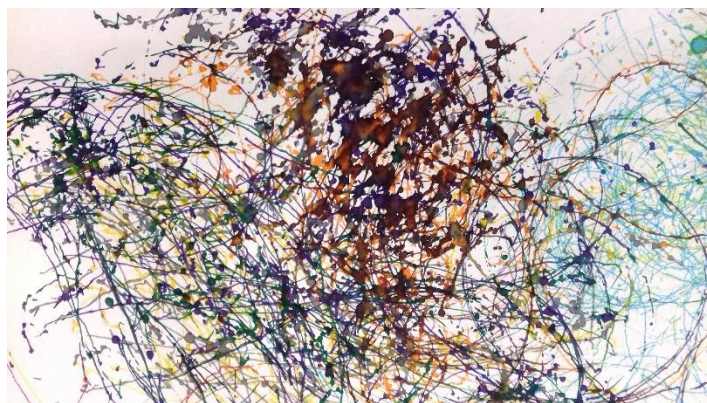
Στη συνέχεια οι φοιτητές-τριες έθεσαν σε λειτουργία τα artbots τα οποία ζωγράφισαν όλα μαζί σε κοινό χαρτί του μέτρου στο δάπεδο της Θόλου του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Τα δε σχέδια που δημιουργήθηκαν θυμίζουν σε μεγάλο βαθμό την τεχνική του dripping του διάσημου Αμερικάνου θιασώτη του

Αφηρημένου Εξπρεσιονισμού Τζάκσον Πόλλοκ. Ενδεικτικά παραθέτουμε το σχέδιο της εικόνας 2. Η σχέση των συγκεκριμένων σχεδίων με τον Αφηρημένο Εξπρεσιονισμό του Πόλλοκ μπορεί να αξιοποιηθεί στο πλαίσιο άλλων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στις οποίες γίνεται παρουσίαση του έργου του με στόχο την εξοικείωση των συμμετεχόντων με αυτό και την κατανόησή του. Επίσης, τα σχέδια αυτά θα μπορούσαν ιδωθούν ως τυχαία δίκτυα (random networks) και να ενταχθούν σε δραστηριότητες που σχετίζονται με τη θεωρία γράφων και δικτύων συνδέοντας, έτσι, την τέχνη με τα μαθηματικά.



Εικόνα 3. Σχέδιο φοιτητών-τριών με τη χρήση artbots που κινούνται με ηλεκτρική οδοντόβουρτσα. Η κατασκευή των artbots και η συνακόλουθη δημιουργία σχεδίων έγιναν στο πλαίσιο του μαθήματος «Κούκλες και Κουκλοθέατρο», Διδάσκουσα: Αναστασία Ζωή Σουλιώτου, στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Το artbot της εικόνας 4 το οποίο κινείται με ηλεκτρική οδοντόβουρτσα, τη στιγμή του σχεδίου δημιουργεί επαναλαμβανόμενα καμπυλοειδή, κυκλικά και ελικοειδή σχήματα. Βλέπουμε, επίσης, την προσοχή που δόθηκε στην αισθητική του, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο η λειτουργικότητα καθορίζει τη δομή, αλλά και την αισθητική του εμφάνιση: τα μπλε σφουγγάρια που σφίγγονται με λάστιχα πάνω στην οδοντόβουρτσα, η κεφαλή της οδοντόβουρτσας που εφάπτεται στο έδαφος με αποτέλεσμα να διακρίνεται το στέλεχος της οδοντόβουρτσας.



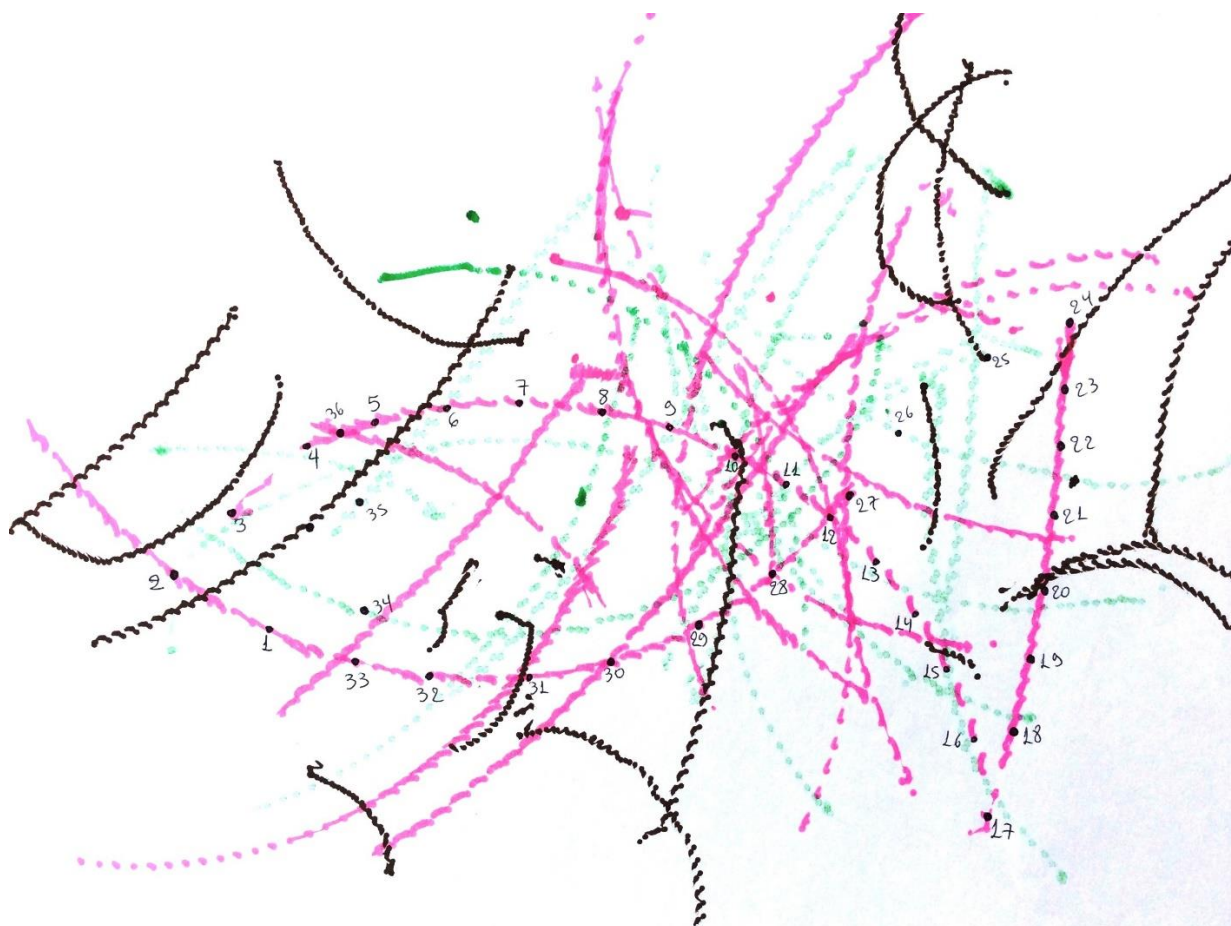
Εικόνα 4. Το artbot που κινείται με ηλεκτρική οδοντόβουρτσα τη στιγμή του σχεδίου δημιουργεί επαναλαμβανόμενα καμπυλοειδή, κυκλικά και ελικοειδή σχήματα. Η κατασκευή του artbot και η συνακόλουθη δημιουργία σχεδίων έγιναν στο πλαίσιο του μαθήματος «Κούκλες και Κουκλοθέατρο», Διδάσκουσα: Αναστασία Ζωή Σουλιώτου, στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Το artbot της εικόνας δημιούργησε και έθεσε σε λειτουργία η φοιτήτρια του Τμήματος Βιβή Οικονόμου.

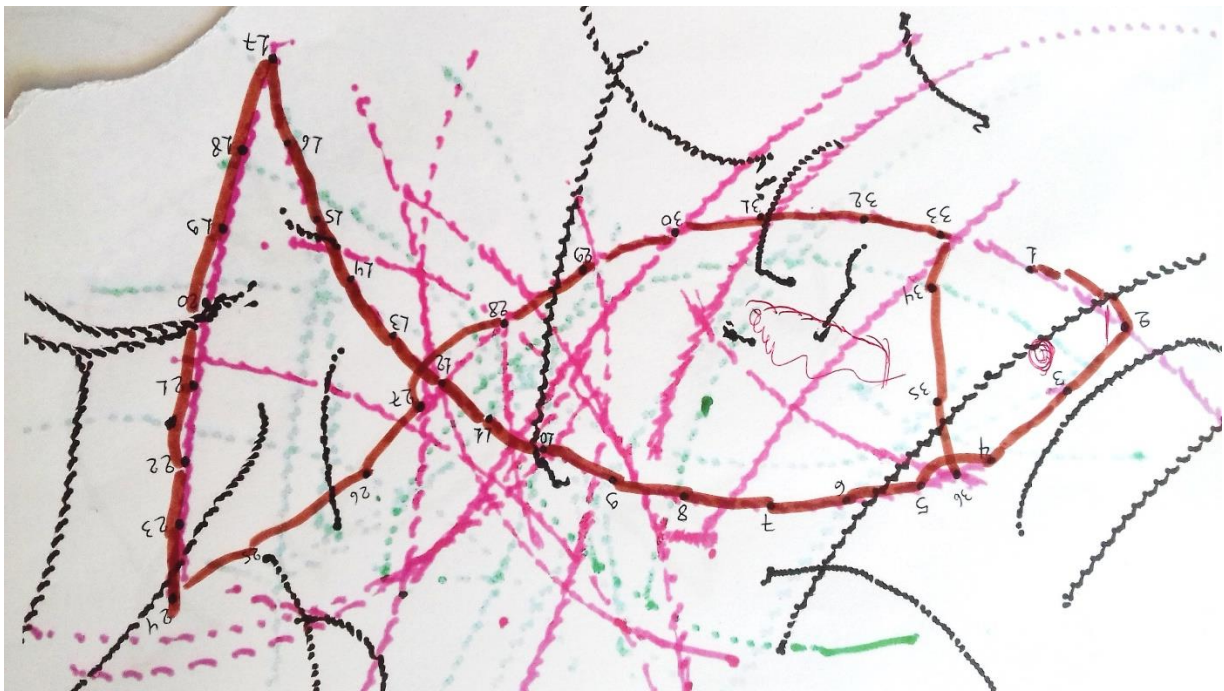


Στη συνέχεια θα γίνει αναφορά και παρουσίαση δραστηριότητας που διεξήχθη από τη γράφουσα με παιδιά Δημοτικού στο πλαίσιο του προγράμματος «TALOS: Χώρος Πειραματισμού, Δημιουργίας και Έκφρασης για Παιδιά» προς το τέλος του 2018. Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα συνδέεται η τέχνη με την αστρονομία.

Αρχικά δόθηκαν στα παιδιά σχέδια που δημιουργήθηκαν με artbots, τα οποία είχαν αριθμημένα σημεία και τα παιδιά καλούνταν να τα ενώσουν. Ενώνοντας, λοιπόν, τις τελείες σχηματίζονταν μορφές, όπως αυτή του ψαριού στο παράδειγμα των εικόνων 5.α. και 5.β. Ακολούθησε συζήτηση με τα παιδιά, στην οποία τονίσθηκε ότι το αρχικό σχέδιο των artbots ήταν αφηρημένο, αλλά μέσα από αυτό το αριθμημένο σχέδιο αναδύθηκε μία μορφή που σχηματίστηκε ενώνοντας τις τελείες.

Εικόνα 5.α. και 5.β Δραστηριότητα στο πλαίσιο του εργαστηρίου Τεχνο-λόγιο, Πρόγραμμα TALOS, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Υπεύθυνη δραστηριότητας: Αναστασία Ζωή Σουλιώτου.
Το παιδί σχεδίασε ένα ψάρι πάνω σε σχέδιο των artbots ενώνοντας τις αριθμημένες τελείες.





Στη συνέχεια της συζήτησης με τα παιδιά ειπώθηκε ότι κάτι παρόμοιο συμβαίνει με το νυχτερινό ουρανό, τα ουράνια σώματα και τους αστερισμούς. Τους δόθηκε το αστρονομικό επιπεδόσφαιρο για τη γνωριμία τους με το νυχτερινό ουρανό και τους αστερισμούς που φαίνονται σε συγκεκριμένες ημερομηνίες και ώρες του χρόνου. Έγινε αναφορά στην ιστορία των αστερισμών και στο πώς οι άνθρωποι στην αρχαιότητα, οι οποίοι ζούσαν στην ύπαιθρο κι έβλεπαν το νυχτερινό ουρανό σε καθαρή ατμόσφαιρα, αναζήτησαν την αρμονία και δημιούργησαν νοερές συνδέσεις μεταξύ των αστεριών σχηματίζοντας αστερισμούς. Τα σχήματα αυτά καθιερώθηκαν και έλαβαν, στη συνέχεια, άλλες διαστάσεις στον ανθρώπινο νου, ο οποίος προχώρησε στην δημιουργία ιστοριών που σχετίζονται και με την ελληνική μυθολογία (Σειραδάκης & Αυγολούπης, 2004).

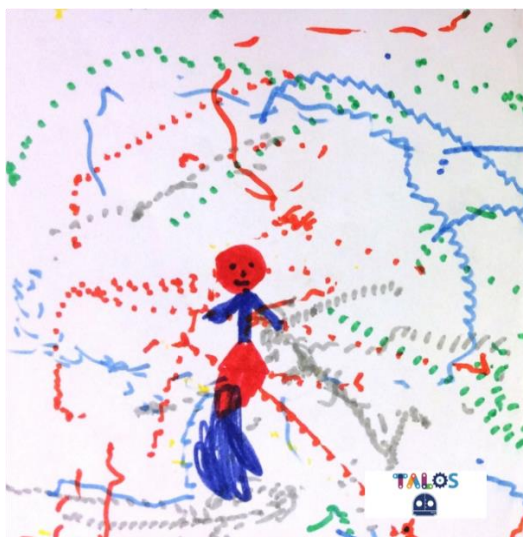
Έπειτα πραγματοποιήθηκε ο τελειο-διαγωνισμός όπου κάθε παιδί δημιουργούσε τελείες σε χαρτί Α3 για 5 λεπτά και νικητής-τρια θα ήταν όποιος-α έκανε τις περισσότερες τελείες. Στο διαγωνισμό συμμετείχε και ένα artbot το οποίο και νίκησε! Τα λόγια των παιδιών κατά τη διάρκεια του διαγωνισμού είναι ενδεικτικά και αποκαλύπτουν το ενθουσιώδες κλίμα που επικρατούσε: «Γειά σου, σε ξεπεράσαμε, καημένο μου artbot..!!!», «Γρήγορα, μαρκαδοράκι μου..!!!», «Το νικάω..!!!».

Στο χαρτί με τις τελείες κλήθηκε στη συνέχεια το κάθε παιδί να ενώσει τελείες και να δημιουργήσει δικούς του αστερισμούς τους οποίους θα ονόμαζε. Προέκυψαν πολύ ενδιαφέροντες αστερισμοί. Ενδεικτικά παρατίθεται η εικόνα 6 στην οποία φαίνονται οι αστερισμοί «καρδιοειδής», «πιγκουίνος» κ.α. που δημιούργησε η Άννα (β' δημοτικού).

Εικόνα 6. Δραστηριότητα στο πλαίσιο του εργαστηρίου Τεχνο-λόγιο, Πρόγραμμα TALOS, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Υπεύθυνη δραστηριότητας: Αναστασία Ζωή Σουλιώτου. Η Άννα (β' δημοτικού) δημιούργησε τους δικούς της αστερισμούς ενώνοντας τα σημεία και έδωσε ονόματα, όπως «καρδιοειδές», «πιγκούνος» κλπ.



Εικόνα 7. Ζωγραφική παιδιού β' δημοτικού στην οποία συνυπάρχει η παραστατική ζωγραφική (ανθρώπινη φιγούρα) με την ιδιαίτερη γραφή του artbot. Το σχέδιο δημιουργήθηκε κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων ARTBOTS, υπεύθυνη: Αναστασία Ζωή Σουλιώτου, θερινό πρόγραμμα 2018 «TALOS: Εργαστήρια Ρομποτικής, Προγραμματισμού και Πρωτότυπης Δημιουργίας για παιδιά», ιστοσελίδα: <https://talos.uth.gr>



Ο Αντώνης (δ΄ δημοτικού) δημιουργεί την ανθρώπινη φιγούρα (Εικόνα 7) και την εντάσσει σε ένα χώρο που ορίζεται, ενεργοποιείται και παύει να είναι κενός χάρη στις τελείες που έχει δημιουργήσει το artbot. Νιώθουμε ότι η ανθρώπινη φιγούρα είναι προέκταση του χώρου και μοιάζει με το χώρο, καθώς το σχήμα του προσώπου και τα χαρακτηριστικά του παραπέμπουν σε τελείες. Ταυτόχρονα ο βαθμός της αφαίρεσης καθιστά τη φιγούρα αυτή πανανθρώπινη, καθώς το φύλο της δεν είναι απόλυτα σαφές και φαίνεται να διακατέχεται από μία υπαρξιακή ή μεταφυσική αγωνία που είναι τόσο κοντά στην ανθρώπινη φύση, ιδιαίτερα όταν αυτή καλείται να εναρμονιστεί ή να αναμετρηθεί με τις εκάστοτε συνθήκες που την περιβάλλουν.

Η Ιωάννα στην εικόνα 8 εντάσσει στη δική της ζωγραφιά τη γραφή του artbot για να αποδώσει το βουνό-ηφαίστειο.

Μία μικρή ομάδα μαθητών γ΄ δημοτικού, στο πλαίσιο των καλοκαιρινών εργαστηρίων TALOS 2018, ζωγραφίζουν με artbots και έπειτα με το χέρι πάνω στο ίδιο σχέδιο (εικόνα 9 πάνω αριστερά) και μόνο με το χέρι κάνοντας σχεδόν ομόκεντρα ατελή κυκλικά σχήματα (εικόνα 9 κάτω αριστερά). Όπως βλέπουμε στη δεξιά πλευρά της εικόνας, έχουν προσαρτήσει και ένα σχέδιο που δημιουργήθηκε κατ' εξοχήν με artbot κολλώντας το με μαύρη ταινία.

Κατά τη διάρκεια δημιουργίας σχεδίων με artbots παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά νιώθουν πιο ασφαλή όταν το σχέδιο απλώνεται σε όλη την επιφάνεια του χαρτιού ακολουθώντας – υποσυνείδητα βέβαια– την τεχνική *all over* του Pollock και πολλών άλλων αφηρημένων εξπρεσιονιστών.

Εικόνα 8. Σχέδιο στο οποίο η Ιωάννα εντάσσει τη γραφή του artbot για να αποδώσει το βουνό-ηφαίστειο. Η ζωγραφιά δημιουργήθηκε στο πλαίσιο των καλοκαιρινών εργαστηρίων TALOS 2018 στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.



Εικόνα 9. Μία μικρή ομάδα μαθητών γ' δημοτικού ζωγραφίζουν με artbots και έπειτα με το χέρι. Η ζωγραφιά δημιουργήθηκε στο πλαίσιο των καλοκαιρινών εργαστηρίων TALOS 2018 στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.



Εικόνα 10. Σχέδιο παιδιού γ' δημοτικού στο οποίο πραγματοποιείται μουντζούρωμα σε όλη την επιφάνεια του χαρτιού. Η ζωγραφιά δημιουργήθηκε στο πλαίσιο των καλοκαιρινών εργαστηρίων TALOS 2018 στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.



Ένα ακόμα ιδιαίτερα ενδιαφέρον στοιχείο που παρατηρήθηκε κατά τη διάρκεια εκπόνησης εργαστηρίων ζωγραφικής με artbots είναι ότι τα παιδιά προβληματίζονταν σχετικά με την αφηρημένη τέχνη και με μορφές έκφρασης που χρησιμοποιούν στοιχειώδεις σχεδιαστικές φόρμες, όπως τα σημεία και οι γραμμές. Στη συνέχεια, σε ξεχωριστό χαρτί, ζωγράφιζαν με το χέρι τους σημεία ή διάφορων ειδών γραμμές αυθόρμητα σε όλη τη ζωγραφική επιφάνεια ακολουθώντας και πάλι την τεχνική *all over*.

Τα παιδιά σταματούσαν πάντα στο σημείο εκείνο λίγο πριν το σχέδιο «μπουκώσει», δηλαδή λίγο πριν φτάσει σε επίπεδα υψηλού κορεσμού που είναι πλέον ενοχλητικά, αν όχι μη ανεκτά, για το ανθρώπινο μάτι. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το σχέδιο παιδιού στην εικόνα 10. Η στάση αυτή των παιδιών επιβεβαιώνει τις αναλύσεις του Richard Taylor σχετικά με το πώς τα έργα του αμερικανού εικαστικού Τζάκσον Πόλοκ συνδέονται με τη δομή των φράκταλς που εντοπίζουμε στη φύση και σε σχέση με το πώς τελικά η πύκνωση των έργων του Pollock μπορούσε να φτάσει έως αυτό ακριβώς το κρίσιμο σημείο, μετά από το οποίο έδειχναν αφύσικα και μη ανεκτά από το ανθρώπινο μάτι (Taylor, 2002).

Όμως, σύμφωνα με τα ζωγραφικά στάδια του παιδιού, τα παιδιά αρχικά περνούν από το στάδιο του μουντζουρώματος και την προεικονική τέχνη, ενώ στη συνέχεια προχωρούν στο στάδιο της ονομασίας, στο στάδιο της «παράστασης» και της διαφοροποίησης. (Chapman, 1993. Daucher & Seitz, 2003) Τα μουντζουρώματα που αναφέρθηκαν παραπάνω δημιουργήθηκαν από παιδιά β' έως δ' δημοτικού, δηλαδή σε μία ηλικία στην οποία τα παιδιά έχουν από καιρό περάσει στο στάδιο της «παράστασης». Το ότι τα παιδιά επαναφέρουν τα μουντζουρώματα στο σχέδιό τους όταν βλέπουν τη ζωγραφική των artbots συνιστά πισωγύρισμα;

Για να απαντήσουμε στο παραπάνω ερώτημα μπορούμε να ανατρέξουμε στην ιστορία της τέχνης. Στην αναδρομή αυτή θα συνειδητοποιήσουμε ότι βασικό *credo* της μοντέρνας τέχνης είναι ότι δεν υπάρχουν πισωγυρίσματα στην τέχνη, ούτε είναι σαφές πότε η τέχνη κινείται προς τα εμπρός και πότε προς τα πίσω. Στην περίπτωση της μοντέρνας ζωγραφικής, μάλιστα, η τέχνη δεν έδειχνε να κινείται προς τα εμπρός, αλλά προς τα πίσω (Ρηντ, 1978). Δεν είναι καθόλου τυχαία η εξέλιξη της τέχνης του 20ού αιώνα η οποία εσωκλείει στον πυρήνα διάφορων κινημάτων και τάσεων τέτοιες μορφές στοιχειώδους ζωγραφικής έκφρασης: τα μουντζουρώματα, τα ιχνογραφήματα, τα σημάδια, την ελεύθερη και αυθόρμητη χειρονομία. Ούτε είναι τυχαία η επιρροή της παιδικής ζωγραφικής σε μεγάλους ζωγράφους και γλύπτες του 20ού αιώνα, όπως είναι οι Picasso, Klee, Dubuffet, Wols και πολλοί άλλοι.

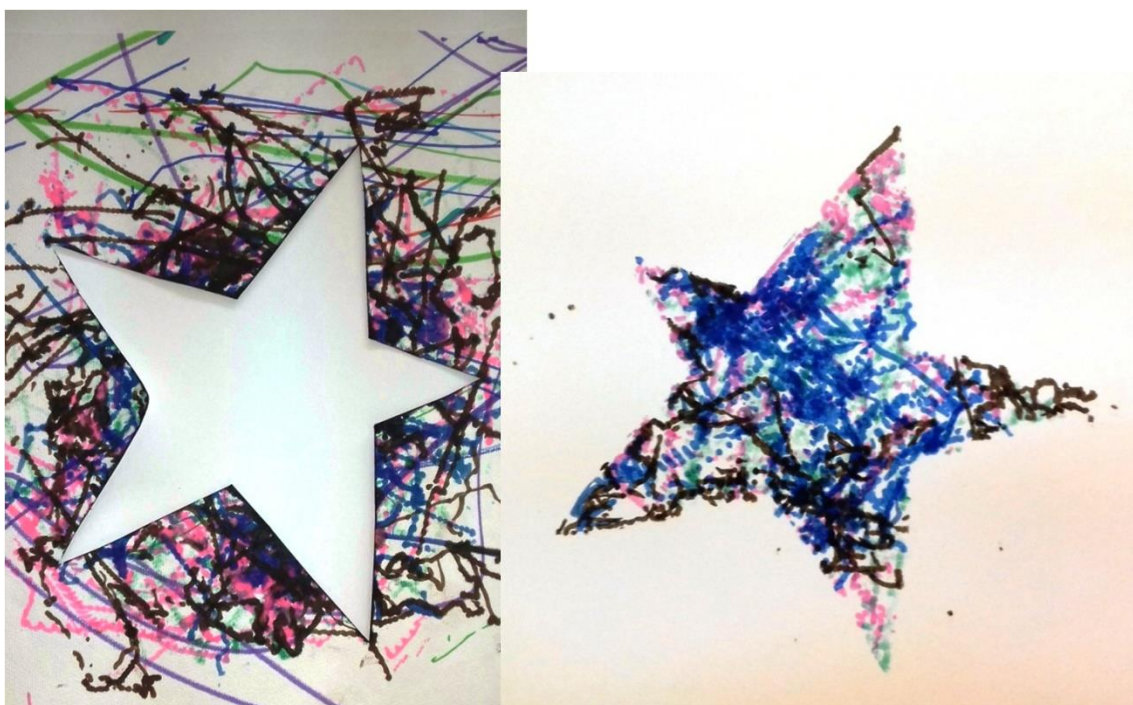
Τα artbots, όπως ήδη αναφέρθηκε, δημιουργούν κατά κύριο λόγο αφηρημένα σχήματα, τα οποία μπορεί να είναι γεωμετρικά, ημι-γεωμετρικά ή ακανόνιστα. Οι συμμετέχοντες –και ιδιαίτερα τα

παιδιά– αρχικά εντυπωσιάζονται όταν βλέπουν τα artbots να τίθενται σε λειτουργία και κίνηση και να ζωγραφίζουν με αφηρημένους και σε πολλές περιπτώσεις τυχαίους γραφισμούς στο χαρτί. Τι συμβαίνει, όμως, όταν περάσει κάποιος χρόνος και συνηθίσουν τη δραστηριότητα αυτή; Με ποιους τρόπους μπορεί να εξελιχθεί η ζωγραφική με artbots, ώστε να έρθουν σε επαφή οι συμμετέχοντες και με άλλες δυνατότητες και να διατηρηθεί το ενδιαφέρον τους;

Παρακάτω θα παρουσιαστούν κάποιες δραστηριότητες που επεκτείνουν τις δυνατότητες ζωγραφικής με artbots ανοίγοντας το δρόμο για τη δημιουργία σχεδίων που μπορούν να σχετισθούν με άλλες ζωγραφικές τεχνολογίες, πέρα από τον αφηρημένο εξπρεσιονισμό, καθώς και με άλλα πεδία και επιστήμες.

Χρησιμοποιώντας στένσιλ στη ζωγραφική με artbots δημιουργούνται πάνω στο χαρτί αναγνωρίσιμα αντικείμενα και προσφιλή σύμβολα, τα οποία διατηρούν στο εσωτερικό τους την τυχαία, αφηρημένη και εξπρεσιονιστική ή πουαντιγιστική γραφή. Ταυτόχρονα δημιουργούνται σχέδια και πάνω στην επιφάνεια του στένσιλ τα οποία έχουν σχέση θετικού-αρνητικού με το σχέδιο στο χαρτί. Για παράδειγμα, στην Εικόνα 11 βλέπουμε δύο σχέδια που προέκυψαν με τη χρήση στένσιλ για το σχεδιασμό ενός αστεριού: α) αριστερά βλέπουμε το στένσιλ, στο οποίο το σχέδιο των artbots αναπτύσσεται γύρω από το σχήμα του αστεριού και β) δεξιά βλέπουμε το σχέδιο των artbots στο εσωτερικό του αστεριού.

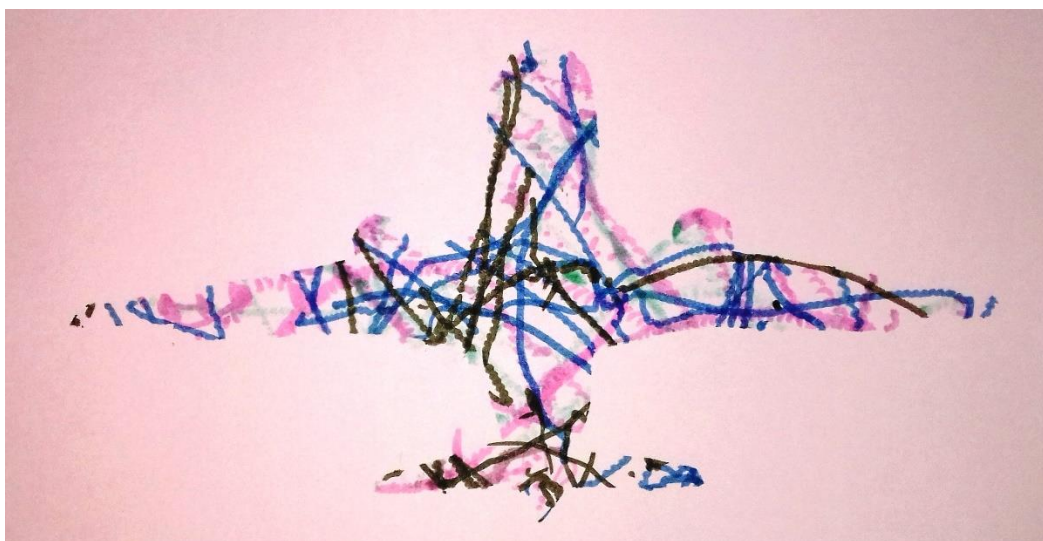
Εικόνα 11.α. Μήτρα στένσιλ και **11.β.** σχέδιο με στένσιλ που σχηματίζει αστέρι.



Εικόνα 12. Σχέδιο με artbot και stencil στο οποίο σχηματίζεται μία καρδιά, την οποία στη συνέχεια έκοψε μαθήτρια α΄ δημοτικού. Φωτογραφία από τη δράση Τέχνης & Ρομποτικής που πραγματοποίησε η γράφουσα στο πλαίσιο του Φεστιβάλ STEAM στα Ιδιωτικά Εκπαιδευτήρια Αργύρη-Λαιμού, 24 Φεβρουαρίου 2019.

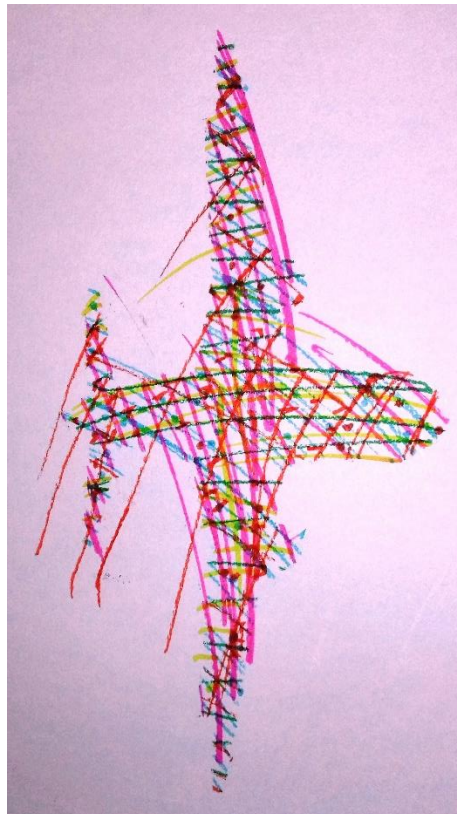


Εικόνα 13. Σχέδια με artbot και stencil στα οποία σχηματίζεται ένα αεροπλάνο, το σχέδιο δημιουργήθηκε από παιδιά β΄ γυμνασίου κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας *Ζωγραφική με artbots* που πραγματοποιήθηκε στις 15 Φεβρουαρίου 2019 στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού προγράμματος Έλα μαζί μας! του Συνδέσμου Υποτρόφων του Ιδρύματος Ωνάση.



Η χρήση των στένσιλ στη συγκεκριμένη δραστηριότητα παρατηρήθηκε ότι ενθουσίασε τα παιδιά και τους εφήβους, προφανώς γιατί πλέον δημιουργήθηκαν σχέδια τα οποία παριστάνουν αναγνωρίσιμες μορφές. Ανατρέχοντας στα ηλικιακά στάδια του παιδικού σχεδίου γίνεται φανερό ότι η αναγνωρισιμότητα των σχεδιαστικών μορφών είναι πολύ σημαντική ήδη από την ηλικία των 2,5 ετών περίπου, όπου τα παιδιά προσπαθούν να αναπαραστήσουν αντικείμενα μέσα από τα σχέδιά τους. Η προσπάθεια αυτή για αναπαράσταση αντικειμένων συνεχίζεται στην παιδική ηλικία, αλλά και στην εφηβεία, όπου κυριαρχεί αυτό που ο Luquet ονόμασε «οπτικό ρεαλισμό» με το αίτημα για μία όλο πιο πιστή αναπαράσταση της ορατής πραγματικότητας (Τόμας & Σιλκ, 1997). Άρα, η χρήση artbots και στένσιλ εξασφαλίζει τη δημιουργία σχεδίων αναγνωρίσιμων μορφών με σωστές αναλογίες ικανοποιώντας τα παιδιά και τους εφήβους, οι οποίοι τα θεωρούν πετυχημένα.

Εικόνα 14. Σχέδια με stencil στο οποίο σχηματίζεται ένα αεροπλάνο, το σχέδιο δημιουργήθηκε με το χέρι από παιδιά β' γυμνασίου κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας *Ζωγραφική με artbots* που πραγματοποιήθηκε στις 15 Φεβρουαρίου 2019 στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού προγράμματος Έλα μαζί μας! του Συνδέσμου Υποτρόφων του Ιδρύματος Ωνάση. Παρατηρείται ότι τα παιδιά μιμούνται τον τρόπο γραφής των artbots χρησιμοποιώντας με γραμμές και τελείες ποικίλων χρωμάτων.



Ταυτόχρονα, στα συγκεκριμένα σχέδια τα χρωματικά σημεία και οι γραμμές αναμιγνύονται μεταξύ τους, είτε με την υπέρθεσή τους, είτε με την οπτική μίξη γειτονικών σημείων και γραμμών όταν κοιτάμε το σχέδιο από απόσταση. Η τελευταία ιδιότητα αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό ζωγραφικών έργων του κινήματος του πουαντιγισμού (Αργκάν, 200). Άρα, τα σχέδια που γίνονται με artbots μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε δραστηριότητες που έχουν ως στόχο την εκμάθηση των χρωμάτων και της μίξης τους. Η εκμάθηση της μίξης των χρωμάτων μέσα από σχέδια των artbots κάνει τη διαδικασία πιο διασκεδαστική. Επιπρόσθετα, τα artbots ζωγραφίζουν γρήγορα και τυχαία πολλές γραμμές και τελείες οι οποίες μπορούν να συμπίπτουν, να διασταυρώνονται ή να γειτνιάζουν με αποτέλεσμα να αναμιγνύονται τα χρώματά τους και να επιτυγχάνουν μία εντυπωσιακή χρωματική πανδαισία.

Εικόνα 15.α. και **15.β.** Αναστασία Ζωή Σουλιώτου, Στιγμιότυπα από την ταινία *HEARTBOTS*, ολόκληρη η ταινία είναι διαθέσιμη στο σύνδεσμο <https://vimeo.com/311006972>



Τα artbots της παρούσας εργασίας μπορούν, όμως, να ενταχθούν και σε ευρύτερες καλλιτεχνικές δραστηριότητες οι οποίες δεν είναι απαραίτητο να περιλαμβάνουν αποκλειστικά και μόνο τη ζωγραφική.

Εξάλλου, ως δημιουργίες, τα artbots αποτελούν κατασκευές με ανακυκλώσιμα υλικά που συνδέονται με ρεύματα σύγχρονης τέχνης, στα οποία χρησιμοποιούνται άχρηστα αντικείμενα και ανακυκλώσιμα υλικά, όπως είναι η junk art και η trash art. Η δε ιδιότητά τους να κινούνται και να ζωγραφίζουν με τη βοήθεια τεχνολογιών τα εντάσσει και στη ρομποτική τέχνη (robotic art).

Ένα άλλο παράδειγμα στο οποίο τα artbots εντάσσονται –εκτός από το διεπιστημονικό– και σε ένα ευρύτερο (δια)καλλιτεχνικό πλαίσιο είναι η ολιγόλεπτη ταινία *HEARTBOTS* (Εικόνα 15, ολόκληρη η ταινία είναι διαθέσιμη στο σύνδεσμο <https://vimeo.com/311006972>), στην οποία τα artbots δημιουργούν ένα κοινό συλλογικό σχέδιο σε σχήμα καρδιάς δίνοντας ένα μήνυμα αγάπης.

Η ταινία αυτή δημιουργήθηκε από τη γράφουσα με σκοπό να προτείνει ένα νέο είδος θεάτρου, το «θέατρο των ρομπότ-ζωγράφων» (artbots theatre) στο οποίο τα artbots κινούνται δημιουργώντας σχέδια που δίνουν επιπλέον πληροφορίες για την υπόθεση και την πλοκή του έργου. Το συγκεκριμένο είδος μπορεί να ενταχθεί στο κουκλοθέατρο όταν όλα τα artbots ενέχουν θέση κουκλών τις οποίες ο εμψυχωτής θέτει σε λειτουργία και τις χειρίζεται. Όμως, το artbots theatre μπορεί, επίσης, να θεωρηθεί ότι εντάσσεται στο θέατρο αντικειμένων (theatre of objects). Ο πρόσφατος όρος «θέατρο αντικειμένων» τείνει σε αρκετές περιπτώσεις να αντικαταστήσει τον παραδοσιακό όρο «κουκλοθέατρο» (Pavis, 2006, σ. 207) και περιλαμβάνει μικρής κλίμακας εμψυχώσεις και παραστάσεις στις οποίες ο εμψυχωτής δίνει στα αντικείμενα ένα ρόλο και ο ίδιος αποστασιοποιείται από το ρόλο αυτόν, καθώς τον μεταθέτει σε αντικείμενα διαφόρων ειδών. (Djenane, 2019) Στην περίπτωση του artbots theatre ο όρος «θέατρο αντικειμένων» είναι ακριβέστερος από τον όρο «κουκλοθέατρο», αφού τα artbots ενδέχεται να μην είναι κούκλες, αλλά αντικείμενα που μεταμορφώθηκαν με ένα μηχανισμό σε ρομπότ-ζωγράφους, όπως συμβαίνει με το artbot 1. στ. και με το 1.ζ. τα οποία δεν είναι κούκλες.

Από τα παραπάνω καθίσταται σαφές ότι στο έργο *HEARTBOTS* συνενώνονται οι εικαστικές με τις παραστατικές τέχνες, καθώς και με τις επιστήμες και τις τεχνολογίες.

Το artbots theatre μπορεί να αποτελέσει θέμα εκπαιδευτικών εργαστηρίων στα οποία οι συμμετέχοντες προετοιμάζουν και ανεβάζουν μία παράσταση στην οποία εμψυχώνουν και χειρίζονται artbots. Εναλλακτικά, το τελικό προϊόν του artbots theatre μπορεί να είναι μία ταινία, όπως στην περίπτωση του *HEARTBOTS*, πράγμα το οποίο θα καθοριστεί από το σκοπό, καθώς και από τις συνθήκες και το πλαίσιο πραγματοποίησης του κάθε εργαστηρίου. Οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες του artbots theatre αναμένεται να προαγάγουν το διακαλλιτεχνικό και διεπιστημονικό στοχασμό, αφού, όπως αποδείχθηκε από τα παραπάνω, συνενώνει διάφορες τέχνες, επιστήμες και τεχνολογίες. Επίσης, τα εκπαιδευτικά εργαστήρια artbots theatre μπορούν να δημιουργήσουν συνθήκες συνεργατικής μάθησης με δημιουργία συλλογικών έργων καλλιεργώντας αίσθημα υπευθυνότητας στους συμμετέχοντες.

5. Συμπεράσματα και Προοπτικές

Μέσα από τις παραπάνω δραστηριότητες γίνεται αντιληπτό ότι τα artbots αναδεικνύονται σε καταλύτες (δια)καλλιτεχνικής έκφρασης και δημιουργίας και ταυτόχρονα αποτελούν εφαλτήριο για την καλλιέργεια της (δι)επιστημονικής σκέψης.

Η προσέγγιση STEAM επιτυγχάνεται με τρόπο που πριμοδοτεί και καθιστά ιδιαίτερα σημαντική την παρουσία του Α, δηλαδή της τέχνης, ενώ η επιστήμη και η τεχνολογία χρησιμοποιούνται δημιουργικά.

Όπως αναφέρθηκε και στην εισαγωγή, καθώς και στην ενότητα 2, τα artbots μπορούν να αποτελέσουν ένα υποσχόμενο πεδίο έρευνας και δημιουργίας στην εκπαίδευση με πολλαπλά οφέλη και δυνατότητες για πρωτότυπες δραστηριότητες.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Argan, G. C., (2008). *Η μοντέρνα τέχνη* (Λ. Παπαδημήτρη, Μτφρ.). Ηράκλειο- Αθήνα: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Charman, L., (1993). *Η διδακτική της τέχνης* (Π. Χριστοδουλίδης, Επιμ., Α. Λαπούρτας, Γ. Χαραλαμπίδης, Ει. Κυπραίου, Α. Βαρδάλου, Μτφρ.). Αθήνα: Νεφέλη.

Daucher, H., & Seitz, R., (2003). *Διδακτική των εικαστικών τεχνών* (Τ. Σάλλα - Δουκουμετζίδα, Επιμ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα (Γ' έκδ.).

Djenane, L. (2019). Dossier pédagogique: Le théâtre d'objets, une possible définition, *Portail des arts de la marionnette*. Ανακτήθηκε από <https://www.artsdelamarionnette.eu/focus/le-theatre-dobjets-une-possible-definition/>

Μαγουλιώτης, Α., (2017). *Κούκλες στην κοινωνία, στις τέχνες, στην εκπαίδευση: μορφές, χρήσεις και υλικά κατασκευών*. Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.

Martinez, S.L., & Stager, G. (2013). Why the maker movement matters to educators, *SmartBrief*. Ανακτήθηκε από <https://www.smartbrief.com/original/2013/08/why-maker-movement-matters-educators>.

Pavis, P. (2006). *Λεξικό του θεάτρου* (Κ. Γεωργουσόπουλος, Επιμ., Α. Στρουμπούλη, Μτφρ.) Αθήνα: Gutenberg-Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.

Ρηντ, Χ. (1978). *Ιστορία της μοντέρνας ζωγραφικής* (Α. Ξύδης, Επιμ., Α. Παππάς, Γ. Μανιάτης, Μτφρ.). Αθήνα: Υποδομή.

Σειραδάκης, Ι., Αυγολούπης, Σ., & Τσορλίνης, Ε. (2004). *Αστρονομικό επιπεδόσφαιρο: μία πρώτη γνωριμία με το νυχτερινό ουρανό!* Αθήνα: Πλανητάριο Θεσσαλονίκης.

Σουλιώτου, Α. Ζ. (2018). Τα ρομπότ-ζωγράφοι στην τέχνη και στην εκπαίδευση: αναβίωση καλλιτεχνικών κινημάτων και δημιουργία νέων προσεγγίσεων. *Science View – Αρθρογραφία*.

Ανακτήθηκε από:

<https://www.scienceview.gr/category/%CE%B1%CF%81%CE%B8%CF%81%CE%BF%CE%B3%CF%81%CE%B1%CF%86%CE%AF%CE%B1/>

Taylor, R., (2002). Order in Pollock's chaos. *Scientific American*, 287(6), 116-121.

5^η ΕΝΟΤΗΤΑ

Συμπόσια και Στρογγυλά Τραπέζια

**ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΑΣΚΗΣΗ ΤΩΝ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΣΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ:
ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΕΥΚΑΙΡΙΕΣ**

ΣΥΜΠΟΣΙΟ

Συγγραφείς (με αλφαβητική σειρά):

*Ξένια Βαμβακούση, Επίκουρη Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο
Ιωαννίνων, xvamvak@uoi.gr (οργανώτρια)*

*Μαρία Καδρυμίδου, Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων,
mkaldrim@uoi.gr (συζητήτρια)*

*Χρυσάνθη Σκουμπουρδή, Καθηγήτρια, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του
Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, kara@aegean.gr*

*Μαριάννα Τζεκάκη, Ομότιμη Καθηγήτρια, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και
Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, tzekaki@auth.gr*

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στο συμπόσιο αυτό παρουσιάζονται στοιχεία για την προετοιμασία της πρακτικής άσκησης για τα μαθηματικά στο νηπιαγωγείο από τρία διαφορετικά Πανεπιστημιακά Τμήματα της Ελλάδας. Αναλύονται οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μελλοντικές/-οί νηπιαγωγοί τόσο κατά το σχεδιασμό μαθηματικών δραστηριοτήτων, όσο και κατά την εφαρμογή τους. Ταυτόχρονα, θίγονται οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι διδάσκουσες στο σχεδιασμό της προετοιμασίας των φοιτητών.

Στόχος του συμποσίου είναι να αναδείξει τις δυσκολίες, αλλά και να δημιουργήσει την ευκαιρία να συζητηθούν και να ανταλλαγούν καλές πρακτικές στην εκπαίδευση των μελλοντικών νηπιαγωγών στην διδασκαλία των μαθηματικών στις μικρές ηλικίες.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: πρακτική άσκηση, σχεδιασμός δραστηριοτήτων, εφαρμογή δραστηριοτήτων, μαθηματικά, αναστοχασμός, νηπιαγωγείο

Σχεδιάζοντας τα εργαστήρια προετοιμασίας των φοιτητριών/ών για την πρακτική τους άσκηση: Μια αέναη πρόκληση

Ξένια Βαμβακούση

Στην εργασία αυτή παρουσιάζεται αρχικά το πλαίσιο στο οποίο γίνεται η πρακτική άσκηση για τα μαθηματικά στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Στη συνέχεια περιγράφονται ο αρχικός σχεδιασμός των εργαστηριακών μαθημάτων και ο επανασχεδιασμός τους υπό το φως των προβλημάτων και αποτυχιών που προέκυψαν. Τέλος η συζήτηση τοποθετεί τα ζητήματα αυτά στο γενικότερο πλαίσιο του προβληματισμού για την προετοιμασία των μελλοντικών εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία των μαθηματικών στις μικρές ηλικίες.

1. Εισαγωγή

Η πρακτική άσκηση για τα μαθηματικά στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων εντάσσεται στο πλαίσιο του μαθήματος με τίτλο *Διδακτική των Μαθηματικών II*, ένα μάθημα της κατηγορίας Υποχρεωτικών Επιλογής του έκτου εξαμήνου που περιλαμβάνει το θεωρητικό μέρος (13 τρίωρα μαθήματα) και το εργαστηριακό μέρος (επί του παρόντος, 5 δίωρα εργαστηριακά μαθήματα για κάθε φοιτήτρια/τή). Στο θεωρητικό μέρος του μαθήματος αναλύονται οι μαθησιακοί στόχοι του πιο πρόσφατου Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (εφεξής, ΑΠΣ) για τα μαθηματικά στο νηπιαγωγείο (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011) και παρουσιάζονται και συζητούνται σχετικά μοντέλα δραστηριοτήτων. Η επιλογή αυτή έγινε διότι, παρά το γεγονός ότι το αναλυτικό αυτό δεν έχει εφαρμοστεί πλήρως στο σχολείο, εντούτοις είναι συμβατό με τις διεθνείς τάσεις για τα αναλυτικά των μαθηματικών στις μικρές ηλικίες και οι στόχοι του υπερκαλύπτουν τους στόχους του τρέχοντος αναλυτικού προγράμματος. Στο εργαστηριακό μέρος του μαθήματος οι φοιτήτριες/τές ανά ζεύγη εμβαθύνουν σε μια θεματική ενότητα και σχεδιάζουν μια ακολουθία δραστηριοτήτων, την οποία στη συνέχεια πραγματοποιούν σε τάξεις νηπιαγωγείου. Στη γραπτή παρουσίαση και ανάλυση των δραστηριοτήτων αυτών βασίζεται εν μέρει η αξιολόγησή τους στο μάθημα (επί τους παρόντος, 50% του βαθμού). Η πρακτική άσκηση διαρκεί δύο εβδομάδες, εκ των οποίων η πρώτη αφιερώνεται σε παρατήρηση της τάξης του νηπιαγωγείου και η δεύτερη στην εφαρμογή των δραστηριοτήτων.

Ξεκινώντας από το ακαδημαϊκό έτος 2013-14, η γράφουσα ανέλαβε τη διδασκαλία του μαθήματος Διδακτική των Μαθηματικών ΙΙ και ήρθε αντιμέτωπη με την πρόκληση της προετοιμασίας των φοιτητριών/ών για αυτή την πρακτική. Η πρόκληση είχε δύο όψεις. Από τη μια, ο φοιτητικός πληθυσμός του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών (στη συντριπτική του πλειοψηφία, φοιτήτριες) κατά κανόνα ξεκινά τις σπουδές του με φτωχό μαθηματικό υπόβαθρο, με λιγοστές εξαιρέσεις φοιτητριών/ών που προέρχονται από Θετική ή Τεχνολογική Κατεύθυνση. Επιπλέον, οι πεπειθήμες των μελλοντικών εκπαιδευτικών για τα μαθηματικά, τη μάθηση και τη διδασκαλία των μαθηματικών, την αξία της διδασκαλίας τους στις μικρές ηλικίες, καθώς και για τη δική τους μαθηματική ικανότητα, εν γένει δεν είναι ευνοϊκές για την παραγωγική εμπλοκή με τα μαθηματικά και τη διδασκαλία τους στο νηπιαγωγείο (Hacey, 2013. Stipek, 2013).

Από την άλλη μεριά, η γράφουσα ξεκίνησε ως αρχάρια εκπαιδύτρια μελλοντικών νηπιαγωγών. Στην εργασία αυτή αρχικά περιγράφονται ο αρχικός σχεδιασμός των εργαστηριακών μαθημάτων και ο επανασχεδιασμός τους υπό το φως των προβλημάτων και αποτυχιών που προέκυψαν. Στη συνέχεια η συζήτηση τοποθετεί τα ζητήματα αυτά στο γενικότερο πλαίσιο του προβληματισμού για την προετοιμασία των μελλοντικών εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία των μαθηματικών στις μικρές ηλικίες.

2. Σχεδιασμός εργαστηριακών μαθημάτων

2.1 Πρώτη απόπειρα

Ο αρχικός σχεδιασμός των εργαστηρίων περιελάμβανε 4 δίωρα εργαστηριακά μαθήματα που μοιράζονταν σε 2 θεματικές ενότητες («Άλγεβρα» και «Στατιστική»). Οι δυο ενότητες επιλέχθηκαν γιατί το περιεχόμενό τους θεωρήθηκε μακριά από τις γνώσεις και τις εμπειρίες των φοιτητριών/ών και αντιμετωπίστηκαν με παρόμοιο τρόπο στη διδασκαλία. Για λόγους οικονομίας, θα χρησιμοποιηθεί στα ακόλουθα ως παράδειγμα η πρώτη («Άλγεβρα»).

Όπως περιγράφεται και στο Βαμβακούση και Καλδρυμίδου (2015) η διδασκαλία επικεντρώθηκε σε κανονικότητες οι οποίες προκύπτουν από την επανάληψη μιας (σύνθετης) μονάδας από στοιχεία (π.χ. ABAB..., ABΓABΓ...), γνωστές ως «επαναλαμβανόμενα μοτίβα», και σε κανονικότητες κάθε όρος των οποίων προκύπτει από τον προηγούμενο με ένα συστηματικό τρόπο, γνωστές ως «εξελισσόμενα μοτίβα» (Τζεκάκη, 2010). Τυπικό παράδειγμα τέτοιων κανονικοτήτων είναι η αριθμητική ακολουθία και, γενικότερα, οι αριθμητικές πρόοδοι.

Στο θεωρητικό μέρος του μαθήματος (1 διδακτικό τρίωρο) συζητήθηκε η σημασία της πρώιμης ανάπτυξης της αλγεβρικής και συναρτησιακής σκέψης και ο ρόλος των κανονικοτήτων για το

σκοπό αυτό. Παρουσιάστηκαν παραδείγματα επαναλαμβανόμενων και εξελισσόμενων μοτίβων με διαφορετικές αναπαραστάσεις. Συζητήθηκαν οι ικανότητες των προνηπίων και των νηπίων σε σχέση με τα μοτίβα και οι παράγοντες που μεταβάλλουν τη δυσκολία των μοτίβων για τα παιδιά (Skoumpourdi, 2013). Τέλος, αναλύθηκαν και συνδέθηκαν με την ανάπτυξη της αλγεβρικής και συναρτησιακής σκέψης οι στόχοι σχετικά με τις κανονικότητες που συμπεριλαμβάνονται στο ΑΠΣ (170-171), οι οποίοι είναι οι εξής: α) αναγνώριση, η οποία τεκμαίρεται με εύρεση λάθους και συμπλήρωση όρων που λείπουν β) συνέχιση, η οποία προϋποθέτει την αναγνώριση, γ) «μετάφραση» κανονικότητας από ένα υλικό σε ένα άλλο, γ) κατασκευή (επινόηση) κανονικότητας και δ) περιγραφή.

Στη διάρκεια των 2 δίωρων εργαστηριακών μαθημάτων οι φοιτήτριες/τές α) συμμετείχαν σε βιωματικές δραστηριότητες κατά τις οποίες η διδάσκουσα «μοντελοποιούσε» τρόπους εισαγωγής και διαπραγμάτευσης του σχετικού περιεχομένου στο νηπιαγωγείο, β) σχεδίασαν μια ακολουθία δραστηριοτήτων για μια από τις ενότητες λαμβάνοντας ανατροφοδότηση για τους σχεδιασμούς τους από τη διδάσκουσα. Τους δόθηκε, επιπλέον, η δυνατότητα να ζητήσουν ανατροφοδότηση για το συνολικό σχεδιασμό σε ώρες που ορίστηκαν για το σκοπό αυτό. Τα εργαστηριακά μαθήματα πραγματοποιήθηκαν από εν ενεργεία νηπιαγωγό, με αυξημένα τυπικά προσόντα, η οποία βρισκόταν με απόσπαση στο Τμήμα.

Ο σχεδιασμός αυτός δε λειτούργησε ικανοποιητικά, όπως φάνηκε από συστηματική ανάλυση 96 δραστηριοτήτων που καταγράφηκαν στις εργασίες των φοιτητριών/ών (Βαμβακούση & Καλδρυμίδου, 2015). Οι εργασίες αναλύθηκαν ως προς τη μαθηματική ορθότητα, τους στόχους που επιδιώχθηκαν, τη διαβάθμιση των δραστηριοτήτων ως προς τη δυσκολία τους, καθώς και από τη συμβατότητα των δηλωμένων στόχων της δραστηριότητας με το τι ζητήθηκε στην πραγματικότητα από τα παιδιά. Προβληματικά ζητήματα ανέκυψαν σε όλους αυτούς τους άξονες, με δύο από αυτά να εμφανίζονται συστηματικά. Το πρώτο ήταν ότι οι φοιτήτριες/ές αγνόησαν τους πιο απαιτητικούς στόχους, όπως αυτόν της περιγραφής της κανονικότητας. Το δεύτερο ήταν ότι υπήρχε μεγάλη απόσταση ανάμεσα στους στόχους μιας δραστηριότητας, όπως τους αντιλαμβάνονταν οι φοιτήτριες/ες, και τη δραστηριότητα στην οποία εμπλέκονταν στην πραγματικότητα τα παιδιά. Πιο συγκεκριμένα, στόχοι όπως της συνέχισης και της κατασκευής κανονικοτήτων «μεταφράζονταν» σε δραστηριότητες στις οποίες τα παιδιά ακολουθούσαν οδηγίες προκειμένου να προκύψει μια κανονικότητα. Για παράδειγμα, σε μια δραστηριότητα με δηλωμένο στόχο «κατασκευή κανονικότητας», οι φοιτήτριες τοποθέτησαν στο πάτωμα ένα μπλε και ένα κόκκινο κυβάκι και έδωσαν σε κάθε παιδί ένα κυβάκι (κόκκινο ή μπλε). Στη συνέχεια κάλεσαν ένα-ένα τα παιδιά να τοποθετήσουν το δικό τους κυβάκι, φροντίζοντας (οι φοιτήτριες) να εναλλάσσονται τα δύο χρώματα. Παρά το γεγονός ότι με τον τρόπο αυτό προκύπτει πράγματι

ένα επαναλαμβανόμενο μοτίβο της μορφής ABAB (κόκκινο-μπλε-κόκκινο-μπλε, ...), η δραστηριότητα στην οποία εμπλέκεται το κάθε παιδί δεν αφορά την κατασκευή κανονικότητας. Για την ακρίβεια, το κάθε παιδί θα μπορούσε να εκτελέσει την οδηγία χωρίς καν να αναγνωρίσει την κανονικότητα που προκύπτει.

Αποτιμώντας το σχεδιασμό των εργαστηρίων, έγινε φανερό καταρχήν ότι ο χρόνος που αφιερώθηκε στην κάθε ενότητα δεν επαρκούσε για την εμπάθυνση στην πραγμάτευση του περιεχομένου και της διδακτικής του διαχείρισης. Επιπλέον, η ανατροφοδότηση δεν ήταν επαρκής. Τέλος, εντοπίστηκαν προβλήματα στον τρόπο συμμετοχής των φοιτητριών/τών. Καταρχήν, οι φοιτήτριες/τές, στην πλειοψηφία τους, επέλεξαν να συμμετέχουν μόνο στα (υποχρεωτικά) εργαστηριακά και όχι στα θεωρητικά μαθήματα, με συνέπεια να αγνοούν τα ζητήματα που συζητήθηκαν στο θεωρητικό μάθημα. Αφετέρου, οι φοιτήτριες/τες, σε μεγάλο βαθμό, επέλεξαν να μην αξιοποιήσουν τη δυνατότητα ανατροφοδότησης στο συνολικό τους σχεδιασμό.

2.2 Δεύτερη απόπειρα

Με βάση τις παραπάνω επιστημάνσεις, τα εργαστηριακά μαθήματα επανασχεδιάστηκαν ώστε, καταρχήν, να αφορούν μόνο μία θεματική ενότητα («Άλγεβρα» - κανονικότητες). Προστέθηκε ένα διδακτικό δώρο και ώστε να ενσωματωθούν στο εργαστηριακό μάθημα τα θέματα που, κατά τον πρώτο σχεδιασμό, πραγματεύονταν στο θεωρητικό μάθημα και, επιπλέον, να συμπεριληφθεί εις βάθος επεξεργασία κριτηρίων αξιολόγησης δραστηριοτήτων. Ζητήθηκε από τις φοιτήτριες/τες να αξιολογήσουν συνεργατικά (σε ομάδες των 6-8) δραστηριότητες που είχαν σχεδιαστεί από συμφοιτήτριες/τές τους σε προηγούμενα, αλλά και τις δραστηριότητες που σχεδίαζε κάθε ζευγάρι. Τέλος, δόθηκε ρητή οδηγία για αναστοχασμό στη γραπτή εργασία που ακολούθησε την πρακτική, με τις ερωτήσεις «Τι θα αλλάζαμε στο σχεδιασμό μας, αν είχαμε την ευκαιρία;». Επιπλέον, ορίστηκαν ώρες για ανατροφοδότηση από τη διδάσκουσα στο συνολικό σχεδιασμό του κάθε ζευγαριού, με υποχρεωτική παρουσία. Αξίζει στο σημείο αυτό να αναφερθεί ότι, με βάση τον αρχικό σχεδιασμό του μαθήματος Διδακτική Μαθηματικών II, ο τελικός βαθμός των φοιτητριών/τών προέκυπτε εξολοκλήρου με βάση την εργασία τους. Σε δεύτερη φάση, προστέθηκαν γραπτές εξετάσεις στις απαιτήσεις του μαθήματος, ως «κίνητρο» για τη συμμετοχή των φοιτητριών/τών και στο θεωρητικό μέρος του μαθήματος. Σημειώνεται, επίσης, ότι τα εργαστηριακά μαθήματα της δεύτερης φάσης πραγματοποιήθηκαν από τη διδάσκουσα του μαθήματος, καθώς δεν υπήρχαν πλέον αποσπασμένες νηπιαγωγοί στο Τμήμα.

Ο νέος σχεδιασμός του μαθήματος είχε καταρχήν ως συνέπεια το γεγονός ότι το μάθημα επιλέχθηκε από λιγότερες φοιτήτριες/τές, ενδεχομένως γιατί αποθαρρύνθηκαν από την

προσθήκη των γραπτών εξετάσεων. Ωστόσο, δε σημειώθηκε αξιολογή αύξηση της παρακολούθησης των θεωρητικών μαθημάτων. Από την άλλη μεριά, ο επανασχεδιασμός των εργαστηριακών μαθημάτων φάνηκε να έχει θετική επίδραση στους σχεδιασμούς των φοιτητριών/τών. Καταρχήν, μειώθηκαν δραστικά οι αστοχίες που είχαν παρατηρηθεί από τις Βαμβακούση και Καλδρυμίδου (2015), καθώς αυτές πραγματεύθηκαν ρητά στο πλαίσιο των εργαστηριακών μαθημάτων, αλλά και λόγω της ετερο-αξιολόγησης και της αξιολόγησης από τη διδάσκουσα των τελικών σχεδιασμών. Επιπλέον, οι φοιτήτριες/τές δοκίμασαν να συμπεριλάβουν στο σχεδιασμό τους περισσότερους και πιο αξιολογικούς στόχους, όπως τους υπαγόρευαν τα κριτήρια αξιολόγησης δραστηριοτήτων. Ωστόσο, ένα μέρος της βελτίωσης ενδεχομένως οφείλεται και στο γεγονός ότι οι φοιτήτριες/τές υιοθέτησαν και εφάρμοσαν δραστηριότητες που είχαν παρουσιαστεί στο πλαίσιο των εργαστηριακών μαθημάτων.

3. Αναστοχασμός- Συζήτηση

Εξετάζοντας κριτικά τον αρχικό σχεδιασμό των εργαστηριακών μαθημάτων, θα μπορούσε κανείς να διακρίνει ότι υιοθετήθηκε μια *γνωστική προσέγγιση* στην ανάπτυξη των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών (Kaiser et al., 2017), καθώς δόθηκε έμφαση σε συνιστώσες της *μαθηματικής γνώσης για τη διδασκαλία* (Ball, Thames, & Phelps, 2008), όπως η γνώση για το περιεχόμενο, το αναλυτικό, τις δυνατότητες των παιδιών, καθώς και για στρατηγικές διδασκαλίας.

Ο δεύτερος σχεδιασμός φαίνεται να ενσωματώνει και στοιχεία της *εμπλαισιωμένης προσέγγισης* (Kaiser et al., 2017), όχι βέβαια στο πλαίσιο της τάξης, αλλά δίνοντας μεγαλύτερη έμφαση στην εμπλοκή των φοιτητριών/τών στη συνεργατική αξιολόγηση και ετερο-αξιολόγηση δραστηριοτήτων. Η δεύτερη προσέγγιση, η οποία συνδυάζει στοιχεία της γνωστικής και της εμπλαισιωμένης προσέγγισης, φαίνεται να είναι πιο παραγωγική. Συγκεκριμένα, η συνεργατική αξιολόγηση δραστηριοτήτων με βάση συγκεκριμένα κριτήρια φαίνεται να υποστήριξε τις φοιτήτριες-τές να οικειοποιηθούν τα κριτήρια και να τα επικαλεστούν και στους δικούς τους σχεδιασμούς. Εντούτοις, παρά το γεγονός ότι οι φοιτήτριες/τές φαίνεται να έχουν κάποια μαθησιακά οφέλη από τα εργαστηριακά μαθήματα, τα οφέλη αυτά είναι «τοπικά», με την έννοια ότι αφορούν ένα πολύ μικρό μέρος του περιεχομένου του αναλυτικού προγράμματος των μαθηματικών για το νηπιαγωγείο. Επιπλέον, θα ήταν αφελές να πιστεύει κανείς ότι η έκθεσή τους σε εμπειρίες διδακτικής διαχείρισης των μαθηματικών στο νηπιαγωγείο με αυτή τη διάρκεια είναι δυνατό να επιφέρει ουσιαστικές αλλαγές προς το ευνοϊκότερο στις πεποιθήσεις τους για το αντικείμενο και τη διδασκαλία του.

Θα μπορούσε κανείς να προτείνει πολλές βελτιώσεις προς αυτή την κατεύθυνση. Για παράδειγμα, θα μπορούσαν να γίνουν παρόμοια εργαστηριακά μαθήματα για όλες τις θεματικές

ενότητες του αναλυτικού των μαθηματικών. Θα μπορούσε να γίνει συστηματική αξιοποίηση της εμπειρίας των φοιτητριών/τών μέσα στην τάξη, κάτι που προφανώς λείπει τώρα (π.χ., παρατήρηση της διδασκαλίας και ανατροφοδότηση).

Στο σημείο αυτό θα ήταν σημαντικό να επισημανθεί ότι ακόμα και οι μικρές βελτιώσεις που συζητήθηκαν παραπάνω μεταφράζονται σε σημαντική αύξηση του φόρτου εργασίας ενός ανθρώπου. Και να τονιστεί ότι η βελτίωση της προετοιμασίας των μελλοντικών εκπαιδευτικών— και, άρα, η ποιότητα των μαθηματικών εμπειριών στις οποίες εκτίθενται τα μικρά παιδιά— απαιτεί την επένδυση σε ανθρώπινο δυναμικό που να μπορεί να την υποστηρίξει, κάτι που προϋποθέτει την αναγνώριση και αποδοχή της οικονομικής επένδυσης που είναι απαραίτητη (βλ. και Stipek, 2013).

Σχεδιασμός μαθησιακών δραστηριοτήτων για την Πρακτική Άσκηση των Μαθηματικών

Χρυσάνθη Σκουμπουρδή

Στη συγκεκριμένη εργασία παρουσιάζεται η δομή των Πρακτικών Ασκήσεων Μαθηματικών του Τμήματος Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.) του Πανεπιστημίου Αιγαίου και αναλύονται οι μαθησιακές δραστηριότητες που σχεδιάζονται από τις φοιτήτριες και τους φοιτητές ως προς τον στόχο που θέτουν, το πλαίσιο που υιοθετούν, τα ερωτήματα που υποβάλλουν, το εκπαιδευτικό υλικό που επιλέγουν ή/και αναπτύσσουν, καθώς και τη διδακτική διαχείριση που υιοθετούν, στοιχεία/δείκτες αποτύπωσης των γνώσεων περιεχομένου και των παιδαγωγικών γνώσεων περιεχομένου τους. Τα στοιχεία που προκύπτουν λαμβάνονται υπόψη συνδυαζόμενα με την εξέλιξη των ερευνητικών δεδομένων και τις ιδιαιτερότητες των φοιτητριών και των φοιτητών της κάθε ομάδας, για τον ανασχεδιασμό του μαθήματος.

1. Πρακτικές Ασκήσεις Μαθηματικών στο Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.

Οι Πρακτικές Ασκήσεις Μαθηματικών στο Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. περιλαμβάνονται στη δεύτερη από τις τρεις φάσεις στις οποίες αναπτύσσονται οι Πρακτικές Ασκήσεις⁸⁸ (από το 4^ο έως και το 8^ο εξάμηνο σπουδών). Στην Α' φάση: «Ανίχνευση-εξοικείωση και προσανατολισμός» (4^ο εξάμηνο σπουδών): πραγματοποιείται επίσκεψη σε διαφορετικές τάξεις σχολείων με σκοπό τη μελέτη της οργάνωσης του σχολείου, της υλικοτεχνικής υποδομής, της σύνθεσης του διδακτικού προσωπικού, των σχέσεων των διδασκόντων/ουσών, του μαθητικού δυναμικού, των σχολικών εγχειριδίων, της χρήσης τους και της αποτελεσματικότητάς τους. Στη Β' φάση: «Σχεδιασμός και ανάπτυξη ειδικών διδακτικών» (5^ο και 6^ο εξάμηνο σπουδών): πραγματοποιούνται Πρακτικές Ασκήσεις στα Μαθηματικά, στις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας, καθώς και στην Παιδική Λογοτεχνία. Στην Γ' φάση: «Εκπαιδευτικός σχεδιασμός και επαγγελματική επάρκεια» (7^ο και 8^ο εξάμηνο σπουδών, δύο εξάωρα εβδομαδιαία μαθήματα): οι φοιτήτριες και οι φοιτητές αναλαμβάνουν τα καθήκοντα της/του Νηπιαγωγού τις ημέρες διδασκαλίας (μελέτη μαθητικού δυναμικού, διαμόρφωση στόχων και θεματολογίας, επιλογή/ανάπτυξη εκπαιδευτικού

⁸⁸ Οι Πρακτικές Ασκήσεις, ως μια δυναμική διαδικασία αναδιαμορφώνονται σύμφωνα με τα σύγχρονα κάθε φορά (ερευνητικά, επιστημονικά, εκπαιδευτικά, κοινωνικά κ.λπ.) δεδομένα. Η συγκεκριμένη εργασία περιγράφει την παρούσα κατάσταση.

υλικού, παιδαγωγική διαχείριση και αξιολόγηση) και παράλληλα σχεδιάζουν και αναπτύσσουν δραστηριότητες διεπιστημονικού περιεχομένου για αυτοδύναμη διδασκαλία.

Οι Πρακτικές Ασκήσεις Μαθηματικών έχουν ως κύριο σκοπό την ανάπτυξη κριτηρίων για τον σχεδιασμό και την πραγματοποίηση διδασκαλίας για τα μαθηματικά σε πραγματικές συνθήκες μίας τάξης νηπιαγωγείου. Επιπλέον στόχοι οι οποίοι επιδιώκονται αφορούν στην ανάπτυξη ποικίλων ικανοτήτων και δεξιοτήτων, όπως: α) της ικανότητας αναγνώρισης και ερμηνείας των άτυπων μαθηματικών γνώσεων των μαθητών και των μαθητριών του νηπιαγωγείου, β) της ακρίβειας στη διατύπωση μαθηματικών στόχων με βάση τις άτυπες γνώσεις των παιδιών του νηπιαγωγείου, γ) της ικανότητας σχεδιασμού μαθησιακών δραστηριοτήτων με στόχο τη διδασκαλία συγκεκριμένων μαθηματικών εννοιών στο νηπιαγωγείο, δ) της ικανότητας επιλογής/ανάπτυξης κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού για την προσέγγιση των μαθηματικών του νηπιαγωγείου, ε) της ικανότητας σχεδιασμού ενός αποτελεσματικού παιδαγωγικού περιβάλλοντος επικοινωνίας και μάθησης, στ) της ευελιξίας κατά τη διδακτική διαχείριση μιας δραστηριότητας με βάση τις ανάγκες των παιδιών του νηπιαγωγείου στα μαθηματικά, ζ) της ικανότητας αξιολόγησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων μιας διδασκαλίας.

Για την κάλυψη του παραπάνω σκοπού και στόχων, η οργάνωση του μαθήματος των Πρακτικών Ασκήσεων Μαθηματικών περιλαμβάνει τέσσερις φάσεις: Στην πρώτη φάση, 'παρατήρηση διδασκαλίας', οι φοιτήτριες/τές, σε ομάδες, παρακολουθούν μια διδασκαλία για τα μαθηματικά σε μία τάξη νηπιαγωγείου (20'-30'), και καταγράφουν τους μαθησιακούς στόχους της διδασκαλίας που παρακολούθησαν (μελέτη του αναλυτικού προγράμματος - συζήτηση με τη/τον νηπιαγωγό), το διδακτικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε (τι υλικό και πώς χρησιμοποιήθηκε, από πού προήλθε), καθώς και όλα τα επεισόδια της διδασκαλίας που παρακολούθησαν. Η αναλυτική περιγραφή των επεισοδίων της διδασκαλίας επικεντρώνεται σε προκαθορισμένους άξονες οι οποίοι σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά των δραστηριοτήτων, την οργάνωση της τάξης, της μορφές επικοινωνίας, τον ρόλο της/του νηπιαγωγού, τον ρόλο των μαθητών/ριών, καθώς και τον τρόπο αντιμετώπισης των δυσκολιών των παιδιών. Στη δεύτερη φάση, 'πραγματοποίηση συνεντεύξεων', κάθε ομάδα φοιτητριών/ών παίρνει συνέντευξη από πέντε νήπια με σκοπό την καταγραφή και ερμηνεία του τρόπου σκέψης τους σε πέντε ερωτήματα τα οποία εντάσσονται σε συγκεκριμένο άξονα και παρουσιάζει τα (ποσοτικά και ποιοτικά) αποτελέσματα των συνεντεύξεων. Στην τρίτη φάση, 'σχεδιασμός διδασκαλίας', κάθε ομάδα φοιτητριών/ών, σχεδιάζει μία διδασκαλία, η οποία εντάσσεται στον ίδιο θεματικό άξονα με αυτόν των συνεντεύξεων, περιγράφοντας τους μαθησιακούς στόχους, το πλαίσιο της δραστηριότητας, τα επεισόδια της δραστηριότητας, το διδακτικό υλικό που θα χρησιμοποιηθεί, την παιδαγωγική και διδακτική διαχείριση που θα υιοθετηθεί, καθώς και τον τρόπο αντιμετώπισης των δυσκολιών των

παιδιών. Στην τέταρτη φάση, ‘πραγματοποίηση και αξιολόγηση διδασκαλίας’, κάθε ομάδα φοιτητριών/ών πραγματοποιεί τη διδασκαλία, που έχει σχεδιάσει, στην τάξη του νηπιαγωγείου και αξιολογεί τη διδασκαλία της, απαντώντας σε ‘Ερωτήματα Αναστοχασμού Διδασκαλίας’ τα οποία σχετίζονται με την επιτυχία του μαθησιακού στόχου, την καταλληλότητα του σεναρίου του διδακτικού υλικού και της διδακτικής διαχείρισης.

2. Στοιχεία σχεδιασμού μαθησιακών δραστηριοτήτων

Στοιχεία τα οποία είναι απαραίτητα για τον σχεδιασμό μαθησιακών δραστηριοτήτων για τα μαθηματικά του νηπιαγωγείου και τα οποία αποτελούν στόχους της Πρακτικής Άσκησης Μαθηματικών αφορούν στον μαθησιακό στόχο που τίθεται, στο πλαίσιο που επιλέγεται για να αναπτυχθεί η δραστηριότητα, στα ερωτήματα που υποβάλλονται, στο εκπαιδευτικό υλικό που επιλέγεται ή/και αναπτύσσεται, καθώς και στη διδακτική διαχείριση που υιοθετείται. Αυτά τα στοιχεία αναλύθηκαν κατά τη μελέτη των μαθησιακών δραστηριοτήτων των φοιτητριών και των φοιτητών, για τον λόγο του ότι μπορούν να αποτελέσουν και δείκτες αποτύπωσης των γνώσεων περιεχομένου και των παιδαγωγικών γνώσεων περιεχομένου τους.

Η ακρίβεια στη διατύπωση μαθησιακών στόχων προσαρμοσμένων στη συγκεκριμένη ομάδα νηπίων, στην οποία θα πραγματοποιηθεί η διδασκαλία, δεν είναι πάντα δεδομένη παρόλο που οι φοιτήτριες και οι φοιτητές σχεδιάζουν μαθησιακές δραστηριότητες βασισμένες/οι σε συγκεκριμένους θεματικούς άξονες (προφορική αρίθμηση, αναγνώριση και γραφή των συμβόλων των αριθμών, καταμέτρηση ορατών αντικειμένων, ανάλυση αριθμού σε δύο προσθετέους, συγκρίσεις και διατάξεις ποσοτήτων, λύση προβλημάτων πρόσθεσης και αφαίρεσης, αναγνώριση και περιγραφή γεωμετρικών σχημάτων, μέτρηση μεγεθών κ.λπ.). Από τη μελέτη και ανάλυση των μαθησιακών δραστηριοτήτων των φοιτητριών και των φοιτητών προέκυψε ότι σε γενικές γραμμές οι μαθησιακοί στόχοι που θέτουν είναι διατυπωμένοι με σαφήνεια και περιγράφουν την ικανότητα-δεξιότητα που θέλουν να εμφανίσουν τα παιδιά στο τέλος μιας διδακτικής παρέμβασης. Υπάρχουν όμως και περιπτώσεις στις οποίες θέτουν στόχους που δεν αντιστοιχούν στις ικανότητες των παιδιών του νηπιαγωγείου τους. Στις περιπτώσεις αυτές υπερεκτιμούν ή υποτιμούν τις ικανότητες των νηπίων θέτοντας απαιτητικά ερωτήματα του τύπου *να είναι ικανά τα παιδιά να υπολογίσουν πόσες χάντρες θα πάρει το καθένα, αν έχουμε 50 χάντρες, ώστε κάθε παιδί να έχει ίδιο αριθμό χαντρών* ή απλουστευμένα ερωτήματα του τύπου *να είναι ικανά τα παιδιά να υπολογίσουν πόσες από τις 4 χάντρες θα πάρει το καθένα από τα δύο παιδιά, ώστε κάθε παιδί να έχει ίδιο αριθμό χαντρών*. Επιπλέον στόχους αυτών που αντιστοιχούν στους θεματικούς άξονες και οι οποίοι είναι περίπλοκα διατυπωμένοι, χωρίς σαφήνεια και χωρίς να περιγράφουν τις ικανότητες των νηπίων, θέτουν οι φοιτήτριες και οι φοιτητές στις μαθησιακές

τους δραστηριότητες. Τέτοιου τύπου στόχοι είναι παρμένοι από τους γενικούς σκοπούς των ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ των Μαθηματικών για το νηπιαγωγείο και οι οποίοι δεν αντιστοιχούν στις ιδιαιτερότητες της δικής τους διδακτικής παρέμβασης.

Το πλαίσιο που υιοθετούν για τη διδασκαλία τους σχετίζεται συνήθως με ιστορίες/αφηγήσεις από καταστάσεις της καθημερινότητας (π.χ. στρώσιμο τραπέζιού, διοργάνωση πάρτυ, στολισμός δέντρου κ.λπ.), ιστορίες/αφηγήσεις και παραμύθια από τον φαντασιακό κόσμο των παιδιών, σενάρια από τα ενδιαφέροντα/εμπειρίες των παιδιών (π.χ. στρουμφάκια), τα οποία συνήθως συνοδεύονται από μακέτες, παιχνίδια (ομαδικά, επιτραπέζια, κατασκευών), καθώς και εικονογραφημένα βιβλία/σενάρια. Υπάρχουν όμως περιπτώσεις στις οποίες δεν υιοθετείται κάποιο πλαίσιο. Στις περιπτώσεις αυτές δίνεται το εκπαιδευτικό υλικό στα παιδιά και ζητείται η δράση με αυτό. Για παράδειγμα, δίνεται στα παιδιά ο γεωπίνακας και τους ζητείται να δημιουργήσουν σχήματα ή δίνονται στα παιδιά φύλλα εργασίας (συνήθως φωτοτυπίες από εξωσχολικά βιβλία) και ζητείται η συμπλήρωσή τους. Στο άλλο άκρο βρίσκονται περιπτώσεις κατά τις οποίες χρησιμοποιείται μεν πλαίσιο, αλλά καταλαμβάνει υπερβολικά μεγάλο μέρος της διδασκαλίας (μακροσκελές ή/και πολύπλοκο) και το οποίο τελικά καταλήγει σε μία πολύ απλή ερώτηση/πρόβλημα χάνοντας το νόημα ύπαρξής του.

Η ύπαρξη πλαισίου δεν εγγυάται πάντα τη συνάφεια του περιεχομένου της δραστηριότητας με τον μαθησιακό στόχο, την έγερση προβληματισμού ή τη σύνδεση της δραστηριότητας με την εμπειρία του παιδιού από την καθημερινή του ζωή και αυτό γίνεται φανερό από τα ερωτήματα που υποβάλλονται. Θέτονται ερωτήσεις/δράσεις οι οποίες παρόλο που σχετίζονται με τον στόχο του θεματικού άξονα και περιγράφουν καταστάσεις από την καθημερινή ζωή, οι καταστάσεις αυτές δεν είναι οικείες στα παιδιά, ή/και επιβάλλουν συγκεκριμένο τρόπο δράσης: *Πλησιάζει η 25^η Μαρτίου και η νηπιαγωγός θέλει να οργανώσει τη διάταξη των παιδιών στην παρέλαση. Προκειμένου να γίνει πιο ευχάριστο το μάθημα και να κατανοήσουν τα παιδιά τι είναι μήκος, έχει δημιουργήσει μια κατακόρυφη αριθμογραμμή στον τοίχο της τάξης, έτσι ώστε να μπου στη διαδικασία να μετρήσουν τα ύψη τους και παράλληλα να τα συγκρίνουν μεταξύ τους. Ή Για να στολίσουμε το χριστουγεννιάτικο δέντρο πρέπει να μετρήσουμε τις γιρλάντες με μαρκαδόρους.*

Ερωτήσεις που σχετίζονται με τον μαθησιακό στόχο και πλαισιώνονται από ψευδοσενάρια οι οποίες όμως δεν εγείρουν κανενός είδους προβληματισμό είναι πολύ συχνές στις δραστηριότητες των φοιτητριών και των φοιτητών. Για παράδειγμα, σενάρια τύπου ‘χαμένος θησαυρός’ όπου μετά από πολλές ‘δοκιμασίες’, οι οποίες είναι διατυπωμένες ως τυπικά μαθηματικά ερωτήματα/προβλήματα, χωρίς προβληματισμό, απλά τελειώνει το μάθημα ή ανοίγουν τον θησαυρό. Αλλά και σενάρια τα οποία εισάγονται μέσω ενδιαφέροντος πρωταγωνιστή (μάγος,

αστροναύτης, νεράιδα, εξωγήινος) που πρέπει να περάσει ‘δοκιμασίες’ (τυπικά μαθηματικά ερωτήματα/προβλήματα, χωρίς προβληματισμό) για να λυθεί ο γρίφος, το μυστήριο (τα μάγια κ.λπ.).

Συχνές επίσης, είναι οι ερωτήσεις/δράσεις οι οποίες δεν καλύπτουν (πλήρως) τον στόχο του θεματικού άξονα, αναδεικνύοντας ελλείψεις στη γνώση περιεχομένου. Παράδειγμα αποτελεί η ακόλουθη δραστηριότητα, η οποία σχεδιάστηκε με στόχο τη μέτρηση μήκους: *Δίνουμε στα παιδιά πορτοκαλί και κίτρινες ράβδους και τους λέμε να φτιάξουν ένα σπίτι για εκείνα και ένα για το κατοικίδιο τους και να τα συγκρίνουν με βάση το μήκος. Στη δραστηριότητα αυτή είναι ασαφές το υπό μέτρηση μέγεθος και άρα δεν καλύπτεται ο μαθησιακός στόχος.*

Οι ελλείψεις στη γνώση περιεχομένου των φοιτητριών/ών οδηγούν συχνά στην επιλογή/ανάπτυξη ακατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού. Για παράδειγμα, μπορεί να θέτουν ως στόχο να είναι ικανά τα παιδιά να αναγνωρίζουν τα στερεά σχήματα και να χρησιμοποιήσουν ως βοηθητικό υλικό εικονιστικές αναπαραστάσεις δισδιάστατων σχημάτων αναδεικνύοντας την παρανόησή τους για το τι είναι δισδιάστατο και τι τρισδιάστατο σχήμα. Ακατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό χρησιμοποιείται και στις περιπτώσεις έλλειψης γνώσης των ικανοτήτων των παιδιών αυτής της ηλικίας. Στις περιπτώσεις αυτές μπορεί να χρησιμοποιούν εικονιστικές αναπαραστάσεις τρισδιάστατων αντικειμένων ή σχημάτων για τη διδασκαλία των στερεών σχημάτων, εικόνες με πολύ μεγάλες ποσότητες αντικειμένων για καταμέτρηση, αντιστοίχιση ή σύγκριση, αλλά και να προτείνουν στα παιδιά τη χρήση του χάρακα, του μέτρου ή της μεζούρας για τη μέτρηση μήκους από τους πρώτους μήνες φοίτησής τους στο νηπιαγωγείο.

Στις μαθησιακές τους δραστηριότητες, υπάρχουν περιπτώσεις λάθους διαχείρισης του επιλεγμένου (κατάλληλου) υλικού. Όταν, για παράδειγμα, σχεδιάζουν δραστηριότητα για την αφαίρεση και θέτουν το ερώτημα *Ο Γιώργος είχε 4 καραμέλες και έφαγε τις 2. Πόσες του έμειναν;* συχνά δείχνουν στα παιδιά 4 καραμέλες και στη συνέχεια απομακρύνουν τις 2, οπότε από δραστηριότητα αφαίρεσης μετατρέπεται σε δραστηριότητα καταμέτρησης.

Η διδακτική διαχείριση, ως ένα πολύ σημαντικό στάδιο, μέσα και πέρα από τον σχεδιασμό μαθησιακών δραστηριοτήτων, που υιοθετούν οι φοιτήτριες και οι φοιτητές εναλλάσσεται μεταξύ της απόλυτης τους εξουσίας και της απόλυτης αυτονομίας στα νήπια, με το τελευταίο να υιοθετείται σπανιότερα. Παράδειγμα της πρώτης κατάστασης, στην οποία η αυτονομία που δίνεται στα νήπια είναι πολύ περιορισμένη, αποτελεί η ανάπτυξη δραστηριοτήτων με πολύ δομημένο τρόπο: *Ζωγραφίζουμε έναν χάρτη με τέσσερις διαφορετικές διαδρομές. Χωρίζουμε τα παιδιά σε τέσσερις ομάδες και κάθε ομάδα τοποθετεί κυβάρια πάνω στη διαδρομή της, όπως τους έχουμε δείξει, για να τη μετρήσει. Στη συνέχεια, ανακοινώνουν πόσα κυβάρια ...* Ή *Θέλουμε να*

φτιάζουμε βραχιόλια. Πρέπει να πάρει κάθε παιδί ένα κομμάτι κορδέλα και χάντρες. Έχουμε κόψει την κορδέλα ή έχουμε σημειώσει πάνω στην κορδέλα πού πρέπει να κόψουν τα παιδιά, στη συνέχεια τους μοιράζουμε τόσες χάντρες όσες Σε άλλες περιπτώσεις δίνουν μερική αυτονομία στα νήπια και περιορίζουν κάπως την εξουσία τους καθοδηγώντας τα: Από μία γέφυρα που έχουμε κατασκευάσει λείπουν δύο ξύλα, τα οποία πρέπει να κατασκευάσουν τα παιδιά. Χωρίζουμε τα παιδιά σε δύο ομάδες, τους δίνουμε χαρτόνι και τους ζητάμε να 'επισκευάσουν' τη γέφυρα ... Ωστόσο τους εξηγούμε ότι το ξύλο δεν πρέπει να είναι πιο μικρό από το κενό της γέφυρας, για να μην πέσει. Επίσης, τους εξηγούμε ότι τα κομμάτια πρέπει να είναι όσο το δυνατόν πιο ίσα μεταξύ τους. Έτσι κάθε ομάδα κόβει το χαρτόνι στο μέγεθος που νομίζει ώστε να ταιριάζει στη γέφυρα. Τέλος, υπάρχουν και περιπτώσεις στις οποίες δίνεται στα νήπια απόλυτη αυτονομία: Παιδιά φτιάζτε βραχιόλια με αυτές τις κορδέλες και τις χάντρες.

Η συζήτηση, κατά τον σχεδιασμό των μαθησιακών δραστηριοτήτων, με τις ομάδες των φοιτητριών/φοιτητών και ο αναστοχασμός, μετά την πραγματοποίησή τους, οδηγεί στην διαπραγμάτευση ποικίλων θεμάτων των εμπλεκόμενων συνιστωσών που αφορούν στον μαθησιακό στόχο που τίθεται, στο πλαίσιο που επιλέγεται για να αναπτυχθεί η δραστηριότητα, στα ερωτήματα που υποβάλλονται, στο εκπαιδευτικό υλικό που επιλέγεται ή/και αναπτύσσεται, καθώς και στη διδακτική διαχείριση που υιοθετείται. Η διαπραγμάτευση των παραπάνω θεμάτων καλλιεργεί τις γνώσεις περιεχομένου και τις παιδαγωγικές γνώσεις περιεχομένου των φοιτητριών/φοιτητών για τα μαθηματικά.

3. Εν κατακλείδι

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι ο σχεδιασμός και η διαχείριση μαθησιακών δραστηριοτήτων για τη διδασκαλία των μαθηματικών είναι μία απαιτητική διαδικασία, την οποία προσπαθούμε να προσεγγίσουμε μέσω του μαθήματος των Πρακτικών Ασκήσεων Μαθηματικών. Το μάθημα κάθε χρόνο ανασχεδιάζεται λαμβάνοντας υπόψη την εξέλιξη των ερευνητικών δεδομένων, τις ιδιαιτερότητες των φοιτητριών και των φοιτητών της κάθε ομάδας, αλλά και τα στοιχεία που προκύπτουν από τη μελέτη και ανάλυση των μαθησιακών δραστηριοτήτων που σχεδιάζουν.

Μαριάννα Τζεκάκη

1. Εισαγωγή

Η πρακτική άσκηση που εφαρμόζεται το ΤΕΠΑΕ του ΑΠΘ, ιδιαίτερα όσο αφορά τις πιο εξειδικευμένες περιοχές, όπως και τα Μαθηματικά, πραγματοποιούνται στο Ζ' Εξάμηνο κι έχουν μεγάλη διάρκεια. Οι φοιτήτριες/ές του τμήματος αρχίζουν την πρακτική τους άσκηση στο Στ' Εξάμηνο με εισαγωγή σε γενικές παιδαγωγικές θέσεις και διαχείριση της τάξης και συνεχίζουν στο Ζ' Εξάμηνο με πιο εξειδικευμένες εφαρμογές. Η διάρκεια της πρακτικής είναι δεκατρείς εβδομάδες και ο γενικότερος στόχος της η σύνδεση θεωριών που προσεγγίστηκαν στα μαθήματα των προηγούμενων εξαμήνων με την εκπαιδευτική πράξη.

Πιο ειδικά το πρόγραμμά τους περιλαμβάνει μελέτη ερευνητικών κειμένων, παρατήρηση των μαθητών στη διάρκεια μαθηματικών ή ελεύθερων δραστηριοτήτων, σχεδιασμό και εφαρμογή διδασκαλιών σε ειδικά μαθηματικά θέματα και αναστοχασμό. Σε εβδομαδιαία ή δεκαπενθήμερη βάση οι φοιτήτριες/ές προετοιμάζουν ένα σχετικό παραδοτέο για το οποίο δέχονται συστηματική ανατροφοδότηση.

Στην εφαρμογή που παρουσιάζεται στη συνέχεια του κειμένου οι φοιτήτριες/ές αρχικά μελέτησαν βιβλιογραφία σχετική με τα γεωμετρικά σχήματα, στη συνέχεια παρατήρησαν και κατέγραψαν τις άτυπες γνώσεις των παιδιών όπως και τις δυσκολίες τους στο σχετικό αντικείμενο. Με βάση τα στοιχεία αυτά εφάρμοσαν κάποιες δραστηριότητες πιλοτικά και τελικά οργάνωσαν και πραγματοποίησαν μαθηματικές δραστηριότητες των οποίων το περιεχόμενο, ο στόχος και τα βασικά στοιχεία εφαρμογής είχαν ήδη συζητηθεί.

Πιστεύεται ότι μια τέτοια προσέγγιση μπορεί να βοηθήσει τις φοιτήτριες/ές να εμβαθύνουν σε προηγούμενες θεωρητικές και ερευνητικές θέσεις αλλά και να τις δοκιμάσουν στην δική τους πρακτική εφαρμογή (Αυγητίδου, Τζεκάκη & Τσάφος, 2016).

2. Πρακτική Άσκηση με περιεχόμενο τα γεωμετρικά σχήματα

Για την υλοποίηση της συγκεκριμένης πρακτικής χρησιμοποιήθηκαν γνωστές δραστηριότητες για τα σχήματα (Τζεκάκη, 2010):

- ✓ *Βάζω μαζί σχήματα για να φτιάξω άλλο, με δεδομένα σχήματα ή και περιγράμματα*

- ✓ *Κάνω συνδυασμούς με σχήματα για σχηματισμούς με δεδομένα σχήματα.*
- ✓ *Βάζω μαζί σχήματα για να φτιάξω άλλα σχήματα.*

Η ενότητα των γεωμετρικών σχημάτων επιλέχθηκε ειδικά για να απομακρύνει τις φοιτήτριες/ές από τετριμμένες εφαρμογές που συνήθως πραγματοποιούνται και να τους εκπαιδεύσει στην ανάπτυξη γεωμετρικού συλλογισμού (βλ. σχετικά την ενότητα των Μαθηματικών στο Μπιρμπίλη και συν., 2011). Οι προτεινόμενες δραστηριότητες αφορούσαν πια ειδικά αναλύσεις και συνθέσεις σχημάτων που υποστηρίζουν τα παιδιά στην προσέγγιση των ιδιοτήτων τους, αλλά και συνδυασμούς σχημάτων που τους υποστηρίζουν στην προσέγγιση σχέσεων ανάμεσα στα σχήματα (Sarama & Clements, 2009).

Η σημασία του γεωμετρικού συλλογισμού αλλά και η απλοϊκή εισαγωγή στην προσχολική ηλικία έχουν από χρόνια υπογραμμιστεί, ενώ παράλληλα έχει καταγραφεί η ανάπτυξη σημαντικών παρανοήσεων με υστέρηση των μικρών παιδιών, και στη συνέχεια μαθητών, στην προσέγγιση ιδιοτήτων και σχέσεων στα γεωμετρικά σχήματα (Levenson, Tirosh & Tsamir, 2011). Τα παιδιά περιορίζονται σε μια ολιστική και μάλλον «καθημερινή» αναγνώριση και δεν εμβαθύνουν στην ουσιαστικότερη κατανόηση, σύγκριση και σύνδεση των γεωμετρικών σχημάτων. Αντίθετα η ανάλυση και σύνθεση σχημάτων αλλά και οι συνδυασμοί που πραγματοποιούνται με μία ποικιλία μορφών και μεγεθών, όπως για παράδειγμα οι δράσεις όπου ‘γεμίζουν’ ένα περίγραμμα με τη χρήση αυτών των σχημάτων, τους οδηγεί να εξετάσουν τα σχήματα αυτά, να τα συγκρίνουν, να εντοπίσουν ιδιότητες, μεγέθη και άλλα στοιχεία, επίσης τους οδηγεί να κάνουν στροφές, συμμετρίες ή και άλλους μετασχηματισμούς και γενικά αποτελεί μια προσέγγιση των σχημάτων σε ένα πιο γενικό, από την απλή αναγνώριση, επίπεδο (Τζεκάκη, 2010). Η μελέτη των ικανοτήτων ανάλυσης και σύνθεσης έχει αναδείξει πέντε επίπεδα: (1) προ-συνθετικό, (2) ένωση μερών, (3) σχηματισμό εικόνων, (4) δημιουργία σχημάτων και (5) σύνθεση με ιδιότητες (Sarama & Clements, 2009). Κατά συνέπεια, η ενασχόληση των παιδιών με αναλύσεις και συνθέσεις όπως και συνδυασμούς σχημάτων τους ωθεί να εξελίξουν τις ικανότητες τους αλλά επίσης και τις φοιτήτριες/ές να εξετάσουν τα νήπια στη διάρκεια της εξέλιξης αυτής με εφαρμογή δημιουργικών δραστηριοτήτων.

3. Πρακτική Άσκηση στα γεωμετρικά σχήματα, εξέλιξη υποχρεώσεων

Σύμφωνα με όσα προηγουμένως παρουσιάστηκαν η προτεινόμενη πρακτική εφαρμογή (2015-16) ακολούθησε την ακόλουθη διαδοχή:

Σε μία **1^η φάση** οι φοιτήτριες/ές μελέτησαν σχετική βιβλιογραφία και κατέγραψαν θεωρητικά πλαίσια και ευρήματα σχετικά με τη γεωμετρική γνώση στις μικρές ηλικίες. Παράλληλα,

ανίχνευσαν τις άτυπες γνώσεις ή τις ιδέες των μαθητών για τα σχήματα, παρατηρώντας τους σε δράσεις, συζητήσεις ή ανταλλαγές. Στη φάση αυτή οι φοιτήτριες/ές συγκρίνουν και συνδέουν άτυπες με τυπικές γνώσεις ώστε να αντιληφθούν πιο συστηματικά τους στόχους των δραστηριοτήτων και της ανάπτυξης της γεωμετρικής σκέψης. Σε μια επόμενη φάση (2^η) έκαναν πιο συστηματικές συνδέσεις τυπικής και άτυπης γεωμετρικής γνώσης και εμβάθυναν στους προτεινόμενους στόχους ανάπτυξης της.

Στην 3^η φάση προετοίμασαν τις δραστηριότητες ανάλυσης- σύνθεσης και συνδυασμών, εξειδικεύοντας στόχους, περιεχόμενα, σχετικές δράσεις και υλικό και σχεδίασαν την εφαρμογή όπως και την αξιολόγησή τους.

Στην 4^η φάση υλοποίησαν τις δραστηριότητες στην τάξη, αρχικά μία πιλοτική και στη συνέχεια δύο κανονικές. Με βάση τον σχεδιασμό που είχαν κάνει παρουσίασαν τις δραστηριοτήτων και το υλικό στα παιδιά, ενθάρρυναν τη συμμετοχής τους, τους ατομικούς ή ομαδικούς ελέγχους και μετά την ολοκλήρωση επιδίωξαν την ολοκλήρωση της δραστηριότητας με σχετική συζήτηση για τα αποτελέσματα, τους τρόπους και τα συμπεράσματα. Τέλος, οι φοιτήτριες/ές προχώρησαν σε κάποιο αναστοχασμό αξιολογώντας την υλοποίηση που πραγματοποίησαν στην τάξη, καταγράφοντας τη συζήτηση και τα γνωστικά αποτελέσματα, όπως και τα δυνατά και αδύνατα στοιχεία των εφαρμογών τους.

Το ενδιαφέρον και η ανατροφοδότηση αυτής της πρακτικής αφορούσε τη διαχείριση των δραστηριοτήτων και την εξοικείωση των μελλοντικών εκπαιδευτικών με τη συζήτηση με τους μαθητές όπως και την ενθάρρυνση για γενίκευση. Κατά συνέπεια η εργασία των φοιτητριών/ών επικεντρώνεται στα παρακάτω στοιχεία (α) κατάλληλη προετοιμασία και παρουσίαση της προτεινόμενης δραστηριότητας στα παιδιά, (β) ενίσχυση της αυτονομίας και της συνεργατικής λειτουργίας των παιδιών (γ) παρακολούθηση και ενθάρρυνση της δράσης των παιδιών (δ) αντιμετώπιση των λαθών ή των δυσκολιών (ε) κλείσιμο της δραστηριότητας και αναστοχασμό. Τα στοιχεία αυτά συζητήθηκαν στο σχεδιασμό των δραστηριοτήτων και της εφαρμογής όπου οι φοιτήτριες/ές, αλλά και στην τελική αξιολόγηση ακολούθησαν έναν οδηγό με επιμέρους σημεία όπως αυτός που ακολουθεί:

1. Πώς θα οργανωθεί η δραστηριότητα;
2. Ποιο περίγραμμα θα δοθεί;
3. Ποια σχήματα θα δοθούν (ποιο υλικό;)
4. Πώς θα παρουσιαστεί η δραστηριότητα;

5. Πώς θα οργανωθεί η τάξη και τα παιδιά;
6. Πόση ώρα θα διαρκέσει;
7. Τι θα κάνουν τα παιδιά; Τι θα κάνει ο/η φοιτητής/τρια
8. Πότε θα κλείσει τη δραστηριότητα;
9. Τι συζήτηση θα γίνει με τα παιδιά; Πού θα καταλήξουν;

4. Πρακτική άσκηση στα γεωμετρικά σχήματα, αποτελέσματα

Στα αποτελέσματα αυτής της εφαρμογής σε μια δραστηριότητα ανάλυσης και σύνθεσης σχημάτων, σχετικά με τα στοιχεία 1, 2 και 3 που αφορούν την *προετοιμασία της δραστηριότητας*, δηλαδή ποια επιλέγεται, με ποιο συγκεκριμένο περίγραμμα και ποια σχήματα προσφέρονται, καταγράφεται γενικά η χρήση από τις φοιτήτριες/ές όμοιων κυρίως μορφών, με μικρές παραλλαγές από τα προτεινόμενα αρχικά σχέδια, ποικιλία διαθέσιμων σχημάτων αλλά τις περισσότερες φορές εύκολα περιγράμματα.

Σχετικά με τα στοιχεία 4, 5, 6, 7 που αφορούν τη *διαχείριση στην τάξη*, δηλαδή την παρουσίαση στα παιδιά, την οργάνωση της τάξης, το χρόνο και τη δράση των παιδιών, καταγράφονται επαρκείς παρουσιάσεις και αποτελεσματική οργάνωση της τάξης, ενθάρρυνση της αυτόνομης δράσης, διακριτικός ρόλος των φοιτητριών/ών, αλλά αμηχανία στην αντιμετώπιση των δυσκολιών χωρίς καθοδηγητικές παρεμβάσεις.

Τέλος, σχετικά με τα στοιχεία 8 και 9, δηλαδή το κλείσιμο της δραστηριότητα και τη συζήτηση, τα αποτελέσματα είναι πιο ενδιαφέροντα γιατί καταδεικνύουν περιορισμένες καλές προσεγγίσεις από τις φοιτήτριες/ές, με δυσκολίες στον αναστοχασμό. Οι φοιτητές/τριες επικεντρώνονται σε πιο γενικά (και όχι σε σύνδεση με το περιεχόμενο) λάθη. Έτσι σημειώνουν στα παραδοτέα τους αδυναμίες όπως πχ. «... η χρήση κόλας ήταν απαραίτητη...» ή «... δημιούργησε προβλήματα η σύνθεση της ομάδας...», ακόμα «...θα έπρεπε τα παιδιά να είναι πιο ξεκούραστα» ή επίσης «...θα έπρεπε να ήμουν πιο προετοιμασμένη εγώ...».

Σημαντικές αδυναμίες παρατηρήθηκαν στην διαχείριση της τελικής συζήτησης προς την κατεύθυνση ανάπτυξης των σχετικών μαθηματικών εννοιών, αν και όσες φοιτήτριες κατάφεραν να οδηγήσουν τα παιδιά σε σκέψεις πάνω σε όσα έκαναν έδωσαν ενδιαφέρουσες απαντήσεις. Για παράδειγμα κάποια παιδιά είπαν σχετικά με το τι έκαναν “... γύρισα τις πλευρές και τις ένωσα για να μην έχουν κενά ανάμεσά τους...” ή σχετικά με το τι πρόσεξαν «... τα σχήματα θα πρέπει να έχουν τη σωστή θέση και να μην είναι μπερδεμένα μεταξύ τους...». Σε κάποιες τάξεις όπου τα

νήπια ενθαρρύνθηκαν να κάνουν κάποια σχέδια για τα συμπεράσματα τους, τα παιδιά αναφέρανε «... μέσα σε ένα σχήμα μπορούμε να έχουμε ένα άλλο σχήμα που μέσα σε αυτό υπάρχουν άλλα σχήματα...»

Ωστόσο αρκετές φοιτήτριες/ές αναγνωρίζουν τις αδυναμίες τους στο τμήμα αυτό και είναι σε θέση να το αναφέρουν ρητά, γεγονός ενθαρρυντικό για την αποτελεσματικότητα της πρακτικής τους άσκησης. Έτσι μια φοιτήτρια γράφει «... Θεωρώ ότι και οι δύο δραστηριότητες είχαν ελαττωματικό κλείσιμο. Αυτό που θα άλλαζα αναστοχαζόμενη είναι η διαχείριση του τέλους των δραστηριοτήτων... Θα απομάκρυνα τα παιδιά από τις δουλειές τους ώστε να μπορούν να αποστασιοποιηθούν από την ατομική δουλειά και να συγκρίνουν τις δουλειές τους σαν σύνολο... Με αυτόν τον τρόπο θα γίνονταν περισσότερες ερωτήσεις και συζήτηση ώστε να βγάλουμε συμπεράσματα τα οποία οδηγούν τα παιδιά σε πιο γενική γνώση για τα σχήματα και τα χαρακτηριστικά τους...».

5. Συμπερασματικά

Τα βασικά στοιχεία από αυτή την εφαρμογή αναδεικνύουν μια βελτίωση των φοιτητών/τριών στην προετοιμασία, την παρουσίαση και την ενθάρρυνση των παιδιών να δράσουν αυτόνομα (τη γενικότερη δηλαδή παιδαγωγική οργάνωση), αλλά σημαντικές αδυναμίες στο να διαχειριστούν τη δράση των παιδιών ως προς την ουσία του περιεχομένου και να ολοκληρώσουν τις δραστηριότητες προς την κατεύθυνση ανάπτυξης συμπερασμάτων και άρα σχετικών μαθηματικών νοημάτων. Κατά συνέπεια, η διαρκής επικοινωνία και αλληλεπίδραση σε συνδυασμό με την συστηματική ανατροφοδότηση αποτέλεσαν τα δυνατά σημεία αυτής της εφαρμογής, αλλά η επικέντρωση στα μαθηματικά νοήματα αποτελεί σημαντική αδυναμία, που ουσιαστικά συνδέεται με την ελλιπή μαθηματική γνώση των σπουδαστών αλλά και την περιορισμένη συστηματική ενασχόληση με εξειδικευμένα διδακτικά αντικείμενα όπως είναι τα μαθηματικά για μικρές ηλικίες.

Πρακτική άσκηση των μελλοντικών νηπιαγωγών στα μαθηματικά:

Προκλήσεις και ευκαιρίες

Συζήτηση των εισηγήσεων του Συμποσίου

Μαρία Καλδρυμίδου

Όπως έχει ήδη τονισθεί από τις εισηγήσεις του Συμποσίου, η προετοιμασία για την Πρακτική άσκηση των μελλοντικών Νηπιαγωγών στα Μαθηματικά, αλλά και η πραγματοποίησή της από αυτές αποτελεί ένα δύσκολο και απαιτητικό μέρος των εκπαιδευτικών δράσεων των Τμημάτων μας. Ο σχεδιασμός δραστηριοτήτων που να θεραπεύουν συγκεκριμένο μαθηματικό περιεχόμενο, η αναγνώριση από τις μελλοντικές νηπιαγωγούς των μαθηματικών γνώσεων των παιδιών, η επιλογή κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού για την πραγμάτωση του μαθηματικού νοήματος, η διαχείριση της δράσης των παιδιών ως προς το μαθηματικό περιεχόμενο, η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της διδακτικής παρέμβασης που γίνεται κατά τη διδακτική πρακτική αποτελούν ζητήματα που απασχολούν όλες τις εισηγήσεις.

1. Εισαγωγή

Αρχικά θα ήθελα να τονίσω τις πολλές ομοιότητες που υπάρχουν τόσο στα ζητήματα όσο και στις επισημάνσεις στις εισηγήσεις του συμποσίου. Η ύπαρξη τόσων κοινών ζητημάτων που διαπιστώνονται από τρεις συναδέλφους, που είναι υπεύθυνες για την πρακτική άσκηση των φοιτητριών και των φοιτητών σε τρία διαφορετικά Παιδαγωγικά Τμήματα, αποτελεί, κατά τη γνώμη μου, σοβαρή ένδειξη της πολυπλοκότητας του ζητήματος της αποτελεσματικής και ποιοτικής πρακτικής άσκησης των μελλοντικών εκπαιδευτικών στη δημιουργία και διαχείριση του κατάλληλου πλαισίου για τα Μαθηματικά.

Τρία είναι τα πιο σημαντικά ζητήματα που έθιξαν όλες οι προηγούμενες εισηγήσεις:

- ✓ ο σχεδιασμός κατάλληλων δραστηριοτήτων για την πραγμάτευση συγκεκριμένου μαθηματικού περιεχομένου για την πραγματοποίηση συγκεκριμένου μαθησιακού στόχου,
- ✓ η σαφής διατύπωση μαθησιακού στόχου και
- ✓ η διδακτική διαχείριση της δράσης των παιδιών.

Η οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας για την προετοιμασία των μελλοντικών εκπαιδευτικών για την πραγματοποίηση της πρακτικής άσκησης και την αντιμετώπιση των παραπάνω ζητημάτων δεν είναι καθόλου απλή και προφανής. Γεγονός που αναδεικνύεται μέσα από τον προβληματισμό που ανέπτυξαν οι εισηγήτριες και τη συνεχή προσπάθεια αναδιοργάνωσης της προετοιμασίας αυτής στην οποία προβαίνουν.

2. Ο σχεδιασμός δραστηριοτήτων και η σαφής διατύπωση μαθησιακού/μαθηματικού στόχου

Στις εισηγήσεις αναφέρθηκαν αρκετά παραδείγματα σχεδιασμού δραστηριοτήτων από τις φοιτήτριες και τους φοιτητές για την πρακτική άσκηση. Σε όλες τις εισηγήσεις, τα παραδείγματα αυτά αναλύθηκαν προς το μαθηματικό περιεχόμενο και τη συμβατότητά τους με το μαθησιακό στόχο για τον οποίο σχεδιάστηκαν από τις φοιτήτριες και τους φοιτητές.

Ένα σημαντικό θέμα που αναδεικνύεται είναι ο σχεδιασμός δραστηριοτήτων με απλό περιεχόμενο:

- ✓ *ότι οι φοιτήτριες αγνόησαν τους πιο απαιτητικούς στόχους, όπως αυτόν της περιγραφής της κανονικότητας (Ξ. Βαμβακούση)*
- ✓ *να υπολογίσουν πόσες από τις 4 χάντρες θα πάρει το καθένα από τα δύο παιδιά, ώστε κάθε παιδί να έχει ίδιο αριθμό χαντρών.(Χ. Σκουμπουρδή)*
- ✓ *καταγράφεται γενικά η χρήση από τις φοιτήτριες/ές όμοιων κυρίως μορφών, με μικρές παραλλαγές από τα προτεινόμενα αρχικά σχέδια, ποικιλία διαθέσιμων σχημάτων αλλά τις περισσότερες φορές εύκολα περιγράμματα. (Μ Τζεκάκη)*

Επίσης, στις αναλύσεις που παρουσιάστηκαν, αναφέρονται οι δυσκολίες ή αστοχίες των φοιτητριών και των φοιτητών στην επιλογή του κατάλληλου υλικού (πχ. επιλογή εικόνων δισδιάστατων σχημάτων για την προσέγγιση τρισδιάστατων σχημάτων), καθώς και στην εκτίμηση και την ορθότητα / σαφήνεια του μαθηματικού περιεχομένου.

Το γεγονός ότι στη διαδικασία προετοιμασίας τους οι φοιτήτριες και οι φοιτητές έρχονται σε επαφή τόσο με τη σχετική βιβλιογραφία για το αντίστοιχο με τη θεματική που θα προσεγγίσουν στην πρακτική τους άσκηση μαθηματικό περιεχόμενο, όσο και με τη βιβλιογραφία που σχετίζεται με τις αντίστοιχες ικανότητες και δυσκολίες των μικρών παιδιών, δεν φαίνεται αρκετό για την αποφυγή περιπτώσεων σχεδιασμού ή επιλογής μη κατάλληλων ποιοτικά δραστηριοτήτων. Όπως αναφέρει η Ξ. Βαμβακούση, η έμφαση μόνο σε συνιστώσες της

μαθηματικής γνώσης για τη διδασκαλία, δεν αποτελεί ικανό πλαίσιο για την ανάπτυξη όλων των παραγόντων που είναι απαραίτητοι για «καλή διδακτική πρακτική» στα Μαθηματικά τουλάχιστον όσον αφορά το μαθηματικό περιεχόμενο αυτής.

3. Η διδακτική διαχείριση κατά την πρακτική άσκηση

Πέρα όμως από τις προαναφερθείσες αδυναμίες των δραστηριοτήτων που σχεδιάζουν οι φοιτήτριες και οι φοιτητές, πιο σημαντικό ζήτημα που τους δυσκολεύει είναι η διδακτική διαχείριση του περιεχομένου στην τάξη, όπως φαίνεται από τις εκτεταμένες επισημάνσεις και τα παραδείγματα των εισηγήσεων του συμποσίου.

Οι δε δυσκολίες αυτές φαίνεται να συνδέονται κυρίως με τη μαθηματική γνώση των φοιτητριών και των φοιτητών. Η Ξ. Βαμβακούση επισημαίνει τη μεγάλη απόσταση ανάμεσα στους στόχους μιας δραστηριότητας, όπως τους αντιλαμβάνονταν οι φοιτήτριες, και τη δραστηριότητα στην οποία εμπλέκονταν στην πραγματικότητα τα παιδιά. Η Χ. Σκουμπουρδή αναφέρεται στις ερωτήσεις/δράσεις που προτείνονται στα παιδιά και οι οποίες είτε δεν καλύπτουν το μαθησιακό στόχο, είτε καθιστούν ασαφές το μαθηματικό περιεχόμενό του. Η Μ. Τζεκάκη επισημαίνει τη δυσκολία των φοιτητριών στην αντιμετώπιση των δυσκολιών των παιδιών κατά τη διάρκεια της πραγματοποίησης της δραστηριότητας και την αναφορά τους σε γενικά ζητήματα για την αξιολόγηση της πραγματοποίησης των δραστηριοτήτων και την αιτιολόγηση των λαθών και όχι σε σύνδεση με το περιεχόμενο.

Έτσι, πολλές φορές φαίνεται ότι τα παιδιά εκτελούν ενέργειες που πραγματώνουν το έργο της δραστηριότητας. Αλλά, είτε λόγω των οδηγιών που δίνονται, είτε λόγω της οργάνωσης του υλικού, είτε της καθοδήγησης από τη φοιτήτρια ή τον φοιτητή, στην πραγματικότητα τα παιδιά δεν πραγματώνουν τη μαθηματική δράση και δραστηριότητα και η όλη διεργασία δεν αναδεικνύει τα αντίστοιχα μαθηματικά νοήματα.

Με βάση τα παραπάνω έρχεται στην επιφάνεια το πιο σημαντικό ζήτημα της μαθηματικής εκπαίδευσης και της ποιότητας αυτής. Η όλη διαχείριση της τάξης από τις φοιτήτριες και τους φοιτητές φαίνεται να αναπτύσσει τη μαθηματική δραστηριότητα και επομένως τη μαθηματική γνώση. Από τις εισηγήσεις δεν φαίνεται το κατά πόσον οι φοιτήτριες και οι φοιτητές έχουν επίγνωση αυτών των αδυναμιών και των αντίστοιχων ζητημάτων.

Και αυτό είναι πολύ σημαντικό, δεδομένου ότι σχετίζεται με την ποιότητα της (μελλοντικής) μαθηματικής εκπαίδευσης

Συμπερασματικά

Με βάση τις εισηγήσεις του συμποσίου, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι αναδείχθηκαν αρκετές δυσκολίες των φοιτητριών και των φοιτητών στην πραγμάτωση μιας διδακτικής παρέμβασης που να ικανοποιεί τις απαιτήσεις που προέρχονται από την έρευνα και τη θεωρία στο πεδίο της Διδακτικής των Μαθηματικών.

Η πρακτική άσκηση στα τρία Παιδαγωγικά Τμήματα που εκπροσωπούνται από τις εισηγήτριες γίνεται ήδη πάνω από 25 χρόνια. Στο διάστημα αυτό σε όλα τα Τμήματα έγιναν πολλές αναπροσαρμογές τόσο στο περιεχόμενο όσο και στην οργάνωση αυτής, στην προσπάθεια βελτίωσης της εκπαιδευτικής δράσης για την προετοιμασία των φοιτητριών και των φοιτητών για την πραγματοποίησή της. Στην παρούσα φάση, και στα τρία Τμήματα πραγματοποιούνται διάφορες εκπαιδευτικές δράσεις (εργαστήρια, εργασία σε ομάδες, παρατήρηση της τάξης και αναγνώριση των άτυπων γνώσεων των παιδιών, σχεδιασμός δραστηριοτήτων και ανατροφοδότησή τους). Ωστόσο και οι τρεις εισηγήσεις επεσήμαναν αδυναμίες στη πραγματική πρακτική άσκηση, όπως αυτή υλοποιείται από τις φοιτήτριες και τους φοιτητές.

Η αντιμετώπιση αυτών μέσα από την εκπαιδευτική δράση για την προετοιμασία των φοιτητών και φοιτητριών μας για την πρακτική άσκηση εξακολουθεί να αποτελεί πρόκληση για όλους εμάς.

Ο σχεδιασμός δραστηριοτήτων που να θεραπεύουν συγκεκριμένο μαθηματικό περιεχόμενο, η αναγνώριση από τις μελλοντικές νηπιαγωγούς των μαθηματικών γνώσεων των παιδιών, η επιλογή κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού για την πραγμάτωση του μαθηματικού νοήματος, η διαχείριση της δράσης των παιδιών ως προς το μαθηματικό περιεχόμενο, η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της διδακτικής παρέμβασης που γίνεται κατά τη διδακτική πρακτική ήταν τα ζητήματα που απασχόλησαν όλες τις εισηγήσεις

Τα πιο σημαντικά από αυτά, όπως διαφαίνεται μέσα από τη μελέτη των εισηγήσεων σχετίζονται με το μαθηματικό περιεχόμενο και τη διδακτική διαχείρισή του μέσα στην τάξη. Η μαθηματική ορθότητα και η ικανότητα ακρίβειας στη διατύπωση μαθηματικών στόχων στο σχεδιασμό δραστηριοτήτων, η διαχείριση των δραστηριοτήτων και των δράσεων των παιδιών (επιλογή υλικού, οργάνωση της δράσης, οδηγίες, ερωτήσεις, αντιμετώπιση δυσκολιών και λαθών των παιδιών) είναι τα βασικά σημεία όπου διαπιστώνεται ότι εμφανίζονται αρκετές αδυναμίες των μελλοντικών εκπαιδευτικών.

Όλες οι εισηγήσεις αποδίδουν σημαντικό μέρος αυτών των παρατηρούμενων αδυναμιών στην ελλιπή μαθηματική γνώση των φοιτητριών και των φοιτητών των Παιδαγωγικών Τμημάτων.

Πράγματι, η πλειοψηφία των φοιτητριών και των φοιτητών προέρχονται από θεωρητικές σπουδές στο Λύκειο και έχουν, πέρα από το φτωχό μαθηματικό υπόβαθρο, αρνητική αυτό-αντίληψη και συναισθήματα απέναντι στα Μαθηματικά.

Με λίγα λόγια η γνώση περιεχομένου των φοιτητών και φοιτητριών μας αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα για την ποιότητα της πρακτικής άσκησης και κατ' επέκταση της μελλοντικής επαγγελματικής τους πρακτικής, τουλάχιστον σχετικά με τα Μαθηματικά. Όπως δηλώνεται από τις εισηγήτριες, η διαρκής επικοινωνία, η συζήτηση και η συνεργατική αξιολόγηση δραστηριοτήτων πριν την πραγματοποίηση της πρακτικής άσκησης, η ανατροφοδότηση κατά τη διάρκεια της καθώς και ο αναστοχασμός μετά την πραγματοποίησή της, είναι θετικά και απαραίτητα στοιχεία για τη βελτίωση των αποτελεσμάτων αυτής στην γνώση περιεχομένου και στην ικανότητα διδακτικής διαχείρισης. Ωστόσο οι προσπάθειες παρέμβασης μέσα από δράσεις ανάπτυξης της γνώσης των Μαθηματικών για διδασκαλία μοιάζει να μην είναι αρκετές. Τουλάχιστον κάτω από τις παρούσες συνθήκες: ελάχιστο ανθρώπινο δυναμικό, περιορισμένος αριθμός νηπιαγωγείων και μεγάλος αριθμός φοιτητριών και φοιτητών, κυρίως στις μικρές πόλεις, που περιορίζουν τη διάρκεια και το εύρος των θεματικών περιοχών ενασχόλησης για την πρακτική άσκηση, είναι δύσκολο να πραγματοποιηθούν δράσεις πιο εμπλουσιωμένες, που ενδεχομένως θα μπορούσαν να αποδώσουν περισσότερο στη διαχείριση του μαθηματικού περιεχομένου και την ανάδειξη του μαθηματικού περιεχομένου.

Με άλλα λόγια, να μπορέσουμε να αντιμετωπίσουμε τη σημαντική πρόκληση που αποτελεί η αντίστροφη προσέγγιση: Κατά πόσον θα μπορούσε η προετοιμασία και η υλοποίηση της πρακτικής άσκησης να αποτελέσει πεδίο ανακατασκευής και βελτίωσης της μαθηματικής γνώσης των μελλοντικών νηπιαγωγών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αυγητίδου, Σ., Τζεκάκη, Μ., & Τσάφος, Β. (Επιμ.) (2016). *Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί παρατηρούν, παρεμβαίνουν και αναστοχάζονται: προτάσεις υποστήριξης της πρακτικής τους άσκησης*. Αθήνα: Gutenberg.

Βαμβακούση, Ξ., & Καλδρυμίδου, Μ. (2015). Σχεδιασμός δραστηριοτήτων για τη διδασκαλία κανονικοτήτων από μελλοντικές νηπιαγωγούς: δυσκολίες και προβλήματα. Στο Δ. Δεσλή, Ι. Παπαδόπουλος, Μ. Τζεκάκη (Επιμ.), *Πρακτικά του 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Ένωσης Ελλήνων Ερευνητών της Διδακτικής των Μαθηματικών (ΕΝΕΔΙΜ)* (σελ. 208-217). Θεσσαλονίκη: ΕΝΕΔΙΜ (ψηφιακή έκδοση, ISBN: 978-618-82277-0-5).

Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389–407.

Hachey, A.C. (2013). The early childhood mathematics education revolution. *Early Education and Development*, 24(4), 419-430.

Kaiser, G., Blömeke, S., König, J., Busse, A., Döhrmann, M., & Hoth, J. (2017). Professional competencies of (prospective) mathematics teachers—cognitive versus situated approaches. *Educational Studies in Mathematics*, 94, 161–182.

Levenson, E., Tirosh, D., & Tsamir, P. (2011). *Preschool geometry. Theory, research and practical perspectives*. Sense Publishers.

Μπιρμπίλη Μ. (επιμ.) και Επιτροπή Σύνταξης (2011). *Οδηγός εκπαιδευτικού για το πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). *Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Επιστημονικό πεδίο: Προσχολική-Πρώτη Σχολική Ηλικία (Β' μέρος)*. Ανακτήθηκε από <http://ebooks.edu.gr/info/newps>

Sarama, J., & Clements, (2009). *Early childhood mathematics education research. learning trajectories for young children*. Routledge.

Skoumpourdi, C. (2013). Kindergartners' performance on patterning. *International Journal for Mathematics in Education (Hellenic Mathematical Society)*, 5, 108-131.

Stipek, D. (2013) Mathematics in early childhood education: Revolution or evolution? *Early Education and Development*, 24:4, 431-435.

Τζεκάκη, Μ. (2010). *Μαθηματική εκπαίδευση για την προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

**ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΜΙΑΣ
«ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗΣ» ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ**

ΣΥΜΠΟΣΙΟ

Άννα Κλώθου, Ε.ΔΙ.Π., Π.Τ.Δ.Ε., Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, aklothou@eled.duth.gr

Αντωνία Πετρίδου, ΜEd Επιστήμες της Αγωγής, pantonia65@gmail.com

Βασιλική Βασιλούδη, Ε.ΔΙ.Π., Π.Τ.Δ.Ε., Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης,

vvasilou@eled.duth.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα μελέτη στοχεύει στην περιγραφή της λειτουργίας μιας «κοινότητας διερεύνησης», η οποία συγκροτήθηκε από εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τα Μαθηματικά, και στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη συμμετοχή τους, καθώς και τις δυνατότητες επαγγελματικής τους ανάπτυξης μέσω αυτής, με βάση τα χαρακτηριστικά που καθορίζουν τον τρόπο συμμετοχής τους στην κοινότητα. Για την περιγραφή και την κατανόηση της συγκρότησης, λειτουργίας και ανάπτυξης της συγκεκριμένης «κοινότητας διερεύνησης» στα Μαθηματικά αξιοποιήθηκε μεθοδολογικά η μελέτη περίπτωσης. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην κοινότητα διερεύνησης ήταν καθοριστική στη διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας και των διδακτικών τους πρακτικών.

«Μηδείς αγεωμέτητος εισίτω μοι τη θύρα», Πλάτων

ΛΕΞΕΙΣ -ΚΛΕΙΔΙΑ: κοινότητα διερεύνησης, επαγγελματική ανάπτυξη, συνεργατική μαθητεία, πρόγραμμα σπουδών μαθηματικών

Παρέμβαση στη διδασκαλία των Μαθηματικών

Άννα Κλώθου

Η παρούσα ανακοίνωση περιγράφει την τροχιά ανάπτυξης μιας «κοινότητας διερεύνησης» της διδακτικής πρακτικής στα Μαθηματικά, η οποία συγκροτήθηκε από εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, και μελετά τους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί νοηματοδοτούν τη συμμετοχή τους, καθώς και τις δυνατότητες επαγγελματικής τους ανάπτυξης μέσω αυτής (Jaworski, 2005).

Οι 15 εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στην «κοινότητα διερεύνησης» μετρούν 10-30 χρόνια διδακτικής εμπειρίας και διακρίνονται για το προσωπικό τους ενδιαφέρον για τα Μαθηματικά ειδικότερα και τη διδασκαλία τους εν γένει.

Οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν διαδοχικά στις ακόλουθες δράσεις, οι οποίες διαμόρφωσαν τον χαρακτήρα και τη λειτουργία της «κοινότητας διερεύνησης»:

Δράση 1: πιλοτική εφαρμογή του Νέου Προγράμματος Σπουδών για τα Μαθηματικά (ΙΕΠ, 2014), κατά το χρονικό διάστημα 2011-2012, στο πλαίσιο της οποίας οι εκπαιδευτικοί σχεδίασαν και παρατήρησαν διδασκαλίες Μαθηματικών, ενώ αναστοχάστηκαν σε σχέση με τις διδακτικές τους πρακτικές, αξιοποιώντας την προσέγγιση Lesson Study (Wai Ming Cheung, Wing Yee Wong, 2014).

Δράση 2: δημιουργία «ομάδας κατάρτισης» με στόχο την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών στον σχεδιασμό και την υλοποίηση της διδασκαλίας των Μαθηματικών, την επιλογή διδακτικά και μαθησιακά τεκμηριωμένων πρακτικών και τη συνολική θέαση της “μαθηματικής πορείας” των μαθητών τους.

Δράση 3: συμμετοχή στο Ευρωπαϊκό πρόγραμμα Mascil⁸⁹ που αφορούσε την εκπαίδευση και την επαγγελματική εξέλιξη εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στόχος του οποίου ήταν η αξιοποίηση στην τάξη διερευνητικών τρόπων μάθησης (Inquiry Based Learning) και η σύνδεσή τους με τον χώρο εργασίας.

⁸⁹ Mascil (Mathematics and Science for life): Ανακτήθηκε 18-7-2018 από:
http://noether.math.uoa.gr/mascil/gr/html/professional/professional_development.html.

Δράση 4: συγκρότηση ομάδας για τη συνέχιση και την υποστήριξη της διδακτικής αξιοποίησης του Προγράμματος Σπουδών των Μαθηματικών, κατά τα σχολικά έτη 2016-2017 και 2017-2018, σε συνεργασία με το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης, στη θεματική των Φυσικών αριθμών (2016-2017), της Γεωμετρίας και των Μετρήσεων (2017-2018).

Η ομάδα των εκπαιδευτικών, που συγκροτήθηκε αρχικά το 2011 για να συμμετάσχει στην πιλοτική εφαρμογή του Νέου Προγράμματος Σπουδών για τα Μαθηματικά, συνιστά ένα παράδειγμα συστηματικής συνεργατικής επαγγελματικής μάθησης στα Μαθηματικά με διερευνητικό προσανατολισμό στο πλαίσιο της ελληνικής υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

Για την περιγραφή και την κατανόηση της συγκρότησης, της λειτουργίας και της ανάπτυξης της συγκεκριμένης «κοινότητας διερεύνησης» στα Μαθηματικά, καθώς και του τρόπου με τον οποίο τα μέλη της νοηματοδοτούν τη συμμετοχή τους και τις δυνατότητες επαγγελματικής τους ανάπτυξης, αξιοποιήθηκε μεθοδολογικά η μελέτη περίπτωσης (Creswell, 2011).

Η παραγωγή των δεδομένων σχετίστηκε με κάθε δράση χωριστά και αφορούσε τήρηση ημερολογίου και ηχογράφηση των συναντήσεων της ομάδας, παρατήρηση-βιντεοσκόπηση διδασκαλιών Μαθηματικών και ημι-δομημένες συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς-μέλη της κοινότητας. Το περιεχόμενο των δράσεων της κοινότητας διερεύνησης, η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε, το είδος της έρευνας που πραγματοποιήθηκε, τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν και η ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν, παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 1: Συνολική αποτύπωση των δράσεων της κοινότητας διερεύνησης

Δράση 1 (2011-2012)
Περιεχόμενο: Πιλοτική εφαρμογή του Νέου Προγράμματος Σπουδών για τα Μαθηματικά Οι εκπαιδευτικοί σχεδίασαν και παρατήρησαν διδασκαλίες Μαθηματικών, ενώ αναστοχάστηκαν σε σχέση με τις διδακτικές τους πρακτικές
Μεθοδολογία: Η έννοια των τροχιών μάθησης & διδασκαλίας (Clements & Sarama, 2009) ως κεντρική συνιστώσα του νέου Προγράμματος Σπουδών για την οργάνωση του μαθηματικού περιεχομένου Η προσέγγιση Lesson Study

<p>Έρευνα: Ποιοτική</p> <p>Μελέτη περίπτωσης με εθνογραφικά στοιχεία (Cohen, Manion & Morrison, 2007) [μονάδα μελέτης η συγκεκριμένη ομάδα εκπαιδευτικών και πλαίσιο το 1^ο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Αλεξανδρούπολης]</p>
<p>Αξιολόγηση της δράσης (Ερευνητικά εργαλεία)</p> <p>Παρατήρηση (ημι-δομημένη): αποτύπωση του πειραματισμού με την προτεινόμενη προσέγγιση (πρόκειται για 2-3 βιντεοσκοπήσεις μαθημάτων από κάθε εκπαιδευτικό που είναι αντιπροσωπευτικές της δικής του απόπειρας αξιοποίησης της προτεινόμενης δράσης)</p> <p>Συνεντεύξεις: αποτύπωση της αξιολόγησης της εμπειρίας των εκπαιδευτικών και 2-3 μαθητών ανά τάξη</p> <p>Σημειώσεις πεδίου: αποτύπωση της αλληλεπίδρασης μεταξύ των εκπαιδευτικών κατά τις συναντήσεις εργασίας</p>
<p>Ανάλυση δεδομένων: Ποιοτική</p> <p>Συνδυασμός ανάλυσης περιεχομένου (content analysis), θεμελιωμένης θεωρίας (grounded theory) και αφήγησης (narrative)</p>
<p>Δράση 1 & 2 (2012-2014)</p>
<p>Περιεχόμενο: Δημιουργία «ομάδας κατάρτισης»</p> <p>Ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών στον σχεδιασμό και την υλοποίηση της διδασκαλίας των Μαθηματικών,</p> <p>Επιλογή διδακτικά και μαθησιακά τεκμηριωμένων πρακτικών</p> <p>Απόκτηση συνολικής θέασης της «μαθηματικής πορείας» των μαθητών</p> <p>Εστίαση σε μαθητές με δυσκολίες</p> <p>Αξιοποίηση διερευνητικών δραστηριοτήτων</p>
<p>Μεθοδολογία</p> <p>Η προσέγγιση της διερευνητικής μάθησης (inquiry based learning) στη διδασκαλία</p>
<p>Έρευνα: Ποιοτική</p> <p>Μελέτη περίπτωσης με εθνογραφικά στοιχεία (μονάδα μελέτης η συγκεκριμένη ομάδα εκπαιδευτικών και πλαίσιο το 1^ο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Αλεξανδρούπολης)</p>
<p>Αξιολόγηση της δράσης (Ερευνητικά εργαλεία)</p> <p>Διαγνωστικά: Ερωτηματολόγιο (στους εκπαιδευτικούς)</p> <p>Αποτύπωση της μαθηματικής γνώσης και σκέψης των μαθητών αλλά και των πεποιθήσεών τους για τα Μαθηματικά (σύντομες δοκιμασίες, γραπτές ή προφορικές)</p> <p>Παρατήρηση (ημι-δομημένη): αποτύπωση του πειραματισμού με την προτεινόμενη προσέγγιση</p>

<p>Συνεντεύξεις: αποτύπωση της αξιολόγησης της εμπειρίας με τους εκπαιδευτικούς και 2-3 μαθητές ανά τάξη</p>
<p>Ανάλυση δεδομένων: Ποιοτική Συνδυασμός ανάλυσης περιεχομένου, θεμελιωμένης θεωρίας και αφήγησης (Charmaz, 2009)</p>
<p>Δράση 1-2 & 3 (2014-2016)</p>
<p>Περιεχόμενο: Η αξιοποίηση στην τάξη διερευνητικών τρόπων μάθησης (Inquiry Based Learning) και η σύνδεσή τους με τον χώρο εργασίας</p>
<p>Μεθοδολογία Η έννοια των τροχιών μάθησης & διδασκαλίας (Confrey & Maloney, 2010) Η προσέγγιση της διερευνητικής μάθησης (inquiry based learning) στη διδασκαλία (Jaworski, 2012) Η εστίαση των δραστηριοτήτων/έργων σε καθημερινές δραστηριότητες του ανθρώπου και ειδικότερα στον χώρο εργασίας</p>
<p>Έρευνα: Ποιοτική Μελέτη περίπτωσης με εθνογραφικά στοιχεία (μονάδα μελέτης η συγκεκριμένη ομάδα εκπαιδευτικών και πλαίσιο το 1^ο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Αλεξανδρούπολης και το 5^ο Δημοτικό Σχολείο Αλεξανδρούπολης)</p>
<p>Ανάλυση δεδομένων: Ποιοτική Συνδυασμός ανάλυσης περιεχομένου (content analysis), θεμελιωμένης θεωρίας (grounded theory) και αφήγησης (narrative)</p>
<p>Αξιολόγηση της δράσης Διαγνωστικά: Ερωτηματολόγιο (στους εκπαιδευτικούς) Αποτύπωση της μαθηματικής γνώσης και σκέψης των μαθητών αλλά και των πεποιθήσεών τους για τα Μαθηματικά (σύντομες δοκιμασίες, γραπτές ή προφορικές) Παρατήρηση (ημι-δομημένη): αποτύπωση του πειραματισμού με την προτεινόμενη προσέγγιση (πρόκειται για 2-4 βιντεοσκοπήσεις μαθημάτων από κάθε εκπαιδευτικό που είναι αντιπροσωπευτικά της δικής του απόπειρας αξιοποίησης της προτεινόμενης δράσης) Συνεντεύξεις: αποτύπωση της αξιολόγησης της εμπειρίας με τους εκπαιδευτικούς και 2-3 μαθητές ανά τάξη</p>
<p>Δράση 1-2 & 4 (2017-2019)</p>
<p>Περιεχόμενο: Η στήριξη της ανάπτυξης της μαθηματικής σκέψης του συνόλου των μαθητών σε επίπεδα που είναι συμβατά με τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, όπως αυτά καταγράφονται στο Πρόγραμμα Σπουδών των Μαθηματικών, αλλά και τα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα της Μαθηματικής Εκπαίδευσης</p>

<p>Μεθοδολογία</p> <p>Αξιοποίηση της έννοιας των τροχιών μάθησης & διδασκαλίας</p> <p>Η προσέγγιση της διερευνητικής μάθησης (inquiry based learning) στη διδασκαλία</p>
<p>Έρευνα: Περιγραφική προσέγγιση</p>
<p>Αξιολόγηση της δράσης (Ερευνητικά εργαλεία)</p> <p>Διαγνωστικά: αποτύπωση της μαθηματικής γνώσης και σκέψης των μαθητών αλλά και των πεποιθήσεών τους για τα Μαθηματικά (σύντομες δοκιμασίες, γραπτές ή προφορικές)</p> <p>Παρατήρηση (ημι-δομημένη): αποτύπωση του πειραματισμού με την προτεινόμενη προσέγγιση (πρόκειται για 2-3 βιντεοσκοπήσεις μαθημάτων από κάθε εκπαιδευτικό που είναι αντιπροσωπευτικά της δικής του απόπειρας αξιοποίησης της προτεινόμενης παρέμβασης)</p> <p>Συνεντεύξεις: αποτύπωση της αξιολόγησης της εμπειρίας με τους εκπαιδευτικούς και 2-3 μαθητές ανά τάξη</p> <p>Σημειώσεις πεδίου: αποτύπωση της αλληλεπίδρασης μεταξύ των εκπαιδευτικών κατά τις συναντήσεις εργασίας</p>
<p>Ανάλυση δεδομένων</p> <p>Ποιοτική</p> <p>Μελέτη περίπτωσης με εθνογραφικά στοιχεία (μονάδα μελέτης η συγκεκριμένη ομάδα εκπαιδευτικών και πλαίσιο το 1^ο Πειραματικό ΔΣ Αλεξανδρούπολης)</p> <p>Ποιοτική</p> <p>Συνδυασμός ανάλυσης περιεχομένου (content analysis), θεμελιωμένης θεωρίας (grounded theory) και αφήγησης (narrative)</p>

Συνοψίζοντας, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην «κοινότητα διερεύνησης» διευκόλυε τη μεταξύ τους συνεργασία και οδήγησε στην εξοικείωση με διαδικασίες αναστοχασμού σε σχέση με τις διδακτικές τους ενέργειες και σε αμφισβήτηση της αποτελεσματικότητάς τους. Η ανάγκη που δημιουργήθηκε για αναζήτηση εναλλακτικών οδών όσον αφορά τη μάθηση και τη διδασκαλία των Μαθηματικών είχε ως αποτέλεσμα τη διατύπωση μιας σειράς από προτάσεις σχετικά με το είδος και το περιεχόμενο της επιμόρφωσής τους, καθώς και τον προσανατολισμό της επαγγελματικής τους εξέλιξης.

Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών στα Μαθηματικά στο πλαίσιο μιας «κοινότητας διερεύνησης»

Αντωνία Πετρίδου

Η παρούσα ανακοίνωση περιγράφει την πειραματική εφαρμογή του Προγράμματος Σπουδών των Μαθηματικών και του αντίστοιχου Οδηγού για τον Εκπαιδευτικό, για τη διδασκαλία των Μαθηματικών στην Ε΄ τάξη του 1ου Πειραματικού δημοτικού σχολείου Αλεξανδρούπολης, κατά το σχολικό έτος 2016-2017. Της εφαρμογής προηγήθηκε τεκμηριωμένη πρόταση προς το Επιστημονικό Εποπτικό Συμβούλιο (ΕΠ.Ε.Σ.) του σχολείου και παρουσιάστηκαν ενδεικτικές δράσεις που θα υλοποιούνταν στη διάρκεια της χρονιάς. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην εφαρμογή του προγράμματος αποτελούν μέλη της «κοινότητας διερεύνησης» που έχει συγκροτηθεί σε συνεργασία με το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης και με μέλη της Επιτροπής Εμπειρογνομόνων για τη συγγραφή του Προγράμματος Σπουδών για τα Μαθηματικά.

Κεντρικές κατευθύνσεις της πρότασης αποτέλεσαν τα εξής: (α) η μαθηματική εκπαίδευση συνιστά έναν τομέα που αφορά όλους τους μαθητές (μαθητές με γνωστικά, κοινωνικά και πολιτισμικά εμπόδια, τα οποία είναι συχνά ανυπέρβλητα και ασύγκριτα δυσκολότερα σε σχέση με άλλων συνομηλίκων τους), και (β) η μεγιστοποίηση της εμπλοκής των μαθητών. Ειδικότερα, επιδιώχθηκε οι μαθητές να αναπτύξουν ατομικό πλαίσιο κατανόησης των μαθηματικών εννοιών μέσω δραστηριοτήτων, οι οποίες είναι ενδιαφέρουσες και προσφέρουν την ικανοποίηση της επιτυχίας. Σε αυτή την κατεύθυνση, οι μαθητές ενθαρρύνθηκαν με ερωτήσεις και οδηγίες να διερευνήσουν και να συσχετίσουν τις μαθηματικές έννοιες, καθώς και να τις εφαρμόσουν σε διαφορετικά περιβάλλοντα. Το είδος της μαθηματικής σκέψης που υποστηρίχθηκε αφορούσε κυρίως την εννοιολογική κατανόηση της μαθηματικής γνώσης μέσω διερευνητικών δραστηριοτήτων, οι οποίες αξιοποιούνται σε ένα “ανοικτό” μαθησιακό περιβάλλον.

Η αναζήτηση βελτιωτικών παρεμβάσεων στην υλοποίηση της πειραματικής εφαρμογής του Προγράμματος Σπουδών των Μαθηματικών και του αντίστοιχου Οδηγού για τον Εκπαιδευτικό, καθώς και μέθοδοι διερευνητικής μάθησης και επίλυσης προβλήματος αποτέλεσαν την αφετηρία έρευνας δράσης, η οποία διενεργήθηκε κατά τα σχολικά έτη 2017-2018 και συνεχίζεται κατά το σχολικό έτος 2018-2019.

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στη συγκεκριμένη κοινότητα πρακτικής (ΚΠ), η οποία τείνει να αποτελέσει κοινότητα διερεύνησης (Jaworski, 2012), έχουν «γράψει» τη δική τους ιδιαίτερη – προσωπική αλλά συγχρόνως και συλλογική– ιστορία, που ξεκινά από το 2011, με την πιλοτική εφαρμογή των προγραμμάτων σπουδών, και φτάνει μέχρι σήμερα. Προσεγγίσεις όπως το lesson study, στο πλαίσιο της πιλοτικής εφαρμογής του Νέου (τότε) προγράμματος σπουδών για τα Μαθηματικά, και η ετεροπαρατήρηση, σχέδιο δράσης που εφαρμόστηκε πιλοτικά το σχολικό έτος 2013-2014 σε όλα τα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία (ΠΠΣ) της χώρας και στο συγκεκριμένο σχολείο, με πρωτοβουλία της ΔΕΠΠΣ (Διοικούσα Επιτροπή Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων), δημιούργησαν συνθήκες ευνοϊκές, ώστε να αναδυθεί μια επαγγελματική κοινότητα πρακτικής (ΚΠ) για τα Μαθηματικά. Οι παραπάνω δράσεις περιλαμβάνουν συνεργασίες μεταξύ εκπαιδευτικών και μεταξύ εκπαιδευτικών και ερευνητών, στο πλαίσιο των οποίων οι ερευνητές λειτουργούν υποστηρικτικά και ως ‘κριτικοί φίλοι’ θέτουν τα θεμέλια της ΚΠ, στην οποία συμμετέχουν μέλη και των δύο κοινοτήτων, εκπαιδευτικών και ερευνητών.

Τα μέλη της κοινότητας έχουν δεσμευτεί στην κοινή δράση που αφορά τη βελτίωση των διδακτικών τους πρακτικών, μοιράζονται το ίδιο ρεπερτόριο και έχουν δημιουργήσει μια κοινή ιστορία (Wenger, 1998), η οποία ξεκινά με τη συμμετοχή των παλαιών μελών στην πιλοτική εφαρμογή του Προγράμματος σπουδών για τα Μαθηματικά του 2011 και διαμορφώνεται με την αλληλεπίδραση αυτών των μελών, αλλά και νέων που εισέρχονται σταδιακά και δραστηριοποιούνται στην κοινότητα πρακτικής.

Η αμοιβαία δέσμευση στο κοινό εγχείρημα της πειραματικής εφαρμογής ενός νέου προγράμματος σπουδών για τα Μαθηματικά, το οποίο βασίζεται στις αρχές του μαθηματικού γραμματισμού και της διερευνητικής μάθησης, οι σχέσεις εμπιστοσύνης και ισότητας που αναπτύσσουν τα μέλη της κοινότητας πρακτικής, σε συνδυασμό με το κοινό ρεπερτόριο που υιοθετούν, διευκολύνουν τη μεταξύ τους επικοινωνία και ενισχύουν τη συνοχή της. Η ανατροφοδότηση που παρέχει η κοινότητα των ερευνητών σε θέματα που αφορούν το περιεχόμενο των μαθηματικών, τους τρόπους οργάνωσής του, την παιδαγωγική γνώση του περιεχομένου που σχετίζεται με τη μάθηση και τη διδασκαλία, και την ανάπτυξη θετικής στάσης απέναντι στο αντικείμενο έρευνας και στη μεθοδολογία της έρευνας, φαίνεται ότι αποτελούν παράγοντες που συμβάλλουν στη βιωσιμότητα και την αποτελεσματικότητα της κοινότητας πρακτικής (Goos et. al., 2011).

Επιπλέον, η συνεργασία με τους ερευνητές και με την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια, που λειτούργησε ως διευκολύντρια (facilitator) στο πεδίο, ενίσχυσε τις αναστοχαστικές διαδικασίες

των εκπαιδευτικών, έδωσε διεξόδους στους προβληματισμούς και τα διδακτικά διλήμματα που καθημερινά αντιμετώπιζαν κατά τη διδασκαλία του αντικείμενου των μαθηματικών και γενικότερα ανέδειξε τις δυνατότητες επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στα Μαθηματικά, στο πλαίσιο της κοινότητας πρακτικής.

Σε ατομικό επίπεδο, οι εμπειρίες συμμετοχής σε ομάδες συνεργασίας με αντικείμενο τα Μαθηματικά συνέβαλαν στη διαμόρφωση των πεποιθήσεων για την κοινωνική φύση της μάθησης και τη συνεισφορά των κοινοτήτων πρακτικής στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Συμμετείχα στην Πιλοτική εφαρμογή του Νέου Προγράμματος Σπουδών, για τα Μαθηματικά, κατά το χρονικό διάστημα 2011-2013, στο πλαίσιο του οποίου, αξιοποιώντας την προσέγγιση lesson study, σχεδίασα, παρατήρησα και αναστοχάστηκα πάνω στις διδακτικές μου πρακτικές, σε συνεργασία με τους συναδέλφους μου και με την υποστήριξη των εμπειρογνομόνων του Υπουργείου, οι οποίοι στη συνέχεια αποτελέσαν την κοινότητα των ερευνητών με τους οποίους αναπτύχθηκε στενή συνεργασία. Στη διάρκεια του κοινού εγχειρήματος, επιτεύχθηκε συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, ενώ ως άτομο οδηγήθηκα σε αναστοχασμό σε σχέση με τις διδακτικές μου πρακτικές και σε αμφισβήτηση της αποτελεσματικότητάς τους. Η ανάγκη που δημιουργήθηκε για αναζήτηση εναλλακτικών δρόμων σχετικά με τη μάθηση και τη διδασκαλία των Μαθηματικών, είχε ως αποτέλεσμα τη διατύπωση μιας σειράς προτάσεων αναφορικά με το είδος και το περιεχόμενο της επιμόρφωσης, καθώς και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας.

Η εμπειρία μου αυτή αποτέλεσε αφορμή για τη συγκρότηση ομάδας αυτομόρφωσης, η οποία ανέπτυξε δράσεις, με στόχο την ενδυνάμωση των μελών της στη διδασκαλία των μαθηματικών, έτσι ώστε (ως ομάδα) να σχεδιάζουμε τη διδασκαλία μας, να κάνουμε τεκμηριωμένες επιλογές και να έχουμε συνολική εικόνα της μαθηματικής πορείας των μαθητών. Τις δράσεις της ομάδας υποστήριξαν ερευνητές της Διδακτικής των μαθηματικών, οι οποίοι, σε συνέχεια της συνεργασίας, πρότειναν τη συμμετοχή στο ευρωπαϊκό πρόγραμμα Mascil (Mathematics and Science for life), ένα πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στόχος του οποίου ήταν η εφαρμογή στην τάξη διερευνητικών τρόπων μάθησης (Inquiry Based Learning/ IBL) και η σύνδεση του σχολείου με τον χώρο εργασίας.

Ακολούθησε πρόταση των εκπαιδευτικών του σχολείου προς το Επιστημονικό Εποπτικό Συμβούλιο (ΕΠ.Ε.Σ) του σχολείου, για συνέχιση της πειραματικής εφαρμογής του Προγράμματος Σπουδών των Μαθηματικών και του αντίστοιχου Οδηγού για τον Εκπαιδευτικό,

κατά τα σχολικά έτη 2016-2017 και 2017-2018. Στο πλαίσιο της κοινότητας και παράλληλα με αυτήν, μετά από προσωπική εισήγηση, λειτούργησε μια ολιγομελής κοινότητα, η οποία απαρτιζόταν από 4 εκπαιδευτικούς που εφάρμοσαν την ‘έρευνα δράσης’, προκειμένου να βελτιωθούν περαιτέρω οι διδακτικές πρακτικές. Σε ατομικό επίπεδο, η δράση περιελάμβανε την ανάληψη από μέρους μου του ρόλου του «διευκολυντή» (facilitator) στο πεδίο (λόγω των βασικών σπουδών μου στα Μαθηματικά). Ειδικότερα, στο πλαίσιο της εφαρμογής της έρευνας δράσης, επήλθε συνεργασία με τέσσερις εκπαιδευτικούς του σχολείου, μέλη της ευρύτερης ΚΠ, για μία ώρα την εβδομάδα, (συνολικά τρεις ώρες την εβδομάδα), για τη διδασκαλία του μαθήματος της Γεωμετρίας 90 91 Συγκεκριμένα, συμμετείχα διευκολύνοντας τις δράσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες αφορούσαν τον σχεδιασμό, την υλοποίηση, τη συστηματική παρατήρηση και τον επανασχεδιασμό των διδακτικών παρεμβάσεων στη θεματική περιοχή της Γεωμετρίας και των Μετρήσεων.

Για την υποστήριξη του έργου της κοινότητας πρακτικής, δημιουργήθηκε blog με τίτλο “Μαθηματικές σελίδες”, στο οποίο αναρτάται το εκπαιδευτικό υλικό που προκύπτει από τη δράση της συγκεκριμένης ομάδας (<http://mathscommunity.weebly.com/>).

⁹⁰ Έχει γίνει σχετική πρόταση προς το ΕΠ.ΕΣ του σχολείου, η οποία συνάδει με το Θεσμικό Πλαίσιο Λειτουργίας των Πειραματικών Σχολείων και ειδικότερα με το άρθρο 36 του Ν. 3966/2011 που αφορά την προαγωγή της εκπαιδευτικής έρευνας στην πράξη, σε συνεργασία με τις αντίστοιχες Σχολές και Τμήματα των Α.Ε.Ι., στη διδακτική των επί μέρους γνωστικών αντικειμένων και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

**Η κοινότητα διερεύνησης Μαθηματικών στο 1ο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο
Αλεξανδρούπολης: εμπειρίες «συνεργατικής μαθητείας»**

Βασιλική Βασιλούδη

Η συμμετοχή και η δραστηριοποίησή μου στο πλαίσιο της «κοινότητας διερεύνησης» διδακτικών πρακτικών στα Μαθηματικά στο 1ο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο τοποθετείται χρονικά την περίοδο Σεπτέμβριος 2015-Οκτώβριος 2017. Περιλαμβάνει τόσο διδασκαλία των Μαθηματικών στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης (Ε΄ και ΣΤ΄ τάξη) όσο και προσέγγιση βασικών γεωμετρικών εννοιών στο πλαίσιο της μη τυπικής εκπαίδευσης, με τη μορφή ενός Ομίλου Γεωμετρίας και Λογοτεχνίας, που λειτούργησε συνεργατικά στο παραπάνω σχολείο κατά το διάστημα Οκτώβριος 2016-Ιούνιος 2017. Το άρθρο 45 του Ν. 3966/2011 (ΦΕΚ 118) προβλέπει τη λειτουργία ομίλων στα Πειραματικά σχολεία και ορίζει το πλαίσιο λειτουργίας τους. Συγκεκριμένα, ορίζει ότι «οι όμιλοι αφορούν γνωστικούς τομείς όπως τα μαθηματικά, οι φυσικές επιστήμες, η γλώσσα, η λογοτεχνία και λοιπά πεδία όπως τα εικαστικά, ο αθλητισμός κ.ά., ώστε να δημιουργούνται πυρήνες δημιουργικότητας.»

Η ένταξή μου στην κοινότητα πρακτικής έγινε τον Οκτώβριο του 2014, οπότε και άρχισα να συμμετέχω στις συναντήσεις της κοινότητας στο πλαίσιο του προγράμματος MASCIL. Ο ρόλος μου αρχικά περιορίστηκε σε ρόλο βοηθού, παρατηρήτριας και κυρίως «μαθητευόμενης». Από το σχολικό έτος 2015 συμμετείχα ενεργά στις εργασίες της ομάδας, χτίζοντας την προσωπική μου εμπειρία μέσω «συνεργατικής μαθητείας» με την εφαρμογή των συμπληρωματικών προγραμμάτων για τα Μαθηματικά (2014) και με τη συμμετοχή μου στη λειτουργία του παραπάνω ομίλου.

Καθώς ο άξονας δράσης της κοινότητας «εφαρμογή πιλοτικών προγραμμάτων για τα Μαθηματικά» περιγράφηκε εκτενώς παραπάνω, η συμβολή μου εστιάζει σε μια άλλη πτυχή της δράσης της εν λόγω κοινότητας, στον Όμιλο Γεωμετρίας και Λογοτεχνίας, τον οποίο σχεδιάσαμε και συντονίσαμε από κοινού με τη συνάδελφο κ. Πετρίδου. Ο παραγκωνισμός της γεωμετρίας στην καθημερινή μας πρακτική εντός τάξης αποτέλεσε το κίνητρο για τη συγκρότηση του Ομίλου αρχικά και εν συνεχεία για την περαιτέρω δραστηριοποίηση της κοινότητας προς την κατεύθυνση ενίσχυσης της διδασκαλίας της γεωμετρίας με εναλλακτικό τρόπο και εντός τάξης. Τα νεότερα ερευνητικά δεδομένα που επιβεβαιώνουν τη γνωστική εμπλοκή και τη μαθηματική σκέψη που προκαλείται όταν τα παιδιά διαβάζουν ιστορίες με μαθηματικό περιεχόμενο (van den

Heuvel-Panhuizen, 2008), αποτέλεσαν έναν ακόμη λόγο συγκρότησης του Ομίλου. Στις εργασίες του Ομίλου (είκοσι δύο συναντήσεις) συμμετείχαν είκοσι μαθητές ηλικίας 10-12 ετών.

Στο πλαίσιο του Ομίλου έγινε προσπάθεια να προσεγγίσουν οι μαθητές γεωμετρικές έννοιες, μέσω δημιουργικών δραστηριοτήτων (Δεληκανάκη, Περικλειδάκης et.al, 2014) με τη χρήση ελληνόγλωσσης και ξενόγλωσσης «μαθηματικής λογοτεχνίας», αλλά και διαμεσικής μαθηματικής λογοτεχνίας (ταινία και animation films π.χ. *Επιπεδοχώρα*, *The Dot and the Line*), σε μια προσπάθεια να υπερκεραστούν καταγεγραμμένες φοβίες και δυσκολίες των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι βασικές γεωμετρικές έννοιες που διερευνήθηκαν στο πλαίσιο του ομίλου ήταν μεταξύ άλλων το επίπεδο, το σημείο, οι γραμμές και τα είδη τους, το καρτεσιανό επίπεδο, τα επίπεδα γεωμετρικά σχήματα, οι ιδιότητες των σχημάτων και η επικάλυψη του επιπέδου, ενώ η μεθοδολογία προσέγγισής τους βρισκόταν σε πλήρη σύμπλευση με τις επιταγές του πιλοτικού προγράμματος για τα Μαθηματικά.

Τα έργα παιδικής λογοτεχνίας που χρησιμοποιήθηκαν για τους σκοπούς του ομίλου εντάσσονταν στο γένος της «μαθηματικής λογοτεχνίας». Επρόκειτο, δηλαδή για μυθοπλασίες στις οποίες «τα μαθηματικά παίζουν καθοριστικό ρόλο, είτε επειδή το αντικείμενο της πλοκής σχετίζεται με αυτά είτε γιατί κάποιοι από τους χαρακτήρες της συνδέονται με αυτά και οι ενέργειές τους επηρεάζονται σημαντικά από αυτήν τη σχέση» (Μιχαηλίδης, 2007, 2). Χρησιμοποιήθηκαν έντεχνα παραμύθια (*Η Παπλωματού*), λίμερικς του Γ. Σεφέρη, εικονοκείμενα (*Ένα Τρίγωνο στη Χώρα των Κύκλων*, *The Dot*), μυθιστορήματα (*Επιπεδοχώρα*), αλλά και μεταμυθοπλασίες (*Η Ζωγραφιά της Χριστίνας*).

Το γνωστικό περιεχόμενο των συναντήσεων του ομίλου είχε προαποφασιστεί στο στάδιο σχεδιασμού και για κάθε συνάντηση είχαν καταγραφεί λεπτομερώς οι στόχοι, οι δραστηριότητες, αλλά και τα λογοτεχνικά έργα που θα προσεγγίζονταν. Επί τω έργω ο ρόλος μας ήταν διττός: ήμασταν εναλλάξ δρώντα υποκείμενα και παρατηρήτριες, ανάλογα με το ποια από τις δύο αναλάμβανε τον κυρίαρχο ρόλο σε κάθε συνάντηση. Κατά τη διάρκεια των συναντήσεων καταγράφαμε τα ερωτήματα που διατυπώνονταν από τα παιδιά, αλλά και τυχόν δυσκολίες ή παρανοήσεις τους. Ακολουθούσε καταγραφή της συνάντησης (report) και από το κείμενο αυτό προέκυπτε ένα μικρότερο, το οποίο ανέβαινε στο ιστολόγιο του Ομίλου, την επόμενη μέρα. Όλη η δραστηριότητα του Ομίλου αποτυπώνεται στο ιστολόγιο το οποίο δημιούργησε και ενημέρωνε η συνάδελφος κ. Πετρίδου. Το ιστολόγιο διαθέσιμο στη διεύθυνση: <http://pantonia.weebly.com/home/previous/3>

Αυτή η δράση, όσο επίπονη κι αν φαντάζει, άφηνε να διαφανούν κατά την «επανεπίσκεψη» των πεπραγμένων οι αδυναμίες σχεδιασμού, αλλά και οι δυσκολίες της συνεργασίας (Wegner, 1998).

Από την καταγραφή των δράσεων κατέστη σαφές ότι σε ορισμένες συναντήσεις εκ των πραγμάτων η έμφαση δινόταν στο μαθηματικό περιεχόμενο, ενώ σε άλλες στο αφηγηματικό περιεχόμενο. Αυτή ήταν και μια δυσκολία, η οποία ανέκυπτε συχνά, προκειμένου να επιτευχθεί ισορροπία στη διττή στόχευση του Ομίλου.

Από την αξιοποίηση των συμπληρωματικών προγραμμάτων σπουδών του 2011/2014 και στο πλαίσιο του Ομίλου προέκυψαν τα εξής: α) τα συμπληρωματικά προγράμματα σπουδών (2011/2014) συντελούσαν στην κατανόηση αρχικά της υπό πραγμάτευση μαθηματικής έννοιας με τη χρήση διαφορετικών μοντέλων β) η χρήση και δημιουργία χειραπτικών υλικών (από τους μαθητές ακόμα και στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού) ενίσχυε τη διερεύνηση της έννοιας, τη διαχείρισή της με πολλαπλούς τρόπους και τη σταδιακή παγίωσή της γ) η χρήση επιλεγμένων για τον επιδιωκόμενο κάθε φορά σκοπό έργων παιδικής λογοτεχνίας (σε γραπτή ή ψηφιακή μορφή) αύξησε το ενδιαφέρον των μαθητών για τις έννοιες που προσεγγίζονταν κάθε φορά δ) η συνεργασία στο πλαίσιο της κοινότητας ενίσχυσε τη θεωρητική μου σκευή (γνώση αντικειμένου, νέες διδακτικές πρακτικές, νέα διδακτικά μέσα), με ώθησε σε αναστοχασμό των διδακτικών μου επιλογών και πρακτικών, και με βοήθησε να συνδέσω τη θεωρητική μου κατάρτιση στο πεδίο της λογοτεχνίας για παιδιά και νέους με την πρακτική διδασκαλία των Μαθηματικών στ) η λειτουργία του Ομίλου ήταν το πεδίο στο οποίο δοκιμάστηκε πιλοτικά η εναλλακτική διδασκαλία γεωμετρικών εννοιών και τα ενθαρρυντικά αποτελέσματα οδήγησαν στη διεξαγωγή σχετικής έρευνας-δράσης από τη συνάδελφο κ. Πετρίδου.

Αναστοχαζόμενη την εμπειρία μου στο πλαίσιο αυτής της κοινότητας πρακτικής, θεωρώ απαραίτητο να εστιάσω στο κοινό σύστημα αξιών (Goos & Bennison, 2008) και στη συμβατότητα –όχι την ομοιογένεια– των επαγγελματικών και προσωπικών μας ταυτοτήτων. Οι αξίες αφορούσαν τον τρόπο με τον οποίο καθεμία από εμας αντιλαμβάνεται το έργο του εκπαιδευτικού ως συνεχή προσφορά και δέσμευση απέναντι σε έναν μαθητικό πληθυσμό με διαφορετικά πολιτισμικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά, και τη θέαση της επαγγελματικής μας ταυτότητας όχι ως στατικής κατασκευής (Pausigere, 2014, 34), αλλά ως μιας συνεχώς και ενεργητικά διαφοροποιούμενης και ανανεούμενης ταυτότητας, σε συνάρτηση πάντα με τις ευκαιρίες και τις προοπτικές που διανοίγονται στο πλαίσιο του εν λόγω σχολείου, αλλά και με τα όρια που θέτουν τόσο αυτό το πλαίσιο όσο και οι προσωπικές αναζητήσεις της καθεμιάς. Σε ό,τι αφορά τη συμβατότητα (compatibility of identities) των ταυτοτήτων, η διερεύνηση ευκαιριών επαγγελματικής ανάπτυξης γενικότερα, όχι απαραιτήτως εστιασμένης στα Μαθηματικά, αποτελούσε κοινό χαρακτηριστικό του επαγγελματικού μας προφίλ, ενώ η δεκτικότητα σε νέες προκλήσεις και η προσήνεια (friendly affability) που χαρακτήριζε τη μεταξύ μας σχέση αποτέλεσαν τη βάση πάνω στην οποία εδραιώθηκε η προσωπική επαγγελματική

ανάπτυξη ή με άλλους όρους η παραδοχή της ανάγκης για αλλαγή παραδείγματος. Πρόκειται για τη «μετακίνηση παραδείγματος», από το προηγούμενο μοντέλο που εφαρμόζα και το οποίο η κοινότητα πρακτικής του σχολείου θα χαρακτήριζε «αμιγώς συμπεριφοριστικό» προς μια πιο διερευνητική μορφή διδασκαλίας, η οποία εστίαζε πρωτίστως στην εννοιολογική κατανόηση μέσω παιγνιωδών δραστηριοτήτων, οργανωμένων στο αφηγησιακό υλικό που παρείχε η λογοτεχνία.

Η μετακίνηση παραδείγματος προϋποθέτει αποδοχή εκ μέρους του εκπαιδευτικού του ελλείμματός του σε συγκεκριμένα πεδία λόγω της συνεχούς ανατροφοδότησης των διδακτικών πρακτικών από τα δεδομένα νεότερων ερευνών, έλλειμμα το οποίο η συμμετοχή στην κοινότητα πρακτικής μειώνει. Παράδειγμα τέτοιου ελλείμματος θα μπορούσαν να θεωρηθούν οι επιστημολογικές δυσκολίες που αντιμετώπιζα στο πεδίο της γεωμετρίας και η συμμετοχή στον σχεδιασμό και τη λειτουργία του ομίλου μού επέτρεπε να ξεπεράσω. Η μαθητεία μέσω του ομίλου στην κοινότητα πρακτικής ενδυνάμωσε το επαγγελματικό μου προφίλ και συνέβαλε στη συμπλήρωση γνωστικών κενών μέσω διερευνητικής συζήτησης με τη συνάδελφο. Από την άλλη, η μαθητεία στον όμιλο, όντας αμφίδρομη διαδικασία, ενίσχυσε και το επαγγελματικό προφίλ της συναδέλφου, η οποία δεν ήταν μόνο διεκολύντρια σε σχέση με μένα, αλλά και μαθητευόμενη στο πεδίο της παιδικής μαθηματικής λογοτεχνίας.

Η κοινότητα πρακτικής δίνει σημαντική ώθηση στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, αλλά συγχρόνως η στενή συνεργασία και δέσμευση που απαιτεί αποτελεί πρόκληση για τους συμμετέχοντες/τις συμμετέχουσες.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Charmaz, K. (2009). Grounded Theory. *The SAGE Encyclopedia of Social Science Research Methods*. SAGE.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.

Δελικανάκη Ν., Περικλειδάκης, Γ., Γαλανάκης Ι., & Τζαγκαράκης Ε. (2014). “Creative math pathways.sch.gr”: Μια ιστοσελίδα με «Δημιουργικά Μαθηματικά» στη Διαδικτυακή Κοινότητα Μάθησης. Ανακοίνωση στο 5^ο Συνέδριο ΕΝΕΔΙΜ, Φλώρινα, 14,15 και 16 Μαρτίου 2014) Ανακτήθηκε από η διεύθυνση: <http://enedim2014.web.uowm.gr/>

Goos, M., & Benisson A. (2008). Developing a communal identity as beginning teachers of mathematics: Emergence of an online community of practice. *J Math Teacher Educ*, 11, 41–60. doi: 10.1007/s10857-007-9061-9.

Goos, M., Dole, S., & Geiger, V. (2011). Improving numeracy education in rural schools: a professional development approach, *Math Ed Res*, 23, 129–148. doi:10.1007/s13394-011-0008-1.

Jaworski, B. (2005). Learning communities in mathematics: creating an inquiry community between teachers and didacticians. *Research in Mathematics Education*, 7(1), 101–119. doi:10.1080/14794800008520148.

Jaworski, B. (2012). Mathematics teaching development as a human practice: identifying and drawing the threads. *ZDM - The International Journal on Mathematics Education*, 44, 613–625.

ΙΕΠ (2014). *Μαθηματικά στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Οδηγός για τον εκπαιδευτικό «Εργαλεία Διδακτικών Προσεγγίσεων»*. Αθήνα: ΙΕΠ/ ΕΣΠΑ 2007-13\ Ε.Π. Ε& ΔΒΜ\Α.Π. 1-2-3 «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21^{ου} αιώνα) –Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Οριζόντια Πράξη».

Krainer, K. (2008). Individuals, teams, communities and networks: Participants and ways of participation in mathematics teacher education. In K. Krainer & T. Wood (Eds.), *Participants in mathematics teacher education* (pp.1–10). Rotterdam: Sense Publishers. Ανακτήθηκε από <https://www.sensepublishers.com/media/1083-the-handbook-of-mathematics-teacher-education-volume-3.pdf>

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Μιχαηλίδης, Τ. (2007). Από τον Αισχύλο στους μεταμοντέρνους: μαθηματική λογοτεχνία. Ανακτήθηκε από: <http://www.thalesandfriends.org/gr>.

Pausigere, P. (2014). Learning metaphors and learning stories (stelos) of teachers participating in an in-service numeracy community of practice. *Education As Change* 18(1), 33-46. doi: 10.1080/16823206.2013.847027.

Sakonidis, C., & Potari, D. (2014). Mathematics teacher educators'/researchers' collaboration with teachers as a context for professional learning. *ZDM*, 46(2), 293–304. doi:10.1007/s11858-014-0569-z.

Clements, D. H., & Sarama, J. (2009). Learning trajectories in early mathematics– sequences of acquisition and teaching. *Encyclopedia of language and Literacy Development*, 1-7.

Confrey, J., & Maloney, A. (2010). *The construction, refinement, and early validation of the equipartitioning learning trajectory*. In Proceedings of the 9th 90 International Conference of the Learning Sciences-Volume 1 (pp. 968-975). International Society of the Learning Sciences.

Van den Heuvel-Panhuizen, M., & Van den Boogaard, S. (2008). Picture books as an impetus for kindergartners' mathematical thinking. *Mathematical Thinking and Learning* 10, 341–373. doi: 10.1080/10986060802425539.

Wai Ming Cheung & Wing Yee Wong, (2014). "Does Lesson Study work? A systematic review on the effects of Lesson Study and Learning Study on teachers and students", *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 3(2), 137-149. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-05-2013-0024>

Wegner, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

ΑΛΛΑΓΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Στρογγυλό Τραπέζι

Μαριάννα Τζεκάκη, Συντονίστρια, Ομότιμη Καθηγήτρια, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, tzekaki@auth.gr

Συμμετέχοντες/ουσες:

Σοφία Αυγητίδου, Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, savgitidou@gmail.com

Αλεξάνδρα Ανδρούσου, Αν. Καθηγήτρια, Τμήμα Επιστημών Αγωγής Προσχολικής Ηλικίας, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, alandr@ecd.uoa.gr

Γιώργος Μπαγάκης, Καθηγητής, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, gbag@otenet.gr

Πέτρος Π. Καριώτογλου, Ομότιμος Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, pkariotog@uowm.gr

Κατερίνα Πλακίτση, Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, kplakits@cc.uoi.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το ζήτημα της Εκπαίδευσης των Εκπαιδευτικών απασχολεί σημαντικά το χώρο των Επιστημών Αγωγής καθώς καθορίζει το παρόν αλλά και το μέλλον οποιασδήποτε εξέλιξης ή καινοτομίας. Οι επιδιωκόμενες αλλαγές αλλά και οι προκλήσεις που συναντά η εκπαίδευση αυτή αποτέλεσαν το περιεχόμενο του Στρογγυλού Τραπέζιού, όπου οι συμμετέχοντες ασχολήθηκαν με θέματα που αφορούσαν:

- ✓ Βασικές θέσεις για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, περιεχόμενα σπουδών, προγράμματα, πρακτική άσκηση.
- ✓ Ανάγκες και δυσκολίες στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στο παρόν και το μέλλον.
- ✓ Προκλήσεις στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, βασική και δια βίου εκπαίδευση, μετεκπαίδευση και επιμόρφωση.
- ✓ Προτάσεις για προσαρμογές ή άλλες αλλαγές.

Πιο συγκεκριμένα, η εισήγηση της κ. Αυγητίδου ασχολήθηκε με Επιστημολογικά και Μεθοδολογικά ζητήματα της Εκπαίδευσης των Εκπαιδευτικών και πιο ειδικά τις επιλογές στη

διαμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών και τη θέση της πρακτικής άσκησης μέσα σε αυτά, καθώς και τη σύνδεση της με τα υπόλοιπα μαθήματα. Ιδιαίτερα η εισηγήτρια αναστοχάζεται σε ζητήματα διεπιστημονικότητας και συνεργασίας μεταξύ των επιστημών με κοινούς στόχους, αναζητώντας ένα πλαίσιο για την πρακτική άσκηση των μελλοντικών εκπαιδευτικών.

Μελετώντας τις δυσκολίες στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών η κ. Ανδρούσου εξετάζει την εξέλιξη στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και τα ερωτήματα που τίθενται στη σημερινή συγκυρία, υπογραμμίζοντας τον τρόπο που η αρχική εκπαίδευση συνδέεται με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Συνδέοντας την εκπαίδευση με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ο κ. Μπαγάκης συζητά τα χαρακτηριστικά της, τις προσπάθειες που έγιναν, αλλά επίσης σχολιάζει την υπάρχουσα κατάσταση, τις δυνατότητες που υπάρχουν στη σημερινή εποχή όπως και την αναγκαιότητα μιας εθνικής στρατηγικής, αναζητώντας μια χρυσή τομή που συνδέει τις πρωτοβουλίες των σχολείων με την κεντρική πολιτική.

Εξειδικεύοντας στην εκπαίδευση και μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών στις Φυσικές Επιστήμες ο κ. Καριώτογλου, επισημαίνει τις δυσκολίες που αυτή αντιμετωπίζει από την έλλειψη βασικής αλλά και συνεχιζόμενης εκπαίδευσης. Με επίκεντρο τον διδακτικό μετασχηματισμό της επιστημονικής σε διδασκόμενη γνώση, ο εισηγητής δίνει παραδείγματα απαιτούμενων αλλαγών που οδηγούν σε θετικά μαθησιακά αποτελέσματα. Παράλληλα, συζητά αναφορικά με τη συγκρότηση της Παιδαγωγικής Γνώσης Περιεχομένου και το Διδακτικό Σχεδιασμό στο χώρο των Φυσικών Επιστημών, επισημαίνοντας την αναγκαιότητα τους στη επιτυχή διδασκαλία του σχετικού αντικειμένου.

Τέλος η κ. Πλακίτση συζητά για τη STEM εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στις ΦΕ και τη Βιώσιμη Ανάπτυξη, παρουσιάζοντας το παράδειγμα της εκπαίδευσης φοιτητών/τριών στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, με το θεωρητικό πλαίσιο, το σχεδιασμό και την υλοποίηση της πρακτικής άσκησης στα εργαστήρια και στα σχολεία με βάση της Θεωρίας της Δραστηριότητας.

Στο πλαίσιο της συζήτησης όλοι οι εισηγητές συμφωνούν στην ανάγκη για αλλαγές στο πλαίσιο της βασικής εκπαίδευσης, της πρακτικής άσκησης και της συνεχιζόμενης κατάρτισης ή επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αλλά και τις δυσκολίες που παρουσιάζουν οι σχετικές αναθεωρήσεις, παρόλο που εξειδικευμένες ερευνητικές εφαρμογές καταδεικνύουν θετικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: επιμόρφωση εκπαιδευτικών, εκπαίδευση εκπαιδευτικών, μετεκπαίδευση εκπαιδευτικών, STEAM εκπαίδευση (φυσικές επιστήμες και βιώσιμη ανάπτυξη)

Σοφία Αυγητίδου

1. Εισαγωγή

Η ίδρυση των Παιδαγωγικών Τμημάτων πριν από 30 και χρόνια ανταποκρίθηκε στο αίτημα των εκπαιδευτικών για υψηλού επιπέδου εκπαίδευση. Η δημιουργία των Τμημάτων Νηπιαγωγών μάλιστα, με τη συμβολή του αείμνηστου καθηγητή Χρήστου Φράγκου, δημιούργησε ένα πλαίσιο αναβάθμισης της ίδιας της προσχολικής εκπαίδευσης, εξασφαλίζοντας ευκαιρίες για την παραγωγή εφαρμοσμένης έρευνας με στόχο τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στα μικρά παιδιά.

Η θέση της πρακτικής άσκησης στο πρόγραμμα σπουδών ήταν αναμφισβήτητη δεδομένου ότι οι απόφοιτοι αναμένεται να εργαστούν στην εκπαίδευση και να προετοιμαστούν κατάλληλα για την ανάληψη αυτού του έργου. Παρόλα αυτά τρεις λόγοι υπονόμισαν τη θέση της στο πρόγραμμα σπουδών: πρώτον η παράδοση των Παιδαγωγικών Ακαδημιών που είχε σηματοδοτηθεί από μία τεχνοκρατικού τύπου εκπαίδευση των υποψηφίων εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της μαθητείας τους δίπλα σε έμπειρους εκπαιδευτικούς, ένα γεγονός που άφηνε λίγα περιθώρια για τη θεωρητική, ερευνητική και κριτική πλαισίωση του ρόλου του εκπαιδευτικού και την οποία κλήθηκαν τα Παιδαγωγικά Τμήματα να αποτινάξουν και να αντικαταστήσουν με σύγχρονες προσεγγίσεις εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, κάτι που θεωρώ ότι προσπαθήσαμε και εμείς να συμβάλλουμε ως Δίκτυο Πρακτικών ασκήσεων μέσα από τις δύο εκδόσεις του Δικτύου για την εκπαίδευση των υποψηφίων εκπαιδευτικών. Ο δεύτερος λόγος αφορά στην αντιμετώπιση της πρακτικής άσκησης από άλλα μέλη ΔΕΠ του Τμήματος ως μιας καταρχήν πρακτικής εμπειρίας απομονωμένης από τη θεωρία των Επιστημών της Αγωγής και άρα «κατώτερης» επιστημονικά από τα υπόλοιπα θεωρητικά μαθήματα διατηρώντας έτσι το χάσμα ανάμεσα στη θεωρία και στην πράξη. Ο τρίτος λόγος αφορά στην απουσία μίας συστηματικής ενίσχυσης της έρευνας σε όλα τα μαθήματα του προγράμματος σπουδών ως συνδεδετικού κρίκου ανάμεσα στη θεωρία και στην πράξη κατά την εκπαίδευση των υποψηφίων εκπαιδευτικών.

2. Η σύνδεση της πρακτικής άσκησης με το πρόγραμμα σπουδών: η ανάγκη μιας συστηματικής διερεύνησης του πλαισίου και των πρακτικών εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών

Αποτέλεσμα όσων αναφέρθηκαν παραπάνω ήταν, και κάποιες φορές ακόμα παραμένει, η αδυναμία συσχέτισης της πρακτικής άσκησης με το σύνολο του προγράμματος σπουδών των

Παιδαγωγικών Τμημάτων (Αυγητίδου & Γεωργιάδης, 2004. Avgitidou & Georgiadis 2005). Όσες και όσοι έχουμε εμπλακεί ενεργά στην πρακτική άσκηση των φοιτητών αναγνωρίζουμε όμως την πολυπλοκότητα της υποστήριξης που χρειάζονται οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί για να παρατηρήσουν, να ερμηνεύσουν, να σχεδιάσουν και να αξιολογήσουν την εκπαιδευτική πράξη (Αυγητίδου, 2007, 2015). Η πολυπλοκότητα αυτή έγκειται και στο γεγονός ότι συχνά οι πρακτικές που παρατηρούν οι φοιτητές στα σχολεία που κάνουν την πρακτική τους άσκηση δεν συνάδουν με σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις μιας και δεν κυριαρχούν συνεργατικές, διαφοροποιημένες, διαλογικές και συμμετοχικές πρακτικές.

Η προσέγγιση της εκπαιδευτικής πράξης από μία διεπιστημονική οπτική θα μπορούσε θεωρώ να διευκολύνει την αντιμετώπιση αυτών των ζητημάτων. Μία τέτοια διεπιστημονική προσέγγιση δεν προϋποθέτει απλώς την παρουσία μαθημάτων από την Εκπαιδευτική έρευνα, την Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, τη Ψυχολογία, τη Διδακτική και τις επιμέρους διδακτικές των γνωστικών αντικειμένων καθώς και από τις Ανθρωπιστικές Επιστήμες στο πρόγραμμα σπουδών. Μία διεπιστημονική προσέγγιση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών προϋποθέτει ένα διάλογο μεταξύ των μελών ΔΕΠ του Τμήματος έχοντας προσδιορίσει μέσα από τη διερεύνηση των αναγκών και ζητημάτων της εκπαίδευσης των φοιτητών τους στόχους και τα ζητούμενα μιας διεπιστημονικής παρέμβασης αλλά και τους τρόπους διαλόγου και συνεργασίας μεταξύ των διαφορετικών επιστημονικών αντικειμένων. Αποτελεί λοιπόν ένα αναστοχαστικό ερώτημα και έμμεσα μια πρόταση στρατηγικής διαμόρφωσης των προγραμμάτων σπουδών ως περιεχομένου, διαδικασίας και συνεργειών, κατά πόσο οι διδάσκοντες σε ένα Παιδαγωγικό Τμήμα από τη μια διερευνούν τις παρανοήσεις, τις δυσκολίες, το βαθμό κατανόησης των φοιτητών και φοιτητριών και από την άλλη συνομιλούν συστηματικά για να εντοπίσουν τους στόχους και τους τρόπους που μπορούν συνεργατικά να συμβάλλουν στην αντιμετώπισή τους;

Κατά πόσο δηλαδή από τη μια η ο σκοπός, τα είδη των γνώσεων και η διαδικασία της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών αποτελούν αντικείμενο συστηματικού προβληματισμού και πόσο κυριαρχεί σε ένα Τμήμα ο στοχασμός και η αναθεώρηση των πρακτικών εκπαίδευσης εκπαιδευτικών που επιλέγονται;

Επιπλέον, κατά πόσο υπάρχει ένα κοινό όραμα για το είδος της εκπαίδευσης που θα προσφέρουν και θα υπηρετήσουν οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί και κατά πόσο αυτό το όραμα διαπνέει τη διαμόρφωση του προγράμματος σπουδών αλλά και κυρίως τη διδασκαλία των μαθημάτων και της πρακτικής άσκησης;

Πόσο συχνά ο προβληματισμός και ο στοχασμός, εφόσον συμβαίνουν, βασίζονται σε μια τεκμηρίωση αναγκών αλλά και στη διερεύνηση των διαδικασιών και των αποτελεσμάτων του

τρόπου εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών; Ή μήπως επικρατεί μια περιχαράκωση στα επιστημονικά αντικείμενα προσφέροντας λίγες ευκαιρίες στους υποψήφιους εκπαιδευτικούς να κάνουν τις συνδέσεις και να αξιοποιήσουν ποικίλα εργαλεία από διαφορετικές επιστημονικές περιοχές για την κριτική-ερμηνευτική ανάλυση του εκπαιδευτικού έργου, το σχεδιασμό και την αξιολόγησή του;

Ακόμα και αν υπάρχουν διαφορετικές απόψεις, η συζήτησή τους είναι χρήσιμη για την επίγνωση των διδασκόντων και την ανάδειξη των ζητημάτων που προκύπτουν από αυτές. Η σχέση λοιπόν ανάμεσα στη θεωρία και στην πράξη, είτε πρόκειται για αυτή που αφορά τους διδάσκοντες στα Παιδαγωγικά Τμήματα, δηλαδή τη σχέση ανάμεσα σε όσα πρεσβεύουν και στην πρακτική εκπαίδευσης εκπαιδευτικών που υιοθετούν, είτε αφορά τους διδασκόμενους, μπορεί να αναδειχθεί κατά τη γνώμη μου μέσα από τη συστηματική διερεύνηση του πλαισίου και την ανάλογη κατανόηση που θα οδηγήσει σε σαφή στόχευση, συγκεκριμένες συνέργειες και κριτήρια για την αποτελεσματικότητά τους, μέσα δηλαδή από την επίγνωση που θα κερδηθεί μέσω της έρευνας. Η διαδικασία αυτή είναι δυναμική μιας και βασίζεται στη συνεχή διερεύνηση της διαδικασίας εκπαίδευσης εκπαιδευτικών και στη διαφοροποιημένη κατανόησή της. Στη διερεύνηση αυτή οι φωνές των ίδιων των υποψηφίων εκπαιδευτικών θα πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη για τη διαμόρφωση μιας στρατηγικής εκπαίδευσής τους.

Η πολυπλοκότητα της πρακτικής άσκησης σχετίζεται και με το γεγονός ότι οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί έρχονται σε άμεση επαφή με το εκπαιδευτικό πλαίσιο, με τις νηπιαγωγούς, τα παιδιά και κάποιες φορές με τους γονείς τους. Η συνεργασία που απαιτείται λοιπόν δεν είναι μόνο μεταξύ των διδασκόντων ή μεταξύ των διδασκόντων και των φοιτητών αλλά και με την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα.

3. Καταληκτικές προτάσεις

Τα Παιδαγωγικά Τμήματα μπορούν να έχουν σημαντικό ρόλο στην ανανέωση και αναβάθμιση της εκπαίδευσης τόσο μέσα από την προετοιμασία και στήριξη υποψηφίων εκπαιδευτικών για μια δημοκρατική, συνεργατική, διαλογική εκπαίδευση όσο και μέσα από τη συνεργασία και επικοινωνία με την εκπαιδευτική κοινότητα. Ο πολιτικός ρόλος που αυτή η παραδοχή υπονοεί καθιστά την ευθύνη όλων όσων διδάσκουμε στα Παιδαγωγικά Τμήματα μεγάλη. Η πρότασή μου είναι λοιπόν να θεσπιστούν στο επίπεδο των Γενικών Συνελεύσεων συστηματικές συζητήσεις και συνέργειες μεταξύ των διδασκόντων με στόχο τον ανοικτό διάλογο τόσο για το γιατί, το τι και το πώς της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, ορίζοντας παράλληλα και το πρόταγμα για το τι εκπαίδευση επιθυμούμε να παρέχεται στα παιδιά. Επίσης προτείνω τη δημιουργία ανοικτών πλαισίων διαλόγου με τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς για το πρόγραμμα σπουδών και τη

διαδικασία εκπαίδευσής τους. Τέλος, θεωρώ σημαντικό όσοι εργαζόμαστε στα Παιδαγωγικά Τμήματα να έχουμε δημόσιο λόγο για τα τεκταινόμενα στην εκπαίδευση ως κατέχοντες τη σχετική θεωρητική και ερευνητική γνώση που μπορεί να πληροί τους όρους μιας πολιτικής παρέμβασης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αυγητίδου, Σ. (2014). Εκπαιδευόντας του μελλοντικούς εκπαιδευτικούς: παράγοντες που διαφοροποιούν τη μαθησιακή εμπειρία των υποψηφίων εκπαιδευτικών κατά την πρακτική άσκηση. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*. Ειδικό Τεύχος με θέμα: «Βελτιώνοντας την εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών σε περίοδο κρίσης των θεσμών: προτάσεις, εφαρμογές», 68-88.

Αυγητίδου, Σ. (2007). Ο στοχαστικο-κριτικός εκπαιδευτικός ως ζητούμενο στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Η συμβολή του προγράμματος της πρακτικής άσκησης. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, 45-57.

Avgitidou, S., & Georgiadis, M. (2005). Designing Initial Teacher Education Programmes: A Contextual Understanding of Quality Issues. In N. P. Terzis (ed.) *Quality in Education in the Balkans*, (p.p. 273-277). Thessaloniki: Kyriakidis Brothers.

Αυγητίδου, Σ., & Γεωργιάδης, Μ. (2004). Κριτήρια και άξονες Σχεδιασμού των Προγραμμάτων Σπουδών Αρχικής Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών. Στο Δ. Χατζηδήμου, Ε. Ταρατόρη, Μ. Κουγιουρούκη, & Π. Στραβάκου (επιμ.). Πρακτικά του 4ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδος *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*, (σ.σ. 429-436). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Εκπαίδευση εκπαιδευτικών: νέες προκλήσεις και αλλαγές

Αλεξάνδρα Ανδρούσου

Σε αυτό το στρογγυλό τραπέζι συζητήσαμε ζητήματα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών σε μια ιδιαίτερη συγκυρία: τα παιδαγωγικά τμήματα έχουν ήδη συμπληρώσει 30 χρόνια ζωής έχοντας πια αφήσει ένα αποτύπωμα στα εκπαιδευτικά δεδομένα της χώρας. Έχουμε δηλαδή περάσει ήδη στο πρώτο σκαλί της ωριμότητας. Είναι μια χρονική στιγμή που μπορούμε να αναστοχαστούμε για το τί έγινε μέχρι τώρα και να αποπειραθούμε να εκφράσουμε σχέδια για το μέλλον ενώ στην Ελλάδα του 2018 και η οικονομική και κοινωνική κρίση που βιώνουμε τα τελευταία χρόνια, έχει πλήξει ιδιαίτερος το ελληνικό δημόσιο πανεπιστήμιο σε πολλά επίπεδα.

Στην εισήγησή μου θα αποπειραθώ να περιγράψω την εξέλιξη στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και τα ερωτήματα που τίθενται στη σημερινή συγκυρία, και στη συνέχεια για τον τρόπο που η αρχική εκπαίδευση συνδέεται με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Η δημιουργία των ΠΤ υπήρξε μια τομή στη μέχρι τότε εκπαίδευση εκπαιδευτικών. Το 1984, το πέρασμα από τις διεισδυτικές Παιδαγωγικές ακαδημίες σε τετραετή Πανεπιστημιακά Τμήματα σηματοδότησε την μετατόπιση από την αντίληψη ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού «μαθαίνεται» σε επαγγελματικές σχολές όπου το επάγγελμα διδάσκεται μέσα κυρίως από εφαρμοσμένες πρακτικές, στην αντίληψη ότι η εκπαίδευση εκπαιδευτικών απαιτεί γνώσεις από τις επιστήμες της αγωγής και τις κοινωνικές επιστήμες που επιτρέπουν την πολυπρισματική ανάγνωση και ανάλυση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Οι τετραετείς σπουδές οδήγησαν αναπόφευκτα στη δημιουργία νέων Προγραμμάτων Σπουδών, στα οποία διατηρήθηκαν κάποια στοιχεία από το προηγούμενο καθεστώς (όπως μαθήματα καλλιτεχνικά, εφαρμογές προγραμμάτων κ.λπ.) και προστέθηκαν μαθήματα από την περιοχή των κοινωνικών επιστημών (κοινωνιολογία, εκπαιδευτική πολιτική, κ.λπ.), την ψυχολογία, την γλωσσολογία κ.ά. Κάθε τμήμα ανάλογα με την κατεύθυνση που σταδιακά διαμόρφωσε, οργάνωσε ένα Πρόγραμμα Σπουδών, με κοινά και διαφορετικά στοιχεία. Σε όλα τα τμήματα υπήρξε μέριμνα για την Πρακτική Άσκηση των φοιτητών και φοιτητριών, η οποία διαμορφώθηκε ανάλογα με τις επιστημονικές προσεγγίσεις που υιοθέτησαν τα μέλη ΔΕΠ.

Ακόμη κι αν δεν αναγνωρίζεται ρητά ή πολύ περισσότερο τυπικά, η μόρφωση που παρέχουν στην πράξη τα Παιδαγωγικά Τμήματα δεν είναι προσανατολισμένη αυστηρά στις απαιτήσεις της κατάρτισης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αλλού λιγότερο, αλλού

περισσότερο περιλαμβάνει μια ευρύτερη εξοικείωση με την επιστημονική σκέψη, τα εργαλεία της και τη λογική της επιστημονικής έρευνας, στοιχεία αναμφισβήτητα θετικά.

Το ερώτημα που τίθεται είναι σε τι βαθμό ανταποκρίθηκαν τα προγράμματα σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων στις αλλαγές στην κοινωνική και εκπαιδευτική πραγματικότητα και πόσο πέτυχαν να ξεφύγουν από την παράδοση των επαγγελματικών σχολών;

Δύο τάσεις διαμορφώθηκαν μέσα στο χρόνο: από τη μία πλευρά μια τάση που δίνει έμφαση σε ένα πιο τεχνικό προσανατολισμό, στο πεδίο της εφαρμογής, των τεχνικών διδασκαλίας και μια άλλη τάση που δίνει έμφαση στο επιστημονικό υπόβαθρο, τον κριτικό στοχασμό και την ανάλυση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η πρώτη τάση, η οποία συνάδει με την κυρίαρχη λογική και στο χώρο των σχολείων, βασίζεται στην αντίληψη ότι η εκπαίδευση εκπαιδευτικών στοχεύει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων μέσω της άσκησης των υποψηφίων εκπαιδευτικών σ' αυτές, αφού λειτουργούν ως στρατηγικές για την αντιμετώπιση καθημερινών καταστάσεων κατά την εκπαιδευτική πράξη. Το μοντέλο δεξιοτήτων έχει συνδεθεί με τη «λογική των συνταγών» και της θεώρησης του ρόλου του εκπαιδευτικού, καθώς και της εκπαιδευτικής πράξης ως στατικών και τυποποιημένων διαδικασιών. Ένας/μια εκπαιδευτικός με τέτοιου είδους γνώσεις καλείται να εκπληρώσει ένα ρόλο τεχνοκράτη-εκτελεστικού φορέα που κατέχει την «τεχνολογία της διδασκαλίας» και επικεντρώνεται σ' αυτήν.

Η έμφαση στην τεχνική της διδασκαλίας και όχι στην ανάλυση και ερμηνεία του παιδαγωγικού έργου, σύμφωνα με συγκεκριμένα κάθε φορά πολιτικά, ιδεολογικά και θεωρητικά πλαίσια, συμβάλλει στην προετοιμασία εκπαιδευτικών που αναλαμβάνουν κυρίως ένα ρόλο μεταπράτη παρά διαμορφωτή του αναλυτικού προγράμματος. Οι εκπαιδευτικοί σε ένα τέτοιο πλαίσιο δεν θεωρούνται δημιουργικοί και επινοητικοί στοχαστές, που να μπορούν να απεγκλωβιστούν από το κανονιστικό πλαίσιο της καθοδήγησης. Είναι υπάλληλοι που εκτελούν εντολές Αυτό συνδέεται και με το γεγονός ότι στην Ελλάδα το αναλυτικό πρόγραμμα παραμένει κλειστό και αναζητά εκπαιδευτικούς εφαρμοστές τυποποιημένων προγραμμάτων και όχι εκπαιδευτικούς συνδημιουργούς του αναλυτικού προγράμματος. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται άλλωστε από σχεδόν όλους τους ερευνητές ως συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό και λειτουργεί μ' αυτόν τον τρόπο όλα τα χρόνια, παρά τις κατά καιρούς επιχειρούμενες «μεταρρυθμίσεις».

Η δεύτερη τάση συνδέθηκε (Hargreaves όπ. αναφ. στο Day, 2003) στην Ελλάδα όπως και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες με τρεις επιδιώξεις: την απόκτηση της ικανότητας από τους υποψήφιους

εκπαιδευτικούς να κατανοούν τους εκπαιδευτικούς θεσμούς και τις διαδικασίες, την ενίσχυση της ικανότητας του κριτικού στοχασμού τους για τους θεσμούς και τις διαδικασίες και, τέλος, την απόκτηση ερευνητικών ικανοτήτων για την κατανόηση της εκπαιδευτικής πράξης και την ανάπτυξη του στοχασμού, ως βάση για τη συνεχή βελτίωση και αλλαγή σ' όλη την εκπαιδευτική τους σταδιοδρομία.

Σύμφωνα με αυτή την (ανα)στοχαστική πρακτική, στόχος της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών είναι όχι μόνο να τους εξοπλίσει με την αναγκαία θεωρητική υποδομή για να κατανοούν και να αναλύουν τα δεδομένα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά και να τους εμπλέξει σε δραστηριότητες που τους βοηθούν να αναπτύξουν την στοχαστική τους κρίση, τις διερευνητικές τους δεξιότητες, την ικανότητα να διαλέγονται, να συνθέτουν, να συνεργάζονται και να συμμετέχουν σε συλλογικές δράσεις. Στόχος έτσι της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών είναι να δημιουργήσει (ανα)στοχαζόμενους επαγγελματίες, οι οποίοι προσπαθούν να βελτιώσουν την εκπαιδευτική συνθήκη με στόχο την ισότιμη ανάπτυξη όλων των μαθητών. Η στοχαστική ανάλυση της εκπαιδευτικής πράξης, τους επιτρέπει να συσχετίσουν την εκπαιδευτική διαδικασία τόσο με τη θεωρητική γνώση όσο και με το ευρύτερο κοινωνικοπολιτικό και πολιτισμικό πλαίσιο (Aronowitz, & Giroux, 2010).

Και όλα αυτά διευρύνουν την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού, που συνεπάγεται και ανάπτυξη της ικανότητάς του για συνειδητή και επιμελημένη δράση. Άλλωστε ένας ολοκληρωμένος επαγγελματισμός θεωρείται πλέον ότι εμπεριέχει «την ικανότητα του εκπαιδευτικού να διαπλέκει πρακτική δράση και στοχασμό σχετικά με αυτή με τέτοιο τρόπο που η δράση και οι αρχές που την πλαισιώνουν να διερευνώνται συστηματικά και η διδασκαλία να αναπτύσσεται απέναντι σε συνθήκες που συνεχώς αναμορφώνονται» (Altrichter, 2005, σ. 11-12).

Η τάση αυτή συναντά όμως πολλές δυσκολίες στην εφαρμογή της για ποικίλους λόγους. Ο πρώτος λόγος σχετίζεται με το γεγονός ότι το ίδιο το Πανεπιστήμιο δεν έχει ανανεώσει μέσα στα χρόνια τρόπους διδασκαλίας και προσέγγισης της γνώσης. Πέρα από τις προφανείς δυσκολίες που οφείλονται στις συνθήκες του ελληνικού δημόσιου Πανεπιστημίου σήμερα (μεγάλα ακροατήρια, ακατάλληλες αίθουσες, έλλειψη διδακτικού προσωπικού, υποχρηματοδότηση της έρευνας κλπ) υπάρχει ανάγκη να συζητηθεί και να ανανεωθεί ο τρόπος διδασκαλίας στα Πανεπιστήμια. Η ακαδημαϊκή διδασκαλία θα έπρεπε να απομακρυνθεί από τη λογική των διαλέξεων, να πειραματιστεί σε νέους δρόμους διασύνδεσης θεωρίας και πράξης, να αξιοποιήσει βιωματικές διαδικασίες για τη μάθηση ώστε να αμφισβητήσει στη πράξη τη κυρίαρχη λογική της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Ο δεύτερος λόγος είναι ότι οι κυρίαρχες πρακτικές στο ελληνικό σχολείο παραμένουν πολύ κοντά σε ένα παραδοσιακό γραμμικό μοντέλο εφαρμογής. Οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους δείχνουν να μην έχουν ξεφύγει από την προσκόλληση στα εγχειρίδια και την ανάγκη να ανταποκριθούν στα ελεγκτικά αιτήματα των εξετάσεων.

Με τον τρόπο αυτό, οι φοιτητές και φοιτήτριες μέσα από τις πρακτικές ασκήσεις στα σχολεία, βρίσκονται αντιμέτωποι με μια αντινομία ανάμεσα σε αυτά που θεωρητικά διδάσκονται στο πανεπιστήμιο και αυτά που συναντούν στις τάξεις ως κυρίαρχη παιδαγωγική κουλτούρα των σχολείων. Αυτό βαθαιώνει το ρήγμα και εξακολουθεί να διαχωρίζει την ακαδημαϊκή εκπαίδευση από την εκπαίδευση στην πράξη και δεν επιτρέπει την μετάβαση από ένα παραδοσιακό μοντέλο σε μια στοχαστικοκριτική προσέγγιση και συνακόλουθα στην αλλαγή στάσεων και πρακτικών.

Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα η βιωμένη εμπειρία των φοιτητών/τριών από τα μαθητικά τους χρόνια και η πραγματικότητα που συναντούν στα σχολεία να τους οδηγούν στην υιοθέτηση παραδοσιακών πρακτικών.

Η μόνη πιθανότητα σύγκλισης σχολικών πρακτικών και ακαδημαϊκών προσεγγίσεων σε μια καινοτομική προοπτική, είναι η αρχική κατάρτιση των εκπαιδευτικών και η επιμόρφωση των εν ενεργεία, να συνδεθούν λειτουργικά με ένα θεσμικό και συστηματικό τρόπο. Κατά καιρούς έχουν δοκιμαστεί τέτοιες συγκλίσεις, μέσα από διάφορες μορφές επιμόρφωσης όπως

- ✓ ο θεσμός των μεντόρων
- ✓ οι κοινότητες μάθησης μέσω δικτύων εκπαιδευτικών στα σχολεία και ακαδημαϊκών
- ✓ οι επιμορφωτικές δράσεις σε επίπεδο σχολείου μέσω ευρωπαϊκών προγραμμάτων.

Ωστόσο όλες αυτές οι μορφές επιμόρφωσης δεν έχουν συγκροτήσει μια ολοκληρωμένη συνεκτική πρόταση που να στηρίζει διαχρονικά και συστηματικά το σχήμα αυτό και να αρθρώνει ένα εκπαιδευτικό λόγο με διαφορετικό περιεχόμενο και προσανατολισμό.

Σε αυτή τη προοπτική θα μπορούσε να συνεισφέρει η ενίσχυση των Σχολών Εκπαίδευσης με νέα γνωστικά αντικείμενα και κατευθύνσεις που να ανταποκρίνονται στις νέες ανάγκες όπως η δια βίου μάθηση, η ανάπτυξη μορφών μη τυπικής εκπαίδευσης, οι ενταξιακές εκπαιδευτικές πρακτικές.

Αυτού του τύπου οι σχολές Εκπαίδευσης στα Πανεπιστήμια μπορούν να ενισχύσουν το διάλογο ανάμεσα στο Πανεπιστήμιο και το Σχολείο, να υποστηρίξουν τις νέες μορφές επιμόρφωσης και να ενδυναμώσουν το στοχαστικό μοντέλο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών.

Ωστόσο αυτές οι σχολές εκπαίδευσης για να οδηγήσουν σε ένα διαφορετικό παράδειγμα στην εκπαίδευση και να αρθρώσουν ένα συγκροτημένο λόγο για το σχολείου συνολικά, θα έπρεπε να προσφέρουν προγράμματα σπουδών που να εκπαιδεύουν εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης σε συνεργασία φυσικά με τα Τμήματα που θεραπεύουν τα αντίστοιχα γνωστικά αντικείμενα.

Αυτή η προοπτική απαιτεί συζήτηση και διάλογο μεταξύ των ήδη υπαρχόντων τμημάτων και σχολών. Απαιτεί επίσης να δημιουργηθεί ένα πλαίσιο συζήτησης με βάση το οποίο να αναγνωρίζονται τα προβλήματα που αφορούν στο σχολείο και σχετίζονται με την εκπαίδευση εκπαιδευτικών.

Αυτό προϋποθέτει τόλμη ώστε να υπερβούμε τις αγκυλώσεις και τις συνήθειες ετών και να αναζητήσουμε ένα κοινό κώδικα που θα μας επιτρέψει να κάνουμε ένα βήμα μπρος. Θα το τολμήσουμε;

Βιβλιογραφικές αναφορές

Altrichter, H. (2005). The role of the 'professional community' in action research. *Educational Action Research*, 13(1), 1126.

Aronowitz, St. & Giroux, H. (2010/1986). Η διδασκαλία και ο πόλος του αναμορφωτή διανοούμενου. Στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (Επιμ.), (Κ. Θεριανός, Μτφρ.), *Κριτική Παιδαγωγική: μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg, 160188.

Day, C. (2003/1999). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός (Α. Βακάλη, Μτφρ.).

Χαρακτηριστικά ελληνικά παραδείγματα πολιτικών επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και το έλλειμμα εθνικής στρατηγικής επιμόρφωσης

Γιώργος Μπαγάκης

1. Εισαγωγή

Στο κείμενο που ακολουθεί θα συζητηθούν *χαρακτηριστικά ζητήματα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών* και θα γίνουν αναφορές σε *λέξεις-κλειδιά για την ερμηνεία της υπάρχουσας κατάστασης*. Επίσης, θα συζητηθούν *ενδεικτικές προσπάθειες που πραγματοποιήθηκαν στο παρελθόν για την εθνική πολιτική επιμόρφωσης, τις νέες δυνατότητες που υπάρχουν σήμερα καθώς και για την αναγκαιότητα εθνικής στρατηγικής*. Τέλος, το κείμενο θα ολοκληρωθεί με την *ανάδειξη των ζητούμενων της χρυσής τομής και της αμφίδρομης επικοινωνίας των «bottom-up» και των «top-down» πολιτικών επιμόρφωσης*.

2. Χαρακτηριστικά ζητήματα στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Ξεκινάμε με μια σύντομη συζήτηση που αφορά σε χαρακτηριστικά ζητήματα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που προέκυψαν τα τελευταία χρόνια σε κεντρικό επίπεδο. Θεωρούμε σκόπιμο να κάνουμε τις εξής επισημάνσεις:

α. *Οι αλλαγές που πραγματοποιήθηκαν στους φορείς προγραμμάτων επιμόρφωσης εκπαιδευτικών εθνικής εμβέλειας*. Στο παρελθόν επιμορφωτικά προγράμματα εθνικής εμβέλειας υλοποιούσαν κυρίως το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και ο ΟΕΠΕΚ. Τώρα ξεκινούν κυρίως από το ΙΕΠ ή από την κεντρική υπηρεσία του ΥΠΠΕΘ. Δεν υπάρχει, δηλαδή, πλέον κάποιος εποπτευόμενος φορέας από το ΥΠΠΕΘ που να ασχολείται αποκλειστικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, όπως στο παρελθόν ο ΟΕΠΕΚ.

β. *Οι δυσκολίες στην υλοποίηση προγραμμάτων εθνικής εμβέλειας και το κενό επιμόρφωσης τα τελευταία 7 χρόνια*. Στο πλαίσιο αυτό επισημαίνονται:

- ✓ Το Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης σταμάτησε και οι επόμενες εκδοχές του, παρόλο που σχεδιάστηκαν, δεν υλοποιήθηκαν (Μπαγάκης, 2014)
- ✓ Η εισαγωγική επιμόρφωση (Βουλτσίδης, 2011), αν και υπήρξαν προσπάθειες βελτίωσης, στην πορεία καταργήθηκε (Βαλμάς, Γεωργιάδου, Πήλιουρας, Σαλαγιάννη, Σαλίχος, & Σκιά, 2015)
- ✓ Η επιμόρφωση στις ερευνητικές εργασίες καταργήθηκε τελικά στην πορεία της.

- ✓ Η καθιέρωση της *θεματικής εβδομάδας* στο Γυμνάσιο και των δημιουργικών εργασιών στο Λύκειο δεν υποστηρίχτηκαν από επαρκή επιμόρφωση

Συνολικά επισημαίνεται το μεγάλο κενό επιμόρφωσης που υπάρχει από το 2012.

3. «Λέξεις κλειδιά» για την ερμηνεία της υπάρχουσας κατάστασης;

α. Επισημαίνεται το έλλειμμα μακρόπνοου και αποδοτικού σχεδιασμού σε κεντρικό επίπεδο.

β. Θα πρέπει να αναφερθούν, επίσης, τα προβλήματα που προέκυψαν από τον τρόπο στελέχωσης των ομάδων εργασίας για τον σχεδιασμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων εθνικής εμβέλειας (Μπαγάκης, 2017):

- ✓ Οι πολυπληθείς και συνήθως αναποτελεσματικές ομάδες εργασίας.
- ✓ Οι «κρυφές» ομάδες εργασίας που συνήθως δεν επικοινωνούν με την εκπαιδευτική πραγματικότητα.
- ✓ Οι τακτικές «απορρόφησης για την απορρόφηση» των κονδυλίων του ΕΣΠΑ που αλλοιώνουν την ουσία της επιμόρφωσης.

Όλες οι προηγούμενες επισημάνσεις συνηγορούν στην αναγκαιότητα δημιουργίας και συγκρότησης μικρών, καλά συντονισμένων και εστιασμένων διεπιστημονικών ομάδων επιμόρφωσης.

4. Χαρακτηριστικές προσπάθειες που έγιναν στο παρελθόν για εθνική πολιτική επιμόρφωσης

4.1 Οι δύο εκδοχές του Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης

Στο πλαίσιο αυτό θα πρέπει να αναφερθεί η πρώτη μορφή του Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης (2010-2011, πριν από τη δημιουργία του ΙΕΠ). Πρόκειται για σχεδιασμούς μεγάλης κλίμακας (150.000.000 ευρώ) που «κόλλησαν» στην πορεία (στα περίπου 3.000.000 ευρώ). Αν και δεν είναι τόσο γνωστή, θα πρέπει να αναφερθεί επίσης η δεύτερη εκδοχή του Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης (2011-2012), η οποία αφορούσε όλα τα τότε υπάρχοντα επιμορφωτικά προγράμματα των επιμέρους οργανισμών που συγχωνεύτηκαν το 2012, με τη δημιουργία του ενιαίου ΙΕΠ. Αυτά, μαζί με την προσθήκη νέων προγραμμάτων, θα αποκτούσαν ένα κοινό πλαίσιο υλοποίησης από το ΙΕΠ πλέον.

Η δεύτερη εκδοχή του Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης (Μπαγάκης, 2015), άρχισε να σχεδιάζεται περίπου 7 μήνες πριν την συγχώνευση, από τότε που είχε πλέον οριστεί ότι πρόεδρος

του ΙΕΠ θα ήταν ο αείμνηστος Αλέξης Δημαράς. Η υλοποίησή του προβλεπόταν να ξεκινήσει, όταν θα είχε ολοκληρωθεί η συγχώνευση των προηγούμενων οργανισμών στο ΙΕΠ. Το πρόγραμμα είχε σχεδιαστεί ως τεχνικό δελτίο προς υλοποίηση, μετά από «άπειρες» εργατοώρες μιας διευρυμένης, καλά εστιασμένης διεπιστημονικής και τεχνικής ομάδας με απόλυτα καταναμημένες αρμοδιότητες. Η ολοκλήρωση του προγράμματος έγινε, αμέσως μετά τη συγχώνευση των προαναφερθέντων οργανισμών, δηλαδή τους πρώτους μήνες της λειτουργίας του ΙΕΠ, όταν προήδρευε σε αυτό, ο σοφός της ελληνικής εκπαίδευσης, ο Αλέξης Δημαράς, λίγο πριν μας αφήσει για πάντα, Ιούνιο του 2012.

Η δεύτερη εκδοχή του Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης αποτελείτο από έξι υπο-προγράμματα, τα οποία είχαν κοινό πλαίσιο διαχείρισης, εκπαίδευσης επιμόρφωσης κ.ά.:

- ✓ νέα προγράμματα σπουδών
- ✓ ερευνητικές εργασίες/projects στο λύκειο
- ✓ αυτό-αξιολόγηση
- ✓ σχέσεις στο σχολείο (ως συνέχεια της πρώτης εκδοχής του Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης)
- ✓ μέντορες για νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς
- ✓ υποστηρικτές/διευκολυντές για school-based work

Καθένα από αυτά τα συντόνιζε ένα άτομο με εμπειρογνωμοσύνη στο συγκεκριμένο υπο-πρόγραμμα.

Στη συνέχεια, αυτή η εκδοχή του Μείζονος Προγράμματος αλλοιώθηκε από την επόμενη ηγεσία του ΙΕΠ, πέρασε στα αζήτητα (πριν το 2015) και τέλος αγνοήθηκε (μετά το 2015)

4.2 Η ομάδα εθνικού διαλόγου για την επιμόρφωση

Η ομάδα αυτή ήταν πολύ μεγάλη, με λίγα μόνο άτομα σχετικά με τη σχολική εκπαίδευση και ειδικότερα με την επιμόρφωση. Κατέληξε μάλλον σε γενικότητες, δύσκολα αξιοποιήσιμες επιχειρησιακά και με αυθαίρετα ή και ιδιοτελή συμπεράσματα σε κάποιες περιπτώσεις (Μπαγάκης, 2017).

5. Νέες δυνατότητες που υπάρχουν σήμερα

Επισημαίνεται ότι η εκπαιδευτική κοινότητα αφυπνίστηκε μετά τους κλυδωνισμούς των μνημονίων. Πόσο όμως αξιοποιήθηκε αυτό; Κάποιοι στη συνέχεια «πήγαν σπίτι τους» απογοητευμένοι. Κάποιοι άλλοι βρέθηκαν στο επίκεντρο της επιμόρφωσης με τη μέθοδο της “κωλοτούμπας”/κυβίστησης.

Η δεκαετία του 2010 στη χώρα μας είναι πολύ πιο πλούσια, σε επίπεδο τεχνογνωσίας της επιμόρφωσης. σε σχέση με τη δεκαετία του 2000 (λόγω ύπαρξης π.χ. πολλών μεταπτυχιακών, κ.ά.). Επιπλέον, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως διακριτό επιστημονικό πεδίο έχει εμπλουτιστεί τόσο διεθνώς όσο και στη χώρα μας.

6. Η αναγκαιότητα εθνικής στρατηγικής

Το πλήρωμα του χρόνου έχει φτάσει πλέον για ένα συνολικό σχεδιασμό με σοβαρές και διαφανείς επεξεργασίες στο πλαίσιο μιας εθνικής στρατηγικής για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με βασικούς άξονες:

- ✓ την καταγραφή των επιμορφωτικών αναγκών,
- ✓ τον καθορισμό προτεραιοτήτων αναφορικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών,
- ✓ την επεξεργασία προτάσεων για τη μεθοδολογία επιμόρφωσης
- ✓ την επεξεργασία προτάσεων για την εκπαίδευση των επιμορφωτών κ.ά.

Σήμερα αυτό είναι πλέον εφικτό. Υπάρχουν η τεχνογνωσία, τα εργαλεία και το κατάλληλο ανθρώπινο δυναμικό.

Η εκπαιδευτική πολιτική επιμόρφωσης που επιδιώκεται να σχεδιαστεί αυτή τη στιγμή μέσω των ΠΕΚΕΣ στο ενδιάμεσο επίπεδο της περιφέρειας αποτελεί ένα νέο στοίχημα που αναμένουμε να δούμε πως θα εξελιχτεί.

Εάν υπήρχε επεξεργασμένη εθνική πολιτική τότε και τα ΠΕΚΕΣ θα μπορούσαν να κινηθούν πιο γρήγορα, πιο αποτελεσματικά και αποδοτικά.

7. Το ζητούμενο της χρυσής τομής και της αμφίδρομης επικοινωνίας του «bottom up» και του «top-down»

Ένα κρίσιμο στοιχείο αυτού του σχεδιασμού είναι η εύρεση της χρυσής τομής και η αμφίδρομη επικοινωνία των «bottom-up και των top-down» πολιτικών επιμόρφωσης.

Πώς, δηλαδή, μπορούμε να ενισχύσουμε πρωτοβουλίες που έχουν ως αφετηρία το σχολείο και πώς μπορούν να ληφθούν υπόψη στη χάραξη της κεντρικής πολιτικής και αντίστροφα.

Πώς μπορούμε να αξιοποιήσουμε, επίσης, την κεντρική πολιτική επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, όταν αυτή αναπτύσσεται στις πρωτοβουλίες των σχολείων.

Τα προηγούμενα ενδεχομένως μπορούμε να τα σκεφτούμε κατ' αναλογία τόσο σε επίπεδο περιφέρειας με τα ΠΕΚΕΣ όσο και σε σχέση με τα σχολεία. Ποτέ δεν είναι αργά, καθώς θα πρέπει

σταδιακά να εξαλειφθεί το κενό της επιμόρφωσης των τελευταίων επτά χρόνων. Η επιμόρφωση αποτελεί παλιό και μείζον αίτημα των εκπαιδευτικών, είναι κάτι ενδιαφέρον, αποτελεσματικό και αποδοτικό. Η προτεραιότητα και η επικέντρωση σε αυτό μπορεί ενδεχομένως να φέρει πολύ περισσότερους «καρπούς» από ότι η ενασχόληση με δεκατεύοντα θέματα, όπως το πότε θα ξεκινούν το πρωί στα σχολεία τα μαθήματα. Ίδωμεν....

Βιβλιογραφικές αναφορές

Βαλμάς, Φ., Γεωργιάδου, Α., Πήλιουρας, Π., Σαλαγιάννη, Μ., Σαλίχος, Μ., & Σκιά, Κ. (2015). Ομάδα εργασίας του Ο.ΕΠ.ΕΚ. για την εισαγωγική επιμόρφωση: διαπιστώσεις, ευρήματα και προτάσεις για την επιμόρφωση. Στο Γ. Μπαγάκης, & Κ. Σκιά (Επιμ.), *Διερεύνηση των δυνατοτήτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σήμερα στην χώρα μας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.

Βουλτσίδης, Π. (2011). Η εφαρμογή του θεσμικού πλαισίου της εισαγωγικής επιμόρφωσης από τη θεσμοθέτησή της μέχρι σήμερα. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Εισαγωγική επιμόρφωση. Ανάδειξη καλών πρακτικών, διερεύνηση προβλημάτων και ανίχνευση προοπτικής*. Αθήνα: Ο.ΕΠ.ΕΚ.

Μπαγάκης, Γ. (2011). *Θεσμοθετημένες και νέες μορφές επιμόρφωσης. Προς αναζήτηση συνέργειας και καλών πρακτικών*. Αθήνα: Ο.ΕΠ.ΕΚ.

Μπαγάκης, Γ. (2017). *Δέκα κείμενα από την επικαιρότητα, πριν και μετά τον Ιανουάριο του 2015. Εθνικός διάλογος στη σχολική εκπαίδευση, αυτο-αξιολόγηση, επιμόρφωση*. Αθήνα: Μονάδα Μεθοδολογίας Πολιτικών και Πρακτικών Επιμόρφωσης, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Μπαγάκης, Γ., & Σκιά, Κ. (2015). *Διερεύνηση των δυνατοτήτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σήμερα στην χώρα μας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Εκπαίδευση και μετεκπαίδευση εκπαιδευτικών στις φυσικές επιστήμες: προτάσεις και δυσκολίες

Πέτρος Π. Καριώτογλου

1. Εισαγωγή

Η αρχική εκπαίδευση αλλά και η ένδο-υπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων αντιμετωπίζει μεγάλα προβλήματα ένα από τα οποία είναι η εκπαίδευση σε γνωστικά αντικείμενα όπως π.χ. αυτά των Φυσικών Επιστημών (ΦΕ). Αυτό γιατί οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και προσχολικής εκπαίδευσης διδάσκονται μεγάλο αριθμό διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων, όπως μαθηματικά, ΦΕ, γλώσσα κλπ και είναι δύσκολο να απαιτούμε από αυτούς καλή γνώση όλων αυτών των αντικειμένων. Από την άλλη μεριά οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δέχονται ελάχιστη εκπαίδευση στις επιστήμες της αγωγής και αυτό είναι σημαντικό έλλειμμα για τον επαγγελματία εκπαιδευτικό. Πολλά είναι τα προβλήματα που αφορούν την αρχική αλλά και ένδο-υπηρεσιακή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών που θα διδάξουν ΦΕ στην υποχρεωτική εκπαίδευση, στην εργασία αυτή περιοριζόμαστε στα βασικότερα που αναλύονται σύντομα στη συνέχεια: διδακτικός μετασχηματισμός περιεχομένου, παιδαγωγική γνώση περιεχομένου και διδακτικός σχεδιασμός.

2. Διδακτικός μετασχηματισμός περιεχομένου

Ιδιαίτερο πρόβλημα αποτελεί ο διδακτικός μετασχηματισμός του περιεχομένου (ΔΜΠ) σε γνώση κατάλληλη να διδαχτεί στο στοχούμενο πληθυσμό (Chevallard, 1985). Ποιες έννοιες, νόμους, φαινόμενα και κοινωνικές πρακτικές αναφοράς θα διδάξουμε π.χ. σε φοιτητές Νηπιαγωγούς ή Δάσκαλους και ποιες θα προτείνουμε να διδάξουν αυτοί στους μελλοντικούς μαθητές/τριες τους; Και βέβαια σε ποιο επίπεδο δυσκολίας; Παράδειγμα ΔΜΠ αποτελεί η εισαγωγή της πίεσης που παραδοσιακά γίνεται ως πηλίκο δύναμης προς επιφάνεια $P = F / S$, στο Γυμνάσιο και σε Παιδαγωγικά Τμήματα. Η παραδοσιακή αυτή εισαγωγή προκαλεί δυσκολίες και εναλλακτικές ιδέες με αποτέλεσμα να προταθεί η εισαγωγή της πίεσης ως πρωταρχικού μεγέθους, ποιοτικά και με μέτρηση, και στη συνέχεια να συσχετισθεί βέβαια με τη δύναμη. Η πρόταση αυτή ήταν αποτέλεσμα πολυετούς μελέτης (Kariotoglou, Koumaras & Psillos 1999).

Άλλο παράδειγμα ΔΜΠ αποτελεί η διδασκαλία του κύκλου του νερού (ΚτΝ) στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Επιστημονικά ο ΚτΝ συγκροτείται από 17 φαινόμενα, που δύσκολα διδάσκονται και μαθαίνονται από μαθητές /τριες υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Ύστερα από συστηματική

μελέτη, στα πλαίσια μεταπτυχιακών διπλωματικών εργασιών επελέγησαν από τα 17, 4 για το Νηπιαγωγείο, 5 για το Δημοτικό και 7 για το Γυμνάσιο, ώστε να είναι τα βασικότερα, να κλείνει ο κύκλος και να διατηρείται η ποσότητα του νερού στη διάρκεια του φαινομένου (Θεοχάρης, 2017. Συμεωνίδου, Παπαδοπούλου & Καριώτογλου 2016).

Τα παραδείγματα που αναφέρθηκαν, αν και έδωσαν θετικά μαθησιακά αποτελέσματα, είναι μεμονωμένα. Αναπτύχθηκαν πολλές στρατηγικές εννοιολογικής αλλαγής, που όμως δεν λειτούργησαν πάντα στην εκπαιδευτική πράξη. Χρειάζεται ακόμη να δοκιμασθούν στην πράξη της τάξης κι άλλες στρατηγικές εννοιολογικής αλλαγής (Duit, Treagust & Widodo, 2008). Έτσι, μετά 30 χρόνια συζήτηση η έρευνα δεν προχώρησε αρκετά και ο καθένας/καθεμία εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει το ΔΜΠ εκ των ενόντων συνήθως χωρίς επιτυχία.

3. Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου

Η έννοια της Παιδαγωγικής Γνώσης Περιεχομένου (ΠΓΠ) εισήχθη στα 1987 από τον Shulman για να δείξει τη σημασία της επαγγελματικής γνώσης των εκπαιδευτικών, αποτέλεσμα εκπαίδευσης και εμπειρίας που συνέβαλε ουσιαστικά στη μάθηση των μαθητών/τριών. Η ΠΓΠ είναι η γνώση που χρειάζεται να κατέχουν οι εκπαιδευτικοί για να σχεδιάσουν και πραγματοποιήσουν τη διδασκαλία τους. Αυτή είναι σύνθετη γνώση και συγκροτείται από την παιδαγωγική γνώση, αυτή του πλαισίου και του αντικειμένου (ΦΕ), αλλά σε ενιαίο διασυνδεδεμένο σύνολο. Η έρευνα έδειξε ότι η «κατακόρυφη» προσέγγιση, δηλ. η διδασκαλία ανεξάρτητων γνωστικών αντικειμένων (παιδαγωγική, διδακτική, ΦΕ, ...) δεν αποδίδει, γιατί μεταξύ άλλων είναι δύσκολη η διασύνδεση των επιμέρους τύπων γνώσης. Προτείνεται έτσι η εισαγωγή της Παιδαγωγικής Γνώσης Περιεχομένου στην εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Π.χ. στην περίπτωση της διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών συνδέουμε, τουλάχιστον, έννοιες, νόμους, φαινόμενα και πρακτικές αναφοράς, με τις εναλλακτικές ιδέες των μαθητών και τις διδακτικές παρεμβάσεις / δραστηριότητες και διδακτικές μεθόδους. Και σε αυτή την περίπτωση η ολοκλήρωση είναι δύσκολη, γιατί π.χ. δύσκολα διασπάζ το ακροατήριο αμφιθέατρου σε μικρές ομάδες για να μπορέσουν να κάνουν και πραγματικά ή εικονικά πειράματα, πέρα από το κλασικό μάθημα στο αμφιθέατρο. Σε πρόσφατη έρευνα στην Παιδαγωγική Σχολή του Πανεπιστημίου Δυτ. Μακεδονίας (ΠΔΜ) υλοποιήθηκε ένα πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης που με διάφορους τρόπους επιχείρησε τον εμπλουτισμό της ΠΓΠ υπηρετούντων εκπαιδευτικών με θετικά αποτελέσματα. Η επιτυχία οφείλεται οπωσδήποτε στο σχεδιασμό αλλά και στις συνθήκες που διέφεραν ριζικά από αυτές της εισαγωγικής εκπαίδευσης. Π.χ. εκπαιδευόνταν 15 εκπαιδευτικοί από σχεδόν ισοδύναμο αριθμό καθηγητών και ερευνητών μεταδιδασκτόρων και υποψηφίων διδασκτόρων συγκροτώντας μια κοινότητα μάθησης. Επίσης όσα

στοιχεία καινοτομίας εισήχθησαν (π.χ. διερεύνηση) εφαρμόστηκαν από τους εκπαιδευτικούς στο σχεδιασμό, διδάχτηκαν στις τάξεις τους και συζητήθηκαν μεταγνωστικά και ανακαεφαλαιωτικά με τους ερευνητές, μετά την εφαρμογή (Chaitdou, Spyrtou, Kariotoglou & Dimitriadou, 2019. Tsaliki & Kariotoglou, 2018).

4. Διδακτικός Σχεδιασμός

Τέλος οι καινοτομικές προτάσεις για το διδακτικό σχεδιασμό υπερβαίνουν αυτόν της ωριαίας διδασκαλίας και προτείνουν διδασκαλία πλήρων ενοτήτων με διάρκεια 5-15 ωρών, π.χ. ηλεκτρικό κύκλωμα, θερμότητα, ρευστά.... Τέτοια πρόταση αποτελούν οι Διδακτικές - Μαθησιακές Ακολουθίες, οι οποίες είναι μικρά προγράμματα σπουδών 5-15 ωρών με συγκεκριμένο σχεδιασμό, αξιολόγηση και διαδικασία βελτίωσης (iteration) (Psillos & Kariotoglou 2016). Για να ασκηθούν οι φοιτητές /τριες ή οι εκπαιδευτικοί σε τέτοιο σχεδιασμό απαιτείται οργάνωση του τύπου workshop κάτι πρακτικά δύσκολο στις κρατούσες συνθήκες, τόσο στην αρχική όσο και στην ένδο-υπηρεσιακή εκπαίδευση. Μια τέτοιου τύπου εκπαίδευση επιχειρήσαμε στα πλαίσια του προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης που προαναφέραμε στο ΠΔΜ. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν και ασκήθηκαν σε τέτοιου τύπου διδακτικό σχεδιασμό, δήλωσαν ότι τους άρεσε και θα τον εφαρμόζουν στα επόμενα στάδια αν και αναγνώρισαν σημαντικές δυσκολίες π.χ. υλικοτεχνικής υποδομής ή και πλαισίου. Σε εκ των υστέρων αναστοχαστική συζήτηση μαζί τους, 2 χρόνια μετά το τέλος του προγράμματος, αν και επιμένουν σε ένα τέτοιο σχεδιασμό φαίνεται να δυσκολεύονται να τον υλοποιήσουν (Tsaliki & Kariotoglou, 2018). Το συμπέρασμα είναι ότι χρειάζεται μεγάλη προσπάθεια στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για να αλλάξουν βαθιά ριζωμένες ιδέες και πρακτικές, αλλά και αλλαγή του πλαισίου π.χ. προγράμματα σπουδών που να διευκολύνουν έναν τέτοιο διδακτικό σχεδιασμό και εν τέλει μια τόσο σημαντική καινοτομία.

5. Κλείσιμο

Κλείνοντας αυτή την σύντομη παρέμβαση για τα προβλήματα αρχικής και ένδο-υπηρεσιακής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών στις ΦΕ μπορούμε να συμπεράνουμε κάποια ζητήματα που είναι κομβικά για την εκπαίδευση. Οι σημαντικές αλλαγές στην εκπαίδευση πρέπει να εστιάσουν πρώτα από όλα στους εκπαιδευτικούς, αλλά φυσικά και σε άλλους παράγοντες, όπως τα προγράμματα σπουδών και οι υποδομές. Η παραδοσιακή προσέγγιση της διδασκαλίας είναι ριζωμένη και φαίνεται στην επόμενη τρέχουσα αντίληψη: «οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί διδάσκουν όπως διδάχτηκαν». Η τελευταία αντίληψη μπορεί να αφορά κυρίως τη διδασκαλία που δέχτηκαν οι εκπαιδευτικοί στην δευτεροβάθμια εκπαίδευσή τους ή και στην Τριτοβάθμια. Η

αλλαγή απαιτεί μακρόχρονη εκπαίδευση, σε μικρές ομάδες (κοινότητες μάθησης), με εφαρμογές στην τάξη τους και διαρκή αναστοχασμό και ανατροφοδότηση / ενίσχυση από ερευνητές. Αυτό αφορά τη διεύρυνση των διδακτικών τους πρακτικών και τελικά της ΠΠΠ, αλλά και την ικανότητα διδακτικού σχεδιασμού. Το τρίτο θέμα, του ΔΜΠ, αφορά την επιστημονική / ερευνητική κοινότητα. Αν λάβουμε υπόψη μας ότι, παρότι το ρεύμα των εναλλακτικών ιδεών των μαθητών και του εποικοδομητισμού κυριάρχησε στη Διδακτική των ΦΕ, για 20 περίπου χρόνια (1980-2000) είχε ελάχιστη επίδραση στην εκπαιδευτική πράξη, καταλαβαίνει κανείς πόσο δύσκολα θα ξεκινήσει, θα δώσει αποτελέσματα και τελικά θα επηρεάσει τους εκπαιδευτικούς και τη διδασκαλία ο ΔΜΠ.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Συμεωνίδου, Α., Παπαδοπούλου, Π., & Καριώτογλου Π. (2016). Ανάπτυξη, Εφαρμογή και Αξιολόγηση Διδακτικής Μαθησιακής Ακολουθίας, για παιδιά Προσχολικής Ηλικίας, για τον Κύκλο του Νερού. Στο Τσελφές, Β. (Επ.), *Προσχολική ηλικία: οι φυσικές επιστήμες στην εκπαιδευτική σχέση παιδιών και εκπαιδευτικών*. Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Εκδόσεις Άρτεμις Πετροπούλου.

Φωτιάδης, Θ. (2017). *Ανάπτυξη, εφαρμογή και αξιολόγηση μιας Διδακτικής Μαθησιακής Ακολουθίας για τον Κύκλο του Νερού στο Γυμνάσιο*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία ΠΜΣ-ΦΕΤΠ - ΠΔΜ.

Chaitdou, M., Spyrtou, A., Kariotoglou, P., & Dimitriadou, C. (2019). Professional Development in Inquiry-Oriented Pedagogical Content Knowledge among Primary School Teachers. *The International Journal of Science, Mathematics and Technology Learning*. <http://doi.org/10.18848/2327-7971/CGP/v25i02/17-36> (Article to be published).

Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique*. Grenoble: La Pensée Sauvage.

Duit, P., Treagust, F., D., & Widodo, A. (2008). Teaching Science for Conceptual Change: Theory and Practice. In S. Vosniadou (Eds.), *International Handbook of Research on Conceptual Change* (pp. 629-646). Routledge, New York & London.

Kariotoglou, P., Koumaras, P., & Psillos, D. (1999). A constructivist approach for teaching fluid phenomena, *Physics Education*, 28(3), 164, DOI: 10.1088/0031-9120/28/3/006

Psillos, D., & Kariotoglou, P. (2016). *Iterative design of Teaching-Learning Sequences: Introducing the science of materials in European schools*. Springer (collective volume), pp. 379, ISBN 978-94-007-7808-5.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundation of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.

Tsaliki C., & Kariotoglou P. (2018). Enriching inquiry-teaching practices in Science through a professional development program. *Oral presentation at the 25th International Conference on Learning, Education in a time of Austerity and Social Turbulence*, 21-23 June, University of Athens, Athens, Greece. <https://thelearner.com/about/history/2018-conference>

Κατερίνα Πλακίτση

1. Το πλαίσιο της STEAM εκπαίδευσης

Οι παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας υποχωρούν καθώς προκύπτει η ανάγκη παρακολούθησης των ραγδαίων εξελίξεων στην οικονομία, την πολιτική, την κοινωνία και τον πολιτισμό. Οι εκπαιδευτικές πολιτικές ακολουθώντας τις επιταγές της παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας εισάγουν νέες καινοτομίες στα εκπαιδευτικά τους συστήματα και αναδιαμορφώνουν τα εκπαιδευτικά τους προγράμματα. Η διεπιστημονική προσέγγιση της εκπαίδευσης STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) έχει σχεδιαστεί ειδικά για την εκπαίδευση των μαθητών στους κλάδους που την αποτελούν. Επιπλέον, η σύνδεση με τις τέχνες (Arts) προωθεί τη δημιουργική και κριτική σκέψη και ενισχύει την ικανότητα παραγωγής ιδεών και λεπτομερών παρατηρήσεων καθώς και την ικανότητα σχεδιασμού και οδηγεί στην STEAM Εκπαίδευση (Πλακίτση κ.α., 2018). Κατά τη διάρκεια της δεύτερης παγκόσμιας συνάντησης κορυφής των κέντρων διάδοσης της επιστήμης (SCWS 2017), πραγματοποιήθηκε η σύνταξη του πρωτοκόλλου του Τόκιο (Νοέμβριος 2017), η οποία αναγνωρίζει τους στόχους βιώσιμης ανάπτυξης των Ηνωμένων Εθνών (2015) ως βασική προτεραιότητα της παγκόσμιας ευμάρειας. Η υλοποίηση των στόχων περιλαμβάνει την εξάλειψη κάθε μορφής φτώχειας, την ισότητα των φύλων, την υγεία, την ισότιμη εκπαίδευση, τη χρηστή διακυβέρνηση, τη μετανάστευση, την κλιματική αλλαγή και την προστασία του περιβάλλοντος. Η επιστήμη, η τεχνολογία, η βιομηχανία, η τέχνη και τα μαθηματικά (STEAM) αναγνωρίζονται ως ιδιαίτερα σημαντικοί παράγοντες για την επίτευξη των στόχων της βιώσιμης ανάπτυξης και λειτουργούν ως πλατφόρμες κοινωνικής ευαισθητοποίησης για τη διεθνή βιώσιμη ανάπτυξη καθώς αποτελούν πεδία γνώσης παγκοσμίως αποδεκτά από όλους τους πολιτισμούς ανεξαρτήτως συνόρων. Στο πλαίσιο αυτό, παρέχονται ευκαιρίες στους εκπαιδευόμενους να αναπτύξουν και να καλλιεργήσουν βασικές δεξιότητες που συνδέονται με θέματα των Επιστημών και την ενεργό συμμετοχή του πολίτη και επιπλέον, δίνεται η δυνατότητα να συσχετίζουν επιστημονικές και τεχνολογικές έννοιες με κοινωνικά ζητήματα.

2. Το ερμηνευτικό θεωρητικό πλαίσιο για τις Φυσικές Επιστήμες και την αειφορία

Η ερευνητική ομάδα @fise group (Activity Theory in Formal and Informal Science Education) στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων διεξάγει έρευνες επί σειρά

ετών σχετικά με την εφαρμογή της θεωρίας της Δραστηριότητας στη Διδακτική των Φυσικών Επιστημών και στην εκπαίδευση για την αειφορία. Βασικός σκοπός είναι η αξιοποίηση του ευρέος κοινωνικό-πολιτισμικού πλαισίου που προσφέρει η συγκεκριμένη θεωρία στη Διδακτική των Φυσικών Επιστημών από την προσχολική ως την τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Η θεωρία της δραστηριότητας (Activity Theory) είναι μια θεωρία, η οποία υιοθετήθηκε και ερευνήθηκε από τους Ρώσους ψυχολόγους S. L. Rubinstein και A. N. Leontyev (Leontyev, 1978) στις αρχές του 20ού αιώνα. Βασική επιδίωξη της θεωρίας της Δραστηριότητας είναι να αναλύσει τις κοινωνικές και πολιτιστικές διεργασίες μέσα στο ιστορικό, κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο αυτές λαμβάνουν χώρα. Η βασική έννοια αυτής της θεωρίας είναι η ίδια η δραστηριότητα (activity). η ανθρώπινη δραστηριότητα μπορεί να οριστεί ως μια διαδικασία που έχει έναν συγκεκριμένο στόχο, ο οποίος διαμορφώνει το πλαίσιο και αποτελεί ταυτόχρονα και το κίνητρο της δραστηριότητας. Αποτελείται από τις διαφορετικές στοχο-οριοθετημένες δράσεις οι οποίες διαμορφώνονται από αυτοματοποιημένες λειτουργίες (Engeström & Sannino, 2012). Ένα σύστημα δραστηριότητας μελετά το ενδοπροσωπικό, το διαπροσωπικό επίπεδο και την ευρύτερη κοινότητα (Engeström, 1999. Leontyev, 1978). Στο πλαίσιο αυτό, η θεωρία της Δραστηριότητας συμβάλλει σημαντικά στη μελέτη ανάπτυξης των συστημάτων δραστηριοτήτων που εξελίσσονται ιστορικά στον χρόνο μέσα από συνεργατικές διαδικασίες και είναι από τη φύση τους καινοτόμα συστήματα. Η εκπαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες επεκτείνεται πέρα από την εστίαση σε έννοιες και γνωστικές δομές που αναπτύσσονται στα όρια της σχολικής τάξης. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευόμενοι εμπλέκονται σε πρακτικές οι οποίες μπορούν να πραγματοποιηθούν σε εναλλακτικά περιβάλλοντα μάθησης στα οποία δίνονται κίνητρα για την αξιοποίηση της γνώσης που λαμβάνουν και θέτουν προβληματισμούς για τον ρόλο των φυσικών φαινομένων στη βιωσιμότητα του πλανήτη και τη δική τους θέση μέσα σε αυτόν (Πλακίτση Σταμούλης, Θεοδωράκη, Κολοκούρη, Κορνελάκη, 2018).

3. Πρακτικές εφαρμογές

Από τη θεωρία της Δραστηριότητας αξιοποιούνται για τον σχεδιασμό και την ανάλυση εκπαιδευτικού υλικού ο επεκτατικός κύκλος μάθησης, τα συστήματα δραστηριοτήτων και οι συγκρούσεις-αντιφάσεις που συμβαίνουν μέσα σε αυτά και οδηγούν στην εξέλιξη. Ένας επεκτατικός κύκλος ξεκινά με το πρόβλημα, συνεχίζει με την ανάλυση της τρέχουσας κατάστασης, προτείνει ένα μοντέλο επίλυσης του προβλήματος, εφαρμόζει το μοντέλο, το αξιολογεί και το γενικεύει ή πολλές φορές συνεχίζει με άλλο σχετικό ερώτημα (Engeström, 1999. Engeström & Sannino, 2010).

Χαρακτηριστικό παράδειγμα εφαρμογής του επεκτατικού κύκλου μάθησης αποτελεί μία σειρά δραστηριοτήτων που αναπτύχθηκε για τον ηλεκτρομαγνητισμό (Σταμούλης, 2014). Στο πλαίσιο αυτό, δημιουργήθηκε ένα σύστημα από δύο δραστηριότητες, η πρώτη από τις οποίες προσανατολίζεται από τον στόχο της διδασκαλίας (αντικείμενο), με έκβαση την ανάπτυξη της έννοιας του ηλεκτρομαγνητισμού. Τα εργαλεία τα οποία διαμεσολαβούν τη δραστηριότητα είναι τα στοιχεία από την Ιστορία και Φιλοσοφία των Φυσικών Επιστημών και το γνωστικό μέρος της κλασικής Φυσικής. Η δεύτερη δραστηριότητα του συστήματος προσανατολίζεται προς το αντικείμενο της διδασκαλίας μέσω της συνεργατικής μάθησης και με τη βοήθεια του ηλεκτρονικού υπολογιστή.

Η μελέτη των αλληλοεπιδρώντων συστημάτων δραστηριοτήτων που διαμορφώνονται κατά τη διδασκαλία θεμάτων των Φυσικών Επιστημών, καθώς και ο εντοπισμός των δευτερευόντων παραγόντων που αναδιαμορφώνουν αυτά τα αλληλοεπιδρώντα συστήματα μας δίνει τη δυνατότητα να τοποθετήσουμε την ανθρώπινη δραστηριότητα στο επίκεντρο της διδασκαλίας και της μάθησης. Στο πλαίσιο αυτό, σχεδιάστηκε μία σειρά δραστηριοτήτων για την προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία σχετικά με τα φαινόμενα της άνωσης και του μαγνητισμού (Θεοδωράκη, 2014).

Η εξέλιξη και η επέκταση ενός συστήματος δραστηριότητας μελετήθηκε μέσα από ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα με βασικό εργαλείο τη χρήση κινουμένων σχεδίων (Κολοκούρη, 2015). Στο πρόγραμμα δίνεται έμφαση στις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στο υποκείμενο και τα εργαλεία και προσδιορίζεται ο ρόλος των εργαλείων για την προσέγγιση των εννοιών των Φυσικών Επιστημών. Ειδικότερα, αναλύονται η επιλογή και ο καθορισμός των υποκειμένων για τη διαδικασία μάθησης, οι παράγοντες που κινητοποιούν τα υποκείμενα να καταβάλλουν προσπάθεια για να μάθουν, το περιεχόμενο και η έκβαση της διαδικασίας της μάθησης καθώς επίσης οι δράσεις και διαδικασίες μέσα από τις οποίες τα υποκείμενα οδηγούνται στη μάθηση και οι αντιφάσεις που προκύπτουν από τις διαδικασίες αυτές.

Στη συνέχεια διερευνάται η διαδικασία εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών και ειδικότερα σε θέματα που αφορούν τη διδασκαλία εννοιών της έμβιας ύλης (Νάννη, 2017). Εξετάζεται ο τρόπος με τον οποίο ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία θεμάτων των Φυσικών Επιστημών επηρεάζει τις απόψεις τους και τις διδακτικές πρακτικές τους σε σχέση με το συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο. Στο πλαίσιο θεωρίας της Δραστηριότητας, μελετώνται οι αλληλεπιδράσεις που λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια του προγράμματος επιμόρφωσης στο συγκεκριμένο σύστημα δραστηριότητας, ο τρόπος με τον οποίο τα διαμεσολαβούντα εργαλεία

επιηρεάζουν τη μεταβολή των απόψεων των εκπαιδευτικών καθώς και οι αντιφάσεις που ανακύπτουν στο σύστημα της δραστηριότητας κατά τη διάρκεια του επιμορφωτικού σεμιναρίου.

Τέλος, εξετάζεται η αλληλεπίδραση της τυπικής με τη μη τυπική εκπαίδευση στον σχεδιασμό και την οργάνωση ολοκληρωμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, άμεσα συνδεδεμένων με το Αναλυτικό Πρόγραμμα, που αξιοποιούν καινοτόμα εργαλεία. Στο πλαίσιο της θεωρίας της Δραστηριότητας αναπτύχθηκε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα το οποίο πραγματεύεται κατά κύριο λόγο το θέμα του αέρα, καθώς και ορισμένων καιρικών φαινομένων όπως είναι ο κεραυνός (Κορνελάκη, 2018). Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα έχει σχεδιαστεί για να διεξάγεται σε μουσειακό χώρο, επομένως εξετάζεται, μέσα από τη διαδικασία αυτή, η διεύρυνση της κοινότητας μάθησης, η λειτουργία των κανόνων σε μη τυπικό περιβάλλον εκπαίδευσης και η αξιοποίηση των εκθεμάτων που διαθέτει ένα μουσείο ως βασικών εργαλείων για τον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού προγράμματος.

Στην κατεύθυνση της εκπαίδευσης για την αειφορία αναπτύχθηκε ένα περιβαλλοντικό χαρτοφυλάκιο εκπαιδευτικών, φυσικών επιστημόνων και μηχανικών και συμπεριέλαβε εργαστήρια με συμμετοχικές δράσεις για την αντιμετώπιση της φτώχειας, που είναι και ο πρώτος στόχος της αειφορίας (Koloikouri & Plakitsi, 2013), τη διερεύνηση της σχέσης του νερού με την αειφορία καθώς και τις διαστάσεις της συνεκπαίδευσης ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με ορίζοντα τη βιώσιμη ανάπτυξη.

4. Συμπεράσματα

Από τα παραπάνω παραδείγματα εφαρμογών διαφαίνεται ότι νέοι τύποι εκπαίδευσης βασίζονται στην ενίσχυση της μάθησης των συμμετεχόντων μέσα από υπαρκτά προβλήματα, στη συμμετοχή της κοινωνίας των πολιτών, στην κατανόηση της σχέσης ανάμεσα στην τοπική και διεθνή διάσταση των κοινωνικών ζητημάτων, στην επίτευξη νέων ικανοτήτων όσον αφορά στη συμμετοχή του κοινού και στην κοινωνική διαμεσολάβηση ανάμεσα στα διαφορετικά ενδιαφέροντα τις αντιλήψεις και γνώσεις. Προς την κατεύθυνση αυτή, είναι απαραίτητη η ανάπτυξη ισχυρών εργαλείων καθώς και η αξιοποίηση εναλλακτικών μεθοδολογικών πλαισίων. Η θεωρία της Δραστηριότητας παρέχει μια διαλογική πλατφόρμα για τους ερευνητές που εργάζονται στους διεπιστημονικούς τομείς των πολιτισμικών μελετών για την εκπαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες. Η έρευνα αποσκοπεί να γεφυρώσει το χάσμα μεταξύ των Φυσικών και των Κοινωνικών Επιστημών, συμβάλλει δε στη δημόσια κατανόηση της επιστήμης, στην ανάπτυξη αξιών μέσω της επιστήμης καθώς επίσης και στον επιστημονικό αλφαριθμητισμό.

Υπό το πρίσμα της θεωρίας της Δραστηριότητας οι δράσεις μάθησης ακολουθούν μια πορεία κατά την οποία η κοινότητα μάθησης δρα με κανόνες που μειώνουν την ιεραρχία και αξιοποιεί εργαλεία όπως ο κριτικός διάλογος, και μια κατανομή αρμοδιοτήτων και ρόλων που διευκολύνει τον σχεδιασμό και την εξέλιξη της μάθησης. Στο πλαίσιο αυτό, η θεωρία θα συνεισφέρει στην προώθηση νέων τύπων εκπαίδευσης που βασίζονται στη συμμετοχή της κοινωνίας των πολιτών, στην ενίσχυση της μάθησης των συμμετεχόντων μέσα από υπαρκτά προβλήματα και επίλυσή τους, στην κατανόηση της σχέσης ανάμεσα στην τοπική και διεθνή διάσταση των κοινωνικών ζητημάτων, στην επίτευξη νέων ικανοτήτων όσον αφορά στη συμμετοχή του κοινού και την κοινωνική διαμεσολάβηση ανάμεσα στα διαφορετικά ενδιαφέροντα, τις αντιλήψεις και γνώσεις (Engeström, 2016. Flear, 2016).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Θεοδωράκη, Χ. (2014). *Σχεδιασμός και ανάλυση δραστηριοτήτων των Φυσικών Επιστημών για μαθητές ηλικίας 5-9 ετών με τις σύγχρονες θέσεις της Θεωρίας της Δραστηριότητας (cultural-historical activity theory - CHAT)*. Διδακτορική διατριβή. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Κολοκούρη, Ε. (2015). *Η θεωρία της δραστηριότητας στις τυπικές και άτυπες μορφές διδασκαλίας εννοιών των Φυσικών Επιστημών για παιδιά ηλικίας 5-9 ετών. Η περίπτωση των κινουμένων σχεδίων*. Διδακτορική διατριβή. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Κορνελάκη, Α. (2018). *Σχεδιασμός Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων από τον κόσμο των Φυσικών Επιστημών για μη τυπικά περιβάλλοντα μάθησης, υπό το πρίσμα της Θεωρίας της Δραστηριότητας*. Διδακτορική διατριβή. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Νάννη, Ε. (2017). *Η θεωρία της δραστηριότητας στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη διδασκαλία θεμάτων των φυσικών επιστημών σε τυπικά και μη τυπικά περιβάλλοντα μάθησης: η περίπτωση της έμβιας ύλης*. Διδακτορική Διατριβή. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Σταμούλης, Ε. (2014). *Η ιστορική και φιλοσοφική διάσταση των Φυσικών Επιστημών στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών με τη βοήθεια των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας, μαθητών ηλικίας έως 12 ετών*. Διδακτορική Διατριβή. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Πλακίτση, Κ., Σταμούλης, Ε., Θεοδωράκη, Χ., Κολοκούρη, Ε., Κορνελάκη, Α. (2018). *Η Θεωρία της Δραστηριότητας & οι Φυσικές Επιστήμες. Μια νέα διάσταση στην STEAM εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Engeström, Y. (2016). Foreword: Making Use of Activity Theory in Educational Research. In D. Gedera & J. Williams (Eds.), *Activity Theory in Education* (pp. vii-ix), The Netherlands: Sense Publishers.

Engeström, Y., & Sannino, A. (2012). *Whatever happened to process theories of learning? Learning, Culture and Social Interaction*, 1(1), 45-56.

Engeström, Y. & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5, 1-24.

Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. In Y. Engeström, R. Miettinen & R-L. Punamäki (Eds.), *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

Fleer, M. (2016). The Vygotsky Project in Education – The Theoretical Foundations for Analyzing the Relations between the Personal, Institutional and Societal Conditions for Studying Development. In D. Gedera & J. Williams (Eds.), *Activity Theory in Education* (pp. 1-15), The Netherlands: Sense Publishers.

Kolokouri, E., & Plakitsi, K. (2013). A Cultural Historical Scene of Natural Sciences for early learners: A Chat Scene. In K. Plakitsi (Ed.). *Cultural perspectives in science education: Research dialogs. Activity theory in formal and informal education* (pp. 197-228). The Netherlands: Sense Publishers.

Leontyev, A. N. (1978). *Activity, Consciousness, and Personality*. Marxist Writers: A. N. Leontyev. Ανακτήθηκε από <http://marxists.anu.edu.au/archive/leontev/works/1978/index.htm>

Tokyo Protocol (2017). Ανακτήθηκε από https://scws2017.org/tokyo_protocol/

United Nations (2015). *Sustainable Development Goals*. Ανακτήθηκε από <http://www.undp.org/content/undp/en/home/sustainable-development-goals.html>

Βόλος 2020

Επιμελήτριες:

Ευθυμία Γουργιώτου
Δόμνα (Μίκα) Κακανά
Μαρία Μπιρμπίλη
Κατιφένεια - Αγγελική Χατζοπούλου

ISBN 978-960-9439-68-8



Εκδόθηκε από τις:
<http://press.uth.gr>

Πανεπιστημιακές
Εκδόσεις Θεσσαλίας