Οι προτιμήσεις και οι απόψεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας για τους άνδρες και τις γυναίκες παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας: Μια μελέτη περίπτωσης

Κωνσταντίνα Ρέντζου
Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
krentzou@uoi.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της έρευνας: Η παρούσα μελέτη περίπτωσης στοχεύει στη διερεύνηση των προοπτικών των παιδιών προσχολικής ηλικίας σχετικά με το εάν και πώς το φύλο των εκπαιδευτικών διαμορφώνει τον τρόπο που βλέπουν τον παιδαγωγικό ρόλο των παιδαγωγών τους και τον βαθμό στον οποίο τα παιδιά δείχνουν προτίμηση σε έναν παιδαγωγό με βάση το φύλο του/της. Διερευνήθηκαν, επίσης, ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των απόψεων των αγοριών και των κοριτσιών για τον ρόλο των εκπαιδευτικών τους. Από την άλλη πλευρά, η έρευνα στόχευε στο να διερευνήσει εάν τα παιδιά εκδηλώνουν διαφορετική στάση απέναντι στους παιδαγωγούς τους όταν συζητούν με τους γονείς τους στο σπίτι. Μέθοδος: Για τη συλλογή των δεδομένων αξιοποιήθηκε η μέθοδος του Μωσαϊκού. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν από οκτώ παιδιά προσχολικής ηλικίας μέσω παιδικών ζωγραφιών, φωτογραφιών και συνεντεύξεων. Επίσης, πέντε γονείς συμπλήρωσαν ένα διαδικτυακό ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Αποτελέσματα και Συμπεράσματα: Τα δεδομένα δείχνουν ότι τα παιδιά αναθέτουν έναν περισσότερο «παιχνιδιάρικο» ρόλο στον άνδρα παιδαγωγό και έναν περισσότερο εκπαιδευτικό ρόλο στη γυναίκα παιδαγωγό. Τα δεδομένα τόσο των παιδιών όσο και των γονέων δείχνουν ότι η ύπαρξη ενός άνδρα παιδαγωγού ικανοποιεί την επιθυμία και την ανάγκη των παιδιών, και ιδιαίτερα των αγοριών, για μια ανδρική φιγούρα στον «θηλυκοποιημένο» τομέα της προσχολικής αγωγής και φροντίδας. Επιπλέον, η μελέτη και τα αποτελέσματά της τονίζουν την ανάγκη να ακούγονται οι φωνές των παιδιών για όλα τα ζητήματα που τα αφορούν, καθώς και να υιοθετούνται ποικίλες μέθοδοι για τη δημιουργία διαφοροποιημένων προοπτικών.

Λέξεις-κλειδιά: Άνδρες παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας, γυναίκες παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας, ρόλοι, προοπτικές των παιδιών και των γονέων, προσχολική αγωγή και φροντίδα, μέθοδος μωσαϊκού

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τις τελευταίες δεκαετίες, η ανάγκη πρόσληψης και διατήρησης περισσότερων ανδρών παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας αποτελεί προτεραιότητα τόσο σε επίπεδο έρευνας όσο και σε επίπεδο πολιτικής (OECD, 2019; de Sousa, 2021).

Σε επίπεδο πολιτικής, αρκετές ευρωπαϊκές χώρες, όπως η Δανία, το Βέλγιο, η Σουηδία, η Νορβηγία και το Ηνωμένο Βασίλειο, έχουν επενδύσει σε προγράμματα υποστήριξης και εθνικά σχέδια δράσης για την αύξηση του ποσοστού των ανδρών στο εργατικό δυναμικό της προσχολικής αγωγής και φροντίδας (OECD, 2019). Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, έχει τονιστεί η ανάγκη να καταστεί ο τομέας της προσχολικής αγωγής και φροντίδας πιο ελκυστικός για τους άνδρες σε όλες τις χώρες της ΕΕ (European Commission, 2011). Συνάμα, στο Πλαίσιο για την Ποιότητα της προσχολικής αγωγής και φροντίδας του 2014 (European Commission, 2014), γίνεται αναφορά στην ανάγκη το εργατικό δυναμικό της προσχολικής αγωγής και φροντίδας να αντιπροσωπεύει διαφορετικά υπόβαθρα, συμπεριλαμβανομένου του φύλου. Επιπλέον, το 2019 το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Council of the European Union, 2019) συνέστησε στα κράτη μέλη να εργαστούν για την άμβλυνση της ανισορροπίας των φύλων στον τομέα της προσχολικής αγωγής και φροντίδας, ώστε να βελτιωθεί ο επαγγελματισμός του εργατικού δυναμικού.

Σε ερευνητικό επίπεδο, έχει πραγματοποιηθεί μεγάλος αριθμός ερευνών που αποσκοπούσαν στη διερεύνηση τόσο των βιωμένων εμπειριών των ανδρών παιδαγωγών ή/και των μελλοντικών παιδαγωγών, όσο και των στάσεων και των απόψεων των γυναικών παιδαγωγών και των γονέων απέναντι στους άνδρες παιδαγωγούς. Οι έρευνες αυτές δείχνουν πως η ύπαρξη περισσότερων ανδρών ενέχει οφέλη για όλους τους εμπλεκόμενους (παιδιά, γονείς, γυναίκες συναδέλφους, τους ίδιους τους άνδρες και το ίδιο το επάγγελμα) (Cameron, 2006· Farquhar, 2005· OECD, 2006· Rentzou & Ziganitidou, 2009· Sumsion , 2005). Επιπλέον, η ύπαρξη ανδρών φαίνεται πως συνδέεται με την ποιότητα της προσχολικής αγωγής και φροντίδας, καθώς οι άνδρες παιδαγωγοί υποστηρίζουν και προάγουν την ολιστική ανάπτυξη των παιδιών και έχουν τη δυνατότητα να βελτιώσουν την ποιότητα της διαδικασίας (OECD, 2019· Rentzou, 2017· Rentzou & Ziganitidou, 2009).

Ωστόσο, η έρευνα σε αυτό το επιστημονικό πεδίο εξακολουθεί να βρίσκεται σε εμβρυικό στάδιο (Huber & Traxl, 2018, σ. 453). Ενδεικτικά, ενώ όπως προαναφέρθηκε είναι πολλές οι έρευνες οι οποίες έχουν εστιάσει στο συγκεκριμένο θέμα, η βιβλιογραφική ανασκόπηση δείχνει ότι δεν υπάρχει συμφωνία για τους λόγους για τους οποίους πρέπει να υπάρχουν περισσότεροι άνδρες και για τις επιπτώσεις που έχει η ύπαρξη τους στην ανάπτυξη των παιδιών (Huber & Traxl, 2018· Sumsion, 2005· Warin, 2019). Συνάμα, τα αποτελέσματα σχετικά με τις επιπτώσεις του φύλου των παιδαγωγών στην αλληλεπίδραση με τα παιδιά είναι επίσης ασυνεπή (Van Polanen et al., 2017a· 2017b). Επιπλέον, αν και οι έρευνες έχουν εξετάσει εκτενώς τις στάσεις απέναντι στους άνδρες παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας από την οπτική των ενηλίκων, ελάχιστες έρευνες έχουν επιχειρήσει να χαρτογραφήσουν και να καταγράψουν τις απόψεις και τις προτιμήσεις των παιδιών για τους άνδρες και τις γυναίκες εκπαιδευτικούς (Harris & Barnes, 2009· Huber & Traxl, 2018· Xu, 2020). Ωστόσο, η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού (UNCRC- United Nations General Assembly, 1989) υπογραμμίζει ότι τα παιδιά έχουν δικαίωμα να ακούγονται, να εκφράζουν απόψεις και να λαμβάνουν αποφάσεις για όλες τις πτυχές των καθημερινών τους εμπειριών που τα αφορούν και τα επηρεάζουν.

Η περιορισμένη έρευνα που έχει διερευνήσει τις οπτικές των παιδιών δείχνει ότι τα παιδιά δείχνουν μια προτίμηση για τον παιδαγωγό του ίδιου φύλου (Huber & Traxl, 2018· Summers et al., 1991· Xu, 2020), καθώς ταυτίζονται πιο εύκολα και αναπτύσσουν στενότερες σχέσεις μαζί τους (Van Polanen et al., 2017b). Συνάμα, σύμφωνα με τους Summers et al. (1991) τα κορίτσια είναι περισσότερο πιθανό να πουν ότι οι δάσκαλοι ήταν γυναίκες ενώ τα αγόρια είναι πιο πιθανό να πουν ότι οι δάσκαλοι ήταν άνδρες. Τέλος, σύμφωνα με τους Huber & Traxl (2018) τα κορίτσια αντιδρούν λιγότερο εμφανώς στο φύλο του εκπαιδευτικού, ενώ τα αγόρια έλκονται πολύ πιο συχνά από έναν άνδρα παιδαγωγό.

ΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Αν και αρκετές ευρωπαϊκές χώρες έχουν σχεδιάσει στοχευμένες παρεμβάσεις για την πρόσληψη περισσότερων ανδρών παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας, στην Ελλάδα δεν έχει δοθεί προσοχή, σε επίπεδο πολιτικής, στην υποεκπροσώπηση των ανδρών. Σύμφωνα με τα στατιστικά του ΟΟΣΑ (https://stats.oecd.org/), στην Ελλάδα, το ποσοστό των ανδρών που εργάζονταν στην προσχολική εκπαίδευση ήταν 1% το 2020 (σε αντίθεση με

τον μέσο όρο του ΟΟΣΑ που ήταν 4%) ενώ δεν υπάρχουν διαθέσιμα στοιχεία για το ποσοστό των ανδρών που εργάζονται στην προσχολική αγωγή και φροντίδα.

Σε ερευνητικό επίπεδο έχει δοθεί, επίσης, περιορισμένη προσοχή στην υποεκπροσώπηση των ανδρών. Οι λίγες έρευνες που έχουν διεξαχθεί δείχνουν ότι, αν και οι άνδρες θέλουν να εργαστούν στο πεδίο της προσχολικής αγωγής και φροντίδας αντιμετωπίζουν δυσκολίες και δυσπιστία για την επιλογή τους (Γρηγορόπουλος, 2020· Rentzou, 2011· Rentzou & Ziganitidou, 2009) και ότι τα στερεότυπα φύλου που εξακολουθούν να επικρατούν στην ελληνική κοινωνία καθώς και η έλλειψη υποστήριξης εμποδίζουν τους άνδρες να επιλέξουν την προσχολική αγωγή και φροντίδα ως επάγγελμα.

Βάσει του παραπάνω ερευνητικού κενού, η παρούσα μελέτη είχε ως στόχο να διερευνήσει:

- Εάν και πώς το φύλο των παιδαγωγών διαμορφώνει τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά προσχολικής ηλικίας βλέπουν τον παιδαγωγικό ρόλο των παιδαγωγών τους και τον βαθμό στον οποίο τα παιδιά δείχνουν προτίμηση σε κάποιον παιδαγωγό λόγω του φύλου του/της.
- Εάν τα παιδιά εκδηλώνουν διαφορετική στάση απέναντι στους παιδαγωγούς τους συζητώντας για το σχολείο και τους παιδαγωγούς τους με τους γονείς τους στο σπίτι.

Ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των αντιλήψεων και των στάσεων αγοριών και κοριτσιών.

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΙ

Μεθοδολογία

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μελέτη περίπτωσης. Δεδομένου ότι η μελέτη περίπτωσης επιτρέπει στον ερευνητή να κατανοήσει τα πλαίσια και τις ρυθμίσεις της πραγματικής ζωής, αλλά δεν επιτρέπει καμία γενίκευση (Yin, 2009), στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης ο σχεδιασμός της μελέτης περίπτωσης ταιριάζει με την ερμηνευτική παράδοση, που σέβεται τις προσωπικές εμπειρίες, δίνει προτεραιότητα στην κατανόηση του νοήματος που δίνουν τα άτομα στις εμπειρίες τους και θεωρεί την πραγματικότητα ως κατασκευή του ανθρώπινου μυαλού (Rentzou & Ziganitidou, 2009).

Για να εκπληρώσουμε τους ερευνητικούς μας στόχους και να απαντήσουμε στα ερευνητικά μας ερωτήματα, μελετήσαμε ένα αστικό νηπιαγωγείο. Η επιλογή του νηπιαγωγείου ήταν σκόπιμη, καθώς για να απαντήσου-

με στα ερευνητικά μας ερωτήματα χρειαζόμασταν ένα νηπιαγωγείο στο οποίο εργαζόταν ένας άνδρας παιδαγωγός. Ταυτόχρονα, ήταν απαραίτητη προϋπόθεση να υπάρχει και ένας άνδρας και μια γυναίκα παιδαγωγός στην ίδια τάξη, ώστε τα παιδιά να αναλογιστούν τις πραγματικές και βιωμένες εμπειρίες τους.

Συμμετέχοντες

Η παρούσα μελέτη περίπτωσης διεξήχθη σε ιδιωτικό νηπιαγωγείο σε περιφερειακή πόλη της Ελλάδας σε διάστημα δύο εβδομάδων. Το νηπιαγωγείο επιλέχθηκε σκόπιμα, καθώς στην ίδια τάξη εργάζονταν ένας άνδρας και μια γυναίκα παιδαγωγός. Συλλέχθηκαν δεδομένα από οκτώ παιδιά. Η μέση ηλικία τους ήταν 5,66 έτη (Τ.Α. = 0,57). Από τα παιδιά τα τέσσερα ήταν αγόρια και τα τέσσερα ήταν κορίτσια.

Επιπλέον, πέντε γονείς συμπλήρωσαν ένα διαδικτυακό ερωτηματολόγιο. Όλοι οι γονείς ήταν οι μητέρες των παιδιών. Τρεις από τις μητέρες ήταν μεταξύ 36-40 ετών, μία 31-35 και μία 41-45 ετών. Τρεις από τις μητέρες είχαν ένα αγόρι εγγεγραμμένο στην τάξη και δύο από αυτές είχαν ένα κορίτσι.

Συλλογή δεδομένων

Στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης, συλλέχθηκαν δεδομένα χρησιμοποιώντας τα ακόλουθα «εργαλεία» της μεθόδου του Μωσαϊκού (Clark, 2005):

1. Ζωγραφιές των παιδιών: Ζητήθηκε από τα παιδιά να ζωγραφίσουν μια ζωγραφιά που να παρουσιάζει την αγαπημένη τους δραστηριότητα με τον άνδρα παιδαγωγό τους και μια να παρουσιάζει την αγαπημένη τους δραστηριότητα με τη γυναίκα παιδαγωγό τους.

2. Συζητήσεις με παιδιά: Όταν ολοκλήρωσαν τις ζωγραφιές τους, τα παιδιά παρακινήθηκαν να παρουσιάσουν στην ερευνήτρια τι ζωγράφισαν και ποια είναι η αγαπημένη τους δραστηριότητα με τον άνδρα και τη γυναίκα παιδαγωγό τους που ζωγράφισαν. Επιπλέον, η ερευνήτρια ανέπτυξε ένα πρωτόκολλο συνέντευξης που είχε στόχο να καταγράψει τις απόψεις των παιδιών σχετικά με τις διαφορές στο ρόλο των ανδρών και γυναικών παιδαγωγών καθώς και τις πιθανές προτιμήσεις των παιδιών για τον άνδρα ή τη γυναίκα παιδαγωγό τους. Οι συζητήσεις με τα παιδιά διήρκησαν μεταξύ 5-10 λεπτών. Οι απαντήσεις των παιδιών ηχογραφήθηκαν.

3. Φωτογραφίες: Ολοκληρώνοντας τη συζήτησή μας με τα παιδιά, η ερευνήτρια έδωσε στα παιδιά το κινητό της τηλέφωνο και ζήτησε από τα παιδιά να βγάλουν μια φωτογραφία που να δείχνει το μέρος όπου τους αρέσει να παίζουν με την γυναίκα παιδαγωγό και το μέρος που τους αρέσει να παί-

ζουν περισσότερο με τον άνδρα παιδαγωγό. Μετά τη λήψη των φωτογραφιών τους, τα παιδιά κλήθηκαν να περιγράψουν τι φωτογράφισαν και γιατί.

4. Προοπτικές γονέων: Δημιουργήθηκε ένα διαδικτυακό ερωτηματολόγιο από την ερευνήτρια, το οποίο περιελάμβανε οκτώ ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Οι ερωτήσεις είχαν ως στόχο να διερευνήσουν τις απόψεις των γονέων για τον άνδρα παιδαγωγό, αν παρατηρούν στο παιδί τους να δείχνει κάποια προτίμηση σε έναν από τους δύο παιδαγωγούς, λόγω του φύλου τους, και αν τα παιδιά συζητούν στο σπίτι πιθανές διαφορετικές δραστηριότητες που οργανώνονται και προσφέρονται από τον άνδρα και τη γυναίκα παιδαγωγό.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Η οπτική των παιδιών

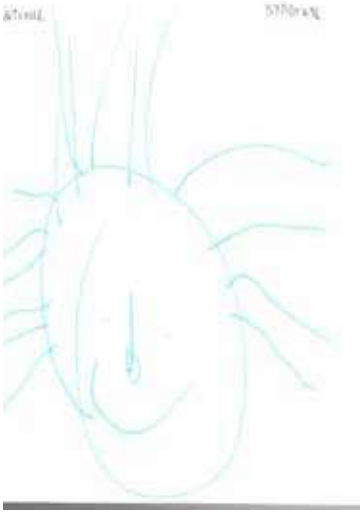
Τα παιδιά απέδωσαν έναν παιγνιδιώδη ρόλο στον άνδρα παιδαγωγό, ενώ στην γυναίκα παιδαγωγό απέδωσαν έναν περισσότερο εκπαιδευτικό ρόλο. Αν και τα παιδιά αναφέρθηκαν έμμεσα σε διαφορετικές δραστηριότητες που κάνουν ή τους αρέσει να κάνουν με τους άντρες και τις γυναίκες παιδαγωγούς τους, όταν ρωτήθηκαν αν κάνουν διαφορετικά πράγματα με τους παιδαγωγούς τους, η ανάλυση έδειξε ότι δεν εντόπισαν όλα τα παιδιά αυτή τη διαφορά. Συγκεκριμένα, 5 αναφορές δείχνουν ότι τα παιδιά κάνουν τα ίδια πράγματα με τον άνδρα και τη γυναίκα παιδαγωγό τους, ενώ άλλες 5 υπογραμμίζουν ότι ο άνδρας και η γυναίκα παιδαγωγός έχουν διαφορετικό ρόλο στην τάξη και κάνουν διαφορετικά πράγματα.

- «Μου αρέσει να βγάζω τα παπούτσια του κυρίου Π… κάνουμε αστεία πράγματα» (Α2)
- «Μου αρέσει να παίζω κρυφτό με τον κύριο Π» (Κ3)
- «Η Κυρία Γ και ο κύριος Π κάνουν τελείως διαφορετικά πράγματα στην τάξη. Η κυρία κρατάει την τάξη σε τάξη, είναι καπετάνιος, και κάνει τελείως διαφορετικά πράγματα, …. Με την κυρία κάνουμε περισσότερες δραστηριότητες (μάθημα), με τον κύριο παίζουμε περισσότερο».

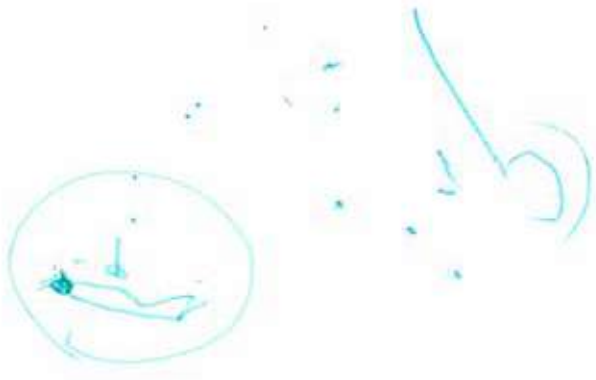
Όταν ρωτήθηκαν γιατί ο παιδαγωγός τους είναι καλός δάσκαλος, ανέφεραν ότι είναι περισσότερο διασκεδαστικός, δεν είναι τόσο αυστηρός και αφήνει τα παιδιά να παίξουν ό,τι και με ό,τι θέλουν. Όσον αφορά τη γυναίκα παιδαγωγό, ανέφεραν πως είναι καλή δασκάλα γιατί αφήνει τα παιδιά να παίξουν έξω, να ζωγραφίζουν και να διαβάζουν παραμύθια.

Όταν τους ζητήθηκε να ζωγραφίσουν τι τους αρέσει να παίζουν με τον

άνδρα και την γυναίκα παιδαγωγό, τα 3 από τα 4 αγόρια ζωγράφισαν το πρόσωπο των παιδαγωγών. Όλα τα αγόρια ζωγράφισαν τον άντρα παιδαγωγό με χαμόγελο, ενώ μόνο 2 ζωγράφισαν χαμόγελο στη γυναίκα παιδαγωγό. Ένα από τα αγόρια ζωγράφισε ήλιο στη ζωγραφιά με τον άντρα παιδαγωγό και βροχή στην ζωγραφιά με τη γυναίκα παιδαγωγό.

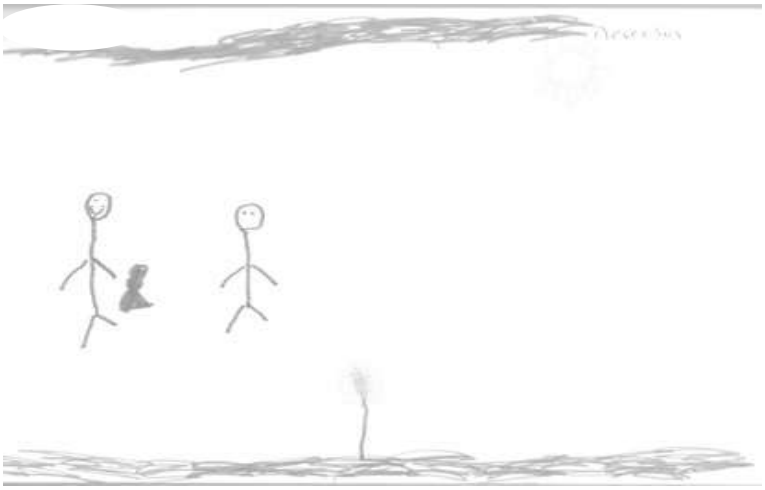


Εικόνα 1. Άνδρας παιδαγωγός

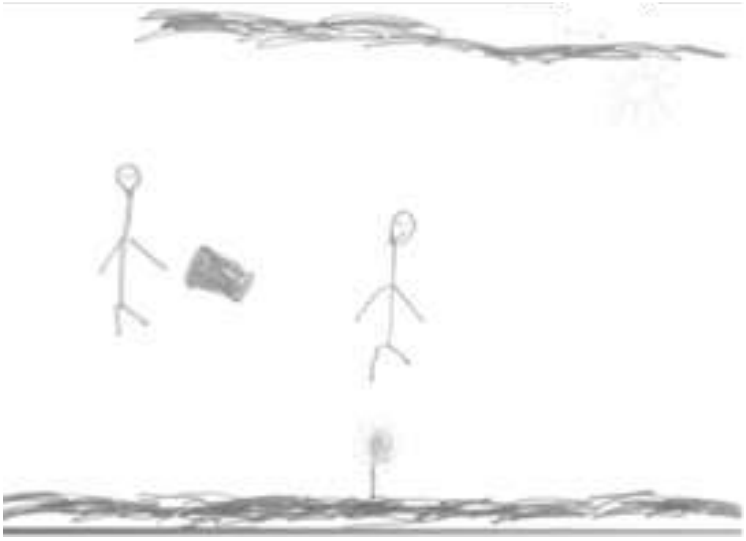


Εικόνα 2. Γυναίκα παιδαγωγός

Επίσης, στη ζωγραφιά ενός από τα αγόρια τα οποία ζωγράφισαν δραστηριότητες, βλέπουμε πως υπάρχει μεγαλύτερη απόσταση ανάμεσα στο παιδί και τη γυναίκα παιδαγωγό και μικρότερη ανάμεσα στο παιδί και τον άντρα παιδαγωγό.



Εικόνα 3: Ο κύριος Π και εγώ φτιάχνουμε μαγικά φίλτρα



Εικόνα 4: Η κυρία Γ κι εγώ φτιάχνουμε μια χειροτεχνία

Διαφορές διαπιστώθηκαν και στα χαρακτηριστικά τα οποία αποδίδουν τα παιδιά στον άντρα και τη γυναίκα παιδαγωγό. Ένα αγόρι ζωγράφισε στρογγυλό πρόσωπο στη γυναίκα και τετράγωνο στον άντρα παιδαγωγό. Επίσης, ενώ των κοριτσιών οι ζωγραφιές ήταν χρωματιστές, τα κορίτσια ζωγράφισαν τον άντρα παιδαγωγό με σκούρα χρώματα.

Εικόνα 5: Ο κύριος Π κι εγώ στην κούνια

Εικόνα 6: Η κυρία Γ μας διαβάζει παραμύθι

Όσον αφορά το μέρος που προτιμούν να παίζουν ένα αγόρι και ένα κορίτσι φωτογράφισαν σημεία του εξωτερικού χώρου για τον άνδρα παιδαγωγό και σημεία του εσωτερικού χώρου για τη γυναίκα. Δύο άλλα παιδιά (αγόρι και κορίτσι) φωτογράφισαν σημεία του εξωτερικού χώρου και για τους δύο παιδαγωγούς. Ωστόσο, υπάρχει διαφορά στον βαθμό στον οποίο τα κέντρα ενδιαφέροντος προωθούν το ενεργητικό παιχνίδι, καθώς ανέ-

φεραν πως προτιμούν λιγότερο ενεργητικές δραστηριότητες με τη γυναίκα (κηπουρική, μουσική) ενώ με τον άνδρα προτιμούν να σκαρφαλώνουν και να χτίζουν.

Η ΟΠΤΙΚΗ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ

Όταν οι γονείς ρωτήθηκαν αν έχουν παρατηρήσει τα παιδιά τους να συμπεριφέρονται διαφορετικά προς τον άνδρα και τη γυναίκα παιδαγωγό της τάξης τους, τρεις στους πέντε γονείς απάντησαν αρνητικά. Ένας από τους γονείς (Μ5) ανέφερε ότι παρόλο που ο γιος της δεν εκφράζει καμία προτίμηση, βλέπει τον γιο της να εκδηλώνει περισσότερα συναισθήματα αγάπης / συμπάθειας προς τον άνδρα παιδαγωγό του. Μια άλλη μητέρα (Μ2) ανέφερε ότι η κόρη της άλλαξε τη στάση της απέναντι στον άνδρα παιδαγωγό κατά τη διάρκεια του έτους.

Όταν ρωτήθηκαν αν το παιδί τους προτιμά έναν από τους παιδαγωγούς τους, δύο από τους γονείς απάντησαν αρνητικά. Ένας από αυτούς απάντησε ότι η κόρη της έδειχνε κάπως αυξημένη προτίμηση στον άνδρα παιδαγωγό της. Σύμφωνα με τη μητέρα, «προς το τέλος της σχολικής χρονιάς ανέφερε αρκετές φορές το παιδαγωγικό έργο του άνδρα παιδαγωγού και οποιαδήποτε άλλη αλληλεπίδραση είχαν (π.χ. τα αστεία που έκαναν με τον άνδρα παιδαγωγό και την αλληλεπίδρασή τους)» (Μ2).

Τέλος, δύο μητέρες που είχαν έ γιο, ανέφεραν ότι παρατήρησαν μια προτίμηση του γιου τους προς τον άνδρα παιδαγωγό. Μια από αυτές απέδωσε αυτή την προτίμηση στο γεγονός ότι ο άνδρας παιδαγωγός διάβαζε μυθολογία σε παιδιά και στον γιο της αρέσει η μυθολογία (Μ3). Η άλλη απέδωσε την προτίμηση του γιου της στον άνδρα παιδαγωγό στο γεγονός ότι κάνουν διαφορετικά πράγματα μαζί.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Έχοντας ως στόχο να καλύψει το ερευνητικό κενό σχετικά με τη στάση των παιδιών προσχολικής ηλικίας απέναντι σε άνδρες και γυναίκες παιδαγωγούς, η παρούσα μελέτη παρέχει νέα στοιχεία για το εάν και πώς το φύλο των παιδαγωγών της πρώιμης παιδικής ηλικίας διαμορφώνει τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά βλέπουν τον παιδαγωγικό ρόλο των παιδαγωγών τους καθώς και τις απόψεις των παιδιών αναφορικά με τις τυχόν διαφορές στους τύπους των δραστηριοτήτων που οργανώνουν και προσφέρουν οι άνδρες και οι γυναίκες παιδαγωγοί. Η παρούσα έρευνα είναι καινοτόμα με δύο διαφορετικούς τρό-

πους. Αφενός, ανταποκρίνεται στην ανάγκη να συγκριθούν οι απόψεις των παιδιών για τη θέση των ανδρών και των γυναικών παιδαγωγών σε μια τάξη (Sumsion, 2005). Αφετέρου, από όσο γνωρίζουμε αυτή είναι η μόνη μελέτη που στοχεύει να διερευνήσει εάν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας εκδηλώνουν τις προτιμήσεις τους και τις διαφορές που σχετίζονται με το φύλο των παιδαγωγών τους όχι μόνο στο χώρο του προσχολικού προγράμματος αλλά και στο σπίτι. Αν και πρόκειται για μελέτη περίπτωσης και τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευτούν, η μελέτη δίνει μια εικόνα για τις απόψεις και τις στάσεις των παιδιών απέναντι σε άνδρες και γυναίκες εκπαιδευτικούς.

Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας δείχνουν ότι παιδιά αναθέτουν έναν παιγνιδιώδη ρόλο στον άντρα παιδαγωγό και έναν εκπαιδευτικό ρόλο στη γυναίκα παιδαγωγό, καθώς μόνο δύο παιδιά αναφέρθηκαν στα παιχνίδια, παίζουν μαζί της. Αντίθετα, τα παιδιά, αγόρια και κορίτσια, όταν αναφέρονταν στον άντρα παιδαγωγό τους περιέγραψαν και ζωγράφισαν παιγνιδιώδεις δραστηριότητες, τόσο σε εσωτερικούς όσο και σε εξωτερικούς χώρους. Τα ευρήματά μας δεν επιβεβαιώνουν προηγούμενες έρευνες που βρήκαν μικρές διαφορές στους ρόλους που ανέθεσαν τα παιδιά στον άνδρα και τη γυναίκα παιδαγωγό τους (Harris & Barnes, 2009).

Επίσης, τα αποτελέσματά μας έρχονται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα της μελέτης της Sumsion (2005), η οποία βρήκε ότι η παρακολούθηση και η ρύθμιση των ρόλων και η διδασκαλία ήταν οι μεγαλύτερες κατηγορίες απαντήσεων των παιδιών, όσον αφορά τον ρόλο του άνδρα παιδαγωγού. Συνάμα τα παιδιά, και ιδιαίτερα τα αγόρια, αναφέρθηκαν στον αστείο χαρακτήρα αυτών των δραστηριοτήτων και του άνδρα παιδαγωγού, ενώ κανένα από τα παιδιά δεν αναφέρθηκε σε αστείες δραστηριότητες, ενώ μιλούσε για τη γυναίκα παιδαγωγό τους. Ο αστείος χαρακτήρας των δραστηριοτήτων και του άνδρα παιδαγωγού αποκαλύπτεται επίσης από τις ζωγραφιές των παιδιών, καθώς τα αγόρια σχεδίαζαν ένα χαμόγελο στον άνδρα παιδαγωγό αλλά όχι στη γυναίκα παιδαγωγό. Ο Warin (2019) διαπίστωσε επίσης ότι οι άνδρες θεωρούνται ότι έχουν την τάση να δημιουργούν μια χαλαρή και συχνά διασκεδαστική ατμόσφαιρα, η οποία αναφέρεται ως μια «ζωηρή ενεργητική παιδαγωγική» (Warin, 2019, σελ. 300).

Αν και τα παιδιά ζωγράφισαν και ανέφεραν ότι κάνουν και/ή τους αρέσει να κάνουν διαφορετικές δραστηριότητες με τον άντρα και τη γυναίκα παιδαγωγό, όταν ρωτήθηκαν ρητά εάν κάνουν διαφορετικά πράγματα με τους άντρες και τις γυναίκες αποκαλύφθηκαν δύο μοτίβα. Από τη μία πλευρά, όπως και στη μελέτη των Harris & Barnes (2009), υπήρχαν παιδιά που ανέφεραν ότι κάνουν τις ίδιες δραστηριότητες και με τους δύο παιδαγω-

γούς. Από την άλλη, υπήρχαν παιδιά που ανέφεραν ότι ο άνδρας και η γυναίκα παιδαγωγός έχουν διαφορετικό ρόλο στην τάξη και κάνουν διαφορετικές δραστηριότητες.

Επεξηγώντας περαιτέρω, τα παιδιά τόνισαν ότι η γυναίκα παιδαγωγός κρατά την τάξη και τους κανόνες στην τάξη, ενώ ο άνδρας παιδαγωγός είναι πιο επιτρεπτικός καθώς αφήνει τα παιδιά να παίξουν ό,τι και με αυτό που θέλουν. Αυτό επιβεβαιώνεται και από τα αποτελέσματα της μελέτης των Huber & Traxl (2018), οι οποίοι διαπίστωσαν ότι αν και οι άνδρες και οι γυναίκες δεν διαφέρουν σημαντικά στις εκπαιδευτικές τους διαστάσεις, οι άνδρες υιοθετούν μια πιο χαλαρή προσέγγιση.

Οι φωτογραφίες των παιδιών από το μέρος στο οποίο προτιμούν να παίζουν με τον άνδρα και τη γυναίκα παιδαγωγό τους αποκαλύπτουν επίσης ορισμένες διαφορές όσον αφορά τις δραστηριότητες που συνδέονται με τον καθένα από τους παιδαγωγούς. Συγκεκριμένα, τα κέντρα ενδιαφέροντος που προτιμούν να παίζουν με τον άνδρα παιδαγωγό τους είναι πιο δραστήρια/ενεργητικά, σε αντίθεση με εκείνα που τους αρέσει να παίζουν με την παιδαγωγό τους. Οι Harris & Barnes (2009) βρήκαν επίσης ότι η γυναίκα παιδαγωγός συνδέεται πιο συχνά με το παιχνίδι που περιλαμβάνει παιχνίδια και πόρους, ενώ ο άνδρας παιδαγωγός έπαιζε περισσότερο με σωματικά αθλήματα και παιχνίδια.

Όσον αφορά το ερευνητικό μας ερώτημα σχετικά με το εάν τα παιδιά εκδηλώνουν κάποιες προτιμήσεις στο σπίτι, τα αποτελέσματα είναι κατά κάποιο τρόπο ασυνεπή καθώς τρεις γονείς απάντησαν αρνητικά και δύο γονείς ανέφεραν ότι υπάρχουν μη λεκτικά σημάδια από τα παιδιά τους. Ωστόσο, τρεις από τους πέντε γονείς απάντησαν ότι παρατήρησαν (προφορικά ή μη) μια προτίμηση στον άνδρα παιδαγωγό. Όσον αφορά τις δραστηριότητες που κάνουν τα παιδιά τους στην τάξη, τέσσερις γονείς ανέφεραν ότι όταν το παιδί τους συζητά στο σπίτι για τις δραστηριότητες, δίνουν έμφαση στη δραστηριότητα και όχι στο φύλο του εκπαιδευτικού.

Τα αποτελέσματά μας υποστηρίζουν το επιχείρημα ότι τα παιδιά δείχνουν μια προτίμηση για τον εκπαιδευτικό του ίδιου φύλου. Οι Huber & Traxl (2018, σελ. 465) τονίζουν ότι τα αγόρια αναζητούν και διατηρούν συχνότερα επαφή με άνδρες παιδαγωγούς. Στην πραγματικότητα, αν και πρέπει να ερμηνεύουμε τα αποτελέσματά μας με προσοχή, λόγω του μικρού μεγέθους του δείγματος, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι, αν και τα κορίτσια «αντιδρούν λιγότερο εμφανώς στο φύλο του εκπαιδευτικού» (Huber & Traxl, 2018, σελ. 465), εκδηλώνουν επίσης την ανάγκη να έχουν άνδρα παιδαγωγό.

Συνάμα, τα αποτελέσματά μας δείχνουν ότι σύμφωνα με τα παιδιά, αγόρια και κορίτσια, η παρουσία ενός άνδρα παιδαγωγού ΠΑΦ τους προσφέρει ευκαιρίες για διασκέδαση. Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν την ανάγκη άμβλυνσης της ανισορροπίας των φύλων στον τομέα της ΠΑΦ. Επιπλέον, η μελέτη τονίζει περαιτέρω την ανάγκη να ακούγονται οι φωνές των παιδιών για όλα τα ζητήματα που τα επηρεάζουν.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Cameron, C. (2006). Men in the nursery revisited: Issues of male workers and professionalism. Contemporary Issues in Early Childhood, 7(1), 68–79. https://doi.org/10.2304/ciec.2006.7.1.68

Clark, A. (2005). Ways of seeing: Using the Mosaic approach to listen to young children's perspectives. In A. Clark, A.T. Kjørholt, & P. Moss (Eds.). Beyond Listening. Children's perspectives on early childhood services (p.p. 22-49). Policy Press.

Council of the European Union (2019). Council recommendation of 22 May 2019 on high-quality early childhood education and care systems (2019/C 189/02). Retrieved June 13, 2022 from https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32019H0605%2801%29

Γρηγορόπουλος, Η. (2020). Άνδρες παιδαγωγοί σε παιδικούς σταθμούς: Αντιλήψεις για το ρόλο και την απουσία τους. Μια ποιοτική προσέγγιση. Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού, 16, 42–57. https://doi.org/10.12681/icw.19006

de Sousa, G., R. (2021). "Men who care : A review of studies on male practitioners in early childhood education and care". Presented at the European Conference on Educational Research (ECER 2021), (Online Conference), Geneva, Switzerland, September 6-10, 2021. Retrieved January 20, 2022 from https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1593255&dswid=-860

European Commission (2011). Early childhood education and care: Providing all our children with the best start for the world of tomorrow. Communication from the Commission, Brussels, 17.2.2011, COM(2011) 66 final. Retrieved January 25, 2015 from http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0066:FIN:EN:PDF

European Commission (2014). Proposal for key principles of a quality framework for early childhood education and care. Report of the Working Group on early childhood education and care under the auspices of

the European Commission. Retrieved June 13, 2022 from https://www.earlychildhoodworkforce.org/node/214

Farquhar, S.E. (2005). How to pick remarkable childcare and education. Retrieved February 20, 2006, from www.menteach.org.

Harris, K., & Barnes, S. (2009). Male teacher, female teacher: Exploring children's perspectives of teachers' roles in kindergartens. Early Child Development and Care, 179(2), 167-181. https://doi.org/10.1080/03004430802667005

Huber, J., & Traxl, B. (2018). Pedagogical differences and similarities between male and female educators, and their impact on boys' and girls' behaviour in early childhood education and care institutions in Austria. Research Papers in Education, 33(4), 452-471. https://doi.org/10.1080/02671522.2017.1353674

OECD (2006). Starting strong II early childhood education and care. OECD Publishing

OECD (2019). Good practice for good jobs in early childhood education and care: Eight policy measures from OECD countries. OECD Publishing.

Rentzou, K. (2017). Mapping gender segregation in pre-primary and primary education in Cyprus. The Journal of Men's Studies, 25(2), 198-219. https://doi.org/10.1177/1060826516658765

Rentzou, K. (2011). Greek parents' perceptions of male early childhood educators. Early Years, 31(2), 135-147. https://doi.org/10.1080/09575146.2010.530247

Rentzou, K., & Ziganitidou, K. (2009). Greek male early childhood educators: Self and societal perceptions towards their chosen profession. Early Years, 29(3), 271-279. https://doi.org/10.1080/09575140903286359

Summers, M., Stroud, J.C., Stroud, J.E., & Heaston, A. (1991). Preschoolers' perceptions of teacher role and importance. Early Child Development and Care, 68(1), 125-131. http://doi.org/10.1080/0300443910680111

Sumsion, J. (2005). Male teachers in early childhood education: Issues and case study. Early Childhood Research Quarterly, 20, 10-123. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2005.01.001

United Nations General Assembly (1989). Convention on the Rights of the Child. United Nations.

van Polanen, M., Colonnesi, C., Tavecchio, L.W.C, Blokhuis, S., & Fukkink, R.G. (2017a). Men and women in childcare: A study of caregiver–child interactions. European Early Childhood Education Research Journal, 25(3), 412-424. http://doi.org/10.1080/1350293X.2017.1308165

van Polanen, M., Colonnesi, C., Fukkink, R.G., & Tavecchio, L.W.C. (2017b). Is

caregiver gender important for boys and girls? Gender-specific child–caregiver interactions and attachment relationships. Early Education and Development, 28(5), 559-571. http://doi.org/10.1080/10409289.2016.1258928

Warin, J. (2019). Conceptualising the value of male practitioners in early childhood education and care: Gender balance or gender flexibility. Gender and Education, 31(3), 293-308. http://doi.org/10.1080/09540253.2017.1380172

Xu, Y. (2020). Does the gender of a practitioner matter in early childhood education and care? Perspectives from Scottish and Chinese young children. Children & Society, 34(5), 354–370. http://doi.org/10.1111/chso.12371

Yin R. (2009). Case study research: Design and methods (4th ed.). SAGE Publications.

Συμμετοχικός σχεδιασμός σε εξωτερικά περιβάλλοντα μάθησης στην Προσχολική Εκπαίδευση. Μία «έρευνα δράσης»

Σακελλαρίου Μαρία
Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, marisak@uoi.gr

Νάτσια Ελευθερία
Νηπιαγωγός, Med, Υπ. Διδάκτορας, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
elnatsia@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο συμμετοχικός σχεδιασμός των περιβαλλόντων μάθησης, είναι μια διαδικασία όπου συνεργάζονται από κοινού παιδιά, γονείς, εκπαιδευτικοί, ειδικοί και τοπική κοινότητα, ενώ η «έρευνα δράσης», ως συμμετοχική και συνεργατική διαδικασία μέσω της συστηματικής μελέτης του μαθησιακού περιβάλλοντος, αλλά και του αναστοχασμού επί της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας, αξιοποιεί τη βιωματική πραγματικότητα των υποκειμένων, ώστε να υπάρξει βελτίωση στις συνθήκες του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο δρουν. Αφορμή για τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης «έρευνας δράσης», στάθηκε η προβληματική γύρω από τη βελτίωση του αύλειου χώρου ενός νηπιαγωγείου στην πόλη των Ιωαννίνων. Συγκεκριμένα, στην «έρευνα δράσης» συμμετείχαν τα παιδιά του ολοήμερου τμήματος του νηπιαγωγείου, η εκπαιδευτικός της τάξης ως ερευνήτρια, οι γονείς των παιδιών, ο Δήμος Ιωαννιτών, Καθηγητές της Αρχιτεκτονικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων με τους φοιτητές και τις φοιτήτριες τους και η ευρύτερη σχολική κοινότητα.

Σκοπός της «έρευνας δράσης» αποτέλεσε η εξοικείωση των παιδιών με συμμετοχικές διαδικασίες (έρευνα, συμμετοχή, δράση), ώστε να «ακουστεί η φωνή των παιδιών», αλλά και η ενεργοποίηση της σχολικής και ευρύτερης κοινότητας προς αυτήν την κατεύθυνση. Σχετικά με την παρέμβαση, χρησιμοποιήθηκαν για την συμμετοχή των παιδιών στο σχέδιο δράσης, η μέθοδος project και η προσέγγιση του Μωσαϊκού, μέσω της παρατήρησης

στο πεδίο, της συζήτησης, της φωτογράφισης, της συνεργασίας σε ομάδες, της πολυτροπικής έκφρασης των παιδιών (χαρτογράφηση).

Από την αξιολόγηση της «έρευνας δράσης» έγινε φανερό, ότι τα παιδιά έδρασαν βιωματικά, περνώντας από τον προβληματισμό στην έρευνα και τη δράση, την ανακάλυψη και τη γνώση, ενώ ταυτόχρονα ανέπτυξαν διαπροσωπικές και κοινωνικές δεξιότητες μέσω της συμμετοχής και της συνεργασίας. Επιπλέον, διαμορφώθηκαν προτάσεις-σχέδια για την αναβάθμιση του εξωτερικού περιβάλλοντος μάθησης του αύλειου χώρου του νηπιαγωγείου, ενεργοποιήθηκε η ευρύτερη σχολική κοινότητα σε μεγάλο βαθμό, ενώ όλοι οι συμμετέχοντες και οι συμμετέχουσες βίωσαν αισθήματα ικανοποίησης. Με βάση τον συμμετοχικό σχεδιασμό καλλιεργήθηκε μια νέα εποικοδομητική σχέση ανάμεσα στα παιδιά, την εκπαιδευτικό της τάξης, τους γονείς, τους ειδικούς και την ευρύτερη σχολική κοινότητα στη βάση μιας δημοκρατικής διαδικασίας και ενός κοινού οράματος και στόχου.

Λέξεις-κλειδιά: Συμμετοχικός σχεδιασμός, εξωτερικά περιβάλλοντα μάθησης, προσχολική εκπαίδευση.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Είναι γεγονός ότι από την ενεργητική συμμετοχή των παιδιών, ήδη από την περίοδο της προσχολικής εκπαίδευσης στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, τίθενται τα θεμέλια για τη διαμόρφωση της έννοιας που ορίζεται ως «ενεργός πολίτης». Κατά την εκπαιδευτική διαδικασία ενυπάρχει η δυνατότητα να οργανώνονται δράσεις και να διαμορφώνονται περιβάλλοντα με χαρακτήρα ενεργητικής συμμετοχής από τους εκπαιδευτικούς, όπου υπάρχει αυτονομία των παιδιών και προσφέρονται ευκαιρίες για λήψη αποφάσεων. Λειτουργώντας μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο, τα παιδιά καλλιεργούν την αυτονομία, μιας και έχουν την ευθύνη για το σχεδιασμό των «δράσεων», αλλά και τη βεβαιότητα ότι αυτό είναι εφικτό από τα ίδια. Δηλαδή, συνειδητοποιούν ότι είναι όντα που μπορούν να αποφασίζουν, να ενεργούν, να διαπραγματεύονται τις αποφάσεις τους, να ασκούν έλεγχο στις δραστηριότητές τους και να αξιολογούν τις ενέργειές τους (Σακελλαρίου, 2005).

Ως μια τέτοια εκπαιδευτική εμπειρία θεωρείται και ο συμμετοχικός σχεδιασμός των περιβαλλόντων μάθησης και των σχολικών τόπων (Γουργιώτου & Ουγγρίνης, 2015), που αφορά και την συγκεκριμένη «δράση».

ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ

Ο συμμετοχικός σχεδιασμός ορίζεται ως μία προσέγγιση όπου το κοινό συμμετέχει στα ζητήματα του σχεδιασμού ενός ευρέος φάσματος σχεδιαστικών προβλημάτων σε διάφορες χωρικές κλίμακες (Στρατηγέα, 2015). Επίσης, θεωρείται ως «δημοκρατική διαδικασία διά βίου μάθησης, στην οποία οι συμμετέχοντες αποκτούν γνώσεις για τον εαυτό τους, αλλά και για τις αξίες και τις απόψεις των άλλων συμμετεχόντων (Γιαουτζή και Στρατηγέα, 2011). Μια διαδικασία έρευνας, κατανόησης, σκέψης, εξακρίβωσης, ανάπτυξης και στήριξης της αμοιβαίας εκμάθησης μεταξύ πολλών συμμετεχόντων στο πλαίσιο του «στοχασμού κατά τη δράση». Συνήθως οι συμμετέχοντες αναλαμβάνουν τους δύο βασικούς ρόλους, του χρήστη και του σχεδιαστή, όπου οι σχεδιαστές πασχίζουν να μάθουν τις πραγματικότητες των χρηστών, ενώ οι χρήστες προσπαθούν να εκφράσουν τους επιθυμητούς στόχους και να μάθουν τα κατάλληλα τεχνολογικά μέσα για να τους πετύχουν (Robertson και Simonsen, 2013).

Η συμμετοχή ορίζεται ως μια διαδικασία όπου ένα άτομο λαμβάνει μέρος σε μια δραστηριότητα ή ειδικότερα στις λήψεις αποφάσεων, όπου του δίνεται η ευκαιρία να εκφραστεί, να ακουστεί η γνώμη του και να δοθεί η απαραίτητη προσοχή στις απόψεις και τα ενδιαφέροντά του. Από τη σύμβαση των δικαιωμάτων του παιδιού υπογραμμίζεται, ότι το παιδί είναι ένας άνθρωπος ο οποίος έχει το δικαίωμα να γίνεται σεβαστός ως μοναδικό άτομο με την δική του οπτική και προσωπικά ενδιαφέροντα, από το συνάνθρωπο, το κράτος, τους θεσμούς και άλλους οργανισμούς (Krappmann, 2010). Οι κοινές αποφάσεις, με τη συμμετοχή όλων όσων προαναφέρθηκαν, επηρεάζουν τη ζωή κάποιου, αλλά και της κοινότητας που ζει και επιπλέον αποτελεί στοιχείο δημοκρατικής κοινωνίας (Hart, 1992), ενώ ταυτόχρονα ακριβώς αυτή η δυνατότητα αυξάνει και τις πιθανότητες ενεργητικής συμμετοχής στα παιδιά (Σακελλαρίου et al., 2020· Αυγητίδου, 2014· Niemi, 2007).

Αναδεικνύοντας το ρόλο του παιδιού ως δρών υποκείμενο (Πεχτελίδης, 2015), το οποίο συμμετέχει ενεργά στη λήψη αποφάσεων για θέματα που το αφορούν (Hart, 1992· UNICEF, 2023), τίθενται οι βάσεις για τη διαμόρφωση του ενεργού πολίτη (Thomas, 2007, Οικονομίδης, 2011· McMellon & Tisdall 2020). Για την προώθηση των δικαιωμάτων συμμετοχής των παιδιών και των νέων, διάφορα μοντέλα έχουν αναπτυχθεί που αφορούν τη συλλογική συμμετοχή των παιδιών. Ένα από αυτά που έχει κερδίσει το ευρύ ενδιαφέρον, είναι από την Lundy (2007), η οποία αναλύοντας σε βάθος το άρθρο 12 στο πλαίσιο για τα ανθρώπινα δικαιώματα των παιδιών, ανέπτυξε

ένα μοντέλο που έχει τέσσερις συνιστώσες: Το «χώρο», που σημαίνει ότι πρέπει να δοθούν στα παιδιά ασφαλείς και χωρίς αποκλεισμούς ευκαιρίες, να σχηματίσουν και να εκφράσουν την άποψή τους. Δεύτερη συνιστώσα είναι η «φωνή». Δηλαδή, τα παιδιά πρέπει να διευκολύνονται να εκφράσουν την άποψή τους, ενώ Τρίτη συνιστώσα είναι το «ακροατήριο», δηλαδή να υπάρχουν εκείνοι που θα ακούσουν τις απόψεις τους και τέλος τέταρτη συνιστώσα είναι η «επιρροή», δηλαδή να λαμβάνεται υπόψη η άποψή τους και να εφαρμόζεται (Department of Children and Youth Affairs Ireland, 2015: 21). Στο πλαίσιο αυτό, στην παρούσα έρευνα δράσης, η συμμετοχή και λήψη απόφασης από τα παιδιά, αφορά τη διαμόρφωση του εξωτερικού χώρου μάθησής τους στο νηπιαγωγείο. Η συμμετοχή χρησιμοποιήθηκε τόσο ως μέσο, όσο και ως σκοπός (Moser, 1983, οπ. αναφ. στο Στρατηγέα, 2015).

Εξωτερικά σχολικά περιβάλλοντα μάθησης

Ο χώρος του νηπιαγωγείου ως πεδίο καθημερινής παρουσίας του παιδιού αποτελεί ταυτόχρονα και χώρο αγωγής και εκπαίδευσης. Καθοριστική είναι η επίδραση των χαρακτηριστικών του χώρου του νηπιαγωγείου στην ταυτότητα χώρου που αποκτά το παιδί, η οποία συμβάλλει στη διαμόρφωση της προσωπικής του ταυτότητας και της οπτικής μέσα από την οποία στο μέλλον θα κρίνει, θα δημιουργεί και θα χειρίζεται το περιβάλλον, δομημένο και φυσικό (Κακανά, 2018· Germanos, 2015· Τσουκαλά, 2015). Ο σχολικός χώρος συνιστά ένα δυναμικό πεδίο εντός του οποίου τα άτομα, οι ομάδες και το εξωτερικό περιβάλλον συνεπιδρούν και αλληλοεπηρεάζονται. «Πρόκειται για ένα πεδίο εργασίας που προωθεί τις διαδικασίες μάθησης, αλλά και κοινωνικής δράσης» (Σακελλαρίου, 2012). Η σπουδαιότητα του εξωτερικού χώρου του προσχολικού περιβάλλοντος μάθησης είναι εξίσου μεγάλη με αυτήν του εσωτερικού. Ο εξωτερικός χώρος αποτελεί προέκταση της αίθουσας του προσχολικού περιβάλλοντος μάθησης και επιπλέον χώρο αγωγής και εκπαίδευσης (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014). Στη διεθνή βιβλιογραφία γίνεται λόγος για τη «μεταφορά» του Αναλυτικού Προγράμματος στον υπαίθριο χώρο, όπου σχεδόν όλες οι μαθησιακές επιδιώξεις του Αναλυτικού Προγράμματος μπορούν να πραγματοποιηθούν στον υπαίθριο χώρο με τρόπο διαφορετικό, που «βγάζει» τη μάθηση από τα στενά όρια της αίθουσας διδασκαλίας (Μπότσογλου, 2010). Η ποιοτική εκπαίδευση περιλαμβάνει εκπαιδευτικούς, εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, περιεχόμενο, διαδικασία, αποτελέσματα σε μια συνεχή διαδικασία αξιολόγησης και βελτίωσης όλων των παραμέτρων αυτών (Motala, 2000· Pipho, 2000· Adams, 1993· United Nations Children's Fund, 2000· Νάτσια, 2018). Η έν-

νοια της ποιότητας εξασφαλίζει ότι τα παιδιά θα βιώσουν τις σχέσεις και τα περιβάλλοντα εκείνα τα οποία θα τους επιτρέψουν να αναπτυχθούν ολόπλευρα (Abbie Raikes, Amanda E. Devercelli & Traci Shizu Kutaka, 2015· Βαβουράκη Α., Ζουγανέλη Α., Σοφού Ε., Κούτρα Χ., ΥΠ.Ε.Π.Θ., Π.Ι., 2008· United Nations Children's Fund, Italy, 2000).

Με βάση το παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο και με δεδομένο ότι ο εξωτερικός χώρος αποτελεί την πρώτη εικόνα και επαφή του παιδιού με το σχολείο, γίνεται άμεσα κατανοητό το πόσο σημαντική είναι η οργάνωσή του. Κατά την διαμόρφωση και οργάνωσή του θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κάποιοι τομείς, όπως α) το φυσικό περιβάλλον, β) οι αλληλεπιδράσεις, γ) οι παροχές για παιχνίδι και μάθηση, δ) το πρόγραμμα, ε) ο ρόλος του εκπαιδευτικού (DeBord, 2002). Ο εξωτερικός χώρος προκειμένου να θεωρείται ποιοτικός θα πρέπει να είναι επαρκής και άνετος, να διαθέτει άνετους χώρους, για παιδιά και εκπαιδευτικούς, να παρέχει δυνατότητες για εκούσια μόνωση, να παρέχει δυνατότητες για κοινωνική αλληλεπίδραση με μικρές ομάδες συνομηλίκων, να παρέχει δυνατότητα να ριψοκινδυνέψουν (εκ του ασφαλούς), να διαθέτει φυσικά στοιχεία, πηγή υδροδότησης, κινητά υλικά, ποικιλία εξοπλισμού και εξοπλισμό σε καλή κατάσταση (Gleason & Knodell, 2002).

Η διαρρύθμιση του εξωτερικού χώρου θα πρέπει να οργανώνεται σε ζώνες δραστηριοτήτων, εργαστήρια και κέντρα ενδιαφέροντος. Συγκεκριμένα θα πρέπει να υπάρχουν περιοχές για ήσυχες και θορυβώδεις δραστηριότητες, για μικρές και μεγάλες ομάδες, περιοχές με κατασκευές-παιχνίδια, διάφορα είδη φυτών, οριζόμενα μονοπάτια (π.χ. τροχήλατα), περιοχές με εξοπλισμό για δραματικό παιχνίδι, εξοπλισμό για παιχνίδι με νερό και άμμο, για απομόνωση, για μικρές ομάδες, για αδρή κινητικότητα για πολλά παιδιά, για οργανωμένο παιχνίδι, για ελεύθερο παιχνίδι, περιοχές όπου εκπαιδευτικοί και παιδιά θα κάθονται και θα παρατηρούν, θα συζητούν, θα διαβάζουν, θα ζωγραφίζουν, σε σκιερό μέρος (τραπέζια, καθίσματα, κλπ.). Ο εξωτερικός χώρος θα πρέπει να βρίσκεται στο ίδιο επίπεδο και να υπάρχουν κοινοί χώροι για άμεση μετάβαση από τον έναν στον άλλο, ανάμεσα στον εσωτερικό και εξωτερικό χώρο ώστε να μπορεί να θεωρηθεί προέκταση του εσωτερικού για εύκολη πρόσβαση και κίνηση και τη μεταφορά των δραστηριοτήτων (Chatterjee, 2005· Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014).

Η διαδικασία οικοδόμησης ή αναδιαμόρφωσης ενός σχολικού τόπου αποτελεί μια αμιγώς κοινωνική διαδικασία, στην οποία λόγο έχουν και οι μαθητές ως κύριοι χρήστες (Γουργιώτου, 2015· Γκέσιου & Σακελλαρίου, 2015). Οι σχολικοί αύλειοι χώροι θα πρέπει να είναι χώροι όπου ζουν τα παιδιά,

όπου βιώνουν εμπειρίες σε υπαίθρια περιβάλλοντα, «βιότοπους» ('habitats'), όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά στη βιβλιογραφία (Rivkin, 1997). Δηλαδή, στην μελέτη και οικοδόμηση των τόπων για παιδιά δεν είναι μόνο η αρχιτεκτονική διάσταση και τα υλικά στοιχεία τα οποία θα πρέπει να ληφθούν υπόψη (Γκέσιου Γ. & Σακελλαρίου Μ., 2015) αλλά και η ανθρωποκεντρική διάσταση που τον διέπει (Γερμανός, 2010· Germanos, 2015). Η σημασία της ακρόασης των εκπαιδευτικών και των μαθητών κατά τη διαδικασία σχεδιασμού, τονίζεται μέσω της έννοιας της συμμετοχής των χρηστών (Dudec, 2015) και φυσικά οι ειδικοί, όπως είναι οι αρχιτέκτονες, θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τα ενδιαφέροντα των χρηστών (French & Hill, 2004). Η έννοια της συμμετοχής επηρεάζει το σχεδιασμό των σχολικών χώρων, μιας και λαμβάνεται υπόψη για τον αρχιτεκτονικό σχεδιασμό (Dudec, 2015), ενώ για το νηπιαγωγείο είναι πολύ σημαντική η σύνδεση των δυο επιστημονικών πεδίων, αρχιτεκτονικής και παιδαγωγικής, στη βάση ενός κοινού οράματος (Chiles, et al. 2015), ώστε να μπορούν οι αρχιτέκτονες να σχηματίσουν μια ολοκληρωμένη εικόνα για την εκπαιδευτική διάσταση του σχεδιασμού των σχολικών χώρων (Woolner, 2015).

Έρευνα δράσης

Η «έρευνα δράσης» ως μεθοδολογική προσέγγιση, αποτελεί ποιοτική μεθοδολογία έρευνας, η οποία συνδυάζει δράση και έρευνα, στοχεύει στην επίλυση προβλημάτων και στην πρόκληση αλλαγών που είναι επωφελείς για τους συμμετέχοντες, σε μια συνεχή διαδικασία αναστοχασμού (Cohen & Manion, 1997). Βασικά χαρακτηριστικά της έρευνας δράσης είναι: ο συμμετοχικός χαρακτήρας, η δημοκρατική πρόθεση και η ταυτόχρονη συμβολή της στην κοινωνική επιστήμη και αλλαγή (Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Επιπλέον, τα μοντέλα τα οποία προτείνονται για τη διεξαγωγή της είναι κυκλικά ή σπειροειδή και περιλαμβάνουν την διαδικασία του σχεδιασμού, της δράσης, και του αναστοχασμού, διαδικασίες οι οποίες επαναλαμβάνονται κατά τη διάρκεια της έρευνας. Στην έρευνα-δράσης οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν μια διαδικασία η οποία τους βοηθά στην κατανόηση και επίλυση μιας μη ικανοποιητικής κατάστασης που αντιμετωπίζουν, ενώ η επίλυση του προβλήματος προκύπτει μέσα από τη συνεργασία των εμπλεκομένων που θεωρούνται υπεύθυνοι και υπόλογοι για την αντιμετώπισή του, είναι ευέλικτη και προσαρμοστική, γι' αυτό και μπορεί να εφαρμοστεί σε μια σχολική μονάδα, παρακάμπτοντας τους περιορισμούς που τίθενται από τη λειτουργία του σχολείου, όπως το ωρολόγιο πρόγραμμα, η οργάνωση και οι πόροι (Cohen & Manion, 1997). Η διαδικασία της «έρευνας δράσης» αποτελείται από τα στάδια της παρατή-

ρησης και ερμηνείας του προβλήματος, του σχεδιασμού ενός προτεινόμενου πλάνου δράσης, την εφαρμογή του πλάνου δράσης, το στοχασμό στην εφαρμογή που προηγήθηκε και την αναθεώρηση και προσαρμογή είτε της ερμηνείας του προβλήματος, είτε του πλάνου δράσης με τα νέα δεδομένα (McNiff, 1984· Μπαγάκης, 2003· Σακελλαρίου, 2012). Τα πλεονεκτήματα για τους εκπαιδευτικούς είναι το κίνητρο για δράση και εμπλοκή με νέες καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις που θα μπορούσαν να υιοθετήσουν μετέπειτα, η ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων διερευνώντας άλλες προϋπάρχουσες, ενώ ταυτόχρονα κατανοούν καλύτερα τον εαυτό τους και αναζητούν σε σχέση με το πρόβλημα που αντιμετωπίζουν αντικειμενικές και εμπεριστατωμένες λύσεις· με άλλα λόγια η ίδια η «έρευνα δράσης» αποτελεί και ένα είδος επιμόρφωσης για τους ίδιους (Cohen & Manion, 1997).

Η ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Το σχολικό έτος 2018-2019 σε Νηπιαγωγείο σε ημιαστική περιοχή των Ιωαννίνων, πραγματοποιήθηκε «έρευνα δράσης» από τον Ιανουάριο έως και τον Ιούνιο του 2019. Η συγκεκριμένη έρευνα είχε ως αντικείμενο τη μελέτη μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης, με βασικό στόχο την συμμετοχή των παιδιών στην έρευνα και στη λήψη αποφάσεων σχετικά με την αναδιαμόρφωση της αυλής του σχολείου.

Η μέθοδος

Το παιδαγωγικό πλαίσιο για την παρέμβαση οργανώθηκε με την χρησιμοποίηση της μεθόδου project και της προσέγγισης του «Μωσαϊκού».

- Μέθοδος σχεδίων εργασίας (project): Αποτελεί μέθοδο με ενεργητική αλληλεπίδραση των μαθητών, αξιοποιεί τη διερευνητική και συνεργατική μάθηση, όπως συζήτηση, καταιγισμό ιδεών, χαρτογράφηση εννοιών, βιβλιογραφική έρευνα, επίλυση προβλήματος, μελέτη πεδίου, λήψη απόφασης (Helm & Katz, 2012).
- Προσέγγιση «Μωσαϊκού»: Πρόκειται για πολυμεθοδική διαδικασία, με εργαλεία όπως η παρατήρηση στο πεδίο, η συζήτηση, η φωτογράφιση, η συνεργασία σε ομάδες, η πολυτροπική έκφραση των παιδιών (χαρτογράφηση), που δίνουν τη δυνατότητα στα μικρά παιδιά να εκφράζουν τις ιδέες και τα αισθήματά τους στους ενήλικες μέσα από οπτικές και λεκτικές μεθόδους, οι οποίες στη συνέχεια αποτελούν την αφετηρία για περισσότερη συζήτηση, ακρόαση και στοχασμό. (Clark & Moss, 2010).

ΣΚΟΠΟΣ

Σκοπός της «έρευνας δράσης» μέσα από το πρόγραμμα για τη βελτίωση του αύλειου χώρου του σχολείου, αποτέλεσε η εξοικείωση των παιδιών με συμμετοχικές διαδικασίες (έρευνα, συμμετοχή, δράση), ώστε να «ακουστεί η φωνή των παιδιών», αλλά και η ενεργοποίηση της σχολικής και ευρύτερης κοινότητας προς αυτήν την κατεύθυνση.

Επιμέρους στόχοι: Τα παιδιά να ασκηθούν στην ανάλυση και στη διαχείριση των προβλημάτων (διαβούλευση-επίλυση), να κατανοήσουν ότι η φωνή τους και οι πράξεις τους έχουν τη δύναμη να επηρεάσουν και να αλλάξουν καταστάσεις μέσα από συγκεκριμένες δράσεις, ως υπεύθυνοι πολίτες της κοινωνίας είναι σημαντικό να συνεργαστούν και να αναλάβουν δράση για να δώσουν λύσεις σε προβλήματα που τους αφορούν, κατανοώντας ταυτόχρονα και τους λόγους που τα προκαλούν, οι αλλαγές που θα πετύχουν με την ανάληψη δράσης, θα επιφέρουν την αλλαγή της αντίληψης και της στάσης της κοινότητας προς τα πράγματα που θα αλλάξουν τη ζωή τους και τη ζωή των άλλων προς το καλύτερο (μετασχηματισμός), εξοικείωση με το γεγονός της ελεύθερης έκφρασης για τη λήψη αποφάσεων, σεβασμός της προσωπικότητας και της άποψης του άλλου.

Οι συμμετέχοντες και οι συμμετέχουσες

Στην «έρευνα δράσης» έλαβαν μέρος τα παιδιά του ολοήμερου τμήματος του νηπιαγωγείου, που αποτελούνταν από είκοσι άτομα (10 αγόρια και 10 κορίτσια), η προϊσταμένη του νηπιαγωγείου, οι φοιτητές/τριες των μαθημάτων «Αρχιτεκτονική και Τοπίο» και «Χρήση Φυτών στην Αρχιτεκτονική Τοπίου» καθώς και οι καθηγητές τους, οι γονείς των παιδιών, ο Δήμος Ιωαννιτών. Η «έρευνα δράσης» διενεργήθηκε από την εκπαιδευτικό του τμήματος, η οποία σχεδίασε και υλοποίησε τη διδακτική παρέμβαση.

Η εκπαιδευτική παρέμβαση

Αφορμή για την διεξαγωγή της συγκεκριμένης «έρευνας δράσης», στάθηκε η προβληματική γύρω από την βελτίωση του αύλειου χώρου του συγκεκριμένου νηπιαγωγείου στην πόλη των Ιωαννίνων. Σε προγενέστερη έρευνα στην περιοχή (Νάτσια & Σακελλαρίου, 2016), διαφάνηκε ότι η ποιότητα των εξωτερικών χώρων των νηπιαγωγείων είναι χαμηλή, παρόλο που ο χρόνος λειτουργίας του σχολείου και οι αυλές των σχολείων αποτελούν πολλές φορές τις μοναδικές ευκαιρίες που έχουν πολλά παιδιά για παιχνίδι σε υπαίθριους χώρους (Malone & Tranter, 2003). Οι υπαίθριοι χώροι των νη-

παγωγείων δεν είναι αξιοποιημένοι και κατάλληλα οργανωμένοι και σχεδιασμένοι, ενώ επιπλέον αντιμετωπίζονται ως χαμηλότερης παιδαγωγικής αξίας για την εκπαιδευτική διαδικασία και λογίζονται ως χώρος και χρόνος περιορισμένος, κυρίως στο διάλειμμα για εκτόνωση και αποφόρτιση των παιδιών (Γκέσιου & Σακελλαρίου, 2016· Νάτσια & Σακελλαρίου, 2016). Επιπλέον, από σχετικές έρευνες διαφαίνεται (Clarke, 2010), ότι τα παιδιά σε συντριπτικά μεγάλα ποσοστά προτιμούν το παιχνίδι στον εξωτερικό χώρο, στην ύπαιθρο. Τα παραπάνω καταδεικνύουν την αναγκαιότητα και σημαντικότητα της παρούσας παρέμβασης.

Στάδιο παρατήρησης

Η νηπιαγωγός της τάξης εισηγήθηκε το θέμα στα παιδιά με τη μέθοδο του καταιγισμού ιδεών με ζήτημα «Η αυλή του σχολείου μας». Στο πλαίσιο αυτό καταγράφηκαν οι αρχικές αντιλήψεις και γνώσεις των παιδιών σε ένα ιστόγραμμα και επιπλέον ο προβληματισμός τους, μέσα από ημιδομημένες συνεντεύξεις τους σχετικά με την αναδιαμόρφωση-βελτίωση της αυλής του νηπιαγωγείου. Με δεδομένη την συμφωνία των παιδιών για αλλαγή της αυλής, «να την κάνουμε καλύτερη» όπως χαρακτηριστικά ειπώθηκε από τα παιδιά, στο στάδιο αυτό άρχισε η προετοιμασία και ο σχεδιασμός της «δράσης», όπου ουσιαστικά τίθεται και η ιδέα της αναδιαμόρφωσης.

Αποφασίστηκε από όλους να χωριστούν σε ομάδες, οι οποίες θα έχουν διαφορετικό αντικείμενο έρευνας, προκειμένου να γίνει καταγραφή της συνολικής εικόνας της υπάρχουσας κατάστασης. Ακολούθησε έρευνα στο πεδίο με περιήγηση για παρατήρηση στο χώρο της αυλής, όπου η πρώτη ομάδα κατέγραψε σε χαρτί του μέτρου το χώρο της αυλής, αφού προηγουμένως προβληματίστηκε για τη μονάδα μέτρησης και απεικόνισε το σχήμα της αυλής, αλλά και το κτήριο του σχολείου. Η δεύτερη ομάδα φωτογράφισε τον πραγματικό χώρο, με όλα τα σημεία τα οποία θεωρούσαν προβληματικά και δεν τους επέτρεπαν να χρησιμοποιήσουν την αυλή με τον τρόπο και το χρόνο που επιθυμούσαν τα ίδια. Τόσο η χαρτογράφηση, όσο και οι φωτογραφίες των παιδιών ανέδειξαν ενδιαφέρουσες οπτικές των παιδιών, όπως έντονη δυσαρέσκεια για την μη δυνατότητα χρήσης της αυλής λόγω της λάσπης σε βροχερές μέρες, της απουσίας εξοπλισμού και παιχνιδοκατασκευών και γενικότερα την περιοριστική χρήση της αυλής.

Στάδιο ερμηνείας του προβλήματος

Οι ομάδες συγκέντρωσαν τα στοιχεία που παρατήρησαν και κατέγραψαν

και στη συνέχεια τα παρουσίασαν στην ολομέλεια της τάξης. Συνέκριναν τα στοιχεία αυτά με φωτογραφίες σχολικών αυλών που βρήκαν στο διαδίκτυο. Αποφάσισαν να ζωγραφίσουν σε ατομικό φύλλο εργασίας όλα όσα θα ήθελαν να έχει η αυλή τους. Αναδείχθηκε έντονο το ενδιαφέρον των παιδιών για παιχνίδι, εκτός από το τρέξιμο και τα κουβαδάκια που κυρίως λάμβαναν χώρα στην αυλή του νηπιαγωγείου. Οριοθετήθηκε το «πρόβλημα» και έγινε και η σύγκριση των αναπαραστάσεων, ώστε να οριστικοποιηθούν οι αποφάσεις και να τεθούν οι προτεραιότητες.

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΕΝΟΣ ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΟΥ ΠΛΑΝΟΥ «ΔΡΑΣΗΣ»

Το πέρασμα από το στάδιο της διερεύνησης και του σχεδιασμού, στο στάδιο της υλοποίησης, έγινε με την διαδικασία αποτύπωσης και διαπραγμάτευσης των επιθυμιών των παιδιών για την αλλαγή της αυλής. Οι αποφάσεις των παιδιών για το πως θα βελτιωθεί η αυλή περιλαμβάνουν τα εξής: να φυτέψουμε λουλούδια, να φυτέψουμε χορτάρι, να βάλουμε παιχνίδια, να ζωγραφίσουμε τους τοίχους, να βάψουμε τα κάγκελα της περίφραξης, να φυτέψουμε δέντρα για να έχουμε σκιά, να τοποθετήσουμε παγκάκια για να ξεκουραζόμαστε, να βάλουμε τσουλήθρα και κούνιες, ένα κάστρο, να φτιάξουμε μια καλύτερη αμμοδόχο, να αγοράσουμε παιχνίδια, όπως μπάλες, κουζινικά για έξω, μπασκέτα, τέρματα ποδοσφαίρου, να φτιάξουμε έναν λαχανόκηπο, να ζωγραφίσουμε επιδαπέδια παιχνίδια, να φτιάξουμε τις πλάκες στην αυλή ώστε να μην σκοντάφτουμε στο τρέξιμο. Ακολούθησε διαπραγμάτευση των προτάσεών τους και αποτύπωση-τοποθέτηση με χαρτογράφηση, σε μικρή κλίμακα, στο σχέδιο της αυλής, που είχαν ήδη ετοιμάσει κατά την χαρτογράφηση.

Εφαρμογή του πλάνου «δράσης»

Με τις πρώτες αποφάσεις ξεκίνησε και η υλοποίηση, όπου τα παιδιά προχώρησαν στο φύτεμα των λουλουδιών. Αμέσως μετά αναστοχαζόμενα τις υπόλοιπες αποφάσεις τους για υλοποίηση, συνειδητοποιούν κάποιες δυσκολίες και τέθηκε το «ερώτημα» αν θα καταφέρουν να υλοποιήσουν μόνα τους όλα όσα σχεδίαζαν. Μέσα από τον προβληματισμό και τη διαλογική συζήτηση στην ολομέλεια, αποφασίστηκε να ζητηθεί βοήθεια-υποστήριξη από την προϊσταμένη του νηπιαγωγείου και από τους γονείς τους, όσον αφορά την βοήθεια στην προμήθεια υλικών. Ακολούθησε ενημέρωση της προϊσταμένης και των γονέων για την επικείμενη «δράση». Ακολούθως, προχώρησε η υλοποίηση της «δράσης» με την αγορά και τοποθέτηση

μιας μπασκέτας, μέσω της προϊσταμένης, αλλά και η δημιουργία ενός λαχανόκηπου σε συνεργασία με τους γονείς.

Στοχασμός στην εφαρμογή που προηγήθηκε, αναθεώρηση και προσαρμογή του πλάνου «δράσης» με τα νέα δεδομένα

Στη συνέχεια έγινε αξιολόγηση και αναστοχασμός, όσον αφορά την μέχρι στιγμής πορεία της υλοποίησης/εφαρμογής της «δράσης». Μέσα από τη σχετική συζήτηση, τον εποικοδομητικό διάλογο και την προτροπή της εκπαιδευτικού της τάξης να αναρωτηθούν και για τα επόμενα στάδια της υλοποίησης και προκειμένου να διασφαλιστεί η αποτελεσματικότητα του εγχειρήματος, αποφασίστηκε από όλους, να ζητηθεί βοήθεια εκτός από τους γονείς και την προϊσταμένη του νηπιαγωγείου, επιπλέον και από τη Δημοτική Αρχή της πόλης (αρμόδια για την χρηματοδότηση και τα κτήρια των σχολείων), αλλά και από τους ειδικούς (αρχιτέκτονες) για την κατασκευή των σχολείων. Όλοι αυτοί ως εμπλεκόμενοι στην «δράση» θα μπορούσαν να τους δώσουν ιδέες, υλικά ή να έρθουν προς βοήθεια και οι ίδιοι. Αποφασίστηκε να αποσταλεί μία επιστολή προς τον Δήμαρχο της πόλης, όπου να εκθέτουν την παρούσα κατάσταση της αυλής του σχολείου και ταυτόχρονα να αναπτύσσουν το σκεπτικό τους για την σχετική βελτίωσή της. Το γράμμα υπαγορεύτηκε από τα παιδιά στην νηπιαγωγό, η οποία στην συνέχεια επιφορτίστηκε και με την αποστολή του μαζί με ένα βιβλίο με ζωγραφιές, δώρο των παιδιών για τον Δήμαρχο. Επίσης, αποφασίστηκε να σταλεί μία πρόσκληση ηλεκτρονικά στην Αρχιτεκτονική Σχολή του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων για επικείμενη συνεργασία μαζί τους σχετικά με την βελτίωση της αυλής του σχολείου. Η πρόσκληση στους αρχιτέκτονες (οι ειδικοί) για να συζητήσουμε τις ιδέες μας για την αυλή μας, έλαβε θετική απάντηση. Με συνεννόηση της εκπαιδευτικού και των καθηγητών των συγκεκριμένων μαθημάτων, αποφασίστηκε να γίνει επίσκεψη της εκπαιδευτικού στο μάθημα στην Αρχιτεκτονική Σχολή, προκειμένου να γίνει ενημέρωση στους φοιτητές/τριες για τη «δράση», καθώς και ένα εργαστήριο στο σχολείο με τους φοιτητές/τριες των σχετικών μαθημάτων και τους καθηγητές/τριές τους. Στο εργαστήριο που έλαβε χώρα στο σχολείο, οι φοιτητές/τριες της Αρχιτεκτονικής Σχολής και οι καθηγητές τους, παρατήρησαν και κατέγραψαν το χώρο της αυλής, ενώ ταυτόχρονα είχαν την δυνατότητα να παρατηρήσουν τη δράση των παιδιών στο πεδίο, ώστε να μπορέσουν με βάση τις δικές τους γνώσεις και τις ανάγκες των παιδιών να προτείνουν τις δικές τους εναλλακτικές προτάσεις στο «πρόβλημα» των παιδιών (Liao & Tang, 2023).

Αποτελέσματα

Με τη βοήθεια του Δήμου και τη συνδρομή των τεχνικών υπηρεσιών έγινε δενδροφύτευση, πλακόστρωση μέρους της αυλής, προμήθεια ψηφίδας στην αμμοδόχο και σκίαση με ειδικό πανί, καθώς και τοποθέτηση καθισμάτων στην αυλή. Με τη βοήθεια των γονέων (δωρεά) έγινε επίστρωση με ειδικό αντιολισθητικό υλικό μέρους της αυλής. Η «δράση» ολοκληρώθηκε με το πέρας του σχολικού έτους, με σχετική παρουσίαση στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, όλων των αποτελεσμάτων που υλοποιήθηκαν το προηγούμενο χρονικό διάστημα από όλους τους εμπλεκόμενους.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ως κριτήρια επιτυχίας της «έρευνας δράσης» ορίστηκαν, η συμμετοχή όλων των παιδιών, όλων όσοι εμπλέκονται στη μάθηση και την ανάπτυξη των μικρών παιδιών, αλλά και όλων όσοι εμπλέκονται ως ειδικοί προκειμένου να συν διαμορφώσουμε προτάσεις και σχέδια για την αναβάθμιση και τη βελτίωση του εξωτερικού χώρου του σχολείου. Από την αξιολόγηση της «έρευνας δράσης» καταδείχθηκε ότι τα παιδιά έδρασαν βιωματικά, περνώντας από τον προβληματισμό, στην έρευνα και τη δράση, την ανακάλυψη και τη γνώση, ενώ ταυτόχρονα ανέπτυξαν διαπροσωπικές και κοινωνικές δεξιότητες μέσω της συμμετοχής και της συνεργασίας, στοιχεία που συμφωνούν απόλυτα και με άλλες παρόμοιες έρευνες (Özdemir, 2019). Επιπλέον, οι διάφορες μορφές αλληλεπίδρασης που ανέπτυξαν τα παιδιά, φαίνεται σύμφωνα και με την σχετική βιβλιογραφία ότι αναπτύσσονται όταν τα παιδιά συμμετέχουν ενεργά σε αυθεντικά εκπαιδευτικά πλαίσια που είχαν νόημα για τα ίδια, όπως ακριβώς συνέβη και στην παρούσα «έρευνα δράση» (Hedges & Cullen, 2012). Αξίζει να αναφερθεί ότι η μέθοδος project η οποία χρησιμοποιείται στο νηπιαγωγείο και με την οποία ήταν ήδη εξοικειωμένα τα παιδιά, λειτούργησε θετικά στην έκβαση της παρούσας παρέμβασης, κυρίως στο επίπεδο της ενεργητικής αλληλεπίδρασης των παιδιών μέσω της διερευνητικής και συνεργατικής μάθησης (Χρυσαφίδης & Κουτσουβάνου, 2002). Επιπλέον, μέσω της προσέγγισης του Μωσαϊκού, η παρατήρηση, η καταγραφή και η ανάλυση των δεδομένων στο πεδίο από τα ίδια τα παιδιά και την εκπαιδευτικό, λειτούργησε αποτελεσματικά (Σοφού, 2012 · Ρούβαλη & Ρήγα, 2013), καθώς και η χρήση της φωτογράφισης (Einarsdottir, 2005), αλλά και της τεχνολογίας με την επεξεργασία των φωτογραφιών και την αναζήτηση πληροφοριών σχετικών με τη θεματική της «δράσης» των παιδιών στο διαδίκτυο. Διαμορφώθηκαν προτάσεις-σχέδια

για την αναβάθμιση του εξωτερικού περιβάλλοντος μάθησης του αύλειου χώρου του νηπιαγωγείου, προωθήθηκε η καλλιέργεια της αγάπης για τη φύση, το περιβάλλον και την αειφορία (Γαρίτσης, 2016), ενεργοποιήθηκε η ευρύτερη σχολική κοινότητα σε μεγάλο βαθμό, ενώ όλοι οι συμμετέχοντες και οι συμμετέχουσες βίωσαν αισθήματα ικανοποίησης. Με βάση τον συμμετοχικό σχεδιασμό καλλιεργήθηκε μια νέα εποικοδομητική σχέση ανάμεσα στα παιδιά, την εκπαιδευτικό, τους γονείς, τους ειδικούς και την ευρύτερη σχολική κοινότητα στη βάση μιας δημοκρατικής συμμετοχικής διαδικασίας και ενός κοινού οράματος και στόχου (Γουργιώτου, 2015).

Εξέλιξη της «δράσης» αποτέλεσε και η συμμετοχή του ολοήμερου τμήματος του νηπιαγωγείου στο πρόγραμμα «Συμμετοχικού Προϋπολογισμού» του Δήμου Ιωαννιτών με την κατάθεση πρότασης για τον περιβάλλοντα χώρο της γειτονιάς τους, με προτάσεις των ίδιων των παιδιών. Δηλαδή, στο πλαίσιο της «δράσης», αλλά και σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Matthews, 2003·Thomas, 2007), τα παιδιά πέρασαν από το στάδιο του να νιώθουν ικανά να δράσουν έχοντας ιδιαίτερη αξία στην κοινωνία, στο στάδιο της συνείδησης του «ενεργού πολίτη». Διάχυση της «έρευνας δράσης» και των αποτελεσμάτων της έγινε μόνο στην τελική παρουσίαση-γιορτή λήξης του σχολικού προγράμματος στους γονείς, αλλά όχι στους εκπροσώπους του Δήμου, τους/τις φοιτητές/τριες της Αρχιτεκτονικής Σχολής και τους καθηγητές τους, και την εκπαιδευτική κοινότητα. Ωστόσο, αξιοποιήθηκε από την εκπαιδευτικό της τάξης η παρούσα «έρευνα δράσης», ως αφορμή και εκπαιδευτικό υλικό για ενδοσχολική επιμόρφωση. Βέβαια, παραμένει πάντα ως ζητούμενο η ουσιαστική συμμετοχή των μικρών παιδιών στις πολιτικές αποφάσεις ή στη θέσπιση της αντζέντας της συζήτησης για σημαντικότατα ζητήματα που τα αφορούν, όπως είναι η εκπαίδευσή τους, ο ελεύθερος χρόνος τους, η υγεία και η ασφάλειά τους. Η επίσημη πολιτεία θα πρέπει να αντιμετωπίσει αυτό το ζήτημα άμεσα, με την συμμετοχή των παιδιών ως ισότιμα μέλη και με την υποστήριξη των ενηλίκων, τόσο σε θεσμικό όσο και σε πολιτισμικό επίπεδο. Η Εκπαίδευση του μέλλοντος απαιτεί σεβασμό και συν διαμόρφωση από όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία, πόσο μάλλον από τα παιδιά που είναι και οι πρωταγωνιστές ή θα έπρεπε να είναι…της εκπαίδευσής τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αυγητίδου, Σ. (2014). Η συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία: προϋποθέσεις και διαδικασίες ενίσχυσής της στην πρωτοβάθμια

εκπαίδευση. Στο: Ε. Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Θέματα Διδασκαλίας και Αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Ενότητα Α. Επιμορφωτικό υλικό* (σσ. 193-206). Access Γραφικές Τέχνες.

Αυγητίδου, Σ. (2014), *Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και ως στοχαζόμενοι επαγγελματίες*. Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.

Raikes, A. H., & ShizuKutaka, T. (2015). Global goals and country action: Promoting quality in early childhood care and education. *Childhood Education, 91*(4), 238-242.

Adams, D. (1993). Defining educational quality. Improving Educational Quality Project Publication #1: Biennial Report. Arlington, VA: Institute for International Research.

Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2001). Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης (Μτφρ. Μ. Δεληγιάννη). Μεταίχμιο.

Ataol, Ö., Krishnamurthy, S., & van Wesemael, P. (2019). Children's Participation in Urban Planning and Design: A Systematic Review. *Children, Youth and Environments 29*(2), 27-47. https://doi.org/10.7721/chilyoutenvi.29.2.0027.

Βαβουράκη Α., Ζουγανέλη Α., Σοφού Ε., Κούτρα Χ,.ΥΠ.Ε.Π.Θ., Π.Ι. Η ποιότητα στην εκπαίδευση-Θεωρητικές παραδοχές μέθοδος, (σσ. 27-59), ΑΘΗΝΑ 2008.

Βουκελάτου, Δ. (2015). Η ένταξη των δικαιωμάτων του παιδιού στην εκπαιδευτική δραστηριότητα του νηπιαγωγείου: Έρευνα στα νηπιαγωγεία της Πάτρας. *Αδημοσίευτη Πτυχιακή Εργασία. Πανεπιστήμιο Πατρών*. https://nemertes. lis.upatras.gr/jspui/handle/10889/8640

Γαρίτσης, Ι. Δ. (2016). Ο σχολικός κήπος ως πεδίο εισόδου αλλαγών για την εξέλιξη του σχολείου στην κατεύθυνση της αειφορίας. Διδακτορική διατριβή Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ). Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Γεωργόπουλος, Α. (2014). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ζητήματα ταυτότητας*. Εκδόσεις Gutenberg.

Γερμανός, Δ. (2010). Παιδαγωγικός ανασχεδιασμός του σχολικού χώρου: Μια προσέγγιση της αναβάθμισης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος μέσα από την αλλαγή της σχέσης του παιδιού με το χώρο. Στο Δ. Γερμανός και Μ. Κανατσούλη (Επιμ.). ΤΕΠΑΕ 09. *Πρακτικά επιστημονικών εκδηλώσεων του ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ* (σσ. 21-54). University Studio Press, 2010.

Γερμανός, Δ. & Λιάπη, Μ. (επιμ.) (2015). Ηλεκτρονικός τόμος Πρακτικών του Συμποσίου με Διεθνή Συμμετοχή *Τόποι για Εμπειρίες Μάθησης. Έρευνα,*

Δημιουργία, Αλλαγή. Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης.

Γερμανός, Δ. (2019). Δημιουργώντας τον χώρο του παιδιού στο σχολείο: η προσέγγιση από την πλευρά του χρήστη και ο παιδαγωγικός σχεδιασμός του χώρου. 1ος Ηλεκτρονικός τόμος Πρακτικών του Διεπιστημονικού Διεθνούς Συνεδρίου « *Χώροι για το Παιδί ή Χώροι του Παιδιού; Όταν η συνθήκη αγωγής και εκπαίδευσης τέμνεται με την καθημερινότητα της πόλης*». Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης.

Γκέσιου, Γ. & Σακελλαρίου, Μ. (2016). Οι αναπαραστάσεις των νηπιαγωγών για το συμμετοχικό σχεδιασμό στην αναβάθμιση των εξωτερικών χώρων των νηπιαγωγείων σε τόπους μάθησης. Ηλεκτρονικός τόμος Πρακτικών του 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου *Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης: Εκπαίδευση και κοινωνία στην εποχή της κρίσης*.

Γκέσιου, Γ & Σακελλαρίου, Μ. (2016). Οι υπαίθριοι χώροι του νηπιαγωγείου ως τόποι μάθησης και παιχνιδιού, μέσα από την οπτική και τις καταγραφές των νηπιαγωγών. Στο Μ. Σακελλαρίου (Επιμ.), Ηλεκτρονικός τόμος Πρακτικών του 3ου Διεθνούς Συμποσίου Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγική, *«Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία»* (σσ. 30-47). Πεδίο. https://earlychildhoodpedagogy.gr/images/3o_symposio/3o_diethnes_symposio.pdf

Γκέσιου, Γ. & Σακελλαρίου, Μ. (2019). Ο ανασχεδιασμός των εξωτερικών χώρων των νηπιαγωγείων και η συμμετοχή των παιδιών. Ηλεκτρονικός τόμος Πρακτικών Συνεδρίου: *'Χώροι για το Παιδί ή Χώροι του Παιδιού; Όταν η συνθήκη αγωγής και εκπαίδευσης τέμνεται με την καθημερινότητα της πόλης'*. Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης. https://doi.org/10.12681/χπ.1436

Γουργιώτου, Ε. (2015). Αναδιαμόρφωση του μαθησιακού περιβάλλοντος στα νηπιαγωγεία του Ν. Ρεθύμνου: Αρχιτεκτονικός επανασχεδιασμός και παιδαγωγική αξιοποίηση. Στο Κ.Α. Ουγγρίνης & Ε. Γουργιώτου, *Αρχιτεκτονικές και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για τη δημιουργία τόπων μάθησης στο νηπιαγωγείο*. (σσ. 81-135). Δίσιγμα.

Γουργιώτου, Ε. & Ουγγρίνης, Κ. (2015). *Αρχιτεκτονικές & εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για τη δημιουργία τόπων μάθησης στο Νηπιαγωγείο.* Δίσιγμα.

Cardellino, P. & Woolner, P. (2020) Designing for transformation – a case study of open 402, DOI: 10.1080/14681366.2019.1649297

Clark, A. & Moss, P. (2010). *Ας ακούσουμε τα μικρά παιδιά. Η προσέγγιση του Μωσαϊκού.* ΕΑΔΑΠ.

Cohen, L., & Manion, L. (1994). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας (Μτφ. Χ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου). Μεταίχμιο. (Έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1994).

Department of Children and Youth Affairs Ireland, *National Strategy on Children and Young People's Participation in Decision-Making*: https://assets.gov.ie/24462/48a6f98a921446ad85829585389e57de.pdf

Dudec, M. (2000). *Architecture of schools: The new learning environments.* Architectural Press.

Einarsdottir, J. (2005). Playschool in pictures: children's photographs as a research method. *Early Child Development and Care*, *175*(6), 523-541. doi:10.1080/03004430500131320

Germanos, D. (2015). The place as factor of the pedagogical quality of space. Στο Δ. Γερμανος, Μ.Λιάπη (επιμ.), Ηλεκτρονικός τόμος Πρακτικών του Συμποσίου με Διεθνή Συμμετοχή: *Τόποι για Εμπειρίες Μάθησης, Έρευνα, Δημιουργία, Αλλαγή* (σσ. 46-55). Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης.

Gleason, J., & Knodell, S. (2002, August). Making a place for children. Child care facility planning manual for Washington state. Washington, D.C.: State of Washington. Retrieved December 1, 2022, from https://static1.squarespace.com/static/5a2735e18c56a84c7eaa04c3/t/5dc46c84808ac16ef172fad9/1573153997875/Making+a+Place+for+Children.pdf

Κακανά, Δ. Μ. (2015). ΄Οικοδομώντας΄ προσωπικούς χώρους και τόπους δράσης στο νηπιαγωγείο, μέσα από το παιχνίδι. Στο Δ. Γερμανός, Μ. Λιάπη (επιμ.) Ηλεκτρονικός τόμος Πρακτικών του Συμποσίου με Διεθνή Συμμετοχή: *Τόποι για Εμπειρίες Μάθησης, Έρευνα, Δημιουργία, Αλλαγή* (σσ. 108-119). Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης.

Hart, R. (1992). Children' s Participation: From tokenism to citizenship. *Innocenti Essays* No 4. UNISEF International Child Development Centre.

Helm, H.J. & Katz, L. (2012). *Η μέθοδος project στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση.* Μεταίχμιο.

Hiles, P., Care, L., Evans, H., Holder, A. & Kemp, C. (2015). *Building schools: Key issues for contemporary design.* Birkhauser.

INPAD, 2023. https://www.inpad.eu/io1

Κακανά, Δ.Μ. (2018). Ο χώρος του νηπιαγωγείου ως τρίτος παιδαγωγός. Τόμ. 1 (2018): Πρακτικά Συνεδρίου 'Χώροι για το Παιδί ή Χώροι του Παιδιού; Όταν η συνθήκη αγωγής και εκπαίδευσης τέμνεται με την καθημερινότητα της πόλης'.

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. Τόπος.

Κατσαρού, Ε & Τσάφος, Β. (2003). Από την έρευνα στη διδασκαλίας η εκπαι-

δευτική έρευνα δράσης. Σαββάλας.

Κέκερη, Ε. (2016). Οι μαθητές ως ερευνητές στο πλαίσιο του αειφόρου σχολείου: Μελέτη Περίπτωσης. Πρακτικά 2ης Επιστημονικής Συνάντησης Υποψηφίων Διδακτόρων και Μεταπτυχιακών Φοιτητών. Ελληνική Επιστημονική Εταιρεία Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για την Αειφορία.

Kalekin-Fishman, D. & Hagoel, L. (2023). Primary school children voicing their own concerns: Practising Participatory Citizenship as experiential learning *Citizenship Teaching & Learning, Volume 18,* Issue 3, p. 293-311. DOI: https://doi.org/10.1386/ctl 00127 1

Krappman, L. (2010). The weight of the child's view (Article 12 of the Convention on the Rights of the Child). The International Journal of Children's Rights, 18(4), 501-513.

Liao, W.-J., & Tang, C.-H. (2023). Teaching Strategies and Practices That Facilitate the Development of Design Concepts in Architectural Engineering Education. SAGE Open, 13(3). https://doi.org/10.1177/21582440231196376

Lundy, L. (2007) 'Voice is not enough: Conceptualizing Article 12 of the UNCRC', *British Educational Research Journal, Vol. 33*(6), 927-42.

Μπαγάκης, Γ. (2002). *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*. Πρακτικά 3ου Ετήσιου Συνεδρίου του τμήματος Μεθοδολογίας και Προγραμμάτων Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών.

Matthews, H. (2003) 'Children and Regeneration: Setting an Agenda for Community Participation and Integration', Children and Society 17(4), 264–276.

McMellon, C., & Tisdall, E. K. M. (2020). Children and young people's participation rights: Looking backwards and moving forwards. The International Journal of Children's Rights, *28*(1), 157–182.

Moser, C. (1983). «The Problem of Evaluating Community Participation in Urban Development», Development Planning Unit, Working Paper No. 14, University College London.

Motala, S. (2000). Education transformation and quality: The South African experience. Paper presented at the Annual Meeting of the Comparative and International Education Society, San Antonio, Texas, March, 2000.

Νάτσια, Ε., Σακελλαρίου, Μ. (2016). Απόψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας για την ποιότητα του εξωτερικού χώρου. Στο Μ. Σακελλαρίου (Επιμ.), Ηλεκτρονικός τόμος Πρακτικών του 3ου Διεθνούς Συμποσίου Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής, «*Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία»,*

(σσ. 198-217). Πεδίο. https://earlychildhoodpedagogy.gr/images/3o_symposio/3o_diethnes_symposio.pdf

Νάτσια, Ε. (2018). *Απόψεις νηπιαγωγών για την ποιότητα των αναλυτικών προγραμμάτων προσχολικής* εκπαίδευσης (Διπλωματική Μεταπτυχιακή Διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Niemi, A. (2007). What are effective strategies to support student engagement and learning? A project submitted to the Faculty of the Evergreen State College in Partial Fulfillment of the Requirements for Degree Master in Teaching.

Οικονομίδης, Β. (2011). Το νηπιαγωγείο ως χώρος διαμόρφωσης του δημοκρατικού πολίτη και εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα. Στο Οικονομίδης Β. & Ελευθεράκης Θ. (επ.), *Εκπαίδευση, Δημοκρατία και Ανθρώπινα Δικαιώματα* (σσ. 204-246). Διάδραση.

Özdemir, A. (2019). An approach on children's experiences of participatory planning. *Cities, 93*, 206-214. https://doi.org/10.1016/j.cities.2019.05.005

Πεχτελίδης, Ι. (2015). *Κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας*. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. http://hdl.handle.net/11419/4744

Ρέντζου, Κ. & Σακελλαρίου, Μ. (2014). *Ο χώρος ως παιδαγωγικό πεδίο σε προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης, Σχεδιασμός και οργάνωση*. Πεδίο

Ρούβαλη, Α. & Ρήγα, Β. (2013). Η προσέγγιση του «Μωσαϊκού»: ένα νέο εκπαιδευτικό εργαλείο στην ελληνική προσχολική εκπαίδευση. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, *12*, 65–79. https://doi.org/10.12681/icw.18034

UNISEF, (2023). *Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού*. https://www.unicef.org/child-rights-convention

Σακελλαρίου, Μ. (2012). *Εισαγωγή στη Διδακτική της Παιδαγωγικής Εργασίας του Νηπιαγωγείου: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Διδακτικές Εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη: Γιαχούδη

Σακελλαρίου, Μ., Βάσση, Χ., Γκέσιου, Γ. & Τσιάρα, Ε. (2020). Από την ενεργητική συμμετοχή και το συμμετοχικό σχεδιασμό των χώρων μάθησης στη διαμόρφωση του ενεργού πολίτη. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, *15*, 48-61. https://doi.org/10.12681/icw.22188

Σακελλαρίου, Μ. 2005. Τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας οργανώνουν τη μάθησή τους. Μύθος ή πραγματικότητα; Στο Πανταζής Σ. & Σακελλαρίου Μ., *Προσχολική Παιδαγωγική, Προβληματισμοί -Προτάσεις* (σσ. 125-143). Ατραπός.

Σοφού, Ε. (2012). *Η ενεργητική εμπλοκή των μικρών παιδιών σε συμμετοχικές μορφές έρευνας: Η περίπτωση της προσέγγισης του Μωσαϊκού*. https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/omep/article/view/18034

Στρατηγέα, Α. (2015). *Θεωρία και Μέθοδοι Συμμετοχικού Σχεδιασμού*. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. http://hdl.handle.net/11419/5428

Τσάφος, Β. (2007). Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης. Στο Π. Ξωχέλλης, (Επιμ.), Λεξικό της Παιδαγωγικής. Αφοι Κυριακίδη.

Τσουκαλά, Κ. (2015). Αντίληψη, σύλληψη και κατάληψη του σχολικού χώρου. Στο Γουργιώτου, Ε & Ουγγρίνης, Κ. *Αρχιτεκτονικές και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για τη δημιουργία τόπων μάθησης στο νηπιαγωγείο*. Δίσιγμα.

Thomas, N. (2007). Towards a theory of Children's Participation. The International Journal of Children's Rights, *15*(2), 199-218.

United Nations Children's Fund, (2000).Defining quality in education. New York.

Vrinioti, K. (2016). Partizipation von Kindern als Lern- und Erfahrungsprozess in der Schulanfangsphase: Zwischen Anspruch und Alltagsrealität. Esslinger-Hinz, I. /Hahn, H. & Panagiotopoulou, A. (Hrsg.) *Paradigmen und Paradigmenwechsel in der Grundschulpadagogik: Entwincklungslinien und Forchungsbefunde*. Entwincklungslinien der Grundschulpadagogik, Band 12. Schneider Verlag Hohengrehren GmbH, 37-52.

Woolner, P., McCarter, S., Wall. K.& Higgins, S. (2012). Changed learning through changed space: When can a participatory approach to the learning environment challenge preconceptions and alter practice? *Improving Schools, 15*(1), 45-60.

Χρυσαφίδης, Κ., & Κουτσουβάνου, Ε. (2002). Εισαγωγή. Στο Κ. Χρυσαφίδης & Ε. Κουτσουβάνου (Επιμ.), Μέθοδος project και προσχολική εκπαίδευση: Μικροί ερευνητές (σσ. 11-30). Μεταίχμιο.

Προσεγγίζοντας την πολιτισμική αποδοχή με εργαλείο την τέχνη σε τυπικό περιβάλλον μάθησης στην προσχολική εκπαίδευση. Μελέτη περίπτωσης

Αθηνά Τρυφωνοπούλου
Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η., Πανεπιστήμιο Πατρών
athina.tryf@gmail.com

Ανδρεάννα Κουφού
Ε.ΔΙ.Π. Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η., Πανεπιστήμιο Πατρών
koufou@upatras.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα πτυχιακή εργασία διερεύνησε τις δυνατότητες προσέγγισης της πολιτισμικής αποδοχής με γνωστικό εργαλείο την Τέχνη σε πραγματική συνθήκη μιας τάξης νηπιαγωγείου.

Η Τέχνη αποτελεί μια μορφή επικοινωνίας για τους ανθρώπους και η πολυπολιτισμικότητα των κοινωνιών εκφράζεται μέσω αυτής. Μπορεί να αξιοποιηθεί σε παιδαγωγικές πρακτικές στη διαπολιτισμική εκπαίδευση με πολλούς τρόπους. Λαμβάνοντας υπόψη τον ενεργό ρόλο της Τέχνης τόσο στη σημερινή καθημερινότητα όσο και στις παιδαγωγικές πρακτικές, επιλέχθηκε να αποτελεί το εργαλείο μέσω του οποίου θα διερευνηθεί η καλλιέργεια της πολιτισμικής αποδοχής στα παιδιά προσχολικής ηλικίας σε τυπικό περιβάλλον μάθησης.

Πιο συγκεκριμένα, σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που αξιοποίησε την Τέχνη ως εργαλείο διερεύνησης της πολιτισμικής διαφορετικότητας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με γενικό στόχο την αποδοχή της πολιτισμικής διαφορετικότητας. Η έρευνα έλαβε χώρα σε πραγματική συνθήκη τάξης και πήραν μέρος 18 νήπια.

Η μεθοδολογική προσέγγιση ακολούθησε αρχές της μελέτης περίπτωσης και της έρευνας δράσης. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα συμπεριλάμβανε τέσσερις δραστηριότητες, που κάθε μία προσέγγισε την πολιτισμική διαφορετικότητα μέσω μίας μορφής τέχνης : εικαστική τέχνη, μουσική τέχνη, θεατρική τέχνη, κίνηση και χορός. Οι δραστηριότητες υλοποιήθηκαν

σε συνθήκη πραγματικής τάξης, με την ερευνήτρια να είναι και η εκπαιδευτικός της τάξης.

Η ερευνητική διαδικασία μέσω της παρατήρησης υπογράμμισε ότι οι διάφορες μορφές τέχνης έχουν τη δυνατότητα να αποτελέσουν κατάλληλο εργαλείο για την καλλιέργεια της πολιτισμικής αποδοχής και τη περαιτέρω διερεύνηση της διαπολιτισμικής διαφορετικότητας.

Λέξεις-κλειδιά: πολιτισμική αποδοχή, τέχνη στην εκπαίδευση, διαπολιτισμική εκπαίδευση, πολιτισμική διαφορετικότητα, τυπικό περιβάλλον μάθησης, προσχολική ηλικία

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Κατά τη διάρκεια του 21ο αιώνα λόγω των μετακινήσεων των πληθυσμών σε άλλες χώρες και λόγω της παγκοσμιοποίησης διακρίνουμε έντονο το στοιχείο της πολυπολιτισμικότητας και της ετερογένειας στις κοινωνίες (Τόλιου, 2020). Σε παγκόσμιο επίπεδο οι πολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες οδηγούν στην ανακατανομή των πληθυσμών μέσω της μετανάστευσης (Σουλούτα, 2021). Τα άτομα πού μεταναστεύουν θέλουν να διατηρήσουν τα πολιτισμικά στοιχεία που τους συνδέουν με τη χώρα τους και ταυτόχρονα οι χώρες υποδοχής συχνά νιώθουν ότι απειλείται η δική τους κληρονομιά, με αποτέλεσμα να παρουσιάζονται φαινόμενα εθνικισμού, ρατσισμού και ξενοφοβίας.

Το σχολείο οφείλει να ανταποκριθεί σε αυτές τις νέες συνθήκες και να δημιουργήσει ένα ασφαλές περιβάλλον στο οποίο θα συνυπάρχουν αρμονικά οι διαφορετικές πολιτισμικές ταυτότητες ώστε παράλληλα και στην κοινωνία να εξαλειφθούν τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις και να ενισχυθεί η αποδοχή, ο αλληλοσεβασμός, η ισοτιμία προς όλους τους ανθρώπους και από την ανοχή στο διαφορετικό να οδηγηθεί στη συνύπαρξη και αλληλεπίδραση (Τόλιου, 2020).

Η τέχνη αναγνωρίζεται ότι είναι σε θέση να προβάλλει κοινωνικές και πολιτιστικές διαφορές και ομοιότητες, να συμβάλλει στη συνειδητοποίηση της αξίας της πολιτισμικής κληρονομιάς και της πολυπολιτισμικότητας. Μέσω της τέχνης αντιλαμβανόμαστε την καθημερινότητα γύρω μας, εκφράζουμε ιδέες και συναισθήματα (Μαλαφάντης, 2018). Η προσέγγιση των ατόμων με διαφορετική κουλτούρα αλλά και ατόμων ομοιογενούς ομάδας αφορά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση καθώς το κάθε άτομο είναι διαφορετικό (Γλυκού, 2017).

Η παρούσα πτυχιακή εργασία δεδομένου ότι θα ασχολήθηκε με την προσέγγιση της πολιτισμικής αποδοχής σε επίπεδο τάξης στην προσχολική ηλικία, στο θεωρητικό πλαίσιο αναλύθηκαν οι έννοιες που συνδέονται άμεσα με την πολιτισμική διαφορετικότητα. Πιο συγκεκριμένα, προσδιορίστηκαν η έννοια της ταυτότητας και της πολιτισμικής ετερότητας, του πολιτισμικού κεφαλαίου, της πολυπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικότητας και τέλος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στη συνέχεια, έγινε αναφορά στη σύνδεση της τέχνης με την πολυπολιτισμικότητα και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση καθώς η τέχνη είναι το εργαλείο διερεύνησης της καλλιέργειας της πολιτισμικής αποδοχής. Ολοκληρώνοντας το θεωρητικό πλαίσιο, παρουσιάστηκε πώς η εικαστική τέχνη, η μουσική τέχνη, η θεατρική τέχνη, και η κίνηση και ο χορός λειτουργούν ως μέσο στην προσέγγιση της πολιτισμικής αποδοχής, συνδέοντας την πολιτισμική διαφορετικότητα με την κάθε τέχνη ξεχωριστά.

ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Σκοπός αυτής της ποιοτικής έρευνας υπήρξε το να διερευνήσει την αποδοχή της πολιτισμικής διαφορετικότητας με εργαλείο την τέχνη στα παιδιά προσχολικής ηλικίας στην τάξη. Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν ήταν τα ακόλουθα:

1. Καλλιεργείται η πολιτισμική αποδοχή στα παιδιά προσχολικής ηλικίας στην τάξη μέσω της τέχνης;
2. Πώς μπορεί να αξιοποιηθεί η τέχνη προκειμένου να καλλιεργήσει την πολιτισμική αποδοχή;
3. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που σχεδιάστηκε ήταν κατάλληλο για την προσέγγιση την πολιτισμικής αποδοχής μέσω της τέχνης;

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Είδος Έρευνας

Οι μέθοδοι ποιοτικής έρευνας που χρησιμοποιήθηκαν εφόσον θεωρήθηκαν οι πιο κατάλληλες είναι η μελέτη περίπτωσης και η έρευνα δράσης. Η μελέτη περίπτωσης αποτελεί μια ερευνητική στρατηγική στην οποία στόχος είναι να μελετηθεί μία μόνο περίπτωση σε βάθος. Η μοναδικότητα της κάθε περίπτωσης είναι αυτό που την κάνει τόσο ενδιαφέρουσα, αλλά οι ερευνητές στηρίζουν τις γνώσεις τους σε παρόμοιες περιπτώσεις ώστε να κατανοήσουν αυτό που εξετάζουν και να είναι σε θέση να δράσουν κατάλληλα (Bartlett & Burton,

2016). Όσον αφορά την έρευνα δράσης, η συγκεκριμένη μορφή έρευνας είναι συμμετοχική και συνεργατική, δηλαδή όσα άτομα είναι μέρος της ερευνητικής διαδικασίας συμμετέχουν και επικοινωνούν ενεργά, και οι συνθήκες που δημιουργούνται από το διαρκή διάλογο, είναι κοινή δράση (Τσιώλης, 2018). Επιπλέον, στόχος της έρευνας δράσης είναι να βελτιώσει και να αναπτύξει τόσο τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, αλλά παράλληλα και τα εκπαιδευτικά προγράμματα και την εκπαιδευτική πολιτική (Αυγητίδου, 2018).

Η μελέτη περίπτωσης και η έρευνας δράσης θεωρήθηκαν οι πιο κατάλληλες μέθοδοι καθώς η παρούσα έρευνα ήθελε να διερευνήσει μέσα σε συνθήκες πραγματικής τάξης, όπου κάθε περίπτωση τάξης, παιδιών, αλληλεπιδράσεων μεταξύ τους και με το εξωτερικό περιβάλλον τους, είναι μοναδική. Επιπλέον, θεωρήθηκε ταιριαστό στη υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος ο εκπαιδευτικός να βρίσκεται μέσα στην τάξη, καθώς στο παρόν πρόγραμμα δρα ως εμψυχωτής και δημιουργεί κοινή δράση μαζί με τα παιδιά. Η ανάγκη να δημιουργηθούν νέα καινοτόμες προσεγγίσεις στη διδασκαλία (Αυγητίδου, 2018) και η προσέγγιση της έρευνας ως κοινωνική διαδικασία, όπου ο ερευνητής οφείλει να επικοινωνήσει και δράσει προκειμένου να κατανοήσει σε βάθος το πεδίο των σχέσεων με το οποίο έρχεται σε επαφή (Τσιώλης, 2018), έστρεψε την παρούσα έρευνα στην αξιοποίηση των συγκεκριμένων μεθόδων.

Περίγραμμα Έρευνας

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε σε πραγματικές συνθήκες τάξης στο πρότυπο ιδιωτικό κέντρο προσχολικής αγωγής Ναυτίλος στην Πάτρα στα πλαίσια διπλωματικής άσκησης με σκοπό να διερευνηθεί η αποδοχή της πολιτισμικής διαφορετικότητας μέσω της τέχνης. Στην ερευνητική διαδικασία συμμετείχαν 17 παιδιά νηπιακής ηλικίας. Από αυτά τα 4 ήταν κορίτσια και τα 13 αγόρια. Στην αρχή του προγράμματος ο αριθμός των παιδιών ήταν 13, με καθυστερημένες προσελεύσεις έγιναν 17, και στην τελευταία δραστηριότητα έγιναν 18. Η ερευνήτρια αλληλεπιδρούσε με τα παιδιά καθώς είχε τον ρόλο και του ερευνητή και του εκπαιδευτικού-εμψυχωτή κατά τη διάρκεια της υλοποίησης. Τα παιδιά κατά τη διάρκεια του προγράμματος συνεργάστηκαν ως ολομέλεια, σε ζευγάρια και σε ομάδες τριών ατόμων.

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα υλοποιήθηκε σε διδακτικές ώρες που προβλέπονται οι οργανωμένες δραστηριότητες, και ανάμεσα στην 2η δραστηριότητα και στη 3η διαμεσολάβησε το ελεύθερο παιχνίδι. Πριν από την έναρξη του προγράμματος έγινε ένα παιχνίδι γνωριμίας που τα παιδιά κινούνταν στο χώρο και στο παλαμάκι έπρεπε να ακινητοποιηθούν, και να φωνάξουν δυνα-

τά το όνομά τους. Το παιχνίδι υλοποιήθηκε με επιτυχία καθώς υπήρχε συμμετοχή των παιδιών, τηρήθηκαν οι κανόνες και τα παιδιά γνωρίστηκαν πριν την έναρξη του προγράμματος με την ερευνήτρια. Στη συνέχεια, υλοποιήθηκε το εκπαιδευτικό πρόγραμμα στο οποίο η 1η δραστηριότητα είχε ως εργαλείο τη θεατρική τέχνη, η 2η δραστηριότητα την εικαστική τέχνη, και η 3η και η 4η δραστηριότητα τη μουσική τέχνη και την κίνηση-χορό αντίστοιχα.

Διδακτική Παρέμβαση:

Επικοινωνιακό πλαίσιο του εκπαιδευτικού προγράμματος

Πρωταγωνίστρια-μασκότ του εκπαιδευτικού προγράμματος είναι η χελώνα με το καβούκι της. Το καβούκι της περιέχει διάφορα προσωπικά της αντικείμενα. Στις τέσσερις δραστηριότητες η χελώνα αποκαλύπτει από ένα αντικείμενο σε κάθε δραστηριότητα.

Το πρόγραμμα αρχίζει με την τάξη να ετοιμάζεται για ένα ταξίδι και τα παιδιά φθάνουν σε ένα δάσος. Εκεί βλέπουν κάποιες σαπουνόφουσκες τις οποίες ακολουθούν και οδηγούνται σε μια χελώνα που δημιουργεί αυτές τις σαπουνόφουσκες. Η χελώνα γνωρίζεται με τα παιδιά και τους αποκαλύπτει διάφορα αντικείμενα που έχει στο καβούκι της: μια κορδέλα, το τύμπανο που θα τους βοηθήσει στην επιστροφή τους από το δάσος και την ομπρέλα των χρωμάτων που αποτελεί το μεταφορικό μέσο για να γυρίσουν τα παιδιά πίσω στην τάξη.

Σχεδιασμός 1ης Δραστηριότητας Γνωριμίας και Διδασκαλίας μέσω της θεατρικής τέχνης: «Οι δικές μου φυσαλίδες»

ΣΤΟΧΟΣ: Να αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως μία ξεχωριστή οντότητα εντοπίζοντας ένα ατομικό χαρακτηριστικό του εαυτού τους.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ: Τα παιδιά παροτρύνονται μέσω της κίνησης να αντιδρούν στο φανταστικό περιβάλλον που τους περιγράφεται με το σώμα τους. Η τάξη βρίσκει σε ένα δάσος μια χελώνα που δημιουργεί σαπουνόφουσκες. Δίνονται σε ζευγάρια 3 καρτέλες: το αγαπημένο παιχνίδι, το αγαπημένο φαγητό, το αγαπημένο παραμύθι. Το ένα παιδί προσπαθεί να αναπαραστήσει την καρτέλα που διάλεξε με παντομίμα και το ζευγάρι του πρέπει να μαντέψει ποιο είναι το αγαπημένο του παιχνίδι.

Σχεδιασμός 2ης Δραστηριότητας Διδασκαλίας μέσω της εικαστικής τέχνης: «Από πού είναι η χελώνα;»

ΣΤΟΧΟΣ: Να προσδιορίσουν τα χαρακτηριστικά της χώρας στην οποία ανήκουν, αποτυπώνοντας τα στο χαρτί.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ: Η χελώνα αποκαλύπτει τη μπλε κορδέλα που δείχνει ότι κατάγεται από τη μπλε χώρα. Στο χαρτί του μέτρου στο πάτωμα κάθε ομάδα που αντιστοιχεί σε ένα χρώμα-χώρα σε διαφορετικά σημεία του χαρτιού ζωγραφίζει όπως φαντάζεται τη χώρα της. Τα παιδιά ρωτούνται αν θα μπορούσαν να συνδεθούν οι χώρες μεταξύ τους, και παροτρύνονται να ζωγραφίσουν διαδρομές συνδέοντας τις χώρες μεταξύ τους, να βρούνε κοινά οι ομάδες, να αποτυπώσουν στο χαρτί οποιαδήποτε ομοιότητα ή τρόπους να επικοινωνήσουν οι χώρες μεταξύ τους.

Σχεδιασμός 3ης Δραστηριότητας Διδασκαλίας μέσω της μουσικής τέχνης: «Οι χώρες και το τύμπανο μαζί εν δράσει»

ΣΤΟΧΟΣ: Να αλληλεπιδράσουν με παιδιά που έχουν ίδιες και διαφορετικές αντιλήψεις δημιουργώντας μια συλλογική μουσική δημιουργία.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ: Για να βρουν τα παιδιά τον δρόμο της επιστροφής στο δάσος πρέπει να συνεργαστούν όλες οι ομάδες μαζί ανεξαρτήτως καταγωγής, με τη βοήθεια του τυμπάνου που αποκάλυψε η χελώνα. Τα παιδιά κάθονται στις ομάδες τους και χρησιμοποιώντας κρουστά όργανα ακολουθούν ρυθμικά το τύμπανο. Ανά διαστήματα σηκώνεται ένα παιδί που δείχνει μια καρτέλα τη φορά: ένα χρώμα ομάδας, όπου η συγκεκριμένη χώρα ακολουθεί το τύμπανο και οι υπόλοιπες είναι σε σιωπή, όλα τα χρώματα όπου όλες οι χώρες παίζουν μαζί ή τη καρτέλα της σιωπής που δεν ακούγεται κάνενας ήχος.

Σχεδιασμός 4ης Δραστηριότητας Διδασκαλίας και Αξιολόγησης μέσω της κίνησης και του χορού: «Η ομπρέλα των χρωμάτων: το ταξίδι της επιστροφής»

ΣΤΟΧΟΣ: Να αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους και τους γύρω τους ως ξεχωριστές οντότητες παρατηρώντας διαφορετικούς τρόπους κίνησης.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ: Η ομπρέλα των χρωμάτων αποτελεί το μεταφορικό μέσο για να γυρίσουν τα παιδιά πίσω στην τάξη. Η ομπρέλα έχει 3 τρόπους λειτουργίας: 1) ο «legato», κάνουμε απαλές κινήσεις με ροή ακολουθώντας τη μουσική, 2) ο «staccato», κοφτές κινήσεις μικρές σε διάρκεια με κοφτή, γρήγορη μουσική και 3) η ελεύθερη. Τα παιδιά χρησιμοποιούν και τους 3 τρόπους κίνησης ενώ κινούνται κυκλικά γύρω από την ομπρέλα που μοιάζει με γαϊτανάκι (δηλαδή κρατώντας το κάθε παιδί από μια κορδέλα που έχει δεθεί σε κάθε προεξοχή). Το πρόγραμμα κλείνει με την αξιολόγηση που τα παιδιά εξηγούν με δικά τους λόγια τι τους έμεινε από όλη τη μέρα συμπληρώνοντας τη φράση «Η στιγμή που μου έμεινε από σήμερα είναι…».

Υλοποίηση 1ης Δραστηριότητας με Τίτλο: «Οι δικές μου φυσαλίδες»

Αφού ολοκληρώθηκε ένα παιχνίδι γνωριμίας των ονομάτων, η πρώτη δραστηριότητα υλοποιήθηκε ως εξής:

Τα παιδιά κάθισαν κυκλικά στη γωνιά της παρεούλας και η ερευνήτρια ξεκίνησε να εισάγει σταδικά το επικοινωνιακό πλαίσιο ρωτώντας τα παιδιά: «Θέλετε να πάμε όλοι μαζί ένα ταξίδι; Έχετε πάει κάποιο ταξίδι; Αν ναι πού;». Οι ερωτήσεις αυτές παρακίνησαν αμέσως τα παιδιά τα οποία άρχισαν να λένε μέρη που έχουν ταξιδέψει, διακοπές που πήγαν με τους γονείς τους με ενθουσιασμό. Στη συνέχεια η ερευνήτρια αρχίσε να στρέφει τη συζήτηση προς το δάσος : «Έχετε πάει εκδρομή σε δάσος; Ή σε κάποιο πάρκο, κάποιο μέρος που να έχει φύση;». Κάποια παιδιά απάντησαν πως έχουν πάει, κάποια όχι. Επομένως σε εκείνο το σημείο, η ερευνήτρια τονίζει πως έχει έρθει η ώρα για να μαζέψουν τα πράγματά τους για να ετοιμαστούν για το ταξίδι τους. Ενώ η ερευνήτρια δημιουργεί μέσω των οδηγιών και των κινήσεων ένα φανταστικό περιβάλλον, τα παιδιά αρχίζουν να κινούνται στο χώρο και να μαζεύουν διάφορα πράγματα: «Τι θα χρειαστώ άραγε αν βρεθώ σε ένα δάσος; Μήπως ένα φακό; Ζεστά ρούχα για το βράδυ; Κάτι φαγώσιμο;».

Αφού δόθηκε λίγος χρόνος στο να κινηθούν τα παιδιά στο χώρο, η εμψύχωση συνεχίστηκε: «Αφού έχουμε πάρει όλα τα πράγματά μας λοιπόν, ήρθε η ώρα να ξεκινήσουμε τη διαδρομή προς το δάσος», «Πολλά κλαδιά έχει εδώ, μήπως πρέπει να σκύψω για να τα προσπεράσω; Μήπως πρέπει να πηδήξω πάνω από το ρυάκι για να φθάσω στην άλλη μεριά;». Ενώ η ερευνήτρια μέσω των οδηγιών δημιουργούσε το συγκεκριμένο φανταστικό περιβάλλον, τα παιδιά άρχισαν να κάνουν διάφορες κινήσεις προκειμένου να περάσουν ό,τι εμπόδια συναντούσαν. Στις παρατηρήσεις της ερευνήτριας όπως: «Μήπως υπάρχουν πολλοί τρόποι για να περάσω αυτά τα κλαδιά;» κάποια παιδιά είτε επέλεγαν να μιμηθούν κάποιο διπλανό τους είτε έβρισκαν ένα δικό τους τρόπο.

Στη συνέχεια η ερευνήτρια είπε στα παιδιά ότι φθάσαμε στον προορισμό μας. Τα παιδιά κάθισαν κυκλικά και η ερευνήτρια παρουσίασε τη χελώνα που βρήκαν στο δάσος που είναι εκεί μόνη της αρκετό καιρό (Εικ. 1). Εκείνη τη στιγμή υπήρχε ενδιαφέρον για τη χελώνα και προέκυψε συζήτηση σε σχέση με τις χελώνες και αν έχουμε δει, τι χαρακτηριστικά έχουν, η οποία λειτούργησε ως χαλάρωση και μικρή αποφόρτιση του προηγούμενου μέρους της δραστηριότητας.

Έπειτα η ερευνήτρια παρουσίασε το υλικό που έβγαλε η χελώνα από το καβούκι της, τις σαπουνόφουσκες, οι οποίες μέσα περιείχαν διάφορα αγαπημένα πράγματα της χελώνας, όπως ένα αγαπημένο της παιχνίδι. Συνδέοντας ξανά τη δραστηριότητα με το πλαίσιο, ειπώθηκε: «για να φύγουμε όλοι μαζί από

το δάσος η χελώνα θέλει να μας γνωρίσει καλύτερα. Επομένως με τον διπλανό μας θα ερχόμαστε στο κέντρο, και το ένα παιδί θα κάνει φούσκες και το άλλο με τη μορφή παντομίμας θα αναπαριστά τη καρτέλα που είχε διαλέξει: το αγαπημένο του παιχνίδι, το αγαπημένο του φαγητό ή το αγαπημένο του παραμύθι». Τα παιδιά φάνηκε να δυσκολεύτηκαν στη παντομίμα, και σε συνδυασμό με τη μεγάλη διάρκειά της καθώς υπερέβη τα 45 λεπτά, είχε ως αποτέλεσμα να χαθεί το ενδιαφέρον των παιδιών. Κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας, όταν η ερευνήτρια αντιλαμβανόταν ότι είχε χαθεί η συγκέντρωση, επανέφερε την τάξη κάνοντας αναφορές στην χελώνα ή μιλώντας σε αυτή.

Εικόνα 1. Η θήκη κιθάρας που έχει μετατραπεί σε χελώνα.

Υλοποίηση 2ης Δραστηριότητας με Τίτλο: «Από πού είναι η χελώνα;»
Η δεύτερη δραστηριότητα υλοποιήθηκε ως εξής:

Τα παιδιά συγκεντρώθηκαν στη γωνιά της παρεούλας και έγινε υπενθύμιση του επικοινωνιακού πλαισίου ώστε τα παιδιά να συνδέσουν την προηγούμενη δραστηριότητα με αυτή που θα έκαναν στη συνέχεια: «Η χελώνα έχει ένα σημαντικό αντικείμενο που θέλει να μας δείξει, αυτή τη μπλε κορδέλα, που δείχνει ότι κατάγεται από τη μπλε χώρα, εμείς από ποια χώρα κα-

ταγόμαστε; Πάμε να δούμε!». Σε αυτό το σημείο τα παιδιά τράβηξαν από το πουγκί φιογκάκια που τα χώριζε σε ομάδες με βάση το χρώμα.

Στη συνέχεια, αποκαλύφθηκε το χαρτί του μέτρου στο οποίο θα ζωγράφιζε η κάθε χώρα διάφορα χαρακτηριστικά της, τα παιδιά αντέδρασαν πολύ θετικά στο τεράστιο μέγεθος του χαρτιού και τους κέντρησε αμέσως το ενδιαφέρον. Η περιορισμένη επάρκεια των μαρκαδόρων όπως και η ζωγραφική σε ενιαίο χαρτί ήθελε να ενθαρρύνει τη συνεργασία και το μοίρασμα των συγκεκριμένων υλικών. Αν και παρατηρήθηκε ότι τα τρενάκια που ζωγραφίστηκαν «καπέλωσαν» κάποιες ζωγραφιές και αυτό ενόχλησε κάποια παιδιά που ίσως να μην ήταν τόσο εξοικειωμένα με την από κοινού ζωγραφική στον ίδιο χώρο, τα παιδιά παρατηρήθηκε ότι συνεργάστηκαν μεταξύ τους.

Η δραστηριότητα κύλισε πολύ ομαλά καθώς τα παιδιά αμέσως άρχισαν να ζωγραφίζουν η κάθε ομάδα την χώρα της όπως τη φανταζόταν, να ζωγραφίζουν συνδέσεις με τις υπόλοιπες χώρες και ήταν εντός του προβλεπόμενου χρόνου. Επιπλέον, μετά την ολοκλήρωση της δραστηριότητας παρ' όλο που δόθηκε η επιλογή του ελεύθερου παιχνιδιού, παρατηρήθηκε ότι πολλά παιδιά επέλεξαν να συνεχίζουν να ζωγραφίζουν. Ακόμα, άρχισαν να εντάσσουν στο παιχνίδι τους και άλλα αντικείμενα όπως αυτοκινητάκια, με τα οποία χρησιμοποιούσαν τους δρόμους για να πηγαίνουν από την μια χώρα στην άλλη. Δεν χρειάστηκε να γίνει η παρουσίαση της δημιουργίας της κάθε χώρας γιατί σχεδόν όλες οι ομάδες είχαν επικοινωνήσει το τι είχαν ζωγραφίσει και η σύνδεση μεταξύ τους έγινε αμέσως. Ο χάρτης που δημιουργήθηκε δεν μπόρεσε να σηκωθεί λόγω βάρους και μεγέθους (Εικ. 2).

Εικόνα 2. Ο χάρτης στον οποίο αποτυπώνονται οι χώρες που συνδέονται με διάφορων ειδών γραμμές.

Υλοποίηση 3ης Δραστηριότητας με Τίτλο: «Οι χώρες και το τύμπανο μαζί εν δράσει»

Μετά την υλοποίηση της δεύτερης δραστηριότητας διαμεσολάβησε ελεύθερο παιχνίδι. Η τρίτη δραστηριότητα υλοποιήθηκε ως εξής:

Τα παιδιά συγκεντρώθηκαν στη γωνιά της παρεούλας και κάθισαν κυκλικά. Η ερευνήτρια επικαλώντας το επικοινωνιακό πλαίσιο εμφανίζει το τύμπανο που μόνο αν το ακολουθήσει η τάξη ρυθμικά, θα βοηθήσει την τάξη. Τα παιδιά κάθισαν στις ομάδες τους με βάση το χρώμα τους και δόθηκαν σε αυτά κρουστά όργανα που υπήρχαν στο νηπιαγωγείο και κάποια της ερευνήτριας ώστε να είχε κάθε παιδί το δικό του (Εικ. 3). Κάποια παιδιά ήθελαν συγκεκριμένα μουσικά όργανα και κάποια ήταν δυσαρεστημένα για αυτό που είχαν πάρει, επομένως η ερευνήτρια διαβεβαίωσε ότι τυχαία έδινε τα όργανα, και καθησύχασε τα παιδιά λέγοντας ότι στη συνέχεια του παιχνιδιού θα άλλαζαν όργανα ώστε κάθε παιδί να πάρει να μην παίξει μόνο με ένα.

Αφού δόθηκε λίγος χρόνος τα παιδιά να εξοικειωθούν με το μουσικό όργανο που είχαν, το παιχνίδι ξεκίνησε και η ερευνήτρια χτυπούσε ρυθμικά το τύμπανο. Κάθε παιδί με τη σειρά ερχόταν στο κέντρο και μπορούσε να δείξει στην τάξη μια καρτέλα με το χρώμα μιας ομάδας είτε τα χρώματα όλων των ομάδων μαζί. Ανάλογα το χρώμα της καρτέλας, έπρεπε να παίζει και η αντίστοιχη ομάδα, και στη καρτέλα που υπήρχαν όλα τα χρώματα έπρεπε να παίζουν όλες οι ομάδες.

Η δραστηριότητα κύλισε με επιτυχία καθώς τηρήθηκαν οι κανόνες που δόθηκαν, τα παιδιά συμμετείχαν όλα ενεργά και παρατηρήθηκε να είχαν αίσθηση του ρυθμού. Η δημιουργία της φασαρίας δημιουργούσε κούραση ανά διαστήματα, αλλά η κατάσταση ήταν διαχειρίσιμη καθώς η δραστηριότητα ήταν εντός του προβλεπόμενου χρόνου. Δύο φορές η ερευνήτρια άλλαξε τα όργανα των παιδιών ώστε τα παιδιά να πειραματιστούν με όσα περισσότερα γινόταν.

Από την αρχή της δραστηριότητας παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά σήκωναν συχνά τη καρτέλα που έδειχνε να παίζουν όλες οι ομάδες, επομένως σταδιακά οι ομάδες άρχισαν να ενώνονται μεταξύ τους, να υπάρχει έντονη συνεργασία και τελικά να μην έχει σημασία για αυτά η υποομάδα που άνηκαν αλλά το να παίζει όλη η τάξη μαζί.

Εικόνα 3. Τα μουσικά όργανα που χρησιμοποιήθηκαν

Υλοποίηση 4ης Δραστηριότητας με Τίτλο: «Η ομπρέλα των χρωμάτων: το ταξίδι της επιστροφής»

Η τέταρτης δραστηριότητα υλοποιήθηκε ως εξής:

Τα παιδιά για την υλοποίηση της τέταρτης δραστηριότητας σχημάτισαν «τρένο» προκειμένου να μεταφερθούν στην αυλή του σχολείου και η αλλαγή του περιβάλλοντος λειτούργησε πολύ θετικά. Τα παιδιά πιάστηκαν χέρι-χέρι σχηματίζοντας έναν κύκλο, προκειμένου να εστιάσουν στη δραστηριότητα. Η ερευνήτρια έκανε τη σύνδεση με την προηγούμενη δραστηριότητα καθώς η τάξη κατάφερε να παίξει στο ρυθμό του τυμπάνου, και εμφανίστηκε το μεταφορικό μέσο που θα επιστρέψει την ομάδα στην τάξη, την ομπρέλα των χρωμάτων. Τα παιδιά ήθελαν με χαρά να συμμετάσχουν στο παιχνίδι και φαίνονταν ενθουσιασμένα, λέγοντας φράσεις όπως «ωραία ομπρέλα».

Η ερευνήτρια και τα παιδιά διασκορπίστηκαν στον χώρο και μέσω της μουσικής και της κίνησης εξοικειώθηκαν με τις τρεις λειτουργίες της ομπρέλας, δηλαδή τις διαφορετικές ποιότητες κίνησης. Στη συνέχεια, χρησιμοποιήθηκε η ομπρέλα ως «γαϊτανάκι» όπου κάθε παιδί κρατούσε μια κορδέλα ενός τυχαίου χρώματος (Εικ. 4). Έπειτα οι ποιότητες κίνησης εντάχθηκαν ενώ κινούνταν κυκλικά γύρω από την ομπρέλα με την ερευνήτρια να

βρίσκεται στο κέντρο να την κρατάει. Τα παιδιά ανταποκρινόντουσαν στη μουσική και το επικοινωνιακό πλαίσιο φαινόταν να αποτελούσε ισχυρό κίνητρο για αυτά. Η δραστηριότητα ήταν εντός του προβλεπόμενου χρόνου και έγινε στο τέλος μια σύνοψη όλης της μέρας επικαλούμενη στο επικοινωνιακό πλαίσιο που αποτέλεσε σωστή επιλογή. Το πρόγραμμα έκλεισε με την αξιολόγηση όπου τα παιδιά εξήγησαν με δικά τους λόγια τι τους έμεινε από όλη τη μέρα. Η αξιολόγηση με τη φράση «Η στιγμή που μου έμεινε από σήμερα είναι…», χρειάστηκε διευκρίνηση ως προς τη διατύπωση αλλά ανέδειξε ζωγραφική, κορδέλες, μουσική, σαπουνόφουσκες, άρα όλες τις δράσεις που έγιναν. Τα παιδιά τις θυμήθηκαν και επέλεξαν ανάλογα. Αυτό έδειξε ότι στο κλείσιμο τα παιδιά έδειξαν ενδιαφέρον για όλο το πρόγραμμα.

Εικόνα 4. Τα παιδιά κινούνται κυκλικά γύρω από την ομπρέλα.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ

Στην παρούσα εργασία μελετήσαμε μέσα από τις διάφορες μορφές της τέχνης τις δυνατότητες προσέγγισης της πολιτισμικής αποδοχής στην τάξη του νηπιαγωγείου. Προσπαθήσαμε να διερευνήσουμε πώς μπορεί να εξερευνηθεί η πολιτισμική διαφορετικότητα στην προσχολική ηλικία μέσα από τη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού προγράμματος που περιείχε ως γνωστικά εργαλεία τη θεατρική τέχνη, την εικαστική τέχνη, τη μουσική τέχνη και

το χορό και την κίνηση. Στην παρούσα ποιοτική έρευνα, η οποία πραγματοποιήθηκε ακολουθώντας τις αρχές της μελέτης περίπτωσης και της έρευνας δράσης, κρίσιμο σημείο ήταν η σταδιακή εξέλιξη του συνόλου της τάξης, γεγονός που φαινόταν από τον τρόπο που αλληλεπιδρούσαν και συνεργάζονταν τα παιδιά μεταξύ τους σε κάθε δραστηριότητα. Η αλληλεπίδραση μεταξύ των πολιτισμικών κεφαλαίων των παιδιών γινόταν όλο και πιο έντονη από δραστηριότητα σε δραστηριότητα αλλά η κλιμάκωση αυτή παρατηρήθηκε ότι είχε θετικά αποτελέσματα και η τέχνη έπαιξε καθοριστικό ρόλο σε αυτή την πορεία. Επομένως, η ερευνητική διαδικασία τόνισε την αποτελεσματικότητα της τέχνης ως εργαλείο για την προσέγγιση της πολιτισμικής αποδοχής στην εκπαιδευτική πράξη.

Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα μας κατέδειξε ότι ο εκπαιδευτικός μας σχεδιασμός ήταν πετυχημένος και κατάλληλος για τον σκοπό του, καθώς υπήρχε πληρότητα και ποικιλία υλικών, ενεργή συμμετοχή των παιδιών και τήρηση των κανόνων που υπήρχαν κάθε φορά. Αναφορικά με το επικοινωνιακό πλαίσιο, είχε συνοχή και ροή, υπήρξε λειτουργικό και επιτυχημένο τόσο ως κίνητρο αλλά και ως διάλειμμα κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας, ώστε να υπάρξει ανατροφοδότηση και υπενθύμιση του στόχου. Το πόσο λειτουργικό υπήρξε φάνηκε αφενός από τα σχόλια των παιδιών που συμπλήρωναν το φανταστικό ταξίδι με δικά τους στοιχεία π.χ. «Θα κάνουμε μπάνιο στο ρυάκι», ή ερωτήσεις όπως «Τι έχει μέσα η χελώνα; Μπορώ να δώ;» και αφετέρου ότι όταν η ερευνήτρια το επικαλούνταν για να επανέλθουν στην τάξη, τα παιδιά ανταποκρίνονταν. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν οι ψίθιροι της χελώνας προς την ερευνήτρια και ο «διάλογος» μαζί της: «Ακούστε τώρα τι μου ψιθίρισε η χελώνα, κάτι σημαντικό θέλει να μας δείξει! Υπάρχει και άλλο ένα αντικείμενο που θα μας βοηθήσει να βγούμε από το δάσος». Επιπλέον, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας η φυσική και αβίαστη ροή λόγου και κινήσεων, ο ήρεμος τόνος της φωνής, το χιούμορ, η σταθερότητα, επιμονή και η ευελιξία καθώς και τα διαλείμματα ανατροφοδότησης λειτούργησαν θετικά και δημιούργησαν ένα φιλικό κλίμα προς τα παιδιά. Το παιχνίδι γνωριμίας με τα ονόματα που έγινε πριν την έναρξη του προγράμματος επίσης βοήθησε στο να νιώσουν τα παιδιά άνετα.

Στην πρώτη δραστηριότητα το υλικό που χρησιμοποιήθηκε, οι σαπουνόσφουκες, λειτούργησε ως ισχυρό κίνητρο συμμετοχής για τα παιδιά, αλλά κάποιες φορές λειτουργούσε αποσυντονιστικά καθώς τα παιδιά εστίαζαν την προσοχή τους σε αυτό, και δυσκολεύονταν να εστιάσουν στην παντομίμα που έκαναν, ή στο να μαντέψουν τι έκανε το ζευγάρι τους. Παράλληλα, τα παιδιά δυσκολεύονταν να βρουν αγαπημένα πράγματα και έλεγαν

αντικείμενα που είχαν ήδη ειπωθεί. Για να γίνει η δραστηριότητα πιο προσιτή χρησιμοποιήθηκαν και οι εναλλακτικές, όπως τα παιδιά να κάνουν παντομίμα από τη θέση τους, να περιγράφουν το αγαπημένο τους αντικείμενο ή να λένε μόνο το όνομα του αντικειμένου.

Στη δεύτερη δραστηριότητα η επιτυχία της φάνηκε στις απαντήσεις των παιδιών, καθώς μόλις δόθηκε λίγος χρόνος τα παιδιά να ζωγραφίσουν η κάθε ομάδα την χώρα της, η ερευνήτρια άρχισε να ρωτά : « Όλες οι χώρες συνδέονται;», και τα παιδιά απάντησαν «Ναι συνδέονται» και άρχισαν αμέσως να σχεδιάζουν δρόμους, τρένα και άλλες συνδέσεις των χωρών μεταξύ τους, στην αρχή στις πιο κοντινές και έπειτα στις πιο μακρινές χώρες.

Στην τρίτη δραστηριότητα αξιοσημείωτο αποτελεί το γεγονός ότι αφού τα παιδιά εξοικειώθηκαν με τους κανόνες του παιχνιδιού, η ερευνήτρια αποσύρθηκε εντελώς από την συμμετοχή της στη δραστηριότητα καθώς ένα παιδί τη φορά αναλάμβανε τον ρόλο να χτυπάει το τύμπανο, και τα παιδιά συνέχισαν μόνα τους δημιουργώντας ανάλογο πλαίσιο δράσης.

Τέλος, στην τέταρτη δραστηριότητα παρατηρήθηκε ότι κανένα παιδί δεν είπε να πάρει κορδέλα ίδιο χρώμα της ομάδας του, δεν φάνηκε να έδωσαν σημασία στα χρώματα. Ιδιαίτερης βαρύτητας υπήρξε και το γεγονός ότι δύο παιδιά που δεν συμμετέχουν συνήθως καθόλου σε κινητικά παιχνίδια, πήραν μέρος με ενθουσιασμό. Το πρόγραμμα έκλεισε με την αξιολόγηση, που τα παιδιά αναφέρθηκαν σε ποια στιγμή τους άρεσε και γιατί όπου το κάθε παιδί επέλεξε τι του έμεινε, αλλά στο σύνολο αναφέρθηκαν στιγμές από σε όλες τις δραστηριότητες. Με κριτήριο την ενεργό συμμετοχή, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι πιο επιτυχημένες ήταν οι δραστηριότητες που είχαν ως εργαλείο τη μουσική τέχνη και το χορό και την κίνηση, δηλαδή η τρίτη και η τέταρτη δραστηριότητα.

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα προτείνεται να μετατραπεί από ημερήσιο σε μηνιαίο όπου να υλοποιείται μία δραστηριότητα τη βδομάδα, και η κάθε βδομάδα να χρησιμοποιεί την εκάστοτε τέχνη ως εργαλείο τόσο για την πολιτισμική αποδοχή αλλά και ως εργαλείο για άλλες δραστηριότητες. Επιπλέον, το πρόγραμμα με κάποιες παραλλαγές, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες της τάξης μπορεί να γίνει και ετήσιο, με τη χελώνα ως μόνιμη «μασκότ» της τάξης να δημιουργεί το πλαίσιο ώστε να ενισχύεται η πολύπλευρη εξερεύνηση των παιδιών σε πολλά επίπεδα. Ακόμη, με τις κατάλληλες προσαρμογές, μπορεί να αξιοποιηθεί και σε μεγαλύτερες ηλικίες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Όσον αφορά τις μελλοντικές προοπτικές, παρατηρώντας τη σύγχρονη πολυπολιτισμική πραγματικότητα στην οποία ζούμε, η ανάγκη δημιουργίας

περισσότερων εκπαιδευτικών προγραμμάτων για την αποδοχή και ένταξής τους στα Αναλυτικά Προγράμματα είναι φανερή. Η τέχνη έχει τη δυνατότητα να παρακινήσει, να εμπνεύσει και να συνδέσει εκπαιδευτικούς, οικογένειες, παιδιά κάθε ηλικίας και εκπαιδευτικής βαθμίδας. Η κοινωνία οφείλει με τη σειρά της να εμπλακεί ενεργά και να καλλιεργήσει το αυτονόητο: την αποδοχή του κάθε πολιτισμικού κεφαλαίου, το σεβασμό χωρίς διακρίσεις και τέλος, το δικαίωμα στην ύπαρξη και έκφραση κάθε πολιτισμικής ταυτότητας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αθανασέκου, Μ. & Λεβέντη, Ε. (2022). Παιδιά μετανάστες και ψυχικό τραύμα - Η τέχνη και το παιχνίδι ρόλων ως μέσα ενίσχυσης της ψυχικής ανθεκτικότητας. Στο Ε. Κανταρτζή & Γ. Παπαδημητρίου (Επιμ.), *Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Το εκπαιδευτικό παιχνίδι και η τέχνη στην εκπαίδευση και στον πολιτισμό.* Τόμος Α' (σσ. 109-118). Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης του ΕΚΕΔΙΣΥ, Εργαστήριο Ψυχοπαιδαγωγικών Εφαρμογών στην Προσχολική Αγωγή, Laboratory for Research on Early Childhood Psychopedagogy, του Τμήματος Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία, Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής, Greek Cultural Institute, Μητροπολιτικό Κολλέγιο.

Αυγητίδου, Σ. (2018). Η εισαγωγή της έρευνας-δράσης σε θεσμικό επίπεδο: επιλογές, διαδικασίες και διαπιστώσεις. Στο Ε. Κατσαρού & Β. Τσάφος (Επιμ.*), Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου Συμποσίου Ορίζοντας την έρευνα-δράση στην Ελλάδα: Στην προοπτική διαμόρφωσης μιας επαγγελματικής κοινότητας εκπαιδευτικών ερευνητών.* (σσ. 53-70). Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Αφεντουλίδου, Α. (2022). Διαβάζω τις τέχνες, διαβάζω τον κόσμο: ένα μικρό βήμα για τον άνθρωπο, ένα μεγάλο για την ανθρωπότητα. Στο Ε. Κανταρτζή & Γ. Παπαδημητρίου (Επιμ.), *Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Το εκπαιδευτικό παιχνίδι και η τέχνη στην εκπαίδευση και στον πολιτισμό.* Τόμος Α' (σσ. 144-152). Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης του ΕΚΕΔΙΣΥ, Εργαστήριο Ψυχοπαιδαγωγικών Εφαρμογών στην Προσχολική Αγωγή, Laboratory for Research on Early Childhood Psychopedagogy, του Τμήματος Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία, Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής, Greek Cultural Institute, Μητροπολιτικό Κολλέγιο.

Anttila, E. (2007). Dance as a dialogical praxis: Challenging individualism in

art and education. *Tidsskift for Dans i Uddannelse, 1*, 57-74.

Βάος, Α. (2008). *Ζητήματα διδακτικής των εικαστικών τεχνών: Το καλλιτεχνικό εγχείρημα ως παιδαγωγική πράξη*. Τόπος.

Bartlett, S. & Button, D. (2016). *Εισαγωγή στις επιστήμες της εκπαίδευσης*. Gutenberg.

Βλαχογιάννη, Β. (2019). *Ο χορός και η διαπολιτισμική του διάσταση: αντιλαμβανόμενη αποτελεσματικότητα και αντιλήψεις εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής στο δημοτικό σχολείο* (Διπλωματική εργασία). Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Φιλοσοφική Σχολή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

Γλυκού, Α. (2017). *Οι Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας για τη Διαπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση* (Διπλωματική εργασία). Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

Catalano, T., Ganesan, U., Barbici-Wagner, A., Reeves, J., Leonard, A. & Wessels, S. (2021). Dance as dialog: A metaphor analysis on the development of interculturality through arts and community-based learning with preservice teachers and a local refugee community. *Teaching and Teacher Education, 104*. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103369

Chalmers, F. G. (1996). *Celebrating pluralism: Art, Education, and Cultural Diversity*. The J. Paul Getty Trust.

Δογάνη, Κ. (2012). *Μουσική στην προσχολική εκπαίδευση: Αλληλεπίδραση παιδιού - παιδαγωγού*. Gutenberg.

Ζουζάκογλου, Χ. (2022). Κινηματογράφος και συμπερίληψη στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Στο Ε. Κανταρτζή & Γ. Παπαδημητρίου (Επιμ.), *Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Το εκπαιδευτικό παιχνίδι και η τέχνη στην εκπαίδευση και στον πολιτισμό*. Τόμος Α' (σσ. 469-473). Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης του ΕΚΕΔΙΣΥ, Εργαστήριο Ψυχοπαιδαγωγικών Εφαρμογών στην Προσχολική Αγωγή, Laboratory for Research on Early Childhood Psychopedagogy, του Τμήματος Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία, Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής, Greek Cultural Institute, Μητροπολιτικό Κολλέγιο.

Ιωαννίδου, Έ., Ιωαννίδου, Ε., Κούρτη-Καζούλλη, Β., Λενακάκης, Α., Σκούρτου, Ε., Τσιπλάκου, Σ., Τσοκαλίδου, Ρ., Χατζηπαναγιωτίδη, Α., (2018). *Οδηγός διαχείρισης κοινωνικοπολιτισμικής ετερότητας στο σχολείο*. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (Επιμ. Σ. Τσιπλάκου). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.

Kalanzis, M. & Cope, B. (2013). *Νέα μάθηση - Βασικές αρχές για την επιστήμη της εκπαίδευσης*. Κριτική.

Καρακωνσταντίνου, Α. (2022). Η τέχνη ως εκπαιδευτικό υλικό της διαπολιτισμικότητας. Στο Ε. Κανταρτζή & Γ. Παπαδημητρίου (Επιμ.), *Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Το εκπαιδευτικό παιχνίδι και η τέχνη στην εκπαίδευση και στον πολιτισμό*. Τόμος Α' (σσ. 582-587). Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης του ΕΚΕΔΙΣΥ, Εργαστήριο Ψυχοπαιδαγωγικών Εφαρμογών στην Προσχολική Αγωγή, Laboratory for Research on Early Childhood Psychopedagogy, του Τμήματος Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία, Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής, Greek Cultural Institute, Μητροπολιτικό Κολλέγιο.

Κατσούγκρη, Α. (2022). Το θεατρικό παιχνίδι σε ένα σχολείο για όλους. Στο Ε. Κανταρτζή & Γ. Παπαδημητρίου (Επιμ.), *Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Το εκπαιδευτικό παιχνίδι και η τέχνη στην εκπαίδευση και στον πολιτισμό*. Τόμος Α' (σσ. 608-613). Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης του ΕΚΕΔΙΣΥ, Εργαστήριο Ψυχοπαιδαγωγικών Εφαρμογών στην Προσχολική Αγωγή, Laboratory for Research on Early Childhood Psychopedagogy, του Τμήματος Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία, Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής, Greek Cultural Institute, Μητροπολιτικό Κολλέγιο.

Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2018). Η τέχνη ως μέσο πολιτισμικής καλλιέργειας και εκπαίδευσης. Στο Γ. Παπαδημητρίου & Χ. Κωσταρής (Επιμ.), *Πρακτικά 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Αναζητώντας την καινοτομία, την τέχνη, τη δημιουργικότητα*. Τόμος Α' (σσ. 32-39). Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης του ΕΚΕΔΙΣΥ, Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος Ελληνικό Τμήμα της ΙΒΒΥ, Κύκλος του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου, Σχολή Μωραΐτη.

Ρεντίτ, Μ. (2012). *Καλλιτεχνική εκπαίδευση και δραστηριότητα εκπαιδευτικών. Η ενίσχυση του πολιτισμικού τους κεφαλαίου και οι αλλαγές στην πρακτική τους στη σχολική τάξη: Μελέτη περίπτωσης τής Θεατρικής Ομάδας εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης «Ρωγμή» στην Πάτρα* (Διπλωματική εργασία). Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Σχολή Ανθρωπιστικών & Κοινωνικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.

Σολωμού, Α. (2021). *Η Νεοελληνική εκπαίδευση στην τριακονταετία 1950 - 1980 ως βιωμένη εμπειρία και η βιογραφική της σημασία στο πλαίσιο άσκησης του ακαδημαϊκού ρόλου. Βιογραφικοί μετασχηματισμοί και εκπαιδευτικές πρακτικές μελών ΔΕΠ του Πανεπιστημίου Πατρών* (Διδακτορική Διατριβή). Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.

Σουλούτα, Π. (2021). *Η επίδραση της εικαστικής αγωγής στην προαγωγή της δι-*

απολιτισμικής επικοινωνίας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα (Διπλωματική εργασία). Επιστήμες της Αγωγής, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο, Αθήνα.

Sarrazin, N. (2016). *Music and the child*. Open SUNY Textbooks.

Taleisnik, J. (2017, March 22). Benefits of an Intercultural Classroom. AFS Intercultural Programs. https://afs.org/2017/03/22/benefits-of-an-intercultural-classroom/?fbclid=IwAR0cxsS2sde-QEIDDW4hVO0AQamq1gfAvXGJrWXXUN2taSmM89449q0WNfs

Τόλιου, Α. (2020). *Διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας από τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. (Μετανάστες-πρόσφυγες και αποδοχή αυτών στην σχολική πραγματικότητα)* (Διπλωματική εργασία). Επιστήμες της Αγωγής, Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο, Αθήνα.

Τσιώλης, Γ. (2018). Έρευνα-δράση και ποιοτική έρευνα: εκλεκτικές συγγένειες και συγκλίσεις. *Στο Ε. Κατσαρού & Β. Τσάφος (Επιμ.), Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου Συμποσίου Ορίζοντας την έρευνα-δράση στην Ελλάδα: Στην προοπτική διαμόρφωσης μιας επαγγελματικής κοινότητας εκπαιδευτικών ερευνητών. (σσ. 44-51). Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.*

Χατζησωτηρίου, Χ. & Ξενοφώντος, Κ. (2014). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις.* Σαΐτα.

Unesco (2005). https://www.unesco.org/en

Unesco (2003). https://www.unesco.org/en

Το Προφίλ των Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας που απεμπλέκονται από τη Μαθησιακή Διαδικασία–Μελέτη Περίπτωσης

Δρ. Ευθυμία Τσιάρα
Νηπιαγωγός, Med., Υποψήφια Μεταδιδάκτωρ, Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
efitsiara@yahoo.com

Δρ. Κωνσταντίνα Ρέντζου
Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
krentzou@uoi.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η μαθησιακή απεμπλοκή, ως κοινωνικό φαινόμενο, έχει λάβει ανησυχητικές διαστάσεις. Η διεθνής εκπαιδευτική έρευνα επιβεβαιώνει την αυξητική τάση του φαινομένου, συνδέοντας την απεμπλοκή των παιδιών με την ακαδημαϊκή τους αποτυχία, καθώς και με μακροπρόθεσμες συνέπειες στην κοινωνικοσυναισθηματική τους ανάπτυξη. Τα παιδιά που απεμπλέκονται από τη μαθησιακή διαδικασία, στερούνται όχι μόνο των ευκαιριών μάθησης, αλλά έχουν και περιορισμένες πιθανότητες να λειτουργήσουν στο πλαίσιο της ομάδας, βιώνοντας έτσι το αίσθημα του ανήκειν. Βάσει των παραπάνω, σχεδιάστηκε μεταδιδακτορική έρευνα που αποσκοπεί στην καταγραφή των συμπεριφοριστικών, γνωστικών και συναισθηματικών εκφάνσεων απεμπλοκής των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Η παρούσα ανακοίνωση έχει ως στόχο να παρουσιάσει τα αποτελέσματα της πιλοτικής έρευνας, η οποία διεξήχθη σε 2 δημόσια νηπιαγωγεία των Ιωαννίνων και έλαβε χώρα σε δύο ερευνητικές φάσεις κατά το σχολικό έτος 2022-23. Η πρώτη φάση της έρευνας είχε ως στόχο την χαρτογράφηση της απεμπλοκής των παιδιών. Ακολούθησαν εστιασμένες παρατηρήσεις 13 παιδιών στα πλαίσια των οποίων καταγράφηκε πως απεμπλέκονται από τη διαδικασία μάθησης (β φάση). Για την καταγραφή της απεμπλοκής των παιδιών χρησιμοποιήθηκε, από δυο ερευνητές, η Κλίμακα Απεμπλοκής Παιδιών Προσχολικής Ηλι-

κίας από την Παιδαγωγική Διαδικασία, ηοποία αποτιμάει: α) το είδος των εκφάνσεων απεμπλοκής (συμπεριφοριστικών, συναισθηματικών και γνωστικών) που εκδηλώνει το κάθε παιδί, β) τη συχνότητα απεμπλοκής, (δηλαδή το επίπεδο και τη διάρκεια απεμπλοκής του κάθε παιδιού). Συμπληρωματικά με τις παρατηρήσεις, πραγματοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις με τις εκπαιδευτικούς των τάξεων, προκειμένου να καταγραφεί η οπτική τους για την απεμπλοκή των υπό μελέτη παιδιών. Από την ποιοτική και ποσοτική ανάλυση των δεδομένων προέκυψαν πολύτιμες πληροφορίες για το προφίλ και την αλληλεπίδραση των υπό μελέτη παιδιών μέσα στην τάξη, καθώς και για τις μαθησιακές καταστάσεις που διαμορφώνονται. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι τα παιδιά που απεμπλέκονται, εκδηλώνουν εύρος συμπεριφοριστικών, συναισθηματικών και γνωστικών εκφάνσεων που, για να γίνουν αντιληπτές από τον παρατηρητή (εκπαιδευτικό, ερευνητή), είναι αναγκαίο να τις αποτυπώσουν στη συμπεριφορά τους.

Λέξεις-κλειδιά: απεμπλοκή, συμπεριφοριστική απεμπλοκή, συναισθηματική απεμπλοκή, γνωστική απεμπλοκή, παιδιά προσχολικής ηλικίας, προσχολική αγωγή και εκπαίδευση.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στη σύγχρονη παιδαγωγική πραγματικότητα, η ποιότητα της παρεχόμενης προσχολικής αγωγής, εκπαίδευσης αποτελεί ζητούμενο, για αυτό και όλες οι προσπάθειες των εμπλεκόμενων φορέων του εκπαιδευτικού συστήματος εστιάζουν στην επίτευξή της (Ρέντζου, 2011 Rentzou, 2017 · 2012· 2010). Ανάμεσα σε άλλους παράγοντες, απαραίτητη προϋπόθεση και συνθήκη για να επιτευχθεί η ποιοτική παρεχόμενη εκπαίδευση αποτελεί η ενεργός συμμετοχή «όλων» των μαθητών1 στη διαδικασία μάθησης, με τα πολλαπλά οφέλη που συνεπάγεται (O'Donnel, et.al., 2021· Hart, et.al.,,2011).

Ωστόσο, παρά τις στοχευμένες δράσεις για τη βελτίωση της ποιότητας σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες και τη διεύρυνση της ενεργού συμμετοχής, η καθημερινή παιδαγωγική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από τη συνεχή αύξηση των μαθητών που απεμπλέκονται από τις δραστηριότητες μάθησης (Findlay, 2013 · Parsons &Taylor, 2011· Way, et.al., 2011). Σύμφωνα με τα κοινωνικά στοιχεία των συμμετεχόντων μαθητών στον διεθνή διαγωνισμό Pisa οι μισοί περίπου μαθητές δεν παρακολουθούν την παράδο-

1. Η χρήση του αρσενικού γένους γίνεται μόνο για τεχνικούς λόγους και εννοεί και τα δύο γένη.

ση του μαθήματος από τον εκπαιδευτικό και απεμπλέκονται από τη διαδικασία μάθησης (Χρυσοστομίδου,2024).

Όπως προκύπτει από τη διεθνή βιβλιογραφία, οι μαθητές που δεν συμμετέχουν ενεργά στις δραστηριότητες μάθησης και απεμπλέκονται από αυτές, έχουν αυξημένες πιθανότητες να διαμορφώσουν μη αποτελεσματική ακαδημαϊκή ταυτότητα, η οποία θα τους συνοδεύει στις επόμενες εκπαιδευτικές βαθμίδες, και μακροπρόθεσμα να εγκαταλείψουν το σχολείο (O'Donnel, et.al., 2021 · Dogan, 2015). Η ενεργός συμμετοχή στη διαδικασία μάθησης αποτελεί ένδειξη της τρέχουσας επίδοσης και δείκτη πρόβλεψης της επιτυχούς ολοκλήρωσης της σχολικής φοίτησης ή αντίθετα σηματοδοτείται η εγκατάλειψη και η σχολική διαρροή (O'Donnel, et.al., 2021). Με άλλα λόγια, υπάρχει σύνδεση της ενεργού συμμετοχής (student engagement), της απεμπλοκής (disaffection) και της σχολικής διαρροής. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Hart, Steward & Jimerson (2011) «η ενεργός συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία είναι η βασική μεταβλητή στην κατανόηση της σχολικής διαρροής... Σταδιακά επιδρά στη ζωή των μαθητών και τελικά καθορίζει την οριστική τους απόφαση να εγκαταλείψουν ή όχι το σχολείο» (σ.67). Τη σύνδεση αυτή καταδεικνύουν και τα αποτελέσματα μιας διαχρονικής έρευνας των Alexandre, Entwisle & Dauber, (1993·1997, όπως αναφέρεται στους O'Donnel, et.al., 2021, σ. 468), σύμφωνα με τα οποία η ενεργός συμμετοχή των μαθητών δημοτικού στη μαθησιακή διαδικασία αποτελεί δείκτη πρόβλεψης για τις επιδόσεις στα διάφορα σταθμισμένα τεστ, καθώς επίσης και παράγοντα που καθορίζει την απόφασή τους μετά την πάροδο μιας δεκαετίας να συνεχίσουν είτε να εγκαταλείψουν το λύκειο.

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι η ενεργός συμμετοχή στη διαδικασία μάθησηςκαι η απεμπλοκή από αυτή αποτελούν όψεις του ίδιου νομίσματος, αν και αντίθετες. Στην κάθε τάξη και την ίδια χρονική στιγμή μπορεί ταυτόχρονα να υπάρχουν τόσο μαθητές που συμμετέχουν ενεργά στις δραστηριότητες μάθησης, όσο και μαθητές που απεμπλέκονται επιδεικνύοντας αντίθετες συμπεριφορές ως αντανάκλαση διαφορετικών συναισθημάτων και γνωστικών διεργασιών. Πρόκειται, δηλαδή, για δύο έννοιες άμεσα συνδεόμενες και πολυδιάστατες, γεγονός που απεικονίζεται στη δυσκολία του εννοιολογικού προσδιορισμού τους. Γι' αυτό και πολλοί ερευνητές (Skinner, 2016· Skinner & Pitzer, 2012· Trowler, 2010· Mann, 2001· Skinner & Belmont, 1993) στην προσπάθεια εννοιολόγησης των δύο όρων περιλαμβάνουν και την αντίθετή έννοια. Για παράδειγμα, ο Mann (2001· όπως αναφέρεται στην Trowler,2010, σ.47), χρησιμοποιεί τον όρο «αποξένωση»

(alienation) ως την αντίθετη έννοια της ενεργού συμμετοχής και αναφέρει ότι «μέσα από το δυαδικό σύστημα «αποξένωση-ενεργός συμμετοχή» μπορούμε να κατανοήσουμε ευκολότερα τη σχέση που αναπτύσσει ο μαθητής με τη διαδικασία μάθησης» (σ. 47).

Οι Skinner & Pitzer (2012, σ.22) για να δηλώσουν την αντίθετη έννοια της ενεργού συμμετοχής, χρησιμοποιούν τους όρους: «απεμπλοκή» (disaffection), «εξουθένωση» (burnout), «έλλειψη κινήτρων και πρόθεσης για μάθηση» (amotivation), «παραίτηση» (helplessness) και «δυσκολία προσαρμογής» (noncompliance). Στην εννοιολογική αυτή προσέγγιση δίνεται έμφαση στη συναισθηματική κατάσταση των μαθητών, από την οποία απορρέει και η αποχή από τη μαθησιακή διαδικασία. Με άλλα λόγια, οι μαθητές είναι επιφορτισμένοι με αρνητικά συναισθήματα (όπως ανησυχία, ντροπή, λύπη), που αντανακλώνται στη συμπεριφορά τους και στην εμπλοκή τους στη διαδικασία μάθησης.

Από τους παραπάνω διεθνείς όρους, στην παρούσα έρευνα υιοθετούμε τον όρο «απεμπλοκή» (disaffection), γιατί πιστεύουμε ότι περιγράφει με σαφήνεια την αποχή και την αποξένωση των μαθητών από τη διαδικασία μάθησης, καθώς και τη συναισθηματική κατάσταση που βιώνουν.

Επιπρόσθετα, η δυσκολία στην εννοιολογική οριοθέτηση της απεμπλοκής και την υιοθέτηση ενός κοινώς αποδεκτού όρου, δημιουργεί στους ερευνητές δυσκολία και στον καθορισμό των προσδιοριστικών της χαρακτηριστικών (Sakellariou & Tsiara, 2020· 2019· Skinner, 2016). Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι διάφορες χαρακτηριστικές εκφάνσεις της απεμπλοκής, όπως τις περιγράφουν διάφοροι ερευνητές. Χαρακτηριστικά οι Skinner & Belmont (1993), οι οποίοι έκαναν την πρώτη καταγραφή του όρου και των χαρακτηριστικών απεμπλοκής, αναφέρουν:

«Οι μαθητές που απεμπλέκονται είναι παθητικοί, δεν καταβάλλουν μεγάλη προσπάθεια και εγκαταλείπουν εύκολα, όταν αντιμετωπίζουν προκλήσεις και δυσκολίες. Είναι βαριεστημένοι, ανήσυχοι και θυμώνουν που βρίσκονται στην τάξη. Είναι πιθανό να αποσυρθούν από τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες και να αντιδράσουν ξεσπώντας στον εκπαιδευτικό ή στους συμμαθητές τους» (σ. 572).

Διάφοροι ερευνητές (Furrer, et.al., 2014· Ling & Barnett, 2013· Parson & Taylor, 2011· Trowler, 2010) συμπληρώνουν τα χαρακτηριστικά που επιδεικνύουν οι μαθητές που απεμπλέκονται από τη διαδικασία μάθησης. Προσδιορίζουν στους μαθητές αυτούς στοιχεία παρορμητικότητας. Αναγνωρίζουν, για παράδειγμα, ότι οι μαθητές δυσκολεύονται να προσαρμοστούν στους κανόνες της τάξης ή της ομάδας (καθυστερούν στο μάθημα), κάνουν

φασαρία και συχνά παρεμβαίνουν στη διαδικασία μάθησης με άσχετα σχόλια έχοντας σκοπό να αποπροσανατολίσουν την ομάδα. Άλλοτε, στην προσπάθειά τους να προσελκύσουν την προσοχή των συμμαθητών τους ή ακόμα και την «αρνητική» προσοχή του εκπαιδευτικού, μπορεί να εκδηλώσουν ανεπιθύμητη συμπεριφορά όπως αγένεια, εχθρότητα ή και ήπια επιθετικότητα (Furrer, et.al., 2014 · Ahmann, 2014 · Skinner, et.al., 2009). Σε γενικές γραμμές, η αλληλεπίδρασή τους με τους συμμαθητές και τον εκπαιδευτικό είναι περιορισμένη και η μεταξύ τους επικοινωνία, συνήθως, περιστρέφεται γύρω από θέματα πειθαρχίας (Furrer, et.al., 2014).

Η Skinner μέσα από την πολυετή ενασχόλησή της με το συγκεκριμένο πεδίο, σε πιο πρόσφατα άρθρα της (Skinner, 2016 · Skinner & Pitzer, 2012 · Skinner, et.al.,, 2009) εμπλουτίζει τα χαρακτηριστικά της απεμπλοκής, προσθέτοντας στις συμπεριφοριστικές εκφάνσεις απεμπλοκής (π.χ. όταν οι μαθητές επιδεικνύουν, υποπροσεξία, αδιαφορία για τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες ή όταν δυσκολεύονται να προσαρμοστούν στους κανόνες της τάξης ή της ομάδας, όταν υλοποιούν διεκπεραιωτικά τις δραστηριότητες, χωρίς να καταβάλουν προσπάθεια ή καθυστερούν να τις ολοκληρώσουν), τόσο συναισθηματικές, όσο και γνωστικές εκφάνσεις. Η συγκεκριμένη ερευνήτρια αναγνωρίζει ότι οι μαθητές που εκδηλώνουν στοιχεία απεμπλοκής καταβάλλονται από αρνητικά συναισθήματα, όπως πλήξη, ανησυχία, ντροπή, συστολή, απογοήτευση, θυμό, έλλειψη ενθουσιασμού, πίεση, που καθορίζουν τις συναισθηματικές αντιδράσεις τους και τη συμπεριφορά τους (Furrer, et.al.,, 2014· Skinner & Pitzer, 2012· Skinner, et.al.,, 2009). Όσον αφορά στις γνωστικές εκφάνσεις της απεμπλοκής, η Skinner (2016) εντάσσει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

Οι μαθητές που απεμπλέκονται συνήθως δείχνουν απαθείς, αβοήθητοι, απρόθυμοι, πιεσμένοι· αποφεύγουν να εμπλακούν σε μαθησιακές δραστηριότητες, εκδηλώνουν την αντίθεσή τους ή παραιτούνται, διότι δε διαθέτουν τα εσωτερικά κίνητρα ή δυσκολεύονται να εσωτερικοποιήσουν τα εξωγενή κίνητρα. Με δυο φράσεις, δεν βρίσκουν νόημα στη διαδικασία μάθησης και μάλλον υποτιμούν το θεσμό του σχολείου (σ.148).

Πολλοί ερευνητές (Curby, et.al., 2014· Hart, et.al., 2011· Skinner, Kindermann, & Furrer, 2009) εκλαμβάνουν την απεμπλοκή ως το αποτέλεσμα μη υποστηρικτικών αλληλεπιδράσεων με τον «άλλο» (εκπαιδευτικό, συνομηλίκους) ή της χαμηλής αυτό-αποτελεσματικότητάς τους. Εάν οι μαθητές βιώνουν το σχολείο ως καταναγκαστικό και άδικο, απογοητεύονται (Fredricks & McColskey, 2012). Η συναισθηματική και εκπαιδευτική υποστήριξη των εκπαιδευτικών κοινωνείται στους μαθητές και έχει επιπτώσεις στον

τρόπο με τον οποίο οι μαθητές αισθάνονται ότι ικανοποιούνται οι ανάγκες τους (Sakellariou & Tsiara, 2019· Steins & Behravan, 2017· Nurmi, & Kiuru, 2015· 2005· Roorda, et.al., 2011· Pakarinen et.al. 2011). Η ποιότητα των αμοιβαίων σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών διευκολύνει την ενεργό συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία ή διαμορφώνει το πλαίσιο απεμπλοκής τους (Aydoğan et.al., 2015· Williford et.al., 2013· Findlay, 2013· Fredricks & McColskey, 2012· Skinner et.al., 2009).

ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΗΣ ΣΧΕΤΙΚΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Στοιχεία απεμπλοκής είναι πιθανό να εκδηλώσουν τα παιδιά ήδη από την προσχολική ηλικία, καθώς η φυσική κινητοποίηση, η έμφυτη περιέργεια και το ενδιαφέρον τους για μάθηση περιορίζεται (Findlay, 2013· Parsons & Taylor, 2011· Way et.al., 2011).Όταν τα παιδιά αυτής της ηλικίας απεμπλέκονται από τη μαθησιακή διαδικασία, έχουν περιορισμένες ευκαιρίες ενεργού συμμετοχής και δε μπορούν να βιώσουν τα οφέλη της βιωματικής μάθησης. Συνδυαστικά με τις συχνές απουσίες, και συνεπώς τις περιορισμένες ευκαιρίες μάθησης, αυξάνονται οι πιθανότητες ανεπαρκούς σχολικής ετοιμότητας αλλά και μελλοντικής σχολικής αποτυχίας και διαρροής (Τσιάρα, 2021· Ling & Barnett, 2013·Williford et. al, 2013· Skinner &Pitzer, 2012· Fredricks & Mccolskey, 2012· Hart & Jimerson, 2011). Στην προσχολική εκπαίδευση, μάλιστα, η απεμπλοκή από τη διαδικασία μάθησης μπορεί να είναι λόγος απόρριψης από τους συνομήλικους, που με τη σειρά της να συνδράμει στη διαμόρφωση μιας μη αποτελεσματικής ακαδημαϊκής ταυτότητας και ίσως στη μελλοντική σχολική αποτυχία/ ανεπιτυχή ολοκλήρωση των σχολικών σπουδών στις επόμενες βαθμίδες.

Η ερευνητική κοινότητα προσπαθώντας να σκιαγραφήσει το προφίλ των μαθητών, ώστε να περιορισθεί το φαινόμενο της απεμπλοκής που σχετίζεται με τη σχολική διαρροή και αποτυχία, διεξαγάγει πλήθος ερευνών με διαφορετικά ερευνητικά εργαλεία. Μέσα από συστηματικές παρατηρήσεις, ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις κ.ά. επιχειρεί να καταγράψει τα ενδιαφέροντα και τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών. Αναζητώντας τις αιτίες που ολοένα και περισσότερο αυξάνεται ο αριθμός των παιδιών που απεμπλέκονται, η ερευνητική κοινότητα διερευνά, εκτός από τους μαθητές και την ίδια την παιδαγωγική πράξη.

Σε εθνικό επίπεδο, η εκπαιδευτική έρευνα εστιάζει στα ποσοστά απεμπλοκής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (όπως αποτυπώνεται με τα ποσοστά σχολικής διαρροής), χωρίς, ωστόσο, να δίνει τη δέουσα σημασία

στους παράγοντες που παίζουν καθοριστικό ρόλο στην απεμπλοκή των μαθητών. Το γεγονός αυτό καθιστά την παρούσα μελέτη πολύ σημαντική, καθώς στοχεύει στην καταγραφή της απεμπλοκής παιδιών προσχολικής ηλικίας που δεν έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης.Τα στοιχεία αυτά μπορούν να αποτελέσουν προπομπούς μιας πιθανής σχολικής αποτυχίας που μπορεί να αποφευχθεί, αν ληφθούν έγκαιρα κατάλληλες διδακτικές και παιδαγωγικές παρεμβάσεις.

ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σκοπός της παρούσας έρευνας, που βρίσκεται σε εξέλιξη, είναι να αποτυπώσει την απεμπλοκή των παιδιών προσχολικής ηλικίας και να προσδιορίσει το προφίλ των παιδιών που απεμπλέκονται από τη διαδικασία μάθησης. Συγκεκριμένα, η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στην καταγραφή των συμπεριφοριστικών, γνωστικών και συναισθηματικών εκφάνσεων απεμπλοκής των παιδιών προσχολικής ηλικίας, καθώς και της συχνότητας εκδήλωσης τους. Ακολούθως, διερευνούμε τα ακόλουθαερωτήματα μέσα από τα οποία προσδιορίζονται και οι ερευνητικοί στόχοι:

- Ποιες είναι οι συμπεριφοριστικές, συναισθηματικές και γνωστικές εκφάνσεις που επιδεικνύουν παιδιά προσχολικής ηλικίας που απεμπλέκονται;
- Ποια είναι η συχνότητα συμπεριφοριστικών, γνωστικών και συναισθηματικών εκφάνσεων απεμπλοκής που εκδηλώνουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας;
- Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις εκφάνσεις απεμπλοκής;

Με βάση τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώνονται και οι ερευνητικές υποθέσεις που λειτουργούν για τον σχεδιασμό της ερευνητικής διαδικασίας. Υποθέτουμε ότι:

- τα παιδιά προσχολικής ηλικίας εκδηλώνουν τόσο συμπεριφοριστικές εκφάνσεις που αποτυπώνονται στη συμπεριφορά και είναιπρόδηλες,όσο και συναισθηματικές και γνωστικές που, για να γίνουν αντιληπτές απότον παρατηρητή (εκπαιδευτικό, ερευνητή), είναι αναγκαίο είτε να τις κάνουν ρητές, είτε νατις αποτυπώσουν στη συμπεριφορά τους.
- οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν τόσο συμπεριφοριστικές, όσο και συναισθηματικές και γνωστικές εκφάνσεις στα παιδιά προσχολικής ηλικίας που απεμπλέκονται.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ ΚΑΙ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Προκειμένου να διερευνηθούν τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα και να απαντηθούν οι υποθέσεις, ως βασική ερευνητική μέθοδος συλλογής δεδομένων χρησιμοποιείται η παρατήρηση που αποτελεί τον πιο ενδεδειγμένο τρόπο για να κατανοήσουμε τα εμπλεκόμενα στη μαθησιακή διαδικασία μέλη στο φυσικό πλαίσιο της τάξης και τις αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται σ' αυτό. Πρόκειται για συμμετοχική διαδικασία πουεπιτρέπει τη συστηματική παρατήρηση κοινωνικών συμπεριφορών, φαινομένων και διαδικασιών στο πραγματικό, «φυσικό» κοινωνικό περιβάλλον με συμμετοχή του ερευνητή στις κοινωνικές διαδικασίες και διεργασίες που ερευνά.Μέσα από επαναλαμβανόμενες παρατηρήσεις που βασίζονται σε προκαθορισμένες κατηγορίες συμπεριφοράς και κώδικες κωδικοποίησης, επιδιώκεται ο έλεγχος και η επιβεβαίωση της υπάρχουσας θεωρίας αναφορικά με τις εκφάνσεις απεμπλοκής. Έτσι, οι παρατηρήσεις είναι συστηματικές και δομημένες, καθώς χρησιμοποιείται προσχεδιασμένη κλίμακα αξιολόγησης (Κλίμακα Απεμπλοκής Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας από την Παιδαγωγική Διαδικασία), και πραγματοποιούνται από 2 ερευνητές- παρατηρητές που εστιάζουν σε συγκεκριμένο δείγμα παιδιών-μελέτες περίπτωσης (Focused Case Studies) παρέχοντας τη δυνατότητα επανάληψης της έρευνας.

Συμπληρωματικά με τις παρατηρήσεις πραγματοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις με τις εκπαιδευτικούς των τάξεων, προκειμένου να καταγραφεί η οπτική τους για την απεμπλοκή των μαθητών και την αλληλεπίδραση που λαμβάνει χώρα και συνδιαμορφώνεται από τα μέλη, αλλά και για να αντληθούν επιπρόσθετα στοιχεία για το προφίλ των υπό μελέτη παιδιών (μελέτες περίπτωσης).

Κατάτην διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας αξιοποιήθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά εργαλεία:

Α. Κλίμακα Απεμπλοκής Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας Από Την Παιδαγωγική Διαδικασία. Η συγκεκριμένη κλίμακα (Πίνακας 1) σχεδιάστηκε για την καταγραφή δεδομένων κατά τις συστηματικές παρατηρήσεις αναφορικά με την απεμπλοκή παιδιών προσχολικής ηλικίας. Πρόκειται για πεντάβαθμη κλίμακα αξιολόγησης (Rating Scale), τύπου Likert που περιλαμβάνει συνολικά 57 ερωτήματα, τα οποία μπορούν σε απαντηθούν στις ακόλουθες χρονικές διαβαθμίσεις: Καθόλουχρόνο (0%), Λίγο χρόνο (0-25%), Κάποιο χρόνο (≥25% - &50%), Τον μισό ή λίγο περισσότερο από τον χρόνο του (≥ 50% - & 75%,) Όλο ή τον περισσότερο από τονχρόνο του (≥ 75%). Η

κλίμακα αποτελείται από τρεις υποκλίμακες (Α. Υποκλίμακα συμπεριφοριστικών εκφάνσεων απεμπλοκής, Β. Υποκλίμακα συναισθηματικών εκφάνσεων απεμπλοκής και Γ. Υποκλίμακα γνωστικών εκφάνσεων απεμπλοκής). Επίσης, περιλαμβάνει στο τέλος μια συγκεντρωτική υποκλίμακα συχνότητας εκδήλωσης, στην οποία ο κάθε ερευνητής μπορεί να συνοψίσει τις παραπάνω εκφάνσεις απεμπλοκήςπροσδιορίζοντας σε ποια μαθησιακά πλαίσια τις παρατηρεί με μεγαλύτερη συχνότητα(πχ. στον εσωτερικό ή στον εξωτερικό χώρο, κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού ή των δραστηριοτήτων που ξεκινούν από τα παιδιά, κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων που είναι οργανωμένες από την παιδαγωγό, στην αρχή, στο μέσο ήστο τέλος της διδασκαλίας ή της δραστηριότητας).

ΚΛΙΜΑΚΑ ΑΠΕΜΠΛΟΚΗΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	Καθόλου χρόνο 0%	Λίγο χρόνο 0-25%	Κάποιο χρόνο (≥25% - <50%)	Τον μισό ή λίγο περισσότερο από τον χρόνο του (≥ 50% - < 75%)	Όλο ή τον περισσότερο από τον χρόνο του (≥ 75%)
ΥΠΟΚΛΙΜΑΚΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΚΩΝ ΕΚΦΑΝΣΕΩΝ ΑΠΕΜΠΛΟΚΗΣ	21 ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ				
ΥΠΟΚΛΙΜΑΚΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΩΝ ΕΚΦΑΝΣΕΩΝ ΑΠΕΜΠΛΟΚΗΣ	14 ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ				
ΥΠΟΚΛΙΜΑΚΑ ΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΕΚΦΑΝΣΕΩΝ ΑΠΕΜΠΛΟΚΗΣ	15 ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ				

Πίνακας 1. Στοιχεία της Κλίμακα Απεμπλοκής Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας Από Την Παιδαγωγική Διαδικασία

Β. Πρωτόκολλο συνέντευξης εκπαιδευτικών. Το πρωτόκολλο σχεδιάστηκε προκειμένου να διερευνηθούν μέσω ημιδομημένης συνέντευξης οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις συμπεριφοριστικές, συναισθηματικές και γνωστικέςεκφάνσεις που επιδεικνύουν τα παιδιά που απεμπλέκονται από τη μαθησιακή διαδικασία. Το πρωτόκολλο περιελάμβανε 12 ερωτήματα ανοικτού τύπου που ως προς το περιεχόμενο είναι γνώσης, εμπειρίας, άποψης & σφαιρικής εικόνας. Επιδίωξη ήταν να καταγραφεί πως εννοιολογεί η κάθε εκπαιδευτικός την απεμπλοκή, ώστε να υπάρχει κοινός κώδικάς επικοινωνίας ερευνητριών- εκπαιδευτικών.

Η κατασκευή των δύο εργαλείων ολοκληρώθηκε μετά τη δοκιμαστική

τους εφαρμογή τους τον Νοέμβριο του 2022 σε ημιαστικό δημόσιο νηπιαγωγείο του Νομού Ιωαννίνων (3 πιλοτικές συνεντεύξεις και 3 παρατηρήσεις παιδιών που επιδείκνυαν εκφάνσεις απεμπλοκής). Ακολούθησε προσαρμογή - εμπλουτισμός των ερευνητικών εργαλείων βάσει των αποτελεσμάτων της πιλοτικής έρευνας προσδίδοντας συστηματικό χαρακτήρα στις δυο μεθόδους συλλογής δεδομένων.

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Η διαδικασία συλλογής δεδομένων πραγματοποιήθηκε σε δύο ερευνητικές φάσεις. Κατά την Α' φάση της έρευνας έγινε η χαρτογράφηση της απεμπλοκής των παιδιών. Επιδίωξη ήταν να προσδιοριστούν τα παιδιά που επιδεικνύουν στοιχεία απεμπλοκής και κατά την επόμενη φάση θα αποτελούσαν τις εστιασμένες μελέτες περίπτωσης. Για να επιτευχθεί η χαρτογράφηση πραγματοποιήθηκαν οι ατομικές ημιδομημένες συνεντεύξεις με τις εκπαιδευτικούς των τάξεων και β)παρατηρήσεις της συνολικής εικόνας της τάξης. Από τις δύο αυτές διαδικασίες αντλήθηκαν στοιχεία που αποτέλεσαν πεδίο συζήτησης μεταξύ των εκπαιδευτικών (όλων των τάξεων) και των ερευνητριών και από τις οποίες προσδιορίστηκαν οι μαθητές-μελέτες περίπτωσης.

Κατά τη Β Φάση πραγματοποιήθηκαν οι εστιασμένες ατομικές παρατηρήσεις στις οποίες χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα Απεμπλοκής Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας από την Παιδαγωγική Διαδικασία, από 2 ερευνητές-παρατηρητές. Η διαδικασία επαναλήφθηκε 3 φόρες κατά τη διάρκεια του έτους.

ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η κυρίως έρευνα έλαβε χώρα σε δύο ερευνητικές φάσεις, κατά το σχολικό έτος 2022-23. Στις αρχές Μαρτίου ξεκίνησε η Α φάση της έρευνας,όπου πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις με τις εκπαιδευτικούς της τάξης για την ανίχνευση των απόψεών τους σχετικά με την απεμπλοκή ως στοιχείο της παιδαγωγικής πραγματικότητας που οι ίδιες βιώνουν και συνάμα συνδιαμορφώνουν. Στη συνέχεια, ακολούθησαν οι παρατηρήσεις των τάξεων ως σύνολο από τις ερευνήτριες και η συζήτηση εκπαιδευτικών-ερευνητριών για τη χαρτογράφηση της κάθε τάξης και το προφίλ των μαθητών. Ακολούθησαν συστηματικές παρατηρήσεις των παιδιών που αποτέλεσαν εστιασμένεςμελέτες περίπτωσης (N=13) σε τρεις διαφορετικές χρονικές περιόδους.

ΜΕΘΟΔΟΙ ΔΕΙΓΜΑΤΟΛΗΨΙΑΣ ΚΑΙ ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στην έρευνά μας χρησιμοποιήθηκε ως μέθοδος δειγματοληψίας η "βολική" δειγματοληψία (Convenience sampling) τόσο στην πιλοτική μελέτη, δοκιμάζοντας τις μεθόδους συλλογής δεδομένων, καθώς τα αντίστοιχα ερευνητικά εργαλεία σε δείγμα παιδιών και εκπαιδευτικών που είχαν ομοιότητες με τον πληθυσμό-στόχο για τη μελέτη μας, όσο και στην κύρια έρευνα.

Η κυρίως έρευνα διεξήχθη σε 2 δημόσια Νηπιαγωγεία του νομού Ιωαννίνων (αστικό και ημιαστικό). Από το μαθητικό δυναμικό των δύο σχολικών μονάδων που ανέρχονταν σε 120, μελέτες περίπτωσης αποτέλεσαν 13 παιδιά (N=13). Κοινό χαρακτηριστικό των δυο σχολικών μονάδων αποτελεί το ποσοστό παιδιών που προέρχονται από οικογένειες Ρομά και απουσιάζουν συχνά από το σχολείο ή ακόμα και διακόπτουν τη φοίτησή τους. Έτσι, τα δημογραφικά χαρακτηριστικά μαθητών διαμορφώθηκαν, όπως αποτυπώνεται στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2. Δημογραφικά χαρακτηριστικά των παιδιών – μελέτες περίπτωσης								
Φύλο			Ηλικία			Οικογενειακή ταυτότητα		
ΚΟΡΙΤΣΙΑ	ΑΓΟΡΙΑ	ΣΥΝΟΛΟ	ΝΗΠΙΑ	ΠΡΟΝΗΠΙΑ	ΣΥΝΟΛΟ	ΡΟΜΑ	ΜΗ ΡΟΜΑ	ΣΥΝΟΛΟ
4	9	**N=13**	5	8	**N=13**	6	7	**N=13**
31%	69%		38%	62%		46%	54%	
67	53	Σ=120	61	59	Σ=120	23	97	Σ=120

Το εκπαιδευτικό προσωπικό των δυο σχολικών μονάδων ανέρχεται σε 18 εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων ΠΕ60-Νηπιαγωγοί, ΠΕ06 Αγγλικής Γλώσσας και Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό που έλαβαν μέρος στις ημιδομημένες συνεντεύξεις.

ΜΕΘΟΔΟΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

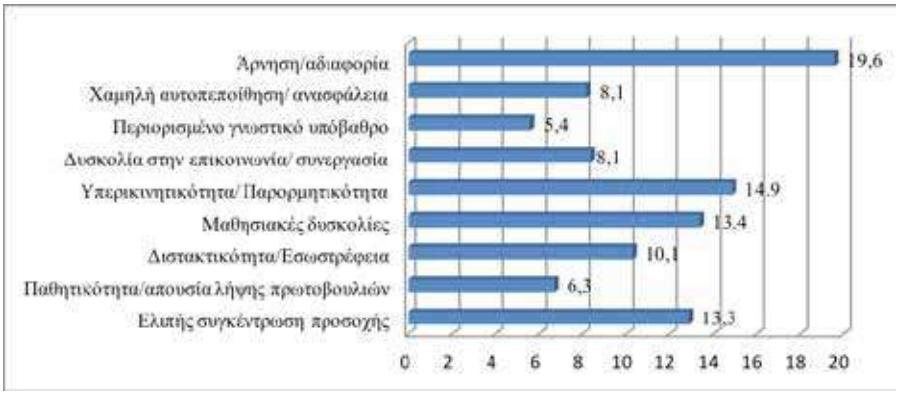
Στην έρευνά μας, για να επεξεργαστούμε τα δεδομένα που προέκυψαν από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις, χρησιμοποιήσαμε ποιοτική και ποσοτική ανάλυση. Σύμφωνα με τη Findlay (2013), κατά την ποσοτική ανάλυση γίνεται περιγραφή, επεξήγηση και γενίκευση των δεδομένων, ενώ κατά την ποιοτι-

κή γίνεται εννοιολόγηση, ερμηνεία και κατανόηση των δεδομένων. Συγκεκριμένα, κατά την ποσοτική ανάλυση, επεξεργαστήκαμε τα δεδομένα από τις κλίμακες παρατήρησης που δομούνταν σε κλίμακες διαβάθμισης χρόνου. Κατά την ποιοτική ανάλυση επεξεργαστήκαμε τα δεδομένα που προέκυψαν από τις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου και είχαν τη μορφή κειμένου (θεματική ανάλυση και ανάλυση περιεχομένου) επιχειρώντας επαγωγική αιτιολόγηση. Στόχος μας ήταν να υποδιαιρέσουμε τα δεδομένα, με απώτερο σκοπό τη σύνθεση μιας γενικότερης εικόνας (Creswell, 2008· Findlay, 2013· Lodico et al., 2010). Πρώτο βήμα για την ανάλυση ήταν η οργάνωση του όγκου των στοιχείων που συλλέχθηκαν. Κάποια αρχική οργάνωση γινόταν επιτόπου κατά τη λήψη της συνέντευξης (In situ analysis), ώστε να περιορίζονται περιττά στοιχεία και να αποφεύγονται λανθασμένες ερμηνείες. Ακολουθούσε η μετα-ανάλυση (post analysis) που λάμβανε χώρα, όταν ολοκληρωνόταν η συλλογή των δεδομένων και περιλάμβανε την απομαγνητοφώνηση και την ανάκληση πληροφοριών (Memoing). Κατά τη χρονοβόρα αυτή διαδικασία γινόταν ανάγνωση των απομαγνητοφωνήσεων πολλές φορές και καταγραφή αυθόρμητων σχολίων, τα οποία αποτύπωναν τις αρχικές εντυπώσεις. Τα σχόλια αυτά αποτελούσαν την πρώτη μαγιά, τα πρώτα γνωστικά σχήματα πάνω στα οποία στηριζόταν η κωδικοποίηση. Το τελικό βήμα της ανάλυσης ήταν η διαδικασία της κωδικοποίησης (coding). Στη φάση αυτή γινόταν αναγνώριση και ταυτοποίηση διαφορετικών τμημάτων των δεδομένων που περιέγραφαν σχετικά φαινόμενα, καθώς και ονοματοδότησης των διαφορετικών τμημάτων υπό ευρύτερων κατηγοριών. Η κωδικοποίηση πραγματοποιούταν σε τρία επίπεδα και ήταν ανοιχτή, αξονική και επιλεκτική (Creswell, 2008· Findlay, 2013).

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τις εκφάνσεις απεμπλοκής

Οι εκπαιδευτικοί (Σ=18) προσδιορίζουν τις εκφάνσεις απεμπλοκής που επιδεικνύουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, με διάφορους τρόπους, όπως φαίνεται στο Γράφημα 1.



Γράφημα 1: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τις εκφάνσεις απεμπλοκής

Άρνηση/αδιαφορία. Οι εκπαιδευτικοί (των οποίων οι απαντήσεις στη συγκεκριμένη κατηγορία καταλαμβάνουν το 19,6 % στην προσπάθειά τους να ορίσουν την έννοια της απεμπλοκής, κάνουν λόγο για μαθητές που αδιαφορούν και δεν εκδηλώνουν ενδιαφέρον για τις οργανωμένες δραστηριότητες της τάξης για τις εμπειρίες μάθησης.

Χαμηλή αυτοπεποίθηση/ Ανασφάλεια. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, οι μαθητές που συνήθως απεμπλέκονται, είναι ανασφαλείς και βιώνουν χαμηλή αυτοπεποίθηση.

Περιορισμένο γνωστικό υπόβαθρο.Οι εκπαιδευτικοί(των οποίων οι απαντήσεις στη συγκεκριμένη κατηγορία καταλαμβάνουν το 5,4%) που αναφέρουν αυτό το χαρακτηριστικό της απεμπλοκής, κάνουν λόγο για τα παιδιά που δεν έχουν τις απαραίτητες προσλαμβάνουσες, καθώς δεν έχουν μάθει να εργάζονται, οπότε δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της τάξης.

Δυσκολία στην επικοινωνία/ συνεργασία. Οι εκπαιδευτικοί (των οποίων οι απαντήσεις στη συγκεκριμένη κατηγορία καταλαμβάνουν το 8,1%), στην προσπάθειά τους να ορίσουν την έννοια της απεμπλοκής αναφέρονται σε μαθητές που δυσκολεύονται να επικοινωνήσουν, να εκφραστούν, να συνεργαστούν.

Υπερκινητικότητα/ Παρορμητικότητα. Οι εκπαιδευτικοί (των οποίων οι απαντήσεις στη συγκεκριμένη κατηγορία καταλαμβάνουν το 14,9%) αναφέρονται στα αεικίνητα παιδιά, που προβαίνουν σε ενέργειες διασπαστικές για τη συνοχή της τάξης, διότι δε συνειδητοποιούν τις συνέπειες των πράξεών τους.

Μαθησιακά προβλήματα / δυσκολίες κατανόησης. Οι εκπαιδευτικοί (των οποίων οι απαντήσεις ανέρχονται σε ποσοστό 13,4%) αναφέρονται στους μαθητές που παρουσιάζουν κάποιο σύνδρομο, ή δυσκολίες να αντιληφθούν τον σκοπό ή τα βήματα υλοποίησης των εμπειριών μάθησης. Περιγράφουν τους μαθητές που εργάζονται με τον δικό τους ρυθμό, καθυστερούν, ή δεν ολοκληρώνουν ό,τι αναλαμβάνουν.

Διστακτικότητα/Εσωστρέφεια .Πρόκειται για το χαρακτηριστικό της απεμπλοκής που εκπαιδευτικοί (των οποίων το ποσοστό απαντήσεων στη συγκεκριμένη κατηγορία ανέρχεται στο10,1%) αναφέρουν ως μια από τις βασικότερες εκφάνσεις που προσδιορίζουν την έννοια. Οι εσωστρεφείς μαθητές, όπως τους περιγράφουν, είναι ντροπαλοί, διστακτικοί και εκδηλώνουν ακόμα και φόβο να εκφραστούν και να συμμετάσχουν.

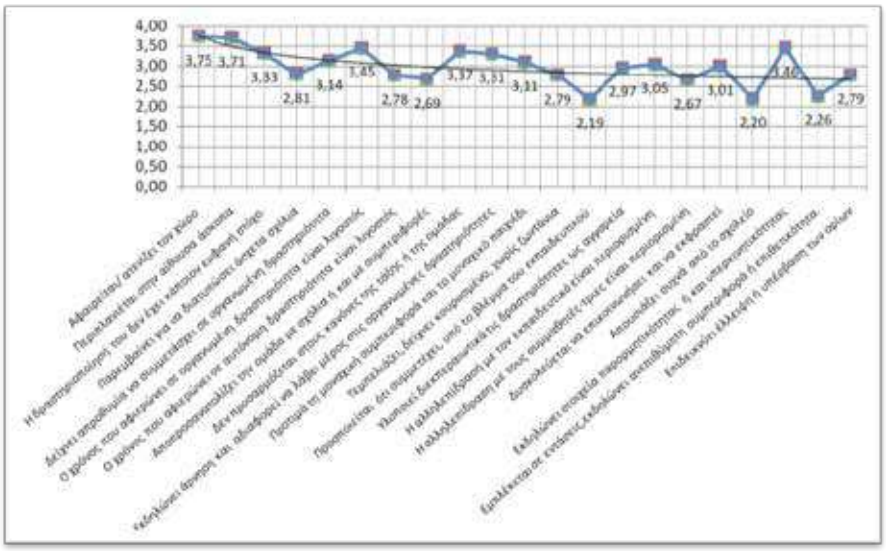
Παθητικότητα / Απουσία λήψης πρωτοβουλιών. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στη συγκεκριμένη κατηγορία που καταλαμβάνουν το 6,3%, πολλοί από τους μαθητές που εκδηλώνουν στοιχεία απεμπλοκής, στέκονται παθητικοί, χωρίς ζωντάνια, δεν παίρνουν πρωτοβουλίες, βαριούνται, τεμπελιάζουν, δείχνουν κουρασμένοι (Αναφορά στις συνεντεύξεις:5, 6, 8,[N=3])

Ελλιπής συγκέντρωσης προσοχής: Οι εκπαιδευτικοί (των οποίων οι απαντήσεις στη συγκεκριμένη κατηγορία καταλαμβάνουν το 13,3%) αναφέρονται σε μαθητές που αφαιρούνται και αποσυντονίζονται από οποιοδήποτε άσχετο ερέθισμα.

ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΣΤΙΚΩΝ ΕΚΦΑΝΣΕΩΝ ΑΠΕΜΠΛΟΚΗΣ

Σύμφωνα με τα δεδομένα που προέκυψαν από τις 782 συμπληρωμένες κλίμακες παρατήρησης προκύπτει ότι τα 13 παιδιά που αποτελούν τις μελέτες περίπτωσης επιδεικνύουν σχεδόν το σύνολο των συμπεριφοριστικών εκφάνσεων απεμπλοκής που καταγράφεται στη διεθνή βιβλιογραφία, αλλά με διαφορετική συχνότητα εκδήλωσης. Οι μέσοι όροι των τιμών κυμαίνονται μεταξύ 2,19 και 3,75 που είναι η υψηλότερη τιμή. Οι περισσότερες καταγραφές τοποθετούνται στην τέταρτη κατηγορία που αντιστοιχούν στην χρονική διαβάθμιση «Τον μισό ή λίγο περισσότερο από τον χρόνο του (≥ 50% - & 75%,)». (Γράφημα 2).

2. Πρόκειται για τις κλίμακες που συμπληρώθηκαν για τα 13 παιδιά μελέτες περίπτωσης που προσδιορίστηκαν ως μελέτες περίπτωσης από τους δυο ερευνητές στις παρατηρήσεις που πραγματοποιήθηκαν σε 3 χρονικές περιόδους εντός 2 μηνών (13 X 2 X3 =78)

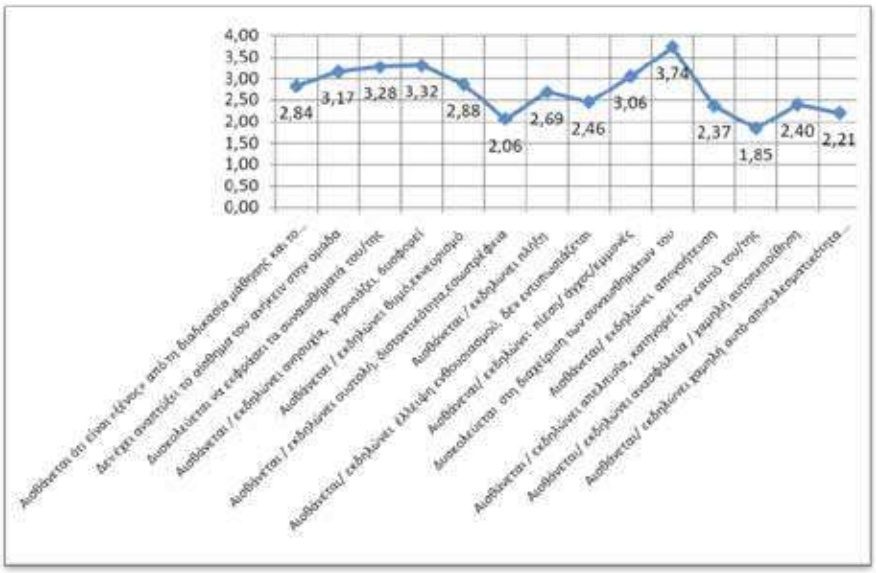


Γράφημα 2. Συχνότητα Συμπεριφοριστικών Εκφάνσεων Απεμπλοκής

Ειδικότερα, οι εκφάνσεις με τη μεγαλύτερη συχνότητα είναι, όταν τα παιδιά που αποτελούν τις μελέτες περίπτωσης τον μισό ή λίγο περισσότερο από τον χρόνο της παιδαγωγικής καθημερινότητας (≥ 50% - & 75%,) αφαιρούνται και ατενίζουν τον χώρο (3,75), όταν περιπλανιούνται στην αίθουσα (3,71), όταν δεν συμμετέχουν στην οργανωμένη από την νηπιαγωγό δραστηριότητα (3,41) και εκδηλώνουν στοιχεία παρορμητικότητας/ υπερκινητικότητας (3,46). Αντίθετα οι εκφάνσεις που εκδηλώνονται λίγο χρόνο (0-25%) είναι όταν τα παιδιά προσποιούνται ότι συμμετέχουν ενεργά μόνο υπό το βλέμμα του εκπαιδευτικού(2,19), και όταν απουσιάζουν συχνά από το σχολείο (2,20) και εκδηλώνουν ανεπιθύμητη συμπεριφορά/ επιθετικότητα (2,26)

ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΩΝ ΕΚΦΑΝΣΕΩΝ ΑΠΕΜΠΛΟΚΗΣ

Σύμφωνα με τα δεδομένα που προέκυψαν από τις 78 συμπληρωμένες κλίμακες παρατήρησης προκύπτει ότι τα 13 παιδιά που αποτελούν τις μελέτες περίπτωσης επιδεικνύουν σχεδόν το σύνολο των συναισθηματικών εκφάνσεων απεμπλοκής που καταγράφεται στη διεθνή βιβλιογραφία, αλλά με διαφορετική συχνότητα εκδήλωσης. Οι μέσοι όροι των τιμών κυμαίνονται μεταξύ 1,85 και 3,74 που είναι η υψηλότερη τιμή (Γράφημα 3).

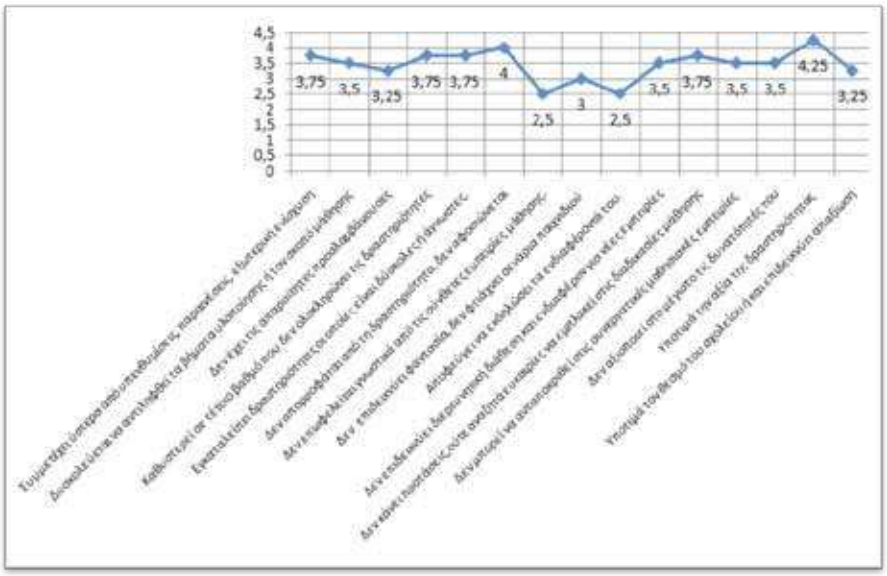


Γράφημα 3. Συχνότητα Συναισθηματικών Εκφάνσεων Απεμπλοκής

Οι περισσότερες καταγραφές τοποθετούνται στην τρίτη κατηγορία που αντιστοιχούν στην χρονική διαβάθμιση «Κάποιο χρόνο (≥25% - & 50%)». Ειδικότερα, οι εκφάνσεις με τη μεγαλύτερη συχνότητα είναι, όταν τα παιδιά που αποτελούν τις μελέτες περίπτωσης κάποιο χρόνο της παιδαγωγικής καθημερινότητας (≥25% - & 50%) δυσκολεύονται στη διαχείριση των συναισθημάτων τους, ενώ με τη μικρότερη συχνότητα εκδήλωσης είναι, όταν αισθάνονται απελπισία, κατηγορώντας τον εαυτό τους

ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΕΚΦΑΝΣΕΩΝ ΑΠΕΜΠΛΟΚΗΣ

Σύμφωνα με τα δεδομένα που προέκυψαν από τις 78 συμπληρωμένες κλίμακες παρατήρησης προκύπτει ότι τα 13 παιδιά που αποτελούν τις μελέτες περίπτωσης επιδεικνύουν σχεδόν το σύνολο των γνωστικών εκφάνσεων απεμπλοκής που καταγράφεται στη διεθνή βιβλιογραφία, αλλά με διαφορετική συχνότητα εκδήλωσης. Οι μέσοι όροι των τιμών κυμαίνονται μεταξύ 2,5 και 4,25 που είναι η υψηλότερη τιμή.



Γράφημα 4. Συχνότητα Γνωστικών Εκφάνσεων Απεμπλοκής

Οι περισσότερες καταγραφές τοποθετούνται στην τέταρτη κατηγορία που αντιστοιχούν στην χρονική διαβάθμιση «Τον μισό ή λίγο περισσότερο από τον χρόνο του (≥ 50% - & 75%,)». Ειδικότερα, οι εκφάνσεις με τη μεγαλύτερη συχνότητα είναι, όταν τα παιδιά που αποτελούν τις μελέτες περίπτωσης τον μισό ή λίγο περισσότερο από τον χρόνο της παιδαγωγικής καθημερινότητας υποτιμούν την αξία της δραστηριότητας, ενώ με τη μικρότερη συχνότητα εκδήλωσης είναι, όταν αποφεύγει να εκδηλώσει τα ενδιαφέροντά του και δεν επωφελείται γνωστικά από τις σύνθετες εμπειρίες μάθησης.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η απεμπλοκή ενός ή περισσότερων από τη διαδικασία μάθησης μπορεί να παίξει επιβαρυντικό ρόλο στη διαμόρφωση των σχέσεων μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας. Οι μαθητές που απεμπλέκονται έχουν αυξημένες πιθανότητες να αναπτύσσουν σχέσεις με μαθητές που επιδεικνύουν αντίστοιχες συμπεριφοριστικές, συναισθηματικές και γνωστικές εκφάνσεις. Αυτό μπορεί να παρεμποδίσει το διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών, τη συνοχή της ομάδας και την εύρυθμη λειτουργία της τάξης. Οι σχέσεις

με τον εκπαιδευτικό της τάξης μπορεί να διαταραχθούν, ειδικά αν εκλάβει την απεμπλοκή των μαθητών του ως προσωπική του αποτυχία και τη συνδέσει με την αυτοαποτελεσματικότητά του ως εκπαιδευτικού (Sakellariou & Tsiara 2020· Havik &Westergård, 2019). Έτσι, μπορεί να ξεκινήσει ένας φαύλος κύκλος που μπορεί να σχετιστεί με συναισθηματική πίεση των μαθητών, με χαμηλή επίδοση και τη διαμόρφωση αντίστοιχης ακαδημαϊκής ταυτότητας που θα οδηγήσει σε πιθανή σχολική διαρροή κατά τις επόμενες εκπαιδευτικές βαθμίδες (Sakellariou &Tsiara 2019· Tarabini, et.al.,2019).

Βάσει των δεδομένων που προέκυψαν από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις και τις κλίμακες παρατήρησης διαπιστώνουμε ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας επιδεικνύουν συμπεριφοριστικές, συναισθηματικές και γνωστικές εκφάνσεις απεμπλοκής που καταγράφονται στη διεθνή βιβλιογραφία για τα παιδιά των μεγαλύτερων ηλικιών. Οι συμπεριφοριστικές εκφάνσεις που καταγράφονται με τον μεγαλύτερη συχνότητα είναι η ελλιπής συγκέντρωση προσοχής, η παρορμητικότητα, η δυσκολία προσαρμογής στους κανόνες τάξης. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η καταγραφή των συναισθηματικών εκφάνσεων απεμπλοκής, διότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας που απεμπλέκονται, πέρα από το γεγονός ότι βιώνουν δυσφορία, ανησυχία, πίεση κ.ά., σύμφωνα με δεδομένα, συναντούν δυσκολία στη διαχείριση και εξωτερίκευση των συναισθημάτων και βιώνουν άγχος. Αυτό όμως, που δημιουργεί προβληματισμό είναι η καταγραφή σχετικά με τις γνωστικές εκφάνσεις απεμπλοκής,από τις οποίες ξεχωρίζει η υποτίμηση προς το σχολείο ως θεσμού. Πρόκειται για μια γνωστική έκφανση απεμπλοκής που θα ανέμενε κανείς να λαμβάνει χώρα στις γνωστικές διεργασίες που διέρχεται ένας έφηβος σε επόμενες εκπαιδευτικές βαθμίδες και όχι στα παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Αξίζει να σημειωθεί ότι τα ευρήματα της παρούσας μελέτης φωτίζουν τις εκφάνσεις απεμπλοκής έχοντας ως στόχο όχι να εντοπίσουν τα παιδιά που απεμπλέκονται και να τα στιγματίσουν. Αντίθετα, παρουσιάζουν ενδιαφέρον, διότι αναδεικνύουν το εύρος συμπεριφοριστικών, συναισθηματικών και γνωστικών εκφάνσεων που βιώνουν τα παιδιά που απεμπλέκονται, και οι οποίες, για να γίνουν αντιληπτές από τον παρατηρητή (εκπαιδευτικό, ερευνητή), είναι αναγκαίο να αποτυπωθούν στη συμπεριφορά ή να λεκτικοποιηθούν. Αναδεικνύεται, δηλαδή, η συνθετότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού ως παρατηρητή που δεν αρκεί να στέκεται μόνο στις εύκολα παρατηρήσιμες συμπεριφοριστικές εκφάνσεις, αλλά να διεισδύει στον συναισθηματικό κόσμο των μαθητών και να αντιλαμβάνεται τις γνωστικές διεργασίες που διέρχονται.

Ειδικότερα στην προσχολική ηλικία, η χαρτογράφηση όλων των εκφάνσεων απεμπλοκής έχει προστιθέμενη αξία. Όταν οι εκπαιδευτικοί αντιληφθούν την αξία αυτής της καταγραφής, θα διαπιστώσουν ότι αποτελεί πολύτιμη πληροφορία που μπορεί να παίξει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση ποιοτικών διδακτικών καταστάσεων και παρεμβάσεων. Η ανίχνευση και χαρτογράφηση των συμπεριφοριστικών, γνωστικών και συναισθηματικών εκφάνσεων απεμπλοκής μπορούν να είναι κομβικής σημασίας, ώστε να εντοπιστεί η πιθανότητα για μελλοντική σχολική διαρροή κάποιων παιδιών και να αποφευχθεί, εφόσον ληφθούν οι κατάλληλες διδακτικές ενέργειες. Από τα παραπάνω, λοιπόν, αναδεικνύεται η κομβική σημασία της συστηματικής καταγραφής και αξιολόγησης της συμπεριφοράς, των συναισθημάτων και γνωστικών διεργασιών των παιδιών. Έχοντας ως βάση τα δεδομένα μιας τέτοιας χαρτογράφησης, οι εκπαιδευτικοί θα μπορέσουν να σχεδιάσουν τη μαθησιακή διαδικασία αξιοποιώνταςκατάλληλες στρατηγικές διαχείρισης τάξης και διαχείρισης συναισθημάτων, ώστε να παρωθήσουν τα παιδιά που απεμπλέκονται. Έτσι, αν προβούν σε σχεδιασμό των εμπειριών μάθησης αξιοποιώντας πληροφορίες για το προφίλ και την αλληλεπίδραση των υπό μελέτη παιδιών μέσα στην τάξη, θα μπορέσουν να τροποποιήσουν την μη αποτελεσματική αυτοεικόνα που αναπτύσσει το κάθε παιδί. Αν περιορισθεί η συχνότητα απεμπλοκής στην πρώιμη παιδική ηλικία, τότε το κάθε παιδί θα έχει αυξημένες πιθανότητες να διαμορφώσει θετική ακαδημαϊκή ταυτότητα και ισχυρό αίσθημα του ανήκειν που μπορεί να το ακολουθούν στις επόμενες εκπαιδευτικές βαθμίδες.

ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας διαμορφώθηκαν από τα χαρακτηριστικά του δείγματος, τις διαδικασίες συλλογής των δεδομένων, αλλά και από τις διαδικασίες ανάλυσής τους. Στα δεδομένα που προέρχονται από τις παρατηρήσεις ελλοχεύει ο κίνδυνος υπεραπλούστευσης σύνθετων συμπεριφοριστικών φαινομένων και παραποιημένης συμπεριφοράς από την πλευρά αυτών που παρατηρούνται. Και αυτό μπορεί να συμβαίνει διότι η παρατήρηση ως περιγραφική μέθοδος συχνά περιορίζεται στις εκδηλούμενες συμπεριφορές χωρίς να επιχειρεί να εξακριβώσει τα αίτια.

Γι’ αυτό, τα ευρήματά μας θα πρέπει να ερμηνεύονται με προσοχή, δεδομένου του μικρού δείγματος και να θεωρούνται ως ένα πρώτο βήμα σε ερευνητικό επίπεδο που στοχεύει στο να επισημάνει τα σημαντικά ζητήματα που αφορούν στην απεμπλοκή των παιδιών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ahmann, E. (2014). Encouraging positive behavior in 'challenging' children: The Nurtured Heart Approach™. Pediatric Nursing, 40(1), 38-42. Ahttp://search.proquest.com.pearl.stkate.edu/education/docview/1508688473/5FB4B13E16484274PQ/1?accountid=26879

Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: critical conceptual and methodological issues of the construct. Psychology in the Schools, 45(5), 369-386. http://dx.doi.org/10.1002/pits.20303.

Aydogan, C., Farran D., Sagsoz, G. (2015). The relationship between kindergarten classroom environment and children's engagement, European Early Childhood Education Research Journal, 23(5), 604-618, DOI: 10.1080/1350293X.2015.1104036 http://dx.doi.org/10.1080/1350293X.2015.1104036.

Creswell, J. W. (2008). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches: SAGE Publications, Incorporated.

Curby, T. W., Downer, J. T., & Booren, L. M. (2014). Behavioral exchanges between teachers and children over the course of a typical preschool day: Testing bidirectional associations. Early Childhood Research Quarterly, 29(2), 193-204.

Dogan, U. (2015). Student Engagement, Academic Self-efficacy, and Academic Motivation as Predictors of Academic Performance. Anthropologist, 20(3), 553-561. http://search.proquest.com.ezproxy.une.edu.au/docview/1718083542?accountid=17227

Fredericks, J. A., Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. Review of Educational Research, 74, 59 – 109.

Fredricks J.&McColskey W. (2012). The Measurement of Student Engagement: A Comparative Analysis of Various Methods and Student Self-report Instruments. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), Handbook of Research on Student Engagement (pp. 763-782). Springer.

Findlay, L. (2013). A qualitative investigation into student and teacher perceptions of motivation and engagement in the secondary mathematics classroom. (Honors thesis). Avondale College of Higher Education. https://research.avondale.edu.au/theses_bachelor_honours/15

Furrer, C. J., Skinner, E. A & Pitzer, J. R. (2014). The influence of teacher and peer relationships on students' classroom engagement and everyday

resilience. In D. J. Shernoff& J. Bempechat (Eds.), National Society for the Study of Education Yearbook: Engaging Youth in Schools: Empirically-based Models to Guide Future Innovations, Vol. 113 (pp. 101-123). Teachers College.

Hart, S. ,Stewart, K.& Jimerson, S.(2011). The Student Engagement in Schools Questionnaire (SESQ). and the Teacher Engagement Report Form-New (TERF-N).: Examining the Preliminary Evidence, University of California Santa Barbara Contemporary School Psychology, 15, 67-79

Havik, T. & Westergård, E. (2019). Do Teachers Matter? Students' Perceptions of Classroom Interactions and Student Engagement, Scandinavian Journal of Educational Research. DOI: 10.1080/00313831.2019.1577754

Krause, K. (2005) Understanding and Promoting Student Engagement in University Learning Communities. Paper presented as keynote address: Engaged, Inert or Otherwise Occupied?: Deconstructing the 21st Century Undergraduate Student at the James Cook University Symposium 'Sharing Scholarship in Learning and Teaching: Engaging Students'. James Cook University, Townsville/Cairns, Queensland, Australia, 21–22 September.

Ling, S., &Barnett, D. (2013). increasing Preschool Student Engagement During Group Learning Activities Using a Group Contingency, Topics in Early childhood Special Education XX(X).I-II, Hammil institute on Disabilities November 2013, 33, 186-196.

Lodico, M. G., Spaulding, D. T., & Voegtle, K. H. (2010). Methods in educational research: From theory to practice. John Wiley & Sons inc.

Nurmi, J., & Kiuru N. (2015). Students' evocative impact on teacher instruction and teacher–child relationships - Theoretical background and an overview of previous research International. Journal of Behavioral Development, 39(5), 445-457.

O'Donnel,A. Reeve, J. & Smith, J. (2021). Εκπαιδευτική Ψυχολογία-Αναστοχασμός για δράση. (Μτφ. Δ.-Χ. Τομαράς). Gutenberg

Pakarinen, E., Kiuru, N. Lerkkanen, M. Poikkeus, T. Ahonen, & Nurmi. J. (2011)."Instructional Support Predicts Children's Task Avoidance in Kindergarten." Early Childhood Research Quarterly, 26, 376–386.

Parsons, J.&Taylor, L. (2011). Improving Student Engagement. Current Issues in Education. 14(1). http://cie.asu.edu .

Ρέντζου, Κ. (2011). Αξιολόγηση της ποιότητας της παρεχόμενης αγωγής και φροντίδας σε προσχολικά κέντρα. Μια προσέγγιση από τη μεριά του ερευνητή, των παιδαγωγών και των γονέων. (Αδημοσίευτη Διδακτορι-

κή Διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
Rentzou, K. (2010). Using ACEI global guidelines assessment to evaluate the quality of early childcare in Greek settings. Early Childhood Education Journal, 38(1), 75-80.
Rentzou, K. (2012). Quality of care and education provided by Greek day care centers: An approach from researcher's and early childhood educators' perspective. Early Child Development and Care, 182(10), 1335-1348.
Rentzou, K. (2017). Using rating scales to evaluate quality early childhood education and care: Reliability issues. European Early Childhood Education Research Journal, 25(5), 667-681. DOI: 10.1080/1350293X.2017.1356599 (http://www.tandfonline.com/eprint/ygb4NNJpyt6zGnfBcTx7/full).
Roy-Vallières, M., Lachapelle, J., Lemay, L. Bouchard, C. & Bigras, N. (2022) Children's engagement in Quebec childcare centres: progression from 3 to 5 years old and predictor variables, Early Child Development & Care, 192(16), 2629-2645, DOI: 10.1080/03004430.2022.2042279
Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L.&Oort, F., J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. Review of Educational Research, 81(4), 493–529.10.3102/0034654311421793
Sakellariou, M. & Tsiara, E. (2019). Student Disaffection: Teachers' Perspectives on Disaffection Characteristics and Frequency in Preschool Settings European Journal of Education Studies, 5(12). DOI.10.5281/zenodo.2595601
Sakellariou, M. &Tsiara, E. (2020). Student Disaffection: The Contribution of Greek In-service Kindergarten Teachers in Engaging Each Preschooler in Learning, Behavioral sciences, 10(2), 51. https://doi.org/10.3390/bs10020051
Skinner, E.A. (2016) Engagement and disaffection as central to processes of motivational resilience development. In K. Wentzel & D. Miele (Eds.), Handbook of Motivation at School, (2nd Ed). Erlbaum. https://www.pdx.edu/psy/sites/www.pdx.edu.psy/files/2016-Skinner%20engagement%20%26%20disaffection.pdf
Skinner, E.A., & Belmont, M.J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behaviour and student engagement across the school year. Journal of Educational Psychology, 85(4), 571-581.
Skinner, E. A., & Pitzer, J. (2012). Developmental dynamics of engagement, coping, and everyday resilience. In S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (Eds.)., The Handbook of Research on Student Engagement (pp. 21-45).

Springer Science.

Skinner, E. A., Kindermann, T. A., Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (2009). Engagement and disaffection as organizational constructs in the dynamics of motivational development. In K. R. Wenzel & A. Wigfield (Eds.), Educational psychology handbook series. Handbook of motivation at school (pp. 223-245). Routledge/Taylor & Francis Group.

Skinner, E. A., Kindermann, T. A., & Furrer, C. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. Educational and Psychological Measurement, 69, 493-525.

Steins, G., & Behravan, B. (2017). Teacher-Student-Relationships in Teacher Education: Exploring Three Projects of Knowledge Transfer into Action. Psychology, 8, pp. 746-770. https://doi.org/10.4236/psych.2017.85048

Tarabini, A. Curran, M. Montes, A. & Parcerisa, L .(2019) Can educational engagement prevent Early School Leaving? Unpacking the school's effect on educational success, Educational Studies, 45(2), 226-241. DOI: 10.1080/03055698.2018.1446327

Trowler, V. (2010). Student Engagement Literature Review. The Higher Education Academy, York.

Τσιάρα, Ε. (2021). Απόψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής και πρωτοσχολικής αγωγής σχετικά με τις στρατηγικές & πρακτικές διδασκαλίας που ενισχύουν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Way, J., Bobis, J., Martin, A., Anderson, J., Vellar, R., Skilling, K. & Reece, A. (2011). How to increase motivation and engagement in middle years mathematics, paper presented at the Joint AAMT-MERGA meeting held at Alice Springs, July 3–7.

Williford, A. P., Maier, M. F., Downer, J. T., Carter, L. & Sanger, C. (2013). Understanding how children's engagement and teachers' interactions combine to predict school readiness. Journal of Applied Developmental Psychology 2013, 34(6), 299–309. doi:10.1016/j.appdev.2013.05.002.

ΣΧΟΛΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ:
ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ, ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ,
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ,
ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΩΝ,
ΚΑΛΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών του δημοτικού σχολείου για το ρόλο του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία

Σταυρούλα Καλδή
Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
kaldi@uth.gr

Αικατερίνη Λαμπιδώνη
Δασκάλα, M. Sc., Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο
hp2220115@hua.gr

Ελένη Αν. Ζενάκου
Ε.Ε.Π., Ph. D., Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο
elzenakou@hua.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Βασικός στόχος της μελέτης ήταν να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών δημοτικού σχολείου για το παιχνίδι ως εκπαιδευτικό εργαλείο και την ένταξή του στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπροσθέτως, εξετάζει τις απόψεις τους για τη σχέση του παιχνιδιού με την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών/-τριών τους. Η μελέτη βασίζεται στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία και επιχειρεί να αναδείξει το παιχνίδι ως διαχρονικό μέσο μάθησης. Καταρχήν καταγράφονται η χρήση, η συχνότητα και τα είδη του παιχνιδιού, καθώς και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί με την ένταξή του στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στη συνέχεια διερευνάται η συμβολή του παιχνιδιού στην κινητική, σωματική, ψυχική, συναισθηματική, αισθητηριακή, γλωσσική και κοινωνικο-ηθική ανάπτυξη των παιδιών. Το παιχνίδι αποτελεί εσωτερική ανάγκη του παιδιού, συνδέεται άμεσα με τα στάδια ψυχοσωματικής του ανάπτυξης, χαρακτηρίζεται από επανάληψη, προκαλεί ευχάριστες στιγμές ως μέρος πνευματικής καλλιέργειας, φαντασίας, δημιουργικότητας, ψυχικής ηρεμίας, κοινωνικοποίησης και ανάπτυξης κριτικής σκέψης. Το παιχνίδι σχετίζεται με τη μόρφωση και την ανάπτυξη των ψυχικών και σωματικών δεξιοτήτων, συγκροτεί στοιχείο πολιτισμού ως μεταβλητό κομμάτι μιας κοινωνίας που ταυτίζεται με κάθε εποχή. Τα ερευνη-

τικά ερωτήματα εστιάζουν στο βαθμό ένταξης και τα εμπόδια του παιχνιδιού στην εκπαίδευση και στην αξία του στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών/ τριών. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη συμπλήρωση ανώνυμου δομημένου ερωτηματολογίου 35 ερωτήσεων κλειστού – ανοιχτού τύπου (έντυπη μορφή, Google Forms) διαβαθμισμένης 5/θμιας κλίμακας Likert, ομαδοποιημένες σε 3 άξονες: Δημογραφικά στοιχεία (8 δηλώσεις), ένταξη παιχνιδιού, όπως ώρες δραστηριοτήτων με παιχνίδι, τάξη προτίμησης, δυσκολίες παιχνιδιού στην εκπαίδευση, είδος παιχνιδιού επιλογής (9 δηλώσεις), και σύνδεση παιχνιδιού με την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών/τριών (18 δηλώσεις). Η δειγματοληψία ήταν βολική με δείγμα 100 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=86 γυναίκες, N=14 άνδρες). Τα ευρήματα για την πολύπλευρη αξία του παιχνιδιού ήταν ενθαρρυντικά, καθώς οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί δήλωσαν σε μεγάλο ποσοστό ότι ενσωματώνουν κυρίως το πνευματικό παιχνίδι στη διδασκαλία τους ενώ αρκετοί θεωρούν επιβαρυμένο το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και την έλλειψη χρόνου ως τις κύριες δυσκολίες στην εφαρμογή του στην τάξη. Τα ευρήματα επιβεβαίωσαν τη βιβλιογραφία για την πολύπλευρη αξία του παιχνιδιού στη μάθηση, καθώς τα ποσοστά συμφωνίας των εκπαιδευτικών ήταν αξιοσημείωτα υψηλά. Επιπλέον, η έρευνα περιορίζεται στην πρωτοβάθμια, επιβεβαιώνει την ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση και κινητοποίηση της κοινότητας των εκπαιδευτικών, ώστε να αποτελέσει το παιχνίδι αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαίδευσης και στη δευτεροβάθμια. Οι δηλώσεις των εκπαιδευτικών των δημόσιων σχολείων παρουσιάζουν μεγάλη απόκλιση από αυτών των ιδιωτικών για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην ένταξη του παιχνιδιού στην τάξη. Συνεπώς, θα ήταν σημαντικό να διερευνηθεί το παιχνίδι ως εργαλείο μάθησης και στην ιδιωτική εκπαίδευση, ώστε να συγκριθούν τα αποτελέσματα.

Λέξεις-κλειδιά: παιχνίδι, ολόπλευρη ανάπτυξη, εκπαιδευτική διαδικασία

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το παιχνίδι αποτελεί μια δραστηριότητα που χαρακτηρίζεται από αυτενέργεια, εσωτερική παρώθηση, επιθυμία για συμμετοχή και εμπλοκή, τέρψη και τέλος, βιολογική εξέλιξη (Διαμαντόπουλος, 2009). Την ίδια στιγμή, το παιχνίδι χαρακτηρίζεται και ως μέσο επίτευξης τόσο της σωματικής ευεξίας όσο και της πνευματικής, της αρμονίας της ψυχής, της φαντασίας, της δημιουργικότητας και φυσικά, της κριτικής σκέψης (Κάππας, 2005). Το παι-

χνίδι αποτελεί μια παγκόσμια δραστηριότητα, η οποία παρακολουθεί την εξελικτική πορεία της ανθρωπότητας, αλλά και του πολιτισμού και αλλάζει ανάλογα με τις συγκυρίες. Επιπλέον, το παιχνίδι μεταλλάσσεται ανάλογα με τις φιλοσοφικές, παιδαγωγικές και κοινωνικές αντιλήψεις της εκάστοτε εποχής (Πανταζής, 2004).

Από την άλλη πλευρά, το σχολείο αποτελεί έναν από τους πιο σημαντικούς χώρους για τη διεξαγωγή του παιχνιδιού, το οποίο ενθαρρύνει τη βιωματική μάθηση και οδηγεί τους/τις μαθητές/-τριες στην αυτοβελτίωση (Σκουμπουρδή et al., 2009). Σήμερα, οι διδακτικές μεθοδολογίες βασίζονται στην ανακαλυπτική και βιωματική μάθηση, η οποία χαρακτηρίζεται από έντονη δραστηριότητα και βοηθάει τα παιδιά να ανακαλύψουν ή ακόμη και να κατασκευάσουν τη γνώση. Επομένως, το παιχνίδι φαίνεται να είναι το πιο κατάλληλο μέσο για να επιτευχθούν οι στόχοι της μαθητοκεντρικής και της βιωματικής μάθησης.

Ωστόσο, από τα σημαντικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζει στις μέρες μας η εκπαίδευση είναι, ότι οι περισσότερες διδακτικές προσεγγίσεις δεν ταυτίζονται με τις ανάγκες που έχουν τα σημερινά παιδιά αλλά ούτε και ευρύτερα η κοινωνία (Gross, 2002). Αυτή η παραδοχή έχει φέρει νέες απαιτήσεις και τονίζει την ανάγκη για ένταξη καινούριων εργαλείων στην εκπαίδευση, με το παιχνίδι να αποτελεί σημαντικό παράγοντα, καθώς λειτουργεί βοηθητικά στην εκμάθηση ξένων γλωσσών, στα μαθηματικά, ακόμη και σε προγράμματα που σχετίζονται με παιδιά με ειδικές μαθησιακές ανάγκες (Γρηγορίου, 2017).

Η Enyedy (2016) τόνισε ότι η μάθηση προϋποθέτει δυο βασικά στοιχεία ώστε να είναι αποδοτική. Αρχικά, θα πρέπει να υλοποιείται με την υποστήριξη της πολιτείας, συγχρόνως με την ατομική προσπάθεια, και στη συνέχεια οι συνολικές γνώσεις θα πρέπει να προέρχονται από τον κοινωνικό κύκλο και το πολιτισμικό περιβάλλον. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές/-τριες, όπως και οι άλλοι άνθρωποι να έχουν ανάγκη για παιχνίδια, καθώς αυτά τους προκαλούν σε καινούργιες προοπτικές και δεδομένα.

Αντίστοιχα στην Ελλάδα οι Σκουμπουρδή et al. (2009) σε έρευνά τους σε μαθητές/-τριες που φοιτούν σε Νηπιαγωγείο, ανέφεραν ότι το παιχνίδι στην εκπαίδευση ενισχύει την αφαιρετική σκέψη, την ευκολία στην προσαρμογή και τη δημιουργικότητα των παιδιών. Την ίδια στιγμή, αποτελεί κυρίαρχο κίνητρο για μάθηση, καθώς συνδυάζει ενθουσιασμό και ευχαρίστηση.

Η παρούσα έρευνα επιδιώκει να προσεγγίσει αυτή τη σχέση μεταξύ παιχνιδιού και εκπαίδευσης από την πλευρά των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ συγχρόνως εξετάζει την αξία του παιχνιδιού

στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, ερευνά τη γνωστική – νοητική, σωματική – κινητική, συναισθηματική, κοινωνική – ηθική, ψυχική και γλωσσική ανάπτυξή τους. Τέλος, ερευνά το βαθμό στον οποίο το παιχνίδι αποτελεί μέσο αξιολόγησης των μαθητών/-τριών. Για την πραγματοποίηση της έρευνας ήταν απαραίτητη τόσο η βιβλιογραφική ανασκόπηση όσο και η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών δημοτικών σχολείων με τη συμπλήρωση ερωτηματολογίου.

ΜΕΘΟΔΟΣ

Δείγμα

Ως πληθυσμό της έρευνας είχαμε 100 εκπαιδευτικούς (Α=14, Γ=86) που υπηρετούσαν σε διαφορετικά σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Δημοτικά σχολεία) στην Ελλάδα, στα οποία η ερευνήτρια είχε ευκολότερη πρόσβαση λόγω φιλικών σχέσεων με τους/τις εκπαιδευτικούς. Συνεπώς, αυτό το γεγονός επηρέασε το είδος της δειγματοληψίας, η οποία χαρακτηρίζεται ως βολική δειγματοληψία ή αλλιώς δειγματοληψία ευκολίας. Το δείγμα μας, αποτέλεσε σύμφωνα με την Creswell (2011) μια ομάδα η οποία διακρίνεται από κοινά χαρακτηριστικά.

Το 86% (N= 86) του δείγματος ήταν γυναίκες με το 49% (N=49) να είναι 25-35 ετών. Στην πλειονότητά του, το 45% (N= 45) είχε μέχρι 5 έτη υπηρεσίας, με τους/τις αναπληρωτές/-τριες να αποτελούν το 51% (N= 51) του δείγματος. Επιπλέον, η απόλυτη πλειοψηφία, το 92% (N= 92) δίδασκε σε δημόσια σχολεία, το 60,0% (N=60) ήταν κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου και το 69% (N=69) είχε παρακολουθήσει επιμορφωτικό πρόγραμμα.

Διαδικασία

Για να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών επιλέχθηκε η ποσοτική προσέγγιση, καθώς μέσω αυτής γίνεται επιτρεπτή η συγκέντρωση μετρήσιμων δεδομένων, τα οποία στη συνέχεια μπορούν να αναλυθούν με τη χρήση του κατάλληλου λογισμικού στατιστικής ανάλυσης. Η συμπλήρωση των ερωτηματολόγιων δεν απαιτούσε τη δια ζώσης συνάντηση με τους/τις ερωτηθέντες/-είσες, με αποτέλεσμα η έρευνα να ολοκληρώνεται άμεσα και διευκολυντικά. Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε από το Νοέμβριο έως το Δεκέμβριο του σχολικού έτους 2022–2023. Αρχικά, η ερευνήτρια εξασφάλισε την ανωνυμία των συμμετεχόντων/-ουσών και την εμπιστευτικότητα των δεδομένων– απαντήσεων που επρόκειτο να συλλεχθούν, ενώ διευκρινίστηκε και ο χρόνος που χρειάζονταν για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Συλλογή δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων αξιοποιήθηκε το εργαλείο Google forms για την κατασκευή του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου το οποίο και διαμοιράστηκε στους/στις εκπαιδευτικούς. Στην πρώτη φάση το ερωτηματολόγιο διαμοιράστηκε πιλοτικά σε εκπαιδευτικούς με τους/τις οποίους/-ες η ερευνήτρια διατηρεί σχέσεις συνεργασίας και φιλίας, προκειμένου να εντοπιστούν τυχόν ασάφειες ή/και αδυναμίες, και να διορθωθούν προτού αποσταλούν στο σύνολο του δείγματος.

Ερευνητικό εργαλείο

Το εργαλείο συλλογής των δεδομένων – απαντήσεων για την παρούσα έρευνα αποτέλεσε ένα ανώνυμο ερωτηματολόγιο σε ηλεκτρονική μορφή με 35 ερωτήσεις. Το ερωτηματολόγιο βασίστηκε σε έρευνα της Γρηγορίου (2017) και περιέχει 8 ερωτήσεις (Ερ. 1–8) για τα δημογραφικά και τα εργασιακά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων/-ουσών εκπαιδευτικών (φύλο, ηλικία, έτη υπηρεσίας, θέση εργασίας, τόπος υπηρεσίας, είδος εκπαιδευτικής μονάδας, άλλες σπουδές, επιμορφώσεις). Οι επόμενες 9 ερωτήσεις αφορούν στο χρόνο που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί το παιχνίδι στην τάξη την εβδομάδα (Ερ. 9), την ένταξη του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία (Ερ. 10–14), την τάξη για δραστηριότητες με παιχνίδι (Ερ. 15), το είδος του παιχνιδιού που προτιμούν οι εκπαιδευτικοί (Ερ. 16) και, τέλος, τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην ένταξή του (Ερ. 17). Η κλίμακα μέτρησης των ερωτήσεων 10–14 είναι πεντάβαθμη κλίμακα Likert όπου: 1= Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Ούτε διαφωνώ– Ούτε συμφωνώ, 4=Συμφωνώ και 5=Συμφωνώ απόλυτα. Τέλος, οι Ερωτήσεις 18-35 αφορούν στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη σχέση του παιχνιδιού με τη γνωστική και τη συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών/-τριών. Η κλίμακα μέτρησης των ερωτήσεων 18–35 είναι πεντάβαθμη κλίμακα Likert όπου: 1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Ούτε διαφωνώ– Ούτε συμφωνώ, 4=Συμφωνώ και 5=Συμφωνώ απόλυτα.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στον Πίνακα 1 αποτυπώνεται ο βαθμός αξιοποίησης του παιχνιδιού από τους/τις εκπαιδευτικούς στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Πίνακας 1: Ένταξη του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία

	διαφωνώ απολύτως	**διαφωνώ**	**ούτε συμφωνώ/ ούτε διαφωνώ**	**συμφωνώ**	**συμφωνώ απολύτως**	**συμφωνώ/ συμφωνώ απολύτως (%)**
	N (%)	**N (%)**	**N (%)**	**N (%)**	**N (%)**	
Χρησιμοποιώ το παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία.	1 (1)	2 (2)	13 (13)	46 (46)	38 (38)	84,0
Δημιουργώ το πλαίσιο για την ένταξη του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία.	1 (1)	4 (4)	12 (12)	57 (57)	26 (26)	83,0
Εφαρμόζω συχνά το παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία.	2 (2)	7 (7)	21 (21)	48 (48)	22 (22)	70,0
Το παιχνίδι αποτελεί κύρια μέθοδο διδασκαλίας στην τάξη.	2 (2)	22 (22)	33 (33)	31 (31)	12 (12)	43,0
Χρειάζεται ιδιαίτερη τεχνογνωσία για την εισαγωγή του παιχνιδιού στην ολομέλεια της τάξης.	2 (2)	17 (17)	31 (31)	34 (34)	16 (16)	50,0

Τα ποσοστά συμφωνίας με τις παραπάνω προτάσεις κυμάνθηκαν από 43% μέχρι και 84%. Πιο συγκεκριμένα, το 43% των εκπαιδευτικών του δείγματος, συμφωνούσε/συμφωνούσε απόλυτα με την πρόταση «Το παιχνίδι αποτελεί κύρια μέθοδο διδασκαλίας στην τάξη» και αντίστοιχα, το 84% με την πρόταση «Χρησιμοποιώ το παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία». Επίσης, το 83% δήλωσε ότι συμφωνεί/συμφωνεί απόλυτα με την πρόταση «Δημιουργώ το πλαίσιο για την ένταξη του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία».

Στον Πίνακα 2 καταγράφονται στοιχεία για τη χρήση του παιχνιδιού από τους/τις εκπαιδευτικούς στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Πίνακας 2: Στοιχεία χρήσης του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία

		N	**%**
Πόσες διδακτικές ώρες αφιερώνετε σε παιγνιώδεις δραστηριότητες με τους/τις μαθητές/-τριές σας την εβδομάδα;	Λιγότερο από 1 ώρα	6	8,7
	1 - 2 ώρες	25	36,2
	2 - 3 ώρες	26	37,7
	4 - 5 ώρες	6	8,7
	Περισσότερες από 5 ώρες	6	8,7
Σε ποια τάξη εμπλέκετε κυρίως, το παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία;	Σε καμία	1	1,0
	Α' Δημοτικού	60	60,0
	Β' Δημοτικού	22	22,0
	Γ' Δημοτικού	8	8,0
	Δ' Δημοτικού	4	4,0
	Ε' Δημοτικού	3	3,0
	Στ' Δημοτικού	2	2,0
Ποιο είδος παιχνιδιού χρησιμοποιείτε;	Πνευματικό παιχνίδι (μνήμης, προσοχής, εφευρετικό)	40	40,0
	Κοινωνικό παιχνίδι (κυνηγητό, κατασκευές)	23	23,0
	Ψηφιακό παιχνίδι	9	9,0
	Θεατρικό παιχνίδι	22	22,0
	Όλα τα παραπάνω	6	6,0

Ποιες δυσκολίες εντοπίζετε στην ένταξη του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία;	Επιβαρυμένο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών	56	56,0
	Περιορισμένος χρόνος	64	64,0
	Αυξημένος αριθμός μαθητών/-τριών	35	35,0
	Περιορισμένος υλικοτεχνικός εξοπλισμός	33	33,0
	Έλλειψη τεχνογνωσίας	6	6,0

Το 37,7% των συμμετεχόντων/-ουσών εκπαιδευτικών του δείγματος αφιέρωνε την εβδομάδα 2-3 ώρες σε παιγνιώδεις δραστηριότητες με τους/τις μαθητές/-τριές τους και το 36,2% 1-2 ώρες αντίστοιχα. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών το 60,0% εμπλέκει το παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία από την Α΄ τάξη κιόλας του δημοτικού. Το 40,0% των εκπαιδευτικών χρησιμοποιούσε το πνευματικό παιχνίδι και το 23% το κοινωνικό παιχνίδι. Ως σημαντικότερες δυσκολίες που αντιμετώπιζαν οι εκπαιδευτικοί στην ένταξη του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία αναδείχθηκαν ο περιορισμένος χρόνος και το Επιβαρυμένο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, σε ποσοστά 64% και 56% αντίστοιχα (Πίνακας 2).

Πίνακας 3: Είδος παιχνιδιού σε σχέση με την τάξη

Είδος παιχνιδιού που χρησιμοποιείτε	Σε ποια τάξη εμπλέκετε κυρίως, το παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία;						
	Σε καμία	Α' Δημοτικού	Β' Δημοτικού	Γ' Δημοτικού	Δ' Δημοτικού	Ε' Δημοτικού	Στ' Δημοτικού
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
Πνευματικό παιχνίδι	0 (0)	23 (38,3)	10 (45,5)	3 (37,5)	2 (50)	1 (33,3)	1 (50)
Κοινωνικό παιχνίδι	1 (100)	15 (25)	6 (27,3)	1 (12,5)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
Ψηφιακό παιχνίδι	0 (0)	4 (6,7)	2 (9,1)	1 (12,5)	0 (0)	2 (66,7)	0 (0)
Θεατρικό παιχνίδι	0 (0)	15 (25)	3 (13,6)	3 (37,5)	1 (25)	0 (0)	0 (0)
Όλα τα παραπάνω	0 (0)	3 (5)	1 (4,5)	0 (0)	1 (25)	0 (0)	1 (50)

Στην Α΄ και Β΄ δημοτικού το συχνότερο είδος ήταν το πνευματικό παιχνίδι, με ποσοστό 38,3% και 45,5% αντίστοιχα. Στη Γ΄ δημοτικού τα συχνότερα είδη παιχνιδιού στην τάξη ήταν το πνευματικό και το θεατρικό παιχνίδι με ίσο ποσοστό 37,5%. Ανάλογα, στην Ε΄ δημοτικού επικράτησε το ψηφιακό παιχνίδι με ποσοστό 66,7% και στην Δ΄ το πνευματικό με 50,0% (Πίνακας 3).

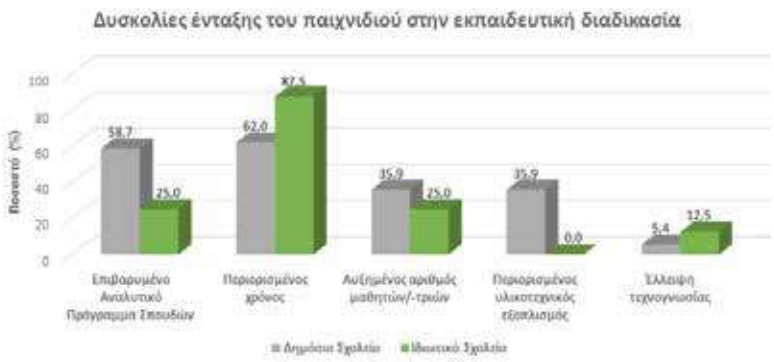
Πίνακας 4: Δυσκολίες κατά την ένταξη του παιχνιδιού

Ποιες δυσκολίες εντοπίζετε στην ένταξη του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία;		Είδος Εκπαιδευτικής Μονάδας				P+
		Δημόσιο Σχολείο		Ιδιωτικό Σχολείο		
		N	%	N	%	
Επιβαρυμένο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών	Όχι	38	41,3	6	75,0	0,133
	Ναι	54	58,7	2	25,0	
Περιορισμένος χρόνος	Όχι	35	38,0	1	12,5	0,253
	Ναι	57	62,0	7	87,5	
Αυξημένος αριθμός μαθητών/-τριών	Όχι	59	64,1	6	75,0	0,709
	Ναι	33	35,9	2	25,0	
Περιορισμένος υλικοτεχνικός εξοπλισμός	Όχι	59	64,1	8	35,9	**0,050**
	Ναι	33	35,9	0	0,0	
Έλλειψη τεχνογνωσίας	Όχι	87	94,6	7	87,5	0,402
	Ναι	5	5,4	1	12,5	

+Fisher's exact test

Οι εκπαιδευτικοί που δίδασκαν σε δημόσιο σχολείο δήλωσαν σε σημαντικά υψηλότερο ποσοστό 35,9% τον περιορισμένο υλικοτεχνικό εξοπλισμό ως δυσκολία ένταξης του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία σε σύγκριση με τους/τις συναδέλφους τους σε ιδιωτικό σχολείο, ποσοστό 0%. Οι υπόλοιπες δυσκολίες ήταν σε παρόμοια ποσοστά και στα δημόσια και τα ιδιωτικά σχολεία (Πίνακας 4, Γράφημα 1).

Γράφημα 1: Δυσκολίες κατά την ένταξη του παιχνιδιού (δημόσιο – ιδιωτικό σχολείο)



Πίνακας 5: Οφέλη του παιχνιδιού

	διαφωνώ απολύτως	διαφωνώ	ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	συμφωνώ	συμφωνώ απολύτως	συμφωνώ/ συμφωνώ απολύτως (%)
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	
Η αξιολόγηση μέσω παιχνιδιού παρέχει στοιχεία για τη γνωστική ανάπτυξη του/της μαθητή/-τριας.	1 (1)	0 (0)	12 (12)	55 (55)	32 (32)	87,0
Το παιχνίδι ενισχύει την κριτική σκέψη του/της μαθητή/-τριας.	1 (1)	0 (0)	2 (2)	48 (48)	49 (49)	97,0
Το παιχνίδι συμβάλλει στην ανάπτυξη της αδρής και λεπτής κινητικότητας.	1 (1)	0 (0)	0 (0)	37 (37)	62 (62)	99,0
Το παιχνίδι συμβάλλει στην οριοθέτηση και αντιμετώπιση συναισθηματικών κρίσεων.	1 (1)	0 (0)	4 (4)	44 (44)	51 (51)	95,0
Το παιχνίδι συμβάλλει στο συντονισμό και τον έλεγχο των κινήσεων.	1 (1)	0 (0)	3 (3)	42 (42)	54 (54)	96,0

Το παιχνίδι συμβάλλει στην αυτοεκτίμηση και αυτενέργεια του/της μαθητή/-τριας.	1 (1)	0 (0)	0 (0)	41 (41)	58 (58)	99,0
Το παιχνίδι συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση.	1 (1)	0 (0)	1 (1)	27 (27)	71 (71)	98,0
Το παιχνίδι συμβάλλει στην υιοθέτηση θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς.	1 (1)	0 (0)	2 (2)	36 (36)	61 (61)	97,0
Το παιχνίδι ευαισθητοποιεί τον/τη μαθητή/-τρια στη διαφορετικότητα.	1 (1)	0 (0)	7 (7)	42 (42)	50 (50)	92,0
Η αξιολόγηση μέσω παιχνιδιού αποτυπώνει αλλαγές στη συμπεριφορά.	1 (1)	1 (1)	13 (13)	53 (53)	32 (32)	85,0
Το παιχνίδι συμβάλλει στη γλωσσική ανάπτυξη και την επικοινωνία.	1 (1)	0 (0)	6 (6)	39 (39)	54 (54)	93,0
Η εφαρμογή του παιχνιδιού αυξάνει τη διάθεση για εμπλοκή στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία.	1 (1)	0 (0)	4 (4)	41 (41)	54 (54)	95,0
Η εφαρμογή του παιχνιδιού ενισχύει την ψυχική ισορροπία.	1 (1)	0 (0)	2 (2)	46 (46)	51 (51)	97,0
Η εφαρμογή παιγνιώδους εκπαίδευσης ενισχύει τη χαρά για μάθηση.	1 (1)	0 (0)	2 (2)	31 (31)	66 (66)	97,0
Το παιχνίδι προσφέρει δυνατότητες επιτυχούς προσπάθειας, συμβάλλει στη διαμόρφωση θετικής εικόνας για τον εαυτό του/της.	1 (1)	0 (0)	6 (6)	42 (42)	51 (51)	93,0
Μέσα από την έκφραση των συναισθημάτων, στο πλαίσιο του παιχνιδιού, οδηγούνται ομαλά στην αναγνώρισή τους.	1 (1)	1 (1)	5 (5)	44 (44)	49 (49)	93,0
Οι επιτυχημένες προσπάθειες στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες αυξάνουν την αίσθηση της επάρκειας.	1 (1)	1 (1)	4 (4)	48 (48)	46 (46)	94,0

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η ανάλυση των δεδομένων κατέδειξε ότι οι περισσότεροι/-ες εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν γυναίκες (86%), γεγονός αναμενόμενο, καθώς το γυναικείο φύλο επικρατεί στην εκπαίδευση (Μπίκας, 2022). Το γεγονός πως αρκετοί/-ές εκπαιδευτικοί του δείγματος, ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 25–35 ετών (49%) με επαγγελματική εμπειρία έως 5 έτη (45%), φανερώνει ότι ο εκπαιδευτικός πληθυσμός έχει ανανεωθεί, γεγονός που οφείλεται στην αύξηση των διορισμών τα τελευταία χρόνια. Επίσης, στην έρευνα η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (92%) εργάζεται σε δημόσιο σχολείο σε ποσοστό μάλιστα 51% ως αναπληρωτές/-τριες εκπαιδευτικοί, γεγονός που ερμηνεύεται ως ενθαρρυντικό. Αξιοσημείωτο είναι επίσης, ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (60%) είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών και το 69% έχει παρακολουθήσει τουλάχιστον μια επιμόρφωση. Τα αποτελέσματα αυτά φανερώνουν την προσπάθεια και τη θέληση των εκπαιδευτικών για εξέλιξη, εμπλουτισμό γνώσεων και ενημέρωση για νέες και σύγχρονες διδακτικές μεθόδους.

Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (84%) αποκρίθηκε ότι εντάσσει το παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία και μάλιστα, πραγματοποιούν την κατάλληλη προετοιμασία με σκοπό να εφαρμοστεί 2–3 ώρες την βδομάδα (37,7%). Ωστόσο, μόλις το 43% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι το παιχνίδι αποτελεί κύρια μέθοδο διδασκαλίας. Το γεγονός αυτό συνδέεται άμεσα με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή του παιχνιδιού στην τάξη. Πιο συγκεκριμένα, ο περιορισμένος χρόνος (62%) και το επιβαρυμένο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (58,7%), αποτελούν τις δύο βασικές αιτίες που δημιουργούν προσκόμματα στους/στις εκπαιδευτικούς των δημόσιων σχολείων στην ένταξη του παιχνιδιού στην τάξη (Πίνακας 2).

Ως ιδιαίτερα ενδιαφέρον βρήκαμε το εύρημα που προέκυψε από τη σύγκριση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με το φορέα που διδάσκουν, δημόσιο ή ιδιωτικό σχολείο. Αναλυτικότερα, τα υποκείμενα της έρευνας που εργάζονται σε δημόσιο σχολείο τόνισαν, ότι δεν είναι εφικτό να χρησιμοποιήσουν το παιχνίδι στην τάξη κυρίως λόγω του περιορισμένου υλικοτεχνικού εξοπλισμού (35,9%). Το ποσοστό αντίστοιχα των εκπαιδευτικών της ιδιωτικής εκπαίδευσης ήταν μηδενικό (0%) (Γράφημα 1). Από αυτήν τη σύγκριση εξάγεται το συμπέρασμα ότι τα ιδιωτικά σχολεία φαίνεται να είναι πιο οργανωμένα και εξοπλισμένα σε σχέση με τα δημόσια σχολεία, με αποτέλεσμα να περιορίζονται οι διδακτικές

τεχνικές και τα μέσα – υλικά που επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί να χρησιμοποιήσουν. Οι συνθήκες που επικρατούν στα σχολεία φαίνεται να επηρεάζουν και τους/τις εκπαιδευτικούς και τους/τις μαθητές/-τριές τους. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με έρευνα του Adeyemi (2014), οι συνθήκες σε ένα σχολείο επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία σε όλους τους τομείς και οι δυσκολίες επιφέρουν τελικώς, αρνητική επιρροή στη μάθηση.

Διαπιστώθηκε, επίσης ότι το είδος του παιχνιδιού που κυρίως επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί είναι το πνευματικό παιχνίδι (40%). Στο συγκεκριμένο είδος παιχνιδιού ανήκουν δραστηριότητες που ενισχύουν τη συγκέντρωση, την παρατηρητικότητα, τη μνήμη, τη σκέψη, τη δημιουργικότητα αλλά και την αποφασιστικότητα των παιδιών (Κάππας, 2005). Η έρευνα των Taratori & Kougiourouki (2011) επιβεβαιώνει ακόμη, ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν κυρίως το πνευματικό παιχνίδι, που σχετίζεται με την απόκτηση γνώσεων, αλλά συγχρόνως δίνουν βάση και στο κοινωνικό, καθώς μέσα από την ομάδα ενισχύονται οι διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών, κάτι που δε συμβαίνει σε τόσο μεγάλο ποσοστό στο θεατρικό παιχνίδι (Taratori & Kougiourouki, 2011). Το πνευματικό παιχνίδι εντάσσεται από τους/τις εκπαιδευτικούς από την Α΄ ακόμη δημοτικού σε μεγάλο ποσοστό (38,3%), με το ποσοστό να αυξάνεται στη Β΄ δημοτικού στο 45,5%. Ανάλογα αυξανόμενο εμφανίζεται το ποσοστό 27,3% του κοινωνικού παιχνιδιού στη Β΄ δημοτικού από το 25% στην Α΄ δημοτικού. Το κοινωνικό παιχνίδι, σύμφωνα με τον Κάππα (2005), αποτελεί ένα μέσο εξασφάλισης της ηθικής και κοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών. Παράλληλα, ομαλοποιεί τη συμπεριφορά και δίνει τη δυνατότητα για γνωριμία και απόκτηση νέων φίλων.

Στο θέμα της συμβολής του παιχνιδιού στην ανάπτυξη των μαθητών/-τριών, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνά μας, επιβεβαιώνουν αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών. Ειδικότερα, όπως αναφέρει ο Διαμαντόπουλος (2009) οι μαθητές/-τριες καταφέρνουν με το παιχνίδι να αποκτήσουν δεξιότητα στο συντονισμό και στον έλεγχο των κινήσεων καθώς βελτιώνουν τόσο τη λεπτή όσο και την αδρή κινητικότητά τους. Κατά τη διάρκεια της σχολικής ηλικίας δημιουργείται στο παιδί το ενδιαφέρον για ισορροπία, ομαλό ρυθμό και καλή φυσική κατάσταση.

Στον τομέα της ψυχικής–συναισθηματικής ανάπτυξης αντίστοιχα, οι εκπαιδευτικοί ταυτίζουν το παιχνίδι των παιδιών με την ελευθερία του συναισθήματος (Newman & Newman, 2017), διαμορφώνοντας μέσω αυτού ένα άτομο με θετική εικόνα, ανεξαρτησία, αυτοέλεγχο και ικανότητα διαχείρισης κρίσεων που σχετίζονται με το συναίσθημα (Τσιπλτάρης, 2011). Επιπλέον, μέσω του παιχνιδιού εξασφαλίζεται η προσαρμοστικότητα των μα-

θητών/-τριών στο θέμα της κοινωνικοποίησης, της παρέας, καθώς μοιράζονται μεταξύ τους εμπειρίες και καταστάσεις κοινές για όλα τα μέλη της ομάδας (Ginsburg, 2007).

Την ίδια στιγμή, οι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας δήλωσαν ότι το παιχνίδι λειτουργεί ενισχυτικά στη γνωστική–νοητική ανάπτυξη των μαθητών/-τριών, καθώς τους/τις δίνεται η δυνατότητα εξάσκησης τόσο σε γενικές όσο και σε ειδικές δεξιότητες (Bjorklund & Causey, 2017) και τους/τις προσφέρει ταυτόχρονα καινούργιες προοπτικές αναθεώρησης των παρωχημένων κοινωνικών και πολιτισμικών αγαθών (Enyedy, 2003).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας διακρίνεται η αξία που έχει το παιχνίδι στην κοινωνική – ηθική ανάπτυξη των μαθητών/-τριών, αφού υπερασπίζεται τη συνεργατικότητα και είναι ένας τρόπος τριβής με πραγματικές καταστάσεις σκέψης και δράσης, όπως και προετοιμασίας για την ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν σε μεγαλύτερο εύρος τα οφέλη του παιχνιδιού στην κοινωνικοποίηση των μαθητών/-τριών και στην ενίσχυση της χαράς σε σύγκριση με τους άνδρες εκπαιδευτικούς. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί του δείγματος πιστεύουν ότι το παιχνίδι αποτελεί μέσο έκφρασης των απόψεων των μαθητών/-τριών προς την ομάδα, με αποτέλεσμα να ενισχύεται παράλληλα και η αυτοπεποίθησή τους (Kougiourouki, 2014). Επιπροσθέτως, 95 από τους/τις εκπαιδευτικούς αναγνωρίζουν την αξία του παιχνιδιού στη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών/-τριών, καθώς από τα πρώτα ακόμη χρόνια της ζωής του μωρού παρατηρείται η εξοικείωσή του με φθόγγους. Αυτή η εξοικείωση αποτελεί την έναρξη της επικοινωνίας, κάτι που ενισχύει την προοπτική για μια θετική σχολική ζωή (Βρεττός, 2005). Τα ποσοστά συμφωνίας στις ερωτήσεις που σχετίζονταν με τη συμβολή του παιχνιδιού στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών/-τριών κυμαίνονταν σε χαρακτηριστικά ιδιαίτερα υψηλά ποσοστά από 87% έως και σχεδόν απόλυτα, στο 99%.

Το παιχνίδι αποτελεί έναν καινοτόμο τρόπο αξιολόγησης, καθώς η παρατήρηση του παιδιού την ώρα που αυτό παίζει, δίνει τη δυνατότητα στους/στις εκπαιδευτικούς να εκτιμήσουν ένα εύρος δυνατοτήτων, όπως τη γνωστική, τη συναισθηματική, την κινητική, την ηθική και τέλος, την κοινωνική τους ανάπτυξη (Γρηγορίου, 2017). Επιπλέον, αποτελεί έναν έγκυρο τρόπο αξιολόγησης, καθώς ο/η μαθητής/-τρια βρίσκεται σε ένα οικείο προς αυτόν/αυτή περιβάλλον και μπορεί να εκφράζεται ελεύθερα (Χατζηχρήστου, 2004). Ωστόσο, σε σχετικό ερώτημα για τις επιτυχημένες προσπάθειες με το αίσθημα της επάρκειας, οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει επιμόρφωση δήλωσαν ότι διαφωνούν, γεγονός που πιθανώς να οφείλεται στη

γενικότερη αντίληψη που οι ίδιοι/ίδιες έχουν για την επάρκεια. Αναλυτικότερα, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η επιτυχία δε σχετίζεται με τις αποτυχημένες προσπάθειες και, συχνά, θεωρούν ότι είναι απαραίτητο να αποτύχεις ώστε αργότερα να πετύχεις.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Adeyemi, S. B. (2014). Comparative Study of Pupils' Academic Performance between Private and Public Primary Schools. World Journal of Education, 4(4). https://doi.org/10.5430/wje.v4n4p55

Bjorklund, D. F., & Causey, K. B. (2017). Introduction to Cognitive Development. Childrens thinking: Cognitive Development and Individual Differences, 1-22.

Βρεττός, Ι. (2005). Θεωρίες της αγωγής. Τόμ. Α. Γρηγόρης.

Creswell, J. W. (2011). Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας.: Έλλην.

Γρηγορίου, Α. (2017). Το παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία: οι απόψεις των εκπαιδευτικών (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε από: https://repo.lib.duth.gr/jspui/handle/123456789/10825

Διαμαντόπουλος, Δ. (2009). Το παιχνίδι: Ιστορική εξέλιξη, Ερμηνευτικές θεωρίες, Ψυχοπαιδαγωγικές επιδράσεις. Εκδόσεις Π. Πουρναρά.

Enyedy, N. (2003). Knowledge Construction and Collective Practice: At the Intersection of Learning, Talk, and Social Configurations in a Computer-Mediated Mathematics Classroom. The Journal of the Learning Sciences, 12(3), 361–407. DOI:10.1207/S15327809JLS12032

Ginsburg, K. R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. Pediatrics, 119(1), 182-191. https://doi.org/10.1542/peds.2006-2697

Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. Psychophysiology, 39(3), 281-291. https://doi.org/10.1017/s0048577201393198

Κάππας, Χ. (2005). Ο ρόλος του παιχνιδιού στην παιδική ηλικία. Ατραπός

Kougiourouki, M. (2014). Primary education teacher's attitude on the use of educational games in the teaching process. Κίνητρο, 13, 79-93.

Μπίκας, Ε. (2022). Η εφαρμογή του στόχου 5 της Βιώσιμης Ανάπτυξης του Ο.Η.Ε. για την ισότητα των φύλων στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία: προκλήσεις και στρατηγικές. (Διπλωματική εργασία). Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο. https://estia.hua.gr/browse/ 26732

Newman, B. M., & Newman, P. R. (2017). Development through life: A psychosocial approach. Cengage Learning.

Πανταζής, Σ. (2004). Η παιδαγωγική και το παιχνίδι-Αντικείμενο στο χώρο του Νηπιαγωγείου. Gutenberg

Σκουμπουρδή, Χ., Τάτσης, Κ., & Καφούση, Σ. (2009). Απόψεις γονέων, παιδιών νηπιαγωγείου, για την εμπλοκή των Μαθηματικών σε καθημερινές δραστηριότητες και παιχνίδια. 3ο Συνέδριο ΕνΕΔιΜ: Μαθηματική Εκπαίδευση και Οικογενειακές Πρακτικές, 131-139.

Taratori, E. & Kougiourouki, M. (2011). Using game in the classroom. Προφορική ανακοίνωση στο 5th International Technology, Education and Development Conference, Valencia, Spain.

Τσιπλτάρης, Α. (2011).Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης. Διάδραση

Χατζηχρήστου, Χ. Γ. (2004). Εισαγωγή στη σχολική ψυχολογία. Ελληνικά Γράμματα

Η διδασκαλία της γερμανικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας: όρια και προοπτικές

Ιωάννα Κατερίνη
Διδάκτορας Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Εκπαιδευτικός ΠΕ07
ioanna_katerini@yahoo.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας, ως γλώσσα-στόχος και γλώσσα-μέσο, αποτελεί κεντρικό πυλώνα της δίγλωσσης διδασκαλίας σε πολυγλωσσικά, πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα. Στο πλαίσιο ανίχνευσης των εφαρμοζόμενων διδακτικών πρακτικών, που μπορούν να ενισχύσουν την κοινωνική λειτουργικότητα των συμμετεχόντων στη διδακτική πράξη αλλά και την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας της γερμανικής, ως η δεύτερη γλώσσα διδασκαλίας, σε Δημοτικά σχολεία με δίγλωσσο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, πραγματοποιήθηκε μια εμπειρική έρευνα στα δίγλωσσα, ελληνικά Δημοτικά σχολεία της Βαυαρίας.

Στην παρούσα μελέτη, αξιοποιούνται -υπο το θεωρητικό πρίσμα της δημιουργίας υπερποικίλων σχολικών τάξεων "super-diversity classes"- παραδοχές της Χωρο-παιδαγωγικής "spatial pedagogy" και των Πολυγραμματισμών, προκειμένου να διερευνηθεί ολιστικά η διδακτική διαδικασία κατά τη διδασκαλία της γερμανικής ως δεύτερης γλώσσας. Ειδικότερα, στην παρούσα μελέτη αξιοποιήθηκε το εργαλείο της δομημένης, συμμετοχικής παρατήρησης συνδυαστικά με τα εργαλεία της ημι-δομημένης συνέντευξης εκπαιδευτικών και της χαρτογράφησης/οπτικής απεικόνισης "visual display" του χώρου διδασκαλίας (κατόψεις, φωτογραφικό υλικό) και των εφαρμοζόμενων διδακτικών πρακτικών κατά τη διδασκαλία.

Η παρατήρηση των διδασκαλιών αφορούσε στη διδασκαλία της γερμανικής γλώσσας ως δεύτερης γλώσσας (2 διδακτικές ώρες) στις τάξεις Ά, ΄Γ και Έ σε τέσσερα δίγλωσσα, Δημοτικά σχολεία στις πόλεις του Μονάχου και της Νυρεμβέργης. Πριν τη διεξαγωγή των παρατηρήσεων των διδασκαλιών η ερευνήτρια διεξήγαγε ημι-δομημένες συνεντεύξεις, οι οποίες αφορούσαν στην ανίχνευση των απόψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με το πλαίσιο διεξαγωγής της διδασκαλίας (θεσμικό πλαίσιο, υλικό και δι-

δακτικό πλαίσιο και πλαίσιο αλληλεπίδρασης). Ακόμη, καταγράφηκε η τοπο-χωρηκότητα της εκάστοτε σχολικής τάξης διαμέσου της δημιουργίας κατόψεων, της μέτρησης των διαστάσεων του χώρου διδασκαλίας, της ανίχνευσης, ενδεχομένως, κατασκευασμένων γωνιών/περιοχών μάθησης και της υλικοτεχνικής υποδομής της σχολικής αίθουσας, Τέλος κατά τη διεξαγωγή των παρατηρήσεων των διδασκαλιών καταγράφηκαν οπτικά οι εφαρμοζόμενες «καλές» διδακτικές πρακτικές (λήψη φωτογραφιών), που σχετίζονταν με τις διαγλωσσικές, διαπολιτισμικές και χωρικές παραμέτρους της διδασκαλίας. Τα ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα, τα οποία συλλέχθηκαν, αναλύθηκαν και ερμηνεύθηκαν συσχετιστικά.

Σύμφωνα με τα εξαγόμενα πορίσματα, ανιχνεύθηκαν ποικίλες «καλές» διδακτικές πρακτικές, οι οποίες ενισχύουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας της γερμανικής ως δεύτερης γλώσσας, ως: η συστηματική χρήση ψηφιακών μέσων αλλά και διαγλωσσικών πρακτικών από τους συμμετέχοντες, η λήψη πρωτοβουλιών από τους μαθητές-τριες, η συστηματική, δια-λειτουργική χρήση του χώρου διδασκαλίας από τους συμμετέχοντες, η πολύ-λειτουργική διάταξη των επίπλων.

Τα συμπεράσματα της έρευνας, αν και δεν είναι γενικεύσιμα λόγω του ότι απορρέουν από μια εμπειρική μελέτη, δύναται να αξιοποιηθούν στον επιστημονικό διάλογο για τις προοπτικές της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης και, ειδικότερα, της διδακτικής της γερμανικής γλώσσας ως δεύτερη γλώσσα.

Λέξεις-κλειδιά: Γερμανική ως δεύτερη γλώσσα, δίγλωσσα σχολεία, διδακτικές πρακτικές, αποτελεσματική διδασκαλία

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι ανομοιογενείς κοινότητες μάθησης των σχολικών τάξεων, ως προς το εθνικό, πολιτισμικό, γλωσσικό και κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο, διαμορφώνουν ένα σύνθετο μαθησιακό περιβάλλον, το οποίο ενέχει ποικίλα χαρακτηριστικά. Η ποικιλομορφία, ως προς το μαθητικό δυναμικό της τάξης, επιβάλει την αξιοποίηση διδακτικών στρατηγικών, που θα ανταποκρίνονται στις εξατομικευμένες διδακτικές ανάγκες και στη διαφορετικότητα του κάθε μαθητή ξεχωριστά (Τριλιανός, 2013,σ. 657). Το διαρκώς (ανα-) διαμορφούμενο πλαίσιο διεξαγωγής της διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικά και πολυγλωσσικά σχολικά περιβάλλοντα επιδρά σημαντικά στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος (Higgins et al., 2005, p.35) και δύναται να ενισχύσει, με την αξιοποίηση πολυτροπικών διδακτικών εφαρμογών, τον

βαθμό αυτο-αποτελεσματικότητας των συμμετεχόντων στη διδασκαλία.

Στόχος της δίγλωσσης εκπαίδευσης είναι η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών, με την έννοια της αποδοχής του «άλλου», ως διαφορετικού, την προάσπιση της διαφορετικότητας, την κατανόηση των άλλων κουλτουρών και πολιτισμών (Χατζηδάκη, 2020:279) των μαθητών της κοινωνικής ομάδας της σχολικής τάξης. Στο πλαίσιο διερεύνησης των κατάλληλων σχολικών πρακτικών σε πολυγλωσσικά σχολικά περιβάλλοντα, διατυπώνεται η Παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών (multiliteracies pedagogy)[1], η οποία αναγνωρίζει το πολιτισμικό και γλωσσικό κεφάλαιο των μαθητών και των κοινοτήτων και χτίζει πάνω σε αυτό. Η συγκεκριμένη παιδαγωγική θεωρία στοχεύει στην ενίσχυση των μαθητών με διαφορετικό, γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο, στο να καλλιεργήσουν μέσω της κατασκευής της γνώσης, της τέχνης και της λογοτεχνίας, την ταυτότητά τους (Cummins, 2009,σ.144). Η παρούσα μελέτη, αξιοποιώντας -ως φιλοσοφική βάση- τη θεωρία των Πολυγραμματισμών, επιχειρεί, διαμέσου της σύνθεσης των σημαντικότερων παραμέτρων της γλωσσικής διδασκαλίας σε Δημοτικά σχολεία της Δίγλωσσης εκπαίδευσης, να παρουσιάσει ένα νέο «διδακτικό σχήμα» οργάνωσης και διεξαγωγής της διδασκαλίας της γερμανικής ως δεύτερης γλώσσας.

ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Η πολυμορφική κοινωνική σύνθεση των σχολικών τάξεων, που εντοπίζεται σήμερα σε σχολεία των ευρωπαϊκών χωρών, διαμορφώνει το πλαίσιο της υπερποικιλότητας (superdiversity) (Vertovec, 2007,pp.1024-1025· Blommaert & Rampton, 2011· Humphris, 2015·,p.2), εντός του οποίου λειτουργούν και αναπτύσσονται τα σχολικά, κοινωνικά υπο-συστήματα. Οι υπερποικίλες σχολικές τάξεις (superdiverse classes) (Blommaert & Rampton, 2010· Spotti & Kroon, 2015) ή αλλιώς τα υπερποικίλα μαθησιακά περιβάλλοντα (super-diverse learning environments) (Sorkos & Hatjisoteriou, 2020,pp.15-16), με κυρίαρχο το στοιχείο της πολιτισμικής πολυμορφίας στον μαθητικό πληθυσμό, απαιτούν την εφαρμογή βιώσιμων πρακτικών της διαπολιτισμικής (sustainable intercultural) και συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (inclusive education) (Sorkos & Hatjisoteriou, 2020).

Η μάθηση, σύμφωνα με την Παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών, επι-

1. Βλ.The New London Group: "A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures" in: Harvard Educational Review (1996) 66(1):60-93, https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u (ανάκτηση: 05.04.2021)

τυγχάνεται μέσα από την (ανα-)παραγωγή χωροαντιληπτικών[2], απτικών[3] και χειρονομιακών[4] νοημάτων (Kalantzis, κ.α. 2019,σ.435). Ειδικότερα, η (ανα-)παραγωγή νοηματοδοτήσεων κατά τη διδακτική διαδικασία βασίζεται σε μια πολυτροπική θεωρία[5] αναπαράστασης και επικοινωνίας, η οποία συμπεριλαμβάνει ακουστικά, προφορικά, γραπτά, οπτικά, χωρικά, απτικά, χειρονομιακά νοήματα (Kalantzis, κ.α. 2019,σ.277). Οι Lim et al. (2012) αναφέρουν τις επιδράσεις της ενσωμάτωσης σημειωτικών πηγών της γλώσσας, των χειρονομιών και της χρήσης του χώρου στην εκπαιδευτική διαδικασία, μια κατάσταση που περιγράφεται και ως «πολυτροπικός παιδαγωγικός λόγος» (multimodal pedagogic discourse) (Lim, 2020:5· Reitzel et.al., 2022). Η διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης αποτελεί μια πολυαισθητηριακή εμπειρία, η οποία εμπλουτίζεται με τη χρήση πολυτροπικών μέσων διδασκαλίας (Jewitt, 2009,pp.36-37). Ο Χατζηδήμου (2019, σσ.259-261) συμπεριλαμβάνει στα μέσα διδασκαλίας- ή αλλιώς τα « εξωτερικά» μέσα διδασκαλίας-: τα διαφορετικά είδη πίνακα, τους χάρτες, τα οπτικά μέσα (επισκόπιο, διαφανοσκόπιο, γραφοσκόπιο, ραδιόφωνο, τηλεόραση κα.). Μέσω της λελογισμένης και στοχευμένης χρήσης των μέσων διδασκαλίας, ως άλλα «κανάλια» που μεταφέρουν γνώσεις και παρέχουν ερεθίσματα παραγωγικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των συμμετεχόντων, εμπλουτίζεται η διδασκαλία και ενισχύεται η αποδοτικότητά της.

2. Τα χωροαντιληπτικά νοήματα αφορούν τους τρόπους με τους οποίους κινούνται οι άνθρωποι μέσα στο χώρο και διαμορφώνονται από τους πραγματικούς και εικονικούς τόπους στους οποίους αυτοί κατοικούν (Kalantzis, κ.α. 2019,p. 436).

3. Τα απτικά νοήματα αφορούν τις σωματικές αισθήσεις της αφής, της γεύσης και της όσφρησης (Kalantzis, κ.α. 2019,p.442).

4. Τα χειρονομιακά νοήματα εκφράζονται με την κίνηση και τη σωματική παρουσία (Kalantzis, κ.α., 2019,p.444).

5. Η «πολυτροπικότητα» αναφέρεται στη δημιουργία νοημάτων με περισσότερους από έναν σημειωτικούς τρόπους (Kalantzis, κ.α. 2019,p.295).

Σχήμα 1. Η γλωσσική διδασκαλία ως πεδίο διάδρασης ετεροτήτων και εφαρμογής πολυμορφικών διδακτικών πρακτικών

Σύμφωνα με την ετερογλωσσική προσέγγιση στη γλωσσική διδασκαλία της Garcia (2009, οπ. ανάφ. στο Χατζηδάκη, 2020,σ.96) οι εκπαιδευτικοί, που διδάσκουν σε ετερογενείς γλωσσικές σχολικές τάξεις, θα πρέπει να παροτρύνουν στους μαθητές να αξιοποιούν στοιχεία των γλωσσικών και πολιτισμικών ταυτοτήτων τους. Ποικίλες έρευνες επισημαίνουν τα οφέλη της πολυγλωσσίας (Cummins, 2009· Σκούρτου & Καζούλη, 2015, σσ. 102-103) και τη σημασία αξιοποίησης των γλωσσικών ρεπερτορίων και των πολλαπλών κοινωνικο-πολιτισμικών γνώσεων και εμπειριών των μαθητών στην προώθηση της αποτελεσματικής μάθησης και της ανάπτυξης τους (Kroon & Vallen, 2006, pp. 555-556). Παράλληλα, με την ενίσχυση της πολλαπλογλωσσικής ικανότητας των μαθητών, η δίγλωσση εκπαίδευση στοχεύει (Beacco et. al., 2016,pp. 20-21· Χατζηδάκη, 2020, σσ. 278-279) στην ενδυνάμωση της διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης των μαθητών (intercultural sensitivity) (Cummins, 2005, σ. 284) και των διαπολιτισμικών ικανοτήτων τους[6] (Γρίβα & Κωφού, 2020, σ. 279).

Επιπρόσθετα, η προσέγγιση της πολυτροπικής ανάλυσης του σημασιολογικού δυναμικού του σχολικού χώρου, ως επιδραστικού παράγοντα στη διδασκαλία, εντοπίζεται σε ποικίλες εκπαιδευτικές έρευνες των τελευταίων χρόνων (Kress et al., 2005· Morrel, 2018, όπ. ανάφ. στο Lim, 2020,p.56).

6. Η διαπολιτισμική ικανότητα ενέχει, σύμφωνα με τις διατάξεις του Συμβουλίου της Ευρώπης, πανανθρώπινες αξίες, στάσεις και δεξιότητες με κύριο γνώρισμα την ενσυναίσθηση, κριτική κατανόηση του εαυτού και του «άλλου» (Γρίβα & Κωφού, 2020,σσ.279,282).

Οι ερευνητές συμφωνούν για την αναγκαιότητα της αξιοποίησης του χώρου διδασκαλίας και των χωρικών πρακτικών από τους συμμετέχοντες στην επίτευξη της αποτελεσματικότερης διδασκαλίας.

Η λειτουργική (ανα-)διαμόρφωση του χώρου της σχολικής αίθουσας, με τη διευθέτηση των επίπλων και των αντικειμένων- υπολογιστής, χάρτες, βιντεοπροβολέας, κλπ.- στη σχολική αίθουσα, φαίνεται να συνδέεται με την εναλλαγή των διαφορετικών τύπων χωρικής απόστασης βάσει των εφαρμοζόμενων πρακτικών διδασκαλίας (Lim, 2020,p.49). Σύγχρονες, διεθνείς εκπαιδευτικές έρευνες (Byers et al., 2014· Gana et al., 2015) επιβεβαιώνουν τις προαναφερθείσες υποθέσεις, ότι ο τύπος και η ποιότητα του χώρου διδασκαλίας επηρεάζει την εφαρμογή συγκεκριμένων παιδαγωγικών πρακτικών και επιδρά στην αποτελεσματικότητα της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας

Σύμφωνα με τα προαναφερθέντα, ο αποτελεσματικός σχεδιασμός και η διεξαγωγή μιας αποδοτικής διδασκαλίας της γλώσσας, ως πρώτη ή/και δεύτερη γλώσσα, σε πολυγλωσσικά σχολικά περιβάλλοντα προϋποθέτει την αξιοποίηση συνδυαστικών και πολυτροπικών διδακτικών εφαρμογών.

ΟΙ ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΙ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΓΕΡΜΑΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΕ ΔΙ-ΠΟΛΥΓΛΩΣΣΙΚΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ

Συγκεράσσοντας τις θεωρητικές προσεγγίσεις που παρουσιάστηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο, η παρούσα μελέτη επικεντρώνεται και διερευνά τις σημαντικότερες παραμέτρους της διδασκαλίας της γερμανικής γλώσσας σε δίγλωσσα Δημοτικά σχολεία της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης.

Οι γλωσσικές παράμετροι της διδασκαλίας

Η γλώσσα αποτελεί κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας το μέσο για την έκφραση νοημάτων και το εργαλείο για την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων. Η γλωσσική ποικιλότητα, ως κύριο χαρακτηριστικό των δι-πολύγλωσσων σχολικών τάξεων συνιστά πηγή κοινωνικού εμπλουτισμού (Σκούρτου, 2011) και μπορεί να αξιοποιηθεί, ως σημαντικός επιδραστικός παράγοντας, μέσα από τη χρήση γλωσσικών διδακτικών πρακτικών για την ενίσχυση της αποδοτικότητας της διδασκαλίας. Ειδικότερα, η σύνθεση των γλωσσών (Γ1 και Γ2) ως επικοινωνιακή πρακτική (εναλλαγή/μίξη), καθώς και η χρήση πρακτικών εξωγλωσσικής επικοινωνίας (μιμική, μορφασμοί, χειρονομίες κ.α.) (Γρίβα και Κωφού, 2020· Σκούρτου & Καζούλη, 2015) μπορούν να συμβάλλουν στην ανάπτυξη διαπροσωπικής/διομαδικής επικοινωνίας (Χατζηδάκη,

2020) και να αποτελέσουν τη γέφυρα στο ενδεχόμενο γλωσσικό, επικοινωνιακό χάσμα, που μπορεί να δημιουργηθεί κατά τη διδακτική διαδικασία.

Οι διαπολιτισμικές παράμετροι της διδασκαλίας

Η πολιτισμική ποικιλομορφία των σχολικών τάξεων δίγλωσσων σχολείων συνδέεται με τη συνθήκη ταύτισης του ατόμου με δυο ή και περισσότερες κοινωνικές ομάδες και πολιτισμούς (Χατζηδάκη, 2020). Μέσω της χρήσης ποικίλων διαπολιτισμικών στρατηγικών (Γρίβα και Κωφού, 2020· Δημητριάδου & Ευσταθίου, 2008, σ.71), όπως: η αφήγηση ιστοριών, η χρήση δίγλωσσων και αυθεντικών κειμένων από τον πολιτισμό προέλευσης, αναπαράσταση εθίμων, η χρήση του «περιβάλλοντος» έντυπου λόγου(επιγραφές, σήματα, υλικά, αφίσες με πολυπολιτισμικό περιεχόμενο ως οπτικά ερεθίσματα), μπορεί να ενδυναμωθεί η πολυπολιτισμική ικανότητα των συμμετεχόντων, δηλαδή ο βαθμός συμμετοχής και εμπλοκής στην πολυπολιτισμική αλληλεπίδραση (Preece & Marshall, 2020), που συντελείται κατά τη διδασκαλία. Οι διαπολιτισμικές πρακτικές μπορούν να ενδυναμώσουν της αίσθησης του ανήκειν για τον κάθε μαθητή ξεχωριστά στη συλλογικότητα αλλά και να ενισχύσουν τη συμμετοχική, συλλογική δράση στη διδασκαλία.

Οι κοινωνικο-χωρικές παράμετροι της διδασκαλίας

Η εφαρμογή διαφορετικών και εναλλακτικών χωρικών πρακτικών, όπως: α)η πολύ-λειτουργική διάταξη και διευθέτηση των επίπλων/θρανίων, β) η χρήση των διαφορετικών τροπικοτήτων του χώρου (ανασχεδιασμός του χώρου κατά τη διδασκαλία). γ) η δημιουργία γωνιών/περιοχών μάθησης, δ) η δια λειτουργική χρήση του χώρου (“ενιαίες ζώνες δράσεις”)

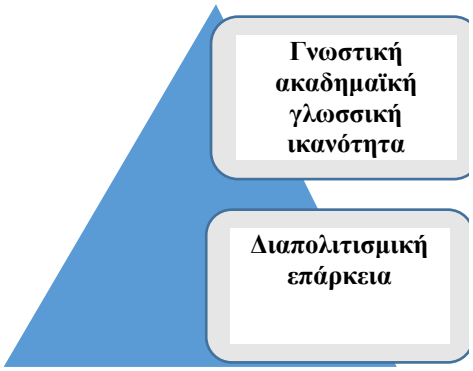
ε) η λειτουργική κινητικότητα των συμμετεχόντων με καλή σκοπιμότητα, ζ)η συστηματική και στοχευμένη χρήση εναλλακτικών/ψηφιακών μέσων διδασκαλίας (πολυτροπικά υλικά) μπορούν να ενισχύσουν τη κοινωνική και διδακτική λειτουργικότητα των συμμετεχόντων και να δημιουργήσουν ενεργούς, δυναμικούς, διαλογικούς μαθησιακούς χώρους διδασκαλίας.

Η ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗ ΔΙΑΣΠΟΡΑ: ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΩΝ ΔΙΓΛΩΣΣΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΤΗΣ ΒΑΥΑΡΙΑΣ

Ένα μοναδικό και ενδιαφέρον παράδειγμα εφαρμογής δίγλωσσου Αναλυτικού Προγράμματος -με ισομερή κατανομή των ωρών διδασκαλίας στις δυο γλώσσες- της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στον ευρωπαϊκό χώρο στόχος

αποτελούν τα ιδιωτικά δίγλωσσα Δημοτικά σχολεία[7] της Βαυαρίας[8].Τα δίγλωσσα Δημοτικά σχολεία είναι συνολικά έξι (6) και λειτουργούν στις πόλεις του Μονάχου και της Νυρεμβέργης.

Το εφαρμοζόμενο ειδικό Αναλυτικό Πρόγραμμα έχει εκπονηθεί από την Ελληνογερμανική Επιτροπή Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών. Η γερμανική γλώσσα διδάσκεται ως στόχος/αντικείμενο από την Α' μέχρι και ΄Δ τάξη για 6 ώρες την εβδομάδα και στις Ε΄ με Στ΄ τάξη για 5 ώρες την εβδομάδα. Η γερμανική ως γλώσσα-μέσο (Unterrichtssprache) διδάσκεται και στις έξι τάξεις 15-16 ώρες την εβδομάδα. Τα μαθήματα που διδάσκονται (και) στη γερμανική γλώσσα είναι: Μελέτη Περιβάλλοντος, Μαθηματικά, Μουσική, Καλλιτεχνικά, Χειροτεχνία, Ενισχυτική διδασκαλία (1 ώρα). Στόχος του Αναλυτικού Προγράμματος είναι να μπορέσουν οι μαθητές να αποκτήσουν τη γνωστική, ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα αλλά και να κατακτήσουν τη διαπολιτισμική επάρκεια.



Σχήμα 2. Στόχοι του Αναλυτικού προγράμματος των δίγλωσσων, Δημοτικών σχολείων της Βαυαρίας

Σύμφωνα με την τελευταία διάταξη του Υπουργείου Παιδείας για την

7. «Ειδικά για τα ελληνόγλωσσα σχολεία της Γερμανίας, η διάρκεια και οι λεπτομέρειες της μετατροπής ρυθμίζονται με διμερείς συμφωνίες με τα αντίστοιχα όργανά των επιμέρους ομοσπονδιακών κρατιδίων που είναι αρμόδια για την Παιδεία».(Νόμος Υπ.Αριθμ. 4652 4692/2020, Αναβάθμιση του Σχολείου και άλλες διατάξεις, ΦΕΚ 111/Α/12-6-2020, Άρθρο 32, Μετατροπή σχολικών μονάδων σε δίγλωσσες, Εδάφιο β).

8. Βλ.https://www.gr-news.de/wp-content/uploads/2017/02/analitiko_programma_diglosou_sxoleiou-1.pdf (Ανάκτηση: 20.07.2023)

ελληνόγλωσση εκπαίδευση (Νόμος Υπ.Αριθμ. 4652 4692/2020)[9]: «οι εκπαιδευτικές μονάδες, που λειτουργούν με ελληνόγλωσσο πρόγραμμα, δύνανται να μετατραπούν σε δίγλωσσες σε όλες τις βαθμίδες, έπειτα από διμερείς συμφωνίες μεταξύ των αρμοδίων οργάνων».

Διαφαίνεται, συνεπώς, η πρόθεση της ελληνικής πολιτείας, ακολουθώντας τις ευρωπαϊκές διατάξεις για την προάσπιση των δικαιωμάτων των δι-/πολύγλωσσων μαθητών, να διευρύνει την εφαρμογή μοντέλων δίγλωσσης εκπαίδευσης, σε περισσότερες περιφέρειες, όπου δραστηριοποιείται και διαβιεί η ελληνική διασπορά. Ωστόσο, ελάχιστες έρευνες εντοπίζονται βιβλιογραφικά, αναφορικά με τη διδασκαλία της γερμανικής ως δεύτερης γλώσσας σε Δημοτικά σχολεία της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης (Afratis, 2001· Triarchi-Herrmann, 2006).

ΤΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Η διερεύνηση του πλαισίου διεξαγωγής της διδασκαλίας προϋποθέτει, σύμφωνα με το θεωρητικό υπόβαθρο της παρούσας μελέτης, τη συνεξέταση χαρακτηριστικών του χώρου, των ατόμων και των ομάδων, που εμπλέκονται στη διδασκαλία ως τους βασικούς παράγοντες επίδρασης της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας. Στόχος της παρούσας έρευνας είναι:

Α) Η ανίχνευση των στάσεων των εκπαιδευτικών γερμανικής γλώσσας αναφορικά με το πλαίσιο διδασκαλίας της γερμανικής ως δεύτερης γλώσσας στα δίγλωσσα Δημοτικά σχολεία της Βαυαρίας

Β) Η καταγραφή της εφαρμογής γλωσσικών, διαπολιτισμικών και κοινωνικο-χωρικών πρακτικών κατά τη διδασκαλία της γερμανικής, ως δεύτερης γλώσσας

Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Για να αποδοθεί με αντικειμενικό τρόπο η πραγματικότητα της διδασκαλίας, η ερευνήτρια συνδύασε ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα της παρατήρησης των διδασκαλιών και της χαρτογράφησης/οπτικής απεικόνισης (visual display)[10] (Wragg, 1999:112) των σχολικών αιθουσών (κατόψεις, φωτογρα-

9. «Μετατροπή σχολικών μονάδων σε δίγλωσσες» Άρθρο 32, ΦΕΚ 111/Α/12-6-2020, Αναβάθμιση του Σχολείου και άλλες διατάξεις, εδάφιο α΄.

10. Για την καταγραφή των χαρακτηριστικών του χώρου, ως ενιαίο πεδίο δράσης, αξιοποιείται η τεχνική της λήψης φωτογραφιών του χώρου της σχολικής αίθουσας - τεχνική της οπτικής εθνογραφίας (visual ethnography)(Creswell, 2016,σ.221)-, διαμέσου της οποίας αποτυπώνεται η δράση και οι ενέργειες, που λαμβάνουν χώρα κατά τη διδακτική διαδικασία(Ανδρούσου, κ.α. 2016, σσ.56, 143-144).

φικό υλικό) με τα ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα των συνεντεύξεων από τους εκπαιδευτικούς των παρατηρούμενων διδασκαλιών.

Ειδικότερα αξιοποιήθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά εργαλεία:

- Ημι-δομημένες συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς γερμανικής γλώσσας.
- Παρατήρηση των διδασκαλιών με τη χρήση σχάρας παρατήρησης και τη λήψη φωτογραφικών στιγμιότυπων των διδακτικών πρακτικών στη διδακτική πράξη
- Δημιουργία κατόψεων και μετρήσεις των διαστάσεων των αιθουσών (τεχνική της χαρτογράφησης/οπτικής απεικόνισης)(Creswell,2016).

Συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις με 10 εκπαιδευτικούς Γερμανικής Γλώσσας (6 αποσπασμένους από την Ελλάδα και 4 Συμβασιούχους). Πριν την έναρξη της διαδικασίας της παρατήρησης η ερευνήτρια συγκέντρωσε πληροφορίες από τον εκπαιδευτικό, της υπο παρατήρησης σχολικής τάξης αναφορικά με το πλαίσιο[11] διεξαγωγής των διδασκαλιών. Οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις με μέσο χρόνο διάρκειας τα 5 λεπτά, πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια των σχολικών διαλειμμάτων και πρόσφεραν σημαντικές πληροφορίες, τις οποίες αξιοποίησε η ερευνήτρια τόσο για την κατανόηση των όψεων και πτυχών της διδασκαλίας όσο και προς την σύγκλιση ή αντιπαραβολή με τα δεδομένα των παρατηρήσεων των διδασκαλιών, που αφορούσαν τις εφαρμοζόμενες από τους εκπαιδευτικούς διδακτικές πρακτικές (διαγλωσσικές, διαπολιτισμικές, κοινωνικο-χωρικές)[12].

Οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν αναφορικά με το θεσμικό, υλικό και διδακτικό πλαίσιο διεξαγωγής της διδασκαλίας. Κατά την παρατήρηση των διδασκαλιών καταγράφηκε η συχνότητα εφαρμογής διδακτικών πρακτικών που σχετίζονται με: α) τις κοινωνικο-χωρικές παραμέτρους, β) τις γλωσσικές παραμέτρους και γ) της διαπολιτισμικές παραμέτρους διεξαγωγής της διδασκαλίας της γερμανικής ως δεύτερης γλώσσας. Ειδικότερα, ανιχνεύθηκε: η συχνότητα εφαρμογής πρακτικών λειτουργικής κινητικότητας των συμμετεχόντων, εφαρμογής ψηφιακών και εναλλακτικών μέσων διδασκαλίας και διαλειτουργικής χρήσης του χώρου, η συχνότητα εφαρμογής διαγλωσσικών πρακτικών και της χρήσης μορφών μη λεκτικής επικοινωνίας αλλά και διδακτικών υλικών διαγλωσσικού περιεχομένου. Τέλος, ανιχνεύθη-

11. Η καταγραφή όλων των παραμέτρων του πλαισίου πραγμάτωσης της διδασκαλίας συμβάλλει στην ενίσχυση της εγκυρότητας της εφαρμοζόμενης μεθοδολογίας (Ανδρούσου κ.ά., 2016, σ.51).

12. Αντίστοιχη τυπολογία διερεύνησης του πολυεπίπεδου πλαισίου διεξαγωγής της διδασκαλίας παρουσιάζουν οι Ανδρούσου κ.α. (2016, σσ.50,54).

κε η συχνότητα αξιοποίησης υλικού πολυπολιτισμικού χαρακτήρα και της εφαρμογής διαφοροποιημένης διδασκαλίας σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών. Αξιοποιήθηκε η τεχνική της "δειγματοληψίας μορφών συμπεριφοράς" (event-sampling/Ereignis-stichprobe) (Παπαδοπούλου, 2015,σ.49) σε διαδοχικά διδακτικά 5΄/λεπτά Διεξήχθη η παρατήρηση 24 διδακτικών ωρών διδασκαλίας της γερμανικής γλώσσας συνολικά σε 3 τάξεις (Α, Γ, Ε τάξη/ 2 ώρες ανα τάξη) σε τέσσερις σχολικές μονάδες.

ΤΟ ΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Από τα 6 στο σύνολο ιδιωτικά δίγλωσσα Δημοτικά σχολεία Βαυαρίας (Ε.Ι-.Δ.Δ.Σ.)[13] με δίγλωσσο αναλυτικό πρόγραμμα που λειτουργούν στα αστικά κέντρα του Μονάχου και της Νυρεμβέργης στην περιοχή της Βαυαρίας συμμετείχαν στην έρευνα τα 4[14]. Η έρευνα έλαβε χώρα κατά τους μήνες Ιούνιο/ Ιούλιο του 2022 (από 28 Ιουνίου έως 8 Ιουλίου).

Ζητήματα δεοντολογίας

Η ερευνήτρια ακολούθησε τους κανόνες δεοντολογίας, που προβλέπονται κατά την προετοιμασία και διεξαγωγή της ερευνητικής διαδικασίας (Cohen, κ.α. 2008·). Η ερευνήτρια, επίσης, δεσμεύτηκε σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία[15] (Νόμος 4624/2019) για τη διαφύλαξη της ανωνυμίας όλων των εμπλεκόμενων στην έρευνα προσώπων και τη μεταχείριση των ερευνητικών δεδομένων ως απολύτως απόρρητα. Η ερευνήτρια έκανε ρητή αναφορά των μεθόδων στην επιστολή ενημέρωσης και εξασφάλισης των γονέων και κηδεμόνων των μαθητών/τριών για τη συμμετοχή τους στην έρευνα και κατέθεσε, ως δικαιολογητικό της έρευνας, υπεύθυνη δήλωση του Ν. 1599/1986 σχετικά με τη χρήση και τη διαχείριση των αντίστοιχων αρχείων, δηλαδή του φωτογραφικού υλικού στην επιτροπή έγκρισης ερευνών στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ).

Πορίσματα

Σύμφωνα με τις μετρήσεις των διαστάσεων των αιθουσών, προκύπτει ότι

13. https://sgk-m.com/diglosa_dimotika_sxoleia/(ανάκτηση:10.2021).
14. 2ο , 4ο , 5ο Ε.Ι.Δ.Δ.Σ. Μονάχου και 1ο Ε.Ι.Δ.Δ.Σ Νυρεμβέργης.
15. "Αρχή Προστασίας Δεδομένων Προσωπικού Χαρακτήρα, μέτρα εφαρμογής του Κανονισμού (ΕΕ) 2016/679 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 27ης Απριλίου 2016 για την προστασία των φυσικών προσώπων έναντι της επεξεργασίας δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα και ενσωμάτωση στην εθνική νομοθεσία της Οδηγίας (ΕΕ) 2016/680 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 27ης Απριλίου 2016 και άλλες διατάξεις".

οι αίθουσες διδασκαλίας είναι μεγάλες και ευρύχωρες, ενώ διαπιστώθηκε ότι η αναλογία μαθητή ανα τ.μ. ήταν κατά μέσο όρο 3,5 τ.μ.

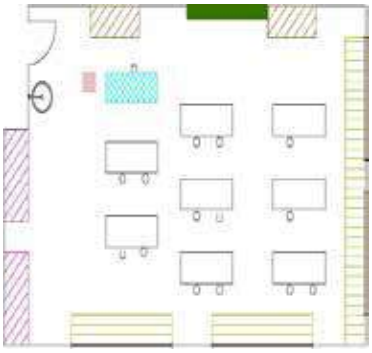
Μέσοι όροι των μετρικών διαστάσεων των 12 αιθουσών:

Α΄ τάξη	Γ΄ τάξη	Ε΄ τάξη
58,75 τ.μ.	**57,7 τ.μ.**	**59,6 τ.μ.**

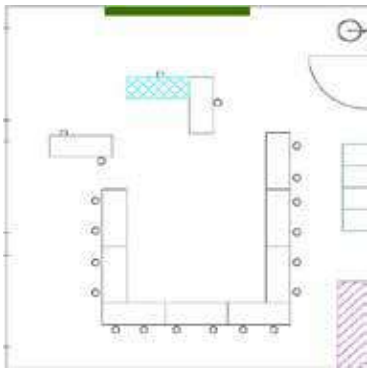
Μέσος όρος μαθητή ανά τ.μ.= 3, 58 τ.μ.

Επίσης, ανιχνεύθηκε εναλλακτική διάταξη των θρανίων/ επίπλων στις περισσότερες αίθουσες διδασκαλίας. Ενδεικτικά, παρουσιάζονται κατόψεις από τις τάξεις Α, Γ και Ε με διαφορετικού τύπου διάταξη.

α. Κάτοψη αίθουσας Α' τάξης (σχ. 2)[16]: 49,5 τ.μ. (16 μαθητές) πλούσιος υλικοτεχνικός εξοπλισμός, περβάζια σε δυο πλευρές της αίθουσας, μεγάλα παράθυρα, πλούσιος έντυπος λόγος

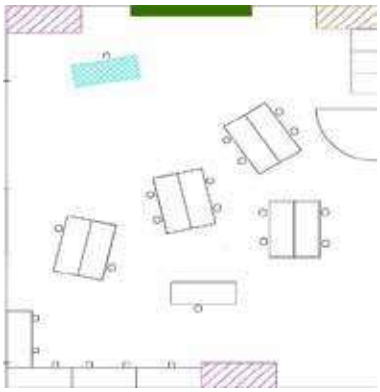


β. Κάτοψη αίθουσας Γ΄ τάξης (σχ. 4): 63,75/13 μαθητές εναλλακτική διάταξη θρανίων (σχήμα Π), αποθηκευτικοί χώροι, γωνιά μάθησης, μεγάλα παράθυρα



16. σχολική μονάδα «2».

γ. Κάτοψη αίθουσας Ε΄ τάξης (σχ.1): 52 τ.μ. (11 μαθητές) Εναλλακτική διάταξη θρανίων σε ομάδες. Πλούσια υλικοτεχνική υποδομή, αποθηκευτικοί χώροι, πλούσιος «περιβάλλων» έντυπος λόγος, γωνιά δράσης



Από τις συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς προέκυψε, ότι οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί θεωρούν, οτι:

α) οι χώροι διδασκαλίας είναι άρτια εξοπλισμένοι και με πολύ καλή υλικοτεχνική υποδομή (όλοι οι εκπαιδευτικοί) (ΥΛΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ).

β) Το δίγλωσσο αναλυτικό πρόγραμμα είναι καλό, απαιτητικό αλλά χρειάζεται βελτιωτικές αλλαγές (όλοι οι εκπαιδευτικοί) (ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ). Συγκεκριμένα, αναφέρουν παραδειγματικά:

> (Η ύλη δεν συμβαδίζει με το μάθημα της ελληνικής γλώσσας) (Εκπ. 3) (υπάρχουν μαθητές, που δεν γνωρίζουν ούτε τη μια γλώσσα ούτε την άλλη)(Εκπ.6) (δεν μπορούμε να παίρνουμε μαθητές στην Α΄ τάξη που δεν γνωρίζουν καμία από τις δυο γλώσσες)(Εκπ.8) (Λόγω του Covid-19 οι περισσότεροι μαθητές της πρώτης τάξης δεν φοίτησαν καν στο ελληνικό ή στο γερμανικό νηπιαγωγείο και αντιμετωπίζουν τεράστια δυσκολία και στις δυο γλώσσες) (Εκπ. 10)

γ) Σε ό,τι αφορά το ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ οι περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς (7 στους 10) αναφέρουν ότι:

- γνωρίζουν, τυχόν, δυσκολίες των μαθητών (τα γλωσσικά τους ελλείματα στη γερμανική γλώσσα)
- εφαρμόζουν συστηματικά διαγλωσσικές πρακτικές (ελληνικά-γερμανικά)

δ) Τέλος, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν αναφορικά με το πλαίσιο αλληλεπίδρασης (ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ) διεξαγωγής της διδασκαλίας ότι:

- Όλοι έχουν ως μητρική τους γλώσσα την ελληνική
- Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (7 στους 10) δηλώνει ότι έχει γνώση της πλουραλιστικής κοινωνικής σύνθεσης των σχολικών τάξε-

ων (αναφορές σε τρίτες γλώσσες, καταγωγή και ταυτότητα των μαθητών)
- Επικοινωνούν συστηματικά με τους γονείς των μαθητών (6 στους 10)

Σε ό,τι αφορά τα αποτελέσματα από τη συλλογή των ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων[17] κατά την παρατήρηση των διδασκαλιών προέκυψαν τα ακόλουθα πορίσματα:

Α)Συχνότητα εμφάνισης διδακτικών πρακτικών (κατά μέσο όρο από τις 24 διδασκαλίες)

- **Διαγλωσσικές πρακτικές:** Βαθμός 3 /Αρκετές εφαρμογές
- **Μη λεκτική επικοινωνία:** Βαθμός 3/ Αρκετές εφαρμογές
- **Διαπολιτισμικές πρακτικές:** Βαθμός 2/ Λίγες εφαρμογές
- **Πολυτροπικότητα:** βαθμός 3/ Αρκετές εφαρμογές
- **Λειτουργική κινητικότητα:** Βαθμός 3/ Αρκετές εφαρμογές
- **Αναδιάταξη του χώρου:** Βαθμός 2/ Λίγες εφαρμογές

Β) Διδακτικές πρακτικές[18] που σχετίζονται με τις χωρικές παραμέτρους της διδασκαλίας

Φωτογραφίες 1 και 2: Ελεύθερη κίνηση και διαλειτουργική χρήση του χώρου

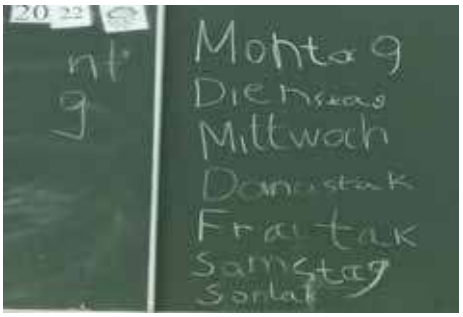
17. Το σύνολο των δεδομένων και των εξαγόμενων πορισμάτων από όλες τις διδασκαλίες παρουσιάζεται αναλυτικά από τη συγγράφουσα στη Διδακτορική της Διατριβή με τίτλο με τίτλο ««Τα ανθρωπογεωγραφικά χαρακτηριστικά των μαθητών ως παράγοντας διδακτικής αποτελεσματικότητας σε δίγλωσσα σχολεία: Διακρατική, συγκριτική μελέτη», η οποία εκπονήθηκε στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων τον Ιούλιο του 2023.

18. Ενδεικτικά, παρουσιάζονται στο παρόν σημείο παραδείγματα των εφαρμοζόμενων «καλών» διδακτικών πρακτικών από τις παρατηρούμενες διδασκαλίες.

Φωτογραφία 3. Ανάθεση ρόλων και ανάληψη πρωτοβουλιών -"Jemand ist heute der Chef…"

Φωτογραφίες 4 και 5. Γωνιές και περιοχές μάθησης και δράσης

Παραδείγματα εφαρμογής διαγλωσσικών πρακτικών:



Φωτογραφία 6.
Ενίσχυση του προφορικού λόγου έναντι του γραπτού

Φωτογραφία 7.
Παράλληλη χρήση των δυο αλφαβήτων με την αξιοποίηση καρτών

Παραδείγματα εναλλαγής γλωσσικών κωδίκων κατά τη διδασκαλία:

Δ[19].3.Μικρές προτασούλες γράψτε…Kurze Sätze (εκπαιδευτικός)

Δ.7. was bedeutet Reimwort? Wörter, die sich miteinander reimen" ομοιοκαταληξία, δηλαδή ίδια κατάληξη (εκπαιδευτικός)

Δ.10. halt noch was, denk..σκέψου τι…(εκπαιδευτικός)

Δ.10. όταν έχουμε Frühling, τι έχουμε γύρω μας? (μαθήτρια)

Δ.12. ein Kaninchen είναι το Subjekt, το läuft είναι το Verb" (μαθήτρια)

Δ.12. Το Prädikat λέγεται κατηγόρημα macht eine Aussage über das Subjekt λέει τι κάνει το υποκείμενο" (εκπαιδευτικός)

Δ.14. Man kann Erstzprobe machen αντικατάσταση, Satzglieder weglassen (εκπαιδευτικός)

Δ.16. was ist Akkusativ auf Griechisch? (μαθήτρια)-Αιτιατική (μαθήτρια)

Δ.17. Ich esse um 14.00 Uhr. Πότε τρώω; um 14.00! (εκπαιδευτικός)

Δ.18. sind wir zu Hause geblieben. λόγω της βροχής μείναμε στο σπίτι, wegen des Regens! (εκπαιδευτικός)

Δ.19. Wann kommt du nach Hause? (μαθητής)" wer kommt? ποιός έρχεται, αυτός ή εσύ? (εκπαιδευτικός)

Δ.20. spielt, nicht spielet, δεν χρειάζεται να βάζεις και e ανάμεσα στην κατάληξη και το θέμα (εκπαιδευτικός)

19. Αριθμός διδασκαλίας

Παραδείγματα διαπολιτισμικών πρακτικών:

Φωτογραφία 8.
Παρουσίαση ομαδικών εργασιών με διαπολιτισμικό περιεχόμενο

Φωτογραφία 9. Ανάληψη ρόλων και λήψη πρωτοβουλιών από όλους τους μαθητές

Φωτογραφία 10.
Αξιοποίηση λογοτεχνικών κειμένων (ποιήματα) για την κατανόηση και επεξεργασία λεξιλογίου (διαφοροποιημένη διδασκαλία)

Φωτογραφία 11.
Η εταιρική δραστηριότητα της ορθογραφίας -"Partnerdiktat" για την ενίσχυση της διαγλωσσικής και διαπολιτισμικής επικοινωνίας

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Μέσα από την συλλογή και την καταγραφή πλούσιων ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων κατά την διεξαγωγή της έρευνας στα δίγλωσσα Δημοτικά σχολεία αναφοράς της έρευνας προέκυψαν σημαντικά πορίσματα. Σε ότι αφορά τον φυσικό και κοινωνικό χώρο διδασκαλίας διαπιστώθηκε, ότι οι αίθουσες ήταν μεγάλες, πολύ-λειτουργικές, εξοπλισμένες με Η/Υ, βιντεοπρο-

βολέα, νιπτήρα, βιβλιοθήκες, ράφια και αρκετά βοηθητικά έπιπλα. Παράλληλα η διάταξη των θρανίων ήταν εναλλακτική και πολύ-λειτουργική (διάταξη Π, διάταξη Γ, συστάδες θρανίων), γεγονός που φάνηκε να διευκολύνει κατά τη διδακτική διαδικασία την εφαρμογή κοινωνικών μορφών διδασκαλίας (εναλλαγή της ατομικής, εταιρικής, ομαδικής μορφής διδασκαλίας).

Επίσης, θα πρέπει να αναφερθεί, ότι σε όλες τις σχολικές τάξεις, που συμμετείχαν ως το δείγμα της έρευνας, εντοπίστηκαν διαφορετικού ύψους καθίσματα και θρανία για τους μαθητές/τριες της Α΄ και Γ΄ τάξης σε σχέση με τους μαθητές της Ε΄τάξης[20], γεγονός που φάνηκε να διευκολύνει, ειδικά τους μικρότερους μαθητές, σε ότι αφορά την εργονομία και την άνεση της θέσης/τοποθεσίας τους μέσα στον χώρο κατά τη διδασκαλία. Στις περισσότερες αίθουσες διδασκαλίας ανιχνεύθηκαν θεματικές γωνιές, περιοχές μάθησης και δράσης και πλούσιος «περιβάλλων έντυπος λόγος» (αφίσες, σήματα, οπτικοποιημένο διδακτικό υλικό, κατασκευές-ατομικά έργα των μαθητών με πολυπολιτισμικό χαρακτήρα, βιβλιοθήκες), γεγονός που προμήνυε τη διεξαγωγή πολλών ομαδικών εργασιών και σχεδίων δράσης (project). Αναφορικά με την εφαρμογή διαγλωσσικών, διαπολιτισμικών και κοινωνικο-χωρικών πρακτικών από τους συμμετέχοντες κατά τη διδασκαλία διαπιστώθηκε ότι:

- ενιαία ζώνη δράσης σε όλον τον χώρο της σχολικής αίθουσας κατά τη διεξαγωγή των περισσότερων διδασκαλιών, καθώς η διδακτική δράση δεν περιοριζόταν στο μπροστινό μέρος της τάξης αλλά μετατοπιζόταν σε διαφορετικά σημεία, ανάλογα με την εκάστοτε διδακτική δραστηριότητα.
- Συστηματική εναλλαγή των γλωσσικών κωδίκων από εκπαιδευτικούς και μαθητές στις περισσότερες διδασκαλίες, γεγονός που φάνηκε να διευκολύνει την κατανόηση από την πλευρά των μαθητών.
- Συστηματική εναλλαγή των κοινωνικών μορφών εργασίας (διαλογικές-ατομικές δραστηριότητες, σπανιότερα εταιρικές) στις περισσότερες διδασκαλίες, καθιστώντας τες διδασκαλίες πλούσιες, ενδιαφέρουσες και με πολύ καλή ροή.
- Χρήση διαδραστικού πίνακα και ψηφιακών πηγών στις περισσότερες διδασκαλίες, γεγονός που πρόσφερε περισσότερα ερεθίσματα στους μαθητές για να διατηρήσουν το ενδιαφέρον τους στη διδασκαλία.

20. Οι μικρότεροι σε ηλικία μαθητές χρησιμοποιούσαν μόνο καθίσματα με ύψος τα 40 εκατοστά, ενώ οι μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων χρησιμοποιούσαν καθίσματα ύψους 45 εκατοστών. Επίσης, διαπιστώθηκε μικρή διαφοροποίηση στο ύψος και των θρανίων μεταξύ των τάξεων Α΄, Γ΄ και Ε΄ στα 3 εκατοστά διαφορά (62 εκατοστά για τις μικρές τάξεις και 65 εκατοστά για την Ε΄ τάξη).

- Συχνή χρήση πρακτικών μη λεκτικής επικοινωνίας (επιτονισμός, χειρονομίες, εκφράσεις προσώπου, επιφωνήματα, μιμική, παραστατικός λόγος σε με προσωδιακά στοιχεία) στις περισσότερες διδασκαλίες, γεγονός που φάνηκε να καλύπτει το ενδεχόμενο γλωσσικό χάσμα για τους μαθητές που είχαν χαμηλότερο γλωσσικό σε σχέση με το επίπεδο της τάξης.
- Αυτόνομη, λειτουργική κινητικότητα των μαθητών με καλή σκοπιμότητα στις περισσότερες διδασκαλίες, γεγονός που φάνηκε να ενισχύει την εμπλοκή τους στη διδασκαλία.
- Αξιοποίηση διαπολιτισμικών πρακτικών για την ενίσχυση της διαφορετικότητας (ανάληψη πρωτοβουλιών-ανάθεση ρόλων) σε 8 διδασκαλίες, γεγονός που ανέδειξε το υπάρχον δημοκρατικό, συλλογικό αλλά και συνάμα συμμετοχικό και συμπεριληπτικό κλίμα.
- Πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας σύμφωνα με το γλωσσικό επίπεδο σε έξι διδασκαλίες (χρήση λεξικών, καρτελών και πινάκων, αξιοποίηση κειμένων χαμηλότερου γλωσσικού επιπέδου).
- Χωρικές πρακτικές λειτουργικής αναμόρφωσης του χώρου (δια-λειτουργική χρήση του χώρου από τους μαθητές, αναδιάταξη θρανίων, μετακίνηση πινάκων, χρήση τροχήλατων επίπλων) για την βελτίωση της ροής της διδασκαλίας σε 4 διδασκαλίες.

Οι πρακτικές διδασκαλίας, που ανιχνεύθηκαν κατά τη διεξαγωγή της παρατήρησης των διδασκαλιών, ενίσχυσαν, κατά περίπτωση, την κοινωνική και διδακτική λειτουργικότητα των συμμετεχόντων στη διδασκαλία και τη διομαδική επικοινωνία. Στις διδασκαλίες που εφαρμόστηκαν οι περισσότερες από τις παραπάνω διδακτικές πρακτικές ανιχνεύθηκε δημοκρατικό, συλλογικό κλίμα, πλούσιο σε ερεθίσματα και μαθησιακά αποτελέσματα. Οι συμμετέχοντες στις διδασκαλίες, όπου παρατηρήθηκαν και ανιχνευθήκαν οι περισσότερες από τις προαναφερθείσες διδακτικές πρακτικές, συλλειτούργησαν αρμονικά και δημιουργικά και «συν-κατασκεύασαν» από κοινού ενδιαφέρουσες και πρωτότυπες διδασκαλίες.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Συγκεραστικά των ανωτέρω, μέσα από την εμπειρική αυτή μελέτη προκύπτει, ότι η διδασκαλία της γερμανικής γλώσσας ως δεύτερης γλώσσας σε δίγλωσσα σχολεία της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης θα πρέπει να εμπλουτίζεται σχεδιαστικά και εφαρμοστικά με ποικίλες, εναλλακτικές και διαφο-

ροποιημένες διδακτικές πρακτικές. Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε, ότι όταν οι εκπαιδευτικοί γνώριζαν το «ψυχο-χωρικό αποτύπωμα» της τάξης εφάρμοζαν συστηματικά «καλές» διδακτικές πρακτικές ενισχύοντας την αποδοτικότητα της διδασκαλίας αλλά και την διομαδική, κοινωνική λειτουργικότητα των μαθητών κατά τη διεξαγωγή των διδακτικών δραστηριοτήτων. Βάσει των παραπάνω συμπερασμάτων διατυπώνονται οι εξής προτάσεις για μελλοντικές ερευνητικές δράσεις:

Α) Η διεξαγωγή έρευνας με συνεντεύξεις εκπαιδευτικών γερμανικής γλώσσας αναφορικά με την αξιολόγηση του δίγλωσσου αναλυτικού προγράμματος (με έμφαση στη διδασκαλία των μαθημάτων στη γερμανική γλώσσα)

Β) Η διεξαγωγή μιας συγκριτικής μελέτης αναφορικά με τη διδασκαλία της γερμανικής γλώσσας ως δεύτερης γλώσσας στα δίγλωσσα και τα αμιγή Δημοτικά σχολεία στις γερμανόφωνες χώρες, προκειμένου να διαπιστωθεί το γλωσσικό επίπεδο των μαθητών ανα τάξη αλλά και οι πραγματικές διδακτικές ανάγκες του μαθήματος της Γερμανικής ως ξένης και δεύτερης γλώσσας στα ελληνικά σχολεία στις χώρες αυτές.

Γ) Μια μελέτη Εμπειρογνωμόνων του Υπουργείου Παιδείας για την υπο προϋποθέσεις διεύρυνση των δίγλωσσων προγραμμάτων σπουδών σε αμιγή Δημοτικά σχολεία της Γερμανίας (ΦΕΚ 111/Α/ 12-6-2020, άρθρο. 32, εδάφιο β).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Afratis, G. (2001). Struktur un Situation der Privatschulen des griechischen Staats in Bayern, dargestellt am Beispiel Nürnbergs (Doctoral Thesis) Philosophische Fakultät und Fachbereich Theologie, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, https://open.fau.de/handle/openfau/3

Ανδρούσου, Α., Κορτέση-Δαφέρμου, Χ. & Τσάφος, Β. (2016). Η παρατήρηση ως εργαλείο των εκπαιδευτικών, στο Τσάφος, Β. Διερεύνηση και κατανόηση των παραμέτρων της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Gutenberg.

Beacco, J.C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D. Cuenat, M., Goullier, F. & Panthier, J. (2016). Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education. Council of Europe. https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806ae621 (Ανάκτηση: 08.02.2022).

Blommaert, J. & Rampton, B. (2011). Language and Superdiversity. Diversities, 13(2) 1-21. https://newdiversitites.mmg.mpg.de/?page_id=2056 (Ανάκτηση: 25.06.2021)

Byers, T., Imms, W. & Hartnell-Young (2014). Making the case for space:

The effect of learning spaces on teaching and learning. Curriculum and Teaching 29(1) 5-19. DOI:10.7459/ct/29.1.02

Cohen, L., Lawrence, M. & Keith, M. (2008). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. Μεταίχμιο.

Creswell, J. (2016). Η έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας. Ίων.

Cummins, J. (2005). Ταυτότητες υπο διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία ετερότητας (μτφρ. Αργύρη, Σ.) Gutenberg.

Cummins, J. (2009). Παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών: Εννοιολογικό πλαίσιο για την προαγωγή της σχολικής επίδοσης σε γλωσσικά και πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές. Στο Ανδρούσου, Α. & Ασκούνη, Ν. (επιμ.) Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα, Προκλήσεις για την εκπαίδευση. Μεταίχμιο.

Γρίβα, Ε. & Κωφού, Ι. (2020). Στρατηγικές Γλωσσικής Κατάκτησης και Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας, Ερευνητικές και Διδακτικές Προσεγγίσεις στο Σύγχρονο Εκπαιδευτικό περιβάλλον. Εκδόσεις Κυριακίδη.

Δημητριάδου, Κ. & Ευσταθίου, Μ. (2008). Διδακτικές προσεγγίσεις σε μικτές τάξεις. Στο Μαυροσκούφης Δ. Κ. (επιμ.) Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο). Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή, (σελ. 67-85). ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Gana, E., Stathopoulou, C. & Chaviaris, P. (2015). Considering the Classroom Space: Towards a Multimodal Analysis of the Pedagogical Discourse. In Educational Paths to Mathematics (pp.225-236). Springer International Publishing.

Higgins, S. Hall, E. Wall, K. Woolner, P. & McCaughey, C. (2005). The Impact of School Environments: A Literature Review. The Centre for Learning and Teaching. School of Education, Communication and Language Science. University of Newcastle.

Kalantzis, M., Cope, B., Στελλάκης, Ν. & Αρβανίτη, Ε. (2019). Γραμματισμοί. Μια παιδαγωγική διαφοροποιημένου σχεδιασμού και πολυτροπικών νοηματοδοτήσεων. Κριτική.

Kress, G., Jewitt, C., Jones, K. Bourne, J., Franks, A., Hardcastle, J. & Reid, E. (2005). Urban English Classrooms: Multimodal Perspectives. Routledge.

Kroon, S. & Vallen, T. (2006). Immigrant Language Education. In Brown, K. et al. (eds.) Educational Linguistics. Elsevier, p.554-557 (Enzyclopedia of Language and Linguistics, no.5).

Lim, F.-M., O΄Halloran, K.-L. & Podlasov, A. (2012). Spatial pedagogy: mapping

meanings in the use of classroom space. Cambridge Journal of Education, Vol.42, Iss.2, https://doi.org/10.1080/0305764X.2012.676629 (Ανάκτηση: 14.05.2021)

Lim, F-V. (2020). Designing Learning with Embodied Teaching. Routledge. https://bookshelf.vitalsource.com/#/books/9781000098464/

Παπαδοπούλου, Β. (2015). Παρατήρηση διδασκαλίας. Αφοί Κυριακίδη.

Preece, S. & Marshall, S. (2020). Plurilingualism, teaching and learning, and Anglophone Higher education: an introduction Anglophone universities and linguistic diversitiy. In Language Culture and Curriculum 44(2) 117-125. https://doi.10.1080/07908318.1723931 (Ανάκτηση: 22.02.2021)

Reitzel, A., Yee, K. & Moran, R. (2022). Nonverbal Ellements of Communicatio. [chapter 5] In Interpersonal Communication: Context and Connection. ASCCC Open Educational Resources Initiative (OERI). LibreTexts.

Σκούρτου, Ε. (2011) Η Διγλωσσία στο Σχολείο. Gutenberg.

Σκούρτου, Ε. & Κούρτη-Καζούλη, Β. (2015). Εισαγωγή. Στο Σκούρτου, Ε. & Κούρτη-Καζούλη, Β. (επιμ.) Διγλωσσία και διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης γλώσσας (σελ. 14-17) //repository.kallipos.gr/pdfviewer/web/viewer.html?file=/bitstream/11419/6347/ 3/01_eisagogi.pdf

Sorkos, G. & Hajisoteriou, C. (2020). Sustainable intercultural and inclusive education: teachers' efforts on promoting a combining paradigm, Pedagogy Culture and Society, 29 (4) 517-536. http://dx.doi.org/10.1080/146481366.2020.1765193 (Ανάκτηση: 25.11.2021)

Spotti, M. & Kroon, S. (2016). Multilingual classrooms at times of superdiversity. In Wortham, S., Kim, D., May,S. (edts) Discourse and Education. Encyclopedia of Language and Education. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02322-9_21-1 (Ανάκτηση: 15.01.2022)

Triarchi-Herrmann, Vassilia (2006): Mehrsprachige Erziehung. Wie Sie Ihr Kind fördern. 2., aktualisierte Aufl. München.

Τριλιανός, Θ. (2013). Μεθοδολογία της Διδασκαλίας. Εκδόσεις Διάδραση.

Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. Ethnic and Racial Studies, 30(6) 1024-1054. https://doi.org/10.1080/01419870701599465 Ανάκτηση: 12.05.2021)

Wragg, E.C. (1999). An introduction to classroom observation. Routledge and Falmer.

Χατζηδάκη, Α. (2020). Διδάσκοντας δίγλωσσα παιδιά. Θεωρητικά ζητήματα και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις. Εκδόσεις Πεδίο.

Χατζηδήμου, Δ. (2019). Εισαγωγή στη Θεματική της Διδακτικής. Αφοί Κυριακίδη.

Ενσωμάτωση των βασικών αρχών της εποικοδομιστικής θεωρίας στη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας

Κεραμίδα Αρετή
Δ.Δ.Ε. Ιωαννίνων
aretikeramida@gmail com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εργασία αυτή εστιάζει στην παρουσίαση και στην κριτική αποτίμηση διδακτικών προσεγγίσεων σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο οι βασικές αρχές του εποικοδομισμού (constructivism) μπορούν να εφαρμοστούν στη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Βασίζεται στα πορίσματα των σχετικών ερευνών και μια σύντομη βιβλιογραφική ανασκόπηση, αποτελώντας προσπάθεια «σύζευξης» της παιδαγωγικής θεωρίας με την πράξη. Οι σύγχρονες θεωρίες για την εκμάθηση των ξένων γλωσσών αναγνωρίζουν ότι οι μαθητές πρέπει να αποτελούν το επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας και υποστηρίζουν τη βιωματική οικοδόμηση της γνώσης στο πλαίσιο του εποικοδομισμού. Η διδασκαλία πρέπει να ενισχύει τους μαθητές στην προσπάθειά τους για κατάκτηση της γνώσης μέσω δραστηριοτήτων που παρέχουν την ευκαιρία για χρήση της Αγγλικής γλώσσας για αυθεντικούς επικοινωνιακούς στόχους μέσα σε ένα περιβάλλον που ενθαρρύνει τη βιωματική μάθηση. Οι θεωρητικές παραδοχές του εποικοδομισμού τροφοδοτούν αρκετές διδακτικές μεθόδους. Οι σημαντικότερες από αυτές είναι η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η βιωματική μάθηση και η μέθοδος project μέσω και της αξιοποίησης των Τ.Π.Ε.. Στην εργασία αυτή θα εστιάσουμε στην παιδαγωγική αξιοποίησή τους στη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας. Σύμφωνα με την παιδαγωγική έρευνα, η εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να λαμβάνει υπόψη της τη διαφορετικότητα των μαθητών, σε ένα πλαίσιο διαφοροποιημένης διδασκαλίας, η οποία είναι η μεθοδολογία που βασίζεται στην βασική αρχή ότι η διδακτική πράξη προσαρμόζεται ανάλογα με τις εμπειρίες, τις ανάγκες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κάθε τάξης. Η οργάνωση της διδασκαλίας με βάση τη βιωματική μάθηση εδράζεται στις βασικές παραδοχές του εποικοδομισμού, που υποστηρίζει ότι η γνώση δεν επιβάλλεται στους μαθητές, αλλά οικο-

δομείται από αυτούς μέσω της ενεργής τους συμμετοχής. Πρόκειται για μια μεθοδολογία που παρέχει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς Αγγλικής γλώσσας να οργανώσουν μαθήματα που αξιοποιούν τις πρότερες γνώσεις και τις εμπειρίες των μαθητών, ενισχύοντας τα κίνητρα για μάθηση και την ενεργή συμμετοχή. Η μέθοδος project στηρίζεται, επίσης, στις βασικές αρχές του εποικοδομισμού. Ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι η αξιοποίηση αυτής της μεθόδου στη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας ενισχύει τις επικοινωνιακές δεξιότητες και οδηγεί σε αποτελεσματική εκμάθησή της. Τέλος, η ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στη μαθησιακή διαδικασία είναι όχημα για την ενίσχυση της βιωματικής μάθησης, δημιουργώντας ιδανικές συνθήκες για τη χρήση της Αγγλικής γλώσσας σε ρεαλιστικές επικοινωνιακές καταστάσεις. Με βάση τα παραπάνω, η συνεισφορά της εργασίας αυτής έγκειται στην προσπάθεια σύνδεσης της θεωρίας με την πράξη και στην παροχή πρακτικών κατευθύνσεων αναφορικά με τον τρόπο με τον οποίο οι παραπάνω παιδαγωγικές αρχές και προσανατολισμοί είναι δυνατό να ενσωματωθούν στη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας.

Λέξεις-κλειδιά: Εποικοδομισμός, διδασκαλία Αγγλικής γλώσσας

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εργασία αυτή εστιάζει στην παρουσίαση και στην κριτική αποτίμηση διδακτικών προσεγγίσεων αναφορικά με την εφαρμογή των βασικών αρχών του εποικοδομισμού (constructivism) στη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Βασίζεται στα πορίσματα των σχετικών ερευνών και μια σύντομη βιβλιογραφική ανασκόπηση, αποτελώντας προσπάθεια «σύζευξης» της παιδαγωγικής θεωρίας με την πράξη.

ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΟΛΥΓΛΩΣΣΙΑ

Η ενίσχυση της εκμάθησης των ξένων γλωσσών βρίσκεται στο επίκεντρο ευρωπαϊκών και εθνικών πολιτικών (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2017· European Commission, 2023). Οι πολιτικές αυτές αποσκοπούν στην ενίσχυση της πολυγλωσσίας και της γλωσσικής πολυμορφίας (plurilingualism), η οποία εστιάζει στον τρόπο με τον οποίο η γλώσσα και η κουλτούρα αλληλοεπιδρούν στο «γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο» (North et al., 2022, 34).

Η αναγκαιότητα εκμάθησης ξένων γλωσσών εδράζεται στους εξής παράγοντες: (α) σε προσωπικό επίπεδο, στην ανάγκη να εφοδιαστούν οι νέοι

άνθρωποι με δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να εξασφαλίσουν εργασία και να συμμετέχουν στην κοινωνία, και (β) σε επίπεδο κοινωνίας, στα οφέλη που απορρέουν από την επικοινωνία ανάμεσα σε ανθρώπους από διαφορετικές χώρες.

Ωστόσο, για να επιτευχθούν οι στόχοι για την κατάκτηση της πολυγλωσσίας χρειάζεται να γίνουν σημαντικές αλλαγές στη διδακτική προσέγγιση, η οποία θα οδηγήσει σε αποτελεσματικότερη εκμάθηση της ξένης γλώσσας.

Στη σχετική βιβλιογραφία επισημαίνεται ότι η εκμάθηση των ξένων γλωσσών διευκολύνεται σε ένα μαθησιακό περιβάλλον που λαμβάνει υπόψη: τη διαφορετικότητα των μαθητών/τριών, το διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό τους υπόβαθρο, το μαθησιακό τους στυλ, ενώ αξιοποιεί με παιδαγωγικά ορθούς τρόπους τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.), τη συνεργατική και τη βιωματική μάθηση και παρέχοντας στους μαθητές/τριες τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν την ξένη γλώσσα για αυθεντικούς επικοινωνιακούς στόχους (Δενδρινού 2013).

ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΤΩΝ ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ

Οι σύγχρονες θεωρίες για την εκμάθηση των ξένων γλωσσών αναγνωρίζουν ότι οι μαθητές πρέπει να αποτελούν το επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας και υποστηρίζουν τη βιωματική οικοδόμηση της γνώσης στο πλαίσιο του εποικοδομισμού. Η διδασκαλία πρέπει να ενισχύει τους μαθητές στην προσπάθειά τους για κατάκτηση της γνώσης μέσω δραστηριοτήτων που παρέχουν την ευκαιρία για χρήση της Αγγλικής γλώσσας για αυθεντικούς επικοινωνιακούς στόχους μέσα σε ένα περιβάλλον που ενθαρρύνει τη βιωματική μάθηση.

Οι θεωρητικές παραδοχές του εποικοδομισμού τροφοδοτούν αρκετές διδακτικές μεθόδους. Οι σημαντικότερες από αυτές είναι η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η βιωματική μάθηση και η μέθοδος project μέσω και της αξιοποίησης των Τ.Π.Ε.. Στην εργασία αυτή θα εστιάσουμε στην παιδαγωγική αξιοποίησή τους στη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας.

Σύμφωνα με την παιδαγωγική έρευνα, η εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να λαμβάνει υπόψη της τη διαφορετικότητα, τις ανάγκες και τις εμπειρίες των μαθητών, σε ένα πλαίσιο διαφοροποιημένης διδασκαλίας, η οποία είναι η μεθοδολογία που βασίζεται στην βασική αρχή ότι η διδακτική πράξη προσαρμόζεται ανάλογα με τις εμπειρίες, τις ανάγκες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κάθε τάξης (Tomlinson, 2014).

Η οργάνωση της διδασκαλίας με βάση τη βιωματική μάθηση εδράζε-

ται στις βασικές παραδοχές του εποικοδομισμού, που υποστηρίζει ότι η γνώση δεν επιβάλλεται στους μαθητές, αλλά οικοδομείται από αυτούς μέσω της ενεργής τους συμμετοχής. Πρόκειται για μια μεθοδολογία που παρέχει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς Αγγλικής γλώσσας να οργανώσουν μαθήματα που αξιοποιούν τις πρότερες γνώσεις και τις εμπειρίες των μαθητών, ενισχύοντας τα κίνητρα για μάθηση και την ενεργή συμμετοχή.

Η μέθοδος project στηρίζεται, επίσης, στις βασικές αρχές του εποικοδομισμού. Ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι η αξιοποίηση αυτής της μεθόδου στη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας ενισχύει τις επικοινωνιακές δεξιότητες και οδηγεί σε αποτελεσματική εκμάθησή της (Stoller, 2006). Τέλος, η ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στη μαθησιακή διαδικασία είναι όχημα για την ενίσχυση της βιωματικής μάθησης, δημιουργώντας ιδανικές συνθήκες για τη χρήση της Αγγλικής γλώσσας σε ρεαλιστικές επικοινωνιακές καταστάσεις.

Με βάση τα παραπάνω, η συνεισφορά της εργασίας αυτής έγκειται στην προσπάθεια σύνδεσης της θεωρίας με την πράξη και στην παροχή ενδεικτικών πρακτικών κατευθύνσεων αναφορικά με τον τρόπο με τον οποίο οι παραπάνω παιδαγωγικές αρχές και προσανατολισμοί είναι δυνατό να ενσωματωθούν στη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας.

ΕΠΟΙΚΟΔΟΜΙΣΜΟΣ

Τις τελευταίες δεκαετίες ο εποικοδομισμός καταλαμβάνει κυρίαρχη θέση στην εκπαιδευτική βιβλιογραφία (Fox, 2001) και έχει αναδειχτεί στην «κυρίαρχη άποψη σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές μαθαίνουν» (Mayer, 2004, 14).

Ως θεωρία μάθησης ο εποικοδομισμός βρίσκεται σε αντίθεση με την παραδοσιακή δασκαλοκεντρική προσέγγιση που απορρέει από τον μπιχεριβορισμό/συμπεριφορισμό (behaviourism), ο οποίος υποστηρίζει ότι «η γνώση υπάρχει ανεξάρτητα από τον νου μας σε μια σταθερή κατάσταση» (Holmes, 2019, 8) και ότι η γνώση είναι αντικειμενική, μια ανεξάρτητη πραγματικότητα (von Glasersfeld, 1995). Στο επίπεδο της διδασκαλίας ο συμπεριφορισμός έχει συνδεθεί με τη δασκαλοκεντρική διδασκαλία και την αποστήθιση (rote learning) (Shah, 2019).

Αντίθετα, ο εποικοδομισμός, ως θεωρία μάθησης, ενσωματώνει μια μαθητοκεντρική διάσταση της διδασκαλίας που αξιοποιεί παιδαγωγικά δραστηριότητες που εμπλέκουν τους μαθητές σε αυθεντικές επικοινωνιακές δραστηριότητες που εμπεριέχουν ανακάλυψη και συζήτηση σε ζητήματα που οι μαθητές βρίσκουν ενδιαφέρονται και χρήσιμα, τα οποία ξεφεύγουν

από το στενό πλαίσιο της σχολικής τάξης (Baeten et al, 2013), όπως για παράδειγμα η ενασχόληση και έρευνα σε σχέση με περιβαλλοντικά προβλήματα. Στο πλαίσιο αυτό, εστιάζει στην ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στην οικοδόμηση της γνώσης (Fosnot 1996· von Glasersfeld 1996· Taber, 2006).

Ο εποικοδομισμός βασίζεται στην θεωρητική παραδοχή ότι η μάθηση δεν είναι το αποτέλεσμα της «μετάδοσης της γνώσης» και «παθητικής απόκτησης» από τους εκπαιδευτικούς στους μαθητές (Wyatt, 2023), αλλά το αποτέλεσμα μιας «ενεργητικής απόκτησης» (Schcolnik et al., 2006).

Σύμφωνα με τον εποικοδομισμό, η διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης δεν είναι γραμμική, αλλά πολύπλοκη και μη-γραμμική (Fosnot, 1996). Οι μαθητές κατακτούν και οικοδομούν οι ίδιοι τη γνώση μέσω μιας συνεχούς διαδικασίας κατασκευής, αξιολόγησης και τροποποίησης των νοητικών κατασκευών (von Glasersfeld, 1983).

Το μαθητοκεντρικό πλαίσιο μάθησης που απορρέει από τη μαθησιακή διαδικασία που οργανώνεται με βάση τις βασικές παραδοχές του εποικοδομισμού χρησιμοποιεί και αξιοποιεί παιδαγωγικά τεχνικές διδασκαλίας όπως (Holmes, 2019): η ανακαλυπτική/διερευνητική μάθηση (discovery learning), η μάθηση μέσω επίλυσης προβλήματος (problem based learning (PBL), η βιωματική μάθηση (experiential learning), η διδασκαλία με αξιοποίηση της μεθόδου project (project-based learning) σε ένα πλαίσιο διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Η ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία εδράζεται στην βασική παιδαγωγική αρχή ότι η αποτελεσματική εκπαιδευτική διαδικασία και διδακτική πράξη δεν πραγματοποιείται σε ένα γενικό πλαίσιο, με ενιαίες διδακτικές πρακτικές και διαδικασίες οι οποίες δεν λαμβάνουν υπόψη τους το συγκεκριμένο πλαίσιο της διδασκαλίας (van Geel et al, 2019). Αποτελεί μια μαθητοκεντρική διδασκαλία, η οποία παρέχει στους μαθητές διαφορετικούς τρόπους για να προσεγγίσουν το εκπαιδευτικό υλικό, να επεξεργαστούν ιδέες και να δημιουργήσουν μαθησιακά προϊόντα (Tomlinson, 2017).

Η ανάγκη για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στο σύγχρονο σχολικό περιβάλλον πηγάζει από αρκετούς ερευνητικούς και κοινωνικούς παράγοντες. Πρώτον, από τη συνειδητοποίηση του γεγονότος ότι στην εποχή μας οι σχολικές τάξεις σε πολλές χώρες του κόσμου χαρακτηρίζονται από ετερογένεια και ποικιλομορφία (McCoy & Ketterlin-Geller, 2004· Tomlinson, 2004). Η σημερινή τάξη στο ελληνικό σχολείο χαρακτηρίζεται από ακόμη

μεγαλύτερη ομοιογένεια σε σχέση με το παρελθόν, καθώς, με την αύξηση της οικονομικής μετανάστευσης στο ελληνικό σχολείο φοιτούν αρκετοί μαθητές με «διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο» (Δενδρινού, 2013, 25) στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας (Παντελιάδου, 2013).

Ένας επιπλέον παράγοντας που δικαιολογεί τη χρήση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας αποτελεί το γεγονός ότι, σύμφωνα με τα πορίσματα παιδαγωγικών και ψυχολογικών ερευνών, όλοι οι μαθητές δεν μαθαίνουν με τον ίδιο τρόπο (Suban, 2006). Επίσης, στο πλαίσιο της θεωρίας της «πολλαπλής νοημοσύνης» (multiple intelligences) (Gardner, 1999), οι διαφορετικές μορφές νοημοσύνης που έχουν οι μαθητές απαιτούν τη διαφοροποίηση της διδακτικής πράξης.

Η ανάγκη για διαφοροποιημένη διδασκαλία απορρέει, επίσης, και από την αρχή τη ισότητας των ευκαιριών (Ματσαγγούρας, 2009). Το σχολείο πρέπει να είναι συμπεριληπτικό και να παρέχει ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές τη δυνατότητα για μάθηση.

Παράμετροι της διδασκαλίας που διαφοροποιούνται

Για την επιτυχημένη εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, διαφοροποιούνται τέσσερις παράμετροι, οι οποίες αφορούν (Tomlinson & Imbeau, 2010): (α) το περιεχόμενο της μάθησης, (β) τη διαδικασία της μάθησης, (γ) το αποτέλεσμα της μάθησης και (δ) περιβάλλον της μάθησης.

Με άλλα λόγια, η διαφοροποίηση αφορά: τη διαφοροποίηση ως προς τις πληροφορίες που παρέχονται στους μαθητές για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων, τη διαφοροποίηση ως προς τις δραστηριότητες στις οποίες εμπλέκονται οι μαθητές με σκοπό την κατάκτηση της γνώσης, τη διαφοροποίηση ως προς τις εργασίες που παρουσιάζουν οι μαθητές και αποτελούν τεκμήριο του τι έχουν κατανοήσει και τι μπορούν να κάνουν, και τη διαφοροποίηση ως προς το κλίμα και την οργάνωση της τάξης.

Οι παραπάνω πτυχές της διδασκαλίας διαφοροποιούνται για να ανταποκριθούν στις διαφορετικές κατηγορίες μαθητικών αναγκών και διαφορών, οι οποίες είναι: (α) το ακαδημαϊκό επίπεδο των μαθητών, (β) το επίπεδο της μαθησιακής ετοιμότητας των μαθητών, (γ) το επίπεδο του ενδιαφέροντος και των κινήτρων των μαθητών, και (δ) το μαθησιακό προφίλ των μαθητών.

ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ

Η οργάνωση της διδασκαλίας με βάση τη βιωματική μάθηση παρέχει τη δυνατότητα για εργασία σε ομάδες και διαφοροποίηση της διδασκαλίας.

Εδράζεται στις βασικές παραδοχές του εποικοδομισμού, όπως το γεγονός ότι η γνώση δεν επιβάλλεται στους μαθητές/τριες, αλλά οικοδομείται από αυτούς/ές μέσω της ενεργητικής τους συμμετοχής (Sjøberg, 2010).

Για την πρακτική της εφαρμογή χρησιμοποιούνται συχνά οι παρακάτω τεχνικές, οι οποίες αποσκοπούν στην ενεργητική μαθητική συμμετοχή.

(α) Επαφή με αυθεντικά κείμενα και δραστηριότητες που προσομοιάζουν αυθεντικές επικοινωνιακές καταστάσεις.

(β) Δραστηριότητες που ενθαρρύνουν τη δημιουργικότητα (role plays, παιχνίδια, κλπ.

(γ) Χρήση της γλώσσας για αυθεντικούς επικοινωνιακούς στόχους (π.χ. συνεργασία για επίλυση προβλήματος, εξεύρεση λύσεων).

(δ) Δραστηριότητες που προάγουν τη συνεργασία, projects με συλλογή δεδομένων εκτός της σχολικής τάξης (παρατήρηση, συνεντεύξεις, δημιουργική σύνθεση) και τελικά προϊόντα όπως κατασκευές, αφίσα, κλπ., έμφαση στη δημιουργία κι όχι στην απομνημόνευση.

(ε) Παιχνίδι ρόλων, «συγκρουσιακή ιδεοθύελλα-αντιτιθέμενες απόψεις» (Δεδούλη, 2002), δραματοποίηση, δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού.

Η ΜΕΘΟΔΟΣ PROJECT, ΟΙ Τ.Π.Ε. ΚΑΙ Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΩΣ ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Για την υλοποίηση και την πρακτική εφαρμογή των παραπάνω εκπαιδευτικών αρχών αξιοποιείται η μέθοδος project (ερευνητικές εργασίες) (Φραγκούλης & Φραντζή, 2010). Η παιδαγωγική αξιοποίηση αυτής της μεθόδου μέσα σε ένα ομαδοσυνεργατικό πλαίσιο, παρέχει στους μαθητές/τριες τη δυνατότητα να οικοδομήσουν τη γνώση μέσα από την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία και ενισχύουν την κριτική και δημιουργική τους σκέψη.

Η παιδαγωγική αξιοποίηση των ερευνητικών εργασιών στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας ενισχύει την ενεργητική εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, την επαφή με αυθεντικά κείμενα και τη χρήση της αγγλικής γλώσσας για αυθεντικούς επικοινωνιακούς στόχους. Η υλοποίηση ερευνητικών εργασιών έχει επίσης συνδεθεί με αυξημένα μαθησιακά κίνητρα, ενεργητική συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία και τη φυσική ενσωμάτωση όλων των γλωσσικών δεξιοτήτων (Stoller, 2006).

Η μέθοδος project αποτελεί μια διδακτική προσέγγιση που εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο της μάθησης μέσω επίλυσης προβλήματος (problem-based instruction, PBI) (Keramida, 2018). Μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο του εποικοδομισμού και της μαθητοκεντρικής διδασκαλίας, στη διδασκαλία μέ-

σω επίλυσης προβλήματος οι εκπαιδευτικοί θέτουν πραγματικά, αυθεντικά προβλήματα που εμπίπτουν στα ενδιαφέροντα των μαθητών με στόχο την προώθηση της συνεργασίας, την έρευνα, τον διάλογο και την ανάπτυξη ανώτερων λειτουργιών της σκέψης, συμπεριλαμβανομένων το να μαθαίνουν οι μαθητές το πως να μαθαίνουν (Arends, 1998).

Η μέθοδος project είναι μια μαθητοκεντρική προσέγγιση η οποία ενισχύει τη μάθηση, και ενισχύει τις κοινωνικές και τις συνεργατικές δεξιότητες δεξιότητες των μαθητών, καθώς οι μαθητές χρειάζεται να εργαστούν μαζί για τη συλλογή, επεξεργασία, ανάλυση και την αναφορά των πληροφοριών που συλλέγουν για την πραγματοποίηση της έρευνάς τους στο πλαίσιο υλοποίησης της ερευνητικής εργασίας (Stoller, 2006). Στον πεδίο της εκμάθησης των ξένων γλωσσών η συμμετοχή των μαθητών σε ερευνητικές εργασίες (projects) τους παρέχει την ευκαιρία να αλληλεπιδράσουν με αυθεντικά κείμενα στην ξένη γλώσσα και να επικοινωνήσουν σε ένα περιβάλλον παρόμοιο με αυθεντικές επικοινωνιακές καταστάσεις (Allen, 2004).

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών διαφοροποιείται από αυτόν στο παραδοσιακό δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας με την αυθεντία του εκπαιδευτικού. Οι εκπαιδευτικοί εγκαταλείπουν το παραδοσιακό μοτίβο διδασκαλίας που κυριαρχείται από τη διάλεξη των εκπαιδευτικών και την παθητικότητα των μαθητών και υιοθετούν μεθόδους διδασκαλίας που ευνοούν τη συμμετοχή των μαθητών (Boyapati, 2000), την ομαδοσυνεργατικότητα και ενισχύουν την αυτονομία τους. Στο πλαίσιο της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών, η αυτονομία των μαθητών ορίζεται ως η ικανότητά τους να αναλαμβάνουν την ευθύνη για τη μάθησή τους (Holec, 1981).

Η έννοια της αυτονομίας των μαθητών έχει μεγάλη σημασία στη διδασκαλία της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας, καθώς ερευνητικά ευρήματα δείχνουν ότι υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στην αυτονομία και την ανάπτυξη της γνώσης της ξένης γλώσσας (Benson, 2011) και ότι υπάρχει θετική συνάφεια ανάμεσα στην αυτονομία και την άριστη γνώση της Αγγλικής γλώσσας (Deng, 2007). Ένα εποικοδομιστικό εκπαιδευτικό περιβάλλον που δίνει έμφαση στη διαδικασία μάθησης και οι εκπαιδευτικοί δεν παρέχουν όλες τις πληροφορίες στους μαθητές, οι οποίοι «απλά τις λαμβάνουν» (Agopian, 2019, 303) ευνοεί και την αυτονομία των μαθητών.

Η παιδαγωγική ενσωμάτωση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στη μαθησιακή διαδικασία παρέχει τη δυνατότητα εμπλουτισμού του εκπαιδευτικού υλικού με αυθεντικό πρωτογενές πολυτροπικό υλικό. Παρέχει τη δυνατότητα να μεταμορφώσει το περιβάλλον μάθησης, να ενισχύσει τα μαθησιακά κίνητρα, να προωθήσει την πρακτική εφαρμογή

της βιωματικής μάθησης και να παρέχει συνθήκες για τη χρήση της αγγλικής γλώσσας σε ρεαλιστικές επικοινωνιακές καταστάσεις (Δενδρινού, 2013).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Οι παραπάνω παιδαγωγικές αρχές αποτελούν τον βασικό πυλώνα για το «Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες» (ΕΠΣ-ΞΓ), το οποίο βρίσκεται σε συμφωνία με το «Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Ξένες Γλώσσες» (Council of Europe, 2020) και έχει ως στόχο την προώθηση της πολυγλωσσίας, την ανάπτυξη της πρωτοβουλίας και της δημιουργικότητας καθώς και τον ψηφιακό γραμματισμό των μαθητών/τριών.

Για την αποτελεσματική διδασκαλία και εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας είναι σημαντική η γνώση και η ενσωμάτωση των πορισμάτων σύγχρονων ερευνών σχετικά με την αποτελεσματική εκμάθησή της. Επίσης, είναι απαραίτητη η προσπάθεια εφαρμογής των ερευνητικών αποτελεσμάτων στο επίπεδο της καθημερινής διδασκαλίας, σε ένα πλαίσιο κριτικής αντιμετώπισης τόσο των παραδοσιακών όσο και των σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Agopian, T. (2019). Inductive grammar, student-centered reading, and interactive poetry: The effects of teaching English with fun in schools of two villages in Lebanon. *International Journal of Educational and Pedagogical Sciences, 11*(3), 303-311. https://doi.org/10.5281/zenodo.2643659

Allen, L. Q. (2004). Implementing a culture portfolio project within a constructivist paradigm. *Foreign Language Annals, 37*, 232-239.

Arends, R. I. (1998). *Learning to Teach*. McGraw-Hill.

Baeten, M., Struyven, K., and Dochy, F. (2013). Student-Centred Teaching Methods: Can they Optimize Students' Approaches to Learning in Professional Higher Education. *Studies in Educational Evaluation, 39*(1), 14-22.

Benson, P. (2011). *Teaching and researching autonomy* (2nd ed.). Pearson.

Boston, C. (2002). The concept of formative assessment. Practical assessment, research, and evaluation, 8(1), 9. ED470206 2002-10-00. ERIC Digest.

Boyapati E. (2000). Learning: Student-Centered Vs. Teacher-Centered. *Korean Journal of Chemical Engineering, 17*(3), 365-367.

Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing. Available at www.coe.int/lang-cefr.

Δεδούλη, Μ. (2002). Βιωματική μάθηση-Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων, 6*, 145-159.

Δενδρινού, Β. (2013). Το πλαίσιο του ΕΠΣ-ΞΓ και οι Παιδαγωγικές του αρχές. Στο Β. Δενδρινού και Ε. Καραβά (Επιμ.) *Ξενόγλωσση Εκπαίδευση για την Προώθηση της Πολυγλωσσίας στην Ελλάδα Σήμερα: προσεγγίσεις και πρακτικές διδασκαλίας* (22-34). ΕΚΠΑ και Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Deng, D. F. (2007). An exploration of the relationship between learner autonomy and English proficiency. *Asian EFL Journal, 24*, 1-23.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2017). *Ευρυδίκη Εκπαίδευση και Κατάρτιση: Κύριες επισημάνσεις Αριθμοί-κλειδιά για τη Διδασκαλία των Ξένων Γλωσσών στα Σχολεία στην Ευρώπη*.

European Commission, European Education and Culture Executive Agency, Birch, P., Baïdak, N., De Coster, I. et al. (2023. *Key data on teaching languages at school in Europe – 2023 edition*, Birch, P. (editor), Publications Office of the European Union, 2023, https://data.europa.eu/doi/10.2797/529032

Fosnot, C. T. (1996). Constructivism: A psychological theory of learning. In C.T. Fosnot (ed.), *Constructivism: theory, perspectives and practice* (8-33). Teachers' College Press.

Fox, R. (2001). Constructivism Examined. *Oxford Review of Education, 27*(1), 23-35.

Gardner, H. (1999). *Frames of Mind: the theory of multiple intelligences* (second edition). Heinemann.

Holec, H. (1981). *Autonomy in foreign language learning*. Pergamon Press.

Holmes, A. G. (2019). Constructivist Learning in University Undergraduate Programmes. Has Constructivism been Fully Embraced? Is there Clear Evidence that Constructivist Principles have been Applied to all Aspects of Contemporary University Undergraduate Study?. *Shanlax International Journal of Education, 8*(1), 7-15.

Keramida, A. (2018). Project Work and Information and Communication Technologies in the Teaching of English as a Foreign Language. *Journal of Linguistics and Literature, 2*(1), 20-24.

Ματσαγγούρας, Η. (2009). *Εισαγωγή στις επιστήμες της Παιδαγωγικής*. Gutenberg.

Mayer, R. E. (2004). Should There be a Three-Strikes Rule against Pure Discovery Learning? The Case for Guided Methods of Instruction. *American Psychologist, 59*(1), 14-19. doi: 10.1037/0003-066X.59.1.14

McCoy, J. D., and Ketterlin-Geller, L. R. (2004). Rethinking instructional delivery for diverse student populations. *Intervention in School and Clinic, 40*(2), 88-95.

North, B., Piccardo, E., Goodier, T., Fasoglio, D., Margonis-Pasinetti, R., & Rüschoff, B. (2022). *Enriching 21st-Century Language Education*. The CEFR Companion volume in practice.

Παντελιάδου, Σ. (2013). Διαφοροποιημένη διδασκαλία και ειδική αγωγή: μια πρόκληση για την προετοιμασία των εκπαιδευτικών. Στο Σ. Παντελιάδου & Δ. Φιλιππάτου, *Διαφοροποιημένη διδασκαλία* (149-183). Αθήνα. Εκδόσεις Πεδίο.

Schcolnik, M., Kol, S., & Abarbanel, J. (2006). Constructivism in Theory and in Practice. *English Teaching Forum, 44*(4), 12-20.

Shah, R. K. (2019). Effective Constructivist Teaching in the Classroom. *Shanlax International Journal of Education, 7*(4), 1-13.

Sjøberg, S. (2007). Constructivism and learning. In E. Baker, B. McGaw, & P. Peterson (eds), *International Encyclopaedia of Education* (third edition) (485-490). Oxford: Elsevier.

Stoller, F. (2006). Establishing a Theoretical Foundation for Project-Based Learning in Second and Foreign Language Contexts. In G. H. Beckett, & P. C. Miller (Eds.) *Project-Based Second and Foreign Language Education: Past, Present, and Future* (19-40). Greenwich, CT: Information Age.

Subban, P. (2006). Differentiated instruction: A research basis. *International Education Journal, 7*(7), 935-947. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ854351.pdf.

Taber, K. S. (2006). Beyond Constructivism: the Progressive Research Programme into Learning Science. *Studies in Science Education, 42*, 125-184. doi:10.1080/03057260608560222

Tomlinson, C. A. (2004). Differentiation in diverse settings. *School Administrator, 61*(7), 28-33.

Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (second ed.). Association for Supervision and Curriculum Development.

Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms* (third edition). Association for Supervision and Curriculum Development.

Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom*. Association for Supervision and Curriculum Development.

van Geel, M., Keuning, T., Frèrejean, J., Dolmans, D., van Merriënboer, J. & Visscher, A. J. (2019). Capturing the complexity of differentiated instruction, *School Effectiveness and School Improvement, 30*(1), 51-67, DOI: 10.1080/09243453.2018.1539013

von Glasersfeld, E. (1983). Learning as constructive activity. In J.C. Bergson & N. Herscovics (Eds.), *Proceedings of the 5th annual meeting of Psychology in Mathematics Education*, vol. 1 (41-101).

von Glasersfeld, E. (1995). A constructivist approach to teaching. In L. P. Steffe and J. Gale (Eds.) *Constructivism in Education* (3-16). Lawrence Erlbaum Associates.

von Glasersfeld, E. (1996). Introduction: Aspects of constructivism. In C. T. Fosnot (ed.), *Constructivism: Theory, perspectives and practice* (3-7). Teachers' College Press.

Φραγκούλης, Ι. & Φραντζή, Φ. (2010). *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις της Τοπικής Ιστορίας στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. Εκδόσεις Πικραμένος.

Wyatt, M. (2023). Constructivism on an award-bearing in-service English language teacher education programme in Oman. *TESOL Journal*, e727.

Το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών στο Δημοτικό Σχολείο

Χρήστος Κολοβός
Σύμβουλος Εκπαίδευσης Π.Ε. 70, Δ/νσης Π.Ε. Αιτωλ/νίας
chkolovos@gmail.com

Μαρία Κολοβού
Εκπ/κός Κλάδου Π.Ε. 70, Δ/νσης Π.Ε. Αιτωλ/νίας
marakikolovou@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Πρόσφατες έρευνες υποστηρίζουν ότι ο εκπαιδευτικός ασκεί ένα έντονα αγχογόνο επάγγελμα. ένα πολυδιάστατο και σύνθετο επάγγελμα, στο οποίο καλείται καθημερινά να ενεργεί με αρχές και αξίες, να ανταποκρίνεται στο σύγχρονο «ανοικτό σχολείο» και να στοχεύει στην εξέλιξη της κοινωνίας. Στην προσπάθειά του να ανταπεξέλθει στους πολλαπλούς ρόλους, ο εκπαιδευτικός βιώνει μεγάλη συναισθηματική φόρτιση που μακροχρόνια δύναται να έχει αντίκτυπο στη ποιότητα του διδακτικού του έργου και να τον οδηγήσει σε επαγγελματική εξουθένωση. Σύμφωνα με τη σχετική έρευνα παράγοντες που μπορεί να οδηγήσουν στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών μπορεί να είναι ο υπερβολικός φόρτος εργασίας, οι αντικρουόμενες απαιτήσεις και ασάφειες όσον αφορά στον ρόλο του, η έλλειψη συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων, η κακή διαχείριση των οργανωτικών αλλαγών, η αναποτελεσματική επικοινωνία, η έλλειψη υποστήριξης από τη διοίκηση ή τους συναδέλφους, κ.τ.λπ. Σκοπός της Έρευνας είναι η διερεύνηση των κύριων παραγόντων που ωθούν στο εργασιακό άγχος τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στο Δημοτικό Σχολείο. Διερευνώνται οι ομάδες πίεσης, οι κυριότερες πηγές άγχους εντός του σχολείου και κατά πόσο αυτές σχετίζονται με μεταβλητές όπως η ηλικία, η ειδικότητα ή ο τύπος του σχολείου. Η έρευνα διεξήχθη σε Δημοτικά Σχολεία της Δ/νσης Π.Ε. Αιτωλ/νίας την Άνοιξη του ακαδημαϊκού έτους 2022-23 κι εντάσσεται στις ποσοτικές έρευνες επισκόπησης πεδίου μικρής κλίμακας. Το δείγμα της έρευνας, εφαρμόζοντας την απλή τυχαία δειγματοληψία, αποτέλεσαν 117 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Ειδικότερα, τα δεδομένα

της έρευνας συγκεντρώθηκαν με τη χρήση ερωτηματολογίου και προχωρήσαμε στη συσχέτιση μεταβλητών με στόχο τη διάγνωση αιτιών κι αποτελεσμάτων και τη γενίκευση των δεδομένων. Η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας πραγματοποιήθηκε με το λογιστικό πρόγραμμα MSExcel. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα οι εκπαιδευτικοί του δείγματος βιώνουν έντονο εργασιακό άγχος που σωρευτικά και συνδυαστικά προέρχεται από εξωγενείς, ενδογενείς και υπερκείμενους παράγοντες. Ειδικότερα, κυριότερες πηγές ενδοσχολικού άγχους των εκπαιδευτικών θεωρούνται η νομοθέτηση της αξιολόγησής τους, η ανάθεση και άσκηση της σχολικής εφημερίας, το κλίμα του σχολείου, οι νέες μορφές διδασκαλίας και οι απαιτήσεις της διεύθυνσης. Οι παραπάνω αγχογόνοι παράγοντες δεν επηρεάζονται από το φύλο, την ηλικία, τα έτη υπηρεσίας ή τον τύπο του σχολείου (ολιογθέσιο-πολυθέσιο). Διαπιστώνεται όμως ότι, οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα χρόνια εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας αγχώνονται περισσότερο εξαιτίας της ατομικής αξιολόγησης, ενώ το κλίμα του σχολείου, στις ολιγοθέσιες σχολικές μονάδες και για τους εκπαιδευτικούς με περισσότερα των 20 χρόνων προϋπηρεσία ανεξαιρέτως του τύπου του Σχολείου, θεωρείται βασικός ενδοσχολικός παράγοντας εργασιακού άγχους.

Λέξεις-κλειδιά: Εργασιακό άγχος, Δημοτικό Σχολείο, εκπαιδευτικοί, παράγοντες

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Πρόσφατες έρευνες υποστηρίζουν ότι ο εκπαιδευτικός ασκεί ένα έντονα αγχογόνο, πολυδιάστατο και σύνθετο ανθρωποκεντρικό επάγγελμα, το οποίο απαιτεί υψηλή επαγγελματική και επιστημονική κατάρτιση με αυξημένες δεξιότητες και ικανότητες. Οι δύσκολες συνθήκες εργασίας, ο αυξημένος φόρτος εργασίας, οι αυξημένες προσδοκίες των γονέων, οι διαρκείς αλλαγές στην εκπαίδευση, η αύξηση των νέων πληροφοριών, η εισαγωγή νέων μορφών διδασκαλίας, η ενδοσχολική και ατομική αξιολόγηση και άλλα διαμορφώνουν ένα περιβάλλον εργασίας για τον εκπαιδευτικό έντονα στρεσογόνο. Ο εκπαιδευτικός καλείται καθημερινά να ενεργεί με αρχές και αξίες, να ανταποκρίνεται στο σύγχρονο «ανοικτό σχολείο» και να στοχεύει στην εξέλιξη της κοινωνίας (Ματσαγγούρας, 2005). Εκ της θέσης του όμως στη μαθησιακή διαδικασία κι ευρύτερα στο σχολικό περιβάλλον, βρίσκεται στο επίκεντρο πλέγματος σχέσεων που αναπτύσσονται κι εμπλέκονται συνάδελφοι εκπαιδευτικοί, μαθητές/τριες, γονείς, η ιεραρχία της διοίκησης της εκπαίδευσης και ευ-

ρύτερα η ίδια η κοινωνία. Όλοι οι παραπάνω παράγοντες επιβαρύνουν τον εκπαιδευτικό με απαιτήσεις και προσδοκίες. Στην προσπάθειά του να ανταπεξέλθει στον πολυσύνθετο ρόλο του, βιώνει μεγάλη συναισθηματική φόρτιση που μακροχρόνια δύναται να έχει αντίκτυπο στη ποιότητα του διδακτικού του έργου και να τον οδηγήσει σε επαγγελματική εξουθένωση. Στην παρούσα εργασία, διερευνώνται οι κυριότεροι παράγοντες άγχους των εκπαιδευτικών που εργάζονται στην πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και σχετίζονται με δημογραφικά ή εργασιακά χαρακτηριστικά τους.

ΤΟ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΑΓΧΟΣ- ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ

Η εργασία, ως απόρροια της έμφυτης κοινωνικής φύσης του ανθρώπου, του προσφέρει, εκτός των χρημάτων που είναι απαραίτητα για την επιβίωσή του, ευχαρίστηση μέσω της επικοινωνίας και συνεργασίας του με άλλα άτομα, ανάπτυξη της δημιουργικότητάς του και καλλιέργεια της αίσθησης πως είναι και παραμένει χρήσιμο μέλος της κοινωνίας. Ωστόσο, ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, έχει παρατηρηθεί αύξηση αρνητικών συναισθηματικών καταστάσεων των εργαζομένων εκδηλώνοντας απογοήτευση, κατάθλιψη, υπερκόπωση κι άγχος.

Το εργασιακό άγχος παρουσιάζεται στο άτομο όταν οι απαιτήσεις της εργασίας του είναι αυξημένες και υπερβαίνουν τις πηγές και τις δυνάμεις του ατόμου (Lazarus & Folkman,1984). Σύμφωνα και με τον Ευρωπαϊκό Οργανισμό για την Υγεία και την Ασφάλεια της Εργασίας το εργασιακό άγχος αποτελεί κατάσταση, και όχι ασθένεια, η οποία μπορεί να διαμορφωθεί ως αποτέλεσμα της έκθεσης του εργαζόμενου σε αυξημένες εργασιακές απαιτήσεις. Επίσης, μπορεί να οριστεί ως η επιβλαβής σωματική και συναισθηματική αντίδραση που προκύπτει, όταν οι εργασιακές απαιτήσεις δεν ταιριάζουν με τις ικανότητες, τους πόρους ή τις ανάγκες του εργαζόμενου (WHO, 2004). Το εργασιακό άγχος μπορεί να εμφανιστεί σε οποιοδήποτε εργασιακό κλάδο και να επηρεάσει κάθε εργαζόμενο σε όποιο επίπεδο κι αν εργάζεται. Πλήττει κυρίως εργαζόμενους που ασκούν επαγγέλματα με προσφορά βοήθειας στο κοινωνικό σύνολο (World Health Organization, 2001).

Ειδικότερα στον κλάδο των εκπαιδευτικών, διαχρονικές έρευνες έχουν διαπιστώσει πως μεγάλο μέρος αυτών, θεωρεί το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι αρκετά εκτεθειμένο σε στρεσογόνες καταστάσεις, με αποτέλεσμα την εμφάνιση υψηλών επίπεδα άγχους σε σύγκριση με άλλους επαγγελματίες και τον χώρο εργασίας τους ως την κατεξοχήν πηγή πρόκλησης άγχους στη ζωή τους (Jepson & Forrest, 2006).

ΤΟ ΑΓΧΟΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Η παροχή αποτελεσματικού και ποιοτικού εκπαιδευτικού έργου των νέων σε μια χώρα, συμβάλλει ουσιαστικά στην οικονομική, κοινωνική και πολιτιστική ανάπτυξή της. Ένας από τους κυριότερους παράγοντες επιτυχίας του εκπαιδευτικού έργου είναι ο εκπαιδευτικός, ο οποίος καλείται να αποτελέσει έναν επαγγελματία με εξειδικευμένες επιστημονικές γνώσεις, άρτια ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση και αναπτυγμένες επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες. Καθώς όμως αυξάνονται οι προσδοκίες από την Εκπαίδευση, ο ρόλος του εκπαιδευτικού διευρύνεται και γίνεται πολύπλοκος και πιο απαιτητικός. Ο θεσμικός του ρόλος, η πολλαπλότητα του διδακτικού του ρόλου (οργάνωση, καθοδήγηση, συντονισμός) και σε επίπεδο σχέσεων –επικοινωνίας ο ρόλος του συναδέλφου, καθώς καλείται να συνεργαστεί με τον προϊστάμενο-συναδέλφους, επηρεάζει την ψυχοσύνθεσή του, δημιουργώντας ιδιαίτερες εργασιακές συνθήκες που τον οδηγούν στο εργασιακό άγχος (Παπαστάμου, 2008).

Ο εκπαιδευτικός ανήκει στις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες και βιώνει έντονο άγχος στο πλαίσιο της άσκησης ενός πολυδιάστατου έργου (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Το επαγγελματικό άγχος σχετίζεται τόσο με την μεταβολή των κοινωνικών συνθηκών (πολιτικές μεταβολές, ραγδαία τεχνολογική εξέλιξη, κοινωνική απαξίωση), όσο και με τη φύση της ίδιας της εργασίας (υπευθυνότητα ως προς τους μαθητές, φόρτος καθηκόντων) (Κορωναίου, 2010).

Το εργασιακό άγχος επιφέρει στους εκπαιδευτικούς δυσάρεστα και αρνητικά συναισθήματα. Σύμφωνα με έρευνες, στο άγχος των δασκάλων καθοριστικός παράγων αποτελεί ο χώρος εργασίας, με κυριότερες αιτίες τον υπερβολικό φόρτο εργασίας, το αρνητικό κλίμα στο σχολείο και στην τάξη και η μη συμμετοχή του στη λήψη αποφάσεων. Αποτέλεσμα του εργασιακού άγχους είναι η σωματική, ψυχολογική και συμπεριφορική επιβάρυνση των εκπαιδευτικών (Κάντας, 1995). Μεταξύ άλλων σωματικά νιώθει κούραση, υπερένταση, εξάντληση κι ατονία. Ψυχολογικά νιώθει μειωμένο ενδιαφέρον για την εργασία του, αρνητική διάθεση, χαμηλή αυτοπεποίθηση, αίσθηση ματαιότητας και μια αόρατη απειλή απέναντι στην αυτοαντίληψή του και εν γένει την ευτυχία του (Kyriacou & Sutcliffe, 1977). Τέλος, συμπεριφορικά διαπιστώνεται η μειωμένη εργασιακή απόδοση και εργασιακή του ικανοποίηση, τα αυξημένα και διαρκή παράπονα για την εργασία του και η αύξηση των συγκρούσεων. Αποτέλεσμα όλων αυτών είναι η αρνητική επίδραση τόσο στους μαθητές/τριες και κατ' επέκταση στο εκπαιδευτικό σύστημα, όσο και στον ίδιο τους τον εαυτό.

Έρευνες σε παγκόσμιο επίπεδο έχουν διαπιστώσει πως συχνότερες πηγές του εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών αποτελούν η συμπεριφορά των μαθητών, οι συνθήκες εργασίας και η πίεση χρόνου (Kyriacou, et. al., 1987). Επίσης, οι ταχύτατες επιστημονικές εξελίξεις, οι διάφορες κοινωνικές και εκπαιδευτικές αλλαγές και η αναγκαιότητα για επικαιροποίηση της γνώσης λόγω της χρήσης των νέων τεχνολογιών, οι αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα, η εξέλιξη της διδακτικής μεθοδολογίας κάνουν τους εκπαιδευτικούς να αισθάνονται αδύναμοι να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις και στις υποχρεώσεις του σύγχρονου σχολείου (Alder, 2005). Έρευνα της MacKenzie το 2010 στη Βρετανία, διαπίστωσε ότι η έλλειψη χρόνου, ο μεγάλος όγκος εργασίας αλλά και η απαιτητική γραφειοκρατία, σχετίζονται άμεσα με την πρόκληση εργασιακού άγχους. Τέλος, σημαντικοί παράγοντες θεωρούνται οι χαμηλές απολαβές, οι περιορισμένες ευκαιρίες επαγγελματικής εξέλιξης, το έντονο αίσθημα ευθύνης, η μη αποδοχή και αναγνώριση του κοινωνικού τους έργου, η απουσία διαπροσωπικής επαφής με τους /τις συναδέλφους, η υπερβολική γραφειοκρατία, η αδυναμία επικοινωνίας με τους γονείς και ο υπερβολικός φόρτος εργασίας (Karr & Landerholm, 1991).

ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σκοπός της έρευνάς μας είναι η διερεύνηση των κύριων παραγόντων που ωθούν στο εργασιακό άγχος τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στο Δημοτικό Σχολείο. Διερευνώνται επίσης οι ομάδες πίεσης, οι κυριότερες πηγές άγχους εντός του σχολείου και η συσχέτιση της επίδρασης των δημογραφικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών (φύλο, ηλικία, διδακτική εμπειρία, τύπος σχολείου) στις υπό εξέταση μεταβλητές.

Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η έρευνα διεξήχθη σε Δημοτικά Σχολεία της Δ/νσης Π.Ε. Αιτωλ/νίας κατά τους μήνες Απρίλιο-Μάιο του ακαδημαϊκού έτους 2022-23 και εντάσσεται στις ποσοτικές έρευνες επισκόπησης πεδίου μικρής κλίμακας. Τα δεδομένα της έρευνας συγκεντρώθηκαν με τη χρήση ανώνυμου ερωτηματολογίου, καθώς κρίθηκε το πιο κατάλληλο για τη συλλογή των δεδομένων, που σχετίζονται με απόψεις, στάσεις, πεποιθήσεις ή αξίες. Εστάλησαν ηλεκτρονικά, αξιοποιώντας τις σχετικές φόρμες της google, 195 ερωτηματολόγια εκ των οποίων επεστράφησαν συμπληρωμένα τα 172 (ή ποσοστό 88.2%). Η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας πραγματοποιήθηκε με το λογιστι-

κό πρόγραμμα MSExcel. Για την ερμηνεία των αποτελεσμάτων των μεταβλητών έγινε απλή αθροιστική χρήση των απαντήσεων. Στη συνέχεια έγινε συσχέτιση των μεταβλητών με στόχο τη διάγνωση αιτιών και αποτελεσμάτων και τη γενίκευση των δεδομένων. Μέσω του προγράμματος excel, δημιουργήθηκαν γραφήματα με στόχο την πιο παραστατική παρουσίαση των αποτελεσμάτων.

Προκειμένου να γίνει πιο εύκολη η διαχείριση των αποτελεσμάτων, έγινε διαχωρισμός, σύμφωνα με το σχήμα 1, των παραγόντων εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών σε ενδογενείς, εξωγενείς και υπερκείμενους παράγοντες.

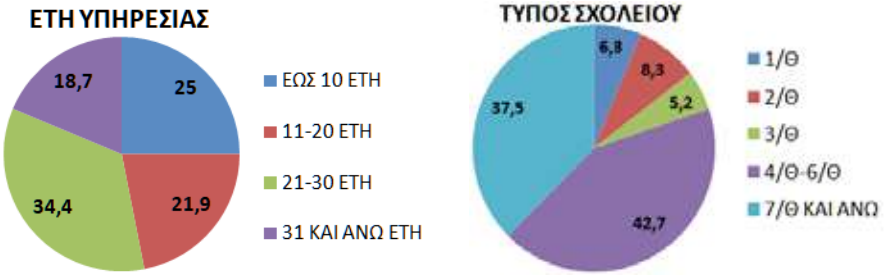
Ως ενδογενείς νοούνται οι παράγοντες που ενυπάρχουν στη σχολική μονάδα, προκύπτουν σε αυτή και σχετίζονται με το διδακτικό προσωπικό, την κτηριακή υποδομή, τη διδακτέα ύλη ή το μαθητικό πληθυσμό. Ως εξωγενείς νοούνται κατά κύριο λόγο οι γονείς και το κατά πόσο αυτοί παρεμβαίνουν στο έργο των εκπαιδευτικών αλλά κι ευρύτερα η κοινωνία και η εικόνα που σχηματίζει για το έργο και την προσφορά τους. Τέλος, υπερκείμενοι παράγοντες νοούνται όλες οι υπηρεσίες της ιεραρχίας του ΥΠΑΙΘΑ (Δ/νση Εκπ/σης, Σύμβουλος Εκπαίδευσης κτλ.).

ΣΧΗΜΑ 1

ΤΟ ΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας, χρησιμοποιήθηκαν ως δείγμα εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων, μονίμων και αναπληρωτών, που εργάζονταν στη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αιτωλ/νίας. Ως δειγματοληπτικός πληθυσμός επελέγησαν οι σχολικές μονάδες που υπάγονται στην παραπάνω Διεύθυνση Εκπαίδευσης. Η δειγματοληπτική μέθοδος που εφαρμόστηκε είναι η απλή-τυχαία δειγματοληψία και η έρευνα διεξήχθη κατά τους μήνες Απρίλιο-Μάιο του σχολικού έτους 2022-2023. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 172 εκπαιδευτικούς. Εξ αυτών το 60.5% είναι γυναίκες και το 39.5% άνδρες. Όσον αφορά στον κλάδο, το 70.9% είναι δάσκαλοι/ες (ΠΕ 70) και το 29.1% άλλων ειδικοτήτων (ΠΕ 06, ΠΕ 08, ΠΕ 11, ΠΕ 79, ΠΕ 86 κτλ.). Ως προς την εργασιακή εμπειρία του δείγματος, το 25% έχει έως 10 έτη προϋπηρεσία στην εκπαίδευση, το 21.9% 11-20 έτη, το 34.4% 21-30 έτη και το 18.7% 31 έτη και άνω. Τέλος, όσον αφορά στον τύπο του Σχολείου εργασίας του δείγματος, το 19.8% εργάζεται σε ολιγοθέσιες σχολικές μονάδες (1/Θ-3/Θ), το 42,7% σε 4/Θ έως 6/Θ και το 37.5% σε 7/Θ και άνω (Σχήμα 2).

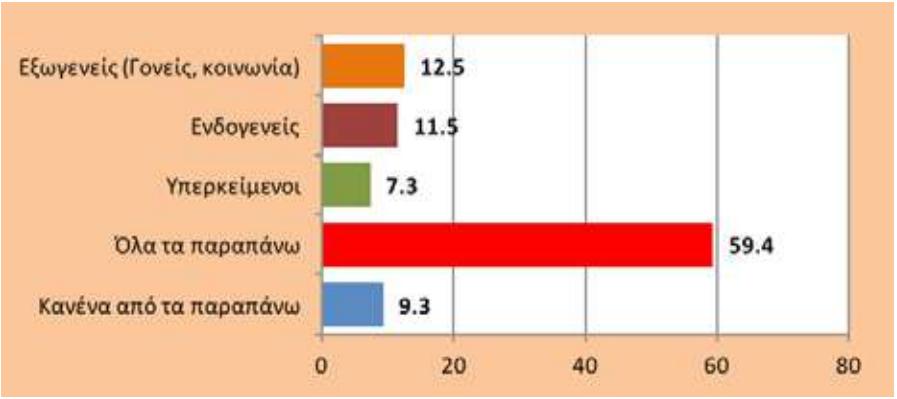
ΣΧΗΜΑ 2



ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

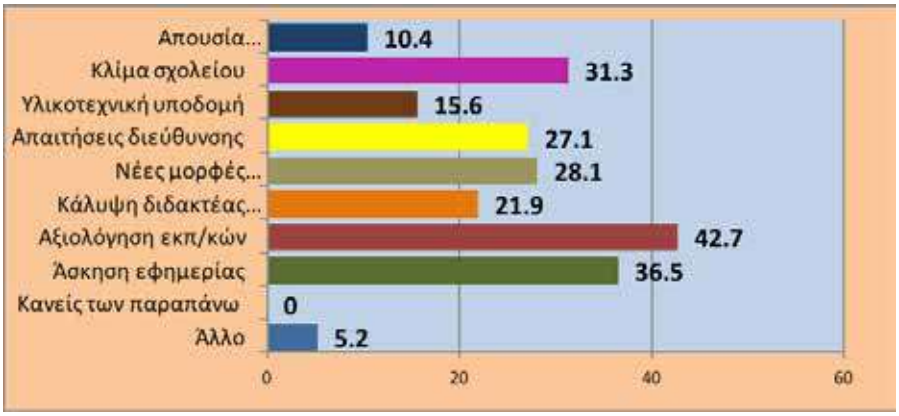
Στο πρώτο ερώτημα της έρευνάς μας εξετάζεται ποια είναι η κυριότερη ομάδα πίεσης που ωθεί τους εκπαιδευτικούς στο εργασιακό άγχος. Διαχωρίζοντας τις ομάδες πίεσης σε ενδογενείς, εξωγενείς και υπερκείμενες, διαπιστώνεται ότι το 59.4% αυτών θεωρεί πως η πίεση προέρχεται συνολικά και από τις τρεις ομάδες πίεσης. Ένας εκπαιδευτικός στους δέκα περίπου, εστιάζει μόνο στους ενδοσχολικούς παράγοντες και τους θεωρεί ως βασικές αιτίες εργασιακού άγχους (11.5%) ή εστιάζει μόνο στους εξωγενείς (12.5%) κι 7,3% από τις υπερκείμενες υπηρεσίες. Αλλά και ένας εκπαιδευτικός στους δέκα (ή ποσοστό 9.3%) δεν αγχώνεται στο χώρο εργασίας του. προφανώς ή δεν αντιλαμβάνεται πίεση από τις παραπάνω ομάδες που να τον οδηγεί στο εργασιακό άγχος ή γενικά δεν αγχώνεται στο χώρο εργασίας του (Γράφημα 1).

ΓΡΑΦΗΜΑ 1: Ομάδες πίεσης εργασιακού άγχους εκπαιδευτικών



Το δεύτερο ερώτημά μας, εστιάζεται στις κυριότερες αιτίες εργασιακού άγχους εντός του σχολείου και διαπιστώνεται πως η πρόσφατα νομοθετημένη ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θεωρείται βασική αιτία εργασιακού άγχους (42.7%). Ακολουθούν η άσκηση της εφημερίας, που σχετίζεται περισσότερο με τη φύλαξη και την ασφάλεια των μαθητών/τριών (36.5%), το κλίμα του σχολείου (31.3%), οι νέες μορφές διδασκαλίας (28.1%), οι απαιτήσεις της διεύθυνσης (27.1%), και η κάλυψη της διδακτέας ύλης (21.9%). Λιγότερο αγχογόνοι παράγοντες θεωρούνται η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή των σχολικών μονάδων (15.6%) και η κάλυψη του «κενού» εξαιτίας της απουσίας εκπαιδευτικού (10.4%) (Γράφημα 2).

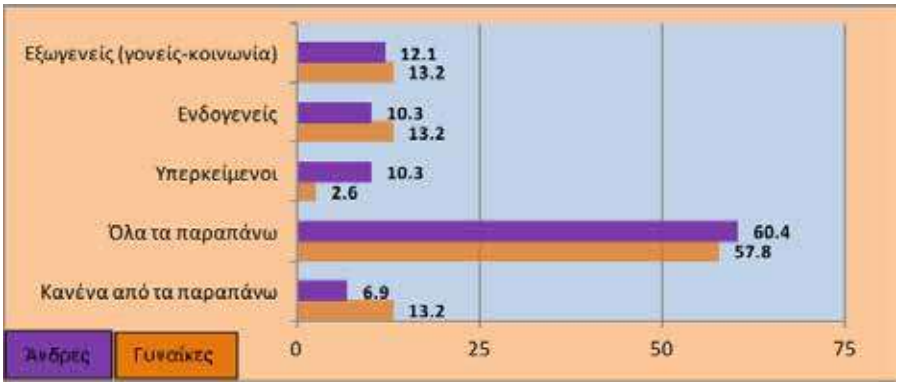
ΓΡΑΦΗΜΑ 2: Οι σημαντικότεροι παράγοντες άγχους στον εργασιακό χώρο της εκπαίδευσης



Στη συνέχεια εξετάσαμε τη συσχέτιση της επίδρασης των δημογραφικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών (φύλο, ηλικία, διδακτική εμπειρία, τύπος σχολείου) με τις ομάδες πίεσης αλλά και τους κυριότερους παράγοντες εργασιακού άγχους εντός του σχολείου. Διαπιστώνεται πως, οι άνδρες εκπαιδευτικοί και με περισσότερα των 20 χρόνων προϋπηρεσία, εστιάζουν περισσότερο στις υπερκείμενες ομάδες πίεσης (9.8% άνω των 20 ετών προϋπηρεσία και 10.3% των ανδρών). (Γραφήματα 3 & 4).

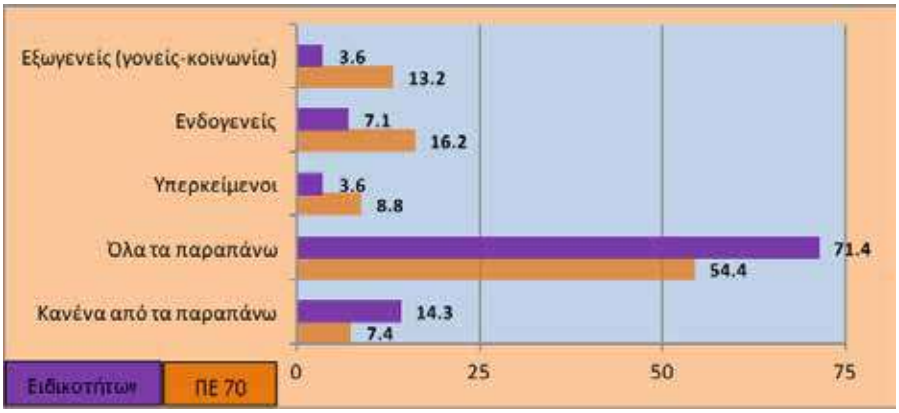
ΓΡΑΦΗΜΑ 3: Ομάδες πίεσης εργασιακού άγχους εκπαιδευτικών, ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας

ΓΡΑΦΗΜΑ 4: Οι σημαντικότεροι παράγοντες άγχους στον εργασιακό χώρο της εκπαίδευσης, ανάλογα με το φύλο



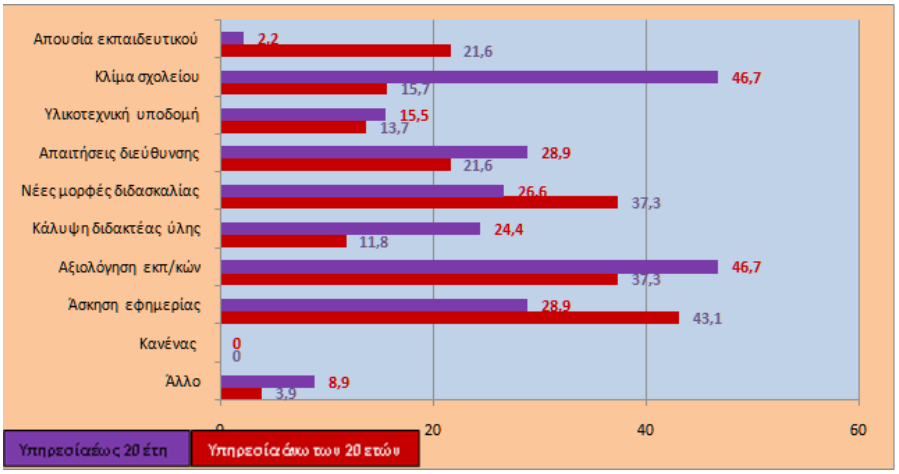
Όσον αφορά στην ειδικότητα των εκπαιδευτικών, διαπιστώνεται πως επτά στους δέκα (ή ποσοστό 71.4%) εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων δέχονται αθροιστικά πίεση από ενδογενείς, εξωγενείς και υπερκείμενες ομάδες πίεσης και δεν εστιάζουν περισσότερο σε μία εκ των τριών. Οι εκπαιδευτικοί κλάδου ΠΕ 70 (Δασκάλων) ωστόσο, θεωρούν σε ποσοστό 54.4% πως η πίεση προέρχεται συνολικά και από τις τρεις ομάδες πίεσης, ενώ το υπόλοιπο ποσοστό την κατανέμει σε έναν εκ των τριών (Γράφημα 5).

ΓΡΑΦΗΜΑ 5: Οι σημαντικότεροι παράγοντες άγχους στον εργασιακό χώρο της εκπαίδευσης, ανάλογα με την ειδικότητα



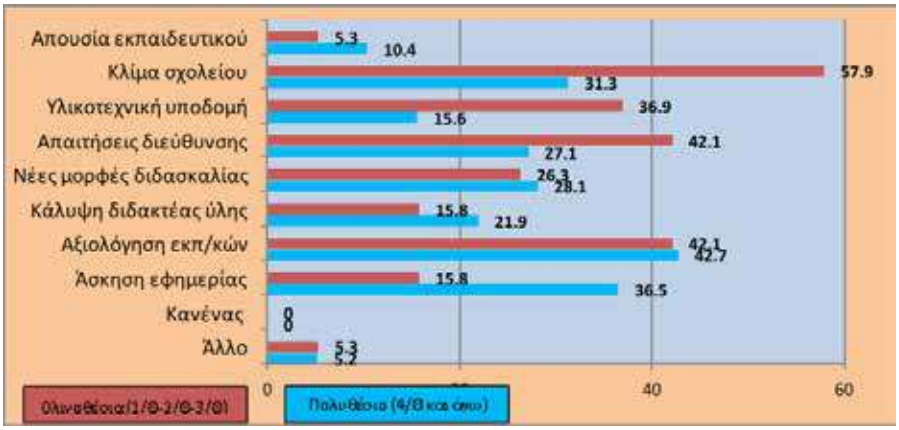
Ενδιαφέρον παρουσιάζει η συσχέτιση της επίδρασης των κυριότερων παραγόντων εργασιακού άγχους τόσο με τα έτη υπηρεσία των εκπαιδευτικών όσο και με τον τύπο του σχολείου εργασίας τους. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα των είκοσι (20) χρόνων προϋπηρεσία θεωρούν την ατομική αξιολόγηση και το κλίμα του σχολείου σημαντικούς παράγοντες εργασιακού άγχους (46.7%) έναντι των συναδέλφων τους με περισσότερα έτη προϋπηρεσία που θεωρούν σημαντικότερα την άσκηση της εφημερίας (43.1%), τις νέες μορφές διδασκαλίας (37.3%) αλλά και την κάλυψη της απουσίας του εκπαιδευτικού (21.6%) (Γράφημα 6).

ΓΡΑΦΗΜΑ 6: Οι σημαντικότεροι παράγοντες άγχους στον εργασιακό χώρο της εκπαίδευσης, ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών



Τέλος, όσον αφορά στους κυριότερους παράγοντες εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών που σχετίζονται με τον τύπο του σχολείου εργασίας του (ολιγοθέσιο-πολυθέσιο), διαπιστώνεται ότι στα σχολεία με μικρό αριθμό εκπαιδευτικών το κλίμα είναι κύριος παράγοντας (57.9%). Σημαντικά όμως θωρούνται επίσης οι απαιτήσεις της διεύθυνσης, η ατομική αξιολόγησή τους (42.1%) και η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου. Αντιθέτως στις πολυθέσιες σχολικές μονάδες, πέραν της ατομικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, σημαντικός παράγων θεωρείται η άσκηση της εφημερίας (36.5%) το κλίμα του σχολείου (31.3%) και οι νέες μορφές διδασκαλίας (28.1%) (Γράφημα 7).

ΓΡΑΦΗΜΑ 7: Οι σημαντικότεροι παράγοντες άγχους στον εργασιακό χώρο της εκπαίδευσης, ανάλογα με τον τύπο του σχολείου (Ολιγοθέσιο-πολυθέσιο)



ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να διερευνήσει το άγχος των εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπ/σης, προκειμένου να συμβάλλει στη βελτίωση των συνθηκών εργασίας τους.

Ως κύριο συμπέρασμα της παρούσας έρευνας θεωρείται πως στην πλειοψηφία του το διδακτικό προσωπικό που υπηρετεί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση νιώθει έντονο άγχος κατά την εργασία του. Ομάδες πίεσης λειτουργούν σωρευτικά και απαιτούν από αυτόν, ο οποίος στην προσπάθειά του να ανταπεξέλθει σ' αυτές τις απαιτήσεις αλλά και να εκπληρώσει τον πολυσύνθετο ρόλο του απέναντι στους μαθητές/τριες, βιώνει μεγάλη συναισθηματική φόρτιση.

Ένας νέος παράγοντας εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών προστίθεται στο πλέγμα όσων γνωρίζαμε από άλλες έρευνες και είναι αυτός της ατομικής αξιολόγησής τους. Μάλιστα παρατηρείται σε υψηλά ποσοστά, ιδιαίτερα στους νεότερους εκπαιδευτικούς (έως 20 έτη προϋπηρεσίας) χωρίς ιδιαίτερες διαφοροποιήσεις όσον αφορά στο φύλο, σε

Σύμφωνα λοιπόν με τα αποτελέσματα, οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας βιώνουν υψηλής έντασης εργασιακό στρες, χωρίς να παρατηρείται διαφοροποίηση όσον αφορά στο φύλο ή στα έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση, με εξαίρεση τους υπερκείμενους αγχογόνους παράγοντες (Δ/νση

Εκπαίδευσης, Σύμβουλος Εκπαίδευσης, ΥΠΑΙΘΑ), όπου διαπιστώνεται πως οι άντρες εκπαιδευτικοί με περισσότερα των είκοσι (20) ετών προϋπηρεσία, αγχώνονται περισσότερο από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς ή και με λιγότερα των είκοσι (20) ετών προϋπηρεσία. Η διαφοροποίηση αυτή ίσως προκύπτει από το γεγονός πως θέσεις ευθύνης στην διοίκηση των σχολικών μονάδων κατέχουν επί το πλείστον άνδρες με αρκετά χρόνια προϋπηρεσία (στοιχεία έρευνάς μας) και είναι αυτοί που καλούνται να διεκπεραιώνουν γραφειοκρατικά τις ανάγκες της σχολικής μονάδας. Επίσης βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με άνω των είκοσι (20) ετών προϋπηρεσία βιώνουν στον ίδιο βαθμό εργασιακό άγχος από ομάδες πίεσης σε σχέση με τους νεότερους συναδέλφους τους (1-20 έτη), με εξαίρεση τους εξωγενείς παράγοντες (γονείς, κοινωνία) όπου παρατηρείται μικρής ισχύος αύξηση στους νεότερους εκπαιδευτικούς (1-20) και των υπερκείμενων ομάδων πίεσης που βιώνουν οι άνω των είκοσι ετών προϋπηρεσίας εκπαιδευτικοί. Η έκτακτη απουσία εκπαιδευτικού από το σχολείο, σύμφωνα με το νομοθετικό πλαίσιο, καλύπτεται από εκπαιδευτικό που την αντίστοιχη ώρα δεν διδάσκει στην τάξη του. Διαπιστώνεται πως η έκτακτη απουσία εκπαιδευτικού δεν αγχώνει σχεδόν καθόλου τους νέους εκπαιδευτικούς (έως 20 έτη προϋπηρεσία), σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς με περισσότερα των 20 ετών, οι οποίοι αγχώνονται αρκετά. Πιθανώς σε αυτό συμβάλλει η κόπωση των ετών των εκπαιδευτικών, οι οποίοι επιζητούν να εξαντλούν μόνο το προσωπικό υποχρεωτικό τους διδακτικό ωράριο.

Ένα νέος παράγων εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών που προκύπτει μέσα από την έρευνά μας είναι αυτός της ατομικής αξιολόγησής τους, ο οποίος διαπερνά σε μεγάλο βαθμό όλο το φάσμα των εκπαιδευτικών. Ακολουθούν η άσκηση της εφημερίας, το κλίμα του σχολείου, οι νέες μορφές διδασκαλίας, οι απαιτήσεις της διεύθυνσης και η κάλυψη της διδακτέας ύλης. Σε λίγο χαμηλότερο βαθμό ταξινομούνται όσοι παράγοντες σχετίζονται με την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου και την κάλυψη απουσίας εκπαιδευτικού. Σχετικά με τους παραπάνω στρεσογόνους παράγοντες, δεν παρατηρούνται διαφορές ανάμεσα στα φύλα, εντούτοις διαφοροποιούνται όσον αφορά στη συνολική προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί μέχρι 20 έτη προϋπηρεσία θεωρούν κυριότερους παράγοντες εργασιακού άγχους την επικείμενη αξιολόγηση και το κλίμα του σχολείου κι ακολουθούν η άσκηση της εφημερίας, οι απαιτήσεις της διεύθυνσης και οι νέες μορφές διδασκαλίας, έναντι των εκπαιδευτικών με περισσότερα των είκοσι (20) ετών προϋπηρεσία, που προτάσσουν την άσκηση της εφημερίας και τις νέες μορφές διδασκαλίας. Τέλος, διαφορές δια-

φαίνονται ανάμεσα στον τύπο του σχολείου των συμμετεχόντων, με τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε ολιγοθέσιες σχολικές μονάδες (1Θ-3Θ), να επηρεάζονται περισσότερο από το κλίμα του σχολείου και την επικείμενη αξιολόγησή τους, ακολουθούν οι απαιτήσεις της διεύθυνσης και η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου, ενώ λιγότερο αγχογόνοι παράγοντες είναι η άσκηση της εφημερίας και η κάλυψη απουσίας εκπαιδευτικού. Στις πολυθέσιες σχολικές μονάδες (4Θ και άνω) κυριότεροι αγχογόνοι παράγοντες θεωρούνται η άσκηση της εφημερίας, το κλίμα του σχολείου και οι νέες μορφές διδασκαλίας.

Από τα παραπάνω αποτελέσματα της έρευνάς μας, διαπιστώνεται πως ο εκπαιδευτικός που εργάζεται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση βιώνει έντονο εργασιακό άγχος, από παράγοντες που προκύπτουν τόσο εντός όσο κι εκτός της σχολικής του μονάδας. Η επικείμενη ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών επιδρά έντονα, κυρίως στους νεότερους εκπαιδευτικούς, που προφανώς την συνδέουν με την εργασιακή τους ασφάλεια και σταθερότητα. Για την αποφόρτησή τους απαιτείται σαφέστερη επικοινωνία του σκοπού της ατομικής αξιολόγησης από μέρος των υπερκειμένων δομών της εκπαίδευσης. Διαπιστώνεται επίσης πως το καλό κλίμα στη σχολική μονάδα αποτελεί ζητούμενο για έναν στους δυο περίπου εκπαιδευτικούς με λίγα χρόνια υπηρεσίας. Αυτό πιθανώς να είναι αποτέλεσμα του μη σταθερού και μόνιμου διδακτικού προσωπικού των σχολικών μονάδων, με συνέπεια να μην καλλιεργείται κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών. Απαιτείται εκ μέρους της πολιτείας, η όσο το δυνατό λιγότερη μετακίνηση των εκπαιδευτικών, ώστε με σταθερό διδακτικό προσωπικό, να δημιουργηθεί κουλτούρα συνεργασίας στις σχολικές μονάδες. Για τους εκπαιδευτικούς με περισσότερα των είκοσι ετών προϋπηρεσία, κύριος αγχογόνος παράγων θεωρείται η άσκηση της εφημερίας με τις πολλές αρμοδιότητες που έχουν να κάνουν με την ασφάλεια των μαθητών/τριών κι ακολουθούν οι νέες μορφές διδασκαλίας. Φαίνεται πως ο εκπαιδευτικός παγιώνει μεθόδους διδασκαλίας με το χρόνο, γεγονός που είναι δύσκολο γι' αυτόν να αλλάξει και να εφαρμόσει καινοτόμα προγράμματα. Στις Ολιγοθέσιες σχολικές μονάδες, διαπιστώνεται, παρά τον μικρό αριθμό του διδακτικού προσωπικού, πως το κλίμα του σχολείου δεν είναι το κατάλληλο, ο προϊστάμενος/η της σχολικής μονάδας έχει πολλές απαιτήσεις από το διδακτικό προσωπικό και η επικείμενη ατομική αξιολόγηση αγχώνουν τους εκπαιδευτικούς. Επίσης οι ολιγοθέσιες σχολικές μονάδες φαίνεται πως υστερούν σε υλικοτεχνική υποδομή που απαιτείται να κάνει πιο εύκολο και παραγωγικό το έργο του εκπαιδευτικού, σε αντίθεση με τις πολυθέσιες σχολικές μονάδες

όπου η υλικοτεχνική υποδομή δεν αποτελεί αιτία άγχους για τους εκπαιδευτικούς. Τέλος, στις ολογιθέσιες σχολικές μονάδες ο αριθμός των μαθητών/τριών είναι μικρός και η επιτήρησή τους κατά τη διάρκεια της εφημερίας πιο εύκολη. Αυτό αποτυπώνεται στην έρευνα από το γεγονός ότι μόλις το 15% των εκπαιδευτικών που εργάζεται σε αυτού του τύπου σχολικές μονάδες αγχώνεται για την άσκηση της εφημερίας, έναντι του 36% αυτών που εργάζονται σε πολυθέσιες σχολικές μονάδες με αυξημένο αριθμό μαθητών/τριών.

Εν κατακλείδι, διαπιστώνεται πως τα αποτελέσματα της έρευνάς μας συμφωνούν με αυτά άλλων ερευνών – ελληνικών ή διεθνών – όσον αφορά στις κυριότερες αιτίες εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών. Απαιτείται όμως να γίνει κατανοητή η διαφοροποίηση μεταξύ των εσωτερικών απαιτήσεων που θέτουν στον εαυτό τους οι εκπαιδευτικοί στο χώρο εργασίας τους και των εξωτερικών που θέτουν οι υπερκείμενες οργανωτικές δομές της εκπαίδευσης και οι εξωγενείς παράγοντες, ώστε να υποστηρίζονται αλλά και να προσαρμόζονται στην αλλαγή οι εκπαιδευτικοί.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Εκδόσεις Έλλην.

Κορωναίου, Α. (2010). *Όταν η εργασία γίνεται ασθένεια.* Εκδόσεις Πεδίο.

Ματσαγγούρας, Η. (2005). *Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη*. Στο Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του* εκπαιδευτικού (σσ. 63-68). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παπαστάμου, Σ. (2008). *Εισαγωγή στην Κοινωνική Ψυχολογία*. Τόμος, Β΄. Εκδόσεις Πεδίο

Alder, B. (2005). *Κίνητρα Συναισθήματα και Στρες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Jepson, E., & Forrest, S. (2006). Individual contributory factors in teacher stress: The role of achievement striving and occupational commitment. *The British Journal of Educational Psychology*, *76*, 183-197.

Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1977). Teacher stress: a review. *Educational review*, *29*(4), 299-306.

Kyriacou C. & Sutcliffe J. (1987). Teacher Stress: Prevalence, Sources and Symptoms, *Journal of Educational Psychology*, *48,* 159-167.

Karr, J. A. & Landerholm, E. (1991) *Reducing Staff Stress/Burnout by Changing Staff Expectations in Dealing with Parents*. https: //eric.ed.gov/?id=ED351128.

Lazarus, R. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. In B. Phillips: Educational and psychology perspectives on stress in students, teachers and parents. Brandon: Vermont: Clinical psychology publishing company.

Mackenzie, S. (2012). «It's been a bit of a rollercoaster': special educational needs, emotional labour and emotion work». *International Journal of Inclusive Education*, *16*(10), October, 1067-1082.

World Health Organization (WHO) *Burn out syndrome.* Διαδικτυακή σελίδα: www.who. int, 2004.

World Health Organization (2001a) *Atlas: Mental health resources in the world*. World Health Organization.

Το χιούμορ ως πρακτική στην εκπαιδευτική επικοινωνία: Διερεύνηση των απόψεων των μαθητών Δημοτικού Σχολείου και Γυμνασίου

Ιωάννης Χ. Κωνσταντίνου
Εκπαιδευτικός Π.Ε., Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
jeankonstantinou@gmail.com

Σταματούλα Γ. Λογοθέτη
Διευθύντρια Δ.Ε. Ν. Ιωαννίνων, Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
stlogothety@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι να διερευνήσει τις απόψεις των μαθητών Δημοτικού Σχολείου και Γυμνασίου, σχετικά με τον ρόλο του χιούμορ ως πρακτικής στη διαχείριση της εκπαιδευτικής επικοινωνίας από τον εκπαιδευτικό. Πιο ειδικά, διερευνάται αν και κατά πόσο το χιούμορ επιδρά στη συμπεριφορά των μαθητών απέναντι στον εκπαιδευτικό, την εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και την ίδια την προσωπικότητά τους. Αρχικά, γίνεται μία συνοπτική θεωρητική ανάπτυξη του θέματος, προκειμένου να διασαφηνιστεί η άποψη ότι η παιδαγωγική επικοινωνία εκπαιδευτικού-μαθητών θεωρείται το πιο ζωντανό και δυναμικό κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας, επειδή μέσα από αυτήν μεταφέρονται όλα τα μηνύματα που σηματοδοτούν τη δράση, τη στάση και, γενικότερα, τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού. Αυτό σημαίνει πως η μορφή επικοινωνίας που επιλέγει ο εκπαιδευτικός, συνειδητά ή ασυνείδητα, επηρεάζει όχι μόνο τη σχέση του με τον μαθητή, αλλά και το ποιοτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών διαδικασιών. Στην προκειμένη περίπτωση, επιλέξαμε το χιούμορ ως πρακτική εκπαιδευτικής επικοινωνίας, δεδομένου ότι τα σχετικά παιδαγωγικά και ψυχολογικά ερευνητικά ευρήματα το προσδιορίζουν ως μία σημαντική και αποτελεσματική επικοινωνιακή πρακτική του εκπαιδευτικού, η επίδραση της οποίας αποδεικνύεται σαφώς ευεργετική για τη μαθησιακή και την εκπαιδευτική διαδικασία, το παιδαγωγικό κλίμα της τάξης, τη συναισθηματική διάθεση των μαθητών, τη σχέση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές αλλά και για την ίδια την προσωπική και κοινωνική ταυτότητα του μαθητή. Για την

υλοποίηση του σκοπού της έρευνας καταρτίσαμε ένα ερωτηματολόγιο με κλειστές ερωτήσεις, το οποίο διανεμήθηκε σε μαθητές Δημοτικού Σχολείου και Γυμνασίου της πόλης των Ιωαννίνων τον Μάιο του 2023. Τα ευρήματα της έρευνας θεωρούνται ιδιαίτερα ενδιαφέροντα, επιβεβαιώνοντας την πλειονότητα των σχετικών θεωρητικών και ερευνητικών απόψεων που προηγήθηκαν. Η εισήγηση ολοκληρώνεται με τα τελικά συμπεράσματα.

Λέξεις-κλειδιά: χιούμορ, εκπαιδευτική επικοινωνία, απόψεις μαθητών

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ

Η κοινωνική επικοινωνία παρουσιάζει ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον από παιδαγωγική άποψη, δεδομένου ότι αποτελεί τον πυρήνα κάθε κοινωνικής σχέσης, επηρεάζοντας το περιεχόμενό της. Ειδικότερα, η παιδαγωγική επικοινωνία εκπαιδευτικού-μαθητών θεωρείται το πιο ζωντανό και δυναμικό κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας, επειδή μέσα από αυτήν μεταφέρονται όλα τα μηνύματα που σηματοδοτούν τη δράση, τη στάση και, γενικότερα, τη συμπεριφορά, με την οποία συνδέεται η πραγματοποίηση του ρόλου του εκπαιδευτικού. Με την έννοια αυτή, κάθε ενέργεια του πρωταγωνιστή των επικοινωνιακών διαδικασιών στο σχολείο, δηλαδή του εκπαιδευτικού, εκπέμπει μηνύματα με προσδιορισμένες και μη ερμηνείες, οι οποίες όχι μόνο οριοθετούν το είδος της επικοινωνίας, αλλά καθορίζουν σε σημαντικό βαθμό τη στάση του αποδέκτη των μηνυμάτων στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες του σχολείου και, συνεπώς, στην εν γένει συμπεριφορά του και, ασφαλώς, στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του. Γνωρίζει ή, τουλάχιστον οφείλει να γνωρίζει, ο εκπαιδευτικός, από άποψη παιδαγωγική, ότι η μορφή επικοινωνίας που επιλέγει, συνειδητά ή ασυνείδητα, επηρεάζει και προσδιορίζει όχι μόνο τη σχέση του με τον μαθητή, αλλά και το περιεχόμενο και το αποτέλεσμα των εκπαιδευτικών διαδικασιών.

Στην προκειμένη περίπτωση, επιλέξαμε το χιούμορ ως πρακτική παιδαγωγικής επικοινωνίας, δεδομένου, ότι τα ερευνητικά δεδομένα το προσδιορίζουν ως ένα πολύ σημαντικό ευεργετικό και αποτελεσματικό μέσο ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές. Πρόκειται για ένα επικοινωνιακό εργαλείο που εφαρμόζεται σε όλες τις εκφάνσεις της καθημερινότητας, εντός και εκτός σχολείου (Κωνσταντίνου, 2003, Χανιωτάκης, 2011).

Με μια μεστή προσέγγιση, το χιούμορ ορίζεται ως «η σύλληψη των πραγμάτων και της ζωής από την αστεία και κωμική πλευρά τους, καθώς και την έκφραση αυτής της όψεως τόσο στον προφορικό όσο και τον γρα-

πτό λόγο (κάποιου) με έξυπνο, πνευματώδη τρόπο» (Μπαμπινιώτης, 2005, σ. 1952 – 53). Σύμφωνα με έναν πιο σύντομο ορισμό με θετικά χαρακτηριστικά, «το χιούμορ είναι μία ιδιαίτερη μορφή επικοινωνίας που έχει ως στόχο να προκαλέσει το χαμόγελο ή το γέλιο» (Χανιωτάκης, 2011, σ. 31). Με μια κάπως διαφορετική διατύπωση, με την έννοια χιούμορ «νοείται η ικανότητα του εκπαιδευτικού να αντιμετωπίζει τις ανησυχίες και τις στενοχώριες του παιδιού από θέση ισχύος», δηλαδή αποστασιοποιημένα και χωρίς να ταυτίζεται συναισθηματικά με το παιδί (Bollnow, 1964, στον Χανιωτάκη, 2011, σ. 32). Αυτό σημαίνει ότι η διαχείριση του χιούμορ προϋποθέτει τόσο νοητικές διεργασίες για τη δημιουργία, την αντίληψη και την κατανόηση ενός αστείου όσο και συναισθηματικές αντιδράσεις σε αυτό (π.χ. γέλιο, χαμόγελο). Έτσι, το θετικό ή φιλικό χιούμορ μπορεί, μεταξύ άλλων, να μετατρέψει ακόμη και τα αρνητικά συναισθήματα σε θετικά (Martin & Ford, 2018).

Ωστόσο, υπάρχει και το αρνητικό ή επιθετικό ή αυτασαρκαστικό ή «μαύρο» χιούμορ, το οποίο εμπεριέχει επιβαρυντικά στοιχεία για την προσωπικότητα του άλλου, όπως είναι ο σαρκασμός, η ειρωνεία, ο εμπαιγμός, τα εθνικιστικά, φυλετικά ή τα πολιτισμικά αστεία και τα σεξουαλικά υπονοούμενα. Αυτό το είδος χιούμορ μπορεί να προκαλέσει πλήγματα, ανησυχία, εχθρικότητα, αισθήματα ντροπής και μείωσης της αυτοεκτίμησης στην προσωπικότητα του άλλου. Επίσης, τα ερευνητικά δεδομένα αναδεικνύουν την αρνητική επίπτωση που έχει στη μάθηση, όταν ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τη συγκεκριμένη μορφή χιούμορ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επομένως, αυτό το είδος χιούμορ είναι, προφανώς, ακατάλληλο ως επικοινωνιακό μέσο είτε στις κοινωνικές σχέσεις της καθημερινότητας είτε, πολύ περισσότερο, στις παιδαγωγικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών (Chabeli, 2008, Παπαδοπούλου, 2020, Χανιωτάκης, 2011).

Με βάση τα παραπάνω, γίνεται φανερό ότι το χιούμορ ως έννοια εμπεριέχει τόσο συναισθηματικά όσο και γνωστικά χαρακτηριστικά. Με αυτή τη λογική, ο εκπαιδευτικός μπορεί με το θετικό ή φιλικό χιούμορ, ως παιδαγωγική πρακτική με την έννοια του αστεϊσμού που προκαλεί γέλιο, να διαχειριστεί με αποτελεσματικό τρόπο μια προβληματική κατάσταση στην τάξη, όπως είναι π.χ. η απειθαρχία ενός μαθητή ή το άγχος σε μια εξεταστική διαδικασία. Κατά συνέπεια, η επίδραση του θετικού χιούμορ, με την παιδαγωγική του οπτική, είναι ιδιαίτερα ευεργετική τόσο για την εκπαιδευτική διαδικασία, το κλίμα της τάξης και τη σχέση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές όσο και για τον ίδιο τον μαθητή. Συγκεκριμένα, ευνοεί την κοινωνική αλληλεπίδραση και τις σχέσεις ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές, αλλά και ανάμεσα στους μαθητές, προάγει τη σχολι-

κή μάθηση, ειδικά για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, ενισχύει τις επιδόσεις και την αυτοεκτίμηση των μαθητών, απελευθερώνει τη δυνατότητα έκφρασης των μαθητών, δημιουργεί συναισθήματα ευχαρίστησης, εκτονώνει και απαλύνει στιγμές εντάσεων και ανακουφίζει από το άγχος, ενώ, παράλληλα, καλλιεργεί τη σημαντική κοινωνική δεξιότητα και στάση διαχείρισης των ζητημάτων της καθημερινότητας. Επίσης, η συχνή χρήση του χιούμορ ως πρακτικής από τον εκπαιδευτικό διαμορφώνει συνθήκες προαγωγής της δημιουργικής και της κριτικής ικανότητας, καθώς και της συναισθηματικής νοημοσύνης του μαθητή (Askildson, 2005, Chabeli, 2008, Παπαδοπούλου, 2020, Χανιωτάκης, 2011).

Αυτά τα θετικά στοιχεία της παιδαγωγικής επικοινωνίας συμβάλλουν, ώστε να περιοριστούν τα προβλήματα συμπεριφοράς και να ενισχυθούν η καλή διάθεση και οι καλές σχέσεις ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές, αλλά και ανάμεσα στους ίδιους τους μαθητές. Συμπληρωματικά, το θετικό χιούμορ μπορεί να χρησιμοποιηθεί και ως μέσο αποκλιμάκωσης μιας ανεξέλεγκτης ή επιθετικής συμπεριφοράς ενός μαθητή. Επιπρόσθετα, το χιούμορ, ως παιδαγωγική πρακτική, επηρεάζει την εκπαιδευτική διαδικασία με δύο έμμεσους τρόπους. Ο πρώτος είναι η πρόκληση και διατήρηση του ενδιαφέροντος των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ιδιαίτερα σημαντική θεωρείται, στην περίπτωση αυτή, η αξιοποίηση του χιούμορ κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας, δεδομένου ότι ενθαρρύνει τους μαθητές που αισθάνονται πλήξη, ανία, ανεπάρκεια, ή κάποια μαθησιακή δυσκολία, να κατανοούν καλύτερα το μάθημα και να εμφανίζουν αυξημένη επίδοση στις σχολικές δοκιμασίες. Και ο δεύτερος τρόπος είναι η θετική επίδραση στο σχολικό κλίμα και την κοινωνική αλληλεπίδραση στην τάξη. Με την έννοια αυτή, οι δύο αυτοί παράγοντες διασφαλίζουν την ομαλή λειτουργία της εκπαιδευτικής διαδικασίας, προάγουν το παιδαγωγικό περιεχόμενο και συμβάλλουν σημαντικά στην ανάπτυξη πρακτικών επιθυμητής συμπεριφοράς και, συνολικά, της προσωπικότητας του μαθητή (Deneire, 1995, Κοντογιάννης & Κρόκου, 2020, Κωνσταντίνου, 2015, Παπαδοπούλου, 2020, Χανιωτάκης, 2011).

Ως κατακλείδα, το θετικό ή φιλικό χιούμορ θεωρείται, από παιδαγωγική άποψη, ένα σημαντικό συστατικό μιας επιτυχημένης πρακτικής στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και την καθημερινή ζωή. Αρκεί να χρησιμοποιείται με κατάλληλο παιδαγωγικό τρόπο, λαμβάνοντας υπόψη τις επικρατούσες συνθήκες και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών, προκειμένου να γίνεται εύκολα αντιληπτό και να επιφέρει το επιθυμητό αποτέλεσμα. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται και από σχετικές έρευνες (Καϊλάρη, 2019, Konstantinou

& Konstantinou, 2021, Konstantinou, et al., 2022, Σαμίκου, 2016), σύμφωνα με τις οποίες οι μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ελληνικών σχολείων ιεραρχούν στις υψηλότερες κλίμακες (1η προτίμηση) την ιδιότητα του «καλού» εκπαιδευτικού να χρησιμοποιεί το χιούμορ ως συστατικό της επικοινωνίας του με τους μαθητές του.

Επειδή, λοιπόν, η συγκεκριμένη μορφή παιδαγωγικής επικοινωνίας επηρεάζει όχι μόνο τη συμπεριφορά του μαθητή και τη σχέση ανάμεσα στους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά διαμορφώνει και ευνοϊκές συνθήκες στο μαθησιακό περιεχόμενό της, θεωρήσαμε ότι έχει ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον να ασχοληθεί κανείς με το θέμα αυτό.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Όπως αναφέρθηκε στο εισαγωγικό μέρος, σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι να διερευνήσει τις απόψεις των μαθητών Δημοτικού Σχολείου και Γυμνασίου για τον ρόλο του χιούμορ ως πρακτικής στην εκπαιδευτική επικοινωνία ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές. Ειδικότερα, διερευνάται αν και κατά πόσο το χιούμορ επιδρά στη συμπεριφορά των μαθητών απέναντι στον εκπαιδευτικό, την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και την ίδια την προσωπικότητά τους.

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη σε τοπικό επίπεδο και λόγω του συγκεκριμένου δείγματος, η γενίκευση των αποτελεσμάτων διέπεται από κάποιους περιορισμούς. Ωστόσο, αυτό δεν σημαίνει ότι η ερευνητική και παιδαγωγική αξία των ευρημάτων δεν είναι υπολογίσιμη και αναγνωρίσιμη, δεδομένου ότι, σε κάθε περίπτωση, μέσα από τα ευρήματά της αναδεικνύεται μια συγκεκριμένη τάση ως προς τη σκοποθεσία της έρευνας. Επισημαίνουμε ότι η συγκεκριμένη έρευνα συνιστά μια από τις πρώτες, αν όχι η πρώτη, απόπειρες διερεύνησης των απόψεων των μαθητών για τα ελληνικά βιβλιογραφικά δεδομένα. Το ερωτηματολόγιο απαρτίζεται από δεκαεπτά (17) ερωτήσεις, οι οποίες είναι κλειστές, και οι οποίες δίνουν τη δυνατότητα στον μαθητή να διαβαθμίσει τις απαντήσεις του. Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε το πρώτο δεκαήμερο Μαΐου 2023 σε σύνολο 178 μαθητών/τριών της ΣΤ΄ τάξης Δημοτικού Σχολείου και της Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξης Γυμνασίου (60 και 118 αντίστοιχα) της πόλης των Ιωαννίνων με τυχαία επιλογή των σχολείων. Πριν διανεμηθεί στους μαθητές έγινε πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου με τη συμμετοχή πέντε (5) μαθητών Γυμνασίου και πέντε (5) μαθητών Δημοτικού Σχολείου αντίστοιχα, από την οποία δόθηκε η δυνατότητα να βελτιωθεί η γλωσσική διατύπωση μερικών ερωτήσε-

ων. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, η οποία διήρκεσε περίπου δέκα (10) λεπτά, διεξήχθη με την παρουσία των ερευνητών, για να διευκρινιστούν τυχόν απορίες των μαθητών.

ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΟΣ ΕΛΕΓΧΟΣ: ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Για τη διασφάλιση της εγκυρότητας του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήσαμε τις σχετικές θεωρίες που προσδιορίζουν την έννοια του χιούμορ και τον ρόλο του στην παιδαγωγική επικοινωνία και την εκπαιδευτική διαδικασία. Επίσης, η πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου λειτούργησε ενισχυτικά προς την κατεύθυνση αυτή.

Αναφορικά με τον στατιστικό έλεγχο, επισημαίνουμε ότι, κωδικοποιώντας τις απαντήσεις και εφαρμόζοντας το δίπλευρο t-test για ανεξάρτητα δείγματα, εξετάσαμε αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απαντήσεων των αγοριών και των κοριτσιών και διαπιστώσαμε ότι δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά σε όλες τις ερωτήσεις εκτός από την ερώτηση «Προτιμώ ο εκπαιδευτικός να επικοινωνεί μαζί μου χωρίς να κάνει χιούμορ» ($p\text{-value}=0.036 < 0.05$). Στην ερώτηση αυτή τα αγόρια δήλωσαν ότι προτιμούν περισσότερο ο εκπαιδευτικός να επικοινωνεί μαζί τους χωρίς τη χρήση του χιούμορ. Επιπλέον, εξετάσαμε αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απαντήσεων των μαθητών Δημοτικού Σχολείου και Γυμνασίου. Από τη συγκεκριμένη εξέταση διαπιστώσαμε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο βαθμίδων ($p\text{-value} < 0.05$) σε 13 από τις 16 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Συγκεκριμένα, στατιστικά σημαντική διαφορά ($p\text{-value}=0.009$) βρέθηκε στην ερώτηση «Είμαι συνηθισμένος να μου κάνουν χιούμορ», στην οποία οι μαθητές του Δημοτικού Σχολείου δήλωσαν ότι είναι πιο συνηθισμένοι να τους κάνουν χιούμορ σε σχέση με τους μαθητές Γυμνασίου. Στατιστικά σημαντική διαφορά ($p\text{-value}<0.045$) εντοπίστηκε, επίσης, στην ερώτηση «Προτιμώ ο εκπαιδευτικός να επικοινωνεί μαζί μου χωρίς να κάνει χιούμορ», στην οποία οι μαθητές του Γυμνασίου προτιμούν περισσότερο από τους μαθητές Δημοτικού Σχολείου ο εκπαιδευτικός να μην επικοινωνεί με χιούμορ μαζί τους. Τέλος, στην ερώτηση «Πόσο σε επηρεάζει το χιούμορ στην εκπαιδευτική σχέση σου με τον εκπαιδευτικό;», βρέθηκε, επίσης, στατιστικά σημαντική διαφορά ($p\text{-value}=0.011$)**.** Σε αυτήν την ερώτηση οι μαθητές Γυμνασίου δείχνουν να έχουν επηρεαστεί περισσότερο από το χιούμορ του εκπαιδευτικού και δηλώνουν ότι αυτό επηρεάζει τη σχέση του ίδιου με τον εκπαιδευτικό.

Επιπλέον, πραγματοποιήθηκε έλεγχος εσωτερικής συνέπειας των μετρήσεων του ερωτηματολογίου μας και εξετάστηκε, κατά πόσο οι ερωτήσεις παρουσιάζουν υψηλή συνοχή ή συσχέτιση τόσο μεταξύ τους όσο και με το αντικείμενο της μελέτης μας. Η εσωτερική συνοχή και αξιοπιστία των παραγόντων, που δημιουργήθηκαν, εξετάστηκαν με τον συντελεστή άλφα του Cronbach. Ο δείκτης, λοιπόν, Cronbach's alpha βρέθηκε σε όλες τις ερωτήσεις μεγαλύτερος από το 0.7. Αυτό σημαίνει ότι τα αποτελέσματα της εξέτασης του ερωτηματολογίου χαρακτηρίζονται από υψηλή αξιοπιστία και συνέπεια. Επομένως, το ερωτηματολόγιο είναι, σε κάθε περίπτωση, αξιόπιστο.

ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

Δημογραφικά δεδομένα

Οι μαθητές της ΣΤ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου και της Α', Β' και Γ' τάξης του Γυμνασίου, που συμμετείχαν στην έρευνα, ανέρχονται σε 178, με μια μικρή αριθμητική υπεροχή των κοριτσιών έναντι των αγοριών (N=94 και N=84 αντίστοιχα). Επίσης, οι μαθητές Γυμνασίου υπερέχουν αριθμητικά έναντι των μαθητών Δημοτικού Σχολείου (118 και 60 αντίστοιχα).

Ερώτηση Α1: Τι σημαίνει για σένα η λέξη (έννοια) «χιούμορ»;		
Α1	Συχνότητα	Ποσοστά %
Α1.1	166	93.3
Α1.2	12	6.7
Συνολικά	178	100.0

Η συντριπτική πλειονότητα των μαθητών, σε ποσοστό 93,3%, έδωσε αδιαμφισβήτητη απάντηση ως προς τον ορισμό του χιούμορ, γεγονός που διευκολύνει την ερμηνεία των απαντήσεών τους στα επόμενα ευρήματα που σχετίζονται άμεσα με την έννοιά του. Υπάρχει, βέβαια, και ένα ποσοστό της τάξης του 6,7%, το οποίο είτε δεν γνωρίζει την έννοια είτε δεν έχει αντιληφθεί στην πράξη την πρακτική του χιούμορ.

Οι απόψεις των μαθητών για τις εμπειρίες τους από το χιούμορ

Απαντώντας στην ερώτηση «Αν οι μαθητές είναι συνηθισμένοι στο χιούμορ» και αθροίζοντας τις τρεις θετικές διαβαθμίσεις «πάρα πολύ» (11,8%), «πο-

λύ» (33,7%) και «αρκετά» (41,6%), διαπιστώνει κανείς ότι το 87,1% των μαθητών έχουν εμπειρίες του χιούμορ, προφανώς στο οικογενειακό, το σχολικό και το ευρύτερο περιβάλλον τους. Το ποσοστό αυτό βρίσκεται σχεδόν σε αντιστοιχία ακριβώς με το παραπάνω εύρημα, διερμηνεύοντας, με την έννοια αυτή, και το μικρό ποσοστό άγνοιας ή απουσίας βιωμάτων του χιούμορ ως πρακτικής. Ασφαλώς, το υπόλοιπο αθροιστικό ποσοστό 12,9% των διαβαθμίσεων «λίγο» (10,1%) και «καθόλου» (2,8%) δεν είναι ευκαταφρόνητο για τους μαθητές, οι οποίοι δεν είναι συνηθισμένοι στο χιούμορ. Αυτό σημαίνει ότι και οι αντίστοιχες απαντήσεις τους που ακολουθούν επηρεάζονται από την έλλειψη εμπειριών σε συνθήκες χιούμορ.

Οι επιθυμίες των μαθητών για το χιούμορ του εκπαιδευτικού στην τάξη

Η άθροιση των τριών θετικών διαβαθμίσεων «πάρα πολύ» (30,3%), «πολύ» (28,1%) και «αρκετά» (25,8%) μας δίνει το ποσοστό 84,2%, με το οποίο δηλώνεται με έμφαση ότι οι μαθητές, στη συντριπτική τους πλειονότητα, επιθυμούν «διακαώς» το χιούμορ ως πρακτική στην τάξη. Ασφαλώς και εδώ υπάρχει ένα αθροιστικό ποσοστό της τάξης του 15,8% των διαβαθμίσεων «λίγο» (14%) και «καθόλου» (1,7%), το οποίο δεν επιθυμεί το χιούμορ. Πιθανότατα και με βάση και το προηγούμενο εύρημα (12,9%), το ποσοστό αυτό σχετίζεται με τους μαθητές, στους οποίους απουσιάζουν οι εμπειρίες με το χιούμορ. Με άλλα λόγια, δεν έχουν γνωρίσει το χιούμορ στην πράξη.

Οι απόψεις των μαθητών για τη μη χρήση του χιούμορ από τον εκπαιδευτικό στην επικοινωνία μαζί τους

Στο προκείμενο εύρημα, αθροίζοντας τις δύο αρνητικές διαβαθμίσεις «λίγο» (47,2%) και «καθόλου» (29,8%), εξάγεται ένα ποσοστό της τάξης του 77%, σύμφωνα με το οποίο οι μαθητές εκφράζουν την επιθυμία ο εκπαιδευτικός να προτιμά το χιούμορ στην επικοινωνία μαζί τους. Το συγκεκριμένο εύρημα αποτελεί, ουσιαστικά, προϊόν διασταύρωσης του προηγούμενου ευρήματος και επιβεβαιώνει σε πολύ υψηλό βαθμό την επιθυμία των μαθητών ο εκπαιδευτικός να χρησιμοποιεί το χιούμορ ως πρακτική στην επικοινωνία τους.

Οι απόψεις των μαθητών για το χιούμορ του εκπαιδευτικού στην επικοινωνία του με τους συμμαθητές τους

Από την άθροιση των δύο αρνητικών διαβαθμίσεων «λίγο» (24,7%) και «καθόλου» (56,2%) οδηγούμαστε σε ένα συντριπτικό ποσοστό της τάξης του 80,9%, σύμφωνα με το οποίο οι μαθητές επιβεβαιώνουν προηγούμενα ευ-

ρήματα. Επιθυμούν, δηλαδή, ο εκπαιδευτικός να επικοινωνεί με χιούμορ όχι μόνο με τους συμμαθητές τους αλλά και με τους ίδιους προσωπικά.

Οι προτιμήσεις των μαθητών για τον αυστηρό εκπαιδευτικό

Αθροίζοντας τις δύο αρνητικές διαβαθμίσεις «λίγο» (43,8%) και «καθόλου», (37,1%) διαπιστώνει κανείς ότι η συντριπτική πλειονότητα των μαθητών (80,9%) δεν προτιμά τον εκπαιδευτικό με αυστηρή μορφή. Τον προτιμά, προφανώς, με άλλες πιο οικείες, και πρόσχαρες μορφές. Ωστόσο, υπάρχει και ένα ποσοστό (19,9%) των τριών θετικών διαβαθμίσεων «πάρα πολύ» (1,7%), «πολύ» (2,8%) και «αρκετά» (14,6%), καθόλου ευκαταφρόνητο, το οποίο, ίσως λόγω βιωμάτων και διαφορετικής αντίληψης των πραγμάτων, τον θέλει αυστηρό.

Οι απόψεις των μαθητών για την επίδραση του χιούμορ στη σχέση τους με τον εκπαιδευτικό

Το ποσοστό 67,4%, προφανώς, ελαφρώς μικρότερο των προηγουμένων, ως άθροισμα των τριών θετικών διαβαθμίσεων «πάρα πολύ» 16,3%), «πολύ» (24,7%) και «αρκετά» (26,4%), φανερώνει ότι οι μαθητές είναι της άποψης ότι το χιούμορ επηρεάζει, προφανώς θετικά, τη σχέση τους με τον εκπαιδευτικό. Βεβαίως, το υπόλοιπο ποσοστό 32,6% των διαβαθμίσεων «λίγο» (22,5%) και «καθόλου» (10,1%) είναι σαφώς υπολογίσιμο για τους μαθητές, που, για διάφορους λόγους, εκφράζουν αντίθετη άποψη.

Οι απόψεις των μαθητών για τον ρόλο του χιούμορ στην αλλαγή της διάθεσής τους στην τάξη

Πολύ υψηλό είναι το ποσοστό των μαθητών, αναφορικά με την αλλαγή που τους επιφέρει το χιούμορ στη διάθεσή τους. Συγκεκριμένα, από το άθροισμα των τριών θετικών διαβαθμίσεων «πάρα πολύ» (33,1%), «πολύ» 29,8%) και «αρκετά», (24,7%) προκύπτει το συντριπτικό ποσοστό της τάξης του 87,6%, με βάση το οποίο δηλώνεται ότι το χιούμορ αλλάζει προς τη θετική κατεύθυνση τη διάθεση των μαθητών. Και στο εύρημα αυτό εμφανίζεται ένα ποσοστό των μαθητών της τάξης του 12,4%, ως άθροισμα των διαβαθμίσεων «λίγο» (9%) και «καθόλου» (3,4%), το οποίο, είτε λόγω άγνοιας είτε λόγω έλλειψης εμπειριών στο χιούμορ, αφήνει να εννοηθεί ότι δεν επηρεάζεται από το χιούμορ.

Οι απόψεις των μαθητών για τη συμβολή του χιούμορ στη δημιουργία καλού κλίματος ανάμεσά τους

Ερώτηση Α2.8: Πιστεύεις ότι το χιούμορ βοηθάει να υπάρχει καλό κλίμα στην τάξη και ανάμεσα στους μαθητές;		
Διαβάθμιση	Συχνότητα	Ποσοστά %
Καθόλου	2	1.1
Λίγο	8	4.5
Αρκετά	30	16.9
Πολύ	59	33.1
Πάρα πολύ	79	44.4
Συνολικά	178	100.0

Το σχεδόν απόλυτο ποσοστό 94,4%, ως προϊόν του αθροίσματος των τριών θετικών διαβαθμίσεων «πάρα πολύ» (44,4%), «πολύ» (33,1%) και «αρκετά» (16,9%), δεν αφήνει παρά ελάχιστες αμφιβολίες ως προς την άποψη των μαθητών ότι το χιούμορ συμβάλλει σαφώς στη διαμόρφωση καλού κλίματος ανάμεσά τους. Ακόμη και ένα ποσοστό των μαθητών χωρίς εμπειρίες ή άγνοια της πρακτικής του χιούμορ φαίνεται να εκφράζεται με θετική άποψη στο θέμα αυτό.

Οι απόψεις των μαθητών για την επίδραση του χιούμορ στη διδασκαλία
Από την άθροιση των τριών θετικών διαβαθμίσεων «πάρα πολύ» (18%), «πολύ» (28,1%) και «αρκετά» (34,8%) προκύπτει άλλο ένα συντριπτικό ποσοστό της τάξης του 80,9%, σύμφωνα με το οποίο οι μαθητές δηλώνουν με έμφαση ότι το χιούμορ αυξάνει το ενδιαφέρον τους για το μάθημα. Το εύρημα αυτό αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα, δεδομένου ότι διαμορφώνει πολύ θετικές συνθήκες για ενεργητική συμμετοχή στο μάθημα, ένα καθοριστικό σημείο, δηλαδή, στην οργάνωση της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας για τον εκπαιδευτικό.

Οι απόψεις των μαθητών για τη συμβολή του χιούμορ στην έκφραση ελεύθερης γνώμης από τον μαθητή
Σχεδόν το ίδιο συντριπτικό ποσοστό της τάξης του 77,6% προκύπτει από το άθροισμα των τριών θετικών διαβαθμίσεων «πάρα πολύ» (16,3%), «πολύ»

(32,6%) και «αρκετά» (28,7%), σε σχέση με τη συμβολή του χιούμορ στην ελεύθερη έκφραση γνώμης. Η πολύ υψηλή αυτή πλειονότητα των μαθητών δηλώνει ότι το χιούμορ τους ενθαρρύνει να λένε ελεύθερα την άποψή τους. Επομένως, το χιούμορ αποδεικνύεται πολύ καλός «σύμβουλος» για την ανάπτυξη του διαλόγου και την καλλιέργεια της δημοκρατικότητας των μαθητών.

Οι απόψεις των μαθητών για τον ρόλο του χιούμορ στην εκτόνωση της έντασης και του άγχους στην τάξη

Ερώτηση Α2.11: Όταν υπάρχει ένταση, ανησυχία και άγχος στην τάξη, το χιούμορ σε ανακουφίζει και σε κάνει να αισθάνεσαι πιο άνετα και ευχάριστα;

Διαβάθμιση	Συχνότητα	Ποσοστά %
Καθόλου	2	1.7
Λίγο	3	12.9
Αρκετά	52	29.2
Πολύ	55	30.9
Πάρα πολύ	45	25.3
Συνολικά	178	100.0

Ακόμη πιο υψηλό είναι το ποσοστό από το άθροισμα των τριών θετικών διαβαθμίσεων «πάρα πολύ» (25,3%), «πολύ» (30,9%) και «αρκετά» (29,2%), αναφορικά με τον ρόλο του χιούμορ στην εκτόνωση της έντασης και του άγχους. Συγκεκριμένα, οι μαθητές, σε ποσοστό 85,4%, είναι της άποψης ότι το χιούμορ συμβάλλει καθοριστικά στη μείωση των εντάσεων και του άγχους. Με άλλη διατύπωση, η πρακτική του χιούμορ εκτονώνει και ανακουφίζει, γεγονός που συμβάλλει στην αλλαγή της διάθεσής τους προς τη θετική κατεύθυνση.

Οι απόψεις των μαθητών για τη συμβολή του χιούμορ στην καταβολή μεγαλύτερης προσπάθειας συμμετοχής στο μάθημα

Ερώτηση Α2.12: Όταν έχεις έναν εκπαιδευτικό με χιούμορ, σε κάνει να προσπαθείς να συμμετέχεις περισσότερο στο μάθημα;		
Διαβάθμιση	Συχνότητα	Ποσοστά %
Καθόλου	9	5.1
Λίγο	12	6.7
Αρκετά	55	30.9
Πολύ	64	36.0
Πάρα πολύ	38	21.3
Συνολικά	178	100.0

Σαφώς υψηλότερο είναι το ποσοστό από την άθροιση των τριών θετικών διαβαθμίσεων «πάρα πολύ» (21,3%), «πολύ» (36%) και «αρκετά» (30,9%), σε σχέση με τη συμβολή του χιούμορ στην καταβολή μεγαλύτερης προσπάθειας για συμμετοχή στο μάθημα. Πιο συγκεκριμένα, η συντριπτική πλειονότητα των μαθητών, σε ποσοστό 88,2%, δηλώνει ότι το χιούμορ τους ενθαρρύνει να συμμετάσχουν με περισσότερη διάθεση στο μάθημα, γεγονός που συμβαδίζει με ένα παρόμοιο εύρημα, που αναφέρεται παραπάνω.

Οι απόψεις των μαθητών για τον ρόλο του χιούμορ στη βελτίωση της βαθμολογίας

Πολύ υψηλό, αλλά ελαφρώς μικρότερο από τα προηγούμενα ευρήματα, είναι το ποσοστό των μαθητών (73,6%) που υποστηρίζουν ότι το χιούμορ συμβάλλει ώστε να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους στη βαθμολογία. Το ποσοστό αυτό προκύπτει από το άθροισμα των τριών θετικών διαβαθμίσεων «πάρα πολύ» (14%), «πολύ» (30,9%) και «αρκετά» (28,7%).

Οι απόψεις των μαθητών για την υιοθέτηση του εκπαιδευτικού ως προτύπου χιουμορίστα στην καθημερινότητα τους

Σχεδόν παρόμοιο (75,4%) είναι το ποσοστό των μαθητών από το άθροισμα των τριών θετικών διαβαθμίσεων «πάρα πολύ» (15,2%), «πολύ» (28,7%) και «αρκετά» (31,5%), που είναι της άποψης ότι είναι πρόθυμοι να μιμηθούν την πρακτική του χιούμορ του εκπαιδευτικού στην καθημερινότητά τους.

Στην περίπτωση αυτή αποδεικνύεται ότι ο εκπαιδευτικός καθίσταται θετικό πρότυπο συμπεριφοράς για τους μαθητές του.

Οι απόψεις των μαθητών για την αναγκαιότητα του χιούμορ στις ανθρώπινες σχέσεις

Ερώτηση Α2.15: Πιστεύεις ότι το χιούμορ δεν χρειάζεται, γιατί δεν βοηθάει να δημιουργηθούν καλές σχέσεις στους ανθρώπους;		
Διαβάθμιση	Συχνότητα	Ποσοστά %
Καθόλου	133	74.7
Λίγο	38	21.3
Αρκετά	4	2.2
Πολύ	2	1.1
Πάρα πολύ	1	0.6
Συνολικά	178	100.0

Το υψηλότερο όλων των ποσοστών στα ευρήματα της έρευνας (96%) αφορά τις απόψεις των μαθητών για το χιούμορ ως απαραίτητο συστατικό των κοινωνικών σχέσεων. Συγκεκριμένα, από την άθροιση των δύο αρνητικών διαβαθμίσεων «λίγο» (21,3%) και «καθόλου» (74,7%) προκύπτει ότι οι μαθητές, στη συντριπτική τους πλειονότητα, είναι της άποψης ότι το χιούμορ συμβάλλει, σε καταλυτικό βαθμό, στη δημιουργία καλών κοινωνικών σχέσεων.

Οι εμπειρίες των μαθητών από την χρήση του χιούμορ των εκπαιδευτικών τους

Ερώτηση Α2.16: Έχεις εμπειρίες από εκπαιδευτικούς που έκαναν χιούμορ στην τάξη σου;		
Διαβάθμιση	Συχνότητα	Ποσοστά %
Καθόλου	7	3.9
Λίγο	24	13.5
Αρκετά	54	30.3
Πολύ	55	30.9
Πάρα πολύ	38	0.6
Συνολικά	178	100.0

Τέλος και αναφορικά με τις εμπειρίες των μαθητών στο χιούμορ από τους εκπαιδευτικούς τους, προκύπτει ένα, επίσης, συντριπτικό ποσοστό της τάξης του 82,3%. Συγκεκριμένα, αθροίζοντας τις τρεις θετικές διαβαθμίσεις «πάρα πολύ», «πολύ» και «αρκετά», προκύπτει ένα πολύ θετικό στοιχείο στη διαχείριση της επικοινωνίας από τους εκπαιδευτικούς. Πιο ειδικά, οι μαθητές δηλώνουν ότι έχουν, σε πολύ υψηλό ποσοστό, θετικές εμπειρίες από τους εκπαιδευτικούς τους στη χρήση του χιούμορ ως πρακτικής στην επικοινωνία τους.

ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΤΕΛΙΚΕΣ ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ

Όπως αναφέραμε στο θεωρητικό μέρος, ο εκπαιδευτικός γνωρίζει ή, τουλάχιστον, οφείλει να γνωρίζει από άποψη παιδαγωγική ότι η μορφή επικοινωνίας που επιλέγει, συνειδητά ή ασυνείδητα, επηρεάζει όχι μόνο τη σχέση του με τον μαθητή, αλλά και το περιεχόμενο και το αποτέλεσμα των εκπαιδευτικών διαδικασιών. Για τη διερεύνηση του θέματος επιλέξαμε το χιούμορ ως πρακτική παιδαγωγικής επικοινωνίας, δεδομένου ότι τα ερευνητικά ευρήματα το προσδιορίζουν ως ένα πολύ σημαντικό ευεργετικό και αποτελεσματικό μέσο ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές. Πρόκειται για ένα επικοινωνιακό εργαλείο που εφαρμόζεται σε όλες τις εκφάνσεις της καθημερινότητας, εντός και εκτός σχολείου.

Όλα, λοιπόν, τα θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα αναδεικνύουν το

χιούμορ ως μια εκπαιδευτική πρακτική, η οποία ευνοεί την κοινωνική αλληλεπίδραση και τις σχέσεις ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές, αλλά και ανάμεσα στους μαθητές, ευνοεί τη σχολική μάθηση, ειδικά για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, ενισχύει τις επιδόσεις και την αυτοεκτίμηση των μαθητών, απελευθερώνει τη δυνατότητα έκφρασης των μαθητών, δημιουργεί συναισθήματα ευχαρίστησης, εκτονώνει και απαλύνει στιγμές εντάσεων και ανακουφίζει από το άγχος, ενώ, παράλληλα, καλλιεργεί τη σημαντική κοινωνική δεξιότητα και στάση διαχείρισης των ζητημάτων της καθημερινότητας. Επίσης, η συχνή χρήση του χιούμορ ως πρακτικής από τον εκπαιδευτικό διαμορφώνει συνθήκες προαγωγής της δημιουργικής και της κριτικής ικανότητας, καθώς και της συναισθηματικής νοημοσύνης του μαθητή.

Πράγματι, από το σύνολο των ευρημάτων της έρευνάς μας επιβεβαιώνονται, σε αδιαμφισβήτητο βαθμό, όλες οι ευεργετικές επιδράσεις του χιούμορ στην εκπαιδευτική επικοινωνία. Εξάλλου, ακόμη και από άποψη ορθολογική, θα ήταν παράδοξο να μην αποδεχτούν οι μαθητές μια εκπαιδευτική πρακτική που προκαλεί το χαμόγελο και το γέλιο, όταν ερευνητικά γνωρίζουμε ότι στο σχολείο, ως κοινωνικό και παιδαγωγικό θεσμό, επικρατούν συνθήκες κανονιστικές, δηλαδή εφαρμογής κανόνων, υποχρεώσεων, πίεσης, βαθμοθηρίας, ανταγωνισμού κ.λπ.

Από τα αρχικά ευρήματα προκύπτει ότι η συντριπτική πλειονότητα των μαθητών Δημοτικού Σχολείου και Γυμνασίου (93,3%) γνωρίζουν εννοιολογικά τι σημαίνει «χιούμορ», γεγονός το οποίο οδηγεί σε πιο στέρεα συμπεράσματα, αναφορικά με τις απαντήσεις τους. Επίσης, η πλειονότητα έχει βιώσει το χιούμορ ως πρακτική στο στενότερο και ευρύτερο περιβάλλον τους. Υπάρχει, βέβαια, και μια μειονότητα, περίπου και κατά μέσο όρο, της τάξης του 13%, η οποία έδειξε να μην έχει αντιληφθεί ή βιώσει το χιούμορ στην πράξη. Αυτούς τους μαθητές τους αναγνωρίζει κανείς και από τις επόμενες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, στις οποίες διαπιστώνεται να «αγνοούν» τις ευεργετικές ιδιότητες του χιούμορ. Ερμηνεύοντας τα δύο συγκεκριμένα ευρήματα, θεωρούμε ότι συνιστούν αυτονόητο κοινωνιολογικό και παιδαγωγικό γεγονός, σύμφωνα με τις εμπειρίες των μαθητών, οι οποίες συνδέονται με την επικράτηση διαφορετικών διαδικασιών διαπαιδαγώγησης και κοινωνικοποίησής τους τόσο στο οικογενειακό όσο και το σχολικό και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον τους.

Τα ευρήματα που εντυπωσιάζουν με τα συντριπτικά ποσοστά τους (95% και άνω) είναι αυτά που έχουν ως σημεία αναφοράς την αποδοχή του χιούμορ ως πρακτικής που συμβάλλει στο θετικό κλίμα ανάμεσα στους μαθη-

τές και τις καλές ανθρώπινες σχέσεις. Ωστόσο, και τα υπόλοιπα ευρήματα της έρευνας καταδεικνύουν με συντριπτικά ποσοστά, κατά μέσο όρο 75% και πάνω, τη σαφώς θετική επίδραση που έχει το χιούμορ στη διδασκαλία, την έκφραση ελεύθερης γνώμης, την ενεργοποίησή τους στα μαθήματα, τις επιδόσεις τους, την αλλαγή της διάθεσής τους, την εκτόνωση των εντάσεων και του άγχους, τη σχέση τους με τον εκπαιδευτικό και, ευρύτερα, στο κλίμα της τάξης και τις συνθήκες του σχολείου.

Ως κατακλείδα, επιβεβαιώνεται και από τα ευρήματα της έρευνάς μας ότι το χιούμορ συνιστά μια πρακτική που βρίσκεται πολύ κοντά στις ανάγκες και τις επιθυμίες του μαθητή και η οποία με σχεδόν απόλυτη σαφήνεια έχει αποκλειστικά ευεργετικές ιδιότητες για την εκπαιδευτική επικοινωνία και διαδικασία, τον μαθητή και τον εκπαιδευτικό. Επομένως, το γεγονός αυτό αποτελεί μια παιδαγωγική προτροπή προς τον εκπαιδευτικό να αξιοποιήσει και να καλλιεργήσει δεόντως την πρακτική αυτή, ως σημαντική κοινωνική δεξιότητα στην εκπαιδευτική επικοινωνία και τη σχέση με τους μαθητές του.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Askildson, L. (2005). Effects of humor in the language classroom: humor as a pedagogical tool in theory and practice. *Arizona Working Papers* in SLAT, *12*, 45-61.

Brunner, E. & Huber, G. (1989). *Interaktion und Erziehung*. Union.

Chabeli, M. (2008). Humor: A pedagogical tool to promote learning. *Curationis*. *31*(3), 51-59. http://dx.doi.org/10.4102/curationis.v31i3.1039.

Deneire, M. (1995). Humor and foreign language teaching. In *Humor: International Journal of Humor Research*, *8*(3), 285-298.
https://psycnet.apa.org/doi/10.1515/humr.1995.8.3.285.

Καϊλάρη, Α. (2019). *Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την αποτελεσματικότητα τους να διαχειρίζονται τη σχολική τάξη. Ο ρόλος του χιούμορ και των επικοινωνιακών ικανοτήτων*. (Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Θεσσαλονίκη.

Konstantinou, Ch. & Konstantinou, I. (2021). Determinants of teacher effectiveness: Pedagogical and didactic training, στο διεθνές περιοδικό *Open Journal For Educational Research (OJER*), ISSN (Online) 2560-5313, April 2021, 5(1), 11-24. doi.org/10.32591/coas.ojer.0501.02011k.

Konstantinou, I., Chatzisavva, E. & Logotheti, S. (2022). Students' Opinions on the Qualities of the Preferred Teacher, στον διεθνή συλλογικό τόμο

του BP International με τίτλο «*Research Developments in Arts and Social Studies*»/BP/2905B, Chapter 3, e-Book ISBN: 978-93-5547-611-1, 21 June 2022, 28- 43, doi:10.9734/bpi/rdass/v5/2905B.

Κοντογιάννης, Π. & Κρόκου, Ζ. (2020). Απόψεις Εκπαιδευτικών για τη Διδακτική Αξιοποίηση του Χιούμορ στο Συμπεριληπτικό Σχολείο. Στο Παπαγεωργίου, Ε., Κρόκου, Ζ., Καράμηνας, Ι. & Τσιαμπάση, Φ., (Επιμ.). *Διαδικτυακό Επιστημονικό Συνέδριο Το Σχολείο της Συμπερίληψης: Πραγματικότητα και Προοπτικές, Πρακτικά Συνεδρίου* (σσ. 219-237). Αθήνα: Broken Hill Publishers LTD.

Κωνσταντίνου, Χ**.** (2003). «*Η Πρακτική του Εκπαιδευτικού στην Παιδαγωγική Επικοινωνία: Ο Αυταρχισμός ως Κυρίαρχο Γνώρισμα της Υπαρκτής Σχολικής Πραγματικότητας*». Gutenberg.

Κωνσταντίνου, Χ. (2015). *Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη. Μια προσέγγιση βασισμένη σε θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα*. Gutenberg.

Martin, R. (2007). *The Psychology of humor: an Integrative Approach*. Elsevier.

Martin, R. A. & Ford, T. E. (2018). In *The psychology of humor: An integrative approach*. Academic Press.

Παπαδοπούλου, Δ. (2020). Το χιούμορ ως εκπαιδευτικό εργαλείο κατά τη μαθησιακή διαδικασία. *Επιστημονικά Χρονικά*, *25*(3), 455-472.

Σαμίκου, Α. (2016). *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Οι απόψεις των μαθητών σχετικά με τον «καλό δάσκαλο». Μια εμπειρική έρευνα μεταξύ μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο πλαίσιο του σύγχρονου πολυπολιτισμικού σχολείου. Η περίπτωση του Ν. Αχαΐας*. (Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Κόρινθος.

Watzlawick, P., Beawin, J. & Jackson, D. (1969*). Menschliche Kommunikation – Formen, Störungen, Paradoxien*. Hans Huber.

Χανιωτάκης, Ν. (2011). *Παιδαγωγική του χιούμορ*. Πεδίο.

Διδακτικές και παιδαγωγικές πρακτικές εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Παππά Ευγενία
Υποψ. Διδάκτωρ, Νηπιαγωγός, Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Ιωαννίνων
ev.pappa@uoi.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα τελευταία είκοσι χρόνια παρά την αύξηση που σημειώνεται στο ποσοστό των εγγραφών των μαθητών στην υποχρεωτική εκπαίδευση, παρατηρούνται χαμηλές επιδόσεις. Το δεδομένο αυτό γεννά προβληματισμούς για την διδακτική – παιδαγωγική διαδικασία, ως έναν εκ των βασικών παραγόντων που επιδρούν στην αποτελεσματικότητα του σχολείου και στα μαθησιακά επιτεύγματα των μαθητών. Για την παροχή υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης οι εκπαιδευτικοί με την χρήση των κατάλληλων υλικοτεχνικών μέσων έχουν την δυνατότητα να εστιάσουν με τις πρακτικές τους στην ενεργή εμπλοκή και στην ολόπλευρη ανάπτυξη όλων των μαθητών και όχι στην απλή στείρα μετάδοση νέων πληροφοριών. Οι παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί στοχεύοντας στην ενίσχυση των μαθησιακών επιδόσεων και στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων, στο πλαίσιο της σχολικής αίθουσας δύναται να διακριθούν στον σχεδιασμό και την υλοποίηση της διδασκαλίας, στην διαχείριση της τάξης και στην δημιουργία υποστηρικτικού κλίματος προς όλους τους μαθητές. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να καταγραφούν οι διδακτικές – παιδαγωγικές πρακτικές τις οποίες υιοθετούν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και η αποτίμηση των πρακτικών αυτών, από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, ως προς την αποτελεσματικότητα τους. Στόχος της παρούσας μελέτης είναι να απαντηθούν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα α. Ποιες διδακτικές - παιδαγωγικές πρακτικές υιοθετούν οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί, β. Πως αποτιμούν τις διδακτικές – παιδαγωγικές πρακτικές τους, ως προς την αποτελεσματικότητα τους και γ. Ποιες δυσκολίες και εμπόδια αντιμετωπίζουν ως προς την εφαρμογή των διδακτικών πρακτικών τους. Για την διερεύνηση του σκοπού της παρούσας μελέτης και την εξαγωγή των αποτελεσμάτων διενεργήθηκε ποιοτική έρευνα. Συγκεκριμένα, το δείγμα της έρευνας διετέλεσαν 10 εν ενεργεία εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

της χώρας. Η δειγματοληψία του δείγματος πραγματοποιήθηκε με την μέθοδο της χιονοστιβάδας και το ερευνητικό εργαλείο αποτέλεσε οδηγός δομημένης συνέντευξης. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν, αναλύθηκαν με την μέθοδο της θεματικής ανάλυσης. Τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την έρευνα προσφέρουν ένα πλούσιο υλικό «καλών» διδακτικών και παιδαγωγικών πρακτικών, τις οποίες οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί υιοθετούν και αποτελεί εξίσου χρήσιμο υλικό τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για όσους εμπλέκονται στην κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Λέξεις κλειδιά: διδακτικές πρακτικές, ρόλος εκπαιδευτικού, τάξη, αποτελεσματικότητα

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σύμφωνα με τον Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (OECD, 2022) και τα αποτελέσματα τα οποία ανακοίνωσε αναφορικά με το πρόσφατο Διαγωνισμό PISA που πραγματοποιήθηκε διεθνώς σε 80 χώρες, συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας, οι επιδόσεις των Ελλήνων μαθητών που έλαβαν μέρος ήταν χαμηλές στα μαθησιακά αντικείμενα των μαθηματικών (44η θέση με βαθμολογία 430), της κατανόησης γραπτού κειμένου (41η θέση με βαθμολογία 438) και των φυσικών επιστημών(44η θέση με βαθμολογία 441). Οι ανωτέρω χαμηλοί δείκτες της χώρας αλλά και αντίστοιχοι από άλλες χώρες του εξωτερικού είναι ένας από τους παράγοντες που οδηγούν την εκπαιδευτική κοινότητα να προβληματιστεί σχετικά με την αποτελεσματικότητα ή μη της παρεχόμενης διδασκαλίας. Υπό το πρίσμα της σχολικής αποτελεσματικότητας σε αυτή την έρευνα εξετάζεται η αποτίμηση των διδακτικών – παιδαγωγικών πρακτικών που υιοθετούν 10 εν ενεργεία εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας μας, όπως και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν ως προς την εφαρμογή των πρακτικών τους. Στα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζεται ένα πλούσιο υλικό διδακτικών και παιδαγωγικών πρακτικών που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη τους αλλά αναδύονται και οι δυσκολίες που τους εμποδίζουν στο εκπαιδευτικό τους έργο. Τέλος, αναδεικνύεται η ανάγκη των εκπαιδευτικών για την ύπαρξη διεπιστημονικής ομάδας σε κάθε σχολείο και την επιθυμία τους για την διαφοροποιημένη διδασκαλία, την εξατομικευμένη δηλαδή πρακτική για αποτελεσματική μάθηση.

ΤΟ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Σύμφωνα με τον Scheerens η αποτελεσματικότητα, ως έννοια, είναι πολυσήμαντη. Ένα σχολείο μπορεί να αξιολογηθεί ως αποτελεσματικό ανάλογα με τα κριτήρια της προσέγγισης που θα χρησιμοποιηθούν για την αξιολόγηση του. Δεδομένου αυτού, μπορεί να υπάρξει α. η οικονομική προσέγγιση, όπου το σχολείο θεωρείται αποτελεσματικό όταν οι μαθητές σημειώνουν υψηλές επιδόσεις, β. η προσέγγιση όπου το σχολείο θεωρείται οργανισμός, όπου σημαίνοντα ρόλο έχουν όσοι βρίσκονται σε διοικητικές θέσεις, γ. η προσέγγιση βασισμένη στις ανθρώπινες σχέσεις, με αισθητή την ενεργή εμπλοκή όλων τον εργαζομένων της σχολικής μονάδας με έντονο το αίσθημα της κινητοποίησης έχοντας κίνητρο την βελτίωση, δ. η γραφειοκρατική προσέγγιση, όπου κύριο μέλημα είναι η συνέχιση και η σταθερότητα του έργου του σχολείου και ε. η πολιτική προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία τόσο η τοπική κοινωνία ευρύτερα όσο και οι γονείς των μαθητών είναι ικανοποιημένοι από την τρόπο λειτουργείας του σχολείου (Λιακοπούλου, 2020).

Τα κριτήρια που αναφέρθηκαν είναι πολλαπλά και δεν είναι πάντα ευδιάκριτος ο διαχωρισμός τους ώστε κάποιο να απορριφθεί έναντι κάποιου άλλου για την τελική αξιολόγηση του σχολείου. Ωστόσο, ένα από τα βασικότερα κριτήρια για την αποτελεσματικότητα της παρεχόμενης διδασκαλίας, επομένως και του σχολείου παραμένουν να είναι οι επιδόσεις και τα επιτεύγματα των μαθητών. Σύμφωνα με την Sammons (2007) τα επιτεύγματα των μαθητών δύναται να διακριθούν στις ακαδημαϊκές επιδόσεις σε όλα τα μαθησιακά αντικείμενα, στην συμπεριφορά και στην κοινωνικοποίηση των μαθητών, στην καλλιέργεια των αξιών και στην αυτοαντίληψη τους ως αυριανοί πολίτες καθώς και στην ισότητα, δηλαδή την διασφάλιση όλων των παραπάνω για όλους τους μαθητές που φοιτούν στο σχολείο.

Ως ισότητα ορίζεται, δηλαδή, το αναφαίρετο δικαίωμα κάθε μαθητή να λαμβάνει ποιοτική εκπαίδευση, μέσω της οποίας θα προαχθεί ως πολίτης, ανεξάρτητα από τα ατομικά χαρακτηριστικά του (φύλλο, εθνικότητα κ.τ.λ..), και ισοδυναμεί με τον όρο της δικαιοσύνης (Kyriakides et al., 2020). Ωστόσο, η ισότητα χαρακτηρίζεται και ως συμπερίληψη σύμφωνα με την οποία κάθε μαθητής διαθέτει τις ελάχιστες δεξιότητες που είναι απαραίτητες για να λειτουργήσει στη σημερινή κοινωνία και ανεξάρτητα των ατομικών διαφοροποιήσεων του (όπως για παράδειγμα μαθητές με ειδικές αναπτυξιακές ανάγκες) εντάσσεται στο εκπαιδευτικό σύστημα ως την περάτωση της βασικής υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Simon et. al, 2007). Η ποι-

ότητα του εκπαιδευτικού συστήματος, του σχολείου, και του εκπαιδευτικού σχετίζεται με όσα αποκομίζει ο μαθητής είτε είναι γνώσεις, δεξιότητες ή στρατηγικές σκέψης, είτε είναι επιδράσεις στο συναισθηματικό ή ψυχολογικό του υπόβαθρο (Kyriakides et al., 2020). Ακόμη, οι Tener & Detoro, (1992 οπ. αναφ. στο Cheng & Tam, 1997) αναφέρουν ότι η ποιότητα της εκπαίδευσης είναι ο χαρακτήρας του συνόλου των στοιχείων κατά την εισροή, τη διαδικασία και τα αποτελέσματα του εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο παρέχει υπηρεσίες που ικανοποιούν τις εσωτερικές και εξωτερικές στρατηγικές. Επιπρόσθετα, οι Pashiardis & Johansson (2020) επισυνάπτουν στον ορισμό της ποιότητας την κατάκτηση των καλών ή των καλύτερων δυνατών αποτελεσμάτων από τους μαθητές του σχολείου σε ελάχιστο αποδεκτό επίπεδο, βάσει των οριοθετήσεων που έχει θέσει το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας.

Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ ΩΣ ΕΝΑΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

Η οριοθέτηση του αποτελεσματικού σχολείου δεν είναι αρκετή προς την βελτίωση του καθώς κρίνεται απαραίτητο να διευκρινιστούν ποια είναι τα χαρακτηριστικά ή οι παράγοντες που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα του (Λιακοπούλου, 2020). Σύμφωνα με τον Creemers (1994), η αποτελεσματικότητα του σχολείου δύναται να χαρακτηριστεί ως πολυεπίπεδη. Οι παράγοντες που την αποτελούν επιδρούν γραμμικά μεν στα αποτελέσματα αλλά αλληλοεπιδρούν και μεταξύ τους δε. Ειδικότερα τα επίπεδα των παραγόντων που συμβάλουν στην αποτελεσματικότητα του σχολείου, του μοντέλου του Creemers αποτελούνται από α. τα ατομικά χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή, β. τη σχολική τάξη, γ. τη σχολική μονάδα και δ. το εκπαιδευτικό σύστημα. Τα χαρακτηριστικά του μαθητή, διακρίνονται ως το κοινωνικοοικονομικό προφίλ του, η νοημοσύνη, η συμμετοχή στη διδακτική διαδικασία και η αξιοποίηση των ευκαιριών για μάθηση που του παρέχονται. Η σχολική μονάδα και το εκπαιδευτικό σύστημα της εκάστοτε χώρας επιδρά εξίσου στην ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και στην αποτελεσματικότητα των πρακτικών τόσο στο επίπεδο της σχολικής αίθουσας όσο και στο ευρύτερο σχολικό πλαίσιο. Επιπλέον, βασικοί παράγοντες που επιδρούν στα αποτελέσματα είναι και ο εκπαιδευτικός, η διδασκαλία και το κλίμα στη σχολική τάξη και η υποδομή, η οργάνωση και η διοίκηση του σχολείου (Λιακοπούλου, 2020).

Σύμφωνα με τους Creemers & Kyriakides (2006) η κάθε μια διάσταση της αποτελεσματικότητας, από τις παραπάνω, εξετάζεται βασισμένη σε πέντε

διαστάσεις: α. τη συχνότητα με την οποία ένας παράγοντας αποτελεσματικότητας παρουσιάζεται στο εκπαιδευτικό σύστημα ή στη τάξη ή το σχολείο, β. την εστίαση της δραστηριότητας, δηλαδή την ακριβή της στόχευση, γ. το (χρονικό) στάδιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας κατά το οποίο πραγματοποιείται μια δραστηριότητα, δ. την ποιότητα της δράσης και ε. την διαφοροποίηση της δραστηριότητας αναλογικά με το εκάστοτε πλαίσιο.

Αυτή η έρευνα εστιάζει στην σχολική τάξη ως ένας ζωντανός οργανισμός που απαρτίζεται από τους μαθητές και τον εκπαιδευτικό και επιδρά στην αποτελεσματικότητα του σχολείου μέσω των διδακτικών και παιδαγωγικών πρακτικών που επιλέγει ο εκπαιδευτικός. Συγκεκριμένα οι παράγοντες που συμβάλλουν ή όχι στην βελτίωση των αποτελεσμάτων είναι ο χρόνος που αφιερώνεται στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι ευκαιρίες μάθησης που προσφέρονται και η ποιότητα της διδασκαλίας ως απόρροια του Αναλυτικού Προγράμματος και των διδακτικών επιλογών και ικανοτήτων του εκπαιδευτικού. Οι παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί στοχεύοντας στην ενίσχυση των μαθησιακών επιδόσεων και στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων, στο πλαίσιο της σχολικής αίθουσας δύναται να διακριθούν στον σχεδιασμό και την υλοποίηση της διδασκαλίας, στην διαχείριση της τάξης και στην δημιουργία υποστηρικτικού κλίματος προς όλους τους μαθητές.

ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Στην φάση της οργάνωσης και του σχεδιασμού της διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός οφείλει να συμπεριλάβει όλες τις μεταβλητές που δυνητικά μπορούν να επηρεάσουν την διδασκαλία του. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με την Grösser (2007) θα πρέπει να λάβει υπόψη του τα χαρακτηριστικά των μαθητών και τις πρότερες γνώσεις τους, το υλικό που θα χρησιμοποιήσει για την επίτευξη των στόχων του, τις διδακτικές και μαθησιακές στρατηγικές που θα επιλέξει για την επίτευξη των μαθησιακών αποτελεσμάτων και την πρόβλεψη για απρόοπτα συμβάντα ή εμπόδια που μπορεί να εμφανιστούν, όπου θα πρέπει να έχει την ανάλογη ευελιξία να τα προσπελάσει.

Οι πρακτικές διδασκαλίας, οι οποίες χαρακτηρίζονται ως αποτελεσματικές στο πλαίσιο της σχολικής αίθουσας μπορούν να διακριθούν σε τρείς μεγάλες κατηγορίες: α. τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της διδασκαλίας: όπου περιλαμβάνονται το συνεκτικό περιεχόμενο και η συνοχή μεταξύ των διδασκόμενων μαθημάτων, η εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος, η ενεργή συμμετοχή των μαθητών, η κατανόηση και η εφαρμογή της νέας

γνώσης από τους μαθητές και σε διαφορετικά πλαίσια από αυτό της τάξης και του μαθήματος, η ανάπτυξη εποικοδομητικού διαλόγου στο πλαίσιο του μαθήματος μέσω των κατάλληλων ερωτοαπαντήσεων, β. η διαχείριση της τάξης: η παροχή ευκαιριών μάθησης σε όλους τους μαθητές, επαρκής χρόνος για την εφαρμογή των κατάλληλων δραστηριοτήτων, εστίαση σε ότι κρίνεται σημαντικό είτε από τον εκπαιδευτικό είτε και από τους μαθητές, καλλιέργεια της υπευθυνότητας και πειθαρχίας των μαθητών και η διεργασία της αξιολόγησης βάσει συγκεκριμένων στόχων τέλος, γ. το υποστηρικτικό κλίμα της τάξης: οι υψηλές προσδοκίες από όλους τους μαθητές και η παροχή βοήθειας για την προσωπική εξέλιξη και υπέρβαση του καθένα με την εξατομικευμένη μαθησιακή πρακτική σε περιπτώσεις που κρίνεται αναγκαίο, η παροχή φροντίδας, η ενεργοποίηση των μαθητών για την συμμετοχή τους και η ενίσχυση επικοινωνιακών και διαπροσωπικών δεξιοτήτων (Λιακοπούλου, 2020 και Tang et al, 2017).

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Από την παραπάνω σύντομη βιβλιογραφική ανασκόπηση προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο της σχολικής αίθουσας έχουν την δυνατότητα να εστιάσουν με τις διδακτικές και παιδαγωγικές πρακτικές τους στην ενεργή εμπλοκή και στην ολόπλευρη ανάπτυξη όλων των μαθητών προκειμένου κάθε μαθητής να μη μένει στάσιμος αλλά να πετυχαίνει την δική του προσωπική εξέλιξη επομένως να είναι αποτελεσματική η παρεχόμενη εκπαίδευση. Σκοπός λοιπόν της παρούσας έρευνας είναι να καταγραφούν οι διδακτικές – παιδαγωγικές πρακτικές τις οποίες υιοθετούν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και η αποτίμηση των πρακτικών αυτών, από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, ως προς την αποτελεσματικότητα τους. Προκειμένου να επιτευχθεί ο σκοπός αυτός τέθηκαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα: α. Ποιες διδακτικές - παιδαγωγικές πρακτικές υιοθετούν οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί, β. Πως αποτιμούν τις διδακτικές – παιδαγωγικές πρακτικές τους, ως προς την αποτελεσματικότητα τους και γ. Ποιες δυσκολίες και εμπόδια αντιμετωπίζουν ως προς την εφαρμογή των διδακτικών πρακτικών τους. Οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας απαντώνται στην μη διεξαγωγή έρευνας στο πεδίο μέσω παρατήρησης για περισσότερη εμβάθυνση στις διδακτικές και παιδαγωγικές πρακτικές των εκπαιδευτικών και στο γεγονός ότι η ερμηνεία και η παρουσίαση των αποτελεσμάτων στοιχειωθετήθηκε βάσει τον λεγομένων των συμμετεχόντων και η ορθότητα των αποτελεσμάτων έγκειται στην ειλικρίνεια των συνεντευξιαζόμενων.

Με βάση τον σκοπό και τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν εκπονήθηκε ποιοτική έρευνα με ερευνητικό εργαλείο δομημένο οδηγό συνέντευξης και την θεματική ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν βάσει του θεωρητικού υποβάθρου. Η δειγματοληψία των συμμετεχόντων πραγματοποιήθηκε με την μέθοδο της χιονοστιβάδας και συνολικά συμμετείχαν 10 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν είναι γυναίκες συγκριτικά με τους άνδρες και εργάζονται σε δημόσια δημοτικά σχολεία της χώρας, πλην δυο που στελεχώνουν το εκπαιδευτικό προσωπικό ιδιωτικού σχολείου. Επιπλέον, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί στην εργασιακή πορεία τους έχουν διατελέσει και ως εκπαιδευτικοί τάξης αλλά λόγω τω επιπλέον γνώσεων τους στην ειδική αγωγή έχουν εργαστεί και ως εκπαιδευτικοί «παράλληλης στήριξης» ή ως εκπαιδευτικοί τμήματος ένταξης, γεγονός που σε συνδυασμό με την εμπειρία τους, τους καθιστά ικανούς να μπορούν να διακρίνουν αν η διδασκαλία τους είναι αποτελεσματική ή όχι και εντοπίζουν τα εμπόδια ώστε επιλύοντας τα να γίνονται πιο αποτελεσματικοί στο έργο τους.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Πρακτικές εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Οι πρακτικές που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί στην σχολική αίθουσα μπορούν να διακριθούν σε διδακτικές πρακτικές και παιδαγωγικές πρακτικές. Οι διδακτικές πρακτικές που αναδύθηκαν είναι οι εξής: η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, η διδασκαλία με την χρήση Τ.Π.Ε, η βιωματική μάθηση μέσω περιπάτων, η παραδοσιακή διδασκαλία (δασκαλοκεντρική), και ο καταιγισμός ιδεών, εκτέλεση παιχνιδιών για την εφαρμογή της νέας γνώσης. Όπως για παράδειγμα η Β. πιστεύει ότι *«Όταν τα παιδιά λύνουν ασκήσεις για την εφαρμογή της νέας γνώσης σε παιγνιώδη μορφή, τότε συγκρατούν καλύτερα τη νέα γνώση»*. Επιπλέον, αναδύθηκαν η διαθεματική προσέγγιση της νέας γνώσης (μέσω των εργαστηρίων δεξιοτήτων) και η μαθητοκεντρική διδασκαλία (παρουσίαση μαθήματος από τα παιδιά). Όπως χαρακτηρίστηκα ανέφερε ο Σ.: «*Δίνω την ευκαιρία στα παιδιά να παρουσιάσουν στην ομάδα της τάξης τις νέες πληροφορίες για το μάθημα καθώς με αυτό τον τρόπο αισθάνονται ασφάλεια και αυτοπεποίθηση*». Σύμφωνα με τους Blömeke et al. (2022), η ποιότητα της διδασκαλίας αποδίδεται στην παρατηρήσιμη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού στην τάξη και τον τρόπο που δομεί την εκπαιδευτική διαδικασία και τους τρόπους που επιλέγει να παρουσιάσει τις νέες πληροφορίες. Στα ποιοτικά χαρακτηριστικά εντάσσουν και την συνεχή αλληλεπί-

δραση με τους μαθητές όπως και την κατάλληλη παρουσίαση του περιεχομένου, το οποίο σε μια μαθητοκεντρική προσέγγιση μπορεί να γίνει και από τους ίδιους τους μαθητές με την ανάλογη υποστήριξη του εκπαιδευτικού.

Στις παιδαγωγικές πρακτικές που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να προσεγγίσουν τους μαθητές τους και να εξελίξουν τόσο την κοινωνική τους πορεία και την καλλιέργεια στάσεων και πεποιθήσεων αλλά και την ψυχολογική και συναισθηματική τους υποστήριξη επιλέγουν το χιούμορ, την συζήτηση, και την δραματοποίηση. Συγκεκριμένα η Μ. υποστήριξε ότι: *« Εφαρμόζω την πρακτική της δραματοποίηση γιατί συμβάλλει θετικά τόσο στην εκτόνωση των συναισθημάτων των παιδιών αλλά και γιατί καταφέρνουν να αποκτούν νέες γνώσεις».* Όπως αντίστοιχα και η Ε. επιλέγει να βάζει τους μαθητές της στο δίλλημα *«Τι θα συνέβαινε αν…»* όπου με αυτόν τον τρόπο πετυχαίνει να καλλιεργεί την ενσυναίσθηση στα παιδιά βάζοντας τα στην θέση να σκεφτούν πως αισθάνεται κάποιος από τους συμμαθητές τους (Δημητριάδου, 2016). Ακόμη επιλέγουν την μίξη των ομάδων των μαθητών, την επιβράβευση, τα εκπαιδευτικά συμβόλαια (π.χ., κανόνες με την συμμετοχή των παιδιών) και την ανάθεση ρόλων, όπου καλλιεργεί στα παιδιά το αίσθημα της υπευθυνότητας, όπως επισήμανε και η Β. *«Τα παιδιά γίνονται αυτόνομα και υπεύθυνα για την πράξη τους».*

Παραδείγματα «καλών» πρακτικών

Μέσω των συνεντεύξεων οι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν κάποιες από τις πρακτικές που ακολουθούν στην τάξη τους, και έχουν αποτιμηθεί από τους ίδιους ως αποτελεσματικές δεδομένου ότι πέτυχαν τον στόχο που είχαν οι ίδιοι θέσει:

- Η χρήση ξεχωριστού τετραδίου, ειδικότερα σε ένα ανομοιογενές μαθησιακά τμήμα η Ε. χρησιμοποίησε ένα ξεχωριστό τετράδιο για εξατομικευμένη διδασκαλία στα παιδιά που έκρινε πως το χρειάζονται.
- Το κουτί της πίτσας, ο Σ. με διαδραστικό τρόπο προσπάθησε να καλλιεργήσει την αυτοαντίληψη και την αξία του κάθε μαθητή, προσομοιώνοντας κάθε κομμάτι πίτσας με ένα κομμάτι του εαυτού. Με αυτόν τον τρόπο, έγινε αντιληπτό ότι το σχολείο και οι ακαδημαϊκές επιδόσεις είναι μόνο ένα κομμάτι του εαυτού.
- Αντιστροφή, Η Χ. κάποιες φορές επιλέγει πρώτα την εφαρμογή του νέου κανόνα π.χ., στην Γλώσσα, και έπειτα την εξήγηση του. Καθώς θεωρεί ότι *«Είναι πιο εύκολα κατανοήσιμο από την ήδη προυπάρχουσα εφαρμογή του»*.
- Δημιουργική έκφραση, η Μ. χρησιμοποιεί την αποτύπωση της νέας

γνώσης μέσω τέχνης (εικαστικά, παντομίμα κτλ.) καθώς πιστεύει ότι *«Όταν το αποτυπώνουν το οικειοποιούνται πιο γρήγορα».*

- Στραμμένη πλάτη: η Ε. οργανώνει ομαδικό παιχνίδι όπου κάθε παιδί αναφέρει ένα θετικό σχόλιο για το παιδί που δεν βλέπει την ολομέλεια. Με αυτό τον τρόπο καλλιεργεί την συναισθηματική ευελιξία και την αναγνώριση των θετικών προσωπικών χαρακτηριστικών.

Αποτίμηση πρακτικών ως προς την αποτελεσματικότητα

Στην πλειοψηφία τους οι πρακτικές αποτιμήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς ως αποτελεσματικές καθώς κρίθηκε α. θετική η σταθερότητα στις καθημερινές ενέργειες, κάτι που αναφέρεται και στο «Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας» (Azigwe et al., 2016) καθώς η συχνότητα με την οποία μια πρακτική εμφανίζεται στο πλαίσιο της τάξης μπορεί να κρίνει την αποτελεσματικότητα της, β. θετική η προγενέστερη προετοιμασία του εκπαιδευτικού καθώς, οι εκπαιδευτικοί έχοντας τις κατάλληλες γνώσεις τόσο του μαθησιακού αντικειμένου όσο και του παιδαγωγικού περιεχομένου μπορούν να δομήσουν αποτελεσματικά το μάθημα τους (Blömeke et al., 2022), γ. θετική η εξατομίκευση όπου είναι απαραίτητο και η στοχοθεσία με το μαθησιακό υπόβαθρο κάθε μαθητή καθώς με αυτόν τον τρόπο πετυχαίνετε υποστηρικτικό κλίμα και την περεταίρω κινητοποίηση όλων των μαθητών (Tang et al., 2017), δ. θετική η βιωματική μάθηση ενάντια στον όγκο της ύλης καθώς τα οφέλη της είναι πολλαπλά, διότι οι μαθητές ανακαλύπτουν μέσω της εμπειρίας τους την νέα γνώση (Δημητριάδου, 2016) και ε. θετική η συνολική αξιολόγηση των μαθητών με την επακόλουθη ανατροφοδότηση της καθώς η αξιολόγηση σε ένα αποτελεσματικό σχολείο αποτελεί ευκαιρία για προσωπική και βελτίωση και μάθησης.

Οι δυσκολίες με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι οι εκπαιδευτικοί

Οι εκπαιδευτικοί στο τελευταίο ερευνητικό ερώτημα κλήθηκαν να απαντήσουν για τις δυσκολίες και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν στην σχολική πραγματικότητα προκειμένου τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της διδασκαλίας τους να υπερτερούν. Ανέφεραν α. τα πολυπληθή τμήματα, β. την έλλειψη σε υλικοτεχνικά μέσα, γ. τον χωροταξικό περιορισμό (κλίμακα αίθουσας), δ. τον μεγάλο όγκο της ύλης σε συνάρτηση με τον χρόνο, ε. την έλλειψη πόρων, στ. την έλλειψη διεπιστημονικής συνεργασίας και ζ. την διαχείριση συμπεριφορικών ζητημάτων. Πράγματι, όλα τα παραπάνω μπορούν να αποτελέσουν δυσκολίες ως προς το εκπαιδευτικό έργο καθώς τόσο η σωστή διαχείριση του χρόνου σε συνδυασμό με την γενικότερη δια-

χείριση της τάξης και την πρόληψη συγκρούσεων, την χρήση ψηφιακών μέσων για την κατάλληλη διεξαγωγή του μαθήματος, και την διεπιστημονική προσέγγιση προκειμένου κάθε μαθητής να εξελιχθεί προσωπικά μέσω της εξατομίκευσης αποτελούν δείκτες αποτελεσματικής διδασκαλίας (Tang et al., 2017 και Azigwe et al., 2016).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Συμπερασματικά, οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την δική τους αδυναμία *(«Ίσως να χρειάζομαι κι εγώ περαιτέρω επιμόρφωση για να τα εφαρμόσω έπειτα στην τάξη μου»*) για περισσότερη μαθητοκεντρική προσέγγιση της διδασκαλίας τους και όχι τόσο χρήση της παραδοσιακής μετωπικής δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας, προκειμένου να απαγκιστρωθούν από την απλή μετάδοση της διδακτέας ύλης και να δημιουργηθεί ένα σχολείο πρωτοπόρο το οποίο θα είναι αποτελεσματικό. Αυτή η γνώμη συμφωνεί με την έννοια της αποτελεσματικότητας καθώς για να δημιουργηθεί ένα αποτελεσματικό σχολείο χρειάζεται η εναλλαγή και η ποικιλομορφία στους τρόπους διδασκαλίας και ο εκπαιδευτικός να έχει προσωπικό όραμα για το πως θα ήθελε να καλλιεργήσει την τάξη του. Σαφώς σε αυτό μεγάλη βαρύτητα έχουν τόσο οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί όσο και το πρόσωπο της διοίκησης του σχολείου (Λιακοπούλου,2020). Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να είναι αποτελεσματικοί οφείλουν να καλλιεργούν τις δικές τους γνωστικές δεξιότητες ώστε να σχεδιάζουν κατάλληλα της διδασκαλίας τους, να ενεργοποιούν γνωστικά το σύνολο των μαθητών τους αλλά και να προσφέρουν ατομική μαθησιακή υποστήριξη σε όποιον την χρειάζεται όπως και να έχουν την ικανότητα να διαχειρίζονται την τάξη τους (Blömeke et al., 2022).

Κρίσιμος παράγοντας της ποιοτικής εκπαίδευσης επομένως και της αποτελεσματικής διδασκαλίας είναι και η χρήση των κατάλληλων υλικοτεχνικών μέσων. Προκειμένου να επιτευχθεί σε μεγάλο βαθμό χρειάζονται πόροι, επομένως το σύνολο των εκπαιδευτικών θα πρέπει να αναζητήσει πόρους μέσω της εξωστρέφειας της σχολικής μονάδας. Επιπλέον δεδομένου ότι στην πλειοψηφία των σχολείων φοιτούν και μαθητές με ειδικές αναπτυξιακές ανάγκες η διεπιστημονικότητα είναι αναγκαία και οι εκπαιδευτικοί την ζητούν *(«Μακάρι, να είχα ακόμη έναν εκπαιδευτικό συνάδελφο στην ίδια τάξη»*) για την έγκαιρη διάγνωση προκειμένου με την κατάλληλη μαθησιακή στοχοθεσία να δημιουργηθούν οι κατάλληλες συνθήκες για την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών στο πλαίσιο της ισότητας που αντιστοιχεί στην αποτελεσματικότητα του σύγχρονου σχολείου.

Εν κατακλείδι, τα σχολεία δεν μπορούν να βελτιωθούν χωρίς την βελτίωση των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών. Επομένως, τα μαθησιακά επιτεύγματα των μαθητών μπορούν να αλλάξουν εφόσον αλλάξουν οι διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Azigwe, J. B., Kyriakides, L., Panayiotou, A., & Creemers, B. P. (2016). The impact of effective teaching characteristics in promoting student achievement in Ghana. *International Journal of Educational Development*, *51*, 51-61.

Blömeke, S., Jentsch, A., Ross, N., Kaiser, G., & König, J. (2022). Opening up the black box: Teacher competence, instructional quality, and students' learning progress. *Learning and Instruction*, *79*, 101600.

Cheng, Y. C., & Tam, W. M. (1997). Multi-models of quality in education. *Quality assurance in Education*.

Creemers, B. P. (1994). The effective classroom. Cassell.

Creemers, B. P., & Kyriakos's, L. (2006). Critical analysis of the current approaches to modelling educational effectiveness: The importance of establishing a dynamic model. *School effectiveness and school improvement*, *17*(3), 347-366.

Δημητριάδου, Κ. (2016). Νέοι προσανατολισμοί της διδακτικής. Προσαρμογή της διδασκαλίας στις εκπαιδευτικές προκλήσεις του 21ου αιώνα. Gutenberg.

Grosser, M. (2007). Effective teaching: linking teaching to learning functions. *South African Journal of Education*, *27*(1), 37-52.

Kyriakides, L., Creemers, B. P., Panayiotou, A., & Charalambous, E. (2020). *Quality and equity in education: Revisiting theory and research on educational effectiveness and improvement*. Routledge.

Λιακοπούλου, Μ. (2020). *Βελτιώνοντας την αποτελεσματικότητα του σχολείου, από την θεωρία και την έρευνα στην εκπαιδευτική πράξη*. Gutenberg.

OECD (2023), PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education, PISA, OECD Publishing, Paris.

Pashiardis, P., & Johansson, O. (2021). Successful and effective schools: Bridging the gap. *Educational Management Administration & Leadership*, *49*(5), 690-707.

Sammons, P. (2007). School effectiveness and equity: Making connections. *Reading: CfBT*.

Simon, F., Małgorzata, K., & Beatriz, P. O. N. T. (2007). *Education and training*

policy no more failures ten steps to equity in education: Ten steps to equity in education. oecd Publishing.

Tang, X., Kikas, E., Pakarinen, E., Lerkkanen, M. K., Muotka, J., & Nurmi, J. E. (2017). Profiles of teaching practices and reading skills at the first and third grade in Finland and Estonia. *Teaching and Teacher Education*, *64*, 150-161.

Η γνώση ως αρετή

Μαρία Πουρνάρη
Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
mpurnari@uoi.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στο πλαίσιο της αναλυτικής επιστημολογίας, η παραδεδομένη γνωσιοθεωρία επιχειρεί την εννοιολογική ανάλυση της φύσης της γνώσης με τη βοήθεια αναγκαίων και ικανών συνθηκών για την αλήθεια μιας πρότασης. Παρά την ευλογοφάνεια του τριμερούς ορισμού της γνώσης ως πεποίθησης, αληθούς και δικαιολογημένης, ωστόσο, μια πεποίθηση που είναι δικαιολογημένη με βάση κατάλληλους λόγους, είναι δυνατόν, κάτω από ορισμένες περιστάσεις, να είναι ψευδής. Η αναζήτηση μιας τέταρτης συνθήκης για τον προσδιορισμό της φύσης της γνώσης έχει τροφοδοτήσει την προβληματική πάνω στο ζήτημα της δομής και του περιεχομένου της δικαιολόγησης της γνώσης, κατά τρόπον ώστε να ανακύπτει το ερώτημα περί του κανονιστικού χαρακτήρα της επιστημικής δικαιολόγησης. Η παρούσα εργασία λαμβάνει υπόψιν την επιστημολογική συζήτηση του δικαιολογητικού εγχειρήματος της γνώσης, εντοπίζει τη διαμάχη μεταξύ των θεωρήσεων δικαιολόγησης από εσωτερική και από εξωτερική σκοπιά (internalism vs externalism). Η πρώτη προσέγγιση προϋποθέτει για τη δικαιολόγηση της γνώσης την αναγκαία γνωσιακή προσπέ λαση της εγγυητικής συνθήκης της από το ίδιο το γνωσιακό υποκείμενο. Η δεύτερη, ιδιαίτερα στην πιο διαδεδομένη εκδοχή της ως αξιοπιστοκρατίας (reliabilism), ισχυρίζεται ότι ορισμένα δικαιολογητικά στοιχεία, ως εξωτερικά, μπορεί να μην είναι σε γνώση του υποκειμένου της πεποίθησης. Η διάκριση της επιστημικής από τη μη επιστημική δικαιολόγηση, η οποία ανακύπτει κατά την παραπάνω διαμάχη περί του τι είναι αυτό που κάνει τη διαφορά μεταξύ αληθούς πεποίθησης και γνώσης, εμπλουτίζει την αξία της αλήθειας με την έννοια διανοητική αρετή (intellectual virtue), εννοούμενη ποικιλοτρόπως ως προδιάθεση για τη σύλληψη του αληθούς και αποφυγή του ψευδούς ή ως αξιόπιστη γνωσιακή ικανότητα ή ως κατανόηση ή ως φρόνηση ή ως επίτευξη κτλ. Ο σκοπός της εργασίας αυτής είναι να εξετάσει, στο πλαίσιο της αρετολογικής επιστημολογίας (virtue epistemology),

εάν και με ποιόν τρόπο η δικαιολόγηση της γνώσης περιλαμβάνει τη συνθήκη της διανοητικής αρετής και τη σχέση που αυτή μπορεί να έχει με την έννοια ηθική αρετή. Υποστηρίζεται πως, εάν η γνώση είναι σημαντική επειδή είναι εγγενώς συνδεδεμένη με ηθικές αξίες, τότε η Σχολική Παιδαγωγική δεσμεύεται σε έναν επιστημολογικό γραμματισμό που προϋποθέτει την απάντηση στο ερώτημα γιατί η γνώση είναι αξία.

Λέξεις-κλειδιά: γνώση, αξία, αρετή, επιστημολογικός γραμματισμός, σχολική παιδαγωγική

Στο πλαίσιο της αναλυτικής επιστημολογίας, η παραδεδομένη γνωσιοθεωρία επιχειρεί την εννοιολογική ανάλυση της φύσης της γνώσης με τη βοήθεια αναγκαίων και ικανών συνθηκών για την αλήθεια της πρότασης «ο Α γνωρίζει ότι π». Παρά την ευλογοφάνεια του τριμερούς ορισμού της φύσης της γνώσης ως αληθούς και δικαιολογημένης πεποίθησης, η διατύπωση από τον Gettier αντιπαραδειγμάτων του παραπάνω ορισμού έχουν αναπροσανατολίσει, με καθοριστικό τρόπο, την επιστημολογική έρευνα προς την αναζήτηση απάντησης στην εν λόγω ένσταση-σταθμό. Αυτό που δείχνει ο Gettier είναι ότι οι τρεις συνθήκες είναι αναγκαίες αλλά δεν είναι ικανές για τον ορισμό της γνώσης. Με άλλα λόγια, ενώ μια πεποίθηση είναι δικαιολογημένη με βάση κατάλληλους λόγους, είναι δυνατόν, κάτω από ορισμένες περιστάσεις, η πεποίθηση να είναι ψευδής. Από μια άλλη οπτική, μια πεποίθηση μπορεί να είναι αληθής, αλλά για λόγους οι οποίοι είναι τελείως ανεξάρτητοι από τη δικαιολόγηση την οποία διαθέτει το υποκείμενο της πεποίθησης.

Η αναζήτηση μιας τέταρτης συνθήκης ως διορθωτική κίνηση στην ένσταση του Gettier για έναν ικανοποιητικό ορισμό της φύσης της γνώσης έχει τροφοδοτήσει την προβληματική πάνω στο ζήτημα της δικαιολόγησης της γνώσης, κατά τρόπον ώστε να ανακύπτει το ερώτημα περί του κανονιστικού χαρακτήρα της επιστημικής δικαιολόγησης. Η θεμελιώδης παραδοχή της επιστημολογίας ότι η γνώση είναι αξιότιμη (valuable) έρχεται στο προσκήνιο και ανανεώνοντας το πλατωνικό ερώτημα περί της ανωτερότητας της γνώσης έναντι της αληθούς πεποίθησης (Μένων) και σηματοδοτεί την «αξιακή στροφή» στην επιστημολογία γύρω από το ονομαζόμενο πρόβλημα της αξίας της γνώσης (value problem). (Riggs, 2007)

Η παρούσα εργασία λαμβάνει υπόψιν τη συζήτηση του δικαιολογητικού εγχειρήματος από την παραδοσιακή θεμελιοκρατία (foundationalism), τη

θεωρία του πλαισίου (contextualism) και της συνοχής (coherentism), καθώς και διάφορες συνδυαστικές εκδοχές τους, και παρακολουθεί τη διαμάχη μεταξύ των θεωρήσεων δικαιολόγησης από εσωτερική και από εξωτερική σκοπιά (internalism and externalism). Η πρώτη προσέγγιση προϋποθέτει για τη δικαιολόγηση της γνώσης την αναγκαία γνωσιακή προσπέλαση της εγγυητικής συνθήκης της από το ίδιο το γνωσιακό υποκείμενο. Η δεύτερη, ιδιαίτερα στην πιο διαδεδομένη εκδοχή της ως αξιοπιστοκρατίας (reliabilism), ισχυρίζεται ότι ορισμένα δικαιολογητικά στοιχεία μπορεί να μην είναι σε γνώση του υποκειμένου της πεποίθησης, εντούτοις ως εξωτερικά χαρακτηριστικά συνιστούν τη δικαιολογητική συνθήκη της γνώσης.

Η διάκριση της επιστημικής από τη μη επιστημική δικαιολόγηση, η οποία ανακύπτει κατά την παραπάνω διαμάχη περί του τι είναι αυτό που κάνει τη διαφορά μεταξύ αληθούς πεποίθησης και γνώσης, εμπλουτίζει την αξία της αλήθειας με την έννοια διανοητική αρετή (intellectual virtue), εννοούμενη ως προδιάθεση για σύλληψη του αληθούς και αποφυγή του ψευδούς ή ως αξιόπιστη επιστημική ικανότητα ή ως κατανόηση ή ως φρόνηση ή ως επίτευξη κ.α.

I. Η διακριτή αξία της γνώσης έναντι της αληθούς δικαιολογημένης πεποίθησης συνιστά θεμελιώδη παραδοχή στην κυρίαρχη αναλυτική παράδοση. Το πρόβλημα της αξίας της γνώσης απαντά για πρώτη φορά στον πλατωνικό Μένωνα, όπου τίθεται το ζήτημα του κατά πόσον η «επιστήμη» έχει μεγαλύτερη αξία από την «ορθή δόξα». (Πλάτων, 2008 97α-99β)

Η θέση του πλατωνικού κειμένου αναδεικνύει ως λόγο της ευδιάκριτης διαφοράς μεταξύ γνώσης και αληθούς πεποίθησης τη σταθερότητα από την οποία χαρακτηρίζεται η πρώτη έναντι της αστάθειας της δεύτερης. Η αναλογία της γνώσης με το ολοζώντανο φτερωτό άγαλμα το οποίο είναι γερά δεμένο φανερώνει τη διαφορά της διασφάλισης της γνώσης σε αντίθεση με την απλώς αληθή πεποίθηση, η οποία δεν είναι διασφαλισμένη και η οποία μπορεί και να λησμονηθεί. Το πλεονέκτημα της κατοχής της γνώσης, σε αντίθεση με την αληθή πεποίθηση, συνίσταται στο ότι είναι λιγότερο πιθανό να χαθεί, όπως το άγαλμα που παραμένει δεμένο. Επομένως, εάν και οι δύο επιστημικές καταστάσεις είναι ικανές να οδηγήσουν κάποιον εκεί που θέλει, το ερώτημα που ανακύπτει είναι γιατί θα έπρεπε να προτιμούμε τη γνώση αντί της αληθούς πεποίθησης.

Το ερώτημα, ωστόσο, χαρακτηρίζεται, τουλάχιστον εν μέρει, από ασάφεια, και έχει αναδιατυπωθεί με δύο διαφορετικούς τρόπους (Prichard,

2007): Αναζητούμε μια εξήγηση του γιατί θεωρούμε, ορθά ή εσφαλμένα, ότι η γνώση έχει διακριτή αξία ή αναζητούμε μια εξήγηση του γιατί η γνώση έχει πράγματι διακριτή αξία. Εάν δεν μπορεί να δοθεί μια ικανοποιητική απάντηση στο πρώτο ερώτημα, αυτό θα συνιστούσε αναγκαίο λόγο για την εξέταση του δεύτερου ερωτήματος, διότι θα έχουμε λανθασμένα υποθέσει ότι τη γνώση έχει αυτήν τη διακριτή αξία.

Τι σημαίνει, επομένως, διακριτή αξία της γνώσης; Μια πρώτη σημασία θα ήταν ότι η γνώση έχει μεγαλύτερη πρακτική αξία από ό,τι η αληθής πεποίθηση. Η απάντηση όμως αυτή, όπως έχει επισημάνει ο Kvanvig (Kvanvig, 2003), θα έκανε επίκληση της εργαλειακής αξίας της γνώσης εν σχέσει με αυτήν της αληθούς πεποίθησης. Άρα, στο παράδειγμα του Μένωνος, η αληθής πεποίθηση για τον σωστό δρόμο προς τη Λάρισα μοιάζει να είναι το ίδιο καλή όσο και η γνώση του, εφόσον οι πρακτικές χρήσεις και των δύο (γνώσης και αληθούς πεποίθησης) είναι ισοδύναμες στην περίπτωση που και οι δύο μάς οδηγούν στη Λάρισα.

Είναι όμως θεμιτό να εννοηθεί η γνώση με όρους εξωτερικών αυτής χαρακτηριστικών, όπως το πρακτικό όφελος; Η ανάλυση του Kvanvig καταλήγει στο συμπέρασμα ότι δεν είναι δυνατό να εξηγήσουμε τη διαίσθηση μας ότι η γνώση έχει αξία απλώς με την επίκληση χαρακτηριστικών τα οποία είναι εξωτερικά της γνώσης. (Williamson, 2000)

Η Zagzebski, συμφωνώντας ως προς το ότι το πρόβλημα της αξίας της γνώσης εν σχέσει με την αληθή πεποίθηση είναι ιδιαιτέρως σημαντικό, θα θέσει στο στόχαστρό της τις αξιοπιστοκρατικές θεωρήσεις. Σύμφωνα με την αξιοπιστοκρατία (reliabilism) η διαφορά ανάμεσα στη γνώση και την αληθή πεποίθηση είναι ότι η γνώση αποκτάται με έναν (κατάλληλο) τρόπο οποίος συνήθως/κανονικά τείνει να παράγει αληθείς πεποιθήσεις. Ωστόσο, αυτό που αναδεικνύει η Zagzebski είναι ότι η αξία μιας πεποίθησης σε μια αξιόπιστη εκδοχή σχηματισμού της φαίνεται να αντλείται μόνον από την ίδια την αληθή πεποίθηση. (Zagzebski, 2009) Επομένως, εάν μια αληθής πεποίθηση η οποία παράγεται με αξιόπιστο τρόπο δεν αποκτά κάποια επιπρόσθετη αξία, τότε η αξιοπιστοκρατία δεν μπορεί να εξηγήσει γιατί η γνώση έχει μεγαλύτερη αξία από την αληθή πεποίθηση.

Ενδιαφερόμαστε οι πεποιθήσεις μας να σχηματίζονται σε έναν αξιόπιστο τρόπο, ακριβώς επειδή οι αξιόπιστοι μηχανισμοί σχηματισμού μιας πεποίθησης είναι καλοί τρόποι για να κερδηθεί κάτι διαφορετικό από αυτούς, δηλαδή μια αληθής πεποίθηση. Στην περίπτωση αυτή η κριτική της Zagzebski δεν αφορά μόνο την αξιοπιστοκρατία. Κάθε εξήγηση της γνώσης, η οποία υποστηρίζει ότι αυτό που μεταστρέφει μια αληθή πεποίθηση σε γνώση είναι μια ιδιότητα

(property) η οποία έχει αξία μόνον ως μέσο για μια αληθή πεποίθηση, υποκύπτει στην ίδια ένσταση, εφόσον δεν μπορεί παρά να δεχτεί ότι η αξία της γνώσης δεν είναι μεγαλύτερη από την αξία της αντίστοιχης αληθούς πεποίθησης.

Η καινοτομία της αξιοπιστοκρατίας δεν συνίσταται απλώς στο ότι κάνει το δικαιολογητικό χαρακτηριστικό (justifier) της πεποίθησης ένα χαρακτηριστικό στο οποίο δεν χρειάζεται να έχουμε εσωτερική επιστημική πρόσβαση. Η αξιοπιστοκρατία δείχνει να συνεπάγεται ότι η επιστημική αξία μιας δικαιολογημένης πεποίθησης, εφόσον η δικαιολόγηση συνιστά αξία, αντλεί το περιεχόμενό της από τη (διανοητική) ικανότητα (intellectual faculty) που την παράγει. Το κατάλληλο χαρακτηριστικό αυτής της ικανότητας που αποφέρει αξία είναι βέβαια η αξιοπιστία της. Όμως θα μπορούσε κάποιος να αμφισβητήσει ότι η αξιοπιστία είναι η βάση της επιστημικής αξίας, αλλά να συμφωνήσει ότι η επιστημική αξία ανήκει πρωτίστως στην κατάλληλη ικανότητα του υποκειμένου της πεποίθησης και μόνο δευτερευόντως στην ίδια την πεποίθηση. Ένας εύγευστος καφές που παράγεται από μια μηχανή καλής λειτουργίας δεν έχει μεγαλύτερη αξία από έναν εξίσου εύγευστο καφέ που παράγεται (κατά τύχην) από μια μηχανή μέτριας λειτουργίας.

II. Μία από τις απαντήσεις που έχουν δοθεί στο πρόβλημα της αξίας της γνώσης εμπίπτει στο πλαίσιο της αρετολογικής επιστημολογίας (virtue epistemology). Πρόκειται για γνωσιοθεωρίες οι οποίες ορίζουν τη γνώση με όρους αληθούς πεποίθησης η οποία σχηματίζεται μέσω της άσκησης σταθερών και αξιόπιστων γνωσιακών χαρακτηριστικών ή επιστημικών αρετών από πλευράς του γνωσιακού υποκειμένου.

Ο Greco, (Greco, 1996) στην κλασική πλέον απάντησή του στο πρόβλημα, αρχίζει με τη βασική παραδοχή ότι αποδίδουμε αξία σε γνωσιακές επιτυχίες (successes) ή επιτεύξεις (achievements) μόνον όταν αυτές οφείλονται στη δραστηριότητα του ίδιου του γνωσιακού υποκειμένου σε αντίθεση με τον κατά τύχη σχηματισμός τους. Στην περίπτωση αυτή η αρετολογική επιστημολογία επιχειρεί να παράσχει μία ευθύβολη απάντηση στο πρόβλημα της αξίας της γνώσης σε σύγκριση με την αληθή πεποίθηση και κάθε επιστημική κατάσταση που υπολείπεται της γνώσης: Η γνώση είναι, ακριβώς, αληθής πεποίθηση, δηλαδή προϊόν της επιστημικής αρετής του γνωσιακού υποκειμένου, έτσι ώστε αυτό που θεωρείται επιτυχία να αφορά τη συγκεκριμένη περίπτωση της επιστημικής επιτυχίας (δηλαδή της αληθούς πεποίθησης) και να οφείλεται στην επιστημική δραστηριότητα (δηλαδή στην επιστημική αρετή). Η απάντηση αυτή, όμως, φαίνεται ικανοποιητική μό-

νον υπό τον όρο ότι γίνεται δεκτή η αρετολογική γνωσιοθεωρική ανάλυση.

Η αρετολογική επιστημολογία (virtue epistemology) και ο κατάλληλος λειτουργισμός (proper functionalism) μπορούν να θεωρηθούν απόπειρες βελτίωσης της αξιοπιστοκρατίας. Και οι δύο προαπαιτούν την αξιόπιστη παραγωγή της πεποίθησης, αλλά αρνούνται ότι η συνθήκη αυτή είναι επαρκής. Οι αρετολογικές θεωρίες απαιτούν, τουλάχιστον, οι διεργασίες που παράγουν τις πεποιθήσεις να είναι, επίσης, δυνατότητες (abilities) ή σταθερές προδιαθέσεις (stable dispositions) για την απόκτηση ή διατήρηση πεποιθήσεων. Ο κατάλληλος λειτουργισμός απαιτεί αυτή να είναι μια (διανοητική) ικανότητα (faculty) η οποία λειτουργεί με τον τρόπο που έχει σχεδιαστεί να λειτουργεί.

Αυτές οι περιοριστικές τροποποιήσεις της αξιοπιστοκρατίας σκοπεύουν εν μέρει στην επίλυση ορισμένων προβλημάτων τα οποία αντιμετωπίζει η αξιοπιστοκρατία, όπως είναι το πρόβλημα το οποίο ο Greco ονομάζει πρόβλημα της επιστημικής υπευθυνότητας, δηλαδή το πρόβλημα που τίθεται από αξιόπιστα παραγόμενες πεποιθήσεις οι οποίες υπολείπονται της γνώσης εξαιτίας της επιστημικής ανευθυνότητας του υποκειμένου της πεποίθησης ή το νέο πρόβλημα του κακού δαίμονα, δηλαδή το πρόβλημα της εξήγησης της δικαιολόγησης που διαθέτουν τα θύματα του κακού δαίμονα των οποίων οι διανοητικές ικανότητες είναι αναξιόπιστες.

Σύμφωνα με τον Plantinga ο κατάλληλος λειτουργισμός είμαι μια θεωρία της εγγύησης (warrant), δηλαδή του χαρακτηριστικού το οποίο μεταστρέφει μια αληθή πεποίθηση σε γνώση. (Plantinga, 1993) Η εξήγηση αυτή χρησιμοποιεί την κανονιστική σημασία της ικανότητας η οποία λειτουργεί κατάλληλα, απομακρυνόμενη από τις καθιερωμένες θεωρήσεις από εξωτερική σκοπιά. Για να λειτουργεί κατάλληλα μια (διανοητική) ικανότητα θα πρέπει να λειτουργεί όπως σχεδιάστηκε να λειτουργεί. Το γνωσιακό σχέδιο είναι εν μέρει αφιερωμένο στην παραγωγή αληθών πεποιθήσεων. Μια πεποίθηση είναι εγγυημένη (warranted) μόνο εάν η (διανοητική) ικανότητα που την παρήγαγε είχε ως σκοπό της την αλήθεια. Επιπλέον, όμως, η ικανότητα αυτή πρέπει να είναι αξιόπιστη, αν όχι στο σύνολό της, τουλάχιστον σε είδη περιβάλλοντος για τα οποία σχεδιάστηκαν οι ικανότητες του υποκειμένου. Ο προικισμένος με μαντική ικανότητα, σε μια φανταστική περίπτωση στην οποία η μαντεία θεωρείται αξιόπιστη, ο οποίος χρησιμοποιεί μια διαδικασία σχηματισμού πεποίθησης στην οποία δεν έχει δοθεί ένας ρόλος μέσα στον σχεδιασμό, μπορεί να διαθέτει μαντικές πεποιθήσεις, οι οποίες αν και αξιόπιστες, στερούνται εγγύησης. Μολονότι τα θύματα του κακού δαίμονα στερούνται πλήρους εγγύησης, μπορεί να θεωρη-

θεί ότι αφήνεται ένας ορισμένος χώρος για την απόδοση θετικού επιστημικού καθεστώτος στις πεποιθήσεις, εφόσον οι ικανότητες αυτές λειτουργούν κατάλληλα και θα παρήγαγαν αξιόπιστα αληθείς πεποιθήσεις σε περιβάλλοντα για τα οποία σχεδιάστηκαν να λειτουργούν.

Ο κατάλληλος λειτουργισμός κάνει την αξία της γνωσιακής ικανότητας ένα ζήτημα κατάλληλης λειτουργίας της σε συμφωνία με έναν πρότερο σχεδιασμό. Η αρετολογική επιστημολογία κάνει την αξία της γνωσιακής ικανότητας ένα ζήτημα επιστημικής αρετής (epistemic virtue).

III. Τι είναι όμως η επιστημική αρετή; Η Zagzebski ισχυρίζεται ότι η αρετή, ηθική ή διανοητική, είναι μια αριστεία (excellence) η οποία αποκτάται μέσα στον χρόνο και μετά από άσκηση, ενώ περιέχει χαρακτηριστικά τα οποία παράλληλα κινητοποιούν και αποφέρουν επιτυχία. Σε κάθε αρετή υπάρχει ένα κίνητρο το οποίο κατευθύνεται προς κάποιο σκοπό και καμία ικανότητα δεν μπορεί να είναι αρετή εκτός και αν ο κάτοχός της επιτυγχάνει στην επίτευξη του σκοπού αυτού. Ο σκοπός που ενοποιεί τις διανοητικές αρετές είναι η κατανόηση της πραγματικότητας. Ακόμη, η αξιόπιστη επιτυχία κατά την επίτευξη του σκοπού δεν περιορίζεται στη γενική παραγωγή περισσότερης αλήθειας ή ψεύδους. Μια αρετή, όπως η αυθεντικότητα ή το διανοητικό κουράγιο, μπορεί να είναι αξιόπιστη με μια επιπλέον σημασία συμβολής ώστε να προωθηθεί η κατανόηση σε μια περιοχή έρευνας. Στο βαθμό που τέτοια χαρακτηριστικά, λειτουργώντας μαζί με άλλες αρετές, επενεργούν για τη διόρθωση λαθών τα οποία παράγονται κατ' αυτόν τον τρόπο, τότε εξυπηρετούν τον απώτερο επιστημικό σκοπό της κατανόησης της πραγματικότητας. (Zagzebski, 1996)

Ο Greco υποστηρίζει ότι για να επιλύσουμε ορισμένα από τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι αρετολογικές θεωρίες, πρέπει να εισαχθούν στοιχεία από εσωτερική σκοπιά. Δεν είναι αρκετό να πούμε ότι τα θύματα του κακού δαίμονα δικαιολογούνται επειδή οι (διανοητικές) ικανότητές τους θα ήταν αξιόπιστες σε ένα περιβάλλον. Ακόμη και αν υποθέσουμε ότι οι ικανότητές μας είναι αναξιόπιστες, πολλές από τις πεποιθήσεις που σχηματίζουμε κατά τη χρήση τους είναι δικαιολογημένες. Τα γεγονότα για την επιτυχία των ικανοτήτων μας είναι απλώς ακατάλληλα. Και δεν μπορεί να λυθεί το πρόβλημα της επιστημικής υπευθυνότητας προσθέτοντας την προαπαίτηση μιας προοπτικής (perspective) στους τρόπους με τους οποίους κάποιος πιστεύει. Για να κατορθώσουμε τα σωστά αποτελέσματα, οι προοπτικές θα πρέπει να εξειδικευτούν με έναν περίπλοκο τρόπο, ώστε το συ-

νηθισμένο υποκείμενο της γνώσης να μην μπορεί να περιμένει ότι θα κατανοήσει. (Greco, 1993)

Το πρόβλημα μπορεί να λυθεί ωστόσο αν εισαγάγουμε την από εσωτερική σκοπιά έννοια της συμμόρφωσης του υποκειμένου σε έναν κανόνα τον οποίον έχει αποδεχτεί. Η αποδοχή ενός κανόνα συνεπάγεται καθοδήγηση από αυτόν με έναν ευσυνείδητο συλλογισμό (conscientious reasoning). Για να συμμορφωθεί κάποιος με τον κανόνα που αποδέχεται δεν πρέπει απλώς να πιστεύει σύμφωνα με αυτόν, αλλά να πιστεύει ακριβώς επειδή τον αποδέχεται. Επιστημικώς ανεύθυνα υποκείμενα πεποίθησης είτε αψηφούν κανόνες που αποδέχονται είτε αποτυγχάνουν να συμμορφωθούν με αυτούς. Εν σχέσει με τα θύματα του κακού δαίμονα, ο Greco υποστηρίζει ότι μολονότι στερούνται εγγύησης (warrant), έχουν δικαιολόγηση, διότι οι πεποιθήσεις τους είναι σε συμφωνία με τους κανόνες που αποδέχονται. Αυτό, επιπλέον, είναι ένα χαρακτηριστικό που κατέχουν ανεξάρτητα από τα γεγονότα για την αξιοπιστία των ικανοτήτων.

Ο Prichard διερωτάται εάν η αρετολογική θεωρία μας καθιστά ικανούς να εξηγήσουμε εάν και πώς η γνώση αποκλείει ορισμένα είδη τύχης. Ορισμένα είδη τύχης δεν έχουν σχέση με τη γνώση, εάν τυχαία κάποιος μαντεύει κάτι, διότι τότε είναι απλώς τυχερός. Διακρίνει δύο είδη τύχης που τίθενται σε συζήτηση στη σύγχρονη επιστημολογία. Πρώτον: Η αληθοκρατική επιστημική τύχη (veritic epistemic luck) λαμβάνει χώρα όταν μια κατάσταση πραγμάτων προκύπτει με έναν απροσδόκητο τρόπο (μολονότι φαίνεται πιθανό εξαιτίας των τεκμηρίων). Είναι το είδος της τύχης που υπάρχει στα αντιπαραδείγματα του Gettier. Δεύτερον: Η αναστοχαστική επιστημική τύχη (reflective epistemic luck) λαμβάνει χώρα όταν η αλήθεια μιας κατάστασης πραγμάτων προκύπτει εξ απροόπτου (accident) ή απροσδόκητα με βάση τα διαθέσιμα τεκμήρια. (Prichard, 2005)

Παρά τη σύγχρονη δημοφιλία της αρετολογικής ανάλυσης της γνώσης, ο Prichard υποστηρίζει ότι οι αρετολογικές επιστημολογικές θεωρίες δεν είναι επαρκείς ώστε να εξηγήσουν πώς η γνώση αποκλείει είτε την αληθοκρατική είτε την αναστοχαστική τύχη. Το καλύτερο γίνεται με τις θεωρήσεις που στηρίζονται στην ασφάλεια (Sosa safety based account).

Οι αρετολογικές θεωρίες παίρνουν μια ιδιαίτερη θέση πάνω στο ζήτημα της πηγής της αξίας μιας δικαιολογημένης πεποίθησης. Η αξία αυτή παράγεται από την αξία της κατάλληλης ικανότητας του υποκειμένου ή του υποκειμένου εν συνόλω. Η διαφορά τους συνίσταται ως προς το εάν τα υποκείμενα έχουν την αξία τους επίκτητα (derivately), ίσως σε σχέση με κάποια έσχατη επιστημική αξία, δηλαδή την αλήθεια.

Υπό ποιαν έννοια, όμως, έχει αξία η αληθής πεποίθηση; Για ποιους λόγους η με αρετή αποκτηθείσα αληθής πεποίθηση έχει μεγαλύτερη αξία από την αληθή πεποίθηση; Έχει η γνώση μια διακριτή αξία; Ο Sosa εισηγείται μια ταξινόμηση των διακριτών επιστημικών αξιών οι οποίες μπορούν να κατανοηθούν μέσα από τις διάφορες σχέσεις τους με την αλήθεια. Εφόσον προτιμούμε την αλήθεια από το ψεύδος, ακόμη και όταν αυτή προκύπτει τυχαία, διαθέτουμε την αξία της απλής αληθούς πεποίθησης. Ακόμη, υπάρχει η εξωτερική πραξιακή αξία (praxical extrinsic value) του αληθώς πιστεύειν. Υπάρχει η ευδαιμονιστική εσωτερική αξία (eudemonist, intrinsic value) του αληθώς πιστεύειν, δηλαδή η αξία της ευδαιμονιστικής αρετολογικής επιστημολογίας, στην οποία είναι σημαντικό ότι το υποκείμενο που συλλαμβάνει την αλήθεια, κατά τρόπον που αποδίδεται στις διανοητικές αρετές του, ενεργεί κατά τον σχηματισμό της πεποίθησής του καθοδηγούμενος από τον λόγο (η αλήθεια αποδίδεται στον δρώντα). Τέλος, υπάρχει η επιτελεστική αξία (performance value) της καλής γνωσιακής επιτέλεσης. Επειδή η γνωσιακή κατάσταση είναι τέτοια ώστε η αλήθεια να συλλαμβάνεται με έναν τρόπο που αποδίδεται στις δεξιότητες και τις αρετές του δρώντος γνωσιακού υποκειμένου, ο Sosa υποστηρίζει ότι η γνώση έχει μεγαλύτερη αξία από την αληθή πεποίθηση. Μάλιστα στην περίπτωση του κακού δαίμονα, η επιτελεστική αξία διαβεβαιώνει ότι η κατάσταση του πιστεύειν διατηρεί την αξία της, μολονότι οι πεποιθήσεις που υποστηρίζονται δεν είναι αληθείς. (Sosa, 2003)

Είναι όμως η αξία της γνώσης πραγματικά μεγαλύτερη από άλλες γνωσιακές καταστάσεις, όπως η απλή αληθής πεποίθηση ή η δικαιολογημένη αληθής πεποίθηση; Ο Kvanvig ωθεί το πρόβλημα του Μένωνος ακόμη περισσότερο. Μια απάντηση στο πρόβλημα έχει σημασία διότι η παραδοσιακή επιστημολογία ενδιαφέρεται για ερωτήματα που αφορούν τη φύση, την έκταση και τη σημασία της γνώσης σε αντίθεση με άλλες επιστημικές καταστάσεις, όπως η αληθής πεποίθηση.

Αλλά άπαξ και δεχτούμε ότι η γνώση δεν συνεπάγεται το απολύτως αλάνθαστο, τη μέγιστη βεβαιότητα, τη μονιμότητα της αλήθειας κ.τ.λ. γίνεται δύσκολο να ισχυριστούμε γιατί η γνώση έχει μια τόσο μεγάλη αξία. Ο Kvanvig μελετά ένα μεγάλο πλήθος διαφόρων γνωσιακών σκοπών και υποστηρίζει ότι για κάποιον δεδομένο σκοπό η γνώση δεν είναι καλύτερη ή χειρότερη από κάποια άλλη επιστημική κατάσταση, όπως η αληθής και δικαιολογημένη πεποίθηση για τη διασφάλιση του σκοπού αυτού. Και αν δεν είναι η γνώση εκείνη η γνωσιακή κατάσταση που ικανοποιεί τους εγνωσμένους σκοπούς, τότε δεν είναι εύλογο να αποκλείονται άλλες διανοητικές αρετές, όπως η κατανόηση (understanding) ή η σοφία (wisdom).

Ενώ η θέση ότι η αλήθεια είναι θεμελιώδης επιστημική αξία είναι κοινή στη σύγχρονη αναλυτική επιστημολογία, κάποτε και οι καλύτερες θεωρίες δείχνεται ότι δεν είναι αληθείς. Η επιστήμη στηρίζεται σε νόμους, υποδείγματα, εξιδανικεύσεις και προσεγγίσεις οι οποίες αντλούν από την αλήθεια, αλλά συχνά οι αποκλίσεις τους από αυτήν είναι αναγκαίες για την κατανόηση νέων των επιστημονικών αποδόσεων. Επειδή θεωρούμε ότι η επιστήμη είναι γνωσιακά ευυπόληπτη, μια επαρκής επιστημολογική θεωρία θα έπρεπε να μπορεί να εξηγήσει τι κάνει μια επιστήμη γνωσιακά καλή. Απορρίπτοντας την αληθοκρατικά προσανατολισμένη επιστημολογία, η Elgin υποστηρίζει ότι αντί να απαιτούμε οι πεποιθήσεις να είναι δικαιολογημένες και αληθείς, η επιστημική δεκτικότητα θα έπρεπε να στραφεί στο αν οι πεποιθήσεις είναι απλώς αρκούντως αληθείς. Επειδή διαφορετικές προτάσεις σε μία θεωρία παίζουν διαφορετικούς ρόλους, εάν μια δεδομένη πρόταση σε μια θεωρία είναι αληθής αυτό δεν συνιστά τον μόνο επιστημικά κατάλληλο παράγοντα. Θα έπρεπε κάθε παράγοντας που συνεισφέρει στην κατανόηση να θεωρηθεί επιστημικά κατάλληλος.

IV. Η εργασία αυτή εξέτασε, στο πλαίσιο της αρετολογικής επιστημολογίας, εάν και με ποιόν τρόπο η δικαιολόγηση της γνώσης περιλαμβάνει τη συνθήκη της διανοητικής αρετής και τη σχέση που αυτή μπορεί να έχει με την έννοια ηθική αρετή Αν η γνώση ως αξία υπερβαίνει την επιστημική αξία της αλήθειας και ό,τι οδηγεί στην αληθή πεποίθηση, τότε χρειάζεται να αναζητηθεί η σχέση της γνώσης με τις αρετές. Υποστηρίχτηκε πως εάν η γνώση είναι διακριτά σημαντική μόνον όταν είναι εγγενώς συνδεδεμένη με την ηθική αξία, τότε ο θεωρητικός λόγος προκαθορίζεται από τον πρακτικό λόγο και, συνεπώς, η εξέταση της φύσης της γνώσης προϋποθέτει την απάντηση στο πρόβλημα της αξίας της γνώσης, καθιστώντας τη γνώση εγγενώς συνδεδεμένη με αρετές.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Greco, J. (1996). "The Value Problem". In R. Neta, D. Prichard, *Arguing about knowledge*. Routledge.

Kvanvig, J. (1998). "Why Should Inquiring Minds Want to Know? Meno Problems and Epistemological Axiology". *The Monist*. *81*(3), 426-51.

Kvanvig, J. (2003). "The Value of Knowledge is External to it". In *The Value of Knowledge and the Persuit of Understanding*. Cambridge University Press. 1-27.

Πλάτων, (2008). *Μένων.* εισαγωγή-μετάφραση-ερμηνευτικά σχόλια Ι. Πετράκης. Πόλις.

Plantinga, A. (1993). *Warrant and Proper Function*. Oxford University Press.

Prichard, D. 2007. "Recent Work on Epistemic Value", *American Philosophical Quarterly. 44*, 85-110.

Prichard, D. (2005). *Epistemic Luck,* Oxford University Press.

Riggs, W. (2007). "The Value Turn in Epistemology". In V. Hendricks, D.H. Prichard, *New Waves in Epistemology.* Palgrave Philosophy Today.

Sosa, E. (2003). "The Place of Truth in Epistemology". In M. DePaul and L. Zagzebski (eds.). *Intellectual Virtue: Perspectives from Ethical Epistemology*. Oxford University Press.

Williamson, T. (2000). *Knowledge and its Limits*. Oxford University Press.

Zagzebski, L. (1996). *Virtues of the Mind.* Cambridge University Press.

Greco, J. (1993). "Virtues and Vices of Virtue Epistemology". *Canadian Journal of Philosophy 23/3*, 413-32.

Zagzebski, L. (2009). "The Search for the Source of Epistemic Good". In R. Neta, D. Prichard, *Arguing About Knowledge.* Routledge.

Η κοινωνική συμμετοχή των μαθητών προσχολικής και σχολικής ηλικίας: ερευνητικό πρόγραμμα δημοκρατικής εκπαίδευσης

Μαρία Σακελλαρίου
Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
marisak@uoi.gr

Παναγιώτα Στράτη
Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
panagiotastrati@yahoo.gr

Πολυξένη Μήτση
Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
pollymitsi@yahoo.gr

Αικατερίνη Παπουτσή
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων,
katherinepap@yahoo.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην εκπαιδευτική διαδικασία των σχολικών πλαισίων έχει ενταχθεί η καλλιέργεια κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων που ξεκινούν από τα προσχολικά περιβάλλοντα, επεκτείνονται στις επόμενες σχολικές βαθμίδες και συνδέονται με την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών. Η σχολική τάξη θεωρείται ένα οργανωμένο πλαίσιο κοινωνικής αλληλεπίδρασης που αναπτύσσει τρόπους εμβάθυνσης στις κοινωνικές σχέσεις, οι οποίες επιδρούν καθοριστικά τόσο στη διαμόρφωση της προσωπικής ταυτότητας των μαθητών όσο και στη γενικότερη λειτουργία της τάξης. Η εν λόγω ερευνητική εργασία επιχειρεί να μελετήσει την κοινωνική συμμετοχή των παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας, τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης σε σύγχρονες συμπεριληπτικές τάξεις. Πιο συγκεκριμένα, να διερευνήσει πως η υλοποίηση και η αξιολόγηση εκπαιδευτικού προγράμματος -σχεδίου εργασίας- με θέμα τη δημοκρατική εκπαίδευση εστιάζοντας στις ενότητες που αφορούν τη λειτουργία της ομάδας, τους κανό-

νες, τα συναισθήματα, τις υγείες συνήθειες και τις δημοκρατικές αξίες, ενισχύει την ανάπτυξη στον τομέα της κοινωνικής συμμετοχής. Τους συμμετέχοντες της έρευνας αποτέλεσαν δύο τάξεις νηπιαγωγείου και δύο τάξεις της πρώτης δημοτικού σχολείου με κοινά χαρακτηριστικά. Η έρευνα ολοκληρώθηκε κατά το Ακαδημαϊκό Έτος 2021-2022. Στην προσπάθεια μας να διερευνήσουμε την κοινωνική συμμετοχή αξιοποιήσαμε την Κλίμακα Συμμετοχής του Leuven (Leuven Involvement Scale _LIS) που έχει τις ρίζες της στη βιωματική εκπαίδευση. Η κλίμακα συμμετοχής για μικρά παιδιά αποτέλεσε εργαλείο παρατήρησης καθώς στοχεύαμε να εκτιμήσουμε και να συγκρίνουμε τη συμμετοχή κάθε παιδιού στο παιχνίδι ή σε δραστηριότητες. Από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας διαφάνηκε η ανάπτυξη και ενίσχυση ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων-όπως αυτογνωσία, ενσυναίσθηση, υπεύθυνη λήψη αποφάσεων-μέσα από δραστηριότητες του εκπαιδευτικού προγράμματος που ενεργοποιούν τα εσωτερικά κίνητρα στους μαθητές. Η υλοποίηση σχεδίου εργασίας με θέμα τη δημοκρατική εκπαίδευση ενισχύει τις αλληλεπιδράσεις των παιδιών, τον τρόπο με τον οποίο διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, την ικανότητα να εργάζονται μόνα τους ή σε ομάδες, την ικανότητα τους να επιλύουν ένα πρόβλημα, τα ενδιαφέροντά τους και τις φιλίες τους. Κατά την επεξεργασία των δεδομένων μας, αποδείχτηκε η θετική επίδραση της διαμορφωτικής αξιολόγησης ή αλλιώς της αξιολόγησης για τη μάθηση στη βελτίωση των αποτελεσμάτων της κοινωνικής συμμετοχής. Διαπιστώθηκε επίσης, ότι οι διαφορετικές μέθοδοι αξιολόγησης που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή τεκμηρίων -αυτοαξιολόγηση, συζητήσεις και συνεντεύξεις, η τήρηση ατομικού φακέλου, η παρατήρηση και οι ειδικά σχεδιασμένες δραστηριότητες-προάγουν την κοινωνική συμμετοχή στη σχολική τάξη. Όσον αφορά τον βαθμό κοινωνικής συμμετοχής που εκδηλώνουν οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνά μας, αποδεικνύει πόσο καλά το σχολικό πλαίσιο στο οποίο βρίσκονται φροντίζει για την κάλυψη των αναγκών και των ενδιαφερόντων τους.

Λέξεις-Κλειδιά: Κοινωνική συμμετοχή, προσχολική και σχολική εκπαίδευση, δημοκρατική εκπαίδευση, μέθοδοι αξιολόγησης

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι κοινωνικοοικονομικές και τεχνολογικές αλλαγές των τελευταίων ετών έχουν επιφέρει αντίστοιχες αλλαγές στα χαρακτηριστικά των μαθητών και στον τρόπο που συμμετέχουν στις μαθησιακές εμπειρίες. Οι νέες προκλή-

σεις που προκύπτουν στην παιδαγωγική σκέψη αναδεικνύουν ένα από τα πιο σημαντικά ζητήματα σήμερα, τη συμμετοχή όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Παράλληλα, μία από τις μεγαλύτερες δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός της προσχολικής και σχολικής εκπαίδευσης είναι να οργανώσει ένα κατάλληλο για μάθηση περιβάλλον στην τάξη του και να αξιοποιήσει τις κατάλληλες πρακτικές συστηματικής παρατήρησης και καταγραφής προς όφελος κάθε μαθητή (Δασκαλάκης, 2014· Kalantzis, & Cope, 2013).

Η ανάπτυξη ευέλικτων προγραμμάτων που θα στηρίζονται στη διαφοροποίηση καταστάσεων μάθησης αποτελεί αναγκαιότητα για το σύγχρονο σχολείο (Sakellariou et.al, 2021· Σακελλαρίου κ.α., 2022· Στράτη, 2017· Callan, 2013). Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση προϋποθέτει την ύπαρξη ενός ευέλικτου προγράμματος σπουδών που τροποποιείται συνεχώς ώστε να προσαρμόζεται στις ανάγκες κάθε μαθητή. Με τον όρο «Διαφοροποιημένη Διδασκαλία» αναφερόμαστε σε μια συστηματική προσέγγιση στο σχεδιασμό του συνόλου της διδασκαλίας αναπροσαρμόζοντας το περιεχόμενο, την επεξεργασία του περιεχομένου και το τελικό προϊόν του αναλυτικού προγράμματος για μαθητές με διαφορετική ετοιμότητα, μαθησιακό προφίλ και ενδιαφέροντα. Εξασφαλίζεται κατά αυτόν τον τρόπο το ποιοτικό αποτέλεσμα της μάθησης το οποίο συνάδει πλήρως με το επίπεδο ετοιμότητας του μαθητή, το ενδιαφέρον και τις προτιμήσεις του σχετικά με τη διαδικασία μάθησης (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008). Στόχος του εκπαιδευτικού είναι η ανάδειξη τόσο της προσωπικότητας του μαθητή ως δρώντος υποκειμένου όσο και της δικής του προσωπικής θεωρίας όπως αυτή προβάλλεται μέσα από το ρόλο που διαδραματίζει στη διδακτική πράξη και το έργο που επιτελεί (Κουτσελίνη & Πυργιωτάκης, 2015). Το βασικότερο μέλημα για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην πράξη είναι η αναγνώριση από μέρους των εκπροσώπων του εκπαιδευτικού συστήματος της ύπαρξης διατομικών και ενδοαταομικών διαφορών των μαθητών (Tomlinson, 2014).

Η ανάπτυξη και ενίσχυση ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων από μικρή ηλικία (όπως αυτογνωσία, ενσυναίσθηση, υπεύθυνη λήψη αποφάσεων) μέσα από ελκυστικές δραστηριότητες ενεργοποιούν τα εσωτερικά κίνητρα στους μαθητές και οδηγούν στην ανάπτυξη αισθημάτων προστασίας του σχολείου, δέσμευση προς αυτό και εντέλει τα προετοιμάζουν για τη ζωή (Τσώλη, 2015). Αξίζει να σημειωθεί, ότι η βιβλιογραφία καταδεικνύει τη σημασία της διδασκαλίας της δημοκρατίας μέσω της πρακτικής στα σχολεία (Σακελλαρίου & Στράτη, 2019). Ο Sleeter (2008), περιέγραψε μια σειρά

από βασικά χαρακτηριστικά της διδασκαλίας για τη δημοκρατία στα σχολεία. Αυτά τα βασικά χαρακτηριστικά περιλαμβάνουν τη δημιουργία συνθηκών, ώστε να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές κοινωνικά ζητήματα για την επίτευξη του κοινού συνόλου, επιτρέποντάς τους να λαμβάνουν δημοκρατικές αποφάσεις που σχετίζονται με θέματα της τάξης τους.

Όσον αφορά τις κοινωνικές δεξιότητες, αυτές μπορούν να αξιολογηθούν με βάση τη συνεργασία, τη διεκδίκηση και τον αυτοέλεγχο των παιδιών (Endedijk, et al, 2015· Gresham et al, 2011· Maleki et al, 2019· Rothbart, 2011). Η συνεργασία είναι μια κοινωνική αλληλεπίδραση μέσω της οποίας τα άτομα αναπτύσσουν τις δραστηριότητές τους με οργανωμένο τρόπο και αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους για την επίτευξη ενός κοινού στόχου. Περιλαμβάνει συμπεριφορές όπως η παροχή βοήθειας σε άλλους, η συνεργασία και η τήρηση κανόνων. Η διεκδίκηση περιλαμβάνει την έναρξη συμπεριφορών όπως η απόκτηση πληροφοριών από άλλους και ο ρόλος στην ομάδα, ενώ ο αυτοέλεγχος είναι η έκφραση προσωπικών συναισθημάτων και αποτελείται από συμπεριφορές σε διάφορες καταστάσεις που απαιτούν κατάλληλες αντιδράσεις από τον μαθητή.

Στην ερευνητική μας μελέτη η ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η οποία σχετίζεται με τη συναισθηματική ευημερία και την κοινωνική συμμετοχή των μαθητών, αποσαφηνίζεται μέσα από τους άξονες που ακολουθούν (Laevers, 2015, ΙΕΠ, 2022):

Α. Το *πλαίσιο*, που αφορά τον σχεδιασμό των διδακτικών πρακτικών σε σχέση με τον παιδαγωγικό χώρο, τα άτομα, τα ερεθίσματα, τα μέσα, τις στρατηγικές, τις ρουτίνες και το παιδαγωγικό κλίμα της τάξης.

Β. Τη *διαδικασία*, άξονας ο οποίος συνδέει τη μάθηση των παιδιών με τη συναισθηματικής τους ευεξία και την κοινωνική συμμετοχή.

Γ. Τα *αποτελέσματα*, τα οποία εξετάζονται σε σχέση με το πλαίσιο και τη διαδικασία και αφορούν τη μαθησιακή πορεία, σε σχέση με τα προσδιοριζόμενα πεδία ενασχόλησής τους.

Για τη δημιουργία ενός κλίματος ευημερίας και αποδοχής των μαθητών στην τάξη, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση (Larkins, 2014): α) στη διαπραγμάτευση των κανόνων-ορίων, β) στην ανάπτυξη της αντίληψης του εαυτού, γ) στην κατανόηση της συμβολής του ατόμου στη σχέση με τους άλλους και το κοινωνικό σύνολο και δ) στην ατομική ελευθερία, τα ατομικά δικαιώματα και τα ανθρώπινα δικαιώματα.

Η Penderi (2018) προτείνει μια διαδικασία πέντε σταδίων για την προαγωγή της ενεργού συμμετοχής των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία:

- Ενδιαφέρον και ευαισθητοποίηση

- Εις βάθος κατανόηση
- Όραμα και αποστολή
- Εμπλοκή
- Αναστοχασμός-διάχυση

Ο αναστοχασμός λειτουργεί ως μια διαμορφωτική διαδικασία σε όλα τα στάδια που αναπτύσσεται η δράση, τόσο για τα παιδιά όσο και για τους εκπαιδευτικούς.

Η εν λόγω ερευνητική εργασία επιχειρεί να μελετήσει την κοινωνική συμμετοχή των παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης σε σύγχρονες συμπεριληπτικές τάξεις και να διερευνήσει πώς η υλοποίηση και η αξιολόγηση εκπαιδευτικού προγράμματος (σχεδίου εργασίας) με θέμα τη δημοκρατική εκπαίδευση (η λειτουργία της ομάδας-κανόνες, τα συναισθήματα, οι υγιείς συνήθειες και οι δημοκρατικές αξίες) συνδέεται με την ανάπτυξη σε αυτόν τον τομέα. Εντάσσεται στη θεματολογία «Πολιτιστικά Θέματα: Εκπαίδευση στη Δημοκρατία – Εκπαίδευση για τη Δημοκρατία» και συνδέεται με τα Προγράμματα Σπουδών. Συγκεκριμένα συνδέεται με το Β' Θεματικό Πεδίο «Παιδί, Εαυτός και Κοινωνία, Προσωπική και Κοινωνικοσυναισθηματική Ανάπτυξη και Κοινωνικές Επιστήμες» και διασυνδέεται με το Α' Θεματικό Πεδίο «Παιδί και Επικοινωνία, Γλώσσα και οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ)» και το Δ' Θεματικό Πεδίο «Παιδί, Σώμα, Δημιουργία και Έκφραση-Κινητική Αγωγή και οι Τέχνες». Οι Θεματικές Ενότητες που καλύπτονται είναι «Η λειτουργία της ομάδας», «Εγώ και Εσύ είμαστε ομάδα», «Υγιείς Συνήθειες», «Συναισθήματα», «Η έννοια της Δημοκρατίας μέσα από την τέχνη» και «Δημοκρατικές Αξίες».

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Συμμετέχοντες της έρευνας αποτέλεσαν δύο τάξεις νηπιαγωγείου και δύο τάξεις της πρώτης δημοτικού σχολείου με κοινά χαρακτηριστικά. Η έρευνα ολοκληρώθηκε κατά το Ακαδημαϊκό Έτος 2021-2022. Στην προσπάθεια μας να διερευνήσουμε την κοινωνική συμμετοχή αξιοποιήσαμε την Κλίμακα Συμμετοχής του Leuven (Leuven Involvement Scale _LIS) που έχει τις ρίζες της στη βιωματική εκπαίδευση. Η κλίμακα συμμετοχής των παιδιών αποτέλεσε εργαλείο παρατήρησης καθώς στοχεύαμε να εκτιμήσουμε και να συγκρίνουμε τη συμμετοχή κάθε παιδιού στο παιχνίδι ή σε δραστηριότητες.

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ		ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ	
ΕΠΙΠΕΔΟ	ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ	ΕΝΔΕΙΞΕΙΣ	
1ο	Πολύ χαμηλή (Καμία δραστηριότητα)	❖ Η δραστηριότητά του είναι συνήθως επαναλαμβανόμενη ❖ Αδρανεί και δε συμμετέχει ❖ Κοιτά τους γύρω του, τι κάνουν, χωρίς να δείχνει κάποιο ενδιαφέρον	
2ο	Χαμηλή	❖ Η προσοχή του αποσπάται συχνά και η δραστηριότητά του διακόπτεται ❖ Η συμμετοχή του είναι αποσπασματική ❖ Αποσυντονίζεται με όσα συμβαίνουν γύρω του ή και δείχνει να αναζητεί ευκαιρίες για να αποσπάσει την προσοχή του	
3ο	Μεσαία	❖ Αφιερώνει χρόνο στη δραστηριότητα ❖ Κάνει κάποια πρόοδο, χωρίς όμως να επιδεικνύει πραγματικό ενδιαφέρον και έντονη συμμετοχή ❖ Δεν εμφανίζεται ιδιαίτερα ενεργητικό και η προσοχή του αποσπάται	
4ο	Υψηλή	❖ Είναι «παρόν» και έχει υψηλό βαθμό συμμετοχής ❖ Η δραστηριότητά του είναι αρκετές φορές έντονη ❖ Συγκεντρώνεται και προσέχει	Αυτοσυγκέντρωση Πολυπλοκότητα & δημιουργικότητα
5ο	Πολύ υψηλή	❖ Παρουσιάζει έντονη και συνεχή δραστηριότητα ❖ Είναι προσηλωμένο και δείχνει επιμονή ❖ Εμπλέκεται βαθιά και ενεργά σε αυτό που κάνει	Επιμονή /Συνέχεια Ενέργεια Χρόνος αντίδρασης Ακρίβεια

Πίνακας 1: Κλίμακα Συμμετοχής του Leuven
Leuven Involvement Scale _LIS (Laevers, 2005)

Για την αξιολόγηση των συμμετεχόντων αξιοποιήσαμε: α) την αυτοαξιολόγηση, β) τη συζήτηση και τις συνεντεύξεις, γ) τον ατομικό φάκελο, δ) την παρατήρηση και ε) τις ειδικά σχεδιασμένες και οργανωμένες δραστηριότητες. Στενά συνδεδεμένη με την παρατήρηση είναι η «καταγραφή». Με τον όρο «καταγραφή» εννοούμε τη γραπτή αποτύπωση και καταχώριση των πληροφοριών που συλλέχτηκαν μέσω της παρατήρησης. Η «γραπτή αποτύπωση» αναφέρεται στην εγγραφή τους είτε με τον απλό τρόπο της συμβατικής γραφής είτε με τη χρήση μέσων της τεχνολογίας (όπως φωτογραφίες, ένα μικρό βίντεο) (Ρεκαλίδου, 2016α, 2016β). Η καταγραφή είναι σημαντική, διότι μας επέτρεψε να επανέλθουμε αργότερα σε όσα καταγράψαμε, να τα μελετήσουμε, να στοχαστούμε και να οδηγηθούμε σε συμπεράσματα. Όσον αφορά τις τεχνικές διαφοροποίησης που χρησιμοποιήθηκαν (Sakellariou, Mitsi & Strati, 2021), αξιοποιήσαμε: 1) τα δελτία εισόδου, πορείας και εξόδου, 2) Jigsaw 3) διαφοροποιημένες στρατηγικές ερωτήσεων, 4) γραφήματα, 5) ημερολόγια μάθησης, 6) κύβοι, 7) κέντρα ενδιαφέροντος, 8) προσομοιώσεις, 9) ηχογραφημένο υλικό, 10) ΡΑΦΤ, 11) Ατζέντα στόχων, 12) ΓΝΩΘΕ, 13) Νοητικά Στηρίγματα. Η αξιοποίηση τεχνικών διαφοροποίησης μας επέτρεψαν να προσεγγίσουμε το ζήτημα της κοινωνικής συμμετοχής λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΟΥ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Νηπιαγωγείο

Πριν αρχίσει η υλοποίηση του εκπαιδευτικού μας προγράμματος, τον μήνα Οκτώβριο, στις δραστηριότητες που αφορούν τη λειτουργία της ομάδας διαπιστώθηκαν τα εξής: ένας (1) μαθητής μας είχε πολύ χαμηλή συμμετοχή (6,7%), πέντε (5) μαθητές μας χαμηλή (33,3%), εφτά (7) μαθητές μας μεσαία (46,7%), δύο (2) μαθητές μας υψηλή (13,3%) και κανένας μαθητής μας πολύ υψηλή συμμετοχή.

pre-Η λειτουργία της ομάδας - Κανόνες Ομάδας (Παιχνίδια Ρόλων)					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πολύ χαμηλή	1	6,7	6,7	6,7
	Χαμηλή	5	33,3	33,3	40,0
	Μεσαία	7	46,7	46,7	86,7
	Υψηλή	2	13,3	13,3	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

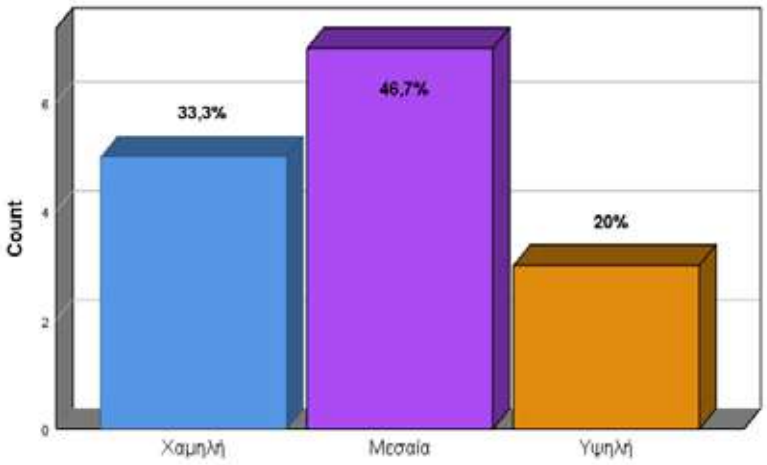
Πίνακας 2: Στατιστική καταγραφή-Νηπιαγωγείο (pre)
Η λειτουργία της ομάδας - Κανόνες Ομάδας

Μετά την υλοποίηση του εκπαιδευτικού βιωματικού μας προγράμματος διαπιστώθηκαν τα εξής : ένας (1) μαθητής μας μεσαία (6,7%), οχτώ (8) μαθητές μας υψηλή (53,3%), έξι (6) μαθητές πολύ υψηλή (40,0%) και κανένας μαθητής χαμηλή και πολύ χαμηλή συμμετοχή. Αξιοποιήθηκαν κυρίως παιχνίδια ρόλων και διδακτικά σενάρια για τη συγκεκριμένη ενότητα.

post-Η λειτουργία της ομάδας - Κανόνες Ομάδας (Παιχνίδια Ρόλων)					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μεσαία	1	6,7	6,7	6,7
	Υψηλή	8	53,3	53,3	60,0
	Πολύ υψηλή	6	40,0	40,0	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

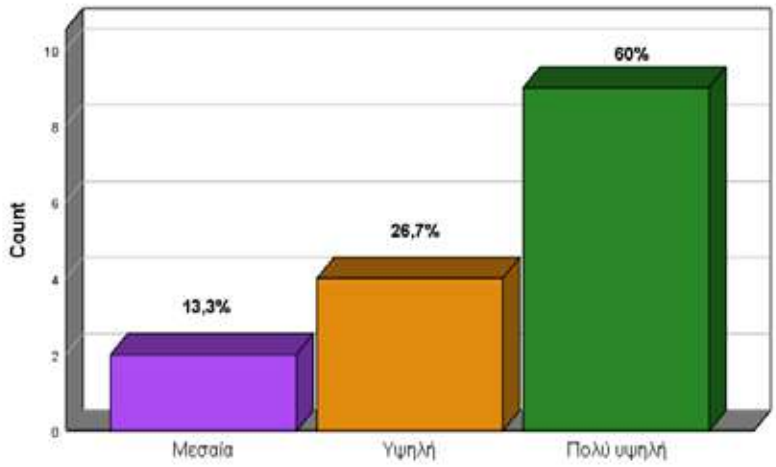
Πίνακας 3: Στατιστική καταγραφή-Νηπιαγωγείο (post)
Η λειτουργία της ομάδας - Κανόνες Ομάδας

Για το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών του νηπιαγωγείου της πειραματικής ομάδας, στις δραστηριότητες για την αναγνώριση και έκφραση των συναισθημάτων, την ενσυναίσθηση και την επίλυση συγκρούσεων, πριν την υλοποίηση του εκπαιδευτικού βιωματικού προγράμματος, η συμμετοχή καταγράφεται μεσαία (46,7%), χαμηλή για το (33,3%), υψηλή για το (20,0%), κανένας μαθητής πολύ χαμηλή και πολύ υψηλή.



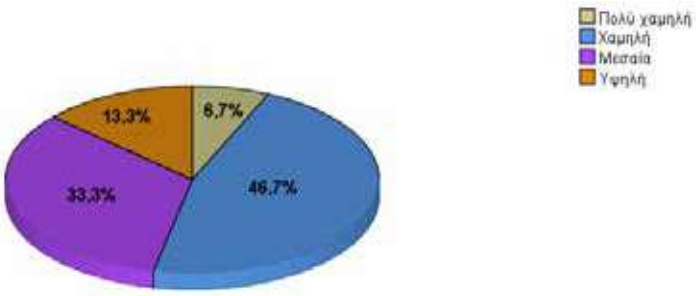
Σχήμα 1: Ραβδόγραμμα-Νηπιαγωγείο (pre)-Συναισθήματα (Αναγνώριση, έκφραση, Ενσυναίσθηση και επίλυση συγκρούσεων) Τέχνες

Με την υλοποίηση του εκπαιδευτικού βιωματικού προγράμματος διαπιστώθηκαν τα ακόλουθα σχετικά με τη συμμετοχή: υψηλή για το (26,7%) των μαθητών, πολύ υψηλή για το (60,0%), μεσαία για το (13,3%) και κανένας μαθητής χαμηλή και πολύ χαμηλή. Για την προσέγγιση των συναισθημάτων, αξιοποιήθηκαν κυρίως οι τέχνες και ιδιαίτερα όλες οι μορφές δραματικής τέχνης.



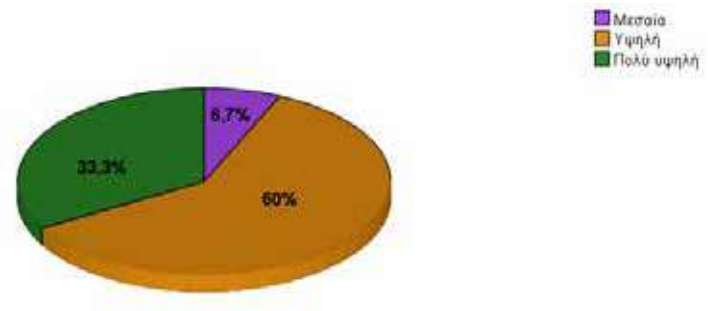
Σχήμα 2: Ραβδόγραμμα-Νηπιαγωγείο (post)-Συναισθήματα (Αναγνώριση, έκφραση, Ενσυναίσθηση και επίλυση συγκρούσεων) Τέχνες

Για μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών του νηπιαγωγείου στην πειραματική ομάδα, όσον αφορά τις υγιείς συνήθειες, πριν την υλοποίηση του εκπαιδευτικού βιωματικού προγράμματος, η συμμετοχή καταγράφεται μεσαία (33,3%), χαμηλή για το (46,7%), υψηλή για το (13,3%), πολύ χαμηλή για το (6,7%) και κανένας μαθητής πολύ υψηλή. Για την πρώτη μέτρηση συνεργαστήκαμε και με την οικογένεια των μαθητών.



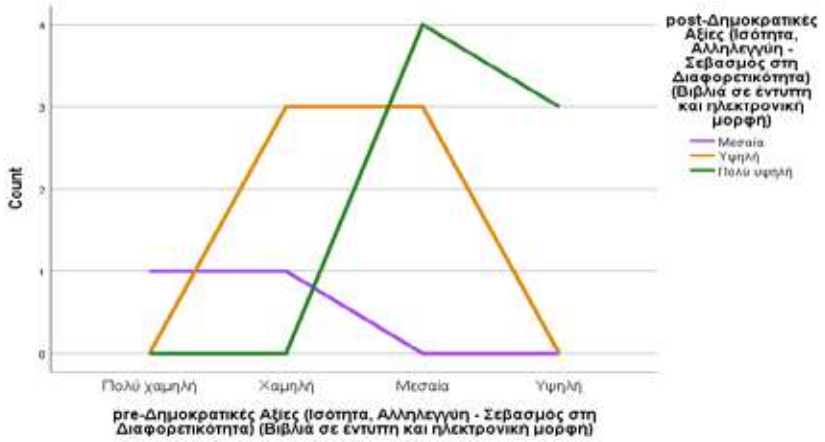
Σχήμα 3: Νηπιαγωγείο (pre)-Υγιείς Συνήθειες (Συνεργασία με την οικογένεια)

Με την υλοποίηση του εκπαιδευτικού βιωματικού προγράμματος διαπιστώθηκαν τα ακόλουθα σχετικά με τη συμμετοχή: υψηλή για το (60,0%) των μαθητών, πολύ υψηλή για το (33,3%), μεσαία για το (6,7%) και κανένας μαθητής χαμηλή και πολύ χαμηλή. Για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή του προγράμματος στη συγκεκριμένη ενότητα συνεργαστήκαμε με τις οικογένειες των μαθητών.



Σχήμα 4: Νηπιαγωγείο (post)-Υγιείς Συνήθειες
(Συνεργασία με την οικογένεια)

Για μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών του νηπιαγωγείου της πειραματικής ομάδας, για τις δραστηριοτήτων που αφορούν τις δημοκρατικές αξίες (ισότητα, αλληλεγγύη, σεβασμός στη διαφορετικότητα), πριν την υλοποίηση του εκπαιδευτικού βιωματικού προγράμματος, η συμμετοχή καταγράφεται μεσαία για το (46,7%), πολύ χαμηλή για το (6.7%), χαμηλή για το (26,7%), υψηλή για το (20,0%) και κανένας μαθητής πολύ υψηλή. Με την υλοποίηση του εκπαιδευτικού βιωματικού προγράμματος διαπιστώθηκαν τα ακόλουθα σχετικά με τη συμμετοχή: υψηλή για το (40,0%) των μαθητών, πολύ υψηλή για το (46,7%), μεσαία για το (13,3%) και κανένας μαθητής χαμηλή και πολύ χαμηλή. Για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή του προγράμματος στη συγκεκριμένη ενότητα εργαστήκαμε με βιβλία σε έντυπη και ηλεκτρονική μορφή.



Σχήμα 5: Νηπιαγωγείο (pre και post)-Δημοκρατικές αξίες (Ισότητα-Αλληλεγγύη-Σεβασμός στη Διαφορετικότητα)

Δημοτικό Σχολείο

Πριν αρχίσει η υλοποίηση του εκπαιδευτικού μας προγράμματος, τον μήνα Οκτώβριο, στις δραστηριότητες που αφορούν τη λειτουργία της ομάδας διαπιστώθηκαν τα εξής: πέντε (5) μαθητές μας είχαν χαμηλή συμμετοχή (31,3%), οχτώ (8) μαθητές μας μεσαία (50,0%), τρεις (3) μαθητές μας υψηλή (18,8%) και κανένας μαθητής μας πολύ υψηλή και πολύ χαμηλή συμμετοχή.

pre-Η λειτουργία της ομάδας - Κανόνες Ομάδας (Παιχνίδια Ρόλων)					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Χαμηλή	5	31,3	31,3	31,3
	Μεσαία	8	50,0	50,0	81,3
	Υψηλή	3	18,8	18,8	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

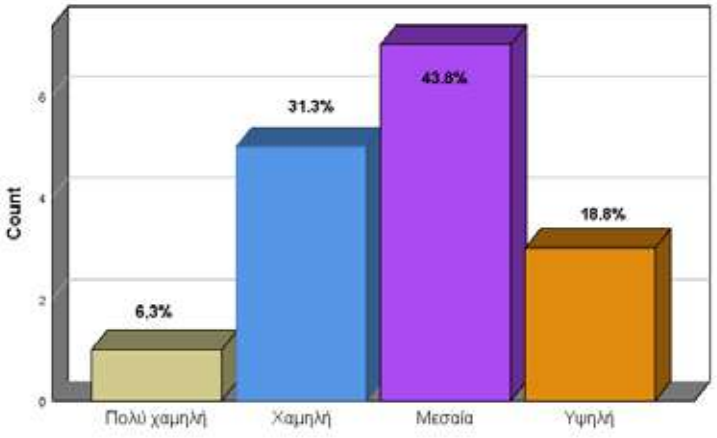
Πίνακας 4: Στατιστική καταγραφή-Δημοτικό Σχολείο (pre)-Η λειτουργία της ομάδας - Κανόνες Ομάδας (Παιχνίδια Ρόλων)

Μετά την υλοποίηση του εκπαιδευτικού βιωματικού μας προγράμματος διαπιστώθηκαν τα εξής: ένας (1) μαθητής μας μεσαία (6,3%), έξι (6) μαθητές μας υψηλή (37,5%), εννιά (9) μαθητές πολύ υψηλή (56,3%) και κανένας μαθητής χαμηλή και πολύ χαμηλή συμμετοχή. Αξιοποιήθηκαν κυρίως παιχνίδια ρόλων και διδακτικά σενάρια για τη συγκεκριμένη ενότητα.

post-Η λειτουργία της ομάδας - Κανόνες Ομάδας (Παιχνίδια Ρόλων)					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μεσαία	1	6,3	6,3	6,3
	Υψηλή	6	37,5	37,5	43,8
	Πολύ υψηλή	9	56,3	56,3	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

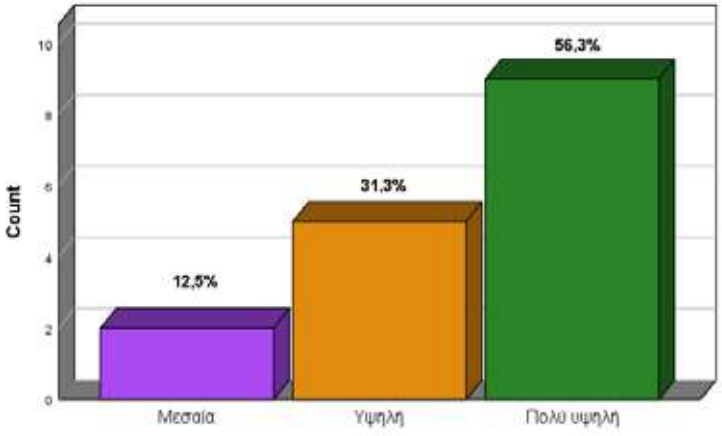
Πίνακας 5: Στατιστική καταγραφή -Δημοτικό Σχολείο (post)
Η λειτουργία της ομάδας - Κανόνες Ομάδας

Για μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών του δημοτικού σχολείου της πειραματικής ομάδας, στις δραστηριότητες για την αναγνώριση και έκφραση των συναισθημάτων, την ενσυναίσθηση και την επίλυση συγκρούσεων, πριν την υλοποίηση του εκπαιδευτικού βιωματικού προγράμματος, η συμμετοχή καταγράφεται μεσαία (43,8%), χαμηλή για το (31,3%), υψηλή για το (18,8%), πολύ χαμηλή για το (6,3%) και κανένας μαθητής πολύ υψηλή.



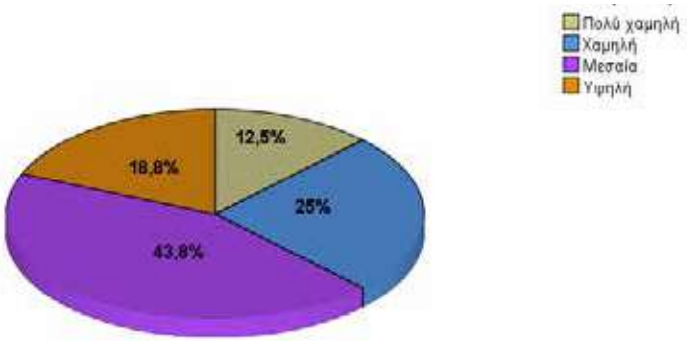
Σχήμα 7: Ραβδόγραμμα -Δημοτικό Σχολείο (pre)-Συναισθήματα (Αναγνώριση, έκφραση, Ενσυναίσθηση και επίλυση συγκρούσεων) Τέχνες

Με την υλοποίηση του εκπαιδευτικού βιωματικού προγράμματος διαπιστώθηκαν τα ακόλουθα σχετικά με τη συμμετοχή: υψηλή για το (31,3%) των μαθητών, πολύ υψηλή για το (56,3%), μεσαία για το (12,5%) και κανένας μαθητής χαμηλή και πολύ χαμηλή. Για την προσέγγιση των συναισθημάτων, αξιοποιήθηκαν κυρίως οι τέχνες και ιδιαίτερα όλες οι μορφές δραματικής τέχνης.



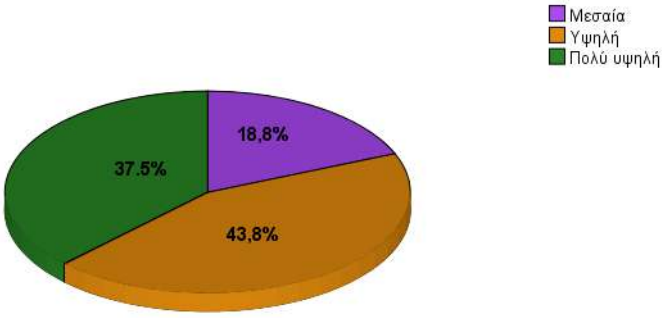
Σχήμα 8: Ραβδόγραμμα-Δημοτικό Σχολείο (post)-Συναισθήματα (Αναγνώριση, έκφραση, Ενσυναίσθηση και επίλυση συγκρούσεων) Τέχνες

Για μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών του δημοτικού σχολείου στην πειραματική ομάδα, όσον αφορά τις υγιείς συνήθειες, πριν την υλοποίηση του εκπαιδευτικού βιωματικού προγράμματος, η συμμετοχή καταγράφεται μεσαία για το (43,8%), χαμηλή για το (25,0%), υψηλή για το (18,8%), πολύ χαμηλή για το (12,5%) και κανένας μαθητής πολύ υψηλή. Για την πρώτη καταγραφή συνεργαστήκαμε και με την οικογένεια των μαθητών.



Σχήμα 9: Δημοτικό Σχολείο (pre)-Υγιείς Συνήθειες
(Συνεργασία με την οικογένεια)

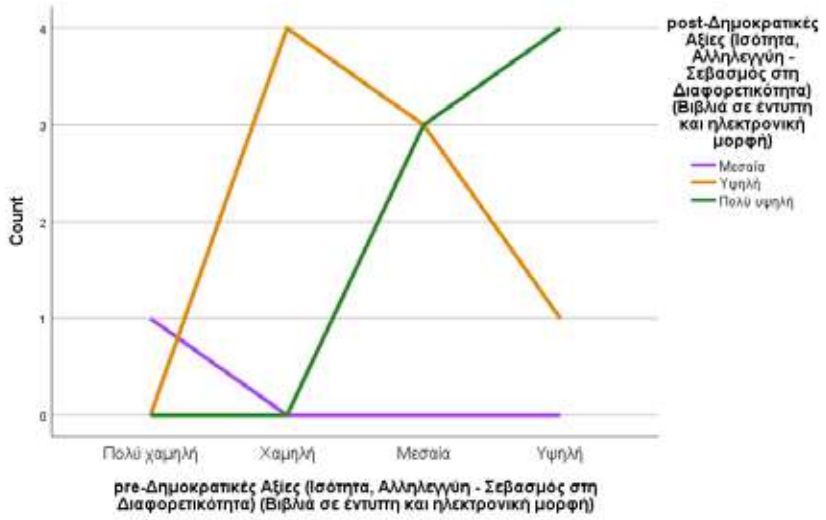
Με την υλοποίηση του εκπαιδευτικού βιωματικού προγράμματος στην ενότητα για τις υγιείς συνήθειες διαπιστώθηκαν τα ακόλουθα σχετικά με τη συμμετοχή: υψηλή για το (43,8%) των μαθητών, πολύ υψηλή για το (37,5%), μεσαία για το (18,8%) και κανένας μαθητής χαμηλή και πολύ χαμηλή. Για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή του προγράμματος στη συγκεκριμένη ενότητα συνεργαστήκαμε με τις οικογένειες των μαθητών.



Σχήμα 10: Δημοτικό Σχολείο (post)-Υγιείς Συνήθειες
(Συνεργασία με την οικογένεια)

Για μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών του δημοτικού σχολείου της πειραματικής ομάδας, για τις δραστηριοτήτων που αφορούν τις δημοκρατικές αξίες (ισότητα, αλληλεγγύη, σεβασμός στη διαφορετικότητα), πριν την υλοποίηση του εκπαιδευτικού βιωματικού προγράμματος, η συμμετοχή καταγράφεται μεσαία για το (37,5%), πολύ χαμηλή για το (6,3%), χαμηλή για το (25,0%), υψηλή για το (31,3%) και κανένας μαθητής πολύ υψηλή.

Με την υλοποίηση του εκπαιδευτικού βιωματικού προγράμματος διαπιστώθηκαν τα ακόλουθα σχετικά με τη συμμετοχή: υψηλή για το (50,0%) των μαθητών, πολύ υψηλή για το (43,8%), μεσαία για το (6,3%) και κανένας μαθητής χαμηλή και πολύ χαμηλή. Για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή του προγράμματος στη συγκεκριμένη ενότητα εργαστήκαμε με βιβλία σε έντυπη και ηλεκτρονική μορφή.



Σχήμα 11: Δημοτικό Σχολείο (pre και post)-Δημοκρατικές αξίες (Ισότητα-Αλληλεγγύη-Σεβασμός στη Διαφορετικότητα)

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΗ ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Τα βασικά χαρακτηριστικά της πειραματικής έρευνας αποτέλεσαν και παράγοντες επιτυχίας και σχετίζονταν με τη συμμετοχή και τη συνεργασία των εκπαιδευτικών καθ' όλη τη διάρκεια. Συνεπώς, η διαρκής επικοινωνία και συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς που πήραν μέρος στην πειραματική ομάδα αποτελεί το πρώτο χαρακτηριστικό. Αλλά και η συνεχής αξιολόγηση, ο στοχασμός και αναστοχασμός πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την πειραματική εφαρμογή και η ενεργός συμμετοχή και η αγαστή συνεργασία των εκπαιδευτικών, των οικογενειών και των μαθητών ήταν επίσης παράγοντες επιτυχίας. Παράλληλα, η σύνδεση θεωρίας και πράξης, καθώς οι διδασκαλίες σχεδιάστηκαν στη βάση της διδαχθείσας θεωρίας και υλοποιήθηκαν με την πρακτική εφαρμογή της, αλλά και η αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, με την ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών, αποτέλεσαν εξίσου παράγοντες επιτυχίας.

Η μάθηση αποτελεί μία διαδικασία που οδηγείται σε ένα βαθύτερο επίπεδο όταν το περιβάλλον του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου είναι ποιοτικό, ασφαλές, υποστηρικτικό στις δυνατότητες και τις ιδιαίτερες ανάγκες όλων των παιδιών και ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντά τους. Σε

ένα τέτοιο περιβάλλον τα παιδιά νιώθουν αποδεκτά και χαρούμενα, δεν έχουν άγχος, αλλά επιδεικνύουν ενδιαφέρον και θετική διάθεση να συμμετέχουν ενεργά σε μαθησιακές καταστάσεις που τα αφορούν και έχουν νόημα για τα ίδια.

Κάθε άνθρωπος επιχειρεί με έναν διαφοροποιημένο τρόπο να προσεγγίσει τη γνώση, παρακινούμενος έμμεσα, αλλά δυναμικά και λειτουργικά, σε γνωσιακή αλλά και κοινωνικοσυναισθηματική αλλαγή (Σακελλαρίου κ.α., 2021· Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Δεδομένης της πολυεπίπεδης διαφορετικότητας των μαθητών, στην παρούσα ερευνητική μελέτη οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν την αναγκαιότητα εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και αξιοποίησαν τεχνικές και στρατηγικές της. Άλλωστε και ερευνητικά έχει αποδειχθεί τόσο η θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαφοροποιημένη διδασκαλία και μάθηση (Μήτση, 2020· Wan, 2017) όσο και η αποτελεσματικότητά της ως προς την ενίσχυση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Μήτση, 2020· Μαβίδου, 2019· Σακελλαρίου κ.α., 2021· Sakellariou et.al, 2021· Σακελλαρίου κ.α., 2022).

Όλα αυτά αποτελούν ενδείξεις ότι τα παιδιά αναπτύσσουν συναισθηματική ευημερία και κίνητρα για ουσιαστική συμμετοχή και κατοχυρώνουν το δικαίωμά τους να εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη τους για κάθε ζήτημα που τα αφορά (ΙΕΠ, 2022). Από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας διαφάνηκε ότι η ανάπτυξη και ενίσχυση ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων (όπως αυτογνωσία, ενσυναίσθηση, υπεύθυνη λήψη αποφάσεων) μέσα από ελκυστικές δραστηριότητες ενεργοποιούν τα εσωτερικά κίνητρα στους μαθητές. Η υλοποίηση σχεδίου εργασίας με θέμα τη δημοκρατική εκπαίδευση ενισχύει τις αλληλεπιδράσεις του παιδιού, τον τρόπο με τον οποίο διαχειρίζεται τα συναισθήματά του, την ικανότητα να εργάζεται μόνο του ή σε ομάδες, την ικανότητα του παιδιού να επιλύει ένα πρόβλημα, τα ενδιαφέροντά του και τις φιλίες του (Σακελλαρίου & Στράτη, 2019).

Κατά την επεξεργασία των δεδομένων μας, αποδείχτηκε η θετική επίδραση της διαμορφωτικής αξιολόγησης ή αλλιώς της αξιολόγησης για τη μάθηση στη βελτίωση των αποτελεσμάτων της κοινωνικής συμμετοχής. Διαπιστώθηκε επίσης, ότι οι διαφορετικές μέθοδοι αξιολόγησης που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή τεκμηρίων (αυτοαξιολόγηση, συζητήσεις και συνεντεύξεις, η τήρηση ατομικού φακέλου, η παρατήρηση και οι ειδικά σχεδιασμένες δραστηριότητες) ενισχύουν την κοινωνική συμμετοχή στη σχολική τάξη. Όσον αφορά τον βαθμό κοινωνικής συμμετοχής που εκδήλωσαν οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνά μας, δείχνει πόσο καλά το σχολικό πλαίσιο στο οποίο βρίσκονται φροντίζει για την κάλυψη των

αναγκών και των ενδιαφερόντων του (Maleki et al, 2019 · Riley et al., 2018 · Sakellariou, Strati & Anagnostopoulou, 2019). Η διαδικασία αυτή γίνεται σταδιακά και με κατάλληλη καθοδήγηση και υποστήριξη, ώστε τα παιδιά να κατανοήσουν τον εαυτό τους ως ενεργοί και υπεύθυνοι πολίτες, και με την προϋπόθεση ότι οι ενήλικες αναγνωρίζουν τις δυνατότητες των παιδιών και δίνουν αξία σε αυτήν τη συμμετοχή (Lister, 2007).

Ο ρόλος της εκπαίδευσης είναι καθοριστικός αλλά και σύνθετος καθώς παρέχει τη δυνατότητα στα παιδιά να γνωρίσουν και να κατανοήσουν τόσο τον εαυτό τους όσο και τον κόσμο που τα περιβάλλει, στοιχεία που συμβάλλουν ουσιαστικά στην μετέπειτα ανάπτυξη και εξέλιξή τους (Παντζής & Σακελλαρίου, 2015· Sakellariou et al., 2021). Η προαγωγή της συμμετοχής των μαθητών στη λήψη αποφάσεων αποτελεί σημαντική επένδυση στις αναδυόμενες ικανότητες των παιδιών και στη διασφάλιση της ευημερίας τους. Ταυτόχρονα, προάγεται η δημοκρατική λειτουργία του σχολείου, μέσα από την ανάπτυξη αμοιβαίων σχέσεων παιδιών-ενηλίκων, καθώς τα παιδιά ενθαρρύνονται να αναπτύσσουν πρωτοβουλία, υπευθυνότητα και δράση, μέσα από αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές από μικρή ηλικία (Correia, Carvalho, Durães & Aguiar, 2020· European Commission, 2013).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Βαλιαντή, Σ. & Νεοφύτου Λ. (2017). *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Λειτουργική και αποτελεσματική εφαρμογή*. Πεδίο

Callan L. (2013). *A Case Study Examining the Inclusion of Children with Special Educational Needs in a Mainstream Primary School*. Thesis. Trinity College, Dublin. http://hdl.handle.net/10147/316207

Correia, N., Carvalho, H., Durães, J., & Aguiar, C. (2020). Teachers' ideas about children's participation within Portuguese early childhood education settings. *Children and Youth Services Review*, 111, 104845.

Δασκαλάκης, Δ. (2014). *Εισαγωγή στη σύγχρονη κοινωνιολογία* (2η έκδ.). Παπαζήσης.

Endedijk, H. M., Cillessen, A. H., Cox, R. F., Bekkering, H., & Hunnius, S. (2015). The role of child characteristics and peer experiences in the development of peer cooperation. *Social Development*, *24*(3), 521-540.

European Commission (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*.

Gresham, F. M., Elliott, S. N., Vance, M. J., & Cook, C. R. (2011). Comparability of the Social Skills Rating System to the Social Skills Improvement

System: Content and psychometric comparisons across elementary and secondary age levels. *School Psychology Quarterly*, *26*(1), 27.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής Ι.Ε.Π (2022). *Οδηγός Εκπαιδευτικού. Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση.* 2η Έκδοση.

Kalantzis, M., & Cope, B. (2013). *Νέα Μάθηση. Βασικές αρχές για την επιστήμη της εκπαίδευσης* (Επιμ. Ε. Αρβανίτη, Μτφρ. Γ. Χρηστίδης). Κριτική.

Κουτσελίνη, Μ., & Πυργιωτάκης, Ι. (2015). *Διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης*. Πεδίο.

Laevers, F. (2005). Well-being and involvement in care settings. A process-oriented self-evaluation Instrument (SiCs). Research Centre for Experiential Education, Leuven University.

Laevers, F. (2015). Making care and education more effective through wellbeing and involvement. An introduction to Experiential Education. *Research Centre for Experiential Education, University of Leuven, Leauven, Belgium*.

Larkins, C. (2014). Enacting children's citizenship: Developing understandings of how children enact themselves as citizens through actions and Acts of citizenship. *Childhood*, 21(1), 7- 21. doi: 10.1177/0907568213481815.

Lister, R. (2007). *Gendering citizenship in Western Europe: New challenges for citizenship research in a cross-national context*. Policy Press.

Μαβίδου, Α. Β. (2019). *Η επίδραση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στη μαθησιακή επίδοση των παιδιών νηπιαγωγείου*. (Διδακτορική Διατριβή). (No. GRI-2019-26073). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη

Maleki, M., Chehrzad, M. M., Kazemnezhad Leyli, E., Mardani, A., & Vaismoradi, M. (2019). Social skills in preschool children from teachers' perspectives. *Children*, *6*(5), 64.

Μήτση, Π. *(2020)*. *«Αναπτυξιακά Κατάλληλα Προγράμματα και Ποιότητα στην Εκπαίδευση στο εφαρμοστικό πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στην προσχολική και σχολική ηλικία».* (Διδακτορική Διατριβή). Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Πανταζής, Σ. & Σακελλαρίου, Μ. (2015). Η προοπτική της διαθεματικής προσέγγισης της μάθησης στην προσχολική εκπαίδευση. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 2, 171-180. https://doi.org/10.12681/jret.956

Παντελιάδου, Σ. & Αντωνίου, Φ. (2008). *Διδακτικές Προσεγγίσεις και Πρακτικές για Μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες.* Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Γράφημα

Penderi, E. (2018). Theoretical and practical issues concerning young children's citizenship education: The program «Learn, Care and Act about my City». *Journal of Education and Training*, 5(2), 141-164. DOI: https://doi.org/10.5296/jet.v5i2.13038.

Ρεκαλίδου, Γ. (2016α). *Η Αξιολόγηση στην Τάξη του Νηπιαγωγείου. Τι, Γιατί και Πώς;*. Αθήνα: Gutenberg.

Ρεκαλίδου, Γ. (2016β). Αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στο Μ. Τζεκάκη (Επιμ.). *Σχεδιασμός και αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας* (σσ. 201-242). Gutenberg.

Riley, D., San Juan, R. R., Klinkner, A. & Ramminger, J. (2018). *Κοινωνική και Συναισθηματική Ανάπτυξη στην Προσχολική Αγωγή και Εκπαίδευση. Συνδέοντας τις δομές με την επιστήμη και την πρακτική*. Επιστ. Επιμ.: Μαρία Σακελλαρίου. Εκδόσεις Πεδίο.

Rothbart, M. K., Sheese, B. E., Rueda, M. R., & Posner, M. I. (2011). Developing mechanisms of self-regulation in early life. *Emotion review*, *3*(2), 207-213.

Σακελλαρίου, Μ., Μήτση, Π., Στράτη, Π. & Αναγνωστοπούλου, Ρ. (2022). Η αξιοποίηση της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης στις βαθμίδες εκπαίδευσης. Μια ερευνητική προσέγγιση. Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο με θέμα «*Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Σύγχρονες προκλήσεις και προβληματισμοί*», Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 13-15 Μαΐου.

Σακελλαρίου Μ., & Στράτη Π. (2019). Δημοκρατικό Σχολείο και Εκπαιδευτικές Πρακτικές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Μια ερευνητική προσέγγιση. Στο ΙΣΤ' Διεθνές Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος με θέμα: «*Το Σχολείο στη Δημοκρατία, η Δημοκρατία στο Σχολείο*». Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος & η Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Βόλος.

Sakellariou, M., Mitsi, P. & Strati, P. (2021). *Differentiated Teaching and Learning in Greek preschool and school Education Teachers' views*. LAMBERT Academic Publishing

Sakellariou, M., Mitsi, P. & Strati, P. (2021). Assessment Techniques for Prospective Early Childhood Education Teachers: A Comparative Investigational Study in Greece and Cyprus. In Dr. Ritu Singh (Editor) *Selected Topics in Humanities and Social Sciences* Vol. 2, 18 June 2021, Page 82-98 https://doi.org/10.9734/bpi/sthss/v2/9990D

Sakellariou, M., Strati, P., & Anagnostopoulou, R. (2019). The role of social skills throughout inclusive education implementation, *East African Scholars Journal of Education*, Humanities and Literature, 2(10), 633-64.

DOI: 10.36349/EASJEHL.2019. v 02i10.22

Sleeter, C. (2008). Teaching for Democracy in an Age of Corporatocracy. *Teachers College Record*, *110*(1), 139-159.

Στράτη, Π.(2017). *Η Συμπερίληψη παιδιών με τυπική και μη τυπική ανάπτυξη στη γενική τάξη και η μετάβασή τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο*. (Διδακτορική Διατριβή). Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learner*s. Ascd.

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). Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Wan, S.W. Y., (2017). Differentiated instruction: are Hong Kong in-service teachers ready? *Teachers and Teaching*, 23(3), pp. 284-311. doi: 10.1080/13540602.2016.1204289

Δεξιότητες πληροφοριακού και κριτικού ψηφιακού γραμματισμού υποψήφιων δασκάλων στην εποχή της μετά-αλήθειας: Συζητώντας για τα "fake news"

Μενέλαος Τζιφόπουλος
Επίκουρος Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΠΔΜ
mtzifopoulos@uowm.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Καθημερινά ακούμε ειδήσεις, προσλαμβάνουμε πληροφορίες και βλέπουμε εικόνες στα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, στις σελίδες Κοινωνικής Δικτύωσης, σε ιστοσελίδες ποικίλου περιεχομένου. Έχουμε, όμως, αναρωτηθεί αν αυτές οι ειδήσεις είναι αληθινές, είναι ψευδείς ή είναι προϊόν επιστημονικής φαντασίας; Ποιες είναι αυτές οι δεξιότητες που θα μας βοηθήσουν να αντιληφθούμε και να διακρίνουμε την αλήθεια μιας είδησης, ώστε να τη μοιραστούμε με άλλους ανθρώπους, να τη συζητήσουμε και να προβληματιστούμε ή να δράσουμε; Ο Stein Smith, συγκεκριμένα, αναφέρει ότι οι δεξιότητες πληροφοριακού γραμματισμού είναι απαραίτητες σε μια εποχή που κυριαρχούν οι ψευδείς ειδήσεις. Σημειώνει, επίσης, ότι αυτό το είδος γραμματισμού απαιτείται, αν θέλουμε πολίτες που θα διαβάζουν κριτικά την είδηση, θα μπορούν να επιλέγουν τις κατάλληλες ειδήσεις και θα συμμετέχουν ενεργά και κριτικά στον δημόσιο διάλογο. Τονίζει, παράλληλα, την ανάγκη για την προετοιμασία των μελλοντικών πολιτών και την ισχυροποίηση των κριτικών τους δεξιοτήτων μέσω της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων. Ο παραπάνω προβληματισμός μεταφέρεται στη σύγχρονη εκπαίδευση και επικεντρώνεται στην ενίσχυση των κατάλληλων δεξιοτήτων των μαθητών και μαθητριών μας. Στο πλαίσιο της δημοσίευσης αυτής διερευνώνται, μέσω ενός ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου, οι απόψεις 150 φοιτητών και φοιτητριών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης της Φλώρινας για το ζήτημα των "fake news" στην εκπαίδευση, σε έρευνα που διεξήχθη κατά τη διάρκεια του εαρινού εξαμήνου 2023. Οι υποψήφιοι δάσκαλοι (α) δίνουν τους δικούς τους ορισμούς για τον πληροφοριακό και ψηφιακό γραμματισμό, (β) καταγρά-

φουν το πώς διακρίνουν τις αληθείς από τις ψευδείς ειδήσεις, τι σημαίνει γι' αυτούς η ψευδής είδηση και από ποιες πηγές ενημερώνονται για θέματα που τους απασχολούν, (γ) αξιολογούν το επίπεδο ψηφιακού και πληροφοριακού τους γραμματισμού, όπως και την ετοιμότητα και προθυμία για ενημέρωση, μελλοντικά, των μαθητών/τριών τους για τα ζητήματα αυτά, και τέλος (δ) καταγράφουν, σύντομα, πώς θα δίδασκαν σε μία τάξη δημοτικού σχολείου τέτοια ζητήματα. Από τα αποτελέσματα της έρευνας γίνεται εμφανές ότι σε αρκετά υψηλό ποσοστό οι φοιτητές/τριες μπορούν να διακρίνουν τις αληθείς από τις ψευδείς ειδήσεις, τις οποίες όμως αναζητούν, κυρίως, από τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης. Επίσης, αναφέρουν, σε έναν ικανοποιητικό βαθμό, ότι μέσω των πανεπιστημιακών τους μαθημάτων συζητούν ζητήματα πληροφοριακού γραμματισμού. Ωστόσο, ενώ είναι πρόθυμοι να ενημερώσουν, μελλοντικά, τους μαθητές τους για το ζήτημα των "fake news", φαίνεται ότι ακόμα δεν είναι σε μεγάλο βαθμό προετοιμασμένοι για κάτι τέτοιο.

Λέξεις-κλειδιά: Ψευδείς ειδήσεις, ψηφιακός γραμματισμός, πληροφοριακός γραμματισμός, υποψήφιοι δάσκαλοι

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Έχουμε αναρωτηθεί αν οι ειδήσεις που προσλαμβάνουμε από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης και από το διαδίκτυο είναι αληθινές, είναι ψευδείς ή είναι προϊόν επιστημονικής φαντασίας; Πώς μπορεί, για παράδειγμα, να μεταδίδεται μια πληροφορία που αφορά στον Πόλεμο στο Ισραήλ, σε ένα πολιτικό σκάνδαλο ή σε ένα κοινωνικό ζήτημα (Lagarde & Hudgins, 2018); Η σχετική έρευνα έχει δείξει ότι όχι μόνο μπορούμε σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα να διαβάζουμε ένα πολύ μεγάλο όγκο πληροφοριών, αλλά ακόμα περισσότερο αρκετοί χρήστες των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης (ΜΚΔ) να «μοιράζουν» και αλλού το υλικό αυτό, θεωρώντας ότι είναι αληθές, ενώ είναι μια ψευδής είδηση (Fox, 2018).

Τα παραπάνω συνδέονται με το ζήτημα της διαμόρφωσης αντιλήψεων και πεποιθήσεων των πολιτών, μέσω ειδήσεων που δεν έχουν υψηλό βαθμό εγκυρότητας και ελέγχου. Παράλληλα, θα πρέπει να μας προβληματίζει το γεγονός ότι ορισμένοι πολίτες χωρίς να προβληματίζονται ιδιαίτερα υιοθετούν τις απόψεις που αναφέρονται σε ψευδείς ειδήσεις, γιατί ταιριάζουν περισσότερο στις δικές τους αντιλήψεις για ένα θέμα (π.χ. πώς τοποθετείται, για παράδειγμα, ένας πολιτικός για τον γάμο των ομόφυλων ζευ-

γαριών). Έρευνες που έχουν διεξαχθεί με μαθητές/τριες και με φοιτητές/τριες έχουν δείξει ότι δεν έχουν την ικανότητα να διαχωρίσουν την ψευδή από την αληθή είδηση (Harris, 2019). Οι περισσότεροι/ες φοιτητές/τριες φαίνεται ότι μένουν σε ένα πρώτο επίπεδο -διαδικτυακής- αναζήτησης πληροφοριών, αλλά δεν εξετάζουν σε βάθος τον συγγραφέα της πηγής, αν είναι μία ανάρτηση σε μία διαδικτυακή πύλη ή κάποια έγκυρη επιστημονική πηγή (Paskin, 2018).

Τα στοιχεία αυτά συνδέονται με την εποχή της μετά-αλήθειας (post-truth era) (Modreanu, 2017). Συγκεκριμένα, το 2016 ήταν η χρονιά της μετά-αλήθειας βάσει του Λεξικού της Οξφόρδης, που την ορίζει ως μια εποχή, κατά την οποία οι άνθρωποι ανταποκρίνονται περισσότερο σε συναισθήματα και πεποιθήσεις τους και λιγότερο ή καθόλου σε δεδομένα και στην «αλήθεια». Είναι η εποχή στην οποία τα «αντικειμενικά» γεγονότα ασκούν μικρότερη επιρροή στη διαμόρφωση της κοινής γνώμης από ό,τι οι εκκλήσεις στο συναίσθημα και στις προσωπικές μας παραδοχές (Watson, 2018).

Στη συζήτηση αυτή προστίθεται η θεωρία του Ψηφιακού Ανθρωπισμού, βάσει της οποίας το άτομο, το σύγχρονο εικονιστικό υποκείμενο θα πρέπει να αναλογιστεί και να έχει τα αντίστοιχα «εργαλεία» για το πώς προσλαμβάνει την πληροφορία και ποια είναι αυτή η πληροφορία που προσλαμβάνει. Να αναρωτηθεί για τις ψευδείς ειδήσεις, για ηθικά ζητήματα πίσω από την τεχνολογία που υποβοηθάει αυτές τις πρακτικές (Τάσης, 2019).

ΨΗΦΙΑΚΟΣ ΠΟΛΙΤΗΣ

Τα παραπάνω συνδέονται άρρηκτα και με τα χαρακτηριστικά που φαίνεται να έχει ο ψηφιακός πολίτης (digital citizen). Στο πλαίσιο της ψηφιακής πολιτειότητας (digital citizenship) οφείλει να είναι λειτουργικός, κριτικός και προσεκτικός χρήστης της τεχνολογίας, λαμβάνοντας υπόψη ζητήματα ηθικής και ασφάλειας (Schuler, 2002). Επίσης, να έχει θετική στάση απέναντι στην αξιοποίηση των ψηφιακών εφαρμογών που προάγουν τη συνεργασία, τον γόνιμο διάλογο και την ανταλλαγή απόψεων, σε ένα υγιές και δημοκρατικό πλαίσιο διαπολιτισμικού και πολιτισμικού σεβασμού (Ribble, 2008). Σημειώνεται, επίσης, ότι η ψηφιακή πολιτειότητα αφορά και στο ζήτημα της αξιολόγησης της οποιασδήποτε μορφής ψηφιακής πληροφορίας, με στόχο τη διασφάλιση ποιότητας και εγκυρότητας στην πληροφορία. Τέλος, ο ψηφιακός πολίτης κάνει προσεκτικές ενέργειες, όταν αξιοποιεί το διαδίκτυο και λαμβάνει εκείνες τις αποφάσεις που προάγουν τη δημοκρατία και την αξιόπιστη ενημέρωση με τη συμβολή των ψηφιακών τεχνολο-

γιών. Οι στόχοι, ειδικότερα, της ψηφιακής πολιτειότητας για τον 21ο αιώνα υπακούουν σε ένα τριμερές σχήμα: (1) εκπαίδευση, (2) ενδυνάμωση, (3) προστασία (Hobbs, 2010).

Στη σύγχρονη βιβλιογραφία δεν συζητάμε, πλέον, για το αν οι ψηφιακές τεχνολογίες είναι σημαντικές ή απαραίτητες στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά ο προβληματισμός μετατοπίζεται στις δυνατότητες που προσφέρουν τα ψηφιακά μέσα στους μαθητές και στις μαθήτριές μας, με στόχο τη διαμόρφωση κριτικά σκεπτόμενων πολιτών ή, αλλιώς, δρώντων υποκειμένων (Τζιφόπουλος, 2023). Εύρημα, στο οποίο θα πρέπει να εστιάσουμε, αποκαλύπτει την αδυναμία των μαθητών/τριών μας να «διαχειριστούν» αποτελεσματικά τις ψηφιακές τεχνολογίες και να αξιοποιήσουν -με λειτουργικό και κριτικό τρόπο- αυτά τα εργαλεία υποβοήθησης της μάθησης. Πρόσφατες έρευνες, ειδικότερα, έχουν δείξει ότι οι μαθητές/τριες είναι εξοικειωμένοι/ες με τη χρήση της τεχνολογίας, αλλά δεν μπορούν να την εντάξουν αποτελεσματικά σε σχολικά πλαίσια (Kaeophanuek et al., 2018).

Το «έλλειμμα» αυτό συνδέεται άρρηκτα με το ζήτημα της ανάπτυξης σύγχρονων σχολικών και ακαδημαϊκών ψηφιακών ικανοτήτων και δεξιοτήτων της νέας γενιάς μαθητών/τριών. Παρά το γεγονός, λοιπόν, ότι οι νέοι/ες σήμερα είναι «ενεργοί/ές» σε ό,τι ψηφιακό υπάρχει ή «αναδύεται» και, συνακόλουθα, στις εφαρμογές κοινωνικής δικτύωσης, δεν μπορούν, ωστόσο, να εκμεταλλευτούν αυτή την εξοικείωση και να «μετασχηματίσουν» τις πρακτικές τους σε εκπαιδευτικές πρακτικές. Δεν μπορούν, δηλαδή, να αντιληφθούν την προστιθέμενη αξία της τεχνολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία, στο πλαίσιο του Μιντιακού Γραμματισμού (ΜΓ) (Livingstone, 2004· Potter, 2018). Διαπιστώνεται, συγκεκριμένα, η αδυναμία τους στην αναζήτηση και αξιολόγηση της κατάλληλης ψηφιακής πηγής για εκπαιδευτική χρήση, όπως και η διαμόρφωση των αντίστοιχων σχολικών ψηφιακών τους δεξιοτήτων, για την οικοδόμηση νοημάτων (Neumann et al., 2017).

ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΙ ΣΤΗΝ ΨΗΦΙΑΚΗ ΕΠΟΧΗ

Εκκινώντας από τον παραπάνω προβληματισμό, αυτή η νέα γενιά προσλαμβάνει την πληροφορία, αποκλειστικά, μέσα από αναρίθμητα και ποικίλης μορφής και περιεχομένου ψηφιακά κανάλια, με αποτέλεσμα να αναδιαμορφώνεται η έννοια της γνώσης και ο τρόπος πρόσληψής της (Seemiller & Grace, 2017). Ικανότητες, όπως η κριτική σκέψη και η αποκωδικοποίηση των κατάλληλων «μηνυμάτων» είναι στην «πρώτη γραμμή» της διεθνούς εκπαιδευτικής συζήτησης (Alsaleh, 2020). Αν μεταφέρουμε τη σχετική έρευ-

να στον χώρο της εκπαίδευσης, αντιλαμβανόμαστε ότι το ενδιαφέρον μετατοπίζεται από την «παθητική» απόκτηση γνώσης, στη ενεργή εμπλοκή των μαθητών/τριών σ' αυτήν, ώστε να είναι κριτικοί αναγνώστες και ικανοί χρήστες της γλώσσας και της πληροφορίας σε ψηφιακά περιβάλλοντα. Ακόμα, οι μαθητές/τριές μας οφείλουν μέσω των κατάλληλων -καινοτόμων και ενταγμένων στα συμφραζόμενα- εκπαιδευτικών πρακτικών να ξεπεράσουν το στάδιο του «καταναλωτή» της ψηφιακής πληροφορίας και να μεταβούν στο δημιουργικό και «μετασχηματιστικό» στάδιο της διαμόρφωσης και αναπλαισίωσης των κατάλληλων κάθε φορά -ψηφιακών ή μη- πληροφοριών.

Ήδη από τα τέλη του 20ού αιώνα εμφανίζεται ένα νέο είδος γραμματισμού που περιλαμβάνει τη χρήση, αξιοποίηση, αξιολόγηση και κριτική τοποθέτηση του ατόμου στην τεχνολογία. Από την πρώτη φορά, λοιπόν, που ο Paul Gilster (1997) ορίζει αυτό το αναδυόμενο είδος γραμματισμού, τον Ψηφιακό Γραμματισμό-ΨΓ (Digital Literacy), έκτοτε έχουν καταγραφεί αρκετοί άλλοτε περιγραφικοί και άλλοτε κριτικοί ορισμοί (Reddy et al., 2020). Από την αρχική, μηχανιστική οπτική βάσει της οποίας ο ΨΓ αναφέρεται στην ικανότητα κάποιου να χρησιμοποιεί τα ψηφιακά/τεχνολογικά εργαλεία με ευχέρεια, μεταβαίνουμε σε ένα πιο «ώριμο» στάδιο ερμηνείας του όρου, με αναφορές στην ικανότητα πρόσβασης, διαχείρισης, ένταξης, ανάλυσης, διαμόρφωσης και αξιολόγησης της πληροφορίας με τη συμβολή των ψηφιακών εργαλείων (Spires et al., 2019). Η σύγχρονη, υπό συνεχή διαμόρφωση, έννοια του ΨΓ μάς εισάγει στα «βαθιά νερά» του μετασχηματισμού ή από κοινού σχηματισμού/σχεδιασμού της γνώσης ανάλογα με την κοινωνική, γλωσσική και πολιτισμική περίσταση με τη συμβολή των ψηφιακών τεχνολογιών (Eshet, 2012).

Ο Πληροφοριακός Γραμματισμός-ΠΓ (Information Literacy) σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να έχει πρόσβαση στην πληροφορία και, συγκεκριμένα, στην κάθε πληροφορία, είτε είναι διαδικτυακή είτε όχι, που μπορεί να αξιολογεί την ορθότητά της. Αφορά στην ικανότητά μας να μπορούμε να βρίσκουμε τρόπους για την ορθή χρήση της πληροφορίας, η οποία είναι χρήσιμη και αξιοποιήσιμη σ' εμάς. Για τον λόγο αυτό, είναι πολύ σημαντικό να αναπτύξουν οι μαθητές μας αυτές τις δεξιότητες ΠΓ, όχι μόνο για τη διάκριση των ειδήσεων σε ψευδείς και αληθείς, αλλά και για τη διαχείριση της πληροφορίας σε όλα τα επίπεδα της ζωής τους. Ειδικότερα, και οι φοιτητές/τριες θα πρέπει να κατέχουν τέτοιες δεξιότητες τόσο όσοι/ες προετοιμάζονται για να γίνουν εκπαιδευτικοί, όπως και αυτοί που προετοιμάζονται για τον χώρο της δημοσιογραφίας, ώστε να μεταδίδουν αξιόπιστες και «αντικειμενικές» ειδήσεις. Σχετικές έρευνες σε πανεπιστημιακά Τμήματα, δι-

εθνώς, έχουν δείξει ότι οι φοιτητές/τριες δεν γνωρίζουν πώς να χρησιμοποιούν τις υπηρεσίες που τους παρέχουν οι βιβλιοθήκες της Σχολής τους και πώς να αναζητούν διαδικτυακές πηγές (Rose-Wiles, 2018· Taala et al., 2019).

Η ΕΡΕΥΝΑ

Σκοπός και επιμέρους στόχοι

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων υποψήφιων δασκάλων αναφορικά με το ζήτημα του Ψηφιακού, Μιντιακού και Πληροφοριακού Γραμματισμού στη σύγχρονη εκπαίδευση. Οι φοιτητές και οι φοιτήτριες συμπλήρωσαν ένα ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο (Google Form), απαντώντας σε ερωτήσεις βάσει πέντε θεματικών αξόνων. Στον πρώτο άξονα, εντάσσονται ερωτήσεις για την αποσαφήνιση των όρων ψηφιακός και μιντιακός γραμματισμός. Οι φοιτητές/τριες επιλέγουν τις προτάσεις εκείνες που θεωρούν ότι ανταποκρίνονται περισσότερο στο περιεχόμενο αυτών των εννοιών. Επίσης, δίνουν τους δικούς τους ορισμούς για τον όρο 'Fake News'. Στον δεύτερο άξονα αξιολογούν τις γνώσεις τους σε βασικά προγράμματα Η/Υ και σε διαδικτυακές εφαρμογές και δηλώνουν πόσο πρόθυμοι/ες και έτοιμοι/ες νιώθουν να διδάξουν στο δημοτικό σχολείο, λαμβάνοντας υπόψη ζητήματα πληροφοριακού γραμματισμού και ψευδών ειδήσεων. Στον τρίτο άξονα του ερωτηματολογίου απαντούν σε σχετική ερώτηση για το πώς διακρίνουν τις αληθείς από τις ψευδείς ειδήσεις και από ποιες πηγές ενημερώνονται. Στον τελευταίο άξονα του μεθοδολογικού εργαλείου σημειώνουν τις δικές τους προτάσεις για διδακτικές και παιδαγωγικές πρακτικές αναφορικά με το ζήτημα του ψηφιακού και πληροφοριακού γραμματισμού.

Ερευνητικά Ερωτήματα

Τα ερωτήματα στα οποία καλείται να απαντήσει η έρευνα αυτή είναι τα εξής:

- Τι περιεχόμενο δίνουν οι υποψήφιοι/ες δάσκαλοι/ες στις έννοιες ψηφιακός γραμματισμός, μιντιακός γραμματισμός και ψευδείς ειδήσεις;
- Πώς αυτοαξιολογούνται αναφορικά με τις ψηφιακές τους δεξιότητες;
- Πώς διακρίνουν τις αληθείς από τις ψευδείς ειδήσεις;
- Από ποιες πηγές ενημερώνονται για θέματα που τους απασχολούν;
- Ποιες είναι οι προτάσεις τους για τη διδασκαλία στο δημοτικό σχολείο, με στόχο τη διαμόρφωση κριτικά και ψηφιακά εγγράμματων μαθητών/τριών;

Το δείγμα της έρευνας

Στην έρευνα αυτή συμμετείχαν, συνολικά, 127 φοιτητές/τριες του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας (στη Φλώρινα), από το 2ο έως και το 8ο εξάμηνο σπουδών. Συγκεκριμένα, γίνεται εμφανές ότι το 74% (94) ήταν φοιτήτριες και το 26% (33) ήταν φοιτητές (26,0%). Οι περισσότεροι/ες φοιτητές/τριες βρίσκονται στο 2ο (43,3%) και στο 6ο εξάμηνο (29,1%). Ελαφρώς μικρότερο είναι το ποσοστό των φοιτητών/τριών του 4ου εξαμήνου (18,1%). Μικρότερα ποσοστά συγκεντρώνονται στα υπόλοιπα εξάμηνα (συνολικά: 9,5%).

Μεθοδολογία

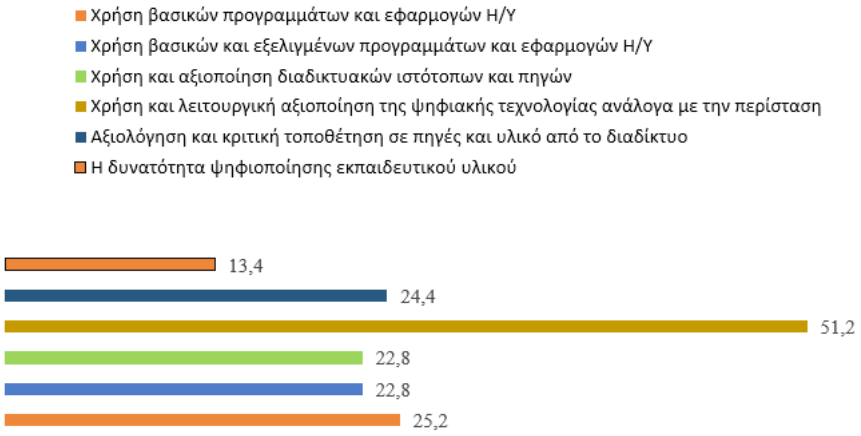
Για τη συλλογή και επεξεργασία των δεδομένων αξιοποιήθηκαν οι αρχές της ποσοτικής έρευνας, με τη αξιοποίηση του στατιστικού πακέτου SPSS (έκδοση 29.0). Από την επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας, με τη συμβολή της περιγραφικής στατιστικής, δημιουργήθηκαν γραφήματα. Επίσης, προκύπτουν και συσχετίσεις μεταβλητών. Συμπληρωματικά αξιοποιήθηκαν οι αρχές της ποιοτικής έρευνας στον τελευταίο άξονα επεξεργασίας των δεδομένων. Μέσω μιας ανοικτού τύπου ερώτησης, οι φοιτητές/τριες προτείνουν τρόπους ενίσχυσης του ΨΓ και του ΜΓ. Από την επεξεργασία και τις ομαδοποιήσεις των αυτοαναφορών τους, με τη συμβολή της Θεματικής Ανάλυσης (βλ. Clarke, Braun & Hayfield, 2015), διαμορφώθηκαν αντίστοιχοι κωδικοί με επαγωγικό τρόπο, δημιουργώντας κύρια θέματα.

ΟΙ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΕΣ ΑΝΑΛΥΣΕΙΣ

Περιεχόμενο εννοιών: ΨΓ, ΜΓ, Ψευδείς Ειδήσεις

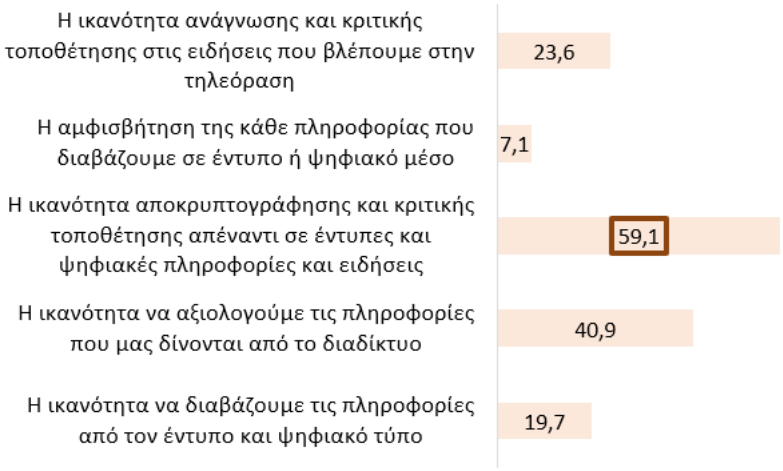
Μέσα από τις απαντήσεις τους, αναφορικά με τον 1ο άξονα, φαίνεται ότι το υψηλότερο ποσοστό (51,2%, 65) συμφωνούν ότι ο Ψηφιακός Γραμματισμός (ΨΓ) αφορά στη χρήση και λειτουργική αξιοποίηση της ψηφιακής τεχνολογίας ανάλογα με την περίσταση. Ένα ποσοστό της τάξεως του 25,2% (32 φοιτητές/τριες) θεωρεί ότι ο ψηφιακός γραμματισμός αναφέρεται στη χρήση βασικών προγραμμάτων και εφαρμογών Η/Υ. Μικρότερο είναι το ποσοστό (24,4%, 31) των φοιτητών/τριών που υποστηρίζουν ότι ο ΨΓ σχετίζεται περισσότερο με τη διαδικασία αξιολόγησης και κριτικής τοποθέτησης σε ψηφιακό υλικό, πηγές και βιβλιογραφία από το διαδίκτυο. Οι υπόλοιπες επιλογές συγκεντρώνουν μικρότερα ποσοστά. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων και συμμετεχουσών στην έρευνα δείχνουν ότι έχουν αντιληφθεί την πολυπλοκότητα και τη σύγχρονη προσέγγιση στην έννοια του ΨΓ σε

αρκετά καλό βαθμό. Ωστόσο παρατηρείται στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάλογα με το εξάμηνο φοίτησης. Μέσα από τις στατιστικές αναλύσεις διαφαίνεται ότι όσο πιο υψηλό είναι το εξάμηνο φοίτησης τόσο πιο συχνά οι φοιτητές/τριες απαντούν ότι ο ΨΓ αφορά στη χρήση και λειτουργική αξιοποίηση της τεχνολογίας ανάλογα με την περίσταση. Δίνουν, δηλαδή, τον «σωστό» ορισμό για τον ΨΓ (x^2 (4) = 18.809, p-value = 0,001).



Γράφημα 1: Η έννοια του Ψηφιακού Γραμματισμού – ΨΓ

Ο ΨΓ, βέβαια, συνδέεται και με έναν άλλον όρο, τον Μιντιακό Γραμματισμό-ΜΓ (Media Literacy). Οι υποψήφιοι/ες δάσκαλοι/ες, μέσα από τις απαντήσεις τους και σ' αυτήν την ερώτηση φαίνεται, στην πλειονότητά τους, να έχουν σαφή εικόνα για το περιεχόμενο αυτής της έννοιας. Συγκεκριμένα ένα ποσοστό της τάξεως του 59,1% (75) ορίζει τον ΜΓ ως την ικανότητα για αποκρυπτογράφηση και κριτική τοποθέτηση απέναντι σε έντυπες και ψηφιακές πληροφορίες και ειδήσεις. Συμπεριλαμβάνουν, δηλαδή, και τη μη ψηφιακή ειδησεογραφική ή άλλου είδους πηγή, κάτι που επιβεβαιώνεται και από τη σχετική βιβλιογραφία.



Γράφημα 2: Η έννοια του Μιντιακού Γραμματισμού – ΜΓ

Βέβαια, καθώς η συγκεκριμένη, όπως και η παραπάνω, ερώτηση δεν περιορίζει τους συμμετέχοντες και τις συμμετέχουσες στην έρευνα στην επιλογή μίας και μοναδικής απάντησης, φαίνεται ότι αρκετοί φοιτητές και αρκετές φοιτήτριες θεωρούν ότι εκτός από την παραπάνω επιλογή, ο ΜΓ αφορά, επιπρόσθετα, στην ικανότητα αξιολόγησης της πληροφορίας που μάς δίνεται από το διαδίκτυο (40.9%, 52) και στην κριτική μας τοποθέτηση απέναντι στις ειδήσεις που προβάλλονται από τα ΜΜΕ (23,6%, 30), κάτι που σαφώς φαίνεται να συμπληρώνει το περιεχόμενο της εν λόγω έννοιας. Όπως και στην ικανότητα να διαβάζουμε τις πληροφορίες από έντυπα και ψηφιακά μέσα (19,7%, 25).

Οι φοιτητές/τριες στην έρευνα αυτή δίνουν τους δικούς τους ορισμούς για τα 'fake news'. Από την κωδικοποίηση των απαντήσεων και την ποσοτικοποίηση των ποιοτικών δεδομένων, προέκυψε ο ακόλουθος πίνακας με τις πιο συχνά εμφανιζόμενες λέξεις στους ορισμούς που δίνουν τα υποκείμενα της έρευνας. Λέξεις όπως παραπληροφόρηση, προπαγάνδα, μη αληθής πληροφορία, μη επαληθεύσιμες πηγές, μη αξιόπιστες πηγές, παραποίηση γεγονότων, χειραγώγηση, εμφανίζονται αρκετά συχνά.

Λέξεις-Κλειδιά για τις «Ψευδείς Ειδήσεις»	**N**
Παραπληροφόρηση-Παραπλάνηση	43
Εξυπηρέτηση συμφερόντων/Προπαγάνδα/Κιτρινισμός/Να πείσουν/ Γίνεται σκόπιμα	26
Πληροφορία που δεν ισχύει/Δεν είναι αληθής/Δεν είναι αντικειμενική	21
Διάδοση μη επαληθεύσιμων ειδήσεων-χωρίς πηγές/Μη αξιόπιστες	13
Διαστρέβλωση-παραποίηση γεγονότων	10
Χειραγώγηση-εξαπάτηση	6
Ειδήσεις που μας αποπροσανατολίζουν	5
Βασίζονται, μερικώς, σε αληθινά γεγονότα	4
Ειδήσεις που «κατασκευάζονται»	3
Προώθηση συγκεκριμένης ιδεολογίας	2
Σκοπός να βλάψουν ένα πρόσωπο	2

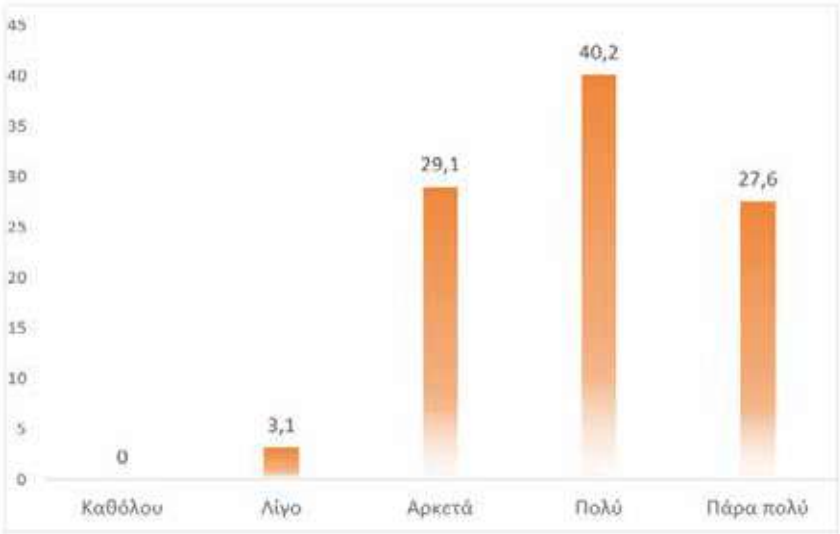
Πίνακας 1: Πιο συχνά εμφανιζόμενες λέξεις για τις «Ψευδείς Ειδήσεις»

Γνώσεις χειρισμού ψηφιακών εφαρμογών, προθυμία και ετοιμότητα ενημέρωσης

Σημαντικό θεωρείται το εύρημα αναφορικά με το πώς οι υποψήφιοι/ες δάσκαλοι/ες αξιολογούν τις γνώσεις τους στον τρόπο χειρισμού των ψηφιακών τεχνολογιών. Πόσο επαρκείς, δηλαδή, θεωρούνται στον χειρισμό και στην αξιοποίηση των ψηφιακών εργαλείων καθολικής ισχύος. Ειδικότερα, μέσα από την πεντάβαθμη κλίμακα Likert, οι υποψήφιοι/ες εκπαιδευτικοί διατείνονται ότι σε «πολύ» (40.2%, 51) και «πάρα πολύ» μεγάλο βαθμό (27,6%, 35) είναι γνώστες της τεχνολογίας και μπορούν με ευκολία να χειριστούν αντίστοιχα ψηφιακά μέσα. Ένα ποσοστό της τάξεως του 29,1% (37) θεωρούν ότι έχουν λιγότερη εξοικείωση με τις ψηφιακές τεχνολογίες, επιλέγοντας το «αρκετά».

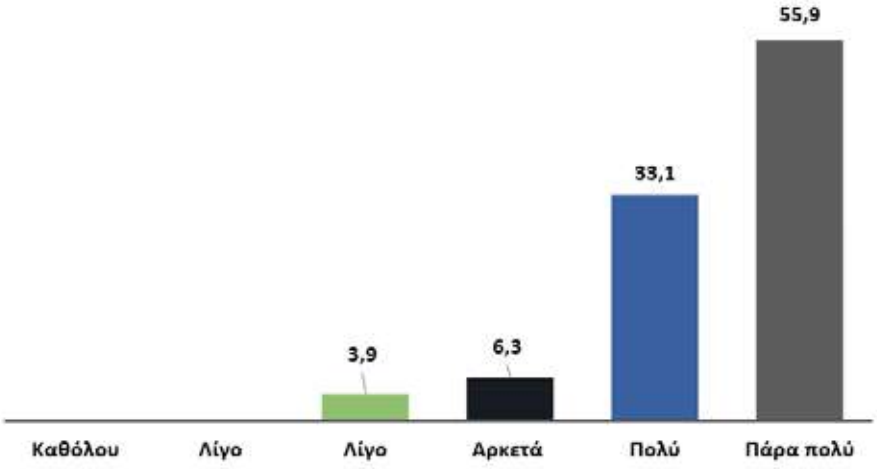
Οι φοιτητές/τριες όσο πιο εξοικειωμένοι/ες διατείνονται ότι είναι με τα ψηφιακά προγράμματα και τις ψηφιακές εφαρμογές τόσο πιο έτοιμοι/ες νιώθουν να μπουν σε σχολικές τάξεις και να προετοιμάσουν τους μαθητές και τις μαθήτριές τους με βάση τις αρχές του ΨΓ και του ΜΓ (x^2 (12) = 43.344, p-value = 0,001). Την εικόνα αυτή συμπληρώνει και το εύρημα που δείχνει ότι όσο πιο μεγάλο είναι το εξάμηνο φοίτησης τόσο πιο προετοιμασμένοι/ες νιώθουν οι φοιτητές/τριες να ενημερώσουν τους μαθητές και τις

μαθήτριές τους για ζητήματα ΠΓ (Πληροφοριακού Γραμματισμού) (x^2 (16) = 26.775, p-value = 0,044).



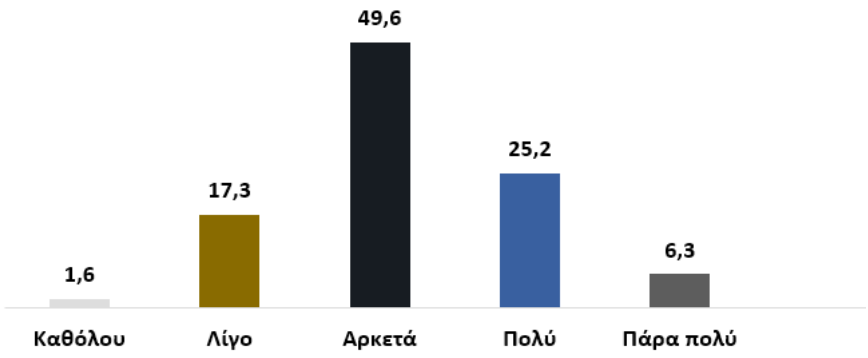
Γράφημα 3: Αυτοαξιολόγηση γνώσεων για τα ψηφιακά εργαλεία

Στα παραπάνω, είναι εξίσου σημαντικό να συζητηθεί ο βαθμός προθυμίας και ετοιμότητας των υποψήφιων δασκάλων στην αξιοποίηση της τεχνολογίας για εκπαιδευτικούς σκοπούς στη διάρκεια του μαθήματος στο δημοτικό σχολείο. Οι απαντήσεις τους στην περίπτωση της προθυμίας για τη χρήση της τεχνολογίας, μελλοντικά στις τάξεις τους, συγκεντρώνονται σε ένα υψηλό ποσοστό, αθροιστικά, στο «πολύ» και «πάρα πολύ» (89,0%, 113). Συνεπώς, το δείγμα της έρευνας, υποστηρίζει ότι είναι πρόθυμοι να διδάξουν με τις ψηφιακές τεχνολογίες, με στόχο να ενημερώσουν τους μαθητές και τις μαθήτριές τους για το πώς να αναζητούν, αξιολογούν και να τοποθετούνται κριτικά σε ψηφιακό υλικό.



Γράφημα 4: Προθυμία ενημέρωσης των μαθητών/τριών για τις ψευδείς ειδήσεις

Το ποσοστό αυτό, ωστόσο, όπως φαίνεται και σε άλλες σχετικές έρευνες (βλ. Ayanwale et al., 2022), μειώνεται αισθητά, όταν το δείγμα αναφέρεται στην ετοιμότητα για διδασκαλία βάσει των αρχών του ΨΓ ή με στόχο να εισάγει μια ψηφιακή καινοτομία στην τάξη. Εδώ, το ποσοστό (74,8%, 95), αθροιστικά, «πέφτει» στην κλίμακα και βρίσκεται ανάμεσα στο «αρκετά» και «πολύ», με μεγαλύτερο ποσοστό να συγκεντρώνεται στο «αρκετά» έτοιμος/η (49,6%). Αν συζητήσουμε το εύρημα αυτό σε σχέση με το αν οι φοιτητές/τριες ενημερώνονται και/ή εκπαιδεύονται από αντίστοιχα μαθήματα σε πανεπιστημιακό επίπεδο, μπορεί να δοθεί μια σχετική, πρώτη «ερμηνεία».



Γράφημα 5: Ετοιμότητα διδασκαλίας για ζητήματα που αφορούν στις ψευδείς ειδήσεις

Πηγές πληροφόρησης και διάκριση ειδήσεων

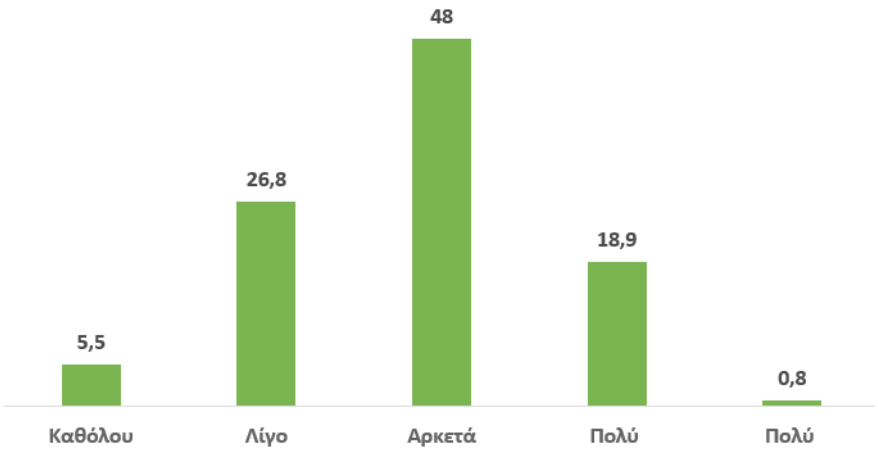
Συγκεκριμένα, ελάχιστοι/ες είναι οι φοιτητές/τριες, όπως υποστηρίζουν μέσα από τις πρότυπες αναφορές τους, που έχουν έρθει σε επαφή στο πλαίσιο των ακαδημαϊκών τους μαθημάτων με τον τρόπο αναζήτησης ψηφιακού υλικού, της κατάλληλης πηγής και βιβλιογραφίας ή έχουν ασκηθεί μέσω ενός εργαστηριακού μαθήματος, όπως φαίνεται από ανοικτού τύπου ερώτηση (πρότυπη αναφορά φοιτητή/τριας: «Γίνονται πολύ σπάνια κάποιες επισημάνσεις για τον τρόπο που θα ελέγχουμε τις πληροφορίες στο διαδίκτυο»). Βέβαια, αυτό το εύρημα έρχεται σε αντίθεση με το ποσοστό του 34,6% (44/127) των φοιτητών/τριών που διατείνονται ότι σε «αρκετά» μεγάλο βαθμό μέσα από τα πανεπιστημιακά τους μαθήματα αποκτούν δεξιότητες ΨΓ και κριτικής προσέγγισης της ψηφιακής πληροφορίας. Ζήτημα, συνεπώς, που χρήζει περαιτέρω διερεύνησης.

Και στο επόμενο ερώτημα, οι απαντήσεις ποικίλουν αναφορικά με τις πηγές από τις οποίες ενημερώνονται οι φοιτητές και οι φοιτήτριες. Ένα μεγάλο ποσοστό (77,2%) ισχυρίζεται ότι αντλεί πληροφορίες, κυρίως, από τα ΜΚΔ. Ακολουθεί η επιλογή των ψηφιακών εφημερίδων, περιοδικών και ψηφιακών πυλών (64,6%) και η τηλεόραση (36,2%).

Γράφημα 6: Πηγές πληροφόρησης

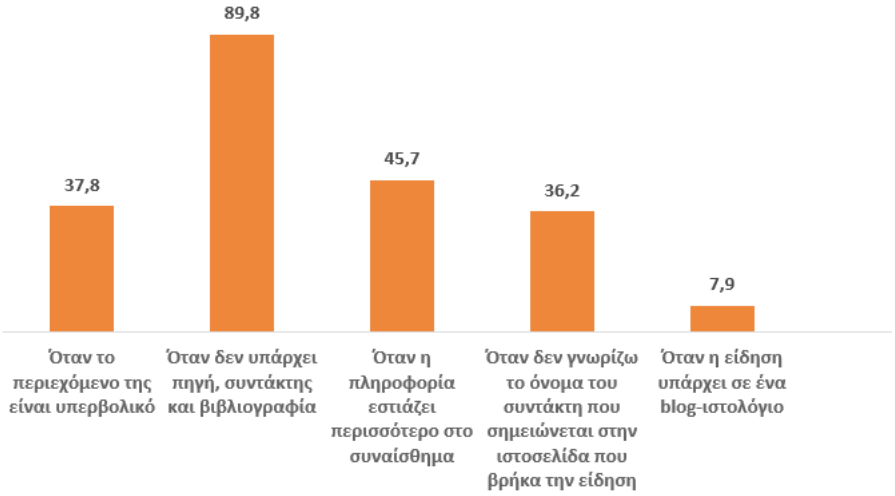
Επιπλέον, οι φοιτητές/τριες σημειώνουν ότι σε ποσοστό 90,6% αναζητούν βιβλιογραφία για τις πανεπιστημιακές τους υποχρεώσεις από αντίστοιχες επιστημονικές πύλες (π.χ. Google Scholar, Scopus), από άλλες επιστημονικές εργασίες και καταθετήρια (72,4%), από την Wikipedia (25,2%) και μόλις το 2,4% από τα ΜΚΔ. Εδώ διαπιστώνεται ότι οι φοιτητές/τριες μεγαλύτερων εξαμήνων αναζητούν περισσότερο πληροφορίες από έγκυρες βιβλιογραφικές και επιστημονικές πηγές σε σχέση με τους συμφοιτητές και τις συμφοιτήτριές τους μικρότερων εξαμήνων (x^2 (4) = 10.984, p-value = 0,027).

Οριακά κάτω από το 50% του δείγματος (61 φοιτητές/τριες), φαίνεται ότι σε αρκετά μεγάλο βαθμό μπορεί να διακρίνει την αληθή από την ψευδή είδηση. Στην ερώτηση αυτή τα ποσοστά μοιράζονται και μειώνονται αισθητά όσο προχωράμε στην κλίμακα στο πολύ και πάρα πολύ, όπως φαίνεται και στο Γράφημα 7.



Γράφημα 7: Διάκριση ειδήσεων σε αληθείς και ψευδείς

Ειδικότερα, ένα πολύ υψηλό ποσοστό της τάξεως του 89,8% (114 φοιτητές/τριες) διατυπώνουν την άποψη ότι μια πληροφορία μπορεί να μην είναι αληθής, όταν δεν αναγράφεται σε κάποιο σημείο η πηγή, ο συντάκτης και η σχετική βιβλιογραφία, που αξιοποιήθηκε για το εκάστοτε θέμα. Επίσης, υψηλό είναι το ποσοστό (45,7%, 58 φοιτητές/τριες) που σημειώνει ότι μια πληροφορία ενδέχεται να μην είναι αληθής, όταν εστιάζει περισσότερο στο συναίσθημα και όχι στη μετάδοση της «αντικειμενικής» είδησης. Χαμηλότερα ποσοστά, όπως φαίνεται στο Γράφημα 8, παρατηρούνται στις υπόλοιπες επιλογές.



Γράφημα 8: Πότε μια πληροφορία μπορεί να είναι ψευδής

Επίσης, αρκετά υψηλό είναι το ποσοστό των φοιτητών/τριών (87,4%) που υποστηρίζει ότι στις σχολικές τους τάξεις θα βοηθούσαν τους μαθητές και τις μαθήτριές τους για να αντιληφθούν τις ψευδείς ειδήσεις, με το να τους ενημερώνουν ότι πρέπει να διασταυρώνουν τις πληροφορίες που βρήκαν στο διαδίκτυο με άλλες πηγές. Επίσης, σημειώνουν ότι θα πρέπει οι μαθητές/τριες να ελέγχουν τα 'URL' από τα οποία βρήκαν τις αντίστοιχες πληροφορίες (43,3%), αλλά και να αναζητούν οι μαθητές/τριες τους συντάκτες των ψηφιακών πηγών και να βρίσκουν την ιδιότητά τους (59,8%).

Προτάσεις για τη διδασκαλία στην εποχή της μετά-αλήθειας

Το πρώτο θέμα που δημιουργήθηκε μέσω της Θεματικής Ανάλυσης είναι τα συνεργατικά πλαίσια μάθησης. Στο θέμα αυτό εντάσσονται κωδικοί, όπως οι δράσεις που προτείνουν οι φοιτητές/τριες για την αναζήτηση της κατάλληλης ψηφιακής -και μη- πηγής με βιωματικό τρόπο, μέσα από σχέδια εργασίας (Project), με εργαστήρια (Workshops), με εξέταση μελετών περίπτωσης (case studies), με ομαδικές δραστηριότητες, με αναζήτηση υλικού και αξιολόγησή του.

Το δεύτερο θέμα αφορά σε δράσεις για την προώθηση της κριτικής σκέψης, με κωδικούς που σχετίζονται με τη διάκριση ανάμεσα στις ψευδείς και αληθείς ειδήσεις, με τη συζήτηση από τους μαθητές των συνεπειών των

"fake news" στη ζωή με τη συμβολή των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης, με συζητήσεις δίνοντας επιχειρήματα (debates) και με έλεγχο της εγκυρότητας μιας πηγής ή με αντικρουόμενες πηγές, μέσα από έρευνα και αναζήτηση και με καθοδήγηση από τον/την εκπαιδευτικό.

Το τρίτο θέμα είναι η παιγνιώδης μάθηση. Οι φοιτητές/τριες θεωρούν ότι μπορούν να ενισχύσουν, κυρίως, τον ΨΓ των μαθητών/τριών τους, όταν θα τους εμπλέξουν σε ομαδικά παιχνίδια δράσης, περιπέτειας και στρατηγικής, όπως σημειώνουν, που είτε θα αναζητήσουν και θα αξιοποιήσουν από το διαδίκτυο είτε θα επιχειρήσουν να διαμορφώσουν από κοινού με τις μαθήτριες και τους μαθητές τους.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Απαντώντας στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα, γίνεται εμφανές ότι οι φοιτητές και οι φοιτήτριες έχουν αντιληφθεί το περιεχόμενο των εννοιών ΨΓ, ΜΓ και Ψευδείς Ειδήσεις. Συγκεκριμένα, αναφέρουν ότι ο ΨΓ είναι μια δεξιότητα που λαμβάνεται υπόψη ανάλογα με το κοινωνικό πλαίσιο και την περίσταση. Συνεπώς, οφείλουμε να εστιάσουμε στο γεγονός ότι ο/η μαθητής/τρια ή ο/η εκπαιδευτικός δεν αρκεί να είναι εξοικειωμένος/η με το ψηφιακό εργαλείο, αλλά να έχει τις γνώσεις που θα οδηγήσουν στην αποτελεσματική αξιοποίησή του. Θα πρέπει, στις σχολικές μας τάξεις αλλά και στα πανεπιστημιακά μας μαθήματα, να επενδύσουμε στη λειτουργική διάσταση του γραμματισμού (McDougall et al., 2018).

Το ζήτημα αυτό συνδέεται με το επόμενο ερώτημα της έρευνας αναφορικά με τις ψηφιακές δεξιότητες του δείγματος. Οι φοιτητές/τριες φαίνεται ότι είναι σε πολύ και πάρα πολύ μεγάλο βαθμό εξοικειωμένοι/ες με τα ψηφιακά εργαλεία και με αντίστοιχες διαδικτυακές εφαρμογές. Η έρευνα έδειξε, επίσης, ότι όσο πιο εξοικειωμένοι/ες είναι οι φοιτητές/τριες με τις ψηφιακές τεχνολογίες τόσο πιο έτοιμοι/ες νιώθουν για να ενημερώσουν, μελλοντικά τους μαθητές και τις μαθήτριές τους, ώστε να γίνουν κριτικά και ψηφιακά εγγράμματοι πολίτες.

Αναφορικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, διαπιστώνεται ότι οι φοιτητές/τριες σε ένα αρκετά υψηλό ποσοστό θεωρούν ότι μπορούν να διακρίνουν τις αληθείς από τις ψευδείς ειδήσεις και συγκεκριμένα σημειώνουν ότι σ' αυτό τους βοηθάει αν υπάρχει το όνομα του συντάκτη, σχετική βιβλιογραφία ή και επιπρόσθετα που μπορούν να διασταυρώσουν για να αντιληφθούν τη γνησιότητα μιας πηγής. Ωστόσο, φαίνεται, απαντώντας στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, ότι είναι πολύ υψηλό το ποσοστό των νέων

που ενημερώνονται, καθημερινώς, από τα ΜΚΔ. Εύρημα που συμφωνεί με τη σχετική ερευνώμενη βιβλιογραφία (Purcell, 2011· Pew Research Center, 2022). Το θετικό, βέβαια, είναι ότι από τις απαντήσεις των φοιτητών/τριών φαίνεται ότι για θέματα ακαδημαϊκού χαρακτήρα (αναζήτηση βιβλιογραφίας, εκπόνηση και παρουσίαση εργασίας στο πανεπιστήμιο) αξιοποιούν, σε πολύ μεγάλο ποσοστό, έγκυρες βιβλιογραφικές βάσεις δεδομένων. Βέβαια, όσο πιο χαμηλό είναι το εξάμηνο σπουδών τόσο πιο σπάνιο είναι αυτό. Εύρημα που συνδέεται, σαφώς, με την κατάλληλη προετοιμασία των μελλοντικών εκπαιδευτικών ήδη από τα πρώτα εξάμηνα φοίτησής τους, ώστε να έρχονται σε επαφή με βιβλιογραφία, με αναζήτηση υλικού και με παρουσιάσεις εργασιών για να ενισχύσουμε τις δεξιότητες πληροφοριακού γραμματισμού.

Σχετικά με το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα, λαμβάνοντας υπόψη τις προτάσεις των υποψήφιων δασκάλων για τη διδασκαλία με στόχο την καλλιέργεια του ΨΓ και του ΜΓ, γίνεται εμφανές ότι δίνουν έμφαση στη διδασκαλία μέσω συνεργατικών πλαισίων, δραστηριοτήτων προαγωγής της κριτικής σκέψης και δράσεων παιγνιώδους μάθησης. Στη λογική αυτή, προβληματίζει ιδιαίτερα το ζήτημα της παροχής πληροφοριών και της οικοδόμησης γνώσεων σε μαθητές/τριες που θέλουμε να είναι ενεργοί και κριτικά σκεπτόμενοι πολίτες. Συνεπώς, μέσα από τις προτάσεις των φοιτητών/τριών, ανακινείται η συζήτηση για διαμόρφωση αντίστοιχων περιβαλλόντων μάθησης που προάγουν την κριτική σκέψη, τον διάλογο, την ανακάλυψη της γνώσης, την εμπλοκή σε εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης (Γρίβα & Κωφού, 2019), και με την υποβοήθηση των ψηφιακών τεχνολογιών.

Το ερώτημα είναι προς ποια κατεύθυνση θα πρέπει να κινηθεί το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα για την καλλιέργεια δεξιοτήτων κριτικού γραμματισμού απέναντι στις ψευδείς ειδήσεις; Το ερώτημα αυτό σαφώς και απασχολεί διεθνώς την εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική, καθώς φαίνεται ότι διαμορφώνονται, έστω πιλοτικά, προγράμματα σπουδών ή στα ισχύοντα προγράμματα σπουδών εντάσσονται και ζητήματα που προάγουν τέτοιες δεξιότητες, που εστιάζουν στον κριτικό γραμματισμό των μαθητών/τριών (Silva, 2009). Αυτή η μετασχηματιστική οπτική στα προγράμματα σπουδών γίνεται εμφανής στην Αυστραλία, στον Καναδά, στην Μ. Βρετανία και σε στην Αμερική (Gewertz, 2008· Glevey, 2008· Fillion & Martelli, 2017· Ennis, 2018). Συνακόλουθα, προς ποια κατεύθυνση θα πρέπει να κινηθεί η εκπαίδευση των σημερινών εκπαιδευτικών, αλλά και των μαθητών/τριών μας στην Ελλάδα;

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Alsaleh, N. J. (2020). Teaching critical thinking skills: Literature review. *TOJET*, *19*(1), 21-39.

Ayanwale, M. A., Sanusi, I. T., Adelana, O. P., Aruleba, K. D., & Oyelere, S. S. (2022). Teachers' readiness and intention to teach artificial intelligence in schools. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, *3*, 100099.

Eshet, Y. (2012). Thinking in the digital era: A revised model for digital literacy. *Issues in Informing Science and Information Technology*, *9*(2), 267-276.

Fillion, N., & Martelli, D. (2017). *Overview of critical thinking in the BC K-12 curriculum revisions*. Simon Fraser University.

Fox, J. (2018). Journalist or Jokester? Political humor in a chang-ing media landscape: A new generation of research. In J. Baum-gartner & A. Becker (Eds.), *Political humor in a changing media landscape* (pp. 29-44). Lexington Books.

Gewertz, C. (2008). States press ahead on 21st century skills. *Education Week*, *28*(8), 21-23.

Gilster, P. (1997). *Digital Literacy*. Wiley Computer Pub.

Glevey, K. E. (2008). Thinking skills in England's national curriculum. *Improving Schools*, *11*(2), 115-125.

Γρίβα, Ε., & Κωφού, Ι. (2019). *Η εναλλακτική αξιολόγηση στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Σχεδιασμός και εφαρμογή περιγραφικών μεθόδων αξιολόγησης για τα γλωσσικά μαθήματα.* Εκδόσεις Κυριακίδη.

Harris, F. (2019). CIPA/Internet Filtering. In T*he International En-cyclopedia of Media Literacy* (pp.1-11) https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781118978238.ieml0038.

Hobbs, R. (2010). *Digital and media literacy: A plan of action. A White Paper on the digital and media literacy recommendations of the knight commission on the information needs of communities in a democracy*. The Aspen Institute.

Kaeophanuek, S., Na-Songkhla, J., & Nilsook, P. (2018). How to enhance digital literacy skills among. *International Journal of Information and Education Technology*, *8*(4), 292-297.

LaGarde, J., & Hudgins, D. (2018). *Fact vs. fiction: Teaching critical thinking skills in the age of fake news*. International Society for Technology in Education.

Livingstone, S. (2004). What is Media Literacy? *Intermedia*, *32*(3), 18-20.

McDougall, J., Readman, M., & Wilkinson, P. (2018). The uses of (digital) literacy. *Learning, Media and Technology*, *43*(3), 263-279.

Modreanu, S. (2017). The post-truth era. *Human and Social Studies*, *6*(3), 7-9.

Neumann, M. M., Finger, G., & Neumann, D. L. (2017). A conceptual framework for emergent digital literacy. *Early Childhood Education Journal*, *45*, 471-479.

Paskin, D. (2018). Real or fake news: Who knows? *The Journal of social media in Society*, *7*(2), 252-273.

Pew Research Center (2022). *Social Media and news fact sheet*. Pew Research Center. https://www.pewresearch.org/journalism/fact-sheet/social-media-and-news-fact-sheet/.

Potter, W. J. (2018). *Media literacy*. SAGE.

Purcell, K., Rainie, L., Rosenstiel, T., & Mitchell, A. (2011). How mobile devices are changing community information environments. *Pew Internet and American Life Project*, *14*, 1-23.

Reddy, P., Sharma, B., & Chaudhary, K. (2020). Digital literacy: A review of literature. *International Journal of Technoethics*, *11*(2), 65-94.

Ribble, M. (2008). Passport to digital citizenship. *Learning and Leading with Technology*, *36*(4), 14-17.

Rose-Wiles, L. M. (2018). Reflections on fake news, librarians, and undergraduate research. *Reference & User Services Quarterly*, *57*(3) 200-204.

Schuler, D. (2002,). Digital cities and digital citizens. In M. Tababe, P. van den Besselaar & T. Ishida (Eds.), *Digital cities II: Computational and sociological approaches* (pp. 71-85). Springer.

Seemiller, C., & Grace, M. (2017). Generation Z: Educating and engaging the next generation of students. *About Campus*, *22*(3), 21-26.

Silva, E. (2009). Measuring skills for 21st-century learning. *Phi Delta Kappan*, *90*(9), 630-634.

Spires, H. A., Paul, C. M., & Kerkhoff, S. N. (2019). Digital Literacy for the 21st century. In *Advanced methodologies and technologies in library science, information management, and scholarly inquiry* (pp. 12-21). IGI Global.

Taala, W., Franco, F. B., & Teresa, P. H. S. (2019). Library literacy program: Library as battleground for fighting fake news. *Open Access Library Journal*, *6*, e5296, https://doi.org/10.4236/oalib.1105296.

Τάσης, Θ. (2019). *Ψηφιακός Ανθρωπισμός. Εικονιστικό υποκείμενο και τεχνητή νοημοσύνη*. Αρμός.

Τζιφόπουλος, Μ. (2023). *Δεξιότητες στην εκπαίδευση του 21ου αιώνα: Θεωρία, έρευνα, παραδείγματα και εφαρμογές*. Ζυγός.

Watson, C. A. (2018). *Digital Literacy: Detecting fake news in a post-truth era. Continuing Legal Education Presentations*. University of Georgia School of Law.

“Γράμμα από τον μελλοντικό μου εαυτό”: Αναστοχασμοί των υποψήφιων δασκάλων του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης της Φλώρινας για το επάγγελμά τους μέσα από τις φανταστικές αφηγήσεις τους

Μενέλαος Τζιφόπουλος
Επίκουρος Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΠΔΜ
mtzifopoulos@uowm.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Μέσα από την αρχική τους εκπαίδευση, και ειδικότερα με την παρακολούθηση μαθημάτων πρακτικής άσκησης αλλά και μαθημάτων ειδίκευσης σε ζητήματα Σχολικής Παιδαγωγικής, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί συνειδητοποιούν τους παράγοντες που επιδρούν, δυναμικά, στο επάγγελμά τους και τα στοιχεία εκείνα που διαμορφώνουν την επαγγελματική τους μάθηση. Ειδικότερα, όταν στα μαθήματα αυτά οι υποψήφιοι δάσκαλοι ασκούνται σε δραστηριότητες αναστοχασμού, τότε η έρευνα δείχνει ότι τα οφέλη είναι πολλαπλά και χρήσιμα για τη μελλοντική εκπαιδευτική τους πρακτική. Σταδιακά, μέσα από εστιασμένες συζητήσεις, ατομικούς και συλλογικούς αναστοχασμούς για τη διδασκαλία, οι υποψήφιοι δάσκαλοι εξελίσσουν την επαγγελματική τους ταυτότητα, βιώνουν αισθήματα αυτοπεποίθησης, αυτό-αποτελεσματικότητας και ανθεκτικότητας στο επάγγελμα και αποκτούν ακόμα περισσότερα κίνητρα για να ασκήσουν, μελλοντικά, το επάγγελμα. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο ισχυροποίησης της επαγγελματικής τους μάθησης και διαμόρφωσης της (προ)επαγγελματικής τους ταυτότητας οι υποψήφιοι δάσκαλοι 4ου εξαμήνου, στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης στην Φλώρινα, έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν το μάθημα «Σχολική Παιδαγωγική: Θεωρία του σχολείου». Στο πλαίσιο του συγκεκριμένου μαθήματος δίνεται έμφαση σε ζητήματα που αφορούν στην ταυτότητα του δασκάλου, σε καταστάσεις που έχει να διαχειριστεί στη σχολική του τάξη, στην αλληλεπίδραση μαθητών και εκπαιδευτικών και, βέβαια, σε προσωπικές ιστορίες δασκάλων, μέσα από τη βιωμένη εμπειρία της διδασκαλίας. Οι φοιτητές/τριες που παρακολουθούν το συγκεκριμένο μάθημα επεξεργάζονται τέτοιες προσωπικές ιστορίες, «παρεμβαί-

νουν» στα κείμενα, διατυπώνουν ερωτήσεις, επανατοποθετούνται μέσα από τους αναστοχασμούς τους, αξιολογούν καταστάσεις και οδηγούνται σε νέα μάθηση. Στην εισήγηση αυτή, στη λογική ότι η γραφή συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση του εαυτού μας και, εν προκειμένω, του πώς μπορούμε να δράσουμε ως εκπαιδευτικοί, θα παρουσιαστούν αποσπάσματα από τις προσωπικές αφηγήσεις 55 φοιτητών/ τριών του Τμήματος, από ένα αναστοχαστικό τους γράμμα από τον μελλοντικό τους εαυτό, που βρίσκεται ήδη στην εκπαίδευση. Μέσα, λοιπόν, από αυτή την «φανταστική» αφηγηματική προσέγγιση, αλλά παράλληλα από τις βαθύτερες σκέψεις τους και τις δικές τους «πραγματικότητες», κατηγοριοποιούνται οι καταγραφές των φοιτητών/ τριών για το επάγγελμά τους, σε περιγραφικούς, προσωπικούς και κριτικούς αναστοχασμούς, με άξονες: (α) τις δυσκολίες που συνάντησαν στην εκπαίδευση, (β) τους τρόπους που διαχειρίστηκαν τις σχολικές τους τάξεις, (γ) τα συναισθήματά τους μέσα από τη βιωμένη εμπειρία τους, και (δ) τις συμβουλές που δίνουν στον τωρινό εαυτό τους ως έμπειροι εκπαιδευτικοί. Διαπιστώνεται μέσα από τις κατηγοριοποιήσεις, βάσει της Ερμηνευτικής Φαινομενολογικής Ανάλυσης, ότι οι υποψήφιοι δάσκαλοι εστιάζουν (α) σε παιδαγωγικούς χειρισμούς στη σχολική τάξη για τη διαμόρφωση ευνοϊκού κλίματος, (β) σε μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας που είναι αποτελεσματικές για τους μαθητές τους, (γ) στις πολιτικές που εφαρμόζονται και επιδρούν άμεσα στο σχολείο ασκώντας κριτική, (δ) στην εφαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών και (ε) στη διαμόρφωση της δικής τους επαγγελματικής ταυτότητας.

Λέξεις-κλειδιά: Επαγγελματική μάθηση, αναστοχασμοί, υποψήφιοι δάσκαλοι, αφηγήσεις

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Υποψήφιοι/ες εκπαιδευτικοί και επαγγελματική ταυτότητα

Οι υποψήφιοι/ες εκπαιδευτικοί εισέρχονται στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών έχοντας ήδη διαμορφωμένα και εσωτερικευμένα μοντέλα διδασκαλίας, επηρεασμένοι/ες από την παρατήρηση των δικών τους δασκάλων από τις αμέτρητες ώρες που ήταν στα θρανία ως μαθητές/τριες. Στην εικόνα που, αρχικά, έχουν διαμορφώσει για τον/την εκπαιδευτικό επιδρούν, σημαντικά, οι προσωπικές πεποιθήσεις και θεωρίες τους σχετικά με τη διδασκαλία και πως αυτοί/ές βλέπουν τον εαυτό τους μελλοντικά στο συγκεκριμένο επάγγελμα (Anspal et al., 2012). Η παραπάνω, ωστόσο, παραδοχή, μας προβλη-

ματίζει για τον τρόπο με τον οποίο κατασκευάζεται η ταυτότητα των εκπαιδευτικών στη διάρκεια των πανεπιστημιακών τους σπουδών και ποιος είναι ο ρόλος του Προγράμματος Σπουδών στη διαμόρφωση ή ανάπτυξη της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Το ζήτημα αυτό μας προβληματίζει ακόμα περισσότερο αν δεχθούμε την υπόθεση ότι μεγάλο μέρος των πεποιθήσεών τους για τη διδασκαλία διαμορφώνεται από τις πρότερες εμπειρίες τους, σε άλλα πλαίσια, πριν από την εισαγωγή τους στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση (Korthagen et al., 2016).

Η διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας (Beauchamp & Thomas, 2009· Beijaard et al., 2004) αποτελεί μια συνεχή διαδικασία επιδράσεων και αλληλεπιδράσεων, στην οποία λαμβάνονται υπόψη εξωτερικά ερεθίσματα, όπως είναι οι εμπειρίες ζωής των υποψήφιων εκπαιδευτικών, και οι παράγοντες που αφορούν στη συναισθηματική τους ανάπτυξη (Rodgers & Scott, 2008). Η ταυτότητα (identity) περιλαμβάνει τόσο το άτομο, τον εαυτό (self) όσο και το πλαίσιο μέσα στο οποίο το άτομο δρα και λειτουργεί (Pearce & Morrison, 2011). Η ταυτότητα παρέχει ένα πλαίσιο στους εκπαιδευτικούς, ώστε να διαμορφώσουν και να δομήσουν τις δικές τους ιδέες, στο πώς να δρουν και να αντιλαμβάνονται τη δουλειά τους και την τοποθέτησή τους στην κοινωνία, αλλά και στο πώς να διαμορφώνουν τα αντίστοιχα στοιχεία του επαγγελματισμού τους (Sachs, 2016). Αποτελεί, κατ' ουσίαν, μία μορφή «διαπραγμάτευσης» ανάμεσα στις εμπειρίες και στη νοηματοδότηση αυτών των εμπειριών από τους εκπαιδευτικούς. Σε μία διαρκή σχέση, λοιπόν, ανάμεσα στους προσωπικούς (έξω από την τάξη), επαγγελματικούς (θεσμικό πλαίσιο, εκπαιδευτική πολιτική) και σε άλλους παράγοντες (ανάλογα με την περίσταση, το πλαίσιο, τη σχολική τάξη), οι εκπαιδευτικοί καλούνται να δράσουν στις σχολικές τους τάξεις, με απόψεις, αντιλήψεις, πεποιθήσεις και παραδοχές, με στόχο, βέβαια, τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Vizek-Vidović & Domović, 2019).

Θεωρείται, επομένως, ζωτικής σημασίας η διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών μέσω της εμπλοκής τους με τη γραφή και/ή την ομιλία σε καταστάσεις, βάσει των οποίων «ξετυλίγουν» τις εμπειρίες από τη διδασκαλία, κυρίως μέσω της παρατήρησης και της πρακτικής άσκησης, ήδη από την πανεπιστημιακή τους εκπαίδευση. Όλα τα παραπάνω, παρέχουν ευκαιρίες για αναστοχασμό στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και αποτελούν βασικούς συντελεστές στην υποστήριξη της επαγγελματικής τους μάθησης (Korthagen & Nuijten, 2022).

Στη σχετική βιβλιογραφία σημειώνονται πέντε βασικές πτυχές μέσω των οποίων μπορεί να γίνει κατανοητή η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαι-

δευτικών (Kelchtermans, 1993): (1) Η εικόνα του εαυτού μας (αυτοεικόνα), αποκαλύπτει πώς κάποιος/α περιγράφει τον εαυτό του/της ως δάσκαλο/α. Σχετίζεται, κυρίως, με αυτοπεριγραφικές δηλώσεις, που εκφράζονται από τους/τις εκπαιδευτικούς, για το όραμα που έχουν για τη διδασκαλία. (2) Η εικόνα του εαυτό μας συνδέεται στενά με την «αξιολόγηση» που κάνουμε στον εαυτό μας. Σ' αυτήν την πτυχή της αυτοεκτίμησης σαφώς και επιδρά ο τρόπος με τον οποίο βλέπουν και αξιολογούν τους εκπαιδευτικούς οι «άλλοι». (3) Τα κίνητρα για διδασκαλία, ως η τρίτη πτυχή, στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας συνδέεται, άρρηκτα, με τους λόγους που μας ωθούν στο να παραμείνουμε ως εκπαιδευτικοί στο επάγγελμά μας. (4) Ένα ακόμα στοιχεία σχετίζεται με την αντίληψη των καθηκόντων που έχουν οι εκπαιδευτικοί, και πώς ορίζουν το επάγγελμά τους (αντίληψη για το επάγγελμα). Σημαντική θεωρείται, στο σημείο αυτό, η ποιότητα των σχέσεων με τους μαθητές και τις μαθήτριες, με τους/τις συναδέλφους, η αντίληψη των εκπαιδευτικών για τις γνωστικές δεξιότητες και τις ικανότητές τους. Σημαντικό, επίσης, είναι και το ζήτημα της συνεργασίας. (5) Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για μελλοντική εξέλιξη και η αξιολόγηση των επιλογών από αυτούς/ές, αποτελεί, επίσης, βασικό στοιχείο για τη διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας (Kahveci, 2021).

Αφηγηματικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών

Καθώς η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών, για τον λόγο αυτό συνδέεται και με τις αφηγηματικές προσεγγίσεις. Στη βιβλιογραφία αναφέρεται ότι τα στοιχεία αυτά είναι «κομμάτια από το ίδιο ύφασμα». Η αφηγηματική έρευνα, συνεπώς, βρίσκει πρόσφορο έδαφος στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας και μάθησης των εκπαιδευτικών. Αναφέρεται, ωστόσο, εύστοχα ότι η αφήγηση θεωρείται λιγότερο ως μέθοδος (με την εργαλειακή οπτική) και περισσότερο ως τρόπος σκέψης -ως αναστοχαστικό «ταξίδι»- (λειτουργική οπτική) προς όφελος των μελλοντικών εκπαιδευτικών και των αντίστοιχων προγραμμάτων σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων (Clandinin & Connelly, 2000).

Μέσα από τις αφηγηματικές προσεγγίσεις, γίνονται «ορατές» οι ιστορίες ζωής των εκπαιδευτικών (Kelchtermans, 2017), τις οποίες θεωρούμε ως προσωπική πρακτική γνώση, που τους βοηθάει στον αναστοχασμό τους, καθώς τις ανασύρουν από τη μνήμη τους, τις αφηγούνται, τις ζουν/βιώνουν. Στη λογική αυτή, είναι άκρως ενδιαφέρουσα η μετατόπιση που παρατηρείται στις αφηγηματικές έρευνες, από την καταγραφή των γνώσε-

ων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για ένα θέμα, στην αφηγηματική καταγραφή των ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών. Δηλαδή, των «ιστοριών που βιώνουν» οι εκπαιδευτικοί. Επίσης, καθώς «ο άνθρωπος έχει μαζί του το «μέλλον» του», το οποίο αξιοποιεί δυναμικά στο παρόν, αποκτά ολοένα και περισσότερο νόημα η καταγραφή και συζήτηση των αφηγήσεων των εκπαιδευτικών για σκέψεις που κάνουν, μελλοντικά, για το επάγγελμά τους (Kelchtermans, 2007). Αυτή η «θεραπευτική» -προστιθέμενη- αξία των αφηγηματικών προσεγγίσεων για το μέλλον, συμβάλλει στη διαχείριση μελλοντικών καταστάσεων και στη συνείδησή μας, η οποία μπαίνει σε μια τέτοια τροχιά (Denborough, 2014). Στην κατεύθυνση αυτή, είναι χρήσιμο να συζητηθεί η άποψη που διατυπώνεται ότι οι επιστολές/τα γράμματα από το μέλλον θεωρούνται ως μία τέτοια αποτελεσματική μέθοδος, ώστε μέσα από μια ποικιλία τεχνικών και προσεγγίσεων, ο άνθρωπος να κατασκευάσει και να κατανοήσει τον μελλοντικό του εαυτό και τον μελλοντικό κόσμο (Susono et al., 2010· Kress et al., 2011). Η ικανότητα, λοιπόν, να φανταστούμε κάτι (the capacity to imagine) που αφορά στο μέλλον (νοητικές αναπαραστάσεις- οπτικές, λεκτικές, ακουστικές) και να το αφηγηθούμε, δίνει ευκαιρίες για φαντασία, αξιολόγηση, προσανατολισμό σκέψης και δράσης, έκφραση συναισθημάτων και εμπλοκή σε δημιουργική και εποικοδομητική συζήτηση με τον εαυτό μας. Συμβάλλει, συνεπώς, στην εξέλιξη της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, οι οποίοι/ες διαμορφώνουν τα αντίστοιχα νοητικά μοντέλα, που δεν είναι ακόμα ορατά και παρόντα με τις αισθήσεις τους. Σε μία τέτοια, λοιπόν, προσέγγιση, ο/η εκπαιδευτικός εξερευνά ικανότητες που υπερβαίνουν τα όρια του «αυστηρά» πραγματικού. Ωστόσο, ανακύπτουν προβλήματα για την αξιολόγηση καταστάσεων και αφηγήσεων που αφορούν στο μέλλον, στο «όχι ακόμα». Κι αυτό γιατί δεν είναι εύκολο να λειτουργικοποιήσουμε την έννοια της φαντασίας και του φανταστικού, ώστε να είναι δυνατή η εξέταση και η εμπειρική διερεύνηση της φαντασίας. Αν, όμως, το μέλλον εντάσσεται στη σφαίρα του εφικτού, τότε η αφηγηματική προσέγγιση μπορεί να βοηθήσει στη διερεύνηση του ζητήματος των μελλοντικών-φανταστικών καταστάσεων μέσα από τις αφηγήσεις των εκπαιδευτικών (Sools et al., 2015).

Η αφηγηματική προσέγγιση μέσα από 'γράμματα/επιστολές από το μέλλον'

Το μέλλον είναι αναπόσπαστο κομμάτι της αφηγηματικής θεωρίας, καθώς δεν μπορούμε να διαχωρίσουμε το «ποιος/α είμαι» από το «ποιος/α ήμουν» και το «ποιος/α σκέφτομαι, εύχομαι, ελπίζω ή φοβάμαι ότι θα είμαι». Αφη-

γούμαστε τις ιστορίες μας για το παρελθόν μέσα στον ορίζοντα ενός «τέλους». Το μέλλον ανοίγει δυνατότητες και ενθαρρύνει, στην προκειμένη περίπτωση, τους/τις εκπαιδευτικούς να δουν τους εαυτούς τους από ένα διαφορετικό πρίσμα, σε έναν μελλοντικό χρόνο, σε άλλους χώρους και να γίνουν πιο «σοφοί» (Kress et al., 2008). Η προφορική ή γραπτή μορφή αφήγησης αποτελεί τεχνική ή και μέθοδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, ενισχύοντας την ικανότητά τους να σκέφτονται κριτικά, να αξιολογούν καταστάσεις, αλλά και να αυτοαξιολογούνται, να προσανατολίζονται στον εαυτό και στο μέλλον τους (Collen, 2022). Στη σχετική βιβλιογραφία (Sools et al., 2015) αναγνωρίζονται πέντε βασικά στοιχεία σε γράμματα/επιστολές που μας έρχονται από το μέλλον και τα συντάσσουμε εμείς ως εκπαιδευτικοί, συμβουλεύοντας τον τωρινό εαυτό μας. Τα στοιχεία αυτά είναι τα εξής: (1) η φαντασία (imagination), (2) η αξιολόγηση (evaluation), (3) ο προσανατολισμός (orientation), (4) η έκφραση συναισθημάτων (expressing emotions), και (5) η εμπλοκή σε διάλογο (engaging in dialogue). Στοιχεία που θα ληφθούν υπόψη στην παρούσα έρευνα.

Συγκεκριμένα, οι υποψήφιοι/ες εκπαιδευτικοί βάσει του πρώτου στοιχείου, της φαντασίας, περιγράφουν περιστατικά από τις δικές τους διδασκαλίες, που τις έχουν βιώσει σε σχολικές τάξεις (φανταστικές καταστάσεις). Περιγράφουν τον εαυτό τους μέσα από αυτές τις καταστάσεις. Ενώ οι φανταστικές αφηγήσεις μελλοντικών γεγονότων γίνονται, συνήθως, σε χρόνο ενεστώτα, η αναμενόμενη ανάμνηση χρησιμοποιεί τον παρελθοντικό χρόνο (π.χ. «στα χρόνια που ακολούθησαν, εργαστήκατε σκληρά για να βελτιώσετε τη φροντίδα των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες»). Οι χαρακτηρισμοί, πολλές φορές, για τον εαυτό τους γίνεται σε χρόνο ενεστώτα (π.χ. «είσαι δυνατός και με αυτοπεποίθηση καταφέρνεις πράγματα που είναι σημαντικά στη δουλειά σου», ή «είσαι ένας σπουδαίος, πλέον, δάσκαλος, αυτό που πάντα ήθελες»). Όταν περιγράφεται ο εαυτός, η περιγραφή δεν περιορίζεται σε απλά γεγονότα, αλλά περιλαμβάνει θετικά και αρνητικά στοιχεία, χρησιμοποιώντας ο/η εκπαιδευτικός-αφηγητής/τρια σχόλια με αξιολογικό χαρακτήρα ή επίθετα (π.χ. «είμαι και πάντα ήμουν ένα μάλλον μετριοπαθές άτομο») (Sools et al., 2015, σ. 354).

Ο παράγοντας της αξιολόγησης καταστάσεων αφορά, συνήθως, σε διατυπώσεις αυτοαξιολόγησης σχετικά με ένα συμβάν ή μία εμπειρία, ένα πρόσωπο, μία κατάσταση ή ένα συναίσθημα. Ο χρόνος ποικίλλει ανάλογα με το που τοποθετείται η αξιολόγηση. Επίσης, ορισμένες αφηγήσεις, με στόχο την αξιολόγηση, εστιάζουν σε αρνητικά γεγονότα, που μπορούν να ιδωθούν ως στοιχεία που συνέβαλαν στη διαμόρφωση του ιδανικού εαυ-

τού. (Sools et al., 2015, σ. 356).

Το τρίτο στοιχεία, στο οποίο εστιάζουμε μέσα από αυτά τα αναστοχαστικά γράμματα είναι ο «προσανατολισμός/οι τιθέμενοι στόχοι». Εδώ εντάσσονται δηλώσεις, που ακολουθούνται από φανταστικούς στόχους, που τελικά συνοδεύονται από περιγραφές για τον τρόπο υλοποίησης αυτών των στόχων. Ο «προσανατολισμός» δεν παρουσιάζει επιθυμητά γεγονότα, στόχους και βήματα ως «τετελεσμένα γεγονότα», αλλά μάλλον ως κάτι που δεν έχει ακόμα πραγματοποιηθεί ή δεν έχει ακόμα ολοκληρωθεί (π.χ. «εύχομαι να μπορέσεις να βρεις την ισορροπία που χρειάζεται ανάμεσα στη προσωπική και επαγγελματική σου ζωή»). Ο καθορισμός στόχων σχετίζεται με τις μελλοντικές ενέργειες (π.χ. «έπρεπε να βρω την απάντηση στο ερώτημα ποιος/α δάσκαλος/α είμαι», «το πρώτο πράγμα που έκανα ήταν να σκεφτώ»). Στο σημείο αυτό, κατ' ουσιάν, αναφερόμαστε σε συμπεριφορές που κατευθύνονται από τον στόχο (monitoring goal-oriented behaviors) (Sools et al., 2015, σ. 355-356).

Επίσης, στις αντίστοιχες αφηγήσεις ο/η εκπαιδευτικός εκφράζει τα συναισθήματά του/της, συνήθως, σε πρώτο ενικό πρόσωπο (π.χ. «χαίρομαι πραγματικά που όλα πήγαν καλά»). Μπορεί να εκφράζει λύπη ή θλίψη για ένα γεγονός (π.χ. «ήμουν πολύ λυπημένος, που δεν μπόρεσα να κάνω το μαθητή με την αναπηρία ευτυχισμένο…»), ικανοποίηση, ευγνωμοσύνη, χαρά (π.χ. «είμαι ευγνώμων που όλα πήγαν καλύτερα από αυτό που φανταζόμουν»), την αίσθηση καθήκοντος (π.χ. «πρέπει να επενδύσω περισσότερο στις σχέσεις μου με τους συναδέλφους μου»), ελπίδες, όνειρα, ευχές (π.χ. «εύχομαι να μπορώ να βελτιώνομαι ολοένα και περισσότερο ως επαγγελματίας δασκάλος/α») (Sools et al., 2015, σ. 356).

Ο παράγοντας της 'εμπλοκής/συμμετοχής σε διάλογο' αφορά σε συμβουλές και υποσχέσεις που δίνει ο μελλοντικός εαυτός στον τωρινό εαυτό. Με προτάσεις, δηλαδή, που απευθύνονται ρητά στον αναγνώστη της επιστολής (συχνά στον τωρινό εαυτό) μέσω, για παράδειγμα, της χρήσης του «εσύ/εσείς» (Sools et al., 2015). Περιλαμβάνουν αφηγήσεις με στοιχεία συναισθηματικής υποστήριξης και ενσυναίσθηση (π.χ. «φοβόσουν στην αρχή τόσο πολύ να αποτύχεις»). Οι αφηγήσεις αυτές έχουν το στοιχείο της αποποίησης ευθυνών. Κάτι, δηλαδή, που αποκαλύπτεται μετά από καιρό, και προηγείται από την περιγραφή αρνητικών ή υποτιμητικών ενεργειών που αποδίδονται στον εαυτό του/της (π.χ. «αυτό δεν σας το είχα πει νωρίτερα…»). Επίσης, αφορά σε ηθικές συμβουλές (moral advices) (π.χ. «θέλω να σου δώσω την εξής συμβουλή: να είσαι ο εαυτός σου. Να μην φοβάσαι να υποστηρίξεις με σθένος τις απόψεις σου») και σε πρακτικές συμβουλές

(practical advices) (π.χ. «χρησιμοποίησε μια πιο ζωντανή μέθοδο διδασκαλίας για να βοηθήσεις τους μαθητές και τις μαθήτριές σου»). Εδώ, επίσης, περιλαμβάνονται και τα ρητά κοσμικής σοφίας (worldly wisdom), και μεταφέρουν προσωπικές παραδοχές (π.χ. «ο δρόμος που διάλεξες δεν είναι εύκολος …»). Τέλος, μέσα από τις φανταστικές αφηγήσεις, ο/η εκπαιδευτικός εκφράζει υποσχέσεις, ώστε να ενθαρρύνει ή καθησυχάσει τον τωρινό εαυτό του (π.χ. «θα δεις, όμως, ότι πολλά από αυτά που ονειρεύεσαι, αλλά δεν ξέρεις ακόμα αν θα τα καταφέρεις, τελικά θα γίνουν πραγματικότητα») (Sools et al., 2015, σ. 356-357).

Η ΕΡΕΥΝΑ

Σκοπός και επιμέρους στόχοι

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των προσωπικών θεωριών υποψήφιων εκπαιδευτικών για το επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού, μέσα από τις φανταστικές τους αφηγήσεις. Ειδικότερα, λαμβάνονται υπόψη τα πέντε βασικά σημεία στις φανταστικές αφηγήσεις από τον μελλοντικό εαυτό, που παρουσιάστηκαν στο θεωρητικό πλαίσιο. Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί της έρευνας αυτής κλήθηκαν να γράψουν ένα γράμμα που έρχεται από το μέλλον, από τον μελλοντικό τους εαυτό (βρίσκονται για πάνω από 20 χρόνια στην εκπαίδευση), συμβουλεύοντας τον τωρινό εαυτό τους για το επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού. Επιμέρους στόχος είναι η ενθάρρυνση των υποψήφιων εκπαιδευτικών για βαθύτερη κατανόηση του εαυτού (self) μέσα από αναστοχαστικά κείμενα. Παρουσίαση, δηλαδή, της δικής τους οπτικής (perspective) για τη διδασκαλία και το επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού. Επίσης, η έρευνα αυτή, στοχεύει να αντιληφθούν οι υποψήφιοι/ες εκπαιδευτικοί ζητήματα διδασκαλίας και σχολικής τάξης μέσα από ερμηνευτικούς και κριτικούς αναστοχασμούς, που θα συμβάλουν στην αυτό-αποτελεσματικότητά τους.

Ερευνητικά Ερωτήματα

Τα ερωτήματα στα οποία καλείται να απαντήσει η έρευνα αυτή είναι τα εξής:

- Ποιες ηθικές συμβουλές δίνουν οι υποψήφιοι/ες εκπαιδευτικοί στον τωρινό τους εαυτό;
- Ποιες πρακτικές συμβουλές δίνουν οι υποψήφιοι/ες εκπαιδευτικοί στον τωρινό τους εαυτό;
- Ποια ρητά κοσμικής σοφίας διατυπώνονται από τους/τις υποψήφιους/ες εκπαιδευτικούς;

Συμμετέχοντες/ουσες

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 58 φοιτητές/τριες του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Η έρευνα διεξήχθη κατά τη διάρκεια του εαρινού εξαμήνου 2022-2023, με φοιτητές και φοιτήτριες 4ου εξαμήνου, στο πλαίσιο του μαθήματος «Σχολική Παιδαγωγική: Θεωρία του σχολείου». Στη διάρκεια του μαθήματος, οι φοιτητές/τριες διαμόρφωναν τους δικούς τους αναστοχασμούς, με βάση τα ερεθίσματα από προηγούμενα στάδια Πρακτικής τους Άσκησης, αναλάμβαναν ρόλους, συζητούσαν, διαμόρφωναν τις δικές τους επιστολές είτε σε έναν δάσκαλό τους είτε σε έναν εκπαιδευτικό που αντιμετώπιζε προβλήματα στην τάξη του. Στο τέλος του εξαμηνιαίου μαθήματος, οι φοιτητές/τριες παρουσίασαν ένα γράμμα/μία επιστολή από τον μελλοντικό τους εαυτό, που συμβούλευε τον τωρινό εαυτό τους, για τη διδασκαλία. Οι φοιτητές/τριες κινήθηκαν σ' αυτά τα αναστοχαστικά κείμενα στις πέντε πτυχές των επιστολών από το μέλλον, βάσει της βιβλιογραφίας (φαντασία, αξιολόγηση, προσανατολισμός, έκφραση συναισθημάτων, εμπλοκή στη συζήτηση). Στο πλαίσιο αυτής της σύντομης δημοσίευσης, θα παρουσιαστούν στοιχεία από τις επιστολές των φοιτητών/τριών μόνο από τον 5ο άξονα (εμπλοκή στη συζήτηση).

Μεθοδολογία

Η μεθοδολογία αυτή, με τα γράμματα από το μέλλον, προέρχεται από τις επιστήμες υγείας και την ψυχολογία, και αξιοποιήθηκε αρχικά στο πλαίσιο δραστηριότητας δημιουργικής γραφής σε άτομα με προβλήματα υγείας και με καταθλιπτικά σύνδρομα (Sools, 2020). Αρχές αυτής της μεθοδολογίας αξιοποιούνται στη συγκεκριμένη έρευνα στο πεδίο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Στην έρευνα αυτή αξιοποιείται η μέθοδος της Θεματικής Ανάλυσης (Braun & Clarke, 2006· Τσιώλης, 2018). Μέσα από τις 58 επιστολές των υποψήφιων εκπαιδευτικών, από τον μελλοντικό τους εαυτό για τον τωρινό τους εαυτό, παρουσιάζονται στη δημοσίευση αυτή οι κωδικοί και τα θέματα που εντάσσονται στον άξονα «Εμπλοκή σε διάλογο», με βάση την κατηγοριοποίηση της Anneke Sools και των συνεργατών της (2015). Τα κεντρικά-κύρια θέματα της εν λόγω έρευνα προκύπτουν παραγωγικά, από τη σχετική βιβλιογραφία. Οι κωδικοί, ωστόσο, προκύπτουν επαγωγικά μέσα από τα γραπτά αφηγηματικά κείμενα των φοιτητών και φοιτητριών της εν λόγω έρευνας.

ΟΙ ΠΟΙΟΤΙΚΕΣ ΑΝΑΛΥΣΕΙΣ: ΕΜΠΛΟΚΗ ΣΕ ΔΙΑΛΟΓΟ

Ηθικές συμβουλές

Όπως έγινε εμφανές, και στο θεωρητικό πλαίσιο, οι ηθικές συμβουλές αφορούν σε γενικές, αφηρημένες δηλώσεις για συγκεκριμένα αξιακά ζητήματα και ανησυχίες που εκφράζονται από τον μελλοντικό εαυτό. Αυτές οι συμβουλές εκφράζονται με μια επιτακτική ανάγκη. Ειδικότερα, όπως φαίνεται στον Πίνακα 1, μέσα από τις αυτοαναφορές των υποψήφιων εκπαιδευτικών, και από τη διαμόρφωση των αντίστοιχων κωδικών, διαφαίνεται η ανάγκη να συμβουλεύσουν τους τωρινούς εαυτούς τους, να εμπιστεύονται τον εαυτό τους, να είναι ο εαυτός τους και, βέβαια, να προσέχουν τον εαυτό τους: *«Θέλω να ξέρεις πως είμαι πολύ περήφανη για όσα έχουμε καταφέρει, δεν μας χαρίστηκαν. Το μόνο που σου ζητώ είναι να μην επιβαρύνεις τόσο πολύ τον εαυτό μας (18)». «Θα σε συμβούλευα εκ των υστέρων να έχεις μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στον εαυτό σου, ειδικά στα πρώτα σου ξεκινήματα. Η εμπειρία, μου δίδαξε ότι τα παιδιά ξέρουν να εκτιμούν και αναγνωρίζουν αυτόν που προσπαθεί και τα αγαπάει (3)».*

Θέμα 1	**Κωδικοί**
Ηθικές συμβουλές (moral advices)	1.1 Να είσαι ο εαυτός σου
	1.2 Εμπιστεύσου τον εαυτό σου
	1.3 Να προσέχεις τον εαυτό σου
	1.4 Να ακολουθείς την καρδιά σου
	1.5 Να προσπαθείς σαν να είναι η πρώτη σου μέρα
	1.6 Μακριά από «φιγούρες» αυθεντίας
	1.7 Να είσαι εκπαιδευτικός-ερευνητής
	1.8 Να αποτελείς πηγή έμπνευσης
	1.9 Να κινείσαι εκτός της ζώνης ασφαλείας σου
	1.10 Να βελτιώνεσαι συνεχώς
	1.11 Να σου δίνουν κίνητρα τα χαμόγελα των παιδιών
	1.12 Μην ακολουθείς πάντα τους κανόνες
	1.13 Να αναστοχάζεσαι
	1.14 Να έχεις θετική σκέψη
	1.15 Να έχεις υπομονή
	1.16 Να είσαι ψύχραιμος/η
	1.17 Να έχεις ενθουσιασμός
	1.18 Να είσαι ευγενικός/η
	1.19 Να έχεις αυτοπεποίθηση
	1.20 Θα συναντήσεις δυσκολίες, αλλά θα τις ξεπεράσεις
	1.21 Να διαχειρίζεσαι το άγχος σου

Πίνακας 1: 1ο θέμα: Ηθικές συμβουλές

Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί, επίσης, συμβουλεύουν τους τωρινούς εαυτούς τους, λέγοντάς τους ότι πρέπει να ακολουθούν το συναίσθημα και την καρδιά τους, να προσπαθούν με όλη τη δύναμή τους για να γίνονται καλύτεροι, αποφεύγοντας το παραδοσιακό «μοντέλο» διδασκαλίας, μακριά από αυθεντίες. Αντιθέτως, τους συμβουλεύουν, μέσα από την «εμπειρία» τους, έπειτα από είκοσι χρόνια διδασκαλίας (στο πλαίσιο του φανταστικού-υποθετικού αυτού σεναρίου), να είναι εκπαιδευτικοί που θα ερευνούν, θα ανακαλύπτουν, θα αποτελούν πηγή έμπνευσης για τους μαθητές και τις μαθήτριές τους: *«Έχοντας 20 χρόνια εμπειρία ως εκπαιδευτικός, θα σε συμβούλευα να μην θεωρήσεις ποτέ εδραιωμένη τη θέση σου στο σχολείο και να μην πάψεις να προσπαθείς για τα παιδιά (16)». «Θα σε συμβούλευα να είσαι πιο ανεκτικός με τα παιδιά. Στο λέω αυτό γιατί τον πρώτο καιρό προσπαθούσα να είμαι πιο αυστηρός για να με βλέπουν οι μαθητές ως μια φιγούρα εξουσίας, αλλά αργότερα όταν είχα την ίδια τάξη για παραπάνω από δυο χρόνια, κατάλαβα ότι χρειάζεται να είμαι λίγο πιο μαλακός και φιλικός με τα παιδιά αντί να τα εκφοβίζω με την παρουσία μου (37)»*.

Οι συμμετέχοντες/ουσες, μέσα από τα αναστοχαστικά τους γράμματα, εμπλεκόμενοι/ες σε μια διαδικασία βάσει της οποίας θεωρούν ότι μια μελλοντική κατάσταση εντάσσεται στη σφαίρα του εφικτού, αναλαμβάνοντας τον ρόλο των έμπειρων εκπαιδευτικών με αρκετά βιώματα στην εκπαίδευση, συμβουλεύουν τους τωρινούς εαυτούς τους να μην μένουν σε ό,τι θεωρούν σίγουρο και ασφαλές, αλλά να πειραματίζονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τονίζουν, ακόμα, ότι πρέπει να προσπαθούν, ώστε να βελτιώνονται διαρκώς και, βέβαια, να αναστοχάζονται αναφορικά με τον ρόλο τους, την ταυτότητά τους και τα ζητήματα επαγγελματικής μάθησης. Σε όλα αυτά θα πρέπει να σκέφτονται ότι κινητήριος παράγοντας είναι η αγάπη τους για τους μαθητές και τις μαθήτριες: «*Μην φοβάσαι να βγεις έξω από τη ζώνη άνεσής σου και να προσφέρεις στους μαθητές σου μια μοναδική εμπειρία μάθησης που θα τους ενθαρρύνει να εξερευνήσουν και να αναπτύξουν τα ταλέντα τους (22)». «Νιώθω την ανάγκη να σου πω, πώς το επάγγελμα που διάλεξες δεν είναι εύκολο, όπως θα ακούσεις να λένε, επιπόλαια, κάποιοι. Ωστόσο, ένα χαμόγελο των παιδιών, πάντα θα είναι ικανό να σε κάνει να ξεχνάς κάθε δυσκολία (15)». «Αρκετές είναι οι φορές που με κατακλύζουν το άγχος, η ανησυχία και οι αναστοχασμοί. Ναι Κωνσταντίνα, καλά διαβάζεις στο γράμμα. Οι αναστοχασμοί είναι σύμμαχοι μου πολλές φορές και αυτό σε συμβουλεύω να κάνει από εδώ και πέρα. Να αναστοχάζεσαι στη δουλειά σου (34)»*.

Σημειώνεται, επίσης, ότι θα υπάρξουν δυσκολίες, αλλά θα ξεπεραστούν. Σ' αυτό θα βοηθήσει η θετική σκέψη των εκπαιδευτικών στη διάρκεια της

επαγγελματικής τους πορείας, και αρετές όπως η υπομονή, η ψυχραιμία, η ευγένεια και ο ενθουσιασμός. Οι υποψήφιοι/ες εκπαιδευτικοί αναφέρονται και σε συμβουλές που αφορούν στη διαμόρφωσης της έννοιας του εαυτού και στην ισχυροποίησή του, μέσω της αυτοπεποίθησης και της διαχείρισης του εργασιακού άγχους: «*Θα σε συμβούλευα να μην αγχώνεσαι τόσο και να σκέφτεσαι θετικά, αφού η ζωή είναι ένας αγώνας που θέλει προσπάθεια και στο τέλος ο κόπος σου θα ανταμειφθεί (2)*». «*Το μόνο που θα σε συμβούλευα, είναι να ακολουθήσεις την καρδιά σου και να δείχνεις υπομονή και κατανόηση με τους συναδέλφους, και κυρίως, με τους γονείς των μαθητών σου. Αυτοί οι δύο παράγοντες είναι ικανοί να καταστρέψουν το πάθος και την αγάπη σου που τρέφεις για αυτό το επάγγελμα (21)*».

Πρακτικές συμβουλές

Οι πρακτικές συμβουλές αφορούν σε πρακτικά θέματα, στοχεύοντας στην καθοδήγηση της σκέψης και δράσης του τωρινού εαυτού. Αφορούν, συγκεκριμένα, σε συμβουλές για τη διδασκαλία. Ειδικότερα, οι συμμετέχοντες/ουσες συμβουλεύουν τους τωρινούς εαυτούς τους, μέσα από τα γράμματα από το μέλλον, να διδάσκουν αξιοποιώντας τις αρχές σύγχρονων και καινοτόμων μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας. Οι μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις, μέθοδοι όπως η διαφοροποιημένη διδασκαλία και η διδασκαλία μέσω του παιχνιδιού αναφέρονται συχνά από τους/τις υποψήφιους/ες εκπαιδευτικούς: «*Θα σε συμβούλευα να είσαι πιο δεκτική απέναντί στα παιδιά, να μην κάνεις διακρίσεις και να έχεις στο νου σου τις αρχές του Σελεστέν Φρενέ (Célestin Freinet), για το σχολείο. Δηλαδή, το μάθημά σου να είναι μαθητοκεντικό και να βοηθάς τους μαθητές σου να δημιουργήσουν την προσωπικότητά τους (29)*». «*Να μην ξεχάσεις να χρησιμοποιείς παιχνίδια στη διδασκαλία σου, τα οποία αποτελούν ένα απαραίτητο μέρος της γνωστικής ανάπτυξης των μαθητών. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές θα οικοδομούν νέες γνώσεις στις ήδη υπάρχουσες (8)*».

Οι φοιτητές και οι φοιτήτριες δίνουν, ακόμα, συμβουλές που σχετίζονται με την ανάπτυξη της φαντασίας των μαθητών/τριών στη διδασκαλία, τη δημιουργικότητα στις σχολικές τους τάξεις, την καλλιέργεια δεξιοτήτων κριτικής σκέψης και ενσυναίσθησης. Προσθέτουν ότι σ' αυτά θα βοηθήσει η καλή οργάνωση και προετοιμασία του μαθήματος και η ευελιξία των εκπαιδευτικών, που μπορούν να διδάξουν έχοντας εναλλακτικές οπτικές: «*Θέσε ως στόχο σου την ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας των παιδιών και την ενσυναίσθηση. Στο μέλλον θα καταλάβεις ότι δεν έχει σημασία μόνο η εκπαίδευση των μαθητών σου μέσα από γνώσεις που τους παρέχεις, αλλά και*

η επίδρασή σου στη δημιουργία προσωπικοτήτων (30)». «Πραγματικά, συνέχισε να εμπλουτίζεις τις γνώσεις σου, να ρισκάρεις και να είσαι δημιουργικός, αυτές είναι οι συμβουλές που θέλω να σου δώσω οι οποίες θα σε κάνουν καλύτερο από αυτό που είσαι τώρα (19)». «Θα ήθελα να συνεχίσεις να «ρίχνεις» την φαντασία σου στη διδασκαλία, και να συμπεριλαμβάνεις διάφορες θεωρίες, ώστε να πειραματιστείς, καθώς οι εμπειρίες θα αποτελέσουν τη βάση για να εξελίξεις περαιτέρω τις ικανότητές σου (56)». «Επίσης σου έχω μια συμβουλή για το τέλος: Όταν θα χρησιμοποιείς την τεχνική της διαφοροποίησης στην διδασκαλία, να σκέφτεσαι πως όσο δύσκολη και χρονοβόρα διαδικασία κι αν είναι, άλλο τόσο βοηθάς και εντάσσεις πραγματικά όλους σου τους μαθητές στη διδασκαλία σου (33)».

Θέμα 2	**Κωδικοί**
Πρακτικές συμβουλές (practical advices)	2.1 Αξιοποίηση του εποικοδομισμού στη διδασκαλία
	2.2 Αξιοποίηση σύγχρονων μεθόδων και τεχνικών
	2.3 Μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις
	2.4 Διαφοροποιημένη διδασκαλία
	2.5 Παιχνίδια στη διδασκαλία
	2.6 Φαντασία στη διδασκαλία
	2.7 Δημιουργικότητα στη διδασκαλία
	2.8 Στόχος η κριτική σκέψη και η ενσυναίσθηση
	2.9 Οργάνωση και προετοιμασία μαθήματος
	2.10 Εναλλακτικές (plan B)
	2.11 Συνεργασία και υπομονή με συναδέλφους
	2.12 Καλές σχέσεις με συναδέλφους
	2.13 Κατανόηση στάσης γονέων
	2.14 Δεκτικός/η στον «άλλον»/στις άλλες γνώμες/στην αμφισβήτηση στην τάξη

Πίνακας 2: 2ο θέμα: Πρακτικές συμβουλές

Στις πρακτικές συμβουλές υπάρχουν αναφορές για καλή συνεργασία και υπομονή με τους/τις συναδέλφους, για διαμόρφωση καλού συνεργατικού κλίματος, για κατανόηση των λοιπών ομάδων αναφορών, όπως είναι

οι γονείς. Τέλος, μία πρακτική συμβουλή που δίνεται σχετίζεται με το πόσο δεκτικοί/ές πρέπει να είμαστε ως εκπαιδευτικοί σε μία σχολική τάξη και να δεχόμαστε, να ακούμε τις γνώμες των μαθητών/τριών μας: «*Τέλος, θα σου δώσω μία συμβουλή/καθοδήγηση, όπως θέλεις εσύ πες το: Προσπάθησε όσο μπορείς να έχεις καλές επαγγελματικές σχέσεις με τους συναδέλφους σου, που περνάς τον μισό σου χρόνο μαζί τους (34)*». «*Να παρακολουθείς σεμινάρια, να συζητάς με συναδέλφους και να μαθαίνεις καθημερινά καινοτόμες μεθόδους, νέους τρόπους διδασκαλίας και να θυμάσαι πως στόχος της διδασκαλίας σου είναι να επηρεάζεις θετικά τους μαθητές σου, οι οποίοι θα είναι οι μελλοντικοί πολίτες της κοινωνίας (45)*».

Ρητά κοσμικής σοφίας

Τα ρητά κοσμικής σοφίας μπορούν να έχουν στενή σχέση με τις ηθικές συμβουλές που παρουσιάστηκαν παραπάνω, ωστόσο αποτελούν δηλώσεις που διατυπώνονται σε χρόνο ενεστώτα, για να δείξουν την καθολική ισχύ τους. Σχετίζονται με ρήσεις και φράσεις που δηλώνουν -ρητά ή άρρητα- παραδοχές και πεποιθήσεις. Μέσα από τις αποδελτιώσεις των πρότυπων αναφορών των υποψήφιων εκπαιδευτικών, εντοπίζονται τέτοιες δηλώσεις. Για παράδειγμα, οι «έμπειροι» εκπαιδευτικοί συμβουλεύουν τους «άπειρους» εαυτούς τους να μην τα παρατάνε, παρά τις δυσκολίες που θα συναντήσουν, αλλά ακόμα κι όταν υπάρχουν προβλήματα, θα πρέπει να ορθοποδούν και να συνεχίζουν: «*Το ερώτημα είναι: Εσύ, τι είδους δασκάλα θέλεις να είσαι; Θυμάσαι; Είχαμε πει να είμαστε η δασκάλα που όλοι ονειρεύονταν. Να φροντίσεις να μην το ξεχάσεις ποτέ αυτό, όσα χρόνια και εάν περάσουν… Οι δυσκολίες, τα προβλήματα και οι κοινωνικές συνθήκες θα αποτελέσουν αληθινή πρόκληση και ίσως σε λυγίσουν κάποια στιγμή, αλλά πρέπει να «ξαναση-κωθείς», όχι μόνο για εσένα την ίδια αλλά για όλα αυτά τα παιδιά που θα χρειάζονται την αγάπη σου, το ενδιαφέρον σου, τη φροντίδα σου και θα στηρίξουν σ' εσένα τα όνειρά τους (58)*».

Θέμα 3	Κωδικοί
Ρητά κοσμικής σοφίας (Sayings of worldly wisdom)	3.1 Δεν είναι εύκολος ο δρόμος, αλλά δεν τα παρατάμε (κοσμική σοφία)
	3.2 Είναι δύσκολη η διδασκαλία σε σχέση με το τι φαντάζεσαι
	3.3 Μην κρίνεις τόσο εύκολα
	3.4 Διδασκαλία ως «ταξίδι» με φόβους και ανασφάλειες
	3.5 Λειτούργημα και όχι επάγγελμα
	3.6 Κι αν πέφτεις, να σηκώνεσαι

Πίνακας 3: 3ο θέμα: Ρητά κοσμικής σοφίας

Παρομοιάζουν τη διδασκαλία με ένα «ταξίδι», μια περιπέτεια που δεν είναι εύκολη, δεν είναι αυτό που μπορεί να έχουν φανταστεί στη διάρκεια των σπουδών τους. Αυτό το «ταξίδι» έχει δυσκολίες, έχει φόβους, έχει ανασφάλειες. Οι συμμετέχοντες/ουσες θεωρούν, επίσης, ότι δεν πρέπει να βγάζουν γρήγορα συμπεράσματα και να κρίνουν τους/τις μαθητές/τριές τους και τους/τις συναδέλφους τους: *«Σε αυτό το ταξίδι, αντιμετώπισα φόβους όπως και ανασφάλειες. Ήταν φοβερό να αντιμετωπίζω νέα προβλήματα και προκλήσεις καθημερινά…(36)». «Όπως ξέρεις είναι πιο δύσκολο να κρίνουμε τους άλλους παρά τον εαυτό μας. Πιο εύκολα βγάζεις συμπέρασμα για την συμπεριφορά ενός άλλου, παρά γιατί εμείς συμπεριφερθήκαμε έτσι. Αυτό να το θυμάσαι… (26)».*

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η έρευνα αυτή σαφώς και υπόκειται σε περιορισμούς. Διεξήχθη στη διάρκεια ενός πανεπιστημιακού μαθήματος με ένα μικρό δείγμα φοιτητών/τριών. Βέβαια, στόχος του ερευνητή δεν είναι να γενικευθούν τα ευρήματα αυτά, αλλά να παρουσιαστούν ως έναυσμα για μια εποικοδομητική συζήτηση για τα «εργαλεία» που μπορούν να βοηθήσουν τους/τις μελλοντικούς/ές εκπαιδευτικούς να διαμορφώνουν τις επιστημολογικές τους παραδοχές και την επαγγελματική τους ταυτότητα. Ακόμα, η έρευνα αξιοποιεί μεθοδολογία, που αφορμάται από άλλους επιστημονικούς χώρους, όπως είναι η ιατρική και η ψυχολογία, αναφορικά με τις αφηγηματικές προσεγγίσεις μέσα από γράμματα που μας έρχονται από το μέλλον. Με τις ανάλογες προσαρμογές, στη λογική μιας διεπιστημονικής οπτικής, αυτά τα ανα-

στοχαστικά γράμματα με συμβουλές στον τωρινό μας εαυτό, σαφώς και είναι αξιοποιήσιμα, όπως και τα ευρήματά τους, μέσα από τη «θεραπευτική» τους αξία. Εν προκειμένω, η «θεραπευτική» αξία έγκειται στο γεγονός ότι οι υποψήφιοι/ες εκπαιδευτικοί αρχίζουν να αντιλαμβάνονται ζητήματα σχολείου και σχολικής τάξης, με τους/τις ίδιους/ες ως «πρωταγωνιστές» σ' αυτά τα γράμματα.

Η συγκεκριμένη έρευνα εκκινεί από την παραδοχή ότι ο/η υποψήφιος/α εκπαιδευτικός, μέσω της πανεπιστημιακής του/της εκπαίδευσης και των μαθημάτων πρακτικής άσκησης, αναπτύσσει ένα ευρύ πλέγμα γνώσεων και δεξιοτήτων. Σ' αυτό το πλέγμα εντάσσονται, βέβαια, και οι λεγόμενες αναστοχαστικές δεξιότητες, που θεωρούνται σημαντικές στο πλαίσιο της ενίσχυσης της επαγγελματικής ταυτότητας και της ισχυροποίησης της επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών (Buschor & Kamm, 2015). Μέσω δραστηριοτήτων και τεχνικών αναστοχασμού ο/η υποψήφιος/α δάσκαλος/α μπορεί να αντιληφθεί, πιο αποτελεσματικά, τα στοιχεία εκείνα που συνθέτουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Έρχεται, δηλαδή, πιο κοντά στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, προσεγγίζει μέσα από τις αφηγήσεις του/της, και με βάση τις παραδοχές και τα ερεθίσματά του/της, ζητήματα Παιδαγωγικής του σχολείου. Παράλληλα, η διαδικασία αυτή βοηθάει τους/τις μελλοντικούς/ές εκπαιδευτικούς να αντιληφθούν στοιχεία του εαυτού τους, τα οποία συνθέτουν την επαγγελματική τους ταυτότητα και τον τρόπο που θεωρούν ότι μπορούν να «δράσουν», μελλοντικά, στις σχολικές τους τάξεις (Admiraal & Wubbels, 2005: 323).

Στην παρούσα έρευνα, οι υποψήφιοι/ες εκπαιδευτικοί, διατύπωσαν τις απόψεις τους για τη διδασκαλία μέσω της αναστοχαστικής τους σκέψης. Αυτή η διαδικασία της αφήγησης υποθετικών/φανταστικών καταστάσεων, τους βοήθησε να συνειδητοποιήσουν διάφορα εκπαιδευτικά ζητήματα, προβλήματα και διδακτικές πρακτικές. Τοποθέτησαν τον εαυτό τους (self) σε μια υποθετική μελλοντική κατάσταση, και μέσα από τα γράμματα από τον μελλοντικό τους εαυτό, έδωσαν ηθικές και πρακτικές συμβουλές για τη διδασκαλία. Διατύπωσαν τις απόψεις τους, έδωσαν υποθετικά παραδείγματα για τη διαχείριση καταστάσεων στις σχολικές τους τάξεις. Η διαδικασία αυτή, παρά τις δυσκολίες και τους περιορισμούς που μπορεί να έχει, μπορεί να συμβάλει σε βαθύτερες αναστοχαστικές οπτικές, μέσα από ερμηνευτικό και κριτικό πρίσμα, για τους/τις υποψήφιους/ες εκπαιδευτικούς (Brantley-Dias et al., 2021).

Οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα μέσα από τα γράμματα/τις επιστολές τους: (α) δίνουν ηθικές συμβουλές στον τωρινό εαυτό τους, όπως

το να διαμορφώνουν την εκπαιδευτική διαδικασία, μέσα από τον συνεχή αναστοχασμό τους, από την αγάπη για τους μαθητές/τις μαθήτριες και από την ανάγκη να βελτιώνονται συνεχώς. Στις συγκεκριμένες αναλύσεις δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην έννοια του εαυτό (να είσαι ο εαυτός σου, να εμπιστεύεσαι τον εαυτό σου, να προσέχεις τον εαυτό σου…). Από τον περιγραφικό αναστοχασμό, βάσει του οποίου ο/η υποψήφιος/α εκπαιδευτικός περιγράφει ένα γεγονός ή μια κατάσταση, μεταβαίνουν σε «βαθύτερες» συζητήσεις, με περισσότερο κριτική ματιά. (β) Οι πρακτικές συμβουλές που δίνουν στον τωρινό εαυτό τους, συμβάλλουν στη διαμόρφωση του επαγγελματικού προφίλ των υποψήφιων εκπαιδευτικών και στην αύξηση του αισθήματος αυτονομίας (Black, 2015). Για παράδειγμα, οι συμβουλές που αφορούν σε παιδαγωγικές και διδακτικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία, βοηθούν τους φοιτητές και τις φοιτήτριες να ανασύρουν από τη μνήμη τους διδακτικές πρακτικές που θεωρούν αποτελεσματικές μέσα από τις σπουδές τους και από την εμπλοκή τους σε προγράμματα πρακτικής άσκησης. Κι αυτό γιατί, οι φανταστικές τους αφηγήσεις αναδεικνύουν τις ασυνείδητες πεποιθήσεις τους (unconscious beliefs) που εξωτερικεύονται και νοηματοδοτούνται αναλόγως (Korthagen & Nuijten, 2017). (γ) Και τα ρητά κοσμικής σοφίας είναι άκρως αξιοποιήσιμα στην έρευνα αυτή, καθώς συμβάλλουν στην αύξηση του αισθήματος αυτοεκτίμησης και στην ανθεκτικότητα (resilience) των εκπαιδευτικών.

Συνεπώς, τα αναστοχαστικά κείμενα και οι αφηγήσεις των εκπαιδευτικών (από το μέλλον…) δίνουν τη δυνατότητα στους/στις (υποψήφιους/ες) εκπαιδευτικούς να τα αξιοποιήσουν ως εργαλεία «διαμεσολάβησης» ανάμεσα στη θεωρία και στην εμπειρία, ως εργαλεία συζήτησης, διαπραγμάτευσης, μάθησης και διαμόρφωσης του εαυτού και της ταυτότητάς τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Admiraal, W., & Wubbels, T. (2005). Multiple voices, multiple realities, what truth? Student teachers' learning to reflect in different paradigms. *Teachers and Teaching*, *11*(3), 315-329.

Anspal, T., Eisenschmidt, E., & Löfström, E. (2012). Finding myself as a teacher: Exploring the shaping of teacher identities through student teachers' narratives. *Teachers and Teaching*, *18*(2), 197-216.

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. https://doi.

org/10.1080/03057640902902252.
Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, *20*(2), 107-128.
Black, G. L. (2015). Developing teacher candidates' self-efficacy through reflection and supervising teacher support. *Education*, *21*(1), 78-98.
Brantley-Dias, L., Puvirajah, A., & Dias, M. (2021). Supporting teacher candidates' multidimensional reflection: a model and a protocol. *Reflective Practice*, *22*(2), 187-202.
Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77-101.
Buschor, C. B., & Kamm, E. (2015). Supporting student teachers' reflective attitude and research-oriented stance. *Educational Research for Policy and Practice*, *14*, 231-245.
Clandinin, D. J., Connelly, F. M., & Phelan, A. M. (2000). Shaping a professional identity: Stories of educational practice. *Alberta Journal of Educational Research*, *46*(3), 288.
Collen, I. (2022). Letter to me: Making sense of student teachers' understanding of newcomer learners' needs in post-primary schools in Northern Ireland. *Educational Studies*, *48*(1), 114-125.
Denborough, D. (2014). *Retelling the stories of our lives: Everyday narrative therapy to draw inspiration and transform experience*. W.W. Norton & Company.
Kahveci, P. (2021). Teachers' Narratives as a Lens to Reveal Their Professional Identity. Shanlax *International Journal of Education*, *10*(1), 10-25.
Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: From career stories to teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, *9*(5-6), 443-456.
Kelchtermans, G. (2007). *Professional commitment beyond contract: Teacher's self-understanding, vulnerability and reflection*. Brill. https://doi.org/10.1163/9789087901332_004.
Kelchtermans, G. (2017). Studying teachers' lives as an educational issue: Autobiographical reflections from a scholarly journey. *Teacher Education Quarterly*, *44*(4), 7-26.
Korthagen, F., & Nuijten, E. (2017). Core reflection: Nurturing the human potential in students and teachers. In J. P. Miller, K. Nigh, M. J. Binder, B. Novak, & S. Crowell (Eds.), *International Handbook of Holistic Education* (pp. 89-99). Routledge.
Korthagen, F., & Nuijten, E. (2022). *The power of reflection in teacher education and professional development: Strategies for in-depth teacher learn-*

ing. Routledge.

Korthagen, F., Loughran, J., & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, *22*(8), 1020–1041.

Kress, V. E., Hoffman, R., & Thomas, A. M. (2008). Letters from the future: The use of therapeutic letter writing in counseling sexual abuse survivors. *Journal of Creativity in Mental Health*, *3*(2), 105-118.

Kress, V. E., Hinkle, M. G., & Protivnak, J. J. (2011). Letters from the future: Suggestions for using letter writing as a school counselling intervention. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, *21*(1), 74-84.

Pearce, J., & Morrison, C. (2011). Teacher identity and early career resilience: Exploring the links. *Australian Journal of Teacher Education*, *36*(1), 48-59.

Rodgers, C. R., & Scott, K. H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In M. Cochran-Smith et al. (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 732-755). Routledge.

Sachs, J. (2016). Teacher professionalism: Why are we still talking about it? *Teachers and Teaching*, *22*(4), 413-425.

Sools, A. (2020). Back from the future: A narrative approach to study the imagination of personal futures. *International Journal of Social Research Methodology*, *23*(4), 451-465.

Sools, A. M., Tromp, T., & Mooren, J. H. (2015). Mapping letters from the future: Exploring narrative processes of imagining the future. *Journal of Health Psychology*, *20*(3), 350-364.

Susono, H., Ikawa, T., Kagami, A., & Shimomura, T. (2010). Digital storytelling by future teachers: "Tegami (A letter to myself)". In D. Gibson & B. Dodge (Eds.), *Proceedings of SITE 2010-Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 1206-1209). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Τσιώλης, Γ. (2018) Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (Επιμ.). *Ερευνητικές διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες. Θεωρητικές – μεθοδολογικές συμβολές και μελέτες περίπτωσης* (σσ. 97-125). Πανεπιστήμιο Κρήτης. Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης και Εφαρμοσμένης Κοινωνικής Έρευνας.

Vizek Vidović, V., & Domović, V. (2019). Development of teachers' beliefs as a core component of their professional identity in initial teacher education: A longitudinal perspective. *Center for Educational Policy Studies Journal*, *9*(2), 119-138.

«Η πόλη που ονειρεύομαι να ζήσω – Smart Cities» Προετοιμασία για το Πανελλήνιο Φεστιβάλ Εκπαιδευτικής Ρομποτικής 2023 (WRO Hellas)

Τοπάλογλου Νυμφοδώρα
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια/ νηπιαγωγός, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
nymfodoratop@gmail.com

Πλακίτση Κατερίνα
Καθηγήτρια της Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών, Πανεπιστημίο Ιωαννίνων
kplakits@uoi.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η τεχνολογία είναι ένα αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητάς μας. Παιδιά νηπιακής ηλικίας πλέον τη χειρίζονται με αρκετή άνεση. Η ρομποτική, ένα τεράστιο κομμάτι των Νέων Τεχνολογιών, έχει εισχωρήσει σε πολλούς τομείς της ζωής μας, με έναν από αυτούς να είναι η εκπαίδευση. Η παρούσα εργασία παρουσιάζει την προετοιμασία των μαθητών και μαθητριών μίας τάξης ιδιωτικού νηπιαγωγείου των Ιωαννίνων για το Πρώτο Φεστιβάλ Προσχολικής Εκπαίδευσης, στα πλαίσια του Πανελλήνιου Διαγωνισμού Εκπαιδευτικής Ρομποτικής της WRO Hellas τους μήνες Ιανουάριος-Μάρτιος 2023. Ο σκοπός της έρευνας είναι η εκμάθηση του αλγοριθμικού τρόπου σκέψης και η ενίσχυση της δημιουργικότητας των παιδιών. Οι μαθητές και οι μαθήτριες κλήθηκαν να μάθουν με ένα νέο εκπαιδευτικό μέσο, ανερχόμενο στις διαθεματικές προσεγγίσεις του νηπιαγωγείου. Η σύνδεση της παρέμβασης με το Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση (2021) πραγματοποιείται στην μαθησιακή περιοχή της «Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ)». Στόχος της προσπάθειας ήταν οι μαθητές να διακρίνουν τις βασικές εντολές των προγραμματιζόμενων παιχνιδιών (λ.χ. εντολές κίνησης: μπρος-πίσω-δεξιά-αριστερά) και να γνωρίσουν βασικές δομές προγραμματισμού (λ.χ. ακολουθία, επανάληψη), να δημιουργούν, να εκτελούν και να διορθώνουν προγράμματα απτικού και οπτικού

προγραμματισμού και να κατασκευάζουν απλά ρομποτικά περιβάλλοντα αξιοποιώντας κατάλληλα υλικά. Η διαδικασία της παρέμβασης βασίστηκε στην ανακαλυπτική και εποικοδομητική μάθηση κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Συλλέχθηκε οπτικοακουστικό υλικό (με άδεια γονέων), το οποίο χρησιμοποιήθηκε για τη δημιουργία εκπαιδευτικού βίντεο, για τη συμμετοχή στο φεστιβάλ. Η ενασχόληση των μαθητών με την ρομποτική ανέπτυξε τον τρόπο σκέψης τους. Στη διάρκεια της παιδαγωγικής διαδικασίας οι μαθητές κλήθηκαν να σκεφτούν αλγοριθμικά, ώστε να καταφέρουν να προγραμματίσουν το ρομπότ – ιδανικό για τις ηλικίες 4 έως 6 ετών – που ονομάζεται «Beebot». Επίσης, κλήθηκαν να χρησιμοποιήσουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητα τους για να κατασκευάσουν την πίστα τους και να συνεργαστούν σε ομάδες των 8 και 9 ατόμων, για να επιλύσουν προβλήματα προγραμματισμού και να δημιουργήσουν περιβάλλοντα παιχνιδιού. Οι μαθητές άρχισαν να αντιμετωπίζουν την ρομποτική - και κατ' επέκταση τις ΤΠΕ - ως μέσο ψυχαγωγίας και ενίσχυσης της σκέψης τους.

Λέξεις-κλειδιά: Εκπαιδευτική ρομποτική, STEAM, WRO Hellas, φεστιβάλ, ομαδοσυνεργατικότητα

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η τεχνολογία είναι ένα αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητάς μας. Παιδιά νηπιακής ηλικίας πλέον τη χειρίζονται με αρκετή άνεση. Η ρομποτική, ένα τεράστιο κομμάτι των Νέων Τεχνολογιών, έχει εισχωρήσει σε πολλούς τομείς της ζωής μας, με έναν από αυτούς να είναι η εκπαίδευση. Η παρούσα εργασία παρουσιάζει την προετοιμασία των μαθητών και μαθητριών μίας τάξης ιδιωτικού νηπιαγωγείου των Ιωαννίνων για το Πρώτο Φεστιβάλ Προσχολικής Εκπαίδευσης, στα πλαίσια του Πανελλήνιου Διαγωνισμού Εκπαιδευτικής Ρομποτικής της WRO Hellas τους μήνες Ιανουάριος-Μάρτιος 2023. Ο σκοπός της έρευνας είναι η εκμάθηση του αλγοριθμικού τρόπου σκέψης και η ενίσχυση της δημιουργικότητας των παιδιών.

Οι μαθητές και οι μαθήτριες κλήθηκαν να μάθουν με ένα νέο εκπαιδευτικό μέσο, ανερχόμενο στις διαθεματικές προσεγγίσεις του νηπιαγωγείου. Η σύνδεση της παρέμβασης με το Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση (2021) πραγματοποιείται στην μαθησιακή περιοχή της «Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ)». Στόχος της προσπάθειας ήταν οι μαθητές να διακρίνουν τις βασικές εντολές των προγραμματιζόμενων παιχνιδιών (λ.χ. εντολές κίνησης: μπρος-πίσω-δεξιά-αριστερά) και

να γνωρίσουν βασικές δομές προγραμματισμού (λ.χ. ακολουθία, επανάληψη), να δημιουργούν, να εκτελούν και να διορθώνουν προγράμματα απτικού και οπτικού προγραμματισμού και να κατασκευάζουν απλά ρομποτικά περιβάλλοντα αξιοποιώντας κατάλληλα υλικά. Τέλος, να αποκτήσουν γνώσεις (competence) αλλά και προγραμματιστικές ικανότητες (competencies).

Η διαδικασία της παρέμβασης βασίστηκε στην μαθητο-κεντρική προσέγγιση, την ανακαλυπτική και εποικοδομητική μάθηση κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Συλλέχθηκε οπτικοακουστικό υλικό (με άδεια γονέων), το οποίο χρησιμοποιήθηκε για τη δημιουργία εκπαιδευτικού βίντεο, για τη συμμετοχή στο φεστιβάλ.

Η ενασχόληση των μαθητών με την ρομποτική ανέπτυξε τον τρόπο σκέψης τους. Στη διάρκεια της παιδαγωγικής διαδικασίας οι μαθητές κλήθηκαν να σκεφτούν αλγοριθμικά, ώστε να καταφέρουν να προγραμματίσουν το ρομπότ – ιδανικό για τις ηλικίες 4 έως 6 ετών – που ονομάζεται «Beebot». Επίσης, κλήθηκαν να χρησιμοποιήσουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητα τους για να κατασκευάσουν την πίστα τους και να συνεργαστούν σε ομάδες των 8 και 9 ατόμων, για να επιλύσουν προβλήματα προγραμματισμού και να δημιουργήσουν περιβάλλοντα παιχνιδιού. Οι μαθητές άρχισαν να αντιμετωπίζουν την ρομποτική - και κατ' επέκταση τις ΤΠΕ - ως μέσο ψυχαγωγίας και ενίσχυσης της σκέψης τους.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΡΟΜΠΟΤΙΚΗ

Η Ρομποτική θεωρείται το τέταρτο R της μάθησης «Reading, wRriting aRithmatic and Robotics».[2] Βασίζεται στις θεωρίες μάθησης του εποικοδομισμού (Piaget) και του κατασκευαστικού εποικοδομισμού (Papert) (Η εκπαιδευτική ρομποτική και τα οφέλη της, χ.χ.). Η εκπαιδευτική ρομποτική είναι ένα νέο καινοτόμο εκπαιδευτικό μέσο, το οποίο αναπτύσσει τις κοινωνικές δεξιότητες των νηπίων και τις επιστημονικές και τεχνολογικές τους ικανότητες. Επίσης, αποτελεί ένα καινοτόμο εκπαιδευτικό εργαλείο για τη διδασκαλία μαθημάτων που σχετίζονται με το STE(A)M. Στα παιδιά νηπιακής ηλικίας διαθέτουμε τα ρομπότ Beebot.

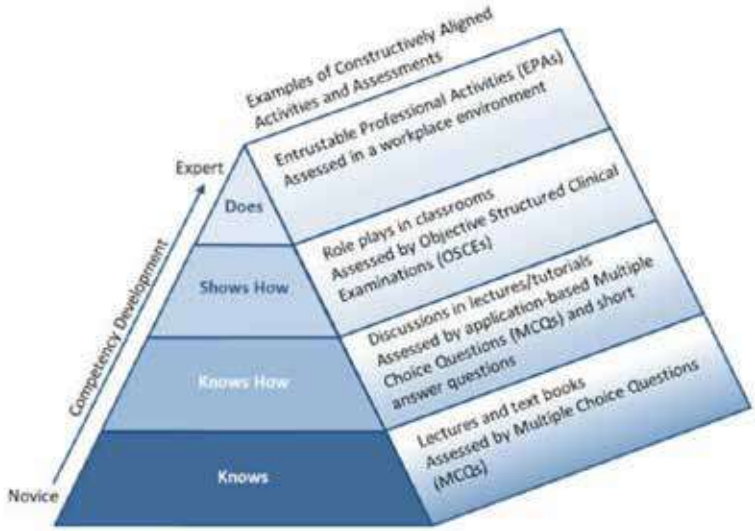
Την επιλέξαμε διότι τα παιδιά μαθαίνουν να συνεργάζονται σε ομάδες, να επικοινωνούν, να επιχειρηματολογούν και να διαφωνούν, να αναζητούν λύσεις σε καθημερινά προβλήματα (problem solving), να κατανοούν τις απλές και σύνθετες μηχανές, τη λειτουργία τους και τη χρησιμότητά τους (engineering), να μαθαίνουν βιωματικά να σκέφτονται αλγοριθμικά (μαθηματικά) (Εκπαιδευτική ρομποτική, χ.χ.). Επιπλέον, μέσω των βιωματικών

projects, τα παιδιά συμμετέχουν ενεργά, γνωρίζουν τον κόσμο των Φυσικών Επιστημών και μαθαίνουν να κατασκευάζουν και να προγραμματίζουν ρομπότ, καθώς και να ενημερώνονται για τις τρέχουσες τεχνολογικές εξελίξεις.

Μαθησιακή Διαδικασία

Η προετοιμασία των μαθητών βασίστηκε στη σχέση γνώσης (competence) – ικανότητας (competencies). Competence: είναι οι γνώσεις και οι ενέργειες που κάνει ένα άτομο στα πλαίσια της μαθητο-κεντρικής προσέγγισης και μάθησης. Competency: είναι οι ικανότητες που αποκτά το άτομο στις προκείμενες γνώσεις(Romero, 2023).

Οι μαθητές έμαθαν να προγραμματίζουν το ρομπότ Beebot (competence) – στην πορεία της δράσης βελτιώθηκαν οι αντιληπτικές και αλγοριθμικές τους ικανότητες (competencies).



1. Οι γνώσεις που αποκόμισαν στη διάρκεια του μαθήματος της ρομποτικής (knows).
2. Ο πειραματισμός και η ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των μελών της ομάδας (knows how).
3. Ο σταδιακός προγραμματισμός του Beebot (shows how).
4. Η ευχέρεια και η αυτοπεποίθηση των μαθητών για τον σωστό προγραμματισμό του Beebot στην διάρκεια του διαγωνισμού (does) (Romero, 2023).

1ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΦΕΣΤΙΒΑΛ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ 2023 (WRO HELLAS)

Ο Πανελλήνιος Διαγωνισμός Ρομποτικής αποτελεί έναν μοναδικό τρόπο για να κατανοήσουν οι μικροί μαθητές τις φυσικές επιστήμες, τον προγραμματισμό και τους αυτοματισμούς, να μάθουν να σκέφτονται ως μηχανικοί, να αναπτύξουν την ικανότητά τους στην επίλυση προβλημάτων και να διευρύνουν τη δημιουργικότητά τους.

Κατά την προετοιμασία τους για τον διαγωνισμό οι μαθητές, με την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών- προπονητών τους σχημάτισαν ομάδες (teamwork), μελέτησαν τη σχετική βιβλιογραφία και πειραματίστηκαν (critical thinking). Επιπλέον, εξερεύνησαν την επιστήμη της μηχανικής (engineer thinking) και αντιμετώπισαν προκλήσεις και προτείνουν λύσεις (problem solving) (stem.edu.gr, χ.χ.).

Η Τάξη

Τα παιδιά της τάξης χωρίστηκαν σε δύο ομάδες, των 9 και 8 ατόμων αντίστοιχα. Οι ομάδες αποτελούνταν από αγόρια και κορίτσια, προνήπια και νήπια μαζί. Η προετοιμασία για τον διαγωνισμό ήταν σταδιακή και ελεγχόμενη από την εκπαιδευτικό. Αρχικά φέραμε τα παιδιά σε επαφή με το ρομπότ «Beebot», όπου τα παιδιά αναγνώρισαν τα χαρακτηριστικά του ρομπότ και εξοικειώθηκαν με την κινησιολογία του. Στη συνέχεια αρχίσαμε να το προγραμματίζουμε για να καταλάβουν τις κινήσεις του (πορεία). Έπειτα, και οι δύο ομάδες μαζί έφτιαξαν μία πίστα ρομποτικής (απλή, χωρίς κάποια θεματική) για τις προδιαγραφές του «Beebot», με σκοπό να το προγραμματίσουν, αυτή τη φορά όμως για να ακολουθεί οδηγίες (απαγορεύεται, υποχρεωτική πορεία, τερματισμός).

Όταν όλα τα παιδιά ήταν ικανά να προγραμματίσουν το ρομπότ «Beebot» αποφασίσαμε να ασχοληθούμε με την προετοιμασία των ομάδων για τον διαγωνισμό. Πρώτα φτιάξαμε την πίστα για το Πανελλήνιο Φεστιβάλ Εκπαιδευτικής ρομποτικής. Στη συνέχεια δημιουργήσαμε τη δική μας ιστορία για τη διαδρομή που θα ακολουθήσει το μελισσάκι μας και στο τέλος έγινε προγραμματισμός του ρομπότ «Beebot» από όλα τα παιδιά. Ο προγραμματισμός αρχικά έγινε με σημειώσεις και βοηθητικά βελάκια και πριν τον διαγωνισμό τα παιδιά έφτασαν στο επίπεδο να προγραμματίζουν το ρομπότ χωρίς βοηθητικές οδηγίες και χωρίς την βοήθεια από την εκπαιδευτικό.

Η Ιστορίας μας

Τίτλος: «Η γεμάτη ημέρα της Σούλας»

«Μια φορά και έναν καιρό η Σούλα η μελισσούλα ζούσε σε μία πόλη, τα Ιωάννινα. Η Σούλα ήταν ευτυχισμένη γιατί η πόλη της ήταν όπως την είχε ονειρευτεί! Το πρωί που ξύπνησε, αφού ετοιμάστηκε, πήγε μέχρι τον φούρνο να πάρει πρωινό και αμέσως μετά πήγε στο σχολείο. Το μεσημέρι όταν σχόλασε πήγε στο σπίτι της, αλλά συνειδητοποίησε ότι δεν είχε φαγητό. Αποφάσισε να πάει στο σούπερ μάρκετ. Γύρισε στο σπίτι της και μαγείρεψε. Το απόγευμα πήγε μία βόλτα στην πλατεία για να παίξει με τις φίλες της και να πιούνε μία πορτοκαλάδα. Το βράδυ πήγε στο πάρκο, δίπλα από το δάσος, γιατί ήταν καλεσμένη σε γενέθλια. Πριν πάει όμως στο πάρτι, πετάχτηκε στο ζαχαροπλαστείο για να πάρει γλυκά. Στο δάσος ήταν σκοτεινά και η Σούλα σκόνταψε και χτύπησε. Οι φίλες της την πήγαν στο νοσοκομείο. Εκεί την περιέθαλψαν οι γιατροί και στο τέλος γύρισε στο σπίτι της να ξεκουραστεί.»

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Η ενασχόληση των μαθητών με την ρομποτική ανέπτυξε τον τρόπο σκέψης τους, αυξήθηκε η παρατηρητικότητα και ενισχύθηκαν μνημονικές ικανότητές τους. Στη διάρκεια της παιδαγωγικής διαδικασίας οι μαθητές άρχισαν να σκέφτονται με πιο αλγοριθμικό τρόπο, ώστε να καταφέρουν να προγραμματίσουν το ρομπότ «Beebot». Επιπροσθέτως, ενισχύθηκαν οι διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών και η συνεργασία τους στα πλαίσια των ομάδων (8 και 9 ατόμων αντίστοιχα). Τέλος, τα παιδιά κατάφεραν να προγραμματίσουν το ρομπότ – ώστε να κάνει την πλήρη πορεία του στην πίστα – από την αρχή, χωρίς να διακόψουν τη διαδικασία του προγραμματισμού.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η προετοιμασία για το 1ο Πανελλήνιο Φεστιβάλ Εκπαιδευτικής Ρομποτικής 2023 βοήθησε τα παιδιά να κατακτήσουν ικανότητες και δεξιότητες τις οποίες θα αποκτούσαν δυσκολότερα σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που θα υπήρχε απουσία των τεχνολογικών μέσων. Οι μαθητές άρχισαν να αντιμετωπίζουν τη ρομποτική – κατ' επέκταση τις ΤΠΕ – ως μέσο ψυχαγωγίας και ενίσχυσης της σκέψης τους. Παρέμειναν ενθουσιώδεις κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας τους για τον διαγωνισμό και δήλωσαν ότι θα επιθυμούσαν να συμμετάσχουν και σε άλλες δράσεις εκπαιδευτικής ρομποτικής, όπως στο «2ο Πανελλήνιο Φεστιβάλ Εκπαιδευτικής Ρομποτικής».

Όπως και στην έρευνα της Μαντζανίδου (2019) η εκπαίδευση STEAM μπορεί να πραγματοποιηθεί στο Νηπιαγωγείο με τα κατάλληλα εκπαιδευτικά ρομπότ. «Στην αρχή ελέγχθηκε η δυναμική των απλών εκπαιδευτικών ρομπότ στη διδασκαλία βασικών εννοιών προγραμματισμού όπως την κατανόηση της σχέσης αιτίας αποτελέσματος, της αλληλουχίας, της σειραθέτησης (Μαθηματικά) της ικανότητας διατύπωσης υποθέσεων και επίλυσης προβλημάτων και ακολούθως κατασκευάζοντας το δικό τους ρομπότ που είχε ενδιαφέρον για τους ίδιους τους μαθητές (Bers, A. 2008 . Kafai, 2011), έγιναν σχεδιαστές (Μηχανική), ήρθαν σε επαφή με την (Τεχνολογία) μέσω των αισθητήρων και άλλων υλικών του ρομπότ» (Μαντζανίδου, 2019).

Όσο για την μαθησιακή διαδικασία που στηρίχθηκε η παρούσα έρευνα, οι ικανότητες (competencies) απαιτούν ολοκληρωμένες μαθησιακές εμπειρίες ή ρεαλιστικές δραστηριότητες επίλυσης προβλημάτων (Romero, x.x.). Το «τι κάνουμε» σε σχέση με το «πόσο καλά το κάνουμε» μπορεί να κατανοηθεί ως μία διαδραστική «διαδικασία» μεταξύ ενός ατόμου και ενός συγκεκριμένου (δυναμικού) συστήματος δραστηριότητας (Romero, x.x.).

Επιπλέον, μέσω της χρήσης επιδαπέδιων ρομποτικών συστημάτων και της εκπαίδευσης STEAM τα παιδιά ΜΠΌΡΕΣΑΝ να προσεγγίσουν με περισσότερη ευκολία ζητήματα αειφορικής φύσεως, όπως οι ανεμογεννήτριες και τα φωτοβολταϊκά πάνελ, μέσα από παιγνιώδεις διαδικασίες που διεγείρουν το ενδιαφέρον των μαθητών (Τοπολιάτη, 2020). Όπως και στην εκπαιδευτική δράση της Τοπολιάτη (2020), κοινό μας σημείο είναι ότι η ενασχόληση με θέματα των φυσικών επιστημών, της τεχνολογίας, της μηχανικής, των τεχνών και των μαθηματικών αφορά άμεσα στα κέντρα ενδιαφέροντος των μαθητών, με αποτέλεσμα η γνώση που αποκτάται να γίνεται μονιμότερη και η σκέψη αποδοτική.

Διαπιστώσαμε ότι οι μαθητές έχουν την ικανότητα να χειρίζονται και να προγραμματίζουν το «ρομπότ» BEEBOT μετά την παρέμβασή μας, καθώς δεν αντιμετώπισαν ιδιαίτερη δυσκολία και εξοικειώθηκαν γρήγορα με την χρήση του. Πολύ γρήγορα κατενόησαν τους κανόνες χρήσης του ρομπότ, δημιούργησαν εντολές για να το οδηγήσουν, επέλεξαν συγκεκριμένες οδηγίες για να το προγραμματίσουν να εκτελέσει τις εντολές που ήθελαν, αναπτύσσοντας προγραμματιστικές ικανότητες και βελτιώνοντας τις μαθηματικές τους ικανότητες, καθώς και τις έννοιες του προσανατολισμού, του χώρου, της μέτρησης, της απόστασης, της αρίθμησης με παιγνιώδη τρόπο όπου και σύμφωνα με την βιβλιογραφία είναι φυσικός τρόπος μάθησης αλλά και θετικό κίνητρο των παιδιών αυτής της ηλικίας, πειραματιζόμενοι και εξερευνώντας σε κλίμα συνεργασίας και ενίσχυσης (Μαντζανίδου, 2019).

Τέλος, τα παιδιά εντόπισαν λάθη που έκαναν στον προγραμματισμό, τα διόρθωναν και προγραμμάτιζαν ξανά (εκσφαλμάτωση). Κάνοντας όλες αυτές τις διεργασίες (εντοπισμός προβλήματος, καταγραφή, περιγραφή δράσης) βελτίωσαν και τις γλωσσικές τους ικανότητες περιγράφοντας διαδρομές, κάνοντας υποθέσεις, λέγοντας ιστορίες για το ρομπότ. Χρησιμοποιώντας τις καλά σχεδιασμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες βασισμένες στις σύγχρονες θεωρίες μάθησης, το εκπαιδευτικό ρομπότ μετατρέπεται σε πρακτικό εκπαιδευτικό εργαλείο στην τάξη του Νηπιαγωγείου, τα παιδιά ενθουσιάζονται, μένουν συγκεντρωμένα στον εκπαιδευτικό στόχο που έχουμε θέσει αναπτύσσουν τις συνεργατικές τους δεξιότητες και εκφράζονται ελεύθερα (Ζακοπούλου, 2020).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΑΣ

Εκπαιδευτική ρομποτική, (χ.χ.). https://robotics.uom.gr

Ζακοπούλου, Σ. (2020). Η ρομποτική στην προσχολική εκπαίδευση.

Η εκπαιδευτική ρομποτική και τα οφέλη της στην εκπαίδευση, (χ.χ.). Ανακτήθηκε από: https://www.allaboutparents.gr/ekpai-deysi/i-ekpaideytiki-rompotiki-ta-ofeli-tis/

Μαντζανίδου, Γ. (2019). Η χρήση της ρομποτικής στην εκπαίδευη ως μέσο εμπλοκής των μαθητών προσχολικής αγωγής με το STEAM: Μελέτη περίπτωσης.

Πανελλήνιος Διαγωνισμός Εκπαιδευτικής Ρομποτικής 2022 – 2023, (χ.χ.). Ανακτήθηκε από: https://stem.edu.gr

Τοπολιάτη Μ. (2020). Η αξιοποίηση της εκπαιδευτικής ρομποτικής και της εκπαίδευσης STEAM για την προσέγγιση της αειφόρου εκπαίδευσης. *Open Schools Journal for Open Science*, *3*(10). https://doi.org/10.12681/osj.24895

Romero, M. (2023, July 15). *Skills and competences: A chicken-and-egg paradox?*. Margarida Romero. https://margaridaromero.blog/2023/07/15/skills-and-competences-a-chicken-and-egg-paradox/

Ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων μέσω της διδασκαλίας εκτεταμένου κειμένου: Πρόταση διδασκαλίας σύμφωνα με το νέο Πρόγραμμα Σπουδών Νεοελληνικής Γλώσσας

Δρ. Ευγενία Τσιουπλή
ΠΕ02, 1ο Πρότυπο ΓΕΛ «Μανόλης Ανδρόνικος», Θεσσαλονίκη
evtsioupli@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών (ΠΣ) της Νεοελληνικής Γλώσσας του Γενικού Λυκείου εφαρμόστηκε πιλοτικά, παράλληλα με το ισχύον, στα Πρότυπα Γενικά Λύκεια, κατά το σχολικό έτος 2022-23. Μία από τις σημαντικές πτυχές του αποτελεί η επεξεργασία εκτεταμένων κειμένων η οποία αποσκοπεί στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων ανάγνωσης, κατανόησης και ανάλυσης. Η διδασκαλία διευρύνεται ώστε να συμπεριλαμβάνει καινοτόμες μεθόδους και πρακτικές, όπως η χρήση των ψηφιακών μέσων και εφαρμογών και η υιοθέτηση διαφοροποιημένων μεθόδων διδασκαλίας. Η παρούσα διδακτική πρόταση επικεντρώνεται σε δύο βασικούς στόχους: αρχικά, εξετάζει τις συνάφειες μεταξύ του νέου ΠΣ για τη Νεοελληνική Γλώσσα και ενός εφαρμοσμένου σεναρίου γλωσσικής εκπαίδευσης. Στη συνέχεια, επικεντρώνεται στην ανάπτυξη των επιδιωκόμενων γλωσσικών δεξιοτήτων μέσω της διδασκαλίας εκτεταμένου κειμένου, εν προκειμένω με την επιλογή της αυτοβιογραφίας του Δημήτρη Νανόπουλου ως κεντρικού κειμένου. Βασικός στόχος είναι η διαμόρφωση ενεργών αναγνωστών και η καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας μέσω των ποικίλων διαδικασιών ανάγνωσης ολοκληρωμένου κειμένου. Η επιλογή της αυτοβιογραφίας ανταποκρίνεται στα κριτήρια του ΠΣ, καθώς αποτελεί σύγχρονο, μη μεταφρασμένο υλικό, το οποίο προσεγγίζει τα ενδιαφέροντα των νεαρών αναγνωστών. Η διδακτική πρόταση προωθεί την ανάπτυξη δεξιοτήτων ανάγνωσης, ανάλυσης, και κριτικής σκέψης, ενώ προβλέπει τη χρήση οπτικοακουστικού υλικού για ολοκληρωμένη κατανόηση των γλωσσικών επιλογών, ενώ παράλληλα δίνεται η δυνατότητα δημιουργίας προσωπικών κειμένων από τους μαθητές/τριες, ενισχύοντας την επαφή τους με τη γλώσσα με σταδιακό και μεθοδικό τρόπο.

Λέξεις-κλειδιά: ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων, διδασκαλία εκτεταμένου κειμένου, Πρόγραμμα Σπουδών Νεοελληνικής Γλώσσας

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σύμφωνα με το νέο ΠΣ (Ομάδα Εργασίας, 2021) η ιδιαιτερότητα του αντικειμένου της Νεοελληνικής Γλώσσας έγκειται στο γεγονός ότι το βασικό του περιεχόμενο, το γλωσσικό σύστημα, έχει αποκτηθεί φυσικά και αυθόρμητα πριν από την έναρξη της σχολικής εκπαίδευσης. Αυτό υποδηλώνει ότι οι μαθητές/τριες δεν παρακολουθούν το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας μόνο για την κατανόηση της ελληνικής γλώσσας, αλλά επιδιώκουν, παράλληλα, να εμπλουτίσουν το γλωσσικό τους ρεπερτόριο με δεξιότητες όπως ο γραπτός λόγος και ποικιλίες όπως η ποιητική γλώσσα, η δημώδης γλώσσα και η επίσημη γλώσσα. Έτσι, ο στόχος της διδασκαλίας αυτού του μαθήματος είναι να προάγει τη σταδιακή μεταστροφή της γλωσσικής αντίληψης σε μια ενδυναμωμένη αντίληψη του συστήματος της ελληνικής γλώσσας. Συγκεκριμένα, επικεντρώνεται στις λεξικογραμματικές επιλογές και τα κειμενικά σχήματα που παρέχονται στους μαθητές/τριες για τη δημιουργία νοημάτων και την έκφρασή τους μέσω του γραπτού λόγου σε διάφορα επικοινωνιακά πλαίσια. Κεντρικά θέματα του περιεχομένου της γλωσσικής εκπαίδευσης περιλαμβάνουν την παρουσίαση και ανάλυση των φωνολογικών, μορφολογικών και συντακτικών δομών της ελληνικής, των υποσυστημάτων τους (όπως το ονοματικό και ρηματικό σύστημα), την ανάπτυξη του βασικού και εξειδικευμένου λεξιλογίου, την εξάσκηση βασικών δεξιοτήτων στην παραγωγή και κατανόηση προφορικού και γραπτού λόγου, καθώς και την ανάπτυξη κειμενικών γραμματισμών μέσα σε ένα κριτικό πλαίσιο, επικεντρώνοντας την προσοχή στις γλωσσικές ποικιλίες (συγχρονικές και διαχρονικές) και στη λογοτεχνία (Ομάδα Εργασίας, 2021).

Στο ΠΣ για τη Νεοελληνική Γλώσσα στο Λύκειο, η εστίαση είναι στην ευρεία ανάπτυξη δεξιοτήτων και γνώσεων σχετικά με τη γλώσσα και την επικοινωνία. Στις βασικές επιδιώξεις εντάσσεται η προαγωγή της κειμενικής ερμηνείας και ανάλυσης, ενθαρρύνοντας τους μαθητές/τριες να κατανοήσουν και να αναλύσουν κείμενα, καθώς και να αναπτύξουν κριτική σκέψη για τη δομή και το περιεχόμενο τους. Παράλληλα, υποστηρίζεται η χρήση δικτύων κειμένων ως εργαλείο διδασκαλίας και αξιολόγησης, αντικαθιστώντας τις συμβατικές πρακτικές. Επιπλέον, γίνεται η μετάβαση από την προκαθορισμένη ύλη σε γενικούς θεματικούς άξονες, ενισχύοντας μια ολιστι-

κή προσέγγιση που στοχεύει στην ολοκληρωμένη ανάπτυξη των μαθητών/μαθητριών σε γλωσσικό, κειμενικό και κριτικό επίπεδο (Ομάδα Εργασίας, 2021). Το νέο ΠΣ κινείται σε τρία θεματικά πεδία:

α) την κειμενική ερμηνεία και δημιουργία, εντός της οποίας διδάσκονται ως διακριτές θεματικές ενότητες η κειμενική οργάνωση και η λεξικογραμματική των κειμένων που αντιστοιχούν στη βαθμίδα του Λυκείου, στο πλαίσιο του προβλεπόμενου θεματικού άξονα για κάθε τάξη (άμεσο κοινωνικό περιβάλλον, για την Α' Λυκείου, ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, για τη Β΄ Λυκείου, όψεις της πραγματικότητας του 21ου αιώνα, για τη Γ΄ Λυκείου)

β) την ελληνική και τις ποικιλίες της, και

γ) την πραγμάτευση εκτεταμένων κειμένων (Ομάδα Εργασίας, 2021).

ΣΚΕΠΤΙΚΟ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΘΕΣΙΑ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΡΟΤΑΣΗΣ

Είναι ορατό, από τα παραπάνω, το γεγονός ότι η διδασκαλία εκτεταμένου κειμένου στο ΠΣ αποκτά ουσιαστικό ρόλο στη διδακτική διαδικασία, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη γλωσσικής επίγνωσης, κειμενικής ευχέρειας και κριτικής σκέψης των μαθητών/τριών. Μέσω αυτής της διδασκαλίας επιδιώκεται να αποκτήσουν τη δυνατότητα ανάλυσης και ερμηνείας πολύπλοκων κειμένων, αντίληψης των δομικών και σημασιολογικών πτυχών τους, και της δημιουργίας δικών τους εκτενών κειμένων. Επιπλέον, η διδασκαλία εκτεταμένου κειμένου μπορεί να συμβάλλει στην κατανόηση του ρόλου των κειμένων στην κοινωνία και την επικοινωνία. Οι μαθητές/τριες, μέσα από την επαφή τους με πιο σύνθετες μορφές κειμένου, ιδεών και νοημάτων μπορούν να καλλιεργήσουν την ικανότητά τους να αντιλαμβάνονται τη σημασία της γραπτής έκφρασης στην επικοινωνία και να αναπτύσσουν την κοινωνική τους ευαισθησία. Συνολικά, η διδασκαλία εκτεταμένου κειμένου στο Λύκειο συνδράμει στην ανάπτυξη πολλαπλών γλωσσικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, προετοιμάζοντας τους για την απαιτητική γραπτή έκφραση και την κριτική ανάλυση κειμένων σε ποικίλες κοινωνικές και επαγγελματικές συνθήκες (Ομάδα Εργασίας, 2021).

Η εφαρμογή της διδακτικής πρότασης έγινε στην Α' Λυκείου, έτσι το περιεχόμενο του επιλεγόμενου κειμένου, σύμφωνα με το νέο ΠΣ, θα πρέπει να σχετίζεται με το άμεσο κοινωνικό περιβάλλον. Το κείμενο που επιλέχθηκε ήταν η αυτοβιογραφία του Δημήτρη Νανόπουλου «Στον τρίτο βράχο από τον Ήλιο. Μία ζωή, η επιστήμη κι άλλα παράλληλα σύμπαντα», εκδόσεις Πατάκη, ειδικότερα τα πρώτα κεφάλαια της νεανικής και ακαδημαϊκής του πορείας, στα οποία δίδεται η δυνατότητα και συγκριτικής βιωμα-

τικής προσέγγισης από την πλευρά των μαθητών/τριών. Το συγκεκριμένο βιβλίο πληροί τις προϋποθέσεις που τίθενται από το Π.Σ. Ειδικότερα:

- Δεν είναι μεταφρασμένο
- Είναι προϊόν του 21ου αιώνα (με εύρος στο νέο ΠΣ τον 20ο & τον 21ο αι.)
- Είναι γραμμένο σε κατανοητή γλώσσα, μάλιστα η συνεργασία με τον Προβατά ενίσχυσε το επίπεδο πρόσληψης, χωρίς να είναι απλοϊκή η διατύπωση
- Αντλεί τη θεματολογία του από ένα ευρύ φάσμα συγχρονικών και διαχρονικών ζητημάτων, καθώς ανακύπτουν ποικίλες εκφάνσεις της προσωπικής ζωής σε επίπεδο επιλογών και βιωμάτων (ξεκινά από την παιδική ηλικία και καταλήγει στο σήμερα)
- Εμπίπτει στα ενδιαφέροντα των μαθητών/-τριών, καθώς αφορά σε επιλογές εκπαιδευτικές, προσωπικές και εργασιακές, οι οποίες αφορούν και τους νέους, ειδικά σε σημεία σημαντικών αποφάσεων. Πρόκειται για την αυτοβιογραφία του διακεκριμένου επιστήμονα, τα πεδία ενδιαφέροντος του οποίου αφορούν σε κάθε σύγχρονο άνθρωπο. Τα βασικά σημεία του βιβλίου αφορούν την πορεία ζωής, τις επιλογές, τη μόρφωση, τα όνειρα, την εργασία, τη σταδιοδρομία και, βέβαια, το σύμπαν και τις επιστημονικές εξελίξεις, στις οποίες πρωτοστατεί ο Νανόπουλος
- Πλαισιώνεται από πλούσιο οπτικοακουστικό υλικό (φωτογραφίες, συνεντεύξεις, ομιλίες) τα οποία δίνουν τη δυνατότητα σφαιρικής κατανόησης και μελέτης των εκάστοτε γλωσσικών επιλογών και κειμενικών ειδών.

Το συγκεκριμένο κείμενο πληροί όλες τις παραπάνω προϋποθέσεις, εκτός από την συνθήκη της μέτριας έκτασης, καθώς πρόκειται για ολόκληρο βιβλίο το οποίο, ωστόσο, είναι χωρισμένο σε απολύτως διαχειρίσιμα, στον διδακτικό χρόνο, κεφάλαια τα οποία διαμορφώνουν και ευρύτερες ενότητες, οπότε μπορεί να υπάρξει και επιλογή για το διδακτικό υλικό.

Οι κύριοι σκοποί της πρότασης συνάδουν με εκείνους του νέου ΠΣ, δηλαδή είναι η διαμόρφωση ενεργών αναγνωστών και η καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας μέσω ποικίλων και ενδιαφερουσών διαδικασιών ανάγνωσης ολόκληρου κειμένου. Οι μαθητές/τριες, μέσα από τη μελέτη του συγκεκριμένου βιβλίου επιδιώκεται να γνωρίσουν την πορεία και τη σταδιοδρομία ενός σημαντικού επιστήμονα, τον τρόπο με τον οποίο αντιμετώπισε τη γνώση, την επιστήμη και το ακαδημαϊκό περιβάλλον στο οποίο κινείται για δεκαετίες. Παράλληλα, αυτή η «γνωριμία» συνδυάζεται πολύ ικανοποιητικά

με το γενικότερο περικείμενο, δηλαδή τις εξελίξεις στην πολιτική, την επιστήμη και την τέχνη τοποθετώντας τις επιλογές και την πορεία του Νανόπουλου στο αυθεντικό τους πλαίσιο. Έτσι, η ανάγνωση του συγκεκριμένου βιβλίου έχει ως επιμέρους στόχους:

- την αναγνώριση βασικών στοιχείων των βιογραφικών κειμένων (ειδικότερα της αυτοβιογραφίας)
- την επισήμανση βασικών παραμέτρων της αφήγησης
- τη σύνοψη των βασικών ιδεών που αποτελούν τα ορόσημα στη ζωή ενός ατόμου
- την αναγνώριση των βασικών αξιών που διαμόρφωσαν την πορεία ζωής ενός επιστήμονα
- την σύγκριση της συγκεκριμένης βιογραφίας με άλλες
- τη σύνδεση απόψεων με τα περικείμενα στα οποία δημιουργήθηκαν
- τη δημιουργία προσωπικών κειμένων των μαθητών/τριών, σε φυσική και ψηφιακή μορφή, όπου θα εκφράζουν την προσωπική τους ανταπόκριση και
- την ενίσχυση της επαφής τους με τα αναγνώσματα, προσεγγίζοντας τα σταδιακά και μεθοδικά.

Βεβαίως, στο οριοθετημένο πλαίσιο αυτής της δημοσίευσης δεν είναι εφικτό να παρουσιαστεί η προσέγγιση ολόκληρου του βιβλίου, αναλυτικά. Επιλέχθηκε, λοιπόν, να καταγραφούν οι πρώτες φάσεις και, ενδεικτικά, η επεξεργασία των δύο πρώτων κεφαλαίων. Σαφώς, το κάθε στάδιο επιδέχεται παραμετροποίησης αναλόγως του μαθητικού πληθυσμού και των αναγκών που διαφέρουν κατά περίπτωση.

Ταυτότητα της διδακτικής πρότασης

Θεματικό πεδίο: Πραγμάτευση εκτεταμένου κειμένου

Θεματικός άξονας: Άμεσο κοινωνικό περιβάλλον

Θέμα: Επεξεργασία βιογραφικού κειμένου (αυτοβιογραφικού)

Τίτλος διδακτικής πρότασης: Στον τρίτο βράχο από τον Ήλιο. Μία ζωή, η επιστήμη κι άλλα παράλληλα σύμπαντα, Αυτοβιογραφία του Δημήτρη Νανόπουλου

Προαπαιτούμενες γνώσεις: Χειρισμός ηλεκτρονικού υπολογιστή, σχετική εξοικείωση με βασικά διδακτικά εργαλεία (e-class, canva, wordcloud κ.ά.), γνώση δημιουργίας παρουσιάσεων.

Μέθοδος/ οργάνωση διδασκαλίας: Διερευνητική, ατομικές και ομαδικές εργασίες

Βασικό υλικό μελέτης:

1. το βιβλίο του Δημήτρη Νανόπουλου «Στον τρίτο βράχο από τον Ήλιο. Μία ζωή, η επιστήμη κι άλλα παράλληλα σύμπαντα», εκδόσεις Πατάκη
2. συνεντεύξεις του Δημήτρη Νανόπουλου

Υποστηρικτικό υλικό: Αυθεντικός προφορικός λόγος, πολυμεσικό διαδικτυακό υλικό

Εκπαιδευτικά μέσα/ εργαλεία: 1) ανοιχτοί εκπαιδευτικοί πόροι, 2) εκπαιδευτικές πλατφόρμες, 3) εκπαιδευτικά λογισμικά

Διάρκεια: 10-12 διδακτικές ώρες

Υλοποίηση της διδακτικής πρότασης

1η Φάση: Προαναγνωστικό στάδιο

Οι μαθητές/τριες, αλλά και οι εκπαιδευτικοί, ενδεχομένως, να μην έχουν προηγούμενη εμπειρία στην προσέγγιση ολοκληρωμένου βιβλίου, ενταγμένου στο πρόγραμμα σπουδών και στη διαχείρισή του εντός της αίθουσας. Για τη διευκόλυνση της διδακτικής διαδικασίας, προτείνεται η προηγούμενη μελέτη κάποιου/ων κειμένου/ων που να σχετίζονται με την ανάγνωση και τις αναγνωστικές συμπεριφορές πριν από την έναρξη της διδασκαλίας του επιλεγμένου βιβλίου. Προτείνεται, επιπλέον, η δημιουργία ενός κοινού διαδικτυακού σημείου αναφοράς για το βιβλίο πριν από το σενάριο. Αυτό το διαδικτυακό αποθετήριο θα λειτουργήσει ως χώρος ανταλλαγής ιδεών, αναστοχασμού και συζήτησης, προσφέροντας ένα πλαίσιο για την κοινή προετοιμασία και τη διαχείριση του βιβλίου κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας.

Ενδεικτικό υλικό:

1. Χαράλαμπου Γιαννακόπουλου, Γιατί διαβάζει ο Χάρολντ Μπλουμ, περιοδικό Χάρτης.
2. Ειρήνης Γαμβρού, Λέσχες ανάγνωσης: Η κοινωνική διάσταση της ανάγνωσης, περιοδικό Ο αναγνώστης.
3. Φύλλα εργασίας 1 & 2 (αντιστοίχως) Παράρτημα

2η Φάση: Αφόρμηση/ Προετοιμασία

Ο εκπαιδευτικός δίνει τον λόγο σε δύο μαθητές/τριες ώστε να αναγνώσουν μεγαλόφωνα τη σύντομη βιογραφία του Δημήτρη Νανόπουλου, η οποία βρίσκεται στα «αυτιά» του εξωφύλλου του βιβλίου. Στη συνέχεια, σχολιάζουν προφορικά τη σχέση του βιογραφικού με το Χρονολόγιο των σελίδων 253-255 και τις διαφορετικές μορφές τους, καθώς και τον ρόλο τους στη δομή του βιβλίου. Στη συνέχεια, διανέμεται το Φύλλο Εργασίας 1 στους

μαθητές/τριες, και διατίθεται σύντομο χρονικό διάστημα ώστε να εξοικειωθούν με τις ερωτήσεις και να προετοιμαστούν για την παρακολούθηση της συνέντευξης που θα ακολουθήσει. Στη συνέχεια, προβάλλεται η συνέντευξη που παραχώρησε ο Δημήτρης Νανόπουλος στη Δρ. Νίκη Τσιρώνη στη Βραδιά Ερευνητή 2011 - Marie Curie Actions - FP7, στις 23 Σεπτεμβρίου 2011 (8:22). Διατίθεται επαρκής χρόνος στους μαθητές/τριες για να συμπληρώσουν το Φύλλο Εργασίας, καταγράφοντας τα σημεία που δυσκολεύτηκαν ή προβληματίστηκαν, ώστε να συζητηθούν ή να αξιοποιηθούν στη διάρκεια της ανάγνωσης.

Προαιρετική εργασία για όλο το σενάριο: Η τελευταία ερώτηση μπορεί να αξιοποιηθεί ως προσχέδιο για γραπτή εργασία σύνταξης ερωτήσεων συνέντευξης (ομαδική ή ατομική) η οποία θα διαμορφωθεί, σταδιακά, σε όλη την αναγνωστική πορεία.

Ενδεικτικό Υλικό:

1. Η συνέντευξη του Δ. Νανόπουλου στην Νίκη Τσιρώνη
2. Το φύλλο εργασίας 3 στο Παράρτημα

Εκτενέστερες συνεντεύξεις:

- Ο Δημήτρης Νανόπουλος στον Παύλο Καστανά, στο Astronio
- Ο Δημήτρης Νανόπουλος στην Βίκυ Φλεσσα, στην εκπομπή «Στα Άκρα»
- Our Cosmos | Dimitri Nanopoulos, ομιλία του στο TEDxAcademy

3η Φάση: Γνωριμία με το κειμενικό είδος - Προσέγγιση του βιβλίου

Προκειμένου να προσεγγίσουν τα βιογραφικά είδη, με τα οποία δεν αναμένεται να είναι εξοικειωμένοι οι μαθητές/τριες καλούνται να επισκεφτούν τον ψηφιακό πόρο του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας «Σελιδοδείκτες» στις Ενότητες «Γραφές του Εγώ» & «Αυτοβιογραφία» και να μελετήσουν/συνοψίσουν γραπτώς, τα χαρακτηριστικά της. Εναλλακτικά ή/και παράλληλα μπορούν να αντλήσουν πληροφορίες και από την Ενότητα «Αυτοβιογραφία» του ΕΚΕΒΙ. Εναλλακτικά, θα μπορούσε να δοθεί ως άσκηση σύγκρισης για το σπίτι (ομαδική ή ατομική).

Καλούνται να κρατήσουν σημειώσεις με τα βασικότερα στοιχεία ή αν τους έχουν διανεμηθεί σε φωτοτυπίες τα χαρακτηριστικά της αυτοβιογραφίας να τα έχουν διαθέσιμα σε όλη τη διάρκεια της ανάγνωσης, ώστε να εξοικειωθούν στον εντοπισμό/σχολιασμό τους στο βιβλίο. Αν η χρονική διάρκεια το επιτρέπει οι μαθητές μπορούν να εμβαθύνουν στις λεπτές κειμενικές διαφορές των απομνημονευμάτων, αναμνήσεων και των εξομολογήσεων.

Πριν την έναρξη της ανάγνωσης των κεφαλαίων κρίνεται σκόπιμο να

αφιερωθεί κάποιος χρόνος ενασχόλησης με τη δομή του βιβλίου. Κύριος στόχος είναι η κατανόηση των στοιχείων του βιβλίου που, ενδεχομένως, να μην τυγχάνουν ιδιαίτερης προσοχής (πληροφορίες οπισθοφύλλου, αφιερώσεις, αποφθέγματα κ.ά.) τα οποία όμως διαμορφώνουν την αρχική στάση του αναγνώστη και αποτελούν δείκτες ποιότητας του κάθε βιβλίου.

Αξιοποιώντας τα ερωτήματα του Φύλλου εργασίας 4 (ατομικά ή ομαδικά), που του έχει διανεμηθεί, επιδιώκεται η πρώτη προσέγγιση του βιβλίου. Σε περίπτωση ομαδικής εργασίας, πέραν της ανακοίνωσης, προφορικά στην ολομέλεια, καλό θα ήταν να αναρτηθούν οι απαντήσεις και στον ιστοχώρο που έχει δημιουργηθεί για την δημοσίευση των εργασιών και την αλληλεπίδραση με επίκεντρο την αναγνωστική διαδικασία. Επίσης, ενθαρρύνονται να τηρήσουν «αναγνωστικό ημερολόγιο» είτε έντυπο είτε διαδικτυακό. Μπορεί να σχολιαστεί η απουσία Πίνακα Περιεχομένων και να δοθεί ως εργασία η δημιουργία ενός Πίνακα με προτεινόμενους τίτλους.

Ενδεικτικό Υλικό:

1. ΚΕΓ, Σελιδοδείκτες:
2. Γραφές του Εγώ,
3. Ένας ορισμός για την αυτοβιογραφία
4. ΕΚΕΒΙ, Ενότητα: Αυτοβιογραφία
5. Το φύλλο εργασίας 4 στο Παράρτημα

Επιπλέον υλικό:

- ΚΕΓ, Σελιδοδείκτες: Απομνημονεύματα, αναμνήσεις, εξομολογήσεις

4η Φάση: Κεφάλαια 1 & 2

Κεφάλαιο 1

Δίνεται επαρκής χρόνος στους μαθητές/τριες να διαβάσουν το πρώτο κεφάλαιο, σιωπηλά, κρατώντας σημειώσεις στο αναγνωστικό τους ημερολόγιο (άγνωστες λέξεις, έννοιες, σημεία ενδιαφέροντος/προβληματισμού κ.ά.). Ακόμη, καλό θα ήταν να διατεθεί επαρκής χρόνος για τη γλωσσική/νοηματική εξομάλυνση

Προβάλλεται στον διαδραστικό πίνακα ή στον βιντεοπροβολέα το απόσπασμα της ομιλίας του Πίτερ Χιγκς για την αποδοχή του βραβείου Νόμπελ Φυσικής με το οποίο ξεκινά και το βιβλίο. Οι μαθητές/τριες καλούνται να διατυπώσουν, προφορικά, τις απόψεις/εντυπώσεις τους για το ξεκίνημα του κεφαλαίου και να εντοπίσουν τα πρώτα βιογραφικά στοιχεία. Συστηματικότερα, μπορούν να επεξεργαστούν το κεφάλαιο 1 μέσα από το Φύλλο Εργασίας 5 (θα μπορούσαν – για οικονομία χρόνου – να εργαστούν σε δυάδες/ανά θρανίο)

Κεφάλαιο 2

Ζητείται από τους μαθητές να διαβάσουν, μεγαλόφωνα, στην τάξη το Κεφάλαιο 2. Θα μπορούσε κάθε μαθητής να διαβάζει μία παράγραφο, η οποία αποτελεί ολοκληρωμένη νοηματική ενότητα (ιστορία, επιστήμη, τέχνες). Η εναλλαγή σιωπηλής – μεγαλόφωνης ανάγνωσης συμβαίνει για λόγους ποικιλίας αλλά και για να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές αν η πρόσληψη του κειμένου έχει διαφοροποιήσεις (ενδεχομένως να πρέπει να ληφθεί και κάποια απόφαση για το αν στη συνέχεια η ανάγνωση των επόμενων κεφαλαίων θα γίνεται με τον έναν ή τον άλλο τρόπο ή εναλλάξ).

Για την επεξεργασία του 2ου Κεφαλαίου μπορεί να αξιοποιηθεί το Φύλλο Εργασίας 6. Σε αυτό το κεφάλαιο, όπως και στη συνέχεια του βιβλίου, υπάρχει πληθώρα αναφορών σε διεθνή και τοπικά γεγονότα, τα οποία συνδέονται άμεσα με τα βιογραφικά στοιχεία του Νανόπουλου, συνεπώς κρίνεται σκόπιμη η επεξεργασία και η σκοπιμότητα τέτοιου είδους στοιχείων για την καλύτερη κατανόηση των παρακάτω και για την οικονομία του χρόνου.

Ενδεικτικό Υλικό:

1. Το απόσπασμα της ομιλίας του Πίτερ Χιγκς είναι διαθέσιμο εδώ.
2. Το Φύλλο Εργασίας 5 στο Παράρτημα
3. Το Φύλλο Εργασίας 6 στο Παράρτημα

ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Τα κριτήρια αξιολόγησης της όλης διαδικασία, αλλά και των επιμέρους σταδίων από τον εκπαιδευτικό, καλό θα ήταν να είναι διαμορφωτικά. Προτείνεται να συμπεριλαμβάνουν την εκτίμηση της ενεργού συμμετοχής και του ενδιαφέροντος του/της μαθητή/τριας κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας, της ικανότητας να κατανοεί και να ανταποκρίνεται στα ερωτήματα του κειμένου, το επίπεδο τεκμηρίωσης των απόψεων που διατυπώνει και τη χρήση της Νέας Ελληνικής Γλώσσας, της δημιουργικότητας και της προόδου που σημειώνει κατά την πορεία υλοποίησης, της οργάνωσης και της συνοχής του προσωπικού λόγου του μαθητή, της ικανότητας χρήσης ψηφιακών εργαλείων για την εκπόνηση των εργασιών, του βαθμού της συνεργασίας του μαθητή με τα άλλα μέλη της ομάδας, όπου αυτό απαιτείται, της ικανότητας συλλογής και οργάνωσης πληροφοριών για την εκπόνηση των ατομικών/ομαδικών εργασιών, τις δεξιότητες παρουσίασης του αποτελέσματος των εργασιών.

Η προσέγγιση εκτεταμένου κειμένου προσφέρει ένα ικανοποιητικό πεδίο για την εφαρμογή και της αυτοαξιολόγησής των μαθητών/τριών, με

βάση συγκεκριμένα κριτήρια, τα οποία είναι γνωστά εκ των προτέρων. Τέτοιου είδους κριτήρια προτείνεται να συμπεριλαμβάνουν την προσωπική αποτίμηση της ενεργητικής συμμετοχής στις διαδικασίες (ερωτήματα, απορίες, απαντήσεις κτλ.), τις πρωτοβουλίες κατά τη διάρκεια του μαθήματος και των ομαδικών δραστηριοτήτων, την αξιοποίηση των στοιχείων του κειμένου αναφοράς, τον βαθμό ικανοποίησης από τη συμμετοχή στις ομαδικές διαδικασίες. Ακόμη, μπορούν να υπογραμμιστούν τα σημεία στα οποία ο καθένας/η καθεμία θεωρεί ότι έχει ενδυναμωθεί και τα έχει κατακτήσει, γνωστικά, καθώς και σε εκείνα στα οποία θα χρειαζόταν περαιτέρω μελέτη ή/και ενίσχυση από τον εκπαιδευτικό ή την ομάδα.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Παρότι στις εισαγωγικές συζητήσεις με τους μαθητές/τριες, πριν την επιλογή του βιβλίου και την έναρξη των διδακτικών διαδικασιών, υπήρξε σκεπτικισμός και προβληματισμός, εκ μέρους, η πορεία εξελίχθηκε ομαλά, και σε μεγάλο ποσοστό θετικά, τουλάχιστον αυτό προκύπτει από την τελική τους αξιολόγηση. Ένα από τα πλεονεκτήματα που αναδείχθηκε ήταν ότι η επιστημονική ιδιότητα του Νανόπουλου συνέβαλε στο να προσελκύσει το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών που θα ήθελαν να ασχοληθούν με τις φυσικές επιστήμες. Μάλιστα, τέθηκε στην τελική συζήτηση, και το αν θα ήταν το ίδιο ενδιαφέρουσα η βιογραφία ενός φιλοσόφου, για παράδειγμα και η πλειονότητα θεώρησε ότι η επιλογή ενός θεωρητικού φυσικού ήταν πιο εύστοχη.

Σημαντικό ρόλο στην θετική αποδοχή, αλλά και στην ολοκλήρωση των επιμέρους εργασιών, έπαιξε ο σχεδόν «δημοσιογραφικός», περιγραφικός λόγος του κειμένου, ο οποίος δεν δημιούργησε κανένα πρόβλημα κατανόησης, ενισχύοντας την πρόσληψη των νοημάτων και, σε πολλές περιπτώσεις, την ταύτιση με τους προβληματισμούς και τις ανησυχίες του επιστήμονα και στη νεανική του ηλικία και στην επαγγελματική του σταδιοδρομία. Ακόμη, οι παράλληλες αναφορές σε εθνικά και διεθνή γεγονότα (πολιτικά και επιστημονικά) έδωσαν την δυνατότητα εντοπισμού και κατανόησης του περικειμένου, τόσο σε ιστορικό επίπεδο όσο και ως καταλύτες συγκεκριμένων επιλογών και συμπεριφορών.

Σε όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας του εκτεταμένου κειμένου, λήφθηκαν υπόψη και οι ρεαλιστικοί περιορισμοί του διαθέσιμου χρόνου. Προκρίθηκε, μετά τα πρώτα κεφάλαια το

Μοντέλο της αντεστραμμένης τάξης, οι μαθητές/τριες είχαν ήδη διαβάσει στο σπίτι ένα ή δύο κεφάλαια και κατόπιν στη σχολική αίθουσα, ολο-

κληρωνόταν η επεξεργασία τους, συνήθως σε δυάδες μαθητών. Ο συνδυασμός ανάγνωσης στο σπίτι και συλλογικής επεξεργασίας στη σχολική αίθουσα συνιστά σημαντικό στοιχείο της αντεστραμμένης τάξης, προάγοντας την αυτομόρφωση και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών.

Η αποτελεσματική επεξεργασία εκτεταμένου κειμένου εμφανίζει ωφέλειες σε πολλαπλά επίπεδα, συμβάλλοντας στην πρόσληψη, την κατανόηση, και τη σύνθεση γνώσεων στο πλαίσιο της γλωσσικής εκπαίδευσης. Αυτή η διδακτική προσέγγιση, ωστόσο, απαιτεί ευελιξία προκειμένου να μην αποτελέσει η όποια επιλογή το υποκατάστατο του σχολικού εγχειρίδιου, αλλά να αναπτύσσεται με δική της μοναδική μορφή, στο πλαίσιο των ιδιαιτεροτήτων και των αναγκών του συγκεκριμένου συνόλου μαθητών/τριών.

Ο στόχος είναι το εκάστοτε επιλεγμένο ανάγνωσμα να εντάσσεται στα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών, αλλά και του εκπαιδευτικού, διασφαλίζοντας έτσι τη δέσμευση στη διαδικασία και υψηλή ποιότητα σε όλες τις πτυχές της. Ωστόσο, η προετοιμασία, η προεργασία και η σύνθεση των επιμέρους στοιχείων απαιτούν χρονοβόρες πρακτικές, ενώ παρατηρείται ορατή ασυνέχεια μεταξύ των δύο προγραμμάτων σπουδών (Γλώσσας & Λογοτεχνίας), παρόλο που ουσιαστικά αναφέρονται σε ενιαίο διδακτικό αντικείμενο στο Λύκειο. Τέλος, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι οι τέσσερις διδακτικές ώρες που αφιερώνονται στη διδασκαλία Νεοελληνικής Γλώσσας & Λογοτεχνίας σε Α & Β Λυκείου φαίνεται να μην είναι επαρκείς για την καλύτερη κάλυψη του διδακτικού υλικού και των εκπαιδευτικών στόχων, τουλάχιστον αναφορικά με τη διδασκαλία εκτεταμένου κειμένου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Nanopoulos, D. (2016, 11 2016). Our Cosmos. *TEDxAcademy*. https://www.youtube.com/watch?v=HDNR6lpBEpY&ab_channel=TEDxTalks

Γαμβρού, Ε. (2023, 1 20). *Λέσχες ανάγνωσης: Η κοινωνική διάσταση της ανάγνωσης*. https://www.oanagnostis.gr

Γιαννακόπουλος, Χ. (2022, 03). Γιατί διαβάζει ο Χάρολντ Μπλουμ. *Χάρτης*https://www.hartismag.gr/hartis-39/klimakes/ghiati-diavazei-o-kharolnt-mploim?fbclid=IwAR2SDrs1Yzh2pLNVLs5BnCzGko_TjXr6mxHE4UeRgtIlsJ2sCQZGYjn-wps#

ΕΚΕΒΙ. (2022, 1 26). *Γραμματολογικά*. http://www.ekebi.gr/Fakeloi/makrygiannis/grammat.htm

Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. (2015-2020). *Σελιδοδείκτες. Πολυμεσικός οδηγός για τη λογοτεχνία και την ανάγνωση*. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας: https://

selidodeiktes.greek-language.gr/

Νανόπουλος, Δ. (2008). Ο Δημήτρης Νανόπουλος "Στα Άκρα". (Β. Φλέσσα, Δημοσιογράφος) από https://www.youtube.com/watch?v=BAzx5Z-uQoo&ab_channel=Antifono.gr

Νανόπουλος, Δ. (2011, 09 23). Συνέντευξη με τον καθηγητή Δημήτρη Νανόπουλο. (Ν. Τσιρώνη, Δημοσιογράφος) Βραδυά Ερευνητή 2011 Marie Curie Actions Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών. https://www.youtube.com/watch?v=IzHRKDVpO3I&t=111s&ab_channel=TheAinosculture

Νανόπουλος, Δ. (2020, 06 26). Ο Δημήτρης Νανόπουλος στο Astronio. (Π. Καστανάς, Δημοσιογράφος) Ανάκτηση 01 21, 2023, από https://www.youtube.com/watch?v=EUlDny-BT1A&ab_channel=Astronio

Νανόπουλος, Δ. (2020). *Στον τρίτο βράχο από τον ήλιο. Μια ζωή, η επιστήμη και άλλα παράλληλα σύμπαντα.* Πατάκης.

Ομάδα Εργασίας. (2021). *Νεοελληνική Γλώσσα, Λύκειο. Οδηγός Εκπαιδευτικού.* Αθήνα: ΙΕΠ.

Χρυσανθόπουλος, Μ., Βασιλειάδης, Β., Δεληβοριά, Γ., & Τικτοπούλου, Κ. (2015). *Αυτοβιογραφία: μεταξύ Ιστορίας και Λογοτεχνίας στον 19ο αιώνα*. Ελληνικά Ακαδημαικά Συγγράμματα και Βοηθήματα.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 1 (Γιατί διαβάζει ο Χάρολντ Μπλουμ)

(Οι παρακάτω εργασίες μπορούν να δοθούν ατομικά ή ομαδικά)

1. Τι είδους δραστηριότητα είναι η ανάγνωση για τον Χάρολντ Μπλουμ και ποιοι είναι οι σκοποί της;
2. Σας βρίσκουν σύμφωνους ή όχι οι θέσεις του Μπλουμ για την ανάγνωση;
3. Ποιες είναι οι προσωπικές απόψεις για την ανάγνωση;
4. Ποια σχέση έχετε δημιουργήσει με την ανάγνωση βιβλίων έως τώρα; Υπήρχαν κάποιες διαφοροποιήσεις;

Για να μελετηθούν οι αναγνωστικές καταβολές μπορεί να ζητηθεί από τους μαθητές/τριες να συντάξουν ένα μικρό κείμενο με τα στοιχεία ενός βιβλίου το οποίο τους έχει εντυπωσιάσει (συγγραφέα, τίτλο, χρόνο ανάγνωσης, στοιχεία που το έχουν κάνει ξεχωριστό για τους ίδιους κ.ά.)

Επιπλέον ερωτήματα

1. Η 1η παράγραφος του Κειμένου 1 περιλαμβάνει στην οργάνωσή της και αντιθετικά ζεύγη. Ποια είναι αυτά; Ποιους στόχους εξυπηρετούν για τη νοηματική συνεκτικότητα της παραγράφου και του Κειμένου;
2. Στην τελευταία παράγραφο του Κειμένου 1 εντοπίζονται: δύο σημεία με άνω-κάτω τελεία, ένα σημείο με εισαγωγικά, ένα σημείο με άνω τελείες και ένα σημείο με διπλές παύλες. Να καταγράψεις αυτά τα σημεία και να αναφερθείς στο ρόλο που εξυπηρετεί το καθένα από αυτά.

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 2
(Λέσχες ανάγνωσης: Η κοινωνική διάσταση της ανάγνωσης)

(Οι παρακάτω εργασίες μπορούν να δοθούν ατομικά ή ομαδικά)

1. Σε ένα μικρό πληροφοριακό κείμενο (έως 200 λέξεις) να αναφερθείτε στα στοιχεία που απαρτίζουν τις λέσχες ανάγνωσης, σύμφωνα με τα νοήματα του Κειμένου της Ε. Γαμβρού.
2. Να σχολιάσετε τους τρόπους με τους οποίους επηρεάζει ο χώρος ανάγνωσης τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουν οι αναγνώστες τα κείμενα και τα νοήματά τους. Το κείμενο σας μπορεί να έχει τη μορφή αφίσας (εικόνα των χώρων και σύντομη αναφορά των τρό-

πων επίδρασης[1]) ή ινφογραφήματος (εικόνα και αναφορές, επίσης).

3. Η συντάκτρια αναφέρει ότι τα μέλη τα οποία συμμετέχουν σε λέσχες ανάγνωσης έχουν συγκεκριμένα κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά. Εντοπίζοντάς τα στο κείμενο μπορείτε να τα σχολιάσετε και να τοποθετηθείτε, προσωπικά, απέναντι σε αυτά (αν συμφωνείτε ή όχι, αν υπάρχουν και κάποια τα οποία δεν έχουν προστεθεί κ.ά.). Μπορείτε να διατυπώσετε τις θέσεις σας στην ολομέλεια της τάξης με τη μορφή προσχεδιασμένου προφορικού λόγου έκτασης περίπου 200-250 λέξεων.
4. Έχετε κάποιου είδους βιώματα από την επίδραση των χώρων στην ανάγνωση; (π.χ. σε διακοπές, στο σπίτι κ.ά.). Μπορείτε να τα εκφράσετε με τη μορφή σελίδας ημερολογίου, η οποία θα έχει έκταση έως 300 λέξεις και μπορεί να συνοδεύεται και από οπτικό υλικό (το εξώφυλλο του βιβλίου, κάποια φωτογραφία στην οποία διαβάζετε κ.ά.)

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 3 **Συνέντευξη του Δημήτρη Νανόπουλου στην Δρ. Νίκη Τσιρώνη**
Ποια στοιχεία σας έκαναν μεγαλύτερη εντύπωση κατά τη διάρκεια ακρόασης της συνέντευξης; --- --- --- --- --- ---
Το επίπεδο του λεξιλογίου ήταν προσιτό; --- --- --- --- ---

1. Για τη δημιουργία αφισών στο canvas μπορείτε να παρακολουθήσετε ένα εκπαιδευτικό βίντεο εδώ. Για τη δημιουργία αφισών μέσω του postermywall μπορείτε να παρακολουθήσετε ένα εκπαιδευτικό βίντεο εδώ.

Υπήρξαν λέξεις/έννοιες οι οποίες σας δυσκόλεψαν ή προβλημάτισαν; --- --- --- --- --- --- --- --- --- ---
Τι θα ρωτούσατε εσείς τον Δ. Νανόπουλο; --- --- --- --- ---

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 4 (Πλησιάζοντας το κείμενο)

(Οι παρακάτω εργασίες μπορούν να δοθούν ατομικά ή ομαδικά)

Καλό θα ήταν οι απαντήσεις να καταγραφούν στο προσωπικό αναγνωστικό ημερολόγιο του κάθε μαθητή/τριας ώστε να χρησιμεύσουν ως σημεία αναφοράς σε όλη τη διάρκεια της επεξεργασίας του βιβλίου.

1. Ο τίτλος του βιβλίου είναι «Στον τρίτο βράχο από τον Ήλιο. Μία ζωή, η επιστήμη κι άλλα παράλληλα σύμπαντα». Καλείστε να τον σχολιάσετε:
   α. Μορφολογικά: γλωσσικά στοιχεία, λειτουργία της γλώσσας, λογοπαίγνια, έκταση κ.ά.
   β. Νοηματικά: απόδοση του περιεχομένου, πρόκληση του ενδιαφέροντος κ.ά.
   γ. Ποια είναι η προσωπική σας άποψη για τον τίτλο;
2. Το εξώφυλλο. Καλείστε να σχολιάσετε:
   Τις φωτογραφίες που κοσμούν το εξώφυλλο
   Για ποιους λόγους, πιστεύετε ότι έχουν επιλεγεί;
   Το αισθητικό αποτέλεσμα, κατά τη γνώμη σας, δικαιώνει τις επιλογές;
3. Το οπισθόφυλλο. Καλείστε να σχολιάσετε:
   α. Τις πληροφορίες που δίνονται, είναι οι αναμενόμενες για ένα βιβλίο του είδους του;
   β. Μπορούν να χωριστούν σε κατηγορίες και ποιες;

γ. Ποια είναι η προσωπική σου κριτική; Τι άλλο θα πρόσθετες;

4. Η συνεργασία. Καλείστε να σχολιάσετε:
   α. Τι δηλώνει η συνεργασία με τον δημοσιογράφο Μάκη Προβατά;
   β. Για ποιους λόγους πιστεύετε ότι δημιουργήθηκε;
   γ. Γνωρίζετε και άλλες παρόμοιες συνεργασίες;
5. Σε ποιο πρόσωπο αφιερώνεται το βιβλίο; Τι δηλώνεται με αυτή την αφιέρωση;
6. Παρατηρείστε τις ευχαριστίες του βιβλίου και σχολιάστε τα πρόσωπα και τη θέση των ευχαριστιών.
7. Το βιβλίο πριν το κείμενο περιέχει δύο σελίδες με ένα απόφθεγμα του Σπινόζα και ένα χειρόγραφο του Νανόπουλου, αντιστοίχως. Για ποιους λόγους τοποθετήθηκαν εκεί; Ποια η λειτουργία τους;
8. Στο βιβλίο δεν υπάρχουν περιεχόμενα. Για ποιους λόγους θεωρείτε ότι συμβαίνει αυτό; Θα μπορούσατε να δημιουργήσετε έναν Πίνακα Περιεχομένων και να τον ενθέσετε στο βιβλίο σας.

Εργασία για το σπίτι:

Στο τελευταίο μέρος (σελ. 247-251) έχει τοποθετηθεί ένα επιπλέον κεφάλαιο με τίτλο «Οι δικοί μου φόροι τιμής». Ποιος, κατά τη γνώμη σας, είναι ο ρόλος αυτού του κεφαλαίου; Σε ποιους αναφέρεται και γιατί; (μπορείτε να απαντήσετε σε ένα ενημερωτικό/σχολιαστικό κείμενο περίπου 300 λέξεων).

Εναλλακτικά:

Ακολουθώντας ως πρότυπο το τελευταίο κεφάλαιο «Οι δικοί μου φόροι τιμής» να δημιουργήσετε το δικό σας αντίστοιχο «Κεφάλαιο» (περίπου 300 λέξεων) αποδίδοντας τους προσωπικούς σας «φόρους τιμής» στους δημιουργούς που έχουν κάποια επίδραση στη ζωή σας.

Ασκήσεις δημιουργίας:

1. Παρότι ο τίτλος γράφεται στο τέλος ενός κειμένου, βασιζόμενοι στη βιογραφία και στη συνέντευξη που παρακολουθήσατε, μπορείτε να δώσετε έναν διαφορετικό τίτλο στο βιβλίο; (έχει ενδιαφέρον το αν θα διατηρήσετε τον ίδιο τίτλο ή θα τον τροποποιήσετε μετά το τέλος της ανάγνωσης).
2. Αν ήταν να γράψετε τη δική σας αυτοβιογραφία ποια μορφή θα είχαν τα παραπάνω στοιχεία; (τίτλος, ευχαριστίες, αφιέρωση κλπ.) Ποια/ες εικόνες θα επιλέγατε για να συνθέσουν το εξώφυλλό της;

Ομαδική εργασία: Σε ομάδες των 4 – 5 ατόμων καλείστε να δημιουργήσετε ένα εναλλακτικό εξώφυλλο για το βιβλίο (διατηρώντας ή διαφοροποιώντας τις ήδη υπάρχουσες πληροφορίες).

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 5

(Κεφάλαιο 1, … Αν η γέννα καθυστερούσε λίγο ακόμα, θα πέθαινα …)

(Οι παρακάτω εργασίες μπορούν να δοθούν ατομικά ή ομαδικά)

Καλό θα ήταν οι απαντήσεις να καταγραφούν στο προσωπικό αναγνωστικό ημερολόγιο του κάθε μαθητή/τριας ώστε να χρησιμεύσουν ως σημεία αναφοράς σε όλη τη διάρκεια της επεξεργασίας του βιβλίου.

1. Ο τίτλος του Κεφαλαίου είναι: «… *Αν η γέννα καθυστερούσε λίγο ακόμα, θα πέθαινα* …». Καλείστε να τον σχολιάσετε:
   α. Μορφολογικά: γλωσσικά στοιχεία, λειτουργία της γλώσσας, λογοπαίγνια, έκταση κ.ά.
   β. Νοηματικά: απόδοση του περιεχομένου, πρόκληση του ενδιαφέροντος κ.ά.
   γ. Ποια είναι η προσωπική σας άποψη για τον τίτλο;
   δ. Ποιον τίτλο θα δίνατε εσείς στο Κεφάλαιο;
2. Το πρώτο περιστατικό που αναφέρεται:
   α. Για ποιους λόγους πιστεύετε ότι επιλέχθηκε το συγκεκριμένο περιστατικό για να ξεκινήσει η αφήγηση; Επιτυγχάνει τους στόχους του;
   β. Μπορεί να θεωρηθεί η αφηγηματική αυτή τεχνική in media res?
3. Μπορείτε να σχολιάσετε τη σύνδεση ή την απουσία σύνδεσης μεταξύ 2ης και 3ης παραγράφου του Κεφαλαίου; Τι πετυχαίνει με αυτήν την αφηγηματική επιλογή; Τι σας θυμίζει;
4. Στοιχεία γενεαλογίας:
   α. Ποια άτομα επιλέγει να αναφέρει στη γενεαλογία του και για ποιους λόγους, θεωρείτε, ότι έγινε αυτή η επιλογή;
   β. Ποια στοιχεία για το κάθε πρόσωπο της οικογένειάς του επιλέγει να αναφέρει; Πως παρουσιάζεται το καθένα από αυτά;
5. Πώς θα χαρακτηρίζατε την περιγραφή του τοκετού; Τι προσδίδει στο κείμενο και για ποιους λόγους επιλέχθηκε να δοθεί τόση έμφαση;
6. Το Κεφάλαιο 1 δεν χαρακτηρίζεται από ομοιομορφία ύφους και τόνου. Παρατηρείστε τις εναλλαγές και τα σημεία στα οποία διαφοροποιούνται αυτά τα στοιχεία. Ποιο είναι το επικοινωνιακό αποτέλεσμα;

Ασκήσεις δημιουργίας:

1. Μέσα από τις αφηγήσεις των συγγενικών σας προσώπων ποιο/α στοιχείο/α του δικού σας τοκετού θεωρείτε ότι θα μπορούσε/σαν να αξιοποιηθεί/ούν στην αυτοβιογραφία σας;

2. Ποιο σημείο του μέχρι τώρα βίου σας θα επιλέγατε για το ξεκίνημα της δικής σας αυτοβιογραφίας;
3. Ποια μορφή θα είχε η σελίδα ημερολογίου της μητέρας του Νανόπουλου το βράδυ της γέννησής του; (περίπου 250 λ.)

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 6

(Κεφάλαιο 2, … Κι όμως μέσα στο υπερβολικά αβέβαιο εκείνο περιβάλλον, και με τις πληγές ακόμα ανοιχτές από την πιο άγρια ανθρώπινη κτηνωδία, η ανθρωπότητα συνέχιζε να πετυχαίνει απίστευτα πράγματα …)

(Οι παρακάτω εργασίες μπορούν να δοθούν ατομικά ή ομαδικά)

Καλό θα ήταν οι απαντήσεις να καταγραφούν στο προσωπικό αναγνωστικό ημερολόγιο του κάθε μαθητή/τριας ώστε να χρησιμεύσουν ως σημεία αναφοράς σε όλη τη διάρκεια της επεξεργασίας του βιβλίου.

1. Το Κεφαλαίο δύο φέρει έναν εκτενή τίτλο ο οποίος λειτουργεί περισσότερο ως προμετωπίδα. Καλείστε να την σχολιάσετε:
   α. Μορφολογικά: γλωσσικά στοιχεία, λειτουργία της γλώσσας, λογοπαίγνια, έκταση κ.ά.
   β. Νοηματικά: απόδοση του περιεχομένου, πρόκληση του ενδιαφέροντος κ.ά.
   γ. Ποια είναι η προσωπική σας άποψη για τον τίτλο;
   δ. Ποιον τίτλο θα δίνατε εσείς στο Κεφάλαιο;
2. Στον παρακάτω πίνακα να ταξινομήσετε τα στοιχεία που αναφέρονται στο Κεφάλαιο, αναλόγως του είδους τους και της γεωγραφικής περιοχής που έχουν συμβεί.
3. Για ποιους λόγους παρατίθενται τέτοιου είδους στοιχεία σε ένα αυτοβιογραφικό κείμενο; Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο εξυπηρετούν τον ρόλο τους;
4. Κατά τη γνώμη σας, η επιλογή των συγκεκριμένων στοιχείων έχει σχέση με τον Δ. Νανόπουλο; Γιατί πιστεύετε ότι επέλεξε τα συγκεκριμένα;

Ασκήσεις δημιουργίας:

Από τα γεγονότα ή τις προσωπικότητες που αναφέρονται στο Κεφάλαιο 2 μπορείτε να επιλέξετε κάποιο το οποίο να σας ενδιαφέρει ιδιαιτέρως. Μπορείτε να αναζητήσετε περισσότερες πληροφορίες για την επιλο-

γή σας και να την παρουσιάσετε στους συμμαθητές σας με την μορφή σελιδοδείκτη ή ινφογραφήματος.

Η συμβολή της ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού στην αναθεώρηση των εργασιών των μαθητών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Συστηματική ανασκόπηση βιβλιογραφίας

Άγγελος Χαραλάμπους
ΠΕ 70, Υποψήφιος Διδάκτορας Δάσκαλος ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αιγαίου
pred21004@rhodes.aegean.gr

Μαρία Δάρρα
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αιγαίου
darra@aegean.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού αποτελεί μια σημαντική πτυχή στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης, αφού μπορεί να περιγράψει αντικειμενικά την απόδοση του εκπαιδευόμενου και να τον οδηγήσει μέσω της αναθεώρησης των εργασιών του στη βελτίωση της ακαδημαϊκής του επίδοσης. Η παρούσα εργασία παρουσιάζει τα αποτελέσματα μιας συστηματικής βιβλιογραφικής ανασκόπησης με τη χρήση της αναθεωρημένης δήλωσης PRISMA 2020 από 32 έρευνες, που καταγράφηκαν στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση τη χρονική περίοδο 2013-2023 και αξιολόγησαν τη συμβολή της ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού στην αναθεώρηση των εργασιών των εκπαιδευόμενων. Η πλειοψηφία των ερευνών αφορούν το μάθημα της εκμάθησης της Γλώσσας και τις επιμέρους δεξιότητες, το μάθημα των Αγγλικών ως δεύτερης και ως ξένης γλώσσας, αξιοποίησαν κατά κύριο λόγο την οιονεί πειραματική παρέμβαση και κατέγραψε σημαντικά οφέλη από την εφαρμογή διαφόρων ειδών ανατροφοδότησης στην αναθεώρηση των εργασιών των εκπαιδευόμενων, όπως η επιτυχής διόρθωση των λαθών, η βελτίωση της ποιότητας των κειμένων, η αφομοίωση στρατηγικών βελτίωσης και η δεκτικότητα εκπαιδευτικών και εκπαιδευόμενων.

Λέξεις-κλειδιά: Ανατροφοδότηση εκπαιδευτικού, αναθεώρηση εργασιών

μαθητών, απόδοση μαθητών, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, δευτεροβάθμια εκπαίδευση

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ανατροφοδότηση ορίζεται ως η παροχή πληροφοριών σε έναν εκπαιδευόμενο με απώτερο στόχο τη μείωση του χάσματος μεταξύ της τωρινής απόδοσης και ενός επιθυμητού στόχου (Narciss, 2008) μέσω της αναθεώρησης των εργασιών τους (Hattie & Timperley, 2007). Ως αναθεώρηση ορίζεται η πραγματοποίηση οποιασδήποτε αλλαγής σε οποιοδήποτε σημείο της διαδικασίας γραφής (Haar, 2006). Περιλαμβάνει τον εντοπισμό διαφορών μεταξύ του σκοπού του κειμένου και του κειμένου που έχει δημιουργηθεί, την απόφαση για το τι θα μπορούσε ή τι πρέπει να αλλάξει στο κείμενο, τον τρόπο πραγματοποίησης των επιθυμητών αλλαγών και την πραγματοποίηση των επιθυμητών αλλαγών (Chanquoy, 2009).

Η συμβολή της ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί αντικείμενο πολλών ερευνητών διεθνώς. Παρόλο που έχουν εντοπιστεί συστηματικές ανασκοπήσεις, που παρέχουν σημαντικά στοιχεία για διάφορα είδη ανατροφοδότησης και την αποτελεσματικότητά τους (Shute, 2008· Jonsson, 2013· Liu & Brown, 2015· Chen, 2016· Wisniewski et al., 2020), εντούτοις καμία από αυτές δεν εστίασε αποκλειστικά στην σύνδεση της ανατροφοδότησης με την αναθεώρηση στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αυτός είναι και ο σκοπός της παρούσας εργασίας.

Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΗΣΗΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΗΝ ΑΝΑΘΕΩΡΗΣΗ ΤΩΝ ΕΡΓΑΣΙΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Η ανατροφοδότηση είναι μια κρίσιμη πτυχή της διαδικασίας διδασκαλίας και μάθησης, καθώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τους εκπαιδευόμενους για τη βελτίωση της ακαδημαϊκής τους επίδοσης (Hattie & Timperley, 2007), αποτελεί μια αντικειμενική περιγραφή της απόδοσης ενός μαθητή προορισμένη να καθοδηγήσει τις μελλοντικές επιδόσεις, είναι η διαδικασία που βοηθά τους εκπαιδευόμενους να αξιολογήσουν την απόδοσή τους, την ποιότητα της επίδοσης (Narciss, 2008). Ο πρωταρχικός σκοπός της ανατροφοδότησης είναι να βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους να προσαρμόσουν τη σκέψη και τις συμπεριφορές τους, για να παράγουν βελτιωμένα μαθησια-

κά αποτελέσματα (Shute, 2008). Η δύναμη της ανατροφοδότησης είναι η αξία της στη διευκόλυνση της αναθεώρησης μιας εργασίας ή της κατανόησης μιας έννοιας. Ως αναθεώρηση ορίζεται η πραγματοποίηση οποιωνδήποτε αλλαγών σε οποιοδήποτε σημείο της μαθησιακής διαδικασίας και των γραπτών εργασιών (Haar, 2006· Hattie & Timperley, 2007) και περιλαμβάνει τον εντοπισμό αποκλίσεων μεταξύ του προβλεπόμενου και του παρόντος στόχου, την απόφαση για το τι θα μπορούσε ή τι πρέπει να αλλάξει στην γραπτή εργασία και πώς μπορούν να πραγματοποιηθούν οι επιθυμητές αλλαγές, που μπορεί να επηρεάσουν ή να μην επηρεάσουν το νόημα της εργασίας και μπορεί να είναι σημαντικές ή δευτερεύουσες (Haar, 2006· Chanquoy, 2009).

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Το βασικό ερευνητικό ερώτημα της παρούσας έρευνας είναι: Ποια είναι η συμβολή της ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού στην αναθεώρηση των εργασιών των εκπαιδευόμενων στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα είναι: α) Σε ποια γνωστικά αντικείμενα διεξήχθησαν οι μελέτες σχετικά με τη συμβολή της ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού στην αναθεώρηση των εργασιών των εκπαιδευόμενων; β) Ποια ήταν τα χαρακτηριστικά και το μέγεθος του δείγματος των συμμετεχόντων στις έρευνες; γ) Τι είδους δεδομένα συλλέχθηκαν; δ) Ποια ερευνητικά εργαλεία χρησιμοποιήθηκαν στις έρευνες;

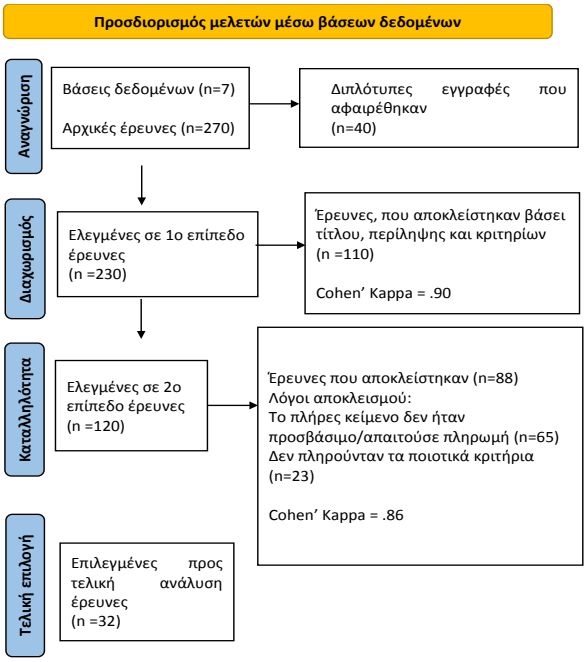
ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ ΣΥΣΤΗΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗΣ

Η Shute (2008) διερευνά, μέσω του εντοπισμού 180 μελετών, κατά πόσο η διαμορφωτική ανατροφοδότηση είναι μη αξιολογική, υποστηρικτική, έγκαιρη και συγκεκριμένη, αν παρέχεται ως πληροφορία σε έναν εκπαιδευόμενο. Η έρευνα καταλήγει στο ότι η διαμορφωτική ανατροφοδότηση θα πρέπει να αφορά στην ακρίβεια της μαθητείας σε ένα πρόβλημα ή εργασία και να εστιάζει σε συγκεκριμένα λάθη και εσφαλμένες αντιλήψεις. Ο Jonsson (2013) διερεύνησε τη χρήση της ανατροφοδότησης από τους εκπαιδευόμενους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και τις επιδράσεις της. Η συστηματική ανασκόπηση συμπεριέλαβε 103 μελέτες της περιόδου 1990-2010. Τα ευρήματα έδειξαν ότι η χρησιμότητα δεν είναι μόνο ένα βασικό χαρακτηριστικό για τη χρήση της ανατροφοδότησης από τους εκπαιδευόμενους, αλλά και ότι ορισμένοι παράγοντες, όπως η έλλειψη στρατηγικών για πα-

ραγωγική χρήση της ανατροφοδότησης ή η έλλειψη κατανόησης του ακαδημαϊκού λόγου, μπορεί να εμποδίσουν τις δυνατότητες των εκπαιδευόμενων. Οι Liu και Brown (2015) στη μεθοδολογική τους σύνθεση εξετάζουν την αποτελεσματικότητα της διορθωτικής ανατροφοδότησης στη γραφή της δεύτερης γλώσσας. 32 μελέτες και 12 διδακτορικές διατριβές από την περίοδο 2004-2014 ανακτήθηκαν και κωδικοποιήθηκαν ακολουθώντας μετα-αναλυτικές διαδικασίες. Τα αποτελέσματα αποκάλυψαν: α) την ανεπαρκή αναφορά του πλαισίου της έρευνας, της μεθοδολογίας και των στατιστικών αναλύσεων, β) τα σχέδια χαμηλής εγκυρότητας, γ) τα μεικτά είδη ανατροφοδότησης ως πειραματική παρέμβαση για μια μεμονωμένη ομάδα που καθιστά αδύνατη τη διάκριση της αποτελεσματικότητας μιας μεμονωμένης μεθόδου ανατροφοδότησης. Ο Chen (2016) ασχολήθηκε με τις επιδράσεις της ηλεκτρονικής ανατροφοδότησης στους εκπαιδευόμενους από τους συνεκπαιδευόμενούς τους στη γραφή των Αγγλικών ως δεύτερης ή ως ξένης γλώσσας εστιάζοντας σε 20 άρθρα από την περίοδο 1990-2010 και πραγματοποίησε συγκριτικές ανασκοπήσεις των χαρακτηριστικών, των επιδράσεων και των διαφορών μεταξύ σύγχρονης και ασύγχρονης αλληλεπίδρασης βασιζόμενος στη θεωρία της σταθερής σύγκρισης των Glaser και Strauss (1967). Με βάση τα ευρήματα, προσδιορίζονται πολλά κύρια θέματα και συζητούνται οι θετικές επιπτώσεις αυτού του τύπου ανατροφοδότησης. Οι Wisniewski et al. (2020) διερεύνησαν τις επιπτώσεις της ανατροφοδότησης στη μάθηση των εκπαιδευόμενων μέσω μιας μετα-ανάλυσης 435 εμπειρικών μελετών της περιόδου 1960-2016. Τα συνολικά αποτελέσματα αποκάλυψαν μια μεσαία επίδραση της ανατροφοδότησης στη μάθηση των εκπαιδευόμενων κι ότι έχει υψηλότερο αντίκτυπο στα αποτελέσματα των γνωστικών και κινητικών δεξιοτήτων παρά στα αποτελέσματα κινήτρων και συμπεριφοράς.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η διεξαγωγή της ανασκόπησης μεθοδολογικά βασίστηκε στη δήλωση PRISMA 2020 των Page et al. (2021) που περιλαμβάνει τα στάδια του προσδιορισμού, της αναγνώρισης, του διαχωρισμού, του ελέγχου καταλληλότητας και της τελικής επιλογής των ερευνών (Σχήμα 1).



Σχήμα 1. Διάγραμμα ροής της βιβλιογραφικής ανασκόπησης με βάση τις οδηγίες PRISMA 2020.

Η παρούσα ανασκόπηση διεξήχθη σε επτά βιβλιογραφικές βάσεις δεδομένων (Scopus, IEEEXplore, ScienceDirect, SpringerLink, SAGE Journals, ResearchGate, Google Scholar). Η αναζήτηση έγινε με τη χρήση αγγλικών όρων, αφού ο κυριότερος όγκος της βιβλιογραφίας στο πεδίο είναι δημοσιευμένος στην αγγλική γλώσσα και επιπλέον η αναζήτηση με τους ελληνικούς όρους δεν αποκάλυψε κάτι. Οι λέξεις ή φράσεις κλειδιά που χρησιμοποιήθηκαν ήταν "Feedback" AND "Revision", OR "Feedback" AND "Student Revision" OR "Student Writing Revision*", OR "Teacher's Feedback*" AND "Students' Revision*", OR "Feedback*" AND "Students' Revision*" AND Education*", με τη χρήση του συμβόλου του αστερίσκου, ώστε να συμπεριληφθούν όσο το δυνατόν περισσότερες έρευνες.

Η αναζήτηση κατέληξε σε 270 έρευνες, από τις οποίες 40 έρευνες ήταν διπλότυπες και αφαιρέθηκαν. Οι υπόλοιπες 230 έρευνες συνέχισαν στον έλεγχο 1ου επιπέδου, κατά τον οποίο αναλύθηκαν οι τίτλοι και οι περιλήψεις βάσει των κριτηρίων επιλογής, όπως μελέτες γραμμένες στην αγγλι-

κή και την ελληνική γλώσσα της περιόδου 2013-2023, που εφαρμόστηκαν στο πεδίο της εκπαίδευσης και απαντούν στο βασικό ερευνητικό ερώτημα. Κατά τη διαδικασία αυτή αποκλείστηκαν 110 έρευνες. Οι εναπομείνασες 120 έρευνες προωθήθηκαν στον έλεγχο 2ου επιπέδου, μελετήθηκε το κυρίως κείμενό τους. Αποκλείστηκαν 65 από αυτές, γιατί δεν ήταν προσβάσιμο το περιεχόμενό τους για οικονομικούς ή άλλους λόγους. Οι υπόλοιπες 55 αξιολογήθηκαν με βάση τον βαθμό στον οποίο απαντούν στα επιμέρους ερωτήματα. Μετά το πέρας της διαδικασίας επιλέχθηκαν 32 έρευνες για τη συστηματική ανασκόπηση, οι οποίες πληρούσαν τις προϋποθέσεις. Επίσης, η εσωτερική συνέπεια της διαδικασίας αξιολογήθηκε σε όλα τα στάδια με τον υπολογισμό του συντελεστή Cohen's kappa (Σχήμα 1).

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Πίνακας 2. Αποτελέσματα της επίδρασης της ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού στην αναθεώρηση των εργασιών των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Ερευνητές Έτος Χώρα	**Σκοπός έρευνας**	**Είδος Δείγμα Μάθημα**	**Αποτελέσματα ερευνών**
Woo et al. 2013 Κίνα	Μελέτη της χρήσης ανατροφοδότησης μέσω wiki για συλλογική γραφή και την αναθεώρηση των εργασιών.	Πειραματική 119 μαθητές Αγγλικά ως δεύτερη γλώσσα	Διαφορετικοί τύποι ανατροφοδότησης προκάλεσαν πραγματικές αναθεωρήσεις, που είχαν ως αποτέλεσμα καλύτερη ομαδική γραφή.
McKeown et al. 2015 ΗΠΑ	Διερεύνηση επίδρασης της ασύγχρονης ακουστικής ανατροφοδότησης στην αναθεώρηση κειμένων μαθητών με συναισθηματικές/ συμπεριφορικές διαταραχές.	Πειραματική 6 μαθητές Γλώσσα, κείμενο	Μετά την παρέμβαση, οι μαθητές ήταν πιο πιθανό να αναθεωρήσουν, με αποτέλεσμα να αυξηθεί η διάρκεια και η ποιότητα της ιστορίας.

Silva et al. 2016 Ισπανία	Διερεύνηση της επίδρασης της ανατροφοδότησης στην αναθεώρηση των κειμένων των μαθητών.	Πειραματική 45 μαθητές Γλώσσα, κείμενα	Οι μαθητές που έλαβαν ανατροφοδότηση και αναθεώρησαν τις εργασίες τους βελτίωσαν την ποιότητα της κειμενικής παραγωγής.
Yim et al. 2017 ΗΠΑ	Διερεύνηση του περιεχομένου της ανατροφοδότησης και της αναθεώρησης σε Έγγραφα Google.	Μεικτή 145 μαθητές Γλώσσα, κείμενα	Η παροχή ανατροφοδότησης βοήθησε τους μαθητές στην αναθεώρηση των εργασιών τους και βελτίωσε τα κείμενά τους.
Philippakos και MacArthur 2016 ΗΠΑ	Εξέταση των επιπτώσεων παροχής ανατροφοδότησης στην ποιότητα της πειστικής γραφής των μαθητών.	Πειραματική 145 μαθητές Γλώσσα, γραφή	Οι μαθητές που έλαβαν ανατροφοδότηση και αναθεώρησαν τις εργασίες, παρήγαγαν τελικές εκθέσεις καλύτερης ποιότητας.
Sewagegn και Dessie 2020 Αιθιοπία	Αξιολόγηση των αντιλήψεων των μαθητών για τις πρακτικές της ανατροφοδότησης.	Μεικτή 474 μαθητές Όλα τα μαθήματα	Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές αντιλαμβάνονται ευνοϊκά την αξία και την πρακτική της ανατροφοδότησης.
Wang et al. 2020 ΗΠΑ	Μελέτη της επίδρασης ανατροφοδότησης μέσω αυτόματου συστήματος αξιολόγησης γραφής στη βελτίωση των κειμένων των μαθητών.	Πειραματική 143 μαθητές Γλώσσα, κείμενα	Η ηλεκτρονική ανατροφοδότηση μέσω συστήματος μηνυμάτων συμβάλλει στην αναθεώρηση των εργασιών των μαθητών και στη βελτίωση των παραγόμενων κειμένων.

Zabihi και Erfanitabar 2021 Ιράν	Διερεύνηση της αποτελεσματικότητας ειδών διορθωτικής ανατροφοδότησης στην ακρίβεια της αναθεώρησης σχεδίων και των νέων κειμένων.	Πειραματική 130 μαθητές Αγγλικά ως ξένη γλώσσα	Οι μαθητές που έλαβαν άμεση διορθωτική γραπτή ανατροφοδότηση με μεταγλωσσική εξήγηση των αναθεωρημένων ή/ και των επόμενων γραπτών βελτίωσαν τα κείμενα τους.
Lira-Gonzales και Nassaji 2022 Καναδάς	Μελέτη επίδρασης της εστιασμένης της ολοκληρωμένης γραπτής διορθωτικής ανατροφοδότησης στην ακρίβεια αναθεώρησης.	Πειραματική 87 μαθητές Αγγλικά ως δεύτερη γλώσσα	Και οι δύο τύποι ανατροφοδότησης βελτίωσαν την ακρίβεια των μαθητών στην αναθεώρηση και τα επόμενα γραπτά. Η εστιασμένη ήταν πιο αποτελεσματική από την ολοκληρωμένη.

Πίνακας 3. Αποτελέσματα της επίδρασης της ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού στην αναθεώρηση των εργασιών των μαθητών στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Ερευνητές **Έτος** **Χώρ**α	**Σκοπός έρευνας**	**Είδος** **Δείγμα** **Μάθημα**	**Αποτελέσματα ερευνών**
Early και Saidy 2014 ΗΠΑ	Διερεύνηση κατά πόσο η διδασκαλία ανατροφοδότησης ενίσχυε την αναθεωρητική συμπεριφορά των μαθητών.	Μεικτή 15 μαθητές Γλώσσα, κείμενο	Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας έκαναν περισσότερες αναθεωρήσεις και ανέπτυξαν επιχειρήματα μέσω προσωπικής γνώμης, ερμηνείας κειμένου.

Hunt-Barron και Colwell 2014 ΗΠΑ	Διερεύνηση της χρήσης αναθεώρησης από συμμαθητές και της συνεργασίας μέσω ενός διαδικτύου για την αύξηση αναθεώρησης και τη βελτίωση της ποιότητας γραφής.	Μεικτή 36 μαθητές Γλώσσα, κείμενο	Υπήρξε βελτίωση της αναθεώρησης και της ποιότητας της γραφής των μαθητών, καθώς και βελτιωμένη ανατροφοδότηση από συνομηλίκους.
Hovardas et al. 2014 Κύπρος	Διερεύνηση της ποιότητας της ανατροφοδότησης από συνομηλίκους.	Μεικτή 28 μαθητές 14 αγόρια, 14 κορίτσια Γλώσσα, κείμενο	Η ανατροφοδότηση των συνομηλίκων ήταν ακριβής. Οι αξιολογούμενοι υλοποίησαν στρατηγικές λήψης αποφάσεων για τον έλεγχο και την επεξεργασία της ανατροφοδότησης.
Arege 2015 Μποτσουάνα	Προσδιορισμός της διορθωτικής ανατροφοδότησης στην επιτυχή διόρθωση σφαλμάτων κατά την αναθεώρηση.	Πειραματική 68 μαθητές 28 αγόρια, 40 κορίτσια Γλώσσα, κείμενα	Οι μαθητές διόρθωσαν τα περισσότερα λάθη που έγιναν στα πρωτότυπα δοκίμια αφού επανεξέτασαν τα σχόλια διόρθωσης των εκπαιδευτικών.
Singh και Tan 2017 Μαλαισία	Διερεύνηση των επιπτώσεων της δομημένης ανατροφοδότησης των συνομηλίκων στην αναθεώρηση του κειμένου των μαθητών.	Πειραματική 20 μαθητές Αγγλικά ως δεύτερη γλώσσα	Οι συμμετέχοντες μπόρεσαν να παρέχουν ανατροφοδότηση στους συνομηλίκους τους. Οι μαθητές, που έλαβαν τα σχόλια, ήταν σε θέση να κάνουν τις απαραίτητες αλλαγές.

Poorebrahim 2017 Ιράν	Σύγκριση της επίδρασης της έμμεσης διορθωτικής ανατροφοδότησης στις αναθεωρήσεις των εργασιών των μαθητών.	Έρευνα δράσης 20 μαθητές 10 αγόρια 10 κορίτσια Αγγλικά ως ξένη γλώσσα	Η έμμεση διορθωτική ανατροφοδότηση επηρεάζει σημαντικά τις αναθεωρήσεις. Η σαφής ανατροφοδότηση είναι καλύτερη για σκοπούς αναθεώρησης, ενώ η άρρητη για μαθησιακούς σκοπούς.
Cutumisu 2018 ΗΠΑ	Εξέταση του αντίκτυπου της επιβεβαιωτικής έναντι της κριτικής ανατροφοδότησης στην απόδοση των μαθητών, στην αναθεώρηση.	Μεικτή 106 μαθητές Γλώσσα	Η κριτική ανατροφοδότηση σχετίζεται θετικά με την απόδοση των μαθητών και τις στρατηγικές μάθησής τους σε σύγκριση με την επιβεβαιωτική ενημερωτική.
Saidon et al. 2018 Μαλαισία	Διερεύνηση των αντιλήψεων των μαθητών για την γραπτή ανατροφοδότηση και την επίδρασή της στις αναθεωρήσεις των εργασιών τους.	Ποσοτική 90 μαθητές Αγγλικά ως δεύτερη γλώσσα	Οι μαθητές ανέφεραν πως η ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών τους βοήθησε στην αναθεώρηση των εργασιών τους και στη βελτίωση της γραφής τους.

Cutumisu και Schwartz 2018 Καναδάς	Διερεύνηση της επίδρασης της κριτικής ανατροφοδότησης έναντι της επιβεβαιωτικής στη μνήμη και στην απόδοση.	Πειραματική 98 μαθητές Γλώσσα, δημιουργία αφίσας	Η κριτική ανατροφοδότηση ενισχύει τη μνήμη των μαθητών, ενώ σε συνδυασμό με την αναθεώρηση συνδέεται θετικά με την απόδοση. Οι μαθητές με υψηλότερα επίπεδα κριτικής ανατροφοδότησης ξεπέρασαν τους υπόλοιπους συμμετέχοντες.
Lee et al. 2019 ΗΠΑ	Μελέτη επίδρασης της χρήσης ενός ηλεκτρονικού συστήματος βαθμολογίας κειμένου και ανατροφοδότησης στην αναθεώρηση των εργασιών των μαθητών.	Μεικτή 343 μαθητές Γλώσσα, κείμενα	Η χρήση του αυτοματοποιημένου συστήματος βαθμολόγησης κειμένου και ανατροφοδότησης συνέβαλε σημαντικά στην απόδοσή τους μετά τη δοκιμή στην επιστημονική επιχειρηματολογία που εμπλέκεται στην αβεβαιότητα.
Fukuta et al. 2019 Ιαπωνία	Διερεύνηση της επίδρασης της έμμεσης ανατροφοδότησης στην αναθεώρηση των εργασιών.	Πειραματική 40 μαθητές Γλώσσα, κείμενα	Όσοι έλαβαν ανατροφοδότηση, βελτιώθηκαν στην ευχέρεια και την ακρίβεια της διόρθωσης των σφαλμάτων, αλλά όχι στην πολυπλοκότητα.
Gao et al. 2019 ΗΠΑ	Διερεύνηση της επίδρασης της ανατροφοδότησης συνομηλίκων σε σύνθετες εργασίες γραφής.	Μεικτή 58 μαθητές Γλώσσα, κείμενα	Η ανατροφοδότηση από συνομηλίκους είχε μέτριο αντίκτυπο στην αναθεώρηση. Η λήψη πολλαπλών σχολίων για το ίδιο θέμα οδήγησε σε βελτίωση της ποιότητας των εργασιών.

Karim και Nassaji 2020 Η.Α.Ε	Διερεύνηση των επιπτώσεων γραπτής ολοκληρωμένης διορθωτικής ανατροφοδότησης στην ακρίβεια αναθεώρησης.	Πειραματική 53 μαθητές 17 αγόρια 36 κορίτσια Αγγλικά ως δεύτερη γλώσσα	Οι ομάδες ανατροφοδότησης ξεπέρασαν σημαντικά την ομάδα ελέγχου στις εργασίες αναθεώρησης.
Zhu et al. 2020 ΗΠΑ	Διερεύνηση ενός διαμορφωτικού συστήματος ανατροφοδότησης μέσω ηλεκτρονικής ενότητας μαθημάτων.	Μεικτή 374 μαθητές Φυσικές επιστήμες	Οι μαθητές με υψηλότερες αρχικές βαθμολογίες αναθεώρησαν επιτυχώς μετά την ανατροφοδότηση, που ήταν αποτελεσματική στην υποβοήθηση της μάθησης. Οι αναθεωρήσεις συνέβαλαν στη βελτίωση της βαθμολογίας.
Wu και Schunn 2020 ΗΠΑ	Εξέταση της σχέσης των χαρακτηριστικών ανατροφοδότησης των συνομηλίκων, σκέψεων των μαθητών ως πιθανών μεσολαβητών και της εφαρμογής της ανατροφοδότησης.	Ποιοτική 185 μαθητές 83 αγόρια, 102 κορίτσια Όλα τα μαθήματα	Οι μαθητές είναι ευνοϊκά διακείμενοι με την παροχή ανατροφοδότησης από συνομηλίκους. Η κατανόηση, η συμφωνία, η παρουσία λύσεων με την προβλεπόμενη εφαρμογή ανατροφοδότησης αποτελεί καθοριστικούς παράγοντες στη χρήση της ανατροφοδότησης.

Dmoshinskaia et al. 2021a Ολλανδία	Διερεύνηση της επίδρασης του επιπέδου ποιότητας της αναθεώρησης στην απόκτηση γνώσης, καθώς και του ρόλου της πρότερης γνώσης.	Πειραματική 78 μαθητές 36 αγόρια, 42 κορίτσια Γλώσσα	Οι μαθητές που παρείχαν ανατροφοδότηση, έδωσαν καλύτερη ανατροφοδότηση και είχαν υψηλότερες βαθμολογίες μετά τη δοκιμή. Δεν υπήρξε αλληλεπίδραση με το επίπεδο της προηγούμενης γνώσης.
Hattie et al. 2021 ΗΠΑ	Διερεύνηση της επίδρασης της ανατροφοδότησης στη βελτίωση των δοκιμίων των μαθητών μέσω ενός ηλεκτρονικού επαυξημένου συστήματος.	Μεικτή 3.204 μαθητές Γλώσσα, κείμενα	Η παροχή ανατροφοδότησης οδήγησε στα μεγαλύτερα κέρδη από την πρώτη έως την τελική υποβολή των εργασιών.
Rahimi 2021 Ιράν	Σύγκριση επίδρασης εστιασμένης έναντι της ολοκληρωμένης γραπτής διορθωτικής ανατροφοδότησης στην αναθεώρηση και τη βελτίωση της γραπτής ακρίβειας.	Πειραματική 78 μαθητές Αγγλικά ως δεύτερη γλώσσα	Η εστιασμένη ανατροφοδότηση αποδείχθηκε αποτελεσματική όσον αφορά τη μείωση των σφαλμάτων προτάσεών, την επιτυχή αναθεώρηση και τη βελτίωση της γραπτής τους ακρίβειας.
Kim και Emeliyanova 2021 Ν. Κορέα	Σύγκριση των αποτελεσμάτων συνεργατικής και ατομικής αναθεώρησης μέσω της έμμεσης γραπτής διορθωτικής ανατροφοδότησης.	Πειραματική 36 μαθητές Αγγλικά ως δεύτερη γλώσσα	Η συνεργατική ομάδα διόρθωσε τα λάθη της με υψηλότερο ποσοστό ακρίβειας από την ομάδα αυτοδιόρθωσης. Και οι δύο ομάδες βελτίωσαν στην ακρίβεια της γραφής τους, αφού έλαβαν ανατροφοδότηση.

Nia και Valizadeh 2021 Ιράν	Διερεύνηση των επιδράσεων της έμμεσης διορθωτικής ανατροφοδότησης στην αναθεώρηση και στην ανάπτυξη γραπτής συντακτικής ακρίβειας.	Μεικτή 50 μαθητές 7 αγόρια, 43 κορίτσια Αγγλικά ως ξένη γλώσσα	Κάθε παροχή ανατροφοδότησης με τη μεσολάβηση αναθεώρησης είχε στατιστικά σημαντική επίδραση στη γραπτή συντακτική ακρίβεια των μαθητών της Αγγλικής γλώσσας.
Afruzi et al. 2022 Ιράν	Εξέταση επιπτώσεων γραπτής διορθωτικής ανατροφοδότησης στην παραγωγή γραμματικών δομών.	Πειραματική 260 μαθητές Αγγλικά ως ξένη γλώσσα	Οι μαθητές που δέχθηκαν γραπτή διορθωτική ανατροφοδότηση με αναθεώρηση εμφάνισαν βελτιωμένα αποτελέσματα.
McCarthy et al. 2022 ΗΠΑ	Συγκριτική μελέτη επίδρασης του ορθογραφικού και γραμματικού ελέγχου στην αναθεώρηση σε σχέση με την ανατροφοδότηση στρατηγικής γραφής.	Έρευνα δράσης 119 μαθητές Γλώσσα, κείμενα	Η ανατροφοδότηση στρατηγικής γραφής με την ευκαιρία αναθεώρησης συνέβαλε στη βελτίωση της ποιότητας του δοκιμίου, αλλά ότι η ορθογραφία και η γραμματική ανατροφοδότηση παρείχαν μέτρια, συμπληρωματικά οφέλη.
Bouwer και Dirkx 2023 Ολλανδία	Μελέτη της επίδρασης της διαδικτυακής ανατροφοδότησης σε γραπτές εργασίες και παρατήρηση ματιών, φωνητικής σκέψης και αναλύσεων κειμένου.	Πειραματική 57 μαθητές Γλώσσα, κείμενο	Οι μαθητές χρησιμοποιούν την επιφανειακή, την τοπική και την εις βάθος επεξεργασία για την αξιολόγηση και τη χρήση της ανατροφοδότησης. Με την εις βάθος επεξεργασία οι μαθητές έκαναν πιο ουσιαστικές αναθεωρήσεις.

Όλες οι έρευνες προέρχονται από άρθρα περιοδικών. Η πλειοψηφία τους εντοπίστηκε τα έτη 2021 (n=6) 2020 (n=5), τα έτη 2014, 2017, 2018, 2019, 2022 εντοπίστηκαν από τρεις έρευνες, από δύο έρευνες τα έτη 2015 και 2016 και από μία έρευνα κατά τα έτη 2013 και 2023. Η πλειοψηφία των ερευνών εντοπίστηκε στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (n=23, 71,9%) σε μαθητές γυμνασίου (n=8, 34,8%), λυκείου (n=5, 21,7%) και σε μαθητές γυμνασίου και λυκείου (n=10, 43,5%), ενώ λιγότερες έρευνες εντοπίστηκαν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (n=9, 28,1%). Στις ΗΠΑ (n=13) και το Ιράν (n=5) εντοπίστηκαν οι περισσότερες έρευνες και ακολουθούν η Ολλανδία (n=2), η Μαλαισία (n=2) και ο Καναδάς (n=2). Από μία έρευνα εντοπίστηκαν στην Κίνα, την Ιαπωνία, τα ΗΑΕ, την Κύπρο, την Μποτσουάνα, την Αιθιοπία, τη Ν.Κορέα και την Ισπανία.

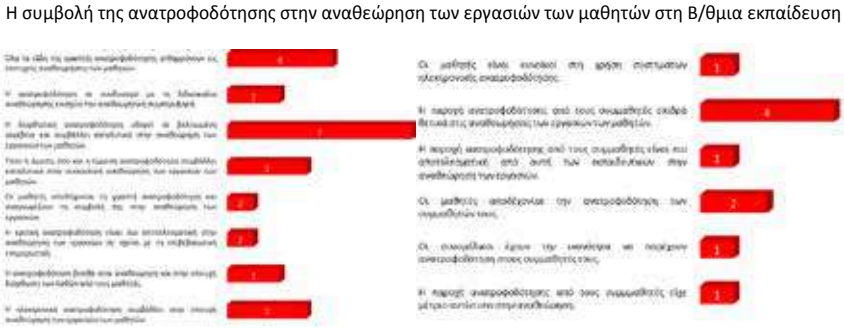
Όσον αφορά το είδος των εξεταζόμενων ερευνών η πλειοψηφία των ερευνών είναι πειραματικές (n=17, 53.1%), ακολουθούμενες από τις μεικτές έρευνες (n=11, 34,4%), ενώ εντοπίστηκαν δύο έρευνες δράσης, μία ποσοτική και μία ποιοτική έρευνα. Επίσης, οι μελέτες έχουν εφαρμοσθεί κατά κύριο λόγο στις ανθρωπιστικές επιστήμες, όπου εντοπίστηκαν τρία πεδία εφαρμογής: το μάθημα της Γλώσσας (n=18, 56,2%), των Αγγλικών ως δεύτερης (n=7, 21,8%) και ως ξένης γλώσσας (n=4, 12,6%) και ακολουθούν οι Φυσικές Επιστήμες (n=1, 3,1%), ενώ υπήρξαν και δύο έρευνες που αφορούσαν όλα τα μαθήματα (n=2, 6,3%).

Αναφορικά με το δείγμα, η πλειοψηφία των ερευνών διεξήχθησαν περιλαμβάνοντας ένα δείγμα από 101 έως 500 συμμετέχοντες (n=13). Ακολουθούν οι έρευνες με δείγμα από 51 έως 100 άτομα (n=7), 31 έως 50 άτομα (n=5), 11 έως 30 άτομα (n=5), ενώ ελάχιστες ήταν οι έρευνες με δείγμα από 1 έως 10 άτομα (n=1) και με δείγμα μεγαλύτερο από 500 άτομα (n=1). Στις πειραματικές έρευνες το εύρος των συμμετεχόντων κυμαίνεται από 20 έως 260 άτομα, στις μεικτές από 15 έως 3.204 άτομα, στις έρευνες δράσης από 20 έως 119 άτομα, ενώ η ποσοτική έρευνα είχε 90 συμμετέχοντες και η ποιοτική 185 συμμετέχοντες. Επίσης, 7 έρευνες (21,9%) παρείχαν πληροφορίες σχετικά με την αναλογία ανδρών και γυναικών στο δείγμα, η οποία στην πλειονότητά τους ήταν περίπου ίση, ενώ δεν εντοπίστηκαν έρευνες, οι οποίες να περιλαμβάνουν στο δείγμα τους αποκλειστικά άνδρες ή γυναίκες. Από τις 32 έρευνες οι 10 έρευνες (31,3%) περιλαμβάνουν τη χρήση διαδικτυακών, ψηφιακών και ηλεκτρονικών μέσων και εργαλείων (28,9%).

Στα Γραφήματα 1 και 2 αποτυπώνονται τα αποτελέσματα και η συχνότητά τους στις έρευνες σχετικά με τη συμβολή της ανατροφοδότησης στην

αναθεώρηση των εργασιών των μαθητών στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αντίστοιχα.

Γράφημα 1. Αποτελέσματα για τη συμβολή της ανατροφοδότησης στην αναθεώρηση των εργασιών των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.



Γράφημα 2. Αποτελέσματα για τη συμβολή της ανατροφοδότησης στην αναθεώρηση των εργασιών των μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Οι έρευνες για τη συμβολή της ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού στην αναθεώρηση των εργασιών των εκπαιδευόμενων από το 2013 έως το 2023, είναι μηδενικές στην Ελλάδα συγκριτικά με το διεθνή χώρο (n=32) και εντοπίζονται κυρίως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (n=23) και δευτερευόντως στην πρωτοβάθμια (n=9). Οι ΗΠΑ (n=18) και το Ιράν (n=11) καταγράφουν τον μεγαλύτερο αριθμό ερευνών. Η συντριπτική πλειοψηφία τους ακολούθησαν τον μεθοδολογικό σχεδιασμό της πειραματικής έρευνας (n=17) με δείγμα από 20 έως 260 άτομα, έπονται οι μεικτές (n=11) με δείγμα από 15 έως 3.204 άτομα, οι έρευνες δράσης (n=2), ενώ υπήρξαν και ελάχιστες ποσοτικές και ποιοτικές έρευνες (n=2). Ως προς το μέγεθος του δείγματος η πλειοψηφία των ερευνών περιλαμβάνουν δείγμα από 101 έως 500 συμμετεχόντων και ακολουθούν οι έρευνες με δείγμα 51 έως 110 ατόμων.

Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση καταγράφηκαν πέντε έρευνες για την Εκμάθηση της Γλώσσας και επιμέρους δεξιοτήτων όπως γραμματική, ορθογραφία και συγγραφή (McKeown et al., 2015· Silva et al., 2016· Philippakos & MacArthur, 2016· Yim et al., 2017· Wang et al., 2020) εκ των οποίων μία εστιάζει στον τομέα της Ειδικής Αγωγής (McKeown et al., 2015), τρεις έρευνες που αφορούν την εκμάθηση των Αγγλικών ως ξένης (Zabihi & Erfanitabar, 2021) και ως δεύτερης γλώσσας (Woo, et al., 2013· Lira-Gonzales & Nassaji, 2022) και μία που αφορά όλα τα μαθήματα (Sewagegn & Dessie, 2020). Όσον αφορά τα αποτελέσματα: α) η ανατροφοδότηση βοηθά στην αναθεώρηση και στην επιτυχή διόρθωση των λαθών από τους εκπαιδευόμενους (Silva et al., 2016· Philippakos & MacArthur, 2016), β) η κριτική πληροφοριακή ή μη πληροφοριακή ανατροφοδότηση ενθαρρύνει τους εκπαιδευόμενους να αναθεωρήσουν τις εργασίες τους σε αντίθεση με την επιβεβαιωτική ενημερωτική (Sewagegn & Dessie, 2020), γ) η ηλεκτρονική ανατροφοδότηση συμβάλλει στην επιτυχή αναθεώρηση των εργασιών των εκπαιδευόμενων (Woo, et al., 2013· Yim et al., 2017· Wang et al., 2020), δ) η ασύγχρονη ακουστική ανατροφοδότηση βοηθά στην αναθεώρηση των κειμένων των εκπαιδευόμενων με συναισθηματικές/συμπεριφορικές διαταραχές (McKeown et al., 2015) και ε) οι εκπαιδευόμενοι αποδέχονται τη γραπτή ανατροφοδότηση και αναγνωρίζουν τη συμβολή της στην αναθεώρηση των εργασιών τους (Sewagegn & Dessie, 2020). Τέλος, οι μαθητές/τριες που έλαβαν ανατροφοδότηση, αναθεώρησαν επιτυχώς και βελτίωσαν τη γραφή τους (Woo, et al., 2013· McKeown et al., 2015· Silva et al., 2016· Yim et al., 2017· Philippakos και MacArthur, 2016· Wang et al., 2020).

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, εντοπίστηκαν δεκατρείς έρευνες με αντικείμενο την εκμάθηση της Γλώσσας και δεξιοτήτων της όπως γραμματική, ορθογραφία, συγγραφή κειμένων (Early, & Saidy, 2014· Hunt-Barron & Colwell, 2014· Hovardas et al., 2014· Arege, 2015· Cutumisu, 2018· Cutumisu & Schwartz, 2018· Lee et al., 2019· Fukuta et al., 2019· Gao et al., 2019· Dmoshinskaia et al., 2021a· Hattie et al., 2021· McCarthy et al., 2022· Bouwer & Dirkx, 2023), οκτώ έρευνες στο αντικείμενο των Αγγλικών ως ξένης (Poorebrahim, 2017· Nia & Valizadeh, 2021· Afruzi et al., 2022) και δεύτερης γλώσσας (Singh & Tan, 2017· Saidon et al., 2018· Karim & Nassaji, 2020· Rahimi, 2021· Kim & Emeliyanova, 2021), μία έρευνα στις Φυσικές Επιστήμες (Zhu et al., 2020) και μία που έχει υλοποιηθεί σε όλα τα μαθήματα (Wu & Schunn, 2020). Στα πλεονεκτήματα καταγράφονται πως η καταλυτική συμβολή της ανατροφοδότησης (Zhu et al.,2020) και των διαφόρων ειδών της, όπως η άμεση και έμμεση (Fukuta et al., 2019), η κριτική (Cutumisu, 2018· Cutumisu & Schwartz, 2018), η ηλεκτρονική (Hunt-Barron και Colwell, 2014· Lee et al., 2019· Hattie et al., 2021· Yamashita et al., 2021), η ανατροφοδότηση από τους συμμαθητές (Hunt-Barron & Colwell, 2014· Hovardas et al., 2014· Dmoshinskaia et al., 2021a) παρέχουν σημαντικά οφέλη στις αναθεωρήσεις των εργασιών των εκπαιδευόμενων. Από την πλευρά τους οι μαθητές αποδέχονται τη γραπτή ανατροφοδότηση (Saidon et al., 2018· Wu & Schunn, 2020), είναι ευνοϊκοί στη χρήση συστημάτων ηλεκτρονικής ανατροφοδότησης (Lee et al., 2019), αποδέχονται την παροχή ανατροφοδότησης από τους συμμαθητές τους (Cutumisu & Schwartz, 2018) και αναγνωρίζουν τη συμβολή της στην αναθεώρηση των εργασιών τους (Saidon et al., 2018· Wu & Schunn, 2020). Επιπλέον, έρευνες κατέγραψαν την αποτελεσματικότητα της ανατροφοδότησης των συμμαθητών (Rahimi, 2021) αλλά και τον μέτριο αντίκτυπο της στην επιτυχή αναθεώρηση των εργασιών των εκπαιδευόμενων (Karim & Nassaji, 2020) καθώς και την ικανότητα παροχής ανατροφοδότησης από τους μαθητές στους συνομηλίκους τους (Singh & Tan, 2017).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η παρούσα συστηματική ανασκόπηση έλαβε χώρα σε 7 βιβλιογραφικές βάσεις δεδομένων και εντόπισε αρχικά 270 έρευνες. Εντέλει, κατέληξε σε 32 έρευνες από τον διεθνή χώρο, οι οποίες απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα, έχουν εκπονηθεί την περίοδο 2013-2023 και εντοπίζονται κυρίως στη δευτεροβάθμια και λιγότερο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Οι περισσό-

τερες εντοπίζονται στις ΗΠΑ και το Ιράν. Οι πειραματικές έρευνες είναι πολύ περισσότερες, σε σχέση με άλλα είδη ερευνών. Η πλειοψηφία των ερευνών δεν παρείχε πληροφορίες για την αναλογία ανδρών και γυναικών στο δείγμα. Αναφορικά με το γνωστικό αντικείμενο, οι περισσότερες έρευνες αφορούν την εκμάθηση της Γλώσσας και των Αγγλικών ως δεύτερης ή ως ξένης γλώσσας.

Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση η πλειοψηφία των ερευνών καταγράφονται στο γνωστικό αντικείμενο εκμάθησης της εκάστοτε Γλώσσας και ορισμένων δεξιοτήτων της καθώς και στο αντικείμενο των Αγγλικών ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Οι μελέτες καταλήγουν στο συμπέρασμα πως διαφορετικοί τύποι ανατροφοδότησης βοηθούν στην αναθεώρηση των εργασιών των μαθητών και ιδιαίτερα αυτών με συναισθηματικές/συμπεριφορικές διαταραχές, στην επιτυχή διόρθωση των λαθών, στη βελτίωση των κειμένων και της γραφής. Από την πλευρά τους οι μαθητές αποδέχονται τη διαδικασία της ανατροφοδότησης και αναγνωρίζουν τη σημαντική συμβολή της στην αναθεώρηση των εργασιών τους. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση η πλειοψηφία των ερευνών αφορούν την εκμάθηση της εκάστοτε Γλώσσας, ακολουθούν οι έρευνες ασχολούνται με το αντικείμενο των Αγγλικών ως δεύτερης και ως ξένης γλώσσας, καθώς και την ακαδημαϊκή γραφή. Σε αυτές καταγράφονται πολλά και σημαντικά οφέλη από την παροχή πολλών ειδών ανατροφοδότησης στις αναθεωρήσεις των εργασιών των μαθητών, οι οποίοι αποδέχονται την σημαντικότητα της ανατροφοδότησης στην επιτυχή αναθεώρηση των εργασιών τους, ιδίως όταν πρόκειται για μεθόδους και συστήματα ηλεκτρονικής ανατροφοδότησης. Επισημαίνεται, επιπλέον, ότι η παροχή ανατροφοδότησης στους μαθητές από τους συμμαθητές τους βοηθά περισσότερο στο να αναθεωρήσουν επιτυχώς τις εργασίες τους από την ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών, αφού οι συνομήλικοι δείχνουν να έχουν την ικανότητα να παρέχουν ανατροφοδότηση. Παρόλα αυτά, καταγράφηκε σε μία έρευνα ο μέτριος αντίκτυπος της ανατροφοδότησης των συμμαθητών στην αναθεώρηση των εργασιών των εκπαιδευόμενων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Afruzi, S. M., Vaez-Dalili, M., & Hadian, B. (2022). Investigating the Effects of Written Corrective Feedback and Revision on EFL Learners' Production of Grammatical Structures. *Education, 17*(1), 62-79. https://doi.org/10.26907/esd.17.1.06

Arege, J.B. (2015). The Role of Teacher Correction Feedback in the Success of Students' Error Correction During Revision Among High School Students in Botswana. *British Journal of English Linguistics, 3*(2), 1-12. https://eajournals.org/bjel/vol-3issue-3-july-2015/the-role-of-teacher-correction-feedback-in-the-success-of-students-error-correction-during-revision-among-high-school-students-in-botswana/

Bouwer, R., & Dirkx, K. (2023). The eye-mind of processing written feedback: Unraveling how students read and use feedback for revision. *Learning and Instruction, 85*, 101745. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2023.101745

Chanquoy, L. (2009). Revision processes. *In Beard, R. Myhill, D., Nystrand, M. (eds.), The Sage handbook of writing development,* 80-97. Sage Publications.

Cutumisu, M. (2018). The informational value of feedback choices for performance and revision in a digital assessment game. *Interactive Technology and Smart Education, 15*(4), 363-380. https://doi.org/10.1108/ITSE-03-2018-0017

Cutumisu, M., & Schwartz, D. L. (2018). The impact of critical feedback choice on students' revision, performance, learning, and memory. *Computers in Human Behavior, 78,* 351-367. https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.06.029

Chen, T. (2016). Technology-supported peer feedback in ESL/EFL writing classes: A research synthesis. *Computer Assisted Language Learning, 29*(2), 365-397. https://doi.org/10.1080/09588221.2014.960942

Dmoshinskaia, N., Gijlers, H. & de Jong, T. (2021a). Giving feedback on peers' concept maps as a learning experience: does quality of reviewed concept maps matter? *Learning Environments Research.* https://doi.org/10.1007/s10984-021-09389-4

Early, J. S., & Saidy, C. (2014). A study of a multiple component feedback approach to substantive revision for secondary ELL and multilingual writers. *Read Writ 27(*6), 995–1014. http://dx.doi.org/10.1007/s11145-013-9483-y

Fukuta, J., Tamura, Y., & Kawaguchi, Y. (2019). Written languaging with indirect feedback in writing revision: is feedback always effective? *Language awareness, 28*(1), 1-14. https://doi.org/10.1080/09658416.2019.1567742

Gao, Y., Schunn, C. D. D., & Yu, Q. (2019). The alignment of written peer feedback with draft problems and its impact on revision in peer assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 44*(2), 294-308. https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1499075

Haar, C. (2006). *Revision: History, Theory, and Practice.* Parlor Press. ISBN-10:

1932559752. https://wac.colostate.edu/docs/books/horning_revision/revision.pdf

Hattie, J., Crivelli, J., Van Gompel, K., West-Smith, P., Wike, K. (2021). Feedback That Leads to Improvement in Student Essays: Testing the Hypothesis that "Where to Next" Feedback is Most Powerful. *Frontiers in Education 6*. https://doi.org/10.3389/feduc.2021.645758

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77*(1), 81–112. https://doi.org/10.3102/003465430298487

Jonsson, A. (2013). Facilitating productive use of feedback in higher education. *Active Learning in Higher Education, 14*(1), 63-76. https://doi.org/10.1177/1469787412467125

Hunt-Barron, S., Colwell, J. (2014). Illuminating Change: Technology, Feedback, and Revision in Writing. *Exploring Technology for Writing and Writing Instruction,* 135-151. https://doi.org/10.4018/978-1-4666-4341-3.ch008

Hovardas, T., Tsivitanidou, O. E., & Zacharia, Z. C. (2014). Peer versus expert feedback: An investigation of the quality of peer feedback among secondary school students. *Computers & Education, 71,* 133-152. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.09.019

Karim, K., & Nassaji, H. (2020). The revision and transfer effects of direct and indirect comprehensive corrective feedback on ESL students' writing. *Language Teaching Research, 24*(4), 519-539. https://doi.org/10.1177/1362168818802469

Kim, Y., & Emeliyanova, L. (2021). The effects of written corrective feedback on the accuracy of L2 writing: Comparing collaborative and individual revision behavior. *Language Teaching Research, 25*(2), 234-255. https://doi.org/10.1177/1362168819831406

Lee, H.S., Pallant, A., Pryputniewicz, S., Lord, T., Mulholland, M., & Liu, O.L. (2019). Automated text scoring and real-time adjustable feedback: Supporting revision of scientific arguments involving uncertainty. *Science Education, 103*(3), 590-622. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdfdirect/10.1002/sce.21504

Lira-Gonzales, M. L., & Nassaji, H. (2022). The Differential Effects of Focused and Comprehensive Corrective Feedback on Accuracy of Revision and New Writing. *Canadian Modern Language Review, (aop),* e20210061. https://doi.org/10.3138/cmlr.2021-0061

Liu, Q., & Brown, D. (2015). Methodological synthesis of research on the effectiveness of corrective feedback in L2 writing. *Journal of Second*

Language Writing, 30, 66-81. https://doi.org/10.1016/j.jslw.2015.08.011

McCarthy, K. S., Roscoe, R. D., Allen, L. K., Likens, A. D., & McNamara, D. S. (2022). Automated writing evaluation: Does spelling and grammar feedback support high-quality writing and revision? *Assessing Writing, 52*, https://doi.org/10.1016/j.asw.2022.100608

McKeown, D., Kimball, K., & Ledford, J. (2015). Effects of asynchronous audio feedback on the story revision practices of students with emotional/ behavioral disorders. *Education & Treatment of Children, 38*(4), 541–564. https://doi.org/10.1353/etc.2015.0020

Narciss, S. (2008). Feedback Strategies for Interactive Learning Tasks. In book*: Handbook of Research on Educational Communications and Technology*, 125-144. Retrieved 14 July 2022 from: https://www.researchgate.net/publication/233833269_Feedback_Strategies_for_Interactive_Learning_Tasks

Nia, Z. A., & Valizadeh, M. (2021). A Comparison of the Effects of Revision-Mediated and Attention-Mediated Indirect Coded Feedback on EFL Learners' Written Syntactic Accuracy. *Shanlax International Journal of Education, 9*(4), 146-156. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1309611.pdf

Rahimi, M. (2021). A comparative study of the impact of focused vs. comprehensive corrective feedback and revision on ESL learners' writing accuracy and quality. *Language Teaching Research, 25*(5), 687-710. https://doi.org/10.1177/1362168819879182

Page, M.J., McKenzie, J.E., Bossuyt, P.M. et al. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. Systematic Reviews, *10*(89). https://doi.org/10.1186/s13643-021-01626-4

Philippakos, Z. A., & MacArthur, C. A. (2016). The effects of giving feedback on the persuasive writing of fourth-and fifth-grade students. *Reading Research Quarterly, 51*(4), 419-433. https://doi.org/10.1002/rrq.149

Poorebrahim, F. (2017). Indirect written corrective feedback, revision, and learning. *Indonesian Journal of Applied Linguistics, 6*(2), 184-192. https://core.ac.uk/download/pdf/304908354.pdf

Saidon, M.A., Said, N.E.M., Soh, T.M.T., Husnin, H. (2018). ESL Students' Perception of Teacher's Written Feedback Practice in Malaysian Classrooms. Creative Education, 09(14), 300-2310. https://doi.org/10.4236/ce.2018.914170

Sewagegn, A. A., & Dessie, A. A. (2020). The Value of Feedback in Primary Schools: Students' Perceptions of the Practice. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 19*(10), 338-354. https://doi.

org/10.26803/ijlter.19.10.19

Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research, 78*(1), 153–189. https://doi.org/10.3102/0034654307313795

Silva, A.C., Almeida, T., Farroupas, S. (2016). The Impact of Revision and Feedback on the Quality of Children´s Written Compositions. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies 3*(2), 26-42. https://doi.org/10.14417/ap.1634

Singh, K., & Tan, B. H. (2017). Effects of Structured Peer Feedback on Secondary School Students'text Revision. *The English Teacher, 45*(3), 126-143. https://melta.org.my/journals/TET/downloads/tet45_03_03.pdf

Wang, E. L., Matsumura, L. C., Correnti, R., Litman, D., Zhang, H., Howe, E., & Quintana, R. (2020). eRevis(ing): Students' revision of text evidence uses in an automated writing evaluation system. *Assessing Writing, 44*. https://doi.org/10.1016/j.asw.2020.100449

Wisniewski, B., Zierer, K., & Hattie, J. (2020). The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research. *Frontiers in Psychology, 10,* 3087. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087

Woo, M. M., Chu, S. K. W., & Li, X. (2013). Peer-feedback and revision process in a wiki mediated collaborative writing. *Educational technology research and development, 61*(2), 279-309. https://www.learntechlib.org/p/114260/

Wu, Y., & Schunn, C. D. (2020). From feedback to revisions: Effects of feedback features and perceptions. Contemporary Educational Psychology, 60. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101826

Yim, S., Zheng, B., & Warschauer, M. (2017). Feedback and revision in cloud-based writing: Variations across feedback source and task type. Writing & Pedagogy, *9*(3). https://doi.org/10.1558/wap.32209

Zabihi, R., & Erfanitabar, D. (2021). The Revision Effects of Varying Degrees of Written Corrective Feedback Explicitness on L2 Learners' Writings. *RELC Journal, 00336882211054649*. https://doi.org/10.1177/00336882211054649

Zhu, M., Liu, O. L., & Lee, H. S. (2020). The effect of automated feedback on revision behavior and learning gains in formative assessment of scientific argument writing. *Computers & Education, 143*. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103668

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΙ,
ΒΑΣΙΚΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ, ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΑΣΚΗΣΗ,
ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ – ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Προκλήσεις και προοπτικές στην Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης την εποχή του Covid-19

Άννα Ασλανίδου
MEd, Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
aslanidouan@gmail.com

Μαρία Παπανδρέου
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και εκπαίδευσης Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
mpapan@nured.auth.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει πώς διαμορφώθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τις ανάγκες τους για επαγγελματική ανάπτυξη στο πλαίσιο των προκλήσεων και των ευκαιριών που προέκυψαν ως αποτέλεσμα της πανδημίας και του κλεισίματος των σχολείων. Στη μελέτη συμμετείχαν είκοσι εκπαιδευτικοί που, κατά τη στιγμή της έρευνας, εργάζονταν σε δημόσια σχολεία που ανήκαν στη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης. Για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ημιδομημένη συνέντευξη. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αντιμετώπισαν διάφορες προκλήσεις σε τεχνολογικό, παιδαγωγικό και κοινωνικοσυναισθηματικό επίπεδο, χωρίς να έχουν επαρκείς προηγούμενες γνώσεις στις ΤΠΕ και εμπειρία στη διαδικτυακή μάθηση. Από την άλλη πλευρά, εντόπισαν ορισμένες ευκαιρίες που συνέβαλαν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη αυξάνοντας την ικανότητά τους στη χρήση ψηφιακών μέσων και την αποτελεσματικότητά τους στην εφαρμογή της τεχνολογίας. Αναγνώρισαν ότι χρησιμοποίησαν νέες μεθόδους διδασκαλίας και δημιούργησαν το δικό τους διδακτικό υλικό, ενώ παράλληλα καλλιέργησαν τις δεξιότητες ενσυναίσθησης και αύξησαν τη συνεργασία τους με τους άλλους εκπαιδευτικούς και τους γονείς. Όλα τα παραπάνω έχουν σημαντικές προεκτάσεις για τις μελλοντικές δράσεις που πρέπει

να ληφθούν αναφορικά με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, προκειμένου να είναι σε θέση ανταποκρίνονται στις σύγχρονες ανάγκες που αναδύονται.

Λέξεις κλειδιά: επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών, πανδημία covid-19, προκλήσεις, ευκαιρίες,

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η πανδημία covid-19 έφερε τις/τους εκπαιδευτικούς αντιμέτωπες/-ους με πρωτόγνωρες προκλήσεις και αναγκάστηκαν να διαχειριστούν την έκτακτη ανάγκη, ώστε να μετατρέψουν τη διδασκαλία τους άμεσα από δια ζώσης σε απομακρυσμένη. Με την παραδοχή ότι μια τέτοια βεβιασμένη μετατροπή περιλαμβάνει πολλαπλές προκλήσεις αλλά και ευκαιρίες, επιδιώξαμε να τις διερευνήσουμε κατά τη διάρκεια της πανδημίας, εστιάζοντας στη διάσταση της επαγγελματικής ανάπτυξης (ΕΑ) των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, προκειμένου να είναι δυνατό να αξιοποιηθούν μελλοντικά σε σχετικά προγράμματα οι πολύτιμες εμπειρίες τους.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών

Η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών θέτει προς συζήτηση πολλά ζητήματα, όσο αφορά το μέλλον του επαγγέλματος των δασκάλων και τη φύση της διδασκαλίας· ωστόσο είναι ένας όρος που παραμένει ασαφής (Evans, 2002). Η Διεθνής Έρευνα Διδασκαλίας και Μάθησης, TALIS (OECD, 2009, σ.49) την ορίζει ως «δραστηριότητες που αναπτύσσουν τις δεξιότητες, τις γνώσεις, την εμπειρογνωμοσύνη (expertise) και άλλα χαρακτηριστικά ενός ατόμου ως δάσκαλο», οι οποίες επιδιώκουν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να εκπαιδεύσουν τους μαθητές πιο αποτελεσματικά (Bolam, 2000).

Σύμφωνα με την Παπαναούμ, (2005, σ. 86) η επαγγελματική ανάπτυξη είναι μια συνεχής διαδικασία μέσα από την οποία «γίνεται κανείς εκπαιδευτικός» και είναι πολύ δύσκολο να ερευνηθεί, γιατί συνδέεται με την προσωπική ανάπτυξη του ατόμου ψυχολογική, συναισθηματική και ηθική, που δεν είναι κοινή για όλους και έχει δυναμικό χαρακτήρα. Μπορεί να θεωρηθεί ως «μια διαδικασία επαγγελματικής ωρίμανσης » συμπληρώνει ο Stenhouse (1997) στο Keiny (1994, σ.158).

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι μια περίπλοκη δι-

αδικασία. Καμιά μορφή Ε.Α δεν μπορεί να ταιριάζει σε όλους τους εκπαιδευτικούς. Χρειάζεται να γίνουν έρευνες, συζητήσεις και μελέτες που θα διερευνήσουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και των μαθητών τους, έτσι, όπως αυτές διαμορφώνονται, ανάλογα με τις προσδοκίες του εκπαιδευτικού συστήματος που υπηρετούν, τις συνθήκες εργασίας τους και τις επιρροές που έχουν δεχτεί από την ιστορία και τις παραδόσεις τους, για να μπορούν να καθοριστούν τα μέσα που θα χρησιμοποιηθούν για το σχεδιασμό της (Avalos, 2011).

Η Εκπαίδευση την εποχή της Πανδημίας

Τον Μάρτιο του 2020 ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας χαρακτήρισε την εξάπλωση του ιού Covid-19 παγκόσμια πανδημία, μετά από μια έκρηξη κρουσμάτων τον Δεκέμβριο του 2019 (WHO, 2020). Ανάμεσα στα μέτρα που πάρθηκαν για την προστασία της υγείας των πολιτών ήταν το προσωρινό κλείσιμο των εκπαιδευτικών οργανισμών όλων των βαθμίδων και η λειτουργία της επείγουσας απομακρυσμένης εκπαίδευσης.

Η απότομη αλλαγή από την δια ζώσης στην διαδικτυακή και ψηφιακή εκπαίδευση δημιούργησε την ανάγκη να εφαρμοστούν μορφές διδασκαλίας που έχουν χαρακτηριστεί ως "απομακρυσμένη διδασκαλία έκτακτης ανάγκης" (emergency remote teaching).

Το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα ήρθε αντιμέτωπο με τις προκλήσεις της πανδημίας σε μια περίοδο που στην Ελλάδα η ετήσια χρηματοδότηση της εκπαίδευσης από την κεντρική κυβέρνηση μειώθηκε, από το 2012 μέχρι 2016, κατά 10% δηλαδή κατά 691,6 εκατ. ευρώ (Νικολαΐδης, 2019). Ο τεχνολογικός εξοπλισμός των σχολείων είχε γίνει αποσπασματικά χωρίς οργάνωση και μακροπρόθεσμο προγραμματισμό (Αναστασάκης, 2020). Από το σύνολο των δημοτικών σχολείων της χώρας μόνο το 2% είχε εξοπλισθεί με υψηλού επιπέδου τεχνολογικό εξοπλισμό, ενώ στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης ο αντίστοιχος μέσος όρος είναι 37%. Περιβάλλοντα μάθησης στο διαδίκτυο είχαν δημιουργηθεί μόνο στο 6% των σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με αντίστοιχο μέσο όρο στην Ε.Ε το 27% (DG CONNECT, 2019).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση είχαν πολύ μικρή έως ελάχιστη εμπειρία σ΄ αυτό το είδος της εκπαίδευσης κυρίως από τις Επιμορφώσεις Β΄ επιπέδου ή άλλων επιμορφωτικών δράσεων από τα Πανεπιστήμια κ.ά. ιδρύματα της χώρας καθώς και μέσω ευρωπαϊκών προγραμμάτων όπως το e-Twinning και το Erasmus+ (Αναστασάκης, 2020).

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σκοπός της έρευνας- Ερευνητικά ερωτήματα

Σε αυτό πλαίσιο των προκλήσεων που αντιμετώπιζαν οι εκπαιδευτικοί αναδύθηκαν νέα ζητήματα και ανεπάρκειες που πιθανόν προϋπήρχαν αλλά παρέμεναν για μεγάλο μέρος εκπαιδευτικών μη ενεργές ή ακόμα και μη συνειδητές. Από την άλλη μεριά, επειδή σε κάθε κρίση αναδύονται και ευκαιρίες για αναθεώρηση και βελτίωση, υποθέσαμε ότι και αυτή η παράμετρος θα επηρέαζε τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί ΠΕ αντιλαμβάνονται τις ανάγκες τους για Ε.Α.

Τα ερωτήματα έρευνας διαμορφώθηκαν ως εξής:

Α. Ποιες ήταν οι προκλήσεις που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί κατά την πανδημία

Β. Ποιες ευκαιρίες προέκυψαν, όσον αφορά την Ε.Α των εκπαιδευτικών, μέσα από τις συνθήκες που δημιουργήθηκαν κατά την πανδημία;

Μέθοδος και εργαλείο συλλογής δεδομένων

Στην παρούσα έρευνα, επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος ως καταλληλότερη για να εξυπηρετήσει τους στόχους της, και χρησιμοποιήθηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη. Αρχικά, πραγματοποιήθηκε μια πιλοτική συνέντευξη με σκοπό τον έλεγχο του ερευνητικού εργαλείου, τον προσδιορισμό ή την βελτίωση των ερευνητικών ερωτήσεων, καθώς και την εκτίμηση του χρόνου που απαιτείται κατά τη διεξαγωγή.

Κατά τη διάρκεια της οργάνωσης και της υλοποίησης των συνεντεύξεων στην παρούσα εργασία υιοθετήθηκε ο συνδυασμός δομής και ευελιξίας και η ύπαρξη αλληλεπίδρασης μεταξύ της ερευνήτριας και των συμμετεχόντων. Χρησιμοποιήθηκαν ανοιχτές ερωτήσεις, οι οποίες επιτρέπουν τον/την ερωτώμενο/η να δομήσει ελεύθερα την απάντησή του/της, με σκοπό να προκαλέσουν, όσο το δυνατόν, πιο αυθόρμητες και πλούσιες σε νοήματα αφηγήσεις από τις οποίες θα προκύψουν τα κατάλληλα ποιοτικά δεδομένα (Ιωσηφίδης, 2017).

Πληθυσμός, δείγμα

Τον πληθυσμό της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν όλοι οι εκπαιδευτικοί των δημοτικών σχολείων της Ελλάδας που υπηρετούσαν σε δημόσια δημοτικά σχολεία γενικής εκπαίδευσης κατά τα σχολικά έτη 2019-2020 και 2020-2021. Εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής που εργάζονται σε ειδικά σχολεία ή σε τμήματα ένταξης δε συμπεριλαμβάνονται στον πληθυσμό της έρευνας.

Στην έρευνα συμμετείχαν είκοσι εκπαιδευτικοί δημοτικών σχολείων που κατά τα σχολικά έτη 2019-2020 και 2020-2021 εργάζονταν σε δημοτικά σχολεία της Θεσσαλονίκης και συγκεκριμένα σε σχολεία που υπάγονται στη Πρωτοβάθμια Διεύθυνση Δυτικής Θεσσαλονίκης. Το δείγμα ήταν βολικό καθώς στην έρευνα συμμετείχαν εκπαιδευτικοί που ήταν πρόθυμοι εκείνη την περίοδο να συμμετέχουν σε μια τέτοια έρευνα.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Οι προκλήσεις που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί κατά την πανδημία

Γνώση και εμπειρία σε ΤΠΕ και εξΑΕ

Όπως διαπιστώνεται από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, μια από τις προκλήσεις που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί κατά το α΄ και β΄ κύμα της πανδημίας ήταν το θέμα της γνώσης και της εμπειρίας σε ΤΠΕ και εξΑΕ που διέθεταν πριν την πανδημία. Ως προς την επιμόρφωση που έλαβαν κατά το α΄ και β΄ κύμα της πανδημίας (πίνακας 1), οι 12 συμμετέχοντες αποκάλυψαν ότι δεν έλαβαν καμία επιμόρφωση, ενώ οι οχτώ δήλωσαν ότι έλαβαν μία με δυο επιμορφώσεις από τους υπεύθυνους συντονιστές της εκπαίδευσης.

Εφτά από τους οχτώ εκπαιδευτικούς που έλαβαν μονόωρες ή δίωρες επιμορφώσεις μια ή δυο φορές από τον συντονιστή δηλώνουν πως δεν είναι ικανοποιημένοι και θεωρούν ότι η επιμόρφωση έγινε καθυστερημένα, όταν δηλαδή είχαν ήδη αναγκαστεί να επιμορφωθούν μόνοι τους για να λειτουργήσουν στο ασύγχρονο και στη συνέχεια σύγχρονο περιβάλλον της πλατφόρμας, όπως αναφέρεται στο απόσπασμα που ακολουθεί.

> *Από τον συντονιστή μας 1-2 φορές (δίωρο κάθε φορά). Δεν είμαι καθόλου ικανοποιημένη. Όχι ότι ο άνθρωπος δεν έκανε καλά τη δουλειά του, απλώς εμείς μέχρι τότε ήδη είχαμε μάθει αρκετά, ώστε να μπορούμε να λειτουργούμε, γιατί η ενημέρωση αυτή, η επιμόρφωση έγινε αφού είχαμε ξεκινήσει. (Σ13)*

Πίνακας 1. *Επιμόρφωση Τ.Π.Ε*

Επιμόρφωση Τ.Π.Ε πριν την πανδημία		
Επίπεδο επιμόρφωσης	Συμμετέχοντες	Σύνολο
Κανένα	Σ12, Σ15, Σ16	3
Α' επίπεδο	Σ2, Σ7, Σ11, Σ18, Σ20	5

Α΄+ Β΄ επίπεδο	Σ3, Σ4, Σ6, Σ9, Σ10, Σ13	6
Α΄+Β΄+Επιπλέον επιμόρφωση	Σ1, Σ5, Σ8, Σ14, Σ17, Σ19	6
Επιμόρφωση ΤΠΕ κατά την διάρκεια της πανδημίας και αξιολόγηση		
Καμία	Σ3, Σ4, Σ6, Σ8, Σ9, Σ2, Σ10, Σ11, Σ15, Σ17, Σ18, Σ19	12
Από τον συντονιστή εκπαίδευσης	Σ1, Σ2, Σ5, Σ7, Σ12, Σ13, Σ14, Σ19	8
Θετική αξιολόγηση	Σ20	1
Αρνητική αξιολόγηση	Σ1, Σ2, Σ5, Σ7, Σ12, Σ13, Σ14, Σ19	7

Σχετικά με την προηγούμενη εμπειρία που είχαν οι εκπαιδευτικοί στην εξΑΕ, φαίνεται ότι έντεκα από τους είκοσι δεν είχαν καμία εμπειρία, οχτώ είχαν εμπειρία ως επιμορφούμενοι σε πρόγραμμα που υλοποιήθηκε εξ' αποστάσεως και μία είχε εμπειρία ως επιμορφώτρια (Πίνακας 2).

Πίνακας 2. *Εμπειρία στην εξ΄ αποστάσεως εκπαίδευση*

Εμπειρία στην εξ΄ αποστάσεως εκπαίδευση	Συμμετέχοντες	**Σύνολο**
Ως επιμορφωτής /τρια	Σ14	1
Ως επιμορφούμενη	Σ1, Σ4, Σ5, Σ8, Σ13, Σ16, Σ17, Σ19	8
Καθόλου	Σ2, Σ3, Σ6, Σ7, Σ8, Σ9, Σ10, Σ11, Σ12, Σ15, Σ18, Σ20	11
Αξιοποίηση της εμπειρίας		
Μη αξιοποίηση	*Σ8, Σ4, Σ13*	*3*
Αξιοποίηση ως προς την εξοικείωση με την πλατφόρμα	*Σ1, Σ5, Σ14, Σ16, Σ17, Σ19*	*6*

Οι δηλώσεις τους όσο αφορά την αξιοποίηση της εμπειρίας που διέθεταν, διαφοροποιούνται. Οι τρεις επισήμαναν ότι η εμπειρία που είχαν δεν τους /τις βοήθησε ιδιαίτερα, όπως φαίνεται από τις αναφορές που ακολουθούν.

Δεν μπορώ να πω πως με βοήθησε. Το θέμα δεν ήταν σχετικό και η εκπαιδευτική διαδικασία δε με βοήθησε, γιατί ήταν μόνο πάρε δώσε σε εργασίες. Δεν είχε webex τη σύγχρονη μορφή εκπαίδευσης, την αμεσότητα της οθόνης. (Σ8)

…όχι, γιατί αλλιώς είναι να είσαι επιμορφούμενος και αλλιώς να είσαι επιμορφωτής.(Σ4)

Αντίθετα, οι έξι αναγνώρισαν ότι η εμπειρία τους τους βοήθησε για να εξοικειωθούν πιο εύκολα με τα εργαλεία της πλατφόρμας, να διαχειριστούν το άγχος τους και να αντιληφθούν καλύτερα τις ανάγκες των παιδιών .

Ήξερα να χειρίζομαι τις πλατφόρμες ήξερα το περιβάλλον, μου ήτανε οικείο και εύκολο να το λειτουργήσω, λόγω της εμπειρίας που είχα.(Σ1)

ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΕΞΑΕ

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών, όσο αφορά τις προκλήσεις που αντιμετώπισαν κατά την οργάνωση και υλοποίηση της εξΑΕ ανέδειξαν τρία υποθέματα: *α. Τεχνολογικές Προκλήσεις β. Παιδαγωγικές Προκλήσεις γ. Κοινωνικο-συναισθηματικές Προκλήσεις.*

Α. Τεχνολογικές Προκλήσεις

Πίνακας 3. *Τεχνολογικές προκλήσεις*

Τεχνολογικές προκλήσεις	Συμμετέχοντες	Σύνολο
Εξοπλισμός-πρόσβαση, Λειτουργία πλατφόρμας	Σ1, Σ2, Σ3, Σ4, Σ5, Σ6, Σ7, Σ8, Σ9, Σ10, Σ11, Σ12, Σ13, Σ16, Σ17, Σ18, Σ19, Σ20	18
Διαχείριση πλατφόρμας	Σ1, Σ2, Σ3, Σ4, Σ5, Σ7, Σ9, Σ12, Σ13, Σ15, Σ18, Σ19, Σ20	13
Διαχείριση άλλων πόρων	Σ1, Σ2, Σ3, Σ4, Σ5, Σ6, Σ7, Σ8, Σ9, Σ10, Σ12, Σ13, Σ14, Σ15, Σ16, Σ17, Σ18, Σ19	18

Μια από τις πιο σημαντικές δυσκολίες που έκαναν δυσλειτουργική την εξΑΕ φαίνεται πως ήταν οι ελλείψεις εξοπλισμού των μαθητών/τριών, όπως αναφέρει η Σ2.

Υπάρχουν και παιδιά που δεν μπαίνουνε καθόλου στο μάθημα, επειδή

το σχολείο μας είναι διαπολιτισμικό και έχει και Τσιγγανάκια που είναι το βιοτικό τους επίπεδο πολύ χαμηλό και έχουν έλλειψη των μέσων … πέρα από τον εξοπλισμό και κάποια δεν έχουν και ίντερνετ καθόλου ας πούμε στο σπίτι τους.(Σ2)

Άλλα παιδιά παρακολουθούσαν μερικώς, γιατί ήταν αναγκασμένα να μοιράζονται μια συσκευή με τα αδέρφια τους, ενώ πολλά παιδιά είχαν πρόσβαση μέσω κινητού, γεγονός που πολλές φορές καθιστούσε αδύνατη την παρακολούθηση και την εκτέλεση των εργασιών.

Ε*ίχαν ταυτόχρονα μάθημα με τα αδέρφια τους και μπορούσαν να μπουν κατά τις τρεισήμισι τέσσερις. Έχαναν ένα μέρος των μαθημάτων. Είχανε μια συσκευή και έπρεπε να την μοιραστούνε με τα αδέρφια τους.(Σ4*) *…δεν έχουν τα απαραίτητα εφόδια για να κάνουν το μάθημα πολλά παιδιά δηλαδή δεν έχουν υπολογιστές, δεν έχουν τάμπλετ πολλά παιδιά μπαίνουν από το κινητό με δυσκολίες τρομερές, το να πω ότι θα διαμοιράσω μια εργασία …ξέρω ότι δε θα φτάσει*

Ανυπέρβλητες, φαίνεται πως ήταν οι προκλήσεις με τις οποίες ήρθαν αντιμέτωποι οι εκπαιδευτικοί, λόγω δυσκολιών πρόσβασης και λειτουργίας της πλατφόρμας. Ο Σ3 αναφέρει,

γι*α να μπούμε στο e-class χρειαζόταν πολλές ώρες ξαγρυπνούσαμε για να μπορέσουμε να* ανεβάσουμε τις εργασίες των παιδιών (Σ3)

Τα προβλήματα που αναφέρθηκαν σχετίζονται με έλλειψη ή κακής ποιότητας ήχο, προβλήματα στο διαμοιρασμό, απότομη έξοδο από την πλατφόρμα, «κόλλημα» της οθόνης, δυσκολία προβολής βίντεο από το YouTube .

Πιο πολύ με δυσκόλεψε η σύνδεση. Υπήρχαν μαθητές που διαρκώς έμπαιναν έβγαιναν και δεν μπορούσαν να λειτουργήσουν και χάνανε πολύ μεγάλο κομμάτι απέφευγα το βίντεο γιατί είτε δεν έτρεχε είτε είχαμε προβλήματα με τον ήχο δεν άκουγαν (Σ1)

Μέσα σ΄ αυτή την πρωτόγνωρη και αναπάντεχη συνθήκη της αλλαγής από την δια ζώσης εκπαίδευση σε εξ΄ αποστάσεως, οι εκπαιδευτικοί υπογραμμίζουν και τα προβλήματα που προέκυψαν από τις περιορισμένες γνώσεις στη διαχείριση της διαθέσιμης πλατφόρμας σύγχρονης εκπαίδευσης (webex). Χρειάστηκε, όπως αναφέρουν, να επενδύσουν πολύ προσωπικό χρόνο για να αυτοεπιμορφωθούν, να συνεργαστούν με συναδέλφους τους, προκειμένου να εξοικειωθούν με τη χρήση της.

Στ*ην αρχή προτεραιότητα μας ήταν να μάθουμε να χειριζόμαστε το εργαλείο, τη webex. Νομίζω ότι οι διδακτικοί στόχοι και το μάθημα ήταν σε δεύτερη μοίρα. Πιο πολύ προσπαθούσαμε να σώσουμε την αξιοπρέπεια μας σε ένα άγνωστο περιβάλλον να φροντίσουμε ταχύρρυθμα να*

επιμορφωθούμε από μόνοι μας και μεταξύ μας για να μη χάσουμε τους μαθητές μας.(Σ7)

Από την ανάλυση των δεδομένων φαίνεται επίσης πως μια άλλη τεχνολογική πρόκληση με την οποία ήρθαν αντιμέτωποι οι εκπαιδευτικοί ήταν η διαχείριση άλλων πόρων από αυτούς που συνήθιζαν να χρησιμοποιούν στην δια ζώσης διδασκαλία

… έτρωγα πάρα πολλές ώρες να βρω υλικό, από το πρωί που σηκωνόμουν μέχρι το μεσημέρι που ξεκινούσε ..έτρωγα πολλές ώρες για να οργανώσω το μάθημα με βιντεάκια και έξτρα ασκήσεις για να βάλω στο e class έτρωγα όλη μου τη μέρα…όσο για το φωτόδεντρο δεν μπορώ να πω ότι με βοήθησε και δεν είναι ικανό να βοηθήσει στη webex.(Σ3)

Β. Παιδαγωγικές προκλήσεις

Μια από τις πιο σημαντικές προκλήσεις που προκύπτει από την ανάλυση των δεδομένων είναι η δυσκολία των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν τις διδακτικές στρατηγικές που τους ήταν οικείες και εφάρμοζαν στη δια ζώσης διδασκαλία.

..δεν μπορώ απευθείας αντιδράσω να δω και να προσέξω το κάθε παιδί ξεχωριστά.(Σ18)

..επίσης είναι πολύ δύσκολο όταν έχεις μαθητές σε διαφορετικά επίπεδα και πρέπει να δουλεύεις εξατομικευμένα αυτό είναι το πιο δύσκολο κομμάτι πώς θα το οργανώσεις γιατί σε κάποια παιδιά κάνεις άλλα πράγματα και σε κάποια πιο απλοϊκά ή πιο δύσκολα.(Σ19)

Πίνακας 4. *Παιδαγωγικές προκλήσεις*

Παιδαγωγικές προκλήσεις	Συμμετέχοντες	Σύνολο
Διδακτικές στρατηγικές	Σ1, Σ2, Σ5, Σ7, Σ8, Σ9, Σ13, Σ14, Σ17, Σ18, Σ19, Σ20	12
Χρόνος	Σ5, Σ7, Σ8, Σ10, Σ11, Σ13, Σ16, Σ18, Σ19, Σ20	10
Εποπτεία των μαθητών/τριών	Σ1, Σ2, Σ3, Σ4, Σ5, Σ6, Σ7, Σ8, Σ9, Σ10, Σ11, Σ12, Σ14, Σ16, Σ17, Σ18, Σ20	17
Συμμετοχή των μαθητών/τριών	Σ1, Σ3, Σ5, Σ6, Σ7, Σ8, Σ9, Σ10, Σ11, Σ13 ,Σ14, Σ15, Σ16, Σ17, Σ18, Σ19, Σ20	17

Επιπλέον, αναφέρουν ότι δεν γνώριζαν τον τρόπο με τον οποίο θα μπορούσαν να οργανώσουν τη διδασκαλία τους αρχικά σε ασύγχρονο και στη συνέχεια σε σύγχρονο περιβάλλον.

…δεν μπορούσα να επιλέξω τη μέθοδο διδασκαλίας μου, όλα αυτά που λέμε μέθοδοι, στρατηγικές, τεχνικές δεν μπορούσαν να υλοποιηθούν (Σ13)

Ο περιορισμένος χρόνος (30΄ η διδακτική ώρα) φαίνεται πως θεωρήθηκε από τους συμμετέχοντες ως μια σημαντική παιδαγωγική πρόκληση που έπρεπε να αντιμετωπίσουν.

…αλλά θεωρώ ότι ο χρόνος είναι περιορισμένος για να βγει το πρόγραμμα και να γίνουν κάποια πράγματα που στην τάξη θα γινόταν σε πολύ λιγότερο χρόνο.(Σ7)

Ιδιαίτερες παιδαγωγικές δυσκολίες φαίνεται ότι προέκυψαν από την αδυναμία εποπτείας των μαθητών κατά την υλοποίηση της εξ΄ αποστάσεως εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως δεν είχαν άμεση επαφή με τα παιδιά, όχι μόνο γιατί το μάθημα γινόταν εξΑ αλλά και γιατί είχαν όλοι τις κάμερες κλειστές προκειμένου να εξασφαλίσουν καλύτερη λειτουργία της πλατφόρμας.

…τα παιδαγωγικά προβλήματα ξεκινούν από τη μη επαφή με τα παιδιά, γιατί είχαμε κλειστές κάμερες και ακόμη και αυτή την απορία που βλέπεις στα μάτια των παιδιών δεν μπορείς να την δεις. Αυτό δεν γίνεται. Και ανοιχτές να είναι οι κάμερες τα παράθυρα είναι εννιά. Πρέπει να γυρίζεις συνεχώς για να δεις τα παιδιά (Σ5)

Η έλλειψη επαφής, η αδυναμία αλληλεπίδρασης των παιδιών με τον/την εκπαιδευτικό, αλλά και των παιδιών μεταξύ τους και η έλλειψη αυθορμητισμού φαίνεται, σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, ότι είχε άμεση σχέση με το μειωμένο βαθμό συμμετοχής των παιδιών.

Όταν είμαστε κρυμμένοι πίσω από μια οθόνη που έχουμε κλειστές κάμερες δεν υπήρχε αυτή η αλληλεπίδραση στο βαθμό που υπάρχει μέσα στην τάξη και η συμμετοχή των παιδιών δεν ήταν ίδια…

Γ. Κοινωνικο-συναισθηματικές προκλήσεις

Πολύ μεγάλη πρόκληση στην οργάνωση και υλοποίηση της εξΑΕ φαίνεται επίσης, ότι ήταν και οι κοινωνικοσυναισθηματικοί παράγοντες. Ένας από αυτούς τους παράγοντες που λειτούργησε αρνητικά ήταν η έλλειψη κινήτρου των παιδιών και η κόπωση που παρουσίασαν τα παιδιά στην εξΑΕ .

…νιώθουνε και μια απογοήτευση χάνουν ίσως και το κίνητρο μετά αφού

δεν με ακούνε δεν με κάνουν δηλ. έχουμε κάποια τέτοια αρνητικά μετά απογοητεύονται αυτή η ματαίωση.(Σ10)

Πίνακας 5. *Κοινωνικο-συναισθηματικές προκλήσεις*

Κοινωνικο-συναισθηματικές προκλήσεις	Συμμετέχοντες	Σύνολο
Έλλειψη κινήτρου, κόπωση μαθητών/τριων	Σ3, Σ5, Σ6, Σ7, Σ9, Σ10, Σ13	7
Αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών/τριων	Σ2, Σ4, Σ5, Σ6, Σ7, Σ8, Σ13, Σ14, Σ15	9
Έκθεση στο οικογενειακό περιβάλλον	Σ4, Σ5, Σ6, Σ8, Σ12, Σ18	6
Εργασιακή υπερφόρτωση, ψυχολογική πίεση εκπαιδευτικών	Σ2, Σ3, Σ4, Σ5, Σ6, Σ7, Σ8, Σ9, Σ10, Σ11, Σ12, Σ13, Σ14, Σ15, Σ17, Σ18, Σ19	17

Ένας από τους παράγοντες που έφερε σε δύσκολη θέση τα παιδιά και υπονόμευσε τη συμμετοχή τους ήταν η έκθεσή τους όχι μόνο στο δικό τους οικογενειακό περιβάλλον αλλά και των συμμαθητών τους. Μια εκπαιδευτικός αναφέρει,

επίσης στην webex είναι πιο μαγκωμένα τα παιδιά. Πολλές φορές εμφανιζόταν γονείς, οπότε αμέσως μάγκωνε το πράγμα (Σ8).

Η εργασιακή υπερφόρτωση και η ψυχολογική πίεση κάτω από την οποία κλήθηκαν οι εκπαιδευτικοί να φέρουν εις πέρας το δύσκολο εγχείρημα της τηλεκπαίδευσης φαίνεται να ήταν μια από τις πιο δύσκολες προκλήσεις.

Ε*ιδικά στο α΄ κύμα είχα πολύ άγχος …δεν μπορούσα να κοιμηθώ. Σηκωνόμουν αξημέρωτα για να ανεβάσω υλικό και όλες αυτές οι ώρες τις αγωνίας μας και της επιμονής μας να τα καταφέρουμε δεν μετριούνται. (Σ10)*

ΕΥΚΑΙΡΙΕΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ

Η ανάλυση των δεδομένων ανάδειξε ότι εκτός από προκλήσεις κατά τη διάρκεια της πανδημίας δημιουργήθηκαν συνθήκες μέσα από τις οποίες αναδείχθηκαν ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης για τους εκπαιδευτικούς. Οι απαντήσεις τους ανέδειξαν τρία υποθέματα: *α.* Ευκαιρίες ΕΑ σε Τεχνολογικό επίπεδο *β.* Ευκαιρίες ΕΑ σε αιδαγωγικό επίπεδο *Παιδαγωγικές Προκλήσεις γ.* Ευκαιρίες ΕΑ σε Κοινωνικο-συναισθηματικό επίπεδο..

Α. Ευκαιρίες ΕΑ σε Τεχνολογικό επίπεδο

Πίνακας 6. *Ευκαιρίες ΕΑ σε τεχνολογικό επίπεδο.*

Ευκαιρίες ΕΑ σε τεχνολογικό επίπεδο	Συμμετέχοντες	Σύνολο
Διαχείριση σύγχρονης και ασύγχρονης πλατφόρμας	Σ1, Σ2, Σ3, Σ4, Σ5, Σ6, Σ7, Σ8, Σ9, Σ10, Σ12, Σ13, Σ14, Σ15, Σ16, Σ17, Σ18, Σ19, Σ20	19
Αξιοποίηση τεχνικών μέσων και χρήση ψηφιακού υλικού	Σ1, Σ2, Σ3, Σ4, Σ5, Σ6, Σ7, Σ8, Σ9, Σ10, Σ12, Σ13, Σ14, Σ15, Σ16, Σ17, Σ18, Σ19, Σ20	19

Στο τεχνολογικό επίπεδο δεκαεννέα από τους συμμετέχοντες (Πίνακας 6) αναφέρουν ότι έμαθαν να διαχειρίζονται τη σύγχρονη και ασύγχρονη πλατφόρμα. Η Σ6 επισημαίνει,

> *εξοικειώθηκα με κάτι που μου ήταν τελείως άγνωστο …η εξ΄αποστάσεως εκπαίδευση και η χρήση ασύγχρονης αρχικά και σύγχρονης πλατφόρμας ήταν τελείως άγνωστη για μας. Νομίζω ότι η εξοικείωση που έχω είναι τρομερή είναι σε πάρα πολύ καλό επίπεδο.*

Δεκαεννιά από τους συμμετέχοντες αναφέρουν επίσης ότι αξιοποίησαν τεχνικά μέσα και χρησιμοποίησαν ψηφιακό υλικό. Χαρακτηριστική είναι η αναφορά της Σ8,

> *Μάθαμε να κάνουμε και αυτό!!!. Εικόνα, ήχος, παιχνίδι! Να βάλουμε την τεχνολογία μέσα στη μαθησιακή διαδικασία. (Σ8)*

Β. Ευκαιρίες ΕΑ σε Παιδαγωγικό επίπεδο

Δέκα από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς αναφέρουν ότι με πολύ προσωπική προσπάθεια και με τη βοήθεια των συναδέλφων κατάφεραν να εξελίξουν τις τεχνικές διδασκαλίας τους και να βρουν τρόπους να ενεργοποιήσουν τους μαθητές τους .

> *Σηκώσαμε μανίκια και αρχίσαμε να διαβάζουμε μόνοι μας να μπαίνουμε σε διάφορα και μεταξύ μας οι συνάδελφοι για να μπορέσουμε να λειτουργήσουμε. Καθώς έψαχνα στην εξ αποστάσεως, έβρισκα πάρα πολλά πράγματα που μπορούσα να κάνω με τα παιδιά. (Σ13)*

Δεκατέσσερις επίσης από τους συμμετέχοντες αναφέρουν ότι δημιουργούσαν ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό κατάλληλα διαμορφωμένο, ώστε να

εξυπηρετεί τους διδακτικούς τους στόχους. Η Σ4 αναφέρει χαρακτηριστικά: *Ετοίμαζα μια παρουσίαση ή στην E-me ή στο Gennially ή στο Power point.(Σ4).*

Πίνακας 7. *Ευκαιρίες ΕΑ σε παιδαγωγικό επίπεδο*

Ευκαιρίες σε Παιδαγωγικό επίπεδο	Συμμετέχοντες	Σύνολο
Τεχνικές διδασκαλίας	Σ1, Σ5, Σ7, Σ8, Σ10, Σ13, Σ15, Σ16, Σ17, Σ19	10
Παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού	Σ1, Σ4, Σ5, Σ6, Σ8, Σ10, Σ12, Σ13, Σ14, Σ15, Σ16, Σ17, Σ18, Σ19	14

Γ. Ευκαιρίες ΕΑ σε κοινωνικο-συναισθηματικό επίπεδο

Όπως φαίνεται από τον πίνακα 8, εφτά συμμετέχοντες αναφέρουν ότι ο τρόπος που διαχειρίστηκαν τις δυσκολίες, τους έκανε να ενισχύσουν το αίσθημα της αυτοεκτίμησης, να πιστέψουν ότι μπορούν να είναι αποτελεσματικοί ενώ παράλληλα άλλαξε την στάση τους όσο αφορά τη χρησιμότητα και την ευκολία των τεχνολογικών εργαλείων.

> *Τώρα πια αισθάνομαι ότι μπορώ ανά πάσα στιγμή να κάτσω να ασχοληθώ και να μάθω όποιο τεχνολογικό εργαλείο χρειάζομαι κουίζ παιχνίδια παρουσιάσεις τα πάντα όλα …ξέρω ότι θα τα καταφέρω έχω αρκετά μέσα και εμπιστοσύνη πια ότι θα τα καταφέρω.(Σ10)*

Πίνακας 8. *Ευκαιρίες ΕΑ σε κοινωνικο-συναισθηματικό επίπεδο.*

Ευκαιρίες σε κοινωνικο-συναισθηματικό επίπεδο	Συμμετέχοντες	Σύνολο
Αυτό-αποτελεσματικότητα	Σ1, Σ2, Σ3, Σ4, Σ6, Σ10, Σ19	7
Αναγνώριση και υποστήριξη κοινωνικών και συναισθηματικών αναγκών των μαθητών.	Σ2, Σ6, Σ12, Σ13, Σ14,	5
Συνεργασία με συναδέλφους	Σ1, Σ2, Σ4, Σ5, Σ8, Σ9, Σ10, Σ15, Σ18	9
Συνεργασία με τους γονείς	Σ5, Σ8, Σ9, Σ12, Σ13, Σ14, Σ17	7

Πέντε από τους συμμετέχοντες αναφέρουν ακόμη ότι κατάφεραν να αναγνωρίσουν και να υποστηρίξουν τις συναισθηματικές ανάγκες των παιδιών, όπως αναφέρει η Σ14,

> *..είχα σκεφτεί να τους τραβήξω κάποιες Printscreen φωτογραφίες, να τους βάλω να ντυθούνε με ότι χριστουγεννιάτικο είχανε στο σπίτι και να φτιάξω ένα κολάζ από φωτογραφίες τους να το δημιουργήσω εγώ δηλαδή και να τους το στείλω μαζί με ευχές. Το χάρηκαν πάρα πολύ η αλήθεια. Το λέγανε και μέρες πριν. Είχαν την ανάγκη αυτή. Της άλλης επαφής της κοινωνικής.*

Εννέα από τους συμμετέχοντες αναγνωρίζουν ότι κατάφεραν να συνεργαστούν με τους συναδέλφους και να βελτιώσουν τις σχέσεις τους. αλλά και να αναπτυχθούν οι ίδιοι συναισθηματικά μέσα από το περιβάλλον της αλληλοβοήθειας που δημιουργήθηκε. Η Σ18 παρατηρεί,

> *…καταλάβαμε την αξία που έχουν οι σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων… μας ένωσε αυτή η κατάσταση…. μας έκανε να συνεργαστούμε.. να μάθουμε ο ένας από τον άλλον να εκτιμήσουμε ό ένας τον άλλον…να νοιαστούμε περισσότερο, να γίνουμε πιο καλοί άνθρωποι.*

Για εφτά από τους συμμετέχοντες (Πίνακας 8) οι συνθήκες που διαμορφώθηκαν λόγω της πανδημίας τους έδωσαν την ευκαιρία να βελτιώσουν τις σχέσεις με τους γονείς και να λάβουν κοινωνική αναγνώριση. Η Σ17 σημειώνει, *…ήρθα πιο κοντά με τους γονείς και νομίζω ότι οι γονείς αντιλήφθηκαν και τις δυσκολίες και το ότι παλέψαμε πάρα πολύ.*

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Προκλήσεις που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί κατά την πανδημία

Όπως φάνηκε από τα ευρήματα της έρευνας, πολύπλευρες ήταν οι προκλήσεις που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί κατά την περίοδο της πανδημίας. Μια από αυτές ήταν η έλλειψη γνώσης και εμπειρίας σε ΤΠΕ και σε εξΑΕ, αφού η προηγούμενη εμπειρία των εκπαιδευτικών σε αυτή τη μορφή της εκπαίδευσης ήταν πολύ μικρή ως ελάχιστη και κυρίως ως επιμορφούμενοι μέσω ευρωπαϊκών ή άλλων επιμορφωτικών δράσεων (Παπαδάκης & Φραγκούλης, 2005· Αναστασάκης, 2020· Nikiforos, Tzanavaris & Kermanidis, 2020). Άλλωστε, κατά την περίοδο αναστολής της λειτουργίας των σχολείων δεν σημειώθηκαν επίσημες μορφές επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που να υποστηρίζουν το έργο τους, όπως αναφέρει και ο Αναστασάκης (2020), πέρα μεμονωμένων συναντήσεων με τον συντονιστή, οι οποίες μάλιστα αξιολογήθηκαν αρνητικά από τους συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα.

Κατά την οργάνωση και υλοποίηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης πολλές ήταν οι προκλήσεις σε τεχνολογικό επίπεδο, όπως η έλλειψη κατάλληλου τεχνικού εξοπλισμού σε μαθητές και εκπαιδευτικούς (UNESCO, 2020 β· Huber, & Helm, 2020). Όπως προκύπτει από την έρευνα, το πρόβλημα αυτό ήταν πιο έντονο σε οικογένειες που τα παιδιά ήταν αναγκασμένα να μοιράζονται τον εξοπλισμό γεγονός που συνάδει και με τη διεθνή έκθεση των Bozkurt κ.ά. (2020). Δυσκολίες, επίσης, στην πρόσβαση και στη λειτουργία της πλατφόρμας έφεραν τους εκπαιδευτικούς αντιμέτωπους με προβλήματα που συχνά δεν ήταν σε θέση να διαχειριστούν, αφού αυτά οφειλόταν, σύμφωνα με τον Αναστασάκη (2020) στη συχνή κατάρρευση του Πανελλήνιου Σχολικού Δικτύου. Τα ευρήματα της έρευνας κάνουν επίσης φανερές τις προκλήσεις που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί στη διαχείριση της πλατφόρμας καθώς και στη διαχείριση άλλων εκπαιδευτικών πόρων που αναγκάστηκαν να χρησιμοποιήσουν, αφού όπως επισημαίνει ο Tzifopoulos (2020) και γίνεται φανερό και στην παρούσα έρευνα οι εκπαιδευτικοί ήταν αυτοί που στήριξαν την ψηφιακή μάθηση, καθώς μπήκαν στη διαδικασία να μαθαίνουν μόνοι τους και να δημιουργούν υλικό αντλώντας έμπνευση από την αγάπη για τη δουλειά τους. Τα ευρήματα αποκαλύπτουν επίσης, τα προβλήματα που προέκυψαν κατά την υλοποίηση της εξΑΕ, λόγω της έλλειψης κινήτρου και της κόπωσης των παιδιών, της έλλειψης αλληλεπίδρασης μεταξύ τους καθώς επίσης και λόγω της έκθεσής τους στο οικογενειακό περιβάλλον. Ιδιαίτερα ήταν και τα προβλήματα που δημιουργήθηκαν στους εκπαιδευτικούς λόγω της εργασιακής υπερφόρτωσης καθώς ρίχτηκαν σε ένα αγώνα «επιβίωσης» στην προσπάθειά τους να αλλάξουν σχεδόν σε μια νύχτα τη δια ζώσης διδασκαλία σε εξ΄ αποστάσεως (Tzifopoulos, 2020). Στην προσπάθειά τους, μάλιστα, να ανεβάσουν υλικό για τους μαθητές τους, αναφέρει ο Κούσλογλου (2020), πολύ συχνά ξενυχτούσαν ανταλλάσσοντας μεταξύ τους πληροφορίες και σχόλια. Φαίνεται, επίσης, ότι οι καταστάσεις που χρειάστηκε να διαχειριστούν τους δημιούργησαν έντονη ψυχολογική πίεση και άγχος, γεγονός που διαπιστώνεται και στην έρευνα των Hadar κ.ά (2020) και οδηγεί στο συμπέρασμα ότι δεν είχαν τις απαραίτητες συναισθηματικές ικανότητες για να αντιμετωπίσουν τις ακραίες καταστάσεις που δημιούργησε η πανδημία Covid-19.

ΕΥΚΑΙΡΙΕΣ ΠΟΥ ΠΡΟΕΚΥΨΑΝ ΟΣΟ ΑΦΟΡΑ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ, ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΣΥΝΘΗΚΕΣ ΠΟΥ ΔΗΜΙΟΥΡΓΗΘΗΚΑΝ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΠΑΝΔΗΜΙΑ.

Τα δεδομένα της παρούσας έρευνας αποκαλύπτουν ότι κατά την περίοδο της πανδημίας δημιουργήθηκαν συνθήκες μέσα από τις οποίες αναδείχθηκαν ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης για τους εκπαιδευτικούς.

Από την ανάλυση των δεδομένων φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί αύξησαν την ικανότητά τους στο χειρισμό ψηφιακών μέσων, όπως άλλωστε φαίνεται και από την διεθνή διερευνητική έρευνα των Huber και Helm (2020). Ταυτόχρονα, είχαν τη δυνατότητα να εφαρμόσουν διαφορετικούς τύπους διδασκαλίας (Huber & Helm, 2020) και να δημιουργήσουν δικό τους εκπαιδευτικό υλικό. Ανέπτυξαν, επίσης, ενισχυμένη αυτοαποτελεσματικότητα σε σχέση με την εφαρμογή της τεχνολογίας (Vavasseur & Mac Gregor, 2008·Tseng & Kuo, 2014) και καλλιέργησαν την ικανότητα της ενσυναίσθησης αναγνωρίζοντας και υποστηρίζοντας τις κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών τους. Τέλος, αυξήθηκε η συνεργατικότητα με τους συναδέλφους τους (Huber & Helm, 2020) και η από κοινού προώθηση υλικού και στρατηγικών (O'Hara, Shevlin, Brown & McNamara, 2021), καθώς επίσης και η συνεργασία με τους γονείς, με αποτέλεσμα την βελτίωση των σχέσεων τους και την κοινωνική αναγνώριση για το δύσκολο έργο τους (Huber & Helm, 2020) .

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί, πράγματι, αντιμετώπισαν πολλαπλές και ποικίλες προκλήσεις κατά την οργάνωση και υλοποίηση της εξ΄ αποστάσεως εκπαίδευσης σε τεχνολογικό, παιδαγωγικό αλλά και κοινωνικο-συναισθηματικό επίπεδο.

Μέσα από αυτές τις προκλήσεις όμως, όπως φάνηκε στην έρευνα, 'αναγκάστηκαν' να αναζητήσουν υποστήριξη στις ομάδες στο διαδίκτυο και από αυτή την ατομική και συλλογική προσπάθεια κατάφεραν

- να λύσουν προβλήματα και να αναπτυχθούν επαγγελματικά και στα τρία επίπεδα (τεχνολογικό, παιδαγωγικό, κοινωνικο-συναισθηματικό)
- να αναγνωρίσουν τη σημασία της συνεργασίας και να την αναδείξουν βασικό συντελεστή στη διαχείριση της εκπαιδευτικής κρίσης κατά την πανδημία

Όλη αυτή η πλούσια εμπειρία που αποκόμισαν, και αποτυπώθηκε στα ευ-

ρήματα αυτής της έρευνας, αξίζει να αξιοποιηθεί μελλοντικά για τον σχεδιασμό σύγχρονων προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης που θα απαντούν στις τρέχουσες ανάγκες εκπαιδευτικών και μαθητών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αναστασάκης, Ν.(2020). Εξ Αποστάσεως εκπαίδευση στην Ελλάδα εν μέσω πανδημίας. https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/316432_ex-apostaseos-ekpaideysi-stin-ellada-en-meso-pandimias

Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and teacher education*, *27*(1), 10-20.

Bolam, R. (2000). Emerging policy trends: some implications for continuing professional development. *Journal of in-service education*, *26*(2), 267-280.

Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, *15*(1), i-vi.

DG CONNECT. (2019). 2nd Survey of Schools: ICT in Education. https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/2nd-survey-schools-ict-education

Evans, L. (2002). What is teacher development? Oxford review of education, *28*(1), 123-137

Hadar, L. L., Ergas, O., Alpert, B., & Ariav, T. (2020). Rethinking teacher education in a VUCA world: student teachers' social-emotional competencies during the Covid-19 crisis. *European Journal of Teacher Education, 43(4*), 573-586

Huber, S. G., & Helm, C. (2020). COVID-19 and schooling: evaluation, assessment and accountability in times of crises—reacting quickly to explore key issues for policy, practice and research with the school barometer. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, *32*(2), 237-270.

Κούσλογλου, Μ. (2020). Εμπειρίες από την εξ΄ αποστάσεως εκπαίδευση: Ο «Καλός», ο «Κακός», και ο «Άσχημος» Προφορική Παρουσίαση στο *6ο Διεθνές Συνέδριο για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας*. Διαθέσιμο στη σελίδα https://www.youtube.com/watch?feature=youtu.be&v=eM2wKemZ75A&app=desktop#menu&ab_channel=EnosiKainotomias

Keiny, S. (1994). Constructivism and teachers' professional development. *Teaching and teacher education*, *10*(2), 157-167.

Νικολαΐδης, Η. (2019). Τα Οικονομικά της Εκπαίδευσης και οι Επιπτώσεις της Κρίσης. Ανακτήθηκε από https://www.dianeosis.org/2019/12/

oikonomika-ekpaidefsis/

Nikiforos, S., Tzanavaris, S., & Kermanidis, K. L. (2020). Post-pandemic Pedagogy: Distance Education in Greece During COVID-19 Pandemic Through the Eyes of the Teachers. *European Journal of Engineering Research and Science*.

O'Hara, J., Shevlin, P., Brown, M., & McNamara, G. (2021, March). Educational networks: a key driving force for school development in a time of crisis and change. In *SHS Web of Conferences* (Vol. 98, p. 02003). EDP Sciences.

OECD. Publishing. (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Organisation for Economic Co-operation and Development.

Παπαδάκης, Σ., & Φραγκούλης, Ι. (2005). Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών και στάσεων εκπαιδευτικών για την παροχή εξ αποστάσεως επιμόρφωσης σε περιβάλλον ηλεκτρονικής μάθησης. Στο Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (σελ. 278). Αθήνα: Μεταίχμιο*.

Παπαναούμ, Ζ. (2005). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πώς. *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, 82-91.

Tseng, F. C., & Kuo, F. Y. (2014). A study of social participation and knowledge sharing in the teachers' online professional community of practice. *Computers & Education*, *72*, 37-47.

Tzifopoulos, M. (2020). In the shadow of Coronavirus: Distance education and digital literacy skills in Greece. *International Journal of Social Science and Technology*, *5*(2), 1-14.

UNESCO. (2020β). Startling digital divides in distance learning emerge Ανακτήθηκε από https://en.unesco.org/news/startling-digital-divides-distance-learning-emerge

Vavasseur, C. B., & Kim MacGregor, S. (2008). Extending content-focused professional development through online communities of practice. *Journal of Research on Technology in Education*, *40*(4), 517-536.

WHO (2020). Coronavirus disease (COVID-19) Pandemic. World health Organization. Διαθέσιμο στο https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019

Σύνδεση ενδοσχολικής επιμόρφωσης με την αξιολόγησης εκπαιδευτικού με βάση τις προσεγγίσεις του νέου νόμου 4823/2021

Ελένη Ατζινά
Πανεπιστήμιο Κρήτης, ΠΤΠΕ
eleniatzina@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η θέση του εκπαιδευτικού σήμερα στα ελληνικά δεδομένα είναι ιδιαίτερα πολύπλοκη, καθώς καλείται να καλύψει ένα πολύ μεγάλο φάσμα απαιτήσεων σε διάφορους τομείς και να ανταποκρίνεται σε όλες τις απαιτήσεις του σχολείου, των μαθητών και των γονέων. Μια σημαντική απαίτηση είναι πως συγκεκριμένα, από το 2021 μέχρι τώρα, γίνεται προετοιμασία και σε κάποιες περιοχές της Ελλάδας, έχει ήδη ξεκινήσει η ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Αυτά τα δύο χρόνια, αλλά και παλιότερα, έχει γίνει ιδιαίτερος λόγος για την εφαρμογή της ατομικής αξιολόγησης και τις ενδεχόμενες επιπτώσεις που μπορεί να έχει στην επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού. Προσδίδεται μεγαλύτερο άγχος σε αυτό, καθώς ο εκπαιδευτικός καλείται να λάβει υπόψη στην ατομική αξιολόγηση του και την ενδοσχολική επιμόρφωση που θα του αποφέρει περισσότερα μόρια.

Σε αυτή την εργασία, η έρευνα είναι ποιοτική και χρησιμοποίησε το μεθοδολογικό εργαλείο της ημιδομημένης συνέντευξης. Διερευνήθηκαν οι απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Περιφερειακής Ενότητας Ρεθύμνης, όσον αφορά τη σύνδεση ενδοσχολικής επιμόρφωσης και ατομικής αξιολόγησης με βάση τις προσεγγίσεις του Ν.4823/2021. Συγκεκριμένα, η έρευνα εστίασε στην επιλογή θεματολογίας επιμόρφωσης και επιμορφωτών, στη συχνότητα και χρονική διάρκεια της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, στις ανταμοιβές εκπαιδευτικών σε περίπτωση συμμετοχή τους σε αυτή και στη διαδικασία συμμετοχή τους όπως περιγράφεται στον συγκεκριμένο νόμο. Η απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων και η επεξεργασία τους έγινε με τη μέθοδο ανάλυσης περιεχομένου και κωδικοποίησης με ποσοτικοποίηση αποτελεσμάτων (Newby,2019).

Βασικό εύρημα είναι ότι, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, η ενδοσχο-

λική επιμόρφωση πρέπει να αποσυνδεθεί από την ατομική αξιολόγηση για να είναι πιο ουσιαστική.

Λέξεις-κλειδιά: Ν.4823/2021, ενδοσοχλική επιμόρφωση, ατομική αξιολόγηση εκπαιδευτικού, πρωτοβάθμια εκπαίδευση

ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ

Ιστορία της επιμόρφωσης στον ελληνικό χώρο μέχρι σήμερα

Η υλοποίηση της επιμόρφωσης εκπαιδευτικών υπάρχει κιόλας από τα πρώτα χρόνια ίδρυσης του ελληνικού ανεξάρτητου κράτους και αφορούσε τις νέες διδακτικές προσεγγίσεις, πιο οργανωμένα τη δεκαετία του 1880 .Υπεύθυνοι ήταν οι επιθεωρητές εκπαίδευσης. Από το 1910, η Ελλάδα έστελνε δασκάλους στο εξωτερικό για μετεκπαίδευση στη θεματική της παιδαγωγικής, καθώς και από το 1930 δόθηκαν εκπαιδευτικές άδειες για αυτό το σκοπό, δίνοντας η δημιουργία του Ιδρύματος Κρατικών Υποτροφιών (ΙΚΥ) το 1951 ένα παραπάνω κίνητρο στους εκπαιδευτικούς για σπουδές στο εξωτερικό.

Το 1922 ξεκινά στο πανεπιστήμιο Αθηνών μαθήματα μετεκπαίδευσης για δασκάλους που ήταν υποχρεωτικά αν κάποιος ήθελε να γίνει επιθεωρητής. Με το πέρασμα των χρόνων, έγιναν αρκετές τροποποιήσεις στο πρόγραμμα σπουδών ,όπου το 1964 η μετεκπαίδευση περνάει στην αρμοδιότητα του παιδαγωγικού ινστιτούτο μέχρι το 1967 που καταργείται. Τότε συστήνεται το Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΔΔΕ) για τη μετεκπαίδευση των δασκάλων όπου ανήκει στη Φιλοσοφική Σχολή.

Το 1969 ξεκινάει μετεκπαίδευση των δασκάλων στην ειδική αγωγή για έξι μήνες, που δούλευαν σε ειδικά σχολεία. Το 1972 η διάρκεια αυξάνεται στο ένα έτος και πλέον εντάσσονται και νηπιαγωγοί και το 1975 η διάρκεια αυξήθηκε στα δύο έτη όπως και στα υπόλοιπα ΔΔΕ.

Το 1972 ιδρύεται το Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης με δική του αυτονομία, δικούς του χώρους, εργαστήρια και βιβλιοθήκη. Γίνονται επιμορφώσεις γενικής και ειδικής αγωγής. Από το 1995 και μετά το ΜΔΔΕ εντάχθηκε στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Αθηνών. Έτσι ακολούθησαν και τα υπόλοιπα ΔΔΕ στην Ελλάδα. Τα διδασκαλεία συνεχίστηκαν μέχρι το 2010 , όπου από τότε το Υπουργείο Παιδείας ανέστειλε τη λειτουργία τους.

Αξιοσημείωτο είναι πως το 1970 αποσαφηνίζονται οι ορισμοί μετεκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών με προεδρικό διάταγμα και εισάγονται για πρώτη φορά οι ορισμοί εισαγωγική επιμόρφωση.

Μετά τη μεταπολίτευση δημιουργήθηκαν οι Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (ΣΕΛΜΕ) και Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΣΕΛΔΕ) ανά την Ελλάδα. Το 1977 ιδρύθηκε το Κέντρο Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμόρφωσης (ΚΕΜΕ) που ανέλαβε την επιμόρφωση εκπαιδευτικών μέσω των σχολών. Υπήρχαν τέσσερις μορφές επιμόρφωσης. Μια αφορούσε τους ήδη διορισμένους και είχε διάρκεια ενός έτους. Μια αφορούσε τους νεοδιοριζόμενους και είχε διάρκεια από δυο έως έξι μήνες , άλλη φορούσε τους νεοδιοριζόμενους σε θέσεις ευθύνης και μια άλλη σε αυτούς που ήδη υπηρετούσαν και είχε διάρκεια από δυο έως τρεις μήνες. Η λειτουργία τους έδειξε πως δε γινόταν να υλοποιηθεί μαζική επιμόρφωση ανά την Ελλάδα (άνιση κατανομή σε όλους τους νομούς, κόστος, όχι σύνδεση με εκπαιδευτική πράξη, αυστηρός κρατικός έλεγχος, όχι προσαρμοστικότητα στις ανάγκες των εκπαιδευτικών), αλλά έδειξε πως μπορεί να οργανωθεί επιμόρφωση για μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών.

Με τα παραπάνω αρνητικά δεδομένα, η λειτουργία τους σταμάτησε το 1991-1992 όπου η πολιτεία δημιούργησε πιο ευέλικτη μορφή επιμόρφωσης, τα Περιφερειακή Επιμορφωτικά Κέντρα (ΠΕΚ) που ισχύουν μέχρι σήμερα. Θεσμοθετήθηκαν το 1985 με το νόμο 1566, αλλά λειτούργησαν το 1992 (Καρράς& Οικονομίδης, 2015).

Βέβαια, τελευταία επιμόρφωση νεοδιόριστων εκπαιδευτικών έγινε το 2010 υπό την εποπτεία των ΠΕΚ. Έκτοτε λόγω της οικονομικής κρίσης μέχρι σήμερα δεν έχουν γίνει επιμορφώσεις, παρά μόνο μέσω ΕΣΠΑ για τα συγχρηματοδοτούμενα προγράμματα στα σχολεία (π.χ. παράλληλη στήριξη, Ζώνη Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ). Μέσα σε αυτά τα χρόνια γίνονταν επιμορφώσεις σε ειδικότητες από τους σχολικούς συμβούλους κάθε περιφερειακής ενότητας, όχι όμως από την πολιτεία πιο μαζικό.

Περίπου ένα χρόνο προετοιμάζεται να γίνει εισαγωγική επιμόρφωση στους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς που διορίστηκαν από το 2020-2022 πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, γενικής και ειδικής αγωγής από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ), τέως Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Μέχρι στιγμής έχει δημιουργηθεί το υλικό της επιμόρφωσης, έχει συσταθεί μητρώο επιμορφωτών σε όλα τα αντικείμενα και αναμένεται να ξεκινήσει η επιμόρφωση. Τονίζεται πως για πρώτη φορά θα είναι εξολοκλήρου εξ αποστάσεως με σύγχρονη και ασύγχρονη διδασκαλία.

ΣΤΟΧΟΙ ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΣΗΜΕΡΑ

Η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού συνδέεται με τις κοινωνικές συνθήκες

μέσα στο πλαίσιο που υλοποιείται, οπότε είναι αναμενόμενο να μεταβάλλεται συνέχεια , επειδή οι κοινωνικές συνθήκες αλλάζουν συνέχεια. Ο όρος ενδοσχολική επιμόρφωση αρχίζει και διαδραματίζει ενεργό ρόλο τον τελευταίο ένα χρόνο με τον καινούριο νόμο για την παιδεία (4823/2021). Η ενδοσχολική επιμόρφωση στο άρθρο 95 του Ν.4823/2021 ορίζεται ως μια σειρά επιμορφωτικών σεμιναρίων συνολικής διάρκειας τουλάχιστον δεκαπέντε (15) ωρών ανά σχολικό έτος τα οποία πραγματοποιούνται με απόφαση του Διευθυντή ή Προϊσταμένου της σχολικής μονάδας σε επίπεδο σχολικής μονάδας και εκτός σχολικού ωραρίου. Η θεματολογία καθορίζεται με βάση: α) τις ανάγκες της σχολικής μονάδας, β) τον φορέα υλοποίησης της επιμόρφωσης. Στο άρθρο 96 αναφέρεται ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στα επιμορφωτικά σεμινάρια του άρθρου 95 είναι προαιρετική και συνεκτιμάται κατά την ατομική αξιολόγησή τους.

Με βάση την παραπάνω αναφορά στο νόμο, αντιλαμβάνεται κανείς τους τυπικούς στόχους της ενδοσχολικής επιμόρφωσης για κάθε σχολική μονάδα, όπως η απαιτούμενη διάρκεια, η θεματολογία, ο φορέας και η συμμετοχή.

Σύμφωνα με τους Καρρά & Οικονομίδη (2015) κ Μπασμπατζίδου (2021), μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που έχει γίνει σε έρευνες στην Ελλάδα για τις ανάγκες των επιμορφούμενων που θα μπορούσαν να θεωρηθούν στόχοι είναι οι εξής: να είναι συνδεδεμένη με τη σχολική πράξη και να αξιοποιούνται οι εμπειρίες των επιμορφούμενων, να έχουν ενεργό ρόλο οι επιμορφούμενοι στη θεματολογία, στο σχεδιασμό, στην υλοποίηση και αξιολόγηση της. Να καλύπτει όσο περισσότερα διδακτικά αντικείμενα μπορεί, να είναι προαιρετική και να υλοποιείται εντός σχολικού ωραρίου. Επίσης, να δίνεται βεβαίωση παρακολούθησης και οι επιμορφωτές να έχουν επάρκεια και εμπειρία στο θέμα της επιμόρφωσης.

Για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας, μελετήθηκε η τελευταία έκδοση της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τις εκπαιδευτικές πολιτικές (Eurydice,2,2022). Λόγω των τελευταίων αποτελεσμάτων της εξέτασης PISA(Programme for International Student Assessment) το 2018 που θα αναφερθούν παρακάτω, προτάθηκαν κάποιοι δείκτες για βελτίωση στη σχολική επιτυχία. Ένας από αυτούς είναι να ενταχθεί η αποτυχία/χαμηλή επίδοση των μαθητών ως θέμα στην αρχική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ενδεχομένως, η παραπάνω μελέτη μπορεί να βοηθήσει στη θεματολογία της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, θέτοντας τη χαμηλή επίδοση των μαθητών ως θέμα επιμόρφωσης, από τη στιγμή που είναι αποτέλεσμα μεγάλης έρευνας και θα απασχολήσει στο μέλλον πιο έντονα την εκπαιδευτική κοινότητα.

Στην τελευταία έκδοση, γίνεται αναφορά στις κύριες μεταρρυθμίσεις

από το 2014/15 μέχρι τώρα σε δείκτες όπως η προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα, η επιτυχία σε βασικές δεξιότητες, η πρόωρη αποχώρηση από την εκπαίδευση, η εκπαίδευση και η δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Αξίζει να σημειωθεί πως τα τελευταία αποτελέσματα της εξέτασης PISA (Programme for International Student Assessment) το 2018, δείχνουν πως το 21,7% των μαθητών της ΕΕ που συμμετείχαν στην έρευνα παρουσιάζουν χαμηλή επίδοση στο διάβασμα-κατανόηση, στα μαθηματικά 22,4% και στις επιστήμες 21,6%. Στο σύνολο, συγκριτικά με την περασμένη δεκαετία, η χαμηλή επίδοση αυξήθηκε στις επιστήμες, στο διάβασμα-κατανόηση και παρέμεινε σταθερή στα μαθηματικά. (Eurydice, 2, 2022).

Επόμενος στόχος της ενδοσχολικής επιμόρφωσης θα μπορούσε να είναι η ψηφιακή ικανότητα των εκπαιδευτικών (προετοιμασία και ετοιμότητα να τη διδάξουν), καθώς έχει ενταχθεί στις στρατηγικές προτεραιότητες του σχεδίου δράσης 2021-2027 της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την ψηφιακή εκπαίδευση (Eurydice, 5, 2022). Τα παραπάνω βέβαια, σε συνάρτηση με τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών και τη στοχοθεσία κάθε σχολικής μονάδας για τη θεματολογία της επιμόρφωσης (Οικονομίδης, 2011).

ΕΜΠΟΔΙΑ ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ

Στον ελληνικό χώρο, ο σχεδιασμός των επιμορφώσεων των εκπαιδευτικών δεν γίνεται συστηματικά στο πλαίσιο μιας μακροπρόθεσμης εκπαιδευτικής πολιτικής, για θέματα που αφορούν στην παιδαγωγική, διδακτική και διοικητική πρακτική. Ομάδες εργασίας που έχουν συσταθεί στο Υπουργείο Παιδείας, καταθέτουν προτάσεις για την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών με την υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων χωρίς όμως να υπάρχει μια ενιαία φιλοσοφία. Οι επιμορφωτικές δράσεις που έχουν υλοποιηθεί έως σήμερα, σύμφωνα με σχετικές αξιολογήσεις και μελέτες, παρουσιάζουν πολλές φορές ελλείψεις συνέχειας και συνέπειας (Μπασμπατζίδου, 2021 & Μάνεσης, 2014).

Σύμφωνα με τις Στυλιανού & Πλακίτση, (2021) «Οι δράσεις επιμόρφωσης των φορέων υλοποίησης της επιμόρφωσης αποτυγχάνουν όταν τα κίνητρα και οι στόχοι των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν σε προγράμματα τέτοιου τύπου δεν συνάδουν με αυτά των φορέων. Τότε αναπτύσσονται αντιφάσεις, που μπορεί να γίνουν εμπόδια στην επιθυμία των εκπαιδευτικών να βελτιώσουν τις διδακτικές πρακτικές τους.». Με βάση το παραπάνω, για να μην γίνουν τα παραπάνω εμπόδια και στην ενδοσχολική επιμόρφωση, θα πρέπει να λαμβάνονται οι ανάγκες των εκπαιδευτικών σοβαρά

υπόψη και να μην αποφασίζει μόνο ο/η διευθυντής/ντρια ή ο/η προϊστάμενος/μένη μιας σχολικής μονάδας τη θεματολογία.

Μέσα από έρευνες όμως, υπάρχει το αποτέλεσμα πως ενώ οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν θετική στάση για την επιμόρφωση και επιθυμούν να συμμετέχουν σε επιμορφώσεις, στην πράξη ένα μικρό ποσοστό συμμετέχει σε επιμορφώσεις, (Παπαναούμ, 2008).

Φαίνεται, πάντως, να ωριμάζουν οι συνθήκες, ώστε η ελληνική πολιτεία να διασφαλίσει τη συνοχή και τη συνέχεια των ρυθμίσεων που αφορούν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, αποδίδοντας την αναγκαία βαρύτητα στην επαγγελματική τους ανάπτυξη (Παπαναούμ, 2008).

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Προσδιορισμός

Τα τελευταία χρόνια, σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο, υπάρχει ενδιαφέρον για την εφαρμογή της αξιολόγησης, διότι, αφενός, διαπιστώθηκε κι από την ελληνική κοινωνία η ανάγκη για αξιολόγηση θεσμών, προσώπων, αφετέρου, λόγω της άμεσης ή έμμεσης πίεσης που δέχονται δημόσιοι οργανισμοί, δημόσιου ή ιδιωτικού φορέα στην Ελλάδα από παράγοντες εξωτερικούς (UNESCO, Ευρωπαϊκή Ένωση, ΟΟΣΑ), οι οποίοι χρηματοδοτούν εκπαιδευτικές δράσεις και προγράμματα και ενδιαφέρονται για την καλύτερη αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων (Γκελαμέρης,2019).

Ο όρος της εκπαιδευτικής αξιολόγησης απασχολεί τη χώρα μας τις τελευταίες τέσσερεις δεκαετίες και σύμφωνα με τον Golstein (1986) στο Κουμπιάδης 2018 εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι η συστηματική συλλογή πληροφοριών απαραίτητων για τη λήψη έγκυρων αποφάσεων ως προς την επιλογή, υιοθέτηση, κρίση και τροποποίηση διάφορων εκπαιδευτικών μεθόδων και διαδικασιών. Όπως θα μπορούσε κάποιος να ισχυριστεί, μέσω της εκπαιδευτικής αξιολόγησης επιχειρείται μία μορφή ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού συστήματος με σκοπό τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (Κουμπιάδης, 2018).

ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ξεκινά από την ίδρυση του ανεξάρτητου κράτους. Πιο συγκεκριμένα, παρατίθενται οι τρεις περίοδοι οργάνωσης της ελληνικής εκπαίδευσης (1834-1895, 1895-1929 & 1930-1982).

Ο Νόμος «περί δημοτικών σχολείων» της 6/18-2-1834, το πρώτο εκπαι-

δευτικό νομοθέτημα στον ελλαδικό χώρο μετά την απελευθέρωση, ίσχυσε για έναν περίπου αιώνα μέχρι την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929. Η μεταρρύθμιση του 1929, βάζει τα θεμέλια του αστικού σχολείου και βασικός της στόχος ήταν να αποκτήσει το σχολείο εσωτερική αποτελεσματικότητα.

Από το 1895-1929 υπήρξε καθιέρωση και παγίωση ενός συγκεντρωτικού συστήματος ελέγχου και ακολούθησε μια σταδιακά αναπτυσσόμενη, σταθερή πορεία. Κυριαρχία του μόνιμου επιθεωρητή στην εκπαίδευση.

Από το 1930-1982 με το Νόμο 4653/1930 θεσμοθετήθηκε το Ανώτατο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο (ΑΕΣ), το οποίο λειτούργησε ως δευτεροβάθμιο όργανο κρίσης πειθαρχικών θεμάτων των εκπαιδευτικών. Με τους αναγκαστικούς νόμους 767/1937 και 2180/1937 το Μεταξικό δικτατορικό καθεστώς της 4ης Αυγούστου επιχειρεί συνολική μεταβολή του εκπαιδευτικού συστήματος.

Μέχρι το 1982, η εκπαιδευτική αξιολόγηση υπήρχε με τη μορφή της μέτρησης της επίδοσης του μαθητή και της επιθεώρησης και αποτίμησης του διδακτικού κυρίως έργου και του ήθους του εκπαιδευτικού με στόχο την προαγωγή του. Στις αρχές της δεκαετίας του ’90, οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπισαν με επιφύλαξη και κριτική στάση τις απόπειρες για τη θέσπιση συστημάτων αξιολόγησης στην εκπαίδευση.

Το πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτούργησε ο επιθεωρητισμός στην Ελλάδα και ο ρόλος που αυτός επιτέλεσε, δημιούργησαν μια έντονη αρνητική αντίληψη για την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. Η αντίληψη αυτή συνδεδεμένη με παραστάσεις ελέγχου, νομιμοφροσύνης, καταπίεσης και διωγμών και τα στερεότυπα που συνοδεύουν τον όρο «εκπαιδευτική αξιολόγηση» και κυρίως «αξιολόγηση του εκπαιδευτικού», διατηρούνται ακόμη μέχρι σήμερα, παρά την κατάργηση του θεσμού του επιθεωρητή από το 1982, έχοντας οδηγήσει σε συνεχή αντιπαράθεση τις συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών και το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Το νομοθετικό πλαίσιο για την Εκπαιδευτική Αξιολόγηση μετά το 1985 περιλαμβάνει τους νόμους 1566/85, 2043/92, 2525/1997, 2986/2002, 3848/2010, 4327/2015, 4386/2016, 4473/20, 4823/2021 και το Προεδρικό Διάταγμα 152/2013(ΦΕΚ 240Α) (Γκελαμέρης,2019).

ΕΜΠΟΔΙΑ ΣΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Η αξιολόγηση από τη φύση της είναι πολύπλοκη ως θέμα. Ειδικά η εκπαιδευτική αξιολόγηση γίνεται ακόμα πιο πολύπλοκη, καθώς πρέπει να μετρή-

σει την επίδοση της διδασκαλίας, θέμα πολυπαραγοντικό και πολύπλοκο από τη φύση του. Επίσης, στη μέτρηση της επίδοσης του εκπαιδευτικού, δεν μπορούν να κυριαρχήσουν τα μετρήσιμα κριτήρια μόνο ή να γίνει αξιολόγηση μέσα από λίγες φορές επίσκεψης από τον σύμβουλο εκπαίδευσης (επιστημονικής και παιδαγωγικής ευθύνης**)** όπως ορίζει ο νόμος 4823/2021.

Σύμφωνα με τη Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος (ΔΟΕ) υπάρχουν τα εξής εμπόδια για την εφαρμογή της αξιολόγησης, σύμφωνα με τις θέσεις της το 2019 για τον νόμο 4587/2018. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού να είναι αντίστοιχη με την εκπαίδευσή του (π.χ. δεν μπορεί να αξιολογείται κανείς με κριτήρια σχετικά με κατάρτιση που δεν έχει λάβει) και να στοχεύει στην απάλειψη των, ενδεχόμενων, αδυναμιών καθώς και την ενίσχυσή του με επιμορφωτικές δράσεις (εξ' αποστάσεως ή δια ζώσης). Η διαδικασία της αξιολόγησης – στήριξης να είναι διαρκής με όλους τους εμπλεκόμενους. Ταυτόχρονα με τη διαδικασία αξιολόγησης θα πρέπει να δημιουργηθεί ένα σταθερό σύστημα στήριξης, ενίσχυσης, επιμόρφωσης (η οποία μετά την κατάργηση της μετεκπαίδευσης, την παύση χορήγησης εκπαιδευτικών αδειών αλλά και το σταμάτημα κάθε κεντρικά σχεδιασμένης επιμορφωτικής δράσης απουσιάζει παντελώς), επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση της υποστήριξης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και του ίδιου του εκπαιδευτικού (ΔΟΕ, 2019).

Το 2021 ψηφίστηκε νέος νόμος για την αξιολόγηση. Τα εμπόδια που αναφέρθηκαν παραπάνω από τη ΔΟΕ συνεχίζουν να φαίνονται στο νέο νόμο, εκτός από τη σημείο της επιμόρφωσης όπου εισάγεται η ενδοσχολική επιμόρφωση με ευθύνη των σχολείων και μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη βελτίωση των επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με την Τσιουπλή (2021) σε έρευνα σε δώδεκα μικροομάδες εστίασης (3-5 ατόμων) σε σύνολο 40 μόνιμων για την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για αλλαγή στην αντιλήψεις για την αξιολόγηση, βγήκε το συμπέρασμα πως υπάρχει αυξημένος βαθμός ετοιμότητας για την υποδοχή της αλλαγής (αναγνώρισης ασυμφωνίας μεταξύ της υπάρχουσας κατάστασης και της επιθυμητής, ενεργή συμμετοχή στη διαμόρφωση αλλαγών, προτάσεις).Βέβαια από την άλλη μεριά, υπήρχε αντίσταση στην αλλαγή, καθώς παρατηρήθηκε μη ξεκάθαρη ωφέλεια από την εφαρμογή, έλλειψη εμπιστοσύνης προς τους πολιτικούς και συνδικαλιστικούς φορείς. Θα μπορούσαν τα παραπάνω να θεωρηθούν ως εμπόδια στην εφαρμογή της αξιολόγησης.

ΣΚΟΠΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Με τη ψήφιση του νόμου 4823/2021, δημιουργήθηκαν διάφορα ζητήματα από την κοινότητα των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή του. Ένα από αυτά, που απασχολεί και την παρούσα μελέτη, είναι η ενδοσχολική επιμόρφωση και πως αυτή συνδέεται με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, καθώς η εφαρμογή της ενδοσχολικής επιμόρφωσης όπως ορίζεται με το συγκεκριμένο νόμο, είναι νέα για την εκπαιδευτική κοινότητα και ενώ είναι προαιρετική και γίνεται εκτός διδακτικού ωραρίου, προσμετρείται στην ατομική αξιολόγηση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (Ν.4823/2021,άρθρο 33). Συνδέεται λοιπόν η επιμόρφωση με την αξιολόγηση, αλλά δεν γίνεται αναφορά στην αξία της ενδοσχολικής επιμόρφωσης ως μια οριζόντια δράση ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση της ποιότητας διδασκαλίας τους (Στυλιανού, 2022).

Θα διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, όπως αυτή υλοποιείται με ευθύνη κάθε σχολικής μονάδας εδώ και ένα χρόνο περίπου.

Συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα αφορούν στις απόψεις των εκπαιδευτικών για την επιλογή θεματολογίας και επιμορφωτών της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, για τη συχνότητα και χρονική διάρκεια σεμιναρίων, για τις ανταμοιβές εκπαιδευτικών από τη συμμετοχή τους σε ενδοσχολική επιμόρφωση, για τη συμμετοχή τους σε αυτή και προτάσεις όσον αφορά την επιμόρφωση και την ατομική αξιολόγηση τους.

ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η έρευνα είναι ποιοτική με εργαλείο συλλογής δεδομένων την ημιδομημένη συνέντευξη, καθώς υπάρχουν δείκτες αλλά όχι αναμενόμενα τελικά αποτελέσματα.(Newby, 2019)

Ο πληθυσμός της έρευνας είναι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της περιφερειακής ενότητας Ρεθύμνης. Το δείγμα είναι δεκαπέντε άτομα. Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε η μέθοδος-ευκολίας (Newby, 2019).

Για τη διεξαγωγή της έρευνας επιλέχθηκε ως ερευνητικό εργαλείο η ημιδομημένη συνέντευξη. Τα βήματα που ακολουθήθηκαν για την κατασκευή της ημιδομημένης συνέντευξης ήταν τα εξής: Αρχικά, συντάχθηκαν κάποιες ερωτήσεις έτσι ώστε να είναι σαφείς, κατανοητές από τους εκπαιδευτικούς και ελκυστικές ώστε να δίνουν αυθόρμητα απαντήσεις. Στη συνέχεια, έγινε πιλοτική εφαρμογή των ημιδομημένων συνεντεύξεων με τρεις εκπαιδευτι-

κούς (όπου δε συμπεριλήφθησαν στην τελική ομάδα των συμμετεχουσών της έρευνας) για να ελεγχθεί η λειτουργία και η κατανόηση του εργαλείου από τους εκπαιδευτικούς. Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν εκτός διδακτικού και εργασιακού ωραρίου, απογευματινές ώρες σε χώρους κοινόχρηστους που υπήρχε άνεση για κουβέντα. Κάποιες διεξήχθησαν εντός εργασιακού ωραρίου, όχι διδακτικού κατόπιν συνεννόησης. Οι συνεντεύξεις διήρκεσαν από 7′ πρώτα έως 22′ πρώτα λεπτά της ώρας (με μέσο όρο τα 8΄πρώτα λεπτά). Όλοι ο εκπαιδευτικοί ήταν συνεργάσιμοι με τη μαγνητοφώνηση τους. Είχε διαβεβαιωθεί πως θα τηρηθεί η ανωνυμία στην απομαγνητοφώνηση, τα αποτελέσματα θα χρησιμοποιηθούν μόνο για το σκοπό της έρευνας και πως μπορούσε να σταματήσει η μαγνητοφώνηση όποια στιγμή επιθυμούσαν.

Στη συνέχεια έγινε η απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων και η επεξεργασία τους με τη μέθοδο ανάλυσης περιεχομένου (Newby, 2019). Οι κατηγορίες είχαν διαμορφωθεί μέσω της βιβλιογραφίας και από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο θέμα. Συγκεκριμένα, απόψεις των εκπαιδευτικών για την επιλογή θεματολογίας και επιμορφωτών της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, για τη συχνότητα και χρονική διάρκεια σεμιναρίων, για τις ανταμοιβές εκπαιδευτικών από τη συμμετοχή τους σε ενδοσχολική επιμόρφωση, για τη συμμετοχή τους σε αυτή και προτάσεις όσον αφορά την επιμόρφωση και την ατομική αξιολόγηση τους.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Η επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων έδωσε τα ακόλουθα αποτελέσματα κατά κατηγορία

Ερευνητική ενότητα: Θεματολογία και επιμορφωτές ενδοσχολικής επιμόρφωσης

Πίνακας 1: επιλογή θεματολογίας και επιμορφωτών ενδοσχολικής επιμόρφωσης

Τομείς επιμόρφωσης	Σύνολο αναφορών κατά κατηγορία	Αναλογία % στο γενικό σύνολο αναφορών
Ελλείψεις/ανάγκες	5	19
Α βοήθειες	4	15
Γνωστικός τομέας	4	15

Κοινωνικός τομέας	3	11
Παιδαγωγικός τομέας	3	11
ΤΠΕ, Ρομποτική	3	11
Σχολικός εκφοβισμός	3	11
Επιλογή αξιόλογου επιμορφωτή	2	7
Σύνολο αναφορών	27	100
Τρόπος επιλογής θεμάτων:		
Σύλλογο	13	86,6
Πρωτοβουλία δασκάλων	1	6,7
Ενδοσχολικό συντονιστή	1	6,7
Σύνολο ερωτηθέντων	15	100
Κριτήρια επιλογής επιμορφωτών		
Γνωστοί (από πρόταση στο σύλλογο και ψηφοφορία)	12	80
Προσόντα	2	13,3
Γνωστοί (αποφασίζει ο ενδοσχολικός συντονιστής)	1	6,7
Σύνολο ερωτηθέντων	15	100

Στην πρώτη θεματική κατηγορία για τους τομείς επιμόρφωσης το 19%, 5 από τις 27 αναφορές, απάντησε πως στηρίζονται σε ελλείψεις/ανάγκες που έχουν ή παρουσιάζονται κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς («Γενικά να στηρίζεται στις ανάγκες που έχει ο σύλλογος κάθε φορά, γιατί είναι κινούμενος πληθυσμός», Σ: 6, «Από ότι έχω καταλάβει, «πάμε» με βάση τις ανάγκες και τις επιθυμίες των εκπαιδευτικών», Σ: 4). Το 15%, 4 από τις 27 αναφορές, απάντησε πως προτείνεται ως θεματολογία οι Α' βοήθειες («Συγκεκριμένα α βοήθειες», Σ:14,) και ένα άλλο 15% πως προτείνεται ο γνωστικός τομέας («Κυρίως ως προς τη διδασκαλία, το διδακτικό αντικείμενο», Σ:11, «κατά βάση είναι γνωστικό θα έλεγα», Σ:9). Διαφορετικές απαντήσεις με ίδιο ποσοστό 11%, 3 από τις 27 αναφορές, η καθεμία που προτείνουν ως θεματολογία ο κοινωνικός και παιδαγωγικός τομέας, τα ΤΠΕ κ ρομποτική («όσον αφορά το τομέα της συμπεριφοράς, της κοινωνικοποίησης»,Σ:1, «: Στο παιδαγωγικό», Σ:3, «Φέτος ας πούμε θέλαμε πληροφορική», Σ:6) όπως και ο σχολικός εκφοβισμός («σχολικός εκφοβισμός», Σ:14). Το 7%, 2 από τις 27 αναφορές των ερωτηθέντων στηρίζονται σε αξιόλογο επιμορφωτή με ειδίκευση για να υλοποιήσουν ενδοσχολική επιμόρφωση (

«Ναι, μπορεί και το ανάποδο, δηλαδή να ξέρουν κάποιον, να ξέρει κάποιος το σχολείο, να έρθει να πει κάποια πράγματα», Σ: 2)

Στη δεύτερη θεματική κατηγορία, για τον τρόπο επιλογής θεματολογίας, η πλειοψηφία απάντησε πως γίνεται μέσω συλλόγου, το 86,6 % οι 13 από τους 15 («Όχι, αποφασίζει ο σύλλογος διδασκόντων κάθε φορά», Σ:1, «: Μέσω συλλόγου», Σ:3). Το 6,7 % , 1 στους 15, απάντησε πως η επιλογή θεμάτων γίνεται με πρωτοβουλία δασκάλων, καθώς δεν υπάρχει ενδιαφέρον από το σύλλογο («Γίνεται με πρωτοβουλία δασκάλων. Κοίταξε, στην αρχή συζητήσαμε θέματα, είπαμε τι χρειαζόμαστε. ότι θα κάνουμε κτλ κτλ , αλλά δεν προχώρησε όμως. Θες αλήθειες έτσι;», Σ: 13) και το άλλο 6,7%, 1 στους 15, απάντησε πως γίνεται μέσω ενδοσχολικού συντονιστή (« Τα θέματα ορίστηκαν από τον ενδοσχολική συντονιστή», Σ: 14).

Στην τρίτη θεματική κατηγορία, για τα κριτήρια επιλογής επιμορφωτών, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων 80%, 12 από τους 15,απάντησε πως στηρίζονται σε γνωριμίες και αποφασίζουν με βάση την εμπειρία και τα προσόντα των επιμορφωτών μέσω συλλόγου. Το 13,3% , 2 από τους 15, απάντησε πως στηρίζονται καθαρά στα προσόντα ενός επιμορφωτή και το 6,7% , 1 στους 15, πως αποφασίζει ο ενδοσχολικός συντονιστής για τους επιμορφωτές και πως είναι συνήθως γνωστοί. Όλοι απάντησαν πως η πρόσβαση και η επικοινωνία με αυτά τα άτομα, είναι εύκολη.

Ερευνητική ενότητα: Συχνότητα & χρονική διάρκεια σεμιναρίων ενδοσχολικής επιμόρφωσης

Πίνακας 2: συχνότητα & χρονική διάρκεια σεμιναρίων ενδοσχολικής επιμόρφωσης

Χρονική διάρκεια	Σύνολο αναφορών κατά κατηγορία	Αναλογία % στο γενικό σύνολο αναφορών
Συχνότητα σεμιναρίων	15	41,7
Ανάλογα με ανάγκες	3	
4	3	
2	3	
Δεν ξέρω	3	
1-2	1	
1-3	1	
Δεν υλοποιήθηκαν	1	
Χρονική διάρκεια	6	16,6
1-2 ώρες	4	
2-3 ώρες	2	
Επιπλέον αριθμός σεμιναρίων από το νόμο	15	41,7
Όχι	11	
Δεν ξέρω	4	
Σύνολο αναφορών	36	100

Στη πρώτη θεματική κατηγορία της συχνότητας σεμιναρίων, δηλαδή πόσες φορές υλοποιούν το χρόνο σεμινάρια, το 41,7% των αναφορών, 15 από 36, στηρίχθηκε σε διάφορες απαντήσεις («υπάρχει κάτι δεδομένο, πάμε ανάλογα με τις ανάγκες που θα προκύψουν», Σ:1, «4-5», Σ: 3, «Από 1-3.», Σ:12, «μέχρι στιγμής έχουμε κάνει 2», Σ:14).

Επίσης, στη δεύτερη θεματική κατηγορία, δόθηκαν διάφορες απαντήσεις για τη χρονική διάρκεια των σεμιναρίων από το 16,6% των αναφορών, 6 από τις 36 αναφορές («από 1-2 ώρες, το πολύ», Σ:3, «Διάρκεια 2ώρη», Σ:9, «να γίνεται και ένα. 2ωρο-3ωρο.», Σ: 13).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει στη τρίτη θεματική κατηγορία που ήταν το

41,7% των αναφορών, 15 από τους 36, πως ενώ γίνονται σεμινάρια, με βάση τις απαντήσεις των ερωτηθέντων, η πλειοψηφία (11 από τους 15) απάντησε πως δεν στηρίζονται στο νόμο, όσον αφορά τη διάρκεια τους, αλλά το κάνουν για δική τους βελτίωση . Ενώ οι 4 από τους 15 είπαν πως δεν ξέρουν, γεγονός που δείχνει πως δεν λαμβάνουν υπόψη το νόμο ή δεν έχουν γνώση.

Ερευνητική ενότητα: Ανταμοιβές εκπαιδευτικών από τη συμμετοχή τους σε ενδοσχολική επιμόρφωση

Στη συγκεκριμένη ερευνητική ενότητα, δεν έγινε η αναλογία στο γενικό σύνολο αναφορών, αλλά σε κάθε κατηγορία, γιατί δεν δημιουργήθηκαν αναφορές ανά θεματική κατηγορία, καθώς οι ερωτήσεις δεν ήταν ανοιχτού τύπου.

Πίνακας 3: ανταμοιβές εκπαιδευτικών από τη συμμετοχή σε ενδοσχολική επιμόρφωση

	Σύνολο αναφορών κατά κατηγορία	Αναλογία % στο σύνολο αναφορών κατά κατηγορία
Οικονομικές απολαβές		
Όχι	10	66,7
Ναι	3	20
Εξαρτάται	2	13,3
Σύνολο ερωτηθέντων	15	100
Συνεκτίμηση για προαγωγή		
Όχι	9	60
Ναι	4	26,7
Εξαρτάται	2	13,3
Σύνολο ερωτηθέντων	15	100
Γνώση για αξιολογητές και πεδία αξιολόγησης		
Όχι	6	40
Εν μέρει	5	33,3
Ναι	4	26,7
Σύνολο ερωτηθέντων	15	100

Στάση διευθυντή απέναντι σε εκπαιδευτικούς λόγω συμμετοχής ή μη σε ενδοσχολική επιμόρφωση		
Ναι	8	53,3
Πιθανόν	6	40
Όχι	1	6,7
Σύνολο ερωτηθέντων	15	100
Ενδιαφέροντα σεμινάρια		
Ναι	11	73,3
Όχι ιδιαίτερα	4	26,7
Σύνολο ερωτηθέντων	15	100

Από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων, φαίνεται πως η πλειοψηφία το 66,7% (10 στους 15) δεν επιθυμεί οικονομικές απολαβές, πέρα του μισθού, επειδή συμμετέχει σε ενδοσχολική επιμόρφωση («Οικονομικές απολαβές… Όχι.», Σ:8, «Όχι φυσικά», Σ:12,). Επίσης, το 60% (9 στους 15) δεν επιθυμεί η συμμετοχή τους σε ενδοσχολική επιμόρφωση να συνεκτιμάται για τυχόν προαγωγή σε στέλεχος εκπαίδευσης, όπως ορίζει ο νόμος 4823/2021 («δε θεωρώ ότι πρέπει να είναι προαπαιτούμενες για κάτι.», Σ:14, «.Στο βαθμό που δεν είναι υποχρεωτική μπορεί να συνεχίσει ως έχει.», Σ:4)

Το 40% (6 στους 15) δεν γνωρίζει τη διαδικασία της ατομικής τους αξιολόγησης (τους αξιολογητές και τα πεδία) («Όχι δε γνωρίζω.», Σ:1, «,Όχι, όχι.», Σ:3, «Δεν γνωρίζω πώς θα γίνει η αξιολόγηση»,Σ:5 ενώ το 33,3% (5 στους 15) γνωρίζει εν μέρει («Δεν έχω διαβάσει κάτι συγκεκριμένο, παρόλα αυτά «φοβάμαι» το ποιος θα με αξιολογήσει», Σ:10).

Παρόλο που δεν γνωρίζουν το νόμο για την ατομική αξιολόγηση και την ενδοσχολική επιμόρφωση πως λαμβάνεται υπόψη ποσοτικά στη βαθμολογία τους, το 53,3% (8 στους 15) θεωρούν πως ο διευθυντής θα μπορούσε να επηρεαστεί από τη συμμετοχή τους ή μη σε ενδοσχολική επιμόρφωση όσον αφορά την αξιολόγηση τους («Πιστεύω πως ναι. Θα έχει βαρύτητα.», Σ:12.), ενώ το 40% (6 στους 15) θεωρεί πως είναι πιθανόν («Πιθανόν ναι.»,Σ:13). Τέλος, το 73,3% (11 στους 15) θεωρούν ενδιαφέροντα τα σεμινάρια που έχουν υλοποιήσει μέχρι τώρα ή έχουν προγραμματίσει («Ναι, ναι πάντα κάτι παίρνεις, αν έχεις τα μάτια σου ανοιχτά και δε πας με το ζόρι.»,Σ:9), ενώ το 26,7% (4 στους 15) τα θεωρεί όχι ιδιαίτερα ενδιαφέροντα , αλλά όχι αδιάφορα και μη αναγκαία («.Ορισμένα ναι», Σ:10).

Ερευνητική ενότητα: συμμετοχή σε ενδοσχολική επιμόρφωση

Πίνακας 4: Συμμετοχή σε ενδοσχολική επιμόρφωση

	Σύνολο αναφορών κατά κατηγορία	Αναλογία % στο σύνολο αναφορών κατά κατηγορία
Συμμετοχή σε ενδοσχολική επιμόρφωση		
Έμμεσα υποχρεωτική	12	80
Όχι	3	20
Σύνολο ερωτηθέντων	15	100

Σε αυτή την ενότητα, αφού έγινε μια ενημέρωση για το τι ρητά αναφέρει ο νόμος σε σχέση με την ενδοσχολική επιμόρφωση και τη συμμετοχή σε αυτή, όπως περιγράφεται και στη βιβλιογραφική ανασκόπηση, το 80% (12 στους 15) των ερωτηθέντων θεωρεί πως η συμμετοχή θεωρείται έμμεσα υποχρεωτική πρώτον για τη μοριοδότηση λόγω ενδεχόμενης επαγγελματικής εξέλιξης και δεύτερον γιατί φοβούνται την αρνητική αξιολόγηση από το διευθυντή σε περίπτωση μη συμμετοχής τους, παρόλο που γίνεται εκτός διδακτικού ωραρίου.

Ερευνητική ενότητα: προτάσεις εκπαιδευτικών

Πίνακας 5: προτάσεις εκπαιδευτικών

Προτάσεις εκπαιδευτικών	Σύνολο αναφορών κατά κατηγορία	Αναλογία % στο γενικό σύνολο αναφορών
Αποσύνδεση ενδοσχολικής επιμόρφωσης από ατομική αξιολόγηση και μοριοδότηση (εξαιτίας της προαιρετικής συμμετοχής)	8	30,8
Απόφαση συλλόγου για τη θεματολογία και τους επιμορφωτές της επιμόρφωσης	5	19,2

Θέμα επιμόρφωσης σχετικό με τελευταία δεδομένα του χώρου, της καθημερινότητας για αυτοβλετίωση στο εκπαιδευτικό έργο	4	15,4
Αντικειμενικό σύστημα αξιολόγησης (χωρίς διαπροσωπικές συναλλαγές)	3	11,5
Υλοποίηση εντός εργασιακού ωραρίου	2	7,7
Υλοποίηση επιμόρφωσης τις πρώτες μέρες του Σεπτεμβρίου ή τελευταίες του Ιουνίου, εντός ωραρίου, όχι υποχρεωτική	2	7,7
Καλύτερη οργάνωση, πιο συστηματικά η υλοποίηση της	2	7,7
Σύνολο αναφορών	26	100

Σε αυτή την ερευνητική ενότητα, τέθηκε ανοιχτή ερώτηση για κάποια πρόταση ή προβληματισμό σε σχέση με την ενδοσχολική επιμόρφωση, την ατομική αξιολόγηση ή και τη σύνδεση και των δυο διαδικασιών.

Το 30,8% των αναφορών (8 στις 26) σημείωναν την αποσύνδεση της ενδοσχολικής επιμόρφωσης από την αξιολόγηση και τη μοριοδότηση («Ότι δεν πρέπει να συνδέεται με την αξιολόγηση», Σ:15, «θεωρώ ότι ίσως και κάποια στιγμή να πρέπει να ξανασυζητηθεί το τυπικό του πράγματος. Δεν είναι απαραίτητο να μου δίνει μόρια μία επιμόρφωση», Σ:4).

Το 19,2% (5 στις 26) θεωρεί πως τη θεματολογία και τους επιμορφωτές πρέπει να συνεχίζει να τους διαλέγει ο σύλλογος («η ενδοσχολική επιμόρφωση πρέπει να είναι μία συλλογική δουλειά, να επιλέγουμε ανθρώπους συλλογικά , όπως γίνεται στο σχολείο μας. Στο σύλλογο προτείνουμε πράγματα τα οποία κατά πλειοψηφία μας ενδιαφέρουν», Σ:4,).

Το 15,4% (4 στις 26) το θέμα της επιμόρφωσης να είναι σχετικό με τελευταία δεδομένα του χώρου, της καθημερινότητας για αυτοβλετίωση στο εκπαιδευτικό έργο («Καλό θα είναι δηλαδή η επιμόρφωση να σχετίζεται και με πράγματα που θα είναι χρήσιμα μέσα στην καθημερινότητά μας, να τη διευκολύνουμε και να την κάνουμε ευχάριστη για μας και τα παιδιά.», Σ: 5).

Το 11,5% (3 στις 26) θεωρεί πως πρέπει να βρεθεί ένα αντικειμενικό σύστημα αξιολόγησης δίκαιο, χωρίς διαπροσωπικές συνδιαλλαγές (αξιολογητής και αξιολογούμενος στο ίδιο σχολείο) που μπορεί να οδηγήσουν σε προστριβές («πρέπει να βρεθεί ένα αντικειμενικό σύστημα αξιολόγησης και πραγματικά να αξιολογείται ο καθένας για την ικανότητα του.»,Σ:5, «Αρχι-

κά, ναι θα πρέπει να υπάρχει αξιολόγηση, αλλά δεν ξέρω με ποιο τρόπο θα πρέπει να γίνεται για να είναι δίκαιη», Σ:10).

Ακολούθως, υπάρχουν τρεις διαφορετικές προτάσεις που αφορούν το χρόνο διεξαγωγής και καταλαμβάνουν το ίδιο ποσοστό στις αναφορές η κάθε μια , 7,7% (2 στις 26). Η πρώτη αναφέρει πως πρέπει να υλοποιείται εντός εργασιακού ωραρίου με άδεια επιμορφωτική («να γίνεται εντός σχολικού ωραρίου»Σ:12), η δεύτερη εντός εργασιακού ωραρίου, προαιρετική αλλά να γίνεται τις πρώτες μέρες του Σεπτεμβρίου ή τις τελευταίες μέρες του Ιουνίου για να μην έχουν ξεκινήσει ή να έχουν τελειώσει αντίστοιχα τα μαθήματα τους και να είναι αφοσιωμένοι («Δηλαδή το Σεπτέμβρη και τον Ιούνη.» Σ:6, «.Θα πρέπει να γίνεται στην αρχή της χρονιάς, για να μπορείς να έχεις το χρόνο να εφαρμόσεις κάποια πράγματα είτε είναι παιδαγωγικό, είτε είναι εκπαιδευτικό.»,Σ:15). Η τρίτη προτείνει να γίνεται πιο οργανωμένα και συστηματικά («Να γίνεται πιο οργανωμένα και πιο συστηματικά.» Σ:12).

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Μελετώντας τις απαντήσεις των ερωτηθέντων όσον αφορά την ύπαρξη της ενδοσχολικής επιμόρφωσης και των διαδικασιών που τη διέπουν, αξίζει καταρχήν να σημειωθεί πως όλες οι απαντήσεις είναι θετικές, δηλαδή όλοι ο εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν την ουσιαστική σημασία για τον εκπαιδευτικό.

Φαίνεται μέσα από την πρώτη ερευνητική κατηγορία πως οι εκπαιδευτικοί, συζητάνε και δίνουν έμφαση για την επιλογή των επιμορφωτών πριν κατασταλάξουν, γεγονός που δείχνει πως είναι συλλογική απόφαση η οργάνωση της ενδοσχολικής επιμόρφωσης.

Τομείς επιμόρφωσης που προτάθηκαν πλειοψηφικά, στηρίζονται σε ελλείψεις/ανάγκες που έχουν κάθε χρονιά, όπως η ψηφιακή ικανότητα των εκπαιδευτικών, πρόταση που συνάδει με τις προτεραιότητες της Ευρωπαϊκής Επιτροπής 2021-2027 για τη ψηφιακή εκπαίδευση (Eurydice, 5, 2022).

Με βάση τις απαντήσεις στην ερευνητική κατηγορία της χρονικής διάρκειας, φαίνεται πως η πλειοψηφία δεν λαμβάνει υπόψη το νόμο για τις προαπαιτούμενες ώρες της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, ώστε να ληφθεί υπόψη στην ατομική τους αξιολόγηση και την αξιολόγηση σχολικής μονάδας, αλλά τις υλοποιούν για την αυτοβελτίωση τους.

Το παραπάνω σκεπτικό ενισχύεται και από τις απαντήσεις της τρίτης ερευνητικής ενότητας, όπου η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν επιθυμεί η συμμετοχή τους σε ενδοσχολική επιμόρφωση να λαμβάνεται υπόψη σε ενδεχόμενη προαγωγή σε στέλεχος εκπαίδευσης, ούτε να συνδεθεί με

οικονομικές απολαβές, πέρα του μισθού, παρόλο που γίνεται εκτός ωραρίου, επιβαρύνοντας τον προσωπικό τους χρόνο. Βέβαια, είναι πιθανό να μην γνωρίζουν πως όντως μοριοδοτείται η συμμετοχή τους με βάση το νόμο 4823/2021, καθώς αυτό φαίνεται μέσα από τις απαντήσεις που έδωσαν για τη γνώση των διαδικασιών της αξιολόγησης. Παρόλο που η πλειοψηφία δε γνωρίζει τη διαδικασία και τους αξιολογητές της ατομικής τους αξιολόγησης, θεωρούν πως ο διευθυντής θα μπορούσε ή πιθανόν θα μπορούσε να επηρεαστεί από τη συμμετοχή τους ή μη σε ενδοσχολική επιμόρφωση, χωρίς να γνωρίζουν το βαθμό εμπλοκής του στην ατομική αξιολόγηση. Φαίνεται λοιπόν πως υπάρχει μια επιφυλακτική στάση προς τα όργανα αξιολόγησης. Την ενδοσχολική επιμόρφωση, τη θεωρούν ενδιαφέρουσα ως διαδικασία, γεγονός που ενισχύει την συνέχιση της ύπαρξης της, αλλά επιθυμούν να απεμπλακεί από την ατομική αξιολόγηση, γιατί οι εκπαιδευτικοί την θέλουν για βελτίωση του έργου τους.

Σε επόμενη ερευνητική ενότητα, θεωρούν πως είναι έμμεσα υποχρεωτική η συμμετοχή τους, παρόλο που χαρακτηρίζεται από το νόμο προαιρετική και εκτός διδακτικού ωραρίου, λόγω μοριοδότησης και φόβου αρνητικής αξιολόγησης.

Στην τελευταία ερευνητική ενότητα, η πρόταση που κυριάρχησε ήταν να αποσυνδεθεί η ενδοσχολική επιμόρφωση από την ατομική αξιολόγηση και να γίνεται καθαρά για βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Τα παραπάνω ευρήματα, συμφωνούν με τα ευρήματα των ερευνών του Καρρά & Οικονομίδη(2015) και Μπασμπατζίδου (2021) (όσον αφορά την υποχρεωτικότητα της επιμόρφωσης, την επιλογή θεματολογίας και επιμορφωτών) όπως αναλύθηκαν στο πρώτο μέρος. Το μόνο που διαφέρει είναι όσον αφορά το κομμάτι της βεβαίωσης παρακολούθησης. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας στηρίζουν πως οι εκπαιδευτικοί, δεν επιθυμούν ανταμοιβές που να σχετίζονται με την ανέλιξη τους και τα τυπικά προσόντα, αλλά επιθυμούν ουσιαστική επιμόρφωση για αυτοβελτίωση.

Προτάθηκε επίσης, η δημιουργία ενός αντικειμενικού συστήματος αξιολόγησης εκπαιδευτικών, καθώς το ήδη υπάρχον προκαλεί φόβο. Άρα θα πρέπει να γίνει επανατροφοδότηση με το τι είδος αξιολόγησης είναι σύμφωνοι οι εκπαιδευτικοί. Επίσης, φαίνεται πως ο προσδιορισμός της αξιολόγησης δε συνάδει με το σκεπτικό των ερωτηθέντων, καθώς οι περισσότεροι έκαναν λόγο για μη αντικειμενικό σύστημα και φόβο αρνητικής αξιολόγησης.

Ως πρόταση για την ενδοσχολική επιμόρφωση, υπάρχει η πιο συστηματική και πιο οργανωμένη υλοποίηση της. Αυτό θα μπορούσε να αντισταθμίσει την ελλιπή οργάνωση που αναφέρθηκε ως εμπόδιο στο πρώτο μέρος.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΕΡΕΥΝΑΣ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η συγκεκριμένα έρευνα δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν βασικό στοιχείο στην αυτοβελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου την ύπαρξη της ενδοσχολικής επιμόρφωσης όμως επιθυμούν να αποσυνδεθεί από την ατομική αξιολόγηση όπως ορίζεται στο νόμο 4823/2021.

Η έρευνα υπόκειται, όμως, σε περιορισμούς που επηρεάζουν τα γενίκευση των αποτελεσμάτων και συμπερασμάτων της. Πρώτον, ο αριθμός των ερωτηθέντων ήταν μικρός και από μια γεωγραφική περιοχή. Δεύτερον, χρησιμοποιήθηκε ένα ερευνητικό εργαλείο.

Ωστόσο, από την έρευνα προκύπτουν διάφορες προτάσεις για τη μεγαλύτερη διερεύνηση του θέματος και τις παιδαγωγικές διαστάσεις του. Συγκεκριμένα:

α) να διεξαχθεί με μεγαλύτερο αριθμό συμμετεχόντων από περισσότερες γεωγραφικές περιοχές, για να είναι πιο γενικεύσιμα τα αποτελέσματα

β) να λάβει υπόψη στις απαντήσεις μεταβλητές όπως τα χρόνια προϋπηρεσίας, το μορφωτικό επίπεδο, τον τύπο σχολείου (ολιγοθέσιο/πολυθέσιο)

γ)να γίνει χρήση και άλλων ερευνητικών εργαλείων ή και άλλες ομάδες (π.χ. στελέχη εκπαίδευσης / αξιολόγησης).

Οι παιδαγωγικές διαστάσεις, που προκύπτουν με βάση τα ευρήματα της έρευνας:

α) στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής και συγκεκριμένα στη λειτουργία των παράλληλων στηρίξεων, να υπάρχει επίσημη επιμόρφωση για αυτούς και μόνο.

β) Ως επιμορφωτές μπορούν να αξιοποιηθούν γονείς των μαθητών του σχολείου, ενισχύοντας με αυτό τον τρόπο τις σχέσεις μεταξύ της σχολικής κοινότητας.

γ) Ανάλογα με τη θεματολογία, η επιμόρφωση μπορεί να είναι ανοιχτή προς το σύνολο της σχολικής κοινότητας ή προς άλλα σχολεία (π.χ. Α βοήθειες).

δ) η θεματολογία της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, σε περίπτωση που έχει πιστοποίηση, είναι δοκιμασμένη, τότε να προσμετρείται για ενδεχόμενη προαγωγή σε στέλεχος εκπαίδευσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Γκελαμέρης, Δ., (2019). *Οι μελλοντικές τάσεις στην Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών: Έρευνα Πεδίου με τη μέθοδο Delphi (*

Διδακτορική Διατριβή). ΠΤΔΕ Βόλου, Βόλος. https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/45761 .

ΔΟΕ. (2019). *Προσωρινή ημερήσια διάταξη 88ης Γενικής Συνέλευσης. 23-26 Ιουνίου 2019*. Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος. http://doe.gr

Καρράς, Κ., Οικονομίδης, Β., & Wolhuter, C. (2015). *Η επιμόρφωση και η μετεκπαίδευση στην Ελλάδα* .Στο Συστήματα Εκπαίδευσης Επιμόρφωσης και Μετεκπαίδευσης των Εκπαιδευτικών στο Σύγχρονο Κόσμο. Στο Κ. Καρράς & C. Wolhuter (Επιμ.). Gutenberg.

Κουμπιάδης, Σ., (2018). *«Κριτική μελέτη και ανάλυση του νομοθετικού πλαισίου της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (*Μεταπτυχιακή εργασία). ΠΤΠΕ Ρόδου, Ρόδος. https://hellanicus.lib.aegean.gr/bitstream/handle/11610/18518/pdf?sequence=1&isAllowed=y .

Μάνεσης, Ν., (2014). *Η ενδοσχολική επιμόρφωση ως μοχλός επαγγελματικής ανάπτυξης.* Στο Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Στο Ζ.Παπαναούμ & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.). http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-05-15-40-12/2014-09-05-15-45-43/84-odigos-manesis?showall=1. Υ.ΠΑΙ.Θ.

Μανωλάκος, Π., (2010). Η αξιολόγηση του μαθητή. *Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.),* 1, 1-8. http://www.elliepek.gr/gr_html/gr_ejournal/efarmpaid.html

Μπασμπατζίδου, Μ., (2021). «*Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Ε.Ε. σε καινοτόμες δράσεις ενίσχυσης συναισθηματικών δεξιοτήτων. Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση* (Διδακτορική Διατριβή). Τμήμα Θεολογίας. ΑΠΘ, Θεσσαλονική. https://freader.ekt.gr/eadd/index.php?doc=50160&lang=el.

Newby, P., (2019). *Μέθοδοι έρευνας στην εκπαίδευση*. Στο Γ. Μανωλίτσης (Επιμ.). Πεδίο.

Οικονομίδης, Β. (Επιμ.). (2011). Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και Ερευνητικές Προσεγγίσεις. Πεδίο. (PDF) Οικονομίδης, Β. Δ. (Επιμέλεια), (2011). Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και Εμπειρικές Προσεγγίσεις. Αθήνα Πεδίο. (researchgate.net)

Παπαναούμ, Ζ. (2008). *Για ένα καλύτερο σχολείο: Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών*. Ψηφιακή Βιβλιοθήκη: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης. http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/369/105.pdf

Στυλιανού Π. (2022). Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσω της ενδοσχολικής επιμόρφωσης. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Έρευνα στην Εκπαίδευση, 11*(1), 264–275. https://doi.org/10.12681/hjre.31356

Στυλιανού, Π.& Πλακίτση, Α., (2021). Επαγγελματική ανάπτυξη και αλλαγή στην εκπαίδευση των Φυσικών Επιστημών υπό το πρίσμα της Cultural Historical Activity Theory. *Διδασκαλία των φυσικών επιστημών: Έρευνα και Πράξη*, *62-63*, 89-98. https://www.researchgate.net/publication/348746274_E_epangelmatike_anaptyxe_kai_allage_sten_ekpaideuse_ton_Physikon_Epistemon_ypo_to_prisma_tes_Cultural_Historical_Activity_Theory_Science_Teachers_Professional_Development_and_Change_in_Science_Educati

Τσιουμπλή, Ε., (2021). *Ο βαθμός ετοιμότητας των εκπαιδευτικών για αλλαγή: διερεύνηση των αντιλήψεων απέναντι στην αξιολόγηση με τη μέθοδο των μικρο-ομάδων εστίασης (*Διδακτορική διατριβή). Φιλοσοφική Σχολή ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη. https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/49804 .

ΦΕΚ. (2021).*Νόμος 4823/2021:Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις* (ΦΕΚ Α 136/3-8-2021).

ΦΕΚ. (2013). *Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (*ΦΕΚ 240/5.11.2013). Φύλλα Εφημερίδας της Κυβέρνησης.

ΦΕΚ. (2010).*Νόμος 3879/2010 : Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις* (ΦΕΚ 163/21-9-2010). Φύλλα Εφημερίδας της Κυβέρνησης.

Eurydice. (2022). *Structural indicators for monitoring education and training systems in Europe 2022 Overview of major reforms since 2015. Eurydice background report European Education and Culture Executive Agency. 2. Achievement in basic skills*. European Education and Culture Executive Agency. https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/structural-indicators-monitoring-education-and-training-systems-europe-2022

Eurydice. (2022). *Structural indicators for monitoring education and training systems in Europe 2022 Overview of major reforms since 2015 Eurydice background report European Education and Culture Executive Agency 5. Digital competence in schools*. European Education and Culture Executive Agency. https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/structural-indicators-monitoring-education-and-training-systems-europe-2022

Εκπαιδευτικοί σε δομές εκπαίδευσης ενηλίκων: θεσμικό πλαίσιο και ζητήματα επαγγελματοποίησης

Βρατσίνη Ελένη
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
evratsini@edlit.auth.gr

Σαρακινιώτη Αντιγόνη
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
sarakinioti@edlit.auth.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων που επιλέγουν να δραστηριοποιηθούν επαγγελματικά σε δομές εκπαίδευσης ενηλίκων, αποτελούν μια διακριτή ομάδα εργαζομένων της εκπαίδευσης που συνεχώς καλείται να ανταποκρίνεται και να προσαρμόζεται σε αλλαγές και προκλήσεις που θέτουν κοινωνικοί, οικονομικοί και πολιτικοί παράγοντες στα πεδία της εκπαίδευσης, της κατάρτισης και της δια βίου μάθησης, με σκοπούς κυρίως σήμερα την ανάπτυξη δεξιοτήτων και την ενίσχυση της απασχόλησης. Στην Ελλάδα, η διαδρομή προς την επαγγελματοποίηση του κλάδου των εκπαιδευτών/τριών ενηλίκων ξεκίνησε μετά το 2000 και ειδικότερα έπειτα από τον σχεδιασμό και την υλοποίηση του Εθνικού Προγράμματος Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών (2002-2008). Παρά την ύπαρξη θεσμικού πλαισίου για την εδραίωση και ανάπτυξη της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, την ίδρυση ποικίλων φορέων παροχής υπηρεσιών εκπαίδευσης και κατάρτισης και τη θεσμοθέτηση διαδικασιών πιστοποίησης, η επαγγελματοποίηση του κλάδου αποδείχθηκε και αποδεικνύεται έως σήμερα αργή και δυσλειτουργική διαδικασία. Η δυσκολία αφορά σε ένα εύρος ζητημάτων που εμπίπτουν στο σύνολο τους στην πολιτική που ακολουθείται για την οργάνωση και την ανάπτυξη του επαγγέλματος. Απότοκο αυτών είναι η περιθωριοποίηση του κλάδου και η μείωση της ελκυστικότητάς του στους νέους, παρά το γεγονός ότι η σημασία της Εκπαίδευσης Ενηλίκων έχει υψηλή αναγνώριση σε παγκόσμια κλίμακα και η ενίσχυσή της προωθείται σθεναρά από την πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Σκοπός της παρούσας ανακοίνωσης είναι η ανάδειξη μέ-

σα από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας εκείνων των παραγόντων που δεν διευκολύνουν στο να καταστεί ο/η εκπαιδευτής/τρια ενηλίκων επάγγελμα, δηλαδή μια δραστηριότητα υψηλής εξειδίκευσης και αναγνώρισης στον καταμερισμό εργασίας με έλεγχο στο περιεχόμενο της εργασίας και επαγγελματική αυτονομία. Η ασάφεια στον προσδιορισμό των προϋποθέσεων εισδοχής στον κλάδο, η ποικιλία των φορέων παροχής προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων, οι ρευστές συνθήκες απασχόλησης αλλά και η περιορισμένη κοινωνική αναγνώριση είναι κάποιοι από τους παράγοντες που έχουν ως αποτέλεσμα την κρίση στην επαγγελματοποίηση του κλάδου και συνέπεια τον περιορισμό των δυνατοτήτων αυτοπροσδιορισμού και διαμόρφωσης ισχυρών επαγγελματικών ταυτοτήτων όσων επιλέγουν να εργαστούν για την εκπαίδευση των ενηλίκων.

Λέξεις-κλειδιά: Δομές εκπαίδευσης ενηλίκων, επάγγελμα, επαγγελματοποίηση, δια βίου μάθηση, εκπαίδευση εκπαιδευτών/τριών, πιστοποίηση

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί ένα διακριτό πεδίο έρευνας, ανάπτυξης και υλοποίησης προγραμμάτων για την εκπαίδευση, την κατάρτιση και τη Δια Βίου Μάθηση (ΔΒΜ) των ενηλίκων με συγκεκριμένους σκοπούς, μεθοδολογίες, προτεραιότητες και προκλήσεις (Holford & Milana, 2014). Η συνθετότητα του θεσμού (Fejes & Nylander, 2019) είναι φανερή σε σύγκριση με άλλους θεσμούς της εκπαίδευσης, αλλά και ανάμεσα στις χώρες, καθώς εντοπίζεται υψηλός βαθμός διαφοροποίησης στον τρόπο με τον οποίο δομούνται και υλοποιούνται οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες για τους ενηλίκους σε κάθε περίπτωση (Milana, 2017). Διαφορετικές οργανωτικές, κοινωνικές και οικονομικές ανάγκες επιδρούν στο είδος των παρεχόμενων εκπαιδευτικών προγραμμάτων αναφορικά τους στόχους και το είδος των δραστηριοτήτων, τη διάρκεια και την πιστοποίησή τους. Αυτή η ποικιλία έχει ως αποτέλεσμα τον «κατακερματισμό» του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων ανάλογα με τα επίπεδα και τις μορφές που δύναται να πάρει η εκπαιδευτική διαδικασία (τυπική, μη τυπική και άτυπη) και ανάλογα με τις δομές και τους χώρους όπου πραγματοποιείται (πανεπιστήμια, κολλέγια, καταστήματα κράτησης, μη κυβερνητικές οργανώσεις, θεραπευτικά προγράμματα και άλλες δομές εκπαίδευσης ενηλίκων) (Ioannou, 2023).

Η εξέλιξη της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα συνδέεται με τρεις παράγοντες: την ανάπτυξη πολιτικών για τη θεσμική κατοχύρωση του πεδίου

και τη ρύθμιση των διαφορετικών εκδοχών της, την αύξηση των τμημάτων εκπαίδευσης ενηλίκων με χρηματοδότηση από ευρωπαϊκούς πόρους και τέλος την αύξηση του ενδιαφέροντος συμμετοχής των ενηλίκων σε σχετικά προγράμματα. Ενδεικτικά, για την περίοδο 2011-2019 έχει διαπιστωθεί πως ανά έτος, ένας στους τρεις ανθρώπους συμμετέχει σε προγράμματα ΔΒΜ, ενώ έξι στους δέκα έχουν δηλώσει πως έχουν συμμετάσχει σε αντίστοιχα πρόγραμμα τουλάχιστον μια φορά στη ζωή τους (Καραλής, 2021). Οι εξελίξεις αυτές και η συνακόλουθη αύξηση του αριθμού των εκπαιδευτών/τριών ενηλίκων που στελεχώνουν τα τμήματα είναι στοιχεία που αντανακλούν τη σαφή διεύρυνση του κλάδου και τονίζουν την ανάγκη για την επαγγελματοποίηση της εκπαίδευσης ενηλίκων ως μια διακριτική και εξειδικευμένη επαγγελματική δραστηριότητα στον τομέα της εκπαίδευσης.

Η παρούσα μελέτη έχει σκοπό να αναδείξει και να συζητήσει τους παράγοντες που δυσχεραίνουν την επαγγελματοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού που απασχολείται σε δομές εκπαίδευσης ενηλίκων με βασικό πλαίσιο ανάλυσης και αναφοράς τη σχετική εθνική νομοθεσία. Συγκεκριμένα, εντοπίζονται οι βασικοί σταθμοί στην πορεία διαμόρφωσης των πολιτικών για την ανάπτυξη της εκπαίδευσης ενηλίκων και γίνεται αναλυτική παρουσίαση των δομών που συνοδεύουν την ανάπτυξη του κλάδου στο ελληνικό συγκείμενο. Όπως θα αναδειχθεί, «κενά» και «ασυνέχειες» στο θεσμικό πλαίσιο και στις διαδικασίες, για παράδειγμα των προσλήψεων, της αναγνώρισης προσόντων κ.α., θέτουν εμπόδια στην ανάπτυξη μιας ισχυρής εκπαιδευτικής και επαγγελματικής κουλτούρας στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων και απαιτούν βελτιώσεις.

Η ΣΥΓΚΡΟΤΗΣΗ ΤΟΥ ΠΕΔΙΟΥ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Στην Ελλάδα, έως τη δεκαετία του 1980 δεν υπήρχαν συστηματικές και ολοκληρωμένες διαδικασίες στην εκπαίδευση ενηλίκων, παρά μόνο αποσπασματικές δραστηριότητες χωρίς κεντρικό σχεδιασμό (διαΝΕΟσις, 2021). Η είσοδος της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Ένωση συνάδει με τις αναδιαμορφωμένες δραστηριότητες του θεσμού της Λαϊκής Επιμόρφωσης και των φορέων του Υπουργείου Γεωργίας. Ο θεσμός της Λαϊκής Επιμόρφωσης, σύμφωνα με τον κανονισμό αυτής, φαίνεται να ακολουθεί τα προτάγματα της εκπαίδευσης ενηλίκων, κάτι που αποτυπώνεται τόσο στη στοχοθεσία του όσο και σε άρθρα του κανονισμού (διαΝΕΟσις, 2021). Η παροχή επαγγελματικής κατάρτισης σε ανέργους και ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, η επι-

μόρφωση των συμμετεχόντων σε πολιτιστικά και κοινωνικά ζητήματα και η ανάπτυξη της δυνατότητας για δημόσιο διάλογο σχετικό με ζητήματα που αφορούν τους πολίτες με στόχο την ανάπτυξη της πολιτειακής βούλησης και συμμετοχής εμπεριέχονται στη στοχοθεσία, ενισχύοντας την εκπαίδευση ενηλίκων και πρωτοπορώντας, καθώς η μεθοδολογία και οι αρχές που χρησιμοποιούνταν ήταν νέες για τα ελληνικά δεδομένα.

Από την δεκαετία του 1990 φαίνεται να αλλάζει ο προσανατολισμός αλλά και οι στόχοι του πεδίου. Δεν διανέμονται πόροι για την κοινωνική εκπαίδευση και την παραδοσιακή κατάρτιση (διαΝΕΟσις, 2021) αλλά για μορφές επαγγελματικής κατάρτισης. Ως εκ τούτου, ιδρύθηκε ο Οργανισμού Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΟΕΕΚ) το 1992 και τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ). Συρρικνώθηκαν οι δράσεις της Λαϊκής Επιμόρφωσης-οι οποίες αξιοποιήθηκαν κατά τη δικτατορία ως προπαγανδιστικό μέσο καταστρατηγώντας τις αξίες της εκπαίδευσης ενηλίκων- και δόθηκε έμφαση στην επαγγελματική κατάρτιση, η οποία φαίνεται να είναι κυρίαρχη έως σήμερα. Η συρρίκνωση της Λαϊκής Επιμόρφωσης, η δημιουργία πολλών ιδιωτικών φορέων οι οποίοι παρείχαν προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, η κατασπατάληση των κοινοτικών πόρων και η απουσία κεντρικού σχεδιασμού οδήγησαν στην ριζική αναδιοργάνωση του πεδίου με παρεμβάσεις στο πλαίσιο του Α' (1989-1993) και του Β' Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης (ΚΠΣ) (1994-1999). Ως αποτέλεσμα, με το Α' ΚΠΣ επιχειρήθηκε η αναδιάρθρωση και ο εξορθολογισμός της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης και η ορθή αξιοποίηση της παρεχόμενης χρηματοδότησης και με το Β' η δημιουργία ενός συστήματος επαγγελματικής εκπαίδευσης προσαρμοσμένο στις προδιαγραφές του Ευρωπαϊκού Κοινοτικού Ταμείου (Καραλής, 2010). Το ίδιο χρονικό διάστημα, ιδιωτικοί φορείς παροχής υπηρεσιών, όπως τα Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΚΕΚ), πιστοποιούνται με σκοπό να παρέχουν προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης και να αντανακλούν την σύνδεση των εκπαιδευτικών πολιτικών με την απασχόληση και την αγορά εργασίας ενισχύοντας την επαγγελματική ένταξη και καταπολεμώντας τον κοινωνικό αποκλεισμό, όπως όριζαν οι στόχοι των παρεμβάσεων του ΕΚΤ (Πρόκου, 2020). Δραστηριότητες που δεν χαρακτηρίζονταν από αυτόν τον στόχο και δεν συνδέονταν άμεσα με την απασχόληση και την οικονομία δεν χρηματοδοτούνταν με αποτέλεσμα την ισχνή παρουσία της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Κατά τη διάρκεια του Γ' Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης (2000-2006) συνεχίζει να διακρίνεται η συρρίκνωση της Εκπαίδευσης ενηλίκων, παρά τη ίδρυση και λειτουργία δύο βασικών θεσμών, των Σχολείων Δεύτερης Ευ-

καιρίας (ΣΔΕ) και των Κέντρων Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΚΕΕ), τα οποία αποτελούν σημεία της περιόδου. Τα ΣΔΕ και τα ΚΕΕ εντάσσονταν στο πλαίσιο μιας προσπάθειας της Γενικής Γραμματείας Εκπαίδευσης ενηλίκων και του Ινστιτούτου Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων με σκοπό να ολοκληρώσουν την υποχρεωτική εκπαίδευση ενήλικες και να δημιουργηθεί ένα αντίκρισμα για όσους ενδιαφέρονται για κοινωνικά και πολιτιστικά ζητήματα (Βεργίδης, 2004). Η στοχοθεσία της περιόδου αποτυπώνεται στην έμφαση στη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση με σκοπό την κοινωνική ένταξη και απασχολησιμότητα και στη σύνδεση με την αγορά εργασίας, ακολουθώντας πιστά τις κατευθύνσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η ίδρυση του Εθνικού Συστήματος Σύνδεσης της Αρχικής και Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης με την Απασχόληση (ΕΣΣΕΕΚΑ) το 2003 αναδεικνύει την προσπάθεια του συντονισμού των δράσεων και των φορέων παροχής υπηρεσιών κατάρτισης και της πιστοποίησης των προσόντων και των δεξιοτήτων. Όπως είναι αντιληπτό, οι δράσεις οι οποίες χρηματοδοτούνται συνδέονται με την επαγγελματική κατάρτιση, ενώ η εκπαίδευση ενηλίκων θεωρείται συμπληρωματική κατάρτιση (Πρόκου, 2020).

Το τέλος της δεκαετίας του 2010 προσδιορίζεται από τον Νόμο 3879/2010 «Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις», ένα βασικό νομοθέτημα για τα επόμενα έτη, μέσα από το οποίο αντανακλώνται οι πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη Δια Βίου Μάθηση (ΔΒΜ). Η συμβολή του νομοθετήματος αυτού έγκειται στην ανασυγκρότηση του πεδίου μέσα από τον προσδιορισμό του σκοπού του ως συμβολή στην οικονομική αλλά και κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου και την ισοτιμία της εκπαίδευσης ενηλίκων και της επαγγελματικής κατάρτισης. Δίνεται έμφαση σε διαδικασίες πιστοποίησης και στο Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων, το οποίο συμβαδίζει με το Ευρωπαϊκό ενώ η Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης (ΓΓΔΒΜ) είναι υπεύθυνη για την πιστοποίηση εκπαιδευτικής επάρκειας των εκπαιδευτών/τριών ενηλίκων και την καταγραφή τους σε ειδικό μητρώο στο πλαίσιο της ανάπτυξης της καινοτομίας και των αρχών της εκπαίδευσης ενηλίκων. Έκτοτε, δημοσιεύονται αρκετές υπουργικές αποφάσεις που ρυθμίζουν το πεδίο τόσο στο πλαίσιο των φορέων και της παροχής και πιστοποίησης των υπηρεσιών όσο και στο πλαίσιο της στελέχωσης των δομών με εκπαιδευτικό προσωπικό, της πιστοποίησης της εκπαιδευτικής τους επάρκειας και του τρόπου ανάθεσης του διδακτικού έργου. Θεσπίζονται μητρώα εκπαιδευτών/τριών ενηλίκων για αρκετούς φορείς οι οποίοι σχεδιάζουν και παρέχουν εκπαιδευτικές δραστηριότητες όπως ο Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΕΟΠΠΕΠ), το

Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (ΕΚΔΔΑ), τα Κολλέγια, τα Κέντρα Επιμόρφωσης και Δια Βίου Μάθησης (ΚΕΔΙΒΙΜ) των πανεπιστημίων κ.α. και στις αρχές του 2020 τα αντίστοιχα μητρώα επεκτείνονται στα ΣΔΕ και στα ΙΕΚ. Σε αυτά, οι εκπαιδευτές/τριες εντάσσονται και κατατάσσονται με βάση τα τυπικά και επαγγελματικά τους προσόντα και με αυτόν τον τρόπο αναλαμβάνουν διδακτικό έργο στις αντίστοιχες δομές. Ο τελευταίος βασικός νόμος που συνδέεται με την εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων, ο 4763/2020 «Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Δια Βίου Μάθησης» παρουσιάζει μια τάση για ανασυγκρότηση και συντονισμό του πεδίου, έχοντας ως γνώμονα τις αδυναμίες του προηγούμενου διαστήματος. Η έμφαση δίνεται στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στο σχολικό και στο ενήλικο εκπαιδευτικό πλαίσιο ενώ εμπεριέχονται και διατάξεις για την άρση του κοινωνικού αποκλεισμού και την ενίσχυση των φορέων της εκπαίδευσης ενηλίκων όπως τα ΣΔΕ και τα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ) των Δήμων (διαΝΕΟσις, 2021). Το νομοθέτημα φαίνεται να παρουσιάζει προοπτικές ανασυγκρότησης του πεδίου αλλά μικρό ενδιαφέρον για την εκπαίδευση ενηλίκων, όπως θα αναδειχθεί και στη συνέχεια.

Καταληκτικά, αν μελετήσει κανείς την πορεία του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια, θα εντοπίσει προσκόμματα σε αυτή τα οποία δεν διευκολύνουν την ανάπτυξη αλλά και την εδραίωση του πεδίου. Ο τρόπος με τον οποίο συντονίζεται και κυβερνάται το πεδίο, οι φορείς οι οποίοι προσφέρουν υπηρεσίες εκπαίδευσης, η ποιότητα και χρηματοδότηση αυτών και η θέση των εκπαιδευτών/τριών ενηλίκων σε αυτούς αποτελούν ζητήματα τα οποία χρήζουν διερεύνησης και ρυθμίσεων με σκοπό τον εξορθολογισμό και την εδραίωση της εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων στην Ελλάδα. Ειδικά η ομάδα των εκπαιδευτών/τριών ενηλίκων φαίνεται να βάλλεται από τα προβλήματα στην οργάνωση του πεδίου, κάτι που επηρεάζει άμεσα τα επαγγελματικά της χαρακτηριστικά αλλά και τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα δρουν και αντιλαμβάνονται το πεδίο στο οποίο απασχολούνται.

ΧΑΡΤΟΓΡΑΦΗΣΗ ΤΩΝ ΦΟΡΕΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΔΟΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Η ανάπτυξη της εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων συνδέεται άμεσα με τους φορείς και τις δομές παροχής σχετικών προγραμμάτων, καθώς και με τον τρόπο της λειτουργίας τους. Το πλήθος των θεσμοθετημένων δομών

αναδεικνύει την αναγκαιότητα και την πολυμορφία της εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων, η οποία ανακύπτει από τις απαιτήσεις, τις αλλαγές και τις προκλήσεις κάθε εποχής, αλλά και από τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες κάθε ομάδας ενήλικων εκπαιδευομένων που επωφελούνται από αυτές. Αποτέλεσμα είναι η κατηγοριοποίηση των δομών εκπαίδευσης ενηλίκων σε τυπικές και μη τυπικές ανάλογα με το είδος της εκπαίδευσης που παρέχουν, τους στόχους τους και την αναγνώριση των προσόντων. Τα χαρακτηριστικά των επιμέρους δομών εκπαίδευσης ενηλίκων σε ένα σύστημα αντανακλούν το βαθμό εδραίωσης, τις αρχές οργάνωσης, τη στοχοθεσία, την ποιότητα και την τεχνογνωσία του πεδίου αναφορικά με το κατά πόσο επιδιώκει και επιτυγχάνει την ανάπτυξη στόχων και προγραμμάτων που να ανταποκρίνεται στις πραγματικές ανάγκες ενηλίκων εκπαιδευομένων με διαφορετικό υπόβαθρο.

Η πρώτη προσπάθεια για την ρύθμιση και καταγραφή των φορέων παροχής υπηρεσιών δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης πραγματοποιήθηκε με το άρθρο 2 του Νόμου 3369/2005 «Συστηματοποίηση της δια βίου μάθησης και άλλες διατάξεις». Στις παραγράφους 1 έως 6 παρουσιάζονται οι φορείς που εντάσσονται στη γενική και τυπική εκπαίδευση ενηλίκων (ΣΔΕ, ΚΕΕ κ.α.) όπως επίσης και στην αρχική και συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση (ΙΕΚ, ΚΕΚ). Το ΕΚΔΔΑ δύναται να παρέχει προγράμματα δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης στο προσωπικό της δημόσιας διοίκησης και οι τριτοβάθμιες συνδικαλιστικές οργανώσεις αντίστοιχα έχουν την δυνατότητα να ιδρύουν αντίστοιχους φορείς. Πέντε χρόνια αργότερα, με τον Νόμο 3879/2010 «Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και άλλες διατάξεις» και την παράγραφο 3 του άρθρου 3 ρυθμίζονται εκ νέου οι φορείς εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων. Συμπεριλαμβάνονται οι υπάρχοντες φορείς που ήταν καταγεγραμμένοι και στο προηγούμενο νομοθέτημα και παρέχουν υπηρεσίες γενικής εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης ενηλίκων και προστίθενται νέοι φορείς που έχουν ιδρυθεί και άπτονται ως προς το περιεχόμενο και τη στοχοθεσία τους στις παραπάνω κατηγορίες φορέων εκπαίδευσης (Κέντρα Μεταλυκειακής Εκπαίδευσης, Εργαστήρια Ελευθέρων Σπουδών, Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης ενηλίκων, Εθνικό ίδρυμα Νεότητας, Ινστιτούτο Νεολαίας κ.α.). Επιπλέον, εντάσσονται φορείς που συνδέονται με υπηρεσίες συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού. Αντίστοιχα, ο Νόμος 4186/2013 «Αναδιάρθρωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις» παρουσιάζει εκείνους τους φορείς που ανήκουν στην μη τυπική εκπαίδευση (Σχολές Επαγγελματικής Κατάρτισης, ΙΕΚ, ΚΔΒΜ, και Κολλέγια). Συγκεκριμένες παραγράφοι του νόμου κα-

ταργούνται από τον Νόμο 4763/2020, όπως θα αναδειχθεί στη συνέχεια.

Ο Νόμος 4763/2020 προχώρησε σε μια αναδιοργάνωση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης με τη θέσπιση νέων συλλογικών οργάνων για αυτή και ρυθμίσεις με σκοπό την αναβάθμιση τους και την επίτευξη της σύνδεσης με την απασχόληση. Ως εκ τούτου, πολλοί φορείς εκπαίδευσης και κατάρτισης προσδιορίζονται εκ νέου, κάποιοι από αυτούς αλλάζουν επίπεδο με βάση το Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων ενώ κάποιοι μεταφέρονται από την μη τυπική εκπαίδευση στην τυπική. Ειδικότερα, προσδιορίζεται εκ νέου η μεταγυμνασιακή επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση μέσω των Επαγγελματικών Σχολών Κατάρτισης (ΕΣΚ) και των Επαγγελματικών Σχολών Μαθητείας της Δημόσιας Υπηρεσίας Απασχόλησης (ΔΥΠΑ), στις οποίες καθιερώνεται η απόκτηση πιστοποιητικού Επιπέδου 3 με βάση το Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων. Ως προς την μεταδευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, αυτή πραγματοποιείται μέσω των ΙΕΚ και του μεταλυκειακού έτους των επαγγελματικών λυκείων-τάξη μαθητείας. Οι ρυθμίσεις που θεσπίστηκαν για τα ΙΕΚ φαίνεται να έχουν αντίκρισμα στις παρελθούσες και συνεχείς προσθήκες και αντικαταστάσεις του Νόμου 2009/1992 καθώς εκσυγχρονίζουν τον θεσμό και αναδεικνύουν το ρόλο του και τις προοπτικές των εκπαιδευομένων (ΙΝΕ & ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ, 2020).

Η γενική εκπαίδευση ενηλίκων δεν εμπεριέχεται στους ορισμούς του άρθρου 2 του Νόμου 4763/2020, παρά μόνο παρουσιάζεται μέσω διατάξεων για συγκεκριμένες δομές (ΣΔΕ, ΚΔΒΜ) σε άρθρα του. Ειδικότερα**,** στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα περιλαμβάνονται τα ΣΔΕ ως εκπαιδευτικές δομές τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων παρέχοντας υπηρεσίες με σκοπό την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όπως επίσης και τα πανεπιστημιακά ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, τα οποία οδηγούν στην απόκτηση πιστοποιητικών Επιπέδου 6, 7 και 8. Ευρύτερα στη γενική εκπαίδευση ενηλίκων εντάσσονται τα ΚΕΔΙΒΙΜ των ΑΕΙ και ΚΔΒΜ των Δήμων. Και οι δύο αποτελούν φορείς μη τυπικής μάθησης με τα ΚΔΒΜ να παρέχουν υπηρεσίες γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων, συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης, αναβάθμισης των δεξιοτήτων, επανειδίκευσης και συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού ενώ τα ΚΕΔΙΒΙΜ των ΑΕΙ δύναται να ιδρυθούν σε κάθε πανεπιστημιακό ίδρυμα με σκοπό την ανάπτυξη προγραμμάτων επιμόρφωσης, συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, κατάρτισης και δια βίου μάθησης (Νόμος 4485/2017).

Βέβαια, η προηγούμενη αναφορά στους πιο αντιπροσωπευτικούς φορείς εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων στην Ελλάδα δεν αποκλείει την παροχή αντίστοιχων υπηρεσιών από άλλους φορείς εποπτευόμενους από

άλλα υπουργεία. Ως εκ τούτου, το πεδίο της εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων προσδιορίζει ένα πλήθος δημόσιων και ιδιωτικών φορέων που υλοποιούν αντίστοιχα προγράμματα με ενδεικτικότερους στις Σχολές Γονέων, το Κέντρο Θεραπείας Εξαρτημένων Ατόμων, τα επιμελητήρια και τις επαγγελματικές οργανώσεις.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΣΕ ΔΟΜΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ: ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΕΣ Η ΑΙΧΜΑΛΩΤΟΙ ΤΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ;

Η παραπάνω ανασκόπηση της πορείας ανάπτυξης των δομών εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων στην Ελλάδα προσφέρει αρκετά ερεθίσματα για προβληματισμό αναφορικά με τον τρόπο της λειτουργίας της αλλά και για τον αντίκτυπο που έχει στα εμπλεκόμενα μέρη. Οι εκπαιδευτές/τριες ενηλίκων που αποτελούν το επιστημονικό δυναμικό των δομών αυτών καλούνται να μεταλαμπαδεύουν την κουλτούρα της ΔΒΜ και να δημιουργούν εκείνες τις συνθήκες οι οποίες θα προσελκύουν τα ενήλικα άτομα να συμμετέχουν προκειμένου να καλύψουν τις ανάγκες τους, να αναπτυχθούν προσωπικά και επαγγελματικά και να επιτύχουν τους στόχους τους. Οι εκπαιδευτές/τριες αποτελούν έναν πληθυσμό διαρκώς αυξανόμενο που συνδέεται άμεσα με το πλήθος των προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης που υλοποιούνται τα τελευταία χρόνια. Σε ένα μεγάλο ποσοστό τους είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ή ιδιώτες με μόνιμη ή προσωρινή επαγγελματική δραστηριότητα (Κουτσούκος, 2022). Χαρακτηριστικά των συνθηκών απασχόλησης στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι η ευελιξία, η ημι-απασχόληση και η βραχεία διάρκεια των συμβάσεων. Οι Mee και Wiltshire (1974) κατηγοριοποίησαν τους εκπαιδευτές/τριες ενηλίκων σε όσους εργάζονταν με μερική απασχόληση και στους εθελοντές. Ενώ, μεταγενέστερη βιβλιογραφία (Save, 2011, Bowl, 2017) εξακολουθεί να υποστηρίζει πως η πλήρης απασχόληση αποτελεί την εξαίρεση στο πεδίο και όχι τον κανόνα, καθώς ως επί το πλείστον οι συμβάσεις εργασίας είναι μικρής διάρκειας ενώ οι εκπαιδευτές/τριες ενηλίκων αμείβονται ως ωρομίσθιοι.

Στην Ελλάδα, η απασχόληση στον κλάδο χαρακτηρίζεται από τη συχνή εναλλαγή εργασιακού περιβάλλοντος σε πολύ μικρά χρονικά διαστήματα, την παράλληλη απασχόληση σε ποικίλες δομές με διαφορετική στοχοθεσία και συνθήκες εργασίας, την καθυστέρηση στην τοποθέτηση και στην ανάληψη υπηρεσίας σε ορισμένες δομές, αλλά και στις καθυστερήσεις στην πληρωμή των δεδουλευμένων. Ως απότοκο των παραπάνω συνθηκών εμφανί-

ζεται η υποβάθμιση της άσκησης των καθηκόντων τους, η χαμηλή αναγνώριση των ίδιων αλλά και του επαγγελματισμού τους, η έλλειψη κύρους αλλά και η οικονομική ανασφάλεια (Horsman & Woodrow, 2006). Αυτή η κατάσταση είναι πιθανό να οδηγεί τους εκπαιδευτές/τριες ενηλίκων σε μειωμένη επιθυμία για συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση, εφόσον αντιλαμβάνονται πως δεν αναγνωρίζεται από τον περίγυρο τους.

Στην ελληνική περίπτωση, η απασχόληση στην εκπαίδευση ενηλίκων δεν προϋποθέτει απαραίτητα εξειδικευμένες σπουδές, και η ένταξη στον κλάδο γίνεται μέσω των εξετάσεων πιστοποίησης εκπαιδευτικής επάρκειας εκπαιδευτών/τριών ενηλίκων από τον ΕΟΠΠΕΠ. Η πιστοποίηση εκπαιδευτικής επάρκειας μη τυπικής εκπαίδευσης από τον ΕΟΠΠΕΠ θεωρείται σε κάποιες περιπτώσεις προαπαιτούμενη για να απασχοληθεί κάποιος σε δομές εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων (π.χ. ΣΔΕ), αλλά όχι σε όλο το εύρος των διαθέσιμων δομών (π.χ. ΙΕΚ).Με δεδομένα την έκταση του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων και την απουσία ενός ενιαίου συστήματος εκπαίδευσης στις αρχές, στη θεωρία και στις μεθόδους του πεδίου (Knox & Fleming, 2010 · Zarifis & Papadimitriou, 2015), εύκολα γίνεται κατανοητό ότι η γνωστική συγκρότηση του κάθε εκπαιδευτή/τριας ενηλίκων είναι πολύ διαφορετική και διαμορφώνεται κατά βάση μέσα από τα πρόγραμμα αρχικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, αφού η πλειονότητα των εκπαιδευτών ενηλίκων είναι απόφοιτοι αυτών των προγραμμάτων. Εξειδικευμένη γνώση στην εκπαίδευση ενηλίκων παρέχεται κατά βάση από κάποια μεταπτυχιακά προγράμματα στο αντικείμενο, από προπτυχιακά προγράμματα παιδαγωγικών τμημάτων που προσφέρουν μαθήματα σχετικά με την ΔΒΜ και την εκπαίδευση ενηλίκων, και από διάφορους εκπαιδευτικούς οργανισμούς που υλοποιούν σχετικά βραχύχρονα προγράμματα. Αποτέλεσμα όλων αυτών είναι οι εκπαιδευτές/τριες ενηλίκων να έχουν διαφορετικό γνωστικό υπόβαθρό, ενώ δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις που δε διαθέτουν καμία σχετική εκπαίδευση. Τα τελευταία χρόνια, παρατηρείται αύξηση της συμμετοχής σε προγράμματα που συνδέονται με την επάρκεια στις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων (προπτυχιακά και μεταπτυχιακά προγράμματα, βραχύχρονα επιμορφωτικά προγράμματα, σεμινάρια και ημερίδες) καθώς και της συμμετοχής στις εξετάσεις για την πιστοποίηση εκπαιδευτικής επάρκειας μη τυπικής εκπαίδευσης του ΕΟΠΠΕΠ. Ειδικότερα, σύμφωνα με τα στοιχεία του οργανισμού, στην τελευταίες εξετάσεις που πραγματοποιήθηκαν το 2021 συμμετείχαν περίπου 6.000 υποψήφιοι εκπαιδευτές/τριες ενηλίκων, αριθμός που φανερώνει το μεγάλο ενδιαφέρον για την απασχόληση στον κλάδο.

Η ανάδειξη των παραπάνω χαρακτηριστικών οδηγεί αναπόφευκτα στη διαπίστωση πως το επαγγελματικό προφίλ αυτών των εργαζομένων – κυρίως εκπαιδευτικών που απασχολούνται σε δομές ενηλίκων- είναι αρκετά «ιδιαίτερο», καθώς οι εκπαιδευτές/τριες ενηλίκων αποτελούν έναν ευέλικτο κλάδο διαρκώς ανταποκρινόμενο στις εκπαιδευτικές ανάγκες και προκλήσεις της κοινωνίας, με ελαστική μορφή απασχόλησης, συνεχείς αλλαγές εργασιακού περιβάλλοντος και απουσία εργασιακής και οικονομικής ασφάλειας. Η μελέτη των χαρακτηριστικών και των συνθηκών απασχόλησης από τη σκοπιά των ίδιων των εκπαιδευτών και εκπαιδευτριών σε σχέση με την πορεία εγκαθίδρυσης του πεδίου στην Ελλάδα και τις απαιτήσεις της εργασίας σε διαφορετικές δομές και με διαφορετικές ομάδες εκπαιδευομένων (π.χ. ΣΔΕ καταστημάτων κράτησης) είναι αναγκαία προκειμένου να αναδειχθούν συστηματικά ζητήματα σχετικά με τη θέση, το ρόλο και τις ταυτότητες των εργαζομένων στον κλάδο (Βρατσίνη, υπό εξέλιξη). Τα ζητήματα αυτά μπορούν να προσεγγιστούν θεωρητικά, τόσο στο επίπεδο της εμπειρικής έρευνας, όσο και σε επίπεδο των προτάσεων πολιτικής, μέσα από την έννοια της επαγγελματοποίησης, η οποία θα συζητηθεί στη συνέχεια.

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΕΙΣ

Η έννοια της «επαγγελματοποίησης» συνδέεται στενά και αλληλοσυμπληρώνει την έννοια του «επαγγελματισμού», λόγω των κοινών γνωρισμάτων που εντοπίζονται στις έννοιες, κυρίως όσον αφορά την επιδίωξη της θεώρησης του έργου των εκπαιδευτικών ως επάγγελμα. Η επαγγελματοποίηση αποτελεί ένα κοινωνιολογικό εγχείρημα (Englund, 1996,Zarifis & Papadimitriou, 2015) και παραπέμπει σε εκείνη τη διαδικασία επίτευξης της αναγνώρισης μιας δραστηριότητας ως επάγγελμα, υπό την προϋπόθεση της πλήρωσης κάποιων κριτηρίων και της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης (Hoyle, 1980). Η ουσία της επαγγελματοποίησης εντοπίζεται στην ποιοτική εξέλιξη του επαγγέλματος και περιλαμβάνει τα δομικά χαρακτηριστικά αυτού αλλά και τα κίνητρα της ομάδας που το ασκεί (Huliaieva, 2021). Ζητήματα κοινωνικής θέσης, αναγνώρισης, συνθηκών εργασίας, χρηματικών απολαβών και αυτονομίας επηρεάζουν τον βαθμό επαγγελματοποίησης μιας δραστηριότητας ή μιας ομάδας, τα οποία αποτελούν δείκτες για την πορεία αυτής, όπως θα παρουσιαστεί στη συνέχεια.

Η επαγγελματοποίηση των εκπαιδευτών/τριών ενηλίκων αποτελεί ένα αρκετά αμφιλεγόμενο ζήτημα το οποίο διερευνάται συνεχώς από ερευνητές μελετώντας την πολιτική που ασκείται για αυτούς. Η αμφιταλάντευση

για το εάν η απασχόληση τους διαθέτει τα χαρακτηριστικά επαγγέλματος είναι έντονη. Ειδικότερα, η γνωστική συγκρότηση η οποία συνδέεται με την πολύ καλή γνώση της επαγγελματικής περιοχής και των θεωρητικών και πρακτικών εφαρμογών της, το αν ασκείται ως κύρια και πλήρης απασχόληση, και το επίπεδο ευθύνης κατά την άσκηση της εργασιακής δραστηριότητας είναι τα βασικότερα γνωρίσματα τα οποία συνάδουν με τον ορισμό μιας δραστηριότητας ως επάγγελμα. Παράλληλα, η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη σε όλη τη διάρκεια άσκηση της δραστηριότητας, η ύπαρξη συντεχνιών και κωδίκων δεοντολογίας, οι ορισμένοι και σαφείς τρόποι εισόδου στο επάγγελμα, η αυτονομία, η κοινωνική αναγνώριση και το κύρος αποτελούν επίσης απαραίτητα χαρακτηριστικά για ένα επάγγελμα (Arnold, 1995 στο Καψάλης, 2006). Το ερώτημα που ανακύπτει είναι κατά πόσο οι εκπαιδευτές/τριες ενηλίκων σε ευρωπαϊκό επίπεδο και στο ελληνικό σύστημα χαρακτηρίζονται από τα παραπάνω γνωρίσματα, την ώρα που οι κατευθύνσεις της ευρωπαϊκής πολιτικής για την εκπαίδευση ενηλίκων προωθούν ζητήματα επαγγελματοποίησης και ποιότητας του έργου τους μέσα από παρεμβάσεις ήπιου δικαίου (soft low) που βασίζονται στις αρχές της ανοιχτής μεθόδους συντονισμού. (Mikulec, 2019).

Οι διαστάσεις που θέτει η έννοια της επαγγελματοποίησης σχετίζονται με τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνεται και δομείται η επαγγελματική ταυτότητα και ο επαγγελματικός εαυτός των εργαζομένων σε κάθε εξειδικευμένο πεδίο επαγγελματικής δράσης. Η αντίληψη που διαμορφώνεται από τα άτομα κατά τη διάρκεια άσκησης της εργασίας είναι αποτέλεσμα πολλών παραγόντων και επηρεάζει το βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης, στις διαδικασίες αυτοπροδιορισμού και ανάπτυξης ισχυρής επαγγελματικής ταυτότητας (Rodgers & Scott, 2008). Η πορεία βελτίωσης του θεσμικού πλαισίου και η ανάπτυξη του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα είναι σημαντική, ωστόσο, ποικίλες θεσμικές κατά βάση ελλείψεις σχετικά με την ένταξη στον κλάδο και με το πλαίσιο της απασχόλησης, εξακολουθούν να δημιουργούν προσκόμματα στην παγίωση μιας ισχυρής επαγγελματικής βάσης για τους εκπαιδευτές ενηλίκων, καθιστώντας τους ένα είδος ημιεπαγγελματιών στον τομέα της εκπαίδευσης (Ingersoll & Collins, 2018), όπως θα συζητηθεί στην επόμενη ενότητα.

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΚΑΙ ΟΙ ΕΛΛΕΙΨΕΙΣ ΤΟΥ ΙΣΧΥΟΝΤΟΣ ΘΕΣΜΙΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ

Η ανάπτυξη του θεσμικού πλαισίου της εκπαίδευσης ενηλίκων φαίνεται να

μην διευκολύνει την θεώρηση των εκπαιδευτών/τριών ενηλίκων ως επαγγελματιών, σύμφωνα με την έννοια της επαγγελματικοποίησης. Ζητήματα που άπτονται της διακυβέρνησης του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων, η έλλειψη ισχυρής κουλτούρας στο πεδίο, και η επιδείνωση της ποιότητας του συστήματος των σχετικών φορέων και δομών αποτελούν κρίσιμα ζητήματα προς συζήτηση για τον κλάδο των εκπαιδευτών ενηλίκων.

Ειδικότερα, η παροχή εκπαίδευσης και κατάρτισης σε ενήλικες εκπαιδευόμενους εκτείνεται σε τέτοιο βαθμό με αποτέλεσμα να υπάρχει πλήθος δημόσιων και ιδιωτικών δομών που δραστηριοποιούνται σήμερα. Εντοπίζονται διαφορές ως προς την οργάνωση τους, τη θεσμική και οικονομική τους βάση αλλά και τη στοχοθεσία, ενώ δεν υπάρχει συνολική καταγραφή όλων των δομών. Οι εκπαιδευτές/τριες ενηλίκων είναι πιθανό να μην γνωρίζουν το εύρος των προγραμμάτων που μπορούν να απασχοληθούν, ενώ κάθε φορέας έχει τις δικό του τρόπο λειτουργίας με τις δικές του προϋποθέσεις απασχόλησης και ένταξης σε αυτόν, κάτι που δύναται να προκαλέσει σύγχυση με τις συχνές αλλαγές επαγγελματικών περιβαλλόντων.

Από την άλλη μεριά, δεν είναι λίγες οι φορές που νομοθετικές ρυθμίσεις και διατάξεις σχετικές με τους εκπαιδευτές/τριες ενηλίκων είναι ασαφείς, εφαρμόζονται μερικώς, καθυστερούν να εφαρμοστούν, δεν εφαρμόζονται καθόλου ή αναιρούν η μία την άλλη με νέες ρυθμίσεις. Ενδεικτικά, στις κατηγορίες των εκπαιδευτών/τριών ενηλίκων που πιστοποιούνται ως προς την εκπαιδευτική τους επάρκεια υπήρξαν προσθήκες και αλλαγές που θεσπίζουν την απευθείας πιστοποίηση των αποφοίτων προπτυχιακών προγραμμάτων στην εκπαίδευση ενηλίκων, τη ΔΒΜ, τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση ή τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κοινωνική πολιτική, ενώ οι απόφοιτοι μεταπτυχιακών προγραμμάτων στα παραπάνω αντικείμενα παραπέμπονται σε εξετάσεις. Επιπλέον, αξιοσημείωτο είναι ότι με την υπουργική απόφαση 10472/2013 προστέθηκαν στην απευθείας πιστοποίηση οι υπάλληλοι της Γενικής Γραμματείας Δια Βίου Μάθησης με τουλάχιστον είκοσι έτη εμπειρίας στον σχεδιασμό, την υλοποίηση και αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων, ενώ ο Νόμος 4386/2016 δεν τους συμπεριλαμβάνει (διαΝΕΟσις, 2021).

Η κουλτούρα για την εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα διαμορφώθηκε έπειτα από κρατικές παρεμβάσεις και κατευθύνσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης και όχι εσωτερικά μέσα από κοινωνικά κινήματα σχετικά με αυτή (Καραλής, 2013). Η επιστημολογία και μεθοδολογία του πεδίου και ειδικότερα οι αρχές και η τεχνογνωσία, κυρίως μετά την δεύτερη δεκαετία του 2000, δεν προωθήθηκαν και δεν ενισχύθηκαν όσο θα έπρεπε, στοιχείο που γίνε-

ται φανερό τόσο μέσα από τις υπουργικές αποφάσεις και τους νόμους όσο και από τις προϋποθέσεις που απαιτούνται για τη στελέχωση των δομών από εκπαιδευτές/τριες ενηλίκων**.** Τα κριτήρια πρόσληψης σε δομές δεν ανταποκρίνονται στην επιστημολογία του πεδίου, αλλά προσιδιάζουν σε εκείνα της γενικής εκπαίδευσης**.** Ενώ, με τον Νόμο 4186/2013 αναγνωρίζεται η γνώση και χρήση των κατάλληλων εκπαιδευτικών μεθόδων και τεχνικών εκπαίδευσης ενηλίκων από τους/τις εκπαιδευτές/τριες, στην πράξη εξισώνονται ως προς την μοριοδότηση οι τίτλοι σπουδών και η προϋπηρεσία με την γενική εκπαίδευση. Για παράδειγμα, σύμφωνα με την ΥΑ Κ1/83526/2021, για να απασχοληθεί κάποιος/α ως ωρομίσθιος/α εκπαιδευτής/τρια ενηλίκων σε ένα ΣΔΕ, η προϋπηρεσία που κατέχει στην εκπαίδευση ενηλίκων εξισώνεται στη μοριοδότηση με εκείνη που κατέχει στην τυπική εκπαίδευση, ενώ η προϋπηρεσία σε ΣΔΕ πιστώνεται με ένα μόριο παραπάνω στο μέγιστο των μορίων.

Αξίζει επίσης να αναφερθεί πως για αποσπασμένους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν είναι υποχρεωτική η πιστοποίηση από τον ΕΟΠΠΕΠ συγκριτικά με ωρομίσθιους, για τους οποίους είναι προαπαιτούμενη για απασχόληση. Κάτι παρόμοιο ισχύει και για τις τοποθετήσεις των στελεχών όπου η εμπειρία και η γνώση του πεδίου δεν αποτελεί προϋπόθεση απλά μοριοδοτείται. Παράλληλα, πολύ σημαντικός ανασταλτικός παράγοντας στην εδραίωση κουλτούρας για την εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων και κατά συνέπεια για την επαγγελματοποίηση των εκπαιδευτών/τριών είναι η απουσία ενιαίας πολιτικής πρόσληψης στις δομές. Οι περισσότερες δομές διαμορφώνουν τα δικά τους κριτήρια πρόσληψης και μοριοδότησης, διατηρώντας μητρώα στα οποία εντάσσονται υπό προϋποθέσεις οι εκπαιδευτές/τριες ενηλίκων (ΙΕΚ, ΣΔΕ, ΚΕΔΙΒΙΜ, ΕΚΔΔΑ κ.α.). Το αποτέλεσμα είναι να μην υπάρχει ένα σύνολο τυπικών προσόντων και προϋπηρεσίας η οποία αναγνωρίζεται με τον ίδιο τρόπο στο πλήθος των δομών. Συγκεκριμένα, σε κάποιες δομές είναι υποχρεωτική η πιστοποίηση εκπαιδευτικής επάρκειας για απασχόληση (π.χ. ΣΔΕ, ΚΔΒΜ) ενώ σε κάποιες άλλες απλά μοριοδοτείται (π.χ. ΙΕΚ). Η απουσία ενιαίας πολιτικής πρόσληψης στις δομές δεν συνδέεται μόνο με την ανάπτυξη της κουλτούρας της εκπαίδευσης ενηλίκων αλλά και με την επιδείνωση της ποιότητας.

Ακολούθως, παράγοντα επιδείνωσης της ποιότητας αποτελεί και η απουσία ενός ενιαίου συστήματος εκπαίδευσης στην εκπαίδευση ενηλίκων από την ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση. Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, εκτός από πολύ λίγα προπτυχιακά και μεταπτυχιακά προγράμματα που προσφέρουν συστηματική εκπαίδευση στο αντικείμενο, ο ΕΟΠΠΕΠ είναι

ο αρμόδιος οργανισμός για την πιστοποίηση εκπαιδευτικής επάρκειας μη τυπικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτών/τριών ενηλίκων. Η έναρξη της διαδικασίας των εξετάσεων την πρώτη δεκαετία του 2000 καθυστέρησε ενώ σήμερα οι εξετάσεις δεν γίνονται τακτικά με αποτέλεσμα τη συσσώρευση υποψήφιων εκπαιδευτών/τριών ενηλίκων. Από το 2014 έως το 2018, οι εξετάσεις πραγματοποιούνταν ετησίως. Οι τελευταίες εξετάσεις πραγματοποιήθηκαν το 2021 με ραγδαία αύξηση των υποψηφίων. Προϋπόθεση για τη συμμετοχή σε αυτές υποψηφίων που διαθέτουν έναν συγκεκριμένο αριθμό διδακτικών ωρών σε ενήλικες, είναι η παρακολούθηση ενός προγράμματος εκπαίδευσης εκπαιδευτών ενηλίκων του δημοσίου ή ιδιωτικού τομέα. Η απουσία εθνικών προγραμμάτων επιμόρφωσης και η παροχή τους από ιδιωτικούς φορείς πολλές φορές δημιουργεί ζητήματα ποιότητας και εμπορευματοποίησης. Επίσης, η ανάγκη για επικαιροποίηση της διαδικασίας των εξετάσεων και για την τακτική διεξαγωγή τους, τα δίκαια κριτήρια συμμετοχής των διαφορετικών κατηγοριών υποψηφίων σε αυτές, και το περιεχόμενο της τράπεζας θεμάτων αποδεικνύεται καίρια στοιχεία για τη διασφάλιση της ποιότητας του συστήματος πιστοποίησης και κατά συνέπεια της επαγγελματοποίησης του κλάδου των εκπαιδευτών/τριών ενηλίκων.

Καταλήγοντας, ο τρόπος με τον οποίο στελεχώνονται οι δομές με προσωπικό και συγκεκριμένα η δευτερεύουσα και μερική απασχόληση που τις διέπει, η απουσία τακτικότητας στις προσλήψεις και στις απολαβές αλλά και οι βραχυχρόνιες συμβάσεις έργου επιδεινώνουν την ποιότητα του συστήματος και την επαγγελματική θέση και τις προοπτικές σταδιοδρομίας των εκπαιδευτών/τριών ενηλίκων.

Σήμερα, μπορούμε να πούμε πως οι Νόμοι 4722/2020 και 4763/2020 έχουν επιφέρει βελτιώσεις προς την κατεύθυνση της επαγγελματοποίηση με την επικαιροποίηση ρυθμίσεων που ίσχυαν μερικώς τα προηγούμενα χρόνια για τις δομές της εκπαίδευσης ενηλίκων αλλά και για το προσωπικό και τα στελέχη αυτών. Ειδικότερα, από 01.09.2021, το άρθρο 40 του Νόμου 4722/2020 ορίζει πως η πιστοποιημένη εκπαιδευτική επάρκεια αποτελεί προϋπόθεση για να απασχοληθεί κάποιος/α εκπαιδευτής/τρια ενηλίκων σε χρηματοδοτούμενα από δημόσιους πόρους προγράμματα μη τυπικής εκπαίδευσης. Η ρύθμιση αυτή έχει δημοσιευτεί από το 2005 με την ΥΑ 113172/2005 με ισχύ από 01.01.2008 αλλά δεν εφαρμόστηκε ποτέ πλήρως. Το γεγονός αυτό ενισχύει την υφιστάμενη κουλτούρα και αποτελεί αρωγό στη βελτίωση της ποιότητας του συστήματος του πεδίου. Αντίστοιχα, στο άρθρο 54 του Νόμου 4763/2020 επαναφέρεται μια ρύθμιση που εκκρεμούσε από το 2000 (διαΝΕΟσις, 2021), σύμφωνα με την οποία στα ΚΔΒΜ

και συγκεκριμένα σε προγράμματα που χρηματοδοτούνται από εθνικούς ή ενωσιακούς πόρους δύναται να απασχοληθούν μόνο πιστοποιημένοι/ες εκπαιδευτές/τριες ενηλίκων. Ακολούθως, στο άρθρο 71 του ίδιου νόμου ο εκπαιδευτής ενηλίκων στα ΣΔΕ ορίζεται ως εκείνος ο επαγγελματίας ο οποίος διαθέτει τα απαιτούμενα προσόντα για την άσκηση του επαγγέλματος του αλλά και την πιστοποίηση εκπαιδευτικής επάρκειας, και παράλληλα δίνεται έμφαση στη συνεχή ανανέωση και επικαιροποίηση των γνώσεων του και συγκεκριμένα την τεχνογνωσία στην εκπαίδευση ενηλίκων, η οποία συνάδει με την εξασφάλιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Τέλος, ως προς τα στελέχη των ΣΔΕ (διευθυντές και υποδιευθυντές), τίθεται ως προϋπόθεση να έχουν γνώση και εμπειρία στο πεδίο. Αντίστοιχα, οι διευθυντές κατάρτισης και εκπαιδευτικοί υπεύθυνοι των ΚΔΒΜ πρέπει να έχουν εμπειρία στο πεδίο αλλά και σχετικό μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο (άρθρο 53), συνθήκη που ισχύει και για την αδειοδότηση των ΚΔΒΜ.

ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗΣ

Μέσα από την παράθεση των βασικών νομοθετικών ρυθμίσεων και την παρακολούθηση της πορείας επαγγελματοποίησης των εκπαιδευτών/τριών ενηλίκων στην Ελλάδα, γίνεται αντιληπτό πως αυτή εξελίχθηκε αργά και μετέωρα λόγω της έλλειψης ενιαίας στρατηγικής για την εκπαίδευση ενηλίκων και για το προσωπικό που απασχολείται σε αυτή. Απουσίαζαν βασικά χαρακτηριστικά που προσδιορίζουν ένα επάγγελμα, όπως η μόνιμη απασχόληση, η εξειδίκευση στη γνωστική συγκρότηση και η ικανότητα εφαρμογής θεωρητικών γνώσεων στο πεδίο της επαγγελματικής πρακτικής, η αυτονομία και η αναγνώριση (Arnold, 1995 στο Καψάλης, 2006). Αποτέλεσμα ήταν πολλοί και πολλές να αγνοούν τις προϋποθέσεις για την άσκηση του έργου τους, να μην έχουν την επιθυμία να αναπτυχθούν επαγγελματικά και να βασίζονται αποκλειστικά στις γνώσεις που έχουν λάβει από την αρχική τους εκπαίδευση. Με τον Νόμο 4763/2020, φαίνεται μια προσπάθεια για ανασυγκρότηση της πορείας της επαγγελματοποίησης με συγκεκριμένες ρυθμίσεις που αφορούν την γνώση του πεδίου από όσους και όσες απασχολούνται σε αυτό. Ειδικότερα, υπήρξαν αναφορές στα προσόντα του εκπαιδευτικού προσωπικό σχετικά με την απασχόληση του στις δομές παροχής υπηρεσιών αλλά όχι σε όλο το εύρος τους. Η εξέλιξη αυτή είναι πολύ σημαντική για την πορεία της επαγγελματοποίησης αλλά σίγουρα απαιτούνται ακόμα αρκετές ρυθμίσεις για την επίτευξη αυτής.

Η βιβλιογραφία συγκλίνει στους τρόπους με τους οποίους μπορεί να επι-

τευχθεί η επαγγελματοποίηση. Σε μακροεπίπεδο, αναφορικά με τον εξορθολογισμό της διακυβέρνησης του πεδίου, η έναρξη μιας προσπάθειας καταγραφής όλων των φορέων παροχής υπηρεσιών εκπαίδευσης και κατάρτισης αποτελεί ένα μέτρο που θα οδηγούσε σε μια πιο αποτελεσματική εποπτεία του πεδίου και θα έδινε τη δυνατότητα για τη συνολική θεώρησή του από τους εμπλεκόμενους/ες. Ακολούθως, η δημιουργία κουλτούρας βασισμένης στην ισχυρή γνωστική συγκρότηση μέσω της δημιουργίας ενός ενιαίου συστήματος εκπαίδευσης (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2013) σε συνδυασμό με ένα αναδιαμορφωμένο σύστημα πιστοποίησης εκπαιδευτικής επάρκειας εκπαιδευτών/τριών ενηλίκων από τον ΕΟΠΠΕΠ (διαΝΕΟσις, 2021) θα μπορούσε να συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός σταθερού σώματος γνώσης, το οποίο θα επέτρεπε στους εκπαιδευτές/τριες να ανταποκρίνονται αποτελεσματικότερα στις πολλαπλές απαιτήσεις του πεδίου και να βελτιώσουν την ποιότητα του εκπαιδευτικού τους έργου.

Τέλος, μέτρα που δυνητικά θα ενίσχυαν τη συγκέντρωση ενός «οπλοστασίου» ειδικών γνώσεων και δεξιοτήτων στο σώμα των εκπαιδευτών/τριών είναι αφενός η δυνατότητα άσκησης του επαγγέλματος σε καθεστώς πλήρους, αποκλειστικής και μακρόχρονιας απασχόλησης στις δομές (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2013), και αφετέτου η εξασφάλιση ενιαίων προδιαγραφών ένταξης στα μητρώα με κριτήρια που να πριμοδοτούν την εκπαιδευτική επάρκεια και η διδακτική εμπειρία των υποψηφίων στην εκπαίδευση ενηλίκων. Το γνωστικό αυτό κεφάλαιο θα καθιστούσε τους εκπαιδευτές ενηλίκων ικανότερους να ανταποκρίνονται πιο εξειδικευμένα στις απαιτήσεις των διαφορετικών δομών και στις ανάγκες των διαφορετικών ομάδων εκπαιδευομένων. Η εξειδίκευση της εμπειρίας και των γνώσεων τους στον σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση των αντίστοιχων προγραμμάτων θα αναβάθμιζε την παρεχόμενη ποιότητα των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και θα βελτίωνε την επαγγελματοποίηση του κλάδου συνολικά.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Bowl, M. (2017). *Adult Education in Neoliberal Times: Policies, Philosophies and Professionalism.* Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1080/02601370.2019.1615211

Βρατσίνη, Ε. (υπό εξέλιξη). *Ιστορίες ζωής φιλολόγων στα ΣΔΕ: Αφηγήσεις για τον επαγγελματισμό και την ταυτότητα*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

διαΝΕΟσις, (2021). Η εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων στην Ελλάδα.

https://www.dianeosis.org/wpcontent/uploads/2021/10/EKE_study_version_4-10-2021.pdf

Englund, T. (1996). Are Professional Teachers a Good Thing? In I. F. Goodson & A. Hargreaves (Eds.), *Teachers' Professional Lives* (pp 75-87). Falmer Press.

Fejes, A. & Nylander, E. (Eds.). (2019). *Mapping out the research field of adult education and learning*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-10946-2

Holford, J. & Milana, M. (2014). Introduction: European adult education policy in question. In M. Milana & J. Holford (Eds.), *Adult education policy and the European Union: Theoretical and methodological perspectives* (pp. 1–3). Sense Publishers.

Horsman, J. & Woodrow, H. (Eds).(2006). *Focused on Practice: a Framework for Adult Literacy Research in Canada*. Literacy BC.

Hoyle, E. (1980). Professionalization and deprofessionalization in education. In E. Hoyle & J. Meggary (Eds.), *World yearbook of education 1980: The Professional Development of Teachers* (pp. 42-57). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203080511

Huliaieva, M. (2021). Adult education professionalization in Germany: essential scientific and historical discourse. *UNESCO Chair Journal Lifelong Professional Education in the XXI Century*, *2*(4), 47-54. https://doi.org/10.35387/ucj.2(4).2021.47-54

Ingersoll, R.M. & Collins, G.J. (2018). The Status of Teaching as a Profession. In J. Ballantine, J. Spade & J. Stuber (Eds.), *Schools and Society: A Sociological Approach to Education* (6th Ed) (pp. 199-213). Pine Forge Press/Sage Publications.

Ινστιτούτο Εργασίας & Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής Γ. Σ.Ε.Ε (2020). *Θέσεις-Απόψεις του ΙΝΕ & ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ για το Σχέδιο Νόμου «Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Δια Βίου Μάθησης».* Δελτίο Τύπου. https://www.kanep-gsee.gr/wp-content/uploads/2020/12/THESEIS-APOSPEIS-INE-KANEP-GSEE.pdf

Ioannou, N. (2023). Professional development of adult educators: A European perspective. *International Review of Education, 69,* 379–399. https://doi.org/10.1007/s11159-023-10014-0

Καραλής, Θ. (2010). Πολιτικές διά βίου μάθησης και διαδικασίες πιστοποίησης: σημεία τομής και εκκρεμή ζητήματα, Στο Θ. Καραλής (Επιμ.), *Διά Βίου Μάθηση και Πιστοποίηση* (σσ. 29-40). Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ.

Καραλής, Θ. (2013). *Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη δια βίου εκπαίδευση*. ΙΝΕ-ΓΣΕΕ, ΙΜΕ-ΓΣΕΒΕ.

Καραλής, Θ. (2021). *Κίνητρα και εμπόδια για την συμμετοχή των ενηλίκων στη δια βίου εκπαίδευση* (2011-2019). ΙΝΕ-ΓΣΕΕ, ΙΜΕ-ΓΣΕΒΕ.

Καψάλης, Α. (2006). Ο επαγγελματισμός στην εκπαίδευση ενηλίκων. Ελλάδα και κόσμος. Στο Α. Καψάλης & Α. Παπασταμάτης (Επιμ.), *Επαγγελματισμός στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση* (σσ. 95-118). Τυπωθήτω.

Καψάλης, Α. & Παπασταμάτης, Α.(2013). *Εκπαίδευση ενηλίκων. Γενικά εισαγωγικά θέματα*. Εκδόσεις Σιδέρης.

Knox, B. A. & Fleming, E. J. (2010). Professionalization of the field of adult and continuing education. In E. C. Kasworm, D. A. Rose & M. J. Ross-Gordon (Eds.), *Handbook of Adult and Continuing Education* (pp. 125–134). SAGE Publication.

Κόκκος, Α. (2005*). Εκπαίδευση ενηλίκων. Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Μεταίχμιο.

Κουτσούκος, Μ. (2022). *Εκπαίδευση ενηλίκων, διδακτική και mentoring*. Εκδόσεις Ρώμη.

Mee, G. & H. Wiltshire (1978). *Structure and performance in adult education*. Longman.

Mikulec, B. (2019). Competences of adult education professionals in the European and Slovene context. *Journal of Adult and Continuing Education, 25*(1), 25–44. https://doi.org/10.1177/1477971418805502

Milana, M. (2017). Problematising Adult Basic and Secondary Education in a Globalised World: From second chance to school recovery. *Andragoška Spoznanja, 23*(4), 19-34.

Νόμος 2009/1992, Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 18/14.2.1992).

Νόμος 3365/2005, Συστηματοποίηση της δια βίου μάθησης και άλλες διατάξεις, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 171/Α/6.7.2005).

Νόμος 3879/2010, Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Α 163/21.9.2010).

Νόμος 4186/2013, Αναδιάρθρωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Α΄193/17.9.2013).

Νόμος 4386/2016, Ρυθμίσεις για την έρευνα και άλλες διατάξεις, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 83/Α/11.05.2016).

Νόμος 4485/2017, Οργάνωση και λειτουργία της ανώτατης εκπαίδευσης, ρυθμίσεις για την έρευνα και άλλες διατάξεις, Εφημερίς της Κυβερνήσε-

ως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Α' 114/04.08.2017).

Νόμος 4722/2020, Κύρωση: α) της από 10.8.2020 Πράξης Νομοθετικού Περιεχομένου «Επείγουσες ρυθμίσεις αντιμετώπισης εκτάκτων αναγκών του Εθνικού Συστήματος Υγείας, προστασίας από τη διασπορά του κορωνοϊού COVID-19, στήριξης της αγοράς εργασίας και διευκόλυνσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας» (Α΄ 157) και β) της από 22.8.2020 Πράξης Νομοθετικού Περιεχομένου «Έκτακτα μέτρα για την ενίσχυση των αστικών συγκοινωνιών, την προμήθεια μέσων ατομικής προστασίας και την πρόσληψη προσωπικού καθαριότητας των σχολικών μονάδων, τη στήριξη των τουριστικών επιχειρήσεων και της αγοράς εργασίας και την ενίσχυση της Γενικής Γραμματείας Πολιτικής Προστασίας προς αντιμετώπιση των συνεπειών της πανδημίας του κορωνοϊού COVID-19, καθώς και τη στήριξη των πλημμυροπαθών της Εύβοιας που επλήγησαν κατά τις πλημμύρες της 8ης και 9ης Αυγούστου 2020» (Α΄ 161) και άλλες διατάξεις για την αντιμετώπιση των συνεπειών της πανδημίας του κορωνοϊού COVID-19 και άλλων επειγόντων ζητημάτων, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Α 177/15.9.2020).

Νόμος 4763/2020, Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Διά Βίου Μάθησης, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Α 254/21.12.2020).

Πρόκου, Ε. (2020). *Πολιτικές Εκπαίδευσης ενηλίκων και Δια Βίου Μάθησης στην Ευρώπη*. Εκδόσεις Διόνικος.

Rodgers, C. & Scott, K. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D.J. McIntyre & K.E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions and changing contexts*, (pp. 732–755). Routledge.

Sava, S. (2011). Towards the professionalization of adult educators. *Andragoske Studije, 2*, 9-22.

Υπ. Απόφαση 113172/2005, Σύστημα Πιστοποίησης Εκπαιδευτών Ενηλίκων, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 1593/Β/17.11.2005).

Υπ. Απόφαση 10472/2013, Συμπλήρωση της υπ'αριθμ. ΓΠ/20082/22–10–2012 απόφασης του Υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού (Β΄ 2844/23–10–2012) « Σύστημα Πιστοποίησης Εκπαιδευτικής Επάρκειας Εκπαιδευτών Ενηλίκων της Μη Τυπικής Εκπαίδευσης», Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, (ΦΕΚ 2451/Β/01-10-2013).

Υπ. Απόφαση Κ1/83526/2021, Καθορισμός της διαδικασίας, του αρμοδίου φορέα για την προκήρυξη των θέσεων και των κριτηρίων επιλογής και μοριοδότησης των Συμβούλων Ψυχολόγων στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 3136/Β/19-7-2021).

Zarifis, G. K. & Papadimitriou, A. (2015). What does it take to develop professional adult educators in Europe? Some proposed framework guidelines. *Andragoške Studije, (2)*, 9–22.

Απόψεις νηπιαγωγών για την αναστοχαστική διαδικασία στο πλαίσιο προγράμματος ομαδικής συνεργατικής μεντορίας

Σοφία Γεωργιάδου
Υποψ. Διδακτόρισσα, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
sgeorgiado@nured.auth.gr

Δόμνα Κακανά
Καθηγήτρια, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
dkakana@nured.auth.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι εκπαιδευτικοί σήμερα καλούνται να αντιμετωπίσουν προκλήσεις και δυσκολίες που καθιστούν την επαγγελματική τους ανάπτυξη ως έναν από τους σημαντικότερους πυλώνες της επαγγελματικής τους ζωής. Ο ενεργητικός ρόλος του εκπαιδευτικού, οι συνεργατικές πρακτικές και η ανάπτυξη αναστοχαστικών δεξιοτήτων παρουσιάζονται ως ουσιαστικά παραδείγματα που οδηγούν στην αποτελεσματικότητα και τη βελτίωση όχι μόνο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά και της σχολικής μονάδας γενικότερα. Η σύγχρονη τάση για την επαγγελματική ανάπτυξη (ΕΑ) του/της εκπαιδευτικού είναι συνυφασμένη με το προαναφερόμενο πλαίσιο και συνδέεται με πρακτικές που οδηγούν στον μετασχηματισμό και τη δημιουργία καταστάσεων για την προσαρμογή σε μεταβαλλόμενα περιεχόμενα και συνθήκες. Σε αυτό το συγκείμενο, η αναστοχαστική διαδικασία παρουσιάζεται σε ένα ευρύ φάσμα προγραμμάτων ΕΑ των εκπαιδευτικών, καθώς αναπτύσσεται η κριτική σκέψη, αναλύονται οι εμπειρίες και οι επαγγελματικές πράξεις από τη διδακτική και τη σχολική πραγματικότητα.

Η παρούσα έρευνα σκοπεύει να αναδείξει τις απόψεις 15 νηπιαγωγών που συμμετείχαν σε πρόγραμμα ομαδικής συνεργατικής μεντορίας(ΟΣΜ) μέσω συνεργατικής έρευνας δράσης (ΣΕΔ), με στόχο την ΕΑ των εκπαιδευτικών. Η διάρκεια του προγράμματος ήταν ένα σχολικό έτος και πραγματοποιούνταν δύο συναντήσεις κάθε μήνα (μία στην ολομέλεια και μία στις

δύο υποομάδες που δημιουργήθηκαν). Κατά τη διάρκεια του προγράμματος της ΟΣΜ, η ομάδα μέσω ΣΕΔ συζητούσε τις εμπειρίες και τις πρακτικές που κάθε εκπαιδευτικός υλοποιούσε στην τάξη του/της και συλλέχθηκαν δεδομένα από τις συζητήσεις των μελών της ομάδας με τη μεντόρισσα, τα αναστοχαστικά ημερολόγια και τις ημιδομημένες συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών (αρχική και τελική).

Συνοψίζοντας τα δεδομένα, διαπιστώνεται ότι οι νηπιαγωγοί που συμμετείχαν στο πρόγραμμα αναγνώρισαν και συνειδητοποίησαν τη διαδικασία του αναστοχασμού και όλη η ομάδα τον ανέδειξε ως ένα από τα σημαντικότερα οφέλη από το πρόγραμμα της ΟΣΜ. Σχετικά με τα αναστοχαστικά εργαλεία που αξιοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια των συναντήσεων, όλες οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ξεχώρισαν την αναστοχαστική συζήτηση ως το σημαντικότερο εργαλείο υποστήριξης της αναστοχαστικής διαδικασίας. Όσον αφορά το αναστοχαστικό ημερολόγιο, ενώ συνειδητοποίησαν τον σημαντικό ρόλο για την υλοποίηση της αναστοχαστικής διαδικασίας, παρόλα αυτά, σημαντικός αριθμός (9/15) εκπαιδευτικών εξέφρασε αντιρρήσεις για την πιστή τήρησή του, με κύρια δικαιολογία την έλλειψη χρόνου και των ποικίλων δυσκολιών που αντιμετωπίζουν στη σχολική καθημερινότητα.

Λέξεις-κλειδιά: αναστοχασμός εκπαιδευτικών, επαγγελματική ανάπτυξη, ομαδική συνεργατική μεντορία, αναστοχαστικά εργαλεία

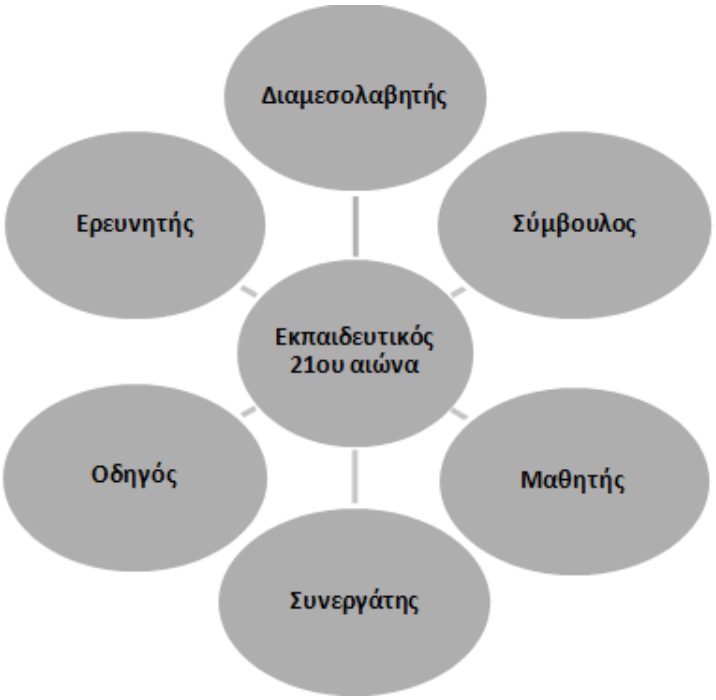
ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι κοινωνικοοικονομικές αλλαγές, λαμβάνοντας υπόψη και την πρόσφατη κρίση εξαιτίας της πανδημίας του COVID-19, καθώς και οι ραγδαίες εξελίξεις στην τεχνολογία και τις επιστήμες απαιτούν τη διαρκή επιστημονική ενημέρωση του/της εκπαιδευτικού. Υπό αυτό το πλαίσιο, ο/η εκπαιδευτικός μεταβάλλεται σε πρωταγωνιστή/τρια και φορέα αλλαγής, συμβάλλοντας στην εισαγωγή καινοτομιών και διαμορφώνοντας τις προϋποθέσεις που καθιστούν τις έννοιες της διδασκαλίας, της μάθησης και της συνεργασίας αναπόσπαστο μέρος της επαγγελματικής ζωής, της καθημερινής εργασίας και της σχολικής κουλτούρας (Γκρίτζιος, 2006).

Ο εκπαιδευτικός του 21αι. (βλ. σχ. 1) καλείται να είναι οδηγός, σύμβουλος, μαθητής, συνεργάτης, ερευνητής και διαμεσολαβητής (Γκρίτζιος, 2006·Jůvová, Duda, de Vos, Stuit & Velthuis, 2023). Αυτές οι ριζικές μεταβολές, οι πολλαπλοί ρόλοι, οι προκλήσεις και οι δυσκολίες καθιστούν την ΕΑ των εκπαιδευτικών, ως έναν από τους σημαντικότερους πυλώνες της επαγ-

γελματικής τους ζωής (Anagnou & Fragoulis, 2014· Day, 1999) και η ΕΑ καθίσταται κρίσιμος παράγοντας σε αυτό το διαρκώς αυξανόμενο και πολυδιάστατο πλαίσιο. Επομένως, λαμβάνοντας υπόψη αυτές τις συνθήκες, συμφωνούμε με τον Korthagen (2017), ο οποίος επισήμανε ότι κατά τον σχεδιασμό της διαδικασίας ΕΑ, υπάρχει ανάγκη να εστιάσουμε στις ανάγκες, τους προσανατολισμούς, τις προοπτικές, τα συναισθήματα, τα κίνητρα και τα όνειρα των εκπαιδευτικών.

Σχήμα 1: Χαρακτηριστικά εκπαιδευτικού 21ου αι.



ΜΟΝΤΕΛΟ ΟΣΜ

Οι προαναφερόμενες συνθήκες, καταδεικνύουν την αναγκαιότητα για νέες προσεγγίσεις στην ΕΑ των εκπαιδευτικών, οι οποίες λαμβάνουν υπόψη τις προσωπικές ανάγκες, είναι ευέλικτες και παρέχουν μετρήσιμα και βιώσιμα αποτελέσματα. Σε αυτό το συγκείμενο, οι συνεργατικές πρακτικές μεταξύ ομάδων ομοτίμων και τα πανεπιστήμια διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην οργάνωση αυτών των δραστηριοτήτων, παρέχοντας υποστή-

ριξη και καθοδήγηση.

Το μοντέλο της ΟΣΜ (βλ. σχ. 2) αντιπροσωπεύει μια σύγχρονη προσέγγιση της ΕΑ, που περιλαμβάνει την αμοιβαία συνεργασία και υποστήριξη των εκπαιδευτικών (Heikkinen, Jokinen & Tynjälä, 2012). Αναφέρεται στη διαδικασία καθοδήγησης κατά την οποία μια ομάδα ισότιμων μελών, συνήθως στο ίδιο εκπαιδευτικό ή επαγγελματικό επίπεδο, συνεργάζεται για αμοιβαία ανάπτυξη, υποστήριξη και μάθηση. Συνήθως, αυτές οι ομάδες συνέρχονται μία φορά τον μήνα, εκτός διδακτικού ωραρίου, με τον/την μέντορά/ισσα τους, με στόχο να μοιραστούν και να προβληματιστούν σχετικά με τις εμπειρίες τους, να συζητήσουν τα θέματα και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν στη δουλειά τους, να ακούν ενεργά, να παρέχουν ενθάρρυνση και υποστήριξη ο ένας/η μία στον/στην άλλον/η και, το πιο σημαντικό που αναδεικνύεται μέσα από αυτή τη διαδικασία είναι ότι συμμετέχουν στη συλλογική μάθηση (Geeraerts, Tynjälä, Heikkinen et al., 2015· Heikkinen,et al., 2012).

Όπως αναφέρουν οι Kemmis, Heikkinen, Fransson, Aspfors και Edwards-Groves (2014) η διαφορά του μοντέλου της ΟΣΜ με το παραδοσιακό μοντέλο μεντορίας, είναι ότι στο παραδοσιακό μοντέλο, ένα άτομο (ο/η μέντορας/ισσα) παρέχει καθοδήγηση και συμβουλές σε ένα άλλο άτομο (τον/την καθοδηγούμενο/η). Όμως η ΟΣΜ εστιάζει στην αμοιβαία συνεργασία και την ανταλλαγή γνώσης μεταξύ των συμμετεχόντων/ουσών, προσφέροντας ένα δυναμικό περιβάλλον για την ανάπτυξη ακαδημαϊκών και επαγγελματικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών (Korhonen, Heikkinen, Kiviniemi & Tynjälä, 2017).

Σχήμα 2: Χαρακτηριστικά μοντέλου ΟΣΜ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΤΟΥ ΜΟΝΤΕΛΟΥ

Σύμφωνα με τους συγγραφείς του μοντέλου (Heikkinen et al., 2012), η πρώτη θεωρητική ιδέα του μοντέλου συνδέεται με την κριτική θεωρία, σύμφωνα με την οποία στόχος είναι η αποδόμηση, η αμφισβήτηση της προϋπάρχουσας γνώσης, των ιδεών και πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών και η ανασύνθεση μιας πιο συνειδητής αντίληψης των κοινωνικών δομών και των σχέσεων που απορρέουν. Μέσω της κριτικής σκέψης, της ευαισθητοποίησης και της συζήτησης γίνεται προσπάθεια χειραφέτησης των εννοιών και αξιών. Η δεύτερη θεωρητική ιδέα απορρέει από την εποικοδομητική θεωρία, σύμφωνα με την οποία η γνώση οικοδομείται ενεργητικά αντλώντας από την προηγούμενη γνώση, τις εμπειρίες και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Η έρευνα έχει δείξει ότι ο συνδυασμός της κριτικής θεωρίας με τον εποικοδομητισμό οδηγεί στην αναμόρφωση και αλλαγή των αρχικών απόψεων και πεποιθήσεων των επιμορφούμενων. Η τρίτη θεωρητική ιδέα συνδέεται με την έννοια της ενοποιημένης παιδαγωγικής (integrated pedagogy) που ενσωματώνει τις μορφές της τυπικής, άτυπης και μη τυπικής μάθησης για την ΕΑ των εκπαιδευτικών.

Σε αυτό το συγκείμενο, η μάθηση λαμβάνει χώρα μέσω τυπικών, άτυπων και μη τυπικών διεργασιών, οι οποίες βασίζονται στη συνεργασία και την αλληλεπίδραση. Οι συμμετέχοντες/ουσες αποκτούν σχετικές επαγγελματικές γνώσεις και αναπτύσσουν τις δεξιότητές τους και μέσω του αναστοχασμού αποδομούνται οι προηγούμενες ιδέες και εμπειρίες και προκύπτει ο μετασχηματισμός της γνώσης.

Υπό αυτό το πλαίσιο, το μοντέλο της ΟΣΜ εφαρμόστηκε στη Φινλανδία και έχει αναδειχθεί ως μία από τις πιο διαδεδομένες μεθόδους μεντορίας, σε εθνικό επίπεδο στον εκπαιδευτικό τομέα για την προώθηση της ΕΑ των εκπαιδευτικών σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Εφαρμόστηκε κυρίως για την ΕΑ των αρχαρίων εκπαιδευτικών, ενώ σε μικρότερη κλίμακα σε μεικτές ομάδες με πιο έμπειρους και αρχάριους εκπαιδευτικούς. Παρόλο που το εκπαιδευτικό σύστημα, η επαγγελματική ταυτότητα και η κουλτούρα των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα παρουσιάζει σημαντικές διαφορές από το αντίστοιχο φινλανδικό, αξίζει να αναφερθεί ότι το μοντέλο της ΟΣΜ πρωτοεφαρμόστηκε στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση από την Καπαχτσή (2020), με κάποιες διαφοροποιήσεις και προσαρμογές στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις συνθήκες του ελληνικού εκπαιδευτικού προγράμματος. Τα αποτελέσματα αυτής της εφαρμογής ανέδειξαν τη σημασία και τα χαρακτηριστικά του ρόλου του/της μέντορα/ισσας σε πρόγραμμα ΟΣΜ.

Η αφορμή για την υλοποίηση ενός προγράμματος ΟΣΜ αποτέλεσε το ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον της ερευνήτριας για τον θεσμό του μέντορα, αλλά και πιο σύγχρονων επιμορφωτικών προσεγγίσεων, όπου θα λαμβάνονται υπόψη η εμπειρία, η συνεργασία και η υποστήριξη. Η διερεύνηση λοιπόν αυτή οδήγησε στο μοντέλο της ΟΣΜ και αναπτύχθηκε εξετάζοντας προηγούμενες μελέτες σχετικά με το μοντέλο και την εφαρμογή του, οι οποίες συνδέονται με την έννοια και τις αρχές του μοντέλου (Geeraerts, Tynjälä, Heikkinen, Markkanen, Pennanen & Gijbels, 2015· Heikkinen et al., 2012), τον ρόλο του μέντορα στο μοντέλο της ΟΣΜ (Aspfors, Fransson & Heikkinen, 2012· Καπαχτσή, 2020· Pennanen, Bristol, Wilkinson & Heikkinen, 2016), την ανάδειξη των χαρακτηριστικών της ΟΣΜ (Καπαχτσή, 2020· Korhonen et al., 2017).

Επιπρόσθετα, στη δική μας έρευνα τέθηκαν νέες παράμετροι που είτε δεν είχαν διερευνηθεί αρκετά, είτε καθόλου. Ειδικότερα, στις περισσότερες έρευνες σχετικά με την ΟΣΜ, οι συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί βρίσκονταν στα αρχικά στάδιά της επαγγελματικής τους ζωής, ενώ η αξιοποίηση της ΟΣΜ στα υπόλοιπα στάδια έχει διερευνηθεί σε μικρότερο βαθμό.

Στη δική μας έρευνα, τα μέλη της ομάδας βρίσκονταν κατά πλειονότη-

τα (14/15) στο τέταρτο στάδιο και στο πέμπτο στάδιο της σταδιοδρομίας τους σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2005), όπου το τέταρτο στάδιο αντιστοιχεί στη φάση της επαγγελματικής κρίσης, όπου ξεκινά μία διαδικασία αμφισβήτησης του ρόλου, των πρακτικών και της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών και το πέμπτο στάδιο, όπου αντιστοιχεί στη φάση της επαγγελματικής ωριμότητας και συνδέεται με τον τρόπο που βίωσαν την προηγούμενη φάση οι εκπαιδευτικοί και εκδηλώνεται είτε με επαγγελματική εξουθένωση, είτε με συντηρητισμό ή αυτοί/ές που χαρακτηρίζονταν από υψηλό επίπεδο επαγγελματικής εμπειρίας και αυτοπεποίθησης, παραμένουν δραστήριοι και χρησιμοποιούν την εμπειρία τους για την αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων. Επομένως, πιστεύουμε ότι τα δεδομένα της έρευνάς μας θα συμβάλλουν περαιτέρω στη διεθνή έρευνα, αναφορικά με αυτά τα στάδια σταδιοδρομίας. Μία ακόμη διαφοροποίηση έχει να κάνει με τον αριθμό των συμμετεχουσών/όντων της έρευνας μας σε σχέση με τις μέχρι τώρα έρευνες. Ενώ μέχρι τώρα οι ομάδες στα προγράμματα ΟΣΜ αποτελούνταν από 8-10 άτομα (Heikkinen et al., 2012), στη δική μας εφαρμογή ήταν 15 άτομα. Επιπλέον στην Ελλάδα, η διερεύνηση του μοντέλου εφαρμόστηκε στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και με εκπαιδευτικούς της ίδιας σχολικής μονάδας (βλ. Καπαχτσή, 2020), ενώ η δική μας εφαρμογή αφορά την προσχολική εκπαίδευση και νηπιαγωγούς από την ίδια, αλλά και διαφορετικές σχολικές μονάδες. Μια άλλη διαφορά από τα προηγούμενα προγράμματα ΟΣΜ είναι ότι υλοποιήθηκε μέσω μιας κατά κύριο λόγο εξ αποστάσεως διαδικασίας, λόγω της πανδημίας COVID-19 και των υγειονομικών πρωτοκόλλων που εφαρμόζονταν εκείνη την περίοδο.

Τέλος, στο δικό μας ερευνητικό πρόγραμμα επιλέξαμε μεθοδολογικά να αξιοποιηθεί η ΣΕΔ, προκειμένου να επιτύχουμε τη μεγαλύτερη εμπλοκή των μελών σε μία διαδικασία αυτό-αναστοχαστικής και συνεργατικής διερεύνησης (Carr & Kemmis, 2003). Στόχος μας ήταν όχι μόνο η τροποποίηση και η αλλαγή των διδακτικών πρακτικών και η βελτίωση της σχολικής μονάδας, αλλά μία κριτική θεώρηση του εκπαιδευτικού συστήματος, μέσω της συμμετοχής των μελών σε κοινωνικές καταστάσεις, ώστε να κατανοηθούν αυτές σε βάθος (Carr & Kemmis, 2003· Day, 2003· Hunzicker, 2011· Κακανά & Καπαχτσή, 2011· Καπαχτσή, 2020· Κατσαρού, 2016· Kemmis, 2006). Επιπλέον, η ΣΕΔ αποτελεί μία μορφή ποιοτικής έρευνας που μελετά την εκπαιδευτική διαδικασία ολιστικά και επιτρέπει τη διερεύνηση αυθεντικών καταστάσεων (Altrichter, Posch & Somekh, 2001).Επιπρόσθετα, η ΣΕΔ προσανατολίζεται στην αλλαγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μέσα από διαδικασίες στοχασμού και συνειδητοποίησης των προσωπικών θεωριών των εκπαιδευτικών (Κατσαρού, 2010).

Ο αναστοχασμός στο μοντέλο της ΟΣΜ

Στο μοντέλο της ΟΣΜ (Korhonen, et al., 2017), ο αναστοχαστικός διάλογος διαμορφώνεται μέσω ενεργητικών, συμμετοχικών πρακτικών και δημιουργικών μεθόδων αξιοποιώντας πολλαπλές οπτικές και δράσεις, καθώς και διάφορα είδη κοινωνικού παιχνιδιού και την αλληλεπίδραση, με στόχο να εμπνεύσει συζήτηση και προβληματισμό. Ο στόχος αυτών των μεθόδων είναι η προώθηση και η ανάπτυξη της συζήτησης, με συνέπεια να αναπτύσσεται η στοχαστική ΕΑ των εκπαιδευτικών. Οι ίδιοι συγγραφείς επισημαίνουν ότι μία από τις πιο σημαντικές ευθύνες του/της μέντορα/ισσας είναι να βεβαιωθεί ότι θα κατανέμεται ο χρόνος και ο χώρος στις συναντήσεις για τις ερωτήσεις και τα θέματα προβληματισμού του/της καθενός/μίας. Ο/η μέντορας/ισσα –διαμεσολαβητής/τρια είναι επίσης υπεύθυνος/η για το πρόγραμμα της ομάδας. Επίσης, στις στοχαστικές δραστηριότητες και συζητήσεις αξιοποιούνται θεωρητικές έννοιες και μοντέλα (θεωρητική γνώση) για την εμβάθυνση της εννοιολογικής κατανόησης για τα υπό συζήτηση θέματα/προβληματισμούς. Αυτό το είδος αναστοχασμού, όπως διαπιστώνουν οι Korhonen και οι συνεργάτες του (2017) ενισχύει τις μεταγνωστικές και αναστοχαστικές δεξιότητες των μελών.

Επιπλέον, ο ρόλος του αναστοχασμού στο συγκεκριμένο μοντέλο έχει διερευνηθεί ως προς τις ακόλουθες διαστάσεις σε ποικίλες έρευνες στη Φινλανδία. Ειδικότερα, οι Kaunisto, Estola και Leiman (2013) μελέτησαν τη διαδικασία του αναστοχασμού από τις ομάδες ομότιμων και την κατανόηση ρεαλιστικών απόψεων αναφορικά με το επάγγελμα. Οι Tynjälä, Pennanen, Markkanen και Heikkinen (2021) αναφέρουν ότι οι Kukkonen, Ranne και Korko (2012) στην έρευνά τους, εμβάθυναν στον συλλογικό αναστοχασμό για γενικότερα ζητήματα που σχετίζονται με την εργασία και την επαγγελματική ταυτότητα. Στην έρευνα των Lassila, Jokikokko, Uitto και Estola (2017), όπου διαπιστώθηκε η ΕΑ των εκπαιδευτικών μέσω του εποικοδομητικού στοχασμού. Επίσης, η έρευνα των Kiviniemi, Tynjälä, Heikkinen και Martin (2021) κατέδειξε τα οφέλη των πρακτικών ΟΣΜ για τον επαγγελματικό αναστοχασμό και την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών.

Επιπρόσθετα, ο ρόλος του αναστοχασμού στο μοντέλο της ΟΣΜ αναδείχθηκε μέσα από έρευνες που υλοποιήθηκαν σε άλλες χώρες, όπως για π.χ. στην Αυστραλία και τη Φινλανδία, όπου μελετήθηκε ο ρόλος του/της μέντορα/ισσας στην αναστοχαστική διαδικασία (Heikkinen, Wilkinson, Aspfors & Bristol, 2018), ακολούθως στη Βραζιλία, διερευνήθηκε ο ρόλος των αναστοχαστικών πρακτικών ως προς την ανάδειξη νέων παιδαγωγικών και πειραματικών δραστηριοτήτων (De Castro, Mahlamäki-Kultanen, Da Silva et

al., 2019). Τέλος, στην Ελλάδα, η έρευνα της Καπαχτσή (2020) κατέδειξε ότι η αξιοποίηση των αναστοχαστικών διαδικασιών συνέβαλε στην ανάδειξη δυνατών και αδύνατων σημείων κατά τη διάρκεια των συναντήσεων, συνέβαλε στην επίλυση προβλημάτων και στην αναζήτηση νέων προοπτικών.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Λαμβάνοντας υπόψη τις αρχές του μοντέλου και τον ρόλο του αναστοχασμού στα προγράμματα της ΟΣΜ, όπως διερευνήθηκαν στις προϋπάρχουσες έρευνες, σχεδιάσαμε και εφαρμόσαμε ένα πρόγραμμα ΟΣΜ κατά τη σχολική χρονιά 2021-22 με στόχο την ΕΑ ομάδας νηπιαγωγών. Η ομάδα συμμετείχε σε συζητήσεις σχετικά με τις εμπειρίες και τις πρακτικές που εφάρμοζε κάθε νηπιαγωγός στην τάξη της, με τη μεντόρισσα-ερευνήτρια να παρέχει συντονισμό, υποστήριξη και ανατροφοδότηση σε όλη τη διαδικασία, ενώ παράλληλα υπήρξε συστηματική συνεργασία με την υπεύθυνη καθηγήτρια από το Πανεπιστήμιο, κ. Κακανά, η οποία ανέλαβε τον ρόλο της διευκολύντριας στο πρόγραμμα. Υπό αυτό το πλαίσιο και για την παρούσα έρευνα διαμορφώθηκαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα (Ε.Ε.):

- Ποια η σημασία της αναστοχαστικής διαδικασίας στο πρόγραμμα της ΟΣΜ;
- Ποια εργαλεία θεωρούν οι νηπιαγωγοί ότι συνέβαλαν περισσότερο στην αναστοχαστική τους διαδικασία;

Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 15 νηπιαγωγούς, 14 γυναίκες και 1 άνδρας. Στον πίνακα 1, όπου παρουσιάζονται αναλυτικά τα σχετικά δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, φαίνεται ότι το δείγμα είναι σχεδόν εξίσου κατανεμημένο αναφορικά με την ηλικία και τα χρόνια προϋπηρεσίας, όπου όλα τα μέλη βρίσκονται στο μέσο και προς το τέλος της καριέρας τους.

Πίνακας 1: Δημογραφικά στοιχεία δείγματος

Στοιχείο	Κατηγορίες	N	%
Ηλικία	35-45	8	53,33%
	46-55	7	46,67%
Χρόνια υπηρεσίας	7-11	1	6,66%
	12-19	7	46,67%
	20-30	7	46,67%
Σπουδές	Πτυχίο	10	66,67%
	Διδασκαλείο	2	13,33%
	Μεταπτυχιακό	3	20,00%
Γνώση ΤΠΕ	Μέτρια	4	26,67%
	Καλή	8	53,33%
	Πολύ καλή	3	20,00%

Ερευνητικά εργαλεία

Για τη συλλογή των ποιοτικών δεδομένων κατά τη διάρκεια του ερευνητικού προγράμματος αξιοποιήθηκαν α) Οι αναστοχαστικές συζητήσεις κατά τη διάρκεια των συναντήσεων (Kaunisto, Estola & Leiman,2013), β) τα αναστοχαστικά ημερολόγια των μελών και γ) η Τελική Ατομική Ημιδομημένη Συνέντευξη των εκπαιδευτικών.

Διαδικασία ΟΣΜ μέσω ΣΕΔ

Η διάρκεια του προγράμματος ήταν ένα σχολικό έτος, από τον Σεπτέμβριο του 2021 έως τον Ιούνιο του 2022.Το πρόγραμμα διεξήχθη κυρίως μέσω διαδικτυακών συναντήσεων (Cisco Webex), όπου όλη η ομάδα πραγματοποιούσε μία συνάντηση στο τέλος κάθε μήνα (ολομέλεια) και επομένως διεξήχθησαν εννέα συναντήσεις. Ταυτόχρονα, από τον Νοέμβριο έως τον Απρίλιο για την ουσιαστικότερη επικοινωνία και συνεργασία θεωρήθηκε σκόπιμο να πραγματοποιείται συνάντηση και στην αρχή κάθε μήνα, όπου η αρχική ομάδα χωρίστηκε σε δύο υποομάδες (Α' & Β'), ώστε να υπάρχει μεγαλύτερη ευελιξία στην κατανομή του χρόνου συμμετοχής των μελών, την ουσιαστικότερη επικοινωνία και την αναστοχαστική διαδικασία των μελών, καθώς οι διαδικασίες αυτές ήταν αρκετά χρονοβόρες.

Ειδικότερα, στις συναντήσεις η ομάδα συζητούσε τον υπό διερεύνηση προβληματισμό, αναστοχάζονταν για τις πρακτικές τους, επανασχεδιάζοντας τις δράσεις τους. Η ανατροφοδότηση παρέχονταν από όλα τα μέλη, τη μεντόρισσα και τη διευκολύντρια και οι στόχοι που θέτονταν αφορού-

σαν τα ζητήματα που προέκυπταν κατά τις συναντήσεις της ομάδας. Ταυτόχρονα, χρησιμοποιήθηκε ασύγχρονη πλατφόρμα (e-class μέσω του Πανελλήνιου Σχολικού Δικτύου), όπου υπήρχε υλικό σχετικό με το επιλεγμένο θέμα/προβληματισμό, που αποφάσισε να επικεντρωθεί η ομάδα.

Η ερευνήτρια ανέλαβε τον ρόλο της μεντόρισσας στο πρόγραμμα της ΟΣΜ, είχε την ευθύνη της οργάνωσης και του προγραμματισμού των συναντήσεων, τον συντονισμό και την υποστήριξη της ομάδας κατά τη διάρκεια των συναντήσεων, ενώ όλη αυτή η δράση διενεργήθηκε μέσω ΣΕΔ από πλευράς τις ερευνήτριας προκειμένου να ενισχύσει την ουσιαστικότερη και ενεργητικότερη εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε όλες τις φάσεις ανάπτυξης και σχεδιασμού της επαγγελματικής τους ανάπτυξης, στον καθορισμό του προβληματισμού/ών και την οργάνωση των δράσεων, καθώς και στη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη(Carr & Kemmis, 2003· Day, 2003· Hunzicker, 2011· Καπαχτσή, 2020· Κατσαρού, 2016).Επιπλέον, μαζί με την ομάδα προσδιόριζαν τον/τους προβληματισμό/ούς μεταφέροντας τις εμπειρίες και τις πρακτικές τους από την τάξη μέσω αναστοχαστικής συζήτησης (είτε ελεύθερη, είτε με συγκεκριμένους άξονες/α),καθώς και αναζήτηση και σύνδεση με το θεωρητικό πλαίσιο.

Τα μέλη της ομάδας έθεταν τους προβληματισμούς, μοιράζονταν τις εμπειρίες τους, συνεργάζονταν με τα υπόλοιπα μέλη, τη μεντόρισσα και τη διευκολύντρια για τον σχεδιασμό, τη διερεύνηση και την υλοποίηση δράσεων, μέσω αναστοχαστικών συζητήσεων και ανατροφοδότησης που λάμβαναν από τα υπόλοιπα μέλη, τη μεντόρισσα και τη διευκολύντρια.

Η διευκολύντρια του προγράμματος συνέβαλε στη διαδικασία αναστοχασμού, αμφισβήτησης των πρακτικών και στην οικοδόμηση νέας γνώσης, μέσω της επίλυσης των προβληματισμών, της αναστοχαστικής συζήτησης και της ανατροφοδότησης. Επίσης, αποτελούσε τη «γέφυρα» για τη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη.

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Τα δεδομένα αναλύθηκαν με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης(Braun & Clarke, 2012), όπου αρχικά πραγματοποιήθηκε η μεταγραφή των δεδομένων, στη συνέχεια η προσεκτική ανάγνωση των κειμένων και μετακωδικοποίηση βάσει των οποίων προέκυψαν τα θέματα. Πιο συγκεκριμένα, αρχικά αναδύθηκαν οι κωδικοί και στη συνέχεια τα θέματα που προέκυψαν από τις δηλώσεις κάθε/μίας νηπιαγωγού. Δεδομένης της έκτασης των δεδομένων, στην παρούσα εργασία θα αναφερθούν ενδεικτικά μόνο μία δήλωση για κάθε θέμα.

Αποτελέσματα

Σχετικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που αναφέρεται στη σημασία της αναστοχαστικής διαδικασίας στο πρόγραμμα της ΟΣΜ αξιοποιήθηκαν οι αναστοχαστικές συζητήσεις των νηπιαγωγών κατά τη διάρκεια των συναντήσεων, τα αναστοχαστικά ημερολόγια των εκπαιδευτικών και οι τελικές συνεντεύξεις των νηπιαγωγών. Η θεματική ανάλυση πραγματοποιήθηκε ξεχωριστά για κάθε εργαλείο, όπου και προέκυψαν δύο κωδικοί για κάθε ένα από αυτά. Ο πρώτος κωδικός λοιπόν σχετίζεται με τη σημασία του αναστοχασμού για την επαγγελματική ανάπτυξη και προέκυψαν πέντε θέματα, τα οποία αναφέρονται α) στην αλλαγή ιδεών και πεποιθήσεων, β) στην αλλαγή παιδαγωγικών πρακτικών, γ) στη σύνδεση με τη θεωρία, δ) στην αποδόμηση της προϋπάρχουσας γνώσης και ε) στην επαγγελματική ενδυνάμωση. Ο δεύτερος κωδικός αφορά τη σημασία του αναστοχασμού για την προσωπική ανάπτυξη και προέκυψαν δύο κωδικοί, που αναφέρονται α) στην προσωπική ενδυνάμωση και β) στη βελτίωση της αυτοπεποίθησης των νηπιαγωγών.

Πίνακας 3: *Η σημασία της αναστοχαστικής διαδικασίας στο πρόγραμμα της ΟΣΜ*

ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΠΟΥ ΑΞΙΟΠΟΙΗΘΗΚΑΝ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΛΛΟΓΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	ΚΩΔΙΚΕΣ	ΘΕΜΑΤΑ (Συχνότητα δηλώσεων)	ΔΗΛΩΣΕΙΣ
Α) Ηχογράφηση των αναστοχαστικών συζητήσεων (κατά τη διάρκεια των συναντήσεων)	1. Σημασία αναστοχασμού για ΕΑ (25)	-Αλλαγή «ιδεών, πεποιθήσεων (7)	-Αντιλαμβάνομαι πόσο σημαντικός είναι ο αναστοχασμός στο πρόγραμμα. Έτσι θα προχωράμε και θα εξελισσόμαστε (Συν. Νεαρ. Α' Ομάδας-Ν9)
		- Αλλαγή παιδαγωγικών πρακτικών (9)	- Μιλάμε σε μία διαδικασία αλλαγής. Πράγματα που θεωρούσα δεδομένα-παιδαγωγικα τώρα θέλω να τα αλλάξω. (Συν. Απρ. ΟΛ-Ν23- Ν1)
		- Σύνδεση με θεωρία (2)	-Ισοδυναμο κανονα στη θεωρια, να τα συνδεσω όλα (Συν. Θεσ. - Α'Ομ.- Ν4)
		- Αποδόμηση προϋπάρχουσας γνώσης (2)	- Να δουλεψω να με δω διαφορετικά (Συν. Μαΐου ΟΛ.- Ν2)
		- Επαγγελματική ενδυνάμωση (5)	-Παίζει σίγουρα ρόλο ο αναστοχασμός σε ό,τι και να κάνουμε, μέσα από αυτόν αλλάζει (επαγγελματικά) (Συν. Θεβρ. Β' Ομ. - Ν7)
	2. Σημασία αναστοχασμού σε προσωπικό επίπεδο (12)	- Προσωπική ενδυνάμωση (8)	-Εκπλαγηκα ότι ο αναστοχασμός είναι εξαιρετικά σημαντικός όχι μόνο για το πρόγραμμα αλλά γενικά (Συν. Μαΐου ΟΛ.- Ν14)
		- Αυτοπεποίθηση (4)	-Δεν φοβάμαι να μοιραστώ συναισθήματα με συναδέλφισσες (Συν. Μαΐου ΟΛ.- Ν12)
Β) Αναστοχαστικά Ημερολόγια	1. Σημασία αναστοχασμού στο επάγγελμα (12)	- Αλλαγή «ιδεών, πεποιθήσεων (2)	-Θεωρητικοποιήσαμε σε διάφορες θεωρίες και πρακτικές, αλλά δεν ήμουν έτοιμη να τις δοκιμάσω, γιατί δεν ήμουν πια σίγουρη με αυτά που είχα μάθει (Ν12)
		- Αλλαγή παιδαγωγικών πρακτικών (4)	-Έχω αναθεωρήσει κάποιες πρακτικές που θεωρούσα τέλειες (Ν8)
		- Σύνδεση με θεωρία (1)	-Η σύνδεση με τη θεωρία, που τη θεωρώ πολύ σημαντική (Ν12)
		- Αποδόμηση προϋπάρχουσας γνώσης	-Βλέπω αυτά που γνώριζα με πιο κριτική ματιά (Ν9)
	2. Σημασία αναστοχασμού σε προσωπικό επίπεδο (3)	- Επαγγελματική ενδυνάμωση (5)	-Νιώθω ότι εξελίσσομαι επαγγελματικά, ανανεώνω τα πράγματα (Ν12)
		- Προσωπική ενδυνάμωση (2)	-Εκτός από την επαγγελματική, νιώθω ότι με βοηθάει και στην προσωπική μου ζωή (Ν4
		- Αυτοπεποίθηση (1)	-Εγώ να μιλήσω σε ομάδες; Ποτέ δεν μπορούσα! Βοηθήθηκα πολύ (Ν10)
Γ) Τελικές Ημιδομημένες συνεντεύξεις	1. Σημασία αναστοχασμού στο επάγγελμα (50)	- Αλλαγή «ιδεών, πεποιθήσεων (8)	- Το ότι είδαμε στη θεωρία τα παιχνίδια, τα χαρακτηριστικά, τους τρόπους με βοήθησε να το οργανώσω καλύτερα όλο αυτό» (Ν 23)
		- Αλλαγή παιδαγωγικών πρακτικών (15)	- Βελτιώνονται εδώ και έτσι γίνεται πιο αποτελεσματικός και για την τάξη και το σχολείο (Ν23)
		- Σύνδεση με θεωρία (4)	-Η θεωρία συνδέθηκε με την πράξη (Ν2)
		- Αποδόμηση προϋπάρχουσας γνώσης (8)	- Μπορώ να προβλέψω ότι κάτι δεν θα λειτουργήσει και γιατί (Ν7)
		- Επαγγελματική ενδυναμωση (15)	-Και αυτό που κάνουμε, ανάπτυξη (επαγγελματική) ήταν! Δεν ήμουν σίγουρη (Ν15)
	2. Σημασία αναστοχασμού σε προσωπικό επίπεδο (13)	- Προσωπική ενδυνάμωση (8)	-Λειτουργώ έτσι και με τα παιδιά μου και βοηθάει και αυτ (Ν8)
		- Αυτοπεποίθηση (5)	-Έγινα μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και στην προσωπική μου ζωή, να λέω πιο εύκολα αυτά που σκέφτομαι (Ν3)

Από την ανάλυση των δεδομένων των τριών εργαλείων διαπιστώνουμε ότι η αναστοχαστική διαδικασία στο πρόγραμμα της ΟΣΜ συνέβαλε αρκετά στην ΕΑ των νηπιαγωγών, με την αλλαγή παιδαγωγικών πρακτικών να έχει δηλωθεί πιο συχνά, την επαγγελματική ενδυνάμωση να ακολουθεί στις προτιμήσεις και να έπεται η αποδόμηση της προϋπάρχουσας γνώσης και η σύνδεση με τη θεωρία. Ενώ η επίδραση για την προσωπική τους ανάπτυξη δηλώθηκε σε λιγότερο, με τις συχνότερες δηλώσεις να αναφέρονται στην προσωπική ενδυνάμωση και να ακολουθεί η αυτοπεποίθηση.

Σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που αναφερόταν στην προτίμηση των νηπιαγωγών για τα εργαλεία που πιστεύουν ότι συνέβαλαν περισσότερο στην αναστοχαστική τους διαδικασία κατά το πρόγραμμα της ΟΣΜ (βλ. πίνακα 4), αξιοποιήθηκαν οι αναστοχαστικές συζητήσεις των νηπιαγωγών κατά τη διάρκεια των συναντήσεων, και οι τελικές συνεντεύξεις των νηπιαγωγών. Η θεματική ανάλυση πραγματοποιήθηκε ξεχωριστά για κάθε εργαλείο,

όπου και προέκυψαν δύο κωδικοί, αναφορικά με την αναστοχαστική συζήτηση, όπου έχουμε α) τη συχνότητα αξιοποίησης των αναστοχαστικών εργαλείων πριν το πρόγραμμα και β)τη συχνότητα αξιοποίησης των αναστοχαστικών εργαλείων κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Για τις τελικές ημιδομημένες συνεντεύξεις, προέκυψαν τρεις κωδικοί, που αφορούν α) τη συχνότητα αξιοποίησης των αναστοχαστικών εργαλείων (πριν το πρόγραμμα), β) τη συχνότητα αξιοποίησης των αναστοχαστικών εργαλείων (κατά τη διάρκεια) και γ) τη συχνότητα αξιοποίησης των αναστοχαστικών εργαλείων (μετά). Στη συνέχεια προέκυψαν τέσσερα θέματα για κάθε κωδικό, που είναι όμοια σε όλους τους κωδικούς και είναι η συζήτηση, το αναστοχαστικό ημερολόγιο, οι σημειώσεις (ήταν ιδέα των ίδιων των νηπιαγωγών, καθώς το θεωρούσαν πιο εύκολο να κρατούν σημειώσεις είτε σε μία πρόχειρη σελίδα, είτε σε μία εργασία των μαθητών/τριών τους, όταν ήθελαν να θυμηθούν κάτι, να προβληματιστούν ή να αναφέρουν κάτι στην ομάδα) και η ανατροφοδότηση από συναδέλφισσες/ους.

Πίνακας 4: Εργαλεία που συνέβαλαν στην αναστοχαστική διαδικασία

ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΠΟΥ ΑΞΙΟΠΟΙΗΘΗΚΑΝ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΛΛΟΓΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	ΚΩΔΙΚΕΣ	ΘΕΜΑΤΑ (Συχνότητα δηλώσεων)	ΔΗΛΩΣΕΙΣ
Α) Ημερολόγηση των αναστοχαστικών συζητήσεων (κατά τη διάρκεια των συναντήσεων)	1. Σημασία αναστοχασμού για ΕΑ (25)	-Αλλαγή ιδεών, πεποιθήσεων (7)	«Αντιλαμβάνομαι πόσο σημαντικός είναι ο αναστοχασμός στο πρόγραμμα. Έτσι θα προχωράμε και θα εξελισσόμαστε (Συν. Νέας- Α' Ομάδας- Ν9)
		- Αλλαγή παιδαγωγικών πρακτικών (9)	- Μάθημα σε μία διαδικασία αλλαγής. Πράγματα που θεωρούσα δεδομένα -παιδαγωγικα- τώρα θέλω να τα αλλάξω (Συν. Απρ. Ολ.Ν13-Ν1)
		- Σύνδεση με θεωρία (2)	-Πρέπει πια «εντιτ στη θεωρία, να τα συνδέσω όλα (Συν. Φεβ.- Α'Ομ.- Ν4)
		- Αποδόμηση προϋπάρχουσας γνώσης (2)	- Με διεύρυνε να με δω διαφορετικά (Συν. Μαΐου Ολ. - Ν3)
		- Επαγγελματική ενδυνάμωση (5)	«Παίζει σίγουρα ρόλο ο αναστοχασμός σε ό,τι και να κάνουμε, μέσα από αυτόν αλλάζω (επαγγελματικά) (Συν. Φεβρ- Β' Ομ. - Ν7)
	2. Σημασία αναστοχασμού σε προσωπικό επίπεδο (12)	- Προσωπική ενδυνάμωση (8)	«Κατάλαβα ότι ο αναστοχασμός είναι εξαιρετικά σημαντικός όχι μόνο για το πρόγραμμα αλλά γενικά (Συν. Μαΐου Ολ. - Ν14)
		- Αυτοπεποίθηση (4)	«Δεν φοβάμαι να μοιραστώ εμπειρίες με συναδέλφισσες (Συν. Μαΐου Ολ. - Ν12)
Β) Αναστοχαστικά Ημερολόγια	1. Σημασία αναστοχασμού στο επάγγελμα (12)	- Αλλαγή ιδεών, πεποιθήσεων (2)	-Επιμερφωνόμουν σε διάφορες θεωρίες και πρακτικές, αλλά δεν ήμουν έτοιμη να τις δοκιμάσω, γιατί έλειπε πια σύνδεση με αυτά που είχα μάθει (Ν11)
		- Αλλαγή παιδαγωγικών πρακτικών (4)	-Έχω αναθεωρήσει κάποιες πρακτικές που θεωρούσα τότε δουλειούλη(Ν8)
		- Σύνδεση με θεωρία (1)	-η σύνδεση με τη θεωρία, που τη θεωρώ πολύ σημαντική(Ν12)
		- Αποδόμηση προϋπάρχουσας γνώσης	- Βλέπω αυτά που γνώριζα με πιο κριτική ματιά (Ν9)
	2. Σημασία αναστοχασμού σε προσωπικό επίπεδο (5)	- Επαγγελματική ενδυνάμωση (5)	«Νιώθω ότι εξελίσσομαι επαγγελματικά, ανακαλύπτω πράγματα (Ν10)
		- Προσωπική ενδυνάμωση (2)	-Εκτος από την επαγγελματική, νιώθω ότι με βοηθάει και στην προσωπική μου ζωή (Ν4
		- Αυτοπεποίθηση (1)	-Ηρθα να μάθω σε ομάδα; Πού δεν μπαίνουμε! Βοηθήθηκα πολύ (Ν10)
Γ) Τελικές Ημιδομημένες συνεντεύξεις	1. Σημασία αναστοχασμού στο επάγγελμα (50)	- Αλλαγή ιδεών, πεποιθήσεων (8)	- Το ότι είδαμε στη θεωρία τα περί στερεοτύπων, τα χαρακτηριστικά, τους τρόπους με βοήθησε να το συγκαώσω καλύτερα όλο αυτό» (Ν 15)
		- Αλλαγή παιδαγωγικών πρακτικών (15)	- Βελτιώνεται εαυ «αι έτσι γίνεται πιο αποτελεσματικός και για την τάξη και το σχολείο (Ν16)
		- Σύνδεση με θεωρία (4)	-Η θεωρία συνδέθηκε με την πράξη (Ν2)
		- Αποδόμηση προϋπάρχουσας γνώσης (8)	- Μπορώ να προβλέψω ότι «άει δεν θα λειτουργήσει «αι γιατί (Ν7)
		- Επαγγελματική ενδυνάμωση (15)	-Και αυτό που «άναμε, ανάπτυξη [επαγγελματική] ήταν! Δεν ήμουν «ίγκιση (Ν15)
	2. Σημασία αναστοχασμού σε προσωπικό επίπεδο (13)	- Προσωπική ενδυνάμωση (8)	«Λειτουργώ έτσι «αι με τα παιδιά μου «αι βοηθάει «αι εκεί! (Ν6)
		- Αυτοπεποίθηση (5)	-Ένιωσα μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση «αι στην προσωπική μου ζωή, «αι λέω πια εύκολα αυτό που σκέφτομαι (Ν5)

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων διαπιστώνεται μία αυξητική τάση για την αξιοποίηση των αναστοχαστικών εργαλείων κατά τη διάρκεια και μετά την εφαρμογή του προγράμματος της ΟΣΜ σε σχέση με την αξιοποίηση τους πριν την εφαρμογή του προγράμματος. Ακόμη, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι οι νηπιαγωγοί έδειξαν σαφή προτίμηση στη συζήτηση ως αναστοχαστικό εργαλείο πριν το πρόγραμμα, η επιλογή αυτή παρέμεινε σταθερά πρώτη, αυξήθηκε όμως σε σημαντικό βαθμό η προτίμηση, τόσο κατά τη διάρκεια του προγράμματος, όσο και μετά το τέλος του προγράμματος. Επίσης, αρκετές νηπιαγωγοί (8/15) επεσήμαναν τη διαφοροποίηση μεταξύ του είδους/επιπέδου της συζήτησης πριν το πρόγραμμα και της συζήτησης που έκαναν κατά τη διάρκεια και μετά το πρόγραμμα.

Γενικά παρατηρήθηκε, και στα υπόλοιπα εργαλεία μία αυξητική τάση πριν, κατά τη διάρκεια και μετά το τέλος του προγράμματος, ιδιαίτερα όμως στην ανατροφοδότηση που επιλέχτηκε δεύτερη σε σειρά προτίμησης από συναδέλφισσες/ους, όπου και εδώ επισημάνθηκε η διαφοροποίηση στο είδος της ανατροφοδότησης πριν το πρόγραμμα και σε αυτήν που έδιναν ή λάμβαναν κατά τη διάρκεια και μετά.

Παράλληλα όμως, διαπιστώνουμε ότι το αναστοχαστικό ημερολόγιο έμεινε χαμηλά στην προτίμηση των μελών, τόσο πριν, όσο και κατά τη διάρκεια, αλλά και μετά το τέλος του προγράμματος. Ενώ λοιπόν πριν το πρόγραμμα δεν υπήρξε καμία δήλωση, κατά τη διάρκεια υπήρξαν 6 δηλώσεις και 2 μετά. Ωστόσο, το εργαλείο των σημειώσεων εμφάνισε μεγαλύτερη συχνότητα σε σχέση με το αναστοχαστικό ημερολόγιο και μάλιστα δηλώθηκε περισσότερο μετά το τέλος του προγράμματος.

Επίσης, λαμβάνοντας υπόψη τα έτη υπηρεσίας των μελών και το περιεχόμενο των δηλώσεών τους διαπιστώσαμε ότι το πρόγραμμα συνέβαλε σημαντικά και στην προσωπική και επαγγελματική ενδυνάμωση των μελών που είχαν πολλά χρόνια προϋπηρεσίας. Προέκυψαν λοιπόν 10 δηλώσεις για τη συμβολή του προγράμματος στη ψυχολογική και συναισθηματική τους ενδυνάμωση. Η δήλωση της Ν8 είναι χαρακτηριστική για το πώς βίωσε το πρόγραμμα της ΟΣΜ σε όλα τα επίπεδα της προσωπικής και επαγγελματικής ζωής: *«Ένιωθα πολύ κουρασμένη και πραγματικά δεν έβρισκα κανένα ενδιαφέρον στη δουλειά μου. Εάν είχα την ευκαιρία θα τα παρατούσα χθες. Μέσω της ΟΣΜ, είδα λίγο φως και βγήκα από αυτό το τέλμα που ένιωθα».*

Εκτός από τα προαναφερόμενα αποτελέσματα που απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα της συγκεκριμένης έρευνας, μελετήθηκε επίσης και ο ρόλος του προγράμματος της ΟΣΜ για την ΕΑ των εκπαιδευτικών, όπου διαπιστώθηκε ότι όλοι οι νηπιαγωγοί ανέφεραν τη συμβολή του προγράμμα-

τος στην ΕΑ με βιωματικό και πρακτικό τρόπο. Ειδικότερα, το πρόγραμμα της ΟΣΜ συνέβαλε στην ΕΑ μέσω της αμοιβαίας συνεργασίας και υποστήριξης (6 νηπιαγωγοί), όπως π.χ. η Ν13 δήλωσε: *«Ανάπτυξη της συνεργασίας με τους συναδέλφους μου»*, ενώ 12 νηπιαγωγοί ανέφεραν την ανταλλαγή και την αλληλεπίδραση, όπου δήλωσε η Ν1:*«..παίρνοντας κάποιες γνώσεις και εμπειρίες από άλλους συναδέλφους και τις μοιράστηκα με τον συνάδελφο»* και μέσω της παρεχόμενης ανατροφοδότησης και του αναστοχασμού (9 νηπιαγωγοί), ενδεικτικά η δήλωση της Ν7: *«Όπως είπα οπωσδήποτε στο να στοχάζομαι συστηματικά. Επίσης να μοιραστώ τις εμπειρίες μου και να ακούσω»*. Επίσης, οι 14/15 εκπαιδευτικούς δήλωσαν ότι θα χρησιμοποιήσουν τις πληροφορίες που έμαθαν στο πρόγραμμα στο μέλλον, για παράδειγμα η Ν7: *«Σίγουρα κάποια πράγματα θα ξεκινήσω να τα εφαρμόζω από τη νέα χρονιά»*.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στην παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε προσπάθεια να διερευνηθούν οι απόψεις των νηπιαγωγών που συμμετείχαν σε πρόγραμμα ΟΣΜ για την αναστοχαστική διαδικασία. Από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνάς μας διαπιστώνουμε ότι το πρόγραμμα της ΟΣΜ συνέβαλε σημαντικά στην αναστοχαστική τους διαδικασία και στις αναστοχαστικές τους πρακτικές και ότι αποτέλεσε σημαντικό παράγοντα της ΕΑ των νηπιαγωγών. Επιπρόσθετα, τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με την έρευνα της Καπαχτσή (2020) και των Korhonen et al. (2017). Ακόμη, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας μας, η αμοιβαία συνεργασία και η υποστήριξη που αναπτύχθηκε μεταξύ των μελών της ομάδας, φαίνεται ότι συνέβαλε στην ΕΑ και στη βελτίωση των μαθησιακών και διδακτικών πρακτικών των νηπιαγωγών, όπως συμπέραναν στις έρευνές τους και οι Geeraerts et al.(2015) και οι Heikkinen et al. (2012).

Επιπλέον, η συζήτηση και η ανατροφοδότηση από συναδέλφισσες/ο, τη μεντόρισσα και τη διευκολύντρια προτιμήθηκε από όλα τα μέλη και αναδείχθηκαν ως τα σημαντικότερα αναστοχαστικά εργαλεία, ευρήματα τα οποία διαπιστώνονται και στην έρευνα των Heikkinen, et al. (2012). Επιπρόσθετα, διαπιστώνουμε ότι οι νηπιαγωγοί του προγράμματος της ΟΣΜ ξεπέρασαν ψυχολογικές και κοινωνικές νόρμες μέσα από το πρόγραμμα, όπως αρνητικός σχολιασμός, έλλειψη αυτοπεποίθησης, φόβος αποτυχίας, μοίρασμα αποτυχημένων πρακτικών, που αποτελούσαν εμπόδιο για την αναστοχαστική τους διαδικασία και ακολούθως συνέβαλε στην προσωπική και επαγγελματική τους ενδυνάμωση, όπως αναφέρεται και στην έρευνα των De Castro et al. (2019).

Ακόμα, συνέβαλλε στην προσωπική και επαγγελματική ενδυνάμωση των μελών που βρίσκονταν στο τέταρτο και πέμπτο στάδιο της σταδιοδρομίας τους, χαρακτηριστικό που αν και δεν είχε διερευνηθεί σε μεγάλο βαθμό σε προηγούμενες έρευνες (Geeraerts et al., 2015), καταδεικνύει τον σημαντικό ρόλο του προγράμματος της ΟΣΜ, ακόμα και σε αυτά τα στάδια της επαγγελματικής τους ζωής.

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνάς μας διαπιστώσαμε ότι αν και κατανοήθηκε η σημασία του αναστοχαστικού ημερολογίου, ως εργαλείου για την ανάπτυξη του αναστοχασμού των νηπιαγωγών, αλλά και της αναστοχαστικής συζήτησης κατά τη διάρκεια των συναντήσεων, ωστόσο δεν προτιμήθηκε σε σημαντικό βαθμό. Οι λόγοι που υποθέτουμε ότι συνέβη αυτό και συμφωνούν και με τις διαπιστώσεις των μελών συνδέονται με το ότι οι νηπιαγωγοί στην Ελλάδα που βρίσκονται στα συγκεκριμένα στάδια της σταδιοδρομίας τους (μέση και προς το τέλος) δεν είχαν σχετική εκπαίδευση στις βασικές τους σπουδές αναφορικά με την αναστοχαστική διαδικασία και κυρίως στα αναστοχαστικά εργαλεία, όπως το ημερολόγιο. Επιπλέον, ο ρόλος του εκπαιδευτικού θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ο εκπαιδευτικός της πράξης, που απομακρύνονταν ολοένα και περισσότερο (όσο αυξάνονταν τα χρόνια προϋπηρεσίας) από τις νέες θεωρίες και επομένως, μεγάλωνε το χάσμα μεταξύ θεωρίας και πράξης. Επιπλέον, πιστεύουμε ότι η οργανωσιακή δομή των νηπιαγωγείων στην Ελλάδα (λειτουργία ολιγοθέσιων νηπιαγωγείων στο μεγαλύτερο ποσοστό της επικράτειας) λειτούργησε αρνητικά ως προς την ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας, μοιράσματος εμπειριών και πρακτικών με νέες και παλαιότερες συναδέλφισσες, πειραματισμών σε νέες μεθόδους και την ανάπτυξη του αναστοχασμού.

Συνοψίζοντας, διαπιστώνουμε ότι το μοντέλο της ΟΣΜ αποτελεί μία πρόταση ΕΑ των εκπαιδευτικών η οποία μπορεί να συμβάλλει όχι μόνο στη βελτίωση των παιδαγωγικών τους πρακτικών, αλλά και στην ενδυνάμωσή τους ιδιαίτερα σε εκπαιδευτικούς που βρίσκονται στο μέσο ή προς το τέλος της σταδιοδρομίας τους, όπου είναι πιο δύσκολο να πειραματιστούν και να προχωρήσουν σε αλλαγές.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης,* (Μτφ. Δεληγιάννη Μ.). Μεταίχμιο.

Anagnou, E., & Fragoulis, I. (2014). The contribution of mentoring and action

research to teachers' professional development in the context of informal learning. *Rev. Eur. Stud., 6,* 133.

Aspfors, J., Fransson, G., & Heikkinen, H. L. (2012). Mentoring as dialogue, collaboration and/or assessment? In *Transitions and transformations in learning and education* (pp. 271-290). Springer Netherlands.

Braun, V., & Clarke, V. (2012). *Thematic analysis*. American Psychological Association.

Γκρίτζιος, Β. (2006). Το κίνημα του νέου επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών. *Επιστημονικό Βήμα, 6*(1), 154-156.

Carr, W., & Kemmis, S. (2003). *Becoming critical: education knowledge and action research*. Routledge.

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

De Castro, J. P., Mahlamäki-Kultanen, S., da Silva, A. L. A., de Almeida Bento, R. M., da Silva, M. C., & da Silva Júnior, A. I. (2019). Peer Group Mentoring for Teacher Development at a Brazilian Vocational Education Institute. *Am mattikasvatuksenaikakauskirja, 21*(1), 31-46.

Geeraerts, K., Tynjälä, P., Heikkinen, H. L., Markkanen, I., Pennanen, M., &Gijbels, D. (2015). Peer-group mentoring as a tool for teacher development. *European Journal of Teacher Education*, *38*(3), 358-377.

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

Heikkinen, H. L., Wilkinson, J., Aspfors, J., & Bristol, L. (2018). Understanding mentoring of new teachers: Communicative and strategic practices in Australia and Finland. *Teaching and Teacher Education, 71*, 1-11.

Hunzicker, J. (2011). Effective professional development for teachers: A checklist. *Professional development in education*, *37*(2), 177-179.

Κακανά, Δ. Μ., &Καπαχτσή, Β. (2011). Ανάπτυξη του αναστοχασμού και της συνεργατικότητας μέσω της έρευνας δράσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, *52,* 68-82.

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*, 555-569.

Καπαχτσή, Β. (2020). *Με τον μέντορα στην ομάδα*. Κυριακίδης.

Κατσαρού, Ε. (2016). Εκπαιδευτική έρευνα-δράση. *Πολυπαραδειγματική διερεύνηση για την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης*. Κριτική.

Kaunisto, S. L., Estola, E., & Leiman, M. (2013). 'I've let myself get tired'–one teacher's self-reflection process in a peer group. *Reflective Practice, 14*(3),

406-419.

Kemmis, S. (2006). Participatory action research and the public sphere. *Educational action research*, *14*(4), 459-476.

Kemmis, S., Heikkinen, H. L., Fransson, G., Aspfors, J., & Edwards-Groves, C. (2014). Mentoring of new teachers as a contested practice: Supervision, support and collaborative self-development. *Teaching and teacher education*, *43*, 154-164.

Kiviniemi, U., Tynjälä, P., Heikkinen, H. L., & Martin, A. (2021). Running a hybrid: mingling in-service and pre-service teachers in peer-mentoring groups. *European journal of teacher education, 44*(4), 555-571.

Korhonen, H., Heikkinen, H. L., Kiviniemi, U., & Tynjälä, P. (2017). Student teachers' experiences of participating in mixed peer mentoring groups of in-service and pre-service teachers in Finland. *Teaching and Teacher Education*, *61*, 153-163.

Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and teaching*, *23*(4), 387-405.

Lassila, E. T., Jokikokko, K., Uitto, M., & Estola, E. (2017). The challenges to discussing emotionally loaded stories in Finnish teacher education. *European Journal of Teacher Education, 40*(3), 379-393.

Ματσαγγούρας, Η. (2005). Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σελ. 63-81). Μεταίχμιο.

Pennanen, M., Bristol, L., Wilkinson, J., &Heikkinen, H. L. (2016). What is 'good'mentoring? Understanding mentoring practices of teacher induction through case studies of Finland and Australia. *Pedagogy, Culture & Society*, *24*(1), 27-53.

Pennanen, M., Heikkinen, H. L., &Tynjälä, P. (2020). Virtues of mentors and mentees in the Finnish model of teachers' peer-group mentoring. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *64*(3), 355-371.

Tynjälä, P., Pennanen, M., Markkanen, I., & Heikkinen, H. L. (2021). Finnish model of peer-group mentoring: review of research. *Annals of the New York Academy of Sciences*, *1483*(1), 208-223.

Jůvová, A., Duda, O., de Vos, M., Stuit, P., & Velthuis, C. (2023). *European Teacher as the reflective practitioner: 21st Century Skills in Education*. Palacký University Olomouc.

Η μικροδιδασκαλία και η πρακτική άσκηση ως εργαλείο του μελλοντικού εκπαιδευτικού

Ελένη Καραμανώλη
Μεταδιδακτορική ερευνήτρια Παιδαγωγικής,
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
ekaramanoli@edlit.auth.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Μια μικροδιδασκαλία είναι μια μικρογραφία μαθήματος, μια μικρή «πρόβα διδασκαλίας» που σκοπό έχει να βοηθήσει τον μελλοντικό εκπαιδευτικό να αποκτήσει ή/και να βελτιώσει τις διδακτικές του δεξιότητες αλλά και τις συμπεριφορές και στάσεις που συνάδουν με το ρόλο του σε ορισμένο κάθε φορά πλαίσιο εκπαίδευσης. Ο μελλοντικός εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται το πόσο σημαντικά είναι θέματα όπως η οργάνωση του μαθήματος, η ανάπτυξη των εννοιών, η στοχοθέτηση και η ακρίβεια του περιεχομένου, η διάρκεια των δραστηριοτήτων και η ποιότητα της ανατροφοδότησης. Η επαναξιολόγηση με κριτική ματιά θεμάτων, όπως ο σχεδιασμός του μαθήματος, η συγκεκριμενοποίηση της στοχοθεσίας, η χρήση των συμμετοχικών τεχνικών και η ποιότητα των εκπαιδευτικών δράσεων που επέλεξε, η χρονική οριοθέτηση, μπορεί να τον/την οδηγήσει σε μία εποικοδομητική αυτό-κριτική. Βασικός σκοπός της έρευνας είναι να εξεταστεί αν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να κατακτήσουν συγκεκριμένους στόχους, με συγκεκριμένους και ελεγχόμενους τρόπους σε ένα ελεγχόμενο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Ειδικότερα, στόχοι είναι εξεταστούν τα εξής: α) πώς μπορούν να καλλιεργηθούν συγκεκριμένες διδακτικές δεξιότητες β) πώς μπορούν να οργανώσουν μία διδασκαλία γ)πώς μπορεί να βελτιωθεί ο μελλοντικός εκπαιδευτικός μέσα από την «πρόβα διδασκαλίας». Βασικές υποθέσεις της έρευνας είναι οι ακόλουθες: οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί δεν είναι επαρκώς προετοιμασμένοι για τη διδακτική πράξη, την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων και την διδακτική τους προσέγγιση. Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων θα τεθούν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα: α) Πώς αντιλαμβάνονται οι φοιτητές/-τριες το ρόλο της μικροδιδασκαλίας; β) Πώς μπορούν να καλλιεργήσουν συγκεκριμένες διδακτικές δεξιότητες; γ) Ποια προβλήματα και δυσκολίες αντιμετωπίζουν στη διδακτική πράξη; Τα προσ-

δοκώμε να αποτελέσματα αφορούν στην προώθηση της σκέψης για τους φοιτητές/-τριες που συμμετέχουν στις διδακτικές προσεγγίσεις μέσα από την εποικοδομητική αξιολόγηση-ανατροφοδότηση μέσα από μία προσομοίωση, εργαστηριακή διαδικασία και πρακτική άσκηση να είναι σε θέση να οργανώνουν ένα ολοκληρωμένο και εμπεριστατωμένο σχέδιο μαθήματος. Η παρούσα έρευνα φιλοδοξεί να συμβάλει στην ανάδειξη εκπαιδευτικών τεχνικών που χρησιμοποιούνται παγκοσμίως στην προετοιμασία των μελλοντικών εκπαιδευτών ανεξαρτήτως ειδικότητας ή βαθμίδας εκπαίδευσης. Η ερευνητική μεθοδολογία που θα ακολουθηθεί είναι αυτή της «μελέτης περίπτωσης» (case study). Η ανάλυση του υλικού της έρευνας θα πραγματοποιηθεί με τη μέθοδο της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου. Η έρευνα έλαβε χώρα στην Παιδαγωγική Σχολή του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας στο τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης σε φοιτητές/-τριες που βρίσκονταν πάνω από το 4ο εξάμηνο στο μάθημα «Μικροδιδασκαλία και πρακτική άσκηση». Η διεύρυνση, αναβάθμιση και βελτίωση της πρακτικής άσκησης θα οδηγήσει στην ενδυνάμωση του ρόλου του αυριανού εκπαιδευτικού σε επίπεδο επιστημονικό και κοινωνικό και κατ' επέκταση στη βελτίωση της μελλοντικής του εκπαιδευτικής δράσης.

Λέξεις-κλειδιά: Τεχνικές εκπαίδευσης, διδακτικές δεξιότητες, στοχοθεσία, ανατροφοδότηση

Η ΜΙΚΡΟΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΟΥ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Μια μικροδιδασκαλία είναι μια μικρογραφία μαθήματος, μια μικρή «πρόβα διδασκαλίας» που σκοπό έχει να βοηθήσει τον μελλοντικό εκπαιδευτικό να αποκτήσει ή/και να βελτιώσει τις διδακτικές του δεξιότητες αλλά και τις συμπεριφορές και στάσεις που συνάδουν με το ρόλο του σε ορισμένο κάθε φορά πλαίσιο εκπαίδευσης. Στη μικροδιδασκαλία η έμφαση αποδίδεται στο πώς διδάσκεται κάτι, δηλαδή το κέντρο βάρους είναι η απόκτηση ή/και βελτίωση των διδακτικών δεξιοτήτων του μελλοντικού εκπαιδευτικού.

Η μικροδιδασκαλία είναι πολύτιμη τόσο για τους νέους όσο και για τους έμπειρους καθηγητές για να βελτιώσουν τις διδακτικές τους πρακτικές, γιατί παρέχει την ευκαιρία στους καθηγητές και τους εκπαιδευτές να βελτιώσουν τις διδακτικές τους πρακτικές μέσω ενός μοντέλου «διδάσκω, κριτικάρω, ξαναδιδάσκω». Επιπλέον, αποτελεί μια συγκεντρωμένη, εστιασμένη μορφή ανατροφοδότησης και συζήτησης μεταξύ συναδέλφων που μπορεί να βελ-

τιώσει τις στρατηγικές διδασκαλίας. Αναπτύχθηκε στις αρχές και στα μέσα της δεκαετίας του 1960 από τον Dwight Allen και τους συναδέλφους του στο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών του Stanford (Politzer, 1969).

Στο κλασικό μοντέλο Stanford, κάθε συμμετέχων διδάσκει ένα σύντομο μάθημα, συνήθως 5 έως 10 λεπτά, σε μια μικρή ομάδα. Οι «μαθητές» μπορεί να είναι πραγματικοί μαθητές, όπως στο αρχικό πρόγραμμα του Στάνφορντ, ή μπορεί να είναι συμφοιτητές που παίζουν το ρόλο των μαθητών. Εάν είναι επιθυμητό, η συνεδρία μπορεί να βιντεοσκοπηθεί για επανεξέταση σε μεταγενέστερη ημερομηνία (Vare, 1993). Η παρουσίαση ακολουθείται από μια συνεδρία ανατροφοδότησης. Σε ορισμένες περιπτώσεις, η συνεδρία ανατροφοδότησης μπορεί να ακολουθηθεί από μια εκ νέου διδασκαλία, ώστε ο εκπαιδευτής να έχει την ευκαιρία να εξασκήσει τις βελτιώσεις που προτάθηκαν κατά τη διάρκεια της ανατροφοδότησης (Vare, 1993). Ακόμη και έμπειροι καθηγητές μπορούν να βελτιώσουν τις τεχνικές διδασκαλίας τους χρησιμοποιώντας τη μικροδιδασκαλία.

Τα οφέλη της μικροδιδασκαλίας

Η μικροδιδασκαλία παρέχει πολλαπλά οφέλη. Πρώτον, επειδή τα μαθήματα είναι τόσο σύντομα (συνήθως 5 έως 10 λεπτά), είναι απαραίτητο να επικεντρώνονται σε συγκεκριμένες στρατηγικές. Αυτό σημαίνει ότι κάποιος που συμμετέχει σε μια μικροδιδασκαλίας μπορεί να λάβει ανατροφοδότηση σχετικά με συγκεκριμένες τεχνικές με τις οποίες δυσκολεύεται (Kuhn, 1968). Σε μια κατάσταση κατάρτισης οι συμμετέχοντες μπορούν να εξασκηθούν σε μια νεοαποκτηθείσα τεχνική σε μία μικρότερη ενότητα, αντί να επεξεργαστούν την τεχνική αυτή σε ένα ολόκληρο μάθημα (Vare, 1993).

Η μικροδιδασκαλία είναι μια πρακτική δραστηριότητα στα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών των περισσότερων χωρών. Πρέπει να διεξάγεται πρόσωπο με πρόσωπο για να διασφαλιστεί ότι όλες οι βασικές διδακτικές δεξιότητες εξασκούνται. Οι Allen και Even ανέπτυξαν το πρόγραμμα μικροδιδασκαλίας το 1963, αναγνωρίζοντας την έννοια της μικροδιδασκαλίας ως ουσιαστικού μηχανισμού για την παροχή στους φοιτητές εκπαιδευτικούς επαρκείς γνώσεις, δεξιότητες και τεχνικές που σχετίζονται με τη διδασκαλία σε έναν εκπαιδευτικό πρόγραμμα κατάρτισης (Otsupius, 2014- Kusmawan, 2017). Η μικροδιδασκαλία αναγνωρίζεται ως μια διδακτική πρακτική όπου οι φοιτητές- εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία να διδάξουν ένα μάθημα σε μια μικρή αριθμητικά τάξη σε σύντομο χρονικό διάστημα (Kusmawan, 2017).

Το μάθημα θα πρέπει να εστιάζει στο περιεχόμενο, να αποτελείται λίγους μαθητές, και να διαρκεί μεταξύ 15 και 20 λεπτών. Η μικροδιδασκαλία παρέχει στους φοιτητές τις κατάλληλες διδακτικές δεξιότητες, όπως η ικανότητα να επιλέγουν τις κατάλληλες στρατηγικές διδασκαλίας και τις κατάλληλες μεθόδους για τη διδασκαλία. Επιπλέον, αποκτούν δεξιότητες διαχείρισης της τάξης, μπορούν να αποκτήσουν διδακτικές γνώσεις και επαγγελματικές αξίες στην παιδαγωγική.

Η μικροδιδασκαλία αναφέρεται ως ένα πρόγραμμα με το οποίο οι φοιτητές-/-τριες, μελλοντικοί εκπαιδευτικοί όντας εφοδιασμένοι με το περιεχόμενο του γνωστικού αντικειμένου και διάφορες διδακτικές μεθοδολογίες είναι σε θέση να παραδώσουν το περιεχόμενο ενός εξειδικευμένου γνωστικού αντικειμένου. Σύμφωνα με τον Otsupius, η μικροδιδασκαλία είναι μια εκπαιδευτική μέθοδος που χρησιμοποιείται στην εκπαίδευση των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων παγκοσμίως για να δώσει στους αρχάριους εκπαιδευτικούς την ευκαιρία να αποκτήσουν διδακτικές δεξιότητες (Otsupius, 2014). Ομοίως, ο Msimanga υποστήριξε ότι η μικροδιδασκαλία επιτρέπει στους φοιτητές/-τριες να εξασκηθούν στον τρόπο διδασκαλίας και να αναπτύξουν τις θεωρίες τους σχετικά με τη διδασκαλία (Msimanga, 2021).

Οι Dharma et al. (2021) περιέγραψαν τη μικροδιδασκαλία ως ένα αντικείμενο που επιτρέπει στους φοιτητές/-τριες να εξασκηθούν, να αξιολογήσουν και να βελτιώσουν τις διδακτικές τους ικανότητες. Η μικροδιδασκαλία είναι μια κρίσιμη και εποικοδομητική διαδικασία για να κατανοήσουν και να απολαύσουν οι φοιτητές/-τριες της εκπαίδευσης μια εμπειρία διδασκαλίας. Η διαδικασία της μικροδιδασκαλίας διασφαλίζει ότι τόσο οι αδυναμίες όσο και τα δυνατά σημεία των φοιτητών/-τριών εντοπίζονται, ενισχύονται και διορθώνονται (Defis et al., 2022, Msimanga, 2021). Οι φοιτητές εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή και να εξασκηθούν με ποικίλες τεχνικές διδασκαλίας καθώς επίσης και με θέματα διδακτέας ύλης, παρακολούθηση της διαδικασίας ερωτήσεων και απαντήσεων κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και μάθησης, την επιλογή αποτελεσματικών στρατηγικών διδασκαλίας και αξιολόγησης και τη γενικότερη διαχείριση της διδασκαλίας (Ryan & Deviney, 2017).

Κατά τη διάρκεια της μικροδιδασκαλίας, οι φοιτητές/-τριες καλούνται να επιλέξουν ένα θέμα σε οποιοδήποτε τάξη, σε οποιαδήποτε φάση, στο πλαίσιο της ειδικότητάς τους και να προετοιμάσουν ένα μάθημα για να διδάξουν στους/στις συμφοιτητές/-τριες τους παρουσία ενός «αξιολογητή». Οι συμφοιτητές/-τριες τους στη συνέχεια συμμετέχουν ως μαθητές/-τριες σε μια τάξη και μετά την παρουσίαση, αναμένεται να παρέχουν ανατρο-

φοδότηση στον εισηγητή της μικροδιδασκαλίας ενώπιον του αξιολογητή.

Σύμφωνα με τους Msimanga και Thomas, η διαδικασία της μικροδιδασκαλίας αποτελείται από μια μικρή ομάδα φοιτητών που διδάσκουν, παρατηρούν και παρέχουν εποικοδομητική ανατροφοδότηση σχετικά με το μάθημα. Επιπλέον, υποστηρίζουν ότι αυτό επιτρέπει στους φοιτητές/-τριες να αποκτήσουν δεξιότητες παρατήρησης, να μάθουν ο ένας από τον άλλον και να βιώσουν την εμπειρία της διδασκαλίας σε ένα ελεγχόμενο περιβάλλον (Msimanga, 2021· Thomas, 2013). Επιπρόσθετα, οι Arsal και Banga πρότειναν ότι η μικροδιδασκαλία δεν πρέπει να διαρκεί περισσότερο από 15 λεπτά, προκειμένου να επιτευχθούν ορισμένοι εκπαιδευτικοί στόχοι (Arsal, 2015· Banga, 2014). Σύμφωνα με τους Sosibo και Thomas, ο σκοπός της μικροδιδασκαλίας είναι να εκπαιδεύσει τους φοιτητές/-τιες στις δεξιότητες σχεδιασμού μαθήματος, παρουσίασης μαθήματος, διαχείρισης της εξέλιξης του μαθήματος και στην απλοποίηση της πολυπλοκότητας της διδασκαλίας στην τάξη (Sosibo, 2012· Thomas, 2013). Οι Otsupius και Punia et al. υποστήριξαν ότι η μικροδιδασκαλία έχει ως στόχο να εφοδιάσει τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς με νέες διδακτικές δεξιότητες σε ένα εποπτευόμενο περιβάλλον να μέσα από την καθοδήγηση και την ανάπτυξη διαδικασιών διδασκαλίας και να αποκτήσουν εμπιστοσύνη στις διδασκαλία τους (Otsupius, 2014· Punia et al., 2016). Άλλες αξιοσημείωτα οφέλη της μικροδιδασκαλίας περιλαμβάνουν την απόκτηση επαγγελματικής διδακτικής συμπεριφοράς (Kumar, 2016), η απόκτηση δεξιοτήτων κριτικής σκέψης κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού του μαθήματος και της παρουσίασης του μαθήματος (Arsal, 2015). Οι Herrera et al., (2017) ανέφεραν ότι η μικροδιδασκαλία ενισχύει τις δεξιότητες σχεδιασμού, την ομαδική εργασία και την τεχνογνωσία του περιεχομένου του γνωστικού αντικειμένου.

Ο μελλοντικός εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται το πόσο σημαντικά είναι θέματα όπως η οργάνωση του μαθήματος, η ανάπτυξη των εννοιών, η στοχοθεσία και η ακρίβεια του περιεχομένου, η διάρκεια των δραστηριοτήτων και η ποιότητα της ανατροφοδότησης. Η επαναξιολόγηση με κριτική ματιά θεμάτων, όπως ο σχεδιασμός του μαθήματος, η συγκεκριμενοποίηση της στοχοθεσίας, η χρήση των συμμετοχικών τεχνικών και η ποιότητα των εκπαιδευτικών δράσεων που επέλεξε, η χρονική οριοθέτηση, μπορεί να τον/την οδηγήσει σε μία εποικοδομητική αυτό-κριτική. Βασικός σκοπός της έρευνας είναι να εξεταστεί αν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να κατακτήσουν συγκεκριμένους στόχους, με συγκεκριμένους και ελεγχόμενους τρόπους σε ένα ελεγχόμενο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Ειδικότερα, στόχοι της παρούσας ερευνητικής μελέτης είναι εξεταστούν τα εξής: α) πώς μπορούν να καλλιεργηθούν συγκεκριμένες διδακτικές δεξιότητες β) πώς μπορούν να οργανώσουν μία διδασκαλία γ)πώς μπορεί να βελτιωθεί ο μελλοντικός εκπαιδευτικός μέσα από την «πρόβα διδασκαλίας». Βασικές υποθέσεις της έρευνας είναι οι ακόλουθες: οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί δεν είναι επαρκώς προετοιμασμένοι για τη διδακτική πράξη, την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων και την διδακτική τους προσέγγιση.

Η ερευνητική μεθοδολογία που θα ακολουθηθεί είναι αυτή της «μελέτης περίπτωσης» (case study). Σύμφωνα με τους Patten και Newhart, το αντικείμενο μιας μελέτης περίπτωσης μπορεί να είναι ένα άτομο ή μια ομάδα, όπως μια οικογένεια, ένα χωριό ή ένας οργανισμός (Patten & Newhart, 2018). Ομοίως, μια μελέτη περίπτωσης ασχολείται με ένα συγκεκριμένο άτομο (ή άτομα), εμπειρία, οργανισμό, ή οποιοδήποτε άλλο συγκεκριμένο πλαίσιο (Creswell, 2014). Το σημαντικότερο πλεονέκτημα μιας μελέτης περίπτωσης σε αυτό το πλαίσιο είναι ότι μπορεί να παρέχει μια «ανάγνωση» οποιασδήποτε περίπτωσης, συμπεριλαμβανομένης της κοινωνικής ζωής (Creswell, 2014). Στην παρούσα μελέτη, η περίπτωση ήταν φοιτητές/-τριες της Παιδαγωγικής Σχολής του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας του τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης που βρίσκονταν πάνω από το 4ο εξάμηνο στο μάθημα «Μικροδιδασκαλία και πρακτική άσκηση». Μέσω της περίπτωσης μελέτης, απαντήθηκαν σύνθετα ερευνητικά ερωτήματα και συλλέχτηκαν πλούσια ποιοτικά δεδομένα από ομάδα φοιτητών/-τριών του πανεπιστημίου. Η μελέτη περίπτωσης βοήθησε στην απόκτηση σαφούς εικόνας για την αποτελεσματικότητα της μικροδιδασκαλίας σε ένα πανεπιστήμιο.

Το δείγμα της έρευνας ήταν 10 φοιτητές/-τριες, εκπροσωπούνται και τα δύο φύλα. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με την παρατήρηση της μικροδιδασκαλίας δύο ομάδων. Οι παρατηρήσεις κριθήκαν κατάλληλες για να υπάρξουν σαφείς αποδείξεις της αποτελεσματικότητας της μικροδιδασκαλίας. Το πλεονέκτημα της παρατήρησης είναι η κατανόηση της συμπεριφοράς των ανθρώπων, οι κοσμοθεωρίες τους, τα συναισθήματα και οι υποθέσεις σχετικά με το φαινόμενο (Cohen et al. 2018). Επιπλέον, οι παρατηρήσεις επιτρέπουν στον ερευνητή να παρατηρήσει τα πρότυπα συμπεριφοράς των ανθρώπων γύρω από ένα συγκεκριμένο ερευνητικό φαινόμενο για να συλλέξει πληροφορίες (Johnson & Christensen, 2014). Στην παρούσα μελέτη, η παρατήρηση των φοιτητών/-τριών των μικροδιδασκαλιών παρείχε ουσιαστικά την ευκαιρία να κατανοηθεί ο τρόπος με τον οποίο οι μελ-

λοντικοί εκπαιδευτικοί συμπεριφέρθηκαν και ανέπτυξαν πρότυπα διαχείρισης της διδασκαλίας.

Κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεων, η ερευνήτρια ήταν παρατηρήτρια και αξιολογητής. Χρησιμοποιήθηκε ένα πρόγραμμα παρατήρησης για καθοδήγηση. Το σκεπτικό για την παρατήρηση των φοιτητών/-τριών ήταν η συλλογή πλούσιων δεδομένων. Όλες οι μικροδιδασκαλίες καταγράφηκαν και κρατήθηκαν σημειώσεις. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις σε βάθος για να επιβεβαιωθούν τα δεδομένα, να αποκτηθεί σαφήνεια και να προστεθούν στα δεδομένα που προέκυψαν από τις παρατηρήσεις. πραγματοποιήθηκαν ημι-δομημένες συνεντεύξεις για τη διερεύνηση των πεποιθήσεων και των απόψεων των υποψήφιων εκπαιδευτικών και προς επίρρωση των αποτελεσμάτων της ερευνητικής διαδικασίας. Η διεύρυνση, αναβάθμιση και βελτίωση της πρακτικής άσκησης θα οδηγήσει στην ενδυνάμωση του ρόλου του αυριανού εκπαιδευτικού σε επίπεδο επιστημονικό και κοινωνικό και κατ' επέκταση στη βελτίωση της μελλοντικής του εκπαιδευτικής δράσης. Πραγματοποιήθηκαν σε βάθος ημιδομημένες συνεντεύξεις με τέσσερις φοιτητές/-τριες για τη διερεύνηση του ερευνητικού φαινομένου. Το σκεπτικό ήταν να αποκτηθούν διευκρινισμένες και σαφείς απαντήσεις από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες. Κάθε συνέντευξη δεν διήρκεσε περισσότερο από 30 λεπτά. Όλες οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν και κρατήθηκαν κάποιες σημειώσεις, στη συνέχεια τα δεδομένα αναλύθηκαν.

Η παρούσα ερευνητική μελέτη χρησιμοποίησε μια επαγωγική προσέγγιση στο πλαίσιο της θεματικής ανάλυσης δεδομένου ότι παρείχε την ευκαιρία να αξιοποιηθούν ποιοτικές μέθοδοι, όπως παρατηρήσεις, για την εξαγωγή συμπερασμάτων που διατυπώθηκαν (Johnson &Christensen, 2014). Σύμφωνα με τους Creswell και Creswell (2018), για την επιτυχή ολοκλήρωση της θεματικής ανάλυσης, ο ερευνητής πρέπει να λάβει υπόψη του τα εξής: πρώτον, ο ερευνητής πρέπει να τακτοποιήσει και να εξοικειωθεί με τα δεδομένα που έχει συλλέξει. Αυτό γίνεται μέσω την ακρόαση των ηχογραφημάτων, την απομαγνητοφώνηση και την ανάγνωση των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων και των σημειώσεων. Δεύτερον, ο ερευνητής πρέπει να αναπτύξει κώδικες και, τρίτον, ο ερευνητής πρέπει να διατυπώσει θέματα χρησιμοποιώντας τους κώδικες που προσδιορίστηκαν στο δεύτερο βήμα.

Η αποτελεσματικότητα της μικροδιδασκαλίας εξετάστηκε με την παρατήρηση και τη λήψη συνεντεύξεων από φοιτητές/-τριες. Τα ευρήματα αυτής της μελέτης αναφέρθηκαν μέσω των θεμάτων που ανέπτυξε ο ερευνητής μετά την ανάλυση των δεδομένων. Τα αυτολεξεί παραθέματα χρησιμοποιήθηκαν για να αποσαφηνιστούν οι απαντήσεις των συμμετεχόντων.

Σύμφωνα με το πρόγραμμα σπουδών του τμήματος όλοι/-ες οι φοιτητές/-τριες που εγγράφονται στο μάθημα «Μικροδιδασκαλία και πρακτική άσκηση» πρέπει να εξασκούνται στη μικροδιδασκαλία. Η μικροδιδασκαλία είναι μια ουσιαστική δραστηριότητα που επιβεβαιώνει ότι ο/η φοιτητής/-τρια έχει κατακτήσει όσο το δυνατό περισσότερες δεξιότητες που είναι απαραίτητες στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης δείχνουν ότι η μικροδιδασκαλία σε ένα πανεπιστήμιο ήταν αποτελεσματική, καθώς οι φοιτητές/-τριες ολοκλήρωσαν με επιτυχία τη διαδικασία. Οι απαιτήσεις επιτυχούς ολοκλήρωσης περιλάμβαναν αφενός την επιτυχή ολοκλήρωση της μικροδιδασκαλίας και αφετέρου την αξιοποίηση ποικίλου υλικού (ψηφιακού και μη) κατά τη διάρκεια της παρουσίασης.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Θεωρείτε ότι τα θεωρητικά/εισαγωγικά μαθήματα συνέβαλαν στην οργάνωση της μικροδιδασκαλίας σας;

Φοιτητής Κ: «θεωρώ ότι απέκτησα τις θεωρητικές γνώσεις που απαιτούνται για να είμαι σε θέση να οργανώσω τη μικροδιδασκαλία μου»

Φοιτητής Λ: «με βοήθησαν γιατί ξεκαθάρισα τι έπρεπε να κάνω και γιατί»

Φοιτητής Μ: «έμαθα να κάνω σχέδιο μαθήματος και να θέτω διδακτικές δεξιότητες»

Η μικροδιδασκαλία θεωρείτε ότι συνδέεται με την πρακτική άσκηση και αν ναι με ποιον τρόπο;

Φοιτητής Δ: «ναι, η μικροδιδασκαλία συνδέεται άμεσα με την πρακτική γιατί και τα δύο σε προετοιμάζουν ως μελλοντικό εκπαιδευτικό»

Φοιτητής Χ: «είναι άμεσα συνδεδεμένη γιατί η μικροδιδασκαλία σε εξοικειώνει με τεχνικές που θα εφαρμόσεις και θα στην πρακτική άσκηση »

Φοιτητής Ρ: «ναι, γιατί είδα πώς μπορούν να εφαρμοστούν κάποια θεωρητικά πράγματα στην πράξη σε ένα ελεγχόμενο περιβάλλον και τώρα νιώθω πιο σίγουρη για την πρακτική άσκηση, μου έχει φύγει το πρώτο άγχος»

Ποιες διδακτικές δεξιότητες θεωρείτε ότι καλλιεργήσατε μέσω της μικροδιδασκαλίας που εφαρμόσατε;

Φοιτητής Λ: «έμαθα πώς να ξεκινάω και να ολοκληρώνω ένα μάθημα»

Φοιτητής Ε: «καλλιέργησα τη δεξιότητα του σχεδιασμού της διδασκαλίας και την εύρεση τρόπων ενεργοποίησης του ενδιαφέροντος των μαθητών/-τριών»

Φοιτητής Ζ: «προσπάθησα να εξασκηθώ στη ρύθμιση της φωνής μου και στη διαχείριση της τάξης»

Με ποιον τρόπο θεωρείτε ότι η ανατροφοδότηση που ακολούθησε τη μικροδιδασκαλία σας προετοίμασε για τη μεταπτυχιακή εκπαίδευση;

Φοιτητής Ε: «Νομίζω ότι η ανατροφοδότηση είναι ένα από τα πιο σημαντικά πράγματα γιατί σε βοηθά να γίνεις καλύτερος»

Φοιτητής Α: «Είναι πολύ σημαντικό να έχεις μια τεκμηριωμένη γνώμη για τη δουλειά σου, αυτό μπορεί να σε βοηθήσει να διορθώσεις τα λάθη σου και να γίνεις καλύτερος»

Φοιτητής ΣΤ: «Η ανατροφοδότηση είναι απαραίτητο μέρος της διαδικασίας της μικροδιδασκαλίας και θα πρέπει να αποτελεί μέρος της διδασκαλίας γενικά»

Ποιος θεωρείτε ότι είναι ο ρόλος της μικροδιδασκαλίας στη διαμόρφωσή σας ως μελλοντικού εκπαιδευτικού;

Φοιτητής Α: «θεωρώ ότι είναι μία μικρή προετοιμασία κατά την οποία ασκείσαι στα βασικά στάδια διδασκαλίας»

Φοιτητής Δ: «ήταν μία πολύ βοηθητική διαδικασία που με βοήθησε να αποβάλω το πρώτο «σοκ» της διδασκαλίας»

Φοιτητής Ε: «είναι πολύ σημαντικός γιατί αποτελεί ένα είδος εκπαίδευσης σε αυτό που θα κληθείς να ασκήσεις ως επάγγελμα»

Ποιες δυσκολίες/εμπόδια αντιμετωπίσατε κατά την υλοποίηση της μικροδιδασκαλίας;

Φοιτητής Γ: «το άγχος και ο φόβος ήταν ο μεγαλύτερος εχθρός μου και ο χρονικός περιορισμός»

Φοιτητής Ε: «δεν κατάφερα να πετύχω όλους τους εκπαιδευτικούς στόχους που είχα θέσει»

Φοιτητής Ζ: «στη μικροδιδασκαλία μου εστίασα στην άσκηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων τις οποίες όμως διαπίστωσα ότι είναι δύσκολο να κατακτήσω»

Ποιες δυσκολίες/εμπόδια συναντήσατε κατά την προετοιμασία της μικροδιδασκαλίας;

Φοιτητής Η: «δυσκολεύτηκα να οριοθετήσω χρονικά το υλικό που είχα να διδάξω και αυτό μου δημιούργησε πρόσθετο άγχος»

Φοιτητής Ν: «δυσκολεύτηκα να εφαρμόσω τις διδακτικές δεξιότητες που είχα προγραμματίσει»

Φοιτητής Π: «είχα συλλέξει πολύ βοηθητικό υλικό με αποτέλεσμα να μην ξέρω τί να διαλέξω και πιο είναι καταλληλότερο»

Τι μάθατε από την εφαρμογή της μικροδιδασκαλίας;

Φοιτητής Δ: «Μαθαίνω να οργανώνω τις κατάλληλες πληροφορίες για το μάθημά μου, μαθαίνω να θέτω συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους»

Φοιτητής Α: «Η μικροδιδασκαλία είναι μια προσομοίωση διδασκαλίας και με κάνει να αισθάνομαι λιγότερο αγχωμένη, έμαθα να ελέγχω τη φωνή μου και το χρόνο μου»

Φοιτητής Β: «Η μικροδιδασκαλία με βοήθησε να αξιοποιήσω τις κριτικές των συμφοιτητών μου και των καθηγητών μου, έμαθα πόσο σημαντική είναι η ανατροφοδότηση»

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η πλειοψηφία των φοιτητών/-τριών δήλωσε ότι η μικροδιδασκαλία βελτίωσε σίγουρα τις διδακτικές τους δεξιότητες και αιτιολόγησαν την απάντησή τους λέγοντας ότι εξασκήθηκαν στις διδακτικές δεξιότητες. Συμφώνησαν οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί ότι η μικροδιδασκαλία τους βοήθησε να γίνουν καλύτεροι εκπαιδευτικοί με πολλούς τρόπους (πρακτικούς-ψυχολογικούς) και αυτό είναι ένα θετικό στοιχείο της όλης διαδικασίας. Η πλειοψηφία των φοιτητών τόνισε ότι όχι μόνο είναι απαραίτητη αλλά και σημαντικό μέρος της διαδικασίας. Επιπλέον, κάποιοι υποστήριξαν ότι είναι πραγματικά σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς να οργανώνουν τη διδασκαλία τους ώστε να έχουν συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους και να χρησιμοποιούν αποτελεσματικές στρατηγικές διδασκαλίας. Μερικοί επικεντρώνονται στις απαντήσεις τους στο ψυχοευαίσθητο κομμάτι προκειμένου να δημιουργηθεί ένα καλό εκπαιδευτικό κλίμα.

Επιπροσθέτως, οι φοιτητές/-τριες απάντησαν ότι βρίσκουν την όλη διαδικασία πραγματικά σημαντική και ενδιαφέρουσα. Θεωρούν τη μικροδιδασκαλία επίσης χρήσιμο εργαλείο στην εκπαιδευτική διαδικασία επειδή τους προετοίμασε για το μελλοντικό τους επάγγελμα. Ταυτόχρονα, αποκαλύφθηκε ότι τους βοήθησε να νιώσουν πιο άνετα και με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση ήταν ένα στάδιο πριν από την επίσημη διδασκαλία τους στο σχολείο κατά τη μεταπτυχιακή τους εκπαίδευση. Ακόμα, δήλωσαν ότι έμαθαν πώς να διαχειρίζονται το χρόνο τους και το διδακτικό υλικό καθώς ήταν η πρώτη τους διδακτική εμπειρία έμαθαν πώς να προετοιμάζονται για αυτό, πώς να ελέγχουν τη χροιά της φωνής τους και τη σημασία της διαδικασίας

ανατροφοδότησης καθώς έλαβαν υπόψη τους τα σχόλια όχι μόνο του εκπαιδευτικού τους αλλά και των συναδέλφων τους.

Η συντριπτική πλειονότητα των φοιτητών/-τριών που ερωτήθηκαν σχετικά με τις συνεδρίες μικροδιδασκαλίας που πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο υλοποίησης του μαθήματος μικροδιδασκαλία και πρακτικής άσκησης δήλωσαν ότι συμφώνησαν ότι ο χρόνος που αφιέρωσαν στην εργασία με τους συμφοιτητές τους στην ομάδα τους βοήθησε να κατανοήσουν καλύτερα τη διαδικασία. Επιπλέον, τα εισαγωγικά μαθήματα ήταν χρήσιμα, οι διευκολύνσεις που τους δόθηκαν τους βοήθησαν να κατανοήσουν καλύτερα το μάθημα και το υλικό που παρείχε τους βοήθησε να κατανοήσουν την όλη διαδικασία. Επιπλέον, οι εισαγωγικές δραστηριότητες τους βοήθησαν να κατανοήσουν καλύτερα τι έπρεπε να κάνουν και, τέλος, ότι κατανόησαν τους στόχους και τη διαδικασία της μικροδιδασκαλίας πριν ξεκινήσουν να σχεδιάζουν το ερευνητικό μάθημα που τους ανατέθηκε. Αυτό το θετικό αποτέλεσμα, που καταγράφηκε από τις απαντήσεις των μαθητών στην έρευνά μας, επιβεβαιώνεται και από άλλη σχετική έρευνα, σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο της εφαρμογής της μικροδιδασκαλίας εξετάζουν συστηματικά τις μεθόδους διδασκαλίας τους, το περιεχόμενο της διδασκαλίας τους, τα αναλυτικά τους προγράμματα. και τις στρατηγικές που εφαρμόζουν στην τάξη (Lewis & Tsuchida, 1998).

Η συντριπτική πλειονότητα των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα δήλωσαν ότι επωφελήθηκαν από τη μικροδιδασκαλία όσον αφορά τη διδασκαλία τους και την πρόβλεψη πιθανών ερωτήσεων από τους συμμαθητές τους στην εκπαίδευση. Ο εμπλουτισμός του ερευνητικού μαθήματος συνεισφέροντας τις γνώσεις, την εμπειρία, τις προτάσεις και τις διαφορετικές απόψεις των μελών της ομάδας προάγει την επαγγελματική τους ανέλιξη. Αυτές οι συλλογικές διαδικασίες, που ενθαρρύνονται κατά την εφαρμογή της μικροδιδασκαλίας, προάγουν το επίπεδο γνώσης των συμμετεχόντων εκπαιδευόμενων μαθητών και προάγουν την επαγγελματική τους εξέλιξη στο πλαίσιο της αρχικής τους κατάρτισης.

Ειδικότερα, σχετικά με την κινητοποίηση των εκπαιδευομένων για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων και τη βελτίωση της απόδοσης φαίνεται ότι επιτυγχάνεται μέσω της εμπειρίας τους στη μικροδιδασκαλία, η οποία τους δίνει τη δυνατότητα να αναλύουν τα μαθήματά τους ως προς τους επιδιωκόμενους μαθησιακούς στόχους, να διεξάγουν λεπτομερείς συζητήσεις για τις διδακτικές στρατηγικές, όπως τεχνικές ερωτήσεις, πρόβλεψη απαντήσεων των μαθητών, κρίση του σχεδίου μαθήματος και αξιολόγηση της προσπάθειάς τους. Οι φοιτητές/-τριες ήταν σε θέση να αναγνωρίσουν και

να αναγνωρίσουν τις δεξιότητες διδασκαλίας (π.χ. να κάνουν ερωτήσεις, να ενισχύσουν τους μαθητές).

Επιπλέον, είχαν εξοικειωθεί με διάφορες συμμετοχικές τεχνικές διδασκαλίας (π.χ. καταιγισμός ιδεών, μελέτη περίπτωσης, εννοιολογικός χάρτης, προσομοίωση κ.λπ.) που προάγουν την ενεργό συμμετοχή, τις οποίες θα μπορούν να εφαρμόσουν στη διδασκαλία τους. Είχαν επίσης κατανοήσει ότι διάφορες εναλλακτικές διαδικασίες μπορούν να οδηγήσουν σε αποτελεσματική διδασκαλία. Επιπλέον, έχουν βελτιώσει τη διδακτική τους ευχέρεια παρατηρώντας τις διδακτικές δραστηριότητες άλλων συμμαθητών τους και συζητώντας μαζί τους διάφορα θέματα διδασκαλίας. Τέλος, έχουν εξασκήσει τη διαδικασία του στοχασμού που συμβάλλει στην αυτοαξιολόγηση της προσωπικής τους μάθησης. Ως τα σημαντικότερα πλεονεκτήματα της εφαρμογής της μικροδιδασκαλίας επισημαίνονται η συνεργασία, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών, ο προβληματισμός και η ενεργός μάθηση που περιλαμβάνει εποικοδομητική συζήτηση, σχεδιασμό, πρακτική, παρατήρηση και ανατροφοδότηση.

Οι φοιτητές/-τριες μπόρεσαν να περιορίσουν τη συνθετική τους εμπειρία και την τεχνική κατάρτιση σε εκπαιδευτικό εργαλείο τόσο σε καθαρά όσο και σε συνδυασμό με άλλες μουσικές και δημιουργικές δραστηριότητες. Εκπαιδεύτηκαν να εντοπίζουν και να περιγράφουν τους παράγοντες και τις συνθήκες που προάγουν την αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία της σύνθεσης. Έμαθαν να εξετάζουν, να αξιολογούν κριτικά και να χρησιμοποιούν το διαθέσιμο διδακτικό υλικό και να διαμορφώνουν διδακτικό υλικό προσαρμοσμένο στις ανάγκες των μαθητών. Ως αποτέλεσμα, εξασκήθηκαν στην προετοιμασία, οργάνωση και υλοποίηση εκπαιδευτικών σεναρίων σε συνθήκες (μικροδιδασκαλία) και σε πραγματικές συνθήκες (πρακτική εκπαίδευση σε μουσικά σχολεία).

Επίσης, εξασκήθηκαν στον τρόπο διαχείρισης προκλήσεων που σχετίζονται με τη διδακτική πρακτική (π.χ. διαχείριση χρόνου, προσαρμογή σε απροσδόκητες αλλαγές προγράμματος κ.λπ.). Έμαθαν επίσης να επιδεικνύουν άνεση στην υιοθέτηση ευέλικτων πρακτικών που ευθυγραμμίζονται με το πρόγραμμα σπουδών και με εξατομικευμένη και από κάτω προς τα πάνω διδασκαλία. Είχαν την ευκαιρία να πειραματιστούν με εναλλακτικές διδακτικές πρακτικές και διδακτικό υλικό, προσπαθώντας να πειραματιστούν με μεθόδους διδασκαλίας σε μια προσπάθεια να αναγνωρίσουν τη δική τους ιδιαίτερη διδακτική ταυτότητα για να αυτοαξιολογήσουν τη διδασκαλία τους και να προσαρμόσουν τις μεθόδους διδασκαλίας τους ανάλογα με τους στόχους και το σχέδιο διδασκαλίας. Τέλος, η μικροδιδασκα-

λία είναι μια τεχνική εξάσκησης διδακτικών δεξιοτήτων και προτύπων συμπεριφοράς, περιλαμβάνει βιντεοσκόπηση και βιντεοσκόπηση της διδασκαλίας. Δεν είναι μια μηχανιστική διαδικασία, καθώς καλλιεργούνται όχι μόνο δεξιότητες κοινωνικής αλλά και συναισθηματικής νοημοσύνης. Με τη μικροδιδασκαλία οι μαθητές φάνηκε να αντιλαμβάνονται τη σημασία των βασικών παραγόντων για την επιτυχία της διδασκαλίας, όπως η διαχείριση χρόνου, η ενδυνάμωση των μαθητών και η συστηματική προετοιμασία, η οποία οδηγεί επίσης σε καλύτερη γνώση του αντικειμένου μέσω της αναζήτησης υλικό πέρα από αυτό που προσφέρει το σχολικό βιβλίο (Fernández & Robinson, 2006).

Οι φοιτητές/-τριες μέσα από μία προσομοίωση, εργαστηριακή διαδικασία και πρακτική άσκηση είναι σε θέση να οργανώνουν ένα ολοκληρωμένο και εμπεριστατωμένο σχέδιο μαθήματος, έχουν κατακτήσει κάποιες διδακτικές δεξιότητες, εξοικειώθηκαν με τη διδακτική πράξη, ήρθαν σε επαφή με εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται παγκοσμίως στην προετοιμασία των μελλοντικών εκπαιδευτών ανεξαρτήτως ειδικότητας ή βαθμίδας εκπαίδευσης. Η διεύρυνση, αναβάθμιση και βελτίωση της πρακτικής άσκησης θα οδηγήσει στην ενδυνάμωση του ρόλου του αυριανού εκπαιδευτικού σε επίπεδο επιστημονικό και κοινωνικό και κατ' επέκταση στη βελτίωση της μελλοντικής του εκπαιδευτικής δράσης.

Στο πλαίσιο αυτό, σκοπός της μικροδιδασκαλίας και της πρακτικής άσκησης είναι η βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης στην τάξη και βασίζεται στη λογική της συνεργασίας, της αξιολόγησης από ομοτίμους και της ανατροφοδότησης μεταξύ των εκπαιδευτικών που κατά την εφαρμογή της στην τάξη έχουν ερευνητικό ρόλο τον οποίο χρησιμοποιούν κατάλληλα για την επαγγελματική τους εξέλιξη και προς όφελος των μαθητών τους.

Η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα δήλωσαν ότι συμφωνούν απόλυτα ότι το ερευνητικό τους μάθημα ήταν επιτυχές, ότι ταίριαζε με τον πρωταρχικό τους στόχο, η ομάδα τους χρησιμοποίησε σχολικά βιβλία, έρευνα ή άλλες εξωτερικές πληροφορίες για να τους βοηθήσει να σχεδιάσουν το μάθημά τους, η ανάπτυξη του ερευνητικού τους μαθήματος επέτρεψε για να αυξήσουν τις γνώσεις τους για το περιεχόμενο του μαθήματος τους, η ομάδα τους συνεργάστηκε αποτελεσματικά για να σχεδιάσει το ερευνητικό τους μάθημα, η παρατήρηση της μάθησης και της σκέψης των μαθητών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας ήταν μια σημαντική μαθησιακή εμπειρία, η συμμετοχή στο μάθημα ήταν μια πολύτιμη μαθησιακή εμπειρία και το μάθημα ήταν μια πολύτιμη μαθησιακή εμπειρία για τους μαθητές και οι μαθητές μπόρεσαν να συμμετάσχουν στο μάθημα.

Αυτό το εύρημα υποδηλώνει ότι όλοι οι μαθητές που εφάρμοσαν τη μικροδιδασκαλία ήταν πολύ καλά ενημερωμένοι για τη διαδικασία. Από την έρευνα διαπιστώθηκε επίσης ότι η συμμετοχή των εκπαιδευομένων μαθητών σε κλίμα αλληλοσεβασμού, συμπάθειας και συλλογικότητας είναι σημαντική για την επιτυχία της μικροδιδασκαλίας. Επιπλέον, από αυτό το αποτέλεσμα της παρούσας έρευνας, είναι σαφές ότι η μικροδιδασκαλία συμβάλλει στην παρακίνηση των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών να επιτύχουν συγκεκριμένους στόχους και να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η κινητοποίησή τους για την κατάκτηση επιτυγχάνει συγκεκριμένους στόχους και βελτιώνει την απόδοσή τους μέσω της εμπειρίας τους στη μικροδιδασκαλία, η οποία τους παρακινεί με βάση τους επιδιωκόμενους μαθησιακούς στόχους, να διεξάγουν λεπτομερείς συζητήσεις για εκπαιδευτικές στρατηγικές, όπως τεχνικές αμφισβήτησης και πρόβλεψη απαντήσεων των μαθητών, για να κρίνουν σχέδιο μαθήματος και αξιολόγηση της προσπάθειάς τους (Sims & Walsh, 2009).

Επιπλέον, η μικροδιδασκαλία ενθαρρύνει την ανατροφοδότηση και τον συλλογικό προβληματισμό μεταξύ των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών, εστιάζει στη μάθηση των μαθητών και υποστηρίζει τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Wessels, 2018). Αυτό το εύρημα είναι σύμφωνο με τα αποτελέσματα άλλης σχετικής έρευνας, σύμφωνα με την οποία η μικροδιδασκαλία και η μεταπτυχιακή εκπαίδευση βοηθούν τους εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς να αναγνωρίσουν την αξία της συνεργασίας, να γίνουν πιο συνεργατικοί στο σχεδιασμό της διδασκαλίας τους, να αναπτύξουν την ικανότητα να παρατηρούν και να συλλέγουν σημαντικά δεδομένα για τους μαθητές μαθαίνουν και να στοχάζονται πιο ανοιχτά και ειλικρινά για τα μαθήματά τους (Lucas, 2014).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η μικροδιδασκαλία αποτελεί ουσιαστική εμπειρία και προετοιμασία για τη μελλοντική διδασκαλία στην τάξη. Μέσω αυτής της διαδικασίας οι φοιτητές/-τριες εκπαιδευτικοί είχαν τη δυνατότητα να εντοπίσουν τους τομείς αδυναμίας τους αλλά και να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους (Msimanga, 2021). Τα ευρήματα αυτής της μελέτης αποκαλύπτουν την αποτελεσματικότητα της μικροδιδασκαλίας αφού όλοι οι φοιτητές/-τριες ολοκλήρωσαν τη μικροδιδασκαλία τους με επιτυχία. Δεδομένου ότι κανένας από τους/τις φοιτητές/-τριες δεν αποφάσισε να εγκαταλείψει το μάθημα. Οι Dharma et al. (2022) τόνισαν τη σημασία της ολοκλήρωσης της μικροδιδασκαλίας από

κάθε φοιτητή/-τρια. Οι Msimanga (2021) και Oluwatoyin και Femi (2021) ισχυρίζονται ότι οι φοιτητές/-τριες θα πρέπει να ολοκληρώσουν με επιτυχία τη μικροδιδασκαλία τους, καθώς τους προετοιμάζει για να τα καταφέρουν στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού.

Οι συμμετέχοντες σε αυτή τη μελέτη ανέπτυξαν διάφορες δεξιότητες, συμπεριλαμβανομένης της διδασκαλίας, καθώς παρουσίαζαν τα μαθήματά τους και λάμβαναν ανατροφοδότηση από τους συμφοιτητές τους. Οι Dharma κ.ά. (2022) υποστήριξαν ότι ο αναστοχασμός των συναδέλφων βοηθά τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς να μοιραστούν τις απόψεις τους πιο ελεύθερα, οδηγώντας στη δική τους βελτίωση και ανάπτυξη εμπιστοσύνης μεταξύ τους. Υποστήριξαν περαιτέρω ότι η μαθησιακή διαδικασία θα πρέπει να ενισχύεται με υποστηρικτική ανατροφοδότηση, ενθαρρύνοντας το ακροατήριο των ομότιμων να παρέχει ανατροφοδότηση. Οι Oluwatoyin και Femi (2021) πρόσθεσαν ότι η μικροδιδασκαλία παρείχε στους φοιτητές μοναδικές δεξιότητες διδασκαλίας.

Παρά τα θετικά αποτελέσματα από τη χρήση της μικροδιδασκαλίας, υπάρχουν ορισμένοι περιορισμοί. Το δείγμα της έρευνας ήταν σχετικά μικρό. Η χρήση μεγαλύτερου δείγματος θα ενίσχυε την αξιοπιστία της έρευνας. Επίσης, υπήρχαν χρονικοί περιορισμοί σχετικά με την υλοποίηση της έρευνας (διήρκεσε ένα εξάμηνο), οι οποίοι δεν επέτρεψαν μεγαλύτερη διάρκεια. Τα αποτελέσματα αποκάλυψαν ότι οι μαθητές μετά την επιτυχή ολοκλήρωση της μικροδιδασκαλίας και της σταδιακής κατάρτισης έχουν σχηματίσει μια ολοκληρωμένη εμπειρική αντίληψη των χαρακτηριστικών και των ιδιαιτεροτήτων του διδακτικού έργου που πρόκειται να αναλάβουν ως μελλοντικοί δάσκαλοι. Η παρούσα έρευνα συμβάλλει στην εμφάνιση εκπαιδευτικών τεχνικών που χρησιμοποιούνται παγκοσμίως για την προετοιμασία των μελλοντικών εκπαιδευτικών ανεξάρτητα από την εξειδίκευση ή το επίπεδο εκπαίδευσής τους.

ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ

Η εγκυρότητα στα ποιοτικά δεδομένα εξασφαλίστηκε με την υιοθέτηση μιας τριγωνοποίησης της διαδικασίας. Στην παρούσα μελέτη, η τριγωνοποίηση περιελάμβανε δύο μεθόδους δεδομένων: παρατηρήσεις και συνεντεύξεις σε βάθος, οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν για τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της μικροδιδασκαλίας. Κατά τη διάρκεια της έρευνας κρατήθηκαν σημειώσεις, ώστε να μπορούν να καταγραφούν σημαντικές πληροφορίες. Χρησιμοποιήθηκε ένας καταγραφέας φωνής για την κα-

ταγραφή όλων των διαδικασιών των μεθόδων συλλογής δεδομένων. Δεδομένου ότι η εγκυρότητα των ευρημάτων έπρεπε να διασφαλιστεί, χορηγήθηκαν απομαγνητοφωνήσεις και στάλθηκαν στους συμμετέχοντες, οι οποίοι έπρεπε να επαληθεύσουν την ακρίβεια των ευρημάτων. Για τις συνεντεύξεις, η εγκυρότητα εξασφαλίστηκε με τη σύγκριση των συνεντεύξεων μεταξύ τους (Cohen et al., 2018). Η πρόθεση ήταν να επαληθευτεί εάν οι απαντήσεις των συμμετεχόντων θα απέδιδαν παρόμοια αποτελέσματα. Η ερευνήτρια διασφάλισε την αξιοπιστία διασφαλίζοντας ότι τα ευρήματα και των δύο ποιοτικών μέσων (παρατήρηση και ατομικές συνεντεύξεις) απέδωσαν έγκυρα αποτελέσματα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Arsal, Z. (2015). The effects of microteaching on the critical thinking dispositions of preservice teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, *40*(3), 140–153. https://doi.org/10.14221/ajte.2014v40n3.9

Banga, C. L. (2014). Microteaching, an efficient technique for learning effective teaching. *Scholarly Research Journal for Interdisciplinary Studies,* II(XV), 2206–2211. https://oaji.net/articles/2015/1174-1421149006.pdf

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage publication.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publications.

Cuthbert, M. (2017). Assessing the effectiveness of microteaching during teacher preparation. *European Journal of Research and reflection in Educational sciences*, *5*(2), 91–102. http://www.idpublications.org/ 90 http://ijlter.org/index.php/ijlter

Defis, N., Glover, A., Jennings, C., Stewart, S., Wallis, R., Craggs, B., Hay, C., Linton, C., Powell, T., & Williams, A. (2022). Using video technology to support microteaching and reflection in initial teacher education. *Journal of Educational Innovation,* Partnership and Change, *8*(1). 92–98. https://journals.studentengagement.org.uk/index.ph

Fernandez, M. L. & Robinson, M. (2006). Prospective Teachers' Perspectives on Microteaching Lesson Study. Education.127(2). 203-215.

Herrera, R. F., Vielma, J. C., & Muñoz, F. C. (2017). Microteaching: A new way to perform oral presentations by engineering students. *Global Journal*

of Engineering Education, *19*(3), 285–290. http://www.wiete.com.au/journals/GJEE/Publish/vol19no3/18-HerreraRF.pdf Johnson, R. B., & Christensen, L. (2014). *Educational research: Quantitative, qualitative and mixed approach*. Sage Publication.

Kuhn, W. (1968). Holding a Monitor up to Life: Microteaching. Music Educators Journal, 55(4), 49-53.

Kumar, S. S. (2016). Microteaching — An efficient technique for learning effective teaching. *International Journal of Research in IT and Management*, 6(8), 51–61. https://doi.org /fulltext/EJ1285602.pdf

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

Lucas, M. (2014) *Lesson Study, a Means for Fostering Collaborative Reflection: Effects on the Self-Efficacy and Teaching Practices of Developmental Education College Success Course Instructors. Dissertation*, Arizona State University.

Msimanga, M.R. (2021). The impact of micro teaching lessons on teacher professional skills: Some reflections from South African student teachers. *International Journal of Higher Education*, 10(2), 164–170. https://doi.org/10.5430/ijhe.v10n2p164

Otsupius, I. A. (2014). Microteaching: a technique for effective teaching. *An International Multidisciplinary Journal*, 8(4), 183–197. https://dx.doi.org/10.4314/afrrev.v8i4.15

Patten, M. L., & Newhart, M. (2018). Understanding research methods (10th ed.). Routledge Taylor & Francis Group.

Politzer, R. (1969). Microteaching: A New Approach to Teacher Training and Research. Hispania, 52(2), 244-248.

Punia, V., Miglani, P., & Singh, S. P. (2016). Perception of pupil-teachers regarding microteaching sessions. *World Scientific News,* 26, 69–77. http://www. worldscientificnews.com/wp-content/uploads/2015/10/WSN-27-2016-1-9.pdf 91 http://ijlter.org/index.php/ijlter

Santos, J. M., & Castro, R.D.R. (2021). Technological pedagogical content knowledge (TPACK) in action: Application of learning in the classroom by pre-service teachers (PST). *Social Sciences & Humanities Open,* 3, 1–8. https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2021.100110

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

Sosibo, L. (2012). Exploring the views of educators and students on privileged knowledge domains in a teacher education programme: A case study. *Journal of Education*, 56, 139–169. https://doi.org/10.17159/2520-9868/i56a06

Thomas, J. D. (2013) Microteaching revisited: Using technology to enhance the professional development of pre-service teachers. The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, *Issues and Ideas,* 86(4), 150–154. https://doi.org/10.1080/00098655. 2013.790307

Vare, J. W. (1993). *Co-Constructing the Zone: A Neo-Vygotskian View of Microteaching*.

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. Doi:10.1007/978-3-319-72170- 5_41

Η Πρακτική Άσκηση στην προετοιμασία των δασκάλων: τάσεις, προκλήσεις και νέες προοπτικές

Μαρία Λιακοπούλου
Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
liakopouloum@uoi.gr

Κώστας Γαβριλάκης
Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
cgav@uoi.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Καθοριστική είναι η στόχευση και η οργάνωση της Πρακτικής άσκησης των υποψήφιων εκπαιδευτικών στην προετοιμασία τους για το επάγγελμα και στη διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Καταρχάς είναι δεδομένη μια εκτεταμένη ανομοιογένεια της ποιότητας των σχολείων ως χώρων Πρακτικής άσκησης, της συχνότητας και της ποιότητας του mentoring, της εποπτείας και της καθοδήγησης των υποψήφιων εκπαιδευτικών, του βαθμού ελέγχου της ποιότητας της μαθησιακής εμπειρίας. Επίσης, η άσκηση των φοιτητών σε σχολεία όχι μόνο δεν επιφέρει πάντα θετικά αποτελέσματα αλλά θα μπορούσε να έχει και αρνητικές συνέπειες στη διαμόρφωση της ταυτότητας των μελλοντικών εκπαιδευτικών, όπως η αντιμετώπιση της διδασκαλίας ως 'τεχνική', η διχοτόμηση και το χάσμα μεταξύ θεωρίας-πράξης, η αναπαραγωγή κυρίαρχων αξιών, στάσεων και πρακτικών, οι οποίες δεν εξυπηρετούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τη μάθηση όλων των μαθητών. Η παρούσα τοποθέτηση εστιάζει σε τρία σημεία, τα οποία είναι τα ακόλουθα: α) Η Πρακτική Άσκηση στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, β) Ζητήματα σχεδιασμού, οργάνωσης και μεθόδευσης της Πρακτικής Άσκησης προκειμένου να διασφαλιστεί η σύνδεση θεωρίας-πράξης και γ) Η Πρακτική Άσκηση ως ζήτημα 'πολιτικής'

Λέξεις-κλειδιά: πρακτική άσκηση, επαγγελματική εμπειρία, εκπαίδευση εκπαιδευτικών, παιδαγωγική κατάρτιση, εκπαιδευτική πολιτική

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ

Συμπληρώνοντας σαράντα χρόνια λειτουργίας, το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΠΤΔΕ) του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων βρίσκεται σε έναν διαρκή και σε βάθος αναστοχασμό, προσπαθώντας να αποτιμήσει τα επιτεύγματά του, να αξιολογήσει την ποιότητα των «θεμελίων» του, ώστε να εκτιμήσει εάν επάνω τους μπορεί να στηρίξει τη μελλοντική του πορεία, αλλά και να αναγνωρίσει τις νέες προκλήσεις στις οποίες καλείται να ανταποκριθεί. Οι πρακτικές ασκήσεις των μαθημάτων του φαίνεται ότι αποτελούν ένα από αυτά τα ισχυρά θεμέλια στα οποία στηρίζεται με σιγουριά το πρόγραμμα σπουδών του Τμήματος και αποτιμάται ιδιαίτερα θετικά από τις/τους φοιτήτριες/τες, το διδακτικό προσωπικό αλλά και το συμβούλιο αξιολόγησης και πιστοποίησης της Εθνικής Αρχής Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΑΑΕ, 2023). Εντούτοις, όλα τα εμπλεκόμενα μέρη συμφωνούν ότι υπάρχει η ανάγκη περαιτέρω ανάπτυξης και ποιοτικής αναβάθμισης αυτού του θεσμού έτσι ώστε να ανταπεξέλθει στις σύγχρονες προκλήσεις. Ένα τέτοιο εγχείρημα οφείλει να ασχοληθεί με τρία αλληλεξαρτώμενα επίπεδα που λειτουργούν ως επάλληλοι κύκλοι: το τεχνικό/υποδομών, το παιδαγωγικό και το πολιτικό επίπεδο.

Μια σειρά δεικτών και δεδομένων, που αξίζει να συνοψιστούν εδώ, συνθέτουν μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα του τεχνικού μέρους, δηλαδή εκείνου που υπηρετεί και στηρίζει το παιδαγωγικό μέρος και άρα δεν μπορεί να αγνοηθεί ούτε από το πολιτικό επίπεδο.

Οι πρακτικές ασκήσεις του ΠΤΔΕ εκτείνονται χρονικά σε έντεκα ακαδημαϊκές εβδομάδες και λαμβάνουν τις πιστωτικές μονάδες (ECTS) που προβλέπονται στον Οδηγό Σπουδών του Τμήματος. Σήμερα, είναι συνδεδεμένες με επτά υποχρεωτικά μαθήματα του προγράμματος σπουδών, τα οποία ξεκινούν στο 4ο και ολοκληρώνονται στο 8ο εξάμηνο. Πρόκειται είτε για μαθήματα που εισάγουν τις/ τους φοιτήτριες/τες στη διδακτική μεθοδολογία και στη σχολική πρακτική άσκηση είτε αφορούν ειδικές διδακτικές, της γλώσσας, των μαθηματικών, της φυσικής, της ιστορίας. Την ευθύνη της οργάνωσης, υλοποίησης και υποστήριξης των πρακτικών ασκήσεων έχουν επτά μέλη Διδακτικού και Ερευνητικού Προσωπικού (ΔΕΠ), τέσσερα μέλη Εργαστηριακού Διδακτικού Προσωπικού (ΕΔΙΠ) και δύο αποσπασμένες στο Τμήμα δασκάλες. Επιπλέον, η οργάνωση των ασκήσεων υποστηρίζεται τεχνικά από ένα μέλος Ειδικού Τεχνικού Εργαστηριακού Προσωπικού (ΕΤΕΠ) και από ένα ηλεκτρονικό σύστημα κληρώσεων. Με αυτό το σύστημα επιτυγχάνεται, στο μέτρο του δυνατού, μια δίκαιη κατανομή των φοιτη-

τριών στα σχολεία όπου επιθυμούν να εργαστούν. Για την περαιτέρω διαχείριση δυσκολιών μετακίνησης που μπορεί να αντιμετωπίζουν ορισμένα άτομα αξιοποιείται και μια ηλεκτρονική φόρμα (google form) καταγραφής τέτοιων προβλημάτων. Συνολικά 37 δημοτικά σχολεία από την ευρύτερη περιοχή των Ιωαννίνων φιλοξενούν τις/τους φοιτήτριες/τές, η πλειονότητα των οποίων βρίσκεται στον αστικό ιστό της πόλης. Κάθε χρόνο προσφέρονται συνολικά περίπου 550 θέσεις σε 375 τμήματα των σχολείων αυτών με μια ομοιόμορφη κατανομή των θέσεων μεταξύ των έξι τάξεων.

Μολονότι η συνεργασία με τα σχολεία είναι συστηματική και άψογη, παρόλο που οι φοιτήτριες/τές που αποφοιτούν τονίζουν ότι η πρακτική άσκηση αποτέλεσε μια από τις πολυτιμότερες εμπειρίες που αποκόμισαν στις σπουδές τους, αν και όλα τα εμπλεκόμενα μέρη (διδάσκουσες/οντες, αξιολογητές) συμφωνούν ότι ο θεσμός αυτός αποτελεί την «καρδιά» των σπουδών στο ΠΤΔΕ, τα περιθώρια βελτίωσης του θεσμού είναι μεγάλα. Περισσότερα πεδία σπουδών αξίζει να συνδεθούν με την πρακτική άσκηση (π.χ. Γεωγραφία, Εργαστήρια Δεξιοτήτων), μεγαλύτερο χρονικό διάστημα θα ήταν καλό να αφιερωθεί κυρίως στην υλοποίηση (πέρα από την παρακολούθηση) διδασκαλίας εκ μέρους των φοιτητριών/των, συστηματικότερη αλληλεπίδραση μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων μερών θα μπορούσε να επιτευχθεί και, πρωτίστως, μεγαλύτερη υποστήριξη πρέπει να προσφερθεί στις/στους φοιτήτριες/τές κατά την προετοιμασία τους και κατά τον αναστοχασμό των πρακτικών ασκήσεων.

Κάθε προσπάθεια όμως αναβάθμισης του θεσμού δεν μπορεί παρά να ξεκινά από πιο θεμελιώδη ερωτήματα και στοχεύσεις που εμπίπτουν στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής για την πρακτική άσκηση.

Οι Cochran-Smith & Fries (2008) χαρακτηρίζουν την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ως μεταβαλλόμενο πρόβλημα το οποίο ξεκινάει ως πρόβλημα του προγράμματος σπουδών (1920-1950), έπειτα μετατρέπεται σε πρόβλημα κατάρτισης των υποψήφιων εκπαιδευτικών (1960-1980), ακολούθως σε πρόβλημα μάθησης (1980-2000) και τελικά σε πρόβλημα πολιτικό (1990-σήμερα), πρόβλημα δημόσιας πολιτικής (Cochran-Smith, 2005). Το περιεχόμενο, η οργάνωση, η μεθόδευση της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών έχουν ισχυρές κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές επιπτώσεις (Darling-Hammond, 2016). Η απουσία ενιαίας φιλοσοφίας για τη διδασκαλία, τη μάθηση και συνακόλουθα για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, καθιστούν την τελευταία ευάλωτη στην κριτική σχετικά με την αποτελεσματικότητά της. Γι' αυτό αξίζει να εστιάσει κανείς, εκτός από τα πρακτικά ζητήματα, και στις πολιτικές διαστάσεις της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών

(White & Forgasz, 2016). Από πλήθος ερευνητών έχει επισημανθεί το χάσμα μεταξύ θεωρίας- πράξης στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Allen & Wright, 2014· Darling-Hammond & Bransford, 2005). Η διάσταση αυτή θεωρίας- πράξης δεν αποτελεί μόνο πρόβλημα πρακτικό, αλλά κυρίως πρόβλημα πολιτικής. Εκκινεί από την απάντηση σε ερωτήματα όπως ποια είναι η φύση της μάθησης, ποιος είναι ο ρόλος και οι δυνατότητες της διδασκαλίας, ποιος είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σχολείο και στο εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα, ποιες είναι οι προσδοκίες από τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς και ποιες είναι οι προσδοκίες από το Πανεπιστήμιο.

ΠΩΣ ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΝΟΗΘΕΙ Η ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ;

Θεμελιώδες ερώτημα για το σχεδιασμό της Πρακτικής Άσκησης είναι ***«Ποιον εκπαιδευτικό θέλουμε;».*** Στη βιβλιογραφία εντοπίζονται διαφορετικοί προσανατολισμοί εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, ανάλογα με τη θεώρηση του ρόλου του εκπαιδευτικού, οι οποίοι καθορίζουν κατά κύριο λόγο τους στόχους της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών και μπορούν να συνοψιστούν στους εξής (Βλ. σχετικά Ξωχέλλης, 2005· Παπαναούμ, 2003· Zeichner, 1983): α) πρακτικός: η εκπαίδευση έχει τη μορφή μαθητείας και στοχεύει στην κατοχή από τον εκπαιδευτικό τεχνικών διδασκαλίας, οι οποίες είναι απόρροια τόσο της μίμησης έμπειρων εκπαιδευτικών όσο και κυρίως του ιδιαίτερου «ταλέντου» του κάθε εκπαιδευτικού, β) ανθρωποκεντρικός ή προσωποκεντρικός: επίκεντρο της εκπαίδευσης του εκπαιδευτικού είναι η προσωπικότητά του, η προσωπική του πνευματική, ψυχολογική και ηθική διάπλαση, ενώ στόχος της είναι η ψυχολογική ωριμότητά του με τη διαμόρφωση ενός προσωπικού οικοδομήματος απόψεων και αξιών, γ) τεχνοκρατικός ή μπιχεβιοριστικός: η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στοχεύει κυρίως στην καλλιέργεια συγκεκριμένων παρατηρήσιμων δεξιοτήτων που θεωρούνται προϋποθέσεις της αποτελεσματικής διδασκαλίας, ενώ η επάρκεια συνίσταται στην ικανότητα επίδειξης αυτών των διδακτικών δεξιοτήτων, δ) ακαδημαϊκός: η εκπαίδευση στοχεύει στην κατοχή από πλευράς του υποψήφιου εκπαιδευτικού ενός επιστημονικού πεδίου σχετικού με το μελλοντικό αντικείμενο διδασκαλίας του και δεν επιδιώκεται η παιδαγωγική κατάρτιση των μελλοντικών εκπαιδευτικών, ε) διερευνητικός: στόχος της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών είναι να εφοδιάσει τον μελλοντικό εκπαιδευτικό με τις γνώσεις και τις δεξιότητες εκείνες που θα τον βοηθήσουν να ερευνά ο ίδιος τη δράση του και το πλαίσιο εργασίας του και να προβαίνει στις κατάλληλες παιδαγωγικές και διδακτικές επιλογές, στ) ολιστική προσέγγιση,

κατά την οποία η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αποβλέπει στη μετάδοση γνώσεων στο αντικείμενο, αλλά και παιδαγωγικών γνώσεων, στην καλλιέργεια διδακτικών δεξιοτήτων, στη διαμόρφωση ενός προσωπικού συστήματος αξιών και απόψεων, στην ανάπτυξη εκείνων των δεξιοτήτων που επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να ερμηνεύει τη δράση του και το πλαίσιό της και στη συνέχεια να παίρνει αποφάσεις.

Η ικανότητα των εκπαιδευτικών (teachers capacity) θεωρείται σημαντικός παράγοντας για τα μαθησιακά επιτεύγματα των μαθητών (Day et al., 2009· Darling-Hammond, & Young, 2002· Hattie, 2008) και μάλιστα, σύμφωνα με κάποιους ερευνητές, έως και τα τρία τέταρτα των επιπτώσεων του σχολείου στα επιτεύγματα των μαθητών θα μπορούσαν να αποδοθούν στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Rivkin, Hanushek & Kains, 2005). Η 'ικανότητα' των εκπαιδευτικών προσδιορίζεται λαμβάνοντας υπόψη παραδοχές για τη μάθηση, τους στόχους της εκπαίδευσης, τις προσδοκίες και τις απαιτήσεις της κοινωνίας από τον εκπαιδευτικό, τις προτεραιότητες και την πολιτική βούληση, το status του επαγγέλματος, τις εξωτερικές και διεθνείς τάσεις, τις υπάρχουσες παραδόσεις, το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο και περιβάλλον στο οποίο λαμβάνει χώρα η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Conway et all., 2009).

Την τελευταία δεκαετία πολλές χώρες, μεταξύ των οποίων προσφάτως και η Ελλάδα, έχουν εστιάσει σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα βασισμένο σε πρότυπα (Townsend, 2011, p. 488). Αυτό συνεπάγεται σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής αυξανόμενο ενδιαφέρον των κυβερνήσεων για οριοθέτηση των αρμοδιοτήτων και κριτηρίων βάσει των οποίων θα πρέπει να οργανώνεται και να αξιολογείται η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, για οριοθέτηση των γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων, οι οποίες είναι αναγκαίες για να ασκήσει ο εκπαιδευτικός το έργο του, για οριοθέτηση των πολιτικών και πρακτικών που μπορούν να υποστηρίξουν τους εκπαιδευτικούς, ώστε να τις εφαρμόσουν και να τις αναπτύξουν στην πορεία της καριέρας τους (EC, 2013), για αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού συστήματος, για έλεγχο της ποιότητας βάσει προκαθορισμένων κριτηρίων και για έλεγχο της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και του σχολείου (Ingvarson, & Rowe, 2007· Mayer, 2021· Townsend, 2011).

Ωστόσο, ακριβής και αυστηρή περιγραφή αρμοδιοτήτων και προσόντων που πρέπει να διαθέτει ένας εκπαιδευτικός οδηγούν σε έναν 'επιτελεστικό επαγγελματισμό' (performative professionalism) (Evans, 2011) και συνιστά πισωγύρισμα στον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών (Flores, 2016). Επίσης, οι διαδικασίες λογοδοσίας ενέχουν τον κίνδυνο εστίασης στην ατομι-

κή ευθύνη των εκπαιδευτικών (σημασία των γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων και πρακτικών των εκπαιδευτικών) -η οποία φυσικά είναι αδιαμφισβήτητη, αλλά όχι αποκλειστική και μοναδική- και παράβλεψη των παραγόντων του πλαισίου (σχέσεις στην ομάδα, σχολική κουλτούρα, προσδοκίες και προφίλ των μαθητών, το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, διαθέσιμοι πόροι, ακόμη και οι τρέχουσες συγκυρίες) (Vanassche, Bruneel & Christiaens, 2021). Επικράτηση μιας πολιτικής καθοδηγούμενης από την αγορά, αντανακλά έναν αντι-διανοητικό και αντι-πανεπιστημιακό λόγο (Mutton et.al., 2021). Επίσης, υπάρχει ο κίνδυνος να μειωθεί η ζήτηση σχολών των οποίων οι απόφοιτοι εισέρχονται σε ένα πολύ ρυθμιζόμενο επάγγελμα και παρακολουθούν πολύ ρυθμιζόμενη εκπαίδευση (Simpson, Cotton & Gore, 2021).

ΠΟΙΟΣ ΕΙΝΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΚΑΙ ΤΩΝ ΣΧΟΛΩΝ ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ;

Ο ισχυρός ρόλος του Πανεπιστημίου στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σηματοδοτεί τη στενή σύνδεση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών με την έρευνα, συμβάλει στο υψηλό κύρος της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών και αποτελεί εχέγγυο για τη διασφάλιση όχι μόνο υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, αλλά για την ικανότητα διαρκούς βελτίωσης του εκπαιδευτικού συστήματος (Toom & Jukka, 2021). Όταν η εκπαίδευση εκπαιδευτικών θεωρείται απλώς «πάροχος» εκπαιδευτικών και όχι αναπόσπαστο μέρος του εκπαιδευτικού συστήματος αποτελεί υποτίμηση του ρόλου της στο εκπαιδευτικό σύστημα. Δεν υπάρχει καμία αμφιβολία ότι η βελτίωση της μάθησης των μαθητών θα πρέπει να είναι ο απώτερος στόχος του εκπαιδευτικού σχεδιασμού του οποίου η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αποτελεί μέρος και ότι οι πτυχιούχοι δάσκαλοι θα πρέπει να μπορούν να εισέλθουν στο επάγγελμα με τις γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που απαιτούνται για να επιδράσουν θετικά στη μάθηση των μαθητών. Ωστόσο, η υπόθεση ότι υπάρχει μια άμεση, γραμμική και αιτιώδης σχέση μεταξύ του προγράμματος σπουδών αρχικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών και μάθησης των μαθητών, αποτελεί τροχοπέδη στην αναγνώριση της πολυπλοκότητας της φύσης της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (Cohran-Smith et al., 2016· Mayer et al., 2021), αλλά και στην αναγνώριση των πολλαπλών μεταβλητών που συμβάλλουν στη μάθηση των μαθητών (Ell et al., 2018). Η αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών έχει τη δυνατότητα να επιδράσει σε διάφορες πτυχές του εκπαιδευτικού συστήματος (π.χ. την κουλτούρα και τη λειτουργία των σχολείων μέσω της συνεργα-

σία Πανεπιστημίου- σχολείου, τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια, τη διδασκαλία και την αγωγή μέσω των ερευνητικών δεδομένων που παράγονται και διαχέονται, τη διαμόρφωση του status του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού), οι οποίες πτυχές με την πάροδο του χρόνου και συνολικά μπορούν να επιδράσουν στη μάθηση των μαθητών. Η μάθηση των μαθητών ενσωματώνεται σε ένα επικαλυπτόμενο πολύπλοκο σύστημα και η αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών διασταυρώνεται με τα συστήματα στα οποία είναι ενσωματωμένη η μάθηση των μαθητών (για περισσότερα βλ. Ell et al., 2018).

ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΑΣΚΗΣΗ

Η στόχευση της Πρακτικής Άσκησης μπορεί να διαφοροποιείται και ειδικότερα θα μπορούσε να έχει δύο μορφές (White & Forgasz, 2016):

α) Μορφή μαθητείας (apprentice), στο πλαίσιο της οποίας ο υποψήφιος εκπαιδευτικός τοποθετείται πλάι σε έναν έμπειρο εκπαιδευτικό, με στόχο τη μίμηση αποτελεσματικών στρατηγικών και η πρωταρχική στόχευση είναι η εκμάθηση διδακτικών στρατηγικών και δεξιοτήτων. Η προσέγγιση αυτή αντανακλά μια περιορισμένη αντίληψη της διδασκαλίας ως 'τέχνης' ή 'τεχνικής' και ενέχει κινδύνους όπως η παράβλεψη του σύνθετου χαρακτήρα της διδασκαλίας, μια περιορισμένη αντίληψη για τον ρόλο του δασκάλου, μια 'αποεπαγγελματοποίηση' του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και κυρίως την αδυναμία ανταπόκρισης των μελλοντικών εκπαιδευτικών στο σύγχρονο αίτημα για διασφάλιση υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές.

β) Εργαστηριακή μορφή (laboratory), στο πλαίσιο της οποίας η πρακτική άσκηση αποτελεί χώρο έρευνας, αναστοχασμού και πειραματισμού, είναι εστιασμένη στην παρατήρηση, ανάλυση, ερμηνεία περιστατικών που συμβαίνουν στην τάξη και πρωταρχική στόχευση έχει τον αναστοχασμό και την ανάπτυξη πρακτικών βάση της θεωρίας. Η διδασκαλία νοείται ως επάγγελμα που απαιτεί εξειδικευμένες γνώσεις.

Για να ξεπεραστούν κίνδυνοι, όπως η αντιμετώπιση της διδασκαλίας ως 'τεχνική', η διχοτόμηση και το χάσμα μεταξύ θεωρίας-πράξης (Βλ. σχετικά Allen & Wright, 2014· Darling-Hammond, & Bransford, 2005·Korthagen, et al., 2001), η αναπαραγωγή κυρίαρχων αξιών, στάσεων και πρακτικών, οι οποίες δεν εξυπηρετούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τη μάθηση όλων των μαθητών (White & Forgasz, 2016), αντί του όρου «πρακτική άσκηση», προτείνεται σήμερα ο όρος «επαγγελματική εμπειρία» ο οποίος αντανακλά μια πιο δι-

ευρυμένη εμπειρία, μια συνεργατική προσέγγιση μάθησης στο πλαίσιο «κοινοτήτων πρακτικής» (Cornu & Ewing, 2008). Ανεξάρτητα από τον τόπο και τη μορφή της Πρακτικής Άσκησης στόχος της δεν θα πρέπει να είναι η εκμάθηση δεξιοτήτων και τεχνικών, αλλά η καλλιέργεια δεξιοτήτων λήψης αποφάσεων για τις τεχνικές και τις προσεγγίσεις οι οποίες δεδομένων των συνθηκών θα διασφαλίσουν τη βελτίωση της μάθησης των μαθητών (Loughran, 2006).

Η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για την τάξη δεν μπορεί να είναι ο μόνος στόχος της πρακτικής άσκησης, καθώς παραβλέπεται ο ρόλος του πλαισίου, η συνθετότητα της διδασκαλίας και καλλιεργείται μια αντίληψη ότι τόσο το πλαίσιο του σχολείου όσο και η πρακτική των εκπαιδευτικών θα μπορούσαν να τυποποιηθούν. Επίσης, δημιουργείται η αίσθηση ότι οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι στάσεις που απαιτούνται για να ανταπεξέλθει ο εκπαιδευτικός στο έργο του είναι πεπερασμένες, ποσοτικοποιήσιμες και μετρήσιμες (Mayer, Goodwin & Mockler, 2021). Αποτελεί ζητούμενο η εξεύρεση μιας ισορροπίας, προκειμένου ναι μεν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί να προετοιμάζονται για να ανταπεξέλθουν άμεσα στις ανάγκες που προκύπτουν στην τάξη και στο σχολείο, αλλά θα πρέπει να έχουν μια εμπλουτισμένη και βαθύτερη κατανόηση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας που θα τους επιτρέψει να υιοθετήσουν νέες προσαρμοσμένες στις ανάγκες των μαθητών και του πλαισίου διδακτικές και παιδαγωγικές πρακτικές. Σύγχρονη πρόκληση αποτελεί η διατήρηση της διδασκαλίας και της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών ως πνευματικών και δημιουργικών δραστηριοτήτων έναντι των εξωτερικών πιέσεων (Simpson, Cotton & Gore, 2021). Πρακτική άσκηση σχεδιασμένη να ανταποκριθεί σε προκαθορισμένα πρότυπα λογοδοσίας θα οδηγήσει στην 'αποεπαγγελματοποίηση' (deprofessionalisation) (Flores, 2021), στην αντιμετώπιση της διδασκαλίας ως διαχειριστικής διαδικασίας, στην αντίληψη του εκπαιδευτικού ως διεκπεραιωτή τυποποιημένων διαδικασιών, με σημαντικό αντίκτυπο στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και στη μάθηση των μαθητών. Οι σύγχρονες συνθήκες και απαιτήσεις από το σχολείο και τον εκπαιδευτικό έχουν ανάγκη από επαγγελματίες εκπαιδευτικούς (occupational professionalism), οι οποίοι λαμβάνουν αυτόνομα αποφάσεις βάσει της επαγγελματικής τους κρίσης και καθοδηγούμενοι από κώδικες επαγγελματικής ηθικής.

Προκειμένου η πρακτική άσκηση των υποψήφιων εκπαιδευτικών να συμβάλει στη διαμόρφωση στοχαζόμενων παιδαγωγικά επαγγελματιών, ικανών να λαμβάνουν αποφάσεις εκτιμώντας την εκάστοτε περίσταση, να αξιολογούν και να αναθεωρούν τη δράση τους με βασική στόχευση τη μάθηση του κάθε μαθητή, θα ήταν σκόπιμα τα ακόλουθα:

- Οικοδόμηση και διατήρηση της σύνδεσης μεταξύ θεωρίας και πράξης σε όλη τη διάρκεια σπουδών εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, προκειμένου να διασφαλιστεί ότι οι θεωρητικές σπουδές δεν διαχωρίζονται από την πρακτική της διδασκαλίας (Toom & Jukka, 2021)
- Εκπαίδευση των υποψήφιων εκπαιδευτικών ως παιδαγωγικά σκεπτόμενων εκπαιδευτικών (pedagogical thinking teachers), οι οποίοι είναι ικανοί να κατανοήσουν την πρακτική της διδασκαλίας και να την προσεγγίσουν με διερευνητικό τρόπο (Toom & Jukka, 2021)
- Εμπλοκή των υποψήφιων εκπαιδευτικών στην έρευνα και συλλογή των ερευνητικών δεδομένων κατά την πρακτική τους άσκηση, προκειμένου να κατανοήσουν τη σύνδεση θεωρίας-έρευνας-πράξης. Οι εκπαιδευτικοί ως επαγγελματίες καλούνται να λαμβάνουν αποφάσεις βάσει έρευνας και γι' αυτό η ενσωμάτωση της έρευνας στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αποτελεί βασική στρατηγική εκπαίδευσης στοχαζόμενων επαγγελματιών, ο «ερευνητικός εγγραμματισμός» (research literature) αποτελεί προϋπόθεση διαμόρφωσης στοχαζόμενων επαγγελματιών (Tripney et al., 2018· Vieira et al., 2019). Η πρακτική άσκηση των υποψήφιων εκπαιδευτικών αποτελεί το προσφορότερο πεδίο, προκειμένου οι φοιτητές να συλλέξουν στοιχεία με ποικίλες μεθόδους έρευνας για να καταδειχθεί η σύνδεση παιδαγωγικών και ερευνητικών στόχων (Vieira et al., 2019) και να καταστούν ικανοί να συνδέουν την έρευνα με την ανάπτυξη των δικών τους επαγγελματικών πρακτικών (Harris et al., 2021).
- Υιοθέτηση νέων μορφών συνεργασίας σχολείων- πανεπιστημίων προκειμένου να βελτιωθεί η επαγγελματική μάθηση των υποψήφιων εκπαιδευτικών, αλλά και των εν ενεργεία εκπαιδευτικών (White & Forgas, 2016) και προκειμένου από την πρακτική άσκηση των φοιτητών να επωφεληθούν τα σχολεία αξιοποιώντας αυτή την ευκαιρία για να αναπτυχθούν νέα επίπεδα συζήτησης σχετικά με τις εφαρμοζόμενες πρακτικές και τη μάθηση των μαθητών.

ΕΠΙΛΟΓΙΚΑ

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι η πρακτική άσκηση είναι βασικό τμήμα της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, ο ρόλος της είναι καθοριστικός για την κατανόηση θεωριών μέσω της αξιοποίησής τους στο μελλοντικό πεδίο εργασίας, για την κατανόηση του μελλοντικού πεδίου εργασίας μέσω της αξιοποίησης των θεωρητικών αρχών, για τη διαμόρφωση μιας ρεαλιστικής

εικόνας του επαγγέλματος και των ατομικών δυνατοτήτων και ορίων, για τη διαμόρφωση επαγγελματικής ταυτότητας των υποψήφιων εκπαιδευτικών, για την ουσιαστική σύνδεση σχολείου-Πανεπιστημίου, για την ενδυνάμωση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών, για την ανατροφοδότηση των πανεπιστημιακών δασκάλων και για πλήθος άλλων λόγων.

Παρά την αναγνωρισμένη συμβολή της πρακτικής άσκησης τόσο για στην κατάλληλη προετοιμασία επαγγελματιών μελλοντικών εκπαιδευτικών όσο και στη σύνδεση σχολείου-πανεπιστημίου προκειμένου το πρώτο να βρίσκεται σε μια διαρκή τροχιά βελτίωσης και το δεύτερο να μπορέσει να επιτελέσει τον ευρύτερο ρόλο του να συμβάλει στη βελτίωση της εκπαίδευσης σε πολλαπλά επίπεδα, υπάρχει ένα πλήθος εμποδίων. Ενδεικτικά αναφέρονται κάποια εμπόδια και δυσκολίες, που δεν αφορούν μόνο την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα:

- Αναφορικά με τον ***χώρο*** της πρακτικής άσκησης: αδυναμία εξεύρεσης χώρων για την πρακτικής άσκηση, ανομοιογένεια της ποιότητας των σχολείων ως χώρων πρακτικής άσκησης
- Αναφορικά με την ***υποστήριξη*** των φοιτητών: δυσκολίες αναφορικά με τη συχνότητα και την ποιότητα της μεντορικής σχέσης (mentoring), την επάρκεια της εποπτείας και της καθοδήγησης των φοιτητών, τον διαθέσιμο χρόνο για την παροχή ανατροφοδότησης στους φοιτητές, τη σύνθεση και τη σύνδεση μεταξύ όσων 'λέγονται' στο πανεπιστήμιο και όσων 'γίνονται΄ στα σχολεία (για την έλλειψη άρθρωση μεταξύ 'λόγου' (discourse) και 'πράξης' (practice) βλ. σχετικά Flores, 2011), την ανταπόκριση στις διαφορετικές ανάγκες των φοιτητών, την αποφυγή αναπαραγωγής κυρίαρχων στάσεων, αξιών και πρακτικών
- Αναφορικά με την ***αποτίμηση*** της πρακτικής άσκησης: αδυναμία ελέγχου της μαθησιακής εμπειρίας των υποψήφιων εκπαιδευτικών, ζητήματα αξιολόγησης της πρακτικής άσκησης των φοιτητών
- Ζητήματα ***συνεργασίας***: έλλειψη χρόνου για την επικοινωνία μεταξύ σχολείου-πανεπιστημίου, δυσκολίες στη συνεργασία υποψήφιων και εν ενεργεία εκπαιδευτικών, δυσκολία οριοθέτησης του ρόλου των εν ενεργεία εκπαιδευτικών.

Στην άρση όλων των παραπάνω περιορισμών θα συνέβαλλαν οι κατάλληλα προετοιμασμένοι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν ρόλο **συνεργάτη στην πρακτική άσκηση,** η θεσμοθέτηση του παραπάνω ρόλου και η παροχή κινήτρων στους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς να εκπαιδευτούν και να αναλάβουν τέτοιο ρόλο, η διεύρυνση των χώρων πρακτι-

κής άσκησης πέραν των σχολείων, η απαραίτητη χρηματοδότηση από την Πολιτεία προκειμένου να στελεχωθούν τα πανεπιστήμια με καταρτισμένο και έμπειρο προσωπικό το οποίο αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη διεύρυνση της πρακτικής άσκησης, η οικονομική διευκόλυνση των φοιτητών για την μετακίνησή τους στους χώρους της πρακτικής άσκησης, η διασφάλιση συνοχής στα προγράμματα προετοιμασίας εκπαιδευτικών, η σύνδεση του περιεχομένου τους με το σχολικό πλαίσιο, η σύνδεση θεωρίας-πράξης μέσα από όλα τα μαθήματα του προγράμματος σπουδών. Πρωταρχικής σημασίας, ωστόσο, παραμένει μια άλλη 'πολιτική' σε επίπεδο πανεπιστημίου και κυρίως σε εθνικό επίπεδο αναφορικά με την πρακτική άσκηση των υποψήφιων εκπαιδευτικών. Θα πρέπει να εξετάσουμε σε επίπεδο πολιτικής τον αντίκτυπο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και συνεπώς και της πρακτικής άσκησης στα σχολεία, στους ηγέτες, στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές, προκειμένου να κατανοήσουμε τους σύνθετους τρόπους με τους οποίους η αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών διασταυρώνεται με τη σχολική εκπαίδευση. Αυτό μπορεί να οδηγήσει στον εντοπισμό διαφορετικών μοχλών πολιτικής και στην εξεύρεση καινοτόμων τρόπων επένδυσης στην προετοιμασία των εκπαιδευτικών και την πρακτική άσκηση που θα ωφελήσουν τους μαθητές και το εκπαιδευτικό σύστημα συνολικά (Ell et al., 2018).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Allen, J. M., & Wright, S. E. (2014). Integrating theory and practice in the pre-service teacher education practicum. *Teachers and Teaching*, *20*(2), 136–151.

Caena, F. (2014). *Initial teacher education in Europe: an overview of policy issues*. European Commission.

Cochran- Smith, M. (2005). The new teacher education: for better or for worse? *Educational Research*, *34*(7), 3-17.

Cochran- Smith, M., Villegas, A.M., Abrams, L.W., Chavez-Moreno, L.C., Mills, T. & Stern, R. (2016). Research on teacher preparation: charting the landscape of a sprawling field. In D. Gitomer & C.A. Bell (Eds.), *Handbook of research on teaching* (5th Ed.), (pp. 439-548). American Educational Research Association.

Cochran-Smith, M. & K. Fries (2008). Research on teacher education: changing times, changing paradigms. Στο: M. Cochran-Smith κ.ά. (επιμ.). *Handbook of research on teacher education: enduring questions in changing contexts* (pp.1050-1093). Routledge.

Conway, P., Murphy, R., Rath, A. & Hall, K. (2009). *Learning to Teach and Its Implications for the Continuum of Teacher Education: A Nine-country Cross-national Study*. Cork: Report Commissioned by the Teaching Council, University College.

Cornu, L.R. & R. Ewing (). Reconceptualising professional experiences in pre-service teacher education…reconstructing the past to embrace the future. *Teaching and Teacher Education, 24(7).* 1799-1821.

Darling-Hammond, L. & J. Bransford (2005). *Preparing teachers for a changing world*. Jossey Bass.

Darling-Hammond, L. (2016). Research on teaching and teacher education and its influences on policy and practice. *Educational Research*, *45*(2), 83-91.

Darling-Hammond, L. , & Young, P. (2002). Defining 'highly qualified teachers': What does 'scientifically-based research' actually tell us? *Educational Researcher*, *31*, 13–25.

Day, C. , Day, S. P. , Qing, K. , & Stobart, G. (2009). Committed for life? variations in teachers' work, lives and effectiveness. In M. Bayer (Ed.), *Teachers' career trajectories and work lives* (pp. 49–70). Springer. DOI: 10.1007/978-90-481-2358-2.

Ell, F., A., Simpson, D., Mayer, L., Davies, McL., Clinton, J. & Dawson, G. (2018). Conceptualising the impact of initial teacher education. *The Australian Educational Research*, 45(5). DOI: 10.1007/513384-018-0194-7.

European Commission (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. Retrieved 13/8/2023 from http://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SWD:2012:0374:FIN:EN:PDF

Evans, L. (2011). The 'Shape' of Teacher Professionalism in England: Professional Standards, Performance Management, Professional Development and the Changes Proposed in the 2010 White Paper. *British Educational Research Journal*, *37*(5), 851–870.

Flores, M.A. (2016). Teacher education curriculum. In J. Loughran & M.L. Hammilton (Eds.) *International Handbook of Teacher Education* (pp. 187-230), Springer.

Flores, M.A. (2021). Educating teachers in the post-Bologna context in Portugal: lessons learned and remaining challenges. In Mayer, D. (Ed.). *Teacher Education Policy and Research. Global Perspectives*. Springer.

Harris, A., M. Jones, J. Furlong, J. Griffiths & C. Hannigan-Davies (2021). A research informed approach to initial teacher education in Wales:

intentions, examples and reflections. In Mayer, D. (Ed.). *Teacher Education Policy and Research. Global Perspectives*. Springer.

Hattie, J. (2008). *Visible learning*. Routledge.

Ingvarson, L. & K. Rowe (2007). *Conceptualising and evaluating teacher quality: substantive and methodological issues*, Paper presented at the Economics of Teacher Quality conference Australian National University.

Korthagen, F. A., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Loughran, J. (2006). *Developing a pedagogy of teacher education: Understanding teaching and learning about teaching*. Routledge.

Mayer, D. (2021) (Ed.). *Teacher Education Policy and Research. Global Perspectives*. Springer.

Mayer, D., Goodwin, A.L. & Mockler, N. (2021). Teacher education policy: future research, teaching in contexts of super-diversity and early career teaching. In D. Mayer(Eds.). *Teacher Education Policy and Research. Global Perspectives* (pp. 209-223). Springer.

Mutton, T., Burn, K. Thompson, I. & Childs, A. (2021). The complex policy landscape of initial teacher education in England: what's the problem represented to be? In Mayer, D. (Ed.). *Teacher Education Policy and Research. Global Perspectives*. Springer.

Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο: Ο ρόλος και το επάγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Τυπωθήτω.

Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Τυπωθήτω.

Rivkins, S.G., Hanushek, E.A. & Kain, J.F. (2005). Teachers schools and academic achievement. *Econometrica*, *73*(2), 417-458.

Simpson, A., Cotton, W. & Gore, J. (2021). Teacher Education/ ors in Australia: Still shaping the profession despite policy intervention. In D. Mayer (Ed.). *Teacher Education Policy and Research. Global Perspectives* (pp. 11-26). Springer.

Toom, A. & Jukka, H. (2021). Analyzing practice, research and accountability turns in Finnish Academic Teacher Education. In D. Mayer (Ed.). *Teacher Education Policy and Research. Global Perspectives* (pp.73-84). Springer.

Townsend, T. (2011). Searching high and searching low, searching east and searching west: looking for trust in teacher education. *Journal of Education for Teaching*, *37*(4), 483-499.

Tripney, J., Gough, D., Sharples, J., Lester, S. & Bristow, D. (2018). *Promoting teacher engagement with research evidence.* Wales Centre for Public Policy.

Vanassche, E., Bruneel, S. & Christiaens, L. (2021). A critical examination of the conception of teacher professionalism enacted in current teacher education policy in Flanders (Belgium). In D. Mayer (Eds.). *Teacher Education Policy and Research. Global Perspectives* (pp.27-42). Springer.

Vieira, F., Flores, M.A., Silva, J.L. & Almaida, J. (2019). Understanding and enhancing change in post-Bologna pre-service teacher education: lessons from experience and research in Portugal. In: T. al Barouani, M.A. Flores & D. Imig (Eds.). *Learning change countries and education leaders around the globe* (pp. 41-57). Routledge.

White, S. & Forgasz, R. (2016). The practicum: the place of experience? In J. Loughran & M. L. Hamilton (Eds.), *International Handbook of Teacher Education* (pp. 231-266). Springer.

Zeichner K. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, *34*(3), 3-9.

Η επαγγελματική ταυτότητα των υποψήφιων εκπαιδευτικών: γραπτές αφηγήσεις φοιτητών

Μαρία Λιακοπούλου
Επίκ. Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε.Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
liakopouloum@uoi.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού είναι μια διαρκής διαδικασία που ξεκινάει από τις πρώιμες εμπειρίες που έχει ως μαθητής και διαρκή έως και την αφυπηρέτησή του. Σ' αυτή την πορεία διαμόρφωσης ταυτότητας είναι καθοριστική η επίδραση των αρχικών του σπουδών. Με αφετηρία αυτή την παραδοχή εκπονήθηκε έρευνα με σκοπό να μελετηθεί πώς οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί κατανοούν και περιγράφουν την επαγγελματική τους ταυτότητα και ερευνητικά ερωτήματα είναι τα ακόλουθα: α) Πώς θα περιέγραφαν τον εαυτό τους ως μελλοντικό εκπαιδευτικό, β) Πώς αντιλαμβάνονται το ρόλο του εκπαιδευτικού και το ρόλο του μαθητή; γ) Ποιες δραστηριότητες και ποιες εμπειρίες επηρέασαν το 'ταξίδι' τους για να γίνουν δάσκαλοι; δ) Άλλαξαν οι πεποιθήσεις που είχαν για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού μετά την ολοκλήρωση των σπουδών τους;

Λέξεις-κλειδιά: Εκπαίδευση εκπαιδευτικών, επαγγελματική ταυτότητα, απόψεις για το ρόλο του εκπαιδευτικού, απόψεις για τη διδασκαλία, υποψήφιοι εκπαιδευτικοί

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Μια ακαδημαϊκή προσέγγιση της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών βασίζεται στις αρχές αφενός ότι οι ερευνητές «παράγουν» την «επίσημη γνώση» και μπορούν να περιγράψουν τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες για τη διδασκαλία και αφετέρου ότι τα σχολεία είναι ένα πλαίσιο όπου η γνώση εφαρμόζεται. Ωστόσο, από τα μέσα του 1980 υπάρχει μια στροφή στην έρευνα για τη διδασκαλία και πλέον αναγνωρίζεται ότι η θετικιστική παράδοση βασίζεται σε έναν τεχνητό ορθολογισμό, στο πλαίσιο του οποίου παραβλέπεται η συνθετότητα του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και της δι-

δασκαλίας, αγνοούνται οι προσωπικές αφηγήσεις των δασκάλων, παρέχονται ξεκάθαρες λύσεις για το απρόβλεπτο πλαίσιο της τάξης (Gholami et al. 2021). «Το να μαθαίνεις να διδάσκεις είναι μια διαδικασία κατασκευής ταυτότητας» (Beijaard, 2019). Η μάθηση για τη διδασκαλία θα πρέπει να ανταποκρίνεται σε ζητήματα διαμόρφωσης ταυτότητας, εάν η μάθηση θέλουμε να διατηρηθεί (Loughram 2006). Η κατανόηση των απόψεων των φοιτητών για την επαγγελματική τους ταυτότητα και του τρόπου που αυτές διαμορφώνονται και εξελίσσονται, αποτελούν απαραίτητη πληροφόρηση για μια ουσιαστική υποστήριξη στην πορεία τους να γίνουν 'δάσκαλοι' (Lamote & Nadine, 2010).

Η σύλληψη της ταυτότητας του εκπαιδευτικού είναι περίπλοκη και αποτελεί πρόκληση. Η έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας έχει οριοθετηθεί με την αξιοποίηση ποικίλων θεωρήσεων, όπως η θεωρία ταυτότητας του Erikson (Freisen & Besley, 2013), η θεωρία του κοινωνικού κεφαλαίου του Bourdieu (Hasinoff & Mandzuk, 2005), η θεωρία του πιθανού εαυτού (Chong & Low, 2009). Σύμφωνα με τη θεωρία ταυτότητας (Brenner, Serpe & Stryke 2018), η ταυτότητα του εκπαιδευτικού προϋπάρχει και ως εκ τούτου δεν είναι 'αυτό-δημιούργητη' ή νέα. Στον πυρήνα μιας επαγγελματικής ταυτότητας βρίσκονται οι έννοιες, αλλά και οι αντιλήψεις, οι εικόνες και η αυτογνωσία που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τον εαυτό τους και το επάγγελμα και εξαρτώνται από τη συνεχή ερμηνεία, επανερμηνεία, διαπραγμάτευση και ενσωμάτωση προσωπικών και επαγγελματικών σχέσεων. Ως ταυτότητα του εκπαιδευτικού νοείται ένα συνεκτικό σύνολο κοινωνικά κοινών σημασιών/εννοιών που καθορίζουν τον συγκεκριμένο επαγγελματικό ρόλο των εκπαιδευτικών. Η κάθε έννοια αντανακλά ένα μικρό μέρος της ταυτότητας του εκπαιδευτικού και αυτές οι έννοιες μπορεί να είναι οποιοδήποτε ψυχολογικό κατασκεύασμα, π.χ. πεποιθήσεις, στάσεις, εφόσον αυτές έχουν τη δυνατότητα να καθοδηγήσουν τη συμπεριφορά, τις σκέψεις ή τα συναισθήματα του δασκάλου. Σε μια προσπάθεια κωδικοποίησης του 'περιεχομένου' της ταυτότητας γίνεται αναφορά σε έξι τομείς (Hanna et al. 2020): α) κίνητρα, β) αυτό-εικόνα, γ) αυτό-αποτελεσματικότητα, δ) αντίληψη των καθηκόντων, ε) δέσμευση και στ) επαγγελματική ικανοποίηση.

Η διαδικασία ανάπτυξης της ταυτότητας του εκπαιδευτικού προκύπτει από ένα συνεχές και οργανωμένο πλαίσιο και από τη μάθηση για τον οργανισμό μέσω της κοινωνικοποίησης. Αυτή η κοινωνικοποίηση παρέχει το περίγραμμα του τι σημαίνει να είσαι δάσκαλος. Οι φοιτητές δημιουργούν επαγγελματικές ταυτότητες που λίγο πολύ υπήρχαν και είναι σε σημαντικό βαθμό συγκρίσιμες με εκείνες των συνομηλίκων τους. Η ταυτότητα του

επαγγελματία δασκάλου θεωρείται ταυτότητα ρόλου (βλ. Brenner, Serpe & Stryke 2018), κομμάτι ενός ατόμου που αναλαμβάνει, γίνεται και διατηρεί το ρόλο του δασκάλου (Βλ. Burke & Stets, 2009). Καταρχάς, υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ προσωπικής και επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, γιατί η διδασκαλία απαιτεί σημαντική προσωπική επένδυση (Gholami et al. 2021) και «φαίνεται απίθανο ο πυρήνας της προσωπικής ταυτότητας να μην επιδρά στον πυρήνα της επαγγελματικής ταυτότητας» (Loughran, 2006, 112). Η διαμόρφωση επαγγελματικής ταυτότητας περιλαμβάνει αγώνες και εντάσεις και επηρεάζεται από το παρελθόν και το παρόν, τις εμπειρίες διδασκαλίας και μάθησης, ιστορικούς, κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες, προσωπικά και ψυχολογικά χαρακτηριστικά (Rodrigues & Mogarro, 2019). Δεν είναι σταθερή και προκαθορισμένη, αλλά δυναμική, δημιουργείται και αναδημιουργείται κατά τη διάρκεια που μαθαίνουμε να διδάσκουμε (Izadinia, 2013).

Καθοριστική φάση στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών αποτελεί η προετοιμασία τους για το επάγγελμα μέσω των αρχικών τους σπουδών. Εξ ου και η συγκεκριμένη έρευνα εστιάζει στην επαγγελματική ταυτότητα των υποψήφιων εκπαιδευτικών και στις διαδικασίες διαμόρφωσης αυτής της ταυτότητας.

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ: ΕΠΙΔΡΑΣΗ & ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ

Η ταυτότητα του εκπαιδευτικού παίζει κεντρικό ρόλο στις αποφάσεις που παίρνει για τη διδακτική πράξη, το περιεχόμενο της διδασκαλίας του, το είδος των σχέσεων που συνάπτει με τους μαθητές (Beijaard et al. 2004). Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα δάσκαλοι με ισχυρή και σταθερή επαγγελματική ταυτότητα δασκάλου αντιμετωπίζουν πιο αποτελεσματικά τις εντάσεις, παρέχουν καλύτερη καθοδήγηση στη διαδικασία κοινωνικοποίησης των μαθητών, αντιμετωπίζουν πιο άμεσα τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές εξελίξεις, έχουν υψηλότερη συναισθηματική εμπλοκή και ενθουσιασμό κατά την άσκηση του έργου τους (Hanna et al. 2020), διακρίνονται από μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση να εργαστούν στην εκπαίδευση (Hanna et al. 2019) και συναισθηματική ευεξία (Zembylas, 2013). Ειδικότερα, η αυτό-εικόνα των εκπαιδευτικών, οι απόψεις που έχουν για τον εαυτό τους, επιδρούν στον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν, στον τρόπο που αναπτύσσονται ως εκπαιδευτικοί και στις στάσεις τους απέναντι στις εκπαιδευτικές αλλαγές (Beijaard et al. 2004). Οι πεποιθήσεις ικανότητας διδασκαλίας επιδρούν σημαντικά στα κίνητρα και στο βαθμό δέσμευσης των εκπαι-

δευτικών (Heinz, 2015; Sinclair, 2008). Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών εξελίσσονται σε πρακτικές θεωρίες με εννοιολογικές δομές και εικόνες που επηρεάζουν τη σκέψη, τη διδακτική συμπεριφορά, τον προσανατολισμό σε στόχους, αποτελέσματα ή διαδικασίες (Pop et al. 2015; White & Chant, 2014).

Η διαδικασία διαμόρφωσης της επαγγελματικής ταυτότητας συνδέεται τόσο με το άτομο όσο και με το πλαίσιο (Beijaard et al. 2004; Gee, 2001; Izadinia, 2013; Sachs, 2005). Ειδικότερα, οι πεποιθήσεις των υποψήφιων και των εν ενεργεία εκπαιδευτικών αποτελούν υποκειμενικές ιδέες για τη διδασκαλία και τη μάθηση που εξελίσσονται με την εμπειρία και διαμορφώνονται υπό την επίδραση του πλαισίου της τάξης, των εθνικών πολιτικών για την ποιότητα των εκπαιδευτικών, της κουλτούρας και των κυρίαρχων αξιών για τα παιδιά, τους νέους, τη διδασκαλία, τη στόχευση της εκπαίδευσης (Biesta et al. 2015; Varis et al. 2023), εμπειριών ζωής (Flores & Day, 2006) και εσωτερικών παραγόντων, όπως τα συναισθήματα (Rodgers & Scott, 2008). Είναι ένας αγώνας, καθώς οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί καλούνται να νοηματοδοτήσουν ποικίλες και συχνά αντικρουόμενες θεωρήσεις, προσδοκίες και ρόλους και να προσαρμοστούν (Beijaard et al. 2004). Για παράδειγμα, αισθάνονται ως μαθητές, ενώ πρέπει να ενεργούν ως δάσκαλοι, επιθυμούν να φροντίσουν τους μαθητές, ενώ πρέπει να τους διδάξουν, αισθάνονται ανεπαρκείς σε κάποιο αντικείμενο, ενώ θα πρέπει να είναι ειδικοί (Volkmann & Anderson, 1998). Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαμορφώσουν την επαγγελματική τους ταυτότητα περνώντας από διαφορετικά μονοπάτια ανάπτυξης και η διαμόρφωση επαγγελματικής ταυτότητας είναι μια διαδικασία που περιλαμβάνει πολλαπλές πηγές μάθησης, είναι μια διαρκής διαδικασία ερμηνείας και επανερμηνείας εμπειριών, είναι δια βίου, διαρκής και δυναμική.

Όταν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί εισέρχονται στα τμήματα προετοιμασίας εκπαιδευτικών, έχουν διαμορφωμένες απόψεις για το τι σημαίνει να είσαι δάσκαλος, οι οποίες απόψεις αναπτύχθηκαν μέσω προηγούμενων εμπειριών στην εκπαίδευση και μέσω εμπειριών ζωής (Freisen & Besley, 2013). Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί εισέρχονται με προσωπικές πεποιθήσεις για τη διδασκαλία, εμπειρίες με καλούς ή όχι καλούς εκπαιδευτικούς, εικόνες του εαυτού τους ως δασκάλων και αναμνήσεις του εαυτού τους ως μαθητών (Kagan, 1992). Έχουν εσωτερικεύσει μοντέλα καλού και όχι καλού εκπαιδευτικού μέσω της παρατήρησης και αμέτρητων ωρών μέσα σε τάξεις ως μαθητές (Lortie, 1975). Εκτίθενται στις προσδοκίες των άλλων -π.χ. μελλοντικών συναδέλφων, καθηγητών τους, κυβερνήσεων μέσω των εθνικών προτύπων-, οι οποίοι έχουν εικόνες σχετικά με τους ρόλους, τις ικανό-

τητες και τις επαγγελματικές συμπεριφορές των εκπαιδευτικών. Σε κάποιο βαθμό αυτές οι προσδοκίες μπορούν να ενσωματωθούν στην προσωπική επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών, ωστόσο το πώς οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται αυτές τις προσδοκίες εξαρτάται από το τι οι ίδιοι βρίσκουν σχετικό και αποδεκτό βάσει των δικών τους εμπειριών και του προσωπικού τους υποβάθρου (Tickle, 2000).

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών είναι μια μεταβατική φάση, από την εμπειρία που έχουν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί ως μαθητές στην εμπειρία της εκπαίδευσης ως εκπαιδευτικών. Μέσω της εκπαίδευσης είναι εφικτό να γίνουν οι συνδέσεις μεταξύ του συστημικού κόσμου της εκπαιδευτικής πολιτικής και των χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών (Harford & Gray, 2017). Είναι η περίοδος στη διαμόρφωση επαγγελματικής ταυτότητας η οποία περιλαμβάνει περιόδους αναζήτησης, αβεβαιότητας, συγκρούσεων και σύνθεσης της ατομικής με την επαγγελματική ταυτότητα (Meijer et al. 2011). Επίσης, η γνωσιολογική βάση που παρέχεται στο πλαίσιο της προετοιμασίας των εκπαιδευτικών μέσω της εκπαίδευσής τους, δύναται να συμβάλλει στην αλλαγή πρακτικών θεωριών που είναι βαθιά εγκαθιδρυμένες στη συνείδηση των φοιτητών (Pitkaniemi et al. 2014). Η διαμόρφωση της ταυτότητας των φοιτητών είναι μια μαθησιακή διαδικασία του να γίνουν επαγγελματίες, η οποία διαμεσολαβείται από προσωπικές νοηματοδοτήσεις και ιστορίες ζωής, και καταλύεται από στιγμές αλλαγής συχνά εδραιωμένες στις κοινωνικές σχέσεις στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (π.χ. συμφοιτητές, καθηγητές, δάσκαλοι, μαθητές) (Dahl, 2020). Είναι εκείνες οι στιγμές αλλαγής που υποκινούν μια επαναδιαπραγμάτευση των διάφορων κοινωνικά κατασκευασμένων εννοιολογήσεων που έχουν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί για τον εαυτό τους ως επαγγελματιών (Akkerman & Meijer, 2011). Αυτή η διαπραγμάτευση είναι συνεχής, δυναμική διαδικασία προσδιορισμού του εαυτού σε σχέση με το επάγγελμα και μπορεί να λάβει τη μορφή πρόσθετης ανάπτυξης, μετασχηματιστικής ανάπτυξης ή άμυνας (Varis et al. 2023). Τέλος, φαίνεται να είναι το ιδανικό σημείο εκκίνησης για μια συνεχή ανάπτυξη επαγγελματικής ταυτότητας (Beauchamp & Thomas, 2009).

ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σκοπό της έρευνας ήταν να μελετηθεί πώς οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί κατανοούν και περιγράφουν την επαγγελματική τους ταυτότητα και ερευνητικά ερωτήματα είναι τα ακόλουθα: α) Πώς θα περιέγραφαν τον εαυτό τους ως μελλοντικό εκπαιδευτικό, β) Πώς αντιλαμβάνονται το ρόλο του εκπαιδευ-

τικού και το ρόλο του μαθητή; γ) Ποιες δραστηριότητες και ποιες εμπειρίες επηρέασαν το 'ταξίδι' τους για να γίνουν δάσκαλοι; δ) Άλλαξαν οι πεποιθήσεις που είχαν για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού; ε) Εντοπίζονται διαφορές μεταξύ των φοιτητών που ολοκλήρωσαν το πρώτο έτος σπουδών και αυτών που ολοκλήρωσαν το σύνολο των σπουδών τους;

Στην έρευνα συμμετείχαν 65 συνολικά φοιτητές Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης της χώρας. Ειδικότερα, συμμετείχαν 20 φοιτητές του τέταρτου έτους και η έρευνα έγινε στο τέλος του 8ου εξαμήνου και αφού είχαν ολοκληρώσει την παρακολούθηση του συνόλου των μαθημάτων και των δραστηριοτήτων του προγράμματος σπουδών του Τμήματος και 45 φοιτητές που είχαν ολοκληρώσει το πρώτο έτος σπουδών, προκειμένου να διερευνηθεί κατά πόσο υπάρχουν διαφορές στην αυτοαντίληψη της ταυτότητάς τους ως εκπαιδευτικών. Η μέθοδος συλλογής των δεδομένων είναι οι γραπτές αφηγήσεις, καθώς παρέχουν πολλές δυνατότητες για ευαισθητοποίηση και αναστοχασμό σχετικά με πεποιθήσεις, σιωπηρές θεωρίες και ιστορίες ζωής, καθώς και για την κατανόηση της προσωπικής θεωρίας του ατόμου. Οι αφηγήσεις είχαν έκταση από 450 έως 3.000 λέξεις. Έγινε επαγωγική ανάλυση περιεχομένου (Marshall & Rossman, 1995· Weber, 1985), με σκοπό την παραγωγή περιγραφικών κατηγοριών των εμπειριών των φοιτητών. Η ανάλυση των δεδομένων έγινε σε δύο φάσεις, κάθετα -η αφήγηση του κάθε συμμετέχοντα αναλύεται ατομικά- και οριζόντια/ συγκριτικά. Κατά την οριζόντια ανάλυση επιδιώκεται να εντοπιστούν ομοιότητες και διαφορές. Προσδιορίστηκαν τα βασικά θέματα που προέκυψαν από τις αφηγήσεις και στη συνέχεια συνοψίστηκαν και κατηγοριοποιήθηκαν ανάλογα. Οι κατηγορίες ελήφθησαν μέσω μιας επαναληπτικής διαδικασίας που περιλάμβανε κωδικοποίηση, επανακωδικοποίηση και επαλήθευση των τελικών θεμάτων και κατηγοριών πριν από την τελική ανάλυση των δεδομένων. Ειδικότερα η ανάλυση έγινε σε τρεις φάσεις: Ανάγνωση για την εξοικείωση με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων-Κατηγοριοποίηση των απαντήσεων στις κατηγορίες (συντόμευση των εκφράσεων σε συμπυκνωμένες περιγραφές, ομαδοποίηση περιγραφών σύμφωνα με μη προκαθορισμένες θεματικές κατηγορίες, ονομασία κατηγοριών)- Ανάπτυξη θεμάτων σε κάθε κατηγορία. Το σύστημα κατηγοριών και υποκατηγοριών που προέκυψε είναι το εξής:

10 Αυτό-εικόνα
11 Αναφορά στον άμεσο εαυτό
12 Αναφορά στη μεθόδευση της διδασκαλίας

13 Αναφορά στα αποτελέσματα

20 Πεποιθήσεις για το ρόλο του εκπαιδευτικού

21 Έμφαση στο μαθητή

22 Έμφαση στη διδασκαλία

23 Έμφαση στα αποτελέσματα

30 Εμπειρίες που συνέβαλαν στη διαμόρφωση επαγγελματικής ταυτότητας

31 Βιογραφικά στοιχεία

32 Εκπαίδευση εκπαιδευτικών

40 Αλλαγή ταυτότητας

41 Προσθετική

42 Μετασχηματιστική

43 Καμία αλλαγή

44 Αμφισβήτηση/ αμφιβολία

Προκειμένου να διασφαλιστεί η αξιοπιστία της ανάλυση, η ένταξη του υλικού σε κατηγορίες και υποκατηγορίες έγινε από τρεις ερευνητές/κωδικογράφους. Ειδικότερα, δύο ερευνητές ανέλυσαν τις ιστορίες ανεξάρτητα και έπειτα συζήτησαν και συμφώνησαν στις κεντρικές κατηγορίες. Ένας τρίτος ερευνητής εξέτασε κριτικά τις κατηγορίες.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ & ΕΡΜΗΝΕΙΑ

Στην ενότητα αυτή θα παρουσιαστούν τα δεδομένα της έρευνας ανά κατηγορία και θεματική και με την παράθεση χαρακτηριστικών αναφορών. Οι αναφορές που παρατίθενται επιλέγονται με κριτήρια την αντιπροσωπευτικότητα, τη συχνότητα, την ιδιαιτερότητα και την ακραία διατύπωση. Επίσης, θα δοθούν κάποια ποσοτικά δεδομένα αναφορικά με τη συχνότητα των απαντήσεων σε κάθε κατηγορία, παρά το γεγονός ότι δεν πρόκειται για ποσοτική έρευνα. Τα ποσοτικά αυτά δεδομένα παρατίθενται καθώς είναι χαρακτηριστικά της τάσης που επικρατεί, φωτίζουν τη διαφοροποίηση αυτοαντίληψης και πεποιθήσεων των υποψήφιων εκπαιδευτικών πρώτου έτους και τελευταίου έτους και γεννούν ερωτήματα για περαιτέρω έρευνα. Εξάλλου, η διαμόρφωση των κατηγοριών με το σύστημα των κωδικογράφων καθιστά θεμιτή μια ποσοτικοποίηση των δεδομένων, με όσους φυσικά περιορισμούς απορρέουν από τον περιορισμένο αριθμό των συμμετεχόντων.

ΑΥΤΟΕΙΚΟΝΑ

Αναφορικά με την πρώτη κατηγορία της 'αυτοεικόνας', πώς δηλαδή φαντάζονται τον εαυτό τους ως μελλοντικό εκπαιδευτικό, προέκυψαν τρία επιμέρους 'θέματα'. Μια ομάδα υποψήφιων εκπαιδευτικών εστιάζει σε αναφορές στον άμεσο εαυτό και ειδικότερα σε συναισθήματα. Οι απαντήσεις συγκλίνουν μάλιστα σε πολύ συγκεκριμένα συναισθήματα, που είναι η αγάπη για τα παιδιά και τη διδασκαλία, το αίσθημα αισιοδοξίας ότι μπορούν να συμβάλλουν στη μάθηση των παιδιών, η ευαισθησία απέναντι στις ανάγκες των μαθητών, το αίσθημα αυτοπεποίθησης και το αίσθημα άγχους. Μια δεύτερη ομάδα υποψήφιων εκπαιδευτικών εστιάζει σε θέματα μεθόδευση της διδασκαλίας και στη μελλοντική περιγραφή του εαυτού τους ως δασκάλων κάνουν αναφορά στην αξιοποίηση ποικίλων μεθόδων και μορφών διδασκαλία και στην προσαρμογή της διδακτικής διαδικασίας στις ανάγκες των μαθητών. Μια τρίτη και τελευταία ομάδα φοιτητών στην περιγραφή του εαυτού τους ως δασκάλων εστιάζει στα αποτελέσματα, όχι τόσο στα μαθησιακά/ακαδημαϊκά αποτελέσματα, αλλά στη συμβολή τους στην απόκτηση από πλευράς των μαθητών γνώσεων και δεξιοτήτων απαραίτητων για τη ζωή και στη διαμόρφωση συστήματος αξιών και την κοινωνικοποίησή τους. Όσοι υποψήφιου περιγράφουν τον εαυτό τους αναφερόμενοι σε θέματα διδακτικής διαδικασίας ή στα αποτελέσματα, αναφέρονται παράλληλα και σε στοιχεία του εαυτού. Χαρακτηριστικές αναφορές είναι οι ακόλουθες:

«Ειδικά τα πρώτα χρόνια, με φαντάζομαι πολύ αγχωμένη, να προλάβω τον χρόνο, να βρίσκω δραστηριότητες και πράγματα που μπορεί να κινήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών…φοβάμαι ότι θα βαλτώσω, ότι δεν θα κάνω πράξη όλα αυτά που θέλω, ότι θα γίνω βαρετή…Οι μαθητές μου θέλω να θυμούνται σημαντικά πράγματα από εμένα τόσο ως δασκάλα και ως προσωπικότητα, να είμαι ευχάριστη και τα παιδιά να ευχαριστιούνται την παρέα μου όπως κι εγώ τη δική τους»

«…με φαντάζομαι αγαπητή και ένα καταφύγιο για όλα τα παιδιά»

«…να είναι οι μαθητές τίμιοι, δίκαιοι και ειλικρινείς. Να φθάσουν στο μέγιστο των ικανοτήτων τους»

«φαντάζομαι να είμαι μια δίκαιη δασκάλα, όπου θα προσπαθώ να βοηθάω και να συμπαραστέκομαι στους μαθητές στον βαθμό που μου επιτρέπεται φυσικά. Επίσης, πάντα θα προσπαθώ να ανταποκρίνομαι στις ανάγκες των μαθητών μου και να υιοθετώ όσες περισσότερες μεθόδους/ τεχνικές μπορώ αποσκοπώντας στην καλύτερη επίδοση των μαθητών μου»

«με φαντάζομαι ανοιχτό, ευδιάθετο και χαρούμενο δάσκαλο, ο οποίο θα

βοηθάει κάθε παιδί ανάλογα με τις ατομικές ιδιαιτερότητες και ανάγκες του. Με σκοπό να αναπτύξει στο βέλτιστο την προσωπικότητά του και τις εν δυνάμει δεξιότητες και ικανότητές του. Φαντάζομαι την σχέση μου με τους μαθητές μου, ως μια σχέση κατανόησης και αμοιβαίου σεβασμού. Θέλω οι μαθητές μου να με θυμούνται ως έναν από τους καλύτερους δασκάλους τους»

Αναφορικά με τη συχνότητα των απαντήσεων στις παραπάνω κατηγορίες οι 50 από τους 65 υποψήφιους εκπαιδευτικούς στην περιγραφή του εαυτού τους ως μελλοντικό εκπαιδευτικό αναφέρθηκαν σε στοιχεία του άμεσου εαυτού, 10 σε θέματα μεθόδευσης της διδασκαλίας και 13 στα αποτελέσματα του έργου τους.

ΠΕΠΟΙΘΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟ ΡΟΛΟ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Στο ερώτημα «Ποιος θεωρούν ότι είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού και του μαθητή», από τις απαντήσεις προκύπτουν τρία θέματα. Ορισμένοι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί περιγράφουν το ρόλο του εκπαιδευτικού δίνοντας *έμφαση στο περιεχόμενο* της διδακτικής διαδικασίας, περιγράφουν τον εκπαιδευτικό ως «μεταδότη» γνώσεων και τον μαθητή ως «αποδέκτη» της γνώσης, στη θεματική αυτή εντάσσονται απαντήσει που αντανακλούν μια «τραπεζική» προσέγγιση της γνώσης και μια θετικιστική προσέγγιση της διδασκαλίας και του ρόλου του εκπαιδευτικού (Χαρακτηριστικές αναφορές: *«διδασκαλία αξιών», «διδασκαλία συμπεριφορών», «παράγει γνώσεις, αξίες και στάσεις», «φροντίζει το παιδί να μάθει γράμματα»)*. Μια ομάδα φοιτητών περιγράφουν το ρόλο του εκπαιδευτικού δίνοντας *έμφαση στο μαθητή* και ειδικότερα θεωρούν ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να δημιουργεί κίνητρα στους μαθητές, να φροντίζει για την ολόπλευρη ανάπτυξή τους και την ανάδειξη των ατομικών ικανοτήτων τους (Χαρακτηριστική αναφορά: *«Όλα τα παιδία είναι τόσο ξεχωριστά, διαφορετικά, πλούσια σε συναισθήματα, με ποικίλες δεξιότητες και ενδιαφέροντα και έχουν ανάγκη από τον/την εκάστοτε εκπαιδευτικό να διασφαλίσει τις ευκαιρίες να αναδείξουν τα ταλέντα τους»)*. Τέλος, οι μισοί περίπου υποψήφιοι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι περιγράφουν το ρόλο του εκπαιδευτικού εστιάζοντας στη *διδακτική και παιδαγωγική διαδικασία* και ειδικότερα: α) στα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού (σεβασμός, αγάπη, δικαιοσύνη, ευελιξία, υπομονή, υψηλές προσδοκίες), β) στην περιγραφή της διδακτικής διαδικασίας, γ) σε γενικές αναφορές *(«βοηθός», «αρωγός», «πρότυπο»)* (Χαρακτηριστική αναφορά: *«Ο εκπαιδευτικός βρίσκεται στο σχολείο για να διαμορφώσει τις κατάλληλες συνθήκες, να προσφέρει τις ευκαιρίες και να υποδείξει εναλλακτικές μεθόδους και ποικίλες επιλογές για να*

επιχειρήσει το κάθε παιδί με το δικό του τρόπο να πετύχει στο δικό του στόχο»).

Πίνακας 1. Πεποιθήσεις για το ρόλο του εκπαιδευτικού

	Έμφαση στο περιεχόμενο	**Έμφαση στη διαδικασία**	**Έμφαση στο μαθητή**
Φοιτητές που ολοκλήρωσαν το 1ο έτος σπουδών (N=45)	20	24	10
Τελειόφοιτοι (N=20)	1	6	13
Σύνολο (N=65)	21	30	23

Από μια ποσοτική απεικόνιση φαίνεται ότι οι απόψεις των υποψήφιων εκπαιδευτικών στις τρεις θεματικές είναι μοιρασμένες. Ωστόσο, διαφοροποιούνται ανάλογα με τη φάση των σπουδών τους που βρίσκονται και παρατηρείται μια μετατόπιση με το πέρασμα των χρόνων από την έμφαση στο περιεχόμενο και στη διαδικασία, στην έμφαση στο μαθητή (Πίνακας 1). Το δεδομένο αυτό επιβεβαιώνει ευρήματα συναφών ερευνών, από τις οποίες προκύπτει ότι οι φοιτητές μετατοπίζονται από τον άμεσο εαυτό και τις μεθόδους διδασκαλίας στη μάθηση των μαθητών (Anspal et al. 2011; Gholami et al. 2021).

ΤΙ ΕΠΕΔΡΑΣΕ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΗΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥΣ;

Στη διαμόρφωση της ταυτότητάς τους ως εκπαιδευτικών επιδρούν δύο ομάδες παραγόντων. Μια πρώτη ομάδα είναι τα *βιογραφικά τους στοιχεία* και ειδικότερα: α) Η αγάπη τους για τα παιδιά, β) Η οικογένεια: γονείς εκπαιδευτικοί, μεγαλύτερα αδέλφια, άτομο με αναπηρία στην οικογένεια, γ) Καλοί ή/και όχι καλοί εκπαιδευτικοί, δ) Βιώματα από τη σχολική φοίτηση (διακρίσεις, δυνατότητες επίδρασης στους μαθητές, εμπειρία διδασκαλίας συμμαθητών μέσω αλληλοδιδακτικής μεθόδου), ε) Όραμα αλλαγής του κόσμου μέσω της εκπαίδευσης. Χαρακτηριστικές αναφορές:

«Ο πατέρας μου ήταν δάσκαλος και …η γιαγιά μου ευχόταν συνέχεια να γίνω δάσκαλος»

«Στην οικογένεια μου, είμαι το πρώτο παιδί (ανιψιά και εγγονή) και έτσι

ήμουν αυτή που «έβαζε σε τάξη» όλα τα αδέρφια - ξαδέρφια, όταν ήμασταν μικρότεροι. Έπαιζα μαζί τους, φρόντιζα τα μικρότερα μιμούμενη το ρόλο της μαμάς. Λίγο μεγαλύτερη άρχισα να τους βάζω να παίζουμε Νηπιαγωγείο αλλά και Δημοτικό. Συνήθως πάντα εγώ είχα τον ρόλο της δασκάλας»

«Υπήρχε μια εκπαιδευτική φλέβα στην οικογένεια»

«…διότι μέσα στην οικογένεια μου υπάρχει ένα άτομο με αναπηρία και θεωρώ ότι τα άτομα σας κι αυτό έχουν πλήρη δυνατότητες να καταφέρουν πολλά πράγματα και θέλω να συμβάλλων με το έργο μου στην αξιοποίηση των ικανοτήτων τους»

Όπως και από άλλες συναφείς έρευνες φαίνεται οι πρωτοετείς φοιτητές να εστιάζουν στα κίνητρα επιλογής του επαγγέλματος, οι ιστορίες δείχνουν ενθουσιασμό, συνδέουν τα κίνητρα με τις δικές τους εμπειρίες από το σχολείο και τους διάφορους ρόλους και τις ικανότητες που συνδέονται με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Anspal et al. 2011). Από τις συναφείς έρευνες προκύπτει ότι το ατομικό υπόβαθρο των υποψήφιων εκπαιδευτικών επιδρά στις σπουδές τους (Gholami et al. 2021). Ωστόσο, δεν υπάρχουν επαρκή ερευνητικά δεδομένα για τον τρόπο που η βιογραφία, τα βιώματα ή προσωπική ταυτότητας, μπορεί να επιδράσει στην αξιοποίηση των μαθησιακών εμπειριών που παρέχονται κατά την προετοιμασία για το επάγγελμα.

Η δεύτερη ομάδα παραγόντων επίδρασης στην επαγγελματική ταυτότητα είναι οι σπουδές τους και ειδικότερα: α) Πρακτική Άσκηση: αίσθημα επάρκειας, επιβεβαίωση επιλογής, καλύτερη εικόνα για τις συνθήκες του επαγγέλματος, β) Αναστοχαστικές δραστηριότητες, γ) Καθηγητές (μεθόδευση διδασκαλίας, δημοκρατικότητα, όραμα για την εκπαίδευση, αφήγηση προσωπικών εμπειριών), δ) Μελέτη περιπτώσεων και γ) Κοινότητες μάθησης (εκδηλώσεις, σεμινάρια, ομάδα συμφοιτητών). Χαρακτηριστικές αναφορές:

«Μέσα από την πρακτική μου άσκηση συνειδητοποίησα ότι αυτό είναι το επάγγελμα μου. Μόλις κοίταξα τόσα παιδικά μάτια να με κοιτάνε και να περιμένουν να μάθουν πράγματα από εμένα, δεν υπήρχε καμία αμφιβολία για την επαγγελματική μου σταδιοδρομία»

«Στο πλαίσιο των σπουδών μου αντίκρισα προς μεγάλη μου δυσαρέσκεια πως πολλοί από τους εν δυνάμει δασκάλους που έρχομαι σε επαφή, αδιαφορούν για το επάγγελμα και δεν τρέφουν την ανάλογη αγάπη απέναντι στα παιδιά που θα τους βοηθούσε να γίνουν σωστοί εκπαιδευτικοί. Αυτό ήταν και το γεγονός που αύξησε τον ζήλο και το ενδιαφέρον μου στο αντικείμενο, ώστε να γίνω ένα αξιόλογο παράδειγμα δασκάλου»

> «Ξεκινώντας τη σχολή και βλέποντας τα μαθήματα, υπήρχαν μέρες και διδάσκοντες που όταν ερχόντουσαν απλά με γέμιζαν άγχος και με έκαναν να νιώθω ότι έχω πάρει πολύ λάθος δρόμο. Αργότερα όμως εμφανίστηκε ένας καθηγητής, ο οποίος είναι πραγματικά πρότυπο ανθρώπου αρχικά και μετά διδάσκοντα. Αυτός ο άνθρωπος με εμπνέει και με κάνε να θέλω να προχωρήσω, να νιώθω ότι ίσως τελικά έχω επιλέξει το σωστό δρόμο»

Τα δεδομένα συμφωνούν με ευρήματα συναφών ερευνών, σύμφωνα με τα οποία η ταυτότητα των υποψήφιων εκπαιδευτικών αλλάζει κατά τη διάρκεια των σπουδών τους και σ' αυτό ασκούν σημαντική επίδραση η πρακτική άσκηση, οι συνεργαζόμενοι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές (Coward et al. 2015· Trent, 2013), καθώς και οι δραστηριότητες αναστοχασμού και η αφήγηση ιστοριών από τους καθηγητές τους (Lamote & Nadine, 2010).

ΑΛΛΑΞΕ Η ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΟΥΣ;

Στο ερώτημα κατά πόσο οι σπουδές τους μέχρι στιγμής επέδρασαν στην αλλαγή της επαγγελματικής τους ταυτότητας, εντοπίζονται τέσσερεις κατηγορίες απαντήσεων:

α) Φοιτητές που οι σπουδές τους επέδρασαν προσθετικά σε αντιλήψεις, πεποιθήσεις, απόψεις στάσεις και ειδικότερα θεωρούν αφενός ότι μέσω των σπουδών τους απέκτησαν τις γνώσεις που θεωρούν ότι χρειάζονται για να ασκήσουν το επάγγελμα και αφετέρου ενισχύθηκε η αυτοπεποίθησή τους για την άσκηση του επαγγέλματος. Το συγκεκριμένο εύρημα συμφωνεί και με δεδομένα συναφών ερευνών, από τις οποίες προέκυψε ότι οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί την προσθετική αλλαγή τη συνδέουν με γνώσεις που απέκτησαν και με την ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους ότι μπορούν να ασκήσουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Varis et al. 2023).

β) Φοιτητές που οι σπουδές τους επέδρασαν μετασχηματιστικά ως εξής: συνειδητοποίηση των πολλαπλών ρόλων, αίσθημα ευθύνης, μεγαλύτερη δέσμευση, άλλαξαν οι αντιλήψεις για το εκπαιδευτικό σύστημα, άλλαξαν οι αντιλήψεις τους για τις λειτουργίες του σχολείου.

γ) Πολλοί συμμετέχοντες αναφέρουν ότι δεν επήλθε καμία αλλαγή και μάλιστα κάποιοι φαίνεται να αντιστέκονται στην αλλαγή. Χαρακτηριστική αναφορά: *«Οι πεποιθήσεις μου δεν έχουν αλλάξει καθόλου.. ελπίζω μέχρι το τέλος των σπουδών μου να μην έχουν αλλάξει ακόμη»*.

δ) Υπάρχουν και αρκετοί υποψήφιοι εκπαιδευτικοί οι οποίοι φαίνεται να αμφιβάλουν για την επαγγελματική τους επιλογή και την ικανότητά τους να

ασκήσουν το επάγγελμα. Αναφέρουν ότι νιώθουν μεγαλύτερη ανασφάλεια, άγχος, φόβο, αμφιβολία για την επιλογή του επαγγέλματος, και αυτό απορρέει από την απόκτηση πιο ρεαλιστικής εικόνας για το επάγγελμα. Χαρακτηριστική αναφορά: *«Τώρα πια οι «φόβοι» και οι ανασφάλειες είναι πολύ πιο έντονες καθώς είναι μεγαλύτερες οι απαιτήσεις που έχω από εμένα προκειμένου να ανταπεξέλθω και να πετύχω τους στόχους μου», «Η πεποίθησή μου ότι θα καταφέρω να διδάξω τους μαθητές αξίες άλλαξε …το όραμά μου του ελεύθερου παιδαγωγού άρχισε να χάνεται, καθώς νιώθω ότι θα αναγκαστώ να ακολουθήσω καλούπια που θέλουν το δάσκαλοι έναν μεταφορέα απλών γνώσεων»).* Πράγματι φαίνεται ότι οι εμπειρίες που παρέχονται στο πλαίσιο της προετοιμασία των εκπαιδευτικών γενούν αβεβαιότητα, σύγχυση και αμφιβολία για το κατά πόσο το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι το κατάλληλο γι' αυτούς (Varis et al. 2023).

Πίνακας 2. Άλλαξε η ταυτότητά τους με τη φοίτησή τους στη Σχολή;

	Προσθετικά	**Μετασχηματιστικά**	**Καμία αλλαγή**	**Αμφιβολία/ αμφισβήτηση**
Φοιτητές που ολοκλήρωσαν το 1 έτος σπουδών (N=45)	9	9	16	1
Τελειόφοιτοι (N=20)	3	8	6	3
Σύνολο (N=65)	12	18	22	4

Αυτό που προκαλεί έκπληξη και χρήζει περαιτέρω διερεύνησης είναι το γεγονός ότι 1 στους 3 συμμετέχοντες αναφέρουν ότι δεν επήλθε καμία αλλαγή στην επαγγελματική τους ταυτότητα και πολλοί από αυτούς δεν θα ήθελαν να επέλθουν αλλαγές. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με ευρήματα και συναφών ερευνών από τις οποίες προκύπτει ότι οι πεποιθήσεις των υποψήφιων εκπαιδευτικών είναι σταθερές και ανθεκτικές στις αλλαγές κατά το πρώτα στάδια της εκπαίδευσής τους (Varis et al. 2023). Επίσης, μετά την ολοκλήρωση των σπουδών τους φαίνεται τα κίνητρα για να γίνει κανείς δάσκαλος να επανεξετάζονται και υπάρχουν αντιθέσεις μεταξύ ιδεών, νορ-

μών και πραγματικότητας που προκαλούν θυμό, φόβο, έλλειψη κινήτρων, εύρημα που συμβαδίζει και με ευρήματα συναφούς έρευνας (Βλ. Anspal, Eisenschmidf & Löfström, 2011). Το 'αισιόδοξο' εύρημα είναι ότι οι φοιτητές που ολοκλήρωσαν τις σπουδές τους εντοπίζουν αλλαγές στην επαγγελματική τους ταυτότητα και αυτές οι αλλαγές είναι μετασχηματιστικές. Θα άξιζε να μελετηθεί ποιοι ακριβώς είναι οι παράγοντες που άσκησαν επίδραση και προκάλεσαν τη συγκεκριμένη αλλαγή.

ΕΠΙΛΟΓΙΚΑ

Η αυτό-εικόνα των φοιτητών μπορεί να είναι περισσότερο ή λιγότερο ανθεκτική. Μπορεί να είναι εμπόδιο στο να αλλάξουν ή να τους παρέχουμε την αυτοπεποίθηση να δοκιμάσουν εναλλακτικές προσεγγίσεις και ρόλους. Επομένως, είναι σημαντικό να δοθεί έμφαση στο προσωπικό μέρος της επαγγελματικής ταυτότητας των υποψήφιων εκπαιδευτικών, στην αντίληψη που έχουν για τον εαυτό τους ως δάσκαλο (Cattley, 2007; Verloop, 2003). Έχοντας μια καλύτερη κατανόηση της διαδικασίας σχηματισμού ταυτότητας, θα μπορούσαμε να έχουμε καλύτερη ενημέρωση για το σχεδιασμό της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών (Bauchamp & Thomas, 2009).

Ως εκ τούτου σε επίπεδο πρακτικό θα ήταν εξαιρετικά χρήσιμο να εστιάσουμε μέσω συστηματικής καταγραφής στις πεποιθήσεις και στην ταυτότητα των νεοεισερχόμενων φοιτητών σε τμήματα προετοιμασίας υποψήφιων εκπαιδευτικών, καθώς αυτές οι πεποιθήσεις λειτουργούν ως φίλτρο σε οποιαδήποτε μαθησιακή εμπειρία παρέχεται κατά την προετοιμασία τους για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Επίσης, οι μαθησιακές εμπειρίες, μεταξύ άλλων, θα πρέπει να στοχεύουν στην επίδραση διαμόρφωσης επαγγελματικής ταυτότητας. Σε επίπεδο έρευνας τα ήδη υπάρχοντα δεδομένα θα μπορούσε να εμπλουτίσει μια διαχρονική έρευνα, στο πλαίσιο της οποίας θα υπήρχε η δυνατότητα να καταγραφεί η πορεία διαμόρφωσης της ταυτότητας, καθώς και μια πειραματική προσέγγιση με εστίαση στον τρόπο που μπορούν να επιδράσουν συγκεκριμένες πρακτικές στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education, 27(2),* 308–319. https://doi.org/10.1016/j. tate.2010.08.013.

Anspal, T., Eisenschmidt, E. & Löfström, E. (2011). Finding myself as a teacher: exploring the shaping of teacher identities through student teachers' narratives. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 18(2)*. 197-216. DOI: https://doi.org/10.1080/13540602.2012.632268

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,* 175–189. https://doi.org/10.1080/03057640902902252.

Beijaard, D. (2019). Teacher learning as identity learning: models, practices and topics. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 25, 1,* 1-6.

Beijaard, D., Meijer, P.C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education, 20,* 107-128.

Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching, 21(6),* 624–640. https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325

Brenner, P.S., Serpe, R.T., & Stryker, S. (2018). Role-specific self-efficacy as precedent and product of thei dentity model. *Sociological Perspectives, 61, 57–80*. https://doi. org/10.1177/0731121417697306.

Burke, P.J.,& Stets, J .E. (2009). *Identity theory.* Oxford University Press

Chong, S.,& Low, E.L. (2009).Why I want to teach and how I feel about teaching—Formationofteacheridentityfrompre-servicetothebeginningteacherphase. *Educational Research for Policy and Practice,8,59.* https:// doi.org/10.1007/ s10671-008-9056-z.

Coward, F. L., Hamman, D., Johnson, L., Lambert, M., Indiatsi, J., & Zhou, L. (2015). Centrality of enactive experiences, framing, and motivation to student teachers' emerging professional identity. *Teaching Education, 26(2),* 196-221. https:// doi.org/10.1080/10476210.2014.996741.

Dahl, K. K. B. (2020). Mo(ve)ments in professional identification: Achieving professional identity and becoming a teacher in Danish and Kenyan teacher education. Compare: *A Journal of Comparative and International Education, 50(1),* 123–140. https://doi. org/10.1080/03057925.2018.1508333.

Flores, M.A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education, 22(2),* 219–232.

Flores, M.A.,& Day, C. (2006).Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education, 22(2),* 219e232.https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002.

Freisen, M.D. & Besley, S.C. (2013). Teacher identity development in the first year of teacher education: a developmental and social psychological perspective. *Teaching and Teacher Education, 36,* 23-32.

Gee, J.P. (2001). Identity as an analytical lens for research in education. *Review of Research in Education, 25,* 99–125.

Gholami, K., Faraji, S., Meijer, P.C. & Tirri, J. (2021). Constraction and deconstruction of student teachers' professional identity: a narrative study. *Teaching and Teacher Education, 97,* 103142. DOI: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X20313330

Hanna, F., Oostdam, R. Severiens, S.E. & Zijlstra, B.J.H. (2020). Assessing the professional identity of primary student teachers: design and validation of the teacher identity measurement scale. *Studies in Educational Evaluation, 64.* DOI: chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://pure.uva.nl/ws/files/49953006/Chapter_3.pdf

Hanna, F., Oostdam, R., Severiens, S.C. & Zijlstra, J.M. (2019). Domains of teacher identity: a review of quantitative measurement instruments. *Educational Research Review, 27,* 15-27.

Harford, J., & Gray, P. (2017). Emerging as a teacher: Student teachers reflect on their professional identity. In B. Hudson (Eds.), Overcoming fragmentation in teacher education. Cambridge University Press. http://hdl.handle.net/10197/8035.

Hasinoff, S., & Mandzuk, D.(2005). Bonding, bridging, and becoming a teacher: Student cohorts and teacher identity. *Alberta Journal of Educational Research, 51,* 231–245. Retrievedfromhttps://ajer.journalhosting.ucalgary.ca.

Heinz, M. (2015). Why choose teaching? An international review of empirical studies exploring student teachers' career motivations and levels of commitment to teaching. *Educational Research and Evaluation, 21(3),* 258–297. https://doi.org/ 10.1080/13803611.2015.1018278.

Izadinia, M. (2013). A review of research on student teachers' professional identity. *British Educational Research Journal, 39,4,* 694-713.

Kagan, D.M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research, 62(2),* 129–169.

Lamote, C. & Nadine, E. (2010). The development of student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education, 33*(1), 3-18.

Lortie, D.C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Loughran, J. (2006). *Developing a pedagogy of teacher education.*

Understanding teaching and learning about teaching. Routledge.
Marshall, C., & Rossman, G.B. (1995). *Designing qualitative research*. Sage.
Meijer, P.C., deGraaf, G., & Meirink, J. (2011).Key experiences instudent teachers' development.Teachers and Teaching: Theory and Practice, 17(1), 115-129.
Pitkaniemi, H., Karlsson, L., & Stenberg, K. (2014). The relationship between Finnish student teachers' practical theories, sources, and teacher education. *International Journal of Higher Education, 3(4),* 129–141. https://doi.org/10.5430/ijhe.v3n4p129.
Rodrigues, F. & Mogarro, M.J. (2019). Student teachers' professional identity: a review of research contributions. *Educational Research Review, 28,* 100286. DOI: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1747938X18305979?via%3Dihub
Sachs, J. (2005). Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher. In P. Denicolo & M. Kompf (Eds.), *Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities* (pp. 5–21). Routledge.
Sinclair, C. (2008). Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 36(2),* 79–104. https://doi.org/ 10.1080/13598660801971658.
Tickle, L. (2000).*Teacher induction: The way ahead*. Open University Press.
Trent, J. (2013). From learner to teacher: Practice, language, and identity in a teaching practicum. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 41(4),* 426e440. https://doi.org/10.1080/1359866X.2013.838621.
Varis, S., Heikkilä, M., Metsäpelton, R.L. & Mikkilä-Erdmann, M. (2023). Finnish pre-service teachers' identity development after a year of initial teacher education: adding, transforming and defenting. *Teaching and Teacher Education, 135,* 104354. DOI: https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104354
Volkmann, M. J., &Anderson, M. A. (1998). Creating professional identity: Dilemmas and metaphors of a first-year chemistry teacher. *Science Education, 82(3),* 293–310.
Weber, R.P. (1985). *Basic content analysis*. Sage.
Zembylas, M. (2013). Critical pedagogy and emotion: Working through' troubled knowledge' in post traumatic contexts. *Critical Studies in Education, 54,* 176–189. https://doi.org/10.1080/17508487.2012.743468.

Η κατασκευή της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο λόγο τους για τη σχέση τους με το/τη διευθυντή/ντρια και τη σύνδεσή της με την αποτελεσματικότητά τους στο εκπαιδευτικό έργο

Ευγενία Κορίνα Περδίκη
Maneluna Kinder Academy
Eugperdiki@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία με σκοπό τη μελέτη της ταυτότητας των εκπαιδευτικών στο λόγο τους σε σχέση με το διευθυντή, αντλεί θεωρητικά και μεθοδολογικά στοιχεία από το πλαίσιο της Κοινωνικής Ψυχολογίας του Λόγου. Πιο συγκεκριμένα εστιάζει το ενδιαφέρον της, στις ταυτότητες των εκπαιδευτικών , έτσι όπως οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί κατασκευάζουν λογοδοτώντας για τον εαυτό τους. Όμως , μέσα από τη δική τους προσωπική αναφορά αναδεικνύουν κατασκευές ταυτότητας για τους διευθυντές οι οποίες πηγάζουν από την καθημερινή επαφή μαζί τους. Η συλλογή δεδομένων βασίστηκε στο πλαίσιο των ημι-δομημένων συνεντεύξεων ενώ η ανάλυση δεδομένων έγινε με απομαγνητοφώνηση η οποία στηρίχτηκε στο στυλ Jefferson, όπου 15 εκπαιδευτικοί Α΄βάθμιας εκπαίδευσης εκφέρουν τις απόψεις τους για τη σχέση τους με το διευθυντή κι πως οι σχέσεις αυτές, τους επηρεάζουν στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου τους. Η ταυτότητά τους περιγράφεται ως κοινωνική κατασκευή, η οποία χαρακτηρίζεται από μεταβολή, αστάθεια και πολλαπλότητα, είναι διαρκώς εξελισσόμενη σε μια διαδικασία σχηματισμού και ανασχηματισμού απόκτησης νοήματος στη μεταξύ σχέση του προσωπικού, κοινωνικού και επαγγελματικού εαυτού. Από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας διαπιστώθηκε έλλειψη ποιοτικών ερευνών που σχετίζονται με την κατασκευή της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών στο λόγο τους για τη σχέση τους με το διευθυντή και πως αυτή συνδέεται με την αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου. Η διερεύνηση της κατασκευής της ταυτότητας των εκπαιδευτικών στο λόγο τους για τη σχέση των διευθυντών είναι σημαντική

όχι μόνο από θεωρητική αλλά και από πρακτική άποψη, καθώς μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της λειτουργίας της σχολικής μονάδας ,να επηρεάσει το ρόλο και το έργο των εκπαιδευτικών και των διευθυντών , διότι οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές θα αποκτήσουν γνώση και ενημέρωση για τη δική τους επαγγελματική ταυτότητα, τον τρόπο που δημιουργείται αλλά και πως αυτή τους βοηθάει να γίνονται πιο αποτελεσματικοί. Ακόμη , ένας άλλος σκοπός της έρευνας αυτής είναι να δείξει στους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές πώς λειτουργεί η γλώσσα στον εργασιακό χώρο προκειμένου να επιτελέσει διαφορετικές λειτουργίες με διαφορετικές συνέπειες κάθε φορά, αλλά και να δείξει ότι η ταυτότητα είναι κάτι που δέχεται επιρροή και επηρεάζεται από πολλούς και διαφορετικούς παράγοντες.

Λέξεις-κλειδιά: Κατασκευή ταυτότητας, εκπαιδευτικοί, Κοινωνική Ψυχολογία του Λόγου

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η συζήτηση γύρω από την έννοια του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών έχει ως αφετηρία τις δομικές αλλαγές που συντελούνται σε αρκετές κοινωνίες ως απόρροια ποικίλων παραγόντων, ανάμεσα στους οποίους είναι η παγκοσμιοποίηση, οι οικονομικές ανακατατάξεις, η ραγδαία εξάπλωση και εφαρμογή της τεχνολογίας κ.ά. Το γεγονός ότι πρόκειται για ένα θέμα σύγχρονο κι αρκετά σημαντικό τεκμαίρεται και από την πληθώρα επιστημονικών συγγραμμάτων που αναδεικνύουν και σκιαγραφούν από διάφορες οπτικές το μοντέλο ενός εκπαιδευτικού – επαγγελματία. Καθίσταται σαφές ότι επιδιώκεται μια στροφή και μια αλλαγή στην εικόνα του εκπαιδευτικού.

Σε παγκόσμιο επίπεδο ποικίλες αλλαγές εντοπίζονται στην εκπαίδευση που αφορούν το σχολείο, το μαθητή και κυρίως τον εκπαιδευτικό αποβλέποντας στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Το σύνολο των αλλαγών αυτών δημιουργεί νέα δεδομένα στο σχολικό περιβάλλον ενώ ειδικότερα ο εκπαιδευτικός καλείται να λειτουργήσει ως φορέας των αλλαγών. Η υλοποίηση, η εφαρμογή κι η επιτυχής έκβαση των αλλαγών θέτουν ως προϋπόθεση την επιτέλεση από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό ενός συνόλου χειρισμών, οι οποίοι σχετίζονται με την επαγγελματική ικανότητά του και την αποτελεσματικότητα του έργου του.

Καθίσταται σαφές ότι προκειμένου ο εκπαιδευτικός να ανταποκριθεί με επάρκεια στις απαιτήσεις του, καλείται συχνά να αντιμετωπίσει πολύπλοκα ζητήματα. Αυτή ακριβώς η πολυπλοκότητα αξιοποιείται στη μελέ-

τη του επαγγελματισμού, της επαγγελματικής ανάπτυξης και της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού που συνθέτουν σε ένα τέτοιο συγκείμενο την επαγγελματική του οντότητα και προσδιορίζουν την επαγγελματική του υπόσταση. Επιπλέον η σπουδή αυτών των ζητημάτων όχι μόνο αποκαλύπτει τη σημαντικότητά τους στη σύγχρονη εποχή αλλά αναδεικνύει την εξέλιξη και την ανάγκη αναπροσαρμογής του εκπαιδευτικού σε αυτό το περιβάλλον.

Πιο αναλυτικά, ο επαγγελματισμός του εκπαιδευτικού εκφράζει τον τρόπο που λειτουργεί ο ίδιος ο εκπαιδευτικός στον επαγγελματικό του χώρο, την αυτονομία που διαθέτει και τα ιδιαίτερα γνωρίσματα της επαγγελματικής του θέσης. Η φύση ωστόσο του επαγγελματισμού , με τη δυναμική και την πληθώρα των στοιχείων που τη διακρίνουν καθιστά ανέφικτη την υπαγωγή της σε προκαθορισμένο πλαίσιο, με αποτέλεσμα να παρατηρείται μια διαρκής μελέτη και αναζήτηση στοιχείων για να αποδοθεί το ποιόν της. Πρόκειται για μία αρκετά πολύπλοκη σύνθεση της οποίας συνεισφέρουν ποικίλοι παράγοντες (π.χ :κοινωνικοί, πολιτικοί, χωροχρονικοί κ.ά.). (Swann & Hargreaves, 2010).

Στη βιβλιογραφία σχετικά με την ηγεσία των εκπαιδευτικών (teacher leadership) διερευνάται η επίδραση της καθοδήγησης και της υποστήριξης από την πλευρά των διευθυντών/ντριών (ή και άλλων μελών της σχολικής μονάδας επιφορτισμένων με παρόμοια καθήκοντα) με στόχο την αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση (Sebastian, Allensworth, & Huang, 2016). Καθώς αυτή η πλευρά του εκπαιδευτικού έργου συνδέεται με τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών, είναι σημαντικό να διερευνηθεί πώς η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών διαμορφώνεται σε σχέση με αυτή τη διάσταση της καθοδήγησης και υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου από τους/τις διευθυντές/ντριες.

Αντλώντας από το θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο της κοινωνικής ψυχολογίας του λόγου, η μελέτη αυτή επικεντρώνει το ενδιαφέρον της, στην κατασκευή της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπως καταγράφεται μέσα από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών, εστιάζοντας στην επιχειρηματολογία των εκπαιδευτικών για τη σχέση τους με το διευθυντή ή τη διευθύντρια και, επιπλέον, στην επιχειρηματολογία τους για το πώς η σχέση αυτή επιδρά στην αποτελεσματικότητα στο έργο τους ως εκπαιδευτικών.

Ένα από τα ζητήματα που έθεσαν με επιμονή τόσο η θεωρία των γλωσσικών πράξεων όσο και η εθνομεθοδολογία είναι ότι οι άνθρωποι χρησιμοποιούν τη γλώσσα για να κάνουν πράγματα, να διατάξουν , να ζητήσουν

, να πείσουν, εξετάζεται δηλαδή η κοινωνική επίδραση της γλώσσας σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο αλληλεπίδρασης. Η έννοια της κατασκευής , της λειτουργίας και της μεταβλητότητας , αποτελούν βασικά συστατικά της Ανάλυσης του λόγου , έτσι όπως παρουσιάζουν οι (Potter & Wetherell, 2009).

Οι Potter και Wetherell (2009) χρησιμοποιούν τον όρο «λόγος», με την ευρύτερη σημασία του , ο οποίος καλύπτει όλες τις μορφές προφορικής αλληλεπίδρασης , επίσημης και ανεπίσημης και όλα τα είδη γραπτών κειμένων . Έτσι ο όρος «ανάλυση λόγου» για αυτούς υπονοεί την «ανάλυση οποιασδήποτε μορφής από τις παραπάνω μορφές λόγου» (Potter & Wetherell, 2009). Για τους Potter και Wetherell ο λόγος αποτελεί θέμα της ανάλυσης αυτό καθαυτό και όχι αναλυτικό απόθεμα που επιτρέπει στους ερευνητές να διατυπώσουν ή να επιβεβαιώσουν υποθέσεις για «οντότητες» που κείνται πέρα από αυτόν. Ο λόγος κατά τη χρήση του επιτελεί λειτουργίες και «κάνει πράγματα» στο τοπικό συγκείμενό του (π.χ δικαιολογίες, δικαιολογήσεις, κατηγοριοποιήσεις, μομφές, επαίνους κτλ). Αυτή την εννοιολόγηση της επιτελεστικότητας της γλώσσας οι Potter και Wetherell την δανείζονται από τη θεωρία των γλωσσικών πράξεων (Austin, 1962) αλλά και πρωτίστως από την ανάλυση συνομιλίας (Atkinson & Heritage, 1984) & (Sacks, Jefferson, & Schegloff, 1974) για μια συγκριτική αποτίμηση της ανάλυσης της συνομιλίας και της ανάλυσης λόγου.

Στον βαθμό που κάθε εκτεταμένη περίσταση ομιλίας εμπεριέχει προσανατολισμούς σε πολλαπλές λειτουργίες, αναπόφευκτα εμφανίζει σημαντική *μεταβλητότητα* : διατύπωση διαφορετικών εκδοχών του ίδιου «αντικειμένου» σε διαφορετικά σταυροδρόμια της ομιλίας . Το επιχείρημα των Potter & Wetherell είναι ότι σε κάθε τύπου ομιλία κατασκευάζονται απόλυτα περιστασιοποιημένες εκδοχές του κόσμου , των «αντικειμένων» και των «υποκειμένων» του , οι οποίες «δένουν» και εκπληρώνουν την ακολουθία της δραστηριότητας μέσα στην οποία διατυπώνονται.

Η ανάλυση λόγου δεν θεωρεί δεδομένο ότι οι αναφορές αντικατοπτρίζουν υποκείμενες στάσεις ή διαθέσεις επομένως δεν αναμένουμε ο λόγος ενός ατόμου να είναι συνεπής και συνεκτικός. Αντίθετα , δίνεται έμφαση στον ίδιο το λόγο : Πώς οργανώνεται και τι κάνει. Η τάξη στο λόγο θεωρείται προϊόν της ευταξίας των λειτουργιών τις οποίες εξυπηρετεί ο λόγος.

Η μεταφορά της *κατασκευής* είναι σημαντική αφενός μεν, παραπέμπει στην κοινωνική και πολιτισμική διαθεσιμότητα των γλωσσικών πόρων που κάθε φορά κινητοποιούνται και αφετέρου , γιατί στρέφει την αναλυτική προσοχή στο ζήτημα της ενεργητικής επιλογής : από τους διαθέσιμους πόρους κινητοποιούνται μόνο κάποιοι ενώ ταυτόχρονα κάποιοι άλλοι αποσιωπώ-

νται. Οι συγγραφείς διευκρινίζουν ότι η έννοια της «ενεργητικής επιλογής» δεν θα πρέπει να εννοηθεί ως επίκληση μιας εικόνας του προσώπου ως μακιαβελικού , στρατηγικού χειριστή της γλώσσας , ο οποίος διαχειρίζεται εντυπώσεις. Το επιχείρημα τους είναι ότι οι ομιλητές απλώς κάνουν κανονιστικά ό, τι ταιριάζει στην περίσταση . Αυτό που πρέπει να επισημανθεί είναι η διττή έμφαση της προσέγγισης των Potter & Wetherell , τόσο στο επιτελεστικό δυναμικό της γλώσσας κατά τη χρήση της όσο και στην «πάντα ήδη», κατασκευασμένη της διάσταση στον βαθμό που το «υλικό» κινητοποιείται και εννοιολογείται ως ιστορικά , κοινωνικά και πολιτισμικά διαθέσιμο.

Ο όρος *κατασκευή εκδοχών* είναι σημαντικός για τρεις λόγους. Αρχικά μας υπενθυμίζει ότι οι περιγραφές των γεγονότων χτίζονται με διαφορετικούς πόρους, δεύτερον η κατασκευή συνεπάγεται με ενεργή επιλογή , κάποιοι πόροι περιλαμβάνονται κάποιοι παραλείπονται και τέλος η έννοια της κατασκευής τονίζει τον δραστικό και επιπτωσιακό χαρακτήρα των αναφορών. Αυτό που έχει σημασία για τους αναλυτές λόγου είναι ότι οι «αναφορές» κατασκευάζουν την πραγματικότητα και πως κάθε είδους γλώσσας, ακόμα και η γλώσσα που θεωρείται απλώς περιγραφική , κατασκευάζει εκδοχές και έχει επιπτώσεις

Παρά το μεγάλο εύρος θεωρητικών και ερευνητικών προσεγγίσεων της έννοιας της ταυτότητας σε διάφορα επιστημονικά πεδία με κυρίαρχο αυτό της Κοινωνικής Ψυχολογίας, σχετικά περιορισμένη ή και ανύπαρκτη είναι στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία η έρευνα που αφορά τη μελέτη της ταυτότητας των εκπαιδευτικών σε σχέση με το διευθυντή τους, όπως αναδεικνύεται μέσα από τον ίδιο τον λόγο τους.

Η παρούσα αναφορά, υιοθετώντας την προσέγγιση της Κοινωνικής Ψυχολογίας του Λόγου, επιχειρεί να συμβάλει στο κενό αυτό, καθώς σχεδιάστηκε με σκοπό να διερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο οι συμμετέχοντες/ουσες διαχειρίζονται και κατασκευάζουν μέσα από τον λόγο την προσωπική τους ταυτότητα, καθώς μιλούν με την ερευνήτρια για την καθημερινή εμπειρία τους με τους διευθυντές και οικοδομούν τις επαγγελματικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών, αναδεικνύοντας διαφορετικές εκδοχές και ποιες είναι οι συνέπειες αυτών των κατασκευών στα εκάστοτε πλαίσια λόγου (Potter & Wetherell, 2009).

Η σημασία της παρούσας μελέτης έγκειται στο γεγονός ότι παρέχει υλικό για αναστοχασμό κι ανατροφοδότηση στους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές και μπορεί να συμβάλει, στον τρόπο με τον οποίο κατασκευάζεται η επαγγελματική ταυτότητα μέσα από την αλληλεπίδραση, αλλά και να κατανοήσουν οι ίδιοι, πως κατασκευάζονται οι προσωπικές αναφορές τους αλλά

και τους σκοπούς που εξυπηρετούν (Potter & Wetherell, 2009 κάθε φορά.

Η ΕΡΕΥΝΑ

Η συγκεκριμένη έρευνα θέτει ως στόχο την ανάδειξη ποικίλων όψεων της επαγγελματικής ταυτότητας εκπαιδευτικών Α βαθμιας εκπαίδευσης στο πλαίσιο της ερευνητικής συνέντευξης, για τις απόψεις που εκφέρουν για τη σχέση τους με το διευθυντή, τη ρητορική τους πειθώ για την ποιότητα των συγκεκριμένων σχέσεων κι πως πιστεύουν πως οι σχέσεις αυτές τους καθιστούν ικανούς εκπαιδευτές. Συγκεκριμένα, γίνεται προσπάθεια να αναδειχθεί πώς οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν και εξηγούν (ή αλλιώς λογοδοτούν σχετικά με) την εργασία τους και με τη συνεργασία τους με τον διευθυντή, αλλά και πώς αυτά τα δύο καθορίζουν την αποτελεσματικότητά τους, και ποιες επαγγελματικές ταυτότητες προκύπτουν στο πλαίσιο αυτής της επιχειρηματολογίας.

Ο σκοπός αυτής της εργασίας είναι να καταγράψει, να αναλύσει κι έπειτα να διεξάγει συμπεράσματα όχι μόνο πώς διαμορφώνονται οι επαγγελματικές ταυτότητες, αλλά και πως επηρεάζονται από το λόγο , το λόγο με τον διευθυντή και έπειτα την ανάδειξή τους ως αποτελεσματικούς. Από την επισκόπηση της ελληνικής βιβλιογραφίας διαπιστώθηκε έλλειψη ερευνών, που χρησιμοποιούν τη μέθοδο της ανάλυσης λόγου, που σχετίζονται με την κατασκευή της ταυτότητα των εκπαιδευτικών με αυτούς τους παράγοντες. Η διερεύνηση της κατασκευής της ταυτότητας του εκπαιδευτικού στο λόγο των διευθυντών είναι σημαντική, όχι μόνο από θεωρητική αλλά και από πρακτική άποψη, καθώς συμβάλλει στην βελτίωση της επίδοσης της ομάδας , του οργανισμού, αλλά και στην κατανόηση της σχέσης τους με το διευθυντή κι η συμβολή της στην αποτελεσματικότητα.

Μερικοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι ποιοτικές έρευνες είναι από τη βάση τους πιο προοδευτικές, δημοκρατικές, επενεργειακές (agentic), κοινωνικές, απελευθερωτικές/ χειραφετητικές από ό, τι οι ποσοτικές έρευνες (Stanley & Wise, 1983). Η αλήθεια είναι ότι στις ποιοτικές προσεγγίσεις ο ερευνητής έχει μια πιο άμεση σχέση με τα υποκείμενα της έρευνας, τα γνωρίζει εκ του σύνεγγυς. Για το λόγο αυτό η ποιοτική έρευνα θεωρήθηκε η πιο κατάλληλη για τη διερεύνηση του θέματος αυτού. Σύμφωνα με τον (Parker R. , 1995) η ποιοτική έρευνα πραγματοποιείται σε πραγματικές συνθήκες, δίνει έμφαση και εστιάζει στο νόημα και όχι στις συμπεριφορές των ανθρώπων, μας βοηθά να ακούσουμε τις ιστορίες των ανθρώπων και να κατανοήσουμε σε βάθος τις συμπεριφορές και τις πρακτικές τους, να έχουμε

μια καλύτερη κατανόηση των πλαισίων όπου τα υποκείμενα ζουν και εργάζονται καθώς και με αυτόν τον τρόπο προσφέρεται μια μοναδική εμπειρία του τρόπου προσέγγισης των βιωμάτων των και της συμπεριφοράς των συμμετεχόντων στην έρευνα.

Η μέθοδος συλλογής δεδομένων (εργαλείο έρευνας) που χρησιμοποιήθηκε είναι η συνέντευξη και ο τύπος συνέντευξης είναι η ημι- δομημένη συνέντευξη (semi- structured interview), που χαρακτηρίζεται από συγκεκριμένες θεματικές. Ο (Wood, 1992) διατυπώνει την άποψη ότι με την συνέντευξη «είναι ο μόνος τρόπος για να προσεγγιστούν οι αντιλήψεις των ανθρώπων, αλλά συγχρόνως και ένας τρόπος για να προκαλέσεις τις καταστάσεις να συμβούν και να κινηθεί η ροή των στοιχείων». Η ροή αυτή είναι μεγαλύτερη στις ημιδομημένες συνεντεύξεις όπου υπάρχει εντονότερο το στοιχείο της ευελιξίας τόσο στο περιεχόμενο όσο και στη σειρά των ερωτήσεων (Κυριαζή, 2001).

Η συνέντευξη είναι μια από τις πιο γνωστές μεθόδους συλλογής υλικού, όπου ο ερευνητής υποβάλλει στον ερωτώμενο μια σειρά από ερωτήσεις στις οποίες καλείται να απαντήσει (Τσιώλης, 2014). Αυτό που ενδιαφέρει τον ερευνητή είναι να ανακαλύψει τι σκέφτεται ο ερωτώμενος σε σχέση με κάποιο θέμα και να συγκρίνει τις γνώμες και τις απόψεις των ερωτώμενων.

Στην παρούσα μελέτη υιοθετείται η άποψη αυτή ότι η συνέντευξη θεωρείται μια μορφή λόγου, καθώς και για τους αναλυτές λόγου οι συνεντεύξεις αποτελούν ένα διαφορετικό εργαλείο έρευνας (Brenner, 1985) (Cannel & Kahn, 1968). Οι άνθρωποι χρησιμοποιούν τη γλώσσα για να κάνουν πράγματα, να ζητήσουν, να διατάξουν. Αυτή η λειτουργία της γλώσσας, αποτελεί βασικό συστατικό της ανάλυσης λόγου (Potter & Wetherell, 2009). Το ερευνητικό ερώτημα που μελετήθηκε είναι το εξής: Πώς κατασκευάζεται η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών, όταν αυτοί διατυπώνουν τις απόψεις τους σε ένα πλαίσιο ερευνητικής συνέντευξης ,για τις σχέσεις τους με το διευθυντή κι εάν συνδέονται αυτές οι σχέσεις και πως με την αποτελεσματικότητά τους ως εκπαιδευτικοί;

Η έρευνα στηρίχτηκε στις «κοινωνιοκονστρουξιονιστκές» προσεγγίσεις, οι οποίες ακολουθούν κοινή γραμμή μ' αυτή της προσέγγισης του λόγου και εκφέρονται από τους (Potter & Wetherell, 2009) οι οποίοι θεωρούν την έννοια του εαυτού, αναπόφευκτα εξαρτημένη από τις καθημερινές γλωσσικές πρακτικές. Συγκεκριμένα η ανάλυση πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της ανάλυσης λόγου, όπως παρουσιάζεται στο μοντέλο των (Potter & Wetherell, 2009) οι οποίοι εντάσσονται στον εθνομεθοδολογικό τύπο και βασίζονται πάρα πολύ στα πράγματα που κάνει η γλώσσα κατά την καθη-

μερινή της χρήση. Η προσέγγιση των Potter & Wetherell στηρίζεται στην μικροαναλυτική τεκμηρίωση των πραγμάτων, που γίνονται στο συγκείμενο της συνομιλίας. Με τη χρήση του λόγου μπορούμε να κατασκευάσουμε κοινωνικές παραδοχές της πραγματικότητας, οι οποίες βασίζονται στη λειτουργία, στην κατασκευή και στη μεταβλητότητα (Μποζατζής & Δραγώνα, 2011).

Η επιλογή για ποιοτική έρευνα με προσανατολισμό τη μελέτη λόγου σε σχέση με το ποιες και με ποιο τρόπο κατασκευάζονται οι ταυτότητες των εκπαιδευτικών στο λόγο τους με το διευθυντή τους, οφείλεται στο ότι αυτού του είδους , η ερευνητική προσέγγιση δίνει προτεραιότητα στις λογοδοτήσεις των εκπαιδευτικών , όπως αυτές εκφέρονται μέσα από το λόγο τους αλλά και στο ότι αφήνουν στον ερευνητή χώρο για ενεργή παρέμβαση στη συνομιλία όταν και όποτε χρειάζεται (Potter & Wetherell, 2009).Δεν αρκεί να διαπιστωθούν τα χαρακτηριστικά της ταυτότητας ενός εκπαιδευτικού όπως προβάλλονται μέσα από το λόγο τους με το διευθυντή , αλλά περισσότερο εστιάζουμε στο πως κατασκευάζεται ο λόγος και στο τι πετυχαίνει και όχι στο αν αποτελεί ακριβή περιγραφή του εσωτερικού κόσμου του συμμετέχοντα, η συνέπεια δηλαδή είναι συχνά λιγότερο χρήσιμη και επιθυμητή για την ανάλυση , απ' ότι η μεταβλητότητα στις συνεντεύξεις. Στο νέο αυτό πλαίσιο ο λόγος αντιμετωπίζεται ως ρητορική πράξη. Ο λόγος ανήκει στον κοινωνικό κονστρουξιονισμό , ο οποίος εστιάζει στην πραγματικότητα και την ανθρώπινη εμπειρία, η οποία είναι κοινωνικά κατασκευασμένες. Οι κατασκευές αυτές πάντως παρουσιάζουν μεταβλητότητα ανάλογα με την περίσταση και τους στόχους που επιδιώκουν τα άτομα με τη χρήση του λόγου και έτσι παράγουν διαφορετικές κατασκευές , όχι σκοπίμως , αλλά προκύπτουν καθώς το άτομο προσπαθεί να κατανοήσει φαινόμενα και να αλληλεπιδράσει μέσα στη συζήτηση (Potter & Wetherell, 2009).

Σε σύγκριση με τη διεξαγωγή πειραμάτων ή την ανάλυση δεδομένων ερωτηματολογίου , στην επεξεργασία απομαγνητοφωνημένων κειμένων δεν υπάρχει καμία μηχανική διαδικασία παραγωγής πορισμάτων. Η ανάλυση περιλαμβάνει πολύ προσεκτικό και επαναλαμβανόμενο διάβασμα . Συχνά , μόνο ύστερα από πολλές ώρες πάλης με τα δεδομένα και πολλές εσφαλμένες εκκινήσεις αρχίζει να αναδύεται πια ένα συστηματικό μοτίβο (Potter & Wetherell, 2009).

Έτσι και στην παρούσα έρευνα , η επεξεργασία των δεδομένων, έγινε με το σκεπτικό ότι οι καταγραφές και τα αντίγραφα , τα οποία παρέχουν μια εξαιρετικά λεπτομερή αναπαράσταση της κοινωνικής δράσης, επικεντρώνονται στο τι συμβαίνει κατά τη διάρκεια της κοινωνικής διαβούλευσης (Peräkylä, 1997). Η ανάλυση λόγου είναι μια λειτουργικά προσανατολισμέ-

νη προσέγγιση στην ανάλυση της ομιλίας και του κειμένου. Ασχολείται με τη φυσική ομιλία και με την επεξεργασία των μεταγραφών των συνεντεύξεων οι οποίες θεωρούνται αντίγραφα της συνομιλίας και αναπαράσταση της κοινωνικής δράσης (Peräkylä, 1997). Ο λόγος βρίσκεται σ' ένα συγκεκριμένο και διαδοχικό περιβάλλον και οι λέξεις είναι προσαρμοσμένες ανάλογα με το τι προηγείται και τι ακολουθεί στη συζήτηση (Woofit, 2005). Η λεπτομέρεια του εμπειρικού υλικού παρουσιάζεται σε μορφή που επιτρέπει στους αναγνώστες και τους συναδέλφους ερευνητές να «κάνουν τους δικούς τους ελέγχους και κρίσεις» . Η ανάλυση λόγου ασχολείται με την δράση, την κατασκευή και τη μεταβλητότητα Potter (1987).

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Η ανάλυση των δεδομένων της συγκεκριμένης έρευνας, ανέδειξε ποικίλες ταυτότητες εκπαιδευτικών Α βάθμιας εκπαίδευσης, όπου στην παρούσα έρευνα, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, λογοδοτούν, για τη σχέση τους με τον διευθυντή και τη σύνδεσή της με την αποτελεσματικότητά τους στο διδακτικό έργο. Οι ταυτότητες που προέκυψαν είναι : Ο επαγγελματίας εκπαιδευτικός», «Ο εκπαιδευτικός ως μέλος συλλογικής δράσης», «Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός», «Ο μεθοδικός εκπαιδευτικός», «Ο εκπαιδευτικός ως αυτόνομος», «Ο Εκπαιδευτικός ως υπεύθυνος», «Ο εκπαιδευτικός ως συνυπεύθυνος με τον διευθυντή», ωστόσο όσο οι εκπαιδευτικοί, λογοδοτούσαν για τη δική τους ταυτότητα, παράλληλα, αναδεικνύονταν και κάποιες ταυτότητες διευθυντών, ενδεικτικές είναι οι εξής ταυτότητες « Ο διευθυντής καθοδηγητής», « Ο αποτελεσματικός διευθυντής», « Ο οργανωτικός διευθυντής», «Ο ενθαρρυντικός διευθυντής», «Ο διευθυντής με ιδέες», «Ο διευθυντής συμβουλευτικός – μέντορας», «ο επικεφαλής διευθυντής», «ο διευθυντής που παίρνει πρωτοβουλίες». Επιλέχτηκαν κάποιες, λόγω μεγάλης έκτασης της εργασίας, και παρουσιάστηκαν και αναλύθηκαν αποσπάσματα συνεντεύξεων γραμμή προς γραμμή (Potter, 1992). Τέλος ακολούθησε λεπτομερής ανάλυση των αποσπασμάτων, γραμμή προς γραμμή προσανατολισμένη Επιλέχθηκαν αποσπάσματα συνεντεύξεων όχι για όλες τις εκδοχές ταυτότητας των εκπαιδευτικών που παρουσιάστηκαν στις συνεντεύξεις αλλά για τις εξής: «Ο μεθοδικός εκπαιδευτικός», «Ο εκπαιδευτικός ως μέλος συλλογικής δράσης», «Ο εκπαιδευτικός ως δεκτικός» «Ο εκπαιδευτικός ως ελεύθερος», «Ο εκπαιδευτικός ως αποτελεσματικός» «Ο εκπαιδευτικός ως δεκτικός», «Ο εκπαιδευτικός με εγκράτεια», «ο επαγγελματίας εκπαιδευτικός», ακολούθησε λεπτομερής ανάλυση των αποσπασμάτων, γραμμή προς

γραμμή προσανατολισμένη στις αρχές του Discursive Action Model - DAM (Edwards & Potter, 1992). Μέσα από το λόγο των εκπαιδευτικών , αναδείχθηκαν ταυτότητες και για τους διευθυντές, αναλύθηκαν οι εξής :«Ο αποτελεσματικός διευθυντής», «Ο οργανωτικός διευθυντής» , «Ο συμβουλευτικός – μέντορας διευθυντής» « Ο διευθυντής με ιδέες», «Ο διευθυντής καθοδηγητής», «ο διευθυντής ενθαρρυντικός». Η διερεύνηση της κατασκευής της ταυτότητας του εκπαιδευτικού στο λόγο τους για τη σχέση τους με το διευθυντή είναι σημαντική, όχι μόνο από θεωρητική αλλά και από πρακτική άποψη, καθώς σε ένα πλαίσιο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών ως «στοχαζόμενοι», επαγγελματίες (Zeichner & Liston, 1987) μπορεί να δώσει στους εκπαιδευτικούς την ευκαιρία να στοχαστούν πάνω στη σχέση τους , με το διευθυντή και την επιρροή που τους ασκεί στο εκπαιδευτικό έργο και αυτός ήταν ένας από τους σκοπούς που διεξήχθη η συγκεκριμένη έρευνα. Για την προσέγγιση της επαγγελματικής ταυτότητας , αναλύθηκε ο λόγος των εκπαιδευτικών στα πλαίσια της συνέντευξης ,όπου καταγράφτηκαν και έπειτα αναλύθηκαν οι διάφορες εκδοχές ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών , καθώς οι εκπαιδευτικοί επιχειρούν όχι μόνο να διαμορφώσουν την επαγγελματική τους ταυτότητα πως επηρεάζονται από το λόγο , το λόγο με τον διευθυντή και έπειτα την ανάδειξή τους ως αποτελεσματικούς.

Από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας καταγράφεται έλλειψη ερευνών σχετικά με την έρευνα των επαγγελματικών ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών Α βάθμιας εκπαίδευσης στο λόγο τους σχετικά με το διευθυντή και τη σύνδεσή της με την αποτελεσματικότητα στο διδακτικό έργο. Στην ελληνική βιβλιογραφία το έργο του εκπαιδευτικού ερευνάται εμπειρικά από το τέλος της δεκαετίας του 1970, με διαφορετικούς προσανατολισμούς και θεματικούς άξονες. Ενδεικτικά οι ερευνητές προτείνουν τη μελέτη όλων των συντελεστών του αποτελεσματικού διδακτικού έργου δηλαδή όλων των παραγόντων, εξωτερικών και εσωτερικών που συμβάλλουν στη βελτίωση της διδακτικής μαθησιακής διαδικασίας και του ευρύτερου διδακτικού έργου, χωρίς να έχουν μελετήσει την επιρροή που ασκεί η σχέση του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς στο διδακτικό έργο (Παπαναούμ, 2003).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η παρούσα έρευνα αντλεί στοιχεία από παλαιότερες έρευνες, όπου οι Rogers και Scott (2008) μέσα από την έρευνά τους έχουν καταλήξει στη διαπίστωση ότι η έννοια της ταυτότητας είναι εξαρτημένη και διαμορφώνεται μέσα από τις σχέσεις μας με τους άλλους, χαρακτηρίζεται από μεταβολή, αστάθεια και

πολλαπλότητα και περιλαμβάνει μια διαδικασία σχεδιασμού και ανασχεδιασμού και εν τέλει απόκτησης νοήματος (Rogers & Scott, 2008), όταν τα άτομα αλληλεπιδρούν σε διάφορα επικοινωνιακά περιβάλλοντα (Ryann, 2007). Στη βιβλιογραφία αναφέρεται η διαπίστωση ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί προβαίνουν στον προσδιορισμό του εαυτού τους μέσα από τους ρόλους που διαδραματίζουν στην επαγγελματική τους ζωή ενώ ο (Hong, 2010) αναφέρει ότι υπάρχουν εκπαιδευτικοί, οι οποίοι διαμορφώνουν την επαγγελματική τους ταυτότητα ως εκπαιδευτικοί σε συνάρτηση με τις αλληλεπιδράσεις του περιβάλλοντός τους. Η ταυτότητα προσδιορίζει ένα «είδος ατόμου» («kind of person») μέσα σε ένα ορισμένο πλαίσιο και πρόκειται ουσιαστικά για μια διαδικασία που περιέχει την ερμηνεία του εαυτού ως έναν ορισμένο τύπο ατόμου, ο οποίος γίνεται αναγνωρίσιμος με τα χαρακτηριστικά στο δεδομένο χωροχρονικό πλαίσιο. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα το άτομο να διαφοροποιείται μέσα στο χρόνο ή το περιβάλλον (χώρο) (Gee, 2000).

Η παρούσα ερευνητική μελέτη προσέγγισε τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί κατασκευάζουν στον λόγο τους τις ταυτότητες των εκπαιδευτικών και οι διαπιστώσεις της συμφωνούν με τις θεωρητικές υποθέσεις που υιοθετήθηκαν ότι οι ταυτότητες δεν είναι εγγενώς σταθερές αλλά μεταβάλλονται σε διάφορα κοινωνικά πλαίσια. Οι λόγοι που εκφέρονται από τους εκπαιδευτικούς διαφοροποιούνται ανά περίπτωση. Οι συμμετέχοντες και οι συμμετέχουσες κατασκευάζουν τις ταυτότητες των εκπαιδευτικών σε ένα πλέγμα προσωπικών εμπειριών ως προϋπόθεση για την επιτυχή άσκηση του εκπαιδευτικού έργου. Η επιτυχής άσκηση του έργου των εκπαιδευτικών εξαρτάται εν πολλοίς από την ικανότητα να σταθμίζουν τις εκάστοτε συνθήκες και να αναπροσαρμόζουν ανάλογα την τακτική τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Brenner, N. (1985). Political and Social Science. *International Relations and Politics, 24, 361-375*.

Gee, J. P. (2000).Identity as an Analytic Lens for Research in Education. *Review of Research in Education, 25*, 2000-01.

Hong, J. Y. (2010). Pre service and beginning teachers professional identity. *Teaching and teacher education, 8*, 1530-1543.

Kahn, C. (1993). Explaining Interview effects and respondent behavior. *Quality and Quantity*, 27, 219-247.

Liston, D. P. (1987). Teaching Student Teachers to Reflect. *Harvard Educational Review*, *57*, 1-27.

Parker, P. A. (1995). Burnout, self-and supervisor- rated job performance and absenteeism among nurses. *Journal of Behavioral Medicine*, *18*, 581-599.

Potter, J. W. M. (2009). *Λόγος και κοινωνική Ψυχολογία: Πέρα από τις στάσεις και τη συμπεριφορά.* Μεταίχμιο.

Potter, E. &. (1992). *Discursive Psychology*. Sage.

Ryann, F. (2007). Step by step guide to critiquing research. Qualitive research. *British Journal of nursing*, *16*, 738-44.

Wetherell, M. P. J. (2009). *Λόγος και Κοινωνική Ψυχολογία : Πέρα από τις στάσεις και τη συμπεριφορά.* Μεταίχμιο.

Wise, S. &. (1983). *Breaking Out: Feminist Consciousness and Feminist*. London.

Wood, W. (1992). Self -esteem and intelligence affect inluenceability. *Psychological Bulletin*, *111*(1), 156-171.

Δραγώνα, Μ. (2011). *Κοινωνική Ψυχολογία : Η στροφή στον λόγο*. Μεταίχμιο.

Κυριαζή, Ν. (2001). *Η κοινωνιολογική έρευνα: κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών.* Ελληνικά Γράμματα.

Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Τυπωθήτω.

Από τη θεωρία στην Πράξη: Διερευνώντας τα κίνητρα και τις ταυτότητες εκπαιδευτικών κατά την Πρακτική τους Άσκηση

Μαρίνα Σούνογλου
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
msounogl@gmail.com

Μιχαήλ Χριστοδούλου
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
mchristodoulou@eled.auth.gr

Στυλιανή Λυτσιούση
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
stellanipiag@yahoo.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην τριτοβάθμια εκπαίδευση τα προγράμματα αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (ΑΕΕ) αποτελούν ένα πεδίο έρευνας με μεγάλη δυναμική και στη βιβλιογραφία υπάρχουν ερευνητικά ευρήματα για την συμβολή τους στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Η σύνδεση θεωρίας-πράξης στην ΑΕΕ και στις Πρακτικές Ασκήσεις (ΠΑ) που οργανώνουν τα παιδαγωγικά τμήματα για την εκπαίδευση τους, αποτελεί ένα από τα κεντρικά ζητήματα που απασχολεί την εν λόγω βιβλιογραφία καθώς εμπλέκει τις ταυτότητες των εκπαιδευτικών, τα κίνητρά τους για την επιλογή του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και το επίπεδο ετοιμότητας που αποκτούν οι νέοι εκπαιδευτικοί μετά το πέρας των ΠΑ.

Στο άρθρο θα παρουσιάσουμε τα ευρήματα από τη συστηματική επισκόπηση από έρευνες που έχουν διενεργηθεί σχετικά με τα κίνητρα και τις ταυτότητες των εκπαιδευτικών.

Λέξεις-κλειδιά: Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών, κίνητρα εκπαιδευτικών, ταυτότητα εκπαιδευτικού, σύνδεση θεωρίας – πράξης

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην τριτοβάθμια εκπαίδευση τα προγράμματα αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (ΑΕΕ) αποτελούν ένα πεδίο έρευνας με μεγάλη δυναμική και στη βιβλιογραφία υπάρχουν ερευνητικά αποτελέσματα για την ποιότητα των προγραμμάτων και τη συμβολή τους στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Abraham, Ferfolja, Sickel, Power, Curry, Fraser & Mackay, 2021; Cheng, Tang & Cheng, 2012; Darling-Hammond, Holtzman, Gatlin, & Vasquez Heilig, 2005; Grossman, 2008; Hennissen, Beckers, & Moerkerke, 2017; Korthagen, 2010).

Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή αποτελεσματικών προγραμμάτων για την προετοιμασία μελλοντικών εκπαιδευτικών που είναι ικανοί και σίγουροι για τη διδασκαλία είναι η κύρια υπόθεση της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (Ingvarson, Beavis & Kleinhenz, 2007; Abraham et al., 2021).

Η θεωρία αποτελεί μέρος της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, αλλά φαίνεται ότι δεν είναι ενσωματωμένη στη διδακτική πράξη και δεν συνδέεται στις ενέργειες των υποψήφιων εκπαιδευτικών (Hennissen, Beckers & Moerkerke, 2017). Υπάρχουν μελέτες που τονίζουν την ανάγκη για σύνδεση της θεωρίας με την πράξη και εστιάζουν στην ενσωμάτωση θεωρητικών και πρακτικών στοιχείων των σπουδών (Burn & Mutton, 2015; Haggar & McIntyre, 2006).

Παρά τις διαφορετικές προοπτικές σχετικά με τη σημασία της θεωρίας-πράξης, η σύνδεση της θεωρίας-πράξης θεωρείται σημαντική στην ΑΕΕ (Korthagen 2010), όπως επίσης σημαντικός θεωρείται ο σχεδιασμός του προγράμματος σπουδών, ώστε οι πτυχιούχοι να διαθέτουν τις απαιτούμενες ικανότητες για την επαγγελματική τους επάρκεια (Ingvarson, Beavis & Kleinhenz, 2007).

Αυτή η έρευνα παρουσιάζει μια βιβλιογραφική επισκόπηση της εμπλοκής των φοιτητών μέσω σύνδεσης θεωρίας-πράξης και της ταύτισης με το αντικείμενο σπουδών.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ - ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΙ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΙ

Κίνητρα εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με την Ανδρούσου (2007, σ. 18) το κίνητρο ορίζεται ως αυτό που θέλουμε να κάνουμε σε αντιπαράθεση με αυτό που ξέρουμε να κάνουμε. Μπορεί δηλαδή να είμαστε απολύτως σε θέση να πράξουμε κάτι, αλλά να επιλεγουμε να μην το κανουμε γιατι τιποτε δε μας κινητοποιεί για αυτο. Αρ-

κετοί ερευνητές, ήδη από τη δεκαετία του ’60, με κύριο εκπρόσωπο τον C. Rogers, υποστηρίζουν ότι το κίνητρο είναι ενδογενές, εξαρτάται δηλαδή από το κάθε άτομο, το οποίο μόνο του και σε συνάρτηση με την προσωπική του ιστορία χτίζει τις υποκειμενικές του προσδοκίες: η ενίσχυση σε αυτή την περίπτωση προέρχεται από το αίσθημα πλήρωσης ή όχι των προσωπικών του στόχων.

Σχετικά με τα κίνητρα των υποψήφιων εκπαιδευτικών υπάρχουν ενδογενή και εξωγενή κίνητρα που τους ωθούν να επιλέξουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.

Ταυτότητες εκπαιδευτικών

Η επαγγελματική ταυτότητα των δυνάμει εκπαιδευτικών μπορεί να είναι μια περίπλοκη και πολυσύνθετη υπόθεση, διότι είναι μια διαδικασία στην οποία εμπλέκονται τα προσωπικά βιώματα και εικόνες που έχουν αποκτήσει κατά τη διάρκεια της μαθητικής τους ζωής από τους εκπαιδευτικούς και τις εκπαιδευτικές εμπειρίες που είχαν.

Επίσης, σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν και οι κοινωνικές προσδοκίες για τον ρόλο του εκπαιδευτικού σχετικά με το πώς λειτουργεί στην τάξη, αλλά και ως πρότυπο για τα ίδια τα παιδιά. Επομένως, η διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας στους προπτυχιακούς φοιτητές διαμορφώνεται από μια πληθώρα παραγόντων και αντιμετωπίζουν εσωτερικές και εξωτερικές διεργασίες που αφορούν τις προσωπικές αλλά και τις κοινωνικές προσδοκίες, πεποιθήσεις και απαιτήσεις του περιβάλλοντος που διαμορφώνουν, αλλά και διαμορφώνονται μέσα σε αυτό.

Το πλαίσιο αυτό είναι καθοριστικό και γι’ αυτό θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη, διότι μέσα σε αυτό το πλαίσιο γίνεται η διεργασία της διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής ταυτότητας, αλλά και πώς ο ίδιος ο υποψήφιος εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται αυτό το πλαίσιο (Beltman, Glass, Dinham, Chalk, B., & Nguyen, 2015, σ. 2; Παπαδοπούλου & Κηπουροπούλου, 2020, σ. 121; Ruohotie-Lyhty & Moate, 2016, σ. 319).

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Για τον προσδιορισμό των άρθρων που αναλύουν τα κίνητρα και τις ταυτότητες των δυνάμει εκπαιδευτικών εξετάστηκαν άρθρα από επιστημονικά περιοδικά. Η διαδικασία αναζήτησης των άρθρων σε διεθνείς και ελληνικές επιστημονικές εκδόσεις βασίστηκε σε λέξεις κλειδιά “κίνητρα δυνάμει εκπαιδευτικών”, “ταυτότητες δυνάμει εκπαιδευτικών”, “identities prospective

educators" "prospective teachers motivation". Από την αναζήτηση εντοπίστηκαν 87 άρθρα. Η πλειονότητα των άρθρων απορρίφθηκε είτε γιατί δεν αντιστοιχούσε η διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης είτε γιατί δεν αναφέρονταν σε τριτοβάθμια προπτυχιακή εκπαίδευση. Ο τελικός αριθμός άρθρων που προέκυψαν είναι 35, τα οποία αναλύθηκαν βάσει περιεχομένου. Η ανάλυση και η κωδικοποίηση έγινε σύμφωνα με τις βασικές έννοιες και λέξεις κλειδιά της παρούσας έρευνας. Οι κατηγορίες που προέκυψαν κατά την κωδικοποίηση είναι 4.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Η πλειονότητα των άρθρων έχει δημοσιευτεί από το 2005 και έπειτα. Τα άρθρα έχουν κατά κύριο λόγο δημοσιευτεί σε επιστημονικά περιοδικά με γνωστικό αντικείμενο την αρχική εκπαίδευση εκπαιδευτικών. Οι 2 κατηγορίες των άρθρων είναι ποιοτικές και ποσοτικές έρευνες.

1.Τα κίνητρα των υποψήφιων δασκάλων να γίνουν εκπαιδευτικοί/ Προσωπική και επαγγελματική ταυτότητα

Μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας δείχνει ότι τα ζητήματα με τα κίνητρα των δασκάλων των μαθητών έχουν δύο κύριες κατηγορίες, τα εσωτερικά και τα εξωτερικά κίνητρα. Από αυτή την οπτική γωνία, η έρευνα της Sosnowska-Bielicz (2021) παρουσιάζει τις απόψεις των μαθητών δασκάλων και γιατί επέλεξαν το επάγγελμα να είναι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης. Τα εσωτερικά κίνητρα περιλαμβάνουν: παιδικά όνειρα, επάγγελμα – προθυμία για εργασία με παιδιά και δημιουργική φύση της εργασίας, ενώ εξωτερικά κίνητρα: οικογενειακές παραδόσεις, πρότυπο δασκάλου, αποτυχία σε άλλα επαγγέλματα και συνθήκες εργασίας.

Πράγματι, η έρευνα των Canrinus και M. Fokkens-Bruinsma (2014) εξετάζει τον βαθμό στον οποίο αυτές οι αλλαγές σχετίζονται με τις αντιλήψεις των φοιτητών δασκάλων για το μαθησιακό τους περιβάλλον – συγκεκριμένα, τις αντιλήψεις τους για την ποιότητα της διδασκαλίας, τις γενικές δεξιότητες και την αξιολόγηση. Αυτό είναι σημαντικό γιατί υπογραμμίζει τον τρόπο με τον οποίο οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αλλάζουν τα κίνητρα και την αυτοαποτελεσματικότητά τους σχετικά με τα καθήκοντα εντός της τάξης και σε όλο το ευρύτερο σχολικό πλαίσιο.

Από άλλη άποψη, τα ευρήματα της Federica Cornali (2019) διαφέρουν από εκείνα των περισσότερων μελετών που πραγματοποιήθηκαν σε χώρες μεταξύ των μελλοντικών δασκάλων που ερωτήθηκαν ότι δεν υπήρχε

σαφής υπεροχή αλτρουιστικών ή εγγενών κινήτρων. Από αυτή την άποψη, θα πρέπει να αναζητηθεί περαιτέρω έρευνα.

Στην έκθεσή τους για τα κίνητρα των δασκάλων οι Ulrika Bergmark, Stefan Lundström, Lena Manderstedt και Annbritt Palo (2018) εντοπίζουν την έμφαση που δίνουν οι μαθητές εκπαιδευτικοί στην ιδέα των πολλαπλών κινήτρων για την επιλογή σταδιοδρομίας και τη σχέση με την εξελισσόμενη παιδαγωγική ταυτότητα των φοιτητών δασκάλων. Μπορούν να διακριθούν σημαντικές διαφορές μεταξύ των προγραμμάτων, δίνοντας έμφαση σε διαφορετικά κύρια κίνητρα και μεταβαλλόμενες αρχικές παιδαγωγικές ταυτότητες.

Όσον αφορά τα κίνητρα των φοιτητών δασκάλων να γίνουν δάσκαλοι, η ανασκόπηση των παραπάνω άρθρων έδειξε ότι τα κίνητρά τους να ακολουθήσουν αυτό το επάγγελμα είναι η επιθυμία να εργαστούν με παιδιά, οι αντιλήψεις τους για τη διδακτική ικανότητα, οι προσωπικές και κοινωνικές αξίες χρησιμότητας και η θετική προηγούμενη διδασκαλία και μαθησιακές εμπειρίες (εσωτερικά κίνητρα), εργασιακή ασφάλεια, συνθήκες εργασίας, μισθός κ.λπ. (εξωτερικά κίνητρα). Η έρευνα του Mok (2005) αποκάλυψε, επίσης, ότι οι εκπαιδευτικοί ανησυχούν για τον εαυτό τους, το έργο, τον αντίκτυπο της διδασκαλίας τους στους μαθητές και για τις προοπτικές εργασίας. Παράγοντες που επηρέασαν την ανταπόκριση των εκπαιδευτικών υπηρεσιών μάθησης στους στόχους του προγράμματος εκπαίδευσης εκπαιδευτικών ήταν οι προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες, ειδικά για εκείνους που εργάζονταν με διαφορετικούς πληθυσμούς, προσωπικές ιστορίες και εμπειρίες που βίωσαν. Στις μέρες μας, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι πολυδιάστατο και απαιτεί πολλές δεξιότητες, καθώς οι φοιτητές προέρχονται ως επί το πλείστον από διαφορετικά κοινωνικο-πολιτιστικά υπόβαθρα. Τα ευρήματα αποκάλυψαν επίσης ότι περισσότερες γυναίκες επιδιώκουν τη σταδιοδρομία διδασκαλίας, ειδικά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, γεγονός που υποδηλώνει την έλλειψη ανδρικών προτύπων στην εκπαίδευση.

2. Επαγγελματική ανάπτυξη/ Συμμετοχή και εμπλοκή υποψήφιων εκπαιδευτικών

Η έρευνα σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη και τη δέσμευση των δυνάμει εκπαιδευτικών έχει αποκαλύψει ότι το πρόγραμμα σπουδών και η κουλτούρα τόσο του δασκάλου όσο και του σχολείου διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Η σύντομη διάρκεια των προγραμμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών δεν βοηθά στην αντιμετώπι-

ση της έλλειψης εμπειρίας ζωής και της ανωριμότητας των εκπαιδευτικών.

Οι διαφορές στην ηλικία και η προσωπική ωριμότητα είναι, επίσης, σημαντικοί παράγοντες στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Οι έμπειροι δάσκαλοι βρέθηκαν πιο ευέλικτοι, ανεξάρτητοι, με αυτοπεποίθηση και να αλληλεπιδρούν με τους μαθητές τους. Οι συνεργαζόμενοι δάσκαλοι, ιδιαίτερα εκείνοι που είναι ανοιχτοί και ευέλικτοι, είναι πιθανό να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Η γνώση σχετικά με την ανάπτυξη των αρχάριων δασκάλων βοηθά στη δημιουργία ικανοποιητικών διδακτικών ρόλων. Οι αρχάριοι δάσκαλοι πρέπει να αναπτύξουν ρουτίνες λειτουργικής διαχείρισης. Θεωρήθηκε ότι είναι σημαντικό οι εκπαιδευτές εκπαιδευτικών να μπορούν να υποστηρίξουν τους φοιτητές πιο αποτελεσματικά μέσω της ανάπτυξης προγραμμάτων σπουδών. Αυτό ενεργοποιεί τη μάθηση των φοιτητών, καθώς και την προσωπική ανάπτυξη του δασκάλου.

Σε ό,τι αφορά τη θεωρητική γνώση, συμβάλλει στην πρακτική εφαρμογή της θεωρητικής γνώσης, στην επαγγελματική λήψη αποφάσεων και αποτελεί εργαλείο προβληματισμού για την πράξη. Οι φοιτητές εκπαιδευτικοί αισθάνονται επαγγελματικά ικανοί και κατανοούν ότι η θεωρητική γνώση είναι καθοριστικός παράγοντας στις επαγγελματικές τους αποφάσεις. Αναλογίστηκαν επίσης τη διδακτική τους πρακτική και προσάρμοσαν τις θεωρητικές γνώσεις στο διδακτικό πλαίσιο. Οι ερευνητές προτείνουν ότι οι φοιτητές-εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι σε θέση να παρατηρούν μέντορες στην τάξη, προκειμένου να κατανοήσουν την «πρακτική» πτυχή της θεωρητικής γνώσης.

Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με την παροχή ευκαιριών πρακτικής, καθοδήγησης και ενθάρρυνσης στους φοιτητές εκπαιδευτικούς σχετικά με τον τρόπο εφαρμογής της θεωρητικής γνώσης στην πράξη από τους μέντορες των εκπαιδευτικών, καθώς και από τους επόπτες των πανεπιστημίων. Η ανατροφοδότηση σχετικά με την πρακτική εμπειρία των φοιτητών εκπαιδευτικών είναι επίσης πολύ σημαντική. Τέλος, είναι σημαντικό να παρέχονται σχετικά μαθήματα που σχετίζονται με την αρχική εκπαίδευση εκπαιδευτικών, έτσι ώστε οι φοιτητές εκπαιδευτικοί να αναγνωρίζουν τη σημασία και τη συνάφειά τους στη διδασκαλία. Προτείνονται συντονισμένες δράσεις για κίνητρα, επαγγελματική ανάπτυξη και ευαισθητοποίηση των ενδιαφερομένων.

3. Η αναστοχαστικότητα των φοιτητών εκπαιδευτικών και η πρακτική εξάσκηση της επαγγελματικής γνώσης

Τα ευρήματα της έρευνας έχουν δείξει ότι ο προβληματισμός είναι ένα ση-

μαντικό βασικό στοιχείο για την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την ενσωμάτωση θεωρίας-πρακτικής. Η διαδικασία του προβληματισμού βοηθά τους εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίσουν το πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τους μαθητές τους και τους εαυτούς τους, τα οποία προάγουν τη μάθηση. Μαθαίνουν να γνωρίζουν τη δική τους ταυτότητα, να στοχάζονται και να έχουν τις δεξιότητες να λύνουν τα δικά τους προβλήματα ώστε να μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές τους. Ως αποτέλεσμα, διδάσκουν τους μαθητές τους να σκέφτονται όπως πράττουν, λειτουργώντας ως παράδειγμα.

Επομένως, οι δάσκαλοι πρέπει να έρθουν σε επαφή με τις βασικές τους ιδιότητες και να βρουν τρόπους να τις τονώσουν και στους μαθητές τους. Αυτό οδηγεί στην καλλιέργεια μιας ισχυρής ταυτότητας εκπαιδευτικού. Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι φακοί μέσα από τους οποίους βλέπουν την εκπαίδευση και τον ρόλο τους ως εκπαιδευτικοί επηρεάζονται από τις εμπειρίες, τις προκαταλήψεις και τις πεποιθήσεις τους. Επιπλέον, έδειξαν ότι η δική τους κοσμοθεωρία δεν είναι το μόνο πλαίσιο αναφοράς, αλλά ότι πρέπει να συμπεριλάβουν στη διδασκαλία τους την κουλτούρα και τις κοσμοθεωρίες των μαθητών τους επίσης. Επομένως, η προσέγγιση της εκπαίδευσης χρειάζεται να είναι μια στοχαστική διαδικασία, με στόχο την κατανόηση των αναγκών των μαθητών τους και την υλοποίηση δράσεων εντός και εκτός σχολείου.

Ως εκ τούτου, είναι δουλειά των εκπαιδευτών των εκπαιδευτικώνν να συνεισφέρουν προς αυτήν την κατεύθυνση, θέτοντας ερωτήσεις που θα τους οδηγήσουν να προβληματιστούν, αν και έχει διαπιστωθεί ότι οι φοιτητές-εκπαιδευτικοί αντιστέκονται στην αλλαγή, αποφεύγουν τον προβληματισμό και επιλέγουν την ασφάλεια των προηγούμενων πεποιθήσεών τους. Οι εκπαιδευτές εκπαιδευτικών διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο, συγκεκριμένα στη διευκόλυνση της ανάπτυξης στοχαστικών στάσεων και δεξιοτήτων. Είναι απαραίτητο, επομένως, να παρέχουν περισσότερα ερεθίσματα για προβληματισμό και περισσότερες ευκαιρίες στους φοιτητές εκπαιδευτικούς να ξεκαθαρίσουν τη σκέψη και τις αξίες τους. Ωστόσο, η έλλειψη αλληλεπίδρασης μεταξύ του πανεπιστημίου και της πρακτικής άσκησης στο σχολείο έχει ως αποτέλεσμα οι μέντορες των εκπαιδευτικών να προωθούν τις δικές τους ιδέες και πρακτικές στους φοιτητές εκπαιδευτικούς. Εξίσου σημαντικό είναι το γεγονός ότι οι εκπαιδευτές εκπαιδευτικών δεν είναι εξοικειωμένοι με το πλαίσιο του χώρου εργασίας και υπάρχει έλλειψη καθοδήγησης για τους μέντορες των εκπαιδευτικών. Ο ρόλος του μέντορα στην κατάρτιση με βάση την απασχόληση πρέπει να αναγνωριστεί και να αναπτυχθεί.

Η εκπαιδευτική εμπειρία είναι επίσης το έδαφος πάνω στο οποίο οικοδομείται η γνώση μας, όπως και η εμπειρία του προβληματισμού. Επισημαίνεται ότι η ανάλυση του περιεχομένου ενός προγράμματος σπουδών, δεν είναι απλώς ανάλυση των νοημάτων και των προθέσεων που περιέχονται στα κείμενα. Για το λόγο αυτό, η αξιολόγηση του υλικού για πρακτική χρήση είναι μια διαδικασία συνεργασίας, καθώς κάθε άτομο ανακαλύπτει τα δικά του κίνητρα και ενδιαφέροντα και μαθαίνει για τι έχει απορίες.

Οι εκπαιδευτικοί συχνά δέχονται, χωρίς κριτική, προοπτική ή προβληματισμό, τρόπους διδασκαλίας από άλλες αρχές, όπως διευθυντές, σχολικά βιβλία, σχολικές επιτροπές κ.λπ., γεγονός που υποδηλώνει έλλειψη επαγγελματισμού.

Η ανάπτυξη της δομής των πρακτικών των εκπαιδευτικών μπορεί να υποστηρίξει τον διάλογο θεωρίας-πράξης. Ο διάλογος που αναπτύσσεται συμβάλλει στον μετασχηματισμό της πράξης μέσω του προβληματισμού που προέρχεται από τη χρήση της εκπαιδευτικής θεωρίας.

Η αρχή του συν-σχεδιασμού στις έρευνες έδειξε τη σημασία της συνεργασίας σε ένα εστιασμένο θέμα μεταξύ των εκπαιδευτών εκπαιδευτικών και των εποπτών δασκάλων. Η συμμετοχή σε μια κοινότητα πρακτικής καθιστά επίσης τους προβληματισμούς πιο ουσιαστικούς για τους μαθητές. Όσον αφορά τη μακροπρόθεσμη ανάπτυξη παιδαγωγικών πρακτικών, έχει δείξει ότι μπορεί να αποτελέσει ένα πλαίσιο για να βοηθήσει στην παρατήρηση και να μάθει πώς να ενσωματώνει την εκπαιδευτική θεωρία στην πράξη.

Η κριτική προσέγγιση του προγράμματος σπουδών συμβάλλει στη χειραφετητική μάθηση (emancipatory learning) και στην κριτική συνείδηση, η οποία αναπτύσσεται σύμφωνα με τις πρακτικές δυνατότητες της στοχαστικής κατανόησης.

4. Πολιτική εκπαίδευσης εκπαιδευτικών (προγράμματα σπουδών με επίκεντρο τη μάθηση)

Τα αποτελέσματα της έρευνας των Heikkilä, Hermansen, Iiskala, Mikkilä-Erdmann & Warinowski (2023) διερευνούν τις τέσσερις διαστάσεις της επαγγελματικής πρακτικής προς τις οποίες οι φοιτητές κατεύθυναν τη γνωσιακή τους δράση. Η μελέτη καθιστά ορατή την ποικιλία του τρόπου με τον οποίο η ενασχόληση με τις ερευνητικές δεξιότητες μπορεί να προωθήσει την επιστημονική δράση.

Στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, η πρόκληση είναι μεγάλη ώστε να ανανεωθούν τα προγράμματα για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις γνώσης του εικοστού πρώτου αιώνα και να επαναπροσδιορίσουν τα

πολύπλοκα ζητήματα και προβλήματα που είναι κομβικής σημασίας για την εκπαίδευση όπως: η κλιματική αλλαγή, οι ελλείψεις φυσικών πόρων, οι έμφυλες διαφορές, οι κοινωνικοοικονομικές ανισότητες, οι παραβιάσεις των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Με βάση την έρευνα (Afdal and Damşa 2018; Afdal and Spernes 2018; Darling-Hammond et al. 2005) θα πρέπει να ενισχυθούν τα συστήματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, προωθώντας την συμμετοχή των φοιτητών εκπαιδευτικών σε ερευνητικές διαδικασίες και την υιοθέτηση μιας ενεργητικής και παραγωγικής στάσης απέναντι στη γνώση.

Οι ίδιοι οι φοιτητές εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν επαρκή έλεγχο, προκειμένου να θέσουν και να προσαρμόσουν τους κανόνες, αλλά και οι εκπαιδευτές εκπαιδευτικών πρέπει να δεσμεύονται να διατηρήσουν και να αναπτύξουν τα κριτήρια αριστείας της πρακτικής άσκησης. Επομένως, μπορούμε να διακρίνουμε μια απαίτηση, όχι μόνο για τους επαγγελματίες να είναι σε θέση να είναι κριτικοί στοχαστές, αλλά και για τους φοιτητές εκπαιδευτικούς να είναι τροποντινά επαγγελματίες, δηλαδή να αποτελούν μέρος μιας κοινότητας που επικεντρώνεται σκόπιμα στην ίδια την πρακτική άσκηση γνωρίζοντας τους σκοπούς και τους στόχους και έχοντας τον έλεγχο της βάσης γνώσεων τους (Hordern, 2019, σ. 4).

Ο σκοπός της μελέτης των Ingvarson, Beavis & Kleinhenz (2007) ήταν να παράσχει καθοδήγηση στους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής σχετικά με τα πρότυπα που θα μπορούσαν να είναι κατάλληλα για την αξιολόγηση και την πιστοποίηση των προγραμμάτων της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στο μέλλον, για να εξασφαλίσουν ότι οι απόφοιτοί τους ήταν καλά προετοιμασμένοι για τις απαιτήσεις της διδασκαλίας. Η μελέτη επικεντρώνεται στα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών προγραμμάτων αρχικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, όπως αναφέρθηκαν από εκπαιδευτικούς που μόλις ολοκλήρωσαν το πρώτο έτος της διδασκαλίας τους. Στην έρευνα συμμετείχαν 1147 καθηγητές που συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια. Οι δάσκαλοι που ανέφεραν ότι ήταν καλά προετοιμασμένοι να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του πρώτου έτους διδασκαλίας είχαν περισσότερες πιθανότητες να έχουν ολοκληρώσει μαθήματα που τους έδιναν βαθιά γνώση του περιεχομένου που αναμενόταν να διδάξουν και του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές έμαθαν αυτό το περιεχόμενο, καθώς και δεξιότητες όπως: διάγνωση των υφιστάμενων επιπέδων κατανόησης του περιεχομένου από τους μαθητές, σχεδιασμός δραστηριοτήτων που θα προωθήσουν την περαιτέρω ανάπτυξη της κατανόησης· και αξιολόγηση του βαθμού ανάπτυξης.

Σύμφωνα με τον Korthagen (2010), χρειαζόμαστε μια παιδαγωγική της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών που συνδυάζει γόνιμες πρακτικές εμπειρί-

ες με την επακόλουθη προώθηση του προβληματισμού στους φοιτητές εκπαιδευτικούς. Το μοντέλο τριών επιπέδων, όχι μόνο εξηγεί την έλλειψη επιτυχίας πολλών προγραμμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, αλλά προσφέρει επίσης μια θεωρητική βάση για τη λεγόμενη ρεαλιστική προσέγγιση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Το πιο θεμελιώδες σε αυτή την προσέγγιση είναι η ιδέα ότι αυτό που χρειάζεται για μια διαδικασία σχηματοποίησης προς την κατεύθυνση που προτιμούν οι εκπαιδευτές εκπαιδευτικών είναι η οργάνωση επαρκών κατάλληλων και ρεαλιστικών εμπειριών προσαρμοσμένων στις ανάγκες και τις ανησυχίες των φοιτητών εκπαιδευτικών και ταυτόχρονα προετοιμασία για την επιδιωκόμενη διαδικασία σχηματοποίησης μέσω ευκαιριών για προβληματισμό σχετικά με αυτές τις εμπειρίες.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο αναπτύσσεται η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια ενός προγράμματος εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, θα βοηθήσει τους εκπαιδευτές εκπαιδευτικών να προετοιμάσουν καλύτερα τους εκπαιδευτικούς για τις δυσκολίες της διδασκαλίας και μπορεί να ρίξει φως στο πώς να συμμετάσχουν σε «μια παραγωγική διαδικασία οικοδόμησης των επαγγελματικών τους ταυτοτήτων» (Izadinia, 2013, σ. 695).

Η επαγγελματική ταυτότητα δεν αντιπροσωπεύει μία παγιωμένη κατάσταση, αλλά είναι διαρκώς υπό διαπραγμάτευση μέσα από την εμπειρία. Η διαμόρφωση της αποτελεί μια διαδικασία συνεχούς ερμηνείας και επαναξιολόγησης των εμπειριών που συνδέεται με την ανάπτυξη των φοιτητών σε όλη τη διάρκεια της φοιτητικής τους εμπειρίας, αλλά και της ζωής τους. Κατασκευάζεται και αναδιαμορφώνεται στον χρόνο και στον χώρο, όπως όλων των ειδών οι ταυτότητες.

Η επαγγελματική ταυτότητα των φοιτητών εκπαιδευτικών, προκύπτει μέσω του τρόπου με τον οποίο οι φοιτητές αντιμετωπίζουν τον εαυτό τους, στηριζόμενοι στις ερμηνείες που παράγουν στη διάρκεια των πολλαπλών αλληλεπιδράσεων τους στο πλαίσιο της πρακτικής τους άσκησης και της φοιτητικής τους ιδιότητας. Σε αυτές τις πολλαπλές αλληλεπιδράσεις εμπλέκονται η ικανοποίηση που αντλούν, η μελλοντική επαγγελματική τους δέσμευση, οι ικανότητες και τα κίνητρά τους. Αυτές οι παράμετροι θεωρούνται σημαντικές στην έκφραση και τη συμπεριφορά των φοιτητών εκπαιδευτικών και αναπαριστούν την προσωπική τους οπτική.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ανδρούσου, Α. (2007). *Διδακτική μεθοδολογία. Κίνητρο στην εκπαίδευση*. ΥΠΕΠΘ Πανεπιστήμιο Αθηνών http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/2708/819.pdf

Abraham, J., Ferfolja, T., Sickel, A., Power, A., Curry, C., Fraser, D., & Mackay, K. (2021). Development and Validation of a Scale to Explore Pre-Service Teachers' Sense of Preparedness, Engagement and Self-Efficacy in Classroom Teaching. *Australian Journal of Teacher Education, 46*(1). http://dx.doi.org/10.14221/ajte.202v46n1.1

Adams, A., Bondy, E., & Kuhel, K. (2005). Preservice teacher learning in an unfamiliar setting. *Teacher education quarterly*, *32*(2), 41-62.

Afdal, H. W., & Damşa, C. (2018). Based Education: An Exploration of Interpretations in Two Professional Higher Education Programmes. *Reconfiguring knowledge in higher education*, 129-148.

Afdal, H. W., & Spernes, K. (2018). Designing and redesigning research-based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, *74*, 215-228.

Beltman, S., Glass, C., Dinham, J., Chalk, B., & Nguyen, B. (2015). Drawing identity: Beginning pre-service teachers' professional identities. *Issues in Educational Research*, *25*(3), 225-245.

Bergmark, U., Lundström, S., Manderstedt, L., & Palo, A. (2018). Why become a teacher? Student teachers' perceptions of the teaching profession and motives for career choice. *European Journal of Teacher Education*, *41*(3), 266-281.

Berliner, D. C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International journal of educational research*, *35*(5), 463-482.

Burn, K., & Mutton, T. (2015). A review of 'research-informed clinical practice' in initial teacher education. *Oxford Review of Education*, *41*(2), 217-233.

Bullough Jr, R. V. (1992). Beginning teacher curriculum decision making, personal teaching metaphors, and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, *8*(3), 239-252.

Canrinus, E. T., & Fokkens-Bruinsma, M. (2014). Changes in student teachers' motives and the meaning of teacher education programme quality. *European Journal of Teacher Education*, *37*(3), 262-278.

Cheng, M. M., Tang, S. Y., & Cheng, A. Y. (2012). Practicalising theoretical knowledge in student teachers' professional learning in initial teacher education. *Teaching and Teacher Education*, *28*(6), 781-790.

Cheng, M. M., Tang, S. Y., & Cheng, A. Y. (2014). Differences in pedagogical

understanding among student–teachers in a four-year initial teacher education programme. *Teachers and Teaching*, *20*(2), 152-169.

Cornali, F. (2019). I'm going to be a teacher! Exploring motives for teaching of a sample of Italian pre-primary and primary teacher candidates. *Education 3-13*, *47*(5), 570-588.

Darling-Hammond, L., Holtzman, D. J., Gatlin, S. J., & Heilig, J. V. (2005). Does teacher preparation matter? Evidence about teacher certification, Teach for America, and teacher effectiveness. Education Policy Analysis Archives, *13*(42). http://epaa.asu.edu/epaa/v13n42/.

Dome, N., Prado-Olmos, P., Ulanoff, S. H., Ramos, R. G. G., Vega-Castaneda, L., & Quiocho, A. M. (2005). " I don't like not knowing how the world works": examining preservice teachers' narrative reflections. *Teacher Education Quarterly*, *32*(2), 63-83.

Grossman, P. (2008). Responding to our critics: From crisis to opportunity in research on teacher education. *Journal of Teacher Education, 59*(1), 10-23.

Haggar, H., & McIntyre, D. (2006). *Learning teaching from teachers: Realizing the potential of school-based teacher education*. New York: Open University Press. https://ebookcentral-proquest-com.proxy.eap.gr/lib/eapgr/reader.action?docID=316280&ppg=14

Heikkilä, M., Hermansen, H., Iiskala, T., Mikkilä-Erdmann, M., & Warinowski, A. (2023). Epistemic agency in student teachers' engagement with research skills. *Teaching in Higher Education*, *28*(3), 455-472.

Hennissen, P., Beckers, H., & Moerkerke, G. (2017). Linking practice to theory in teacher education: A growth in cognitive structures. *Teaching and Teacher Education*, *63*, 314-325.

Hordern, J. (2019). Knowledge, evidence, and the configuration of educational practice. *Education Sciences*, *9*(2), 70.

Ingvarson, L., Beavis, A., & Kleinhenz, E. (2007). Factors affecting the impact of teacher education programmes on teacher preparedness: Implications for accreditation policy. *European Journal of Teacher Education*, *30*(4), 351-381.

Izadinia, M. (2013). A review of research on student teachers' professional identity. *British Educational Research Journal*, *39*(4), 694-713. http://dx.doi.org/10.1080/01411926.2012.679614

Kelchtermans, G., Smith, K., & Vanderlinde, R. (2017). Towards an 'international forum for teacher educator development': An agenda for research and action. *European Journal of Teacher Education*, *41*(1), 120-134.

König, J., & Rothland, M. (2012). Motivations for choosing teaching as a

career: Effects on general pedagogical knowledge during initial teacher education. *Asia-Pacific journal of teacher education*, *40*(3), 289-315.

Korthagen, F. A. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and teacher education*, *20*(1), 77-97.

Korthagen, F. A. (2010). Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning. *Teaching and teacher education*, *26*(1), 98-106.

Mok, Y. F. (2005). Teacher concerns and teacher life stages. *Research in Education*, *73*(1), 53-72.

Olsen, B. (2008). How reasons for entry into the profession illuminate teacher identity development. *Teacher education quarterly*, *35*(3), 23-40.

Παπαδοπούλου, Β., & Κηπουροπούλου, Ε. (2020). Όψεις της επαγγελματικής ταυτότητας υποψήφιων εκπαιδευτικών: η περίπτωση των τελειόφοιτων φοιτητών του ΠΤΔΕ Φλώρινας. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, *69*.

Peiser, G., Pratt, A., & Putwain, D. (2022). Student teachers' views about the university's research contribution to professional knowledge development. *Teaching and Teacher Education*, *112*, 103647.

Richardson, P. W., & Watt, H. M. (2006). Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, *34*(1), 27-56.

Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers college record*, *104*(4), 842-866.

Ruohotie-Lyhty, M., & Moate, J. (2016). Who and how? Preservice teachers as active agents developing professional identities. *Teaching and teacher education*, *55*, 318-327.

Silander, C., & Stigmar, M. (2019). Individual growth or institutional development? Ideological perspectives on motives behind Swedish higher education teacher training. *Higher Education*, *77*, 265-281.

Smith, K., & Hodson, E. (2010). Theorising practice in initial teacher education. *Journal of Education for Teaching*, *36*(3), 259-275

Sosnowska-Bielicz, E. (2021). Motives for choosing the profession of early childhood education teachers. *Issues in Childhood Care and Education*, *599*(4), 68-80.

Stenberg, K., Rajala, A., & Hilppo, J. (2016). Fostering theory–practice reflection in teaching practicums. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, *44*(5), 470-485.

Tang, S. Y., Wong, A. K., Li, D. D., & Cheng, M. M. (2019). Examining student

teachers' engagement with the theory-practice link in initial teacher education. *Journal of Education for Teaching*, *45*(2), 123-139.

Tang, S. Y., Wong, A. K., Li, D. D., & Cheng, M. M. (2017). The contribution of non-formal learning in higher education to student teachers' professional competence. *Journal of Education for Teaching*, *43*(5), 550-565.

Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum inquiry*, *6*(3), 205-228.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ
ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ

Ανεργία των νέων: Κίνητρα και προσδοκίες πτυχιούχων παιδαγωγικών τμημάτων από τις μεταπτυχιακές τους σπουδές

Δημήτριος Δρούλιας
Μεταπτυχιακός φοιτητής, ΤΕΠΕΚΕ, Πανεπιστήμιο Πατρών
up1067931@ac.upatras.gr

Γεώργιος Σταμέλος
Καθηγητής, ΤΕΠΕΚΕ, Πανεπιστήμιο Πατρών
stamelos@upatras.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η ανεργία των νέων πτυχιούχων είναι ένα μεγάλο σημερινό πρόβλημα, παρόλο που, μετά την πανδημία, το ποσοστό ανεργίας τους μειώνεται, τόσο ευρωπαϊκά όσο και ελληνικά. Πράγματι, οι νέοι στις μέρες μας είναι περισσότερο εκπαιδευμένοι και περισσότερο άνεργοι. Επιπλέον, ακόμα κι όταν βρίσκουν απασχόληση αυτή είναι επισφαλής και/ή κακοπληρωμένη και/ή μη σχετική με τις σπουδές τους. Σε αυτό το ρευστό εργασιακό πλαίσιο, εμείς θα εστιάσουμε, με συνεντεύξεις, στους αποφοίτους παιδαγωγικών τμημάτων (Νηπιαγωγοί και Δάσκαλοι). Θα διερευνήσουμε τα κίνητρα και τις προσδοκίες από τις μεταπτυχιακές τους σπουδές και θα προσπαθήσουμε να αναδείξουμε την επίδραση της εργασιακής επισφάλειας πάνω στη διαμόρφωση αυτών των κινήτρων και προσδοκιών. Τέλος, θα προσπαθήσουμε να αναλύσουμε τη σύνδεση της επιλογής ενός ΠΜΣ, υπό καθεστώς εργασιακής αβεβαιότητας, με την προοπτική της επαγγελματικής ανάπτυξης που αυτές οι σπουδές θα σηματοδοτούσαν.

Λέξεις-κλειδιά: Κίνητρα, προσδοκίες, ανεργία των νέων, απόφοιτοι παιδαγωγικών τμημάτων, ΠΜΣ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ: ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΑΝΕΡΓΙΑΣ ΤΩΝ ΝΕΩΝ ΣΕ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΑΙ ΕΘΝΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ

Η ανεργία των νέων δεν είναι ένα καινούριο φαινόμενο στο βαθμό που έχει

απασχολήσει τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής από τον προηγούμενο αιώνα, τουλάχιστον από τη δεκαετία του 1980 (Eurofound, 2012). Έκτοτε συνεχίζει και βρίσκεται σταθερά στις συζητήσεις των υπεύθυνων χάραξης πολιτικής αλλά και σε πολιτικές ατζέντες διεθνών οργανισμών. Μάλιστα με την έλευση της πανδημίας του Covid -19 το πρόβλημα έγινε εντονότερο (Su et al., 2022). Σύμφωνα με έκθεση της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2020) η μέση ανεργία των νέων έφτασε το 15,4 % τον Απρίλιο του 2020, υπερδιπλάσιο ποσοστό από το μέσο γενικό ποσοστό ανεργίας. Η ανεργία των νέων δεν αφορά μόνο την οικονομία αλλά και την κοινωνία. Όσον αφορά την Ευρωπαϊκή Ένωση, το πρόβλημα της συμμετοχής των νέων σχετίζεται με το μέλλον των ευρωπαϊκών κοινωνιών (Artner, 2013).

Το πρόβλημα της ανεργίας των νέων συνδέεται και με το επίπεδο εκπαίδευσής τους. Σύμφωνα με τη Eurostat (2023), τα ποσοστά απασχόλησης των νέων πτυχιούχων (ηλικίας 20-23 ετών) με τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι υψηλότερο από εκείνο με δευτεροβάθμια εκπαίδευση (86,7% έναντι 76,9%). Στην Ελλάδα, αν και το ποσοστό αποφοίτησης από την τριτοβάθμια εκπαίδευσης είναι υψηλότερο από τον ευρωπαϊκό μέσο όρο (44,2% έναντι 41,2% στην ηλικιακή ομάδα 25-34 ετών) (European Commission, 2022) το ποσοστό απασχόλησής τους είναι πολύ μικρότερο. Πράγματι, το ποσοστό απασχόληση σε χώρες όπως η Γερμανία, Ολλανδία και Λουξεμβούργο κυμαίνεται στο 90%, σε άλλες χώρες όπως η Ιταλία και η Ελλάδα το ποσοστό απασχόλησης είναι 65,2% και 66,1% αντίστοιχα (Eurostat, 2023).

Τα στοιχεία από την ετήσια Έκθεση για την ποιότητα της ανώτατης εκπαίδευσης που πραγματοποίησε η ΕΘΑΑΕ (2022) συμφωνούν με τα παραπάνω δεδομένα. Πιο συγκεκριμένα στην έκθεση αναφέρεται ότι η Ελλάδα, συγκρινόμενη με τις άλλες χώρες του ΟΟΣΑ, συγκαταλέγεται στις χώρες που βρίσκονται σταθερά κάτω από τον μέσο όρο στην απασχόληση των νέων πτυχιούχων ηλικίας 25-34 ετών. Στην Ελλάδα το ποσοστό απασχόλησης των νέων πτυχιούχων ανέρχεται στο 70,3% για το έτος 2020, ενώ ο μέσος όρος των χωρών βρίσκεται σταθερά στο 80%. Στην ίδια Έκθεση (ΕΘΑΑΕ, 2022) αναφέρεται ότι, για το έτος 2021, οι απόφοιτοι ΑΕΙ αντιστοιχούσαν στο 40,6% των ανέργων της χώρας συνολικά.

Στην προηγούμενη εικόνα πρέπει να προστεθεί και η πανδημία. Η άνευ προηγουμένου κρίση της πανδημίας του COVID-19 επηρέασε τις αγορές εργασίας σε όλο τον κόσμο και έπληξε δυσανάλογα τους νέους σε σχέση με άλλες ηλικιακές ομάδες (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2023). Συγκεκριμένα, στην Ευρώπη, η απασχόληση των νέων μειώθηκε κατά 6% το 2020 σε σύγκριση με το 2% για τους ενήλικες (OECD, 2023). Στην Ελλάδα, η πανδημία ήρ-

θε να προστεθεί σε μια δεκαετή περίοδο οικονομικής (και κοινωνικής κρίσης). Συγκεκριμένα, σύμφωνα με στοιχεία της ΕΛΣΤΑΤ (2012), ο αριθμός των ανέργων, το 2009, ήταν 448.646, το 2011, 801.883 ανέργους/ες και το 2012 1.109.658. Σύμφωνα με πρόσφατα στοιχεία της ΕΛΣΤΑΤ (2024), το ποσοστό ανεργίας των 20-64 ετών ανέρχεται στο 10,7% για το τρίτο τετράμηνο του έτους 2023, με 491.100 ανέργους/ες.

Το πρόβλημα της ανεργίας (ειδικά των νέων) στην Ελλάδα συνδέεται (και) με τα περιοριστικά μέτρα προσλήψεων στον δημόσιο τομέα από την τρόικα. Έτσι, ενώ για μια δεκαετία υπήρξε μαζική έξοδος εργαζομένων η αντίστοιχη είσοδος νέων εργαζομένων περιορίστηκε στο 5:1 (1 νέα είσοδος για κάθε 5 εξόδους). Εστιάζοντας στους εκπαιδευτικούς της δημοτικής εκπαίδευσης κατά την περίοδο 2010-2022 συνταξιοδοτήθηκαν 14.905 άτομα και προσλήφθηκαν μόλις 3.772 (https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/383107_syntaxiodotiseis-daskalon-2010-2021-analytika-stoiheia). Με τον δραστικό περιορισμό των προσλήψεων, τα κενά που δημιουργήθηκαν στα σχολεία έγινε προσπάθεια να καλυφθούν με αναπληρωτές. Είναι χαρακτηριστικό ότι ακόμα και για τη σχολική χρονιά 2022-2023 έγιναν περισσότερες από 47.000 προσλήψεις αναπληρωτών (https://www.esos.gr/arthra/82251/prolifthikan-47167-anaplirotes-trehon-sholiko-etos-2022-23). Συνεπώς, η κύρια οδός εξεύρεσης εργασίας για τους νέους πτυχιούχους εκπαιδευτικούς ήταν/είναι η εποχιακή εργασία στα σχολεία ως αναπληρωτές. Ως απόρροια, η στρατηγική των νέων πτυχιούχων εκπαιδευτικών στράφηκε στα κριτήρια μοριοδότησης για τις λίστες αναπληρωτών. Καταληκτικά, οι νέοι πτυχιούχοι εκπαιδευτικοί αποδύθηκαν σε έναν αγώνα δρόμου για την αύξηση των μορίων τους για τη βελτίωση της θέσης τους. Στα κριτήρια σημαντικό ρόλο παίζει η επιπλέον εκπαίδευση και επιμόρφωση (ενδεικτικά: https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/406234_proslipseis-ekpaideytikon-pinakes-asep-timoriodoteitai-gia-ti-seira-katataxis). Έτσι, η ζήτηση μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών και επιμορφωτικών προγραμμάτων αυξήθηκε εκθετικά. Το διακύβευμα που αναδεικνύεται είναι το ακόλουθο: από τη μια, έχουμε την εστίαση στην ακαδημαϊκή αντίληψη των πανεπιστημιακών σπουδών που στοχεύει στην παραγωγή ερευνητών και νέας γνώσης, κι από την άλλη, το χρηστικό αίτημα των ενδιαφερομένων για τίτλους σπουδών που επιφέρουν μόρια.

Το ζητούμενο λοιπόν έγκειται στη διερεύνηση του κατά πόσο στα κίνητρα και στις προσδοκίες των νέων πτυχιούχων εκπαιδευτικών η χρηστικότητα έχει διεισδύσει (κυριαρχήσει) στην αντίληψη του λόγου επιλογής μεταπτυχιακών σπουδών.

ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΑΠΟΣΑΦΗΝΗΣΗ ΤΩΝ ΟΡΩΝ «ΚΙΝΗΤΡΟ» ΚΑΙ «ΠΡΟΣΔΟΚΙΑ»

Μια συνηθισμένη, στις μέρες μας, επιλογή για τους νέους πτυχιούχος είναι η συνέχιση των σπουδών τους ως μέρος μιας στρατηγικής αύξησης των προοπτικών εξεύρεσης απασχόλησης μέσω της αύξησης των τυπικών τους προσόντων[1]. Συνεπώς, η εργασία μας εστιάζει στον τρόπο σκέψης αυτών των νέων με τη διερεύνηση των κινήτρων επένδυσης και προσδοκιών για μεταπτυχιακές σπουδές.

Στην παρούσα μελέτη θα αναλυθούν δύο είδη κινήτρων, το κίνητρο για εργασία και το κίνητρο για σπουδές. Το κίνητρο για εργασία (work motivation) είναι το «*σύνολο ενεργειακών δυνάμεων που πηγάζουν τόσο μέσα όσο και έξω από την ύπαρξη ενός ατόμου, για να εκκινήσουν τη συμπεριφορά που σχετίζεται με την εργασία και να καθορίσουν τη μορφή, κατεύθυνση, ένταση και διάρκειά της*» (Pinder, 2008, p. 11). Ένα άτομο μπορεί να παρακινείται από εξωγενή κίνητρα όπως είναι τα χρήματα και η κοινωνική αναγνώριση ή από εσωτερικά κίνητρα όπως το προσωπικό ενδιαφέρον για το αντικείμενο εργασίας (Garrels & Sigstad, 2019). Αντίστοιχα, στην ανώτατη εκπαίδευση, τα κίνητρα για σπουδές (motivation for study) αναλύονται σε εσωτερικά που σχετίζονται με τις προσωπικές επιθυμίες και ενδιαφέροντα του ατόμου και σε εξωτερικά που σχετίζονται με την επιθυμία του ατόμου για καλύτερες οικονομικές απολαβές, επαγγελματική εξέλιξη και καλύτερη κοινωνική θέση (Kember et al., 2011).

Το διακύβευμα που εγείρεται έχει να κάνει με την ακαδημαϊκή συγκρότηση των μεταπτυχιακών σπουδών. Για το Πανεπιστήμιο, οι μεταπτυχιακές σπουδές νοούνταν ως ενδιάμεσο στάδιο προετοιμασίας (ή έναρξη προετοιμασίας) για ερευνητική ενασχόληση σε ένα επιστημονικό αντικείμενο. Συνεπώς, έχει ενδιαφέρον να διερευνήσει κανείς τα κίνητρα των νέων πτυχιούχων στο βαθμό που μπορεί να ενυπάρχει μια σύγκρουση μεταξύ της ακαδημαϊκής θεώρησης και των δικών τους κινήτρων. Αυτό μας οδηγεί στο να εξεταστούν επίσης οι προσδοκίες αυτών των νέων .

Από την άλλη, ο όρος προσδοκία αναφέρεται σε διάφορες πεποιθήσεις που έχουν τα άτομα για το μέλλον οι οποίες μπορεί να ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα ή όχι. Οι προσδοκίες των ατόμων είναι σημαντι-

1. Η επιλογή αυτή δεν είναι καινούργια. Συχνά, η έλλειψη άμεσης επαγγελματικής απασχόλησης ωθούσε στην επιλογή παράτασης των σπουδών ως μέσο βελτίωσης των προοπτικών εξεύρεσης απασχόλησης. Το πιο νέο είναι ότι αυτή η επιλογή δεν αφορούσε αποφοίτους πανεπιστημίου. Πλέον, η επισφάλεια απασχόλησης οδηγεί και τους απόφοιτους πανεπιστημίου να σκέφτονται την παράταση των σπουδών ως μελλοντική αύξηση των πιθανοτήτων εξεύρεσης μιας θέσης απασχόλησης.

κές όταν εισέρχονται σε μεταπτυχιακό πρόγραμμα. Σε έρευνα βρέθηκε ότι οι κύριες προσδοκίες των φοιτητών/τριων προς τα πανεπιστήμια έχουν να κάνουν με τη διασύνδεση αγοράς εργασίας – πανεπιστημίου, το επίπεδο ζήτησης, το περιβάλλον που επικρατεί και τη προσωπική αυτοεκπλήρωσή τους (Mainardes et al., 2012).

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σκοπός – στόχοι – ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των λόγων που απόφοιτοι παιδαγωγικών Τμημάτων αποφασίζουν να κάνουν μεταπτυχιακές σπουδές. Θα εστιάσουμε στην αυξημένη ζήτηση μεταπτυχιακών σπουδών και θα προσπαθήσουμε να διερευνήσουμε τα κίνητρα και τις προσδοκίες τους από τις μεταπτυχιακές σπουδές με τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα: 1) Ποιες είναι οι προσδοκίες των νέων πτυχιούχων από τη ζήτηση προγραμμάτων μεταπτυχιακών σπουδών; 2) Ποια κίνητρα ωθούν τους/τις νέους/νέες πτυχιούχους να κάνουν μεταπτυχιακό; 3) Πως επηρεάζει η εργασιακή επισφάλεια τη διαμόρφωση των κινήτρων και των προσδοκιών αυτών των νέων; 4) Πως συνδέεται η επιλογή ενός προγράμματος μεταπτυχιακού σπουδών με την προοπτική της επαγγελματικής ανάπτυξης σε ένα καθεστώς εργασιακής αβεβαιότητας;

Μέθοδος και εργαλείο της έρευνας

Για το σκοπό της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική μέθοδος η οποία βοηθά στην κατανόηση του φαινομένου (Ίσσαρη & Πουρκός, 2015). Επιδιώκουμε να διερευνήσουμε τις ιδιαιτερότητες του φαινομένου της επισφάλειας και/ή της ανεργίας των νέων πτυχιούχων παιδαγωγικών τμημάτων και να εκπονήσουμε μια μελέτη για τα κίνητρα και προσδοκίες από τις μεταπτυχιακές τους σπουδές. Η ποιοτική μέθοδος στοχεύει στην καλύτερη κατανόηση όλων των διαστάσεων και διαφόρων πτυχών του εκάστοτε φαινομένου και όχι στην στατιστική και αποστασιοποιημένη ανάλυσή του (Ίσσαρη & Πουρκός, 2015). Μία άλλη διαφορά είναι ότι δίνει έμφαση στην οπτική των ερευνώμενων (δηλαδή με βάση ό,τι θεωρούν αυτοί σημαντικό) και στις λέξεις, ενώ η ποσοτική έχει να κάνει περισσότερο με μετρήσεις, ποσοτικοποίηση δεδομένων και διαμορφώνεται από τους προβληματισμούς του/της ερευνητή/τριας (Bryman, 2017). Με τα ερευνητικά ερωτήματα θα προσπαθήσουμε να απαντήσουμε στο «πως» και «γιατί».

Για τη συλλογή των δεδομένων θα χρησιμοποιηθεί το εργαλείο της ποι-

οτικής συνέντευξης (Bryman, 2017) το οποίο αποτελεί ένα ευρέως διαδεδομένο εργαλείο στην ποιοτική μέθοδο έρευνας. Πιο συγκεκριμένα θα χρησιμοποιηθεί η ημιδομημένη συνέντευξη η οποία αποτελείται από προκαθορισμένους άξονες συζήτησης, αλλά χαρακτηρίζεται από ευελιξία καθώς το περιεχόμενο μπορεί να τροποποιηθεί, να αλλάξει σειρά, να προστεθούν ή να αφαιρεθούν ερωτήσεις και να εμβαθύνουν ανάλογα με αυτά που αναφέρονται στη συνέντευξη (Ίσσαρη & Πουρκός, 2015· Bryman, 2017). Η κατασκευή των Αξόνων συζήτησης της συνέντευξης βασίστηκε στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην εργασία καθώς και στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας.

Το δείγμα της έρευνας – Συμμετέχοντες

Ως στρατηγική δειγματοληψίας αξιοποιήθηκε η δειγματοληψία ευκολίας με ορισμένα κριτήρια, όπως να είναι απόφοιτοι παιδαγωγικών τμημάτων, να είναι νέοι (22-29 ετών), να κάνουν μεταπτυχιακό και να έχουν εργαστεί ή να εργάζονται. Συνολικά, στην έρευνα συμμετείχαν 9 απόφοιτοι παιδαγωγικών τμημάτων. Η ηλικία τους ήταν μεταξύ 22 – 25 χρόνια (1 άτομο 22 χρονών, 6 άτομα 23 χρονών, 1 άτομο 24 χρονών και 1 άτομο 25 χρονών). Επίσης η πλειοψηφία ήταν γυναίκες (8 γυναίκες και 1 άνδρας). -

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Ποιες είναι οι προσδοκίες των νέων πτυχιούχων από τη ζήτηση προγραμμάτων μεταπτυχιακών σπουδών;

Στην ανάλυση των προσδοκιών των ερωτώμενων βρέθηκαν 6 κατηγορίες προσδοκιών που είχαν όταν επέλεγαν το μεταπτυχιακό. Η πρώτη κατηγορία προσδοκιών έχει να κάνει με την εξειδίκευση ως επιπλέον γνώση που προσφέρει ένα μεταπτυχιακό. Από τις συνεντεύξεις βρέθηκε ότι 6 άτομα από τα 9 προσδοκούν ότι το μεταπτυχιακό θα τους προσφέρει μια καλύτερη ή/και περισσότερη εξειδίκευση πάνω στο αντικείμενο που έχουν κάνει προπτυχιακά και θα εμπλουτίσουν τις γνώσεις που έχουν. Παράλληλα θεωρούν ότι αυτό το ανανεωμένο περιεχόμενο που θα λάβουν θα είναι επίκαιρο και θα ανταποκρίνεται στα σημερινά δεδομένα: *«για τους εκπαιδευτικούς σίγουρα αποκτούν περισσότερες γνώσεις, ανοίγουν τους ορίζοντές τους, επιμορφώνονται σε κάποιο θέμα που τους απασχολεί και τις περισσότερες φορές είναι και καίριο» (Σ1), «Όπως είναι γνωστό ένα μεταπτυχιακό το κάνεις για να εξειδικευθείς περισσότερο σε κάτι ακόμα, οπότε με βάση αυτό θεωρώ ότι κάνοντας ένα μεταπτυχιακό θα έχεις παραπάνω γνώσεις,*

αν όχι τις ήδη υπάρχουσες, ώστε να μπορείς να κάνεις αποτελεσματικά το επάγγελμα σου» (Σ3).

Η δεύτερη κατηγορία έχει να κάνει με την αγορά εργασίας. Από τους/τις ερωτωμένους/ες οι 5 θεωρούν ότι το μεταπτυχιακό που κάνουν θα τους βοηθήσει αργότερα στην αγορά εργασίας (επαγγελματική προοπτική), θα τους/τις κάνει πιο ανταγωνιστικούς/ές σε σχέση με τους/τις υπόλοιπους/ες αφού θα αποκτήσουν περισσότερα προσόντα και θα τους «ανοίξει» το δρόμο για νέες επαγγελματικές ευκαιρίες πάνω στο αντικείμενό τους. *«Σίγουρα θα με βοηθήσει στον διορισμό ως αναπληρώτρια, σίγουρα, αλλά σκέφτηκα ότι με το συγκεκριμένο μεταπτυχιακό εκτός από τα μόρια που παίρνουμε στον ΑΣΕΠ θα με βοηθήσει ώστε να ανοίξω κι άλλους τομείς επαγγελματικούς» (Σ1), «θα είμαι πιο εξειδικευμένη πάνω σε συγκεκριμένα θέματα, θα έχω και ένα παραπάνω χαρτί το οποίο θα μπορεί να με βοηθήσει για το δημόσιο» (Σ7).*

Στην τρίτη κατηγορία οι ερωτηθέντες αναφέρουν ότι το μεταπτυχιακό θα τους προσφέρει πρακτικές γνώσεις και δεξιότητες που θα κάνουν πιο αποτελεσματικό το μάθημα (επαγγελματική αποτελεσματικότητα). Η προσδοκία αυτή βρίσκεται διάχυτα μέσα στις απαντήσεις των συνεντεύξεων. Πιο αναλυτικά προσδοκούν ότι ως εκπαιδευτικοί θα ενισχύσουν την διδασκαλία και παράλληλα θα αποκτήσουν τα απαραίτητα εργαλεία ώστε να ανταποκριθούν καλύτερα στις ανάγκες των μαθητών/τριων. Επίσης, πιστεύουν ότι μέσα από το μεταπτυχιακό θα μάθουν να διαχειρίζονται ζητήματα που δημιουργούνται στην τάξη και να βοηθούν τους/τις μαθητές/τριες να ενταχθούν καλύτερα. *«θα ξέρουν σε πιο πρακτικό κομμάτι να διαχειριστούν κάποια ζητήματα ή προβλήματα που μπορεί να προκύψουν όσον αφορά τις σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους» (Σ3), «επειδή θα κάνω και πολλά μαθήματα σε αυτά τα αντικείμενα θα με βοηθήσει να γίνω καλύτερος εκπαιδευτικός, θεωρούσα, δηλαδή θα μπορούσε να το εκμεταλλευτώ στη δουλειά μου σε αυτό το κομμάτι στα ελληνικά ως ξένη γλώσσα» (Σ5).*

Η τέταρτη κατηγορία προσδοκιών αφορά την επιστημονική έρευνα που προσφέρει το μεταπτυχιακό. Συνολικά 2 άτομα από τις συνεντεύξεις προσδοκούν ότι το μεταπτυχιακό θα τους βοηθήσει να εμβαθύνουν στο αντικείμενό τους ερευνητικά: *«Θεωρώ ότι στο προπτυχιακό κάποιος παίρνει τις βάσεις, τα θεμέλια, από εκεί και πέρα για να μπορέσει κάποιος να χτίσει γνώσεις χρειάζεται και μια περαιτέρω εξειδίκευση, και σε εμάς τώρα πια είναι το μεταπτυχιακό. Κι αν κάποιος μπορεί και θέλει το διδακτορικό» (Σ1), «πιστεύω πως ίσως πρέπει το μεταπτυχιακό να εμβαθύνει περισσότερο στο κομμάτι έρευνα και ανάλυση (Σ5).*

Στην πέμπτη κατηγορία αναφέρεται η προσωπική πλήρωση και η ελευθερία σκέψης ως προσδοκία από τη φοίτηση στο μεταπτυχιακό. Πιο συ-

γκεκριμένα 2 άτομα από τις συνεντεύξεις αναφέρουν ότι ελπίζουν ότι με το μεταπτυχιακό πρόγραμμα θα ανοίξουν οι ορίζοντες και θα τους δοθεί η δυνατότητα να εξελιχθούν προσωπικά και επαγγελματικά: *«με την πάροδο του χρόνου όλα τα πράγματα αλλάζουν και δεν είναι στάσιμα, οπότε ο εκπαιδευτικός κάθε φορά και όποτε έχει τη δυνατότητα καλό θα ήταν να εξελίσσεται και προσωπικά αλλά και στο επάγγελμά του» (Σ3), «[το μεταπτυχιακό] του [εκπαιδευτικού] ανοίγει τους ορίζοντες, δηλαδή τον αφήνει να βλέπει πιο ανοιχτά όλα τα πράγματα» (Σ4)*.

Στην έκτη κατηγορία 2 από τους ερωτώμενους προσδοκούν ότι με το μεταπτυχιακό θα έχουν καλύτερες οικονομικές απολαβές στην εργασία τους. Με την ενίσχυση του βιογραφικούς τους με περισσότερα προσόντα, γνώσεις και δεξιότητες πιστεύουν ότι θα προτιμηθούν περισσότερο από τους εργοδότες και θα τους αποδώσει περισσότερα χρήματα. *«γενικά όταν στο βιογραφικό υπάρχει ένας μεταπτυχιακός τίτλος, εντάξει, οι εργοδότες εστιάζουν εκεί και επιλέγουν περισσότερο τα άτομα αυτά που έχουν μεταπτυχιακό» (Σ1), «σίγουρα θα με κάνει ανταγωνίσιμη ώστε να βρω μια θέση εργασίας, όταν βρω αυτή τη θέση εργασίας και θα είμαι καλύτερη, θα έχω περισσότερες γνώσεις, θα είμαι εξειδικευμένη, αλλά πιστεύω ότι και στο οικονομικό κομμάτι θα με βοηθήσει, θα είναι ένα επιπλέον προσόν.» (Σ6)*

Συνεπώς, οι κατηγορίες 2, 3 και 6 έχουν να κάνουν με επαγγελματικό ζητήματα σε διαφορετικές πτυχές (επαγγελματική προοπτική, επαγγελματική αποτελεσματικότητα και οικονομικές απολαβές) (επαγγελματικοί λόγοι). Οι δύο κατηγορίες (1, 4) έχουν να κάνουν με επιπλέον γνώση και έρευνα (ακαδημαϊκοί λόγοι). Τέλος, μια κατηγορία (5) έχει να κάνει με προσωπική πλήρωση (ατομικοί λόγοι).

Ποια κίνητρα ωθούν τους/τις νέους/νέες πτυχιούχους να κάνουν μεταπτυχιακό;

Στην ενότητα αυτή θα εξεταστούν τα κίνητρα των νέων πτυχιούχων να συνεχίσουν τις σπουδές στους σε μεταπτυχιακό επίπεδο. Για την ανάλυση θα χωρίσουμε τα κίνητρα σε εξωτερικά και εσωτερικά.

Στα εξωτερικά κίνητρα τόσο για την εργασία όσο και για τις σπουδές οι συμμετέχοντες εξέφρασαν την ανησυχία τους για την αγορά εργασίας και την επισφάλεια που επικρατεί «*ήταν απόλυτα ξεκάθαρο με όσα συμβαίνουν γύρω, πλέον, δεν έχεις άλλη επιλογή είναι μονόδρομος να τις συνεχίσεις τις σπουδές σου, γιατί έτσι απαιτεί και η αγορά εργασίας*» (Σ9). Οι νέοι πτυχιούχοι που ρωτήθηκαν επιλέγουν να συνεχίσουν τις σπουδές τους σε μεταπτυχιακό ως στρατηγική για να ενισχύσουν τις πιθανότητες απασχόλησης

αυξάνοντας τα τυπικά τους προσόντα. Το μεταπτυχιακό χρησιμοποιείται ως ένα «μέσο» για καλύτερη επαγγελματική αποκατάσταση: *«Ο βασικός κινητήριος μοχλός ήταν το ότι δυστυχώς πλέον μόνο με ένα πτυχίο δεν έχεις δυνατότητες επαγγελματικής αποκατάστασης» (Σ4), «μπορώ να πω ότι ήταν πολύ ξεκάθαρο, βασικά αναγκαίο, αν με ρωτάς, γιατί θα πρέπει να γίνω ανταγωνίσιμη στην αγορά εργασίας, γιατί πλέον με το πτυχίο μου δεν έχω κάτι παραπάνω από τους υπόλοιπους, είναι πάρα πολλά άτομα στην αγορά εργασίας με το ίδιο πτυχίο με εμένα και κάπως έπρεπε να εξελιχθώ και να γίνω ανταγωνίσιμη» (Σ6)*.

Στα εσωτερικά κίνητρα που αφορούν την εργασία οι ερωτώμενοι απάντησαν ότι επέλεξαν το μεταπτυχιακό με βάση τα ενδιαφέροντα τους αλλά και πως μπορούσαν να το αξιοποιήσουν στην δουλειά τους «*το κριτήριο ήταν για μένα το πόσο συναφές ήταν αυτό το μεταπτυχιακό με το αντικείμενο που ήθελα να κάνω επαγγελματικά» (Σ5), «σήμερα επειδή οι εποχές είναι πολύ δύσκολες και κάποιος να απορροφηθεί στο αντικείμενό μας χρειάζεται πολλά πτυχία και πολλές δεξιότητες και ικανότητες πίστευα ότι με αυτό το μεταπτυχιακό θα μου έδινε ένα… για βήμα παραπάνω… ώστε να μπορέσω να εξελιχθώ πιο ομαλά και πιο αποτελεσματικά στο αντικείμενο μου» (Σ3)*.

Πως επηρεάζει η εργασιακή επισφάλεια τη διαμόρφωση των κινήτρων και των προσδοκιών αυτών των νέων;

Η εργασιακή επισφάλεια που επικρατεί στην αγορά εργασίας επηρεάζει την διαμόρφωση των κινήτρων και προσδοκιών των νέων από τις μεταπτυχιακές τους σπουδές. Με βάση την ανάλυση των δυο προηγούμενων ενοτήτων (4.1 και 4.2) αναφέρεται ότι ένα από τα βασικότερα κίνητρα επιλογής του μεταπτυχιακού είναι η ανησυχία τους για την αγορά εργασίας και την επισφάλεια που επικρατεί με αποτέλεσμα οι νέοι να κάνουν μεταπτυχιακό για να ενισχύσουν τις πιθανότητες απασχόλησης αυξάνοντας τα τυπικά τους προσόντα. Παράλληλα, οι προσδοκίες που έχουν από το μεταπτυχιακό αναφέρονται σε επαγγελματικούς λόγους όπως είναι η επαγγελματική προοπτική, η επαγγελματική αποτελεσματικότητα και οι καλύτερες οικονομικές απολαβές.

Όσο αφορά την απασχόληση που βρήκαν οι συνεντευξιαζόμενοι οι δουλειές αυτές περιλαμβάνουν ιδιωτικό σταθμό, εργαστήρι καλών τεχνών, ιδιαίτερα μαθήματα, βρεφονηπιακό σταθμό, ιδιωτικό νηπιαγωγείο, ΚΔΑΠ, γραμματειακή υποστήριξη και στην εστίαση. Κάποιες από αυτές τις δουλειές έχουν να κάνουν με διαφορετικό αντικείμενο ενώ συχνά η απασχόληση είναι εποχιακή για μικρό χρονικό διάστημα. Ορισμένοι από τους συνεντευξιαζόμενους αναφέρουν τις ανησυχίες τους για την μελλοντική τους

επαγγελματική αποκατάσταση «*Την αγωνία όλων μας βασικά θα ήθελα να τονίσω, όλων μας που είμαστε εκεί στα 22-23, τελειώνουμε τη σχολή και μετά απλά ξαφνικά βρισκόμαστε στο κενό, αυτό είναι νομίζω μια αγωνία όλων μας και δυστυχώς κατά τη δική μου γνώμη ούτε και τα 2 και τα 3 μεταπτυχιακά και τα 5 δεν σου εξασφαλίζουν τη σιγουριά ποτέ για αυτό*» (Σ4).

Γνωρίζοντας αυτές τις δυσκολίες ξεκινούν να αναζητούν μεταπτυχιακό έχοντας στο μυαλό τους ότι θα αυξήσουν τα τυπικά τους προσόντα ώστε να διεκδικήσουν μια καλύτερη θέση εργασίας που επιθυμούν «*για να εργαστείς σε σχολείο ναι, τώρα για ΚΔΑΠ, ιδιαίτερα και αυτά όχι δεν χρειάζονται [το μεταπτυχιακό]*» (Σ2), «*υπό συγκεκριμένες και τις δεδομένες συνθήκες που επικρατούν στην Ελλάδα, και επειδή πια έχει γίνει μια μόδα, μια τάση, το μεταπτυχιακό θεωρώ πως ναι είναι απαραίτητο για να βρει κάποιος μια δουλειά*» (Σ1). Με άλλα λόγια η κατάσταση που επικρατεί στην αγορά εργασίας, με τον υψηλό ανταγωνισμό και τον μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών που αποφοιτούν κάθε χρόνο, τους/τις «αναγκάζει» να βρουν μεταπτυχιακό για να εργαστούν στην δουλειά που θέλουν «*ήταν απόλυτα ξεκάθαρο με όσα συμβαίνουν γύρω, πλέον δεν έχεις άλλη επιλογή είναι μονόδρομος να τις συνεχίσεις τις σπουδές σου, γιατί έτσι απαιτεί και η αγορά εργασίας*» (Σ9), «*επειδή υπάρχει μεγάλος ανταγωνισμός στο εργασιακό τομέα, σε όλους τους τομείς βέβαια, πιστεύω ότι κάποιος που έχει μόνο το βασικό του πτυχίο δεν θα μπορέσει να απορροφηθεί από το επάγγελμά του γι' αυτό και τον βάζει σε μια διαδικασία να αποκτήσει όσα περισσότερα πτυχία χρειάζεται για να είναι καταρτισμένος*» (Σ3).

Λόγω της ρευστής κατάστασης που επικρατεί στην αγορά εργασίας 8 άτομα από τους συμμετέχοντες που ρωτήθηκαν ανέφεραν ότι προσδοκούν μετά τη λήψη του μεταπτυχιακού να εργαστούν στο δημόσιο τομέα ως αναπληρωτές/τριες. Οι συμμετέχοντες θέλουν να χρησιμοποιήσουν το μεταπτυχιακό ως ένα «μέσο» για να μπορέσουν να εργαστούν σε δημόσιο σχολείο «*εννοείται στο δημόσιο, άλλωστε για αυτό το κάνω [το μεταπτυχιακό]*» (Σ8). Πιο συγκεκριμένα αναφέρουν ότι ο δημόσιος τομέας παρουσιάζει μεγαλύτερη σταθερότητα και καλύτερο περιβάλλον εργασίας, σταθερό μισθό, έχουν μεγαλύτερη ελευθερία στο μάθημα και την αξιολόγηση των μαθητών/τριων, μπορούν να εξελιχθούν και να ασχοληθούν με το αντικείμενο που έχουν σπουδάσει: «στο δημόσιο τομέα υπάρχει μεν η σταθερότητα, υπάρχει όμως και ένα αποδοτικό ωράριο για τους εκπαιδευτικούς που στον ιδιωτικό δεν υπάρχει» (Σ9), «*Για να σου πω και τους λόγους: και καλύτερες οικονομικές απολαβές, και καλύτερο εργασιακό περιβάλλον, και λιγότερες ώρες εργασίας, και νομίζω ότι θα αναγνωριζόταν και περισσότερο έτσι η δουλειά μου και το μεράκι μου για δουλειά*» (Σ6).

Από την άλλη πλευρά ο ιδιωτικός τομέας παρουσιάζεται ως μία εναλλακτική από τον δημόσιο τομέα «*σε δημόσιο αρχικά και αν δεν με πάρουν σε κάποιο ιδιωτικό σχολείο ίσως*» (Σ2), «*νομίζω ότι αν συγκρίνουμε το δημόσιο με τον ιδιωτικό τομέα έχεις πιο πολλές πιθανότητες να σε πάρουν στο δημόσιο*» (Σ3). Ακόμα, ο ιδιωτικός τομέας παρουσιάζει καλύτερες υποδομές στο σχολείο, δίνει τη δυνατότητα για ανάληψη πρωτοβουλιών και έχει καλύτερη οργάνωση «*στον ιδιωτικό τομέα το να είσαι εκπαιδευτικός είναι πιο ομαλή η όλη διαδικασία και πιο οργανωμένη. Για παράδειγμα ότι θες εξοπλισμό τεχνολογικό θα υπάρχει στον ιδιωτικό, ενώ στο δημόσιο ας πούμε θα πρέπει να βρεις μια άλλη λύση, όπως ο προτζέκτορας σε μια τάξη. Πέρα από αυτό στον ιδιωτικό τομέα νομίζω ότι τα σχολεία είναι πιο καλοφτιαγμένα, ενώ στο δημόσιο υπάρχουν και φορές που σε οροφές… κοντεύει να καταστραφεί*» (Σ3), «*στον ιδιωτικό τομέα πιστεύω ότι έχεις μια μεγαλύτερη ελευθερία να κάνεις και συ ο ίδιος σαν άτομο να πάρεις πρωτοβουλίες και να κάνεις πράγματα […] στον ιδιωτικό τομέα υπάρχει μια καλύτερη αναγνώριση της αξίας του κάθε ατόμου ξεχωριστά*» (Σ5).

Πως συνδέεται τη επιλογή ενός προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών με την προοπτική της επαγγελματικής ανάπτυξης σε ένα καθεστώς εργασιακής αβεβαιότητας;

Στις προηγούμενες ενότητες αναφέρθηκε ότι η εργασιακή αβεβαιότητα έχει επηρεάσει τα κίνητρα και τις προσδοκίες των συμμετεχόντων για την επιλογή μεταπτυχιακών σπουδών. Πιο αναλυτικά στην ενότητα 4.1 αναφέρθηκε ότι ένα κίνητρο συνέχισης των σπουδών είναι η εργασιακή επισφάλεια που επικρατεί, στην ενότητα 4.2 αναφέρεται ως προσδοκία των συμμετεχόντων να εργαστούν σε μία καλύτερη δουλειά με καλύτερες οικονομικές απολαβές που θα έχει καλύτερες προοπτικές, στην ενότητα 4.3 αναφέρεται ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες επιλέγουν το μεταπτυχιακό ως μέσο για να βρουν εργασία στον δημόσιο τομέα.

Η συνέχιση των σπουδών όπως αναφέρουν οι συνεντευξιαζόμενοι δεν είναι απαραίτητη για να βρουν εργασία, αλλά επειδή αυτή η εργασία δεν προσφέρει πολλές προοπτικές ή συχνά δεν είναι στο αντικείμενο που έχουν σπουδάσει πολλοί επιλέγουν να κάνουν μεταπτυχιακό για να αυξήσουν τις επαγγελματικές τους προοπτικές και ευκαιρίες. Σύμφωνα με τους συνεντευξιαζόμενους η αγορά εργασίας όπως είναι δομημένη για τους εκπαιδευτικούς «επιβάλλει» οι εκπαιδευτικοί να συνεχίσουν σε μεταπτυχιακό «*υπό συγκεκριμένες και τις δεδομένες συνθήκες που επικρατούν στην Ελλάδα, και επειδή πια έχει γίνει μια μόδα, μια τάση, το μεταπτυχιακό θεωρώ πως ναι είναι*

απαραίτητο για να βρει κάποιος μια δουλειά» (Σ1), «*Εάν εννοούμε για να βρεις εργασία που θα σου αποδίδει τουλάχιστον τα αναγκαία θεωρώ πως ναι […]αν δεν ήταν έτσι δηλαδή δομημένη η αγορά εργασίας θεωρώ ότι ένα μεταπτυχιακό δεν είναι απαραίτητο για να ξέρεις πώς να διδάξεις σε ένα παιδί*» (Σ4).

Ένα μεταπτυχιακό που αναφέρεται στη σύγχρονη κοινωνία προσφέρει ευκαιρίες στους/στις εκπαιδευτικούς για περισσότερη εξέλιξη. Οκτώ άτομα από τις συνεντεύξεις επέλεξαν να παρακολουθήσουν ένα μεταπτυχιακό στην διαπολιτισμική εκπαίδευση και την διδασκαλία της ελληνικής ως 2η/ξένη γλώσσα. Με την επιλογή αυτού του μεταπτυχιακού οι εκπαιδευτικοί προσαρμόζονται στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας και παρακολουθούν θέσεις εργασίας που έχουν ζήτηση «*πλέον θα έχουμε πολλές τάξεις με αλλόγλωσσα παιδάκια, με προσφυγόπουλα οπότε θα είναι μια πολυπολιτισμική τάξη και οπωσδήποτε θα τις χρησιμοποιήσω τις γνώσεις που αποκτώ τώρα στο μεταπτυχιακό*» (Σ7), «άμα λυθεί το μεταναστευτικό πρόβλημα και όλα αυτά τότε πιθανόν να μην χρειάζεται το συγκεκριμένο μεταπτυχιακό» (Σ8). Τέλος, το αντικείμενο του μεταπτυχιακού του άλλου ατόμου σχετίζεται με την ειδική αγωγή η οποία επίσης παρουσιάζει μεγάλη ζήτηση για τους εκπαιδευτικούς «*θεωρώ ότι έλαβα περισσότερες γνώσεις όσο αναφορά την ειδική αγωγή και τις μαθησιακές δυσκολίες και επειδή βλέπουμε ότι έχουν αυξηθεί πάρα πολύ τα παιδιά που χρειάζονται παράλληλη στήριξη, είτε φοιτούν σε κάποιο ειδικό σχολείο*» (Σ1).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Ερώτημα 1: Προσδοκίες των νέων πτυχιούχων από τη ζήτηση προγραμμάτων μεταπτυχιακών σπουδών

Με βάση τα ευρήματα της έρευνας παρουσιάζονται 6 διαφορετικές εκδοχές προσδοκιών των φοιτητών/τριων από τις μεταπτυχιακές τους σπουδές οι οποίες μπορούν να χωριστούν σε 3 κατηγορίες: επαγγελματικοί λόγοι, ακαδημαϊκοί λόγοι και ατομικοί λόγοι.

Στους επαγγελματικούς λόγους αναφέρονται ως αρχικές προσδοκίες η επαγγελματική προοπτική, η επαγγελματική αποτελεσματικότητα και οι οικονομικές απολαβές. Τα άτομα του δείγματός μας έχουν ως προσδοκία ότι το μεταπτυχιακό θα τους/τις βοηθήσει στην εύρεση εργασίας κάνοντάς τους/τες πιο ανταγωνίσιμους/ες. Θεωρούν δηλαδή ότι το μεταπτυχιακό λειτουργεί ως μηχανισμός αύξησης των πιθανοτήτων εργασίας με κύριο στόχο το δημόσιο. Τα ευρήματα της έρευνάς μας είναι παρόμοια με αυτά των Mainardes et al. (2012) στην Πορτογαλία.

Στους ακαδημαϊκούς λόγους αναφέρονται ως προσδοκίες η εξειδίκευση που προσφέρει το μεταπτυχιακό με τις επιπλέον γνώσεις και η επιστημονική έρευνα. Η εξειδίκευση παρόλο που δεν αναφέρεται ονομαστικά, ωστόσο συνδέεται διάχυτα με ορισμένες προσδοκίες στην έρευνα των Mainardes et al., 2012. Και από τις 2 έρευνες τα άτομα επιθυμούν να μάθουν περισσότερα για μαθήματα που τους ενδιαφέρουν τα οποία θα έχουν επικαιροποιημένο περιεχόμενο και γνώσεις που θα ανταποκρίνονται στη σύγχρονη πραγματικότητα. Από την άλλη πλευρά η επιστημονική έρευνα κατηγοριοποιείται στις δευτερεύουσες προσδοκίες των φοιτητών/τριων (Mainardes et al., 2012). Το ίδιο συμβαίνει και στο δικό μας δείγμα αφού μόνο 2 άτομα εξέφρασαν την επιθυμία για επιστημονική έρευνα. Ο Swanepoel (2010) αναφέρει ότι οι ώριμοι φοιτητές/τριες εκπαιδευτικοί με το μεταπτυχιακό δεν επιθυμούν να γίνουν πρωτίστως ερευνητές και να ασχοληθούν με την έρευνα, αλλά θέλουν να εξειδικευτούν και να αποκτήσουν περισσότερες γνώσεις για να λάβουν μία υψηλότερη θέση εργασίας στην ηγεσία ή μία πιο εξειδικευμένη θέση εργασίας από αυτή που κατέχουν.

Τέλος, στους ατομικούς λόγους αναφέρεται ως προσδοκία από το μεταπτυχιακό η προσωπική πλήρωση και η ελευθερία της σκέψης που προσφέρει το μεταπτυχιακό. Η προσωπική πλήρωση αναφέρεται στις έρευνες των Arar et al. (2017) και Arar et al. (2019) ως πολύ σημαντικά κίνητρα επιλογής μεταπτυχιακού από τους/τις φοιτητές/τριες. Ακόμα, στην έρευνα των Mainardes et al. (2012) η προσωπική πλήρωση των ατόμων αναφέρεται ως μία προσδοκία «κλειδί» των φοιτητών/τριων κατά την είσοδό τους στο πανεπιστήμιο.

Ερώτημα 2: Κίνητρα που ωθούν τους/τις νέους/νέες πτυχιούχους να κάνουν μεταπτυχιακό

Τα ευρήματα της έρευνας αναφορικά με τα κίνητρα που ωθούν τους/τις φοιτητές/τριες για σπουδές χωρίστηκαν στα εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα. Πιο αναλυτικά στα εξωτερικά κίνητρα αναφέρεται ως κίνητρο η ανησυχία για τον εργασιακό κόσμο και την επισφάλεια που επικρατεί, ενώ ως δεύτερο κίνητρο η ενίσχυση των πιθανοτήτων απασχόλησης με την αύξηση των τυπικών προσόντων. Παράλληλα στα εσωτερικά κίνητρα αναφέρεται η ικανοποίηση των ατομικών ενδιαφερόντων με την επιλογή αντικειμένου που τους ενδιέφερε. Αυτό συνδέεται με την αυτοπραγμάτωση που αναφέρεται σε άλλες έρευνες (Arar et al., 2017).

Παρόλα αυτά, στο δείγμα μας, το μεταπτυχιακό είναι κυρίως ένας μηχανισμός αύξησης των πιθανοτήτων εργασίας για το δημόσιο. Οι συμμε-

τέχοντες/ουσες προσδοκούν ότι το μεταπτυχιακό θα τους δώσει μια καλύτερη θέση εργασίας η οποία θα συνεπάγεται και καλύτερες οικονομικές απολαβές. -

Ερώτημα 3: Επίδραση της εργασιακής επισφάλειας στη διαμόρφωση των κινήτρων και προσδοκιών των νέων

Από την έρευνά μας φαίνεται ότι οι συνεντευξιαζόμενοι κάνουν πρόσκαιρες εργασίες για να μπορούν να διαχειρίζονται την καθημερινότητά τους, κάνουν παράλληλα επιπλέον σπουδές (μεταπτυχιακό) για να αυξήσουν την πιθανότητα να δουλέψουν ως αναπληρωτές στο αντικείμενο των σπουδών τους και προσδοκούν στο μέλλον να μονιμοποιηθούν στον δημόσιο τομέα. Η άμεση μελλοντική στόχευση (αναπληρωτές) συνεπάγεται την αποδοχή της χωρικής κινητικότητας. Τα ευρήματα της έρευνάς μας για την κλίση των ατόμων προς το δημόσιο τομέα επιβαίνοντα από τα ευρήματα των Henstra & McGowan (2016).

Με βάση τα παραπάνω μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η εργασιακή επισφάλεια είναι ένας παράγοντας που επηρεάζει τα κίνητρα και τις προσδοκίες των νέων εκπαιδευτικών.

Ερώτημα 4: Σύνδεση του ΠΜΣ με την προοπτική της επαγγελματικής ανάπτυξης σε ένα καθεστώς εργασιακής αβεβαιότητας

Οι συμμετέχοντες/ουσες επιλέγουν το μεταπτυχιακό ως μέσο και μάκρο επένδυση. Η μέσο επένδυση αφορά την πρόσληψη ως αναπληρωτές. Η μάκρο επένδυση αφορά το διορισμό στη δημόσια εκπαίδευση. Σε κάθε περίπτωση, η επένδυση είναι επωφελής στο μέτρο που βελτιώνει την τρέχουσα επαγγελματική κατάσταση που είναι είτε η μη εργασία είτε μια πρόσκαιρή χωρίς προοπτικές ετεροαπασχόληση. Το εύρημα αυτό συντονίζεται με άλλες έρευνες όπως των Henstra & McGowan (2016).

ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ – ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ

Η έρευνα αυτή είναι περισσότερο διερευνητική στη βάση ενός μικρού δείγματος ευκολίας. Παρόλα αυτά μας δίνει μια πρώτη εικόνα του τρόπου συγκρότησης στρατηγικής των νέων πτυχιούχων των παιδαγωγικών Τμημάτων. Συνεπώς, μια πιο εκτεταμένη έρευνα πάνω στο αντικείμενο θα μπορούσε να εμπλουτίσει τις αρχικές εκτιμήσεις.

-

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Arar, K., Abramovitz, R., Bar-Yishay, H. & Notzer N. (2017). Academic choices and motivation: Diverse groups in Israel. *Journal of Further and Higher Education, 41*(5), 642-656. https://doi.org/10.1080/0309877X.2016.1159291

Arar, K., Zuzovsky, R., Donitsa-Schmidt, S., Trumper R. & Barak J. (2019). Teachers' motivations for master's degree programs in education in Israeli teacher training institutions and the implications for government policy-making concerning those programs. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 47(5), 524-538. https://doi.org/10.1080/1359866X.2018.1542661

Artner, A. (2013). Is Youth Unemployment Really the Major Worry?. *Debatte: Journal of Contemporary Central and Eastern Europe, 21(*2-3), 183-205. http://dx.doi.org/10.1080/0965156X.2013.863998

Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας*. (Επιμ. Α. Αϊδίνης, Μτφ. Π. Σακελλαρίου). Gutenberg.

ΕΘΑΑΕ, (2022). *Ετήσια έκθεση για την ποιότητα της ανώτατης εκπαίδευσης 2021*. Εθνική Αρχή Ανώτατης Εκπαίδευσης.

ΕΛΣΤΑΤ (2012). Εργατικό Δυναμικό (Μηνιαία) / Απριλίου 2012. Διαθέσιμο στο https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SJO02/2012-M04

ΕΛΣΤΑΤ (2024). Συνθήκες διαβίωσης στην Ελλάδα 5 Ιανουαρίου. Ελληνική Στατιστική Αρχή. Διαθέσιμο στο: https://www.statistics.gr/living-conditions-in-greece

Eurofound (2012). *NEETs – Young people not in employment, education or training: Characteristics, costs and policy responses in Europe.* Publications Office of the European Union.

European Commission (2022). Education and Training Monitor 2022, Διαθέσιμο στο: https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2022/en/country-reports/greece.html DOI: 10.2766/095083 (τελευταία προβολή: 9/8/2023)

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2023, Απρίλιος 2). Ενισχυμένες εγγυήσεις για τη νεολαία. https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1079&langId=el

Ευρωπαϊκή Ένωση (2020). Στήριξη της απασχόλησης των νέων. Γέφυρα προς την απασχόληση για την επόμενη γενιά. DOI:10.2767/45406. Διαθέσιμο στο: https://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=22829&langId=el

Eurostat, (2023). Employment rates of recent graduates. Διαθέσι-

μο στο: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Employment_rates_of_recent_graduates&oldid=568227 (ημερομηνία πρόσβαση 26/7/2023)

Garrels, V., & Sigstad, H. M. H. (2019). Motivation for Employment in Norwegian Adults with Mild Intellectual Disability: The Role of Competence, Autonomy, and Relatedness. *Scandinavian Journal of Disability Research, 21*(1), pp. 250–261. https://doi.org/10.16993/sjdr.639

Henstra, D., & McGowan, R. A. (2016). Millennials and public service: An exploratory analysis of graduate student career motivations and expectations. *Public Administration Quarterly*, *40*(3), 490-516. https://www.jstor.org/stable/24772880

Ίσσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση*. ΣΕΑΒ.

Kember, D., Hong, C., Ho, A. & Ho, A. (2011). More can mean less motivation: applying a motivational orientation framework to the expanded entry into higher education in Hong Kong. *Studies in Higher Education, 36*(2), 209-225. https://doi.org/10.1080/03075070903514062

Mainardes, E. W., Raposo, M., & Alves, H. (2012). Public university students' expectations: An empirical study based on the stakeholders theory. *Transylvanian Review of Administrative Sciences, 8*(35), 173-196.

OECD (2023, Απρίλιος 2). COVID-19 is causing activity to collapse and unemployment to soar. https://www.oecd.org/employment-outlook/2020/

Pinder, C. C. (2008). *Work Motivation in Organizational Behavior* (2nd ed.). Psychology Press. https://doi.org/10.4324/9781315734606

Su, C. W., Dai, K., Ullah, S., & Andlib, Z. (2022). COVID-19 pandemic and unemployment dynamics in European economies. *Economic Research-Ekonomska Istraživanja, 35*(1), 1752-1764. https://doi.org/10.1080/1331677X.2021.1912627

Swanepoel, C. H. (2010). Master's degree studies: expectations versus reality. *South African Journal of Higher Education, 24*(1), 132-144. https://hdl.handle.net/10520/EJC37587

Η εγκατάλειψη των σπουδών των νεοεισερχόμενων φοιτητών: ο ρόλος των υπηρεσιών στήριξης

Ιωαννίδη Ανδριάνα
Υποψ. διδάκτωρ, Τ.Ε.Ε.Κ.Ε, Πανεπιστήμιο Πατρών
iandriana11@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα εκκινεί από ένα φαινόμενο που έχει παρατηρηθεί: τις δυσκολίες μετάβασης από τη δευτεροβάθμια στην ανώτατη εκπαίδευση. Οι δυσκολίες αυτές φαίνεται να τροφοδοτούν έντονα ένα μείζον πρόβλημα της ανώτατης εκπαίδευσης, στην Ελλάδα αλλά και διεθνώς, τη φοιτητική διαρροή. Πολλοί από τους φοιτητές εγκαταλείπουν τις σπουδές τους στο τέλος της πρώτης εξεταστικής περιόδου ή στο δεύτερο εξάμηνο των σπουδών τους. Η έρευνά μας εντάσσεται στο πλαίσιο της συζήτησης για την κοινωνική διάσταση του πανεπιστημίου, η οποία περιλαμβάνει τέσσερα επίπεδα. Ένα από αυτά είναι και οι συνθήκες φοίτησης. Οι συνθήκες φοίτησης αναδεικνύουν την αναγκαιότητα ύπαρξης υψηλής ποιότητας φοιτητικών υπηρεσιών στήριξης που να υποστηρίζουν την πρόσβαση, την πρόοδο και την ολοκλήρωση των σπουδών ανώτατης εκπαίδευσης. Στην Ελλάδα, οι υπηρεσίες στήριξης βρίσκονται σε νηπιακό επίπεδο. Σκοπός της έρευνας είναι η ανάδειξη της σημασίας των υπηρεσιών στήριξης στη διασφάλιση της καλύτερης ένταξης και της ομαλότερης εξέλιξης της πορείας μάθησης των νέων φοιτητών. Στόχος είναι η κατανόηση των παραγόντων που οδηγούν τους νεοεισερχόμενους φοιτητές στην εγκατάλειψη των σπουδών και ο ρόλος των υπηρεσιών στήριξης στην αποφυγή του φαινομένου. Μακροπρόθεσμα, τα αποτελέσματα της έρευνάς μας ελπίζεται ότι θα βοηθήσουν να αναπτυχθούν καλύτερες στρατηγικές ένταξης και στήριξης. Στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιείται η μέθοδος της βιβλιογραφικής επισκόπησης. Έγινε μελέτη της διεθνούς και της ελληνικής βιβλιογραφίας σχετικά με τα θεωρητικά μοντέλα για την εγκατάλειψη των σπουδών αλλά και των ερευνών που βασίζονται σε εμπειρικά δεδομένα. Ακόμα μελετώνται τα κείμενα πολιτικής στο πλαίσιο της κοινωνικής διάστασης του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης. Οι λόγοι που οδηγούν στην εγκατάλει-

ψη των σπουδών των νεοεισερχόμενων φοιτητών διαφέρουν από αυτούς των φοιτητών μεγαλύτερων ετών. Τα κίνητρα για σπουδές, οι προσδοκίες των φοιτητών πριν την είσοδο όπως προκύπτουν από την κοινωνική αναπαράσταση «πανεπιστήμιο», η αίσθηση του «ανήκειν» και η ικανοποίηση των αναγκών από τις υπηρεσίες στήριξης είναι οι παράγοντες με τη μεγαλύτερη επιρροή. Ακόμα οι υπηρεσίες στήριξης κατά την περίοδο της μετάβασης από τη δευτεροβάθμια στην ανώτατη εκπαίδευση αλλά και η σχέση μεταξύ των δύο βαθμίδων αποδεικνύονται σημαντικές για την ευημερία των φοιτητών και συμβάλλουν στην απόφαση για παραμονή ή όχι στις σπουδές.

Λέξεις-κλειδιά: Νεοεισερχόμενοι φοιτητές, υπηρεσίες στήριξης, κοινωνική διάσταση, εγκατάλειψη σπουδών

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Εκατομμύρια φοιτητές βιώνουν προκλήσεις κατά τη μετάβαση από τη δευτεροβάθμια στην ανώτατη εκπαίδευση (Vo Ngoc Hoi, 2023), καθώς η ζωή τους υφίσταται ποικίλες αλλαγές, όπως μετάβαση σε ένα νέο επίπεδο εκπαίδευσης με διαφορετικές απαιτήσεις, ριζικές αλλαγές στην καθημερινότητα τους, στα κοινωνικά τους δίκτυα και στον τρόπο ζωής τους (Thompson et al., 2021). Οι δυσκολίες αυτές φαίνεται να τροφοδοτούν έντονα ένα μείζον πρόβλημα της ανώτατης εκπαίδευσης, στην Ελλάδα αλλά και διεθνώς, τη φοιτητική διαρροή των νέων φοιτητών (Mujica et al., 2019; Stamelos & Adamopoulou, 2022). Πολλοί από τους φοιτητές εγκαταλείπουν της σπουδές τους στο τέλος της πρώτης εξεταστικής περιόδου ή στο δεύτερο εξάμηνο των σπουδών της (Kori et al., 2015; Mujica et al., 2019). Σύμφωνα με τα τελευταία στοιχεία του OECD (2022), κατά μέσο όρο το 12% των φοιτητών εγκαταλείπουν τις σπουδές πριν φτάσουν στο δεύτερο έτος. Δυστυχώς, στην Ελλάδα δεν συναντώνται αντίστοιχες μελέτες. Σίγουρα, η Ελλάδα έχει σημαντικό πρόβλημα, αφού γνωρίζουμε ότι πολλοί φοιτητές εγκαταλείπουν ή παρατείνουν της σπουδές τους. Εκτιμάται ότι περίπου το 1/3 των επιτυχόντων των πανελλαδικών εξετάσεων δεν θα ολοκληρώσει τον κύκλο σπουδών του (Σταμέλος, υπό έκδοση). Στόχος της μελέτης είναι η κατανόηση των λόγων της εγκατάλειψης των νεοεισερχόμενων φοιτητών και ο ρόλος που διαδραματίζουν οι υπηρεσίες στήριξης των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης στην αποφυγή του φαινομένου. Η ερευνητική μέθοδος της μελέτης είναι η βιβλιογραφική επισκόπηση και οι μελέτες που χρησιμοποιήθηκαν εστιάζουν σε νεοεισερχόμενους φοιτητές και είναι διεθνείς.

Η ΠΕΡΙΟΔΟΣ ΤΗΣ ΜΕΤΑΒΑΣΗΣ - ΟΡΙΣΜΟΣ

Η μετάβαση από τη δευτεροβάθμια στην ανώτατη εκπαίδευση, βρίσκεται στο επίκεντρο των συζητήσεων διεθνώς, ωστόσο, δεν είναι σαφές το τι μπορεί να σημαίνει η μετάβαση ως έννοια (Gravett, 2019). Υπάρχει μια πληθώρα ορισμών που σχετίζονται με τη μετάβαση και, ενώ είναι σημαντικό να έχουμε μια σαφή ιδέα για το τι συνιστά τη μετάβαση, κανένας ορισμός δεν είναι απόλυτος (O'Donnell et al., 2016). Οι Gale και Parker (2014, p.737) όρισαν τη μετάβαση ως «την ικανότητα πλοήγησης στην αλλαγή». Προτείνουν τρεις γενικές εννοιολογήσεις της εμπειρίας της μετάβασης στην ανώτατη εκπαίδευση. Αυτές είναι, η μετάβαση ως «επαγωγή» (induction), η μετάβαση ως «ανάπτυξη» (development) και η μετάβαση ως «γίγνεσθαι» (becoming). Οι έννοιες αυτές δεν διατυπώνονται ρητά στη βιβλιογραφία αλλά προκύπτουν από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και την ανάλυση κειμένων. Πιο πρόσφατα, η Gravett (2019), προτείνει την εννοιολόγηση της μετάβασης ως «*ενοχλητική*» (troublesome).

Πιο αναλυτικά, η μετάβαση ως «επαγωγή» νοείται ως «διαδοχικά καθορισμένες περίοδοι προσαρμογής που περιλαμβάνουν μονοπάτια ενσωμάτωσης, από το ένα θεσμικό και/ή πειθαρχικό πλαίσιο στο άλλο» (Gale & Parker, 2014,p. 737). Οι συζητήσεις που περιβάλλουν τη μετάβαση ως επαγωγή, απεικονίζουν γραμμικές διαδρομές που πρέπει να ακολουθήσουν οι φοιτητές. Η μετάβαση ως «ανάπτυξη» μετατοπίζει την εστίαση σε στάδια ανάπτυξης και όχι σε χρονικές περιόδους. Η μετάβαση ως «ανάπτυξη», όπως η μετάβαση ως «επαγωγή», εξακολουθεί να θεωρείται ως μια αρκετά γραμμική πρόοδος, αλλά όταν η εστίαση είναι στην «επαγωγή», το τέλος της μεταβατικής περιόδου υποδηλώνεται με μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Αντίθετα, όταν αντιμετωπίζεται ως «ανάπτυξη», η πρόοδος στο επόμενο στάδιο συμβαίνει όταν το άτομο έχει ολοκληρώσει μια διαδικασία ανάπτυξης και αυτό μπορεί να συσχετιστεί μόνο κατά προσέγγιση με ένα συγκεκριμένο χρονικό σημείο (Gale & Parker, 2014). Οι Hussey και Smith (2010,p. 156) διατυπώνουν έναν ορισμό της μετάβασης που ευθυγραμμίζεται με αυτήν την άποψη, καθώς οι εμπειρίες μετάβασης παρουσιάζονται ως σύνθετοι μετασχηματισμοί, που αποτελούνται από μια σειρά μικρότερων αλλαγών σε πτυχές των ατόμων, όπως οι στάσεις, οι αξίες, οι γνώσεις, οι πεποιθήσεις και οι δεξιότητες τους, που οδηγούν σε αλλαγές στην αυτοαντίληψη και στη μάθηση: «μια μετατόπιση από μια κατάσταση κατανόησης, ανάπτυξης και ωριμότητας σε μια άλλη».

Η μετάβασης ως «γίγνεσθαι» (Gale & Parker, 2014,p. 743), αντί να υποθέ-

τει έστω και κατά προσέγγιση, μια αρχή, μέση και τέλος στη μετάβαση, παρουσιάζει τη μετάβαση ως χαρακτηριστικό της σύγχρονης ζωής, που λαμβάνει χώρα σε όλη τη διάρκεια της ζωής και δεν συμβαίνει σε πεπερασμένες ή εύκολα κατηγοριοποιούμενες φάσεις, περιόδους ή στάδια. Το «γίγνεσθαι», απορρίπτει τις έννοιες της γραμμικότητας και της κανονικότητας των σταδίων της ζωής που υπονοούνται σε πολλές έρευνες για τη μετάβαση των φοιτητών. Οι Pennington et al. (2017), υποστηρίζουν ότι η μετάβαση θα πρέπει να θεωρείται ως ένα πιο ρευστό και διαρκές στοιχείο της πανεπιστημιακής εμπειρίας. Οι θεωρητικοί άρχισαν πρόσφατα να εφαρμόζουν την έννοια του γίγνεσθαι προκειμένου να επαναθεωρητικοποιήσουν τη μετάβαση (Gravett, 2019). Με αυτό τον τρόπο δημιουργείται μια δυναμική αλλαγή στους ακαδημαϊκούς διαλόγους για το πώς η μετάβαση γίνεται κατανοητή (Amundsen, 2022). Τέλος, μια τέταρτη εννοιολόγηση της μετάβασης σχετίζεται με την προοπτική της μετάβασης ως ενοχλητική (troublesome). Η Gravett (2019), υποστηρίζει ότι η θεμελιώδης εργασία των Meyer και Land (2005) σχετικά με τις έννοιες του κατωφλίου (threshold) μπορεί να είναι καθοριστική για τον επαναπροσανατολισμό της κατανόησής μας για τη μετάβαση. Οι Meyer και Land (2005) περιγράφουν τη διαδικασία απόκτησης νέας και δύσκολης γνώσης και εξετάζουν τη μετάβαση των φοιτητών από την έλλειψη κατανόησης σε μια κατάσταση βαθιάς κατανόησης, μέσω μιας έννοιας κατωφλίου. Προτείνουν ότι όταν οι φοιτητές περνούν από αυτόν τον μεταβατικό χώρο, μπορεί να είναι άβολο και ενοχλητικό, καθώς οι φοιτητές αγωνίζονται να περάσουν το κατώφλι για τη νέα, μεταμορφωμένη κατάσταση κατανόησης. Αυτή θεωρείται μια περίοδος κατά την οποία τα άτομα μπορεί να βιώσουν δυσκολία και άγχος. Υποστηρίζουν ακόμα ότι η ενοχλητική γνώση μπορεί να έχει θετικό αποτέλεσμα και η σχετική δυσφορία μπορεί να είναι βασικά συστατικά της μάθησης, επιτρέποντας την βελτίωση της κατανόησής της από τους φοιτητές. Η μετάβαση στο πανεπιστήμιο για ορισμένους φοιτητές μπορεί επομένως να πλαισιωθεί ως μια μεταμορφωτική εμπειρία, παρά ως μια προβληματική.

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΟΔΗΓΟΥΝ ΣΤΗΝ ΕΓΚΑΤΑΛΕΙΨΗ ΤΩΝ ΝΕΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ

Πολλές είναι οι έρευνες που επιβεβαιώνουν ότι οι φοιτητές εγκαταλείπουν τις σπουδές τους μέχρι το τέλος του πρώτου έτους (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015; Girelli et al., 2018; Mostert & Pienaar, 2020; OECD, 2022). Ορισμένες μελέτες προσπαθούν να εντοπίσουν τις μεταβλητές που

συμβάλλουν στην πρόθεση παραμονής και στην αποφυγή της εγκατάλειψης ή αλλαγής σπουδών (Zając & Komendant, 2018; Fourie, 2018; Mujica et al., 2019). Άλλες έρευνες προσπαθούν να προβλέψουν την εγκατάλειψη του πρώτου έτους μέσω της διαφοροποίησης φοιτητών που εγκατέλειψαν και αυτών που παρέμειναν (Kori et al., 2015) και της διαφοροποίησης του τρόπου με τον οποίο δομείται η σκέψη της εγκατάλειψης μεταξύ νέων και έμπειρων φοιτητών (Stamelos & Adamopoulou, 2022). Από τη μελέτη της βιβλιογραφίας που εστιάζει σε πρωτοετείς φοιτητές προκύπτει ότι οι παράγοντες που οδηγούν στην εγκατάλειψη των σπουδών μπορεί να είναι ακαδημαϊκοί, κοινωνικοί, ψυχολογικοί, θεσμικοί και δημογραφικοί, οι οποίοι αναλύονται παρακάτω.

Ακαδημαϊκοί παράγοντες

Ως προ τους ακαδημαϊκούς παράγοντες, αυτοί σχετίζονται με την ακαδημαϊκή προσαρμογή. Σύμφωνα με τους Van Rooij et al. (2017), η επιτυχημένη αλληλεπίδραση μεταξύ ενός πρωτοετούς φοιτητή και των ακαδημαϊκών χαρακτηριστικών και απαιτήσεων του πανεπιστημιακού περιβάλλοντος μπορεί να συνοψιστεί από το κατασκεύασμα της ακαδημαϊκής προσαρμογής. Σκοπός της μελέτης των Kori et al. (2015) ήταν η συλλογή δεδομένων προκειμένου να διαφοροποιηθούν οι φοιτητές που εγκατέλειψαν από αυτούς που συνέχισαν κατά το πρώτο έτος σπουδών ώστε να προβλεφθεί η εγκατάλειψη. Συλλέχθηκαν δεδομένα από 301 πρωτοετείς φοιτητές. Σύμφωνα με την έρευνα η επίδοση στο πανεπιστήμιο αποτελεί ένα πρώιμο προειδοποιητικό σημάδι εγκατάλειψης. Οι επιδόσεις των φοιτητών στο πανεπιστήμιο θα μπορούσαν να επηρεαστούν από τις προηγούμενες σπουδές, το εκπαιδευτικό σχέδιο των φοιτητών, την εκπαίδευση των γονέων και τα κίνητρά τους. Ακόμα φάνηκε ότι τα κίνητρα και οι επιδόσεις στο πανεπιστήμιο επηρεάζουν το ένα το άλλο. Από τη μία πλευρά, εάν οι φοιτητές έχουν περισσότερα κίνητρα, μελετούν περισσότερο και βελτιώνονται οι επιδόσεις τους στο πανεπιστήμιο. Από την άλλη πλευρά, εάν οι επιδόσεις των φοιτητών στο πανεπιστήμιο είναι χαμηλές, θα μπορούσε να μειώσει τα κίνητρά τους ή, εάν οι επιδόσεις των φοιτητών είναι καλές, μπορεί να αυξήσει το κίνητρό τους για μελέτη. Επιπλέον, η μελέτη των García-Ros et al. (2017), αναλύει τις σχέσεις και τις επιπτώσεις της αυτορρυθμιζόμενης συμπεριφορά μελέτης και τις εμπειρίες του πρώτου έτους στο πανεπιστήμιο, με τη διατήρηση στο δεύτερο έτος. Η αυτορρυθμιζόμενη συμπεριφορά μελέτης έχει άμεσες επιπτώσεις στις εμπειρίες του πρώτου έτους σπουδών και οι πρωτοετείς πανεπιστημιακές εμπειρίες, με τη σειρά τους, σχετίζονται άμεσα με

την παραμονή των φοιτητών στις σπουδές. Επομένως οι φοιτητές που δεν έχουν αναπτύξει αυτορρυθμιζόμενη συμπεριφορά μελέτης είναι πιθανότερο να εγκαταλείψουν. Τέλος, οι «σκληρά εργαζόμενοι» φοιτητές, δηλαδή αυτοί που μελετούν για πολλές ώρες την εβδομάδα, κάνουν περισσότερα από ό,τι αναμενόταν στα προγράμματά τους και συζητούν θέματα σχετικά με τα προγράμματά τους με το ακαδημαϊκό προσωπικό, έχουν επίσης περισσότερα κίνητρα και αφοσίωση στις σπουδές τους και είναι λιγότερο πιθανό να σκεφτούν την εγκατάλειψη (Fourie, 2018).

Δημογραφικοί παράγοντες

Σύμφωνα με τους Kori et al. (2015), τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των φοιτητών θα μπορούσαν να επηρεάσουν άμεσα την εγκατάλειψη. Παράλληλα, τα ευρήματα της μελέτη των Cocorada et al. (2021), επιβεβαιώνουν ότι υπάρχει η μεγαλύτερη πρόθεση εγκατάλειψης μεταξύ των ανδρών φοιτητών σε σύγκριση με τις γυναίκες και μεταξύ φοιτητών από οικογένειες χαμηλού εισοδήματος. Το φύλο, η κοινωνικοοικονομική κατάσταση του φοιτητή και το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων, είναι παράγοντες που μπορούν να συμβάλλουν στην εγκατάλειψη των σπουδών των νέων φοιτητών (Fourie, 2018).

Ψυχολογικοί παράγοντες

Παράλληλα, έρευνες συμφωνούν στο γεγονός ότι οι ρεαλιστικές ή μη, προσδοκίες των νέων για την πανεπιστημιακή ζωή μπορούν να συνδεθούν με την επιτυχία ή την εγκατάλειψη των σπουδών αντίστοιχα (McGhie, 2016; Jansen et al., 2017). Η έρευνα των Stamelos και Adamopoulou (2022), θέλησε να ερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο δομείται η σκέψη της εγκατάλειψης του πανεπιστημίου μεταξύ νέων και έμπειρων φοιτητών. Με βάση 1.029 ερωτηματολόγια φοιτητών, η ποσοτική μελέτη έδειξε ότι ο τρόπος με τον οποίο κατασκευάζεται αυτή η σκέψη διαφοροποιείται μεταξύ νέων και έμπειρων φοιτητών. Για τους νέους φοιτητές, η επίδραση της κοινωνικής αναπαράστασης «πανεπιστήμιο» και το κίνητρο στη βάση αυτής της αναπαράστασης παίζουν κεντρικό ρόλο. Πιο συγκεκριμένα, στην περίπτωση των νέων φοιτητών η σκέψη για την εγκατάλειψη των σπουδών ξεκινά από τις αρχικές αντιλήψεις και τα κίνητρα με τα οποία έφτασαν στο πανεπιστήμιο. Ένας νεοεισερχόμενος φοιτητής τείνει να σκέφτεται εντονότερα την εγκατάλειψη όταν θεωρεί ότι τον έχουν υποχρεώσει να σπουδάσει. Μια άλλη ομάδα νέων φοιτητών που σκέφτεται την εγκατάλειψη είναι εκείνοι που διαμορφώνουν μια αρνητική αντίληψη για τη φοιτητική ζωή.

Τα κίνητρα των φοιτητών μπορεί να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στην εγκατάλειψη των νεοεισερχόμενων φοιτητών (Bargmann et al., 2022). Όπως αναφέρουν οι Bargmann et al. (2022), όταν οι φοιτητές είναι σταθερά αποφασισμένοι να σπουδάσουν, τείνουν να εγκαταλείπουν λιγότερο συχνά τις σπουδές, ωστόσο, όταν το κίνητρο μειώνεται είναι πιθανότερο ο φοιτητής να οδηγηθεί στην εγκατάλειψη, ενώ οι Jeno et al. (2018, 2023), διαπίστωσαν ότι το αυτόνομο κίνητρο και η αντιληπτή ικανότητα προβλέπουν θετικά την ακαδημαϊκή επίδοση και αρνητικά την πρόθεση εγκατάλειψης. Παράλληλα, η ακαδημαϊκή αυτοαποτελεσματικότητα στο πανεπιστημιακό πλαίσιο αναφέρεται στην εμπιστοσύνη του φοιτητή στον εαυτό του ότι μπορεί να αποδώσει επαρκώς στο πανεπιστημιακό περιβάλλον (Bandura, 1997, όπως αναφέρεται στο Van Rooij et al., 2017). Διάφορες μελέτες έχουν δείξει ότι η αυτοαποτελεσματικότητα των φοιτητών είναι ένας σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης της ακαδημαϊκής επίδοσης και της επιμονής στις σπουδές (Wright et al., 2012; Schaeper, 2020;). Πιο συγκεκριμένα, η αντίληψη των φοιτητών για την ακαδημαϊκή τους ικανότητα στο τέλος του πρώτου εξαμήνου τους συνδέθηκε με την επιμονή στο επόμενο εξάμηνο (Wright et al., 2012). Οι Girelli et al. (2018), υπογράμμισαν ότι οι πρωτοετείς φοιτητές που πιστεύουν περισσότερο στην ικανότητά τους να διαχειρίζονται τις ακαδημαϊκές τους δραστηριότητες είναι πιθανό να έχουν υψηλότερο βαθμό ακαδημαϊκής προσαρμογής (Utomo & Andayani, 2023) από τους φοιτητές χαμηλής αυτό-αποτελεσματικότητας ακόμη και όταν αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Ακόμα τα κίνητρα και η πίστη των φοιτητών στις δικές τους ικανότητες έχουν κεντρικό ρόλο στην ακαδημαϊκή επίδοση και επιμονή (Easha, 2023). Επιπλέον, η μελέτη των Bargmann et al. (2022) με δεδομένα που συλλέχθηκαν από 351 φοιτητές πρώτου έτους, διερευνά την εγκατάλειψη των σπουδών, εφαρμόζοντας το μοντέλο προσδοκίας-αξίας (Wigfield & Eccles, 2000; Eccles & Wigfield, 2020). Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα αυτή καταλήγει αρχικά στο ότι, το ενδιαφέρον (αξία) των φοιτητών για τις σπουδές τείνει να μειώνεται κατά το πρώτο έτος σπουδών τους. Η μείωση της τιμής ενδιαφέροντος έχει ως αποτέλεσμα υψηλότερο ποσοστό αναποφασιστικότητας ως προς τη σταδιοδρομία τους, γεγονός που θα μπορούσε να αποτελεί ένα πρώτο βήμα στη διαδικασία της εγκατάλειψης. Ακόμα, οι πεποιθήσεις για την ικανότητα των φοιτητών (προσδοκία) φαίνεται να προβλέπουν την απόφαση σταδιοδρομίας τους αλλά όχι την πρόθεσή τους να εγκαταλείψουν τις σπουδές.

Κοινωνικοί παράγοντες

Άμεση επίδραση στην εγκατάλειψη των σπουδών έχει η αίσθηση του «ανήκειν» (Fourie, 2018). Οι κοινωνικές δυσκολίες αναφέρονται από τον (Tinto,

2017). Ο συγγραφέας επιμένει στις πολλαπλές κοινωνικές δυσκολίες (σχεσιακό κλίμα στην πανεπιστημιούπολη, δυνατότητες αλληλεπίδρασης με το προσωπικό του ιδρύματος κ.λπ.) που επηρεάζουν την ένταξη του φοιτητή και την ανάπτυξη της αίσθησης του ανήκειν στο ίδρυμα (Tinto, 2017). Η μη αλληλεπίδραση των φοιτητών με τους συμφοιτητές και το διδακτικό προσωπικό, η μη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες (Owusu-Agyeman & Mugume, 2023) και η έλλειψη της αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε φορείς του Πανεπιστημίου και φοιτητών έχει βρεθεί ότι σχετίζεται με τη διακοπή των σπουδών. Τέλος, ο «κοινωνικά αδέσμευτος φοιτητής» δείχνει αρνητική άμεση επίδραση στην εγκατάλειψη, υπονοώντας ότι όταν ένας φοιτητής θεωρείται «κοινωνικά αδέσμευτος», τόσο πιο πιθανό είναι να δείξει πρόθεση εγκατάλειψης. Επιπλέον, η υποστήριξη από τους συμφοιτητές συμβάλλει στην αύξηση της αίσθησης του ανήκειν και επομένως ο φοιτητής είναι λιγότερο πιθανό να οδηγηθεί στην εγκατάλειψη (Fourie, 2018).

Θεσμικοί παράγοντες

Τα θεσμικά χαρακτηριστικά, επηρεάζουν άμεσα την εγκατάλειψη (Kori et al., 2015). Σύμφωνα με το μοντέλο επικύρωσης του Rendón (1994), για την εγκατάλειψη των σπουδών των φοιτητών, οι φοιτητές υποστηρίζονται καλύτερα με την παροχή μιας σειράς υπηρεσιών που θα τους βοηθήσουν να δημιουργήσουν συνδέσεις με το ίδρυμα και θα ενισχύουν την ακαδημαϊκή και προσωπική ανάπτυξη των φοιτητών. Σύμφωνα με τους Hadjar κ.ά. (2022), τα θεσμικά χαρακτηριστικά είναι ζωτικής σημασίας για τη δέσμευση των φοιτητών, δεδομένου ότι η ένταξη ενός φοιτητή δεν είναι μια παθητική, μονόπλευρη διαδικασία. Ωστόσο, τα πανεπιστήμια διαφέρουν ως προς τις πραγματικές παρεχόμενες υπηρεσίες και τον προσανατολισμό των υπηρεσιών, αλλά και ως προς το εάν και πώς αυτές οι υπηρεσίες αναγνωρίζονται και γίνονται αντιληπτές από τους φοιτητές. Η αναζήτηση βοήθειας, η πρόσβαση σε πόρους ακαδημαϊκής υποστήριξης και κοινωνικής υποστήριξης συνέβαλαν στην αύξηση της ακαδημαϊκής επίδοσης των φοιτητών. Η χρήση πόρων στην πανεπιστημιούπολη ενισχύει την ακαδημαϊκή επίδοση των πρωτοετών φοιτητών κατά την προσαρμογή στην πανεπιστημιακή ζωή (Easha, 2023).

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ ΣΤΗΡΙΞΗΣ ΣΤΗΝ ΑΠΟΦΥΓΗ ΤΗΣ ΕΓΚΑΤΑΛΕΙΨΗΣ ΤΩΝ ΝΕΟΕΙΣΕΡΧΟΜΕΝΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ

Η ανάπτυξη των πολιτικών για τις υπηρεσίες στήριξης των φοιτητών έχει τις ρίζες της στη Διαδικασία της Μπολόνια και στη δημιουργία του Ευρω-

παϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΧΑΕ) (EHEA, 2023). Μια από τις πολιτικές του ΕΧΑΕ είναι η Κοινωνική διάσταση. Η Κοινωνική διάσταση περιλαμβάνει τέσσερα επίπεδα, ένα από αυτά είναι οι συνθήκες σπουδών, που αναφέρονται στην ανάπτυξη εκείνων των μηχανισμών στήριξης που θα λαμβάνουν υπόψη τους τις σύγχρονες ανάγκες των διαφορετικών κοινών που φοιτούν (Σταμέλος et al., 2015). Όπως έχει ήδη αναφερθεί, τα ποσοστά εγκατάλειψης είναι τα υψηλότερα στο τέλος του πρώτου ακαδημαϊκού έτους. Για το λόγο αυτό, η προσοχή στις εμπειρίες και την ανάπτυξη δεξιοτήτων των νεοεισερχόμενων φοιτητών έχει ιδιαίτερη σημασία (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015). Το θεμελιώδες έργο του Tinto (1975) υπογραμμίζει τη σημασία της μετάβασης των φοιτητών στο πανεπιστημιακό περιβάλλον και την υποστήριξη που θα μπορούσαν να τους παράσχουν τα πανεπιστήμια για να αυξήσουν την επιμονή, τη διατήρηση και την επιτυχία των φοιτητών με ταυτόχρονη μείωση των ποσοστών εγκατάλειψης. Μια αλληλένδετη ιδέα που μπορεί να παρατηρηθεί στη βιβλιογραφία είναι η έννοια της ανάγκης υποστήριξης και διευκόλυνσης της μετάβασης (Edmunds et al., 2017; Turner et al., 2017). Ακόμα, η έρευνα των McLean et al. (2021) υποστηρίζει την άποψη ότι η μεγαλύτερη εστίαση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αντιμετώπισης στρεσογόνων παραγόντων, μαζί με τη διευκόλυνση της ανάπτυξης μιας σειράς αποτελεσματικών κοινωνικών υποστηρίξεων μπορεί να ενισχύσει την εμπειρία κατά το αρχικό έτος σπουδών και να βοηθήσει στην αρχική δύσκολη μετάβαση στο πανεπιστήμιο. Τέλος, η σημασία της υποστήριξης των νέων φοιτητών τονίζεται και στην έρευνα των Farrell et al. (2020), καθώς έχει θετικό αντίκτυπο στην έκθεση σε πληροφορίες που ενθαρρύνουν τη δημιουργία ρεαλιστικών προσδοκιών και την ενημέρωση σχετικά με την ετοιμότητά τους για μελέτη σε διάφορους βασικούς τομείς, όπως τη διαχείριση χρόνου, την ανεξάρτητη μάθηση σε επίπεδο πανεπιστημίου και την ευκαιρία κοινωνικοποίησης με συνομηλίκους και ακαδημαϊκό προσωπικό.

Υπηρεσίες στήριξης των νεοεισερχόμενων φοιτητών

Πανεπιστήμια σε διαφορετικά γεωγραφικά περιβάλλοντα έχουν δομημένα προγράμματα που έχουν σχεδιαστεί για να υποστηρίζουν τους φοιτητές στην προσαρμογής τους στα ιδρύματα (Owusu-Agyeman & Mugume, 2023; DeJonge et al., 2021). Πόροι όπως ακαδημαϊκοί σύμβουλοι, εργαστήρια ακαδημαϊκών δεξιοτήτων και πόροι ψυχικής υγείας (Easha, 2023), προπαρασκευαστικά εργαστήρια για πρωτοετείς φοιτητές, που περιλαμβάνουν βελτιστοποίηση των δεξιοτήτων μελέτης, ενισχυμένα κίνητρα, μείωση

του συναισθηματικού φορτίου των φοιτητών μέσω ανταλλαγής εμπειριών, βελτιωμένη διαχείριση χρόνου και ανάπτυξη αυτορρυθμιζόμενων δεξιοτήτων μάθησης (Perander et al., 2021), προγράμματα εξωσχολικής υποστήριξης για την ενίσχυση της δέσμευσης και της διατήρησης (Harackiewicz & Priniski 2018), παροχή υποστήριξης με ειδικά προγράμματα μετάβασης σε μαθητές που ολοκληρώνουν το λύκειο (Garza & Bowden, 2014; Goggin et al., 2016) και χρήση εργαλείων μετάβασης για τη βελτίωση της εμπειρίας μετάβασης των πρωτοετών φοιτητών (Schutze & Bartyn, 2020). Επιπλέον, πρόσφατη έρευνα έχει επισημάνει τις δυνατότητες των ηλεκτρονικών μηχανισμών υποστήριξης για την ανάπτυξη κοινωνικών υποστηρίξεων και την αυξημένη χρήση τους με πρωτοετείς φοιτητές (Masserini & Bini, 2021).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, ιδιαίτερη σημασία έχουν οι δραστηριότητες πριν από την εισαγωγή. Η γρήγορη εγκατάσταση είναι ιδανική. Για παράδειγμα, ο Murtagh (2012,σ. 31) εξηγεί ότι «η προετοιμασία για το πανεπιστήμιο και οι καλές πρακτικές εισαγωγής μπορούν να βοηθήσουν τους φοιτητές να εγκατασταθούν γρήγορα και πιο αποτελεσματικά». Είναι επίσης σημαντικό να τονιστεί η σημασία της σχέσης μεταξύ της δευτεροβάθμιας και της τριτοβάθμιας ως προς τις υπηρεσίες στήριξης. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η μετάβαση των φοιτητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ξεκινά πριν από την εγγραφή τους στο πανεπιστήμιο (Guzmán et al., 2021), ειδικά μέσω προγραμμάτων πρόσβασης που οργανώνονται για φοιτητές του τελευταίου έτους Λυκείου (Goggin et al., 2016). Για παράδειγμα, μια πληθώρα προκαταρκτικών πρωτοβουλιών, έχουν υιοθετηθεί από ιδρύματα για να «υποστηρίξουν» τη μετάβαση των φοιτητών μέσω παρεμβάσεων πριν από την έναρξη του εξαμήνου (Johnson, 2016). Αυτά τα προγράμματα υποστήριξης που αναφέρονται επίσης ως γέφυρα μετάβασης (Guzmán et al., 2021) έχουν καταστεί απαραίτητα επειδή σε πολλές περιπτώσεις, οι φοιτητές που μεταβαίνουν από το λύκειο στην ανώτατη εκπαίδευση έχουν λανθασμένες αντιλήψεις σχετικά με τον φόρτο εργασίας και τις προσδοκίες των ακαδημαϊκών δραστηριοτήτων στο πανεπιστήμιο (Schutze & Bartyn, 2020).

Η μάθηση από ομότιμους (Peer learning) αποδείχθηκε ότι είναι μια εναλλακτική στρατηγική για την υλοποίηση πόρων (Easha, 2023). Πολλά από τα προγράμματα που έχουν σχεδιαστεί για την υποστήριξη των πρωτοετών φοιτητών υλοποιούνται από συνομήλικους ή φοιτητές μεγαλύτερων ετών. Η συμμετοχή σε προγράμματα με συνομηλίκους αναγνωρίζεται σταθερά ως κεντρική για τους φοιτητές και σχετίζεται με επιτυχή μετάβαση και ενσωμάτωση (Charalambous, 2020) συσχετίστηκε με υψηλότερη διατήρησης φοιτητών στις σπουδές μετά τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Lane, 2018).

Η έρευνα του Byl et al. (2022) διαπίστωσε ότι είναι μια καλύτερη στρατηγική από την προσέγγιση της σχολής, καθώς μπορεί να άρει ορισμένα από τα κοινωνικά εμπόδια που οι ερωτηθέντες βρήκαν ότι εμπόδιζαν την αναζήτηση βοήθειας. Παρόμοια είναι και τα αποτελέσματα της έρευνας του Easha (2023) τα άτομα που συνήθως δεν ήθελαν να ζητήσουν βοήθεια από επαγγελματίες είχαν περισσότερες πιθανότητες να έχουν πρόσβαση σε βοήθεια ή συμβουλές από εκπαιδευμένους συνομηλίκους.

Τελευταίο αλλά σημαντικό να αναφερθεί είναι ότι μόνο οι μισές περίπου από τις χώρες του ΕΧΑΕ έχουν αναπτύξει πολιτική και πρακτική που επικεντρώνεται ειδικά στη διατήρηση των πρωτοετών φοιτητών (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015). Ακόμα η εστίαση πολλών από τα προγράμματα που προσφέρουν τα πανεπιστήμια βρίσκεται συνήθως σε πρακτικά και ακαδημαϊκά στοιχεία, παρά στη διαχείριση του άγχους της μετάβασης (Leary & DeRosier, 2012), αλλά ακόμα και αν υπάρχουν συχνά, λαμβάνουν χώρα αργότερα στις σπουδές των φοιτητών, αντί κατά τις πρώτες εβδομάδες του πρώτου εξαμήνου (Regehr, Clancy & Williams, 2013). Σε άλλη περίπτωση οι φοιτητές αντιλήφθηκαν το πρόγραμμα προσανατολισμού από το πανεπιστήμιο ως ένα πρόγραμμα που αντιμετώπιζε τις κοινωνικές τους ανησυχίες παρά τις ακαδημαϊκές τους ανάγκες (Farrell et al., 2020). Ακόμα, δυσκολίες εντοπίζονται στην αναζήτηση βοήθειας, καθώς οι φοιτητές που βρίσκονται ιδιαίτερα σε κατάσταση δυσφορίας, είναι λιγότερο πιθανό να προσεγγίσουν ή να μην μπορούν να αναζητήσουν υποστήριξη (Day et al., 2013), και οι πόροι υποστήριξης μπορεί να είναι δύσκολο να εντοπιστούν σε ιστότοπους της πανεπιστημιούπολης ή της πανεπιστημιούπολης και μπορεί να μην είναι εύκολα προσβάσιμοι (Easha, 2023).

Στην Ελλάδα υπάρχουν ελάχιστες (και ίσως καχεκτικές) υπηρεσίες για την στήριξη των πρωτοετών φοιτητών (European Commission/EACEA/Eurydice,2015; Σταμέλος, υπό έκδοση). Η μετάβαση των νέων φοιτητών δε βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος, εκτός από την υλοποίηση των τελετών υποδοχής. Οι υπηρεσίες ακόμα κι αν υπάρχουν δεν είναι γνωστές στους φοιτητές παρά μόνο κάποιες βασικές (φοιτητική εστία και φοιτητικό εστιατόριο) και μόνο ένα μικρό ποσοστό των φοιτητών συμμετέχει σε αυτές (Σταμέλος, υπό έκδοση).

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η μετάβαση δεν είναι μια διαδικασία στην οποία εμπλέκεται μόνο ο φοιτητής. Η μετάβαση προϋποθέτει τη συνεργασία τόσο του φοιτητή και του

ιδρύματος στο οποίο μεταβαίνει, το οποίο είναι απαραίτητο να αναγνωρίσει τις διαφορετικές ανάγκες του φοιτητικού πληθυσμού και να συμβάλλει στην ομαλή μετάβαση, φοίτηση και τελικά στην ολοκλήρωση των σπουδών του. Η έρευνα ανέδειξε διάφορους παράγοντες που έχουν άμεση επίδραση στην εγκατάλειψη των σπουδών και άλλους που έχουν έμμεση επίδραση. Αρχικά, οι ακαδημαϊκοί παράγοντες, σχετίζονται με την ακαδημαϊκή επίδοση των φοιτητών, την έλλειψη αυτορρυθμιζόμενης συμπεριφοράς μελέτης και τον βαθμό ακαδημαϊκής εμπλοκής των φοιτητών. Ψυχολογικοί παράγοντες όπως τα κίνητρα με τα οποία φτάνουν οι φοιτητές στην ανώτατη εκπαίδευση και οι λανθασμένες προσδοκίες που έχουν σχηματίσει για το πανεπιστήμιο. Ακόμα, κοινωνικοί παράγοντες μπορεί να επηρεάσουν την απόφαση των φοιτητών να εγκαταλείψουν πρόωρα τις σπουδές τους, όπως η έλλειψη αλληλεπίδρασης με συμφοιτητές και διδακτικό προσωπικό, αλλά και δημογραφικοί παράγοντες όπως το φύλο και η κοινωνικοοικονομική κατάσταση του φοιτητή. Σίγουρα, σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν και θεσμικοί παράγοντες, που σχετίζονται με το ρόλο του ιδρύματος στο φαινόμενο της εγκατάλειψης, μέσω της παροχής ή μη υπηρεσιών στήριξης στους φοιτητές. Συμπερασματικά, καθίσταται αναγκαία η ανάπτυξη υπηρεσιών στήριξης για τους νεοεισερχόμενους φοιτητές. Οι υπηρεσίες αυτές χρειάζεται να μεριμνούν για την ακαδημαϊκή, κοινωνική και θεσμική ένταξη των φοιτητών, και την ψυχολογική και οικονομική στήριξη. Οι παρεμβάσεις, τοποθετούνται πριν φτάσουν στο πανεπιστήμιο οι φοιτητές, ώστε να δημιουργείται μια γέφυρα μεταξύ των δύο βαθμίδων που θα διευκολύνει τη μετάβαση καθώς με αυτό τον τρόπο θα μπορούσαν να βοηθήσουν τους φοιτητές να επιλέξουν ένα πρόγραμμα πανεπιστημιακού πτυχίου που ταιριάζει με τις ικανότητες, τα ενδιαφέροντα και να φτάσουν στο πανεπιστήμιο με ρεαλιστικές προσδοκίες, αλλά και με την εγγραφή στο πανεπιστήμιο. Τέλος, οι παρεμβάσεις υλοποιούνται από το ακαδημαϊκό προσωπικό ή φοιτητές μεγαλύτερων ετών σπουδών.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ – ΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ

Η ερευνητική εργασία υποστηρίχτηκε από το Ελληνικό Ίδρυμα Έρευνας και Καινοτομίας (ΕΛ.ΙΔ.Ε.Κ.) στο πλαίσιο της «4ης Προκήρυξης ΕΛ.ΙΔ.Ε.Κ. για Υποψήφιους/ες Διδάκτορες» (Αριθμός Υποτροφίας: 97553).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Amundsen D. (2022). Indigenous and older adult higher education students: challenging systemic and linear transitions for inclusion. *International Journal of Educational Research Open*, (3).

Bargmann, C., Thiele, L. & Kauffeld, S. (2022). Motivation matters: predicting students' career decidedness and intention to drop out after the first year in higher education. *High Educ* ***83***, 845–861. https://doi.org/10.1007/s10734-021-00707-6

Byl, E., Topping, K.J., Struyven, K., & Engels, N. (2022). Social Integration in First-Year Undergraduates: The Role of Peer Learning. *Journal of College Student Development, 63*(1), 85-100. https://doi.org/10.1353/csd.2022.0008.

Cameron R. & Rideout C. A. (2020). 'It's been a challenge finding new ways to learn': first-year students' perceptions of adapting to learning in a university environment. *Studies in Higher Education*. DOI: 10.1080/03075079.2020.1783525

Charalambous, M. (2020). Variation in transition to university of life science students: Exploring the role of academic and social self-efficacy. *Journal of Further and Higher Education, 44*(10), 1419– 1432. https://doi.org/10.1080/0309877X.2019.1690642

Cocorada, E., Curtu, A.L., Nαstasa, L.E., Vorovencii, I. (2021). Dropout Intention, Motivation, and Socio-Demographics of Forestry Students in Romania. *Forests, 12*, 618. https://doi.org/10.3390/ f12050618

Day, V., McGrath, P. J., & Wojtowicz, M. (2013). Internet-based guided self-help for university students with anxiety, depression and stress: A randomized controlled clinical trial. *Behaviour Research and Therapy*, *51*(7), 344–351. https://doi.org/10.1016/j.brat.2013.03.003

DeJonge, M. L., Jain, S., Faulkner, G. E., & Sabiston, C. M. (2021). On campus physical activity programming for post-secondary student mental health: Examining effectiveness and acceptability. *Mental Health and Physical Activity, 20*, 100391. https://doi.org/10.1016/j.mhpa.2021.100391

Easha F., (2023). Exploring Support Seeking Behaviours of First-Year Students to Predict Academic Performance. *Brescia Psychology Undergraduate Honours Theses, 47*. https://ir.lib.uwo.ca/brescia_psych_uht/47

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary Educational Psychology, 61*. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101859

Edmunds, J. A., F. Unlu, E. Glennie, L. Bernstein, L. Fesler, J. Furey, & N. Arshavsky. (2017). "Smoothing the Transition to Postsecondary Education: The Impact of the Early College Model." *Journal of Research on Educational Effectiveness 10*(2), 297–325. doi:10.1080/19345747.2016.1191574

European Higher Education Area (EHEA, 2023). Ανακτήθηκε από: https://www.ehea.info/index.php

European Commission/EACEA/Eurydice (2015). The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Farrell, O., Brunton, J., & Trevaskis, S. (2020). 'If I had missed it I would have been the lost little sheep': exploring student narratives on orientation to first year. *Journal of Further and Higher Education, 44(7),* 865–876.

Fourie C. M. (2018): Risk factors associated with first-year students' intention to drop out from a university in South Africa. *Journal of Further and Higher Education*. DOI: 10.1080/0309877X.2018.1527023

Gale, T. & Parker, S. (2014). Navigating change: A typology of student transition in higher education. *Studies in Higher Education*, *39*(5), 734-753.

García-Ros, R., Pérez-González, F., Cavas-Martínez, F., & Tomás, J. M. (2017). Social interaction learning strategies, motivation, first-year students' experiences and permanence in university studies. *Educational Psychology, 38*(4), 451–469. doi:10.1080/01443410.2017.1394448

Garza, E. & Bowden, R. (2014). The Impact of a First Year Development Course on Student Success in a Community College: An Empirical Investigation. *American Journal of Educational Research, 2*(6), 402-419.

Girelli L, Alivernini F, Lucidi F, Cozzolino M, Savarese G, Sibilio M and Salvatore S. (2018). Autonomy Supportive Contexts, Autonomous Motivation, and Self-Efficacy Predict Academic Adjustment of First-Year University Students. *Front. Educ. 95*(3). doi: 10.3389/feduc.2018.00095

Goggin, T., Rankin, S., Geerlings, P., & Taggart, A. (2016). Catching them before they fall: a vygotskian approach to transitioning students from high school to university. *Higher Education Research & Development, 35*(4), 698–711.

Gravett (2019). Troubling transitions and celebrating becomings: from pathway to rhizome. *Studies in Higher Education*. DOI: 10.1080/03075079.2019.1691162

Guzmán, P., Gomez, G. C., & Santelices, M. V. (2021). Secondary students' expectations on transition to higher education. *Educational Research*. DOI: 10.1080/00131881.2021.1915173.

Hadjar A., Haas, C., & Gewinner, I. (2022). Refining the Spady–Tinto approach:

the roles of individual characteristics and institutional support in students' higher education dropout intentions in Luxembourg. *European Journal of Higher Education,* DOI: 10.1080/21568235.2022.2056494

Harackiewicz, J. M., & S. J. Priniski. (2018). Improving Student Outcomes in Higher Education: The Science of Targeted Intervention. *Annual Review of Psychology 69*, 409–36.

Hussey, T., & Smith, P. (2010). Transitions in Higher Education. *Innovations in Education and Teaching International*, *47*, 155-164.

Jansen, E., C. Suhre, and S. André. (2017). Transition to an International Degree Programme: Preparedness, First-year Experiences and Success of Students of Different Nationalities. In Kyndt, E., Donche, V., & Trigwell K. (Eds.), *Higher Education Transitions: Theory and Research* (65–83). New York: Routledge. doi:10.4324/9781315617367

Jeno, L. M., Danielsen, A. G. & Raaheim, A. (2018). 'A prospective investigation of students' academic achievement and dropout in higher education: A Self-Determination Theory approach. *Educational Psychology*, *38*(9), 1163–1184. https:// doi.org/10.1080/01443410.2018.1502412

Jeno, L. M., Nylehn, J., Hole, T. N., Raaheim, A., Velle, G. and Vandvik, V. (2023). 'Motivational Determinants of Students' Academic Functioning: The Role of Autonomy-support, Autonomous Motivation, and Perceived Competence'. *Scandinavian Journal of Educational Research, 67*, (2), 194–211. https://doi.org/10.1080/00313831.2021.1990125

Kori, K., Pedaste, M., Niitsoo, M., Kuusik, R., Altin, H., Tõnisson, E., Leijen, Ä., Mäeots M., Siiman, L., Murtazin, K., Paluoja, R. (2015). Why do Students Choose to Study Information and Communications Technology? *Procedia Social and Behavioral Sciences, 191,* 2867–2872. doi:10.1016/j.sbspro.2015.04.249

Lane, S. R. (2018). Addressing the stressful first year in college: Could peer mentoring be a critical strategy? *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 22*(3), 481–496. https://doi.org/10.1177/1521025118773319

Leary, K. A., & DeRosier, M. E. (2012). Factors promoting positive adaptation and resilience during the transition to college. *Psychology, 3*(12), 1215. https://doi.org/10.4236/psych.2012.312A180

Masserini, L., & Bini, M. (2021). Does joining social media groups help to reduce students dropout within the frst university year. *Socio-Economic Planning Sciences, 73*, 100865. https://doi.org/10.1016/j. seps.2020.100865

McGhie, V. (2016). Entering University Studies: Identifying Enabling Factors for

a Successful Transition from School to University. *Higher Education, 73*(3), 407–422. doi:10.1007/s10734- 016-0100-2.

McLean, L., Gaul, D. & Penco, R. (2021). Perceived Social Support and Stress: a Study of 1st Year Students in Ireland. *Int J Ment Health Addiction*. https://doi.org/10.1007/s11469-021-00710-z

Meyer, J. H. F., & R. Land. 2005. Threshold Concepts and Troublesome Knowledge (2): Epistemological Considerations and a Conceptual Framework for Learning and Teaching. *Higher Education 49*(3), 373–88.

Mostert, K., & Pienaar, J. (2020). The moderating effect of social support on the relationship between burnout, intention to drop out, and satisfaction with studies of first year university students. *Journal of Psychology in Africa, 30,* 197–202. https://doi.org/ 10.1080/14330237.2020.1767928

Mujica, A. D., Villalobos, M. V. P., Gutiérrez, A. B. B., Fernández-Castañón, A. C., & González-Pienda, J. A. (2019). Affective and cognitive variables involved in structural prediction of university dropout. *Psicothema, 31*(4), 429–436. https://doi.org/10.7334/psicothema2019.124

Murtagh, L. (2012). Enhancing Preparation for Higher Education. *Practitioner Research in Higher Education 6*(1), 31–39.

O'Donnell, V. L., M. Kean, & G. Stevens. (2016). Student Transitions in Higher Education: Concepts, Theories and Practices. *Higher Education Academy*

OECD (2022). *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/3197152b-en.

Owusu-Agyeman, Y., Mugume, T. (2023). Academic adjustment of first year students and their transition experiences: The moderating effect of social adjustment. *Tert Educ Manag, 29*, 189–209. https://doi.org/10.1007/s11233-023-09120-3

Pennington C., Elizabeth A. Bates, Linda K. Kaye & Lauren T. Bolam. (2017). Transitioning in higher education: an exploration of psychological and contextual factors affecting student satisfaction. *Journal of Further and Higher Education*, DOI: 10.1080/0309877X.2017.1302563

Perander, K., Londen, M., & Holm, G. (2021). Supporting students' transition to higher education. *Journal of Applied Research in Higher Education, 13*(2), 622–632.

Regehr, C., Clancy, D., & Williams, A. (2013). Interventions to reduce stress in university students: A review and meta-analysis. *Journal of Afective Disorder, 15*(148), 1–11. https://doi.org/10.1016/j.jad. 2012.11.026

Rendon, L.I. (1994). Validating culturally diverse students: Toward a new model of learning and student development. *Innov High Educ 19*, 33–51. https://

doi.org/10.1007/BF01191156
Schaeper, H. (2020). The first year in higher education: The role of individual factors and the learning environment for academic integration. *Higher Education, 79*(1), 95–110. https://doi.org/10.1007/s10734- 019-00398-0
Schutze, H., & Bartyn, J. (2020). Development, implementation and students' perceptions of the effectiveness of an interdisciplinary for-credit subject to help students transition to university. *Student Success, 11*(2), 1–13.
Stamelos G. & Adamopoulou A. (2022). Students Considering Dropping Out: Comparing New and Experienced Students. *European Journal of Education and Pedagogy, 3*(3), 219-226.
Σταμέλος, Γ., Βασιλόπουλος, Α., & Καβασακάλης, Α. (2015). Εισαγωγή στις Εκπαιδευτικές Πολιτικές. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα (www.kallipos.gr).
Σταμέλος, Γ. (*υπό έκδοση*). Η μετάβαση από το Λύκειο στο πανεπιστήμιο. Η Μεταμόρφωση του μαθητή σε φοιτητή και ο ρόλος του Πανεπιστημίου. Πανεπιστήμιο Πατρών.
Taylor, C. A., & J. Harris-Evans. (2018). Reconceptualising Transition to Higher Education with Deleuze and Guattari. *Studies in Higher Education 43*(7), 1254–67. doi:10.1080/03075079.2016.1242567
Thompson, C. P., & Evans B. (2021). Navigating entry into higher education: the transition to independent learning and living. *Journal of Further and Higher Education, 45*(10), 1398-1410, DOI: 10.1080/0309877X.2021.1933400
Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research, 45*, 89-125.
Tinto, V. (2017). Reflections on Student Persistence. *Student Success, 8*(2), 1-8. doi: 10.5204/ssj.v8i2.376
Turner, R. D., D. Morrison, S. Cotton, S. Child, S. Stevens, P. Nash, & P. Kneale. (2017). Easing the Transition of First Year Undergraduates Through an Immersive Induction Module. *Teaching in Higher Education 22*(7), 805–21.
Utomo, R.C., & Andayani, B. (2023). The role of academic self-efficacy and school well-being on adjustment of first year university student. *Psychological Research and Intervention, 6*(1), 18 – 25. doi: http://dx.doi.org/10.21831/pri.v6i1.61908
Van Rooij, E. C. M., Jansen, E. P. W. A., & van de Grift, W. J. C. M. (2017). First-year university students' academic success: the importance of academic adjustment. *European Journal of Psychology of Education.* doi:10.1007/s10212-017-0347-8
Vo Ngoc Hoi (2023). Transitioning from school to university: a person-

oriented approach to understanding first-year students' classroom engagement in higher education. *Educational Review*, DOI: 10.1080/00131911.2022.2159935

Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, *25,* 68–81.

Wright, S. L., Jenkins-Guarnieri, M. A., & Murdock, J. L. (2012). Career development among first-year college students: college self-efficacy, student persistence, and academic success. *J. Career Dev. 40*, 292–310. doi: 10.1177/0894845312455509

Zając, T. Z., & Komendant-Brodowska, A. (2018). Premeditated, dismissed and disenchanted: higher education dropouts in Poland. *Tertiary Education and Management, 25*(1), 1–16. doi:10.1007/s11233-018-09010-z

Στηρίζοντας τους νέους εκπαιδευτικούς κατά την είσοδό τους στο σχολείο. Οι απόψεις των Διευθυντών/τριών σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τις διαδικασίες στήριξης και υποδοχής των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών

Λάζαρος Κωστανάσιος
Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ 70 στη ΔΠΕ Ιωαννίνων
kostanasio@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα μελέτη έχει σκοπό τη διερεύνηση των απόψεων, και των στάσεων/πεποιθήσεων των Διευθυντών/ντριών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, που υπηρετούν σε δημόσια σχολεία της ευρύτερης περιοχής της Δ.Π.Ε. Ιωαννίνων, κατά το σχολικό έτος 2021-2022, σχετικά με τις διαδικασίες στήριξης και υποδοχής των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών. Το ενδιαφέρον της έρευνας εστιάστηκε κυρίως στην ανίχνευση:

- Των απόψεων των Διευθυντών/ντριών για τις πρωτοβουλίες που μπορεί να αναλάβει ένας Διευθυντής/ντρια για την υποδοχή και υποστήριξη των νεοτοποθετημένων εκπαιδευτικών σε ένα σχολείο.
- Των απόψεων των Διευθυντών/ντριών σε ό,τι αφορά τις ανάγκες των νεοτοποθετημένων εκπαιδευτικών τις οποίες μπορεί να καλύψει ένα πρόγραμμα υποδοχής.
- Των προτάσεων των Διευθυντών/ντριών για τη θεσμοθέτηση διαδικασιών υποδοχής και στήριξης των νεοεισερχομένων εκπαιδευτικών

Λέξεις-κλειδιά: Νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός, υποδοχή, αντιλήψεις, μέντορας.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Είναι γνωστό ότι οι εκπαιδευτικοί επωμίζονται το δύσκολο έργο της εκπαίδευσης της νέας γενιάς και αναγνωρίζεται η βαρύτητα του ρόλου τους στην ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και τη συνακόλουθη βελτίωση της σχολικής εκπαίδευσης γενικότερα.

Οι νέοι εκπαιδευτικοί δεν καταλαμβάνουν απλώς τις θέσεις αυτών που αποχωρούν, αλλά είναι οι εκπαιδευτικοί που κατά τεκμήριο μπορούν να εμπλουτίζουν το ανθρώπινο δυναμικό της εκπαίδευσης με νέες ιδέες, αντιλήψεις και πρωτοβουλίες. Εφόσον εργάζονται σε σχολεία που σέβονται, εκτιμούν και υποστηρίζουν την κρίση, την πρακτική, τη σοφία και την εμπειρία κάθε εκπαιδευτικού με κοινό στόχο την αναβάθμιση της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας, τότε υπάρχουν οι όροι και οι προϋποθέσεις για τους νεοδιόριστους να αναδειχθούν και να καταξιωθούν ως νέοι επαγγελματίες εκπαιδευτικοί.

Ο ρόλος του διευθυντή στη σύγχρονη εκπαιδευτική μονάδα είναι πολυδιάστατος. Πέρα από τα διοικητικά καθήκοντα που του αναλογούν, ο διευθυντής καλείται να ανταποκριθεί με επιτυχία στις αυξανόμενες απαιτήσεις του σύγχρονου σχολείου και αφορούν στους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους γονείς και την κοινωνία γενικότερα. Στα πλαίσια αυτά ένας αποτελεσματικός διευθυντής πρέπει να δημιουργεί όραμα, να παρέχει συμβουλευτική, βοήθεια και στήριξη, να επιλύει αποτελεσματικά συγκρούσεις, να παρακινεί, να εμψυχώνει και να καθοδηγεί, να διαδίδει στόχους και αξίες, να αναπτύσσει ομαδοσυνεργατικό πνεύμα και συναδελφικότητα. Ο διευθυντής του σχολείου είναι λογικό να έχει «φύσει και θέσει» τη μεγαλύτερη βαρύτητα στους νέους συναδέλφους. Κυρίως επειδή είναι ισχυρή πηγή προσανατολισμού και κεντρικό σημείο αναφοράς της σχολικής ζωής. (Σαΐτης Χ., ο.π. αναφ. στο Κατσουλάκης 1999, σ. 249).

Η στήριξη προς τον νεοδιόριστο, εφόσον είναι ουσιαστική και όχι τυπική, τοποθετεί επιπρόσθετα αιτήματα στους «ώμους» του διευθυντή, καθώς πέρα από τις συμβατικές υποχρεώσεις, συναρτάται με την ισχυρή παρουσία του στο πλευρό του νέου εκπαιδευτικού.

Η παρούσα έρευνα έχει σκοπό τη διερεύνηση των απόψεων, και των στάσεων/πεποιθήσεων των Διευθυντών/ντριών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, που υπηρετούν σε δημόσια σχολεία της ευρύτερης περιοχής της ΠΕ. Ιωαννίνων, κατά το σχολικό έτος 2021-2022, σχετικά με τις διαδικασίες στήριξης και υποδοχής των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών. Το ενδιαφέρον της έρευνας εστιάστηκε κυρίως στην ανίχνευση:

- Των απόψεων των Διευθυντών/ντριών για τις πρωτοβουλίες που μπορεί να αναλάβει ένας Διευθυντής/ντρια για την υποδοχή και υποστήριξη των νεοτοποθετημένων εκπαιδευτικών σε ένα σχολείο.
- Των απόψεων των Διευθυντών/ντριών σε ό,τι αφορά τις ανάγκες των νεοτοποθετημένων εκπαιδευτικών τις οποίες μπορεί να καλύψει ένα πρόγραμμα υποδοχής.

- Των προτάσεων των Διευθυντών/ντριών για τη θεσμοθέτηση διαδικασιών υποδοχής και στήριξης των νεοεισερχομένων εκπαιδευτικών

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ / ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Ο Νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού αποτελεί μία εργασία με πολλές απαιτήσεις που προϋποθέτει ικανότητα στις ανθρώπινες σχέσεις, δεξιότητες οργάνωσης και προγραμματισμού αλλά και αρκετή υπομονή (Rogers & Babinski, 2002). Ο εκπαιδευτικός καλείται να ενημερώνεται συνεχώς σε επιστημονικό, κοινωνικό, ψυχολογικό, τεχνολογικό και πολιτισμικό επίπεδο και ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε μαθητή, να προσαρμόζεται και να ελίσσεται με ευστροφία και ευελιξία.

Αυτός ο πολυσύνθετος και πολυδιάστατος ρόλος που καλείται να επιτελέσει ο εκπαιδευτικός αποτελεί πρόκληση τόσο για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό αλλά και για την εκπαίδευση στο σύνολό της. Ο Day (2003) επιβεβαιώνοντας το γεγονός ότι η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού είναι μία μακρόχρονη και αδιάλειπτη διαδικασία που περνάει μέσα από σύνθετες διεργασίες, διακρίνει πέντε στάδια από τα οποία περνά ο εκπαιδευτικός:

- Προσαρμογή (1-3 έτη)
- Ένταξη (4-6 έτη)
- Πειραματισμοί (7-18 έτη)
- Επαγγελματική ωριμότητα (19-30)
- Επαγγελματική κρίση (31-40 έτη)

Είναι σκόπιμο να αναφερθεί ότι ως νέοι εκπαιδευτικοί θεωρούνται αυτοί που εισέρχονται για πρώτη φορά στην εκπαίδευση και ασκούν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ή οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι είναι εντελώς άπειροι ως προς το επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Darling-Hammond,2003).

Στην Ελλάδα δεν υπάρχει θεσμοθετημένο νομικό πλαίσιο για την υποδοχή και στήριξη του νέου εκπαιδευτικού στη σχολική μονάδα, ενώ κανένα πρόγραμμα υποδοχής των νέων δεν περιλαμβάνεται στον προγραμματισμό της εκπαιδευτικής μονάδας. Ο νέος εκπαιδευτικός αφού δώσει έγγραφη αναφορά ανάληψης υπηρεσίας στον διευθυντή της εκπαιδευτικής μονάδας ή τον οργανισμό όπου τοποθετήθηκε, με πλήρες ωράριο, μπαίνει στην τάξη (κατά κανόνα δύσκολη) που την έχει αναλάβει για ολόκληρη τη σχολική χρονιά, πριν ακόμη καλά-καλά γνωρίσει τους συναδέλφους του. Προσπαθεί από μόνος του να καταλάβει το «κλίμα» και τις «σχέσεις» των συναδέλφων να μπει δηλ. στην κουλτούρα της σχολικής μονάδας ή

του οργανισμού κάνοντας όσο το δυνατόν λιγότερες ερωτήσεις γιατί αλλιώς κινδυνεύει να θεωρηθεί «άσχετος». Η ομαλή ένταξή του και η αίσθηση της ικανοποίησης στη νέα του θέση εξαρτάται σε μέγιστο βαθμό από το Διευθυντή της σχολικής μονάδας. Εναπόκειται κάθε φορά στη διακριτική ευχέρεια του Διευθυντή να εφαρμόσει πρόγραμμα υποδοχής – συμβουλευτικής και στήριξής του.

Παρόλα αυτά αρκετοί εκπαιδευτικοί στη νέα τους θέση περιμένουν να κάνουν πράξη τα όνειρά τους, τις μεθόδους διδασκαλίας τους, να εισαγάγουν νέες νοοτροπίες και τεχνικές, να διαμορφώσουν τη δική τους κουλτούρα, αλλάζοντας από την αισθητική του κτιρίου ως και αυτές ακόμη τις ήδη διαμορφωμένες σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων τους. Οι Γκότοβος και Μαυρογιώργος το 1986 σε σχετική έρευνά τους υποστηρίζουν ότι «Η ανυπαρξία και η ανεπάρκεια της βασικής εκπαίδευσης, η ανυπαρξία επίσημου προγράμματος υποδοχής και η χαλαρότητα ή τυπικότητα της «δοκιμασίας» είναι στοιχεία που ενορχηστρώνουν τη βίαιη μετάβαση του νεοδιόριστου από το ρόλο του μαθητή στο ρόλο του εκπαιδευτικού.

ΟΙ ΑΝΑΓΚΕΣ, ΟΙ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΚΑΙ ΟΙ ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ ΤΩΝ ΝΕΟΕΙΣΕΡΧΟΜΕΝΩΝ ΣΕ ΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ.

Οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί από την πρώτη ημέρα στο σχολείο έρχονται αντιμέτωποι με την προσδοκία της πολιτείας και των μαθητών να αποδώσουν σε ένα πλήρες πρόγραμμα διδακτικών και εξωδιδακτικών καθηκόντων και μάλιστα ως έμπειροι και ισάξιοι με συναδέλφους τους με αρκετά χρόνια υπηρεσίας (Κατσουλάκης,1999). Αν έχουν προϋπηρεσία σε σχολείο ως αναπληρωτές, έχουν το πλεονέκτημα της εμπειρίας λειτουργίας μιας σχολικής μονάδας, οπότε τουλάχιστον σε διοικητικό επίπεδο δεν θα αντιμετωπίσουν κάποιο ιδιαίτερο πρόβλημα. Οι Sacks & Brady, και οι Gray & Gray ήδη από το 1985 σε μελέτες τους καταδεικνύουν τις εστίες δυσκολιών για τους νέους εκπαιδευτικούς, που θα μπορούσαν να επικεντρωθούν σε ζητήματα, όπως: διαχείριση τάξης, έλλειψη ενημέρωσης για τα αναλυτικά προγράμματα και την διδακτέα ύλη, ενεργοποίησης και παρακίνησης των μαθητών, τρόπους διαφοροποίησης της διδασκαλίας ώστε να αντιμετωπίζονται θέματα διαφορετικότητας των μαθητών, οργάνωση της εργασίας και του σχεδιασμού των μαθημάτων με τη χρήση του ανεπαρκούς εποπτικού υλικού, το υπερφορτωμένο πρόγραμμα, οι πολυπληθείς τάξεις, τα ασφυκτικά χρονοδιαγράμματα, η συνεργασία με τους γονείς, τους συναδέλφους αλλά και τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας.

Τα ανωτέρω διακρίνουν και νεότεροι ερευνητές και σχεδιαστές προγραμμάτων εισαγωγικής επιμόρφωσης όπως οι Ingersoll (2014), Goodwin (2012), Darling-Hammond (2012). Οι ανάγκες των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, εστιάζονται σε θέματα πρακτικής εφαρμογής (π.χ. πιθανά προβλήματα κοινωνικής ένταξης που προκύπτουν από την αλλαγή κατοικίας και τη διαμονή μακριά από τον τόπο μόνιμης κατοικίας), αλλά και ψυχοπαιδαγωγικής, κυρίως στους τομείς: καθοδήγηση για τον τρόπο διδασκαλίας, συμβουλευτική αξιολόγηση και ανατροφοδότηση της διδασκαλίας, συναδελφικότητα-επικοινωνία, καθορισμός και επίτευξη των στόχων και θέματα επιμόρφωσης (Ανθοπούλου, 1999).

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΚΑΙ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ ΣΤΗΝ ΥΠΟΔΟΧΗ ΚΑΙ ΣΤΗΡΙΞΗ ΤΩΝ ΝΕΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Στην υποδοχή και ένταξη του νέου εκπαιδευτικού στον εκπαιδευτικό οργανισμό, ουσιαστικό ρόλο έχει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, ο οποίος καλείται να λάβει σοβαρά υπόψη του τις διαπιστωμένες ανάγκες και πιθανές ελλείψεις των νεοεισερχόμενων συναδέλφων στοχεύοντας στην εκπόνηση ενός σχεδίου άμεσης και αποτελεσματικής ένταξής τους στην σχολική μονάδα που διευθύνει.

Ο ίδιος λειτουργώντας ως πρότυπο, πληροφορεί, προσανατολίζει, κατανοεί και παρακινεί, επιλύει προβλήματα, μα πάνω από όλα διαμορφώνει θετικό σχολικό κλίμα συνεργασίας και αμοιβαιότητας. Με τον τρόπο που θα προσεγγίσει το νέο εκπαιδευτικό, θα μεταδώσει το όραμα, τους στόχους και τη διαμορφωμένη κουλτούρα του σχολείου του και μέσα από τον συλλογικό προγραμματισμό, την αξιολόγηση και την αποτελεσματική αξιοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού, ώστε να ωθεί την αποτελεσματικότητα του σχολείου (Χατζηπαναγιώτου, 2008).

Στο πλαίσιο αυτό ο διευθυντής καλείται να παρέχει σε συνεννόηση με το σύλλογο διδασκόντων, ορισμένες διευκολύνσεις στους νέους εκπαιδευτικούς ως προς την επιλογή των τάξεων αλλά και το ωράριο ώστε η ενσωμάτωση τους να γίνει κατά το δυνατόν αβίαστα. Βασικό ρόλο επίσης στην υποδοχή του νέου εκπαιδευτικού έχει η επιλογή από το διευθυντή, του κατάλληλου προσώπου ως μέντορα-συμβούλου, δηλαδή του έμπειρου εκπαιδευτικού ο οποίος θα αναλάβει την καθοδήγηση του νέου εκπαιδευτικού και θα γίνει ο άτυπος εμπνευστής και υποστηρικτής του. Θα αναπτύξει ανθρώπινη σχέση με το νέο εκπαιδευτικό (Everard & Morris, 1999) με όρους συνεργασίας και στόχο τη βελτίωση της συμπεριφοράς του, σε επί-

πεδο προσανατολισμού, γνώσεων, δεξιοτήτων και ψυχολογικής υποστήριξης (Σαΐτης, 2008). Οι μέντορες είναι έμπειροι εκπαιδευτικοί, και η δική τους συμμετοχή σε προγράμματα ένταξης κατά την είσοδό τους στο επάγγελμα λαμβάνεται σοβαρά υπόψη, σε πολλές χώρες της ΕΕ, κατά τον μετέπειτα διορισμό τους στη θέση αυτή πράγμα όμως που αν και είναι θεσμοθετημένο από το 2010 είναι αδρανές στην χώρα μας.

Ως αποτέλεσμα ο νέος εκπαιδευτικός αισθάνεται περισσότερο ασφαλής, ενώ γνωρίζει ότι θα έχει βοήθεια για την αντιμετώπιση κρίσιμων συγκρουσιακών καταστάσεων που ενδέχεται να προκύψουν με αποτέλεσμα να αποκτά νέες συμπεριφορές και στάσεις που τον βοηθούν στην ένταξη του στο κλίμα και την κουλτούρα του σχολείου. Επιπλέον, η ανάδειξη του συλλόγου διδασκόντων σε πυρήνα επιμόρφωσης για θέματα διδακτικά, παιδαγωγικά, κοινωνικοπολιτισμικά, είναι ευθύνη του διευθυντή ή της διευθυντικής ομάδας, ώστε να προετοιμαστεί ουσιαστικά και με συγκεκριμένους στόχους (Λαΐνας, 2004). Οι τακτικές και έκτακτες συνεδρίες του προσωπικού, μπορούν να συμβάλλουν στην επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και κατά προτεραιότητα των νέων εκπαιδευτικών. Στις συνεδρίες αυτές οι εκπαιδευτικοί, ανταλλάσσουν απόψεις και εμπειρίες, αναπτύσσουν πρωτοβουλίες, συζητούν και συνθέτουν τις διαφορετικές προσεγγίσεις για ένα θέμα, παρέχουν λύσεις σε προβλήματα, θέτουν κοινούς στόχους και αναζητούν τρόπους επίτευξης, διαχέεται η ενημέρωση για όλα τα θέματα και τους προβληματισμούς, αξιοποιούν δυνατότητες, ευκαιρίες και πληροφορίες με στόχο την ανάπτυξη και βελτίωση της σχολικής μονάδας (Darling-Hammond, 2012).

Επίσης έχει διαπιστωθεί, σύμφωνα με τον Evans, L. (2012) και τους Marks & Louis,(1999) και άλλους ερευνητές, ότι οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί είναι αναγκαίο να παρακολουθήσουν δειγματικές διδασκαλίες από έμπειρους εκπαιδευτικούς ίδιας ειδικότητας και ακολούθως να συζητήσουν και να επιλύσουν σε ομάδα εργασίας απορίες και προβληματισμούς όσον αφορά το σχεδιασμό, την οργάνωση, τη διδασκαλία και την αξιολόγηση. Ακόμη μπορούν να οργανώσουν από κοινού διδασκαλίες όπου θα διδάξουν οι νέοι με σκοπό την ανταλλαγή απόψεων, πρακτικών, προβληματισμών και την ενσωμάτωση νέων ιδεών. Μια πολύ καλή πρακτική προσέγγιση αποτελεί η εμπλοκή των νεοεισερχόμενων με τους έμπειρους συναδέλφους τους σε προγράμματα εμπειρικής μάθησης, όπου αναπτύσσεται μια κουλτούρα μάθησης μεταξύ των εκπαιδευτικών, με απώτερο στόχο την αναβάθμιση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Εφόσον σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με τις διαδικασίες υποδοχής και υποστήριξης του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού, η ποιοτική έρευνα αποτελεί την κατάλληλη μεθοδολογική επιλογή για να διερευνηθούν σε βάθος οι στάσεις, οι αντιλήψεις και τα κίνητρα της συμπεριφοράς των ατόμων. Στόχος της ποιοτικής διερεύνησης δεν αποτελεί απλά η περιγραφή μιας στάσης ή μιας συμπεριφοράς αλλά η ολιστική κατανόηση του φαινομένου. Η ποιοτική έρευνα διερευνά την εμπειρία των ατόμων και τα υποκειμενικά νοήματα που τη συγκροτούν, εστιάζοντας πάντα στο ευρύτερο κοινωνικό και αξιακό πλαίσιο στο οποίο εγγράφεται. Το γεγονός ότι επιλέγεται να διεξαχθεί μία έρευνα ποιοτικού χαρακτήρα, σχετίζεται και με το είδος των δεδομένων που καλούμαστε να αξιοποιήσουμε.

Το μεθοδολογικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στα πλαίσια διεξαγωγής της ποιοτικής αυτής έρευνας ήταν η συνέντευξη και πιο συγκεκριμένα η ημιδομημένη. Περιλαμβάνει τη συλλογή στοιχείων μέσω της άμεσης λεκτικής συναλλαγής μεταξύ ατόμων (Cohen, Manion&Morrison,2007). Η ερευνητική συνέντευξη έχει οριστεί ως η συζήτηση δύο ατόμων, που αρχίζει από τον ερευνητή, με ειδικό σκοπό την απόκτηση σχετικών με την έρευνα πληροφοριών. Περιλαμβάνει τη συλλογή στοιχείων μέσω της άμεσης λεκτικής συναλλαγής μεταξύ ατόμων.

Η επιλογή της ημι-δομημένης συνέντευξης ως ερευνητικό εργαλείο έγινε λόγω των πλεονεκτημάτων της, όπως η φυσικότητα και το στοιχείο της άμεσης σχέσης προφορικής επικοινωνίας, που αυτή επιτρέπει να δημιουργηθεί, ανάμεσα σε συνεντευκτή και ερωτώμενο, καθώς και της δυνατότητας που προσφέρει, ώστε να συλλεγούν πλούσιες και μη προβλεπόμενες πληροφορίες σχετικά με το υπό μελέτη θέμα σε ένα κλίμα μεγαλύτερης ευελιξίας και ελευθερίας (Βέτσιος, 2018).

Στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη. Στον συγκεκριμένο τύπο συνέντευξης ο ερευνητής έχει προκαθορίσει τα ερωτήματα που θα τεθούν στον ερωτώμενο πριν ξεκινήσει η διαδικασία της συνέντευξης. Ωστόσο, κατά τη διάρκεια της εν λόγω διαδικασίας παρέχεται στον ερευνητή πολύ περισσότερη ευελιξία ως προς τη σειρά των ερωτήσεων, την τροποποίηση του περιεχομένου των ερωτήσεων ανάλογα με τον ερωτώμενο και ως προς την προσθαφαίρεση ερωτήσεων και θεμάτων για συζήτηση (Ιωσηφίδης, 2008).

ΤΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Για τις ανάγκες της παρούσας ερευνητικής εργασίας διαμορφώθηκαν ερευνητικά ερωτήματα με βάση τα οποία συγκροτήθηκε το ερωτηματολόγιο στη συνέχεια. Τα ερευνητικά ερωτήματα που θα μας απασχολήσουν είναι τα εξής:

- Τι πρωτοβουλίες μπορεί να αναλάβει ένας Διευθυντής/ντρια για την υποδοχή και υποστήριξη των νεοτοποθετημένων εκπαιδευτικών σε ένα σχολείο;
- Ποιες ανάγκες των νεοτοποθετημένων εκπαιδευτικών μπορεί να καλύψει ένα πρόγραμμα υποδοχής;
- Τι προτείνετε για τη θεσμοθέτηση διαδικασιών υποδοχής και στήριξης των νεοεισερχομένων εκπαιδευτικών;

ΤΟ ΔΕΙΓΜΑ

Το δείγμα αποτέλεσαν έξι (6) εκπαιδευτικοί, 3 άνδρες και 3 γυναίκες, διευθυντές/ντριες σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Ιωαννίνων. Στην ποιοτική έρευνα δεν υπάρχουν σταθεροί κανόνες που να ορίζουν το μέγεθος του δείγματος και πως αυτό εξαρτάται συνήθως από τη φύση της ερευνητικής διαδικασίας αλλά και από το είδος των ερευνητικών ερωτημάτων.

Ο ερευνητής προβαίνει στη σύνταξη ερωτηματολογίου προσαρμοσμένο στις ανάγκες της παρούσας έρευνας και στο κοινό στο οποίο απευθύνεται. Με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα που διαμορφώθηκαν για την ερευνητική αυτή προσπάθεια, προέκυψαν τρεις (3) βασικοί θεματικοί άξονες-ενότητες ο καθένας ανάλογος του κάθε ερευνητικού ερωτήματος που τέθηκε. Οι ερωτήσεις της παρούσας έρευνας είναι κατανεμημένες ανά θεματική ενότητα ως εξής:

1η Θεματική ενότητα: Τι πρωτοβουλίες μπορεί να αναλάβει ένας Διευθυντής/ντρια για την υποδοχή και υποστήριξη των νεοτοποθετημένων συναδέλφων σε ένα σχολείο;

1η ερώτηση: Τι θέματα συζητάτε κατά την πρώτη συνάντηση με τους νεοτοποθετημένους εκπαιδευτικούς στο σχολείο σας;

2η ερώτηση: Τι πληροφοριακό υλικό σχεδιάζετε να παραχωρήσετε σε ένα νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό, ώστε να ενημερωθεί επαρκώς για τον τρόπο λειτουργίας και τα φυσιογνωμικά χαρακτηριστικά της σχολικής σας μονάδας;

3η ερώτηση: θεωρείτε αναγκαία την συνεχή επαφή μαζί τους κατά την

διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Αν ναι παρακαλούμε απαριθμήστε τα ζητήματα τα οποία πιστεύετε ότι πρέπει να συζητηθούν στις μελλοντικές επαφές σας;

2η Θεματική ενότητα: Ποιες ανάγκες των νεοτοποθετημένων συναδέλφων μπορεί να καλύψει ένα πρόγραμμα υποδοχής;

4η ερώτηση: Σε ποια θέματα πιστεύετε ότι ένας νεοτοποθετημένος εκπαιδευτικός χρειάζεται στήριξη;

5η ερώτηση: Ποιες είναι οι διαφορετικές ανάγκες ενός νεοδιόριστου σε σχέση με ένα νεοτοποθετημένο εκπαιδευτικό στη σχολική σας μονάδα;

6η ερώτηση: Με ποια κριτήρια θα προχωρούσατε στην κατανομή των τάξεων σε σχέση με τους νεοτοποθετημένους συναδέλφους στο σχολείο σας;

3η Θεματική ενότητα: Τι προτείνετε για τη θεσμοθέτηση διαδικασιών υποδοχής και στήριξης των νεοεισερχομένων εκπαιδευτικών;

7η ερώτηση: Θεωρείτε πως η υποδοχή και η υποστήριξη ενός νεοτοποθετημένου συνάδελφου στο σχολείο είναι «υπόθεση» μόνο του Διευθυντή της σχολικής μονάδας;

8η ερώτηση: Ποιες δράσεις μπορούν να υιοθετηθούν σε προγράμματα ένταξης των νέων εκπαιδευτικών;

9η ερώτηση: Η παρουσία και η συνεργασία ενός παλιότερου συναδέλφου με μορφή του μέντορα εκτιμάτε ότι μπορεί να επηρεάσει και να βοηθήσει το νεοδιόριστο εκπαιδευτικό στη διαδικασία υποδοχής του;

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Η τεχνική που ακολουθήσαμε για τη διερεύνηση του υλικού που προέκυψε από την καταγραφή των συνεντεύξεων είναι η ανάλυση περιεχομένου (Content Analysis), και συγκεκριμένα η ποιοτική ανάλυση. Ως μέθοδος, η ποιοτική ανάλυση δεν εστιάζεται στη συχνότητα εμφάνισης κάποιων χαρακτηριστικών ενός είδος λόγου (ή επικοινωνίας), αλλά αντίθετα, στο άδηλο περιεχόμενο του υπό έρευνα υλικού, υποστηρίζοντας ότι ακόμη και οι αποσιωπήσεις (τα άρρητα δηλαδή σημεία) ενός κειμένου (π.χ. μια εικόνα) καθορίζουν τη σημασία του.

Με αυτό δεδομένο, η ποιοτική μέθοδος μελετά όχι μόνο το δηλούμενο ενός υλικού, αλλά και το άδηλο περιεχόμενό του θεωρώντας ότι η κατάδειξη του προσανατολισμού του οδηγεί στη διατύπωση αξιοποιήσιμων προτάσεων σχετικά με αυτό, χωρίς απόλυτη ποσοτικοποίηση(Βέτσιος, ο.π.).

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των 6 ημιδομημένων συνεντεύξεων που διενεργήθηκαν με τη συμμετοχή Διευθυντών/ντριών που εργάζονται σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Ιωαννίνων.

Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν σε ερωτήσεις που αφορούν τις αντιλήψεις τους αναφορικά με τη στήριξη και την υποδοχή των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα. Την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων ακολούθησε η ποιοτική ανάλυση του περιεχομένου των απαντήσεων των ερωτηθέντων. Η παρουσίασή τους γίνεται αρχικά σύμφωνα με τις θεματικές ενότητες στις οποίες περιλαμβάνονται οι ερωτήσεις που απευθύνθηκαν στους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων και στη συνέχεια δίνονται για κάθε ερώτηση οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών, άλλες φορές παραθέτοντας τα λόγια τους αυτούσια και άλλες φορές μεταφέροντας την ουσία των λεγομένων τους.

Τα δεδομένα είναι ταξινομημένα σε τρεις θεματικές ενότητες όπως αυτές προέκυψαν από τα ερευνητικά ερωτήματα που διαμορφώθηκαν με τις ερωτήσεις που έχουν ενταχθεί σε αυτές.

1η Θεματική ενότητα: Τι πρωτοβουλίες μπορεί να αναλάβει ένας Διευθυντής/ντρια για την υποδοχή και υποστήριξη των νεοτοποθετημένων συναδέλφων σε ένα σχολείο;

1)Τι θέματα συζητάτε κατά την πρώτη συνάντηση με τους νεοτοποθετημένους εκπαιδευτικούς στο σχολείο σας;

Στην ερώτηση αυτή, το σύνολο των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών ανέφερε ότι κατά την πρώτη συνάντηση πραγματοποιείται γνωριμία με τους νεοτοποθετημένους και όπως αναφέρει η κα ΕΚ «*συζητάμε για την οικογενειακή κατάσταση, τον τόπο καταγωγής, την άποψη που έχει για το καινούριο σχολείο, για να σπάσει ο πάγος*». Διεκπεραιώνονται επίσης διαδικαστικά θέματα όπως έγγραφα που πρέπει να συμπληρωθούν, υπηρεσιακά-προσωπικά στοιχεία που πρέπει να καταγραφούν, διασφαλίζοντας την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου και την επικοινωνία των μελών της σχολικής κοινότητας για επαγγελματικά θέματα.

2)*Τι πληροφοριακό υλικό σχεδιάζετε να παραχωρήσετε σε ένα νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό, ώστε να ενημερωθεί επαρκώς για τον τρόπο λειτουργίας*

και τα φυσιογνωμικά χαρακτηριστικά της σχολικής σας μονάδας;

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων υποστήριξε ότι οι πληροφορίες και το υλικό που παρέχεται στους νεοτοποθετημένους εκπαιδευτικούς αφορά κυρίως α. Τον γενικό τρόπο λειτουργίας της σχολικής μονάδας (ωρολόγιο πρόγραμμα, εφημερίες, προσέλευση-αποχώρηση μαθητών, τρόπος διεξαγωγής εορτών/δραστηριοτήτων, κτιριακές ιδιαιτερότητες)

β. Ενημέρωση για το λοιπό εκπαιδευτικό προσωπικό(Τηλεφωνικό κατάλογο εκπαιδευτικών σχολείου).

γ. Ενημέρωση για τον κανονισμό λειτουργίας του σχολείου

δ. Πληροφορίες για την τάξη που θα αναλάβει, συμπεριλαμβανομένων των ιδιαίτερων προβλημάτων που μπορεί να αντιμετωπίζουν οι μαθητές της συγκεκριμένης τάξης (μαθησιακά, κοινωνικά, οικονομικά, υγείας).

Παρατηρούμε ότι συνολικά από όλους τους Διευθυντές/ντριες παρέχεται αναλυτική ενημέρωση για τον τρόπο λειτουργίας και τα φυσιογνωμικά χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας.

3) *θεωρείτε αναγκαία την συνεχή επαφή μαζί τους κατά την διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Αν ναι παρακαλούμε απαριθμήστε τα ζητήματα τα οποία πιστεύετε ότι πρέπει να συζητηθούν στις μελλοντικές επαφές σας;*

Το σύνολο των ερωτηθέντων Διευθυντών/ντριών απαντά καταφατικά αναφέροντας σχεδόν την ίδια θεματολογία. Συγκεκριμένα, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η κα ΜΤ «*θεωρώ αναγκαία την συνεχή επαφή μαζί τους για να ενημερώνομαι α) αν αντιμετωπίζουν προβλήματα στην τάξη και ποια είναι αυτά, β) αν αντιμετωπίζουν προβλήματα στη συνεργασία με τους συναδέρφους, γ)αν έχουν ανακύψει προβλήματα (οικογενειακά-προσωπικά) στο μεσοδιάστημα μετά την αρχική συζήτηση, ώστε να βοηθώ στη επίλυσή τους στο μέτρο του δυνατού*», θέματα διδακτικών πρακτικών, συνεργασιών αλλά και προσωπικά ζητήματα αποτελούν αντικείμενο επεξεργασίας των ερωτηθέντων με τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.

2η Θεματική ενότητα: Ποιες ανάγκες των νεοτοποθετημένων συναδέλφων μπορεί να καλύψει ένα πρόγραμμα υποδοχής;

4) *Σε ποια θέματα πιστεύετε ότι ένας νεοτοποθετημένος εκπαιδευτικός χρειάζεται στήριξη;*

Από τα λεγόμενα των ερωτηθέντων Διευθυντών/ντριών, διαπιστώνουμε ότι κυρίως μεθοδολογικά ζητήματα διδασκαλίας είναι στο επίκεντρο των θεμάτων που χρειάζονται στήριξη οι νέοι εκπαιδευτικοί. Ειδικότερα η ενθάρρυνση για τις διδακτικές μεθόδους που ακολουθούν, οι σχέσεις τους

με τους μαθητές/τριες και η συνεργασία με τους γονείς είναι κεντρικά σημεία που απασχολούν τους νεοτοποθετηθέντες. Σε δεύτερη μοίρα έπονται ζητήματα ενημέρωσης σε ό,τι αφορά τις επαγγελματικές υποχρεώσεις -βάσει της επίσημης νομοθεσίας.

5) *Ποιες είναι οι διαφορετικές ανάγκες ενός νεοδιόριστου σε σχέση με ένα νεοτοποθετημένο εκπαιδευτικό στη σχολική σας μονάδα;*

Οι απαντήσεις των ερωτηθέντων συγκλίνουν στο ότι ο νεοτοποθετημένος έχει πρότερη εμπειρία της λειτουργίας ενός σχολείου την οποία ο νεοδόριστος δεν κατέχει. Όπως μας αναφέρει χαρακτηριστικά η κα Τ.Χ. «*Ένας νεοδιόριστος εκπαιδευτικός, εισερχόμενος για πρώτη φορά-μετά το πανεπιστήμιο- στη σχολική πραγματικότητα, βιώνει, κατά τη γνώμη μου-την αντίφαση ανάμεσα στην παιδαγωγική θεωρία-τον ιδεαλισμό που αυτή «φέρει» και στην πραγματικότητα του ελληνικού σχολείο. Επομένως, χρειάζεται κυρίως κοινωνική-συναισθηματική στήριξη και εμπιστοσύνη ώστε να αξιοποιήσει τις δυνατότητές του και τις γνώσεις του*» Ο νεοτοποθετημένος στη σχολική μονάδα, όπως μας απάντησε το σύνολο των Διευθυντών/ντριών,έχει ήδη κάποια διδακτική εμπειρία και χρειάζεται στήριξη και καθοδήγηση, ώστε να προσαρμοστεί στο σχολικό κλίμα και να αναπτύξει τις δεξιότητες που απαιτούνται για μια αποτελεσματική διδασκαλία.

6) *Με ποια κριτήρια θα προχωρούσατε στην κατανομή των τάξεων σε σχέση με τους νεοτοποθετημένους συναδέλφους στο σχολείο σας;*

Σύμφωνα με την παραγραφο10 του άρθρου 11 του Π.Δ 79/2017 *« ο Σύλλογος Διδασκόντων, με σχετική απόφασή του, καθορίζει τα κριτήρια για την κατανομή τμημάτων και τάξεων, λαμβάνοντας υπόψη τις επιμέρους ιδιαιτερότητες της σχολικής μονάδας. Η υπηρεσιακή κατάσταση των εκπαιδευτικών (όπως χρόνια υπηρεσίας, οργανικά τοποθετημένος, αναπληρωτής, αποσπασμένος) δεν μπορεί να αποτελεί κριτήριο για την κατανομή των τμημάτων και των τάξεων ανάμεσα στα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού.*»

Όλοι οι εκπαιδευτικοί, στην απάντηση της ερώτησης αυτής δήλωσαν ότι η κατανομή των τμημάτων και των τάξεων αποτελεί αντικείμενο διεξοδικών συζητήσεων του συλλόγου διδασκόντων και σύμφωνα με τα καθήκοντα και αρμοδιότητες του Διευθυντή/ντριας (Υ.Α Φ.353,1/324/105657/Δ1/2002/ΦΕΚ 1340/Τ.Β΄) στις εισηγήσεις τους λαμβάνουν υπόψη τη επιθυμία των νεοτοποθετηθέντων εκπαιδευτικών, την πρότερη εμπειρία τους και τις ιδιαιτερότητες του κάθε τμήματος και τάξης.

3η Θεματική ενότητα: Τι προτείνετε για τη θεσμοθέτηση διαδικασιών υποδοχής και στήριξης των νεοεισερχομένων εκπαιδευτικών;

7) Θεωρείτε πως η υποδοχή και η υποστήριξη ενός νεοτοποθετημένου συνάδελφου στο σχολείο είναι «υπόθεση» μόνο του Διευθυντή της σχολικής μονάδας;

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών διαπιστώνουμε την ομόφωνη γνώμη τους ότι η υποστήριξη ενός νεοτοποθετημένου συνάδελφου στο σχολείο δεν είναι «υπόθεση» μόνο του Διευθυντή της σχολικής μονάδας. Ο Διευθυντής/ντρια είναι ο πρώτος που θα υποδεχτεί τον νεοτοποθετημένο συνάδελφο, δίνοντας το στίγμα της σχολικής μονάδας. Ακολούθως, η υποδοχή-υποστήριξή του αποτελεί «υπόθεση» όλου του συλλόγου διδασκόντων.

8) Ποιες δράσεις μπορούν να υιοθετηθούν σε προγράμματα ένταξης των νέων εκπαιδευτικών;

Στη διατυπωμένη ερώτηση όλοι οι διευθυντές απάντησαν ότι κυρίως η συνεργασία μεταξύ των παλαιοτέρων και νέων εκπαιδευτικών σε προγράμματα ένταξης έχει να προσφέρει πολλά και στα δύο μέρη. Δειγματικές διδασκαλίες, τακτικές συζητήσεις στο σύλλογο διδασκόντων με επεξεργασία από κοινού των θεμάτων, «Εμπλοκή» των νέων εκπαιδευτικών σε συλλογικές Δράσεις-προγράμματα του σχολείου (π.χ. οργάνωση σχολικών εορτών, συμμετοχή σε διαγωνισμούς κ.τ.λ.),αλλά και εξωτερικοί επιμορφωτές συνιστούν ένα πλέγμα ικανό να συνεισφέρει μόνο θετικά στην υποδοχή των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα.

9) *Η παρουσία και η συνεργασία ενός παλιότερου συναδέλφου με μορφή του μέντορα εκτιμάτε ότι μπορεί να επηρεάσει και να βοηθήσει το νεοδιόριστο εκπαιδευτικό στη διαδικασία υποδοχής του;*

Η έννοια του μέντορα υιοθετήθηκε στα σχολεία στα πλαίσια της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας το 2010, καθώς συμπεριλήφθηκε στο νόμο 3848/2010, αλλά παραμένει ουσιαστικά ανενεργός και άτυπος έως σήμερα. Από τις αναφορές των ερωτηθέντων Διευθυντών/ντριών, συμπεραίνουμε πως πιστεύουν ότι ο μέντορας μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά για τον νεοεισερχόμενο, σε κάθε ζήτημα της σχολικής ζωής, καθώς θα παρέχει πρακτικές συμβουλές και λύσεις ειδικά εάν έχει ο ίδιος βιώσει τη δυσκολία της προσαρμογής στην εκπαιδευτική κοινότητα στα πρώτα του βήματα.

Η βοήθεια αυτή πρέπει να είναι θεσμική και συστημική ώστε να βοηθήσει στην ελαχιστοποίηση του άγχους και τη μεγιστοποίηση της αίσθησης

της ασφάλειας. Ο κος Π.Π. αναφέρει χαρακτηριστικά: «Ασφαλώς και θα είναι ευπρόσδεκτη η συνεργασία ενός έμπειρου συνάδελφου στην όσο το δυνατόν πιο ομαλή προσαρμογή ενός νέου συνάδελφου, κάποιου που θα σταθεί δίπλα του οπότε χρειαστεί. Αυτό το γεγονός θα τον κάνει πιο ασφαλή και αποδοτικό. Ο μέντορας πρέπει να έχει ρόλο τόσο συμβουλευτικό όσο και καθοδηγητικό αν χρειαστεί, ενδυναμώνοντας την γνώση και την αυτοεκτίμηση του εκπαιδευτικού».

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ένα από τα πλέον σοβαρά ζητήματα, που απασχολεί τη σχολική μονάδα είναι η υποδοχή και η υποστήριξη των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών. Η παρούσα έρευνα οδήγησε σε ενδιαφέροντα συμπεράσματα, που μπορούν να συνοψιστούν στα εξής:

Ως προς το 1ο ερευνητικό ερώτημα, διαφάνηκε ότι η πλειοψηφία των Διευθυντών/ντριών ανέφερε ότι κατά την πρώτη συνάντηση πραγματοποιείται γνωριμία με τους νεοτοποθετημένους εκπαιδευτικούς και διεκπεραιώνονται διαδικαστικά θέματα όπως έγγραφα που πρέπει να συμπληρωθούν, με υπηρεσιακά-προσωπικά στοιχεία που απαιτείται να καταγραφούν. Παρατηρήθηκε ότι συνολικά από όλους τους Διευθυντές/ντριες παρέχεται αναλυτική ενημέρωση για τον τρόπο λειτουργίας και τα φυσιογνωμικά χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας, όπως αναφέρθηκε και στη σχετική βιβλιογραφία. (Χατζηπαναγιώτου, 2008). Επίσης, θέματα διδακτικών πρακτικών, μαθησιακών δυσκολιών, συνεργασιών, αλλά και προσωπικά ζητήματα αποτελούν αντικείμενα επεξεργασίας των Διευθυντών/ντριών με τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Επιβεβαιώνεται και στην έρευνά μας η θεματολογία των συναντήσεων κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς σε σχέση με άλλες έρευνες(Κατσουλάκης, 1999).

Ως προς το 2ο ερευνητικό ερώτημα οι ερωτώμενοι Διευθυντές/ντριες υποστηρίζουν ότι κυρίως μεθοδολογικά ζητήματα διδασκαλίας είναι στο επίκεντρο των θεμάτων που χρειάζονται στήριξη οι νέοι εκπαιδευτικοί. Ειδικότερα η ενθάρρυνση για τις διδακτικές μεθόδους που ακολουθούν, οι σχέσεις τους με τους μαθητές/τριες και η συνεργασία με τους γονείς είναι κεντρικά σημεία που απασχολούν τους νεοτοποθετηθέντες. Ως προς τις διαφορετικές ανάγκες ενός νεοδιόριστου σε σχέση με ένα νεοτοποθετημένο εκπαιδευτικό στη σχολική μονάδα οι απαντήσεις των ερωτηθέντων συγκλίνουν στο ότι ο νεοτοποθετημένος έχει πρότερη εμπειρία της λειτουργίας

ενός σχολείου την οποία ο νεοδόριστος δεν κατέχει. Επομένως, ο νεοδιόριστος χρειάζεται κυρίως κοινωνική-συναισθηματική στήριξη και εμπιστοσύνη ώστε να αξιοποιήσει τις δυνατότητές του και τις γνώσεις του. Η κατανομή των τμημάτων και των τάξεων αποτελεί αντικείμενο διεξοδικών συζητήσεων του συλλόγου διδασκόντων και σύμφωνα με τα καθήκοντα και αρμοδιότητες του Διευθυντή/ντριας στις εισηγήσεις τους λαμβάνουν υπόψη την επιθυμία των νεοτοποθετηθέντων εκπαιδευτικών, την πρότερη εμπειρία τους και τις ιδιαιτερότητες του κάθε τμήματος και τάξης.

Όσον αφορά το 3ο ερευνητικό ερώτημα της έρευνάς μας, αξίζει να αναφερθεί ότι στο σύνολό τους οι ερωτώμενοι θεωρούν ότι η υποδοχή και στήριξη των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών δεν είναι «υπόθεση» μόνο του Διευθυντή της σχολικής μονάδας. Ο Διευθυντής/ντρια είναι ο πρώτος που θα υποδεχτεί τον νεοτοποθετημένο συνάδελφο, δίνοντας το στίγμα της σχολικής μονάδας. Ακολούθως, η υποδοχή-υποστήριξή του αποτελεί «υπόθεση» όλου του συλλόγου διδασκόντων Είναι μία υποστηρικτική διαδικασία, η οποία στοχεύει στην επαγγελματική ανάπτυξη και κοινωνικοποίηση των εκπαιδευτικών, στην καθοδήγησή τους, στη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη και στη μείωση της πρόωρης εγκατάλειψης του επαγγέλματος (Johnson etal., 2004, Wong,2004).Σύμφωνα με την έρευνα, οι δειγματικές διδασκαλίες, οι τακτικές συζητήσεις στο σύλλογο διδασκόντων με επεξεργασία από κοινού των θεμάτων, η «εμπλοκή» των νέων εκπαιδευτικών σε συλλογικές Δράσεις-προγράμματα του σχολείου (π.χ. οργάνωση σχολικών εορτών, συμμετοχή σε διαγωνισμούς κ.τ.λ.),αλλά και εξωτερικοί επιμορφωτές συνιστούν ένα πλέγμα ικανό να συνεισφέρει μόνο θετικά στην υποδοχή των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα.

Τέλος, οι ερωτώμενοι προσδοκούν ότι η παρουσία και η συνεργασία ενός παλιότερου συναδέλφου με μορφή του μέντορα θα μπορούσε να βοηθήσει τους νεοεισερχόμενους να ενσωματωθούν ομαλότερα στο σχολικό πλαίσιο, υποστηρίζοντάς τους σε θέματα τα οποία έχουν άμεση συνάρτηση με τις δυσκολίες που θα συναντήσουν στον εκπαιδευτικό εργασιακό τους βίο. Πιο συγκεκριμένα, οι διευθυντές θεωρούν ότι ο μέντορας θα μπορούσε να τους βοηθήσει στον καλύτερο προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου και τη διαχείριση της τάξης. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο μέντορας θα μπορούσε να τους βοηθήσει στηρίζοντάς τους ψυχολογικά και συναισθηματικά, κάτι το οποίο υποστηρίζεται γενικότερα στην ελληνική βιβλιογραφία (Γλαράκη, 2014& Αναγνώστου,2015).

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η παρούσα έρευνα οδήγησε σε ενδιαφέροντα συμπεράσματα σε ότι αφορά τις διαδικασίες υποδοχής και υποστήριξης των νεοεισερχομένων εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα. Ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον θα είχε επομένως να διερευνηθούν οι απόψεις των νεοεισερχομένων εκπαιδευτικών σε ευρύτερο επίπεδο για το συγκεκριμένο θέμα. Εξάλλου, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν, καλύτερα ίσως από τον καθένα, την καθημερινή πραγματικότητα εντός των ελληνικών σχολείων και είναι οι πλέον κατάλληλοι να διατυπώσουν τις προσδοκίες τους ή τις επιφυλάξεις τους ή να δώσουν το κατάλληλο στίγμα που θα διευκόλυνε όσους χαράσσουν την επιμορφωτική πολιτική τους.

Πιστεύουμε ότι είναι αναγκαία η μόνιμη ένταξη του θεσμού του «μέντορα εκπαιδευτικού» στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα, μέσω μιας πτυχής της επιμορφωτικής δραστηριότητας στην εκπαίδευση, εκ μέρους της Πολιτείας. Ως επιμέρους τμήμα ενός ευέλικτου και πολυεπίπεδου οργανωτικού πλαισίου θα μπορούσε να οδηγήσει στην κατάκτηση υψηλών στόχων στο σχολικό και εκπαιδευτικό γίγνεσθαι, όχι μόνο για νεοδιόριστους, αλλά για όλους τους εκπαιδευτικούς, σε διάφορες φάσεις της επαγγελματικής τους πορείας.

Τέλος, η υιοθέτηση θεσμικών παρεμβάσεων όπως το μειωμένο ωράριο κατά την πρώτη διετία, η ελάφρυνση του εξωδιδακτικού έργου, η ευνοϊκή ισορροπία στην κατανομή μαθημάτων και στις αναθέσεις τάξεων των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών θα συμβάλει κατά τη γνώμη μας στη βελτίωση των όρων υποδοχής και υποστήριξης των νεοεισερχομένων στο επάγγελμα εκπαιδευτικών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αναγνώστου, Κ. (2015). Η υποδοχή και η υποστήριξη των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών - Ο ρόλος του διευθυντή ως κριτικού φίλου: Διερεύνηση των αντιλήψεων εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Ανθοπούλου, Σ.Σ. (1999). «Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού», στο: Κόκκος, Α. (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, (Τόμ. Β'), Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Βέτσιος Ε. (2018). *«Διερεύνηση των Απόψεων Φιλολόγων Εκπαιδευτικών αναφορικά με την εκπαιδευτική αξιοποίηση εργαλείων Συμμετοχικού Ιστού*

(WEB 2.0) στη διδακτική της Ιστορίας» Θεσσαλονίκη του ίδιου.

Γκότοβος, Θ. & Μαυρογιώργος, Γ. (1986) «*Η επαγγελματική κοινωνικοποίηση του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού: Από το θρανίο στην έδρα»*. *Στο* Γκότοβος, Θ.- Μαυρογιώργος, Γ-Παπακωνσταντίνου, Π. (Επιμ.) *Κριτική Παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη*, Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.

Γλαράκη, Χ. (2014). *Ο μέντορας ως θεσμός αρχικής στήριξης του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. (Διπλωματική εργασία). Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Cohen, L., Manion, L. , Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Μεταίχμιο

Darling-Hammond, L. (2003). Keeping good teachers: why it matters what leaders can do. Education Leadership, *60*(8), 7-13.

Darling-Hammond, L. (2012). *Teaching as a Profession: Lessons in Teacher Preparation and Professional Development*. John Wiley & Sons.

Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών: οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*. Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.

Evans, L. (2012) *What is Teacher Development*. Oxford Review of Education, *28*(1), 122-137.

Everand, K.B. - Morris, G. (1999): *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση* (Επιμ. Α. Αθανασούλα-Ρέππα), Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Goodwin, B. (2012) *Supporting Beginning Teachers. Educational Leadership, 69*(8), 84-85.

Gray, W. - Gray, M. (1991): «Synthesis of research on mentoring beginning teachers», *Educational Leadership, 43*(3), 37-43.

Ingersoll, R. (2014) "*Beginning Teacher Induction: What the Data Tell Us*." Phi Delta Kappan, *93*(8), 47-51.

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες. Αθήνα: Κριτική

Johnson, S., Kardos, S., Kauffman, D., Liu, E. & Donaldson, M. (2004). *The support gap New Teachers early experiences in high -income and low-income Schools.*

Κατσουλάκης, Σ. (1999). Η ένταξη των νέων εκπαιδευτικών. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ.- Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης & Γ. Μαυρογιώργος, *Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού* (σ. 231). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Λαΐνας, Α. (2004). Το έργο του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας και η Συμβολή του στην αποτελεσματικότητα του Σχολείου. *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστη-*

μίου Ιωαννίνων, 17, 151 -179.

Marks, H. M. & Louis, K. S. (1999). *Teacher Empowerment and the Capacity for Organizational Learning*. Educational Administration Quarterly, *35*, 707-750.

Rogers, D.L., & Babinski, L.M. (2002). From Isolation to Conversation: Supporting New Teachers' Development. State University of New York Press.

http://condor.admin.ccny.cuny.edu/~amiletta/review.pdf

Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο.* Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Sacks, S. - Brady, P. (1985). «Who Teaches the City's Children. A Study of New York City First Year Teachers», paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2008). «*Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού*», στο Οδηγός επιμόρφωσης*: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή*, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 213-230.

Μετασχηματιστική ηγεσία και επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Νικόλαος Παναγόπουλος
Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
panagopoulosnick@yahoo.gr

Σοφία Αναστασίου
Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
anastasiou@uoi.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η σύγχρονη εποχή και η εκπαιδευτική πολιτική επιτάσσουν πλέον υψηλά μαθησιακά αποτελέσματα και τη βελτιστοποίηση της ποιότητας του διδακτικού έργου. Απόρροια αυτής της κατάστασης είναι η στροφή των ερευνητών στην ηγεσία η οποία αποτελεί μια δυναμική διαδικασία. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της περιφερειακής ενότητας Αχαΐας ως προς το μοντέλο της ηγεσίας που υιοθετούν οι διευθυντές και οι προϊστάμενοι των μονάδων δημοτικής και προσχολικής εκπαίδευσης. Για την επίτευξη των στόχων αυτής της έρευνας, διανεμήθηκαν ερωτηματολόγια σε 164 δημοτικά σχολεία της περιοχής της Αχαΐας. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να συμπληρώσουν ερωτηματολόγια που σχετίζονταν με τις αντιλήψεις τους για το στυλ ηγεσίας που εφαρμόζουν οι ηγέτες των σχολείων τους, καθώς και το επίπεδο ικανοποίησης από την εργασία τους. Προκειμένου να εκτιμηθούν τα ηγετικά πρότυπα, χρησιμοποιήθηκε το *Πολυπαραγοντικό Ερωτηματολόγιο Ηγεσίας* (M.L.Q. -5x) των Avolio και Bass, το οποίο στοχεύει στη διερεύνηση των χαρακτηριστικών και τις συμπεριφορές των ηγετών αλλά και την έκβαση της ηγεσίας. Συλλέχθηκαν 511 συμπληρωμένα ερωτηματολόγια και έγινε στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων. Τα αποτελέσματα ως προς το πρότυπο ηγεσίας έδειξαν σημαντική παρουσία χαρακτηριστικών της μετασχηματιστικής και συναλλακτικής ηγεσίας στις εκπαιδευτι-

κές μονάδες. Η ανάλυση των συσχετίσεων έδειξε πως το επίπεδο εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών σχετίζεται με τα χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Πιο συγκεκριμένα παρατηρήθηκε ότι η μετασχηματιστική ηγεσία συσχετίστηκε θετικά και σημαντικά με την ικανοποίηση από τη διοίκηση, τους συναδέλφους και τις συνθήκες εργασίας (r=785, P<0.001). Επίσης, υπήρχε θετική συσχέτιση της μετασχηματιστικής ηγεσίας με την ικανοποίηση από την εργασία των εκπαιδευτικών(r=737, P<0.001). Σχετικά ασθενής ήταν η συσχέτιση της μετασχηματιστικής ηγεσίας με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την ασφάλεια που νιώθουν στη δουλειά τους, τον μισθό και το εργασιακό ωράριο (r=318, P<0.001). Στον αντίποδα, η παθητική ηγεσία και η ηγεσία αποφυγής συσχετίστηκαν αρνητικά (r= -0.437, P<0,001) με την ικανοποίηση από τη διοίκηση, τους συναδέλφους και τις συνθήκες εργασίας. Αρνητική επίσης ήταν η συσχέτιση (r=-.152, P<0.001) της παθητικής ηγεσίας με την ασφάλεια που νιώθουν στη δουλειά τους, τον μισθό και το εργασιακό ωράριο. Τα αποτελέσματα αναδεικνύουν την σημαντική συνεισφορά της σχολικής ηγεσίας στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τη διοίκηση, την εργασία τους και τις διαπροσωπικές σχέσεις.

Λέξεις-κλειδιά: μετασχηματιστική ηγεσία, επαγγελματική ικανοποίηση, εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η δυναμική εξέλιξη του σύγχρονου εργασιακού περιβάλλοντος επιτάσσει στους σχολικούς οργανισμούς την εναρμόνιση με τις καινούργιες συνθήκες, την εύρεση τρόπων συμμετοχής στις διεθνώς δρομολογημένες αποφάσεις λειτουργίας ώστε να αυξηθούν οι προοπτικές του οργανισμού και να αποφευχθεί η στασιμότητα. Επομένως, μοιάζει αναγκαία η ύπαρξη διευθυντών και προϊσταμένων των σχολικών μονάδων με χαρακτηριστικά ηγέτη που θα εμφυσήσει διάθεση και ενθουσιασμό στους εκπαιδευτικούς να εκπληρώσουν το όραμα του σχολείου (Papazoglou & Koutouzis, 2019).

Σε όλους τους εργασιακούς χώρους, εμφανίζονται διάφορα στυλ ηγεσίας ανάλογα με τις συνθήκες και τα χαρακτηριστικά και ικανότητες των ηγετών. Το στυλ ηγεσίας των σχολικών ηγετών επηρεάζει τον τρόπο διαχείρισης των σχολικών μονάδων και την σχέση της ηγεσίας με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς, επηρεάζοντας τη σχολική κουλτούρα και την καθημερινότητα των σχολικών μονάδων (Menon, & Lefteri, 2021;

Anastasiou, 2020; Anastasiou, & Papagianni (2020). Ειδικότερα, η μετασχηματιστική ηγεσία, εμπνέει και υποκινεί τους εκπαιδευτικούς προς την επίτευξη εξαιρετικών αποτελεσμάτων και εστιάζει στην προσωπική τους ανάπτυξη και δημιουργικότητα και αποτελεί ένα από τα στυλ ηγεσίας που επηρεάζουν την παραπάνω δυναμική στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Τα θεωρητικά μοντέλα της μετασχηματιστικής ηγεσίας, εφαρμόστηκαν σε διάφορους οργανισμούς και προσαρμόστηκαν στο σχολικό περιβάλλον από τον Leithwood και τους συνεργάτες του (Jantzi & Leithwood, 1999; Leithwood, Jantzi, & Steinbach, 1999; GeiJsel, Sleegers, Leithwood, & Jantzi, 2003). Δεδομένα από έρευνες έδειξαν ότι υπάρχει σημαντική και θετική επίδραση της μετασχηματιστικής ηγεσίας στο σχολικό περιβάλλον, τις εργασιακές συνθήκες, στη διάθεση και τον ενθουσιασμό των εκπαιδευτικών αλλά και στη εργασιακή τους ικανοποίηση τους (Menon, & Lefteri, 2021,Lan et al., 2019; Maheshwari et al., 2022).

Η επίδραση της σχολικής ηγεσίας, όπως η μετασχηματιστική ηγεσία, στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών μπορεί να έχει θετικές συνέπειες που είναι ορατές στο εκπαιδευτικό τους έργο τους και στις επιδόσεις των μαθητών τους (Baptiste, 2019). Αυτό σημαίνει ότι, αν η ηγεσία, όπως η μετασχηματιστική ηγεσία, επηρεάζει θετικά την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, αυτή η θετική επίδραση μπορεί να είναι ορατή και στην αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής μονάδας (Stavrianoudaki & Iordanides, 2018, Kitur et al, 2020; Berkovich & Hassan, 2023).

Στη παρούσα έρευνα η επαγγελματική ικανοποίηση εξετάζεται σε σχέση με την ηγεσία, τις εργασιακές συνθήκες, τους συναδέλφους, το ωράριο και τις απολαβές. Ερευνάται δε, η σχέση της με τη μετασχηματιστική ηγεσία του διευθυντή/προϊσταμένου-νης της σχολικής μονάδας.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σκοπός της έρευνας

Στη παρούσα έρευνα ερευνήθηκε η σχέση του μετασχηματιστικού ηγετικού προτύπου των διευθυντών/ντριών και προϊσταμένων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα στοχεύει στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για το ηγετικό πρότυπο που χρησιμοποιεί ο διευθυντής/προϊστάμενός/η τους και στη συνέχεια ερευνά το πως μεταβάλλεται η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών όταν ο ηγέτης της σχολικής μονάδας ασκεί μετασχηματιστική διοίκηση.

Ερευνητικά ερωτήματα

Ποιο είναι το κυρίαρχο μοντέλο ηγεσίας που επιλέγουν οι διευθυντές/ντριες και προϊστάμενοι στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση;

Η μετασχηματιστική ηγεσία σχετίζεται στατιστικά σημαντικά με τους παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών;

Πληθυσμός – στόχος

Οι νηπιαγωγοί των ογδόντα 2/θεσίων, 3/θεσίων και 4/θεσίων νηπιαγωγείων καθώς και οι εκπαιδευτικοί των 116 διθέσιων και άνω δημοτικών σχολείων της περιφερειακής ενότητας Αχαΐας. Η μέθοδος δειγματοληψίας που επιλέχθηκε ήταν η βολική.

Δείγμα

Αποτέλεσαν 76 νηπιαγωγοί των 2θεσίων, 3θεσίων και 4θεσίων νηπιαγωγείων και 435 εκπαιδευτικοί των διθέσιων και άνω Δημοτικών σχολείων της περιφερειακής ενότητας Αχαΐας που επέστρεψαν συμπληρωμένα επαρκώς τα σταλθέντα ερωτηματολόγια μέσω google forms.

Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Για την εκτίμηση του στυλ ηγεσίας των διευθυντών και προϊσταμένων των υπό έρευνα σχολείων χρησιμοποιήθηκε το *Πολυπαραγοντικό Ερωτηματολόγιο Ηγεσίας* (Multifactor Leadership Questionnaire) , συγκεκριμένα το MLQ-Form 5x των Avolio & Bass (2004) όπως προσαρμόστηκε από τον Μαγουλιανίτη (2011) στα ελληνικά στα πλαίσια της διδακτορικής του διατριβής στο Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο.

Το MLQ είναι διαθέσιμο σε δύο μορφές, η μία μορφή αφορά στην αυτοαξιολόγηση των ηγετών και η δεύτερη μορφή στην αξιολόγηση της ηγετικής συμπεριφοράς από τους εργαζόμενους. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η δεύτερη μορφή του.

Οι δημιουργοί του ερωτηματολογίου, αναφέρουν ότι αυτό μετρά την πλήρη έκταση των ηγετικών στυλ (full range leadership FRL):

α) το μετασχηματιστικό (transformational),

β) το διεκπεραιωτικό (transactional),

γ) το παθητικό-προς αποφυγή (passive/avoidant).

Το ερωτηματολόγιο δίνει τη δυνατότητα της μέτρησης τριών ακόμη βασικών διαστάσεων που αφορούν στην έκβαση της ηγεσίας (leadership outcomes) όπου είναι:

α) η μεγαλύτερη προσπάθεια (extra effort),
β) η αποτελεσματικότητα του ηγέτη (effectiveness) και
γ) η ικανοποίηση από την ηγεσία (satisfaction with leadership).

Το ερωτηματολόγιο εστιάζει στις συμπεριφορές και τα χαρακτηριστικά των ηγετών, τα οποία αξιολογούνται από τους συνεργάτες τους, ανεξάρτητα από το επίπεδο ιεραρχίας που βρίσκονται σε σχέση με τον αξιολογούμενο ηγέτη.

Περιλαμβάνει ερωτήσεις που μετρούν διαστάσεις του στυλ ηγεσίας, 4 ερωτήσεις για κάθε διάσταση, 3 ερωτήσεις μετρούν τη «Μεγαλύτερη Προσπάθεια», 4 ερωτήσεις την «Αποτελεσματικότητα» και 2 ερωτήσεις την «Ικανοποίηση από την Ηγεσία».

Αναφορικά με τη μέτρηση της εργασιακής ικανοποίησης χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο των Warr, Cook και Wall (1979), το οποίο αποτελείται από 15 ερωτήσεις κλειστού τύπου, στόχος των οποίων ήταν να προσδιορίσουν εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Αχαΐας τον βαθμό στον οποίον είναι ικανοποιημένοι από τις συνθήκες εργασίας, την επαγγελματική τους ελευθερία, τη συμμετοχή τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, την επαγγελματική τους εξέλιξη, την αναγνώριση που λαμβάνουν όπως επίσης και από τα μέσα και τον εξοπλισμό που έχουν στη διάθεσή τους για να φέρουν εις πέρας τα καθήκοντά τους. Οι δηλώσεις του ερωτηματολογίου είναι διαμορφωμένες σε 7βάθμια κλίμακα όπου το νούμερο ένα αντιστοιχεί στην απόλυτη δυσαρέσκεια, ενώ το νούμερο 7 στην απόλυτη ικανοποίηση.

Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας

Τα ερωτηματολόγια της έρευνας περιλαμβάνουν τόσο σταθμισμένα όσο και μη σταθμισμένα εργαλεία συλλογής δεδομένων. Για τα σταθμισμένα ερωτηματολόγια διενεργήθηκε ανάλυση αξιοπιστίας Cronbach's Alpha ενώ για τα μη σταθμισμένα προηγήθηκαν Διερευνητικές Παραγοντικές Αναλύσεις (Exploratory Factor Analysis – EFA) και στη συνέχεια ακολούθησαν οι αναλύσεις Cronbach's Alpha για όλους τους παράγοντες που προέκυψαν αλλά και τα εργαλεία ως σύνολα.

Το σκορ Cronbach's Alpha του ερωτηματολογίου της Ηγεσίας υπολογίστηκε σε 0,950. Σε ό,τι αφορά το ερωτηματολόγιο της εργασιακής ικανοποίησης το συνολικό σκορ Cronbach's Alpha βρέθηκε στο 0,93 για τις 15 ερωτήσεις. Τα σκορ αυτά είναι ενδεικτικά εξαιρετικής αξιοπιστίας(Adeniran, 2019; Perry et al., 2004).

Χρησιμότητα της έρευνας

Η έρευνα προσπαθεί να διερευνήσει την επίδραση της ηγεσίας στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Τα ευρήματα θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν ώστε να διαμορφωθούν επιμορφωτικά προγράμματα ανάπτυξης των στελεχών της εκπαίδευσης.

Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα αφορά εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της περιφερειακής ενότητας της Αχαΐας. Ωστόσο το μέγεθος του δείγματος και η επιλογή της δειγματοληψίας ευκολίας δεν επιτρέπουν την γενίκευση των αποτελεσμάτων για όλη την επικράτεια.

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε αυξημένη παρουσία χαρακτηριστικών μετασχηματιστικής ηγεσίας, εξατομικευμένης ηγεσίας και συναλλακτικής ηγεσίας, με μέση τιμή 2.65(±0,96), 2.65(±0,80) και 2.60(±0,75) αντίστοιχα. Το πρότυπο της *παθητικής ηγεσίας* (1,39±0,80) φαίνεται να υιοθετήθηκε σε ελάχιστες περιπτώσεις από τους διευθυντές και τους προϊστάμενους των σχολικών μονάδων που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα.

Στον Πίνακα 1, παρουσιάζονται συνοπτικά οι σχέσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας με τους παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Η ανάλυση συσχετίσεων έδειξε ισχυρή συσχέτιση μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της ικανοποίησης από τη διοίκηση του σχολείου, τους συναδέλφους και τις συνθήκες εργασίας (p=0,785). Επιπλέον, παρατηρήθηκε ισχυρή στατιστική συσχέτιση μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της ικανοποίησης από την ίδια την εργασία (p=0,737). Αντίθετα, η σχέση της μετασχηματιστικής ηγεσίας με την ασφάλεια στην εργασία, το ωράριο και τον μισθό αποδείχθηκε σχετικά ασθενής (p=0,318).

Η σχολική ηγεσία μπορεί να έχει επίδραση σε αυτούς τους παράγοντες, αλλά η επίδραση αυτή πιθανώς να περιορίζεται και να υπόκειται σε περιορισμούς που συνδέονται με παραμέτρους όπως οι διαθέσιμοι πόροι και η οικονομική και εκπαιδευτική πολιτική της χώρας.

Πίνακας 1. Συσχετίσεις μεταξύ των διάφορων πτυχών της μετασχηματιστικής ηγεσίας (MLQ) και της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα. *p < 0.05 ** p < 0.01

n=511	**Ικανοποίηση από τη Διοίκηση, τους Συναδέλφους και τις Συνθήκες Εργασίας**	**Ικανοποίηση από την Ασφάλεια, το Ωράριο και τον Μισθό**	**Ικανοποίηση από την Εργασία**
Μετασχηματιστική Ηγεσία (MLQ)	.785**	.318**	.737*
Εξατομικευμένη Ηγεσία με βάση τις ανάγκες (MLQ)	0.543**	.252**	.500**
Συναλλακτική Ηγεσία (MLQ)	0.316**	.204**	.301**
Παθητική Ηγεσία & Ηγεσία Αποφυγής (MLQ)	-0.437**	-.152**	-.413**

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι η υιοθέτηση *μετασχηματιστικής ηγεσίας* από τους διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετίζεται θετικά με την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Αυτό επιβεβαιώνει τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών (Tesfaw, 2014; Eliophotou-Menon, 2014; Γκόλια, 2014; Sayadi, 2016). *Η μετασχηματιστική ηγεσία* ως ηγετικό πρότυπο ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να αναζητούν υψηλά επίπεδα επίδοσης και επιτυχίας στην εργασία τους, προωθώντας την ανάγκη τους για εκτίμηση της δικής τους εργασίας και των επιτευγμάτων τους (Benţea & Anghelache, 2012). Αυτή η διαδικασία κυρίως επιτυγχάνεται μέσω της δημιουργίας θετικών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ του σχολικού διευθυντή/ντριας και των εκπαιδευτικών.

Είναι σημαντικό να αναφερθεί στο ότι η μετασχηματιστική ηγεσία μπορεί να αντιληφθεί ως μια εξέλιξη του συναλλακτικού μοντέλου ηγεσίας, προωθώντας το αντίστοιχο συναλλακτικό πρότυπο σε υψηλότερα επίπεδα και σε ευρύτερες αξιακές βάσεις (Bass & Riggio, 2014), ενώ η συνδυασμένη χρήση χαρακτηριστικών και συμπεριφορών μετασχηματιστικής και συναλλακτικής ηγεσίας, ανάλογα με τις περιστάσεις, ενισχύει την αποτελεσματικότητα των ηγετών (van Knippenberg & Dwertmann, 2022).

Η σχολική ηγεσία μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην αύξηση της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τη διοίκηση και την εργασία τους, καθώς και από τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται στη σχολική ηγεσία τους με αναμενόμενα οφέλη στο εκπαιδευτικό έργο και την λειτουργία των σχολικών μονάδων (Stavrianoudaki & Iordanides, 2018). Επιπρόσθετα, θα πρέπει να συμβάλλει στη δημιουργία ενός εργασιακού περιβάλλοντος όπου οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι οι *φωνές τους ακούγονται* και ότι αντιμετωπίζονται τα προβλήματά τους με ενδιαφέρον. Αυτό διαμορφώνει υψηλότερα επίπεδα εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, μειώνοντας τις συγκρούσεις στον εργασιακό χώρο (Saiti, 2015; Chandolia & Anastasiou, 2020) δημιουργώντας συνθήκες που συμβάλουν στην αύξηση του επιπέδου εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Anastasiou 2020; Anastasiou & Garametsi 2021; Karadag 2020).

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας υποδεικνύουν τη συνεισφορά της ηγεσίας στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, είναι σημαντικό να ληφθούν υπόψη οι περιορισμοί και οι εξωτερικοί παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν αυτήν τη σχέση, όπως οι διαθέσιμοι πόροι και οι πολιτικές της χώρας. Περαιτέρω έρευνα σε μεγαλύτερο δείγμα θα επιτρέψει την εξέταση και άλλων παραμέτρων, προκειμένου να προκύψουν περισσότερα και αξιόπιστα συμπεράσματα σε αυτήν την κατεύθυνση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Anastasiou, S., & Garametsi, V. (2021). Perceived leadership style and job satisfaction of teachers in public and private schools. *International Journal of Management in Education*, *15*(1), 58-77.

Anastasiou, S. (2020). The significant effect of leadership and conflict management on job satisfaction. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, *9*(6), 9-17.

Avolio, B. J. & Bass, B. M. (2004). *Multifactor Leadership Questionnaire. Manual and sampler set.* (3rd ed.). Mind Garden.

Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2014). Transformational Leadership (2nd ed.). Routledge.

Bențea, C., & Anghelache, V. (2012). Teachers' motivation and satisfaction for professional activity. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *33*, 563–567.

Baptiste, M. (2019). No Teacher Left Behind: The Impact of Principal Leadership Styles on Teacher Job Satisfaction and Student Success.

Journal of International education and leadership, 9(1). https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1212519.pdf

Berkovich, I., & Hassan, T. (2023). Principals' digital transformational leadership, teachers' commitment, and school effectiveness. *Education Inquiry*, 1-18. https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/20004508.2023.2173705?needAccess=true

Γκόλια, Α. (2014). *Μετασχηματιστική ηγεσία και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών: ο ρόλος της αυτοαποτελεσματικότητας* (Διδακτορική Διατριβή).Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Βόλος. Διαθέσιμο από το Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών (Κωδ. 37096).

Chandolia, E., & Anastasiou, S. (2020). Leadership and conflict management style are associated with the effectiveness of school conflict management in the Region of Epirus, NW Greece. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, *10*(1), 455-468.

Eliophotou-Menon, M. (2014). The relationship between transformational leadership, perceived leader effectiveness and teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Administration*. *52*(4), 509-528

Griffin, K.D. (2010). A Survey of Bahamian and Jamaican Teachers΄ Level of Motivation and Job Satasfaction. *Journal of Invitational Theory and Practice*, *16*, 56-76.

Eliophotou-Menon, M. (2014). The relationship between transformational leadership, perceived leader effectiveness and teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Administration, 52*(4), 509-528.

Eliophotou-Menon, M. & Lefteri, A. (2021). The link between transformational leadership and teacher self-efficacy. *Education*, *142*(1), 42-52.

Karadag, E. (2020). The effect of educational leadership on students' achievement: A cross-cultural meta-analysis research on studies between 2008 and 2018. *Asia Pacific Education Review*, *21*(1), 49-64.

Kitur, K., Choge, J., & Tanui, E. (2020). Relationship between principals' transformational leadership style and secondary school students' academic performance in Kenya Certificate of Secondary Education in Bomet County, Kenya. *Universal Journal of Educational Research, 8*(2), 402-409.

Lan, T. S., Chang, I. H., Ma, T. C., Zhang, L. P., & Chuang, K. C. (2019). Influences of transformational leadership, transactional leadership, and patriarchal leadership on job satisfaction of Cram School faculty members. *Sustainability*, *11*(12), 3465.

Leithwood, K., & Jantzi, D. (1999). Transformational School Leadership Effects:

A Replication. *School Effectiveness and School Improvement*, *10*, 451-479.
Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The Effects of Transformational Leadership on Organizational Conditions and Student Engagement with School. *Journal of Educational Administration*, *38*, 112-129.
Leithwood, K., & Sun, J. (2012). The Nature and Effects of Transformational School Leadership. *Educational Administration Quarterly*, *48*, 387 - 423.
Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). Changing Leadership for Changing Times *International Journal of Educational Management*, *13*(6), 301-302.
Μαγουλιανίτης Γ., (2011). *Μορφές ηγεσίας και όραμα στην Ελληνική Αστυνομία*. (Διδακτορική Διατριβή), ΕΑΠ, Πάτρα.
Maheshwari, G. (2022). Influence of teacher-perceived transformational and transactional school leadership on teachers' job satisfaction and performance: a case of Vietnam. *Leadership and Policy in Schools*, *21*(4), 876-890.
Papazoglou, A., & Koutouzis, M. (2019). Educational leadership roles for the development of learning organizations: Seeking scope in the Greek context. *International Journal of Leadership in Education*, *25*(4), 634-646.
Saiti, A. (2015). Conflicts in schools, conflict management style and the role of the school leader: A study of Greek primary school educators. *Educational Management Administration and Leadership*, *43*(4), 582-609.
Sayadi, Y. (2016). The effect of dimensions of transformational, transactional, and non-leadership on the job satisfaction and organizational commitment of teachers in Iran. *Management in Education*, *30*, 57-65.
Stavrianoudaki, A. & Iordanides, G. (2018). School Autonomy and Effectiveness in Greek Primary Education. *International Studies in Educational Administration*, *46*(2), 92-109.
Sayadi, Y. (2016). The effect of dimensions of transformational, transactional, and non-leadership on the job satisfaction and organizational commitment of teachers in Iran. *Management in Education, 30,* 57-65.
Stavrianoudaki, A., & Iordanides, G. (2018). School Autonomy and Effectiveness in Greek Primary Education. International Studies in Educational Administration, 46(2), 92-109.
Tesfaw, T. A. (2014). The relationship between transformational leadership and job satisfaction. *Educational Management Administration & Leadership*, *42*(6), 903–918.
Van Knippenberg, D., & Dwertmann, D. J. (2022). Interacting elements of leadership: Key to integration but looking for integrative theory. *Journal*

of Management, *48*(6), 1695-1723.
Warr, P., Cook, J., & Wall, T. (1979). Scales for the measurement of some work attitudes and aspects of psychological well-being. Journal of Occupational Psychology, 52(2), 129–148.

Σχολική Ηγεσία και Καινοτόμα Προγράμματα σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής

Ευγενία Τάσσου
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
jtassou@gmail.com

Γεώργιος Ιορδανίδης
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας,
giordanidis@uowm.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην ελληνική πραγματικότητα, η καινοτομία βρίσκει εφαρμογή μέσα από τα Διεπιστημονικά και Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα. Η παρούσα έρευνα μελετά τον ηγέτη και τον τρόπο που επιδρά στην εφαρμογή και προώθηση καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής Β/θμιας Εκπαίδευσης. Μεθοδολογικά υιοθετήθηκε η αξιοποίηση μικτών προσεγγίσεων. Η πρώτη φάση της μελέτης περιλάμβανε το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο και η δεύτερη περιλάμβανε ατομικές συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής. Από τα ευρήματα προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την καινοτομία στην Ειδική Αγωγή ως προώθηση νέων αντιλήψεων και την ταυτίζουν, πρωτίστως, με τις Νέες Τεχνολογίες. Ο πολλαπλός ρόλος του καινοτομικού ηγέτη διακρίνεται με σαφήνεια και δίνεται έμφαση στο αναβαθμισμένο επαγγελματικό προφίλ του διευθυντή Ειδικής Αγωγής, στον οποίο και αποδίδονται συγκεκριμένες ηγετικές πρακτικές για την εισαγωγή καινοτόμων δράσεων.

Λέξεις-κλειδιά: Σχολική ηγεσία, Καινοτομία, Ειδική Αγωγή, Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων, Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η σχολική ηγεσία αναντίρρητα σχετίζεται με την καινοτομία (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] 2018× Vincent-Lancrin et al., 2019) και, κατ' επέκταση, τονίζεται ο καθοριστικός ρόλος

του ηγέτη στην εισαγωγή, διάχυση και εφαρμογή καινοτομικών δράσεων (Fullan, 2016× Khan, 2018). Ωστόσο, αν και έχει ποικιλοτρόπως επισημανθεί η συμβολή της ηγεσίας στην καινοτομία σε γενικά εκπαιδευτικά πλαίσια (Othman, 2016× Leithwood et al., 2020) και παρά τη διαπιστωμένη ανάγκη για μια εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς (Boscardin & Lashley, 2019× Moral et al., 2020) και τη συνεπακόλουθη ωφελιμότητα των καινοτόμων Διεπιστημονικών και Ευρωπαϊκών προγραμμάτων που εφαρμόζονται στο ελληνικό σχολείο (Makri et al., 2017), απουσιάζουν έρευνες, ιδίως στην ελληνική βιβλιογραφία, σχετικά με τον καινοτομικό ηγέτη στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, η παρούσα εργασία μελετά τον ηγέτη και τον τρόπο που επιδρά στην εφαρμογή και προώθηση καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής (ΣΜΕΑ) Β/θμιας Εκπαίδευσης.

ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η συζήτηση περί σχολικής ηγεσίας στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, παρά την πρόσφατη και σχετικά περιορισμένη βιβλιογραφία (Trichas & Avdimiotis, 2020), αναγνωρίζει συγκεκριμένες διοικητικές και ηγετικές ικανότητες που απαιτούνται για τη διαχείριση της όποιας διαφορετικότητας, αλλά και την επιτακτική ανάγκη αλλαγής των σχολείων, με στόχο τη δυνατότητα εκπαίδευσης μεγαλύτερου αριθμού ατόμων με αναπηρίες (Mieghem et al., 2020× Qvortrup & Qvortrup, 2017). Αντιστοίχως, οι έρευνες για τη σύνδεση σχολικής ηγεσίας και καινοτομίας καταδεικνύουν την περιπλοκότητα του ζητήματος. Επί της ουσίας, ο καινοτομικός ηγέτης επιδιώκει την αλλαγή μέσω της δημιουργίας οράματος συμπερίληψης και συνδέεται με τη διασφάλιση αλλαγών στο σχολικό περιβάλλον (Hadjikakou & Mnasonos, 2012), την ενταξιακή πολιτική της σχολικής μονάδας (DeMatthews et al., 2020) μέσα από σειρά νεωτεριστικών πρακτικών (Council of Chief State School Officers [CCSSO] 2019), την ανάπτυξη κοινωνικού κεφαλαίου, τη σύνδεση με την τοπική κοινωνία, τη συνεργασία με την οικογένεια και τη δημιουργία κλίματος ασφάλειας για όλους (Moral et al., 2020).

Ο ΚΑΙΝΟΤΟΜΟΣ ΗΓΕΤΗΣ

Οι θεωρίες για τη διοίκηση στην εκπαίδευση αποδίδουν στον διευθυντή την εφαρμογή καινοτομικών δράσεων μέσω προκαθορισμένων ρόλων, πρακτι-

κών και δεξιοτήτων (DeMatthews et al., 2020× Leithwood et al., 2020). Συγκεκριμένα και σε μια ευρύτερη προσπάθεια κωδικοποίησης της βιβλιογραφίας καθίσταται σαφές ότι ο διευθυντής λειτουργεί ως συντονιστής, διαμεσολαβητής, μέντορας, διευκολυντής και εκείνος που θα ενθαρρύνει τη συμμετοχή του προσωπικού στην υλοποίηση καινοτόμων δράσεων (Fullan, 2016× Khan, 2018× Leithwood et al., 2020× Torfing, 2016). Σε επίπεδο πρακτικών ηγεσίας που προωθούν την καινοτομία, εντοπίζονται τρεις βασικές κατηγορίες (Chreim, 2014): α) πρακτικές που εστιάζουν στον βαθμό ελέγχου, με την ηγεσία να οριοθετείται από πάνω προς τα κάτω και από κάτω προς τα πάνω σύμφωνα με το άτομο που ασκεί την εξουσία (Draaisma et al., 2018), β) πρακτικές προσανατολισμένες στα καθήκοντα και τις διαπροσωπικές σχέσεις (Lee & Carpenter, 2018), γ) πρακτικές βασισμένες στην επικαιροποιημένη μελέτη των Leithwood et al. (2020) που αναγνωρίζουν τέσσερις βασικούς τομείς, με 21 επιμέρους ηγετικές πρακτικές. Αντιστοίχως, σε επίπεδο δεξιοτήτων και ικανοτήτων καταγράφεται μια εκτεταμένη τυπολογία (Abun et al., 2020), με τη βιβλιογραφία να επικεντρώνεται σε επαγγελματικές δεξιότητες του ηγέτη, επικοινωνιακές, οργανωτικές, δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και δεξιότητες ανάπτυξης προσωπικού (Boscardin & Lashley, 2019× Hadjikakou & Mnasonos, 2012× Halasz, 2021× Mieghem et al., 2020).

ΚΑΙΝΟΤΟΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΕ ΣΜΕΑ

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα επηρεασμένο από την εισαγωγή καινοτομιών σε χώρες-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης (CIDREE, όπως αναφέρεται στο Σπυροπούλου et al., 2008) εισάγει ως καινοτόμα δράση, για πρώτη φορά το 1992, τις σχολικές δραστηριότητες (Υπ. Απόφαση Γ2/4867/1992). Από τότε και στο εξής θεσμοθετούνται και εφαρμόζονται σε γενικά και ειδικά σχολεία Β/θμιας Εκπαίδευσης τα καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα που περιλαμβάνουν (Σπυροπούλου et al., 2008):

- τα Διεπιστημονικά Προγράμματα/Σχολικές Δραστηριότητες με βασικές θεματικές κατηγορίες:
- Περιβαλλοντική Εκπαίδευση
- Αγωγή Υγείας
- Πολιτιστικά θέματα και Πανελλήνιοι Καλλιτεχνικοί Μαθητικοί Αγώνες
- Αγωγή Σταδιοδρομίας
- τα Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα που άπτονται των αρμοδιοτήτων του Ιδρύματος Κρατικών Υποτροφιών (ΙΚΥ) και περιλαμ-

βάνουν δράσεις για τις τρεις βαθμίδες εκπαίδευσης, την εκπαίδευση ενηλίκων, την εκμάθηση γλωσσών και τις νέες τεχνολογίες (Διαμαντοπούλου, 2010).

ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στα πλαίσια της παραπάνω αναγκαιότητας η παρούσα εργασία στοχεύει στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Β/θμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με τη συμβολή της σχολικής ηγεσίας στην εισαγωγή και υλοποίηση καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής. Τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα συνοψίζονται στη νοηματοδότηση της καινοτομίας στην Ειδική Αγωγή, τα χαρακτηριστικά των καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, το ρόλο, τις πρακτικές και τις δεξιότητες του διευθυντή στην εισαγωγή και υλοποίηση της καινοτομίας, ενώ οι δημογραφικές μεταβλητές εξετάζονται σε σχέση με τις απόψεις των εκπαιδευτικών.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Μεθοδολογικά υιοθετήθηκε η αξιοποίηση μικτών προσεγγίσεων, βασισμένη στη διαδοχική ερμηνευτική στρατηγική εξισορροπώντας, κατ' αυτόν τον τρόπο, τον περιορισμό μιας μονο-μεθοδικής διαδικασίας και αντισταθμίζοντας τα πλεονεκτήματα της μιας μεθόδου με τα μειονεκτήματα της άλλης. Κατά την υιοθέτηση της συγκεκριμένης στρατηγικής, ο ερευνητής πρώτα διεξάγει την ποσοτική έρευνα και, στη συνέχεια, βασίζεται στα αποτελέσματα για να τα εξηγήσει λεπτομερέστερα με την ποιοτική έρευνα (Creswell & Plano Clark, 2018). Η πρώτη φάση της μελέτης περιλάμβανε το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο και η δεύτερη περιλάμβανε τις ατομικές συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς ΕΑΕ.

Δείγμα

Το δείγμα της ποσοτικής έρευνας αποτέλεσαν 242 συμμετέχοντες, ποσοστό απόκρισης 11%, από συνολικά 2.229 εκπαιδευτικούς ΣΜΕΑ Β/θμιας Εκπαίδευσης ανά την επικράτεια, συμπεριλαμβανομένου Ειδικού Εκπαιδευτικού και Ειδικού Βοηθητικού προσωπικού, οι οποίοι επιλέχθηκαν με τυχαία δειγματοληψία. Το επιθυμητό δείγμα υπολογίστηκε με σφάλμα εκτίμησης 5% σε επίπεδο σημαντικότητας 90%. Από τους 242 εκπαιδευτικούς οι 43 (18%) ήταν άντρες και οι 199 (82%) γυναίκες και αντίστοιχα, οι 202 (84%)

δηλώνουν μόνιμοι εκπαιδευτικοί, ενώ οι 40 (16%) εργάζονται ως αναπληρωτές πλήρους ωραρίου.

Αντιστοίχως, για την ποιοτική έρευνα επιλέχθηκε η δειγματοληψία ευκολίας, με το τελικό δείγμα να αποτελείται από 8 εκπαιδευτικούς ΣΜΕΑ Β/θμιας Εκπαίδευσης, 6 (75%) γυναίκες και 2 (25%) άντρες, που όλοι υπηρετούν με καθεστώς μόνιμης απασχόλησης.

Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Η πολυ-μεθοδική διερεύνηση της παρούσας εργασίας πραγματοποιήθηκε μέσα από τα εξής ερευνητικά εργαλεία:

τη συμπλήρωση αυτοσχέδιου ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου, σχεδιασμένου και δοκιμασμένου πιλοτικά[1] για την παρούσα έρευνα, το οποίο αποτελούνταν από τέσσερις ενότητες με ερωτήσεις κλειστού τύπου για: α) τα δημογραφικά δεδομένα, β) τη νοηματοδότηση της εκπαιδευτικής καινοτομίας, γ) τα χαρακτηριστικά των καινοτόμων προγραμμάτων, δ) τον καινοτομικό ηγέτη. Ως κύρια κλίμακα μέτρησης αξιοποιήθηκε η 5βάθμια κλίμακα Likert.

τη διεξαγωγή ημι-δομημένων συνεντεύξεων[2] με ερωτήσεις οργανωμένες από το γενικό προς το ειδικό, κατ' αντιστοιχία των ενοτήτων του ερωτηματολογίου, κοινές για όλους τους συνεντευξιαζόμενους. Οι συνεντεύξεις, διάρκειας 35' έως 45', διεξήχθησαν μέσω Webex, επιλογή που κρίθηκε ως καταλληλότερη εξαιτίας της έξαρσης της πανδημίας covid-19 και της δυνατότητας πρόσβασης σε γεωγραφικά απομακρυσμένους πληθυσμούς (Bjärkefur et al., 2021).

Ανάλυση ερευνητικών δεδομένων

Η ανάλυση και επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων έγινε με το εξειδικευμένο στατιστικό πακέτο SPSS v.27 και περιλάμβανε μονομεταβλητές-περιγραφικές και διμεταβλητές ή πολυκατηγορικές αναλύσεις. Για την ποιοτική έρευνα επιλέχθηκε η θεματική ανάλυση, η οποία και περιλάμβανε (Bryman, 2016): α) αναγωγή δεδομένων, β) έκθεση, γ) παρουσίαση και ερμηνεία αποτελεσμάτων.

1. Ο δείκτης Cronbach's Alpha έλαβε τιμές για όλους τους παράγοντες από 0,712 έως 0,927, ενώ ο συνολικός δείκτης, για τις 82 ερωτήσεις, διαμορφώθηκε στο 0.961, εξασφαλίζοντας αξιοπιστία πολύ υψηλή ή άριστη (Bryman, 2016).
2. Πιλοτικός έλεγχος πραγματοποιήθηκε και στο εργαλείο της συνέντευξης.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Ανάλυση ποσοτικών δεδομένων

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τη νοηματοδότηση της καινοτομίας. Όπως προκύπτει και από τον Πίνακα 1, η καινοτομία σε ΣΜΕΑ, κατά πρώτο λόγο, γίνεται αντιληπτή ως κάτι νέο και συνδέεται με την αλλαγή, με τους εκπαιδευτικούς να επιδεικνύουν μια συνολικά καλή αντίληψη περί της έννοιας (Μ.Ο.=3,93±0,62):

Πίνακας 1: Έννοια εκπαιδευτικής καινοτομίας

Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της εκπαιδευτικής καινοτομίας σε ΣΜΕΑ;	**Μ.Ο.**	**Τ.Α.**
Η δημιουργία και εφαρμογή νέων εναλλακτικών λύσεων ή ιδεών	4,00	0,77
Η δημιουργία νέων τρόπων αντίληψης και προσέγγισης προβλημάτων	3,97	0,69
Η προώθηση νέων αντιλήψεων κάνοντας χρήση νέων πρακτικών	3,96	0,67
Μια νέα διαδικασία που διαφέρει σημαντικά από τις προηγούμενες	3,90	0,87
Κάθε σκόπιμη αλλαγή αρχών και πεποιθήσεων, με σκοπό την επίτευξη των στόχων του σχολείου	3,81	0,95
Έννοια εκπαιδευτικής καινοτομίας σε ΣΜΕΑ	3,93	0,62

Κατά δεύτερο, οι συμμετέχοντες ταυτίζουν την καινοτομία με τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας (Μ.Ο.=4,45±0,84) και κάθε μαθητοκεντρική ή ομαδοσυνεργατική εκπαιδευτική διαδικασία (Μ.Ο.=3,98±0,80), όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 2. Η αξιολόγηση σχολικής μονάδας (Μ.Ο.=2,38±1,08) ή/και εκπαιδευτικών (Μ.Ο.=2,30±1,13) δεν φαίνεται να αποτελεί καινοτόμα πρακτική, με εξαίρεση την αυτοαξιολόγηση μαθητών (Μ.Ο.=2,90±1,03). Στις καινοτομίες οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αποτιμούν αρκετά θετικά και τα Καινοτόμα Εκπαιδευτικά Προγράμματα (Μ.Ο.=3,30±0,90), με έμφαση στα Διεπιστημονικά:

Πίνακας 2: Καινοτομία σε ΣΜΕΑ

Σε τι βαθμό θεωρείτε ότι τα παρακάτω αποτελούν καινοτομία σε ΣΜΕΑ;	**Μ.Ο.**	**Τ.Α.**
Η εισαγωγή Νέων Τεχνολογιών στην διδασκαλία (ΤΠΕ)	4,45	0,84
Οι μαθητοκεντρικές και ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι διδασκαλίας	3,98	0,80
Τα διδακτικά εγχειρίδια οργανωμένα με βάση τη διαθεματική προσέγγιση	3,42	0,77
Τα καινοτόμα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων	3,30	0,90
Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών καθορισμένα από τις ανάγκες των μαθητών	3,20	0,90
Η παράλληλη στήριξη των μαθητών	3,12	0,95
Τα Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα	3,08	0,96
Η ενισχυτική διδασκαλία των μαθητών	2,93	0,87
Η αυτοαξιολόγηση των μαθητών (π.χ. πορτφόλιο)	2,90	1,03
Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας	2,38	1,08
Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών	2,30	1,13
Καινοτομία σε ΣΜΕΑ	3,19	0,61

Σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, τα χαρακτηριστικά των προγραμμάτων, φαίνεται από τον Πίνακα 3 ότι οι συμμετέχοντες είναι γνώστες των προγραμμάτων, με σαφή υπεροχή εκείνων με πολιτιστικό περιεχόμενο (Μ.Ο.=3,47±1,04). Ακολουθούν Περιβαλλοντικά (Μ.Ο.=3,45±0,99), προγράμματα Αγωγής Υγείας (Μ.Ο.=3,43±0,88), Αγωγής Σταδιοδρομίας (Μ.Ο.=2,72±0,97) και Ευρωπαϊκά προγράμματα (Μ.Ο.=2,64 ±0,93):

Πίνακας 3: Γνώση καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων

Σε τι βαθμό γνωρίζετε τα παρακάτω καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα;	**Μ.Ο.**	**Τ.Α.**
Πολιτιστικών θεμάτων	3,47	1,04
Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης	3,45	0,99
Αγωγής Υγείας	3,43	0,88
Αγωγής Σταδιοδρομίας	2,72	0,97

Ευρωπαϊκά Προγράμματα	2,64	0,93
Γνώση εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε ΣΜΕΑ	3,14	0,71

Το είδος των προγραμμάτων που υλοποιούνται σε ΣΜΕΑ, με σειρά προτεραιότητας, όπως και αποτυπώνεται στον Πίνακα 4, είναι προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (88,15%), Αγωγής Υγείας (77,78%), Πολιτιστικών θεμάτων (76,30%), Ευρωπαϊκά προγράμματα (22,22%) και προγράμματα Αγωγής Υγείας (15,56%):

Πίνακας 4: Υλοποίηση καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων

Το σχολείο σας υλοποιεί φέτος κάποιο καινοτόμο εκπαιδευτικό πρόγραμμα;	**N**	**f%**
Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης	213	88,15%
Αγωγής Υγείας	188	77,78%
Πολιτιστικών θεμάτων	184	76,30%
Ευρωπαϊκά Προγράμματα	37	22,22%
Αγωγής Σταδιοδρομίας	53	15,56%

Όσον αφορά τον αριθμό των καινοτόμων προγραμμάτων, ο Πίνακας 5 φανερώνει ότι οι ΣΜΕΑ Β/θμιας Εκπαίδευσης υλοποιούν 3 έως 4 προγράμματα ετησίως. Η υλοποίηση 7 ή περισσότερων προγραμμάτων ετησίως αποτελεί μειοψηφία:

Πίνακας 5: Ετήσιος αριθμός καινοτόμων προγραμμάτων σε ΣΜΕΑ

Ποιος είναι συνήθως ο ετήσιος αριθμός καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων που υλοποιεί η ΣΜΕΑ που εργάζεστε;	**N**	**f%**
0-2	30	11,85%
3-4	185	77,04%
4-6	12	5,19%
7 και άνω	15	5,93%

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα για τον καινοτομικό ηγέτη, ανέδειξε ότι ρόλος του διευθυντή είναι να διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς (Μ.Ο.=3,96±0,76), να συντονίζει ενέργειες και διαδικασίες (Μ.Ο.=3,75±0,82), να ενθαρρύνει το προσωπικό (Μ.Ο.=3,73±0,87), να επιλύει προβλήματα (Μ.Ο.=3,70±0,81) και να διαμεσολαβεί για την προώθηση και εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων (Μ.Ο.=3,63±0,90) (Πίνακας 6):

Πίνακας 6: Ρόλος διευθυντή

Ποιος είναι ο ρόλος του διευθυντή ΣΜΕΑ στην υλοποίηση και εφαρμογή καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων;	**Μ.Ο.**	**Τ.Α.**
Διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς για την υλοποίηση των προγραμμάτων	3,96	0,76
Συντονίζει τις ενέργειες και τις διαδικασίες	3,75	0,82
Ενθαρρύνει το προσωπικό να συμμετέχει ενεργά στην υλοποίηση	3,73	0,87
Επιλύει προβλήματα που ενδέχεται να προκύψουν κατά την υλοποίηση	3,70	0,81
Διαμεσολαβεί για την προώθηση και την εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων	3,63	0,90
Ρόλος διευθυντή	3,75	0,64

Σε επίπεδο πρακτικών ηγεσίας, ο Πίνακας 7 αποδεικνύει ότι αυτονομία (Μ.Ο.=4,03±0,83) και ενημέρωση (Μ.Ο.=3,81±0,91) αποτελούν τις δύο βασικότερες πρακτικές για την προώθηση των καινοτόμων προγραμμάτων. Ακολουθούν η εμπιστοσύνη και η εκχώρηση αρμοδιοτήτων (Μ.Ο.=3,81±0,91), η προώθηση υψηλών επιπέδων προσδοκίας (Μ.Ο.=3,77±1,01), η δημιουργία κατάλληλου περιβάλλοντος (Μ.Ο.=3,76±0,86), η παροχή πόρων και υλικών (Μ.Ο.=3,76±0,80), η ενεργοποίηση της εκπαιδευτικής και ευρύτερης τοπικής κοινότητας (Μ.Ο.=3,75±0,95), ο διαμοιρασμός ευθυνών (Μ.Ο.=3,68±0,87). Συμπληρωματικά, οι συμμετέχοντες αξιολογούν θετικά την παροχή κινήτρων (Μ.Ο.=3,67±0,86) και τη συζήτηση περί της ωφελιμότητας των προγραμμάτων (Μ.Ο.=3,62±0,86):

Πίνακας 7: Πρακτικές διευθυντή

Σε ποιες πρακτικές μπορεί να προβεί ο διευθυντής ΣΜΕΑ για την προώθηση καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων;	**Μ.Ο.**	**Τ.Α.**
Αφήνει περιθώρια αυτονομίας στους εκπαιδευτικούς	4,03	0,83

Ενημερώνει για την ύπαρξη των καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων	3,81	0,91
Εμπιστεύεται και εκχωρεί αρμοδιότητες στους εκπαιδευτικούς	3,81	0,91
Επικοινωνεί και προωθεί υψηλά επίπεδα προσδοκίας με έναν υποστηρικτικό τρόπο	3,77	1,01
Προωθεί ένα περιβάλλον που ευνοεί την εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων	3,76	0,86
Παρέχει τους απαραίτητους εκπαιδευτικούς πόρους και το υλικό	3,76	0,80
Ενεργοποιεί μαθητές, γονείς και τοπική κοινωνία για την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων	3,75	0,95
Διαμοιράζει τις ευθύνες μεταξύ των διδασκόντων	3,68	0,87
Παρέχει αναγνώριση, κίνητρα και ηθική ανταμοιβή σε όσους υλοποιούν καινοτόμα προγράμματα	3,67	0,86
Εξηγεί την αναγκαιότητα των καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων	3,62	0,86
Πρακτικές διευθυντή	3,77	0,66

Αναφορικά με τις ηγετικές δεξιότητες που προωθούν την καινοτομία, η ανάλυση ανέδειξε ως βασικές τις επαγγελματικές δεξιότητες που σχετίζονται με την ενημέρωση για τα καινοτόμα προγράμματα (Μ.Ο.=4,31±0,82), τη γνώση των καινοτόμων προγραμμάτων για Α.με.Α. (Μ.Ο.=4,29±0,80), αλλά και τις εξειδικευμένες σπουδές σε ζητήματα ΕΑΕ (Μ.Ο.=4,25±0,83). Σε επίπεδο επικοινωνιακών δεξιοτήτων, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος προκρίνουν την ικανότητα του διευθυντή να αποδέχεται τις απόψεις των άλλων (Μ.Ο.=4,09±0,88) και την καλή επικοινωνία με το σύλλογο διδασκόντων (Μ.Ο.=4,04±0,88). Οργανωτικά, πρέπει να διαθέτει όραμα (Μ.Ο.=4,04±0,87) και σαφές σχέδιο δράσης (Μ.Ο.=4,01±0,91), ενώ οι ηγετικές δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων σχετίζονται με τον εντοπισμό του προβλήματος (Μ.Ο.=4,04±0,85) και την καλλιέργεια κλίματος δημιουργικής σκέψης για την επίλυσή του (Μ.Ο.=4,03±0,91). Στο ίδιο μοτίβο, η παροχή εκπαιδευτικής υποστήριξης (Μ.Ο.=4,01±0,86) και η άμεση αντιμετώπιση προβλημάτων (Μ.Ο.=3,96±0,92) αποτελούν το βασικό δίπτυχο δεξιοτήτων ανάπτυξης προσωπικού για τον διευθυντή των ΣΜΕΑ. Τέλος, σχετικά με τις δεξιότητες παρακίνησης, ο διευθυντής θα πρέπει να δείχνει γνήσιο ενδιαφέρον για τους εκπαιδευτικούς (Μ.Ο.=4,07±0,79) και να αποτελεί πρότυπο (Μ.Ο.=3,93±0,96) (Πίνακας 8):

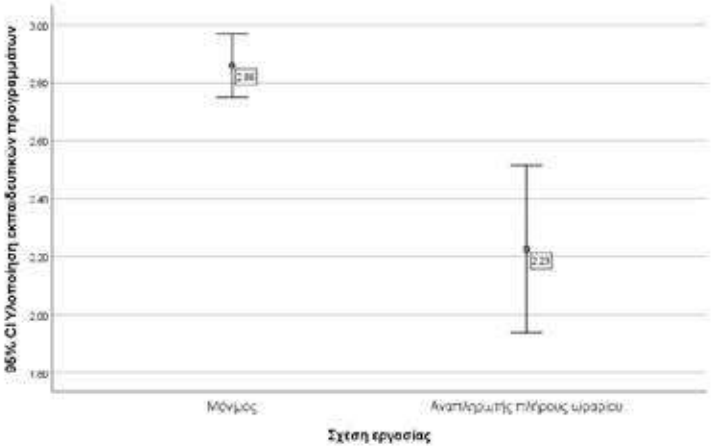
Πίνακας 8: Ηγετικές δεξιότητες

	Δεξιότητες	Μ.Ο.	Τ.Α.
Επαγγελματικές	Είναι ενήμερος για τα καινοτόμα προγράμματα	4,31	0,82
	Είναι γνώστης των καινοτόμων προγραμμάτων για ΑμεΑ	4,29	0,80
	Διαθέτει εξειδικευμένες σπουδές σε ζητήματα ΕΑΕ	4,25	4,25
Επικοινωνιακές	Είναι ανοιχτόμυαλος και αποδέχεται τις απόψεις των άλλων	4,09	0,88
	Είναι επικοινωνιακός με τους εκπαιδευτικούς	4,04	0,88
Οργανωτικές	Το όραμα και η αποστολή του σχολείου είναι σαφώς καθορισμένα	4,04	0,87
	Προσδιορίζονται οι βασικοί τομείς αποτελεσμάτων προς επίτευξη	4,01	0,81
Επίλυσης προβλημάτων	Καθορίζει τις προβληματικές καταστάσεις με σαφήνεια	4,04	0,85
	Καλλιεργεί κλίμα δημιουργικής σκέψης - επίλυσης προβλημάτων	4,03	0,91
Ανάπτυξης προσωπικού	Βοηθά τους εκπαιδευτικούς να αναγνωρίσουν δυνατά και αδύνατα σημεία	4,01	0,86
	Αντιμετωπίζει προβλήματα απόδοσης άμεσα	3,96	0,92
Παρακίνησης εκπαιδευτικών	Δείχνει γνήσιο ενδιαφέρον για τους άλλους	4,07	0,79
	Γίνεται πρότυπο και ενθαρρύνει μια θετική προοπτική	3,93	0,96

Για το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα και εν προκειμένω, το βαθμό επιρροής των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος στη διαμόρφωση των απόψεών τους, έγινε έλεγχος συσχετίσεων, για όλα τα ερωτήματα του ερωτηματολογίου, σε στάθμη σημαντικότητας $p<05$[3]. Η ανάλυση ανέδειξε τρεις ανεξάρτητες μεταβλητές που ασκούν σημαντική επίδραση. Η πρώτη είναι η μεταβλητή «Σχέση εργασίας» που επηρεάζει τον παράγοντα «Υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων». Ο έλεγχος independent samples t-test και Mann-Whitney ανέδειξε ότι μόνιμοι εκπαιδευτικοί υλοποιούν καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα με μεγαλύτερη συχνότητα από ότι αναπληρωτές πλήρους απασχόλησης (Γράφημα 1):

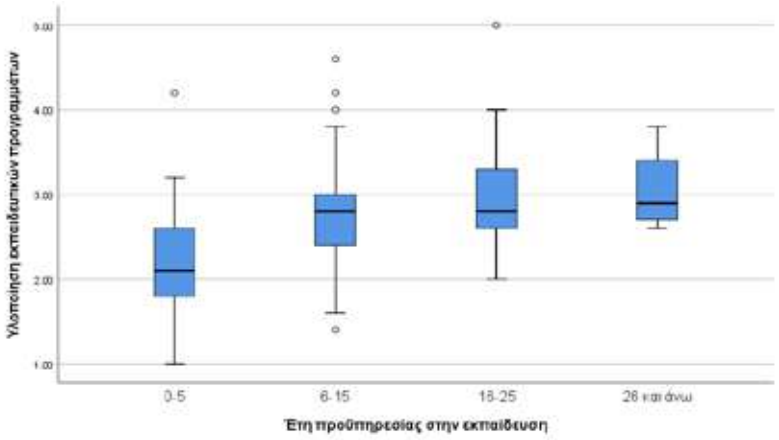
3. Συνολικά, οι ανεξάρτητες μεταβλητές που εξετάστηκαν ήταν: «Φύλο», «Ηλικία», «Τύπος ΣΜΕΑ», «Σχέση εργασίας», «Έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση», «Έτη προϋπηρεσίας στην ΕΑΕ», «Έτη προϋπηρεσίας σε ΣΜΕΑ» και «Σπουδές στην ΕΑΕ». Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται τα σημαντικότερα των ευρημάτων.

Γράφημα 1: Error bars «Υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων» * Σχέση εργασίας



Αντιστοίχως, τα έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση επηρεάζουν την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων, με τους εκπαιδευτικούς με έως και 5 χρόνια προϋπηρεσίας να υλοποιούν λιγότερο συχνά καινοτόμα προγράμματα από ότι οι ερωτηθέντες με περισσότερα έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση (Γράφημα 2):

Γράφημα 2: Boxplots «Υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων» * Έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση



Τέλος, από τα αποτελέσματα των ελέγχων ANOVA και Kruskal-Wallis αναδεικνύονται στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσων όρων σε σχέση με την προϋπηρεσία στην ΕΑΕ και τους παράγοντες «Καινοτομία στην ΕΑΕ», «Υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων», «Ρόλος διευθυντή» «Επικοινωνιακές δεξιότητες», «Οργανωτικές δεξιότητες», «Δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων», «Δεξιότητες παρακίνησης εκπαιδευτικών» (Πίνακας 9):

Πίνακας 9: Παράγοντες * Έτη προϋπηρεσίας στην ΕΑΕ, ANOVA και Kruskal-Wallis

Παράγοντας	Στατιστικό	p	Έλεγχος
Καινοτομία στην ΕΑΕ	F (3, 131) = 2,894	0,038	ANOVA
Υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων	F (3,131) = 3,028	0,032	ANOVA
Ρόλος διευθυντή	F (3,131) = 3,295	0,023	ANOVA
Επικοινωνιακές δεξιότητες	H(3)= 29,223	<0,001	K-W
Οργανωτικές δεξιότητες	H(3)= 17,550	0,001	KW
Δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων	H(3)= 17,942	< 0,001	KW
Δεξιότητες παρακίνησης εκπαιδευτικών	F (3,131) = 4,822	0,003	ANOVA

Μάλιστα, σε αυτό το σημείο, χρήζει προσοχής ο παράγοντας «Υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων» που παρουσιάζεται στον Πίνακα 10, καθώς ο μέσος όρος των ερωτηθέντων με προϋπηρεσία στην ειδική αγωγή 6-10 έτη (Μ.Ο.=2,54) είναι στατιστικά μικρότερος από τον μέσο όρο των ερωτηθέντων με προϋπηρεσία στην ειδική αγωγή 11-15 (Μ.Ο.=2,96) και 16 και άνω έτη (Μ.Ο.=3,18):

Πίνακας 10: Παράγοντες * Έτη προϋπηρεσίας στην ΕΑΕ, ANOVA

Παράγοντας	Έτη	N	Μ.Ο.	df1	df2	F	p
Υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων	0-5	79	2,77	3	131	3,028	0,032
	6-10	34	2,54				
	11-15	14	2,96				
	16 και άνω	8	3,18				

ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΟΙΟΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Θεματικός άξονας Α'

Στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να προσδιορίσουν εννοιολογικά την καινοτομία στα ειδικά εκπαιδευτικά πλαίσια των ΣΜΕΑ παρέχοντας ενδεικτικά παραδείγματα. Όλοι οι συνεντευξιαζόμενοι συμφωνούν ότι η καινοτομία συνδέεται με τις νέες ιδέες και επιφέρει σημαντικές αλλαγές στην εκπαιδευτική διαδικασία:

> *«Νομίζω πως δε διαφοροποιείται η οριοθέτηση της καινοτομίας στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης σε σχέση με τα ειδικά. Καινοτομία σημαίνει αλλαγή, νέα ιδέα!» (Σ2).*

Εξειδικεύοντας περαιτέρω οι ερωτώμενοι συνδέουν την εκπαιδευτική καινοτομία αφενός με την αξιοποίηση της τεχνολογίας, αφετέρου με την παρουσία Ειδικού Εκπαιδευτικού και Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού, τα ευέλικτα προγράμματα σπουδών, την τετραετή διάρκεια φοίτησης και την επικοινωνία με τους γονείς:

> «*Αυτά τα παιδιά έχουν ανάγκη από έναν διαφορετικό τρόπο προσέγγισης, πράγμα που κάνουμε με τις νέες τεχνολογίες. Ως θεραπευτική παρέμβαση, ως μέσο επικοινωνίας, αλλά και για την οπτικοποίηση του μαθήματος!» (Σ1).*
>
> «*Προσωπικά, θεωρώ πως ακόμη και το αναλυτικό πρόγραμμα αποτελεί καινοτομία […]. Υπάρχει ψυχολόγος, κοινωνικός λειτουργός, λογοθεραπευτής […]. Και η τετραετής φοίτησης είναι καινοτομία!»* (Σ5).
>
> «*Θα αναφέρω ως καινοτομία τη συνεργασία-επικοινωνία με τους γονείς. Λόγω covid, έχουμε μπει στη διαδικασία να κάνουμε Webex με πολλούς από αυτούς!*» (Σ4).

Θεματικός άξονας Β'

Σχετικά με τα χαρακτηριστικά των καινοτόμων προγραμμάτων, το σύνολο των ερωτηθέντων δηλώνει πως είναι γνώστης τους, με τη θεματολογία να επικεντρώνεται, σε Περιβαλλοντικά, Πολιτιστικά και προγράμματα Αγωγής Υγείας:

> «*Τα πιο γνωστά προγράμματα είναι τα πανελλήνια Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων, αλλά και τα Ευρωπαϊκά: Erasmus, Grundving, eTwinning...*» (Σ8).
>
> «*Κάθε χρόνο στο σχολείο γίνονται διάφορα προγράμματα. Τα περισσότερα είναι Περιβαλλοντικά!»* (Σ6).

Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι υλοποιούν, πρωτίστως, Περιβαλλοντικά Προγράμματα για το φυσικό περιβάλλον, Πολιτιστικά για την τοπική Ιστορία και τη Θεατρική Αγωγή, καθώς και προγράμματα Αγωγής Υγείας. Αξίζει προσοχής ότι κανείς από τους συνεντευξιαζόμενους δεν έχει υλοποιήσει/συμμετάσχει σε κάποιο Ευρωπαϊκό πρόγραμμα. Τέλος, όλοι οι ερωτώμενοι συμφωνούν ότι οι ΣΜΕΑ Β/θμιας εκπαίδευσης υλοποιούν 3 έως 4 καινοτόμα προγράμματα ετησίως:

«*Εγώ, συνήθως, δουλεύω κάποιο περιβαλλοντικό. Για παράδειγμα, στην Κρήτη έβαλα τους μαθητές να παράγουν δικό τους λάδι! Άλλοι συνάδελφοι τότε είχαν ασχοληθεί με την Κνωσσό. Ο νοσηλευτής θυμάμαι έκανε για τη διατροφή..*» (Σ2).

«*Από όσο γνωρίζω, συμμετέχουμε σε περίπου 3 με 4 προγράμματα κάθε χρόνο. Είναι κάτι συνηθισμένο για το σχολείο μας!*» (Σ4).

Θεματικό άξονας Γ'

Στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα για τον καινοτομικό ηγέτη, οι ερωτηθέντες αναφέρουν τέσσερις ηγετικούς ρόλους που ενισχύουν την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων σε ΣΜΕΑ: α) εμψυχωτής, β) συντονιστής, γ) διευκολυντής, δ) ικανός να επιλύει προβλήματα:

«*Τα τελευταία χρόνια που αυξήθηκαν οι εξωδιδακτικές υποχρεώσεις, είναι απαραίτητη η ενθάρρυνση από τον διευθυντή!*» (Σ7).

«*Πρώτα από όλα, είναι αυτός που θα συντονίσει και θα οργανώσει τα πάντα!*» (Σ1).

«*Είναι σημαντικό να μη δυσκολεύει τη ζωή των εκπαιδευτικών!*» (Σ2).

«*Όταν προκύπτουν δυσκολίες ή προβλήματα, ο διευθυντής πρέπει να τα λύσει!*» (Σ4).

Σε επίπεδο πρακτικών ηγεσίας, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ως βασικές την αυτονομία, το όραμα και τον καθορισμό στόχων:

«*Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό. Οι διευθυντές πρέπει να διεκδικήσουν περισσότερη αυτονομία και ελευθερία!*». (Σ8).

«*Πρέπει να έχουν ξεκάθαρο όραμα! Δεν μπορώ να φανταστώ συνεργασία με διευθυντή χωρίς όραμα ή στόχους! Οι στόχοι βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να γίνουν ομάδα…*». (Σ3).

«*Θεωρώ βασικό ο διευθυντής να γνωρίζει τι θέλει από το σχολείο, μαθητές και εκπαιδευτικούς. Καθένας που αναλαμβάνει πρέπει να αφήσει το στίγμα του!*» (Σ6).

Σχετικά με τις δεξιότητες για την προώθηση καινοτόμων προγραμμάτων, προκύπτουν, ως μείζονος σημασίας, επαγγελματικές ικανότητες, εξειδικευμένες στην ΕΑΕ και ακολουθούν επικοινωνιακές και δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων:

> *«Θεωρώ σημαντικό ο διευθυντής να έχει σπουδές στην ΕΑΕ. Δε μπορεί διευθυντής γενικής να σταθεί στα Ειδικά. Από εκεί και έπειτα, πρέπει να ξέρει και τους νόμους ΕΑΕ.»* (Σ4).
>
> *«Ο διευθυντής πρέπει να διαχειρίζεται το σύλλογο χωρίς εντάσεις και χωρίς αδικίες!»* (Σ5).
>
> *«Ο διευθυντής είναι εκεί για να λύνει τα προβλήματα!»* (Σ6).

ΣΥΖΗΤΗΣΗ– ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η παρούσα έρευνα μελέτησε τον ηγέτη και τον τρόπο που επιδρά στην εφαρμογή και προώθηση καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε ΣΜΕΑ Β/θμιας Εκπαίδευσης. Βάσει του σκοπού και των επιμέρους στόχων της εργασίας σχεδιάστηκε μια μελέτη που αξιοποίησε αφενός το ερωτηματολόγιο για τη συστηματική διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με ζητήματα ηγεσίας και καινοτομίας, αφετέρου τη συνέντευξη για την εις βάθος μελέτη των υπό διερεύνηση θεμάτων. Από τα δεδομένα προέκυψαν σημαντικά αποτελέσματα, τα οποία επιτρέπουν τη διατύπωση συμπερασμάτων, συνέπεια των ερευνητικών ερωτημάτων της εργασίας.

Συγκεκριμένα, το πρώτο ερευνητικό ερώτημα εστίασε στη νοηματοδότηση της εκπαιδευτικής καινοτομίας σε ΣΜΕΑ. Από την ανάλυση προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την καινοτομία ως προώθηση νέων αντιλήψεων, πρακτικών, εναλλακτικών λύσεων, ιδεών ή διαδικασιών, αλλά και ως σκόπιμη αλλαγή αρχών και πεποιθήσεων επιβεβαιώνοντας τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών (Vincent-Lancrin et al., 2019). Εξειδικεύοντας περαιτέρω παρατηρούμε ότι καινοτομία σε ΣΜΕΑ συνιστά η εισαγωγή Νέων Τεχνολογιών, οι μαθητοκεντρικές και ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι διδασκαλίας, τα διαθεματικά διδακτικά εγχειρίδια, το διαφοροποιημένο αναλυτικό πρόγραμμα, η τετραετής φοίτηση των μαθητών, καθώς και η παρουσία Ειδικού Εκπαιδευτικού και Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού στα σχολεία. Η διευρυμένη οριοθέτηση της έννοιας επιβεβαιώνεται από το υπάρχον πλαίσιο λειτουργίας των ΣΜΕΑ και συνάδει με τα πολλαπλά ερευνητικά δεδομένα για τα οφέλη της τεχνολογικής καινοτομίας (Stopar & Bartol, 2019× Fraillon et al., 2020) και των μαθητοκεντρικών, ομαδοσυνεργατικών και διαθεματικών μεθόδων διδασκαλίας ΕΑΕ (Seechaliao, 2017× Vincent-

Lancrin et al., 2019). Πάραυτα, οι εκπαιδευτικοί δεν συνδέουν την καινοτομία στην Ειδική Αγωγή με την αξιολόγηση. Η διαχρονικά αρνητική στάση των Ελλήνων διδασκόντων απέναντι στην αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων ή/και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (Papakonstantinou & Kolympari, 2019) αποτελεί μια πιθανή εξήγηση του παραπάνω ευρήματος, η οποία, ωστόσο, χρήζει περαιτέρω διερεύνησης.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τα χαρακτηριστικά των καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Οι εκπαιδευτικοί έχουν αρκετή γνώση των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων, ιδίως, εκείνων με πολιτιστικό και περιβαλλοντικό περιεχόμενο, καθώς και των προγραμμάτων Αγωγής Υγείας, αλλά φαίνεται να γνωρίζουν και να υλοποιούν λιγότερο Ευρωπαϊκά Προγράμματα. Η προτίμηση σε περιβαλλοντικά και πολιτιστικά προγράμματα επιβεβαιώνεται από πολλές έρευνες σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης (Lappa et al., 2017), ενώ τα χαμηλά ποσοστά συμμετοχής των ΣΜΕΑ σε Ευρωπαϊκά Προγράμματα επαληθεύονται από τα αριθμητικά στοιχεία του ΙΚΥ (2018) για τα σχολικά έτη 2014-2018. Το ευέλικτο και διαφοροποιημένο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Nilsen, 2017) φαίνεται να ωθεί τους εκπαιδευτικούς στην εξεύρεση εναλλακτικών μεθόδων εκπαιδευτικής και διδακτικής προσέγγισης των ΑμεΑ (Lewis et al., 2017× Pollaway et al., 2018) και, κατ' επέκταση, την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων ποικίλης θεματολογίας.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα επιχείρησε να προσδιορίσει τον καινοτομικό ηγέτη Ειδικής Αγωγής. Ρόλος του διευθυντή είναι να διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς, να συντονίζει ενέργειες και διαδικασίες, να ενθαρρύνει το προσωπικό, να επιλύει προβλήματα και, τελικά, να διαμεσολαβεί για την προώθηση και την εφαρμογή των προγραμμάτων, δεδομένα που επιβεβαιώνονται στη διεθνή και εγχώρια βιβλιογραφία (Fullan, 2016× Torfing, 2016× Khan, 2018× Leithwood et al., 2020). Κατά παρόμοιο τρόπο, ως βασικές ηγετικές πρακτικές, στο συγκεντρωτικό ελληνικό σύστημα, αναγνωρίζονται η αυτονομία και το όραμα, με την ανάγκη των υψηλών επιπέδων αυτονόμησης να προβάλει ως κυρίαρχη τάση των σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων (OECD, 2018× Leithwood et al., 2020). Αντιστοίχως, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημασία επαγγελματικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων του διευθυντή ΣΜΕΑ. Η προτίμηση στις συγκεκριμένες δεξιότητες έρχεται σε συμφωνία με τα πορίσματα της εκπαιδευτικής έρευνας που αναγνωρίζει τη σημασία ενός αναβαθμισμένου επαγγελματικού προφίλ των διευθυντών ΕΑΕ (Hadjikakou & Mnasonos, 2012× Boscardin & Lashley, 2019), αλλά, ταυτόχρονα, καθιστά σαφές ότι οι επικοινωνιακές δε-

ξιότητες αποτελούν τη βάση για τη διαχείριση συγκρουσιακών καταστάσεων στο σχολικό περιβάλλον (Farh et al., 2010).

Το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα για την επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών στις απόψεις του δείγματος αποτυπώνει την επιρροή της σχέσης εργασίας και της εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών στην υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων. Από τη μία, η εργασιακή αβεβαιότητα των αναπληρωτών λειτουργεί ανασταλτικά για το σχεδιασμό και την οργάνωση καινοτομικών δράσεων σε σχέση με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς, εύρημα που εστιάζει στα εργασιακά κίνητρα και την παρακίνηση των εργαζομένων (Kanfer et al., 2017). Από την άλλη, η έλλειψη εμπειρίας, συνολικά ή/και στην ΕΑΕ, στην αρχή της επαγγελματικής τους πορείας φαίνεται να αποτελεί εμπόδιο, εύρημα που συμπίπτει με δεδομένα άλλων ερευνών (Hadjikakou & Mnasonos, 2012× Boscardin & Lashley, 2019). Σε ένα τελευταίο επίπεδο, προκύπτει διαφοροποίηση, μικρότερη ή μεγαλύτερη, ως προς τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο και τις δεξιότητες του διευθυντή ΣΜΕΑ, με χαρακτηριστική τη συσπείρωση των απόψεών τους σε συνάρτηση με το είδος εργασιακής σχέσης και την εμπειρία, δεδομένο που χρήζει περαιτέρω μελέτης.

Όλα τα παραπάνω δεδομένα, αν και παρουσιάζουν μια ενδεικτική εικόνα για τον καινοτομικό ηγέτη ΕΑΕ, δεν μπορούν να γενικευτούν. Ένα μεγαλύτερο δείγμα συνεντευξιαζόμενων ή ένα δείγμα διαφορετικής ποσόστωσης μόνιμων/αναπληρωτών εκπαιδευτικών, διαφορετικής ειδικότητας, αλλά και διδασκόντων με αποκλίνοντα τυπικά προσόντα ενδέχεται να οδηγούσε σε διαφορετική στατιστική συμπερασματολογία. Ακόμη και η απουσία επίσημων αριθμητικών δεικτών των καινοτόμων προγραμμάτων καθιστά αδύνατη τη συγκριτική αποτίμηση των αποτελεσμάτων. Εντούτοις και παρά τους περιορισμούς, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η σχολική ηγεσία στην Ειδική Αγωγή είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την εισαγωγή και διάχυση καινοτομικών δράσεων. Και επειδή η παρούσα μελέτη παρουσιάζει μόνο ενδείξεις μια πολυσύνθετης πραγματικότητας, κρίνεται σκόπιμος ο περαιτέρω επιστημονικός διάλογος για τον καινοτομικό ηγέτη και τον αντίκτυπο που έχει στα σχολεία Ειδικής Αγωγής.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Abun, D., Ballesteros, J.V.A., Magallanes, T., & Encarnacion, M.J. (2020). Examining the effect of school administrators' leadership skills on employees' work engagement. *International Journal of Research in*

Business and Social Science, 9(7), 32-45. http://ssbfnet.com/ojs/index.php/ijrbs/article/view/940

Bjärkefur, K., Andrade, L.C., Daniels, B., & Jones, M.R. (2021). *Development Research in Practice: The DIME Analytics Data Handbook*. World Bank. https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1694-9

Boscardin M. L., & Lashley, C. (2019). Expanding the leadership framework to support socially just special education policy, preparations, and standards. In J.B. Crockett, B. Billingsley, & M.L. Boscardin (Eds.), *Handbook of Leadership and Administration for Special Education* (pp.75-88). Routledge.

Bryman, A. (2016). *Social Research Methods* (5th ed.). Oxford University Press.

Council of Chief State School Officers (2019). *States Leading: Promising Practices Advancing the Equity Commitments 2019*. CCSSO.

Chreim, S. (2014). The (non)distribution of leadership roles: considering leadership practices and configurations. *Human Relations 68*(4), 517-543. https://doi.org/10.1177/0018726714532148

Creswell, J.W., & Plano Clark, V.L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Sage.

Διαμαντοπούλου, Α. (2010). *Διερεύνηση των καινοτόμων στοιχείων των εταιρικών σχολικών συμπράξεων: σύγκριση δύο προγραμμάτων Comenius* (Διδακτορική διατριβή). Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα. https://doi.org/10.12681/eadd/31950

DeMatthews, D., Serafini, A., & Watson, T. (2020). Leading inclusive schools: principal perceptions, practices, and challenges to meaningful change. *Educational Administration Quartely, 57*(1), 3-48 https://doi.org/10.1177/0013161X20913897

Draaisma, A., Meijers, F., & Kuijpers, M. (2018). Process description of a dialogue-focused intervention to improve career guidance policy in three schools. *Australian Journal of Career Development, 27*(1), 40-53. https://doi.org/10.1177/1038416217744217

Farh, J., Lee, C., & Farh, C.I.C. (2010). Task Conflict and Team Creativity: A Question of How Much and When. *Journal of Applied Psychology, 95*(6), 1173-1180. https://doi.org/10.1037/a0020015

Fraillon, J., Ainley, J., Schulz, W., Friedman, T., & Duckworth, D. (2020). *Preparing for life in a digital world. IEA International Computer and Information Literacy Study 2018 International Report*. ACER-IEA. https://

doi.org/10.1007/978-3-030-38781-5

Fullan, M. (2016). *The New Meaning of Educational Change*. Teachers College Press.

Hadjikakou, K., & Mnasonos, M. (2012). Investigating the attitudes of head teachers of Cypriot primary schools towards inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs, 12*(2), 66-8. https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2010.01195.x

Halasz, G. (2021). Measuring innovation in education with a special focus on the impact of organisational characteristics. *Hungarian Educational Research Journal, 11*(2), 189-209. https://akjournals.com/view/journals/063/11/2/article-p189.xml

ΙΚΥ (2018). *Στατιστικά αιτήσεων Erasmus+*. https://www.iky.gr/el/stats

Kanfer, R., Frese, M., & Johnson, R.E. (2017). Motivation related to work: A century of progress. *Journal of Applied Psychology, 102(*3), 338–355. https://doi.org/10.1037/apl0000133

Khan, S. (2018). *Dilemmas of Educational Innovation* (Doctoral dissertation). Department of Business School, Massey University - New Zealand. https://tinyurl.com/43c3279f

Lappa, C., Kyparissos, N., & Paraskevopoulos, S. (2017). Environmental Education at the special school: opinions of special education teachers. *Natural sciences education*, *46*(1), 1-10. https://doi.org/10.4195/nse2017.02.0004

Lee, A., & Carpenter, N.C. (2018). Seeing eye to eye: a meta-analysis of self-other agreement of leadership. *The Leadership Quarterly, 29*(2), 253-275. https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2017.06.002

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, *40*(1), 5-22. https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077

Lewis, R.B., Wheeler, J.J. & Carter, S.L. (2017). *Teaching Students with Special Needs in General Education Classrooms* (9th ed.). Pearson.

Makri, V., Laliotou, I., Patsikas, S., & Kyridis, A. (2017). *Greece Erasmus+ program education, training and youth interim evaluation report 2017*. Hellenic Republic. https://ketlib.lib.unipi.gr/xmlui/handle/ket/3919

Mieghem, A.V., Verschueren, K., Donche, V., & Struyf, E. (2020). Leadership as a lever for inclusive education in Flanders: A multiple case study using qualitative comparative analysis. *Educational Management Administration & Leadership, 50*(5), 871-888. https://doi.org/10.1177%2F1741143220953608

Moral, C., Higueras-Rodríguez, L., Martín-Romera, A., Martínez-Valdivia, E., & Morales-Ocaña, A. (2020). Effective practices in leadership for social justice. Evolution of successful secondary school principalship in disadvantaged contexts. *International Journal of Leadership in Education, 23*(2), 107-130. https://doi.org/10.1080/13603124.2018.1562100

Nilsen, S. (2017). Special education and general education – coordinated or separated? A study of curriculum planning for pupils with special educational needs. *International Journal of Inclusive Education, 21*(2), 205-2017. https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1193564

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2018). *Oslo Manual 2018: Guidelines for Collecting, Reporting and Using Data on Innovation (4th ed.)*. OECD.

Othman, N. (2016). Exploring the innovative personality characteristics among teachers. *International Education Studies, 9*(4), 1-8. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1095779.pdf

Qvortrup, A., & Qvortrup, L. (2017). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education, 22*(11), 1-15. https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506

Papakonstantinou, P. & Kolympari, T. (2019). A bone of contention: teacher evaluation system in Greece. *International Journal of Management in Education, 13*(1), 40-58. https://doi.org/10.1504/IJMIE.2019.096475

Pollaway, E., Patton, J.R., Serna, L., & Bailey-Joseph, J.W. (2018). *Strategies for teaching learners with special needs.* Pearson.

Seechaliao, Th. (2017). Instructional Strategies to Support Creativity and Innovation in Education. *Journal of Education and Learning*. *6*(4), 201-208. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1148839.pdf

Stopar, K., & Bartol, T. (2019). Digital competences, computer skills and information literacy in secondary education: mapping and visualization of trends and concepts. *Scientometrics, 118*, 479-498. https://doi.org/10.1007/s11192-018-2990-5

Σπυροπούλου, Δ., Βαβουράκη, Α., Κούτρα, Α., Λουκά, Ε., & Μπούρας, Σ. (2007). Καινοτόμα προγράμματα στην εκπαίδευση. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, *13*, 69-83. https://tinyurl.com/2vvfbk5h

Torfing, J. (2016). *Collaborative Innovation in the Public Sector*. Georgetown University Press.

Trichas, P.C., & Avdimiotis, S. (2020). Leadership styles in special education. *Journal of Contemporary Education, Theory & Research, 4*(1), 3-7. https://www.jcetr.gr/vol4iss1/4-1-1.pdf

Υπ. Απόφαση Γ2/4867/1992, Σχολικές δραστηριότητες, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ629/23-10-1992).

Vincent-Lancrin, S., Urgel, J., Kar, S., & Jacotin, G. (2019). *Measuring innovation in education 2019. What has changed in the classroom?* OECD. https://tinyurl.com/s6bermpw

ΟΡΓΑΝΩΣΗ, ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Η σχέση της Εργασιακής Ικανοποίησης και της Επαγγελματικής Εξουθένωσης: Η Περίπτωση των Διευθυντών σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Μιχαήλ Διακομιχάλης
Καθηγητής, Διεθνές Πανεπιστήμιο Ελλάδος
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
diakom@ihu.gr; diakomichalis.michail@ac.eap.gr

Ζαχαρή Γεωργία
Υπουργείο Παιδείας / Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση
gogozahari@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε με σκοπό τη διερεύνηση των παραγόντων και των χαρακτηριστικών που διαμορφώνουν την επαγγελματική ικανοποίηση και αυτών που ευθύνονται για την επαγγελματική εξουθένωση, των στελεχών εκπαίδευσης, και έχει συγκεκριμένο στόχο την ανάδειξη της σχέσης μεταξύ της επαγγελματικής ικανοποίησης με την επαγγελματικής εξουθένωσης.

Η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί αναμφίβολα πολύ σημαντικό θέμα διότι επηρεάζεται η εργασιακή συμπεριφορά και αποδοτικότητα των εργαζομένων όπως επίσης η συναισθηματική και η φυσική τους ευεξία. Ο προγραμματισμός, η δημιουργία και η διατήρηση της ομαλής λειτουργίας του σχολείου αποτελούν τη βασικότερη πηγή εργασιακού άγχους χαρακτηρίζονται ως οι περισσότερο εξαντλητικές και αποτελούν τη βασικότερη πηγή εργασιακού άγχους. Παρατηρήθηκε μια αντιστρόφως ανάλογη σχέση ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση και τις επιμέρους διαστάσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης.

Συμπερασματικά, η συναισθηματική εξάντληση των διευθυντών αυξάνεται όσο προσπαθούν να διατηρήσουν την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας που διευθύνουν.

Λέξεις-κλειδιά: επαγγελματική ικανοποίηση, επαγγελματική εξουθένωση, στελέχη εκπαίδευσης, διευθυντής

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η επαγγελματική ικανοποίηση του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας συνδέεται με την απόδοση και τη λειτουργία του σχολείου που διευθύνει.

Οι συνεχείς αλλαγές που σημειώνονται τα τελευταία χρόνια στον χώρο της εκπαίδευσης, ο ιδιαίτερος ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολικό περιβάλλον καθώς και ο πολυδιάστατος και απαιτητικός ρόλος των στελεχών της εκπαίδευσης καθιστούν απαραίτητη και ιδιαίτερη σημασία τη διερεύνηση του φαινομένου της εργασίας. ικανοποίηση.

Οι εκπαιδευτικοί παρέχουν διδακτικό έργο και συμβάλλουν στην ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος. Από την άλλη, ο ρόλος των στελεχών της εκπαίδευσης έχει εξελιχθεί σε πιο σύνθετο και απαιτητικό, με μια σειρά από νέες αρμοδιότητες που περιλαμβάνουν, εκτός από εκπαιδευτικά, διοικητικά και διαχειριστικά θέματα που αφορούν την καθημερινή λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Η επαγγελματική εξουθένωση αποτελεί ένα σύνδρομο, καθώς οι άνθρωποι λόγω των αυξανόμενων κοινωνικοοικονομικών προκλήσεων που εκτυλίσσονται στο παγκόσμιο γίγνεσθαι βιώνουν συνεχώς έντονη πίεση καθημερινά και ιδιαίτερα στο εργασιακό τους περιβάλλον (Παρασκευά και Παπαγιάννη, 2008). Ως αποτέλεσμα, ως εργαζόμενοι σε μια ποικιλία επαγγελματικών τομέων της κοινωνίας αντιμετωπίζουν προβλήματα άγχους, κόπωσης και εξάντλησης, με αποτέλεσμα την έκφραση αρνητικών συναισθημάτων, συμπεριφορών και αντιδράσεων (Καραγιάννη, 2018). Λόγω λοιπόν της σοβαρότητας των συνεπειών της επαγγελματικής εξουθένωσης στη προσωπική, επαγγελματική και κοινωνική ζωή των ατόμων, η επιστημονική κοινότητα διερευνά τις αιτίες του συνδρόμου, τις συνέπειές του καθώς επίσης και τον τρόπο αντιμετώπισής του.

Η επαγγελματική ικανοποίηση των διευθυντικών στελεχών των σχολικών μονάδων συνδέεται με την απόδοση και τη λειτουργία της σχολικής μονάδας που διευθύνουν, αλλά μειώνεται λόγω της επαγγελματικής εξουθένωσής τους που προκαλείται από εξωτερικούς και εσωτερικούς παράγοντες.

Η επαγγελματική ικανοποίηση και δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα ζήτημα το οποίο έχει μελετηθεί τις τελευταίες δεκαετίες, καθώς μέσα από την συναισθηματική και ψυχική τους κατάσταση και συμπεριφορά επηρεάζονται τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα του σχολείου, άρα κατά συνέπεια η ατομική απόδοση και ανάπτυξη των μαθητών.

Η παρούσα ερευνητική εργασία έχει σκοπό την ανάλυση και τη διερεύνηση της επαγγελματικής ικανοποίησης και της επαγγελματικής εξουθέ-

νωσης των στελεχών εκπαίδευσης των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για την διεκπεραίωση της έρευνας ήταν η ποσοτική μέθοδος και το ερευνητικό εργαλείο είναι το ερωτηματολόγιο. Συγκεκριμένος στόχος της εργασίας αυτής είναι η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση και τις επιμέρους διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

Επαγγελματική ικανοποίηση θεωρείται το σύνολο των συναισθηματικών αντιδράσεων του ανθρώπου από την εργασία του, το οποίο διαμορφώνεται βάση της σύγκρισης των ωφελειών που πραγματικά λαμβάνει και αυτών που θα ήθελε να αποκομίζει (Παπάνης και Ρόντος, 2005), ως αποτέλεσμα της πρόκλησης συναισθημάτων του ατόμου από την επαγγελματική του καριέρα και το χώρο εργασίας του και ουσιαστικά αφορά τον βαθμό επιθυμίας ή αντιπάθειας (Spector, 1997), αλλά και μια συμπεριφορική στάση ή αλλιώς κρίση, είτε θετική είτε αρνητική, ενός ανθρώπου για την εργασία του και για τις συνθήκες του εργασιακού του περιβάλλοντος (Weiss, 2002)

Στο *διεθνή χώρο*, σε έρευνες σχετικά με τη διερεύνηση της επαγγελματικής ικανοποίησης διευθυντών και εκπαιδευτικών σε σχολικές μονάδες, διαπιστώθηκε η ύπαρξη μιας γενικότερης επαγγελματικής ικανοποίησης (Darmody and Smyth, 2016; Wang, Pollock, and Hauseman, 2018) ή μιας ειδικότερης αναφορικά με ορισμένες πτυχές της εργασίας (Chaplain, 2001).

Σύμφωνα με τους Οι περισσότεροι διαθέσιμοι πόροι για διδασκαλία και μάθηση, οι ευκαιρίες για επαγγελματικές συνεργασίες συμβάλουν στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Machumu and Kaitila, 2014, Sarget and Hannum (2005), ενώ ο φόρτος εργασίας (Nyagaya, 2015) προκαλεί δυσαρέσκεια όπως και οι συνθήκες εργασίας αναφορικά με τις υλικοτεχνικές υποδομές των τάξεων. Οι εκπαιδευτικοί είναι λιγότερο ικανοποιημένοι σε σχολεία με χαμηλές σχολικές επιδόσεις, ενώ περισσότερο ικανοποιημένοι σε αυτά με τις υψηλές σχολικές επιδόσεις ανακάλυψαν ότι όσο πιο ευνοϊκές ήταν οι συνθήκες εργασίας τόσο υψηλότερη είναι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Οι διευθυντές των σχολικών μονάδων εμφανίζονται ικανοποιημένοι από την εργασία τους καθώς διαπιστώθηκε ότι η ανάθεση πολλαπλών ρόλων όπως επίσης και ο συνδυασμός διδακτικών υποχρεώσεων με την άσκηση διοικητικών καθηκόντων και σχολικής ηγεσίας συμβάλουν στην επαγγελματική ικανοποίηση (Darmody and Smyth, 2016· Chirchir, 2016).

Η αντιμετώπιση ζητημάτων που αφορούν τους εκπαιδευτικούς (π.χ. απάθεια, αντίσταση στην αλλαγή, περιορισμένος χρόνος για αξιολόγηση), η αναγνώριση της εργασιακής απόδοσης και οι εργασιακές απαιτήσεις (π.χ. λήψη σημαντικών αποφάσεων, άμεση διεκπεραίωση διαδικασιών), όπου με τη σωστή διαχείριση μπορούν να προκαλέσουν αίσθημα ευχαρίστησης στους διευθυντές και να συμβάλουν στην ικανοποίησή τους (Wang, Pollock & Hauseman (2018). Αντίθετα, οι πολλές ώρες εργασίας, ένα αμφιλεγόμενο πολιτικό περιβάλλον (π.χ. τεχνολογίες επικοινωνίας και πληροφοριών), η έλλειψη αναγνώρισης από τους ανώτερους, οι αυξανόμενες εργασιακές απαιτήσεις, η μη συμμετοχή στη διαδικασία πρόσληψης και απόλυσης του προσωπικού και η ενδεχόμενη δυσλειτουργία στην ταυτόχρονη άσκηση διοίκησης και εκπαίδευσης συσχετίσθηκαν σημαντικά με τη χαμηλή επαγγελματική ικανοποίηση των διευθυντών και οδηγούν σίγουρα στην επιδείνωση των συνθηκών εργασίας τους.

Σε ότι αφορά τον *ελλαδικό χώρο*, οι έρευνες δείχνουν πως οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι με τη φύση και τις συνθήκες της ίδιας της εργασίας τους (Koustelios, 2001; Παπαγιαννάκος, 2012; Saiti and Papadopoulos, 2015 (Ντούφα (2019), τη σχολική κουλτούρα(Βασιλάκη (2012), και τις αμοιβές (Saiti and Fassoulis (2012) ή δυσαρεστημένοι με ορισμένες πτυχές της εργασίας όπως η αξιολόγηση, οι ευκαιρίες διαρκούς επιμόρφωσης και εξέλιξης (Παπαθωμόπουλος (2013), συνεργασία με άλλους φορείς και οι υλικοτεχνικές υποδομές (Γραμματικού, 2017) ή με το μισθό και τις παροχές (Koustelios, 2001; Παπαγιαννάκος, 2012; Saiti and Papadopoulos, 2015), τη γραφειοκρατία.

Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης, εντοπίζεται κυρίως σε επαγγέλματα κοινωνικών υπηρεσιών, μεταξύ αυτών και στον κλάδο των εκπαιδευτικών (Παρασκευά και Παπαγιάννη, 2008). Συγκριτικά με άλλα επαγγέλματα οι εκπαιδευτικοί, παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα εξάντλησης και κυνισμού και υψηλό επίπεδο στρες (Smith et al., 2000).

Ειδικότερα, στο *διεθνή χώρο*, σε έρευνες σχετικά με τη διερεύνηση της επαγγελματικής εξουθένωσης διευθυντών και εκπαιδευτικών σε σχολικές μονάδες διαπιστώθηκαν στις επιμέρους διαστάσεις της: α) χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης (Sabanci, 2009; Hosgorur and Apikoglu, 2013), ενώ στην έρευνα του West (2018) μέτριο προς υψηλό επίπεδο συναισθηματικής εξάντλησης, β) χαμηλά επίπεδα αποπροσωποποίησης (Hosgorur and Apikoglu, 2013; West, 2018), ενώ στην έρευνα του Sabanci (2009) παρατηρήθηκε υψηλό ποσοστό αποπροσωποποίησης και γ) χαμηλά επίπεδα προσωπικής επίτευξης (Sabanci, 2009; West, 2018), ενώ στην έρευνα

των Hosgorur and Apikoglu (2013) διαπιστώθηκε υψηλότερο αντίστοιχα.

Η ασάφεια και οι συγκρούσεις ρόλων (Klassen and Chiu, 2010; Celik, 2013), η αίσθηση της απειλής της θέσης τους (Friedman, 2002), η διαχείριση της αυτοαποτελεσματικότητας (Betoret, 2009) και η χαμηλή υπαρξιακή ολοκλήρωση (Rebel and Tomic, 2004) αποτελούν πηγές εργασιακού άγχους και εμφάνισης επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς και διευθυντές σχολικών μονάδων, οι οποίες σταδιακά προκαλούν χαμηλό αίσθημα προσωπικής επίτευξης και χαμηλή απόδοση (Viac and Fraser, 2020).

Οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, η έλλειψη συνεργασίας και το δυσάρεστο εργασιακό περιβάλλον εμφανίζονται ως σημαντικοί παράγοντες πρόκλησης άγχους σε μερικές μελέτες όπως αυτές των Klassen and Chiu (2010) και Darmody and Smyth (2016), ιδιαίτερα στις περιπτώσεις των διευθυντών όταν εμφανίζονται προβλήματα απειθαρχίας από τους υφισταμένους (Kyriacou, 2001).

Επιπλέον, οι σχέσεις με τους γονείς των μαθητών εντοπίστηκε ως παράγοντας που σχετίζεται με την επαγγελματική εξουθένωση (Sabanci, 2009) με τους διευθυντές να εισπράττουν περισσότερο κοινωνική πίεση (Friedman, 2002). Στην έρευνα των Beausaert, et al. (2016) διαπιστώθηκε ότι όσο μεγαλύτερη είναι η κοινωνική υποστήριξη τόσο μικρότερο είναι το επίπεδο του άγχους και της επαγγελματικής εξουθένωσης. Την σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ γονέων- μαθητών με τους διευθυντές ερεύνησαν οι Donmez, Ozer and Comert (2010) και κατέληξαν ότι οι διευθυντές με προπτυχιακούς ή/και μεταπτυχιακούς τίτλους σπουδών εμπιστεύονται περισσότερο τους μαθητές και τους γονείς τους.

Ο φόρτος και οι συνθήκες εργασίας αποτελούν παράγοντες εμφάνισης επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς και διευθυντές σχολικών μονάδων (Whitehead, Ryba and O'Driscoll, 2000; Darmody and Smyth, 2016; West, 2018), η πίεση χρόνου εκτέλεσης των εργασιακών τους υποχρεώσεων (Klassen and Chiu, 2010), η ανεπαρκής διοικητική υποστήριξη (Darmody and Smyth, 2016) και η ανεπάρκεια υλικών πόρων στις σχολικές μονάδες (Betoret, 2009).

Στον *ελλαδικό χώρο*, σε έρευνες σχετικά με τη διερεύνηση της επαγγελματικής εξουθένωσης διευθυντών και εκπαιδευτικών σε σχολικές μονάδες διαπιστώθηκαν χαμηλά επίπεδα άγχους (Λεοντάρη, Κυρίδης και Γιαλαμάς, 2015) χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης (Κατσάνης, 2019) και μέτρια επίπεδα αντίστοιχα (Τσουκαλά, 2018). Παρατηρήθηκαν: α) υψηλό επίπεδο συναισθηματικής εξάντλησης (Παπαντωνίου, 2018) και ιδιαίτερα μετά την έναρξη της οικονομικής κρίσης (Anastasiou & Anagnostou, 2020),

β) μέτριο προς υψηλό επίπεδο αποπροσωποποίησης και γ) χαμηλό επίπεδο προσωπικής επίτευξης (Κάμτσιος και Λώλης, 2016· Παπανικολάου, 2019).

Οι διαπροσωπικές σχέσεις, η ασάφεια και η σύγκρουση ρόλων, ο υπερβολικός φόρτος εργασίας, η έλλειψη πόρων, η πίεση χρόνου (Leventis, et al., 2017), ο ανεπαρκής μισθός και οι συχνές εκπαιδευτικές αλλαγές εμφανίζονται ως βασικά αίτια εμφάνισης άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς και διευθυντές σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Καρούμπαλης, 2010· Γιαννακίδου, 2015· Μπάρης, 2018· Παπαντωνίου, 2018· Anastasiou and Anagnostou, 2020).

Συμπερασματικά, τα στελέχη εκπαίδευσης, λόγω των ραγδαίων εξελίξεων στο πολιτικό, κοινωνικό, οικονομικό και τεχνολογικό τομέα, καλούνται να ανταποκριθούν στη διαμόρφωση των νέων συνθηκών, αξιοποιώντας δυναμικά τον ρόλο τους και συμβάλλοντας στην πολύπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών μέσα από την ορθή διαχείριση ατομικών, ψυχολογικών και κοινωνικών παραγόντων (Παρασκευά και Παπαγιάννη, 2008). Ωστόσο, η εκπαιδευτική πολιτική που διαμορφώνεται κατά καιρούς, τόσο σε διεθνές επίπεδο όσο και στην Ελλάδα, δεν επιτρέπει στα στελέχη εκπαίδευσης να επιδείξουν επαγγελματική κρίση ή αυτονομία στο έργο τους (Wang, Pollock and Hauseman, 2014; Συροπούλου, 2020).

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Με βάση τα θεωρητικά μοντέλα που αναφέρθηκαν για τη μέτρηση και αξιολόγηση επαγγελματικής ικανοποίησης και της επαγγελματικής εξουθένωσης στους εργαζόμενους, σε διάφορα εργασιακά περιβάλλοντα εκπαιδευτικών μονάδων, οι ερευνητές προχώρησαν στη δημιουργία εργαλείων για την αναζήτηση των αιτιών και των τρόπων αντιμετώπισής του. μαζί του, μεταξύ των οποίων είναι το Maslach Burnout Inventory (MBI), το Burnout Measure (BM), το Oldenburg Burnout Inventory (OLBI), το Copenhagen Burnout Inventory (CBI) και το Shirom – Melamed Burnout Measure (SMBM).

Εργαλείο έρευνας

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για την ποσοτική προσέγγιση της έρευνας είναι το ερωτηματολόγιο που περιέχει μια σειρά δομημένων ερωτήσεων που παρουσιάζονται με συγκεκριμένη σειρά και στα οποία καλείται να απαντήσει ο ερωτώμενος.

Αναλυτικά, το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας περιλαμβάνει 12 ερωτήσεις για τη μέτρηση των δημογραφικών στοιχείων των στελεχών εκ-

παίδευσης και τα στοιχεία που αφορούν τη σχολική υπηρεσία, ενώ το υπόλοιπο μέρος του ερωτηματολογίου στοχεύει στη διερεύνηση της επαγγελματικής εξουθένωσης των στελεχών εκπαίδευσης.

Δείγμα

Ο πληθυσμός στόχος της παρούσας έρευνας που αποτελεί το δείγμα της έρευνας είναι εκπαιδευτικοί σε ΠΕ 70 Δασκάλων, ΠΕ 60 Νηπιαγωγών και ΠΕ 11 Φυσικής Αγωγής που υπηρετούν σε θέση Διευθυντή, Αναπληρωτή Διευθυντή και Έφορου σε μονοθέσια και πολυθέσια. δημόσια Δημοτικά Σχολεία και Νηπιαγωγεία της Περιφερειακής Ενότητας Πρέβεζας.

Αναλυτικά, το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 57 στελέχη εκπαίδευσης, τα οποία κατά το σχολικό έτος 2020-2021 υπηρέτησαν σε θέσεις ευθύνης ως Διευθυντές-Διευθυντές και Υποδιευθυντές σε 30 Δημοτικά Σχολεία και Προϊσταμένους σε 17 Νηπιαγωγεία της Περιφερειακής Ενότητας Πρέβεζας.

Διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας

Η μέθοδος που ακολουθήθηκε για τη συλλογή δεδομένων ήταν η χρήση ερωτηματολογίου, το οποίο δημιουργήθηκε με τη χρήση της υπηρεσίας «Φόρμες Google» καθώς θεωρήθηκε το καταλληλότερο μέσο για τη διεξαγωγή αυτής της ερευνητικής μελέτης λόγω των συνθηκών που διαμορφώθηκαν από την πανδημία του Covid-19. Πριν από την τελική κατασκευή του, το εργαλείο δοκιμάστηκε πιλοτικά σε δείγμα συνεντευξιαζόμενων, Διευθυντή, Υποδιευθυντή Δημοτικού Σχολείου και Προϊσταμένου Νηπιαγωγείου, προκειμένου να μελετηθεί η κατανόησή του και να διατυπωθούν τυχόν σχόλια-βελτιώσεις. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Μάρτιο του 2021 και συμπληρώθηκαν συνολικά 51 ερωτηματολόγια, 25 γυναίκες (49%) και 26 άνδρες (51%), δηλαδή ποσοστό ανταπόκρισης 89,5%.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Η ανάλυση έγινε με τη χρήση περιγραφικών στατιστικών και διασταυρώσεων, χρησιμοποιώντας το στατιστικό πακέτο IBM SPSS Statistics. Η αξιοπιστία των ερευνητικών εργαλείων και των υποκλιμάκων τους διερευνήθηκε με τον συντελεστή Cronbach's Alpha και σε όλες τις περιπτώσεις κρίθηκε ικανοποιητική καθώς η τιμή του δείκτη αξιοπιστίας ήταν μεγαλύτερη από 0,7.

Από την ανάλυση των δημογραφικών χαρακτηριστικών των στελεχών εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα, προέκυψε ότι από τους 51 συ-

νολικά συμμετέχοντες στην έρευνα, οι 26 (51%) ήταν άνδρες και οι υπόλοιποι 25 (49%) ήταν γυναίκες. Όσον αφορά την οικογενειακή τους κατάσταση, 43 (84,3%) από τους ερωτηθέντες απάντησαν ότι είναι παντρεμένοι και 8 (15,7%) ότι είναι ελεύθεροι. Επιπλέον, 32 (62,7%) από τους ερωτηθέντες απάντησαν ότι έχουν παρακολουθήσει σεμινάριο/επιμόρφωση σε θέματα σχετικά με τη διαχείριση της σχολικής εκπαίδευσης και 19 (37,3%) απάντησαν αρνητικά.

Όσον αφορά τον αριθμό των παιδιών στο δείγμα, αυτός φαίνεται να έχει μέση τιμή 2 και τυπική απόκλιση ±1, όπου η τυπική απόκλιση στη συγκεκριμένη περίπτωση περιγράφει την απόσταση από τη μέση τιμή 2 παιδιών.

Η ηλικία των μελών του δείγματος είναι, 39 (76,5%) των ερωτηθέντων απάντησαν 51 και άνω, 8 (15,7%) μεταξύ 41 – 50 και 4 (7,8%) απάντησαν ότι είναι 31-40 ετών. Όσον αφορά τις σπουδές στελεχών εκπαίδευσης, 14 (58,3%) απάντησαν ότι είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου, 9 (37,5%) δεύτερου πανεπιστημιακού τίτλου και 1 (4,2%) απάντησαν ότι έχουν διδακτορικό δίπλωμα. Ως προς την τοποθεσία της σχολικής μονάδας που εξυπηρετούν, 21 (41,2%) απάντησαν ότι υπηρετούν σε σχολική μονάδα που ανήκει σε αστική περιοχή (πληθυσμός > 10.000), 18 (35,3%) Ημιαστική (πληθυσμός 2.000 έως 10.000), και 12 (23,5%) απάντησαν σε αγροτική περιοχή (πληθυσμός < 2.000) αντίστοιχα. Τέλος, όσον αφορά την οργάνωση της σχολικής μονάδας, 24 (47,1%) των ερωτηθέντων απάντησαν ότι υπηρετούν σε μονοθέσια σχολική μονάδα (έως 4 μόνιμες θέσεις), 16 (31,4%) απάντησαν ότι υπηρετούν σε πολυθέσια, (8 έως 12 μόνιμες θέσεις) και 11 (21,6%) απάντησαν σε πολυθέσια (4 έως 7 θέσεις) αντίστοιχα.

Από το σύνολο των ερωτώμενων, 23 (45,1%) εκπαιδευτικοί υπηρετούν σε σχολική μονάδα στην οποία ο αριθμός των εκπαιδευτικών κυμαίνεται από 1-5 και 1 (2%) απάντησαν 6-10 αντίστοιχα. Επίσης, 16 (31,4%) από τους συμμετέχοντες στην έρευνα απάντησαν ότι ο αριθμός των μαθητών στη σχολική τους μονάδα ανέρχεται σε 121-250 και 5 (9,8%) απάντησαν 71-120. Όσον αφορά τα χρόνια υπηρεσίας τους στη δημόσια εκπαίδευση, 17 (33,3%) δήλωσαν 21 έως 25 ετών και 4 (7,8%) απάντησαν 11 έως 15 ή 36 έως 40 έτη.

Αναφορικά με τα χρόνια υπηρεσίας στελεχών εκπαίδευσης σε θέση Διευθυντή ή Υποδιευθυντή ή Προϊσταμένου στη δημόσια εκπαίδευση, 20 (39,2%) από τους ερωτηθέντες απάντησαν 6-10 και 5 (9,8%) απάντησαν 26-30. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά τα χρόνια υπηρεσίας τους ως Διευθυντές ή Υποδιευθυντές ή Προϊστάμενοι στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, 28 (54,9%) απάντησαν 0-5 και 1 (2%) απάντησαν 16-20.

Διαπιστώνεται ότι όσο αυξάνουν τα έτη υπηρεσίας ως Διευθυντής/ντρια

ή Υποδιευθυντής/ντρια ή Προϊστάμενος/νη στη δημόσια εκπαίδευση τόσο περισσότερο αυξάνει η αποπροσωποποίησή τους αναφορικά με τη σχέση τους με τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας. Επιπλέον, όσο αυξάνουν τα έτη υπηρεσίας ως Διευθυντής/ντρια ή Υποδιευθυντής/ντρια ή Προϊστάμενος/νη στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα τόσο περισσότερο αυξάνει η αποπροσωποποίησή τους αναφορικά με τη σχέση τους με τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας.

Επίσης, όσο περισσότερο είναι επιφορτισμένος ο διευθυντής με τον προγραμματισμό τόσο μεγαλύτερη είναι η συναισθηματική εξάντλησή του αναφορικά με τη σχέση του με τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας. Δηλαδή, όσο περισσότερο είναι επιφορτισμένος ο διευθυντής με τη διατήρηση της ομαλής λειτουργίας τους σχολείου, τόσο μεγαλύτερη είναι η συναισθηματική εξάντλησή του με τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας.

Σύμφωνα με τον Πίνακα 1 φαίνεται πως όσο η εγγενής ικανοποίηση από την εργασία μειώνεται τόσο αυξάνουν οι δείκτες προσωπικά επιτεύγματα των διευθυντών σχολικών μονάδων, που εκφράζουν υψηλά ποσοστά επαγγελματικής εξουθένωσης, και όσο μειώνεται η επαγγελματική ικανοποίηση που οφείλεται στην ανάπτυξη των εργασιακών σχέσεων τόσο περισσότερο αυξάνουν η συναισθηματική εξάντληση και τα προσωπικά επιτεύγματα των διευθυντών. Επίσης, όσο περισσότερο αυξάνουν οι ενδογενείς παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης, τόσο περισσότερο μειώνονται η συναισθηματική εξάντληση των διευθυντών και τα προσωπικά επιτεύγματα. Τέλος, όσο αυξάνουν οι εξωγενείς παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης τόσο περισσότερο μειώνονται τα προσωπικά επιτεύγματα των διευθυντών των σχολικών μονάδων.

Πίνακας 1. Αποτελέσματα συσχέτισης της επαγγελματικής ικανοποίησης και της επαγγελματικής εξουθένωσης του δείγματος

		Προσωπικά επιτεύγματα (MBI) σε σχέση με τους μαθητές	Συναισθηματική εξάντληση (MBI) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς	Προσωπικά επιτεύγματα (MBI) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς
Job itself intrinsic (JS)	Correlation Coefficient	-.311*		-.305*
	Sig.	0.019		0.021
	N	51		51

Enployee relations satisfaction (JS)	Correlation Coefficient		-.295*	-.293*
	Sig.		0.026	0.027
	N		57	57
Ενδογενείς (JS)	Correlation Coefficient		-.323*	-.268*
	Sig.		0.014	0.044
	N		51	51
Εξωγενείς (JS)	Correlation Coefficient	-.286*		-.331*
	Sig.	0.031		0.012
	N	51		51

Σύμφωνα με τον Πίνακα 2 υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στη σχέση των διευθυντών με εκπαιδευτικούς και μαθητές, και τις μεταβλητές «*Νιώθω αναζωογονημένος/-η όταν δουλεύω με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου*», «*Αισθάνομαι ότι οι εκπαιδευτικοί κατηγορούν εμένα για μερικά από τα προβλήματά τους*» και «*Στην πραγματικότητα δεν με ενδιαφέρει τι συμβαίνει σε μερικούς εκπαιδευτικούς του σχολείου*». Στη μεταβλητή «Νιώθω αναζωογονημένος/-η όταν δουλεύω με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου» οι μαθητές συγκεντρώνουν υψηλότερη μέση τιμή σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς. Στη μεταβλητή «Αισθάνομαι ότι οι εκπαιδευτικοί κατηγορούν εμένα για μερικά από τα προβλήματά τους» οι μαθητές συγκεντρώνουν χαμηλότερη μέση τιμή σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς. Στη μεταβλητή «Στην πραγματικότητα δεν με ενδιαφέρει τι συμβαίνει σε μερικούς εκπαιδευτικούς του σχολείου» οι μαθητές συγκεντρώνουν χαμηλότερη μέση τιμή σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς.

Πίνακας 2. Αποτελέσματα σύγκρισης της σχέσης με εκπαιδευτικούς και μαθητές και της επαγγελματικής εξουθένωσης των διευθυντών

Ερωτήσεις	Σχέση με:	N	Mean	SD	t	df	Sig.
1. Μου δημιουργεί μεγάλη ένταση/στρες το να εργάζομαι στενά με εκπαιδευτικούς.	Εκπαιδευτικούς	51	1.0	1.3	1.792	100	0.076
	Μαθητές	51	0.6	0.9			

2. Μπορώ εύκολα να καταλάβω πώς αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί του σχολείου μου.	Εκπαιδευτικούς	51	4.8	1.7	-1.925	100	0.057
	Μαθητές	51	5.4	1.1			
3. Αντιμετωπίζω τα προβλήματα των εκπαιδευτικών του σχολείου πολύ αποτελεσματικά.	Εκπαιδευτικούς	51	5.1	1.2	-1.406	100	0.163
	Μαθητές	51	5.4	0.9			
4. Μπορώ να δημιουργήσω μια άνετη ατμόσφαιρα με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου.	Εκπαιδευτικούς	51	4.9	1.4	-1.657	100	0.101
	Μαθητές	51	5.3	1.1			
5. Νιώθω αναζωογονημένος/-η όταν δουλεύω με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου.	Εκπαιδευτικούς	51	4.5	1.6	-2.847	100	**0.005**
	Μαθητές	51	5.3	1.2			
6. Νιώθω ότι συμπεριφέρομαι σε μερικούς εκπαιδευτικούς απρόσωπα, σαν να ήταν αντικείμενα.	Εκπαιδευτικούς	51	0.3	0.8	0.929	100	0.355
	Μαθητές	51	0.2	0.5			
7. Αισθάνομαι ότι οι εκπαιδευτικοί κατηγορούν εμένα για μερικά από τα προβλήματά τους.	Εκπαιδευτικούς	51	1.1	1.4	2.126	100	**0.036**
	Μαθητές	51	0.6	1.1			
8. Στην πραγματικότητα δεν με ενδιαφέρει τι συμβαίνει σε μερικούς εκπαιδευτικούς του σχολείου.	Εκπαιδευτικούς	51	0.4	1.1	2.053	100	**0.043**
	Μαθητές	51	0.0	0.2			

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, διαπιστώνεται μια αντιστρόφως ανάλογη σχέση ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση και τις επι-

μέρους διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης. Συγκεκριμένα, όσο η εγγενής ικανοποίηση από την εργασία μειώνεται τόσο αυξάνει η διάσταση των προσωπικών επιτευγμάτων των διευθυντών, υποδιευθυντών και προϊσταμένων, στη σχέση τους με τους μαθητές και εκπαιδευτικούς, που εκφράζει υψηλά ποσοστά επαγγελματικής εξουθένωσης. Επίσης, όσο μειώνονται οι εξωγενείς παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης τόσο περισσότερο αυξάνεται η διάσταση των προσωπικών επιτευγμάτων τους.

Ακόμα, παρατηρείται πως όσο μειώνεται η επαγγελματική ικανοποίηση που οφείλεται στην ανάπτυξη των εργασιακών σχέσεων μέσα στον εκπαιδευτικό οργανισμό τόσο περισσότερο αυξάνουν οι διαστάσεις της συναισθηματικής εξάντλησης και των προσωπικών επιτευγμάτων των διευθυντών, υποδιευθυντών και προϊσταμένων, αναφορικά με τη σχέση τους με τους εκπαιδευτικούς.

Όσο περισσότερο μειώνονται οι ενδογενείς παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης, τόσο περισσότερο αυξάνεται η συναισθηματική εξάντλησή τους και τα προσωπικά επιτεύγματα αντίστοιχα.

Τα συγκεκριμένα ευρήματα ανέδειξαν, πως ανάμεσα στις διοικητικές και παιδαγωγικές υποχρεώσεις του διευθυντή που προκύπτουν στα πλαίσια της διοίκησης ενός σχολικού οργανισμού, μέσα από την άσκηση του ρόλου του αλλά και της θέσης που κατέχει, ο προγραμματισμός, η δημιουργία και η διατήρηση της ομαλής λειτουργίας του χαρακτηρίζονται ως οι περισσότερο εξαντλητικές και αποτελούν τη βασικότερη πηγή εργασιακού άγχους, αναδεικνύοντας ότι η σκληρή δουλειά που έχει αναλάβει ο διευθυντής και η πολυπλοκότητα του ρόλου του, του προκαλεί πιο σύντομα εξουθένωση. Δηλαδή αναλώνει τον περισσότερο χρόνο του στα ανωτέρω καθήκοντα, γεγονός που αναδεικνύει την σημαντικότητα της ενέργειας του προγραμματισμού, σε θέματα που αφορούν στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία και ουσιαστικά είναι υπεύθυνος για την έγκυρη και έγκαιρη επίτευξή του.

Συμπερασματικά, φαίνεται να προκύπτει ότι η συναισθηματική εξάντληση των διευθυντών αυξάνεται όσο προσπαθούν να διατηρήσουν την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας που διευθύνουν.

Στον αντίποδα, ως λιγότερο απαιτητικές υποχρεώσεις, εντοπίστηκαν η συνεργασία του διευθυντή με τους γονείς/ κηδεμόνες και τους διάφορους φορείς της τοπικής κοινωνίας, εύρημα το οποίο θα μπορούσε να αποδοθεί στην ύπαρξη στενότερων και εποικοδομητικών επαφών μεταξύ τους, χωρίς πολλές εντάσεις στο σχολικό χώρο που να δυσχεραίνουν το έργο του διευθυντή, όπου όλοι συμβάλουν στη δημιουργία θετικού κλίματος και πνεύματος συνεργασίας.

Συνοπτικά, σε ό,τι αφορά τη σχέση της επαγγελματικής ικανοποίησης και επαγγελματικής εξουθένωσης προκύπτει ότι υπάρχει αρνητική συσχέτιση.

Όταν μειώνεται η ελευθερία επιλογών, η αξιοποίηση δεξιοτήτων, ο βαθμός υπευθυνότητας κλπ, είτε η ικανοποίηση από το περιβάλλον εργασίας, το ωράριο, την αμοιβή, την ασφάλεια, τις διαπροσωπικές σχέσεις κλπ, τότε εντοπίζεται αύξηση των διαστάσεων της συναισθηματικής εξάντλησης και των προσωπικών επιτευγμάτων της επαγγελματικής εξουθένωσης των στελεχών εκπαίδευσης στη μεταξύ τους σχέση με τους μαθητές και εκπαιδευτικούς.

Αντίθετα, όταν παρατηρείται αύξηση των προαναφερόμενων παραγόντων τότε εντοπίζεται μείωση των διαστάσεων της συναισθηματικής εξάντλησης και των προσωπικών επιτευγμάτων.

Η συναναστροφή των διευθυντών με τους μαθητές αποτελεί μια αναζωογονητική διαδικασία, σε αντίθεση με τη συναναστροφή με τους εκπαιδευτικούς, όπου οι διευθυντές γίνονται αποδέκτες κατηγοριών για τα προβλήματα που προκύπτουν εντός του σχολείου. Ως εκ τούτου, ο βαθμός στον οποίο βιώνουν τους παραπάνω παραμέτρους επιδρά σημαντικά στην αποδοτικότητα, στη συνολικότερη ικανοποίηση από την εργασία και κατ' επέκταση στην εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης.

ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Τα αποτελέσματα της έρευνας δεν μπορούν να χαρακτηριστούν γενικεύσιμα, καθώς η έρευνα επικεντρώθηκε στα δημοτικά σχολεία και το δείγμα περιορίστηκε στα σχολεία της Περιφερειακής Ενότητας Πρέβεζας. Προτείνεται λοιπόν η διεξαγωγή περαιτέρω έρευνας με μεγαλύτερα αντιπροσωπευτικά δείγματα που θα μπορούν να βγάλουν πληρέστερα συμπεράσματα.

Η παρούσα έρευνα προκάλεσε αποτελέσματα σχετικά με την εξουθένωση διευθυντών, αναπληρωτών διευθυντών και προϊσταμένων σε μια χρονική περίοδο όπου επικρατούσαν ειδικές συνθήκες εργασίας λόγω της πανδημίας Covid-19. Αυτός ο παράγοντας συνέβαλε σημαντικά στη διαμόρφωση και εκδήλωση των απόψεων και των συναισθημάτων τους και κατ' επέκταση στη διερεύνηση του πλαισίου της επαγγελματικής εξουθένωσης, καθώς τους ζητήθηκε να αντιμετωπίσουν νέες προκλήσεις με επιφύλαξη και αβεβαιότητα.

Οι επιπτώσεις της πανδημίας στην κοινωνία γενικότερα και στον τομέα της εκπαίδευσης ειδικότερα είχαν ως αποτέλεσμα την αλλαγή του τρόπου διδασκαλίας με νέες σύγχρονες μεθόδους, που επιβάρυνε το εκπαιδευτικό

προσωπικό με νέα καθήκοντα και πρακτικές. Κρίνεται λοιπόν απαραίτητη η διεξαγωγή αντίστοιχης έρευνας σε μεταγενέστερο χρόνο που θα έχουν εξομαλυνθεί οι συνθήκες εργασίας στον χώρο της εκπαίδευσης αλλά και γενικότερα οι κοινωνικοοικονομικές καταστάσεις.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το αποτέλεσμα της έρευνας σχετικά με τη διατύπωση γνώμης διευθυντών, υποδιευθυντών και προϊσταμένων και την πρόθεσή τους να αλλάξουν επάγγελμα όταν παρατηρείται μεγαλύτερη αποπροσωποποίηση σε σχέση με μαθητές και εκπαιδευτικούς στον χώρο εργασίας τους, γεγονός που μπορεί να εξεταστεί στο μελλοντική έρευνα υπό το πρίσμα νεότερων κοινωνικοοικονομικών συνθηκών σε συνδυασμό με την ύπαρξη ενός επαχθούς εργασιακού περιβάλλοντος στον εκπαιδευτικό τομέα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Anastasiou, S. & Anagnostou, L. (2020). *Variability in Indices of Economic Hardship and Burnout Components of Primary School Teachers in Greece*, 1947-3778. *DOI:10.5171/2020.303976*

Beausaert, S., Froehlich, D. E., Devos, C. & Riley, P. (2016). Effects of support on stress and burnout in school principals. *Educational Research*, *58*(4), 347-365.

Betoret, F. D. (2009). Self-efficacy, school resources, job stressors and burnout among Spanish primary and secondary school teachers: a structural equation approach. *Educational Psychology*, *29*(1), 45-68.

Γιαννακίδου, Χ. Ε. (2015). *Επαγγελματική εξουθένωση, πηγές επαγγελματικού στρες και αυτοαποτελεσματικότητα στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. (Διπλωματική εργασία). Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

Γραμματικού, Κ. Σ. (2017). Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών Α/Θμιας Εκπαίδευσης ως προς τις συνθήκες εργασίας. *Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία, 1*, 152-162.

Celik, K. (2013). The Effect of Role Ambiguity and Role Conflict on Performance of Vice Principals: The Mediating Role of Burnout. *Eurasian Journal of Educational Research*, *51*, 195-213.

Chaplain, R. P. (2001). Stress and job satisfaction among primary headteachers: a question of balance? *Educational Management and Administration*, *29*(2), 197-215.

Chirchir, R. (2016). Demographic Factors and Job Satisfaction: A Case of Teachers in Public Primary Schools in Bomet County, Kenya. *Journal of Education and Practice, 7*(13), 152-158.

Darmody, M. & Smyth, E. (2016). Primary school principals' job satisfaction and occupational stress. *International Journal of Educational Management*, *30*(1), 115-128.

Donmez, B., Ozer, N. & Comert, M. (2010). Principal trust in students and parents: its relationship with principal burnout. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *2*(2), 547-550.

Friedman, I. A. (2002). Burnout in school principals: Role related antecedents. *Social Psychology of Education*, *5*(3), 229-251.

Hosgorur, T. & Apikoglu, S. (2013). Relationship between school administrators' anxiety levels for authority use and burnout levels. *Educational Process: International Journal*, *2*(1-2), 19-35. *DOI: 10.12973/edupij.2013.212.2*

Κάμτσιος, Σ. & Λώλης, Θ. (2016). Βιώνουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί την επαγγελματική εξουθένωση; ο ρόλος των δημογραφικών χαρακτηριστικών και των καθημερινών στρεσογόνων ερεθισμάτων. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, *9*(1), 40-87.

Καραγιάννη, Σ. (2019). Η επαγγελματική εξουθένωση στους Εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. (Μεταπτυχιακή εργασία). Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τρίπολη.

Καρούμπαλης, Σ. (2010). *Αγχογόνοι παράγοντες στην εργασία των διευθυντών δημοτικών σχολείων και ο ρόλος τους στην επαγγελματική τους ικανοποίηση*. (Διπλωματική εργασία). Σχολή Διοίκησης και Οικονομίας, Τεχνολογικό Ίδρυμα Πάτρας, Πάτρα.

Κατσάνης, Α. (2019). *Μελέτη παραγόντων εργασιακού άγχους και συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης διευθυντικών στελεχών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.* (Διπλωματική εργασία). Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Klassen, R. M. & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of educational Psychology*, *102*(3), 741-756.

Koustelios, A. D. (2001). Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers. *International journal of educational management*, *15*(7), 354-358.

Kyriacou, C. (2001) Teacher stress: Directions for future research. *Educational review*, *53*(1), 27-35.

Λεοντάρη, Α., Κυρίδης, Α., και Γιαλαμάς, Β. (2015). Το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική επιθε-*

ώρηση, *30*. ΙΚΕΕΑRT-2014-1879, 139-161.

Leventis, C., Papakitsos, E. C., Karakiozis, K. & Argyriou, A. (2017). Work-related stress and burnout factors of principals in regional Greece: A historical perspective. *Journal of Research Initiatives*, *3*(1), 1-11.

Machumu, H. J. & Kaitila, M. M. (2014). Influence of Leadership styles on Teachers' job satisfaction: A case of selected Primary Schools in Songea and Morogoro Districts, Tanzania. *International Journal of educational Administration and policy studies, 6*(4), 53-61.

Μπάρης, Θ. (2018). *Πηγές επαγγελματικού στρες στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.* (Διπλωματική εργασία).

Nyagaya, P. A. (2015). *Factors influencing teachers' level of job satisfaction in public primary schools in Kayole Division, Embakasi Sub County, Kenya* (Doctoral dissertation).

Παπαγιαννάκος, Α. (2012). *Αυτοαποτελεσματικότητα, επαγγελματική εξουθένωση και επαγγελματική ικανοποίηση σε δασκάλους πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

Παπαθωμόπουλος, Ν. (2013). *Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Μία εμπειρική μελέτη*. Εισήγηση στην ημερίδα του Πανεπιστημίου Λευκωσίας με θέμα: «Συνεργατική Έρευνα Δράσης για την Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών», Αθήνα.

Παπάνης, Ε., & Ρόντος, Κ. (2005). *Ψυχολογία-Κοινωνιολογία της εργασίας και διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού, θεωρία και εμπειρική έρευνα*. Σιδέρης.

Παπανικολάου, Κ. (2019). *Συναισθηματική νοημοσύνη και επαγγελματική εξουθένωση: Μελέτη περίπτωσης των εκπαιδευτικών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Αιτωλοακαρνανίας*. (Διπλωματική εργασία). Τεχνολογικό Ίδρυμα Δυτικής Ελλάδας, Πάτρα.

Παπαντωνίου, Μ. (2018). *Η επαγγελματική εξουθένωση και η επαγγελματική ικανοποίηση και η σχέση τους με τις συνθήκες εργασίας των παιδαγωγών προσχολικής αγωγής (νηπιαγωγών): μια εμπειρική διερεύνηση στην περιφερειακή ενότητα Κοζάνης*. (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Παρασκευά, Φ. & Παπαγιάννη, Α. (2008). *Επιστημονικές & παιδαγωγικές δεξιότητες για τα στελέχη της εκπαίδευσης*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Rebel, A. & Tomic, W. (2004). Existential Fulfillment and Burnout Among Principals and Teachers. *Pedagogisch Tijdschrift, 29*(4), 55–66.

Sabanci, A. (2009). The effect of primary school teachers' burnout on organisational health. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *1*(1), 195-205.

Saiti, A., & Fassoulis, K. (2012). Job satisfaction: factor analysis of Greek primary school principals' perceptions. International Journal of Educational Management, *26*(4), 370–380.

Saiti, A., & Papadopoulos, Y. (2015). School teachers' job satisfaction and personal characteristics. *International Journal of Educational Management*, *29*(1), 73-97.

Sargent, T. & Hannum, E. (2005). Keeping teachers happy: Job satisfaction among primary school teachers in rural northwest China. *Comparative education review, 49*(2), 173-204.

Spector, P. (1997). *Job satisfaction: Application, assessment, causes, and consequences*. Sage.

Συροπούλου, Σ. (2020). *Το Επαγγελματικό Άγχος Διευθυντών Σχολικών Μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Σχολή Επιστημών Αγωγής. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Αλεξανδρούπολη.

Terzidis E. (2018). *Stress of Primary Schools' directors* . (Master Dissertation), University of West Macedonia, Florina, Greece.

Τόδωρης, Π. (2020). *Η επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών Ξένων Γλωσσών*. (Διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Τσουκαλά, Χ. (2018). *Επαγγελματική εξουθένωση: ζήτημα εργασιακού άγχους και μόνο;*. (Διπλωματική εργασία). Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Viac, C. & Fraser, P. (2020). Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis. *OECD Education Working Papers,* 213. https://www.oecd-ilibrary.org/education/teachers-well-being_c36fc9d3-en

Wang, F., Pollock, K. & Hauseman, D. (2014). The changing nature of principals' work. *OPC Register*, *3*, 22-26.

Weiss, H. M. (2002). Deconstructing job satisfaction: Separating evaluations, beliefs and affective experiences. *Human resource management review*, *12*(2), 173-194.

West, D (2018). An analysis of principal burnout and job-person fit among elementary, middle, and high school principals in Alabama. (PhD Thesis). Liberty University, Lynchburg, VA.

Whitehead, A., Ryba, K. & O'Driscoll, M. (2000). Burnout among New Zealand primary school teachers. *New Zealand Journal of Psychology*, *29*(2), 52-60.

Διαχείριση εκπαιδευτικών αλλαγών σε ιδιωτικά σχολεία προσχολικής εκπαίδευσης: Απόψεις και πρακτικές διευθυντών/ντριών και εκπαιδευτικών

Μικαέλα Μπακιρτζή
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου
Bakirtzimikaela@gmail.com

Δρ Βαλεντίνα Θεοδοσίου
Επιστημονική Συνεργάτιδα, Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου
V.Theodosiou@external.euc.ac.cy

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το άρθρο παρουσιάζει τα αποτελέσματα έρευνας που στόχο είχε να διερευνήσει τις πρακτικές διαχείρισης εκπαιδευτικών αλλαγών που υιοθετούν οι διευθυντές/ντριες σχολείων προσχολικής εκπαίδευσης και τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί βιώνουν τις αλλαγές αυτές. Στην έρευνα υιοθετήθηκε ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση και πιο συγκεκριμένα, η μελέτη περίπτωσης τεσσάρων ιδιωτικών σχολείων προσχολικής εκπαίδευσης της Αττικής, τα οποία επιλέχθηκαν μέσω σκόπιμης δειγματοληψίας καθώς υιοθετούσαν εκπαιδευτικές αλλαγές. Τα υποκείμενα της έρευνας αποτέλεσαν οι διευθυντές/ντριες και εκπαιδευτικοί των σχολείων, οι οποίοι συμμετείχαν σε ατομικές συνεντεύξεις και συνεντεύξεις εστίασης, αντίστοιχα. Επίσης, πραγματοποιήθηκε η συλλογή και μελέτη εγγράφων για την πληρέστερη μελέτη του θέματος. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί αντικρύζουν θετικά την εισαγωγή εκπαιδευτικών αλλαγών για την βελτίωση και ανάπτυξη των σχολικών οργανισμών, ιδιαίτερα όταν αυτή γίνεται σταδιακά και με τη στήριξη των διευθυντών/ντριών, ενώ στις περιπτώσεις που οι διευθυντές/ντριες επένδυσαν στην επιμόρφωση και έδωσαν ενεργό ρόλο στους εκπαιδευτικούς, η αντίστασή τους στην αλλαγή περιορίστηκε σημαντικά. Τα αποτελέσματα αναμένεται να φανούν χρήσιμα για τους εκπαιδευτικούς φορείς και τους φορείς χάραξης πολιτικής, καθώς η ανάπτυξη της ικανότητας διαχείρισης της αλλαγής εκ μέρους των διευθυντών αποτελεί βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματική διοίκηση των σχολείων.

Λέξεις-κλειδιά: Εκπαιδευτικές αλλαγές, Εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία, Προσχολική εκπαίδευση, Διαχείριση εκπαιδευτικών αλλαγών

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα σύγχρονα σχολεία λειτουργούν σε ένα μεταβαλλόμενο περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από διαρκείς αλλαγές, οι οποίες επηρεάζουν τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας τους, καθώς και την καθημερινότητα των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, η εφαρμογή αλλαγών και καινοτομιών σε επίπεδο σχολικής μονάδας αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση προκειμένου τα σχολεία να καταφέρουν να προσαρμοστούν, να αναπτυχθούν στο πλαίσιο που επιτάσσουν οι σύγχρονες συνθήκες και να επιβιώσουν (Earley, 2013· Μπάκας, 2009), παρόλο που συχνά προσκρούει στην αντίσταση των εκπαιδευτικών (Terhart, 2013). Το γεγονός αυτό καθιστά τη διαχείριση των εκπαιδευτικών αλλαγών στα σύγχρονα σχολεία ένα πολυσύνθετο ζήτημα. Γι' αυτό και σύμφωνα με τους Μάνεση και Θεοδώρου (2022), ο ρόλο των διευθυντών των σχολείων καθίσταται καίριος για την αντιμετώπιση της αντίσταση των εκπαιδευτικών και την ορθή διαχείριση της αλλαγής στο σχολείο.

Καθώς η επιτυχία της αλλαγής αποτελεί μια πολύπλοκη και πολυδιάστατη διαδικασία, η οποία επηρεάζει και επηρεάζεται από όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία, προκύπτει ιδιαίτερο ενδιαφέρον να μελετήσουμε τις απόψεις τόσο των διευθυντών/ντριών, όσο και των εκπαιδευτικών των σχολείων για το ζήτημα της εισαγωγής και διαχείρισης εκπαιδευτικών αλλαγών. Στο παρόν άρθρο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα μιας εμπειρικής μελέτης περίπτωσης που αφορά στη διερεύνηση των πρακτικών διαχείρισης εκπαιδευτικών αλλαγών που υιοθετούνται από τους/τις διευθυντές/ντριες σχολείων προσχολικής εκπαίδευσης και τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί βιώνουν τις αλλαγές αυτές. Αρχικά, επιδιώκεται μια σύντομη ανασκόπηση της βιβλιογραφίας αναφορικά με τη διαχείριση της αλλαγής στα σχολεία και τον ρόλο του διευθυντή. Ακολούθως γίνεται αναφορά στο συγκείμενο της έρευνας και παρουσιάζονται οι μεθοδολογικές επιλογές και οι περιορισμοί της. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, όπως προέκυψαν από την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων και τέλος, συζητούνται τα σημαντικότερα ευρήματα της έρευνας και διατυπώνονται εισηγήσεις για περαιτέρω έρευνα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

Σε έναν κόσμο που συνεχώς αλλάζει, το μόνο που παραμένει σταθερό είναι η ανάγκη για διαρκή αλλαγή και «αυτό που σήμερα θεωρείται επιτυχημένο, αύριο μπορεί να θεωρείται ξεπερασμένο» (Συγγενιώτη & Σωτηρίου, 2017, σ.12). Ως εκπαιδευτική αλλαγή νοείται κάθε είδους νέα πρακτική που υιοθετούν τα άτομα για να ανταπεξέλθουν σε ένα εκπαιδευτικό πρόβλημα (Fullan, 1991). Η αλλαγή ως μια δυναμική και συνεχής διαδικασία ανάπτυξης, εμπλέκει άτομα, ομάδες ή οργανισμούς και τους οδηγεί σε νέες καταστάσεις αξιών, πρακτικών και αποτελεσμάτων (Morrison, 1994), αποτελεί σημαντικό στοιχείο για την ανάπτυξη και την επιβίωση ενός οργανισμού.

Οι αλλαγές σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό μπορεί να είναι *εσωτερικές* αν έχουν προκύψει από εσωτερικές πιέσεις που σχετίζονται με την ποιότητα ζωής των εκπαιδευτικών και των μαθητών ή *εξωτερικές* στην περίπτωση που αφορούν σε νέες πολιτικές ή αλλαγές που το σχολείο καλείται να υιοθετήσει λόγω εξωτερικών πιέσεων, όπως οι δημογραφικές ή κοινωνικοοικονομικές αλλαγές, η ανάπτυξη της τεχνολογίας κ.ά. (Πασιαρδής & Καφά, 2015) και σχετίζονται με αποφάσεις που λαμβάνονται σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος. Αναλόγως των συνθηκών υλοποίησής τους, οι αλλαγές χαρακτηρίζονται ως *σταδιακές/συνεχείς* όταν υλοποιούνται με μικρά και σταθερά βήματα ή *αιφνίδιες/επεισοδιακές*, όταν η φυσική ροή των γεγονότων διακοπεί και η υλοποίηση της αλλαγής προϋποθέτει γρήγορους ρυθμούς.

Η εκπαιδευτική αλλαγή σύμφωνα με τους Everard, Morris & Wilson (2004) αποτελεί μια σύνθετη και απαιτητική διαδικασία, η επιτυχία της οποίας προϋποθέτει την υιοθέτηση κατάλληλων πρακτικών διαχείρισής της. Η διαχείριση των εκπαιδευτικών αλλαγών στα σύγχρονα σχολεία επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες, μεταξύ των οποίων η σχολική κουλτούρα και ο ανθρώπινος παράγοντας, γεγονός που καθιστά τον ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας εξαιρετικά σημαντικό. Συνεπώς, η ικανότητα διαχείρισης της αλλαγής αποτελεί βασική προϋπόθεση για την άσκηση επιτυχημένης και αποτελεσματικής διοίκησης στο χώρο της εκπαίδευσης (Μπαγάκης, 2006).

Συνεπώς, πρωτεύοντα ρόλο στην εφαρμογή της αλλαγής έχει ο σχολικός ηγέτης και η ικανότητα διαχείρισης της αλλαγής αποτελεί μια από τις ουσιαστικότερες προϋποθέσεις αποτελεσματικής εκπαιδευτικής ηγεσίας (Ιορδανίδης, 2006), η οποία επιτυγχάνεται μέσω της υιοθέτησης πρακτικών συμμετοχικής, κατανεμημένης και μετασχηματιστικής ηγεσίας (Everard et al., 2004). Κατά τη διαδικασία εισαγωγής και ενσωμάτωσης μιας αλλαγής στο σχολείο, ο διευθυντής καλείται να μετασχηματίσει την οργανωσιακή

κουλτούρα, η οποία επιδέχεται αλλαγές και μεταβάλλεται ανάλογα με τους αναπτυξιακούς στόχους του οργανισμού (Χατζηπαναγιώτου, 2008). Η οργανωσιακή κουλτούρα αναφέρεται σε ένα σύστημα αμοιβαίων προσανατολισμών, αποτελούμενων από αξίες, νόρμες συμπεριφοράς και την ιδεολογία που χαρακτηρίζει τα μέλη ενός οργανισμού, οι οποίες προσδίδουν στον οργανισμό μία μοναδική ταυτότητα (Hoy & Miskel, 2013). Γι' αυτό και η επιτυχής ενσωμάτωση της αλλαγής απαιτεί την ύπαρξη συνεργατικής οργανωσιακής κουλτούρας μεταξύ των μελών του οργανισμού, καθώς και την ύπαρξη κοινού οράματος (Πασιαρδής, 2008). Συνάμα, η διαμόρφωση μιας ισχυρής κουλτούρα μάθησης, συνεργασίας και επικοινωνίας στο σχολείο αναμένεται να συμβάλει στη δημιουργία ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος για την αντιμετώπιση της πολυπλοκότητας της αλλαγής μέσω της δημιουργίας κλίματος εμπιστοσύνης και συνεργασία (Everard et al., 2004), προκειμένου να περιορίσει την αντίσταση των εκπαιδευτικών στην αλλαγή.

Επιπλέον, βασικός παράγοντας που επηρεάζει τη διαμόρφωση κουλτούρας δεκτικής προς τις αλλαγές και την καινοτομία είναι ο ανθρώπινος παράγοντας, καθώς οι εκπαιδευτικοί τείνουν να αποδέχονται ευκολότερα αλλαγές που σχετίζονται με πρακτικές και διαδικασίες με τις οποίες είναι εξοικειωμένοι και αισθάνονται ασφάλεια. Αντίθετα, τείνουν να προβάλλουν αντίσταση σε αλλαγές που αφορούν κάτι καινούριο (Terhart, 2013), από φόβο για το άγνωστο και τις συνέπειες της εφαρμογής του, λόγω ελλιπούς πληροφόρησης ή κατανόησης που μπορεί να έχουν για την επερχόμενη αλλαγή και την εφαρμογή της, λόγω του απολυταρχικού τρόπου επιβολής της αλλαγής, λόγω αδυναμίας στην εκμάθηση νέων μεθόδων ή την εξοικείωση με νέες τεχνικές και εξοπλισμό, από αντίδραση προς τον φορέα της αλλαγής ή για άλλους λόγους (Duke, 2004·Everard et al., 2004).

Σύμφωνα με τον Earley (2013), οι σχολικοί ηγέτες οφείλουν να γνωρίζουν ότι μια εκπαιδευτική αλλαγή πιθανότατα να έχει συναισθηματικό κόστος για τα μέλη του οργανισμού, γι' αυτό και θα πρέπει να ενημερώνουν τους εκπαιδευτικούς για την επερχόμενη αλλαγή αποσαφηνίζοντας τους στόχους της, να παρέχουν ευκαιρίες και χρόνο για συζήτηση της αλλαγής, καθώς και ευκαιρίες επιμόρφωσης. Ιδιαίτερη σημασία, σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2008), κατέχει η ανάπτυξη στρατηγικής τόσο για το σχεδιασμό και την εφαρμογή, όσο και για την αξιολόγηση της διαδικασίας ενσωμάτωσης αλλαγής. Για την επιτυχή προώθηση εκπαιδευτικών αλλαγών, ο διευθυντής θα πρέπει να εμπλέξει τους εκπαιδευτικούς στον σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση της αλλαγής που προωθείται στο σχολείο μέσα από συμμετοχικές συλλογικές διαδικασίες (Ποζατσίδου, 2018), οι οποίες συνά-

μα θα βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να αισθανθούν ως μέρος της αλλαγής που προωθείται.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Η παρούσα έρευνα υιοθέτησε μεθοδολογικές πρακτικές μελέτης περίπτωσης (Cohen, Manion & Morrison, 2008) ώστε να διερευνήσει σε βάθος τις πρακτικές διαχείρισης εκπαιδευτικών αλλαγών που υιοθετούνται από τους/τις διευθυντές/ντριες σχολείων προσχολικής εκπαίδευσης και τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί βιώνουν τις αλλαγές αυτές. Πιο συγκεκριμένα, στόχο είχε να απαντήσει στα ακόλουθα ερωτήματα:

α) Ποιες πρακτικές διαχείρισης εκπαιδευτικών αλλαγών εφαρμόζουν οι διευθυντές/ντριες σχολείων προσχολικής εκπαίδευσης της Αττικής;

β) Σε ποιον βαθμό οι διευθυντές/ντριες εμπλέκουν τους εκπαιδευτικούς στη διαδικασία ενσωμάτωσης των εκπαιδευτικών αλλαγών στα σχολεία;

γ) Πώς οι εκπαιδευτικοί του σχολείου βιώνουν τις εκπαιδευτικές αλλαγές που προωθούνται από τους/τις διευθυντές /ντριες;

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν τέσσερα (4) ιδιωτικά σχολεία προσχολικής εκπαίδευσης της Αττικής, τα οποία υιοθετούν και ενσωματώνουν εκπαιδευτικές αλλαγές στην καθημερινότητά τους με απώτερο σκοπό την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης στους μαθητές που φοιτούν σε αυτά. Τα σχολεία επιλέχθηκαν μέσω δειγματοληψίας – χιονοστιβάδας, η οποία αποτελεί μια μορφή σκόπιμης δειγματοληψίας που εξελίσσεται μετά την έναρξη της μελέτης καθώς ο ερευνητής ζητά από τους συμμετέχοντες να προτείνουν άλλα άτομα προς μελέτη (Creswell, 2016). Τα υποκείμενα της έρευνας αποτέλεσαν τέσσερις διευθυντές/ντριες και οκτώ εκπαιδευτικοί -δύο εκπαιδευτικοί από κάθε σχολείο-, οι οποίοι, κατά τη σχολική χρονιά 2022-2023, υπηρετούσαν στα τέσσερα ιδιωτικά νηπιαγωγεία.

Τα δεδομένα της έρευνας προέκυψαν μέσω ατομικών συνεντεύξεων και ομαδικών συνεντεύξεων εστίασης (focus groups) με τους συμμετέχοντες διευθυντές/ντριες και εκπαιδευτικούς σε κάθε σχολική μονάδα, αντίστοιχα. Η επιλογή της ομαδικής συνέντευξης εστίασης (focus groups) κρίθηκε ως ιδανική επιλογή για τη συλλογή αντικειμενικών και ρεαλιστικών απαντήσεων από όλους τους εκπαιδευτικούς, αφού η ανοικτή συζήτηση επιτρέπει την αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων και την αντιπαραβολή απόψεων (Ίσαρη & Πουρκός, 2015), ώστε να παρουσιαστεί μια αντικειμενικότερη εικόνα για τη διαχείριση των εκπαιδευτικών αλλαγών στα σχολεία. Ως προς τη μορφή τους, τόσο οι συνεντεύξεις ήταν ημιδομημένες και

στηρίχθηκαν σε πρωτόκολλα συνέντευξης. Η ημιδομημένη συνέντευξη επιτρέπει στον ερευνητή μεγαλύτερη ευελιξία ως προς τη σειρά και το περιεχόμενο των ερωτήσεων, καθώς και την πρόσθεση ή την αφαίρεση ερωτήσεων και θεμάτων για συζήτηση (Cohen et al., 2008ς. Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν στα σχολεία και μαγνητοφωνήθηκαν με τη συναίνεση των συμμετεχόντων με σκοπό την ακριβή απομαγνητοφώνησή τους στη συνέχεια. Πραγματοποιήθηκε, επίσης, η συλλογή και μελέτη εγγράφων (π.χ. πρακτικά συνεδριάσεων, σχέδια βελτίωσης), με στόχο την πληρέστερη και εις βάθος μελέτη του θέματος. Η μελέτη και ποιοτική ανάλυση των γραπτών εγγράφων μπορεί να προσδώσει περαιτέρω σαφήνεια και αξιοπιστία στην έρευνα εφόσον συνδυαστεί και με άλλες πηγές δεδομένων, επιτυγχάνοντας έτσι την «Τριγωνοποίηση» των δεδομένων (Creswell, 2016).

Ακολούθησε η ποιοτική ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις σύμφωνα με την τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου του λόγου (content analysis) (Miles & Huberman, 1994), χρησιμοποιώντας επαγωγικές τεχνικές κωδικοποίησης. Στη συνέχεια, η μέθοδος της συνεχούς σύγκρισης (constant comparative method) (Miles & Huberman, 1994) επέτρεψε την τελική ένταξη των ποιοτικών δεδομένων σε κατηγορίες, ενώ η σύγκριση των αποτελεσμάτων της ποιοτικής ανάλυσης με τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των εγγράφων επέτρεψε την εγκυροποίηση (Cohen et al., 2008) των αποτελεσμάτων, ώστε να παρουσιάζουν με αντικειμενικότητα και αξιοπιστία τις απόψεις των διευθυντών και των εκπαιδευτικών για τη διαχείρισης των εκπαιδευτικών αλλαγών στα σχολεία.

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Πιο κάτω παρουσιάζεται το προφίλ των συμμετεχόντων και οι απόψεις των διευθυντών/ντρών και των εκπαιδευτικών για την υιοθέτηση εκπαιδευτικών αλλαγών στα σχολεία, καθώς και οι πρακτικές διαχείρισης της αλλαγής που υιοθετήθηκαν από τους/τις διευθυντές/ντριες των σχολείων. Καθώς στην έρευνα συμμετείχε μόνο 1 διευθυντής και 3 διευθύντριες, κατά την κωδικοποίηση των δεδομένων και την παρουσίαση αυτούσιων αποσπασμάτων των συνεντεύξεων επιλέγηκε συνειδητά να χρησιμοποιηθεί το αρσενικό γένος, ώστε ο διευθυντής να μην είναι εύκολα αναγνωρίσιμος.

Το προφίλ των υποκειμένων της έρευνας

Στην έρευνα έλαβαν μέρος οι διευθυντές/ντριες τεσσάρων ιδιωτικών σχολείων προσχολικής εκπαίδευσης της Αττικής, τρεις εκ των οποίων ήταν γυ-

ναίκες (Πίνακας 1). Πιο συγκεκριμένα, τρεις διευθυντές/ντριες είχαν προϋπηρεσία στην εκπαίδευση άνω των 15 ετών και ένας είχε προϋπηρεσία από 1 έως 5 έτη. Όσον αφορά τα έτη υπηρεσίας ως διευθυντής/ντρια δύο συμμετέχοντες είχαν υπηρεσία άνω των 16 ετών, ένας από 1 έως 5 έτη και ένας από 6 έως 10 έτη. Επίσης, δύο διευθυντές/ντριες είχαν υπηρεσία άνω των δέκα ετών στο συγκεκριμένο σχολείο, ένας από 1 έως 3 έτη και ένας από 7 έως 9 έτη.

Πίνακας 1: Προφίλ Διευθυντών/ντριων

		N	%
Φύλο	Άνδρας	1	25%
	Γυναίκα	3	75%
Έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση	1 έως 5 έτη	1	25%
	6 έως 10 έτη	0	0%
	11 έως 15 έτη	0	0%
	15 έτη και άνω	3	75%
Έτη υπηρεσίας ως διευθυντής/ διευθύντρια	1 έως 5 έτη	1	25%
	6 έως 10 έτη	1	25%
	11 έως 15 έτη	0	0%
	16 έτη και άνω	2	50%
Χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής/διευθύντρια στο σχολείο	1 έως 3 έτη	1	25%
	4 έως 6 έτη	0	0%
	7 έως 9 έτη	1	25%
	10 έτη και άνω	2	50%

N=4

Αναφορικά με τα προσόντα τους, δύο διευθυντές/ντριες διέθεταν Μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και τρεις είχαν λάβει ειδίκευση στην εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία.

Στην έρευνα συμμετείχαν, επίσης, οχτώ γυναίκες εκπαιδευτικοί (Πίνακας 2), τρεις εκ των οποίων είχαν από 6 έως 10 έτη υπηρεσίας, δύο είχαν 1 έως 5 έτη και δύο 11 έως 15 έτη. Μια εκπαιδευτικός είχε υπηρεσία άνω των δεκαπέντε ετών. Επιπλέον, τρεις εκπαιδευτικοί είχαν 1 έως 5 έτη υπηρεσίας ως νηπιαγωγοί και τρεις είχαν 6 έως 10 έτη. Δύο εκπαιδευτικοί είχαν μεγαλύτερη εμπειρία (11 έως 15 έτη και άνω των 16 ετών, αντίστοιχα). Ως προς τα χρόνια υπηρεσίας τους στο συγκεκριμένο σχολείο, τρεις εκπαιδευτικοί

είχαν 4 έως 6 χρόνια υπηρεσίας, δύο εκπαιδευτικοί 1 έως 3 χρόνια και δύο ακόμη εκπαιδευτικοί 7 έως 9 χρόνια αντίστοιχα. Μια εκπαιδευτικός είχε υπηρεσία στο σχολείο άνω των 10 ετών.

Πίνακας 2: Προφίλ εκπαιδευτικών

		N	%
Φύλο	Άνδρας	0	0%
	Γυναίκα	8	100%
Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση	1 έως 5 έτη	2	25%
	6 έως 10 έτη	3	37.5%
	11 έως 15 έτη	2	25%
	15 έτη και άνω	1	12.5%
Έτη υπηρεσίας ως νηπιαγωγός	1 έως 5 έτη	3	37.5%
	6 έως 10 έτη	3	37.5%
	11 έως 15 έτη	1	12.5%
	16 έτη και άνω	1	12.5%
Χρόνια υπηρεσίας στο σχολείο	1 έως 3 έτη	2	25%
	4 έως 6 έτη	3	37.5%
	7 έως 9 έτη	2	25%
	10 έτη και άνω	1	12.5%

N=8

Αναφορικά με τα προσόντα τους, όλες οι εκπαιδευτικοί διέθεταν πτυχίο Πανεπιστημίου και τρεις εκπαιδευτικοί Μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών. Επίσης, οι μισές (4 εκπαιδευτικοί) είχαν λάβει επιμόρφωση στις ΤΠΕ και μια εκπαιδευτικός ειδίκευση στην εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία.

Απόψεις διευθυντών/ντριών και εκπαιδευτικών για την εισαγωγή αλλαγών στα σχολεία

Ερωτόμενες για τις εκπαιδευτικές αλλαγές που εφαρμόστηκαν πρόσφατα στο σχολείο τους, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη διδασκαλία και την επικοινωνία με την οικογένεια, την υιοθέτηση πρακτικών «αυτοαξιολόγησης του σχολείου και αξιολόγησης των εκπαιδευτικών» (Σχολείο Α), την ηλεκτρονική καταγραφή των δραστηριοτήτων της ημέρας

σε ηλεκτρονική πλατφόρμα (Εκπαιδευτικοί Σχολείο Β και Δ) και την εμπλοκή του σχολείου σε εκπαιδευτικές εκδρομές και προγράμματα (Σχολεία Γ και Δ).

Αναφορικά με τις εκπαιδευτικές αλλαγές που εφαρμόζονται στα σχολεία, όλοι οι Διευθυντές/ντριες τις θεωρούν απαραίτητες για την εξέλιξη και ανάπτυξη του σχολικού οργανισμού και συνάμα, φάνηκε να κατανοούν ότι η υιοθέτηση αλλαγών στα σχολεία αποτελεί φυσικό επακόλουθο των ευρύτερων αλλαγών που συμβαίνουν σε κοινωνικό, οικονομικό και τεχνολογικό επίπεδο.

Οι εκπαιδευτικές αλλαγές είναι αναγκαίες για έναν ζωντανό οργανισμό όπως το σχολείο γιατί το σχολείο εξελίσσεται και μόνο μέσα από τις συνεχείς αλλαγές μπορεί να παραμείνει ζωντανό, πρέπει να παρακολουθεί τις εκπαιδευτικές εξελίξεις κάθε χρόνο και συνέχεια. (Διευθυντής 1)

...η ζωή εξελίσσεται οπότε ως ζωντανός οργανισμός ένα σχολείο πρέπει κι αυτό έτσι να ακολουθεί το ρεύμα της εποχής, απαραίτητη η εισαγωγή αλλαγών στα σχολεία, αφού και η τεχνολογία αλλάζει, όλα αλλάζουν.. (Διευθυντής 3)

Πρακτικές διαχείρισης εκπαιδευτικών αλλαγών και βαθμός εμπλοκής εκπαιδευτικών

Η παρουσίαση των πρακτικών που υιοθέτησαν οι διευθυντές/ντριες για την εισαγωγή των αλλαγών στα σχολεία τους βασίζεται στον «Κύκλο Εισαγωγής Αλλαγών» που παρουσιάζεται στο Διάγραμμα 1. Το μοντέλο του Διαγράμματος 1, στηρίχθηκε στο «Μοντέλο αλλαγής στην εκπαίδευση» του Fullan (1993) και στα στάδια υιοθέτησης αλλαγών της Κουμιώτη (2006) και περιλαμβάνει 5 στάδια διαχείρισης της αλλαγής.

Διάγραμμα 1: Κύκλος Εισαγωγής Αλλαγών

Πιο κάτω παρουσιάζονται οι πρακτικές διαχείρισης αλλαγών στα σχολεία που υιοθέτησαν οι Διευθυντές/ντριες και ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί είχαν εμπλοκή ανά στάδιο.

Στάδιο Σχεδιασμού της αλλαγής

Κατά το στάδιο αυτό, το σύνολο των Διευθυντών/ντριων υποστήριξαν ότι επικοινωνούν την αλλαγή και συζητούν με τους εκπαιδευτικούς, σε μια προσπάθεια να εντοπίσουν «συμμάχους» για την εισαγωγή των εκπαιδευτικών αλλαγών στα σχολεία. Πιο συγκεκριμένα, ενημερώνουν το προσωπικό και ζητούν την άποψή τους για την επερχόμενη αλλαγή ή προσπαθούν να πείσουν για την ορθότητα της απόφαση που ήδη λήφθηκε για την υιοθέτηση μιας αλλαγή. Τα αποσπάσματα που ακολουθούν επιβεβαιώνουν την πρακτική αυτή.

Λαμβάνουμε ενημέρωση από την προϊσταμένη ότι αυτή η εκπαιδευτική αλλαγή πρόκειται να συμβεί και ζητείται να δώσουμε κι εμείς τη γνώμη μας με βάση την εμπειρία και την καθημερινότητα της τάξης. (Εκπαιδευτικός 7)

Τους λέω κάτι που πρέπει να γίνει και προσπαθώ να τους πείσω γιατί εγώ αποφάσισα αυτό, να ακούσω και αν εκείνοι έχουν κάτι άλλο να προτείνουν και μετά βγαίνει μια κοινή συνισταμένη από τη μεταξύ μας επικοινωνία πριν ξεκινήσει η εφαρμογή. (Διευθυντής 4)

Οι διευθυντές/ντριες ανέφεραν ακόμη πως στις συνεδρίες προσωπικού συζητούν με τους εκπαιδευτικούς και υποδέχονται θετικά τις πρωτοβουλίες και τις εισηγήσεις των εκπαιδευτικών για τις αλλαγές. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί δύο σχολείων υποστήριξαν ότι οι εκπαιδευτικές αλλαγές έχουν συνήθως κατεύθυνση από πάνω προς τα κάτω και σπάνια, οι εισηγήσεις τους λαμβάνονται υπόψη. Χαρακτηριστικά ο Διευθυντής του Σχολείου Α δήλωσε: ότι το συζήτησε «με *τους συναδέλφους γιατί σημασία έχει να συναποφασίσουμε για την αλλαγή και όχι να είναι μια απόφαση της διοίκησης*». Αντίθετα, ο Εκπαιδευτικός 1 ανέφερε ότι «ο *ιδιοκτήτης το αποφάσισε, το συζήτησε με την προϊσταμένη κι εκείνη μας το ανακοίνωσε σε ένα meeting χωρίς ιδιαίτερη συζήτηση και ξεκινήσαμε την υλοποίηση*». (Εκπαιδευτικός 1)

Στο στάδιο αυτό, σύμφωνα με τους/τις Διευθυντές/ντριες είναι σημαντικό να δοθεί «*χρόνος στους εκπαιδευτικούς για να επεξεργαστούν τις αλλαγές*» (Διευθυντής 2) και ταυτόχρονα να επιμορφωθούν ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν θετικά σε αυτές κατά το Στάδιο της Υλοποίησης. Χαρακτηριστικά ο Διευθυντής 3 ανέφερε ότι «*είναι σημαντική η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ώστε να βοηθηθούν να καταλάβουν την αξία της αλλαγής και να την εφαρμόσουν ακολούθως στην τάξη τους*».

Στάδιο Υλοποίησης της αλλαγής

Και σε αυτό το στάδιο οι Διευθυντές/ντριες επισήμαναν ότι χρειάζεται χρόνος για να εξοικειωθούν οι εκπαιδευτικοί με την αλλαγή και να αισθανθούν έτοιμοι να την εφαρμόσουν, γεγονός που επιβεβαιώνεται από τα παρακάτω αποσπάσματα:

Χρειάζεται να εξοικειωθούν με αυτό το νέο εργαλείο, να κατανοήσουν τι μπορεί να προσφέρει, να αφιερώσουν χρόνο και να επιμορφωθούν, να ασχοληθούν εντός και εκτός τάξης, ώστε να μπορούν να το αξιοποιούν και να φτιάχνουν υλικό. (Διευθυντής 1)

Όταν δω ότι κάποιος δυσκολεύεται στη εισαγωγή μιας αλλαγής θα του δώσω χρόνο να δει πως λειτουργεί η αλλαγή στους άλλους, να το σκεφτεί, να προετοιμαστεί και μετά να το δοκιμάσει. (Διευθυντής 4)

Όλοι οι διευθυντές αναφέρθηκαν και στη σημασία της παροχής κάθε δυνατής στήριξης προς τους εκπαιδευτικούς, συμπεριλαμβανομένης της επιμόρφωσης, προκειμένου να μπορέσουν να αποδεκτούν την αλλαγή. Όπως είπε ο Διευθυντής 1 *«Η διεύθυνση παρείχε όλα τα εργαλεία, την απαραίτητη υποδομή και ευκαιρίες επιμόρφωσης προκειμένου να αισθανθούν σίγουροι οι εκπαιδευτικοί να χρησιμοποιήσουν την τεχνολογία στα μαθήματά τους».* Ο Διευθυντής 3 επισήμανε ότι η συνεργασία με άλλα σχολεία μπορεί, επίσης, να βοηθήσει στην προώθηση αλλαγών, αφού με την ανταλλαγή επισκέψεων «*θα έρθουν κάποιοι άλλοι νηπιαγωγοί να μοιραστούν γνώσεις, κάποιες ιδέες για αποτελεσματικότερη εφαρμογή της εκπαιδευτικής αλλαγής*».

Άλλη σημαντική πρακτική φαίνεται να είναι η θεσμοθέτηση χρόνου συζήτησης με τους εκπαιδευτικούς κατά την υιοθέτηση της αλλαγής. Ο Διευθυντής 2 ανέφερε χαρακτηριστικά: *«Κάνουμε συσκέψεις με το προσωπικό μια φορά την εβδομάδα...όλα γίνονται με στενή συνεργασία, με συζήτηση, γιατί είναι σημαντικό να αισθανθούν ασφάλεια για να υιοθετήσουν την αλλαγή».*

Στις περιπτώσεις όπου οι εκπαιδευτικοί με θετική στάση στην αλλαγή ανέλαβαν πρωτοβουλίες για ενσωμάτωσή της, οι Διευθυντές 1, 3 και 4 υπήρξαν υποστηρικτικοί ως προς αυτές και ενίσχυσαν την πρωτοβουλία τους. Χαρακτηριστικά ο Διευθυντής 1, αναφέρθηκε σε περίπτωση εκπαιδευτικού που μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα «*αναδιαμόρφωσε όλο το υλικό της*» και ο Διευθυντής 3 στην πρωτοβουλία που ανέλαβαν οι εκπαιδευτικοί να φέρουν την ιδέα για «*τα εργαστήρια δεξιοτήτων που πρότειναν δραστηριότητες, επέλεξαν τα θέματα που θα ασχοληθούν και τα υλοποίησαν από μόνες τους*».

Στάδιο Παρακολούθησης της αλλαγής

Στο στάδιο της «*παρακολούθησης της αλλαγής*», οι Διευθυντές/ντριες αναφέρθηκαν στην ευελιξία που επιδείχθηκε, προκειμένου να δοκιμαστούν οι αλλαγές στην πράξη και μέσα από τις διαδικασίες της συζήτησης και της αμφισβήτησης είτε να υιοθετηθούν ή να αναθεωρηθεί η εφαρμογή τους. Η πρακτική αυτή συνοψίζεται στα εξής. Ο Διευθυντής 2 ανέφερε ότι *«Δοκιμάσαμε κάποια πράγματα, είδαμε ότι δουλέψαν, άρεσαν πολύ στα παιδιά και τα εντάξαμε στο πρόγραμμά μας κάνοντας κάποιες αλλαγές»* ενώ σύμφωνα με τον Διευθυντή 4 συζητήθηκε *«πως πάει κάθε αλλαγή, τι δεν πάει καλά, τι να αλλάξουμε, τι να βάλουμε, τι να βγάλουμε, γίνεται δηλαδή μια αξιολόγηση με συζήτηση, προφορικό τρόπο.»*

Ανάλογες ήταν και οι τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών των Σχολείων 3 και 4, οι οποίοι αισθάνονταν ότι είχαν ουσιαστικό ρόλο κάτα τη διαδικασία υλοποίησης και ότι οι αλλαγές που πρότειναν έγιναν αποδεκτές. Χαρακτηριστικά, η Εκπαιδευτικός 6 ανέφερε ότι *«Το κλίμα είναι καλό και με την διοίκηση του σχολείου. Νιώθω ότι έχω τη δυνατότητα να προτείνω αλλαγές και αν αυτές καλύπτουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες να υλοποιηθούν κιόλας»* ενώ η Εκπαιδευτικός 6 αισθανόταν ότι *«Ακούγομαι σαν εκπαιδευτικός»* καθώς *«Όταν κάτι πρέπει να αλλάξει για να βοηθήσει καλύτερα τις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών μας, γίνεται αποδεκτό από τη διεύθυνση».*

Στάδιο Αντιμετώπισης Αντιδράσεων των εκπαιδευτικών

Στο σύνολό τους οι Διευθυντές/ντριες συμφώνησαν ότι ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη διαδικασία ενσωμάτωσης εκπαιδευτικών αλλαγών είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Σύμφωνα με τον Διευθυντή 1 οι εκπαιδευτικοί «*είναι το άλφα και το ωμέγα*», καθώς «*αυτοί θα υλοποιήσουν την αλλαγή μέσα στις τάξεις τους*» (Διευθυντής 4). Ως εκ τούτου υποστήριξαν ότι η «*θετική στάση των εκπαιδευτικών πάντα διευκολύνει την υιοθέτηση αλλαγών*» (Διευθυντής 2), διαφορετικά «*τα χέρια του Διευθυντή είναι δεμένα*» (Διευθυντής 1).

Για την αντιμετώπιση των «αντιστάσεων» των εκπαιδευτικών στην αλλαγή, οι Διευθυντές υιοθέτησαν ποικίλες στρατηγικές, συμπεριλαμβανομένης της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και της εμπλοκής τους στις διαδικασίες των σταδίων του κύκλου της αλλαγής. Όπως ανέφεραν χαρακτηριστικά *«Οι εκπαιδευτικοί αντιστέκονται όταν τους επιβάλεις κάτι που θα φέρει αλλαγή στην καθημερινότητά τους» (Διευθυντής 2), ενώ «δέχονται την αλλαγή όταν επιμορφωθούν και τους διασφαλίσεις ότι έχουν γίνει όλες οι απαιτούμενες ενέργειες και δεν θα δημιουργηθούν προβλήματα» (Διευθυντής 4).*

Σε κάποιες περιπτώσεις, οι Διευθυντές/ντριες υιοθέτησαν παθητική στά-

ση αναμονής, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί που φέρουν αντίσταση θα δουν πώς εφαρμόζεται η αλλαγή από άλλους εκπαιδευτικούς και να την αποδεκτούν. Όπως δήλωσε ο Διευθυντής 1 «*πάντα υπάρχουν εκπαιδευτικοί οι οποίοι είναι πιο πρόθυμοι να δοκιμάσουν πράγματα. Ξεκινάς με αυτούς, δίνεις χρόνο σε αυτούς που τον χρειάζονται και τους παρασέρνεις στη συνέχεια*».

Σύμφωνα με τους Διευθυντές 1 και 2, οι αντιστάσεις των εκπαιδευτικών μπορεί να οφείλονται στον φόβο που ενδεχομένως να αισθάνονται μπροστά στην αλλαγή, αφού «*τον πρώτο καιρό που θα εφαρμόσεις κάτι, πάντοτε υπάρχει αντίδραση, γιατί οι εκπαιδευτικοί φοβούνται ότι δεν θα πετύχει και θα χάσουν τις ώρες τους*» (Διευθυντής 2) *είτε δεν είναι πρόθυμοι να αλλάξουν τις πρακτικές τους* «*ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί που είναι χρόνια στην τάξη κι έχουν μάθει να εργάζονται σε μια πεπατημένη*» (Διευθυντής 1). Επιπροσθέτως, οι Διευθυντές 1, 3 και 4 αναφέρθηκαν σε περιπτώσεις «παθητικών αντιστάσεων» εκπαιδευτικών κατά το Στάδιο της Υλοποίησης των αλλαγών, οι οποίοι σκέφτονται «*Γιατί να το κάνουμε τώρα αυτό; Μια χαρά δεν είμαστε;*» (Διευθυντής 1) και άλλοι που είτε λόγω ηλικίας είτε λόγω έλλειψης «*κατάρτισης και γνώσεων, δεν έχουν όρεξη να ασχοληθούν με κάτι νέο*» (Διευθυντής 3).

Στάδιο Αξιολόγησης της αλλαγής

Για το στάδιο αυτό αξίζει να αναφέρουμε ότι τρεις στους τέσσερις Διευθυντές/ντριες δεν αναφέρθηκαν σε διαδικασίες αξιολόγησης των αλλαγών που εφαρμόστηκαν στο σχολείο, όπως υποστηρίζεται κι από τα έγγραφα που μελετήθηκαν. Χαρακτηριστική είναι η άποψη του Διευθυντή 2, ο οποίος υποστήριξε πως «*όταν κάτι εφαρμόζεται στο σύνολο δεν μπορεί να έχεις τη γνώμη των εκπαιδευτικών. Μετά από την αξιολόγηση θα δεις πως δουλεύει και μιλάς με τη σχολική σύμβουλο*». Μόνο ο Διευθυντής 4 ανέφερε ότι στο σχολείο του αξιολογείται η διαδικασία εισαγωγής και ενσωμάτωσης της αλλαγής, καθώς «*στο τέλος κάθε χρονιάς γίνεται η αποτίμηση και θέτουμε τους στόχους για την επόμενη χρονιά*».

Πώς οι εκπαιδευτικοί βιώνουν τις εκπαιδευτικές αλλαγές στα σχολεία

Αναφορικά με τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών κατά την εισαγωγή αλλαγών, οι ίδιες ενδεικτικά ανέφεραν ότι «*μπορεί να πανικοβληθούμε στο πως θα το διαχειριστούμε αυτό ιδιαίτερα εάν μπήκε πολύ ξαφνικά στη ζωή μας και μας επηρέασε» (Εκπαιδευτικός 2)* και ότι χρειάζονται «*χρόνο προσαρμογής* στην αλλαγή» (Εκπαιδευτικός 1). Παράλληλα, οι Εκπαιδευτικοί 3 και 4 υποστήριξαν πως κατά την εισαγωγή μιας εκπαιδευτικής αλλαγής αισθάνονται «*αρκετό στρες και άγχος*», ενώ η Εκπαιδευτικός 6 ανέφερε: «*έχω κάποιους εν-*

δοιασμούς, γιατί έχει τύχει οι αλλαγές να μην είναι εύκολες στην πραγματοποίησή τους ή να έχουν μη ρεαλιστικές απαιτήσεις». Αντίστοιχα, *«αμφιβολία* και *ανασφάλεια για την επιτυχή εφαρμογή των εκπαιδευτικών αλλαγών»* ανέφερε και η Εκπαιδευτικός 8.

Σχετικά με τον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι έχουν ρόλο στη διαδικασία ενσωμάτωσης εκπαιδευτικών αλλαγών στο σχολείο, αυτός είναι συνυφασμένος με την πληροφόρηση τους για την επερχόμενη αλλαγή. Στα Σχολεία Α και Β, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι *«δεν έχουν ρόλο»* στη διαδικασία ενσωμάτωσης των αλλαγών (Εκπαιδευτικός 4), αφού *«η εκπαιδευτική αλλαγή μας έρχεται a priori, εξ αρχής.. εκτελούμε ό,τι έχει προαποφασιστεί»* (Εκπαιδευτικός 2). Αντίθετα, οι υπόλοιπες εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι «*η ενημέρωση έγινε άμεσα και θα ακολουθήσουν αρκετά meetings ώστε να γίνει κατανοητή η αλλαγή»* (Εκπαιδευτικός 3). Επίσης, στο Σχολείο Γ αισθάνονταν ότι είχαν *«τη δυνατότητα να προτείνουν αλλαγές και να υλοποιηθούν κιόλας»,* ενώ στο Σχολείο Δ οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι *«είχαν ρόλο στην ενσωμάτωση της εκπαιδευτικής αλλαγής»* αν και *«θα ήθελαν να λάβουν σχετική εκπαίδευση/επιμόρφωση».*

Αναφορικά με την υποστήριξη που αισθάνονταν ότι λάμβαναν από τη διεύθυνση του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι δίνεται *«μεγάλη σημασία σε αυτό που βολεύει κάθε φορά την παρούσα κατάσταση»* (Εκπαιδευτικός 4), ενώ κάποιες φορές είναι *«λίγο απόλυτος ο τρόπος που εφαρμόζονται οι αλλαγές»* (Εκπαιδευτικός 7). Αντίθετα, στο Σχολείο Γ, οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι η διοίκηση τους *«παρέχει και τα υλικοτεχνικά μέσα και την ηθική υποστήριξη»* (Εκπαιδευτικός 5), ενώ η Εκπαιδευτικός 6 αναφέρθηκε στον *«διάλογο και τη συζήτηση με τη διεύθυνση που μας βοηθάνε να υιοθετούμε τις αλλαγές, αλλά και το καλό κλίμα και η συνεργασία που εμείς οι εκπαιδευτικοί έχουμε μεταξύ μας».* Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι θα επιθυμούσαν να λάβουν στήριξη από ειδικούς προκειμένου να μειωθούν τα αισθήματα φόβου και ανασφάλειας που αισθάνονται μπροστά στην αλλαγή, καθώς και επιμόρφωση σχετική με την αλλαγή. Παράλληλα, το σύνολο των εκπαιδευτικών εστίασε στην αξία του διαλόγου και της συζήτησης, της συναπόφασης και της επικοινωνίας μέσα στη σχολική μονάδα για την αλλαγή που θα υιοθετηθεί.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στην παρούσα έρευνα διαπιστώνεται η αναγκαιότητα και η αξία των εκπαιδευτικών αλλαγών, οι οποίες σύμφωνα με πλήθος ερευνητών είναι απαραίτητες για την επιβίωση και την εξέλιξη ενός σχολικού οργανισμού στη σύγ-

χρονη εποχή. Εξέχουσα σημασία φαίνεται να έχει ο τρόπος με τον οποίο η διοίκηση των σχολείων επιχειρεί να εισάγει τις εκπαιδευτικές αλλαγές, γεγονός που επηρεάζει άμεσα και σημαντικά τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι σε αυτές.

Από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας προκύπτει ότι στις περιπτώσεις σχολείων που οι διευθυντές/ντριες ακολούθησαν τα βήματα του κύκλου εισαγωγής εκπαιδευτικών αλλαγών, εστιάζοντας στο να σχεδιάσουν ρεαλιστικά και λεπτομερώς την επερχόμενη αλλαγή και παρακολουθώντας την υλοποίησή της, κατάφεραν να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις πιθανές αντιδράσεις των εκπαιδευτικών μέσω της έγκαιρης ενημέρωσης για την αλλαγή, καθώς και την παροχή σχετικής επιμόρφωσης, υλικοτεχνικών πόρων και χρόνου στους εκπαιδευτικούς να δοκιμάσουν την αλλαγή και σταδιακά να αισθανθούν έτοιμοι να την ενσωματώσουν στην καθημερινότητά τους. Όπως υποστηρίζεται και από τον Πασιαρδή (2008) η ανάπτυξη στρατηγικής για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή της αλλαγής έχει βαρύνουσα σημασία για την αποτελεσματική εισαγωγή και ενσωμάτωση των αλλαγών στα σχολεία. Συνάμα, η προσέγγιση αυτή, όπως και στην έρευνα της Ποζατσίδου (2018) συνέβαλε στον περιορισμό της αντίστασης των εκπαιδευτικών και των αρνητικών συναισθημάτων που έχει η αλλαγή στα μέλη του οργανισμού.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν, επίσης, ότι το μοντέλο της συμμετοχικής ηγεσίας είναι αυτό που βοηθά στην υιοθέτηση εκπαιδευτικών αλλαγών καθώς όταν οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ενεργά και έχουν λόγο στη διαδικασία προώθησης και ενσωμάτωσης της αλλαγής, η αντίστασή τους μειώνεται. Οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι δεν είχαν ενημέρωση για την επερχόμενη αλλαγή ούτε εμπλοκή στη λήψη απόφασης για τον σχεδιασμό και τα βήματα εισαγωγής της στο σχολείο, βίωσαν την εμπειρία με έντονα συναισθήματα άρνησης και ως μια απολυταρχική προσπάθεια επιβολής της αλλαγής από τη διεύθυνση του σχολείου. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί που είχαν ενεργό εμπλοκή στη διαδικασία και σε τακτές συνεδρίες προσωπικού είχαν την ευκαιρία να καταθέσουν την άποψή τους και να κάνουν εισηγήσεις φάνηκε να υιοθετούν πιο θετική στάση έναντι των αλλαγών. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνονται και από τον Δούνα (2016), σύμφωνα με τον οποίο η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων για την εισαγωγή αλλαγών στο σχολικό περιβάλλον είναι ιδιαίτερα σημαντική και συμβάλει στη δημιουργία της αίσθησης δικαίου, καθώς οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται συνοδοιπόροι του διευθυντή, έχοντας το δικαίωμα ελεύθερης έκφρασης των απόψεών τους και ενεργό ρόλο στη συνδιαμόρφωση των αποφάσεων.

Επιπλέον, οι τακτές συνεδρίες προσωπικού κατά της οποίες γινόταν συζήτηση για τις αλλαγές και τις προσκλήσεις από την εισαγωγή τους φαίνεται να λειτούργησε υποστηρικτικά για τους εκπαιδευτικούς, καθώς είχαν τον απαραίτητο χώρο και χρόνο να επεξεργαστούν την επερχόμενη αλλαγή, να εκφράσουν τις απόψεις και τους προβληματισμούς τους, να μοιραστούν τις πιθανές δυσκολίες και να αποφασίσουν συλλογικά για την αποτελεσματική αντιμετώπισή τους, προκειμένου οι αλλαγές να εφαρμοστούν με επιτυχία στο σχολείο. Η σημασία της ομάδας ή του συλλογικού οργάνου στη λήψη απόφασης επισημαίνεται και από τη Χατζηπαναγιώτου (2001), η οποία υποστηρίζει ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διοίκηση του σχολείου συμβάλλει ενισχύει την ηυτονομία της σχολικής μονάδας και τη συνδιαμόρφωση αποφάσεων για το σχολείο. Από τις συνεντεύξεις φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι είχαν την ευκαιρία να εκφράσουν τις αμφιβολίες και τους προβληματισμούς τους για την αλλαγή στη συνεδρία προσωπικού και ταυτόχρονα είχαν την απαραίτητη υποστήριξη (υλικοτεχνική, ψυχολογική, επιμορφωτική), τότε βίωναν σε μικρότερο βαθμό τον φόβο ότι οι αλλαγές προκαλούν αβεβαιότητα, ανασφάλεια και φόβο και η αντίστασή τους στην αλλαγή ήταν περιορισμένη (Συγγενιώτη & Σωτηρίου, 2018).

Επιπρόσθετα, τα αποτελέσματα αναδεινύουν τον καίριο ρόλο του/της διευθυντή/ντριας στη δημιουργία ευνοϊκού κλίματος για εισαγωγή εκπαιδευτικών αλλαγών και στη δόμηση κοινού οράματος στη σχολική μονάδα, μέσω της υιοθέτησης μετασχηματιστικών πρακτικών ηγεσίας (Σαρηγιαννίδου, 2022). Στις περιπτώσεις όπου οι Διευθυντές/ντριες είδαν θετικά την πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών να προτείνουν αλλαγές και επέδειξαν εμπιστοσύνη στην πρόθεση των εκπαιδευτικών να αναλάβουν δράση για ομαλότερη και αποτελεσματικότερη εισαγωγή της αλλαγής, συνέβαλαν με τη στάση τους στη μείωση της αντίστασης των εκπαιδευτικών στην αλλαγή. Γίνεται λοιπόν σαφές ότι η διοίκηση του σχολείου οφείλει να «μοιράζεται την ηγεσία» με τους εκπαιδευτικούς, ενθαρρύνοντας τις πρωτοβουλίες, τις ιδέες, την προσπάθεια και το κοινό τους όραμα (Σαρηγιαννίδου, 2022). Αναμφίβολα, οι ενέργειες αυτές θα πρέπει να πραγματοποιούνται μέσα σε κλίμα που προάγει την εμπιστοσύνη και τη συνεργασία ώστε να πραγματοποιηθεί σύνδεση του ενδιαφέροντος των υφισταμένων για προσωπική ανάπτυξη με το συμφέρον της ομάδας και του οργανισμού (Βασιλειάδου & Διερωνίτου, 2014).

Τέλος, επισημαίνεται η σημασία της σταδιακής ενσωμάτωσης των αλλαγών στην καθημερινότητα των σχολείων και της υποστήριξης των εκπαιδευτικών από τους/τις διευθυντές/ντριες και τους ειδικούς στην προσπάθεια

αυτή. Όταν οι διευθυντές/ ντριες δεν αναγνωρίζουν τις δυσκολίες και τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών κατά τη διαδικασία υιοθέτησης και εφαρμογής αλλαγών, δημιουργούνται αρνητικά συναισθήματα και αυξάνονται οι πιθανότητες αντίστασης των εκπαιδευτικών στην επερχόμενη αλλαγή. Για τον λόγο αυτό έμφαση αξίζει να δίνεται στη σημασία ανάπτυξης κλίματος συνοχής και φροντίδας μεταξύ των μελών του σχολείου (Earley, 2013·Κόνταλη, 2018) καθώς το κλίμα που επικρατεί σε ένα σχολικό οργανισμό δύναται να επηρεάσει σημαντικά την εισαγωγή και εφαρμογή εκπαιδευτικών αλλαγών. Συμπερασματικά, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δέχονται και υιοθετούν αποτελεσματικότερα τις αλλαγές όταν βρίσκουν νόημα σε αυτές, όταν οι ίδιοι αισθάνονται ότι έχουν ενεργό ρόλο στη διαδικασία, όταν υπάρχει επικοινωνία, έγκυρη και έγκαιρη ενημέρωση από τη διοίκηση και συμμετοχική λήψη αποφάσεων, στοιχεία τα οποία παρατηρήσαμε στα μοντέλα της συμμετοχικής και μετασχηματιστικής ηγεσίας που προαναφέρθηκαν. Η κατάλληλη υποστήριξή τους από τη διοίκηση του σχολείου και η παροχή του απαραίτητου χρόνου προσαρμογής κρίνονται επίσης, ιδιαίτερα σημαντικές πρακτικές σε συνδυασμό με τη δημιουργία ευνοϊκού προς την αλλαγή κλίματος και κουλτούρας.

ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΕΡΕΥΝΑ

Αναμφίβολα, η έρευνα έχει ορισμένους μεθοδολογικούς περιορισμούς οι οποίοι δεν επιτρέπουν την εξαγωγή γενικεύσιμων και ασφαλών συμπερασμάτων για τις πρακτικές διαχείρισης αλλαγών στα σχολεία προσχολικής εκπαίδευσης, καθώς πρόκειται για μικρής κλίμακας έρευνα, στην οποία συμμετείχε περιορισμένος αριθμός υποκειμένων και το δείγμα των σχολείων επιλέγηκε με τη μέθοδο της δειγματοληψίας χιονοστιβάδας. Επιπροσθέτως, η έρευνα περιορίστηκε σε διευθυντές/ντριες και εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης ιδιωτικών σχολείων και οι συμμετέχοντες δεν προσέφεραν ποικιλία εγγράφων προς μελέτη. Ωστόσο, η σημασία της παρούσας έρευνας έγγειται στο γεγονός ότι παρέχει πλήθος στοιχείων για τη διαχείριση των εκπαιδευτικών αλλαγών σε ιδιωτικά σχολεία προσχολικής εκπαίδευσης, τα οποία θα μπορούσαν να αποτελέσουν τη βάση για μελλοντική έρευνα ή τη δόμηση επιμορφωτικών προγραμμάτων που θα υποστηρίξουν την ικανότητα των διευθυντών/ντριών να διαχειρίζονται αποτελεσματικά την αλλαγή.

Περαιτέρω έρευνα με τη συμμετοχή αντιπροσωπευτικού δείγματος διευθυντών/ντριών και εκπαιδευτικών σχολείων διαφορετικού τύπου και

βαθμίδας εκπαίδευση θα μπορούσε να δώσει δεδομένα για την παροχή μιας πιο ολοκληρωμένης εικόνας για τη διαχείριση εκπαιδευτικών αλλαγών στα σχολεία της Ελλάδας. Ενδιαφέρουσα θα ήταν, επίσης, η προοπτική υλοποίησης έρευνας σε σχολικές μονάδες, όπου οι αλλαγές δεν προωθούνται και ενσωματώνονται αποτελεσματικά, καθώς και η μελέτη των αντιστάσεων των εκπαιδευτικών σε συγκεκριμένες εκπαιδευτικές αλλαγές και του τρόπου διαχείρισής τους από τη διοίκηση του σχολείου. Προτείνεται επίσης, περαιτέρω διερεύνηση των πρακτικών διαχείρισης των εκπαιδευτικών αλλαγών μέσω της παρατήρησης της δράσης των διευθυντών/ντριών σε βάθος χρόνου.

Καταληκτικά, επισημαίνεται ότι στις μέρες μας το σχολείο αναμένεται να αποδεσμευτεί από τις παραδοσιακές δομές του και να επαναπροσδιορίσει τον ρόλο του, προκειμένου να λειτουργήσει ως φορέας αλλαγών (Αθανασίου, 2016; Ξένου–Στρούζα, 2012) που θα επιτρέψουν την παροχή σύγχρονης και ποιοτικής εκπαίδευσης, που θα συνάδει με τις απαιτήσεις της εποχής για εκσυγχρονισμό και αποτελεσματικότητα. Στο πλαίσιο αυτό ο ρόλος των διευθυντών/ντριών καθίσταται καίριος για την επιτυχημένη προώθηση αλλαγών στη σχολική μονάδα, καθώς οι πρακτικές διαχείρισης της αλλαγής που θα υιοθετήσουν θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένες στα δεδομένα της σχολικής μονάδας και να προσδίδουν ενεργό ρόλο, μέσα από συλλογικές συμμετοχικές διαδικασίες, στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι θα κληθούν να εφαρμόσουν τις εκπαιδευτικές αλλαγές στην καθημερινότητά τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αθανασίου Ι. (2016). Σχολική ηγεσία και εκπαιδευτική αλλαγή. Δυνάμεις επιρροής και παιχνίδια πολιτικής. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015*(1), 125–140. https://doi.org/10.12681/edusc.126

Βασιλειάδου, Δ. & Διερωνίτου, Ε. (2014). Η εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπαίδευση. *Έρευνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών– Επιστημονικών Θεμάτων, 3*, 92-108.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας.* Μεταίχμιο.

Creswell, J. W. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής έρευνας.* Μέρος 2 (σσ. 206 – 210). Εκδόσεις : Ίων.

Δούνας, Ι. (2016). *Από το καθετοποιημένο εκπαιδευτικό διοικητικό σύστημα στην κατανεμημένη ηγεσία και συμμετοχική λήψη αποφάσεων στην Πρω-*

τοβάθμια Εκπαίδευση. (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Νεάπολης Πάφου, Κύπρος.

Earley, P. (2013). *Exploring the School Leadership Landscape. Changing Demands, Changing Realities.* Bloomsbury.

Everard, K.B., Moris G. & Wilson I. (2004). *Effective school management* (4th ed.). Paul Chapman Publishing.

Fullan, M. (1991). T*he new meaning of education change*. London: Cassell.

Fullan, M. (1993). *Change forces.* London: Cassell.

Ιορδανίδης, Γ. (2006). Διεύθυνση σχολείου και διαχείριση αλλαγής. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου* (σσ. 90- 97). Μεταίχμιο.

Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας.* Έκδοση: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Κόνταλη, Ι. (2018). *Η συμβολή του στυλ ηγεσίας στη διαμόρφωση ενός πλαισίου για ένα σχολείο που νοιάζεται και φροντίζει και η σχέση του με τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών: Απόψεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Τρικάλων.* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Βόλος.

Μπαγάκης, Γ. (2006). *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*. Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Μπάκας, Θ. (2009). *Οι αλλαγές και οι αντιστάσεις στη εκπαίδευση. Παιδαγωγική – Θεωρία και Πράξη*, 3, 47 – 56.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications.

Morrison, D. (1994), Psychological contracts and change. *Human Resource Management, 33(3)*, 353-72.

Ξένου – Στρούζα, Π. (2012). *Ο σύγχρονος ρόλος του εκπαιδευτικού μέσα σε ένα παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον μάθησης.* Academia Edu.

Πασιαρδής, Π. (2008). *Στρατηγικός Σχεδιασμός, καινοτομίες και αξιολόγηση στην εκπαίδευση*. Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Πασιαρδής, Π. & Καφά, Α. (2015). *Διαχείριση της Αλλαγής: Η φύση και ο σχεδιασμός της αλλαγής στους σύγχρονους εκπαιδευτικούς οργανισμούς.* ATS2020 – Ανάπτυξη και Αξιολόγηση Οριζόντιων Δεξιοτήτων 2020. Erasmus+ Programme 2014-2020. Λευκωσία.

Ποζατσίδου, Ε. (2018). *Οργανωσιακή δέσμευση και αντίσταση στην αλλαγή των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην περιφέρεια της Δυτικής Μακεδονίας.* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.

Σαρηγιαννίδου, Α. (2022). *Μετασχηματιστική ηγεσία και χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των διευθυντικών στελεχών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Φλώρινα.

Συγγενιώτη, Ε. & Σωτηρίου, Μ. (2017 – 2018). *Διαχείριση Αλλαγής σε Επιχειρήσεις και Οργανισμούς – Η Κομβική Παράμετρος της Συναισθηματικής Νοημοσύνης.* (Ερευνητική Μεταπτυχιακή Εργασία). Αθήνα: Ανώτατο Εκπαιδευτικό ίδρυμα Πειραιά.

Terhart, E. (2013). Teacher resistance against school reform: Reflecting an inconvenient truth. *School Leadership & Management, 33(5)*, 486-500.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.* (Διδακτορική Διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

Διερεύνηση των στάσεων των δασκάλων ως προς το σύστημα κατανομής των τάξεων και της πιθανής σχέσης με την επαγγελματική ικανοποίηση και αυτοαποτελεσματικότητά τους

Ξαφάκος Ευστάθιος
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, M.Ed, Δρ. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
Μεταδιδακτορικός Ερευνητής ΕΚΠΑ
stathisxafakos@yahoo.com

Διαμαντόπουλος Ηλίας
Εκπ/κός ΠΕ70, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο
diamantopoulosh@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα ποσοτική έρευνα, η οποία πραγματοποιήθηκε την άνοιξη του 2023 και στην οποία συμμετείχαν με βολική δειγματοληψία 167 δασκάλες και δάσκαλοι, διερευνήθηκαν οι στάσεις τους σχετικά με την κατανομή των τάξεων και η πιθανή σύνδεση των στάσεων για την κατανομή με την επαγγελματική ικανοποίηση και την αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητά τους. Οι αναλύσεις των πρωτογενών δεδομένων φανερώνουν ότι το 72% του συνόλου των συμμετεχόντων θεωρεί πολύ σημαντική την κατανομή των τάξεων για την εκπαιδευτική διαδικασία και τη λειτουργία τής σχολικής μονάδας, ωστόσο ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό, το 48%, δεν θεωρεί δίκαιο το σύστημα κατανομής όπως εφαρμόζεται στα Δημοτικά Σχολεία. Η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων δηλώνει ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί επιλέγουν συνεχώς τις ίδιες τάξεις λόγω δυσκολίας διαχείρισης άλλων τάξεων, δυσκολίας της διδακτέας ύλης και της ασφάλειας του έτοιμου εκπαιδευτικού υλικού. Σχετικά με το ποιο είναι το πιο δίκαιο σύστημα κατανομής των τάξεων, υπάρχει πλουραλισμός απόψεων χωρίς να υπάρχει ιδιαίτερη σύγκλιση. Επιπρόσθετα, εντοπίστηκαν ασθενείς και μέτριες συσχετίσεις ανάμεσα στη σημαντικότητα της κατανομής και στην αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, στις στάσεις τους σχετικά με τη δίκαιη κατανομή και την επαγγελματική ικανοποίησή τους και στη δίκαιη κατανομή και τη σημαντικότητα της κατανομής για τη λειτουργία του σχολείου.

Λέξεις-κλειδιά**:** κατανομή τάξεων, εκπαιδευτικοί, Δημοτικό Σχολείο

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Με την έναρξη της σχολικής χρονιάς, και κατά τη διάρκεια συνήθως της πρώτης συνεδρίασης τού συλλόγου διδασκόντων, συζητούνται θέματα που άπτονται τής εύρυθμης λειτουργίας τής σχολικής μονάδας, όπως ακόμη τού σχεδιασμού και προγραμματισμού τού εκπαιδευτικού έργου της. Μείζον ζήτημα, στο πλαίσιο αυτό, είναι και η κατανομή των τάξεων στις/στους εκπαιδευτικούς. Αναζητώντας στη βιβλιογραφία μελέτες και έρευνες σχετικά με το ζήτημα της κατανομής των τάξεων και αν αυτή πραγματοποιείται σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία, παρατηρείται ότι υπάρχουν λίγα ερευνητικά δεδομένα, ενώ αποτελεί ένα σημαντικό ζήτημα, αφού πολλές φορές προκαλεί έντονες διαφωνίες και συγκρούσεις (Μπάκας, 2011). Επιπρόσθετα, φαίνεται πως δεν υπάρχει καμία έρευνα που να διερευνά την πιθανή επίδραση των στάσεων των εκπαιδευτικών στην εργασία των εκπαιδευτικών και ειδικότερα στην επαγγελματική ικανοποίησή τους και την αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητά τους, δηλαδή εάν η σημασία που δίνουν στη σημαντικότητα του ισχύοντος συστήματος κατανομής, επηρεάζει την επαγγελματική τους ικανοποίηση και την αυτοαποτελεσματικότητά τους. Τα αποτελέσματα πρόκειται να συζητηθούν, προκειμένου να προταθούν μελλοντικά δικαιότερα συστήματα κατανομής τάξεων στο Δημοτικό Σχολείο.

ΤΟ ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Από την ανάγνωση των εγκυκλίων και προεδρικών διαταγμάτων, φαίνεται ότι δεν υπάρχει μέχρι σήμερα σαφής και ρητή διάταξη, που να αφορά λεπτομερώς στη ρύθμιση του θέματος/συστήματος τής κατανομής των τάξεων στο Δημοτικό Σχολείο. Για να καλύψει το Υ.ΠΑΙ.Θ.Α αυτό το κενό και να ρυθμίσει το συγκεκριμένο θέμα, στέλνει κάθε χρόνο στα σχολεία εγκυκλίους με τις ίδιες οδηγίες και κατευθύνσεις (Μπάκας, 2011).

Ειδικότερα, για την κατανομή των τάξεων/τμημάτων, όπως αναφέρεται στην εγκύκλιο με αρ. Πρωτοκόλλου: Φ.6/ 48378 /Δ1/28-4-23 «Ενέργειες προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου των Δημοτικών Σχολείων για το σχολικό έτος 2023-2024 – Προγραμματισμός λειτουργίας Ολοήμερου Προγράμματος – Λήξη διδασκαλίας μαθημάτων σχολικού έτους 2022-2023» (σ. 3-4), λαμβάνονται υπόψη τα εξής:

«α) ο χρόνος ανάληψης τμήματος από εκπαιδευτικό να μην υπερβαίνει τη

συνεχόμενη διετία. Η ανάληψη του ίδιου τμήματος από εκπαιδευτικό για τρίτη συνεχόμενη χρονιά γίνεται μόνο σε εξαιρετικές περιπτώσεις, με απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων, παιδαγωγικά τεκμηριωμένη, μετά από σύμφωνη γνώμη του/της Συντονιστή/στριας Εκπαιδευτικού Έργου. Επισημαίνεται ότι δεν επιτρέπεται η ανάληψη τμήματος από τον/την ίδιο/α εκπαιδευτικό πέραν της τριετίας, συνεχόμενης ή μη, β) συνιστάται να αποφεύγεται η κατ' εξακολούθηση ανάληψη των ίδιων τάξεων ή κύκλου τάξεων (π.χ. Α' –Β' Δημοτικού) από τον/την ίδιο/α εκπαιδευτικό, γ) συνιστάται, επίσης, στους/στις εκπαιδευτικούς για παιδαγωγικούς και λόγους δεοντολογίας να μην αναλαμβάνουν τμήματα στα οποία φοιτούν τα τέκνα τους, δ) ο Σύλλογος Διδασκόντων, με σχετική απόφασή του, καθορίζει τα κριτήρια για την κατανομή τμημάτων και τάξεων, λαμβάνοντας υπόψη τις επιμέρους ιδιαιτερότητες της σχολικής μονάδας. Η υπηρεσιακή κατάσταση των εκπαιδευτικών (όπως χρόνια υπηρεσίας, οργανικά τοποθετημένος/η, αναπληρωτής/τρια, αποσπασμένος/η) δεν μπορεί να αποτελεί κριτήριο για την κατανομή των τμημάτων και των τάξεων ανάμεσα στα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού (παρ. 10, κεφ. Α, άρθρο 11, ΠΔ 79/2017, (Α΄109) όπως τροποποιήθηκε και ισχύει με το άρθρο 23, ν. 4559/2018 (Α΄142). Στην περίπτωση μη λήψης της απόφασης από τον Σύλλογο Διδασκόντων, κατά την πρώτη συνεδρίασή του στην αρχή του διδακτικού έτους, την απόφαση λαμβάνει ο/η Διευθυντής/τρια ή ο/η Προϊστάμενος/η της σχολικής μονάδας, χωρίς να δεσμεύεται από τις δηλώσεις προτίμησης των εκπαιδευτικών.» Από την εγκύκλιο φαίνεται πως το Υπουργείο παρέχει κάποιες κατευθυντήριες γραμμές, χωρίς ωστόσο τα όσα συστήνει να έχουν δεσμευτικό χαρακτήρα. Από την άλλη, είναι ένα βοηθητικό πλαίσιο για κάθε σχολική μονάδα. Πρέπει να σημειωθεί ότι είναι λίγες οι έρευνες που να δείχνουν τι ισχύει στα σχολεία και ποιες από αυτές τις κατευθυντήριες γραμμές εφαρμόζονται.

ΕΜΠΕΙΡΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ

Μέχρι σήμερα, αναζητώντας τη σχετική βιβλιογραφία, φαίνεται πως το ζήτημα τής κατανομής των τάξεων δεν έχει απασχολήσει έντονα την επιστημονική κοινότητα, αν και υπάρχουν κάποιες σχετικές μελέτες, οι οποίες επιβεβαιώνουν το γεγονός ότι η κατανομή των τάξεων προκαλεί συγκρούσεις και διενέξεις μεταξύ των εκπαιδευτικών (Μπάκας, 2011). Αντιπροσωπευτική μελέτη είναι αυτή τού Μπάκα (2011), στην οποία παρατίθενται πολλές πληροφορίες και πτυχές του συγκεκριμένου ζητήματος. Συγκεκριμένα, ο Μπάκας (2011, σ.85), μεταξύ άλλων, παραθέτει και συνοψίζει τις εξής απόψεις και προτάσεις των εκπαιδευτικών για την κατανομή των τάξεων, χωρίς, ωστόσο, να αναφέ-

ρεται ότι έχουν προκύψει από σχετικές έρευνες: α) ο ίδιος/η ίδια δάσκαλος/δασκάλα να διδάσκει για όλα τα χρόνια στην ίδια τάξη, β) ο ίδιος δάσκαλος να διδάσκει για δύο χρόνια τα ίδια παιδιά και μετά να αναλαμβάνει άλλη τάξη, γ) οι δάσκαλοι/δασκάλες να αλλάζουν τάξη κάθε διδακτικό έτος, αφού σχεδόν κάθε χρόνο αλλάζει μερικώς το διδακτικό προσωπικό (μεταθέσεις, υπεραριθμίες, αποσπάσεις, βελτιώσεις), δ) ο κάθε δάσκαλος να εξειδικευτεί σε μία συγκεκριμένη τάξη, ε) η κατανομή των τάξεων να γίνεται με κλήρωση, στ) η κατανομή να γίνεται από τον σύλλογο διδασκόντων και να λαμβάνονται υπόψη διάφορα κριτήρια, ζ) να υπάρχουν δάσκαλοι ειδικοτήτων και να ανατίθεται σ' αυτούς η διδασκαλία ειδικών μαθημάτων σε όλες τις τάξεις, όπως στα Μαθηματικά, στη Γλώσσα κλπ., η) να αξιοποιούνται οι κλίσεις, οι δεξιότητες και οι ειδικεύσεις των δασκάλων κατά την κατανομή των τάξεων.

Προγενέστερη έρευνα, η οποία καταγράφεται στο άρθρο τού Μπάκα (2011), είναι αυτή τού Κοτσιπετσίδη (1986, σ. 398-410), στο οποίο αναφέρεται ότι οι δάσκαλοι και οι δασκάλες προτιμούν να γίνεται αλλαγή στις τάξεις κάθε 1-2 χρόνια, ενώ οι γονείς και οι μαθητές, επιθυμούν να έχουν τον ίδιο δάσκαλο σε όλες τις τάξεις. Επομένως, φαίνεται από την έρευνα πως οι απόψεις εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών αποκλίνουν.

Μία πιο πρόσφατη έρευνα, αυτή τής Κοτινοπούλου (2015), στο πλαίσιο εκπόνησης τής διπλωματικής της εργασίας, δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί διαφωνούν σημαντικά με την πραγματοποίηση κλήρωσης και το κριτήριο της αρχαιότητας στην κατανομή των τμημάτων. Σύμφωνα με την ίδια, συμβαίνει συχνά σε σχολικές μονάδες η κατανομή των τμημάτων να πραγματοποιείται τις τελευταίες μέρες του Ιουνίου, ακόμη και αν υπάρχουν ελλείψεις προσωπικού. Αυτό οφείλεται, όπως αναφέρει, στο ότι σε πολλούς Συλλόγους Διδασκόντων εφαρμόζεται το κριτήριο της αρχαιότητας στην επιλογή των τάξεων, και πολλές φορές γενικά στην κατανομή των αρμοδιοτήτων, οπότε οι αρχαιότεροι και οργανικά τοποθετημένοι στο σχολείο επιλέγουν πρώτοι, αφήνοντας στους νεότερους, οργανικά τοποθετημένους, αποσπασμένους ή αναπληρωτές ό, τι έχει απομείνει (Λουκάς & Μπλέτσας, 2014, όπ. αναφ. στο Κοτινοπούλου, 2015).

ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΗ ΛΗΨΗ ΑΠΟΦΑΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΤΩΝ ΤΑΞΕΩΝ ΚΑΙ Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΑΜΒΑΝΟΜΕΝΗ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Από την επισκόπηση της σύγχρονης, αλλά και παλαιότερης βιβλιογραφίας, φαίνεται ότι δεν έχει διερευνηθεί η σημασία της κατανομής των τάξεων στην

επαγγελματική ικανοποίηση και αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, θα μπορούσε ιδωθεί υπό το πρίσμα της συμμετοχικής λήψης αποφάσεων στη σχολική μονάδα, καθώς η κατανομή των τάξεων εντάσσεται αμιγώς στο πλαίσιο της συμμετοχικής λήψης αποφάσεων. Ειδικότερα, η διαδικασία κατά την οποία όλοι οι εκπαιδευτικοί, μόνιμοι, αναπληρωτές και αποσπασμένοι, συμμετέχουν ισότιμα στην κατανομή, αποτελεί μία συμμετοχική λήψη απόφασης. Με βάση αυτόν τον συλλογισμό, μελέτες δείχνουν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από τον βαθμό συμμετοχής τους στη λήψη αποφάσεων (Πογιαλίδου, 2018 · Hollins, 2017 · Brezicha, Ikoma, Park & LeTendre, 2019). Αντίστοιχα, αναφορικά με την επίδραση της συμμετοχικής λήψης αποφάσεων στην αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητά τους, σε έρευνα των Sarafidou & Chatziioannidis (2013) βρέθηκε ότι ο ισχυρότερος παράγοντας πρόβλεψης και για την αίσθηση της αποτελεσματικότητας και της εργασιακής ικανοποίησης ήταν η συμμετοχή τους σε αποφάσεις που αφορούσαν ζητήματα των εκπαιδευτικών.

ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η αναγκαιότητα της έρευνας έγκειται στο γεγονός, όπως έχει αναφερθεί ανωτέρω, ότι δεν εντοπίζεται επαρκής αριθμός μελετών που να διερευνά το ζήτημα της κατανομής των τάξεων και εάν επηρεάζει τους/τις εκπαιδευτικούς στην εργασία τους. Ειδικότερα, εντοπίζονται οι μελέτες των Μπάκα (2011), Κοτσιπετσίδη (1986) και Κοτινοπούλου (2015), οι οποίες αναφέρονται στην κατανομή των τάξεων αλλά όχι στην πιθανή επίδραση τής κατανομής στην εργασία των εκπαιδευτικών. Είναι, λοιπόν, σημαντικό να διερευνηθεί εάν η κατανομή είναι σημαντική για τους εκπαιδευτικούς και εάν τούς επηρεάζει στην εργασία τους.

Ο σκοπός, όπως προκύπτει και από την αναγκαιότητα της έρευνας, είναι οι στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την κατανομή των τάξεων και η πιθανή σύνδεση των στάσεων για την κατανομή με την επαγγελματική ικανοποίηση και την αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητά τους.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

1.Ποια είναι η στάση των εκπαιδευτικών ως προς τη σημαντικότητα της κατανομής των τάξεων για τη λειτουργία του σχολείου;

2. Ποια είναι η στάση των εκπαιδευτικών ως προς το αν το σύστημα κατανομής των τάξεων είναι δίκαιο;

3. Ποιες πρακτικές προτείνουν οι εκπαιδευτικοί για τη δίκαιη κατανομή των τάξεων;

4. Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, της αντιλαμβανόμενης αυτοαποτελεσματικότητά τους και των στάσεών τους ως προς το σύστημα κατανομής των τάξεων;

5. Υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ των ανωτέρω παραγόντων και των ατομικών-δημογραφικών στοιχείων;

ΜΕΘΟΔΟΣ

Η έρευνα είναι ποσοτική. Για την επιλογή του δείγματος ακολουθήθηκε «βολική» δειγματοληψία (Robson, 2007) με χαρακτηριστικά «χιονοστιβάδας» καθώς ένας/μία συμμετέχων/ουσα μπορούσε να πληροφορήσει για την έρευνα και να παρέπεμπε στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου σε έναν/μία συνάδελφό του/της. Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από 167 δασκάλους (εκπαιδευτικούς κλάδου ΠΕ70) της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από διάφορες περιοχές της ελληνικής επικράτειας.

Το 13,2% του δείγματος ήταν άνδρες και το 86,8% γυναίκες, οπότε υπήρχε υπερεκπροσώπηση των γυναικών. Το 3% των εκπαιδευτικών ήταν 22-30 ετών, το 28,1% ήταν 31-40 ετών, το 30,5% ήταν 41-50 ετών και το 38,3% ήταν άνω των 50 ετών. Το 11,4% είχε προϋπηρεσία 0-10 έτη, το 40,1% είχε 11-20 έτη και το 48,5% είχε πάνω από 21 έτη. Η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων ήταν μόνιμοι εκπαιδευτικοί (96,4%). Επίσης, το 88% είχαν οργανική θέση στο σχολείο που υπηρετούν.

ΚΛΙΜΑΚΕΣ ΜΕΤΡΗΣΗΣ

Α) Σημασία-σημαντικότητα κατανομής των τάξεων για τη λειτουργία του σχολείου

Δημιουργήθηκαν δύο (2) δηλώσεις, οι οποίες μετρούν τη στάση των εκπαιδευτικών ως προς τη σημαντικότητα της κατανομής των τάξεων στη λειτουργία του σχολείου. Η κλίμακα ήταν πεντάβαθμη και αφορούσε στον βαθμό συμφωνίας (Διαφωνώ, Μάλλον Διαφωνώ, Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ, Μάλλον συμφωνώ, Συμφωνώ). Ο δείκτης αξιοπιστίας ήταν α=.791.

Β) Ερωτήσεις σχετικές με το αν το σύστημα κατανομής είναι δίκαιο

Δημιουργήθηκαν μεμονωμένες ερωτήσεις σχετικά με το αν θεωρούν δίκαιο το σύστημα κατανομής των τάξεων, όπως επίσης εάν υπάρχουν εκ-

παιδευτικοί που επιλέγουν συνεχώς τις ίδιες τάξεις και για ποιους λόγους, εάν έχουν υπάρξει μάρτυρες σε συγκρούσεις για την κατανομή και ποιες λύσεις προτείνουν για τη δίκαιη κατανομή.

Γ) Προτάσεις για τη δίκαιη κατανομή των τάξεων

Δημιουργήθηκε μία ερώτηση σχετικά με τις πρακτικές που προτείνουν για τη δίκαιη κατανομή των τάξεων.

Δ) Επαγγελματική ικανοποίηση

Αξιοποιήθηκε η κλίμακα μέτρησης τού Pepe (2011, TJSS-9 Items), το οποίο μετρά τον βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Η κλίμακα ήταν πεντάβαθμη και αφορούσε στον βαθμό συμφωνίας (Διαφωνώ, Μάλλον Διαφωνώ, Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ, Μάλλον συμφωνώ, Συμφωνώ). Ο δείκτης αξιοπιστίας ήταν α=.842.

Ε) Αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα

Αξιοποιήθηκε η κλίμακα αυτοαποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού (Teachers' Sense of Efficacy Scale) (short form) (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001), η οποία περιλαμβάνει 12 δηλώσεις. Η κλίμακα ήταν πεντάβαθμη και αφορούσε στον βαθμό συμφωνίας (Διαφωνώ, Μάλλον Διαφωνώ, Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ, Μάλλον συμφωνώ, Συμφωνώ). Ο δείκτης αξιοπιστίας ήταν α=.904.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Παρακάτω παρατίθενται τα αποτελέσματα από τις στατιστικές αναλύσεις ανά ερευνητικό ερώτημα.

Ερευνητικό ερώτημα 1: **Ποια είναι η στάση των εκπαιδευτικών ως προς τη σημαντικότητα της κατανομής των τάξεων για τη λειτουργία του σχολείου;**

Πίνακας 1. Σημαντικότητα της κατανομής των τάξεων.

ΜΕΤΑΒΛΗΤΗ	N	Μ.Τ.	Τ.Α.
ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΤΑΝΟΜΗΣ	167	4,14	,85

Οι συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί εκφράζονται σαφώς θετικά ως προς τη σημαντικότητα της κατανομής των τάξεων στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη λειτουργία της σχολικής μονάδας (Μ.Τ.=4,14). Επιπλέον, το ποσοστό συμφωνίας των εκπαιδευτικών, σε επίπεδο μέσων τιμών 3,5, δηλαδή όσοι απάντησαν «μάλλον συμφωνώ» και «συμφωνώ», είναι 72%.

Ερευνητικό ερώτημα 2: **Ποια είναι η στάση των εκπαιδευτικών ως προς το αν το σύστημα κατανομής των τάξεων είναι δίκαιο;**

Πίνακας 2. Στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς το αν το σύστημα κατανομής των τάξεων είναι δίκαιο.

Είναι δίκαιο το σύστημα κατανομής των τάξεων;	**Ν**	**%**
ΔΙΑΦΩΝΩ	44	26,3
ΜΑΛΛΟΝ ΔΙΑΦΩΝΩ	38	22,8
ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ	46	27,5
ΜΑΛΛΟΝ ΣΥΜΦΩΝΩ	24	14,4
ΣΥΜΦΩΝΩ	15	9,0

Το 23% των συμμετεχόντων συμφωνεί και μάλλον συμφωνεί η κατανομή είναι δίκαιη. Το 30% δεν εκφράζει ούτε θετική ούτε αρνητική στάση. Το 48% διαφωνεί και μάλλον διαφωνεί ότι το ισχύον σύστημα κατανομής είναι δίκαιο.

Πίνακας 3. Απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν οι εκπαιδευτικοί έχουν αδικηθεί κατά τη διάρκεια της διαδικασίας της κατανομής των τάξεων.

Έχω αδικηθεί πολλές φορές	**Ν**	**%**
ΔΙΑΦΩΝΩ	14	8,4
ΜΑΛΛΟΝ ΔΙΑΦΩΝΩ	25	15,0
ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ	44	26,3
ΜΑΛΛΟΝ ΣΥΜΦΩΝΩ	39	23,4
ΣΥΜΦΩΝΩ	45	26,9

Το 23% διαφωνεί και μάλλον διαφωνεί ότι έχει αδικηθεί κατά τη διαδικασία της κατανομής των τάξεων. Το 26,3% ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί.

Ποσοστό 50%, οι μισοί εκπαιδευτικοί του δείγματος, απαντούν ότι έχουν αδικηθεί πολλές φορές.

Πίνακας 4. Ερώτηση σχετικά με το αν οι συνάδελφοι των συμμετεχόντων επιλέγουν συνεχώς την ίδια τάξη ή τις ίδιες τάξεις.

Υπάρχουν συνάδελφοι που επιλέγουν συνεχώς τις ίδιες τάξεις;	**N**	**%**
ΝΑΙ	161	96,4
ΟΧΙ	6	3,6

Η συντριπτική πλειοψηφία, σε ποσοστό 96,4%, απαντά ότι, ναι, υπάρχουν εκπαιδευτικοί, οι οποίοι επιλέγουν συνεχώς τις ίδιες τάξεις.

Πίνακας 5. Λόγοι που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί τις ίδιες τάξεις, σύμφωνα με τη γνώμη των συμμετεχόντων

Λόγοι που επιλέγουν τις ίδιες τάξεις	**N**	**%**
ΒΑΘΜΟΣ ΔΥΣΚΟΛΙΑΣ ΥΛΗΣ	11	6,5
ΔΥΣΚΟΛΙΑ ΕΠΙΒΟΛΗΣ ΠΕΙΘΑΡΧΙΑΣ	5	3
ΠΛΗΘΟΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΩΝ	4	2,4
ΑΝΑΣΦΑΛΕΙΑ	5	3,0
ΕΧΟΥΝ ΕΤΟΙΜΟ ΥΛΙΚΟ	34	20,4
ΟΛΑ ΤΑ ΠΑΡΑΠΑΝΩ	107	64,1

Το 6,5% των συμμετεχόντων δηλώνει ότι οι συνάδελφοί τους επιλέγουν συχνά τις ίδιες τάξεις λόγω του βαθμού δυσκολίας της διδακτέας ύλης, το 3% λόγω της δυσκολίας διαχείρισης της τάξης, το 2,4% λόγω του πλήθους των διδακτικών αντικειμένων, το 3% λόγω της ανασφάλειας. Ένα μεγαλύτερο ποσοστό, 20%, δηλώνει ότι οι συνάδελφοί τους επιλέγουν τις ίδιες τάξεις, διότι έχουν έτοιμο εκπαιδευτικό υλικό. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων, ποσοστό 64,1%, δηλώνει ότι όλοι οι προαναφερθέντες λόγοι μπορεί να εξηγήσουν την επιθυμία των συναδέλφων τους να επιλέγουν την ίδια τάξη.

Πίνακας 6. Έχετε υπάρξει μάρτυρας σε σύγκρουση συναδέλφων σχετικά με την κατανομή των τάξεων;

Συχνότητα	N	%
ΠΟΤΕ	13	7,8
ΣΠΑΝΙΑ	26	15,6
ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	71	42,5
ΣΥΧΝΑ	48	28,7
ΠΑΝΤΑ	9	5,4

Ποσοστό 26%, δηλώνει ότι δεν έχει υπάρξει μάρτυρας σε σύγκρουση συναδέλφων. Ποσοστό 42,5% δηλώνει ότι έχει υπάρξει μερικές φορές μάρτυρας, ενώ ποσοστό 36% δηλώνει ότι έχει υπάρξει μάρτυρας πολλές φορές.

Ερευνητικό ερώτημα 3: Ποιες πρακτικές προτείνουν οι εκπαιδευτικοί για τη δίκαιη κατανομή των τάξεων;

Πίνακας 7. Προτάσεις για τη δίκαιη κατανομή

Προτάσεις για τη δίκαιη κατανομή	N	%
ΚΛΗΡΩΣΗ	90	53,9
ΟΡΙΣΜΟΣ ΑΠΟ ΤΟΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ	22	13,2
ΟΡΙΣΜΟΣ ΑΠΟ ΤΗ ΣΥΜΒΟΥΛΟ	13	7,8
ΟΡΙΣΜΟΣ ΑΠΟ ΤΟΝ ΣΥΛΛΟΓΟ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ	31	18,6
ΑΛΛΟ	11	6,6

Οι μισοί εκπαιδευτικοί, ποσοστό 54%, δηλώνει ότι η καλύτερη λύση είναι η κλήρωση. Το 13,2% των συμμετεχόντων προτείνει να γίνει η κατανομή από τη διευθύντρια, το 7,8% προτείνει να γίνει η κατανομή από τη σύμβουλο εκπαίδευσης, το 18,6% προτείνει να γίνεται η κατανομή μετά από τη διαλογική συζήτηση στον σύλλογο διδασκόντων.

Επιπλέον, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σε δύο ακόμη σχετικές ερωτήσεις. Στην ερώτηση: «Να γίνεται η κατανομή των τάξεων από τον σύλλογο διδασκόντων και να λαμβάνονται υπόψη διάφορα κριτήρια», ποσοστό 65% συμφωνεί και μάλλον συμφωνεί. Στην ερώτηση: «Να

αξιοποιούνται οι κλίσεις, η εμπειρία, οι δεξιότητες και οι ειδικεύσεις των δασκάλων κατά την κατανομή των τάξεων», ποσοστό 70% συμφωνεί και μάλλον συμφωνεί.

Ερευνητικό ερώτημα 4: Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, της αντιλαμβανόμενης αυτοαποτελεσματικότητά τους και των στάσεών τους ως προς το σύστημα κατανομής των τάξεων;

Πίνακας 8. Συσχετίσεις Spearman's Rho

Μεταβλητές	*ΣΚ*	*ΕΙ*	*ΑΑ*	*ΔΚΣ*	*ΕΑ*
ΣΚ	-				
ΕΙ	,102	-			
ΑΑ	,163*	,388**	-		
ΔΚΣ	-,230**	,351**	-.003	-	
ΕΑ	,262**	-,347**	,071	-,505**	-

*ΣΚ=Σημαντικότητα Κατανομής, ΕΙ=Επαγγελματική ικανοποίηση, ΑΑ=Αντιλαμβανόμενη Αυτοαποτελεσματικότητα, ΔΚΣ=Δίκαιο Σύστημα Κατανομής, ΕΑ=Έχω Αδικηθεί

Η σημαντικότητα της κατανομής συσχετίζεται ασθενώς θετικά με την αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα (Rho=,163) και με τη δήλωση των εκπαιδευτικών ότι έχουν αδικηθεί (Rho=,262). Επιπλέον, συσχετίζεται ασθενώς αρνητικά με τη δήλωση των εκπαιδευτικών για το αν το σύστημα κατανομής είναι δίκαιο (Rho=-,230).

Η επαγγελματική ικανοποίηση συσχετίζεται θετικά με την αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα (Rho=,388) αρνητικά με τη δήλωση των εκπαιδευτικών ότι έχουν αδικηθεί (Rho=-,351), και θετικά με τη δήλωση για το αν το σύστημα κατανομής είναι δίκαιο (Rho=-,347).

Ερευνητικό ερώτημα 5: Υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ των ανωτέρω παραγόντων και των ατομικών-δημογραφικών στοιχείων;

Πίνακας 9. Έλεγχος Kruskal Wallis πιθανής διαφοροποίησης ανάμεσα στα έτη υπηρεσίας και τη στάση των εκπαιδευτικών για το το σύστημα κατανομής είναι δίκαιο.

Έτη υπηρεσίας	**N**	**Μ.Τ.**	**Τ.Α.**
0-10	19	2,11	,99
11-20	67	2,42	1,32
21<	81	2,80	1,23

Εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση. Οι εκπαιδευτικοί με έτη υπηρεσίας 0-10 έτη εκφράζονται πιο αρνητικά για το το σύστημα κατανομής είναι δίκαιο (Μ.Τ.=2,11).

Πίνακας 10. Έλεγχος πιθανής διαφοροποίησης ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση και στην ερώτηση: «Συνήθως επιλέγετε εσείς την τάξη, μετά από διαλογική συζήτηση στον σύλλογο, που θα διδάξετε ή σας την αναθέτουν;»

Ανάθεση τάξης	**N**	**Μ.Τ.**
ΕΠΙΛΕΓΩ ΤΗΝ ΤΑΞΗ ΜΟΥ ΜΕΤΑ ΑΠΟ ΣΥΖΗΤΗΣΗ	103	3,37
ΜΟΥ ΑΝΑΘΕΤΕΙ Ο ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ	7	2,82
ΠΑΙΡΝΩ Ο,ΤΙ ΠΕΡΙΣΣΕΥΕΙ	57	3,00

Βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση με τη χρήση του Kruskal Wallis test. Οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι επιλέγουν την τάξη τους μετά από διαλογική συζήτηση, εκφράζονται πιο θετικά ως προς την επαγγελματική ικανοποίησή τους (Μ.Τ.=3,37).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Τα συμπεράσματα και η συζήτηση παρατίθενται κατωτέρω ανά ερευνητικό ερώτημα.

1.Ποια είναι η στάση των εκπαιδευτικών ως προς τη σημαντικότητα της κατανομής των τάξεων για τη λειτουργία του σχολείου;

Το 72% του συνόλου των συμμετεχόντων θεωρεί πολύ σημαντική την κατανομή των τάξεων για την εκπαιδευτική διαδικασία και τη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Το εύρημα αυτό δείχνει πως οι εκπαιδευτικοί δίνουν μεγάλη σημασία στην κατανομή των τάξεων, καθώς ένα μεγάλο ποσοστό των συμμετεχόντων πιστεύει ότι επηρεάζει την παιδαγωγική και εύρυθμη λειτουργία του σχολείου.

2. Ποια είναι η στάση των εκπαιδευτικών ως προς το αν το σύστημα κατανομής των τάξεων είναι δίκαιο;

Το 48% των εκπαιδευτικών του δείγματος δεν θεωρεί δίκαιο το σύστημα κατανομής, όπως εφαρμόζεται στα Δημοτικά Σχολεία, δηλαδή οι μισοί περίπου εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι αδικούνται κατά τη διαδικασία της κατανομής. Επίσης, ποσοστό 50%, οι μισοί εκπαιδευτικοί του δείγματος, απαντούν ότι έχουν αδικηθεί πολλές φορές κατά τη διαδικασία της κατανομής των τάξεων. Επιπλέον, η συντριπτική πλειοψηφία δηλώνει ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί επιλέγουν συνεχώς τις ίδιες τάξεις λόγω δυσκολίας διαχείρισης άλλων τάξεων, δυσκολίας της διδακτέας ύλης και της ασφάλειας του έτοιμου εκπαιδευτικού υλικού. Επομένως, παρατηρείται ότι η κατανομή σε αρκετές περιπτώσεις προκαλεί δυσφορία στους/στις εκπαιδευτικούς, κάτι το οποίο θα πρέπει να απασχολήσει τους ιθύνοντες. Ακόμη, αρκετοί εκπαιδευτικοί, ποσοστό 36%, δηλώνουν ότι έχουν υπάρξει πολλές φορές μάρτυρες σε σύγκρουση μεταξύ των εκπαιδευτικών για την κατανομή, εύρημα το οποίο επιβεβαιώνει και ο Μπάκας (2011).

3. Ποιες πρακτικές προτείνουν οι εκπαιδευτικοί για τη δίκαιη κατανομή των τάξεων;

Οι μισοί εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι η καλύτερη λύση είναι η κλήρωση. Ωστόσο, γνωρίζουμε ότι ακόμη και η κλήρωση ενέχει «κινδύνους», διότι η κλήρωση μπορεί να είναι κλήρωση με βάση τις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών ή τυχαία καθαρά κλήρωση χωρίς τις προτιμήσεις τους.

Πολλοί εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι κατά τη διαδικασία της κατανομής, θα πρέπει να διασφαλίζεται η δημοκρατικότητα και ότι θα πρέπει να

λαμβάνονται υπόψη και παιδαγωγικά κριτήρια και να αξιοποιούνται οι κλίσεις, η εμπειρία, οι δεξιότητες και οι ειδικεύσεις των δασκάλων.

4. Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, της αντιλαμβανόμενης αυτοαποτελεσματικότητά τους και των στάσεών τους ως προς το σύστημα κατανομής των τάξεων;

Εντοπίστηκαν συσχετίσεις ανάμεσα στις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη δίκαιη κατανομή και την επαγγελματική ικανοποίησή τους (το αν έχουν αδικηθεί, επηρεάζει αρνητικά την επαγγελματική ικανοποίησή τους – μέτρια συσχέτιση), τη δίκαιη κατανομή και τη σημαντικότητα της κατανομής για τη λειτουργία του σχολείου (ασθενής συσχέτιση) τη σημαντικότητα της κατανομής και της αντιλαμβανόμενης αυτοαποτελεσματικότητά τους (ασθενής συσχέτιση). Επομένως, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί επηρεάζονται σε έναν βαθμό από την κατανομή των τάξεων. Περισσότερο επηρεάζεται η επαγγελματική ικανοποίησή τους και πολύ λιγότερο η αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητά τους. Ενδιαφέρον εύρημα και ένα από τα σημαντικότερα της παρούσας έρευνας είναι το γεγονός της συσχέτισης ανάμεσα στη σημαντικότητα της κατανομής και στις στάσεις τους για το αν το σύστημα κατανομής είναι δίκαιο. Στην ουσία, οι εκπαιδευτικοί που δηλώνουν ότι έχουν αδικηθεί, φαίνεται να εκφράζονται πιο θετικά ως προς τη σημαντικότητα της κατανομής στη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν δίκαιο το σύστημα κατανομής, εκφράζονται λιγότερα θετικά ως προς τη σημαντικότητα της κατανομής για τη λειτουργία του σχολείου. Μία πιθανή ερμηνεία είναι ότι ενδεχομένως κάποιοι εκπαιδευτικοί να ερμηνεύουν ως δίκαιο σύστημα το γεγονός ότι επέλεξαν την τάξη που ήθελαν και κατ' επέκταση να θεωρούν ήσσονος σημασίας τη σημαντικότητα της κατανομής για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Από την άλλη αυτοί που έχουν αδικηθεί, ενδεχομένως θεωρούν ότι αυτός ο άδικος τρόπος επηρεάζει το κλίμα του σχολείου και κατ' επέκταση την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας.

5. Υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ των ανωτέρω παραγόντων και των ατομικών-δημογραφικών στοιχείων;

Φαίνεται πως οι νεότεροι εκπαιδευτικοί εκφράζονται πιο αρνητικά σχετικά με το αν είναι δίκαιο το σύστημα της κατανομής των τάξεων. Αυτό μπορεί να συμβαίνει, διότι είναι πιθανό να αξιοποιείται το κριτήριο της αρχαιότητας, εύρημα το οποίο επιβεβαιώνεται από σχετική έρευνα (Κοτινοπούλου, 2015). Ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί ότι ακόμη και οι εκπαιδευτικοί

με περισσότερα υπηρεσιακά έτη εκφράζονται αρνητικά ως προς το αν είναι δίκαια η κατανομή.

Οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι επιλέγουν μετά από συζήτηση την τάξη, αισθάνονται μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται από σχετικές έρευνες, καθότι, όπως αναφέρθηκε ανωτέρω, η συμμετοχική λήψη αποφάσεων, όπως είναι και η διαλογική συζήτηση για την κατανομή των τάξεων, συνδέεται θετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση (Ποργιαλίδου, 2018 · Hollins, 2017 · Brezicha, Ikoma, Park & LeTendre, 2019).

Συμπερασματικά, η έρευνα φανερώνει ότι δεν υπάρχει κοινό σύστημα κατανομής τάξεων, το οποίο να εφαρμόζεται σε όλα τα Δημοτικά Σχολεία. Το ζήτημα της κατανομής είναι πολύπλοκο και θα πρέπει να διερευνηθεί με μεικτές ερευνητικές μεθόδους, καθώς επίσης και από διαφορετικές οπτικές (διευθυντές, εκπαιδευτικοί, γονείς).

Στους περιορισμούς της έρευνας θα πρέπει να σημειωθεί το μικρό σχετικά δείγμα, αλλά και η μέθοδος της βολικής δειγματοληψίας, όπου το μεγαλύτερο μέρος των συμμετεχόντων στην έρευνα βρίσκονται στον κύκλο των ερευνητών. Συνεπώς, τα παρακάτω αποτελέσματα αφορούν το συγκεκριμένο δείγμα και δεν θα πρέπει να γενικευτούν ως η επικρατούσα άποψη των εκπαιδευτικών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Brezicha, K. F., Ikoma, S., Park, H., & LeTendre, G. K. (2020). The ownership perception gap: exploring teacher job satisfaction and its relationship to teachers' and principals' perception of decision-making opportunities. *International Journal of Leadership in Education, 23*(4), 428-456

Hollins, B.A. (2017). Levels of Participation in Decision Making as Correlates of Job Satisfaction and Morale of Teachers in Public Senior Secondary Schools in Delta State. *Global Journal of Management and Business Research: An Administration and Management*, *17*(1), 83-96.

Κοτινοπούλου, Μ. (2015). Γραπτοί και άγραφοι νόμοι στη λειτουργία των Συλλόγων Διδασκόντων Δημοτικής Εκπαίδευσης της Πρωτοβάθμιας (διπλωματική εργασία). Τμήμα Οργάνωσης και Διαχείρισης Αθλητισμού Πανεπιστημίου Πελοποννήσου.

Κοτσιπετσίδης Γ. (1986). *Ο ωφελιμότερος τρόπος κατανομής των τάξεων κατά τη γνώμη των δασκάλων, γονέων και μαθητών του Δημοτικού Σχολείου*. *Σχολείο και Ζωή, 12*, 398-410.

Μπάκας, Θ. (2011). Η κατανομή των τάξεων μεταξύ των εκπαιδευτικών στο.

Δημοτικό Σχολείο. *Παιδαγωγική- Θεωρία και πράξη, 4*, 84-97.

Pepe, A. (2011). Measuring teacher job satisfaction: A quantitative empirical tool. Paper presented at the 8th International Conference of European Research Network About Parents in Education, Milano, Italy.

Ποργιαλίδου, Ο., (2018). Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το ρόλο τους στη λήψη αποφάσεων και στην επίδραση στην επαγγελματική ικανοποίηση (Διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Πάτρα.

Robson, C. (2007). Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Gutenberg.

Sarafidou, J.-O., & Chatziioannidis, G. (2013). Teacher participation in decision making and its impact on school and teachers. International Journal of Educational Management, 27(2), 170- 188.

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct. *Teaching & Teacher Education, 17*, 783-805.