

**ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΕΣ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ  
ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΤΙΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΑΝΗΣΥΧΙΕΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ  
ΤΗΣ;**

της  
Αφροδίτης Κατσιγιάννη

Μεταπτυχιακή διατριβή που υποβάλλεται  
στο καθηγητικό σώμα για τη μερική εκπλήρωση των υποχρεώσεων απόκτησης του  
μεταπτυχιακού τίτλου του Διατμηματικού Μεταπτυχιακού Προγράμματος  
«Άσκηση και Ποιότητα Ζωής» των Τμημάτων Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και  
Αθλητισμού του Δημοκρίτειου Παν/μίου Θράκης και του Παν/μίου Θεσσαλίας.

Κομοτηνή  
2013

Εγκεκριμένο από το Καθηγητικό σώμα:

---

1<sup>ος</sup> Επιβλέπων: Βασιλική Δέρρη, Αναπλ. Καθηγήτρια

---

2<sup>ος</sup> Επιβλέπων: Νικόλαος Διγγελίδης, Επικ. Καθηγητής

---

3<sup>ος</sup> Επιβλέπων: Θωμάς Κουρτέσης, Αναπλ. Καθηγητής

13395/1

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Αφροδίτη Κατσιγιάννη: Επηρεάζουν οι εκπαιδευτικές καινοτομίες στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής τις διδακτικές ανησυχίες των εκπαιδευτικών της;  
(Με την επίβλεψη της κ. Βασιλικής Δέρρη, Αναπλ. Καθηγήτριας)

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να συγκρίνει τις διδακτικές ανησυχίες (ΔΑ) εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής (ΦΑ), διαφορετικής προϋπηρεσίας και φύλου, που εφάρμοσαν πιλοτικά το νέο Πρόγραμμα Σπουδών ΦΑ κατά τη σχολική περίοδο 2011-12 και εκπαιδευτικών ΦΑ που ακολουθούσαν το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ ΦΑ. Επιμέρους σκοπός ήταν η περαιτέρω καταγραφή των ανησυχιών και των απόψεων των εκπαιδευτικών ΦΑ του νέου Προγράμματος Σπουδών ΦΑ. Συμμετείχαν 152 συνολικά εκπαιδευτικοί. Για τη συλλογή των δεδομένων επιλέχθηκε η πολυ-μεθοδική προσέγγιση με τη χρήση ερωτηματολογίου και ημι-δομημένης συνέντευξης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, στο σύνολό τους, οι εκπαιδευτικοί ΦΑ που εφάρμοσαν πιλοτικά το νέο ΠΣ ΦΑ εκδήλωσαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες άμεσες ανησυχίες σε σύγκριση με τους/τις εκπαιδευτικούς που ακολουθούσαν το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Ως προς το φύλο, διαπιστώθηκε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ΦΑ που εφάρμοσαν το νέο ΠΣ παρουσίασαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερα επίπεδα μόνο στις άμεσες ανησυχίες σε σύγκριση με τους άνδρες αλλά και τις γυναίκες εκπαιδευτικούς ΦΑ που ακολουθούσαν το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ ΦΑ. Δε διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών με διαφορετικά έτη υπηρεσίας στις άμεσες και τις έμμεσες ανησυχίες. Η ανάλυση των συνεντεύξεων έδειξε ότι οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών ΦΑ που ενεπλάκησαν με την καινοτομία κυρίως αφορούσαν σε ζητήματα ενημέρωσης-επιμόρφωσης, προσωπικής εμπλοκής και διαχείρισης της καινοτομίας και όχι τόσο ζητήματα που συνδέονταν με την επίδραση του νέου ΠΣ ΦΑ στους/στις μαθητές/τριες, την ανάπτυξη συνεργασιών και την αναπροσαρμογή κάποιων χαρακτηριστικών του νέου ΠΣ. Επομένως, χρειάζεται χρόνος και συντονισμένη προσπάθεια από όλους όσους εμπλέκονται στη συγκεκριμένη καινοτομία ώστε να διασφαλιστεί η απρόσκοπτη συνέχειά της. Προτείνεται η περαιτέρω διερεύνηση των ΔΑ σε σχέση με τις εκπαιδευτικές καινοτομίες στη ΦΑ με πιο στοχευμένα ερευνητικά εργαλεία και σε μεγαλύτερο μέγεθος ερευνητικού δείγματος.

**Λέξεις κλειδιά:** Πρόγραμμα Σπουδών, εκπαιδευτική αλλαγή, επαγγελματική ανάπτυξη, επιμορφωτικές ανάγκες

## ABSTRACT

Afroditi Katsigianni: Do educational innovations in Physical Education affect Physical Educators' teaching concerns?

(Under the supervision of Vassiliki Derri, Associate Professor)

The purpose of this study was to compare the teaching concerns of physical educators of different years of service and gender, who had implemented the Interdisciplinary Integrated Approach- PE Curriculum since 2003 with the concerns of physical educators who worked in primary schools which piloted the new PE Curriculum during the school year 2011-12. A secondary purpose was to further investigate the concerns of the physical educators involved in the innovation. A total of 152 teachers participated. A multi-methodical approach, questionnaire and semi-structured interviews, was used to collect research data. The comparison between groups showed that the physical educators involved in the piloting of the new PE Curriculum had significantly higher direct concerns as compared to the physical educators who, since 2003, had implemented the older PE Curriculum. Specifically, female PE educators had significantly higher direct concerns as compared to their male colleagues. The analysis of the interviews showed that the concerns of physical educators involved with the innovation were mainly related to issues such as information-training, personal involvement and management of innovation rather than issues related to the consequences of new PE Curriculum in the students, the collaboration and the necessity to refocus some features of the new Curriculum. Therefore, more time and effort are required by all those involved in this innovation to ensure its continuity and to enhance PE. Finally, further research on teaching concerns related to the educational innovations in PE is suggested, by using more targeted and more comprehensive research instruments in larger sample.

**Key words:** PE curriculum, educational change, professional development, teachers' training needs

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	ii
ABSTRACT.....	iii
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	iv
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	vi
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ.....	viii
I. ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
Σκοπός της έρευνας.....	5
Προβληματισμός και σημασία της έρευνας.....	5
Ερευνητικές υποθέσεις.....	6
Στατιστικές υποθέσεις.....	6
Λειτουργικοί ορισμοί.....	7
Περιορισμοί.....	8
Οριοθετήσεις.....	9
II. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ.....	10
Η εξελικτική ανάπτυξη των ΔΑ ως μια πορεία επαγγελματικής ωρίμανσης.....	10
Ανάπτυξη εργαλείων αξιολόγησης των Διδακτικών Ανησυχιών.....	12
Ανασκόπηση σχετικών ερευνών.....	14
Διδακτικές ανησυχίες και εκπαιδευτικές καινοτομίες.....	22
Το προφίλ της καινοτομίας: Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Φυσικής Αγωγής.....	23
III. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	27
Δείγμα.....	27
Περιγραφή των μέσων συλλογής δεδομένων.....	28
Περιγραφή της ερευνητικής διαδικασίας.....	30
Επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων.....	32
IV. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	34
Άμεσες ανησυχίες εκπαιδευτικών ΦΑ ως προς το πρόγραμμα ΦΑ και το φύλο.....	35
Έμμεσες ανησυχίες εκπαιδευτικών ΦΑ ως προς το Πρόγραμμα ΦΑ και το φύλο.....	36
Άμεσες ανησυχίες εκπαιδευτικών ΦΑ ως προς τα έτη υπηρεσίας και το Πρόγραμμα ΦΑ.....	37

Έμμεσες ανησυχίες εκπαιδευτικών ΦΑ ως προς τα έτη υπηρεσίας και το Πρόγραμμα.....	39
Αποτελέσματα ανάλυσης των συνεντεύξεων.....	40
V.ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	64
VI. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	78
Προτάσεις.....	82
VII.ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....	83
VIII. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	90
Ερωτηματολόγιο Διδακτικών Ανησυχιών για Εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής.....	90

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

<b>Πίνακας 1.</b> Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) του Προγράμματος ΦΑ των ατόμων του δείγματος.....	27
<b>Πίνακας 2.</b> Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) του φύλου των ατόμων του δείγματος.....	27
<b>Πίνακας 3.</b> Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των ετών συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας των ατόμων του δείγματος.....	27
<b>Πίνακας 4.</b> Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των σπουδών των ατόμων του δείγματος.....	28
<b>Πίνακας 5.</b> Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των απαντήσεων των ατόμων του δείγματος για τις διδακτικές ανησυχίες.....	34
<b>Πίνακας 6.</b> Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στις άμεσες και έμμεσες ανησυχίες για το συνολικό δείγμα.....	35
<b>Πίνακας 7.</b> Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στις άμεσες ανησυχίες ως προς το φύλο και το Πρόγραμμα ΦΑ.....	35
<b>Πίνακας 8.</b> Ανάλυση διακύμανσης για τις άμεσες ανησυχίες ως προς το φύλο, το Πρόγραμμα ΦΑ και την αλληλεπίδρασή τους.....	36
<b>Πίνακας 9.</b> Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις έμμεσες ανησυχίες ως προς το φύλο και ως προς το Πρόγραμμα ΦΑ.....	36
<b>Πίνακας 10.</b> Ανάλυση διακύμανσης για τις έμμεσες ανησυχίες ως προς το φύλο, το Πρόγραμμα ΦΑ και την αλληλεπίδρασή τους.....	37
<b>Πίνακας 11.</b> Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις άμεσες ανησυχίες ως προς τα έτη υπηρεσίας και ως προς το Πρόγραμμα ΦΑ .....	38
<b>Πίνακας 12.</b> Ανάλυση διακύμανσης για τις άμεσες ανησυχίες ως προς τα έτη υπηρεσίας, το Πρόγραμμα ΦΑ και την αλληλεπίδρασή τους.....	38
<b>Πίνακας 13.</b> Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις έμμεσες ανησυχίες ως προς τα έτη υπηρεσίας και ως προς το Πρόγραμμα ΦΑ.....	39
<b>Πίνακας 14.</b> Ανάλυση διακύμανσης για τις έμμεσες ανησυχίες ως προς τα έτη υπηρεσίας, το πρόγραμμα ΦΑ και την αλληλεπίδρασή τους.....	40
<b>Πίνακας 15.</b> Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των αναφορών για τις αδυναμίες της επιμόρφωσης.....	42
<b>Πίνακας 16.</b> Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των αναφορών για τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής επιμόρφωσης.....	47

<b>Πίνακας 17.</b> Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των αναφορών για τις δυσκολίες προς την προσωπική εμπλοκή των εκπαιδευτικών ΦΑ.....	51
<b>Πίνακας 18.</b> Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των αναφορών για τις δυσκολίες ως προς τη διαχείριση της καινοτομίας.....	52
<b>Πίνακας 19.</b> Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των αναφορών για την επίδραση της καινοτομίας στους/στις μαθητές/τριες.....	57
<b>Πίνακας 20.</b> Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των ανησυχιών ως προς την επίδραση της καινοτομίας.....	59
<b>Πίνακας 21.</b> Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των προτάσεων αναπροσαρμογής στοιχείων του νέου ΠΣ.....	63



**ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ**

ΑΠΣ	Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών
CBAM	Concerns-Based Adoption Model
ΔΑ	Διδακτικές Ανησυχίες
ΔΕΠΠΣ	Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών
ΕΦΑ	Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής
ΠΣ	Πρόγραμμα Σπουδών
ΤΕΦΑΑ	Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού
TCQ	Teacher's Concerns Questionnaire
TCQ-PE	Teacher's Concerns Questionnaire-Physical Education
ΤΠΕ	Τεχνολογία Πληροφορίας και Επικοινωνίας
ΦΑ	Φυσική Αγωγή

## ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΕΣ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΤΙΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΑΝΗΣΥΧΙΕΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ;

Τα τελευταία χρόνια, σε πνεύμα σύγκλισης με μια ευρύτερη ευρωπαϊκή μεταρρύθμιση, οι αρμόδιοι φορείς εκπαιδευτικού σχεδιασμού στη χώρα μας έχουν προχωρήσει προς τον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος και του σχολείου έτσι ώστε τα τελευταία να ανταποκριθούν στις επίκαιρες προκλήσεις τις οποίες έχουν διαμορφώσει οι τρέχουσες εξελίξεις (επιστημονικές, τεχνολογικές, οικονομικές, κοινωνικές). Σε αυτό το πλαίσιο, προτάθηκε ο επαναπροσδιορισμός των σχολικών Προγραμμάτων Σπουδών (ΠΣ) με σκοπό την αναβάθμιση της εκπαίδευσης των μαθητών/τριών οι οποίοι, ως αυριανοί πολίτες, θα είναι σε θέση να επιδεικνύουν τις απαραίτητες γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και συμπεριφορές για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των απαιτήσεων του 21<sup>ου</sup> αιώνα (Αυγερινός, 2012; Δέρρη & Αυγερινός, 2012). Έτσι, με την ευθύνη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και τη συνεργασία μιας ομάδας εμπειρογνομόνων δημιουργήθηκαν τα νέα ΠΣ με κύρια χαρακτηριστικά: την *ευελιξία* ως προς το περιεχόμενο και τις διδακτικές προσεγγίσεις από τον εκπαιδευτικό, το *στοχοκεντρικό χαρακτήρα* ως προς την ανάπτυξη των επιδιωκόμενων γνώσεων, δεξιοτήτων, αξιών και συμπεριφορών, τη *σύνδεση και τη συνεκτικότητα της γνώσης* μεταξύ των βαθμίδων εκπαίδευσης, των τάξεων και των γνωστικών αντικειμένων κάθε τάξης, τη *διαθεματικότητα* ως προς τις εγκάρσιες διακλαδικές διασυνδέσεις με σκοπό την ολιστική προσέγγιση της γνώσης και τη *διαφοροποιημένη παιδαγωγική* ως προς τις ανάγκες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών (Νέο Σχολείο: Πρώτα ο Μαθητής, ΥΠ.Δ.Β.Μ.Θ, 2011α).

Κάθε διαδικασία αλλαγής απαιτεί προσεκτικό σχεδιασμό, συντονισμένη προσπάθεια και χρόνο καθώς, όπως έχει διαπιστωθεί, οι νεοεισηγμένες καινοτομίες είναι δύσκολο να “βρουν το βηματισμό τους” εντός του χρονικού πλαισίου το οποίο έχει οριστεί από τους υπεύθυνους χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής και τους σχεδιαστές των καινοτομιών (Hargreaves, 2005). Σε καταστάσεις όπου οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αντιμετωπίσουν νέα διδακτικά ζητήματα, να χρησιμοποιήσουν νέα μέσα ή και να εφαρμόσουν νέους τρόπους εργασίας, η πρόκληση ανησυχιών μοιάζει αναμενόμενη και συνδέεται με την

εκδήλωση συναισθημάτων αβεβαιότητας ή/και αντίστασης λόγω της πιθανής δέσμευσής τους σε δοκιμασμένες και οικείες διδακτικές πρακτικές (Van den Berg, Sleegers, Geijsel & Vandenberghe, 2000). Από την άλλη, η σχέση ανάμεσα στις διδακτικές ανησυχίες και τις εκπαιδευτικές καινοτομίες παρουσιάζεται ως αμφίδρομη, στην περίπτωση που αυτού του τύπου οι ανησυχίες αποτελούν έκφραση μιας αντιλαμβανόμενης έλλειψης ικανότητας για τα νέα επιχειρούμενα. Αυτό μπορεί να αποδοθεί στη διαπιστωμένη αρνητική συσχέτιση μεταξύ των εκδηλούμενων ανησυχιών και των πεποιθήσεων επάρκειας των εκπαιδευτικών (Ghaith & Shabaan, 1999).

Η έννοια των διδακτικών ανησυχιών (ΔΑ) και το σχετικό θεωρητικό πλαίσιο αναδύθηκε μέσα από το ερευνητικό έργο της Fuller σε φοιτητές/τριες παιδαγωγικών τμημάτων κατά τη δεκαετία του 1960. Στο έργο της Fuller (1969), οι ΔΑ προσδιορίζονται ως «οι αντιλαμβανόμενοι φόβοι, οι αγωνίες και οι έγνοιες των εκπαιδευτικών ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασή τους με το επαγγελματικό περιβάλλον». Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί όταν έρχονται αντιμέτωποι με τη διδασκαλία τείνουν, σε ένα αρχικό στάδιο, να ανησυχούν κυρίως για την επιβίωσή τους και όχι τόσο για τις απαιτήσεις οι οποίες εγείρονται από τις συγκεκριμένες συνθήκες. Μόνο όταν αυτές, οι πρώιμες ανησυχίες για τον εαυτό, αντιμετωπισθούν, εμφανίζονται ανησυχίες που αφορούν στο διδακτικό έργο και αργότερα την ικανοποίηση των αναγκών κάθε μαθητή/τριας. Δηλαδή, η ερευνήτρια υποστήριξε αφενός, την εκδήλωση κοινών ανησυχιών σε κάθε διακριτό στάδιο και αφετέρου, την εξελικτικά διαδοχική μετάβαση από το ένα στάδιο στο επόμενο.

Η Fuller (1969), επεσήμανε ότι κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους καριέρας, οι εκπαιδευτικοί ενδέχεται να βιώνουν ταυτόχρονα ανησυχίες οι οποίες κατατάσσονται σε διαφορετικά στάδια. Κατά την ίδια, το γεγονός αυτό δεν θα πρέπει να προκαλεί σύγχυση αφού οι ΔΑ οι οποίες εμφανίζονται ως προσδιοριστικές ενός συγκεκριμένου σταδίου φέρονται να κυριαρχούν σε σύγκριση με αυτές που αντιστοιχούν σε κάποιο άλλο. Σημαντικό ρόλο στην εν λόγω κυριαρχία φαίνεται να διαδραματίζει η διδακτική εμπειρία κάθε εκπαιδευτικού. Ωστόσο, η ίδια, αν και κατανόησε τη σημασία της διδακτικής εμπειρίας στην εξελικτική διαδοχή των ΔΑ, υπογράμμισε ότι το πέρασμα από το ένα στάδιο στο επόμενο δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί αυτόματα καθώς στην πράξη χρειάζονται κατάλληλα οργανωμένες παρεμβάσεις οι οποίες ανταποκρίνονται στις δεδομένες ανησυχίες και τις ανάγκες των συγκεκριμένων κάθε φορά υποκειμένων (Concle, 1996; Rutherford & Hall, 1990).

Η γραμμική ανάπτυξη των κυρίαρχων ΔΑ δεν υποστηρίχτηκε από τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών σύμφωνα με τα οποία οι εκπαιδευτικοί ΦΑ εμφάνισαν κοινές ανησυχίες

ανεξαρτήτως διδακτικής εμπειρίας (Conkle, 1996; Fung, 1993; Καραμπέκου, Χασάνδρα & Γούδας, 2004; Μανούσου, 2009; Sullivan, 2000). Ως προς αυτό, ο Conkle (1996) επεσήμανε την πιθανή επίδραση και άλλων δημογραφικών στοιχείων των εκπαιδευτικών στη διακύμανση των εκδηλούμενων ανησυχιών. Ανάμεσά τους, το φύλο φαίνεται ότι επηρεάζει τα είδη και την ένταση των ΔΑ (Καραμπέκου, Χασάνδρα και Γούδα, 2004; Zounhia, Hatziharistos & Emmanouel, 2004).

Η ποικιλότητα με την οποία εκδηλώνονται οι ΔΑ αποτυπώνεται και στα αποτελέσματα ερευνών σε διαφορετικές χώρες. Στην περίπτωση αυτή, η διαπιστωμένη ποικιλότητα συνδέεται με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος και το διαφορετικό προσανατολισμό των Προγραμμάτων Σπουδών κάθε χώρας (Zounhia, Hatziharistos & Emmanouel, 2004). Οι Καραμπέκου, Χασάνδρα και Γούδας (2004) προσάρμοσαν το ερωτηματολόγιο ΔΑ των εκπαιδευτικών ΦΑ (TCQ – PE, McBride, 1993) στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Η παραγοντική ανάλυση δεν επιβεβαίωσε το τριτοπαραγοντικό μοντέλο ανάπτυξης των ΔΑ καθώς ανέδειξε δύο παράγοντες τις οποίες οι ερευνητές προσδιόρισαν ως άμεσες και έμμεσες ΔΑ. Σύμφωνα με τους ερευνητές, οι άμεσες ΔΑ αναφέρονται σε ανησυχίες των εκπαιδευτικών για άμεσα ζητήματα της διδασκαλίας του μαθήματος όπως σχέσεις με μαθητές, αξιολόγηση μαθητών, επάρκεια εκπαιδευτικού, διατήρηση ενδιαφέροντος και παρακίνηση μαθητών, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη μαθητών, έλεγχος τάξης, ικανότητα εκπαιδευτικού να σχεδιάσει και να εφαρμόσει ένα πρόγραμμα ΦΑ, ανταπόκριση στις ανάγκες μαθητών με ιδιαιτερότητες. Από την άλλη, οι έμμεσες ΔΑ συνδέονται με ζητήματα αξιολόγησης της διδασκαλίας, αποδοχής από συναδέλφους και διαθεσιμότητας των απαραίτητων μέσων για τη διδασκαλία του μαθήματος ΦΑ.

Παρόλο που η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση αντιπροσωπεύει τη συνήθη προσέγγιση για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών καθώς και την προώθηση εκπαιδευτικών καινοτομιών, τα ερευνητικά πορίσματα συνεχώς υπογραμμίζουν ότι σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών δεν αποδίδει αξία στις παραδοσιακές και συχνά αποσπασματικές (one-shot) προσεγγίσεις όσον αφορά στην εκπαίδευσή τους. Η διαπίστωση αυτή προτάσσει την επανεξέταση κυρίαρχων παραδοχών και πρακτικών καθώς οι προσφερόμενες επιμορφωτικές εμπειρίες τείνουν να αγνοούν την προσωπικότητα και την ειδημοσύνη των εκπαιδευτικών και τυπικά αντιμετωπίζουν τη μάθησή τους ως μια παθητική και στατική διαδικασία. Επιπλέον, οι παραδοσιακές επιμορφωτικές προσεγγίσεις του τύπου «ένα μέγεθος για όλους» σχεδιάζονται χωρίς να λαμβάνονται υπόψη αυτά που απασχολούν τους

εκπαιδευτικούς και αυτό που οι ίδιοι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικό και απαραίτητο κατά την άσκηση του διδακτικού τους έργου (Hovatter, 2009).

Στο πεδίο της Φυσικής Αγωγής, έχει ερευνητικά επιβεβαιωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί της έχουν ανάγκη από εξειδικευμένα επιμορφωτικά προγράμματα καθώς εκδηλώνουν ιδιαίτερες ανησυχίες οι οποίες βρίσκονται σε στενή συνάρτηση με την ιδιαίτερη φύση του διδακτικού τους αντικειμένου (Conkle, 1996). Η κατανόηση των ιδιαίτερων αναγκών τους και των παραγόντων που επηρεάζουν την εργασία τους αποτελεί αναγκαία συνθήκη για την παροχή ουσιαστών ενδοϋπηρεσιακών μαθησιακών εμπειριών. Αναγνωρίζεται λοιπόν, ότι τα προγράμματα επιμόρφωσης δεν θα πρέπει να σχεδιάζονται και να προσφέρονται ως προϊόντα μαζικής παραγωγής, αλλά να ανταποκρίνονται στις εκάστοτε ανησυχίες των εκπαιδευτικών σε κάθε στάδιο της επαγγελματικής τους πορείας (Glickman, Gordon & Ross-Gordon, 2007).

Στο νέο ΠΣ, ο εκπαιδευτικός ΦΑ αναγνωρίζεται ως κεντρικός πρωταγωνιστής καθώς καλείται να μετουσιώσει ένα «σχέδιο επί χάρτου» σε διδακτική πράξη και να οργανώσει ουσιαστικές μαθησιακές εμπειρίες για τους/τις μαθητές/τριες. Από τα παραπάνω καθίσταται προφανές ότι ο βαθμός κατά τον οποίο τα νέα ΠΣ θα λειτουργήσουν ως ανοικτά και ευέλικτα προγράμματα εξαρτάται κατά πολύ από το πόσο καλά θα προετοιμαστούν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι καλούνται να το εφαρμόσουν. Υπογραμμίζεται ότι είναι δύσκολο να επιτευχθεί ουσιαστική αναβάθμιση της εκπαίδευσης εάν αυτή δεν προϋποθέτει και δε συνοδεύεται από ανάλογη αναβάθμιση στη μόρφωση και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Αυγερινός, 2012; Conkle, 1996; Hovatter, 2009).

Οι μελέτες οι οποίες παρέχουν τη δυνατότητα έκφρασης των ανησυχιών των εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαρμογή ενός νέου ΠΣ τους βοηθούν να αναπτύξουν ένα αίσθημα προσωπικής δέσμευσης και κυριότητας (Kirk & Macdonald 2001). Επομένως, η ανάδειξη των ανησυχιών των εκπαιδευτικών ανάγεται σε καθοριστικό παράγοντα για την παροχή κατάλληλα εστιασμένης υποστήριξης στους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς. Τέτοιες επιμορφωτικές δράσεις μπορούν να ενδυναμώσουν τους εκπαιδευτικούς, ώστε να πιστέψουν στην αναγκαιότητα και την αξία της προωθούμενης καινοτομίας, να αισθανθούν ότι μπορούν να τη διαχειριστούν και να μεταφέρουν με πιστότητα τις κατευθυντήριες γραμμές των Οδηγών Σπουδών σε πραγματικές συνθήκες τάξης. Γενικότερα, η εξέταση των διδακτικών ανησυχιών κρίνεται αναγκαία για την επαγγελματική ανάπτυξη και την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών διαμέσου παροχής ανατροφοδότησης, προώθησης της επαγγελματικής συνεργασίας και σχεδιασμού στοχευμένων επιμορφωτικών δράσεων (Van den Berg et al, 2000).



### *Σκοπός της έρευνας*

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να συγκρίνει τις ΔΑ μεταξύ εκπαιδευτικών ΦΑ, διαφορετικής προϋπηρεσίας και φύλου, οι οποίοι/ες, κατά τη σχολική περίοδο 2011-12, εργάζονταν σε δημοτικά σχολεία που ακολουθούσαν το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ ΦΑ (ΦΕΚ 304/13-3-2003/τ.Β΄) και εκπαιδευτικών ΦΑ οι οποίοι/ες εργάζονταν σε δημοτικά σχολεία τα οποία εφάρμοσαν πιλοτικά το νέο Πρόγραμμα Σπουδών ΦΑ (Υπ.Απ.: 97911/Γ1/31-8-2011, ΦΕΚ Β΄ 2121). Επιμέρους σκοπός ήταν η περαιτέρω διερεύνηση των ανησυχιών και των απόψεων των εκπαιδευτικών ΦΑ του νέου Προγράμματος Σπουδών ΦΑ.

### *Προβληματισμός και σημασία της έρευνας*

Έχει διαπιστωθεί ότι οι ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών ΦΑ βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με το στάδιο των ανησυχιών το οποίο διέρχονται σε κάθε στάδιο της επαγγελματικής τους πορείας (Conkle, 1996; Hovatter, 2009). Ως εκ τούτου, η μέτρηση των ΔΑ στο βαθμό που είναι δείκτης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών, θεωρείται προϋπόθεση για την παροχή κατάλληλα εστιασμένων προγραμμάτων επιμόρφωσης. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δύναται να αξιοποιηθούν από τους υπεύθυνους σχεδιασμού και υλοποίησης επιμορφωτικών προγραμμάτων για εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής. Η συστηματική ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση, όταν εστιάζει σε ζητήματα τα οποία άπτονται της διδασκαλίας της Φυσικής Αγωγής, συμβάλλει σημαντικά στην ανάπτυξη των διδασκόντων και τη βελτίωση της ποιότητας του μαθήματος.

Από την άλλη, η ανίχνευση και η βαθιά κατανόηση των ΔΑ από τους/τις ίδιους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς προσφέρει ερεθίσματα για αυτογνωσία και διδασκαλία με αναστοχασμό. Παράλληλα, τους βοηθάει να δομήσουν πεποιθήσεις επαγγελματικής και διδακτικής επάρκειας μέσω της αποτελεσματικής διαχείρισης των συναισθημάτων άγχους τα οποία ενδέχεται να προκαλέσουν οι απαιτήσεις της διδασκαλίας και γενικά του επαγγέλματος.

Στο πλαίσιο προώθησης μιας εκπαιδευτικής αλλαγής, όπως είναι τα νέα Προγράμματα Σπουδών ΦΑ, τα αποτελέσματα μπορούν να αξιοποιηθούν για το σχεδιασμό κατάλληλων υποστηρικτικών δράσεων με σκοπό την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών ΦΑ και την κατάλληλη προετοιμασία τους ώστε να ανταποκριθούν με επάρκεια στις καινοτομίες οι οποίες συνδέονται με την προωθούμενη εκπαιδευτική αλλαγή. Επομένως, η αξιοποίηση δεδομένων σχετικά με τους προβληματισμούς και τις ανησυχίες που δημιουργούνται στους διδάσκοντες, «*το σημαντικότερο παράγοντα της επιτυχίας των στόχων κάθε Προγράμματος*

Σπουδών» (ΥΠΔΒΜΘ-ΠΙ, 2011β) και τη σημασία που αυτοί αποδίδουν στη νέα κατάσταση είναι σημαντικό να αναλύονται και να λαμβάνονται υπόψη για τη συνέχεια και την εδραίωση των προτεινόμενων καινοτομιών.

### ***Ερευνητικές υποθέσεις***

Βασική ερευνητική υπόθεση ήταν ότι το νέο Πρόγραμμα Σπουδών ΦΑ και οι επακόλουθες διδακτικές απαιτήσεις κατά την πιλοτική εφαρμογή του, επηρεάζουν το επίπεδο των διδακτικών ανησυχιών των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών. Επομένως, αναμενόταν να προκύψουν διαφορές ως προς τις άμεσες και έμμεσες διδακτικές ανησυχίες (Καραμπέκου και συν., 2004) μεταξύ των δύο ομάδων εκπαιδευτικών, λόγω επίδρασης της προωθούμενης εκπαιδευτικής καινοτομίας, οι οποίες θα σχετίζονταν ταυτόχρονα και με τα χρόνια προϋπηρεσίας και το φύλο τους.

Δευτερευόντως, οι εκπαιδευτικοί που εφάρμοσαν πιλοτικά το νέο ΠΣ ΦΑ αναμενόταν να εμφανίσουν κυρίως ανησυχίες που αφορούν στα μαθησιακά αποτελέσματα και σε ζητήματα συνεργασίας και αναπροσαρμογής ορισμένων στοιχείων.

### ***Στατιστικές υποθέσεις***

Οι μηδενικές υποθέσεις που εξετάστηκαν στην παρούσα έρευνα ήταν οι ακόλουθες:

- α) Δεν θα υπάρξει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικού Προγράμματος Σπουδών και φύλου στις άμεσες διδακτικές ανησυχίες.
- β) Δεν θα υπάρξει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικού Προγράμματος Σπουδών και φύλου στις έμμεσες διδακτικές ανησυχίες.
- γ) Δεν θα υπάρξει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικής υπηρεσίας και Προγράμματος Σπουδών ΦΑ στις άμεσες διδακτικές ανησυχίες.
- δ) Δεν θα υπάρξει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικής υπηρεσίας και Προγράμματος Σπουδών ΦΑ στις έμμεσες διδακτικές ανησυχίες.
- ε) Δεν θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων εκπαιδευτικών στις άμεσες ανησυχίες.
- στ) Δεν θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων εκπαιδευτικών στις έμμεσες ανησυχίες.
- ζ) Δεν θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων στις άμεσες ανησυχίες.

η) Δεν θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων στις έμμεσες ανησυχίες.

θ) Δεν θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ εκπαιδευτικών με διαφορετικά έτη υπηρεσίας στις άμεσες ανησυχίες.

ι) Δεν θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ εκπαιδευτικών με διαφορετικά έτη υπηρεσίας στις έμμεσες ανησυχίες.

### *Λειτουργικοί ορισμοί*

*Διδακτικές Ανησυχίες:* Είναι τα αντιλαμβανόμενα προβλήματα και οι έγνοιες των εκπαιδευτικών ΦΑ σε σχέση με ζητήματα τα οποία άπτονται της διδασκαλίας της ΦΑ. Όσον αφορά τις εκπαιδευτικές καινοτομίες, οι ανησυχίες συνδέονται με εκείνα τα προβλήματα ή/και τα ζητήματα τα οποία προκύπτουν από τη νέα κατάσταση η οποία διαμορφώνεται κατά την εφαρμογή τους.

*Άμεσες ανησυχίες:* Οι άμεσες ανησυχίες αναφέρονται στη δίκαιη αξιολόγηση των μαθητών/τριών, τον εντοπισμό και την αντιμετώπιση μαθητών/τριών με ιδιαιτερότητες, την αντιλαμβανόμενη διδακτική επάρκεια, το σχεδιασμό και την εφαρμογή προγράμματος ΦΑ, την πρόκληση ενδιαφέροντος και την παρακίνηση των μαθητών/τριών, την ανάπτυξη συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων στους/στις μαθητές/τριες, την ανάπτυξη καλών σχέσεων με τους/τις μαθητές/τριες και τη διατήρηση του ελέγχου της τάξης

*Έμμεσες ανησυχίες.* Συνδέονται με ζητήματα αξιολόγησης της διδασκαλίας, αποδοχής από συναδέλφους και διαθεσιμότητας των απαραίτητων μέσων για τη διδασκαλία του μαθήματος ΦΑ.

*Νέο Πρόγραμμα Σπουδών ΦΑ:* Στην παρούσα εργασία η εξεταζόμενη εκπαιδευτική καινοτομία αφορά στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών ΦΑ το οποίο με την Υπουργική Απόφαση με αριθμό 97911/Γ1/31-8-2011 (ΦΕΚ Β' 2121) εφαρμόστηκε πιλοτικά σε 33 δημοτικά σχολεία της Περιφερειακής Διεύθυνσης Αττικής κατά τη σχολική περίοδο 2011-12. Το νέο ΠΣ, ως ένα ανοικτό και ευέλικτο Πρόγραμμα, εμπεριέχει τα ακόλουθα νέα χαρακτηριστικά: την οργάνωση της μάθησης με βάση Σκοπούς-Στόχους-Επιδιώξεις ως προς την ανάπτυξη των επιδιωκόμενων γνώσεων, δεξιοτήτων, αξιών και συμπεριφορών, την αυτονομία του εκπαιδευτικού ως προς την ανάπτυξη του περιεχομένου και των διδακτικών προσεγγίσεων με βάση τις ανάγκες των μαθητών/τριών και τις συνθήκες της σχολικής μονάδας, την ύπαρξη συγκεκριμένων *κριτηρίων/δεικτών απόδοσης* των μαθητών/τριών, την πολυδιάστατη *αξιολόγηση:* αρχική, διαμορφωτική και τελική, για κάθε τομέα χωριστά και με ποικιλία μεθόδων αξιολόγησης και τη δημιουργία αθλητικής



κουλτούρας και σύνδεσης της ΦΑ και των σπορ του σχολείου με τα σπορ της κοινωνίας (ΥΠΑΒΜΘ-ΠΙ, 2011β).

*Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών-Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών ΦΑ:* Από το 2003 με την υπ. αριθμόν 21072β/Γ2/2003 (Φ.Ε.Κ. 304 τ. Β'/13-03-2003) Υπουργική Απόφαση εφαρμόζεται το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Φυσικής Αγωγής στην Α/Θμια και Β/Θμια Εκπαίδευση. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Φυσικής Αγωγής ως ένα «κλειστό» πλαίσιο σπουδών καθορίζει τη διδακτέα ύλη, τις θεματικές ενότητες, τους στόχους, τις ενδεικτικές δραστηριότητες, τα αναμενόμενα αποτελέσματα, καθώς και την αναλογία των διδακτικών ωρών ανά θεματική ενότητα. Παράλληλα, με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών προωθείται τόσο η *εσωτερική συνοχή* του γνωστικού αντικείμενου με την επεξεργασία γνωστικών περιεχομένων που άπτονται της ΦΑ (Εσωτερικές ή κάθετες διασυνδέσεις) όσο και οι εννοιολογικές διασυνδέσεις της Φυσικής Αγωγής με άλλα μαθήματα και ευρύτερους τομείς της *καθημερινότητας* (Εξωτερικές ή οριζόντιες διασυνδέσεις) (Π.Ι., 2002).

### **Περιορισμοί**

Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι αποτέλεσαν το δείγμα της παρούσας έρευνας έφεραν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά ως προς το διδακτικό αντικείμενο (ΦΑ), τη βαθμίδα εκπαίδευσης (Πρωτοβάθμια) και τη γεωγραφική περιοχή (Νομός Αττικής). Ως εκ τούτου, οποιαδήποτε προσπάθεια γενίκευσης των αποτελεσμάτων σε εκπαιδευτικούς άλλων γνωστικών αντικείμενων ή/και εκπαιδευτικούς ΦΑ Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και σχολείων σε μη αστικές περιοχές θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τους περιορισμούς τους οποίους θέτουν: ο ιδιαίτερος κινητικός χαρακτήρας του μαθήματος, η ειδικότερη στοχοθεσία του μαθήματος σε σχέση με τη βαθμίδα και οι ειδικές συνθήκες διεξαγωγής του μαθήματος (χώρος, υποδομές, εξοπλισμός). Παρόμοια επιχειρούμενη γενίκευση των αποτελεσμάτων ως προς τη συσχέτιση εκπαιδευτικών καινοτομιών και διδακτικών ανησυχιών θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη ότι η καινοτομία στην περίπτωση της παρούσας μελέτης αφορούσε στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών ΦΑ.

Όσον αφορά στα μέσα συλλογής των δεδομένων, τα δομημένα ερωτηματολόγια φαίνεται να περιορίζουν τους συμμετέχοντες στις συγκεκριμένες επιλεγμένες ανησυχίες. Επίσης, υπάρχει ο περιορισμός να μην προσδιορίζεται με σαφήνεια ο βαθμός κατά τον οποίο οι επιλογές των εκπαιδευτικών ως προς την προτεινόμενη κλίμακα είναι αποτέλεσμα της αυθόρμητης και ειλικρινούς ανταπόκρισης των εκπαιδευτικών (Fuller, Parsons & Watkins,

1974). Για την αντιμετώπιση των παραπάνω περιορισμών επιλέχθηκε η πολύ-μεθοδική ερευνητική προσέγγιση με τη συνδυαστική χρήση ποσοτικού και ποιοτικού μέσου συλλογής δεδομένων. Ωστόσο, αξ σημειωθεί ότι τα εργαλεία συλλογής δεδομένων (ερωτηματολόγιο, συνέντευξη) τα οποία χρησιμοποιήθηκαν για τους σκοπούς της έρευνας βασίζονται στις προσωπικές αντιλήψεις και τις υποκειμενικές αναπαραστάσεις των συμμετεχόντων. Επομένως, η συλλογή των δεδομένων μπορεί να έχει υποστεί την επίδραση διαφόρων παραγόντων όπως μπορεί να είναι: η υποκειμενικοποίηση γεγονότων και καταστάσεων, η πιθανή συναισθηματική πίεση, η πλημμελής ανακατασκευή της μνήμης ή/και η πιθανή ύπαρξη προκαταλήψεων.

Επιπλέον, η έρευνα διεξήχθη σε μια χρονική περίοδο περιορισμένων οικονομικών πόρων και γενικότερης πολιτικο-κοινωνικής ρευστότητας για τη χώρα μας. Οι παράγοντες αυτοί ενδέχεται να έχουν προκαλέσει επίταση των συναισθημάτων ανησυχίας, αβεβαιότητας των εκπαιδευτικών οι οποίοι/ες συμμετείχαν στην έρευνα.

### **Οριοθετήσεις**

α) Στην έρευνα συμμετείχαν εκπαιδευτικοί ΦΑ οι οποίοι κατά το διάστημα διεξαγωγής της έρευνας (Μάιος –Ιούνιος 2012) εργάζονταν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και ειδικότερα σε δημοτικά σχολεία του Νομού Αττικής.

β) Για τη διερεύνηση της πιθανής επίδρασης των εκπαιδευτικών καινοτομιών (νέο ΠΣ ΦΑ) στις διδακτικές ανησυχίες επιλέχθηκαν εκπαιδευτικοί οι οποίοι ακολουθούσαν το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ ΦΑ (2003-) και εκπαιδευτικοί οι οποίοι ενεπλάκησαν στην πιλοτική εφαρμογή του νέου Προγράμματος Σπουδών ΦΑ κατά το σχολικό έτος 2011-2012.

γ) Για την περαιτέρω και την εις βάθος μελέτη της επίδρασης των προωθούμενων καινοτομιών στις διδακτικές ανησυχίες επιλέχθηκαν 10 εκπαιδευτικοί, από την ομάδα των εκπαιδευτικών ΦΑ οι οποίοι εφάρμοσαν πιλοτικά το νέο ΠΣ ΦΑ. Το τελικό δείγμα αποτέλεσαν οι εκπαιδευτικοί ΦΑ οι οποίοι/ες συναίνεσαν να συμμετάσχουν στις ατομικές ημι-δομημένες συνεντεύξεις.

## II. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Η θεωρία της Fuller (1969) ως προς την ανάπτυξη και την εξελικτική διαδοχή των ΔΑ έδωσε το έναυσμα για τη διεξαγωγή μεταγενέστερων μελετών με σκοπό τη διερεύνηση των ΔΑ των φοιτητών/τριών και εκπαιδευτικών ΦΑ. Σε ένα αρχικό στάδιο, οι μελέτες αυτές ακολούθησαν τις σχετικές έρευνες για τους/τις φοιτητές/τριες Παιδαγωγικών Τμημάτων και τους εκπαιδευτικούς της τάξης. Οι σχετικές έρευνες επικεντρώθηκαν κυρίως στην εξέταση της δομής του τριτοπαραγοντικού μοντέλου ανάπτυξης των διδακτικών ανησυχιών και της εξελικτικής εμφάνισης των τριών σταδίων καθώς και στη συσχέτιση της διαδοχικότητας των σταδίων των ΔΑ με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ΦΑ. Ως σημεία διαφοροποίησης των σχετικών ερευνών θα μπορούσαν να αναφερθούν η μεμονωμένη ή συνδυαστική χρήση ποσοτικών ή/και ποιοτικών μέσων συλλογής δεδομένων, η επιλογή του οργάνου μέτρησης των ΔΑ καθώς και η σύνθεση του ερευνητικού δείγματος.

### *Η εξελικτική ανάπτυξη των ΔΑ ως μια πορεία επαγγελματικής ωρίμανσης*

Σύμφωνα με το εξελικτικό μοντέλο ανάπτυξης των ΔΑ της Fuller (1969) οι εκπαιδευτικοί, κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας, αναπτύσσουν ανησυχίες σε τρία διακριτά και διαδοχικά στάδια τα οποία αναφέρονται στο *εγώ*, στο *έργο* και στην *επίδραση στο μαθητή* (Fuller 1969; Fuller 1974; Fuller & Bown, 1975).

*Το στάδιο του εγώ (self stage)*: Το πρώτο στάδιο φέρονται να διέρχονται τόσο οι φοιτητές/τριες παιδαγωγικών τμημάτων όσο και οι εκπαιδευτικοί στα πρώτα επαγγελματικά τους βήματα,. Σε αυτό το στάδιο, οι μελλοντικοί/ές αλλά και οι νέοι/ες εκπαιδευτικοί, βιώνοντας την επίδραση του επονομαζόμενου «σοκ της πράξης», τείνουν να ανησυχούν κυρίως για την αποδοχή τους από τους υπηρεσιακά ανωτέρους τους, τους/τις μαθητές/τριες και τους/τις άλλους/ες εκπαιδευτικούς, την ικανότητά τους να διατηρούν τον έλεγχο της τάξης καθώς και για ζητήματα αξιολόγησής τους. Οι ανησυχίες σε αυτό το στάδιο συνήθως εκφράζονται με τους ακόλουθους προβληματισμούς: «Μπορώ να διατηρήσω τον έλεγχο της σχολικής τάξης;», «Τι πιστεύουν για μένα οι άλλοι εκπαιδευτικοί του σχολείου;» (Boz, 2008).

*Το στάδιο του έργου (task stage):* Καθώς αποκτούν αυτοπεποίθηση και αρχίζουν να νιώθουν σχετικά ασφαλείς στη σχολική πραγματικότητα, οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών μεταβαίνουν από τα ζητήματα που αφορούν στον εαυτό σε θέματα που αναφέρονται σε αυτήν καθαυτή τη διδακτική πράξη, δηλαδή, το έργο (Conkle, 1996). Οι ανησυχίες σε αυτό το στάδιο αφορούν στους παράγοντες που επηρεάζουν την άσκηση του διδακτικού έργου. Κατά μία άποψη, το στάδιο αυτό μπορεί να ταυτιστεί με το στάδιο της διδακτικής επιδεξιότητας (McBride, 1993), καθώς οι εκπαιδευτικοί φέρονται να προβληματίζονται για την πραγμάτωση των ποικίλων απαιτήσεων της διδασκαλίας και τα συγκεκριμένα καθήκοντα τα οποία καλούνται να επιτελέσουν σε καθημερινή βάση. Για παράδειγμα, οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών επικεντρώνονται στους περιορισμούς τους οποίους μπορεί να θέτουν ο μεγάλος αριθμός μαθητών/τριών στη σχολική τάξη, ο περιορισμένος χρόνος διδασκαλίας, η έλλειψη διδακτικών μέσων και υποστηρικτικών υποδομών, η ανάθεση και η ολοκλήρωση επιπλέον εξωδιδακτικών αρμοδιοτήτων (Conkle, 1996) καθώς, επίσης, ο ανελαστικός χαρακτήρας των αναλυτικών προγραμμάτων και η ρουτίνα της διδακτικής πράξης (McBride, 1993). Τυπικά, στο στάδιο αυτό οι ανησυχίες μπορούν να εκφραστούν με ερωτήματα του τύπου: «Έχω όσο χρόνο χρειάζεται;», «Θα τα καταφέρω με τις τάξεις που έχουν πολλούς/ές μαθητές/τριες;» (Boz, 2008).

*Το στάδιο της επίδρασης (impact stage):* Στο τελικό στάδιο, τις ανησυχίες για το έργο διαδέχονται οι ανησυχίες για την επίδραση της διδασκαλίας στην ανάπτυξη και τη μάθηση των μαθητών. Με έκδηλα τα συναισθήματα της ενσυναίσθησης και του ενδιαφέροντος για τους/τις μαθητές/τριές τους, οι έμπειροι εκπαιδευτικοί φέρονται να προβληματίζονται για το βαθμό κατά τον οποίο η διδασκαλία ικανοποιεί τις ακαδημαϊκές, συναισθηματικές και κοινωνικές ανάγκες των μαθητών/τριών (Conkle, 1996). Κάποια από τα ερωτήματα τα οποία ενδέχεται να απασχολούν τους εκπαιδευτικούς σε αυτό το στάδιο των μαθητοκεντρικών ανησυχιών είναι: «Πως μπορώ να παρακινήσω τους/τις μαθητές/τριές μου;», «Συμβάλλω στην πνευματική και συναισθηματική ανάπτυξή τους;», «Αναγνωρίζω τους λόγους για τους οποίους κάποιοι/ες μαθητές/τριες έχουν μικρότερη πρόοδο σε σχέση με άλλους;», «Μήπως χρειάζεται να διαφοροποιήσω τη διδασκαλία μου έτσι ώστε να ανταποκριθώ στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών/τριών;» (Boz & Boz, 2010).

Ο Watzke (2007) εξέλαβε την εξελικτική πορεία των ΔΑ από το στάδιο του εαυτού προς το στάδιο της επίδρασης ως την ανάδυση του εκπαιδευτικού από το στάδιο της επιβίωσης στο σχολικό περιβάλλον προς ένα προηγμένο στάδιο επαγγελματικής ανάπτυξης. Στο σημείο αυτό μπορεί να αναφερθεί ότι οι πρώιμες ανησυχίες για τον εαυτό εκλαμβάνονται ως εγωκεντρικές και λιγότερο ώριμες σε σχέση με τις ανησυχίες οι οποίες εκδηλώνονται



αργότερα και είναι εστιασμένες στα μαθησιακά αποτελέσματα και τις διαφοροποιημένες ανάγκες των μαθητών/τριών (Veenman, 1984). Με βάση μια ιεραρχικού τύπου θεώρηση υποστηρίζεται ότι οι έμπειροι εκπαιδευτικοί τείνουν να εμφανίζουν ανώτερα επίπεδα ανησυχιών σε σχέση με τους νέους συναδέλφους τους (Ralph, 2004). Ωστόσο, αυτή η εσωστρεφής εστίαση των νέων εκπαιδευτικών στην εικόνα του επαγγελματικού εαυτού θεωρείται σημαντικό στάδιο της επαγγελματικής ταυτότητας και ανάπτυξης. Πρόκειται για ένα κρίσιμο στάδιο δόμησης του επαγγελματικού εαυτού, σε μια περίοδο κατά την οποία το ζητούμενο είναι η οργανική και η λειτουργική συνένωση των εξειδικευμένων γνώσεων και δεξιοτήτων, των κοινωνικών και ηθικών δεσμεύσεων του επαγγέλματος και των ατομικών αναγκών και επιδιώξεων. Για το λόγο αυτό, όποιες προσπάθειες συρρίκνωσης ή παραγνώρισης αυτής της πρώιμης περιόδου ενδέχεται να αποδειχθούν ατελέσφορες και να δημιουργήσουν περαιτέρω εμπλοκές σε μακροπρόθεσμο επίπεδο. Η Kagan (1992) επιστὰ την προσοχή στην ανάγκη για παροχή υποστήριξης και καθοδήγησης κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου εσωστρεφούς εστίασης, κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί δομούν την επαγγελματική τους ταυτότητα και εικόνα.

#### *Ανάπτυξη εργαλείων αξιολόγησης των Διδακτικών Ανησυχιών*

Για τη διερεύνηση και τον προσδιορισμό των ΔΑ ως προς το εγώ, το έργο και την επίδραση, οι Fuller και Borich (1974) ανέπτυξαν ένα ερωτηματολόγιο (Teacher Concerns Checklist) με 50 ερωτήσεις-δηλώσεις. Αργότερα, ο George (1978) το αναθεώρησε προτείνοντας ένα πιο σύντομο και συνοπτικό όργανο. Το ερωτηματολόγιο Teacher's Concerns Questionnaire (TCQ), το οποίο, ας σημειωθεί, αποτελεί το πλέον διαδεδομένο όργανο μέτρησης των ΔΑ μέχρι σήμερα, αποτελείται από 15 συνολικά ερωτήσεις-δηλώσεις. Σε κάθε παράγοντα ανησυχιών αντιστοιχούν 5 ερωτήσεις-δηλώσεις. Οι δείκτες αξιοπιστίας του οργάνου για τους τρεις παράγοντες εγώ, έργο και επίδραση ήταν .80, .67 και .83 αντίστοιχα. Ο George (1978) χρησιμοποίησε το ερωτηματολόγιο ως όργανο διερεύνησης και συγκριτικής αξιολόγησης των ΔΑ φοιτητών/τριών και εκπαιδευτικών. Από τη συγκριτική ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων διαπιστώθηκε ότι, όπως αναμενόταν, οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί εμφάνισαν σε μικρότερο ποσοστό ανησυχίες για το εγώ και σε υψηλότερο ποσοστό ανησυχίες για την επίδραση στη μάθηση σε σχέση με τους/τις φοιτητές/τριες. Ωστόσο, και στις δύο ομάδες το στάδιο της επίδρασης έφερε το υψηλότερο ποσοστό έναντι των δύο άλλων σταδίων (εγώ και έργο) υποδεικνύοντας ένα πιθανά διαφορετικό πρότυπο ανάπτυξης των ΔΑ από αυτό που αρχικά είχε προτείνει η Fuller (1969). Ο ερευνητής, εκφράζοντας αμφιβολίες για τη δομική εγκυρότητα του

οργάνου ως προς τον παράγοντα της επίδρασης, υπογράμμισε την αναγκαιότητα διεξαγωγής κι άλλων ερευνών.

Στο πεδίο της Φυσικής Αγωγής, η ευαισθησία και η ακρίβεια του TCQ αντιμετωπίστηκε με σκεπτικισμό ή και αμφισβητήθηκε καθώς το συγκεκριμένο όργανο σχεδιάστηκε για εκπαιδευτικούς της τάξης και ίσως να μην ανταποκρινόταν στις ιδιαιτερότητες της ΦΑ (Fung, 1993; McBride, 1993). Οι ιδιαίτερες συνθήκες διεξαγωγής του μαθήματος ΦΑ έτσι όπως διαμορφώνονται από τη σχέση των κινητικών απαιτήσεων του μαθήματος με το χώρο, τις υποδομές και τον εξοπλισμό, είναι παράγοντες οι οποίοι φαίνεται να επηρεάζουν την κλίμακα του έργου (Wendt & Bain, 1989).

Ο McBride (1993) λαμβάνοντας υπόψη τα αντιφατικά αποτελέσματα των προαναφερόμενων ερευνών αλλά και τα αποτελέσματα έρευνας του ίδιου και συνεργατών του (McBride, 1986; McBride, Boggess & Griffey, 1986) σε δείγμα φοιτητών/τριών και εκπαιδευτικών ΦΑ προβληματίστηκε ως προς την καταλληλότητα του TCQ (George, 1978) στο ιδιαίτερο περιβάλλον της Φυσικής Αγωγής. Τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης για τους παράγοντες του εγώ και της επίδρασης παρουσίασαν υψηλές φορτίσεις αλλά ο παράγοντας του έργου έφερε τις χαμηλότερες φορτίσεις και στις δύο ομάδες. Ο McBride (1993) επανασχεδίασε το TCQ και το αξιολόγησε σε μια πολύ-επίπεδη έρευνα η οποία απέδωσε μία νέα κλίμακα για το έργο με 5 ερωτήσεις-δηλώσεις. Ο τελικός έλεγχος της αξιοπιστίας του προσαρμοσμένου Teacher's Concerns Questionnaire-Physical Education (TCQ-PE) σε δείγμα 31 εκπαιδευτικών ΦΑ απέδωσε τιμές οι οποίες, σύμφωνα με τον ερευνητή, το καθιστούν ένα αρκετά αξιόπιστο μέσο διερεύνησης των ανησυχιών για τον πληθυσμό της Φυσικής Αγωγής (συντελεστές συσχέτισης για το εγώ: .93, το έργο: .94 και την επίδραση: .89). Ωστόσο, ο ίδιος ο ερευνητής τόνισε την αναγκαιότητα περαιτέρω διερεύνησης της δομικής εγκυρότητας της προσαρμοσμένης εκδοχής του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου.

Στη διεθνή βιβλιογραφία παρατηρείται σημαντικός αριθμός ερευνών οι οποίες διεξήχθησαν σε δείγμα φοιτητών/τριών τμημάτων ΦΑ κατά τη διάρκεια της διδακτικής τους πρακτικής (Behets, 1990; Capel, 1997; Capel, 2001; Hynes-Dusel, 1999; Meek, 1996). Για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης της οποίας πληθυσμός στόχος είναι οι εκπαιδευτικοί ΦΑ η ανασκόπηση περιορίζεται σε έρευνες στις οποίες συμμετείχαν εν υπηρεσία εκπαιδευτικοί ΦΑ. Για την καλύτερη οργάνωση της παρουσίασής τους επιλέγεται η κατηγοριοποίησή τους στις ακόλουθες κατηγορίες, α) έρευνες σε εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής και β) έρευνες σε μεικτές ομάδες φοιτητών/τριών και

εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής. Τέλος, ακολουθούν οι σχετικές έρευνες σε έλληνες εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής.

### *Ανασκόπηση σχετικών ερευνών*

#### *α) Έρευνες σε υπηρετούντες εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής*

Ο Conkle (1996) πραγματοποίησε έρευνα με σκοπό να ελέγξει την εγκυρότητα και την αξιοπιστία του TCQ-PE ως προς την αξιολόγηση των ανησυχιών έμπειρων εκπαιδευτικών ΦΑ. Στην έρευνα συμμετείχαν 265 άνδρες και γυναίκες εκπαιδευτικοί ΦΑ, από την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με μέσο όρο διδακτικής εμπειρίας τα 14.5 έτη. Επίσης, συλλέχθηκαν και ποιοτικά δεδομένα, μέσω των απαντήσεων των συμμετεχόντων σε σχετική ανοιχτή ερώτηση. Οι δείκτες αξιοπιστίας, αν και χαμηλότεροι από αυτούς που κατέγραψε ο McBride (1993), ήταν αποδεκτοί. Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης, ο ερευνητής συνέστησε το TCQ – PE ως ένα αξιόπιστο και έγκυρο μέσο για τον προσδιορισμό των σταδίων ΔΑ των εκπαιδευτικών ΦΑ. Κατά τον ερευνητή δεν προέκυψαν δεδομένα που να καταδεικνύουν την εξελικτική διαδοχή των τριών σταδίων μολονότι αναγνώρισε ότι κάτι τέτοιο δεν ήταν ανάμεσα στους σκοπούς της έρευνας. Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων απέδωσε τις ακόλουθες τρεις θεματικές κατηγορίες ανησυχιών. Η πρώτη κατηγορία «Συμπεριφορά, ευθύνη και ασφάλεια» συμπεριελάμβανε ως προεξάρχουσα αναφορά το μεγάλο αριθμό μαθητών σε κάθε τάξη ΦΑ το οποίο σύμφωνα με τους/τις ΕΦΑ συνδεόταν με προβλήματα συμπεριφοράς και ασφάλειας. Η δεύτερη κατηγορία αφορούσε στον «Επαγγελματικό σεβασμό τόσο ως προς το αντικείμενο της ΦΑ όσο και ως προς τους/τις εκπαιδευτικούς της» από τους υπεύθυνους εκπαιδευτικής πολιτικής, τους διοικητικά προϊστάμενους, τους/τις άλλους/ες εκπαιδευτικούς και τους γονείς. Η τρίτη θεματική κατηγορία ανησυχιών αφορούσε στο «Εξοπλισμό, τις υποδομές και τη χρηματοδότηση». Στις προτάσεις του, ο ερευνητής ισχυρίστηκε ότι η διερεύνηση των ΔΑ των εκπαιδευτικών ΦΑ δεν θα πρέπει να είναι περιστασιακή αλλά συνεχής, καθώς οι ανησυχίες υπόκεινται σε περιοδικές μεταβολές. Παρόλο που ο ερευνητής θεώρησε τη διδακτική εμπειρία ως σημαντικό δείκτη της διαδοχικής μεταβολής των ΔΑ, σύμφωνα με το αναπτυξιακό μοντέλο της Fuller, ο ίδιος αναγνώρισε την πιθανή επίδραση και άλλων δημογραφικών στοιχείων των εκπαιδευτικών στη διακύμανση των εκδηλούμενων ανησυχιών. Για το λόγο αυτό, συνέστησε τη διεξαγωγή περαιτέρω ερευνών με σκοπό την ανάδειξη της σημασίας τόσο της διδακτικής εμπειρίας όσο και των ποικίλων παραγόντων που ενδέχεται να επηρεάζουν τη μεταβολή των κυρίαρχων ανησυχιών. Οι παραπάνω προτάσεις κρίθηκαν

από τον ίδιο σημαντικές προκειμένου τα ενδοϋπηρεσιακά επιμορφωτικά προγράμματα να είναι εναρμονισμένα με τη διδακτική εμπειρία και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών στους οποίους απευθύνονται.

Η Sullivan (2000) επέλεξε μια αμιγώς ποιοτική ερευνητική μεθοδολογία καθώς ανέλυσε τις αυθόρμητες απαντήσεις τεσσάρων έμπειρων ΕΦΑ στις ερωτήσεις του TCQ-PE. Διαπίστωσε ότι όλοι/ες οι συμμετέχοντες/ουσες, ενώ ήταν έμπειροι/ες, με 11 έτη υπηρεσίας κατά μέσο όρο, ανέφεραν ανησυχίες οι οποίες αντιστοιχούσαν και στα τρία στάδια ανησυχιών. Ειδικότερα, δύο εξ αυτών ανέφεραν κυρίως ανησυχίες που αντιστοιχούσαν στο στάδιο για την επίδραση ενώ ένας επέδειξε υπερβολικά υψηλό επίπεδο ανησυχιών για το εγώ. Η καταγεγραμμένη διαφοροποίηση των ανησυχιών πιθανώς να υποδηλώνει ότι το διαδοχικό πέρασμα των εκπαιδευτικών δια μέσω των προτεινόμενων σταδίων ενδέχεται να μη συμβαδίζει απόλυτα με την αύξηση της διδακτικής εμπειρίας. Επομένως, μπορεί να αναφερθεί ότι τα συγκεκριμένα συμπεράσματα δεν υποστηρίζουν την αναπτυξιακή θεωρία των ΔΑ της Fuller.

Η Hovatter (2009) διερεύνησε τις ανάγκες για επαγγελματική ανάπτυξη των ΕΦΑ και τη συσχέτισή τους με τις ανησυχίες, προκειμένου να προσδιορίσει τις μεταβλητές οι οποίες τις επηρεάζουν. Συνέδεσε δε τη σημασία της μελέτης της με την αναγκαιότητα εφαρμογής μιας ποιοτικής ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης με βάση τις επαγγελματικές ανάγκες και τις ανησυχίες των ΕΦΑ. Οι 304 συμμετέχοντες/ουσες εργάζονταν σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και δίδασκαν σε σχολεία αγροτικών, ημι-αστικών και αστικών περιοχών της πολιτείας του Οχάιο των ΗΠΑ. Για τον προσδιορισμό των αντιλαμβανόμενων επαγγελματικών αναγκών οι συμμετέχοντες/ουσες ΕΦΑ συμπλήρωσαν το *Ερωτηματολόγιο Αναγκών για Επαγγελματική Ανάπτυξη* (PDNQ-PE, Conkle, 1994). Οι διδακτικές ανησυχίες μετρήθηκαν με το *Ερωτηματολόγιο Διδακτικών Ανησυχιών για τη Φυσική Αγωγή* (TCQ-PE, McBride, 1993). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, το στάδιο ΔΑ των ΕΦΑ φαίνεται να παίζει πρωταρχικό ρόλο στη διαμόρφωση των αντιλαμβανόμενων αναγκών για επαγγελματική ανάπτυξη. Ειδικότερα, από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι οι ΕΦΑ του δείγματος ανησυχούν κυρίως για ζητήματα τα οποία αναφέρονται στο διδακτικό έργο και την επίδραση της διδασκαλίας. Αναλυτικότερα, οι εκπαιδευτικοί που είχαν ανησυχίες για το διδακτικό έργο εκδήλωσαν ήπιες έως έντονες ανάγκες ως προς την επαγγελματική τους ανάπτυξη στις εξής υπο-κλίμακες: “Πρόγραμμα Σπουδών-Αξιολόγηση-Εποπτεία”, “Στρατηγικές διδασκαλίας” και “Σύγχρονες τάσεις και Προκλήσεις”. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί των οποίων οι διδακτικές ανησυχίες βρίσκονταν στο στάδιο της επίδρασης εμφάνισαν ήπιες προς έντονες επαγγελματικές ανάγκες σε τομείς όπως, “Γνώσεις και



Δεξιότητες εκπαιδευτικού” και “Ψυχοκοινωνικά στοιχεία”. Σε ένα τρίτο επίπεδο, οι εκπαιδευτικοί με ανησυχίες για το εγώ επέδειξαν μέτριες επαγγελματικές ανάγκες στις κλίμακες “Στρατηγικές διδασκαλίας” και “Σύγχρονες Τάσεις και Ζητήματα”.

Σημαντική κρίνεται επίσης και η διερεύνηση των ΔΑ σε ιδιαίτερα διδακτικά πλαίσια. Οι Hodge και Akuffo (2007) διεξήγαγαν έρευνα με σκοπό να καταγράψουν τις επαγγελματικές ανησυχίες των εκπαιδευτικών Ειδικής Φυσικής Αγωγής και ειδικότερα εκπαιδευτικών οι οποίοι/ες δίδασκαν μαθητές/τριες με ιδιαιτερότητες σε δημόσιο σχολείο αστικής περιοχής. Οι συμμετέχοντες/ουσες ήταν έξι έμπειροι/ες εκπαιδευτικοί οι οποίοι δίδασκαν σε σχολεία μιας δυτικής πολιτείας των ΗΠΑ. Η ερευνητική μεθοδολογία περιελάμβανε μια συλλογική μελέτη περίπτωσης με βάση τη θεωρία των διδακτικών ανησυχιών. Για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν συνεντεύξεις και στοχευμένες συνεδρίες ανάκλησης. Για την ανάλυση των δεδομένων εκτός από την ξεχωριστή ανάλυση της κάθε περίπτωσης ακολουθήθηκαν και δια-περιπτωσιακές αναλύσεις μέσω μιας συνεχούς συγκριτικής διαδικασίας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, νέοι αλλά και έμπειροι εκπαιδευτικοί φέρονται να έχουν ανησυχίες σχετικά με τη διατήρηση της πειθαρχίας, την οργάνωση και τη διαχείριση της σχολικής τάξης, τον περιορισμένο χώρο, το μη επαρκές αθλητικό εξοπλισμό και τους χρονικούς περιορισμούς. Επίσης, αμφότεροι ανησυχούσαν για το μεγάλο αριθμό μαθητών, τα ζητήματα ασφάλειας, την παρακίνηση, τη μάθηση και την ικανοποίηση των μαθητών. Παρόμοια, οι ανησυχίες τους εστίασαν και στην περιθωριοποίηση και την απομόνωση του εκπαιδευτικού, την έλλειψη διοικητικής, γονικής και συναδελφικής υποστήριξης και συνεργασίας, την έλλειψη ευκαιριών επαγγελματικής ανάπτυξης καθώς και στη συνεχή μετακίνηση των εκπαιδευτικών από σχολείο σε σχολείο σε συνδυασμό με τη μεταφορά του εξοπλισμού, ιδιαίτερα όταν αυτή πραγματοποιείται υπό δυσμενείς καιρικές συνθήκες. Στα συμπεράσματα οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί τόσο της γενικής όσο και ειδικής Φυσικής Αγωγής τείνουν να έχουν παρόμοιες διδακτικές ανησυχίες. Επίσης, φαίνεται να υπάρχει ομοιότητα μεταξύ των ΔΑ των Εκπαιδευτικών Ειδικής ΦΑ και των ανησυχιών τις οποίες η Fuller (1969) κατέταξε στο στάδιο του έργου όπως: ανησυχίες ως προς τη διδακτική πράξη, τη διαχείριση των συμπεριφορών των μαθητών και την οργάνωση της σχολικής τάξης.

#### *β) Έρευνες σε μεικτές ομάδες φοιτητών/τριών και εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής*

Στην ενότητα αυτή το ερευνητικό δείγμα των παρουσιαζόμενων ερευνών αποτέλεσαν μεικτές ομάδες υπηρετούντων και μη υπηρετούντων εκπαιδευτικών ΦΑ. Οι μη

υπηρετούντες εκπαιδευτικοί συμπεριλάμβαναν φοιτητές/τριες ΦΑ οι οποίοι/ες διένυαν το στάδιο της διδακτικής πρακτικής.

Οι Wendt και Bain (1989) χρησιμοποίησαν το TCQ για να συγκρίνουν τις ανησυχίες 45 φοιτητών/τριών ΦΑ οι οποίοι/ες είχαν ολοκληρώσει τη διδακτική πρακτική και 45 εκπαιδευτικών ΦΑ με διδακτική εμπειρία μικρότερη από 10 έτη. Η συγκριτική ανάλυση των δεδομένων μεταξύ των δύο ομάδων αποκάλυψε ότι οι φοιτητές/τριες εκδήλωσαν σε μεγαλύτερο ποσοστό ανησυχίες για το εγώ, το έργο και την επίδραση σε σχέση με τους εν υπηρεσία εκπαιδευτικούς. Η διαπίστωση αυτή δεν συνάδει με το εξελικτικό μοντέλο της Fuller, καθώς αναμενόταν οι υπηρετούντες εκπαιδευτικοί, ως πιο έμπειροι, να αναπτύσσουν πιο έντονες ανησυχίες για την επίδραση της διδασκαλίας σε σχέση με τους/τις φοιτητές/τριες ΦΑ.

Η αναπτυξιακή διαδοχή των ΔΑ δεν επιβεβαιώθηκε και από τα αποτελέσματα μιας πιο πρόσφατης μελέτης της Fung (1993) σε 197 εκπαιδευτικούς ΦΑ και 141 φοιτητές/τριες ΦΑ. Οι υπηρετούντες εκπαιδευτικοί εργάζονταν, κατά μέσο όρο, επτά έτη στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων, τα οποία συλλέχθηκαν με τη χρήση του ερωτηματολογίου TCQ, κατέδειξε ότι δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τις ΔΑ λόγω επίδρασης της διδακτικής εμπειρίας. Ειδικότερα, οι συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί εκδήλωσαν περισσότερο ανησυχίες για το έργο. Η ερευνήτρια υπογράμμισε την αναγκαιότητα για περαιτέρω διερεύνηση προκειμένου να διαπιστωθεί κατά πόσο παράγοντες όπως η προσωπικότητα, η επιμόρφωση και τα προσωπικά βιώματα σε σχέση με ένα συγκεκριμένο διδακτικό περιβάλλον επηρεάζουν τον χρόνο που χρειάζεται ένας εκπαιδευτικός για να «προβιβαστεί» στο στάδιο της επίδρασης.

Οι Meek και Behets (1999) πραγματοποίησαν συγκριτική διαπολιτισμική έρευνα σε φοιτητές/τριες και εκπαιδευτικούς ΦΑ από την Αγγλία και το Βέλγιο, προκειμένου να διαπιστώσουν εάν το TCQ-PE αποτελεί ένα κατάλληλο όργανο μέτρησης των ανησυχιών φοιτητών/τριών και εκπαιδευτικών ΦΑ οι οποίοι/ες δέχονται την επίδραση διαφορετικών πολιτισμικών και εκπαιδευτικών επιρροών. Το ερευνητικό δείγμα αποτέλεσαν 52 βρετανοί φοιτητές/τριες του πρώτου έτους και 124 βέλγοι τριτοετείς και τεταρτοετείς φοιτητές/τριες. Την ομάδα των υπηρετούντων εκπαιδευτικών συνέθεσαν 232 άτομα με διδακτική εμπειρία 18 ετών κατά μέσο όρο. Οι φοιτητές/τριες συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο πριν και μετά τη διδακτική πρακτική σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ενώ οι υπηρετούντες εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης. Η επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση έδειξε ότι τα δεδομένα που αφορούσαν και στις δύο ομάδες του

δείγματος δεν αποτυπώθηκαν με αποδεκτό τρόπο στο TCQ-PE. Το εύρημα αυτό οι ερευνητές το απέδωσαν στην πιθανή επίδραση του ιδιαίτερου πολιτισμικού και εκπαιδευτικού πλαισίου των συμμετεχόντων/ουσών. Επίσης, η ανάλυση των δεδομένων δεν επιβεβαίωσε τη δομή του τριτοπαραγοντικού μοντέλου ανάπτυξης των ανησυχιών. Οι ερευνητές πρότειναν περαιτέρω δομικές προσαρμογές στο TCQ-PE με κριτήρια τόσο τις διαπολιτισμικές διαφορές από χώρα σε χώρα όσο και τις διατομικές διαφορές ως προς τα χαρακτηριστικά του δείγματος (εκπαιδευτικοί και φοιτητές/τριες ΦΑ, με ή χωρίς διδακτική εμπειρία).

*γ) Έρευνες σε έλληνες εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής*

Η ύπαρξη πολιτισμικών διαφορών αλλά και διαφορών στο εκπαιδευτικό σύστημα αποτελούν παράγοντες οι οποίοι φέρονται να επηρεάζουν τις ΔΑ των εκπαιδευτικών από διαφορετικές χώρες (Behets, 1990; McBride, 1993; Meek, 1996; Meek & Behets, 1999). Η παραδοχή αυτή έχει υπογραμμίσει την αναγκαιότητα ύπαρξης οργάνων μέτρησης των ΔΑ που να ενσωματώνουν τις ιδιαίτερες παραμέτρους οι οποίες προκύπτουν από το διαφορετικό εκπαιδευτικό σύστημα και το διαφορετικό προσανατολισμό του Προγράμματος Σπουδών κάθε χώρας (Zounhia, Hatziharistos & Emmanouel, 2004). Κατά την τελευταία δεκαετία στην χώρα μας και ειδικότερα όσον αφορά στο πεδίο της Φυσικής Αγωγής, το ερευνητικό ενδιαφέρον έχει στραφεί προς τον έλεγχο της καταλληλότητας των υπάρχοντων ερωτηματολογίων ΔΑ και την πιθανή προσαρμογή τους με σκοπό την κατασκευή ενός ερωτηματολογίου που να αποτυπώνει έγκυρα και αξιόπιστα τις ΔΑ των ελλήνων εκπαιδευτικών ΦΑ.

Στο πλαίσιο αυτό, οι Zounhia, Hatziharistos και Emmanouel (2004) διεξήγαγαν έρευνα με σκοπό να ελέγξουν την καταλληλότητα του ερωτηματολογίου ΔΑ (TCQ, George, 1978) όσον αφορά στο ελληνικό εκπαιδευτικό περιβάλλον και ειδικότερα στο ιδιαίτερο περιβάλλον της Φυσικής Αγωγής στην Ελλάδα. Επιπρόσθετα, επιδιώχθηκε η καταγραφή των ΔΑ των φοιτητών/τριών Φυσικής αγωγής κατά τη διάρκεια πρακτικής διδασκαλίας καθώς και η διερεύνηση πιθανών μεταβολών ως προς τις ανησυχίες για το εγώ, το έργο και την επίδραση με βάση το αναπτυξιακό μοντέλο της Fuller. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 327 τριτοετείς φοιτητές/τριες (142 άνδρες και 185 γυναίκες) του ΤΕΦΑΑ του Πανεπιστημίου Αθηνών. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο ΔΑ (Teacher's Concerns Questionnaire – TCQ, George, 1978). Η παραγοντική ανάλυση δεν επιβεβαίωσε το τριτοπαραγοντικό μοντέλο ωθώντας τους ερευνητές να θέσουν υπό αμφισβήτηση την εγκυρότητα του προαναφερόμενου μέσου όσον αφορά στη διερεύνηση και καταγραφή των ΔΑ των ελλήνων φοιτητών/τριών ΦΑ.

Στις προτάσεις των ερευνητών υπογραμμίζεται η ανάγκη προσαρμογής του έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ελλήνων φοιτητών/τριών και εκπαιδευτικών ΦΑ. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα για τις ΔΑ, οι συμμετέχοντες/ουσες φοιτητές/τριες τόσο πριν όσο και κατά τη διάρκεια της διδακτικής πρακτικής εμφάνισαν έντονες ανησυχίες για την επίδραση της διδασκαλίας στη μάθηση και την πρόοδο των μαθητών. Διαπιστώθηκε επίσης ότι με την πάροδο του χρόνου οι ανησυχίες για το εγώ και το έργο των φοιτητών και κυρίως των φοιτητριών μετριάστηκαν ενώ οι ανησυχίες τους για την επίδραση της διδασκαλίας ενισχύθηκαν. Αξίζει να αναφερθεί ότι οι ανησυχίες για τη διατήρηση του ελέγχου των μαθητών παρέμειναν σε υψηλό επίπεδο καθ' όλη τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης. Η συγκριτική ανάλυση των ανησυχιών ως προς το φύλο έδειξε ότι οι φοιτήτριες εκδήλωσαν σημαντικά πιο έντονες ανησυχίες σε σχέση με τους φοιτητές πριν και κατά τη διάρκεια της διδακτικής πρακτικής.

Οι Καραμπέκου, Χασάνδρα και Γούδας (2004) προσάρμοσαν το ερωτηματολόγιο Teacher's Concerns Questionnaire – Physical Education (TCQ – PE, McBride, 1993) στα ελληνικά δεδομένα με σκοπό να καταγράψουν τις ανησυχίες φοιτητών/τριών και εκπαιδευτικών ΦΑ όσον αφορά στη διδασκαλία του μαθήματος της ΦΑ. Στην έρευνα συμμετείχαν 205 φοιτητές/τριες από τέσσερα τμήματα Α.Ε.Ι. Φυσικής Αγωγής, από όλα τα έτη σπουδών, και 333 εκπαιδευτικοί με μέσο όρο υπηρεσίας τα 2.82 έτη. Η παραγοντική ανάλυση δεν επιβεβαίωσε το τριτοπαραγοντικό μοντέλο ανάπτυξης των ΔΑ, καθώς ανέδειξε δύο παράγοντες (άμεσες και έμμεσες ανησυχίες) με ικανοποιητικούς δείκτες εσωτερικής αξιοπιστίας (.89 και .65 αντίστοιχα). Ο πρώτος παράγοντας (άμεσες ανησυχίες) περιελάμβανε τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών για άμεσα θέματα που αφορούσαν στη διδασκαλία, όπως σχέσεις με μαθητές, γνώσεις, αξιολόγηση μαθητών, έλεγχος τάξης κ.ά. Ο δεύτερος παράγοντας (έμμεσες ανησυχίες) περιελάμβανε δηλώσεις που αναφέρονταν στις ανησυχίες των εκπαιδευτικών για έμμεσα θέματα όπως μέσα διδασκαλίας, αξιολόγηση εκπαιδευτικών, σχέσεις με συναδέλφους. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν επίσης ότι οι φοιτητές/τριες ΦΑ είχαν σημαντικά υψηλότερες τόσο άμεσες όσο και έμμεσες ανησυχίες σε σχέση με τους/τις εκπαιδευτικούς ΦΑ, Ως προς το φύλο, οι γυναίκες εμφάνισαν εντονότερες έμμεσες ανησυχίες σε σχέση με τους άνδρες. Οι ερευνητές πρότειναν περαιτέρω εξέταση του ερωτηματολογίου σε ποικίλα ερευνητικά και εκπαιδευτικά πλαίσια, ώστε να προκύψουν επιπλέον σημαντικές πληροφορίες ως προς τις ανησυχίες, οι οποίες σχετίζονται με τη διδασκαλία του μαθήματος Φυσικής Αγωγής. Στις προτάσεις τους για μελλοντικές έρευνες υπογράμμισαν τη χρήση και ποιοτικών μέσων συλλογής δεδομένων με σκοπό την εις βάθος καταγραφή των ανησυχιών των Ελλήνων



εκπαιδευτικών ΦΑ. Στην περίπτωση αυτή, τα δεδομένα που ενδέχεται να προκύψουν μπορούν ν' αποτυπώσουν τα προβλήματα και τις δυσκολίες που συνδέονται με την έλλειψη στοιχειώδους βοήθειας και υποστήριξης τόσο από άψυχους παράγοντες όπως τα στάσιμα αναλυτικά προγράμματα, τα οποία, όπως υποστηρίζεται, τείνουν να περιορίζουν τη διδακτική αυτονομία του εκπαιδευτικού, όσο και από έμψυχους παράγοντες π.χ. διοικητικούς προϊστάμενους, υπεύθυνους παιδαγωγικής καθοδήγησης και σχολικούς συμβούλους..

Οι Μανούσου, Χατζηχαριστός, Ζουνχιά και Ψυχουντάκη (2008) επιχείρησαν να δημιουργήσουν ένα έγκυρο και αξιόπιστο μέσο μέτρησης των ΔΑ των ελλήνων εκπαιδευτικών ΦΑ. Στην έρευνα συμμετείχαν 254 εκπαιδευτικοί ΦΑ του Νομού Αττικής, οι οποίοι/ες εργάζονταν στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και είχαν προϋπηρεσία από 8 μήνες έως 33 χρόνια. Με την ολοκλήρωση της ερευνητικής διαδικασίας κατέληξαν στην κατασκευή του Ερωτηματολογίου Διδακτικών Ανησυχιών (ΕΔΑ), η τελική έκδοση του οποίου περιελάμβανε 18 ερωτήματα από τα οποία τα εφτά ήταν κοινά με το TCQ (George, 1978). Στο ΕΔΑ-18 η κλίμακα της *επίδρασης στο μαθητή* δεν παρουσίασε σημαντική διαφοροποίηση με το TCQ, ενώ υπήρξαν βασικές διαφορές στα ερωτήματα που αφορούσαν στους δύο άλλους παράγοντες (*εγώ* και *έργο*). Οι διαφορές αυτές ενίσχυσαν τη θέση των ερευνητών σύμφωνα με την οποία οι διαφοροποιήσεις στο πολιτισμικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο μεταξύ των χωρών είναι παράγοντες που επηρεάζουν τις ΔΑ των εκπαιδευτικών και κατά συνεπαγωγή επιτάσσουν την ύπαρξη κατάλληλα προσαρμοσμένου ερωτηματολογίου για κάθε χώρα. Με βάση τα αποτελέσματα, το ΕΔΑ-18 προτάθηκε ως ένα έγκυρο και αξιόπιστο μέσο μέτρησης των ΔΑ των Ελλήνων ΕΦΑ. Ο δείκτης  $\alpha$  του Cronbach για τους τρεις παράγοντες του ερωτηματολογίου είναι για το *εγώ* .92, για το *έργο* .84 και για την *επίδραση στο μαθητή* .72. Ωστόσο, οι ερευνητές τόνισαν την ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση με σκοπό την επιβεβαίωση της δομής του προτεινόμενου ερωτηματολογίου, την ισχυροποίηση των ψυχομετρικών χαρακτηριστικών του και τον έλεγχο της αξιοπιστίας με τη μέθοδο έλεγχου-επανελέγχου.

Το προαναφερόμενο ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκε από τη Μανούσου (2009) για τον έλεγχο των πιθανών διαφορών των ΔΑ ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες εκπαιδευτικούς ΦΑ, διαφορετικής εκπαιδευτικής βαθμίδας και διαφορετικής διδακτικής εμπειρίας. Το ερευνητικό δείγμα αποτέλεσαν 267 άτομα με μέσο όρο διδακτικής εμπειρίας τα 9.35 χρόνια. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τα είδη των ΔΑ ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς με διαφορετική διδακτική

εμπειρία. Σύμφωνα με την ερευνήτρια είναι πιθανό τα είδη των ΔΑ να μην έχουν σχέση με την αύξηση του χρόνου υπηρεσίας και τη διδακτική εμπειρία που αυτή συνεπάγεται. Οι έλληνες ΕΦΑ που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας εκδήλωσαν ΔΑ με ένταση πάνω από το μέτριο βαθμό. Η ερευνήτρια ερμήνευσε την καταγεγραμμένη υψηλή ένταση των ΔΑ ως έκφραση ενός αυξημένου προβληματισμού για την ποιότητα τόσο της παρεχόμενης εκπαίδευσης όσο και του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα. Ειδικότερα, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ΦΑ φάνηκε να ανησυχούν περισσότερο για ένα άσχημο περιστατικό για το οποίο ενδέχεται να κριθούν υπεύθυνοι, ανησυχία η οποία συνδέεται με ζητήματα ασφάλειας των μαθητών. Επίσης καταγράφηκαν έντονες ανησυχίες για την ανεπάρκεια υλικοτεχνικής υποδομής και την ελλιπή στήριξη της ΦΑ από την πολιτεία. Η ερευνήτρια επεσήμανε ότι η αναγνωρισμένη έλλειψη των παραπάνω προϋποθέσεων πιθανόν να παρεμποδίζει την αποτελεσματική εφαρμογή της ΦΑ στο ελληνικό δημόσιο σχολείο. Όσον αφορά στις ανησυχίες για την επίδραση η εντονότερη ανησυχία των ΕΦΑ συνδέθηκε με την ικανοποίηση των αναγκών όλων των μαθητών. Η εξέταση της ύπαρξης πιθανών διαφορών μεταξύ φύλου έδειξε ότι δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στο σύνολο των ΔΑ αλλά και στα είδη αυτών ανάμεσα στις γυναίκες και στους άνδρες ΕΦΑ. Επίσης δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, σε σχέση με τις ΔΑ και τα είδη αυτών, μεταξύ εκπαιδευτικών που διδάσκουν στην Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Ανατρέχοντας στα αποτελέσματα των ερευνών που παρουσιάστηκαν παραπάνω μπορεί κανείς να σταχυολογήσει κάποια βασικά σημεία τα οποία είναι δηλωτικά της ποικιλότητας με την οποία οι ΔΑ εκδηλώνονται. Η διαπίστωση αυτή ωθεί στο συμπέρασμα ότι η εξελικτική μετάβαση των διδακτικών ανησυχιών από το *εγώ*, στο *έργο* και αργότερα στην *επίδραση στο μαθητή* συνίσταται σε μια εξιδανικευμένη νοητική κατασκευή. Τα είδη ΔΑ ενδέχεται να αποτελούν τόσο σύγχρονα όσο και διαδοχικά στάδια καθώς συνεχίζεται η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (Borich, 2000). Αξίζει να αναφερθεί ότι ακόμη και στις περιπτώσεις που «τα τρία διακριτά στάδια μπορούν να προσδιοριστούν με σαφήνεια, κάποιες επικαλύψεις μοιάζουν αναμενόμενες» (McBride, 1993:188). Η πορεία διαμέσου των σταδίων ΔΑ μπορεί να εκληφθεί ως ενδεικτική κι όχι μονοσήμαντα προσδιορισμένη καθώς ενδέχεται όλοι οι εκπαιδευτικοί να μη διέρχονται όλα τα στάδια αλλά και να μην διέρχονται μόνο μία φορά από κάθε στάδιο. Επιπλέον, είναι πιθανόν και ο χρόνος μετάβασης από το ένα στάδιο στο άλλο να ποικίλλει (Fung, 1993). Ως εκ τούτου, η διαδοχή φαίνεται να μην ακολουθεί τόσο ένα γραμμικό όσο ένα πιο σύνθετο κυκλικό πρότυπο (Hynes-Dusel, 1999).

Γιατί όμως το θεωρητικό μοντέλο της Fuller έχει διατηρηθεί μέσα στο χρόνο με αποτέλεσμα να έλκει το ενδιαφέρον των ερευνητών ακόμη και σήμερα; Ως απάντηση στο ερώτημα, οι Conway και Clark (2003) ισχυρίζονται ότι η πορεία επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού παρουσιάζεται στη συγκεκριμένη θεωρία με σαφή και εύληπτο τρόπο. Επιπλέον, όπως υποστηρίζουν, αναρίθμητοι εκπαιδευτές και επιμορφωτές έχουν διακρίνει μια παρόμοια μεταβολή των διδακτικών ανησυχιών στις δικές τους τάξεις εκπαιδευόμενων ή/και επιμορφούμενων. Οι παραπάνω ερευνητές καταλήγουν ότι ακόμη και σήμερα αξίζει μια κριτική χρήση και αξιολόγηση του μοντέλου λόγω της συχνής επιλογής του στη διερεύνηση των διδακτικών ανησυχιών σε ποικίλα εκπαιδευτικά πλαίσια.

### *Διδακτικές ανησυχίες και εκπαιδευτικές καινοτομίες*

Ενώ η Fuller (1969) εστίασε στις ανησυχίες των εκπαιδευτικών κατά τη διδασκαλία, οι Hall, Wallace και Dossett (1973) επικεντρώθηκαν στις ανησυχίες οι οποίες απορρέουν από την εφαρμογή καινοτομιών στον χώρο της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με το προτεινόμενο θεωρητικό μοντέλο Concerns-Based Adoption Model (CBAM), οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι καλούνται να διαχειριστούν τις απαιτήσεις μιας καινοτομίας, διέρχονται δια μέσω των ακόλουθων σταδίων: ενημέρωση, πληροφόρηση, προσωπική εμπλοκή, διαχείριση, επιπτώσεις της καινοτομίας, συνεργασία και αναθεώρηση.

Πιο αναλυτικά, σε ένα αρχικό επίπεδο οι εκπαιδευτικοί ανησυχούν για το βαθμό ανταπόκρισής τους στις νέες απαιτήσεις καθώς νιώθουν ότι δεν έχουν ενημερωθεί επαρκώς για την καινοτομία και εκδηλώνουν την επιθυμία να ενημερωθούν περαιτέρω. Σε δεύτερο επίπεδο, οι παραπάνω ανησυχίες περιορίζονται και οι εκπαιδευτικοί επικεντρώνονται σε ζητήματα που σχετίζονται με τη διαχείριση της καινοτομίας. Σε ένα τρίτο επίπεδο, τους απασχολούν ζητήματα τα οποία συνδέονται με τις επιδράσεις της καινοτομίας στους/στις μαθητές/τριες, την ανάπτυξη συνεργασιών για την αποτελεσματική εφαρμογή της καινοτομίας και εκδηλώνουν την ετοιμότητα τους να υποβάλουν προτάσεις για επαναπροσδιορισμό κάποιων στοιχείων με σκοπό την αναθεώρηση (βελτίωση) της καινοτομίας (Christou, Eliophotou –Menon, Philippou, 2004).

Οι Van den Berg, Slegers, Geijsel και Vandenberghe (2000) αντιστοιχίζοντας τα παραπάνω στάδια με αυτά του αναπτυξιακού μοντέλου της Fuller θεωρούν ότι τα πρώτα τρία στάδια αναφέρονται σε ανησυχίες που αφορούν στο άτομο, δηλαδή ανησυχίες για το εγώ. Το στάδιο της διαχείρισης φέρεται να συγκεντρώνει τις ανησυχίες για το έργο και τα επόμενα στάδια (επιπτώσεις, συνεργασία) εμπερικλείουν τις ανησυχίες για την επίδραση ή/και τις επιπτώσεις της καινοτομίας χωρίς να εντάσσουν το τελευταίο στάδιο σε αυτούς

τους τρεις τύπους ανησυχιών της Fuller. Βασισμένοι στα αποτελέσματα της μελέτης τους που αφορούσε στην εφαρμογή μεγάλης κλίμακας καινοτομιών, οι ίδιοι ερευνητές αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να διατηρούν τις ανησυχίες για το εγώ για μεγάλο χρονικό διάστημα (έως και τρία χρόνια από την εισαγωγή της καινοτομίας). Καταληκτικά, υπογραμμίζουν τη σημασία της κατανόησης των ανησυχιών που συνδέονται με την εισαγωγή εκπαιδευτικών καινοτομιών από τους ιθύνοντες σχεδιασμού και την αναγκαιότητα ενίσχυσης των εκπαιδευτικών μέσω κατάλληλων υποστηρικτικών δράσεων εφαρμογής τους.

### ***Το προφίλ της καινοτομίας: Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Φυσικής Αγωγής***

Στο πλαίσιο υλοποίησης της Πράξης «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ – Σχολείο 21ου αιώνα», το ΥΠΔΒΜΘ προχώρησε στην εκπόνηση ενός ενιαίου εθνικού ΠΣ με κύρια επιδίωξη την αλλαγή των ΠΣ αναγνωρίζοντας ότι αυτά *«που εφαρμόζονται σήμερα, παρά το γεγονός ότι περιγράφουν την υιοθέτηση σύγχρονων αρχών δεν έχουν στην πράξη επιφέρει αλλαγές στο σχολείο. Δεν προκαλούν τον μαθητή να ερευνήσει και να ανακαλύψει τη γνώση αλλά προσφέρουν έτοιμες απαντήσεις προς απομνημόνευση, ενώ δεν αφήνουν περιθώρια ανάπτυξης πρωτοβουλιών από τον εκπαιδευτικό»* (ΥΠΔΒΜΘ, 2011α). Η οργάνωση και ο συντονισμός της αναβάθμισης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης ανατέθηκε σε μια αρχική ομάδα 11 εμπειρογνομόνων προερχόμενων από διαφορετικά γνωστικά πεδία. Αποτέλεσμα αυτής της συντεταγμένης και συντονισμένης προσπάθειας ήταν η δημιουργία των νέων ΠΣ τα οποία από το σχολικό έτος 2011-2012 εφαρμόζονται πιλοτικά σε 188 σχολικές μονάδες (21 νηπιαγωγεία, 99 δημοτικά, 68 γυμνάσια) σε όλη τη χώρα. Ειδικότερα, για την Περιφερειακή Διεύθυνση Αττικής, με την Υπουργική Απόφαση με αριθμό 97911/Γ1/31-8-2011 (ΦΕΚ Β΄ 2121) ορίζονται 61 σχολικές μονάδες (5 νηπιαγωγεία, 33 δημοτικά, 23 γυμνάσια) προκειμένου να συμμετάσχουν στην πιλοτική εφαρμογή των νέων ΠΣ. Σύμφωνα με το χρονοδιάγραμμα το οποίο έχει προταθεί μέσα από το «Σχέδιο Δράσης για το Νέο Σχολείο» τα ΠΣ *«θα αναπτυχθούν μέχρι τον Ιούνιο 2011. Στη συνέχεια θα εφαρμοστούν πειραματικά τη σχολική χρονιά 2011-12...Τη σχολική χρονιά 2012-2013 θα γενικευθεί η εφαρμογή στα σχολεία της χώρας. Κατά την πειραματική εφαρμογή θα υπάρξει συνεχής ανατροφοδότηση από τα συνεργαζόμενα πειραματικά-υποδειγματικά σχολεία ως προς την εφαρμογή των νέων Προγραμμάτων Σπουδών ενώ προβλέπεται και τελική αξιολόγηση-έρευνα»* (ΥΠΔΒΜΘ, 2011α<sup>β</sup>).

Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη ΦΑ προτείνεται ως *«ένα σταθερό, λογικά δομημένο, κατανοητό και λειτουργικό πλαίσιο δράσης»* με σκοπό τη διαμόρφωση του *«εκπαιδευμένου*



*μαθητή στη φυσική αγωγή»*(ΥΠΔΒΜΘ-ΠΙ, 2011β). Για το σκοπό αυτό «εισάγονται σημαντικές καινοτομίες που θα καλύψουν διαπιστωμένες αδυναμίες και θα δώσουν μια διαφορετική δυναμική και προοπτική περαιτέρω εξέλιξης στο μάθημα της ΦΑ» (ΥΠΔΒΜΘ-ΠΙ, 2011β: 15).

Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά των νέων ΠΣ και σημείο διαφοροποίησής τους από τα προηγούμενα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) είναι η μεταστροφή από το μέχρι πρότινος κυρίαρχο μοντέλο του περιεχομένου προς ένα στοχοκεντρικό μοντέλο. Κατά τη νέα προσέγγιση, δίδεται προτεραιότητα στον προσδιορισμό των εκπαιδευτικών στόχων έναντι των περιεχομένων και των διδακτικών προσεγγίσεων. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί στόχοι προσδιορίζονται με τη μορφή παρατηρήσιμων συμπεριφορών και προσδοκώμενων αποτελεσμάτων η αποτίμηση των οποίων βασίζεται σε μετρήσιμα κριτήρια/δείκτες απόδοσης. Δηλαδή, προσδιορίζεται τι αναμένεται να μάθει ο/η μαθητής/τρια σε κάθε τάξη, ποια είναι τα κριτήρια ποιότητας της μάθησης και αφομοίωσης της νέας γνώσης και ποιο επίπεδο απόδοσης θεωρείται αποδεκτό ώστε να κρίνεται εάν και σε ποιο βαθμό ο στόχος έχει επιτευχθεί (Αυγερινός, 2012). Με βάση το στοχοκεντρικό χαρακτήρα του νέου ΠΣ ΦΑ επιδιώκεται η δημιουργία ενός «εκπαιδευμένου μαθητή στη φυσική αγωγή» ο οποίος με την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής του εκπαίδευσης θα μπορεί να α) επιδεικνύει κινητική επιδεξιότητα στην εκτέλεση διαφόρων δραστηριοτήτων, β) κατανοεί κινητικές έννοιες, αρχές, στρατηγικές και κανόνες φυσικών και αθλητικών δραστηριοτήτων, γ) αναπτύσσει και διατηρεί ένα ικανοποιητικό επίπεδο φυσικής κατάστασης-υγείας, δ) αντλεί θετικά συναισθήματα από τη συμμετοχή στις φυσικές δραστηριότητες και ε) καλλιεργεί κοινωνικές δεξιότητες και να αναπτύσσει αξίες (Δέρρη, & Αυγερινός, 2012:6).

Στο νέο παράδειγμα, οι φυσικές και αθλητικές δραστηριότητες, οι οποίες μέχρι πρότινος αποτελούσαν την κεντρική εστίαση της ΦΑ, συνίστανται ως τα μέσα επίτευξης των σκοπών του μαθήματος. Γίνεται αντιληπτό ότι το νέο ΠΣ ΦΑ ενσωματώνοντας τις νέες εκπαιδευτικές προτεραιότητες, μετατοπίζει τη βαρύτητα από τα μέχρι σήμερα κυρίαρχα περιεχόμενα του μαθήματος στις ανάγκες του/της μαθητή/τριας ο/η οποίος/α τίθεται στο κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας. Με βάση τις ανάγκες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών, κάθε σχολική μονάδα διατηρεί την αυτονομία να προσαρμόζει και να οργανώνει το δικό της πρόγραμμα ΦΑ ακολουθώντας τις γενικές αρχές και τις κατευθύνσεις του ΠΣ.

Η οργάνωση της μαθησιακής πορείας με άξονα το τρίπτυχο Σκοποί-Στόχοι-Επιδιώξεις αναπτύσσεται με σταθερότητα και προοδευτικότητα από την προσχολική αγωγή έως την ολοκλήρωση της φοίτησης των μαθητών/τριών στην υποχρεωτική εκπαίδευση.

Ανάμεσα στις προτεινόμενες καινοτομίες, επίσης, είναι και ο πολυδιάστατος χαρακτήρας της αξιολόγησης ως μέρος της ίδιας της μαθησιακής διαδικασίας. Η αξιολόγηση αρχική, διαμορφωτική και τελική, αφορά σε όλες τις επιδιώξεις κάθε τάξης και περιλαμβάνει ποικιλία μεθόδων με σκοπό την ποιοτική και ποσοτική αποτύπωση των δυνατοτήτων και την ολόπλευρη βελτίωση και μάθηση κάθε μαθητή/τριας.

Τέλος, στα νέα χαρακτηριστικά του ΠΣ εντάσσεται και η δημιουργία αθλητικής κουλτούρας και συνεργασίας του σχολείου με τοπικούς, ιδιωτικούς και δημόσιους φορείς φυσικής δραστηριότητας. Στο ίδιο πλαίσιο ανάπτυξης μιας κουλτούρας συλλειτουργίας προτείνεται η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων μέσω εφαρμογής διαθεματικών διδακτικών προσεγγίσεων.

Στο νέο ΠΣ της Φυσικής Αγωγής (ΦΑ), όπως και σε κάθε ανάλογη εκπαιδευτική αλλαγή, ο εκπαιδευτικός αναγνωρίζεται ως κεντρικός πρωταγωνιστής, καθώς καλείται να μετουσιώσει ένα «σχέδιο επί χάρτου» σε διδακτική πράξη και μάλιστα με όρους ακρίβειας και πιστότητας ως προς τα νέα χαρακτηριστικά (Αυγερινός, 2012; Διγγελίδης & Παπαϊωάννου, 2012). Με οδηγούς τις κατευθυντήριες γραμμές του νέου ΠΣ και τις αναλυτικές πρακτικές του Οδηγού Σπουδών, ο εκπαιδευτικός ΦΑ έχει την αυτονομία και την ευθύνη να προγραμματίσει το μάθημα, να επιλέξει περιεχόμενα, διδακτικές προσεγγίσεις και μεθόδους αξιολόγησης, με βάση τις ανάγκες των μαθητών/τριών, του σχολείου και της ευρύτερης περιοχής. Παράλληλα, η υλοποίηση της δια ζώσης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών θεωρείται δράση σημαντική, δεδομένου ότι η έλλειψη της μπορεί να αποτελέσει εμπόδιο σε κάθε προσπάθεια εκπαιδευτικής αλλαγής (Johns, Ha, & MacFarlane, 2001; Ha, Wong, Sum & Chan, 2008; Kirk & Macdonald, 2001).

Οι Patton και Griffin (2008) υπογραμμίζουν ότι κάθε επιμορφωτικό πρόγραμμα στο πλαίσιο εισαγωγής και εδραίωσης μιας εκπαιδευτικής αλλαγής είναι απαραίτητο να παρέχει στους/στις εκπαιδευτικούς ευκαιρίες ενεργούς εμπλοκής σε μαθησιακές εμπειρίες που μπορούν να μεταφερθούν στην τάξη, αξιοποιώντας, παράλληλα, τις προϋπάρχουσες εμπειρίες τους (Patton, όπ.π.). Η αξία της παραπάνω προσέγγισης ενισχύεται στο βαθμό κατά τον οποίο μπορεί να διευκολύνει τη δόμηση μιας σχέσης εμπιστοσύνης μεταξύ πολιτείας και εκπαιδευτικής κοινότητας αφού οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζονται ως επαγγελματίες, δηλαδή, ως φορείς ειδικών γνώσεων και ικανοτήτων (Macdonald, 1999). Παράλληλα, μέσω της επίδειξης σεβασμού στην επαγγελματική παράδοση των

εκπαιδευτικών, αναμένεται να τονωθεί το αίσθημα επαγγελματικής συνέχειας, στοιχείο ωφέλιμο για την προτεινόμενη αλλαγή (Κουλουμπαρίτση, 2006).

Παρόλο που η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση αντιπροσωπεύει τη συνήθη προσέγγιση για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών καθώς και την προώθηση εκπαιδευτικών καινοτομιών, σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών δεν αποδίδει αξία στις παραδοσιακές, συχνά αποσπασματικές και μικρής διάρκειας προσεγγίσεις εκπαίδευσης και κατάρτισης (Conkle, 1996; Cimer, Cakir & Cimer, 2010). Εξάλλου, η αλλαγή, ως μια συνεχής διαδικασία, προϋποθέτει συστηματική επιμόρφωση και συνεχή υποστήριξη (Fullan, 1991). Επίσης, ο χρόνος διεξαγωγής της επιμόρφωσης αναγνωρίζεται ως σημαντικός παράγοντας για την αποτελεσματικότητά της. Ως προς αυτό, οι εκπαιδευτικοί δεν προτιμούν τα επιμορφωτικά προγράμματα τα οποία πραγματοποιούνται κατά τη διάρκεια της σχολικής περιόδου και τα απογεύματα, αμέσως μετά τη λήξη του εργασιακού ωραρίου (Cimer et al., 2010).

Ολοκληρώνοντας το παρόν κεφάλαιο ως αναφερθεί συνοπτικά ότι οι μελέτες οι οποίες παρέχουν τη δυνατότητα έκφρασης και αποτύπωσης των αναπαραστάσεων των εκπαιδευτικών ΦΑ σχετικά με την εφαρμογή μιας εκπαιδευτικής καινοτομίας μπορεί να αποτελέσουν τη βάση για το σχεδιασμό και την παροχή κατάλληλα εστιασμένης υποστήριξης. Σε αυτή την κατεύθυνση, οι επιμορφωτικές δράσεις μπορούν να ενδυναμώσουν τους εκπαιδευτικούς, βοηθώντας τους να πιστέψουν στην αναγκαιότητα και την αξία της προωθούμενης καινοτομίας, να αισθανθούν ότι μπορούν να τη διαχειριστούν και να μεταφέρουν με πιστότητα τις κατευθυντήριες γραμμές των Οδηγών Σπουδών σε πραγματικές συνθήκες τάξης.

### III. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

#### *Δείγμα*

Στην έρευνα συμμετείχαν 152 εκπαιδευτικοί ΦΑ οι οποίοι/ες κατά το σχολικό έτος 2011-12 εργάζονταν σε δημοτικά σχολεία του Νομού Αττικής που ακολουθούσαν το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ ΦΑ (n=87) ή το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών (n=65), στο πλαίσιο του Νέου Σχολείου. Το μέγεθος του δείγματος προέκυψε από τον αριθμό των ερωτηματολογίων τα οποία συλλέχθηκαν από το σύνολο των 190 ερωτηματολογίων που διανεμήθηκαν (80%). Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων παρουσιάζονται στους Πίνακες 1-4. Για την καταγραφή και την εις βάθος μελέτη της επίδρασης της πιλοτικής εφαρμογής του νέου ΠΣ στις διδακτικές ανησυχίες των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών ΦΑ συμμετείχαν 10 εκπαιδευτικοί από την ομάδα του νέου Προγράμματος Σπουδών οι οποίοι/ες συναίνεσαν να συμμετάσχουν στη διαδικασία των συνεντεύξεων.

**Πίνακας 1.** Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) του Προγράμματος ΦΑ των ατόμων του δείγματος.

Πρόγραμμα ΦΑ	f	%
ΔΕΠΠΣ –Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών ΦΑ	87	57,2
Νέο Πρόγραμμα Σπουδών ΦΑ	65	42,8
Σύνολο	152	100

**Πίνακας 2.** Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) του φύλου των ατόμων του δείγματος.

Φύλο	f	%
Άνδρες	74	48,7
Γυναίκες	78	51,3
Σύνολο	152	100

**Πίνακας 3.** Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των ετών συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας των ατόμων του δείγματος.

Έτη υπηρεσίας	f	%
1-10 έτη	73	48
11-20 έτη	54	35,5
>21 έτη	25	16,5
Σύνολο	152	100

**Πίνακας 4.** Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των σπουδών των ατόμων του δείγματος.

Σπουδές	f	%
Πτυχίο ΤΕΦΑΑ	126	82,9
Άλλο πτυχίο	4	2,6
Μεταπτυχιακό	19	12,5
Διδακτορικό	3	2
Σύνολο	152	100

### *Περιγραφή των μέσων συλλογής δεδομένων*

Για το σκοπό της έρευνας χρησιμοποιήθηκε πολυ-μεθοδική προσέγγιση (ερωτηματολόγιο και ερευνητική συνέντευξη) καθώς πιστεύεται ότι η χρήση δύο ή περισσότερων μεθόδων συλλογής δεδομένων βοηθά στην αντιμετώπιση του προβλήματος του «μεθοδολογικού περιορισμού». Ειδικότερα, η χρήση ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων παρέχει τη δυνατότητα μιας πιο ολοκληρωμένης προσέγγισης του πλούτου και της συμπλοκότητας της ανθρώπινης σκέψης και συμπεριφοράς (Cohen & Manion, 1994).

Τα πλεονεκτήματα της συνδυαστικής χρήσης ποσοτικών και ποιοτικών μέσων συλλογής δεδομένων έχουν επισημανθεί και από άλλους ερευνητές όσον αφορά στη διερεύνηση και καταγραφή των ΔΑ στο πεδίο της ΦΑ (Behets, 1990; Hynes-Dusel, 1999). Ειδικότερα, ο Behets (1990) επεσήμανε ότι καθεμία από τις δύο προσεγγίσεις αποδίδει σημαντικό σώμα πληροφόρησης σχετικά με τις ανησυχίες και τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, όπως ο ίδιος υπογράμμισε, η διερεύνηση των ΔΑ μόνο μέσω ερωτηματολογίου ενδέχεται να περιορίζει τους/τις συμμετέχοντες/ουσες καθώς κατά τη συμπλήρωσή τους τείνουν να εκφράζουν τις ιδεαλιστικές και όχι τις πραγματικές, βαθύτερες ανησυχίες τους.

Ειδικότερα, για την μέτρηση των ΔΑ χρησιμοποιήθηκε η ελληνική έκδοση του ερωτηματολογίου Teacher's Concerns Questionnaire – Physical Education (TCQ – PE; McBride, 1993) έτσι όπως προσαρμόστηκε για τα ελληνικά δεδομένα από τους Καραμπέκου, Χασάνδρα και Γούδα (2004). Οι παραπάνω ερευνητές προσαρμόσαν το TCQ – PE στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα με σκοπό τη διερεύνηση των διδακτικών ανησυχιών ελλήνων φοιτητών/τριών και εκπαιδευτικών ΦΑ. Το τελικό ερωτηματολόγιο αποτέλεσαν συνολικά 11 ερωτήσεις-δηλώσεις. Η διαβάθμιση των απαντήσεων στην εισαγωγική ερώτηση «Όταν σκέφτομαι τη διδασκαλία μου, πόσο με ανησυχεί.....;» βασίστηκε σε μια πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert, (1 = καθόλου, ...5 = πάρα πολύ) για κάθε ερώτηση-δήλωση. Η παραγοντική ανάλυση ανέδειξε δύο παράγοντες οι οποίοι, σύμφωνα με τους ερευνητές, δε συνάδουν με τις υποκλίμακες *εγώ, έργο και*



*επίδραση* του ερωτηματολογίου TCQ-PE (McBride, 1993). Οι παράγοντες που εντοπίστηκαν προσδιορίστηκαν ως *άμεσες* και *έμμεσες* ανησυχίες με δείκτες αξιοπιστίας για κάθε παράγοντα (συντελεστής  $\alpha$  του Cronbach) .89 και .65 αντίστοιχα. Ο πρώτος παράγοντας αφορά σε ανησυχίες των εκπαιδευτικών για άμεσα ζητήματα της διδασκαλίας του μαθήματος, όπως οι σχέσεις με τους μαθητές, η αξιολόγηση των μαθητών, η επάρκεια του εκπαιδευτικού, η διατήρηση του ενδιαφέροντος και η παρακίνηση μαθητών, η συναισθηματική και η κοινωνική ανάπτυξη μαθητών, ο έλεγχος της τάξης, η ικανότητα του εκπαιδευτικού να σχεδιάσει και να εφαρμόσει ένα πρόγραμμα ΦΑ και η ανταπόκριση στις ανάγκες μαθητών με ιδιαιτερότητες. Ο δεύτερος παράγοντας αναφέρεται σε έμμεσες ανησυχίες οι οποίες συνδέονται με ζητήματα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, αποδοχής από συναδέλφους και επάρκειας των απαραίτητων μέσων για τη διδασκαλία του μαθήματος (Καραμπέκου, Χασάνδρα & Γούδας, 2004). Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου εμπεριείχε ερωτήσεις για δημογραφικά – γενικά στοιχεία (βλ. Παράρτημα).

Στο πλαίσιο της πολύ-μεθοδικής προσέγγισης πραγματοποιήθηκαν ερευνητικές συνεντεύξεις με σκοπό τη συλλογή περισσότερων και εις βάθος πληροφοριών οι οποίες κρίθηκαν σημαντικές σύμφωνα με το σκοπό της έρευνας. Η συνέντευξη, ως μεθοδολογικό ερευνητικό εργαλείο, διαθέτει μια ιδιαίτερη δυναμική στην κατανόηση της ανθρώπινης σκέψης και εμπειρίας. Στον κλασικό ορισμό των Maccoby και Maccoby (1954), η συνέντευξη ορίζεται «ως ένας πρόσωπο με πρόσωπο προφορικός διάλογος, στον οποίο ένα άτομο, ο συνεντευκτής, προσπαθεί να αποσπάσει πληροφορίες, γνώμες ή πεποιθήσεις από ένα άλλο άτομο ή άτομα» (Cohen & Manion, 1994:374). Ειδικότερα, επιλέχθηκε ο τύπος της ημι-δομημένης συνέντευξης καθώς παρέχει τη δυνατότητα στον ερωτώμενο να περιγράψει αβίαστα τις εμπειρίες του, να αναφερθεί σε γεγονότα και καταστάσεις με ιδιαίτερη σημασία για εκείνο και γενικά να εκφράσει τις απόψεις του στο περιεχόμενο το οποίο είναι καθορισμένο από το σκοπό της έρευνας. Ο/η ερευνητής/τρια παρεμβαίνει με κατάλληλες ερωτήσεις, όταν χρειάζεται, για να εκμαιεύσει περισσότερες πληροφορίες ή να προκαλέσει άλλο θέμα συζήτησης το οποίο θεωρεί πιο σημαντικό για τους σκοπούς της έρευνας. Αυτό το είδος της ποιοτικής συνέντευξης διευκολύνει τη διερεύνηση θεμάτων τα οποία είναι αρκετά περίπλοκα για να ερευνηθούν με ή μόνο με ποσοτικά μέσα συλλογής δεδομένων (Κυριαζή, 2004). Ο Mason (2003) αναφέρει ότι η ημι-δομημένη συνέντευξη χαρακτηρίζεται από:

α) ένα ανεπίσημο ύφος που μοιάζει με μια κουβέντα ή συζήτηση παρά με ένα επίσημο χαρακτήρα σχήμα ερωτήσεων – απαντήσεων

β) μια θεματική, θεματοκεντρική, βιογραφική ή αφηγηματική προσέγγιση όπου ο ερευνητής έχει συνήθως ένα συγκεκριμένο εύρος θεμάτων να καλύψει

γ) την υπόθεση ότι τα δεδομένα δε συλλέγονται απλώς, αλλά παράγονται μέσω της διάδρασης, καθώς η πηγή των δεδομένων είναι είτε ο ίδιος ο ερωτώμενος (ως υποκείμενο της συνέντευξης) είτε αυτή καθαυτή η «πρόσωπο με πρόσωπο» διάδραση.

Με οδηγό το θεωρητικό μοντέλο Concerns-Based Adoption Model (CBAM) σχετικά με την εισαγωγή και την εφαρμογή καινοτομιών στο χώρο της εκπαίδευσης (Hall et al, 1973; Van den Berg et al, 2000), οι ερευνητικοί άξονες οι οποίοι κατεύθυναν το σχεδιασμό και τη διαμόρφωση των βασικών ερευνητικών ερωτημάτων της συνέντευξης ήταν οι ακόλουθοι:

- α) Ενημέρωση και επιμόρφωση σχετικά με την καινοτομία (Awareness- Informational),
- β) Προσωπική εμπλοκή ως προς την καινοτομία (Personal)
- γ) Διαχείριση της καινοτομίας (Management)
- δ) Επίδραση της καινοτομίας στους/στις μαθητές/τριες (Consequences)
- στ) Συνεργασία (Collaboration)
- ζ) Αναπροσαρμογή στοιχείων της καινοτομίας (Refocusing)

### *Περιγραφή της ερευνητικής διαδικασίας*

Η χορήγηση του ερωτηματολογίου των Διδακτικών Ανησυχιών έγινε από την ερευνήτρια στους/στις εκπαιδευτικούς ΦΑ. Για το λόγο αυτό, η ερευνήτρια συναντήθηκε, κατόπιν προ-συνεννόησης, με τους/τις εκπαιδευτικούς ΦΑ οι οποίοι/ες συναίνεσαν και εκδήλωσαν την επιθυμία να συμμετάσχουν στην έρευνα. Σε αυτή την περίπτωση, η συλλογή των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων έγινε είτε αμέσως μετά τη συμπλήρωσή τους είτε αργότερα σε χρόνο προσδιορισμένο από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικούς. Επίσης, για τη διανομή και τη συλλογή των ερωτηματολογίων αξιοποιήθηκε και ενδοϋπηρεσιακή επιμορφωτική δράση η οποία έλαβε χώρα κατά το δεύτερο μισό του Ιουνίου 2012 με την άδεια σχολικής συμβούλου ΦΑ η οποία ενημερώθηκε για το σκοπό της έρευνας μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και ενέκρινε τη διανομή του μετά την ολοκλήρωση του επιμορφωτικού προγράμματος. Στις παραπάνω δύο περιπτώσεις, αξίζει να αναφερθεί ότι ο αριθμός των ερωτηματολογίων τα οποία συλλέχθηκαν συμπληρωμένα υπολείπεται του αριθμού των ερωτηματολογίων τα οποία είχαν διανεμηθεί. Πριν την χορήγηση του ερωτηματολογίου η ερευνήτρια αναφερόταν στον σκοπό και τη σημασία της έρευνας και υπογράμιζε τον εθελοντικό χαρακτήρα της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην έρευνα. Επίσης, η ερευνήτρια έκανε αναφορές για τη

διασφάλιση της ανωνυμίας της συμμετοχής και της αποκλειστικής χρήσης των απαντήσεων για ερευνητικούς σκοπούς.

Η διεξαγωγή των συνεντεύξεων σχεδιάστηκε και πραγματοποιήθηκε σε δύο στάδια.

Σε ένα αρχικό στάδιο συντάχθηκε μια πρώτη βάση ερευνητικών ερωτημάτων κατόπιν ανασκόπησης της σχετικής με τον θεματικό προσανατολισμό της έρευνας βιβλιογραφίας και μελέτης της βιβλιογραφίας αναφορικά με τη μεθοδολογία της έρευνας. Οι πιλοτικές συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν σε δύο εκπαιδευτικούς ΦΑ. Σε αυτή την πιλοτική φάση, η ανάλυση των συνεντεύξεων που ακολούθησε επιβεβαίωσε τους θεματικούς άξονες της έρευνας ενώ προσδιορίστηκαν με μεγαλύτερη σαφήνεια τα ερευνητικά ερωτήματα με τις κατάλληλες προσαρμογές μικρής έκτασης.

Στο κυρίως στάδιο διεξαγωγής των συνεντεύξεων, η ερευνήτρια επικοινωνήσε μέσω τηλεφώνου με τους/τις εκπαιδευτικούς οι οποίοι/ες επιλέχθηκαν με τυχαία δειγματοληψία για να συμμετάσχουν στη συνέντευξη. Στο σημείο αυτό θα πρέπει αναφερθεί ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί εκδήλωσαν αντίσταση ως προς τη συμμετοχή τους στις συνεντεύξεις η οποία σε κάποιες περιπτώσεις δεν κάμφθηκε. Το διάστημα αυτό, Μάιος-Ιούνιος 2012, οι εκπαιδευτικοί ήταν ιδιαίτερα επιφορτισμένοι καθώς εργάζονταν εντατικά προκειμένου να οργανώσουν και να προετοιμάσουν τις εκδηλώσεις λήξης του σχολικού έτους. Ως εκ τούτου, ο χρόνος διεξαγωγής των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε εκτός διδακτικού και εργασιακού ωραρίου σε χώρο προσδιορισμένο από τους/τις εκπαιδευτικούς οι οποίοι/ες τελικά συναίνεσαν να συμμετάσχουν στις ατομικές συνεντεύξεις. Στην αρχή κάθε συνέντευξης αναφερόταν ο σκοπός και το θέμα της έρευνας και υπογραμμίζόταν η σπουδαιότητα της συμβολής των συμμετεχόντων/ουσών στην επιτυχία της έρευνας. Παράλληλα, για την καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης, η ερευνήτρια διαβεβαίωνε τους/τις συνεντευξιαζόμενους/ες για την τήρηση της ανωνυμίας και φρόντιζε ώστε να προσδοθεί ένας συναδελφικός-φιλικός χαρακτήρας στη συνομιλία. Επιπλέον, ζητήθηκε η συναίνεσή τους για την καταγραφή των απαντήσεών τους μέσω φορητού μαγνητοφώνου. Μετά την ολοκλήρωση των συνεντεύξεων, ακολούθησε η απομαγνητοφώνηση και η κειμενική καταγραφή, μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή, των απαντήσεων ξεχωριστά για κάθε εκπαιδευτικό, με σκοπό την πληρέστερη επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων. Για τη διασφάλιση της ανωνυμίας σε κάθε συμμετέχοντα/ουσα δόθηκε ένας κωδικός. Για παράδειγμα, ο πρώτος συνεντευξιαζόμενος αναφέρεται με τον κωδικό Σ:1 κ.ο.κ..



### *Επεξεργασία και ανάλυση δεδομένων*

Για την παρουσίαση και την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε περιγραφική στατιστική. Για να εξεταστεί αν υπάρχει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση του Προγράμματος ΦΑ και του φύλου στις διδακτικές ανησυχίες εφαρμόστηκε το μοντέλο ανάλυσης διακύμανσης για ανεξάρτητα δείγματα ως προς δύο παράγοντες (Ανοva Two Way). Ομοίως, για να εξεταστεί αν υπάρχει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση του Προγράμματος ΦΑ και των ετών υπηρεσίας στις διδακτικές ανησυχίες εφαρμόστηκε το μοντέλο ανάλυσης διακύμανσης για ανεξάρτητα δείγματα ως προς δύο παράγοντες (Ανοva Two Way). Η εξαρτημένη μεταβλητή διερευνήθηκε ως προς δύο παράγοντες (άμεσες και έμμεσες ανησυχίες). Για την επεξεργασία τους χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS.

Για την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων τα οποία προέκυψαν από τις συνεντεύξεις ακολουθήθηκε η θεματική ανάλυση περιεχομένου με σημασιολογικά κριτήρια με σκοπό τον εντοπισμό και τη συγκέντρωση των στοιχείων του περιεχομένου που συνιστούν ένα μήνυμα και την ταξινόμησή τους σε αντίστοιχες κατηγορίες (Σακαλάκη, 2001). Η ανάλυση περιεχομένου συνίσταται σε μια «πολύμορφη μέθοδο ελεγχόμενης και συστηματικής περιγραφής και ερμηνείας κάθε επικοινωνιακού υλικού, γραπτού και προφορικού» (Σακαλάκη, 2001:477). Στην καθιέρωση της μεθόδου στον επιστημονικό χώρο συνέβαλε καθοριστικά η ολοκληρωμένη παρουσίασή της από τον Berelson (1952) ο οποίος θεωρείται ως ο κύριος θεωρητικός εκπρόσωπος της μεθόδου.

Σε ένα αρχικό προπαρασκευαστικό στάδιο της ανάλυσης, η ερευνήτρια εξοικειώθηκε με το υπό ανάλυση υλικό το οποίο αναφερόταν στο σύνολο των έγκυρων συνεντεύξεων. Σε αυτό το στάδιο, συγκεκριμενοποιήθηκε το αντικείμενο της έρευνας, δηλαδή, οι τιθέμενοι θεωρητικοί και πρακτικοί στόχοι λαμβάνοντας υπόψη τα ερευνητικά ερωτήματα, έτσι ώστε η οργάνωση της ανάλυσης να επιτρέπει την πληρέστερη διερεύνησή τους. Στο δεύτερο στάδιο ανάλυσης και αξιοποίησης του υλικού έγινε η κωδικοποίηση, η κατηγοριοποίηση και η μέτρηση του υλικού. Το στάδιο αυτό αποτελεί σύμφωνα με τον Berelson (1952) τον κύριο κορμό αλλά και το κλειδί επιτυχίας της ανάλυσης περιεχομένου. Η κατηγοριοποίηση βασίστηκε στη διαφοροποίηση και ομαδοποίηση των στοιχείων με κοινά χαρακτηριστικά στην ίδια κατηγορία. Πρόκειται για μια δομιστικού χαρακτήρα διαδικασία καθώς ο εντοπισμός και η συγκέντρωση των ενοτήτων του περιεχομένου που συνιστούν ένα μήνυμα και η ταξινόμησή τους σε αντίστοιχες κατηγορίες είναι το αποτέλεσμα μιας συνεχούς διασύνδεσης θεωρίας και δεδομένων (Κυριαζή, 2004). Ιδιαίτερη μέριμνα λήφθηκε έτσι ώστε οι κατηγορίες να είναι

διατυπωμένες με σαφήνεια και να καθορίζονται με βάση τον σκοπό και τα ερωτήματα της έρευνας καθώς επίσης και το γενικό θεωρητικό πλαίσιο.

#### IV. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στον Πίνακα 5 παρουσιάζονται συγκεντρωτικά οι αναλυτικές απαντήσεις των εκπαιδευτικών για κάθε μια από τις διδακτικές ανησυχίες και στον Πίνακα 6 οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις στις άμεσες και έμμεσες διδακτικές ανησυχίες.

**Πίνακας 5.** Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των απαντήσεων των ατόμων του δείγματος για τις διδακτικές ανησυχίες.

	Καθόλου f (%)	Λίγο f (%)	Μέτρια f (%)	Αρκετά f (%)	Πάρα πολύ f (%)
1. <b>Επάρκεια μέσων</b>	2 (1,3%)	11 (7,2%)	34 (22,4%)	56 (36,8%)	49 (32,2%)
2. Δίκαιη αξιολόγηση μαθητών	3 (2%)	18 (11,8%)	22 (14,5%)	68 (44,7%)	41 (27%)
3. Διαχείριση μαθητών με ιδιαιτερότητες	2 (1,3%)	1 (0,7%)	22 (14,5%)	66 (43,4%)	61 (40,1%)
4. Προσωπική διδασκτική επάρκεια	14 (9,3%)	13 (8,6%)	21 (13,9%)	73 (48,3%)	30 (19,9%)
5. Σχεδιασμός προγράμματος ΦΑ	12 (7,9%)	23 (15,1%)	21 (13,8%)	67 (44,1%)	29 (19,1%)
6. Παρακίνηση μαθητών	3 (2%)	3 (2%)	22 (14,5%)	61 (40,1%)	63 (41,4%)
7. Σεβασμός-αποδοχή από συναδέλφους	7 (4,6%)	17 (11,3%)	25 (16,6%)	70 (46,4%)	32 (21,2%)
8. Ανάπτυξη δεξιοτήτων μαθητών	—	4 (2,7%)	19 (12,7%)	68 (45,3%)	59 (39,3%)
9. Αξιολόγηση διδασκαλίας	4 (2,7%)	10 (6,7%)	21 (14%)	85 (56,7%)	30 (20%)
10. Ανάπτυξη καλών σχέσεων με μαθητές	1 (0,7%)	9 (5,9%)	9 (5,9%)	66 (43,4%)	67 (44,1%)
11. Διατήρηση ελέγχου της τάξης	2 (1,3%)	14 (9,2%)	11 (7,2%)	55 (36,2%)	70 (46,1%)

Έμμεσες ανησυχίες (1,7,9), Άμεσες ανησυχίες (2-6, 8, 10-11)

**Πίνακας 6.** Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στις άμεσες και έμμεσες ανησυχίες για το συνολικό δείγμα.

Παράγοντες	Μ.Ο.	Τ.Α.
Άμεσες ανησυχίες	4	0,62
Έμμεσες ανησυχίες	3,81	0,72

*Άμεσες ανησυχίες εκπαιδευτικών ΦΑ ως προς το Πρόγραμμα ΦΑ και το φύλο*

Στον Πίνακα 7 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των άμεσων ανησυχιών των συμμετεχόντων ως προς το Πρόγραμμα και το Φύλο.

**Πίνακας 7.** Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στις άμεσες ανησυχίες ως προς το φύλο και το Πρόγραμμα ΦΑ.

ΦΥΛΟ	ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΦΑ	Μέσοι όροι	Τυπικές αποκλίσεις	N
Ανδρας	ΔΕΠΠΣ_ΑΠΣ	3,78	0,66	47
	νέο ΠΣ	4,02	0,60	26
	Σύνολο	3,86	0,65	73
Γυναίκα	ΔΕΠΠΣ_ΑΠΣ	3,95	0,63	38
	νέο ΠΣ	4,30	0,47	38
	Σύνολο	4,12	0,58	76
Σύνολο	ΔΕΠΠΣ_ΑΠΣ	3,85	0,64	85
	νέο ΠΣ	4,19	0,54	64
	Σύνολο	4	0,62	149

Η εφαρμογή της ανάλυσης διακύμανσης για ανεξάρτητα δείγματα ως προς δύο παράγοντες (Ανοva Two Way) δεν έδειξε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση Φύλου και Προγράμματος ΦΑ στις άμεσες ανησυχίες,  $F(1, 145)=0,35$ ;  $p>0,05$  (Πίνακας 8). Επομένως, γίνεται αποδεκτή η μηδενική υπόθεση ( $H_0$ ) η οποία ανέφερε ότι δεν θα υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στις ανησυχίες εκπαιδευτικών διαφορετικού Προγράμματος Σπουδών ΦΑ και φύλου στις άμεσες διδακτικές ανησυχίες.

Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική κύρια επίδραση του παράγοντα «Φύλο»,  $F(1,145)=4,84$ ,  $p<0,05$ , καθώς και του παράγοντα «Πρόγραμμα ΦΑ»,  $F(1,145)=9,40$ ,  $p<0,05$ , στις άμεσες ανησυχίες. Η σύγκριση των μέσων όρων έδειξε ότι οι γυναίκες παρουσίασαν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα στις άμεσες ανησυχίες ( $\mu.o.=4,12$ ) σε σχέση με τους άνδρες ( $\mu.o.=3,86$ ). Επίσης, η σύγκριση των μέσων όρων των δύο ομάδων εκπαιδευτικών ΦΑ έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί ΦΑ που εφάρμοσαν πιλοτικά το

νέο ΠΣ ΦΑ εκδήλωσαν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα στις άμεσες ανησυχίες (μ.ο.=4,19) συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που ακολουθούσαν το ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ ΦΑ (μ.ο.=3,85). Επομένως, απορρίπτονται οι μηδενικές υποθέσεις οι οποίες ανέφεραν ότι δεν θα υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις άμεσες ανησυχίες των εκπαιδευτικών λόγω «Προγράμματος ΦΑ» και λόγω «Φύλου».

**Πίνακας 8.** Ανάλυση διακύμανσης για τις άμεσες ανησυχίες ως προς το φύλο, το Πρόγραμμα ΦΑ και την αλληλεπίδρασή τους.

	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	5,986(a)	3	1,995	5,616	,001
Intercept	2289,818	1	2289,818	6445,742	,000
ΦΥΛΟ -	1,719	1	1,719	4,839	,029
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΦΑ	3,339	1	3,339	9,400	,003
ΦΥΛΟ *	,123	1	,123	,347	,557
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΦΑ					
Error	51,511	145	,355		
Total	2435,500	149			
Corrected Total	57,496	148			

a. R Squared = ,104 (Adjusted R Squared = ,086)

#### *Έμμεσες ανησυχίες εκπαιδευτικών ΦΑ ως προς το Πρόγραμμα ΦΑ και το φύλο*

Στον Πίνακα 9 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των έμμεσων ανησυχιών των συμμετεχόντων ως προς το Πρόγραμμα και το Φύλο.

**Πίνακας 9.** Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις έμμεσες ανησυχίες ως προς το φύλο και ως προς το Πρόγραμμα ΦΑ.

ΦΥΛΟ	ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΦΑ	Μέσοι όροι	Τυπικές αποκλίσεις	N
Άνδρας	ΔΕΠΠΣ_ΑΠΣ	3,80	0,82	47
	νέο ΠΣ	3,79	0,84	27
	Σύνολο	3,80	0,83	74
Γυναίκα	ΔΕΠΠΣ_ΑΠΣ	3,70	0,63	39
	νέο ΠΣ	3,96	0,57	36
	Σύνολο	3,83	0,61	75
Σύνολο	ΔΕΠΠΣ_ΑΠΣ	3,76	0,74	86
	νέο ΠΣ	3,89	0,70	63
	Σύνολο	3,81	0,72	149

Η ανάλυση διακύμανσης δεν έδειξε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ «Φύλου» και «Προγράμματος ΦΑ» στις έμμεσες ανησυχίες,  $F(1,145)=1.275$ ,  $p>0.05$



(Πίνακας 10). Επομένως, γίνεται αποδεκτή η μηδενική υπόθεση η οποία ανέφερε ότι δεν θα υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στις έμμεσες ανησυχίες εκπαιδευτικών διαφορετικού φύλου και του Προγράμματος Σπουδών ΦΑ.

Επίσης, διαπιστώθηκε ότι στις έμμεσες ανησυχίες δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική κύρια επίδραση του παράγοντα «Φύλο»,  $F(1,145)=0.089$ ,  $p>0.05$ , αλλά ούτε και του παράγοντα «Πρόγραμμα ΦΑ»,  $F(1,145)=1,073$ ,  $p>0.05$ . Οι εκπαιδευτικοί ΦΑ που εφάρμοσαν πιλοτικά το νέο ΠΣ ΦΑ εμφάνισαν μεγαλύτερα επίπεδα στις έμμεσες ανησυχίες (μ.ο.=3,89) σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που ακολουθούσαν το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ ΦΑ (μ.ο.=3,76) αλλά η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική. Επομένως, γίνεται αποδεκτή η μηδενική υπόθεση η οποία ανέφερε ότι δεν θα υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις έμμεσες ανησυχίες λόγω Προγράμματος ΦΑ. Ομοίως, οι γυναίκες εμφάνισαν ελάχιστα μεγαλύτερα επίπεδα στις έμμεσες ανησυχίες (μ.ο.=3,83) σε σύγκριση με τους άνδρες (μ.ο.=3,80) αλλά η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική. Επομένως, γίνεται αποδεκτή η μηδενική υπόθεση η οποία ανέφερε ότι δεν θα υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικού φύλου στις έμμεσες ανησυχίες.

**Πίνακας 10.** Ανάλυση διακύμανσης για τις έμμεσες ανησυχίες ως προς το φύλο, το Πρόγραμμα ΦΑ και την αλληλεπίδρασή τους.

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	1,320(a)	3	,440	,839	,475
Intercept	2082,887	1	2082,887	3969,514	,000
ΦΥΛΟ	,047	1	,047	,089	,766
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ	,563	1	,563	1,073	,302
ΦΥΛΟ *	,669	1	,669	1,275	,261
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ					
Error	76,085	145	,525		
Total	2242,667	149			
Corrected Total	77,405	148			

a. R Squared = ,017 (Adjusted R Squared = -,003)

### *Άμεσες ανησυχίες εκπαιδευτικών ΦΑ ως προς τα έτη υπηρεσίας και το Πρόγραμμα*

Στον Πίνακα 11 φαίνονται οι μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις άμεσες ανησυχίες ως προς τα έτη υπηρεσίας και ως προς το Πρόγραμμα ΦΑ.

**Πίνακας 11.** Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις άμεσες ανησυχίες ως προς τα έτη υπηρεσίας και ως προς το Πρόγραμμα ΦΑ.

Έτη υπηρεσίας	ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ	Μέσοι όροι	Τυπικές αποκλίσεις	N
1-10 έτη	ΔΕΠΠΣ_ΑΠΣ	3,84	0,70	39
	νέο ΠΣ	4,24	0,41	33
	Σύνολο	4,03	0,61	72
11-20 έτη	ΔΕΠΠΣ_ΑΠΣ	3,83	0,63	34
	νέο ΠΣ	4,26	0,46	18
	Σύνολο	3,99	0,60	52
>21 έτη	ΔΕΠΠΣ_ΑΠΣ	3,90	0,57	12
	νέο ΠΣ	3,95	0,84	13
	Σύνολο	3,93	0,71	25
Σύνολο	ΔΕΠΠΣ_ΑΠΣ	3,85	0,64	85
	νέο ΠΣ	4,19	0,54	64
	Σύνολο	3,99	0,62	149

Από την εφαρμογή της ανάλυσης διακύμανσης δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση των παραγόντων «Έτη υπηρεσίας» και «Πρόγραμμα ΦΑ» στις άμεσες ανησυχίες των εκπαιδευτικών,  $F(1,143)=0.889$ ,  $p>0.05$ . Αντίστοιχα, δε διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα «Έτη υπηρεσίας» στις άμεσες ανησυχίες,  $F(2,143)=0.423$ ,  $p >0,05$ . Ωστόσο, βρέθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του Προγράμματος ΦΑ στις άμεσες ανησυχίες,  $F(1,143)=7.051$ ,  $p<0,05$  (Πίνακας 12).

**Πίνακας 12.** Ανάλυση διακύμανσης για τις άμεσες ανησυχίες ως προς τα έτη υπηρεσίας, το Πρόγραμμα ΦΑ και την αλληλεπίδρασή τους.

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	5,201(a)	5	1,040	2,844	,018
Intercept	1918,178	1	1918,178	5245,209	,000
Έτη υπηρεσίας	,310	2	,155	,423	,656
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ	2,578	1	2,578	7,051	,009
Έτη υπηρεσίας* ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ	,650	2	,325	,889	,413
Error	52,295	143	,366		
Total	2435,500	149			
Corrected Total	57,496	148			

Επομένως, γίνεται αποδεκτή η μηδενική υπόθεση η οποία ανέφερε ότι δεν θα υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στις άμεσες διδακτικές ανησυχίες των εκπαιδευτικών, λόγω διαφορετικών ετών υπηρεσίας και Προγράμματος Σπουδών ΦΑ. Επίσης, γίνεται αποδεκτή η μηδενική υπόθεση σύμφωνα με την οποία δεν θα υπήρχε στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα «έτη υπηρεσίας» στις άμεσες ανησυχίες ενώ απορρίπτεται η αντίστοιχη για το Πρόγραμμα ΦΑ.

#### *Έμμεσες ανησυχίες εκπαιδευτικών ΦΑ ως προς τα έτη υπηρεσίας και το Πρόγραμμα ΦΑ*

Στον Πίνακα 13 φαίνονται ο μέσοι όροι και οι μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις έμμεσες ανησυχίες ως προς τα έτη υπηρεσίας και ως προς το Πρόγραμμα ΦΑ

**Πίνακας 13.** Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις έμμεσες ανησυχίες ως προς τα έτη υπηρεσίας και ως προς το Πρόγραμμα ΦΑ.

Έτη υπηρεσίας	ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ	Μέσοι όροι	Τυπικές αποκλίσεις	N
1-10 έτη	ΔΕΠΠΣ_ΑΠΣ	3,63	0,73	40
	νέο ΠΣ	3,93	0,43	33
	Σύνολο	3,76	0,63	73
11-20 έτη	ΔΕΠΠΣ_ΑΠΣ	3,83	0,81	34
	νέο ΠΣ	3,86	0,94	17
	Σύνολο	3,84	0,84	51
>21 έτη	ΔΕΠΠΣ_ΑΠΣ	3,94	0,51	12
	νέο ΠΣ	3,82	0,92	13
	Σύνολο	3,88	0,74	25
Σύνολο	ΔΕΠΠΣ_ΑΠΣ	3,76	0,74	86
	νέο ΠΣ	3,89	0,70	63
	Σύνολο	3,81	0,72	149

Από την εφαρμογή της ανάλυσης διακύμανσης (Πίνακας 14) βρέθηκε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση των ετών υπηρεσίας και του Προγράμματος ΦΑ στις έμμεσες ανησυχίες,  $F(1,143)=0,960$ ,  $p>0.05$ . Επίσης, διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα «Έτη υπηρεσίας» στις έμμεσες ανησυχίες,  $F(2,143)=0.229$ ,  $p >0.05$ . Παρομοίως, βρέθηκε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική επίδραση του Προγράμματος ΦΑ στις έμμεσες ανησυχίες,  $F(1,143)=0.253$ ,  $p >0.05$ .

Επομένως, γίνεται αποδεκτή η μηδενική υπόθεση η οποία ανέφερε ότι δεν θα υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στις έμμεσες ανησυχίες εκπαιδευτικών με διαφορετικά έτη υπηρεσίας και Πρόγραμμα Σπουδών ΦΑ. Επίσης, γίνονται αποδεκτές και οι μηδενικές υποθέσεις που ανέφεραν ότι δεν θα υπήρχαν σημαντικές διαφορές στις έμμεσες ανησυχίες εκπαιδευτικών με διαφορετικά έτη υπηρεσίας και διαφορετικό Πρόγραμμα ΦΑ.

**Πίνακας 14.** Ανάλυση διακύμανσης για τις έμμεσες ανησυχίες ως προς τα έτη υπηρεσίας, το πρόγραμμα ΦΑ και την αλληλεπίδρασή τους.

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	2,002(a)	5	,400	,759	,581
Intercept	1744,892	1	1744,892	3309,131	,000
Έτη υπηρεσίας	,241	2	,121	,229	,796
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ	,134	1	,134	,253	,616
Έτη υπηρεσίας* ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ	1,013	2	,506	,960	,385
Error	75,403	143	,527		
Total	2242,667	149			
Corrected Total	77,405	148			

a. R Squared = ,026 (Adjusted R Squared = -,008)

#### *Αποτελέσματα ανάλυσης των συνεντεύξεων*

Η μελέτη της υπάρχουσας βιβλιογραφίας αναφορικά με τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή των εκπαιδευτικών καινοτομιών οδήγησε στην επιλογή έξι ερευνητικών ερωτημάτων τα οποία διευκόλυναν την ανάλυση του περιεχομένου των ατομικών συνεντεύξεων. Τα ερωτήματα αυτά τα οποία αποτέλεσαν και τους θεματικούς άξονες βάσει των οποίων αναπτύχθηκαν και αναλύθηκαν οι ημιδομημένες συνεντεύξεις, αφορούσαν στην ανάδειξη των ανησυχιών των εκπαιδευτικών ΦΑ σχετικά με:

- (α) την ενημέρωση – επιμόρφωση σχετικά με την καινοτομία
- (β) την προσωπική εμπλοκή με την καινοτομία
- (γ) τη διαχείριση της καινοτομίας
- (δ) την επίδραση της καινοτομίας στους/στις μαθητές/τριες
- (ε) την ανάπτυξη συνεργασιών και
- (στ) την αναπροσαρμογή στοιχείων της καινοτομίας

Οι κατηγορίες οι οποίες διαμορφώθηκαν από την ανάλυση των συνεντεύξεων για κάθε θεματικό άξονα περιγράφονται στη συνέχεια και πλαισιώνονται με ενδεικτικά αυθεντικά

αποσπάσματα του λόγου των συμμετεχόντων/ουσών. Επίσης τα αποτελέσματα παρουσιάζονται συνοπτικά με τη μορφή πινάκων. Στους Πίνακες 15-21 για κάθε επιμέρους κατηγορία εμφανίζονται οι συχνότητες, απόλυτες και σχετικές, επί του συνόλου των αναφορών των 10 συμμετεχόντων/ουσών εκπαιδευτικών ΦΑ για κάθε θεματικό άξονα, δεδομένου ότι οι συμμετέχοντες/ουσες εμπειρείχαν στο λόγο τους περισσότερες από μία νοηματικές μονάδες-αναφορές.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα ερευνητικά ευρήματα ταξινομημένα ανά θεματικό άξονα και επιμέρους κατηγορία. Στο σημείο αυτό, ας επισημανθεί ότι οι απόψεις οι οποίες εκφράστηκαν από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες διατηρούν έναν προσωπικό και υποκειμενικό χαρακτήρα. Το στοιχείο αυτό, όπως έχει ήδη αναφερθεί σε προηγούμενο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη σε οποιαδήποτε προσπάθεια γενίκευσης των αποτελεσμάτων.

*α) Ενημέρωση και επιμόρφωση σχετικά με την καινοτομία*

Στην ερώτηση εάν ενημερώθηκαν αναφορικά με την επικείμενη πιλοτική εφαρμογή των νέων Προγραμμάτων Σπουδών και τα κριτήρια ένταξης του σχολείου τους σε αυτή, όλου/ες οι συμμετέχοντες/ουσες απάντησαν ότι δεν έλαβαν καμία σχετική ενημέρωση. Επομένως, κανένας/καμία δεν ήταν σε θέση να αναφέρει με σαφήνεια τα κριτήρια ένταξης του σχολείου στην πιλοτική εφαρμογή. Μόνο τρεις εκπαιδευτικοί εξέφρασαν προσωπικές εκτιμήσεις για τους πιθανούς λόγους που μπορεί να οδήγησαν σε αυτή την απόφαση, η οποία, όπως και οι δέκα συμμετέχοντες/ουσες εξέφρασαν ρητά ή υπόρρητα, μάλλον λήφθηκε κεντρικά σε επίπεδο Υπουργείου ή/και Διευθύνσεων Εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν χαρακτηριστικά:

*«Έγινε με βάση ίσως κάποια γεωγραφικά κριτήρια; Κριτήρια χώρου ή αριθμού παιδιών; Δεν το γνωρίζω αυτό. Πάντως έγινε κεντρικά. Εμείς κληθήκαμε να το υποστηρίξουμε» (Σ:4).*

*«Το δικό μου σχολείο, ίσως επειδή συμμετέχει πάντα σε καινοτόμα προγράμματα, συμμετέχει και σε αυτό το πρόγραμμα των νέων πιλοτικών. Ήμασταν από τα σχολεία που επιλέχθηκαν και δεν μπορούσαμε να αρνηθούμε» (Σ:5).*

*«Απ' όσο γνωρίζω προτίμησαν σχολεία τα οποία είναι μεγάλα. Σχολεία που είναι αυτόνομα. Δηλαδή, δε στεγάζονται δύο σχολεία στον ίδιο χώρο. Επίσης, μας είπαν στο σεμινάριο ότι ρωτήθηκαν οι διευθυντές των σχολείων εάν συμφωνούν να συμμετάσχουν στο πρόγραμμα αυτό. Στο δικό μας σχολείο δεν αναφέρθηκε από το διευθυντή μας ότι θα μπορούμε σε αυτό το πρόγραμμα ή οτιδήποτε άλλο» (Σ:8).*

Αξίζει να αναφερθεί η περίπτωση τεσσάρων εκπαιδευτικών ΦΑ, τριών σε διάθεση και ενός αναπληρωτή, οι οποίοι τοποθετήθηκαν για τη σχολική περίοδο 2011-12 σε σχολείο



που ακολουθούσε την πιλοτική εφαρμογή των νέων ΠΣ. Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί χαρακτήρισαν επουσιώδη την πληροφόρησή τους. Αυτή δε συνέβη νωρίτερα από την ημέρα ανάληψης υπηρεσίας όταν τους «ανακοινώθηκε» από τον διευθυντή ή το/τη συνάδελφο ΦΑ ότι το σχολείο ήταν «πιλοτικό». Αρκετά αργά, μέσα στο Νοέμβριο, τοποθετήθηκε ο αναπληρωτής εκπαιδευτικός ΦΑ στο σχολείο και τόνισε: «Φαντάζομαι ότι η ενημέρωση έπρεπε να είναι ουσιαστική. Χωρίς να γνωρίζω το καινούριο Πρόγραμμα, χωρίς να γνωρίζω, δηλαδή, τα επί της ουσίας, δεν μπορώ να κατανοήσω τι νόημα έχει οποιαδήποτε άλλη ενημέρωση. Ουσιαστικά ενημερώθηκα όταν έφτασα εκεί... Θεωρώ ότι θα ήταν μια ενημέρωση πιο ουσιαστική εάν το γνώριζα πριν διοριστώ σε ένα σχολείο, δηλαδή να ξέρω πού πηγαίνω, τι θα εφαρμόσω, τι θα κάνω και όλα τα σχετικά. Με ρίξανε ουσιαστικά σε ένα Πρόγραμμα το οποίο έπρεπε να εφαρμόσω χωρίς να γνωρίζω» (Σ:10). Έτσι, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, ανέφεραν ότι περίμεναν την επίσημη επιμόρφωση ή/και προσπαθούσαν από μόνοι τους να πληροφορηθούν μέσω της ανάγνωσης των σχετικών υπηρεσιακών εγγράφων και εγκυκλίων.

Όλοι/ες, ανεξαιρέτως, οι συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί ΦΑ αναγνώρισαν τη σπουδαιότητα της επιμόρφωσης για την αποτελεσματική εφαρμογή των προωθούμενων εκπαιδευτικών καινοτομιών και την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Ωστόσο, θεώρησαν ότι η επιμόρφωση, η οποία τους παρασχέθηκε στο πλαίσιο της πιλοτικής εφαρμογής του νέου ΠΣ ΦΑ, υπήρξε ανεπαρκής. Από την ανάλυση των συνεντεύξεων φάνηκε ότι όλοι εντόπισαν περισσότερες από μία αδυναμίες με αποτέλεσμα να καταγραφούν 25 συνολικά αναφορές οι οποίες διαμόρφωσαν τις κατηγορίες που παρουσιάζονται στον Πίνακα 15.

**Πίνακα 15.** Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των αναφορών για τις αδυναμίες της επιμόρφωσης.

Η επιμόρφωση υπήρξε ανεπαρκής γιατί...		f	%
1.	Περιορίστηκε σε ένα γενικό-θεωρητικό πλαίσιο	7	28%
2.	Παρέκκλινε από το συγκεκριμένο θεματικό προσανατολισμό	4	16%
3.	Υπήρξε καθυστερημένη και ετεροχρονισμένη	4	16%
4.	Είχε μικρή διάρκεια	4	16%
5.	Ήταν αποσπασματική και ασύνδετη	2	8%
6.	Ήταν πρόχειρη, όχι καλά οργανωμένη	2	8%
7.	Δεν έγινε η αξιολόγηση	1	4%
8.	Ήταν εκτός ωραρίου	1	4%
<b>Σύνολο</b>		<b>25</b>	<b>100%</b>

Ειδικότερα, οι συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί ανέφεραν για την επιμόρφωση:

- Περιορίστηκε σε ένα γενικό - θεωρητικό πλαίσιο. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, για την ακρίβεια οι επτά στους δέκα, έκριναν ότι η επιμόρφωση είχε ένα γενικό θεωρητικό προσανατολισμό και δεν εμπεριείχε σαφείς και συγκεκριμένες προτάσεις εφαρμογής του νέου ΠΣ έτσι ώστε να υποστηριχθούν ουσιαστικά σε πρακτικό επίπεδο. Ενδεικτικά αναφέρεται: *«Η επιμόρφωση κινήθηκε περισσότερο σε ένα θεωρητικό πλαίσιο. Πέρα από το να παρουσιάζουμε εμείς το πρόγραμμά μας και δικές μας πρακτικές θα ήθελα να μας δοθούν και πληροφορίες αλλά με ένα βιωματικό τρόπο. Πιστεύω ότι οι δύο κύκλοι επιμόρφωσης δεν ήταν επαρκείς κι αν χρειαστεί ένας τρίτος κύκλος θα πρέπει να κινηθεί σε διαφορετικό πλαίσιο»* (Σ:1).

- Παρέκκλινε από το συγκεκριμένο θεματικό προσανατολισμό, λόγω αντιδράσεων των επιμορφωμένων. Τέσσερις στους δέκα εκπαιδευτικούς εντόπισαν ως αδυναμία το γεγονός ότι η επιμόρφωση, αν και θεματικά εστιασμένη στο νέο ΠΣ, χρησιμοποιήθηκε από τους εκπαιδευτικούς ως πεδίο έκφρασης των γενικότερων επαγγελματικών και διδακτικών τους ανησυχιών. Στην περίπτωση αυτή, οι ανησυχίες αφορούσαν στην επαγγελματική αβεβαιότητα και ειδικότερα των εκπαιδευτικών που ήταν στη διάθεση, τη μετακίνηση σε διαφορετικές σχολικές μονάδες για την κάλυψη του διδακτικού ωραρίου, την υποχρεωτική απόσπαση εκπαιδευτικών από τη Δευτεροβάθμια στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και την ελλιπή υλικοτεχνική υποδομή. Οι παραπάνω ανησυχίες, σε συνδυασμό με τις νέες απαιτήσεις που προϋπόθετε η εφαρμογή του νέου ΠΣ, εκφράστηκαν με τρόπο ο οποίος είχε τη μορφή έντονων αντιδράσεων και διαμαρτυριών ιδιαίτερα κατά τον πρώτο κύκλο επιμόρφωσης. Το αποτέλεσμα ήταν να χαθεί χρόνος και όπως χαρακτηριστικά ανέφερε μία εκπαιδευτικός *«Αναλώθηκε μεγάλο μέρος σε αυτά τα θέματα για τα οποία βέβαια οι επιμορφωτές και οι σχολικοί σύμβουλοι έλεγαν ότι: «Δεν είναι του παρόντος αλλά ας επικεντρωθούμε γύρω από το αντικείμενο. Τι είναι το νέο πιλοτικό. Σας παρουσιάζετε μια ευκαιρία». Το ότι ήταν σωστοί, ήταν σωστοί αλλά η λαχτάρα μας και η αγωνία μας ήταν τόσο μεγάλη για όλα αυτά: τη διάθεση, τη μετακίνηση, την υλικοτεχνική υποδομή, τον όγκο δουλειάς που κρύβουνε, πάρα πολύ όγκο δουλειάς, τη χρήση των υπολογιστών που δεν την είχαμε μέχρι τώρα»* (Σ:2).

-Υπήρξε καθυστερημένη και ετεροχρονισμένη. Τέσσερις στους δέκα εκπαιδευτικούς ανέφεραν ότι η επιμόρφωση πραγματοποιήθηκε αργά και καθυστερημένα αφού χρειάστηκε να περάσουν σχεδόν τρεις μήνες από την έναρξη του σχολικού έτους για να υλοποιηθεί ο πρώτος κύκλος. Χαρακτηριστική είναι η απάντηση μίας εκπαιδευτικού ΦΑ: *«Κατά τη γνώμη μου ένα ζήτημα είναι ότι έγινε η πρώτη επιμόρφωση πολύ αργοπορημένα.*

*Προκειμένου να εφαρμόσεις κάτι πρέπει να έχεις καταλάβει τη φιλοσοφία. Ναι μεν μας είχε δοθεί και σε ηλεκτρονική και σε έντυπη μορφή το πρόγραμμα αλλά για να συζητηθεί περαιτέρω και να γίνουν κατανοητές οι όποιες αλλαγές έπρεπε να γίνει το στάδιο της επιμόρφωσης, το οποίο ήρθε πολύ αργότερα. Δηλαδή, ήρθε δύομισι μήνες μετά. Αυτό ήταν ένα ζήτημα» (Σ:3).*

- Είχε μικρή διάρκεια. Τέσσερις εκπαιδευτικοί ΦΑ εντόπισαν ως αδυναμία τη συνολικά μικρή χρονική διάρκειά της. Χαρακτηριστικά παρατίθεται η άποψη: *«Ήρθε σε τελείως λάθος χρόνο και από την άποψη των ωρών. Μέσα σε τόσο λίγες ώρες δεν προλαβαίνεις να καταλάβεις καλά αυτό που σου ζητείται» (Σ:4).*

- Ήταν αποσπασματική και ασύνδετη. Δύο εκπαιδευτικοί υπογράμμισαν την έλλειψη συνοχής μεταξύ των κύκλων επιμόρφωσης, οι οποίοι δεν ακολούθησαν μια εξελικτική πορεία αλλά διατήρησαν έναν αποσπασματικό και ασύνδετο μεταξύ τους χαρακτήρα. Ενδεικτική είναι η άποψη της εκπαιδευτικού: *«Προσωπικά, εγώ νιώθω ότι επιμορφώθηκα πιο καλά μόνο στο πρώτο σεμινάριο. Μπορώ να πω ότι προσανατολίστηκα κάπως και πήρα πράγματα. Από εκεί και πέρα θεωρώ ότι, αντί να υπάρξει εξέλιξη και μια συνέχεια, όλα τα υπόλοιπα που ακολούθησαν ήταν μια επανάληψη του πρώτου» (Σ:9).*

- Ήταν πρόχειρη, όχι καλά οργανωμένη. Δύο εκπαιδευτικοί πρόβαλαν ως μειονέκτημα την οργανωτική προχειρότητα της επιμόρφωσης.

- Δεν εμπεριείχε διαδικασία αξιολόγησης. Μία εκπαιδευτικός εντόπισε ως μειονέκτημα το γεγονός ότι δεν πραγματοποιήθηκε ο τρίτος κύκλος της επιμόρφωσης και έτσι δεν έγινε αξιολόγηση: *«Περιμέναμε το Μάιο το κομμάτι της αξιολόγησης, να δούμε την πορεία, πώς πηγαίνανε τα Προγράμματα. Στην πραγματικότητα θέλουμε να λέμε και εμείς την αλήθεια στην ομάδα των πιλοτικών. Πρέπει να έρθουν να δούνε τις πραγματικές συνθήκες στις αυλές των σχολείων, χωρίς...χωρίς... Με τις παραξενιές που έχουν τα παιδιά, με τις παραξενιές που έχουμε εμείς που ίσως να είχαμε μια άλλη εντύπωση για το πώς πρέπει να γίνεται το μάθημα. Όλα αυτά πρέπει να μουν σε μια άλλη, νέα βάση εάν θέλουμε να ανεβάσουμε το μάθημα» (Σ:2).*

- Πραγματοποιήθηκε εκτός ωραρίου. Μία εκπαιδευτικός θεώρησε μειονέκτημα το γεγονός ότι η επιμόρφωση πραγματοποιήθηκε και πέραν του διδακτικού ωραρίου καθώς δεν κατάφερε να συμμετάσχει λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων: *«Την πρώτη επιμόρφωση που ήταν το Νοέμβριο ήταν εκτός ωραρίου και επειδή έχω δύο μικρά παιδιά δεν την παρακολούθησα για να είμαι συνεπής στις οικογενειακές υποχρεώσεις γιατί μεγαλώνω δύο μικρά παιδιά.» (Σ:6)*

Άξιες αναφοράς είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά τα οποία η επιμόρφωση θα έπρεπε να φέρει προκειμένου να αποδώσει τα προσδοκώμενα αποτελέσματα. Μάλιστα, στο λόγο τους γενικεύουν αυτά τα χαρακτηριστικά ως προϋποθέσεις κάθε ουσιώδους ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης. Οι συνολικά 23 αναφορές τους εντάχθηκαν στις κατηγορίες οι οποίες παρουσιάζονται στον Πίνακα 16 και αναλύονται στη συνέχεια.

Σύμφωνα με τις καταγεγραμμένες απόψεις των συμμετεχόντων/ουσών, για να ήταν αποτελεσματική η επιμόρφωση θα έπρεπε να:

-Έχει βιωματικό χαρακτήρα με συγκεκριμένες διδακτικές προτάσεις. Οι μισοί εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις εξέφρασαν την άποψη ότι η επιμόρφωση θα έπρεπε να έχει έναν περισσότερο βιωματικό και πρακτικό προσανατολισμό με συγκεκριμένα παραδείγματα εφαρμογής, εξειδικευμένα για κάθε σκοπό και επιμέρους στόχο σε κάθε ηλικιακή κατηγορία μαθητών. Όπως διαπίστωσε ένας έμπειρος, από άποψη ετών υπηρεσίας, εκπαιδευτικός ΦΑ *«Για να αποδεχτώ εγώ κάτι καινούργιο θα έπρεπε να μας πλησιάσουν με το δικό μας τρόπο που είναι ο πρακτικός τρόπος περισσότερο. Να μας δείξουν πρώτα κάποια πράγματα. Να τα έχουν εφαρμόσει αυτά τα πράγματα. Αυτό δεν έγινε.»* (Σ:5):

-Παρέχει συνοδευτικό υποστηρικτικό υλικό. Τέσσερις εκπαιδευτικοί έκριναν σημαντική τη συμπληρωματική παροχή ανάλογου υποστηρικτικού υλικού επειδή θα βοηθούσε τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν *«πώς οργανώνεται στην πράξη ο καινούργιος τρόπος»* (Σ:1). Η ίδια εκπαιδευτικός συμπληρώνει; *«Θα προτιμούσα πέρα από τη θεωρία να μας δοθεί κάποιο DVD ή κάποιο άλλο υλικό με π.χ. ομάδες παιδιών.»*

-Αξιοποιεί τις ΤΠΕ. Τρεις εκπαιδευτικοί θεώρησαν σημαντική τη χρήση της σύγχρονης διαδικτυακής τεχνολογίας έτσι ώστε, μέσω ενός αλληλεπιδραστικού ψηφιακού περιβάλλοντος, να επιτυγχάνεται η ανταλλαγή ιδεών, διδακτικών πρακτικών και παιδαγωγικού υλικού. Για παράδειγμα, προτάθηκε: *«Φτιάξτε ένα μπλογκ, μια ιστοσελίδα να μπαίνουμε μέσα, να δίνουμε ιδέες, να το συζητάμε...»* (Σ:8).

- Αξιοποιεί τις γνώσεις και την εμπειρία των εκπαιδευτικών ΦΑ. Στο ίδιο πνεύμα, δύο εκπαιδευτικοί πρότειναν την αξιοποίηση και ενεργό εμπλοκή στην επιμορφωτική διαδικασία έμπειρων και αποτελεσματικών εκπαιδευτικών ΦΑ οι οποίοι διατίθενται και μπορούν να προτείνουν συγκεκριμένους τρόπους διαχείρισης της νέας προσέγγισης ως προς τη διδασκαλία του μαθήματος. Ενδεικτική είναι η άποψη ενός εκπαιδευτικού ΦΑ: *«Πρέπει να οργανωθούνε, να φωνάζουν κάποιους που μπορούν να κάνουν κάποια*



*μαθήματα σωστά και τεκμηριωμένα και να κάνουν κάποια μαθήματα με αυτόν τον τρόπο» (Σ:5).*

-Πραγματοποιείται αμέσως μετά τη λήξη ή πριν την έναρξη κάθε σχολικής περιόδου. Όσον αφορά στον χρόνο πραγματοποίησης της επιμόρφωσης, τέσσερις εκπαιδευτικοί ΦΑ θεώρησαν ως πλέον κατάλληλες περιόδους για τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης αλλά και κάθε άλλης επιμόρφωσης, τα δεκαήμερα μετά τη λήξη και πριν την έναρξη του σχολικού έτους (τον Ιούνιο και το Σεπτέμβριο αντίστοιχα). Υπερασπίστηκαν δε την πρότασή τους αναφέροντας ότι το διάστημα αυτό δεν είναι επιφορτισμένοι με διδακτικά καθήκοντα και επιβαρημένοι με την κούραση και τη συναισθηματική ένταση που προκαλεί η διαχείριση της διδακτικής καθημερινότητας. Ως εκ τούτου, το διάστημα αυτό υπάρχει η δυνατότητα και ο χρόνος να επεξεργαστούν και να μελετήσουν απρόσκοπτα τις προτεινόμενες καινοτομίες.

-Διεξάγεται εκτός ωραρίου. Μια άλλη διάσταση της χρονικής καταλληλότητας έθεσε μία εκπαιδευτικός με μεγάλη διδακτική εμπειρία η οποία θεώρησε πιο αποτελεσματική την επιμόρφωση η οποία προσφέρεται εκτός διδακτικού ωραρίου και δεν επηρεάζει τη λειτουργία του σχολείου.

-Έχει μεγάλη διάρκεια. Επίσης, δύο στους δέκα συμμετέχοντες θεώρησαν ότι η επιμόρφωση θα έπρεπε να έχει μεγαλύτερη διάρκεια από αυτή που είχαν οι δύο κύκλοι επιμόρφωσης έτσι ώστε να είχε διατεθεί ο απαραίτητος χρόνος για την περαιτέρω αποσαφήνιση των βασικών αξόνων του νέου ΠΣ. Η θέση της εκπαιδευτικού που ακολουθεί συμπυκνώνει τα προαναφερόμενα στοιχεία ως προς την χρονική καταλληλότητα και τη διάρκεια της αποτελεσματικής επιμόρφωσης: *«Θέλω να πω, λοιπόν, να είναι σε περισσότερο χρόνο, να προηγείται της σχολικής χρονιάς να γίνεται, ας πούμε, πριν τις διακοπές τις καλοκαιρινές, να γίνεται από 1<sup>η</sup> Σεπτέμβρη μέχρι την ώρα που θα μπορούμε στις τάξεις. Ούτε να «τρώει» χρόνο από το μάθημα και να κλείνεις το σχολείο. Το να επιμορφώνεσαι είναι πάρα πολύ καλό αλλά θεωρώ ότι η πιο σωστή οργάνωση είναι εκτός ωραρίου» (Σ:4).*

-Είναι σαφής. Δύο εκπαιδευτικοί ΦΑ τόνισαν ότι για να ήταν αποτελεσματική η συγκεκριμένη επιμόρφωση θα έπρεπε να ήταν σαφής. Χαρακτηριστικά, ο ένας εκ των δύο προσδιόρισε τη σαφήνεια σε σχέση με *«το τι ακριβώς ζητάμε, από πού ξεκινάμε και πού φτάνουμε» (Σ:7).*



**Πίνακας 16.** Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των αναφορών για τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής επιμόρφωσης.

Η επιμόρφωση θα πρέπει να...	f	%
1. Έχει βιωματικό χαρακτήρα με συγκεκριμένες διδακτικές προτάσεις και εφαρμογές	5	22%
2. Παρέχει συνοδευτικό υποστηρικτικό υλικό	4	17%
3. Αξιοποιεί τις ΤΠΕ	3	13%
4. Αξιοποιεί τις γνώσεις και την εμπειρία των εκπαιδευτικών ΦΑ	2	9%
5. Πραγματοποιείται αμέσως μετά τη λήξη ή πριν την έναρξη κάθε σχολικής περιόδου	4	17%
6. Διεξάγεται εκτός ωραρίου	1	4%
7. Έχει μεγάλη διάρκεια	2	9%
8. Είναι σαφής	2	9%
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>23</b>	<b>100%</b>

### β) Προσωπική εμπλοκή με την καινοτομία

Από την ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ΦΑ στην ερώτηση εάν η πιλοτική εφαρμογή ήταν κάτι εύκολο ή δύσκολο για αυτούς προέκυψε ότι για τους τρεις στους δέκα ο σχεδιασμός της διδασκαλίας με βάση το νέο ΠΣ ήταν κάτι εύκολο. Για να στηρίξουν τη θέση τους ανέφεραν ότι το νέο ΠΣ δε σηματοδότησε κάτι ουσιαστικά καινούργιο. Κατά την άποψη των δύο εξ αυτών, ο τρόπος με τον οποίο επιτελούσαν τη διδασκαλία προσέγγιζε κατά πολύ τη νέα φιλοσοφία και την οργάνωση της διδασκαλίας του μαθήματος που προτείνεται στο νέο ΠΣ ΦΑ. Ο τρίτος ανέφερε ότι το νέο ΠΣ δεν εμπεριέχει ουσιαστικές διαφορές σε σχέση με το Αναλυτικό Πρόγραμμα που εφαρμόζε. Ακολουθούν ενδεικτικά αποσπάσματα από τις αυθεντικές απαντήσεις των εκπαιδευτικών οι οποίες διαμόρφωσαν αυτή την κατηγορία:

*«Από εκεί και πέρα όμως διαπίστωσα ότι τις περισσότερες ενότητες τις είχα ήδη εντάξει στο μάθημα κατά τα προηγούμενα χρόνια...Μπορώ να πω ότι ήταν κάτι εύκολο για μένα γιατί δεν ήταν κάτι καινούργιο.» (Σ:1)*

*«Καταρχάς δεν είναι νέο. Είναι κάτι που οι περισσότεροι, όσοι δουλεύουν, το έκαναν. Πιστεύω ότι έκανα το 80% των πραγμάτων αυτών που προτείνονται... Στην ουσία έκανα ότι έκανα και πριν. Δε νομίζω να πρόσθεσα κάτι το ιδιαίτερο στον τρόπο που δούλευα.» (Σ:5)*

*«Πιστεύω ότι η προσπάθεια να εντάξω κάποια πράγματα δεν ήταν και τόσο δύσκολη. Ήταν εφικτό. Μπορούσε να γίνει. Δεν ήταν κάτι υπερβολικά δύσκολο στην εφαρμογή του, τουλάχιστον στο μεγαλύτερο ποσοστό. Εντάξει, δεν μπορούμε να πούμε ότι ακολουθήθηκε κατά γράμμα αλλά νομίζω ότι σε ένα ποσοστό ήταν εύκολο, γιατί δεν υπήρχε ουσιαστική διαφορά Έτσι όπως το κατάλαβα εγώ τουλάχιστον» (Σ:10)*

Ωστόσο, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, οι επτά στους δέκα, φάνηκε ότι αντιμετώπισε δυσκολίες ως προς το σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της διδασκαλίας με βάση τις προτάσεις του νέου ΠΣ. Είναι χαρακτηριστικός ο τρόπος με τον οποίο οι ίδιοι/ες οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν αυτή τη δυσκολία. Ενδεικτικά ανέφεραν:

*«Έκανα μια προσπάθεια. Δεν είναι εύκολο...Το νέο Πρόγραμμα είναι απαιτητικό. Δε θα έλεγα ότι έγινε ούτε τέλεια ούτε σε όλη τη διάρκεια του έτους γιατί πρακτικά είναι ανέφικτο».*  
(Σ:3)

*«Εμείς προσπαθήσαμε με βάση αυτό που είχαμε καταλάβει από το διαδίκτυο και από την προσπάθεια την ατομική αλλά και τη συνεργασία που είχαμε μεταξύ μας να καταλάβουμε τι καλούμαστε να κάνουμε. Λίγο μπερδευτήκαμε, λίγο καταλάβαμε»* (Σ:4)

*«Θεωρώ γενικά αρκετά δύσκολο αυτό το καινούριο πρόγραμμα. Δεν ξέρω και εάν είναι εφαρμόσιμο. Για να πω την αλήθεια, από ένα σημείο και μετά εγώ δεν το εφάρμοσα. Δυσκολεύτηκα πάρα πολύ.»* (Σ:6)

*«Φυσικά και προσπάθησα. Τώρα για το εάν είμαι ικανοποιημένη...Κατά κάποιο τρόπο. Υπάρχουν δυσκολίες που δε σε αφήνουν να διδάξεις οργανωμένα το γνωστικό αντικείμενο»*  
(Σ:9)

Από αυτή την ομάδα των επτά εκπαιδευτικών, καθένας/καθεμία εντόπισε περισσότερους από έναν παράγοντες οι οποίοι δυσχέραναν την προσπάθειά τους να οργανώσουν τη διδασκαλία του μαθήματος με βάση τα νέα χαρακτηριστικά του ΠΣ ΦΑ με αποτέλεσμα να καταγραφούν συνολικά 21 αναφορές. Στον Πίνακα 17 παρουσιάζονται οι απόλυτες και σχετικές συχνότητες των αναφορών για τις δυσκολίες προς την προσωπική εμπλοκή των εκπαιδευτικών ΦΑ.

-Χρονικοί περιορισμοί. Για τους μισούς εκπαιδευτικούς ο σχεδιασμός των ημερήσιων πλάνων μαθημάτων, απαιτούσε να αφιερώνουν μεγάλο μέρος από τον προσωπικό τους χρόνο τον οποίο δεν μπορούσαν να διαθέσουν λόγω οικογενειακών και άλλων υποχρεώσεων. Ακολουθούν τρία σχετικά αποσπάσματα:

*«Για τα ημερήσια πλάνα που πρέπει να γίνουν σε καθημερινή βάση ή σε ενότητες, αυτό έχει ένα τεράστιο όγκο δουλειάς και ο προσωπικός ελεύθερος χρόνος περιορίζεται πάρα πολύ. Είμαστε υποχρεωμένοι τα απογεύματα να τα αφιερώνουμε στην οικογένειά μας και στον εαυτό μας».* (Σ:3)

*«Θα έλεγα ότι το νέο Πρόγραμμα είναι απαιτητικό. Θέλει ξανά και ξανά διάβασμα και μελέτη για να καταλάβεις ακριβώς περί τίνος πρόκειται. Θέλει να φτιάξεις ημερήσια προγράμματα τα οποία να είναι δικά σου, να ξέρεις ότι τα έχεις στήσει εσύ, να γνωρίζεις επακριβώς πως θα τα δουλέψεις και επειδή τα πράγματα δε λειτουργούν ποτέ στην αυλή*

εκατό τα εκατό με βάση το σχεδιασμό, να γνωρίζεις και τις εναλλακτικές προκειμένου να κυλήσει ένα μάθημα και να βγει και κάτι, άσχετα εάν θα αντιμετωπίσεις κάποια δυσκολία ή θα κάνεις και κάποια αλλαγή. Αυτό απαιτεί πολύ χρόνο και δεν είναι εύκολο να διατεθεί. Δηλαδή, πρέπει να κάνεις και το πρωινό μάθημα και να χρησιμοποιήσεις και έξτρα προσωπικό χρόνο». (Σ:3)

«Και λέω λοιπόν το εξής. Ναι, κάνω ένα λειτούργημα αλλά έχω και μία οικογένεια που πρέπει να συντηρήσω. Θα μου πούνε μην κάνεις δεύτερη δουλειά; Τι θα πει να μην κάνω δεύτερη δουλειά; Δεύτερη και τρίτη θα κάνω εάν χρειαστεί. Έχω οικογένεια να ζήσω. Το θέμα είναι ότι αυτοί πιστεύουν ότι τελειώνουμε τη δουλειά μας και πηγαίνουμε σπίτι και αράζουμε στον καναπέ και βλέπουμε τηλεόραση. Δεν είναι έτσι τα πράγματα». (Σ:8)

-Αίσθημα αβεβαιότητας και σύγχυσης. Πέντε εκπαιδευτικοί συνέδεσαν τις δυσκολίες με τη βίωση συναισθημάτων αβεβαιότητας, επιφυλακτικότητας και σύγχυσης που δυσκόλεψαν το έργο τους. Τα παραπάνω συναισθήματα τα απέδωσαν στη μη επαρκή οργάνωση και υποστήριξη της πιλοτικής εφαρμογής. Ως προς αυτό, κάποιες χαρακτηριστικές τοποθετήσεις τους είναι:

«Ναι, υπήρξαν δυσκολίες επειδή αυτά δεν ήταν οριστικοποιημένα και δοσμένα από την αρχή σωστά. Υπήρχε καταρχήν η έγνοια και η επιφυλακτικότητα η δική μας εάν τα κάναμε σωστά». (Σ:4)

«Εδώ σου βάζει έξι σκοπούς και μπορείς να τους πετύχεις με οποιοδήποτε τρόπο και με οποιοδήποτε άθλημα. Μπορείς να κάνεις οτιδήποτε. Εγώ κάπου χάθηκα». (Σ:6)

«Εντοπίζω μια προχειρότητα. Γενικώς ξεκίνησε κάτι το οποίο ξεκίνησε γρήγορα και όχι καλά οργανωμένα. Θεωρώ και πιστεύω γενικά ότι όταν ξεκινάει κάτι καινούργιο πρέπει να γίνει σωστά και οργανωμένα από όλες τις πλευρές για να έχει επιτυχία βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα...Εγώ προσωπικά πειραματικά δούλεψα, πήγα ψάχνοντας...». (Σ:7)

-Μειωμένη διάθεση των εκπαιδευτικών να εμπλακούν στην καινοτομία. Σύμφωνα με τέσσερις εκπαιδευτικούς, η χρονική συγκυρία της προώθησης του νέου ΠΣ σε μια περίοδο έντονης επαγγελματικής αβεβαιότητας και ματαίωσης, αντιλαμβανόμενης απαξίωσης, μισθολογικών περικοπών και οικονομικών δυσκολιών φάνηκε να επηρέασε τη διάθεση των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν με ζήλο στις απαιτήσεις του νέου ΠΣ. Παρατίθενται κάποιες αυθεντικές αναφορές των εκπαιδευτικών:

«Όχι ότι έχουμε και ιδιαίτερη όρεξη βέβαια με αυτά που συμβαίνουν. Λόγω του γεγονότος ότι υπάρχει και αυτή η περικοπή στους μισθούς μας, αυτή η υποβάθμιση στις οργανικές θέσεις με πολλούς συναδέλφους να είναι στη διάθεση και να μετακινούνται. Έχει πέσει η διάθεση και η ψυχολογία και όλα...» (Σ:2)

*«Αυτή τη στιγμή υπάρχει μια ατμόσφαιρα γενικότερη που δεν ευνοεί. Το συγκεκριμένο Πρόγραμμα έρχεται σε μια εποχή δύσκολη ψυχολογικά. Οι εκπαιδευτικοί, όπως όλος ο κόσμος, είναι πιεσμένοι. Καλούνται να προσαρμοστούν σε κάτι καινούργιο, να δώσουν πολύ παραπάνω ενέργεια και χρόνο τη στιγμή που ζουν σε απόλυτη ανασφάλεια και με πολύ μειωμένα τα πάντα. Θέλω να πω απολαβές, αίσθημα εξασφάλισης, ηρεμία.» (Σ:3)*

*«Είναι και αυτή η αβεβαιότητα που σου λέω. Του χρόνου, το πιθανότερο, δεν θα είμαι εδώ. Θα είμαι σε άλλο σχολείο. Πάλι με το προηγούμενο πρόγραμμα θα κινηθώ.» (Σ:6)*

-Δέσμευση σε οικείους τρόπους διδασκαλίας. Τρεις εκπαιδευτικοί ΦΑ κατέδειξαν ως ανασταλτικό παράγοντα τη δυσκολία τους να εγκαταλείψουν δοκιμασμένες διδακτικές πρακτικές και να αναμετρηθούν με τις καινούργιες προκλήσεις οι οποίες ενδεχομένως αποτέλεσαν πηγή ανησυχιών και άγχους. Ενδεικτικά, αυτή η τάση σκιαγραφείται στα παρακάτω λόγια του συναδέλφου: *«Το νέο τρομάζει. Δημιουργεί σε όλους ένα μικρό άγχος σου λέει: "Τι είναι;". Δεν είναι και απόλυτα εύκολο από τη μια στιγμή στην άλλη να αλλάξει για πολλούς λόγους και γιατί ο κάθε εκπαιδευτικός έχει ένα παρελθόν και έχει συνηθίσει με κάποιο τρόπο να εργάζεται.» (Σ:3).*

-Ελλιπής γνώση και μη εξοικείωση με τη χρήση του Η/Υ ως διδακτικού εργαλείου. Δύο εκπαιδευτικοί ΦΑ ανέφεραν ως δυσκολία τη δική τους έλλειψη εξειδικευμένης γνώσης και τη μη εξοικείωσή τους με τη διδακτική αξιοποίηση του υπολογιστή και ειδικότερα του διαδικτύου. Μάλιστα, η μία εκπαιδευτικός (Σ:2) τόνισε ότι είναι αναγκαίο τα προγράμματα επιμόρφωσης Β' φάσης για τις ΤΠΕ να μην αποκλείουν κάποιες ειδικότητες εκπαιδευτικών όπως είναι οι εκπαιδευτικοί ΦΑ.

Παρατίθενται οι αυθεντικές αναφορές τους:

*«Έκανα μια τεράστια προσπάθεια λίγο να μπω στην ψυχολογία, να δουλέω με τους υπολογιστές και να μάθω να τους χρησιμοποιώ στο μάθημα.» (Σ:2)*

*«Εγώ ιδιαίτερη εξοικείωση δεν έχω γιατί δεν προλαβαίνω να κάνω πρακτική εξάσκηση.» (Σ:4)*

-Μη θεσμική κατοχύρωση για δραστηριότητες εκτός σχολείου. Μία εκπαιδευτικός ΦΑ δεν κατόρθωσε να εντάξει στη διδασκαλία της θεματικές ενότητες και δραστηριότητες οι οποίες περιελάμβαναν μετακινήσεις των μαθητών/τριών εκτός σχολείου επειδή το υπάρχον θεσμικό πλαίσιο δεν τη διασφάλιζε κυρίως σε περίπτωση ενός απροσδόκητου συμβάντος που θα έθετε σε κίνδυνο τους/τις μαθητές/τριες. Όσον αφορά το διαδικαστικό μέρος, το σχετικό θεσμικό πλαίσιο περισσότερο περιέπλεκε την κατάσταση παρά τη διευκόλυνε. Η δυσκολία και η πίεση εις βάρος της εκπαιδευτικού επιτάθηκε από το αρνητικό κλίμα που δημιουργούσαν οι αντιδράσεις τόσο των συναδέλφων εκπαιδευτικών



όσο και των γονέων με αποτέλεσμα η εκπαιδευτικός να ματαιώσει την προγραμματισμένη θεματική ενότητα. Η ίδια ανέφερε:

*«Αλλά πάνω σε αυτές τις καινοτομίες ας πούμε στην υπαίθρια ζωή εκεί υπάρχει ένα νομοθετικό κενό. Δεν ξέρουμε εάν μετακινηθούμε με το σχολείο, τι επιπτώσεις θα υπάρχουν σε μια περίπτωση ατυχήματος. Τι συνέπειες θα έχει για μας, γιατί δυστυχώς η κοινωνία, οι γονείς πάνω από όλα, αλλά μπορώ να πω και οι συνάδελφοι στο σχολείο, λένε: "Τι τα θες τώρα αυτά"; Που πας; Τι ψάχνεις;" Είναι έτοιμοι να μας στήσουν στον τοίχο... Και ποιος να σε συνοδεύσει; Τι αντιστοιχία πρέπει να υπάρχει; Δηλαδή, ανά πόσα παιδιά πόσοι συνοδοί συνάδελφοι πρέπει να είναι; Σε κανέναν δεν άρεσε η ιδέα.» (Σ:2)*

-Πίεση από αντιδράσεις γονέων όσον αφορά την ένταξη στη διδασκαλία στοιχείων από διαφορετικούς, μη κυρίαρχους πολιτισμούς. Η προαναφερθείσα εκπαιδευτικός αναφέρθηκε στην πίεση που της προκάλεσαν οι έντονες αντιδράσεις από μέρους των Ελλήνων γονέων όταν επιχείρησε να ενσωματώσει τη διδασκαλία χορών από διαφορετικούς πολιτισμούς με σκοπό την αποδοχή της πολιτισμικής ετερότητας των αλλοδαπών μαθητών/τριών του σχολείου: *«Εκεί, με την ένταξη όλων αυτών που έρχονται από άλλες χώρες, τους μετανάστες. Να τους δεχτούμε με τον πολιτισμό τους, τι έχουν να μας πουν για τη διατροφή για...για...για. Όμως, δε δέχεται εύκολα ο Έλληνας τον πολιτισμό άλλων χωρών ειδικά το χορό.... Δηλαδή, σε στήνουν στον τοίχο. Και σκέφτεσαι. Τελικά τόσο αγώνας αξίζει; Να σου κινήσουν πόλεμο γιατί εσύ θες να μάθεις έναν αλβανικό χορό, έναν πακιστανικό ή έναν ιρανικό; Δεν το δέχονται εύκολα» (Σ:2).*

**Πίνακας 17.** Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των αναφορών για τις δυσκολίες προς την προσωπική εμπλοκή των εκπαιδευτικών ΦΑ.

Δυσκολίες όσον αφορά την προσωπική εμπλοκή των εκπαιδευτικών		f	%
1.	Χρονικοί περιορισμοί	5	24%
2.	Αίσθημα αβεβαιότητας και σύγχυσης	5	24%
3.	Μειωμένη διάθεση	4	19%
4.	Δέσμευση σε οικείους τρόπους διδασκαλίας	3	14%
5.	Ελλιπής γνώση και μη εξοικείωση με τη χρήση του Η/Υ	2	10%
6.	Μη θεσμική κατοχύρωση για δραστηριότητες εκτός σχολείου	1	5%
7.	Πίεση από αντιδράσεις γονέων για διδασκαλία στοιχείων από άλλους πολιτισμούς	1	5%
ΣΥΝΟΛΟ		21	100%



Ολοκληρώνοντας την παρούσα ενότητα αξίζει να αναφερθεί η διαπίστωση πέντε εκπαιδευτικών ότι χρειάζεται περισσότερος χρόνος έτσι ώστε οι προωθούμενες αλλαγές οι οποίες αφορούν στη φιλοσοφία και τα χαρακτηριστικά του νέου ΠΣ, να πάρουν μια πιο συγκεκριμένη μορφή και να γίνουν νοοτροπία στους εκπαιδευτικούς και τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας. Επιπλέον, υπογράμμισαν την ανάγκη για περισσότερο συντονισμένη στήριξη και βοήθεια προκειμένου να ευοδωθεί η συγκεκριμένη προσπάθεια. Ενδεικτικά παρατίθενται οι παρακάτω απόψεις:

*«Κάποια λίγα δεν ξεπεράστηκαν. Έμειναν σχεδιασμένα και θα εφαρμοστούν του χρόνου. Ναι, θεωρώ ότι αυτό θα γίνει. Τώρα καταρχήν ξέρουμε τι μας ζητάνε. Το ξέρουμε από τώρα. Ξέρουμε τι ελευθερίες έχουμε, τι θα προσπαθήσουμε να κάνουμε με τα παιδιά.» (Σ:4)*

*«Ο ίδιος ο επιμορφωτής μας είπε ότι δεν γίνονται αυτά τα πράγματα από τη μια μέρα στην άλλη. Αυτό θέλει μια πορεία.» (Σ:6)*

*«Απλά θέλω να πω ότι δε μπορεί η μορφή με την οποία παρουσιάζεται το νέο Πρόγραμμα να είναι άμεσα εφαρμόσιμη. Χρειάζεται χρόνος να γίνει νοοτροπία και στους εκπαιδευτικούς και στα ίδια τα παιδιά. Αυτό χτίζεται σιγά-σιγά και χρόνο με το χρόνο... Βέβαια, με όλες τις προϋποθέσεις που έχουμε αναφέρει. Να μη μείνουμε δηλαδή, μόνο στο πως ο καθένας μας θέλει να το παλέψει μόνος του και με τις λύσεις που μπορεί να βρει ο ίδιος. Χρειάζεται μια γενικότερη υποστήριξη ώστε να μπούμε πιο δυναμικά στα Προγράμματα και να λειτουργήσει το όλο θέμα καλύτερα.» (Σ:7).*

#### γ) Διαχείριση της καινοτομίας

Η συγκριτική ανάλυση του περιεχομένου των συνεντεύξεων και η ομαδοποίηση των 23 συνολικά αναφορών όσον αφορά τη διδακτική διαχείριση του νέου ΠΣ παρουσιάζονται στον Πίνακα 18.

**Πίνακας 18.** Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των αναφορών για τις δυσκολίες ως προς τη διαχείριση της καινοτομίας.

Δυσκολίες ως προς τη διαχείριση της καινοτομίας	f	%
1. Ανεπαρκής υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου	9	38%
Μαθητές με ιδιαιτερότητες και προβλήματα	4	17%
2. Συμπεριφοράς		
3. Έλλειψη συνεργασίας και υποστήριξης από τους γονείς	3	13%
4. Μη επάρκεια διδακτικού χρόνου για την Ε' και ΣΤ' τάξη	3	13%
5. Απώλεια διδακτικών ωρών	1	4%
6. Περιορισμένοι οικονομικοί πόροι	1	4%
7. Ελλιπής στήριξη του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής	1	4%
8. Αντίξοες καιρικές συνθήκες	1	4%
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>24</b>	<b>100%</b>

Για τους συμμετέχοντες/ουσες οι παράγοντες οι οποίοι δυσχέραναν την προσπάθειά τους προσδιορίζονται ως εξής:

-Ανεπαρκής υλικοτεχνική υποδομή. Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί, οι εννέα στους δέκα, προέταξαν την ανεπαρκή υλικοτεχνική υποδομή ως τον παράγοντα εκείνον, ο οποίος επέδρασε αρνητικά στην προσπάθειά τους να διαχειριστούν ικανοποιητικά τις προτεινόμενες καινοτομίες. Οι συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί θεώρησαν τον επαρκή εξοπλισμό του σχολείου (αθλητικό και ηλεκτρονικό) ως ένα παράγοντα εκ των οποίων ουκ άνευ για την ομαλή και αποτελεσματική διδασκαλία του μαθήματος Φυσικής Αγωγής και πέραν του συγκεκριμένου πλαισίου που αφορά στην πιλοτική εφαρμογή του νέου ΠΣ. Πιο συγκεκριμένα, ανέφεραν ότι η ένδεια των σχολείων σε εγκαταστάσεις με την ανυπαρξία κλειστών χώρων και τον περιορισμένο και ακατάλληλο αύλειο χώρο σε συνδυασμό με την αναγκαστική ταυτόχρονη συνύπαρξη δύο μαθητικών τμημάτων επηρέασαν αρνητικά το διδακτικό περιβάλλον του μαθήματος.

Κάποιες χαρακτηριστικές τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών οι οποίες διαμόρφωσαν αυτήν την κατηγορία είναι:

*«Πως την θέλουν αυτήν την εικόνα του Νέου Σχολείου; Όλα μαζί τα σαράντα παιδιά σε ένα προαύλιο; Πώς μπορεί να είναι δραστήρια και ενεργά όταν οι χώροι είναι μικροί και υπάρχει αυτό το πρόβλημα της συνδιδασκαλίας;» (Σ:2)*

*«Όταν θα έχουμε τον υπολογιστή μας, όταν θα έχουμε την κάμερα, όταν θα έχουμε πρόσβαση στο διαδίκτυο εύκολη, γρήγορη, τη στιγμή που τη θέλουμε, όταν θα έχουμε τον κλειστό χώρο που ανά πάσα στιγμή θα μπορούμε να βρούμε λύσεις για αυτό που θέλουμε να κάνουμε, τότε πραγματικά θα μπορούμε να έχουμε αποτέλεσμα. Όταν δεν υπάρχουν αυτά τα πράγματα, πόσο να αυτοσχεδιάσουμε, πόσο να δημιουργήσουμε;» (Σ:10)*

-Μαθητές με ιδιαιτερότητες και προβλήματα συμπεριφοράς. Τέσσερις εκπαιδευτικοί εντόπισαν ως δυσκολία την ύπαρξη μαθητών με μαθησιακές ιδιαιτερότητες και προβλήματα συμπεριφοράς η διαχείριση των οποίων διατάρασσε το κλίμα της σχολικής τάξης και την ομαλή ροή της διδασκαλίας.

Ενδεικτικές είναι οι επισημάνσεις των εκπαιδευτικών:

*«Στις τάξεις έχουμε παιδιά με ιδιαίτερες δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς και όταν δεν υπάρχει παράλληλη στήριξη προκαλούνται πρακτικές δυσκολίες στην εφαρμογή του.» (Σ:1)*

*«Βέβαια ήταν δύσκολο γιατί υπήρχαν πολλά παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς και πειθαρχίας Εάν στα εικοσιπέντε παιδιά τα δέκα παιδιά σου δημιουργούν πρόβλημα μέσα στο μάθημα και πρόβλημα σοβαρό όχι το ότι είναι ζωηρός και τρέχει. Είναι πρόβλημα γιατί με*

το που γυρίζεις την πλάτη σου και πας να διορθώσεις κάποιον άλλον ή φτύνει ή χτυπάει τον άλλον ή ξαφνικά σηκώνεται και φεύγει.» (Σ:5)

«Για να κάνεις καλά το μάθημά σου κουράζεσαι πάρα πολύ. Μία ώρα μπορεί να σε εξουθενώσει στην Πρωτοβάθμια. Ένα μαθητή να έχεις ο οποίος έχει λίγο παραβατική συμπεριφορά μπορεί να σε στείλει αδιάβαστο, να σου σπάσει τα νεύρα. Για αυτό το λόγο και πριν σου είπα ότι καλά τα νέα Προγράμματα αλλά στη Πρωτοβάθμια είναι δύσκολο να τηρήσεις αυτά τα οποία είσαι διατεθειμένος να κάνεις.» (Σ:8)

Έλλειψη συνεργασίας και υποστήριξης από τους γονείς. Ως σημαντικό παράγοντα για τη μη ικανοποιητική διδασκαλία με βάση τις κατευθύνσεις του νέου ΠΣ, τρεις εκπαιδευτικοί διέκριναν την έλλειψη υποστήριξης και διάθεσης συνεργασίας από τους γονείς. Σε αυτή την κατηγορία οι σχετικές αναφορές των εκπαιδευτικών συνδέθηκαν με συγκεκριμένες αντιδράσεις των γονέων ως προς τη διδασκαλία χορών από άλλους πολιτισμούς, την έλλειψη συνεργασίας ως προς την απόδοση της απαραίτητης πληροφόρησης για τον υπολογισμό του ΔΜΣ των παιδιών, τη οικογενειακά διατροφικά πρότυπα τα οποία έρχονταν σε αντίθεση με την προώθηση θετικών στάσεων για έναν υγιεινό τρόπο διατροφής, την πλημμελή άσκηση των γονικών καθηκόντων με αποτέλεσμα κάποια παιδιά της πρώτης σχολικής ηλικίας να υστερούν σημαντικά στην ανάπτυξη λειτουργικών δεξιοτήτων.

Ενδεικτικά αναφέρθηκε:

«Σε ένα άλλο σημείο που τους ζήτησα το ύψος και το βάρος για να βρούμε το Δείκτη Μάζας Σώματος και να βγάλω κάποιο συμπέρασμα για το ποσοστό παχύσαρκων παιδιών, τα παιδιά δεν έφεραν τα στοιχεία. Το ένα έλεγε: «Δεν έχω ζυγαριά», το άλλο: «Με ζύγισε η μαμά μου με λάθος τρόπο, με τα παπούτσια», το άλλο: «Δεν μου το έκανε στο σπίτι»...Ενώ εμείς μιλήσαμε για τη διατροφή, για τα λαχανικά, τα φρούτα, την ημερήσια δοσολογία, τα πέντε γεύματα, αλλά: «Η μαμά μου δεν ευκαιρεί». Έρχομαι εγώ να αντιπαρατεθώ για τον υγιεινό τρόπο διατροφής με τη μαμά που δεν προλαβαίνει γιατί είναι εργαζόμενη και έχει τις τηγανητές κροκέτες για μεσημέρι, και έχει ζεσταμένο από χτες το σουβλάκι και πάει λέγοντας. Είναι βέβαια κουραστικά, εάν θες να πεις ότι κάνεις τη σωστή εφαρμογή και έρθει κάποιος και σου πει: «Πέτυχες τα παιδιά να τρώνε τα πέντε γεύματα;». Όχι, δεν μπορώ να πω ότι το πετυχαίνεις απόλυτα.» (Σ:2)

«Υπάρχουν παιδιά τα οποία δε γνωρίζουν ποιο είναι το δεξί και ποιο το αριστερό. Στις μέρες μας υπάρχει αποχή των γονέων από τα καθήκοντά τους. Γιατί να κάτσω εγώ να μάθω στο παιδί πώς να δένει τα κορδόνια του; Είναι μια δεξιότητα που πρέπει να μάθει στο σπίτι. Να

του μάθω να ξεχωρίζει το δεξί από το αριστερό; Θα το μάθω κι εγώ αλλά ας έχω και μια μικρή βοήθεια. Θα πρέπει να ασχοληθεί και λίγο ο γονιός στο σπίτι.» (Σ:8)

«Έχουμε να αντιμετωπίσουμε τα παιδιά που έρχονται με τα ρούχα τους και δεν έρχονται με τις φόρμες. Αυτό έχει να κάνει με την οικογένεια, πώς βλέπουν το μάθημα της Φυσικής Αγωγής οι γονείς» (Σ:10)

-Μη επάρκεια διδακτικού χρόνου για την Ε' και ΣΤ' τάξη. Γενικά, οι εκπαιδευτικοί εξέλαβαν ως σημαντικό παράγοντα για την επίτευξη των στόχων του μαθήματος το γεγονός ότι από την Α' έως την Δ' τάξη διατίθενται τέσσερις διδακτικές ώρες την εβδομάδα για τη Φυσική Αγωγή και τους Χορούς. Σε αντιδιαστολή, τρεις εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν ως αδυναμία τις λίγες διδακτικές ώρες που διατίθενται στις δύο τελευταίες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Ανέφεραν ότι ο διαθέσιμος διδακτικός χρόνος δεν επαρκεί για να ενισχύσει το μάθημα προκειμένου να ανταποκριθεί στις αυξημένες ανάγκες των μαθητών/τριών αυτής της ηλικίας. Χαρακτηριστικός ήταν ο σχετικός προβληματισμός του εκπαιδευτικού:

«Μέσα σε όλα ένα στοιχείο διαφορετικό στο συγκεκριμένο Πρόγραμμα είναι και ο αριθμός των ωρών. Πρέπει να το πούμε κι αυτό. Δηλαδή από την Πρώτη μέχρι την Τετάρτη τάξη είχαμε τέσσερις ώρες. Σούπερ θετικό κατά την άποψή μου. Τρομερό ερώτημα είναι γιατί σταμάτησε εκεί και δεν επεκτάθηκε και στις άλλες δύο, την Πέμπτη και την Έκτη τάξη. Κατανοητό για ποιο λόγο δε γίνεται. Υπάρχουν τόσα πολλά αντικείμενα που πρέπει να βρουν τον χώρο τους. Αλλά από την άλλη μεριά, κάθεσαι και λες συγκεκριμένα για το αντικείμενο της Φυσικής Αγωγής, ότι σε αυτή την ηλικία τα παιδιά αρχίζουν και μπαίνουν σιγά-σιγά στην προεφηβεία, αλλάζει το σώμα τους. Είναι ό,τι καλύτερο για να αρχίσεις να τους βάζεις και προβληματισμούς όσον αφορά την υγεία, την ανάπτυξη φυσικής κατάστασης, τη διατήρηση μιας καλής εικόνας και όλα τα σχετικά. Συν το γεγονός ότι, επειδή τα παιδιά εξελίσσονται πνευματικά, μπορείς να τους εξηγήσεις και να κατανοήσουν και αυτά έννοιες οι οποίες αναφέρονται ρητά και σε πολύ ευρεία κλίμακα στους σκοπούς και στους στόχους του Προγράμματος κάτι που σε μικρές ηλικίες δεν μπορείς να το δουλέψεις εις βάθος, ίσως μόνο σε ένα εισαγωγικό επίπεδο.» (Σ:3)

Άλλες μεμονωμένες αναφορές των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα εμπόδια τα οποία συνάντησαν κατά την πιλοτική εφαρμογή του νέου ΠΣ ήταν η απώλεια διδακτικών ωρών και κατά συνέπεια η συρρίκνωση του διδακτικού χρόνου λόγω ανατροπής του ωρολογίου προγράμματος από εκπαιδευτικές επισκέψεις ή κάλυψη κενών των αδειούχων συναδέλφων, οι περιορισμένοι οικονομικοί πόροι για την κάλυψη των εξόδων μετακίνησης εκτός σχολείου, η ελλιπής στήριξη του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής σε



επίπεδο σχολείου λόγω απόδοσης προτεραιότητας σε άλλα γνωστικά αντικείμενα, οι αντίξοες καιρικές συνθήκες.

Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν:

*«Άλλη μια δυσκολία είχε να κάνει με το ωρολόγιο πρόγραμμα. Λόγω απουσίας του συναδέλφου το πρόγραμμα ανατράπηκε και διαφοροποιήθηκε πολλές φορές με αποτέλεσμα να προκληθεί αναστάτωση στο πρόγραμμα.» (Σ:1)*

*«Η κακή οικονομική συγκυρία. Δηλαδή, και να ήθελες να κάνεις κάποια πράγματα, κάποιες δαπάνες, τα οικονομικά των σχολείων φέτος ήταν τόσο πενιχρά που δεν το επέτρεπαν αυτό και μιλάω για να μισθώσεις ένα πούλμαν, να τα πας σε έναν αθλητικό χώρο ή για να φέρεις υλικά για καινούρια αντικείμενα. Αυτό δεν ήταν εύκολο να γίνει.» (Σ:4)*

*«Έχουμε επίσης να κάνουμε και με το ίδιο το σχολείο που ίσως θεωρεί ότι το μάθημα της Φυσικής Αγωγής δεν είναι και το πρώτο και το σημαντικότερο μάθημα και πολλές φορές αμελεί να στηρίζει την προσπάθεια του γυμναστή για να πετύχει αυτά που θέλει να πετύχει.» (Σ:10)*

*«Επιπλέον, αυτή τη χρονιά συνέπεσε να έχουμε πολύ κακές καιρικές συνθήκες που εδώ σε εμάς δύο από τα καινούρια πράγματα που θέλαμε να κάνουμε μας τα έκοψε ο πολύ κρύος χειμώνας.» (Σ:4)*

#### *δ) Επίδραση της καινοτομίας στους/στις μαθητές/τριες*

Από το σύνολο των δέκα εκπαιδευτικών που πήραν μέρος στις συνεντεύξεις, μόνο ένας εκπαιδευτικός δήλωσε ρητά ότι το νέο Πρόγραμμα Σπουδών δεν έχει να προτείνει ουσιαστικές καινοτομίες οι οποίες είναι ικανές να επιφέρουν διακριτές αλλαγές στη μαθησιακή διαδικασία της Φυσικής Αγωγής. Χαρακτηριστικά, δήλωσε: *«Δεν έχω τη γνώση για το που αποδίδεται αυτή η προσπάθεια να γίνει αυτό το καινούριο Πρόγραμμα. Σίγουρα στην εκπαίδευση χρειάζονται πάντα καινούρια πράγματα. Έτσι δεν είναι; Είναι καλό να υπάρχουν καινούρια πράγματα, αλλά μπορώ να πω ότι βλέπω ένα Πρόγραμμα το οποίο δεν φαίνεται να έχει κάποια ουσιαστική διαφορά και συγχρόνως να παρουσιάζει μια καινούρια δομή και μια ουσιαστική στόχευση...Νομίζω, δηλαδή, ότι καλυπτόμασταν άνετα και με το παλαιότερο Πρόγραμμα. Πετυχαίναμε τους ίδιους στόχους χωρίς να έχουμε προβλήματα πιστεύω.» (Σ:10)*

Από τους υπόλοιπους εννέα, οι επτά εμπειρείχαν στο λόγο τους αναφορές σχετικά με τα χαρακτηριστικά του νέου ΠΣ τα οποία, κατά τη γνώμη τους, επέδρασαν στη μάθηση των μαθητών/τριών. Οι 11 συνολικά καταγεγραμμένες αναφορές τους συμπεριλήφθηκαν στις επιμέρους κατηγορίες οι οποίες παρουσιάζονται στον Πίνακα 19 και αναλύονται στη συνέχεια.



**Πίνακας 19.** Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των αναφορών για την επίδραση της καινοτομίας στους/στις μαθητές/τριες.

Επίδραση του νέου ΠΣ ΦΑ στους/στις μαθητές/τριες		f	%
1.	Έμφαση στην ανάπτυξη και άλλων δεξιοτήτων εκτός των κινητικών	4	36%
2.	Ενίσχυση παρακίνησης μαθητών	2	18%
3.	Άνοιγμα μαθητή στην κοινωνία-Διευρυμένο μαθησιακό πλαίσιο	2	18%
4.	Αξιολόγηση με βάση τις ανάγκες & το ρυθμό βελτίωσης κάθε μαθητή	2	18%
5.	Ενεργό συμμετοχή μαθητών κατά τη μαθησιακή διαδικασία	1	9%
ΣΥΝΟΛΟ		11	100%

Ειδικότερα ως προς την επίδραση του νέου ΠΣ ΦΑ επισημάνθηκαν τα ακόλουθα:

-Έμφαση στην ανάπτυξη και άλλων δεξιοτήτων εκτός των κινητικών. Τέσσερις εκπαιδευτικοί μέσα από την προσπάθειά τους να ανταποκριθούν διδακτικά στις νέες απαιτήσεις, εκτός από την επίτευξη του κινητικού σκοπού έδωσαν έμφαση και στην επίτευξη και άλλων σκοπών όπως είναι ο γνωστικός, η υιοθέτηση ενός υγιεινού τρόπου ζωής, ο συναισθηματικός και ο κοινωνικός σκοπός. Μάλιστα μία εκπαιδευτικός συνέδεσε αυτή τη νέα διευρυμένη δυναμική ως προς τη στοχοθεσία του μαθήματος με την αναγνώριση της αξίας της Φυσικής αγωγής από τη σχολική κοινότητα και την ευρύτερη κοινωνία. Ακολουθούν κάποιες χαρακτηριστικές αναφορές των εκπαιδευτικών ΦΑ:

*«Κατά τη γνώμη μου είναι ένας τρόπος να αναδειχτεί στα παιδιά, σε συναδέλφους και γονείς και άλλους υπευθύνους η αξία του μαθήματος της ΦΑ. Δηλαδή η Φυσική Αγωγή έχει συγκεκριμένους σκοπούς και επιμέρους στόχους και είναι απαραίτητο να εντάσσεται στο πρόγραμμα του σχολείου αφού είναι ένα μάθημα σημαντικό για την ανάπτυξη του παιδιού, ως προς όλες τις παραμέτρους: βιωματικές, γνωστικές ψυχοκινητικές.» (Σ:1)*

*«Σκεφτήκαμε και με βάση το νέο πρόγραμμα να κάνουμε ένα τουρνουά ποδοσφαίρου, σκύψαμε πάνω στο νέο πρόγραμμα και προσπαθήσαμε να δούμε πως θα μπορούσαμε να δούμε αυτή την ενδοσχολική διοργάνωση, η οποία έτρεξε μέσα σε έναν ορίζοντα τριών μηνών, με τέτοιο τρόπο έτσι ώστε να εξυπηρετηθούν όσο γίνεται περισσότεροι από τους στόχους. Αυτό κατέστη εφικτό. Δηλαδή, βάλουμε πολλά και διάφορα όσον αφορά τη δραστηριοποίηση των παιδιών, να αναλάβουν ρόλους και υπευθυνότητες, να πάρουν γνώση όχι μόνο του αθλήματος και των κανονισμών αλλά και του πρωτοκόλλου της διοργάνωσης...Προσπαθήσαμε να βάλουμε στοιχεία όπως συμμετοχή κοριτσιών και αγοριών, ότι δεν αποκλείουμε κανέναν από το παιχνίδι, πώς να υποστηρίξει ο ένας τον άλλον προκειμένου να βγει καλύτερο αποτέλεσμα.» (Σ:3)*

-Αύξηση της παρακίνησης μαθητών. Δύο εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι ο νέος προσανατολισμός ως προς τη διδασκαλία του μαθήματος ΦΑ συνέβαλε στην παρακίνηση των μαθητών/τριών ώστε να συμμετάσχουν με περισσότερο ενθουσιασμό στο μάθημα

*«...μάλιστα άρεσε και στα παιδιά. Συμμετείχαν με περισσότερο ενθουσιασμό γιατί τους δόθηκαν καινούρια κίνητρα». (Σ:1)*

*«Το θέμα είναι να κεντρίζεις συνέχεια το ενδιαφέρον των παιδιών. Όταν τους κάνεις τετριμμένα πράγματα, για παράδειγμα, σου λένε ότι πρέπει να κάνεις τόσες ώρες μπάσκετ, να τους μάθεις τη ντρίμπλα, να τους μάθεις την πάσα, να τους μάθεις αυτό και το άλλο. Το βλέπεις τα παιδιά κουράζονται.» (Σ:8)*

-Άνοιγμα του/της μαθητή/τριας στην κοινωνία-Διευρυμένο μαθησιακό πλαίσιο. Δύο εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι η ενσωμάτωση στη ΦΑ δραστηριοτήτων οι οποίες εμπλέκουν τους/τις μαθητές/τριες στην εξέταση ζητημάτων που απασχολούν τη σύγχρονη κοινωνία, όπως για παράδειγμα τα περιβαλλοντικά ζητήματα, διευρύνει το μαθησιακό πλαίσιο του μαθήματος προς μια περισσότερο παιδαγωγική κατεύθυνση. Για παράδειγμα:

*«Πιστεύω ότι το νέο Πρόγραμμα έχει μία πιο παιδαγωγική αντίληψη, ανοίγει τον αθλούμενο και το μαθητή στην κοινωνία, έχει κάποια στοιχεία για το περιβάλλον και για θέματα που μας ενδιαφέρουν πολύ που δεν τα έβρισκες τόσο έντονα στα παλαιότερα προγράμματα. Μπορεί να είμαστε επιφυλακτικοί ή και αρνητικοί κάποιες φορές αλλά πιστεύω ότι ουσιαστικά όλοι στο βάθος γνωρίζουμε ότι μία εξέλιξη και μία διαμόρφωση, που τη βλέπουμε να υπάρχει τουλάχιστον θεωρητικά μέσα στο νέο Πρόγραμμα, χρειαζόταν.» (Σ:1)*

-Αξιολόγηση με βάση τις ανάγκες και το ρυθμό βελτίωσης κάθε μαθητή/τριας. Δύο εκπαιδευτικοί ΦΑ υποστήριζαν το νέο ΠΣ προτείνει μια περισσότερο μαθητοκεντρική προσέγγιση της αξιολόγησης με έμφαση στις ανάγκες και το ρυθμό βελτίωσης κάθε μαθητή/τριας.

*«Μερικά από τα καινούρια στοιχεία με βρίσκουν απολύτως σύμφωνη όπως ας πούμε η διαμορφωτική αξιολόγηση. Πιστεύω πολύ σε αυτό. Δηλαδή, ότι κοιτάς το παιδί από που ξεκίνησε και που έφτασε και δεν έχεις κάποια σταθερά πρότυπα... Εάν έχω καταλάβει καλά, κοιτάς από πού ξεκίνησε και που έφτασε και δουλεύεις πάνω σε αυτό.» (Σ:4)*

*«Και με το θέμα της ετερο-αξιολόγησης μπορούμε να μπούμε στη διαδικασία να σκεφτούμε πώς μπορούμε να βελτιώσουμε και εμείς οι ίδιοι το μάθημα αφουγκραζόμενοι τις αντιδράσεις των παιδιών και αυτό θα είναι καλό για όλους. Και εμείς θα βοηθηθούμε και θα βοηθήσουμε το μάθημα και τα παιδιά.» (Σ:7)*

-Ενεργό συμμετοχή των μαθητών κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Στο μαθητοκεντρικό προσανατολισμό του νέου ΠΣ εστίασε και ένας εκπαιδευτικός όταν αναφέρθηκε στη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών από τους μαθητές κατά τη μαθησιακή διαδικασία.

*«Από εκεί και πέρα στο καθεαυτό το μάθημα με τη συμμετοχή των παιδιών και τις πρωτοβουλίες των μαθητών παίρνουμε και εμείς ένα μέτρο σύγκρισης πάνω στο τι μπορεί να κάνουμε καλύτερα για να βελτιώσουμε το μάθημα και να είναι πιο αποδοτικό. Μπορούμε να αφουγκραστούμε τις αντιδράσεις των μαθητών καλύτερα.» (Σ:7)*

Από την άλλη κάποιοι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν ανησυχίες σχετικά με την αρνητική πιθανή επίδραση κάποιων προτάσεων του νέου ΠΣ οι οποίες οδήγησαν στη διαμόρφωση των κατηγοριών του Πίνακα 20.

**Πίνακας 20.** Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των ανησυχιών ως προς την επίδραση της καινοτομίας.

Ανησυχίες ως προς την επίδραση του νέου ΠΣ ΦΑ	Συχνότητα	Ποσοστά
1. Πιθανά προβλήματα από την αυτονομία ως προς την επιλογή του περιεχομένου και των μέσων του μαθήματος	3	60%
2. Τάση θεωρητικοποίησης του μαθήματος της ΦΑ	2	40%
ΣΥΝΟΛΟ	5	100%

- Προβλήματα από την αυτονομία ως προς την επιλογή του περιεχομένου και των μέσων του μαθήματος. Οι ανησυχίες τριών συμμετεχόντων/ουσών αφορούσαν στους πιθανούς κινδύνους τους οποίους ενδέχεται να προκαλέσει η αυτονομία ως προς την επιλογή του διδακτικού περιεχομένου και των μέσων του μαθήματος. Συγκεκριμένα συνέδεσαν τις ανησυχίες τους με το ενδεχόμενο πρόκλησης συγκρίσεων μεταξύ των σχολικών μονάδων ως προς τα Αναλυτικά Προγράμματα τα οποία θα αναπτύξουν. Επιπλέον, επισημάνθηκαν η ευθύνη την οποία επωμίζεται κάθε εκπαιδευτικός ΦΑ και η δυσκολία διαμόρφωσης ενός Αναλυτικού Προγράμματος, ικανού να αποδώσει θετικά μαθησιακά αποτελέσματα. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν τις παρακάτω ανησυχίες:

*«Από τη μια είναι καλό που δεν έχουμε την απειλή της ύλης αλλά από την άλλη με το άπλωμά του και το που θα κινηθεί ο καθένας είναι λίγο δύσκολο. Μερικές φορές γίνονται συγκρίσεις με τα σχολεία: Τα παιδιά λένε: 'Γιατί κάνουν αυτό εκεί; Γιατί κάνουμε εδώ εκείνο; Γιατί και εμείς δεν κάνουμε το ίδιο;» (Σ:2)*

*«Μπορείς να αφήσεις κάποιον εκπαιδευτικό ο οποίος μπορεί να αισθανθεί λίγο αδύναμος να επιλέξει; Τι θα κάνει, πότε και πώς; Πιστεύω ότι όσο περιοριστικά μπορεί να λειτουργήσει*

ένα κλασικό αναλυτικό πρόγραμμα το οποίο είναι ένας μπούσουλας συγκεκριμένος και σου λέει εάν πάρεις εκατό μαθήματα στα έχω εδώ προετοιμάσου και δίδαξέ τα, τόσο εδώ φεύγεις από αυτό. Το πλαίσιο διευρύνεται υπερβολικά.» (Σ:3)

«Εάν το πάμε λίγο πιο μακριά, το θέμα αυτό το οποίο γίνεται στη Φυσική Αγωγή γίνεται σε όλα τα μαθήματα και εάν η Φυσική Αγωγή περνάει σχετικά ανώδυνα το όλο θέμα υπάρχουν αντικείμενα στα οποία υπάρχει μεγάλη δυσκολία και μεγάλος προβληματισμός. Ότι μπαίνει παρά πολύ το υποκειμενικό στοιχείο. Ο δάσκαλος αποφασίζει πως θα κάνει το μάθημα. και τι μηνύματα μπορεί να περάσει.» (Σ:8)

-Τάση θεωρητικοποίησης του μαθήματος της ΦΑ εις βάρος του κινητικού περιεχομένου. Μέσα από τις σχετικές αναφορές των δύο εκπαιδευτικών διαφάνηκαν οι προσωπικές τους πεποιθήσεις και αντιλήψεις για την αξία και τη φιλοσοφία του μαθήματος. Ο πρώτος εκπαιδευτικός εξέφρασε το δικό του προβληματισμό ως προς τον τρόπο και το βαθμό ένταξης των υπολογιστών στη διδασκαλία του μαθήματος της ΦΑ λέγοντας χαρακτηριστικά: «Μάλιστα το νέο ΠΣ προτείνει να γίνονται κάποια μαθήματα μέσα στην τάξη. Αλλά αυτό είναι κάτι το οποίο έχουνα βγάλει κάποιοι άνθρωποι που είναι σε γραφεία, που δεν είναι στην αυλή ή που δεν γνωρίζουν τη ψυχολογία των παιδιών. Τα παιδιά αυτής της ηλικίας θέλουν το "έξω", θέλουν να ξεγνοιάσουν, θέλουν να παίξουν, έστω με αυστηρότητα και πειθαρχία αλλά θέλουν να είναι έξω. Είναι δύσκολο να τα βάλεις με το ζόρι μέσα για να κάνουν κάτι τέτοιο. Θα πρέπει να χιονίζει, να έχει πάρα πολύ άσχημο καιρό.» (Σ:5). Στο ίδιο πνεύμα ο δεύτερος εκπαιδευτικός ΦΑ όσον αφορά την υιοθέτηση αυτής της τάσης στη διδασκαλία της Φυσικής Αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση σχολίασε: «Δίνεται πολύ μεγάλη σημασία στην επιστημοσύνη της Φυσικής Αγωγής. Αλλά επιμένω σε αυτό. Το ζητούμενο, για μένα, της Φυσικής Αγωγής στην Πρωτοβάθμια είναι τα παιδιά να κινηθούν, να εξωτερικευτούν, να κοινωνικοποιηθούν, να γνωρίσουν κάποια αθλήματα, να αγαπήσουν τον αθλητισμό.» (Σ:8).

#### ε) Ανάπτυξη συνεργασιών

Οι συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί συμπεριέλαβαν στο λόγο τους αναφορές για τις συνεργασίες τις οποίες ανέπτυξαν κατά τη διάρκεια της πιλοτικής εφαρμογής του νέου ΠΣ. Η καταγραφή και η κατηγοριοποίησή τους ανέδειξε τις παρακάτω κατηγορίες:

-Συνεργασία με τους/τις εκπαιδευτικούς ΦΑ. Οι επτά από τους δέκα συμμετέχοντες/ουσες αναφέρθηκαν στη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών ΦΑ κάθε σχολείου την οποία θεώρησαν αναγκαία λόγω των ανησυχιών και της αβεβαιότητας ως προς την πιλοτική εφαρμογή του νέου ΠΣ. Για την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αυτή η συνεργασία υπήρξε σημαντική καθ' όλη τη διάρκεια της πιλοτικής εφαρμογής για να



αναζητήσουν και να συλλέξουν σχετικό πληροφοριακό υλικό, να κατανοήσουν τους βασικούς άξονες του νέου ΠΣ, να σχεδιάσουν δραστηριότητες σύμφωνα με τις νέες κατευθύνσεις αλλά και για να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες οι οποίες ανέκυπταν. Ακολουθούν κάποιες ενδεικτικές απαντήσεις τους οι οποίες αποτυπώνουν την προαναφερόμενη αναγκαιότητα και το ανάλογο κλίμα συνεργασίας:

*«Η συνεργασία με τους άλλους συναδέλφους. Ουσιαστικά πήραμε το Πρόγραμμα, το διαβάσαμε και το επεξεργαστήκαμε και μετά πλέον κουβεντιάζαμε κάποια πράγματα μεταξύ μας και ανταλλάσσαμε ιδέες πάνω σε αυτό.» (Σ:3)*

*«Στο πρώτο τρίμηνο μπαίναμε στο διαδίκτυο και κατεβάζαμε ό,τι υλικό μπορούσε ο καθένας να βρει για να ενημερωθούμε για το τι καλούμαστε να κάνουμε... Εμείς προσπαθήσαμε με βάση αυτό που είχαμε καταλάβει από το διαδίκτυο και από την προσπάθεια την ατομική αλλά και τη συνεργασία που είχαμε μεταξύ μας να καταλάβουμε τι καλούμαστε να κάνουμε..» (Σ:4)*

*«Η πιο στενή συνεργασία ήταν με τη συνάδελφο ΦΑ με την οποία είχα συνεργασία. Παρακολούθησαμε όσο μπορέσαμε τα θέματα της δουλειάς και του καινούριου Προγράμματος. Δηλαδή, υπήρχε μία ανταλλαγή απόψεων και προσπαθήσαμε να εφαρμόσουμε και οι δύο ό,τι μπορούσαμε. Θα έλεγα ότι αυτή ήταν η πιο ουσιαστική συνεργασία. Κάποια άλλη συνεργασία δεν είχα που να μου δώσει κάτι το ιδιαίτερο.» (Σ:10)*

-Συνεργασία με εκπαιδευτικούς της τάξης. Πολύ λιγότεροι εκπαιδευτικοί, τρεις στους δέκα, ανέφεραν ότι ανέπτυξαν συνεργασίες με τους/τις εκπαιδευτικούς της τάξης είτε για τη συνθετική δόμηση του προγράμματος των εορταστικών εκδηλώσεων του σχολείου (Σ:1), είτε για την εκπόνηση διαθεματικών δραστηριοτήτων (Σ:3), είτε για την προσαρμογή του ωρολογίου προγράμματος όταν οι ανάγκες του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής απαιτούσαν επιπλέον διδακτικό χρόνο (Σ:4).

Ακολουθεί ενδεικτικό παράδειγμα:

*«Πέρα από το νέο πρόγραμμα που συνεργαστήκαμε και οι τρεις γυμναστές υπήρξε και ένα άλλο πρόγραμμα το οποίο είχα τρέξει προσωπικά χρησιμοποιώντας ένα τμήμα της έκτης δημοτικού όπου εκεί υπήρξε συνεργασία με τη δασκάλα της έκτης τάξης...Γίνονταν διάφορα τα οποία ήταν πολύ ενδιαφέροντα για τα παιδιά, οπότε σε αυτή τη συνεργασία και με το δάσκαλο πρωτίστως μπορέσαμε να συνδυάζουμε και κάποιες ώρες. Από εκεί και πέρα επειδή εγώ είχα γνωστοποιήσει τι γινόταν μπορούσε και ο δάσκαλος ενδεχομένως να ενισχύσει με κάτι από το δικό του πρόγραμμα.» (Σ:3).*

-Συνεργασία με τους γονείς. Δύο εκπαιδευτικοί ΦΑ συμπεριέλαβαν στο λόγο τους συγκεκριμένα παραδείγματα συνεργασίας με τους γονείς η οποία περιορίστηκε στην



κάλυψη των αναγκών σε αθλητικό υλικό: «Για παράδειγμα, στην αρχή δεν υπήρχε αθλητικό υλικό αλλά με τη συνδρομή του συλλόγου γονέων καλύφθηκε η προμήθειά του.» Σ:1 «Ο σύλλογος γονέων μας πήρε στεφάνια, μας πήρε μπάλες...» Σ:5

Από την άλλη, δύο εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων για να είναι λειτουργική θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από συνείδηση του ρόλου και των ορίων της κάθε ομάδας. Όπως τονίστηκε:

« Μπορεί να έχει αποτέλεσμα και η επαφή και η συνεργασία με το σύλλογο γονέων εάν είναι υπό όρους η συνεργασία. Δηλαδή, δεν πρέπει να ξεφύγει ο ρόλος του συλλόγου γονέων πάνω στο μάθημα αλλά να είναι υποστηρικτικός. Αφού κατανοήσουμε εμείς και εξηγήσουμε και αυτοί δουν στην πράξη τα προγράμματα να εφαρμόζονται οργανωμένα και σωστά, ο ρόλος τους μπορεί να είναι εποικοδομητικός και να μας βοηθήσουν.» (Σ:7)

«Θεωρώ ότι είναι θετικό, αρκεί να μην μπερδεύουμε τους ρόλους μας και ο καθένας να ξέρει ποια είναι η θέση του και τα όριά του. Δηλαδή να μην συνεργασία, εμείς έχουμε και αγαστή συνεργασία με το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων, αλλά από την άλλη τους έχουμε δώσει να καταλάβουν ότι είναι μέχρι εκεί, δεν πάμε παραπέρα. Δεν είμαστε συνάδελφοι στο σχολείο, συνεργάτες είμαστε.» (Σ:8)

#### στ) Αναπροσαρμογή της καινοτομίας

Από το σύνολο των δέκα εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις μόνο τέσσερις εκπαιδευτικοί ενέταξαν στο λόγο τους συγκεκριμένες προτάσεις αναπροσαρμογής κάποιων στοιχείων του νέου ΠΣ ΦΑ στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Οι συνολικά έξι προτάσεις τους και οι αντίστοιχες κατηγορίες οι οποίες διαμορφώθηκαν παρουσιάζονται συνοπτικά στον Πίνακα 21 και αναλύονται ως εξής:

-Αναβάθμιση εκπαιδευτικού υλικού για τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού. Δύο εκπαιδευτικοί ισχυρίστηκαν ότι το υπάρχον υλικό για τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου δεν ανταποκρίνεται στις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών/τριών αυτής της ηλικίας. Μία εξ αυτών διευκρίνισε ότι η εισαγωγή της ΦΑ στην Προσχολική Αγωγή αλλά και οι τέσσερις διδακτικές ώρες του μαθήματος στις τέσσερις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου τείνουν να διαμορφώσουν μια διαφορετική δυναμική στη διδασκαλία του μαθήματος με αποτέλεσμα να καθίστανται αναγκαία η αναβάθμιση και ο εμπλουτισμός του υπάρχοντος εκπαιδευτικού υλικού. Ο δεύτερος εκπαιδευτικός ΦΑ από την άλλη αναφέρεται στην ανάγκη αναπροσαρμογής των σχολικών βιβλίων για την Α' και Β' τάξη. Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν χαρακτηριστικά:

«Θεωρώ ότι κάποια πράγματα πρέπει να τα ξαναδούμε. Δηλαδή, θεωρώ ότι το υλικό που μας δίνεται για την Α' και τη Β' θέλει αναβάθμιση. Πιστεύω ότι έχουν πάρει αρκετά

ερεθίσματα από το Προνήπιο και το Νήπιο και θέλει ένα επίπεδο παραπάνω. Επίσης, όταν έχεις τη δυνατότητα να κάνεις τέσσερις ώρες γυμναστική στην Τρίτη και την Τετάρτη Τάξη χρειάζονται περισσότερα πράγματα.» (Σ:3)

«Δε χρειάζεται αυτό το παραμυθάκι που έχουμε στις πρώτες τάξεις για να πείσω το παιδί να ακούσει αυτά που του λέω. Το θέμα είναι πώς παρουσιάζεις αυτό το οποίο λες.» (Σ:8)

-Αποφυγή διδασκαλίας κάποιων θεωρητικών εννοιών για τους/τις μαθητές/τριες μικρότερων τάξεων. Ο εκπαιδευτικός ΦΑ πρότεινε: «Αυτό που είχαμε συζητήσει και με τους άλλους συναδέλφους ότι δηλαδή είναι δύσκολο να εντάξεις κάποιες έννοιες οι οποίες είναι πολύ θεωρητικές στις μικρές ηλικίες, δηλαδή στα παιδιά της Α' και της Β' τάξης.»(Σ:3)

-Μη καταγραφή του καρδιακού σφυγμού από τους μαθητές/τριες των μικρότερων τάξεων. Η εκπαιδευτικός ΦΑ τόνισε: «Έχω όμως ενστάσεις σε διάφορα σημεία, όταν, για παράδειγμα, σου έχει να πάρεις καρδιακό παλμό κάπου στην Τρίτη Δημοτικού. Πιστεύω ότι δεν ανταποκρίνονται απόλυτα οι απαιτήσεις του νέου Προγράμματος όσον αφορά τη φυσική κατάσταση και τη δια βίου άσκηση. Να πρέπει να εμυγχώσουμε τα παιδιά γνωρίζοντας πώς να παίρνουν τον παλμό τους.» (Σ:2)

-Μη εμπλοκή μαθητών της πρώτης σχολικής ηλικίας σε διαδικασίες αξιολόγησης. Ο εκπαιδευτικός ΦΑ εξέφρασε την ανησυχία του ως προς τη συμμετοχή των μαθητών/τριών των μικρότερων τάξεων σε διαδικασίες αξιολόγησης. Ο ίδιος επιχειρηματολόγησε: «Δεν καταλαβαίνω γιατί πρέπει να δώσουμε τόση σημασία στην αξιολόγηση σε αυτή την ηλικία. Θεωρώ ότι κάθε πράγμα πρέπει να γίνεται στην ώρα του. Τα παιδιά αξιολογούν ποικιλοτρόπως. Δε χρειάζεται να δώσουμε τόσο μεγάλη βαρύτητα σε αυτόν τον τομέα. Το θεωρώ ανούσιο. Δε θεωρώ ότι με αυτό πετυχαίνεις κάτι. Δεν κερδίζεις κάτι ουσιαστικό.» (Σ:8).

**Πίνακας 21.** Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των προτάσεων αναπροσαρμογής στοιχείων του νέου ΠΣ.

Προτάσεις αναπροσαρμογής	Συχνότητες	Ποσοστά
1. Αναβάθμιση εκπαιδευτικού υλικού για τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού	2	40%
2. Αποφυγή διδασκαλίας θεωρητικών εννοιών στους μαθητές πρώτων τάξεων	1	20%
3. Μη καταγραφή του καρδιακού σφυγμού από τους μαθητές των μικρότερων τάξεων	1	20%
4. Μη εμπλοκή μαθητών της πρώτης σχολικής ηλικίας σε διαδικασίες αξιολόγησης	1	20%
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>5</b>	<b>100%</b>

## V. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της επίδρασης των εκπαιδευτικών καινοτομιών στη ΦΑ στις διδακτικές ανησυχίες των εκπαιδευτικών ΦΑ. Για τον σκοπό αυτό, επιχειρήθηκε η διερεύνηση και η καταγραφή των πιθανών διαφορών των διδακτικών ανησυχιών μεταξύ των εκπαιδευτικών ΦΑ οι οποίοι/ες, κατά τη σχολική περίοδο 2011-12, εργάζονταν σε δημοτικά σχολεία του Νομού Αττικής και ακολουθούσαν το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ ΦΑ, το οποίο εφαρμόζεται από το 2003, και των εκπαιδευτικών ΦΑ οι οποίοι/ες, κατά την ίδια χρονική περίοδο εργάζονταν σε δημοτικά σχολεία του Νομού Αττικής τα οποία εφαρμόσαν πιλοτικά το νέο Πρόγραμμα Σπουδών ΦΑ. Επιπλέον, επιχειρήθηκε να ελεγχθεί η πιθανή ύπαρξη διαφορών στις διδακτικές ανησυχίες στις δύο παραπάνω ομάδες εκπαιδευτικών ΦΑ λόγω επίδρασης του φύλου και των ετών εκπαιδευτικής υπηρεσίας και κατά συνεπαγωγή της διδακτικής τους εμπειρίας. Για τη μέτρηση των διδακτικών ανησυχιών χρησιμοποιήθηκε η ελληνική έκδοση του ερωτηματολογίου Teacher's Concerns Questionnaire – Physical Education (TCQ – PE; McBride, 1993) όπως προσαρμόστηκε για τα ελληνικά δεδομένα από τους Καραμπέκου, Χασάνδρα και Γούδα (2004).

Η βασική ερευνητική υπόθεση ότι το νέο Πρόγραμμα Σπουδών ΦΑ και οι επακόλουθες διδακτικές απαιτήσεις κατά την πιλοτική εφαρμογή του, ενδέχεται να επηρεάσουν το επίπεδο των διδακτικών ανησυχιών των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών επιβεβαιώθηκε μόνο για τις άμεσες διδακτικές ανησυχίες. Η σύγκριση των μέσων όρων των δύο ομάδων εκπαιδευτικών ΦΑ έδειξε ότι εκείνοι που εφαρμόσαν πιλοτικά το νέο ΠΣ ΦΑ εκδήλωσαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερα επίπεδα στις άμεσες ανησυχίες σε σχέση με τους/τις εκπαιδευτικούς που ακολουθούσαν το ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ ΦΑ. Από την άλλη, ανιχνεύτηκαν μεγαλύτερα επίπεδα στις έμμεσες ανησυχίες των εκπαιδευτικών ΦΑ που ενεπλάκησαν με την εξεταζόμενη καινοτομία σε σύγκριση με την άλλη ομάδα εκπαιδευτικών ΦΑ, χωρίς ωστόσο αυτή η διαφορά να είναι στατιστικά σημαντική.

Σύμφωνα με τους Van den Berg και συν. (2000) σε καταστάσεις όπου οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αντιμετωπίσουν νέα διδακτικά ζητήματα, να χρησιμοποιήσουν νέο εκπαιδευτικό περιεχόμενο και μέσα ή και να εφαρμόσουν καινοτόμες διδακτικές

μεθόδους, η πρόκληση ανησυχιών μοιάζει αναμενόμενη. Στην παρούσα έρευνα φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ΦΑ που εφάρμοσαν πιλοτικά το νέο ΠΣ ΦΑ εκδήλωσαν υψηλότερες ανησυχίες για ζητήματα όπως είναι η δίκαιη αξιολόγηση των μαθητών/τριών, ο εντοπισμός και η διαχείριση μαθητών με ιδιαιτερότητες, η διδακτική επάρκεια, ο σχεδιασμός και η εφαρμογή ενός προγράμματος ΦΑ, η παρακίνηση των μαθητών/τριών, η ανάπτυξη των συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων στους/στις μαθητές/τριες, η ανάπτυξη καλών σχέσεων με τους/τις μαθητές/τριες και η διατήρηση του ελέγχου της τάξης. Διαπιστώθηκε ότι η αναμέτρηση με τις απαιτήσεις του νέου ΠΣ ΦΑ δεν επηρέασε σημαντικά τις έμμεσες ανησυχίες οι οποίες συνδέονται με την επάρκεια των απαραίτητων μέσων για τη διδασκαλία, την αποδοχή και το σεβασμό από τους συναδέλφους καθώς και την αξιολόγηση της διδασκαλίας. Στο σημείο αυτό αξίζει να επισημανθεί ότι δεν υπάρχουν σχετικές έρευνες με παρόμοιο ερευνητικό προσανατολισμό ώστε να επιτραπεί μια συγκριτική εξέταση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν.

Επίσης, βρέθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του φύλου μόνο στις άμεσες ανησυχίες με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς ΦΑ να εκδηλώνουν υψηλότερες άμεσες ανησυχίες σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους. Ο Conkley (1996) αναφέρει ότι οι διδακτικές ανησυχίες των εκπαιδευτικών ΦΑ τείνουν να επηρεάζονται από τα δημογραφικά στοιχεία. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δε συγκλίνουν με τα αποτελέσματα της έρευνας των Καραμπέκου και συνεργατών (2004) που έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μόνο στις έμμεσες ανησυχίες τόσο για τις φοιτήτριες όσο και για τις γυναίκες εκπαιδευτικούς ΦΑ. Από την άλλη, στην έρευνα της Μανούσου (2009) δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το σύνολο και τα είδη των ΔΑ ανάμεσα σε άντρες και γυναίκες εκπαιδευτικούς ΦΑ.

Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δεν παρατηρήθηκε επίσης σημαντική επίδραση των ετών υπηρεσίας στις άμεσες και τις έμμεσες ανησυχίες των ατόμων του δείγματος. Ως εκ τούτου μπορεί να υποστηριχθεί ότι η διδακτική εμπειρία η οποία κατακτάται με τα χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας δεν επηρέασε τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών ΦΑ.

Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνουν τα αποτελέσματα άλλων ερευνών σε μεικτό δείγμα φοιτητών/τριών και εκπαιδευτικών ΦΑ καθώς δεν παρατηρήθηκε σημαντική διαφοροποίηση ως προς τα επίπεδα των διδακτικών ανησυχιών μεταξύ των δύο ομάδων (Fung, 1993; Καραμπέκου και συν., 2004). Επίσης, τα αποτελέσματα και άλλων ερευνών σε δείγμα εκπαιδευτικών ΦΑ συνηγορούν στο ότι η μεταβολή των ΔΑ ενδέχεται να μη συμβαδίζει απόλυτα με την αύξηση των χρόνων υπηρεσίας και τη συνεπαγόμενη αύξηση



της διδακτικής εμπειρίας (Conkle, 1996; Hodge & Akuffo, 2007; Μανούσου, 2009; Sullivan, 2000). Η Fung (1993) υποστηρίζει ότι παράγοντες όπως η προσωπικότητα, η εκπαίδευση, η επιμόρφωση και οι προσωπικές εμπειρίες οι οποίες βιώνονται μέσα σε ένα συγκεκριμένο διδακτικό περιβάλλον ενδέχεται να επηρεάζουν τη μεταβολή των ΔΑ (Καραμπέκου και συν., 2004; Μανούσου, 2009).

Το δεύτερο μέρος της παρούσας διερεύνησης αφορούσε στη σε βάθος διερεύνηση των ανησυχιών και των απόψεων των εκπαιδευτικών ΦΑ οι οποίοι/ες συμμετείχαν στην πιλοτική εφαρμογή του νέου Προγράμματος Σπουδών (ΠΣ) ΦΑ.

Για το σχεδιασμό και την ανάλυση των συνεντεύξεων ακολουθήθηκε το θεωρητικό μοντέλο Concerns-Based Adoption Model (CBAM) το οποίο αναφέρεται στις ανησυχίες των εκπαιδευτικών σε σχέση με την εφαρμογή μιας εκπαιδευτικής καινοτομίας. Σύμφωνα με τους εισηγητές του Concerns-Based Adoption Model, Hall, Wallace και Dossett (1973) οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι καλούνται να διαχειριστούν τις απαιτήσεις μιας καινοτομίας, τείνουν να εκδηλώνουν ανησυχίες ως προς τα ακόλουθα στάδια: ενημέρωση-πληροφόρησης, προσωπική εμπλοκή, διαχείριση της καινοτομίας, επιπτώσεις της καινοτομίας στους/στις μαθητές/τριες, συνεργασία και αναθεώρηση στοιχείων της καινοτομίας.

Στην παρούσα έρευνα, όσον αφορά το στάδιο της ενημέρωσης-επιμόρφωσης, αναδείχθηκε ότι κανένας/καμία από τους/τις εκπαιδευτικούς ΦΑ δεν είχε επίσημα λάβει γνώση για τους λόγους και τα κριτήρια επιλογής των πιλοτικών σχολείων. Κατά την εκτίμησή τους, η συγκεκριμένη επιλογή ήταν αποτέλεσμα θεσμικής επιβολής άνωθεν και έξωθεν του σχολικού περιβάλλοντος. Η συγκεκριμένη πολιτική επιλογή αντανακλά την κυρίαρχη λογική για την εισαγωγή των εκπαιδευτικών αλλαγών στην χώρα μας η οποία, σύμφωνα με την Κουλουμπαρίτση (2006) συμπυκνώνεται στο ακόλουθο επιχείρημα: «Στην Ελλάδα μόνο με την άνωθεν θεσμική επιβολή γίνεται δουλειά». Το γεγονός ότι παρακάμφθηκε η συναίνεση των εκπαιδευτικών ΦΑ, οι οποίοι/ες εργάζονταν στις εμπλεκόμενες σχολικές μονάδες, ενδέχεται να έχει επιδράσει αρνητικά, εμποδίζοντάς τους να αναπτύξουν αισθήματα κυριότητας και προσωπικής δέσμευσης τα οποία θεωρούνται απαραίτητα κυρίως όσον αφορά στην εφαρμογή μιας εκπαιδευτικής αλλαγής (Zhu, Ennis, & Chen, 2011). Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί ενδέχεται να αντιλαμβάνονται τη μη συμμετοχή τους στη διαδικασία αλλαγής του ΠΣ ως ένδειξη της έλλειψης εμπιστοσύνης της πολιτείας προς αυτούς. Η ενδεχόμενη μη αναγνώριση των εκπαιδευτικών ως επαγγελματιών, οι οποίοι/ες μπορούν να συνεισφέρουν ουσιαστικά με τις ειδικές γνώσεις, την εμπειρία και τις ικανότητές τους (Fullan, 1991), μπορεί να συνδεθεί με συναισθήματα



δυσaréσκειας και ματαίωσης, λόγω της αντιλαμβανόμενης υποβάθμισης του ρόλου τους σε αυτό του διεκπεραιωτή. Τα παραπάνω είναι πιθανόν να προκαλέσουν περαιτέρω δυσλειτουργίες δυσχεραίνοντας τη συνέχεια και την εδραίωση της εφαρμογής του νέου ΠΣ της ΦΑ.

Επίσης, οι συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί, στο σύνολό τους, επιβεβαίωσαν την παραδοχή ότι η επιμόρφωση είναι απαραίτητη για την επαγγελματική ανάπτυξη και την ενδυνάμωσή τους έτσι ώστε να ανταποκριθούν με επιτυχία στις νέες απαιτήσεις της προωθούμενης καινοτομίας (Johns, et al., 2001; Ha, et al., 2008; Kirk et al., 2001; MacDonald, 1999). Εν τούτοις, επεσήμαναν σημαντικές αδυναμίες της επιμόρφωσης με αποτέλεσμα να αισθάνονται ότι δεν έχουν υποστηριχθεί σημαντικά κατά την πιλοτική εφαρμογή του νέου ΠΣ ΦΑ. Ως κυριότερο μειονέκτημα προσδιόρισαν το μη πρακτικό χαρακτήρα της επιμόρφωσης επειδή, κατά τη γνώμη τους, περιορίστηκε σε γενικές θεωρητικές παρουσιάσεις και δεν εμπεριείχε σαφείς και συγκεκριμένες προτάσεις διδακτικής εφαρμογής του νέου ΠΣ. Δεδομένου ότι η επιμόρφωση από την πρώτη της φάση περιελάμβανε δραστηριότητες πρακτικού χαρακτήρα (πχ το σχεδιασμό ωριαίων πλάνων μαθημάτων από τους επιμορφούμενους), βάσει των διαλέξεων και των αντίστοιχων παραδειγμάτων που παρουσιάζονταν σε κάθε ενότητα, η αντίθετη άποψη ορισμένων εκ των συνεντευξιαζόμενων μπορεί να αποδοθεί στο αρνητικό κλίμα που, όπως αναφέρεται παρακάτω, είχε αρχικά δημιουργηθεί από μία μερίδα εκπαιδευτικών, και επομένως στην πιθανότητα μερικής εφαρμογής του προγραμματισμένου περιεχομένου της επιμόρφωσης στα τμήματά τους. Επίσης, στο πλαίσιο της επιμόρφωσης είχε προγραμματιστεί δια ζώσης παρακολούθηση ενός αριθμού μαθημάτων των εκπαιδευτικών και υποστήριξη του έργου τους, κατά τη διάρκεια του μαθήματός τους. Αυτό όμως δεν εφαρμόστηκε σε όλες τις περιπτώσεις, όπως δεν εφαρμόστηκε και η τρίτη προγραμματισμένη φάση του προγράμματος της επιμόρφωσης. Σε όλους αυτούς τους λόγους μπορεί να αντανakλώνται οι προαναφερόμενες απόψεις των εκπαιδευτικών για τη θεωρητική φύση της επιμόρφωσης.

Οι εκπαιδευτικοί υπογράμμισαν επίσης ότι η επιμόρφωση, κυρίως ο πρώτος κύκλος, παρέκκλινε από το σκοπό της καθώς χρησιμοποιήθηκε από τους επιμορφούμενους εκπαιδευτικούς ως πεδίο διαμαρτυριών και ως ευκαιρία έκφρασης των γενικότερων επαγγελματικών ανησυχιών τους με αποτέλεσμα, όπως ανέφεραν, να χαθεί σημαντικός χρόνος. Την ανεπαρκή επιμόρφωση τη συνέδεσαν επίσης με τον χρόνο διεξαγωγής και τη διάρκειά της. Υποστήριζαν, δηλαδή, ότι ενώ θα έπρεπε να προηγηθεί της πιλοτικής εφαρμογής, αυτή έλαβε χώρα πολύ αργότερα και είχε μικρή διάρκεια. Κατά τη γνώμη

κάποιων συμμετεχόντων/ουσών, οι δύο κύκλοι επιμόρφωσης που τελικά πραγματοποιήθηκαν είχαν έναν αποσπασματικό χαρακτήρα και διακρίθηκαν από έλλειψη συνεκτικότητας ως προς την ανάπτυξη του περιεχομένου. Τα παραπάνω ευρήματα μπορούν ενδεχομένως να αποδοθούν στο χρονικά μεγάλο μεσοδιάστημα το οποίο παρεμβλήθηκε μεταξύ των δύο κύκλων (Δεκέμβριος – Απρίλιος), και κυρίως στη μεγαλύτερη προσέλευση και συμμετοχή εκπαιδευτικών στη δεύτερη φάση σε σχέση με την πρώτη και επομένως, την ανάγκη για σύνδεση και επανάληψη στοιχείων του περιεχομένου, στην ύπαρξη διαφορετικών επιμορφωτών στις δύο φάσεις ή και σε πιθανούς συνδυασμούς των παραπάνω.

Στον αντίποδα των διαπιστωμένων αδυναμιών, οι εκπαιδευτικοί ΦΑ, απαντώντας σε σχετική ερώτηση, διέκριναν τα χαρακτηριστικά που θα έπρεπε να φέρει η επιμόρφωση ως προς την πιλοτική εφαρμογή του νέου ΠΣ τα οποία γενίκευσαν για οποιαδήποτε ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση επαγγελματικής ανάπτυξης. Ως κύριο χαρακτηριστικό της αποτελεσματικής επιμόρφωσης αναγνώρισαν την υιοθέτηση ενός βιωματικού και πρακτικού προσανατολισμού ώστε να ανταποκρίνεται στις ιδιαιτερότητες της διδασκαλίας της ΦΑ. Σε αυτό το πλαίσιο της «πρακτικής λογικής» (Μάνεσης, κ.ά., 2006) μπορεί να ενταχθούν και οι προτάσεις τους για διάθεση συνοδευτικού επιμορφωτικού και οπτικοακουστικού υλικού με παραδείγματα διδακτικής εφαρμογής, η αξιοποίηση και η εμπλοκή στην επιμορφωτική διαδικασία έμπειρων και αποτελεσματικών εκπαιδευτικών ΦΑ καθώς και η χρήση των διαδικτυακών εφαρμογών που ευνοούν την ανταλλαγή ιδεών προβληματισμών και πρακτικών μεταξύ των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών ΦΑ. Σύμφωνα με τον Fullan (1994) για να αναπτυχθεί η επαγγελματική συλλογικότητα, απαραίτητη για κάθε εκπαιδευτική αλλαγή, απαιτείται ένας μετασχηματισμός της κυρίαρχης κουλτούρας ώστε όλα τα εμπλεκόμενα μέρη να επικοινωνούν με όρους ισοτιμίας και να εργάζονται από κοινού για την πρόωγηση της. Για το λόγο αυτό αναγνωρίζεται η ανάγκη για καινούργιες προσεγγίσεις επαγγελματικής ανάπτυξης με την αξιοποίηση της εξ αποστάσεως μάθησης μέσω του διαδικτύου και την παροχή δια ζώσης σεμιναρίων και συνεχούς συμβουλευτικής σε επίπεδο σχολείου (Ha, et al., 2008). Όσον αφορά στον χρόνο πραγματοποίησης της επιμόρφωσης προτάθηκε η αξιοποίηση των δεκαήμερων μετά τη λήξη και πριν την έναρξη του σχολικού έτους. Σε αυτό το διάστημα οι εκπαιδευτικοί ΦΑ θεωρούν ότι έχουν τη δυνατότητα να επεξεργαστούν και να μελετήσουν τις κατευθυντήριες αρχές μιας καινοτομίας, απαλλαγμένοι από την πίεση και την ένταση που προκαλεί η διαχείριση της διδακτικής καθημερινότητας. Τα αποτελέσματα αυτά συγκλίνουν με τη διαπίστωση του Çimer και συν. (2010) ότι η ενδοϋπηρεσιακή

επιμόρφωση είναι προτιμότερο να προσφέρεται σε μόνιμη βάση, να έχει διάρκεια μιας τουλάχιστον εβδομάδας στο διάστημα μετά τη λήξη και πριν την έναρξη του σχολικού έτους (Ιούνιος- Σεπτέμβριος). Κατά τον Fullan (1991), αποσπασματικά και βραχύχρονα (one-shot) επιμορφωτικά προγράμματα λίγο πριν ή κατά τη διάρκεια της εφαρμογής μιας εκπαιδευτικής αλλαγής δεν προσφέρουν σημαντική βοήθεια στους εκπαιδευτικούς.

Όσον αφορά το στάδιο της προσωπικής εμπλοκής, από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ΦΑ, οι επτά στους δέκα, εκδήλωσαν ανησυχίες σε σχέση με προσωπικά ζητήματα τα οποία, κατά τη γνώμη τους, δυσχέραναν την προσπάθειά τους να σχεδιάσουν τη διδασκαλία τους με βάση τα προτεινόμενα χαρακτηριστικά του νέου ΠΣ. Οι μισοί εκπαιδευτικοί ΦΑ από το σύνολο αυτών οι οποίοι συμμετείχαν στις συνεντεύξεις, συνέδεσαν τις κυριότερες δυσκολίες με τον περιορισμένο προσωπικό χρόνο, λόγω οικογενειακών και άλλων επαγγελματικών υποχρεώσεων, με αποτέλεσμα, όπως ανέφεραν, να μην μπορούν να αφιερώσουν τον απαιτούμενο χρόνο για το σχεδιασμό του μαθήματος με βάση το νέο ΠΣ. Επίσης, πέντε εκπαιδευτικοί ΦΑ ανέφεραν ότι βίωσαν συναισθήματα αβεβαιότητας και σύγχυσης ως προς τις προωθούμενες αλλαγές λόγω μη επαρκούς καθοδήγησης και ελλιπούς επιμόρφωσης. Επίσης, τέσσερις στους δέκα επεσήμαναν ως ανασταλτικό παράγοντα τη μειωμένη διάθεση να εμπλακούν δυναμικά με την προτεινόμενη καινοτομία την οποία απέδωσαν στην υφιστάμενη αρνητική περιρρέουσα ατμόσφαιρα λόγω των δυσμενών επαγγελματικών και οικονομικών συνθηκών (για παράδειγμα, αβεβαιότητα εκπαιδευτικών σε διάθεση, μισθολογικές περικοπές). Τέσσερις εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν ότι η δέσμευσή τους σε οικείους τρόπους διδασκαλίας ενδεχομένως να τους εμπόδιζε να ανταποκριθούν με ζήλο στις νέες απαιτήσεις. Επίσης, με μικρότερες συχνότητες οι εκπαιδευτικοί συμπεριέλαβαν ανησυχίες σχετικά με την έλλειψη εξειδικευμένης γνώσης ως προς τη διδακτική αξιοποίηση των ΤΠΕ και ειδικότερα του διαδικτύου που προτείνεται από το νέο ΠΣ, γεγονός που καταδεικνύει την αναγκαιότητα παροχής εξειδικευμένης επιμόρφωσης και κατάρτισης. Μεμονωμένες αναφορές συγκέντρωσε η συναισθηματική πίεση που προκλήθηκε στους εκπαιδευτικούς από αντιδράσεις μελών της σχολικής κοινότητας όταν προσπάθησαν να εντάξουν υπαίθριες δραστηριότητες και διαπολιτισμικές προσεγγίσεις. Ως προς αυτό ας επισημανθεί η ανάγκη αναβάθμισης του υπάρχοντος θεσμικού πλαισίου ώστε να διευκολύνει και να κατοχυρώνει τον/την εκπαιδευτικό ΦΑ προκειμένου να εμπλουτίσει τη διδασκαλία με δραστηριότητες οι οποίες απαιτούν μετακινήσεις των μαθητών/τριών εκτός σχολείου.

Αρκετά από τα παραπάνω ευρήματα μπορούν να συσχετιστούν με τα αποτελέσματα της έρευνας των Μάνεση, Κατσαούνου και Τσερεγκούνη (2006) σύμφωνα με τα οποία οι

εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή των εκπαιδευτικών αλλαγών είναι απρόθυμοι να αφιερώσουν τον απαιτούμενο χρόνο και κόπο, νιώθουν ασφάλεια ακολουθώντας τους πρακτικούς τρόπους αντιμετώπισης της διδακτικής καθημερινότητας που έμαθαν μέσα από την εμπειρία τους αλλά και αισθάνονται ότι έτυχαν μιας ελλιπούς επιμόρφωσης.

Οι διαπιστωμένες ανησυχίες των εκπαιδευτικών ΦΑ οι οποίοι/ες αποτέλεσαν το δείγμα της παρούσας έρευνας, ενδέχεται να αποτέλεσαν δομικά χαρακτηριστικά ενός περιοριστικού ψυχολογικού υπόβαθρου το οποίο τους επηρέασε κατά την πιλοτική εφαρμογή του νέου ΠΣ. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο στη μεταφορά και την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής σε πραγματικές συνθήκες τάξης (Hargreaves, 2005). Μάλιστα, στην περίπτωση της εξεταζόμενης καινοτομίας οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζονται ως το «σημαντικότερο παράγοντα της επιτυχίας των στόχων κάθε Προγράμματος Σπουδών» (ΥΠΔΒΜΘ-ΠΙ, 2011β). Γενικά, οι ανησυχίες τους, στο βαθμό που αναδεικνύουν τα αίτια για το γεγονός ότι αρκετές εκπαιδευτικές αλλαγές δεν εφαρμόζονται ουσιαστικά στην πράξη ή διεκπεραιώνονται τυπικά θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη και να προβληματίζουν τους υπεύθυνους χάραξης και εκπόνησης κάθε εκπαιδευτικής πολιτικής (Μάνεσης κ. ά., 2006).

Σύμφωνα με τους Kim και Taggart (2004), τα νέα ΠΣ και οι προτεινόμενες καινοτόμες παιδαγωγικές προσεγγίσεις μπορεί να συνιστούν μια αισιόδοξη προοπτική όταν το ζητούμενο είναι η βελτίωση της παρεχόμενης ΦΑ στα σχολεία. Ωστόσο, όπως οι ίδιοι υποστηρίζουν, ούτε οι επιδιώξεις ενός νέου ΠΣ ούτε η βούληση των εκπαιδευτικών φαίνεται να επαρκούν όταν η διδασκαλία και η μάθηση επηρεάζεται από μια σειρά εμποδίων θεσμικού χαρακτήρα (Kim & Taggart, 2004).

Το ίδιο προβληματισμένοι/ες φάνηκαν να είναι οι συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί ΦΑ από τη διαχείριση της αλλαγής σε επίπεδο διδακτικής πράξης. Σχεδόν όλοι/ες οι εκπαιδευτικοί, οι εννέα στους δέκα, προσδιόρισαν την ανεπαρκή υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων ως τον παράγοντα εκείνον, ο οποίος επηρέασε το διδακτικό περιβάλλον του μαθήματος με αποτέλεσμα να αισθάνονται ότι η διδασκαλία δεν εξελίχθηκε ικανοποιητικά με βάση τις νέες κατευθύνσεις. Πιο συγκεκριμένα, συνέδεσαν τις ανησυχίες τους με την ελλιπή υποδομή των σχολείων σε αθλητικές εγκαταστάσεις, την ανυπαρξία κλειστών χώρων και τον περιορισμένο και ακατάλληλο αύλειο χώρο σε συνδυασμό με το μεγάλο αριθμό μαθητών/τριών λόγω παράλληλης διδασκαλίας δύο μαθητικών τμημάτων. Μάλιστα, από τα συνοδευτικά σχόλιά τους, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνθηκαν ανίσχυροι να επινοήσουν τρόπους αντιμετώπισης των προκαλούμενων δυσχερειών με αποτέλεσμα να είναι έκδηλα τα συναισθήματα αδυναμίας και απογοήτευσης.



Σύμφωνα με τέσσερις εκπαιδευτικούς ΦΑ, η ύπαρξη και η διαχείριση μαθητών/τριών με μαθησιακές ιδιαιτερότητες και προβλήματα συμπεριφοράς, χωρίς την παράλληλη στήριξη αυτών των μαθητών/τριών από ειδικούς παιδαγωγούς, υπήρξε ένας διαρκής περισπασμός που δεν τους επέτρεψε να επικεντρωθούν στους μαθησιακούς στόχους στο βαθμό που επιθυμούσαν. Ακόμη, η έλλειψη υποστήριξης και συνεργατικού πνεύματος από τους γονείς προσδιορίστηκε από τρεις εκπαιδευτικούς ΦΑ ως εμπόδιο στην προσπάθειά τους να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους με βάση τις νέες απαιτήσεις. Σύμφωνα με τους Δέρρη και Αυγερινό (2012) η δημιουργία του «εκπαιδευμένου» μαθητή στη ΦΑ με τον τρόπο που οριοθετείται στο νέο ΠΣ προϋποθέτει ένα διευρυνόμενο πλαίσιο συνεργασίας με τους γονείς των μαθητών/τριών αλλά και ευρύτερους φορείς φυσικής δραστηριότητας. Επομένως, μπορεί να υποστηριχθεί ότι οι συγκεκριμένοι/ες εκπαιδευτικοί ΦΑ αντιλαμβάνονται ως σημαντική την ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων προκειμένου να εκπληρωθεί η σκοποθεσία του νέου ΠΣ.

Οι ανησυχίες τριών εκπαιδευτικών ΦΑ, οι οποίοι/ες συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, επικεντρώθηκαν επίσης στον περιορισμένο διδακτικό χρόνο. Συγκεκριμένα, θεώρησαν ότι οι δύο διδακτικές ώρες οι οποίες διατίθενται για τη διδασκαλία της ΦΑ στην Ε΄ και ΣΤ΄ τάξη δεν ήταν αρκετές για την ικανοποίηση των μαθησιακών αναγκών των μαθητών/τριών αυτής της ηλικίας και κατά συνεπαγωγή την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας του μαθήματος η οποία αποτελεί κύρια επιδίωξη του νέου ΠΣ. Σύμφωνα με μία εκπαιδευτικό ΦΑ, ο διαθέσιμος διδακτικός χρόνος συρρικνώθηκε ακόμη περισσότερο σε περιπτώσεις ανατροπής του διδακτικού προγραμματισμού λόγω εκπαιδευτικών επισκέψεων και άλλων συμβάντων τα οποία επέφεραν λειτουργικές δυσλειτουργίες στο ημερήσιο σχολικό πρόγραμμα. Μεμονωμένες αναφορές ως προς τα εμπόδια τα οποία συνάντησαν κατά την πιλοτική εφαρμογή του νέου ΠΣ συνδέθηκαν με τους περιορισμένους οικονομικούς πόρους, την ελλιπή διοικητική στήριξη της ΦΑ σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Επίσης, αναφέρθηκε ότι αντίξοες καιρικές συνθήκες, οι οποίες επικράτησαν κατά το χειμώνα 2012, δεν επέτρεψαν τον εμπλουτισμό της διδασκαλίας του μαθήματος σύμφωνα με τα νέα χαρακτηριστικά.

Από τα αποτελέσματα που μόλις προηγήθηκαν μπορεί κανείς να συναγάγει ότι η εφαρμογή ενός ΠΣ σπάνια επιτυγχάνεται ανεμπόδιστα καθώς η αναγωγή των κατευθυντηρίων γραμμών σε διδακτική πράξη φαίνεται να επηρεάζεται από πλήθος παραγόντων εκτός της ψυχολογικής προδιάθεσης των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών ΦΑ. Οι Zhu, Ennis και Chen (2011) υπογραμμίζουν ότι οι συγκείμενοι παράγοντες οι οποίοι διαμορφώνουν το ιδιαίτερο πλαίσιο μέσα στο οποίο παρέχεται και αναπτύσσεται ένα νέο



ΠΣ ΦΑ (Curriculum delivery contexts) τείνουν να επηρεάζουν την εφαρμογή του. Ως τέτοιοι παράγοντες προσδιορίζονται από τους Fraser-Thomas και Beaudoin (2002) οι χρονικοί περιορισμοί, η έλλειψη των απαραίτητων μέσων και υποδομών, οι πολυπληθείς τάξεις, η μη επαρκής καθοδήγηση και η μη συνεχής συμβουλευτική. Οι παράγοντες αυτοί αναδείχθηκαν και από τους συμμετέχοντες/ουσες στην παρούσα έρευνα ως εμπόδια κατά την πιλοτική εφαρμογή του νέου ΠΣ ΦΑ.

Η συνθετική θεώρηση του θεωρητικού μοντέλου των ΔΑ της Fuller (1969) και του μοντέλου ανάπτυξης των ανησυχιών σε σχέση με την εισαγωγή και την εφαρμογή καινοτομιών στο χώρο της εκπαίδευσης (CBAM, Hall et al., 1973) μπορεί να οδηγήσει στη διαπίστωση ότι οι παραπάνω ανησυχίες των εκπαιδευτικών ΦΑ οι οποίοι/ες κλήθηκαν να εφαρμόσουν και να διαχειριστούν διδακτικά τις κατευθυντήριες γραμμές του νέου ΠΣ φαίνεται να συναντούν τις διδακτικές ανησυχίες για το έργο. Επίσης, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι οι ανησυχίες τις οποίες βιώνουν οι εκπαιδευτικοί ΦΑ κατά την εφαρμογή ενός νέου ΠΣ τείνουν να είναι παρόμοιες με τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών ΦΑ σε ένα γενικότερο πλαίσιο διδακτικής της ΦΑ (Conkle, 1996) ή ακόμη και στο ειδικότερο πλαίσιο της ειδικής ΦΑ (Hodge & Akuffo, 2007). Αυτές οι διαπιστώσεις μπορούν να συνδεθούν με το γεγονός ότι οι ιδιαίτερες συνθήκες διεξαγωγής του μαθήματος ΦΑ έτσι όπως διαμορφώνονται από τη σχέση των κινητικών απαιτήσεων του μαθήματος με το χώρο, τις υποδομές και τον εξοπλισμό, είναι παράγοντες οι οποίοι φαίνεται να επηρεάζουν την ανάπτυξη των ΔΑ τόσο κατά την πορεία ανάπτυξης των εκπαιδευτικών ΦΑ όσο και κατά την υιοθέτηση καινοτομιών στο πεδίο της ΦΑ. Η Μανούσου (2009) αποδίδει τις υψηλές ανησυχίες των ελλήνων εκπαιδευτικών ΦΑ για τις συνθήκες εργασίας στα διαπιστωμένα ελλείμματα σε υλικοτεχνική υποδομή των δημόσιων σχολείων και την έλλειψη στήριξης του δημόσιου σχολείου από την πολιτεία. Σύμφωνα με την ίδια, υπό αυτές τις συνθήκες η ΦΑ τίθεται σε μειονεκτική θέση επειδή η έλλειψη των παραπάνω προϋποθέσεων τείνει να μειώνει την αποτελεσματικότητά της. Ως εκ τούτου, η επιτυχία του νέου ΠΣ ΦΑ προϋποθέτει την αναβάθμιση «στην ποιότητα των σχολικών μονάδων, στη μόρφωση και στο θεσμικό πλαίσιο που σχετίζεται με τη λειτουργία της εκπαίδευσης» (Αυγερινός 2006:5).

Όσον αφορά στην επίδραση ή/και τα αποτελέσματα του νέου ΠΣ στη μάθηση των μαθητών/τριών, τέσσερις εκπαιδευτικοί ΦΑ ανέφεραν ότι η σκοποθεσία της ΦΑ παρουσιάζεται περισσότερο διευρυμένη στο νέο ΠΣ σε σχέση με το κυρίαρχο αναλυτικό πρόγραμμα. Με τον τρόπο αυτό παρακινήθηκαν ώστε να δώσουν έμφαση στην ανάπτυξη και άλλων σκοπών εκτός του κινητικού με αποτέλεσμα να ευνοείται περισσότερο η

ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών/τριών. Δύο εκπαιδευτικοί ΦΑ θεώρησαν θετική τη διεύρυνση του μαθησιακού πλαισίου του μαθήματος καθώς το νέο ΠΣ επέτρεψε την ενσωμάτωση δραστηριοτήτων αναφορικά με σύγχρονα κρίσιμα ζητήματα όπως για παράδειγμα είναι τα περιβαλλοντικά ζητήματα. Για άλλους δύο εκπαιδευτικούς η εφαρμογή του νέου ΠΣ είχε ως αποτέλεσμα την ενίσχυση της παρακίνησης των μαθητών/τριών καθώς συμμετείχαν με περισσότερο ενθουσιασμό στο μάθημα. Δύο ακόμη εκπαιδευτικοί επεσήμαναν ότι οι προτεινόμενες διαδικασίες αξιολόγησης ακολουθούν ένα μαθητοκεντρικό προσανατολισμό με βάση το ρυθμό βελτίωσης και τις μαθησιακές ανάγκες κάθε μαθητή/τριας. Στο μαθητοκεντρικό προσανατολισμό του νέου ΠΣ εστίασε και ένας εκπαιδευτικός όταν υποστήριξε ότι κατά την εφαρμογή του, δόθηκε η δυνατότητα στους/στις μαθητές/τριες να εμπλακούν περισσότερο ενεργά και να αναπτύξουν πρωτοβουλίες κατά τη μαθησιακή διαδικασία.

Στον αντίποδα των παραπάνω απόψεων εκφράστηκαν απόψεις στις οποίες αποτυπώθηκαν οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών ως προς τις προτεινόμενες καινοτομίες του νέου ΠΣ. Για παράδειγμα, τρεις εκπαιδευτικοί εξέφρασαν τον προβληματισμό ότι η αυτονομία του/της εκπαιδευτικού ΦΑ να επιλέξει το περιεχόμενο και τα μέσα του μαθήματος ενδέχεται, μακροπρόθεσμα, να εγκυμονήσει κινδύνους όπως η πρόκληση συγκρίσεων και η δημιουργία ενός άτυπου ανταγωνισμού μεταξύ των σχολείων. Επιπλέον, επισημάνθηκε η δυσκολία διαμόρφωσης ενός Αναλυτικού Προγράμματος, ικανού να αποδώσει ικανοποιητικά μαθησιακά αποτελέσματα και η αντίστοιχη μεγάλη ευθύνη την οποία επωμίζεται ο/η εκπαιδευτικός ΦΑ.

Για δύο εκπαιδευτικούς ΦΑ κάποια χαρακτηριστικά του νέου ΠΣ είναι δηλωτικά μιας τάσης θεωρητικοποίησης της ΦΑ εις βάρος του κινητικού περιεχομένου του μαθήματος. Οι αναφορές τους συνδέθηκαν τόσο με την αξιοποίηση των Η/Υ όσο και με την προώθηση γνωστικών επιδιώξεων κατά τη διδασκαλία του μαθήματος στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Μέσα από τις ανησυχίες των δύο εκπαιδευτικών ΦΑ διαφάνηκαν οι προσωπικές τους πεποιθήσεις και αντιλήψεις για την αξία και τον προσανατολισμό της ΦΑ στο δημοτικό σχολείο.

Υποστηρίζεται ότι οι πεποιθήσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί ΦΑ για τη φιλοσοφία και την αξία του μαθήματος επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο εφαρμόζεται ένα νέο ΠΣ (Zhu, Ennis & Chen, 2011). Έχει διαπιστωθεί ότι η μακροχρόνια εφαρμογή της ΦΑ με βραχυπρόθεσμες επιδιώξεις όπως είναι η ικανοποίηση των αναγκών αναψυχής και ψυχαγωγίας των μαθητών/τριών δεν εξυπηρετεί τη μάθησή τους σε μακροπρόθεσμο επίπεδο (Rovegno & Bandhauer, 1997; Zhu, et al., 2011). Ο Sparkes (1990) υπογραμμίζει

την πολυεπίπεδη φύση κάθε εκπαιδευτικής αλλαγής καθώς αυτή κρίνεται σκόπιμο να αφορά στα ακόλουθα τρία επίπεδα: το εκπαιδευτικό υλικό και τα μέσα, τις διδακτικές στρατηγικές και τέλος, τις πεποιθήσεις και τον τρόπο αντίληψης των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών. Η αλλαγή στις πεποιθήσεις είναι βαθύτερη και επομένως πιο δύσκολη να επιτευχθεί επειδή απαιτεί τον επαναπροσδιορισμό του αξιακού προσανατολισμού των ατόμων για τον ίδιο το σκοπό της εκπαίδευσης.

Ωστόσο, θεωρείται ότι είναι αυτή που αντιπροσωπεύει την ουσιαστική και την πραγματική αλλαγή. Στο ίδιο πνεύμα, οι Rovigno και Bandhauer (1997) τονίζουν ότι η αλλαγή στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ΦΑ είναι σημαντική για την ενίσχυση της εκπαιδευτικής αξίας της ΦΑ. Οι ίδιοι πρότειναν οι εκπαιδευτικοί ΦΑ να αποδεσμευτούν από διδακτικές πρακτικές του παρελθόντος, να δουν με πιο θετικό τρόπο και να πειραματιστούν με νέες μεθοδολογικές προσεγγίσεις με σκοπό τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων της ΦΑ.

Στην παρούσα έρευνα ο καταγεγραμμένος μικρός αριθμός αναφορών σχετικά με την επίδραση του νέου ΠΣ θα μπορούσε να αποδοθεί στο σχετικά μικρό χρονικό διάστημα της πιλοτικής εφαρμογής του νέου ΠΣ. Στο διάστημα αυτό φάνηκε ότι οι συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί ΦΑ προβληματίζονταν κυρίως για περισσότερο πειστικά ζητήματα όπως αυτά του σχετίζονται με την πληροφόρηση –επιμόρφωση, την προσωπική εμπλοκή και τη διαχείριση των προτεινόμενων καινοτομιών στη διδακτική καθημερινότητα. Οι Van den Berg και συν. (2000) μελετώντας συμπληρωματικά το CBAM με το θεωρητικό μοντέλο ανάπτυξης των ΔΑ της Fuller (1969) θεωρούν ότι τα στάδια της πληροφόρησης-επιμόρφωσης και της προσωπικής εμπλοκής του CBAM αντιστοιχούν στις ανησυχίες για το εγώ, το στάδιο της διαχείρισης της καινοτομίας στις ανησυχίες για το έργο και τα στάδια της επίδρασης-αποτελεσμάτων και της συνεργασίας στις ανησυχίες για την επίδραση. Οι ίδιοι διαπίστωσαν ότι σε πολλά από τα μεγάλης κλίμακας ευρωπαϊκά σχέδια καινοτομίας οι εκπαιδευτικοί έτειναν να διατηρούν τις ανησυχίες για το εγώ για μεγάλο χρονικό διάστημα μετά την εισαγωγή των καινοτομιών. Ενδεικτικά είναι τα αποτελέσματα έρευνάς τους σύμφωνα με τα οποία στο 40% των σχολείων που μελετούσαν, οι εκπαιδευτικοί παρουσίαζαν υψηλά επίπεδα ανησυχιών για το εγώ ακόμη και τρία έτη μετά την εισαγωγή μιας συγκεκριμένης εκπαιδευτικής καινοτομίας.

Γενικά κάτω από συνθήκες αβεβαιότητας όπως αυτές που δημιουργούνται κατά την εφαρμογή μίας εκπαιδευτικής αλλαγής, χρειάζεται μια συνεχής αλληλεπίδραση ανάμεσα στην αλλαγή που προτείνεται και στις συνεργατικές και επικοινωνιακές σχέσεις που αναπτύσσονται στο περιβάλλον εντός και εκτός του σχολείου. Στην παρούσα έρευνα και

ειδικότερα όσον αφορά στις συνεργασίες που αναπτύχθηκαν κατά την πιλοτική εφαρμογή του νέου ΠΣ, μπορεί να ειπωθεί ότι αυτές κυρίως περιορίστηκαν μεταξύ των εκπαιδευτικών ΦΑ. Για παράδειγμα, οι επτά στους δέκα συμμετέχοντες ανέφεραν ότι, ελλείψει επαρκούς καθοδήγησης και επιμόρφωσης και προκειμένου να μετριάσουν τις ανησυχίες τους, συνεργάστηκαν με τους άλλους εκπαιδευτικούς ΦΑ του σχολείου για να αναζητήσουν και να συλλέξουν από κοινού σχετικό πληροφοριακό υλικό, να μελετήσουν τις κατευθυντήριες αρχές του νέου ΠΣ, να σχεδιάσουν τη διδασκαλία με βάση τα νέα δεδομένα και να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες που ανέκυπταν. Μόνο τρεις εκπαιδευτικοί συμπεριέλαβαν αναφορές ευρύτερης συνεργασίας με εκπαιδευτικούς των τάξεων στο πλαίσιο διαθεματικών προγραμμάτων και λειτουργικών ρυθμίσεων του διδακτικού ωραρίου. Ας υπογραμμιστεί ότι δεν καταγράφηκαν αναφορές σχετικά με την ανάπτυξη μορφών συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών καθώς και της Διεύθυνσης του σχολείου σε σχέση με ζητήματα εφαρμογής και διαχείρισης του νέου ΠΣ. Επιπλέον, μόνο δύο εκπαιδευτικοί συμπεριέλαβαν στο λόγο τους παραδείγματα συνεργασίας με τους γονείς τα οποία όμως, περιορίστηκαν στην κάλυψη των αναγκών του σχολείου σε αθλητικό υλικό. Στο σημείο αυτό αξίζει να σχολιαστεί ότι αυτή η επιφανειακή μορφή εμπλοκής και συμμετοχής των γονέων στη σχολική ΦΑ μπορεί να συνδεθεί με ένα ευρύτερο πλαίσιο και δε συνδέεται ειδικά με την πιλοτική εφαρμογή του νέου ΠΣ. Όσον αφορά στην ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, δύο εκπαιδευτικοί φάνηκαν προβληματισμένοι για τα όρια και τη ρόλο της κάθε ομάδας προκειμένου αυτή η μορφή συνεργασίας να είναι λειτουργική τόσο για την εκπαιδευτική διαδικασία της ΦΑ όσο και το σχολείο γενικότερα.

Από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας θα μπορούσε κάποιος να συμπεράνει ότι η αλλαγή δεν επέφερε ουσιαστικές μεταβολές στο συνεργατικό και επικοινωνιακό κλίμα των σχολείων. Η αλλαγή στα ΠΣ θα μπορούσε να αποτελέσει μια ενδιαφέρουσα πρόκληση ένα «παράθυρο ευκαιρίας» (Καράμπελας, Kelly, & Φώκιαλη, 2006:57) όχι μόνο για καινούργιες πρακτικές και διδακτικές προσεγγίσεις αλλά και για την αναδιοργάνωση των σχέσεων που αναπτύσσονται μέσα στο σχολείο. Μέσα από την κοινή εμπειρία της εφαρμογής της καινοτομίας θα μπορούσαν να προκύψουν προτάσεις για ευρύτερες και βαθύτερες εκπαιδευτικές αλλαγές, ικανές να στηρίξουν νέες μορφές συλλογικότητας. Σε αυτό το διευρυμένο πλαίσιο, όλοι/ες οι εκπαιδευτικοί, η Διεύθυνση του σχολείου και οι γονείς θα μπορούσαν, ως μια κοινή δύναμη, να εργαστούν για την ενίσχυση της ποιότητας της μάθησης και του σχολείου. Κατά τον Fullan (2001) το σχολείο ως οργανισμός που μπορεί να καθοδηγήσει την αλλαγή, καλείται να λειτουργήσει ως κοινότητα μάθησης



(learning organization) η οποία αντιμετωπίζοντας την αλλαγή ως ευκαιρία και όχι ως απειλή, θα επανεξετάζει διαρκώς αυτά που πρέπει να διατηρηθούν και αυτά που πρέπει να εγκαταλειφθούν καθώς θα αναζητά αποτελεσματικούς τρόπους για την εφαρμογή της αλλαγής.

Επιπλέον, από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ΦΑ επικεντρώθηκαν στις νέες απαιτήσεις σε σχέση με το πεδίο δράσης τους δηλαδή, τη διδασκαλία του γνωστικού τους αντικείμενου. Αποτελεί κοινή διαπίστωση ότι μεταξύ των εκπαιδευτικών επικρατεί μια κουλτούρα ατομικισμού που τους εμποδίζει να μοιράζονται τις γνώσεις, τις ιδέες και τις ανησυχίες τους σχετικά για τη διδασκαλία (Fullan, 1991). Οι Kim και Taggart (2004) έχουν επισημάνει ότι οι εκπαιδευτικοί ΦΑ τείνουν να έχουν βαθιά ριζωμένη στις επαγγελματικές πρακτικές τους την ιδιωτικοποίηση του έργου τους με αποτέλεσμα να στερούνται τη δυνατότητα να παίρνουν άμεση ανατροφοδότηση σχετικά με την ορθότητα ή μη της διδασκαλίας. Ωστόσο, αυτή η κυρίαρχη πρακτική της σιωπής και της απομόνωσης έχει καταδειχθεί ως αντιπαραγωγική, στερώντας από τη ΦΑ τα πιθανά οφέλη τα οποία θα προέκυπταν στην περίπτωση που αυτή υλοποιούνταν μέσα σε συνεργατικές μαθησιακές κοινότητες που ενθαρρύνουν την ανταλλαγή γνώσεων και ιδεών σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση των μαθητών (Rovigno & Bandhauer, 1997). Για να συμβεί αυτό, θεωρείται πιο σημαντικός ο μετασχηματισμός της κυρίαρχης κουλτούρας στη ΦΑ (re-culturing of PE) παρά μια αναδιάρθρωση σε επίπεδο δομών και οργάνωσης (restructuring of PE) (Kim & Taggart, 2004). Αυτός ο αναγκαίος μετασχηματισμός σε επίπεδο αξιών, πεποιθήσεων και πρακτικών σηματοδοτεί τη μετάβαση από μια επιφανειακή προς μια βαθύτερη αλλαγή, προϋπόθεση για την εισαγωγή και τη συνέχεια κάθε εκπαιδευτικής καινοτομίας (Sparkes, 1990).

Όσον αφορά στην αναπροσαρμογή στοιχείων της καινοτομίας καταγράφηκαν μόνο έξι προτάσεις οι οποίες εκφράστηκαν από τέσσερις συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικούς ΦΑ. Μία από τις προτάσεις αφορούσε στην ανάγκη αναβάθμισης του υπάρχοντος εκπαιδευτικού υλικού για τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου έτσι ώστε να αντιστοιχούν στις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών/τριών αυτής της ηλικίας. Την ανάγκη αυτή συνέδεσαν με την εισαγωγή της ΦΑ από την Προσχολική Αγωγή και τις τέσσερις διδακτικές ώρες ο οποίοςε διατίθενται για τη ΦΑ στις τέσσερις πρώτες τάξεις της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Επίσης, προτάθηκε η αναθεώρηση της εισαγωγής θεωρητικών εννοιών στη διδασκαλία του μαθήματος για τους/τις μαθητές/τριες μικρότερων τάξεων. Τέλος, δύο εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι στοιχεία όπως η καταγραφή του καρδιακού παλμού και η εμπλοκή των μαθητών/τριών σε διαδικασίες αξιολόγησης



δεν ενδείκνυνται για τους/τις μαθητές/τριες του Δημοτικού Σχολείου. Σύμφωνα με τα προβαλλόμενα επιχειρήματα, στην μεν πρώτη περίπτωση η μη σωστή καταγραφή από τους ίδιους/ες μαθητές/τριες ενδέχεται να τους/τις θέσει σε κίνδυνο, ενώ στη δεύτερη περίπτωση η εμπλοκή σε ποικίλες μορφές αυτό- ή ετερο- αξιολόγησης ίσως να προϋποθέτει ένα επίπεδο ωριμότητας το οποίο πιθανώς να μη διαθέτουν τα παιδιά αυτής της ηλικίας. Το αποτέλεσμα είναι να μην επιτυγχάνονται τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα και να προκαλείται ψυχολογική επιβάρυνση στους/στις μαθητές/τριες. Ωστόσο, μέσω του νέου ΠΣ προσδοκάται η εκπαίδευση των μαθητών/τριών κατά τη διάρκεια του έτους αλλά και στη διάρκεια των ετών, παρά η αποσπασματική και ασύνδετη εξάσκησή τους, ώστε να επιτυγχάνουν τους αναπτυξιακά κατάλληλους στόχους και επιδιώξεις σε κάθε ηλικία, με ατομικό ρυθμό.

Ολοκληρώνοντας το παρόν κεφάλαιο, ας σημειωθεί ότι η ερευνητική υπόθεση σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί που εφάρμοσαν πιλοτικά το νέο ΠΣ ΦΑ αναμενόταν να εμφανίσουν κυρίως ανησυχίες που αφορούν στα μαθησιακά αποτελέσματα και σε ζητήματα συνεργασίας και αναπροσαρμογής ορισμένων στοιχείων δεν επιβεβαιώθηκε πλήρως. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι κατά την πιλοτική εφαρμογή του νέου ΠΣ ΦΑ, οι συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί ΦΑ προβληματίστηκαν κυρίως για περισσότερο πιεστικά ζητήματα όπως αυτά του σχετίζονται με την πληροφόρηση-επιμόρφωση, την προσωπική εμπλοκή και τη διαχείριση των προτεινόμενων καινοτομιών στη διδακτική καθημερινότητα. Σύμφωνα με τις απόψεις τις οποίες εξέφρασαν οι εκπαιδευτικοί ΦΑ που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, χρειάζεται περισσότερος χρόνος, περισσότερη και καλύτερη επιμόρφωση και καθοδήγηση και μεγαλύτερη προσπάθεια από την πλευρά τους ώστε να υπερβούν τις ανησυχίες για το εγώ και το έργο και να μεταβούν στο «ανώτερο» στάδιο της επίδρασης και των αποτελεσμάτων της καινοτομίας στους/στις μαθητές/τριες.

## VII. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η καταγραφή και η κατανόηση των διδακτικών ανησυχιών στο βαθμό που καταδεικνύει τις συγκεκριμένες κάθε φορά ανάγκες τους, θεωρείται προϋπόθεση για την παροχή κατάλληλα στοχευμένων προγραμμάτων επιμόρφωσης (Hovatter, 2009). Από την άλλη η αναβάθμιση της σχολικής Φυσικής Αγωγής, η οποία επιδιώκεται μέσα από τις προωθούμενες εκπαιδευτικές καινοτομίες, είναι δύσκολο να επιτευχθεί χωρίς την ανάλογη αναβάθμιση στη μόρφωση και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ΦΑ. Επομένως, η ανίχνευση και η καταγραφή των διδακτικών ανησυχιών κρίνεται αναγκαία για την επαγγελματική ανάπτυξη και την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών διαμέσου παροχής ανατροφοδότησης, προώθησης της επαγγελματικής συνεργασίας και σχεδιασμού στοχευμένων επιμορφωτικών δράσεων (Van den Berg et al, 2000).

Είναι επίσης ανάγκη να παρασχεθούν ειδικά σχεδιασμένες επιμορφωτικές και συμβουλευτικές δράσεις στους/στις εκπαιδευτικούς ΦΑ προκειμένου να αναπτύξουν το απαραίτητο αίσθημα επάρκειας για την αποτελεσματική διαχείριση των απαιτήσεων της προωθούμενης καινοτομίας. Τα προγράμματα αυτά κρίνεται σκόπιμο να προσφέρουν υποστήριξη για ζητήματα αξιολόγησης των μαθητών/τριών, εντοπισμού και διαχείρισης μαθητών/τριών με ιδιαιτερότητες, διδακτικής μεθοδολογίας, εκπαιδευτικού σχεδιασμού και προγραμματισμού, παρακίνησης των μαθητών/τριών, ανάπτυξης ποικίλων δεξιοτήτων των μαθητών/τριών εκτός των κινητικών, βελτίωσης της επικοινωνίας και των διαπροσωπικών σχέσεων με τους/τις μαθητές/τριες και ελέγχου της σχολικής τάξης.

Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ΦΑ τείνουν να εκδηλώνουν υψηλότερες άμεσες ανησυχίες σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους και για αυτό προτείνεται οι διαφορετικές ανάγκες ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών να λαμβάνονται υπόψη στο σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης και προώθησης εκπαιδευτικών καινοτομιών.

Ως κυριότερες αδυναμίες της επιμόρφωσης οι εκπαιδευτικοί ΦΑ επεσήμαναν:

α) την έλλειψη ενός βιωματικού, πρακτικού περιεχομένου καθώς οι δύο επιμορφωτικοί κύκλοι που πραγματοποιήθηκαν δεν εμπειρεύσαν συγκεκριμένα παραδείγματα διδακτικής εφαρμογής του νέου ΠΣ αλλά περιορίστηκαν σε θεωρητικές παρουσιάσεις των κατευθυντήριων αρχών

- β) τη μη έγκαιρη και ετεροχρονισμένη υλοποίησή της
- γ) τη μικρή της διάρκεια καθώς και
- δ) την έλλειψη συνοχής και συνέχειας μεταξύ των επιμορφωτικών κύκλων.

Οι παραπάνω διαπιστωμένες αδυναμίες σε συνδυασμό με τις προτάσεις τους ως προς το περιεχόμενο, το χρόνο διεξαγωγής και τις διευρυμένες δυνατότητες επικοινωνίας και συνεργασίας μέσω των νέων τεχνολογιών θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν από τους υπεύθυνους σχεδιασμού και υλοποίησης οποιασδήποτε ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης τόσο στο πλαίσιο της επαγγελματικής ανάπτυξης όσο και στο πλαίσιο προώθησης κάθε εκπαιδευτικής καινοτομίας στο πεδίο της ΦΑ.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ΦΑ που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις εκδήλωσε, επίσης, αξιοσημείωτες ανησυχίες σε σχέση με προσωπικά ζητήματα τα οποία φάνηκε ότι δυσχέραναν την προσπάθειά τους να σχεδιάσουν τη διδασκαλία τους με βάση τα προτεινόμενα χαρακτηριστικά του νέου ΠΣ. Ως σημαντικότερες δυσκολίες αναφέρθηκαν:

α) ο περιορισμένος προσωπικός χρόνος με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί ΦΑ να μην κατορθώσουν να διαθέσουν τον απαιτούμενο χρόνο για τη μελέτη του νέου ΠΣ και το σχεδιασμό της διδασκαλίας με βάση τα νέα χαρακτηριστικά

β) τα συναισθήματα αβεβαιότητας και σύγχυσης που βίωσαν σε σχέση με τις νέες απαιτήσεις τα οποία συνέδεσαν με την ανεπαρκή πληροφόρηση και επιμόρφωση

γ) τη μειωμένη διάθεση να εμπλακούν δυναμικά με την προτεινόμενη καινοτομία λόγω της δυσμενούς επίδρασης επαγγελματικών και οικονομικών δυσκολιών

δ) τη δέσμευσή τους σε δοκιμασμένες και οικείες διδακτικές πρακτικές.

Από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας φάνηκε, επίσης, η ανάγκη διασαφήνισης και αναβάθμισης του υπάρχοντος θεσμικού πλαισίου με σκοπό την ενίσχυση του ρόλου του/της εκπαιδευτικού ΦΑ και την αποφυγή πρόκλησης διλημάτων και πιέσεων σχετικά με την εισαγωγή διδακτικών ενοτήτων οι οποίες είτε προϋποθέτουν μετακινήσεις των μαθητών/τριών εκτός σχολείου είτε ενσωματώνουν στοιχεία διαφορετικών και, κυρίως, μη κυρίαρχων πολιτισμών.

Εύκολα μπορεί κανείς να συναγάγει ότι η πιλοτική εφαρμογή του νέου ΠΣ ΦΑ δεν πραγματοποιήθηκε ανεμπόδιστα καθώς υπεισήλθαν αρκετοί παράγοντες οι οποίοι διαμόρφωσαν ένα μη ευνοϊκό διδακτικό περιβάλλον. Οι κυριότερες ανησυχίες των εκπαιδευτικών σε αυτό το στάδιο διαχείρισης της προτεινόμενης καινοτομίας και άσκησης του διδακτικού έργου με βάση τα νέα χαρακτηριστικά συνδέθηκαν με τα ακόλουθα:

α) την ελλιπή υποδομή των σχολείων σε αθλητικές εγκαταστάσεις σε συνδυασμό με το μεγάλο αριθμό μαθητών/τριών λόγω ταυτόχρονης διδασκαλίας δύο μαθητικών τμημάτων.

Ως παραδείγματα ελλιπούς υποδομής αναφέρθηκαν η έλλειψη κλειστών χώρων και ο περιορισμένος και ακατάλληλος αύλειος χώρος

β) την ύπαρξη στις τάξεις μαθητών/τριών με μαθησιακές ιδιαιτερότητες και προβλήματα συμπεριφοράς, χωρίς δυνατότητα παράλληλης στήριξης αυτών των μαθητών/τριών από ειδικούς παιδαγωγούς

γ) την έλλειψη ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος και συνεργασίας από τους γονείς

δ) τις λίγες διδακτικές ώρες (δύο) οι οποίες διατίθενται για τη ΦΑ στην Ε΄ και ΣΤ΄ τάξη του Δημοτικού Σχολείου.

Ως εκ τούτου, προτείνονται τόσο η βελτίωση στην ποιότητα των σχολικών μονάδων σε επίπεδο υλικοτεχνικής υποδομής όσο και η λειτουργική ενίσχυση της ΦΑ σε θεσμικό επίπεδο προκειμένου να επιτευχθεί η κύρια επιδίωξη του νέου ΠΣ που είναι η αναβάθμιση της ΦΑ. Η πρόταση αυτή ενισχύεται από τη διαπίστωση ότι στην παρούσα έρευνα οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών ΦΑ συνοδεύτηκαν με συναισθήματα απογοήτευσης στις περιπτώσεις κατά τις οποίες οι εκπαιδευτικοί ΦΑ αισθάνθηκαν αδύναμοι να υπερβούν τους περιορισμούς που έθεταν οι δύσκολες εργασιακές συνθήκες.

Από την άλλη, οι κυριότερες καταγεγραμμένες ανησυχίες των εκπαιδευτικών ΦΑ για την επίδραση του νέου ΠΣ, αφορούσαν στα παρακάτω:

α) στη δυσκολία ανάπτυξης ενός αποτελεσματικού Αναλυτικού Προγράμματος και τη μεγάλη ευθύνη την οποία επωμίζεται ο/η εκάστοτε εκπαιδευτικός ΦΑ,

β) στην πιθανότητα πρόκλησης συγκρίσεων μεταξύ των σχολικών μονάδων που πιθανόν να αναπτύσσουν διαφορετικά Αναλυτικά Προγράμματα ΦΑ

γ) στην αντιλαμβανόμενη τάση θεωρητικοποίησης του μαθήματος της ΦΑ και κατ'αντιστοιχία τη μείωση του κινητικού χαρακτήρα του μαθήματος μέσω της προώθησης των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας και των γνωστικών επιδιώξεων κατά τη διδασκαλία της ΦΑ.

Δεδομένου ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη φιλοσοφία και τη σκοποθεσία του μαθήματος ΦΑ επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο εφαρμόζεται ένα νέο ΠΣ γίνεται αντιληπτό ότι η επιτυχής εισαγωγή και η συνέχεια κάθε εκπαιδευτικής καινοτομίας σε σχέση με το ΠΣ προϋποθέτει έναν βαθύτερο μετασχηματισμό. Πρόκειται για την αλλαγή στις παγιωμένες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ΦΑ όταν αυτές δε συναντούν ή/και αντιτίθενται στο νέο προσανατολισμό που επιχειρείται με βάση τα νέα δεδομένα της επιστήμης και τις ανάγκες των σύγχρονων κοινωνιών. Ο απαιτούμενος μετασχηματισμός σε επίπεδο αντιλήψεων και νοοτροπιών δεν μπορεί να επέλθει αυτόματα. Σε αυτό το πλαίσιο, τα υποστηρικτικά εγχειρίδια τα οποία παρουσιάζουν τη φιλοσοφία του νέου ΠΣ

με τη μορφή κατευθυντήριων αρχών και ενδεικτικών πλάνων μαθημάτων, παρά τη σημαντικότητα και την αρτιότητά τους, φαίνεται να μην επαρκούν από μόνα τους. Τόσο πριν όσο και κατά τη διάρκεια της πιλοτικής εφαρμογής, θα έπρεπε να έχουν λειτουργήσει επαρκώς οι υποστηρικτικές επιμορφωτικές και συμβουλευτικές δομές, οι οποίες με συνεχές και συστηματικό τρόπο σε επίπεδο εκπαιδευτικής περιφέρειας ή σχολικής μονάδας θα μπορούσαν να συμβάλουν σημαντικά προς αυτή την κατεύθυνση.

Από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας θα μπορούσε επίσης, κάποιος να συμπεράνει ότι η αλλαγή δεν επέφερε ουσιαστικές μεταβολές στο συνεργατικό και επικοινωνιακό κλίμα των πιλοτικών σχολείων αφού δεν αναδείχθηκαν μορφές συνεργασίας μεταξύ όλων των εκπαιδευτικών και της Διεύθυνσης του σχολείου σε σχέση με ζητήματα εφαρμογής και διαχείρισης των νέων ΠΣ. Οι συνεργασίες οι οποίες αναπτύχθηκαν περιορίστηκαν κυρίως μεταξύ των εκπαιδευτικών ΦΑ που εργάζονταν στην ίδια σχολική μονάδα. Προκειμένου η συνεργασία να μην παραμείνει ένα σύνθημα αλλά να αποτελέσει διαδεδομένη σχολική πρακτική ίσως να απαιτείται η ανάπτυξη ειδικών γνώσεων και ικανοτήτων ώστε οι εκπαιδευτικοί να μην περιορίζονται μόνο στα στενά όρια του διδακτικού τους ρόλου αλλά να εργάζονται από κοινού για τη δημιουργία ενός διευρυμένου δικτύου συνεργασίας.

Ο καταγεγραμμένος μικρός αριθμός αναφορών σχετικά με την επίδραση του νέου ΠΣ θα μπορούσε να αποδοθεί στο σχετικά μικρό χρονικό διάστημα της πιλοτικής εφαρμογής του νέου ΠΣ. Στο διάστημα αυτό φάνηκε ότι οι συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί ΦΑ προβληματίζονταν κυρίως για περισσότερο πειστικά ζητήματα όπως αυτά του σχετίζονται με την πληροφόρηση –επιμόρφωση, την προσωπική εμπλοκή και τη διαχείριση των προτεινόμενων καινοτομιών στη διδακτική καθημερινότητα. Επομένως, όπως τόνισαν κι οι εκπαιδευτικοί ΦΑ που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, χρειάζεται περισσότερος χρόνος, περισσότερη και καλύτερη επιμόρφωση και καθοδήγηση και μεγαλύτερη προσπάθεια από την πλευρά τους ώστε οι ανησυχίες τους να αφορούν κυρίως την επίδραση και τα αποτελέσματα της καινοτομίας στους/στις μαθητές/τριες.

Ολοκληρώνοντας τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας ως αναφερθεί ότι για να είναι αποτελεσματική κάθε εκπαιδευτική καινοτομία θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη ένα σύνολο παραγόντων οι οποίοι αλληλεπιδρώντας συνιστούν ένα σύστημα. Ο μόνος τρόπος για την επιτυχία είναι να ενθαρρυνθεί, να εμπνευστεί και να κινητοποιηθεί η πλειοψηφία των ατόμων που εμπλέκονται σε όλο το σύστημα (Fullan & Levin, 2009).



### *Προτάσεις*

Η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να συνεισφέρει στην ενίσχυση της αποτελεσματικότητας της ΦΑ και, παράλληλα, να αποτελέσει αφετηρία για περαιτέρω έρευνα και προβληματισμό στο πεδίο της ΦΑ. Ερευνητικές προοπτικές ενδέχεται να προκύψουν ως συνέχεια της παρούσας έρευνας προς την κατεύθυνση:

α) Εμπλουτισμού του παρόντος ερευνητικού υλικού και με δεδομένα μελλοντικών ερευνών, με σκοπό την αποτύπωση των διδακτικών ανησυχιών των εκπαιδευτικών ΦΑ με την χρήση άλλων μεθοδολογικών εργαλείων.

β) Συνέχισης και ενίσχυσης της προσπάθειας δόμησης ενός αξιόπιστου και περισσότερο εμπλουτισμένου ερευνητικού εργαλείου μέτρησης των ΔΑ σε έλληνες εκπαιδευτικούς ΦΑ, κυρίως με μεγαλύτερο αριθμό ερωτήσεων-δηλώσεων στον έμμεσο παράγοντα. Επίσης, συνίσταται η συνέχιση της προσπάθειας για μέτρηση των ΔΑ με βάση το τριτοπαραγοντικό μοντέλο: εγώ, έργο και επίδραση. Τα αποτελέσματα που ενδεχομένως να προκύψουν ίσως να ευνοούν περισσότερο την αξιοποίηση καθώς και τη συγκριτική και συνθετική αποτίμηση των σχετικών ευρημάτων σε σχέση με ποικίλα εκπαιδευτικά και πολιτισμικά πλαίσια.

γ) Προσαρμογής και χρήσης ποσοτικών μέσων μέτρησης των ανησυχιών όπως είναι το ερωτηματολόγιο Stages of Concerns Questionnaire (SoC) τα οποία επιτρέπουν τη μέτρηση ΔΑ στο πλαίσιο εισαγωγής μιας εκπαιδευτικής καινοτομίας και σε μεγαλύτερο δείγμα εκπαιδευτικών ΦΑ.

δ) Συγκριτικής μελέτης των δεδομένων της παρούσας έρευνας με αντίστοιχα δεδομένα τα οποία θα προκύψουν από τη διεξαγωγή ερευνών σε άλλες περιοχές της χώρας με συναφή ή διαφορετικά χαρακτηριστικά.

ε) Διεύρυνσης του πληθυσμού-στόχου με διεξαγωγή έρευνας με συναφές θεματικό προσανατολισμό και τις απαραίτητες προσαρμογές σε εκπαιδευτικούς ΦΑ Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

## VII. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αυγερινός, Α. (2012). ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ-Σχολείο του 21ου αιώνα: Μια εκπαιδευτική πρόκληση σε χαλεπούς καιρούς! *Εκηβόλος*, 9, 4-5.
- Behets, D. (1990). Concerns of preservice physical education teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 10 (1), 66–75.
- Berelson, B. (1952). *Content Analysis in Communications Research*. New York: Free Press. Στο Ν. Κυριαζή, (2004), *Η κοινωνιολογική έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών* (ζ' έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Borich, G. D. (2000). *Effective teaching methods*. New York: MacMillan Publishing Company.
- Boz, Y. (2008). Turkish student teachers' concerns about teaching, *European Journal of Teacher Education*, 31(4), 367-377.
- Boz, Y., & Boz, N. (2010). The nature of the relationship between teaching concerns and sense of efficacy, *European Journal of Teacher Education*, 33(3), 279-291.
- Capel, S. (1997): Changes in students' anxieties and concerns after their first and second teaching practices, *Educational Research*, 39(2), 211-228.
- Capel, S. (2001). Secondary students' development as teachers over the course of a PGCE year, *Educational Research* 43(3), 247- 261.
- Cimer, S.O., Cakir, I. & Cimer, A. (2010). Teachers' views on the effectiveness of in-service courses on the new curriculum in Turkey, *European Journal of Teacher Education*, 33(1), 31-41.
- Cohen L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Χ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου, Μτφρ). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Conkle, T. (1996). Inservice physical educators' stages of concerns: A test of Fuller's model and the TCQ – PE, *Physical Educator*, 3, 122-132.
- Conway, P. F. & Clark, C. M. (2003). The journey inward and outward: a re-examination of Fuller's concerns-based model of teacher development, *Teaching and Teacher Education*, 19, 465-482.

- Christou, C., Eliophotou –Menon, M. & Philippou, G. (2004). Teachers' concerns regarding the adoption of a new mathematics curriculum: An application of CBAM. *Educational Studies in Mathematics*, 57,157–176, Kluwer Academic Publishers.
- Δέρρη Β. & Αυγερινός, Α. (2012). Η Φυσική Αγωγή στο ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: Τι νέο εισάγει;, *Εκηβόλος*,9, 6-7.
- Διγγελίδης, Ν. & Παπαϊωάννου Α. (2012). Η Φυσική Αγωγή που αξίζει να δώσουμε στα παιδιά μέσα στο σχολείο που αξίζει να δώσουμε στα παιδιά. *Εκηβόλος*, 9, 8-9.
- Fraser-Thomas, J. & Beaudoin. C. (2002). Implementing a physical education curriculum: Two teachers' experiences. *Canadian Journal of Education*, 27, 249–268.
- Fullan, M.G. (1991). *The new meaning of educational change*. New York, NY: Teachers College Press.
- Fullan, M. G. (1994). Teacher leadership: a failure to conceptualize. In D. R.Walling (Ed.) *Teachers as leaders: perspectives on the professional development of teachers*, 241\_254. Indiana, Bloomington, Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Fullan, M. G. (2001) *The new meaning of educational change* (3rd edn). New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. G. (2006). *Change Theory: A force for school improvement*. Seminar Stories, Paper no.157, Centre for Strategic Education. Ημερομηνία ανάκτησης: 16/2/2010. [http://www.michaelfullan.ca/articles\\_2006.htm](http://www.michaelfullan.ca/articles_2006.htm).
- Fullan M. & Levin B. (2009). *The Fundamentals of Whole-System Reform*. Ημερομηνία ανάκτησης: 16/2/2010. [http://www.michaelfullan.ca/articles\\_2009.htm](http://www.michaelfullan.ca/articles_2009.htm).
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of Teachers: A Developmental Conceptualization, *American Educational Research Journal*,6, 207-226.
- Fuller, F. F. (1974). A conceptual framework for a personalized teacher education, *Theory Into Practice*, 13(2), 112-122.
- Fuller, F. & Borich, G. (1974). *Teacher concerns checklist: An instrument for measuring concerns for self, task and impact*. Austin TX: Research and Development Center For Teacher Education, The University of Texas.
- Fuller, F. F. & Bown, O. H. (1975). Becoming a teacher. In: Rehage, K. J. (Ed). *Teacher Education. NSSE 74th Yearbook, Part II*. Chicago: University of Chicago Press.

- Fung, L. (1993). Concerns among physical educators with varying years of teaching experience, *The Physical Educator*, 50(8), 1-12.
- George, A. (1978). *Measuring self-, task, and impact concerns: a manual for use of the teacher concerns questionnaire*. Austin, Tex.: University of Texas, Research and Development Center for Teacher Education.
- Ghaith, G. & Shaaban, K. (1999). The relationship between perceptions of teaching concerns, teacher efficacy, and selected teacher characteristics, *Teaching and Teacher Education*, 15, 487-496.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P. & Ross-Gordon, J. M. (2007). *Supervision and instructional leadership: A developmental approach* (7th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Ha, A. S., Wong, A.C., Sum R.K. & Chan, D.W. (2008). Understanding teachers' will and capacity to accomplish physical education curriculum reform: the implications for teacher development. *Sport, Education and Society*, 13(1), 77-95
- Hall, G. E., Wallace, R. C. & Dossett, W. A. (1973). *A developmental conceptualization of the adoption process within educational institutions*. Austin, TX: Research and Development Center for Teacher Education. The University of Texas at Austin. ERIC Document Reproduction Service No. ED095126.
- Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education*, 21, 967-983.
- Hodge S. R. & Akuffo P. B. (2007). Adapted Physical Education Teachers' Concerns in Teaching Students with Disabilities in an Urban Public School District, *Development and Education*, 54(4), 399-416.
- Hovatter, R. (2009). *Ohio Physical Educators' Perceived Professional Development Needs*. Dissertation. Ashland University, College of Education. Ημερομηνία ανάκτησης: 14/6/2012. <http://etd.ohiolink.edu/view.cgi/Hovatter%20Rhonda.pdf>.
- Hynes-Dusel, J. M. (1999). Physical education student teacher concerns. *The Physical Educator*, 56(1), 33-48.
- Johns, D., Ha, A. & MacFarlane, D. (2001). Raising activity levels: A multidimensional analysis of curriculum change. *Sport, Education and Society*, 6, 199-210.

- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers, *Review of Educational Research*, 62, 129-169.
- Καραμπέκου, Α. Χασάνδρα Μ. & Γούδας Μ. (2004). Ανησυχίες Εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 2 (1), 26-32.
- Καράμπελας, Κ. Kelly, Α. & Φώκιαλη, Π. (2006). Η αλληλεπίδραση και η επικοινωνία μέσα στο σχολικό χώρο ως ουσιώδης προϋπόθεση για επιτυχημένη και βιώσιμη εκπαιδευτική αλλαγή. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου* (σελ. 56-65). Εκδόσεις: Μεταίχμιο.
- Kim, J. H & Taggart, A. (2004). Teachers' perception of the culture of physical education: Investigating the silences at Hana Primary School. *Issues In Educational Research*, 14(1), 69-84.
- Kirk, D. & Macdonald, D. (2001). Teacher voice and ownership of curriculum change. *Journal of Curriculum Studies*, 33(5), 551-567.
- Κουλουμπαρίτση, Α. Χ. (2006). Εκπαιδευτική «αλλαγή και συνέχεια»: Νομοθετική επιταγή ή θεσμοθετημένη επιλογή; Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου* (σελ. 66-73). Εκδόσεις: Μεταίχμιο.
- Κυριαζή, Ν. (2004). Η κοινωνιολογική έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών (ζ' έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Macdonald, D. (1999). The "professional" work of experienced physical education teachers. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 70(1), 41-54.
- Μάνεσης, Ν., Κατσαούνος, Η. & Τσερεγκούνη, Α. (2005). Δάσκαλος και εκπαιδευτικές αλλαγές: Διεκπεραιωτής ή συνεργάτης; Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου* (σελ. 98-108). Εκδόσεις: Μεταίχμιο.
- Μανούσου, Δ. (2009). *Κατασκευή Ερωτηματολογίου Διδακτικών Ανησυχιών για καθηγητές Φυσικής Αγωγής στην Ελλάδα*. Μεταπτυχιακή Διατριβή, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών: «Φυσική Αγωγή και Αθλητισμός», Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, Τομέας Θεωρητικών Επιστημών, Εργαστήριο Αθλητικής Παιδαγωγικής και Διδακτικής Φυσικής Αγωγής.



- Μανούσου, Δ., Χατζηχαριστός, Δ., Ζουνχιά, Κ. & Ψυχουντάκη, Μ. (2008). Τροποποίηση και Προσαρμογή του Ερωτηματολογίου Διδακτικών Ανησυχιών για τους Έλληνες Καθηγητές Φυσικής Αγωγής. Πρακτικά 10ου Πανελληνίου Συνεδρίου Αθλητικής Ψυχολογίας, *Άσκηση & αθλητισμός στα παιδιά και τους εφήβους: Ψυχολογική προσέγγιση*, 90-93, ΕΚΠΑ, ΤΕΦΑΑ, Εταιρία Αθλητικής Ψυχολογίας & Εργαστήριο Κινητικής Συμπεριφοράς & Αθλητικής Ψυχολογίας.
- Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας* (Ν. Κυριαζή, Επιμ., Ε. Δημητριάδου, Μτφρ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- McBride, R. (1986). *A comparative analysis of the experienced vs the novice teacher of physical education – Fuller's model revised*. Paper presented at the annual meeting of the American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance, Cincinnati.
- McBride, R. (1993). The TCQ-PE: An adaptation of the Teacher Concerns Questionnaire instrument to a physical education setting, *Journal of Teaching in Physical Education*, 12, 188- 196.
- McBride, R. E., Boggess, T. & Griffey, D. (1986). Concerns of inservice physical education teachers as compared with Fuller's concern model, *Journal of Teaching in Physical Education*, 5, 149-156.
- Meek, G. A. (1996). The TCQ with Preservice Physical Educators in Great Britain: being concerned about concerns, *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, 20-29.
- Meek, G. A. & Behets, D. (1999). Physical education teacher's concerns towards teaching. *Teaching and Teacher Education*, 15, 497- 505.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι.
- Patton, K. & Griffin, L.L. (2008). Experiences and Patterns of Change in a Physical Education Teacher Development Project. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27, 272-291.
- Poulou, M. (2007). Student teachers' concerns about teaching practice, *European Journal of Teacher Education*, 30(1), 91-110.

- Ralph, E. (2004). Interns' and cooperating teachers' concerns during the extended practicum. *Alberta Journal of Educational Research*, 50(4), 411-429.
- Rovegno, I. & Bandhauer, D. (1997). Norms of the school culture that facilitated teacher adoption and learning of a constructivist approach to physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, 401-425.
- Rutherford, B., & Hall, G. (1990). *Concerns of teachers: Revising the original theory after twenty years*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association.
- Σακαλάκη, Μ. (2001). Η Ανάλυση Περιεχομένου. Στο Σ. Παπαστάμου (Επιμ.), *Εισαγωγή στην Κοινωνική Ψυχολογία: Επιστημονικοί Προβληματισμοί και Μεθοδολογικές Κατευθύνσεις* (Δ' Εκδ., Τόμ. Α', 433-475). Αθήνα:Ελληνικά Γράμματα.
- Sparkes, A. (1990). Curriculum change and physical education: Towards a micropolitical understanding. Geelong: Deakin University.
- Sullivan, A. C. (2000). Experienced elementary physical educators' perceptions and insights on professional development and the teaching-learning process. *Dissertation Abstracts International* (UMI No. 9982985). Ανακτημένο από το δικτυακό τόπο: [http://etd.ohiolink.edu/view.cgi?acc\\_num=osu1261311643](http://etd.ohiolink.edu/view.cgi?acc_num=osu1261311643).
- Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (2011α). *Νέο Σχολείο: Πρώτα ο Μαθητής*. Ημερομηνία ανάκτησης: 17/3/2012. <http://www.minedu.gov.gr/apo-to-simera-sto-neo-sxoleio-me-prota-ton-mathiti.html>
- Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011β). *Πρόγραμμα Σπουδών για τη Φυσική Αγωγή - Πρόλογος*. Ημερομηνία ανάκτησης: 22/2/2012. <http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps/>
- Van den Berg, R., Sleegers, P., Geijsel, F., & Vandenberghe, R. (2000). Implementation of an innovation: Meeting the concerns of teachers, *Studies in Educational Evaluation*, 26, 331-350.
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of beginning Teachers *Review of Educational Research*, 542, 143-178.
- Watzke, J. L. (2007). Research on beginning teacher development: Complexity as a challenge to concerns-based stage theory, *Teaching and Teacher Education*, 23, 106-122.

- Wendt, J. L. & Bain, L. L. (1989). Concerns of pre-service and in-service physical educators, *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 177-180.
- Zhu, X., Ennis C. D. & Chen, A. (2011). Implementation challenges for a constructivist physical education curriculum, *Physical Education & Sport Pedagogy*, 16(1), 83-99.
- Zounhia, K., Hatziharisos, D. & Emmanouel, K. (2004). Teaching Concerns of Greek Physical Education Student Teachers, *Studies in Physical Culture and Tourism*, 11(2), 73-78.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### Ερωτηματολόγιο Διδακτικών Ανησυχιών για Εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής

Αγαπητή/έ συνάδελφε,

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής. Αποτελεί τμήμα εμπειρικής έρευνας και εντάσσεται στο πλαίσιο εκπόνησης Μεταπτυχιακής Εργασίας με σκοπό τη διερεύνηση και την καταγραφή των διδακτικών ανησυχιών των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής.

Ο όρος *Διδακτικές Ανησυχίες* αναφέρεται σε όλα αυτά τα θέματα που μας προβληματίζουν σχετικά με τη διδασκαλία μας. Με άλλα λόγια, είναι οι έγνοιες για το μάθημα που μας απασχολούν κάθε φορά.

Η συμμετοχή σας στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι εθελοντική και ανώνυμη και τα ευρήματα που θα προκύψουν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας.

Το ερωτηματολόγιο είναι σύντομο. Σχετικά με τη συμπλήρωση, σας παρακαλώ θερμά να κυκλώσετε  ή να σημειώσετε  ή  κάτω από την επιλογή που σας εκφράζει. Στην περίπτωση που το συμπληρώσετε ηλεκτρονικά μπορείτε, εναλλακτικά, να επιλέξετε το εικονίδιο της επισήμανσης (έντονο χρώμα) από τη γραμμή εργαλείων μαρκάροντας τον αριθμό που ανταποκρίνεται στην απάντησή σας σε κάθε ερώτηση.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για την πολύτιμη βοήθειά σας.

Αφροδίτη Κατσιγιάννη  
Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής (ΠΕ11)

Mail: [akatsigi2012@yahoo.gr](mailto:akatsigi2012@yahoo.gr)

**Α' ΜΕΡΟΣ: ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ - ΓΕΝΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ****▪ ΦΥΛΟ:** Άνδρας: Γυναίκα**▪ ΕΤΗ ΣΥΝΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ:** 1 – 10 11 -15 16 – 20 >21**▪ ΑΛΛΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ:** Δεύτερο Πτυχίο Μεταπτυχιακό Διδακτορικό**▪ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΤΟ ΟΠΟΙΟ ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ ΑΚΟΛΟΥΘΕΙ:** Πιλοτική εφαρμογή νέων Προγραμμάτων Σπουδών (2011-2012) ΔΕΠΠΣ- Αναλυτικό Πρόγραμμα ΦΑ (2003-)



**Β' ΜΕΡΟΣ: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΑΝΗΣΥΧΙΩΝ**

«Όταν σκέφτομαι τη διδασκαλία μου, πόσο με ανησυχεί...;»		Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πάρα πολύ
1	Η επάρκεια των απαραίτητων μέσων για τη διδασκαλία του μαθήματος (αθλητικό υλικό, εγκαταστάσεις κ.τ.λ.)	1	2	3	4	5
2	Η δίκαιη αξιολόγηση των μαθητών	1	2	3	4	5
3	Ο εντοπισμός και η αντιμετώπιση μαθητών με ιδιαιτερότητες (μαθησιακές δυσκολίες, κινητικές δυσκολίες, δύσκολες συμπεριφορές)	1	2	3	4	5
4	Η επάρκεια μου ως εκπαιδευτικός (δηλ. να νιώθω ότι έχω τα απαραίτητα προσόντα για να διδάξω)	1	2	3	4	5
5	Η ικανότητά μου να σχεδιάζω και να εφαρμόζω ένα πρόγραμμα για το μάθημα	1	2	3	4	5
6	Η πρόκληση και η διατήρηση του ενδιαφέροντος στους μαθητές με χαμηλή παρακίνηση για το μάθημα (δηλ. είναι απρόθυμοι να συμμετέχουν)	1	2	3	4	5
7	Ο σεβασμός και η αποδοχή των συναδέλφων εκπαιδευτικών του σχολείου	1	2	3	4	5
8	Η ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στους μαθητές (υπευθυνότητα, συνεργασία, εντιμότητα, αυτοπεποίθηση, κ.ά.)	1	2	3	4	5
9	Η θετική αξιολόγηση της διδασκαλίας μου	1	2	3	4	5
10	Η ανάπτυξη καλών σχέσεων με τους μαθητές	1	2	3	4	5
11	Η διατήρηση του ελέγχου της τάξης	1	2	3	4	5

Μπορείτε να χρησιμοποιήσετε αυτό τον χώρο για οποιοδήποτε σχόλιό σας ή για να εκφράσετε και άλλες ενδεχόμενες ανησυχίες σας:

**Σας ευχαριστώ!**