



Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών
Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής

Πτυχιακή εργασία:

**«Εναλλακτική Παιδαγωγική, απόψεις εκπαιδευτικών
πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και φοιτητών
παιδαγωγικών τμημάτων»**

ΕΥΑΓΓΕΛΙΔΟΥ ΜΑΡΙΑ

AM 1016014

mevangelidou@uth.gr

1^η επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Μπότσογλου Καφένια

2^{ος} επιβλέπων Καθηγητής: Ρουσσάκης Ιωάννης

Βόλος, 2020

Δήλωση περί μη λογοκλοπής

Δηλώνω υπεύθυνα ότι είμαι η συγγραφέας της παρούσας εργασίας με τίτλο «Εναλλακτική Παιδαγωγική, απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και φοιτητών παιδαγωγικών τμημάτων». Η εργασία αυτή αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας, δεν αποτελεί αντιγραφή ούτε προέρχεται από ανάθεση σε τρίτους. Οι πηγές που χρησιμοποιήθηκαν αναφέρονται σαφώς στη βιβλιογραφία και στο κείμενο.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

Ευαγγελίδου Μαρία

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω την κυρία Μπότσογλου Καφένια που μέσα από την παρακολούθηση ενός από τα μαθήματα της στο πανεπιστήμιο μου έδωσε το έναυσμα και πολλές ιδέες για την πραγματοποίηση αυτής της εργασίας. Επίσης, θα ήθελα να την ευχαριστήσω για τις συμβουλές της κατά την διάρκεια συγγραφής της εργασίας. Ευχαριστίες θα δοθούν φυσικά και στον κύριο Ρουσσάκη Ιωάννη ως ο δεύτερος επιβλέπων της πτυχιακής μου εργασίας. Παράλειψη θα αποτελούσε εάν δεν δοθούν ευχαριστίες στον κύριο Αβραμίδα Ηλία ο οποίος με τις συμβουλές του με βοήθησε με το ερευνητικό μέρος της εργασίας και συγκεκριμένα την ανάλυση των δεδομένων με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS.

«Στους μαθητές των πρακτικών μου ασκήσεων...»

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει και να συγκρίνει τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και φοιτητών παιδαγωγικών τμημάτων, αναφορικά με τις εναλλακτικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Πιο συγκεκριμένα, τη διερεύνηση σχετικά με την επαρκή γνώση εκπαιδευτικών κι φοιτητών σε εναλλακτικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις, ποια είναι η άποψη τους όσον αφορά την εφαρμογή τους στην παιδαγωγική πρακτική και ποιοι ανασταλτικοί παράγοντες θεωρούν πως παρεμποδίζουν την εφαρμογή τους. Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη: το θεωρητικό και το ερευνητικό μέρος. Στο θεωρητικό μέρος γίνεται αναφορά στην ιστορική αναδρομή της Εναλλακτικής Παιδαγωγικής, στα χαρακτηριστικά της, σε προσεγγίσεις και εφαρμοσμένες πρακτικές, καθώς επίσης και στα οφέλη της Εναλλακτικής Παιδαγωγικής στην ανάπτυξη του παιδιού. Το ερευνητικό μέρος περιλαμβάνει την μεθοδολογία έρευνας, τα αποτελέσματα της έρευνας, την συζήτηση των ευρημάτων και τέλος τα συμπεράσματα, κάποιους περιορισμούς και μελλοντικές προτάσεις. Αναφορικά με τα αποτελέσματα της έρευνας, πολύ μεγάλο ποσοστό του δείγματος δείχνει θετική στάση απέναντι στις εναλλακτικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις, επιθυμεί να επιμορφωθεί, να εφαρμόσει κάποια προσέγγιση, και θεωρεί πως θα έχει οφέλη στην διδασκαλία αλλά και στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών. Σχετικά με την σύγκριση των δύο ομάδων που μελετήθηκαν(εκπαιδευτικοί και φοιτητές) βρέθηκαν στατιστικές διαφορές στις απόψεις τους.

Λέξεις-κλειδιά: Εναλλακτικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις, Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική, παιδοκεντρική μάθηση

Abstract

The purpose of this present work is to explore and compare the opinions of primary school teachers and university students of primary education departments concerning alternative pedagogical approaches. In particular, to investigate whether teachers and students are adequately informed about alternative pedagogical approaches, what they believe about the application of these approaches on teaching practice, and which are the limiting factors that, according to them, can impede their application. This dissertation consists of two parts: the theoretical and the research part. The theoretical part provides a historical overview of Alternative Education focusing on its characteristics, approaches, and applications as well as on its beneficial role in child development. The research part includes the research methodology, the results of the research, their discussion, and, last but not least, the conclusions, some limitations, and future suggestions. With regard to the survey results, a significant percentage of the sample adopts a positive stance towards the alternative pedagogical approaches, wants to be trained and apply an approach, and thinks that this can have a positive impact not only on teaching but also on the students' active participation. The comparison between the two groups that took part in the study (teachers and university students) revealed statistically significant differences in their opinions.

Key words: Alternative pedagogical approaches, Pedagogical Reform, student-centered learning

Πίνακας περιεχομένων

Ευχαριστίες	3
Περίληψη.....	4
Abstract	5
Περιεχόμενα πινάκων	7
Εισαγωγή.....	8
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	10
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Ορισμός και ιστορική πορεία της Εναλλακτικής εκπαίδευσης	10
1.1 Ιστορική αναδρομή της εναλλακτικής εκπαίδευσης	10
1.2 Χαρακτηριστικά Εναλλακτικών προσεγγίσεων.....	17
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Προσεγγίσεις και εφαρμοσμένες πρακτικές της Εναλλακτικής Εκπαίδευσης.....	19
2.1 Η παιδαγωγική της Montessori.....	19
2.2 Το σχολείο του Waldorf	22
2.3 Η παιδαγωγική του Freinet	24
2.4 Ελεύθερο Εναλλακτικό Σχολείο-Summer hill	26
2.5 Προσέγγιση Reggio Emilia.....	28
2.6 Εφαρμογές της Εναλλακτικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα(Περίπτωση του Δημοτικού Σχολείου Φουρφουρά).....	31
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Οφέλη της Εναλλακτικής Παιδαγωγικής στην ανάπτυξη του παιδιού	34
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	37
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Μεθοδολογία έρευνας.....	37
Διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος.....	37
Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα.....	38
Ποσοτική έρευνα.....	38
Συμμετέχοντες.....	39
Συλλογή δεδομένων	39
Περιγραφή και δομή του ερωτηματολογίου.....	40
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Αποτελέσματα της έρευνας.....	42
Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία του δείγματος	42
Ανάλυση δεδομένων	47
Στατιστικό κριτήριο T-Test για ανεξάρτητα δείγματα.....	47
1° ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ	47

2° ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ	49
3° ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ	51
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Συζήτηση.....	57
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: Συμπεράσματα-Περιορισμοί-Προτάσεις	60
Βιβλιογραφία	62
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	66

Περιεχόμενα πινάκων

Πίνακας 1 Group Statistics για ιδιότητα συμμετεχόντων σε σχέση με τη γνώση	48
Πίνακας 2 Πρώτο t-test για ανεξάρτητα δείγματα.....	49
Πίνακας 3 Group Statistics που αφορά το 2ο ερευνητικό ερώτημα	50
Πίνακας 4 Δεύτερο t-test για ανεξάρτητα δείγματα.....	51
Πίνακας 5 Στατιστικά στοιχεία ερώτησης 10.....	52
Πίνακας 6 Στατιστικά στοιχεία για τη ερώτηση 11	53
Πίνακας 7 Στατιστικά στοιχεία για το ερώτημα 12	54
Πίνακας 8 Στατιστικά στοιχεία για το ερώτημα 13	55

Εισαγωγή

Στην παρούσα εργασία θα διερευνήσουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και φοιτητών παιδαγωγικών τμημάτων, αναφορικά με τις εναλλακτικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις, κατά πόσο τις γνωρίζουν, ποια είναι η άποψη τους σχετικά με την εφαρμογή τους στην παιδαγωγική πρακτική και ποιοι ανασταλτικοί παράγοντες θεωρούν πως παρεμποδίζουν την εφαρμογή τους.

Οι εναλλακτικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις έχουν δημιουργηθεί από την ανάγκη για αλλαγή της «παραδοσιακής» εκπαίδευσης. Ανάγκη για διαφοροποίηση και μεταρρύθμιση της με σκοπό να εξυπηρετεί τις πραγματικές ανάγκες των μαθητών και τους σκοπούς της εκπαίδευσης. Έχουν δημιουργήσει ιστορία χρόνων με σπουδαίους παιδαγωγούς οι οποίοι επιδίωκαν και επιδιώκουν στροφή στην εκπαίδευση και μια παιδοκεντρική προσέγγιση της μάθησης. Οι προσεγγίσεις της Εναλλακτικής Παιδαγωγικής επιδιώκουν μαθητές χαρούμενους, κριτικά σκεπτόμενους και ευτυχισμένους. Οι υποστηρικτές αυτών των καινοτόμων προσεγγίσεων ενδιαφέρονται για την ανάπτυξη του μαθητή σε όλους τους τομείς ανάπτυξης και όχι μόνο στον γνωστικό και ακαδημαϊκό όπως κάνει χρόνια η παραδοσιακή εκπαίδευση.

Έρευνες σε αυτό το γνωστικό αντικείμενο, θα είναι σπουδαίας σημασίας καθώς θα διευρύνουν τις γνώσεις μας πάνω σε θέματα Εναλλακτικής Παιδαγωγικής και θα μας δώσουν χρήσιμες πληροφορίες και ώθηση για μια πιο συντονισμένη εφαρμογή τους, ή εφαρμογή χαρακτηριστικών αυτών στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας.

Η παρούσα εργασία αποτελείται από δυο μέρη, ένα θεωρητικό και ένα ερευνητικό. Το θεωρητικό της μέρος αποτελείται από 3 κεφάλαια. Το 1^ο κεφάλαιο κάνει λόγο για την ιστορική αναδρομή της Εναλλακτικής Παιδαγωγικής, από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα μέχρι και την σημερινή εποχή. Επίσης, αναφέρει τα χαρακτηριστικά της, όπως η διάθεση για αλλαγή στην εκπαίδευση, την εξέλιξη του ρόλου του εκπαιδευτικού, την μετατόπιση του «κέντρου βάρους» στο μαθητή και στην ολόπλευρη ανάπτυξη του. Στο 2^ο κεφάλαιο γίνεται λόγος για προσεγγίσεις και εφαρμοσμένες πρακτικές της, όπως αυτές της Παιδαγωγική της Montessori, των σχολείων του Waldorf, της Παιδαγωγικής του Freinet, του ελεύθερου σχολείου Summerhill, της προσέγγισης Reggio Emilia και την ελληνική περίπτωση του σχολείου της φύσης και των χρωμάτων στον Φουρφουρά. Το 3^ο κεφάλαιο αναφέρεται στα οφέλη της ανάπτυξης

του παιδιού ως απόρροια της εκπαίδευσης του με βάση κάποια καινοτόμα παιδαγωγική προσέγγιση.

Το ερευνητικό μέρος περιλαμβάνει την μεθοδολογία έρευνας, τα αποτελέσματα της έρευνας, την συζήτηση των ευρημάτων και τέλος τα συμπεράσματα, κάποιους περιορισμούς και μελλοντικές προτάσεις. Στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας της έρευνας αναλύεται το ερευνητικό πρόβλημα, ο σκοπός της έρευνας και τα τρία ερευνητικά ερωτήματα. Πρόκειται για μία ποσοτική έρευνα οπότε γίνεται λόγος αναφορικά με τους συμμετέχοντες (N= 124), την συλλογή δεδομένων η οποία έγινε με τη χρήση και χορήγηση ερωτηματολογίου το οποίο περιγράφεται και στη συνέχεια της εργασίας.

Στο κεφάλαιο των αποτελεσμάτων της έρευνας αναλύονται τα περιγραφικά στατιστικά στοιχεία του δείγματος, ακολουθεί η ανάλυση των δεδομένων και η αναζήτηση απαντήσεων στα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί με τη βοήθεια του στατιστικού προγράμματος S.P.S.S. Τέλος, ακολουθεί η συζήτηση, η αναφορά περιορισμών και μελλοντικές προτάσεις για τον εμπλουτισμό αυτού του ερευνητικού πεδίου.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Ορισμός και ιστορική πορεία της Εναλλακτικής εκπαίδευσης

1.1 Ιστορική αναδρομή της εναλλακτικής εκπαίδευσης

Η έννοια της Εναλλακτικής Παιδαγωγικής στην αρχή άρχισε να δημιουργείται με τη μορφή κινήματων. Τα κινήματα αυτά ήθελαν να εκφράσουν την αντίθεσή τους στην τότε παραδοσιακή εκπαίδευση, το «ερβαρτιανό» σχολείο και να προσδώσουν νέα ώθηση στο τομέα της εκπαίδευσης με τις καινοτόμες ιδέες πολλών παιδαγωγών και φιλοσόφων της εποχής. Αρχικά, με τον όρο «Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική» εκφράζεται η περίοδος εμφάνισης διαφόρων μεταρρυθμιστικών ρευμάτων που στόχο είχαν αυτή την αλλαγή και μεταρρύθμιση της εκπαίδευσης. Αργότερα εμφανίστηκε και ο όρος Εναλλακτική Παιδαγωγική με τη δημιουργία εναλλακτικών σχολείων που δηλώνουν ακριβώς την έννοια της λέξης εναλλακτικό. Ένα σχολείο διαφορετικό από το «παραδοσιακό», με διαφορετική βαρύτητα στα πρόγραμμα σπουδών, με αναθεώρηση των στόχων της εκπαίδευσης, με μία διαδικασία μάθησης στραμμένη προς τον μαθητή. Η έννοια της Εναλλακτικής Παιδαγωγικής «στηρίζεται σε μια διαφοροποιημένη κατανόηση της έννοιας της μάθησης», η μάθηση δεν συντελείται γραμμικά αλλά ως μια δυναμική διαδικασία που συνεχώς ο μαθητευόμενος κατακτά νέες ικανότητες που συμπληρώνουν ή αντικαθιστούν ήδη υπάρχουσες (Goehlich, 2003).

Ο όρος «Κλασική Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική» δημιουργήθηκε για να χαρακτηρίσει ένα κίνημα που από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα και στις τρεις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα έκανε την εμφάνιση του. Η κίνηση αυτή δημιουργήθηκε ως αντίδραση προς το «παραδοσιακό» σχολείο και ως επιθυμία για αλλαγή του υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος. Μεταρρυθμιστικά παιδαγωγικά ρεύματα, λοιπόν, αρχίζουν να εμφανίζονται στο δυτικό κόσμο (Ευρώπη και Αμερική) με κάποια από αυτά να επικρατούν και να έχουν μεγαλύτερη απήχηση, χρησιμοποιώντας διαφορετικές, καινοτόμες και μεταρρυθμιστικές ιδέες τις οποίες σταδιακά εφάρμοζαν.

Η μεταρρυθμιστική κίνηση αυτή εμφανίζεται με διαφορετικούς όρους ανά περιοχές οπότε παρακάτω θα γίνει αναφορά σε αυτούς. Στην Ευρώπη και ιδιαίτερα στην Αγγλία ο όρος που επικρατούσε ήταν η «Νέα Αγωγή». Αυτή ξεκίνησε με τον Cecil Reddie ο οποίος ίδρυσε το Νέο Σχολείο του Abbotscotme εφαρμόζοντας τις

καινοτόμες ιδέες του και επηρεάζοντας αργότερα και άλλους μεταρρυθμιστές παιδαγωγούς.

Στις ΗΠΑ ο όρος που εκφράζει αυτή την κίνηση είναι η «Προοδευτική Εκπαίδευση», κύριος εκπρόσωπος της οποίας αποτέλεσε ο J.Dewey. Κάποιες από τις αρχές που προέβαλε αυτή η τάση ήταν η μεταστροφή του ρόλου του δασκάλου, που μέχρι τότε θεωρούνταν αυθεντία, σε καθοδηγητή της γνώσης. Ακόμη, θεωρούσαν ότι η σχολική ζωή και η εκπαίδευση πρέπει να αποτελεί αληθινή εμπειρία για τα παιδιά και όχι προετοιμασία για την μελλοντική ζωή. (Rohrs, 2013)

Στην Γαλλία η μεταρρυθμιστική αυτή κίνηση αποδίδεται με τον όρο «Education Nouvelle» με κύριους εκφραστές της τους Edmond Demolins, Celestin Freinet, Adolphe Ferriere κ.ά. Η Γερμανία αποδίδει του όρους «Νέα Αγωγή» και «Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική» στην κίνηση της αναδιοργάνωσης της εκπαίδευσης, ενώ στην Ιταλία εκφράζεται με τον όρο «Attivismo» με κύρια εκπρόσωπο την M.Montessori. (Reble, 2008)

Όλα τα μεταρρυθμιστικά ρεύματα παρουσίαζαν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που τα έκανε να ξεχωρίζουν υποστηρίζοντας το καθένα τις δικές του αξίες, που θα συνέβαλλαν στην αλλαγή της εκπαίδευσης. Το γεγονός αυτό προϋποθέτει την ετερομορφία των ρευμάτων. Ωστόσο, συναντάμε κοινά σημεία μεταξύ των ρευμάτων καθώς όλα δημιουργήθηκαν για ένα σκοπό: Να δηλώσουν την αντίδραση τους στον τότε παιδαγωγικό προσανατολισμό και στο «παλιό ερβαρτιανό» σχολείο. (Πυργιωτάκης, 2006)

Ο Χέρμπαρτ(1776-1841), ιδρυτής του «ερβαρτιανού» σχολείου, ήταν Γερμανός φιλόσοφος και ψυχολόγος. Με το διδακτικό του έργο θεμελίωσε την επιστήμη της αγωγής. Κατασκεύασε μια τυποποιημένη εκπαίδευση, πρωτοφανές για την εποχή του, η οποία κατάφερε να γίνει διάσημη καθώς για την εφαρμογή της υπήρχε θεωρητικός σχεδιασμός και μεθοδολογία. Μάλιστα, μετά τον θάνατο του οι οπαδοί του Ερβάρτου προχώρησαν στην αναγκαστική εφαρμογή της στο σχολείο.

Ασκήθηκε, λοιπόν, κριτική προς το «ερβαρτιανό» σχολείο από πολλούς μεταρρυθμιστές παιδαγωγούς. Πρώτον και κύριο στοιχείο προς κριτική αποτελούσε ο δασκαλοκεντρικός χαρακτήρας του και η σχέση μεταξύ δασκάλου και μαθητή. Ο δάσκαλος θεωρούνταν αυθεντία και ο μαθητής ο παθητικός δέκτης της γνώσης.

Δεύτερον, κατά τον σχεδιασμό του μαθήματος δεν λαμβάνονταν υπόψη τα ενδιαφέροντα και οι ιδιαιτερότητες των μαθητών αλλά η διδακτέα ύλη είχε πρωταγωνιστικό ρόλο στην διδασκαλία. Αυτό το γεγονός είχε ως απόρροια τον γνωσιακό χαρακτήρα των μαθημάτων και με αυτόν τον τρόπο άλλες πτυχές της προσωπικότητας και τις ανάπτυξης βρέθηκαν να υστερούν. Τέλος, η παιδική ηλικία δεν λαμβάνονταν υπόψη ως στάδιο ανάπτυξης αλλά τα παιδιά αντιμετωπιζόνταν ως «μικροί ενήλικες». (Πυργιωτάκης,2007)

Όπως αναφέρει ο Flitner, το «παραδοσιακό» σχολείο που κυριαρχούσε εκείνη την εποχή δεν συμβάδιζε και δεν ανταποκρινόταν στις κοινωνικές αλλαγές του 20^{ου} αιώνα, γι' αυτό το λόγο ήταν απαραίτητη κάποιου είδους μεταρρύθμιση. (Flitner, 1995)

Τα μεταρρυθμιστικά παιδαγωγικά ρεύματα που είχαν σχηματιστεί είχαν επηρεαστεί από τις παιδαγωγικές ιδέες του Ρουσσώ(1712-1778) και ήταν προσανατολισμένα στο παιδί και στην ανάπτυξη της προσωπικότητας-ταυτότητας του. Μάλιστα, η Σουηδή παιδαγωγός E. Key έδωσε το 1900 το βιβλίο της με τίτλο «*Ο αιώνας του παιδιού*» θέλοντας να μεταδώσει τη σημαντικότητα της στροφής προς το παιδί στην εκπαίδευση. Αυτό το έργο αποτέλεσε ορόσημο για εκείνη την κίνηση μεταρρύθμισης στην εκπαίδευση. Επίσης στο έργο της άσκησε έντονη κριτική για το παραδοσιακό σχολείο και τις μεθόδους που ακολουθούσε, κατακρίνοντας την σωματική ποινή και επιζητώντας την ισότιμη μεταχείριση των παιδιών όπως και αυτή των ενηλίκων.

Κατά αυτό τον τρόπο έχουμε την δημιουργία μεταρρυθμιστικών παιδαγωγικών ρευμάτων, στα οποία κατατάσσονται τάσεις με κοινά σημεία στο κάθε ρεύμα. Βέβαια αυτή η κατηγοριοποίηση δεν είναι απαραίτητη. Ένα από τα ρεύματα αυτά ήταν προσανατολισμένο στην προσωπικότητα του παιδιού και στον τρόπο που αυτό μεγαλώνει, έδειχναν ιδιαίτερο ενδιαφέρον στις ανάγκες και στις ικανότητες του, περισσότερο από άλλους μεταρρυθμιστές παιδαγωγούς. Το όνομα του ρεύματος ονομάστηκε «Παιδαγωγική από το παιδί», «Από την σκοπιά του παιδιού» και κύριοι παιδαγωγοί αυτού του ρεύματος μπορούν να χαρακτηριστούν οι M.Montessori, A.Neil, E.Key κ.ά

Ένα δεύτερο ρεύμα έγινε γνωστό με το όνομα «Σχολείο Εργασίας». Αυτό το ρεύμα έδινε έμφαση στην εργασία του παιδιού, χειρωνακτική ή πνευματική, στην σχολική ζωή και στην αυτενέργεια των μαθητών. Στόχο είχε την προαγωγή του σώματος και

του πνεύματος των παιδιών. Αυτό το μεταρρυθμιστικό ρεύμα έλαβε χώρα τόσο στην Ευρώπη όσο και στην Αμερική. Οι εκφραστές του «Σχολείου Εργασίας» όμως στην Ευρώπη και στην Αμερική παρουσίαζαν κάποιες διαφορές.

Στην Ευρώπη και συγκεκριμένα στην Γερμανία πρωτεργάτες αυτού του ρεύματος ήταν ο Γερμανός παιδαγωγός G.Kerschensteiner και ο παιδαγωγός Gaudig. Και οι δύο δέχονταν και υποστήριζαν την σημαντικότητα της χειρωνακτικής και της πνευματικής εργασίας αλλά σε διαφορετικό βαθμό. Ο πρώτος θεωρούσε τις δύο μορφές εργασίας ισάξιες ενώ ο δεύτερος υποστήριζε πως η πνευματική εργασία έχει σημαντικότερη παιδαγωγική αξία. (Πυργιωτάκης, Η "κλασική Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική" στις πρώτες δεκαετίες του 20ου αιώνα: Αμφισβητήσεις, διαπιστώσεις, προτάσεις, προοπτικές, 2006)

Στην Αμερική από την άλλη πλευρά, πρωτεργάτης υπήρξε ο J. Dewey. Οι παιδαγωγικές του αρχές περιλαμβάνουν εκτός των άλλων, την αλληλεπίδραση του σχολείου με την κοινωνία και τη σύνδεση γνώσεων με την εμπειρία του παιδιού. Θεωρούσε πως η απόκτηση γνώσεων πραγματοποιείται μέσω της εμπειρίας και της αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον (learning by doing). Στόχοι της εκπαιδευτικής προσέγγισης του αποτελούσαν η αυτενέργεια των μαθητών, η συνεργασία, η συνεχής πρόσληψη εμπειριών και η ανασύνθεση τους που έχει ως αποτέλεσμα την πολύπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. Θεωρείται από πολλούς ως πρόδρομος της μεθόδου project (Καμπεζά, 2008)

Ένα ακόμη ρεύμα που στόχο είχε τα σχολεία να βρίσκονται στην φύση, στην εξοχή μακριά από τα αστικά περιβάλλοντα ήταν το ρεύμα των «Εξοχικών Παιδαγωγείων». Αυτή η ιδέα έδινε ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό στο ρεύμα, την αλλαγή του τόπου ίδρυσης των σχολείων.

Τέλος, δημιουργήθηκαν τα «Παιδαγωγικά συστήματα με ιδιαίζουσα μορφή». Οι παιδαγωγοί που ανήκουν σε αυτή την κατηγορία τα μόνα χαρακτηριστικά που έχουν κοινά είναι το ενδιαφέρον τους για το παιδί αλλά και η ιδιορρυθμία του καθενός στις παιδαγωγικές τους ιδέες και σκέψεις. Εδώ θα τοποθετούσαμε παιδαγωγούς όπως τον P. Petersen, τον R. Steiner που ίδρυσε το σχολείο Waldorf και τον Γάλλο C. Freinet.

Πέραν από τους παραπάνω μεταρρυθμιστές παιδαγωγούς που αναφέρθηκαν, σημαντικό είναι να αναφερθούμε και στον J.H.Pestalozzi ο οποίος έδρασε πριν την

Μεταρρυθμιστική εποχή που μελετάμε αλλά επηρέασε πολλούς από τους μεταρρυθμιστές παιδαγωγούς. Ο J.H.Pestalozzi ήταν εκπρόσωπος του νεότερου ανθρωπισμού. Χαρακτηρίζεται ως «ο πατέρας της Σύγχρονης Παιδαγωγικής», έχει επηρεάσει μεταγενέστερους παιδαγωγούς και ο ίδιος έχει επηρεαστεί από τον Ρουσσώ. Σκοπός του στην εκπαίδευση αποτελούσε η συνολική εξέλιξη του ανθρώπου, ηθική και θρησκευτική. Βασικό καθήκον του δασκάλου είναι να δίνει αγάπη στον μαθητή και να είναι παράδειγμα προς μίμηση· ήταν ενάντια στην σωματική ποινή και των τιμωριών γενικότερα. Χαρακτήριζε τον ρόλο της οικογένειας ως σπουδαίο και πολύ βοηθητικό για την μάθηση καθώς στο οικογενειακό περιβάλλον είναι το πρώτο που αρχίζει να μαθαίνει ένα παιδί. Ακόμη, θεωρούσε βασική την διδασκαλία στοιχειωδών μαθημάτων όπως τα Μαθηματικά και η Γλώσσα. (PESTALOZZI ΙΩΑΝΝΗΣ ΕΡΡΙΚΟΣ)

Κάποια από τα λόγια του είναι τα εξής:

«Με όσο περισσότερες αισθήσεις εξερευνάς την ουσία ή τις εκφάνσεις ενός αντικειμένου, τόσο ορθότερη γίνεται η κατανόησής σου γι' αυτό», «Ας φροντίσουμε για μια ολοκληρωμένη αγωγή, που θα διαμορφώσει τη καρδιά, το νου και το χέρι του παιδιού!». (J. H. Pestalozzi).

Μετά την δεκαετία του 60

Το επόμενο κύμα μεταρρυθμιστικών προσεγγίσεων άρχισε να εμφανίζεται στα μέσα της δεκαετίας του 60. Το κίνημα ονόμασε αυτές τις προσεγγίσεις «νέες μεταρρυθμιστικές προσεγγίσεις» (τα δύο αυτά κινήματα τα χωρίζουν περίπου τρεις δεκαετίες). Πριν από την εμφάνιση αυτού του κινήματος είχε προηγηθεί η αποκορύφωση του ναζισμού, ο δεύτερος παγκόσμιος πόλεμος και έπειτα η ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών. Η κοινωνία άλλαξε και μαζί με αυτή και οι αξίες της. Ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας της Ευρώπης ήταν μία νέα πραγματικότητα, η οποία επέφερε και τα επακόλουθα μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας.

Οι αλλαγές, λοιπόν, της κοινωνίας έφεραν στην επιφάνεια το νέο κύμα μεταρρυθμιστικών προσεγγίσεων που συμβάδιζε περισσότερο με τις κοινωνικές αλλαγές της εποχής (Goehlich, 2003).

Κοινωνικά κινήματα έκαναν την εμφάνισή τους όπως ο φεμινισμός για να δηλώσουν την αντίδρασή τους και την ανάγκη για μία αναδιοργάνωση της κοινωνίας.

Το δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα είχε κατηγορηθεί πως εξυπηρετούσε σκοπούς που σχετίζονταν με την εκβιομηχάνιση και την βιομηχανική επανάσταση της εποχής. Έως και το 1960 το κίνημα της εναλλακτικής εκπαίδευσης έγινε πιο διαδεδομένο και το δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα λάμβανε κριτική για την απουσία ευαισθησίας στις μειονότητες και τις ιδιαιτερότητες των παιδιών. Άρχισαν, λοιπόν, παιδαγωγοί και συγγραφείς να εναντιώνονται στην καθιερωμένη δημόσια εκπαίδευση και να επιζητούν την ανανέωση. Ιδιαίτερα στην Αμερική, ξεκίνησαν διαδηλώσεις σχολείων και απεργίες δασκάλων. Κατά αυτόν τον τρόπο, εκείνη την εποχή, άρχισαν να ιδρύονται “free schools”, “open classrooms” και “magnet schools” με έμφαση στην παιδοκεντρική διάσταση της μάθησης (Miller, 2007).

Στην Αμερική τα “Freedom schools” ήταν ένα κίνημα που αναπτύχθηκε εκτός του δημόσιου σχολείου. Αυτού του είδους η εκπαίδευση λάμβανε χώρα κυρίως σε εκκλησίες όπου λειτουργούσαν με την αρχή της ελευθερίας στη μάθηση και της αρχής πως όλα τα παιδιά δεν μαθαίνουν με τον ίδιο τρόπο. Ωστόσο, αυτή η κίνηση εξασθένησε γρήγορα.

Τα “Free Schools” ήταν ακόμα ένα κίνημα που αναπτύχθηκε στα τέλη της δεκαετίας του 60 στις ΗΠΑ και στη Μεγάλη Βρετανία. Υποστήριζαν την ανακαλυπτική μάθηση και την ελευθερία των παιδιών να παίρνουν αποφάσεις και πρωτοβουλίες.

Εκείνη την περίοδο και η δημόσια εκπαίδευση ξεκινάει την αναπαραγωγή και ανάπτυξη εναλλακτικών μοντέλων εκπαίδευσης για παρόμοιους σκοπούς. Η κίνηση αυτή χαρακτηρίζεται ως «Open schools» και ο σχεδιασμός αυτών των μη-παραδοσιακών σχολείων επιτρέπει την μεγαλύτερη αυτονομία και ανεξαρτησία.

Υπάρχουν αρκετοί τύποι “Open schools”, οι γνωστότεροι από τους οποίους είναι οι ακόλουθοι. “School without walls”, πρόκειται για ένα πρόγραμμα που ως βάση του έχει την κοινότητα, το “School within a school” που δημιουργήθηκε λόγω της ανάγκης για μικρότερες κοινότητες μέσα στο μεγάλο σχολείο, και τέλος τα “Magnet schools” τα οποία γίνονται οι υποστηρικτές της κοινωνικής ενσωμάτωσης με θεματικά αναλυτικά προγράμματα σπουδών που ελκύουν το ενδιαφέρον των μαθητών (Duardo DeNobile, 2009).

Στην Ευρώπη και ιδιαίτερα στην Γερμανία έχουμε την εμφάνιση των Ελεύθερων Εναλλακτικών Σχολείων, επηρεασμένα από τα “Free Schools” των ΗΠΑ και της

Αγγλίας. Οι νέες τάσεις αυτές στην εκπαίδευση είχαν περισσότερο σοσιαλιστικό και ψυχαναλυτικό προσανατολισμό. Είχαν αντιαυταρχικό χαρακτήρα και η φιλοσοφία τους παρομοιάζεται με την αντι-αυταρχική αγωγή όπως παρουσιάστηκε από τον A.S. Neil (Goehlich, 2003).

Ένα ακόμη κίνημα κάνει την εμφάνιση του στην Ευρώπη και πιο συγκεκριμένα στην Ιταλία. Πρόκειται για την παιδαγωγική προσέγγιση του Reggio Emilia, μια τάση που δημιουργήθηκε εκείνη την εποχή στους κοινοτικούς παιδικούς σταθμούς του Reggio Emilia, μιας πόλης της Ιταλίας. Αυτή η τάση αναφέρεται σε νήπια και μέλλει να δώσει ένα νέο παιδαγωγικό προσανατολισμό. Επηρέασε και έγινε γνωστό και σε άλλες Ευρωπαϊκές χώρες όπως παραδείγματος χάριν την Σουηδία. Ωστόσο, το ίδιο το υπουργείο της Ρώμης αποδέχτηκε και άρχισε να δείχνει ενδιαφέρον για αυτή την προσέγγιση αρκετά αργότερα (Goehlich, 2003).

Έως και τις τελευταίες δεκαετίες η εναλλακτική εκπαίδευση αρχίζει να εφαρμόζεται ως «προγράμματα» για επιρρεπείς και «ευάλωτους» μαθητές που δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν στους ρυθμούς που επιβάλλει το κρατικό σχολείο. Στον θεσμό του σχολείου επιβάλλονται κρατικές προδιαγραφές και αυτό καθιστά δύσκολη την εφαρμογή παιδοκεντρικών και ανθρωπιστικών μοντέλων μάθησης.

Ωστόσο, μπορεί οι εναλλακτικές προσεγγίσεις να μην επηρέασαν ώστε να γίνει πραγματικότητα κάποια ριζική μεταρρύθμιση στη δημόσια εκπαίδευση αλλά πολλοί έχουν αρχίσει να στρέφονται σε αυτές καθώς αντιλαμβάνονται πως οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται στην δημόσια εκπαίδευση είναι μιας άλλης περιόδου (Miller, 2007).

Έχοντας φτάσει στις αρχές του 21^{ου} αιώνα, έχουν αναπτυχθεί πολλές εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζονται σε εναλλακτικά σχολεία, όπως η μαθητοκεντρική μάθηση, η ανεξάρτητη μάθηση, η συνεργατική μάθηση και η μέθοδος project, όπου έχουν ασκήσει επιρροή στο δημόσιο σχολείο.

Επίσης, στην σημερινή εποχή έχει δημιουργηθεί ένα παγκόσμιο δίκτυο εναλλακτικών σχολείων (Alternative Education Resource Organization) στο οποίο εντάσσονται εναλλακτικά σχολεία από όλο τον κόσμο.

Συνοψίζοντας, αναφερόμενοι στα λεγόμενα του Miller, οι μεταρρυθμιστές παιδαγωγοί θεώρησαν πως η εκπαίδευση δεν θα πρέπει να περιορίζεται στην

προετοιμασία των μαθητών ως μελλοντικούς εργαζόμενους, αλλά να καλλιεργεί τον ηθικό, συναισθηματικό, ψυχολογικό, σωματικό και πνευματικό τους κόσμο (Miller, 2007).

1.2 Χαρακτηριστικά Εναλλακτικών προσεγγίσεων

Η Εναλλακτική Παιδαγωγική εκδηλώνεται με διάφορα παιδαγωγικά ρεύματα και εμφανίζει μεγάλη ποικιλία και διαφορετικότητα. Υπάρχουν, ωστόσο, κάποια κοινά χαρακτηριστικά τα οποία διέπουν τα ρεύματα και τα κινήματα της εναλλακτικής παιδαγωγικής και θα αναφερθούν ευθείς αμέσως.

Όλα τα ρεύματα, οι παιδαγωγικές τάσεις έχουν δυναμικό χαρακτήρα, χαρακτηρίζονται ως κινήσεις/κινήματα καθώς είναι εξελισσόμενες, δηλαδή από την ίδρυση τους μέχρι και σήμερα εξελίσσονται, διαμορφώνονται χωρίς όμως να αλλοιώνεται η κεντρική τους ιδέα (Κιοσσέ, 2014).

Η κάθε προσέγγιση έχει δημιουργηθεί από την ίδια ανάγκη για μεταρρύθμιση στην εκπαίδευση και αλλαγή του υπάρχοντος προσανατολισμού. Στοχεύουν στην αλλαγή του παραδοσιακού σχολείου και στην εξέλιξη του, ως ένας «ζωντανός οργανισμός» που δεν προετοιμάζει μόνο τους μαθητές ως αυριανούς πολίτες και παρέχει στείρα γνώση αλλά δίνει έμφαση και καλλιεργεί όλους τους τομείς ανάπτυξης των μαθητών.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στις προσεγγίσεις της Εναλλακτικής Παιδαγωγικής αποτελείται από συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Ο εκπαιδευτικός είναι το μέσο μετάδοσης της γνώσης και της εμπειρίας, βοηθάει τον μαθητή να αναπτύξει την προσωπικότητα του μέσα από την μάθηση και την εμπειρία. Είναι υποστηρικτικός και δεν αποτελεί πλέον την αυθεντία της τάξης (Πολενάκης, 1980).

Στο μαθησιακό περιβάλλον δίνεται μεγάλη αξία και προσοχή στα εναλλακτικά σχολεία. Μια εναλλακτική τάξη διαφέρει από μια παραδοσιακή τάξη, στην οποία έχουμε συνηθίσει να «βλέπουμε» σειρές από διατεταγμένα θρανία το ένα πίσω από το άλλο, μια έδρα-γραφείο δασκάλου και έναν πίνακα στον τοίχο. Τα εναλλακτικά σχολεία σχεδιάζουν τις τάξεις τους με επίκεντρο τον μαθητή και με τέτοιο τρόπο που να ενισχύουν και την ατομική αλλά και την συνεργατική, συλλογική μάθηση. Τα εναλλακτικά μοντέλα μάθησης δίνουν έμφαση τόσο στην αποτελεσματική μάθηση όσο και στην συναισθηματική ευημερία των μαθητών, δίνοντας πολύ συχνά ιδιαίτερο

ενδιαφέρον στην αισθητική πλευρά των μαθησιακών περιβαλλόντων. Για παράδειγμα, η αρχιτεκτονική στα σχολεία Waldorf λαμβάνει πολλές φορές φυσικά σχήματα και μορφές, όπως καμπυλωτούς τοίχους. Επίσης, ως μια προσέγγιση που δίνει έμφαση στην φαντασία και στην τέχνη, χρησιμοποιούν πολλά υλικά όπως ξύλο, μέταλλο, χρησιμοποιούν πολλά χρώματα, και δίνουν έμφαση στο χορό και το τραγούδι (Sliwka, 2008).

Οι νέες εναλλακτικές προσεγγίσεις απορρίπτουν ένα άκαμπτο και αυστηρό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και δημιουργούν νέο αναλυτικό πρόγραμμα, με ένα κύκλο ανοιχτών θεμάτων που προσφέρει πλήθος εναυσμάτων/μαθησιακών ερεθισμάτων και κινητοποιεί τους μαθητές (Κιοσσέ, 2014).

Ένα ακόμη στοιχείο, κοινό στα μεταρρυθμιστικά ρεύματα αποτελεί η αυτενέργεια και η πρωτοβουλία των μαθητών στο χώρο του σχολείου. Οι μαθητές αποκτούν έναν ενεργητικό ρόλο στην διαδικασία μάθησης. Είναι ελεύθεροι να εξερευνούν και να ανακαλύπτουν την γνώση, μόνοι τους, συνεργατικά αλλά και με την βοήθεια του εκπαιδευτικού. Πέραν από αυτά τα στοιχεία, όλα τα ρεύματα στόχευαν να αποδυναμώσουν ένα αυστηρά καθορισμένο πρότυπο διδασκαλίας.

Τέλος, θα αποτελούσε παράλειψη αν δεν αναφέρουμε πως οι νέες εναλλακτικές προσεγγίσεις προσδίδουν στην εκπαίδευση μια παιδοκεντρική διάσταση, σε αντίθεση με την δασκαλοκεντρική εκπαίδευση που κυριαρχούσε. (Πυργιωτάκης, Η "κλασική Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική" στις πρώτες δεκαετίες του 20ου αιώνα: Αμφισβητήσεις, διαπιστώσεις, προτάσεις, προοπτικές, 2006) Σε μια διάσταση της εκπαίδευσης η οποία επικεντρώνεται στο παιδί, προτεραιότητα έχουν οι ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και οι προβληματισμοί του κάθε μαθητή. Κατά αυτόν τον τρόπο, το μάθημα θα αποτελέσει αρωγό για την ανάπτυξη της προσωπικότητας, αλλά και την βαθιά κατανόηση της διαφορετικότητας και της ιδιαιτερότητας, καθώς ο κάθε μαθητής θα αναπτύξει την δική του ταυτότητα. (Goehlich, 2003)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Προσεγγίσεις και εφαρμοσμένες πρακτικές της Εναλλακτικής Εκπαίδευσης

Στην παρούσα εργασία η προσοχή εστιάζεται σε προσεγγίσεις οι οποίες αφορούν την Σχολική Παιδαγωγική. Αυτές οι τάσεις που έχουν επιλεγεί και αναλύονται στην συνέχεια, βρίσκονται στο χώρο της εκπαίδευσης, αποτελούν θέμα συζήτησης και εφαρμόζονται μέχρι και σήμερα. Παρουσιάζουν ιστορία χρόνων θεωρίας και πράξης. Παρακάτω, λοιπόν, παρουσιάζονται η Παιδαγωγική της Montessori, τα σχολεία του Waldorf, η Παιδαγωγική του Freinet, το ελεύθερο εναλλακτικό σχολείο Summerhill και η προσέγγιση Reggio Emilia. Γίνεται επίσης αναφορά και σε μια ελληνική προσπάθεια εμπνευσμένη από τις αρχές της Εναλλακτικής Παιδαγωγικής, την περίπτωση του Δημοτικού σχολείου στο Φουρφουρά της Κρήτης.

2.1 Η παιδαγωγική της Montessori

Η Maria Montessori γεννήθηκε στην Ιταλία το 1870. Ήταν γιατρός, ανθρωπολόγος και φιλόσοφος. Σπούδασε στην Ιατρική σχολή του Πανεπιστημίου της Ρώμης και έγινε η πρώτη γυναίκα γιατρός της Ιταλίας. Στην συνέχεια ορίστηκε διευθύντρια της σχολής Ορθοφρενικής, μιας σχολής στην οποία υπήρχε σχολείο για παιδιά με ειδικές ανάγκες. Αργότερα παρακολούθησε φιλοσοφία και πειραματική ψυχολογία σε Πανεπιστήμια της Ιταλίας. Επιπλέον, διεξάγοντας ανθρωπολογικές έρευνες, καταφέρνει και ανέρχεται στην έδρα της Παιδαγωγικής ανθρωπολογίας του Πανεπιστημίου της Ρώμης.

Το 1907 ιδρύει το πρώτο «Σπίτι των παιδιών» και σιγά-σιγά αρχίζει να αναπτύσσεται και να εξελίσσεται η παιδαγωγική της μέθοδος, μέσα σε αυτό το «Σπίτι». Ήταν ένα σχολείο που απευθυνόταν σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Η Montessori έκδωσε πολλά βιβλία κατά την διάρκεια της καριέρας της, με το πρώτο της βιβλίο να έχει το τίτλο «Η μέθοδος της επιστημονικής παιδαγωγικής εφαρμοζόμενης στην αγωγή των νηπίων στα Σπίτια των παιδιών». Ακολούθησε το βιβλίο «Παιδαγωγική ανθρωπολογία» και πολλά ακόμη. Η μέθοδος Montessori άρχισε να έχει μεγάλη απήχηση και αυτό έκανε την παιδαγωγό να ταξιδέψει σε πολλές περιοχές του κόσμου για να δώσει διαλέξεις για την μέθοδο της. Πολλοί παιδαγωγοί της ζήτησαν να ανοίξουν και άλλα σχολεία ακολουθώντας την μέθοδο της, και έτσι αρχίζουν να ιδρύονται μοντεσσοριανά σχολεία. (Καπλάνη, 2018)

Τα χαρακτηριστικά της μεθόδου Montessori ήταν πρωτοποριακά για την εποχή. Πρωτοποριακό στοιχείο για την εποχή αποτελούσε η παιδοκεντρική αγωγή, η στροφή της μάθησης προς το παιδί. Ο σεβασμός της προσωπικότητας και της ελευθερίας του παιδιού, η κατανόηση των αναγκών του είναι κάποια ακόμη από τα χαρακτηριστικά της μεθόδου.

Η μοντεσσοριανή μέθοδος δίνει επίσης ιδιαίτερη σημασία στον όρο «εσωτερική πειθαρχία», δηλαδή την ικανότητα των παιδιών να ελέγχουν τις πράξεις και τις επιθυμίες τους. Η εσωτερική πειθαρχία είναι στενά συνδεδεμένη με την ελευθερία, σύμφωνα με την παιδαγωγό. Για αυτό το λόγο μέσα στην τάξη υπάρχει ελευθερία σε τρία επίπεδα. Το πρώτο επίπεδο αφορά την ελευθερία στην επιλογή του παιδιού να παίξει, να χρησιμοποιήσει όποιο υλικό επιθυμεί. Σε δεύτερο επίπεδο, υπάρχει ελευθερία του χρόνου, καθώς δεν υπάρχει ένα αυστηρά προκαθορισμένο πρόγραμμα και τρίτον η ελευθερία κίνησης του παιδιού, από δραστηριότητα σε δραστηριότητα, από υλικό σε υλικό, καθώς επίσης είναι ελεύθερο να επιλέξει με ποια ομάδα, με ποια άτομα θα συναναστραφεί. Στηριζόμενη λοιπόν, σε αυτά τα επίπεδα ελευθερίας θεώρησε πως όταν το παιδί είναι ελεύθερο να επιλέξει τη δραστηριότητα που θα κάνει, στρέφει την προσοχή του και την συγκέντρωσή του σε αυτό με σκοπό να ολοκληρώσει την δραστηριότητα και να πετύχει τον στόχο του αναπτύσσοντας έτσι «εσωτερική πειθαρχία». (Καμπεζά, 2008)

Άλλες αρχές και αξίες που πρέσβευε η Ιταλίδα παιδαγωγός αφορούσαν τόσο το περιβάλλον της τάξης όσο και τον ρόλο του παιδαγωγού. Σύμφωνα με την Montessori όλα τα παιδιά μπορούν να φτάσουν στο βέλτιστο των δυνατοτήτων τους εάν τους δοθεί ένα κατάλληλο οργανωμένο περιβάλλον με ιδιαίτερη προσοχή στα υλικά αλλά και στα κίνητρα των παιδιών για μάθηση και αλληλεπίδραση (Καμπεζά, 2008). Το περιβάλλον πρέπει να είναι σχεδιασμένο και διαμορφωμένο σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών ώστε να επωφεληθούν στο μέγιστο από τα περιβαλλοντικά ερεθίσματα.

Ο εκπαιδευτικός στη μέθοδο Montessori είναι καθοδηγητής και οδηγός. Ουσιαστικά, ο ρόλος του είναι να συνδέει τον μαθητή με το υλικό. Διδάσκει ελάχιστα και παρατηρεί πως οι μαθητές αλληλεπιδρούν με τα υλικά αλλά και μεταξύ τους. Επίσης, ο εκπαιδευτικός λειτουργεί μέσα στην τάξη ως πρότυπο συμπεριφοράς. Παρέχει στα παιδιά ελευθερία, δείχνει πραγματικό ενδιαφέρον και τα ενθαρρύνει όπου χρειάζεται. (Λαζινού, 2014)

Σε ένα μοντεσσοριανό σχολείο υπάρχουν πολλά και διαφορετικά παιδαγωγικά υλικά αντικείμενα. Αυτό το υλικό είναι κατασκευασμένο με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι ελκυστικό στους μαθητές, εύκολο στη χρήση αλλά και ανθεκτικό. Χαρακτηριστικό του μοντεσσοριανού υλικού αποτελεί η διαβαθμισμένη κλίμακα δυσκολίας καθώς ένα αντικείμενο μπορεί αρχικά να χρησιμοποιείται εύκολα αλλά όταν το παιδί προχωράει επίπεδα και ασχολείται με το αντικείμενο η κλίμακα δυσκολίας του ανεβαίνει. Ακόμη, μέσα από την ενασχόληση με αυτά τα παιδαγωγικά υλικά είναι εφικτός ο έλεγχος λάθους από τους ίδιους τους μαθητές, με δυνατότητα αυτοδιόρθωσης. (Καπλάνη, 2018)

Αξίζει να σημειωθεί το γεγονός πως η ίδια η M.Montessori ξεκίνησε την δραστηριότητα της από την αγωγή παιδιών με ειδικές ανάγκες και φαίνεται να έχουν επηρεαστεί από αυτό πολλές απόψεις της. Θεωρούσε ακόμη, πως η διαδικασία της μάθησης είναι μια έμφυτη διαδικασία, όπως αποτελεί και η βιολογική ανάπτυξη του παιδιού, και ότι τα παιδιά μαθαίνουν αυθόρμητα.

Η Maria Montessori, λοιπόν, επηρέασε σημαντικά την σύγχρονη προσχολική αγωγή. Θα μπορούσαμε να πούμε πως η επικοδομιστική προσέγγιση σχετίζεται με αρχές που έχει θέσει η Montessori, καθώς εκεί οι δραστηριότητες σχετίζονται και επιλέγονται αναλόγως με την δράση του παιδιού και εξελίσσονται σε συστηματικά οργανωμένες μαθησιακές καταστάσεις. Το παιδί αλληλεπιδρά με τα αντικείμενα και το περιβάλλον και αποκτά έναν πιο ενεργητικό ρόλο. Με παρόμοιο τρόπο συσχετίζει και η Montessori την άποψη της για τους μαθητές και την αλληλεπίδραση τους με τα υλικά, το περιβάλλον και την προσωπική τους εμπειρία. (Καμπεζά, 2008)

Ακόμη η έμφαση που έδωσε η Montessori στην εσωτερική πειθαρχία και αυτονομία εκτιμάται από τα σύγχρονα δεδομένα στην εκπαίδευση, όπως επίσης και η δημιουργία μεικτών ηλικιακά τάξεων. Αρχές σαν και αυτές βρίσκουν εφαρμογή στο πλαίσιο κοινωνικο-γνωστικών προσεγγίσεων. Έννοιες όπως το peer tutoring(μάθηση μέσω συνομηλίκων) έχουν επιφέρει θετικά αποτελέσματα στην μαθησιακή διαδικασία. (Καμπεζά, 2008)

Συμπερασματικά, η Maria Montessori δεν αντιμετώπισε τον μαθητή ως «ένα υποκείμενο που μαθαίνει», αλλά αντιλήφθηκε, πέρα από αυτό, την σχέση ανάμεσα στη μάθηση και το πλαίσιο που λαμβάνει χώρα.

2.2 Το σχολείο του Waldorf

Η παιδαγωγική Waldorf(ονομαζόμενη αλλιώς και παιδαγωγική Waldorf-Steiner) αναπτύχθηκε από τον Rudolf Steiner, επιστήμονα, ανθρωπιστή και φιλόσοφο. Γεννημένος το 1861 σε ένα χωριό της σημερινής Κροατίας παρακολούθησε μαθήματα στην πολυτεχνική σχολή της Βιέννης και ασχολήθηκε με τα Μαθηματικά, την Βιολογία και την Χημεία μέσω μιας υποτροφίας που όμως δεν ολοκλήρωσε. Το 1891 ολοκλήρωσε το διδακτορικό του στο τμήμα Φιλοσοφίας σε πανεπιστήμιο της Γερμανίας.

Επηρεασμένος από το έργο του Γκαίτε, μιας και στάθηκε υπεύθυνος για την έκδοση των Φυσικών Επιστημών της νέα έκδοσης του έργου του, άρχισαν να θέτονται βάσεις σχετικά με τις απόψεις του Steiner για το κίνημα της ανθρωποσοφίας αλλά και για τα μελλοντικά του έργα. (Κουκουζέλη, 2020)

Για να αναλύσει και να εξηγήσει τον τρόπο σκέψης και φιλοσοφίας του εισήγαγε την έννοια της «Ανθρωποσοφίας». Πρόκειται για ένα είδος σοφίας το οποίο κατακτάται εάν κάποιος μελετήσει την ύπαρξη του ανθρώπου σε σχέση με το σύμπαν (Stehlik, 2008). Η έννοια αυτή είχε ως στόχο να περιγράψει τον κόσμο και τους ανθρώπους όχι μόνο με υλικούς και φυσικούς όρους αλλά και με όρους του πνεύματος και της ψυχής.

Στην Γερμανία, ο R.Steiner, μέσα από τις διαφορετικές ιδέες του και την αντίληψη του για τον κόσμο και τον άνθρωπο κατάφερε να δημιουργήσει μια νέα παιδαγωγική τάση η οποία θα εφαρμοστεί σε νεοϊδρυθέντα σχολεία. Το πρώτο «ελεύθερο σχολείο Waldorf» ιδρύθηκε το 1919 στην Στουτγάρδη της Γερμανίας και σε αυτό φοιτούσαν παιδιά εργαζομένων του εργοστασίου καπνοβιομηχανίας Waldorf-Astoria. Ο όρος ελεύθερο υποδηλώνει την πρόσβαση όλων των παιδιών ανεξαρτήτως κοινωνικής ομάδας/τάξης (Κουκουζέλη, 2020). Σήμερα σχολεία Waldorf έχουν ιδρυθεί σε 60 χώρες.

Η παιδαγωγική του μέθοδος επιδιώκει να συνδέσει την νοητική, πρακτική και καλλιτεχνική ανάπτυξη των παιδιών. Όπως υποστήριζε και ο ίδιος «το παιδί εμπλέκεται στην διαδικασία της μάθησης με την καρδιά, τα χέρια και το κεφάλι».

Τα σχολεία Waldorf λειτουργούν με διαφορετικό τρόπο από τα παραδοσιακά σχολεία. Ακολουθούν διαφορετικό πρόγραμμα σπουδών, δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη της αντίληψης, της διορατικότητας, και της δημιουργικής σκέψης. Ιδιαίτερο ρόλο διαδραματίζει η τέχνη και η καλλιέργεια φαντασίας. Τα σχολικά εγχειρίδια δεν λαμβάνουν πρωταρχικό ρόλο καθώς έμφαση δίνεται σε άλλες δεξιότητες όπως στον προφορικό λόγο και στην μνήμη. (Ζάχος, 2016)

Επίσης, βασικά χαρακτηριστικά αυτής της παιδαγωγικής σχετίζονται με τον ρόλο του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός συνοδεύει την τάξη του καθ' όλη την διάρκεια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Κατά αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνονται πιο σταθερές και στοργικές σχέσεις ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στους μαθητές και ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους γονείς. Ένα ακόμη χαρακτηριστικό είναι πως τα κυρίως μαθήματα διδάσκονται σε ενότητες. Η κάθε ενότητα συνήθως διαρκεί 3-5 εβδομάδες και οι μαθητές μελετούν γι αυτήν κάθε μέρα στο σχολείο. Με αυτόν τον τρόπο κατορθώνεται η μελέτη ενός θέματος εις βάθος και παρέχεται συνέχεια καθώς υπάρχει καθημερινή αλληλεπίδραση με το αντικείμενο. Αξίζει επίσης να σημειωθεί ο τρόπος αξιολόγησης των μαθητών. Επιλέγονται ποιοτικές μέθοδοι αξιολόγησης των μαθητών παρά ποσοτικές, γεγονός που δεν προάγει την βαθμολόγηση (Μπότσογλου, 2018).

Κατανοούμε πως τα ελεύθερα σχολεία Waldorf ήταν πρωτοπόρα για εκείνη την εποχή. Πολλά από τα χαρακτηριστικά τους μπορούν να φανούν χρήσιμα στην σύγχρονη παιδαγωγική του σχολείου, όπως για παράδειγμα οι σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στο σχολείο από εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς, αλλά και η ιδιαίτερη σημασία που δίνεται στην τέχνη.

Παρ' όλα τα θετικά στοιχεία της παιδαγωγικής αυτής τάσης, έχει δεχτεί κατά καιρούς κριτική. Σχολιάζεται πως στα σημερινά σχολεία Waldorf δεν υπάρχουν καθόλου παιδιά που κατάγονται από την εργατική τάξη, ή παιδιά αλλοδαπών (Goehlich, 2003). Ακόμη, άλλο σημείο που έλαβε κριτική είναι ο δογματισμός που επικρατεί σε ορισμένες περιπτώσεις από εκπαιδευτικούς όσον αφορά τις ιδέες και την φιλοσοφία του Steiner για την εκπαίδευση. Η συγκεκριμένη κριτική ενισχύεται από το γεγονός της απόρριψης μεθόδων που προέρχονται από άλλες πηγές. (Ζάχος, 2016)

2.3 Η παιδαγωγική του Freinet

Ο Σελεστέν Φρενέ (Celestin Freinet) ήταν παιδαγωγός και εκπαιδευτικός μεταρρυθμιστής. Γεννήθηκε το 1896, καταγόταν από την Γαλλία και πιο συγκεκριμένα από αγροτική οικογένεια. Το 1909 κατέκτησε θέση με υποτροφία στην σχολή ανώτερων σπουδών στο Grasse και το 1912 πετυχαίνει στο διαγωνισμό για να φοιτήσει στο ινστιτούτο κατάρτισης των διδασκάλων στην Νίκαια. Δεν πρόλαβε όμως να ολοκληρώσει την φοίτηση του καθώς στάθηκε εμπόδιο ο Πρώτος Παγκόσμιος Πόλεμος.

Το 1914, χρειάστηκε να αντικαταστήσει έναν δάσκαλο ο οποίος κατετάγη στον στρατό. Έξι μήνες αργότερα κατατάχθηκε και ο ίδιος στον στρατό. Ένα σοβαρό ατύχημα στον πνεύμονα τον καθιστά ανάπηρο πολέμου κατά 70% και χρειάζεται αρκετός καιρός μέχρι να αναρρώσει.

Όλη αυτή η τραυματική εμπειρία του πολέμου κάνει τον Φρενέ έτοιμο να αμφισβητήσει τα δεδομένα του πολέμου, να γίνει ειρημιστής και να αναζητήσει νέες εναλλακτικές λύσεις ιδιαίτερα στον κλάδο της εκπαίδευσης μακριά από παραδοσιακές νόρμες (Αποστολοπούλου, 2017).

Ακολούθησε μια περίοδος ταξιδιών για παρακολούθηση εκπαιδευτικών πρακτικών οι οποίες δύνανται να επηρεάσουν την δική του παιδαγωγική.

Στην παιδαγωγική του Φρενέ το παιδί αναπτύσσει τις δεξιότητες του και την προσωπικότητα του μέσα από την συλλογικότητα, την ομάδα και την αίσθηση της κοινότητας. Η συλλογικότητα και η συνεργασία μέσα στην τάξη πραγματοποιούνται με βάση την αλληλεγγύη και την βοήθεια και όχι τον ανταγωνισμό. Αυτό το μοντέλο συνεργασίας επιδιώκει να εσωτερικεύσει στους μαθητές αρχές της μη-βίας. Σημαντικό συστατικό στοιχείο για την εσωτερικεύση αυτή αποτελεί ο θεσμός των μαθητικών συμβουλίων. Τα μαθητικά συμβούλια γίνονταν σε συστηματική βάση και σε αυτά πραγματοποιούνταν διάφορες συζητήσεις όπως για παράδειγμα, απόφαση συλλογικών δράσεων και έλεγχος προόδου ως προς αυτών. Όποιος επιθυμούσε να συζητήσει σε ένα μαθητικό συμβούλιο έπρεπε να αναφέρει το όνομα του και το θέμα της συζήτησης πριν την έναρξη (Λάχλου, 2015).

Αναπόσπαστο κομμάτι της παιδαγωγικής Φρενέ αποτελεί η «φυσική» μέθοδος μάθησης. Τα παιδιά μαθαίνουν και εξασκούνται στην γραφή και την ανάγνωση μέσα

από την αλληλογραφία, τα μικρά βιβλία, την εφημερίδα αλλά και τα κείμενα των ίδιων των μαθητών. Προτείνεται τα παιδιά να μαθαίνουν, να αναζητούν την γνώση μέσα από ποικίλα μέσα, ερεθίσματα και διάφορες πηγές. Οι μαθητές μαθαίνουν μέσα από πραγματικά προβλήματα και ζητήματα και μέσα από το πείραμα. Ο «πειραματικός ψηλαφισμός» αποτελεί, σύμφωνα με την παιδαγωγική του Φρενέ, τον τρόπο μάθησης που πραγματοποιείται μέσα από την εμπειρία και το πείραμα. (Λάχλου, 2015). Η διαδικασία της μάθησης συντελείται μέσω της προσπάθειας, της ανάλυσης, της υπόθεσης και της επαλήθευσης. Όπως υποστήριζε και ο ίδιος ο Φρενέ, για τα βοηθήματα και την στήριξη που δίνουμε στους μαθητές μας για να βοηθηθούν και να μαθαίνουν «Τα στηρίγματα: όχι πολύ μακριά για να μπορούν τα παιδιά ενδεχομένως να στηριχθούν σε αυτά, όχι όμως και τόσο κοντά, έτσι ώστε να κρατάει το παιδί αρκετή απόσταση για να μπορεί να αναπτύσσεται μόνο του και να αυτοπραγματώνεται»(Freinet) (Houssaye, 2000)

Η μέθοδος του τυπογραφείου είναι πρωτίστης σημασίας στην παιδαγωγική του Φρενέ. Γεμίζει τα παιδιά ενθουσιασμό και αποτελεί την κινητήρια δύναμη για ανακάλυψη και μάθηση. Τα παιδιά εκφράζονται ελεύθερα και συντάσσουν κείμενα στο τυπογραφείο και αυτά διανέμονται στην εφημερίδα του σχολείου ή στις διασχολικές τους ανταλλαγές. Οι μαθητές δημιουργούν κείμενα και τυπώνουν δικές τους εμπειρίες. Έχει παρατηρηθεί πως με αυτή την μέθοδο, βελτιώνεται η ανάγνωση και ο συλλαβισμός αισθητά. Βοηθά στην ταξινόμηση γνώσεων, στην εξωτερίκευση σκέψεων και στην ανταλλαγή ιδεών μεταξύ των συμμαθητών. (Αποστολοπούλου, 2017)

Κριτική έχει δεχτεί η παιδαγωγική του Φρενέ ως προς τα υλικά που χρησιμοποιούσε στην διδασκαλία του. Αυτά τα «παραδοσιακά» υλικά όπως το χειροποίητο στοιχειοθετήριο, και το τυπογραφείο χαρακτηρίζονται ως υλικά ξεπερασμένα για την εποχή καθώς η τεχνολογία έχει εξελιχθεί (Goehlich, 2003).

Παρόλα αυτά, σημαντικά είναι τα στοιχεία που ακολουθεί η παιδαγωγική αυτή όπως η ελευθερία και ο σεβασμός στα δικαιώματα του παιδιού, η ανάπτυξη της συλλογικής ευθύνης, της μη βίας και του αλληλοσεβασμού που θα συμβάλλουν θετικά στην εκπαίδευση.

2.4 Ελεύθερο Εναλλακτικό Σχολείο-Summerhill

Το ελεύθερο σχολείο έγινε αρχικά γνωστό από την ίδρυση του σχολείου Summerhill. Το Summerhill ιδρύθηκε το 1921 από τον Α.Σ. Νηλ. Το σχολείο αυτό άλλαξε αρκετές φορές τοποθεσία μέχρι να εγκατασταθεί μόνιμα στο Σάφολκ του Λέιστον στην Αγγλία. Ο αρχικός τόπος ίδρυσης του σχολείου ήταν σε μια περιοχή κοντά στην Δρέσδη της Γερμανίας. Ωστόσο, γρήγορα άλλαξε τοποθεσία και «μετακινήθηκε» στην Αυστρία και συγκεκριμένα στο Ζόνταγκμπεργκ, όμως δεν καλωσορίστηκε από τον πληθυσμό της περιοχής και το 1923 μεταφέρθηκε στο Λάιμ Ρέτζις της Αγγλίας. Το κτήριο στο οποίο στεγαζόταν το σχολείο ονομαζόταν Σάμερχιλ και από εκεί πήρε το όνομα του και το σχολείο. Το 1927, εγκαταστάθηκε στην σημερινή του τοποθεσία. Άλλη μια φορά έμελλε να αλλάξει τοποθεσία αλλά προσωρινά αυτή την φορά, λόγω του Β' Παγκοσμίου Πολέμου, και να μετακινηθεί στην Ουαλία. (A.S Neill's SUMMERHILL)

Ο Α.Σ. Νηλ(1883-1973) ήταν παιδαγωγός και συγγραφέας. Υποστήριζε πως όλα τα παιδιά έχουν δικαιώματα και δεν είναι κτήμα των γονέων και των κηδεμόνων τους. Ήταν κατά της βίας και θεωρούσε πως τα παιδιά μαθαίνουν όταν είναι ελεύθερα μακριά από εξαναγκασμούς. Πολλές από τις ιδέες που εξέφρασε τότε ο παιδαγωγός βρίσκονται σήμερα στην Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Παιδιού (Μπότσογλου, 2018).

Μετά τον θάνατο του επικεφαλής του σχολείου έγινε η γυναίκα του Νηλ, μέχρι το 1985. Την σημερινή εποχή το σχολείο διοικείται από την κόρη του, Ζόι Νηλ Ρέντχεντ.

Το Summerhill ήταν από τα παλαιότερα προοδευτικά και δημοκρατικά σχολεία, το οποίο σταθερά συνεχίζει την πορεία του μέχρι σήμερα. Ήταν τόσο προοδευτικό για την εποχή του που με την ίδρυση του ξέσπασε θύελλα αντιδράσεων, τόσο θετικών όσο και αρνητικών.

Ο ίδιος ο Νηλ αλλά και οι συνεργάτες του σχολείου πίστευαν πως το παιδί είναι μόνο μια καλή ύπαρξη και όχι κακή (Langer-Buchwald, 2010). Σκοπός του Summerhill δεν είναι ο εμπλουτισμός ενός μελλοντικού πολίτη με γνώσεις και επιτυχία στις εξετάσεις αλλά η καλλιέργεια ενός ευτυχισμένου ανθρώπου (Τσιάτσιου, 2013). Εξάλλου ο ίδιος ο Νηλ είχε διατυπώσει και την εξής πρόταση που φανερώνει αυτόν ακριβώς τον σκοπό, «Θα προτιμούσα το Σάμερχιλ να βγάλει έναν ευτυχισμένο οδοκαθαριστή

παρά έναν νευρωτικό διανοούμενο.» — Α.Σ. Νηλ. Οι μαθητές γίνονται ευτυχισμένοι καθώς έχουν οι ίδιοι τον έλεγχο της μάθησης τους, είναι αυτόνομοι και παρακολουθούν και κάνουν αυτό που τους αρέσει και τους εκφράζει πραγματικά. (Kohn, 1993)

Το Σάμερχιλ, λοιπόν, είναι ένα ανεξάρτητο Βρετανικό ιδιωτικό σχολείο(οικοτροφείο). Χαρακτηρίζεται ως σχολείο «αντιαυταρχικής αγωγής» και για αυτό το λόγο, μια βασική αρχή του είναι πως όλα τα μαθήματα είναι προαιρετικά. Ο μαθητής δεν είναι υποχρεωμένος να παρακολουθεί κάποια συγκεκριμένα ακαδημαϊκά μαθήματα αλλά επιλέγει ο ίδιος ποια μαθήματα τον ενδιαφέρουν και πως θα αξιοποιήσει τον χρόνο του (Τσιάτσιου, 2013).

Το σχολείο Summerhill δέχεται μαθητές από την ηλικία των 5 χρονών μέχρι τα 17. Οι μαθητές χωρίζονται με βάση την ηλικία τους σε 3 ομάδες. Οι πρώτη ομάδα περιλαμβάνει παιδιά από 5-7 ετών. Η δεύτερη ομάδα παιδιά από 8-10 ετών και η τρίτη μαθητές από 11-17 ετών. Περιλαμβάνει μαθητές από διάφορες χώρες του κόσμου και σήμερα φιλοξενεί περίπου 80-90 μαθητές.

Αναπόσπαστο συστατικό στοιχείο της λειτουργίας του Σάμερχιλ αποτελεί η σχολική συνέλευση. Σε αυτή μπορεί να συζητηθεί οποιοδήποτε θέμα απασχολεί τους μαθητές, αλλά και να επιλυθούν τυχόν συγκρούσεις. Έχει τόσο νομοθετικό όσο και δικαστικό χαρακτήρα. Στην συνέλευση συζητούνται, ψηφίζονται και αποφασίζονται οι νόμοι του σχολείου. Κάθε μέλος του σχολείου, είτε είναι μαθητής, είτε εκπαιδευτικός, προσωπικό του σχολείου έχει δικαίωμα ψήφου. Η ψήφος είναι ισότιμη. Οι νόμοι που ψηφίζονται έχουν δικαίωμα να αναθεωρηθούν. Με αυτό τον τρόπο, την ύπαρξη της συνέλευσης και της ψηφοφορίας, δίνεται στα παιδιά η δυνατότητα να αποφασίζουν, να παίρνουν πρωτοβουλίες, να είναι υπεύθυνα και δίκαια. Αυτές οι σχολικές συνελεύσεις είναι η βάση της ελευθερίας των μελών της, καθώς σε αυτές μπορούν να εκφραστούν ελεύθερα (Δοιρανλής, 2016).

Ένα ελεύθερο σχολείο τύπου Σάμερχιλ ακολουθεί κάποιες αρχές. Βασικότερη αρχή αποτελεί η ευτυχία του παιδιού, όπως έχει αναφερθεί ήδη. Ο ιδρυτής του σχολείου πίστευε πως το παιδί είναι από την φύση του καλό. Δεν υπάρχει προβληματικός μαθητής αλλά προβληματική κοινωνία, η οποία είναι πολλές φορές σκληρή και δεν μεριμνεί για όλες τις ανάγκες των πολιτών της. Η μάθηση σε ένα σχολείο όπως το Σάμερχιλ δεν είναι στραμμένη στην ακαδημαϊκή επιτυχία αλλά στην καλλιέργεια και

στην κάλυψη ψυχικών αναγκών και ικανοτήτων των μαθητών. Στα παιδιά παρέχεται η ευκαιρία να ασχοληθούν με αυτό που πραγματικά τους κεντρίζει το ενδιαφέρον και τους ευχαριστεί. Σε ένα ελεύθερο σχολείο αναπτύσσονται συναισθήματα αλληλοσεβασμού μέσα από ένα ελεύθερο και δημοκρατικό περιβάλλον. Χαρακτηριστικό αποτελεί, επίσης, πως δεν επιβάλλεται καμία μορφή πειθαρχίας (Τσιάτσιου, 2013)

«Όταν η πρώτη μου γυναίκα και εγώ ξεκινήσαμε το σχολείο, είχαμε μια βασική ιδέα: να φτιάξουμε το σχολείο ώστε να προσαρμοστεί στο παιδί – αντί να φτιάξουμε το παιδί ώστε να προσαρμοστεί στο σχολείο» — Α.Σ. Νηλ

2.5 Προσέγγιση Reggio Emilia

Ο όρος Παιδαγωγική προσέγγιση του Reggio Emilia αναφέρεται στην προσέγγιση εκείνη που δημιουργήθηκε στους κοινοτικούς παιδικούς σταθμούς, κατά την δεκαετία του 60, στην πόλη Reggio Emilia της Ιταλίας. Πρόκειται για μια προσέγγιση που αναφέρεται σε νήπια και σκόπευε να δώσει νέα ώθηση στο παιδαγωγικό τοπίο.

Το 1963 ιδρύεται ο πρώτος κοινοτικός παιδικός σταθμός, καθώς μέχρι εκείνη την εποχή υπήρχαν στην Ιταλία μόνο τα νηπιαγωγεία της καθολικής εκκλησίας. Σιγά-σιγά άρχισε να αυξάνεται ο αριθμός των κοινοτικών παιδικών σταθμών στην περιοχή του Reggio Emilia με την χρονολογία του 1970 να αποκτά ιδιαίτερη σημασία για την εξέλιξη αυτών των σταθμών. Τότε στη πόλη ιδρύεται μια κεντρική συντονιστική και συμβουλευτική υπηρεσία που αφορούσε τους παιδικούς σταθμούς. Συντονιστής αυτής της υπηρεσίας ανέλαβε ο Loris Malaguzzi, ένας παιδαγωγός και φιλόσοφος που έμελλε να επηρεάσει και να αφήσει το στίγμα του σε αυτή την προσέγγιση του Reggio Emilia. Ο Loris Malaguzzi(1920-1994) ήταν παιδαγωγός, στην συνέχεια σχολικός διευθυντής, έγινε ειδικός στον τομέα της ψυχολογίας καθώς ολοκλήρωσε την μετεκπαίδευση του σε αυτόν τον τομέα, και αργότερα ίδρυσε ένα κέντρο για παιδιά με ειδικές ανάγκες. Ήδη από την δεκαετία του 1960 προσέφερε συμβουλευτική βοήθεια και υποστήριξη στους παιδικούς σταθμούς του Reggio (Goehlich, 2003).

Η προσέγγιση του Reggio Emilia έχει επηρεάσει και άλλες χώρες ανά τον κόσμο, οι οποίες μελετάνε, ή προσπαθούν να εφαρμόσουν χαρακτηριστικά της προσέγγισης. Χαρακτηριστικά, το 1991, το αμερικανικό περιοδικό Newsweek των ΗΠΑ

χαρακτηρίζει τους παιδικούς σταθμούς του Reggio ως ένα από τα καλύτερα σχολεία παγκοσμίως (Reggio Emilia Approach).

Η φιλοσοφία του Reggio για την εκπαίδευση βρεφών και νηπίων θεωρείται μια από τις σημαντικότερες προσεγγίσεις που αφορούν την προσχολική αγωγή. Η θεωρητική προσέγγιση και οι πρακτικές των δομών του Reggio Emilia ακολουθούν και λειτουργούν με βάση ορισμένα χαρακτηριστικά και αρχές. Κάποια από αυτά θα αναλυθούν αμέσως παρακάτω.

Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της προσέγγισης είναι το πώς εκλαμβάνεται η ύπαρξη του παιδιού, πώς έχει διαμορφωθεί δηλαδή η εικόνα του παιδιού. Τα παιδιά στην προσέγγιση Reggio Emilia εμφανίζονται ικανά με δυναμικό και δικαιώματα. Ιδιαίτερη σημασία δίνεται στην ενεργό συμμετοχή και οικοδόμηση της γνώσης τους μέσα από την καθημερινή αλληλεπίδραση και την εμπειρία. Οι εκπαιδευτικοί γνωρίζοντας τις δυνατότητες και την έμφυτη περιέργεια των παιδιών για εξερεύνηση διαμορφώνουν κατάλληλα το περιβάλλον ώστε να υπάρχει η δυνατότητα ανατροφοδότησης από αυτό προς τα παιδιά. Επίσης, τα παιδιά είναι ελεύθερα να δράσουν, να ανακαλύψουν, να κάνουν λάθη και οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως διαμεσολαβητές όταν χρειάζεται. Ιδιαίτερη σημασία δίνεται στον όρο «ενεργητική ακρόαση των παιδιών». Σύμφωνα με αυτόν τον όρο, οι εκπαιδευτικοί αφουγκράζονται τις ανάγκες των παιδιών, και βάση της μοναδικότητας, των απόψεων, των επιθυμιών και των εμπειριών των παιδιών δημιουργούν ευκαιρίες για μάθηση, οι οποίες θα κινητοποιούν τα παιδιά (Κωνσταντίνου, 2018).

Στην προσέγγιση του Reggio Emilia, θεωρείται ότι τα παιδιά εκφράζονται με πάρα πολλούς διαφορετικούς τρόπους. Πιο συγκεκριμένα, γίνεται λόγος για τις «100 γλώσσες των παιδιών». Τα παιδιά αναφέρονται ως ικανά με πολλές δεξιότητες και ικανότητες τις οποίες μπορούν να αναπτύξουν με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους. Υψίστης σημασίας είναι η ανάπτυξη της αντίληψης και της έκφρασης των παιδιών σύμφωνα με τους κοινοτικούς παιδικούς σταθμούς του Reggio. Το παιδί μπορεί να εκφραστεί με «100 γλώσσες,» ο τρόπος λειτουργίας της κοινωνίας της κοινωνίας όμως του στερούν της 99 (Gardner & Jones, 2016).

Το παιδαγωγικό περιβάλλον διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στην ανάπτυξη των παιδιών, είτε πρόκειται για την αντίληψη είτε για την ανάπτυξη της έκφρασης. Το παιδαγωγικό περιβάλλον αποτελεί κινητήρια δύναμη, πλαισιώνει την εκπαιδευτική

διαδικασία και συχνά χαρακτηρίζεται ως τρίτος παιδαγωγός στην προσέγγιση του Reggio(χαρακτηρίζεται ως τρίτος παιδαγωγός γιατί στην προσέγγιση του Reggio υπάρχουν δύο νηπιαγωγοί μέσα στην τάξη).

Οι χώροι είναι παιδαγωγικά διαμορφωμένοι και σχεδιασμένοι. Για παράδειγμα στους χώρους όπου βρίσκονται τα πολύ μικρά παιδιά υπάρχουν τοποθετημένοι σε χαμηλό ύψος καθρέφτες, υπάρχουν στρώματα και μαξιλάρια για ξεκούραση και χαλάρωση των παιδιών, καθώς επίσης και μεγάλη διάδρομοι, σκάλες και μεγάλες ελεύθερες επιφάνειες όπου τα παιδιά μπορούν να τρέξουν, να περπατήσουν, να σκαρφαλώσουν. Για τα μεγαλύτερα παιδιά, εκείνα που φοιτούν στο νηπιαγωγείο ο χώρος είναι διαμορφωμένος με διάφορες γωνιές. Υπάρχει η γωνία του «μικρού ατελιέ», όπου πέραν από τα συνηθισμένα αντικείμενα(ψαλίδια, χρώματα) βρίσκονται και αντικείμενα καθημερινής ζωής όπως κουμπιά, φτερά, φύλλα. Επίσης, υπάρχει μία «κουζίνα καθιστικό», μία γωνία για κατασκευές και χτίσιμο με ξύλινους κύβους κ.ά. Δεν λείπει η γωνία της ένδυσης, γνωστή και ως γωνιά της μεταμφίεσης, και υπάρχει ακόμη η «γωνία της ξεκούρασης» και η «γωνία της φιλίας» (Goehlich, 2003).

Τα μαθησιακά περιβάλλοντα είναι σχεδιασμένα από τους εκπαιδευτικούς με τέτοιο τρόπο ώστε να παρέχουν επιλογές στους μαθητές και πρόσβαση σε «εσκεμμένο» υλικό που βοηθά και ενισχύει την αυτονομία και ανεξαρτησία τους. Με τον όρο «εσκεμμένο» υλικό εννοούμε υλικό το οποίο έχει μελετηθεί από τους εκπαιδευτικούς και έχει επιλεγεί για τα παιδιά, βάση της «ενεργητικής ακρόασης των παιδιών» με σκοπό να επεκτείνουν τις ιδέες τους και να εξελίσσουν τις δεξιότητες τους (Gardner & Jones, 2016).

Κλείνοντας, η παιδαγωγική θεωρία της προσέγγισης στηρίζεται στον κοινωνικό κονστρουκτιβισμό. Ως κοινωνικός κονστρουκτιβισμός ορίζεται η σύγχρονη πεποίθηση που θεωρεί ότι οι μαθητές κατασκευάζουν την δική τους κατανόηση για τον κόσμο, βάση του νοήματος που δίνουν στην νέα γνώση και με γνώμονα τις προσωπικές τους εμπειρίες (Elliott, Kratochwill, Cook, & Travers, 2008). Ο μαθητής διαδραματίζει συντελεστικό ρόλο στην οικοδόμηση της γνώσης του και ενισχύεται η ανταλλαγή, ο διάλογος και η συνεργασία μεταξύ μαθητών και μεταξύ μαθητών-εκπαιδευτικών. Η προσέγγιση βασίζεται στην συνεργασία μαθητών και εκπαιδευτικών, στην κοινή τους εργασία που πραγματοποιείται μέσω της

αλληλεπίδρασης, της ανταλλαγής απόψεων, εμπειριών και μάθησης (Μπότσογλου, 2018).

2.6 Εφαρμογές της Εναλλακτικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα (Περίπτωση του Δημοτικού Σχολείου Φουρφουρά)

Έλληνες Παιδαγωγοί όπως ο Δ. Γληνός, Αλ. Δελμούζος, Μ. Παπαμαύρος, Ν. Εξαρχόπουλος, Θ. Κάστανος κ.ά την περίοδο της «Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής», άρχιζαν να επηρεάζονται από εναλλακτικά παιδαγωγικά ρεύματα και τις παιδαγωγικές του αντιλήψεις, από μεταπτυχιακές σπουδές και ταξίδια κυρίως στην Γερμανία. Στην συνέχεια όταν γύριζαν στην Ελλάδα προσπάθησαν να μεταλαμπαδεύσουν τις καινοτόμες γνώσεις τους στην ελληνική πραγματικότητα. Αυτοί υπήρξαν και οι εκφραστές της Νέας Παιδαγωγικής στην Ελλάδα (Κατσίρας, 2014).

Στην σημερινή εποχή, ένα παράδειγμα εφαρμογής εναλλακτικών εκπαιδευτικών πρακτικών στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα αποτελεί το Δημοτικό Σχολείο του Φουρφουρά Κρήτης. Έχει καταφέρει και αναγνωρίζεται ως εναλλακτικό σχολείο από το Alternative Education Resource Organization.

Το Δημοτικό Σχολείο Φουρφουρά βρίσκεται στον Φουρφουρά, μια περιοχή νοτιοανατολικά του νομού Ρεθύμνης. Είναι κτισμένος στους δυτικούς πρόποδες του Ψηλορείτη σε υψόμετρο 460 μέτρων και σε απόσταση 44 χλμ από το Ρέθυμνο.

Μια ομάδα προοδευτικών εκπαιδευτικών του Δ.Σ. Φουρφουρά που είχαν επιλεγεί να διδάξουν σε αυτό το σχολείο, κατάφεραν να δημιουργήσουν κάτι καινοτόμο και ξεχωριστό για τα ελληνικά δεδομένα.

Στόχος τους ήταν το σχολείο να καλλιεργεί τη φαντασία των μαθητών, να επιτρέπει την ομαλή κοινωνικοποίηση τους και ο κάθε μαθητής να αναπτύσσεται και να εκφράζεται ελεύθερα. Στο σχολείο θα συναντήσει κανείς μία θεματική για κάθε τάξη όπως για παράδειγμα τη θεματική του διαστήματος, της ζούγκλας, του βυθού κ.ά. Μέσα στις σχολικές τάξεις τοποθετούνται καναπέδες, μπάλες πλάτες, χάλια ενώ τα θρανία και οι καρέκλες έχουν χάσει τον πρωταγωνιστικό ρόλο στο σχολείο (Ακίδου, Βασιλείου, Νεραντζάκη, & Παντισίδου, 2015).

Όπως δηλώνει και ο ίδιος ο Άγγελος Πατσιάς εκπαιδευτικός του σχολείου και συνδημιουργός όλης αυτής της προσπάθειας, σε συνέντευξη του, ένας από τους κύριους στόχους τους ήταν να επεκτείνουν τις δυνατότητες του αναλυτικού προγράμματος, έτσι, πρόσθεσαν μαθήματα φωτογραφίας, θεάτρου, ρομποτικής και άλλα. Επίσης, πέρα από τα παραπάνω στο σχολείο θα συναντήσει κανείς περιβόλια για κάθε τάξη, θερμοκήπιο, κήπο με σκοπό στο μέλλον το σχολείο να φροντίσει για τη διατροφή των μαθητών του εάν αυτό είναι εφικτό. Πρόκειται για ένα «ανοιχτό σχολείο» που αφήνει τις πόρτες του ανοιχτές για διάφορους ανθρώπους οι οποίοι μπορούν να μεταδώσουν τις δικές τους εμπειρίες στα παιδιά, όπως παραδείγματος χάρη ένας ζαχαροπλάστης να μιλήσει για την τέχνη του. Οι εκπαιδευτικοί ήθελαν να δημιουργήσουν «ένα σχολείο που θα διαμορφώνει και θα διαμορφώνεται από την κοινωνία»(Άγγελος Πατσιάς).

Επιπρόσθετα, δημιουργήθηκε ένα δίκτυο συνεργασίας με άλλα ελληνικά ορεινά σχολεία, με σκοπό να ανταλλάσσουν απόψεις και έφτιαξαν έναν δικό τους κώδικα επικοινωνίας, καλλιεργώντας έναν πιο οικολογικό χαρακτήρα στα σχολεία. Ακόμη, σημαντική και πρωτοπόρος δημιουργία ήταν ο Φουρφουράς TV, μία διαδικτυακή τηλεόραση όπου τα παιδιά έχουν τον ρόλο του δημοσιογράφου και του reporter. Οι μαθητές μιλούν και συζητούν για θέματα που τους απασχολούν και τους ενδιαφέρουν. Η εκπομπή ονομάζεται «Μικρά Αμαριωτάκια» (Πατσιάς, Breaking the walls between school and society: Angelos Patsias at TEDxThessaloniki, 2012)

Όλη αυτή η προσπάθεια καινοτομίας, και διαφοροποίησης από την παραδοσιακή εκπαίδευση στηρίχθηκε σε κάποιες διδακτικές μεθόδους. Μια από αυτές ήταν και η σωματική έκφραση. Προσπαθώντας για την ολόκληρη ανάπτυξη του παιδιού σε όλους τους επιμέρους τομείς της ανάπτυξης του, ιδιαίτερη σημασία δίνεται στην έκφραση του σώματος. Ένα σημαντικό και άμεσο εργαλείο του παιδιού είναι το σώμα του. Το παιδί μέσα από τη γυμναστική γυμνάζει το σώμα του αλλά αυτό έχει και θετικό αντίκτυπο στην ψυχολογία του. Για να επωφεληθεί και ο συναισθηματικός και διανοητικός τομέας, το παιδί θα μάθει να εκφράζεται μέσω του σώματός του. Με την σωματική έκφραση το παιδί γνωρίζει σιγά-σιγά το σώμα του, μαθαίνει να το αγαπά και να το σέβεται.

Άλλη μία μέθοδος που χρησιμοποιεί το δημοτικό σχολείο του Φουρφουρά είναι τα πολύχρωμα χαρτάκια γνωστά ως post-it. Πρόκειται για μία γραφική ύλη που μπορεί

να βρεθεί πολύ εύκολα και να χρησιμοποιηθεί με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί στις ιδεοθύελλες, καθώς τα παιδιά θα λένε ιδέες για μία έννοια που εξετάζεται. Εξασκεί, επίσης, και την ορθογραφία καθώς τα παιδιά γράφουν κείμενο που μπορούν να το διορθώσουν είτε τα ίδια είτε ο εκπαιδευτικός. Μπορούν να λειτουργήσουν ως υπενθύμιση για καθήκοντα των μαθητών ή των ομάδων εάν πρόκειται για μία ομαδική δραστηριότητα ή project. Ακόμη μία χρήση του μπορεί να είναι οι ομαδοποιήσεις εννοιών με σκοπό την κατανόηση της ταξινόμησης και της ομαδοποίησης. Τέλος, στο σχολείο του Φουρφουρά χρήσιμα ήταν τα χαρτάκια και στο μάθημα της Γεωγραφίας, καθώς λειτουργούσαν ως ετικέτες τοποθετημένα πάνω σε χάρτες (Πατσιάς, Το σχολείο της φύσης και των χρωμάτων..Δημοτικό Σχολείο και Νηπιαγωγείο Φουρφουρά, 2015).

Πέραν από αυτές τις μεθόδους χρησιμοποιούν τις (Ζω)γραφικές παραστάσεις, τα μαθήματα διαχείρισης «Βγάλτε άκρη μόνοι σας», τα 5λεπτα «σημαντικά» ερωτήματα, και την Βουτιά στα υλικά (Μπότσογλου, 2018).

Η φιλοσοφία του Δημοτικό Σχολείο Φουρφουρά φαίνεται ότι έχει επιρροές από μεγάλους μεταρρυθμιστές παιδαγωγούς, οι οποίοι δημιούργησαν καινοτόμες προσεγγίσεις για την εποχή τους. Διακρίνεται επιρροή από την θεωρία του Dewey καθώς στο σχολείο η βιωματική μάθηση έχει πρωταρχικό ρόλο και εφαρμόζεται μέσα από διάφορα προγράμματα, και όπως προαναφέρθηκε παραπάνω και με την δημιουργία διαδικτυακής τηλεόρασης, με τα μαθήματα ρομποτικής, φωτογραφίας. Διαφαίνονται επιρροές από τον Cousinet καθώς το παιχνίδι και η ομαδική εργασία είναι βασικά στοιχεία στο σχολείο. Ακόμη, τα μαθήματα επιλογής και η σχολική συνέλευση που εφαρμόζονται στο Summerhill, εφαρμόζονται και στο Δημοτικό σχολείο του Φουρφουρά. Εξάλλου, ο ίδιος ο Άγγελος Πατσιάς αναφέρει «...οι ιδέες υπάρχουν από πάρα πολλά, δηλαδή και από Montessori λίγο και από Waldorf λίγο και... λίγο από Summerhill» (Ακίδου, Βασιλείου, Νεραντζάκη, & Πανιτσίδου, 2015).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Οφέλη της Εναλλακτικής Παιδαγωγικής στην ανάπτυξη του παιδιού

Στο προηγούμενο κεφάλαιο παρουσιάστηκαν κάποιες από τις πιο διαδεδομένες εναλλακτικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Στο τρίτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας γίνεται αναφορά στα οφέλη που αποκομίζουν τα παιδιά στην συνολική τους ανάπτυξη, κατά την παρακολούθηση τέτοιων μοντέλων εκπαίδευσης. Γιατί να επιλεγεί μια εναλλακτική παιδαγωγική προσέγγιση για την εκπαίδευση του μαθητή;

Η εκπαίδευση του μαθητή με βάση ένα εναλλακτικό μοντέλο θα ακολουθεί τα χαρακτηριστικά των Εναλλακτικών Προσεγγίσεων, όπως αυτά αναφέρθηκαν στο πρώτο κεφάλαιο, που είναι η παιδοκεντρική διάσταση στην μάθηση, η έμφαση στην αυτενέργεια και την πρωτοβουλία, η δημιουργία χαρούμενων, υπεύθυνων και ολόπλευρα αναπτυγμένων παιδιών και στην συνέχεια ενήλικων πολιτών. Τα χαρακτηριστικά αυτά και ο τρόπος που συντελείται η μάθηση σε τέτοια περιβάλλοντα μάθησης, παρουσιάζουν οφέλη στην γενικότερη ανάπτυξη του παιδιού.

Αυτενέργεια

Η αυτενέργεια που είναι βασικό συστατικό των εναλλακτικών προσεγγίσεων αποτελεί το μέσο, που μέσω αυτού το παιδί έχει την δυνατότητα να πάρει πρωτοβουλίες, να εξερευνήσει όπως εκείνο επιθυμεί τον κόσμο, να ανακαλύψει το περιβάλλον και μετέπειτα τον εαυτό του. Του δίνεται η δυνατότητα να δημιουργεί, να προβληματίζεται και να δοκιμάζει ενδεχόμενες λύσεις στο εκάστοτε πρόβλημα που μπορεί να παρουσιαστεί. Εξασκώντας τέτοιου είδους δεξιότητες, επίλυσης προβλημάτων και εξερεύνησης του περιβάλλοντος, ο μαθητής αναπτύσσει λογικο-μαθηματική σκέψη.

Κοινωνικές δεξιότητες

Η καλλιέργεια της συνεργασίας και του αλληλοσεβασμού είναι «αρετές» με θετικό αντίκτυπο στην ανάπτυξη καθώς βοηθούν και εξελίσσουν τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών. Η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων συμβάλλει στην αποτελεσματική επικοινωνία, στην διαπραγμάτευση και στην επίλυση συγκρούσεων. Είναι απαραίτητη για να συμμετέχουν πλήρως τα παιδιά στην κοινωνική ζωή και να αναπτύξουν περαιτέρω τις ικανότητές τους. Με βάση τις κοινωνικές δεξιότητες ο

μαθητής έχει την ικανότητα να επικοινωνεί, να αλληλεπιδρά και να κοινωνικοποιείται με τους άλλους με επιτυχία (Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2014).

Κινητοποιημένο ενδιαφέρον και εμπλοκή στην μαθησιακή διαδικασία

Είναι διεθνώς αποδεδειγμένο ότι τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα όταν το ενδιαφέρον τους είναι πλήρως ενεργοποιημένο. Συμμετέχουν σε διάφορα μακροπρόθεσμα και βραχυπρόθεσμα ομαδικά σχέδια εργασίας, και με αυτόν τον τρόπο τους δίνεται χρόνος να ανακαλύψουν, να εξερευνήσουν, να κάνουν υποθέσεις, ακόμη και λάθη τα οποία μετά από επανεξέταση μπορούν να το διορθώσουν μόνο τους με την τεχνική της αυτοδιόρθωσης. Με αυτό τον τρόπο δίνονται οι κατάλληλες ευκαιρίες στο παιδί να εξασκεί δεξιότητες για την δημιουργική επίλυση προβλημάτων (Hewett, 2001).

Παρόμοια φιλοσοφία ακολουθεί η μέθοδος του project όπως και άλλες εναλλακτικές προσεγγίσεις στις οποίες τονίζεται η σημασία της εμπειρίας και της βιωματικής μάθησης. Μέσα από το βίωμα και την πρακτική εξάσκηση επιδιώκεται η σύνδεση της γνώσης και της εμπειρίας με καταστάσεις καθημερινής ζωής. Αναγνωρίζεται, λοιπόν, η αξία που έχει για την εκπαιδευτική διαδικασία η αξιοποίηση και η συνεχής ανατροφοδότηση του ενδιαφέροντος των μαθητών έτσι ώστε να παραμένουν κινητοποιημένοι και εμπλεκόμενοι στην μαθησιακή διαδικασία. Καθώς, λοιπόν, τα παιδιά εξερευνούν και παραμένουν κινητοποιημένα τους δίνεται ο ρόλος του δημιουργού, είναι ενεργητικά και ανακαλύπτουν τη γνώση μόνοι τους χωρίς να είναι παθητικοί αποδέκτες. Κατά συνέπεια να αυξάνεται η εφευρετικότητα και η δημιουργικότητα των μαθητών (Καμπεζά, 2008).

Όπως αναφέρει κι μια έρευνα για την μέθοδο της Montessori, υπάρχουν λόγοι να υποθέσει κανείς πως αυτή η μάθηση προσανατολισμένη στο παιδί, ενισχύει την συμμετοχή του ενώ μειώνει τα επίπεδα κακής και διαταρακτικής συμπεριφοράς (Klem & Connell, 2004)

Δημιουργικότητα

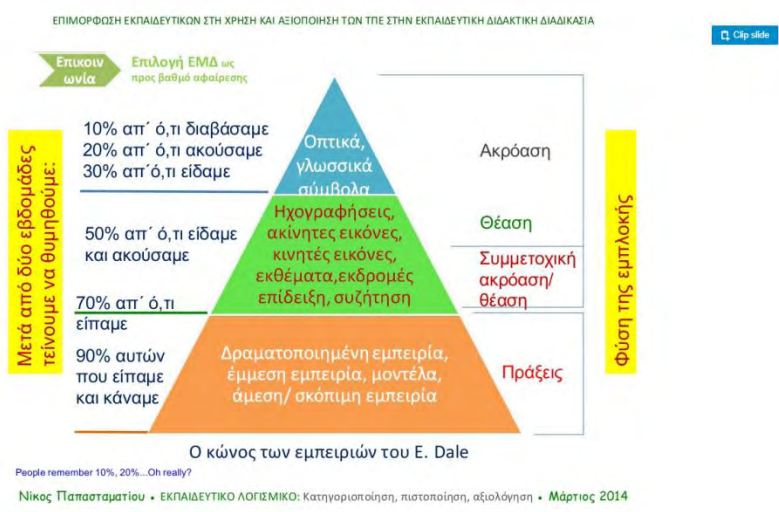
Έχει διαπιστωθεί πως η δημιουργικότητα και η αφηρημένη σκέψη αποτελούν σημαντικές έννοιες στη διαδικασία της μάθησης, τόσο μέσα στην τάξη όσο και έξω από αυτήν. Στην παραδοσιακή εκπαίδευση λόγω των πολύ συγκεκριμένων κανόνων που πρέπει να ακολουθηθούν, λόγω της πίεσης των αναλυτικών προγραμμάτων, των αποφάσεων του Υπουργείου Παιδείας περιορίζεται η ανάπτυξη της δημιουργικότητας

και η ίδια παραμελείται καθώς έμφαση δίνεται σε ακαδημαϊκά μαθήματα (πχ Γλώσσα, Μαθηματικά) (Τσιάτσιου, 2013)

Την δημιουργικότητα αναπτύσσουν δραστηριότητες που αφορούν τις τέχνες, την γυμναστική, τις κατασκευές κ.ά. Σύμφωνα, μάλιστα, με μία δημοσίευση το 1992 από το Εθνικό Σύστημα Αξιολόγησης της Εκπαιδευτικής Προόδου, διαπιστώθηκε ότι όσα παιδιά έκαναν δραστηριότητες που αφορούσαν τις τέχνες εμφάνιζαν καλύτερη επίδοση τα βασικά μαθήματα (National Center for Educational Statistics, 2007).

Η δημιουργικότητα αποτελεί μέρος της κριτικής σκέψης και επίλυσης προβλημάτων. Οι τέχνες αποδεικνύεται πως έχουν θετικό αντίκτυπο στις επιδόσεις των μαθητών και εμπλέκονται στην γνωστική τους ανάπτυξη. Με την ενασχόληση με τις Τέχνες καλλιεργείται η δημιουργικότητα, η αυτοεκτίμηση, παρατηρούμε αυξημένα κίνητρα και ενδιαφέρον. Ακόμη, έχει διαπιστωθεί πως η Τέχνη ενισχύει την σκέψη αλλά και τις μαθηματικές δεξιότητες των μαθητών καθώς πολλές τέχνες συνδέονται με χωροχρονικές έννοιες (Τσιάτσιου, 2013).

Όπως μας δείχνει και η παρακάτω εικόνα, συμπερασματικά, η μάθηση συντελείται με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους, μέσα από την πράξη, την συμμετοχή, από την θέαση, την ακρόαση. Η «εκμετάλλευση» όλο και περισσότερων «διόδων» και ερεθισμάτων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία θα συντελέσει ώστε ο μαθητής να εμπλακεί σε αυτή και να αποκτήσει γνώσεις και ικανότητες που θα τον βοηθήσουν να αναπτύξει την προσωπικότητα του και να επωφεληθεί στο μέγιστο βαθμό.



Εικόνα 1 Φύση της εμπλοκής. Παπασταματίου

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Μεθοδολογία έρευνας

Στο πρώτο μέρος της εργασίας έγινε μια προσπάθεια παρουσίασης του θεωρητικού πλαισίου των εναλλακτικών παιδαγωγικών προσεγγίσεων, των χαρακτηριστικών τους, των αρχών που ακολουθούν και τις κάνουν να διαφέρουν από την συμβατική/παραδοσιακή εκπαίδευση που λαμβάνουν οι περισσότεροι μαθητές στην χώρα μας. Μετά, λοιπόν, από την μελέτη και την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας πάνω σε θέματα της Εναλλακτικής Παιδαγωγικής προχωρήσαμε στο ερευνητικό μέρος της εργασίας. Στην συνέχεια παρουσιάζεται η ποσοτική εκπαιδευτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε με σκοπό να διερευνήσει τις απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και υποψήφιων εκπαιδευτικών όσον αφορά την Εναλλακτική Παιδαγωγική.

Διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος

Στη σημερινή εποχή, παρατηρούμε την κοινωνία να αλλάζει με ραγδαίους ρυθμούς και οι ανάγκες της να μεταβάλλονται. Ένα εύλογο ερώτημα που τίθεται είναι το κατά πόσο οι επιμέρους τομείς εξελίσσονται, τροποποιούν τις ανάγκες τους παράλληλα με τις αλλαγές της κοινωνίας.

Στον εκπαιδευτικό τομέα, παραδείγματος χάρη, εναλλακτικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις έχουν αρχίσει να δημιουργούνται ήδη από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα/ αρχές του 20^{ου} αιώνα. Προσεγγίσεις που προσπαθούν να εγκαθιδρύσουν μία παιδοκεντρική προσέγγιση της μάθησης και να εγκαταλείψουν τον δασκαλοκεντρικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης του 18ου αιώνα, παρόλα αυτά δεν έχουν καταφέρει να διεισδύσουν και να παραμείνουν στο προσκήνιο της εκπαίδευσης.

Ένα ερώτημα που προκύπτει είναι το κατά πόσο η παραδοσιακή εκπαίδευση συμβαδίζει με τις αλλαγές της κοινωνίας και τις ανάγκες μάθησης των μαθητών.

Ο παραπάνω προβληματισμός οδήγησε στην διεξαγωγή της παρούσας έρευνας, προκειμένου να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και φοιτητών παιδαγωγικών τμημάτων σχετικά με την εφαρμογή εναλλακτικών παιδαγωγικών προσεγγίσεων στην παιδαγωγική πρακτική.

Παρατηρήθηκε πως σε αυτό το τομέα το ερευνητικό ενδιαφέρον είναι περιορισμένο στην Ελλάδα και δεν έχει διερευνηθεί σε μεγάλο βαθμό. Με αυτή την έρευνα θα προσπαθήσουμε να καταγράψουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών και των μελλοντικών εκπαιδευτικών αναφορικά με τις προσεγγίσεις αυτές, αν τις γνωρίζουν, εάν επιθυμούν να τις εφαρμόσουν και κατά πόσο οι απόψεις των δυο αυτών ομάδων διαφοροποιούνται. Επίσης, θα επιχειρηθεί να εξεταστούν και οι ανασταλτικοί παράγοντες για την εφαρμογή των εναλλακτικών προσεγγίσεων.

Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να συγκρίνει τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και φοιτητών παιδαγωγικών τμημάτων σχετικά με την εφαρμογή εναλλακτικών παιδαγωγικών προσεγγίσεων στην παιδαγωγική πρακτική.

Για τον σκοπό αυτό σχεδιάστηκαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα τα οποία θα επιχειρηθεί να απαντηθούν μέσω της διεξαγωγής της έρευνας και της ανάλυσης των δεδομένων της. Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα εξής:

- 1) Διαφοροποιούνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και των φοιτητών παιδαγωγικών τμημάτων σχετικά με την επαρκή τους γνώση σε εναλλακτικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις;
- 2) Διαφοροποιούνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και των φοιτητών παιδαγωγικών τμημάτων όσον αφορά την εφαρμογή εναλλακτικών παιδαγωγικών προσεγγίσεων στην παιδαγωγική πρακτική;
- 3) Ποιοι είναι οι ανασταλτικοί παράγοντες για την εφαρμογή εναλλακτικών παιδαγωγικών προσεγγίσεων σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς και τους φοιτητές παιδαγωγικών τμημάτων;

Ποσοτική έρευνα

Η παρούσα έρευνα έχει σκοπό να διερευνήσει απόψεις εκπαιδευτικών και φοιτητών παιδαγωγικών τμημάτων. Γι αυτό το σκοπό επιλέχθηκε η ποσοτική ερευνητική προσέγγιση.

Στην ποσοτική έρευνα ο ερευνητής προσπαθεί να ορίζει και να εξηγήσει ένα ερευνητικό πρόβλημα βάση της περιγραφής των τάσεων ή μιας ανάγκης και εξήγησης γιατί να συμβαίνει κάτι. Επίσης, η περιγραφή του ερευνητικού προβλήματος μπορεί να απαιτεί την μελέτη και εξήγηση επιρροής μιας μεταβλητής

σε μία άλλη μεταβλητή - τι σχέση υπάρχει δηλαδή ανάμεσα στις μεταβλητές -. Ως μεταβλητή μπορεί να οριστεί ένα χαρακτηριστικό(πχ το φύλο) ή μία ιδιότητα(πχ βαθμός γνώσης). Μία μεταβλητή είναι μετρήσιμη, παρατηρήσιμη και διαφέρει ανάμεσα σε άτομα. (Creswell, 2016)

Συμμετέχοντες

Η συλλογή των πληροφοριών μας έγινε από ένα υποσύνολο του πληθυσμού των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και φοιτητών παιδαγωγικών τμημάτων. Συγκεκριμένα στην έρευνα το δείγμα μας ήταν 124 ατόμων. Από αυτό το δείγμα οι 53 είναι εκπαιδευτικοί και οι 71 είναι φοιτητές.

Το ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε και χορηγήθηκε στους εκπαιδευτικούς και στους φοιτητές σε ηλεκτρονική μορφή μέσω Google Forms. Η χορήγηση έγινε μέσω διαδικτύου και το ερωτηματολόγιο μοιράστηκε σε ομάδες εκπαιδευτικών και φοιτητών με την βοήθεια των μέσων κοινωνικής δικτύωσης.

Συλλογή δεδομένων

Η μέθοδος που εφαρμόστηκε για την συγκέντρωση των δεδομένων είναι η δειγματοληπτική έρευνα με την χρήση ερωτηματολογίου. Οι δειγματοληπτικές έρευνες βασίζονται σε δεδομένα που συλλέγονται από ένα δείγμα, ένα υποσύνολο του πληθυσμού και στοχεύει στην εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με παραμέτρους του πληθυσμού. Η χρήση και η θεματολογία τους είναι ευρύτατη.

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε δειγματοληψία χωρίς πιθανότητα, δηλαδή επιλέχθηκαν άτομα τα οποία ήταν βολικά, διαθέσιμα για συμμετοχή στην μελέτη και κατείχαν χαρακτηριστικά που θέλαμε να μελετήσουμε. Συγκεκριμένα, επιλέχθηκε η βολική δειγματοληψία(convenience sampling) (Creswell, 2016)

Στην συγκεκριμένη έρευνα επιλέχθηκε ως εργαλείο συλλογής δεδομένων το ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο αποτελεί σύνολο γραπτών ερωτήσεων που απευθύνεται στους συμμετέχοντες για να καταγράψουν την γνώμη τους, ή την άποψη τους πάνω σε ένα θέμα ή έναν προβληματισμό.

Το ερωτηματολόγιο διακρίνεται για την ομοιομορφία των ερωτήσεών του, μπορεί να χορηγηθεί σε πολλούς συμμετέχοντες, το κόστος του υπολογίζεται σχετικά μικρό και τα δεδομένα τα οποία συγκεντρώνονται μπορούν να επεξεργαστούν με σχετική ευκολία (Μενεξές, 2008/9) Για αυτά τα χαρακτηριστικά, το ερωτηματολόγιο κρίθηκε ως κατάλληλο εργαλείο για την συλλογή δεδομένων στην παρούσα έρευνα.

Περιγραφή και δομή του ερωτηματολογίου

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό/ακαδημαϊκό έτος 2019-20 και συγκεκριμένα τον μήνα Μάιο. Με βάση τη σχετική βιβλιογραφία καταρτίστηκε το ερωτηματολόγιο (βλέπε παράρτημα) το οποίο χορηγήθηκε στο δείγμα της έρευνας.

Στο ερωτηματολόγιο αποτελείται από τρεις σελίδες. Στην πρώτη σελίδα υπάρχει ένα εισαγωγικό σημείωμα το οποίο ενημερώνει τους συμμετέχοντες για το θέμα και το σκοπό της έρευνας καθώς επίσης τονίζει τη σημαντικότητα διεξαγωγής της και την συνεισφορά των συμμετεχόντων σε αυτήν. Στη 2η και 3η σελίδα ακολουθεί το κυρίως μέρος του ερωτηματολογίου το οποίο χωρίζεται σε δύο μέρη.

Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου περιέχει ερωτήσεις που σχετίζονται με ατομικά προσωπικά στοιχεία των συμμετεχόντων σκιαγραφώντας με αυτόν τον τρόπο το προφίλ τους. Συγκεκριμένα περιέχει ερωτήσεις που αφορούν το φύλο, την ηλικία, την ιδιότητά τους (φοιτητής η εκπαιδευτικός), το επίπεδο εκπαίδευσης, σε ποιον κλάδο ανήκουν (προσχολική αγωγή, δημοτική εκπαίδευση, ειδική αγωγή) και την περιοχή στην οποία βρίσκονται. Για τους εκπαιδευτικούς συγκεκριμένα υπάρχουν δύο επιπλέον ερωτήσεις που αφορούν τα έτη διδακτικής εμπειρίας και το χώρο εργασίας τους (πχ δημόσιο ή ιδιωτικό σχολείο).

Στο δεύτερο μέρος της έρευνας περιλαμβάνονται 13 ερωτήσεις, οι οποίες διαμορφώθηκαν με βάση τον σκοπό της έρευνας και των ερευνητικών της ερωτημάτων. Όλες οι ερωτήσεις είναι «κλειστού τύπου», παρόλα αυτά για να είναι σε θέση ο συμμετέχων να δηλώσει κάποια άποψη διαφορετική από τις προκαθορισμένες σε κάποιες ερωτήσεις υπάρχει επιπλέον επιλογή για να γράψει την άποψή του.

Οι δεκατρείς ερωτήσεις χωρίζονται σε τρεις ενότητες ανάλογα με τα τρία ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί.

Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη ενότητα αφορά την έννοια της Εναλλακτικής Παιδαγωγικής και περιλαμβάνει ερωτήσεις σχετικά με την επαρκή γνώση των συμμετεχόντων για τις εναλλακτικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Σε αυτή την ενότητα ανήκουν οι ερωτήσεις 1, 2, 3. Η δεύτερη ενότητα αφορά τις απόψεις των συμμετεχόντων ως προς τις εναλλακτικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις (εφαρμογή προσεγγίσεων, απόψεις κ.ά) και ανήκουν οι ερωτήσεις 4-9. Η τρίτη ενότητα περιγράφει τα πιθανά εμπόδια/ ανασταλτικούς παράγοντες για την εφαρμογή των εναλλακτικών αυτών προσεγγίσεων (στήριξη εκπαιδευτικού συστήματος, εύρεση εκπαιδευτικών υλικών στο σχολείο, συνεργασία γονέων, αδυναμία επιμόρφωσης). Σε αυτή την ενότητα συμπεριλαμβάνονται οι υπόλοιπες ερωτήσεις, 10-13 (βλέπε Παράρτημα).

Σημειώνουμε, πως σε αυτές τις 13 ερωτήσεις χρησιμοποιήθηκε πεντάβαθμη κλίμακα Likert για να δηλώνουν οι συμμετέχοντες τον βαθμό συμφωνίας τους με τις προτάσεις. Εξαιρέση αποτελεί η ερώτηση 2, στην οποία οι συμμετέχοντες έχουν να επιλέξουν *ποιες εναλλακτικές προσεγγίσεις γνωρίζουν* με την δυνατότητα να επιλέξουν παραπάνω από μια απάντηση.

Αρχικά, πραγματοποιήθηκε μια μικρή πιλοτική έρευνα σε 8 άτομα, 6 φοιτητές και 2 εκπαιδευτικούς, και στην συνέχεια μετά από μικρή τροποποίηση στην διατύπωση κάποιων ερωτήσεων, πραγματοποιήθηκε η έρευνα.

Το ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε και χορηγήθηκε στους συμμετέχοντες σε ηλεκτρονική μορφή μέσω Google Forms. Η χορήγηση έγινε μέσω διαδικτύου και το ερωτηματολόγιο μοιράστηκε σε ομάδες εκπαιδευτικών και φοιτητών με την βοήθεια των μέσων κοινωνικής δικτύωσης.

Η στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια του στατιστικού προγράμματος S.P.S.S. (Statistical Package for Social Sciences).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Αποτελέσματα της έρευνας

Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία του δείγματος

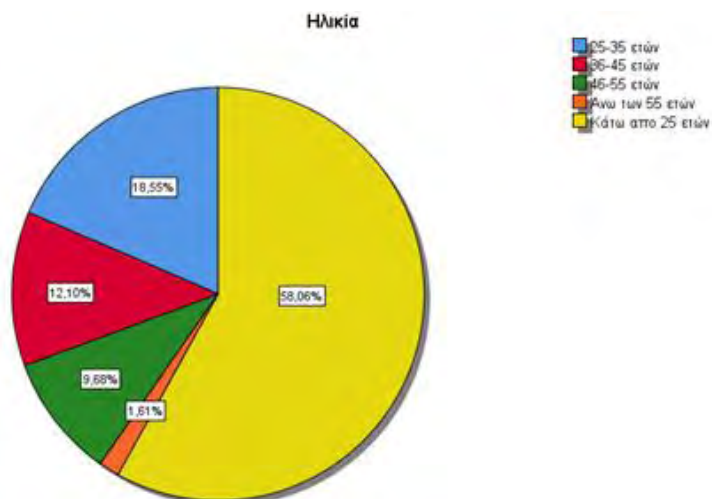
Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε με την συμμετοχή 124 εκπαιδευτικών και υποψήφιων εκπαιδευτικών μέσω της χορήγησης και συμπλήρωσης ενός ερωτηματολογίου. Το δείγμα μας, λοιπόν, αποτελείται από 124 συμμετέχοντες (N=124). Κατά την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν κάποιες ερωτήσεις που αφορούσαν προσωπικά στοιχεία, όπως πχ το φύλο, την ηλικία, την ιδιότητα που έχουν. Όλα αυτά τα προσωπικά στοιχεία που συμπληρώθηκαν θα περιγραφούν στην συνέχεια για να εξετάσουμε τα στοιχεία του δείγματος μας.

ΤΟ ΦΥΛΟ

Στην έρευνα συμμετείχαν 118 γυναίκες (95,2% του δείγματος) και μόλις 6 άντρες (4,8%). Παρατηρούμε δηλαδή μια προφανή κυριαρχία του γυναικείου φύλου μιας και αυτό το γεγονός συνηθίζεται στα ανθρωπιστικά επαγγέλματα και κυρίως στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού.

ΗΛΙΚΙΑ

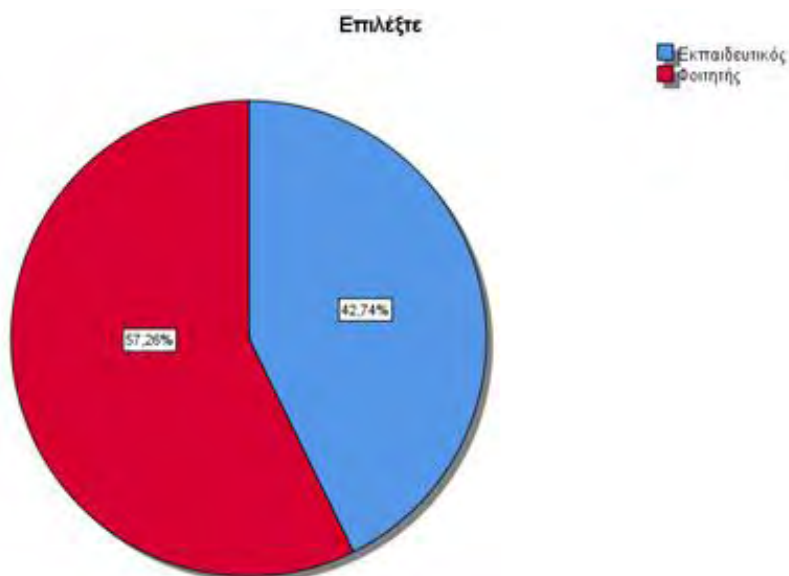
Όσον αφορά την ηλικία των συμμετεχόντων παρατηρούμε πως το 58,06%, δηλαδή 72 συμμετέχοντες, έχουν σημειώσει πως βρίσκονται «κάτω από 25 ετών». Η ομάδα «από 25-35 ετών» αποτελεί το 18,55% του δείγματος δηλαδή 23 άτομα. Ακολουθεί η ομάδα «36-45 ετών» αποτελώντας το 12,1% (15 συμμετέχοντες). Δώδεκα (12) συμμετέχοντες έχουν δηλώσει πως βρίσκονται στην ηλικιακή ομάδα 46-55 ετών (9,68%) και μόλις 2 άτομα έχουν δηλώσει «άνω των 55 ετών». Είναι φανερό πως η ηλικιακή ομάδα «κάτω από 25 ετών» υπερτερεί σημαντικά καθώς περίπου το μισό δείγμα αποτελείται από φοιτητές.



Φοιτητής ή Εκπαιδευτικός

Στην ερώτηση εάν ο συμμετέχοντας είναι εκπαιδευτικός ή φοιτητής έχουμε τα εξής αποτελέσματα:

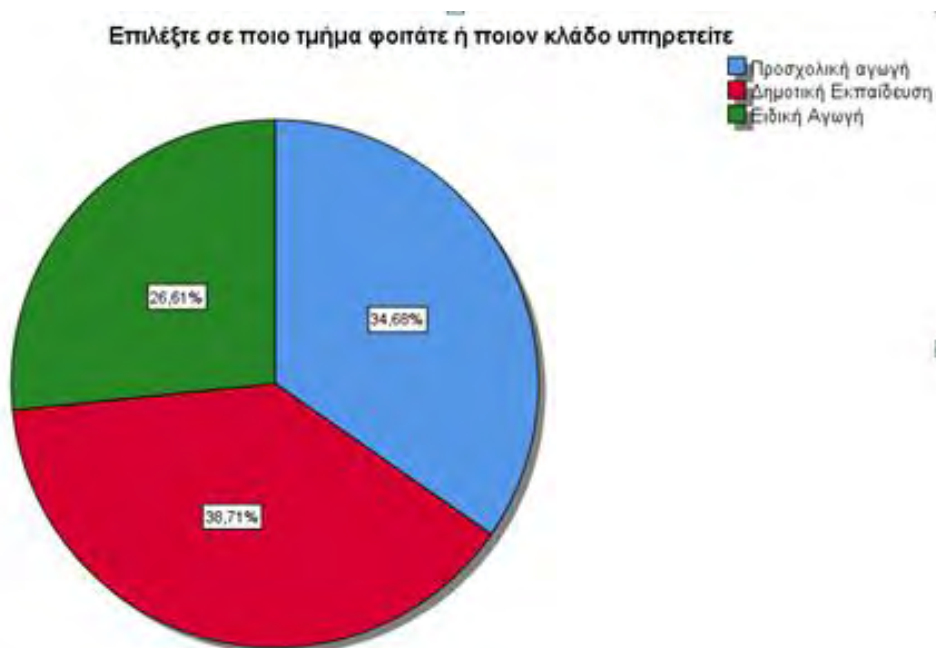
Το 57,3% του δείγματος απάντησε πως είναι φοιτητής, είτε προπτυχιακός, είτε μεταπτυχιακός(θα διευκρινιστεί παρακάτω), ενώ το 42,7% έχουν επιλέξει πως είναι εκπαιδευτικοί(N=53).



Τμήμα φοίτησης/κλάδος

Στην ερώτηση σε ποιο τμήμα φοιτούν ή ποιον κλάδο υπηρετούν οι συμμετέχοντες, ανάμεσα στην προσχολική αγωγή, την δημοτική εκπαίδευση και την ειδική αγωγή, συγκεντρώθηκαν τα αποτελέσματα που φαίνονται και στο διάγραμμα. Πρώτη σε ποσοστό η δημοτική εκπαίδευση με 38,7%(N=48). Ακολουθεί η προσχολική αγωγή

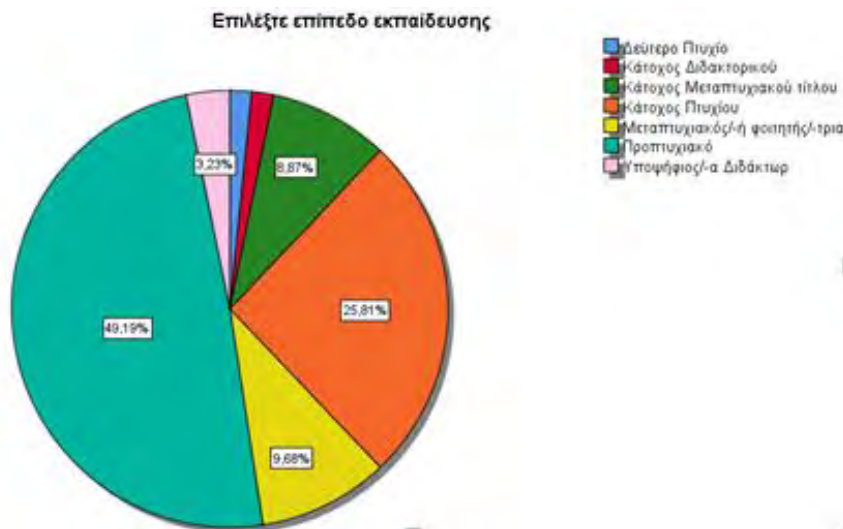
με το ποσοστό της να φτάνει το 34,7% του δείγματος(N=43). Στην ειδική αγωγή υπάγεται το 26,6% των συμμετεχόντων(N=33).



Επίπεδο εκπαίδευσης

Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να επιλέξουν το επίπεδο εκπαίδευσης τους. Οι δυνατές επιλογές ήταν οι ακόλουθες: Προπτυχιακό, Κάτοχος πτυχίου, Μεταπτυχιακός φοιτητής, Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου, Υποψήφιος διδάκτωρ, Κάτοχος διδακτορικού και Κάτοχος δεύτερου πτυχίου. Οι συμμετέχοντες μας κατατάσσονται ως εξής:

Στο Προπτυχιακό επίπεδο:49,2%, 61 συμμετέχοντες, ακολουθεί το «κάτοχος πτυχίου» με 25,8%, 32 συμμετέχοντες. Στην συνέχεια οι μεταπτυχιακοί φοιτητές υπολογίζονται στους 12 (9,7%), και οι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου στους 11(8,9%). Όσον αφορά τους υποψήφιους διδάκτορες είναι 4(3,2%). Τέλος, ακολουθούν οι ομάδες «κάτοχοι διδακτορικού» και «κάτοχοι δεύτερου πτυχίου» με το ελάχιστο ποσοστό 1,6% η καθεμία.

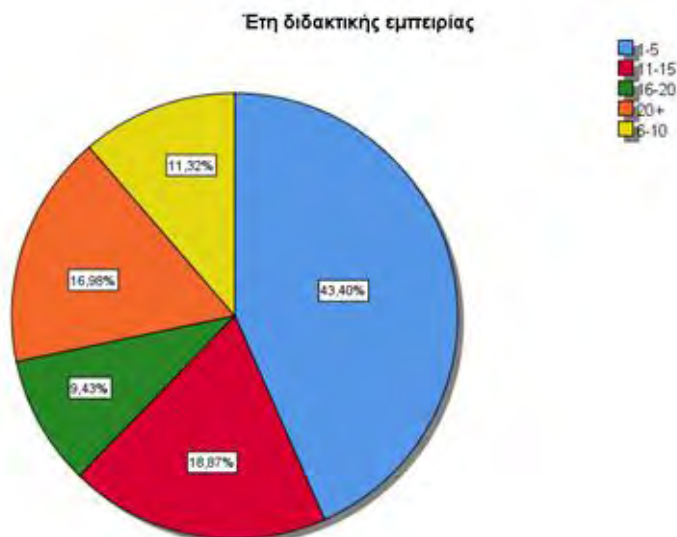


Περιοχή

Όσον αφορά την περιοχή που βρίσκονται οι συμμετέχοντες, μιας και το ερωτηματολόγιο μοιράστηκε διαδικτυακά, συμμετέχοντες από πολλές περιοχές της Ελλάδας είχαν την δυνατότητα να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο. Από μεγάλα αστικά κέντρα όπως η Αθήνα και η Θεσσαλονίκη, μέχρι και μικρότερες περιοχές όπως η Σάμος ή το Άργος Ορεστικό Καστοριάς.

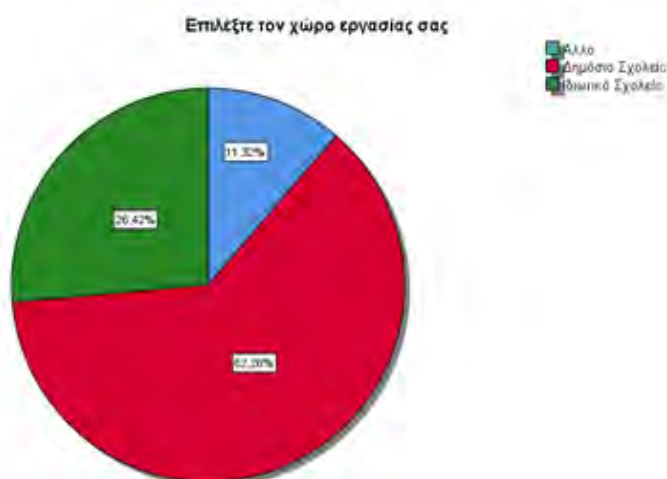
Έτη διδακτικής εμπειρίας

Αυτή η ερώτηση αφορά μόνο την ομάδα των εκπαιδευτικών, και όχι των φοιτητών, και προσδιορίζει τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών. Όπως φαίνεται και στο παρακάτω διάγραμμα, το 43,4% των εκπαιδευτικών (N=23) έχει εργαστεί από 1-5 έτη. Εκπαιδευτικοί που έχουν εργαστεί 6-10 έτη υπολογίζονται πως καλύπτουν το 11,3% των εκπαιδευτικών (N=6). Στο 18,9% φτάνουν οι εκπαιδευτικοί με 11-15 χρόνια εμπειρίας (N=10). Με ποσοστό μόλις 9,4% υπολογίζονται οι εκπαιδευτικοί με 16-20 χρόνια εμπειρίας (N=5). Τέλος, το 17% των εκπαιδευτικών έχει πείρα πάνω από 20 χρόνια (9 εκπαιδευτικοί). Παρατηρούμε ότι λίγο λιγότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς, ποσοστό 43,4%, πρόκειται για εκπαιδευτικούς νέους στο χώρο της εκπαίδευσης καθώς η διδακτική τους εμπειρία είναι 1-5 έτη.



Χώρος εργασίας

Στην ερώτηση για τον χώρο εργασίας των εκπαιδευτικών, οι εκπαιδευτικοί είχαν να επιλέξουν ανάμεσα στο δημόσιο ή ιδιωτικό σχολείο ή να επιλέξουν την επιλογή «Άλλο» και να γράψουν τον χώρο εργασίας τους. Όπως φαίνεται και στο κυκλικό διάγραμμα 32 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 62,3%, εργάζεται σε δημόσιο σχολείο. Ακολουθεί το ιδιωτικό σχολείο με ποσοστό 26,4%(N=14). Τέλος, την επιλογή «Άλλο» επέλεξαν 6 εκπαιδευτικοί(11,3%).



Ανάλυση δεδομένων

Στατιστικό κριτήριο T-Test για ανεξάρτητα δείγματα

Για την ανάλυση των δεδομένων μας θα χρησιμοποιήσουμε το SPSS 26, το οποίο αποτελεί ένα δημοφιλές λογισμικό στατιστικής ανάλυσης. Για την διερεύνηση των ερευνητικών μας ερωτημάτων θα κάνουμε χρήση του στατιστικού κριτηρίου T-Test για ανεξάρτητα δείγματα. Ο στατιστικός έλεγχος t επιτρέπει την σύγκριση των μέσων όρων δύο ανεξάρτητων ομάδων. Ο έλεγχος γίνεται για να δούμε εάν οι μέσοι όροι των δύο ομάδων διαφέρουν στατιστικά σημαντικά μεταξύ τους. Η διαφορά μεταξύ δύο δειγμάτων θεωρείται στατιστικά σημαντική όταν είναι τέτοια ώστε να είναι αδύνατον να οφείλεται σε τυχαίους παράγοντες της δειγματοληψίας. Η χρησιμότητα αυτού του στατιστικού ελέγχου γίνεται δηλαδή για να απαντηθεί το ερώτημα εάν ο μέσος όρος για την μια ομάδα (στην δική μας περίπτωση η ομάδα των εκπαιδευτικών) είναι στατιστικά διαφορετικός από το μέσο όρο για την άλλη ομάδα (στην δική μας περίπτωση η δεύτερη ομάδα είναι η ομάδα των φοιτητών παιδαγωγικών τμημάτων). (Howitt & Cramer, 2010)

1^ο ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ

Όσον αφορά το 1^ο ερευνητικό μας ερώτημα «Διαφοροποιούνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και των φοιτητών παιδαγωγικών τμημάτων σχετικά με την επαρκή τους γνώση σε εναλλακτικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις;» χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό κριτήριο t-test για ανεξάρτητα δείγματα. Το συγκεκριμένο κριτήριο φαίνεται χρήσιμο εργαλείο για την σύγκριση των μέσων όρων που εντοπίσαμε στις δύο ομάδες μας (εκπαιδευτικοί και φοιτητές) όσον αφορά την μεταβλητή για την γνώση των εναλλακτικών παιδαγωγικών προσεγγίσεων. Ως ανεξάρτητη μεταβλητή ορίστηκε η ιδιότητα τους (εκπαιδευτικός ή φοιτητής) και ως εξαρτημένη μεταβλητή η γνώση τους για την Εναλλακτική παιδαγωγική. Στην συνέχεια ακολουθεί η διατύπωση της μηδενικής και της ερευνητικής μας υπόθεσης:

H₀ (μηδενική υπόθεση): Δεν υπάρχει διαφορά ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και στους φοιτητές παιδαγωγικών τμημάτων σχετικά με την επαρκή τους γνώση σε εναλλακτικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις.

H1(ερευνητική υπόθεση): Υπάρχει διαφορά ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και στους φοιτητές παιδαγωγικών τμημάτων σχετικά με την επαρκή τους γνώση σε εναλλακτικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις.

Σκοπός μας είναι, ανάλογα με τα αποτελέσματα που θα βγάλει ο έλεγχος αν είναι στατιστικά σημαντικά ή όχι, να αποδεχτούμε ή να απορρίψουμε την μηδενική μας υπόθεση. Όλα τα στατιστικά τεστ μας προειδοποιούν πως υπάρχει πιθανότητα τα αποτελέσματα μας να οφείλονται σε τυχαίους παράγοντες. Αν αυτή η πιθανότητα είναι μικρή, θεωρούμε το αποτέλεσμα στατιστικά σημαντικό, εάν η πιθανότητα είναι μεγάλη θεωρούμε το αποτέλεσμα μη στατιστικά σημαντικό. Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίζεται ως 5%, δηλαδή 0,05. Εάν δηλαδή η πιθανότητα σφάλματος, $p < 0.05$ τότε το αποτέλεσμα είναι στατιστικά σημαντικό, δεχόμαστε ως αληθής την ερευνητική μας υπόθεση. Εάν $p > 0.05$ τότε το αποτέλεσμα δεν είναι στατιστικά σημαντικό και αποδεχόμαστε την μηδενική υπόθεση.

Σχηματίζοντας μια νέα μεταβλητή, η οποία περιέχει τις ερωτήσεις 1,2,3, του ερωτηματολογίου που χορηγήθηκε(βλέπε Παράρτημα), οι οποίες σχετίζονται με την επαρκή γνώση των συμμετεχόντων στις εναλλακτικές προσεγγίσεις προχωράμε στην στατιστική ανάλυση.

Πίνακας 1 Group Statistics για ιδιότητα συμμετεχόντων σε σχέση με τη γνώση

	Επιλέξτε	N	Mean	Std. Deviation
Knowledge	Εκπαιδευτικός	53	,79	,30
	Φοιτητής	71	,90	,27

Όπως βλέπουμε στο Πίνακα 1, παρουσιάζεται για κάθε ομάδα ο αριθμός των παρατηρήσεων(N), ο μέσος όρος(Mean), και η τυπική απόκλιση. Ο μέσος όρος για τους εκπαιδευτικούς είναι 0,79 ενώ για τους φοιτητές είναι 0,90. Παρατηρούμε πως υπάρχει μια διαφορά ανάμεσα στους δυο αυτούς μέσους όρους, αυτό που μένει είναι να εξετάσουμε αν είναι στατιστικά σημαντική.

Πίνακας 2 Πρώτο t-test για ανεξάρτητα δείγματα

		Levene's Test for Equality of Variances					
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
Knowledge	Equal variances assumed	1,774	,19	-2,080	122	,040	-,11
	Equal variances not assumed			-2,047	104,857	,043	-,11

Κοιτάζοντας τον πίνακα 2 παρατηρώ πρώτα το Levene 's Test for Equality of Variances. Βλέποντας το Sig, αν η πιθανότητα είναι μη στατιστικά σημαντική τότε υποθέτω ότι οι διαφορές των δύο δειγμάτων(οι διακυμάνσεις) είναι ίσες και μπορώ να χρησιμοποιήσω τα αποτελέσματα του T-test πρώτης γραμμής. Αν όμως η πιθανότητα είναι στατιστικά σημαντική τότε πρέπει να υποθέσω ότι οι διαφορές είναι άνισες και να χρησιμοποιήσω τα αποτελέσματα του T-test της δεύτερης γραμμής. Αν η πιθανότητα είναι $p < 0,05$ τότε οι μέσοι όροι είναι στατιστικά διαφορετικοί. Στην συγκεκριμένη περίπτωση το $0,19 > 0,05$ οπότε χρησιμοποιώ τις πληροφορίες της πρώτης γραμμής.

Οι διακυμάνσεις, λοιπόν, είναι ίσες, οι βαθμοί ελευθερίας είναι 122(df=122) και το Sig=0,04<0,05, οπότε συμπεραίνουμε πως το αποτέλεσμα που βρήκαμε είναι στατιστικά σημαντικό. Σύμφωνα, λοιπόν, με τα αποτελέσματα του πίνακα, δεχόμαστε ως αληθή την ερευνητική μας υπόθεση, πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στο μέσο όρο των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και των φοιτητών παιδαγωγικών τμημάτων σχετικά με την επαρκή τους γνώση σε εναλλακτικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις.

2^ο ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ

Για την διερεύνηση του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος «Διαφοροποιούνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και των φοιτητών παιδαγωγικών τμημάτων όσον αφορά την εφαρμογή εναλλακτικών παιδαγωγικών προσεγγίσεων στην παιδαγωγική πρακτική;» εφαρμόσαμε ένα ακόμη t-test για ανεξάρτητα δείγματα. Το συγκεκριμένο κριτήριο φαίνεται χρήσιμο εργαλείο για την

σύγκριση των μέσων όρων που εντοπίσαμε στις δύο ομάδες μας(εκπαιδευτικοί και φοιτητές) όσον αφορά την μεταβλητή για τις απόψεις τους πάνω στην εφαρμογή των εναλλακτικών παιδαγωγικών προσεγγίσεων. Ως ανεξάρτητη μεταβλητή ορίστηκε η ιδιότητα τους(εκπαιδευτικός ή φοιτητής) και ως εξαρτημένη μεταβλητή οι απόψεις τους για την Εναλλακτική παιδαγωγική. Στην συνέχεια ακολουθεί η διατύπωση της μηδενικής και της ερευνητικής μας υπόθεσης:

H0: Δεν υπάρχει διαφορά ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και των φοιτητών παιδαγωγικών τμημάτων όσον αφορά την εφαρμογή εναλλακτικών παιδαγωγικών προσεγγίσεων στην παιδαγωγική πρακτική.

H1: Υπάρχει διαφορά ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και των φοιτητών παιδαγωγικών τμημάτων όσον αφορά την εφαρμογή εναλλακτικών παιδαγωγικών προσεγγίσεων στην παιδαγωγική πρακτική.

Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίζεται ως 5%, δηλαδή 0,05. Εάν δηλαδή η πιθανότητα σφάλματος, $p < 0.05$ τότε το αποτέλεσμα είναι στατιστικά σημαντικό, δεχόμαστε ως αληθής την ερευνητική μας υπόθεση. Εάν $p > 0.05$ τότε το αποτέλεσμα δεν είναι στατιστικά σημαντικό και αποδεχόμαστε την μηδενική υπόθεση.

Σχηματίζοντας μια νέα μεταβλητή, η οποία περιέχει τα αποτελέσματα των ερωτήσεων 4-9 του ερωτηματολογίου που χορηγήθηκε(βλέπε Παράρτημα), τα οποία σχετίζονται με τις απόψεις των συμμετεχόντων όσον αφορά τις εναλλακτικές προσεγγίσεις προχωράμε στην στατιστική ανάλυση.

Πίνακας 3 Group Statistics που αφορά το 2ο ερευνητικό ερώτημα

	Επιλέξτε	N	Mean	Std. Deviation
OPINION	Εκπαιδευτικός	53	4,08	,62
	Φοιτητής	71	4,30	,57

Παρατηρώντας τον πίνακα 3, βλέπουμε διάφορα περιγραφικά στατιστικά στοιχεία όπως ο αριθμός των παρατηρήσεων, οι εκπαιδευτικοί είναι 53, οι φοιτητές είναι 71. Επίσης, από τον πίνακα φαίνονται στοιχεία όπως οι μέσοι όροι των ομάδων και οι τυπικές αποκλίσεις. Παρατηρώντας τους μέσους όρους διαπιστώνουμε μια διαφορά καθώς ο ένας είναι 4,08(αυτός των εκπαιδευτικών) και ο δεύτερος είναι 4,30(αυτός

των φοιτητών). Στη συνέχεια, θα ελέγξουμε αν όντως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά.

Πίνακας 4 Δεύτερο t-test για ανεξάρτητα δείγματα

		Levene's Test for Equality of Variances		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
		F	Sig.				
OPINIO N	Equal variances assumed	3,162	,078	-2,00	122	,047	-,21
	Equal variances not assumed			-1,97	106,599	,050	-,21

Κοιτάζοντας τον πίνακα 4 παρατηρώ πρώτα το Levene 's Test for Equality of Variances. Βλέποντας το Sig, αν η πιθανότητα είναι μη στατιστικά σημαντική τότε υποθέτω ότι οι διαφορές των δύο δειγμάτων(οι διακυμάνσεις) είναι ίσες και μπορώ να χρησιμοποιήσω τα αποτελέσματα του T-test πρώτης γραμμής. Αν όμως η πιθανότητα είναι στατιστικά σημαντική τότε πρέπει να υποθέσω ότι οι διαφορές είναι άνισες και να χρησιμοποιήσω τα αποτελέσματα του T-test της δεύτερης γραμμής. Αν η πιθανότητα είναι $p < 0,05$ τότε οι μέσοι όροι είναι στατιστικά διαφορετικοί. Στην συγκεκριμένη περίπτωση το $0,07 > 0,05$ οπότε χρησιμοποιώ τις πληροφορίες της πρώτης γραμμής.

Οι διακυμάνσεις, λοιπόν, είναι ίσες, οι βαθμοί ελευθερίας είναι 122(df=122) και το Sig=0,047<0,05, οπότε συμπεραίνουμε πως το αποτέλεσμα που βρήκαμε είναι στατιστικά σημαντικό. Σύμφωνα, λοιπόν, με τα αποτελέσματα του πίνακα, δεχόμαστε ως αληθή την ερευνητική μας υπόθεση, πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στο μέσο όρο των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και των φοιτητών παιδαγωγικών τμημάτων όσον αφορά τις απόψεις τους για την εφαρμογή εναλλακτικών παιδαγωγικών προσεγγίσεων στην παιδαγωγική πρακτική.

3^ο ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ

Για την διερεύνηση του 3^{ου} ερευνητικού ερωτήματος «Ποιοι είναι οι ανασταλτικοί παράγοντες για την εφαρμογή εναλλακτικών παιδαγωγικών προσεγγίσεων σύμφωνα

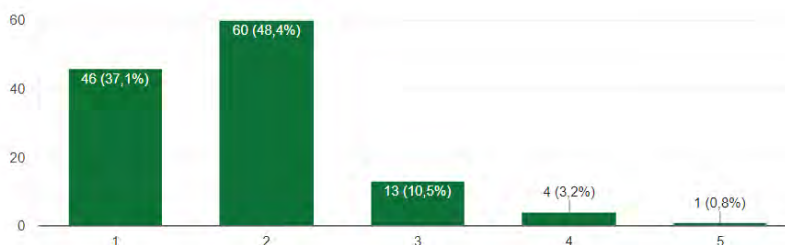
με τους εκπαιδευτικούς και τους φοιτητές παιδαγωγικών τμημάτων;» χρησιμοποιήσαμε πίνακες και ραβδογράμματα που απεικονίζουν τις απαντήσεις που έδωσαν και οι 124 συμμετέχοντες, με περιγραφικά στατιστικά στοιχεία, για να διαπιστώσουμε εάν υπάρχουν εμπόδια που αναστέλλουν την εφαρμογή της Εναλλακτικής Παιδαγωγικής στην εκπαιδευτική πρακτική και ποια είναι αυτά κατά την άποψη των συμμετεχόντων. Το 3^ο ερευνητικό ερώτημα καλύπτουν 4 ερωτήσεις που υπάρχουν στο ερωτηματολόγιο που χορηγήθηκε και είναι από την ερώτηση 10-13(βλέπε Παράρτημα). Τα στοιχεία που συλλέξαμε από την ερώτηση 10 «Υπάρχει αρκετή στήριξη από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα για την εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων εκπαίδευσης;» είναι τα εξής:

Πίνακας 5 Στατιστικά στοιχεία ερώτησης 10

	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου=1	46	37,1
Λίγο=2	60	48,4
Αρκετά=3	13	10,5
Πολύ=4	4	3,2
Πάρα πολύ=5	1	0,8
Σύνολο	124	100

10. Υπάρχει αρκετή στήριξη από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα για την εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων εκπαίδευσης.

124 απαντήσεις



Όπως παρατηρούμε στον πίνακα 5 και στο γράφημα, το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος, ποσοστό 48,4% δήλωσε στην ερώτηση που αφορά την στήριξη του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος για την εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων ως

«Λίγη». Ακολουθεί η δήλωση «καθόλου», δηλαδή πως δεν λαμβάνει καθόλου στήριξη, με ποσοστό 37,1%. Στην συνέχεια εμφανίζεται η δήλωση «αρκετά» με ποσοστό 10,5%, έπεται η δήλωση «πολύ» με ποσοστό μόλις 3,2%, και τέλος η επιλογή «πάρα πολύ» επιλέχθηκε από ένα μόνο άτομο. Αντιλαμβανόμαστε, λοιπόν, πως ποσοστό του δείγματος που αγγίζει το 85,5% δεν είναι ευχαριστημένο από την στήριξη που λαμβάνει από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα όσον αφορά την εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων εκπαίδευσης, καθώς έχει επιλέξει τις δηλώσεις «Λίγο» ή «καθόλου» στην ερώτηση αυτή.

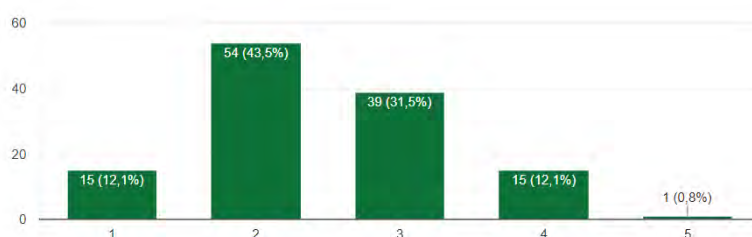
Τα στοιχεία που συλλέξαμε από την ερώτηση 11 «Είναι πιθανό να βρω εκπαιδευτικά εργαλεία στο σχολείο που υποστηρίζουν την εφαρμογή τέτοιων προσεγγίσεων;» φαίνονται παρακάτω:

Πίνακας 6 Στατιστικά στοιχεία για τη ερώτηση 11

	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου=1	15	12,1
Λίγο=2	54	43,5
Αρκετά=3	39	31,5
Πολύ=4	15	12,1
Πάρα πολύ=5	1	0,8
Σύνολο	124	100

11.Είναι πιθανό να βρω εκπαιδευτικά εργαλεία στο σχολείο που υποστηρίζουν την εφαρμογή τέτοιων προσεγγίσεων.

124 απαντήσεις



Όπως παρατηρούμε στον πίνακα 6 και στο γράφημα που εμφανίζεται ακριβώς από κάτω του πίνακα, το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος, ποσοστό 43,5% δήλωσε στην ερώτηση που αφορά την πιθανότητα εύρεσης εκπαιδευτικών εργαλείων στο σχολείο που να υποστηρίζει την εφαρμογή εναλλακτικών προσεγγίσεων ως «Λίγη».

Ακολουθεί η δήλωση «αρκετά», με ποσοστό 31,5%. Στην συνέχεια εμφανίζεται η δήλωση «λίγο» με ποσοστό 12,1%, έπεται η δήλωση «πολύ» με ποσοστό 12,1% και αυτό, και τέλος η επιλογή «πάρα πολύ» επιλέχθηκε από ένα μόνο άτομο. Αντιλαμβανόμαστε, λοιπόν, πως ποσοστό του δείγματος 55,6% δεν είναι ευχαριστημένο από την πιθανότητα εύρεσης εκπαιδευτικών εργαλείων στο σχολείο που να υποστηρίζει την εφαρμογή εναλλακτικών προσεγγίσεων, καθώς έχει επιλέξει τις δηλώσεις «Λίγο» ή «καθόλου» στην ερώτηση αυτή. Μικρό ποσοστό δηλώνει ευχαριστημένο, 12,9%, καθώς έχει επιλέξει τις δηλώσεις «πολύ» και «πάρα πολύ». Το υπόλοιπο ποσοστό του δείγματος έχει επιλέξει μια σχετικά ουδέτερη δήλωση, το «αρκετά».

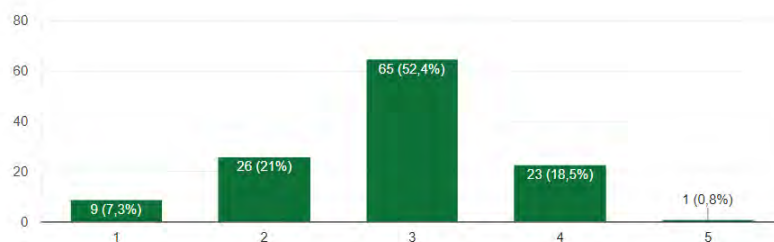
Τα στοιχεία που συλλέξαμε από την ερώτηση 12 «Είναι πιθανό οι γονείς των μαθητών να υποστηρίξουν την προσπάθειά μου για την εφαρμογή εναλλακτικών παιδαγωγικών» φαίνονται παρακάτω:

Πίνακας 7 Στατιστικά στοιχεία για το ερώτημα 12

	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου=1	9	7,3
Λίγο=2	26	21
Αρκετά=3	65	52,4
Πολύ=4	23	18,5
Πάρα πολύ=5	1	0,8
Σύνολο	124	100

12. Είναι πιθανό οι γονείς των μαθητών να υποστηρίξουν την προσπάθειά μου για την εφαρμογή εναλλακτικών παιδαγωγικών.

124 απαντήσεις



Παρατηρώντας τον πίνακα 7 και στο γράφημα που εμφανίζεται ακριβώς από κάτω του πίνακα, το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος, περίπου το μισό ποσοστό, 52,4% δήλωσε στην ερώτηση που αφορά την πιθανότητα υποστήριξης των γονέων ως «αρκετή». Ακολουθεί η δήλωση «λίγο», με ποσοστό 21% και στην συνέχεια εμφανίζεται η δήλωση «πολύ» με ποσοστό 18,5%. Έπεται η δήλωση «καθόλου» με ποσοστό 7,3%, και τέλος η επιλογή «πάρα πολύ» επιλέχθηκε από ένα μόνο άτομο. Αντιλαμβανόμαστε, λοιπόν, πως περίπου το μισό ποσοστό του δείγματος δήλωσε σχετικά ικανοποιημένο από την υποστήριξη των γονέων δηλώνοντας μια απάντηση που βρίσκεται μεσαία στην πεντάβαθμη κλίμακα επιλογών. Οι αμέσως επόμενες επιλογές βάση ποσοστών είναι το «λίγο» και το «πολύ» που είναι σχεδόν ίσα. Συμπεραίνουμε, λοιπόν, πως δεν υπάρχει μεγάλη δυσαρέσκεια όσον αφορά την υποστήριξη των γονέων.

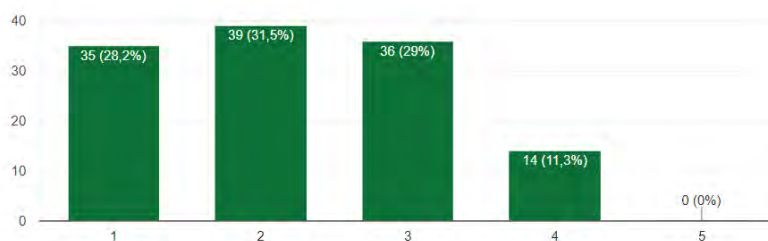
Τα στοιχεία που συλλέξαμε από την ερώτηση 13 «Είμαι κατάλληλα εκπαιδευμένος/η σε θέματα Εναλλακτικής Παιδαγωγικής έτσι ώστε να την εφαρμόσω» φαίνονται στην συνέχεια.

Πίνακας 8 Στατιστικά στοιχεία για το ερώτημα 13

	Συχνότητα	Ποσοστά
Καθόλου=1	35	28,2
Λίγο=2	39	31,5
Αρκετά=3	36	29
Πολύ=4	14	11,3
Πάρα πολύ=5	0	0
Σύνολο	124	100

13.Είμαι κατάλληλα εκπαιδευμένος/η σε θέματα Εναλλακτικής Παιδαγωγικής έτσι ώστε να την εφαρμόσω.

124 απαντήσεις



Όπως παρατηρούμε στον πίνακα 8 και στο γράφημα, οι πιο πολλοί συμμετέχοντες έχουν επιλέξει την δήλωση «Λίγο» στην πρόταση εάν είναι κατάλληλα εκπαιδευμένοι σε θέματα Εναλλακτικής Παιδαγωγικής ώστε να την εφαρμόσουν, με ποσοστό 31,5%. Ακολουθεί η δήλωση «αρκετά», με ποσοστό 29% και η δήλωση «καθόλου» με πολύ μικρή διαφορά ποσοστού, καθώς αυτή η δήλωση έχει 28,2% ποσοστό. Στην συνέχεια εμφανίζεται η δήλωση «πολύ» με ποσοστό 11,3%, ενώ η δήλωση «πάρα πολύ» δεν έχει επιλεγεί από κανένα συμμετέχοντα. Θα λέγαμε πως οι επιλογές «καθόλου», «λίγο» και «αρκετά» είναι κυμαίνονται σε παρόμοια ποσοστά γύρω στο 30%. Αθροίζοντας τις επιλογές «καθόλου» και «λίγο» φτάνουν σε ποσοστό 59,7%, και συμπεραίνουμε πως πάνω από τους μισούς συμμετέχοντες δεν αισθάνονται κατάλληλα εκπαιδευμένοι ώστε να εφαρμόσουν κάποια από τις εναλλακτικές προσεγγίσεις.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Συζήτηση

Στόχος του παρόντος πονήματος ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις που έχουν σήμερα οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και οι φοιτητές παιδαγωγικών τμημάτων, γύρω από το θέμα της Εναλλακτικής Παιδαγωγικής.

Στο κεφάλαιο αυτό θα ακολουθήσει συζήτηση των ευρημάτων της έρευνας.

Αναφορικά με το προφίλ των 124 συμμετεχόντων, τη συντριπτική πλειοψηφία αποτελούν οι γυναίκες. Μόνο το 4,8% του δείγματος είναι άντρες. Όσον αφορά την ηλικία, ποσοστό μεγαλύτερο του 50% βρίσκεται «κάτω από 25 ετών», αυτό δικαιολογείται επαρκώς καθώς το 49,2% του δείγματος αποτελείται από προπτυχιακούς φοιτητές. Σε συνδυασμό και με τους μεταπτυχιακούς φοιτητές που αποτελούν το 9,7% το ποσοστό των φοιτητών του δείγματος φτάνει στο 57,3%. Αναφερόμενοι στην περιοχή των συμμετεχόντων, συμμετέχοντες βρίσκονται σε πολλές διαφορετικές περιοχές της Ελλάδας μιας και ο διαμοιρασμός των ερωτηματολογίων έγινε εξ ολοκλήρου διαδικτυακά. Όσον αφορά τα έτη διδακτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών αρκετά μεγάλο ποσοστό ίσο με 43,4% των εκπαιδευτικών έχουν εργασθεί από 1 μέχρι 5 έτη. Το σχετικά μεγάλο ποσοστό ίσως οφείλεται στην εξοικείωση των νέων εκπαιδευτικών με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης.

Προχωρώντας στην ανάλυση των ερευνητικών μας ερωτημάτων, υπενθυμίζουμε πως το 1^ο ερευνητικό ερώτημα αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και των φοιτητών παιδαγωγικών τμημάτων σχετικά με την επαρκή τους γνώση σε εναλλακτικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που συσχετίζονται με αυτό το ερώτημα είναι οι 1-3.

Όσον αφορά την πρώτη ερώτηση για το κατά πόσο είναι εξοικειωμένοι οι συμμετέχοντες με την έννοια της Εναλλακτικής Παιδαγωγικής(βλέπε ερωτηματολόγιο στο Παράρτημα), το υψηλότερο ποσοστό ήταν το νούμερο 3 στην πεντάβαθμη κλίμακα Likert, η απάντηση «αρκετά» δηλαδή με 38,7%. Ακολουθούν με ποσοστό γύρω στα 25% η καθεμία, οι απαντήσεις «πολύ» και «λίγο». Παρατηρούμε μια συμμετρική κατανομή των απαντήσεων, με «κορυφή» την

απάντηση «αρκετά». Ως προς την 2^η ερώτηση του ερωτηματολογίου, για το ποιες προσεγγίσεις γνωρίζουν, με μεγάλη σιγουριά θα μπορούσαμε να υποθέσουμε πως σχεδόν ολόκληρο το δείγμα μας γνωρίζει την παιδαγωγική μέθοδο Montessori, καθώς απάντησε θετικά στην ερώτηση αν την γνωρίζει ποσοστό ίσο με 88,7%. Ακολουθεί το Εναλλακτικό σχολείο Summerhill με ποσοστό 52,4%. Το σχολείο της φύσης και των Χρωμάτων στο Φουρφουρά, ενώ θα μπορούσε να περιμένει κανείς αρκετά μεγάλο ποσοστό, καθώς πρόκειται για ελληνική προσέγγιση και η έρευνα έλαβε χώρα στην Ελλάδα, κατακτά το 41,9%.

Το 2^ο ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε αφορούσε τις απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και των φοιτητών παιδαγωγικών τμημάτων όσον αφορά την εφαρμογή εναλλακτικών παιδαγωγικών προσεγγίσεων στην παιδαγωγική πρακτική. Υπενθυμίζεται πως οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που ανταποκρίνονται σε αυτό το ερευνητικό ερώτημα είναι από 4-9.

Παρατηρούμε ότι μεγάλο ποσοστό έχει συμφωνήσει με την αρχή των σχολείων Waldorf και της προσέγγισης Montessori να μην δίνονται έλεγχοι κατά την διάρκεια του σχολικού έτους(ερώτηση του ερωτηματολογίου νούμερο 5), που σημαίνει ότι είναι σύμφωνοι με την εύρεση ενός διαφορετικού τρόπου αξιολόγησης των μαθητών τους, έναν εναλλακτικό τρόπο αξιολόγησης. Όπως έχει διαπιστωθεί και σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε, οι εκπαιδευτικοί, θεωρούν ότι η αξιολόγηση των μαθητών, εφόσον συντελείται με τον παραδοσιακό τρόπο, δεν εκπληρώνει την παιδαγωγική της λειτουργία (Αλεξίου, 2013). Μπορεί να μην μπορούμε να γενικεύσουμε τα αποτελέσματα της έρευνας αλλά σίγουρα από το δείγμα της έρευνας μας φαίνεται μια γενικότερη θετική προδιάθεση για να διαφοροποιηθεί ο καθιερωμένος τρόπος αξιολόγησης των μαθητών.

Εντύπωση προκαλεί το μεγάλο ποσοστό των συμμετεχόντων οι οποίοι επιθυμούν να επιμορφωθούν και να εφαρμόσουν μια εναλλακτική παιδαγωγική προσέγγιση. Ποσοστό 91,1%, απάντησε πως επιθυμεί «πολύ» ή «πάρα πολύ» να επιμορφωθεί σε κάποια προσέγγιση και ποσοστό ίσο με 87,9% απάντησε αντίστοιχα αναφορικά με την εφαρμογή τέτοιων προσεγγίσεων στην τάξη.

Όσον αφορά το αποτέλεσμα του στατιστικού τεστ για την διαφορά ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και των φοιτητών παιδαγωγικών τμημάτων αναφορικά με τις απόψεις τους για την εφαρμογή

εναλλακτικών παιδαγωγικών προσεγγίσεων στην παιδαγωγική πρακτική, αν και η στατιστική διαφορά «αγγίζει» το όριο της στατιστικής σημαντικότητας, θα μπορούσαμε να υποθέσουμε πως αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός πως σε ακαδημαϊκό επίπεδο πλέον το ενδιαφέρον για την Εναλλακτική Παιδαγωγική έχει αυξηθεί, οπότε οι φοιτητές που βρίσκονται αυτή την περίοδο της ζωής τους στο πανεπιστήμιο, να έχουν διαμορφώσει μια πιο θετική άποψη, καθώς μπορεί να την έχουν μελετήσει περισσότερο.

Το 3^ο ερευνητικό ερώτημα αφορά τους ανασταλτικούς παράγοντες, που θεωρούν ότι υπάρχουν οι εκπαιδευτικοί και οι φοιτητές, οι οποίοι παρεμποδίζουν την εφαρμογή εναλλακτικών προσεγγίσεων. Μελετώντας τα αποτελέσματα των απαντήσεων των συμμετεχόντων έδειξαν πως υπάρχουν εμπόδια που είναι αποθαρρυντικά για την εφαρμογή εναλλακτικών παιδαγωγικών προσεγγίσεων στην παιδαγωγική πρακτική. Το πρώτο εμπόδιο και σημαντικότερο, καθώς συγκεντρώνει το μεγαλύτερο ποσοστό στις απαντήσεις του δείγματος είναι η ανεπαρκής στήριξη του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί όσον αφορά την εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων εκπαίδευσης. Ακολουθεί η έλλειψη κατάλληλης εκπαίδευσης(επιμόρφωσης) ώστε να εφαρμόσουν κάποια από τις εναλλακτικές προσεγγίσεις, και η αδυναμία εύρεσης εκπαιδευτικών εργαλείων στο σχολείο που να υποστηρίζουν την εφαρμογή τέτοιων προσεγγίσεων. Τέλος, η υποστήριξη των εκπαιδευτικών από την πλευρά των γονέων για την πρακτική εφαρμογή εναλλακτικών προσεγγίσεων φαίνεται να μην αποτελεί ανασταλτικός παράγοντας σύμφωνα με τις απαντήσεις του δείγματος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: Συμπεράσματα-Περιορισμοί-Προτάσεις

Σε αυτό το τελευταίο κεφάλαιο, θα διατυπώσουμε συμπεράσματα, προτάσεις και περιορισμούς αναφορικά με την έρευνα και το σύνολο της εργασίας.

Όσον αφορά τα αποτελέσματα της έρευνας, πολύ μεγάλο ποσοστό του δείγματος δείχνει θετική στάση απέναντι στις εναλλακτικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις, επιθυμεί να επιμορφωθεί, να εφαρμόσει κάποια προσέγγιση, και θεωρεί πως θα έχει οφέλη στην διδασκαλία και αλλά και στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών.

Ωστόσο, μας προβληματίζει το γεγονός πως παρά τις τόσο θετικές απαντήσεις που λάβαμε από το ερωτηματολόγιο, οι προσπάθειες για να διαφοροποιηθεί, να αλλάξει ο τρόπος που «βλέπουμε» και βιώνουμε την εκπαίδευση σήμερα, δεν έχουν καθολικό και συντονισμένο χαρακτήρα. Μας κάνει να αναρωτηθούμε, αν οι ανασταλτικοί παράγοντες για την εφαρμογή τέτοιων καινοτόμων και παιδοκεντρικών προσεγγίσεων είναι τόσο ισχυροί. Πρόταση για περαιτέρω έρευνα όσο αναφορά τα εμπόδια που εμφανίζονται για την εφαρμογή εναλλακτικών προσεγγίσεων αλλά και γενικότερα εμποδίων που δεν κινητοποιούν τους εκπαιδευτικούς για μια αλλαγή στον τομέα της εκπαίδευσης, θα είναι πολύ χρήσιμη και θα απαντήσει σε τέτοιου είδους ερωτήματα.

Υπάρχουν ήδη κάποιες έρευνες όσον αναφορά εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης. Περισσότερες μελλοντικές έρευνες για εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης των μαθητών, θα βοηθούσαν στην ανάπτυξη του συγκεκριμένου πεδίου στην Ελλάδα.

Το δείγμα της έρευνας εξέφρασε μεγάλη επιθυμία για να γνωρίσει καλύτερα μια εναλλακτική προσέγγιση μέσω κάποιας επιμόρφωσης. Αυτή η επιθυμία μπορεί να αποτελέσει μια πρόταση ώστε να ξεκινήσουν πολύ περισσότερες επιμορφώσεις πάνω σε αυτό το αντικείμενο και να επωφεληθούν τόσο οι εκπαιδευτικοί με θεωρητικές και πρακτικές γνώσεις αλλά και οι μαθητές από την τυχόν μελλοντική εφαρμογή μιας εναλλακτικής προσέγγισης σε μια σχολική τάξη.

Σχολιάζοντας τους περιορισμούς της έρευνας η συλλογή του δείγματος έγινε με «βολική δειγματοληψία», γεγονός που μας εμποδίζει να γενικεύσουμε τα αποτελέσματα της έρευνας, καθώς σε αυτή την μέθοδο δειγματοληψίας, δεν μπορούμε να πούμε με σιγουριά ότι τα άτομα είναι αντιπροσωπευτικά του δείγματος (Creswell, 2016).

Ακόμη, καθώς η χορήγηση των ερωτηματολογίων έγινε εξ ολοκλήρου διαδικτυακά, καθίσταται δύσκολο σε όσους εκπαιδευτικούς δεν έχουν εύκολη πρόσβαση στο διαδίκτυο ή δεν είναι εξοικειωμένοι με την συμπλήρωση μιας ηλεκτρονικής φόρμας(λόγου χάρη μια Google Form) να συμμετέχουν.

Παρά τις δυσκολίες και τους περιορισμούς, έγινε συστηματική προσπάθεια να διασφαλιστεί στο μέγιστο δυνατό βαθμό, η αξιοπιστία και η εγκυρότητά της έρευνας, ώστε να προκύψουν από τα ευρήματα βάσιμες ενδείξεις σχετικά με τις απόψεις εκπαιδευτικών και φοιτητών σε θέματα Εναλλακτικής Παιδαγωγικής.

Αν και οι δυνατότητες εναλλακτικής εκπαίδευσης είναι περιορισμένες στη χώρα μας, μέσω αυτής της ανασκόπησης προσφέρεται τροφή για σκέψη αναφορικά με τις μη συμβατικές μεθόδους διδασκαλίας ανά τον κόσμο και ένας προβληματισμός για τις ισχύουσες σήμερα εκπαιδευτικές πρακτικές.

Στην παρούσα εργασία διερευνήσαμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και φοιτητών παιδαγωγικών τμημάτων, αναφορικά με τις εναλλακτικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις, κατά πόσο τις γνωρίζουν, ποια είναι η άποψη τους όσον αναφορά την εφαρμογή τους στην παιδαγωγική πρακτική και ποιοι ανασταλτικοί παράγοντες θεωρούν πως παρεμποδίζουν την εφαρμογή τους. Ευελπιστούμε η παρούσα εργασία να αποτελέσει ερέθισμα για την περαιτέρω μελέτη του θέματος της καθιέρωσης εναλλακτικών παιδαγωγικών προσεγγίσεων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Βιβλιογραφία

Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου. (2014). Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

A.S Neil's SUMMERHILL . (n.d.). Ανάκτηση 2020, από <http://www.summerhillschool.co.uk/history.php>

Aron, L. (2006). *An overview of Alternative Education*. Washington: DC: Urban Institute.

Creswell, J. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση- Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση, Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Εκδοτικός όμιλος ΙΩΝ .

Duardo DeNobile, S. A. (2009). *An Analysis of Public Alternative Education Schools and Programs in the State of New Jersey: A Comparison to National Data*. Seton Hall University Dissertations and Theses (ETDs) .

Elliott, S., Kratochwill, T., Cook, J., & Travers, J. (2008). *ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ Αποτελεσματική διδασκαλία Αποτελεσματική μάθηση*. Αθήνα: GUTENBERG.

Flitner, W. (1995). *Die deutsche Reformpädagogik* . Stuttgart: Klett-Gotta.

Gardner, A., & Jones, B. (2016 , 14(3)). Examining the Reggio Emilia Approach: Keys to Understanding Why it Motivates Students. *ELECTRONIC JOURNAL OF RESEARCH IN EDUCATIONAL PSYCHOLOGY* , σσ. 602-625.

Goehlich, M. (2003). *Παιδοκεντρική διάσταση στη μάθηση*. Αθήνα: τυπωθήτω ΓΙΩΡΓΟΣ ΔΑΡΔΑΝΟΣ.

Hewett, V. (2001). Examining the Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education. *Early Childhood Education Journal* , σσ. 95-101.

Houssaye, J. (2000). *15 ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΙ ΣΤΑΘΜΟΙ ΣΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ*. Αθήνα: ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ .

Howitt, D., & Cramer, D. (2010). *Στατιστική με το SPSS 16*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health* , σσ. 262–273.

Kohn, A. (1993, Σεπτέμβριος). Choices for Children: Why and How to Let Students Decide.

Langer-Buchwald, J. (2010, Οκτώβριος). Reception of Arthur Sutherland Neill's Pedagogical Concept and His Summerhill School in Hungarian and German Pedagogical Literature and Press. σσ. 114-119.

Miller, R. (2007). A Brief History of Alternative Education.

National Center for Educational Statistics. (2007). NAEP data explorer.

PESTALOZZI ΙΩΑΝΝΗΣ ΕΡΡΙΚΟΣ. (n.d.). Ανάκτηση Απρίλιος 2020, από Πανεπιστημιακό ιστολόγιο : ekpaideyo.gr/ekpaideytika-themata

Reble, A. (2008). *Ιστορία τη Παιδαγωγικής* . Αθήνα: Παπαδήμας Δημ. Ν.

Reggio Emilia Approach. (n.d.). Ανάκτηση 2020, από <https://www.reggiochildren.it/en/reggio-emilia-approach/loris-malaguzzi/>

Rohrs, H. (2013). *Το κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης*. ΚΥΡΙΑΚΙΔΗ ΑΦΟΙ.

Sliwka, A. (2008). The contribution of alternative education. *Innovating to learn - learning to innovate* .

Stehlik, T. (2008). Thinking, Feeling, and Willing: How Waldorf Schools Provide a Creative Pedagogy That Nurtures and Develops Imagination. Στο *Pedagogies of the Imagination* (σσ. 231-243). Springer, Dordrecht .

Ακίδου, Ν., Βασιλείου, Π. Μ., Νεραντζάκη, Θ., & Πανιτσίδου, Ε. (2015, Ιούνιος Vol.3). Καινοτόμες παιδαγωγικές προσεγγίσεις στην Ελληνική πραγματικότητα: Η περίπτωση του Δημοτικού Σχολείου Φουρφουρά. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences* .

Αλεξίου, Ε. (2013). ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ ΝΟΜΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ. Ιωάννινα : ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ «ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ» .

Αποστολοπούλου, Β. (2017). *Η Παιδαγωγική του Célestin Freinet στην Ελλάδα μέσα από τα μάτια εκπαιδευτικών και γονέων* . Θεσσαλονίκη : Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής: «Κοινωνία, Εκπαίδευση και Παιδαγωγική».

Δοιρανλής, Ν. (2016). *Η πόλη της Ψυχολογίας* . Ανάκτηση 2020, από <https://www.psychology.gr/educational-psychology/1605-summerhill-to-mathitokentriko-sholeio-ths-elftherias.html>

Ζάχος, Δ. (2016). Τα σχολεία Waldorf. 9ο Πανελλήνιο Συνέδριο "Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα". Διάδραση.

Καμπεζά, Μ. (2008, Τόμος 8). Η παιδαγωγική σκέψη του Dewey και της Montessori και η σύγχρονη εκπαιδευτική πρακτική. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού* .

Καπλάνη, Θ. Π. (2018). *Φύση και αγωγή στην διαδικασία διαμόρφωσης της προσωπικότητας Εξέταση των ιδεών των Ζ.Ζ Ρουσσώ, Μ.Μοντεσσόρι, Κ.Ρότζερς και Λ.Βυγκότσκι* . Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης: Διδακτορική Διατριβή.

Κατσίρας, Λ. (2014). Ο Θεόδωρος Κάστανος και το σχολείο εργασίας. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης(ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 7ο Πανελλήνιο Συνέδριο*. Αθήνα .

Κιοσσέ, Ε. (2014). *Η Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική στη Γερμανία και το παιδαγωγικό έργο του Hugo Gaudig (1860-1923): Όψεις, απόψεις και επιδράσεις*. Θεσσαλονίκη : ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΣ ΚΥΚΛΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ.

Κουκουζέλη, Β. (2020). «*Η ιδέα του αειφόρου σχολείου και η παιδαγωγική Waldorf.Μια συγκριτική προσέγγιση*». ΕΚΠΑ: Μεταπτυχιακή εργασία.

Κωνσταντίνου, Ε. (2018). ‘‘*Ο Αναδύομενος Γραμματισμός Στα Προσχολικά Κέντρα Εκπαίδευσης Της Πόλης Reggio Emilia. Παιδαγωγικές Αρχές Και Εκπαιδευτικές Πρακτικές*’’. Ανάκτηση 2020, από Social Science Research Network: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3095647#

Λαζινού, Σ. (2014). *ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ ΤΗΣ ΜΟΝΤΕΣΣΟΡΙ ΣΤΑ ΣΥΓΧΡΟΝΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ*. Μεταπτυχιακή εργασία: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Λάχλου, Σ. (2015). *Παιδαγωγική ομάδα "Το σκασιαρχείο"*. Ανάκτηση 2020, από <https://skasiarxeio.wordpress.com/%CE%B1%CF%81%CF%87%CE%B5%CF%83-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CF%84%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%B5%CF%83-%CF%86%CF%81%CE%B5%CE%BD%CE%B5/>

Μενεξές, Γ. (2008/9). *Η Έρευνα με Ερωτηματολόγιο*. Θεσσαλονίκη : Διατμηματικό Μεταπτυχιακό "Ψυχοπαιδαγωγική της ένταξης: ένα σχολείο για όλους".

Μπότσογλου, Κ. (2018). *Σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις* . Ανάκτηση από https://eclass.uth.gr/courses/SED_U_222/

Πατσιάς, Ά. (2012). *Breaking the walls between school and society: Angelos Patsias at TEDxThessaloniki*. Ανάκτηση 2020, από TEDx Talks: <https://www.youtube.com/watch?v=xsf2AQ9Oq9U>

Πατσιάς, Ά. (2015). *Το σχολείο της φύσης και των χρωμάτων..Δημοτικό Σχολείο και Νηπιαγωγείο Φουρφουρά*. Ανάκτηση 2020, από <https://fourfoursweb.wordpress.com/category/%ce%b4%ce%b9%ce%b4%ce%b1%ce%ba%cf%84%ce%b9%ce%ba%ce%ad%cf%82-%ce%bc%ce%ad%ce%b8%ce%bf%ce%b4%ce%bf%ce%b9/>

Πολενάκης, Λ. (1980). *Εμπειρία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γλάρος.

Πυργιωτάκης, Γ. (2006). Η "κλασική Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική" στις πρώτες δεκαετίες του 20ου αιώνα: Αμφισβητήσεις, διαπιστώσεις, προτάσεις, προοπτικές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, σσ. 69-89.

Πυργιωτάκης, Γ. (2007). *Παιδαγωγική του Νέου Σχολείου*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Τσιάτσιου, Α. (2013). *"Η στάση και οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το «Ελεύθερο Σχολείο»: Μελέτη σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης"*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας: Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών .

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Το εισαγωγικό σημείωμα του ερωτηματολογίου:

«Ονομάζομαι Ευαγγελίδου Μαρία και είμαι προπτυχιακή φοιτήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Το ερωτηματολόγιο που πρόκειται να συμπληρώσετε αποτελεί μέρος της πτυχιακής μου εργασίας.

Σκοπός του είναι να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και φοιτητών παιδαγωγικών τμημάτων σχετικά με την εφαρμογή εναλλακτικών παιδαγωγικών προσεγγίσεων στην παιδαγωγική πρακτική. Στην Εναλλακτική Παιδαγωγική προσφέρονται και χρησιμοποιούνται διαφορετικά προγράμματα σπουδών, δομές και εκπαιδευτικές μέθοδοι από εκείνα της παραδοσιακής εκπαίδευσης.

Η συνεργασία σας θα συμβάλει σημαντικά στην πετυχημένη διεξαγωγή της έρευνας. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και τα δεδομένα του θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς της έρευνας. Η συμπλήρωση του δεν ξεπερνά τα 10 λεπτά. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις.

Είμαι στην διάθεση σας για οποιαδήποτε απορία και διευκρίνιση (email: mevangelidou@uth.gr)

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για την συνεργασία σας».

Στιγμιότυπα οθόνης από το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο:

Προσωπικά Στοιχεία

Περιγραφή (προαιρετικό)

Επιλέξτε το φύλο σας *

Άντρας

Γυναίκα

Ηλικία *

Κάτω από 25 ετών

25-35 ετών

36-45 ετών

46-55 ετών

Άνω των 55 ετών

Επιλέξτε *

- Φοιτητής/τρια
- Εκπαιδευτικός

Επιλέξτε σε ποιο τμήμα φοιτάτε ή ποιον κλάδο υπηρετείτε *

- Προσχολική Αγωγή
- Δημοτική Εκπαίδευση
- Ειδική Αγωγή

Επιλέξτε επίπεδο εκπαίδευσης *

- Προπτυχιακό
- Κάτοχος Πτυχίου
- Μεταπτυχιακός/-ή φοιτητής/-τρια
- Κάτοχος Μεταπτυχιακού τίτλου
- Υποψήφιος/-α Διδάκτωρ
- Κάτοχος Διδακτορικού
- Άλλο...

Περιοχή *

Κείμενο σύντομης απάντησης

Οι δυο επιπλέον ερωτήσεις για τους εκπαιδευτικούς

Ερωτήσεις για εκπαιδευτικούς

Περιγραφή (προαιρετικό)

Ετη διδακτικής εμπειρίας *

- 1-5
- 6-10
- 11-15
- 16-20
- 20+

Επιλέξτε τον χώρο εργασίας σας *

- Δημόσια Σχολεία
- Ιδιωτικό Σχολείο
- Άλλο...

Παρακάτω ακολουθούν οι κυρίως ερωτήσεις

Ερωτήσεις

Παρακαλώ, διαβάστε προσεκτικά τις δηλώσεις και συμπληρώστε αυτή την επιλογή που ταιριάζει καλύτερα στις απόψεις σας.

(Οι κλίμακες που χρησιμοποιούνται παρακάτω είναι οι εξής:

1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Αρκετά, 4=Πολύ, 5=Πάρα πολύ και

1=Διαφωνώ κάθετα, 2=Διαφωνώ, 3=Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ απολύτως)

1. Είμαι εξοικειωμένος/η με την έννοια της Εναλλακτικής Παιδαγωγικής. *

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

2. Ποιες Εναλλακτικές Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις γνωρίζετε; (Μπορείτε να επιλέξετε παραπάνω από μια επιλογή) *

- Η παιδαγωγική της Montessori
- Το σχολείο του Waldorf
- Η παιδαγωγική του Freinet
- Ελεύθερο Εναλλακτικό Σχολείο-Summerhill
- Προσέγγιση Reggio Emilia
- Το σχολείο της φύσης και των χρωμάτων-Φουρφουράς
- Καμία
- Άλλο...

3. Γνωρίζω τον τρόπο με τον οποίο πραγματοποιούνται τα μαθήματα σε τέτοιου είδους εναλλακτικά εκπαιδευτικά προγράμματα. *

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

4. Πιστεύω ότι οι εναλλακτικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις μπορούν να αυξήσουν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών. *

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ κάθετα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απολύτως

5. Συμφωνώ με την αρχή των σχολείων Waldorf και της προσέγγισης της Montessori να μη δίνονται σχολικοί έλεγχοι κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. *

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ κάθετα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απολύτως

6. Πιστεύω ότι μπορεί να γίνει ελκυστική η διδασκαλία για τους μαθητές με την εφαρμογή προσεγγίσεων
Εναλλακτικής Παιδαγωγικής. *

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ κάθιστα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απολύτως

7. Θα ήθελα να επιμορφωθώ για κάποια εναλλακτική προσέγγιση. *

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

8. Θα ήθελα να εφαρμόσω κάποια εναλλακτική παιδαγωγική προσέγγιση στην τάξη μου. *

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

9. Θεωρώ ότι η εφαρμογή εναλλακτικών παιδαγωγικών αποτελεί πραγματική υποστήριξη για την
ευκολότερη ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. *

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ κάθιστα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απολύτως

10. Υπάρχει αρκετή στήριξη από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα για την εφαρμογή εναλλακτικών
μεθόδων εκπαίδευσης. *

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

11. Είναι πιθανό να βρω εκπαιδευτικά εργαλεία στο σχολείο που υποστηρίζουν την εφαρμογή τέτοιων
προσεγγίσεων. *

	1	2	3	4	5	
Καθόλου πιθανό	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ πιθανό

12. Είναι πιθανό οι γονείς των μαθητών να υποστηρίξουν την προσπάθειά μου για την εφαρμογή εναλλακτικών παιδαγωγικών. *

	1	2	3	4	5	
Καθόλου πιθανό	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ πιθανό

13. Είμαι κατάλληλα εκπαιδευμένος/η σε θέματα Εναλλακτικής Παιδαγωγικής έτσι ώστε να την εφαρμόσω. *

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ