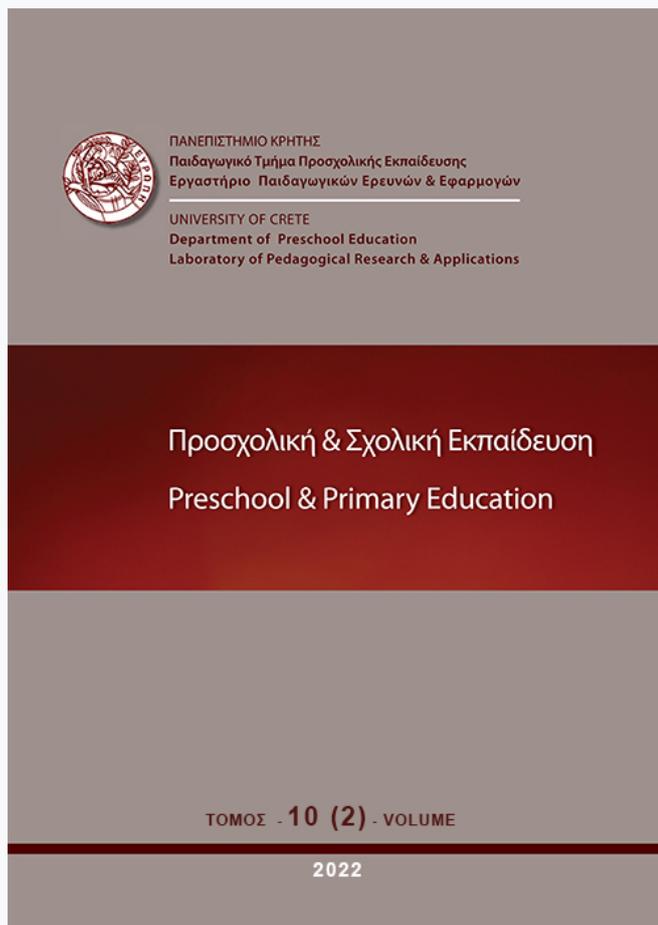


Preschool and Primary Education

Τόμ. 10, Αρ. 2 (2022)

Νοέμβριος 2022



Παράγοντες που ανάγονται σε επίπεδο σχολικής μονάδας και καθορίζουν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών

Ευθυμία Τσιάρα, Μαριγούλα Σακελλαριου, Πέλλα Καλογιαννάκη, Εμμανουήλ Κόνσολας

doi: [10.12681/ppej.28220](https://doi.org/10.12681/ppej.28220)

Copyright © 2025, Ευθυμία Τσιάρα, Μαριγούλα Σακελλαριου, Πέλλα Καλογιαννάκη, Εμμανουήλ Κόνσολας



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Τσιάρα Ε., Σακελλαριου Μ., Καλογιαννάκη Π., & Κόνσολας Ε. (2022). Παράγοντες που ανάγονται σε επίπεδο σχολικής μονάδας και καθορίζουν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών. *Preschool and Primary Education*, 10(2), 239-257. <https://doi.org/10.12681/ppej.28220>

Παράγοντες που ανάγονται σε επίπεδο σχολικής μονάδας και καθορίζουν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών

Ευθυμία Δ. Τσιάρα
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Μαριγούλα Σακελλαρίου
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Πέλλα Καλογιαννάκη
Πανεπιστήμιο Κρήτης

Εμμανουήλ Κόνσολας
Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Περίληψη. Η σχολική μονάδα ως περιβάλλον και πεδίο μάθησης μπορεί να διαφοροποιήσει την αλληλεπίδραση των μαθητών τόσο μεταξύ τους όσο και με τον εκπαιδευτικό, αλλά και να καθορίσει την ενεργό συμμετοχή τους στη διαδικασία μάθησης. Η σχολική μονάδα διέπεται από ποικίλους παράγοντες που αναφέρονται στον σχολικό χώρο και τα προσδιοριστικά του χαρακτηριστικά, στο παιδαγωγικό κλίμα με τις διαπροσωπικές σχέσεις που σε αυτό αναπτύσσονται, καθώς και στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα που εφαρμόζεται. Λαμβάνοντας υπόψη λοιπόν τους παραπάνω παράγοντες, όπως προσδιορίζονται στη διεθνή βιβλιογραφία, κρίνουμε απαραίτητο να διερευνήσουμε τις απόψεις εν ενεργεία Ελλήνων εκπαιδευτικών αναφορικά με την επίδραση που οι ενδοσχολικοί παράγοντες ασκούν στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Για τον παραπάνω σκοπό πραγματοποιήσαμε ημιδομημένες ατομικές συνεντεύξεις σε δείγμα 95 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Για τον σχεδιασμό των συνεντεύξεων υιοθετήσαμε το μοντέλο οργάνωσης και λήψης συνέντευξης της Creswell (2008), ενώ για τη διεξαγωγή τους χρησιμοποιήσαμε οδηγό συνέντευξης με 198 ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου. Πρόκειται για μια διετή έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε δύο φάσεις κατά τα διδακτικά έτη 2017-18 και 2019-2020. Τα αποτελέσματα από την ποσοτική και ποιοτική (επαγωγική ανάλυση δεδομένων) ανάλυση των δεδομένων δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αναγνωρίζουν ότι η σχολική μονάδα ως σύνολο ενδοσχολικών παραγόντων που τη διέπουν καθορίζει σημαντικά τα επίπεδα ενεργού συμμετοχής που οι μαθητές επιδεικνύουν. Οι συνεντευξιαζόμενοι, αν και προσδίδουν υψηλή σημαντικότητα στο παιδαγωγικό κλίμα και στο ανθρώπινο δυναμικό που στελεχώνει τη σχολική μονάδα, και ακολούθως στις κτιριακές υποδομές και το διαθέσιμο εποπτικό υλικό, αναγνωρίζουν ότι ο συνδυασμός των διάφορων ενδοσχολικών παραγόντων διαμορφώνουν εν τέλει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών.

Λέξεις- Κλειδιά: Ενεργός συμμετοχή, περιβάλλον μάθησης, παιδαγωγικό κλίμα, ανθρώπινο δυναμικό, ενδοσχολικοί παράγοντες

Υπεύθυνος επικοινωνίας: Τσιάρα Ευθυμία, Ιωάννινα, Μπιζανίου 45500. e-mail: efitsiara@yahoo.com

Ηλεκτρονικός εκδότης: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης, Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών
URL: <http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/education>

Summary. Student engagement is defined by a variety of factors. Although the usually affecting factors are rather difficult to segregate, they are categorized into “individual engagement factors” and “intra-school engagement factors” such as school space and its characteristics, the pedagogical climate and the daily curriculum, as well. Taking into account the above factors, as identified in the international literature, we consider it necessary to investigate Greek teachers’ opinions regarding the impact that intra-school factors have on the engagement level of young students. For the above purpose, we conducted semi-structured one-on-one interviews with a sample of 95 preschool and primary education teachers. The results from the quantitative and qualitative (inductive) data analysis indicate that the combination of the various intra-school factors ultimately shapes student engagement. Teachers, regardless of their education level and teaching experience, recognize the pedagogical climate among the staff and students as an intra-school engagement factor of utmost importance. Besides, they link the functional and aesthetic layout of the school space, the socio-economic situation and the equipment of the school unit with student engagement. Obviously, their opinions on this issue echo their concerns regarding the impact of the school space deficiencies on student engagement and, consequently, the quality of the education provided. Teachers, as they admit, even in cases where they do not have the necessary equipment at their disposal, “exaggerate themselves” using their ingenuity to create learning conditions that favor student engagement. In addition, the originality of the findings lies in the fact that teachers refer to two intra-school engagement factors, for which there has not been extensive reference in the relating international literature. Greek teachers link the increased student engagement level with the innovative school programs and the extroversion of the school unit. These factors operate in combination, since many of the educational actions take place during the implementation of innovative school programs and jointly affect student engagement. Teachers point out that the “opening” of the school community to the local and wider society through the implementation of various actions can play a decisive role in student activation in the learning process.

Keywords: student engagement, learning environment, pedagogical climate, semi-structured interviews, intra-school engagement factors, quantitative and qualitative (inductive) data analysis

Εισαγωγή

Η ενεργός συμμετοχή που επιδεικνύει ένας μαθητής¹ στην εκπαιδευτική διαδικασία καθορίζεται από ποικίλους παράγοντες. Αν και οι παράγοντες συνήθως λειτουργούν συνδυαστικά στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών και ο διαχωρισμός τους είναι μάλλον δύσκολος, για να γίνουν αντιληπτοί, κατηγοριοποιούνται σε: α) *ατομικούς* που έχουν ως πηγή προέλευσης τον ίδιο τον μαθητή, όπως είναι για παράδειγμα οι προϋπάρχουσες γνώσεις, οι προηγούμενες επιτυχίες, οι δεξιότητες ή οι απόψεις για τη μαθησιακή διαδικασία (Σακελλαρίου & Τσιάρα, 2019) και β), σε *ενδοσχολικούς παράγοντες* που ανάγονται σε επίπεδο σχολικής μονάδας, όπως για παράδειγμα το μέγεθος και ο τύπος της σχολικής μονάδας, το παιδαγωγικό κλίμα, ο εξοπλισμός, το ημερήσιο και αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών κ.ά. (Ali & Hassan, 2018· Fullarton, 2002· Hart et al., 2011· Skinner & Pitzer, 2012).

Οι ατομικοί παράγοντες ενεργού συμμετοχής μπορούν να επηρεάζουν τα επίπεδα ενεργού συμμετοχής που επιδεικνύουν οι μαθητές ως σύνολο και αντίστροφα οι παράγοντες

που αναφέρονται σε επίπεδο σχολικής μονάδας μπορούν να συνδιαμορφώνουν την ενεργό συμμετοχή του κάθε μαθητή ξεχωριστά (Harbaugh & Cavanagh, 2012). Με άλλα λόγια, ο μέσος όρος της ενεργού συμμετοχής που επιδεικνύει το σύνολο των μαθητών μιας σχολικής μονάδας (εύρος και ένταση ενεργού συμμετοχής) επιδρά καθοριστικά στην ενεργό συμμετοχή του κάθε μαθητή (Ali & Hassan, 2018· Fullarton, 2002· Williford et al., 2013).

Στο παρόν άρθρο γίνεται εστίαση στους παράγοντες που ανάγονται σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Στο θεωρητικό μέρος του άρθρου παρουσιάζεται η βιβλιογραφική ανασκόπηση των ενδοσχολικών παραγόντων και αφορούν α) στον σχολικό χώρο και τα προσδιοριστικά του χαρακτηριστικά, β) στο παιδαγωγικό κλίμα που διαμορφώνεται με τις διαπροσωπικές σχέσεις που σε αυτό αναπτύσσονται, καθώς και γ) στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα που υλοποιείται μέσα από τις ημερήσιες δραστηριότητες και τα καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα. Στο ερευνητικό μέρος του παρόντος άρθρου που έπεται γίνεται καταγραφή και παρουσίαση επιπρόσθετων ενδοσχολικών παραγόντων μέσα από τις απόψεις των Ελλήνων εν ενεργεία εκπαιδευτικών, εμπλουτίζοντας έτσι τη βιβλιογραφία για τους πολλαπλούς παράγοντες που ανάγονται σε επίπεδο σχολικής μονάδας και καθορίζουν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών.

Α' ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Ο σχολικός χώρος και το περιβάλλον της τάξης ως παράγοντες ενεργού συμμετοχής των μαθητών

Ο σχολικός χώρος συνιστά ένα «δυναμικό πεδίο» εντός του οποίου τα άτομα, οι ομάδες και το περιβάλλον συνεπιδρούν και αλληλοεπηρεάζονται. Πρόκειται για «*πεδίο εργασίας που προωθεί τις διαδικασίες μάθησης, αλλά και της κοινωνικής δράσης*» (Σακελλαρίου, 2012, σ. 27). Προκειμένου, ωστόσο, ο σχολικός χώρος να λειτουργεί προς όφελος όλων των μελών της ομάδας, είναι σημαντική η ανάλυση του ως πεδίου εργασίας, ώστε να γίνεται εκτίμηση της παιδαγωγικής εργασίας λαμβάνοντας υπόψη τα τοπικά, τα υλικά, τα χρονικά και τα προσωπικά δεδομένα, δηλαδή την πραγματικότητα του εκάστοτε πεδίου μάθησης (Γκέσιου, 2019· Σακελλαρίου, κ.ά., 2016).

Σύμφωνα με τους Scott-Webber et al. (2019b) ο σχολικός χώρος μπορεί να διαφοροποιήσει την αλληλεπίδραση των μαθητών -τόσο μεταξύ τους, όσο και με τον εκπαιδευτικό-, και ταυτόχρονα να καθορίσει την ενεργό συμμετοχή τους. Τα ερευνητικά τους ευρήματα δείχνουν ότι η ικανοποίηση που αισθάνονται οι μαθητές για τον περιβάλλοντα χώρο και η οποία αποτυπώνεται στις κλίμακες αξιολόγησης των κτιριακών υποδομών συσχετίζεται με τα επίπεδα ενεργού συμμετοχής τους στη διαδικασία μάθησης. Οι μαθητές, κατά τις αξιολογικές τους εκτιμήσεις, επιδεικνύουν αυξημένη ενεργοποίηση, όταν οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες πραγματοποιούνται σε χώρους με κατάλληλο φωτισμό, θερμοκρασία και επίπεδα θορύβου. Αλλά και τα ευρήματα από μεταέρευνα των Scott-Webber, Konyndyk and Denison (2019) που μελετούν συνδυαστικά τις απόψεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών δείχνουν ότι ο σχεδιασμός του χώρου τόσο σε μακρο-επίπεδο (η αρχιτεκτονική του οικοδομήματος) όσο και σε μικρο-επίπεδο (το περιβάλλον της τάξης και ο ιδιωτικός χώρος των μαθητών) επιδρούν στην αύξηση των επιπέδων ενεργού συμμετοχής που τελικά επιδεικνύουν οι μαθητές.

Επιπρόσθετα, οι αλλαγές στο φυσικό σχέδιο της τάξης μπορούν να συμβάλουν στην αύξηση της ενεργού συμμετοχής των μαθητών (Oliveras-Ortiz, et al., 2017). Η ευέλικτη διαρρύθμιση του χώρου επιτρέπει τις εύκολες τροποποιήσεις και μεταβάσεις από το ένα κέντρο μάθησης στο άλλο, και ως εκ τούτου διευκολύνει την ανεξαρτησία κινήσεων, την εμπλοκή των μαθητών σε ομαδοσυνεργαστικά σχήματα μάθησης, αλλά και την εξατομικευμένη διδασκαλία (Σακελλαρίου & Γκέσιου, 2015). Επίσης, για την ενίσχυση της

ενεργού συμμετοχής των μαθητών ενδεικνύεται να περιορίζεται ο αριθμός των αντικειμένων που μπορούν να διασπάσουν την προσοχή των μαθητών και να διασφαλίζεται η κατάλληλη οργάνωση των αντικειμένων μάθησης (Γκέσιου, 2019). Αυτό καταγράφεται και στα ευρήματα της έρευνας δράσης² των Bonus & Riordan (1998), σύμφωνα με τα οποία οι μαθητές της τρίτης και της τετάρτης τάξης του δημοτικού σχολείου επιδείκνυαν ενεργό συμμετοχή μεγαλύτερης διάρκειας, όταν η διαρρύθμιση των θρανίων και των καθισμάτων ήταν κατάλληλη με τις δραστηριότητες που υλοποιούνταν (όπως παρατίθεται από τους Brewster & Fager, 2000).

Το περιβάλλον της τάξης διαμορφώνεται και από το παιδαγωγικό και εποπτικό υλικό που διατίθεται και που συνδέεται – αν και όχι πάντα – με την κοινωνικό-οικονομική κατάσταση της σχολικής μονάδας. Η αίθουσα είναι σημαντικό να διαθέτει εποπτικό υλικό που να δημιουργεί διανοητική πρόκληση στους μαθητές, γεγονός που μπορεί να λειτουργήσει παρωθητικά για τους μαθητές και να συμβάλει στην ενίσχυση της ενεργού συμμετοχής τους (Τσιάρα, 2021).

Στην ουσία, ο σχολικός χώρος ως πολυπαραγοντικό πεδίο εργασίας μπορεί να μην είναι άμεσα υπεύθυνος για την ενεργό συμμετοχή που οι μαθητές επιδεικνύουν (Ali & Hassan, 2018), αλλά, όταν επιτρέπει την αξιοποίηση παιδαγωγικών προσεγγίσεων που σχετίζονται με την αύξηση των επιπέδων ενεργού συμμετοχής των μαθητών, τότε με σιγουριά μπορούμε να πούμε ότι «η ενεργός συμμετοχή καθορίζεται και από τον χώρο διδασκαλίας και μάθησης» (Bouslama & Kalota, 2013· Brooks, 2011· Dittoe, 2002, όπως παρατίθενται από Oliveras-Ortiz, et al., 2017, p. 6).

Το παιδαγωγικό κλίμα & οι διαπροσωπικές σχέσεις ως παράγοντες ενεργού συμμετοχής των μαθητών

Σύμφωνα με τους Scott-Webber, Konyndy and French (2019) το παιδαγωγικό κλίμα που διαμορφώνεται στη σχολική μονάδα αποτελεί μαζί με τον περιβάλλοντα χώρο εξίσου σημαντικό ενδοσχολικό παράγοντα που καθορίζει την ενεργό συμμετοχή. Πλήθος ερευνητικών στοιχείων που στηρίζεται στην παρατήρηση και στη συγκριτική μελέτη διαφορετικών σχολικών μονάδων δείχνει ότι υπάρχει θετική σύνδεση ανάμεσα στο παιδαγωγικό κλίμα που επικρατεί στο σχολείο και στις τάξεις και στην ενεργό συμμετοχή του κάθε μαθητή (Ali & Hassan, 2018· Cavanagh, 2015· Findlay, 2013· Fullarton, 2002· Harbaugh & Cavanagh, 2012· Tarabini, et al., 2019). Για παράδειγμα στην ποιοτική έρευνα των Tarabini και των συνεργατών του (2019) σε πέντε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αποτελεί αντικείμενο παρατήρησης κατά πόσο οι υιοθετούμενες οργανωτικές και εκπαιδευτικές πρακτικές και το παιδαγωγικό κλίμα ενισχύουν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών και τις ευκαιρίες των μαθητών για σχολική επιτυχία.

Γενικά, τα πορίσματα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας δείχνουν ότι η ενεργός συμμετοχή των μαθητών μπορεί να ενισχυθεί, όταν ο εκπαιδευτικός δημιουργεί ένα οικείο παιδαγωγικό κλίμα που υποστηρίζει το αίσθημα του ανήκειν και της ασφάλειας των μαθητών (Ali & Hassan, 2018· Findlay, 2013). Ενδεικνύεται το περιβάλλον μάθησης ν' αναγνωρίζει την αξία του κάθε μαθητή ως ισότιμου μέλους και ν' αποτυπώνει την αποδοχή στη διαφορετικότητα περιλαμβάνοντας, για παράδειγμα, στοιχεία από το πολιτισμικό του περιβάλλον (Oliveras-Ortiz et al. 2017). Σ' ένα τέτοιο πλαίσιο μάθησης, που οι μαθητές διακρίνουν τον υποστηρικτικό ρόλο του σχολείου, αποβάλλουν αισθήματα καταπίεσης και ανησυχίας, απολαμβάνουν τη μάθηση, οπότε και έχουν αυξημένες πιθανότητες να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία και τις δραστηριότητες (Cavanagh, 2012a· Fredricks, et al. 2004· Fullarton, 2002). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα εφαρμογής του μοντέλου the Rasch model που εφάρμοσε ο Cavanagh (2012a), οι αξιολογικές εκτιμήσεις των 1760 μαθητών δείχνουν όχι μόνο την αποτελεσματικότητα του καινοτόμου προγράμματος, αλλά και τη σύνδεση ανάμεσα στο παιδαγωγικό κλίμα και την αύξηση της ενεργού συμμετοχής.

Αξίζει βέβαια να σημειώσουμε ότι το θετικό παιδαγωγικό κλίμα διαμορφώνεται και σε ένα πλαίσιο μάθησης όπου ο εκπαιδευτικός παρέχει περιθώρια αυτονομίας στους μαθητές και αξιοποιεί τη γνώμη τους και τις προτάσεις τους · όταν διαμορφώνει κλίμα επικοινωνίας

και συνεργασίας και δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές ν' αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, ν' αναπτύξουν διάλογο σχετικά με τη δραστηριότητα, να θέτουν έναν στόχο και να επιδιώκουν την από κοινού επίτευξή του (Καλογιαννάκη, 2011 · Riley et al., 2018 · Σακελλαρίου κ. ά., 2015). Οι μαθητές απολαμβάνοντας ποιοτικές διαπροσωπικές σχέσεις και βιώνοντας την αποτελεσματική πειθαρχία ως προϊόν αυτό-πειθαρχίας, μπορούν να επιδεικνύουν αυξημένα επίπεδα ενεργού συμμετοχής (Τσιάρα, 2021). Επιπρόσθετα, όταν οι μαθητές καταλαμβάνονται από αισθήματα χαράς και ικανοποίησης τόσο με το παιδαγωγικό κλίμα της τάξης, όσο και με τον εαυτό τους, είναι αναμενόμενο να επιδεικνύουν αυξημένα επίπεδα ενεργού συμμετοχής (Cavanagh, 2012a· 2012b· Harbaugh & Cavanagh, 2012· Σακελλαρίου, κ.ά., 2015).

Η επίδραση των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών στην ενεργό συμμετοχή των δευτέρων καταγράφεται στην πάντα επίκαιρη έρευνα των Skinner & Belmont (1993). Μέσα από δομημένες συνεντεύξεις, 144 μαθητές δημοτικού σχολείου αυτοαξιολογούν την ενεργό συμμετοχή που επιδεικνύουν, ενώ 14 εκπαιδευτικοί καταθέτουν τις αντιλήψεις τους σχετικά με την ενεργό συμμετοχή του κάθε μαθητή τους. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η επίδραση που ασκούν οι δυο αυτοί φορείς της μαθησιακής διαδικασίας στην ενεργοποίησή τους είναι αμοιβαία.

Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και το ημερήσιο πρόγραμμα δραστηριοτήτων ως παράγοντες ενεργού συμμετοχής των μαθητών

Ανάμεσα στους ενδοσχολικούς παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών είναι και το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών που υλοποιείται μέσα από τις ημερήσιες δραστηριότητες, καθώς και μέσα από τα καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα που η σχολική μονάδα επιλέγει να υλοποιήσει. Ερευνητικά ευρήματα δείχνουν ότι οι μαθητές αποζητούν ποιοτικά, αυστηρώς δομημένα προγράμματα σπουδών με υψηλούς ακαδημαϊκούς στόχους και μεθόδους διδασκαλίας που τους προκαλούν νοητικά και τους παρωθούν στη διαδικασία μάθησης (Dunleavy & Milton, 2009). Τέτοια αναλυτικά προγράμματα που φαίνεται να κινητοποιούν τους μαθητές μπορεί να είναι τα διαθεματικά, που δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να βλέπουν τη διασύνδεση ανάμεσα στα γνωστικά αντικείμενα και στηρίζονται στην ανακάλυψη, τη διαμαθητική αλληλεπίδραση και τη συνοικοδόμηση της γνώσης. Μέσα από τα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα, με τα οποία δίνεται έμφαση τόσο στο περιεχόμενο, όσο και στη διαδικασίες πρόσκτησης της γνώσης, παρέχεται όχι μόνο η απόκτηση συγκεκριμένων γνώσεων σε βασικούς κλάδους, αλλά και η ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων, όπως είναι η καλλιέργεια κριτικής σκέψης, η ευελιξία, η δημιουργικότητα, η υπευθυνότητα, η σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων κ.ά (Roopnarine & Johnson, 2019 · Σακελλαρίου, 2012) που συνάμα λειτουργούν παρωθητικά για τους μαθητές.

Οι καθημερινές εκπαιδευτικές δραστηριότητες, καθώς και τα καινοτόμα σχολικά προγράμματα είναι για τους μαθητές η άμεσα αντιληπτή εφαρμογή των επίσημων αναλυτικών προγραμμάτων. Η φύση και η ποιότητα των ημερήσιων δραστηριοτήτων όχι μόνο διευκολύνουν το διδακτικό έργο του εκπαιδευτικού και τις αλληλεπιδράσεις των εμπλεκόμενων μελών στη μαθησιακή διαδικασία, αλλά κυρίως σχετίζονται και επηρεάζουν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών (Ratcliffe et al., 2010· Skinner, et al., 2012, όπως παρατίθεται από τις Skinner & Pitzer, 2012). Όπως χαρακτηριστικά τονίζουν οι Skinner & Pitzer (2012) :

«οι δραστηριότητες που ενθαρρύνουν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών είναι οι αυθεντικές, οι ελκυστικές και διασκεδαστικές, βιωματικές, διαθεματικά συνδεδεμένες εμπειρίες μάθησης · όσες χαρακτηρίζονται από σχετικότητα με την πραγματική ζωή, προκαλούν νοητικά τους μαθητές, και διευκολύνουν τη συνεργασία και την ανακαλυπτική μάθηση» (σ. 35).

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι όταν επιδίωξη είναι η ενεργός συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία μάθησης, τότε θα πρέπει να διασφαλιστεί η ποιότητα των επίσημων

αναλυτικών προγραμμάτων, των καινοτόμων προγραμμάτων αλλά και των ημερήσιων δραστηριοτήτων.

Από την ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας προκύπτει ότι τα επίσημα αναλυτικά προγράμματα έχουν αποτελέσει αντικείμενο διερεύνησης ως προς την ποιότητά τους και την αποτελεσματικότητά τους στα γνωστικά οφέλη των μαθητών (NAEYC, 2005· 2009 · OECD, 2006· 2011· 2012). Ωστόσο, εντοπίζονται περιορισμένα ερευνητικά δεδομένα για τη χώρα μας που αφορούν στο ζήτημα της ποιότητας των αναλυτικών προγραμμάτων (Rentzou & Sakellariou, 2013). Γι' αυτό κρίνεται αναγκαία η ανάδειξη των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την ποιότητα³ των εφαρμοζόμενων αναλυτικών προγραμμάτων, μιας και οι διαδικασίες που αφορούν στο αναλυτικό πρόγραμμα με τη μορφή μεταρρυθμίσεων αποτελούν προσπάθειες που μπορεί να οδηγήσουν την εκπαίδευση σε μια ποιοτική αλλαγή (Νάτσια, 2018). Και για να μπορεί να γίνει λόγος για ποιοτική αλλαγή είναι αναγκαία να διερευνηθεί με ποιο τρόπο συνδέονται τα επίσημα αναλυτικά προγράμματα με την αύξηση της ενεργού συμμετοχής των μαθητών. Σε αυτό το πεδίο η οπτική των εκπαιδευτικών θα μπορούσε να λειτουργήσει ως κατευθυντήριος.

Κριτική ανάλυση της σχετικής βιβλιογραφίας

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που παρατίθεται παραπάνω, το πρώτο συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι καταγράφεται ικανοποιητικός αριθμός ερευνών που εστιάζει στη σύνδεση της ενεργού συμμετοχής των μαθητών με τους ενδοσχολικούς παράγοντες (Ali & Hassan, 2018· Γκέσιου, 2019· Cavanagh, 2015· Fullarton, 2002· Harbaugh & Cavanagh, 2012· Oliveras-Ortiz, et al., 2017· Scott-Webber et al., 2019a· Tarabini, et al., 2019· Williford et. al., 2013). Αρκετές έρευνες (π.χ. Bonus & Riordan, 1998· Cavanagh, 2015 Williford et. al., 2013) αποτελούν έρευνες δράσης, στις οποίες υιοθετείται ένα καινοτόμο μοντέλο ή σχέδιο δράσης που μπορεί να τροποποιήσει κάποιον ενδοσχολικό παράγοντα και ως εκ τούτου διερευνάται η επίδρασή του στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών. Γενικά, οι υφιστάμενες έρευνες εστιάζουν στη διερεύνηση του καθένα ενδοσχολικού παράγοντα ως προς την επίδρασή του στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών. Δεν έχουν καταγραφεί μελέτες που σφαιρικά να περιλαμβάνουν όλους τους ενδοσχολικούς παράγοντες και να διερευνάται κατά πόσο συμβάλλουν στην αύξηση της ενεργού συμμετοχής των μαθητών.

Επιπρόσθετα, το πολυδιάστατο αυτό ερευνητικό πεδίο δεν έχει προσεγγισθεί από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών που μπορούν να περιγράψουν ουσιαστικά την παιδαγωγική πραγματικότητα. Σε κάποιες έρευνες (Findlay, 2013· Skinner & Belmont, 1993) έχουν αποτελέσει αντικείμενο πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί το παιδαγωγικό κλίμα που διαμορφώνεται στην τάξη, ώστε οι μαθητές να έχουν αυξημένες πιθανότητες ενεργού συμμετοχής τους στη μαθησιακή διαδικασία. Παρόμοια κινείται η έρευνα και για τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών που έχουν αποτελέσει αντικείμενο διερεύνησης εστιάζουν στην ποιότητα των αναλυτικών προγραμμάτων (Νάτσια, 2018· Rentzou & Sakellariou, 2013) και όχι στη σύνδεσή τους με την ενεργό συμμετοχή των μαθητών. Με άλλα λόγια, οι ενδοσχολικοί παράγοντες ενεργού συμμετοχής έχουν αποτελέσει αντικείμενο διερεύνησης, προκειμένου να καταφανεί η σύνδεσή τους και η επίδρασή τους στα γνωστικά οφέλη των μαθητών ως αποτέλεσμα και όχι στην ενεργό συμμετοχή τους που αποτελεί προϋπόθεση για την ποιότητα στη μαθησιακή διαδικασία (Hart et al., 2011· Oliveras-Ortiz et al., 2017· Scott-Webber et al., 2019b).

Επιπρόσθετα, κρίνουμε αναγκαία τη διερεύνηση των ενδοσχολικών παραγόντων, ως σύνολο και όχι μεμονωμένα, από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών, προκειμένου μέσα από την αποτύπωση της παιδαγωγικής πραγματικότητας που οι ίδιοι βιώνουν, να σχεδιαστούν ερευνητικές παρεμβάσεις που στόχευση θα έχουν στη βελτίωση των περιβαλλόντων μάθησης, του παιδαγωγικού κλίματος, καθώς και των ημερήσιων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων των σχολικών μονάδων και ως αποτέλεσμα, στην ενίσχυση της ενεργού συμμετοχής των μαθητών. Η φωνή των εκπαιδευτικών δεν έχει καταγραφεί σχετικά με πώς η σχολική μονάδα ως

πολυπαραγοντικό πεδίο μάθησης μπορεί να επιδράσει στην ίδια την ενεργοποίηση των μαθητών που, ειδικά στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία, αποτελεί μια απαιτητική διαδικασία. Το παρόν ερευνητικό κενό καλείται να καλύψει η παρούσα έρευνα⁴.

B' ΜΕΡΟΣ: Η ΕΡΕΥΝΑ

Σκοπός της έρευνας

Λαμβάνοντας υπόψη τους ενδοσχολικούς παράγοντες που διαμορφώνουν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών, όπως προσδιορίζονται στη διεθνή βιβλιογραφία, κρίνουμε απαραίτητο να διερευνήσουμε την επίδραση που οι παράγοντες που ανάγονται σε επίπεδο σχολικής μονάδας ασκούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Για τον σκοπό αυτό διερευνούμε τις απόψεις εν ενεργεία Ελλήνων εκπαιδευτικών αναφορικά με τους ενδοσχολικούς παράγοντες και τη σύνδεσή τους με την ενεργό συμμετοχή των μαθητών προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας. Συγκεκριμένα, διερευνούμε τα ακόλουθα ερωτήματα μέσα από τα οποία προσδιορίζονται και οι στόχοι της παρούσας έρευνας:

1. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους ενδοσχολικούς παράγοντες που καθορίζουν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών;

2 Ποια είναι η σπουδαιότητα που οι εκπαιδευτικοί προσδίδουν στους ενδοσχολικούς παράγοντες ως προς την επίδρασή τους στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών;

3. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τους ενδοσχολικούς παράγοντες και τη σύνδεσή τους με την ενεργό συμμετοχή των μαθητών διαφοροποιούνται υπό το πρίσμα του επιπέδου σπουδών και υπό το πρίσμα της διδακτικής τους εμπειρίας;

Μεθοδολογία της έρευνας

Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Κατά τον σχεδιασμό της έρευνας, τόσο η ερευνητική μέθοδος, όσο και ο τύπος της προσδιορίστηκαν από την ανάγκη διερεύνησης των απόψεων των εκπαιδευτικών. Επιλέχθηκε λοιπόν η *ημιδομημένη συνέντευξη* που αποτελεί σπουδαία πηγή πληροφοριών και ενδείκνυται για την ανίχνευση και κατανόηση της οπτικής και του τρόπου σκέψης του συνεντευξιαζομένου (Cohen & Manion, 1994· Creswell, 2008· Findlay, 2013· Fontana & Frey, 2000). Σύμφωνα με τη Σακελλαρίου (2008), κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, οι συμμετέχοντες συζητούν «φυσικά», οπότε αποδίδονται με τον καλύτερο τρόπο οι καταστάσεις ζωής τους. Στην παρούσα έρευνα, ο σχεδιασμός της συνέντευξης στηρίχθηκε στο μοντέλο οργάνωσης και λήψης συνέντευξης της Creswell (2008).

Στις ημιδομημένες συνεντεύξεις χρησιμοποιήθηκε οδηγός συνέντευξης (ερωτηματολόγιο) που στηρίχθηκε σε ερευνητικά δεδομένα των τελευταίων δεκαετιών (Haski & Barnett, 2010· Ling & Barnett, 2013). «Ο βαθμός τυποποίησης στα διάφορα μέρη του ερωτηματολογίου ήταν διαφορετικός, δηλαδή ανάλογος του περιεχομένου και της σημασίας» (Σακελλαρίου, 2008, σ. 152). Ο οδηγός συνέντευξης περιλάμβανε τόσο *ερωτήσεις ανοιχτού όσο και κλειστού τύπου*. Οι ανοιχτές ερωτήσεις ήταν αρχικά, γενικές και σταδιακά εξειδικεύονταν διαμορφώνοντας, σύμφωνα με τους Cohen and Manion (1994) ένα ιδιαίτερο είδος ανοιχτών ερωτήσεων το «χωνί». Λόγω της ευελιξίας που παρείχαν, επέτρεπαν τόσο στον ερωτώμενο να δώσει απαντήσεις χωρίς να νιώθει περιορισμούς στην έκφρασή του, όσο και στην ερευνήτρια να αντλήσει επιπρόσθετες πληροφορίες. Παράλληλα με τις ανοιχτές, στον συγκεκριμένο οδηγό χρησιμοποιήθηκαν και ερωτήσεις κλειστού τύπου με κλίμακες διαβάθμισης τύπου Likert. Ο οδηγός συνέντευξης, δηλαδή, ήταν ημιτυποποιημένος, δίνοντας έτσι τη δυνατότητα στην ερευνήτρια να ελέγξει μέσω αντιπαράθεσης τα στοιχεία που προέκυπταν από τις ανοιχτές ερωτήσεις (Σακελλαρίου, 2008).

Όσον αφορά στο περιεχόμενο των ερωτήσεων για τις ημιδομημένες συνεντεύξεις, ο οδηγός περιλάμβανε: ερωτήματα κοινωνικο-πολιτισμικού υποβάθρου, γνώσης, εμπειρίας, άποψης, συναισθηματικής κατάστασης και σφαιρικής εικόνας (Bryman, 2017). Σύμφωνα με τον Patton (1990, όπως παρατίθεται στην Findlay, 2013, p. 32),

«τα έξι αυτά είδη ερωτήσεων συμβάλουν στη διαμόρφωση δομής παρέχοντας τη δυνατότητα τόσο στο συνεντευκτή, όσο και στο συνεντευξιαζόμενο να παραμένουν προσηλωμένοι στον σκοπό και στο αντικείμενο διερεύνησης».

Η κατασκευή του οδηγού ολοκληρώθηκε μετά τη δοκιμαστική του εφαρμογή σε 5 πιλοτικές συνεντεύξεις. Μετά τη βελτίωση και τον εμπλουτισμό με κατάλληλες ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου, ο οδηγός συνέντευξης πήρε την τελική του μορφή. Ακολούθησε η εφαρμογή της έρευνας.

Μέθοδοι δειγματοληψίας και πληθυσμός της έρευνας

Στην έρευνά μας χρησιμοποιήθηκαν δυο διαφορετικές μέθοδοι δειγματοληψίας. Η “βολική” δειγματοληψία (Convenience sampling) χρησιμοποιήθηκε στην πιλοτική μελέτη, δοκιμάζοντας τον οδηγό συνέντευξης σε δείγμα εκπαιδευτικών που είχαν ομοιότητες με τον πληθυσμό-στόχο για τη μελέτη μας. Κατά τη διάρκεια της κύριας έρευνας χρησιμοποιήσαμε δειγματοληψία χιονοστιβάδας (snowball sampling) και επωφεληθήκαμε από τις γνωριμίες ενός συμμετέχοντα εκπαιδευτικού για τη λήψη επιπρόσθετων συνεντεύξεων.

Η διεξαγωγή της έρευνας έγινε σε δύο φάσεις, κατά τα σχολικά έτη 2017-18 και 2019-20 και πήραν μέρος 95 εν ενεργεία εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής που ανήκαν σε διάφορες ηλικιακές ομάδες, υπηρετούσαν κυρίως σε δημόσια σχολεία (αγροτικών, αστικών και ημιαστικών περιοχών) των Νομών Ιωαννίνων και Λάρισας και διέθεταν διαφορετικό επίπεδο σπουδών, καθώς και διαφορετική διδακτική εμπειρία (βλ. Πίνακας 1).

Πίνακας 1 Κοινωνιολογικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών

		Βαθμίδα υπηρεσίας		
		Νηπιαγωγοί	Δάσκαλοι	Σύνολο
Θέση ευθύνης	Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής	28	27	55
	Εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής	8	9	17
	Προϊστάμενοι / διευθυντές	13	10	23
	Σύνολο	49	46	95
Διδακτική εμπειρία	1-10 έτη υπηρεσίας	9	7	16
	>10έτη υπηρεσίας	29	20	49
	>21 έτη υπηρεσίας	11	19	30
	Σύνολο	49	46	95
Επίπεδο σπουδών	Χωρίς επιπρόσθετες σπουδές	35	33	68
	Με επιπρόσθετες σπουδές	14	13	27
	Σύνολο	49	46	95

Η κάθε συνέντευξη ήταν ατομική και διαρκούσε συχνά περισσότερο από μια ώρα (από 60 έως 80 λεπτά). Οι απαντήσεις του κάθε εκπαιδευτικού ηχογραφούνταν, αλλά και καταγράφονταν στο ερωτηματολόγιο με τη μορφή σύντομων σημειώσεων για την αποφυγή απώλειας δεδομένων από τα ηχητικά ντοκουμέντα.

Μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων

Στην έρευνά μας, για να επεξεργαστούμε τα δεδομένα που προέκυψαν από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις, χρησιμοποιήσαμε ποιοτική και ποσοτική ανάλυση, με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου SPSS-2017. Σύμφωνα με τη Findlay (2013), κατά την ποσοτική ανάλυση γίνεται περιγραφή, επεξήγηση και γενίκευση των δεδομένων, ενώ κατά την ποιοτική γίνεται εννοιολόγηση, ερμηνεία και κατανόηση των δεδομένων.

Συγκεκριμένα, κατά την ποσοτική ανάλυση, επεξεργαστήκαμε στατιστικά τα δεδομένα από τις ερωτήσεις κλειστού τύπου που δομούνταν σε κλίμακες διαβάθμισης. Κατά την ποιοτική ανάλυση επεξεργαστήκαμε τα δεδομένα που προέκυψαν από τις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Παρά το γεγονός ότι δεν υπάρχει μόνο μια διαδικασία για την ποιοτική ανάλυση, ακολουθήσαμε, σύμφωνα με την Creswell (2008), τη πιο σημαντική κατευθυντήριο που είναι η επαγωγική ανάλυση δεδομένων. Αναλύσαμε τα δεδομένα αυτά που είχαν τη μορφή κειμένου, επιχειρώντας επαγωγική αιτιολόγηση. Στόχος μας ήταν να υποδιαρέσουμε τα δεδομένα, με απώτερο σκοπό τη σύνθεση μιας γενικότερης εικόνας (Creswell, 2008· Findlay, 2013· Lodico et al., 2010).

Πρώτο βήμα για την ανάλυση ήταν η οργάνωση του όγκου των στοιχείων που συλλέχθηκαν. Κάποια αρχική οργάνωση γινόταν επιτόπου κατά τη λήψη της συνέντευξης (Insitu analysis), ώστε να περιορίζονται περιττά στοιχεία και να αποφεύγονται λανθασμένες ερμηνείες.

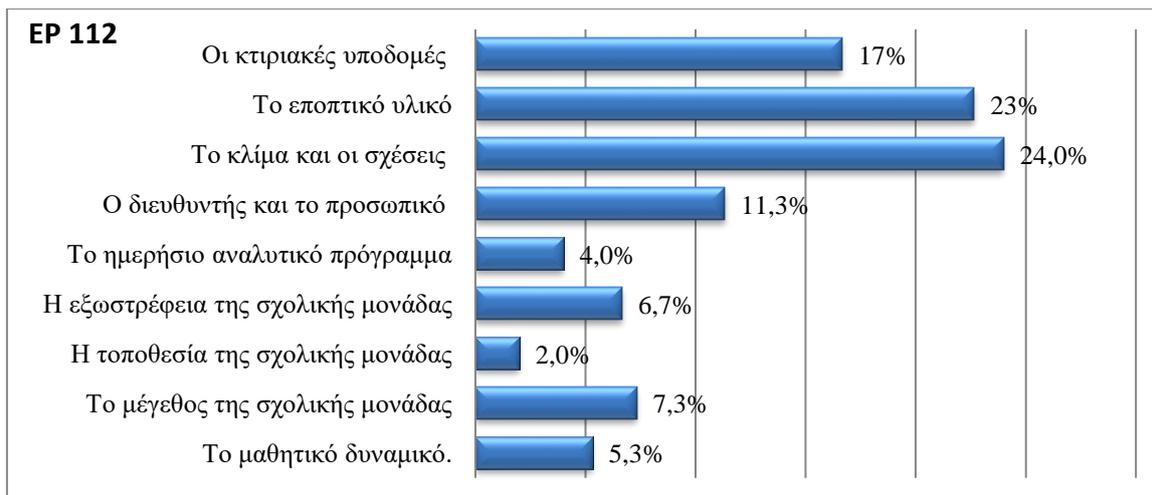
Ακολουθούσε η μετα-ανάλυση (post analysis) που λάμβανε χώρα, όταν ολοκληρώνονταν η συλλογή των δεδομένων και περιλάμβανε την απομαγνητοφώνηση και την ανάκληση πληροφοριών (Memoing). Κατά τη χρονοβόρα αυτή διαδικασία γινόταν ανάγνωση των απομαγνητοφωνήσεων πολλές φορές και καταγραφή αυθόρμητων σχολίων, τα οποία αποτόπωναν τις αρχικές εντυπώσεις. Τα σχόλια αυτά αποτελούσαν την πρώτη μαγιά, τα πρώτα γνωστικά σχήματα πάνω στα οποία στηριζόταν η κωδικοποίηση. Το τελικό βήμα της ανάλυσης ήταν η *διαδικασία της κωδικοποίησης* (coding). Στη φάση αυτή γινόταν αναγνώριση και ταυτοποίηση διαφορετικών τμημάτων των δεδομένων που περιέγραφαν σχετικά φαινόμενα, καθώς και ονοματοδότησης των διαφορετικών τμημάτων υπό ευρύτερων κατηγοριών. Η κωδικοποίηση πραγματοποιούνταν σε τρία επίπεδα και ήταν *ανοιχτή, αξονική και επιλεκτική* (Creswell, 2008· Findlay, 2013)

Θεωρήσαμε επίσης σκόπιμο τα στατιστικά αποτελέσματα της έρευνας να τα ερμηνεύσουμε με αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις, τα οποία τεκμηριώνουν την παρουσίαση της προβληματικής της έρευνας και συγχρόνως διασαφηνίζουν τον χαρακτήρα της, προσφέροντας καλύτερη κατανόηση (Σακελλαρίου, 2008).

Αποτελέσματα

Απόψεις εν ενεργεία εκπαιδευτικών σχετικά με τους ενδοσχολικούς παράγοντες που επηρεάζουν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών

Οι εκπαιδευτικοί στο ερώτημα ανοιχτού τύπου (*Ποιοι παράγοντες που αναφέρονται σε επίπεδο σχολικής μονάδας μπορούν να επηρεάσουν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών;*) προσδιορίζουν τους ενδοσχολικούς παράγοντες που επηρεάζουν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών. Οι απαντήσεις τους ομαδοποιημένες σε κατηγορίες αποτυπώνονται στο Γράφημα 1 που ακολουθεί.



Γράφημα 1 Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες ενεργού συμμετοχής σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

Οι κτιριακές υποδομές

Οι εκπαιδευτικοί (σύμφωνα με τις απαντήσεις τους που στη συγκεκριμένη κατηγορία καταλαμβάνουν το 17%) αναφέρουν ότι οι εσωτερικοί και οι εξωτερικοί χώροι της σχολικής μονάδας αποτελούν παράγοντες που επηρεάζουν τα επίπεδα ενεργού συμμετοχής των μαθητών. Συγκεκριμένα, όταν οι σχολικοί χώροι χαρακτηρίζονται από ευρυχωρία, αισθητική και λειτουργική διαρρύθμιση, ενισχύουν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών (N =25, Σ⁵=150). Ενδεικτικά είναι τα ακόλουθα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις:

Συν. 9. Η υποδομή της σχολικής μονάδας καθορίζει τις δράσεις μας.

Συν 42. Ακόμα και σε σχολείο φτωχό σε υλικό ή υποδομές, μπορούμε να κάνουμε θαύματα!

Συν 78. Είναι κάποιες φορές που βλέπεις ότι οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά, όταν ο χώρος παρέχει τη δυνατότητα συνεργασίας, ευελιξίας και διαμόρφωσης ενός δημιουργικού πλαισίου μάθησης

Το εποπτικό υλικό

Οι εκπαιδευτικοί (σύμφωνα με τις απαντήσεις τους που στη συγκεκριμένη κατηγορία καταλαμβάνουν το 23%) προσδιορίζουν ως παράγοντα της ενεργού συμμετοχής τον υλικοτεχνικό εξοπλισμό της σχολικής μονάδας, όπως είναι οι νέες τεχνολογίες, οι πίνακες αναφοράς κ.ά. που κάνουν πιο ελκυστική τη διαδικασία μάθησης. (N=34).

Συν 10. «Ο εξοπλισμός είναι πολύ σημαντικός για να ενισχύσουμε την ενεργό συμμετοχή. Ωστόσο, συνηθίζουμε να κάνουμε πράγματα χωρίς τον απαραίτητο εξοπλισμό και να είναι αποτελεσματικά, αν και αυτό μπορεί να αποβαίνει σε βάρος μας».

Το κλίμα και οι σχέσεις

Οι εκπαιδευτικοί (των οποίων οι απαντήσεις στη συγκεκριμένη κατηγορία καταλαμβάνουν το 24% που είναι και το μεγαλύτερο ποσοστό) αναφέρουν ότι η εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας, που είναι αποτέλεσμα κλίματος συνεργασίας και ομαλών σχέσεων, αποτελεί ρυθμιστικό παράγοντα ενεργού συμμετοχής των μαθητών (/N=36).

Συν. 6. Το κλίμα του σχολείου είναι σημαντικό για την ενεργό συμμετοχή των μαθητών. Το κλίμα απαρτίζουν πρώτα οι άνθρωποι και μετά και ο χώρος. Ευθύνη του εκπαιδευτικού είναι να διαμορφώσει το κατάλληλο κλίμα, ώστε να κερδίσει κάθε μαθητή. Στη συνέχεια και οι μαθητές εμπλέκονται και το συνδιαμορφώνουν.

Συν. 9. Για την ενεργό συμμετοχή το πρώτο που μετρά είναι το κλίμα, η αλληλεπίδραση, δηλαδή, του εκπαιδευτικού και οι σχέσεις εμπιστοσύνης με τους μαθητές.

Συν. 11. Μεγαλύτερη σημασία έχει το έμφυχο υλικό, το κλίμα και όχι το μέγεθος του σχολείου.

Ο διευθυντής και το προσωπικό

Οι εκπαιδευτικοί (σύμφωνα με τις απαντήσεις τους που στη συγκεκριμένη κατηγορία καταλαμβάνουν το 11,3%) προσδιορίζουν ως παράγοντα ενεργού συμμετοχής των μαθητών το διδακτικό και βοηθητικό προσωπικό που λειτουργούν υπό την καθοδήγηση του/ της διευθυντή/τριας ή του /της προϊσταμένου/ης (N=17).

Συν. 5. Η λειτουργία της σχολικής μονάδας εξαρτάται από τη συνεργασία του προσωπικού που αυτή με τη σειρά της επηρεάζει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών.

Συν.15. Η φιλοσοφία των εκπαιδευτικών έχει σημασία. Αν είναι αποφασισμένοι για την ενεργοποίηση των μαθητών, το καταφέρνουν παρά το διατιθέμενο υλικό.

Το ημερήσιο αναλυτικό πρόγραμμα

Οι εκπαιδευτικοί (σύμφωνα με τις απαντήσεις τους που στη συγκεκριμένη κατηγορία καταλαμβάνουν το 4%) αναφέρουν ότι το αναλυτικό πρόγραμμα με τις καθημερινές εκπαιδευτικές δραστηριότητες επηρεάζει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών (N=6).

Συν 8. Οι δραστηριότητες απαρτίζουν και ρυθμίζουν την καθημερινότητα και την καθημερινή ενεργό συμμετοχή των μαθητών.

Συν.36. Όταν εμπλέκουμε τους μαθητές μας σε δραστηριότητες που είναι βιωματικές και διαθεματικές, τότε συμμετέχουν με ενθουσιασμό και δεν στέκονται παθητικά σε όσα τους διδάσκουμε. Είναι ωραίο οι δραστηριότητες να συνδέονται μεταξύ τους και να περιστρέφονται γύρω από ένα κεντρικό θέμα.

Η εξωστρέφεια της σχολικής μονάδας.

Οι εκπαιδευτικοί (σύμφωνα με τις απαντήσεις τους που στη συγκεκριμένη κατηγορία καταλαμβάνουν το 6,7%) αναφέρουν ως παράγοντα ενεργού συμμετοχής το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία. Σύμφωνα με τις απόψεις τους, όταν το σχολείο βρίσκεται σε συνεχή συνεργασία με την κοινότητα, τους γονείς και διάφορους εξωτερικούς φορείς και πραγματοποιεί συχνές εκπαιδευτικές επισκέψεις εκδηλώσεις και δράσεις (ιδιαίτερα με κοινωφελή περιεχόμενο) ενισχύει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών (N= 10).

Συν. 23. Η συνεργασία των εκπαιδευτικών τόσο μεταξύ τους, όσο και με τους γονείς και την κοινότητα καθορίζει την ενεργό συμμετοχής των μαθητών. Όταν οι μαθητές βλέπουν τους ενήλικους να συνεργάζονται και να συμμετέχουν ενεργά στα δρώμενα του σχολείου, ενεργοποιούνται και οι ίδιοι, ακολουθώντας το παράδειγμά τους.

Συν. 87. Η εμπλοκή των γονέων, οι διασυνδέσεις με εξωτερικούς φορείς και το άνοιγμα του σχολείου προς την κοινωνία δείχνουν στους μαθητές με ποιον τρόπο μπορούν να λαμβάνουν ενεργό ρόλο σε οτιδήποτε τους αφορά (ως ενεργοί πολίτες).

Η τοποθεσία της σχολικής μονάδας

Οι εκπαιδευτικοί (σύμφωνα με τις απαντήσεις τους που στη συγκεκριμένη κατηγορία καταλαμβάνουν το 2%) αναφέρουν ότι η ενεργός συμμετοχή των μαθητών καθορίζεται από την τοποθεσία της σχολικής μονάδας, αν δηλαδή η σχολική μονάδα βρίσκεται σε αστικό, αγροτικό ή ημιαστικό περιβάλλον (N=3).

Συν 24. Έχει τόχει σε σχολείο δύσβατης και ορεινής περιοχής οι μαθητές να μην έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν σε δράσεις, λόγω τόσο της απομονωμένης περιοχής, αλλά και των ακραίων καιρικών φαινομένων.

Το μέγεθος της σχολικής μονάδας.

Οι εκπαιδευτικοί (σύμφωνα με τις απαντήσεις τους που στη συγκεκριμένη κατηγορία καταλαμβάνουν το 7,3%) προσδιορίζουν ως παράγοντα ενεργού συμμετοχής των μαθητών το μέγεθος της σχολικής μονάδας που αναφέρεται τόσο στο σύνολο των μαθητών του σχολείου,

όσο και στον αριθμό των μαθητών σε κάθε τάξη, δηλαδή την αναλογία εκπαιδευτικού - μαθητών (N=11).

Συν 64. Όταν το σχολείο είναι πολυπληθές, φυσικό και επόμενο είναι να οργανώνονται περισσότερες και ποικίλες εκδηλώσεις ή δράσεις, στις οποίες μπορούν να πάρουν μέρος όλοι οι μαθητές.

Το μαθητικό δυναμικό

Οι εκπαιδευτικοί (σύμφωνα με τις απαντήσεις τους που στη συγκεκριμένη κατηγορία καταλαμβάνουν το 5,3%) αναφέρονται και στη σύνθεση της μαθητικής ομάδας ως παράγοντα ενεργού συμμετοχής που αφορά σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Ανάλογα με το μαθητικό δυναμικό, σε μια σχολική μονάδα, που το προσωπικό είναι σταθερό, όπως και οι υπόλοιποι παράγοντες, είναι πιθανό τα επίπεδα ενεργού συμμετοχής να διαφοροποιούνται (N= 8).

Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σημαντικότητα των παραγόντων σε επίπεδο σχολικής μονάδας που επηρεάζουν την ενεργό συμμετοχή

Στα ερωτήματα κλειστού τύπου, στα οποία χρησιμοποιήθηκε κλίμακα ιεράρχησης, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να ιεραρχήσουν τους ακόλουθους παράγοντες που αναφέρονται σε επίπεδο σχολικής μονάδας και επηρεάζουν - βάσει της διεθνούς βιβλιογραφίας- την ενεργό συμμετοχή των μαθητών. Στον συγκεντρωτικό Πίνακα 2 αποτυπώνεται ο βαθμός σημαντικότητας που οι εκπαιδευτικοί προσδίδουν στους συγκεκριμένους παράγοντες ενεργού συμμετοχής τοποθετώντας τους κατά σειρά σημαντικότητας 1-9. Η τιμή 1 αναφέρεται στον πιο σημαντικό παράγοντα και η τιμή 9 στον λιγότερο σημαντικό.

Σύμφωνα με τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων αναφορικά με τη σημαντικότητα των ενδοσχολικών παραγόντων ενεργού συμμετοχής, οι εκπαιδευτικοί τοποθετούν το μέγεθος της σχολικής μονάδας στην προτελευταία θέση (\bar{x} : 6,29 και s:1,78) και τον τύπο (πειραματικό, ιδιωτικό, δημόσιο) της σχολικής μονάδας στην τελευταία θέση (\bar{x} =6,85 και s: 1,79).

Στις μεσαίες θέσεις αναφορικά με τον βαθμό σημαντικότητας των παραγόντων ενεργού συμμετοχής οι εκπαιδευτικοί τοποθετούν την κοινωνικο-οικονομική κατάσταση της σχολικής μονάδας (\bar{x} =4,63 και s: 1,64), τη διαρρύθμιση των χώρων (\bar{x} =4,70 και s:1,72) , τα καινοτόμα προγράμματα (\bar{x} =4,70 και s:1,91), καθώς και το αναλυτικό πρόγραμμα με τις ημερήσιες δραστηριότητες (\bar{x} =4,40 και s:1,44).

Στην πρώτη και δεύτερη θέση αντίστοιχα αναφορικά με τον βαθμό σημαντικότητας των ενδοσχολικών παραγόντων ενεργού συμμετοχής οι εκπαιδευτικοί τοποθετούν το κλίμα της σχολικής μονάδας (\bar{x} =1,69 και s:1,11) και τον διευθυντή / το προσωπικό της σχολικής μονάδας (\bar{x} =3,09 και s:1,82).

Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους ενδοσχολικούς παράγοντες ενεργού συμμετοχής υπό το πρίσμα του επιπέδου σπουδών και της διδακτικής εμπειρίας

Για να διαπιστώσουμε αν οι απόψεις των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται από τις ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνάς μας πραγματοποιήσαμε μη παραμετρικούς ελέγχους που δεν απαιτούν κανονικότητα στις κατανομές των μεταβλητών. Η κλίμακα μέτρησης των μεταβλητών πρέπει να είναι τουλάχιστον διάταξης (ordinal). Οι μη παραμετρικοί έλεγχοι μπορούν να εφαρμοστούν, στις περιπτώσεις που δεν μπορούν να εφαρμοστούν έλεγχοι της Παραμετρικής Στατιστικής και όταν τα δείγματα είναι μικρά και δεν απαιτούν εκτιμήσεις των παραμέτρων των κατανομών.

Πίνακας 2 Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τη σημαντικότητα των παραγόντων ενεργού συμμετοχής σε επίπεδο σχολικής μονάδας

Ερ. 113-120	Μέσος όρος τιμών (\bar{x})	Τυπ. Απόκ. (s)	Ελάχιστο	Μέγιστο
Το μέγεθος της σχολικής μονάδας	6,29	1,78	1,00	8,00
Ο τύπος της σχολικής μονάδας	6,85	1,79	1,00	9,00
Η κοινωνικο-οικονομική κατάσταση της σχολικής μονάδας	4,63	1,64	1,00	8,00
Η χωρική διαρρύθμιση της σχολικής μονάδας	4,70	1,72	2,00	8,00
Το κλίμα της σχολικής μονάδας	1,69	1,11	1,00	6,00
Τα καινοτόμα προγράμματα της σχολικής μονάδας	4,70	1,91	1,00	9,00
Ο διευθυντής/το προσωπικό της σχολικής μονάδας	3,09	1,82	1,00	8,00
Το αναλυτικό πρόγραμμα/ ημερήσιες δραστηριότητες	4,40	1,44	1,00	8,00
N	9,00		95	
	Ελλειπούσες		0	

Τα αποτελέσματα λοιπόν, σύμφωνα με το τεστ Mann-Whitney δείχνουν ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους ενδοσχολικούς παράγοντες που επηρεάζουν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών δε φαίνεται να διαφοροποιούνται από το επίπεδο σπουδών τους, καθώς στα ερωτήματα κλειστού τύπου που παρατέθηκαν προηγουμένως δεν καταγράφονται στατιστικά σημαντικές διαφορές. Τόσο οι εκπαιδευτικοί με αυξημένα προσόντα, όσο και οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν άλλους τίτλους σπουδών πέρα από τις βασικές σπουδές τους αναγνωρίζουν ότι η ενεργός συμμετοχή επηρεάζεται σημαντικά από τους ποικίλους ενδοσχολικούς παράγοντες. Επίσης, οι απόψεις των εκπαιδευτικών, όπως καταγράφηκαν στα συγκεκριμένα ερωτήματα δε διαφοροποιούνται και από τη διδακτική εμπειρία τους. Τόσο εκπαιδευτικοί με πολυετή διδακτική εμπειρία, όσο και εκείνοι με λιγότερα χρόνια υπηρεσίας αναγνωρίζουν την επίδραση πολλαπλών ενδοσχολικών παραγόντων στην ενεργό συμμετοχή του κάθε μαθητή.

Συζήτηση

Στο παρόν άρθρο καταγράφουμε τις απόψεις εν ενεργεία Ελλήνων εκπαιδευτικών έχοντας ως στόχευση να διερευνήσουμε την επίδραση που οι ενδοσχολικοί παράγοντες ασκούν στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας. Συνάμα, μελετούμε τη σπουδαιότητα που οι εκπαιδευτικοί προσδίδουν στους ενδοσχολικούς παράγοντες ως προς την επίδρασή τους στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών, καθώς και τη διαφοροποίησή της υπό το πρίσμα του επιπέδου σπουδών και της διδακτικής τους εμπειρίας.

Παρατηρώντας σφαιρικά τα ερευνητικά δεδομένα που παρουσιάσαμε, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι η σχολική μονάδα ως σύνολο παραγόντων παίζει καθοριστικό ρόλο στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος- ανεξάρτητα από το επίπεδο σπουδών τους και τη διδακτική τους εμπειρία- αναγνωρίζουν ότι το παιδαγωγικό κλίμα, το προσωπικό, οι κτιριακές υποδομές και το διαθέσιμο εποπτικό υλικό, καθώς επίσης και το ημερήσιο αναλυτικό πρόγραμμα παίζουν συνδυαστικά τον ρόλο τους στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών.

Επιπρόσθετα, λαμβάνοντας ως βάση την κατηγοριοποίηση των ενδοσχολικών παραγόντων που υιοθετήσαμε στο θεωρητικό τμήμα του παρόντος άρθρου, αλλά και τα ερευνητικά ευρήματά μας, διαπιστώνουμε ότι οι απόψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών που πήραν μέρος στην παρούσα έρευνα ταυτίζονται με τη διεθνή βιβλιογραφία και προσδιορίζουν τους παράγοντες που ανάγονται σε επίπεδο σχολικής μονάδας με παρόμοιο τρόπο (Ali & Hassan, 2018· Cavanagh, 2012a· 2012b· 2015· Dunleavy & Milton, 2009· Fullarton, 2002 Findlay, 2013· Harbaugh & Cavanagh, 2012· Hart et al., 2011· Oliveras-Ortiz , et al., 2017· Skinner & Pitzer, 2012· Scott-Webber et al., 2019a· Scott-Webber, Konyndyk, & French, 2019· Tarabini et al., 2019). Τα δεδομένα της παρούσας έρευνας τόσο από τα ερωτήματα ανοιχτού, όσο και κλειστού τύπου, δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με τους ενδοσχολικούς παράγοντες που καθορίζουν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών ιδιαίτερη σπουδαιότητα προσδίδουν πρωτίστως στο παιδαγωγικό κλίμα και στις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στο διδακτικό και το μαθητικό δυναμικό και ακολούθως στις κτιριακές υποδομές με το εποπτικό υλικό, δηλαδή τον περιβάλλοντα σχολικό χώρο, στον οποίο υλοποιούνται οι καθημερινές δραστηριότητες και τίθενται σε εφαρμογή τα επίσημα αναλυτικά προγράμματα σπουδών.

Όσον αφορά στον περιβάλλοντα χώρο και στα προσδιοριστικά του χαρακτηριστικά, οι εκπαιδευτικοί τονίζουν ότι οι εσωτερικοί και οι εξωτερικοί χώροι της σχολικής μονάδας αποτελούν παράγοντες που μπορούν να επηρεάζουν τα επίπεδα ενεργού συμμετοχής των μαθητών. Συσχετίζουν δηλαδή τη λειτουργική και την αισθητική διαρρύθμιση των σχολικών χώρων (αίθουσα, γωνιές, αυλή), την κοινωνικοοικονομική κατάσταση και τον εξοπλισμό της σχολικής μονάδας με την ενεργό συμμετοχή των μαθητών. Προφανώς, οι απόψεις τους σε αυτό το ζήτημα αντηχούν και τον προβληματισμό τους αναφορικά με την επίδραση που ασκούν οι ελλείψεις στον σχολικό χώρο και στις υλικοτεχνικές υποδομές πάνω στην ενεργό συμμετοχή ή την απεμπλοκή των μαθητών από τη διαδικασία της μάθησης και κατά συνέπεια, την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Από τα ευρήματα όμως αναδεικνύεται και μια αισιόδοξη οπτική. Τα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις που παραθέσαμε δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί, ακόμα και σε περιπτώσεις που δεν έχουν στη διάθεσή τους τον απαραίτητο εξοπλισμό ή διδάσκουν σε χώρους που δεν πληρούν τις απαραίτητες προϋποθέσεις, δεν εφησυχάζουν, “υπερβάλλουν εαυτώ” και επιστρατεύουν την επινοητικότητα και τη δημιουργικότητά τους, για να διαμορφώσουν συνθήκες μάθησης που να ευνοούν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών (Tsiara, 2021).

Επιπρόσθετα, η πρωτοτυπία των ευρημάτων που παρουσιάσαμε (βλ. Γράφημα 1) έγκειται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται και σε δυο ενδοσχολικούς παράγοντες, για τους οποίους δεν έχει γίνει εκτενής αναφορά στη διεθνή βιβλιογραφία. Πρόκειται, δηλαδή, για τα δεδομένα που δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί συνδέουν την ενεργό

συμμετοχή των μαθητών με τα σχολικά προγράμματα και την εξωστρέφεια της σχολικής μονάδας. Πρόκειται βέβαια, για δύο ενδοσχολικούς παράγοντες που λειτουργούν συνδυαστικά, καθώς πολλές από τις εκπαιδευτικές επισκέψεις και δράσεις λαμβάνουν χώρα κατά την υλοποίηση των σχολικών προγραμμάτων. Οι εκπαιδευτικοί, επισημαίνουν ότι το άνοιγμα της σχολικής κοινότητας στην τοπική και στην ευρύτερη κοινωνία μέσα από την υλοποίηση ποικίλων δράσεων π.χ. την υλοποίηση δράσεων κοινωφελούς χαρακτήρα, μπορεί να παίξει καθοριστικό ρόλο στην ενεργοποίησή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Πρόκειται για εύρημα που θα μπορούσε να συνδυαστεί με αντίστοιχο ευρήματα της Fullatron (2002, p. 29) που επισημαίνει ότι *«η εμπλοκή των μαθητών σε εξωδιδακτικές δραστηριότητες εμπλουτίζει τα ερεθίσματα και το επίπεδο γνώσεών τους που με τη σειρά τους επηρεάζουν την ενεργό συμμετοχή τους»*.

Προτάσεις

Οι ενδοσχολικοί παράγοντες μπορούν να διαμορφώνουν ένα σύνθετο “πλέγμα σχέσεων”, το οποίο ο εκπαιδευτικός πρέπει να λαμβάνει συνεχώς υπόψη του στην προσπάθειά του να επιτύχει αυξημένα επίπεδα ενεργού συμμετοχής των μαθητών του. Κατά τον σχεδιασμό της διδασκαλίας, την επιλογή των διδακτικών στρατηγικών και πρακτικών και τη διαμόρφωση εμπειριών μάθησης, οι παράγοντες αυτοί άλλοτε συνεπικουρούν στο έργο του εκπαιδευτικού και άλλοτε λειτουργούν ως τροχοπέδη για την επίτευξη της ενεργού συμμετοχής των μαθητών (Sakellariou & Tsiara, 2019).

Συνάμα ωστόσο, το έργο του εκπαιδευτικού καθορίζεται όχι μόνο από τον ίδιο, αλλά και από το ανθρώπινο δυναμικό ως σύνολο που στελεχώνει τη σχολική μονάδα, το οποίο με τη σειρά του καθορίζει κατά πόσο θα αναπτυχθεί ένα πλαίσιο ευελιξίας. Φαίνεται ότι οι επιλογές του διευθυντή και του διδακτικού προσωπικού και κατά συνέπεια το παιδαγωγικό κλίμα που διαμορφώνεται καθορίζουν τις εκπαιδευτικές δράσεις που μπορούν να διαμορφώσουν συνθήκες ευνοϊκές προς την ενεργό συμμετοχή των μαθητών (Sakellariou & Tsiara, 2017).

Όταν λοιπόν στη σχολική μονάδα διαμορφώνεται παιδαγωγικό κλίμα που υποστηρίζει την αυτενέργεια, τα παιδιά μπορεί να είναι οι συμπρωταγωνιστές των μαθησιακών εμπειριών τους και ως εκ τούτου να επιδεικνύουν αυξημένα επίπεδα ενεργού συμμετοχής (Jacobsen, Eggen & Kauchak, 2009).

Αναμφισβήτητα, η φωνή των μαθητών μπορεί να αντηχεί τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες για παραγωγικές εμπειρίες μάθησης και οι προτάσεις τους να αποτελέσουν αφορμή για τη διαμόρφωση περιβαλλόντων μάθησης που θα ενισχύουν περαιτέρω την ενεργό πρόσκτηση της γνώσης. Για παράδειγμα, η εμπλοκή των μαθητών στον σχεδιασμό των χώρων μάθησης μπορεί να είναι ένα πρώτο βήμα για τη βελτίωση του μαθησιακού περιβάλλοντος και των σχολικών μονάδων (Σακελλαρίου κ. ά., 2016).

Επιπρόσθετα, αν το παιδαγωγικό κλίμα της σχολικής μονάδας παρέχει στους μαθητές ευκαιρίες να εμπλακούν σε δράσεις που σχετίζονται και ενισχύουν την εξωστρέφεια της σχολικής μονάδας, στις οποίες η συνεργασία με τα μέλη της κοινότητας και η επίτευξη ενός κοινωφελούς σκοπού αποτελούν προϋπόθεση, τότε η ενεργός συμμετοχή αγγίζει τα ανώτερα επίπεδα, που αποφέρει καρπούς, όχι μόνο στη μαθησιακή διαδικασία, αλλά και στην ίδια τη ζωή. Το πιο σημαντικό, δηλαδή, που μπορεί να ανακύψει από την εξωστρέφεια της σχολικής μονάδας και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών είναι η διαμόρφωση του μελλοντικού ενεργού πολίτη.

Περιορισμοί της έρευνας

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας διαμορφώθηκαν από τα χαρακτηριστικά του δείγματος, τις διαδικασίες λήψης των συνεντεύξεων και συλλογής των δεδομένων, αλλά και από τις διαδικασίες ανάλυσής τους. Γι' αυτό τα ευρήματά μας (ειδικά όσα προέκυψαν από την επαγωγική στατιστική ανάλυση,) δεδομένου του μικρού δείγματος θα πρέπει να ερμηνεύονται με προσοχή και να θεωρούνται ως ένα πρώτο βήμα σε ερευνητικό επίπεδο που στοχεύει στο να επισημάνει τα σημαντικά ζητήματα που αφορούν στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών. Η εκτίμησή μας είναι ότι τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας θα μπορούσαν να ήταν διαφορετικά αν χρησιμοποιούνταν συνδυασμός των μεθόδων συλλογής στοιχείων. Η συνέντευξη ως μέθοδος παραγωγής ερευνητικών δεδομένων μπορεί να παράσχει μια λεπτομερή περιγραφική καταγραφή για το πώς οι εκπαιδευτικοί εκλαμβάνουν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία μάθησης. Ωστόσο, η συνέντευξη παρουσιάζει σημαντικές αδυναμίες. Οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι προκαταλήψεις του ερευνητή μπορούν να επηρεάσουν την ποιότητα, το βάθος και τον τύπο των απαντήσεων.

Επίδραση στα ευρήματα μπορεί να έχουν, συνάμα και οι διαδικασίες λήψης των συνεντεύξεων (ηχογράφηση, καταγραφή στο ερωτηματολόγιο), αλλά και η «συλλογή των ποιοτικών δεδομένων που καταλήγει σε συσσώρευση μεγάλου όγκου πληροφοριών» (Bryman, 2017, p. 647). Πράγματι, και στην παρούσα έρευνα, τα δεδομένα της κάθε συνέντευξης ήταν πολλά, δυσχεραίνοντας την κωδικοποίηση και τη διαμόρφωση των κατηγοριών και των επαναλαμβανόμενων μοτίβων.

Όσον αφορά στην ερευνητική μεθοδολογία, ένας εμφανής περιορισμός είναι η μονόπλευρη διερεύνηση των διαστάσεων της έρευνας μέσα από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών και μόνο. Η φωνή των μαθητών σχετικά με τους ενδοσχολικούς παράγοντες θα μπορούσε να επιβεβαιώσει κατά πόσο οι απόψεις των εκπαιδευτικών αποτυπώνουν και την καθημερινή παιδαγωγική πραγματικότητα, όπως διαμορφώνεται στην κάθε σχολική μονάδα. Η μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να στραφεί στη διερεύνηση των απόψεων των μαθητών σχετικά με τους παράγοντες που ανάγονται σε επίπεδο σχολικής μονάδας και να αποτυπώσει τις ανάγκες, τις προτάσεις και τα οράματα των μαθητών σχετικά με τα περιβάλλοντα μάθησης που πολλαπλασιάζουν τις ευκαιρίες ενεργοποίησής τους.

Σημειώσεις

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

² Πρόκειται για ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα βελτίωσης της χωρικής διαρρύθμισης με εστίαση στην αύξηση της ενεργού συμμετοχής των μαθητών δεύτερης και τρίτης τάξης. Κατά την ερευνητική διαδικασία οι ερευνητές χρησιμοποίησαν κλειδές καταγραφής και άτυπες παρατηρήσεις.

³ Μέσα από ημιδομημένες συνεντεύξεις καταγράφονται οι απόψεις, οι πρακτικές και τα εμπόδια που οι εκπαιδευτικοί συναντούν στην εφαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων. Τα ευρήματα δείχνουν ότι οι νηπιαγωγοί παρόλο που έχουν θετική άποψη γενικά για το Αναλυτικό Πρόγραμμα, ως σημαντικό εργαλείο για την αναβάθμιση της ποιότητας δουλειάς τους στο νηπιαγωγείο αξιολογούν την ποιότητα του ισχύοντος αναλυτικού προγράμματος ως μέτρια και κρίνουν αναγκαία τη βελτίωσή του (Νάτσια, 2018).

⁴ Η διερεύνηση των ενδοσχολικών παραγόντων που διαμορφώνουν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών αποτελεί τμήμα ευρύτερης έρευνας που εστιάζει στις απόψεις εκπαιδευτικών προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας για την ενεργό συμμετοχή των μαθητών, καθώς και τις στρατηγικές διδασκαλίας που την ενισχύουν.

⁵ Πρόκειται για το πλήθος των απαντήσεων (Σ) σε όλες τις κατηγορίες. Το Ν αφορά στο πλήθος των απαντήσεων στη συγκεκριμένη κατηγορία.

Βιβλιογραφία

- Ali, M. M., & Hassan, N. (2018). Defining concepts of student engagement and factors contributing to their engagement in schools, *Creative Education*, 9, 2161-2170. <https://doi.org/10.4236/ce.2018.914157>
- Brewster, C., & Fager, J. (2000). *Increasing student engagement and motivation: from time on task to homework*. Northwest regional educational laboratory. <http://www.nrel.org/request/oct00/textonly.html>.
- Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας* (Α. Αϊδίνης, Επιμ., Π. Σακελλαρίου, Μτφρ.). Gutenberg.
- Γκέσιου, Γ. (2019). *Η παιδαγωγική αναδιαμόρφωση των υπαίθριων περιβαλλόντων του νηπιαγωγείου σε τόπους μάθησης και παιχνιδιού μέσω συμμετοχικών προσεγγίσεων* [Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων]. <https://freader.ekt.gr/eadd/index.php?doc=46111&lang=el>
- Cavanagh, R. (2012a). Associations between the classroom learning environment and student engagement in learning 1: A Rasch Model Approach. ED542253 <https://eric.ed.gov/?id=ED542253>
- Cavanagh, R. (2012). Engagement in classroom learning: Ascertaining the proportion of students who have a balance between what they can do and what they are expected to do. In *AARE 2012 Conference Proceedings & Program* (pp. 1-8). Australian Association for Research in Education (AARE).
- Cavanagh, R. (2015). A unified model of student engagement in classroom learning and classroom learning environment: one measure and one underlying construct. *Learning Environments Research*, 18(3), 349-361.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (Χ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλόπουλου, Μτφρ.). Μεταίχμιο.
- Creswell, J. W. (2008). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE Publications.
- Dunleavy, J., & Milton, P. (2009). *What did you do in school today? Exploring the concept of student engagement and its implications for teaching and learning in Canada*. Canadian Education Association (CEA), 1-22.
- Findlay L. (2013). *A qualitative investigation into student and teacher perceptions of motivation and engagement in the secondary mathematics classroom* [Honours thesis, Avondale College of Higher Education].
- Fontana, A., & Frey, J. H. (2000). The interview: From structured questions to negotiated text. In K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed.) (pp. 645-672). Sage Publications, Inc.
- Fredericks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59 - 109.
- Fullarton, S. (2002). Student engagement with school: individual and school-level influences. LSAY Research Reports. ED470798 <https://eric.ed.gov/?id=ED470798> p. 59
- Harbaugh, A., & R. Cavanagh. (2012). Associations between the classroom learning environment and student engagement in learning 2: A structural equation modeling approach. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED542256.pdf>
- Hart, S., Stewart, K., & Jimerson, S. (2011). The student engagement in Schools Questionnaire (SESQ) and the Teacher Engagement Report Form-New (TERF-N): Examining the preliminary evidence. *Contemporary School Psychology*, 15, 67-79.

- Haski, H., & Barnett, D. (2010). *Increasing Student Engagement and Embedded Learning Opportunities in Early Literacy -Instruction at an Urban Preschool through Teacher Instructional Support and Feedback*. A dissertation submitted to the Graduate School of the University of Cincinnati.
- Jacobsen, D., Eggen, P., & Kauchak, D. (2009). *Μέθοδοι διδασκαλίας: ενίσχυση παιδιών από το νηπιαγωγείο έως το λύκειο*. (Επιμ.) Μ. Σακελλαρίου & Μ. Κόνσολας. (Μτφρ. Ρ. Λαμπρέλλη). Διάδραση.
- Καλογιαννάκη, Π. (2011). *Συγκριτική Παιδαγωγική: επιστημολογικά και μεθοδολογικά ζητήματα-κύριοι εκπρόσωποι*. Ίων.
- Ling, S., & Barnett, D. (2013). Increasing preschool student engagement during group learning activities using a group contingency. *Topics in Early Childhood Special Education*, 33, 186-196.
- Lodico, M., Spaulding, D., & Voegtler, K. (2010). *Methods in educational research: From theory to practice*. John Wiley & Sons inc.
- Νάτσια, Ε. (2018). *Απόψεις νηπιαγωγών για την ποιότητα των αναλυτικών προγραμμάτων προσχολικής εκπαίδευσης* [Μεταπτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων].
- NAEYC (2005). *Early Childhood Program Standards*. NAEYC Publishing. <http://www.naeyc.org/accreditation/performancecriteria/programstandards.html>.
- NAEYC (2009). *Position statements on curriculum, assessment, and program evaluation*. NAEYC Publishing. Retrieved from: <http://www.naeyc.org/positionstatements/cape>.
- Oliveras-Ortiz, Y. Bouillion, D & Asbury, L (2017). *The Impact of Learning Environments on Student Engagement*. VLK Architects.
- OECD (2006). *Starting strong II: Early childhood education and care*. OECD Publishing. http://www.oecdilibrary.org/education/starting-strong-ii_9789264035461-en
- OECD (2011). *Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care Designing and implementing curriculum and standards*. OECD Publishing. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264123564-5-en>.
- OECD (2012). *Starting Strong III. A Quality Tool Box for Early Childhood Education*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/school/startingstrongiii-aqualitytoolboxforearlychildhoodeducationandcare.htm>
- Riley, D., San Juan, R., Klinkner J, & Ramminger, A. (2018). *Κοινωνική και Συναισθηματική Ανάπτυξη στην Προσχολική Αγωγή και Εκπαίδευση. Συνδέοντας τις δομές με την επιστήμη και την πρακτική*. (Μ. Σακελλαρίου, Επιμ). Πεδίο.
- Rentzou, K., & Sakellariou, M. (2013). Researcher's and parents' perspectives on quality of care and education. *Early Child Development and Care*, 183 (2), 294-307.
- Roopaarine, J. & Johnson, J. (2019). *Ποιοτικά Προγράμματα για την Εκπαίδευση της πρώιμης Παιδικής και της Νηπιακής Ηλικίας: Μια Τεκμηριωμένη Διαδρομή 25 Ετών*. (Επιμ.) Μ., Κόνσολας, & Ν. Ανδρεαδάκης. Παπαζήση.
- Σακελλαρίου, Μ. (2008). *Συνεργασία οικογένειας και νηπιαγωγείου*. Εκδόσεις ιδίας.
- Σακελλαρίου, Μ. Ι. (2012). *Εισαγωγή στη διδακτική της παιδαγωγικής εργασίας του νηπιαγωγείου: θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές*. Γιαχούδη.
- Σακελλαρίου, Μ., Αναγνωστοπούλου, Ρ., & Στράτη, Γ. (2015). Διερεύνηση των απόψεων, των πεποιθήσεων και των υιοθετημένων πρακτικών παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας για τις τάξεις «της χαράς» Εισήγηση στο Διεθνές Συμπόσιο με θέμα «Παιδαγωγική της χαράς. Προς ένα αντισυμβατικό σχολείο».

- Σακελλαρίου, Μ., Βάσση, Χ., Γκέσιου, Γ., & Τσιάρα, Ε. (2016). Από την ενεργητική συμμετοχή και τον συμμετοχικό σχεδιασμό των χώρων μάθησης στη διαμόρφωση του ενεργού πολίτη. «*Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 15, 48-61.
- Σακελλαρίου, Μ., & Γκέσιου, Γ. (2015). Η διερεύνηση της μάθησης στους υπαίθριους σχολικούς χώρους. Οι εξωτερικοί χώροι των νηπιαγωγείων, ως παιδαγωγικά εργαλεία για το παιχνίδι, την ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών. Μία συγκριτική ερευνητική προσέγγιση μεταξύ δύο ευρωπαϊκών πόλεων, Νάουσα (Ελλάδα) και Innsbruck (Austria). Στο Ε. Γουργιώτου & Κ. Α. Ουγγρίνης (Επιμ.), *Αρχιτεκτονικές και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για τη δημιουργία τόπων μάθησης στο νηπιαγωγείο* (σσ. 227-254). Δίσιγμα.
- Σακελλαρίου, Μ., & Τσιάρα, Ε. (2017). Ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία μάθησης. Αίτημα των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση πάνω σε μαθητοκεντρικές στρατηγικές διδασκαλίας. Πρακτικά του 11^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Ο.Μ.Ε.Ρ. Ελλάδος-ΤΕΑΠΥ-ΕΚΠΑ «Από εδώ και από παντού εκπαιδευτικές αλλαγές και παιδαγωγικές πρακτικές για ένα ανοιχτό σχολείο (σ. 554-565).
- Sakellariou, M., & Tsiara, E. (2019). Teachers' perspectives on constructivist teaching strategies that enhance student engagement in preschool settings. *Proceedings of the 2nd International Academic Conference on Humanities and Social Science*. Rome, 17-19 February. Retrieved from: <http://www.dpublication.com/abstract-of-2nd-iachss/iachss-22-132/>
- Sakellariou, M., & Tsiara, E. (2017). Greek teachers' perceptions of their role as a key factor in preschoolers' engagement. *Proceedings of 69 World Assembly and International Conference "Early Childhood Relationships: The Foundation for a Sustainable Future"*. Opatija, Croatia 19 - 24 June. Retrieved from: <http://omep.hr/assets/zbornik.pdf#page=315>
- Scott-Webber, L. Konyndyk, R., & Denison, M. (2019a). POE: Understanding innovative learning places and their impact on student academic engagement – index 6-8 'alpha' survey developments. *Journal of Education and Learning*, 8(5), 31-56. DOI:10.5539/jel.v8n5p31
- Scott-Webber, L., Konyndyk, R., & French, A. (2019b). Developing instruments: Student academic engagement levels and satisfaction with school design. *European Scientific Journal*, 15(1), 325. DOI:10.19044/esj.2019.v15n1p325
- Skinner, E., & Belmont, M. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behaviour and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-581.
- Skinner, E., & Pitzer, J. (2012). Developmental dynamics of engagement, coping, and everyday resilience. In S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *The Handbook of research on student engagement* (pp. 21-45). New York: Springer Science.
- Τσιάρα, Ε. (2021). *Απόψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής και πρωτοσχολικής αγωγής σχετικά με τις στρατηγικές & πρακτικές διδασκαλίας που ενισχύουν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία* [Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων].
- Tarabini, A., Curran, M., Montes A., & Parcerisa, L. (2019). Can educational engagement prevent Early School Leaving? Unpacking the school's effect on educational success. *Educational Studies*, 45(2), 226-241. DOI: [10.1080/03055698.2018.1446327](https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1446327)
- Williford, A., Maier, M., Downer, J., Carter, L., & Sanger, C. (2013). Understanding how children's engagement and teachers' interactions combine to predict school readiness. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 34(6), 299-309, DOI:10.1016/j.appdev.2013.05.002