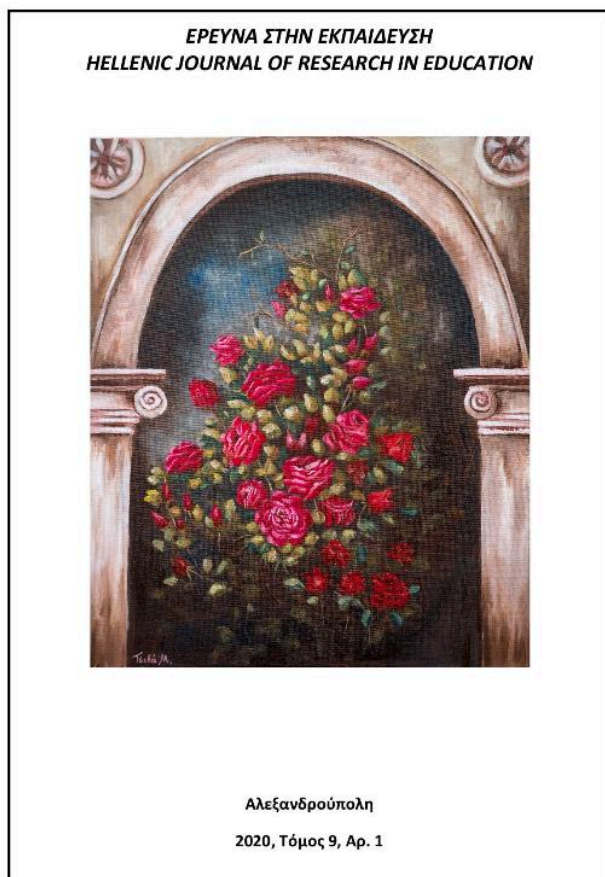


Έρευνα στην Εκπαίδευση

Τόμ. 9, Αρ. 1 (2020)



Αποδομώντας και αναδομώντας τις πεποιθήσεις των υποψηφίων εκπαιδευτικών: Ένα πρόγραμμα παρέμβασης στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης

Σοφία Αυγητίδου, Χρηστίνα Σιδηροπούλου

doi: [10.12681/hjre.23311](https://doi.org/10.12681/hjre.23311)

Copyright © 2020, Σοφία Αυγητίδου, Χρηστίνα Σιδηροπούλου



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

Βιβλιογραφική αναφορά:

Αυγητίδου Σ., & Σιδηροπούλου Χ. (2020). Αποδομώντας και αναδομώντας τις πεποιθήσεις των υποψηφίων εκπαιδευτικών: Ένα πρόγραμμα παρέμβασης στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 9(1), 77-91. <https://doi.org/10.12681/hjre.23311>

Αποδομώντας και αναδομώντας τις πεποιθήσεις των υποψηφίων εκπαιδευτικών: Ένα πρόγραμμα παρέμβασης στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης

Σοφία Αυγητίδου^α, Χρηστίνα Σιδηροπούλου^β

^α Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών

^β Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών

Περίληψη

Έρευνες έχουν δείξει ότι οι πεποιθήσεις των υποψηφίων εκπαιδευτικών επηρεάζουν τον τρόπο κατανόησης των επιστημονικών θεωριών και τις εκπαιδευτικές πρακτικές τους κατά τη διάρκεια της αρχικής τους εκπαίδευσης. Στην παρούσα ποιοτική έρευνα εξετάζεται η νοηματοδότηση της έννοιας της επιτυχημένης δραστηριότητας στο νηπιαγωγείο, καθώς και του ρόλου της νηπιαγωγού και του ρόλου των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, από 31 υποψηφίους εκπαιδευτικούς πριν και μετά από μία παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της πρακτικής τους άσκησης. Η συλλογή δεδομένων έγινε μέσω ανοιχτών ερωτηματολογίων στην αρχή και στο τέλος της παρέμβασης. Υιοθετήθηκε το θεωρητικό πλαίσιο της εννοιολογικής αλλαγής για να διερευνηθεί τόσο το περιεχόμενο όσο και η δομή των πεποιθήσεων των υποψηφίων εκπαιδευτικών πριν και μετά την παρέμβαση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι πεποιθήσεις των υποψηφίων εκπαιδευτικών μετατοπίστηκαν διαφοροποιημένα μετά την παρέμβαση ως προς την αναθεώρηση του συνόλου ή μέρους των αρχικών τους πεποιθήσεων και ως προς τη συνέπεια της μετατόπισης της εκπαιδευτικής τους θεωρίας. Σχεδόν οι μισοί φοιτητές/τριες σημείωσαν μετατοπίσεις είτε εμπλουτίζοντας τις αρχικές εκπαιδευτικές τους πεποιθήσεις με σύγχρονες εκπαιδευτικές αρχές είτε τροποποιώντας μέρος των αρχικών τους πεποιθήσεων, με αποτέλεσμα να κυριαρχούν μικτά νοητικά μοντέλα χωρίς εσωτερική συνέπεια. Μικρότερος αριθμός φοιτητών/τριών μετατόπισε σημαντικά και με συνέπεια τις πεποιθήσεις του από ένα μικτό τεχνοκρατικό-δασκάλοκεντρικό ή από ένα μικτό τεχνοκρατικό-παιδοκεντρικό μοντέλο σε ένα ερευνητικό-αναστοχαστικό μοντέλο. Τέλος, ο ίδιος περίπου μικρός αριθμός φοιτητών/τριών δεν εμφάνισε καμία ουσιαστική μετατόπιση των αρχικών του πεποιθήσεων. Τα αποτελέσματα αυτά συζητούνται σε σχέση με τις διαδικασίες εκπαίδευσης των μελλοντικών εκπαιδευτικών.

Abstract

Research has shown that pre-service teachers' beliefs influence their understanding of scientific theories and their educational practice during their initial education. The current research studies the meaning given by 31 pre-service teachers to successful teaching activity as well as the role of kindergarten teacher and children in early childhood education before and after an intervention during their teaching practice. Data collection was made through open questionnaires at the beginning and end of the intervention. The theoretical framework of conceptual change was employed to study the content and structure of pre-service teachers' beliefs before and after the intervention. Results showed that their beliefs altered in different ways after the intervention in relation to the reconceptualisation of the total or part of their prior beliefs and the consistency of their revised educational theories. Almost half of the pre-service teachers altered their prior beliefs, either through their enrichment with current pedagogical principles or through their modification, thus leading to the dominance of mixed mental models without internal consistency. Fewer student teachers modified significantly their prior beliefs moving from a mixed technocratic – teacher centered or a mixed technocratic – child centered model to a research-reflective model. Last, a similar small number of student teachers did not report any significant change of their prior beliefs. Results are discussed in relation to the processes employed in initial teacher education.

Υπεύθυνος επικοινωνίας: Σοφία Αυγητίδου, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Τ.Θ. 21, 53100, Φλώρινα, saugitidou@uowm.gr

URL: <http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hjre/index>

© 2020, Σ. Αυγητίδου, Χ. Σιδηροπούλου
Άδεια CC-BY-SA 4.0

Λέξεις-κλειδιά: Αρχική εκπαίδευση εκπαιδευτικών, πρακτική άσκηση, πεποιθήσεις, εννοιολογική αλλαγή.

Keywords: Initial teacher education, teaching practice, beliefs, conceptual change.

Εισαγωγή

Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν ήδη πολλά γι' αυτό που θα σπουδάσουν, από τη στιγμή που βίωσαν για πολλά χρόνια, σε διαφορετικά σχολεία και με διαφορετικούς εκπαιδευτικούς, τις διδακτικές και μαθησιακές διαδικασίες. Με αυτόν τον τρόπο έρχονται με ήδη διαμορφωμένες πεποιθήσεις για το γνωστικό αντικείμενο που θα σπουδάσουν στο Πανεπιστήμιο (Pajares, 1992· Fives & Buehl, 2008). Ωστόσο, η εμπειρική αυτή γνώση δε φαίνεται να διευκολύνει την κατανόηση των επιστημονικών θεωριών για τη μάθηση και τη διδασκαλία που καλούνται να γνωρίσουν, μεταξύ άλλων, κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Το εύρημα αυτό έχει εξηγηθεί με ποικίλους και συμπληρωματικούς τρόπους. Αρχικά, η αξιοποίηση της κριτικής σκέψης και της κριτικής ερμηνείας των εκπαιδευτικών εμπειριών των υποψηφίων εκπαιδευτικών από την οπτική ενός μελλοντικού εκπαιδευτικού και υπό το φως, μάλιστα, επιστημονικών θεωριών, δεν είναι αυτονόητη. Αντίθετα, οι προηγούμενες αντιλήψεις και εμπειρίες τους έχει εντοπιστεί ότι λειτουργούν ως ένα «φίλτρο» κατανόησης των επιστημονικών θεωριών (Richardson, 2003). Επιπλέον, οι νέες πληροφορίες, επιστημονικές γνώσεις και δεξιότητες που καλούνται να αποκτήσουν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί στο Πανεπιστήμιο έρχονται πολλές φορές σε αντίθεση με τη δομή της υπάρχουσας, βασισμένης στην εμπειρία τους, γνώσης. Με αποτέλεσμα, να μην γίνονται εύκολα κατανοητές ή, για την ακρίβεια, να δημιουργούνται παρανοήσεις κατά την προσπάθεια των υποψηφίων εκπαιδευτικών να συγκροτήσουν μία νέα θεωρία με βάση τις επιστημονικές γνώσεις που διδάσκονται (Vosniadou, 2013). Τέλος, υπάρχει η υπόθεση ότι, ενώ οι εκπαιδευτές των υποψηφίων εκπαιδευτικών προσπαθούν να τους υποστηρίξουν με διαφορετικούς τρόπους στην κατάκτηση της σύγχρονης επιστημονικής γνώσης, δε δίνουν παρόλ' αυτά αρκετή βαρύτητα στη γνώση του περιεχομένου και της δομής της σκέψης των υποψηφίων εκπαιδευτικών, ώστε να επιφέρουν αλλαγές σ' αυτήν (Vosniadou, et.al. 2020, σελ. 15). Το αποτέλεσμα, σε αυτή την περίπτωση, είναι η απουσία μιας συστηματικής προσπάθειας αποδόμησης και αναπλαισίωσης των πεποιθήσεων των υποψηφίων εκπαιδευτικών μέσα από α) τη συνεχή διερεύνηση του περιεχομένου και της δομής της σκέψης τους και β) τη στοχευμένη υλοποίηση παρεμβάσεων σε συνεχή αλληλεπίδραση με την προηγούμενη διερεύνηση. Συνεπώς, η ανάγκη κατανόησης του περιεχομένου και του τρόπου δόμησης των πεποιθήσεων των υποψηφίων εκπαιδευτικών, με στόχο την εστιασμένη αποδόμησή τους, είναι απαραίτητη. Στην παρούσα μελέτη παρουσιάζουμε τα αποτελέσματα μιας τέτοιας συστηματικής παρέμβασης με στόχο την αποδόμηση και αναπλαισίωση των εκπαιδευτικών πεποιθήσεων των υποψηφίων εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας. Η συστηματική αυτή παρέμβαση προήλθε μετά από διερεύνηση της εκπαιδευτικής τους σκέψης (Αυγητίδου & Σιδηροπούλου, 2020). Στη συγκεκριμένη εργασία μελετούμε τις μετατοπίσεις των υποψηφίων εκπαιδευτικών μετά το τέλος της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Συγκεκριμένα, διερευνούμε τις μετατοπίσεις στην εκπαιδευτική τους σκέψη ως προς το περιεχόμενο και το είδος των αλλαγών της, αξιοποιώντας την προσέγγιση της εννοιολογικής αλλαγής.

Θεωρητικό πλαίσιο

Το θεωρητικό πλαίσιο της εννοιολογικής αλλαγής εξυπηρετεί τις ανάγκες αυτής της έρευνας καθώς εξετάζει τη μάθηση που συμβαίνει όταν τα άτομα εκτίθενται σε νέες πληροφορίες που απαιτούν σημαντική αναθεώρηση των προηγούμενων γνώσεών τους (Vosniadou, 2013). Σύμφωνα με τη διερεύνηση που πραγματοποιήσαμε, οι αρχικές πεποιθήσεις των υποψηφίων εκπαιδευτικών που μελετάμε απέχουν πολύ από τις σύγχρονες επιστημονικές απόψεις που αναγνωρίζουν τη σημασία του πλαισίου της τάξης και δίνουν έμφαση στην εκπαιδευτική διαδικασία με βάση τις κονστρουκτιβιστικές και τις κοινωνικο-πολιτισμικές θεωρίες μάθησης (Αυγητίδου & Σιδηροπούλου, 2020). Υπό αυτή την έννοια, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναθεωρήσουν ή να μετατοπίσουν ή να τροποποιήσουν τις εκπαιδευτικές τους πεποιθήσεις κατά τη διάρκεια των αρχικών τους σπουδών προς έναν επιστημονικό και τεκμηριωμένο λόγο.

Το σύγχρονο ενδιαφέρον στην έρευνα για την εννοιολογική αλλαγή επικεντρώνεται στην κατανόηση της δομής ενός συστήματος πεποιθήσεων, με την έννοια ότι δεν μας ενδιαφέρει μόνο το περιεχόμενο των πεποιθήσεων για διαφορετικά ζητήματα, αλλά και ο τρόπος που αλληλεπιδρούν αυτές οι πεποιθήσεις κατασκευάζοντας ένα σύστημα πεποιθήσεων, μία θεωρία πλαισίου (Vosniadou, et. al. 2020, σελ. 3). Η ικανότητα των ανθρώπων να κατασκευάζουν νοητικά μοντέλα για την κατανόηση του κόσμου αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό του ανθρώπου (Vosniadou, 1994). Τα μοντέλα αποτελούν συστήματα εννοιών που αποτελούνται από διαφορετικά στοιχεία, σχέσεις και λειτουργίες και αναπαριστούν τον τρόπο κατανόησης του κόσμου και χρησιμοποιούνται για να δομήσουν, να περιγράψουν ή να εξηγήσουν τον τρόπο λειτουργίας ενός συστήματος με στόχο την πρόβλεψη και τη διαχείρισή του (Lesh & Doerr, 2003, σελ. 10). Η γνωστική διαδικασία με την οποία προσαρμόζονται ή αναδομούνται τα νοητικά αυτά μοντέλα αφορά στην εννοιολογική αλλαγή.

Οι αλλαγές σε εννοιολογικό επίπεδο έχουν καταγραφεί με διαφορετικό τρόπο στη βιβλιογραφία, αναδεικνύοντας τόσο τους μηχανισμούς/διαδικασίες αλλαγής όσο και τις επιπτώσεις διαφορετικών μηχανισμών στις αλλαγές που επιτυγχάνονται. Πολύ συχνά αναφέρεται ο μηχανισμός της προσθήκης νέων επιστημονικών γνώσεων στην πρότερη γνώση (μηχανισμός εμπλουτισμού) με αποτέλεσμα οι αλλαγές στις πεποιθήσεις να είναι αποσπασματικές (fragmented) ή να οδηγούν σε νέες παρανοήσεις (Vosniadou & Brewer, 1992· Vosniadou & Skopeliti, 2018). Επίσης, το αίτημα αναπαραγωγής της γνώσης που συχνά μεταδίδεται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία οδηγεί ουσιαστικά σε αδύναμη αναδόμηση (weak restructuring) των νοητικών αυτών μοντέλων (Vosniadou, 1994). Αντίθετα, μια ριζική εννοιολογική αλλαγή απαιτεί την κατανόηση των επιστημονικά αποδεκτών εννοιών και την επανακατηγοριοποίηση των αρχικών εννοιών σε νέες οντολογικές κατηγορίες (Βοσνιαδου, Βαμβακούση & Σκοπελίτη, 2008). Η ριζική εννοιολογική αλλαγή χρειάζεται όμως συστηματική εκπαιδευτική παρέμβαση και πολύ χρόνο, αφού η αλλαγή που συμβαίνει σε μια έννοια δε σημαίνει απαραίτητα ανάλογες αλλαγές και στις άλλες έννοιες που συνδέονται μαζί της σε ένα σύστημα πεποιθήσεων (Vosniadou & Brewer, 1992). Το αποτέλεσμα είναι συχνά η δημιουργία μικτών μοντέλων, στα οποία συνυπάρχουν οι αρχικές με τις αλλαγμένες πεποιθήσεις και με αντιφάσεις μεταξύ τους, όπως έχει παρατηρηθεί, χωρίς όμως να υπάρχει συναίσθηση της εσωτερικής τους ασυνέπειας (Βοσνιαδου, Βαμβακούση & Σκοπελίτη, 2008).

Σε κάποιες περιπτώσεις έχει αναφερθεί ότι η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, λόγω της σύντομης διάρκειάς της, δεν μπορεί να επιφέρει αλλαγές στη διδακτική σκέψη των υποψηφίων εκπαιδευτικών (Kagan, 1992· Richardson, 2003). Σε άλλες περιπτώσεις ωστόσο, αποτελέσματα ερευνών έδειξαν ότι μέσα από την εκπαίδευση των υποψηφίων εκπαιδευτικών μπορεί να επέλθουν αλλαγές στις εκπαιδευτικές πεποιθήσεις και τις προσωπικές θεωρίες

τους, αρκεί να ληφθούν υπόψη οι πηγές από τις οποίες αντλούν αυτές οι πεποιθήσεις (Levin & He, 2008) και να ενισχυθεί η διερεύνηση και ο αναστοχασμός κατά την εμπειρία τους στην πρακτική άσκηση (Cole & Knowles, 1993). Ιδιαίτερα, η προσέγγιση της εννοιολογικής αλλαγής καταγράφει τεχνικές για το σχεδιασμό ενός κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος που θα ενισχύσει τη μεταγνωσιακή επίγνωση των εκπαιδευόμενων και θα προκαλέσει γνωστική σύγκρουση (Vosniadou, Ioannides, Dimitracopoulou & Papademetriou, 2001). Τέτοιες τεχνικές αξιοποιήθηκαν κατά την εκπαιδευτική μας παρέμβαση όπως φαίνεται στο επόμενο υποκεφάλαιο.

Το πλαίσιο της εκπαιδευτικής παρέμβασης

Η εκπαιδευτική παρέμβαση σχεδιάστηκε, υλοποιήθηκε και αξιολογήθηκε στο πλαίσιο του Δ' εξαμήνου σπουδών των υποψηφίων εκπαιδευτικών και ειδικότερα στο πλαίσιο του μαθήματος «Πρακτική Άσκηση: Παρατηρήσεις - Αναστοχασμοί» του Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, διάρκειας ενός εξαμήνου. Η πρακτική άσκηση του τέταρτου εξαμήνου περιλαμβάνει θεωρητικά μαθήματα που αποσκοπούν στην υποστήριξη των φοιτητών/τριών σχετικά με α) τη μέθοδο παρατήρησης, β) τις θεματικές της παρατήρησης (π.χ. χώρος, παιχνίδι, συμμετοχή παιδιών, διαλογικές πρακτικές), και γ) τους τρόπους ερμηνείας των δεδομένων που θα συλλέξουν. Επιπλέον, περιλαμβάνει παρατηρήσεις σε τάξεις νηπιαγωγείου και συμπλήρωση εστιασμένων φύλλων παρατήρησης, εργαστήρια εστιασμένου αναστοχασμού βάσει των φύλλων παρατήρησης των φοιτητών/τριών και του αναστοχαστικού διαλόγου που αναπτύσσεται στο μάθημα με βάση τις ερμηνείες της παρατήρησης, δημιουργία σχεδίου δράσης από τους φοιτητές σύμφωνα με τις παρατηρήσεις τους στο νηπιαγωγείο και τέλος, σχεδιασμό, υλοποίηση και αξιολόγηση μιας σύντομης παρέμβασης.

Η εκπαιδευτική παρέμβαση διήρκησε όλο το εξάμηνο και διαμορφώθηκε με βάση τις διαπιστώσεις από την καταγραφή και ανάλυση των αρχικών πεποιθήσεων των υποψηφίων εκπαιδευτικών, όπως αυτή αποτυπώθηκε σε προηγούμενη έρευνα (Αυγητίδου & Σιδηροπούλου, 2020). Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής ανέδειξαν την ανάγκη ενίσχυσης της κατανόησης του πλαισίου, και της διαδικασίας συνδιαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πράξης από τους υποψηφίους εκπαιδευτικούς, κάνοντας φανερή την ανάγκη μετακίνησης από το τεχνοκρατικό στο ερευνητικό-αναστοχαστικό μοντέλο. Η παρέμβαση που σχεδιάσαμε υλοποιήθηκε στο πλαίσιο μιας έρευνας-δράσης με βασικά ερωτήματα: «πώς μπορούμε να υποστηρίξουμε τους υποψηφίους εκπαιδευτικούς να ξανασκεφτούν τις παραδοχές τους για την εκπαίδευση και να ερμηνεύσουν κριτικά τόσο την ίδια τους την εμπειρία ως μαθητές και μαθήτριες όσο και τις παρατηρήσεις που κάνουν στα νηπιαγωγεία;» και «πώς μπορούν να αξιοποιήσουν τις σύγχρονες θεωρίες και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις για να κατανοήσουν, αλλά και για να σχεδιάσουν την εκπαιδευτική πράξη αναγνωρίζοντας το ρόλο του εκπαιδευτικού πλαισίου και τη δυναμική της εκπαιδευτικής διαδικασίας;».

Οι μέθοδοι που επιλέξαμε στην παρέμβαση επιδίωκαν: α) την εστιασμένη πρόκληση αναστοχασμού των προσωπικών θεωριών και βιωμάτων των υποψηφίων εκπαιδευτικών, όπως καταγράφονταν από τους ίδιους σε γραπτές αναφορές σχετικά με την μαθητική τους εμπειρία, τις παρατηρήσεις τους στα νηπιαγωγεία και τα κρίσιμα συμβάντα που εντόπιζαν κατά τη διάρκεια τους, β) την μεταξύ τους ανταλλαγή ιδεών και το διάλογο μέσα από την ομαδική επεξεργασία και παρουσίαση σεναρίων, βιντεοσκοπημένων δραστηριοτήτων και ηχογραφημένων συζητήσεων νηπιαγωγού-νηπίων, γ) τη συσχέτιση της εκπαιδευτικής δράσης με το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο, αρχικά, μέσα από την επιλογή στοχευμένων εκπαιδευτικών σεναρίων και μελετών περίπτωσης για ερμηνεία και ανάλυση και, στη συνέχεια, μέσα από την υποστήριξη των υποψηφίων εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό και την υλοποίηση δράσεων από τους ίδιους στο νηπιαγωγείο που έκαναν την πρακτική τους άσκηση,

δ) την ενίσχυση της μεταγνωσιακής επίγνωσης των υποψηφίων εκπαιδευτικών μέσα από συζητήσεις που τους καλούσαν να ξανασκεφτούν και να καταγράψουν τι έμαθαν και σε τι θεωρούσαν ότι άλλαξαν οι αρχικές τους πεποιθήσεις, ε) την προσέγγιση και την εις βάθος ανάλυση εννοιών-κλειδιά μέσα από τη θεωρητική πλαισίωση και επεξεργασία ειδικά σχεδιασμένων παραδειγμάτων σχετικά με την έννοια της συμμετοχής των παιδιών και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Η οργάνωση των αναστοχαστικών ερωτημάτων και η εστίαση των παρεμβάσεων προέκυπτε μέσα από τη συνεχή ανάλυση των καταγραφών των υποψηφίων εκπαιδευτικών (ανοιχτά ερωτήματα, παρατηρήσεις, κρίσιμα συμβάντα) από τις υπεύθυνες της εκπαιδευτικής παρέμβασης, και μέσα από τον αναστοχασμό τους πάνω στο περιεχόμενο των διαλόγων και των ανακοινώσεων των ομάδων κατά τη διεξαγωγή των θεωρητικών μαθημάτων της πρακτικής άσκησης καθώς και κατά την επεξεργασία σεναρίων και ερωτημάτων που έθεταν οι φοιτητές/τριες).

Σκοπός και ερώτημα της έρευνας

Ο σκοπός της έρευνας είναι να μελετήσει τα αποτελέσματα μιας συστηματικής και πολυτροπικής παρέμβασης, η οποία οργανώθηκε στη βάση προηγούμενης κατανόησης των αρχικών πεποιθήσεων των υποψηφίων εκπαιδευτικών και είχε σκοπό την αναπλαισίωση, μετατόπιση ή αλλαγή τους.

Το ερευνητικό ερώτημα που θέσαμε ήταν:

Ποιες μετατοπίσεις / αλλαγές προκλήθηκαν στις αρχικές πεποιθήσεις των υποψηφίων εκπαιδευτικών από τη συστηματική και στοχευμένη παρέμβαση κατά την πρακτική άσκηση;

Μεθοδολογία

Στην έρευνα συμμετείχαν 31 δευτεροετείς υποψήφιοι εκπαιδευτικοί από το σύνολο των 66 φοιτητών και φοιτητριών που παρακολούθησαν το μάθημα της Πρακτικής Άσκησης, οι οποίοι είχαν συμμετάσχει συστηματικά και είχαν συμπληρώσει με συνέπεια όλα τα ερωτηματολόγια που είχαν δοθεί στους συμμετέχοντες, τόσο πριν την εκπαιδευτική παρέμβαση για τη διερεύνηση των αρχικών τους πεποιθήσεων όσο και κατά τη διάρκεια και στο τέλος αυτής. Πρόκειται για ένα σύνολο φοιτητών και φοιτητριών με διαφοροποιημένα κίνητρα συμμετοχής (π.χ. επιθυμία να σπουδάσουν στο Τμήμα Νηπιαγωγών), διαφοροποιημένες θεωρητικές γνώσεις (π.χ. διαφορετική επίδοση σε προηγούμενα θεωρητικά μαθήματα) αλλά και διαφοροποιημένη εμπειρία από προηγούμενες σπουδές ή εργασία (π.χ. φοιτητές/τριες μετά από κατατακτήριες εξετάσεις με συναφή ή όχι εργασιακή εμπειρία ή φοιτητές/τριες που είχαν εργαστεί με παιδιά σε διάφορους εργασιακούς χώρους).

Για τη διερεύνηση των προσωπικών πεποιθήσεων των υποψηφίων εκπαιδευτικών σχεδιάστηκε ένα ερωτηματολόγιο ανοικτού τύπου και οι συμμετέχοντες υποψήφιοι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σχετικά με το τρίπτυχο 'δραστηριότητα στο νηπιαγωγείο – εκπαιδευτικός - παιδιά προσχολικής ηλικίας' στις παρακάτω ερωτήσεις:

- 1^η: ποια δραστηριότητα θεωρούν επιτυχημένη στο νηπιαγωγείο;
- 2^η: με ποια κριτήρια την αξιολογούν ως τέτοια;
- 3^η: μέσα από ποιες ενέργειες καλείται να σχεδιάσει και να υλοποιήσει ο/η νηπιαγωγός μια επιτυχημένη δραστηριότητα;
- 4^η: ποιον εκπαιδευτικό προσδιορίζουν ως καλό;
- 5^η: τι αναμένουν ότι μπορούν να κάνουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας;

Ανάλυση δεδομένων

Για την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν βασιστήκαμε στην Εμπειρικά Θεμελιωμένη Θεωρία (Strauss & Corbin, 1991). Μετά την ολοκλήρωση της μεταγραφής των δεδομένων των αρχικών και τελικών ερωτηματολογίων σε ένα φύλλο excel, προβήκαμε στην κωδικοποίηση του περιεχομένου των απαντήσεων (ανοικτή κωδικοποίηση) και, σε ένα δεύτερο στάδιο, στην κατηγοριοποίησή τους με βάση την ομοιότητα στο περιεχόμενο των κωδικών (αξονική κωδικοποίηση). Η κωδικοποίηση και η κατηγοριοποίηση έγινε από τις δύο ερευνήτριες με αρχικό ποσοστό συμφωνίας 87%, το οποίο κατέληξε σε πλήρη συμφωνία μετά από διαβουλεύσεις και διορθώσεις εκατέρωθεν και οριστικοποίηση των τελικών κατηγοριών.

Πίνακας 1 Ενδεικτικό Παράδειγμα Κωδικοποίησης στον 1^ο άξονα ερωτήσεων

Ερωτήσεις	Ανοικτή κωδικοποίηση	Αξονική κωδικοποίηση
1 ^η ερώτηση ΕΠΙΤΥΧΗΜΕΝΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ	Επίτευξη στόχων & αποτέλεσμα σε μάθηση, συμπεριφορά. Όταν τα παιδιά έχουν καταλάβει το σκοπό της δραστηριότητας που έχει προηγηθεί από την νηπιαγωγό. Όταν η νηπιαγωγός είναι συνεργάσιμη με τα νήπια. Όταν τα νήπια έχουν κατακτήσει τη διδασκόμενη έννοια.	ΚΥΡΙΑΡΧΟΣ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥ, ΕΜΦΑΣΗ ΣΤΟ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑ
2 ^η ερώτηση ΚΡΙΤΗΡΙΑ	Ανταπόκριση στα παιδιά. Όταν τα παιδιά είναι χαρούμενα. Όταν υπάρχει συνεργασία νηπιαγωγού –παιδιών.	ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΣΤΟ ΕΠΙΚΕΝΤΡΟ
3 ^η ερώτηση ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥ	Δίνει βάση στη διαδικασία. Το αποτέλεσμα προκύπτει από τη δράση των παιδιών. Αναστοχάζεται, αξιολογεί τις πράξεις της και διορθώνει τυχόν λάθη στη δραστηριότητα ή στις απόψεις/δράσεις της.	ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ VS ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑ.– ΒΑΣΙΖΕΤΑΙ ΣΤΟΝ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟ

Η διατύπωση των μοντέλων πεποιθήσεων προέκυψε μέσα από μία αλληπάλληλη διαδικασία συνεχούς σύγκρισης των κατηγοριών σε κάθε άξονα ερωτημάτων (α. πετυχημένη δραστηριότητα/κριτήρια/ενέργειες νηπιαγωγού, β. καλός εκπαιδευτικός, γ. τι μπορούν να κάνουν τα παιδιά) και την ανάδειξη θεμάτων, τα οποία ερμήνευαν το σύνολο των πεποιθήσεων των υποψηφίων εκπαιδευτικών. Επίσης, εντοπίστηκαν οι τρόποι που οι διαφορετικές κατηγορίες ανά άξονα συνδέονταν μεταξύ τους προκειμένου να συγκροτήσουν ένα μοντέλο πεποιθήσεων με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Τα μοντέλα που αναδείχτηκαν ήταν: α) τεχνοκρατικό – δασκαλοκεντρικό, β) τεχνοκρατικό – παιδοκεντρικό και γ) ερευνητικό- αναστοχαστικό μοντέλο. Το κάθε μοντέλο αποτυπώνει τις πεποιθήσεις των υποψηφίων εκπαιδευτικών σε σχέση με το πώς αυτοί νοηματοδοτούν από τη μια την

αποτελεσματική διδασκαλία (οργανωμένη δραστηριότητα) και έμμεσα τις διαδικασίες μάθησης, και από την άλλη το ρόλο της νηπιαγωγού και το ρόλο των παιδιών. Παρακάτω αναφέρονται τα χαρακτηριστικά των μοντέλων που προέκυψαν, καθώς στην παρούσα εργασία δίνεται περισσότερο έμφαση στον τρόπο μετατόπισης των πεποιθήσεων των υποψηφίων εκπαιδευτικών ως αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής παρέμβασης, παρά στον τρόπο με τον οποίο συγκροτήθηκαν αυτά τα μοντέλα.

Συγκεκριμένα, το τεχνοκρατικό μοντέλο προέκυψε από αναφορές στα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει μια καλή νηπιαγωγός, στην επίτευξη των προδιαγεγραμμένων, από τη νηπιαγωγό, στόχων ως βασικού κριτηρίου θεώρησης μιας επιτυχημένης δραστηριότητας και από αναφορές στις ενέργειες της καλής προετοιμασίας, των σωστών οδηγιών και της αξιολόγησης των αποτελεσμάτων από την ίδια τη νηπιαγωγό. Το δασκαλοκεντρικό μοντέλο αντανακλούσαν αναφορές στον κυρίαρχο ρόλο της νηπιαγωγού κατά τη λήψη των αποφάσεων και αναφορές στην περιγραφή του ρόλου της ως κύριας οργανώτριας των στόχων αλλά και των τρόπων επίτευξής τους. Τα δύο παραπάνω μοντέλα συνυπήρχαν σε πολλές περιπτώσεις και όπου αυτό γινόταν ονομάσαμε το μοντέλο τεχνοκρατικό-δασκαλοκεντρικό. Το τεχνοκρατικό-δασκαλοκεντρικό μοντέλο αναδείκνυε επίσης χαρακτηριστικά του συμπεριφοριστικού μοντέλου μάθησης που εκφραζόταν μέσα από αναφορές στο μεταδοτικό ρόλο της νηπιαγωγού και μέσα από την παρουσίαση των παιδιών ως παθητικών υποκειμένων που αναμένεται να μιμηθούν ή να απορροφήσουν τη νέα γνώση. Το παιδοκεντρικό μοντέλο προέκυψε κυρίαρχα από την αναφορά στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών ως κριτηρίου λήψης των αποφάσεων της νηπιαγωγού για το σχεδιασμό της δραστηριότητας, από την αναφορά στην παροχή ευκαιριών ελεύθερης έκφρασης των παιδιών από τη νηπιαγωγό και από την αναγνώριση των δυνατοτήτων και ικανοτήτων των παιδιών. Όταν συνυπήρχαν τα χαρακτηριστικά του τεχνοκρατικού και του παιδοκεντρικού μοντέλου το ονομάσαμε τεχνοκρατικό-παιδοκεντρικό μοντέλο. Στο ερευνητικό-αναστοχαστικό μοντέλο η νηπιαγωγός παρουσιάζεται ως ερευνήτρια και στοχαζόμενη επαγγελματίας που διερευνά το συνεχώς εξελισσόμενο πλαίσιο της τάξης της και διαμορφώνει μαζί με τα παιδιά την εκπαιδευτική πράξη, δίνοντας έμφαση στη διαδικασία παρά στο αποτέλεσμα.

Η σύγκριση μεταξύ των απαντήσεων των υποψηφίων εκπαιδευτικών στην αρχή και στο τέλος της εκπαιδευτικής παρέμβασης ανέδειξε το είδος των μετατοπίσεων στις πεποιθήσεις τους. Η λεπτομερής σύγκριση ανάμεσα στην αρχική και τελική καταγραφή σχετικά με το αν παραμένει κάτι ίδιο στους τρεις άξονες των ερωτημάτων ή αλλάζει και με ποιον τρόπο, επέτρεψε την αναγνώριση, όχι μόνο των αλλαγών στο περιεχόμενο των πεποιθήσεων, αλλά και των αλλαγών στη δομή τους. Συγκεκριμένα, ελέγχθηκε αρχικά αν η μετατόπιση σε έναν άξονα ήταν καθολική ή αν υπήρχαν αντιφάσεις που έδειχναν τη συνύπαρξη δύο διαφορετικών μοντέλων στην ίδια απάντηση. Για παράδειγμα, η φοιτήτρια Φ. 15, απαντώντας στον πρώτο άξονα ερωτημάτων σχετικά με το ποια δραστηριότητα θεωρεί επιτυχημένη και με ποιες ενέργειες των νηπιαγωγών επιτυγχάνεται αυτή, υιοθετεί κριτήρια που αντλούν από τις σύγχρονες παραδοχές για τη μάθηση και διδασκαλία (π.χ. «να παρατηρεί τα παιδιά μέσα στην τάξη, να τους ακούει»). Ταυτόχρονα όμως συνεχίζει να αποδίδει κυρίαρχο ρόλο στον/στην νηπιαγωγό της τάξης, σύμφωνα με το τεχνοκρατικό-δασκαλοκεντρικό μοντέλο (π.χ. «να πετύχει τους στόχους που έχει θέσει εξαρχής», «να τους μάθει να εκφράζουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους»). Στη συνέχεια ελέγχθηκε αν η μετατόπιση των πεποιθήσεων των υποψηφίων εκπαιδευτικών σε έναν από τους τρεις άξονες ακολουθούσαν από ανάλογες μετατοπίσεις και στους υπόλοιπους δύο άξονες, γεγονός που αναδείκνυε τη συνέπεια ή την ασυνέπεια της μετατόπισης των πεποιθήσεων των υποψηφίων εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα, η ίδια φοιτήτρια (Φ. 15) στο ερώτημα για το τι μπορούν να κάνουν τα παιδιά, που αντιστοιχεί σε έναν από τους τρεις άξονες των ερωτημάτων της

παρέμβασης, απαντά περιγράφοντάς τα ως ικανά και ενεργά αφού θεωρεί ότι μπορούν να κάνουν «σχεδόν τα πάντα!» (π.χ. «να παίζουν, να φαντάζονται, να δημιουργούν, να εκφράζονται, να συζητούν και να λένε τη γνώμη τους, να συμπαραστέκονται τους συνομηλίκους τους και τους μεγάλους»). Παράλληλα, στο ερώτημα σχετικά με τις ενέργειες της νηπιαγωγού, που αντιστοιχεί σε έναν άλλο άξονα ερωτημάτων, αποδίδει στα παιδιά έναν παθητικό ρόλο, αφού θεωρεί ότι είναι καθήκον της νηπιαγωγού «να τους μάθει να εκφράζουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους», αναγνωρίζοντας κατ' αυτόν τον τρόπο το ρόλο της νηπιαγωγού ως κυρίαρχο στην μάθηση των παιδιών και τα παιδιά ως μειονεκτικά στην έκφραση των σκέψεων και των συναισθημάτων τους. Κάθε φορά λοιπόν που σημειωνόταν μια αλλαγή στις πεποιθήσεις που εξέφραζαν οι συμμετέχοντες στο τέλος της παρέμβασης σε σχέση με την αρχή, αυτή καταγραφόταν. Καταγραφόταν, πρώτα, τι ακριβώς άλλαξε από την αρχική δομή των πεποιθήσεων (βλέπε παράδειγμα στις μελέτες περίπτωσης στα αποτελέσματα) και στη συνέχεια εντοπιζόταν το είδος της μετατόπισης. Αξιοποιώντας το θεωρητικό πλαίσιο που αναπτύχθηκε παραπάνω (Βοσνιάδου, Βαμβακούση & Σκοπελίτη, 2008), τα είδη των μετατοπίσεων καταγράφηκαν ως εξής:

Πίνακας 2 Είδη μετατοπίσεων που καταγράφηκαν

Είδος	Περιγραφή
Σημαντική μετατόπιση	Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί μετατοπίζουν τις αντιλήψεις τους και στους τρεις άξονες των ερωτημάτων και μεταβαίνουν από ένα μοντέλο πεποιθήσεων σε ένα άλλο, χωρίς να υπάρχουν αντιφάσεις στο σύνολο των απαντήσεών τους.
Μερική μετατόπιση (μικτό μοντέλο)	Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί εμπλουτίζουν προηγούμενες πεποιθήσεις με νέα στοιχεία, αλλά διατηρούν και παλαιότερες πεποιθήσεις. Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί μεταβαίνουν ή παραμένουν σε ένα μικτό μοντέλο μετά τον εμπλουτισμό των πεποιθήσεών τους σε έναν ή δύο άξονες χωρίς να έχουν επίγνωση της ασυνέπειας μεταξύ των πεποιθήσεών τους.
Καμία μετατόπιση	Διατηρούν το ίδιο μοντέλο πεποιθήσεων και οι ελάχιστες προσθήκες νέων στοιχείων στις πεποιθήσεις τους δεν συνδέονται με άλλα μοντέλα πεποιθήσεων.

Αποτελέσματα της έρευνας

Αξίζει να αναφέρουμε αρχικά ότι παρατηρήθηκαν μετατοπίσεις στην πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα. Σε οκτώ συμμετέχοντες, σύμφωνα με την τυπολογία που αναφέραμε στη μεθοδολογία της έρευνας, η μετατόπιση ήταν σημαντική, ενώ στις μισές περιπτώσεις η μετατόπιση ήταν μερική, αναδεικνύοντας ένα μικτό μοντέλο πεποιθήσεων. Τέλος, σε έξι περιπτώσεις δεν καταγράφηκε αλλαγή μοντέλου.

Πίνακας 3 Μετατόπιση υποψήφιων εκπαιδευτικών

Μετατόπιση	Υποψήφιοι Εκπαιδευτικοί
Σημαντική	8
Μερική	17
Καμία	6

Στη συνέχεια παρουσιάζουμε τρεις μελέτες περίπτωσης, μία για κάθε είδος μετατόπισης. Στον παρακάτω πίνακα περιλαμβάνονται κωδικοποιημένες οι απαντήσεις της φοιτήτριας Φ.1, η οποία αποτελεί ένα παράδειγμα σημαντικής μετατόπισης. Η σημαντική μετατόπιση που σημειώθηκε γίνεται φανερή από το γεγονός ότι στην επανατοποθέτηση της φοιτήτριας στα αρχικά ερωτήματα απουσιάζει ο τεχνοκρατικός προσανατολισμός και το σύνολο των απαντήσεων της χαρακτηρίζεται από τη μεταξύ τους συνέπεια σε ό,τι αφορά τις παιδαγωγικές της θεωρητικές παραδοχές. Πιο συγκεκριμένα, σχετικά με το ερώτημα πότε και γιατί είναι μια δραστηριότητα πετυχημένη απουσιάζουν οι αρχικές αναφορές στο αποτέλεσμα μιας δραστηριότητας, στην επίτευξη των προκαθορισμένων, από τη νηπιαγωγό, στόχων και στην αναγκαιότητα προετοιμασίας-σωστής οργάνωσης της δραστηριότητας αποκλειστικά από την νηπιαγωγό. Στις απαντήσεις της στο τέλος του εξαμήνου η φοιτήτρια Φ.1 αναφέρει ότι το αποτέλεσμα της δραστηριότητας προκύπτει από τη δράση των παιδιών. Η φοιτήτρια συγκεκριμενοποιεί τις ενέργειες για την εξασφάλιση της συμμετοχής των παιδιών, η ευθύνη για την οποία δεν βαρύνει τα ίδια τα παιδιά, όπως είχε αναφέρει στην αρχή (π.χ. «αν ενδιαφερθούν, αν θέλουν»), αλλά είναι απόρροια συγκεκριμένων ενεργειών της νηπιαγωγού, οι οποίες αντλούν από την παιδαγωγική της ακρόασης και του διαλόγου. Επίσης, στις απαντήσεις της στο τέλος της παρέμβασης, η φοιτήτρια του παραδείγματος αναφέρεται στο πλαίσιο της τάξης, το οποίο θεωρεί ανοικτό αφού συνεχώς συνδιαμορφώνεται από τα παιδιά και αναγνωρίζει τη σημασία του στον καθορισμό των στόχων. Ακόμα, δεν περιορίζει τον ρόλο της εκπαιδευτικού στην παρατήρηση όσων συμβαίνουν, αλλά προσθέτει και τη διαδικασία της ερμηνείας τους από αυτήν. Τέλος, μεγιστοποιεί τις δυνατότητες των παιδιών, καταλήγοντας, ωστόσο, σε γενικεύσεις χωρίς να εστιάζει στη διαφορετικότητα τους.

Πίνακας 4 Παράδειγμα σημαντικής μετατόπισης

Φ. 1 ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ ΜΕΤΑΤΟΠΙΣΗ, από μικτό τεχνοκρατικό/δασκαλοκεντρικό & τεχνοκρατικό/παιδοκεντρικό μοντέλο σε ερευνητικό/αναστοχαστικό μοντέλο		
ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ/ΑΞΟΝΕΣ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ
ΕΠΙΤΥΧΗΜΕΝΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ	Επίτευξη στόχων & ανταπόκριση στα/από τα παιδιά: Επίτευξη στόχων που θέτει η νηπ/γός, ανταπόκριση στα ενδιαφέροντα των παιδιών, συμμετοχή παιδιών στη δραστηριότητα	Έμφαση στη διαδικασία: Όταν η νηπ/γός δίνει βάση στη διαδικασία και το αποτέλεσμα προκύπτει από τη δράση των παιδιών
ΚΡΙΤΗΡΙΑ	Επίτευξη στόχων & ανταπόκριση στα/από τα παιδιά: Επίτευξη στόχων που θέτει η νηπ/γός, ανταπόκριση στα ενδιαφέροντα των παιδιών, συμμετοχή των παιδιών στη δραστηριότητα.	Διερευνητικός και αναστοχαστικός ρόλος νηπ/γού: Ανοικτό πλαίσιο δράσης με τη νηπ/γό σε καθοδηγητικό ρόλο. Διερεύνηση, επανεξέταση, κρίση, λήψη αποφάσεων κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας και όχι η δραστηριότητα να βασίζεται στην "εκτέλεση, μίμηση, επανάληψη".
	Κυρίαρχος ο ρόλος της νηπ/γού: Οργάνωση & επιλογή της δραστηριότητας από τη νηπ/γό,	Η σημασία του πλαισίου: Διερευνά το πλαίσιο και οδηγείται σε στόχους,

ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥ:	αξιοποίηση προϋπαρχουσών γνώσεων των παιδιών.	παρατηρεί και ερμηνεύει τα αποτελέσματά της, αναζητά βιβλιογραφία, επιλέγει βιωματικές, συνεργατικές δραστηριότητες.
ΚΑΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ	Εξουσία νηπ/γού να καθορίζει τη διαδικασία: που αποσκοπεί στην ολόπλευρη ανάπτυξη παιδιών, με κριτήριο το αποτέλεσμα, που παρατηρεί/αναστοχάζεται.	Ενέργειες νηπ/γού – παιδαγωγική της ακρόασης: αυτός που λαμβάνει υπόψη τα ενδιαφέροντα και ικανότητες των παιδιών, δίνει λόγο στα παιδιά και ακούει τις απόψεις τους, προτιμά ομαδικές εργασίες.
ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΠΟΡΟΥΝ	Ικανά παιδιά & συμμετοχή παιδιών με την προϋπόθεση ότι θέλουν/ενδιαφέρονται ή ότι προσπαθούμε να τους το μάθουμε: τα παιδιά είναι διαφορετικά και ικανά, θέλουν να συμμετέχουν ενεργά και σωστή προετοιμασία τους από ενήλικες.	Ικανά παιδιά: Μπορούν να κάνουν τα πάντα σε ό,τι σχετίζεται με την ηλικία τους.

Κατά αντίστοιχο τρόπο μπορούμε να παρατηρήσουμε στον πίνακα που ακολουθεί το ενδεικτικό παράδειγμα μιας μερικής μετατόπισης. Η φοιτήτρια Φ. 43 σε αυτή την περίπτωση εμπλουτίζει τις αρχικές της πεποιθήσεις με νέα στοιχεία, ταυτόχρονα όμως διατηρεί και προηγούμενες πεποιθήσεις της, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει συνέπεια και εσωτερική συνοχή μεταξύ των διατυπωμένων απόψεών της, αφού διατηρεί το μικτό μοντέλο που είχε διαπιστωθεί και αρχικά. Συγκεκριμένα, στο αρχικό μικτό μοντέλο συνυπάρχουν από τη μια η αναφορά στην ανάγκη να ανταποκριθεί η νηπιαγωγός στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των παιδιών και από την άλλη η έμφαση στην επίτευξη των προκαθορισμένων, από τη νηπιαγωγό, στόχων, η σημασία των χαρακτηριστικών της νηπιαγωγού, καθώς και η ανάδειξη ενός παθητικού ρόλου των παιδιών κατά τη μαθησιακή διαδικασία (μέσω της μίμησης και της απορρόφησης γνώσεων). Το μοντέλο στο τέλος του εξαμήνου συγκροτείται με επιπλέον αναφορές στη συμμετοχή των παιδιών ως κριτηρίου μιας επιτυχημένης δραστηριότητας, στο ρόλο της νηπιαγωγού ως βοηθού στην ανακάλυψη της νέας γνώσης από τα ίδια τα παιδιά και στην ανάληψη πρωτοβουλιών από αυτά. Επίσης, στο τέλος του εξαμήνου, η φοιτήτρια δίνει έμφαση στην ανάδειξη των αυξημένων ικανοτήτων των παιδιών για μάθηση με την ανάλογη καθοδήγηση από τη νηπιαγωγό. Παραμένουν ωστόσο οι αναφορές στη σωστή οργάνωση από τη νηπιαγωγό, η στοχοθεσία από την ίδια και ο ρόλος της ως παρόχου, παρά συνδιαμορφωτή, της μαθησιακής διαδικασίας. Επομένως, ενώ παρατηρείται εμφανής μετατόπιση σε ορισμένους άξονες της εκπαιδευτικής θεωρίας της φοιτήτριας Φ.43, η μετατόπιση αυτή γίνεται αποσπασματικά και κυρίως μέσα από μία διαδικασία εμπλουτισμού του αρχικού μοντέλου με σύγχρονες εκπαιδευτικές αρχές. Ως αποτέλεσμα, το μοντέλο παραμένει μικτό με μικρές διαφοροποιήσεις από την αρχική του εκδοχή.

Πίνακας 5 Παράδειγμα μερικής μετατόπισης

Φ. 43 ΜΕΡΙΚΗ ΜΕΤΑΤΟΠΙΣΗ, παραμονή στο μικτό τεχνοκρατικό/δασκαλοκεντρικό & τεχνοκρατικό/παιδοκεντρικό μοντέλο με μικρές αλλαγές		
ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ/ΑΞΟΝΕΣ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ
ΕΠΙΤΥΧΗΜΕΝΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ	Επίτευξη στόχων & ανταπόκριση από/στα παιδιά: επίτευξη στόχων που θέτει η νηπ/γός, κατανόηση από παιδιά ακριβώς τι πρέπει να κάνουν, τα παιδιά να ευχαριστηθούν.	Οργάνωση από νηπ/γό & έμφαση σε ανάγκες, ενδιαφέροντα παιδιών: η νηπ/γός δίνει βάση στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, σωστή οργάνωση από νηπιαγωγό, συμμετοχή όλων των παιδιών.
ΚΡΙΤΗΡΙΑ	Επίτευξη στόχων & ανταπόκριση στα/από τα παιδιά: Επίτευξη στόχων που θέτει η νηπ/γός, σωστή προσέγγιση θέματος από νηπ/γό, ανταπόκριση στα ενδιαφέροντα των παιδιών, δυνατότητα προβληματισμού στα παιδιά.	Επίτευξη στόχων, οργάνωση από νηπ/γό & εμπλοκή παιδιών: συμμετοχή/εμπλοκή των παιδιών, επίτευξη των στόχων, σωστή οργάνωση από νηπ/γό.
ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥ	Κυρίαρχος ρόλος νηπ/γού: Οργάνωση & επιλογή της δραστηριότητας από νηπ/γό, να ληφθούν υπόψη οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών.	Κυρίαρχος ρόλος νηπ/γού & έμφαση σε ανάγκες, ενδιαφέροντα παιδιών: λαμβάνει υπόψη το ενδιαφέρον/ικανότητες των παιδιών, κεντρίζει ενδιαφέρον παιδιών, θέτει ρεαλιστικούς στόχους.
ΚΑΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ	Προσωπικότητα-χαρακτηριστικά νηπ/γού, εξουσία νηπ/γού να καθορίζει τη διαδικασία & καθοδηγητικός ρόλος: να είναι μεταδοτικός, συνεργάσιμος, αντικειμενικός, να λαμβάνει υπόψη τα ενδιαφέροντα των παιδιών, να δίνει στα παιδιά την ευκαιρία διατύπωσης της ελεύθερης άποψης και πρωτοβουλίας, να παρεμβαίνει χωρίς να κατευθύνει.	Ενέργειες νηπ/γού – καθοδηγητικός ρόλος & σημασία σε αποτέλεσμα: βοηθάει μαθητές να ανακαλύψουν νέες γνώσεις, παρέχει κλίμα αποδοχής, λαμβάνει υπόψη ανάγκες και δυσκολίες τους, παρέχει πρωτοβουλίες στα παιδιά, συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους.

ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΠΟΡΟΥΝ	Παθητικοί αποδέκτες & ικανά όταν διδάσκονται: Έχουν προϋπάρχουσες γνώσεις, είναι σφουγγάρια, απορροφούν πληροφορίες, μιμούνται ενήλικες, μπορούν να κάνουν πράγματα όταν τους διδάσκονται σωστά από μεγαλύτερους.	Ικανά παιδιά, αλλά κυρίως όταν υπάρχει η κατάλληλη καθοδήγηση: Μπορούν να κάνουν σχεδόν τα πάντα, δεν έχουν αναπτυχθεί πλήρως, με την κατάλληλη καθοδήγηση μπορούν να μάθουν και να κάνουν πολλά πράγματα.
--------------------------	--	---

Τέλος, στο παράδειγμα που παραθέτουμε και αφορά στην ομάδα καμίας μετατόπισης παρατηρούμε ότι ο φοιτητής Φ.16 και στην εκ νέου διερεύνηση των πεποιθήσεων του κατά την ολοκλήρωση της παρέμβασης, διατηρεί αμιγώς το τεχνοκρατικό-δασκαλοκεντρικό μοντέλο που χαρακτήριζε τις αρχικές πεποιθήσεις του.

Πίνακας 6 Παράδειγμα καμίας μετατόπισης

Φ. 16 ΚΑΜΙΑ ΜΕΤΑΤΟΠΙΣΗ, παραμονή στο τεχνοκρατικό/δασκαλοκεντρικό μοντέλο		
ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ/ΑΞΟΝΕΣ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ
ΕΠΙΤΥΧΗΜΕΝΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ	Χαρακτηριστικά νηπιαγωγού: καλή και συνεργάσιμη με τα παιδιά.	Αποτέλεσμα: τα παιδιά καταφέρνουν να κάνουν σωστά τη δραστηριότητα.
ΚΡΙΤΗΡΙΑ	Εξοπλισμός: να υπάρχουν πολλά πράγματα στο νηπιαγωγείο.	Κεντρικός ρόλος νηπιαγωγού: εξηγεί καλά τη δραστηριότητα.
ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥ	Κυρίαρχος ρόλος νηπ/γού: Να είναι καλή – να συνεργάζεται με τα παιδιά.	Κυρίαρχος ρόλος νηπ/γού: να γνωρίζει πώς να εξηγήσει τη δραστηριότητα.
ΚΑΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ	Προσωπικότητα-χαρακτηριστικά νηπ/γού: καλός, συνεργάσιμος με τα παιδιά, να προσπαθεί να μεταδίδει γνώσεις.	Προσωπικότητα-χαρακτηριστικά νηπ/γού: Γνωρίζει πώς να συμπεριφερθεί στα παιδιά, πώς να εξηγήσει μία εργασία, έχει την ευθύνη της ανατροφής των παιδιών.
ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΠΟΡΟΥΝ	Παράθεση καθημερινών δραστηριοτήτων: να παίζουν, να ζωγραφίζουν.	Παράθεση καθημερινών δραστηριοτήτων: να παίζουν διάφορα παιχνίδια, να ζωγραφίζουν, να διασκεδάζουν.

Συμπεράσματα – συζήτηση

Η έρευνά μας επιβεβαιώνει ότι οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί ξεκινούν τις πανεπιστημιακές τους σπουδές με ήδη διαμορφωμένες πεποιθήσεις για την εκπαιδευτική διαδικασία και τους ρόλους των εκπαιδευτικών και των παιδιών (Pajares, 1992· Fives & Buehl, 2008), οι οποίες «φιλτράρουν» τις επιστημονικές θεωρίες που διδάσκονται στο Πανεπιστήμιο (Richardson, 2003). Τα αποτελέσματα της έρευνας αναδεικνύουν ότι η

πλειοψηφία των συμμετεχόντων φοιτητών και φοιτητριών στην αρχή της παρέμβασης έκαναν αναφορές σε ένα τεχνοκρατικό μοντέλο με έμφαση περισσότερο στο δασκαλοκεντρικό και λιγότερο στο παιδοκεντρικό μοντέλο. Η συνύπαρξη των παραπάνω μοντέλων δείχνει, από τη μια, την κυριαρχία ενός τεχνοκρατικού-δασκαλοκεντρικού μοντέλου κατανόησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά και την ταυτόχρονη ύπαρξη αναφορών σχετικών με την ανάγκη ανταπόκρισης στα ενδιαφέροντα των παιδιών, γεγονός που οδηγεί εν τέλει σε ένα μικτό μοντέλο κατανόησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των ρόλων εκπαιδευτικών και παιδιών σε αυτήν.

Από την κατάταξη των υποψηφίων εκπαιδευτικών σε τρία είδη μετατοπίσεων και τις δομικές αλλαγές που αναδείχθηκαν στις τρεις μελέτες περίπτωσης που περιγράψαμε αναδεικνύεται ότι από την εκπαιδευτική παρέμβαση που υλοποιήσαμε προέκυψαν επιδράσεις στις πεποιθήσεις των υποψηφίων εκπαιδευτικών (Cole & Knowles, 1993), αν και διαφοροποιημένες.

Συγκεκριμένα, οι μισοί συμμετέχοντες εμπλούτισαν τις πεποιθήσεις τους με σύγχρονες παιδαγωγικές αρχές που αφορούσαν στην ανάγκη εξασφάλισης της συμμετοχής των παιδιών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και στο ρόλο της νηπιαγωγού ως βοηθού των παιδιών προκειμένου αυτά να ανακαλύψουν τη νέα γνώση. Η συνύπαρξη αυτών των αλλαγών με παλαιότερες πεποιθήσεις τους αναφορικά με τον κυρίαρχο ρόλο της νηπιαγωγού στην επιλογή των εκπαιδευτικών στόχων και στην οργάνωση της δραστηριότητας αναδεικνύει ότι οι συμμετέχοντες, διατήρησαν το αρχικό τους μικτό μοντέλο, προσθέτοντας ωστόσο σ' αυτό νέα στοιχεία και παραγνωρίζοντας τις εσωτερικές του αντιφάσεις. Στην περίπτωση αυτή διαπιστώσαμε μία αδύναμη αναδόμηση των πεποιθήσεων που είχαν οι συμμετέχοντες κατά την αρχή της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Μικρότερος αριθμός συμμετεχόντων (1/4) μετατοπίστηκε σημαντικά και με συνέπεια σε όλο το εύρος των εκπαιδευτικών τους πεποιθήσεων, όπως δείχνουν οι δομικές αλλαγές που αφορούσαν στην αναθεώρηση και τροποποίηση των αρχικών τους πεποιθήσεων. Συγκεκριμένα, το κριτήριο για μια επιτυχημένη δραστηριότητα μετατοπίστηκε από το αποτέλεσμα στη διαδικασία της εκπαίδευσης, ο ρόλος της νηπιαγωγού μετατοπίστηκε από τον τεχνοκρατικό/δασκαλοκεντρικό στον ερευνητικό-αναστοχαστικό ρόλο με σαφείς αναφορές στη διερεύνηση και ερμηνεία του πλαισίου της τάξης και η θεώρηση των παιδιών μετατοπίστηκε από έναν παθητικό ρόλο στην ενεργό συμμετοχή τους στη συνδιαμόρφωση της δραστηριότητας. Πρόκειται λοιπόν για μια σημαντική εννοιολογική αλλαγή που επιτεύχθηκε για έναν αριθμό των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική παρέμβαση. Τέλος, ορισμένοι συμμετέχοντες (1/5) δεν επηρεάστηκαν από την παρέμβαση διατηρώντας το τεχνοκρατικό-δασκαλοκεντρικό ή το τεχνοκρατικό-παιδοκεντρικό μοντέλο που είχαν στην αρχή του εξαμήνου.

Ο μηχανισμός που ενεργοποιήθηκε λοιπόν για τους μισούς συμμετέχοντες κατά τη διάρκεια της παρέμβασης ήταν ο μηχανισμός εμπλουτισμού της υπάρχουσας γνώσης (Βοσνιάδου, Βαμβακούση & Σκοπελίτη, 2008) με προσθήκες από τις θεωρίες που επεξεργαζόμασταν κατά τη διάρκεια των μαθημάτων και την ανατροφοδότηση κατά την ομαδική παρουσίαση εκπαιδευτικών σεναρίων, χωρίς όμως να γίνεται απαραίτητα κατανοητή από τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς η διαφορά ανάμεσα στις αρχικές τους πεποιθήσεις και στις παραδοχές των επιστημονικών θεωριών. Σε περιπτώσεις όμως όπου αναγνωρίστηκαν οι διαφορετικές προσεγγίσεις και έγιναν κατανοητές οι παραδοχές των επιστημονικών θεωριών, οι φοιτήτριες τροποποίησαν σημαντικά και με συνέπεια το σύνολο των αρχικών τους πεποιθήσεων, με κύρια αλλαγή την κατανόηση του πλαισίου ως προϋπόθεσης σχεδιασμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας, την μετατόπιση στο ρόλο της νηπιαγωγού ως ερευνήτριας και αναστοχαζόμενης εκπαιδευτικού και της σημασίας συνδιαμόρφωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας με τα παιδιά.

Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας έχουν τους εξής περιορισμούς: η διερεύνηση των πεποιθήσεων των υποψηφίων εκπαιδευτικών έγινε μέσα από τη γραπτή τους έκφραση και όχι μέσα από συνεντεύξεις μαζί τους που πιθανώς να έδιναν ευκαιρίες για μια εμβάθυνση στη σκέψη τους. Επίσης, η διερεύνηση των πεποιθήσεων τους βασίστηκε στο λόγο των υποψηφίων εκπαιδευτικών και όχι στην παρατήρηση της εκπαιδευτικής τους πράξης. Ωστόσο, η έρευνα αναδεικνύει συγκεκριμένα μοντέλα εκπαιδευτικών πεποιθήσεων, εντοπίζει τα είδη και το περιεχόμενο των μετατοπίσεων τους και υπό αυτή την έννοια συμβάλλει σε μια συστηματική προσπάθεια αποδόμησής τους κατά την αρχική εκπαίδευσή των υποψηφίων εκπαιδευτικών. Η κυριαρχία των μικτών μοντέλων αναδεικνύει την ανάγκη για μία συστηματική διερεύνηση των πεποιθήσεων των υποψηφίων εκπαιδευτικών, αλλά και για μία συστηματική διεπιστημονική παρέμβαση κατά τη διάρκεια των αρχικών τους σπουδών (Αυγητίδου, 2020). Τέλος, τα συμπεράσματα της έρευνας επισημαίνουν την ανάγκη συστηματικού μετασχηματισμού των εκπαιδευτικών πεποιθήσεων των μελλοντικών εκπαιδευτικών προς μια συμμετοχική και διαλογική εκπαίδευση, πλαισιωμένη από το κοινωνικό και πολιτισμικό συγκείμενο, κάτι που σήμερα δε θεωρείται απαραίτητα δεδομένο.

Βιβλιογραφία

- Αυγητίδου, Σ. (2020). Επιστημολογικά και μεθοδολογικά ζητήματα στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Στο Γουργιώτου, Ε., Κακανά, Δ., Μπιρμπίλη, Μ., & Χατζοπούλου, Κ. (επιμ.) (υπό έκδοση). *Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών και Παιδαγωγικά Τμήματα, 30 χρόνια μετά: Αντιμετωπίζοντας τις νέες προκλήσεις. Πρακτικά 2ου Συνεδρίου του Δικτύου Πρακτικών Ασκήσεων*. Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.
- Αυγητίδου, Σ. & Σιδηροπούλου, Χ. (2020). Μετασχηματίζοντας τις πεποιθήσεις των υποψηφίων εκπαιδευτικών στο πρόγραμμα της πρακτικής άσκησης: Διαδικασίες και αποτελέσματα. Στο Γουργιώτου, Ε., Κακανά, Δ., Μπιρμπίλη, Μ., & Χατζοπούλου, Κ. (επιμ.) (υπό έκδοση). *Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών και Παιδαγωγικά Τμήματα, 30 χρόνια μετά: Αντιμετωπίζοντας τις νέες προκλήσεις. Πρακτικά 2ου Συνεδρίου του Δικτύου Πρακτικών Ασκήσεων*. Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.
- Βοσνιάδου, Σ., Βαμβακούση, Ξ., & Σκοπελίτη, Ε. (2008). Το πρόβλημα της εννοιολογικής αλλαγής στην ψυχολογία. *Νόησις*, 3(1), 137-180.
- Cole, A.L., & Knowles, J.G. (1993). Shattered images: Understanding expectations and realities of field experiences. *Teaching and Teacher Education*, 9(5/6), 457-471.
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2008). What do teachers believe? Developing a framework for examining beliefs about teachers' knowledge and ability. *Contemporary Educational Psychology*, 33(2), 134-176.
- Glogger-Frey, I., Deutscher, M., & Renkl, A. (2018). Student teachers' prior knowledge as prerequisite to learn how to assess pupils' learning strategies. *Teaching and Teacher Education*, 76, 227-241.
- Kagan, D. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62(3), 33-42.

- Lesh, R., & Doerr, H.M. (2003). Foundations of a models and modeling perspective on mathematics teaching, learning, and problem solving. In R. Lesh & H. M. Doerr (Eds.), *Beyond constructivism: Models and modeling perspectives on mathematics problem solving, teaching, and learning* (pp. 3–33). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Levin, B. & He, Y. (2008). Investigating the content and sources of teacher candidates' personal practical theories. *Journal of Teacher Education*, 59(1), 55-68.
- Pajares, F.M. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Richardson, V. (2003). Preservice teachers' beliefs. In J. Raths & A. McAninch (Eds.), *Teacher beliefs and teacher education. Advances in teacher education* (pp. 1-22). Greenwich, CT: Information Age Publishers.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research, grounded theory procedures and techniques*. Sage publications Inc.
- Vosniadou, S. (1994). Capturing and modelling the process of conceptual change. *Learning and Instruction*, 4 (1), 45–70.
- Vosniadou, S. (ed.) (2013). *International handbook of research on conceptual change* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Vosniadou, S., & Brewer, W. F. (1992). Mental models of the earth: A study of conceptual change in childhood. *Cognitive Psychology*, 24, 535–585.
- Vosniadou, S., Ioannides, C., Dimitrakopoulou, A., & Papademetriou, E. (2001). Designing learning environments to promote conceptual change in science. *Learning and Instruction*, 11, 381–419.
- Vosniadou, S., Lawson, M. J., Wyra, M., Van Deur, P., Jeffries, D., & Ngurah, D. I. G. (2020). Pre-service teachers' beliefs about learning and teaching and about the self-regulation of learning: A conceptual change perspective. *International Journal of Educational Research*, 99, 1-17.
- Vosniadou, S., & Skopeliti, E. (2018). Evaluating the effects of analogy enriched text on the learning of science: The importance of learning indexes. *Journal of Research in Science Teaching*, 56, 732-764.