

Αναπτύσσοντας κριτικές μετασχηματιστικές στρατηγικές σε πρόγραμμα μετεκπαίδευσης μελλοντικών και εν ενεργεία εκπαιδευτικών

Αναστάσιος Σιάτρας

Επίκουρος Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
asiatras@uth.gr

Νεκτάριος Τσόκας

Απόφοιτος Τμήματος Κοινωνικής Εργασίας
Ανώτατο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Κρήτης
nektarios.tsokas@gmail.com

Δημήτριος Πρεμέτης

Απόφοιτος Π.Μ.Σ. στη Διοίκηση, Τεχνολογία και Ποιότητα
Ανοιχτό Πανεπιστήμιο Κύπρου
dpremetis@yahoo.gr

Εισαγωγή

Ο νεοφιλελεύθερος εκπαιδευτικός λόγος διαπραγματεύεται όρους που αναφέρονται στη λογοδοσία, τον ανταγωνισμό και την αποτελεσματικότητα, ισχυροποιώντας την «κουλτούρα ελέγχου» στην εκπαιδευτική διαδικασία (Apple 2008, 2010). Στην κατεύθυνση αυτή, η πλειονότητα των επιμορφωτικών δράσεων που αναπτύσσεται στην αρχική εκπαίδευση ή μετεκπαίδευση εκπαιδευτικών, προσανατολίζεται στην κατανόηση και υιοθέτηση εκπαιδευτικών αλλαγών και καινοτομιών μέσα από την προσαρμογή σε βεβαιότητες και σταθερές που διαμορφώνονται από κυρίαρχους εκπαιδευτικούς θεσμούς (Γιώτη & Φλουρής, 2015). Οι επιμορφωτικές αυτές

διεργασίες ενισχύουν την αντίληψη ότι η διδασκαλία αποτελεί μονοδιάστατη εκπαιδευτική διαδικασία στην οποία δεν παράγεται νέα γνώση, απλώς ζητείται η απομνημόνευση της ήδη υπάρχουσας. Συνεπώς, υποστηρίζεται ότι το σύνολο των υποκειμένων της εκπαιδευτικής διαδικασίας (π.χ. εκπαιδευτές/τές, εκπαιδευόμενοι) στερείται από την καλλιέργεια κρίσιμων ικανοτήτων που αναφέρονται στην ενίσχυση του κριτικού αναστοχασμού και της δράσης, στην ανάπτυξη της περιέργειας και της φαντασίας, καθώς και στην ενδυνάμωση της διαρκούς επαγρύπνησης και υλοποίησης απαιτητικών ερευνών για την αντιμετώπιση των καθημερινών προβλημάτων (Freire & Shor 2011).

Πτυχές του νεοφιλελεύθερου εκπαιδευτικού λόγου φαίνεται να αποτυπώνονται σε έρευνες που αναφέρονται στην προώθηση ποιοτικών εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων, όπου υποστηρίζεται ότι μόνο ένας ιδιαίτερα περιορισμένος αριθμός μαθητριών/τών πετυχαίνει υψηλά εκπαιδευτικά αποτελέσματα σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα (βλ. Martin et al. 2012· Mullis & Martin 2015· OECD 2007, 2010, 2013, 2016). Στο πλαίσιο αυτό, προτάσεις βελτίωσης της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας εστιάζουν στην υποστήριξη μαθητριών/τών με χαμηλές εκπαιδευτικές επιδόσεις μέσα από την απόκτηση στοιχειωδών γνώσεων και ικανοτήτων, καθώς και στην υποστήριξη μαθητριών/τών με υψηλές εκπαιδευτικές επιδόσεις στην απόκτηση εξειδικευμένων γνώσεων και ικανοτήτων (Μανωλάκος 2010· Paraskevoropoulos 2003· Zbainos & Kyritsi 2011). Η διττή αυτή προσέγγιση, όμως, καλλιεργεί στην παιδαγωγική διαδικασία ένα είδος «εκπαιδευτικής παραίτησης» από την ενασχόληση με τα παιδιά που επιδεικνύουν χαμηλές επιδόσεις, εδραιώνοντας την αντίληψη ότι δεν είναι δυνατόν όλα τα παιδιά να μπορούν να πετύχουν παρόμοιους υψηλούς εκπαιδευτικούς στόχους (Σιάτρας & Χρηστίδου 2019). Η «παραίτηση» αυτή ενισχύει την ευρύτερη πεποίθηση ότι η μάθηση διασυνδέεται με εγγενείς ικανότητες των παιδιών (π.χ. κλίση σε ένα γνωστικό αντικείμενο) και όχι με το εκπαιδευτικό έργο (π.χ. διδακτικοί στόχοι, περιεχόμενο, μέθοδοι διδασκαλίας, αξιολόγηση κ.ά.). Με τον τρόπο αυτό, οι μαθήτριες/τές αποξενώνονται από την εκπαιδευτική διαδικασία και μετατρέπονται σε «καταναλώτριες/τές» της διδασκόμενης ύλης, προσπαθώντας να αναπτύξουν στρατηγικές «επιβίωσης» στα σχολικά μαθήματα (π.χ. στείρα απομνημόνευση για να αντεπεξέλθουν στα διαγωνίσματα) (Brian 2013· Costa 1997· Darder 2015). Με άλλα λόγια, επιτείνεται το γνωστικό βάραθρο ανάμεσα στα παιδιά με χαμηλές και υψηλές εκπαιδευτικές επιδόσεις, οδηγώντας στην αναπαραγωγή και επιδείνωση των κοινωνικών, οικονομικών και πολιτισμικών ανισοτήτων (Belfield & Levin 2007· Chapman & West-Burnham 2010).

Υποστηρίζεται ότι θα πρέπει να απομακρυνθούμε από την προαναφερθείσα διττή προσέγγιση και να εμβαθύνουμε στη διαμόρφωση μιας εκπαίδευσης που να ενισχύει την ανάπτυξη βασικών γνώσεων και ικανοτήτων σε όλα τα παιδιά, εξυπηρετώντας τις πολύμορφες γνωστικές απαιτήσεις όλων των μαθητριών/τών στο πλαίσιο μιας παιδαγωγικής που ενισχύει τον εκπαιδευτικό αναστοχασμό και τις κριτικές προσεγγίσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία (Γρόλλιος 2005· Freire 1977, 2006· Freire & Shor 2011). Στην κατεύθυνση αυτή, η ευθύνη για τη διασφάλιση υψηλών εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων δεν πρέπει να βαρύνει τις/τους μαθήτριες/τές (π.χ. περισσότερες ώρες μελέτης κλπ.), αλλά την εκπαιδευτική διαδικασία (π.χ. αναλυτικό πρόγραμμα, μέθοδοι διδασκαλίας, αξιολόγηση, υποστήριξη εκπαιδευτικού έργου κ.ά.) (Βεκ 1989· Πεχτελίδης 2020· Σιάτρας 2016). Με άλλα λόγια, αντί να ρωτάμε τι συμβαίνει με τα παιδιά και δεν μπορούν να αποκτήσουν υψηλές εκπαιδευτικές επιδόσεις, θα πρέπει να εστιάσουμε στη διάσταση των εκπαιδευτικών θεσμών, διερευνώντας τα προβλήματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας που οδηγούν τις/τους μαθήτριες/τές να επιδεικνύουν χαμηλά εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Brickhouse 1994· Σιάτρας & Χρηστίδου 2019).

Λαμβάνοντας υπόψη τα προαναφερθέντα, στην παρούσα εργασία επιδιώκουμε αρχικά να διερευνήσουμε τις αντιλήψεις μελλοντικών και εν ενεργεία εκπαιδευτικών όσον αφορά στη δυνατότητα επίτευξης ισότιμα υψηλών εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων από όλα τα παιδιά, καθώς και να αναπτύξουμε διαλεκτικές, αναστοχαστικές και βιωματικές προσεγγίσεις που θα υποστηρίξουν τις/τους μελλοντικές/ούς και εν ενεργεία εκπαιδευτικούς να συνειδητοποιήσουν και να μετασχηματίσουν τις παιδαγωγικές τους παραδοχές, με στόχο την καλλιέργεια μιας ενταξιακής κουλτούρας ότι όλα τα παιδιά μπορούν και πρέπει να καταφέρουν να πετύχουν υψηλά εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Costa 1997· Γιώτη & Φλουρής 2015· UNESCO 1999).

Μέθοδος

Ερευνητικός Σχεδιασμός

Ο ερευνητικός σχεδιασμός της εργασίας αναφέρεται στην κριτική έρευνα-δράση (Carr & Kemmis 2002· Κατσαρού 2020). Ο προσανατολισμός αυτός επιτρέπει την ανάπτυξη πεδίων αναστοχαστικής δράσης για την κριτική διερεύνηση παιδαγωγικών στρατηγικών στην εκπαιδευτική πράξη, καθώς και την αναπλαισίωση της εκπαιδευτικής πρακτικής μελλοντικών και εν ενεργεία εκπαιδευτικών μέσω της

συμμετοχής τους σε διαλεκτικές και βιωματικές παιδαγωγικές πρακτικές (Ανδρούσου 2018· Katsarou & Tsafos 2013· Μάγος 2019).

Συμμετέχουσες/οντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 205 σπουδάστριες/τές που παρακολούθησαν ένα ετήσιο πρόγραμμα παιδαγωγικής μετεκπαίδευσης. Οι σπουδάστριες/τές ήταν ήδη απόφοιτες/οι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΑΕΙ-ΤΕΙ) διαφόρων ακαδημαϊκών τμημάτων (π.χ. Νοσηλευτικής, Ιατρικών Εργαστηρίων, Πολιτικών Μηχανικών, Μηχανικών Πληροφορικής Τ.Ε. κ.ά.), ενώ συμμετείχαν στο πρόγραμμα με σκοπό την απόκτηση παιδαγωγικής επάρκειας, για να μπορέσουν να εργαστούν ως εκπαιδευτικοί στη γενική ή/και επαγγελματική δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στο πρόγραμμα, επίσης, συμμετείχαν και εν ενεργεία μόνιμοι εκπαιδευτικοί τεχνικών κλάδων (ΤΕ/ΔΕ). Κατά τη μετεκπαίδευσή τους παρακολούθησαν ένα εξαμηνιαίο μάθημα Παιδαγωγικής για την ενδυνάμωση του κριτικού αναστοχασμού και την προαγωγή ενταξιακών μεθοδολογικών εκπαιδευτικών πρακτικών, ενώ η συμμετοχή των σπουδαστριών/τών στο μάθημα αποτελούσε την πρώτη τους επαφή με την παιδαγωγική επιστήμη. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε, στο πλαίσιο του εν λόγω μαθήματος, το χειμερινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2017-2018 με 66 συμμετέχουσες/οντες και επαναλήφθηκε το χειμερινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2018-2019 με 139 συμμετέχουσες/οντες. Οι αναλύσεις των δεδομένων και η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας γίνεται συγκεντρωτικά για το σύνολο των συμμετεχουσών/όντων (N=205).

Συλλογή δεδομένων

Τα δεδομένα της έρευνας αφορούν στη χαρτογράφηση αντιλήψεων σπουδαστριών/τών πριν και μετά τη συμμετοχή τους σε ερευνητικό πρόγραμμα για την ενίσχυση του αναστοχασμού και την ανάπτυξη κριτικών παιδαγωγικών προσεγγίσεων με στόχο την αποδόμηση της αντίληψης της «ατομικής ευθύνης» των μαθητριών/τών για τη διασφάλιση ποιοτικών εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων (Σιάτρας 2016). Ειδικότερα, πριν από τη συμμετοχή των σπουδαστριών/τών στο μάθημα ζητήθηκε να αποτυπώσουν γραπτώς τις αντιλήψεις τους για το αν θεωρούν ότι όλα τα παιδιά μπορούν να πετύχουν ισότιμα υψηλά εκπαιδευτικά αποτελέσματα και ποιοι παράγοντες, κατά την άποψή τους, επηρεάζουν τη διαδικασία αυτή. Στη συνέχεια, οι

σπουδάστριες/τές συμμετείχαν για 13 εβδομάδες, στο πλαίσιο κριτικής έρευνας-δράσης, σε μια συμμετοχική εκπαιδευτική και ερευνητική διαδικασία για την ανάπτυξη παιδαγωγικών διεργασιών (π.χ. διδακτικοί στόχοι, περιεχόμενο, μέθοδοι διδασκαλίας και αξιολόγηση) που να ενισχύουν τον κριτικό εκπαιδευτικό αναστοχασμό για τη διασφάλιση ισότιμα υψηλών εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων σε όλα τα παιδιά (Κατσαρού 2020· Σιάτρας & Χρηστίδου 2019). Μετά την ολοκλήρωση του ερευνητικού προγράμματος, ζητήθηκε εκ νέου από τις/τους σπουδάστριες/τές να απαντήσουν στο ίδιο θέμα. Οι σύντομες γραπτές απαντήσεις κωδικοποιήθηκαν με τη μορφή «Σπουδάστρια/τής Χ» (όπου Χ είναι ο αύξων αριθμός κατά τη σειρά υποβολής της απάντησης) για να διασφαλιστεί η ανωνυμία των συμμετεχουσών/όντων στην έρευνα.

Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός ήταν να διερευνηθούν οι αντιλήψεις μελλοντικών και εν ενεργεία εκπαιδευτικών όσον αφορά στη δυνατότητα διασφάλισης ποιοτικών εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων σε όλα τα παιδιά, καθώς και στους παράγοντες που θεωρούν ότι επηρεάζουν τη διαδικασία αυτή. Ειδικότερα, τα ερευνητικά ερωτήματα ήταν: 1. Θεωρούν οι σπουδάστριες/τές ότι όλα τα παιδιά μπορούν να κατακτήσουν υψηλά ποιοτικά αποτελέσματα κατά την εκπαιδευτική διαδικασία; 2. Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των σπουδαστριών/τών, τη διασφάλιση ισότιμα υψηλών εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων σε όλα τα παιδιά; 3. Μπορούν να μετατοπιστούν οι αρχικές αντιλήψεις των σπουδαστριών/τών μέσα από τη συμμετοχή τους σε ένα πρόγραμμα που να ενισχύει τις διαλεκτικές, βιωματικές και αναστοχαστικές πρακτικές στο πλαίσιο της κριτικής έρευνας-δράσης;

Ανάλυση δεδομένων

Αρχικά οι απαντήσεις των σπουδαστριών/τών αναλύθηκαν από δύο μέλη της ερευνητικής ομάδας. Ειδικότερα, με την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου προσδιορίστηκαν οι κωδικοί ανάλυσης, οι κατηγορίες, καθώς και η διασύνδεση των κατηγοριών που αναδεικνύονταν από τις απαντήσεις των σπουδαστριών/τών και αφορούσαν στα ερευνητικά ερωτήματα (Bryman 2012). Στη συνέχεια, τα δύο μέλη της ερευνητικής ομάδας προχώρησαν σε αναστοχαστικές συναντήσεις με το τρίτο μέλος που ανέλαβε το ρόλο του κριτικού φίλου (Τσάφος 2021). Στο πλαίσιο κριτικού

αναστοχασμού πραγματοποιήθηκαν έξι συναντήσεις σε χρονική περίοδο τεσσάρων εβδομάδων, στις οποίες τα μέλη της ερευνητικής ομάδας συζήτησαν και επεξεργάστηκαν τα δεδομένα με στόχο να συνειδητοποιήσουν και να καταγράψουν τις μεταβολές στις αντιλήψεις των σπουδαστριών/τών μέσα από τη συμμετοχή τους στο ερευνητικό πρόγραμμα.

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά στο 1^ο ερευνητικό ερώτημα, για την ανάλυση των δεδομένων αξιοποιήθηκαν συγκεκριμένοι κωδικοί που αναφέρονται σε φράσεις ή λέξεις που υπήρχαν στις απαντήσεις των σπουδαστριών/τών (π.χ. «μπορούν όλα τα παιδιά», «δεν μπορούν όλα τα παιδιά», «περισσότερη μελέτη», «θέληση», «κλίση» κ.ά.). Για το 2^ο ερευνητικό ερώτημα, στο πλαίσιο της ποιοτικής ανάλυσης διαμορφώθηκαν 4 κατηγορίες με βάση τους κωδικούς που αξιοποιήθηκαν νωρίτερα. Οι κατηγορίες αφορούν σε ατομικά στοιχεία των μαθητριών/τών (π.χ. κίνητρο), σε ανατομικοφυσιολογικά στοιχεία (π.χ. νοημοσύνη), σε εκπαιδευτικά στοιχεία (π.χ. μέθοδοι διδασκαλίας) και σε κοινωνικοοικονομικά στοιχεία (π.χ. οικογενειακός περίγυρος, φτώχεια). Τέλος, τα δεδομένα ανέδειξαν αλληλεπιδρούσες κατηγορίες που επιτρέπουν την ερμηνεία των ευρημάτων ως προς το 3^ο ερευνητικό ερώτημα που αφορά στη μετατόπιση των αντιλήψεων σπουδαστριών/τών πριν και μετά τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα.

Αποτελέσματα

Από τις αναλύσεις των δεδομένων που αφορούν στο 1^ο ερευνητικό ερώτημα αναδείχθηκαν 3 κατηγορίες για τις αρχικές αντιλήψεις των σπουδαστριών/τών (βλ. Πίνακα 1), πριν από τη συμμετοχή τους στο ερευνητικό πρόγραμμα. Πιο συγκεκριμένα, στην 1^η κατηγορία «*Μπορούν όλα τα παιδιά*» συμπεριλαμβάνονται απαντήσεις σπουδαστριών/τών που θεωρούν ότι όλες/οι οι μαθήτριες/τές μπορούν να πετύχουν ισότιμα υψηλά εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Οι κωδικοί ανάλυσης που ενσωματώθηκαν στην κατηγορία αυτή αφορούσαν σε φράσεις π.χ.: «*Εγώ πιστεύω πως όλα τα παιδιά μπορούν να είναι ευτυχισμένα μαθαίνοντας πράγματα στη ζωή τους, ακόμα κι αυτά με ειδικές ανάγκες*», «*όλα τα παιδιά έχουν την ικανότητα*», «*μπορούν να μάθουν αν έχουν τον κατάλληλο παιδαγωγό*» κ.ά. Στη 2^η κατηγορία «*Δεν μπορούν όλα τα παιδιά*» αναφέρονται απαντήσεις των σπουδαστριών/τών που θεωρούν ότι δεν μπορούν όλα τα παιδιά να κατακτήσουν ισότιμα υψηλά εκπαιδευτικά αποτελέσματα στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ οι κωδικοί ανάλυσης εμπεριέχουν φράσεις όπως: «*Όλα τα παιδιά [...] δεν έχουν την ίδια δυνατότητα*», «*γιατί δεν υπάρχουν οι*

κατάλληλες συνθήκες», «δεν έχουν όλα το ίδιο νοητικό επίπεδο» κ.ά. Στην 3^η κατηγορία «Μη ταξινομημένες απαντήσεις» ομαδοποιήθηκαν απαντήσεις σπουδαστριών/τών που δεν εμπεριείχαν ρητή αναφορά για στοιχεία που αφορούσαν στο 1^ο ερευνητικό ερώτημα.

Αρχικές αντιλήψεις σπουδαστριών/τών για το 1ο ερευνητικό ερώτημα		
ΠΙΝΑΚΑΣ 1	Κατηγορίες Απαντήσεων	Αρχικές αντιλήψεις
		N %
	Μπορούν όλα τα παιδιά	126 61,5
	Δεν μπορούν όλα τα παιδιά	72 35,1
	Μη ταξινομημένες απαντήσεις	7 3,4
	Σύνολο	205 100

Ειδικότερα, όσον αφορά στις αρχικές αντιλήψεις, από τον πίνακα 1 προκύπτει ότι 126 σπουδάστριες/τές υποστήριξαν ότι όλες/οι οι μαθήτριες/τές μπορούν να πετύχουν ισότιμα υψηλά εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Δηλαδή, η 1^η κατηγορία «Μπορούν όλα τα παιδιά» εμφανίζεται στην πλειοψηφία των ατομικών απαντήσεων (61,5%) των σπουδαστριών/τών. Ενδεικτικό παράδειγμα αρχικής αντίληψης σπουδάστριας που ταξινομείται στην κατηγορία αυτή είναι: «Μπορούν, αλλά μόνο με την πάροδο του χρόνου, την εμπειρία της ζωής τους, την επιμονή την υπομονή και τη θέληση που έχουν για να προσπαθήσουν να έχουν μια καλύτερη και ίσως μια ευτυχισμένη ζωή» (Σπουδάστρια 19). Για τη 2^η κατηγορία «Δεν μπορούν όλα τα παιδιά», φαίνεται στον Πίνακα 1 ότι ένας σημαντικός αριθμός σπουδαστριών/τών (N=72) απάντησε ότι δεν μπορούν όλες/οι οι μαθήτριες/τές να διασφαλίσουν ισότιμα υψηλά εκπαιδευτικά αποτελέσματα, με το ποσοστό να φτάνει στο 35,1% του συνόλου των απαντήσεων. Αντίστοιχο παράδειγμα απάντησης μιας σπουδάστριας αναφέρει: «Δεν μπορούν όλα τα παιδιά να μάθουν όλα εκείνα τα πράγματα διότι το κάθε παιδί μαθαίνει με τον δικό του τρόπο, και σε δικό του ρυθμό. Το κάθε παιδί έχει τα δικά του ενδιαφέροντα, όπως επίσης δεν έχουν την ίδια οικονομική δυνατότητα[...]» (Σπουδάστρια 61). Στην 3^η κατηγορία «Μη ταξινομημένες απαντήσεις»

ομαδοποιήθηκαν 7 απαντήσεις σπουδαστριών/τών που δεν περιείχαν ρητή δήλωση που να αναφέρεται στο 1^ο ερευνητικό ερώτημα και παρουσιάζουν περιορισμένο ποσοστό (3,4%) στο σύνολο των απαντήσεων. Ενδεικτικό παράδειγμα απάντησης που εντάσσεται στην κατηγορία αυτή υποστηρίζει: «Κατά τη γνώμη μου δεν υπάρχει σαφής θετική ή αρνητική απάντηση. Σίγουρα δεν υπάρχει δυνατότητα για όλα τα παιδιά να έχουν πρόσβαση στη γνώση στη σημερινή κοινωνία με τις δεδομένες συνθήκες οικονομικές, πολιτικές. Από την άλλη το γεγονός ότι κάποιος έχει γνώσεις δεν αποτελεί από μόνο του παράγοντα για να είναι και ευτυχισμένος [...]» (Σπουδάστρια 175).

Μετά την αποτύπωση των αρχικών αντιλήψεων των συμμετεχουσών/όντων για τη δυνατότητα διασφάλισης ισότιμα υψηλών εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων σε όλα τα παιδιά, οι σπουδάστριες/τές έλαβαν μέρος σε ερευνητικό πρόγραμμα που αφορούσε στην ανάδειξη μιας κριτικής αναστοχαστικής διαδικασίας για τις παιδαγωγικές αντιλήψεις και εκπαιδευτικές πρακτικές. Σε μια χρονική περίοδο 13 εβδομάδων, οι σπουδάστριες/τές επεξεργάστηκαν στοιχεία που αφορούν στο περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων, διερεύνησαν με βιωματικό τρόπο διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας, όπως επίσης αναστοχάστηκαν πρακτικές αξιολόγησης που είχαν αντιμετωπίσει οι ίδιες/οι ως μαθήτριες/τές (Γιώτη & Φλουρής 2015). Μετά την ολοκλήρωση του ερευνητικού προγράμματος, οι τελικές αντιλήψεις των σπουδαστριών/τών φαίνεται να παρουσιάζουν σημαντική μετατόπιση.

Τελικές αντιλήψεις σπουδαστριών/τών για το 1ο ερευνητικό ερώτημα			
ΠΙΝΑΚΑΣ 2	Κατηγορίες Απαντήσεων	Τελικές αντιλήψεις	
		N	%
	Μπορούν όλα τα παιδιά	184	89,8
	Δεν μπορούν όλα τα παιδιά	14	6,8
	Μη ταξινομημένες απαντήσεις	7	3,4
	Σύνολο	205	100

Ειδικότερα, όπως προκύπτει από τον Πίνακα 2, στις τελικές αντιλήψεις στην κατηγορία «Μπορούν όλα τα παιδιά» ταξινομούνται 184 απαντήσεις σπουδαστριών/τών. Οι απαντήσεις αυτές αντιστοιχούν στο 89,8% του συνολικού

ποσοστού απαντήσεων των σπουδαστριών/τών. Ένα ενδεικτικό παράδειγμα απάντησης που εντάσσεται στην κατηγορία αυτή υποστηρίζει: «Όλα τα παιδιά μπορούν και πρέπει να μάθουν όλα εκείνα τα πράγματα για να ζήσουν μια ευτυχισμένη ζωή. [...] Δεν πρέπει να αποκλείουμε κανένα παιδί από τη διαδικασία της γνώσης, καθώς όλα τα παιδιά μπορούν να μάθουν τα ίδια πράγματα» (Σπουδάστρια 6). Στην κατηγορία «Δεν μπορούν όλα τα παιδιά», στις τελικές αντιλήψεις συμπεριλαμβάνονται 14 απαντήσεις. Η κατηγορία αυτή εμφανίζει μικρό ποσοστό εμφάνισης (6,8%) στο συνολικό δείγμα των απαντήσεων. Αντίστοιχο παράδειγμα απάντησης αναφέρει: «Είναι γεγονός αναμφισβήτητο ότι υπάρχει διαφορετικότητα ανάμεσα στα παιδιά τόσο στο ρυθμό ανάπτυξης όσο και στην γνωστική ικανότητα. Το παιδί κατέχει ένα συγκεκριμένο γνωστικό επίπεδο. [...] Αυτό δεν σημαίνει ότι όλοι μπορούν και πρέπει να μάθουν όλα γιατί ξεκινούν όλοι από την ίδια βάση. Επομένως όλα τα παιδιά δεν μπορούν να μάθουν όλα τα πράγματα γιατί μπορεί να είναι και οι συνθήκες και οι ευκαιρίες διαφορετικές» (Σπουδάστρια 103). Τέλος, υπήρχαν 7 απαντήσεις σπουδαστριών/τών που αντιστοιχούν στο 3,4% του συνολικού ποσοστού, οι οποίες δεν μπορούν να ταξινομηθούν σε κάποια κατηγορία λόγω μη ύπαρξης ρητής δήλωσης που να αφορά στο 1ο ερευνητικό ερώτημα. Ένα παράδειγμα απάντησης που εντάσσεται στην κατηγορία αυτή υποστηρίζει: «Κάθε παιδί είναι ξεχωριστό με τη δική του ιδιοσυγκρασία και τις δικές του ανάγκες. Αυτό που χρειάζονται όλα τα παιδιά για να είναι ευτυχισμένα, είναι να έχουν μία καλή σχέση με τους γονείς τους» (Σπουδάστρια 159).

Όσον αφορά στο 2^ο ερευνητικό ερώτημα, από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτουν 4 κατηγορίες βάσει των οποίων διαφοροποιούνται οι αντιλήψεις των σπουδαστριών/τών για τους παράγοντες που επηρεάζουν την επίτευξη ισότιμα υψηλών εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων σε όλα τα παιδιά στην εκπαιδευτική πρακτική. Οι κατηγορίες αυτές αναφέρονται σε: α) ατομικά στοιχεία, β) ανατομικοφυσιολογικά στοιχεία, γ) εκπαιδευτικά στοιχεία, και δ) κοινωνικοοικονομικά στοιχεία (βλ. Πίνακα 3). Οι κωδικοί ανάλυσης αποτέλεσαν από μια ειδική αναφορά στην κάθε κατηγορία, ενώ θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι αρκετές απαντήσεις αξιοποίησαν περισσότερους από έναν κωδικό ανάλυσης (π.χ. «Επιμονή» και «Ειδικές ανάγκες») διαφορετικών κατηγοριών (π.χ. «Ατομικά στοιχεία» και «Ανατομικοφυσιολογικά στοιχεία»), που σημαίνει ότι το σύνολο των ειδικών αναφορών είναι μεγαλύτερο από τον αριθμό των συμμετεχουσών/όντων.

Αρχικές αντιλήψεις σπουδαστριών/τών για το 2ο ερευνητικό ερώτημα		
ΠΙΝΑΚΑΣ 3	Παράγοντες που επηρεάζουν τις μαθητικές επιδόσεις	Αρχικές αντιλήψεις
		N %
	Ατομικά στοιχεία	104 27,4
	Ανατομικο-φυσιολογικά στοιχεία	63 16,6
	Εκπαιδευτικά στοιχεία	76 20
	Κοινωνικοοικονομικά στοιχεία	137 36
	Σύνολο	380 100

Από τον Πίνακα 3 προκύπτει ότι 137 ειδικές αναφορές των αρχικών αντιλήψεων των σπουδαστριών/τών αναφέρονται στα «Κοινωνικοοικονομικά στοιχεία» ως τον επικρατέστερο παράγοντα που επηρεάζει τις επιδόσεις των μαθητριών/τών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, το 36% του συνόλου των ειδικών αναφορών εστιάζει σε ζητήματα που αφορούν στο κοινωνικό περιβάλλον των μαθητριών/τών, την κοινωνικο-πολιτισμική τους ταυτότητα, καθώς και το οικονομικό υπόβαθρο των οικογενειών τους. Ένα παράδειγμα ειδικής αναφοράς από την απάντηση συμμετέχουσας αναφέρει: «[...] και στο πλαίσιο της οικογενείας απ' όπου λαμβάνουν τα πρώτα και βασικά ερεθίσματα, τα περισσότερα παιδιά πλέον [...] δεν λαμβάνουν τις βάσεις για να μάθουν [...]» (Σπουδάστρια 80).

Η δεύτερη κατηγορία που εμφανίζεται στις ειδικές αναφορές των απαντήσεων των σπουδαστριών/τών είναι τα «Ατομικά στοιχεία». Πιο συγκεκριμένα, από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτουν 104 ειδικές αναφορές (που αντιστοιχούν στο 27,4% του συνόλου των ειδικών αναφορών) οι οποίες εστιάζουν στην ευθύνη των ίδιων των παιδιών για την επίτευξη υψηλών ποιοτικών εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων. Για παράδειγμα: «[...]μόνο με την πάροδο του χρόνου, την εμπειρία της ζωής του, την επιμονή, την υπομονή και τη θέληση που έχουν για να προσπαθήσουν να έχουν μια καλύτερη και ίσως μια ευτυχισμένη ζωή» (Σπουδάστρια 19).

Η τρίτη κατηγορία που αναδεικνύεται στον Πίνακα 3 από τις ειδικές αναφορές των σπουδαστριών/τών είναι τα «Εκπαιδευτικά στοιχεία». Ειδικότερα, εμφανίζονται 76

ειδικές αναφορές (δηλαδή το 20% του συνόλου των ειδικών αναφορών), οι οποίες εστιάζουν στη σημασία της αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού-παιδιού, στις μεθόδους διδασκαλίας, καθώς και στη διαμόρφωση ενός υποστηρικτικού εκπαιδευτικού κλίματος στην τάξη. Ένα ενδεικτικό παράδειγμα αναφέρει: «[...] θα υπάρξουν κάποιες κατηγορίες παιδιών που θα χρειαστούν περισσότερο χρόνο και δασκάλους και εκπαιδευτικούς με πολλές γνώσεις και με μεγάλη επιμονή να διδάξουν κάποια πράγματα, θα αντιμετωπίσουν δυσκολίες αυτά τα παιδιά αλλά θα τα καταφέρουν» (Σπουδαστής 192).

Από την ανάλυση των ειδικών αναφορών των απαντήσεων των σπουδαστριών/τών, η 4^η κατηγορία που αναδεικνύεται είναι τα «Ανατομικοφυσιολογικά στοιχεία». Ειδικότερα, εμφανίζονται 63 ειδικές αναφορές (που αντιστοιχούν στο 16,6% του συνόλου των ειδικών αναφορών) και εστιάζουν σε χαρακτηριστικά όπως η κλίση των παιδιών σε κάποιο γνωστικό αντικείμενο ή τα ανατομικο-φυσιολογικά χαρακτηριστικά των παιδιών (π.χ. ικανότητα, ταλέντο, νοημοσύνη, κληρονομικότητα, σωματική διάπλαση κ.λπ.). Αντιπροσωπευτικό παράδειγμα ειδικών αναφορών υποστηρίζει: «[...] καταρχάς όλα τα παιδιά δεν έχουν τις ίδιες δυνατότητες, τις ίδιες ικανότητες, δεν φέρουν την ίδια κληρονομικότητα [...]» (Σπουδάστρια 49).

Τελικές αντιλήψεις σπουδαστριών/τών για το 2ο ερευνητικό ερώτημα

ΠΙΝΑΚΑΣ 4	Παράγοντες που επηρεάζουν τις μαθητικές επιδόσεις	Τελικές αντιλήψεις	
		N	%
	Ατομικά στοιχεία	48	13,2
	Ανατομικο-φυσιολογικά στοιχεία	37	10,2
	Εκπαιδευτικά στοιχεία	162	44,6
	Κοινωνικοοικονομικά στοιχεία	116	32
	Σύνολο	363	100

Από την ανάλυση των δεδομένων των σπουδαστριών/τών μετά από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα μετεκπαίδευσης προέκυψαν συνολικά 363 ειδικές αναφορές για

τους παράγοντες που, κατά την άποψή τους, επηρεάζουν τις επιδόσεις των μαθητριών/τών στην εκπαιδευτική διαδικασία (βλ. Πίνακα 4). Πιο συγκεκριμένα, από τον Πίνακα 4 προκύπτει ότι μετά το πρόγραμμα μετεκπαίδευσης, η πλειονότητα των ειδικών αναφορών που επικαλούνται οι σπουδάστριες/τές στις απαντήσεις τους αφορούν σε «*Εκπαιδευτικά στοιχεία*». Ειδικότερα, 162 ειδικές αναφορές (που αντιστοιχούν σε 44,6% του συνόλου των ειδικών αναφορών) ανέδειξαν ως πρωταρχικό παράγοντα για τη διασφάλιση υψηλών ποιοτικών εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων στοιχεία που αφορούν στις μεθόδους διδασκαλίας που αξιοποιούνται στην τάξη, στην ενεργή εμπλοκή των μαθητριών/τών στην εκπαιδευτική διαδικασία, στη θεσμική υποστήριξη των εκπαιδευτικών από την πολιτεία (π.χ. επιμόρφωση εκπαιδευτικών) με στόχο τη επίτευξη ισότιμα υψηλών εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων σε όλα τα παιδιά. Ένα ενδεικτικό παράδειγμα υποστηρίζει: «[...] και φταίνε πολλά πράγματα σε αυτό, κυρίως το «*σύστημα*», δηλαδή τα αναλυτικά προγράμματα, τα σχολικά βιβλία, η δασκαλοκεντρική μέθοδος που υιοθετείται στην εκπαιδευτική διαδικασία, το υπουργείο παιδείας που δεν επιμορφώνει τους εκπαιδευτικούς [...]» (Σπουδάστρια 27).

Η δεύτερη σε συχνότητα κατηγορία που εμφανίζεται στις ειδικές αναφορές των σπουδαστριών/των στον Πίνακα 4 είναι τα «*Κοινωνικοοικονομικά στοιχεία*». Πιο συγκεκριμένα, υπάρχουν 116 αναφορές (που αντιστοιχούν στο 32% του συνόλου των ειδικών αναφορών) οι οποίες εστιάζουν στο οικογενειακό περιβάλλον των μαθητριών/τών και στο οικονομικό τους υπόβαθρο, καθώς και στην κοινωνικο-πολιτισμική ταυτότητα των παιδιών. Για παράδειγμα: «[...] *αρκεί να βρεθεί το κατάλληλο περιβάλλον. [Τα παιδιά] να υποστηριχθούν με τόλμη από την οικογένεια τους, από το κοινωνικό περιβάλλον και από το κράτος*» (Σπουδάστρια 17).

Περιορισμένη συχνότητα εμφάνισης ειδικών αναφορών παρουσιάζει η τρίτη κατηγορία που αναφέρεται σε «*Ατομικά στοιχεία*» μετά την υλοποίηση του προγράμματος μετεκπαίδευσης. Ειδικότερα, από τον Πίνακα 4 προκύπτουν 48 ειδικές αναφορές (που αντιστοιχούν στον 13,2% του συνόλου των ειδικών αναφορών) που εστιάζουν την ευθύνη της διασφάλισης ποιοτικών εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων στα ίδια τα παιδιά. Ένα αντιπροσωπευτικό παράδειγμα υποστηρίζει: «[...] *καθορίζεται ανάλογα με το τι θέλει ο καθένας στη ζωή του [...] κάθε παιδί μπορεί να έχει τις ιδιαιτερότητες του*» (Σπουδάστρια 48).

Αντίστοιχα μειωμένη συχνότητα εμφάνισης ειδικών αναφορών παρατηρείται στην τέταρτη κατηγορία «*Ανατομικοφυσιολογικά στοιχεία*». Πιο συγκεκριμένα, από την ανάλυση των δεδομένων αναδείχθηκαν 37 ειδικές αναφορές (που αντιστοιχούν στο 10,2% του συνόλου των ειδικών αναφορών) που εστιάζουν σε χαρακτηριστικά όπως η

φύση του ατόμου, η κλίση σε ένα γνωστικό αντικείμενο, η ικανότητα, το ταλέντο κλπ. Αντιπροσωπευτικό παραδείγματα ειδικής αναφοράς υποστηρίζει: «[...] Το κάθε παιδί έχει γεννηθεί με κάποιες δεξιότητες, αλλά έχουν περισσότερες και άλλα λιγότερες» (Σπουδάστρια 47).

Συζήτηση

Στην εργασία διερευνώνται αντιλήψεις σπουδαστριών/τών που συμμετείχαν σε ένα πρόγραμμα κριτικής έρευνας-δράσης στο πλαίσιο της παιδαγωγικής τους μετεκπαίδευσης. Ειδικότερα, η έρευνα εστίασε στην ανάλυση των αντιλήψεων σπουδαστριών/τών σχετικά με το αν μπορούν όλα τα παιδιά να κατακτήσουν ποιοτικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα και ποιοι παράγοντες, κατά την άποψή τους, επηρεάζουν τη διαδικασία αυτή. Αρχικά οι σπουδάστριες/τές αποτύπωσαν τις αντιλήψεις τους για το ζήτημα αυτό, κατόπιν συμμετείχαν σε ένα ερευνητικό πρόγραμμα 13 εβδομάδων στο πλαίσιο κριτικής έρευνας-δράσης, που αφορούσε στην ανάπτυξη αναστοχαστικών εκπαιδευτικών δράσεων για την κριτική διερεύνηση παιδαγωγικών προσεγγίσεων με στόχο την αποδόμηση της αντίληψης ότι οι μαθήτριες/τές έχουν την ευθύνη να διασφαλίσουν υψηλά εκπαιδευτικά αποτελέσματα (π.χ. περισσότερες ώρες μελέτης στο σπίτι). Μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος, οι σπουδάστριες/τές απάντησαν εκ νέου στο ίδιο θέμα, για την ανάδειξη των τελικών τους αντιλήψεων (Σιάτρας & Χρηστίδου 2019).

Από τα αποτελέσματα που παρουσιάστηκαν για το 1^ο ερευνητικό ερώτημα, προκύπτει ότι η πλειονότητα των σπουδαστριών/τών (61,5%), σύμφωνα με τις αρχικές τους αντιλήψεις, θεωρούν ότι όλα τα παιδιά μπορούν να κατακτήσουν ισότιμα υψηλά εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Το ποσοστό αυτό φαίνεται να ισχυροποιείται ακόμη περισσότερο (89,8%) μετά την υλοποίηση του ερευνητικού προγράμματος, σύμφωνα με τις αναθεωρημένες αντιλήψεις των σπουδαστριών/τών. Επίσης, από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι ενώ υφίσταται ένας ιδιαίτερα αυξημένος αριθμός αρχικά αρνητικών αντιλήψεων (35,1%) για το αν μπορούν όλα τα παιδιά να διασφαλίσουν υψηλά ποιοτικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα, αυτός ο αριθμός μειώνεται σημαντικά στις τελικές αντιλήψεις των σπουδαστριών/τών (6,4%) μετά την υλοποίηση του προγράμματος. Μπορεί, δηλαδή, να υποστηριχθεί ότι ένα σημαντικό ποσοστό σπουδαστριών/τών, που συμμετείχαν στο ερευνητικό πρόγραμμα, έχουν μεταβάλλει ουσιαδώς τις αρχικές τους αντιλήψεις, υποστηρίζοντας ότι όλα τα παιδιά μπορούν να

οικοδομήσουν γνώσεις και ικανότητες που χρειάζονται για να ζήσουν μια ευτυχισμένη ζωή (Σιάτρας 2016).

Όσον αφορά στο 2^ο ερευνητικό ερώτημα, από τα αποτελέσματα της εργασίας φαίνεται ότι οι αρχικές αντιλήψεις των σπουδαστριών/τών ενίσχυσαν σημαντικά τις ειδικές αναφορές που αναδεικνύουν τα κοινωνικο-οικονομικά στοιχεία (36%) ως το σημαντικότερο παράγοντα που επηρεάζει τη διαδικασία διασφάλισης ισότιμα υψηλών εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων. Το ποσοστό αυτό φαίνεται να διατηρείται χωρίς σημαντικές μεταβολές (32%) στις τελικές αντιλήψεις των σπουδαστριών/τών. Επίσης, από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι το ποσοστό των ειδικών αναφορών στις αρχικές αντιλήψεις των σπουδαστριών/τών που αντιστοιχούν στα ατομικά στοιχεία (27,4%) μειώνεται αισθητά (13,2%) μετά την ολοκλήρωση του ερευνητικού προγράμματος. Παρόμοια συμπεριφορά μείωσης του ποσοστού εμφάνισης των ειδικών αναφορών παρατηρείται για την κατηγορία των ανατομικο-φυσιολογικών στοιχείων από τις αρχικές (16,6%) στις τελικές (10,2%) αντιλήψεις. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει, επίσης, αξιοσημείωτη αύξηση του ποσοστού εμφάνισης των ειδικών αναφορών που αναφέρονται στα εκπαιδευτικά στοιχεία (από το 20% στις αρχικές αντιλήψεις στο 44,6% στις τελικές αντιλήψεις), αναδεικνύοντας τον πρωταγωνιστικό ρόλο της εκπαιδευτικής διαδικασίας για τη διασφάλιση ισότιμα υψηλών εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων σε όλα τα παιδιά.

Τέλος, για το 3^ο ερευνητικό ερώτημα, από τη συγκριτική θεώρηση των αποτελεσμάτων της έρευνας μπορεί να υποστηριχθεί ότι οι σπουδάστριες/τές φαίνεται αρχικά να διατείνονται ότι όλα τα παιδιά μπορούν και πρέπει να οικοδομήσουν όλες τις απαραίτητες γνώσεις και ικανότητες για να ζήσουν μια ευτυχισμένη ζωή, αλλά την ευθύνη για τη διασφάλιση των ποιοτικών εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων επωμίζονται τα ίδια τα παιδιά (π.χ. περισσότερη μελέτη στο σπίτι). Μετά την ολοκλήρωση του ερευνητικού προγράμματος, από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι οι αντιλήψεις των σπουδαστριών/τών μετατοπίζονται σημαντικά, αναδεικνύοντας την ουσιαστική συμμετοχή της εκπαιδευτικής πρακτικής για τη διασφάλιση ποιοτικών εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων σε όλα τα παιδιά (π.χ. μέθοδοι διδασκαλίας, υποστηρικτική αξιολόγηση κ.ά.).

Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, υποστηρίζεται ότι η αποτύπωση του νεοφιλελεύθερου εκπαιδευτικού λόγου μπορεί να παρατηρηθεί στις δυσκολίες που υπήρξαν κατά την προσπάθεια

ανάπτυξης κριτικών μετασχηματιστικών στρατηγικών στο ερευνητικό πρόγραμμα. Ειδικότερα, το πρόγραμμα υλοποιήθηκε, όπως προαναφέρθηκε, στο πλαίσιο ενός εξαμηνιαίου μαθήματος Παιδαγωγικής, ενώ δεν μπορούσε να υπάρξει οργανική σύνδεση με άλλα μαθήματα του προγράμματος μετεκπαίδευσης, που πραγματοποιούνταν από άλλες/ους διδάσκουσες/οντες. Αυτή η αποσπασματική εφαρμογή αποδυνάμωσε τις βασικές αρχές και επιδιώξεις που αναφέρονταν σε διαλεκτικές, βιωματικές και αναστοχαστικές στρατηγικές που υλοποιούνταν στο μάθημα (Γούναρη & Γρόλλιος 2016). Επίσης, μέσα από τη συμμετοχή των σπουδαστριών/τών στο ερευνητικό πρόγραμμα αναδείχθηκαν ισχυρά βιώματα που σχετίζονταν με τη μαθητική ή φοιτητική τους ταυτότητα και διασυνδέονταν με την έννοια της αξιολόγησης (π.χ. διαγωνίσματα, εξετάσεις). Η συνθήκη αυτή επιβράδυνε σημαντικά την πρόοδο που μπορούσε να υπάρξει όσον αφορά στις μετατοπίσεις των αντιλήψεων των σπουδαστριών/τών για τη διερεύνηση του ζητήματος της διασφάλισης ισότιμα υψηλών εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων σε όλα τα παιδιά (Apple 2008). Τέλος, κατά την υλοποίηση του ερευνητικού προγράμματος προέκυψαν ζητήματα που αφορούσαν στην καθ' αυτή τυπική αξιολόγηση των σπουδαστριών/τών. Παρ' όλη την προσπάθεια που υπήρξε για την ποιοτική διασύνδεση της τυπικής αξιολόγησης με την όλη διαδικασία του μαθήματος, η ανησυχία και ο φόβος των σπουδαστριών/τών για την τυπική αξιολόγηση πολλές φορές διαμόρφωνε συνθήκες που εμπόδιζαν την ανάπτυξη διαλογικών, βιωματικών και αναστοχαστικών πρακτικών στο μάθημα (π.χ. υπήρχαν συνεχείς ερωτήσεις για την ύλη των εξετάσεων κλπ.) (Βεκ 1989).

Παρ' όλες τις δυσκολίες που αντιμετωπίστηκαν κατά την υλοποίηση του ερευνητικού προγράμματος, η έρευνα που παρουσιάστηκε στην παρούσα εργασία επιβεβαιώνει το γεγονός ότι μετά από συστηματική προσπάθεια μπορούν να αναδειχθούν μετασχηματιστικές παιδαγωγικές στρατηγικές που αποδομούν πτυχές του νεοφιλελεύθερου εκπαιδευτικού λόγου όσον αφορά στη διασφάλιση ισότιμα υψηλών εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων σε όλα τα παιδιά. Όπως άλλωστε έχει υποστηριχθεί *«ο μετασχηματισμός είναι δυνατόν να γίνει επειδή η ανθρώπινη επίγνωση δεν είναι καθρέφτης της πραγματικότητας [...] Μπορούμε να παλέψουμε για την απελευθέρωσή μας ακριβώς επειδή μπορούμε να αντιληφθούμε ότι δεν είμαστε ελεύθεροι»* (Freire & Shor 2011, 42).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ανδρούσου, Α. (2018), «Αξιοποιώντας τον (ανα)στοχασμό στην προοπτική της διαμόρφωσης εκπαιδευτικών ερευνητών. Δυνατότητες και περιορισμοί. Το παράδειγμα του ΤΕΑΠΗ», στο Κατσαρού, Ε., Τσάφος, Β. (επιμ.), *Πρακτικά 1^{ου} Πανελλήνιου Συμποσίου με θέμα: Ορίζοντας την έρευνα-δράση στην Ελλάδα στην προοπτική διαμόρφωσης μιας επαγγελματικής κοινότητας εκπαιδευτικών ερευνητών*. Αθήνα & Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Αθηνών & Πανεπιστήμιο Κρήτης, σσ. 174-185.

Apple, M. (2008), *Επίσημη γνώση*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Apple, M. (2010), «Υποστηρίζοντας τη δημοκρατία στην εκπαίδευση: Εκπαιδύοντας παιδαγωγούς», στο Γούναρη, Π., Γρόλλιος, Γ. (επιμ.), *Κριτική παιδαγωγική: Μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg, σσ. 221-251.

Βεκ, Χ. (1989), *Αξιολόγηση και βαθμολογία στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.

Belfield, C.R. (2007), "The promise of early childhood education interventions", στο Belfield, C.R., Levin, H.M. (eds), *The price we pay: Economic and social consequences of inadequate education*. Washington, D.C.: Brookings Institution Press, pp. 200-224.

Brian, J. (2013, Ιανουάριος 21), "No School Left Behind", *The Independent*. Ανακτήθηκε από <https://independent.org/2013/01/no-school-left-behind/> (11.07.2021)

Bryman, A. (2012), *Social research methods* (4th ed.). New York: Oxford University Press.

Carr, W., Kemmis, St. (2002), *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης*. Αθήνα: Κώδικας.

Chapman, L., West-Burnham, J. (2010), *Education for social justice. Achieving wellbeing for all*. London/New York: Continuum.

Γιώτη, Λ., Φλουρής, Γ. (2015), «Η απόπειρα κατασκευής μιας 'γλώσσας δυνατότητας' σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα μεντόρων για την υποστήριξη μιας πολιτικά ευαίσθητης διδασκαλίας μαθητών με 'υποτελή' κουλτούρα», στο Γρόλλιος, Γ., Λιάμπας, Α., Παυλίδης, Π. (επιμ.), *Πρακτικά 4^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου για την Κριτική Εκπαίδευση με θέμα: «Η Κριτική Εκπαίδευση στην Εποχή της Κρίσης»*. Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Α.Π.Θ., σσ. 228-257. Ανακτήθηκε από <http://www.eled.auth.gr>

Γούναρη, Π., Γρόλλιος, Γ. (2016), *Απελευθερωτική και κριτική παιδαγωγική στην Ελλάδα: Ιστορικές διαδρομές και προοπτική*. Αθήνα: Gutenberg.

Γρόλλιος, Γ. (2005), *Ο Paulo Freire και το αναλυτικό πρόγραμμα*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Costa, V.B. (1997), "How teacher and students study 'all that matters' in high school chemistry", *International Journal of Science Education* 19(9), 1005-1023.

Darder, A. (2015), *Freire and education*. New York: Routledge.

Freire, P. (1977), *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Κέδρος.

Freire, P. (2006), *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Freire, P., Shor, I. (2011), *Απελευθερωτική παιδαγωγική: Διάλογοι για τη μετασχηματιστική εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κατσαρού, Ε. (2020), *Η δημοκρατία στο σχολείο: Προοπτικές από την αξιοποίηση διαδικασιών έρευνας-δράσης και κριτικού γραμματισμού*. Αθήνα: Κριτική.

Katsarou, E., Tsafos, V. (2013), "Student-teachers as researchers: towards a professional development orientation in teacher education", *Possibilities and limitations in the Greek university* 21(4), 532-548.

Μάγος, Κ. (2019), «Από το αμφιθέατρο στον προσφυγικό καταυλισμό. Η έρευνα-δράση ως μέσο ευαισθητοποίησης υποψήφιων εκπαιδευτικών στο προσφυγικό ζήτημα», στο Αυγητίδου, Σ., Κατσαρού, Ε., Τσάφος, Β. (επιμ.), *Πρακτικά 2^{ου} Πανελλήνιου Συμποσίου Εκπαιδευτική Έρευνα-Δράση: Ζητούμενα, Συγκρούσεις και Προοπτικές*. Φλώρινα, Αθήνα & Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Πανεπιστήμιο Αθηνών & Πανεπιστήμιο Κρήτης, 23-43.

Μανωλάκος, Π. (2010), «Χαρισματικοί-ταλαντούχοι μαθητές με ιδιαίτερες ικανότητες σε έναν ή και περισσότερους τομείς», *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου* 14, 229-248.

Martin, M.O., Mullis, I.V.S., Foy, P., Stanco, G.M. (2012), *TIMSS 2011 international results in science*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.

Mullis, I.V.S., Martin, M.O. (eds) (2015), *PIRLS 2016 assessment framework* (2nd ed.). Chestnut Hill, MA: Boston College.

OECD (2007), *PISA 2006 Science Competencies for Tomorrow's World*, Vol. 1. Paris: OECD Publishing.

OECD (2010), *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do - Student Performance in Reading, Mathematics and Science*, Vol. 1. Paris: OECD Publishing.

OECD (2013), *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do - Student Performance in Mathematics, Reading and Science*, Vol. 1. Paris: OECD Publishing.

OECD (2016), *PISA 2015 Results: Excellence and Equity in Education*, Vol. I. Paris: OECD Publishing.

Paraskevopoulos, I. (2003), "Education for creativity and giftedness/talent in Greece", στο Mönks, F.J., Wagner, H. (eds), *Development of human potential: Investment into our future*. Bonn: K.H. Bock, pp. 101-111.

Πεχτελίδης, Γ. (2020), *Για μια εκπαίδευση των κοινών εντός και πέραν των «τειχών»*. Αθήνα: Gutenberg.

Σιάτρας, Α. (2016), «Επαναπροσδιορίζοντας την αριστεία στην εκπαίδευση: Από τη χαρισματικότητα και το ταλέντο στη διασφάλιση ισότιμων υψηλών εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων», στο Καρράς, Κ., Σακελλαρίου, Μ., Πεδιαδίτης, Α., Δρακάκης, Μ. (επιμ.), *Παιδαγωγική της χαράς, προς ένα αντισυμβατικό σχολείο, Pedagogy of happiness, towards an unconventional school*. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, Π.Τ.Δ.Ε./ΚΕΜΕΙΕΔΕ, σσ. 353-368.

Σιάτρας, Α., Χρηστίδου, Β. (2019), «'Δε νομίζω ότι όλα τα παιδιά μπορούν να τα μάθουν όλα': Από την εκπαιδευτική παραίτηση στην παιδαγωγική αισιοδοξία για τη διδασκαλία των φυσικών επιστημών στην προσχολική εκπαίδευση», στο Παντίδος, Π. (επιμ.), *Ο ρόλος των φυσικών επιστημών στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών, σσ. 37-54.

Τσάφος, Β. (2021), *Αφηγήσεις και βιογραφίες: Οι «φωνές» των εκπαιδευτικών μέσα από τις ιστορίες ζωής τους. Το αναλυτικό πρόγραμμα ως αυτοβιογραφικό κείμενο*. Αθήνα: Gutenberg.

UNESCO (1999). *Εκπαίδευση: Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της - Έκθεση της διεθνούς επιτροπής για την εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.

Zbainos, D., Kyritsi, A. (2011), "Greek talented students' motivation: A qualitative analysis", *Gifted and Talented International* 26(1-2), 131-142.