

Η λειτουργικότητα και αποτελεσματικότητα της μεθόδου Montessori στην εκπαιδευτική πράξη. Πιλοτική έρευνα διερεύνησης των απόψεων εκπαιδευτικών προσχολικής και πρωτοσχολικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Σιαβίκη Αθανασία

Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Υπ. Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Τύμπα Ελένη

Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Αγωγής & Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία, Διεθνές Πανεπιστήμιο της Ελλάδος

Καραβίδα Βασιλική

Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Αγωγής & Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Εισαγωγή

Η ολόπλευρη και ισόρροπη ανάπτυξη στην παιδική ηλικία συνιστά μια ολιστική διαδικασία, καθώς πολλαπλοί, διαφορετικοί τομείς, γνωστικοί, ψυχοκινητικοί και κοινωνικο-συναισθηματικοί αναπτύσσονται και αλληλεπιδρούν ταυτόχρονα (Lasi, Nadeem, & Fatima, 2007). Στο πλαίσιο της ολιστικής αυτής διαδικασίας, η κατάκτηση του γλωσσικού, μαθηματικού κώδικα και βασικών κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων συνιστούν πολύπλευρες και πολυσύνθετες διαδικασίες, που σχεδιάζονται και εφαρμόζονται στοχευμένα από την προσχολική ακόμη ηλικία (4-6 ετών) (Franc & Subotic, 2015).

Σε ευρύτερο πλαίσιο, στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, η διερεύνηση του φαινομένου/γεγονότος της μάθησης επικεντρώνεται στα εξής σημεία: α) Στην ικανότητα και στα όρια του ανθρώπου για μάθηση. β) Στον ρόλο της ενίσχυσης, των κινήτρων, των αμοιβών και των ποινών στη μάθηση. γ) Στη συνεισφορά της ενόρασης και των αντιληπτικών διαδικασιών στη μάθηση (Φύκαρης, 2016). Στο διδακτικό και μαθησιακό αυτό πλαίσιο, στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος τίθεται η αναζήτηση του διδακτικού και μαθησιακού πλαισίου, εντός του οποίου ο μαθητής οικοδομεί ή ερμηνεύει κριτικά σκεπτόμενος τη μάθηση με τη μορφή νοητικών δομών (Piaget, 2007). Κυρίαρχος στόχος καθίσταται ο αυτο-στοχασμός με θεωρητικό εργαλείο τη θεωρία του «μετασχηματισμού» του Mezirow (Cole, 2011). Κατ' αυτόν τον τρόπο, η «μετασχηματίζουσα μάθηση» μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο στην εκπαίδευση, προκειμένου να δημιουργηθεί ένα περιβάλλον το οποίο αναγνωρίζει και κατόπιν στηρίζει την «πνευματική ανάπτυξη» των παιδιών (Μάσσου & Καραδάκη, 2017).

Στο πλαίσιο αυτό, ο εκπαιδευτικός καλείται να προσαρμόσει την ακαδημαϊκή/σχολική γνώση, δηλαδή τις επιστημονικές γνώσεις, θεωρώντας τις, όχι ως δευτερογενείς γνώσεις, τις οποίες πρέπει να μεταφέρει στους μαθητές χωρίς καμία παιδαγωγική και διδακτική παρεμβολή, αλλά ως σημείο αναφοράς για τη δημιουργία εκπαιδευτικών περιβαλλόντων εργασίας από όπου θα

παραχθούν γνώσεις (Σκούρτου, 2010). Για την ανωτέρω επίτευξη, έχουν προταθεί οι εξής στρατηγικές και τεχνικές (James, 2001; Nagdaetal., 2003, όπ. ανάφ. στο: Μαυροσκούφης, 2013: 39): η δημιουργία μαθησιακών προσδοκιών, η συναρμογή πληροφοριών ή στοιχείων, η προσομοίωση, η ανάληψη ρόλων, η μοντελοποίηση, η μάθηση με βάση την επίλυση προβλημάτων, η παράλληλη επίλυση προβλημάτων, η πρόβλεψη για εφαρμογές της θεωρητικής γνώσης στην πράξη, η εννοιολογική γενίκευση, η χρήση αναλογιών, ο μεταγνωστικός αναστοχασμός και ο συγκροτημένος διάλογος σε μικρές ομάδες. Ο ατομικός σχεδιασμός, η συμμετοχή σε δραστηριότητες μικρής και μεγάλης ομάδας, καθώς και ο αναστοχασμός των δραστηριοτήτων, φαινομένων και γεγονότων συνιστούν βασικούς πυλώνες της μοντεσοριανής αγωγής, βάσει της οποίας το παιδί κατακτά τη γνώση μέσω της αισθητηριακής εκπαίδευσης, της αυτονομίας, της αυτοπειθαρχίας και της καλλιέργειας πληθώρας γνωστικών και κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων.

Στη διδακτική και μαθησιακή αυτή συνθήκη, βασικός στόχος του παιδαγωγού είναι η ενίσχυση της ολόπλευρης ανάπτυξης των παιδιών και της ενεργητικής τους μάθησης. Αυτό επιτυγχάνεται με μια σειρά διαδικασιών οι οποίες καθορίζουν την ιδιαιτερότητα και την αξία του παιδαγωγικού ρόλου. Ειδικότερα, η Maria Montessori και ο Rudolf Steiner, εκπρόσωποι της ολιστικής εκπαίδευσης (holistic education), υποστηρίζουν ότι πρώτο και κύριο μέλημα του δασκάλου είναι να έχει πλήρη συνείδηση της ζωής των παιδιών που ξετυλίγεται μπροστά του και την υποχρέωση να είναι «παρών» σ' αυτήν τη διαδικασία (Miller, 2006). Κατά τη διάρκεια της ζωής της, η Maria Montessori αναγνωρίστηκε ως μια από τις ηγετικές μορφές στο χώρο της εκπαίδευσης, με παγκόσμια αναγνώριση. Σε συμφωνία με τον Piaget, υποστήριζε ότι «ο ζωντανός οργανισμός και ο νους σχηματίζουν ένα δομημένο σύνολο» και ότι υφίσταται «μια σταθερή διαδοχή στη δομική ανάπτυξη της νόησης του παιδιού» (Κάτσιου-Ζαφρανά, 2018: 185). Ειδικότερα, επεσήμανε χαρακτηριστικά ότι «η νόηση αναπτύσσεται στο παιδί σαν ένα σύνθετο σύστημα εννοιών, ενεργά δομημένο από το ίδιο το παιδί κατά τη διάρκεια μιας σειράς ψυχικών διεργασιών που αντιπροσωπεύουν μια εσωτερική διεργασία, μια ψυχική ανάπτυξη» (Montessori, 1916/1965, όπ. ανάφ. στο Κάτσιου-Ζαφρανά, 2018: 186).

Η παιδαγωγική μέθοδος της Maria Montessori

Η παιδαγωγική μέθοδος της Montessori μετρά πλέον πάνω από εκατό χρόνια σχολικής ζωής, από τότε που πρωτοεμφανίστηκε σε παιδικό σταθμό της Ρώμης για παιδιά προερχόμενα από φτωχές οικογένειες και παιδιά με νοητική υστέρηση. Η Maria Montessori πίστευε ότι τα παιδιά μαθαίνουν πιο αποτελεσματικά, όταν ανακαλύπτουν μόνα τους τη γνώση, μέσω της αυτενεργούς ανακαλυπτικής μάθησης και της βιωματικής προσέγγισης της γνώσης, με κεντρικό άξονα τη βαθιά εμπιστοσύνη στο ίδιο το παιδί και το σεβασμό στις ιδιαίτερες ικανότητες, κλίσεις και δεξιότητές του (Lopata, Wallace, & Finn, 2005). Στους σκοπούς μιας τέτοιας εκπαίδευσης συμπεριλαμβάνονται η καλλιέργεια της δημιουργικότητας, της φαντασίας, της έμπνευσης, η ανάπτυξη της κριτικής συνείδησης και της αρμονικής συνεργασίας μεταξύ παιδιών, αλλά και των παιδιών με τους ενήλικες. Βάσει της μοντεσοριανής μεθόδου, η δημιουργικότητα προωθείται μέσω της ελευθερίας, με ταυτόχρονη διατήρηση κανόνων πειθαρχίας, της αυτενεργούς ανακαλυπτικής μάθησης και της συνεργατικής σκέψης και δράσης

(Παπαναστασίου, Αναγνωστοπούλου, & Παρούση, 2017). Το παιδί γίνεται το επίκεντρο της μάθησης και ο χώρος λειτουργεί ως πεδίο παρατήρησης, δράσης και μετέπειτα δημιουργικότητας, έκφρασης, επικοινωνίας και αλληλεπιδράσεων (Γερμανός, 2005). Παράλληλα, η μοντεσσοριανή μέθοδος δεν επικεντρώνεται μόνο στην ακαδημαϊκή εξέλιξη του παιδιού, αλλά στην ολική και ισόρροπη ανάπτυξή του. Θεμέλια της αποτελούν ο σεβασμός της ανάπτυξης του παιδιού και η ελευθερία της μάθησης μέσω της εσωτερικής του πειθαρχίας, καθώς ένα παιδί μπορεί να κινείται ελεύθερα, να παρατηρεί, να ανακαλύπτει και να μαθαίνει μόνο όταν είναι σε ήρεμη ψυχολογική κατάσταση και διαθέτει αυτοκυριαρχία και αυτοεπίγνωση (Lopataetal., 2005). Κατά τη Montessori, η δημιουργικότητα, ως γνωστική διαδικασία, είναι δυνατόν να διδαχθεί στα παιδιά μέσω συγκεκριμένων, κατάλληλων οδηγιών, με τον εκπαιδευτικό να αναλαμβάνει ρόλο καθοδηγητή, εμπνευστή και εμπνευστή, παρέχοντας στα παιδιά ποικίλα υλικά και ερεθίσματα, συμβατά με το ψυχικό και πνευματικό αναπτυξιακό στάδιο στο οποίο βρίσκονται (Παπαναστασίου, Αναγνωστοπούλου, & Παρούση, 2017). Η διδασκαλία πραγματοποιείται μέσω εμπλοκής των παιδιών σε εμπειρίες του πραγματικού κόσμου και μέσω αξιοποίησης υλικών του περιβάλλοντος. Με αυτόν τον τρόπο, το παιχνίδι δεν είναι συμβολικό, αλλά αποκτά εργασιακό χαρακτήρα (Lillard, 2013). Συνάμα, τα αξιοποιούμενα υλικά συμβαδίζουν με τον πραγματικό κόσμο, καθώς η προσφερόμενη νέα γνώση είναι συναφής με την υφιστάμενη πραγματικότητα και προσεγγίζεται με βιωματικό και διαφοροποιημένο τρόπο.

Η εκπαιδευτική αυτή διάσταση, αν τοποθετηθεί σε ένα πιο ευέλικτο πλαίσιο, σχετίζεται με την εποικοδομιστική προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία οι δραστηριότητες οργανώνονται βάσει της δράσης του παιδιού σε συστηματικά οργανωμένες μαθησιακές καταστάσεις (Καμπεζά, 2008: 48). Η μάθηση κατακτάται με κάθε παιδί να δουλεύει με το δικό του ρυθμό, ενώ είναι ελεύθερο να επιλέξει με το τι θα ασχοληθεί, σε ποιο χώρο και για πόσο χρονικό διάστημα, πάντοτε μέσα στα προκαθορισμένα πλαίσια του προγράμματος (Ντολιοπούλου, 2000). Συνακόλουθα, το μαθησιακό περιβάλλον της τάξης θα πρέπει να ενθαρρύνει την ανάπτυξη δραστηριοτήτων με συγκεκριμένο νόημα και περιεχόμενο, ώστε τα παιδιά να έχουν τη δυνατότητα ενασχόλησης με εργασίες δικής τους επιλογής.

Η λειτουργικότητα και αποτελεσματικότητα της μεθόδου Montessori σε διεθνές επίπεδο

Στην κατεύθυνση διερεύνησης της αποτελεσματικότητας της μοντεσσοριανής μεθόδου σε μαθητές προσχολικής και σχολικής ηλικίας στην ιδιωτική και δημόσια εκπαίδευση, πολυάριθμες σχετικές έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί σε παγκόσμια κλίμακα. Ειδικότερα, σε σχετική έρευνα αναφορικά με την αναγκαιότητα αξιοποίησης μοντεσσοριανού εποπτικού υλικού στη διδακτική πράξη, διαπιστώθηκε ότι η συνεισφορά τους στην επίλυση δυσκολιών διατήρησης της προσοχής σε παιδιά ηλικίας 5-6 ετών είναι καταλυτική (Sunay, 2015). Παράλληλα, σε ανάλογη, εκτεταμένη ερευνητική μελέτη του Lillard (2005), διαπιστώθηκε ότι οι γνωστικές, ακαδημαϊκές και κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες παιδιών ηλικίας 3-6 ετών της ομάδας ελέγχου που φοιτούσαν σε σχολεία όπου εφαρμόζονταν παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας ήταν κατώτερες σε σχέση με τις αντίστοιχες μαθητών ίδιας ηλικίας της πειραματικής ομάδας που φοιτούσαν σε μοντεσσοριανά σχολεία.

Σε γλωσσικό και φωνολογικό επίπεδο, έχει παρατηρηθεί ότι τα παιδιά που παρακολουθούν μοντεσσοριανά προγράμματα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης διαθέτουν υψηλότερη φωνολογική επίγνωση σε σχέση με συνομηλίκους τους που φοιτούν σε παραδοσιακά εκπαιδευτικά προγράμματα (Franc & Subotić, 2015). Παράλληλα, έχουν επισημανθεί σημαντικά λιγότερα λάθη και αύξηση του χρόνου συγκέντρωσης σε παιδιά πειραματικών ομάδων που διδάσκονταν βάσει της μοντεσσοριανής μεθόδου σε σχέση με εκείνα των ομάδων ελέγχου, αλλά και ευρύτερη εξέλιξη των γνωστικών και ψυχοκινητικών τους δεξιοτήτων (Ansari & Winsler, 2014; Byun, Blair, & Pate, 2013; Pate et al., 2014).

Συνάμα, σε έρευνα όσον αφορά στην αποτελεσματικότητα της μοντεσσοριανής μεθόδου διδασκαλίας στο γνωστικό αντικείμενο των Μαθηματικών, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές οι οποίοι διδάσκονται βάσει της μοντεσσοριανής μεθόδου, εμφανίζουν υψηλότερες επιδόσεις στα μαθηματικά, ιδιαίτερα ανεπτυγμένη κριτική σκέψη, δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, αλλά και εν γένει μεγαλύτερη προσαρμοστικότητα σε επίπεδο σχολικής τάξης σε σύγκριση με συνομηλίκους τους που διδάσκονται με παραδοσιακές τεχνικές (Faryadi, 2017). Στην ίδια κατεύθυνση, αξιοσημείωτες διαφορές στις μαθηματικές επιδόσεις μεταξύ των ανωτέρω μαθητών ανέκυψαν και από τα ερευνητικά αποτελέσματα των ερευνών των Dohrmann et al. (2007), Manner (2006) και Lillard (2012).

Σε κοινωνικο-συναισθηματικό επίπεδο, σχετικές διεθνείς έρευνες, έχουν δείξει ότι το μοντεσσοριανό παιδί έχει μια θετική εικόνα για τον εαυτό του (Glenn, 2003, όπ. ανάφ. στο Παπαναστασίου, Αναγνωστοπούλου, & Παρούση, 2017: 1005). Επιπρόσθετα, μέσω της μοντεσσοριανής διδακτικής μεθόδου, τα παιδιά ενθαρρύνονται να παίρνουν ελεύθερα αποφάσεις, να κάνουν επιλογές και να αυτενεργούν, με αποτέλεσμα να ενισχύονται σταδιακά οι κοινωνικο-συναισθηματικές τους δεξιότητες, με έμφαση στην αυτοεκτίμηση, στην αυτοεπίγνωση και στις κοινωνικές δεξιότητες (Murray, 2008; Ozerem & Kavaz, 2013; Shivakumara, Dhiksha, & Nagaraj, 2016). Στο διδακτικό και μαθησιακό αυτό πλαίσιο, μαθητές και εκπαιδευτικοί καθίστανται συνεργάτες που ερευνούν και προβληματίζονται από κοινού για την επίτευξη των διδακτικών στόχων. Παράλληλα, σε έρευνα του Lillard (2011) βρέθηκε ότι οι μαθητές των μοντεσσοριανών σχολείων και εκπαιδευτικών προγραμμάτων κατείχαν ανεπτυγμένες στρατηγικές επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων.

Στην κατεύθυνση της εν γένει διερεύνησης των διδακτικών επιδράσεων της μεθόδου Montessori στη γνωστική ανάπτυξη από την προσχολική στην πρωτοσχολική ηλικία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δημιουργήθηκε ένα ερωτηματολόγιο το οποίο απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς παιδιών ηλικίας 3,5-6 ετών και διερευνά επιμέρους παραμέτρους που σχετίζονται με τις διδακτικές τους πρακτικές και προσεγγίσεις, αποτυπώνοντας ταυτόχρονα τις απόψεις τους ως προς την εν γένει λειτουργικότητα και αποτελεσματικότητα της μεθόδου Montessori στην εκπαιδευτική πράξη. Ωστόσο, πριν την επίσημη χορήγηση του εργαλείου και για τη διασφάλιση της εγκυρότητας, της αξιοπιστίας και της αντικειμενικότητάς του διεξήχθη πιλοτική έρευνα σε μικρό αριθμό εκπαιδευτικών προσχολικής και σχολικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στους Ν. Αττικής, Θεσσαλονίκης, Αιτωλοακαρνανίας και Κρήτης. Τα στάδια της εν λόγω πιλοτικής έρευνας με τα εξαγόμενα αποτελέσματα και συμπεράσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στην προσεχή ενότητα. Η πιλοτική αποστολή του ερωτηματολογίου συμβάλλει στην αύξηση της

αξιοπιστίας, της εγκυρότητας και της αντικειμενικότητας του, καθώς με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται (Cohen, Manion, & Morrison, 2008: 439):

- Ο έλεγχος διαύγειας των ερωτήσεων και του εν γένει τρόπου διαμόρφωσης του ερωτηματολογίου.
- Η ανατροφοδότηση αναφορικά με την εγκυρότητα ή μη των ερωτήσεων και την έμπρακτη διερεύνηση των σκοπών και των ερευνητικών ερωτημάτων της έρευνας.
- Η εξάλειψη αμφισημιών ή αδυναμιών στη διατύπωση.
- Η ανατροφοδότηση για τον τύπο και τη μορφή των ερωτήσεων.
- Η ανατροφοδότηση για τις απαντήσεις σε κλειστού τύπου ερωτήσεις και για την καταλληλότητα των ερωτήσεων.
- Η αποτίμηση της συνολικής παρουσίασης, εικόνας του ερωτηματολογίου.
- Η ανατροφοδότηση για τη διαμόρφωση των επιμέρους τμημάτων και των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου.
- Ο έλεγχος του χρόνου που απαιτείται για την πλήρη συμπλήρωσή του.

Μεθοδολογία Έρευνας

Ο Σκοπός και τα Ερευνητικά ερωτήματα διεξαγωγής της έρευνας

Κύριος σκοπός διεξαγωγής της πιλοτικής έρευνας είναι να αποτιμηθεί ο βαθμός υιοθέτησης και αξιοποίησης στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα (προσχολική και πρωτοσχολική πρωτοβάθμια εκπαίδευση) πρακτικών και προσεγγίσεων που άπτονται της διδακτικής μεθόδου της Maria Montessori, ενώ επιχειρείται και η καταγραφή των απόψεων των παιδαγωγών/εκπαιδευτικών παιδιών ηλικίας 3,5-6 ετών ως προς την εν γένει λειτουργικότητα και αποτελεσματικότητα της μεθόδου στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στην κατεύθυνση αυτή, δημιουργήθηκε και χορηγήθηκε σχετικό ερωτηματολόγιο το οποίο χωρίζεται σε 4 Μέρη και περιλαμβάνει συνολικά 29 ερωτήσεις κλειστού τύπου. Για τη στάθμιση του ερωτηματολογίου, τον έλεγχο της αξιοπιστίας, της εγκυρότητας του και την αποστολή του σε ευρεία κλίμακα συμμετεχόντων, το ερωτηματολόγιο μεταφέρθηκε στην ηλεκτρονική φόρμα GoogleDocs και απεστάλη σε δείγμα εκπαιδευτικών στους Ν. Αττικής, Θεσσαλονίκης, Αιτωλοακαρνανίας και Κρήτης. Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει εισαγωγικό σημείωμα ενημέρωσης των συμμετεχόντων, περιγραφής των σκοπών της έρευνας, διασφάλισης της ανωνυμίας τους και του ιδιωτικού απορρήτου. Ειδικότερα, τα ερευνητικά ερωτήματα συνοψίζονται ως εξής ακολούθως:

- Η ειδικότερη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη μέθοδο Montessorieπιδρά στην εφαρμογή διδακτικών προσεγγίσεων της μεθόδου στη διδακτική πράξη;
- Η γνώση βασικών αρχών της διδακτικής μεθόδου επιδρά στην εφαρμογή διδακτικών προσεγγίσεων της μεθόδου στη διδακτική πράξη;
- Εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στη σχολική τάξη επιμέρους αρχές και πρακτικές στις οποίες δομείται η μέθοδος Montessori;
- Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος συμφωνούν ότι η διδακτική μέθοδος Montessori μπορεί να λειτουργήσει ενισχυτικά στη μαθησιακή πορεία του μαθητή;

- Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος συμφωνούν με μια ενδεχόμενη εφαρμογή προγραμμάτων εκπαίδευσης βάσει της μεθόδου Montessorί στο ελληνικό σχολείο;

Μετά την επιτυχή ολοκλήρωση της πιλοτικής έρευνας και τη στάθμιση του ερωτηματολογίου, θα ακολουθήσει σε μεταγενέστερο χρόνο η εκ νέου χορήγησή του σε εκπαιδευτικούς που θα ανήκουν σε διαφορετικό ερευνητικό δείγμα.

Ερευνητικό Δείγμα-Δειγματοληψία

Η διαδικασία επιλογής του δείγματος για τη διεξαγωγή της πιλοτικής έρευνας εντάσσεται στον τομέα της μη τυχαίας δειγματοληψίας και ειδικότερα της δειγματοληψίας ευκολίας, καθώς το δείγμα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ανήκει στο άμεσο εργασιακό περιβάλλον της ερευνήτριας. Το ερωτηματολόγιο απεστάλη σε ηλεκτρονική μορφή σε 47 εκπαιδευτικούς και συμπληρώθηκε από όλους στους Ν. Αττικής, Θεσσαλονίκης, Αιτωλοακαρνανίας και Κρήτης (n=47, 5 άνδρες και 42 γυναίκες). Από τους 47 συνολικά συμμετέχοντες, οι 14 υπηρετούσαν σεδημοτικά σχολεία, οι 13 σε Νηπιαγωγεία και οι 20 σε Κέντρα Προσχολικής Αγωγής/Παιδικούς Σταθμούς. Η εν λόγω πιλοτική έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το δίμηνο Αύγουστος-Σεπτέμβριος 2020σε δείγμα εκπαιδευτικών 4 Νομών, της Αττικής, Θεσσαλονίκης, Αιτωλοακαρνανίας και Κρήτης. Τα αναλυτικά δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων παρατίθενται στον ακόλουθο πίνακα.

Πίνακας 1: Περιγραφικά στατιστικά των δημογραφικών στοιχείων των συμμετεχόντων (συχνότητες και ποσοστά)

Δημογραφικά στοιχεία/ Προφίλ N=47	Κέντρο Προσχολικής Αγωγής/ Παιδικός Σταθμός n=20	Νηπιαγωγείο n=13	Δημοτικό Σχολείο n=14
Ηλικία			
20-30	1 (5%)	1 (7,7%)	3 (21,4%)
31-40	13 (65%)	10 (77%)	9 (64,3%)
41-50	2 (10%)	1 (7,7%)	1 (7,1%)
> 50	4 (20%)	1 (7,7%)	1 (7,1%)
Έτη Εκπ/κής Προϋπηρεσίας			
1-10	8 (40%)	5 (3,8%)	8 57,1%)
11-20	5 (25%)	6 (4,6%)	5 35,7%)
21-30	6 (30%)	2 (1,5%)	1 (7,1%)
>30	1 (5%)	0 (0%)	0 (0%)

Εργασιακό			
καθεστώς	13 (65%)	5 (3,8%)	5 (35,7%)
Μόνιμος	0 (0%)	7 (5,4%)	8 (57,1%)
Αναπληρωτής	7 (35%)	1 (7,7%)	1 (7,1%)
Συμβασιούχος			
Άνδρες /Γυναίκες	2 (10%)/	0 (0%)/	3(21,4%)/
	18 (90%)	13 (100%)	11(78,6%)

Μέσα Συλλογής Δεδομένων

Για την εξασφάλιση της εγκυρότητας, αξιοπιστίας και αντικειμενικότητας του εργαλείου, κρίθηκε σκόπιμη η πιλοτική χορήγησή του σε δείγμα 47 εκπαιδευτικών σε 4 Νομούς της χώρας, οι οποίοι υπηρετούν τόσο στην ιδιωτική όσο και στη δημόσια προσχολική και σχολική πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Επιχειρήθηκε το εν λόγω ερωτηματολόγιο να είναι προσαρμοσμένο στο εξειδικευμένο διδακτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αξιοποιείται η μέθοδος Montessoriki να απευθύνεται εξειδικευμένα στους εκπαιδευτικούς των μαθητών του δείγματος. Τα ερωτηματολόγια επεστράφησαν συμπληρωμένα και από τους 47 εκπαιδευτικούς, χωρίς να επισημανθούν από τους ερωτηθέντες κάποιες δυσκολίες, ελλείψεις ή τυχόν ασάφειες κατά τη συμπλήρωσή του. Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει συνολικά τέσσερα μέρη. Ειδικότερα, το Α΄ Μέρος δομείται στη βάση 7ερωτήσεων, κλειστού τύπου, οι οποίες συνοδεύονται από προκαθορισμένες επιλογές, με στόχο τη συλλογή βασικών πληροφοριών που σχετίζονται με το προφίλ και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων (φύλο, ηλικία, συνολικά έτη προϋπηρεσίας, εργασιακό καθεστώς, τύπος/καθεστώς λειτουργίας εργασιακού φορέα, περαιτέρω σπουδές εκτός βασικού πτυχίου).

Το Β΄ Μέρος αποτελείται από 6 ερωτήσεις και στοχεύει στην αποτίμηση του επιπέδου κατανόησης και προσέγγισης της διδακτικής μεθόδου Montessori στη διδακτική πράξη από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Οι 3 πρώτες ερωτήσεις διερευνούν την ύπαρξη ειδικότερης επιμόρφωσης στη διδακτική μέθοδο, το βαθμό εφαρμογής στην καθημερινή διδακτική πράξη σχετικών διδακτικών προσεγγίσεων, καθώς και την εξοικείωση των συμμετεχόντων με τις βασικές αρχές της μεθόδου αντίστοιχα. Μέσω των 3 επόμενων ερωτήσεων αποτιμάται ο βαθμός κατανόησης της διδακτικής μεθόδου, εξετάζεται ο βαθμός κατά τον οποίον οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η μέθοδος είναι εφαρμόσιμη στη σύγχρονη εκπαιδευτική πράξη, ενώ αποτιμάται η μέθοδος Montessori ως διδακτική καινοτομία.

Στη συνέχεια, το Γ΄ Μέρος αποτελείται από 14 ερωτήσεις, κλειστού τύπου, για την απάντηση των οποίων αξιοποιείται η πεντάβαθμη κλίμακα Likert (Joshi, Kale, Chandel, & Pal, 2015). Το σύνολο των ερωτήσεων στοχεύουν στην αποτίμηση του επιπέδου αξιοποίησης συγκεκριμένων διδακτικών-μεθοδολογικών αρχών που άπτονται της διδακτικής μεθόδου Montessori. Οι πρώτες, κατά σειρά, ερωτήσεις αφορούν τη σύνθεση των ομάδων εργασίας εντός της σχολικής τάξης, την ύπαρξη συγκεκριμένου αριθμού ομαδικών δραστηριοτήτων, την παροχή δυνατότητας σε κάθε

μαθητή για εργασία βάσει του προσωπικού του ρυθμού, καθώς και την εν γένει ειδικότερη διαμόρφωση του περιβάλλοντος της τάξης. Παράλληλα, αποτιμάται ο τρόπος αξιοποίησης των εποπτικών μέσων εντός της σχολικής τάξης, ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διδακτική διαδικασία και το επίπεδο συναισθηματικής φόρτισης των μαθητών.

Στο τελευταίο Μέρος του ερωτηματολογίου, αξιολογείται ο βαθμός συνολικής αποτίμησης της διδακτικής μεθόδου βάσει των σχετικών απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε δύο ερωτήσεις. Ειδικότερα, στην πρώτη διερευνάται το κατά πόσο θα μπορούσε η μέθοδος να λειτουργήσει ενισχυτικά στη μαθησιακή πορεία ενός παιδιού και στη δεύτερη ο βαθμός συμφωνίας των συμμετεχόντων με μια ενδεχόμενη εφαρμογή στο εγγύς μέλλον επίσημων προγραμμάτων εκπαίδευσης βάσει της Μοντεσσοριανής μεθόδου στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο τέλος του ερωτηματολογίου έχει τοποθετηθεί ειδικό πεδίο ελεύθερης έκφρασης, ώστε να μπορεί κάθε ερωτώμενος να παραθέσει οτιδήποτε, σχετικό με την έρευνα, επιθυμεί.

Συλλογή και επεξεργασία δεδομένων

Μετά τη δημιουργία και μεταφορά του ερωτηματολογίου στην ηλεκτρονική φόρμα GoogleDocs, ακολούθησε η αποστολή του για πιλοτική εφαρμογή και συμπλήρωση σε 47 εκπαιδευτικούς στους Ν. Αττικής, Θεσσαλονίκης, Αιτωλοακαρνανίας και Κρήτης, οι οποίοι υπηρετούν τόσο στην ιδιωτική όσο και στη δημόσια προσχολική και σχολική πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Αφού ολοκληρώθηκε η επιτυχής συλλογή και των 47 ερωτηματολογίων που απεστάλησαν, ακολούθησε ο έλεγχος των απαντήσεων για τυχόν λάθη, παραλείψεις στις απαντήσεις ή/και την ύπαρξη συγκεκριμένων ερωτήσεων που δεν απαντήθηκαν και θα επηρέαζαν την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων της ανάλυσης, η απαρίθμηση των ερωτηματολογίων κατά αύξουσα σειρά με βάση την χρονολογία συμπλήρωσής τους και η ταξινόμησή τους με κριτήριο τον τύπο του εκπαιδευτικού ιδρύματος εργασίας των συμμετεχόντων (Κέντρο Προσχολικής Αγωγής/Παιδικός Σταθμός-Νηπιαγωγείο-Δημοτικό). Στη συνέχεια, όλα τα δεδομένα και οι απαντήσεις εισήχθησαν προς επεξεργασία σε Υπολογιστικό Φύλλο Excel. Πριν πραγματοποιηθεί η εισαγωγή των δεδομένων σε Υπολογιστικό φύλλο, καθορίστηκαν οι μεταβλητές και ο τρόπος μέτρησης για καθεμία από αυτές, σε σχέση με το σκοπό, τους επιμέρους στόχους αλλά και τα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν πριν από τη διενέργεια της πιλοτικής έρευνας. Επιπρόσθετα, μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας εισαγωγής των δεδομένων στο υπολογιστικό φύλλο πραγματοποιήθηκαν δύο έλεγχοι, ώστε να αποκλειστεί το ενδεχόμενο ακούσιας παράλειψης εισαγωγής κάποιου δεδομένου στο πρόγραμμα, λανθασμένης απάντησης ή τιμής σε συγκεκριμένη μεταβλητή, που θα μπορούσε να διαφοροποιήσει σημαντικά τα εξαγόμενα αποτελέσματα και να οδηγήσει στην εξαγωγή εσφαλμένων συμπερασμάτων. Το επόμενο, κατά σειρά, στάδιο, μετά και την επιτυχή ολοκλήρωση των ελέγχων, ήταν η εξαγωγή σχετικών αριθμητικών πινάκων αλλά και των αντίστοιχων γραφημάτων για τη διερεύνηση των επιμέρους στόχων, των ερευνητικών ερωτημάτων και την εξαγωγή των τελικών συμπερασμάτων.

Εγκυρότητα, αξιοπιστία και αντικειμενικότητα της πιλοτικής έρευνας

Προκειμένου να διασφαλιστεί η εγκυρότητα του ερωτηματολογίου, δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην ορθή χρήση και αποσαφήνιση όρων, εννοιών, καθώς και στη διατύπωση των ερωτήσεων με σαφή και άμεσο τρόπο. Παράλληλα, για να διασφαλιστεί η εγκυρότητα της ερευνητικής διαδικασίας, κάθε ερωτηματολόγιο συνοδεύτηκε από μία εισαγωγική, συνοδευτική επιστολή στην οποία αναφέρονταν, αρχικά, με σαφήνεια και πληρότητα τα προσωπικά στοιχεία της ερευνήτριας. Ακολούθως, έγινε αναφορά στο σκοπό και τους επιμέρους στόχους διεξαγωγής της έρευνας, την αναγκαιότητα που την επιβάλλει, τη συμβολή της στο πεδίο της εκπαιδευτικής έρευνας, καθώς και των ίδιων των υποκειμένων στην προσπάθεια αυτή, τα είδη των ερωτήσεων που υπήρχαν στο ερωτηματολόγιο, με ταυτόχρονη αναφορά στον τρόπο απάντησής τους, αλλά και τη διαβεβαίωση, εν κατακλείδι, ότι τα στοιχεία όλων των συμμετεχόντων θα παραμείνουν ανώνυμα και ότι τα ερευνητικά αποτελέσματα που θα προκύψουν θα αξιοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για ερευνητικούς σκοπούς. Η αξιοπιστία του ερευνητικού εργαλείου επιχειρήθηκε να εξασφαλιστεί μέσω της αξιοποίησης, στο μεγαλύτερο αριθμό ερωτήσεων, της πεντάβαθμης κλίμακας Likert (Joshi, Kale, Chandel, & Pal, 2015), τόσο για τη διερεύνηση των απόψεων των Διευθυντών όσο και για τη διερεύνηση του επιπέδου κατανόησης και προσέγγισης της μεθόδου Montessoriaπό τους συμμετέχοντες όσο και για την αποτίμηση του βαθμού αξιοποίησης συγκεκριμένων διδακτικών και μεθοδολογικών αρχών και πρακτικών στην εκπαιδευτική πράξη. Παράλληλα, επιχειρήθηκε η αποστολή του ερωτηματολογίου σε εκπαιδευτικούς που διαμένουν σε διαφορετικούς πολυπληθείς Νομούς της χώρας μας και εργάζονται σε παρόμοια ποσοστά τόσο στην προσχολική όσο και στη σχολική πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Ζητήματα Ηθικής και Δεοντολογίας

Πριν τη διεξαγωγή της έρευνας, εξασφαλίστηκε η συνειδητή και απρόσκοπτη συγκατάθεση των συμμετεχόντων, χωρίς την άσκηση οποιασδήποτε μορφής πίεσης ή εξαναγκασμού. Η διατύπωση των ερωτήσεων, καθώς και η εν γένει δομή του ίδιου του ερωτηματολογίου ελέγχθηκαν επισταμένα, προκειμένου να μην καταστεί προσβλητικό για τους συμμετέχοντες και να μην παρέχει περαιτέρω προσωπικές πληροφορίες, οι οποίες θα μπορούσαν να επιφέρουν την άρση της ανωνυμίας τους. Συνάμα, το σύνολο των υποκειμένων του δείγματος είχε ενημερωθεί για το δικαίωμα αποχώρησης από την έρευνα οποιαδήποτε στιγμή και για οποιοδήποτε λόγο, αλλά και για το δικαίωμα τους να μην απαντήσουν στις ερωτήσεις που δεν επιθυμούσαν. Στους κυριότερους περιορισμούς της έρευνας συγκαταλέγεται ότι διεξήχθη σε 4 Νομούς από τους 51 συνολικά της χώρας μας και το δείγμα των συμμετεχόντων προήλθε από το άμεσο επαγγελματικό περιβάλλον της ερευνήτριας.

Αποτελέσματα Έρευνας

Μέρος Α' (Προφίλ-Δημογραφικά Στοιχεία)

Όπως παρουσιάζεται χαρακτηριστικά στον Πίνακα 1, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων ανήκει στην ηλικιακή κατηγορία 31-40 ετών, ενώ σχεδόν οι μισοί έχουν έως 20 έτη συνολικής εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας. Παράλληλα, η πλειοψηφία εξ' αυτών εργάζεται ως μόνιμος/η, το

1/3 ως αναπληρωτής/τρια και το 1/5 ως συμβασιούχος/α. Σημαντικός αριθμός συμμετεχόντων διαθέτει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών ή/και δεύτερο πτυχίο, ενώ το 1/3 περίπου δεν διαθέτει περαιτέρω σπουδές εκτός βασικού πτυχίου. Ακολούθως παρατίθενται τα σχετικά περιγραφικά στατιστικά των περαιτέρω σπουδών εκτός βασικού πτυχίου (βλ. Πίνακα2).

Πίνακας 2: Περιγραφικά στατιστικά περαιτέρω σπουδών εκτός βασικού πτυχίου

Δεύτερο πτυχίο	11 (23.9%)
Μεταπτυχιακός τίτλος	21 (45.7%)
Διδακτορικός τίτλος	4 (8.7%)
Μετεκπαίδευση/Διδασκαλείο	3 (6.5%)
Εξομοίωση	2 (4.3%)
Κανένα από τα παραπάνω	16 (34.8%)
Educare, σεμινάρια	1 (2.2%)

Μέρος Β' (Επίπεδο Κατανόησης και Προσέγγισης της Μεθόδου Montessori)

Από το σύνολο των συμμετεχόντων, οι περισσότεροι υποστήριξαν ότι δεν έχουν λάβει κάποια ειδικότερη επιμόρφωση στη διδακτική μέθοδο Montessori. Από το ποσοστό των ερωτώμενων που έχουν λάβει κάποια ειδικότερη επιμόρφωση (περίπου το 1/4), οι μισοί εφαρμόζουν διδακτικές προσεγγίσεις της μεθόδου σε μεγάλο βαθμό, ενώ το 1/3 εξ' αυτών σε μέτριο βαθμό. Περισσότεροι από τους μισούς γνωρίζουν σε πολύ υψηλό βαθμό τις βασικές αρχές της διδακτικής μεθόδου ενώ οι υπόλοιποι υποστήριξαν ότι γνωρίζουν λίγο ή μέτρια τις βασικές της αρχές. Ωστόσο, μόλις το 1/3 εφαρμόζει σε μεγάλο βαθμό στην καθημερινή διδακτική πράξη προσεγγίσεις που άπτονται της μεθόδου Montessori, ενώ περισσότεροι από τους μισούς εφαρμόζουν ανάλογες προσεγγίσεις σε μικρό και πολύ μικρό βαθμό. Μόνον το σύνολο του ποσοστού των εκπαιδευτικών που δήλωσαν ότι γνωρίζουν σε μεγάλο βαθμό τις βασικές αρχές της μεθόδου, υποστήριξαν ότι εφαρμόζουν ανάλογες διδακτικές προσεγγίσεις στον ίδιο βαθμό (βλ. Πίνακα 3). Συνάμα, η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων θεωρεί ότι η μέθοδος είναι εφαρμόσιμη στη σύγχρονη εκπαιδευτική πράξη σε πολύ υψηλό και πάρα πολύ υψηλό βαθμό, σε αντίθεση με το 1/3 που υποστηρίζει ότι δύναται να εφαρμοστεί σε μικρό και πολύ μικρό βαθμό. Τέλος, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος αντιλαμβάνεται τη μέθοδο Montessorίως διδακτική καινοτομία σε μεγάλο και πολύ μεγάλο βαθμό.

Πίνακας 3: Περιγραφικά στατιστικά γνώσης και εφαρμογής της μεθόδου Montessorιστη διδακτική πράξη

Εφαρμογή διδακτικών προσεγγίσεων που άπτονται της μεθόδου Montessori

	Καθόλου <i>n=2</i>	Λίγο <i>n=9</i>	Μέτρια <i>n=17</i>	Πολύ <i>n=18</i>	Πάρα Πολύ <i>n=1</i>
Επιμόρφωση στη μέθοδο Montessori <i>N=47</i>					
Ναι (<i>n=12/25.5%</i>)	0 (0%)	1 (8,3%)	4 (33,3%)	6 (50%)	1 (8,3%)
Όχι (<i>n=35/74.5%</i>)	2 (5,7%)	8 (22,9%)	13 (37,1%)	12 (34,3%)	0 (0%)
Γνώση βασικών αρχών της μεθόδου Montessori					
Καθόλου	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Λίγο	2 (100%)	3 (33,3%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Μέτρια	0 (0%)	4 (44,4%)	10 (58,8%)	0 (0%)	0 (0%)
Πολύ	0 (0%)	2 (22,2%)	7 (41,2%)	18 (100%)	0 (0%)
Πάρα Πολύ	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (100%)

Μέρος Γ' (Επίπεδο αξιοποίησης Διδακτικών-Μεθοδολογικών αρχών)

Σχεδόν οι μισοί συμμετέχοντες στην έρευνα υποστήριξαν ότι οι ομάδες εργασίας σε επίπεδο σχολικής τάξης αποτελούνται από μαθητές διαφορετικού μαθησιακού επιπέδου σε μεγάλο βαθμό, ενώ το 1/3 περίπου υποστήριξε ότι οι ομάδες εργασίας στις τάξεις αποτελούνται από μαθητές διαφορετικού μαθησιακού επιπέδου σε μικρό και πολύ μικρό βαθμό. Επιπρόσθετα, λίγο λιγότεροι από τους μισούς τόνισαν ότι πραγματοποιούνται συχνά ομαδικές δραστηριότητες στη σχολική τους τάξη (τουλάχιστον 1 ημερησίως), ενώ κάθε μαθητής ενθαρρύνεται να δουλεύει με τον δικό του ρυθμό σε μεγάλο και πολύ μεγάλο βαθμό για τη συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος. Περισσότεροι από τα 2/3 των εκπαιδευτικών επεσήμαναν ότι η διδακτική διαδικασία σε επίπεδο σχολικής τάξης είναι προκατασκευασμένη σε μεγάλο και πολύ μεγάλο βαθμό, με ένα μικρότερο ποσοστό (κοντά στο 1/5) να υποστηρίζει την ανωτέρω άποψη σε μικρό βαθμό. Στην επόμενη, κατά σειρά, ερώτηση η πλειοψηφία των συμμετεχόντων υποστήριξε ότι διαμορφώνει το περιβάλλον της τάξης βάσει των ιδιαίτερων αναγκών των μαθητών σε μεγάλο και πολύ μεγάλο βαθμό. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί εισάγουν τους μαθητές στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, επιτρέποντας την ελεύθερη κίνησή τους σ' αυτά σε μεγάλο και πολύ μεγάλο βαθμό. Αναφορικά με τον τομέα της αξιοποίησης των εποπτικών μέσων, επισημαίνεται από την πλειοψηφία των ερωτηθέντων ότι τοποθετούνται στον χώρο βάσει συγκεκριμένων μαθησιακών στόχων σε μεγάλο και πολύ μεγάλο βαθμό, ενώ κατά την

αξιοποίησή τους προβάλλεται μόνον ένας σωστός διδακτικός τρόπος χρήσης τους σε μεγάλο βαθμό μόλις για το 1/5 εξ' αυτών. Η διδακτική διαδικασία περιλαμβάνει διακριτές μεταξύ τους φάσεις σε μεγάλο βαθμό για τη συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων. Όσον αφορά στον τομέα της παιδαγωγικής σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή, χαρακτηρίζεται από θετική ενίσχυση για το σύνολο σχεδόν των ερωτώμενων, ενώ ανάλογο ήταν το ποσοστό εκείνων που υποστήριξαν ότι αξιοποιούν διδακτικές πρακτικές ανάπτυξης των δεξιοτήτων των μαθητών. Τέλος, στη διδακτική πράξη προκαλείται συχνά συναισθηματική φόρτιση των μαθητών σε μεγάλο βαθμό μόλις για το 1/5 των συμμετεχόντων, σε μικρό βαθμό για το 1/4, σε πολύ μικρό βαθμό για το 1/3 και καθόλου για ισάριθμο ποσοστό. Τα κυριότερα προαναφερθέντα ποσοστά ανά επιμέρους ερώτηση παρατίθενται στον ακόλουθο Πίνακα (βλ. Πίνακα 4).

Μέρος Δ' (Επίπεδο ικανοποίησης/Αποτίμηση μεθόδου)

Στο τέταρτο και τελευταίο Μέρος του ερωτηματολογίου, αποτιμάται το επίπεδο ικανοποίησης των εκπαιδευτικών όσον αφορά στην αποτελεσματικότητα, την αναγκαιότητα και τη λειτουργικότητα της μεθόδου στην εκπαιδευτική πράξη. Οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν σε μεγάλο (65,2%) και πολύ μεγάλο βαθμό (26,1%), με την άποψη ότι η διδακτική μέθοδος Montessori μπορεί να λειτουργήσει ενισχυτικά στη μαθησιακή πορεία του μαθητή, ενώ παράλληλα συμφωνούν σε μεγάλο (65.2%) και πολύ μεγάλο βαθμό (21.7%) με μια ενδεχόμενη εφαρμογή προγραμμάτων εκπαίδευσης βάσει της μεθόδου Montessori στο ελληνικό σχολείο.

Πίνακας 4: Περιγραφικά στατιστικά αξιοποίησης διδακτικών-μεθοδολογικών αρχών της μεθόδου Montessori στη σχολική τάξη

Αξιοποίηση διδακτικών/μεθοδολογικών αρχών της μεθόδου Montessori <i>N=47</i>	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
Σύνθεση ομάδων εργασίας με μαθητές διαφορετικού μαθησιακού επιπέδου	3 (6,4%)	3 (6,4%)	11 (23,4%)	26 (55,3%)	4 (8,5%)
Ενθάρρυνση κάθε μαθητή για εργασία με τον δικό του ρυθμό	0 (0%)	0 (0%)	7 (14,9%)	31 (66%)	9 (19,1%)
Προκατασκευασμένη διδακτική διαδικασία	0 (0%)	2 (4,3%)	10 (21,3%)	22 (46,8%)	13 (27,7%)
Διαμόρφωση μαθησιακού περιβάλλοντος βάσει των ιδιαίτερων αναγκών των μαθητών	0 (0%)	2 (4,3%)	4 (8,5%)	30 (63,8%)	11 (23,4%)
Ελεύθερη κίνηση των μαθητών στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα	0 (0%)	4 (8,5%)	2 (4,3%)	34 (72,3%)	7 (14,9%)
Τοποθέτηση εποπτικών μέσων βάσει συγκεκριμένων μαθησιακών στόχων	0 (0%)	3 (6,4%)	6 (12,8%)	26 (55,3%)	12 (25,5%)
Προβολή ενός μόνο σωστού διδακτικού τρόπου χρήσης των εποπτικών μέσων	10 (21,3%)	12 (25,5%)	15 (31,9%)	10 (21,3%)	0 (0%)
Διακριτές μεταξύ τους φάσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία	1 (2,1%)	3 (6,4%)	7 (14,9%)	35 (74,5%)	1 (2,1%)
Θετική ενίσχυση στη σχέση μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού	0 (0%)	0 (0%)	2 (4,3%)	21 (44,7%)	24 (51%)
Αξιοποίηση διδακτικών πρακτικών ανάπτυξης δεξιοτήτων των μαθητών	0 (0%)	0 (0%)	6 (12,8%)	25 (53,2%)	16 (34%)
Συναισθηματική φόρτιση των μαθητών στη διδακτική πορεία	14 (29,8%)	15 (31,9%)	12 (25,5%)	6 (12,8%)	0 (0%)

Συζήτηση

Με βάση τα προαναφερθέντα ευρήματα της διεξαχθείσας πιλοτικής έρευνας, διαπιστώνεται ότι η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων ήταν γυναίκες. Το σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματος υπηρετούν σε παρόμοια ποσοστά σε Δημοτικά σχολεία, Νηπιαγωγεία και Κέντρα Προσχολικής Αγωγής/Παιδικούς Σταθμούς. Η πλειοψηφία τους ανήκει στην ηλικιακή κατηγορία 31-40 ετών, ενώ σχεδόν οι μισοί έχουν έως 20 έτη συνολικής εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας. Παράλληλα, περίπου οι μισοί εξ' αυτών εργάζονται ως μόνιμοι εκπαιδευτικοί και διαθέτουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών.

Από το σύνολο των συμμετεχόντων, μόλις ένας στους τέσσερις έχει κάποια μορφή εξειδίκευσης στη μέθοδο Montessori, εν αντιθέσει με διεθνείς έρευνες στις οποίες παρατηρείται εξαιρετικά μεγάλος αριθμός επιμορφωμένων εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Atli, Korkmaz, Tastepe, & Koksaksoy, 2016; Christensen, 2016; Duckworth, 2006). Περισσότεροι από τους μισούς γνωρίζουν επαρκώς τις βασικές αρχές της διδακτικής μεθόδου, ενώ μόλις το 1/3 περίπου των εκπαιδευτικών εφαρμόζουν σε μεγάλο βαθμό στην καθημερινή τους διδακτική πράξη προσεγγίσεις που άπτονται της μεθόδου Montessori, παρόλο που η πλειοψηφία θεωρεί ότι η μέθοδος είναι εφαρμόσιμη στη σύγχρονη εκπαιδευτική πράξη σε υψηλό βαθμό. Συνάμα, κατά την άποψή τους, η μέθοδος Montessori συνιστά διδακτική καινοτομία σε μεγάλο και πολύ μεγάλο βαθμό, εύρημα που εντοπίζεται και σε ανάλογες διεθνείς έρευνες (Atli, Korkmaz, Tastepe, & Koksaksoy, 2016; Christensen, 2016; Duckworth, 2006; Malm, 2004). Αναφορικά με τη διερεύνηση υιοθέτησης και εφαρμογής συγκεκριμένων, επιμέρους διδακτικών αρχών και πρακτικών που άπτονται της εν λόγω διδακτικής μεθόδου εντός της σχολικής τάξης, σχεδόν οι μισοί συμμετέχοντες υποστήριξαν ότι οι ομάδες εργασίας σε επίπεδο σχολικής τάξης αποτελούνται από μαθητές διαφορετικού μαθησιακού επιπέδου σε μεγάλο βαθμό, όπως και στις αντίστοιχες έρευνες των Atli, Korkmaz, Tastepe, & Koksaksoy (2016: 128) και Duckworth (2006: 44).

Επιπρόσθετα, σε παρόμοιο ποσοστό τόνισαν ότι πραγματοποιούνται συχνά ομαδικές δραστηριότητες στη σχολική τους τάξη (τουλάχιστον 1 ημερησίως), ενώ κάθε μαθητής ενθαρρύνεται να δουλεύει με τον δικό του ρυθμό για τη συντριπτική πλειοψηφία εξ' αυτών. Ανάλογα είναι και τα ευρήματα των ερευνών των Atli, Korkmaz, Tastepe, & Koksaksoy (2016: 131-132), Duckworth (2006: 51-52) και Malm (2004: 403-404). Αντιστοίχως, επεσήμαναν ότι η διδακτική διαδικασία είναι προκατασκευασμένη σε σημαντικό βαθμό, ενώ το ευρύτερο μαθησιακό περιβάλλον σε επίπεδο σχολικής τάξης διαμορφώνεται βάσει των ιδιαίτερων αναγκών των μαθητών για το σύνολο σχεδόν των ερωτηθέντων. Η εν λόγω ειδικότερη διαμόρφωση έχει παρατηρηθεί σε μοντεσοριανά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα σε διεθνές επίπεδο (Atli, Korkmaz, Tastepe, & Koksaksoy, 2016; Christensen, 2016; Duckworth, 2006; Malm, 2004).

Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί εισάγουν τους μαθητές στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, επιτρέποντας την ελεύθερη κίνησή τους σ' αυτά και τοποθετούν τα διαθέσιμα εποπτικά μέσα στον χώρο βάσει συγκεκριμένων μαθησιακών στόχων, σε αντιστοιχία με τις έρευνες των Duckworth (2006), Malm (2004), Murray (2008), Ozerem & Kavaz (2013) και Shivakumara, Dhiksha, & Nagaraj (2016). Ωστόσο, μόλις από το 1/5 των εκπαιδευτικών προβάλλεται μόνον ένας σωστός διδακτικός τρόπος χρήσης τους, με τη διδακτική διαδικασία να περιλαμβάνει διακριτές μεταξύ

τους φάσεις για την πλειοψηφία των συμμετεχόντων. Σε συμφωνία με τις έρευνες των Christensen (2016: 45-46), Duckworth (2006: 43-44) και Malm (2004: 402), η παιδαγωγική σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή, χαρακτηρίζεται από θετική ενίσχυση, ενώ στη διδακτική πράξη αξιοποιούνται διδακτικές πρακτικές ανάπτυξης των δεξιοτήτων των μαθητών. Για τη συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος, δεν προκαλείται συχνά συναισθηματική φόρτιση των μαθητών στη σχολική τάξη. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι η διδακτική μέθοδος Montessori μπορεί να λειτουργήσει ενισχυτικά στη μαθησιακή πορεία του μαθητή, όπως και σημαντικός αριθμός ερευνητών σε παγκόσμια κλίμακα (Atli, Korkmaz, Tasterpe, & Koksak Aksoy, 2016; Christensen, 2016; Duckworth, 2006; Malm, 2004; Murray, 2008; Ozerem & Kavaz, 2013; Shivakumara, Dhiksha, & Nagaraj, 2016), καθώς και εν γένει με μια ενδεχόμενη εφαρμογή προγραμμάτων εκπαίδευσης βάσει της μεθόδου Montessori στο ελληνικό σχολείο.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Καμπεζά, Μ. (2008). Η παιδαγωγική σκέψη τον Dewey και της Montessori και η σύγχρονη εκπαιδευτική πρακτική. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 8, 39-52. doi:<http://dx.doi.org/10.12681/icw.18195>
- Κάτσιου-Ζαφρανά, Μ. (2018). *Εγκέφαλος και Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Μάσσου, Μ., & Καραδάκη, Θ. (2017). Με στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή: Η πνευματικότητα και οι διαστάσεις της. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ.χ. 64, 82-97.
- Μαυροσκούφης, Δ. (2013). Διδασκαλία και Μετασχηματίζουσα Μάθηση στα πανεπιστήμια, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ.χ. 55, 35-53.
- Ντολιοπούλου, Ε. (2002). *Σύγχρονα Προγράμματα για παιδιά Προσχολικής Ηλικίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παπαναστασίου, Δ., Αναγνωστοπούλου, Β., & Παρούση, Α. Σ. (2017). Η προώθηση της δημιουργικότητας των μαθητών μέσω τριών παιδαγωγικών μεθόδων: Montessori, Waldorf, Reggio Emilia. *Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης*, (1), 1002-1022. Ανακτήθηκε: Οκτώβριος 27, 2019, από: <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.1703>.
- Σκούρτου, Ε. (2010). Μετασχηματισμός: ένα κεντρικό ζήτημα στη μάθηση και στη διδασκαλία. *Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο*, 2011/5, 98-99.
- Φύκαρης, Ι. (2016). Η εφαρμοστική δυναμική των θεωριών μάθησης στη διδακτική διαδικασία. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 9 (2), 99-128.

Μεταφρασμένη

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ξενόγλωσση

- Ansari, A., & Winsler, A. (2014). Montessori public school pre-K programs and the school readiness of low-income Black and Latino children. *Journal of Educational Psychology, 106* (4), 1066–1079.
- Atli, S., Korkmaz, M., Tastepe, T., & Koksak Aksoy, A. (2016). Views on Montessori approach by teachers serving at schools applying the Montessori Approach. *Eurasian Journal of Educational Research, 66*, 123-138. doi: <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2016.66.7>
- Byun, W., Blair, S., N., & Pate, R., R. (2013). Objectively measured sedentary behavior in preschool children: Comparison between Montessori and traditional preschools. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 10* (2), 1–7.
- Christensen, O. (2016). Proving Montessori: Identity and Dilemmas in a Montessori Teacher's Lived Experience. *Journal of Montessori Research, 2* (2), 35-48.
- Cole, S. (2011). Situating children in the discourse of spirituality. *N. Wane et al, Spirituality, Education & Society*, 1-14. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Duckworth, C. (2006). Teaching peace: a dialogue on the Montessori method. *Journal of Peace Education, 3* (1), 39-53. doi: 10.1080/17400200500532128
- Dohrmann, K., R., Nishida, T., K., Gartner, A., Lipsky, D., K., & Grimm, K. J. (2007). High school outcomes for students in a public Montessori program, *Journal of Research in Childhood Education, 22* (2), 205-217.
- Faryadi, Q. (2017). The Application of Montessori Method in Learning Mathematics: An Experimental Research. *Open Access Library Journal, 4*, 1-14.
- Franc, V., & Subotic, S. (2015). Differences in phonological awareness of five-year-olds from Montessori and regular program preschool institutions. *The Faculty of Teacher Education University of Zagreb Conference*, 12-20. Ανακτήθηκε από: <http://sinisasubotic.com/wp-content/uploads/2015/05/Franc-V.-Subotic-S.-2015.-Differences-in-phonological-awareness-of-five-year-olds-from-Montessori-and-regular-program-preschool-institutions.pdf> (προσπελάστηκε στις 11 Νοεμβρίου 2020).
- James, C. (2001). Dialogue and Resistance in the Classroom, *CORE, York University's Newsletter on University Teaching, 11* (1), 3-5.
- Joshi, A., Kale, S., Chandel, S., & Pal, D. K. (2015). Likert Scale: Explored and Explained. *Current Journal of Applied Science and Technology, 7* (4), 396-403. <https://doi.org/10.9734/BJAST/2015/14975>
- Lasi, S., Nadeem, S., & Fatima, I. (2007). Quality in early childhood education: Assessing early child development – a holistic approach for ages 3-6 years. *Quality in education: Teaching and leadership in challenging times*, 295-305.
- Lillard, A. (2005). *Montessori: The science behind the genius*. New York: Oxford University Press.
- Lillard, A. (2012). Preschool children's development in classic Montessori, supplemented Montessori, and conventional programs. *Journal of school psychology, 50* (3), 379-401.
- Lillard, A. (2013). Playful Learning and Montessori Education. *American Journal of Play, 5* (2), 157-186.

- Lopata, C., Wallace, N., & Finn, K. (2005). Comparison of Academic Achievement Between Montessori and Traditional Education Programs. *Journal of Research in Childhood Education*, 20 (1),5-13.
- Malm, B. (2004). Constructing professional identities: Montessori teachers' voices and visions.*Scandinavian Journal of Educational Research*. 48 (4), 397-412. doi: 10.1080/0031383042000245799
- Miller, R. (2006). Reflecting on spirituality in education. *Encounter*, v. 19, (2).
- Murray A., K. (2008). *Public perceptions of Montessori education*. New York: ProQuest.
- Nagda, B., Guren, P., & Lopez, G. (2003). Transformative Pedagogy for Democracy and Social Justice. *Race Ethnicity and Education*, 6 (2), 165-191.
- Ozerem, A., &Kavaz, R. (2013). Montessori approach in pre-school education and its effects. *The Onl. J. New Hori in Edu*, 3 (3), 12-25.
- Pate, R., R., O'Neill, J., R., Byun, W., McLver, K., L., Dowda, M., & Brown, W., H. (2014). Physical activity in preschool children: Comparison between Montessori and traditional preschools. *Journal of School Health*, 84 (11), 716–721.
- Shivakumara, K., Dhiksha J., & Nagaraj, O. (2016). Efficacy of Montessori and traditional method of education on self-concept development of children. *International Journal of Educational Policy Research and Review*, 3 (2), 29-35.
- Sunay, S. (2015). Efficacy of Montessori education in attention gathering skill of children. *Educational Research and Reviews*, 10 (6), 733-738.