



# Δημόσια και Ιδιωτική Εκπαίδευση

Πρακτικά  
3<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου  
Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης

Εκδοτική Επιτροπή:  
Λοΐζος Συμεού  
Θεόδωρος Θάνος  
Μάριος Βρυωνίδης

Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου  
2018

British Journal of Sociology of Education, 23 (4), 571-582.

Singh, P., Thomas, S., & Harris, J. (2013). Recontextualising policy discourses: A Bernsteinian perspective on policy interpretation, translation, enactment. *Journal of Education Policy*, 28(4), 465-480.

Σταμέλος, Γ. (1999). Τα πανεπιστημιακά παιδαγωγικά τμήματα. Καταβολές, παρούσα κατάσταση, προοπτικές. Αθήνα: Gutenberg.

Stavrou, S. (2016). Changing official knowledge in economy-based societies: Higher education policy, projected identities and the epistemic shift. In P. Vitale & B. Exley (Eds.). *Pedagogic Rights and Democratic Education* (pp.118-132). London: Routledge, Taylor and Francis Group.

Tsatsaroni, A., & Sarakinioti, A. (2018). Thinking flexibility, rethinking boundaries: Students' educational choices in contemporary societies. *European Educational Research Journal*, 17(4), 507-527.

Φλουρής, Γ. (2010). Η «οικολογία» των Παιδαγωγικών Τμημάτων. Μια αφήγηση για αυτοκριτική και αναπροσανατολισμό. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 15(59), 231-255.

---

## **Ανίχνευση της δράσης και των δυσκολιών εντός του σχολικού πεδίου των φοιτητών – μελλοντικών δασκάλων - κατά τη διάρκεια των πρακτικών τους ασκήσεων**

Σελεχοπούλου Βασιλική-Ελένη

Δασκάλα, M.Ed.

eleniselechop@gmail.com

Ασημάκη Άννα

Επίκουρη Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών

asimaki@upatras.gr

Κουστουράκης Γεράσιμος

Αναπληρωτής Καθηγητής, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών

koustourakis@upatras.gr

### **Περίληψη**

Σκοπός της εργασίας αυτής είναι η διερεύνηση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές – μελλοντικοί δάσκαλοι κατά τη διάρκεια των Πρακτικών τους Ασκήσεων στο πλαίσιο των πανεπιστημιακών τους σπουδών, όπως και ο τρόπος διαμόρφωσης της δράσης τους εντός του ισχύοντος πλέγματος εξουσίας στα σχολεία της ελληνικής

πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στα οποία αυτοί εκπαιδεύονται. Στη μελέτη αυτή αξιοποιούνται οι έννοιες της πειθαρχικής εξουσίας, της πειθαρχίας, του κανονιστικού Λόγου και της γνώσης από το θεωρητικό πλαίσιο του Foucault. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη χρήση ημιδομημένων συνεντεύξεων σε επιλεγμένο βολικό δείγμα προπτυχιακών φοιτητών συγκεκριμένου Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης ελληνικού Πανεπιστημίου. Τα σημαντικότερα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι η πλειονότητα των φοιτητών αντιμετώπισε δυσκολίες σε ζητήματα χώρου, χρόνου, γνώσης, πειθαρχίας και διδακτικών μεθόδων. Ακόμη, κατέδειξε ότι οι συγκεκριμένοι φοιτητές του δείγματος εσωτερίκευσαν τρόπους δράσης που βρίσκονται σε συμφωνία με τις νόρμες που κυριαρχούν στο σχολικό θεσμό χωρίς ωστόσο αυτό να αποκλείει και φαινόμενα αντίστασης.

**Λέξεις κλειδιά:** Πρακτική Άσκηση, δάσκαλοι, φοιτητές, πειθαρχική εξουσία, κανονιστικός λόγος, πανεπιστήμιο.

### **Detection of the action and difficulties of students - prospective teachers - during their practical exercises**

Selechopoulou Vasiliki-Eleni  
Primary School Teacher, M.Ed.  
eleniselechop@gmail.com

Asimaki Anna  
Assistant Professor, Department of Primary Education, University of Patras, Greece  
asimaki@upatras.gr

Koustourakis Gerasimos  
Associate Professor, Department of Educational Sciences and Early Childhood  
Education, University of Patras, Greece  
koustourakis@upatras.gr

#### **Summary**

The purpose of this study is to examine the difficulties student teachers face during their practicum, as a part of their undergraduate studies, as well as the way their action is formed in relation to the web of power existing in the primary schools they attend. The study utilises the concepts of disciplinary power, discipline, regulative discourse and knowledge, as described in the theoretical framework of M.Foucault. Semi-structured interviews were used as a research tool and the convenience sample of the study consisted of undergraduate students at a Department of Primary Education in Greece. The main findings of the research indicated that the majority of the students faced difficulties related to time, space, knowledge and discipline issues. Moreover, the results show that the ways of action internalised by the future teachers were in accordance with the norms that dominate within the school institution, without excluding cases of students' resistance.

**Keywords:** practicum, teachers, students, disciplinary power, regulative discourse, university

### **Εισαγωγή**

Κατά την εκπαίδευση των δασκάλων, στην πλειονότητα των πανεπιστημίων οι πρακτικές ασκήσεις αποτελούν μία από τις βασικότερες πτυχές διότι επιτρέπουν στους φοιτητές να έρθουν σε επαφή με το σχολικό θεσμό για πρώτη φορά αναλαμβάνοντας το ρόλο του εκπαιδευτικού (Rajuan, Beijaard & Verloop, 2007). Κατά τη διάρκεια των πρακτικών τους ασκήσεων, οι φοιτητές έρχονται αντιμέτωποι με προβλήματα και δυσκολίες που σχετίζονται με τις αρμοδιότητες που πρόκειται να αναλάβουν κατά τη μετάβασή τους στο επαγγελματικό πεδίο (Kim & Tan, 2011· Sariçoban, 2010).

Οι απόψεις των φοιτητών για τους παράγοντες που θέτουν εμπόδια στην υλοποίηση της διδασκαλίας ή δυσχεραίνουν το εκπαιδευτικό τους έργο φαίνεται να συγκλίνουν σε ένα πλήθος χωρών, όπως είναι οι ΗΠΑ, ο Καναδάς, η Αυστραλία, το Ισραήλ, η Κορέα, η Σιγκαπούρη και η Ελλάδα (Ανδρέου, 2007· Kim & Tan, 2011· Main & Hammond, 2008· Moore, 2003· Nicol & Crespo, 2006). Ειδικότερα, οι παράγοντες αυτοί εστιάζονται στην ετερογένεια και τη διαφοροποιημένη δράση του μαθητικού πληθυσμού εντός των σχολικών τάξεων (Toren & Iliyan, 2008). Στην περίπτωση αυτή απαιτείται ο εκπαιδευτικός να αναπτύξει και να εφαρμόσει ένα εύρος πειθαρχικών τεχνικών που θα εξασφαλίσουν την υπακοή και τη συνεργασία των μαθητών για την αποτελεσματική διεξαγωγή της διδασκαλίας. Τα ζητήματα αυτά φαίνεται ότι δυσχεραίνουν τους φοιτητές των Παιδαγωγικών Τμημάτων στην προσπάθεια διαμόρφωσης και υλοποίησης διδακτικών και πειθαρχικών μεθόδων που θα εξασφαλίζουν τη συνεργασία και την αποδοχή της διδακτικής τους προσπάθειας από τους μαθητές των σχολικών τάξεων εντός των οποίων ασκούνται (Kim & Tan, 2011).

Σκοπός της εργασίας αυτής είναι η διερεύνηση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές-μελλοντικοί δάσκαλοι (ΦΜΔ) κατά τη διάρκεια της πραγματοποίησης των Πρακτικών Ασκήσεων στο πλαίσιο των πανεπιστημιακών τους σπουδών, όπως και ο τρόπος διαμόρφωσης της δράσης τους εντός του ισχύοντος πλέγματος εξουσίας στα σχολεία της ελληνικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στα οποία αυτοί εκπαιδεύονται.

### **Θεωρητικό πλαίσιο**

Στην εργασία αυτή αξιοποιούμε τις έννοιες της πειθαρχικής εξουσίας, της πειθαρχίας, του κανονιστικού Λόγου και της γνώσης από τη θεωρία του M.Foucault διότι μας επιτρέπουν την ανάλυση επιμέρους μηχανισμών και θεσμών, όπως είναι το σχολείο και οι πρακτικές ασκήσεις των μελλοντικών δασκάλων (Foucault, 2016· Φουκώ, 1991,2008).

Στο θεωρητικό του σχήμα ο Foucault μελετά την εξουσία ως πανταχού παρούσα εντός ενός πλέγματος σχέσεων τεταμένων και βασισμένων στην ανισότητα δύναμης μεταξύ δύο μερών (Jones & Ball, 1994· Φουκώ, 1989, 1991). Την ορίζει ως «δράση πάνω στη δράση», δηλαδή την ανιχνεύει σε κάθε ενδεχόμενη δράση ενός υποκειμένου (Deleuze, 2005· Φουκώ, 1991, σ. 91). Με βάση τις σχέσεις εξουσίας δομείται ένα ατέρμονο παιχνίδι όπου τα άτομα, βασιζόμενα στη διαφορά της δύναμης και

ιεραρχίας μεταξύ τους, επιδιώκουν να καθοδηγήσουν και να διαφοροποιήσουν ο ένας τη δράση του άλλου, όντας παράλληλα φορείς και δέκτες εξουσίας (Lazaroïu, 2013· Φουκώ, 1991, 2005, 2008).

Απαραίτητη συνθήκη για την ύπαρξη σχέσεων εξουσίας είναι η αναγνώριση ελευθερίας στα εμπλεκόμενα μέλη, υπό την οπτική της ενεργούς συναίνεσης για τη συμμετοχή τους στο παίγνιο της εξουσίας μέσα σε ένα συγκεκριμένο πεδίο δυνατοτήτων της δράσης τους (Ασημάκη, Νικολακάκος, & Βεργίδης, 2016· Pitsoe & Letseka, 2013· Φουκώ, 1991, 2005, 2008). Ωστόσο, η ελευθερία, αποτελεί και το εφελτήριο του μηχανισμού αντίστασης των υποκειμένων μέσα στο πεδίο δράσης (Buckland, 2016· Taylor, 2010· Φουκώ, 2008). Η αντίσταση αποτελεί την προσπάθεια ανατροπής των σχέσεων δύναμης που ισχύουν σε μακρο- ή μικρο-επίπεδο και συνδέεται με την δράση των υποκειμένων ενάντια στις ισχύουσες νόρμες και τις «κανονικές» συμπεριφορές (Foucault, 2016· Lilha & Vinthagen 2014· Φουκώ, 1989, 1991, 2008, 2010).

Η πειθαρχική εξουσία εφαρμόζεται στην καθημερινή ζωή των υποκειμένων, διαμορφώνοντάς τα. Πρόκειται για μία εξατομικευμένη μορφή εξουσίας που επιτηρεί, εξετάζει και κυρώνει τα υποκείμενα, με σκοπό την εξασφάλιση της υπακοής τους στους κανόνες (Deleuze, 2005· Foucault, 2016· Φουκώ, 2005, 2010). Η πειθαρχική εξουσία ενεργοποιείται κατά κύριο λόγο εντός των θεσμών. Το σχολείο αποτελεί έναν πειθαρχικό θεσμό, ο οποίος λειτουργεί βασιζόμενος σε μία πυραμιδοειδή ιεραρχική διάταξη ατόμων (Φουκώ, 2008). Ο θεσμός του σχολείου μπορεί να χαρακτηριστεί και ως κανονικοποιητικός, καθώς στο πλαίσió του η δράση των μαθητών διαμορφώνεται με τη βοήθεια ειδικού προσωπικού (εκπαιδευτικοί, διευθυντές) και με βάση συγκεκριμένα κανονιστικά πλαίσια. Ακόμη μέσα στο σχολικό θεσμό υλοποιείται η χρήση μεθόδων και μηχανισμών, που στο σύνολό τους περιγράφονται στο θεωρητικό πλαίσιο του Foucault με την έννοια της πειθαρχίας (Foucault, 2016· Φουκώ, 1989, 1991). Η πειθαρχία περιγράφει ένα σύνολο μεθόδων που «επιτρέπουν το σχολαστικό έλεγχο των δραστηριοτήτων του σώματος, εξασφαλίζουν τη σταθερή καθυπόταξη των δυνάμεών του και επιβάλλουν σ' αυτές μια σχέση υπακοής και χρησιμότητας» (Φουκώ, 1989, σ. 183). Ο μηχανισμός της πειθαρχίας εντός του σχολικού χώρου στηρίζεται στην εξαντλητική χρήση του χρόνου, στην κατανομή του χώρου, στην επιτήρηση, στην επιβολή επαναληπτικών δραστηριοτήτων, αλλά και στην αξιολόγηση των μαθητών με βάση τους ισχύοντες κανόνες, και με απώτερο στόχο τη μετατροπή τους σε πειθήνια σώματα (Armstrong, 2015· Foucault, 2016· Olssen, 2006· Φουκώ, 1989, 1991, 2010).

Συνεπώς, κεντρικός πυρήνας στην άρθρωση ενός πειθαρχικού μηχανισμού και στην αποτελεσματική άσκηση της πειθαρχικής εξουσίας εντός του είναι οι κανόνες ή εναλλακτικά οι νόρμες. Οι νόρμες αποτελούν ρυθμιστικές αρχές που καθοδηγούν τη συμπεριφορά των υποκειμένων και συγκροτούν τον κανονιστικό Λόγο εντός των θεσμών (Lilha & Vinthagen 2014· Φουκώ, 2008, 2010). Ως Λόγος, στο θεωρητικό πλαίσιο του Foucault, ορίζεται η ρύθμιση που σκιαγραφεί τις κοινωνικά αποδεκτές πρακτικές, θεματικές και δηλώσεις εντός ενός θεσμού μέσω ενός πλέγματος αποφάνσεων (Armstrong, 2015· Βεν, 2011· Deleuze, 2005· Φουκώ, 1990, 1991). Ο κανονιστικός Λόγος του σχολείου αποτελεί τη βάση διαχωρισμού του κανονικού από

το μη κανονικό και του αποδεκτού από το μη αποδεκτό εντός του σχολικού θεσμού. Καθορίζει τη δράση των μαθητών και των εκπαιδευτικών χωρίς, ωστόσο, να εξαιλείται η ύπαρξη των δυνατοτήτων αντίστασης εκ μέρους των υποκειμένων (Βεν, 2011· Foucault, 1994· Lilha & Vinthagen, 2014· Φουκώ, 2005, 2010).

Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, ο κανονιστικός Λόγος προσδιορίζει κυρίως τη γνώση που μπορούν να αποκτήσουν τα άτομα (Φουκώ, 2005). Μεταξύ του Λόγου και της γνώσης που αναπτύσσεται και διαμοιράζεται μέσα σε κάθε θεσμό εντοπίζεται μία σχέση αλληλεπίδρασης καθώς ο κάθε Λόγος πλαισιώνεται από ένα σώμα γνώσης (Banerjee, 2016· Lazaroiu, 2013· Φουκώ, 2005). Έτσι, το σώμα της γνώσης που εντοπίζεται και μεταδίδεται εντός του σχολικού θεσμού καθορίζει την Αλήθεια για τα εμπλεκόμενα υποκείμενα μέσα από ένα «σύνολο κανόνων και ορισμών» (Φουκώ, 1990, σ. 23). Η γνώση που διαμορφώνεται και μεταδίδεται από την αλληλεπίδραση των δρώντων υποκειμένων εντός του σχολείου σχετίζεται άμεσα και με τη μορφή της εξουσίας που ασκείται μέσα σε αυτό (Lazaroiu, 2013· Φουκώ, 1991, 2005). Επιπλέον, η διαμόρφωση κάποιων νέων ή διαφοροποιημένων τύπων γνώσης μέσα στο σχολικό πλαίσιο είναι δυνατόν να ενισχύσει την αντίσταση στους υπάρχοντες μηχανισμούς εξουσίας και στους κυρίαρχους Λόγους (Deleuze, 2005β).

### **Μεθοδολογία**

Στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης μας απασχόλησε η απάντηση στα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- 1) Ποιοι παράγοντες δυσχεραίνουν τη δράση των μελλοντικών δασκάλων κατά τη διάρκεια των πρακτικών τους ασκήσεων εντός του σχολικού θεσμού;
- 2) Πώς διαμορφώνεται σε τελικό επίπεδο η δράση των φοιτητών - μελλοντικών δασκάλων - εντός του ισχύοντος πλέγματος εξουσίας, που υφίσταται στο σχολικό θεσμό στον οποίο υλοποιούν τις πρακτικές τους ασκήσεις;

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη χρήση ημιδομημένων συνεντεύξεων, διότι με αυτές παρέχεται η δυνατότητα μιας εις βάθος ανάλυσης του εξεταζόμενου φαινομένου (Cohen, Manion & Morrison, 2008· Ιωσηφίδης, 2003· Robson, 2010).

Το δείγμα της έρευνας, το οποίο επιλέχθηκε μέσω βολικής δειγματοληψίας, ήταν 16 τεταρτοετείς φοιτητές Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης ενός ελληνικού Πανεπιστημίου, οι οποίοι συμμετείχαν σε πρακτικές ασκήσεις για πρώτη φορά. Η συμμετοχή τους στην έρευνα ήταν εθελοντική και πριν από αυτή ενημερώθηκαν διεξοδικά για το περιεχόμενό της (Creswell, 2012· Mason, 2002). Στην έρευνα συμμετείχαν 12 φοιτήτριες και 3 φοιτητές. Ακόμη, κατά τη διεξαγωγή της έρευνας μεριμνήσαμε για ζητήματα δεοντολογίας (ανωνυμία συμμετεχόντων, συναίνεση ερευνητικών υποκειμένων, εμπιστευτικότητα ερευνητικών δεδομένων) (Babbie, 2010· Creswell, 2012· Mason, 2002).

Μετά τη συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε η ανάλυση του υλικού των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων με τη χρήση της τεχνικής της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου. Η επεξεργασία περιορίστηκε στο έκδηλο περιεχόμενο των συνεντεύξεων λαμβάνοντας ως μονάδα καταγραφής το θέμα (Graneheim & Lundman, 2004· Κυριαζή, 2000).

Η κατηγοριοποίηση των ερευνητικών ευρημάτων πραγματοποιήθηκε με βάση το σκοπό της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα και το θεωρητικό της υπόβαθρο. Μέσω της ανάλυσης του περιεχομένου των συνεντεύξεων διαμορφώθηκαν οι παρακάτω 4 κατηγορίες και 1 υποκατηγορία:

α. Οι φοιτητές αντιμέτωποι με τη διάρθρωση του χώρου και τη ρύθμιση του χρόνου εντός του σχολικού κανονιστικού Λόγου.

β. Ζητήματα γνώσης και εξουσίας στο σχολικό θεσμό: Τα σχολικά εγχειρίδια και οι μέθοδοι διδασκαλίας.

γ. Η εξασφάλιση της υπακοής των μαθητών από τους φοιτητές: Ένας παράγοντας δυσκολίας.

δ. Η παραγωγή πειθήνιων διδασκαλικών υποκειμένων μέσω της άσκησης στην επαναληπτικότητα των καθηκόντων.

δ.1. Φαινόμενα αντίστασης των φοιτητών κατά τις πρακτικές ασκήσεις.

### **Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας**

#### **α. Οι φοιτητές αντιμέτωποι με τη διάρθρωση του χώρου και τη ρύθμιση του χρόνου εντός του σχολικού κανονιστικού Λόγου**

Το σχολείο, ως θεσμός, εντός του οποίου ασκείται η πειθαρχική εξουσία και κυριαρχεί ο κανονιστικός Λόγος, στηρίζεται στην διάταξη του χώρου και στην εξαντλητική χρήση του χρόνου (Foucault, 2016, σ. 186· Σολομών, 1992· Φουκώ, 1989, 2005). Πιο συγκεκριμένα, η σχολική τάξη, εντός της οποίας υλοποιείται η μετάδοση της γνώσης και η αγωγή των μαθητών αποτελεί έναν περιχαρακωμένο χώρο μέσα στον οποίο η διάταξη των θρανίων σχετίζεται με την επιτυχία του εκπαιδευτικού έργου και κάθε μαθητής διαθέτει μία συγκεκριμένη λειτουργική θέση (Φουκώ, 1989). Παράλληλα, ο σχολικός χρόνος τέμνεται σε επιμέρους τμήματα εντός των οποίων μεταδίδονται συγκεκριμένα «σώματα γνώσης». Κάθε χρονικό τμήμα αξιοποιείται για την κατάκτηση από τους μαθητές συγκεκριμένων γνώσεων και δεξιοτήτων, με τη χρήση προδιαγεγραμμένων δραστηριοτήτων (Foucault, 2016· Φουκώ, 1989). Το σχολικό χρονικό πρόγραμμα καθορίζεται σε κεντρικό επίπεδο από το Δ.Ε.Π.Π.Σ. (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών) και προσαρμόζεται εντός του πλαισίου κάθε σχολικής μονάδας και τάξης.

Οι φοιτητές κατά την εισαγωγή τους στον σχολικό θεσμό έρχονται αντιμέτωποι με τη χωρική διάταξη και την εξαντλητική και ρυθμισμένη αξιοποίηση του χρόνου. Εστιάζοντας στο χώρο, όπως προκύπτει από το παρακάτω ενδεικτικό απόσπασμα, οι ΦΜΔ στο πλαίσιο των πρακτικών τους ασκήσεων δυσκολεύονται με την αρχιτεκτονική δόμηση των σχολικών τάξεων, καθώς αυτή δυσχεραίνει την κατανομή και τη διαχείριση των μαθητών:

Οι προδιαγραφές δεν επιτρέπουν τη διαφορετική τοποθέτηση των θρανίων. Είναι μικρός ο χώρος, δεν μπορείς να έχεις πολλές επιλογές (Συνέντευξη 8 – Σ.8).

Η σχολική τάξη προβάλλεται από αρκετούς φοιτητές ως ένας αυστηρά περιχαρακωμένος χώρος, με περιορισμένη χωρητικότητα, ο οποίος δυσχεραίνει τον πειραματισμό με διαφορετικές μορφές διάταξης των θρανίων, αλλά και τον έλεγχο και τη διαχείριση της τάξης. Συνεπώς, οι φοιτητές αναγνωρίζουν στο χώρο, μια

λειτουργική διάσταση, που επιδρά στον τρόπο που διεξάγεται η εκπαιδευτική διαδικασία (Φουκώ, 1989). Για τους ΦΜΔ η χωρική κατανομή συνδέεται άμεσα με τη συμμόρφωση των μαθητών και την επιτέλεση των απαιτούμενων δραστηριοτήτων από αυτούς (Σολομών, 1992).

Οι ΦΜΔ φαίνεται να αντιμετωπίζουν δυσκολίες και με τον υπάρχοντα τρόπο διάταξης των θρανίων, εντός των σχολικών τάξεων στις οποίες εισέρχονται ως ασκούμενοι:

Στην Γ' [τάξη] που τα παιδιά είναι ανήσυχα, οι ομάδες στα θρανία είναι καταστροφή. Γενικά με τις ομάδες δεν βλέπεις και δεν ελέγχεις όλα τα παιδιά (Σ.4).

Η τάξη που πραγματοποιώ την πρακτική μου άσκηση έχει διάταξη "Π" και νομίζω ότι τα παιδιά, αν και βλέπουν καλύτερα τον πίνακα και το δάσκαλο, μιλούν πάρα πολύ με αυτή τη διάταξη των θρανίων (Σ.3).

Συνεπώς, η χωρική διάταξη και η κατανομή των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση, κατά την άποψη των φοιτητών, με την αποτελεσματικότητά της για τη μετάδοση της γνώσης, αλλά κυρίως για τη συμμόρφωση των μαθητών. Έτσι, η διάταξη του χώρου της σχολικής τάξης επηρεάζει το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα και την υπακοή των μαθητών, επιτρέποντας ή αποτρέποντας την ομαδοποίησή τους, αλλά και την επιτήρησή τους (Σολομών, 1992· Φουκώ, 1989, 2005).

Αναφορικά με το σχολικό χρόνο από το λόγο των φοιτητών του δείγματος γίνεται φανερό ότι η εξαντλητική και η ρυθμισμένη χρήση του σχολικού χρόνου επιδρά αρνητικά στη διαδικασία της μάθησης, αναφορικά με τους τρόπους μετάδοσης της γνώσης και το τελικό εκπαιδευτικό αποτέλεσμα. Χαρακτηριστικά αναφέρονται τα εξής:

Πιστεύω ότι τα χρονικά όρια που υπάρχουν για τη διδασκαλία ενός μαθήματος δεν επιτρέπουν την κατανόησή του από όλους τους μαθητές (Σ.8).

Κατά τη διδασκαλία με άγχωνε πολύ ο χρόνος. Σκεφτόμουν αν θα μου βγουν οι ασκήσεις. Οι σχολικές ώρες δε φτάνουν για να ολοκληρώσεις όσα πρέπει και να έχεις και την ελευθερία να κάνεις κάτι διαφορετικό (Σ.10).

Συνεπώς, το γεγονός πως ο χρόνος εντός του σχολείου είναι μία δυναμική μεταβλητή και η αποτελεσματικότητά της εκπαιδευτικής διαδικασίας στηρίζεται στην εξαντλητική χρήση της αποτελεί τροχοπέδη για τη δράση των φοιτητών. Ακόμη, διακρίνεται μία αδυναμία αποδοχής της εξελικτικής φύσης του σχολικού χρόνου, που χρησιμεύει ως δείκτης προόδου και επιβάλλει μία ιεραρχία (Foucault, 2016· Φουκώ, 1989).



## **β. Ζητήματα γνώσης και εξουσίας στο σχολικό θεσμό: Τα σχολικά εγχειρίδια και οι μέθοδοι διδασκαλίας**

Στο σχολείο ένας στόχος που επιδιώκεται να επιτευχθεί είναι η κατάκτηση γνώσεων από τους μαθητές, με σκοπό την εξασφάλιση της αποτελεσματικότητας και χρησιμότητάς τους (Σολομών, 1992). Για την επίτευξή του οι εκπαιδευτικοί στηρίζονται στις κατευθυντήριες γραμμές των σχολικών εγχειριδίων, όπως αυτές προσδιορίζονται από τα βιβλία του δασκάλου (Κοσσυβάκη, 2003).

Πιο συγκεκριμένα, εντός του σχολικού θεσμού, τα σχολικά εγχειρίδια, σε συνάρτηση με το curriculum, είναι εκείνα που ορίζουν την αποδεκτή γνώση και διαμορφώνουν την «Αλήθεια», επιδρώντας στην σκέψη και στη συμπεριφορά των μαθητών. Οι φοιτητές κατά την πρακτική τους άσκηση, εντοπίζουν ανεπάρκειες ως προς το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων:

Τα περισσότερα σχολικά βιβλία θέλουν ριζική αλλαγή. Είναι ελλειπτικά ως προς το περιεχόμενο. Είμαι πολύ αντίθετη με τον τρόπο που εκφράζουν τα πράγματα (Σ.7).

Πιο δύσκολη αρμοδιότητα μου φαίνεται το πως θα καταφέρεις να διδάξεις. Δεν με βοηθούν τα εγχειρίδια (Σ.14).

Διαφαίνεται μία δυσaráσκεια των φοιτητών ως προς τα σχολικά εγχειρίδια, η οποία έχει άμεσες συνέπειες στη δράση τους και πιο συγκεκριμένα στον τρόπο που διεξάγουν τη διδασκαλία.

Εκείνο που φαίνεται να δυσκολεύει τους φοιτητές είναι η διαχείριση της γνώσης που καλούνται να προσαρμόσουν στα ιδιαίτερα γνωρίσματα και τις ανάγκες των μαθητών που παρουσιάζουν προβλήματα. Και τούτο διότι χρειάζεται αναπροσαρμογή των μέσων και των μεθόδων διδασκαλίας (Foucault, 2016):

Στα παιδιά που θέλουν ιδιαίτερη φροντίδα, δε με βοηθούν τα εγχειρίδια. Πρέπει να κάνεις δύο διαφορετικά μαθήματα αν υπάρχουν πολλά παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (Σ.13).

Το σχολείο ως θεσμός κανονικοποίησης στοχεύει στη μέγιστη αξιοποίηση των δυνάμεων όλων των μαθητών. Γι' αυτό οι φοιτητές καλούνται να πραγματοποιήσουν μια ενιαία διδασκαλία, που να απευθύνεται σε όλα τα παιδιά με στόχο τη μέγιστη αποτελεσματικότητα και παράλληλα να υλοποιήσουν διαφοροποιημένες διδασκαλίες για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Foucault, 2016· Φουκώ, 1989). Αυτό το είδος δράσης φαίνεται ότι δυσχεραίνει τους ΦΜΔ, που ως ασκούμενο προσωπικό καλούνται για πρώτη φορά να αναπτύξουν τους δικούς τους τρόπους δράσης (Foucault 2016· Φουκώ, 1989, 2008).

## **γ. Η εξασφάλιση της υπακοής των μαθητών από τους φοιτητές: Ένας παράγοντας δυσκολίας**

Εντός του σχολικού μηχανισμού αρμοδιότητα του εκπαιδευτικού είναι να επιτηρεί τους μαθητές και να «θεραπεύει» τυχόν αποκλίνουσες συμπεριφορές (Φουκώ, 1989,

2005, 2008, 2010). Οι ΦΜΔ δυσκολεύονται με την πειθάρχηση και τη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών κατά τη διαδικασία κανονικοποίησής τους:

Νομίζω ότι η φασαρία, η διαχείριση της τάξης είναι η πιο δύσκολη αρμοδιότητα (Σ.10).

Στο σχολείο αυτό που πιο πολύ με δυσκολεύει είναι να κάνω τα παιδιά να κάνουν ησυχία και να με προσέχουν (Σ.12).

Οι φοιτητές δυσκολεύονται να διαχειριστούν τη συμπεριφορά των μαθητών και να επιβάλλουν τις σχολικές νόρμες. Το γεγονός αυτό πολλοί ΦΜΔ το ερμηνεύουν ως προσωπική αποτυχία. Έτσι, βαρύνουσα σημασία αποδίδεται στην ικανότητα ενός εκπαιδευτικού να πειθαρχεί τους μαθητές, μετατρέποντάς τους σε πειθήνια σώματα (Σολομών, 1992· Φουκώ, 1989).

#### **δ. Η παραγωγή πειθήνιων διδασκαλικών υποκειμένων μέσω της άσκησης στην επαναληπτικότητα των καθηκόντων**

Η πρακτική άσκηση αποτελεί μια τεχνική που μέσα από επαναλαμβανόμενα καθήκοντα στοχεύει στη διαμόρφωση των διδασκαλικών υποκειμένων (Φουκώ, 1989, σ. 212). Στηρίζεται στην εξοικείωση των φοιτητών με τους αποδεκτούς τρόπους δράσης εντός του σχολικού θεσμού. Προϋποθέτει ότι σε ένα καθορισμένο χρονικό διάστημα οι φοιτητές θα εκπαιδευτούν ως εξειδικευμένο διδακτικό προσωπικό, υπερβαίνοντας τις δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίσουν και υιοθετώντας αποδεκτούς τρόπους δράσης (Φουκώ, 2008).

Από τα δεδομένα που συλλέχθηκαν φαίνεται πως για την πλειονότητα των φοιτητών ο στόχος αυτός επιτυγχάνεται. Εστιάζοντας σε ζητήματα διάταξης του χώρου, οι φοιτητές τείνουν να επιδοκιμάζουν παραδοσιακές διατάξεις θρανίων (Γερμανός, 1999; Σολομών, 1992):

Όταν τα παιδιά κάθονται σε δυάδες είναι εύκολο να αλλάζουν θέση όταν μιλούν (Σ.1).

Νομίζω ότι οι μαθητές είναι καλύτερο να κάθονται σε δυάδες (Σ.3).

Εντοπίζουμε πως οι ΦΜΔ προτιμούν τις παραδοσιακές μορφές διάταξης των θρανίων στηριζόμενοι στην αποτελεσματικότητά της σχετικά με το βαθμό πειθαρχίας των μαθητών (Γερμανός, 1993· Φουκώ, 1989).

Όσον αφορά τη διαχείριση του σχολικού χρόνου φαίνεται ότι οι φοιτητές ασκούνται σταδιακά, κατά τη διάρκεια των πρακτικών τους ασκήσεων, στην προγραμματισμένη και ακριβή δράση ανεξάρτητα από τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών (Κουτσελίνη – Ιωαννίδου, 1996):

Κοιτάω καταρχάς να μη χάσω το χρόνο και να μη χρειαστεί να κερδίσω από την άλλη ώρα. Να μην ξεφύγει το πρόγραμμα (Σ.8).

Συνεπώς, οι ΦΜΔ πειθαρχούν στη μορφή εξουσίας που απαιτεί την εξαντλητική χρήση και τον προσεκτικό έλεγχο του χρόνου εντός του σχολικού θεσμού (Φουκώ, 1989).

Από τα ερευνητικά δεδομένα φάνηκε ότι οι φοιτητές, παρά την κριτική που ασκούν στα εγχειρίδια, επιλέγουν τη μετάδοση της αποδεκτής γνώσης που έχει ενσωματωθεί σε αυτά, θεωρώντας την ως την πλέον αποδοτική για την αποφυγή της κατασπατάλησης χρόνου (Φουκώ, 1989).

Το μάθημα κατά τη διάρκεια της πρακτικής μου άσκησης στηριζόταν σχεδόν πάντα στα βιβλία (Σ.11).

Το μάθημα στηρίζεται στα εγχειρίδια (...) επειδή αυτή είναι η πεπατημένη οδός και βλέπω ότι αποδίδει (Σ.9).

Παρόμοιες είναι και οι επιλογές τους σχετικά με τις μεθόδους διδασκαλίας που αξιοποιούν:

Είμαι πιο παραδοσιακή. Προτιμώ κάτι που θα μου επιφέρει ασφάλεια παρά να πειραματιστώ με νέες μεθόδους διδασκαλίας (Σ.7).

Οι θεωρητικές προσεγγίσεις για τις διδακτικές μεθόδους δεν είναι τόσο εύκολο να εφαρμοστούν και περιορίζομαι στις απλές παραδοσιακές μεθόδους (Σ.9).

Συνεπώς, οι ΦΜΔ περιορίζονται κατά τη διδασκαλία τους στην εφαρμογή παραδοσιακών διδακτικών μεθόδων, όπως είναι η διάλεξη και αποφεύγουν στην πλειονότητά τους την εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων που δεν στηρίζονται στον απόλυτο έλεγχο του δάσκαλου-επόπτη και στην πειθαρχική του εξουσία (Κοσσυβάκη, 2003· Κουτσελίνη – Ιωαννίδου, 1996).

Επίσης οι φοιτητές στρέφονται στη χρήση παραδοσιακών πειθαρχικών τεχνικών για τη διαχείριση των μαθητών:

Η απειλή και η αλλαγή θέσης είναι αποτελεσματικές τεχνικές. Το έχω δοκιμάσει και πετυχαίνει (Σ.10).

Φάνηκε, συνεπώς, πως οι φοιτητές του δείγματος επιλέγουν να διαχειριστούν τη δράση των μαθητών μέσα από αυστηρές πειθαρχικές τεχνικές. Αυτή η απόφασή τους ενδεχομένως στηρίζεται στην ανάγκη για αποτελεσματικότητα, καθώς η πρακτική άσκηση αποτελεί ένα πλαίσιο εκγύμνασης και αξιολόγησης της ικανότητάς τους να δράσουν ως διδακτικό προσωπικό (Φουκώ, 1989, 2008).

#### **δ.1. Φαινόμενα αντίστασης κατά τις πρακτικές ασκήσεις**

Σύμφωνα με τον Φουκώ (1991, 2008, 2010, 2016) όπου υπάρχει εξουσία εντοπίζεται και αντίσταση. Εξετάζοντας τη δράση των ερευνητικών υποκειμένων εντοπίζονται και περιπτώσεις όπου οι φοιτητές αντιστέκονται στις νόρμες που επιβάλλονται στο

σχολείο. Η αντίστασή τους εκδηλώνεται στη χωρική διάταξη των θρανίων, στην κατανομή των μαθητών στο χώρο και στην επιλογή μεθόδων μετάδοσης της γνώσης:

Στην τάξη δε μου άρεσε τόσο η διάταξη των θρανίων που είναι η κλασική με το ένα θρανίο πίσω από το άλλο. (...) Θα τα έβαζα σε πιο ομαδικό πνεύμα, σε τετράδες (Σ.6).

Εγώ γενικά είμαι υπέρ των ομάδων μέσα στην τάξη γιατί τα παιδιά πρέπει να είναι κοντά μεταξύ τους (Σ.5).

Οι φοιτητές που αντιτίθενται στην παραδοσιακή διάταξη των θρανίων υποστηρίζουν μορφές διάταξης που ενισχύουν την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών. Ενώ εντός των πειθαρχικών θεσμών, στόχος είναι η διάσπαση των ομαδοποιήσεων για την επαύξηση των ατομικών δυνάμεων, οι εν λόγω φοιτητές παραβλέπουν αυτή τη νόρμα και θέτουν ως βασικό κριτήριο κατανομής των μαθητών την εγγύτητα και τη δυνατότητα επικοινωνίας τους (Φουκώ, 1989).

Επιπλέον, φαινόμενα αντίστασης παρατηρούνται και στη δράση των φοιτητών κατά τη μετάδοση της σχολικής γνώσης. Κάποιοι από τους φοιτητές επιλέγουν να διευρύνουν το πεδίο δυνατοτήτων δράσης των μαθητών επιτρέποντας την ενεργό συμμετοχή τους στην πορεία διδασκαλίας (Lilha & Vinthagen 2014). Ακόμη, οι συγκεκριμένοι φοιτητές εναντιώνονται σε κλασικές μορφές διδασκαλίας, όπως είναι η διάλεξη που υπερτονίζουν την απόλυτη εξουσία του δασκάλου:

Δεν μου αρέσει να μεταδίδεται στείρα γνώση στον πίνακα και να μιλάει μόνο ο δάσκαλος. Πρέπει να συμμετέχουν τα παιδιά (Σ.3).

Προσπαθούσαμε να κάνουμε το μάθημα πιο διαδραστικό με δραματοποίηση και άλλες παρόμοιες μεθόδους (Σ.4).

Όπως έγινε φανερό η αντίσταση των ασκούμενων φοιτητών στις νόρμες που καθοδηγούν τη δράση των δασκάλων και των μαθητών εντός του σχολικού θεσμού, εντοπίστηκε σε μεμονωμένα περιστατικά στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης. Το εύρημα αυτό αναδεικνύει μία εναντίωση στη μορφή εξουσίας που ασκείται εντός του σχολείου, αλλά και στη μορφή εξουσίας που ασκεί ο δάσκαλος στους μαθητές (Lilha & Vinthagen 2014; Φουκώ, 1991, 2008).

### **Συζήτηση-Συμπεράσματα**

Τα ευρήματα της έρευνας αυτής έδειξαν ότι οι ΦΜΔ κατά τη διάρκεια των πρακτικών τους ασκήσεων αντιμετωπίζουν τρεις τύπους δυσκολιών:

Πρώτον, οι ΦΜΔ ήλθαν αντιμέτωποι με ζητήματα που σχετίζονται με το σχολικό χώρο και το σχολικό χρόνο. Πιο συγκεκριμένα, φάνηκε ότι αδυνατούν να διαχειριστούν το χρόνο διδασκαλίας, που αποσκοπεί στη μέγιστη δυνατή επαύξηση της χρησιμότητας των μαθητών και αντιμετωπίζουν δυσκολίες με την αυστηρή περιχαράκωση της σχολικής αίθουσας (Taylor, 2010· Φουκώ, 1989). Παρόμοια ευρήματα εντοπίστηκαν και σε άλλες έρευνες (Kim & Tan, 2011· Sariçoban, 2010).

Δεύτερον, οι ΦΜΔ εναντιώνονται στη μεταδιδόμενη γνώση που περιλαμβάνεται στα σχολικά εγχειρίδια. Το εύρημα αυτό συνάδει με τα ευρήματα της έρευνας των Nicol και Crespo (2006). Διαφαίνεται ότι οι φοιτητές αδυνατούν να εσωτερικεύσουν την «Αλήθεια» που ισχύει εντός του σχολικού θεσμού, καθώς το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων αντικατοπτρίζει τις αποφάνσεις του κανονιστικού Λόγου που πλακισιώνει και διαμορφώνει τη σχολική γνώση (Βεν, 2011· Taylor, 2010· Φουκώ, 1990, 2005).

Τρίτον, οι φοιτητές δυσκολεύονται στην επίλυση ζητημάτων πειθαρχίας που εκδηλώνονται από τους μαθητές εντός της σχολικής τάξης. Εντοπίζεται η αδυναμία των ΦΜΔ να εξασφαλίσουν την υπακοή των μαθητών κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας, γεγονός που θέτει σε κίνδυνο τη σχέση υπακοής-χρησιμότητας που αποτελεί βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητα του σχολικού θεσμού (Φουκώ, 1989, 2016). Έτσι το σύνολο των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές κατά τη διάρκεια των πρακτικών τους ασκήσεων συνδέεται άμεσα με τη λειτουργία του σχολείου ως πειθαρχικού θεσμού (Φουκώ, 1989, 2008).

Εντός του πλαισίου των πρακτικών ασκήσεων οι φοιτητές, μέσα από σταδιακή εκγύμναση, εκπαιδεύονται για την επίλυση των δυσκολιών τους με την χρήση αποδεκτών τρόπων δράσης. Επομένως, ως τελικός στόχος προβάλλει η εξασφάλιση της συμμόρφωσης και της υπακοής τους στις νόρμες που κυριαρχούν στο σχολείο αλλά και η κανονικοποίηση της συμπεριφοράς τους (Φουκώ, 1989, 2008, 2010, 2016).

Παρότι η πλειοψηφία των ΦΜΔ συμμορφώνεται στις σχολικές νόρμες εντοπίζονται και ορισμένα φαινόμενα αντίστασης, που αναδεικνύουν τη δυνατότητα των φοιτητών να αντισταθούν στον κανονιστικό Λόγο και να καινοτομήσουν αναδιαμορφώνοντας τις σχέσεις εξουσίας και τους ισχύοντες κανόνες εντός του σχολείου (Lilha & Vinthagen 2014· Φουκώ, 1989, 1991, 2005, 2008, 2016).

Συνοψίζοντας, καταλήγουμε πως οι φοιτητές του δείγματος στο σύνολό τους αντιμετωπίζουν δυσκολίες κατά την εισαγωγή τους στο σχολικό θεσμό μέσω των πρακτικών ασκήσεων. Όμως, σταδιακά τις υπερβαίνουν επιλέγοντας δύο δρόμους: να συμμορφωθούν στις ισχύουσες νόρμες και στις εκφάνσεις του ρόλου τους ή να αντισταθούν αναπροσαρμόζοντας τις ισορροπίες μεταξύ εξουσίας, γνώσης και Λόγου εντός του σχολείου (Φουκώ, 1989, 2008).

## **Βιβλιογραφία**

Ανδρέου, Ε. (2007). Παράγοντες που συνδέονται με το άγχος των φοιτητών/τριών Παιδαγωγικών Τμημάτων σχετικά με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 20, 11-21.

Armstrong, P. (2015). The discourse of Michel Foucault: A sociological encounter. *Critical perspectives on accounting*, 27, 29-42.

Ασημάκη, Α., Νικολακάκος, Ν., Βεργίδης, Δ. (2016). Οι έννοιες της εξουσίας και της πειθαρχίας στη θεωρία του Michel Foucault. Επιστημονική Επετηρίδα Αρέθας, 5, 93-118.

- Babbie, E. (2010). *The practice of social research*. Wadsworth: USA.
- Banerjee, A. (2016). M. Foucault on Knowledge and Some Parallels with Wittgenstein: A comparison. *Global Journal for Research Analysis*, 5(3), 108-110.
- Βεν, Π. (2011). Φουκώ: Η σκέψη του, η προσωπικότητά του (Γ. Καράμπελας, Μτφ.). Αθήνα: Εστία.
- Berg, M.H., & Miksza, P. (2010). An investigation of preservice music teacher development and concerns. *Journal of Music Teacher Education*, 20(1), 39-55.
- Γερμανός, Δ. (1993). Χώρος και διαδικασίες αγωγής: Η παιδαγωγική ποιότητα του χώρου. Αθήνα: Gutenberg.
- Γερμανός, Δ. (1999). Ο χώρος ως παράγοντας της σχολικής αποτυχίας στην Ελληνική Εκπαίδευση. Στο Χ. Κωνσταντίνου, & Γ. Πλειός (Επιμ.), *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός*. Πρακτικά Η' Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου (σελ. 282-299). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J.W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Boston: Pearson.
- Creswell, J.W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. London: Sage.
- Deleuze, G. (2005). Φουκώ (Τ.Μπετζέλος, Μτφ.). Αθήνα: Πλέθρον.
- Deleuze, G. (2005β). Επιθυμία και Ηδονή. Στο G. Deleuze, Φουκώ (Τ.Μπετζέλος, Μτφ., σελ. 229-244). Αθήνα: Πλέθρον.
- Foucault, M. (2016). Η τιμωρητική κοινωνία: Παραδόσεις στο Κολλέγιο της Γαλλίας (1972-1973) (Π. Αγγελόπουλος). Αθήνα: Πλέθρον.
- Foucault, M. (1994). Two lectures. Στο K. Michael (Ed.), *Critique and power: recasting the Foucault/Habermas debate* (pp. 17-46). Cambridge: MIT Press.
- Graneheim, U..H., & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24, 105–112.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες. Αθήνα: Κριτική.
- Jones, D., & Ball, S. (1994). Ο Michel Foucault και ο Λόγος της Εκπαίδευσης. Στο Ι. Σολομών, & Ι. Κουζέλης (Επιμ.), *Πειθαρχία και Γνώση, τοπικά α'* (σελ. 169-178). Αθήνα: Ε.Μ.Ε.Α.
- Kim, M., & Tan, A.L. (2011). rethinking difficulties of teaching inquiry-based practical work: Stories from elementary pre-service teachers. *International Journal of Science Education*, 33(4), 465-486.

- Κοσσυβάκη, Φ. (2003). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο Μετανεωτερικό Σχολείο: Προσδοκίες, προοπτικές, όρια. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ. (1996). Η πειθαρχία στο δημοτικό σχολείο σε μια μετανεωτερική εποχή. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 90-91, 55-60.
- Κυριαζή, Ν. (2000). Η κοινωνιολογική έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Lazaroiu, G. (2013). Besley on Foucault's discourse of education, educational philosophy and theory, *45(8)*, 821-832.
- Lilha, M., & Vinthagen, S. (2014) Sovereign power, disciplinary power and biopower: resisting what power with what resistance? *Journal of Political Power*, 7(1), 107-126.
- Main, S., & Hammond, L. (2008). Best practice or most practiced? Pre-service teachers' beliefs about effective behaviour management strategies and reported self-efficacy. *Australian Journal of Teacher Education*, 33(4), 28-39.
- Mason, J. (2002). *Qualitative researching* (2nd edition). London: Sage Publications.
- Moore, R. (2003). Reexamining the field experiences of preservice teachers. *Journal of Teacher Education*, 54(1), 31-42.
- Nicol, C.C., & Crespo, S.M. (2006). Learning to teach with mathematics textbooks: How preservice teachers interpret and use curriculum materials. *Educational Studies in Mathematics*, 62, 331-355.
- Olssen, M. (2006). *Michel Foucault. Materialism and education*. London: Paradigm Publishers.
- Pitsoe V., Letseka M. (2013). Foucault's Discourse and Power: Implications for instructionist classroom management. *Open Journal of Philosophy*, 3(1), 23-28.
- Rajuan, M., Beijaard, D., & Verloop, N. (2007). The role of the cooperating teacher: bridging the gap between the expectations of cooperating teachers and student teachers. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 15(3), 223-242.
- Robson, C. (2010). Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές. Αθήνα: Gutenberg.
- Sarıçoban A. (2010). Problems encountered by student-teachers during their practicum studies. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 707-711.
- Σολομών, Ι. (1992). Εξουσία και τάξη στο νεοελληνικό σχολείο : Μία τυπολογία των σχολικών χώρων και πρακτικών 1820-1900. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Σολομών, Ι. (1994). Εκπαιδευτική δράση και κοινωνική ρύθμιση των υποκειμένων: γνώση, πειθαρχία και το πεδίο του σχολείου. Στο Ι. Σολομών, & Ι. Κουζέλης (Επιμ.), *Πειθαρχία και Γνώση, τοπικά α'* (σελ. 113-144). Αθήνα.: Ε.Μ.Ε.Α..
- Taylor, G. (2010). *The New Political Sociology. Power, ideology, and identity in an age of complexity*. United Kingdom: Palgrave Macmillan.
- Toren, Z., & Iliyan, S. (2008). The problems of the beginning teacher in the Arab schools in Israel, *Teaching and Teacher Education*, 24, 1041-1056.

Φουκώ, Μ. (1989). Επιτήρηση και τιμωρία. Η γέννηση της φυλακής (Κ. Χατζηδήμου, Μτφ.). Αθήνα: Ράππα.

Φουκώ, Μ. (1990). Η τάξη του Λόγου. Εναρκτήριο μάθημα στο College de France – 1970 (Χ. Χρηστίδης & Μ. Μαϊδάτσης, Μτφ.). Αθήνα: Ηριδανός.

Φουκώ, Μ. (1991). Η μικροφυσική της εξουσίας (Λ. Τρουλινού, Μτφ.). Αθήνα: Ύψιλον.

Φουκώ, Μ. (2010). Οι μη κανονικοί (Σ. Σιαμανδούρας, Μτφ.). Αθήνα: Εστία.

Φουκώ, Μ. (2008). Το μάτι της εξουσίας (Τ. Μπετζέλος, Μτφ.). Βάνιας: Θεσσαλονίκη.

Φουκώ, Μ. (2005). Η ιστορία της σεξουαλικότητας (Τόμος 1) (Γ. Ροζάκη, Μτφ.). Αθήνα: Κέδρος.

---

## Οι εκπαιδευτικοί ως συμμετοχική κοινότητα μάθησης:

### Μελέτη περίπτωσης

Σιακαλλή Μαρία

Εκπαιδευτικός, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου  
shiakalli.m@cyearn.pi.ac.cy

#### Περίληψη

Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός επαγγελματισμός καθώς επίσης και η δια βίου μάθηση απαιτούν από τους εκπαιδευτικούς την ανάληψη προσωπικής ευθύνης σχετικά με τη συνεχή ενημέρωση των γνώσεων και δεξιοτήτων τους. Η μάθηση μέσα από συνέργεια μπορεί να απελευθερώσει και να ενδυναμώσει την επαγγελματική δυναμική των εκπαιδευτικών. Από την άλλη, το επίπεδο πεποιθήσεων διδακτικής επάρκειας των εκπαιδευτικών για βελτίωση της διδασκαλίας τους εξαρτάται από τις προσωπικές τους εμπειρίες και την κουλτούρα του σχολείου. Σκοπός της εργασίας είναι να διερευνήσει τους παράγοντες που επηρέασαν τις εκπαιδευτικούς ενός νηπιαγωγείου ώστε να οργανωθούν σε κοινότητα μάθησης και το ρόλο που έπαιξε η συνέργεια στις πεποιθήσεις σχετικά με τη διδακτική τους επάρκεια. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί ακολούθησαν τη διαδικασία : διερεύνηση αναγκών- σχέδιο δράσης- απολογισμός. Το αρχικό επίπεδο γνώσεων των εκπαιδευτικών, ο από μέρους τους αναστοχασμός, καθώς επίσης και ο σταδιακός εμπλουτισμός των γνώσεών τους φαίνεται ότι ήταν τα στοιχεία που επηρέασαν τις εκπαιδευτικούς ώστε να οργανωθούν σε κοινότητα μάθησης.

**Λέξεις κλειδιά:** κοινότητα μάθησης, συνέργεια, αναστοχασμός, νηπιαγωγείο

### Teachers as a participatory learning community:

#### A case study

Shiakalli Maria

Cyprus Pedagogical Institute  
shiakalli.m@cyearn.pi.ac.cy