

ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ ΜΕ ΠΑΙΔΙΑ: ΜΙΑ ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΛΟΓΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

*Ρένια Γασπαράτου¹, Μαρίντα Εργαζάκη, Γεωργία Δημοπούλου,
Νικολίτσα Κοσμοπούλου, & Θεοδώρα Γιαννακοπούλου
Πανεπιστήμιο Πατρών*

Περίληψη: Η παρούσα εργασία περιγράφει ένα πρόγραμμα φιλοσοφικής πρακτικής (ΦΠ) με σκοπό να επιμορφώσει φοιτητές/μελλοντικούς εκπαιδευτικούς στην οργάνωση και διαμεσολάβηση προγραμμάτων φιλοσοφίας με παιδιά (ΦΜΠ). Οι συμμετέχοντες ήταν 46 προπτυχιακοί φοιτητές/τριες του ΤΕΕΑΠΗ του Πανεπιστημίου Πατρών, οι οποίοι (α) επιμορφώθηκαν θεωρητικά στις πρακτικές της ΦΜΠ, (β) εφάρμοσαν μεταξύ τους έναν κύκλο φιλοσοφικών διαλόγων διαμεσολαβώντας εκ περιτροπής, (γ) οργάνωσαν μια φιλοσοφική συζήτηση σε ένα νηπιαγωγείο της Αχαΐας, και (δ) συμμετείχαν σε μια συζήτηση αναστοχασμού και ανατροφοδότησης σε σχέση με τη συνολική εμπειρία τους στο πρόγραμμα. Στόχος της έρευνας που παρουσιάζουμε εδώ ήταν να διερευνήσουμε πώς βίωσαν τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα οι ίδιοι φοιτητές. Τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν με τη συμπλήρωση ενός προ-/μετά-τεστ με ανοιχτές ερωτήσεις κωδικοποιήθηκαν στο λογισμικό ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων NVivo. Σύμφωνα με τα αποτελέσματά μας οι συμμετέχοντες φαίνεται να βίωσαν τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα θετικά και να θεωρούν τις πρακτικές της ΦΜΠ ένα χρήσιμο εκπαιδευτικό εργαλείο.

Λέξεις-Κλειδιά: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών, φιλοσοφία με παιδιά, φιλοσοφική πρακτική.

¹*Διεύθυνση:* Ρένια Γασπαράτου, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών, Πανεπιστημιούπολη, 22506 Ρίο, Πάτρα. Τηλ. 2610-997637. Email: gasparat@upatras.gr

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η Φιλοσοφία με Παιδιά (ΦΜΠ) αποτελεί ένα παιδαγωγικό-φιλοσοφικό κίνημα που ξεκίνησε τη δεκαετία του 1970 από τον Matthew Lipman στην Αμερική. Η ΦΜΠ στην ουσία ζητά την εισαγωγή της φιλοσοφίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όχι με τη μορφή μαθημάτων ιστορίας της φιλοσοφίας ή εκμάθησης φιλοσοφικών θεωριών, αλλά ως «φιλοσοφική πρακτική». Ζητά δηλαδή, να ενταχθούν στο σχολικό πρόγραμμα ανοικτές συζητήσεις γύρω από φιλοσοφικά ζητήματα που άπτονται του ενδιαφέροντος των παιδιών (Γασπαράτου, 2009. Gasparatou, 2017. Gasparatou & Ergazaki, 2015. Gasparatou & Kampeza, 2012. Haynes, 2009. Καραφύλλης, 2002. Lipman, 2002. Νικολιδάκη, 2012). Τα παιδιά μπορούν να συζητήσουν για παράδειγμα τι είναι καλό και κακό, τι είναι φιλία, πώς ξέρω αν ξέρω κάτι κ.ά. Για τον σκοπό αυτό, η ΦΜΠ μελετά και προτείνει μια σειρά από ερεθίσματα (ερωτήματα, διηγήματα, νοητικά πειράματα κ.λπ.) και μεθόδους για την ανάπτυξη της συζήτησης μεταξύ των παιδιών με τη βοήθεια ενός παιδαγωγού-διαμεσολαβητή (Γασπαράτου, 2009. Gregory, 2007. Haynes, 2009. Θεοδωροπούλου, 2007. Καραφύλλης, 2012).

Ο ρόλος του διαμεσολαβητή ή της διαμεσολαβήτριας είναι κρίσιμος για την επιτυχία των συνεδριών ΦΜΠ, αφού αυτός ή αυτή καλείται να συντονίσει την αλληλεπίδραση των παιδιών ουσιαστικά αλλά διακριτικά (Gasparatou, 2017. Lipman, 2006). Η διαμεσολαβήτρια ή ο διαμεσολαβητής λοιπόν, χρειάζεται να έχει φιλοσοφική προπαιδεία, αλλά επίσης να έχει εξασκηθεί σε παιδαγωγικές μεθόδους και να έχει αποδεχθεί παιδαγωγικές αρχές τέτοιες, ώστε να ξέρει όχι μόνο πότε να αποσύρεται και πότε να παρεμβαίνει στη συζήτηση αλλά και με ποιο τρόπο κάθε φορά. Είναι σκόπιμο να μπορεί να προτείνει κατάλληλα θέματα για συζήτηση, να προσαρμόζει τα ερεθίσματα ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και το επίπεδο των μαθητών και παράλληλα να φροντίζει να ακολουθούνται οι κανόνες μιας πολιτισμένης συζήτησης. Επίσης, ο διαμεσολαβητής είναι σκόπιμο να μπορεί να συμβάλλει στη διατήρηση του φιλοσοφικού περιεχομένου καθ' όλη τη διάρκεια της συζήτησης, φροντίζοντας για τη τροφοδότησή της με εναλλακτικές οπτικές, επιχειρήματα και αντεπιχειρήματα (Gregory, 2007. Haynes, 2009). Το ερώτημα είναι λοιπόν, πώς μπορεί κανείς να εκπαιδεύσει παιδαγωγούς ως διαμεσολαβητές ΦΜΠ. Αν και μια σύντομη βιβλιογραφική ανασκόπηση δείχνει ότι το θέμα σπάνια έχει γίνει αντικείμενο έρευνας ως τώρα, υπάρχουν κάποια ευρήματα που αξίζει να αναφερθούν.

Τα προγράμματα για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη ΦΜΠ που έχουν μελετηθεί ερευνητικά ξεκινούν συνήθως με την εφαρμογή ενός αντίστοιχου προγράμματος φιλοσοφικής πρακτικής (ΦΠ) μεταξύ των επιμορφούμενων. Η ΦΠ εφαρμόζεται ευρέως σε πολλά διαφορετικά πλαίσια (Marinof, 2001). Οι συμμετέχοντες συζητούν ανοικτά ζητήματα που τους ενδιαφέρουν, με σκοπό να εμβαθύνουν στα θέματα αυτά, να αναζητήσουν εναλλακτικές λύσεις, να ακονίσουν την κριτική τους σκέψη. Συχνά δε η ΦΠ χρησιμοποιείται για να επιμορφώσει εκπαιδευτικούς στη ΦΜΠ (Daniel, 1999. Daniel & Bergman-Drewe, 1998. Lim, 1994. Mergler, Curtis, & Spooner-Lane, 2009). Σε ό,τι αφορά την παρούσα μελέτη, η μόνη διαφορά της φιλοσοφικής πρακτικής (ΦΠ), έτσι όπως θα χρησιμοποιήσουμε εδώ τον όρο, σε σχέση με τη φιλοσοφία με παιδιά (ΦΜΠ) είναι ότι η ΦΠ διεξάγεται μεταξύ ενηλίκων. Στόχος της δε είναι να εξοικειώσει τις φοιτήτριες με τη μεθοδολογία της ΦΜΠ. Οι επιμορφούμενοι δηλαδή, καλούνται να επιλέξουν και να διαβάσουν μικρές ιστορίες, κατάλληλες για φιλοσοφικό προβληματισμό, ενώ ένας εξ αυτών εκ περιτροπής καλείται να αναλάβει τον ρόλο του διαμεσολαβητή ακολουθώντας το μοντέλο της ΦΜΠ (Daniel, 1999. Lim, 1994). Σύμφωνα με τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς που πήραν μέρος σε μία τέτοια έρευνα (Daniel, 1999), η συμμετοχή τους σε 13 συνεδρίες ΦΠ σαν αυτές που περιγράφηκαν σύντομα πιο πάνω, τους βοήθησε να ενισχύσουν την κριτική τους σκέψη.

Οι Daniel και Bergman-Drewe (1998) μελέτησαν τη συμβολή ενός προγράμματος ΦΠ στην εκπαίδευση φοιτητών φυσικής αγωγής. Στο πλαίσιο ενός μαθήματος Φιλοσοφίας της Παιδείας, οι φοιτητές μετά το μάθημα χωρίζονταν σε ομάδες και ανέπτυσαν ελεύθερες συζητήσεις σχετικές με ζητήματα που είχαν αναδυθεί στην ώρα του μαθήματος. Από τις γραπτές εντυπώσεις των φοιτητών στο τέλος κάθε συζήτησης αλλά και στο τέλος του εξαμήνου, φαίνεται ότι οι ίδιοι θεωρούν πως έχουν βελτιώσει την κριτική τους σκέψη, τη λογική επιχειρηματολογία και την αυτοεκτίμησή τους. Ανάλογο πρόγραμμα φιλοσοφικής πρακτικής εφαρμόστηκε επίσης από τους Mergler et al. (2009). Και αυτοί υποστηρίζουν ότι η ΦΠ φαίνεται να εξασκεί ανωτέρου επιπέδου δεξιότητες, απαραίτητες για τον ρόλο του διαμεσολαβητή.

Στο πλαίσιο αυτής της προβληματικής εντάσσεται και η παρούσα εργασία. Πρόκειται για ένα σύντομο πρόγραμμα ΦΠ για την επιμόρφωση φοιτητών/μελλοντικών εκπαιδευτικών στις αρχές και τη βασική μεθοδολογία της ΦΜΠ. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του μαθήματος «Φιλοσοφία της Παιδείας» που

διδάσκεται στο Β' έτος σπουδών στο Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία (ΤΕΕΑΠΗ) του Πανεπιστημίου Πατρών. Πρόκειται για μία μελέτη περίπτωσης (Johnson & Christensen, 2004) με 46 φοιτήτριες και φοιτητές που πήραν μέρος σε ένα πρόγραμμα ΦΠ συνολικής διάρκειας 7 εβδομάδων. Αυτή εντάσσεται στο ποιοτικό ερευνητικό παράδειγμα και επιχειρεί αφενός να κατανοήσει την οπτική των ίδιων των συμμετεχόντων για το φαινόμενο που μελετά (βλ. πρόγραμμα επιμόρφωσης ΦΠ), και αφετέρου να διερευνήσει την πιθανή διαφοροποίηση απόψεων που θα μπορούσαν να επηρεαστούν από αυτό. Η τεχνική με την οποία συλλέξαμε τα δεδομένα μας ήταν το ερωτηματολόγιο (βλ. προ-/μετά-τεστ με ανοιχτές ερωτήσεις).

Το πρόγραμμα ΦΠ πραγματοποιήθηκε από τον Νοέμβριο του 2014 έως τον Γενάρη του 2015. Οι συναντήσεις γίνονταν μία φορά την εβδομάδα. Στην πρώτη συνάντηση έγινε μια θεωρητική επιμόρφωση στην ιστορία, τους στόχους και τις πρακτικές της ΦΜΠ και της ΦΠ. Κατόπιν, οι φοιτήτριες χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες των 14-16 ατόμων και οργανώθηκαν συνεδρίες φιλοσοφικής πρακτικής, οι οποίες διαμεσολαβούνταν από τις ίδιες εκ περιτροπής. Η διαδικασία αυτή κράτησε 4 εβδομάδες: οι συνεδρίες γίνονταν κάθε Τετάρτη από 2 διαφορετικά ζεύγη διαμεσολαβητών και κάθε συνεδρία διαρκούσε 40 min. Έτσι, όλες οι φοιτήτριες είχαν τη δυνατότητα να αναλάβουν και τον ρόλο του διαμεσολαβητή και τον ρόλο του συζητητή.

Σε όλους τους φοιτητές δόθηκε ένα φυλλάδιο με μεταφρασμένα θέματα και ερεθίσματα από το βιβλίο *The If Machine* (Woorley, 2011) μαζί με επιπρόσθετη βιβλιογραφία για μελέτη ανά θέμα. Τα θέματα ήταν ποικίλα (ηθική, ανθρώπινα δικαιώματα, δικαιώματα ζώων, οικολογία, ελεύθερη βούληση και ντετερμινισμός, γνώση και πραγματικότητα κ.α.), ενώ τα ερεθίσματα που προτείνει το βιβλίο είναι νοητικά πειράματα ή γνωστές ιστορίες ή μύθοι. Οι φοιτητές μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν κάποιο θέμα και ερέθισμα από τα προτεινόμενα ή να τα χρησιμοποιήσουν ως υποδείγματα και να φέρουν ένα δικό τους θέμα και ερέθισμα για συζήτηση. Η ροή των διαμεσολαβήσεων ακολουθούσε το γενικότερο μοντέλο που προτείνεται από τη ΦΜΠ (παρουσίαση ερεθίσματος, ερωτήσεις, εναλλακτικές τοποθετήσεις με επιχειρήματα και αντεπιχειρήματα κ.λπ.). Στο τέλος κάθε διαμεσολάβησης δίνονταν έντυπα αξιολόγησης για συμπλήρωση από τις φοιτήτριες, τα οποία όμως δεν θα μας απασχολήσουν εδώ.

Μετά από αυτή τη φάση συνεδριών, κάθε φοιτήτρια κλήθηκε να οργανώσει μια συνεδρία ΦΜΠ σε νηπιαγωγείο της Πάτρας. Η συνεδρία έγινε στο νηπιαγωγείο που η

κάθε φοιτήτρια εκπονούσε την πρακτική της άσκηση, οπότε είχε προηγηθεί γνωριμία με τα παιδιά. Μετά τη συνεδρία, κάθε φοιτήτρια παρέδωσε μια αναφορά στην οποία περιέγραφε το θέμα που πρότεινε στα παιδιά για συζήτηση, το ερέθισμα που χρησιμοποίησε και τη συζήτηση που έγινε με τα παιδιά, ενώ έκανε και μια συνοπτική αυτο-αξιολόγηση της διαμεσολάβησής της. Τέλος, το πρόγραμμα έκλεισε με μια τελευταία συνάντηση αναστοχασμού και ανατροφοδότησης, στην οποία συζητήθηκαν τα έντυπα αξιολόγησης των διαμεσολαβήσεων και οι αναφορές των φοιτητριών και του φοιτητή από το νηπιαγωγείο, και γενικά έγινε ένας διάλογος για όσα τρις/τον προβληματίσαν.

Η σκέψη με την οποία ξεκίνησε αυτή η έρευνα ήταν να επιχειρήσουμε μια αποτίμηση του προγράμματος που εφαρμόσαμε. Ωστόσο, υπήρχαν κάποιοι πρακτικοί περιορισμοί: (α) Ο χρόνος που είχαμε στη διάθεσή μας για την επιμόρφωση των φοιτητών ήταν περιορισμένος σε ένα εξάμηνο, (β) η εφαρμογή του προγράμματος έπρεπε να γίνει στα νηπιαγωγεία όπου οι φοιτητές και φοιτήτριες του Τμήματος κάνουν την πρακτική τους άσκηση, ενώ (γ) οι συνεδρίες δεν μπορούσαν να υπερβαίνουν τη μία ανά φοιτητή. Οι περιορισμοί αυτοί μάς δημιούργησαν μια σημαντική δυσκολία: μία και μόνη διαμεσολάβηση σε μικρά παιδιά που δεν είναι καθόλου εξοικειωμένα σε ανοικτές συζητήσεις, ειδικά δε αν αυτή είναι και η πρώτη διαμεσολάβηση ενός φοιτητή/μελλοντικού εκπαιδευτικού, δεν είναι σε καμία περίπτωση αρκετή για την ουσιαστική αξιολόγηση του προγράμματος. Και αυτό διότι κάθε αξιολόγηση ενός προγράμματος ΦΜΠ προϋποθέτει τόσο τη μελέτη των χειρισμών του διαμεσολαβητή όσο και τη μελέτη της πορείας ολόκληρης της ομάδας που παίρνει μέρος στους διαλόγους, σε βάθος χρόνου (Geogory, 2007. Haynes, 2009. Woolley, 2011). Έτσι, αποφασίσαμε να αποτιμήσουμε το πρόγραμμα μέσα από τους τρόπους που το βίωσαν οι συμμετέχοντες, όπως αυτοί αποτυπώνονται στις απόψεις των ίδιων (α) ειδικά για την αποτελεσματικότητά του, και (β) γενικότερα για ζητήματα σε σχέση με τη ΦΠ και τη ΦΜΠ.

Στόχος της παρούσας έρευνας λοιπόν, ήταν να διερευνήσει πώς φοιτητές/μελλοντικοί εκπαιδευτικοί βίωσαν τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα και συγκεκριμένα (α) κατά πόσο θεωρούν οι ίδιοι ότι αυτή έχει συμβάλει στην επιμόρφωσή τους ως διαμεσολαβητών ΦΜΠ, και (β) κατά πόσο φαίνεται να έχουν διαφοροποιήσει τις απόψεις τους γενικότερα για ζητήματα σε σχέση με τη ΦΠ και τη ΦΜΠ μετά από αυτήν.

Συνεπώς, το ερευνητικό μας ερώτημα ήταν: Πώς βίωσαν φοιτητές/μελλοντικοί εκπαιδευτικοί τη συμμετοχή τους σε ένα πρόγραμμα Φιλοσοφικής Πρακτικής (ΦΠ), το

οποίο είχε σκοπό να τους επιμορφώσει στις πρακτικές της Φιλοσοφίας με Παιδιά (ΦΜΠ); Και πιο συγκεκριμένα: (α) Κατά πόσο θεωρούν οι ίδιοι ότι το πρόγραμμα έχει συμβάλει στην επιμόρφωσή τους ως διαμεσολαβητών ΦΜΠ; (β) Κατά πόσο οι απόψεις τους για ζητήματα σε σχέση με τη ΦΠ και τη ΦΜΠ γενικότερα, εμφανίζονται διαφοροποιημένες μετά από τη συμμετοχή τους σε αυτό;

ΜΕΘΟΔΟΣ

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 46 άτομα (45 φοιτήτριες και 1 φοιτητής του ΤΕΕΑΠΗ του Πανεπιστημίου Πατρών)² ηλικίας 18-22 ετών, από το Β', Γ' και Δ' έτος σπουδών, που είχαν επιλέξει το μάθημα «Φιλοσοφία της Παιδείας» με το υποχρεωτικό «Εργαστήριο ΦΠ» όπου και εφαρμόστηκε το πρόγραμμα. Οι περισσότεροι (91,3%) δεν είχαν ξαναπάρει μέρος σε κάποιο πρόγραμμα ΦΠ, ενώ πολύ λίγοι (8,7%) είχαν πάρει μέρος σε προγράμματα που είχε οργανώσει η διδάσκουσα στο παρελθόν.

Ερευνητικό εργαλείο: Προ-τεστ/μετά-τεστ

Τα δεδομένα μας προέκυψαν από δύο ατομικά ερωτηματολόγια με ερωτήσεις ανοικτού τύπου (βλ. Παράρτημα). Κάθε φοιτήτρια συμπλήρωσε το ένα από αυτά ως προ-τεστ και το άλλο ως μετά-τεστ. Το προ-τεστ συμπληρώθηκε μετά από τη θεωρητική εισαγωγή στην ιστορία, τους στόχους και τις πρακτικές της ΦΜΠ, ενώ το μετά-τεστ συμπληρώθηκε μετά το τέλος της εφαρμογής του προγράμματος.

Σκοπός του ερωτηματολογίου ήταν η ανίχνευση των απόψεων των φοιτητών για τη ΦΠ και τη ΦΜΠ, πριν και μετά τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα, καθώς και η ανίχνευση των απόψεών τους για την αποτελεσματικότητα του προγράμματος στο επίπεδο της επιμόρφωσής τους ως διαμεσολαβητών ΦΜΠ, μετά από αυτό. Με άλλα λόγια, το προ-τεστ και το μετά-τεστ περιελάμβαναν τις ίδιες ερωτήσεις, προκειμένου να ανιχνευθούν

²Για λόγους πολιτικής ορθότητας αλλά και για τη διευκόλυνση των αναγνωστών, θα χρησιμοποιούμε άλλοτε το θηλυκό («φοιτήτριες») και άλλοτε αρσενικό γένος («φοιτητές») όταν αναφερόμαστε στα άτομα που πήραν μέρος στην έρευνα.

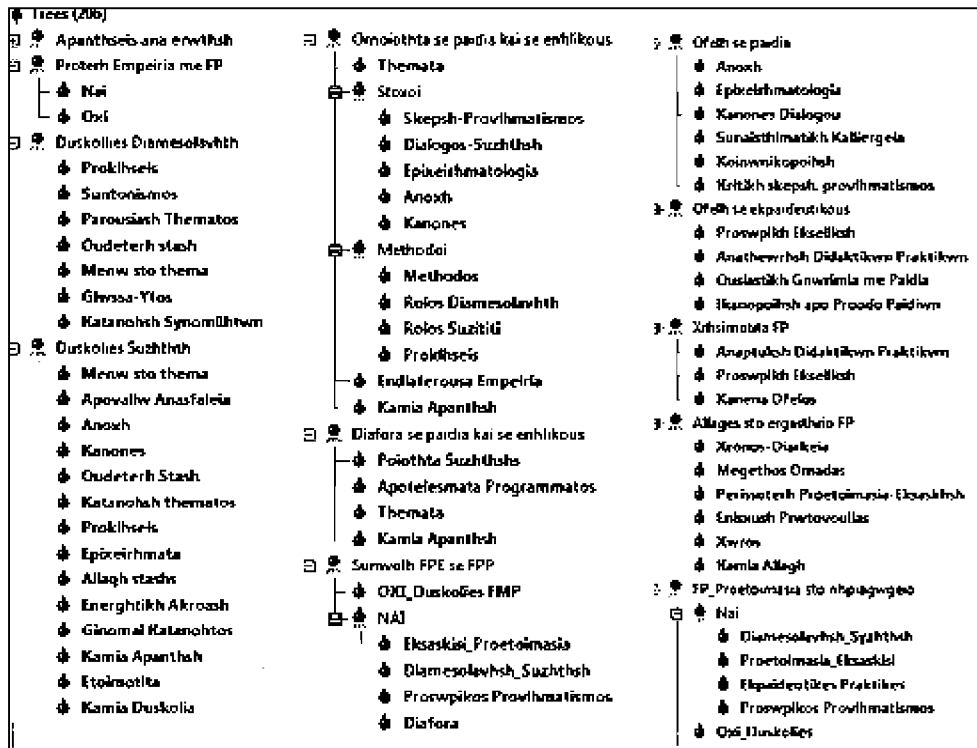
τυχόν αλλαγές στις απόψεις για τη ΦΠ και τη ΦΜΠ, ενώ παράλληλα στο μετά-τεστ υπήρχαν δυο επιπρόσθετες ερωτήσεις αξιολόγησης του προγράμματος.

Πιο συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο ζητούσε από τις φοιτήτριες να απαντήσουν στα εξής:

1. ποια θεωρούν ότι είναι η βασική δυσκολία του διαμεσολαβητή και ποια η βασική δυσκολία του συζητητή σε ένα πρόγραμμα ΦΠ/ΦΜΠ,
2. ποια θεωρούν ότι είναι η βασική ομοιότητα & ποια η βασική διαφορά της εφαρμογής ενός προγράμματος σε παιδιά και σε ενήλικες και αν θεωρούν ότι η συμμετοχή τους σε ένα πρόγραμμα ΦΠ για ενήλικες μπορεί να τις προετοιμάσει για την εφαρμογή της ΦΜΠ στην τάξη του νηπιαγωγείου,
3. ποια θεωρούν ότι είναι τα οφέλη που μπορούν να αποκομίσουν τα παιδιά και ποια οι εκπαιδευτικοί από ένα τέτοιο πρόγραμμα,
4. κατά πόσο θεωρούν ότι η μέθοδος της ΦΠ μπορεί να τους χρησιμεύσει γενικότερα και πώς. Στο μετά-τεστ οι φοιτήτριες κλήθηκαν επιπλέον:
5. να προτείνουν μια ρεαλιστική αλλαγή για το πρόγραμμα εάν αυτό εφαρμοζόταν στο αντίστοιχο εργαστήριο του επόμενου έτους, και τέλος
6. να δηλώσουν κατά πόσο θεωρούν ότι το πρόγραμμα τις προετοίμασε ικανοποιητικά για την υλοποίηση της συνεδρίας ΦΜΠ στο νηπιαγωγείο.

Διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων

Οι απαντήσεις των φοιτητριών μεταφέρθηκαν στο περιβάλλον ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων NVivo και κωδικοποιήθηκαν ταυτόχρονα από 3 ερευνήτριες. Η μεταξύ τους συμφωνία ήταν πολύ ικανοποιητική, ενώ οι ελάχιστες περιπτώσεις αρχικής διαφωνίας αντιμετωπίστηκαν αποτελεσματικά με κοινή επανεξέταση. Το σχήμα κωδικοποίησης που προέκυψε φαίνεται στο Σχήμα 1.



Σχήμα 1. Το σχήμα κωδικοποίησης

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Η ανάλυση των δεδομένων μας ανά ερώτηση προ-/μετά-τεστ έδειξε τα εξής.

Βασικές δυσκολίες διαμεσολαβητή

Στο προ-τεστ, η δυσκολία του διαμεσολαβητή που εμφανίζεται με τη μεγαλύτερη συχνότητα είναι ο συντονισμός της συζήτησης. Δεύτερη σε συχνότητα δυσκολία είναι το κατά πόσο οι διαμεσολαβητές θα καταφέρουν να κρατήσουν ουδέτερη στάση στις απόψεις των συζητητών. Επίσης, απασχολεί αρκετά τις φοιτήτριες το κατά πόσο θα μπορούν να κάνουν προκλήσεις τροφοδοτώντας τον διάλογο με αντεπιχειρήματα ή εναλλακτικές απόψεις όταν χρειάζεται, και να μένουν στο θέμα χωρίς να πλατειάζουν. Τέλος, πολύ λιγότερο τις απασχολεί ως δυσκολία η παρουσίαση του θέματος, η κατανόησή του από τους συνομιλητές ή η σωστή χρήση γλώσσας και ύφους από τις ίδιες (Πίνακας 1).

Στο μετά-τεστ, η συχνότητα εμφάνισης των κατηγοριών των απαντήσεων στην ερώτηση αυτή δεν μεταβάλλεται σημαντικά (Πίνακας 1). Ωστόσο, ως βασική δυσκολία εμφανίζεται πλέον η διατήρηση ουδέτερης στάσης και όχι ο συντονισμός της συζήτησης όπως αρχικά.

Πίνακας 1. Βασική δυσκολία διαμεσολαβητή: Απόλυτες τιμές και ποσοστά

Κατηγορίες απαντήσεων	Προ-τεστ	Μετά-τεστ
Προκλήσεις	14 (30.4%)	16 (34.7%)
Συντονισμός	24 (52.1%)	13 (28.2%)
Παρουσίαση θέματος	1 (2.1%)	5 (10.8%)
Ουδέτερη στάση	15 (32.6%)	26 (56.5%)
Μένω στο θέμα	11 (23.9%)	16 (34.7%)
Γλώσσα-Ύφος	1 (2.1%)	0 (0%)
Κατανόηση συνομιλητών	2 (4.3%)	1 (2.1%)

Βασικές δυσκολίες συζητητών

Όταν αρχικά ρωτήθηκαν τι θεωρούν ότι θα τους δυσκολέψει περισσότερο στη φιλοσοφική συζήτηση ως απλοί συζητητές, οι φοιτητές φάνηκε να ανησυχούν περισσότερο για το κατά πόσο θα μπορέσουν να επιδείξουν ανοχή στις διαφορετικές απόψεις ή/και να προσφέρουν επιχειρήματα για τις απόψεις τους. Ακολουθεί ο προβληματισμός για το αν θα μπορούν να μένουν στο θέμα, να ακολουθούν τους κανόνες της συζήτησης και να γίνονται κατανοητοί από τους συνομιλητές τους. Φαίνεται επίσης, να θεωρούν ότι θα τους δυσκολέψει η κατανόηση του θέματος της συζήτησης, το αν θα καταφέρουν να κάνουν προκλήσεις στους συνομιλητές τους ή το αν θα μπορούν να αλλάξουν την οπτική τους για το υπό συζήτηση θέμα (αλλαγή στάσης). Τέλος, λιγότερο τους απασχολεί να αποβάλλουν την ανασφάλειά τους, να κρατήσουν ουδέτερη στάση, να κάνουν ενεργή ακρόαση ή να είναι σε ετοιμότητα καθ' όλη τη διάρκεια της συζήτησης (Πίνακας 2).

Στο μετά-τεστ οι απόψεις τους δεν αλλάζουν σημαντικά. Όμως, φαίνεται ότι μετά την εμπειρία τους στο πρόγραμμα θεωρούν σημαντικότερη δυσκολία το να μένουν στο θέμα, ενώ συνεχίζουν να θεωρούν αρκετά απαιτητικό το να δείχνουν ανοχή στις απόψεις των άλλων. Αξίζει να σημειωθεί ότι η κατανόηση του θέματος και η διατύπωση προκλήσεων αναγνωρίζονται ως δυσκολίες πιο συχνά απ' ό,τι πριν την εφαρμογή του

προγράμματος, ενώ η ανάπτυξη επιχειρημάτων παρόλο που τις απασχολεί ακόμα, φαίνεται να εμφανίζεται σπανιότερα στις απαντήσεις τους (Πίνακας 2).

Πίνακας 2. Βασική δυσκολία συζητητή: Απόλυτες τιμές και ποσοστά

Κατηγορίες απαντήσεων	Προ-τεστ	Μετά-τεστ
Μένω στο θέμα	7 (15.2 %)	12 (26%)
Αποβάλλω ανασφάλεια	2 (4.3%)	0 (0%)
Ανοχή	13 (28.2%)	9 (19.5%)
Κανόνες	5 (10.8%)	7 (15.2%)
Ουδέτερη στάση	1 (2.1%)	2 (4.3%)
Κατανόηση Θέματος	3 (6.5%)	9 (19.5%)
Προκλήσεις	3 (6.5%)	8 (17.3%)
Επιχειρήματα	13 (28.2%)	7 (15.2%)
Αλλαγή στάσης	3 (6.5%)	0 (0%)
Ενεργητική Ακρόαση	1 (2.1%)	6 (13%)
Γίνομαι Κατανοητός	4 (8.6%)	2 (4.2%)
Καμία Απάντηση	0 (0%)	1 (2.1%)
Ετοιμότητα	1 (2.1%)	2 (4.3%)
Καμία Δυσκολία	0 (0%)	1 (2.1%)

Βασικές ομοιότητες της εφαρμογής προγραμμάτων ΦΠ σε παιδιά και σε ενηλίκους

Όταν οι φοιτήτριες ρωτώνται ποιες θεωρούν ότι είναι οι ομοιότητες μεταξύ της εφαρμογής ενός προγράμματος σε παιδιά και σε ενήλικες, οι απαντήσεις τους μετά το πρόγραμμα διαφοροποιούνται σημαντικά από τις αρχικές. Πριν την επιμόρφωση, οι συμμετέχουσες εστιάζουν στους κοινούς στόχους που έχουν τα προγράμματα αυτά ανεξάρτητα από το αν απευθύνονται σε ενήλικες ή παιδιά. Θεωρούν αρχικά λοιπόν, ότι τόσο τα προγράμματα ΦΠ όσο και τα προγράμματα ΦΜΠ στοχεύουν στο να προκαλέσουν γενικότερη σκέψη-προβληματισμό ή διάλογο-συζήτηση, ενώ σπανιότερα αναφέρονται σε κοινούς στόχους όπως η ανάπτυξη της επιχειρηματολογίας και της ανοχής σε άλλες απόψεις ή της τήρησης κανόνων διαλόγου. Επίσης, θεωρούν ότι τα θέματα των προγραμμάτων ΦΠ και ΦΜΠ είναι περίπου κοινά. Λιγότερο συχνά εστιάζουν στις κοινές μεθόδους των προγραμμάτων

για ενήλικες και για παιδιά (είτε γενικά, είτε με έμφαση στους ρόλους του διαμεσολαβητή και του συζητητή), καθώς και στο γεγονός ότι η συμμετοχή σε αυτά αποτελεί μία ενδιαφέρουσα εμπειρία.

Στο μετά-τεστ όμως, οι συμμετέχουσες εστιάζουν κυρίως στις κοινές μεθόδους των προγραμμάτων ΦΠ και ΦΜΠ. Έτσι, θεωρούν πλέον ως βασική ομοιότητα τον ρόλο του διαμεσολαβητή, αλλά και τη μέθοδο των προκλήσεων για τροφοδότηση της συζήτησης (Πίνακας 3).

*Πίνακας 3. Η βασική ομοιότητα της εφαρμογής προγραμμάτων ΦΠ σε παιδιά & σε ενήλικες:
Απόλυτες τιμές και ποσοστά*

Κατηγορίες απαντήσεων	Προ-τεστ	Μετά-τεστ
Θέματα	8 (17.3%)	6 (13%)
Σκέψη - Προβληματισμός	23 (50%)	3 (6.5%)
Διάλογος-Συζήτηση	10 (21.7%)	6 (13%)
Στόχοι		
Επιχειρηματολογία	3 (6.5%)	5 (10.8%)
Ανοχή	2 (4.3%)	0 (0%)
Κανόνες	2 (4.3%)	6 (13%)
Μέθοδος	4 (8.6%)	10 (21.7%)
Μέθοδοι		
Ρόλος διαμεσολαβητή	1 (2.1%)	10 (21.7%)
Ρόλος συζητητή	1 (2.1%)	0 (0%)
Προκλήσεις	0 (0%)	4 (8.6%)
Ενδιαφέρουσα εμπειρία	6 (13%)	2 (4.3%)
Καμία απάντηση	1 (2.1%)	1 (2.1%)

Βασικές διαφορές της εφαρμογής προγραμμάτων ΦΠ σε παιδιά και σε ενήλικες

Στο προ-τεστ, οι φοιτήτριες θεωρούν ότι η βασική διαφορά των προγραμμάτων όταν αυτά εφαρμόζονται σε παιδιά και σε ενήλικες είναι η ποιότητα της συζήτησης ανάλογα με την ηλικία των συζητητών, ενώ ακολουθεί η δυσκολία των θεμάτων, η οποία επίσης σχετίζεται με την ηλικία. Θεωρούν επίσης, αν και αρκετά σπανιότερα ότι οι δύο τύποι προγραμμάτων διαφέρουν ως προς τα αποτελέσματά τους (Πίνακας 4).

Στο μετά-τεστ, τα αποτελέσματα είναι αντίστοιχα. Εξακολουθεί να εμφανίζεται ως βασική διαφορά η ποιότητα της συζήτησης, ενώ ακολουθούν και πάλι τα θέματα (Πίνακας 4).

*Πίνακας 4. Η βασική διαφορά της εφαρμογής προγραμμάτων ΦΠ σε παιδιά & σε ενήλικους:
Απόλυτες τιμές και ποσοστά.*

Κατηγορίες απαντήσεων	Προ-τεστ	Μετά-τεστ
Ποιότητα συζήτησης	24 (52%)	37 (80.4%)
Αποτελέσματα προγράμματος	5 (10.8%)	0 (0%)
Θέματα	20 (43.4%)	12 (26%)
Καμία απάντηση	0 (0%)	1 (2.1%)

Συμβολή της ΦΠ στην προετοιμασία για πρόγραμμα ΦΜΠ

Όταν ρωτώνται εάν η συμμετοχή σε ένα πρόγραμμα ΦΠ (σε ενήλικες) αναμένεται να τους βοηθήσει να οργανώσουν μια συνεδρία ΦΜΠ (δηλαδή, σε παιδιά), οι συμμετέχοντες τόσο στο προ-τεστ όσο και στο μετά-τεστ απαντούν στην πλειονότητά τους θετικά. Με άλλα λόγια, θεωρούν ότι η φιλοσοφική συζήτηση μεταξύ τους θα τις βοηθήσει να οργανώσουν αντίστοιχη συζήτηση με παιδιά. Πιο συγκεκριμένα, στο προ-τεστ θεωρούν ότι η ΦΠ θα συμβάλει στην εκμάθηση των τεχνικών της διαμεσολάβησης-συζήτησης που απαιτούνται για τη ΦΜΠ, ότι γενικά αποτελεί μια καλή προετοιμασία-εξάσκηση για αυτήν και ότι συμβάλει στον προσωπικό προβληματισμό που αποτελεί βασική προϋπόθεση και για τα δύο (ΦΠ και ΦΜΠ). Τέλος, μια φοιτήτρια απάντησε γενικά ότι αναμένει να την βοηθήσει σε διάφορα θέματα.

Στο μετά-τεστ, παρά τις λίγες διακυμάνσεις στη συχνότητα, η σειρά των κατηγοριών των απαντήσεων δεν αλλάζει. Αξίζει ωστόσο να σημειωθεί πως, ενώ πριν την επιμόρφωση ορισμένοι θεωρούσαν πως η συμμετοχή στο πρόγραμμα ενηλίκων δεν θα βοηθήσει καθόλου την εφαρμογή στο νηπιαγωγείο επειδή η ΦΜΠ έχει περισσότερες δυσκολίες, μετά την επιμόρφωση μόνο μία φοιτήτρια διατήρησε αυτή την άποψη (Πίνακας 5).

Πίνακας 5. Η συμβολή της συμμετοχής σου στη ΦΠ στην προετοιμασία για πρόγραμμα ΦΜΠ:
Απόλυτες τιμές και ποσοστά

	Κατηγορίες απαντήσεων	Προ-τεστ	Μετά-τεστ
ΟΧΙ	Δυσκολίες ΦΜΠ	4 (8.7 %)	1 (2.1%)
	Εξάσκηση-Προετοιμασία	16 (34.7%)	13 (28.2%)
ΝΑΙ	Διαμεσολάβηση-συζήτηση	24 (52%)	32 (69.5%)
	Προσωπικός προβληματισμός	5 (10.8%)	0 (0%)
	Διάφορα	1 (2.1%)	1 (2.1%)

Οφέλη ΦΜΠ για τα παιδιά

Όσον αφορά τα οφέλη της ΦΜΠ για τα παιδιά, αρχικά η απάντηση με τη μεγαλύτερη συχνότητα είναι η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και του προβληματισμού, ενώ επίσης επισημαίνεται πως η ΦΜΠ ενισχύει την ανοχή στις διαφορετικές απόψεις. Με μικρότερη συχνότητα εμφανίζεται ως όφελος για τα παιδιά η ανάπτυξη της επιχειρηματολογίας, η συναισθηματική καλλιέργεια και η εκμάθηση κανόνων διαλόγου, ενώ σπανιότερα η κοινωνικοποίηση (Πίνακας 6).

Στο μετά-τεστ, η ανάπτυξη κριτικής σκέψης και προβληματισμού εμφανίζεται με πολύ μικρότερη συχνότητα απ' ότι πριν, ενώ η ανοχή στη διαφορετικότητα των απόψεων διατηρεί την αρχική της συχνότητα και έτσι εμφανίζεται τώρα ως το κύριο όφελος των προγραμμάτων ΦΜΠ για τα παιδιά μαζί με την επιχειρηματολογία (Πίνακας 6).

Πίνακας 6. Όφελος ΦΜΠ στα παιδιά: Απόλυτες τιμές και ποσοστά

Κατηγορίες απαντήσεων	Προ-τεστ	Μετά-τεστ
Ανοχή	23 (50%)	23 (50%)
Επιχειρηματολογία	13 (28.2%)	20 (43.4%)
Κανόνες Διαλόγου	11 (23.9%)	20 (43.4%)
Συναισθηματική καλλιέργεια	12 (26%)	3 (6.5%)
Κοινωνικοποίηση	6 (13%)	2 (4.3%)
Κριτική σκέψη-προβληματισμός	41 (89.1%)	22 (47.8%)

Οφέλη ΦΜΠ για τους εκπαιδευτικούς

Όταν οι φοιτήτριες ρωτώνται σχετικά με τα οφέλη των προγραμμάτων ΦΜΠ για τους εκπαιδευτικούς, δίνουν τις ίδιες απαντήσεις τόσο πριν όσο και μετά την επιμόρφωση. Και στο προ-τεστ και στο μετά-τεστ δηλαδή, θεωρούν ότι το βασικότερο όφελος για τους εκπαιδευτικούς είναι η ουσιαστική γνωριμία τους με τα παιδιά. Θεωρούν επίσης, ότι τα προγράμματα ΦΜΠ μπορούν να βοηθήσουν στην προσωπική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, ότι μπορεί να συμβάλουν στη γενική αναθεώρηση των διδακτικών πρακτικών τους, και τέλος ότι μπορούν να τους προσφέρουν ικανοποίηση από την πρόοδο των παιδιών (Πίνακας 7).

Πίνακας 7. Όφελος ΦΜΠ στους εκπαιδευτικούς: Απόλυτες τιμές και ποσοστά

Κατηγορίες απαντήσεων	Προ-τεστ	Μετά-τεστ
Προσωπική εξέλιξη	25 (54.3%)	17 (36.9%)
Αναθεώρηση διδ. πρακτικών	15 (32.6%)	9 (19.5%)
Ουσιαστική γνωριμία με παιδιά	29 (63%)	27 (58.6%)
Ικανοποίηση από πρόοδο παιδιών	5 (10.8%)	2 (4.3%)

Γενική χρησιμότητα της ΦΠ

Όταν οι συμμετέχουσες ρωτήθηκαν εάν θεωρούν ότι η εμπειρία τους από το πρόγραμμα θα τους χρησιμεύσει προσωπικά σε κάτι, οι περισσότερες απαντούν θετικά τόσο στο προ-τεστ όσο και στο μετά-τεστ. Οι αιτιολογήσεις τους επίσης, δεν διαφέρουν σημαντικά: τόσο πριν όσο και μετά την επιμόρφωση θεωρούν ότι η ΦΠ συμβάλει στην προσωπική τους εξέλιξη και στην ανάπτυξη διδακτικών πρακτικών. Πάντως, στο μετά-τεστ η ανάπτυξη διδακτικών πρακτικών σχεδόν διπλασιάζει τη συχνότητά της σε σχέση με το προ-τεστ, κάτι που δείχνει ότι οι φοιτήτριες θεωρούν πως η ΦΠ δεν προσφέρει απλώς ευκαιρία για προσωπικό προβληματισμό γενικά, αλλά δίνει και τεχνικές που μπορούν να αξιοποιηθούν ποικιλοτρόπως από έναν εκπαιδευτικό. Αξίζει τέλος, να σημειωθεί ότι μετά την επιμόρφωση δεν υπάρχει καμία φοιτήτρια που να θεωρεί ότι η ΦΠ δεν θα την ωφελήσει σε κάτι (Πίνακας 8).

Πίνακας 8. Γενική χρησιμότητα ΦΠ: Απόλυτες τιμές και ποσοστά

Κατηγορίες απαντήσεων	Προ-τεστ	Μετά-τεστ
Ανάπτυξη διδακτικών πρακτικών	8 (17.3%)	15 (32.6%)
Προσωπική εξέλιξη	41 (89.1%)	36 (78.2%)
Κανένα όφελος	2 (4.3%)	0 (0%)

Ολοκληρώνοντας την παρουσίαση των αποτελεσμάτων μας, ας δούμε τι απάντησαν οι φοιτήτριες στις δύο επιπλέον ερωτήσεις του μετά-τεστ.

Προτεινόμενες αλλαγές για το πρόγραμμα ΦΠ

Η πλειονότητα των φοιτητριών δεν πρότεινε καμιά αλλαγή για το πρόγραμμα επιμόρφωσης. Ωστόσο, μερικές διατύπωσαν κάποιες προτάσεις, οι οποίες ήταν σε φθίνουσα σειρά εμφάνισης οι εξής: να αλλάξει ο χώρος εφαρμογής του προγράμματος ώστε να είναι πιο άνετα, να γίνουν περισσότερες ή μεγαλύτερες σε διάρκεια συναντήσεις ώστε να μπορούν να κάνουν περισσότερη εξάσκηση, να αλλάξει το μέγεθος της ομάδας ώστε να κάθε ομάδα να έχει λιγότερα άτομα για να μπορούν να αλληλεπιδρούν περισσότερο, και τέλος να ενισχυθεί η πρωτοβουλία των συμμετεχόντων (Πίνακας 9).

Πίνακας 9. Προτεινόμενη αλλαγή για το εργαστήριο ΦΠ: Απόλυτες τιμές και ποσοστά

Κατηγορίες απαντήσεων	Μετά-τεστ
Χρόνος διάρκεια	2 (4.3%)
Μέγεθος ομάδας	4 (8.6%)
Περισσότερη προετοιμασία-εξάσκηση	7 (15.2%)
Ενίσχυση πρωτοβουλίας	5 (10.8%)
Χώρος	7 (15.2%)
Καμία αλλαγή	22 (47.8%)

Συμβολή της ΦΠ στην προετοιμασία για τη συνεδρία ΦΜΠ στο νηπιαγωγείο

Κλείνοντας, στο ερώτημα του μετά-τεστ σχετικά με το αν και κατά πόσο το πρόγραμμα επιμόρφωσης βοήθησε τους συμμετέχοντες να οργανώσουν τη συνεδρία στο νηπιαγωγείο, σχεδόν όλοι (97.7%) απάντησαν θετικά. Η συχνότερη αιτιολόγηση ήταν ότι τους βοήθησε να οργανώσουν τη διαμεσολάβηση και τη συζήτηση. Ακολουθούν, αν και με πολύ μικρότερη συχνότητα, πιο γενικές απαντήσεις όπως: ήταν μια καλή προετοιμασία-εξάσκηση, προτάθηκαν χρήσιμες εκπαιδευτικές πρακτικές, και τέλος προκλήθηκε προσωπικός προβληματισμός. Οι τρεις φοιτήτριες που απάντησαν αρνητικά, θεωρούν πως το εργαστήριο δεν βοήθησε αρκετά. Θα ήθελαν καλύτερο συγχρονισμό και περισσότερη/διαφορετική προετοιμασία, καθώς αντιμετώπισαν δυσκολίες που αφορούσαν: (α) στον χρόνο επίσκεψης του έτους τους στο νηπιαγωγείο, και (β) στις διαφορές που έχουν τα παιδιά από τους ενήλικες ως συζητητές, αντίστοιχα.

Πίνακας 10. Συμβολή του εργαστηρίου ΦΠ στην προετοιμασία σας για τη συνεδρία στο νηπιαγωγείο: Απόλυτες τιμές και ποσοστά

Κατηγορίες απαντήσεων	Μετά-τεστ
ΝΑΙ	
Διαμεσολάβηση - συζήτηση	41 (89.1%)
Προετοιμασία - εξάσκηση	2 (4.3%)
Εκπαιδευτικές πρακτικές	2 (4.3%)
Προσωπικός προβληματισμός	2 (4.3%)
ΟΧΙ	
Δυσκολίες	3 (6.5%)

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σύμφωνα με τα αποτελέσματά μας, σε πολλές ερωτήσεις δεν υπάρχει σημαντική διαφορά μεταξύ του προ-τεστ και του μετά-τεστ. Για παράδειγμα, δεν μεταβάλλονται σημαντικά οι απόψεις των φοιτητριών όσον αφορά τις δυσκολίες του διαμεσολαβητή και των συζητητών, αλλά και τα οφέλη που προσφέρουν τα προγράμματα ΦΜΠ σε παιδιά και

εκπαιδευτικούς. Πάντως, ακόμα και οι μικρές διακυμάνσεις στις συχνότητες των απαντήσεων σε προ-/μετά-τεστ φανερώνουν ότι η συμμετοχή των φοιτητριών στο πρόγραμμα τις βοήθησε να δημιουργήσουν μια πιο ολοκληρωμένη αντίληψη για τα προγράμματα ΦΜΠ. Φαίνεται για παράδειγμα, ότι μετά την επιμόρφωση θεωρούν σημαντικότερο όφελος την ανοχή στη διαφορετική άποψη απ' ότι πριν, ή ότι εκτιμούν ότι οι πρακτικές της ΦΜΠ είναι ένα χρήσιμο εκπαιδευτικό εργαλείο και όχι απλώς ένα μέσο για γενικό προσωπικό προβληματισμό.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει η διαφοροποίηση των απόψεών τους όσον αφορά την ομοιότητα των προγραμμάτων ΦΠ με τα προγράμματα ΦΜΠ, δηλαδή των προγραμμάτων φιλοσοφικής πρακτικής με ενήλικες ή με παιδιά. Αρχικά, οι φοιτήτριες θεωρούν ότι αυτό που έχει κοινό η ΦΠ με τη ΦΜΠ είναι ο γενικός στόχος της ενίσχυσης της κριτικής σκέψης και του προβληματισμού, ενώ μετά δίνουν έμφαση στις κοινές μεθόδους διαμεσολάβησης και συζήτησης. Αυτό δείχνει ότι οι φοιτήτριες εκφράζουν την τρέχουσα λογική των προγραμμάτων επιμόρφωσης, σύμφωνα με την οποία ο καταλληλότερος τρόπος να επιμορφωθεί κανείς στην τέχνη της διαμεσολάβησης ΦΜΠ είναι να έχει συμμετάσχει ο ίδιος σε αντίστοιχες συζητήσεις ενηλίκων (ΦΠ). Και αυτή τους η αντίληψη είναι σε αρμονία και με την άποψή τους ότι η συμμετοχή τους στο συγκεκριμένο πρόγραμμα που ήταν ένα πρόγραμμα ενηλίκων, τις βοήθησε να οργανώσουν και τη συνεδρία με παιδιά.

Έτσι, αναφορικά με το κύριο ερευνητικό μας ερώτημα, δηλαδή το πώς βίωσαν οι φοιτήτριες τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα, οι απαντήσεις τους αφήνουν να φανεί ότι τη βίωσαν ως μια εποικοδομητική εμπειρία: θεωρούν ότι το πρόγραμμα συνέβαλε στην προετοιμασία τους για τη διαμεσολάβηση στη σχολική τάξη, τις βοήθησε να εξοικειωθούν με τις μεθόδους που προτείνει το μοντέλο της ΦΜΠ και να τις εντάξουν στις παιδαγωγικές πρακτικές τους, και ήταν χρήσιμο για την προσωπική και επαγγελματική τους εξέλιξη.

Συγκρίνοντας τα αποτελέσματά μας με εκείνα αντίστοιχων ερευνών (Daniel, 2009. Daniel & Bergman-Drewe, 1998. Lim, 1994. Mergler et al., 2009), διαπιστώνουμε ότι δεν αποκλίνουν ιδιαίτερα. Σε όλες τις έρευνες φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τα προγράμματα ΦΠ μια καλή προετοιμασία για τη ΦΜΠ και τον ρόλο του διαμεσολαβητή. Επιπλέον, φαίνεται ότι θεωρούν γενικά τη συμμετοχή τους σε φιλοσοφικές συζητήσεις, μια ευχάριστη και εποικοδομητική εμπειρία για την προσωπική και επαγγελματική τους εξέλιξη.

Αξίζει να σημειωθεί ότι αρκετές από τις παραπάνω μελέτες, όπως εξάλλου και η δική μας, επιλέγουν μία ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση φαινομενολογικού χαρακτήρα (Johnson & Christensen, 2004) μελετώντας πώς οι ίδιοι οι συμμετέχοντες βιώνουν την εμπειρία της εκπαίδευσής τους, τι αντιλαμβάνονται οι ίδιοι ως πρόοδο κ.λπ. Μία τέτοια προσέγγιση στην αξιολόγηση προγραμμάτων επιμόρφωσης έχει πράγματι σημαντικά πλεονεκτήματα. Έχει σημασία να δούμε κατά πόσο ο ίδιος ο εκπαιδευόμενος πείθεται για τις μεθόδους ή τις πρακτικές στις οποίες επιμορφώνεται ή κατά πόσο αισθάνεται έτοιμος να εφαρμόσει αυτά που έμαθε με το πέρας της επιμόρφωσης. Και αυτό διότι, εάν ο εκπαιδευόμενος δεν πειστεί για την χρησιμότητα μιας νέας πρακτικής ή εάν δεν αισθανθεί επαρκής, είναι βέβαιο ότι το πρόγραμμα επιμόρφωσης έχει αποτύχει. Ωστόσο, δεν μπορούμε να παραβλέψουμε και τους περιορισμούς της συγκεκριμένης μεθοδολογικής προσέγγισης. Το να αισθάνεται κανείς πως πρέπει και μπορεί να εφαρμόσει μια νέα πρακτική, δεν σημαίνει ότι όντως είναι σε θέση να το κάνει επιτυχώς. Θα μπορούσαμε λοιπόν, να πούμε ότι το «θετικό βίωμα» του κάθε συμμετέχοντα σε ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης είναι αναγκαία αλλά όχι επαρκής συνθήκη για να αξιολογήσουμε το πρόγραμμα ως αποτελεσματικό.

Εδώ έγκειται και ο σημαντικότερος περιορισμός της δικής μας έρευνας. Δεν έχουμε επαρκή στοιχεία ώστε να αξιολογήσουμε τους συμμετέχοντες ως διαμεσολαβητές στη συνεδρία που οργάνωσαν στο νηπιαγωγείο. Ούτως ή άλλως όμως, είναι αδύνατον να κριθεί η αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος επιμόρφωσης από μια και μόνη διαμεσολάβηση και μάλιστα ενός αρχάριου διαμεσολαβητή. Υπάρχουν κάποια γενικά κριτήρια που ένας παρατηρητής μπορεί να έχει υπ' όψη του για να κρίνει την επίδοση του διαμεσολαβητή, αλλά όλα αυτά τα κριτήρια λαμβάνουν υπ' όψη τους τη συμμετοχή της ομάδας των συνομιλητών και μάλιστα σε βάθος χρόνου για παράδειγμα, αν αυξάνεται ο αριθμός των παιδιών που λαμβάνουν ενεργό ρόλο στη συζήτηση, αν βελτιώνονται τα επιχειρήματά τους, αν κάνουν προκλήσεις στους συνομιλητές τους, αν σταδιακά ο διαμεσολαβητής μπορεί πια να «αποσύρεται» από τη συζήτηση κ.α. (Georgy, 2007. Haynes, 2009. Woorley, 2011).

Όπως και να έχει, οι περιορισμοί της παρούσας εργασίας δεν ακυρώνουν τη σημασία της. Οι μελλοντικές/οί εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος ανταποκρίθηκαν θετικά στην επιμόρφωσή τους, έδειξαν έμπρακτο ενδιαφέρον και συνέπεια, και από τις απαντήσεις τους φαίνεται να θεωρούν χρήσιμες για τον μελλοντικό τους ρόλο τις τεχνικές που έμαθαν

στο πρόγραμμα. Προγράμματα όπως αυτό φαίνεται να συμβάλλουν στην αναγνώριση της αξίας της κριτικής σκέψης, του διαλόγου, της επιχειρηματολογίας, της ανοχής σε διαφορετικές οπτικές. Και το πρώτο βήμα, αν θέλουμε πράγματι κάποτε να καλλιεργήσουμε στα σχολεία τις αξίες και τις δεξιότητες αυτές, είναι να πείσουμε τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς ότι μπορούμε να το προσπαθήσουμε οργανωμένα και συστηματικά. Πιστεύουμε ότι το πρόγραμμα ΦΠ που εφαρμόσαμε δίνει ένα αισιόδοξο μήνυμα προς αυτήν την κατεύθυνση και μπορεί να αποτελέσει ένα καλό παράδειγμα για ανάλογα προγράμματα επιμόρφωσης στο μέλλον.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Daniel, M. F. (1999). P4C in pre-service teacher education: difficulties and successes encountered in two research projects. *Analytic Teaching*, 19(1), 15-28.
- Daniel, M. F., & Bergman-Drewe, S. (1998). Higher-order thinking, philosophy, and teacher education in physical education. *Quest*, 50(1), 33-58.
- Γασπαράτου, Ρ. (2009). Φιλοσοφία για παιδιά. *Cogito*, 9, 100-102.
- Gasparatou, R. (2017). Philosophy for/with Children (P4C) and the Development of Epistemically Virtuous Agents. In M. Gregory, J. Haynes, & K. Murrin (Eds.), *The Routledge international handbook of philosophy for children* (pp.103-111). Oxford, UK: Routledge.
- Gasparatou, R., & Kampeza, M. (2012). Introducing Philosophy for Children (P4C) in Kindergarten in Greece. *Analytic Teaching & Philosophical Praxis*, 33(1), 72-82.
- Gasparatou, R., & Ergazaki, M. (2015). Students' Views about Their Participation in a Philosophy Program. *Creative Education*, 6, 726-737
- Gregory, M. R. (2007). A Framework for Facilitating Classroom Dialogue. *Teaching Philosophy*, 30(1), 59-84.
- Haynes, J. (2009). *Τα Παιδιά ως φιλόσοφοι. Μάθηση μέσω έρευνας και διαλόγου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Θεοδωροπούλου, Ε. (2007). «Φιλοσοφία για παιδιά»: Τόποι και τρόποι για τη φιλοσοφία. Στο Α. Sharp & L. J. Splitter (Επιμ.), *Φιλοσοφία για παιδιά: Το Κουκλονοσοκομείο & Δίνοντας νόημα στον κόσμο μου*. Αθήνα: Ατραπός.
- Johnson, R. B., & Christensen, L. B. (2004). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

- Καραφύλλης, Γ. (2002). Φιλοσοφία για παιδιά και φιλοσοφίες των παιδιών. *Σχολική γνώση και διδασκαλία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Τελευταία ανάκτηση 18-2-2017 από: http://www.philosophicalbibliography.com/attachments/135_Karafilli-Eisigisi-2011.pdf
- Καραφύλλης, Γ. (2012). Φιλοσοφία και παιδιά: Δυσκαμψία και ανοικτότητα μιας σχέσης. *Δια-ΛΟΓΟΣ*, 2, 271-281.
- Lim, T. K. (1994). Philosophy for children: Training of teachers for the Singapore programme. *Analytic Teaching*, 14(2), 53-56.
- Lipman, M. (2002). *Philosophy goes to school*. Philadelphia: Temple University Press.
- Lipman, M. (2006). *Η σκέψη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Marinoff, L. (2001). *Philosophical practice*. London: Academic Press.
- Mergler, A., Curtis, E., & Spooner-Lane, R. (2009). Teacher educators embrace philosophy: reflections on a new way of looking at preparing pre-service teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(5), 1-14.
- Νικολιδάκη, Σ. (2012). Τα διαφορετικά ερεθίσματα και οι πιθανοί τρόποι προσέγγισής τους στον χώρο της φιλοσοφίας για παιδιά. *Δια-ΛΟΓΟΣ*, 2, 282-293.
- Worley, P. (2011). *The if machine: Philosophical enquiry in the classroom*. London: Bloomsbury Publishing.

PROSPECTIVE TEACHERS' TRAINING IN PHILOSOPHY PROGRAMS FOR CHILDREN: A PILOT PHENOMENOLOGICAL STUDY

*Renia Gasparatou, Marida Ergazaki, Georgia Dimopoulou,
Nikolitsa Kosmopoulou & Theodora Giannakopoulou
University of Patras*

Abstract: This paper reports on a training program in Philosophy for/with Children (P4C) and the ways that students experienced their participation in it. Students' training included: (a) lectures in the P4C history and methodology, (b) participation in a series of philosophical dialogues, (c) facilitation of a P4C session in a kindergarten in the broader area of Patras, and (d) participation in a debate of reflection and feedback regarding their overall experience in the program. The participants were 46 undergraduate early education students of the University of Patras. The data were collected with a pre- / post-test questionnaire including open-ended items. Students' responses were coded with the qualitative data analysis software NVivo. According to our results, the participants seem to have experienced their participation in the program in rather positive ways and feel that the P4C methodology is a useful educational tool.

Key-words: Philosophical practice, philosophy with children, teacher training.

Address: Renia Gasparatou, Department of Educational Sciences and Early Childhood, University of Patras, University Campus, 22506 Rio, Patras. Tel. 2610-997637. Email: gasparat@upatras.gr