



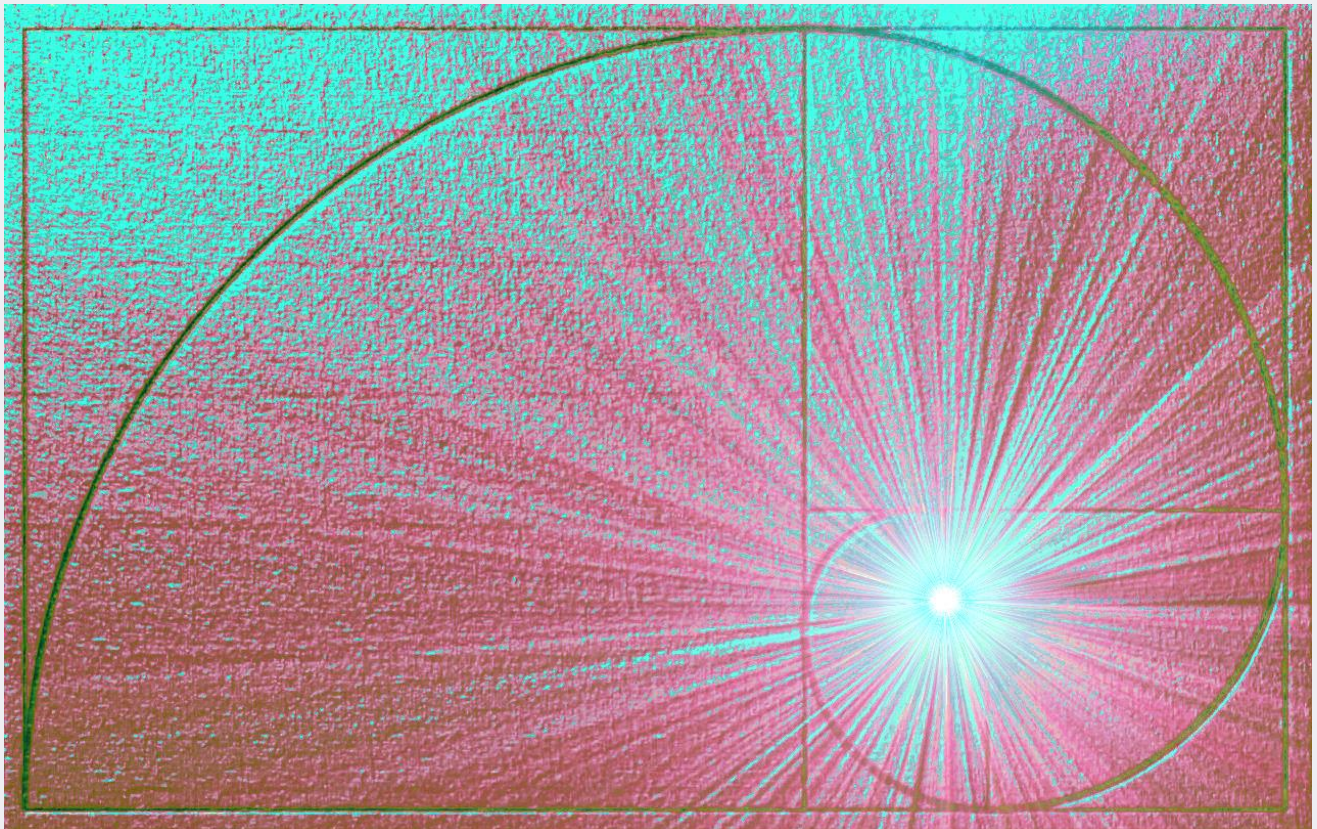
ΕΕΠΕΚ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΝΩΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ
ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑΣ

Vol. 4, Issue 1 GR (2022)

ISSN: 2654-0002

INTERNATIONAL JOURNAL OF Educational Innovation



Σκοπός – Φιλοσοφία - Πρόσβαση

Σκοπός του INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATIONAL INNOVATION είναι η δημοσίευση ερευνητικών επιστημονικών εργασιών που προωθούν οποιαδήποτε μορφή εκπαιδευτικής καινοτομίας σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, καθώς επίσης και με κάθε άλλη πτυχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της σχολικής ή ακαδημαϊκής ζωής.

Η γλώσσα υποβολής των εργασιών είναι η ελληνική ή η αγγλική. Όλες οι εργασίες που υποβάλλονται υπόκεινται σε διπλή ανώνυμη κρίση από την επιστημονική επιτροπή του περιοδικού.

Η πρόσβαση στα περιεχόμενα του INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATIONAL INNOVATION είναι ελεύθερη (Open Access journal) από όλους χωρίς καμία οικονομική επιβάρυνση. Συνεπώς, οι χρήστες έχουν τη δυνατότητα να μελετήσουν, να εκτυπώσουν και να μεταφορτώσουν («download») το πλήρες κείμενο οποιασδήποτε δημοσιευμένης εργασίας, χωρίς να παραβιάζονται οι νόμοι περί πνευματικών δικαιωμάτων. Τα πνευματικά δικαιώματα των εργασιών του περιοδικού ανήκουν στους συγγραφείς.

Δεν υπάρχει συγκεκριμένη προθεσμία υποβολής εργασιών. Οι εργασίες μπορούν να υποβάλλονται οποιαδήποτε χρονική στιγμή.

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Αρχισυντάκτης: Τσιχουρίδης Χαρίλαος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Διευθυντής Έκδοσης: Κολοκοτρώνης Δημήτριος, Πρόεδρος ΕΕΠΕΚ

Σύμβουλος Έκδοσης: Βαβουγιός Διονύσης, Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Συντακτική Ομάδα

Καρασίμος Ζήσης, Υπεύθ. Πληροφοριακού συστήματος

Κατσάνος Φάνης, Υπεύθ. Καινοτόμων Δράσεων & Προγραμμάτων

Λιάκος Ηλίας, Υπεύθ. ιστοσελίδας

Λιόβας Δημήτριος, Πατσαλά Πασχαλία, Υπεύθ. Θεμάτων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Μαγγόπουλος Γεώργιος, Υπεύθ. Θεμάτων Γενικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Οικονόμου Κωνσταντίνος, Υπεύθ. Θεμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Παπαδημητρίου Άρτεμις, Υπεύθ. Θεμάτων Προσχολικής Εκπαίδευσης & Επιστημών

Πέτρου Κωνσταντίνος, Υπεύθ. Επιμέλειας έκδοσης

Πετρωτός Νικόλαος, Υπεύθ. Θεμάτων Ειδικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Σταθόπουλος Κωνσταντίνος, Υπεύθ. Πληροφοριακού συστήματος

Τριαντάρη Φωτεινή, Υπεύθ. Επιμέλειας έκδοσης

Χαρταλάμη Μαριέττα, Υπεύθ. Θεμάτων Ειδικής Αγωγής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Μπατσίλα Μαριάνθη, Υπεύθ. Γενικής Αγωγής Θεμάτων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Περιεχόμενα - Contents

Αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων και μέσων στη μαθησιακή διαδικασία από τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Αττικής κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19	6
Πάργου Γεωργία	6
Συναισθηματική νοημοσύνη και αποτελεσματικότητα διοίκησης στον χώρο του σχολείου. Αισθησιακή νοημοσύνη: Νέος τύπος νοημοσύνης.....	16
Χατζηαγγελάκη Δήμητρα.....	16
Αντιλήψεις και στάσεις μαθητών/τριών για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση – Εμπειρική έρευνα σε μαθητές/τριες Γυμνασίου κατά το σχολικό έτος 2020-2021.....	28
Τζικούνδη – Παπαγεωργίου Χρυσάνθη	28
Παρασκευοπούλου Άννα	28
Οργανισμός μάθησης και εκπαίδευση: συμφραζόμενα της μεταφοράς και εφαρμογής της έννοιας του οργανισμού μάθησης στο πεδίο της εκπαίδευσης	41
Οικονόμου Κωνσταντίνος.....	41
Λαζαρίδου Αγγελική.....	41
Κίνητρα συμμετοχής σε Προγράμματα Μεταπτυχιακών Σπουδών.....	54
Μαγγόπουλος Γιώργος.....	54
Τιγκλιανίδου Ανατολή	54
Ερευνητικά έργα βασισμένα στα WebGIS (WebGIS-Based Projects) ως μέσο βελτίωσης των χωρικών συνθηκών του νου των μαθητών	65
Σοφίας Θωμάς	65
Η σχολική επίδοση των μαθητών του Επαγγελματικού Λυκείου Αμπελοκήπων Θεσσαλονίκης σε συνάρτηση της σχολικής αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης καθώς και των κινήτρων μάθησης. Μελέτη περίπτωσης.	76
Μπιλμπίλης Μόσχος	76
Αρχική εκπαίδευση των μελλοντικών δασκάλων στη «Διαχείριση της Σχολικής Τάξης»	88
Κελεσίδης Ευάγγελος	88
Συναισθηματική Νοημοσύνη και Επαγγελματική Ικανοποίηση Νηπιαγωγών	101
Σιόντη Δήμητρα	101
Αναστασίου Σοφία.....	101
Σχέση του αισθήματος αυτοαποτελεσματικότητας διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και εφαρμογή στρατηγικών διαχείρισης κρίσεων	112
Τσιτώρας Κωνσταντίνος.....	112
Ποιοτική έρευνα εφαρμογής ενός σχεδίου εξ αποστάσεως διδασκαλίας του ποιήματος «Γεια σου χαρά σου Βενετιά», στη Γλώσσα της Γ΄ Τάξης του Δημοτικού Σχολείου	122
Τσιούρη Ελευθερία.....	122
Πεζή Μετακίνηση: Διεθνείς Πρακτικές Εκπαίδευσης Παιδιών Προεφηβικής Ηλικίας.	131
Θεοδοσέλη Κατερίνα.....	131

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ – EDITORIAL

Το πρώτο τεύχος του περιοδικού *International Journal of Educational Innovation* της Επιστημονικής Ένωσης για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας (Ε.Ε.Π.Ε.Κ.) εντός του έτους 2022 είναι στη διάθεσή σας, γεγονός που αντανακλά πρωτίστως το μεγάλο ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής κοινότητας. Ιδιαίτερη μνεία χρήζει στους συναδέλφους που απαρτίζουν το σώμα κριτών του περιοδικού και στο εξαιρετικό έργο τους, προσφέροντας τα μέγιστα στη συνεχή προσπάθεια για την καταξίωση του περιοδικού ως ένα έγκυρο μέσον προσφοράς στα εκπαιδευτικά δρώμενα όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης. Η ανταπόκριση στην πρόσκληση για συμμετοχή στις διεργασίες του περιοδικού, ως μέλη της επιστημονικής και συντακτικής επιτροπής ή ως συγγραφείς ερευνητικών εργασιών, ήταν ιδιαίτερα μεγάλη και έδωσε την ευκαιρία στην εκπαιδευτική κοινότητα για μια άλλης μορφής εποικοδομητική αλληλεπίδραση, εκτός των συνεδρίων, των επιμορφωτικών σεμιναρίων και των υπόλοιπων δράσεων που υλοποιούνται. Με τον τρόπο αυτό ερχόμαστε ένα βήμα ακόμη πιο κοντά στην κεντρική στρατηγική μας επιλογή: τη δημιουργία μιας μεγάλης Κοινότητας Μάθησης, η οποία θα αφορά σε όλους τους εκπαιδευτικούς, όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης.

Σε αυτό το τεύχος παρουσιάζεται και αυτή τη φορά ποικιλία θεμάτων που αφορούν στην εκπαίδευση, και στις εκπαιδευτικές πρακτικές. Σκοπός κάθε εκπαιδευτικού είναι να βρει τον βέλτιστο δυνατό τρόπο για να επιτύχει τους στόχους του στο αντικείμενο που διδάσκει και στις ομάδες που απευθύνεται. Μεταξύ αυτών των στόχων είναι, εκτός από τη μεταφορά γνώσεων, και η ενίσχυση της καλλιέργειας στάσεων και αξιών όπως η αυτοπεποίθηση, η αυτοεκτίμηση, η ενσυναίσθηση, η καλλιέργεια δεξιοτήτων όπως η αλληλεπίδραση, η επικοινωνία ή η δυνατότητα να μάθει κανείς πώς να μαθαίνει. Ο κυριότερος όμως στόχος της εκπαίδευσης δεν είναι άλλος από την ενίσχυση και την ενδυνάμωση των μαθητών στην αντιμετώπιση προκλήσεων καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Έτσι, στο τεύχος αυτό παρουσιάζονται καινοτόμες προτάσεις, εργαλεία και τεχνικές που αφορούν στη διδασκαλία και στη μάθηση, αλλά και γενικότερα ζητήματα που αφορούν στην εκπαίδευση και στην εκπαιδευτική καινοτομία, αναδεικνύοντας με τον τρόπο αυτό τόσο την ανάγκη για έρευνα στα εκπαιδευτικά δρώμενα όσο και την ανάγκη εφαρμογής των αποτελεσμάτων. Για την βέλτιστη επίτευξη αυτών των στόχων και επιδιώξεων γίνεται αντιληπτή η σημασία της ανταλλαγής καλών πρακτικών και η σπουδαιότητα διάχυσης της γνώσης. Σκοπός μας είναι η διάδοση και η διάχυση των προτάσεων και των ιδεών των εκπαιδευτικών καθώς και των ευρημάτων των ερευνών τους.

Ευελπιστούμε αυτό το τεύχος να γίνε αρωγός σε όλους εκείνους, εκπαιδευτικούς και μη, που ονειρεύονται και ανησυχούν για μια αποτελεσματική σύγχρονη εκπαίδευση που με όχημα την καινοτομία να προσφέρει ιδέες για ένα καλύτερο μέλλον για τους μαθητές όλων μας. Η προσπάθεια όλων μας συνεχίζεται...

The first issue of the International Journal of Educational Innovation (I.J.E.I.) of the Scientific Union for the Promotion of Educational Innovation (EEPEK), within 2022 is available, thus, reflecting primarily the great interest in it by the educational community. Particular reference is made to the colleagues-members of the reviewing committee of this journal - for their outstanding work and ongoing effort to establish this journal as a valid means of knowledge contribution to the educational communities of all levels. Colleagues' response to the journal's invitation to participate in the journal processes, as members of the scientific and editorial committee or as authors of research papers, was particularly great and provided the educational community with another form of constructive interaction other than that of conferences, training seminars and other actions implemented. In this way, we come one step closer to our central strategic wish: the creation of a large Learning Community, which will include all teachers, at all levels of education.

Therefore, once more, this issue presents a variety of topics related to education, and educational practices. The aim of every teacher is to find the best way to achieve the goals set in any subject taught and/or target group/s addressed. These goals include conveying knowledge, enhancing the cultivation of attitudes and values, such as self-confidence, self-esteem, or empathy, and the cultivation of skills such as interaction, communication or the ability to learn how to learn. However, the main objective of education is to help students meet challenges throughout their lives. Thus, this issue presents innovative suggestions, tools and techniques related to teaching and learning, as well as issues related to education and educational innovation, thereby highlighting both the need for research in education and the need for education to apply research results to practice. In order for teachers to achieve these goals and objectives, the importance of sharing good practices and knowledge are principal. Our goal then is to disseminate teachers' suggestions and ideas as well as their research findings.

We hope that this third issue will help all those, educators and non-educators, who dream of effective education through innovation to provide ideas for a better future for all students. We will keep on with the same passion ...

Δρ. Χάρης Τσιχουρίδης, Παν/μιο Πατρών, Αρχισυντάκτης

Dr. Charilaos Tsichouridis, Chief Editor, University of Patras

Δρ. Δημήτρης Κολοκοτρώνης, Πρόεδρος ΕΕΠΕΚ, Διευθυντής Έκδοσης

Dr. Dimitrios Kolokotronis, EEPK President, Publishing Director

Αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων και μέσων στη μαθησιακή διαδικασία από τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Αττικής κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19

Πάργου Γεωργία

ΠΕ70-MSc Ειδικής Αγωγής
geopar08@gmail.com

Περίληψη

Η τρέχουσα πανδημία COVID-19 από τις αρχές του 2020, έθεσε υπό έλεγχο τα παγκόσμια εκπαιδευτικά συστήματα μεταξύ των οποίων και το ελληνικό με την καθολική, σχεδόν αναστολή λειτουργίας όλων των δομών της εκπαίδευσης. Η ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα υποχρεώθηκε από τη μια στιγμή στην άλλη να εγκαταλείψει προσωρινά τον παραδοσιακό, δια ζώσης τρόπο μάθησης και διδασκαλίας και να κατευθυνθεί στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ασύγχρονη αρχικά και σύγχρονη στη συνέχεια με έναν αναπάντεχο και ξαφνικό τρόπο. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση του βαθμού και του τρόπου αξιοποίησης των ψηφιακών εργαλείων και μέσων στη μαθησιακή διαδικασία από τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Αττικής κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 96 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Αττικής, οι οποίοι συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο μέσω Google forms για τη διερεύνηση α) του βαθμού αξιοποίησης των ψηφιακών εργαλείων και μέσων στη μαθησιακή διαδικασία. Από τα αποτελέσματα προέκυψε πως τα ψηφιακά εργαλεία και μέσα αξιοποιήθηκαν μόνο στο βαθμό που απαιτούνταν. β) του τρόπου αξιοποίησης των ψηφιακών εργαλείων και μέσων στη μαθησιακή διαδικασία, οι συμμετέχοντες φάνηκε πως χρησιμοποιούν τα ψηφιακά εργαλεία για τη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού, την επικοινωνία με μαθητές και συναδέλφους, την πλοήγηση στο διαδίκτυο και την ανάρτηση και λήψη αρχείων και γ) αναφορικά με το αν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά επηρεάζουν την αξιοποίηση των ψηφιακών εργαλείων και μέσων στη μαθησιακή διαδικασία, φάνηκε πως το φύλο, η ηλικία και το μορφωτικό επίπεδο επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό την αξιοποίησή τους.

Λέξεις- Κλειδιά: Ψηφιακές δεξιότητες, COVID-19, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Αττική

Εισαγωγή

Η νόσος Coronavirus 2019 (COVID-19) προσδιορίστηκε για πρώτη φορά τον Δεκέμβριο του 2019 στην πόλη Wuhan της Κίνας, ενώ ο εντοπισμός της τοποθετείται χρονικά την 17η Νοεμβρίου 2019. Η ασθένεια εξαπλώθηκε ραγδαία με τα χαρακτηριστικά της πανδημίας και δημιούργησε αδιέξοδα σε όλες τις χώρες της υφελίου. Επηρέασε όλα τα πεδία της ανθρώπινης δράσης μεταξύ των οποίων και το χώρο της εκπαίδευσης, επιφέροντας σημαντικές αλλαγές στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μπροστά στον κίνδυνο της ανεξέλεγκτης διασποράς του ιού και της απειλής των υγειονομικών συστημάτων των χωρών σε παγκόσμιο επίπεδο αποφασίστηκε μεταξύ των άλλων μέτρων ανάσχεσης της νόσου και η διακοπή της λειτουργίας των εκπαιδευτικών δομών και η αναστολή της δια ζώσης εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Στη δύσκολη αυτή συνθήκη τα ψηφιακά εργαλεία των Τεχνολογιών Πληροφοριών και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) έρχονται να συνδράμουν την εκπαιδευτική διαδικασία και τον εκπαιδευτικό και μαθητικό κόσμο. Τα διαδικτυακά εξ αποστάσεως μαθήματα αντικαθιστούν την παραδοσιακή δια ζώσης διδασκαλία και το εκπαιδευτικό σύστημα ενισχύεται και ψηφιοποιείται στο σύνολο του, καθώς η εκπαιδευτική διαδικασία πραγματοποιείται πλέον, μέσω της σύγχρονης και ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης με τη χρήση του διαδικτύου.

Οι ΤΠΕ περιλαμβάνουν ένα σύνολο ψηφιακών εργαλείων που προσφέρουν τη δυνατότητα δυναμικής και καινοτόμου αλληλεπίδρασης, με τη δημιουργία εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που ενσωματώνουν εικόνα, ήχο και διαδραστικότητα και γενικότερα πολυμεσικό περιεχόμενο που κινητοποιεί και ενθαρρύνει τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργητικά στη μαθησιακή διαδικασία (Hernández, Orrego & Quiñones, 2018).

Σήμερα υπάρχουν διαφορετικές ψηφιακές εφαρμογές μέσα από τις οποίες εκπαιδευτικοί και μαθητές επικοινωνούν σύγχρονα μεταξύ τους και αποπερατώνεται η μαθησιακή διαδικασία. Για το συγκεκριμένο σκοπό χρησιμοποιούνται ποικίλες ηλεκτρονικές πλατφόρμες μεταξύ των οποίων οι Zoom, Google Meet, Webex και Microsoft με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί συνδέονται με τους μαθητές τους και διδάσκουν διαδικτυακά χωρίς να αναστέλλεται και να ανακόπτεται η μαθησιακή διαδικασία.

Κατά την πρώτη δεκαετία του 21ου αιώνα, υπήρξε μια σημαντική στροφή των εκπαιδευτικών συστημάτων στην ηλεκτρονική εκπαίδευση (Saba, 2011), ενώ τα τελευταία τριάντα χρόνια, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση κερδίζει διαρκώς έδαφος σε διεθνές επίπεδο. Ως είδος τυπικής εκπαίδευσης η εξ αποστάσεως εκπαίδευση καθίσταται μια σημαντική πτυχή των εκπαιδευτικών περιβαλλόντων μέσω της χρήσης τεχνολογικών εφαρμογών, που συνδέουν τους μαθητές με τους εκπαιδευτές τους (Moore et al, 2011; Simonson et al, 2011). «*Εξ αποστάσεως εκπαίδευση, σύμφωνα με την UNESCO (2002) είναι η υποβοηθούμενη από τα μέσα επικοινωνίας εκπαίδευση με μικρή ή καθόλου διαπροσωπική επαφή, σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο που απαιτεί την ταυτόχρονη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων*». Η αλληλεπίδραση πραγματοποιείται σε πραγματικό χρόνο και κατά τη διάρκεια είναι δυνατή η ανταλλαγή απόψεων αλλά και εκπαιδευτικού υλικού, ενώ οι συμμετέχοντες έχουν τη δυνατότητα ανεξάρτητα από τον χώρο και τόπο που βρίσκονται και με τη χρήση των τεχνολογιών τηλεδιάσκεψης να συμμετέχουν και να αλληλεπιδρούν από μια ψηφιακή, εικονική αίθουσα διδασκαλίας.

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ή ορθότερα η ηλεκτρονική μάθηση αναφέρεται σε εκείνη τη μορφή εκπαίδευσης η οποία πραγματοποιείται από απόσταση με τη χρήση της τεχνολογίας και των ψηφιακών μέσων και διακρίνεται σε ασύγχρονη και σύγχρονη τηλεεκπαίδευση. Αξίζει να σημειωθεί στο σημείο αυτό, πως και οι δυο παραπάνω μορφές τηλεεκπαίδευσης δεν αποτελούν έννοιες ανταγωνιστικές, αλλά αλληλοσυμπληρούμενες.

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση παρέχει στους μαθητές την ευελιξία να μαθαίνουν μέσα από το δικό τους, προσωπικό χώρο, ενώ ταυτόχρονα τους δίνει την ευκαιρία για εξατομικευμένη μάθηση (Thoms & Eryilmaz, 2014). Επιπλέον, παρέχει τη δυνατότητα χρήσης πολυμεσικού εκπαιδευτικού υλικού, το οποίο κινητοποιεί τους μαθητές και τους εμπλέκει ενεργητικά στη μαθησιακή διαδικασία. Επίσης, οι μαθητές μέσα από την ποικιλία εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, έχουν την ευκαιρία να προσαρμόσουν το πρόγραμμα μάθησής τους σύμφωνα με το δικό τους προσωπικό στυλ μάθησης, χωρίς να χρειάζεται να ακολουθούν κατ' ανάγκη ένα αυστηρά δομημένο πρόγραμμα μάθησης. Με αυτόν τον τρόπο, τα προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης παρέχουν την ευελιξία στους μαθητές, ώστε οι ίδιοι να επιλέγουν και να αποφασίζουν για την μαθησιακή τους πορεία (Davis et al, 2019).

Το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, τον Μάρτιο του 2020 με Υπουργική Απόφαση (ΦΕΚ 1859/τ. Β'/15-5-2020) και ανταποκρινόμενο στις εξελίξεις σχετικά με την αναστολή λειτουργίας των εκπαιδευτικών δομών για την ανάσχεση της πανδημικής κρίσης, ενεργοποίησε ψηφιακά εργαλεία για τις ανάγκες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, σύγχρονης αρχικά με προτεραιότητα στους μαθητές του Λυκείου και πιλοτική εφαρμογή σε τρεις νομούς της επικράτειας που στη συνέχεια επεκτάθηκε στο σύνολο των Λυκείων της χώρας και ασύγχρονης για τους μαθητές της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αλλά και τους μαθητές Γυμνασίων, με μοναδικό σκοπό και στόχο τη συνέχιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Από τον Σεπτέμβριο του 2020, ωστόσο, «οι σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης υποχρεούνται να παρέχουν σύγχρονη εξ αποστάσεως

εκπαίδευση σε μαθητές που αδυνατούν να παρακολουθήσουν με φυσική παρουσία την εκπαιδευτική διαδικασία» (ΦΕΚ 3882/τ. Β' /12-9-2020).

Η σύγχρονη (τηλεκπαίδευση) αναφέρεται στη διδασκαλία και μετάδοση μαθημάτων σε πραγματικό χρόνο, μέσα από διαδικτυακή- ηλεκτρονική πλατφόρμα ζωντανά μέσω ηλεκτρονικών υπολογιστών, κινητών τηλεφώνων ή ταμπλετών, ενώ η σύνδεση στην πλατφόρμα πραγματοποιείται είναι δυνατή είτε μέσω του διαδικτύου είτε μέσω τηλεφώνου.

Η ασύγχρονη (τηλεκπαίδευση) αναφέρεται στη διδασκαλία κατά την οποία μαθητές και εκπαιδευτικοί συνεργάζονται σε διαφορετικό χρόνο από εκείνον της παράδοσης των μαθημάτων παρέχοντας πρόσβαση τόσο σε εκπαιδευτικό υλικό όσο και σε χρονοδιαγράμματα μελέτης μέσω της σύνδεσης στο διαδίκτυο.

Ειδικότερα, κατά την περίοδο της πανδημικής κρίσης και κατά την πρώτη αναστολή (Μάρτιος 2019) λειτουργίας των εκπαιδευτικών δομών το Υπουργείο, σύμφωνα με το ΦΕΚ 1859/τ. Β' /15-5-2020 που εξέδωσε προέβλεψε: «Όλως εξαιρετικά και μέχρι τη λήξη του τρέχοντος διδακτικού έτους 2019-2020, οι σχολικές μονάδες δύνανται να παρέχουν σε εθελοντική βάση σύγχρονη εξ αποστάσεως τηλεκπαίδευση». Προς το σκοπό αυτό, το ΥΠΑΙΘ έθεσε στη διάθεση των διδακτικού και μαθητικού πληθυσμού της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της επικράτειας την υπηρεσία σύγχρονης τηλεκπαίδευσης με τη χρήση της ψηφιακής πλατφόρμας Webex Meetings της εταιρείας Cisco Hellas A.E. για τις ανάγκες της σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, δωρεάν και ενταγμένη στις διαπιστευμένες εφαρμογές του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου (ΥΠΑΙΘ, 2020). Για την πρόσβαση στην ηλεκτρονική πλατφόρμα τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους μαθητές απαιτείται χρήση τεχνολογικού εξοπλισμού, σύνδεση στο διαδίκτυο και λογαριασμός ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (email). Η αυθεντικοποίηση και πιστοποίηση των εκπαιδευτικών και μαθητών για την είσοδο στην πλατφόρμα τηλεδιασκέψεων Webex πραγματοποιείται από την υπηρεσία Κεντρικής Πιστοποίησης Χρηστών που παρέχεται από το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο (ΠΣΔ).

Αναφορικά με την ασύγχρονη εκπαίδευση το ΥΠΑΙΘ προτείνει πέρα από τη χρήση των υφιστάμενων ψηφιακών δομών του Υπουργείου (Διαδραστικά Σχολικά Βιβλία, Ψηφιακό Εκπαιδευτικό Υλικό και Ψηφιακά Διδακτικά Σενάρια-Πλατφόρμα «Αίσωπος») και τη δυνατότητα δημιουργίας ψηφιακών τάξεων για την ασύγχρονη ανταλλαγή εκπαιδευτικού υλικού, την ανάθεση εργασιών και οδηγιών για τις ανάγκες της εξ αποστάσεως διδασκαλίας μέσα από τις ηλεκτρονικές πλατφόρμες e-me και eclass.

Η πλατφόρμα ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης e-me σχεδιάστηκε και αναπτύχθηκε εξ ολοκλήρου για τις ανάγκες της σύγχρονης ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας στο πλαίσιο των έργων ΨΗΦΙΑΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ I και II του ΕΣΠΑ (2007-2013 και 2014-2020), κάνοντας πράξη το αίτημα του ΥΠΑΙΘ «για ανάπτυξη μίας ψηφιακής εκπαιδευτικής πλατφόρμας η οποία μπορεί να εξυπηρετεί και να υποστηρίζει την εκπαιδευτική διαδικασία».

Εκτός, όμως από την εκπαιδευτική πλατφόρμα e-me και η Ψηφιακή Εκπαιδευτική Πλατφόρμα eclass αποτελεί ολοκληρωμένο ψηφιακό εκπαιδευτικό περιβάλλον, ανοιχτό και ασφαλές, για την προώθηση και προαγωγή της μάθησης, της συνεργασίας, της επικοινωνίας και της δικτύωσης όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Μέσα από την ψηφιακή πλατφόρμα eclass οι μαθητές αναπτύσσουν πέρα από τις ψηφιακές και γνωστικές δεξιότητες και δεξιότητες δημιουργικότητας, ηγεσίας, διοίκησης, κοινωνικές δεξιότητες, δεξιότητες αξιολόγησης, δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας μέσα από τη συμμετοχή τους σε συνεργατικές εφαρμογές, συνεργατικά ιστολόγια και συνεργατικά έγγραφα αλλά και το διαμοιρασμό αρχείων και εκπαιδευτικού υλικού.

Η Ηλεκτρονική Σχολική Τάξη σχεδιάστηκε και αναπτύχθηκε το 2006 και μέχρι σήμερα αποτελεί μια τις πιο δημοφιλείς υπηρεσίες του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου. Η πρόσβαση στο περιβάλλον της πλατφόρμας, πραγματοποιείται μέσω των λογαριασμών που διαθέτουν στο Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο εκπαιδευτικοί και μαθητές, μέσω της σύνδεσης στο διαδίκτυο και με τη χρήση σταθερής ή φορητής ηλεκτρονικής συσκευής.

Μέθοδος

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν 96 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Αττικής, η επιλογή των οποίων έγινε μέσω τυχαίας δειγματοληψίας. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά την περίοδο του Απριλίου 2021, ηλεκτρονικά, μέσω αυτοσυμπληρούμενου ερωτηματολογίου στο Google forms. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε το σταθμισμένο ερωτηματολόγιο της UNESCO που περιέχει αντικειμενικές και υποκειμενικές ερωτήσεις. Οι αντικειμενικές ερωτήσεις αποσκοπούν στη διασφάλιση της συλλογής των ποσοτικών δεδομένων σχετικά με τη χρήση των ΤΠΕ και τις ικανότητες των εκπαιδευτικών σε διάφορα επίπεδα στα σχολεία. Οι υποκειμενικές ερωτήσεις αποσκοπούν στη διασφάλιση της συλλογής των ποιοτικών δεδομένων που αφορούσαν την έκφραση των απόψεων και των συναισθημάτων των ερωτηθέντων σχετικά με την εφαρμογή των ΤΠΕ στην πρακτική τους. Η χρήση αντικειμενικών και υποκειμενικών ερωτήσεων βοηθά στον προσδιορισμό της εγκυρότητας των δεδομένων που συλλέγονται από τα σχολεία (UNESCO, 2020). (Το ερωτηματολόγιο βρίσκεται αναρτημένο στη διεύθυνση: https://docs.google.com/document/d/1_LFgkXw0hDvF-N9zh9X-X7a1DGBIZ2eE/edit).

Δεδομένου ότι το ερωτηματολόγιο μεταφράστηκε από την ερευνήτρια και δεν έχει ελεγχθεί η εγκυρότητα του στον ελληνικό πληθυσμό, κρίθηκε αναγκαία η πραγματοποίηση πιλοτικής έρευνας σε 20 εκπαιδευτικούς για τον έλεγχο της εγκυρότητας των ερωτηματολογίων. Κατά συνέπεια, χορηγήθηκε στα ίδια άτομα σε δύο διαφορετικές χρονικές στιγμές και κατόπιν διαπιστώθηκε πως οι ερωτηθέντες έδωσαν ακριβώς τις ίδιες απαντήσεις πριν και μετά. Έτσι, δεν χρειάστηκε να πραγματοποιηθεί επαγωγικός έλεγχος, αλλά συμπεραίνεται απευθείας πως το ερωτηματολόγιο κρίνεται έγκυρο.

Επίσης, όπως προέκυψε από τον έλεγχο Cronbach's alpha, ο οποίος υπολογίστηκε επί του συνόλου των ερωτηματολογίων (96), ο συντελεστής είναι $0,960 > 0,7$, άρα το ερωτηματολόγιο κρίνεται αξιόπιστο.

Αποτελέσματα

Η επεξεργασία και στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων πραγματοποιήθηκε με χρήση του λογισμικού SPSS 25. Εκτός από την περιγραφική ανάλυση έγινε και επαγωγική ανάλυση, για τη διερεύνηση των συσχετίσεων μεταξύ των δημογραφικών χαρακτηριστικών και των απαντήσεων των συμμετεχόντων, μέσω των δεικτών spearman, Mann-Whitney και Kruskal-Wallis.

Στην περιγραφική ανάλυση της έρευνας διαπιστώνεται πως συμμετείχαν 96 εκπαιδευτικοί, 48 γυναίκες και 48 άνδρες. Ηλικιακά, 25% ήταν μεταξύ 35-40 ετών, επίσης, 25% ήταν 46-50 ετών και από 12,5% ήταν έως 30 ετών, 31- 35 ετών, 41-45 και 51-55 ετών. Όσον αφορά το μορφωτικό επίπεδο των συμμετεχόντων, το 50% ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού, το 25% είχαν δεύτερο πτυχίο, το 12,5% είχαν διδακτορικό δίπλωμα και το υπόλοιπο 12,5% είχαν μόνο το βασικό τους πτυχίο. Σχετικά με τις πιστοποιήσεις στις ΤΠΕ, το 12,5% δήλωσαν πως είχαν πιστοποίηση επιπέδου B1, το 12,5% επιπέδου B2, ενώ το 75% των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών δεν είχε καμία πιστοποίηση στις ΤΠΕ. Αναφορικά με τον τρόπο απόκτησης δεξιοτήτων ΤΠΕ, το 87,5% δήλωσε ότι τις απέκτησε κατά την αναβάθμιση των ακαδημαϊκών τους προσόντων, ένα ίδιο ποσοστό σε επιμορφωτικό σεμινάριο ΤΠΕ εκτός σχολείου, το 25% με προσωπικές προσπάθειες μέσω εργαστηρίων και σύντομων μαθημάτων, το 12,5% σε σεμινάριο στο σχολείο στις ΤΠΕ από έναν πιο έμπειρο / πεπειραμένο εκπαιδευτικό και το 87,5% σε σεμινάριο στο σχολείο στις ΤΠΕ από ειδικούς εκτός της σχολικής μονάδας.

Αναφορικά με τις ικανότητες και δεξιότητες των συμμετεχόντων στη χρήση της εξερεύνησης αρχείων των Windows, το 100% των συμμετεχόντων δήλωσε πως μπορεί να αποθηκεύει αρχεία σε επιλεγμένους φακέλους, να δημιουργεί και να ονομάζει νέους φακέλους και να κάνει αντιγραφή, διαγραφή και μετονομασία αρχείων, το 87,5% δήλωσε πως μπορεί να πλοηγείται μεταξύ των υπαρχόντων φακέλων, να πλοηγείται σε δίκτυο και να εγκαθιστά λογισμικά, το 75% δήλωσε πως μπορεί να αναγνωρίζει διαφορετικούς τύπους

αρχείων, να συμπιέζει και να αποσυμπιέζει αρχεία και το 62,5% δήλωσε πως μπορεί να επιλέγει και να πλοηγείται μεταξύ του Drive και άλλων καταλόγων και να κάνει σύνθετες αναζητήσεις αρχείων.

Στη συνέχεια οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να δηλώσουν ποια μέσα χρησιμοποιούν για την επίτευξη των στόχων διδασκαλίας. Το 100% δήλωσε πως έχει πρόσβαση στην έρευνα στο Διαδίκτυο και επικοινωνεί με άλλους (eMail, Facebook, Instagram, Snapchat, Twitter), το 87,5% κάνει ενημέρωση λογισμικού / παιχνιδιών / προγραμμάτων οδήγησης, το 62,5% κάνει δημοσιεύσεις περιεχομένου σε ιστότοπους (Facebook, YouTube) και δημιουργεί εκπαιδευτικό υλικό για εργασίες, το 50% κατεβάζει μουσική / βίντεο για χρήση στην τάξη, ενώ το 37,5% κάνει λήψη και χρήση φωτογραφιών στην σχολική τάξη κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

Το 100% δήλωσε πως χρησιμοποιεί Ηλεκτρονικό Υπολογιστή στο σχολείο για να στείλει ένα email στους μαθητές ή σε συναδέλφους, για να έχει πρόσβαση σε ερευνητικές πληροφορίες από το Διαδίκτυο και να κάνει επεξεργασία φωτογραφιών, το 87,5% για να κάνει λήψη μιας εργασίας, το 75% για να δημιουργεί εκπαιδευτικό υλικό για εργασίες και να επικοινωνεί με άλλες τάξεις και μαθητές σε άλλο σχολείο, το 62,5% για να ανεβάσει μια εργασία, το 50% για να δημιουργεί μια οπτική ιστορία χρησιμοποιώντας το Power Point ή κάποια παρόμοια εφαρμογή και για να χρησιμοποιεί διαδραστικούς ιστότοπους, το 37,5% για να επικοινωνεί με τους μαθητές του στο διαδίκτυο, το 25% για να δημιουργεί αφίσες και άλλο υλικό στο Word, στο Power Point ή σε άλλη εφαρμογή και το 12,5% για να δημιουργεί μια ιστορία ήχου ή podcast.

Αναφορικά με τη χρήση του Συστήματος Διαχείρισης Μάθησης (Moodle), το 100% των συμμετεχόντων δήλωσε πως το χρησιμοποιεί για να δημιουργεί σύγχρονα εξ αποστάσεως διδακτικά σενάρια, το 62,5% για να δημιουργεί περιεχόμενο από το εσωτερικό του LMS εισάγοντας δημιουργημένο υλικό από έγγραφα του Word, παρουσιάσεις PowerPoint, αρχεία βίντεο και οποιοδήποτε SCORM όπως Captivate, Articulate και Camtasia, να πραγματοποιεί διαμορφωτικές και αυτοματοποιημένες αξιολογήσεις πολλαπλής επιλογής και να παρακολουθεί την πρόοδο και την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων των μαθητών και το 37,5% για να δημιουργεί φόρουμ μαθημάτων και συζητήσεις.

Επιπλέον, το 100% των ερωτηθέντων δήλωσε πως χρησιμοποιεί διαδικτυακό εκπαιδευτικό λογισμικό για την παροχή σχολίων, επίλυση αποριών και την αξιολόγηση των μαθητών χρησιμοποιώντας Έγγραφα Google, το 62,5% χρησιμοποιώντας Φόρμες Google και το 50% Google Classroom.

Σχετικά με τα προβλήματα που θεωρούν πως ανέκυψαν κατά την εξ αποστάσεως σύγχρονη τηλεεκπαίδευση, το 100% αυτών αναφέρθηκε στην έλλειψη υπολογιστών, το ανεπαρκές εύρος ζώνης ή ταχύτητα του Διαδικτύου, την έλλειψη επαρκών ψηφιακών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και την ανεπαρκή τεχνική υποστήριξη των εκπαιδευτικών. Από αυτούς το 87,5% αναφέρθηκε στο ότι οι περισσότεροι γονείς και οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν είναι υπέρμαχοι της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, το 62,5% στην οργάνωση του χρόνου, το 50% στην έλλειψη σύνδεσης στο Διαδίκτυο και στο ότι οι οικιακοί υπολογιστές δεν είναι ενημερωμένοι ή / και χρειάζονται συντήρηση και επισκευή και το 37,5% στην ανεπαρκή παιδαγωγική υποστήριξη και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε νέες μεθόδους διδασκαλίας.

Όσον αφορά τις συσκευές στις οποίες έχουν πρόσβαση από το σπίτι τους, όλοι οι συμμετέχοντες (100 %) δήλωσαν πως διαθέτουν έξυπνο κινητό τηλέφωνο (smartphone), το 87,5% επιτραπέζιο υπολογιστή με πρόσβαση στο Διαδίκτυο και εκτυπωτή, το 62,5% τηλεόραση, το 50% φορητό υπολογιστή, tablet, netbook ή μίνι φορητό υπολογιστή με σύνδεση στο διαδίκτυο, το 37,5% σαρωτή, το 25% DVD και CD και το 12,5% Ραδιόφωνο.

Σχετικά με τη συσκευή την οποία χρησιμοποιούν για πρόσβαση στο Διαδίκτυο, το 100% δήλωσε ότι χρησιμοποιεί το κινητό τηλέφωνο, το 87,5% δήλωσε πως χρησιμοποιεί τον σταθερό ηλεκτρονικό υπολογιστή και το 50% το φορητό ηλεκτρονικό υπολογιστή.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα στοιχεία που προέκυψαν από τις δηλώσεις των ερωτηθέντων σχετικά με τον ψηφιακό αλφαριθμητισμό που διαθέτουν.

Αρχικά, το 100% δήλωσε πως χρησιμοποιεί τις μηχανές αναζήτησης και διαδικτυακό υλικό για την υποστήριξη των μαθητών και της διδασκαλίας τους, το 87,5% τα μηνύματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (email), εκπαιδευτικό λογισμικό και άλλο λογισμικό όπως moodle, το 62,5% δήλωσε πως χρησιμοποιεί το YouTube και την Ψηφιακή βιβλιοθήκη, το 50% κάποιο συνεργατικό εργαλείο (έγγραφα Google, WhatsApp), το 25% κάποιο εργαλείο συγγραφής (Toonly, Articulate) και το 12,5% δήλωσε ότι χρησιμοποιεί φυλλομετρητή.

Συγκεκριμενοποιώντας τις ΤΠΕ που χρησιμοποιούν, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να δηλώσουν το λόγο χρήσης της εφαρμογής παρουσίασης. Το 100%, λοιπόν, δήλωσε πως τη χρησιμοποιεί για να παρουσιάζει σημειώσεις και το νέο γνωστικό αντικείμενο, το 87,5% για να δημιουργεί μια νέα και να επεξεργάζεται μια υπάρχουσα παρουσίαση για τις ανάγκες της διδασκαλίας, το 62,5% για να παρουσιάζει γραφήματα και διαγράμματα, το 50% για να παρουσιάζει βίντεο και αρχεία πολυμέσων, το 25% για να προσθέσει εικόνες, κινούμενα σχέδια, ήχο, βίντεο και το 12,5% για να παρουσιάζει εικόνες σχετικές με το διδακτικό αντικείμενο.

Όλοι οι συμμετέχοντες δήλωσαν πως μπορούν να κατεβάζουν, ανεβάζουν, περιηγηθούν σε υλικό από τον ιστότοπο του σχολείου για να δημιουργήσουν εκπαιδευτικό υλικό στο Word, να αποστέλλουν ηλεκτρονικά μηνύματα σε μαθητές, να έχουν πρόσβαση σε ερευνητικές πληροφορίες από το Διαδίκτυο και να επικοινωνούν με άλλους εκπαιδευτικούς. Από αυτούς, το 62,5% δήλωσε ότι κάνει τα παραπάνω για να επικοινωνεί με άλλους εκπαιδευτικούς στο διαδίκτυο, το 50% για να δημιουργεί αφίσες και άλλο υλικό στο Word ή στο Power Point και να δημιουργεί οπτικές ιστορίες χρησιμοποιώντας το Power Point ή κάτι παρόμοιο, το 37,5% για να ανεβάζει αξιολογήσεις χρησιμοποιώντας το Google Classroom και το 25% για να πραγματοποιεί έρευνα, να παρουσιάζει τα αποτελέσματα και να δημιουργεί γραφήματα.

Σχετικά με τα προβλήματα που θεωρούν πως ανέκυψαν κατά την εξ αποστάσεως σύγχρονη τηλεεκπαίδευση, το 100% αυτών αναφέρθηκε στην έλλειψη υπολογιστών, το ανεπαρκές εύρος ζώνης ή ταχύτητα του Διαδικτύου, την έλλειψη επαρκών ψηφιακών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και την ανεπαρκή τεχνική υποστήριξη των εκπαιδευτικών. Από αυτούς το 87,5% αναφέρθηκε στο ότι οι περισσότεροι γονείς και οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν είναι υπέρμαχοι της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, το 62,5% στην οργάνωση του χρόνου, το 50% στην έλλειψη σύνδεσης στο Διαδίκτυο και στο ότι οι οικιακοί υπολογιστές δεν είναι ενημερωμένοι ή / και χρειάζονται συντήρηση και επισκευή και το 37,5% στην ανεπαρκή παιδαγωγική υποστήριξη και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε νέες μεθόδους διδασκαλίας.

Ως λύσεις στα προαναφερθέντα προβλήματα, το 100% ανέφερε την Υποστήριξη των δεξιοτήτων ΤΠΕ των εκπαιδευτικών, το 87,5% την Υποστήριξη για αύξηση του αριθμού των υπολογιστών, την Παρακίνηση των γονέων να ευνοήσουν τη χρήση των ΤΠΕ ως παιδαγωγικό εργαλείο και την Παρακίνηση των εκπαιδευτικών να δουν τα οφέλη από τη χρήση των ΤΠΕ ως παιδαγωγικό εργαλείο, το 75% την Υποστήριξη για την προμήθεια υπολογιστών και το 50% την Υποστήριξη για παροχή Διαδικτύου, την Υποστήριξη για αύξηση του εύρους ζώνης / ταχύτητας του Διαδικτύου και την Υποστήριξη για ενημέρωση και / ή επιδιόρθωση υπολογιστών.

Τέλος, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να αξιολογήσουν την επίδραση του COVID-19 στην εργασία τους. Όλοι δήλωσαν πως ο COVID-19 επηρέασε σημαντικά την εργασία τους ως εκπαιδευτικοί. Σχετικά με τις στρατηγικές που προτιμούν να χρησιμοποιήσουν ως εκπαιδευτικοί κατά την εξ αποστάσεως διδασκαλία, το 87,5% δήλωσε ότι προτιμά τη χρήση συστημάτων διαχείρισης περιεχομένου και το 25% τη χρήση συνεργατικών εργαλείων (WhatsApp, Έγγραφα Google).

Στο επαγωγικό μέρος της έρευνας, πραγματοποιήθηκαν έλεγχοι υποθέσεων ώστε να αναδειχθεί το κατά πόσο η εξοικείωση που έχουν οι εκπαιδευτικοί με τα ψηφιακά μέσα και το κατά πόσο τα χρησιμοποιούν στη διδασκαλία, επηρεάζεται από τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά. Επιπλέον, ελέγχθηκε το προφίλ των εκπαιδευτικών που αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες στη χρήση της τεχνολογίας, αλλά και το κατά πόσο η έννοια της δυσκολίας επηρεάζεται από την εξοικείωση που έχουν με αυτήν.

Πιο αναλυτικά, μέσω των δηλώσεων του ερωτηματολογίου, κατασκευάστηκαν 3 νέες μεταβλητές, οι οποίες ποσοτικοποιούν τις εξής έννοιες:

- Δυσκολίες-εμπόδια υποδομών κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση
- Εξοικείωση με τα ψηφιακά εργαλεία και μέσα
- Χρήση τεχνολογικών μέσων για βελτίωση του μαθήματος

Η κάθε μεταβλητή προκύπτει από συγκεκριμένες ερωτήσεις που εντάσσονται στην εκάστοτε κλίμακα, μετρώντας το ποσοστό των θετικών απαντήσεων διαιρεμένο με το πλήθος των δυνατών (στο ερωτηματολόγιο υπήρχαν 8 ενδεχόμενες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εξ' αποστάσεως εκπαίδευση). Κάθε φορά που κάποιος/α απαντούσε ότι μία συγκεκριμένη δυσκολία τον/την επηρεάζει, αυτή η απάντηση προστίθετο στο 1/8). Έτσι, η αύξηση της τιμής της μεταβλητής υποδηλώνει περισσότερες δυσκολίες-εμπόδια αναφορικά με τις τεχνολογικές υποδομές στην εξ αποστάσεως διδασκαλία, η αύξηση της δεύτερης υποδηλώνει μεγαλύτερη εξοικείωση με την τεχνολογία και τα ψηφιακά εργαλεία, ενώ η αύξηση της τρίτης μεταβλητής φανερώνει μεγαλύτερη συχνότητα χρήσης των τεχνολογικών μέσων κατά το εξ' αποστάσεως μάθημα.

Οι μεταβλητές αυτές, ελέγχθηκαν ως προς την κανονικότητά τους, μέσω των κριτηρίων Kolmogorov-Smirnov και Shapiro-Wilk, από όπου φάνηκε πως κανένα δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή (όλα τα p -values < 0.001, απορρίπτοντας την υπόθεση της κανονικότητας).

Βάσει του παραπάνω ελέγχου, οι έλεγχοι που μπορούν να εφαρμοστούν για τα παραπάνω δεδομένα είναι μόνο μη παραμετρικοί. Έτσι, για τη συσχέτιση μεταξύ τους χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Spearman, ενώ για την συσχέτισή τους με τα δημογραφικά στοιχεία και χαρακτηριστικά, χρησιμοποιήθηκαν οι έλεγχοι Mann-Whitney για τις 2 τιμές και Kruskal-Wallis για τις 3-τιμες και άνω ανεξάρτητες μεταβλητές.

Από τους ελέγχους, φάνηκε πως όσο μεγαλύτερη εξοικείωση έχουν οι εκπαιδευτικοί με την τεχνολογία, τόσο πιο πολύ τους «λείπουν», απουσιάζουν οι τεχνολογικές υποδομές από το σχολείο (0.653), ενώ τόσο περισσότερο χρησιμοποιούν τα ψηφιακά μέσα και εργαλεία (0.782). Επιπλέον, φάνηκε πως όσο περισσότερο χρησιμοποιούν τα τεχνολογικά εργαλεία και μέσα, τόσο πιο έντονα πιστεύουν ότι υπάρχουν ελλείψεις σοβαρές αναφορικά με τις τεχνολογικές υποδομές και τη χρήση τους στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (0.781).

Στη συνέχεια, εφαρμόστηκαν έλεγχοι διαφοροποίησης των τριών βασικών μεταβλητών ως προς τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτηθέντων. Το φύλο έδειξε να επηρεάζει τις μεταβλητές και αναφορικά με τις δυσκολίες και τα εμπόδια που απαντούν οι εκπαιδευτικοί από την απουσία των τεχνολογικών υποδομών, ($p=0.000$), και την εξοικείωσή τους με τη χρήση των ψηφιακών μέσων ($p=0.031$), αλλά και με τη χρήση τους κατά την εκπαιδευτική διαδικασία στις σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ($p=0.001$). Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται πως οι άντρες (MB=60.50) εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό πως απαντούν σημαντικά ελλείμματα τεχνολογικών υποδομών κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε σχέση με τις γυναίκες (MB=36.50) εκπαιδευτικούς. Αντίστοιχα, οι άντρες εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο εξοικειωμένοι (MB=54.50) με τα ψηφιακά μέσα και την τεχνολογία και τη χρησιμοποιούν περισσότερο και εντάσσουν την τεχνολογία και τα ψηφιακά εργαλεία και μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία (MB=57.50).

Τα ανάλογα αποτελέσματα αναφορικά με την ηλικία των συμμετεχόντων και τη σχέση τους με τις μεταβλητές της ερευνητικής διαδικασίας, παρατίθενται στη συνέχεια.

Πιο συγκεκριμένα, φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί ηλικίας έως 30 ετών (MB=72.5) και 35-40 ετών (MB=81.5), αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες στη χρήση της τεχνολογίας από

την έλλειψη των τεχνολογικών υποδομών, ενώ ως προς την εξοικείωση με την τεχνολογία, παρατηρείται μείωση της ενσωμάτωσης τους στην εκπαιδευτική διαδικασία όσο αυξάνεται η ηλικία, γεγονός που ισχύει και για τη συχνότητα χρήσης τεχνολογικών μέσων και εργαλείων στη εκπαιδευτική πρακτική.

Μετά την ολοκλήρωση των επαγωγικών ελέγχων, καταδεικνύεται πως οι τρεις βασικές μεταβλητές της έρευνας επηρεάζονται με στατιστικά σημαντικό τρόπο ως προς το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών (όλα τα p -values < 0.05). Όπως φάνηκε, οι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου είναι αυτοί που ξεχωρίζουν και στις 3 μεταβλητές, καθώς αντιμετωπίζουν σοβαρές προκλήσεις και δυσκολίες από τις ελλείψεις τεχνολογικών μέσων και εργαλείων στις σχολικές μονάδες (MB=48), είναι σαφώς πιο εξοικειωμένοι με την τεχνολογία (MB=48) και χρησιμοποιούν περισσότερο από τους υπόλοιπους τεχνολογικά μέσα και εργαλεία στην εξ αποστάσεως διδασκαλία (MB=48).

Συμπεράσματα

Η εκπαίδευση ήταν, είναι και θα εξακολουθεί να είναι ένας ζωντανός θεσμός ανά τους αιώνες που αναπροσαρμόζεται και συνακολουθεί τις κοινωνικοοικονομικές εξελίξεις των κοινωνιών. Έχει τη δυνατότητα να «συνομιλεί» με το παρελθόν, ωστόσο το βλέμμα της είναι στραμμένο πάντα στο μέλλον. Οι σύγχρονες ψηφιακές αίθουσες διδασκαλίας που δημιουργήθηκαν εσπευσμένα από τις ιδιαίτερες και έκτακτες συνθήκες που προκάλεσε η υγειονομική κρίση, αν και απέχουν εκατοντάδες ή χιλιάδες χιλιόμετρα η μία από την άλλη συνδέονται σε ένα σύστημα εικονικής πραγματικότητας με τη χρήση της σύγχρονης τεχνολογίας. Οι μαθητές μέσα από τις ψηφιακές τάξεις αλληλεπιδρούν, μαθαίνουν και διατηρούν ζωντανή την επαφή με την εκπαιδευτική πραγματικότητα, αποκτούν ψηφιακές δεξιότητες, αναπτύσσουν την κριτική τους ικανότητα και σκέψη και προετοιμάζονται για το ρόλο τους ως ενεργοί πολίτες της σύγχρονης εποχής της τεχνολογίας και της πληροφορίας.

Από τα ευρήματα της έρευνας διαφαίνεται πως τα ψηφιακά εργαλεία και μέσα αξιοποιήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μόνο στο βαθμό που απαιτούνταν για τις ανάγκες εξ αποστάσεως, σύγχρονης και ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης. Το αποτέλεσμα αυτό, ωστόσο, έρχεται σε αντίθεση με τα ευρήματα ερευνών (Λαφατζή, 2005; Σιδηροπούλου, 2013; Σέργης & Κουτρομάνος, 2013) που είχαν πραγματοποιηθεί κατά την προ-πανδημίας εποχή, οι οποίες ανέδειξαν την αποδοχή και τη διάθεση των εκπαιδευτικών για την παιδαγωγική αξιοποίηση και ενσωμάτωση των ψηφιακών μέσων και εργαλείων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Αναφορικά, με τον τρόπο αξιοποίησης των ψηφιακών εργαλείων και μέσων στη μαθησιακή διαδικασία από τους εκπαιδευτικούς, τα ερευνητικά αποτελέσματα ανέδειξαν ότι οι συμμετέχοντες χρησιμοποιούν και αξιοποιούν τα ψηφιακά εργαλεία για τη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού, την διαδικτυακή διδασκαλία, την επικοινωνία τόσο με τους μαθητές όσο και με τους συναδέλφους, την πλοήγηση στο διαδίκτυο αλλά και το ανέβασμα και κατέβασμα αρχείων. Αυτά τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν, επιπλέον τα αποτελέσματα του προηγούμενου ερωτήματος, που ανέδειξαν πως η χρήση των ψηφιακών εργαλείων γίνεται μόνο όταν η χρήση τους αποτελεί μοναδική επιλογή για τους εκπαιδευτικούς. Τα αποτελέσματα, επίσης, καταδεικνύουν πως η παιδαγωγική αξιοποίηση των ψηφιακών εργαλείων στις παραδοσιακές αίθουσες διδασκαλίας αποτελεί μια ιδιαίτερα σύνθετη και πολυπαραγοντική διαδικασία. Η δημιουργική αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων απαιτεί χρόνο, κατάλληλα εξοπλισμένο τεχνολογικό περιβάλλον, άρτια οργανωμένη και συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ευέλικτα αναλυτικά προγράμματα σπουδών αλλά και τη χρηματοδότηση των σχολικών μονάδων και τη θεσμική υποστήριξη.

Τέλος, δημιουργήθηκαν τρεις μεταβλητές- κλίμακες, οι οποίες μετρούν τις δυσκολίες και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί από την έλλειψη των τεχνολογικών υποδομών κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, την εξοικείωση των εκπαιδευτικών με την τεχνολογία και τα ψηφιακά εργαλεία και μέσα αλλά και το βαθμό και μέγεθος της χρήσης των τεχνολογικών μέσων και εργαλείων για τη βελτίωση της μαθησιακής και εκπαιδευτικής

διαδικασίας. Οι κλίμακες- μεταβλητές συσχετίστηκαν μεταξύ τους και κατέδειξαν πως όσο μεγαλύτερη εξοικείωση και ευχέρεια διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί με την τεχνολογία και τα προϊόντα τεχνολογίας, τόσο πιο πολύ τους «λείπουν» από το σχολικό περιβάλλον και την σχολική αίθουσα τα ψηφιακά μέσα, ενώ τόσο περισσότερο προσπαθούν να τα χρησιμοποιούν και να τα εντάξουν στην καθημερινή τους σχολική πρακτική. Επιπλέον, αναδείχθηκε πως όσο περισσότερο χρησιμοποιούν τεχνολογικά μέσα, τόσο πιο έντονα αντιλαμβάνονται τις δυσκολίες που ανακύπτουν από τα ελλείμματα που παρουσιάζουν οι σχολικές μονάδες σε τεχνολογικές υποδομές.

Η πανδημική κρίση δεν έχει τελειώσει ακόμη και ίσως να έπονται και άλλες. Για το λόγο αυτό οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι έτοιμοι να αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις και να μπορούν να μεταβαίνουν με ευχέρεια από τον έναν τρόπο μάθησης στον άλλο, γεγονός που σημαίνει ότι όλοι οι άμεσα εμπλεκόμενοι στην εκπαίδευση, μαθητές και δάσκαλοι πρέπει να μεταβαίνουν με ευελιξία από τη συμβατική στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και το αντίστροφο.

Αυτό που χρειάζεται είναι η ουσιαστική επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσω συστηματικών και συνεχών επιμορφωτικών δράσεων, η βελτίωση και η αναβάθμιση των ΤΠΕ στις σχολικές μονάδες αλλά και η απόκτηση ψηφιακών δεξιοτήτων και ικανοτήτων από όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας και γνώσεων για την παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από τη χρήση προϊόντων εκπαιδευτικού λογισμικού με στόχο τη συνολική βελτίωση και εξέλιξη της ελληνικής εκπαίδευσης με τα πρότυπα της σύγχρονης ψηφιοποιημένης κοινωνίας (Reimers & Schleicher, 2020).

Αναφορές

Davis, N. L., Gough, M., & Taylor, L. L. (2019). Online teaching: Advantages, obstacles and tools for getting it right. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 19(3), 256–263. doi.org/10.1080/15313220.2019.1612313.

Hernández, R. M, Orrego, R., & Quiñones, S. (2018). New ways of learning: Teacher training versus the use of ICT. *Purposes and Representations*, 6(2), 671-685.

Moore, J. L., Dickson-Deane, C., Galyen, K., (2011) e-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same? *The Internet and Higher Education* 14 2 129 135 j. iheduc.2010.10.001.

Reimers, F.M.; Schleicher, A. (2020). *A Framework to Guide an Education Response to the COVID-19 Pandemic of 2020*; OECD: Paris, France, 2020. Retrieved on 15th June 2021 from: https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=126_126988-t63lxsohs&title=Aframework-to-guide-an-education-response-to-the-Covid-19-Pandemic-of-2020

Saba, F. (2011). Distance education in the United States: Past, present, future. *Educational Technology*, 51(6), 11–18.

Simonson, M., Smaldino, S. A., Albright, M. M., & Zvacek, S. (2011). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education*. Boston: Pearson Education.

Thoms, B., & Eryilmaz, E. (2014). How media choice affects learner interactions in distance learning classes. *Computers & Education*, 75(6), 112–126. doi.org/10.1016/j.compedu.2014.02.002

UNESCO (2002). *Open and Distance Learning. Trends, Policy and Strategy Considerations*. Paris: UNESCO

UNESCO (2020). *Global Education Monitoring Report. Inclusion and Education: All Means All*; UNESCO: Paris, France, 2020.

Λαφατζή, Ι. (2005). *Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Σέργης, Σ. & Κουτρομάνος, Γ. (2013). Η επίδραση της επιμόρφωσης στις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών για τους εκπαιδευτικούς. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 6(1-2), σ.σ. 67-84.

Σιδηροπούλου, Π. (2013). *Εφαρμογή και αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας της επιμόρφωσης Β' επιπέδου στην εκπαίδευση: Απόψεις εκπαιδευτικών*

πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από το Νομό Σερρών. Μεταπτυχιακή εργασία. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.

Υπουργική Απόφαση (ΦΕΚ 1859/τ. Β' /15-5-2020). Σύγχρονη εξ' αποστάσεως εκπαίδευση.

Υπουργική Απόφαση (ΦΕΚ 3882/τ. Β' /12-9-2020). Παροχή σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για το σχολικό έτος 2020-2021.

Συναισθηματική νοημοσύνη και αποτελεσματικότητα διοίκησης στον χώρο του σχολείου. Αισθησιακή νοημοσύνη: Νέος τύπος νοημοσύνης

Χατζηαγγελάκη Δήμητρα

Δρ Διοίκησης-Ηγεσίας της Εκπαίδευσης Παντείου Παν/μίου
dhatziag@gmail.com

Περίληψη

Κύριος στόχος της παρούσας ερευνητικής μελέτης είναι να διερευνήσει την επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης του διευθυντή σχολικής μονάδας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην αποτελεσματικότητα της διοίκησης. Η συναισθηματική νοημοσύνη μελετάται ως χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας και τα κριτήρια αποτελεσματικότητας περιστρέφονται γύρω από το τρίπτυχο: α. χαρακτηριστικά, β. τρόπος άσκησης διοίκησης, γ. στυλ ηγεσίας και ηγετικό πρότυπο του διευθυντή. Παράλληλα, διερευνώνται τα ηγετικά πρότυπα που υιοθετούν οι διευθυντές και ο συσχετισμός αυτών με την αποτελεσματικότητα της διοίκησης. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με ερωτηματολόγιο και υποκείμενα της ερευνητικής μελέτης ήταν διευθυντές και εκπαιδευτικοί σχολείων της περιφέρειας Αττικής. Τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας αναδεικνύουν ως βασικούς παράγοντες της συναισθηματικής νοημοσύνης για την αποτελεσματικότητα της διοίκησης του διευθυντή, τον *αυτοέλεγχο* και την *κοινωνικότητα*. Παράλληλα αποδεικνύεται η θεωρία του Ιωάννη Γ. Τσάτσαρη, περί «οργανικής αισθησιακής λειτουργίας του ατόμου» και αναδύεται ένας νέος τύπος νοημοσύνης, η «αισθησιακή νοημοσύνη».

Λέξεις κλειδιά: συναισθηματική νοημοσύνη, αυτοέλεγχος - κοινωνικότητα, εκπαιδευτική διοίκηση, αποτελεσματικότητα, αισθησιακή νοημοσύνη.

Συντομογραφίες: ΣΜ: Σχολική Μονάδα, ΣΝ: Συναισθηματική Νοημοσύνη

Εισαγωγή

Οι ραγδαίες αλλαγές που έχουν επιφέρει στον 21^ο αιώνα η έκρηξη των νέων τεχνολογιών, η παγκοσμιοποίηση και το άνοιγμα της ελληνικής κοινωνίας σε νέες εκπαιδευτικές προκλήσεις, η αύξηση των προσφυγικών και μεταναστευτικών ροών, οι οικονομικές και υγειονομικές κρίσεις έχουν άμεση αντανάκλαση στον χώρο της εκπαίδευσης. Κατάκτηση νέων γνώσεων και πολυποίκιλων δεξιοτήτων, ανάπτυξη ικανοτήτων, εργασιακό άγχος, τόσο στα διευθυντικά στελέχη όσο και στο εκπαιδευτικό δυναμικό, είναι ορισμένες από τις συνέπειες που προέκυψαν από τις αλλαγές που συντελούνται ακατάπαυστα.

Υπό τις νέες συνθήκες, ο διευθυντής σχολικής μονάδας για να παράγει ποιοτικό έργο και να διοικεί με αποτελεσματικότητα οφείλει να είναι «ουσιαστικός διευθυντής» (Chatziangelaki, 2019), να λειτουργεί δηλαδή ως «ηγέτης» (Σαΐτης, 1997, Hallinger, 2011, Στυλιανού, 2021) με την έννοια ότι πρέπει να αναπτύσσει ηγετικές ικανότητες στην άσκηση των καθηκόντων του. Ο ρόλος του στον 21^ο αι. είναι πολλαπλός, δηλαδή καλείται να είναι οργανωτής, εκπαιδευτής, συντονιστής, επόπτης (Σαΐτης, Σαΐτη 2011) και να συμβάλει στη δημιουργία των ανθρωπίνων σχέσεων μεταξύ όλων των μελών της σχολικής μονάδας (Στυλιανού, 2020).

Η συναισθηματική νοημοσύνη επηρεάζει τις συμπεριφορές μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών και σύμφωνα με τους Bennis και Chan, είναι υπεύθυνη κατά 85% - 90% για την επιτυχημένη στάση του «ηγέτη» (in Connell & Travaglione, 2004).

Με βάση τις ανωτέρω διαπιστώσεις, η κύρια ερευνητική υπόθεση που εξετάζεται στην παρούσα ερευνητική μελέτη διατυπώνεται ως ακολούθως: «Η συναισθηματική νοημοσύνη του σχολικού διευθυντή μιας σχολικής μονάδας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης επιδρά ευνοϊκά στην αποτελεσματικότητα της διοίκησης».

Γενικός σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι η συμβολή στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στην Ελλάδα, μέσα από την ανεύρεση χαρακτηριστικών των διευθυντικών στελεχών που συμβάλλουν στην βελτίωσή τους και τη διαμόρφωση εξαιρετων σχολείων.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό

Η συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό της ανθρώπινης προσωπικότητας ή συναισθηματική αυτό-αποτελεσματικότητα (Trait Emotional Intelligence or Trait Emotional Self-Efficacy) είναι ένα σύνολο αυτό-αντιλήψεων που σχετίζονται με τα συγκινησιακά συναισθήματα που βρίσκονται στα κατώτερα επίπεδα της ιεραρχίας της κάθε προσωπικότητας (Petrides, Pita, and Kokkinaki, 2007). Στο μοντέλο αυτό της συναισθηματικής νοημοσύνης, οι αυτοαντιλήψεις σχετικά με τα συναισθήματα σχηματίζουν τέσσερις αλληλένδετους παράγοντες (factors): 1. Ευημερία / ευεξία (well-being) χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τη διάθεση, 2. Αυτοέλεγχος (self-control) χαρακτηριστικά που αφορούν στη ρύθμιση των συναισθημάτων και των παρορμήσεων, 3. Συναισθηματικότητα (emotionality) χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την αντίληψη και την έκφραση των συναισθημάτων και 4. Κοινωνικότητα (sociability) χαρακτηριστικά που αφορούν στη διαπροσωπική αξιοποίηση και διαχείριση των συναισθημάτων (Petrides, 2009).

Η εγκυρότητα της συγκεκριμένης θεωρητικής κατασκευής απέναντι στις θεωρίες της προσωπικότητας των Giant Three του Eysenck (1952) και των Big Five του Goldberg (1981) έχει αποδειχθεί σε αρκετές μελέτες (π.χ. Kluemper, 2008; Petrides, Frederickson, & Furnham, 2004; Saklofske, Van der Zee & Wabeke, 2004, in Petrides, 2009:12). Η παρατήρηση ότι η συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό συνδέεται με τη βιβλιογραφία της ψυχολογίας των ατομικών διαφορών συνιστά ένα σημαντικό εννοιολογικό πλεονέκτημα, το οποίο ενσωματώνει τη συγκεκριμένη θεωρητική κατασκευή στα καθιερωμένα μοντέλα της προσωπικότητας (Petrides, 2011).

Αποτελεσματικότητα

Από τη μελέτη των σημαντικότερων θεωριών (πχ. Edmonds, 1979) και ερευνών σχολικής αποτελεσματικότητας (The Departement of Education & Training/DET, 2009) η ερευνήτρια δημιούργησε ένα πρότυπο σχολικής αποτελεσματικότητας που βασίζεται σε τρεις (3) άξονες σχετικούς με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας: **α.** χαρακτηριστικά, **β.** τρόπος άσκησης διοίκησης και **γ.** στυλ ηγεσίας προς υφισταμένους, μαθητές, ενδιαφερόμενα μέρη - ηγετικό πρότυπο.

Πίνακας 1. Κριτήρια αποτελεσματικότητας

Αποτελεσματική διοίκηση του διευθυντή - «ηγέτη»		
A. Χαρακτηριστικά	B. Τρόπος άσκησης διοίκησης	Γ. Στυλ ηγεσίας - ηγετικό πρότυπο
Λήψη αποφάσεων με αποφασιστικότητα, δυναμισμό και ταχύτητα.	Έμφαση στη στρατηγική και στην οργάνωση.	Ύπαρξη, μετάδοση και σύνδεση οράματος με καθημερινές εργασίες.
Αφοσίωση	Έμφαση σε συγκεκριμένους τομείς για μεγιστοποίηση αποτελεσμάτων.	Μετάδοση, καλλιέργεια κουλτούρας και αρχών.
Ακεραιότητα	Ενδιαφέρον για διοικητικά θέματα και ποιότητα στη διδασκαλία.	Ενημέρωση εκπαιδευτικών για όλα τα θέματα εργασίας.

Επαγγελματική πληρότητα	Παρακολούθηση κάθε διδάσκοντα για βελτίωσή του στο διδακτικό του έργο.	Προτροπή εκπαιδευτικών για συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων.
Σεβασμός	Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου.	Ενθάρρυνση εκπαιδευτικών για έκφραση προσωπικής άποψης.
Ανοικτότητα	Επιδίωξη αυτονομίας της ΣΜ με δικό της προϋπολογισμό και αξιοποίησή του στο μέγιστο.	Προτροπή των διδασκόντων για σχεδιασμό διδασκαλίας τους, βάσει αναγκών των μαθητών, με αφοσίωση, πνεύμα συνεργασίας και με στόχο τη βελτίωση απόδοσης, μέσω ελέγχου.
Προσαρμοστικότητα	Καλή χρήση του χρόνου.	Συνεργασία με όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη της ΣΜ. Αποτελεσματική επικοινωνία.
Προσιτότητα		Ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης.
Ευαισθησία, κατανόηση συναισθημάτων, αναγκών, φιλοδοξιών διδασκόντων. Πειθαρχία, τάξη		Δημιουργία θετικού κλίματος με χιούμορ και καλή διάθεση. Ενθάρρυνση διδασκόντων για παρακολούθηση σεμιναρίων με στόχο την ανάπτυξη των γνώσεών τους. Ενθάρρυνση, στήριξη, ενδυνα- μωση διδασκόντων στο έργο τους. Υψηλές προσδοκίες για διδάσκοντες και μαθητές. Αναγνώριση, επιβράβευση διδασκόντων.

Συνοπτική απόδοση της φιλοσοφικής θεωρίας περί «Οργανικής αισθησιακής λειτουργίας του ατόμου» του Ιωάννη Γ. Τσάτσαρη (2006, 2009α)

«Ο άνθρωπος ως συμπαντική οντότητα αποτελείται από τρεις υποστάσεις: σώμα, ψυχή και πνεύμα. Η ψυχή, η οποία είναι κεντρικός πυρήνας της ατομικότητας του ανθρώπου, συνίσταται από αιθερική ύλη, αόρατη στην ανθρώπινη αντίληψη. Διακινείται δε σε διάφορους συμπαντικούς χώρους σύμφωνα με τους κανόνες της εξέλιξης που ανήκουν στη νομοδιάταξη της δημιουργίας. Η ψυχή, ερχόμενη σε έναν χώρο, όπως η γη, που της τον προσδιορίζει ο συμπαντικός νόμος, λαμβάνει τα στοιχεία της ύλης του χώρου αυτού και τα τακτοποιεί σύμφωνα με τους εκεί κανόνες μορφοπαρουσίας (του σώματος). Αυτό αποκαλείται από τον συγγραφέα *βιολόγηση της ψυχής* ή άλλως *στοιχείωση του ανθρώπου*. Η ύλη του χώρου της γης συνίσταται και αυτή από πυκνή-ορατή ύλη και αιθερική-αόρατη ύλη. Έτσι, η στοιχείωση του ανθρώπου είναι *διπολική*, αποτελούμενη από το ορατό και το αόρατο-αιθερικό μέρος. Το αόρατο δημιουργεί το ορατό, το δε ορατό επικαλείται το αόρατο, για να κρατηθεί στη στοιχείωσή του. Το βιοσύστημα του ανθρώπου της γης ως παράγωγο της φύσης διέπεται από τους νόμους αυτής» (Τσάτσαρης, 2006: 20).

«Οι αισθήσεις είναι παράγωγο της ψυχής μέσα στη σωματική διάσταση του ανθρώπου, για την επικοινωνιακή διασύνδεσή της με το χώρο βιολόγησής της. Δεν είναι αυτόβουλες οργανικότητες, αλλά κινούμενες βάσει του επηρεασμού που δέχονται» (Τσάτσαρης, 2006:

20). Τα θέματα των αισθήσεων είναι άυλα και μετακινούμενα και ο πυρήνας τους βρίσκεται σε ημιλανθάνουσα κατάσταση (Τσάτσαρης, 2006: 94, 95).

Το βιοσύστημα του ανθρώπου πρέπει να έχει την ίδια σύσταση με τη φύση, διότι, ως δημιουργημά της που είναι, θα πρέπει να λειτουργούν μέσα του οι συχνότητες που προσδιορίζει η φύση, ώστε να διατηρεί άμεση σχέση και εξάρτηση μαζί της. Διαφορετικά το σώμα δεν θα ήταν αποδεκτό από τη γήινη φύση και το άτομο δεν θα μπορούσε να παραμείνει εδώ, στη γη (Τσάτσαρης, 2006: 21). «Ο άνθρωπος ως αναπόσπαστο στοιχείο της φύσης, η οποία διέπεται από τις δυνάμεις της νομίας (θετικό) και της αντινομίας (αρνητικό), ορίζεται ομοίως από τους κανόνες της νομικής και της αντινομικής αρχής, οι οποίες αντανakλώνται στο οργανικό του σύστημα ως *συνειδητό* και *ασυνειδητό* αντίστοιχα. Έτσι, όταν δεν έχει θέσει τον εαυτό του υπό έλεγχο, αναπτύσσοντας την αντίληψή του σχετικά με τη βιολογική του λειτουργία και κατανοώντας ποια είναι τα συν και τα πλην στην πορεία του, όντας συγκεντρωμένος σε ωφέλιμες δραστηριότητες για τον ίδιο, καθώς υποπίπτει σε “οργανολειτουργικές κενότητες χρόνου”, που διέρχεται οπωσδήποτε ο οργανισμός του, δίδει στο ασυνειδητό την ευκαιρία (το “κενό” του εσωτερικού χρόνου) να κυριαρχήσει στην οργανική του τάξη ασκώντας επιρροή στις αισθήσεις του. Δηλαδή, κατά τις κενότητες αυτές, που είναι “ενδιάμεσες παραγοντικές παύσεις των λειτουργικών ταχυτήτων μέσα στη βιολογική τάξη του ανθρώπου”, οι αισθήσεις “κατευθυνόμενες από το ασυνειδητό” μετατρέπονται από βοηθητικό λειτούργημα σε πρωτεύοντα, κυρίαρχο τομέα, με αποτέλεσμα να απομακρύνουν τον άνθρωπο από την πραγματικότητα δημιουργώντας του “φαντασιακές αναπαραστάσεις”. Αυτές με τη σειρά τους οδηγούν σε πτωτική πορεία τις ταχύτητες κρίσης, σκέψης και συναίσθησης του ατόμου πάνω στα θέματα που το αφορούν, κατά συνέπεια αντί να επιδιώκει την ανάπτυξη της παιδείας μέσα του, καλλιεργεί την “αντιπαιδεία» (Τσάτσαρης, 2009α: 436). Παιδεία είναι «όταν μαθαίνεις να είσαι σωστός πρώτα με τον εαυτό σου και στην συνέχεια με τους άλλους, όταν φροντίζεις να απαλλαγείς από τις διασπαστικές εκείνες καταστάσεις μέσα σου που λειτουργούν κρυψιμανιακά και σου διαμορφώνουν επιθυμίες και συμπεριφορές επιζήμιες. Η παιδεία είναι εκείνη που σε καλεί να μελετήσεις όλα εκείνα που σε διασύρουν μέσα σου, που σε καλεί να προσδιορίσεις στον εαυτό σου μια πορεία συνειδητή γεμάτη σεβασμό προς όλους. Έτσι, αναπτύσσεις την κοινωνική σου λειτουργικότητα ανάμεσα στους ανθρώπους, ενώ ταυτοχρόνως γίνεσαι ακέραιος στις σχέσεις των υποχρεώσεών σου» (Τσάτσαρης, 2009α: 431).

Ο άνθρωπος καλλιεργώντας την «αντιπαιδεία» (δηλαδή την επιβλαβή συμπεριφορά προς τον εαυτό του και τους «άλλους») δεν δύναται να κοινωνικοποιηθεί με τον εαυτό του (δηλαδή να αποδεχτεί τον εαυτό του, να τον αγαπήσει με ταπεινότητα και σωφροσύνη και να έχει εσωτερική επικοινωνία με αυτόν) προκειμένου να διαμορφώσει μια ακέραιη ατομικότητα, η οποία θα συντελούσε στην κοινωνικοποίησή του με τους «άλλους» και στην ολοκληρωτική του εξέλιξη, με ωφέλιμα αποτελέσματα και στα άτομα που τον περιβάλλουν· η έλλειψη αυτοελέγχου είναι το ασυνειδητό και ο ατομικός έλεγχος είναι το συνειδητό (Τσάτσαρης, 2006: 83). «Κοινωνικός είναι εκείνος που αποδέχεται τον άλλον, δηλαδή αποδέχεται να συνυπάρχει με αυτόν μέσα σε μια προσπάθεια “συναισθησιακής αγωγής”, που είναι ένα σύστημα αναγκαίο για την λειτουργία και τη συνεργασία των ομάδων» (Τσάτσαρης, 2009β: 12). Η έννοια της «συναισθησιακής αγωγής» παραπέμπει στην εκπαίδευση του ατόμου να ασκεί έλεγχο επί των αισθήσεών του, μέσω της ενασχόλησης με τον ίδιο του τον εαυτό. Η θέση του σχολικού διευθυντή τον υποχρεώνει να έχει καλή σχέση με τον εαυτό του και να είναι κοινωνικός, ώστε να ασκεί διοίκηση με ωφέλιμα αποτελέσματα.

Ερευνητικό μέρος

Πληθυσμός έρευνας, μέθοδος δειγματοληψίας, μέθοδοι, εργαλεία έρευνας, εγκυρότητα, αξιοπιστία

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 63 σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ημερήσια δημόσια γυμνάσια - γενικά λύκεια) της περιφέρειας Αττικής και το δείγμα αποτελούνταν από

2 ομάδες λειτουργών (εκπαιδευτικοί, διευθυντές). Η τεχνική δειγματοληψίας που εφαρμόστηκε είναι η «μη αναλογική στρωματοποίηση» (Κυριαζή, 2011) και εφαρμόστηκαν ποσοτικές προσεγγίσεις (Dépelteau, 2010).

Η πραγματοποίησή της υλοποιήθηκε με την πλέον διαδεδομένη ερευνητική μέθοδο, το ερωτηματολόγιο (Singly, 2005). Αυτό απαρτίζεται από 4 μέρη και περιέχει ερωτήσεις κλειστού τύπου. Το 1^ο μέρος του ερωτηματολογίου αποσκοπεί στη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας του σχολικού διευθυντή (TEIQue-Short Form) (Petrides, 2009) και απευθύνεται στον ίδιο. Το 2^ο μέρος στοχεύει στην κατανόηση του στυλ ηγετικής συμπεριφοράς του ή των ηγετικών προτύπων που ο σχολικός διευθυντής υιοθετεί, σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών και του ιδίου. Το 3^ο μέρος του ερωτηματολογίου απευθυνόμενο στους εκπαιδευτικούς, έχει ως αντικείμενο την αποτελεσματικότητα της διοίκησης. Το δε 4^ο είναι αφιερωμένο σε δημογραφικές μεταβλητές, όπως φύλο, ηλικία, ειδικότητα, χρόνια υπηρεσίας, σπουδές και μετεκπαίδευση στη «διοίκηση της εκπαίδευσης».

Για την εγκυρότητα των εργαλείων επιχειρήθηκε δοκιμαστική πιλοτική έρευνα πριν από την πραγματοποίηση της κύριας έρευνας. Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου της ερευνητικής μελέτης και της εσωτερικής συνέπειας των απαντήσεων υπολογίστηκε, για καθέναν από τους επιμέρους παράγοντες του ερωτηματολογίου, ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's α και για τον έλεγχο κανονικότητας των μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Kolmogorov-Smirnov (Field, 2013).

Συγκεκριμένα, όσον αφορά στη συναισθηματική νοημοσύνη και τους επιμέρους παράγοντες αυτής, οι δείκτες αξιοπιστίας αποδείχθηκαν από ικανοποιητικοί ($\alpha = 0,546$), δεδομένου ότι στις κοινωνικές έρευνες υπάρχει μια ελαστικότητα στις τιμές του συγκεκριμένου δείκτη, έως πολύ υψηλοί ($\alpha = 0,855$). Ακολουθώντας, για το πρότυπο ηγεσίας των διευθυντών, κατά την άποψη των ιδίων, με εξαίρεση το αυταρχικό πρότυπο ($\alpha = 0,079$), οι δείκτες αξιοπιστίας ομοίως είναι από ικανοποιητικούς ($\alpha = 0,564$) έως πολύ υψηλοί ($\alpha = 0,901$). Αντίστοιχα, για το πρότυπο ηγεσίας των διευθυντών, κατά την άποψη των εκπαιδευτικών, με εξαίρεση το αυταρχικό πρότυπο ($\alpha = 0,253$), οι δείκτες αξιοπιστίας είναι από ικανοποιητικούς ($\alpha = 0,636$) έως πολύ υψηλοί ($\alpha = 0,935$). Τέλος για την αποτελεσματικότητα της διοίκησης, έτσι όπως προσδιορίζεται από τους εκπαιδευτικούς, ο δείκτης Cronbach's α είναι πολύ υψηλός ($\alpha = 0,970$), γεγονός που υποδηλώνει σημαντική εσωτερική συνέπεια των απαντήσεων. Σχετικά με τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov-Smirnov, προβλήματα μη τήρησης της προϋπόθεσης της κανονικής κατανομής ($p < 0,05$) εμφανίζονται στη διοίκηση ολικής ποιότητας και στη χαρισματική ηγεσία, για τον διευθυντή, με αποτέλεσμα σε αυτές τις περιπτώσεις να χρησιμοποιηθούν μη παραμετρικές τεχνικές (δείκτης Spearman's ρ).

Αποτελέσματα - Ανάλυση - Συζήτηση

Συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή

Η συνολική ΣΝ των διευθυντών φαίνεται να κυμαίνεται σε αρκετά υψηλά επίπεδα (Μ.Τ. = 5,2701, Τ.Α. = 0,67211). Όσον αφορά στους επιμέρους παράγοντες, σε υψηλότερο επίπεδο φαίνεται να βρίσκεται η *ευημερία* (Μ.Τ. = 5,4340, Τ.Α. = 0,83881), ενώ σε σχετικά χαμηλότερο επίπεδο κινούνται η *κοινωνικότητα* (Μ.Τ. = 5,0647, Τ.Α. = 0,86322) και ο *αυτοέλεγχος* (Μ.Τ. = 5,0173, Τ.Α. = 0,92281).

Πίνακας 2: Συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή

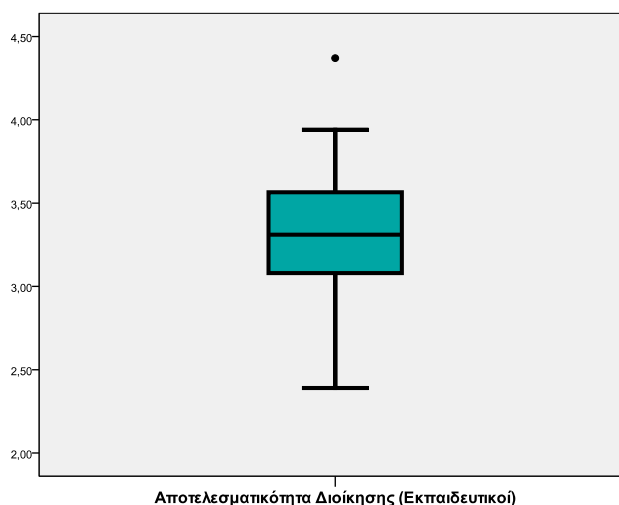
Συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Ευημερία (διευθυντής)	50	3,00	6,83	5,4340	,83881
Αυτοέλεγχος (διευθυντής)	50	3,00	7,00	5,0173	,92281
Συναισθηματικότητα (διευθυντής)	50	3,38	6,75	5,2296	,86341
Κοινωνικότητα (διευθυντής)	50	3,33	6,83	5,0647	,86322
Συνολική συναισθηματική νοημοσύνη (διευθυντής)	50	3,60	6,57	5,2701	,67211

Αποτελεσματικότητα της διοίκησης του διευθυντή

Η αποτελεσματικότητα της διοίκησης που ασκεί ο διευθυντής, όπως εκτιμάται από τις απαντήσεις που δίνουν οι εκπαιδευτικοί των σχολικών μονάδων, φαίνεται να κινείται σε υψηλά επίπεδα (Μ.Ο. $3,3137 \pm 0,38808$).

Πίνακας 3: Αποτελεσματικότητα της διοίκησης (απόψεις εκπαιδευτικών)

Αποτελεσματικότητα διοίκησης (εκπαιδευτικοί)	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Αποτελεσματικότητα διοίκησης (εκπαιδευτικοί)	51	2,39	4,37	3,3137	,38808



Σχήμα 1: Αποτελεσματικότητα διοίκησης (απόψεις εκπαιδευτικών)

Συσχέτιση αποτελεσματικότητας διοίκησης με συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή

Από τον πίνακα 4 προκύπτει ότι η αποτελεσματικότητα της διοίκησης που ασκεί ο διευθυντής, όπως αυτή συνάγεται από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, συσχετίζεται στατιστικά σημαντικά ($p < 0,05$) και μάλιστα θετικά με τη συνολική ΣΝ του, καθώς και με ορισμένους από τους επιμέρους παράγοντές της. Συγκεκριμένα, με τη συνολική ΣΝ ($r = 0,370$, $p = 0,008$), τον αυτοέλεγχο ($r = 0,287$, $p = 0,044$) και τη συναισθηματικότητα ($r = 0,387$, $p = 0,005$). Η κοινωνικότητα κινείται στο όριο της στατιστικής σημαντικότητας ($r = 0,279$, $p = 0,050$). Αντίθετα, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση της αποτελεσματικότητας της διοίκησης με την ευημερία ($r = 0,173$, $p = 0,229 > 0,05$).

Πίνακας 4: Συσχέτιση αποτελεσματικότητας διοίκησης με ΣΝ του διευθυντή

Αποτελεσματικότητα διοίκησης (του διευθυντή)			
Συναισθηματική νοημοσύνη (διευθυντής)	N	Pearson's r	p-value
Ευημερία (διευθυντής)	50	,173	,229
Αυτοέλεγχος (διευθυντής)	50	,287	,044
Συναισθηματικότητα (διευθυντής)	50	,387	,005
Κοινωνικότητα (διευθυντής)	50	,279	,050
Συνολική συναισθηματική νοημοσύνη (διευθυντής)	50	,370	,008

Συσχέτιση αποτελεσματικότητας της διοίκησης με πρότυπο ηγεσίας (απόψεις εκπαιδευτικών)

Η Αποτελεσματικότητα της διοίκησης που ασκείται από τον διευθυντή συνδέεται στατιστικά σημαντικά ($p < 0,05$) και μάλιστα θετικά και ισχυρά με τα περισσότερα από τα πρότυπα ηγεσίας που έχουν προκύψει από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, η αποτελεσματικότητα της διοίκησης σχετίζεται με τη διοίκηση - ηγεσία ολικής ποιότητας ($r = 0,718$), τη μετασχηματιστική ηγεσία ($r = 0,717$), την κατανεμημένη ηγεσία ($r = 0,617$), τη χαρισματική ηγεσία ($r = 0,595$) και με το δημοκρατικό πρότυπο ($r = 0,456$). Αντίθετα, δεν συσχετίζεται στατιστικά σημαντικά ($p > 0,05$) με το γραφειοκρατικό και το αυταρχικό πρότυπο.

Πίνακας 5: Συσχέτιση αποτελεσματικότητας διοίκησης με πρότυπο ηγεσίας (εκπαιδευτικοί)

Αποτελεσματικότητα διοίκησης (εκπαιδευτικοί)			
Πρότυπο ηγεσίας (εκπαιδευτικοί)	N	Pearson's r	p-value
Γραφειοκρατικό πρότυπο (εκπαιδευτικοί)	50	,255	,074
Αυταρχικό πρότυπο (εκπαιδευτικοί)	50	-,080	,580
Κατανεμημένη ηγεσία (εκπαιδευτικοί)	50	,617	<,0001
Δημοκρατικό πρότυπο (εκπαιδευτικοί)	50	,456	,001
Μετασχηματιστική ηγεσία (εκπαιδευτικοί)	50	,717	<,0001
Χαρισματική ηγεσία (εκπαιδευτικοί)	50	,595	<,0001
Διοίκηση ολικής ποιότητας (εκπαιδευτικοί)	50	,718	<,0001

Συσχέτιση αποτελεσματικότητας της διοίκησης με πρότυπο ηγεσίας (απόψεις διευθυντών)

Σε αντίθεση με τα παραπάνω συμπεράσματα, η αποτελεσματικότητα της διοίκησης που ασκείται από τον διευθυντή δεν φαίνεται να συσχετίζεται στατιστικά σημαντικά ($p > 0,05$) με κανένα από τα πρότυπα ηγεσίας που έχουν προκύψει από τις απαντήσεις των ίδιων των διευθυντών.

Πίνακας 6: Συσχέτιση αποτελεσματικότητας διοίκησης με πρότυπο ηγεσίας (διευθυντής)

Αποτελεσματικότητα διοίκησης (εκπαιδευτικοί)			
Πρότυπο ηγεσίας (διευθυντής)	N	Pearson's r	p-value
Γραφειοκρατικό πρότυπο (διευθυντής)	49	,124	,395
Αυταρχικό πρότυπο (διευθυντής)	49	-,132	,365
Κατανεμημένη ηγεσία (διευθυντής)	49	,157	,281
Δημοκρατικό πρότυπο (διευθυντής)	49	,172	,237
Μετασχηματιστική ηγεσία (διευθυντής)	49	,190	,191
Χαρισματική ηγεσία (διευθυντής)	48	,119*	,419*
Διοίκηση ολικής ποιότητας (διευθυντής)	49	,252*	,080*

*Υπολογίστηκαν με μη παραμετρικές τεχνικές (δείκτης Spearman's ρ)

Τα ευρήματα της έρευνας εγείρουν ενδιαφέρουσα συζήτηση. Σχετικά με την επίδραση της ΣΝ του σχολικού διευθυντή στην αποτελεσματικότητα της διοίκησης, οι έρευνες του Bullock (2009), της Reynolds (2011), των Benson, Fearon and McLaughlin (2014) και της Fulcher - Gutierrez, A.F. (2017) έχουν καταλήξει στη θετική σύνδεση των δύο μεταβλητών. Τα ευρήματα της παρούσας ερευνητικής μελέτης επαληθεύουν τη στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης των σχολικών διευθυντών και της αποτελεσματικότητας της διοίκησης ($r=370$). Παρά ταύτα, υπάρχουν ερευνητικές μελέτες οι οποίες υποστηρίζουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη δεν έχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την αποτελεσματικότητα της διοίκησης (Barbuto & Burbach, 2006· Brown, 2005· Brown, Bryant, & Reilly, 2006· Weinberger, 2003, in Mills, L., B.: 2009). Επιπλέον, έχουν αναπτυχθεί κριτικές που αμφισβητούν τόσο την αυθυπαρξία της ΣΝ (Davies, Stankov, & Roberts, 1998) και την έλλειψη ενός σαφούς ενιαίου ορισμού (Βακόλα & Νικολάου, 2020: 86), όσο και την αποτελεσματικότητα των εν λόγω εννοιολογικών, ερευνητικών αδυναμιών και προβλημάτων μέτρησης (Βακόλα & Νικολάου, 2012: 78-79, Βακόλα & Νικολάου, 2020: 86-87), καθώς και απόψεις ότι δεν συνιστά μια ανεξάρτητη μορφή νοημοσύνης ή ένα συνδυασμό από χαρακτηριστικά της προσωπικότητας (Woodruffe, 2001, στο Νάνου, Ζήση, 2009:21-22). Μάλιστα, ο Antonakis (2003) έχει επισημάνει ότι η φιλολογία περί χρησιμότητας της ΣΝ στην αποτελεσματική ηγεσία δεν λαμβάνει υπόψη τα όρια (ιεραρχικό επίπεδο, κουλτούρα, οργανωσιακά και περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά κ.λπ.) μέσα στα οποία αυτή μπορεί να έχει αποτέλεσμα. Γι' αυτό, πολλές φορές η φιλολογία αυτή δεν αποδεικνύεται εμπειρικά (στο Βακόλα & Νικολάου, 2012: 80, Βακόλα & Νικολάου, 2020:87). Από την άλλη πλευρά, τα εμπειρικά στοιχεία, που έχουν δημοσιευθεί σε επιστημονικά περιοδικά και αποδεικνύουν ότι η ΣΝ είναι απαραίτητη σε έναν ηγέτη, δεν είναι επαρκή (Βακόλα & Νικολάου, 2012:80, Βακόλα & Νικολάου, 2020:87).

Στα ευρήματα της παρούσας έρευνας παρατηρήθηκαν τα εξής ενδιαφέροντα σημεία, που ίσως βρίσκουν κάποιο έρεισμα στην προαναφερθείσα αντιλογία. Ενώ αποδείχθηκε ότι η συνολική ΣΝ συνδέεται θετικά με την αποτελεσματικότητα της διοίκησης, δεν ισχύει ακριβώς το ίδιο και για όλους τους επιμέρους παράγοντές της. Συγκεκριμένα, η *συναισθηματικότητα* ($r=0,387$) παρουσιάζει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με τη διοικητική αποτελεσματικότητα, ωστόσο ο *αυτοέλεγχος* ($r=0,287$) και η *κοινωνικότητα* ($r=0,297$) σημειώνουν μεν θετική συσχέτιση, αλλά όχι τόσο υψηλή όσο η *συναισθηματικότητα*. Τέλος, η *ευημερία* δεν εμφανίζει καμία σύνδεση με την αποτελεσματικότητα της διοίκησης, εύρημα που δεν επιδέχεται εξήγηση.

Το γεγονός ότι, βάσει των πορισμάτων της έρευνας, τόσο ο *αυτοέλεγχος* (Μ.Ο. 5,0173 $\pm$ 0,92281) όσο και η *κοινωνικότητα* (Μ.Ο. 5,0647) των σχολικών διευθυντών παρουσίασαν "ελλιπότητες" (δεν εμφανίστηκαν ισχυρά) συγκριτικά με τους υπόλοιπους επιμέρους παράγοντες της ΣΝ, μη εμφανίζοντας ισχυρή σύνδεση με την αποτελεσματικότητα, παραπέμπει στη φιλοσοφική «κοσμοθεωρία» του Ιωάννη Γ. Τσάτσαρη (2006). Η θεώρηση αυτή υποστηρίζει ότι όταν το άτομο δεν έχει τον έλεγχο του εαυτού του γίνεται έρμαιο του ασυνειδήτου του. Τότε, λόγω της ανταγωνιστικής επενέργειας των αισθήσεών του, που έχει επιστρατεύσει το ασυνείδητο στο δικό του βουλητικό πρόγραμμα, το ίδιο το άτομο δεν δύναται πλέον να κοινωνικοποιηθεί με τον ίδιο του τον εαυτό, ως εκ τούτου δεν δύναται να κοινωνικοποιηθεί και με τους "άλλους", στους οποίους θα εκπόρευε την κοινωνικότητά του. Τότε, αν και οι άλλοι ήταν «κοινωνικοποιημένοι», και τον αποδέχονταν, θα κοινωνικοποιούνταν μαζί του (Τσάτσαρης, 2006). Η κοινωνικότητα του ατόμου αποτελεί το επιστέγασμα της κοινωνικοποίησης με τον ίδιο του τον εαυτό και με τους "άλλους" (Τσάτσαρης, 2006), επίτευγμα με ωφέλιμα αποτελέσματα "εαυτόν και αλλήλους". Η κοινωνικοποίηση λοιπόν του διευθυντή βρίσκεται σε μια διαλεκτική σχέση με το σημαινόμενο του σημαίνοντος «παιδεία» και τη συγχρονική ανάπτυξη της αντίληψης και της «αισθησιακής νοημοσύνης». Άρα θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι βασική προϋπόθεση της αποτελεσματικότητας διοίκησης του σχολικού διευθυντή είναι ο αυτοέλεγχος και η συνακόλουθη καλλιέργεια της

«κοινωνικοποίησής» του και της σύστοιχης «παιδείας και παιδείας» («η παιδεία παραπέμπει στην εσωτερική παιδεία»).

Έτσι, αναδύεται η έννοια της «αισθησιακής νοημοσύνης» -όπως την ονομάζει για πρώτη φορά η ερευνήτρια- η οποία απορρέει από τον έλεγχο του ατόμου επί των υποκειμενικών του αισθήσεων (ώραση, όσφρηση, ακοή, αφή, γεύση), που το επηρεάζουν στην εκδήλωση της συμπεριφοράς του, όταν δεν έχει προηγουμένως ασχοληθεί επιμελώς με την ισορρόπησή τους, ακολουθώντας μία ωφέλιμη για τον ίδιο πορεία με γνώμονα “το μέτρο” και τη σωφροσύνη στις σκέψεις, στις πράξεις και συνολικά στη στάση της ζωής του. Παράλληλα συνιστάται η μελέτη (ανάπτυξη) της “κοινωνικής νοημοσύνης” του (δηλαδή της ανάπτυξης της αντίληψης του ατόμου σχετικά με την ωφελιμότητα της κοινωνικοποίησης με τον εαυτό του και κατόπιν της κοινωνικοποίησής του με τους «άλλους») και εν συνεχεία η μελέτη (ανάπτυξη) της “κοινωνικής αγωγής” του (δηλαδή της αυτο-εκπαίδευσης του ατόμου με στόχο την ανάπτυξη της κοινωνικοποίησής του) που περιλαμβάνει την κοσμοπολιτική σχέση του (δηλαδή την ανοικτότητα του ατόμου προς όλους τους «άλλους»).

Οι τύποι της πολλαπλής νοημοσύνης σύμφωνα με τον Gardner (1983, 1993) είναι: η γλωσσική, η λογικομαθηματική, η μουσική, η οπτική νοημοσύνη ή νοημοσύνη του χώρου, η κιναισθητική, οι νοημοσύνες του προσώπου, οι οποίες αφορούν στη διαπροσωπική και στην ενδοπροσωπική (που προσιδιάζει στη συναισθηματική νοημοσύνη) και τέλος η οικολογική ή φυσιολογική (Φλουρής, 2020: 115). Η «αισθησιακή νοημοσύνη» φαίνεται να πληρεί τα κριτήρια που ορίζει ο Gardner για την διαμόρφωση ενός τύπου νοημοσύνης (τα κριτήρια εμπεριέχονται στο Φλουρής, 2020:115). Συγκεκριμένα, η «αισθησιακή νοημοσύνη» στηρίζεται στα επιστημονικά πεδία της βιολογικής ψυχολογίας και της γνωσιολογίας, είναι εμπλουτισμένη με στοιχεία από ψυχολογικές μελέτες του συγγραφέα, γνωσιολόγου Ιωάννη Γ. Τσάτσαρη, στη θεωρία του οποίου βασίζονται τα συστατικά του «πυρήνα» του (ασυνείδητο, συνειδητό, αυτοέλεγχος, κοινωνικοποίηση, κοινωνικότητα, παιδεία, παιδεία) και οι ιδιότητές του, όπως η έλλειψη αυτονομίας, ιδιότητα που αποδεικνύεται από το γεγονός ότι οι αισθήσεις δεν είναι «αυτόβουλες οργανικότητες» (Τσάτσαρης, 2006:20), αλλά είναι «απρόβλεπτα κινούμενες» (Τσάτσαρης, 2006:94). Επιπρόσθετα, ο τύπος της «αισθησιακής νοημοσύνης» βασίζεται σε μία πρωτοποριακή «φιλοσοφία-κοσμοθεωρία» και έχει μία μεγάλη ιστορία γεγονότων και εμπειρικών καταστάσεων από τα οποία δυνητικά αντλεί τα αποδεικτικά διαμόρφωσής του.

Στη συγκεκριμένη έρευνα επαληθεύεται η επίδραση του ελλιπούς αυτοελέγχου και της ελλιπούς κοινωνικότητας, ως παράγοντες της ΣΝ, σε σχέση με τα σκορ των άλλων επιμέρους παραγόντων, ίσως και γι’ αυτόν τον λόγο τελικά, όπως σημειώθηκε ανωτέρω, τα ηγετικά πρότυπα τα οποία εμφανίζεται ότι υιοθετούνται από τους ίδιους τους σχολικούς διευθυντές, κατά την άποψη των ιδίων, ελλείπει ισχυρού *αυτοελέγχου* και *κοινωνικότητας* εαυτών, δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την αποτελεσματικότητα της διοίκησης. Τελικά, αυτό ίσως αποτελεί και ένδειξη ελλιπούς «αισθησιακής νοημοσύνης» των διευθυντών. Επιπλέον, παρατηρείται δυναμική αλληλεπιδραστική σχέση μεταξύ των επιμέρους παραγόντων της συνολικής ΣΝ: 1. ευημερία / ευεξία (well-being), 2. αυτοέλεγχος (self-control), 3. συναισθηματικότητα (emotionality) και 4. κοινωνικότητα (sociability).

Συμπεράσματα, προτάσεις

Ανακεφαλαιώνοντας, η συγκεκριμένη ερευνητική μελέτη επαληθεύει τη βασική αρχική υπόθεση «Η συναισθηματική νοημοσύνη του σχολικού διευθυντή μιας σχολικής μονάδας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης επιδρά ευνοϊκά στην αποτελεσματικότητα της διοίκησης». Η παρατήρηση ότι τόσο ο *αυτοέλεγχος* όσο και η *κοινωνικότητα* των σχολικών διευθυντών παρουσίασαν «ελλιπότητες» (δεν εμφανίστηκαν ισχυρά) συγκριτικά με τους υπόλοιπους επιμέρους παράγοντες της ΣΝ, μη εμφανίζοντας ισχυρή σύνδεση με την αποτελεσματικότητα, παραπέμπει στη φιλοσοφική «κοσμοθεωρία» του Ιωάννη Γ. Τσάτσαρη (2006, 2009α). Η θεώρηση αυτή αποδίδει μεγάλη σημασία στον αυτοέλεγχο, την αυτοκυριαρχία και την «κοινωνικοποίηση» του ατόμου, τα οποία, όταν εκλείπουν, δίδεται η ευκαιρία στο

ασυνείδητο του ατόμου να δεσμεύσει τις αισθήσεις του, οι οποίες, με τη σειρά τους, τού δημιουργούν «φαντασιακές αναπαραστάσεις». Αυτές οι αναπαραστάσεις, χωρίς να το αντιληφθεί, μπορούν να το οδηγήσουν σε επιβλαβείς συμπεριφορές. Γίνεται κατανοητό ότι ο διευθυντής, ως άτομο, υπό αυτές τις συνθήκες δεν δύναται να συμπεριφέρεται κοινωνικά στους συνεργάτες του και δεν δύναται να διοικεί αποτελεσματικά τη σχολική μονάδα που υπηρετεί. Φαίνεται λοιπόν ότι διαμορφώνεται ένας νέος τύπος νοημοσύνης, η «αισθησιακή νοημοσύνη», η οποία απορρέει από τον έλεγχο του ατόμου επί των υποκειμενικών του αισθήσεων, που επηρεάζουν τη συμπεριφορά του, όταν δεν έχει προηγουμένως ασχοληθεί επιμελώς με την ισορρόπησή τους, ακολουθώντας μία ωφέλιμη για τον ίδιο πορεία με γνώμονα “το μέτρο” σε όλες τις εκδηλώσεις της ζωής του.

Η σημαντική συνεισφορά και συγχρόνως καινοτομία της συγκεκριμένης έρευνας στον χώρο της εκπαίδευσης έγκειται στον εντοπισμό του νέου αυτού τύπου νοημοσύνης, της «αισθησιακής νοημοσύνης», του σχολικού διευθυντή ως ατόμου. Σύμφωνα με την παρούσα έρευνα, η γνώση του νέου αυτού τύπου νοημοσύνης φαίνεται να αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την ήρεμη, ισορροπημένη και αποτελεσματική άσκηση διοίκησης και ηγεσίας από την πλευρά του σχολικού διευθυντή.

Τα εν λόγω αποτελέσματα της έρευνας θα μπορούσαν να ληφθούν σοβαρά υπόψη από τους διευθυντές ως άτομα, ώστε να στρέψουν την προσοχή τους στη διερεύνηση και μελέτη του εσωτερικού τους εαυτού με στόχο την επίτευξη του αυτοελέγχου και της κοινωνικοποίησής τους.

Ακολούθως, η πολιτεία από τη δική της πλευρά καλό θα ήταν να συμπεριλάβει στα κριτήρια επιλογής του σχολικού διευθυντή, τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης ως ικανότητα ή ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητάς του και, σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, τη διερεύνηση της αισθησιακής του νοημοσύνης. Επιπλέον, η πολιτεία οφείλει να αναβαθμίσει τη θέση και τον ρόλο του σχολικού διευθυντή και να προβεί στη δημιουργία μιας «ανώτατης εθνικής σχολής διευθυντών», με φοίτηση ενός έτους και συνεχή επιμόρφωση. Η διαρκής επιμόρφωση είναι σημαντική, γιατί έχει σκοπό να καλύψει τις ανάγκες βελτίωσης των προσωπικών ικανοτήτων (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Οι αρμόδιοι φορείς επείγει να αντιληφθούν ότι η εκπαίδευση και η παιδεία των νέων σε μια χώρα είναι η σημαντικότερη επένδυση για την ευημερία της και να συγκλίνουν σε έναν κοινό σχεδιασμό επιλογής και εκπαίδευσης των διευθυντικών στελεχών εκπαίδευσης.

Τα ευρήματα που αναδύθηκαν από τη συγκεκριμένη ερευνητική μελέτη θεωρούμε ότι θα μπορούσαν να καταστούν χρήσιμα τόσο σε επιστημονικό όσο και σε θεσμικό επίπεδο.

Σε επιστημονικό επίπεδο, στην Ελλάδα δεν έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές έρευνες απευθυνόμενες σε δύο (2) ομάδες υποκειμένων (εκπαιδευτικοί, διευθυντές) με κεντρικό θέμα, τη διερεύνηση της επίδρασης της συναισθηματικής νοημοσύνης ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας του σχολικού διευθυντή, στην αποτελεσματικότητα της διοίκησης που ασκεί στη σχολική μονάδα.

Σε θεσμικό επίπεδο, επειδή το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα βάσει ελληνικών και διεθνών ερευνών (OECD, 2011· PISA, 2012, 2018) μειονεκτεί σε σχέση με τα αντίστοιχα των ανεπτυγμένων κρατών - μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, τα πορίσματα της συγκεκριμένης ερευνητικής μελέτης, καθώς και οι προβληθείσες προτάσεις θα συνέβαλαν στη βελτίωσή του, αν λαμβάνονταν υπόψη από τους αρμόδιους φορείς.

Μία πιθανή μελλοντική έρευνα με ποιοτικές και ίσως ψυχομετρικές μεθόδους, θα έριχνε περισσότερο φως στη σχέση συναισθηματικής νοημοσύνης και αποτελεσματικότητας του διευθυντή, καθώς και στη διαμόρφωση της αισθησιακής νοημοσύνης, ως νέου τύπου νοημοσύνης, στον οποίο καταλήξαμε μέσω της παρούσας έρευνας.

Αναφορές

Antonakis, J. (2003). Why “emotional intelligence” does not predict leadership effectiveness: a comment on Prati, Douglas, Ferris, Ammeter, and Buckley (2003). *International Journal of Organizational Analysis*, 11(4), 355-361.

Benson, R., Fearon, C., McLaughlin, H., and Garratt, S. (2014). Investigating Trait Emotional Intelligence among school leaders: demonstrating a useful self-assessment approach. *School Leadership & Management. Formerly School Organization*. 34(2): 201-202.

Bullock, K. (2009, Autumn). *The Importance of Emotional Intelligence to effective school leadership*. Research Associate. Summary Report. NCSL.

Chatziangelaki, Dimitra. (2019). *The Role of Emotional Intelligence and the Leadership models adopted by the School Headmaster on Effective Management* in E. Christou (Ed.) "Education-civilization-innovation at crossroads-The way ahead" (pp. 31-45). Proceedings of the Conference in 2nd International Congress on Management of Educational Units. ICOMEU. "Education-civilization-innovation at crossroads-The way ahead", Thessaloniki, Greece, 29th November - 1st December 2019. Thessaloniki: E. Christou.

Connell, J., & Travaglione, T. (2004). Emotional intelligence: a competitive advantage in times of change? *Strategic Change*. 13: 55-59.

Davies, M., Stankov, L., & Roberts, R. D. (1998). Emotional intelligence: In search of an elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(4), 989-1015. Available: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.75.4.989>. Retrieved October 15, 2021.

Davies, M., Stankov, L., & Roberts, R. D. (1998). Emotional Intelligence: in search of an elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology* 75(4): 989-1015.

Dépelteau, F. (2010). *La démarche d'une recherche en sciences humaines: de la question de départ à la communication des résultats*. (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck supérieur.

Edmonds, R. R. (1979). *A discussion of the literature and issues related to effective schooling*. Cambridge. Center for Urban Studies. Harvard Graduate School of Education.

Field, A. (2013). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics*. (4th ed.). New York: Sage.

Fulcher-Gutierrez, A. (2017, April 19). *The Impact of Emotional Intelligence on the Leadership of Public School Superintendents*. Dissertation. Brandman University Brandman Digital Repository, (Available: https://digitalcommons.brandman.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1105&context=edd_dissertations. Retrieved October 15, 2021.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York. Basic Books.

Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: the theory in practice*. New York: Basic Books.

Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*. 49(2), 125-142.

Mills, L. B. (2009, November). A Meta-Analysis of the Relationship Between Emotional Intelligence and Effective Leadership. *Journal of Curriculum and Instruction (JoCI)*. 3(2).

OECD (2011). *Education at a Glance : OECD*. Available: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2011-en>. Retrieved October 15, 2021.

Petrides, K. V. (2009). *Technical manual for the Trait Emotional Intelligence Questionnaires (TEIQue)*. London: London Psychometric Laboratory.

Petrides, K. V. (2011.) Ability and Trait Emotional Intelligence. *The Wiley-Blackwell Handbook of Individual Differences*. 658. Available: <http://dx.doi.org/10.1002/9781444343120.ch25>. Retrieved October 15, 2021.

Petrides, K. V., Pita, R. and Kokkinaki, F. (2007). The location of trait emotional intelligence in personality factor space. *British Psychological Society*. 98(2): 273-289.

PISA (2012). *Διεθνές πρόγραμμα αξιολόγησης μαθητών*. KEMETE, <http://www.alfavita.gr/arhron/κεμετε-σχετικά-με-το-διεθνές-πρόγραμμα-αξιολόγησης-μαθητών-pisa-2012>. Προσπελάστηκε 15 Οκτωβρίου 2021.

PISA (2018). OECD. *Διεθνές πρόγραμμα αξιολόγησης μαθητών*. Διαθέσιμο: <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm> Προσπελάστηκε 15 Οκτωβρίου 2021.

Reynolds, M. G. (2011). *An Investigation of the emotional intelligence competencies of national middle schools to watch principals*. Doctoral dissertation: Education. Eastern Kentucky University. Available: <http://encompass.eku.edu/etd/42/> . Retrieved October 15, 2021.

Singly, F. (de) (2012). *L'Enquête et ses méthodes. Le questionnaire*. Paris: Armand Colin.

The Department of Education & Training (DET) (2009). *Elements of effective schools*, Available: <http://deta.qld.gov.au/>. Retrieved October 15, 2021.

Βακόλα, Μ. και Νικολάου, Ι. (2012). *Οργανωσιακή Ψυχολογία & Συμπεριφορά*. Αθήνα: Rosili.

Βακόλα, Μ. και Νικολάου, Ι. (2020). *Οργανωσιακή Ψυχολογία & Συμπεριφορά*. Αθήνα: Rosili. 2^η έκδοση.

Κυριαζή, Ν. (2011). *Η κοινωνιολογική έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Πεδίο.

Νάνου-Ζήση, Γ. Σ. (2009). *Συναισθηματική Νοημοσύνη και Εκπαιδευτική Ηγεσία*. Αδημοσίευτο Μ. Sc. Εργασία, Βόλος: Ελλάδα: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Σαϊτή, Α., & Σαϊτής, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Θεωρία και μελέτη περιπτώσεων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση, Α.

Σαϊτής, Χ. (1997). *Σκέψεις για την ανάπτυξη ηγετικών στελεχών στην εκπαίδευση*. Δημόσιος Τομέας, 127, 33-38.

Στυλιανού, Μ. (2020) *Τεχνικές Εκπαιδευτικής Διοίκησης*. Εκδόσεις Δίσιγμα.

Τσάτσαρης Γ. Ιωάννης (2006). *Αισθησιογονίες. Η Αποκάλυψη*. Αθήνα: Έπιστος.

Τσάτσαρης Γ. Ιωάννης (2009α). *Η Γνώση Αποκάλυψη*. Αθήνα: Έπιστος.

Τσάτσαρης Γ. Ιωάννης (2009β, Νοέμβριος 26). *Άνθρωπος και οικογένεια. Η Φωνή της Κορινθίας*. 12.

Φλουρής, Γ. (2021) *Πολλαπλή Νοημοσύνη & Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρη

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η Διοίκηση του Σχολείου και η Συμμετοχή των Εκπαιδευτικών στη Διαδικασία Λήψης των Αποφάσεων*. Αθήνα: Κυριακίδη.

Αντιλήψεις και στάσεις μαθητών/τριών για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση – Εμπειρική έρευνα σε μαθητές/τριες Γυμνασίου κατά το σχολικό έτος 2020-2021

Τζικούδη – Παπαγεωργίου Χρυσάνθη

Εκπαιδ. ΠΕ86 & ΠΕ03, MSc Πληροφοριακά Συστήματα, Διευθ. 1ου Γυμν. Πεύκων Θεσ/νίκης, chrissap@sch.gr

Παρασκευοπούλου Άννα

Φοιτήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Α.Π.Θ., annaparaskevopoulou2002@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία διερευνώνται οι αντιλήψεις και οι στάσεις μαθητών/τριών Γυμνασίου για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (αποτελεσματικότητα, ενδιαφέρον και ευχαρίστηση από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, συνέπεια στην παρακολούθηση των μαθημάτων και επιμέλεια στα σχολικά καθήκοντα), η σχέση τους με παράγοντες όπως το φύλο, η τάξη στην οποία φοιτούν, το μέσο που χρησιμοποίησαν για τη συμμετοχή τους στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (σταθερό ηλεκτρονικό υπολογιστή / φορητό ηλεκτρονικό υπολογιστή / tablet / κινητό τηλέφωνο) και η επίδοσή τους (βαθμολογία του Α' τετραμήνου 2020-21), καθώς και με παράγοντες όπως οι σχέσεις των μαθητών/τριών με τους/τις καθηγητές/τριες τους, τους/τις συμμαθητές/τριες τους και τη διοίκηση του σχολείου, τον διαθέσιμο ηλεκτρονικό εξοπλισμό και τον πληροφοριακό γραμματισμό τους. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Μάιο του 2021, εν μέσω της πανδημίας του νέου κορωνοϊού SARS-CoV-2 και συμμετείχαν 252 μαθητές/τριες του Γυμνασίου Πεύκων Θεσσαλονίκης, ενός από τα μεγαλύτερα Γυμνάσια της χώρας, με περισσότερους από 500 μαθητές/τριες.

Λέξεις κλειδιά: αντιλήψεις μαθητών, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, διαδικτυακά μαθήματα, πανδημία

Εισαγωγή

Με την ανάπτυξη της τεχνολογίας και του διαδικτύου, το οποίο πλέον αποτελεί ένα ισχυρό εργαλείο ψηφιακής τεχνολογίας, οι παραδοσιακές (δασκαλοκεντρικές) μέθοδοι διδασκαλίας εγκαταλείπονται σταδιακά και τα μαθητοκεντρικά μοντέλα εκπαίδευσης, καθώς και τα διαδικτυακά περιβάλλοντα μάθησης, όπως προκύπτει από σχετικές μελέτες, αποδεικνύονται ιδιαίτερα αποτελεσματικά (Λαζακίδου, Τριανταφύλλου, 2021). Για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (εξΑΕ) έχουν δοθεί διάφοροι ορισμοί κατά καιρούς, σύμφωνα με τους οποίους η εξΑΕ διαφοροποιείται από τη δια ζώσης διδασκαλία ως προς την απόσταση του διδάσκοντα με τους διδασκόμενους και ως προς τη δόμηση του μαθησιακού υλικού (Moore, 1993; Keegan, 1995; Holmberg, 2002; Peters, 2003 στο Λαζακίδου, Τριανταφύλλου, 2021). Υπάρχουν δύο είδη εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Η ασύγχρονη στην οποία κάθε εκπαιδευόμενος μελετά το εκπαιδευτικό περιεχόμενο σύμφωνα με τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητές του και η σύγχρονη κατά την οποία όλοι οι εκπαιδευόμενοι παρακολουθούν το ίδιο εκπαιδευτικό περιεχόμενο, στον ίδιο χρόνο και ρυθμό (Keegan, 2001).

Οι ιδιαίτερες συνθήκες που δημιούργησε η πανδημία του κορωνοϊού SARS-CoV-2 από τις αρχές του 2020, οδήγησαν σε μια βίαιη, από πλευράς χρονικών περιθωρίων, μετάβαση στην ηλεκτρονική μάθηση με σημαντικά, όμως, προβλήματα από πλευράς ύπαρξης και αξιοποίησης υποδομών και διαθέσιμου υλικού. Η οργάνωση της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης έγινε με εξαιρετικά γρήγορους ρυθμούς. Ειδικά τους πρώτους μήνες (Μάρτιος - Απρίλιος 2020), εφαρμόστηκε χωρίς την απαιτούμενη επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού, την αναβάθμιση των ψηφιακών πλατφορμών και τη διερεύνηση της επάρκειας

της υλικοτεχνικής υποδομής και των ψηφιακών γνώσεων, τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών. Επιπρόσθετα, οι μαθητές αλλά και οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπισαν πλήθος άλλων τεχνικών προβλημάτων, υλικού και λογισμικού.

Κατά τους πρώτους μήνες εφαρμογής της εξΑΕ του σχολικού έτους 2019-2020, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί επέλεξαν να παρέχουν στους μαθητές/τριές τους ασύγχρονη εξΑΕ, ενώ κατά τη 2^η περίοδο εφαρμογής της εξΑΕ (το σχολικό έτος 2020-2021), όταν η παροχή σύγχρονης εξΑΕ κατέστη υποχρεωτική, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί παρείχαν τόσο ασύγχρονη, όσο και σύγχρονη εξΑΕ, ενώ ορισμένοι επέλεξαν την παροχή μόνο σύγχρονης εξΑΕ (Μαρασλή, 2021), ενώ ταυτόχρονα βελτίωσαν τις ψηφιακές τους δεξιότητες και οι περισσότεροι ανταποκρίθηκαν επαρκώς στα νέα τους καθήκοντα (Μαραγκάκη, 2021).

Έρευνες έδειξαν ότι η διαδραστικότητα και η ελκυστικότητα του διαδικτυακού μαθησιακού περιβάλλοντος, το οποίο κλήθηκαν να δημιουργήσουν οι εκπαιδευτικοί, μπορεί να συμβάλει στην καλλιέργεια κοινωνικών και γνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών, μετατρέποντάς τους σε δημιουργούς της γνώσης, στην ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων μάθησης, καθώς και σε αύξηση της ικανοποίησής τους (Mayer et al., 2017; Orfanakis et al., 2016; Rehn et al., 2017; Σκουλικαρίτη, 2013 στο Κανελλόπουλος & Κουτσούμπα, 2020). Ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά της εξΑΕ, το οποίο και τη διαφοροποιεί από τις υπόλοιπες εκπαιδευτικές μεθόδους, είναι ότι ο διδασκόμενος διδάσκεται και μαθαίνει χωρίς τη φυσική παρουσία του διδάσκοντα σε αίθουσα διδασκαλίας (Ματραλής, 1999), δηλ. μεταξύ του διδάσκοντα και του διδασκόμενου υπάρχει γεωγραφική απόσταση. Εξίσου σημαντική είναι, όμως, και η διαδραστική απόσταση, δηλαδή η ψυχολογική απόσταση μεταξύ του διδάσκοντα και του διδασκόμενου (Moore, 1993). Όσο μικρότερη είναι η διαδραστική απόσταση, τόσο μεγαλύτερη είναι η μαθησιακή εμπλοκή, η οποία μπορεί να οδηγήσει στην επίτευξη θετικών μαθησιακών αποτελεσμάτων (Bolliger & Halupa, 2018). Η διαδραστική απόσταση ανάμεσα στους διδάσκοντες και τους διδασκόμενους, φαίνεται ότι είναι αποτελεσματικότερη σε σχέση με την αλληλεπίδραση μεταξύ των ίδιων των εκπαιδευόμενων (Ekwunife – Orakwue & Teng, 2014, Falloon, 2014, Kassandrinou et al, 2014, Gavrilis et al, 2020 στο Χαλκίδου & Γασπαρινάτου, 2020) και επηρεάζει τη μαθησιακή ικανοποίηση σε σημαντικό βαθμό (Kara, 2020, Gavrilis et al, 2020 στο Χαλκίδου & Γασπαρινάτου, 2020). Επιπλέον, η διαδραστική απόσταση μεταξύ των εκπαιδευόμενων βρέθηκε να έχει αρνητική επίδραση στη μαθησιακή διαδικασία (Kassandrinou, et al, 2014). Στην έρευνα της Χαλκίδου (2015) οι εξ αποστάσεως εκπαιδευόμενοι βρέθηκε ότι βιώνουν μεγαλύτερα επίπεδα διαδραστικής απόστασης σε σχέση με τους δια ζώσης εκπαιδευόμενους. Με την αύξηση του διαλόγου και τη μείωση της διαδραστικής απόστασης αυξάνεται και ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευόμενων και αντίστροφα (Αλμαλιώτου, 2018).

Βιβλιογραφική επισκόπηση

Πολλές έρευνες, τόσο στην Ελλάδα, όσο και στον διεθνή χώρο, έχουν πραγματοποιηθεί με σκοπό τη διερεύνηση των αντιλήψεων των μαθητών/τριών για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19.

Σε Πανελλήνια έρευνα που πραγματοποίησαν οι Γλαμπεδάκης κ.ά. (2021) τον Δεκέμβριο του 2020, με θέμα «Τηλεργασία και τηλεεκπαίδευση στην Ελλάδα λόγω της Covid-19», μόλις ένας στους 22 μαθητές (4,6%) δήλωσαν ότι προτιμούν την εξ αποστάσεως περισσότερο από τη διά ζώσης διδασκαλία. Μόνο το 9,1% των μαθητών θεωρούν ότι αποδίδουν καλύτερα με την τηλεεκπαίδευση, ενώ το 72,3% θεωρούν ότι αποδίδουν καλύτερα με τη διά ζώσης διδασκαλία και τη φυσική επαφή με τον εκπαιδευτικό. Τέλος, το 65,5% των μαθητών ήταν ήδη εξοικειωμένο με τη σύγχρονη τεχνολογία, πριν την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και δεν αντιμετώπισε δυσκολίες κατά τη διάρκειά της, το 23,6% εξοικειώθηκε και παρακολούθησε χωρίς δυσκολία τα μαθήματα, ενώ ένα μικρότερο ποσοστό 10,9% δυσκολεύτηκε να συμμετέχει στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Σύμφωνα με την έρευνα της Τουρκαμπή (2020), σε 83 μαθητές Λυκείου που φοιτούσαν σε ιδιωτικό φροντιστήριο αστικής περιοχής, κατά το σχολικό έτος 2019-2020, ένας στους τρεις μαθητές (35,4%) δεν επιθυμεί στο μέλλον να παρακολουθήσει διαδικτυακά μαθήματα, ενώ το 17,7% εκφράστηκε θετικά για τα εξ αποστάσεως μαθήματα. Σύμφωνα με την ίδια έρευνα, τα σημαντικότερα προβλήματα που αντιμετώπισαν οι μαθητές, ήταν προβλήματα τεχνικής φύσεως (65,6%), το 13,5% ανέφερε έλλειψη συγκέντρωσης ή/και μικρή αλληλεπίδραση, το 10,4% προβλήματα με την οργάνωση των μαθημάτων, ενώ το 10,4% δεν αντιμετώπισε κανένα πρόβλημα. Το ποσοστό ικανοποίησης των μαθητών από την επικοινωνία που είχαν με τους διδάσκοντες ήταν υψηλό (53,1% πολύ ικανοποιημένοι, 41,7% αρκετά ικανοποιημένοι και 5,2% λίγο ικανοποιημένοι και 0% καθόλου ικανοποιημένοι). Υψηλά ήταν και τα ποσοστά ικανοποίησης των μαθητών από την επικοινωνία που είχαν με τους συμμαθητές τους (60,4% πολύ ικανοποιημένοι, 35,4% αρκετά ικανοποιημένοι, 3,1% λίγο ικανοποιημένοι και 1% καθόλου ικανοποιημένοι).

Σύμφωνα με έρευνα των Μακεδόνα κ.ά. (2021), που διεξήχθη τον Ιούνιο του 2020 και στην οποία συμμετείχαν 174 μαθητές/τριες της Ευαγγελικής Σχολής Σμύρνης, παρά το γεγονός ότι σε γενικές γραμμές, είχαν θετική στάση απέναντι στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, θεωρούν ότι η διά ζώσης εκπαίδευση είναι αποτελεσματικότερη, ακόμη και αν η εξ αποστάσεως εκπαίδευση πραγματοποιείται σε ελκυστικά, για τους μαθητές, τεχνολογικά περιβάλλοντα.

Η διαδικτυακή έρευνα που πραγματοποιήθηκε από την «Πρωτοβουλία για το Άρθρο 12» στη Θεσσαλονίκη και την Αθήνα, από τις 28/4/2020 έως τις 10/05/2020, στην οποία συμμετείχαν 402 μαθητές/τριες Γυμνασίων και Λυκείων, εκ των οποίων οι 165 ήταν μαθητές/τριες Γυμνασίου, το 45,7% αυτών δήλωσαν ότι η εμπειρία τους από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ήταν ικανοποιητική/πολύ ικανοποιητική, το 40,2% μέτρια ενώ το 14% αυτών δήλωσε ότι η εμπειρία τους ήταν απογοητευτική/ανύπαρκτη. Μεγάλες ή πολύ μεγάλες δυσκολίες στην παρακολούθηση των μαθημάτων δήλωσε ότι αντιμετώπισε το 9,7% των μαθητών/τριών Γυμνασίου (το αντίστοιχο ποσοστό των μαθητών/τριών Λυκείου ήταν υψηλότερο, 18,1%). Το 65,5% των μαθητών/τριών Γυμνασίου απάντησε ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση υστερεί σε σύγκριση με τη διά ζώσης εκπαίδευση. Το 83% των μαθητών/τριών Γυμνασίου, κατά την περίοδο των εξ αποστάσεως μαθημάτων, δήλωσε ότι τους έλειψε η προσωπική επαφή με τους/τις συμμαθητές/τριές τους.

Σύμφωνα με την έρευνα των Αγγελάκη, Καρβουνίδη και Δουληγέρη (2020), κατά το χρονικό διάστημα Μαΐου - Ιουνίου 2020, στην οποία συμμετείχαν 41 μαθητές/τριες Γυμνασίων και Λυκείων της Δ' Αθήνας, το 43,9% των μαθητών/τριών δήλωσαν πολύ ή πάρα πολύ ικανοποιημένοι από την εμπειρία παρακολούθησης των εξ αποστάσεως μαθημάτων, ενώ το 21,9% λίγο ή καθόλου. Παράλληλα όμως, μόνο το 19,5% θεωρεί πως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση επιτυγχάνει σε μεγάλο βαθμό τους διδακτικούς στόχους συγκριτικά με τη διά ζώσης εκπαίδευση, με το μεγαλύτερο ποσοστό (41,5%) να επιλέγει λίγο ή καθόλου.

Στην έρευνα της Ζιώγα (2021) σε 100 μαθητές/τριες Α' και Β' Λυκείου ενός Γενικού Λυκείου των Ιωαννίνων, τον Οκτώβριο του 2020, τα τεχνικά προβλήματα και η πρόσβαση στο διαδίκτυο αναδείχθηκαν ως τα σημαντικότερα προβλήματα για τη συμμετοχή στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Ένα σημαντικό ποσοστό (42%) θεωρεί ότι έχει άνεση στη χρήση εργαλείων τεχνολογίας (υπολογιστή, διαδικτύου, email κ.τ.λ.), ενώ μόνο το 6% των μαθητών/τριών αντιμετώπισε δυσκολίες. Περίπου το 40% αντιμετώπισε προβλήματα με τον τεχνολογικό του εξοπλισμό (υπολογιστή, σύνδεση στο διαδίκτυο, κάμερα, ηχεία). Σύμφωνα με την εν λόγω έρευνα, μόνο το 2% αυτών θεωρεί πολύ αποτελεσματική την εξ αποστάσεως διδασκαλία, το 13% τη θεωρεί αρκετά αποτελεσματική, το 24% λίγο και τέλος το 30% καθώς και το 31% αντίστοιχα ελάχιστα και καθόλου αποτελεσματική. Το 85% των μαθητών θεωρούν τη διδασκαλία στην τάξη ως την καλύτερη μέθοδο διδασκαλίας και οι μισοί περίπου μαθητές/τριες δεν θεωρούν ενδιαφέρουσα την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Μόνο 3 στους 10 μαθητές δήλωσαν αρκετά ως πολύ ικανοποιημένοι από τη συνεργασία και την

αλληλεπίδραση κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ενώ οι 7 στους 10 δήλωσαν ότι υπήρχε μικρή (ή και καθόλου) συνεργασία και αλληλεπίδραση, τόσο με τους εκπαιδευτικούς, όσο και με τους/τις συμμαθητές/τριές τους.

Στην έρευνα της Κυριαζίδου (2021) με θέμα «Οι συνέπειες της πανδημίας στις επιδόσεις των μαθητών» στην οποία συμμετείχαν 12 εκπαιδευτικοί σχολείων της Αλεξανδρούπολης, με δομημένη συνέντευξη, οι περισσότεροι από αυτούς δήλωσαν πως «κατά τους πρώτους μήνες του εγκλεισμού η επίδοση των μαθητών ήταν ικανοποιητική», παρατήρησαν όμως ότι στην πορεία οι επιδόσεις αλλά και η προφορική συμμετοχή ενός μεγάλου αριθμού μαθητών μειώθηκαν σημαντικά.

Σε έρευνα που διενεργήθηκε πανελλαδικά μέσω του διαδικτύου από 17 έως 27 Ιανουαρίου 2021 στα πλαίσια του μαθήματος «Διδακτική Μεθοδολογία» του τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής του ΑΠΘ με διδάσκουσα την Γιάννου Τριανταφυλλιά, στην οποία πήραν μέρος 2.548 μαθητές και 963 καθηγητές, οι τρεις στους τέσσερις μαθητές (72,6%) δήλωσαν ότι έχουν εμπεδώσει λίγο ή και καθόλου την ύλη που διδάχθηκε στα εξ αποστάσεως μαθήματα, το 63,3% ότι συμμετείχε πολύ λιγότερο ή λιγότερο στο εξ αποστάσεως σε σχέση με το διά ζώσης μάθημα και το 90,1% ότι το μάθημα εξ αποστάσεως ήταν πολύ λιγότερο ή λιγότερο αποτελεσματικό από το διά ζώσης.

Η έρευνα των Τσιχουρίδη κ.ά. (2021) στην οποία συμμετείχαν 144 μαθητές/τριες από διάφορες περιοχές της Θεσσαλίας, έδειξε ότι δεν υπάρχει επίδραση του παράγοντα «φύλο» στην άποψή τους για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Επίσης, έδειξε στατιστικώς σημαντική (τιμή p -value = .045 < .05) επίδραση του παράγοντα «φύλο» ως προς τη «δια ζώσης διδασκαλία στη σχολική τάξη», με τα κορίτσια σε μεγαλύτερο ποσοστό να έχουν θέσει τη δια ζώσης διδασκαλία ως πρώτη προτίμηση (36,2% έναντι 16% των αγοριών).

Αλλά και διεθνείς έρευνες όσον αφορά τις αντιλήψεις των μαθητών/τριών για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας, καταδεικνύουν θετικότερες αντιλήψεις και στάσεις των μαθητών/τριών για τη διά ζώσης εκπαίδευση έναντι της εξΑΕ.

Σύμφωνα με την έρευνα των Gonçalves, Sousa & Pereira (2020), σε 173 Πορτογάλους φοιτητές του ακαδημαϊκού έτους 2019-2020, το 13,9% αυτών δεν έμειναν καθόλου ικανοποιημένοι από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, το 21,4% λίγο ικανοποιημένοι, το 34,7% ικανοποιημένοι, το 20,2% πολύ ικανοποιημένοι και το 9,8% απόλυτα ικανοποιημένοι. Επίσης, αναφέρουν αριθμούς πάνω από το μέσο της 5βαθμης κλίμακας σχετικά με την προτίμησή τους για τη διά ζώσης διδασκαλία (μέση τιμή = 3,82), ενώ στην ερώτηση εάν πιστεύουν ότι κατά την εξ αποστάσεως διδασκαλία μάθαιναν το ίδιο όπως με τη διά ζώσης διδασκαλία, η μέση τιμή των απαντήσεων ήταν 2,44.

Η έρευνα των Butnaru et al (2021) σε 784 συμμετέχοντες (μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και φοιτητές) στη Ρουμανία, έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική ($p < 0,05$) αρνητική συσχέτιση μεταξύ της αντίληψης των μαθητών για την αποτελεσματικότητα των διά ζώσης μαθημάτων και της αντίληψης για την αποτελεσματικότητα των διαδικτυακών μαθημάτων. Επίσης, σύμφωνα με την έρευνα, υπάρχει μια στατιστικά σημαντική αντίστροφη σχέση μεταξύ της προτίμησης των μαθητών για παρακολούθηση μαθημάτων διά ζώσης και της αντίληψης για την αποτελεσματικότητα των διαδικτυακών μαθημάτων.

Σύμφωνα με μελέτη των Almajali & Masadeh (2021) σε 350 μαθητές από τρεις περιοχές της Ιορδανίας, ο βαθμός στον οποίο η διαδικτυακή μάθηση επιτρέπει την εμπλοκή και τη συνεργατική μάθηση, μπορεί να έχει αντίκτυπο στις εμπειρίες των μαθητών. Λόγω της διαδικτυακής εκπαίδευσης, μπορεί να προκύψουν αισθήματα απομόνωσης, επηρεάζοντας την ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών (McInerney & Roberts, 2004 στο Almajali & Masadeh, 2021). Σύμφωνα με τα ευρήματα της εν λόγω έρευνας, οι μαθητές που έχουν άνεση στη χρήση της τεχνολογίας στην ηλεκτρονική μάθηση, επέδειξαν θετικές αντιλήψεις για τη διαδικτυακή μάθηση. Άλλωστε, όσο περισσότερη εμπειρία έχουν οι χρήστες με την τεχνολογία, τόσο πιο ικανοποιημένοι είναι με την ικανότητά τους να μαθαίνουν νέες τεχνολογίες (Simmers & Anandarajan, 2001 στο Almajali & Masadeh, 2021).

Η έρευνα των Yates et al (2020), στην οποία συμμετείχαν 1975 μαθητές στη Νέα Ζηλανδία, αποκάλυψε ότι τα 2/3 των μαθητών προτιμούσαν τη συνεργασία εντός της τάξης από τη διαδικτυακή συνεργασία, επειδή η διά ζώσης εκπαίδευση τούς παρείχε άμεση υποστήριξη και εγγύτητα με τους δασκάλους και τους συμμαθητές τους.

Σε έρευνα μεγάλης κλίμακας (N = 118.589) στην Κίνα, των Zuo et al (2021), οι συμμετέχοντες μαθητές/τριες ανέφεραν θετικές αντιλήψεις για τις διαδικτυακές τους εμπειρίες μάθησης και έδειξαν ότι προσαρμόστηκαν σταδιακά στο νέο τρόπο εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τη μελέτη, το φύλο των μαθητών/τριών δεν έχει σημαντική επίδραση στη συμπεριφορά, τα κίνητρα και τα επιτεύγματά τους κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ενώ η τάξη φοίτησής τους είχε αντίκτυπο στις αντιλήψεις τους για τη διαδικτυακή μάθηση, με τους μαθητές μεγαλύτερων τάξεων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης να αναφέρουν μεγαλύτερο φόρτο εργασίας, φτωχότερη αυτοδιαχείριση και μικρότερη ικανοποίηση, ενώ οι μαθητές μικρότερων τάξεων βαθμολόγησαν πιο θετικά την αυτοδιαχείριση και την ικανοποίησή τους. Ένα μικρό ποσοστό των συμμετεχόντων ανέφερε βελτιωμένα μαθησιακά αποτελέσματα (απόκτηση γνώσης, ακαδημαϊκές επιδόσεις και δεξιότητες αυτομάθησης). Ωστόσο, στην έρευνα τονίζεται ότι δεν θα πρέπει να θεωρηθούν αυτά τα οφέλη ως απόδειξη της υπεροχής της διαδικτυακής μάθησης, καθώς οι συμμετέχοντες είχαν μεγαλύτερη υποστήριξη και επίβλεψη από τους γονείς τους όταν μελετούσαν στο σπίτι. Παρά την ταχεία ανάπτυξη των υποδομών και των εκπαιδευτικών εφαρμογών στην Κίνα (Wang & Li, 2010 στο Zuo et al, 2021), τα τεχνικά ζητήματα εξακολουθούσαν να είναι συχνά και να επηρεάζουν αρνητικά τις διαδικτυακές μαθησιακές εμπειρίες των μαθητών.

Και η έρευνα των Abbasi et al (2020) σε 382 φοιτητές κολλεγίου του Πακιστάν, έδειξε ότι το 77% έχει αρνητικές αντιλήψεις για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Τέλος, η έρευνα των Nguyen et al (2021) έδειξε ότι το 86,1% (4.123) των 4.789 συμμετεχόντων από 95 χώρες, προτιμούν μαθήματα διά ζώσης, ενώ το 13,9% προτιμούν τα διαδικτυακά μαθήματα. Οι μαθητές που προτιμούν τα διά ζώσης μαθήματα αναφέρουν τη σημασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, της εμπλοκής και των κινήτρων μάθησης.

Σκοπός – Ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της έρευνας είναι να μελετηθούν οι αντιλήψεις και οι στάσεις μαθητών/τριών Γυμνασίου, κατά το σχολικό έτος 2020-2021, εν μέσω της πανδημίας του νέου κορωνοϊού SARS-CoV-2, για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (αποτελεσματικότητα, ενδιαφέρον και ευχαρίστηση από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, συνέπεια στην παρακολούθηση των μαθημάτων και επιμέλεια στα σχολικά καθήκοντα), η σχέση τους με παράγοντες όπως το φύλο, η τάξη, το μέσο που χρησιμοποίησαν για τη συμμετοχή τους στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (σταθερό ηλεκτρονικό υπολογιστή / φορητό ηλεκτρονικό υπολογιστή / tablet / κινητό τηλέφωνο) και η επίδοσή τους (βαθμολογία του Α' τετραμήνου 2020-21), καθώς και με παράγοντες όπως οι σχέσεις των μαθητών/τριών με τους/τις καθηγητές/τριες τους και τους/τις συμμαθητές/τριες τους, τον διαθέσιμο ηλεκτρονικό εξοπλισμό και τον πληροφοριακό γραμματισμό τους.

Με βάση τα παραπάνω και, λαμβάνοντας υπόψη ότι, τόσο στην Ελληνική, όσο και στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχουν πολλές έρευνες για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε φοιτητές Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, αλλά πολύ λιγότερες σε μαθητές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (από το 2020 και μετά, όταν εφαρμόστηκε η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, εξαιτίας της πανδημίας του νέου κορωνοϊού), η πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας κρίνεται αναγκαία. Συγκεκριμένα, τα ερωτήματα της έρευνας είναι:

1^ο ερώτημα: Συσχετίζονται οι αντιλήψεις και οι στάσεις των μαθητών για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (αποτελεσματικότητα, ευχαρίστηση, ενδιαφέρον, επιμέλεια στα σχολικά καθήκοντα, συνέπεια στην παρακολούθηση) με δημογραφικούς παράγοντες όπως το φύλο, την τάξη φοίτησης, το μέσο που χρησιμοποίησαν για τη συμμετοχή τους στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και την επίδοσή τους;

2^ο ερώτημα: Πως συσχετίζονται οι αντιλήψεις και οι στάσεις των μαθητών για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, με παράγοντες όπως η συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς, τους συμμαθητές τους και τη διοίκηση του σχολείου (Διεύθυνση / Γραμματεία), κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης;

3^ο ερώτημα: Σε ποιο βαθμό ήταν επαρκής ο τεχνολογικός εξοπλισμός και οι ψηφιακές γνώσεις των μαθητών/τριών και πώς συσχετίζονται οι αντιλήψεις των μαθητών για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση με τον διαθέσιμο ηλεκτρονικό εξοπλισμό και τον πληροφοριακό γραμματισμό τους;

4^ο ερώτημα: Ποια από τις δύο μορφές εκπαίδευσης (δια ζώσης / εξ αποστάσεως) προτιμούν περισσότερο οι μαθητές και για ποιους, κυρίως, λόγους;

Εργαλεία

Για τις ανάγκες της έρευνας, διανεμήθηκε, μέσω διαδικτύου, ερωτηματολόγιο (Google Forms) σε μαθητές/τριες Γυμνασίου, τον Μάιο του 2021, αμέσως μετά την επιστροφή των μαθητών/τριών στο σχολείο. Λόγω των ιδιαίτερων συνθηκών της πανδημίας Covid-19, τα μαθήματα πραγματοποιήθηκαν εξ αποστάσεως κατά τα διαστήματα: από 9/11/2020 έως 29/01/2021 και από 4/3/2021 έως 9/5/2021. Χρησιμοποιήθηκε η «δειγματοληψία ευκολίας» (Robson, 2010). Ως εκ τούτου, τα ευρήματα αφορούν το δείγμα της έρευνας (μαθητές/τριες του 1ου Γυμνασίου Πεύκων Θεσσαλονίκης) και δεν μπορούν να γενικευτούν στον πληθυσμό. Προκειμένου να διασφαλιστούν τα προσωπικά δεδομένα των συμμετεχόντων, τα ερωτηματολόγια δεν συνέλεξαν κανένα προσωπικό στοιχείο τους.

Πιλοτικά το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε σε αντιπροσωπευτικό δείγμα 28 μαθητών/τριών προκειμένου να ελεγχθεί η αξιοπιστία (δείκτης α του Cronbach) του ερωτηματολογίου. Στη συνέχεια, διανεμήθηκε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στους γονείς των 510 μαθητών/τριών του σχολείου, με την παράκληση να επιτρέψουν στα παιδιά τους να συμμετέχουν στην έρευνα. Συμμετείχαν συνολικά 252 μαθητές/τριες. Αρχικά οι συμμετέχοντες μαθητές/τριες απάντησαν σε ορισμένες ερωτήσεις που αφορούν τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά, όπως το φύλο, η τάξη, το μέσο που χρησιμοποίησαν για τη συμμετοχή τους στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και η βαθμολογία τους στο Α' τετράμηνο του σχολικού έτους 2020-21. Στη συνέχεια απάντησαν σε 20 υποχρεωτικές ερωτήσεις κλειστού τύπου εκφρασμένες σε 5-βαθμη κλίμακα Likert, με διαβάθμιση από το 1 έως το 5 (1: Καθόλου 2: Λίγο 3: Μέτρια 4: Πολύ 5: Πάρα πολύ), η οποία μετρά τις στάσεις, τις πεποιθήσεις και τις απόψεις ομάδων ατόμων (Allen & Seaman, 2007). Οι ερωτήσεις αφορούσαν τις αντιλήψεις και τις στάσεις τους για την εξ αποστάσεως σε σχέση με παράγοντες όπως οι σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς, τους συμμαθητές/τριές τους και τη διοίκηση του σχολείου, τον διαθέσιμο ηλεκτρονικό εξοπλισμό και τον πληροφοριακό τους γραμματισμό. Επίσης, κλήθηκαν να απαντήσουν στην ερώτηση «*Προτιμώ την εξ αποστάσεως διδασκαλία περισσότερο από τη διά ζώσης διδασκαλία*» με δυνατότητα επιλογής μεταξύ τριών απαντήσεων (Ναι, Όχι, το ίδιο) και στη συνέχεια στην προαιρετική ερώτηση ανοικτού τύπου «*Για ποιους λόγους προτιμάς την εξ αποστάσεως διδασκαλία ή τη διά ζώσης διδασκαλία*». Τέλος, απάντησαν στην ερώτηση «*Πόσες διδακτικές ώρες την εβδομάδα δεν παρακολουθούσες το μάθημα*» με δυνατότητα επιλογής ενός αριθμού μεταξύ του 0 και του 32.

Από την ανάλυση αξιοπιστίας των 20 ερωτήσεων τύπου Likert, λαμβάνοντας υπόψη τις απαντήσεις των 252 μαθητών/τριών, προέκυψε υψηλός δείκτης α του Cronbach 0,893. Επιπρόσθετα, έγινε συσχέτιση της κάθε ερώτησης και της τελικής βαθμολογίας από το εργαλείο, μέσω του ελέγχου της τιμής Corrected Item-Total Correlation, η οποία βρέθηκε για όλες τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου να είναι $>.3$ (μικρότερη τιμή: .346 και μεγαλύτερη τιμή .730), γεγονός που δείχνει ότι η εσωτερική συνοχή του ερωτηματολογίου είναι υψηλή.

Μέθοδοι ανάλυσης δεδομένων

Για τη στατιστική ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το IBM SPSS Statistics 26.0 for Windows. Προκειμένου να διερευνηθούν πιθανές σχέσεις μεταξύ των

δημογραφικών χαρακτηριστικών και των απαντήσεων στις ερωτήσεις Likert, χρησιμοποιήθηκαν μη παραμετρικοί έλεγχοι Kruskal–Wallis και Pearson's χ^2 test και για την ύπαρξη ή μη συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών υπολογίστηκε ο συντελεστής συσχέτισης Spearman's rho (δηλ. εάν υπάρχει σχέση μεταξύ τους χρησιμοποιώντας μια μονότονη συνάρτηση).

Αποτελέσματα

Από τους 252 μαθητές/τριες που συμμετείχαν στην έρευνα, οι 122 ήταν αγόρια (48,4%) και οι 130 ήταν κορίτσια (51,6%). Το 41,7% των συμμετεχόντων ήταν μαθητές/τριες της Α' Γυμνασίου, το 31,3% της Β' Γυμνασίου και το 27% της Γ' Γυμνασίου. Το μέσο το οποίο χρησιμοποίησαν για τα εξ αποστάσεως μαθήματα ήταν: 22,2% σταθερός ηλεκτρονικός υπολογιστής, 51,6% φορητός ηλεκτρονικός υπολογιστής, 7,5% tablet και 18,7% κινητό τηλέφωνο. Η βαθμολογία τους κατά το Α' τετράμηνο του σχολικού έτους 2020-21 (υψηλότερη σε σχέση με τα αντίστοιχα ποσοστά σχολικών ετών προ πανδημίας) ήταν: 43,3% από 18,1 έως 20, 33,3% από 16,1 έως 18, 21,8% από 13,1 έως 16 και 1,6% έως 13. Κατά κοινή ομολογία, οι εκπαιδευτικοί του Γυμνασίου Πεύκων αξιολόγησαν τους μαθητές με επιείκεια, συνεκτιμώντας τη δυσκολία προσαρμογής τους στη νέα πραγματικότητα και την πιθανότητα λανθασμένης αξιολόγησης λόγω των ιδιαίτερων συνθηκών. Επιεική αξιολόγηση των μαθητών καταδεικνύει και η έρευνα της Κυριαζίδου (2021).

Οι αντιλήψεις και στάσεις των μαθητών/τριών στην παρούσα έρευνα, ήταν οι εξής.

Πίνακας 1: Θεωρώ ότι η εξ αποστάσεως (εξΑΕ) εκπαίδευση ήταν αποτελεσματική

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
Καθόλου	45	17,9	17,9
Λίγο	67	26,6	44,4
Μέτρια	97	38,5	82,9
Πολύ	30	11,9	94,8
Πάρα πολύ	13	5,2	100,0
Total	252	100,0	

Πίνακας 2: Γενικά η εξΑΕ ήταν ευχάριστη

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
Καθόλου	47	18,7	18,7
Λίγο	51	20,2	38,9
Μέτρια	72	28,6	67,5
Πολύ	53	21,0	88,5
Πάρα πολύ	29	11,5	100,0
Total	252	100,0	

Πίνακας 3: Κατά την εξΑΕ, το μάθημα ήταν ενδιαφέρον

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
Καθόλου	74	29,4	29,4
Λίγο	57	22,6	52,0
Μέτρια	79	31,3	83,3
Πολύ	32	12,7	96,0
Πάρα πολύ	10	4,0	100,0
Total	252	100,0	

Πίνακας 4: Υπήρξαν φορές που, ενώ συνδεόμουν στα μαθήματα, δεν παρακολουθούσα το μάθημα

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
Καθόλου	30	11,9	11,9
Λίγο	96	38,1	50,0
Μέτρια	55	21,8	71,8
Πολύ	32	12,7	84,5
Πάρα πολύ	39	15,5	100,0
Total	252	100,0	

Από τις 32 ώρες του εβδομαδιαίου ωρολογίου προγράμματος, η μέση τιμή των ωρών που, ενώ συνδεόμουν δεν παρακολουθούσαν το μάθημα, ήταν 7.29 (Std. Deviation=8.677) και η διάμεσος 4 (η μέση τιμή επηρεάζεται σημαντικά από ακραίες τιμές, ενώ η διάμεσος όχι).

Πίνακας 5: Κατά την εξΑΕ, ήμουν επιμελής στα καθήκοντα που μου ανέθεταν οι καθηγητές μου για το σπίτι (έλυνα τις ασκήσεις, μελετούσα το μάθημα κ.τ.λ.)

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
Καθόλου	26	10,3	10,3
Λίγο	44	17,5	27,8
Μέτρια	45	17,9	45,6
Πολύ	74	29,4	75,0
Πάρα πολύ	63	25,0	100,0
Total	252	100,0	

Όσον αφορά τη συσχέτιση των παραπάνω 5 μεταβλητών (αποτελεσματικότητα, ευχαρίστηση, ενδιαφέρον, συνέπεια στην παρακολούθηση, επιμέλεια στα καθήκοντα) με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών, από την επεξεργασία και τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων προέκυψαν τα εξής:

Οι έλεγχοι Pearson's χ^2 έδειξαν ότι το φύλο είναι ανεξάρτητο με καθεμιά από τις παραπάνω 5 μεταβλητές σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=.05$. Επομένως το φύλο δεν φαίνεται να σχετίζεται με τις παραπάνω αντιλήψεις και στάσεις των μαθητών/τριών για την εξΑΕ.

Οι μη παραμετρικοί έλεγχοι Kruskal–Wallis, όσον αφορά τη σχέση της τάξης φοίτησης με τις αντιλήψεις των μαθητών/τριών για την αποτελεσματικότητα, την ευχαρίστηση και το ενδιαφέρον που παρουσιάζει η εξΑΕ, έδωσαν Sig.>.05, ενώ παρατηρήθηκε κάποια σχέση με τις στάσεις των μαθητών, όσον αφορά τη συνέπεια στην παρακολούθηση των μαθημάτων (Sig.=.028) και την ενασχόληση με τα ανατιθέμενα καθήκοντα (Sig.=.001). Από τον έλεγχο ύπαρξης συσχετίσεων, με υπολογισμό του συντελεστή Spearman, προέκυψαν τα εξής: Η συσχέτιση της τάξης φοίτησης με τη συνέπεια στην παρακολούθηση των μαθημάτων δεν είναι στατιστικά σημαντική, καθώς ο συντελεστής συσχέτισης Spearman (r_s) βρέθηκε -.149 σε $\alpha=.01$, ενώ υπάρχει αρνητική συσχέτιση της τάξης φοίτησης με την επιμέλεια στα καθήκοντα, δηλ. οι μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων του Γυμνασίου ήταν λιγότερο επιμελείς στα καθήκοντά τους ($r_s = -.203$, $\alpha=.01$). Η συσχέτιση, όμως, είναι χαμηλή και επομένως στατιστικά μη σημαντική.

Οι μη παραμετρικοί έλεγχοι Kruskal–Wallis, όσον αφορά τη σχέση του ηλεκτρονικού μέσου που χρησιμοποίησαν οι μαθητές/τριες (1: σταθερό ηλεκτρονικό υπολογιστή, 2: laptop, 3: tablet και 4: κινητό τηλέφωνο) με τις αντιλήψεις τους για την αποτελεσματικότητα, την ευχαρίστηση και το ενδιαφέρον που παρουσιάζει η εξΑΕ, έδωσαν Sig.>.05, ενώ

παρατηρήθηκε ότι το ηλεκτρονικό μέσο που χρησιμοποίησαν πιθανόν επηρέασε τη στάση τους, όσον αφορά τη συνέπεια στην παρακολούθηση των μαθημάτων ($\text{Sig.}=.021$) και την ενασχόληση με τα ανατιθέμενα καθήκοντα ($\text{Sig.}=.001$). Ο έλεγχος ύπαρξης συσχέτισης (Spearman's rho) έδειξε όμως ότι και οι δύο συσχετίσεις δεν είναι στατιστικά σημαντικές ($r_s=.169$, $\alpha=.01$ και $r_s=-.168$, $\alpha=.01$ αντίστοιχα).

Οι μη παραμετρικοί έλεγχοι Kruskal-Wallis, όσον αφορά τη σχέση της *σχολικής επίδοσης* των μαθητών/τριών (βαθμολογία Α' τετραμήνου 2020-21) με τις αντιλήψεις τους για την ευχαρίστηση και το ενδιαφέρον που παρουσιάζει η εξΑΕ, έδωσαν $\text{Sig.}>.05$, ενώ παρατηρήθηκε κάποια σχέση με τις αντιλήψεις τους σχετικά με την αποτελεσματικότητα της εξΑΕ ($\text{Sig.}=.000$), καθώς και με τις στάσεις των μαθητών, όσον αφορά τη συνέπεια στην παρακολούθηση των μαθημάτων ($\text{Sig.}=.000$) και την ενασχόληση με τα ανατιθέμενα καθήκοντα ($\text{Sig.}=.000$). Ο έλεγχος ύπαρξης συσχέτισης (Spearman's rho) έδειξε ότι οι μαθητές/τριες με καλύτερες σχολικές επιδόσεις θεωρούν την εξΑΕ περισσότερο αποτελεσματική από τους συμμαθητές/τριές τους με χαμηλότερες επιδόσεις (χαμηλή θετική συσχέτιση $r_s=.309$, $\alpha=.01$). Επίσης, οι μαθητές/τριες με καλύτερες σχολικές επιδόσεις παρακολουθούσαν πιο συστηματικά τα εξ αποστάσεως μαθήματα (χαμηλή θετική συσχέτιση $r_s=.392$, $\alpha=.01$) και ήταν περισσότερο επιμελείς στα καθήκοντά τους (μέτρια θετική συσχέτιση $r_s=.578$, $\alpha=.01$).

Όσον αφορά το 2^ο ερευνητικό ερώτημα, σχετικά με τη συσχέτιση των αντιλήψεων και των στάσεων των μαθητών για την εξΑΕ, με παράγοντες όπως η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, τους συμμαθητές τους και τη διοίκηση του σχολείου (Διεύθυνση / Γραμματεία), η συσχέτιση μεταξύ των αντιλήψεων των μαθητών/τριών για την αποτελεσματικότητα της εξΑΕ και της αποτελεσματικότητας της συνεργασίας τους με τους εκπαιδευτικούς είναι στατιστικά σημαντική (μέτρια θετική) σε επίπεδο σημαντικότητας σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=1\%$ ($r_s=.436$), ενώ οι θετικές συσχετίσεις μεταξύ των αντιλήψεών τους για την αποτελεσματικότητα της εξΑΕ και της συνεργασίας τους με τους συμμαθητές τους και τη διοίκηση του σχολείου δεν είναι στατιστικά σημαντικές ($r_s=.178$, $\alpha=.01$ και $r_s=-.172$, $\alpha=.01$ αντίστοιχα). Επίσης, όσο περισσότερο ευχαριστημένοι ήταν οι μαθητές από την εξΑΕ, τόσο καλύτερη φαίνεται ότι ήταν η συνεργασία τους, τόσο με τους καθηγητές τους, όσο και με τους συμμαθητές τους (όμως οι συσχετίσεις δεν είναι στατιστικά σημαντικές με $r_s=.227$, $\alpha=.01$ και $r_s=.246$, $\alpha=.01$ αντίστοιχα). Η συσχέτιση μεταξύ των αντιλήψεων των μαθητών/τριών για το ενδιαφέρον που παρουσίαζε η εξΑΕ και της αποτελεσματικότητας της συνεργασίας τους με τους καθηγητές τους είναι στατιστικά σημαντική (μέτρια θετική) σε επίπεδο σημαντικότητας σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=1\%$ ($r_s=.504$), ενώ οι θετικές συσχετίσεις μεταξύ των αντιλήψεών τους για την αποτελεσματικότητα της εξΑΕ και της συνεργασίας τους με τους συμμαθητές τους και τη διοίκηση του σχολείου είναι χαμηλές ($r_s=.347$, $\alpha=.01$ και $r_s=.250$, $\alpha=.01$ αντίστοιχα). Στατιστικά σημαντικές (μέτρια θετικές) σε επίπεδο σημαντικότητας σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=1\%$ βρέθηκαν και οι συσχετίσεις μεταξύ των στάσεων των μαθητών/τριών, όσον αφορά τη συνέπεια στην παρακολούθηση των μαθημάτων και την ενασχόληση με τα ανατιθέμενα καθήκοντα ($r_s=.588$), τη συνέπεια στην παρακολούθηση των μαθημάτων και την αποτελεσματικότητα της συνεργασίας με τους καθηγητές τους ($r_s=.509$), ενώ οι συσχετίσεις μεταξύ της συνέπειας στην παρακολούθηση των μαθημάτων και της συνεργασίας με τους συμμαθητές και τη διοίκηση του σχολείου δεν είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=1\%$ ($r_s=.224$ και $r_s=.336$ αντίστοιχα). Στατιστικά σημαντική συσχέτιση (μέτρια θετική) σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=1\%$ βρέθηκε και μεταξύ της ενασχόλησης με τα ανατιθέμενα καθήκοντα και της αποτελεσματικότητας της συνεργασίας με τους καθηγητές τους ($r_s=.509$). Οι αντιλήψεις τους για την αποτελεσματικότητα της συνεργασίας με τους καθηγητές τους εμφανίζουν στατιστικά σημαντική συσχέτιση σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=1\%$ (μέτρια θετική) και με τις αντιλήψεις τους σχετικά με την υποστήριξη που είχαν από τη διοίκηση του σχολείου ($r_s=.471$).

Όσον αφορά το 3^ο ερώτημα, το 67,8% με 95% διάστημα εμπιστοσύνης (Δ.Ε.): (58,64%, 76,96%) δεν αντιμετώπισε σοβαρές δυσκολίες με τον τεχνολογικό του εξοπλισμό, ενώ το 32,1% [95% Δ.Ε.: (17,71%, 46,49%)] αντιμετώπισε λιγότερο σοβαρά έως πολύ σοβαρά προβλήματα.

Το 69,1% ήταν ήδη εξοικειωμένο, πριν την έναρξη των εξ αποστάσεως μαθημάτων, με τη χρήση νέων τεχνολογιών [95% Δ.Ε.: (60,04%, 78,16%)], ενώ το 12% αντιμετώπισε σοβαρές δυσκολίες, εξαιτίας ελλειπών ψηφιακών γνώσεων.

Ο επαρκής τεχνολογικός εξοπλισμός και ο πληροφοριακός γραμματισμός ενδέχεται να συνετέλεσαν στη διαμόρφωση θετικότερων αντιλήψεων για την αποτελεσματικότητα της εξΑΕ, καθώς εμφανίζονται θετικές συσχετίσεις ($r_s = .314$ και $r_s = .307$ αντίστοιχα), οι οποίες όμως δεν είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha = 1\%$.

Όσον αφορά το 4^ο ερώτημα, σύμφωνα με την έρευνα, το 53,6% [95% Δ.Ε.: (43,83%, 63,37%)] προτιμά τη δια ζώσης διδασκαλία περισσότερο από την εξ αποστάσεως, το 26,6% [95% Δ.Ε.: (17,94%, 35,26%)] τις προτιμά το ίδιο, ενώ το 19,8% [95% Δ.Ε.: (11,99%, 27,61%)] προτιμά την εξ αποστάσεως διδασκαλία περισσότερο από τη δια ζώσης. Οι μαθητές που προτιμούν την εξ αποστάσεως διδασκαλία περισσότερο από τη δια ζώσης, δήλωσαν ότι η εξ αποστάσεως διδασκαλία ήταν ευχάριστη (μέτρια θετική συσχέτιση $r_s = .517$, $\alpha = .01$).

Οι κυριότεροι λόγοι που οι μαθητές/τριες προτιμούν περισσότερο τη δια ζώσης διδασκαλία στο σχολείο, κατά σειρά συχνότητας απάντησης, είναι:

- ✓ Κοινωνικοποίηση, καθημερινή επαφή με φίλους
- ✓ Μεγαλύτερη συγκέντρωση και κατανόηση του μαθήματος
- ✓ Καλύτερη συνεργασία, οπτική επαφή και αλληλεπίδραση, τόσο με τους εκπαιδευτικούς, όσο και με τους συμμαθητές τους.
- ✓ Το μάθημα δια ζώσης είναι πιο ενδιαφέρον και ευχάριστο
- ✓ Καλύτερη επίδοση στα μαθήματα

Συζήτηση-Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, μόνο το 17,1% [95% Δ.Ε.: (9,72%, 24,48%)] των μαθητών/τριών θεωρεί ότι η εξΑΕ ήταν αποτελεσματική, ενώ οι μισοί περίπου μαθητές (52%) θεωρούν ότι το μάθημα κατά την εξΑΕ παρουσίαζε καθόλου ή μικρό ενδιαφέρον [95% Δ.Ε.: (42,21%, 61,79%)]. Ποσοστά ανάλογα προκύπτουν και από άλλες έρευνες, όπως οι έρευνες των Αγγελάκη, Καρβουνίδη και Δουληγέρη (2020) και Ζιώγα (2021).

Όσον αφορά τη συνέπεια στην παρακολούθηση των μαθημάτων, ένα σημαντικό ποσοστό μαθητών δήλωσαν ότι υπήρξαν φορές που, ενώ συνδέονταν, δεν παρακολουθούσαν το μάθημα, καθώς το 28,2% [95% Δ.Ε.: (19,38%, 37,02%)] των μαθητών/τριών δήλωσαν ότι δεν παρακολουθούσαν το μάθημα συχνά έως πολύ συχνά.

Οι μισοί σχεδόν μαθητές/τριες (45,7%) δήλωσαν ότι ήταν μέτρια/λίγο/καθόλου επιμελείς στα καθήκοντά τους [95% Δ.Ε.: (35,94%, 55,46%)].

Οι αντιλήψεις και στάσεις των μαθητών/τριών για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν φαίνεται να σχετίζονται με το φύλο τους. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και η έρευνα των Ζυο et al. (2021). Σύμφωνα με την έρευνα των Τσιχουρίδη κ.ά. (2021), τα κορίτσια προτιμούν περισσότερο τη δια ζώσης από την εξ αποστάσεως διδασκαλία, εύρημα που προκύπτει και από την παρούσα έρευνα ($\text{Sig.} = .010$) αλλά η ύπαρξη συσχέτισης (Spearman's rho) μεταξύ του φύλου (1: Αγόρι, 2: Κορίτσι) και της προτίμησης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης δεν είναι στατιστικά σημαντική ($r_s = -.162$, $\alpha = .01$).

Η τάξη φοίτησης δεν φαίνεται να επηρεάζει τη συνολική ικανοποίηση των μαθητών από την εξΑΕ, ενώ στην έρευνα των Ζυο et al. (2021) οι μαθητές μικρότερων τάξεων βαθμολόγησαν πιο θετικά την ικανοποίησή τους. Η τάξη φοίτησης φαίνεται ότι μπορεί να σχετίζεται αρνητικά με την επιμέλεια στα καθήκοντα κατά την εξΑΕ, αλλά η χαμηλή αρνητική συσχέτιση δεν είναι στατιστικά σημαντική και χρήζει περαιτέρω έρευνας.

Θα περίμενε κανείς ότι η χρήση του κινητού τηλεφώνου ως μέσο για τη συμμετοχή στην εξΑΕ, θα μπορούσε να επηρεάσει αρνητικά τις αντιλήψεις και στάσεις των μαθητών για την

εξΑΕ, εντούτοις οι σχετικές συσχετίσεις είναι πολύ χαμηλές ($r_s < .2$) με μόνη εξαίρεση τη συσχέτιση του μέσου που χρησιμοποιήθηκε για τη σύνδεση στα εξ αποστάσεως μαθήματα με την άποψη των συμμετεχόντων σχετικά με την επάρκεια του τεχνολογικού τους εξοπλισμού (αρνητική συσχέτιση $r_s = -.262$, $\alpha = .01$), η οποία όμως είναι χαμηλή και χρήζει περαιτέρω διερεύνησης.

Οι μαθητές με υψηλότερη βαθμολογία θεωρούν την εξΑΕ περισσότερο αποτελεσματική, παρακολουθούσαν τα εξ αποστάσεως μαθήματα με μεγαλύτερη συνέπεια και ήταν πιο επιμελείς στα σχολικά τους καθήκοντα, σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους με χαμηλότερη βαθμολογία.

Για την αποτελεσματικότητα και το ενδιαφέρον που παρουσίαζε η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες μαθητές στην έρευνα, σημαντικό ρόλο έπαιξε η συνεργασία τους, κυρίως με τους εκπαιδευτικούς. Οι μαθητές που παρακολουθούσαν με μεγαλύτερη συνέπεια τα εξ αποστάσεως μαθήματα [50%, 95% Δ.Ε.: (40,2%, 59,8%)] και ήταν περισσότερο επιμελείς στα καθήκοντά τους [54,4%, 95% Δ.Ε.: (44,64%, 64,16%)], θεωρούν ότι η συνεργασία τους με τους καθηγητές τους ήταν πιο αποτελεσματική. Επίσης, οι μαθητές που θεωρούν ότι η συνεργασία τους με τους καθηγητές τους ήταν αποτελεσματική, βαθμολόγησαν πιο θετικά και την υποστήριξη που είχαν κατά τη διάρκεια των εξ αποστάσεως μαθημάτων από τη Διοίκηση του σχολείου.

Το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών δεν αντιμετώπισε σοβαρές δυσκολίες με τον τεχνολογικό του εξοπλισμό, ενώ ένας στους τρεις περίπου μαθητές αντιμετώπισε λιγότερο σοβαρά έως πολύ σοβαρά προβλήματα. Σημαντικό ποσοστό (40%) εμφανίζεται ότι αντιμετώπισε προβλήματα με τον εξοπλισμό του και στην έρευνα της Ζιώγα (2021).

Το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών ήταν ήδη εξοικειωμένο με τη χρήση νέων τεχνολογιών, πριν την εφαρμογή της τηλεεκπαίδευσης, συμπέρασμα που προκύπτει και από άλλες έρευνες, όπως την έρευνα των Γλαμπεδάκη κ.ά. (2021) και τη διαδικτυακή έρευνα που πραγματοποιήθηκε από την «Πρωτοβουλία για το Άρθρο 12» (2020).

Ο επαρκής τεχνολογικός εξοπλισμός και ο πληροφοριακός γραμματισμός ενδέχεται να συνετέλεσαν στη διαμόρφωση θετικότερων αντιλήψεων για την αποτελεσματικότητα της εξΑΕ, συμπέρασμα το οποίο συμφωνεί και με την έρευνα των Almajali & Masadeh (2021).

Τέλος, το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών/τριών του δείγματος προτιμά τη δια ζώσης από την εξ αποστάσεως διδασκαλία, συμπέρασμα στο οποίο συγκλίνουν πλήθος ερευνών, τόσο στην Ελλάδα, όσο και διεθνώς, όπως προκύπτει και από τη βιβλιογραφική επισκόπηση της παρούσας μελέτης.

Αναφορές

Abbasi, S., Ayoob, T., Malik, A., & Memon, S. I. (2020). Perceptions of students regarding E-learning during Covid-19 at a private medical college. *Pakistan journal of medical sciences*, 36(COVID19-S4), S57–S61. <https://doi.org/10.12669/pjms.36.COVID19-S4.2766>

Allen, E., & Seaman, C. (2007). *Likert Scales and Data Analyses*. Ανακτήθηκε στις 25/11/2021 από <http://asq.org/quality-progress/2007/07/statistics/likert-scales-and-data-analyses.html>

Almajali, D & Masadeh, R. (2021). Antecedents of students' perceptions of online learning through covid-19 pandemic. *Jordan. International Journal of Data and Network Science*, 5(4), 587-592.

Bolliger, Doris & Halupa, Colleen. (2018). Online student perceptions of engagement, transactional distance, and outcomes. *Distance Education*. 39. 299-316. 10.1080/01587919.2018.1476845.

Butnaru, G. I., Niță, V., Anichiti, A., & Brînză, G. (2021). The Effectiveness of Online Education during Covid 19 Pandemic—A Comparative Analysis between the Perceptions of Academic Students and High School Students from Romania. *Sustainability*, 13(9), 5311. MDPI AG. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.3390/su13095311>

Gonçalves, S. P., Sousa, M. J., & Pereira, F. S. (2020). Distance Learning Perceptions from Higher Education Students—The Case of Portugal. *Education Sciences*, 10(12), 374. MDPI AG. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.3390/educsci10120374>

Keegan, D. (2001). Οι βασικές αρχές της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, *μτφρ .Α. Μελίστα*, Αθήνα: Μεταίχμιο

Moore, M.G. (1993). *Theory of transactional distance*. In D. Keegan (ed.), *Theoretical principles of distance education* (pp. 22-38). New York: Routledge.

Nguyen, T., Netto, C., Wilkins, J., Bröker, P., Vargas, E., Sealfon, C., Puthipiroj, P., Li, K., Bowler, J., Hinson, H., Pujar, M., & Stein, G. (2021). Insights Into Students' Experiences and Perceptions of Remote Learning Methods: From the COVID-19 Pandemic to Best Practice for the Future. *Front. Educ.* 6:647986. doi: 10.3389/feduc.2021.647986

Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: ένα μέσο για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.

Yates, A., Starkey, L., Egerton, B., & Flueggen, F. (2020). High school students' experience of online learning during Covid-19: the influence of technology and pedagogy. *Technology, Pedagogy and Education*, 9, 1-15. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2020.1854337>

Zuo, M., Ma, Y., Hu, Y. et al. (2021). K-12 Students' Online Learning Experiences during COVID-19: Lessons from China. *Front Educ China* 16, 1–30. <https://doi.org/10.1007/s11516-021-0001-8>

Αγγελάκη, Μ., Καρβουνίδης, Θ. & Δουληγέρης, Χ. (2020). Εφαρμογή της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης Λόγω COVID 19 στην Εκπαιδευτική Διαδικασία: Απόψεις και Προτάσεις Βελτίωσης των Μαθητών/Μαθητριών. *12th Conference on Informatics in Education – Η Πληροφορική στην Εκπαίδευση*, 0, 74-87.

Αλμαλιώτου, Μ. (2018). *Ο ρόλος του διαλόγου στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Μελέτη περίπτωσης στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα του ΕΑΠ «Επιστήμες της Αγωγής»*. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Γλαμπεδάκης, Μ., Κούζιλος, Γ. & Γλαμπεδάκης, Α. (2021). *Τηλεργασία και Τηλεκπαίδευση στην Ελλάδα λόγω της Covid-19*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής.

Ζιώγα, Σ. (2021). *Αντιλήψεις μαθητών για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση έκτακτης ανάγκης λόγω της πανδημίας Covid-19*. Διπλωματική Εργασία. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

Κανελλόπουλος, Α. & Κουτσούμπα, Μ. (2020). Η Έρευνα για την Τηλεδιάσκεψη στην εξΑΕ. Μία Βιβλιογραφική Ανασκόπηση. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*. 15. 54. [10.12681/jode.21619](https://doi.org/10.12681/jode.21619).

Κυριαζίδου, Κ. (2021). «Οι συνέπειες της Πανδημίας στις σχολικές επιδόσεις των μαθητών». *Διπλωματική Εργασία*. Αλεξανδρούπολη: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

Λαζακίδου, Γ. & Τριανταφύλλου, Σ. (2021). Η μάθηση στην εποχή του κορωνοϊού: Η μετάβαση από τη μεικτού τύπου στη διαδικτυακή εκπαίδευση. *1ο Διεθνές Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό Συνέδριο Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες*, 0, 154-163.

Μακεδόνας, Χ., Χασάπης, Σ., Θώδης, Γ., Διακόνου, Μ., Φανίδης, Χ., & Πουλούδη, Μ. (2021). Απόψεις των μαθητών του Προτύπου Λυκείου της Ευαγγελικής Σχολής Σμύρνης σχετικά με την εξ αποστάσεως σύγχρονη εκπαίδευση την περίοδο της Άνοιξης 2020. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 17(2), 41-63. doi:<https://doi.org/10.12681/jode.25431>

Μαραγκάκη, Μ. (2021). «Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Κορινθίας αναφορικά με τα οφέλη, τα εμπόδια και την αποτελεσματικότητα της απομακρυσμένης διδασκαλίας, κατά την έκτακτη εφαρμογή της στα σχολεία την περίοδο της πανδημίας του κορωνοϊού». *Μεταπτυχιακή εργασία*. Κόρινθος: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Μαρασλή, Ι. (2021). «Οι Τ.Π.Ε και η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην “covid εποχή”: όρια και προοπτικές – Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης». Μεταπτυχιακή εργασία. Αλεξανδρούπολη: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

Ματραλής, Χ. (1999). Εκπαίδευση από Απόσταση. Στο Δ. Βεργίδης, Α. Λιοναράκης, Α. Λυκουργιώτης, Β. Μακράκης, & Χ. Ματράλης, *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Θεσμοί και λειτουργίες* (Τόμος 1, σελ. 41-46). Πάτρα: Ε.Α.Π.

Πρωτοβουλία για το Άρθρο 12 (2020). Εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Τι νομίζουμε και πώς νοιώθουμε γι' αυτήν; Ανακτήθηκε στις 21/11/2021 από <http://inart12.org/images//Documents/Poll-Results--final-1.pdf>

Τουρκαμπή, Α. (2020). *Τηλεδιασκέψεις και Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης στην εποχή της πανδημίας του Covid-19: Μελέτη περίπτωσης εφαρμογή τους στο πλαίσιο μιας Δευτεροβάθμιας Φροντιστηριακής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Διπλωματική εργασία*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Τσιχουρίδης, Μπατσίλα, Πέτρου, & Ρουσάκης (2021). Η επίδραση της «κοινωνικής αποστασιοποίησης» κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19 σε μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην περιοχή της Θεσσαλίας. *1^ο Διεθνές Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό Συνέδριο Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες, 0*, 203-218.

Χαλκίδου, Σ. & Γασπαρινάτου, Α. (2020). Διαδραστική απόσταση: Μια συστηματική επισκόπηση. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 16(2), 67-88. doi: <https://doi.org/10.12681/jode.22302>.

Οργανισμός μάθησης και εκπαίδευση: συμφραζόμενα της μεταφοράς και εφαρμογής της έννοιας του οργανισμού μάθησης στο πεδίο της εκπαίδευσης

Οικονόμου Κωνσταντίνος

Εκπαιδευτικός ΠΕ02 και ΠΕ 70, Υποδιευθυντής 1^{ου} ΣΔΕ Λάρισας
lerkos0@gmail.com

Λαζαρίδου Αγγελική

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Διοίκησης της Εκπαίδευσης του ΠΤΔΕ Παν/μίου Θεσσαλίας
alazarid@uth.gr

Περίληψη

Ο οργανισμός μάθησης αποτελεί εδώ και αρκετά χρόνια μια δημοφιλή έννοια τόσο στο μάνατζμεντ (των επιχειρήσεων), όσο και στη δημόσια διοίκηση. Η επιστήμη της εκπαίδευσης έχει εκδηλώσει νωρίς το ενδιαφέρον της για την έννοια αυτή, αλλά δεν έχει γίνει ευρέως αντικείμενο εφαρμογής στην εκπαίδευση. Έχει επισημανθεί ότι η μεταφορά της έννοιας στο εκπαιδευτικό πεδίο έχει συνοδευτεί από αρκετή ασάφεια. Μια όψη αυτού του προβλήματος είναι ότι η έννοια δεν τοποθετείται και δεν κατανοείται επαρκώς μέσα στο εννοιολογικό της πλαίσιο, ώστε να γίνει αντιληπτή και εφαρμοστή μέσα στις ποικίλες συνάφειές της. Σκοπός μας στην εργασία αυτή είναι η εστίαση σε βασικές έννοιες βρισκόμενες στο κάρδο του οργανισμού μάθησης, ώστε να αποσαφηνιστεί η «οικολογία» της έννοιας, ή αλλιώς το κατάλληλο περιβάλλον για την ευδοκίμησή της.

Λέξεις κλειδιά: οργανισμός μάθησης, ηγεσία, κοινωνική δικαιοσύνη, εκπαιδευτικός επαγγελματισμός

Εισαγωγή

Η έννοια *οργανισμός μάθησης (ΟΜ)*, η οποία είναι αλληλένδετη με αυτή της *μάθησης του οργανισμού (οργανωσιακή μάθηση)*, δηλώνει τον οργανισμό που θεωρεί την (οργανωσιακή) μάθησή του ως καταλύτη του (Watkins & Marsick, 2010). Αποτελεί κοινό τόπο στη βιβλιογραφία ότι η έννοια του ΟΜ έγινε από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 και εξής εξαιρετικά δημοφιλής στις σπουδές και στην πράξη του μάνατζμεντ μέσω του Senge (1990, 2006), ο οποίος την εισήγαγε στις οργανωσιακές σπουδές ως έννοια πρακτική, ως ένα συνιστώμενο σχήμα εφαρμοσμένης οργανωσιακής μάθησης. Κατά τη δεκαετία του 1990 έως και τις αρχές του 2000 η έννοια προκάλεσε έκρηξη του ενδιαφέροντος σε σχέση με όλους τους τομείς –ιδιωτικές επιχειρήσεις, δημόσιες υπηρεσίες, υγεία, εκπαίδευση κλπ., το οποίο στη συνέχεια μετριάστηκε, όπως έχει παρατηρηθεί (Örtenblad, 2013), για να αναζωπυρωθεί έπειτα με αποκορύφωμα την πρόσφατη έκδοση του *Oxford Handbook of the Learning Organization* (Örtenblad [εκδ.] 2019). Ο ΟΜ αποτελεί εδώ και αρκετά χρόνια μια δημοφιλή έννοια τόσο στη γενική διοικητική επιστήμη, δηλαδή αυτή του μάνατζμεντ (των επιχειρήσεων), όσο και στους επιμέρους κλάδους, οι οποίοι επικεντρώνονται στη δημόσια διοίκηση και στις περιοχές της, όπως είναι, μεταξύ άλλων, η εκπαίδευση, η υγεία κλπ.

Πρόβλημα, σκοπός, ερώτημα, μέθοδος και αναγκαιότητα

Η επιστήμη της εκπαίδευσης έχει εκδηλώσει νωρίς το ενδιαφέρον της για την έννοια του ΟΜ, η οποία κατέχει σπουδαία θέση προπάντων στο πεδίο της εκπαιδευτικής διοίκησης. Η μεγάλη δημοτικότητα της έννοιας δε σημαίνει βέβαια ότι ο ΟΜ έγινε αντικείμενο ευρείας εφαρμογής στην εκπαίδευση, δηλαδή ότι έγινε πράξη. Γνωρίζοντας ότι δεν υπάρχει πάντοτε συνάφεια στο τρίπτυχο *έρευνα – πράξη (των εκπαιδευτικών) – εκπαιδευτική πολιτική* (Kennedy, 1999).), μπορούμε να πούμε ότι αυτή η τύχη είναι πιθανότερο να επιφυλαχθεί

στην έννοια προπάντων όταν την ενστερνιστούν οι ιθύνοντες της εκπαιδευτικής πολιτικής και κυρίως οι κυβερνήσεις. Ένα σημαντικό πρόβλημα αποτελεί το γεγονός ότι η έννοια δεν είναι εύκολη στην κατανόησή της και ότι δεν υπάρχουν έμπρακτα δείγματα εφαρμογής και αποτελεσματικότητας-χρησιμότητάς της. Οι μελετητές έχουν επισημάνει ότι η μεταφορά της έννοιας στο εκπαιδευτικό πεδίο έχει συνοδευτεί από αρκετή ασάφεια, σε σημείο που να παρεμποδίζεται η κατανόησή της, η πρακτική της προσέγγιση και η υιοθέτησή της από την εκπαιδευτική πολιτική (Kools & Stoll, 2016, Harris & Jones, 2018).

Η μελέτη και η κατανόηση, καθώς και η εφαρμογή, μιας έννοιας προϋποθέτει, όπως είναι γνωστό, την κατάλληλη εννοιολόγηση και λειτουργικοποίησή της (λειτουργική αποτύπωση), δηλαδή τον εντοπισμό των διαστάσεών της, που είναι αποτέλεσμα συνεχούς έρευνας, περισσότερο θεωρητικής παρά εφαρμοσμένης, η οποία θα πρέπει να διεξάγεται έως ότου επικρατήσει συμφωνία της (επιστημονικής) κοινότητας για το περιεχόμενό της (Johnson & Christensen, 2019). Στην περίπτωση του ΟΜ, η εννοιολόγησή του συνιστά εδώ και χρόνια σταθερό θέμα μέσα στη βιβλιογραφία (Οικονόμου & Λαζαρίδου, υ.δ.).

Ωστόσο, προβλήματα δημιουργούνται και όταν η έννοια δεν τοποθετείται και δεν κατανοείται επαρκώς μέσα στο εννοιολογικό πλαίσιο με το οποίο είναι συναρθρωμένη. Η τοποθέτησή της μέσα στο περιβάλλον άλλων εννοιών είναι σημαντική, αφού έτσι αποσαφηνίζεται πού αυτή η έννοια ανήκει, με άλλα λόγια ποιου εννοιολογικού πλαισίου, ποιων «συμφραζομένων» δηλαδή, αποτελεί στοιχείο, και ποιων προϋποθέσεων είναι (συν)αιτιατό. Όπως καλά γνωρίζουμε από την οργανωσιακή θεωρία (Μπουραντάς, 2015), τα συστήματα οφείλουν να διακρίνονται από τη λεγόμενη εναρμόνιση ή ευθυγράμμιση (alignment) των συστατικών τους μερών.

Στην εργασία αυτή δεν θέλουμε να ρίξουμε το φως του προβολέα μας μόνο στον ΟΜ, κάτι που έχει επιχειρηθεί αλλού (Οικονομού & Lazaridou, υ.δ.), αλλά να φωτίσουμε την «άλω» του ΟΜ. Η εργασία αποτελεί βιβλιογραφική επισκόπηση στη βάση της εκπαιδευτικής διοικητικής βιβλιογραφίας, η μεγάλη έκταση της οποίας μας οδήγησε όμως στην επιλογή εννοιών στη βάση του τριπτύχου ηγέτης, εκπαιδευόμενος και εκπαιδευτικός. Τέτοιες έννοιες είναι οι εξής: ηγεσία, κοινωνική δικαιοσύνη και εκπαιδευτικός επαγγελματισμός. «Κατά ποιο τρόπο οι έννοιες αυτές αποτελούν συμφραζόμενα –και συγχρόνως προϋποθέσεις και αναγκαίες συνθήκες- του ΟΜ, που συνθέτουν δηλαδή ό,τι θα ονομάζαμε *οικολογία* της έννοιας;», είναι το βασικό ερώτημα που μας καθοδηγεί.

Η ανάδειξη της σύνδεσης και αλληλεξάρτησης μεταξύ του ΟΜ και άλλων εννοιών, όπως η εδώ επιχειρούμενη, βελτιώνει τις προϋποθέσεις για την *κατανόηση* και την *εφαρμογή* της έννοιας του ΟΜ, που όπως είπαμε διέπονται από δυσκολίες, κι εδώ θα εντοπίζαμε τη χρησιμότητα της συμβολής μας. Παράλληλα, θεωρούμε ότι δίνουμε κι ένα έναυσμα στους μελετητές άλλων πεδίων, προκειμένου να δουν τις δυνατότητες εμπλουτισμού των θεωριών τους με στοιχεία από τη θεωρία του ΟΜ.

Ανάλυση και συζήτηση

Ηγεσία

Το κύριο και βασικό πλαίσιο εντός του οποίου κατανοείται και ασκείται σήμερα η εκπαιδευτική διοίκηση και η ηγεσία δεν είναι άλλο από την παγκοσμιοποίηση, το φαινόμενο, δηλαδή, που καθορίζει δραματικά από τις τελευταίες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα όλες τις πτυχές της ζωής των κατοίκων του πλανήτη, συμπεριλαμβανομένης και της εκπαίδευσης, στις ποικίλες βαθμίδες και διαστάσεις της (Γουβιάς & Θεριανός, 2014). Σύμφωνα με μια έγκυρη ανάλυση (Stevenson, 2019), η παγκοσμιοποίηση περιλαμβάνει τρεις διαστάσεις. Η οικονομική διάσταση σημαίνει την κίνηση κεφαλαίου, αγαθών, υπηρεσιών και ανθρώπων ως εργαζομένων και καταναλωτών υπέρ των ορίων του έθνους-κράτους, χάρη στις προόδους των μεταφορών και της τεχνολογίας, άλλα και στην άρση των εμποδίων που άλλοτε προστάτευαν τις εθνικές οικονομίες. Η πολιτική παγκοσμιοποίηση σημαίνει την μείωση της ισχύος και της κυριαρχίας των εθνών-κρατών σε ότι αφορά την διακυβέρνηση και τη λήψη

αποφάσεων για χάρη διεθνών ή υπερεθνικών θεσμών. Η πολιτισμική παγκοσμιοποίηση σημαίνει την εισαγωγή και εξαγωγή ιδεών που διαμορφώνουν τη ζωή των ανθρώπων εξαιτίας της προόδου της επικοινωνιακής τεχνολογίας, διαδικασία που κάνει τον κόσμο περισσότερο ομοιογενή, καθώς μοιραζόμαστε όμοιες εμπειρίες, αλλά συγχρόνως και περισσότερο ετερογενή, καθώς μεγαλώνει η έκθεση σε ένα πλατύτερο φάσμα εμπειριών. Θα πρέπει ωστόσο να σημειωθεί ότι και οι τρεις αυτές διαστάσεις διαπλέκονται μεταξύ τους, όπως π.χ. συμβαίνει στην περίπτωση ενός μεγάλου διεθνούς καναλιού που δε μεταφέρει μόνο ειδήσεις, αλλά επιδιώκει να αυξήσει διεθνώς τα κέρδη του ασκώντας και επιρροή. Πρέπει επίσης να σημειωθεί ότι ο οικονομικός χαρακτήρας της παγκοσμιοποίησης είναι πολύ συγκεκριμένος και συνίσταται σε έναν επιθετικό και άπληστο διεθνή καπιταλισμό όπου οι φτηνές πρώτες ύλες και τα χαμηλά κόστη παραγωγής σε συνδυασμό με την πρόσβαση σε αναπτυσσόμενες αγορές καταναλωτών είναι βασικά στοιχεία παρώθησης. Χρειάζεται, τέλος, να επισημανθεί ότι η ιδέα περί του αναπόφευκτου της παγκοσμιοποίησης και της μοιραίας απώλειας της δύναμης των εθνών-κρατών αμφισβητείται σημαντικά. Οι ανισότητες εντός και μεταξύ των κρατών, η αβεβαιότητα και η αυξανόμενη περιπλοκότητα και ποικιλία των κοινωνιών έχουν οδηγήσει στη γένεση άπειρων πολιτικών κινήματων εναντίον της παγκοσμιοποίησης τόσο αριστερών, που βάζουν κυρίως τη λιτότητα, όσο και δεξιών, που επιζητούν την επαναφορά της ισχύος του κράτους (Stevenson, 2019).

Η παγκοσμιοποίηση ασκεί σημαντικές πιέσεις στα εκπαιδευτικά συστήματα, παρέχοντας το πλαίσιο για την κατανόηση οποιασδήποτε εμπειρίας και πρακτικής στην εκπαιδευτική καθημερινότητα σήμερα (Bottery, 2010). Ο Stevenson (2019) συμπυκνώνει τις επιδράσεις της παγκοσμιοποίησης στην εκπαιδευτική ηγεσία ως εξής: Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες έχουν αναλάβει κεντρικό ρόλο ως «παράγοντες αλλαγής» (change agents) για τη διαμόρφωση μιας εκπαίδευσης που χρειάζεται να παράγει μελλοντικούς εργαζόμενους. Για το σκοπό αυτό λέγεται πως η εκπαίδευση υφίσταται μια ενδογενούς τύπου ιδιωτικοποίηση, η οποία δεν σημαίνει απλώς την παροχή ιδιωτικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών, αλλά και τη συμμόρφωση της εκπαίδευσης προς τις αρχές του ατομισμού, του ανταγωνισμού και της προσωπικής ευθύνης που υποστηρίζουν το νεοφιλελευθερισμό έναντι των αξιών του κράτους πρόνοιας, οι οποίες ήταν η αλληλεγγύη, η κοινότητα και η αμοιβαιότητα. Εργαλεία γι' αυτή τη διαδικασία, η οποία βέβαια διαφοροποιείται κατά τόπους, υπήρξαν ιδέες όπως η τοπική διοίκηση του σχολείου, η σχολική αυτονομία και το αυτοδιαχειριζόμενο σχολείο. Στην πραγματικότητα δεν πρόκειται για γνήσια αποκέντρωση της εξουσίας, αλλά για μεταβίβαση κάποιων αποφάσεων, ενώ και παρά την χρήση εννοιών όπως ηγεσία, διαμοιρασμός της ηγεσίας, δημοκρατική ηγεσία, αναφαίνεται μια διαφορετική αλήθεια η οποία χαρακτηρίζεται από νέες ιεραρχίες και ακόμη μεγαλύτερη αίσθηση εξουσίας από πάνω προς τα κάτω. Πίσω από τον φετιχισμό της έννοιας της ηγεσίας, διατείνονται διάφοροι μελετητές (Stevenson, 2019), βρίσκεται η επιθυμία μετατροπής της εκπαίδευσης από δημόσιο αγαθό σε εμπορεύσιμο αγαθό που θα αποφέρει, μελλοντικά, κέρδη. Ωστόσο, ιδιαίτερα με την πρόσφατη οικονομική κρίση διαφαίνεται στον ορίζοντα η έναρξη ενός ξεθωριάσματος της νεοφιλελεύθερης παγκοσμιοποίησης, καθώς το συγκεκριμένο σύστημα με τα μέτρα λιτότητας υποβιβάζει την ποιότητα της ζωής των κατοίκων του πλανήτη, προκαλούν μείωση μισθών, τεράστιες μεταναστευτικές ροές με σκοπό την ασφάλεια και την οικονομική εξασφάλιση, χωρίς να φέρει άρση των κοινωνικών ανισοτήτων και επαγγελματική ασφάλεια, μολοντί είχε αποκηρύξει την ιδέα της κοινωνίας και της συλλογικής ευθύνης για την κοινωνική ασφάλεια. Συνέπεια όλων αυτών ήταν η εκδήλωση άπειρων κινήματων κατά της παγκοσμιοποίησης λαϊκιστικού χαρακτήρα, η οποία όμως εγκυμονεί νέους κινδύνους. Απέναντι σε όλα αυτά οι εκπαιδευτικοί ηγέτες οφείλουν να αξιοποιήσουν τη δύναμη της εκπαίδευσης με σκοπό να οικοδομήσουν κοινωνίες που εμπνέονται από τον αλληλοσεβασμό και τη συμπερίληψη, με σκοπό να φέρουν το γνήσιο ηθικό σκοπό πίσω στην καρδιά της δημόσιας εκπαίδευσης.

Στην εποχή της παγκοσμιοποίησης τα συγκείμενα της άσκησης της εκπαιδευτικής ηγεσίας έχουν αυξηθεί σε αριθμό και ποικιλία, αλλά είναι σημαντικό να μελετώνται και να λαμβάνονται υπόψη στην πράξη του εκπαιδευτικού ηγέτη. Ο Bottery (2010) εφιστά την προσοχή μας στη σημασία των συγκειμένων της εκπαιδευτικής ηγεσίας βάσει των οποίων διαμορφώνεται η συμπεριφορά του ηγέτη και διακρίνει διάφορα επίπεδα: πρώτα-πρώτα, το μικρο- και το μεσο-επίπεδο του εκπαιδευτικού ηγετικού συγκειμένου, από τα οποία το πρώτο αφορά στο άτομο και στις αλληλεπιδράσεις με άλλα άτομα και στα αποτελέσματά τους, ενώ το δεύτερο στην επίδραση που ασκούν οι διάφορες ομάδες εντός του οργανισμού. Στη συνέχεια είναι το μακρο-επίπεδο, που ταυτίζεται με το εθνικό και είναι αυτό στο οποίο συνήθως αποδίδεται μεγαλύτερη σημασία. Ακολουθεί πλέον, όμως, και το παγκόσμιο, με τις κάθε είδους επιδράσεις (=είδη παγκοσμιοποίησης), π.χ. στην τεχνολογία, στην οικονομία στην δημογραφία κλπ. Επανερχόμενος σε νεότερη εργασία του στο ζήτημα της ηθικής (ευθύνης) του εκπαιδευτικού ηγέτη, ο Bottery (2019) ζητά την απομάκρυνση από την αντίληψη ότι η εκπαιδευτική ηγεσία είναι κάτι που ασκείται και αφορά μόνο στο μικρο- και μεσο-επίπεδο, με άλλα λόγια, στα όρια του σχολείου. Η αντίληψη αυτή έχει προωθηθεί ιδιαίτερα από τη νεοφιλελεύθερη ιδεολογία, αλλά είναι ανεπαρκής για εποχές όπως η σημερινή, ταραχώδεις και περίπλοκες. Ο ηγέτης θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από μια αίσθηση προσωρινότητας της γνώσης, ώστε να τον διακρίνει συνεχής περιέργεια και αναζήτηση. Χρειάζεται να καλλιεργεί συνεχώς τον διάλογο με τους άλλους. Θα πρέπει επίσης να διακρίνεται από μεγαλύτερη ανοχή της ποικιλίας στις γνώμες και απόψεις σχετικά με την επίλυση προβλημάτων. Ο ηγέτης χρειάζεται επίσης να διακρίνεται από ταπεινότητα, που σημαίνει αίσθηση των προσωπικών ορίων. Πάνω από όλα όμως είναι απαραίτητη η αλλαγή της γενικότερης εκπαιδευτικής κουλτούρας, που σημαίνει αλλαγή των κυβερνητικών επιλογών και των εκπαιδευτικών πολιτικών.

Κοινωνική δικαιοσύνη

Οι υψηλές επιδόσεις των εκπαιδευομένων έχουν σημασία τόσο για την οικονομία όσο και για την ανάπτυξη της δημοκρατίας στις κοινωνίες (Sammons, 2010). Ωστόσο, τα ατομικά χαρακτηριστικά, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας, η εθνοτική και εθνική προέλευση της οικογένειας κλπ. είναι παράγοντες που δημιουργούν, όπως είναι γνωστό, την διαφορετικότητα στις κοινωνίες, η οποία μεταφέρεται και στην εκπαίδευση, όπου παραδοσιακά συνδέεται με το λεγόμενο εκπαιδευτικό μειονέκτημα και, κατά συνέπεια, και με το κοινωνικό μειονέκτημα (Ryan, 2010, Lumby, 2019). Εάν η εκπαίδευση δεν αντανakλά απλώς την κοινωνία, αλλά επιθυμεί να γίνει γνήσιο μέσο μετασχηματισμού, χρειάζεται να εμποτιστεί από τις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης η οποία προϋποθέτει: ισότητα πρόσβασης, ισότητα περιστάσεων, ισότητα συμμετοχής και ισότητα αποτελεσμάτων. Η κοινωνική δικαιοσύνη «μεταφέρεται» και στην έννοια της εκπαιδευτικής ηγεσίας, όπου κατά τις Torrance & Angelle (2019) μπορεί να εφαρμοστεί η κατανόηση της έννοιας από τις Shields & Mohan (2008), για τις οποίες η κοινωνική δικαιοσύνη είναι μια έννοια που «εντοπίζει θέματα εξουσίας και ανισότητας στα σχολεία και στην κοινωνία και αμφισβητεί ατομικές και συστημικές καταχρήσεις εξουσίας όπως και πεποιθήσεις, αξίες και πρακτικές οι οποίες αποξενώνουν και περιθωριοποιούν». Σύμφωνα με τη Sammons (2010), τα αποτελέσματα της μακρόχρονης έρευνας της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας σε ό,τι αφορά στην ηγεσία στον εκπαιδευτικό οργανισμό έχουν μεγάλη σημασία και για την ικανοποίηση των αιτημάτων που θέτει η συζήτηση περί κοινωνικής δικαιοσύνης. Έτσι, η βελτίωση σε περιβάλλοντα μειονεξίας θα πρέπει να εστιάζει στην επικέντρωση στη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης για όλους τους μαθητές, στην αποτελεσματική διαμοιρασμένη ηγεσία, στην δημιουργία ενός περιβάλλοντος πλούσιου σε πληροφορίες και θετικής κουλτούρας και ισχυρή έμφαση στη συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη. Σύμφωνα με τον Riehl (2000), ο εκπαιδευτικός ηγέτης επιφορτίζεται με τρεις αποστολές: την προώθηση νέων κατανοήσεων για την διαφορετικότητα, την προώθηση συμπεριληπτικών πρακτικών και την δημιουργία

συνδέσεων μεταξύ σχολείων και κοινοτήτων. Αναλυτικότερα, ο ηγέτης πρέπει να προωθήσει την ιδέα ότι η διαφορετικότητα δεν είναι ουδέτερη έννοια κι ότι αποτελεί τη νόρμα. Η απάντηση στο πρόβλημα είναι η συμπερίληψη, την βαριά ευθύνη για την οποία πρέπει πρώτιστα να αναλάβει ο ηγέτης, με σκοπό την κατάλληλη αξιοποίηση των πόρων, την – υψίστης σημασίας- ενεργοποίηση του προσωπικού, και την έμφαση, εφόσον αυτό είναι δυνατό και προκειμένου για μη συγκεντρωτικά συστήματα, σε ένα πρόγραμμα σπουδών και σε μια διδασκαλία που αποσκοπούν στην ανάπτυξη υψηλού επιπέδου κοινωνικών και κριτικών δεξιοτήτων για να καταλαβαίνουν οι μαθητές ποιος κατασκευάζει τη γνώση και για όφελος ποιου, να συζητούν εποικοδομητικά, να καλύπτονται στις διαφορετικές ανάγκες τους. Η ευφυΐα θεωρείται όχι προκαθορισμένη ατομική ικανότητα μάθησης, αλλά μια (κοινωνική) διαδικασία ανθρώπων που βρίσκονται σε δράση. Τέλος, ο εκπαιδευτικός ηγέτης οφείλει να αναπτύξει ουσιαστικές σχέσεις με τις κοινότητες προέλευσης των μαθητών, οι οποίες θα πρέπει να εισέλθουν εντός του σχολείου.

Η ατομιστική και «τεχνική» προσέγγιση της ηγεσίας, ή, αλλιώς, ο διοικητισμός (managerialism), παλαιότερης και νέας μορφής, αντενδείκνυται ως ανεπαρκής στα συμφραζόμενα της κοινωνικής δικαιοσύνης, καθώς αξίες όπως αποτελεσματικότητα και παραγωγικότητα δεν προωθούν την συμπερίληψη και την ισότητα. Επίσης αντενδείκνυνται οι ιεραρχικές μορφές της ηγεσίας, ενώ αναδεικνύονται οι συλλογικές προσεγγίσεις της. Αυτό σημαίνει ότι η προώθηση της ισότητας και της συμπερίληψης προαπαιτεί μια ισότιμη, συμπεριληπτική και συλλογική διοίκηση/ηγεσία, κι αυτή με τη σειρά της χρειάζεται εκπαίδευση και κριτική στάση όλης της σχολικής κοινότητας, συμπεριλαμβανομένης και της ευρύτερης, σε θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης με εργαλείο τον διάλογο και την ανάδειξη εναλλακτικών κοσμοθεωριών, η παρουσία των οποίων κρίνεται απαραίτητη σε κάθε όψη της λειτουργίας του σχολείου, στο μάθημα και στην ευρύτερη κουλτούρα (Ryan, 2010). Όπως, βέβαια, έχει επισημανθεί (Harris, 2010), η διοίκηση και η ηγεσία σε τέτοιες «δύσκολες περιστάσεις» δεν μπορεί να είναι τυποποιημένη και εφαρμογή συνταγών, αλλά πρέπει να λαμβάνει βαθιά υπόψη το εκάστοτε συγκείμενο, κάτι για το οποίο είναι απαραίτητη η κοινοτική μορφή οργάνωσης του σχολείου. Η σπουδαιότητα της «σύνδεσης» μεταξύ κοινωνικής δικαιοσύνης και ηγεσίας (Bogotch & Shields, 2014) και η ανάγκη μιας ηγεσίας για την κοινωνική δικαιοσύνη, η οποία πρέπει να μελετηθεί περαιτέρω και να διερευνηθεί βαθύτερα, είναι θέματα που συζητούνται συνεχώς (π.χ. Torrance & Angelle, 2019).

Εκπαιδευτικός επαγγελματισμός

Ο εκπαιδευτικός επαγγελματισμός είναι ζήτημα που άπτεται κεφαλαιωδώς της εκπαιδευτικής ηγεσίας, λόγω της στενής σχέσης μεταξύ ηγεσίας και επαγγελματικής ανάπτυξης, η οποία απορρέει από το γεγονός ότι η ανάπτυξη συμβάλλει θεμελιωδώς στην βελτίωση της οργανωσιακής απόδοσης. Ωστόσο, μεγαλύτερη σημασία έχει ο τρόπος της ερμηνείας του εκπαιδευτικού επαγγελματισμού. Π.χ. ο Hoyle εδώ και πολλά χρόνια είχε κάνει τη διάκριση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών μεταξύ ενός περιορισμένου και ενός διευρυμένου-εκτεταμένου επαγγελματισμού. Ο πρώτος είναι κυρίως αθεωρητικός και αποτελεί ένα σύνολο δεξιοτήτων προερχόμενων από την εμπειρία, ιδωμένο ως διαίσθηση. Η μάθηση και η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού εδώ είναι περιορισμένη, αφορά σε πρακτικά ζητήματα της διδασκαλίας, απομονωμένα από ευρύτερα εκπαιδευτικά πλαίσια. Ο επεκταμένος επαγγελματισμός διαμορφώνεται μέσω της διερεύνησης της σχέσης μεταξύ θεωρίας και πράξης και συμπεριλαμβάνει τα ευρύτερα κοινωνικά πλαίσια. Η διδασκαλία θεωρείται έλλογη δραστηριότητα, ενώ η μάθηση και η ανάπτυξη συνδέονται με τη συνεργασία, την κριτική μελέτη της πράξης και την εξέταση της σχέσης μεταξύ θεωρίας και πράξης (Hoyle, 1974).

Αναφερόμενος στη σύγχρονη εποχή, αυτή που διανύουμε τις τελευταίες δεκαετίες, ο Bell (2019) διακρίνει μεταξύ ενός προδιαμορφωμένου (informed) και ενός μεταμοντέρνου (post-modern) επαγγελματισμού (Bell, 2019). Το πρώτο είδος, που σήμερα κυριαρχεί, είναι ο

επαγγελματισμός εννοούμενος ως εργασιακή απόδοση που ακολουθεί κανόνες, εκεί δηλαδή όπου η πρακτική συνεπάγεται την ανταπόκριση σε εξωτερικά καθορισμένα κριτήρια. Η μάθηση του εκπαιδευτικού σε αυτήν την περίπτωση δεν παραπέμπει σε ανάπτυξη, αλλά είναι ιεραρχικής αντίληψης μάθηση. Ο εκπαιδευτικός θεωρείται «εφαρμοστής» ενός προγράμματος και μιας διδασκαλίας που επιβάλλεται προς όλους. Η γραφειοκρατία και η λογοδοσία έχουν οδηγήσει σε μια τεχνο-λογοκρατική προσέγγιση της εκπαίδευσης. Η επαγγελματική ανάπτυξη είναι ένα εγχείρημα εφαρμογής κυβερνητικών μεταρρυθμίσεων. Σύμφωνα με τους Hoyle & Wallace (2019) σήμερα οι εκπαιδευτικές πολιτικές: δίνουν έμφαση στο άτομο, ενώ ο –ορθά εννοούμενος- επαγγελματισμός τονίζει τη συνεργασία –αντιλαμβάνονται ως κίνητρο τα μετρήσιμα αποτελέσματα, ενώ ο επαγγελματισμός τη βελτίωση της μάθησης –ενδιαφέρονται για τον στιγμιαίο αντίκτυπο, ενώ ο επαγγελματισμός ενδιαφέρεται για το στοχασμό - εστιάζουν στη βελτίωση της επάρκειας, ενώ οι επαγγελματίες εστιάζουν στις πρακτικές, επειδή ο επαγγελματισμός προέρχεται μέσα από την πράξη (βλ. και Middlewood, 2019). Σύμφωνα με τον Bell (2019), ο μεταμοντέρνος επαγγελματισμός συνεπάγεται για τον εκπαιδευτικό μια μάθηση που ισοδυναμεί με την ανάπτυξη διαλόγου και διερεύνησης και με το μετασχηματισμό, μια μάθηση, δηλαδή, το πνεύμα της οποίας αντίκειται στον «αντικειμενιστικό» νευτώνειο και καρτεσιανό τρόπο σκέψης, δίνοντας έμφαση στο όλο παρά στο μέρος, στην αναζήτηση παρά στην υπάρχουσα γνώση. Με όλα αυτά ως δεδομένα οι στρατηγικές του ηγέτη σήμερα πρέπει να είναι:

- η δημιουργία ενός κλίματος εμπιστοσύνης. Η εμπιστοσύνη δεν είναι δεδομένη, αλλά καλλιεργείται, και μαζί με το αίσθημα ασφάλειας υποστηρίζει τις αποτελεσματικές σχέσεις σε οποιοδήποτε ίδρυμα οποιασδήποτε εκπαιδευτικής βαθμίδας
- η οικοδόμηση μιας κουλτούρας συνεργασίας. Η συνεργασία και η συναδελφικότητα αντίκεινται στο πνεύμα του λειτουργισμού όσον αφορά τον επαγγελματισμό και μολονότι κάθε μέλος του προσωπικού δικαιούται να αναπτυχθεί, αυτό δεν θα πρέπει, με ευθύνη του ηγέτη, να γίνεται σε βάρος της ομάδας.
- η ενθάρρυνση του στοχασμού και της αυτο-εξέτασης, προκειμένου η αντιμετώπιση της αβεβαιότητας να συμφωνεί με την επαγγελματική ικανότητα
- η προώθηση της προσωπικής επαγγελματικής ανάπτυξης, η οποία διακρίνεται για τη δυνατότητα της υψηλής της συμβολής στην ομαδική εργασία (Middlewood, 2019).

Μια από ψηλά και σε σημαντικό βαθμό κατευθυνόμενη ανάπτυξη έρχεται σε αντίθεση με μια επαγγελματική ανάπτυξη που επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να εμπλέκονται ως στοχαζόμενοι επαγγελματίες, που συνεχώς ανανεώνουν τη γνώση, αναπτύσσουν την ταυτότητα τους και μπορούν να διαμορφώνουν επαγγελματικές κρίσεις. Ο σημερινός ηγέτης πρέπει να υπερβεί ένα ισχυρό δίλημμα: και να διαχειριστεί την αλλαγή και τη βελτίωση, αλλά συγχρόνως να κατανοήσει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι επαγγελματίες που χρειάζονται μια ανάπτυξη η οποία δεν περιορίζεται στην εργαλειακότητα. Παραπέμποντας στην Collinson (2008), ο Bell (2019) αναγνωρίζει ότι η ατομική μάθηση δεν αρκεί, καθώς απαραίτητη είναι η οργανωσιακή μάθηση, που ζητά από όλα τα μέλη να μαθαίνουν και να συμβάλλουν και να κατανοούν πώς η σκέψη και οι συμπεριφορές τους επηρεάζουν το περιβάλλον τους. Η κοινοτική έμφαση αναδεικνύει αμοιβαία υποστηριζόμενες σχέσεις και ανάπτυξη κοινών κανόνων και αξιών, ενώ συγχρόνως επιζητείται η απόκτηση νέων γνώσεων, ο προσανατολισμός προς τους πελάτες και η επαγγελματική αυτονομία. Έτσι, απαιτείται ένας οργανισμός μάθησης με βασικά χαρακτηριστικά τα εξής: μάθηση μαθητών, μάθηση ενηλίκων, ηγεσία για τη μάθηση, μάθηση σε όλο το σχολείο, μάθηση μεταξύ σχολείων, μάθηση μεταξύ δικτύων. Αυτού του είδους η μάθηση, ωστόσο, δεν θα πρέπει να περιορίζεται σε έναν στενά εργαλειακό χαρακτήρα, υπό την ευθύνη των εκπαιδευτικών ηγετών.

Οργανισμός Μάθησης

Στην επιστημονική συζήτηση που πραγματοποιείται σήμερα για την εκπαιδευτική διοίκηση αναδεικνύεται ως ιδιαίτερα δημοφιλής μια συνδυαστική θεώρηση. Η θεώρηση

αυτή είναι συνδυαστική καθώς επιχειρεί τον συγκερασμό και την εξισορρόπηση των δύο κύριων φιλοσοφικών και κοινωνικοεπιστημονικών παραδόσεων, του θετικισμού και του ερμηνευτισμού, του αντικειμενισμού και του υποκειμενισμού (Carr & Kemmis, 1986, βλ. και Hoy & Miskel 1996, Bates, 2010). Σε αυτήν την θεώρηση –ή παράδειγμα ή υπόδειγμα- διοίκησης συναντώνται και διαπλέκονται οι τρεις παραπάνω έννοιες.

Το υπόδειγμα αυτό λαμβάνει υπόψη την προειδοποίηση του Dewey (1902, στον Bates, 2010) για τον κίνδυνο η εκπαιδευτική διοίκηση και οργάνωση να μετατραπεί σε κάτι ξένο και άσχετο προς τα εκπαιδευτικά ιδεώδη με σκοπό να αποφευχθεί η κρατούσα τάση για μηχανική αντίληψη της σχολικής οργάνωσης που έχει χαρακτηριστεί από τον αυστηρό διαχωρισμό μεταξύ διοικητικής θεωρίας και εκπαιδευτικών ζητημάτων. Γενικότερα, η ιστορία της διοίκησης, με την οποία άλλωστε η εκπαιδευτική διοίκηση συνδιαλέγεται, σηματοδοτείται από τη μετακίνηση από μια αντίληψη κλειστού χαρακτήρα σε μια αντίληψη ανοικτού χαρακτήρα της κοινωνίας, της πραγματικότητας και των επιμέρους συστημάτων (όπως η εκπαίδευση και η εκπαιδευτική διοίκηση). Η θεωρία του ανοικτού συστήματος αναδεικνύει το περιβάλλον ως πηγή της διαφοροποίησης του συστήματος εντοπίζοντας την δυνατότητα για αυτοδιατήρησή του στη βάση αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον. Στις ποικίλες σχολές που «συμβάλλουν» στην θεωρία των ανοικτών συστημάτων βρίσκεται πρώτα-πρώτα η θεωρία των εκάστοτε συνθηκών/της εξάρτησης (contingency theory), η οποία αναδεικνύει ως σημαίνοντες παράγοντες τη χρονική στιγμή, τη φύση και το περιβάλλον ενός οργανισμού. Επίσης, σημαντική είναι η θεωρία του χάους (chaos theory), η οποία πρεσβεύει ότι πολύ απλά πράγματα είναι δυνατό να προκαλέσουν πολύ περίπλοκα αποτελέσματα, η οποία τονίζει, με άλλα λόγια, τη μη προβλεψιμότητα της πραγματικότητας, αλλά συγχρόνως και την ανάγκη της προβλεψιμότητας. Άλλη θεωρία είναι αυτή της περιπλοκότητας (complexity theory), η οποία επισημαίνει ότι η πραγματικότητα διαμορφώνεται από την ύπαρξη πολλών δρώντων οι οποίοι αλληλεπιδρούν μεταξύ τους επίσης με πολλούς τρόπους. Η περιπλοκότητα εμφανίζεται σε φυσικά συστήματα, σε συστήματα κατασκευασμένα από ανθρώπους και σε κοινωνικές δομές. Διαφορετικά μέρη των περίπλοκων συστημάτων συνδέονται και αλληλεπιδρούν σε ένα πλαίσιο συνέργειας, που σημαίνει ότι τα συστήματα βαίνουν προς όλο μεγαλύτερη περιπλοκότητα και έτσι γίνονται πιο άστατα, ενώ πρέπει να ξοδεύουν ενέργεια για τη διατήρηση της περιπλοκότητας. Η τάση αυτή συνεχίζεται μέχρι το σύστημα να διαχωριστεί, να συνδυαστεί με ένα άλλο περίπλοκο σύστημα ή να καταρρεύσει. Ο μάντζερ/ηγέτης του μεταμοντέρνου οργανισμού έχει, λοιπόν, ως καθήκον να διαχειρίζεται την αλλαγή και το άστατο που αυτή συνεπάγεται. Ο μεταμοντέρνος οργανισμός συλλαμβάνεται ως δίκτυο από διαφορετικές, αυτοδιαχειριζόμενες και αυτοελεγχόμενες ομάδες με πολλά κέντρα συντονισμού που ενεργούν συνεχώς ανάλογα με τις εκάστοτε απαιτήσεις. Οι ομάδες οργανώνονται σε έναν επίπεδο σχεδιασμό (flat design), οι εργαζόμενοι δέχονται ισχυρή ενδυνάμωση, η πληροφόρηση είναι ρέουσα και η σημασία της συνεχούς βελτίωσης τονίζεται καθ' όλη την έκταση του οργανισμού. Η δε διαχείριση της αλλαγής μπορεί και πρέπει να αποκαλύπτει κρυφές ατζέντες, κρυφή εξουσία και κρυφές διοικητικές παραδοχές, ώστε να εξεταστεί το ενδεχόμενο της αλλαγής της υπάρχουσας δομής εξουσίας (Barbour, 2006).

Η συνάρθρωση του ΟΜ με τις πιο πάνω αρχές γίνεται εύγλωττη από τους Hoy & Miskel (2013), οι οποίοι την παρουσιάζουν ως γενική συνδέουσα αρχή όλων των εννοιών που συνθέτουν το σύγχρονο διοικητικό υπόδειγμα. Χαρακτηριστικά, μάλιστα, ο ΟΜ σχεδόν ταυτίζεται από τους μελετητές αυτούς με την έννοια του ανοικτού συστήματος, όπως επίσης και με το καθαυτό διοικητικό εκπαιδευτικό υπόδειγμα στο σύνολό του (το οποίο περιγράψαμε πιο πάνω συνοπτικά).

Είναι πράγματι στενή η σχέση του ΟΜ με τις έννοιες που συζητήσαμε στις προηγούμενες σελίδες, δηλαδή με το ιδανικό προφίλ του εκπαιδευτικού ηγέτη, με το κυρίαρχο αίτημα για κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση, καθώς και με τις τρέχουσες αντιλήψεις για τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών. Η εννοιολογική αυτή σύνδεση, που σαφώς δεν είναι

κάτι άγνωστο στη βιβλιογραφία, αλλά γίνεται στην εργασία αυτή αντικείμενο, πρέπει να αποσαφηνιστεί αρχικά με την αναδρομή μας στο υπόβαθρο της έννοιας του OM εντός της εκπαιδευτικής θεωρίας. Βλέπουμε, λοιπόν, -και συχνά αυτό αγνοείται στο θεωρητικό λόγο περί OM- ότι η ιδέα της εφαρμογής του OM στην εκπαίδευση καλλιεργήθηκε κατά την δεκαετία του 1990 με σκαπανείς τους Fullan (1993), Chapman (1996), Leithwood και Seashore Louis (π.χ. Leithwood κ.ά., 1995, Leithwood & Seashore Louis [εκδ.] 1998), ενώ η κορύφωση του ενδιαφέροντος ήταν στις αρχές της νέας χιλιετίας, όταν υλοποιήθηκε το πρόγραμμα LOLSO στην Αυστραλία το οποίο απέδωσε σημαντικά αποτελέσματα και παραδοτέα. Κατά την εισαγωγή της στην παιδαγωγική θεωρία η έννοια του OM ενσωματώθηκε στο θεωρητικό πλαίσιο μιας εκπαίδευσης που επιδιώκει «να κάνει την διαφορά στις ζωές των ανθρώπων», έγινε διάσταση μιας μετασχηματιστικού χαρακτήρα εκπαίδευσης, και προβλήθηκε ως προϋπόθεση και όψη του αυτόνομου εκπαιδευτικού οργανισμού που πρέπει να χαρακτηρίζει μια ουσιαστικά μανθάνουσα κοινωνία, του οργανισμού όπου σκοπός της μάθησης των εκπαιδευομένων είναι η απόκτηση από κάθε έναν της ικανότητας να διαχειρίζεται το μέλλον του (1993). Η θεωρία για τον OM στην εκπαίδευση αναπτύχθηκε στον αγγλόφωνο κόσμο, ως αντίδραση της επιστημονικής κοινότητας προς την νεοφιλελεύθερη εκπαιδευτική πολιτική που επικράτησε από τη δεκαετία του 1980. Όπως τεκμαίρεται από τις βιβλιογραφίες διαφόρων γλωσσών -όχι μόνο της αγγλικής (Hoy & Miskel, 2013, Lunenburg & Ornstein, 2012), αλλά και της γαλλικής (Bouvier, 2001), της γερμανικής (Rolff, 2016), της ιταλικής (Fischer, 2003) και της ελληνικής (Κυθραιώτης & Πασιαρδής, 2015, Πασιάς κ.ά., 2016) - η έννοια απέκτησε διεθνή δημοφιλία, κατοχυρώνοντας κεντρική θέση στην θεωρία της εκπαίδευσης, προπάντων στο εννοιολογικό οπλοστάσιο της εκπαιδευτικής διοίκησης. Η χειραφετική εκδοχή εμφανίζεται ως η γνήσια εκδοχή της έννοιας (Timanson & Da Costa, 2016, Spratt, 2017), η οποία αντιπαρατίθεται σε μια διαφορετική, και μάλλον στρεβλή, εκδοχή της στο πνεύμα του νέου διοικητισμού (New Managerialism), που μονοπωλεί ως τάση -ή σε κάθε περίπτωση, δίνει τον τόνο- στις εκπαιδευτικές πολιτικές ανά την υφήλιο σήμερα (Kalantzis & Cope, 2012). Συχνά, λοιπόν, συμβαίνει ο OM να εκλαμβάνεται απλώς ως μηχανισμός εξασφάλισης της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού οργανισμού σε ένα καθαρά γνωστικό-ακαδημαϊκό επίπεδο (π.χ. Barath, 2015).

Είναι, επομένως, εμφανές ότι μέσα στο «στοιχείο» του OM βρίσκονται εδραιωμένες οι έννοιες οι οποίες μας έχουν απασχολήσει στην εργασία· όσον αφορά την κοινωνική δικαιοσύνη αυτό ξεκαθαρίστηκε στην προηγούμενη παράγραφο. Όμως, και η τρέχουσα κατανόηση της ηγεσίας, όπως την είδαμε πιο πάνω, είναι στενά συνδεδεμένη με τον OM. Η σημερινή τάση της θεωρητικής κίνησης είναι να αναδείξει τη σημασία της ηγεσίας για την προώθηση της μάθησης, η οποία συνδέεται όλο και περισσότερο με τις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές αλλαγές και απαιτήσεις των κοινωνιών των οποίων πλέον ο χαρακτήρας είναι και τοπικός και παγκόσμιος. Η ηγεσία πλέον δεν προσεγγίζεται ως εντοπιζόμενη σε ένα πρόσωπο αλλά ως διαμοιραζόμενη ως κοινή ευθύνη σε όλο τον (εκπαιδευτικό) οργανισμό, ενώ οι διαδικασίες της σχολικής οργάνωσης και διοίκησης δεν θεωρούνται αποσυνδεδεμένες από τα εκπαιδευτικά ιδεώδη (Bates, 2010). Έτσι, στην αυγή του 21^{ου} αιώνα η ανάγκη για έναν γραφειοκράτη-διοικητή δίνει τη θέση της στην ανάγκη για έναν ηγέτη που μπορεί να ερμηνεύει τα πράγματα και να είναι αποτελεσματικός. Καθώς η διοικητική πυραμίδα γίνεται πιο επίπεδη, τονίζεται η σημασία των δεξιοτήτων επικοινωνίας, δημιουργίας ομάδων και μετασχηματιστικής ηγεσίας. Από τη γραφειοκρατία και το σταθερό οργανισμό περνούμε στην αλλαγή και τη μεταρρύθμιση και η γραφειοκρατική αυθεντία γίνεται ηθική αυθεντία. Η διατήρηση των ανθρωπίνων σχέσεων επεκτείνεται στην ευρύτερη κοινότητα, ενώ στα καθήκοντα του ηγέτη εντάσσονται η ενδυνάμωση και εμπλοκή της κοινότητας, η δέσμευση της ομάδας, η συνεργασία. Ο ηγέτης στηρίζεται στην πληροφορία για την αλλαγή, ενώ ο ίδιος δεν είναι φύλακας της πληροφορίας, καθώς αντλεί πληροφορίες από μια μικτή ομάδα και τις μοιράζεται με άλλους για μια διαδικασία λήψης απόφασης που έχει αξιακό βάρος (Barbour, 2006). Τέλος, υπάρχει στενή ανταπόκριση μεταξύ OM και

εκπαιδευτικού επαγγελματισμού. Στους θεωρητικούς κύκλους της εκπαιδευτικής διοίκησης έχει πλέον κατανοηθεί ότι ο νέος διοικητισμός (new managerialism) που περιορίστηκε στην διοικητική αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα με τη γραφειοκρατία και τη λογοδοσία ως βασικούς μοχλούς της μεταρρύθμισης δεν επιδέχεται βελτίωση (Mulford, 2010). Ζητούμενη είναι η παγίωση ενός επαγγελματικού κοινοτικού μοντέλου που χρειάζεται να εστιάσει σε αυτό που πρέπει να γίνει, αν και είναι δύσκολη η κάλυψη (από τον ηγέτη) του κενού ανάμεσα στην αίσθηση του αναπόφευκτου της γραφειοκρατίας και στη διαμόρφωση αυτού του επαγγελματικού κοινοτισμού.

Όπως αναφέραμε στην αρχή της εργασίας μας, το ενδιαφέρον για τον ΟΜ στη γενική του εκδοχή αναζωπυρώθηκε πρόσφατα και στο πλαίσιο αυτό θα εντάσσαμε την ειδικότερη συμβολή των Kools και Stoll (2016) που συγκρότησαν το «Ολοκληρωμένο-ολιστικό μοντέλο για το Σχολείο ως Οργανισμό Μάθησης» (Integrated Model of the School as Learning Organisation). Ο ΟΜ εκλαμβάνεται ως μια καινοτομία, όχι του τεχνολογικού, αλλά του διαδικαστικού είδους καινοτομιών, εκείνων, δηλαδή, οι οποίες επιδιώκουν την αλλαγή τις σχέσεις μεταξύ των μελών των οργανώσεων, ρόλους, κανόνες, διαδικασίες, δομές κλπ. αποτελώντας ο ίδιος καινοτομία, ο ΟΜ έχει σκοπό την δημιουργία και εισαγωγή άλλων καινοτομιών, προϊόντων ή υπηρεσιών (Kools, 2020). Κατά τους δύο μελετητές «το σχολείο ως οργανισμός μάθησης είναι εκείνο όπου η συλλογική προσπάθεια εστιάζεται: στην ανάπτυξη ενός κοινού οράματος επικεντρωμένου στη μάθηση όλων ανεξαιρέτως των εκπαιδευομένων, στην δημιουργία, στην προώθηση και υποστήριξη της συνεχούς επαγγελματικής μάθησης για όλο το προσωπικό, στην προαγωγή της ομαδικής μάθησης και της συνεργασίας ανάμεσα σε όλο το προσωπικό, στην δημιουργία μιας κουλτούρας έρευνας, αναζήτησης και καινοτομίας, στην ενσωμάτωση συστημάτων για συλλογή και ανταλλαγή γνώσης και μάθησης, στη μάθηση με/από το εξωτερικό περιβάλλον και το ευρύτερο σύστημα και στη διαμόρφωση και ανάπτυξη μιας μαθησιακής ηγεσίας» (Kools & Stoll, 2016). Η στενή συσχέτιση μεταξύ όλων των εννοιών που μας απασχολούν στην παρούσα εργασία είναι ορατή στον συγκεκριμένο ορισμό. Εξάλλου, όπως υποστηρίξαμε αναλυτικότερα αλλού, οι Kools και Stoll, που συμπύκνωσαν τη δυσεπισκόπητη και κατακερματισμένη βιβλιογραφία βάζοντας «τάξη» στα πράγματα και στη θεωρητική ακαταστασία, έχουν συμβάλει στην αποσαφήνιση και ανάδειξη του κοινωνικά μετασχηματιστικού χαρακτήρα της έννοιας του ΟΜ, ο οποίος δεν έχει πάντοτε κατανοηθεί με επάρκεια ή στον βαθμό που θα αναμέναμε (Οικονομού & Lazaridou, υ.δ.). Παρατηρούμε, επομένως, ότι οι τρεις υπό συζήτηση έννοιες της εργασίας μας ενσωματώθηκαν ως ένα βαθμό από τους δύο μελετητές μέσα στην θεωρία του ΟΜ.

Συμπεράσματα-προτάσεις

Η έννοια του ΟΜ είναι παρούσα στα περισσότερα εγχειρίδια παιδαγωγικής θεωρίας και εκπαιδευτικής διοίκησης των τελευταίων δεκαετιών, αλλά τις περισσότερες φορές παρουσιάζεται χωρίς βαθιά ανάλυση και τεκμηρίωση. Η συνηθέστερη βιβλιογραφική πηγή είναι το γενικό έργο του Senge (1990, 2006). Το τελευταίο μεγάλο ερευνητικό εγχείρημα για τον ΟΜ στην εκπαίδευση, που απέδωσε αξιοσημείωτα παραδοτέα, δηλαδή το φημισμένο πρόγραμμα LOLSO (Mulford κ.ά., 2004), ανάγεται στις αρχές της νέας χιλιετίας. Επίσης, είναι ελάχιστες οι σχετικές μονογραφίες (Middlewood κ.ά., 2005, Collinson & Cook, 2007, Senge, 2012) ή μονογραφικού τύπου εργασίες (Mulford & Silins, 2010). Όσον αφορά τα εργαλεία αξιολόγησης, δεν έχει σημειωθεί σημαντική πρόοδος, με το DLOQ των Watkins και Marsick (1997, 2003) να έχει κυριαρχήσει π.χ. στην ελληνική ερευνητική κίνηση (Οικονόμου & Λαζαρίδου, υ.δ.). Από τη μια, φαίνεται, κυρίως όταν κανείς μελετά την θεωρητική βιβλιογραφία, να αποτελεί μια δημοφιλή έννοια, από την άλλη, είναι επουσιώδης η πρακτική πλευρά της έννοιας: σπανίως έχει η έννοια προκαλέσει το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής πολιτικής, και έως πρόσφατα σπάνιζε και η εμπειρική έρευνα σε σχέση με το ζωτικό ζήτημα που αφορά στην πραγματική εικόνα της έννοιας, δηλαδή την ύπαρξη εκπαιδευτικών οργανισμών που μαθαίνουν, παρόλο που στην Ελλάδα αυτό έχει τελευταία αλλάξει

(Οικονόμου & Λαζαρίδου, υ.δ.). Η έννοια, λοιπόν, εμφανίζεται στάσιμη στο επίπεδο της θεωρίας, με αποτέλεσμα να μην έχει γίνει σαφές -στους φορείς της εκπαιδευτικής πολιτικής, στα εκπαιδευτικά συστήματα και στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, στους εκπαιδευτικούς, στη σχολική ηγεσία, αλλά και στους επιστήμονες- πώς μπορεί να γίνει πράξη (Harris & Jones, 2018). Εξάλλου, αυτό έχει ως αποτέλεσμα την δυσκολία εξακρίβωσης μιας άλλης σημαντικής παραμέτρου: της αποτελεσματικότητας του ΟΜ σε σχέση με το ευρύτερο πρόβλημα της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας, που είναι η επιτυχής μάθηση των μαθητών σύμφωνα με τις νέες απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής, η οποία θέτει ως φλέγοντα τα ζητήματα της ποιότητας και αριστείας, αλλά και της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Έτσι, η εκπαιδευτική πολιτική να μην δέχεται ισχυρή ώθηση. Στην κορυφή όλων αυτών βρίσκεται το εξής υπαρκτό και σημαντικό πρόβλημα: το πεδίο του οργανισμού μάθησης χαρακτηρίζεται από ασάφεια, καθώς και από έλλειψη κατανόησης, με τη σπουδαιότερη επίπτωση αυτής κατάστασης να είναι η έκπτωση της έννοιας, δηλαδή η ιδέα ότι τα πάντα μπορεί να είναι ΟΜ (Kools, 2020).

Στην εργασία αυτή, ορμώμενοι από την διαπίστωση ότι η ενασχόληση με την έννοια του ΟΜ απαιτεί αποσαφήνιση και εμβάθυνση, σκιαγραφήσαμε αυτό που θεωρούμε συγκεκριμένο του ΟΜ στα σημαντικότερα, τουλάχιστον, συστατικά του. Όπως έχουν επισημάνει οι ερευνητές, πρέπει να είμαστε προσεκτικοί, προκειμένου να μη συμβεί η περίπτωση που η έννοια αυτή θα παραληφθεί από τα ανταγωνιζόμενα εκπαιδευτικά μοντέλα και θα κατανοηθεί με τον επιθυμητό από αυτά τρόπο, με συνέπεια την έκπτωση στη σημασία της. Συγκροτήσαμε, λοιπόν, αναλύσαμε και τεκμηριώσαμε ένα εννοιολογικό μοντέλο *οικολογίας* του ΟΜ, όπου συμμετέχει: η σύγχρονη συνθετική και πολυδιάστατη προσέγγιση της ηγεσίας που είναι προσανατολισμένη προς τη μάθηση - η κοινωνική δικαιοσύνη με την έννοια της επιδίωξης να καταβάλλεται κάθε δυνατή προσπάθεια για τη μάθηση κάθε ανθρώπου - ο προωθημένος επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών, που απορρέει από ένα κοινοτικό πρότυπο εργασίας. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι οι συγκεκριμένες έννοιες είναι ευνοϊκοί παράγοντες για τον ΟΜ, ενώ προφανώς ισχύει και το αντίστροφο: ο μετασχηματισμός του σχολείου από το γραφειοκρατικό μοντέλο στον ΟΜ προάγει αυτά τα τρία στοιχεία. Αυτά απεικονίζονται στο κάτωθι σχήμα:



Θεωρούμε, λοιπόν, ότι είναι απαραίτητη η τοποθέτηση και κατανόηση του ΟΜ στη συνάφεια τουλάχιστον των εννοιών αυτών. Η προτροπή αυτή απευθύνεται σε όσους επιθυμούν να καταπιαστούν ερευνητικά με την έννοια του ΟΜ, αλλά έχουν την τάση να προσπαθούν να την πλησιάσουν απομονωμένη και να παραβλέπουν την διαθεματικότητά της. Επίσης, με βάση την αρχή της εναρμόνισης, φαίνεται πως είναι πολύ δύσκολο να λειτουργήσει ως ΟΜ ένα σχολείο όπου ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών δεν αποτελεί αξία ή όπου ο διευθυντής είναι αδιάφορος και αυταρχικός και δεν ασκεί ηγεσία ή όπου αποκλειστική μέριμνα του προσωπικού είναι η κατά γράμμα τήρηση ενός ακαδημαϊκού αναλυτικού προγράμματος τα περιεχόμενα του οποίου πρέπει να μεταδοθούν πάση θυσία (Knapp κ.ά., 2003)• αναλογικά, αυτά ισχύουν και για εκπαιδευτικές περιοχές, εκπαιδευτικές βαθμίδες και εκπαιδευτικά συστήματα. Ωστόσο, ο ΟΜ είναι μια πολύ πρακτική έννοια και θα είχε ενδιαφέρον να δούμε εάν η επίσημη υιοθέτησή της θα μπορούσε να προκαλέσει

αλλαγές, παρόλο που και στην περίπτωση αυτή θα είχε μεγάλη σημασία η ερμηνεία της από την πολιτική.

Αναφορές

- Barath, T. (2015) Learning organization as a tool for better and more effective schools, *Procedia Manufacturing* 3 (2015) 1494 – 1502
- Barbour, H. D. (2006). *Management Theories*. Στο F. English (εκδ.) (2006) *Encyclopedia of Educational Leadership and Administration*. Sage
- Bates, R. (2010) *History of Educational Leadership/Management*. International Encyclopedia of Education. Third Edition, Elsevier, Academic Press
- Bell, L. (2019) *Leading and Managing Professional Learning*. Στο: T. Bush, L. Bell & D. Middlewood (εκδ.). *Principles of Educational Leadership and Management* (3η έκδ.). Sage
- Bogotch, I., & Shields, C. M. (2014). Introduction: Do promises of social justice trump paradigms of educational leadership? Στο: I. Bogotch & C. Shields (εκδ.), *International handbook of educational leadership and social [in] justice*. London: Springer.
- Bottery, M. (2010). Contexts for Leadership at the Beginning of the 21st Century. *International Encyclopedia of Education*. Third Edition, Elsevier, Academic Press
- Bottery, M. (2019). *An Ethics of Educational Leadership for Turbulent and Complex Times*. Στο: T. Bush, L. Bell & D. Middlewood (εκδ.). *Principles of Educational Leadership and Management* (3η έκδ.). Sage
- Bouvier, A. (2001). *L' établissement scolaire apprenant*. Paris: Hachette
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. Deakin University Press
- Chapman, J. (1996). A new agenda for a new society. Στο: K. Leithwood, J. Chapman, D. Corson, P. Hallinger & A. Hart (εκδ.) (1996) *International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Kluwer Academic Publishers.
- Collinson, V. & Cook, T. F. (2007) *Organizational Learning. Improving Learning, Teaching and Leading in School Systems*. Sage Publications
- Collinson, V. (2008) Leading by learning: New directions in the 21st century, *Journal of educational administration*, 46, 4, 443-446
- Dewey, J. (1902). *The Educational Situation*. Chicago IL: Chicago University Press.
- Fischer, L. (2003). *Sociologia della scuola*. Mulino, Bologna (ελλ. μετάφραση: (2006). *Κοινωνιολογία του Σχολείου*, Μεταίχμιο
- Fullan, M. (1993). *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*. The Falmer Press.
- Harris, A. & Jones, M. (2018). Leading schools as learning organizations. *School Leadership and Management*, 38, 4, 351-354
- Harris, A. & Jones, M. (2019) *Leading Schools in Challenging Circumstances*. Στο: T. Bush, L. Bell & D. Middlewood (εκδ.). *Principles of Educational Leadership and Management* (3η έκδ.). Sage
- Harris, A. (2010) *Effective leadership in challenging schools*. International Encyclopedia of Education. Third Edition, Elsevier, Academic Press
- Hoy, W. & Miskel, C. (1996). *Educational administration. Theory, research, and practice*. McGraw-Hill
- Hoy, W. & Miskel, C. (2013). *Educational administration. Theory, research, and practice*. McGraw-Hill
- Hoyle, E. & Wallace, M. (2009) *Leadership for professional practice*. Στο: S. Gewirtz, P. Mahoney, I. Hextall & A. Cribb (εκδ.) *Changing teacher professionalism*. London Routledge
- Hoyle, E. (1974) Professionalism, professionalism and control in teaching, *London Education Review* 3, 2, 13-19.

- Johnson, B. & Christensen, L. (2019) Educational Research, Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches (seventh edition). Sage Publishing.
- Kalantzis, M & Cope, B. (2012). New Learning. Elements of a Science of Education. Cambridge University Press (ελλ. Μετάφραση: [επιμ. Ε. Αρβανίτη] (2013). Νέα Μάθηση. Στοιχεία για μια επιστήμη της εκπαίδευσης. Αθήνα: Κριτική).
- Kennedy, M. (1999) Infusing Educational Decision Making with Research. Στο: G. Cizek (εκδ.) (1999) Handbook of Educational Policy. Academic Press
- Knapp, M., Copland, M, Ford, B., Markholt, A., McLaughlin, M, Milliken, M & Talbert, J. (2003). Leading for Learning Sourcebook: Concepts and Examples. Center for the Study of Teaching and Policy
- Kools, M. & Stoll, L. (2016). What makes a school a learning organization? Paris: OECD.
- Kools, M. (2020). Schools as Learning Organisations. The concept, its measurement and HR outcomes. PhD Dissertation. Erasmus University Rotterdam.
- Leithwood, K. & Seashore Louis, K. (εκδ.) (1998). Organizational Learning in Schools. Taylor and Francis, London and New York.
- Leithwood, K., Jantzi, D. & Steinbach, R. (1995) An organizational learning perspective on school responses to central policy initiatives. Paper Presented at the annual meeting of the American Educational Research Association.
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2008) Seven strong claims about successful school leadership, School Leadership and Management, 28, 1, 27-42
- Lumby, J. (2019) Leadership for Diversity and Inclusion. Στο: T. Bush, L. Bell & D. Middlewood (εκδ.). Principles of Educational Leadership and Management (3η έκδ.). Sage
- Lunenburg, F. C. & Ornstein, A. C. (2012). Educational Administration. Concepts and Practices. 6th Edition. Wadsworth, Cengage Learning.
- Middlewood, D. (2019). Leading and Managing Professional Staff. Στο: T. Bush, L. Bell & D. Middlewood (εκδ.). Principles of Educational Leadership and Management (3η έκδ.). Sage
- Middlewood, D., Parker, R & Beere, J. (2005) Creating a Learning School. Paul Chapman Publishing
- Mulford, B. & Silins, H. (2010). Organizational Learning in Schools. International Encyclopedia of Education. Third Edition, Elsevier, Academic Press
- Mulford, B. (2010). Leadership and Management Overview. International Encyclopedia of Education. Third Edition, Elsevier, Academic Press
- Mulford, W., Silins, H. & Leithwood, K. (2004). Educational Leadership for Organisational Learning and Improved Student Outcomes. Kluwer Academic Publishers
- Oikonomou, K. & Lazaridou, A. (υπό δημοσίευση) Sharpening the definition of the "school as learning organization"
- Örtenblad, A. (εκδ.) (2019). The Oxford Handbook of the Learning Organization. Oxford.
- Örtenblad, A. (2013). Who is the learning organization for? A stakeholder contingency approach to contextualizing managerial panaceas. Στο: Örtenblad, A. (εκδ.) (2013).
- Örtenblad, A. (εκδ.) (2013). Handbook of research on the Learning Organization: Adaptation and Context. Edward Elgar Publishing.
- Osborne, S. (2006). The New Public Governance? Public Management Review, 8(3), 377-386.
- Riehl, C. J. (2000) The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: A review of normative, empirical and critical literature on the practice of educational administration. Review of Educational Research 70 (1) 55-81
- Robinson, V. (2019). Excellence in Educational Leadership: Practices, Capabilities and Virtues that Foster Improved Student Outcomes. Στο: T. Bush, L. Bell & D. Middlewood (εκδ.). Principles of Educational Leadership and Management (3η έκδ.). Sage
- Rolff, H-G. (2016). Schulentwicklung kompakt: Modelle, Instrumente, Perspektiven. 3η έκδοση. Beltz

- Rolff, H-G. (2016). *Schulentwicklung kompakt: Modelle, Instrumente, Perspektiven*. (3η έκδοση). Beltz
- Ryan, J. (2010) *Leading diverse schools*. International Encyclopedia of Education. Third Edition, Elsevier, Academic Press
- Sammons, P. (2010). *Equity and Educational Effectiveness*. International Encyclopedia of Education. Third Edition, Elsevier, Academic Press
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline. The Art and Practice of the Learning Organization*. New York. Doubleday.
- Senge, P. (2006). *The fifth discipline. The Art and Practice of the Learning Organization* (2nd ed.). London
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., & Dutton, J. (2012). *Schools That Learn*. New York: Crown Business.
- Shields, C. M., & Mohan, E. J. (2008). High-quality education for all students: Putting social justice at its heart. *Teacher Development*, 12(4), 289–300.
- Spratt, J. (2017) *Wellbeing, Equity and Education*. Springer
- Stevenson, H. (2019) *Leadership and Globalisation*. Στο: T. Bush, L. Bell & D. Middlewood (εκδ.). *Principles of Educational Leadership and Management* (3η έκδ.). Sage
- Stoll, L. & Kools, M. (2017). The school as a learning organisation: a review revisiting and extending a timely concept. *Journal of Professional Capital and Community*, 2(1), 2-17.
- Timanson, P., & Da Costa, J. (2016). *Learning Organisations and Their Relationship to Educational Improvement*. Στο P. Newton, & D. Burgess (εκδ.), *The Best Available Evidence Decision Making for Educational Improvement*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Torrance, D. & Angelle, P.M. (2019). *The Influence of Global Contexts in the Enactment of Social Justice*. Στο: P. M. Angelle & D. Torrance (εκδ.) *Cultures of Social Justice Leadership. An Intercultural Context of Schools*. Palgrave Macmillan
- Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (1997). *Dimensions of the learning organization questionnaire*. Warwick, RI: Partners for the Learning Organization.
- Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (2003). *Demonstrating the Value of an Organization's Learning Culture: The Dimensions of the learning organization questionnaire*. *Advances in Developing Human Resources* 5, 132-151.
- Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (2010). *Group and Organizational Learning*. Στο: C. Kasworm, A. Rose & J. Ross-Gordon (εκδ.). *Handbook of Adult and Continuing Education*. Sage.
- Γουβιάς, Δ. & Θεριανός, Κ. (2014). *Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κυθραιώτης, Α. & Πασιαρδής, Π. (2015). *Το σχολείο ως οργανισμός και η αλλαγή*. Στο Π. Πασιαρδής (εκδ.). (2015) *Διαχείριση Αλλαγής, Σχολική Αποτελεσματικότητα και Στρατηγικός Σχεδιασμός*. Ίων, Εκδόσεις Έλλην, Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Μπουραντάς, Δ. (2015). *Μάνατζμεντ* (νέα έκδοση). Εκδόσεις Μπένου
- Οικονόμου, Κ. & Λαζαρίδου, Α. (υπό δημοσίευση) *Η ελληνική έρευνα για τον οργανισμό μάθησης στην εκπαίδευση μέσα από την περίπτωση των μεταπτυχιακών διπλωματικών εργασιών*
- Πασιάς, Γ., Φλουρής, Γ., & Φωτεινός, Δ. (2016). *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση* (2η έκδ.). Αθήνα: Γρηγόρης.

Κίνητρα συμμετοχής σε Προγράμματα Μεταπτυχιακών Σπουδών

Μαγγόπουλος Γιώργος

Μέλος ΣΕΠ-ΕΑΠ
maggopoulos@gmail.com

Τιγκλιανίδου Ανατολή

Φιλόλογος
anatoli_tigklianidou@hotmail.com

Περίληψη

Σκοπό της παρούσας εργασίας αποτελεί η διερεύνηση των κινητήριων δυνάμεων που υποκινούν τους/τις φοιτητές/τριες και αποφοίτους στην παρακολούθηση Προγραμμάτων Μεταπτυχιακών Σπουδών. Σε μεθοδολογικό επίπεδο αξιοποιήθηκε η δειγματοληπτική έρευνα με τη χρήση του ερωτηματολογίου ως εργαλείου συλλογής δεδομένων. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 145 φοιτητές/τριες και απόφοιτους. Η συμμετοχή τους σε Προγράμματα Μεταπτυχιακών Σπουδών φαίνεται ότι: α) εδράζεται κατά κύριο λόγο σε παράγοντες που συνδέονται είτε άμεσα είτε έμμεσα με την εργασία, β) διαφοροποιείται σε σχέση με το φύλο των ερωτώμενων. Οι γυναίκες παρακινούνται περισσότερο από την αναβάθμιση του βιογραφικού, γ) διαφοροποιείται, επίσης και από την ηλικία. Οι άνω των 46 ετών κινητοποιούνται περισσότερο από την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου, δ) διαφοροποιείται και από την επαγγελματική προϋπηρεσία. Οι νεότεροι επαγγελματικά ερωτώμενοι παρακινούνται περισσότερο από την προσδοκία αλλαγής της επαγγελματικής σταδιοδρομίας τους, ενώ οι ερωτώμενοι με περισσότερα χρόνια για να αξιοποιήσουν τον ελεύθερο χρόνο τους.

Λέξεις Κλειδιά: Κίνητρα συμμετοχής, εκπαίδευση ενηλίκων, μεταπτυχιακές σπουδές

Εισαγωγή

Η απουσία για αρκετές δεκαετίες μεταπτυχιακών προγραμμάτων στην Ελλάδα οδηγούσε αρκετούς Έλληνες πτυχιούχους στην αναζήτηση μεταπτυχιακών σπουδών κατά κύριο λόγο στην Ευρώπη και την Αμερική. Η κατάσταση αλλάζει τη δεκαετία του 1990, όταν θεσμοθετείται η λειτουργία Προγραμμάτων Μεταπτυχιακών Σπουδών (Π.Μ.Σ) (Λατινόπουλος, 2004· Χρυσομαλλίδης 2013). Την περίοδο 1993-1996 ιδρύθηκαν 115 ΠΜΣ βάσει του νόμου 2083/1992, προσφέροντας τη δυνατότητα σε μεγάλα πανεπιστήμια, όπως το Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, το Πανεπιστήμιο Κρήτης και το Πανεπιστήμιο Πατρών να δεχτούν τους πρώτους μεταπτυχιακούς φοιτητές/τριες. Την περίοδο αυτή εξαιρετικά κομβικό ρόλο διαδραματίζει και η αρωγή του Επιχειρησιακού Προγράμματος για την Εκπαίδευση και την Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση (Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.). Συγκεκριμένα την περίοδο 1994-1999 το Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. χρηματοδότησε 114 έργα ίδρυσης ή/και αναμόρφωσης ΠΜΣ (Αποστόλη, 2006).

Το 2008, με τον νόμο 3685 (ΦΕΚ 128, 16/7/2008), τα ίδια τα ιδρύματα είναι υπεύθυνα για τον σχεδιασμό και την οργάνωση των μεταπτυχιακών προγραμμάτων και απονέμουν τους αντίστοιχους μεταπτυχιακούς τίτλους. Βάσει του νόμου 4485/2017 (ΦΕΚ 114, 04/08/2017) τα προγράμματα μεταπτυχιακών σπουδών εντάσσονται στον στρατηγικό σχεδιασμό του ιδρύματος. Το κάθε ίδρυμα είναι υπεύθυνο για την οργάνωση, λειτουργία και οικονομική διαχείριση του εκάστοτε μεταπτυχιακού προγράμματος. Τα πανεπιστημιακά τμήματα μπορούν να οργανώσουν μεταπτυχιακά προγράμματα που είναι σχετικά με το γνωστικό αντικείμενο του πρώτου κύκλου σπουδών. Επιπλέον μεταπτυχιακά προγράμματα μπορούν να οργανώσουν τα ερευνητικά κέντρα και τα ινστιτούτα. Επίσης, τα μεταπτυχιακά προγράμματα μπορεί να είναι αποτέλεσμα συνεργασίας αυτοδύναμων τμημάτων Α.Ε.Ι της ημεδαπής με αναγνωρισμένα ομοταγή ιδρύματα ή ερευνητικά κέντρα/ινστιτούτα της

αλλοδαπής. Τα μεταπτυχιακά προγράμματα διέπονται από επιστημονική συνοχή κι έχουν ως στόχο την προαγωγή της γνώσης, την ανάπτυξη της έρευνας και την εξειδίκευση των πτυχιούχων στο αντικείμενο του πρώτου κύκλου σπουδών τους σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο (νόμος 4485/2017). Δικαίωμα εκπόνησης διδακτορικής διατριβής εδώ και αρκετά χρόνια έχουν μόνο οι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος από την Ελλάδα ή αναγνωρισμένου ισότιμου από το εξωτερικό. Με τη θεσμοθέτηση του νόμου Ν.3374/2005, υιοθετείται από την τριτοβάθμια εκπαίδευση στη χώρα μας και για τα ΠΜΣ το σύστημα μεταφοράς και συσσώρευσης πιστωτικών μονάδων.

Σύμφωνα με τις ρυθμίσεις που καθιερώνει ο νόμος 4610/2019 οι σχολές έχουν ταξινομηθεί σε 4 επιστημονικά πεδία, ανάλογα με το γνωστικό τους αντικείμενο. Το 1^ο πεδίο αφορά σε Ανθρωπιστικές, Νομικές και Κοινωνικές Επιστήμες, το 2^ο πεδίο σε Θετικές Επιστήμες και Τεχνολογικές Επιστήμες, το 3^ο πεδίο σε Επιστήμες Υγείας και Ζωής και το 4^ο σε Επιστήμες Οικονομίας και Πληροφορικής.

Την περίοδο 1993-1996 λειτουργούσαν στην Ελλάδα 115 ΠΜΣ. Το χρονικό διάστημα 1997-2000 ο αριθμός τους μειώθηκε σε 56, ενώ το 2001-2005 αυξήθηκε σε 153. Τον Φεβρουάριο του 2021, σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας, διατίθενται 694 ενεργά ΠΜΣ. Από αυτά τα 179 προσφέρονται δωρεάν, τα 118 διδάσκονται στην αγγλική γλώσσα, τα 186 παρέχονται εξ αποστάσεως, εκ των οποίων τα 45 πραγματοποιούνται από το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Όσον αφορά στο πεδίο που εντάσσονται, στις οικονομικές επιστήμες υλοποιούνται 133 ΠΜΣ, στις ανθρωπιστικές 101, στις θετικές 166, στις υγείας 148 και τέλος στις τεχνολογικές επιστήμες 124. Τα 227 υλοποιούνται στην Αθήνα, τα 128 στην Θεσσαλονίκη και τα 81 στην Πάτρα. Παρατηρούμε ότι τα 436 από τα 694 ΠΜΣ διεξάγονται στις τρεις μεγαλύτερες πόλεις της Ελλάδας (<https://masters.minedu.gov.gr/Masters/search/gr>)

Τα κριτήρια επιλογής των μεταπτυχιακών φοιτητών/τριών διαφοροποιούνται μεταξύ των προσφερόμενων ΠΜΣ. Ωστόσο, οι βασικές κατηγορίες κριτηρίων αφορούν στον βαθμό πτυχίου, τη γνώση ξένης γλώσσας, τις εξετάσεις στο γνωστικό αντικείμενο ή τη συνέντευξη, τα ειδικά προσόντα (πχ πτυχιακή εργασία, εμπειρία στην έρευνα, γνώση Η/Υ) και την επαγγελματική εμπειρία. Η βαρύτητα των παραπάνω κριτηρίων κάποιες φορές είναι κοινή κι άλλες διαφοροποιείται ανάλογα με την κατεύθυνση σπουδών. Για παράδειγμα, ο βαθμός πτυχίου και η γνώση Η/Υ αποτελεί βασικό κριτήριο επιλογής σχεδόν για όλα τα ΠΜΣ, ενώ η επαγγελματική εμπειρία αφορά κυρίως τον κλάδο των οικονομικών-διοικητικών σπουδών (Αποστόλη, 2006).

Η λειτουργία των ΠΜΣ αναμφίβολα βοήθησε στην ανάπτυξη της ανώτατης εκπαίδευσης στη χώρα μας, καθιστώντας την ανταγωνιστική σε σχέση με άλλες χώρες και διευκολύνοντας την εισροή νέου ανθρώπινου δυναμικού στα πανεπιστήμια, όπως διδάκτορες, μεταπτυχιακοί φοιτητές, κλπ. (Χρυσομαλλίδης, 2013). Με την εισαγωγή των μεταπτυχιακών σπουδών στα ελληνικά πανεπιστήμια μετεβλήθη και η τάση των Ελλήνων φοιτητών/τριών για μεταπτυχιακές σπουδές. Οι περισσότεροι Έλληνες πτυχιούχοι πλέον επιλέγουν την Ελλάδα για τη συνέχιση των σπουδών τους. Η αύξηση της ζήτησης για μεταπτυχιακές σπουδές στην Ελλάδα συνδέεται τόσο με το συνολικό κόστος τους, το οποίο σε σχέση με τα αντίστοιχα προγράμματα του εξωτερικού είναι συνήθως χαμηλότερο όσο και με την αύξηση της ανεργίας των πτυχιούχων. Φαίνεται ότι τις τελευταίες δεκαετίες η απλή κατοχή ενός πτυχίου τριτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν είναι απόλυτα επαρκής συνθήκη προκειμένου ο/η κάτοχός του να εξασφαλίσει την επαγγελματική του/της αποκατάσταση (Λατινόπουλος, 2004).

Η έννοια της συμμετοχής σχετίζεται με την απόφαση του ατόμου να παρακολουθήσει ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα και των ενεργειών που απαιτούνται προκειμένου να επιτευχθεί η παρακολούθηση πχ η εγγραφή, η καταβολή διδάκτρων κλπ (Καψάλης, 1996). Τα κίνητρα συμμετοχής επικεντρώνονται στη συνειδητή επιλογή μιας συγκεκριμένης εκπαιδευτικής δραστηριότητας και στην υιοθέτηση μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς, ώστε να επιτευχθεί ο στόχος (Ζαρίφη, 2015). Τα κίνητρα συμμετοχής, δηλαδή, συνδέονται με το μέσο επίτευξης

του στόχου, που δεν είναι άλλος από την ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία και στοχεύουν κατά κύριο λόγο στην οικονομική ευμάρεια, σε κοινωνικά και προσωπικά οφέλη του συμμετέχοντα. Η κατανόηση των κινήτρων συμμετοχής είναι πολύ σημαντική, καθώς οι ενήλικοι συμμετέχουν συνήθως σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες από προσωπική επιλογή τους (Radovan, 2012).

Αν και δεν αποτελεί πρόθεσή μας να επεκταθούμε στη συζήτηση που αφορά στο σημασιολογικό περιεχόμενο του όρου «κίνητρο», ενδεικτικά αναφέρουμε ότι ο Μπαμπινιώτης (2005) θεωρεί ότι κίνητρο είναι οτιδήποτε ωθεί ένα άτομο στο να προβεί σε κάποια ενέργεια ή να ενστερνιστεί μια συγκεκριμένη συμπεριφορά. Η Κωσταρίδου-Ευκλείδη (1999) συμφωνεί με τον παραπάνω ορισμό, θεωρώντας ότι το κίνητρο αποτελεί την αιτία που ωθεί, παρασύρει ή παρακινεί το άτομο σε μια συγκεκριμένη συμπεριφορά ή δράση. Ο Pintrich (2000) φρονεί πως το κίνητρο είναι μια εσωτερική δύναμη που παρακινεί το άτομο να εκδηλώσει ορισμένες στρατηγικές, ώστε να πετύχει τους στόχους του. Οι βαθύτερες αιτίες ή η εσωτερική δύναμη που παρακινούν το άτομο μπορεί να είναι τα ένστικτα, οι στόχοι, οι επιθυμίες αλλά και οι οικονομικές απολαβές, τα θέλητρα ή τα φόβητρα (Παπάνης, 2009). Όσον αφορά στις κατηγορίες κινήτρων έχουν προταθεί διάφορες ταξινομήσεις (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999· Ryan & Deci, 2000a). Ωστόσο, η επιστημονική κοινότητα φαίνεται να συμφωνεί ότι τα κίνητρα μπορούν να διακριθούν στα εσωτερικά και στα εξωτερικά. Τα εσωτερικά αντιστοιχούν στην ικανοποίηση που αισθάνεται το άτομο, όταν ενεργεί με μια συγκεκριμένη συμπεριφορά ή όταν υλοποιεί μια συγκεκριμένη δραστηριότητα (Ryan & Deci, 2000a· Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999). Αντίθετα, τα εξωτερικά σχετίζονται με κάποιο εξωτερικό κέρδος, όπως χρήματα, προαγωγή κλπ. Σύμφωνα με τις Γωνίδα & Πλατοΐδου (2005), τα εξωτερικά κίνητρα παίρνουν τη μορφή επιβράβευσης ή θετικής συνέπειας και είναι κατώτερα των εσωτερικών, καθώς τα εσωτερικά κίνητρα προκαλούν ικανοποίηση και αίσθημα ολοκλήρωσης.

Οι θεωρίες που αφορούν στα κίνητρα συμμετοχής διακρίνονται στις θεωρίες συμμετοχής και στις συνθετικές θεωρίες. Οι θεωρίες συμμετοχής (participation theories), αναφέρονται στην πολυπλοκότητα των παραγόντων που ωθούν τους ενήλικες σε εκπαιδευτικά προγράμματα. Ενδεικτικά αναφέρονται η θεωρία των «Δυναμικών Πεδίων» (Force-Field Analysis), η οποία εδράζεται στο συνδυασμό τριών θεωριών, στην πυραμίδα της ιεράρχησης των αναγκών του Maslow (1954), τη θεωρία των δυναμικών πεδίων του Lewin (1947) και στις ταξικές θεωρίες των Warner και Gans. Η θεωρία της «Συνταύτισης» (Congruence Model), η οποία στηρίζεται στην παραδοχή πως η συμμετοχή, η παραμονή ή η διαρροή ενός ενήλικα από κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα εξαρτάται από τον συνδυασμό ψυχολογικών και περιβαλλοντικών παραγόντων, που δρουν και επηρεάζουν το άτομο (Deshler, 1996· Πέλλας & Καζανίδης, 2012). Ο Boshier (1971, 1973) διατύπωσε την Κλίμακα Εκπαιδευτικής Συμμετοχής (EPS, Educational Participation Scale). Η θεωρία «Προσδοκία-Σθένος» (Expectancy Valence Paradigm), η οποία σύμφωνα με τον Rubenson (1977), ερμηνεύει τη συμμετοχή ως το αποτέλεσμα της προσδοκίας (της ελπίδας για κάτι) και του σθένους (της σημασίας και αξίας που προσδίδει το άτομο στην συμμετοχή) (Κουτούζης, 1999· Boeren, Nicaise & Baert, 2010· Ζαρίφης, 2010). Η θεωρία της «Μετάβασης» (Life Transitions Theory), των Aslanian και Brickell (1980), οι οποίοι υποστηρίζουν πως οι μεταβολές που συμβαίνουν στη ζωή ενός ατόμου (μεταβάσεις), ενισχύουν την πιθανότητα συμμετοχής σε εκπαιδευτικά προγράμματα.

Οι συνθετικές θεωρίες (composite theories) ή συνθετικά μοντέλα ενσωματώνουν στοιχεία από τις θεωρίες συμμετοχής και στοχεύουν να καταδείξουν πως πολλοί και διαφορετικοί παράγοντες αλληλεπιδρούν και οδηγούν στη συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα (McGivney, 1993). Ενδεικτικά και πάλι αναφέρεται η θεωρία της «Ομαδοποίησης Μεταβλητών» (Recruitment Paradigm), σύμφωνα με την οποία η συμμετοχή εξαρτάται από τρεις μεταβλητές α) τις προσωπικές, που περιλαμβάνουν εμπειρίες, στοιχεία της προσωπικότητας, καθώς και στοιχεία που επηρεάζουν το περιβάλλον στο οποίο

αναπτύσσεται ο ενήλικας, όπως οι προτεινόμενες ευκαιρίες συμμετοχής, β) την ενεργή προετοιμασία, που έχει σχέση με τις ατομικές ανάγκες καθώς και την ερμηνεία του περιβάλλοντος, και γ) το σθένος και την προσδοκία, υπό την έννοια της αξίας μιας εκπαιδευτικής πράξης (σθένος) και της προσδοκίας οφέλους από αυτήν (Rubenson, 1977· McGivney, 1993· Ζαρίφης, 2014). Η θεωρία των «Προσδοκώμενων Οφελών», σύμφωνα με την οποία η απόφαση συμμετοχής σε εκπαιδευτικά προγράμματα απορρέει από τα οφέλη που προσδοκά πως θα αποκτήσει το άτομο (Tough, 1979· Ζαρίφης, 2014). Η θεωρία του «Συνδυασμού των Ευνοϊκών Περιστάσεων» (Combination of Favourable Circumstances), όπου η συμμετοχή εδράζεται σε έναν συνδυασμό ευνοϊκών περιστάσεων (De Montibert, 1973· Hedoux, 1981· McGivney, 1993· Ζαρίφης, 2014). Το Μοντέλο της «Αλυσίδας Αντιδράσεων» (C.O.R. – Chain Of Response Model), όπου η συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες οφείλεται στον συνδυασμό πολλών παραγόντων (Cross, 1981· Boeren, 2009).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω φαίνεται ότι η συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα εδράζεται σε πολλούς παράγοντες, όπως οι κοινωνικοοικονομικοί, οι ψυχολογικοί και οι περιβαλλοντικοί, η ταύτιση του ατόμου με μια ομάδα αναφοράς, η κοινωνική συμμετοχή, οι προσδοκίες του ατόμου, η κοινωνική και επαγγελματική άνοδος, η θετική στάση απέναντι στην εκπαίδευση και το υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης.

Μεθοδολογία της έρευνας

Η συμμετοχή ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα φαίνεται ότι εδράζεται σε πολλούς παράγοντες, που κάποιοι από αυτούς δρουν παρακινητικά. Σκοπό της παρούσας εργασίας αποτελεί η διερεύνηση των κινητήριων δυνάμεων που υποκινούν τους/τις φοιτητές/τριες και αποφοίτους στην παρακολούθηση ΠΜΣ. Συνακόλουθα, οι στόχοι της έρευνας αφορούν: α) στη διερεύνηση των κινήτρων που ωθούν/ώθησαν τους/τις φοιτητές/τριες και αποφοίτους στη συμμετοχή σε μεταπτυχιακό πρόγραμμα, β) η διερεύνηση στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των προσωπικών στοιχείων των ερωτώμενων και των κινήτρων συμμετοχής. Σε αντιστοιχία με τους στόχους διατυπώνονται και τα ερευνητικά ερωτήματα ως ακολούθως: α) ποια είναι τα κίνητρα που ωθούν/ώθησαν τους/τις φοιτητές/τριες και αποφοίτους στη συμμετοχή σε μεταπτυχιακά προγράμματα, β) διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο οι ερωτώμενοι με βάση τα προσωπικά τους στοιχεία ως προς τα κίνητρα συμμετοχής τους.

Για την υλοποίηση των στόχων της έρευνας υιοθετήθηκε η δειγματοληπτική έρευνα με τη χρήση του ερωτηματολογίου (Creswell, 2016). Το εργαλείο συλλογής δεδομένων αποτελείται από δύο άξονες. Ο πρώτος περιλαμβάνει τα προσωπικά χαρακτηριστικά του δείγματος. Ο δεύτερος άξονας εξετάζει τα κίνητρα συμμετοχής σε μεταπτυχιακά προγράμματα. Αποτελείται από δύο ερωτήσεις. Η πρώτη περιλαμβάνει 14 δηλώσεις, οι οποίες δέχονται απαντήσεις σε πεντάβαθμη κλίμακα Likert (1=καθόλου ως 5=πάρα πολύ. Η δεύτερη ερώτηση αποτελείται από τις ίδιες 14 δηλώσεις, όπου οι ερωτώμενοι όμως καλούνται να επιλέξουν αυτή που θεωρούν πιο σημαντική. Οι δηλώσεις που ερευνούν τα κίνητρα συμμετοχής εδράζονται στη θεωρία της Συνταύτισης (Congruence Model), την Κλίμακα Εκπαιδευτικής Συμμετοχής (Educational Participation Scale) και σε αντίστοιχο εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε από τον Καραλή (2013). Το ερωτηματολόγιο εκπονήθηκε με τη βοήθεια του διαδικτυακού εργαλείου Google Forms και χορηγήθηκε ηλεκτρονικά στους ερωτώμενους.

Αναφορικά με την ανάλυση των δεδομένων και σε επίπεδο περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης υπολογίστηκαν απόλυτες και σχετικές συχνότητες, καθώς επίσης η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση. Σε επίπεδο επαγωγικής στατιστικής ανάλυσης αξιοποιήθηκε ο έλεγχος t-test για ανεξάρτητα δείγματα και η ανάλυση διακύμανσης one-way ANOVA. Ο βαθμός αξιοπιστίας της ερώτησης που διερευνά τα κίνητρα είναι υψηλός, καθώς η τιμή του δείκτη Cronbach's Alpha είναι $\alpha=0,879$.

Πληθυσμό αναφοράς της έρευνας αποτελούν μεταπτυχιακοί/ές φοιτητές/τριες και απόφοιτοι μεταπτυχιακών σπουδών που διαμένουν στο γεωγραφικό διαμέρισμα της Μακεδονίας. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 145 ερωτώμενους. Η μέθοδος δειγματοληψίας αποτελείται από τον συγκερασμό βολικής δειγματοληψίας και χιονοστιβάδας (Creswell, 2016· Robson, 2010). Είναι προφανές πως η μέθοδος δειγματοληψίας δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων στον πληθυσμό αναφοράς. Τα ευρήματα αναφέρονται αποκλειστικά στο δείγμα της έρευνας. Το 60,7% των συμμετεχόντων είναι γυναίκες και το υπόλοιπο 39,3% άνδρες. Το 67,6% των συμμετεχόντων ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα έως 35 ετών, το 23,4% στην ηλικιακή ομάδα από 36-45 ετών, το 7,6% στην ηλικιακή ομάδα από 46-55 ετών και το υπόλοιπο 1,4% είναι από 56 ετών και πάνω. Το 25,2% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως παρακολουθούν ή παρακολούθησαν το μεταπτυχιακό τους στο ΕΑΠ, το 17,3% στο ΑΠΘ, το 10,8% στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, το 9,4% στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, το 7,2% σε Πανεπιστήμιο του εξωτερικού και το ίδιο ποσοστό στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Τα ποσοστά παρακολούθησης σε άλλα Πανεπιστήμια είναι πιο χαμηλά. Το 3,6% του δείγματος παρακολούθησε το μεταπτυχιακό του στο Διεθνές Πανεπιστήμιο και με το ίδιο ποσοστό στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Το 2,9% φοιτούν/φοίτησαν στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας και με το ίδιο ποσοστό στο Πανεπιστήμιο Πατρών. Με 1,4% εμφανίζονται το Μετσόβιο Πολυτεχνείο, το ΕΚΠΑ, το Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών, το Πανεπιστήμιο Κρήτης και η Ανώτατη Σχολή Καλών Τεχνών. Με ποσοστό 0,7% συμμετέχουν στο δείγμα η ΑΣ.ΠΑΙ.Τ.Ε, το Γεωπονικό Αθηνών, το Πανεπιστήμιο Αιγαίου και το Πολυτεχνείο Κρήτης. Όσον αφορά στην εργασία των ερωτώμενων το 29,2% είναι εκπαιδευτικοί, το 28,5% Μηχανικοί και το 13,9% φοιτητές/τριες. Σε ποσοστά μεταξύ 0,7% και 5,6% εμφανίζονται πολλοί άλλοι επαγγελματικοί τομείς. Το 75,17% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι εργάζονται. Από αυτούς το 68,81% έχει προϋπηρεσία 0-10 έτη, το 17,9% 11-20 έτη και το υπόλοιπο 7,3% από 21-30 έτη. Το 64,8% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως είναι άγαμοι, το 32,4% έγγαμοι και το υπόλοιπο 2,8% διαζευγμένοι. Το 69,2% δήλωσε πως δεν έχουν παιδιά και το 30,8% ότι έχουν παιδιά.

Αποτελέσματα της έρευνας

Στον πίνακα 1 παρουσιάζονται τα ευρήματα της έρευνας που αφορούν στα κίνητρα που ωθούν τους/τις συμμετέχοντες/ουσες σε μεταπτυχιακά προγράμματα. Η αναβάθμιση του βιογραφικού (Μ.Ο.:3,99-Τ.Α.:1,133), η απόκτηση νέων δεξιοτήτων (Μ.Ο.:3,92-Τ.Α.:1,075), η απόκτηση νέας γνώσης (Μ.Ο.:3,91-Τ.Α.:1,099), η εξειδίκευση στο συγκεκριμένο αντικείμενο (Μ.Ο.:3,65-Τ.Α.:1,146), η ενίσχυση της ανταγωνιστικότητας στην εργασία (Μ.Ο.:3,60-Τ.Α.:1,292) και η αναβάθμιση της εργασιακής θέσης (Μ.Ο.:3,57-Τ.Α.:1,306) εμφανίζονται ως πολύ σημαντικά κίνητρα που ωθούν τους ερωτώμενους σε μεταπτυχιακές σπουδές.

Πίνακας 1. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις που αφορούν στα κίνητρα που ωθούν τους συμμετέχοντες του δείγματος σε μεταπτυχιακά προγράμματα.

Κίνητρα συμμετοχής σε μεταπτυχιακά προγράμματα	Μ.Ο	Τ.Α.
Για να αναβαθμιστεί το βιογραφικό μου	3,99	1,133
Για να αποκτήσω νέες δεξιότητες	3,92	1,075
Για να αποκτήσω νέα γνώση	3,91	1,099
Για να εξειδικευτώ στο συγκεκριμένο αντικείμενο	3,65	1,146
Για να γίνω πιο ανταγωνιστικός/ή στην εργασία μου	3,60	1,292
Για να αναβαθμιστεί η θέση εργασίας μου	3,57	1,306
Για να αυξηθεί η εργασιακή μου αποδοτικότητα	3,26	1,339
Για να αυξήσω τις οικονομικές απολαβές μου	3,25	1,310
Για να αποτελέσω σωστό πρότυπο για τα παιδιά μου	2,94	1,417
Για να αλλάξω την επαγγελματική μου σταδιοδρομία	2,71	1,399

Για να διατηρήσω την θέση εργασίας μου	2,49	1,355
Για να αξιοποιήσω τον ελεύθερο χρόνο μου	2,33	1,278
Για να αυξηθεί ο κοινωνικός κύκλος μου	2,21	1,144
Για να αποφύγω δυσάρεστες οικογενειακές καταστάσεις	1,49	0,869

Αρκετά σημαντικά κίνητρα θεωρούνται από τους/τις ερωτώμενους/ες η αύξηση της εργασιακής αποδοτικότητας (Μ.Ο.:3,26-Τ.Α.:1,339), η αύξηση των οικονομικών απολαβών (Μ.Ο.:3,25-Τ.Α.:1,310), η λειτουργία τους ως πατρικό/μητρικό πρότυπο για τα παιδιά τους (Μ.Ο.: 2,94-Τ.Α.:1,417) και τέλος η αλλαγή της επαγγελματικής σταδιοδρομίας τους (Μ.Ο.:2,71-Τ.Α.:1,399). Περιορισμένης σημασίας κίνητρα αποτελούν η διατήρηση της υπάρχουσας θέσης εργασίας (Μ.Ο.:2,49-Τ.Α.:1,355), η αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου (Μ.Ο.:2,33-Τ.Α.:1,278) και η διεύρυνση του κοινωνικού κύκλου (Μ.Ο.:2,21-Τ.Α.:1,144). Τέλος, δεν αποτελεί κίνητρο συμμετοχής για τους/τις συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα η αποφυγή δυσάρεστων οικογενειακών καταστάσεων (Μ.Ο.:1,49-Τ.Α.:0,869).

Στη συνέχεια και προκειμένου να διερευνήσουμε ποιο είναι το σημαντικότερο κίνητρο που ωθεί τους/τις μεταπτυχιακούς/ές φοιτητές/τριες και τους/τις απόφοιτους του δείγματος στη συμμετοχή τους σε μεταπτυχιακά προγράμματα, τους ζητήσαμε να επιλέξουν ένα και μόνο κίνητρο, το οποίο θα μπορούσε δυνητικά να απεικονίσει πληρέστερα τον σημαντικότερο για τους ίδιους παρακινητικό παράγοντα.

Πίνακας 2: Κατανομή συχνότητας των απαντήσεων των συμμετεχόντων του δείγματος ως προς το σημαντικότερο κίνητρο συμμετοχής τους σε μεταπτυχιακό πρόγραμμα

Το σημαντικότερο κίνητρο	f	%
Για να αναβαθμιστεί η θέση εργασίας μου	31	21,4
Για να αναβαθμιστεί το βιογραφικό μου	24	16,6
Για να αποκτήσω νέα γνώση	16	11,0
Για να αλλάξω την επαγγελματική μου σταδιοδρομία	15	10,3
Για να εξειδικευτώ στο συγκεκριμένο αντικείμενο	12	8,3
Για να γίνω πιο ανταγωνιστικός/ή στην εργασία μου	11	7,6
Για να αυξήσω τις οικονομικές απολαβές μου	10	6,9
Για να αποκτήσω νέες δεξιότητες	9	6,2
Για να διατηρήσω την θέση εργασίας μου	9	6,2
Για να αυξηθεί η εργασιακή μου αποδοτικότητα	6	4,1
Για να αποτελέσω σωστό πρότυπο για τα παιδιά μου	1	0,7
Για να αξιοποιήσω τον ελεύθερο χρόνο μου	1	0,7
Για να αποφύγω δυσάρεστες οικογενειακές καταστάσεις	0	0
Για να αυξηθεί ο κοινωνικός κύκλος μου	0	0
Σύνολο	145	100,0

Όπως προκύπτει από τα στοιχεία του πίνακα 2 τη μερίδα του λέοντος καταλαμβάνει η απάντηση «για να αναβαθμιστεί η θέση εργασίας μου» με ποσοστό 21,4%. Αν και το συγκεκριμένο κίνητρο στην προηγούμενη ερώτηση οριακά εντάσσεται στα πολύ σημαντικά κίνητρα, φαίνεται ότι διαδραματίζει πρωτεύοντα ρόλο για 1 στους 5 ερωτώμενους. Διψήφια ποσοστά εμφανίζουν και οι απαντήσεις «για να αναβαθμιστεί το βιογραφικό μου» με ποσοστό 16,55%, «για να αποκτήσω νέα γνώση» με ποσοστό 11,03% και «για να αλλάξω την επαγγελματική μου σταδιοδρομία» με ποσοστό 10,3%. Στη συνέχεια, η εξειδίκευση στο συγκεκριμένο αντικείμενο (ποσοστό 8,3%), η ενίσχυση της ανταγωνιστικότητας στην εργασία (ποσοστό 7,6%), η αύξηση των οικονομικών απολαβών (ποσοστό 6,9%), η απόκτηση νέων

δεξιοτήτων (ποσοστό 6,2%), η διατήρηση της υπάρχουσας θέσης εργασίας (ποσοστό 6,2%) και η αύξηση της εργασιακής αποδοτικότητας (ποσοστό 4,1%) προκρίνονται από ελάχιστους ερωτώμενους ως το πλέον σημαντικό κίνητρο που τους ωθεί σε μεταπτυχιακές σπουδές. Στον αντίποδα, από έναν ερωτώμενο επιλέχθηκαν οι απαντήσεις «για να αποτελέσω σωστό πρότυπο για τα παιδιά μου» (ποσοστό 0,7%) και «για να αξιοποιήσω τον ελεύθερο χρόνο μου» (ποσοστό 0,7%). Τέλος, κανένας ερωτώμενος δεν επέλεξε τις δηλώσεις «για να αυξηθεί ο κοινωνικός κύκλος μου» (ποσοστό 0%) και «για να αποφύγω δυσάρεστες οικογενειακές καταστάσεις» (ποσοστό 0%).

Λαμβάνοντας υπόψη τα ερευνητικά ερωτήματα που αφορούν στη διερεύνηση στατιστικά σημαντικών διαφοροποιήσεων μεταξύ των προσωπικών στοιχείων των ερωτώμενων και των κινήτρων συμμετοχής προχωρήσαμε στην επαγωγική στατιστική ανάλυση. Για πρακτικούς κυρίως λόγους θα παρουσιάζονται και θα περιγράφονται μόνο εκείνες οι περιπτώσεις στις οποίες εμφανίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Το φύλο διαφοροποιεί σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο τους συμμετέχοντες μόνο ως προς το κίνητρο που αφορά στην αναβάθμιση του βιογραφικού. Φαίνεται ότι το εν λόγω κίνητρο παρακινεί σε μεγαλύτερο βαθμό τις γυναίκες σε σχέση με τους άνδρες.

Πίνακας 3. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κινήτρων συμμετοχής σε μεταπτυχιακά προγράμματα ανάλογα με το φύλο των συμμετεχόντων στην έρευνα. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

	Άνδρες		Γυναίκες		Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας		
	Δείκτες		Δείκτες		t	df	p
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.			
Για να αναβαθμιστεί το βιογραφικό μου	3,74	1,158	4,16	1,092	-2,221	143	0,028

Η ηλικία των συμμετεχόντων στην έρευνα τούς διαφοροποιεί σε δύο κίνητρα συμμετοχής. Πιο συγκεκριμένα, οι άνω των 46 ετών φαίνεται ότι παρακινούνται σε μεγαλύτερο βαθμό από τους νεότερους να συμμετέχουν σε μεταπτυχιακά προγράμματα, θέλοντας αφενός να αποτελέσουν σωστό πρότυπο για τα παιδιά τους και αφετέρου να αξιοποιήσουν τον ελεύθερο χρόνο τους.

Πίνακας 4. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κινήτρων συμμετοχής σε μεταπτυχιακά προγράμματα ανάλογα με την ηλικία των συμμετεχόντων του δείγματος. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

	Μέχρι 35 ετών		36-45		46-55		≥56		Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας		
	Δείκτες		Δείκτες		Δείκτες		Δείκτες		df	F	p
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.			
Για να αποτελέσω σωστό πρότυπο για τα παιδιά μου	2,68	1,33	2,67	1,47	4,18	0,75	4,50	0,71	3/73	5,094	0,003
Για να αξιοποιήσω τον ελεύθερο χρόνο μου	2,29	1,28	2,00	1,13	3,36	1,03	4,00	1,41	3/140	4,656	0,004

Η επαγγελματική προϋπηρεσία διαφοροποιεί, επίσης, τους/τις συμμετέχοντες/ουσες ως προς κάποια κίνητρα. Οι συμμετέχοντες/ουσες με λιγότερα χρόνια επαγγελματικής σταδιοδρομίας παρακινούνται σε μεταπτυχιακά προγράμματα σε μεγαλύτερο βαθμό από όσους/ες έχουν περισσότερα χρόνια επαγγελματικής προϋπηρεσίας, έχοντας ως κίνητρο ή και προσδοκία την αλλαγή της επαγγελματικής σταδιοδρομίας τους. Στον αντίποδα, οι ερωτώμενοι με πολλά χρόνια εργασιακής ζωής (21-30) είναι πιο πιθανό να συμμετάσχουν σε μεταπτυχιακά προγράμματα έχοντας ως κίνητρο αφενός την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου και αφετέρου την προσδοκία να αποτελέσουν το καλό παράδειγμα για τα παιδιά τους σε σχέση με τους ερωτώμενους με λιγότερα χρόνια εργασιακής πορείας.

Πίνακας 5. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κινήτρων συμμετοχής σε μεταπτυχιακά προγράμματα ανάλογα με την προϋπηρεσία των συμμετεχόντων του δείγματος. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

	0-10		11-20		21-30		Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας		
			Δείκτες				d.f	F	p
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.			
Για να αλλάξω την επαγγελματική μου σταδιοδρομία	2,93	1,41	2,50	1,42	1,75	0,89	2/106	3,175	0,046
Για να αποτελέσω σωστό πρότυπο για τα παιδιά μου	2,62	1,37	2,67	1,49	4,13	0,64	2/60	4,246	0,019
Για να αξιοποιήσω τον ελεύθερο χρόνο μου	2,31	1,28	1,88	1,21	3,25	1,04	2/105	3,733	0,027

Συμπεράσματα

Οι ερωτώμενοι του δείγματος αναδεικνύουν σε πολύ σημαντικό βαθμό μια σειρά από παράγοντες που τους παρακινούν σε μεταπτυχιακά προγράμματα και οι οποίοι συνδέονται είτε άμεσα είτε έμμεσα με την εργασία (αναβάθμιση του βιογραφικού, απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων, εξειδίκευση στο συγκεκριμένο αντικείμενο, ανταγωνιστικότητα στην εργασία, αναβάθμιση της εργασιακής θέσης). Εμφανίζονται, επίσης και άλλοι παράγοντες που συνδέονται με την εργασία και ωθούν τους συμμετέχοντες σε μεταπτυχιακά προγράμματα, παρουσιάζουν όμως μέτρια σημασία (αύξηση της εργασιακής αποδοτικότητας, αύξηση των οικονομικών απολαβών, αλλαγή επαγγελματικής σταδιοδρομίας). Άλλοι παράγοντες που συνδέονται με την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου και τη διεύρυνση του κοινωνικού κύκλου φαίνεται ότι ωθούν σε μικρό βαθμό τους συμμετέχοντες σε μεταπτυχιακά προγράμματα. Τα παραπάνω ευρήματα φαίνεται ότι επιβεβαιώνονται και όταν ζητείται από τους ερωτώμενους να επιλέξουν το σημαντικότερο κίνητρο συμμετοχής, καθώς και πάλι οι παράγοντες που συνδέονται με την εργασία προκρίνονται περισσότερο και ακολουθούν τα κίνητρα που συνδέονται με την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου και τη διεύρυνση του κοινωνικού κύκλου.

Το φύλο ελάχιστα διαφοροποιεί σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο τους συμμετέχοντες ως προς τα κίνητρα, καθώς εμφανίζεται μόνο μία διαφοροποίηση. Η αναβάθμιση του βιογραφικού φαίνεται ότι παρακινεί σε μεγαλύτερο βαθμό τις γυναίκες σε σχέση με τους άνδρες. Η ηλικία των ερωτώμενων τους διαφοροποιεί σε δύο κίνητρα συμμετοχής, την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου και το να αποτελέσουν πρότυπο για τα παιδιά τους. Και στις δύο περιπτώσεις οι άνω των 46 ετών παρακινούνται σε μεγαλύτερο βαθμό από τους νεότερους να συμμετέχουν σε μεταπτυχιακά προγράμματα. Η επαγγελματική προϋπηρεσία διαφοροποιεί τους/τις συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα ως προς τα κίνητρα. Οι ερωτώμενοι με λιγότερα χρόνια επαγγελματικής σταδιοδρομίας παρακινούνται σε μεγαλύτερο βαθμό από όσους/ες έχουν περισσότερα χρόνια, έχοντας ως κίνητρο ή και προσδοκία την αλλαγή της επαγγελματικής σταδιοδρομίας τους. Στον αντίποδα, οι ερωτώμενοι με πολλά χρόνια εργασιακού βίου είναι πιο πιθανό να συμμετάσχουν, έχοντας ως κίνητρο αφενός την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου και αφετέρου την προσδοκία να αποτελέσουν το καλό παράδειγμα για τα παιδιά τους σε σχέση με τους ερωτώμενους με λιγότερα χρόνια εργασιακού βίου.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας σε σχέση με τα κίνητρα συμμετοχής σε μεταπτυχιακά προγράμματα συνάδουν με τα ευρήματα συναφών ερευνών που έχουν διεξαχθεί τόσο στον ελληνικό χώρο όσο και στον διεθνή. Οι παρακινητικοί παράγοντες που αναδείχθηκαν στην έρευνά μας και συνδέονται αφενός με την εργασία και αφετέρου με την απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων εμφανίζονται και σε πολλές άλλες έρευνες (Green, 2010· Incikabi et al., 2013· Swain & Hammond, 2011· Zegwaard, 2014).

Αν και οι γυναίκες στην παρούσα έρευνα παρακινούνται σε μεγαλύτερο βαθμό από τους άνδρες να συμμετέχουν σε μεταπτυχιακά προγράμματα ωθούμενες από την αναβάθμιση του

βιογραφικού τους, στην έρευνα του Sheikh (2007) οι γυναίκες παρακινούνται από την προαγωγή και την αύξηση του μισθού, ενώ οι άνδρες από την αλλαγή σταδιοδρομίας. Αν και στην παρούσα έρευνα όσοι/ες έχουν λιγότερα χρόνια επαγγελματικής προϋπηρεσίας παρακινούνται σε μεγαλύτερο βαθμό από όσους/ες έχουν περισσότερα χρόνια να συμμετέχουν σε μεταπτυχιακά προγράμματα, έχοντας ως κίνητρο την αλλαγή της επαγγελματικής σταδιοδρομίας τους, σε άλλες έρευνες (Βεργίδης κ. συν., 2013· Καραλής, 2013· Thagavelu et al., 2011) οι ερωτώμενοι με λιγότερα χρόνια επαγγελματικής πορείας διαφοροποιούνται από αυτούς που έχουν περισσότερα, καθώς συμμετέχουν προκειμένου να αναβαθμίσουν το βιογραφικό τους και να βελτιώσουν τη θέση εργασίας τους.

Αναφορές

- Aslanian, C. B. & Brickell, H. M. (1980). Americans in transition: Life changes as reasons for adult learning. *Future Directions for a Learning Society*. New York: College Board.
- Boeren, E. (2009). Adult education participation: the Matthew principle. *Filosofija Sociologija*, 20(2), 154-161.
- Boeren, E., Nicaise, I. & Baert, H. (2010). Theoretical models of participation in adult education: the need for an integrated model. *International Journal of Lifelong Education*, 29(1), 45-61.
- Boshier, R. (1971). Motivational orientations of Adult Education participants: A factor analytic exploration of Houle's typology. *Adult Education Journal*, 21(2), 3-26.
- Boshier, R. (1973). Educational Participation and Dropout: a Theoretical model. *Adult Education Quarterly*, 23(4), 255-282.
- Creswell, J. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση - Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (μτφ.: Χ. Τσορμπατζούδης). Αθήνα: ΙΩΝ.
- Cross, K. P. (1981). *Adults as Learners. Increasing participation and facilitating learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- De Montlibert, C. (1973). Le public de la formation des adultes. *Revue française de sociologie*, 14(4), pp/529-545.
- Deshler, D. (1996). Participation: Role of motivation. *International Encyclopedia of Adult Education and Training* 2, (570-575). Oxford: Pergamon Elsevier.
- Green, A. (2010). Teacher's Continuing Professional Development and Higher Education. *Changing English*, 17(2), 215-227.
- Hedoux, J. (1981). Les non-publics de la formation collective. *Education Permanente*, 61, Decembre, 89-105.
- Incikabi, L., Pektas, M., Ozgelen, S., & Kurnaz, M.A. (2013). Motivations and Expectations for Pursuing Graduate Education in Mathematics and Science Education. *Anthropologist*, 16(3), 701-709.
- Καψάλης, Α. (1996). *Παιδαγωγική Ψυχολογία* (3^η έκδοση). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Lewin, K. (1947). Group Decision and Social Change. In: Newcomb, T. and Hartley, E. (Eds.), *Readings in Social Psychology*, Holt, Rinehart & Winston. New York, 197-211.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper.
- McGivney, V. (1993). Adult learners, Education and Training In R. Edwards, S. Sieminski, & D. Zeldin (Eds). *London and New York in association with (pp. 11-30). The Open University*.
- Pintrich, P. (2000). Multiple Goals, Multiple Pathways: The Role of Goal Orientation in Learning and Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 544-555. doi: 10.1037//0022-0663.92.3.544
- Radovan, M. (2012). Understanding the Educational Barriers in Terms of the Bounded Agency Model. *Journal Of Contemporary Educational Studies/Sodobna Pedagogika*, 63(2).
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσο για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. (2^η έκδ.) (μτφ.: Β. Νταλάκου, & Κ. Βασιλικού) Αθήνα: Gutenberg.

- Rubenson, K. (1977). *Participation in Recurrent Education*. Paris: Center for Educational Research and Innovations.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Sheikh, S. (2007). *Pursuing an MBA Degree in India: An Analysis of Barriers and Motivations for Men and Women*. GMAC Research Reports. Virginia.
- Swain, J. and Hammond, C. (2011). 'The motivations and outcomes of studying for part-time mature students in higher education', *International Journal of Lifelong Education*, 30, 5.
- Thangavelu, M. S., Haoming, L., Cheolsung, P., Heng, B. A., & Wong, J. (2011). The determinants of training participation in Singapore. *Applied Economics*, 43, 4641-4649.
- Tough, A. (1979). Choosing to Learn. In G. M. Healy, & W. L. Ziegler (Eds.), *The Learning Stance: Essays in Celebration of Human Learning. Final report of Syracuse Research Corporation Project*. National Institute of Education Nr. 400- 78-0029. Washington, DC: National Institute of Education.
- Zegwaard, K., E. (2014). The influence of work-integrated learning on motivation to undertake graduate studies. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 15(1), 13-28.
- Αποστόλη, Σ. (2006). *Τα προγράμματα των μεταπτυχιακών σπουδών στα ελληνικά πανεπιστήμια σήμερα* (διπλωματική εργασία, University of Bristol). Διαθέσιμο στην βάση του ΕΛΙΑΜΕΠ.
- Βεργίδης, Δ., Ζάγκος, Χ, Κόκκινος, Γ., Κουτούζης, Μ., Κυρίδης, Α., Πανδής, Π & Σωτηρόπουλος, Δ. (2013). *Διαρροή από τις δομές της Δια Βίου Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Έρευνα για ένα αθέατο πρόβλημα*. Αθήνα: Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής Γενικής Συνομοσπονδίας Εργατών Ελλάδας.
- Γωνίδα, Ε. & Πλατσίδου, Μ. (2005). Θεωρίες κινήτρων και η εφαρμογή τους στο χώρο της εργασίας. Στο Α. Καψάλη (Επιμ.) *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*, (σελ. 159-182). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Ζαρίφης, Γ. (2010). *Συμμετοχή ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες στην Ελλάδα. Έρευνα των παραγόντων συμμετοχής στα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΚΕΕ) της επικράτειας*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα
- Ζαρίφης, Γ. (2015). Παράγοντες συμμετοχής ενηλίκων στην εκπαίδευση: Ζητήματα κινητοποίησης και πρόσβασης σε οργανωμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες: Θεωρία και Πράξη. Διδακτικές σημειώσεις μαθήματος. Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση. Θεσσαλονίκη : ΑΠΘ.
- Ζαρίφης, Γ. Κ. (2014). Διδακτικές σημειώσεις μαθήματος Π-1807 Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση: Θεωρία και Πράξη, ΑΠΘ
- Καραλής, Θ. (2013). *Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη δια βίου εκπαίδευση*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ.
- Κουτούζης, Μ. (1999). Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Στο: Αθανασούλα-Ρέππα Α., Κουτούζης Μ., Μαυρογιώργος Γ., Ντισόπουλος Β., Χαλκιώτης Δ. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων* (Τόμ. Α.). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη (1999). *Ψυχολογία κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λατινόπουλος Π. (2004), *Μεταπτυχιακές Σπουδές στην Ελλάδα : Τα κρίσιμα ερωτήματα*. Πανεπιστημιούπολη ΑΠΘ, τεύχος 16.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2005). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Νόμος 3374 (2005). *Διασφάλιση της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση. Σύστημα μεταφοράς και συσσώρευσης πιστωτικών μονάδων Παράρτημα διπλώματος*. Εθνικό Τυπογραφείο (ΦΕΚ 189/Α/2-8-2005).
- Νόμος 3685 (2008). *Θεσμικό πλαίσιο για τις μεταπτυχιακές σπουδές*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο (ΦΕΚ148/Α/16-7-2008).

Νόμος 4485 (2017). *Οργάνωση και λειτουργία της ανώτατης εκπαίδευσης, ρυθμίσεις για την έρευνα και άλλες διατάξεις*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο (ΦΕΚ Α' 114/4-8-2017).

Νόμος 4610 (2019). *Συνέργειες Πανεπιστημίων και Τ.Ε.Ι., πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, πειραματικά σχολεία, Γενικά Αρχεία του Κράτους και λοιπές διατάξεις*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο (ΦΕΚ 70/Α/7-5-2019).

Παπάνης, Ε. (2009). *Τα κίνητρα του δασκάλου*. Ανακτήθηκε στις 5 Απριλίου 2021, από <http://erapanis.blogspot.com/2009/02/blog-post.html>

Πέλλας, Ν. & Καζανίδης, Ι. (2012). Τεχνολογίες της Πληροφορίας & Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση. Ανακοίνωση 8ο Πανελλήνιο Συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχή. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Χρυσομαλλίδης, Χ. (2013). Θεσμοί και Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα: Η Περίπτωση του Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης και Έρευνας. *Ελληνική Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης*, 40, 45-69.

Ερευνητικά έργα βασισμένα στα WebGIS (WebGIS-Based Projects) ως μέσο βελτίωσης των χωρικών συνήθειών του νου των μαθητών

Σοφίας Θωμάς

Εκπαιδευτικός Πληροφορικής (ΠΕ86), Διευθυντής ΓΕ.Λ Βραχναϊκών (Πάτρα)

thomasofias@gmail.com

Περίληψη

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι ο σχεδιασμός, η ανάπτυξη και η υλοποίηση ενός μαθησιακού περιβάλλοντος για τη σχολική εκπαίδευση, το οποίο ενσωματώνει τη διδακτική μεθοδολογία PBL υποστηριζόμενη από την τεχνολογία των Web-GIS. Για να διερευνηθεί εάν το προτεινόμενο μαθησιακό περιβάλλον επιδρά στις Χωρικές Συνήθειες του Νου των μαθητών (Spatial Habits of Mind), διεξήχθη μία οιονεί πειραματική έρευνα σε 58 μαθητές της Α' και Β' τάξης του Γενικού Λυκείου. Σύμφωνα με το σενάριο της εκπαιδευτικής παρέμβασης, οι μαθητές σχεδίασαν και υλοποίησαν στα πλαίσια του προαναφερθέντος μαθησιακού περιβάλλοντος, τρία ερευνητικά έργα (Projects) με θέματα από την τοπική και ευρύτερη κοινωνία. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αποκάλυψαν ότι η ολοκλήρωση από τους μαθητές ενός έργου που βασίζεται στα Web-GIS βελτιώνει τις Χωρικές Συνήθειες του Νου τους, οι οποίες ενισχύονται περαιτέρω όταν εφαρμόζεται επιτόπια έρευνα στο πεδίο, προκειμένου να αντιμετωπιστούν ζητήματα της τοπικής κοινότητας ενώ δεν υπάρχει εμφανής διαφοροποίηση μεταξύ των φύλων.

Λέξεις κλειδιά: GIS, WEBGIS, Χωρικός Εγγραμματισμός, GIS-Based Projects, Χωρική Σκέψη

Εισαγωγή

Ο χωρικός εγγραμματισμός καθορίζεται ως ένα σύνολο ικανοτήτων του ατόμου, που αποσκοπεί στην λειτουργία του μέσα σε έναν χωρικό κόσμο. Ενδεικτικά, αναφέρεται η ικανότητα της επικοινωνίας μέσω χαρτών, κατανόησης και αναγνώρισης του κόσμου από ψηλά, η ερμηνεία σχεδίων, και η γνώση ότι γεωγραφία δεν είναι απλά μία λίστα από μέρη πάνω στην επιφάνεια της γης, αλλά η βάση της οργάνωσης και της ανακάλυψης πληροφοριών κατόπιν κατανόησης βασικών εννοιών όπως είναι η κλίμακα και η χωρική ανάλυση (Goodchild, 2006).

Κατηγοριοποιώντας, λοιπόν, το NRC (όπως αναφέρεται στον Kim, 2011, σελ. 20), προσδιορίζει ως συστατικά που διαθέτουν οι χωρικά εγγραμματισμένοι μαθητές:

- Χωρικές συνήθειες του νου (Spatial Habits of Mind-SHM)
- Χωρικές έννοιες και ικανότητες χωρικής σκέψης (Spatial Concepts and Thinking Skills)
- Χωρική κριτική σκέψη (Critical Spatial Thinking)

Η παρούσα έρευνα αξιολογεί το πρώτο συστατικό.

Γενικά, οι χωρικές συνήθειες του νου είναι η ικανότητα του ατόμου να γνωρίζει που, πότε, πώς, και γιατί να σκέφτεται χωρικά (NRC, 2006, σελ. 20). Ειδικότερα, ενώ η ευρεία έννοια «συνήθειες του νου» γίνεται κατανοητή ως εσωτερική διεργασία σκέψης προς μία συγκεκριμένη προοπτική, ως «χωρικές συνήθειες του νου» ορίζεται η εσωτερική διεργασία σκέψης η οποία δίνει έμφαση στην χωρική προοπτική, δηλαδή τη γνώση και κατανόηση χωρικών εννοιών και σχέσεων καθώς και τους τρόπους που αναπαραστώνται αυτές (Kim, 2011, σελ. 26). Πιο συγκεκριμένα, ο Kim (2011, σελ. 26) προσδιορίζει τις χωρικές συνήθειες του νου ως σύνθεση πέντε συνιστωσών: την αναγνώριση μοτίβων (pattern recognition), την χωρική περιγραφή (spatial description), την οπτικοποίηση (visualization), την χρήση χωρικών εννοιών (spatial concept use) και την χρήση χωρικών εργαλείων (spatial tool use). Στον πίνακα 1 παρουσιάζονται αυτές οι συνιστώσες μαζί με τα αντίστοιχες βασικές και εκτεταμένες διεργασίες (Kim & Bednarz, 2013) (όπως αναφέρεται στο Donert et al, 2016).

Πίνακας 1. Πέντε χωρικές συνήθειες του νου (Kim & Bednarz, 2013)

Συνιστώσες SHM	Βασικές διεργασίες	Εκτεταμένες διεργασίες
Αναγνώριση μοτίβων (pattern recognition)	Οι μαθητές πρέπει να διδαχθούν και να ενθαρρυνθούν να καλλιεργήσουν τις χωρικές τους συνήθειες για να αναγνωρίσουν τα μοτίβα στην καθημερινή τους ζωή	Αναγνώριση, περιγραφή και πρόβλεψη χωρικών προτύπων
Χωρική περιγραφή (spatial description)	Οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιούν ικανοποιητικά το χωρικό λεξιλόγιο	Ένα πιο προηγμένο χωρικό λεξικό και πιο συχνή χρήση του χωρικού λεξιλογίου
Οπτικοποίηση (visualization)	Οι μαθητές αυξάνουν την κατανόηση με τη βοήθεια γραφικών αναπαραστάσεων	Ενίσχυση της κατανόησης μετατρέποντας τις πληροφορίες σε οπτικές αναπαραστάσεις. Κατανόηση της δύναμης των γραφικών αναπαραστάσεων
Χρήση χωρικών εννοιών (spatial concept use)	Οι μαθητές χρησιμοποιούν ή εφαρμόζουν χωρικές έννοιες για να κατανοήσουν και να εκτελέσουν διάφορες εργασίες	Χρήση χωρικών εννοιών για κατανόηση του περιβάλλοντος
Χρήση χωρικών εργαλείων (spatial tool use)	Οι μαθητές χρησιμοποιούν χωρικές αναπαραστάσεις και εργαλεία για να υποστηρίξουν τη χωρική σκέψη. Η έκθεση σε εργαλεία βοηθά στην κατανόηση του χώρου και στην ανάπτυξη της χωρικής γνώσης	Χρήση χωρικών εργαλείων για την επίλυση προβλημάτων

Ο χωρικός εγγραμματισμός έχει χαρακτηριστεί ως πολύτιμη ικανότητα τόσο για τις επιστήμες όσο για την καθημερινή ζωή. Σύμφωνα με το NRC (2006), χωρίς την απαιτούμενη προσοχή στον χωρικό εγγραμματισμό των μαθητών, η παιδεία δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις ευθύνες της για την προετοιμασία της επόμενης γενιάς μαθητών για τον εργασιακό και προσωπικό τους βίο στον 21ο αιώνα. Το NRC (2006, σελ. 6), θεωρεί ότι οι βασικές και ουσιώδες δεξιότητες του χωρικού εγγραμματισμού μαθαίνονται και, συνεπώς, μπορούν να διδαχθούν επίσημα στους μαθητές με την κατάλληλη τεχνολογία, τα κατάλληλα σχεδιασμένα εργαλεία και ανάλογα προγράμματα σπουδών. Η χωρική σκέψη – βασικό συστατικό του χωρικού εγγραμματισμού – είναι καθολική και χρήσιμη σε μια ευρεία ποικιλία ακαδημαϊκών κλάδων και καθημερινών καταστάσεων επίλυσης προβλημάτων και πρέπει να διδάσκεται σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης, ειδικά στην επιστημονική εκπαίδευση (Lee & Bednarz, 2009; NRC, 2006; Uttal & Cohen, 2012).

Τα GIS είναι ολοκληρωμένα συστήματα πληροφορικής που δίνουν την δυνατότητα συλλογής, διαχείρισης και ανάλυσης χωρικών δεδομένων σε ψηφιακό περιβάλλον (National Society, 2020). Τα GIS οργανώνουν τα επίπεδα πληροφοριών σε απεικονίσεις, χρησιμοποιώντας ψηφιακούς χάρτες και τρισδιάστατες εικόνες, όπως επίσης, μπορούν να συνδυαστούν με άλλους χάρτες και δεδομένα, καθώς και με γραφήματα, βάσεις δεδομένων και πολυμέσα βοηθώντας τους χρήστες να παίρνουν έξυπνες αποφάσεις (ESRI, 2020). Τα

WebGIS είναι GIS τα οποία βασίζονται στην τεχνολογία του υπολογιστικού νέφους και του διαδικτύου.

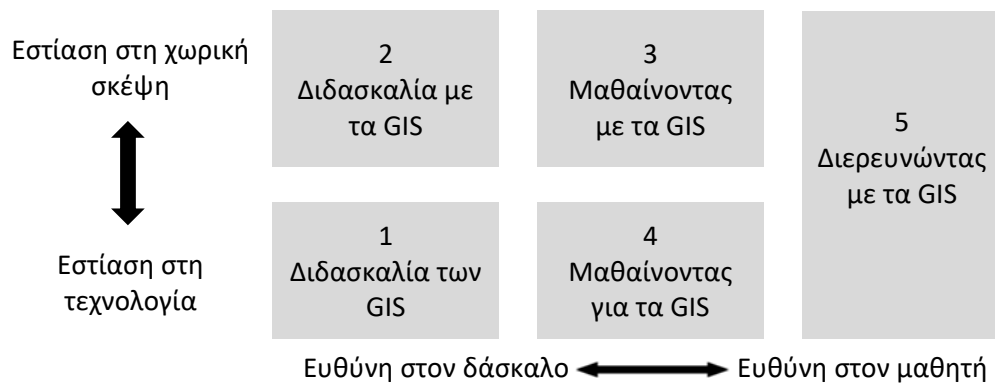
Η αξιοποίηση της τεχνολογίας των GIS στην εκπαίδευση ενισχύει τις χωρικές ικανότητες (Lee & Bednarz, 2009). Επιπλέον, το NRC (2006) αναγνωρίζει ότι “Τα GIS έχουν σαφώς αποδεδειγμένη αξία ως συστήματα υποστήριξης της χωρικής σκέψης” (NRC, 2006:221). Σύμφωνα με τον Koutsopoulos (2010), η υποστήριξη της διδασκαλίας με την τεχνολογία GIS επιφέρει θετικά αποτελέσματα στην δημιουργία της χωρικής σκέψης και συλλογιστικής καθώς η εμπλοκή των μαθητών σε τέτοιες δραστηριότητες τους δίνει την δυνατότητα και την ευκαιρία “όχι μόνο να μαθαίνουν με την ακοή και την όραση, αλλά να εφαρμόσουν τις προσωπικές τους γνώσεις, χρησιμοποιώντας δεξιότητες υψηλότερου επιπέδου όπως η επίλυση προβλημάτων και η σύνθεση” (Sanders, 2002). Προκειμένου να προωθηθούν αυτές οι δεξιότητες, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές είναι αναγκαίο να εργαστούν με νέες μεθόδους, όπως η μέθοδος μάθησης βασισμένη στην έρευνα και το πρόβλημα.

Αρκετές έρευνες υποστηρίζουν την σχέση των GIS με την καλλιέργεια του χωρικού εγγραμματοσμού. Ισχυρίζονται ότι τα GIS μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να αναπτύξουν χωρικές ικανότητες, να λύνουν χωρικά προβλήματα (Baker&White, 2003; Kerski, 2000) και να βελτιώνουν τις δεξιότητες ανάγνωσης χάρτη (Lee & Bednarz, 2009). Για παράδειγμα, ο Kerski (2000) ανέφερε ότι οι μαθητές γυμνασίου που χρησιμοποίησαν τα GIS σε μια δραστηριότητα χωρικής ανάλυσης, σημείωσαν σημαντικά υψηλότερα σκορ από τους μαθητές που χρησιμοποίησαν παραδοσιακές μεθόδους και ότι η ομάδα GIS κατέδειξε μεγαλύτερη ικανότητα σύνθεσης, αναγνώρισης και περιγραφής ανθρώπινων και φυσικών μοτίβων. Υποστήριξη στον ισχυρισμό του NRC (2006) ότι τα GIS προσφέρουν ένα πολύτιμο σύστημα υποστήριξης για την χωρική σκέψη είναι η έρευνα των Lee & Bednarz (2009), σύμφωνα με την οποία παρατηρήθηκαν ισχυροί συσχετισμοί μεταξύ της χωρικής σκέψης των συμμετεχόντων και της επίτευξής τους στο μάθημα GIS.

Οι περισσότερες έρευνες επικεντρώνονται στο γνωστικό πεδίο της μάθησης με τα GIS. Υπάρχει μεγάλο κενό σε εργαλεία που μετρούν την σχέση της μάθησης με τα GIS και των στοιχείων που περιλαμβάνει ο χωρικός εγγραμματοσμός. Οι Kim & Bednarz (2013), αρχικά προσδιόρισαν πέντε συνιστώσες που συνθέτουν τις χωρικές συνήθειες του νου και ανέπτυξαν ένα αξιόπιστο και έγκυρο εργαλείο αξιολόγησης που μετράει την αυτό-αξιολόγηση των μαθητών σχετικά με τις συνιστώσες αυτές (Spatial Habits of Mind Inventory) (SHMI). Επιπλέον, η έρευνα των Kim & Bednarz (2013) έδειξε ότι η μάθηση με τα GIS είναι επωφελής για τη βελτίωση των χωρικών συνθημάτων του νου των μαθητών.

Αν και τα οφέλη από την ενσωμάτωση των GIS στη σχολική εκπαίδευση έχουν αναγνωριστεί σε παγκόσμιο επίπεδο καθώς αυτά προωθούν τη δημιουργικότητα και καινοτομία, τη συνεργατική μάθηση, ενισχύουν την κριτική σκέψη, την ικανότητα λήψης αποφάσεων και επίλυσης προβλημάτων από τον πραγματικό κόσμο (Baker, 2012; Demirci et. al, 2013; Goldsmith, 2016; Kerski 2015; 2018; Lee & Bednarz, 2009; Milson et. al, 2012; NRC, 2016), η χρήση τους στην σχολική εκπαίδευση δεν συμπεριλαμβάνεται στην επίσημη εκπαιδευτική πολιτική των περισσότερων χωρών, συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας (Kerski et. al, 2013; Milson et al., 2012; Pokojski, 2017; Γιανναράκη, 2018).

Σύμφωνα με την παγκόσμια επιστημονική κοινότητα, η αξιοποίηση των GIS στην εκπαίδευση έχει αναπτυχθεί σε δύο κύριες κατευθύνσεις, στην «διδασκαλία των GIS» και στην «διδασκαλία με GIS». Ο Favier (όπως αναφέρεται στο González & Donert, 2014), παρουσιάζει πέντε τρόπους ενσωμάτωσης των GIS στην σχολική εκπαίδευση (Σχήμα 1). Η διδασκαλία των GIS και η μάθηση για τα GIS εστιάζουν πιο πολύ σε θεωρητικές πτυχές των GIS ενώ οι άλλοι τρεις τρόποι χρησιμοποιούν την τεχνολογία για να καλλιεργήσουν δεξιότητες χωρικής και κριτικής σκέψης.



Σχήμα 1. Πέντε τρόποι ενσωμάτωσης το GIS στην σχολική εκπαίδευση (Favier, 2013)

Έρευνες δείχνουν, πώς η ενσωμάτωση των GIS στην σχολική εκπαίδευση γίνεται πιο εύκολη και πιο αποτελεσματική ακολουθώντας το δεύτερο μονοπάτι, δηλαδή, την διδασκαλία, την μάθηση και την διερεύνηση με τα GIS (Demirci et. al, 2013; Kerski, 2015). Αυτό εξηγείται διότι οι έρευνες που βασίζονται στα GIS (GIS-Based Projects) υποστηρίζουν την εποικοδομητική παιδαγωγική αφού έχουν ως επίκεντρο τον μαθητή, δίνοντας έμφαση στην επίλυση προβλημάτων και στη μάθηση που βασίζεται στην έρευνα, αντί για εκπαιδευτικές διαδικασίες εκμάθησης δεξιοτήτων περιεχομένου (Liu & Zhu, 2008; Bednarz, 2004). Ωστόσο, για να επιτευχθεί μία ολοκληρωμένη ενσωμάτωση των GIS στην εκπαίδευση, οι μαθητές θα πρέπει πρώτα να μάθουν να τα χρησιμοποιηθούν και στη συνέχεια να τα αξιοποιούν ώστε να μαθαίνουν με αυτά (Demirci et. al, 2013; Favier 2013; Koutsopoulos 2010).

Μεθοδολογία

Η παρούσα μελέτη στοχεύει στην ανάπτυξη ενός σχολικού-εκπαιδευτικού περιβάλλοντος μάθησης, βασισμένο στην τεχνολογία WebGIS χρησιμοποιώντας τη μεθοδολογία Project-Based Learning (PBL). Στο πλαίσιο αυτό, σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν 3 έργα που σχετίζονται με πραγματικά ζητήματα. Τα έργα 1 και 2 εξέτασαν ζητήματα τοπικής κοινότητας και αμφότερα περιλάμβαναν αυθεντική συλλογή δεδομένων πεδίου με χρήση smartphone και GPS, ενώ το έργο 3 σχετιζόταν με ένα παγκόσμιο ζήτημα και διεξήχθη μόνο στο εργαστήριο υπολογιστών με βάση δεδομένα ιστού.

Ανάλυση δείγματος

Η παρούσα πειραματική διαδικασία υλοποιήθηκε το σχολικό έτος 2019-20, στα πλαίσια του μαθήματος της ερευνητικής εργασίας, το οποίο διδασκόταν για την Α' Λυκείου δύο ώρες και για τη Β' Λυκείου μία ώρα εβδομαδιαίως. Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν 58 μαθητές, ηλικίας 15-16 ετών, από το Ημερήσιο Γενικό Λύκειο Βραχναϊκών Αχαΐας (Πίνακας 2).

Πίνακας 2. Ανάλυση δείγματος

Ομάδα	N	Αγόρια	Κορίτσια	Περιγραφή Ομάδων
GIS 1	38	23	15	Μαθητές από τα τμήματα Α1 και Β2
GIS 2	20	12	8	Μαθητές από το τμήμα Α3
GIS All	58	35	23	Ομάδα που περιλαμβάνει όλους τους συμμετέχοντες

Στα πλαίσια του τεχνολογικά υποστηριζόμενου από τα WebGIS μαθησιακού περιβάλλοντος που αναπτύχθηκε στην παρούσα εργασία, οι δύο ομάδες ολοκλήρωσαν τρία ερευνητικά έργα (Projects) με διαφορετικά χαρακτηριστικά το καθένα. Να σημειωθεί πως στην παρούσα πειραματική διαδικασία οι ομάδες GIS 1 και GIS 2 μελετήθηκαν τόσο ξεχωριστά όσο και ως σύνολο (GIS All).

Εργαλείο Μέτρησης - Spatial Habits of Mind Inventory (SHMI)

Το Spatial Habits of Mind Inventory (SHMI), είναι ένα αυτοαναφερόμενο εργαλείο μέτρησης το οποίο εξετάζει την μεταβολή των χωρικών συνηθειών του νου (Spatial Habits of Mind – SHM) των μαθητών μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση. Το εργαλείο αξιολογεί τις πέντε συνιστώσες των χωρικών συνηθειών (Πίνακας 1). Η μέτρηση των αποκρίσεων γίνεται με βάση το βαθμό συμφωνίας των συμμετεχόντων σε κάθε ερώτηση στην πενταβάθμια κλίμα τύπου Likert όπου το 1 αντιπροσωπεύει το «Διαφωνώ απόλυτα» και το 5 το «Συμφωνώ απόλυτα». Η βαθμολογία των αρνητικών ερωτήσεων αντιστρέφεται με το 1 να αντιπροσωπεύει το «Συμφωνώ απόλυτα» και το 5 το «Διαφωνώ απόλυτα». Το εργαλείο περιλαμβάνει 28 ερωτήσεις και ως εκ τούτου το ψηλότερο δυνατό σκορ είναι 140 βαθμοί. Το εργαλείο αναπτύχθηκε από τον Kim (2011) στα πλαίσια της διδακτορικής του διατριβής και δημοσιεύτηκε από τους Kim & Bednarz (2013).

Όσον αφορά την αξιοπιστία του εργαλείου μέτρησης SHMI, η οποία αναφέρεται στην εσωτερική συνέπεια με την οποία το εργαλείο μετρά ένα χαρακτηριστικό, αυτή έχει προσδιοριστεί από τον δημιουργό του εργαλείου μέσω του δείκτη Cronbach's-Alpha, (Πίνακας 3), (Kim 2011:106).

Πίνακας 3. Δείκτες Cronbach's-Alpha για τις συνιστώσες του SHMI

Παράγοντας	Αριθμός ερωτήσεων	Δείκτης Cronbach's-Alpha
Σύνολο	28	.927
Αναγνώριση μοτίβων	6	.732
Χωρική περιγραφή	5	.822
Οπτικοποίηση	8	.806
Χρήση χωρικών εννοιών	4	.675
Χρήση χωρικών εργαλείων	5	.603

Επιλογή Στατιστικών κριτηρίων

Για να αξιολογηθεί αν η υλοποίηση ενός ερευνητικού έργου βασισμένο στην τεχνολογία των WebGIS (ανεξάρτητη μεταβλητή), μπορεί να επιδράσει στις χωρικές συνήθειες του νου (SHM) (εξαρτημένη μεταβλητή), πραγματοποιήθηκαν T-tests όπου μια τιμή p μικρότερη από 0,05 ($p \leq 0,05$) θεωρήθηκε στατιστικά σημαντική. Συγκεκριμένα, για να διερευνηθεί εάν οι μαθητές βελτίωσαν σημαντικά τις χωρικές συνήθειες του νου τους, αφού ολοκλήρωσαν το έργο που βασίζεται στο WebGIS (εκπαιδευτική παρέμβαση), εφαρμόστηκε το Paired Samples t-test με το οποίο αναλύθηκαν οι βαθμολογίες πριν και μετά το τεστ SHMI. Για τη μελέτη του μέσου όρου βαθμολογίας μεταξύ των φύλων/ομάδων, διενεργήθηκε το Independent Samples t-test, πριν και μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση. Τέλος, για να μετρηθεί το μέγεθος επίδρασης της εκπαιδευτικής παρέμβασης στο SHM των μαθητών, υπολογίστηκε το d του Cohen (Πίνακας 4).

Πίνακας 4. Κλίμακα μεγέθους επίδρασης (Effect Size) Cohen's d (Huck, 2008)

	Μικρή επίδραση	Μέτρια επίδραση	Μεγάλη επίδραση
Cohen's d	.20	0.50	0.80

Περιγραφή WebGIS Based Projects

Προκειμένου να προσδιοριστεί το ερευνητικό ενδιαφέρον των μαθητών, ζητήθηκε από τους μαθητές που απαρτίζουν την ομάδα GIS1 να διερευνήσουν τα κύρια κοινωνικά, περιβαλλοντικά και οικονομικά προβλήματα της τοπικής κοινότητας και να διαμορφώσουν αντίστοιχα θέματα ερευνητικών έργων που θα βοηθήσουν στο σχεδιασμό λύσεων για αυτά τα προβλήματα. Διάφορα θέματα του έργου συζητήθηκαν στις αρχικές συναντήσεις και μετά από αξιολόγηση παραγόντων όπως η πραγματική σύνδεση του θέματος με την τοπική κοινότητα, η διαθεσιμότητα δεδομένων και εξοπλισμού, ο απαιτούμενος χρόνος, το επίπεδο γνώσεων των μαθητών, οι σχολικοί περιορισμοί κ.λπ. (Demirci et. al, 2013), επιλέχθηκαν τα τρία καταλληλότερα έργα (Πίνακας 5). Τα δύο πρώτα διεξήχθησαν τόσο σε εσωτερικούς χώρους, στο εργαστήριο υπολογιστών του σχολείου, όσο και σε εξωτερικούς χώρους, στο πεδίο της έρευνας, και το τρίτο που σχετιζόταν με μια τρέχουσα παγκόσμια κοινωνικοοικονομική κρίση υγείας, διεξήχθη μόνο στο εργαστήριο υπολογιστών, με βάση δεδομένα ιστού, και είναι ένα παράδειγμα ενός εσωτερικού έργου που βασίζεται σε GIS.

Πίνακας 5. Θέματα ερευνητικών εργασιών που βασίζονται στα GIS

Θέματα των GIS-Based Projects	Τμήμα Ομάδα	Διάρκεια	Χώρος
Καταγραφή και ανάλυση χαρακτηριστικών των πεζοδρομίων της περιοχής.	A1 GIS 1	1	Εργαστήριο πληροφορικής & Πεδίο έρευνας
Καταγραφή και ανάλυση χαρακτηριστικών όλων των τύπων κάδων απορριμμάτων της περιοχής.	B2 GIS 1	Σχολικό Έτος	
Δημιουργία διαδραστικής εφαρμογής που αποτυπώνει σε χάρτη τη γεωγραφική κατανομή των καταγεγραμμένων επιβεβαιωμένων κρουσμάτων και θανάτων Covid-19 στην Ελλάδα και τον κόσμο, ενώ παρουσιάζει συγκεντρωτικά τα στατιστικά στοιχεία, όπως αυτά γίνονται διαθέσιμα από τους επίσημους φορείς.	A3 GIS 2	1 Τετράμηνο	Εργαστήριο πληροφορικής

Πριν ξεκινήσει ο σχεδιασμός των δραστηριοτήτων, υιοθετώντας το μοντέλο των (Demirci et. al, 2013; Koutsopoulos, 2010; Favier 2013), που αναφέρει πως οι μαθητές θα πρέπει πρώτα να μάθουν να χρησιμοποιούν τα εργαλεία GIS και στη συνέχεια να τα αξιοποιούν ώστε να μαθαίνουν με αυτά, πραγματοποιήθηκαν μια σειρά εργαστηρίων ώστε οι μαθητές να εξοικειωθούν με τις βασικές λειτουργίες της πλατφόρμας ArcGIS Online. Να σημειωθεί ότι καθ' όλη τη διάρκεια της υλοποίησης των έργων, υπήρξε περαιτέρω στοχευμένη εκπαίδευση των μαθητών στις εφαρμογές της πλατφόρμας ArcGIS Online σχετικά με τις προγραμματισμένες δραστηριότητες των έργων.

Συνοπτικά, στο πίνακα 6 παρουσιάζονται κωδικοποιημένα όλες οι πραγματοποιηθείσες εργασίες κατά την υλοποίηση των τριών ερευνητικών έργων.

Πίνακας 6. Εργασίες που πραγματοποιήθηκαν κατά διάρκεια υλοποίησης των ερευνητικών έργων

Εργασίες	Ομάδα GIS1		Ομάδα GIS2
	GIS	GIS	GIS
	Project 1	Project 2	Project 3
Εργασία στο πεδίο	✓	✓	X
Συλλογή δεδομένων στο πεδίο	✓	✓	X
Χρήση GPS	✓	✓	X
Χρήση έξυπνων κινητών συσκευών	✓	✓	X
Συλλογή δεδομένων στο διαδίκτυο	✓	✓	✓
Εξοικείωση με βασικές λειτουργίες της πλατφόρμας	✓	✓	✓
Δημιουργία Web Map	✓	✓	✓
Προσθήκη έτοιμου θεματικού επιπέδου (Layer) στον Web Map	✓	✓	✓
Προσαρμογή στυλ και αναδυόμενων μενών του χάρτη	✓	✓	✓
Δημιουργία βάση δεδομένων	✓	✓	X
Χρήση του εργαλείου "Split"	✓	X	X
Εργασία με την εφαρμογή Survey123	✓	✓	X
Εργασία με την εφαρμογή Collector	✓	X	X
Ανάλυση δεδομένων με την εφαρμογή Insights	✓	✓	✓
Δημιουργία αφηγηματικού χάρτη (Story Map)	✓	✓	✓

Αποτελέσματα

Το ερευνητικό ερώτημα της παρούσας έρευνας είναι αν, και σε ποιο βαθμό, ο σχεδιασμός και η υλοποίηση ενός ερευνητικού έργου στα πλαίσια ενός μαθησιακού περιβάλλοντος το οποίο ενσωματώνει το μοντέλο μάθησης PBL βασισμένο στην τεχνολογία των WebGIS, μπορεί να επιδράσει στις χωρικές συνήθειες του νου των μαθητών. Οι χωρικές συνήθειες του νου (Spatial habits of mind) (SHM) αποτελεί την εξαρτημένη μεταβλητή του ερωτήματος. Ανεξάρτητη μεταβλητή του ερωτήματος είναι η εκπαιδευτική παρέμβαση. Επομένως, προκειμένου να απαντηθεί το ερώτημα, θα πρέπει να γίνει διερεύνηση ως προς το αν υπήρξε στατιστικώς σημαντική μεταβολή των σκορ στη παραπάνω εξαρτημένη μεταβλητή πριν και μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση. Η αξιολόγηση της μεταβλητής χωρικές συνήθειες του νου έγινε με την κλίμακα SHMI. Ακολουθούν τα περιγραφικά στατιστικά (μέση τιμή και τυπική απόκλιση) μαζί με τα αποτελέσματα από την μέθοδο στατιστικού ελέγχου t-Test στα σκορ του SHMI εργαλείου ανά ομάδα και φύλο.

Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας ανά ομάδα

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της μεθόδου στατιστικού ελέγχου Paired samples Test (Πίνακας 7), οι χωρικές συνήθειες του νου βελτιώθηκαν σημαντικά για το σύνολο των μαθητών (Ομάδα GIS All) αφού προέκυψε σημαντική διαφορά μεταξύ της συνολικής μέσης τιμής σκορ πριν και της συνολικής μέσης τιμής σκορ μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση ($\Delta MT=3.86$), όπως επιβεβαιώνεται και από τον δείκτη p-value ($p=0.000<0.05$). Όσον αφορά το μέγεθος της επίδρασης (Effect Size) της εκπαιδευτικής παρέμβασης στις «χωρικές συνήθειες του νου» αυτή είναι μεγάλη αφού ο δείκτης Cohen's $d=.80 > .70$.

Πίνακας 7. Πίνακας ελέγχου στατιστικής σημαντικότητας για την μεταβλητή SHM ανά ομάδα

		Paired samples Test						
		Pre-Test		Post-Test		ΔMT	P value	Cohen's d
Ομάδα	N	MT	TA	MT	TA			
GIS-All	58	90.62	12.86	94.48	11.29	3.86*	0.000	0.80
GIS-1	20	90.37	12.32	95.78	11.17	5.39*	0.000	1.10
GIS-2	38	91.10	14.15	92.05	12.92	0.95	0.163	0.32

Σύμφωνα πάντα με τον πίνακα 7, υπάρχει διαφοροποίηση των αποτελεσμάτων ως προς τις επιμέρους ομάδες GIS1 και GIS2. Όσον αφορά την ομάδα GIS1, προέκυψε σημαντική διαφορά μεταξύ της συνολικής μέσης τιμής σκορ πριν και μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση ($\Delta MT=5.39$), γεγονός που επιβεβαιώνεται τόσο από τον δείκτη p-value ($p=0.000<0.05$) όσο και από την επίδραση (Effect Size) που ήταν πολύ μεγάλη (Cohen's $d=1.10$). Επομένως, για την συγκεκριμένη ομάδα οι «χωρικές συνήθειες του νου» βελτιώθηκαν σημαντικά μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση. Όσον αφορά την ομάδα GIS2 οι «χωρικές συνήθειες του νου» έδειξαν κάποια βελτίωση μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση ($\Delta MT=0.95$), ωστόσο αυτή δεν ήταν στατιστικά σημαντική αφού δεν παρατηρήθηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ της συνολικής μέσης τιμής σκορ πριν και μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση ($p=0.163>0.05$).

Έχει ενδιαφέρον να διερευνηθεί, αν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της συνολικής μέσης τιμής σκορ της ομάδας GIS1 και της συνολικής μέσης τιμής σκορ της ομάδας GIS2 πριν την έναρξη της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Έτσι, εφαρμόστηκε η μέθοδος στατιστικού ελέγχου Independent Samples Test, με τα αποτελέσματα (Πίνακας 8) να δείχνουν πως δεν σημειώθηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων ($p>0.05$). Συνεπώς, οι «χωρικές συνήθειες του νου» πριν την εκπαιδευτική παρέμβαση ήταν στο ίδιο επίπεδο και για τις δύο ομάδες. Το ίδιο τεστ εφαρμόστηκε και μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση, όπου επίσης δεν βρέθηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων ($p=.215$). Ωστόσο, σύμφωνα με το Paired samples Test, η συνολική μέση τιμή σκορ της ομάδας GIS1 βελτιώθηκε στατιστικώς σημαντικά μεταξύ των δύο τεστ. Αυτό οφείλεται, αφενός, στο ότι η μέση τιμή σκορ της ομάδας GIS2 ήταν υψηλότερη ($MT=91.10$) από την αντίστοιχη της ομάδας GIS1 ($MT=90.37$) πριν την εκπαιδευτική παρέμβαση (Pre-Test σκορ) και, αφετέρου, στο ότι η μέση τιμή σκορ της ομάδας GIS2 αυξήθηκε επίσης μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση (Post-Test σκορ).

Πίνακας 8. Πίνακας ελέγχου στατιστικής σημαντικότητας για την μεταβλητή SHM ανά ομάδα

Independent Samples Test						
GIS1 (N=38)			GIS2 (N=20)		ΔMT	p-value
	MT	TA	MT	TA		
Pre-Test	90.37	12.32	91.10	14.15	0.73	0.839
Post-Test	96.03	10.65	92.05	12.92	3.98	0.215

Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας ανά φύλο

Στο τμήμα αυτό εξετάζεται αν παίζει κάποιο ρόλο το φύλο στην βελτίωση των «χωρικών συνήθειων του νου».

Αρχικά, γίνεται διερεύνηση αν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της συνολικής μέσης τιμής σκορ των δύο φύλων στην ίδια ομάδα πριν την έναρξη της εκπαιδευτικής παρέμβασης, εφαρμόζοντας τον στατιστικό έλεγχο Independent Sample t-Test. Ο ίδιος έλεγχος έγινε και μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση. Στον πίνακα 8

παρουσιάζονται τα σκορ και των δύο φύλων ανά έλεγχο για τις ομάδες GIS All και GIS 1. Τα αποτελέσματα των ελέγχων έδειξαν ότι τα σκορ των αγοριών και των κοριτσιών στην ίδια ομάδα δεν διέφεραν στατιστικά σημαντικά ούτε πριν ούτε μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση, αφού το p -value σε όλες τις περιπτώσεις ήταν >0.05 . Πρακτικά αυτό σημαίνει πως, οι «χωρικές συνήθειες του νου» και των δύο φύλων τόσο πριν όσο και μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση, κυμαίνονταν στο ίδιο περίπου επίπεδο. Προκειμένου, όμως, να διερευνηθεί αν τα δύο φύλα διαφοροποιήθηκαν στον βαθμό βελτίωσης των «χωρικών συνήθειων του νου» μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση θα πρέπει να εκτελεστεί ο στατιστικός έλεγχος Paired Samples Test.

Πίνακας 9. Πίνακας ελέγχου στατιστικής σημαντικότητας για την μεταβλητή SHM ανά ομάδα ανά φύλο (Independent Samples Test)

		Κορίτσια			Αγόρια		ΔMT	p -value
		N	MT	TA	MT	TA		
GIS All	Pre-Test	58	91.22	13.59	90.23	12.55	.99	.777
	Post-Test	58	95.61	11.74	94.03	11.52	1.58	.614
GIS 1	Pre-Test	38	89.40	13.59	91.00	11.69	1.6	.701
	Post-Test	38	96.07	11.93	96.00	10.01	.68	.985

Σύμφωνα λοιπόν, με τον στατιστικό έλεγχο Paired Samples Test (Πίνακας 10), η διαφορά μεταξύ της συνολικής μέσης τιμής σκορ πριν και μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση, τόσο για τα κορίτσια όσο και για αγόρια, ήταν στατιστικά σημαντική ($p < 0.01$) και στις δύο ομάδες (GIS All, GIS 1). Η επίδραση (Effect Size) ανεξάρτητης μεταβλητής στην εξαρτημένη ήταν από μεγάλη μέχρι πολύ μεγάλη ($d = .78 - 1.68$) και για τα δύο φύλα και στις δύο ομάδες. Συνεπώς, και τα δύο φύλα βελτίωσαν στατιστικά σημαντικά τις «χωρικές συνήθειες του νου» μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση και, συνυπολογίζοντας όλα τα αποτελέσματα του πίνακα 10, πιθανώς τα κορίτσια λίγο περισσότερο.

Πίνακας 10. Πίνακας ελέγχου στατιστικής σημαντικότητας μεταβλητής SHM ανά φύλο, ανά ομάδα (Paired samples Test)

		Pre-Test			Post-Test		ΔMT	P value	Cohen's d
		N	MT	TA	MT	TA			
GIS All	Κορίτσια	23	89.50	13.59	96.07	11.93	6.67	0.000	1.68
	Αγόρια	35	91.00	11.69	96.00	10.01	5.00	0.000	0.91
GIS1	Κορίτσια	15	91.22	13.59	95.61	11.74	4.39	0.000	0.90
	Αγόρια	23	90.23	12.55	94.03	11.52	3.80	0.000	0.78

Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα ευρήματα, υπήρξε θετική επίδραση στον χωρικό εγγραμματισμό των μαθητών, αφού προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τις χωρικές συνήθειες του νου (Spatial Habits of Mind). Όσον αφορά το φύλο, τα ευρήματα έδειξαν πως αυτό δεν έπαιξε κάποιο ρόλο στην βελτίωση των χωρικών συνηθειών του νου των μαθητών. Τα παραπάνω αποτελέσματα συμφωνούν με αρκετές έρευνες που υποστηρίζουν την σχέση των GIS με την καλλιέργεια του χωρικού εγγραμματισμού. Οι έρευνες αυτές υποστηρίζουν ότι τα GIS μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να αναπτύξουν χωρικές ικανότητες, να λύσουν χωρικά

προβλήματα (Baker, 2003; Kerski et. al, 2013) και να βελτιώνουν τις δεξιότητες ανάγνωσης χάρτη (Lee & Bednarz, 2009). Ειδικότερα, οι Kim & Bednarz (2013) στην έρευνά τους δημιούργησαν το εργαλείο μέτρησης SHMI το οποίο και χρησιμοποίησαν σε μία οιοονεί πειραματική μέθοδο (quasi-experimental method) ώστε να αξιολογήσουν την επίδραση ενός μαθησιακού περιβάλλοντος υποστηριζόμενο από την τεχνολογία GIS στις χωρικές συνήθειες του νου (SHM). Η έρευνα τους έδειξε εκπαιδευόμενων και πως το φύλο δεν παίζει κάποιο ρόλο στην βελτίωση αυτή, ευρήματα που προέκυψαν και από την παρούσα έρευνα. Άλλη μία συναφή έρευνα με παρόμοια ευρήματα είναι αυτή των Lee & Bednarz (2009), η οποία χρησιμοποίησε ένα τεστ χωρικών δεξιοτήτων ώστε να αξιολογήσει την επίδραση ενός μαθησιακού περιβάλλοντος υποστηριζόμενο από την τεχνολογία GIS, στην ικανότητα χωρικής σκέψης των εκπαιδευομένων. Η έρευνα υποστηρίζει πως η ικανότητα χωρικής σκέψης αυτών βελτιώθηκε σημαντικά μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση, χωρίς να παίζει κάποιο σημαντικό ρόλο το φύλο σε αυτήν την βελτίωση.

Ένα ερώτημα προς συζήτηση αφορά τους λόγους και τις συνθήκες αυτής της βελτίωσης. Αρχικά, θα μπορούσε, ίσως, να εξηγηθεί από την επανάληψη των ίδιων ελέγχων πριν και μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση, ωστόσο αυτός ο λόγος θα πρέπει να θεωρείται αμελητέος, ειδάλλως, θα είχε επηρεάσει και την ομάδα GIS 2. Ομοίως, αξιολογήθηκε η πιθανή συνθήκη οι μαθητές, παράλληλα με την έρευνα, να διδάσκονταν μαθήματα που επηρεάζουν την χωρική τους παιδεία (π.χ. Γεωγραφία). Ωστόσο, τέτοια μαθήματα δεν περιλαμβάνονται στο πρόγραμμα σπουδών του γενικού λυκείου. Επιπρόσθετα, η ειδικότητα του εκπαιδευτικού που εφάρμοσε την εκπαιδευτική παρέμβαση δεν έχει καμία σύνδεση με την επιστήμη της Γεωγραφίας και των Γεωπληροφοριών, και, επομένως, δεν θα μπορούσε να είχε κάποια επιρροή ο ίδιος στην χωρική παιδεία των μαθητών. Επαγωγικά, αυτή η έρευνα κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η κύρια πηγή βελτίωσης του χωρικού εγγραμματισμού των μαθητών ήταν η ολοκλήρωση ενός ερευνητικού έργου βασισμένο στην τεχνολογία GIS. Αυτό ενισχύεται από τους Lee & Bednarz (2009) που κατηγορηματικά υποστηρίζουν ότι υπάρχει σύνδεση μεταξύ δραστηριοτήτων GIS και δεξιοτήτων χωρικής σκέψης. Το συμπέρασμα αυτό, στην παρούσα έρευνα, περεταίρω ενισχύεται και από το γεγονός ότι η ομάδα GIS 2 αν και, ολοκλήρωσε ένα ερευνητικό έργο χρησιμοποιώντας εργαλεία GIS, δεν βελτίωσε στατιστικά σημαντικά τις χωρικές συνήθειες του νου, και, αυτό διότι δεν ολοκλήρωσε βασικές δραστηριότητες GIS που σχετίζονται με συλλογή και ανάλυση αυθεντικών δεδομένων από το πεδίο (Πίνακας 6).

Επιπλέον, η παρούσα έρευνα ενισχύει την τάση, πως, οι μαθητές θα πρέπει πρώτα να μάθουν να χρησιμοποιηθούν τα GIS και στη συνέχεια να τα αξιοποιούν ώστε να μαθαίνουν με αυτά, δηλαδή, πριν διεξαχθεί μια μαθησιακή δραστηριότητα βασισμένη στα GIS, να προηγείται ένα σχετικό εργαστήρι στα αντίστοιχα εργαλεία GIS. Τέλος, η πλατφόρμα χαρτογράφησης ArcGIS Online, αν και είναι ένα επαγγελματικό λογισμικό GIS, διαθέτει όλα τα απαραίτητα στοιχεία ώστε να μπορεί να χρησιμοποιηθεί παιδαγωγικά.

Αναφορές

Baker, R., Kerski, J., Huynh, T., Viehrig, K., & Bednarz, W. (2012). Call for an Agenda and Center for GIS Education Research. *Review of International Geographical Education Online*. 2.

Baker, T., & White, S. (2003). The Effects of G.I.S. on Students' Attitudes, Self-efficacy, and Achievement in Middle School Science Classrooms. *Journal of Geography*(102:6), σσ. 243-254.

Bednarz, S. (2004, June). Geographic Information Systems: A Tool to Support Geography and Environmental Education? *GeoJournal*.

Demirci, A., Karaburun, A., & Ünlü, M. (2013). Implementation and Effectiveness of GIS-Based Projects in Secondary Schools. *Journal of Geography*, 112:5, 214-228.

Donert, k., Miguel González, R., Lázaro, M., & Parkinson, A. (2016). The GI-Learner Approach: Learning Lines for Geospatial Thinking in Secondary Schools. *Journal for Geographic Information Science*, 4(2). doi:10.1553/giscience2016_02_s134

- ESRI. (2020). *What is GIS?* Ανάκτηση Αύγουστος 2020, από Esri.com: <https://www.esri.com/content/dam/esrisites/sitecore-archive/Files/Pdfs/library/bestpractices/what-is-gis.pdf>
- Favier, T. (2013). Geo-informationstechnologie in het voortgezet aardrijkskundeonderwijs: Een brochure voor docenten. *Vrije Universiteit Amsterdam*, σ. 80.
- Goldsmith, C. (2016). How, and to what extent do Geographical Information Systems (GIS) contribute to student engagement with Service Learning projects? *Dissertation*, 34.
- González, P., & Donert, K. (2014). *Innovative Learning Geography in Europe: New Challenges for the 21st Century*. Cambridge Scholars Publishing. p. 51.
- Goodchild, M. F. (2006). The fourth R? Rethinking GIS education. *ArcNews*(28(3)), σσ. 5-7.
- Huck, W. (2008). *Reading Statistics and Research* (5th εκδ.). Boston: MA: Pearson.
- Kerski, J. (2000). The implementation and effectiveness of geographic information systems technology and methods in secondary education. *unpublished PhD dissertation, University of Colorado, Boulder*.
- Kerski, J. (2015). GIS Connections to Environmental Science. doi:10.13140/RG.2.1.2026.7361
- Kerski, J. (2018). *Why GIS in Education Matters*. Ανάκτηση Αύγουστος 2020, από Geospatial World: <https://www.geospatialworld.net/blogs/why-gis-in-education-matters>
- Kerski, J., Demirci, A., & Milson, A. (2013). The GlobalLandscape of GIS in Secondary Education. *Journal of Geography*(112:6), σσ. 232-247. doi:10.1080/00221341.2013.801506
- Kim, M., & Bednarz, R. (2013). Effect of a GIS Course on Self-Assessment of Spatial Habits of Mind (SHOM). *Journal of Geography*, 112 (4), 165-177.
- Kim, M. (2011). Effects of a GIS course on three components of spatial literacy. *Dissertation*. Texas A&M University.
- Kotsopoulos, K. (2010). Teaching Geography – Instructing with GIS and about GIS. Using GeoInformation in European Geography education, 1-19. *Using GeoInformation in European Geography education*, σσ. 1-19.
- Lee, J., & Bednarz, R. (2009). Effect of GIS learning on spatial thinking. *Journal of Geography in Higher Education*. (33(2)), σσ. 183-198.
- Liu, S., & Zhu, X. (2008). Designing a Structured and Interactive Learning Environment Based on GIS for Secondary Geography Education. *Journal of Geography*(17), σσ. 12-19.
- Milson, A., Demirci, A., & Kerski, J. (2012). *International perspectives on teaching and learning with GIS in secondary schools*. Springer.
- National Research Council. (2006). *Learning to Think Spatially*. Washington, DC: The National Academies Press.
- National Society. (2020). *GIS (Geographic Information System)*. Ανάκτηση Αύγουστος 28, 2020, από National Geographic Society: <https://www.nationalgeographic.org/encyclopedia/geographic-information-system-gis/>
- Pokojski, W. (2017). Is GIS present in education at school level in Your country? Ανάκτηση Ιούλιος 2020, από https://www.researchgate.net/post/Is_GIS_present_in_education_at_school_level_in_Your_country
- Sanders, R. (2002). Electronic mapping in Education. *Journal of Research on Technology in Education*(34(2)), σσ. 91-1009.
- Uttal, D., & Cohen, A. (2012). (4 Spatial Thinking and STEM Education: When, Why, and How? *Psychology of Learning and Motivation-Advances in Research and Theory*(57), σσ. 147-181. doi:10.1016/B978-0-12-394293-7.00004-2
- Γιανναράκη, Α. (2018). Η χρήση των Γεωγραφικών Συστημάτων Πληροφοριών (GIS) στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση από τους καθηγητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Το περιοδικό «για την ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝτική εκπαίδευση»*(15(60)).

Η σχολική επίδοση των μαθητών του Επαγγελματικού Λυκείου Αμπελοκήπων Θεσσαλονίκης σε συνάρτηση της σχολικής αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης καθώς και των κινήτρων μάθησης. Μελέτη περίπτωσης.

Μπιλμπίλης Μόσχος

Εκπαιδευτικός ΕΠΑΛ ΠΕ82

odjtc2@otenet.gr

Περίληψη

Το ΕΠΑΛ παρέχει στους αποφοίτους του τη δυνατότητα άσκησης επαγγέλματος με τεχνική κατάρτιση. Ωστόσο, στη χώρα μας φαίνεται ότι η χαμηλή επίδοση των μαθητών επαγγελματικών λυκείων αποτελεί μείζον ζήτημα καθώς απασχολεί έντονα τους εκπαιδευτικούς της τεχνικής εκπαίδευσης. Καθημερινά, οι εκπαιδευτικοί των επαγγελματικών λυκείων προσκρούουν στην αδιαφορία των μαθητών τους καθώς και στην έλλειψη ενδιαφέροντος για τη σχολική μάθηση. Σύμφωνα με την παιδαγωγική ψυχολογία, παράγοντες που συντελούν στη χαμηλή σχολική επίδοση των μαθητών, αποτελούν η σχολική αυτοαντίληψη, η αυτοεκτίμηση καθώς και η έλλειψη εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων. Η παρούσα έρευνα διερευνά το μέγεθος της σχολικής αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης σε συνδυασμό με τα εξωτερικά και εσωτερικά κίνητρα μαθητών επαγγελματικού λυκείου δυτικής Θεσσαλονίκης. Τα αποτελέσματα της έρευνας συσχετίζουν τη σχολική αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη με τη σχολική επίδοση των μαθητών. Επίσης, αναδεικνύεται ο ρόλος των κινήτρων ως προς τη σχολική μάθηση των μαθητών επαγγελματικού λυκείου.

Λέξεις κλειδιά: επαγγελματική εκπαίδευση, σχολική επίδοση, αυτοαντίληψη, αυτοεκτίμηση, κίνητρα.

Εισαγωγή

Σύμφωνα με έρευνες στον ελλαδικό χώρο, η πλειοψηφία των μαθητών του επαγγελματικού λυκείου χαρακτηρίζεται από χαμηλή σχολική επίδοση. Διαχρονική αποτελεί η έρευνα των Δαφέρμου και Πισπίνη (2007) σε μαθητές επαγγελματικού λυκείου όπου αποτυπώνεται η χαμηλή σχολική επίδοση. Η χαμηλή σχολική επίδοση επηρεάζεται από την αυτοαντίληψη και την αυτοεκτίμηση (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1998) καθώς και από την ανάπτυξη των εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων (Fontaine, 1994). Ωστόσο, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία η επιρροή αυτή αποτελεί απόρροια των οικονομικών και κοινωνικών παραγόντων, αφού η πλειοψηφία των μαθητών του τεχνικού επαγγελματικού λυκείου προέρχονται από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα (Ιωαννίδου και Σταύρου 2013· Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2006). Κοινή διαπίστωση αποτελεί ότι αρκετοί μαθητές αδυνατούν να αφομοιώσουν τις τεχνικές γνώσεις που τους προσφέρει το επαγγελματικό λύκειο με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στις τεχνικές απαιτήσεις της ειδικότητας που έχουν αποφοιτήσει (ITYE, 2011). Η στήριξη αρκετών μαθητών κατά τη διάρκεια του σχολικού τους βίου ως προς την εκμάθηση της σχολικής ύλης, πέραν του σχολικού περιβάλλοντος, από αρκετούς γονείς υπήρξε ελάχιστη, καθώς οι γονείς τους είτε είχαν ελάχιστες γνώσεις, είτε εργάζονταν αρκετές ώρες, ενώ επίσης υποστηρίζεται ότι γονείς με χαμηλό εισόδημα υποστηρίζουν τα παιδιά τους με διάφορους τρόπους (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2006· Παπάνης και Γιαβρίμης χ.χ). Ως αποτέλεσμα η πλειοψηφία αυτών των μαθητών να αναρριχώνται από τάξη σε τάξη με ελλιπείς γνώσεις και δεξιότητες και αντίστοιχα να πορεύονται στο σχολικό τους βίο με χαμηλή σχολική επίδοση. Μεγάλο ποσοστό ευθύνης για την χαμηλή σχολική επίδοση των μαθητών αποδίδεται στη χαμηλή σχολική αυτοεκτίμηση, την αυτοαντίληψη καθώς και στην έλλειψη των εσωτερικών και

εξωτερικών κινήτρων (Παπάνης, 2011). Οι παράγοντες αυτοί αποτελούν το κύριο ερευνητικό πεδίο της παρούσας έρευνας.

Θεωρητικό πλαίσιο. Ο εκπαιδευτικός ως παράγοντας της σχολικής επίδοσης των μαθητών επαγγελματικού λυκείου

Σύμφωνα με τους επιστήμονες της παιδαγωγικής ψυχολογίας, «οι μαθητές που θεωρούν τη φτωχή επίδοσή τους ως αποτέλεσμα μειωμένης ικανότητας, περιμένουν ότι η αποτυχία θα επαναληφθεί». Από τη στιγμή που αυτές οι δυσμενείς πεποιθήσεις γίνουν μέρος της θεωρίας του μαθητή για τον εαυτό του (αυτοεκτίμηση), θα ενεργοποιούνται ξανά και ξανά δημιουργώντας αμφιβολίες και άγχος. Ωστόσο, ο εκπαιδευτικός πρέπει να κατανοήσει ότι οι δυσμενείς αυτές πεποιθήσεις εμποδίζουν τη μαθησιακή διαδικασία, διότι κατευθύνουν την προσοχή των μαθητών μακριά από την καθαυτή μαθησιακή δραστηριότητα, στρέφοντάς την στη μειωμένη τους ικανότητα (Boekaerts, 2002).

Στη χώρα μας, η χαμηλή επίδοση των μαθητών των επαγγελματικών λυκείων αποτελεί μείζον ζήτημα, αφού απασχολεί έντονα τους εκπαιδευτικούς της τεχνικής εκπαίδευσης. Καθημερινά οι εκπαιδευτικοί των τεχνικών ειδικοτήτων, προσκρούουν στην αδιαφορία των μαθητών τους, καθώς και στην έλλειψη ενδιαφέροντος τους ως προς τη σχολική μάθηση. Η πλειοψηφία των μαθητών αρκείται στο να επιζητά να μάθει ελάχιστα, «απλά πρακτικά πράγματα», αφού κατά ομολογία τους δεν μπορούν να κατανοήσουν «τις τεχνικές ορολογίες» οι οποίες είναι απαραίτητες στην ειδικότητα τους Παϊδούση (2016).

Εκφράσεις των μαθητών όπως «θέλω να τελειώσω το σχολείο και μετά θα δω τι θα κάνω», αποτελεί ομολογία των ελλειπόντων γνώσεων της ειδικότητας που θα αποφοιτήσουν καθώς και στην έλλειψη κινήτρων. Οι μαθητές αυτοί δεν προσπαθούν ιδιαίτερα στο να ανταποκριθούν στις σχολικές απαιτήσεις καθώς και στην αύξηση της σχολικής επίδοσής τους. Ως εκ τούτου, η χαμηλή σχολική επίδοση τους έχει ως συνέπεια τις ελλείψεις τεχνικές γνώσεις και δεξιότητες όπου κατά συνέπεια να εντείνονται οι δυσμενείς συνθήκες εύρεσης εργασίας (cedefop, 2014).

Ωστόσο, όπως αναφέρουν οι μελέτες στον Ελλαδικό χώρο, αρκετοί μαθητές περιβάλλονται από χαμηλή αυτοεκτίμηση καθώς και από χαμηλές προσδοκίες, λόγω των μειωμένων επιδόσεών τους στις προηγούμενες εκπαιδευτικές βαθμίδες (Ράπτη, 2003· Χριστακόπουλος, 2014). Οι περισσότερες μελέτες και κείμενα που αφορούν την επαγγελματική εκπαίδευση στην Ελλάδα ενισχύουν και επιβεβαιώνουν την αντίληψη ότι οι μαθητές που εγγράφονται στο επαγγελματικό λύκειο στην συντριπτική τους πλειοψηφία, «έχουν σοβαρές γνωστικές ελλείψεις ακόμη και του δημοτικού σχολείου» (Παϊδούση, 2016).

Αναφορικά με την παιδαγωγική επιστήμη, ο τρόπος διδασκαλίας και προσέγγισης των μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα «η λειτουργία της τάξης που διέπεται από ευεργετικούς κανόνες λειτουργίας, οι οποίοι συντελούν στην εποικοδομητική διδασκαλία, χαρακτηρίζει τον ικανό εκπαιδευτικό» καθώς και ότι «η απαιτητικότητα του εκπαιδευτικού πρέπει να εξαρτάται από τη νοημοσύνη, τη δεκτικότητα, την προσωπικότητα και την ευαισθησία των μαθητών του» (Φράγκος, 2006).

Σύμφωνα με τις αρχές της μαθησιοκεντρικής διδασκαλίας, όπου η μάθηση ορίζεται ως ατομική υπόθεση, τονίζεται ότι «η διδασκαλία όσο άριστη και εάν είναι, δεν μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα όταν απευθύνεται σε αδιάφορους και αδρανείς μαθητές που δεν επηρεάζονται από τις θεωρίες και τους νόμους της μαθήσεως». Η άποψη αυτή διαφοροποιεί τη διδασκαλία από τη «μάθηση», αφού ο ρόλος του εκπαιδευτικού παραμένει καθοδηγητικός και όχι διδακτικός. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού διαμορφώνεται ώστε να βοηθάει τον μαθητή να μάθει και όχι να τον διδάξει. Ο εκπαιδευτικός σε ρόλο καθοδηγητή, οφείλει να εφαρμόσει τις ενέργειες όπου δια μέσω της διδασκαλίας θα επέλθει η μάθηση στους μαθητές του. Η «μάθηση» ως έννοια, απασχολεί την ανθρωπότητα από την αρχαιότητα έως σήμερα. Πληθώρα ερευνών και επιστημονικών εκδόσεων εξετάζουν τον τρόπο αποδοτικότερης εφαρμογής της μάθησης στο σχολικό χώρο.

Η σύγχρονη διδακτική αναφέρει ότι η «μάθηση» σχετίζεται με ψυχολογικούς, κοινωνικούς και οικονομικούς παράγοντες, τον τρόπο διδασκαλίας, τον τύπο του σχολείου, την σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή, την επίδοση, την αξιολόγηση, τα τεχνολογικά εργαλεία, την σχολική διαρροή, την επαγγελματική αποκατάσταση, τα εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα, την ηθική ικανοποίηση, την καταξίωση καθώς και αρκετούς ακόμη παράγοντες (Elliott et al., 2008). Όπως γίνεται αντιληπτό, η «μάθηση» είναι πολυδιάστατη έννοια, όπου προκειμένου να υπάρξει η μέγιστη απόδοση, τίθεται η ανάγκη να εξειδικευτεί ανά περίπτωση.

Η εφαρμογή της «μάθησης» στη σχολική τάξη, στοχεύει στην αλλαγή της «συμπεριφοράς», της «γνώσης» και των «συναίσθημάτων». Ωστόσο, καθοριστικοί παράγοντες εφαρμογής της διδασκαλίας στη σχολική τάξη, αποτελούν η άριστη διδακτική γνώση, η προσωπικότητα και ο άρτιος χειρισμός των διδακτικών στρατηγικών. Αυτές οι προϋποθέσεις στηρίζονται στις αρχές της διδακτικής, οι οποίες ορίζουν ότι για να διδαχθεί μία επιδεξιότητα, ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει πλήρη γνώση των «χαρακτηριστικών» και των «ιδιαιτεροτήτων» των μαθητών που πρόκειται να διδάξει (Elliott et al., 2008). Η επισήμανση αυτή, πρέπει να αποτελεί για τους εκπαιδευτικούς της επαγγελματικής εκπαίδευσης τον οδηγό ως προς τον σχεδιασμό της διδασκαλίας καθώς και ως προς τον τρόπο προσέγγισης των μαθητών τους.

Σύμφωνα με τη Λεονταρή (1998), η «αποτυχία» ή «η επιτυχία» στο σχολείο εξαρτάται όχι από την πραγματική επίδοση, αλλά από την επίδοση του παιδιού σε σχέση με τους στόχους του καθώς και σε σχέση με τα κριτήρια της επιτυχημένης επίδοσης που επικρατούν στη τάξη του. Επομένως, σύμφωνα με τη Λεονταρή (1998), εάν ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει τη διδασκαλία στην τάξη σύμφωνα με το «μαθησιακό επίπεδο των μαθητών του», αυξάνει την ικανότητα σταδιακής αύξησης της γνωστικής ικανότητας των μαθητών του, καθώς η ενέργεια αυτή ανταποκρίνεται θετικά στο να αναπτύξουν οι μαθητές του το συναίσθημα της μαθησιακής ικανότητας. Επομένως, όσο πιο αρνητική είναι η αυτοαντίληψη του παιδιού, τόσο περισσότερο άγχος θα του προκαλεί η σκέψη της αποτυχίας. Αντίστοιχα ο Fontana (1996) υποστηρίζει ότι σε ένα μαθητή με χαμηλή σχολική επίδοση που του έχει αποδοθεί η «ταμπέλα» του αποτυχημένου, ο μαθητής αυτός έχει πολύ περισσότερες πιθανότητες να δημιουργήσει προβλήματα ελέγχου της τάξης. Εάν αντίστοιχα θεωρεί τον εαυτό του επιτυχημένο και κατά συνέπεια ευθυγραμμισμένο με τους σπουδαστικούς στόχους του σχολείου, τότε αισθάνεται ως άτομο ότι τα μαθησιακά του προβλήματα κεντρίζουν το ενδιαφέρον των καθηγητών του.

Γίνεται εμφανές ότι το περιβάλλον της σχολικής τάξης επηρεάζει και διαμορφώνει σε μεγάλο βαθμό την αυτοαντίληψη και την επίδοση των μαθητών. Σύμφωνα με τους Χατζηρήστου & Μπεζεβέγκης (2012) «οι μαθητές που έχουν εμπειρίες επιτυχίας σε μία κατηγορία μαθημάτων αναπτύσσουν την πεποίθηση ότι μπορούν να τα καταφέρουν σε αυτά ή σε παρόμοια μαθήματα και τείνουν να τα προσεγγίζουν έχοντας εμπιστοσύνη στον εαυτό τους». Επιπλέον, «οι μαθητές παρατηρούν τις επιτυχίες και τις αποτυχίες των συμμαθητών τους, κυρίως αυτών που βρίσκονται σε παρόμοια θέση με τους ίδιους και διαμορφώνουν ανάλογες πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας και προσδοκίες επιτυχίας ή αποτυχίας σε παρόμοια μαθήματα». Μπορούμε να πούμε ότι αυτό συμβαίνει στους μαθητές του επαγγελματικού λυκείου, όπου σε μεγάλο βαθμό εδραιώνουν τη χαμηλή σχολική επίδοση τους, επηρεαζόμενοι από τη συνολική μαθησιακή εικόνα της τάξης τους, η οποία εάν είναι αρνητική δεν επιθυμούν να αναπτύξουν μία προσωπική θετική πορεία σχολικής επίδοσης.

Στη σύγχρονη παιδαγωγική, η συνεργασία εκπαιδευτικού και μαθητών κρίνεται απαραίτητη κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (Boekaerts, 2002). Ιδιαίτερα, κατά την εκπόνηση των σκοπών του μαθήματος της διδακτικής ενότητας, ο εκπαιδευτικός συζητά με τους μαθητές του, για την σπουδαιότητα της ανάκτησης από αυτούς των μαθησιακών αποτελεσμάτων που απορρέουν από τους σκοπούς της διδακτικής ενότητας. Με αυτή την ενέργεια, οι μαθητές αρχίζουν να κατανοούν τη σπουδαιότητα της ενότητας που θα διδαχθεί,

καθώς και το μελλοντικό όφελος τους. Επίσης, τίθεται η αρχική βάση για την δραστηριοποίηση των μαθητών.

Στη συνέχεια, σύμφωνα με την νέα παιδαγωγική που αναζητά την αυξημένη δραστηριοποίηση των μαθητών, ο εκπαιδευτικός καθοδηγεί τους μαθητές στο να ορίσουν οι ίδιοι τον ενδεδειγμένο τρόπο πορείας της μάθησης (Χατζηχρήστου & Μπεζεβέγκης, 2012). Η διεργασία αυτή έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον κυρίως στα εργαστηριακά μαθήματα του επαγγελματικού λυκείου, καθώς θα αναδειχθούν οι αδυναμίες των μαθητών και ο τρόπος που κατανοούν καλύτερα τις τεχνικές γνώσεις (Φλουρής, 1989). Η ενέργεια αυτή αποτελεί το περαιτέρω βήμα δραστηριοποίησης των μαθητών αφού τους δίνει τη δυνατότητα να αυτενεργήσουν υπό την καθοδήγηση του καθηγητή τους. Με αυτή την προεργασία, οι μαθητές έχουν ήδη προετοιμαστεί για το επόμενο στάδιο, που είναι η εφαρμογή της διδακτικής ενότητας. Οι μαθητές, με τις οδηγίες που έχουν λάβει και με την συμμετοχή τους στον τρόπο εφαρμογής της διδακτικής ενότητας, «αυτενεργούν», αναζητώντας τους σκοπούς της διδακτικής ενότητας.

Τέλος, η αξιολόγηση που διενεργείται με τη συμμετοχή του μαθητή, συμβάλει στην ανατροφοδότηση του. Με αυτά τα στάδια διδασκαλίας της διδακτικής ενότητας, οι μαθητές αυξάνουν την αίσθηση της ικανοποίησης τους ως προς τη συμμετοχή, την ανάπτυξη του ενδιαφέροντος, της καλλιέργειας των δεξιοτήτων καθώς και στην αίσθηση ότι η αποκτηθείσα γνώση αποτέλεσε σε μεγάλο βαθμό δικό τους δημιούργημα. Επιπλέον, οι μαθητές νιώθουν ότι ο χώρος του σχολείου τους προσφέρει τη δυνατότητα να νιώσουν ενεργοί και δημιουργικοί.

Η σχολική αυτοαντίληψη

Το σχολικό περιβάλλον αποτελεί για τους μαθητές χώρο αξιολόγησης του εαυτού τους. Σύμφωνα με τη Λεονταρή (1998) «*η επίδραση του σχολείου, ως σημαντικός παράγοντας επηρεάζει την εικόνα της αυτοαντίληψης του μαθητή*». Οι επιστήμονες της παιδαγωγικής ψυχολογίας τονίζουν ότι οι μαθητές «ως άτομα ιδιαίτερα ευάλωτα», θεωρούνται αυτά που έρχονται στο σχολείο έχοντας ήδη μία αρνητική αυτοαντίληψη. Η σχολική αποτυχία λειτουργεί ως μία επιβεβαίωση του ότι «δεν τα καταφέρνουν», έτσι καταλήγουν στο να εγκαταλείψουν κάθε περαιτέρω προσπάθεια. Επομένως, ο ρόλος του σχολείου καθώς και ο ρόλος του εκπαιδευτικού συμβάλουν ώστε οι μαθητές να διατηρούν μία θετική εικόνα για τον εαυτό τους. Η ενέργεια αυτή «*αυξάνει τις πιθανότητες του προσδοκώμενου αποτελέσματος της μάθησης και κατά συνέπεια την αναθεώρηση της σχολικής ικανότητας των μαθητών προς τα πάνω*» (Λεονταρή, 1998).

Ωστόσο, οι μαθητές κατηγοριοποιούν τον εαυτό τους ως προς τις δυνατότητες τους στο σχολείο, αναφορικά με τις προσωπικές τους σχολικές επιδόσεις. Οι αντιλήψεις αυτές απορρέουν από το βαθμό ικανοτήτων τους καθώς και τις δυνατότητες τους στα σχολικά μαθήματα και επηρεάζουν το σύνολο των σχολικών δραστηριοτήτων τους. Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (1999) «*η μορφή και η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ του εκπαιδευτικού και του μαθητή, εξαρτάται από τον τύπο του σχολείου και από τον αυτοσεβασμό του ίδιου του παιδαγωγού*». Τα στοιχεία αυτά επηρεάζουν την αυτοαξιολόγηση του μαθητή καθώς και την αντίστοιχη εικόνα που σχηματίζει για τον εαυτό του.

Το περιβάλλον της σχολικής τάξης καθορίζει και διαμορφώνει σε μεγάλο βαθμό την αυτοαντίληψη και την επίδοση των μαθητών (Αργυρίου, 2016). Οι Χατζηχρήστου και Μπεζεβέγκης (2012) διατυπώνουν ότι «*οι μαθητές που έχουν εμπειρίες επιτυχίας σε μία κατηγορία έργων αναπτύσσουν την πεποίθηση ότι μπορούν να τα καταφέρουν σε αυτά ή σε παρόμοια έργα και τείνουν να τα προσεγγίζουν έχοντας εμπιστοσύνη στον εαυτό τους*». Επιπλέον, οι μαθητές παρατηρούν τις επιτυχίες και τις αποτυχίες των συμμαθητών τους, κυρίως αυτών που βρίσκονται σε παρόμοια θέση με τους ίδιους και διαμορφώνουν ανάλογες πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας και προσδοκίες επιτυχίας ή αποτυχίας σε παρόμοια έργα.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, με την καθημερινή επαφή που έχουν με τους μαθητές τους, καθίστανται ικανοί να αναγνωρίζουν σε μεγάλο βαθμό τα εσωτερικά χαρακτηριστικά των μαθητών τους. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ερμηνεύσουν την μαθησιακή πορεία των μαθητών τους μέσα από την καθημερινή τριβή μεταξύ τους. Η ενέργεια αυτή σηματοδοτεί σε μεγάλο βαθμό τη μορφή της διδασκαλίας που θα ακολουθήσουν, ώστε να ανταποκριθούν στο επίπεδο των μαθησιακών ικανοτήτων των μαθητών τους. Αυτό προϋποθέτει ότι οι εκπαιδευτικοί διακατέχονται από την ικανότητα της αναγνώρισης των χαρακτηριστικών των μαθητών τους. Η αναγνώριση αυτή μεταφράζεται σε μορφή ανάπτυξης των θετικών χαρακτηριστικών των μαθητών τους, μέσω της ενθάρρυνσης, της προτροπής και της ενδυνάμωσης, με απώτερο στόχο την ανάπτυξη της σχολικής επίδοσης των μαθητών.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ενίσχυση της σχολικής αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης των μαθητών.

Στο σχολικό περιβάλλον οι μαθητές τείνουν να δίνουν αξία σε εκείνες τις δραστηριότητες στις οποίες πιστεύουν ότι θα πάνε καλά (Schunk et al., 2010). Είναι αναγκαίο να τονιστεί στο σημείο αυτό για μία ακόμη φορά, πόσο καθοριστικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος με κατάλληλες παρεμβάσεις καλείται να αντιστρέψει τη χαμηλή αυτοεκτίμηση και τα αρνητικά συναισθήματα και να βοηθήσει το μαθητή να κινητοποιηθεί ξανά για μάθηση (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1998). Επομένως οι εκπαιδευτικοί βοηθώντας τους μαθητές να αναπτύξουν θετικές αξίες για τη σχολική μάθηση, διαμορφώνουν τις προσδοκίες τους για επιτυχία (Παπάνης, 2011). Ο εκπαιδευτικός ως ο κύριος καθοδηγητής μέσα στην τάξη πρέπει να δημιουργεί ένα κλίμα το οποίο να προσβλέπει στην αποφυγή χαμηλής σχολικής ικανότητας από τους μαθητές. Κατά ακολουθία «ο εκπαιδευτικός πρέπει να αποδέχεται τον μαθητή, να κατανοεί τα προβλήματα του, να τον ενθαρρύνει να ανακαλύψει από μόνος του τις δυνατότητες του, να θέσει στόχους, να πάρει τις σωστές αποφάσεις ώστε να κατευθύνει σωστά τη ζωή του. Μόνο τότε ο εκπαιδευτικός συμβάλει στη βελτίωση του επιπέδου της αυτοεκτίμησης του εκπαιδευόμενου του» (Μακρή Μπότσαρη, 2008).

Οι μαθητές που αξιολογούν αρνητικά τον εαυτό τους, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία συνοδεύονται και από χαμηλή αυτοεκτίμηση. Κατά συνέπεια τα παιδιά αυτά κρατούν μία αμυντική στάση ως προς την μαθησιακή διαδικασία, με αποτέλεσμα να έχουν χαμηλή επίδοση. «Τα παιδιά με χαμηλή αυτοεκτίμηση αμφιβάλλουν πολλές φορές για την ικανότητα τους να αντιμετωπίσουν νέα έργα, ακόμη κι αν τους φαίνονται ενδιαφέροντα» (Fontana, 1996). Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι ο εκπαιδευτικός μέσα από τις διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές του, ως σημαντικό πρόσωπο για αυτούς με έγκυρη κρίση, μπορεί να επηρεάσει τον τρόπο με τον οποίο αποτιμούν τον εαυτό τους, αν και οι αρνητικές αντιλήψεις που έχουν δημιουργηθεί κατά το παρελθόν δεν αλλάζουν εύκολα (Ματσαγγούρας, 1999).

Κατά συνέπεια «όταν το παιδί αποτυγχάνει θα νιώσει πιθανότατα ταπεινωμένο και θα προσπαθήσει να προστατεύσει τα όποια υπολείμματα αυτοεκτίμησης έχουν περιωσθεί από την απόρριψη των άλλων, πιθανόν με απόσυρση ή επιθετικότητα» (Λεονταρή, 1998). Επομένως, παράγοντες που έχουν σχέση με τους μαθητές και ασπάζονται από τον εκπαιδευτικό όπως: η εκτίμηση, η συνεργασία, η θετική αναγνώριση της προσωπικότητας και της αξίας, η ελευθερία της έκφρασης κ.ά., συμβάλουν στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών.

Ο ρόλος των κινήτρων στη μαθησιακή διαδικασία

Ως προς τη διάκριση των κινήτρων, η παιδαγωγική ψυχολογία διακρίνει δύο είδη κινήτρων μάθησης. Τα εσωτερικά και τα εξωτερικά. Εσωτερικά κίνητρα εννοούμε «τις υπάρχουσες δυνάμεις που ωθούν τη δραστηριοποίηση ή την εκτέλεση ενός έργου. Τα κίνητρα αυτά συνήθως τα ονομάζουμε ορμές, ανάγκες, τάσεις, παρακινήσεις, παρωθήσεις κτλ.» (Φράγκος, 2006). Τα εξωτερικά κίνητρα μάθησης προέρχονται από έξω, συνήθως από το περιβάλλον του μαθητή και προσδιορίζονται ως «οι αμοιβές, τα θέλγητρα ή φόβητρα ή οι

απωθητικοί ερεθισμοί» Κωσταρίδου Ευκλείδη (1998). Τονίζεται επίσης ότι εξωτερικά κίνητρα αποτελούν οι εξωτερικές θετικές ενισχύσεις, όπως είναι η αμοιβή (υλική ή ηθική), η μελλοντική επαγγελματική αποκατάσταση και σταδιοδρομία, οι βαθμοί, τα βραβεία και άλλες απτές αμοιβές για επηρεαστεί η συμπεριφορά κάποιων μαθητών (Elliott et al, 2008). Η χαμηλή σχολική επίδοση και η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολικού συστήματος αποδίδονται από τους εκπαιδευτικούς και τους ερευνητές στην έλλειψη εσωτερικών κινήτρων για μάθηση (Μακρή Μπότσαρη 2008).

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που με τη διδασκαλία τους κεντρίζουν το ενδιαφέρον των μαθητών τους, συμβάλλουν στην ανάπτυξη των εσωτερικών κινήτρων, αφού οι μαθητές αυτενεργούν ωθώντας τον εαυτό τους στην κατανόηση της νέας γνώσης Βαϊνάς,(2008). Έρευνες έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εξασκήσουν τους μαθητές τους, ώστε να αναπτύξουν τις πεποιθήσεις τους ως προς την προσπάθεια για την αύξηση της σχολικής επίδοσης τους. Παρουσιάζει ενδιαφέρον να σημειώσουμε ότι «οι εκπαιδευτικοί που εξασκούν τους μαθητές τους στην προσπάθεια, ανταμείβονται με την ανάπτυξη των εσωτερικών κινήτρων των μαθητών τους» (Boekaerts, 2002). Ενώ οι μαθητές που έχουν την ανάγκη ώθησης με εξωτερικά κίνητρα, επιλέγουν εύκολα έργα τα οποία τους εξασφαλίζουν την επιτυχία που τους οδηγεί στην εξωτερική παρεχόμενη αμοιβή με αποτέλεσμα να καταφεύγουν σε επιφανειακή επεξεργασία των πληροφοριών που τους παρέχονται (Χατζηχρήστου & Μπεζεβέγκης, 2012).

Η μάθηση με κίνητρα, *«σχετίζεται περισσότερο με την κατάκτηση δεξιοτήτων και στρατηγικών παρά με την πραγμάτωση έργων»* (Schunk et al, 2010). Ακολούθως, δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να αποκτήσουν νέες γνώσεις και δεξιότητες με αποτέλεσμα τη δημιουργία διάθεσης ώστε να δείξουν αυτά που έχουν μάθει. Γενικά, *«οι μαθητές με ισχυρά κίνητρα επιτυγχάνουν σε υψηλότερα επίπεδα»*. Έτσι, «στην αρχή μιας δραστηριότητας οι μαθητές διαφέρουν ως προς την ικανότητα τους για μάθηση ή για την εκτέλεση μιας εργασίας ανάλογα με τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά π.χ ικανότητες, στάσεις, την προηγούμενη εμπειρία τους στην ίδια ή σε παρόμοιες δραστηριότητες και την κοινωνική στήριξη από σημαντικά πρόσωπα του περιβάλλοντος τους». Ως προς το τελευταίο, «οι μαθητές της επαγγελματικής εκπαίδευσης διαφέρουν ως προς το βαθμό που οι εκπαιδευτικοί τους ενθαρρύνουν να αναπτύξουν δεξιότητες, αφού τους διευκολύνουν ως προς την πρόσβαση τους σε μέσα απαραίτητα για τη μάθηση (υλικά, παροχές), καθώς και να τους διδάσκουν στρατηγικές αυτορρύθμισης οι οποίες ενισχύουν την κατάκτηση και τη βελτίωση των δεξιοτήτων» (Schunk, et.al, 2010).

Επομένως, σκοπός των «κινήτρων» για τους μαθητές του επαγγελματικού λυκείου πρέπει να αποτελεί η δραστηριοποίηση τους από τους καθηγητές τους ως συνέπεια της *«εσωτερικής παρόρμησης»* και όχι ως αποτέλεσμα των εξωτερικών ερεθισμάτων Μάνος, (2000). Για την επίτευξη αυτής της προσδοκίας, πρέπει οι εκπαιδευτικοί της επαγγελματικής εκπαίδευσης να τείνουν η διδασκαλία τους να αποτελεί αντικείμενο διδακτικής πρόκλησης των μαθητών τους, ώστε να καλύπτει τα ενδιαφέροντα τους, την επαγγελματική ανάπτυξη τους καθώς και να θέτει τα ερεθίσματα της επίτευξης μελλοντικών στόχων (Elliott et al, 2008). Ο βαθμός εμπλοκής των μαθητών των επαγγελματικών λυκείων στα θεωρητικά και στα εργαστηριακά μαθήματα, επηρεάζεται από την στάση του εκπαιδευτικού ως προς την παρότρυνση, την βοήθεια, την κατανόηση των πληροφοριών που διδάσκει, την ανατροφοδότηση και τις ανταμοιβές. Οι παράγοντες αυτοί βοηθούν τους μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση να αυξήσουν τις δεξιότητες τους και κατά συνέπεια να ενισχύσουν την επίδοσή τους. Σύμφωνα με τα παραπάνω η ενεργοποίηση των μαθητών δια μέσω των εσωτερικών κινήτρων, όπως η προσπάθεια για την επίτευξη του μαθησιακού στόχου, ενισχύει τη μεταβολή της μαθησιακής συμπεριφοράς τους. Σύμφωνα με τους Schunk & Pintrich (2010)· Χατζηχρήστου & Μπεζεβέγκης (2012) *«τα κίνητρα συνδέονται με το βαθμό της προσωπικής επένδυσης ενός μαθητή σε μια συγκεκριμένη δραστηριότητα, η οποία εξυπηρετεί την επίτευξη ενός στόχου»*.

Τα κίνητρα μάθησης αποτελούν μία ιδιαίτερη κατηγορία των κινήτρων επίδοσης, αφού η μάθηση αποτελεί μία μορφή επίδοσης Καψάλης (2009). Τονίζεται επίσης ότι «δεν χρειάζεται βέβαια να τονίσουμε την σημασία των κινήτρων για την μάθηση, αφού πρώτα – πρώτα δεν υπάρχει μάθηση χωρίς κίνητρα, όπως επίσης δεν υπάρχει γενικότερα συμπεριφορά χωρίς κίνητρα», όπου η σχέση των κινήτρων με τη «μάθηση» είναι ισχυρή (Elliott et al, 2008).

Ερευνητικό πλαίσιο

Σκοπός της έρευνας αποτέλεσε η διερεύνηση του βαθμού συσχέτισης των κινήτρων μάθησης με την αυτοεκτίμηση και την αυτοαντίληψη της σχολικής ικανότητας καθώς και ο βαθμός επιρροής τους στη σχολική επίδοση των μαθητών επαγγελματικού λυκείου.

Μεθοδολογία

Η έρευνα που υλοποιήθηκε είναι εμπειρική (διερευνήθηκε η διαφορά στη σχολική επίδοση μεταξύ αγοριών και κοριτσιών) και συγκεκριμένα ποσοτική. Σκοπός της ήταν η συγκέντρωση όσο το δυνατόν μεγαλύτερου αριθμού μαθητών επαγγελματικού λυκείου δυτικής Θεσσαλονίκης, ώστε να υπάρξει μια πιο σφαιρική απεικόνιση του τρόπου σκέψης, των απόψεων και των πεποιθήσεων των μαθητών.

Δείγμα

Στην παρούσα έρευνα έλαβαν μέρος μαθητές επαγγελματικού λυκείου δυτικής Θεσσαλονίκης.

Ερευνητικά εργαλεία

Για τις ανάγκες της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν τα παρακάτω ερευνητικά εργαλεία:

- α) ερωτηματολόγιο κινήτρων
- β) ερωτηματολόγιο αντίληψης του εαυτού

Ερευνητική διαδικασία

Το ερωτηματολόγιο αντίληψης του εαυτού αποτυπώνει επιμέρους τομείς της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης. Για την επεξεργασία των δεδομένων των ερωτηματολογίων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα SPSS.

Η διάρθρωση του ερωτηματολογίου αποτυπώνει τους παρακάτω τομείς:

Την αποτύπωση των τομέων της αυτοαντίληψης όπου περιλαμβάνει:

- Τη γενική Σχολική Ικανότητα
- Την ικανότητα στα μαθηματικά
- Την ικανότητα στα γλωσσικά μαθήματα

Την αποτύπωση της αυτοεκτίμησης όπου περιλαμβάνει

- την αυτοεκτίμηση

Ενώ η αποτύπωση των κινήτρων περιλαμβάνει

- το έργο μάθησης
- την εδραίωση της επιτυχίας
- την αποφυγή αρνητικών επικρίσεων
- την αποφυγή έργου

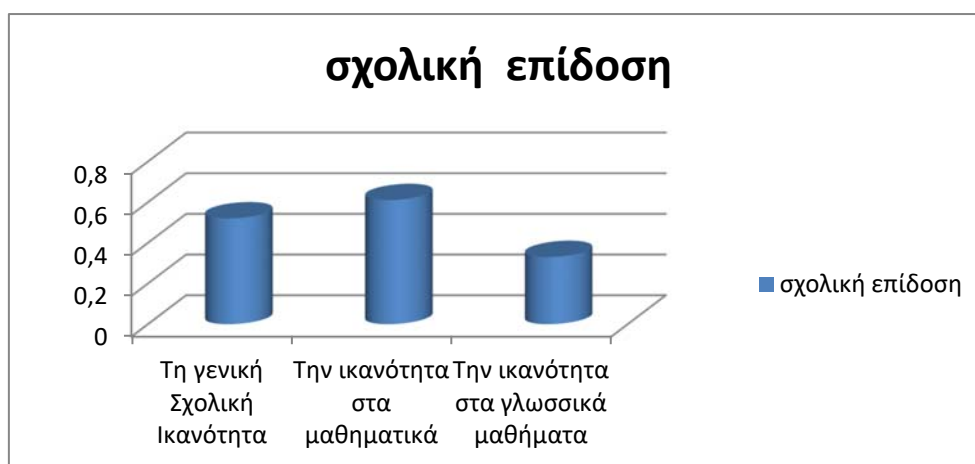
Συσχέτιση της σχολικής επίδοσης με τον τομέα της αυτοαντίληψης

Σύμφωνα με το Σχήμα 1, οι τομείς της αυτοαντίληψης όπως η γενική σχολική ικανότητα, η ικανότητα στα μαθηματικά και η ικανότητα στα γλωσσικά μαθήματα επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των μαθητών του επαγγελματικού λυκείου σε μέτριο βαθμό. Επισημαίνεται ότι οι μαθητές του επαγγελματικού λυκείου διδάσκονται και μαθήματα ειδικότητας, όπου σε αυτά τα μαθήματα η πλειοψηφία των μαθητών έχει υψηλότερη βαθμολογία σε σχέση με τα μαθήματα γενικής παιδείας. Επίσης, στους μαθητές του επαγγελματικού λυκείου οι

δεξιότητες τους είναι καλύτερες στα εργαστηριακά μαθήματα από ότι στα μαθήματα γενικής παιδείας.

Ωστόσο, η έλλειψη ανταγωνισμού από την πλειοψηφία των μαθητών του επαγγελματικού λυκείου ως προς την απόκτηση υψηλής βαθμολογίας, οδηγεί τους μαθητές στην πεποίθηση της αίσθησης ότι ανήκουν στην ίδια «ομάδα» σχολικής επίδοσης. Η αίσθηση αυτή δημιουργεί σε αρκετούς μαθητές το άλλοθι, ώστε να μην νιώθουν την ανάγκη να καταβάλουν επιπλέον προσπάθεια η οποία θα καταστεί ικανή να βελτιώσει τη σχολική επίδοσή τους.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η Λεονταρή (1998) αναφέρει ότι μέσα στη σχολική κοινότητα το παιδί αξιολογείται σε σύγκριση με τα άλλα παιδιά και αυτή η σύγκριση φαίνεται ότι αποτελεί μία σημαντική πηγή της αυτοαντίληψης. Οι Χατζηχρήστου & Μπεζεβέγκης (2012) διατυπώνουν παρόμοια αναφέροντας ότι οι μαθητές που έχουν εμπειρίες επιτυχίας σε μία κατηγορία έργων αναπτύσσουν την πεποίθηση ότι μπορούν να τα καταφέρουν σε αυτά ή σε παρόμοια έργα και τείνουν να τα προσεγγίζουν έχοντας εμπιστοσύνη στον εαυτό τους. Επιπλέον, οι μαθητές παρατηρούν τις επιτυχίες και τις αποτυχίες των συμμαθητών τους, κυρίως αυτών που βρίσκονται σε παρόμοια θέση με τους ίδιους, και διαμορφώνουν ανάλογες πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας και προσδοκίες επιτυχίας ή αποτυχίας σε παρόμοια έργα.



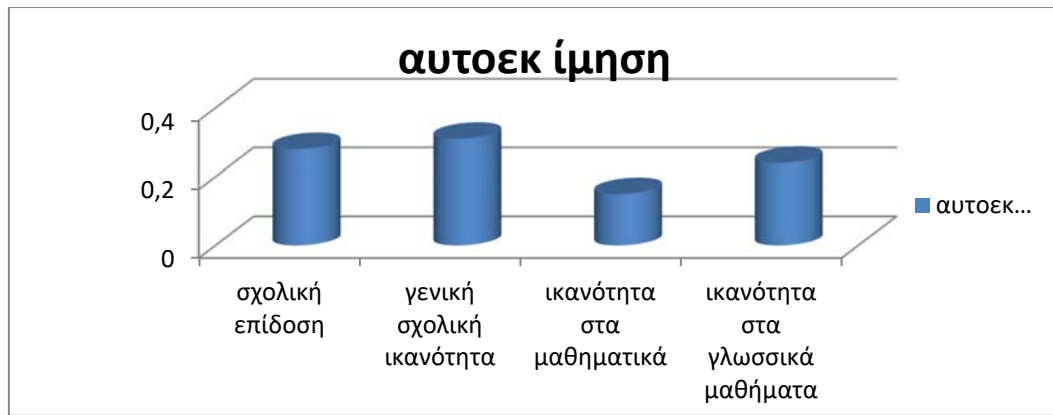
Σχήμα 1. Βαθμός συσχέτισης της σχολικής επίδοσης με τον τομέα της αυτοαντίληψης

Συσχέτιση της αυτοεκτίμησης με τη γενική σχολική ικανότητα, την ικανότητα στα μαθηματικά και την γλωσσική ικανότητα

Η ίδια εικόνα επικρατεί κατά την αποτύπωση της αυτοεκτίμησης στο σχολικό χώρο του επαγγελματικού λυκείου. Η σχολική επίδοση, η γενική σχολική ικανότητα, η ικανότητα στα μαθηματικά και η ικανότητα στα γλωσσικά μαθήματα των μαθητών του επαγγελματικού λυκείου, σύμφωνα με το Σχήμα 2 δεν επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από την αυτοεκτίμηση.

Σύμφωνα με τους Alves-Martins κ.ά. (2010), ο μαθητής στην προσπάθεια του να προστατεύσει την αυτοεκτίμηση του, επενδύει στις διαπροσωπικές σχέσεις με το αντίθετο φύλο ή σε άλλες δραστηριότητες όπως τις αθλητικές.

Όπως αναφέρεται στη βιβλιογραφία, στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν η οικογένεια, το σχολείο και η ευρύτερη ομάδα των συνομηλίκων. Όπως αναφέρθηκε, στο επαγγελματικό λύκειο η πλειοψηφία των μαθητών ανήκει στην ίδια «ομάδα» σχολικής επίδοσης. Επίσης οι Alves-Martins κ.ά. (2010), διερεύνησαν την άποψη των Robinson & Tayler (1986,1991), όπου θεωρούν ότι οι μαθητές με χαμηλό επίπεδο ακαδημαϊκών επιδόσεων μπορεί να προστατεύσουν την αυτοεκτίμηση τους με την ένταξη τους σε μία ομαδική κουλτούρα, που έρχεται σε αντίθεση με εκείνη του ρόλου του σχολείου.

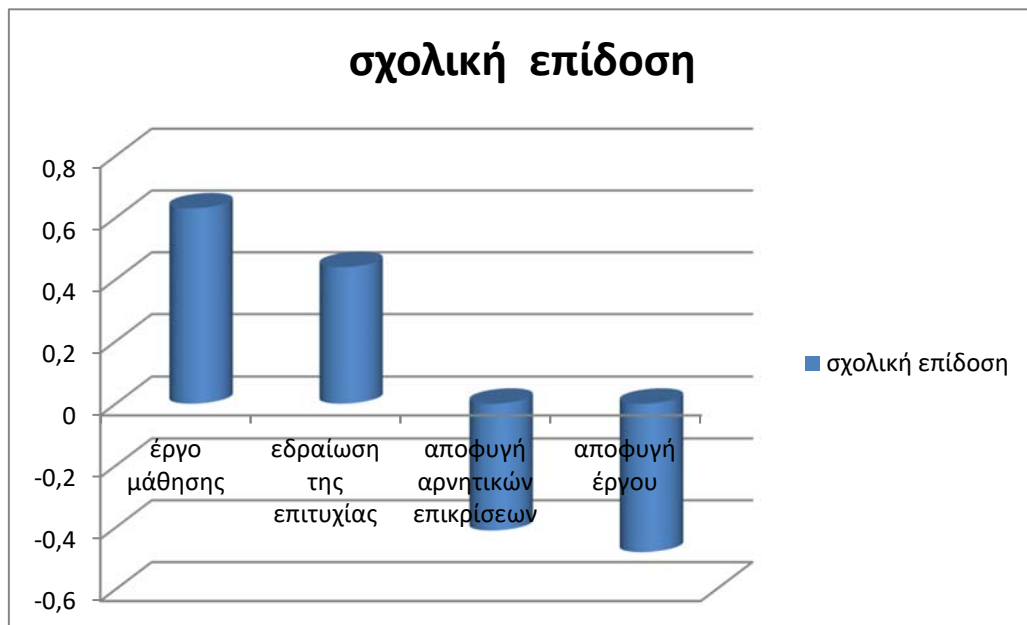


Σχήμα 2. Βαθμός συσχέτισης της αυτοεκτίμησης με τη γενική σχολική ικανότητα, την ικανότητα στα μαθηματικά και τη γλωσσική ικανότητα.

Σχολική επίδοση σε σχέση με τα κίνητρα (έργου μάθησης, εδραίωση της επιτυχίας, αποφυγή αρνητικών επικρίσεων και αποφυγής έργου)

Τα κίνητρα (εσωτερικά και εξωτερικά) επιδρούν θετικά στη σχολική επίδοση. Στους συγκεκριμένους μαθητές του επαγγελματικού λυκείου η σχολική επίδοση επηρεάζεται σε μέτριο βαθμό από το έργο μάθησης και από την εδραίωση της επιτυχίας (Σχήμα 3).

Διαπιστώνεται ότι οι αρνητικές τιμές συσχέτισης της αποφυγής αρνητικών επικρίσεων και της αποφυγής έργου επιδρούν αντίστροφα στη σχολική επίδοση. Δηλαδή όσο οι τιμές των επικρίσεων και της αποφυγής έργου μειώνονται, τόσο αυξάνει η σχολική επίδοση. Επομένως η μάθηση με κίνητρα σχετίζεται περισσότερο με την κατάκτηση δεξιοτήτων και στρατηγικών παρά με την πραγμάτωση έργων (Schunk κ.α., 2010). Διαφαίνεται λοιπόν στους συγκεκριμένους μαθητές ο μικρός βαθμός εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων. Η διαφαινόμενη έλλειψη αυτή αποτυπώνεται στο γεγονός ότι οι απόφοιτοι του επαγγελματικού λυκείου, στην πλειοψηφία τους ασκούν διαφορετικό επάγγελμα από την ειδικότητα που έχουν αποφοιτήσει.



Σχήμα 3. Βαθμός συσχέτισης της σχολικής επίδοσης σε σχέση με το έργο μάθησης, εδραίωση της επιτυχίας, αποφυγή αρνητικών επικρίσεων και αποφυγής έργου.

Συμπεράσματα

Μία ερμηνεία των ευρημάτων της έρευνας, αποδίδει η άποψη των Peixoto και Almeida (2010), όπου αναφέρουν ότι όταν ένας μαθητής παρουσιάζει χαμηλό σχολικό ενδιαφέρον αυτό δεν υποδηλώνει απαραίτητα προσωπική υποτίμηση. Επίσης, σύμφωνα με τη διαπίστωση των Alves-Martins et. al., (2010) ότι οι μαθητές στην προσπάθειά τους να προστατεύσουν την αυτοεκτίμησή τους, επενδύουν στις διαπροσωπικές σχέσεις με το αντίθετο φύλο ή σε άλλες δραστηριότητες όπως τις αθλητικές. Αυτό αποδεικνύεται και από το γεγονός οι μαθητές του επαγγελματικού λυκείου ενδιαφέρονται περισσότερο για άλλες δραστηριότητες (προσωπικές και κοινωνικές) και λιγότερο για τη σχολική τους επίδοση.

Σε συνδυασμό με το γεγονός ότι ο μαθητής μέσα στο σχολικό περιβάλλον αξιολογείται σε σύγκριση με τους άλλους μαθητές και αφού οι μαθητές αυτοί αποτελούν την ίδια «ομάδα» με αυτόν, η σύγκριση αυτή φαίνεται ότι αποτελεί μία σημαντική πηγή της αυτοαντίληψης του. Επομένως, ο μαθητής θέλει να πιστεύει ότι μπορεί να κάνει σημαντικά πράγματα στη ζωή του ώστε να κρατά μία θετική στάση απέναντι στον εαυτό του. Ωστόσο, η αντίληψη αυτή για να μην αποτελεί μία ψευδαίσθηση ως προς την άσκηση του επαγγέλματος το οποίο έχει αποφοιτήσει, πρέπει να στηρίζεται στις μαθησιακές γνώσεις καθώς και στις δεξιότητες που αποκτήθηκαν στο σχολείο.

Ως προς τη διάσταση των κινήτρων, γίνεται φανερό ότι η έως ένα βαθμό έλλειψη τους στους μαθητές του επαγγελματικού λυκείου, τους οδηγεί στην αδυναμία δημιουργίας στόχων δια μέσου της μαθησιακής διαδικασίας. Η διαπίστωση αυτή επαληθεύεται καθημερινά στο σχολικό χώρο αφού αρκετοί από τους μαθητές του επαγγελματικού λυκείου αδυνατούν να θέσουν ρεαλιστικούς επαγγελματικούς στόχους, διότι δεν μπορούν να στηριχθούν στις μαθησιακές τους γνώσεις και δεξιότητες αφού τις θεωρούν ελλιπείς, λόγω της μειωμένης τους προσπάθειας ως προς τη μαθησιακή διαδικασία.

Ωστόσο, ο χαμηλός βαθμός των κινήτρων μάθησης στους μαθητές επαγγελματικού λυκείου, οδηγεί αρκετούς από αυτούς σε αυξημένο βαθμό αποκλίνουσας συμπεριφοράς. Κύριο μέτρο μείωσης της αποκλίνουσας αυτής συμπεριφοράς, ως κατασταλτικός παράγοντας, αποτελεί η επιβολή ποινών. Ενώ ως πρόληψη καθίσταται η διαρκής αναζήτηση των αιτιών με την αντίστοιχη ανάπτυξη εξειδικευμένων μεθόδων διδασκαλίας σε συνδυασμό με την προώθηση των εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων των μαθητών.

Σύμφωνα με τα παραπάνω ο ρόλος του σχολείου είναι σημαντικός. Η κατανόηση από τους εκπαιδευτικούς των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των μαθητών του επαγγελματικού λυκείου, αποτελεί τον οδηγό που θα τους κατευθύνει στην ανάπτυξη ειδικών τεχνικών διδασκαλίας. Στόχος αποτελεί η μαθησιακή διαδικασία να καθίσταται πάντα ικανή ώστε να ενδυναμώσει τη σχολική αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση των μαθητών. Ο στόχος αυτός προαπαιτεί μία διαδικασία ανάπτυξης των εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων των μαθητών ΕΠΑΛ. Το σχολείο και συγκεκριμένα το επαγγελματικό λύκειο ως ζωντανός οργανισμός, μέσα από τους διαύλους επικοινωνίας που διαθέτει οφείλει να αναπτύσσει τη σχολική αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση των μαθητών του, προς όφελος των ίδιων των μαθητών αλλά και της κοινωνίας ειδικότερα.

Αναφορές

Alves-Martins, M., Peixoto, F., Gouveia-Pereira, M., Amaral, V & Pedro, I, (2010). Self-esteem and Academic Achievement Among Adolescents : Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology. Ανακτήθηκε από <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01443410120101242>

Boekaerts, M. (2002). Motivation to learn: INTERNATIONAL ACADEMY OF EDUCATION INTERNATIONAL BUREAU OF EDUCATION – IBE UNESCO. Ανακτήθηκε από http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/edu-practices_10_gre.pdf

Cedefop (2014). Επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ελλάδα. Συνοπτική περιγραφή. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία εκδόσεων της Ευρωπαϊκής ένωσης 2014. Ανακτήθηκε από <https://www.cedefop.europa.eu>

- Elliott S. Kratochwill T. Littlefield J. Travers J. (2008). Εκπαιδευτική ψυχολογία, αποτελεσματική διδασκαλία, αποτελεσματική μάθηση. Αθήνα: GUTENBERG
- Fontaine. A. M. (1994). Self – concept and motivation during adolescence: Their influence on school achievement. In A. Oosterwegel & R.A. Wicklund (Eds). The self in European and North- American culture: Development processer. London: Kluwer Academic Publishers.
- Fontana, D. (1996). Ο εκπαιδευτικός στην τάξη. Αθήνα: Σαββάλας
<http://ipeir.pde.sch.gr/educonf/2/13EpagelmatikiEkpethefsi/theothorou/theothorou.pdf>
- Peixoto,F.&Almeida, L. (2010). Self-concept, self-esteem and academic achievement: strategies for maintaining self-esteem in students experiencing academic failure :Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa, Portugal and Springer Science+Business Media BV 2010. Ανακτήθηκε από <https://www.researchgate.net/publication/233903922>.
- Schunk,D.,Pintrich,P.,&Meece,J.(2010). Τα κίνητρα στην εκπαίδευση. Αθήνα: GUTENBERG
- Αργυρίου, Α. (2016). Βασικές αρχές Δ.Ο.Π στους Εκπαιδευτικούς οργανισμούς. ΑΣΠΑΙΤΕ Θεσσαλονίκης 2016.
- Βαϊνάς, Κ. (2008). Εισαγωγή στην επαγγελματική παιδαγωγική. Αθήνα : GUTENBERG
- Δαφέρμος Ο., Πισπίνης Β. (2007). *Επιδόσεις μαθητών που επιλέγουν να εγγραφούν στην Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Τμήμα Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης.
- Θεοδώρου,Κ.(2007). Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης για τους μαθητές τους : 2ο εκπαιδευτικό συνέδριο «γλώσσα, σκέψη και πράξη στηνεκπαίδευση» 19 - 21 Οκτωβρίου 2007 Ιωάννινα.
- ΙΤΥΕ, (2011). Αποτύπωση της υφιστάμενης κατάστασης στα ΕΠΑΛ–ΕΠΑΣ με την ανάπτυξη και αξιοποίηση εργαλείων ΤΠΕ στο πλαίσιο εφαρμογής των εκπαιδευτικών πολιτικών & παρεμβάσεων του Υπουργείου Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων
- Ιωαννίδου, Α., Σταύρου, Σ. (2013). Προοπτικές μεταρρύθμισης της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα.: FRIEDRICH EBERT STIFTUNG
- Καψάλης, Α. (2009). Παιδαγωγική ψυχολογία δ'έκδοση. Αθήνα : Αδελφοί Κυριακίδη
- Κωσταρίδου - Ευκλείδη , Α. (1998). Ψυχολογία κινήτρων . Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα
- Λεονταρή, Α. (1998). Αυτοαντίληψη. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Μακρή Μπότσαρη (2013).« Πως Αντιλαμβάνομαι Τον Εαυτό Μου» ΠΑΤΕΜ IV. Αθήνα: Παπαζήση
- Μακρή-Μπότσαρη,Ε.(2008). Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση, Μοντέλα , ανάπτυξη , λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μάνος, Κ. (2000). Ψυχολογία του εφήβου. Αθήνα: Γρηγόρη
- Ματσαγγούρας, Α. (1999). Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας, Η σχολική τάξη, Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2006): Η μαθητική διαρροή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο, Ενιαίο Λύκειο, Τεε). Έρευνα. Αθήνα : Επτάλοφος ΑΒΕΕ. Ανακτήθηκε από <http://www.iep.edu.gr › images › IEP › Paratiritirio>
- Παϊδούση, Χ. (2016). Ελκυστικότητα της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης: κοινωνικές και έμφυλες διαστάσεις. Εθνικό Ινστιτούτο Εργασίας και Ανθρώπινου Δυναμικού, (Υπό την εποπτεία του Υπουργείου Εργασίας Κοινωνικής Ασφάλισης & Κοινωνικής Αλληλεγγύης).
- Παπάνης, Ε. Γιαβρίμης, Π., (χ.χ). Κοινωνιολογικές διαστάσεις της σχολικής αποτυχίας. Ανακτήθηκε από http://www.fa3.gr/arhtra/35-school_failure-sociologically.htm
- Παπάνης,Ε.(2011). Η αυτοεκτίμηση, Θεωρία και αξιολόγηση. Αθήνα: Σιδέρης. Ανάκτηση από www.academia.edu/961279/H_Αυτοεκτίμηση_Θεωρία_και_αξιολόγηση.
- Ράπτη, Α., (2003). Αυτοεκτίμηση μαθητών και σχολική συμπεριφορά. Διδακτορική διατριβή. Ιωάννινα.
- Φλουρής,Γ.(1989).Αυτοαντίληψη σχολική επίδοση και επίδραση γονέων. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Φράγκος, Χ. (2006). *Ψυχοπαιδαγωγική*. Αθήνα: GUTENBERG.

Χατζηχρήστου, Η., Μπεζεβέγκης, Η. (2012). Θέματα ανάπτυξης και προσαρμογής των παιδιών στην οικογένεια και στο σχολείο. Αθήνα: Πεδίο

Χριστακόπουλος, Ι., (2014). Παράγοντες που επηρεάζουν τις επαγγελματικές επιλογές μαθητών λυκείου με μαθησιακές δυσκολίες. Διδακτορική διατριβή. Αθήνα.

Αρχική εκπαίδευση των μελλοντικών δασκάλων στη «Διαχείριση της Σχολικής Τάξης»

Κελεσίδης Ευάγγελος

Εκπαιδευτικός-ΥΠΑΙΘ, Καθηγητής-Σύμβουλος, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
kelesidis.evangelos@ac.eap.gr

Περίληψη

Η επιτυχία της μαθησιακής διαδικασίας είναι συνυφασμένη με την ομαλή λειτουργία της σχολικής τάξης. Η αποτελεσματική διαχείριση της σχολικής τάξης (classroom management) είναι απαραίτητη δεξιότητα για τους εκπαιδευτικούς (Freeman, Simonsen, Briere, & MacSuga-Gage, 2013) ειδικά για τους νέους. Στο παρόν άρθρο μελετώνται τα προγράμματα σπουδών των εννέα (9) Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΠΤΔΕ) στην Ελλάδα για την αρχική εκπαίδευση που προσφέρουν στους φοιτητές πάνω στο σημαντικό ζήτημα της διαχείρισης της σχολικής τάξης. Η έρευνα που διεξήχθη με τη μελέτη των προγραμμάτων σπουδών των ΠΤΔΕ, δείχνει ότι συγκεκριμένο μάθημα για τη διαχείριση σχολικής τάξης διδάσκεται σε πέντε από τα εννέα ενώ στα υπόλοιπα τα αντίστοιχα θέματα αποτελούν αντικείμενο διδασκαλίας άλλων μαθημάτων. Τα ευρήματα αυτά συνάδουν σε γενικές γραμμές με προηγούμενες έρευνες στο εξωτερικό.

Λέξεις-κλειδιά: Διαχείριση Σχολικής Τάξης, Αρχική Εκπαίδευση Δασκάλων, Προγράμματα Σπουδών ΠΤΔΕ

Εισαγωγή

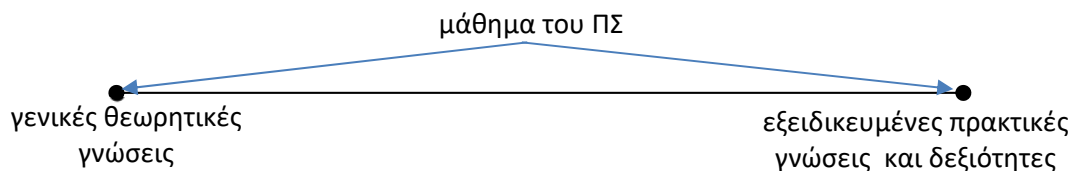
Ο εκπαιδευτικός αποτελεί το βασικό συντελεστή στη μαθησιακή διαδικασία που συντελείται στο σχολικό πλαίσιο (Ξωχέλλης, 2011). Οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν τη διδακτική διαδικασία, επιλέγουν τους στόχους, το εκπαιδευτικό υλικό, την αλληλουχία και το ρυθμό των δραστηριοτήτων, τις τεχνικές και τις στρατηγικές που θα ακολουθήσουν, και την υλοποιούν σε ένα λειτουργικό πλαίσιο αξιοποιώντας τεχνικές διαχείρισης της σχολικής τάξης. Όπως, όμως, αναφέρει χαρακτηριστικά η Carol Charles, το μεγαλύτερο εμπόδιο για την επιτυχία της διδασκαλίας είναι η αδυναμία των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν τα προβλήματα συμπεριφοράς και πειθαρχίας μέσα στην τάξη (2002, 2013). Ανάμεσα σε 228 μεταβλητές για μια αποτελεσματική διδασκαλία, ο κρισιμότερος παράγοντας που καταγράφεται, σε σειρά ερευνών, είναι η διαχείριση της σχολικής τάξης (Anderson, Evertson, & Emmer, 1980; Emmer, Evertson, & Anderson, 1980; Sanford & Evertson, 1981; Evertson & Emmer, 1982; Wang, Haertel, & Walberg, 1993; Marzano, Marzano, & Pickering, 2003). Για τους εμπειρότερους εκπαιδευτικούς είναι μια διαδικασία που στις περισσότερες περιπτώσεις γίνεται ασυναίσθητα, αλλά οι νεότεροι καταβάλλουν μεγάλη προσπάθεια για να λειτουργεί ομαλά η τάξη τους. Συχνά, μάλιστα, πολλοί εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι είναι ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν σε κάποιες τάξεις που μπαίνουν για να διδάξουν (Veenman, 1984; Pigge & Marso, 1997; Wubbels, 2011) το οποίο αποτελεί μόνιμη πηγή άγχους που σε κάποιες περιπτώσεις μπορεί να οδηγήσει και σε «εξουθένωση» (burnout) (Smith & Laslett, 1993; Sutton, Mudrey-Camino, & Knight, 2009; Lewis, Roache, & Romi, 2011). Την αδυναμία να διατηρήσουν τον έλεγχο στην τάξη κατά τη διδασκαλία τους καταγράφουν και οι διευθυντές σχολείων και την αναδεικνύουν ως τη μεγαλύτερη πρόκληση που αντιμετωπίζουν οι νέοι εκπαιδευτικοί (Johnson, 2004 όπως αναφ. στο Stronge, 2007, σ 39).

Πώς όμως αποκτούν όλες αυτές τις δεξιότητες οι δάσκαλοι; Η επιστημονική κατάρτιση και εκπαίδευση των νέων δασκάλων (ΠΕ70) πραγματοποιείται στα εννιά (9) Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΠΤΔΕ). Τα πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα (Δημοτικής Εκπαίδευσης και Νηπιαγωγών) ιδρύθηκαν με τον Νόμο 1268/82 (ΦΕΚ Α' 87) στα

Πανεπιστήμια Αθηνών, Θεσσαλονίκης, Πατρών, Ιωαννίνων, Θράκης (με έδρα την Αλεξανδρούπολη) και Κρήτης (με έδρα το Ρέθυμνο), και άρχισαν να λειτουργούν από το ακαδημαϊκό έτος 1984-85. Αργότερα ιδρύθηκαν τα ΠΤΔΕ και Νηπιαγωγών στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου (με έδρα τη Ρόδο), στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας (με έδρα το Βόλο) και στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας με έδρα τη Φλώρινα. Η αποστολή των Παιδαγωγικών Τμημάτων καθορίστηκε σύμφωνα με το ΠΔ 320/1983 (ΦΕΚ Α' 116) ως εξής:

- να καλλιεργούν και να προάγουν τις Παιδαγωγικές Επιστήμες με την ακαδημαϊκή και την εφαρμοσμένη διδασκαλία και έρευνα,
- να παρέχουν στους πτυχιούχους τους τα απαραίτητα εφόδια που θα εξασφαλίζουν την άρτια κατάρτισή τους για την επιστημονική και επαγγελματική τους σταδιοδρομία,
- να συμβάλλουν στην εξύψωση του επιπέδου και στην κάλυψη των αυξανόμενων αναγκών της Εκπαίδευσης σε ό,τι αφορά σε ζητήματα Παιδαγωγικής
- να συμβάλλουν στην αντιμετώπιση και επίλυση παιδαγωγικών προβλημάτων εν γένει.

Στα πλαίσια της αυτονομίας των πανεπιστημίων, το κάθε Παιδαγωγικό Τμήμα έχει το δικό του Οδηγό Σπουδών, όπου καταγράφονται οι στόχοι του Τμήματος, ο κανονισμός φοίτησης, οι προϋποθέσεις για τη λήψη πτυχίου και η αναλυτική περιγραφή των μαθημάτων. Ο τρόπος που δομούνται τα Προγράμματα Σπουδών (ΠΣ) των πανεπιστημίων και ο καθοριστικός ρόλος που διαδραματίζουν στην αρχική επαγγελματική εκπαίδευση των φοιτητών για να ανταποκριθούν στις μελλοντικές επαγγελματικές και κοινωνικές απαιτήσεις αναπτύσσονται σε μελέτη των Μαυρογιώργου και Σιάνου (1999). Παρ' όλο που τα ΠΣ διαφέρουν ως προς τον αριθμό των τομέων και των προσφερόμενων μαθημάτων, βασίζονται σε συγκεκριμένους πυλώνες: α) ειδικότητα/γνωστικό αντικείμενο, β) παιδαγωγική κατάρτιση και γ) πρακτική άσκηση (Ξωχέλλης, 2005). Κάθε μάθημα του ΠΣ για την εκπαίδευση των δασκάλων μπορεί να τοποθετηθεί σε ένα συνεχές όπου στο ένα άκρο βρίσκονται οι γενικές παιδαγωγικές και κοινωνικές γνώσεις και στο άλλο βρίσκεται η εξειδίκευση σε γνωστικά αντικείμενα και δεξιότητες όπως φαίνεται στο σχήμα 1.



Σχήμα 1. Εκπαίδευση των δασκάλων, προσαρμογή από το μοντέλο των Koellner και Jacobs (2014)

Η Διαχείριση της Σχολικής Τάξης

Η ομαλή λειτουργία της σχολικής τάξης είναι ζητούμενο από τότε που υπήρξαν εκπαιδευτικοί στις τάξεις. Ωστόσο, η συστηματική μελέτη για την αποτελεσματική διαχείριση της σχολικής τάξης είναι σχετικά πρόσφατη (Marzano κ.ά., 2003). Η πρώτη εκτεταμένη και συστηματική μελέτη για τη διαχείριση της σχολικής τάξης εκπονήθηκε από τον Jacob Kounin (1970). Από τότε πραγματοποιήθηκαν πολλές μελέτες (Anderson κ.ά., 1980; Emmer κ.ά., 1980; Sanford & Evertson, 1981; Evertson & Emmer, 1982; Wang κ.ά., 1993; Marzano κ.ά., 2003) οι οποίες καταλήγουν στο ίδιο συμπέρασμα, ότι η επιτυχία της διδακτικής προσπάθειας του εκπαιδευτικού έγκειται σε σημαντικό βαθμό στις δεξιότητές του να διαχειριστεί την τάξη και τη συμπεριφορά των μαθητών με τέτοιο τρόπο ώστε να διαμορφωθούν οι κατάλληλες συνθήκες για τη διεξαγωγή μιας αποτελεσματικής διδασκαλίας.

Παρ' όλο που, για τη συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών (87,5%), η πειθαρχία στην τάξη αποτελεί πολύ ή πάρα πολύ σημαντικό ζήτημα για τη μαθησιακή διαδικασία (Κελεσίδης, Κελεσίδου, & Μανάφη, 2020), η διαχείριση της σχολικής τάξης δεν είναι απλώς ο έλεγχος και η επιβολή της πειθαρχίας μέσα στη σχολική τάξη (Garrett, 2014). Δεν είναι,

δηλαδή, μόνο ο τρόπος που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός τις απείθαρχες συμπεριφορές, αλλά και όλες εκείνες οι δράσεις με τις οποίες επιτυγχάνεται η εύρυθμη λειτουργία της τάξης. Είναι ένας συνδυασμός, της οργάνωσης του φυσικού χώρου, της ανάπτυξης και της καλλιέργειας των διαπροσωπικών σχέσεων, της υγιούς και ισότιμης επικοινωνίας, των κανόνων και όλων εκείνων των παρεμβάσεων του εκπαιδευτικού, που επιτρέπουν το μαθητή να συμμετέχει ενεργά στην τάξη και να απολαμβάνει τη συμμετοχή του (Γρόσδος & Κελεσίδης, 2020). Με άλλα λόγια είναι η δημιουργία της κατάλληλης «ατμόσφαιρας» στην τάξη όπου λαμβάνει χώρα η μάθηση με νόημα για τους μαθητές. Υποστηρίζεται, μάλιστα, ότι αυτό το έργο είναι δυσκολότερο και πολυπλοκότερο ακόμα και από την ίδια τη διδακτική διαδικασία (Ματσαγγούρας, 1997, σ 21).

Στο παρόν άρθρο, με τον όρο «Διαχείριση της Σχολικής Τάξης» (εφεξής ΔΣΤ) εννοούνται όλες εκείνες οι δράσεις που αναλαμβάνονται εκ των προτέρων από την πλευρά του εκπαιδευτικού ώστε να δημιουργηθεί και να διατηρηθεί ένα υγιές μαθησιακό περιβάλλον στην τάξη, που αφ' ενός να καλλιεργεί ουσιαστικά τη μαθησιακή διαδικασία και αφ' ετέρου να ενισχύσει την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών (Evertson & Weinstein, 2006). Η αδυναμία της πρόληψης και διαχείρισης των προβλημάτων συμπεριφοράς δημιουργούν την αίσθηση αναποτελεσματικότητας του έργου του δασκάλου και συχνά αποτελούν αιτία στρες και, κάποιες φορές, φόβου (Giallo & Little, 2003; Geving, 2007; Αναγνωστοπούλου, 2008).

Εκπαίδευση των δασκάλων στη «Διαχείριση Σχολικής Τάξης»

Τα πανεπιστήμια είναι ο χώρος προετοιμασίας των νέων δασκάλων ώστε να ανταποκρίνονται επιτυχώς στις σύγχρονες κοινωνικές ανάγκες. Οι προκλήσεις της εποχής που έχει να αντιμετωπίσει ένας εκπαιδευτικός είναι κοινές σε ολόκληρη την Ευρωπαϊκή Ένωση. Οι κοινές ευρωπαϊκές αρχές σχετικά με τις ικανότητες και τα προσόντα που πρέπει να έχουν οι εκπαιδευτικοί, αναφέρουν ότι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει «εκτενείς γνώσεις του αντικειμένου του, καλή γνώση παιδαγωγικής, τις δεξιότητες και ικανότητες που απαιτούνται για να στηρίζει τους εκπαιδευόμενους, καθώς και κατανόηση της κοινωνικής και πολιτισμικής διάστασης της παιδείας». Τονίζεται δε, ότι «οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει υποστηρίζονται ώστε να συνεχίσουν την επαγγελματική τους εξέλιξη καθ' όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους» (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2007, σσ 12–13).

Η παρούσα έρευνα δεν θα ασχοληθεί γενικά με το τι θα πρέπει να γνωρίζει ένας εκπαιδευτικός (Shulman, 1987; Αντωνίου, 2009), αλλά εστιάζει αποκλειστικά την εκπαίδευση των υποψηφίων δασκάλων στο ζήτημα της ΔΣΤ, καθώς οι σχετικές δεξιότητες έχουν αναφερθεί ως οι πιο πολύτιμες δεξιότητες που μπορεί να έχει ένας δάσκαλος (Landau, 2001, σ 4). Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν διαχρονικά σε έρευνες για την αρχική εκπαίδευσή τους, ότι δεν λαμβάνουν επαρκή εκπαίδευση στη ΔΣΤ πριν ξεκινήσουν την επαγγελματική τους σταδιοδρομία και αισθάνονται απροετοίμαστοι να διαχειριστούν αποτελεσματικά τις διαταρακτικές και απείθαρχες συμπεριφορές στις τάξεις τους (DES, 1989; George, George, Gersten, & Grosenick, 1995; Begeny & Martens, 2006; Κουτσόπουλος, 2006; ΥΠΠΕΘ-ΟΕΠΕΚ, 2008; Chesley & Jordan, 2012). Αν και οι σχετικές επισκοπήσεις στα προγράμματα σπουδών πολλών πανεπιστημιακών ιδρυμάτων σε πολλές χώρες έχουν εντοπίσει με συνέπεια το κενό στη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη διαχείριση σχολικής τάξης (Wesley & Vocke, 1992; Stough, 2006; Oliver & Reschly, 2010; Lavay, Henderson, French, & Guthrie, 2012), αυτές έχουν περιορισμένο πεδίο εφαρμογής (Freeman κ.ά., 2013) και σαφώς δεν περιγράφουν την ελληνική πραγματικότητα. Σε όλες τις έρευνες που καταγράφει η Stough (2006, σσ 910–911) το ποσοστό των πανεπιστημίων που παρέχουν στους υποψήφιους δασκάλους σχετικό μάθημα κυμαίνεται χαμηλά. Οι Kher, Lacina-Gifford, & Yandell επισήμαναν ότι η διαχείριση της σχολικής τάξης αντιμετωπίζεται συνήθως ως ένα μικρό τμήμα του μαθήματος της Ψυχολογίας ή περιφερειακά ως μέρος των τεχνικών πειθαρχίας στα μαθήματα Ανάπτυξης των Παιδιών (2000, σ 3).

Σκοπός και Μεθοδολογία

Σκοπός της έρευνας είναι η καταγραφή των μαθημάτων για τη διαχείριση της σχολικής τάξης που διδάσκονται στα ΠΤΔΕ και προετοιμάζουν τους νέους δασκάλους στο σημαντικό αυτό ζήτημα. Η μέθοδος εργασίας είναι η επισκόπηση (Cohen, Manion, & Morrison, 2007) των προγραμμάτων σπουδών των (9) ΠΤΔΕ για το ακαδημαϊκό έτος 2020-21, σε ψηφιακή μορφή από τους ιστοτόπους τους. Σε αυτά αναζητούνται και καταγράφονται τόσο τα αυτούσια μαθήματα με τίτλο «Διαχείριση Σχολικής Τάξης», ή άλλους σχετικούς όρους όπως διεύθυνση της σχολικής τάξης, συγκρούσεις, αντιμετώπιση συμπεριφορών, διαχείριση προβλημάτων, αντιμετώπιση σχολικής βίας, διαχείριση κρίσεων, πρόληψη προβλημάτων στην τάξη κ.ά., όσο και άλλα μαθήματα που προσφέρονται στους προπτυχιακούς φοιτητές-υποψήφιους δασκάλους σχετικά με το ζήτημα της ΔΣΤ.

Τα προγράμματα σπουδών των ΠΤΔΕ

Τα αποτελέσματα της επισκόπησης των οδηγών σπουδών ακαδημαϊκού έτους 2020-2021, των εννέα Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΠΤΔΕ) παρουσιάζουν την παρακάτω εικόνα (σε αλφαβητική σειρά):

ΠΤΔΕ-Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Στο Α' εξάμηνο προσφέρεται το μάθημα «Σχολική Παιδαγωγική» (με κωδικό ΥΑ005). Το συγκεκριμένο μάθημα είναι διαρθρωμένο σε τρεις θεματικές ενότητες:

α. Στην πρώτη ενότητα παρουσιάζεται το σχολείο ως κοινωνικός θεσμός και χώρος μάθησης και αγωγής (έννοια, περιεχόμενο και διαμόρφωση της σχολικής ζωής, έννοια και ορισμός της αγωγής, σκοποί και μέσα αγωγής, διδασκαλία, μάθηση), οι βασικοί σταθμοί εξέλιξής του, η έννοια, οι σκοποί και η αναγκαιότητα της εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμιστικές παρεμβάσεις που έγιναν στη χώρα μας και οι μορφές εκπαίδευσης.

β. Η δεύτερη ενότητα έχει ως αντικείμενο τους δύο βασικούς συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τον εκπαιδευτικό και το μαθητή (ο ρόλος του εκπαιδευτικού και του μαθητή στο σχολείο, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και η επαγγελματική του ανάπτυξη, οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικού και μαθητών, ο ρόλος των προσδοκιών εκπαιδευτικού και μαθητή,

γ. Η τρίτη ενότητα πραγματεύεται θέματα σχετικά με τη σχολική τάξη (μοντέλα οργάνωσης και διεύθυνσης στην εκπαίδευση, θεωρίες για τη σχολική τάξη, τυπολογία σχολικής τάξης, η προσωπική θεωρία για τη σχολική τάξη, διαχείριση προβλημάτων, επικοινωνία και διαχείριση συγκρούσεων, ψυχολογικό κλίμα) (ΠΤΔΕ-Πανεπιστήμιο Αιγαίου, 2020, σ 36).

Το μάθημα αξιοποιεί μεταξύ άλλων: διαλέξεις, βιωματικά σεμινάρια (ομαδικές εργασίες και δραστηριότητες) και εργαστηριακές ασκήσεις (καθοδηγούμενη εργαστηριακή εκπαίδευση).

Το μάθημα «Σχολική Ψυχολογία» (Β' εξάμηνο με κωδικό ΥΑ008) πραγματεύεται μεταξύ άλλων θέματα σχετικά με το ρόλο των εκπαιδευτικών και του σχολείου, προγράμματα πρόληψης, μαθησιακές παρεμβάσεις, διαχείριση της σχολικής τάξης και των κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον (στο ίδιο, 2020, σσ 59–60).

ΠΤΔΕ-Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ)

Στο περιεχόμενο του μαθήματος «Εκπαιδευτικές Προσεγγίσεις και Σχολικές Πρακτικές» (Ε' και Στ' εξάμηνα με κωδικό ΥΜΠ3) αναφέρονται:

- ΕΙΣΑΓΩΓΗ (γνωριμία-(προ)επισκόπηση -απαιτήσεις)
- Παραδοσιακή εκπαίδευση & Σχολικές Πρακτικές Προοδευτική εκπαίδευση & Σχολικές Πρακτικές Ριζοσπαστική Παιδαγωγική & Σχολικές Πρακτικές
- Ηθική Εκπαίδευση & Εκπαιδευτικά Προγράμματα για τη διαμόρφωση του χαρακτήρα των μαθητών/τριών

- Τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητριών & οι αιτίες τους
- Η ασφάλεια & η «τάξη» στη σχολική μονάδα
- Πρόληψη & αντιμετώπισή της σχολικής βίας
- Η οργάνωση της σχολικής τάξης
- Κανόνες & διαδικασίες στη σχολική τάξη
- Αμοιβές & Ποινές
- Διδακτικά στυλ για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς στην τάξη
- Θεωρίες «διαχείρισης» της σχολικής τάξης
- Θεωρίες & τρόποι διατήρησης της πειθαρχίας στην τάξη (ΠΤΔΕ-ΑΠΘ, 2020, σσ 43–44).

Το μάθημα περιλαμβάνει, εκτός από τις διαλέξεις, πρακτικές ασκήσεις με τις οποίες επιδιώκεται οι φοιτητές να αποκτήσουν εμπειρία διαχείρισης των ζητημάτων που προκύπτουν σε μια σχολική τάξη.

Όπως φαίνεται από τα περιεχόμενα του μαθήματος, τουλάχιστον οι μισές εβδομαδιαίες θεματικές αφορούν στις θεωρίες «διαχείρισης» και τους τρόπους διατήρησης της πειθαρχίας στη σχολική τάξη.

ΠΤΔΕ-Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης (ΔΠΘ)

Στο περιεχόμενο του κατ' επιλογήν υποχρεωτικού μαθήματος «Διαχείριση δυσλειτουργικών μορφών συμπεριφοράς στο σχολείο» (Η' εξάμηνο με κωδικό 8Ε21) (ΠΤΔΕ-ΔΠΘ, 2019, σ 9) καταγράφονται:

1. Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή: Αρχές, μεθοδολογία, σύγχρονες προσεγγίσεις
2. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή των μαθητών
3. Ζητήματα επικοινωνίας, διαχείρισης συγκρούσεων, αναγνώρισης, έκφρασης και διαχείρισης συναισθημάτων, επίλυσης αγχογόνων καταστάσεων, αυτοεκτίμησης, αυτοαντίληψης
4. Ψυχοκοινωνικό κλίμα της τάξης και ψυχοκοινωνική προσαρμογή μαθητών
5. Κοινωνικές δεξιότητες και ψυχοκοινωνική προσαρμογή
6. Ζητήματα που αφορούν στην παρέμβαση των εκπαιδευτικών στα προγράμματα

Στα μαθησιακά αποτελέσματα αναφέρεται ότι με την ολοκλήρωση του μαθήματος οι φοιτητές/τριες θα πρέπει να είναι σε θέση:

- Να κατανοούν τι είναι κοινωνική και συναισθηματική αγωγή και να γνωρίζουν πώς να συμβάλλουν στη διαμόρφωση ενός θετικού σχολικού κλίματος για όλους τους μαθητές (ΜΑ5)
- Να κατανοούν την αναγκαιότητα προαγωγής της ψυχικής υγείας και ψυχικής ανθεκτικότητας στο σχολικό πλαίσιο για όλους τους μαθητές (ΜΑ3)
- Να κατανοούν ζητήματα που αφορούν την πρωτογενή πρόληψη (ΜΑ3)
- Να αναλύουν και να συζητούν το ρόλο του εκπαιδευτικού στην ψυχοκοινωνική υποστήριξη μαθητών με δυσκολίες ψυχοκοινωνικής προσαρμογής (ΜΑ5)
- Να γνωρίζουν βασικές δεξιότητες που αφορούν την επικοινωνία, τη γνώση του εαυτού, την αναγνώριση, έκφραση και διαχείριση συναισθημάτων και την αποδοχή της διαφορετικότητας (ΜΑ5)
- Να εφαρμόζουν τη μεθοδολογία της μελέτης περίπτωσης για να κατανοούν, να συζητούν και να προτείνουν λύσεις σε περιπτώσεις μαθητών με δυσκολίες ψυχοκοινωνικής προσαρμογής στο σχολείο (ΜΑ5)
- Να συλλέγουν δεδομένα και να συζητούν τα ευρήματα ερευνών σχετικά με το ρόλο των ατομικών και περιβαλλοντικών παραμέτρων στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή των μαθητών (ΜΑ13) (από την ιστοσελίδα του μαθήματος <https://eled.duth.gr/courses/διαχείριση-δυσλειτουργικών-μορφών-σ/>).

ΠΤΔΕ- Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας (ΠΔΜ)

Προσφέρεται, στην κατηγορία κατ' επιλογήν υποχρεωτικά μαθήματα, το μάθημα «Διαχείριση Σχολικής Τάξης» (Γ' εξάμηνο με κωδικό ΥΕ167) όπου στο περιεχόμενό του αναφέρεται ότι:

- Η διαχείριση της σχολικής τάξης απαιτεί δεξιότητες δημιουργίας θετικού μαθησιακού περιβάλλοντος για κάθε μαθητή της τάξης.
- Ειδικότερα, απαιτεί δεξιότητες διαμόρφωσης θετικού κλίματος σε διδακτικό, κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο λαμβάνοντας υπόψη πέρα από τις προσδοκίες του εκπαιδευτικού και τη σχεσιοδυναμική της ομάδας της τάξης.
- Η αποτελεσματική διαχείριση της σχολικής τάξης δημιουργεί θετικό μαθησιακό περιβάλλον μέσα από την επιλογή και εφαρμογή κατάλληλων διαδικασιών με τη συνεργασία των μαθητών συμβάλλει στην πρόληψη εντάσεων και συγκρούσεων και στη βελτιστοποίηση των επιτευγμάτων των μαθητών.
- Η διαχείριση της σχολικής τάξης απαιτεί τον αποτελεσματικό επιλεκτικό σχεδιασμό μιας σειράς παραγόντων που εκτείνονται από το πρότυπο διδασκαλίας, μέχρι τη διαρρύθμιση του χώρου, τους στόχους, τις διαδικασίες, τις στρατηγικές, τις μεταβάσεις, τα μέσα και τα υλικά αλλά και την συμπερίληψη όλων των μαθητών της τάξης με βάση τις δεξιότητες και τις ανάγκες τους.

Στα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα καταγράφεται ότι οι φοιτητές/τριες που θα το παρακολουθήσουν αναμένεται ότι:

- Να γνωρίζουν και να λαμβάνουν υπόψη μαθησιακούς, κοινωνικούς και συναισθηματικούς παράγοντες για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος σχολικής τάξης για όλους/ες τους/ις μαθητές/ριες.
- Να επιλέγουν την εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών και διδακτικών τεχνικών και προσαρμογών πριν την εμφάνιση σχολικής αποτυχίας.
- Να σχεδιάζουν εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και προγράμματα για την πρόληψη και αντιμετώπιση προβλημάτων μαθησιακών, σχέσεων, συμπεριφορών και πειθαρχίας που συμβάλλουν στη βιωματική εμπλοκή στη διδασκαλία, στη συνεργασία και στην κατανόηση.
- Να αξιοποιούν εναλλακτικούς τρόπους διαρρύθμισης του χώρου σύμφωνα με το πρότυπο διδασκαλίας καθώς και τα διαθέσιμα μέσα και υλικά, με στόχο την βέλτιστη διαχείριση της σχολικής τάξης.
- Να αποτιμούν την αποτελεσματικότητα, διαδικασιών, τεχνικών, παρεμβάσεων και προγραμμάτων και να επανασχεδιάζουν στόχους και στρατηγικές με βάση την αποτίμηση.
- Να επιλύουν μελέτες περίπτωσης για την επίτευξη αποτελεσματικής διαχείρισης σχολικής τάξης (ΠΤΔΕ-ΠΔΜ, 2020, σσ 146–147).

Επίσης στο υποχρεωτικό μάθημα «Παιδαγωγική αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη» (Α' εξάμηνο με κωδικό Υ114) στο περιεχόμενό του συμπεριλαμβάνεται, ανάμεσα στα άλλα, η θεματική για τη διαχείριση της σχολικής τάξης (στο ίδιο, σσ 67-68). Σχετικά θέματα όπως η διαχείριση κρίσεων, διαχείριση συναισθημάτων, επίλυση συγκρούσεων κ.λπ. συμπεριλαμβάνονται στο μάθημα «Σχολική Ψυχολογία» (Ζ' εξάμηνο με κωδικό Υ117) (στο ίδιο, σσ 70–71). Τέλος, στο περιεχόμενο του μαθήματος «Εισαγωγή στη θεωρία και πράξη του σχολείου και της διδασκαλίας» (Γ' εξάμηνο με κωδικό Υ401) αναφέρονται η διαχείριση προβλημάτων στη σχολική τάξη, το κλίμα της σχολικής τάξης, η πειθαρχία, η επικοινωνία λεκτική και μη λεκτική (στο ίδιο, σσ 99-100).

ΠΤΔΕ- Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (ΕΚΠΑ)

Προσφέρεται το κατ' επιλογήν, υποχρεωτικό, μάθημα «Διαχείριση της Σχολικής Τάξης & Πρακτική Άσκηση II» (Στ' εξάμηνο με κωδικό 260) του οποίου το περιεχόμενο περιλαμβάνει τα εξής: Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, Η καλλιέργεια της κριτικής και δημιουργικής

σκέψης, Διαχείριση της σχολικής τάξης: πρόληψη και παρέμβαση, Θεωρίες για την αντιμετώπιση των προβλημάτων πειθαρχίας, Τεχνολογία και διδακτική πράξη, Η ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις κανονικές σχολικές τάξεις, Ο ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού, Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, Αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή, Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού.

Στους μαθησιακούς στόχους καταγράφονται, οι φοιτητές και οι φοιτήτριες:

- Να γνωρίζουν τρόπους διαχείρισης της σχολικής τάξης σε επίπεδο πρόληψης και αντιμετώπισης προβλημάτων συμπεριφοράς,
- Να εφαρμόζουν διδακτικές προσεγγίσεις για την προαγωγή της κριτικής και δημιουργικής σκέψης και την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών,
- Να αναλύουν τα βασικά στάδια και τα πλεονεκτήματα από την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας,
- Να χειρίζονται ποικίλες εκπαιδευτικές τεχνικές ανάλογα με τις απαιτήσεις του μαθήματος,
- Να αναγνωρίζουν και οικοδομούν στη διαφορετικότητα των μαθητών,
- Να περιγράφουν την αναγκαιότητα δια βίου μάθησης του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία και
- Να εντοπίζουν τα βασικά χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού (ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ, 2020, σ 81).

Κάποιες αναφορές στα ζητήματα συμπεριφοράς γίνονται στα μαθήματα «Παιδαγωγική Ψυχολογία» (Δ' εξάμηνο με κωδικό 131) (στο ίδιο, 2020, σ 63) και «Επικοινωνία Σχολείου, Οικογένειας και Κοινότητας» (Γ', Ε', Ζ' εξάμηνα με κωδικό Α140) (στο ίδιο, 2020, σ 136).

ΠΤΔΕ-Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Στους βασικούς στόχους του προγράμματος εκπαίδευσης των νέων δασκάλων αναφέρεται, μεταξύ άλλων, να οικοδομήσουν τις απαραίτητες επιστημονικές γνώσεις και επαγγελματικές ικανότητες για να δημιουργούν, να εμπλουτίζουν και να ανασχεδιάζουν μαθησιακά περιβάλλοντα που προωθούν αποτελεσματικά την ατομική και ομαδική μάθηση και επιτρέπουν την εξατομικευμένη διαχείριση της μαθητικής συμπεριφοράς.

Ως υποχρεωτικό μάθημα προσφέρεται η «Σχολική Πρακτική II» (Στ' εξάμηνο με κωδικό ΣΠ0602) όπου ένα, από τα τρία, ενσωματωμένα μαθήματα είναι η «Διαχείριση της Σχολικής Τάξης». Τα άλλα δύο είναι η Διδακτική της Νεοελληνικής Γλώσσας και η Διδασκαλία δευτερευόντων μαθημάτων (ΠΤΔΕ-Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, 2020, σ 3).

ΠΤΔΕ-Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Στα πλαίσια του μαθήματος «Εκπαιδευτική Ψυχολογία Ι» (Γ' εξάμηνο με κωδικό ΔΕΥ011) διδάσκονται α) οι θεωρίες ανάπτυξης παιδιού και εφήβου και ειδικότερα η Γνωστική, Ψυχοκοινωνική και Ηθική θεωρία, β) οι βασικές αρχές των θεωριών Μάθησης και πιο συγκεκριμένα της Συμπεριφορικής, Γνωστικής Ψυχολογίας και του Κονστрукτιβισμού, γ) Τα κίνητρα και οι θεωρίες κινήτρων, η επίτευξη στόχων και η συμβολή τους στην αποτελεσματική μάθηση, δ) οι αποτελεσματικοί τρόποι διαχείρισης της τάξης και η δημιουργία αποτελεσματικού μαθησιακού περιβάλλοντος εκπαίδευσης, ε) ο σχεδιασμός τεχνικών, μεθόδων και εργαλείων αξιολόγησης της μάθησης (ΠΤΔΕ-Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 2020, σσ 179–180).

Ανάμεσα στις οκτώ θεματικές που πραγματεύεται το μάθημα «Σχολική Παιδαγωγική II» (Δ' εξάμηνο με κωδικό ΔΕΕ022) καταγράφεται και η διαχείριση σχολικής τάξης. Πιο συγκεκριμένα οι θεματικές είναι:

- Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού
- Ο ρόλος του εκπαιδευτικού
- Τα προσόντα του καλού εκπαιδευτικού
- Το προφίλ και ο ρόλος των μαθητών Διαχείριση σχολικής τάξης

- Το αποτελεσματικό σχολείο: θέματα οργάνωσης & διοίκησης
- Οικογένεια & συνεργασία σχολείου/οικογένειας
- Σχολείο και σύγχρονες προκλήσεις: εκπαίδευση & κοινωνικές ανισότητες (στο ίδιο, 2020, σσ 303–306).

Η διδασκαλία των παραπάνω μαθημάτων υλοποιείται με διαλέξεις.

ΠΤΔΕ-Πανεπιστήμιο Κρήτης

Διδάσκεται το μάθημα «Εκπαιδευτικός και Οργάνωση και διαχείριση σχολικής τάξης. Το διεθνές παράδειγμα» (Α' εξάμηνο με κωδικό Α10 Π09) (ΠΤΔΕ-Πανεπιστήμιο Κρήτης, 2020α, σ 32). Όπως αναφέρεται στο περιγράμμα του μαθήματος, το μάθημα στοχεύει στην ενημέρωση σχετικά με τη διάγνωση, πρόληψη και αντιμετώπιση τέτοιων φαινομένων. Αρχικά, αναλύει τους παράγοντες που συμβάλλουν στην οργάνωση ενός κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος και εξετάζει ζητήματα αναγκαιότητας της γονεϊκής εμπλοκής / συμμετοχής στη διαμόρφωση θετικού κι ευχάριστου σχολικού κλίματος. Κατά την εξέλιξη του μαθήματος αναλύονται σύγχρονες καινοτόμες μέθοδοι διδασκαλίας, οι οποίες εμπλέκουν ενεργητικά τον μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία και αποβλέπουν στη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική βελτίωση όλων των μαθητών αξιοποιώντας τις διαφορές τους. Επίσης, αναλύονται οι μορφές και τα είδη αξιολόγησης της μάθησης του μαθητή και γίνεται μια αποτίμηση της αξίας της για την εκπαίδευση εν γένει. Τέλος, προτείνονται μέθοδοι και τεχνικές ανάπτυξης προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων ζωής, η οποία επιτρέπει στα άτομα να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τις απαιτήσεις και προκλήσεις της καθημερινής ζωής και εξασφαλίζουν την υγεία, την ευεξία και την ψυχική ανθεκτικότητα των παιδιών και των εφήβων (ΠΤΔΕ-Πανεπιστήμιο Κρήτης, 2020b, σσ 233–234).

Η 10η εβδομάδα του μαθήματος «Εισαγωγή στη Γενική Ψυχολογία» (Στ' εξάμηνο με κωδικό Β01 Π01) (ΠΤΔΕ-Πανεπιστήμιο Κρήτης, 2020α, σ 26) ασχολείται με τη διαχείριση της τάξης, τη διαμόρφωση αποτελεσματικού μαθησιακού περιβάλλοντος και στρατηγικές διαχείρισης συνηθισμένων ανάρμοστων συμπεριφορών (ΠΤΔΕ-Πανεπιστήμιο Κρήτης, 2020b, σσ 68–69).

Διδάσκεται επίσης το μάθημα «Οργάνωση και δυναμική της σχολικής τάξης» (με κωδικό Β03 Π03) (ΠΤΔΕ-Πανεπιστήμιο Κρήτης, 2020α, σ 33) η 4η εβδομάδα του οποίου αναφέρεται στη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς στην σχολική τάξη (ΠΤΔΕ-Πανεπιστήμιο Κρήτης, 2020b, σσ 268–269).

ΤΕΕΚΕ-Πανεπιστήμιο Πατρών

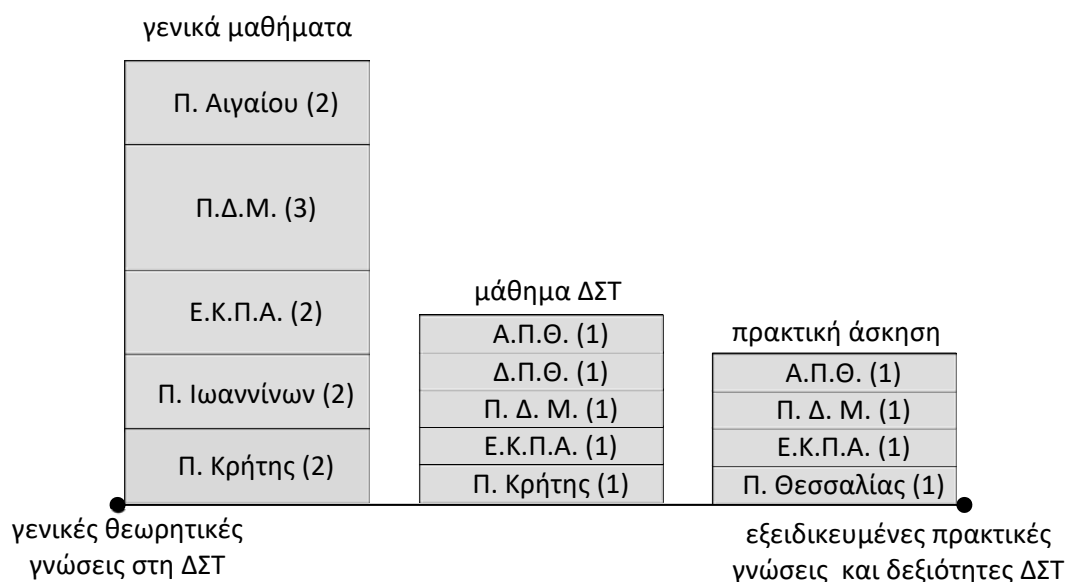
Στο πρόγραμμα σπουδών του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης & Κοινωνικής Εργασίας (ΤΕΕΚΕ) της κατεύθυνσης Εκπαιδευτικών Δημοτικής Εκπαίδευσης δεν αναφέρεται κάποιο συγκεκριμένο μάθημα που να αφορά στη διαχείριση της σχολικής τάξης (ΤΕΕΚΕ-Πανεπιστήμιο Πατρών, 2020). Πιθανόν να γίνεται αναφορά στο θέμα της διαχείρισης της σχολικής τάξης και σε άλλα μαθήματα, όπως στα παιδαγωγικά ή στη σχολική ψυχολογία, ωστόσο δεν υπάρχει κάποια σχετική αναφορά.

Πίνακας 1. Συγκεντρωτικός πίνακας διδασκόμενων μαθημάτων με θεματική σχετική με τη ΔΣΤ

ΠΤΔΕ	Άλλο μάθημα που αναφέρει ότι συμπεριλαμβάνει σχετικά θέματα	Μάθημα «Διαχείριση Σχολικής Τάξης»	Πρακτική άσκηση
Π. Αιγαίου	2	-	-
ΑΠΘ	-	1	1
ΔΠΘ	-	1	-
ΠΔΜ	3	1	1
ΕΚΠΑ	2	1	1
Π. Θεσσαλίας	-	-	1

Π. Ιωαννίνων	2	-	-
Π. Κρήτης	2	1	-
Π. Πατρών	-	-	-
Συνολικά	11	5	4

Η αποτύπωση της προσφοράς των μαθημάτων στα ΠΤΔΕ για την αρχική εκπαίδευση των νέων δασκάλων με αντικείμενο τη ΔΣΤ, πάνω στο συνεχές από τις γενικές θεωρητικές γνώσεις μέχρι τις εξειδικευμένες πρακτικές γνώσεις μέσα από παρακολουθήσεις στην τάξη και πρακτικές ασκήσεις, παρουσιάζει την παρακάτω εικόνα (σχήμα 2).



Σχήμα 2. Θέση μαθημάτων για ΔΣΤ στο συνεχές από τις γενικές στις πρακτικές γνώσεις

Συζήτηση – Συμπεράσματα

Τα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης παρέχουν στους νέους δασκάλους την αρχική επιστημονική εκπαίδευση με τις απαραίτητες παιδαγωγικές γνώσεις και δεξιότητες για να επιτελέσουν με τον καλύτερο τρόπο το έργο τους. Ο σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνηθούν τα ΠΣ των ΠΤΔΕ για την εκπαίδευση που προσφέρουν σχετικά με τη Διαχείριση Σχολικής Τάξης. Από τη επισκόπηση των Οδηγών Σπουδών, για το ακαδημαϊκό έτος 2020-21, καταγράφεται ότι τα προγράμματα σπουδών των ΠΤΔΕ περιλαμβάνουν ευρεία γκάμα μαθημάτων, από την παιδαγωγική και την ψυχολογία μέχρι εξειδικευμένα γνωστικά αντικείμενα, όπως γλώσσα, μαθηματικά, φυσικές επιστήμες, ΤΠΕ κ.ά., και τη διδακτική τους. Κάποια από τα μαθήματα, συνήθως των γενικών γνώσεων, είναι υποχρεωτικά ενώ υπάρχουν και πολλά άλλα προαιρετικά.

Αυτόνομο μάθημα για τη ΔΣΤ στα ΠΤΔΕ της Ελλάδας προσφέρεται σε 5 από τα 9 πανεπιστήμια, ως μάθημα επιλογής ή στην ομάδα κατ' επιλογή υποχρεωτικά, ενώ σε 4 από αυτά προβλέπονται και πρακτικές ασκήσεις. Όλα τα ΠΤΔΕ, εκτός του πανεπιστημίου Πατρών, συμπεριλαμβάνουν τη θεματική της ΔΣΤ με κάποιο τρόπο στο ΠΣ τους στα πλαίσια των γενικών παιδαγωγικών μαθημάτων (σχήμα 2). Τα ευρήματα είναι πολύ κοντά με αυτά παλαιότερων ερευνών σε πανεπιστήμια του εξωτερικού (Stough, 2006, σσ 910–911).

Από την επισκόπηση των ΠΣ, διαπιστώνεται ότι τα ΠΤΔΕ προσφέρουν στους νέους δασκάλους, όπως είναι φυσικό, εκτεταμένη θεωρητική βάση σε θέματα παιδαγωγικής και ψυχολογίας. Μέσα σε αυτά τα μαθήματα υπάρχουν θεματικές που αφορούν τα ζητήματα της συμπεριφοράς των παιδιών και πειθαρχίας. Οι Kher, Lacina-Gifford, και Yandell (2000, σ 2), επισημαίνουν ότι είναι συνήθης πρακτική η ΔΣΤ να αποτελεί μικρό αντικείμενο των παιδαγωγικών μαθημάτων, της εκπαιδευτικής ψυχολογίας ή της ανάπτυξης του παιδιού, όπου αναπτύσσονται και κάποιες παρεμβατικές τεχνικές. Αυτό ωστόσο δεν είναι αρκετό,

καθώς όπως τονίζουν οι Chesley και Jordan (2012), σε παγκόσμιο επίπεδο οι νέοι δάσκαλοι αναφέρουν ότι η αρχική εκπαίδευσή τους δεν τους προετοιμάζει για το σωματικό και ψυχικό στρες που βιώνουν όταν μπαίνουν στις τάξεις τους για να διδάξουν. Η ΔΣΤ είναι κάτι περισσότερο από την πειθαρχία στην τάξη και την αντιμετώπιση των απείθαρχων συμπεριφορών. Είναι μια συστηματική διαδικασία οργάνωσης και συντονισμού πολλών παραγόντων που αποσκοπεί στη δημιουργία ενός σταθερού και ασφαλούς περιβάλλοντος το οποίο με τη σειρά του θα επιτρέπει την ενεργό εμπλοκή των μαθητών για την υλοποίηση μιας αποτελεσματικής διδασκαλίας και την επίτευξη της μάθησης (Evertson & Weinstein, 2006; Γρόσδος & Κελεσίδης, 2020). Από αυτήν την οπτική, και έχοντας υπόψη την ανάπτυξη της ερευνητικής βάσης στον τομέα της ΔΣΤ καθώς και η σταθερή ανάδειξη του ζητήματος την αρχικής εκπαίδευσης και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη ΔΣΤ, θα ήταν σημαντικό να προσφερόταν αντίστοιχο υποχρεωτικό μάθημα σε όλα τα ΠΤΔΕ ή/και να προσφερόταν περισσότερα επιλεγόμενα μαθήματα και πρακτικές ασκήσεις για το σημαντικό αυτό ζήτημα. Επιπλέον, θα ήταν εξαιρετικά χρήσιμο τα πανεπιστήμια να εστιάσουν περισσότερο στην έρευνα σε αυτήν την περιοχή, όπου ήδη υπάρχει ερευνητική δραστηριότητα (ενδεικτικά μόνο, Καραγκούνη, 2012; Παπαδοπούλου, 2014; Αδρινοπούλου & Ιωάννα, 2017; Μπέλιου, 2019; Καλτσεράς, 2020), και να συνεργαστούν με τους συλλογικούς φορείς των εκπαιδευτικών, τα στελέχη της εκπαίδευσης και τους εκπαιδευτικούς, ώστε η αρχική εκπαίδευση να παρέχει όλα εκείνα τα επαγγελματικά εφόδια για να ασκήσουν αποτελεσματικά το έργο τους στις νέες κοινωνικές συνθήκες που διαμορφώνονται.

Αναφορές

- Anderson, L. M., Evertson, C. M., & Emmer, E. T. (1980). Dimensions in Classroom Management Derived from Recent Research. *Journal of Curriculum Studies*, 12(4), 343–356. <https://doi.org/10.1080/0022027800120407>
- Begeny, J. C., & Martens, B. K. (2006). Assessing pre-service teachers' training in empirically-validated behavioral instruction practices. *School Psychology Quarterly*, 21(3), 262–285. <https://doi.org/10.1521/scpq.2006.21.3.262>
- Charles, C. M. (2002). *Essential Elements of Effective Discipline*. Boston: Allyn & Bacon.
- Charles, C. M. (2013). *Building Classroom Discipline*. Edinburgh: Pearson.
- Chesley, G. M., & Jordan, J. (2012). What's Missing from Teacher Prep. *Educational Leadership*, 69(8), 41–45. Ανακτήθηκε από <https://www.learntechlib.org/p/91047>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Έκφραση.
- DES. (1989). *Discipline in Schools*. Report of the Committee of Enquiry chaired by Lord Elton. London: Department of Education and Science and the Welsh Office. Her Majesty's Stationery Office.
- Emmer, E. T., Evertson, C. M., & Anderson, L. M. (1980). Effective Classroom Management at the Beginning of the School Year. *The Elementary School Journal*, 80(5), 219–231. Ανακτήθηκε από <http://www.jstor.org/stable/1001461>
- Evertson, C. M., & Emmer, E. T. (1982). Preventive classroom management. Στο D. L. Duke (Επιμ.), *Helping teachers manage classrooms* (σσ 2–31). Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). Classroom Management as a Field of Inquiry. Στο C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Επιμ.), *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues* (σσ 3–16). New York: Routledge.
- Freeman, J., Simonsen, B., Briere, D. E., & MacSuga-Gage, A. S. (2013). Pre-Service Teacher Training in Classroom Management: A Review of State Accreditation Policy and Teacher Preparation Programs. *Teacher Education and Special Education*, 37(2), 106–120. <https://doi.org/10.1177/0888406413507002>

Garrett, T. (2014). *Effective Classroom Management -- The Essentials*. Teachers College Press.

George, N. L., George, M. . P., Gersten, R., & Grosenick, J. . K. (1995). To Leave or to Stay?: An Exploratory Study of Teachers of Students with Emotional and Behavioral Disorders. *Remedial and Special Education*, 16(4), 227–236.

Geving, A. M. (2007). Identifying the types of student and teacher behaviours associated with teacher stress. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 624–640. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.02.006>

Giallo, R., & Little, E. (2003). Classroom Behaviour Problems: The Relationship between Preparedness, Classroom Experiences, and Self-efficacy in Graduate and Student Teachers. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 3.

Johnson, J. (2004). What School Leaders Want. *Educational Leadership*, 61(7), 24–27.

Kher, N., Lacina-Gifford, L. J., & Yandell, S. (2000). Preservice Teachers' Knowledge of Effective Classroom Management Strategies: Defiant Behavior. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Ανακτήθηκε από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED444941.pdf>

Koellner, K., & Jacobs, J. (2014). Distinguishing Models of Professional Development: The Case of an Adaptive Model's Impact on Teachers' Knowledge, Instruction, and Student Achievement. *Journal of Teacher Education*, 66(1), 51–67. <https://doi.org/10.1177/0022487114549599>

Kounin, J. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston Inc.

Landau, B. M. (2001). Teaching Classroom Management: A Stand-Alone Necessity for Preparing New Teachers. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Ανακτήθηκε από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED453165.pdf>

Lavay, B., Henderson, H., French, R., & Guthrie, S. (2012). Behavior management instructional practices and content of college/university physical education teacher education (PETE) programs. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17(2), 195–210. <https://doi.org/10.1080/17408989.2010.548063>

Lewis, R., Roache, J., & Romi, S. (2011). Coping Styles as Mediators of Teachers' Classroom Management Techniques. *Research in Education*, 85(1), 53–68. <https://doi.org/10.7227/RIE.85.5>

Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. J. (2003). *Classroom Management That Works: Research-Based Strategies for Every Teacher*.

Oliver, R., & Reschly, D. (2010). Special Education Teacher Preparation in Classroom Management: Implications for Students With Emotional and Behavioral Disorders. *Behavioral Disorders*, 35, 188–199.

Pigge, F. L., & Marso, R. N. (1997). A Seven-Year Longitudinal Multi-factor Assessment of Teaching Concerns Development through Preparation and Early Years of Teaching. *Teaching and Teacher Education*, 13(2), 225–235.

Sanford, J. P., & Evertson, C. M. (1981). Classroom Management in a Low SES Junior High: Three Case Studies. *Journal of Teacher Education*, 32(1), 34–38. <https://doi.org/10.1177/002248718103200108>

Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–23. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>

Smith, C., & Laslett, R. (1993). *Effective classroom management: a teacher's guide* (2nd έκδ.). London ; New York: Routledge.

Stough, L. M. (2006). The place of classroom management and standards in teacher education. Στο C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Επιμ.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (σσ 909–923). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Stronge, J. H. (2007). Qualities of effective teachers. Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development.

Sutton, R. E., Mudrey-Camino, R., & Knight, C. C. (2009). Teachers' Emotion Regulation and Classroom Management. *Theory Into Practice*, 48(2), 130–137. <https://doi.org/10.1080/00405840902776418>

Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143–178. <https://doi.org/10.3102/00346543054002143>

Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1993). What Helps Students Learn? *Educational Leadership*, 51(4), 74–79. Ανακτήθηκε από <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/dec93/vol51/num04/Synthesis-of-Research-~What-Helps-Students-Learn.aspx>

Wesley, D. A., & Vocke, D. E. (1992). Classroom discipline and teacher education. A Paper Presented at the Association of Teacher Educators Annual Meeting February 15-19, 1992. Orlando, FL.

Wubbels, T. (2011). An international perspective on classroom management: what should prospective teachers learn? *Teaching Education*, 22(2), 113–131. <https://doi.org/10.1080/10476210.2011.567838>

Αδρινοπούλου, Σ., & Ιωάννα, Κ. (2017). Απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την αποτελεσματική διαχείριση της σχολικής τάξης. Πτυχιακή εργασία. ΔΠΘ. ΠΤΔΕ.

Αναγνωστοπούλου, Μ. (2008). Το ζήτημα της πειθαρχίας στην Εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη Α.Ε.

Αντωνίου, Χ. (2009). Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γρόσδος, Σ., & Κελεσίδης, Ε. (2020). Επίλυση συγκρούσεων και διαχείριση κρίσεων στο σχολείο και την τάξη. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων. (2007). Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Συμβούλιο και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο: Βελτίωση της ποιότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών (σ 17). σ 17. Ανακτήθηκε από <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0392&from=EL>

Καλτσεράς, Δ. (2020). Η πειθαρχία και τα όρια στη συμπεριφορά των μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο: απόψεις Διευθυντών/ντριών. Μεταπτυχιακή εργασία. ΔΠΘ. ΠΤΔΕ.

Καραγκούννη, Ε. (2012). Τρόποι Διαχείρισης Πειθαρχίας στη Σύγχρονη Σχολική Τάξη. Πτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. ΠΤΔΕ.

Κελεσίδης, Ε., Κελεσίδου, Ε., & Μανάφη, Ι. (2020). Απειθαρχες Συμπεριφορές στο Σχολείο: Εμφάνιση και Αντιμετώπιση. *International Journal of Educational Innovation*, 2(5), 8–19.

Κουτσόπουλος, Κ. (2006). Το έλλειμμα εκπαίδευσης του Έλληνα εκπαιδευτικού για ένα σύγχρονο (ευρωπαϊκό) σχολείο. Η Σεμιναριακού τύπου επιμόρφωση: η περίπτωση της Γερμανίας. Εκπαιδευτικό Συνέδριο της Περιφερειακής Διεύθυνσης Π/θμιας και Δ/θμιας Εκπαίδευσης Ηπείρου. Ανακτήθηκε από <http://koutsoopoulos.blogspot.com/2009/11/2006.html>

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (1997). Οργάνωση και Διεύθυνση της Σχολικής Τάξης. Εφαρμογές της Σύγχρονης Διδακτικής. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μαυρογιώργος, Γ., & Σιάνου, Ε. (1999). Τα ελληνικά ΑΕΙ εν όψει της νέας χιλιετίας. Τάσεις στη διαμόρφωση των Προγραμμάτων Σπουδών. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, ΕΠΕΑΕΚ Ι, Ενέργεια: Πρόγραμμα Εκπαιδευτικής Έρευνας, Φορέας Υλοποίησης: Ε.Μ.Π.

Μπέλιου, Σ. (2019). Η πειθαρχία στην ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης. Πτυχιακή εργασία. ΔΠΘ. ΠΤΔΕ.

Ξωχέλλης, Π. Δ. (2005). Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο. Αθήνα: τυπωθήτω ΓΙΩΡΓΟΣ ΔΑΡΔΑΝΟΣ.

Ξωχέλλης, Π. Δ. (2011). Σχολική Παιδαγωγική. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Παπαδοπούλου, Δ. (2014). Η πειθαρχία στα σχολεία: απόψεις γονέων και δασκάλων.

- ΠΤΔΕ-ΑΠΘ. (2020). Οδηγός Προγράμματος Προπτυχιακών Σπουδών 2020-21. Θεσσαλονίκη.
- ΠΤΔΕ-ΔΠΘ. (2019). Οδηγός Σπουδών 2019-20. Αλεξανδρούπολη.
- ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ. (2020). Οδηγός Προπτυχιακών Σπουδών 2020-21. Αθήνα.
- ΠΤΔΕ-Πανεπιστήμιο Αιγαίου. (2020). Οδηγός Σπουδών 2020-21. Ρόδος.
- ΠΤΔΕ-Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. (2020). Πρόγραμμα Σπουδών 2020-21. Βόλος.
- ΠΤΔΕ-Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. (2020). Οδηγός Σπουδών 2020-21. Ιωάννινα.
- ΠΤΔΕ-Πανεπιστήμιο Κρήτης. (2020a). Οδηγός Σπουδών 2019-20. Ρέθυμνο.
- ΠΤΔΕ-Πανεπιστήμιο Κρήτης. (2020b). Περιγράμματα Μαθημάτων 2019-2020. Ρέθυμνο.
- ΠΤΔΕ-ΠΔΜ. (2020). Οδηγός Σπουδών 2020-21. Φλώρινα.
- ΤΕΕΚΕ-Πανεπιστήμιο Πατρών. (2020). Πρόγραμμα Σπουδών & Κανόνες Δήλωσης 2020-21.
- ΥΠΠΕΘ-ΟΕΠΕΚ. (2008). Αποκλίνουσες Συμπεριφορές - Διαχείριση Κρίσεων στο Σχολείο. Ανακτήθηκε από <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/1132>

Συναισθηματική Νοημοσύνη και Επαγγελματική Ικανοποίηση Νηπιαγωγών

Σιόντη Δήμητρα

M.Ed. στις Επιστήμες της Αγωγής, ΠΕ60
disionti@gmail.com

Αναστασίου Σοφία

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
anastasiou@uoi.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία διερευνήθηκε η συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης (ΣΝ) και της επαγγελματικής ικανοποίησης (ΕΙ) νηπιαγωγών της Περιφέρειας των Ιωαννίνων. Η ΣΝ εκτιμήθηκε με την κλίμακα TEIQue-SF-30 των Petrides & Furnham με την οποία διερευνήθηκε το επίπεδο της ΣΝ καθώς και των τεσσάρων διαστάσεων της («Ευημερία», «Αυτοέλεγχος», «Συναισθηματικότητα» και «Κοινωνικότητα»). Η Ε.Ι. εκτιμήθηκε με την κλίμακα ικανοποίησης των εκπαιδευτικών των Dinham & Scott. Η συγκεκριμένη κλίμακα, περιλαμβάνει πέντε διαστάσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης: «Χαρακτηριστικά της εργασίας και επιμόρφωση του εκπαιδευτικού», «Αλλαγή και βελτίωση στην εκπαίδευση», «Κλίμα, λήψη απόφασης και ηγεσία», «Κοινωνικές σχέσεις, επαγγελματική επιτυχία και ανάπτυξη» και «Συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών». Τα αποτελέσματα έδειξαν μια θετική συσχέτιση μεταξύ της ΣΝ και της ΕΙ των νηπιαγωγών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα. Δεδομένης της σημασίας της συναισθηματικής νοημοσύνης για την εργασιακή ικανοποίηση και το παιδαγωγικό έργο, είναι σκόπιμο να αναπτύσσονται δεξιότητες και να δημιουργούνται εμπειρίες που συμβάλουν στην συναισθηματική νοημοσύνη των νηπιαγωγών.

Λέξεις κλειδιά: Συναισθηματική Νοημοσύνη, Επαγγελματική Ικανοποίηση, Νηπιαγωγοί

Εισαγωγή

Λαμβάνοντας υπόψη τις πολλές απαιτήσεις που τίθενται στους εκπαιδευτικούς στη σημερινή σχολική πραγματικότητα και τη σχέση τους με το εργασιακό άγχος, την εξάντληση και τη μειωμένη ικανοποίηση που νιώθουν από το επάγγελμά τους (Vesely et al.2013), τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρήθηκε αυξημένο ερευνητικό έργο που υποστηρίζει ότι τα άτομα με υψηλές ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης έχουν περισσότερες πιθανότητες να έχουν ικανοποίηση και επιτυχία στον εργασιακό χώρο, αλλά και προσωπική ολοκλήρωση και συνολική ικανοποίηση από τη ζωή (Ashkanasy & Daus, 2005).

Η συναισθηματική νοημοσύνη (ΣΝ) είναι «η ικανότητα να ελέγχει κανείς τα συναισθήματα του εαυτού του και των άλλων, να τα ξεχωρίζει μεταξύ τους και να εφαρμόζει αυτές τις πληροφορίες για να καθοδηγεί τη σκέψη και τη δράση του» (Salovey και Mayer, 1990). Τα άτομα με υψηλό επίπεδο συναισθηματικής ικανοποίησης διαθέτουν μια σειρά από μη γνωστικές, ικανότητες και δεξιότητες που επηρεάζουν την ικανότητα τους να ανταποκρίνονται επιτυχώς στις περιβαλλοντικές ανάγκες και πιέσεις (Bar-On, 1997-Goleman, 2011).

Στη βιβλιογραφία, η ικανοποίηση από την εργασία αναφέρεται συνήθως ως τη συναισθηματική απάντηση σε μια εργασία ή σε συγκεκριμένες πτυχές μιας εργασίας (Spector, 1985). Η επαγγελματική ικανοποίηση (ΕΙ) των εκπαιδευτικών μπορεί να θεωρηθεί ως η συναισθηματική αντίδραση στην εργασία τους (Skaalvik & Skaalvik, 2011).

Η επαγγελματική ικανοποίηση είναι μια σημαντική παράμετρος της διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης. Διάφοροι παράγοντες, συμπεριλαμβανομένου του

εργασιακού περιβάλλοντος, της οργάνωσής του, των δημογραφικών και της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών έχουν σημαντική επίδραση στο επίπεδο της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης (Saiti, 2007· Menon & Athanasoulas-Reppa, 2011· Kafetsios & Zampetakis, 2008· Taliadorou & Pashiardis, 2015· Anastasiou & Belios, 2020).

Εμπειρικές μελέτες έχουν αναδείξει τη θετική επιρροή που ασκεί η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική ικανοποίηση τους (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Ωστόσο, ελάχιστες έρευνες έχουν διεξαχθεί για να διερευνήσουν τη σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της εργασιακής ικανοποίησης των νηπιαγωγών. Η παρούσα μελέτη θα μπορούσε να αναδείξει παραμέτρους που έχουν θετική ή αρνητική συσχέτιση με την ικανοποίηση των νηπιαγωγών, ώστε να διαμορφωθούν πρακτικές διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης που θα μπορούσαν να ενισχύσουν την εργασιακή ικανοποίηση, με αναμενόμενα οφέλη στο παιδαγωγικό τους έργο (Saiti, 2007· Petrides et al. 2018· Anastasiou & Belios, 2020).

Ανασκόπηση της Βιβλιογραφίας

Συναισθηματική Νοημοσύνη και Επαγγελματική Ικανοποίηση των Εκπαιδευτικών

Η συναισθηματική νοημοσύνη σύμφωνα με τις θεωρίες της, περιλαμβάνει τα σημαντικά εκείνα χαρακτηριστικά και τις ικανότητες που στηρίζουν την θετική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στον τρόπο με τον οποίο εκφράζουν τα συναισθήματά τους, διαχειρίζονται το άγχος τους και αλληλοεπιδρούν με τους άλλους (Brackett et al., 2010) και κατά συνέπεια, μπορούν να προσαρμοστούν σε διαφορετικές καταστάσεις, διατηρώντας παράλληλα την ευημερία τους (Petrides et al., 2016, *οπ. αναφ. στην* Anastasiou, 2020).

Υπάρχουν αρκετές έρευνες που ανέδειξαν τη συμβολή της συναισθηματικής νοημοσύνης στην αντιμετώπιση του στρες που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί καθιστώντας τους λιγότερο ευάλωτους στην επαγγελματική εξουθένωση, μία κατάσταση που συχνά έχει αρνητική επίδραση στο επίπεδο ικανοποίησης από την εργασία (Skaalvik & Skaalvik, 2015· Mérida-López & Natalio, 2017).

Η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να βελτιώσει την ευημερία των εκπαιδευτικών βοηθώντας τους να αντιμετωπίσουν τα αρνητικά συναισθήματά τους και να αισθάνονται ικανοποιημένοι στην εργασία τους (Salim et al. 2012· Anari, 2012· Kumar, 2016· Singh, et al., 2016· Fernández-Berrocal et al., 2017). Ένα καλό επίπεδο της συναισθηματικής νοημοσύνης συμβάλλει στην ικανοποίηση της ζωής και στην οικοδόμηση μιας θετικής στάσης προς την εργασία (Ignat & Clipa, 2012· Mousavi, et al., 2012). Οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν συναισθηματική νοημοσύνη, έχουν καλύτερες επιδόσεις επειδή αισθάνονται περισσότερο ικανοποιημένοι από τη δουλειά τους (Yin et al., 2013· Petrides et al., 2018).

Η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της επαγγελματικής ικανοποίησης σε Έλληνες εκπαιδευτικούς έχει μελετηθεί στη έρευνα των Kafetsiou, & Loumakou, (2007) που συνέλεξε δεδομένα από 485 Έλληνες εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στη συγκεκριμένη μελέτη διαπιστώθηκε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη έχει μια αδύναμη έως μέτρια σχέση με την ικανοποίηση από την εργασία των εκπαιδευτικών.

Η Ταλιαδώρου (2007) στην έρευνα της σε δείγμα 215 εκπαιδευτικών της επαρχίας Λεμεσού, ανέδειξε ότι διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης που έχουν θετική επίδραση στην επαγγελματική ικανοποίηση, είναι η ενσυναίσθηση, η αυτορρύθμιση και η κινητοποίηση του εαυτού.

Τα αποτελέσματα της έρευνας των Kafetsios & Zampetakis, (2008) στην οποία συμμετείχαν 523 Έλληνες εκπαιδευτικοί, της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ανέδειξαν και τη σημαντική επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης για την εργασιακή ευελιξία και την ικανοποίηση από την εργασία, σε αντίθεση με μελέτες που δείχνουν αδύναμες σχέσεις μεταξύ διαστάσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης και της εργασιακής ικανοποίησης, όπως αυτή των Kafetsios & Loumakou (2007).

Παρόμοιο αποτέλεσμα αναφέρθηκε και από την Platsidou, (2010) που διερεύνησε την επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης στην επαγγελματική ικανοποίηση 123 Ελλήνων εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε η ύπαρξη αυξημένου επίπεδου συναισθηματικής νοημοσύνης σε δασκάλους που νιώθουν σε γενικές γραμμές περισσότερο ικανοποιημένοι από τη δουλειά τους. Οι συγκεκριμένοι είναι πιο πιθανό να παρουσιάσουν χαμηλότερο επίπεδο συναισθηματικής εξουθένωσης, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που παρουσίασαν χαμηλότερο επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης.

Η θετική επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης και ιδιαίτερα των επιμέρους διαστάσεων της, δηλαδή της συναισθηματικής επίγνωσης και της ρύθμισης των συναισθημάτων, στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων και της συνοχής της ομάδας στο σχολικό περιβάλλον, αποτελεί παράγοντα πρόβλεψης της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Φράγγος, 2013).

Η ικανότητα συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών έχει θετική επίδραση στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, όπως αποδεικνύεται σε εμπειρικές μελέτες των Kafetsios, Nezlek & Vassiou (2011) · Wong et al., (2010) · Taliadorou, & Pashiardis, (2015).

Στους νηπιαγωγούς, οι σχετικές έρευνες, αν και περιορισμένες, αναφέρουν ότι η υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών της προσχολικής ηλικίας, συσχετίστηκε με υψηλό επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης και με θετικά αποτελέσματα στο εκπαιδευτικό τους έργο, στις αλληλεπιδράσεις τους με τους μικρούς μαθητές και γενικότερα στην εκπαιδευτική διαδικασία (Öztürk et al 2008· Jeon Hyo Jeong et al. 2015· Anastasiou, 2020). Οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής που χρησιμοποιούν κοινωνικές δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης, επικοινωνούν καλύτερα με τους μαθητές τους, επιλύουν προβλήματα πειθαρχίας στη σχολική τάξη και εμφανίζουν υψηλότερες επιδόσεις, ενώ υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης συσχετίστηκαν με αύξηση του επιπέδου ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και αποφυγή καταστάσεων που οδηγούν στην επαγγελματική εξουθένωση (Öztürk & Deniz, 2008).

Η συναισθηματική νοημοσύνη, ιδιαίτερα οι διαστάσεις της ρύθμισης των συναισθημάτων και των διαπροσωπικών κοινωνικών δεξιοτήτων, αποτελούν παράγοντες που επηρεάζουν την ικανοποίηση από το επάγγελμα των νηπιαγωγών, με θετική επίδραση στις εργασιακές αποδόσεις των νηπιαγωγών και στην ευτυχία των παιδιών (Jeon Hyo Jeong et al. 2015).

Σύμφωνα με την έρευνα της Anastasiou (2020) σε Έλληνες εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής, αναφέρθηκαν υψηλά ποσοστά και στα τέσσερα χαρακτηριστικά της συναισθηματικής νοημοσύνης: *Συναισθηματικότητα, Αυτοέλεγχος, Κοινωνικότητα, Ευημερία*, έτσι όπως αξιολογήθηκαν με το ερωτηματολόγιο συναισθηματικής νοημοσύνης- σύντομης μορφής (TEIQue-SF) των Petrides και Furnham (2001, οπ. αναφ. στην Anastasiou, 2020), τα οποία συσχετίζονται θετικά με την εργασιακή ικανοποίηση τους και ασκούν προστατευτική επίδραση έναντι του επαγγελματικού άγχους, εξασφαλίζοντας καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα.

Τα στοιχεία που προκύπτουν από τις παραπάνω έρευνες ενισχύουν την άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζονται από ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης είναι πιο πιθανό από τους λιγότερο συναισθηματικά ευφυείς, να είναι ικανοποιημένοι και επιτυχημένοι στο χώρο εργασίας. Παρόλο που υπάρχουν αρκετές έρευνες για την επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης στα εργασιακά περιβάλλοντα, διαπιστώνεται ότι η σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής και της ικανοποίησης τους δεν έχει διερευνηθεί ευρέως. Σε αυτήν την κατεύθυνση, αυτή η μελέτη στοχεύει να βασιστεί σε προηγούμενες μελέτες και να επεκτείνει το σύνολο των ευρημάτων σχετικά με την σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης και επαγγελματικής ικανοποίησης των νηπιαγωγών.

Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η εκτίμηση του επιπέδου της συναισθηματικής νοημοσύνης και επαγγελματικής ικανοποίησης και της συσχέτισης αυτών των δύο παραμέτρων σε νηπιαγωγούς της Περιφερειακής Ενότητας Ιωαννίνων. Σύμφωνα με τον σκοπό της έρευνας διαμορφώθηκε το ακόλουθο ερευνητικό ερώτημα: Υπάρχει σημαντική συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της επαγγελματικής ικανοποίησης των νηπιαγωγών;

Ερευνητικός Σχεδιασμός – Μεθοδολογία Έρευνας

Στην παρούσα έρευνα που διεξήχθη κατά τη χρονική περίοδο Απριλίου-Μαΐου 2020 στην Περιφερειακή Ενότητα Ιωαννίνων αξιοποιήθηκε η ποσοτική μέθοδος. Στην έρευνα συμμετείχαν 102 νηπιαγωγοί που υπηρετούσαν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Ιωαννίνων. Για την επιλογή του δείγματος επιλέχθηκε η δειγματοληψία ευκολίας ή αλλιώς βολική δειγματοληψία.

Για τη διεξαγωγή της έρευνας αξιοποιήθηκε η ποσοτική μέθοδος. Για την μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης επιλέχθηκε η κλίμακα TEI Que SF, των Petrides & Furnham (2009). Η κλίμακα αυτή αποτελείται από 30 ερωτήσεις – προτάσεις, ενώ οι συμμετέχοντες θα πρέπει να σημειώσουν τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους μέσω μιας 7-βαθμιαίας κλίμακας Likert

Το TEIQue-SF-30 δημιουργήθηκε με **στόχο** τη μέτρηση της αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης ως χαρακτηριστικό γνώρισμα, έτσι όπως αυτή ορίστηκε από τους Petrides & Furnham, (2001). Για την επίτευξη του στόχου αυτού το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει **τέσσερις γενικές κατηγορίες παραγόντων** την **ευημερία** τον **αυτοέλεγχο**, τη **συναισθηματικότητα** και την **κοινωνικότητα**.

Για την εκτίμηση του επιπέδου της επαγγελματικής ικανοποίησης χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο των Dinham & Scott, όπως αυτό αποδίδεται στα ελληνικά από τους Ηλιοφώτου κ.ά., (2014). Σε αυτό το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς, το οποίο αποτελείται από 56 προτάσεις, οι ερωτώμενοι καλούνται να δηλώσουν τον βαθμό ικανοποίησης ή δυσαρέσκειας που αισθάνονταν, μέσω μιας 5-βαθμης κλίμακας Likert. Στην κλίμακα αυτή μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης (Ηλιοφώτου και συν. 2014), διαμορφώνονται πέντε παράγοντες και συγκεκριμένα οι εξής:

1. «Χαρακτηριστικά της εργασίας και επιμόρφωση του εκπαιδευτικού»
2. «Αλλαγή και βελτίωση στην εκπαίδευση»
3. «Κλίμα, λήψη απόφασης και ηγεσία»
4. «Κοινωνικές σχέσεις, επαγγελματική επιτυχία και ανάπτυξη»
5. «Συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών» (διδασκαλία με τους μαθητές και επιτεύγματα των μαθητών)

Οι δύο κλίμακες του παρόντος ερωτηματολογίου, είναι ευρέως διαδομένες και παρουσιάζουν υψηλό επίπεδο αξιοπιστίας και εγκυρότητας (Petrides, 2009· Kafetsios & Zampetakis, 2008· Menon & Athanasoula-Reppa, 2011· Ηλιοφώτου και συν., 2014· Stamatopoulou et al. 2016· Anastasiou, 2020, Σταχτέας, 2021).

Αποτελέσματα της έρευνας

Περιγραφική ανάλυση δημογραφικών δεδομένων

Το συνολικό δείγμα της έρευνας ήταν 102 γυναίκες νηπιαγωγοί. Από τα αποτελέσματα της κατανομής της ηλικίας παρουσιάζεται πως το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος (47.1%) ήταν μεταξύ 41-50 ετών.

Αναφορικά με την οικογενειακή τους κατάσταση τα 86 άτομα (84.3%) ήταν έγγαμοι. Σχετικά με τα χρόνια υπηρεσίας τους το 55.9% από τους 102 ερωτηθέντες είχαν 11-20 έτη υπηρεσίας.

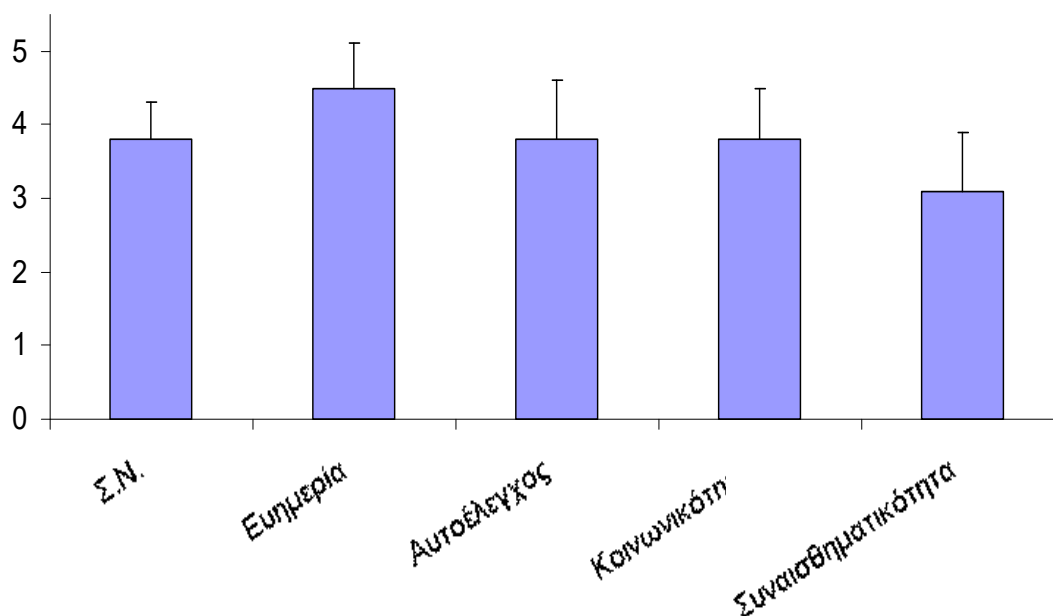
Σχεδόν οι μισοί συμμετέχοντες το 52,0% δήλωσαν ότι ήταν απόφοιτοι του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών, το 23,5% της Σχολής Νηπιαγωγών και το 24,5% του Τμήματος Επιστημών στην Προσχολική Αγωγή.

Ως προς τους επιπλέον τίτλους σπουδών, από το σύνολο των ερωτηθέντων, οι 29 (46,8%) φοίτησαν στην ΑΣΠΑΙΤΕ και το Διδασκαλείο, οι 23 (46,8%) ήταν κάτοχοι Μεταπτυχιακού ή Διδακτορικού, ενώ οι 10 (16,1%) δεύτερου πτυχίου.

Η εσωτερική συνέπεια των ερωτηματολογίων εκτιμήθηκε μέσω του συντελεστή Cronbach α (Cronbach's Alpha Coefficient). Τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης επιβεβαίωσαν την εσωτερική συνέπεια των συγκεκριμένων ερωτηματολογίων, με τον συντελεστή α να παρουσιάζει τιμές 0,921 και 0,961 για την κλίμακα μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης και της επαγγελματικής ικανοποίησης αντίστοιχα.

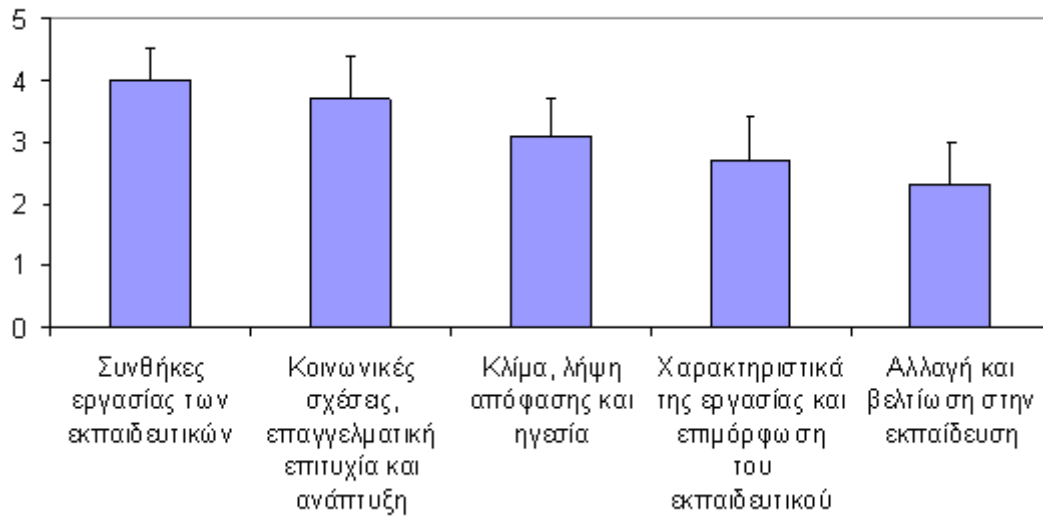
Συναισθηματική Νοημοσύνη και Επαγγελματική Ικανοποίηση των νηπιαγωγών

Η μέση τιμή της συναισθηματικής νοημοσύνης καθώς των τις διαστάσεων αυτής παρουσιάζονται στο Σχήμα 1. Οι νηπιαγωγοί που συμμετείχαν στην έρευνα παρουσίασαν επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης 3.8. Όσον αφορά τις επιμέρους διαστάσεις της Σ.Ν., η υψηλότερη τιμή παρουσιάστηκε στην παράμετρο «Ευημερία» και η χαμηλότερη τιμή παρουσιάστηκε στην παράμετρο «Συναισθηματικότητα».



Σχήμα 1. Μέση τιμή ($\pm$ τ.α.) των παραμέτρων της συναισθηματικής νοημοσύνης των νηπιαγωγών.

Όσον αφορά την επαγγελματική ικανοποίηση, τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στο Σχήμα 2. Οι νηπιαγωγοί ήταν πιο ικανοποιημένοι από τους παράγοντες «Συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών», «Κοινωνικές σχέσεις, επαγγελματική επιτυχία και ανάπτυξη», «Κλίμα, λήψη απόφασης και ηγεσία», «Χαρακτηριστικά της εργασίας και επιμόρφωση του εκπαιδευτικού», και λιγότερο ικανοποιημένοι από τον παράγοντα «Αλλαγή και βελτίωση στην εκπαίδευση».



Σχήμα 2. Μέση τιμή (± τ.α.) των παραμέτρων επαγγελματικής ικανοποίησης των νηπιαγωγών.

Επαγωγική ανάλυση

Συναισθηματική Νοημοσύνη και Επαγγελματική Ικανοποίηση νηπιαγωγών

Για την απάντηση του σκοπού της παρούσας έρευνας που αφορά τη διερεύνηση πιθανής συσχέτισης ανάμεσα στη Συναισθηματική Νοημοσύνη και την Επαγγελματική Ικανοποίηση των νηπιαγωγών, πραγματοποιήθηκε έλεγχος συσχέτισης των υποκλιμάκων των δύο παραμέτρων χρησιμοποιώντας τον συντελεστή συσχέτισης του Pearson και τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1. Αποτελέσματα γραμμικής συσχέτισης (Pearson) διαστάσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης και υποκλιμάκων της επαγγελματικής ικανοποίησης.

	<u>Παράμετροι Επαγγελματικής Ικανοποίησης</u>				
	Συνθήκες εργασίας των εκπαιδ/κών	Χαρακτηριστικά της εργασίας και επιμόρφωση του εκπαιδευτικού	Κοινωνικές σχέσεις, επαγγελμ/κή επιτυχία και ανάπτυξη	Αλλαγή και βελτίωση στην εκπαίδ/ση	Κλίμα, λήψη απόφασης και ηγεσία
Συναισθ/κή Νοημοσύνη	0,385 ($P=0,002$ $n=102$)	0,24 ($P=0,015$ $n=102$)	0,239 ($P=0,015$ $n=102$)	0,215 ($P=0,030$, $n=102$)	NS ($P>0.05$)
Αυτοέλεγχος	0,372($P<0,001$, $n=102$)	0,249($P=0,012$, $n=102$)	0,299($P=0,002$, $n=102$)	NS ($P>0.05$)	NS ($P>0.05$)
Κοινωνικό/τα	0,317($P=0,001$ $n=102$)	0,233($P=0,018$ $n=102$)	NS ($P>0.05$)	0,266 ($P=0,007$ $n=102$)	0,200 ($P=0,044$ $n=102$)
Ευημερία	0,374($P<0,001$, $n=102$)	NS ($P>0.05$)	0,321($P=0,001$ $n=102$)	NS ($P>0.05$)	NS ($P>0.05$)

Από τον παραπάνω έλεγχο συσχετίσεων των υποκλίμακων, παρατηρείτε στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με θετική κατεύθυνση μεταξύ της *Συναισθηματικής Νοημοσύνης* με τις υποκλίμακες “*Χαρακτηριστικά της εργασίας και επιμόρφωση του εκπαιδευτικού*” ($r=0.240$, $p<0.05$), “*Αλλαγή και βελτίωση στην εκπαίδευση*” ($r=0.215$, $p<0.05$), “*Κλίμα, λήψη απόφασης και ηγεσία*” ($r=0.245$, $p<0.05$), “*Κοινωνικές σχέσεις, επαγγελματική επιτυχία και ανάπτυξη*” ($r=0.239$, $p<0.05$), “*Συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών*” ($r=0.305$, $p<0.05$). Αντίστοιχα υπάρχει στατιστικώς σημαντική συσχέτιση της *Ευημερίας* με τις υποκλίμακες *Κλίμα, λήψη απόφασης και ηγεσία* ($r=0.219$, $p<0.05$), *Κοινωνικές σχέσεις, επαγγελματική επιτυχία και ανάπτυξη* ($r=0.321$, $p<0.05$), *Συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών* ($r=0.374$, $p<0.05$).

Παρατηρείται στατιστικώς σημαντική συσχέτιση της υποκλίμακας *Αυτοέλεγχος*, με την υποκλίμακα *Χαρακτηριστικά της εργασίας και επιμόρφωση του εκπαιδευτικού* ($r=0.249$, $p<0.05$), *Κλίμα λήψη απόφασης και ηγεσία* ($r=0.270$, $p<0.05$), *Κοινωνικές σχέσεις, επαγγελματική επιτυχία και ανάπτυξη* ($r=0.299$, $p<0.05$) *Συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών* ($r=0.372$, $p<0.05$).

Τέλος εμφανίζεται στατιστικώς σημαντική συσχέτιση της υποκλίμακας *Κοινωνικότητα* με τις υποκλίμακες *Χαρακτηριστικά της εργασίας και επιμόρφωση του εκπαιδευτικού* ($r=0.233$, $p<0.05$), *Αλλαγή και βελτίωση στην εκπαίδευση* ($r=0.266$, $p<0.05$), *Κλίμα λήψη απόφασης και ηγεσία* ($r=0.200$, $p<0.05$) και *Συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών* ($r=0.317$, $p<0.05$).

Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της μελέτης παρουσίασαν μερικά στοιχεία που αναδεικνύουν υψηλά επίπεδα της Σ.Ν. και της Ε.Ι. των νηπιαγωγών ενώ παρατηρήθηκε και σημαντική συσχέτιση του επιπέδου της ΣΝ και παραμέτρων εργασιακής ικανοποίησης των νηπιαγωγών. Συγκεκριμένα, οι νηπιαγωγοί παρουσίασαν υψηλά επίπεδα και στις τέσσερις επιμέρους διαστάσεις της ΣΝ. Παρόμοια αποτελέσματα έχουν αναφερθεί και σε προηγούμενες έρευνες σε παιδαγωγούς της προσχολικής αγωγής (Anastasiou, 2020) ενώ έχει αναφερθεί ότι το υψηλό επίπεδο ΣΝ είναι ένα χαρακτηριστικό στοιχείο για την αποτελεσματικότητα των δασκάλων προσχολικής ηλικίας (Cassidy et al., 2017) που σχετίζεται με μείωση του εργασιακού στρες και της αποπροσωποποίησης των εκπαιδευτικών (Mérida-López and Extremera, 2017).

Όσον αφορά το ερευνητικό ερώτημα της παρούσας έρευνας, τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντική συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της επαγγελματικής ικανοποίησης των νηπιαγωγών. Συγκεκριμένα η συνολική ΣΝ των νηπιαγωγών και οι επιμέρους διαστάσεις της η *ευημερία* (επιτυχία, αισιοδοξία, αυτοεκτίμηση), ο *αυτοέλεγχος* (ρύθμιση συναισθημάτων, έλεγχο παρορμήσεων, διαχείριση άγχους) και η *κοινωνικότητα* (διαχείριση συναισθημάτων διεκδικητική συμπεριφορά κοινωνική ευαισθητοποίηση) διαπιστώθηκε ότι έχουν σημαντικό αντίκτυπο στην αίσθηση της ικανοποίησης από τη εργασία τους.

Τα ευρήματα αυτά συνάδουν με τα αντίστοιχα εμπειρικών μελετών που υποστηρίζουν τη σημαντική και θετική επιρροή της συναισθηματικής νοημοσύνης στην ΕΙ, υποδεικνύοντας ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλό επίπεδο ΣΝ είναι πιθανό να βιώσουν μεγαλύτερη εργασιακή ικανοποίηση (Anari, 2012· Petrides et al., 2018).

Όσον αφορά την συνολική ΣΝ βρέθηκε ότι εμφάνισε θετική σχέση με τους παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης «*Χαρακτηριστικά της εργασίας και επιμόρφωση του εκπαιδευτικού*», «*Αλλαγή και βελτίωση στην εκπαίδευση*», «*Κλίμα, λήψη απόφασης και ηγεσία*», «*Κοινωνικές σχέσεις, επαγγελματική επιτυχία και ανάπτυξη*», «*Συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών*».

Αντίστοιχα η *Ευημερία* διαπιστώθηκε ότι επηρέασε προς τη θετική κατεύθυνση την επαγγελματική ικανοποίηση από το «*Κλίμα, λήψη απόφασης και ηγεσία*», τις «*Κοινωνικές σχέσεις, επαγγελματική επιτυχία και ανάπτυξη*», τις «*Συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών*».

Επιπλέον η συναισθηματική ικανότητα του Αυτοελέγχου των νηπιαγωγών, φάνηκε ότι συσχετίστηκε θετικά όλους τους παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης τους που αφορούν τα «χαρακτηριστικά της εργασίας και επιμόρφωση του εκπαιδευτικού», το «κλίμα λήψη απόφασης και ηγεσία», τις «κοινωνικές σχέσεις, επαγγελματική επιτυχία και ανάπτυξη», τις «συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών». Το συμπέρασμα αυτό επιβεβαιώνει τα αντίστοιχα συμπεράσματα των εμπειρικών μελετών του Kumar (2016) και της Ταλιαδώρου, (2007) που δείχνουν ότι η διαχείριση συναισθημάτων των εκπαιδευτικών διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην πρόβλεψη της εργασιακής τους ικανοποίησης. Αυτό πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός πως η ευημερία των νηπιαγωγών και η αισιοδοξία τους, αλλά και η ικανότητα του αυτοελέγχου που τις χαρακτήριζαν, να τις βοηθούσαν να ρυθμίσουν τα αρνητικά συναισθήματα και να αισθάνονται λιγότερο συναισθηματικά εξαντλημένες και περισσότερο ικανοποιημένες στο έργο τους. Ανάλογα συμπεράσματα αναδεικνύονται και από τις έρευνες των Fernández-Berrocal et al., (2017) και της Platsidou, (2010).

Τέλος τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας υποδηλώνουν ότι υπήρχε θετική συσχέτιση της συναισθηματικής διάστασης *Κοινωνικότητα* με τους παράγοντες εργασιακής ικανοποίησης «Χαρακτηριστικά της εργασίας και επιμόρφωση του εκπαιδευτικού», «Αλλαγή και βελτίωση στην εκπαίδευση», «Κλίμα λήψη απόφασης και ηγεσία» και «Συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών».

Οι Yin et al., (2013), αλλά και οι Miao et al. (2016) συμπεραίνουν στις εμπειρικές τους μελέτες ότι οι εργαζόμενοι μπορούν να αξιοποιήσουν τη συναισθηματική νοημοσύνη τους, για να βελτιώσουν την ικανοποίηση από τη δουλειά τους, επειδή οι συναισθηματικές ικανότητες τους βοηθάνε να βιώσουν πιο θετικά συναισθήματα, να μειώσουν το εργασιακό τους άγχος και να επιτύχουν τους επιδιωκόμενους στόχους. Η συναισθηματική νοημοσύνη παρέχει προστασία από τους στρεσογόνους παράγοντες, προάγοντας έτσι την ικανοποίηση από την εργασία. Σύμφωνα με τους (Goleman, & Cherniss, 2001), η συναισθηματική νοημοσύνη είναι πιθανόν να βοηθάει να ανταπεξέλθουν στις πιέσεις όσους εργάζονται σε επαγγελματικούς χώρους που συνεπάγονται συχνές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις ή σημαντικά επίπεδα άγχους.

Η μείωση του εργασιακού άγχους επηρεάζει θετικά την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και κατά συνέπεια τις επιδόσεις τους και την επίτευξη βέλτιστων μαθησιακών αποτελεσμάτων (Mayer, et. al. 2002· Dolev & Leshem, 2017).

Σύμφωνα με τους Drigas et al. (2019, σελ.64) η ανάπτυξη των συναισθηματικών δεξιοτήτων «είναι μια μακρά διαδικασία με συνεχή προσπάθεια, αλλά στο τέλος, όλοι θα ωφεληθούν σε προσωπικό και ομαδικό επίπεδο εργασίας».

Προκειμένου να βελτιωθεί η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών στη ζωή και στο εκπαιδευτικό τους έργο, θα μπορούσαν να διοργανωθούν ειδικά προγράμματα κατάρτισης για την ενίσχυση των συναισθηματικών ικανοτήτων, ώστε να μπορούν να είναι πιο αποτελεσματικοί στους επαγγελματικούς τους στόχους. Υπάρχουν στοιχεία που δείχνουν ότι τα προγράμματα επιμόρφωσης για την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης μπορούν να αυξήσουν την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, την ανθεκτικότητά τους στο στρες, την ικανότητά τους να αντιμετωπίζουν προβλήματα στο εργασιακό περιβάλλον και στην προσωπική τους ζωή, αλλά το σημαντικότερο, την ικανοποίηση από την εργασία και τη ζωή (Vesely, Saklofske & Nordstokke, 2013). Οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν σε προγράμματα κατάρτισης σε θεμελιώδεις ικανότητες που σχετίζονται με το συναίσθημα, όπως είναι οι δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης, θα καταφέρουν να κατανοούν και να ρυθμίζουν τις παρορμήσεις τους και τα συναισθήματά τους, ιδιαίτερα το άγχος τους.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι υψηλό επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης συσχετίστηκε με την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής. Η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών έχει σημαντικό αντίκτυπο σε πολλές πτυχές της αποτελεσματικότητας του έργου τους (Koutouzis, & Malliara, 2017). Η ΣΝ και η

επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών περιέχουν διαστάσεις που είναι πιθανόν να αλληλοεπιδράσουν και να μεταβληθούν με την ηλικία και τις εμπειρίες των νηπιαγωγών επηρεάζοντας με αναμενόμενες επιπτώσεις στο παιδαγωγικό έργο τους. Δεδομένης της πιθανής επίδρασης δημογραφικών παραμέτρων στην συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών που αναφέρθηκε σε προηγούμενες έρευνες (Anastasiou 2020) καθώς της συσχέτισης της συναισθηματικής νοημοσύνης και της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, κρίνεται σκόπιμο να διερευνηθούν οι δυνατότητες για την παρακολούθηση, και ακόμη και την ανάπτυξη δεξιοτήτων που σχετίζονται με την συναισθηματική νοημοσύνη των νηπιαγωγών καθ' όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους.

Αναφορές

Anari Naderi, N. (2012), "Teachers: emotional intelligence, job satisfaction, and organizational commitment", *Journal of Workplace Learning*, Vol. 24 No. 4, pp. 256-269. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/13665621211223379/full/html>

Anastasiou, S (2020) The Moderating Effect of Age on Preschool Teachers Trait Emotional Intelligence in Greece and Implications for Preschool Human Resources Management *International Journal of Education and Practice*, Volume 8, 1, pp 26-36

Anastasiou, S., & Belios, E. (2020). Effect of age on job satisfaction and emotional exhaustion of primary school teachers in Greece. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 10(2), 644-655. <https://www.mdpi.com/2254-9625/10/2/47/pdf>

Ashkanasy, N. & Daus, C. (2005). Rumors of the death of emotional intelligence in organizational behavior are vastly exaggerated. *Journal of Organizational Behavior*, Vol 26 (No 4), 441 – 452

Bar-On, R. (1997). Bar-On Emotional Quotient Inventory. Toronto,: Multi-health systems
Brackett, M.A., Palomera,R.,Mojas-Kaja,J.,Reyes,M.R.,Salovey,P.,(2010).Emotion-regulationability, burnout, and job satisfaction among British secondary-schoolteachers. *Psychologyinthe Schools* 47,406–417

Cassidy, D.J., E.K. King, Y.C. Wang, J.K. Lower and V.L. Kintner-Duffy, 2017. Teacher work environments are toddler learning environments: Teacher professional well-being, classroom emotional support, and toddlers' emotional expressions and behaviours. *Early Child Development and Care*, 187(11): 1666-1678. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1180516>

Dolev, N., & Leshem, S. (2017). What makes up an effective emotional intelligence training design for teachers? *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 16(10), 72-89

Drigas, A. & Papoutsis, C. (2019). Emotional Intelligence as an Important Asset for HR in Organizations: Leaders and Employees, *International Journal of Advanced Corporate Learning*, Vol 12 (No 1), 58 – 66 <https://online-journals.org/index.php/i-jac/article/view/9637>

Emotional Intelligence Questionnaire. In C. Stough, D. H. Saklofske, and J. D. Parker, *Advances in the assessment of emotional intelligence*. New York: Springer. DOI: 10.1007/978-0-387-88370-0_5

Fernández-Berrocal, Pablo & Gutiérrez-Cobo, María José & Rodríguez-Corrales, Juan & Cabello, Rosario. (2017). Teachers' Affective Well-being and Teaching Experience: The Protective Role of Perceived Emotional Intelligence. *Frontiers in Psychology*. 8.

Goleman, D & Cary Cherniss (2001) *The Emotionally Intelligent Workplace: How to Select for, Measure, and Improve Emotional Intelligence in Individuals, Groups, and Organizations*

Goleman, D. (2011). Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο

Ignat, A & Clipa, O. (2012). Teachers satisfaction with life, job satisfaction and their emotional intelligence *Procedia Social and Behavioral Sciences*, vol. 33, 2012, pp. 498–502, <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812001796>

Jeon, Hyo Jeong & Lee, Kyung & Eun Kyoung, Goh. (2015). The Effects of Early Childhood Teachers' Emotional Intelligence on Young Children's Happiness : Based on Mediating Effects of Teachers' Job Satisfaction. *Korean Journal of Child Studies*. 36. 125-146

Kafetsios, K., & Loumakou, M. (2007). A comparative evaluation of the effects of trait emotional intelligence and emotion regulation on affect at work and job satisfaction. *International Journal of Work Organization and Emotion*, 2, 71–87.

Kafetsios, K., & Zampetakis, L. A. (2008). Emotional intelligence and job satisfaction: Testing the mediatory role of positive and negative affect at work. *Personality and Individual Differences*, 44(3), 712–722. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.10.004>

Kafetsios, Nezlek, Vassiou (2011). A Multilevel Analysis of Relationships Between Leaders' and Subordinates' Emotional Intelligence and Emotional Outcomes *Journal of Applied Social Psychology*

Koutouzis, M., & Malliara, K. (2017). Teachers' job satisfaction: The effect of principal's leadership and decision-making style. *International Journal of Education*, 9(4), 71-89.

Kumar, A. (2016). Emotional Intelligence Dimensions, Job Satisfaction and Primary School Teachers. *IRA International Journal of Education and Multidisciplinary Studies* , 5(1), 8-15. <https://research-advances.org/index.php/IJEMS/article/view/541/539>

Mayer, J., Salovey, P. & Caruso, D. (2002). Mayer – Salovey –Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) Toronto, Ontario, Canada: MHS Publishers. https://scholars.unh.edu/personality_lab/27/ <https://humancapitaltalent.co.za/wp-content/uploads/2018/11/MSCEIT-Personal-Summary-Report.pdf>

Menon, M. E., & Athanasoula-Reppa, A. (2011). Job satisfaction among secondary school teachers: The role of gender and experience. *School Leadership & Management*, 31(5), 435-450.

Mérida-López, S. E., and Natalio, E. (2017). Emotional intelligence and teacher burnout: a systematic review. *Int. J. Educ. Res.* 85, 121–130 <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.07.006>

Mousavi, S.H., Yarmohammadi, S, Nosrat, A.B., and Tarasi, Z. (2012): The relationship between emotional intelligence and job satisfaction of physical education teachers. *Annals of Biological research*, 3(2): 780-788.

Öztürk, A. & Deniz, M.E. (2008). Okul öncesi öğretmenlerin duygusal zeka yetenekleri, iş doyumları ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi, *İlköğretim-Online*, 7(3), 578-599, <https://www.semanticscholar.org/paper/Analysis-of-Emotional-Intelligence-Job-Satisfaction-%C3%96zt%C3%BCrk-Deniz/ea201358a887685b8bb4900678aa5ffc3f09d58e>

Petrides, K. V, Li, M., Pérez-Díaz, P. A. & Mao, Y. (2018). A multilevel model of teachers' job performance: Understanding the effects of trait emotional intelligence, job satisfaction, and organizational trust. *Frontiers in Psychology*, 9(Nov), 1-13. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2018.02420/full#B70>

Petrides, K. V. (2009). Psychometric properties of the Trait

Petrides, K.V. and A. Furnham, (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15(6): 425-448. <https://doi.org/10.1002/per.416>.

Platsidou, M. (2010). Trait Emotional Intelligence of Greek Special Education Teachers in Relation to Burnout and Job Satisfaction. *School Psychology International*, 31, 60-76. https://www.researchgate.net/publication/27379459_Trait_Emotional_Intelligence_of_Greek_Special_Education_Teachers_in_Relation_to_Burnout_and_Job_Satisfaction

Saiti, A. (2007). Main factors of job satisfaction among primary school educators: Factor analysis of the Greek reality. *Management in Education*, 21(2), 28-32.

Salim, S., Nasir, R., Arip, M. & Bazlan M. (2012). The role of emotional intelligence and job satisfaction among school teachers. *The Social Science*, Vol 7 (No 1), 125 – 129 <http://docsdrive.com/pdfs/medwelljournals/sscience/2012/125-129.pdf>

- Salovey, P. & Mayer, J. (1990). "Emotional Intelligence." *Imagination, Cognition, and Personality* Vol 9 (No 3), 185 – 211 <http://ei.yale.edu/publication/emotional-intelligence-5/>
- Singh, B., & Kumar, A. (2016). Effect of Emotional Intelligence and Gender on Job Satisfaction of Primary School Teachers. *European Journal of Educational Research*, 5(1), 1-9. doi:10.12973/eu-jer.5.1.1
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). Job Satisfaction, Stress, and Coping Strategies in the Teaching Profession. What Do the Teachers Say? *International Education Studies*, 8, 181-192. <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ies/article/view/41245>
- Skaalvik, E. M., and Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teach. Teach. Educ.* 27, 1029–1038. doi: 10.1016/j.tate.2011.04.001
- Spector, P. (1985). Measurement of human service staff satisfaction: development of the Job Satisfaction Survey, *American Journal of Community Psychology*, Vol 13 (No 6), 693 – 713 <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/BF00929796.pdf>
- Stamatopoulou, M., Galanis, P., & Prezerakos, P. (2016). Psychometric properties of the Greek translation of the trait emotional intelligence questionnaire-short form (TEIQue-SF). *Personality and Individual Differences*, 95, 80-84.
- Taliadorou, N. and Pashiardis, P. (2015), "Examining the role of emotional intelligence and political skill to educational leadership and their effects to teachers' job satisfaction", *Journal of Educational Administration*, Vol. 53 No. 5, pp. 642-666. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/JEA-02-2014-0025/full/html>
- Vesely, A., Saklofske, D. & Leschied, A. (2013). Teachers—The vital resource: The contribution of emotional intelligence to teacher efficacy and well-being. *Canadian Journal of School Psychology*, Vol 28, 71 – 89, <https://www.csmh.uwo.ca/docs/publications/Vesely,%20Saklofske,%20and%20Leschied%202013.pdf>
- Wong, Chi-Sum & Wong, Ping-Man & Peng, Zhengmin. (2010). Effect of Middle-level Leader and Teacher Emotional Intelligence on School Teachers' Job Satisfaction The Case of Hong Kong. *Educational Management Administration & Leadership*. 38. 59-70.
- Yin, H., Lee, J. C. K., Zhang, Z., & Jin, Y. (2013). Exploring the relationship among teachers' emotional intelligence, emotional labor strategies and teaching satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 35, 137e145 <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X13001017>
- Ηλιοφώτου, Μ., Γεωργίου, Μ., & Σωκράτους, Μ., (2014) *Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών Εκδοτικός Όμιλος ΙΟΝ*
- Σταχτέας, Χ. (2021). Ποσοτική εκτίμηση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών: Η περίπτωση σχολείων του Βόλου. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 70, 159-174.
- Ταλιαδώρου, Ν. (2007). Η επίδραση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης των εκπαιδευτικών σε συγκρουσιακές καταστάσεις στον εργασιακό – σχολικό χώρο, στην επαγγελματική ικανοποίηση και ψυχική υγεία τους. Μ.Π.Σ. Βόλος <https://core.ac.uk/download/pdf/132805551.pdf>
- Φράγγος, Κωνσταντίνος. (2013). Παράγοντες που Επηρεάζουν το Συναισθήμα και την Ικανοποίηση στην Εργασία των Ελλήνων Εκπαιδευτικών. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος» Τόμος 1, t:* <https://www.researchgate.net/publication/324923041>

Σχέση του αισθήματος αυτοαποτελεσματικότητας διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και εφαρμογή στρατηγικών διαχείρισης κρίσεων

Τσιτώτας Κωνσταντίνος

Εκπαιδευτικός Π.Ε. 11, Διευθυντής 25ου Δημοτικού Σχολείου Λάρισας
tsitotas_kos@yahoo.gr

Περίληψη

Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες ενδέχεται στις σχολικές τους μονάδες να αντιμετωπίσουν ποικίλες κρίσεις που μπορούν να δημιουργήσουν μεγάλη αναστάτωση και αναταραχή στην εύρυθμη λειτουργία τους. Με υψηλό αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας, οι διευθυντές των σχολικών μονάδων είναι δυνατόν να ανταποκριθούν με επιτυχία στους ηγετικούς τους ρόλους. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τις αντιλήψεις των διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τη συμβολή του αισθήματος αυτοαποτελεσματικότητας στη διαχείριση κρίσεων στο χώρο του σχολείου. Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 135 διευθυντές σχολικών μονάδων α/θμιας εκπαίδευσης της περιφέρειας Θεσσαλίας, οι οποίοι στην πλειοψηφία τους ήταν άνδρες (68,89%). Από τα ευρήματα της έρευνας προκύπτει, ότι οι διευθυντές είναι αρκετά εξοικειωμένοι με τις στρατηγικές διαχείρισης κρίσης, ενώ δήλωσαν ότι διακατέχονται από πολύ έντονο αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας που αφορά την στρατηγική διαχείρισης της κρίσης.

Λέξεις – Κλειδιά: κρίση, ηγεσία, διαχείριση σχολικών κρίσεων, αυτοαποτελεσματικότητα

Εισαγωγή

Η έννοια της κρίσης σύμφωνα με τον Slaikeu (1990) αναφέρεται σε οποιαδήποτε κατάσταση προκαλεί προσωρινή αποδιοργάνωση και αναστάτωση και χαρακτηρίζεται από μία αρχική αδυναμία του ατόμου να την αντιμετωπίσει με συνηθισμένες τεχνικές επίλυσης προβλημάτων. Οι Sandoval και Lewis (1996) παραθέτοντας ένα παιδαγωγικά προσανατολισμένο ορισμό της κρίσης, θεωρούν ότι οι κρίσεις είναι ξαφνικά και απρόσμενα γεγονότα, τα οποία διαθέτοντας το στοιχείο του επείγοντος, έχουν τη δυνατότητα να επηρεάσουν όλη τη σχολική κοινότητα. Συνιστούν επομένως μη φυσιολογικές καταστάσεις, οι οποίες προκαλούν παράλληλα και έντονες συναισθηματικές αντιδράσεις (MacNeil & Topping, 2009).

Οι ανεξέλεγκτες αυτές καταστάσεις δημιουργούν την αναγκαιότητα προετοιμασίας της σχολικής μονάδας στην αντιμετώπιση τέτοιων φαινομένων και την εξεύρεση λύσεων που αποσκοπούν στην ελαχιστοποίηση ή την όσο το δυνατόν μικρότερης έκτασης ζημιά που μπορεί να προκληθεί. Οι περισσότεροι μελετητές υποστηρίζουν ότι, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα τίθενται σε μεγάλο κίνδυνο χωρίς των εκ προτέρων απαραίτητο σχεδιασμό, (Coombs & Holladay, 2010, Gainey, 2009, Smith & Riley, 2012, Whitla, 2003) ενώ η έλλειψη ετοιμότητας απέναντι στην κρίση μεγιστοποιεί την πιθανότητα να έχει μία κρίση αρνητικές επιπτώσεις και για το προσωπικό αλλά και για τους μαθητές (Newgrass & Schonfeld, 1996; Thompson 1995). Γι' αυτό λοιπόν και η σωστότερη αντιμετώπιση των κρίσεων, είναι η κατάλληλη προετοιμασία σε επίπεδο πρόληψης και ενεργοποίησης, με την συνεργασία του σχολείου και όλων των άλλων εμπλεκόμενων φορέων.

Περιπτώσεις κρίσεων που συνήθως προέρχονται από τον άνθρωπο είναι η βία ανάμεσα σε μαθητές, βανδαλισμοί, αυτοκτονίες, θάνατοι μαθητών, εκφοβισμός μαθητών από συμμαθητές τους, η αυτοκτονία, η οπλοφορία ενώ περιπτώσεις συμβάντων που προέρχονται από φυσικά απρόοπτα γεγονότα είναι οι θεομηνίες, οι σεισμοί, οι πυρκαγιές, οι πλημμύρες και οι τραυματισμοί εξαιτίας των κτιριακών εγκαταστάσεων. Λόγω όμως του ότι οι κρίσεις είναι απρόβλεπτες δεν μπορούν να καλυφθούν όλες οι περιπτώσεις κρίσεων στο πλαίσιο

ενός σχεδιασμού (Jenkins & Goodman, 2015). Αν και ο σχεδιασμός αντιμετώπισης των κρίσεων είναι σημαντικός, (Schoenberg, 2005) η ηγεσία κατά τη διάρκεια αλλά και μετά από μια κρίση παίζει αποφασιστικό ρόλο στην διαχείριση των γεγονότων.

Όσον αφορά τον όρο «ηγεσία», λόγω των διαφορετικών προσεγγίσεων υπάρχουν πολλοί και διαφορετικοί ορισμοί. Όλοι οι ορισμοί όμως συγκλίνουν σε τρεις συνιστώσες: στον ηγέτη, σε μια ομάδα ατόμων και έναν κοινό σκοπό. Έτσι λοιπόν σαν ηγεσία μπορεί να οριστεί «μια διαδικασία με την οποία ένα άτομο επηρεάζει μια ομάδα ατόμων για να επιτύχει έναν κοινό στόχο» (Northouse, 2010), ενώ ένας άλλος ορισμός αναφέρει την ηγεσία ως «τέχνη ή η διαδικασία επηρεασμού» των ατόμων μιας ομάδας, ώστε να εργαστούν πρόθυμα για την πραγματοποίηση συγκεκριμένων στόχων (Robbins & Judge, 2012). Όλοι οι παραπάνω ορισμοί συμφωνούν σε δύο πράγματα (Αθανασούλα-Ρέππα, 2012), πρώτον στο ότι η ηγεσία απαιτεί κάποια ομάδα της οποίας τα μέλη αλληλεπιδρούν και δεύτερον στο ότι ο ηγέτης προσπαθεί σκοπίμως να επηρεάζει την συμπεριφορά των μελών της ομάδας.

Ο ηγετικός ρόλος που αναλαμβάνει ο διευθυντής είναι καθοριστικός και είναι από τους πιο δύσκολους και πολυδιάστατους ρόλους. Εκτός του διευθυντή της σχολικής μονάδας όμως, καθοριστικός παράγοντας για την αντιμετώπιση της διαχείρισης της κρίσης είναι και οι εκπαιδευτικοί και το υπόλοιπο βοηθητικό προσωπικό. Σύμφωνα με τους Brock, Sandoval και Lewis (2001) η ηγεσία και όλο το προσωπικό θα πρέπει να χειριστούν το μεγαλύτερο μέρος, αν όχι το σύνολο της κρίσης, καθώς και κάθε επίδρασή της που προέρχεται είτε μέσα από το σχολικό περιβάλλον είτε έξω από το κοινωνικό, το πολιτικό, το πολιτισμικό και το φυσικό περιβάλλον.

Καθοριστικό παράγοντα στην αποτελεσματική ηγεσία και στην αντιμετώπιση των κρίσεων αποτελεί και το αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητας των διευθυντών των σχολικών μονάδων. Η αυτοαποτελεσματικότητα είναι η προσωπική κρίση που ασκεί ένα άτομο στις ικανότητες που διαθέτει για να οργανώσει και να εκτελέσει μια συγκεκριμένη συμπεριφορά (Staples, Hulland & Higgins, 1999). Είναι δε, ιδιαίτερα σημαντική στην αντιμετώπιση των κρίσεων και αναφέρεται σε συγκεκριμένες πεποιθήσεις ικανοτήτων του κάθε ηγέτη να εκτελεί απαραίτητες λειτουργίες και να υιοθετεί συμπεριφορές ηγεσίας (Kane et al., 2002). Η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας δεν υποδηλώνει τις πραγματικές ικανότητες που μπορεί να έχει ένα άτομο, αλλά το βαθμό της πίστης του ατόμου στις ικανότητές του. Ο Albert Bandura δήλωσε ότι άτομα με χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα είναι ανεπαρκείς ως εκπαιδευτικοί, ακόμη και αν γνωρίζουν τι πρέπει να κάνουν (Frank, 2009). Η υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σχετίζεται με την υψηλή αυτοπεποίθηση και για το αν μπορούν να έρθουν αντιμέτωποι με τις διάφορες νέες καταστάσεις που προκύπτουν, καθώς επίσης και με την ικανότητά τους να αντιμετωπίσουν τις συνέπειες που τυχόν θα δημιουργηθούν μέσα στο σχολείο (Staples, Hulland & Higgins, 1999). Η αυτοαποτελεσματικότητα δηλαδή σχετίζεται με τα «πιστεύω» των ανθρώπων στις ικανότητές τους να επιτύχουν και να παράγουν επιτεύγματα (Bandura, 2006) και επομένως είναι ιδιαίτερα σημαντική ώστε να συμβάλλει στην καλύτερη διοίκηση της σχολικής μονάδας.

Οι διευθυντές λοιπόν οφείλουν να διαθέτουν εκείνες τις δεξιότητες και το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας που θα τους καταστήσουν ικανούς να διαβλέπουν και να αντιμετωπίζουν καταστάσεις κρίσεων προς όφελος ολόκληρης της σχολικής μονάδας. Η συστηματική πρόληψη, προετοιμασία, όπως και η σωστή διαχείριση είναι ιδιαίτερα σημαντικοί παράγοντες στην αντιμετώπιση των κρίσεων στις σχολικές μονάδες.

Θεωρητικό μέρος

Κρίση

Ένα από τα προβλήματα που καλούνται να ασχοληθούν και να επιλύσουν όλοι όσοι εμπλέκονται με το σχολικό περιβάλλον είναι και αυτό της αντιμετώπισης μιας κρίσης. Οι κρίσεις αποδιοργανώνουν προσωρινά τον κανονικό ρυθμό του σχολείου, ενώ συχνά η ηγεσία και το εκπαιδευτικό προσωπικό δεν γνωρίζουν και δεν μπορούν να αντιμετωπίσουν τέτοιου

είδους καταστάσεις. Κανένα σχολείο στην πραγματικότητα δεν προστατεύεται από την πιθανότητα μιας σχολικής κρίσης και οι ηγέτες των σχολείων θα πρέπει να προετοιμαστούν για διάφορες καταστάσεις, όπως εξωτερικές επιθέσεις και φυσικές καταστροφές, καθώς και μικρότερες κρίσεις, όπως θάνατοι διδασκόντων ή μαθητών. (Strøm, Thoresen, Wentzel-Larsen & Dyb, 2013).

Εννοιολογική Αποσαφήνιση του όρου Κρίση

Σύμφωνα με τους Boin & 'tHart, ένας δημόσιος οργανισμός βρίσκεται σε κρίση όταν η θεσμική του δομή αντιμετωπίζει έντονη αμφισβήτηση (Boin & 'tHart, 2000), ενώ οι Κοτζαϊβάζογλου και Πασχαλούδη (2002) θεωρούν ότι οι κρίσεις είναι ανεπιθύμητες καταστάσεις που μπορούν να επηρεάσουν αρνητικά τους άμεσα και έμμεσα εμπλεκόμενους και δημιουργούν προβλήματα και κινδύνους ενώ μπορεί να προκαλέσει αρνητικές αντιδράσεις και να επηρεάσει τη φήμη του οργανισμού.

Κατηγορίες κρίσεων

Οι κρίσεις δεν είναι οι συνήθεις επαναλαμβανόμενες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα σχολεία καθημερινά. Αντιθέτως, οι κρίσεις είναι συνήθως «αντιμέτωπες, ενοχλητικές και επώδυνες εμπειρίες» (Smith & Riley 2010).

Σύμφωνα λοιπόν με τους Brook, κ.α. (2005: σελ.15-16), οι κρίσεις διακρίνονται σε εξελικτικές και περιστασιακές.

Εξελικτικές κρίσεις είναι εκείνα τα γεγονότα, τα σχετικά με την εξέλιξη του ατόμου, από το ένα στάδιο στο επόμενο. Τέτοιες είδους κρίσεις είναι η πρώτη επαφή με το σχολείο, η είσοδος στην εφηβεία, αλλά και η μετάβαση στην ενήλικη ζωή. Το αν τα παραπάνω γεγονότα θα προκαλέσουν κρίσεις, εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, όπως είναι η χρονική συγκυρία, τα προσωπικά αποθέματα, τα οικονομικά μέσα και το δίκτυο κοινωνικής υποστήριξης. Οι κρίσεις τέτοιου είδους και τα προβλήματα που μπορούν να προκαλέσουν είναι προβλέψιμα μέχρι ενός σημείου.

Από την άλλη, περιστασιακές κρίσεις είναι εκείνες οι κρίσεις που περιλαμβάνουν τα απρόσμενα και τυχαία γεγονότα. Αυτές οι κρίσεις αρχίζουν ξαφνικά και είναι σε θέση να επηρεάσουν μια ολόκληρη κοινότητα.

Όμως η πιο συνηθισμένη κατηγοριοποίηση σε σχέση με τις κρίσεις που βασίζονται στο σχολείο περιλαμβάνει πέντε κατηγορίες (Smith & Riley 2010). Αυτές είναι οι:

Βραχυπρόθεσμες κρίσεις : που είναι κρίσεις ξαφνικές κατά την άφιξη και σύντομες.

Οι καθαρτικές κρίσεις : αυτές οι κρίσεις είναι αργές στη συσσώρευση, φτάνουν σε ένα κρίσιμο σημείο και στη συνέχεια μπορούν να επιλυθούν γρήγορα.

Μακροπρόθεσμες κρίσεις : αυτές που αναπτύσσονται σιγά-σιγά και στη συνέχεια «φουσκώνουν» για μεγάλο χρονικό διάστημα χωρίς σαφή επίλυση (όπως η πορεία ενός «σχολείου που αποτυγχάνει» από την έγκαιρη προειδοποίηση έως τη μεγάλη κρίση).

Οι εξωστρεφείς κρίσεις : οι κρίσεις που είναι μοναδικές και δεν αναμένεται να επαναληφθούν.

Λοιμώδεις κρίσεις : αυτές που εμφανίζονται και φαινομενικά επιλύονται γρήγορα, αλλά αφήνουν πίσω σημαντικά άλλα θέματα που πρέπει να αντιμετωπιστούν, μερικά από τα οποία μπορούν στη συνέχεια να εξελιχθούν σε άλλες κρίσεις.

Καθορισμός κριτηρίων επιτυχίας και αποτυχίας στη διαχείριση κρίσεων

Οι καταστρεπτικές συνέπειες των κρίσεων μπορούν σε κάποιο βαθμό να προληφθούν, να προετοιμαστούν, να διαχειριστούν, να ανακτηθούν και να αναγνωριστούν, μέσω της τήρησης κάποιων αρχών που θα πρέπει να ενσωματωθούν στις θεσμικές δομές, τους κανόνες και τις διαδικασίες.

Από την άποψη της επιτυχίας της διαχείρισης της κρίσης το πρώτο κριτήριο είναι η τήρηση των σχετικών διαδικασιών με την επίλυση της κρίσης. Οι διαδικασίες διαχείρισης κρίσεων πρέπει να είναι συναφείς με το “πρωτόκολλο” αντιμετώπισης της κρίσης και εάν η κρίση

απαιτεί ένα επίπεδο αυτοσχεδιασμού που συνεπάγεται την παράκαμψη των υφιστάμενων κανόνων και διαδικασιών, τότε φαίνεται εύλογο να υποτεθεί ότι οι επακόλουθες διαδικασίες μπορούν να είναι «επιτυχείς».

Τα μέτρα λήψης αποφάσεων για την επιτυχία στην αντιμετώπιση της κρίσης είναι πολλά. Το πρώτο είναι, ότι οι αποφάσεις θα πρέπει να συμβάλλουν στη αποτροπή ή στην εξάλειψη των απειλών της κρίσης καθώς και στην ελαχιστοποίηση των ζημιών σε ανθρώπους, σε ακίνητα και σε όλους τους παράγοντες ή τους φορείς που επηρεάζονται από την κρίση. Επίσης θα πρέπει οι αποφάσεις να αποκαθιστούν τη τάξη και τη σταθερότητα και να έχουν την καθολική ή σχεδόν καθολική υποστήριξη των περισσότερων πολιτών και την μη ύπαρξη αντιπαραθέσεων (Allan McConnell, 2011).

Η αποτυχία στην διαχείριση κρίσεων λαμβάνει χώρα εάν ακολουθηθούν μη ενδεδειγμένες διαδικασίες με συνέπεια, η λήψη αποφάσεων να έχουν ως αποτέλεσμα την αύξηση των απωλειών ζωής και υλικών ζημιών, λειτουργώντας έτσι ως εμπόδιο στην αποκατάσταση της τάξης.

Κρίση και σχολική ηγεσία

Η ηγεσία σε περιόδους κρίσης αφορά την αντιμετώπιση γεγονότων, συναισθημάτων και συνεπειών στο άμεσο παρόν με τρόπους ώστε να ελαχιστοποιούν την πιθανότητα διατάραξης της “κανονικότητας” της σχολικής μονάδας. Τα χαρακτηριστικά οι ενέργειες και οι δεξιότητες που απαιτούνται από τους ηγέτες των σχολείων σε περιόδους κρίσης είναι εντελώς διαφορετικές από εκείνες που απαιτούνται σε ένα σύνηθες σχολικό περιβάλλον.

Οι ηγέτες των σχολείων θα διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στην αντιμετώπιση των κρίσεων με επίκεντρο την ελαχιστοποίηση των συνεπειών στην κρίση καθώς και στην εξασφάλιση της επιβίωσης και της αποκατάστασης του σχολείου (Devitt & Borodzicz 2008). Οι ηγέτες πρέπει να εμπλέκονται σε όλες τις φάσεις της κρίσης και ένα από τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά που απαιτούνται από έναν ηγέτη του σχολείου κατά τη διάρκεια μιας κρίσης είναι η ικανότητα λήψης σαφών και αποφασιστικών αποφάσεων (Janis 1989). Τα βασικά χαρακτηριστικά, τα οποία πρέπει να διαθέτει ένας ηγέτης για την αντιμετώπιση μιας κρίσης είναι η συλλογή πληροφοριών, η συνείδηση, η προετοιμασία και η εμπειρία, σε συνδυασμό με τις ανεπτυγμένες προσωπικές και ηγετικές ικανότητες, (Schoenberg, 2004).

Αυτοαποτελεσματικότητα (self-efficacy)

Η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας αναφέρεται στις πεποιθήσεις που έχει το άτομο ως προς το κατά πόσο θα μπορέσει να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις κάποιου συγκεκριμένου ρόλου ή σε ποιο βαθμό θα φέρει εις πέρας με επιτυχία κάποια συγκεκριμένη δραστηριότητα ενώ επηρεάζει τις προθέσεις, τις ατομικές επιλογές, την παρακίνηση, τις ενέργειες, την προσήλωση και την απόδοση (Weber, Weber, Sleeper & Schneider, 2004). Η ισχυρή αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας διευκολύνει τις επιδόσεις σε διάφορες ενέργειες, όπως είναι η διαδικασία λήψης αποφάσεων, η ακαδημαϊκή επίδοση και η επαγγελματική ανάπτυξη (Schwarzer και Hallum, 2008) ενώ αποδίδουν τόσο την επιτυχία όσο και την αποτυχία τους σε συγκεκριμένους και μετρήσιμους παράγοντες, όπως είναι η έλλειψη προσπάθειας. Σε αντίθεση, τα άτομα τα οποία διαθέτουν χαμηλό αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας, έχουν διαφορετική συναισθηματική κατάσταση καθώς και διαφορετικό τρόπο σκέψης από τα άτομα τα οποία πιστεύουν στις ικανότητές τους και στην αποτελεσματικότητά τους. Η χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα, υπονομεύει τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών για την επιτυχία των μαθητών τους, με αποτέλεσμα τη μειωμένη προσπάθεια, την εγκατάλειψη διδακτικών στρατηγικών και την αβασάνιστη παραίτηση (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2007).

Αυτοαποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών

Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (teachers' self-efficacy ή teachers' sense of efficacy, self-perceptions of teaching competence) έχει συνδεθεί με ένα πλήθος σημαντικών εκπαιδευτικών μεταβλητών που αφορούν το σχολικό οργανισμό, τους μαθητές και φυσικά τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (Evers et al., 2002: 230). Οι εκπαιδευτικοί με ισχυρή αυτοαποτελεσματικότητα χαρακτηρίζονται από υψηλό επίπεδο οργανωτικότητας και σχεδιασμού είναι αφοσιωμένοι στο διδακτικό τους έργο (Tschanne-Moran & Hoy, 2001: 783) και διακρίνονται για την πιο επιτυχημένη αντιμετώπιση της αβεβαιότητας και της ρευστότητας της σχολικής τάξης (Raudenbush, Rowan & Cheong, 1992: 151).

Σκοπός -Ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εμβαθύνει στον προβληματισμό αναφορικά με την διερεύνηση των αντιλήψεων των διευθυντών των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, να διαχειριστούν αποτελεσματικά μια κρίση, δηλαδή ένα ξαφνικό γεγονός το οποίο θα επηρεάσει την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας σε σχέση με το αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητάς τους στην αντιμετώπιση κρίσεων.

Το ερευνητικό ερώτημα επομένως που πρόκειται να διερευνηθεί είναι η σχέση του αισθήματος αυτοαποτελεσματικότητας των διευθυντών με την εφαρμογή στρατηγικών διαχείρισης κρίσεων.

Εργαλεία έρευνας

Για την μέτρηση της αυτοαποτελεσματικότητας των διευθυντών των σχολικών μονάδων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο Norwegian Principal Self-Efficacy Scale (NPSES) των Federici and Skaalvik (2012) που περιλαμβάνει ερωτήσεις που αφορούν στις αντιλήψεις των διευθυντών για την αυτοαποτελεσματικότητα τους στο πλαίσιο του ρόλου τους ως διευθυντές. Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει είκοσι τέσσερις ερωτήσεις που σχετίζονται με την Εκπαιδευτική ηγεσία, την Οικονομική διαχείριση, την Διοίκηση, την Υποστήριξη των Εκπαιδευτικών, τις Σχέσεις με γονείς, το Σχολικό περιβάλλον, την Σχέση με τις τοπικές αρχές (Δημοτικές τοπικές αρχές) και την Σχέση με την τοπική κοινότητα. Χρησιμοποιήθηκε η 5-βαθμη κλίμακα τύπου Likert (1 Ποτέ, 2 Σπάνια, 3 Μερικές φορές, 4 Συχνά, 5 Πάντα) για να απαντηθεί η κάθε ερώτηση.

Για τη διαχείριση κρίσεων στις σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο School Crisis Management Competencies Survey (SCMCS) του McCarty (2012). Το ερωτηματολόγιο αυτό είναι ένα εργαλείο που αναπτύχθηκε στις Η.Π.Α. και συγκεντρώνει ποσοτικά αλλά και ποιοτικά στοιχεία σχετικά με την εξοικείωση των διευθυντών στην αντιμετώπιση κρίσεων και βοηθά επιπλέον στην καλύτερη κατανόηση της εξοικείωσης των σχολικών ηγετών (διευθυντών) με τις ικανότητες διαχείρισης κρίσεων. Με το ερωτηματολόγιο αυτό ο MacCarty (2012), συγκέντρωσε στοιχεία ποσοτικά και ποιοτικά που βοήθησαν στην καλύτερη κατανόηση της εξοικείωσης των σχολικών ηγετών με τις ικανότητες αντιμετώπισης κρίσεων και στην αξιολόγηση της ίδιας της έρευνας. Το ερωτηματολόγιο για λόγους συνέπειας στο πλαίσιο της κατανόησης της εξοικείωσης με την ικανότητα διαχείρισης κρίσεων, χρησιμοποιεί ερωτήσεις διαβαθμισμένες σε 5-βαθμη κλίμακα τύπου Likert (0 = καθόλου, 1 = λίγο, 2 = κάπως, 3=αρκετά, 4=πολύ). Οι ερωτήσεις που αναφέρονται στο ερωτηματολόγιο οργανώθηκαν θεματικά και στη συνέχεια παρουσιάζονται σε τέσσερις διαδοχικές ενότητες (Πρόληψη, ετοιμότητα, αντιμετώπιση και ανάκαμψη), που αντιστοιχούν στη σειρά κρίσεων που περιγράφονται στη βιβλιογραφία (U.S. Department of Ed., 2007) (όπ. αν. στο MacCarty, 2012).

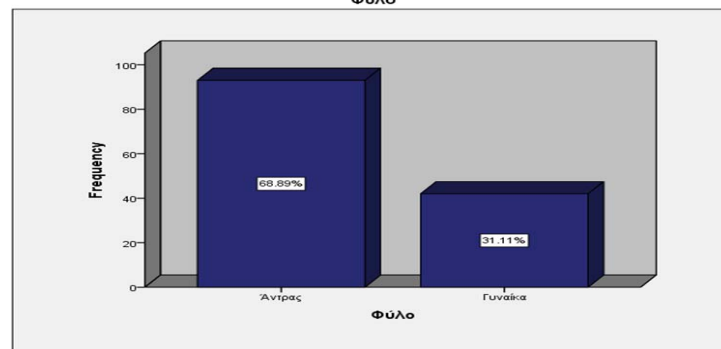
Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Η εισαγωγή, επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων της έρευνας πραγματοποιήθηκε με το λογισμικό ανάλυσης ποσοτικών δεδομένων IBM SPSS Statistics Version 25.

Αποτελέσματα

Δημογραφικά και επαγγελματικά στοιχεία

Το Γράφημα 1 και ο πίνακας 1 παρουσιάζουν τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος το οποίο αποτελούνταν από 135 διευθυντές σχολικών μονάδων α/θμιας εκπαίδευσης. Το 68,89% (N=93) του δείγματος ήταν άντρες και το 31,11% (N=42) γυναίκες, ενώ η μέση ηλικία του δείγματος ήταν 54 έτη (Μ.Τ.=54,33, Τ.Α.=4,20).



Γράφημα 1. Φύλο

Πίνακας 1. Ηλικία

Στοιχείο	Μ.Τ.	Τ.Α.
Ηλικία	54,33	4,20

Στρατηγικές διαχείρισης κρίσης - Καταπολέμηση των καταστάσεων κρίσης

Ο Πίνακας 2 παρουσιάζει τις απαντήσεις των ερωτηθέντων σχετικά με την εξοικείωση τους σε διαδικασίες για την καταπολέμηση των καταστάσεων κρίσης. Οι απαντήσεις που δόθηκαν ακολουθούν πενταβάθμια κλίμακα (1-Καθόλου, 2-Λίγο, 3-Κάπως, 4-Αρκετά, 5-Πάρα πολύ).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα, οι ερωτηθέντες διευθυντές δήλωσαν πως είναι αρκετά εξοικειωμένοι με το πως να υλοποιήσουν ένα πρόγραμμα πρόληψης σχολικού εκφοβισμού (Μ.Τ.=4,01), να συνεργαστούν με τους αρμόδιους φορείς αντιμετώπισης έκτακτων αναγκών (Μ.Τ.=3,78), να καθορίσουν μια ομάδα προγραμματισμού για πρόληψη έκτακτων αναγκών (Μ.Τ.=3,76) και να διεξάγουν έναν έλεγχο ασφάλειας (Μ.Τ.=3,67). Τέλος, δήλωσαν ότι είναι λίγο εξοικειωμένοι με το πως να υλοποιήσουν ένα πρόγραμμα πρόληψης αυτοκτονιών (Μ.Τ.=2,05). Η τυπική απόκλιση κυμάνθηκε στο διάστημα [0,69, 1,11].

Πίνακας 2: Εξοικείωση σε διαδικασίες για την καταπολέμηση των καταστάσεων κρίσης

Πόσο εξοικειωμένοι είστε με το πώς να...	Μ.Τ.	Τ.Α.
υλοποιήσετε ένα πρόγραμμα πρόληψης σχολικού εκφοβισμού;	4,01	0,69
συνεργαστείτε με τους αρμόδιους φορείς αντιμετώπισης έκτακτων αναγκών;	3,78	0,82
καθορίσετε μια ομάδα προγραμματισμού για πρόληψη έκτακτων αναγκών;	3,76	0,77
διεξάγετε έναν έλεγχο ασφάλειας;	3,67	0,81
υλοποιήσετε ένα πρόγραμμα πρόληψης αυτοκτονιών;	2,05	1,11

Προετοιμασία για καταστάσεις κρίσης

Ο Πίνακας 3 παρουσιάζει τις απαντήσεις των ερωτηθέντων σχετικά με την εξοικείωση τους σε διαδικασίες για την προετοιμασία για καταστάσεις κρίσης. Οι απαντήσεις που δόθηκαν ακολουθούν πενταβάθμια κλίμακα (1-Καθόλου, 2-Λίγο, 3-Κάπως, 4-Αρκετά, 5-Πάρα πολύ). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα, οι ερωτηθέντες διευθυντές δήλωσαν πως είναι αρκετά εξοικειωμένοι με το πως να καθορίσουν ρόλους και αρμοδιότητες της ομάδας διαχείρισης κρίσεων (Μ.Τ.=3,73), να προετοιμάσουν ασκήσεις έκτακτης ανάγκης και κρίσεων για το προσωπικό και τους μαθητές σε συνεργασία με τους φορείς έκτακτης ανάγκης (Μ.Τ.=3,73) και να αναπτύξουν σχέδιο επικοινωνίας σε περίοδο αντιμετώπισης μιας μορφής κρίσης (Μ.Τ.=3,61). Τέλος, οι ερωτηθέντες δήλωσαν πως είναι κάπως έως αρκετά εξοικειωμένοι με το να δημιουργούν ή να βοηθήσουν στη διαδικασία δημιουργίας ομάδας ανταπόκρισης στην κρίση (Μ.Ο.=3,60), να δημιουργήσουν ένα σχέδιο διαχείρισης κρίσεων (Μ.Τ.=3,56) και να σχεδιάσουν τα βήματα δράσης για να ασφαλίσει το σχολείο σε έκτακτο περιστατικό (Μ.Ο.=3,53). Η τυπική απόκλιση κυμάνθηκε στο διάστημα [0,80, 0,89].

Πίνακας 3: Εξοικείωση σε διαδικασίες για την προετοιμασία για καταστάσεις κρίσης

Πόσο εξοικειωμένοι είστε με το πώς να...	Μ.Τ.	Τ.Α.
καθορίσετε ρόλους και αρμοδιότητες της ομάδας διαχείρισης κρίσεων;	3,73	0,80
προετοιμάσετε ασκήσεις έκτακτης ανάγκης και κρίσεων για το προσωπικό και τους μαθητές σε συνεργασία με τους φορείς έκτακτης ανάγκης;	3,73	0,84
αναπτύξετε σχέδιο επικοινωνίας σε περίοδο αντιμετώπισης μιας μορφής κρίσης;	3,61	0,87
δημιουργείτε ή να βοηθήσετε στη διαδικασία δημιουργίας ομάδας ανταπόκρισης στην κρίση;	3,60	0,84
δημιουργήσετε ένα σχέδιο διαχείρισης κρίσεων;	3,56	0,89
σχεδιάσετε τα βήματα δράσης για να ασφαλίσετε το σχολείο σε έκτακτο περιστατικό;	3,53	0,88

Αυτοαποτελεσματικότητα διευθυντή

Εκπαιδευτική ηγεσία

Ο Πίνακας 4 παρουσιάζει τις απαντήσεις των ερωτηθέντων σχετικά με αντίληψη τους για την αυτοαποτελεσματικότητα τους στο πλαίσιο του ρόλου τους ως προς την εκπαιδευτική ηγεσία. Οι απαντήσεις που δόθηκαν ακολουθούν πενταβάθμια κλίμακα (1-Καθόλου, 2-Ελάχιστα, 3-Αρκετά, 4-Πολύ, 5-Πάρα Πολύ). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα, οι ερωτηθέντες διευθυντές δήλωσαν πολύ σίγουροι ότι μπορούν να αναλάβουν πρωτοβουλίες, να σχεδιάζουν και να διεκπεραιώνουν την ανάπτυξη οδηγιών (Μ.Τ.=3,99) και να αναπτύξουν την πλατφόρμα οδηγιών αυτού του σχολείου (Μ.Τ.=3,95). Η τυπική απόκλιση ήταν 0,85 και 0,81 αντίστοιχα. Από τον Πίνακα 5 προκύπτει ότι οι ερωτηθέντες διευθυντές θεωρούν πως είναι αρκετά εξοικειωμένοι με την «Αντιμετώπιση» κρίσεων (Μ.Τ.=3,77), την «Προετοιμασία» για κρίσεις (Μ.Τ.=3,63) και την «Ανάκαμψη» από κρίσεις (Μ.Τ.=3,63), ενώ θεωρούν πως είναι κάπως έως αρκετά εξοικειωμένοι με την «Καταπολέμηση» κρίσεων (Μ.Τ.=3,45).

Πίνακας 4: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις των διαστάσεων

Διαστάσεις	Μ.Τ.	Τ.Α.
Καταπολέμηση	4,01	0,69

Προετοιμασία	3,78	0,82
Αντιμετώπιση	3,76	0,77
Ανάκαμψη	2,05	1,11

Στον Πίνακα 5 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των συσχετίσεων Pearson μεταξύ της εφαρμογής των στρατηγικών διαχείρισης κρίσης και των διαστάσεων του αισθήματος αυτοαποτελεσματικότητας των διευθυντών. Προκύπτει ότι το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας για:

Την «Εκπαιδευτική ηγεσία» συσχετίζεται θετικά με: την «Καταπολέμηση» ($r=0,549$, $p<0,01$, Pearson), την «Προετοιμασία» ($r=0,491$, $p<0,01$, Pearson), την «Αντιμετώπιση» ($r=0,577$, $p<0,01$, Pearson) και την «Ανάκαμψη» ($r=0,566$, $p<0,01$, Pearson).

Πίνακας 5: Στρατηγικές κρίσης * διαστάσεις Αυτοαποτελεσματικότητας, συσχετίσεις Pearson

Συσχετίσεις Pearson	Καταπολέμηση	Προετοιμασία	Αντιμετώπιση	Ανάκαμψη
Εκπαιδευτική ηγεσία	0,549**	0,49**	0,577**	0,566**

** . Στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις με στάθμη 1%

* . Στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις με στάθμη 5%

Συζήτηση – Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τη συμβολή του αισθήματος αυτοαποτελεσματικότητας και τη διαχείριση κρίσεων στο χώρο του σχολείου. Τα ερευνητικά ερωτήματα που επιχείρησε η συγκεκριμένη έρευνα είναι να απαντήσει στο ποια είναι η σχέση του αισθήματος αυτοαποτελεσματικότητας των διευθυντών με την εφαρμογή στρατηγικών διαχείρισης κρίσεων.

Οι ερωτηθέντες Διευθυντές σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της έρευνάς μας, δήλωσαν ότι διακατέχονται από πολύ έως πάρα πολύ έντονο αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας όσον αφορά σε όλες τις στρατηγικές αντιμετώπισης της κρίσης δηλαδή και στην «Καταπολέμηση», «Προετοιμασία», «Αντιμετώπιση» και «Ανάκαμψη» και ανταποκρίνονται επομένως θετικά και στα τέσσερα στάδια της διαχείρισης της κρίσης.

Η έρευνά μας συμφωνεί και με άλλες έρευνες και δείχνει ότι το αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητας των διευθυντών σχολικών μονάδων και η στρατηγική διαχείρισης κρίσεων μάλλον “συμβαδίζουν”.

Στο πρώτο στάδιο, που είναι το στάδιο της «Καταπολέμησης», ο διευθυντής μπορεί να μειώσει τις επιπτώσεις της κρίσης (Heath et al., 2005) διακρίνοντας τα πρώιμα σημάδια της, ακόμη και αν οι εμπλεκόμενοι δεν μπορούν να το κάνουν (Heath et al., 2005). Η πρόληψη για μια κρίση αποτελεί τη σημαντικότερη αρχή της επικοινωνίας και της διαχείρισης των κρίσεων (Seeger et al., 2001).

Ακολουθεί το στάδιο της «Προετοιμασίας» που όπως φαίνεται και από την έρευνά μας ο διευθυντής πρέπει να αναλύει τη σημαντικότητα της κατάστασης και πώς αυτή μπορεί να επηρεάσει τη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Παρακολουθεί επομένως την κλιμάκωση της κατάστασης, και άμεσα εξετάζει τις εναλλακτικές που υπάρχουν, ώστε να πράξει ανάλογα. Τα παραπάνω είναι ίσως δύσκολο να προσδιοριστούν, καθώς οι κρίσεις έχουν δυναμικό χαρακτήρα.

Στο επόμενο στάδιο της «Αντιμετώπισης» του προβλήματος ο διευθυντής θα πρέπει να μπορεί να ανταποκριθεί την ώρα της κρίσης με εύστοχους χειρισμούς, να ελέγξει τις πληροφορίες για το συμβάν, όπως τι έγινε, πότε έγινε, ποια είναι η κατάσταση, ποιοι είναι οι

εμπλεκόμενοι και τι πρέπει να ακολουθήσει στη συνέχεια (Καραθάνος, 2006). Οι διευθυντές με υψηλό αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας μπορούν να αντιμετωπίσουν επιτυχημένα καταστάσεις που προκαλούν άγχος (Greenwood, Olejnik, & Parkay, 1990, όπ. αναφ. στο Stavropoulos et al., 2008). Και σε άλλες έρευνες διατυπώνεται η άποψη ότι στην φάση της αντιμετώπισης της κρίσης οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερο επίπεδο ικανοτήτων και δεξιοτήτων αναφέρουν και υψηλότερο επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας (Ostrosky και Jung, χ.χ.; Chung et al., 2005; Senemoğlu et al., 2009; Şeker και Alisinanoğlu, 2015). Αντίθετα, τα άτομα με χαμηλό αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας είναι λιγότερο υπεύθυνα σε σχέση με τις εργασίες που πρέπει να ολοκληρώσουν (Guskey, 1984• Smylie, 1988).

Τέλος στο τέταρτο στάδιο της «Ανάκαμψης», και σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, οι ερωτηθέντες διευθυντές δήλωσαν πολύ σίγουροι ότι μπορούν να αναλάβουν πρωτοβουλίες στην «Ανάκαμψη» από την κρίση αφού θα πρέπει να μεριμνά για το μέλλον του οργανισμού εστιάζοντας στις αδυναμίες που οδήγησαν στην κρίση (Heath et al., 2005), αναλαμβάνει την ευθύνη για την επιτυχημένη ή μη εφαρμογή του σχεδίου. Παράλληλα θα πρέπει να εργαστεί για την επιστροφή της σχολικής μονάδας στους φυσιολογικούς ρυθμούς και να οργανώσει την ανατροφοδότηση του σχεδίου κρίσης με βελτιώσεις. Σε ανάλογες έρευνες οι διευθυντές με ισχυρή αυτοαποτελεσματικότητα χαρακτηρίζονται από υψηλό επίπεδο οργανωτικότητας και σχεδιασμού (Tschannen-Moran & Hoy, 2001: 783) και επιτυχέστερη αντιμετώπιση της αβεβαιότητας και ρευστότητας της σχολικής ζωής (Raudenbush, Rowan & Cheong, 1992: 151). Η υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα ωθεί τους διευθυντές στη θέσπιση υψηλότερων κριτηρίων δημιουργώντας αποτελεσματικούς ηγέτες.

Αναφορές

- Allen, M., Burt, K., Bryan, E., Carter, D., Orsi, R., & Durkin, L. (2002). School counselors' preparation for and participation in crisis intervention. *Professional School Counseling*, 6, 96–102.
- Boin, A, 't Hart, P., 't Hart, P. McConnell, 't Hart, P., Preston, T. Leadership style, crisis response and blame management: The case of Hurricane, *Katrina Public Adm.*, 88 (3) (2010), pp. 706-723.
- Boin, A. 't Hart, P. , Stern, E. and Sundelius, B. (2005). The politics of crisis management: *Public leadership under pressure*.
- Brock, S.E., Sandoval, J., & Lewis, S. (2005). Διαχείριση κρίσεων στο σχολείο: Εγχειρίδιο για τη δημιουργία ομάδων διαχείρισης κρίσεων στο σχολείο (Preparing for crisis in the schools: A manual for building school crisis response teams) (2η έκδοση, Επιστημονική επιμέλεια ελληνικής έκδοσης Χ. Χατζηχρήστου, Μετάφραση: Ε. Θεοχαράκη). Αθήνα: *Τυπωθήτω*.
- Coombs, W. 2007. Ongoing crisis communication: Planning, managing and responding., *2nd ed, Thousand Oaks, CA: Sage*.
- Devitt, K.R. and Borodzicz, E.P. 2008. Interwoven leadership: The missing link in multi-agency major incident response. *Journal of Contingencies and Crisis Management*, 16(4): 208–16.
- Evers, W. J., Brouwers, A., & Tomic, W. (2002). Burnout and Self-Efficacy: A Study on Teachers' Beliefs When Implementing an Innovative Educational System in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 227-243.
- Frank, V. V. (2009). Efficacy can overcome classroom barriers. *The learning principal*, 4(8), 1-8.
- Gainey, B.S. 2009. Crisis management's new role in educational settings. *Clearing House* 82,no. 6: 267_74.
- Heath, M. A., & Sheen, D. (2005). School-based crisis intervention: Preparing all personnel to assist. *New York: Guilford Press*.
- Janis, I.L. 1989. Crucial decisions: Leadership in policymaking and crisis management, *New York: Free Press*.

- Jenkins, S., & Goodman, M. (2015). He's one of ours': A case study of a campus response to crisis. *Journal of Contingencies and Crisis Managements*, 23(4), 201– 209.
- Mac Neil, W., & Topping, K. (2009). Crisis management in schools: evidence based. *The Journal of Educational Enquiry*, 7(1), 64-94.
- McCarty, S. (2012). K-12 School leaders and school crisis: An exploration of principals' school crisis competencies and preparedness (*Doctoral dissertation, University of Pittsburgh*).
- NEWGRASS, S. & SCHONFELD, D.J. (1996, Spring). A crisis in the classroom: Anticipating and responding to student needs. *Educational Horizons*, 74, 124-129. No. 6, pp. 335-45.
- Northouse, P. G. (2010). "Leadership: Theory and practice," 5th ed. Los Angeles, CA: Sage.
- Raudenbush, S. W., Rowan, B. & Cheong, Y. F. (1992). Contextual effects on the self – perceived efficacy of high school teachers. *Sociology of Education*, 65 (2) pp. 150 – 167.
- Sandoval, J., & Lewis, S. (2002). Cultural considerations in crisis intervention. *Best practices in School Crisis Prevention and Intervention*, 293-308.
- Schoenberg, A. (2005). Do crisis plans matter? A new perspective on leading during a crisis, *Public Relations Quarterly*, 50(1), 2– 5.
- Schoenberg, A. L. (2004). What it means to lead during a crisis: An exploratory examination of crisis leadership. *Syracuse University*
- Şeker, P.T., Alisinanoğlu, F. (2015). A Survey Study of the Effects of Preschool Teachers' Beliefs and Self-Efficacy towards Mathematics Education and Their Demographic Features on 48 - 60-Month-Old Preschool Children's Mathematic Skills. *Creative Education*, 6, 405-414.
- Senemoğlu, N., Demirel, M., Yağcı, E., Üstündağ, T. (2009). Elementary school teachers' self-efficacy beliefs: A Turkish case. *Humanity & Social Sciences Journal*, 4(2), 164-171.
- Smith, L. and Riley, D. 2010. The business of school leadership, Camberwell, VIC: Acer Press.
- Smith, L., & Riley, D. (2012). School leadership in times of crisis. *School Leadership and Management: Formerly School Organisation*, 32(1), 57– 71.
- Staples Sandy D, Hulland S. John, Higgins A. Christopher. (1999, Νοέμβριος - Δεκέμβριος). A Self-Efficacy Theory Explanation for the Management of Remote Workers in Virtual Organizations. *Ανάκτηση Μάιος 15, 2019, από JSTOR: <http://www.jstor.org/stable/2640240>*
- Stavropoulos, V., Sarafidou, J-O., & Papadimitriou, V. (2008). Comparing self-efficacy and job satisfaction between mainstream and special education teachers of primary education in Greece. *Proceedings of the International Conference of Education, Research and Innovation (ICERI) 2008* (Proceedings CD ISBN: 978- 84-612-5091-2). Madrid, Spain 17-19 Nov. 2008
- Strøm, I. F., Thoresen, S., Wentzel-Larsen, T., & Dyb, G. (2013). Violence, bullying and academic achievement: A study of 15-year-old adolescents and their school environment. *Child Abuse & Neglect*, 37, 243–251. *Teaching and Teacher Education*, 17 (7) pp. 783 - 805.
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956.
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A.W. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct.
- U.S. Department of Education, Office of Safe and Drug-Free Schools Practical information on crisis planning: *A guide for schools and communities 2007 Washington, DC*
- Whitla, M. (2003). Crisis management and the school community. Melbourne, Vic.: ACER Press.
- Coombs, W. T. (2012). Ongoing crisis communication: *Planning, managing, and responding*, 3rd ed. Los Angeles, CA: Sage.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). Εκπαιδευτική Διοίκηση & Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης. Αθήνα: Έλλην

Ποιοτική έρευνα εφαρμογής ενός σχεδίου εξ αποστάσεως διδασκαλίας του ποιήματος «Γεια σου χαρά σου Βενετιά», στη Γλώσσα της Γ' Τάξης του Δημοτικού Σχολείου

Τσιούρη Ελευθερία

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, MSc, MBA, 1^ο Π.Δ.Σ. Ιωαννίνων
riatsiouri1@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία είναι μια ποιοτική έρευνα που έγινε στους είκοσι πέντε μαθητές της Γ' Τάξης του 1^{ου} Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Ιωαννίνων, αφού αρχικά σχεδιάστηκε ένα σχέδιο εξ αποστάσεως διδασκαλίας για το γνωστικό αντικείμενο της Γλώσσας και συγκεκριμένα του ποιήματος «Γεια σου χαρά σου Βενετιά» του Νίκου Γκάτσου, στη συνέχεια εφαρμόστηκε εξ αποστάσεως στην ηλεκτρονική τάξη την περίοδο της πανδημίας και στη συνέχεια με τη μέθοδο της παρατήρησης και του Focus Group συλλέχθηκαν δεδομένα και βγήκαν τα αντίστοιχα συμπεράσματα. Την περίοδο της πανδημίας του Covid-19 ήταν και είναι ακόμη απαραίτητη και επιβεβλημένη η εξ αποστάσεως διδασκαλία, για αυτόν τον λόγο σχεδιάστηκε αυτή η πρακτική και υλοποιήθηκε σύγχρονα μέσω της πλατφόρμας WeBex και ασύγχρονα μέσω της πλατφόρμας e-me. Σκοπός ήταν να διερευνηθεί αν οι μαθητές με την ενεργητική τους συμμετοχή μέσω της ανεστραμμένης τάξης κατανόησαν έννοιες από τη συγκεκριμένη ενότητα και αν επιτεύχθηκαν οι προσδοκώμενοι στόχοι. Έτσι, παρουσιάζεται η ταυτότητα του σεναρίου, η ροή του, το πλαίσιο υλοποίησης, τα χρησιμοποιούμενα εργαλεία/μέσα, ο χρονοπρογραμματισμός του και ένα φύλλο εργασίας για τους μαθητές.

Λέξεις κλειδιά: εξ αποστάσεως διδασκαλία, ανεστραμμένη τάξη, νεοελληνική γλώσσα, πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Εισαγωγή

Η ανεστραμμένη τάξη είναι ένα νέο διδακτικό μοντέλο που ξεκίνησε στην Αμερική (Baker, 2000) και διαδόθηκε σε όλο τον κόσμο. Η μέθοδος αυτή μπορεί να εφαρμοστεί σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης και είναι κατάλληλη για όλες τις ηλικίες. Η ανεστραμμένη τάξη δίνει στους μαθητές το θεωρητικό κομμάτι του μαθήματος μέσω μιας πλατφόρμας επικοινωνίας και ο μαθητής μελετά την ύλη αυτή με τον δικό του ρυθμό. Κάνοντας χρήση μιας ψηφιακής πλατφόρμας ο εκπαιδευτικός καταγράφει απαντήσεις και δράσεις του μαθητή πριν κάνει το μάθημα στην τάξη. Αποτέλεσμα της διαδικασίας αυτής είναι να υπάρχει περισσότερος χρόνος για βιωματικές, ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες από τους μαθητές, που σκοπό έχουν να εφαρμοστεί η νέα γνώση. Στη χώρα μας έχει εφαρμοστεί η ανεστραμμένη τάξη τόσο στην πρωτοβάθμια, όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση για διάφορα γνωστικά αντικείμενα. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση εφαρμόστηκε επιτυχημένα στο μάθημα της βιολογίας (Γαρίου-Ραπαλεξίου et al, 2017), στην άλγεβρα (Κατσά, 2014), όπως και στα γλωσσικά μαθήματα του γυμνασίου (Αργυροπούλου, 2018). Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση υπάρχουν έρευνες εφαρμογής της ανεστραμμένης τάξης στο μάθημα της ιστορίας (Αϊδινόπουλου, 2015), στο γνωστικό αντικείμενο των μαθηματικών (Μουζάκης, κ.α., 2017), στη γεωγραφία (Μακροδήμος, 2016), στις φυσικές επιστήμες (Ζηκίδης, 2020) και στην κοινωνική και πολιτική αγωγή (Κελεσίσης & Μανάφη, 2021). Επίσης, έχει γίνει εφαρμογή της σε μαθήματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (Özkan, 2017) στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση βρίσκει έναν καλό σύμμαχο στη μέθοδο της ανεστραμμένης τάξης, διότι η παροχή του υλικού προς τον μαθητή, γίνεται μέσω οποιασδήποτε πλατφόρμας ασύγχρονης εκπαίδευσης, που σημαίνει ότι εκπαιδευτικός και μαθητής μπορεί να απουσιάζουν από τη σχολική τάξη. Είναι αποδεκτή η αποτελεσματικότητα του μοντέλου της

ανεστραμμένης τάξης για διδασκαλία εξ αποστάσεως όπως έχει δημοσιευτεί στην εργασία των Nahar & Chowdhury το 2019. Επίσης, σε περιπτώσεις όπως η πανδημία, η χρήση πια σύγχρονων πλατφορμών εκπαίδευσης δίνει τη δυνατότητα επικοινωνίας εκπαιδευτικού και μαθητών για την οποιαδήποτε εφαρμογή της νέας γνώσης. Το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης (Γαριού κ.α., 2021) όπως αναφέρεται στην εργασία περιλαμβάνει τρία στάδια προετοιμασίας και εφαρμογής πριν την τάξη, μέσα στην τάξη, και μετά την τάξη. Το πρώτο και το τελευταίο στάδιο γίνεται ασύγχρονα εξ αποστάσεως με τη χρήση ψηφιακής πλατφόρμας, όπου οι μαθητές βλέπουν το υλικό όσες φορές θέλουν στον δικό τους χώρο και εστιάζουν στα σημεία που θέλουν με τον δικό τους ρυθμό. Στο μοντέλο αυτό, οι μαθητές συνδυάζουν γνώσεις που πήραν έξω από την τάξη, αλληλεπιδρούν με αυτές και με τους συμμαθητές τους μέσα από ομάδες εργασίας, έχοντας κριτική σκέψη και σύμφωνα με τις δικές τους προσλαμβάνουσες (Γαριού κ.α., 2015).

Σε αυτή τη θεωρητική βάση, λοιπόν, σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο με τους εικοσιπέντε μαθητές της Γ' Τάξης του 1^{ου} Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Ιωαννίνων τη σχολική χρονιά 2020-2021, σε περίοδο εξ αποστάσεως εκπαίδευσης λόγω του Covid-19, όπου μέσα από τη μεθοδολογία του focus group βγήκαν συμπεράσματα για την εν λόγω παρέμβαση.

Ταυτότητα σεναρίου

Τάξη: Γ' Τάξη

Μάθημα/Γνωστικό Αντικείμενο: Γλώσσα

Χρόνος υλοποίησης (στην ψηφιακή τάξη):

3-4 διδακτικές ώρες (60 λεπτά μέσω Webex και 30 λεπτά προετοιμασία πριν κ μετά το σενάριο)

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα:

1. Να έρθουν οι μαθητές σε επαφή με την ποίηση του Νίκου Γκάτσου, να βρουν τις στροφές και τους στίχους σε ένα ποίημα.
2. Να κάνουν συγκριτική μελέτη της ιστορίας του Οδυσσέα, από προηγούμενο μάθημα με την ιστορία του ταξιδιώτη μας που θέλει να φτάσει στην πατρίδα του, την Κρήτη, από τη Βενετία.
3. Να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους στην αναζήτηση πληροφορίας, αναφορικά με τη Βενετία, το Τσιρίγο (Κύθηρα), τη Μονεμβασιά και την Κρήτη.
4. Να μάθουν να περιηγούνται εικονικά σε μέρη του κόσμου, ξεκινώντας την αναζήτηση από τα μέρη που αναφέρονται στο ποίημα, με το google maps.
5. Να εξασκηθούν στα εθνικά ουσιαστικά.
6. Να γνωρίσουν τα μέρη του πλοίου.

Προαπαιτούμενες γνώσεις των μαθητών για την υλοποίηση του σεναρίου:

1. Να γνωρίζουν να μπαίνουν στο διαδίκτυο.
2. Να διαχειρίζονται την πλατφόρμα e-me και την πλατφόρμα WeBex.
3. Να γνωρίζουν θέματα που έχω διδάξει σε προηγούμενη ενότητα, όπως οι περιπέτειες του Οδυσσέα και ο νόστος για την πατρίδα.
4. Να γνωρίζουν να χρησιμοποιούν το εργαλείο fill the blanks, drag and drop του e-me content.
5. Να γνωρίζουν τα κύρια και τα κοινά ουσιαστικά.

Προετοιμασία για το σενάριο:

1. Στέλνω μέσα από τον τοίχο της πλατφόρμας e-me το βίντεο του Νίκου Ξυλούρη «Γεια σου χαρά σου Βενετία» <http://www.viewpure.com/NpFQFZLpXDE?start=0&end=0> και οι μαθητές το παρακολουθούν.
2. Οι μαθητές αφού το παρακολουθήσουν, απαντούν σε δυο ερωτήσεις, οι οποίες έχουν γίνει σε μία ανάθεση εργασίας από το e-me assignment μέσα από την ηλεκτρονική κυψέλη e-me της τάξης μας. Οι ερωτήσεις που σχεδιάστηκαν στην πλατφόρμα e-me είναι οι εξής:

Γιατί ο ναυτικός επιθυμεί να δει «στην Κρήτη μια κορφή»;

- ☐ Γιατί είναι κρητικός τραγουδιστής και θέλει να πάει σε κρητικό γλέντι.
- ☐ Γιατί θέλει να επισκεφτεί το νησί για διακοπές.
- ☐ Γιατί εκεί μένουν η μητέρα του και η αδερφή του και θέλει να πάει να τους δει.

☒ Έλεγχος

Εικόνα 1. Εργασία πολλαπλής επιλογής στην πλατφόρμα e-me

Στην ιστορία του Οδυσσέα που διάβασες στο προηγούμενο μάθημα υπάρχει μια πρόταση με μια παρόμοια εικόνα. Αντίγραψε αυτή την πρόταση.

Τη δεκάτη .

☒ Έλεγχος

Εικόνα 2. Εργασία συμπλήρωσης κενού στην πλατφόρμα e-me

3. Αναζητούν πληροφορίες στη Wikipedia για τον Νίκο Γκάτσο.
4. Ανάθεση εργασίας σε ομάδες.

Μετά τη διδασκαλία: απάντηση σε σχετικό ερωτηματολόγιο που αφορά τον Νίκο Γκάτσο, τα ποιήματά του και τα μέρη του πλοίου.

Σύντομη περιγραφή σεναρίου

Πρόκειται για ένα σενάριο διδακτικής προσέγγισης στη Γλώσσα της Γ' Τάξης, για την επαφή των μαθητών με την ποίηση σε μια εξ αποστάσεως διδασκαλία. Οι μαθητές θα είναι σε θέση να κάνουν σύγκριση του ήρωα του ποιήματος του Νίκου Γκάτσου, του Οδυσσέα και των σύγχρονων απόδημων Ελλήνων, θα μπορούν να κάνουν εικονική περιήγηση σε μέρη ανά τον κόσμο με το google earth, θα γνωρίσουν τα μέρη ενός πλοίου και θα εμπεδώσουν τα εθνικά ονόματα στο κομμάτι της γραμματικής.

Δραστηριότητες που οδηγούν στην ενεργητική εμπλοκή των μαθητών:

- Παρακολούθηση βίντεο
- Brainstorming
- Αναζήτηση πληροφοριών
- Συζήτηση σε ομάδες
- Ασκήσεις κλειστού τύπου

Χρησιμοποιούμενα ψηφιακά εργαλεία (ονομαστικά):

Σύγχρονης διδασκαλίας: WeBEx, μοίρασμα οθόνης, χωρισμός σε ομάδες

Ασύγχρονης διδασκαλίας: e-me, τοίχος, e-me assignment, e-me content, Ψηφιακά Βιβλία Φωτόδεντρο, google maps.

Βασική ροή σεναρίου

- Οι μαθητές παρακολουθούν το βίντεο και αναζητούν πληροφορίες για τα μέρη-περιοχές που αναφέρονται στο ποίημα
- Παρουσίαση του μαθήματος με στόχο οι μαθητές να κατανοήσουν τα μορφολογικά χαρακτηριστικά ενός ποιήματος, να γίνει μια εικονική περιήγηση στα μέρη όπου ταξιδεύει ο ήρωας, να γνωρίσουν τα μέρη του πλοίου και να εμπεδώσουν τα εθνικά ουσιαστικά.
- Χωρισμός σε ομάδες μέσα από το WeBex breaksessions, συζήτηση των μαθητών για τα ευρήματά τους και απόφαση στα κύρια σημεία που θέλουν να παρουσιάσουν στην ολομέλεια.
- Συζήτηση στην ολομέλεια, σύγκριση με την ιστορία του Οδυσσέα και σύνδεση με τη ζωή των ανθρώπων σήμερα, την ξενιτιά και τον νόστο των ξενιτεμένων.
- Δραστηριότητες εμπέδωσης και αξιολόγησης. Ανάθεση τελικού ερωτηματολογίου μέσα από το e-me assignment της κυψέλης της τάξης μας στην πλατφόρμα e-me.

Πλαίσιο υλοποίησης του σχεδίου διδασκαλίας

Οι μαθητές μέσα από το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης καλούνται να πετύχουν με τη βοήθεια του δασκάλου τους προσδοκώμενους στόχους που έχουν τεθεί από την αρχή. Ξεκινούν από την κυψέλη της τάξης μας στην ηλεκτρονική πλατφόρμα e-me και στη συνέχεια γίνεται η διδασκαλία στην πλατφόρμα WeBex. Τέλος, για την αξιολόγηση και εμπέδωση χρησιμοποιείται ξανά η κυψέλη της τάξης μας στην ηλεκτρονική πλατφόρμα e-me.

Χρησιμοποιούμενα εργαλεία/μέσα

- Τοίχος e-me
- E-me assignment
- E-me content
- WeBex λευκοπίνακας, break sessions, διαμοιρασμός οθόνης
- Google maps
- Εικονική περιήγηση στο θωρηκτό Γεώργιος Αβέρωφ
- View pure
- Wikipedia

Χρονοπρογραμματισμός

Χρονοπρογραμματισμός	Δραστηριότητα	Περιγραφή	Εκπαιδευτικά μέσα
Φάση 1 Προετοιμασία . 15 λεπτά	Παρακολούθηση βίντεο	1. Στον τοίχο της e-me ανεβαίνει ο σύνδεσμος http://www.viewpure.com/NpFQFZLpXDE?start=0&end=0 και οι μαθητές καλούνται να το παρακολουθήσουν. 2. Στη συνέχεια από το e-me assignment τους γίνεται ανάθεση 2 ερωτήσεων	e-me view pure

		που έχουν δημιουργηθεί με το e-me content.	
Φάση 2. 10 λεπτά	Ανάδειξη ιδεών	Οι μαθητές καλούνται να πουν την γνώμη τους για τα στοιχεία που παρουσιάζονται στο ποίημα και να κάνουν παραλληλισμό με δικούς τους ξενιτεμένους του σήμερα.	WeBex, λευκοπίνακας , chat, εννοιολογικοί χάρτες
Φάση 3. 15 λεπτά	Παρουσίαση ppt	1. Παρουσιάζονται στους μαθητές οι στροφές, οι στίχοι του ποιήματος, ένας χάρτης με τις περιοχές από όπου περνά ο ήρωας και τα μέρη του πλοίου, όπως αυτά παρουσιάζονται στη σελ. 25 του βιβλίου της γλώσσας. 2. Παρουσιάζεται στους μαθητές η θεωρία για τη γραφή των εθνικών ονομάτων http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/1997/Glossa_G-Dimotikou_html-empl/indexg_00.html και προσπαθούν να ονομάσουν τους ανθρώπους που κατοικούν σε χώρες ανά τον κόσμο.	WeBex μοίρασμα οθόνης, chat
Φάση 4. 15 λεπτά	Χωρισμός σε ομάδες	Οι μαθητές χωρίζονται σε 5 ομάδες των 5 ατόμων και συζητούν τι βρήκε ο καθένας στην έρευνά του στο διαδίκτυο για τον Νίκο Γκάτσο, ποια κοινά παρατηρούν με την ιστορία του Οδυσσέα και αποφασίζει η κάθε ομάδα τι θα παρουσιάσει στην ολομέλεια.	Webex break sessions
Φάση 5. 20 λεπτά	Συζήτηση στην ολομέλεια	Οι μαθητές επιστρέφουν στην ολομέλεια και καλείται η κάθε ομάδα να παρουσιάσει τα ευρήματα και την τελική τους εργασία.	Webex
Φάση 6.10 λεπτά	Αξιολόγηση	Ερωτηματολόγιο στους μαθητές για την αξιολόγηση των όσων έμαθαν.	e-me

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ

Γ' Τάξη	Ημερομηνία:.....
Όνομα:.....	Όνομα ομάδας:.....
<u>1^η Δραστηριότητα</u>	1. Πήγαινε στον τοίχο της κυψέλης της τάξης μας στην πλατφόρμα e-me, πάτησε στον παρακάτω σύνδεσμο http://www.viewpure.com/NpFQFZLpXDE?start=0&end=0 και παρακολούθησε το βίντεο του ποιήματος «Γεια σου χαρά σου Βενετιά». 2. Στη συνέχεια μελέτησε το ποίημα από το εμπλουτισμένο ψηφιακό βιβλίο της Γλώσσας πατώντας τον παρακάτω σύνδεσμο http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/1997/Glossa_G-Dimotikou_html-empl/indexo_00.html και πήγαινε στην Ενότητα «Ήτανε μια φορά». 3. Στη συνέχεια απάντησε στις ερωτήσεις που σου έχουν ανατεθεί μέσα από το e-me assignment και συμπλήρωσε τα κενά. Πατώντας «Έλεγχος» ελέγχει τις απαντήσεις σου. Γιατί ο ναυτικός επιθυμεί να δει «στην Κρήτη μια κορφή»; ☐ Γιατί είναι κρητικός τραγουδιστής και θέλει να πάει σε κρητικό γλέντι. ☐ Γιατί θέλει να επισκεφτεί το νησί για διακοπές. ☐ Γιατί εκεί μένουν η μητέρα του και η αδερφή του και θέλει να πάει να τους δει. ☒ Έλεγχος Στην ιστορία του Οδυσσέα που διάβασες στο προηγούμενο μάθημα υπάρχει μια πρόταση μ. Αντίγραψε αυτή την πρόταση. Τη δεκάτη . ☒ Έλεγχος
<u>2^η Δραστηριότητα</u>	Πάτησε τον παρακάτω σύνδεσμο https://www.google.com/maps/@38.0103602,23.4192896,14z και θα μεταβείς στο google earth, όπου θα κάνεις περιήγηση στη Βενετία, στη Μονεμβασιά, στην Κρήτη και στα Κύθηρα. Μετακινώντας τον κέρσορα-σταυρό που σου εμφανίζεται κουνάς τον χάρτη σε όποια κατεύθυνση θέλεις. Βρες τη Βενετία, τα Κύθηρα, τη Μονεμβασιά και την Κρήτη.
<u>3^η Δραστηριότητα</u>	1. Μελέτησε τα μέρη του πλοίου μεταβαίνοντας στην παρακάτω σελίδα https://el.wikipedia.org/wiki/Πλοίο#.CE.A4.CE.B5.CF.87.CE.BD.CE.BF.CE.BB.CE.BF.CE.B3.CE.AF.CE.B1_.CF.80.CE.BB.CE.BF.CE.AF.CE.BF.CF.85 2. Κάνε εικονική περιήγηση στο Πλωτό Ναυτικό Μουσείο Θωρηκτό «Γεώργιος Αβέρωφ» πατώντας τον παρακάτω σύνδεσμο https://averof.mil.gr/eikoniki-periigisi-thoriktoy-g-averof/ 3. Συμπλήρωσε κ έλεγξε τα μέρη του πλοίου στον σύνδεσμο που θα σου ανατεθεί στο chat της WeBex.

	6. Γεια σου χαρά σου Βενετιά. άγκυρα κατάρτι φινιστρίνι κουραστή πανί πηδάλιο πρύμνη πλώρη προπέλα 
4 ^η Δραστηριότητα	Συμπλήρωσε τα κενά πατώντας στην άσκηση που σου έχει ανατεθεί μέσα από το e-me assignment. Πατώντας «Έλεγχος» θα ελέγξεις τις απαντήσεις σου. Συμπλήρωσε με τις λέξεις που ταιριάζουν. Ο ναυτικός είναι γιατί πατρίδα του είναι το νησί της . Αν είχε γεννηθεί στην θα ήταν Κερκυραίος. Αν καταγόταν από τη Θεσσαλονίκη θα ήταν . Αν πάει κρατούσε από την Πάρο θα ήταν κι αν ήταν από την Κύπρο θα ήταν . Έλεγχος
5 ^η Δραστηριότητα	Συμπλήρωσε το σχετικό ερωτηματολόγιο που σου έχει ανατεθεί μέσα από το e-me assignment για να γίνει η αξιολόγηση των όσων έμαθες σε αυτό το κεφάλαιο.

Συμπεράσματα

Το συγκεκριμένο σχέδιο διδασκαλίας εφαρμόζοντάς το εξ αποστάσεως την περίοδο της πανδημίας του Covid-19 στους είκοσι πέντε μαθητές της Γ΄ Τάξης του 1^{ου} Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Ιωαννίνων είχε ως αποτέλεσμα την επίτευξη γνωστικών και συναισθηματικών στόχων και παρατηρήθηκε έντονο ενδιαφέρον των μαθητών για τη συγκεκριμένη ενότητα στο μάθημα της Γλώσσας. Επειδή η παρούσα έρευνα έχει να κάνει με τη μελέτη του πώς οι μαθητές βιώνουν τη νέα εμπειρία και ποιες είναι οι απόψεις τους, για να καταγραφούν οι απόψεις τους χρησιμοποιήθηκε η μεθοδολογία της ποιοτικής προσέγγισης (Hancock et al, 2007). Για την καταγραφή των ποιοτικών στοιχείων της ανταπόκρισης των μαθητών, η εν λόγω έρευνα είναι ποιοτική, δεδομένου ότι συλλέχθηκαν ποιοτικά στοιχεία. Η μέθοδος ποιοτικής έρευνας που χρησιμοποιήθηκε ήταν το Focus group (Wilkinson, 1998) που αξιολογεί τη νέα εμπειρία σε ομάδες. Στη δική μας περίπτωση οι μαθητές χωρίστηκαν σε δύο ομάδες (δώδεκα και δεκατρία άτομα αντίστοιχα). Μέσα από την ομαδική δυναμική και την άμεση αλληλοσυσχέτιση αντλήθηκαν ποιοτικά δεδομένα, αφού τέθηκαν συγκεκριμένες, κοινές ερωτήσεις σχετικές με την επίτευξη των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Σύμφωνα με την παρατήρηση, το πρώτο συμπέρασμα που διαπιστώθηκε είναι ότι όλοι οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά και με αυξημένο ενδιαφέρον για τη συζήτηση και την εξέλιξη του μαθήματος. Χρειάστηκε να μπει αλφαβητική σειρά για να μπορέσουν να μιλήσουν όλοι όσοι ήθελαν να πάρουν τον λόγο και με συγκεκριμένο χρονικό όριο για να μπορέσει να υλοποιηθεί όλη η σχεδιασμένη παρέμβαση στα στενά χρονικά όρια της ορισμένης εξ αποστάσεως διδακτικής ώρας.

Αρχικά, όλοι οι μαθητές αφήνανε στην ασύγχρονη πλατφόρμα μηνύματα και σχόλια στον τοίχο της e-me, αφού είχαν παρατηρήσει το βίντεο της πρώτης δραστηριότητας. Ενθουσιασμένοι οι μαθητές με το τραγούδι, είχαν μάθει τους στίχους του ποιήματος και στη συνέχεια στην ολομέλεια με ζήλο ζητούσαν να το τραγουδήσουν. Μέσω του e-me assignment και τις απαντήσεις των μαθητών παρατηρήθηκε πως και οι είκοσι πέντε μαθητές είχαν απαντήσει και στις δύο ερωτήσεις κλειστού τύπου και μάλιστα με μόνο έναν μαθητή να απαντά λανθασμένα. Στη συνέχεια και οι είκοσι πέντε μαθητές περιηγήθηκαν με το google maps στα μέρη τα οποία αναφέρει το ποίημα και μάλιστα είχαν περιηγηθεί και σε

περισσότερα μέρη από αυτά που ζητήθηκαν. Ο κάθε μαθητής φυσικά ανάλογα με τα ενδιαφέροντά του και τις προϋπάρχουσες γνώσεις του αναζήτησε διαφορετικά μέρη.

Επιπλέον, φάνηκε να εστιάζει η προσοχή τους στα μέρη του πλοίου και στην εικονική περιήγηση του Πλωτού Ναυτικού Μουσείου, αφού στην ανάθεση εργασίας που αφορά τα μέρη του πλοίου μέσα από το chat της WeBex και οι είκοσι πέντε μαθητές απάντησαν σωστά για πρώτη φορά σε μια δύσκολη ερώτηση για τις γνώσεις τους, ως μαθητές μιας ορεινής περιοχής. Επιπρόσθετα, στη συζήτηση στην ολομέλεια μέσα από τη σύγχρονη πλατφόρμα WeBex παρατηρήθηκε οι μαθητές να είναι χαρούμενοι σε μια περίοδο με πολλές δυσκολίες και εγκλεισμό. Τους άρεσε να έχουν δραστηριότητες πριν και μετά το μάθημα, μιας και η συνεχής παραμονή τους στο σπίτι ήταν βαρετή και δεν είχε ενδιαφέρον. Έτσι, διατηρήθηκε σε υψηλά επίπεδα η επαφή τους με τη μαθησιακή διαδικασία και τη σχολική πραγματικότητα.

Ο χωρισμός τους σε ομάδες τους έδινε τη δυνατότητα να μιλήσουν μεταξύ τους πέντε διαφορετικοί μαθητές κάθε φορά, πράγμα πολύ σημαντικό, αφού δεν μιλούσαν με κάποιον άλλον τρόπο στον ελεύθερο χρόνο τους και έτσι διατηρήθηκαν οι διαπροσωπικές σχέσεις με τους συμμαθητές τους. Ακόμη, η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της συζήτησης στην ολομέλεια είχε ενθαρρυντικό χαρακτήρα, αφού ο καθένας ένιωθε σημαντικός και για τον εαυτό του και για την ομάδα, παρουσιάζοντας τα ευρήματα για την ομάδα του. Επίσης, παρατηρήθηκε η κατάκτηση της γραμματικής γνώσης των εθνικών ονομάτων και στην τέταρτη δραστηριότητα φαίνεται να συμπληρώνουν σωστά την ερώτηση συμπλήρωσης κενού είκοσι τρεις από τους είκοσι πέντε μαθητές.

Από τις ερωτήσεις με τη μέθοδο του Focus Group προέκυψε ότι όλοι οι μαθητές θα ήθελαν να γίνεται με αυτόν τον τρόπο η εξ αποστάσεως διδασκαλία των ποιημάτων. Ένας μεγάλος αριθμός μαθητών διατύπωσαν την επιθυμία να υιοθετηθεί αυτή η εξ αποστάσεως διδασκαλία και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα, εκτενώς στη Γλώσσας, στην Ιστορία και στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων. Επιπλέον, σε ερωτήσεις για τη συνεργασία με τους συμμαθητές τους και τον χωρισμό τους σε ομάδες, οι μαθητές επισήμαναν πως ήταν ένας τρόπος να συνομιλήσουν με τους συμμαθητές τους, να ανταλλάξουν απόψεις και να καταλήξουν σε συμπεράσματα. Η παρουσίαση των συμπερασμάτων των ομάδων στην ολομέλεια φαίνεται να εντυπωσίασε τους μαθητές, ωστόσο παρατηρήθηκε η επιθυμία και άλλων μαθητών να μιλήσουν και να δείξουν στην ολομέλεια τις γνώσεις και να διατυπώσουν την άποψή τους. Ακόμη, στην ερώτηση εάν ο χρόνος ήταν αρκετός, ο μεγαλύτερος αριθμός των μαθητών ζήτησαν και άλλο χρόνο κατά τη διάρκεια της σύγχρονης διδασκαλίας και διατύπωσαν την άποψη πως ο χρόνος στην ασύγχρονη πλατφόρμα τους ήταν αρκετός. Σε ερωτήσεις αναφορικά με το γραμματικό φαινόμενο των εθνικών ονομάτων, η πλειοψηφία των μαθητών είχε την ευχέρεια να διατυπώνει τον ορισμό των εθνικών ονομάτων και όλοι οι μαθητές είχαν την ευχέρεια να συμπληρώνουν σωστά σχετικές εργασίες. Στην τελευταία ερώτηση που αφορούσε τη σύγκριση της εξ αποστάσεως και της δια ζώσης διδασκαλίας, όλοι οι μαθητές προτίμησαν τη δια ζώσης διδασκαλία και την επιστροφή στον φυσικό τους χώρο, στο σχολείο, δεδομένο που δεν εστιάζει στον συγκεκριμένο τρόπο εξ αποστάσεως διδασκαλίας, αλλά στο τέλος του εγκλεισμού και στη συναναστροφή με φυσική παρουσία.

Τέλος, παρατηρήθηκε η επίτευξη όλων των προσδοκώμενων κατά τον σχεδιασμό μαθησιακών αποτελεσμάτων, που βοήθησε στην εξέλιξη γνωστικά και συναισθηματικά των μαθητών, μη παρουσιάζοντας δυσκολίες στην κατάκτηση των επόμενων μαθησιακών στόχων που τέθηκαν στις ενότητες που ακολούθησαν στο γνωστικό αντικείμενο της γλώσσας.

Αναφορές

Baker, J. W. (2000). The "classroom flip": Using web course management tools to become the guide by the side. In: *Selected Papers from the 11th International Conference on College Teaching and Learning*, Florida Community College at Jacksonville, pp. 9-17.

Gariou-Papalexiou, A., Papadakis, S., Manousou, E., Georgiadu, I. (2017). «Implementing A Flipped Classroom: A Case Study of Biology Teaching in A Greek High School». *Turkish Online Journal of Distance Education*: 47–47. doi:10.17718/tojde.328932. ISSN 1302-6488

Hancock, B., Windridge, K. & Ockleford, E. (2007). An introduction to qualitative research. Trend RDSU.

Nahar, K., & Chowdhury, R. (2019). *Effectiveness of flipped classroom model in distance learning*. Proceedings of the 30th Annual Conference for the Australasian Association for Engineering Education (AAEE 2019).

Özkan Y., (2017), Flipped Higher Education Classroom: An Application in Environmental Education Course in Primary Education, Higher Education Studies; Vol. 7, No. 3, p.p. 93-102, <http://doi.org/10.5539/hes.v7n3p93>

Plummer-D'Amato, P. (2008). Focus group methodology Part 1: Considerations for design, *International Journal of Therapy and Rehabilitation*, 15:2, p.p. 69-73.

Wilkinson, S. (1998). Focus group methodology: a review, *International Journal of Social Research Methodology*, 1:3, 181-203, DOI: 10.1080/13645579.1998.10846874

Αϊδινοπούλου, Β. (2015). Έρευνα δράσης για τη μελέτη της εφαρμογής του μοντέλου της «ανεστραμμένης τάξης» στο μάθημα της Ιστορίας του Δημοτικού σχολείου. (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Πειραιάς. Ανακτήθηκε από http://dione.lib.unipi.gr/xmlui/bitstream/handle/unipi/8628/Aidinopoulou_Vasiliki.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Αργυροπούλου, Α. (2018). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία στα γλωσσικά μαθήματα του γυμνασίου Από την θεωρία στη Πράξη. Διδακτορική διατριβή Διαθέσιμο από το Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών. ND 43452

Γαριού, Α., Μακροδήμος Ν., Παπαδάκης Σ. (2021). *Ανεστραμμένη Τάξη : Ένα Μοντέλο Μικτής Μάθησης για όλες τις Βαθμίδες της Εκπαίδευσης. Πάτρα: Gotsis / Γκότσης Κωνσταντίνος*. ISBN 978-618-5560-05-8.

Γαριού, Α., Μανούσου, Ε., Αρλαπάνος, Γ., Σπανακά, Α., (2015). «Διερεύνηση της εφαρμογής του μοντέλου της «ανεστραμμένης τάξης» ως συμπληρωματική μέθοδο εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση – Έρευνα δράσης». *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση 8 (2A)*. doi:10.12681/icodl.35. ISSN 2459-4210

Ζηκίδης, Ε. (2021). Ανεστραμμένη διδασκαλία εννοιών των Φυσικών Επιστημών στην Έκτη τάξη του Δημοτικού Σχολείου. Διδακταλία των Φυσικών Επιστημών: Έρευνα και Πράξη, (79-80): 62-90. Ανακτήθηκε από <http://www.lib.uoi.gr/serp>

Κατσά, Μ. (2014). Έρευνα δράσης για την εφαρμογή του μοντέλου της «ανεστραμμένης» διδασκαλίας στο μάθημα της Άλγεβρας της Β' Λυκείου: Η συμβολή της στην αποτελεσματικότερη αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου και τα μαθησιακά αποτελέσματα που επιφέρει. (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Πειραιά, Πειραιάς. Ανακτήθηκε από: <http://dione.lib.unipi.gr/xmlui/handle/unipi/5870>

Κελεσιδης & Μανάφη Ι. (2021). Εξ Αποστάσεως Σχολική Εκπαίδευση: Ένα Σχέδιο Διδασκαλίας «Ανεστραμμένης» Ψηφιακής Τάξης για την Περίοδο της Τηλεκπαίδευσης. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology Volume 17, Number 1*. Ανακτήθηκε από: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/25560/21592>

Μακροδήμος, Ν. (2016). Σχολική εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Υλοποίηση ενός μοντέλου ανεστραμμένης τάξης στο Δημοτικό Σχολείο. (Διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα. Ανακτήθηκε από: <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/32228>

Μουζάκης, Χ.Ν., Κουτρομάνος, Γ., Ζερβός, Γ., Σουδίας, Ι., & Κατσιαγιάννη, Β. (2017). Εμπειρίες από την Αξιοποίηση της Ανεστραμμένης Τάξης για τη Διδασκαλία των Μαθηματικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *International Conference in Open and Distance Learning*, 9(3), 164-178.

Πεζή Μετακίνηση: Διεθνείς Πρακτικές Εκπαίδευσης Παιδιών Προεφηβικής Ηλικίας

Θεοδοσέλη Κατερίνα

Εκπαιδευτικός, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων,
ktheodoseli@gmail.com

Περίληψη

Σε πολλές χώρες η εκπαίδευση οδικής ασφάλειας παιδιών αποτελεί σημαντικό τμήμα της εθνικής τους πολιτικής. Στις περισσότερες από αυτές είναι ενταγμένη στο σχολικό πρόγραμμα είτε με τη μορφή μαθήματος είτε με τη μορφή σχολικού προγράμματος είτε ως σχολική δράση και πρακτική. Επίσης παρατηρείται συχνά ως δραστηριότητα ή πρωτοβουλία ενταγμένη σε ένα πλαίσιο τοπικού επιπέδου με συνεργασία τοπικών φορέων. Τα περισσότερα εκπαιδευτικά προγράμματα Κυκλοφοριακής Αγωγής που σχεδιάζουν και εκπονούν αναπτυγμένες και αναπτυσσόμενες χώρες ανά τον κόσμο αφορούν στην ασφαλή πεζή μετακίνηση. Σκοπός της εργασίας είναι να αναζητήσει και να παρουσιάσει διεθνείς πρακτικές εκπαίδευσης παιδιών προεφηβικής και εφηβικής ηλικίας στην πεζή μετακίνηση. Καταγράφονται πρακτικές και εφαρμοσμένες δράσεις από ευρωπαϊκές χώρες, από τις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, από την Αυστραλία, καθώς επίσης από αναπτυσσόμενες χώρες, όπως η Γκάνα και η Μαλαισία. Η εργασία τέλος παρουσιάζει τις δράσεις του Εθνικού Δικτύου Κυκλοφοριακής Αγωγής, ως ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης πεζής μετακίνησης μαθητών στη χώρα μας.

Λέξεις κλειδιά: εκπαίδευση οδικής ασφάλειας, πεζή μετακίνηση, πρακτικές

Εισαγωγή

Σε πολλές χώρες του κόσμου η εκπαίδευση οδικής ασφάλειας παιδιών αποτελεί σημαντικό τμήμα της εθνικής τους πολιτικής. Στις περισσότερες από αυτές είναι ενταγμένη στο σχολικό πρόγραμμα είτε με τη μορφή μαθήματος είτε με τη μορφή σχολικού προγράμματος είτε ως σχολική δράση και πρακτική. Επίσης παρατηρείται συχνά ως δραστηριότητα, πρωτοβουλία ή σχολικό πρόγραμμα ενταγμένο σε ένα πλαίσιο τοπικού επιπέδου με συνεργασία τοπικών φορέων.

Ακόμα κι αν δεν υπάρχει ενιαία άποψη για το ποιο θα πρέπει να είναι το περιεχόμενο ή η μορφή της εκπαίδευσης οδικής ασφάλειας, φαίνεται να υπάρχει μια γενική συμφωνία για τη σπουδαιότητα και την αναγκαιότητά της. Τα εκπαιδευτικά συστήματα διαφόρων χωρών εμφανίζουν αρκετές διαφοροποιήσεις όσον αφορά στις μεθόδους και τα εκπαιδευτικά εργαλεία που χρησιμοποιούν, αλλά φαίνεται περισσότερο να συμφωνούν ως προς το περιεχόμενό τους. Στη συντριπτική πλειονότητα των περιπτώσεων, ο στόχος είναι να δοθεί σε μεγάλο βαθμό στα παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας η εννοιολογική γνώση σχετικά με το περιβάλλον κυκλοφορίας και να τους εμπνεύσει την κατάλληλη γενική τους στάση ως προς την ασφάλεια. Η υπόθεση φαίνεται να είναι ότι, αν τα παιδιά αναπτύξουν αρχικά ένα γενικό εννοιολογικό και συμπεριφορικό πλαίσιο, τότε θα είναι περισσότερα έτοιμα να γενικεύσουν την ποικιλομορφία των πραγματικών καταστάσεων κυκλοφορίας από όσο θα ήταν αν η εκπαίδευση τους επικεντρωνόταν σε πιο συγκεκριμένες καταστάσεις. Η προσέγγιση φαίνεται επομένως να είναι «από πάνω προς τα κάτω» και η μάθηση να επικεντρώνεται από το γενικό στο ειδικό (Thomson et al., 1996).

Σε ορισμένες χώρες φαίνεται να υπάρχει ένα σαφές πλαίσιο του προγράμματος σπουδών στο Δημοτικό σχολείο για την εκπαίδευση οδικής ασφάλειας, σε κάποιες φαίνεται ότι την εκπαίδευση των παιδιών στην ορθή χρήση του δρόμου αναλαμβάνουν εθελοντικά σωματεία και σύλλογοι γονέων και σε αρκετές από αυτές η Κυκλοφοριακή Αγωγή αποτελεί αποσπασματική αλλά στοχευμένη και ολοκληρωμένη δραστηριότητα του σχολείου με επιστημονική καθοδήγηση και εμπλοκή τοπικών φορέων.

Όσον αφορά στις ευρωπαϊκές χώρες με υψηλό επίπεδο οδικής ασφάλειας, η Κυκλοφοριακή Αγωγή είναι ενταγμένη στα προγράμματα σπουδών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, είτε άμεσα ως αυτόνομο μάθημα είτε έμμεσα με θεματικές ενότητες και αναφορές σε διάφορα μαθήματα, όπως τα Μαθηματικά, η Αγωγή του Πολίτη, η Φυσική κ.ά. Η Γερμανία, η Μεγάλη Βρετανία, η Γαλλία και η Ιρλανδία (στο Γυμνάσιο) είναι μερικές από τις χώρες που συμπεριλαμβάνουν την εκπαίδευση οδικής ασφάλειας ως θεματική ενότητα σε διάφορα μαθήματα του προγράμματος σπουδών τους, ενώ ως αυτόνομο μάθημα υπάρχει στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση της Ιρλανδίας, που διδάσκεται σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού. Η Πορτογαλία, η Ολλανδία και το Βέλγιο είναι κάποιες από τις χώρες που υλοποιούν εξωσχολικές δράσεις παράλληλα με τα σχολικά προγράμματα. Συγκεκριμένα έχουν δημιουργήσει κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό και έχουν κατασκευάσει χώρους προσομοίωσης οδικών συνθηκών, αντίστοιχων με τα Πάρκα Κυκλοφοριακής Αγωγής (Ταξιλάτσης κ.ά., 2005).

Τα περισσότερα εκπαιδευτικά προγράμματα Κυκλοφοριακής Αγωγής που σχεδιάζουν και εκπονούν αναπτυγμένες και αναπτυσσόμενες χώρες ανά τον κόσμο αφορούν στην ασφαλή πεζή μετακίνηση. Ένας μικρός αριθμός εκπαιδευτικών προγραμμάτων για την οδική ασφάλεια παγκοσμίως ασχολείται με την ορθή εκμάθηση και οδήγηση ποδήλατου και ελάχιστα μόνο αφορούν την μετακίνηση των παιδιών σχολικής ηλικίας, ως επιβάτες σε οχήματα.

Στόχος της εργασίας αυτής είναι να παρουσιάσει ενδεικτικά στην εκπαιδευτική κοινότητα τις καλύτερες διεθνείς πρακτικές εκπαίδευσης παιδιών στην πεζή μετακίνηση.

Ανασκόπηση Διεθνών Πρακτικών και Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Οδικής Ασφάλειας Ηνωμένο Βασίλειο

Η εκπαίδευση οδικής ασφάλειας παιδιών στη Μεγάλη Βρετανία δεν αποτελεί αυτόνομο μέρος του εθνικού Αναλυτικού Προγράμματος.

Το πιο παλιό ίσως και δημοφιλέστερο εκπαιδευτικό πρόγραμμα εκπαίδευσης οδικής ασφάλειας για παιδιά σε πεζή μετακίνηση είναι το Green Cross Code, το οποίο δημιουργήθηκε στο Ηνωμένο Βασίλειο από την Εθνική Επιτροπή Οδικής Ασφάλειας (National Road Safety Committee, N.R.S.C.) το 1970 και διαρκεί έως σήμερα, υπό την επίβλεψη πλέον της ROSPA (Royal Society for the Prevention of Accidents). Ο Κώδικας είναι ένα απλό αλλά στρατηγικό πρόγραμμα γενικής χρήσης του δρόμου. Ιδιαίτερα για τα μικρά παιδιά είναι σχεδιασμένο και προσαρμοσμένο στις αναπτυξιακές τους δυνατότητες και είναι γνωστό από την προβεβλημένη έκφραση: «Stop, Look, Listen and Think». Ο Green Cross Code κατέχει από καιρό εξέχουσα θέση στη βρετανική εκπαίδευση οδικής ασφάλειας και στην πραγματικότητα διαθέτει πλούσιο εκπαιδευτικό υλικό, με πρωταρχικό στόχο τη διδασκαλία του Κώδικα Οδικής Κυκλοφορίας. Ωστόσο, από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας φαίνεται ότι το πρόγραμμα δε λαμβάνει σημαντικά υπόψη του τις δεξιότητες που απαιτούνται για αλληλεπίδραση στην κυκλοφορία, (Amprofo-Boateng & Thomson, 1990) και (Thomson, 1991). Ο Green Cross Code έχει υποστεί πολλές αλλαγές όλα αυτά τα χρόνια, έχοντας όμως ως βασικό δόγμα αυτό που προαναφέρθηκε (Stop, Look, Listen and Think).

Ένα από το πιο γνωστά και διαδεδομένα εκπαιδευτικά υλικά εκπαίδευσης οδικής ασφάλειας παιδιών στο Ηνωμένο Βασίλειο είναι το THINK, το οποίο δημιουργήθηκε από το Υπουργείο Μεταφορών το 2003 και αρχικά λειτούργησε με την προώθηση και την προβολή ταινιών μικρού μήκους ευαισθητοποίησης. Στη συνέχεια εμπλουτίστηκε με ενημερωτικά φυλλάδια και δραστηριότητες για διαφορετικές ηλικίες παιδιών, για γονείς και εκπαιδευτικούς. Το THINK Road Safety είναι πλέον διαδικτυακό υλικό, που διατίθεται στους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Ηνωμένου Βασιλείου και χρησιμοποιείται ως εκπαιδευτικό εργαλείο από όλο τον εκπαιδευτικό κόσμο, που ασχολείται με το αντικείμενο της ΕΟΑ.

Ένα κομμάτι του εκπαιδευτικού υλικού THINK αποτέλεσε το multiplayer online παιχνίδι, με την ονομασία “Κώδικας Everand”, το οποίο απευθύνθηκε σε παιδιά ηλικίας 9 έως 12 ετών.

Ο «Κώδικας Everand» δημιουργήθηκε στις αρχές του 2011 από το Υπουργείο Μεταφορών του Ηνωμένου Βασιλείου. Στο πλαίσιο της εκστρατείας για τη βελτίωση της οδικής ασφάλειας πεζών παιδιών, το παιχνίδι εισήγαγε τα παιδιά στη φανταστική χώρα Everand, η οποία διασχίζεται από επικίνδυνα οδικά κανάλια. Στόχος του παιχνιδιού ήταν να ενθαρρύνει τα παιδιά να σχεδιάσουν ασφαλείς διαδρομές, ώστε να αποφύγουν τα επικίνδυνα κανάλια και να μάθουν να ελέγχουν σωστά το δρόμο πριν και κατά τη διάσχισή του. Εκτιμάται ότι συνολικά 62.000 παιδιά, ηλικίας 9-15 ετών, από το Ηνωμένο Βασίλειο έπαιξαν το παιχνίδι.. Ο Κώδικας Everand παιχνίδι έλαβε θετική ανατροφοδότηση από την ομάδα-στόχο, για την οποία δημιουργήθηκε (Dunwell, Christmas & de Freitas, 2011).

Αυστραλία

Σύμφωνα με τους ερευνητές, η εκπαίδευση οδικής ασφάλειας δεν αντιμετωπίστηκε αυτόνομα στο πρόγραμμα σπουδών των Υπουργείων και Τμημάτων Παιδείας της Αυστραλίας. Μοναδική εξαίρεση αποτέλεσε η Νότια Αυστραλία, όπου εκεί το αρμόδιο Υπουργείο Παιδείας εξέδωσε ένα περιεκτικό βιβλίο για τους εκπαιδευτικούς, ώστε να μπορούν να αναπτύξουν μια ολοκληρωμένη προσέγγιση στο θέμα της Κυκλοφοριακής Αγωγής.

Το πιο παλιό εκπαιδευτικό υλικό για την εκπαίδευση οδικής ασφάλειας πεζών παιδιών ήταν το Hector Cat, το οποίο δημιουργήθηκε και εκδόθηκε από το Αυστραλιανό Υπουργείο Μεταφορών σε συνεργασία με την Τροχαία και τις αρχές της οδικής ασφάλειας, το 1971. Το υλικό χρησιμοποιούσε φανταστικούς χαρακτήρες ζώων και απευθυνόταν σε παιδιά ηλικίας 5-8 ετών. Αποτελούνταν από σχολικά ημερολόγια (για 5 διαφορετικά σχολικά έτη), με μηνύματα για την ασφάλειά τους στο δρόμο, από μια εννιάλεπτη ταινία με λανθασμένες συμπεριφορές ηρώων και μια δεκατετράλεπτη ταινία με ιστορία ασφαλούς συμπεριφοράς. Το υλικό του Hector Cat φάνηκε ότι είχε μεγαλύτερη απήχηση στα μικρά παιδιά, ενώ δεν έλαβε υπόψη του την ανάπτυξη των παιδιών και τις διαφορετικές ηλικιακές τους ανάγκες και δυνατότητες.

Οι διαπιστώσεις των Αυστραλιανών αρχών για έκδοση ενός εκπαιδευτικού υλικού οδικής ασφάλειας πεζών παιδιών με ανθρώπινους χαρακτήρες, οδήγησε στην δημιουργία του «Road Safety and Me» από το Τμήμα Οχημάτων, το 1979. Το υλικό αποτελούνταν από φύλλα εργασίας μαθητή, σημειώσεις για τον εκπαιδευτικό, αφίσες και φιλμ ευαισθητοποίησης, καθώς και ηχητικά μηνύματα. Στάλθηκε σε 40 επιλεγμένες σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, χωρίς όμως να αξιολογηθεί η χρήση του από τους εκπαιδευτικούς και τα παιδιά.

Από το έτος 2000 έως και σήμερα η πιο διαδεδομένη και γνωστή καλή εκπαιδευτική πρακτική, η οποία εφαρμόζεται σε πολλά σχολεία κυρίως της Νέας Ζηλανδίας για την ασφαλή κυκλοφορία των παιδιών, είναι το Walking School Bus. Το σχολικό λεωφορείο πεζών ξεκίνησε να εφαρμόζεται για πρώτη φορά το 1998 σε σχολεία της Αγγλίας και σύμφωνα με έρευνες, το 2004 εφαρμόστηκε από 150 σχολεία στη Μεγάλη Βρετανία και υιοθετήθηκε ως πρακτική από τουλάχιστον 100 σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη Νέα Ζηλανδία (Collins & Kearns, 2004). Μέρος μια ευρύτερης ανησυχίας για τη δημιουργία ασφαλών διαδρομών από και προς το σχολείο, το Walking School Bus στοχεύει στην ασφαλή μετακίνηση των πεζών παιδιών από το σπίτι στο σχολείο, με την επίβλεψη και συνοδεία ενηλίκων. Επιπλέον, το συγκεκριμένο πρόγραμμα στοχεύει σε πιο υγιεινό τρόπο μετακίνησης προς το σχολείο, προσφέροντας μια εναλλακτική λύση για τη μείωση της χρήσης του Ι.Χ. αυτοκινήτου, καθώς και για τη μείωση του κυκλοφοριακού φόρτου έξω από το σχολικό κτήριο (Kearns, Collins, & Neuwelt, 2003). Η φαινομενική αλλά και ουσιαστική δημοτικότητα του Walking School Bus δεν οφείλεται μόνο σε αναμενόμενα οφέλη για την υγεία και την οδική ασφάλεια των παιδιών, αλλά και στην προθυμία και επιθυμία των γονέων και των μαθητών να μετακινηθούν στο σχολείο περπατώντας. Μελέτες έδειξαν ότι, έως και το 72% των παιδιών του Δημοτικού σχολείου που συμμετείχαν σε αυτές, προτιμούν τη μετακίνησή

τους στο σχολείο με τα πόδια ή με το ποδήλατο υπό την εποπτεία ενηλίκων, από το να μετακινηθούν με το αυτοκίνητο της οικογένειας (O'Brien, 2001, Collins & Kearns, 2001)

Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής

Η Εθνική Διεύθυνση Οδικής Ασφάλειας του Υπουργείου Μεταφορών των Η.Π.Α. (National Highway Traffic Safety Administration – NHTSA) εδρεύει στην Ουάσιγκτον και είναι γνωστή για τις πολλαπλές δράσεις στον τομέα της πρόληψης και εκπαίδευσης για την οδική ασφάλεια. Στο πλαίσιο των δράσεών της και των προσπαθειών της να διδάξει και να ενθαρρύνει πρακτικές ασφαλούς συμπεριφοράς πεζών παιδιών, συνέγραψε το 2008 έναν αναλυτικό οδηγό σπουδών για εκπαίδευση οδικής ασφάλειας παιδιών, ηλικίας 5 έως 11 ετών. Ο οδηγός είναι οργανωμένος σε πέντε μαθήματα με θεματικούς άξονες: το περπάτημα σε πραγματικές συνθήκες κυκλοφορίας, τη διάσχιση του δρόμου, τη διάσχιση διασταυρώσεων, την ασφάλεια σε χώρους στάθμευσης και την ασφαλή συμπεριφορά σε στάσεις σχολικών λεωφορείων. Κάθε μάθημα βασίζεται στο σύνολο των δεξιοτήτων που έχουν αποκτηθεί από τα προηγούμενα και χωρίζεται ηλικιακά σε τρεις ομάδες: παιδιά Νηπιαγωγείου και Πρώτης δημοτικού, παιδιά Δευτέρας και Τρίτης δημοτικού και παιδιά Τετάρτης και Πέμπτης δημοτικού. Η διδακτέα ύλη έχει σχεδιαστεί να εισαγάγει στην αρχή τις βασικές έννοιες για την ασφάλεια των πεζών και παρόλο που αυτό αποτελεί μια σχετικά εύκολη δραστηριότητα για τα μεγαλύτερα παιδιά, ωστόσο είναι βασική και αποτελεί το θεμέλιο λίθο για τα υπόλοιπα μαθήματα, τα οποία διδάσκονται διαδοχικά και με επαναλαμβανόμενες βιωματικές δραστηριότητες. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές επιλύουν σε μεγάλο βαθμό τα γνωστικά προβλήματα και καταβάλλουν λιγότερη προσπάθεια να εκτελέσουν την όποια δραστηριότητα (Percer, 2009).

Ο αμερικάνικος οργανισμός Safe Kids Worldwide και η FedEx δημιούργησαν το 1999 το εκπαιδευτικό πρόγραμμα: «Walk This Way», με σκοπό να ευαισθητοποιήσουν τις εθνικές και τοπικές αρχές στην οδική ασφάλεια πεζών παιδιών. Το πρόγραμμα ξεκίνησε πιλοτικά σε τρεις πόλεις των Η.Π.Α. και έως σήμερα έχει εξαπλωθεί σε 11 χώρες του κόσμου: στη Βραζιλία, στον Καναδά, στην Κίνα, στην Ινδία, στο Μεξικό, στις Φιλιππίνες, στη Ν. Αφρική, στη Ν. Κορέα, στην Ταϊλάνδη, στο Βιετνάμ και σε περισσότερες από 250 Κοινότητες των Η.Π.Α. Η ιδέα του προγράμματος Walk This Way στοχεύει στην ενθάρρυνση εθελοντών ως νέων συνεργατών, συμπεριλαμβανομένων και των δημοσίων υπαλλήλων, δημόσιων οργανισμών, εθελοντικών οργανώσεων και των γονέων με σκοπό να βελτιώσουν τις συνθήκες ασφαλούς κυκλοφορίας για τα παιδιά-πεζούς σε όλο τον κόσμο.

Από την ίδρυσή του και μετά το πρόγραμμα έχει μεγαλώσει πολύ και περιλαμβάνει δράσεις ευαισθητοποίησης, βελτίωση υποδομών, έρευνα και εκπαιδευτικά προγράμματα. Οι πιο διαδεδομένες δράσεις ευαισθητοποίησης είναι η Παγκόσμια Ημέρα Περπατήματος, που καθιερώθηκε στις 9 Οκτωβρίου και συμμετέχουν σε αυτή με συντονισμένες δράσεις εκατομμύρια παιδιά από όλο τον κόσμο, καθώς και η δράση Ασφαλές Halloween, στην οποία γίνονται πολλές εκδηλώσεις για την εκπαίδευση των οικογενειών σχετικά με τους οδικούς κινδύνους και την προώθηση της ορατότητας.

Όσον αφορά στις βελτιώσεις των υποδομών του προγράμματος, χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η συνεργασία 10 σχολείων από 10 διαφορετικές χώρες του κόσμου για τη δημιουργία ασφαλέστερων σχολικών δακτυλίων, με κατάθεση προτάσεων για δημιουργία παρεμβάσεων ασφάλειας.

Το πρόγραμμα Walk This Way δημιουργεί εκπαιδευτικό υλικό και συνεργάζεται με σχολεία ή φορείς που παρέχουν γνώσεις και στήριξη σε παιδιά και εκπαιδευτικούς για την οδική ασφάλεια. Το 2012 στο πρόγραμμα συμμετείχαν περισσότερα από 2 εκατομμύρια παιδιά από περίπου 4.000 σχολεία από όλο τον κόσμο, με 5.411 ώρες εθελοντικής υποστήριξης από υπαλλήλους της FedEx (Berry & Romo, 2006).

Σκανδιναβικές Χώρες (Δανία-Σουηδία)

Μεγάλη αποφασιστικότητα για τη διαχείριση της εκπαίδευσης οδικής ασφάλειας παιδιών εμφανίζει η κυβέρνηση της Δανίας τοποθετώντας σε κάθε σχολική μονάδα της χώρας υπεύθυνο εκπαιδευτικό Κυκλοφοριακής Αγωγής, ο οποίος καθοδηγεί την διαδικασία εκπαίδευσης των παιδιών και παρέχει υποστηρικτικό υλικό και ιδέες δράσεων. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί έχουν παρακολουθήσει τριήμερη επιμόρφωση σε θέματα εκπαίδευσης οδικής ασφάλειας παιδιών.

Μια πολύ ενδιαφέρουσα πρακτική για την εκπαίδευση παιδιών στην πεζή μετακίνηση στη Δανία είναι οι «αποστολές σε σπίτια μαθητών». Πρόκειται για μια ευχάριστη οδική κατάρτιση των παιδιών, κατά την οποία στη διάρκεια μιας εβδομάδας του σχολικού έτους, η τάξη κάνει κάποιες προγραμματισμένες βόλτες στην περιοχή του σχολείου και της γειτονιάς, συνοδεία εκπαιδευτικών. Οι μαθητές επισκέπτονται πεζή το σπίτι κάθε παιδιού της τάξης, κατόπιν συνεννόησης με τους γονείς του. Μερικές φορές συνηθίζουν να μπαίνουν στο σπίτι για λίγο και να τραβούν κάποιες φωτογραφίες εκεί. Στη συνέχεια, η ομάδα συνεχίζει στη διεύθυνση οικίας άλλου παιδιού και πιθανά να επισκέπτονται σε μια ημέρα πέντε έως έξι σπίτια. Πριν, αλλά και κατά τη διάρκεια της πεζής αυτής μετακίνησής τους συζητούν για το οδικό περιβάλλον, τις συνθήκες κυκλοφορίας, τις ασφαλείς ενέργειες που πρέπει να κάνουν και καταγράφουν όσα πρέπει να προσέχουν στη συγκεκριμένη διαδρομή.

Με την ολοκλήρωση των επισκέψεων στα σπίτια των μαθητών, τα παιδιά είναι έτοιμα να υποβληθούν σε ένα μικρό τεστ αξιολόγησης, το οποίο καθοδηγείται από τον εκπαιδευτικό της τάξης. Καλούνται να περπατήσουν μια μικρή οδική απόσταση και να διασχίσουν έναν δρόμο σε ζευγάρια και όχι όλοι μαζί. Η διαδικασία επιβλέπεται συνεχώς από έναν αστυνομικό αλλά και από γονείς (ROSE 25, 2005).

Εθνικός στρατηγικός στόχος των Σουηδών από το 1977 για την οδική ασφάλεια είναι το Vision Zero, μια νέα σχετικά τολμηρή στόχευση, η οποία βασίζεται σε 4 αρχές (Wikipedia, 2016):

Ηθική: η ανθρώπινη ζωή και η υγεία των πολιτών είναι θέματα υψίστης σημασίας για ένα κράτος και επομένως η οδική ασφάλεια λαμβάνει προτεραιότητα σε σχέση με άλλα.

Αλυσίδα ευθύνης: οι αρχές, οι οδηγοί, οι επαγγελματίες χρήστες της οδού είναι υπεύθυνοι για την ασφάλεια του συστήματος. Οι πολίτες έχουν την ευθύνη να ακολουθήσουν τους κανόνες και τους κανονισμούς. Αν οι πολίτες και χρήστες της οδού αδυνατούν να ακολουθήσουν τους κανόνες, τότε η ευθύνη βαρύνει τις αρχές.

Φιλοσοφία της ασφάλειας: οι άνθρωποι κάνουν λάθη στο δρόμο. Ωστόσο θα πρέπει να αποκτήσουν την άποψη και τη νοοτροπία ότι η πιθανότητα λάθους στο δρόμο θα πρέπει να ελαχιστοποιηθεί, να μηδενιστεί.

Αλλαγή οδικών μηχανισμών: οι δημόσιες αρχές και οι φορείς που είναι υπεύθυνοι για την οδική ασφάλεια, πρέπει να καταβάλλουν κάθε δυνατή προσπάθεια για να εγγυηθούν την ασφάλεια όλων των πολιτών και του καθενός ξεχωριστά. Θα πρέπει να είναι έτοιμοι να αλλάξουν για την επίτευξη της οδικής ασφάλειας

Ισπανία-Πορτογαλία

Από το 1991 η εκπαίδευση οδικής ασφάλειας παιδιών στην Ισπανία είναι υποχρεωτική στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Dragutinovic & Twisk, 2006). Οι αρμόδιοι τομείς των Υπουργείων Μεταφορών και Παιδείας διοργανώνουν εθνικό διαγωνισμό με θέμα: «Κυκλοφοριακή Αγωγή στα σχολεία», στον οποίο διάφοροι ιδιωτικοί φορείς και σωματεία καταθέτουν τις προτάσεις τους. Τα συναρμόδια Υπουργεία επιλέγουν τη βέλτιστη πρόταση, η οποία και εφαρμόζεται ως πρόγραμμα διδασκαλίας στα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (με έκδοση βιβλίου). Το πρόγραμμα υλοποιείται με τη συνεργασία των γονέων, κατά τη διάρκεια καθορισμένης ώρας διδασκαλίας.

Τσεχία-Ουγγαρία-Αυστρία -Σλοβακία

Κλείνοντας την αρθρογραφική ανασκόπηση των ευρωπαϊκών πρακτικών στην εκπαίδευση οδικής ασφάλειας, αξίζει να αναφερθεί στην παρούσα εργασία η πολύ ενδιαφέρουσα και διαδεδομένη δράση «Μήλο-Λεμόνι», η οποία εφαρμόζεται στην Τσεχία, στην Ουγγαρία, στην Αυστρία και στη Σλοβακία. Τα παιδιά πρωτοβάθμιας σχολικής ηλικίας στις χώρες αυτές, στην προσπάθειά τους να επηρεάσουν τους οδηγούς να μειώσουν την ταχύτητά τους σε πολυσύχναστα σημεία πεζών παιδιών, συνοδεύουν αστυνομικούς σε ελέγχους ταχύτητας. Έτσι, όταν διαπιστώνεται ότι κάποιος οδηγός είναι κάτω από τα επιτρεπτά όρια ταχύτητας, του προσφέρουν ένα μήλο ως ανταμοιβή, ενώ όταν κάποιος μετριέται να υπερβαίνει τα επιτρεπτά όρια ταχύτητας, τα παιδιά του προσφέρουν ένα λεμόνι, ως υπενθύμιση της επικίνδυνης οδηγικής συμπεριφοράς του. Η δράση στοχεύει στην επιρροή της συμπεριφοράς των οδηγών. Ένα επιπλέον θετικό στοιχείο της αναφερόμενης δράσης, είναι ότι με αυτήν τονώνεται η θετική συμπεριφορά των παιδιών ως πεζοί αλλά και ως αυριανοί οδηγοί. Φυσικά οι εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι, οι οποίοι με τις ενέργειες προετοιμασίας και απολογισμού, θα τονίσουν το όφελος της δραστηριότητας. Σε κάποιες περιπτώσεις, και με την παρακίνηση των εκπαιδευτικών, τα παιδιά δίνουν δικά τους γραπτά σημειώματα στους οδηγούς, στα οποία αναλύουν τους λόγους και τους τρόπους συμμόρφωσης με τα όρια ταχύτητας (ROSE 25, 2005).

Ισραήλ

Μια σημαντική και αρκετά διαδεδομένη πρακτική για την εκπαίδευση οδικής ασφάλειας παιδιών στο Ισραήλ, η οποία εφαρμόζεται από την ίδρυση του κράτους του (1948), είναι η διάσχιση του δρόμου με φρουρούς διέλευσης. Οι ισραηλινοί φρουροί διέλευσης ή σχολικοί τροχονόμοι, όπως συνηθίζουμε να τους αποκαλούμε, είναι μαθητές της ΣΤ΄ δημοτικού, που αναλαμβάνουν το έργο της στήριξης των μικρότερων παιδιών κατά τη διάσχιση του δρόμου. Οι φρουροί διέλευσης δρόμου επιμορφώνονται σε ειδικά προγράμματα κατάρτισης, τα οποία διοργανώνονται από κοινού από το Υπουργείο Παιδείας και τη Διεύθυνση Κυκλοφορίας της ισραηλινής Αστυνομίας.

Σύμφωνα με τους Zerachovitz, Gal, Gross & Algarishi (2000), ο ρόλος των παιδιών-φρουρών διέλευσης στο Ισραήλ είναι να συνδράμουν στην ασφαλή διέλευση του δρόμου από τα μικρότερα παιδιά του σχολείου τους. Επιπλέον, το πρόγραμμα των φρουρών διέλευσης στοχεύει να διδάξει στα παιδιά τους κανόνες ορθής χρήσης του δρόμου, όπως το να εντοπίζουν επικίνδυνα σημεία και να ασκούν την κρίση τους κατά τη διάσχιση του δρόμου. Το πρόγραμμα εκπαίδευσης μαθητών-φρουρών διέλευσης έχει σχεδιαστεί για να στοχεύει σε πρακτικά και συμπεριφορικά ζητήματα της εκπαίδευσης οδικής ασφάλειας και οι μέθοδοι διδασκαλίας να δημιουργήσουν αλλαγή στη συμπεριφορά και στις στάσεις των μαθητών, μέσα από γνωστικές και συναισθηματικές συνιστώσες. Άλλωστε, η ενεργητική μάθηση (παιχνίδια ρόλων, προσομοιώσεις κ.ά) προωθούν την έρευνα και την ανακάλυψη (Zerachovitz et al., 2000). Παρόλο που τα προγράμματα φρουρών διέλευσης έχουν διερευνηθεί σε διάφορες μελέτες σε όλο τον κόσμο, ωστόσο δεν υπάρχει κάποια μελέτη που να έχει εξετάσει άμεσα την αποτελεσματικότητα του ισραηλινού προγράμματος φρουρών διέλευσης.

Γκάνα

Το Βρετανικό Υπουργείο Ανάπτυξης (Department For International Development -DFID) και το Εργαστήριο Οδικών Μεταφορών (Transport Research Laboratory -TRL) δημιούργησαν ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης οδικής ασφάλειας παιδιών στη Γκάνα, το οποίο ονομάζεται «Safe Ways»

Οι σημαντικότεροι λόγοι επιλογής της Γκάνα, ως καταλληλότερης χώρας για την εφαρμογή εκπαιδευτικού προγράμματος οδικής ασφάλειας παιδιών, ήταν η ύπαρξη δεδομένων από τροχαία ατυχήματα, η προθυμία συνεργασίας ομόλογων οργανισμών, η

χρήση της αγγλικής γλώσσας από την πλειονότητα των παιδιών στο σχολείο και η ευαισθητοποίηση των Αρχών της χώρας.

Ως ηλικιακή ομάδα-στόχος επελέγησαν τα παιδιά 10 και 11 ετών, αφενός επειδή αποτελούν την υψηλότερη ομάδα κινδύνου πεζών στη χώρα και αφετέρου επειδή έχουν τη δυνατότητα και την ικανότητα μεταφοράς της γνώσης στα μικρότερα παιδιά αλλά και στους γονείς τους.

Λαμβάνοντας υπόψη τα στατιστικά στοιχεία των τροχαίων ατυχημάτων πεζών στη Γκάνα, οι υπεύθυνοι σχεδιαστές του προγράμματος επέλεξαν και τις θεματικές ενότητες των μαθημάτων, τα οποία αφορούσαν κυρίως: περπάτημα με ασφάλεια, παρατήρηση οδικού περιβάλλοντος, χρήση διαβάσεων πεζών, επιλογή ασφαλών διαδρομών, διέλευση δρόμου χωρίς διαβάσεις και διάσχιση δρόμου σε διασταυρώσεις.

Τα μαθήματα σχεδιάστηκαν για να παρέχονται σε μία διδακτική ώρα την εβδομάδα με στόχευση τη σταδιακή αύξηση των ωρών διδασκαλίας. Δημιουργήθηκαν τέσσερα δίωρα εργαστήρια κατάρτισης των εκπαιδευτικών.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού εγχειρήματος για τη διδασκαλία της οδικής ασφάλειας σε παιδιά στη Γκάνα έδειξε ότι το πρόγραμμα Safe Ways πέτυχε στους στόχους του και τα παιδιά που το παρακολούθησαν παρουσίασαν σημαντικές βελτιώσεις στη συμπεριφορά διέλευσης του δρόμου (Sayer, et al., 1997).

Μαλαισία

Το 2006 η κυβέρνηση της Μαλαισίας αποφάσισε την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων οδικής ασφάλειας στα δημοτικά σχολεία της χώρας. η Κυκλοφοριακή Αγωγή εντάχθηκε ως αυτόνομο αντικείμενο στο εθνικό πρόγραμμα σπουδών των δημόσιων σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας. Το πρόγραμμα σπουδών είναι γραμμένο στην τοπική διάλεκτο Bahasa της Μαλαισίας και προσαρμοσμένο κατάλληλα στην ηλικιακή ομάδα παιδιών από 5 έως 12 ετών. (Tran, Hyder, Kulanthayan, Singh, & Umar, 2009)

Οι κύριοι φορείς που εμπλέκονται στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση της εκπαίδευσης οδικής ασφάλειας παιδιών στη Μαλαισία είναι: α) τα Υπουργεία Υγείας, Μεταφορών και Παιδείας για τη χάραξη πολιτικής, β) το Τμήμα Οδικής Ασφάλειας και το Υπουργείο Παιδείας, ως διαχειριστές του προγράμματος, γ) το Ινστιτούτο Οδικής Ασφάλειας και Έρευνας της Μαλαισίας και το Πανεπιστήμιο Putra, ως ερευνητές, δ) το Υπουργείο Μεταφορών, ως χορηγός και χρηματοδότης και ε) οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί, η αστυνομία και οι βασικές μη κυβερνητικές οργανώσεις.

Όπως πολύ εύστοχα αναφέρουν οι ερευνητές Puvanachandra, Kulanthayan και Hyder (2012), η πολύπλοκη και πολυπληθής συνεργασία φορέων και οργανισμών για την εκπαίδευση οδικής ασφάλειας παιδιών στη Μαλαισία μοιάζει με το παιχνίδι των κινέζικων ψιθύρων. Σύμφωνα με τους κανόνες του παιχνιδιού, ένα μήνυμα περνάει από άτομο σε άτομο ψιθυριστά στο αυτί και ο τελευταίος παίκτης επαναλαμβάνει το μήνυμα δυνατά στην ομάδα. Είναι επομένως πολύ πιθανό το αρχικό μήνυμα να διαφοροποιηθεί από το πρώτο έως τον τελευταίο παίκτη. Η επιτυχία, όπως ορίζεται στο παιχνίδι, προκύπτει από το σωστό συνδυασμό παραγόντων, όπως η ικανότητα των παικτών να μεταδώσουν σωστά το μήνυμα, η δυνατότητα του παραλήπτη να λάβει σωστά το μήνυμα, καθώς και η δυσκολία του ίδιου του μηνύματος. Αντιπαραβάλλοντας συνεπώς το κινέζικο παιχνίδι των ψιθύρων με τη συνεργασία των φορέων και των οργανισμών για την προώθηση της εκπαίδευσης οδικής ασφάλειας παιδιών στη Μαλαισία, οι Puvanachandra, Kulanthayan και Hyder (2012), υποστηρίζουν ότι η επιτυχία του εγχειρήματος είναι περισσότερο εφικτή με την έγγραφη, σαφή και ξεκάθαρη απόδοση αρμοδιοτήτων και ευθυνών σε κάθε εταίρο.

Ελλάδα

Το Εθνικό Θεματικό Δίκτυο Κυκλοφοριακής Αγωγής σχεδιάστηκε από τη συγγραφέα του άρθρου, έχει ως έδρα του τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Σερρών και αποτελεί μια σοβαρή και οργανωμένη εκπαιδευτική προσπάθεια για το ζήτημα της οδικής ασφάλειας

των παιδιών προεφηβικής ηλικίας. Από το 2006 σχεδιάζει, συντονίζει και προωθεί εκπαιδευτικά προγράμματα, στοχεύοντας στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών Α/θμιας Εκπ/σης στην Κυκλοφοριακή Αγωγή, τόσο σε τοπικό όσο και εθνικό επίπεδο.

Σε τοπικό επίπεδο και συγκεκριμένα στις σχολικές μονάδες Α/θμιας Εκπ/σης Σερρών, στις αρχές του σχολικού έτους, απευθύνεται πρόσκληση στους εκπαιδευτικούς που επιθυμούν να υλοποιήσουν πρόγραμμα Κυκλοφοριακής Αγωγής στην τάξη τους. Το πρόγραμμα υλοποιείται στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης για όλες τις τάξεις του Δημοτικού σχολείου και η εβδομαδιαία και συνολική διάρκειά του καθορίζεται από τον υπεύθυνο εκπαιδευτικό της τάξης.

Με την ολοκλήρωση των δηλώσεων συμμετοχής στο πρόγραμμα, καθορίζεται επιμορφωτική ημερίδα (για τους εκπαιδευτικούς), στην οποία δίνονται οι βασικές θεωρητικές αρχές της οδικής ασφάλειας, το προτεινόμενο εκπαιδευτικό υλικό (το οποίο είναι προαιρετικό), ο τρόπος αξιοποίησης των προτεινόμενων δραστηριοτήτων, ενδεικτικές εκπαιδευτικές ομαδικές δράσεις και βιωματικά εργαστήρια. Η προαναφερθείσα επιμόρφωση γίνεται εκτός διδακτικού ωραρίου, είναι προαιρετική και επιμορφωτές είναι οι επιστημονικοί συνεργάτες του Δικτύου και καθηγητές του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (Τμήμα Πολιτικών Μηχανικών), καθώς και η εκπαιδευτικός-συντονίστρια του προγράμματος.

Το εκπαιδευτικό υλικό είναι εγκεκριμένο από το πρώην Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και αποτελείται από πέντε τετράδια προτεινόμενων δραστηριοτήτων. Πρόσφατα ανανεώθηκε και αναρτήθηκε ψηφιακά στην Πλατφόρμα των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ, 2021).

Οι δραστηριότητες του εκπαιδευτικού προγράμματος γίνονται κυρίως στην τάξη από τους δασκάλους. Η εκπαιδευτικός-συντονίστρια του Δικτύου επισκέπτεται το κάθε τμήμα για μια δίωρη παρουσίαση. Κατά τη διδασκαλία αυτή, συζητούνται με τα παιδιά θέματα ορθής χρήσης του δρόμου με κύρια ενότητα την πεζή μετακίνηση.

Επιπλέον, η συντονίστρια του προγράμματος δέχεται τα τμήματα που υλοποιούν το πρόγραμμα στο Πάρκο Κυκλοφοριακής Αγωγής Σερρών (το καθένα ξεχωριστά) για μια τρίωρη βιωματική δράση με πεζή μετακίνηση. Οι βιωματικές αυτές δράσεις των τμημάτων στο ΠΚΑ υλοποιούνται εντός του διδακτικού ωραρίου και συμμετέχουν σε αυτές μόνο τα τμήματα που έχουν δηλώσει συμμετοχή στο συγκεκριμένο πρόγραμμα.

Η εκπαιδευτική αξιοποίηση του Πάρκου Κυκλοφοριακής Αγωγής Σερρών βασίζεται στις προτεινόμενες δράσεις του Οδηγού Π.Κ.Α., οι βασικές αρχές του οποίου τέθηκαν από το Υπουργείο Μεταφορών και Επικοινωνιών και προβλέπουν την προσομοίωση ενός τυπικού αστικού και περιαστικού οδικού δικτύου, αποτελούμενο από ένα δίκτυο οδών, ποδηλατοδρόμων και πεζοδρόμων, που συνυπάρχουν με όρους αντίστοιχους της πραγματικότητας. Μέχρι σήμερα έχουν επιμορφωθεί περισσότεροι από 500 εκπαιδευτικοί και έχουν εκπαιδευτεί περίπου 8000 μαθητές των δημοτικών σχολείων της περιφερειακής ενότητας Σερρών.

Η σημαντική αυτή εκπαιδευτική παρέμβαση στις σχολικές μονάδες των Σερρών ολοκληρώνεται με τακτικά δίωρα σεμινάρια γονέων, τα οποία πραγματοποιούνται στους χώρους των σχολείων, με τη στήριξη του Τμήματος Τροχαίας Σερρών. Η θεματολογία των επιμορφώσεων περιλαμβάνει κυρίως την πρότυπη συμπεριφορά των γονέων στην πεζή μετακίνηση, στην οδήγηση ποδήλατου και στην επιβίβαση και μεταφορά με το αυτοκίνητο και τη μοτοσικλέτα. Επιπλέον, για την επιμόρφωση των γονέων διοργανώνονται τακτικά από τους συντονιστές του δικτύου ανοιχτές ημερίδες ευαισθητοποίησης, με διακεκριμένους ομιλητές και επιστήμονες σε θέματα εκπαίδευσης οδικής ασφάλειας.

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι τα σχολικά τμήματα της πόλης των Σερρών που υλοποιούν πρόγραμμα Κυκλοφοριακής Αγωγής συμμετέχουν τακτικά σε κοινά οργανωμένες και συντονισμένες δράσεις, οι οποίες στοχεύουν στη βιωματική εκπαίδευση των παιδιών μέσα από την ευαισθητοποίηση του ενήλικου πληθυσμού. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές/τριες του

προγράμματος συμμετέχουν σε ανοιχτά δημοτικά συμβούλια, όπου καταθέτουν εγγράφως αλλά και προφορικά τις απόψεις τους για τα μέτρα που πρέπει να παρθούν από την εκάστοτε δημοτική αρχή για τη βελτίωση της οδικής ασφάλειας στην πόλη. Διαδηλώνουν μαζικά στο κέντρο της πόλης για διεκδίκηση ασφαλέστερων δρόμων και σχολικών διαδρομών. Διανέμουν εικονικές κλήσεις ή συστάσεις σε παράνομα σταθμευμένους οδηγούς σε διαβάσεις ή ράμπες αναπήρων. Σχηματίζουν με το σώμα τους μηνύματα ευαισθητοποίησης για τον ενήλικο πληθυσμό της πόλης σε ανοιχτούς χώρους και γήπεδα ποδοσφαίρου. Παρακινούν τους γονείς τους να μειώσουν τη μετακίνησή τους στο σχολείο με το αυτοκίνητο, εφαρμόζοντας γνωστές ευρωπαϊκές πρακτικές, όπως το Walking Bus ή το «Walking on Wednesday».

Βασική φιλοδοξία του Εθνικού Θεματικού Δικτύου Κυκλοφοριακής Αγωγής, καθώς και του επιστημονικού φορέα (Τμήμα Πολιτικών Μηχανικών του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας) είναι η αναπαραγωγή του πιλοτικού και ολοκληρωμένου αυτού προγράμματος εκπαίδευσης οδικής ασφάλειας παιδιών προεφηβικής ηλικίας των Σερρών σε όλες τις περιοχές της ελληνικής επικράτειας. Με την εμπειρία και τη γνώση της εφαρμογής του εκπαιδευτικού προγράμματος στις Σέρρες, το Εθνικό Δίκτυο Κυκλοφοριακής Αγωγής και οι εκπαιδευτές του στοχεύουν στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε όλη την Ελλάδα, ώστε να είναι ικανοί να μετατραπούν σε κινητήρια δύναμη του συνολικού συστήματος της εφαρμογής της εκπαίδευσης οδικής ασφάλειας.

Οι επιμορφώσεις αυτές πραγματοποιούνται σε κάθε Περιφέρεια Εκπαίδευσης, με τη συνεργασία της οικείας Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης, τις κατά τόπους Διευθύνσεις Εκπαίδευσης και τους/τις Υπευθύνους Σχολικών Δραστηριοτήτων.

Στους εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν στην επιμόρφωση δίνεται υποστηρικτικό υλικό και ερωτηματολόγια που προτείνεται να διανεμηθούν στους μαθητές/τριες και γονείς, ώστε να καταγραφούν αρχικά οι συνήθειές τους στο δρόμο και σε δεύτερη φάση να αξιολογηθεί στο ίδιο ερωτηματολόγιο η αποτελεσματικότητα του προγράμματος.

Τέλος, επιδιώκονται και πραγματοποιούνται, όπου καταστεί δυνατό, συστηματικές ενημερώσεις γονέων με απογευματινές – ομιλίες διαλέξεις, με τη συνεργασία των κατά τόπους Τμημάτων Τροχαίας, ώστε οι γονείς να ευαισθητοποιηθούν στην ορθότερη στάση τους ως προς τη χρήση του δρόμου και να γίνουν αρωγοί της προσπάθειας της σχολικής μονάδας που φοιτεί το παιδί τους.

Οι δράσεις του Εθνικού Δικτύου Κυκλοφοριακής Αγωγής κατά τη διάρκεια όλων των χρόνων είναι πάρα πολλές, όπως και οι συνεργασίες με όλους τους φορείς που ασχολούνται συστηματικά στη χώρα μας με την οδική ασφάλεια.

Αναφέρουμε επιγραμματικά τις σημαντικότερες δράσεις του Δικτύου από το 2012 έως σήμερα:

- την επιμόρφωση 650 εκπαιδευτικών σε 9 περιοχές της Ελλάδας (Ξάνθη, Λάρισα, Κέρκυρα, Βόλο, Θεσσαλονίκη, Κιλκίς, Μουδανιά, Χανιά, Σέρρες)
- τη διεξαγωγή επιστημονικής έρευνας με διανομή 1200 ερωτηματολογίων για την αποδοτικότητα ενός τέτοιου προγράμματος.
- τη διάθεση εκπαιδευτικού υλικού 5 εκδόσεων, εγκεκριμένου από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- τη διοργάνωση τεσσάρων πανελλήνιων μαθητικών διαγωνισμών σκίτσου με θέμα την Κυκλοφοριακή Αγωγή,
- τη διοργάνωση πανελλήνιου εκπαιδευτικού συνεδρίου στην Κέρκυρα, με θέμα την εκπαίδευση οδικής ασφάλειας (Ιούνιος 2014),
- την επιμόρφωση γονέων, ως πρότυπα συμπεριφοράς στην ορθή χρήση του δρόμου
- την παρουσίαση του εκπαιδευτικού προγράμματος και την κατάθεση των προτάσεων μας στην Ειδική Μόνιμη Επιτροπή Οδικής Ασφάλειας της Βουλής

Η εκπαιδευτική αυτή παρέμβαση σε παιδιά προεφηβικής ηλικίας στην οδική ασφάλεια δημιουργήθηκε και άρχισε να υλοποιείται σε σχολικές μονάδες του νομού Σερρών το Σεπτέμβριο του 2006 και στην επόμενη δεκαετία εξελίχθηκε με τους τρόπους που αναφέρθηκαν παραπάνω, διευρυνόμενη σε εθνικό επίπεδο. Ωστόσο, το χρονικό διάστημα που απαιτήθηκε για τη διεξαγωγή της επιστημονικής έρευνας στην οδική συμπεριφορά των παιδιών, την εκπαιδευτική παρέμβαση για τις πιθανές αλλαγές στη συμπεριφορά τους και την τελική αξιολόγηση του προγράμματος, υπολογίζεται ότι διήρκεσε 3 σχολικά έτη (Από το Σεπτέμβριο του 2012 έως τον Ιούνιο του 2015). (Θεοδοσέλη, 2017)

Συμπεράσματα

Οι διεθνείς μελέτες και οι πρακτικές που εφαρμόζονται από κάθε χώρα στην εκπαίδευση οδικής ασφάλειας παιδιών διαφέρουν σε μικρό ή μεγαλύτερο βαθμό ως προς τους στόχους, τη θεματολογία αλλά και τις μεθόδους διδασκαλίας. Η διαφοροποίηση των μεθόδων εκπαίδευσης οδικής ασφάλειας παιδιών γίνεται κατά κύριο λόγο με βάση τον τρόπο (θεωρία ή πράξη), τον τόπο (στην τάξη ή σε εξωτερικές από αυτή συνθήκες) και τα μέσα (το είδος των υλικών που διατίθενται). Σύμφωνα με τους ερευνητές Johnson και Tolmie et al. (1996), η διαφοροποίηση των μεθόδων διδασκαλίας σχετίζεται άμεσα με το περιεχόμενο και τη στόχευση των προγραμμάτων εκπαίδευσης οδικής ασφάλειας παιδιών. Στη συντριπτική πλειονότητά τους ο βασικός στόχος είναι να προσφέρουν στα παιδιά την εννοιολογική γνώση και να τους εμπνεύσουν τις κατάλληλες στάσεις και συμπεριφορές στην ορθή χρήση του δρόμου. Το σκεπτικό αυτής της προσέγγισης φαίνεται να είναι ότι, αν τα παιδιά κατακτήσουν αρχικά ένα γενικό εννοιολογικό πλαίσιο γνώσεων, τότε θα είναι σε θέση βελτιώσουν με κατάλληλες πρακτικές μεθόδους την οδική τους συμπεριφορά και να αντιμετωπίσουν ασφαλέστερα τις ποικιλόμορφες πραγματικές οδικές συνθήκες.

Η διδασκαλία της Κυκλοφοριακής Αγωγής θεωρείται ολοκληρωμένη όταν δίνει τις βασικές γνώσεις των κανόνων διδασκαλίας με θεωρία στην τάξη, χρησιμοποιώντας ως διδακτικά μέσα, το βιβλίο, τα τετράδια εργασιών, το σκίτσο, την προβολή ταινιών μικρού μήκους, τις φωτογραφίες και τη χρήση υπολογιστών και συμπληρώνεται με βιωματικές δραστηριότητες σε πραγματικές ή ημι-πραγματικές συνθήκες κυκλοφορίας (π.χ. πάρκα κυκλοφοριακής αγωγής, σχολική αυλή).

Αναφορές

- Ampofo-Boateng, K. & Thomson, J. A. (1990): Child pedestrian accidents: A case for preventative medicine. *Health Education Research: Theory and Practice*, 5, 265-274
- Berry, D.S., & Romo, C.V. (2006). Should "Cyrus the Centipede" take a hike? Effects of exposure to a pedestrian safety program on children's safety knowledge and self-reported behaviors. *J Safety Res.* 37(4):333-341
- Collins, D., & Kearns, R. (2001). The safe journeys of an enterprising school: Negotiating landscapes of opportunity and risk. *Health and Place*, 7(4), 293-306.
- Dragutinovic, N. & Twisk, D. (2006). *The Effectiveness of road safety education*. SWOV Institute for Road Safety Research, The Netherlands.
- Dunwell I., Christmas, S., & de Freitas, S. (2011). *Code of Everand: Final Evaluation Report*. Serious Games Institute (SGI) and Simon Christmas Ltd for Department for Transport
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1991). Learning together and alone: cooperative, competitive and individualistic learning (3rd ed). Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall
- Kearns, R., Collins, D., & Neuwelt, P. (2003). The walking school bus: Extending children's geographies? *Area*, 35(3), 285-292.
- O'Brien, K. (2001). *Ontario walkability study*. Trip to school: Children's experiences and aspirations. Ontario: York Centre for Applied Sustainability
- Percer, J. (2009). *Child Pedestrian Safety Education: Applying Learning and Developmental Theories to Develop Safe Street-Crossing Behaviors*. DOT HS 811 190. Washington, DC: National Highway Traffic Safety Administration.

Puvanachandra, P., Kulanthayan, S., & Hyder, A., (2012). A Game of Chinese Whispers in Malaysia: Contextual Analysis of Child Road Safety Education. *Qualitative Health Research* 22(11) 1476–1485

ROSE 25, (2005). *Good Practice Guide on Road Safety Education*. Inventory and Compiling of a European Good Practice Guide on Road Safety Education targeted at young people. Contractor, Kuratorium Fur Verkehrs Sicherheit

Sayer, I.A., Palmer, C.J., Murray, G., & Guy, J. (1997). *Improving road safety education in development countries: Ghana*. TRL.265, Transport Research Laboratory, Crowthorne.

Thomson, J.A., Tolmie, A.K., Foot, H. C., & McLaren, B. (1996). *Child development and the aims of road safety education*. University of Strathclyde, Glasgow.

Thomson, J. A. (1991): *The Facts About Child Pedestrian Accidents*. London: Cassell.

Tran, N. T., Hyder, A. A., Kulanthayan, S., Singh, S., & Umar, R. S. R. (2009). Engaging policy makers in road safety research in Malaysia: A theoretical and contextual analysis. *Health Policy*, 90(1), 58-65. doi:10.1016/j.healthpol.2008.08.009

Vision Zero, (2014). *A Swedish approach to road safety thinking*. Retrieved February 25, 2016, from https://en.wikipedia.org/wiki/Vision_Zero

Zerachovitz, N., Gal, A., Gross, D., & Algarishi, A., (2000). *Crossing Guards Training*. Ministry of Education, Israeli Police and Ministry of Transportation, Jerusalem (in Hebrew)

Θεοδοσέλη Α. (2017) *Συμβολή στην ανάπτυξη μεθοδολογικών εργαλείων για την εκπαίδευση οδικής ασφάλειας παιδιών προεφηβικής ηλικίας. Μια εκπαιδευτική παρέμβαση βασισμένη στις αρχές του Νέου Δημόσιου Μάνατζμεντ*. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2021) *Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις Δεξιότητες μέσω Εργαστηρίων* (MIS 5092064), Αθήνα

Ταξιλτάρης Χ., Μίντσης Γ., Μπάσμπας Σ., Φυλακτάκης Α., Τσουκαλά Α. (2005), Ένταξη κυκλοφοριακής αγωγής στην υποχρεωτική εκπαίδευση στην Ελλάδα, 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο Οδικής Ασφάλειας, Πάτρα.