



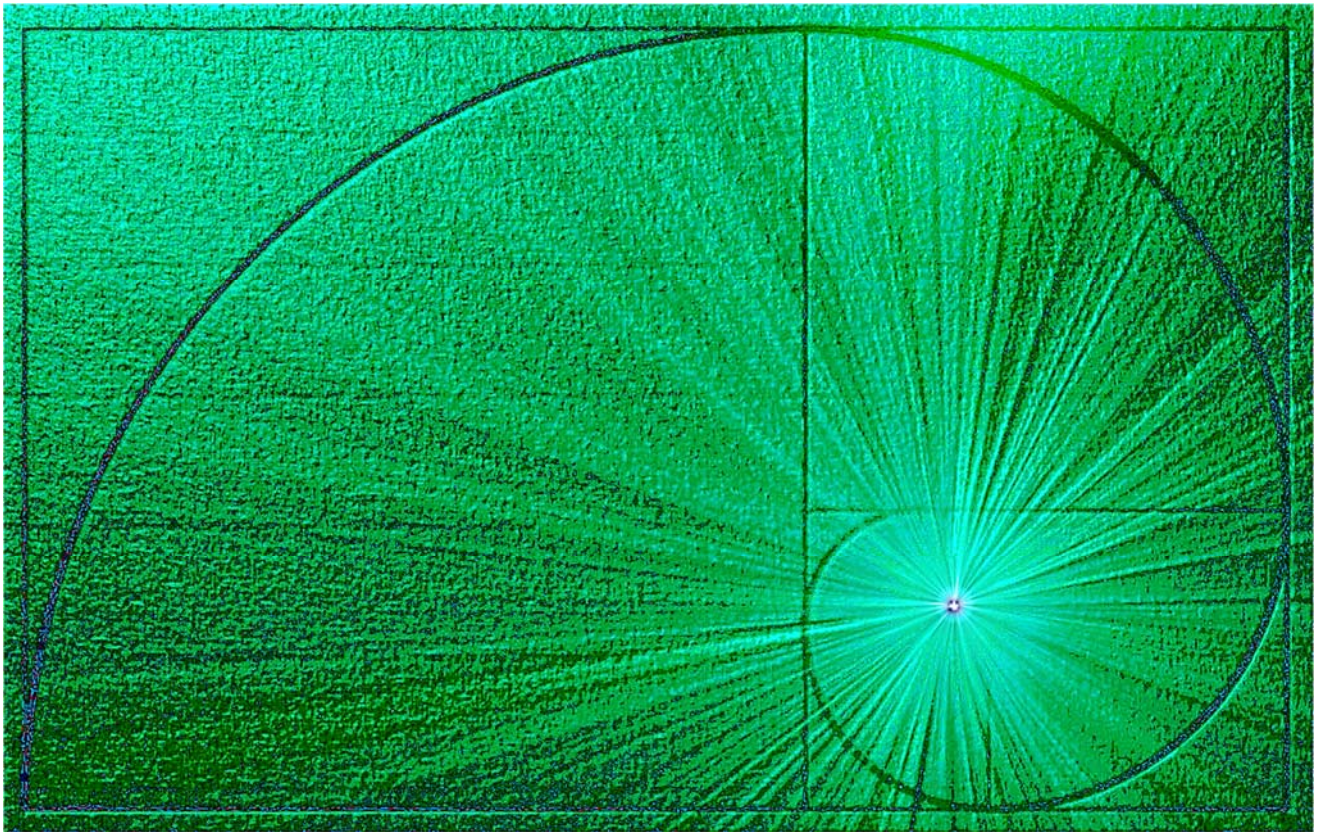
ΕΕΠΕΚ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΝΩΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ
ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑΣ

Vol. 4, Issue 3 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

Αρχιουντάκης: 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

Μπατσιόλα Μαριάνθη, Υπεύθ. Γενικής Αγωγής Θεμάτων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Περιεχόμενα - Contents

Ο Μέντορας στην εκπαίδευση ενηλίκων. Μέντορας αυθεντία ή αυθεντικός μέντορας; 7 Κουτσούκος Μάριος..... 7	7
Υποστήριξη εκπαίδευσης του μαθήματος Διοίκησης Διαδικασιών με τη χρήση Επιχειρησιακών Πληροφοριακών Συστημάτων 19 Ηλιάδη Χριστίνα 19 Φωλίνας Δημήτρης..... 19 Μυλωνάς Δημήτρης 19	19
Τηλεκπαίδευση στο σχολείο και η επίδραση της πανδημίας 31 Κατσάνος Πολυχρόνης 31	31
Απόψεις και ετοιμότητα Κοινωνικών λειτουργών και Εκπαιδευτικών (Σ.Ε.Π.) ως προς την ένταξη και κοινωνική ενσωμάτωση των παιδιών προσφύγων στο γενικό σχολείο 44 Πανταζής Απόστολος..... 44 Χατζηφωτίου Σεβαστή..... 44	44
Επάρκεια εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη διάρκεια της πανδημίας 56 Καρανικόλα Ζωή..... 56 Τάχα Ουρανία..... 56 Παναγιωτόπουλος Γεώργιος 56	56
Συγκριτική μελέτη του εργασιακού έργου στις εκπαιδευτικές μονάδες πριν και κατά την περίοδο της πανδημίας COVID-19 66 Στεφανίδου Χρυσούλα 66	66
Απόψεις μαθητών Γυμνασίου από την εφαρμογή ενός συστήματος ηλεκτρονικής αξιολόγησης στο μάθημα της Πληροφορικής. 76 Καρκαμάνης Γεώργιος..... 76	76
Έμφυλα στερεότυπα στα σχολικά εγχειρίδια: έρευνα και διδακτική παρέμβαση στο βιβλίο των αγγλικών της Β' γυμνασίου 85 Ποζουκίδης Νικόλαος..... 85	85
Διερεύνηση απόψεων των εκπαιδευτικών κλάδου ΠΕ03 Μαθηματικών για τον θεσμό της Εναλλακτικής Ενισχυτικής Διδασκαλίας στα Μαθηματικά στο πλαίσιο της δράσης «Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ.». 96 Καραγιάννης Ιωάννης..... 96 Τσομαρέλη Τριανταφυλλιά 96	96
Παράγοντες που επηρεάζουν τη γονεϊκή επιλογή σχολείου 108 Σκλήρη Παναγιώτα 108	108
Κριτική σκέψη και συλλογικότητα με ΤΠΕ: Έρευνα Δράσης στη διδασκαλία της Ιστορίας της Α' Γενικού Λυκείου 120 Λιθοξοΐδου Αναστασία..... 120	120
Διδακτικές πρακτικές στην τάξη των Μαθηματικών: Η διαχείριση της επικοινωνίας και του μαθηματικού λάθους 130 Μπαλαμπανίδου Ζαφείρα 130 Ποζουκίδης Νικόλαος..... 130	130
Παράγοντες που διαμορφώνουν το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών την περίοδο της πανδημίας 142	142

Αβδελά Αικατερίνη	142
Τι άλλαξε την εποχή της πανδημίας στον βαθμό αυτονομίας κατά την εγγραφή σε πρόγραμμα κατάρτισης στο Δημόσιο Πειραματικό Ινστιτούτο Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΔΠΙΕΚ) Πάτρας	155
Γιωτόπουλος Γεώργιος	155
Απέργη Όλγα	155
Αγγελοπούλου Δήμητρα	155
Συνθήκες και προϋποθέσεις της συνεργασίας των εκπαιδευτικών και Δ/ντών των σχολικών μονάδων (υποστηρικτικοί – ανασταλτικοί παράγοντες)	166
Βιδάκης Χρήστος	166
Αξιολόγηση εκπαιδευτικού στην Ελλάδα	176
Χλαπουτάκη Ελισάβετ	176

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ – EDITORIAL

Το τρίτο 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 third 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 Tsihouridis, Chief Editor, University of Patras

Δρ. Δημήτρης Κολοκοτρώνης, Πρόεδρος ΕΕΠΕΚ, Διευθυντής Έκδοσης

Dr. Dimitrios Kolokotronis, EPEEK President, Publishing Director

Ο Μέντορας στην εκπαίδευση ενηλίκων. Μέντορας αυθεντία ή αυθεντικός μέντορας;

Κουτσούκος Μάριος

Εκπαιδευτικός, Καθηγητής Σύμβουλος Ε.Α.Π.
koutsoukos.marios@gmail.com

Περίληψη

Το mentoring θεωρείται νεωτεριστική μέθοδος στην εκπαίδευση ενηλίκων και η βιβλιογραφία αναγνωρίζει τη συμβολή του στη ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Για την αποτελεσματικότητα των μεντορικών πρακτικών βασικός παράγοντας είναι ο μέντορας, τη σκιαγράφηση του οποίου αποσκοπεί η παρούσα έρευνα. Εφαρμόζοντας ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση πραγματοποιήθηκαν 40 ημιδομημένες συνεντεύξεις με εκπαιδευτές ενηλίκων από Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (IEK), Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) και Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ) με τις οποίες διερευνήθηκαν οι απόψεις εκπαιδευτών ενηλίκων αναφορικά με τα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού μέντορα, το ρόλο του καθώς και τα κριτήρια επιλογής του. Τα ευρήματα της έρευνας ανέδειξαν ως βασικά προσόντα του αποτελεσματικού μέντορα τη κατάρτισή του σε θέματα εκπαίδευσης ενηλίκων και στο mentoring, διδακτικές, επικοινωνιακές και σχεσιακές δεξιότητες καθώς, επίσης, θετική στάση στη δια βίου μάθηση και διάθεση για καινοτομίες. Αναφορικά με το ρόλο του, οι εκπαιδευτές ενηλίκων αντιλαμβάνονται τον αποτελεσματικό μέντορα ως εκπαιδευτή και πρότυπο διδασκαλίας αλλά και ως ισότιμο συνεργάτη.

Λέξεις κλειδιά: mentoring, εκπαίδευση ενηλίκων, μέντορας, χαρακτηριστικά

Εισαγωγή

Το mentoring στην εκπαίδευση αποτελεί πρακτική η οποία έχει συνδεθεί περισσότερο με την υποστήριξη νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών στη τυπική εκπαίδευση. Στην εκπαίδευση ενηλίκων, παρόλο που παρατηρείται ραγδαία αυξανόμενο ενδιαφέρον για πρακτικές mentoring, οι περισσότερες συνδέονται με τη συμμετοχή και τη φοίτηση ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα καθώς και με την ένταξή τους στην αγορά εργασίας (Raschauer & Resch, 2016) και ελάχιστα ασχολούνται με την υποστήριξη των εκπαιδευτών ενηλίκων (Κουτσούκος, 2021). Η αναγκαιότητα ύπαρξης ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος για τους εκπαιδευτές ενηλίκων προβάλλεται σε πολλές ερευνητικές προσπάθειες διερεύνησης των εκπαιδευτικών αναγκών τους διεθνώς (Αρμάος, Δεληγιάννης & Κουτεντάκη, 2010) και επιβεβαιώνεται από το γεγονός ότι οι περισσότεροι έχουν εμπλακεί είτε ως μέντορες είτε ως καθοδηγούμενοι σε διαδικασίες άτυπου mentoring σε ή/και από συναδέλφους τους (Κουτσούκος, 2021). Φαίνεται, λοιπόν, ξεκάθαρα ότι οι συνάδελφοι, στο χώρο εργασίας, είναι η βασική πηγή γνώσης και καθοδήγησης για τους εκπαιδευτές ενηλίκων (Hargreaves & Fullan (2000) και ότι κάποιοι εκπαιδευτές μπορούν να είναι αποτελεσματικοί μέντορες (Hobson, Ashby, Malderez & Tomlinson, 2009). Στην αποτύπωση των χαρακτηριστικών του αποτελεσματικού μέντορα στοχεύει η διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτών ενηλίκων.

Ο Μέντορας στη θεωρία του mentoring

Το mentoring είναι ουσιαστικά μία μαθησιακή διαδικασία η οποία εμφανίζει διάφορες μορφές και διάφορα μοντέλα με διαφορετική θεωρητική θεμελίωση (Κουτσούκος 2021). Σε γενικές γραμμές τα βασικά θεωρητικά μοντέλα mentoring κινούνται ανάμεσα στο συμπεριφορισμό (behaviourism) και στον εποικοδομητισμό (constructivism) με διαφορές στο ρόλο του μέντορα και στις σχέσεις που διαμορφώνονται κατά τη μεντορική διαδικασία. Στα μοντέλα που στηρίζονται στο συμπεριφορισμό ο μέντορας είναι πάροχος γνώσης και πρότυπο διδασκαλίας με το οποίο ο καθογούμενος προσπαθεί να εξομοιωθεί. Οι ρόλοι είναι

σαφώς καθορισμένοι εξασφαλίζοντας απόσταση μεταξύ των συμμετεχόντων σε διαδικασίες mentoring και στηρίζοντας μία μονόδρομη σχέση. Αντίθετα στα μοντέλα mentoring που στηρίζονται στον εποικοδομητισμό, ο μέντορας είναι ισότιμος συνεργάτης και διευκολύνει τον καθοδηγούμενο, μέσω αναστοχαστικών πρακτικών, να επανεξετάσει τη διδακτική συμπεριφορά του, να εντοπίσει δυσλειτουργικές νοητικές συνήθειες και να προχωρήσει σε μετασχηματισμό πλαισίων αναφοράς, απόψεων και ενεργειών.

Από την ιδεατή σύλληψη του mentoring, από τον Όμηρο στη Οδύσεια μέχρι σήμερα τα χαρακτηριστικά του μέντορα αποδίδονται με διάφορους όρους. Κάποιοι από αυτούς είναι δάσκαλος, σύμβουλος και χορηγός (Levinson, Darrow, Klein, Levinson & McKee, 1978 ; Klorf & Harrison, 1981), οδηγός σε ταξίδι (Daloz, 1986), προπονητής (Φραγκούλης, Παπαδάκης & Βελισάριος, 2016), έμπιστος φίλος (Lopez-Real & Kwan, 2005), κριτικός φίλος (Gardiner, 2010 ; Jones, 2001), σημαντικός άλλος (Ehrich & Hansford, 1999). Οι Kaye & Jacobson (1995) αποδίδουν, επίσης, σε έναν αποτελεσματικό μέντορα τους χαρακτηρισμούς καταλύτης, σύμμαχος, υπερασπιστής. Οι ίδιοι οι μέντορες έχουν ποικίλες απόψεις για τον ρόλο τους (Elliott & Calderhead, 1994). Ορισμένοι θεωρούν ότι ο ρόλος τους είναι ενός οδηγού ή ηγέτη, άλλοι ενός καλού ακροατή ή φίλου ή ενός διοργανωτή εμπειριών για τον καθοδηγούμενο εκπαιδευτικό. Είναι προφανές ότι οι όροι που χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν τους ρόλους του μέντορα, συχνά διαφοροποιούνται ανάλογα με το πλαίσιο μέσα στο οποίο εφαρμόζεται το mentoring αλλά και τις προσωπικές αντιλήψεις των ατόμων που τους χρησιμοποιούν (Cherian, 2007 ; Scalon, 2008).

Επιχειρώντας μία σύνθεση των διαφόρων προσεγγίσεων αναφορικά με το ρόλο του μέντορα και χρησιμοποιώντας το ακρωνύμιο της λέξης MENTOR, ο Clutterbuck (2005:53-54) υποστηρίζει ότι ο μέντορας Manages the relationship (διαχειρίζεται τη σχέση), Encourages (ενθαρρύνει), Nurtures (τροφοδοτεί με υπευθυνότητα και συνέπεια), Teaches (διδάσκει), Offers mutual respect (προσφέρει αμοιβαίο σεβασμό), Responds to the mentees' needs (ανταποκρίνεται στις ανάγκες των καθοδηγούμενων) (Clutterbuck, 2005) .

Οι διαφορετικοί όροι που συναντώνται στη διεθνή βιβλιογραφία για να περιγράψουν τους επιμέρους ρόλους του μέντορα παραπέμπουν στη συναισθηματική και τεχνική στήριξη των καθοδηγούμενων (Matthews, 2015), συνδυάζοντας συμπεριφοριστικά και εποικοδομητιστικά στοιχεία. Στη πράξη, η συναισθηματική στήριξη περιλαμβάνει την ενθάρρυνση των καθοδηγούμενων να καταστούν στοχαζόμενοι εκπαιδευτές και η τεχνική υποστήριξη περιλαμβάνει τον εμπλουτισμό διδακτικών στρατηγικών, μεθόδων και τεχνικών (Matthews, 2015).

Ο αποτελεσματικός μέντορας

Ανεξάρτητα από τη θεωρητική θεμελίωση του mentoring, τα χαρακτηριστικά που καθιστούν αποτελεσματικό ένα μέντορα μπορούν να αποτυπωθούν σε τρία επίπεδα: σε επίπεδο γνώσεων, σε επίπεδο δεξιοτήτων και σε επίπεδο στάσεων (McDonald & Flint, 2011).

Γνώσεις

Σε επίπεδο γνώσεων, εφόσον ο μέντορας είναι ένας εκπαιδευτής ενηλίκων είναι απαραίτητο να διαθέτει το σχετικό με την εκπαίδευση ενηλίκων επιστημονικό υπόβαθρο. Οι αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, τα εμπόδια στη μάθηση ενηλίκων, οι τρόποι διερεύνησης των εκπαιδευτικών αναγκών, η ενδεδειγμένη διδακτική μεθοδολογία, είναι γνώσεις που χρειάζεται να έχει ο μέντορας (Rice, 2007 ; Jones, Brown, Charman, Morgan, Nettelton & Smith, 2005 ; Κόκκος, 2017). Απαραίτητες, επίσης, κρίνονται η καλή γνώση της κουλτούρας και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού οργανισμού (Hanover Research, 2014) καθώς και γνώσεις κοινωνιολογίας και ψυχολογίας (McDonald & Flint, 2011; Straus, Chatur & Taylor, 2009). Επίσης, η γνώση των ορίων του ρόλου τους ως μέντορες κρίνεται σημαντική από πολλούς μελετητές (Jackson, Paleru, Szalacha, Caswell, Carr & Inui, 2003 ; Ramani, Gruppen & Kachur, 2006). Αυτή η γνώση τους βοηθά να κρατήσουν τη δέουσα απόσταση όταν οι καθοδηγούμενοι επιδιώκουν μια σχέση εξάρτησης μαζί τους, η οποία

απορροφά περισσότερη ενέργεια από όση οι ίδιοι μπορούν να διαθέσουν (Ramani et al., 2006:406).

Η αυτογνωσία του μέντορα είναι επίσης προϋπόθεση για τη δική του επαγγελματική ανάπτυξη και για ένα αποτελεσματικό mentoring. Ο μέντορας καλείται να γνωρίζει τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του, τις παραδοχές του, τις αξίες του, τα όριά του (Larson, 2009 ; Odiorne, 1985)

Δεξιότητες

Σε επίπεδο δεξιοτήτων, οι επικοινωνιακές ικανότητες αναγνωρίζονται ως το πιο σημαντικό συστατικό στοιχείο του αποτελεσματικού mentoring (Terrion & Leonard 2007 ; Good, & Halpin, 2000 ; Lawson, 1989 · Mee-Lee & Bush, 2003), με έμφαση στις δεξιότητες ενεργητικής ακρόασης του μέντορα (Allen & Poteet, 1999 ; Holbeche, 1996 ; McLean, 2004 ; Randels, Carse & Lease, 1992 ; Schmidt, Marks & Derrico, 2004). Επίσης, σε πολλές μελέτες γίνεται αναφορά σε δεξιότητες παροχής συμβουλών και καθοδήγησης (McLean, 2004 ; Pitney & Ehlers, 2004 ; Wallace, Abel & Ropers-Huilman, 2000), στη δυνατότητα άσκησης ειλικρινούς και εποικοδομητικής κριτικής (Lawson, 1989 ; Rose, 2005), στις διδακτικές και ερμηνευτικές δεξιότητες (Pitney & Ehlers, 2004), καθώς και στην ικανότητα έκφρασης με ξεκάθαρο και σαφή τρόπο (Ehrich , Hansford & Tennent, 2004 ; Sands, Parson & Duane, 1991 ; Schmidt et al., 2004).

Ένα άλλο επικοινωνιακό στοιχείο που επισημαίνεται σε αρκετές μελέτες είναι το χιούμορ. Κάποιοι ερευνητές, για παράδειγμα, περιγράφουν ως ιδανικούς μέντορες αυτούς που διαθέτουν το κατάλληλο χιούμορ (Johnson, 2002 ; Pitney & Ehlers, 2004 ; Apter & Carter, 2002). Στις επικοινωνιακές δεξιότητες συμπεριλαμβάνονται και αυτές που αφορούν τη διαμόρφωση σχέσης με τον εκπαιδευτικό οργανισμό στον οποίο λειτουργεί ο μέντορας. Η σημαντικότητα του πλαισίου μέσα στο οποίο εφαρμόζεται το mentoring έχει διερευνηθεί αρκετά (Hobson, et al., 2009 ; Lee & Feng, 2007 ; Bullough, 2005 ; Yusko & Feiman Nemser, 2008 ; Simson, Hasting & Hill, 2007) και διαπιστώθηκε ότι αποτελεί παράγοντα που επηρεάζει την αποτελεσματικότητα του mentoring.

Η άποψη ότι οι μέντορες είναι «δάσκαλοι των δασκάλων» (teachers of teachers) (Matthews, 2015:25), τοποθετεί τις διδακτικές δεξιότητες σε υψηλή θέση στο κατάλογο των δεξιοτήτων που καθιστούν αποτελεσματικό ένα μέντορα. Ο μέντορας, ως εκπαιδευτής ενηλίκων είναι διευκολυντής και διαμεσολαβητής ανάμεσα στη γνώση και στον εκπαιδευόμενο-καθοδηγούμενο (Κόκκος, 2005). Στο πλαίσιο αυτό, βασική επαγγελματική του δεξιότητα είναι να αναπτύσσει και να εφαρμόζει ανοικτές και συμμετοχικές μεθόδους διδασκαλίας και καθοδήγησης με στόχο την αυτονομία και την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση (self directed learning) των καθοδηγούμενων μετά την ολοκλήρωση του mentoring. Εξάλλου, η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση υποστηρίζεται από πολλούς μελετητές ως σημαντική στρατηγική μάθησης στην εκπαίδευση ενηλίκων (Cranton, 2006 ; Κόκκος, 2017). Συνδέεται με την αυτονομία του ατόμου και στη βάση αυτή η ενθάρρυνση των καθοδηγούμενων να αναλάβουν τον έλεγχο της μάθησής τους αποτελεί βασικό συστατικό του ρόλου του μέντορα (Slusarski, 1994). Το μοντέλο αυτοκατευθυνόμενης μάθησης του Knowles (1975) αναγνωρίζει ως χρήσιμες δεξιότητες την οργάνωση μαθησιακού κλίματος, τη διάγνωση μαθησιακών αναγκών, τη διαμόρφωση μαθησιακών στόχων, την εφαρμογή κατάλληλων μαθησιακών στρατηγικών και την αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Βασικές για το mentoring θεωρούνται οι αναστοχαστικές δεξιότητες του μέντορα (Bell, 2001) . Ο αναστοχασμός βοηθά τον μέντορα να επανεξετάσει τις δικές του παραδοχές και πρακτικές καθώς επίσης και τις εκπαιδευτικές ανάγκες και τις δυνατότητες των καθοδηγούμενων και να ανακατασκευάσει τις αντιλήψεις του. Πρόκειται για ένα είδος απόκρισης στην εμπειρία (Boud, Keogh & Walker, 2002) και μπορεί να αφορά συμβάντα κατά τη διάρκεια της δράσης (reflection in action), επανεξέταση εμπειριών μετά τη δράση

(reflection on action), σκέψεις για σχεδιασμό της δράσης (reflection for action) (Schon, 1987 ; Zhu, 2011 ; Ghaye, 2011).

Η αποτελεσματική εφαρμογή του mentoring, ως υποστηρικτική διαδικασία, προϋποθέτει δεξιότητες Συμβουλευτικής. Ο μέντορας πρέπει να έχει τη δεξιότητα να αντιλαμβάνεται με ακρίβεια τα συναισθηματικά μηνύματα του καθοδηγούμενου, να βιώνει και να κατανοεί τα συναισθήματά του (ενσυναίσθηση empathy) και να χρησιμοποιεί ενσυναίσθητικές τεχνικές, όπως ενεργητική ακρόαση, ανατροφοδότηση, ενθάρρυνση, αντανάκλαση και αναγνώριση συναισθημάτων κ.α. (Rogers, 1980 ; Branch, 2016). Οι τεχνικές αυτές έχουν ιδιαίτερη σημασία τόσο στην οικοδόμηση σχέσης εμπιστοσύνης όσο και στην κατανόηση και την επίλυση των ζητημάτων του καθοδηγούμενου. Χρησιμοποιώντας δεξιότητες Συμβουλευτικής ο μέντορας ασχολείται με αυτό που απασχολεί τον καθοδηγούμενο κάνοντας χρήση του δικού του πλαισίου αναφοράς και όχι αυτού που ο ίδιος θεωρεί σημαντικό.

Ως εκπαιδευτής ενηλίκων, ο μέντορας είναι «μάντζερ της μάθησης» (Rogers, 1996) και σε αυτό το ρόλο χρειάζεται να έχει οργανωτικές δεξιότητες, καθώς σχεδιάζει, παρατηρεί και διευκολύνει συζητήσεις με τους καθοδηγούμενους. Εκθέτει τους στόχους του mentoring και τις εργασίες που πρέπει να γίνουν ώστε αυτοί να επιτευχθούν, διαχειρίζεται το χρόνο και οικοδομεί την επαγωγική σειρά των επαφών με τους καθοδηγούμενους. Διαμορφώνει τις συνθήκες που διευκολύνουν τις διεργασίες του mentoring, επινοεί προσεκτικά σχεδιασμένες εργασίες, εποπτεύει και χειρίζεται κατάλληλα μαθησιακές καταστάσεις προσαρμόζοντας τις προσεγγίσεις στις ανάγκες του καθοδηγούμενου.

Βασικός παράγοντας αποτελεσματικού mentoring αποτελεί η συναισθηματική νοημοσύνη του μέντορα (Cherniss, 2007 ; Rowley, 1999). Το συναίσθημα και η μάθηση είναι έννοιες που συνυπάρχουν στη γνωστική εμπειρία και κατά τη διάρκεια της μάθησης συχνά συμβαίνει μια «μάχη» ανάμεσα στο συναίσθημα και στο νου. Η προοπτική της μάθησης καθορίζεται από το συναισθηματικό φορτίο των εμπειριών το οποίο άλλες φορές λειτουργεί θετικά ως κίνητρο μάθησης και άλλες φορές αρνητικά ως εμπόδιο στη μάθηση (Merriam & Caffarella, 1999). Η συναισθηματική νοημοσύνη του μέντορα αναφέρεται στη δεξιότητά του να μπορεί να κατανοεί και να χειρίζεται τα συναισθήματα των καθοδηγούμενων με τρόπο που διευκολύνει τις γνωστικές λειτουργίες και τη προσαρμογή τους στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Αναγνωρίζει και αναλύει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στο σχεδιασμό και στην άσκηση του έργου τους και καθοδηγεί για την επίλυσή τους. Παράλληλα, ελέγχει τις δικές του παρορμήσεις και ρυθμίζει τις διαθέσεις του ώστε να οικοδομούνται επικοινωνιακές διαπροσωπικές σχέσεις (Illeris, 2007).

Στάσεις

Σε επίπεδο στάσεων, βασικό χαρακτηριστικό για έναν μέντορα, το οποίο ταυτόχρονα αποτελεί προϋπόθεση για την άσκηση του ρόλου του είναι η προθυμία του να είναι μέντορας (Larson, 2009). Αυτό σημαίνει ότι είναι ανοικτός σε νέες προοπτικές προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης. Ο ενθουσιασμός, ως επιθυμητό χαρακτηριστικό του μέντορα, εντοπίζεται συχνά στη βιβλιογραφία (Lahey, Trant, Verderber & Verderber, 2005 ; Mee-Lee & Bush, 2003 ; Ehrich et al., 2004) και θεωρείται ότι παραπέμπει σε υψηλό επίπεδο ενέργειας του μέντορα, ακόμη και όταν οι καταστάσεις δεν είναι ευνοϊκές (Terrion & Leonard, 2007).

Η υποστηρικτική σχέση στην οποία στηρίζεται ως διαδικασία το mentoring προϋποθέτει τη θετική στάση του μέντορα απέναντι στο καθοδηγούμενο ως άτομο. Κάθε καθοδηγούμενος είναι μοναδικός και ο μέντορας πρέπει να αναγνωρίζει ότι διαφορετικοί καθοδηγούμενοι αντιδρούν διαφορετικά στην ανατροφοδότηση (Branch, 2016). Είναι απαραίτητο να αποδέχεται τον καθοδηγούμενο όπως είναι και να σέβεται το δικαίωμά του να ρυθμίζει τα ζητήματα που τον απασχολούν (Rogers, 2001).

Επίσης, ως εκπαιδευτής ενηλίκων ο μέντορας βρίσκεται σε μία ισότιμη σχέση με τους καθοδηγούμενους τους οποίους αναγνωρίζει ως πηγή γνώσης (Brookfield, 2006). Η γνήσια και αυθεντική στάση του μέντορα, απαλλαγμένη από προκαταλήψεις και στερεότυπες

αντιλήψεις, δηλώνει ενδιαφέρον για τον καθοδηγούμενο και ενθαρρύνει τη πλήρη συμμετοχή του δεύτερου στη διαδικασία.

Καίριας σημασίας, επίσης, είναι η θετική στάση του μέντορα στη συμμετοχική μάθηση (Randels et al., 1992). Η εκπαίδευση ενηλίκων, διάσταση της οποίας είναι το mentoring, έχει περιγραφεί ως δραστηριότητα στην οποία όλοι οι συμμετέχοντες εναλλάσσονται στους ρόλους του εκπαιδευόμενου και του εκπαιδευτή (Thompson, 1980). Σε αυτή τη βάση, πολλοί μέντορες αισθάνονται συνμανθάνοντες (Kram, 1996). Αυτή η αντίληψη στηρίζει την υιοθέτηση μιας στάσης δια βίου μάθησης η οποία βοηθά όχι μόνο τους καθοδηγούμενους αλλά και τους μέντορες στη προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη (Young, Bullough, Draper, Smith, & Erickso, 2005). Αποδεχόμενοι την άποψη του Brookfield (1995) ότι το να γίνει κάποιος ικανός δάσκαλος είναι μια διαδικασία που δε τελειώνει ποτέ, η θετική στάση απέναντι στη δια βίου μάθηση είναι πολύ σημαντική τόσο για το μέντορα όσο και για τον καθοδηγούμενο.

Στα χαρακτηριστικά του μέντορα που συνηγορούν στην αποτελεσματικότητα του mentoring, πολλοί ερευνητές συμπεριλαμβάνουν τις ομοιότητες που μπορεί να υπάρχουν ανάμεσα στο μέντορα και στον καθοδηγούμενο (mentee), είτε αυτές αφορούν δημογραφικά χαρακτηριστικά είτε αξίες (Miller, 2002; Lee & Feng, 2007; Ingersoll & Smith, 2004; Terrion & Leonard, 2007; Allen & Potet, 1999; Barrera, Braley & Slate, 2010; Phillips & Fragoulis, 2010; Hobson et al., 2009; Bouquillon, Sosik & Lee, 2005; Pitney & Ehlers, 2004; Rose, 2005).

Άλλα χαρακτηριστικά που αναφέρονται στη βιβλιογραφία ως σημαντικά είναι η προθυμία του μέντορα να αφιερώσει χρόνο (Terrion & Leonard, 2007), η εμπειρία του (Johnson, 2002 · Straus et al., 2009), η επιθυμία του για αυτοβελτίωση (Allen, 2003), ο ενθουσιασμός του (Mee-Lee & Bush, 2003), η ευγένειά του (Miller, 2002), η ειλικρίνεια και η αξιοπιστία του (Tickle, 2001), η αισιοδοξία του (Branch, 2016), η ανιδιοτέλεια και η γενναιοδωρία του (Larson, 2009).

Καταληκτικά, στις διάφορες μελέτες έχουν καταγραφεί πληθώρα χαρακτηριστικών που καθιστούν ένα μέντορα αποτελεσματικό, τα οποία διαφέρουν από εκείνα που κάνουν έναν εκπαιδευτή αποτελεσματικό. Ένας «καλός δάσκαλος» δε συνεπάγεται αυτόματα «καλός μέντορας» (Matthews, 2015), όπως, επίσης, ένας «κακός μέντορας είναι χειρότερος από καθόλου μέντορας» (Ragins, Cotton & Miller, 2000).

Η Έρευνα

Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της έρευνας είναι η σκιαγράφηση του προφίλ του αποτελεσματικού μέντορα μέσα από τις απόψεις εκπαιδευτών ενηλίκων. Τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία η έρευνα αναζητά απαντήσεις είναι:

Ποια είναι τα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού μέντορα;

Ποια είναι τα κριτήρια επιλογής ενός μέντορα;

Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτές ενηλίκων το ρόλο του μέντορα;

Διαφοροποιούνται οι απόψεις τους ανάλογα με το επιστημονικό τους υπόβαθρο, την πιστοποίηση από τον ΕΟΠΠΕΠ και την εμπειρία τους;

Μέθοδος

Για τους σκοπούς της έρευνας προκρίθηκε ως καταλληλότερη επιλογή η ποιοτική προσέγγιση και ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη. Το δειγματοληπτικό πλαίσιο της έρευνας αποτέλεσαν οι εκπαιδευτές ενηλίκων των δομών στις οποίες απασχολείται η πλειονότητα των εκπαιδευτών ενηλίκων της περιφέρειας Κεντρικής Μακεδονίας και οι οποίες αντιπροσωπεύουν τους βασικούς εκπαιδευτικούς φορείς που απευθύνονται σε ενήλικες. Συγκεκριμένα, ελήφθησαν 40 συνεντεύξεις με εκπαιδευτές ενηλίκων από τα ΙΕΚ (δομή τυπικής εκπαίδευσης ηλικιακά ενηλίκων), τα ΣΔΕ (δομή τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων, και τα ΚΔΒΜ (δομή μη τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων). Βασικό

κριτήριο για τη διαμόρφωση του δείγματος ήταν η συμπερίληψη και των δύο φύλων, ο επιμερισμός τους σε πολύ και σε λίγο έμπειρους, το διαφορετικό επιστημονικό τους υπόβαθρο στην εκπαίδευση ενηλίκων, το διαφορετικό γνωστικό αντικείμενο διδασκαλίας και η διαφορετική δομή απασχόλησης.

Προκειμένου να διαμορφωθεί οδηγός συνέντευξης πραγματοποιήθηκαν δύο ημιδομημένες συνεντεύξεις με δύο εκπαιδευτές ενηλίκων. Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας των συνεντεύξεων ο οδηγός συνέντευξης είχε την ίδια δομή και αλληλουχία ερωτήσεων για κάθε συμμετέχοντα. Επίσης, πραγματοποιήθηκαν τρεις πιλοτικές συνεντεύξεις με τις οποίες ελέγχθηκε η πληρότητα και η σαφήνεια των ερωτήσεων. Οι συνεντεύξεις ήταν δομημένες σε 4 θεματικούς άξονες: α) προσωπικές πληροφορίες, β) απόψεις αναφορικά με τα χαρακτηριστικά του ιδανικού μέντορα, γ) απόψεις αναφορικά με τα κριτήρια επιλογής μέντορα και δ) απόψεις για το ρόλο του μέντορα στην εκπαίδευση ενηλίκων.

Λόγω των μέτρων αντιμετώπισης της πανδημίας, οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν με skype το διάστημα από Απρίλιο 2021 έως Ιούνιο 2021.

Η επεξεργασία των δεδομένων της συνέντευξης έγινε με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου (content analysis) η οποία έχει καθιερωθεί ως μία από τις καλύτερες τεχνικές έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων μελετήθηκαν εντατικά και στη συνέχεια ερμηνεύτηκαν μέσα από τη παραγωγή νοήματος (Cohen, Manion & Morrison, 2000).

Αποτελέσματα

Οι απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτών ενηλίκων σκιαγραφούν το προφίλ του μέντορα στην εκπαίδευση ενηλίκων και περιλαμβάνουν, πέρα από σχετικές γνώσεις, ανάλογες δεξιότητες και στάσεις.

Απόψεις για τα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού μέντορα

Αναφορικά με τα χαρακτηριστικά του μέντορα, οι γνώσεις και οι εμπειρίες του αναφέρονται από όλους τους συμμετέχοντες, οι οποίοι, ωστόσο, τονίζουν ως σημαντική όχι απλά τη κατοχή τους αλλά τη «διάθεση, προθυμία, θέληση του μέντορα να τις μοιραστεί». Ιδιαίτερη αναφορά κάνουν, επίσης, στην «εμπειρία του σε καινοτόμες δράσεις», αναγνωρίζοντας, με τον τρόπο αυτό, το καινοτόμο χαρακτήρα του mentoring. Στις απαντήσεις των ερωτώμενων για τα χαρακτηριστικά του μέντορα κυριαρχούν εκείνα που σχετίζονται με τη προσωπικότητά του και τις επικοινωνιακές του δεξιότητες, όπως «ήρεμος», «καλός ακροατής», «με ενσυναίσθηση», «ευδιάθετος», «καλοπροαίρετος», «προσαρμοστικός», «με αγάπη για το συνάνθρωπο», «ανοικτός στη συνεργασία», «να επιδεικνύει ενθουσιασμό για τη συνεργατική σχέση», «με διάθεση να ακούσει».

Απόψεις για τα κριτήρια επιλογής μέντορα

Αναφορικά με τα κριτήρια που οι εκπαιδευτές ενηλίκων θα επέλεγαν μέντορα οι ερωτώμενοι προτάσσουν «την εμπειρία του στην εκπαίδευση ενηλίκων» και «ειδική επιμόρφωση στο mentoring», αλλά, φαίνεται σημαντικό για αυτούς το «κατά πόσο έχει αποβάλει από πάνω του την εικόνα της αυθεντίας» και «να έχει όρεξη και διάθεση για αυτό που κάνει». Επίσης, θεωρούν σημαντικό ο μέντορας «να μην είναι κατευθυντικός» και «να αποτελεί το στήριγμα πάνω στο οποίο κάποιος μπορεί να βασιστεί για να εκφράσει ή απελευθερώσει τις δυνατότητές του..... δίχως να θέλει να επιβάλλει την άποψή του ή να κατευθύνει το άλλο πρόσωπο στο ποιες ακριβώς αποφάσεις θα πρέπει να λάβει».

Απόψεις για το ρόλο του μέντορα

Οι ερωτηθέντες εκπαιδευτές ενηλίκων δηλώνουν ότι ο μέντορας «βοηθά στην καλύτερη οργάνωση της διδασκαλίας», «πιστεύει στις δυνατότητες των διδασκόντων», έχει «διάθεση για παραχώρηση χώρου και χρόνου για αυτενέργεια», και «εμπλέκει (τους

καθοδηγούμενους) σε νέες εμπειρίες», τους «ενθαρρύνει στην ανακάλυψη και ανάπτυξη των στόχων και δεξιοτήτων τους και τους οδηγεί στη διεύρυνση των οριζόντων τους» δίνοντας «όλη την ελευθερία να αποφασίσουν μόνοι τους ...χωρίς καμία υπόνοια δέσμευσης» και υποστηρίζουν ότι «δε κρίνει και δεν αξιολογεί». Από τις απαντήσεις είναι προφανείς οι απόψεις των συμμετεχόντων ότι μέλημα του μέντορα είναι όχι μόνο η «μετάδοση γνώσεων» αλλά κυρίως η «ανάπτυξη και ενδυνάμωση (των καθοδηγούμενων)» προβάλλοντας τον αναπτυξιακό χαρακτήρα του mentoring.

Συζήτηση

Οι εκπαιδευτές ενηλίκων θεωρούν ως βασικά προσόντα για τον ρόλο του μέντορα τη κατάρτισή του σε θέματα εκπαίδευσης ενηλίκων και στο mentoring και θεωρούν σημαντικές τις διδακτικές δεξιότητες στην άσκηση του μεντορικού ρόλου (Clarke, Killeavy & Moloney, 2013 ; Matthews, 2015 ; Bullough, 2012 ; Ponte & Twomey, 2014 ; Stanulis & Floden, 2009). Είναι εμφανές ότι οι απαντήσεις τους εστιάζουν στα δύο επιστημονικά πεδία, της εκπαίδευσης ενηλίκων και του mentoring, τόσο όσον αφορά στην εμπειρία όσο και στην επιστημονική κατάρτιση των μεντόρων στα δύο πεδία. Η ώσμωση των δύο πεδίων ως κριτήριο επιλογής μέντορα, στις απαντήσεις των ερωτηθέντων, επιβεβαιώνει την άποψη ότι η θεωρητική γνώση για τη μάθηση ενηλίκων και η εμπειρία στην εκπαίδευση ενηλίκων μπορούν να αξιοποιηθούν στις πρακτικές του mentoring (Cox, 2006).

Ωστόσο, οι εκπαιδευτές ενηλίκων, χωρίς να υποτιμούν το γνωστικό προφίλ και την εμπειρία του μέντορα στην εκπαίδευση ενηλίκων και στο mentoring, εκτιμούν ότι εξίσου σημαντικά ποιοτικά στοιχεία για έναν αποτελεσματικό μέντορα, είναι οι επικοινωνιακές και σχεσιακές δεξιότητες (Rogers, 1980 · Branch, 2016). Το εύρημα συμφωνεί με ευρήματα 54 συναφών ερευνών που ανασκόπησαν οι Terrion και Leonard (2007), στις οποίες η καλή επικοινωνία κατέχει σημαντική θέση σε μία ταξινόμηση των χαρακτηριστικών του ιδανικού μέντορα. Ένα άλλο ενδιαφέρον εύρημα είναι ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων αναγνωρίζουν το καινοτόμο και δια βίου χαρακτήρα του mentoring και εκτιμούν θετικά στο μέντορα τη θετική στάση στη δια βίου μάθηση και τη διάθεση για καινοτομίες. Φαίνεται ότι τα δύο αυτά στοιχεία συνυπάρχουν στις αντιλήψεις των εκπαιδευτών ενηλίκων, ενισχύοντας τον ισχυρισμό ότι ένας εκπαιδευτής έτοιμος για αλλαγές είναι έτοιμος για δια βίου μάθηση (Eesmaa, 2010 ; Mezirow & associates, 2000).

Οι απόψεις των εκπαιδευτών ενηλίκων για τον επιθυμητό μέντορα παρουσίασαν διαφορές ανάλογα με την εμπειρία τους στην εκπαίδευση ενηλίκων και το αν είχαν πιστοποίηση της επάρκειάς τους από το ΕΟΠΠΕΠ. Συγκεκριμένα, οι έχοντες μικρή εμπειρία (1-10 έτη) και οι μη πιστοποιημένοι εκπαιδευτές ενηλίκων αντιλαμβάνονται τον μέντορα ως μεταδότη γνώσεων και επιζητούν μέντορα με κατάρτιση στο γνωστικό αντικείμενο που διδάσκουν. Οι αντιλήψεις αυτές εντάσσονται σε μία γραμμική τεχνοκρατική προοπτική στην οποία οι καθοδηγούμενοι αντιμετωπίζονται ως μαθητευόμενοι «τεχνίτες» που ακολουθούν ένα πρότυπο. Το εύρημα συμφωνεί με ευρήματα συναφών ερευνών οι οποίες ανέδειξαν τη μοντελοποίηση ρόλου ιδιαίτερα χρήσιμη για τους λιγότερο έμπειρους εκπαιδευτές (Ado, 2013 ; Fenwick, 2011 ; Lambeth & Lashley, 2012). Οι απόψεις που υποστηρίζουν τη μοντελοποίηση ρόλου ως βασική λειτουργία του mentoring (Scandura & Ragins, 1993 ; Richter, Kunter, Lodtke, Klusmann, Anders & Baumert, 2013), δεν εκπροσωπούν τους πιο έμπειρους και τους πιστοποιημένους εκπαιδευτές, οι οποίοι αντιλαμβάνονται το mentoring ως μηχανισμό ενδυνάμωσης της στοχαστικής τους κρίσης για εις βάθος κατανόηση της μαθησιακής διαδικασίας και νοηματοδότησης της εμπειρίας που κατευθύνει σε δράση (Illeris, 2007). Συμμερίζονται, με τις αντιλήψεις αυτές, τη θέση του Mezirow (1997) σύμφωνα με την οποία η μάθηση δεν είναι προσθήκη γνώσεων αλλά μετασχηματισμός υπάρχουσας γνώσης μέσα από κριτικό στοχασμό και επιζητούν μέντορα με εμπειρία στην εκπαίδευση ενηλίκων και ανάλογες δεξιότητες (Κουτσούκος, 2021).

Συμπεράσματα

Ο μέντορας στην εκπαίδευση ενηλίκων πρέπει να διαθέτει ένα σύνολο προσόντων σε επίπεδα γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων, τα οποία είναι παρόμοια με εκείνα του εκπαιδευτή ενηλίκων. Οι απόψεις των εκπαιδευτών ενηλίκων για τα προσόντα του αποτελεσματικού μέντορα εξαρτώνται από το επίπεδο αυτοκατεύθυνσης που έχουν κατακτήσει ως άτομα. Συγκεκριμένα, τονίζουν τις διδακτικές δεξιότητες του μέντορα όσοι τον θέλουν εκπαιδευτή και πρότυπο διδασκαλίας, ενώ δίνουν έμφαση στις επικοινωνιακές και συμβουλευτικές του δεξιότητες όσοι τον θέλουν καθοδηγητή και σύμβουλο. Το εύρημα αυτό αφενός επιβεβαιώνει το βασικό χαρακτηριστικό των ενήλικων εκπαιδευόμενων που αφορά διαφορετικούς, διαμορφωμένους τρόπους μάθησης (υποστήριξης), αφετέρου, η πρόκριση του μέντορα ως ισότιμου συνεργάτη συμερίζεται την άποψη που προβάλλεται στα αναστοχαστικά μοντέλα mentoring και υιοθετεί την κοστρουβιστική αντίληψη για τη μάθηση ως προϊόν ενεργητικής συνεκπαίδευσης σε συνεργατικά αλληλεπιδραστικά περιβάλλοντα. Στο δίλημμα «μέντορας αυθεντία ή αυθεντικός μέντορας;» οι εκπαιδευτές ενηλίκων απαντούν με απόψεις που συνδυάζουν παραδοσιακά-τεχνοκρατικά και αναστοχαστικά-μετασχηματιστικά μοντέλα mentoring. Η συνύπαρξη των αντιλήψεων που παραπέμπουν σε μαθητεία και εκείνων που υπερασπίζονται την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση δείχνει ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων, ανάλογα με το επιστημονικό τους υπόβαθρο και την εμπειρία τους στην εκπαίδευση ενηλίκων καθώς και με τους διαμορφωμένους τρόπους μάθησης, προτιμούν έναν μέντορα εκπαιδευτή, καθοδηγητή και συνεργάτη. Αξιοσημείωτο, ωστόσο, είναι ότι παρατηρείται μία αναδυόμενη τάση μετακίνησης από τον μέντορα διευκολυντή της μάθησης στον μέντορα ισότιμο συνεργάτη στη μάθηση, η οποία διευρύνει και εναλλάσσει τους ρόλους εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου και διαμορφώνει ένα πλαίσιο το οποίο επιτρέπει τη συνεχή και παράλληλη ανάπτυξη όλων των εμπλεκόμενων.

Η σκιαγράφηση του επιθυμητού προφίλ του μέντορα στην εκπαίδευση ενηλίκων που επιχειρήθηκε στη παρούσα έρευνα μπορεί να συνδεθεί με το ζήτημα της εκπαίδευσης των μεντόρων το οποίο διεκδικεί θέση στον επιστημονικό διάλογο. Ερωτήματα όπως: τι μπορεί να περιλαμβάνει ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης μεντόρων; είναι η εκπαίδευση των μεντόρων μέρος της κουλτούρας ενός εκπαιδευτικού οργανισμού εκπαίδευσης ενηλίκων; οι μέντορες χρειάζονται mentoring; κ.λ.π. συνιστούν ενδιαφέροντα ερευνητικά προβλήματα. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας παρέχουν μία γνωστική βάση και μπορούν να αποτελέσουν έναυσμα για πιθανές μελλοντικές έρευνες.

Αναφορές

- Allen, T.D. & Poteet, M.L. (1999). Developing effective mentorship relationships from the mentor's viewpoint. *Career Development Quarterly*, 48, 59-73
- Allen, T.D. (2003). Mentoring others: a dispositional and motivational approach. *Journal of Vocational Behavior*, 62, 134-154
- Apter, M.J. & Carter, S. (2002). Mentoring and motivational versatility: an exploration of reversal theory. *Career Development International*, 7, 292-295
- Bouquillon, E.A., Sosik, J.J. & Lee, D. (2005). It's only a phase: examining trust, identification and mentoring functions received across the mentoring phases. *Mentoring & Tutoring*, 13, 239-258
- Branch, A.L. (2016). *The relationship between new virtual teacher job satisfaction and mentoring*. Dissertation. Carson Newman University
- Brookfield, S. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brookfield, S. (2006). *The skillful Teacher. On Technique, Trust and Responsiveness in the Classroom*. USA: Jossey-Bass
- Bullough, V. R. (2005). Being and becoming a mentor: school-based teacher educators and teacher educator identity. *Teaching and Teacher Education*, 21, 143-155.

- Bullough, R.V. (2012). Mentoring and new teacher induction in the United States: a review and analysis of current practices. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 20 (1) (2012), 57-74.
- Cherian, F. (2007). Learning to teach: Teacher candidates reflect on the relational, conceptual and contextual influences of responsive mentorship. *Canadian Journal of Education*, 30(1), 25-46
- Cherniss, C. (2007). The role of emotional intelligence in the mentoring process. In B.R.Ragins & K.E.Kram (Eds.). (2007). *The handbook of mentoring at work: Theory, research, and practice* (pp. 427-446). Sage.
- Clarke, M., Killeavy, M. & Moloney, A. (2013). The genesis of mentors' professional and personal knowledge about teaching: perspectives from the Republic of Ireland. *European Journal of Teacher Education*, 36 (3), 364-375
- Clutterbuck, D. (2005). *Mentoring and the legal profession. Development and Learning in Organizations*, 19(1), 10-12
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*. Routledge Falmer
- Cox, E. (2006). An adult learning approach to coaching. In D. Stober & A.M. Grant (Eds), *Evidence based coaching handbook*, (193-217). Hoboken, NJ: Wiley
- Cranton, P. (2006). *Understanding and Promoting Transformative Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Daloz, L. (1986). *Effective Teaching and Mentoring*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ehrich, L.C. & Hansford, B. (1999). Mentoring: Pros and Cons for HRM. *Asia Pacific Journal of Human Resources*, 37(3), 92-107
- Ehrich, L.C., Hansford, B. & Tennent, L. (2004). Formal mentoring programs in education and other professions: A review of the literature. *Educational Administration Quarterly*, 40(4), 518-540.
- Elliott, B. & Calderhead, J. (1994). Mentoring for Teacher Development: Possibilities and Caveats. In D. McIntyre, H. Hagger & M. Wilkin (Eds.). *Mentoring: Perspectives on school-based teacher education*. (p.p.166-189). London: Kogan-Page.
- Fenwick, A. (2011). The first three years: experiences of early career teachers. *Teachers and Teaching*, 17(3), 325-343
- Gardiner, W. (2010). Mentoring two student teachers: mentors' perceptions of peer placements. *Teaching Education*, 21(3), 233-246
- Ghaye, T. (2011). *Teacher and learning through reflective practice: A practical guide for positive action*. Oxon: Routledge
- Good, J.M., Halpin, G. & Halpin, G. (2000). A promising prospect for minority retention: students becoming peer mentors. *Journal of Negro Education*, 69, 375-384
- Hanover Research (2014). *Faculty Mentoring Models and Effective Practices*. Report.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and teacher education*, 25(1), 207-216.
- Holbeche, L. (1996). Peer mentoring: the challenges and opportunities. *Career Development International*, 1(7), 24-27
- Illeris, K. (2007). *How we learn. Learning and non learning in school and beyond*. Routledge
- Ingersoll, R.M. & Smith, T. (2004). Do Teacher Induction and Mentoring matter? *NASSP Bulletin*, 88(638), 28-40.
- Jackson, V.A., Paleru, A., Szalacha, L. Caswell, C., Carr, P.L. & Inui, T. (2003). Having the right chemistry: a qualitative study of mentoring in academic medicine. *Academic Medicine*, 78(3), 328-334
- Johnson, W.B. (2002). The intentional mentor: strategies and guidelines for the practice of mentoring. *Mentoring & Tutoring*, 12, 7-21

- Jones, M. (2001). Mentors perceptions of their roles in school- based teacher training in England and Germany. *Journal of Education for Teaching*, 27(1), 75-94.
- Kaye,B. & Jacobson,B. (1995). Reframing mentoring. *Training & Development*, 50(8), 44-47
- Klopf,G. & Harrison,J. (1981). Moving up the career ladder: A case for mentors. *Principal (September)*, 41-43
- Knowles, M. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. N.York: Association Press
- Kram,K. (1996). A relational approach to career development. In D.T. Hall(ed.), *The career is dead-long live the career* (pp 132-157). San Franscisco,CA: Jossey-Bass
- Lahey,P., Trant,M., Verderber,R.F. & Verderber,K.S. (2005). *Communicate!* Toronto: Thomson Nelson
- Lambeth,D.T. & Lashley,C. (2012). A reflection of the perception of alternatively prepared first-year teachers in an urban high school: The necessity for improvements of mentoring and induction. *Teaching & Learning*, 26(1), 35-52
- Larson,L.L. (2009). *A study of Exceptional Mentoring Insights for Adult Education and emerging mentors*. Dissertation. National-Louis University, Chicago, Illinois
- Lawson,D. (1989). Peer helping programs in the colleges and universities of Quebec and Ontario. *Canadian Journal of Counselling*, 23, 41-54
- Lee, J. C. & Feng, S. (2007). Mentoring support and the professional development of beginning teachers: a Chinese perspective. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 15 (3), 243-262.
- Levinson,D., Darrow,C., Klein,E., Levinson,M. & McKee,B. (1978). *Season of a man's life*. N.York: Knopf
- Lopez-Real, F., & Kwan, T. (2005). Mentors' perceptions of their own professional development during mentoring. *Journal of Education for Teaching*, 31(1), 15–24.
- Matthews, C. (2015). *Creating Space for New Teacher Voices: Examining Mentoring from the Perspective of New Teacher Residents*. Dissertation. Georgia State University
- McDonald,L & Flint,A. (2011). Effective Mentoring Skills: A Collaborative Effort. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 8(1), 33-46
- McLean,M. (2004). Does the curriculum matter in peer mentoring? From mentee to mentor in problem-based learning: a unique case study. *Mentoring & Tutoring*, 12, 173-186
- Mee-Lee,L. & Bush,T. (2003). Student mentoring in higher education: Hong Kong Baptist University. *Mentoring & Tutoring*, 11, 263-271
- Merriam, S., & Caffarella, R. (1999). *Learning in adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miller,A. (2002). *Mentoring students and young people*. London: Routledge
- Odiorne,G.S. (1985). Mentoring- An American management innovation. *Personnel Administrator*, 30(5), 63-70
- Phillips,N. & Fragoulis,I. (2010). Exploring the Beliefs of Primary Education Teachers Regarding the Contribution of Mentoring in Schools. *Review of European Studies*, 2(2), 201-213
- Pitney,W.A. & Ehlers,G.G. (2004). A grounded theory study of the mentoring process involved with undergraduate athletic training students. *Journal of Athletic Training*, 39, 344-351
- Ponte,. & Twomey,S. (2014). Veteran teachers mentoring in training: negotiating issues of power vulnerability anf professional development. *Journal of Education for Teaching*, 40(1), 20-33
- Ragins,B.R., Cotton,J.L. & Miller,J.S. (2000). Marginal mentoring: the effects of type of mentor, quality of relationship and program design on work and career attitudes. *Academy of Management Journal*, 43(6), 1177-1194
- Ramani,S., Gruppen,L. & Kachur,E.K. (2006). Twelve tips for developing effective mentors. *Medical Teacher*, 28(5), 404-408

- Randels, J., Carse, W. & Lease, J.E. (1992). Peer-tutor training: a model for business schools. *Journal of Business and Technical Communication*, 6, 337-353
- Raschauer, A. & Resch, K. (eds) (2016). *Guidance Counselling in adult education. Results of guidance counseling desk research and 27 qualitative interviews with guidance counselors*. iYOT-10 1Report-A1 Research. Vienne
- Richter, D., Kunter, M., Lodtke, O., Klusmann, U., Anders, Y. & Baumert, J. (2013). How different mentoring approaches affect beginning teachers' development in the first years of practice. *Teaching and Teacher Education*, 36, 166-177
- Rogers, C. (2001). Client-centered therapy. In L.S. Greeberg, R.Elliott, J.C.Watson & A.C.Bohart (eds). *Empathy Psychotherapy*, 38(4), 380-384
- Rose, G.L. (2005). *Group differences in graduate students' concepts of the ideal mentor*. *Research in Higher Education*, 46, 53-80
- Rowley, J.B. (1999). The good mentor. *Educational Leadership*, 56(8), 20-22
- Sands, R.G., Parson, L.A. & Duane, J. (1991). Faculty mentoring faculty in a public university. *Journal of Higher Education*, 62, 174-193
- Scalon, L. (2008). The impact of experience on student mentors' conceptualisations of mentoring. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 6(2), 57-66
- Scandura, T.A. & Ragins, B.R. (1993). The effects of sex and gender role orientation on mentorship in male-dominated occupations. *Journal of Vocational Behavior*, 43(3), 251-265
- Schmidt, M.E., Marks, J.L. & Derrico, L. (2004). What a difference mentoring makes: service learning and engagement for college students. *Mentoring & Tutoring*, 12, 205-217
- Schon, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey Bass
- Simson, T., Hastings, W. & Hill, B. (2007). "I knew that she was watching me": the professional benefits of mentoring. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(5), 481-498
- Slusarski, B.S. (1994). Enhancing SELF-Direction in the Adult Learner: Instructional Techniques for Teachers and Trainers. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 64, 71-79
- Stanulis, R.N. & Floden, R.E. (2009). Intensive mentoring as a way to help beginning teachers develop balanced instruction. *Journal of Teacher Education*, 60(2), 112-122
- Straus, S., Chatur, F. & Taylor, M. (2009). Issues in the Mentor-Mentee Relationship in Academic Medicine: A Qualitative Study. *Academic Medicine*, 84(1), 135-139
- Terrion, J.L. & Leonard, D. (2007). A Taxonomy of the characteristics of student peer mentors in higher education: findings from a literature review. *Mentoring & Tutoring*, 15(2), 149-164
- Tickle, L. (2001). Professional qualities and teacher induction. *Journal of In-service Education*, 27(1), 51-64.
- Wallace, D., Abel, R. & Ropers-Huilman, B. (2000). Clearing a path for success: deconstructing borders through undergraduate mentoring. *Review of Higher Education*, 24, 87-102
- Yusko, B. & Feiman Nemser, S. (2008). Embracing contraries: combining assistance and assessment in new teacher induction. *Teachers College Record*, 110(7), 1-12
- Zhu, X. (2011). Student teachers' reflection during practicum: plenty on action, few in action. *Reflective practice*, 12, 763-775
- Ado, K. (2013). Keeping them on the bus: Retaining early career teachers in a successful urban school. *The New Educator*, 9(2), 135-151
- Αρμάος, Π., Δεληγιάννης, Δ. & Κουτεντάκη, Ξ. (2010). Το Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Grundtvig "RETRO". Ερευνητική μελέτη για τις εσωτερικές συγκρούσεις των εκπαιδευτών στη σχέση τους με τους εκπαιδευόμενους. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 21, 31-37.

Barrera,A., Braley,R.T. & Slate, J.R. (2010). Beginning Teacher Success: An investigation into the feedback from mentors of formal mentoring programs. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 18(1), 61-74

Bell,M. (2001). Supported reflective practice: a programme of peer observation and feedback for academic teaching development. *International Journal for Academic Development*, 6, 29-39

Boud,D., Keogh, R. & Walker,D. (2002). *Reflection: turning experience into learning*. N.York: Kogan Page.

Eesmaa,I. (2010). The adult educator's different roles. In T. Jaager (ed.) *The art of being an adult educator. A handbook for adult educators-to-be* (pp.11-18). Danish School of Education, Aarhus University, Copenhagen

Κόκκος, Α.(2005). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο (in Greek)

Κόκκος,Α. (2017). *Εκπαίδευση και Χειραφέτηση*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων (in Greek).

Κουτσούκος, Μ. (2021). *Η διδακτική καθοδήγηση/mentoring των εκπαιδευτών ενηλίκων στην εφαρμογή συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Mezirow,J. and Associates (2000). *Learning to Transformation. Critical perspectives on a theory in progress*. John Wiley & Sons, Inc

Thompson,J.L. (ed.) (1980). *Adult Education for a Change*. London: Hutchinson

Young, R.J., Bullough, Jr.V.R., Draper,R. J., Smith, K.L.& Erickson, B.L. (2005). Novice teacher growth and personal models of mentoring: choosing compassion over inquiry. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 13(2), 169-188

Φραγκούλης, Ι., Παπαδάκης, Σ, & Βελισάριος, Α. (2016). Το E-Mentoring ως θεσμός απομακρυσμένων σχολικών μονάδων. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.) *Μεθοδολογία, πολιτικές, πρακτικές επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού που βασίζονται στο σχολείο* (σελ.79-87). Αθήνα: Γρηγόρης.

Υποστήριξη εκπαίδευσης του μαθήματος Διοίκησης Διαδικασιών με τη χρήση Επιχειρησιακών Πληροφοριακών Συστημάτων

Ηλιάδη Χριστίνα

Αξιωματικός ΕΣ (Υλικού Πολέμου), ΥΠΕΘΑ/ΓΕΣ,
iliadi_christina@hotmail.com

Φωλίνας Δημήτρης

Καθηγητής, Διεθνές Πανεπιστήμιο της Ελλάδας,
folinasd@ihu.gr

Μυλωνάς Δημήτρης

Οικονομολόγος - Σύμβουλος εκπαίδευσης, Διεθνές Πανεπιστήμιο της Ελλάδας,
dimmylonas@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εντοπίσει τη συνεισφορά των Επιχειρησιακών Πληροφοριακών Συστημάτων (Business Information Systems, BIS) στην εκπαίδευση, μέσω της επιχειρησιακής προσομοίωσης, προκειμένου να κατανοηθούν καλύτερα οι βασικές έννοιες της Διοίκησης Επιχειρηματικών Διαδικασιών (Business Process Management, BPM). Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 189 προπτυχιακούς φοιτητές του Τμήματος Διοίκησης Εφοδιαστικής Αλυσίδας του Διεθνούς Πανεπιστημίου της Ελλάδος για δύο συνεχόμενα ακαδημαϊκά έτη, στο πλαίσιο ενός μαθήματος, διάρκειας ενός ακαδημαϊκού εξαμήνου. Τα αποτελέσματά της έδειξαν ότι οι εκπαιδευόμενοι φοιτητές θεωρούν -σε ένα πολύ μεγάλο ποσοστό- ότι οι ασκήσεις προσομοίωσης στο σύστημα κατά τη διάρκεια του μαθήματος είχαν σημαντική συνεισφορά στην κατανόηση του τρόπου λειτουργίας των επιχειρήσεων και στην αναγνώριση των βασικών εννοιών του αντικειμένου της Διαχείρισης Επιχειρηματικών Διαδικασιών, που αποτελεί κρίσιμο παράγοντα επιτυχίας για τις επιχειρήσεις.

Λέξεις κλειδιά: Διοίκηση Επιχειρηματικών Διαδικασιών, Επιχειρησιακά Πληροφοριακά Συστήματα, Προσομοίωση, Εκπαίδευση

Εισαγωγή

Προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι προκλήσεις του έντονου ανταγωνισμού και των ρυθμιστικών πιέσεων στο παγκόσμιο οικονομικό περιβάλλον, οι οργανισμοί έχουν ορίσει ως στρατηγική προτεραιότητα την ανάλυση, αξιολόγηση και επανασχεδιασμό των επιχειρηματικών διαδικασιών που εκτελούν (Davenport & Short, 1990; Lewis et al., 2007). Ως επιχειρηματική διαδικασία (ή διεργασία) ορίζεται ένα δομημένο (προκαθορισμένο) σύνολο δραστηριοτήτων/εργασιών, με συγκεκριμένη αρχή και τέλος, που περιλαμβάνει συγκεκριμένες εισροές (διαθέσιμοι πόροι) και εκροές (παραδοτέα). Οι διαδικασίες σε μία επιχείρηση αποτελούν τον τρόπο λειτουργίας της, συνεπώς, η επιτυχία της εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την επιτυχή εκτέλεσή τους. Για αυτό άλλωστε πολλές επιχειρήσεις έχουν οργανωθεί με βάση τις επιχειρηματικές διαδικασίες οι οποίες και διαπερνούν τα όρια της οργανωτικής τους δομής, δηλαδή συνήθως εκτελούνται κατά μήκος ή μεταξύ των οργανωτικών υπομονάδων τους. Ως αρωγό στην προσπάθειά τους αυτή, βρίσκουν τα Επιχειρησιακά Πληροφοριακά Συστήματα (Ε.Π.Σ.), όπως τα Συστήματα Διαχείρισης Επιχειρησιακών Πόρων (Enterprise Resource Planning, ERP), τα οποία και προτείνουν μία προσέγγιση οργάνωσης και λειτουργίας που βασίζεται στις επιχειρηματικές διαδικασίες.

Η Διοίκηση Επιχειρηματικών Διαδικασιών - Δ.Ε.Δ. (Business Process Management - BPM), είναι ένα σύνολο μεθοδολογιών για τον προσδιορισμό, την ανάλυση, την αλλαγή (βαθμιαία βελτίωση ή τη ριζική αναδιοργάνωση) των διαδικασιών που εκτελεί μία επιχείρηση,

χρησιμοποιώντας πρακτικές από τρεις αλληλοσυνδεόμενους κλάδους: τον ποιοτικό έλεγχο, τη μέτρηση απόδοσης και τις τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνίας (Harmon, 2010). Σκοπός της Διοίκησης Επιχειρηματικών Διαδικασιών είναι ο συντονισμός και η επιτυχής ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων ενός οργανισμού, η οποία μπορεί να περιλαμβάνει μία σειρά από διαδικασίες. Μέσω της διαχείρισης των διαδικασιών επιδιώκεται η μείωση χρόνου και κόστους και η αύξηση της ποιότητας.

Οι διαδικασίες όμως, αφενός χαρακτηρίζονται ως πολύπλοκες αφετέρου η εκτέλεσή τους πολλές φορές απαιτεί τη συμμετοχή ατόμων με διαφορετικούς ρόλους σε έναν ή και περισσότερους οργανισμούς, καθώς επίσης και τη χρήση της τεχνολογίας (Trkman, 2010). Η Τεχνολογία Πληροφοριών και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.), αποτελεί ένα βασικό κομμάτι της Δ.Ε.Δ., αφού εξυπηρετεί τις ανάγκες μοντελοποίησης (προτύπωσης), προσομοίωσης ανασχεδιασμού και αυτοματοποίησης των διαδικασιών (Woitsch et al., 2009). Είναι η επιστήμη που μπορεί και υποστηρίζει τον κύκλο ζωής μιας διαδικασίας, καθώς παρέχει και τις απαραίτητες υποδομές και το κατάλληλο λογισμικό.

Ένα κρίσιμο στοιχείο της Δ.Ε.Δ. είναι η μοντελοποίηση και η προσομοίωση της διαδικασίας. Η μοντελοποίηση και η προσομοίωση γίνονται ισχυρά εργαλεία για την ανάλυση (Davis et al., 2007; Hubbard & Bacoski, 2006; Kiziltas, et al., 2006; Koide et al., 2005; Marrs & Mundt, 2001; van der Aalst & van Hee, 2004; White & Miers, 2008). Η μοντελοποίηση περιλαμβάνει την κωδικοποίηση μιας διαδικασίας και η σημασία της έχει αναγνωριστεί ευρέως, ενώ οι παράγοντες για την επιτυχία της έχουν εντοπιστεί σε πολυάριθμες ακαδημαϊκές μελέτες (Bandara et al., 2005; Davies et al., 2006; Law & Kelton, 2000; Ray, 2004; Warren et al., 1995). Η προσομοίωση από την άλλη περιλαμβάνει την ανάλυση ενός μοντέλου διαδικασιών υπό διάφορες παραμέτρους, όπως χρόνοι δραστηριότητας, αριθμοί πόρων και κόστος ή ζήτηση. Επιτρέπει την ταχεία ανάλυση των προβλημάτων διεργασίας και την αξιολόγηση των εναλλακτικών λύσεων βελτίωσης / επανασχεδιασμού και αποτελεί εξαιρετικό μέσο για την απεικόνιση των εννοιών διαχείρισης των λειτουργιών και των επιπτώσεων σε ένα δυναμικό περιβάλλον (Seam et al., 2019). Δεδομένου του αυξανόμενου ενδιαφέροντος της βιομηχανίας για προσομοίωση, η κατανόηση της μηχανικής, των χρήσεων και των περιορισμών της γίνεται μία βασική δεξιότητα για τους σπουδαστές διοίκησης επιχειρήσεων (Laguna & Marklund, 2013; Campos, Nogal & Caliz, 2020) και χρησιμοποιείται ευρέως στον ακαδημαϊκό χώρο για να ενισχύσει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας της Δ.Ε.Δ. (Roussev & Rousseva, 2004).

Πρόσφατα, η Διοίκηση Επιχειρηματικών Διαδικασιών απέκτησε αναγνώριση στον τομέα των Πληροφοριακών Συστημάτων, τόσο για τη διδασκαλία, όσο και για την έρευνα (Chircu et al., 2010). Δεν αποτελεί έκπληξη το γεγονός ότι πολλά πανεπιστήμια προσφέρουν πλέον μαθήματα σε Δ.Ε.Δ., λόγω της αυξανόμενης ζήτησης της βιομηχανίας για εκπαιδευμένους επαγγελματίες (Lee, 2008; Peslak, 2005; Bandara et al., 2010). Από την άλλη, το σύνολο των ακαδημαϊκών ιδρυμάτων-σχολών της Διοίκησης και Οικονομίας προσφέρουν στο πρόγραμμα σπουδών τους μαθήματα εκμάθησης:

- Επιχειρησιακών Πληροφοριακών Συστημάτων, όπως το ERP που αναφέρθηκε παραπάνω, το Σύστημα Διαχείρισης Αποθηκών και Αποθεμάτων (Warehouse Management System, WMS), τα Λογιστικά Πληροφοριακά Συστήματα (Accounting Information Systems, AIS), τα συστήματα Διαχείρισης Παραγγελιών (Order Management Systems, OMS), τα συστήματα Διαχείρισης Πελατειακών Σχέσεων (Customer Relationship Management, CRM), κλπ.
- Εφαρμογών λογισμικού προσομοίωσης, ώστε οι φοιτητές να αποκτήσουν περισσότερα εφόδια στην αναζήτηση εργασίας.

Η υλοποίηση των ανωτέρω απέδειξε ότι οι πιο σύνθετες επιχειρηματικές προσομοιώσεις επιτρέπουν στους εκπαιδευόμενους να κατανοήσουν την ολοκληρωμένη φύση των οργανισμών και να αποκτήσουν δεξιότητες λήψης αποφάσεων και ηγεσίας που μπορούν να εφαρμοστούν στην πράξη (Lainema, 2007; Siewiorek et al., 2012). Σε σχετικές μελέτες, οι

φοιτητές θεωρούν επίσης ότι η μοντελοποίηση της διαδικασίας είναι πολύτιμη στην κατανόηση της χαρτογράφησης επιχειρηματικών διαδικασιών, της συλλογής πληροφοριών, της βελτίωσης της ποιότητας και της αναδιοργάνωσης της διαδικασίας (Argar, 2021; Rozman et al., 2008; Jeyaraj, 2010). Αρκετές ακαδημαϊκές μελέτες κατέδειξαν την αποτελεσματικότητα των καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων, όπως η προσομοίωση ολοκληρωμένων επιχειρηματικών διαδικασιών με ERP (Egonsdotter & Bengtsson, 2022; Léger, 2006; Pellerin & Hadaya, 2008, Pope & Reeves, 2005).

Σκοπός αυτής της εργασίας είναι η εξέταση της ενσωμάτωσης διδασκαλίας και πρακτικής εξάσκησης ενός Επιχειρησιακού Πληροφοριακού Συστήματος E.R.P. σε ένα ακαδημαϊκό πρόγραμμα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με σκοπό την υποστήριξη της διδασκαλίας του μαθήματος της Διοίκησης Επιχειρηματικών Διαδικασιών. Η ιδέα είναι απλή, με την εκμάθηση ενός συστήματος ERP, οι φοιτητές (ιδιαίτερα αυτοί που δεν έχουν εργασιακή εμπειρία), θα καταλάβουν το πώς πραγματικά λειτουργούν οι επιχειρήσεις στις οποίες θα εργαστούν στο μέλλον (Moody, Hubby-Ayers & Taylor, 2021). Ειδικότερα λοιπόν, η παρούσα έρευνα προσπαθεί να απαντήσει στα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- «Είναι χρήσιμη στη διδασκαλία η εκπαίδευση στη μοντελοποίηση και προσομοίωση με τη χρήση Επιχειρηματικών Πληροφοριακών Συστημάτων σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο, με στόχο την κατανόηση των εννοιών του αντικειμένου της Διαχείρισης Επιχειρηματικών Διαδικασιών;».
- «Η χρήση επαγγελματικού λογισμικού προσομοίωσης, το οποίο είναι προσαρμοσμένο στην εκπαιδευτική διαδικασία, θα βοηθήσει τους απόφοιτους του τμήματος Διοίκησης Εφοδιαστικής Αλυσίδας του Διεθνούς Πανεπιστημίου της Ελλάδας να είναι καλύτερα προετοιμασμένοι και να εισέλθουν επιτυχώς στην αγορά εργασίας;».

Για να δοθούν απαντήσεις στα ερωτήματα αυτά πραγματοποιήθηκε πρωτογενής έρευνα στο Τμήμα Διοίκησης Εφοδιαστικής Αλυσίδας του Διεθνούς Πανεπιστημίου Ελλάδας. Με τη χρήση ενός δομημένου ερωτηματολογίου κλειστού τύπου, οι προπτυχιακοί φοιτητές του τμήματος που παρακολούθησαν το μάθημα «Επιχειρησιακά Πληροφοριακά Συστήματα» ερωτήθηκαν για το πόσο τούς βοήθησε να κατανοήσουν τον τρόπο διοίκησης (σχεδιασμός, εκτέλεση και έλεγχος των κύριων διαδικασιών) που εκτελούν οι επιχειρήσεις.

Η υπόλοιπη εργασία είναι οργανωμένη ως εξής: αρχικά, παρουσιάζονται οι κύριες παράμετροι της μεθοδολογίας έρευνας στη συνέχεια παρουσιάζονται και αναλύονται τα αποτελέσματα της έρευνας ενώ τέλος, εξάγονται χρήσιμα συμπεράσματα και δίνονται προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

Η προσομοίωση ως εκπαιδευτικό εργαλείο

Στη διεθνή βιβλιογραφία συναντώνται αρκετές έρευνες που αναφέρονται στη χρήση των προσομοιώσεων ως εκπαιδευτικό εργαλείο. Δεδομένου ότι ο όγκος των συγκεκριμένων ερευνών είναι ιδιαίτερα ευρύς, στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται ενδεικτικά τέσσερις (4) σχετικές μελέτες.

Ο Morten Misfeldt στην έρευνά του με τίτλο «*Scenario Based Education as a Framework for Understanding Students Engagement and Learning in a Project Management Simulation Game*» («Εκπαίδευση βασισμένη σε σενάριο ως πλαίσιο για την κατανόηση της συμμετοχής και της μάθησης των μαθητών σε ένα παιχνίδι προσομοίωσης διαχείρισης έργου») που δημοσιεύθηκε το 2015, αναφέρεται στις προσομοιώσεις διαχείρισης έργου. Συγκεκριμένα, παρουσιάζει τον τρόπο με τον οποίο ο χρήστης θα διαχειριστεί ένα προσομοιωμένο σενάριο, αφού πρώτα αναλάβει κάποιον συγκεκριμένο ρόλο μέσα σε αυτό. Έτσι, εξετάζεται ο πειραματισμός του χρήστη με το προσομοιωμένο περιβάλλον, οι συνθήκες που τον οδήγησαν στη λήψη ορισμένων αποφάσεων, ο βαθμός εξοικείωσης στο περιβάλλον προσομοίωσης, ο ανταγωνισμός που αναπτύσσεται ανάμεσα στους χρήστες, και τέλος η κατανόηση των εμπειριών που αποκόμισαν από τη συγκεκριμένη διαδικασία.

Οι Andreas Gegenfurtner, Carla Quesada-Pallarès και Maximilian Knogler στην έρευνά τους με τίτλο «*Digital simulation based training: A meta analysis*» («Εκπαίδευση βασισμένη σε ψηφιακή προσομοίωση: Μία μετα-ανάλυση»), που δημοσιεύθηκε το 2014, επίσης αναφέρονται στην εκπαίδευση μέσα από τη χρήση προσομοιώσεων. Εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στον τρόπο με τον οποίο τα χαρακτηριστικά του σχεδιασμού ψηφιακής μάθησης στα περιβάλλοντα προσομοίωσης, συμβάλλουν στην ανάπτυξη της αυτο-αποτελεσματικότητας και της μετάδοσης της γνώσης.

Επίσης, η Judith Lyons στην έρευνά της με τίτλο «*Learning with technology: theoretical foundations underpinning simulations in higher education*» («Μάθηση με τεχνολογία: θεωρητικά θεμέλια που στηρίζουν προσομοιώσεις στην τριτοβάθμια εκπαίδευση»), που δημοσιεύθηκε το 2012, αναφέρεται στη ραγδαία ανάπτυξη των τεχνολογιών, η οποία οδήγησε στην αξιοποίηση διάφορων ηλεκτρονικών περιβαλλόντων μάθησης, όπως είναι οι προσομοιώσεις, με σκοπό την κατάκτηση της γνώσης. Αναλυτικότερα, μελετά τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών προσομοιώσεων, τα οποία διαφέρουν κατά πολύ από αυτά των απλών ηλεκτρονικών παιχνιδιών.

Οι Satya Prakash Saraswat, Dennis M. Anderson και Alina M. Chircu στην έρευνα τους με τίτλο «*Teaching Business Process Management with Simulation in Graduate Business Programs: An Integrative Approach*» («Διδασκαλία Διοίκησης Επιχειρηματικών Διαδικασιών με Προσομοίωση σε Μεταπτυχιακά Επιχειρηματικά Προγράμματα: Μία Ολοκληρωμένη Προσέγγιση»), που δημοσιεύθηκε το 2014, αναφέρονται στην ανάπτυξη και στην αξιολόγηση ενός μαθήματος μεταπτυχιακού επιπέδου στη Διοίκηση Επιχειρηματικών Διαδικασιών σε πανεπιστήμιο Διοίκησης Επιχειρήσεων στις ΗΠΑ. με αναπόσπαστο συστατικό του τη μοντελοποίηση και προσομοίωση των διαδικασιών.

Οι παραπάνω έρευνες αποτελούν ένα μικρό δείγμα αυτών που έχουν πραγματοποιηθεί από ερευνητές και αναφέρονται κατά κύριο λόγο στην αξιοποίηση και την ενσωμάτωση των προσομοιώσεων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αποτελούν ωστόσο έναν αρκετά ικανοποιητικό αριθμό με σκοπό να αντιληφθεί κανείς πως οι προσομοιώσεις μπορούν να χρησιμοποιηθούν με ποικίλους τρόπους στην εκπαίδευση. Όπως επίσης γίνεται κατανοητό οι προσομοιώσεις μπορούν να προσαρμοστούν στις ανάγκες του κάθε χρήστη με στόχο την απόκτηση συγκεκριμένων μαθησιακών εμπειριών.

Οι προσομοιώσεις που αναπτύχθηκαν με σκοπό να υποστηρίξουν τη μάθηση βασίζονται κυρίως σε ένα εννοιολογικό πρότυπο, που σχεδιάστηκε για να συσχετίζεται με τον πραγματικό κόσμο, επιτρέποντας την κατάρτιση και τη βιωματική μάθηση (Misteldt, 2015). Οι χρήστες μπορούν να επαναλάβουν την προσομοίωση για τη δοκιμή και την ανάπτυξη μοντέλων και θεωριών. Με αυτόν τον τρόπο παρέχουν μαθησιακές ευκαιρίες, που δεν είναι εύκολα διαθέσιμες στον πραγματικό κόσμο (Cousens et al., 2009). Τα παιχνίδια προσομοίωσης γίνονται ολοένα και πιο δημοφιλή, τόσο για ψυχαγωγικούς, όσο και για εκπαιδευτικούς σκοπούς, καθώς μέσα από αυτά ενισχύεται η μαθησιακή διαδικασία, η οποία αναβλύζει από διασκεδαστικές καταστάσεις που βασίζονται στην εμπειρία του χρήστη (Linsler et al., 2007). Μέσα από αυτά οι χρήστες έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν νέες γνώσεις και δεξιότητες (Provelengios & Fesakis, 2011).

Επιπλέον, επιτρέπουν την εκπαίδευση σε ένα ασφαλές περιβάλλον αποτρέποντας τον κίνδυνο τραυματισμού ή την αγορά εξοπλισμού υψηλού κόστους. Στην πραγματικότητα αποτελούν μία προσομοιωμένη αποτύπωση των γεγονότων και των διαδικασιών του πραγματικού κόσμου.

Μεθοδολογία έρευνας

Στο πλαίσιο της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο 19 ερωτήσεων κλειστού τύπου το οποίο βασίστηκε στην έρευνα και στο αντίστοιχο ερωτηματολόγιο που ανέπτυξαν οι Saraswat, Anderson and Chircu (2014). Οι ερευνητές αυτοί προσπάθησαν να βρουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ προπτυχιακών φοιτητών Πληροφορικής και φοιτητών της Διοίκησης Επιχειρήσεων για το πώς το μάθημα της Διοίκησης Επιχειρηματικών

Διαδικασιών και ειδικότερα η μοντελοποίηση και η προσομοίωση βοηθούν την εκπαιδευτική διαδικασία.

Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο επιλέχθηκε στην παρούσα έρευνα, με σκοπό να δώσει δεδομένα σχετικά με τη χρησιμότητα του εργαστηριακού μαθήματος «Επιχειρησιακά Πληροφοριακά Συστήματα» αναφορικά με την κατανόηση των βασικών εννοιών της «Διαχείρισης Επιχειρηματικών Διαδικασιών» και ειδικότερα των βασικών διαδικασιών που εκτελούν καθημερινά οι επιχειρήσεις. Στο πλαίσιο του μαθήματος -διάρκειας ενός ακαδημαϊκού εξαμήνου-, οι προπτυχιακοί φοιτητές του Τμήματος Διοίκησης Εφοδιαστικής Αλυσίδας του Διεθνούς Πανεπιστημίου της Ελλάδας, εκπαιδεύτηκαν στη χρήση ενός Ολοκληρωμένου Πληροφοριακού Συστήματος Διαχείρισης Επιχειρησιακών Πόρων (Enterprise Resource Planning, ERP) της ελληνικής αγοράς. Ειδικότερα, οι φοιτητές εκπαιδεύτηκαν στην προσομοίωση, δηλαδή στην εκτέλεση βασικών καθημερινών διαδικασιών (κινήσεων), βάσει συγκεκριμένων σεναρίων, όπως για παράδειγμα στην παραγγελιοληψία, δέσμευση προϊόντος, έλεγχο διαθεσιμότητας προϊόντος, εκτέλεση περισυλλογής (picking) και αποστολής προϊόντων, αναπλήρωση στοκ, δημιουργία προσφοράς, παραγγελία αγοράς και παραλαβή προϊόντων. Για το λόγο αυτό, οι φοιτητές έπρεπε να δημιουργήσουν παραστατικά Δελτίων, όπως: Παραγγελίας, Δέσμευσης Αποθέματος, Αποστολής, Τιμολογίων, Προσφοράς, Παραγγελίας σε Προμηθευτή, Συλλογής Προϊόντων και Επιστροφών.

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε αποτελούνταν από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος, υπήρχαν ερωτήσεις σκιαγράφησης του προφίλ των ερωτώμενων και συγκεκριμένα ερωτήσεις που αφορούσαν στο φύλο, στην ηλικιακή ομάδα και τυχόν ύπαρξη (οποιασδήποτε) εργασιακής εμπειρίας. Στο δεύτερο μέρος, ζητήθηκε από τους φοιτητές, να επιλέξουν το βαθμό που συμφωνούν ή διαφωνούν, σύμφωνα με μία πενταβάθμια κλίμακα Likert («Διαφωνώ Απόλυτα», «Διαφωνώ», «Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ», «Συμφωνώ» και «Συμφωνώ Απόλυτα»), σε τρεις ομάδες ερωτήσεων (Ομάδα Α, Ομάδα Β και Ομάδα Γ) σχετικές με το βαθμό κατανόησης και ανάλυσης. Ειδικότερα:

Α) Επιχειρηματικών διαδικασιών και συγκεκριμένα στον τρόπο εκτέλεσής τους, περιλαμβάνοντας τις παρακάτω ερωτήσεις:

- «Οι ασκήσεις προσομοίωσης ενδυνάμωσαν την ικανότητα μου να αναλύω τις επιχειρηματικές διαδικασίες, με τέτοιο τρόπο, ώστε να εξετάζω τις διαδικασίες αποτελεσματικά και να αναζητώ τις ανεπάρκειες τους».
- «Οι ασκήσεις προσομοίωσης μου προσέφεραν μία ξεκάθαρη κατανόηση για τη δομή των επιχειρηματικών διαδικασιών σε ότι αφορά τα στοιχεία που τις αποτελούν και τις μεταξύ τους σχέσεις (δραστηριότητες, πόροι, αποφάσεις, ρυθμίσεις, δρομολογήσεις, κλπ.)».
- «Με την ολοκλήρωση των πρακτικών ασκήσεων ERP, έχω κατανοήσει καλύτερα κατά τη διαδικασία εκτέλεσης των επιχειρηματικών διαδικασιών, τις παραμέτρους και τους χρονικούς παράγοντες, όπως χρονική περίοδος δραστηριοτήτων, προστιθέμενη αξία χρόνου και χρόνος αναμονής».
- «Οι ασκήσεις προσομοίωσης βελτιώνουν την ικανότητά μου να καταλάβω τις αιτίες αναποτελεσματικότητας στην εκτέλεση των επιχειρηματικών διαδικασιών».
- «Συγκρίνοντας αποτελέσματα μίας χειροκίνητης διαδικασίας (χωρίς την αυτοματοποίηση που εξασφαλίζουν τα επιχειρησιακά πληροφοριακά συστήματα), με τα αποτελέσματα της προσομοίωσης με αυτοματοποιημένα πληροφοριακά συστήματα, η αυτοπεποίθησή μου ενισχύθηκε κατά τη διάρκεια των ασκήσεων προσομοίωσης».

Β) Επιχειρηματικών διαδικασιών και συγκεκριμένα στο σχεδιασμό τους, περιλαμβάνοντας τις παρακάτω ερωτήσεις:

- «Η διαδικασία δημιουργίας, διόρθωσης και προσομοίωσης μοντέλων διαδικασιών, με το διαθέσιμο πληροφοριακό σύστημα με ενθουσίασε».

- «Οι ασκήσεις προσομοίωσης βοήθησαν πάρα πολύ, στην αποτύπωση των εννοιών κατά τη διοίκηση των διαδικασιών, που συζητήθηκαν από τον εκπαιδευτή/καθηγητή στην αίθουσα».
- «Η προσομοίωση διαδικασιών, με βοήθησαν να κατανοήσω καλύτερα τον σκοπό των μαθημάτων».
- «Η δημιουργία διαγραμμάτων ροών, πριν την εκτέλεση – προσομοίωση διαφόρων διαδικασιών (κινήσεις), βοήθησε πολύ στην κατανόηση του σκοπού και των απαιτήσεων των διαδικασιών».
- «Με την ολοκλήρωση των ασκήσεων προσομοίωσης, έχω κατανοήσει καλύτερα τις έννοιες των διαδικασιών μετρήσεων απόδοσης, ανάλυσης, βελτίωσης και ελέγχου στις επιχειρήσεις».

Γ) Αναγνώριση σημαντικότητας της ολοκλήρωσης και μέτρησης απόδοσης των διαδικασιών σε μία επιχείρηση.

- «Μπορώ να χρησιμοποιήσω μοντέλα προσομοίωσης προκειμένου να διαβιβάσω την ανάγκη βελτίωσης των διαδικασιών, στη Διοίκηση της επιχείρησης».
- «Από τη διαδικασία ανάλυσης και σχεδίασης ασκήσεων έχω μάθει τη σημασία της ανάπτυξης μίας ολιστικής άποψης της Διοίκησης Επιχειρηματικών Διαδικασιών σε επιχειρήσεις».
- «Με την ολοκλήρωση του Μαθήματος Διοίκηση Επιχειρηματικών Διαδικασιών είμαι καλύτερα προετοιμασμένος να εφαρμόσω καινοτόμες διαδικασίες και οργανωτικές δομές στην επιχείρησή μου».
- «Με την ολοκλήρωση του μαθήματος, μπορώ αποτελεσματικά να διαχειριστώ προγράμματα που αφορούν τη Διοίκηση Επιχειρηματικών Διαδικασιών σε μία επιχείρηση».
- «Οι ασκήσεις προσομοίωσης που διδάχθηκα, μου προσέφεραν μία ενισχυμένη εκτίμηση για την εφαρμογή διαδικασιών ελέγχου στις επιχειρήσεις».

Το ερωτηματολόγιο των Saraswat, Anderson and Chircu, μεταφράστηκε αρχικά από την αγγλική στην ελληνική γλώσσα και στη συνέχεια στην αγγλική, (από τρίτο άτομο) ώστε να ελαχιστοποιηθούν οι τυχόν αποκλίσεις της αρχικής μετάφρασης. Στη συνέχεια, μοιράστηκε σε προπτυχιακούς και μεταπτυχιακούς φοιτητές της Διοίκησης και Εφοδιαστικής Αλυσίδας. Τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν αναλύθηκαν με το λογισμικό SPSS, Version 20 (SPSS Inc., Chicago, IL, USA). Ο έλεγχος αξιοπιστίας πραγματοποιήθηκε με τον δείκτη Cronbach Alpha, που υπολογίστηκε 0,910, αποδεικνύοντας την αξιοπιστία συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων.

Αποτελέσματα έρευνας

Η συλλογή των δεδομένων έγινε μεταξύ δύο συνεχόμενων εαρινών εξαμήνων (μήνες Φεβρουάριος-Ιούλιος, των ακαδημαϊκών ετών 2019 και 2020 αντίστοιχα). Συνολικά 189 φοιτητές που ολοκλήρωσαν τα εξάμηνα αυτά, συμμετείχαν στην έρευνα, 117 φοιτητές (62%) και 72 φοιτήτριες (38%). Η συντριπτική τους πλειοψηφία ανήκει (όπως ήταν αναμενόμενο) στην ηλικιακή ομάδα 18-24 ετών (ποσοστό 82,5%), ενώ περίπου έξι στους δέκα ερωτώμενους ανέφεραν ότι είχαν εργασιακή εμπειρία (Πίνακας 1).

Πίνακας 1: Δημογραφικά δείγματος

Παράγοντας	N (%)
Φύλο	
Άνδρας	117 (61,9%)
Γυναίκα	72 (38,1%)
Ηλικιακή ομάδα	
18-24	156 (82,5%)

25-34	11 (5,8%)
35-44	6 (3,2%)
45-54	16 (8,5%)
>55	0 (0%)
Εργασιακή εμπειρία	
Ναι	115 (56,9%)
Όχι	74 (43,1%)
Σύνολο	189 (100%)

Ο παρακάτω πίνακας παρουσιάζει το αθροιστικό ποσοστό απαντήσεων «Συμφωνώ» και «Συμφωνώ απόλυτα», το μέσο όρο και την τυπική απόκλιση των απαντήσεων του δεύτερου μέρους του ερωτηματολογίου (Πίνακας 2).

Πίνακας 2. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση βαθμού υποστήριξης εκπαιδευτικής διαδικασίας και κατανόησης διαδικασιών

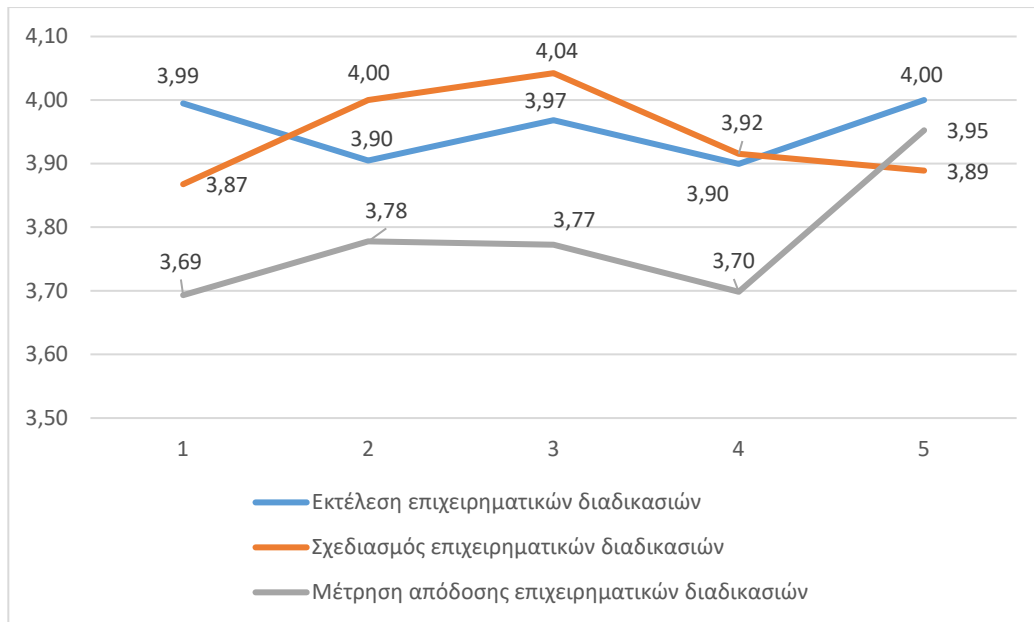
Παράγοντες υποστήριξης εκπαιδευτικής διδασκαλίας	% (*)	Μ.Ο.	Τυπική Απόκλιση
Οι ασκήσεις προσομοίωσης ενδυνάμωσαν την ικανότητα μου να αναλύω τις επιχειρηματικές διαδικασίες, με τέτοιο τρόπο ώστε να εξετάζω τις διαδικασίες αποτελεσματικά και να αναζητώ τις ανεπάρκειες τους	78%	3,99	0,70
Οι ασκήσεις προσομοίωσης μου προσέφεραν μία ξεκάθαρη κατανόηση για τη δομή των επιχειρηματικών διαδικασιών σε ότι αφορά τα στοιχεία που τις αποτελούν και τις μεταξύ τους σχέσεις (δραστηριότητες, πόροι, αποφάσεις, ρυθμίσεις, δρομολογήσεις, κλπ.)	75%	3,90	0,74
Με την ολοκλήρωση των πρακτικών ασκήσεων ERP, έχω κατανοήσει καλύτερα κατά τη διαδικασία εκτέλεσης των επιχειρηματικών διαδικασιών, τις παραμέτρους και τους χρονικούς παράγοντες, όπως χρονική περίοδος δραστηριοτήτων, προστιθέμενη αξία χρόνου και χρόνος αναμονής	77%	3,97	0,70
Οι ασκήσεις προσομοίωσης βελτιώνουν την ικανότητά μου να καταλάβω τις αιτίες αναποτελεσματικότητας στην εκτέλεση των επιχειρηματικών διαδικασιών	72%	3,90	0,75
Συγκρίνοντας αποτελέσματα μίας χειροκίνητης διαδικασίας (χωρίς την αυτοματοποίηση που εξασφαλίζουν τα επιχειρησιακά πληροφοριακά συστήματα), με τα αποτελέσματα της προσομοίωσης με αυτοματοποιημένα πληροφοριακά συστήματα, η αυτοπεποίθησή μου ενισχύθηκε κατά τη διάρκεια των ασκήσεων προσομοίωσης	75%	4,00	0,84
Η διαδικασία δημιουργίας, διόρθωσης και προσομοίωσης μοντέλων διαδικασιών, με το διαθέσιμο πληροφοριακό σύστημα με ενθουσίασε	71%	3,87	0,80
Οι ασκήσεις προσομοίωσης βοήθησαν πάρα πολύ, στην αποτύπωση των εννοιών κατά τη διοίκηση των διαδικασιών, που συζητήθηκαν από τον εκπαιδευτή/καθηγητή στην αίθουσα	81%	4,00	0,77

Η προσομοίωση διαδικασιών, με βοήθησαν να κατανοήσω καλύτερα το σκοπό των μαθημάτων	80%	4,04	0,75
Η δημιουργία διαγραμμάτων ροών, πριν την εκτέλεση – προσομοίωση διαφόρων διαδικασιών (κινήσεις), βοήθησε πολύ στην κατανόηση του σκοπού και των απαιτήσεων των διαδικασιών	74%	3,92	0,71
Με την ολοκλήρωση των ασκήσεων προσομοίωσης, έχω κατανοήσει καλύτερα τις έννοιες των διαδικασιών μετρήσεων απόδοσης, ανάλυσης, βελτίωσης και ελέγχου στις επιχειρήσεις	74%	3,89	0,74
Μπορώ να χρησιμοποιήσω μοντέλα προσομοίωσης προκειμένου να διαβιβάσω την ανάγκη βελτίωσης των διαδικασιών, στη διοίκηση της επιχείρησης	61%	3,69	0,81
Από τη διαδικασία ανάλυσης και σχεδίασης ασκήσεων έχω μάθει τη σημασία της ανάπτυξης μίας ολιστικής άποψης της Διοίκησης Επιχειρηματικών Διαδικασιών σε επιχειρήσεις	66%	3,78	0,75
Με την ολοκλήρωση του Μαθήματος Διοίκηση Επιχειρηματικών Διαδικασιών είμαι καλύτερα προετοιμασμένος να εφαρμόσω καινοτόμες διαδικασίες και οργανωτικές δομές στην επιχείρησή μου	65%	3,77	0,87
Με την ολοκλήρωση του μαθήματος, μπορώ αποτελεσματικά να διαχειριστώ προγράμματα που αφορούν τη Διοίκηση Επιχειρηματικών Διαδικασιών σε μία επιχείρηση	59%	3,70	0,84
Οι ασκήσεις προσομοίωσης που διδάχθηκα, μου προσέφεραν μία ενισχυμένη εκτίμηση για την εφαρμογή διαδικασιών ελέγχου στις επιχειρήσεις	75%	3,95	0,75

(*) Αθροιστικό ποσοστό που απάντησαν «Συμφωνώ» και «Συμφωνώ απόλυτα»

Όπως παρατηρείται από τα παραπάνω αποτελέσματα οι φοιτητές αναγνώρισαν ως σημαντικότερους τους παράγοντες υποστήριξης εκπαιδευτικής διαδικασίας και κατανόησης διαδικασιών επιχειρηματικών διαδικασιών και πιο συγκεκριμένα:

1. στον τρόπο εκτέλεσής τους (Ομάδα Α), με 3 στους 4 φοιτητές να συμφωνούν απόλυτα ή να συμφωνούν με το περιεχόμενο των ερωτήσεων,
 2. στη συνέχεια, του σχεδιασμού αυτών (Ομάδα Β) όπου περισσότεροι από 3 στους 4 φοιτητές να συμφωνούν απόλυτα ή να συμφωνούν με το περιεχόμενο των ερωτήσεων και τέλος,
 3. στην αναγνώριση σημαντικότητας της ολοκλήρωσης και μέτρησης απόδοσης των διαδικασιών σε μία επιχείρηση (Ομάδα Γ), με 3 στους 5 φοιτητές να συμφωνούν απόλυτα ή να συμφωνούν με το περιεχόμενο των ερωτήσεων,
- όπως φαίνεται σχηματικά στο παρακάτω διάγραμμα.



Διάγραμμα 1. Διαφοροποιήσεις απαντήσεων για τις τρεις (3) ομάδες

Υπάρχει μία μεγάλη θετική συσχέτιση μεταξύ των μέσων όρων των απαντήσεων των τριών ανωτέρω ομάδων (MOA: Εκτέλεση επιχειρηματικών διαδικασιών, MOB: Σχεδιασμός επιχειρηματικών διαδικασιών και MOG: Μέτρηση απόδοσης επιχειρηματικών διαδικασιών. Ειδικότερα υπάρχει ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ MOA και MOB (Spearman's $\rho=0,781$, $p<0,05$), μεταξύ MOA και MOG (Spearman's $\rho=0,717$, $p<0,05$), καθώς επίσης και μέτρια θετική συσχέτιση μεταξύ MOB και MOG (Spearman's $\rho=0,699$, $p<0,05$).

Τέλος, δεν παρατηρήθηκε, όπως ήταν αναμενόμενο, κάποια συσχέτιση μεταξύ των απαντήσεων στις τρεις ομάδες του ερωτηματολογίου και στο φύλο του ερωτώμενου/ης-φοιτητή/τριας. Επίσης, δεν παρατηρήθηκε κάποια στατιστικά σημαντική σχέση όσον αφορά στην ηλικιακή ομάδα και στην ύπαρξη ή όχι οποιασδήποτε εργασιακής εμπειρίας.

Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα προσπάθησε να εντοπίσει τη συνεισφορά της επιχειρησιακής προσομοίωσης στην εκπαίδευση των πληροφοριακών συστημάτων και ιδιαίτερα των συστημάτων ERP. Στόχος της εργασίας, ήταν να κατανοηθούν καλύτερα οι βασικές έννοιες της Διοίκησης Επιχειρηματικών Διαδικασιών, η οποία αποτελεί κρίσιμο παράγοντα επιτυχίας για τις επιχειρήσεις και βασικό μάθημα στα τμήματα Διοίκησης και Οικονομίας της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Ειδικότερα, οι φοιτητές εκπαιδεύτηκαν στην προσομοίωση, δηλαδή στην εκτέλεση βασικών καθημερινών εργασιών-διαδικασιών βάσει συγκεκριμένων σεναρίων. Τέτοια παραδείγματα εργασιών αποτελούν: η παραγγελιοληψία, η δέσμευση προϊόντος, ο έλεγχος διαθεσιμότητας προϊόντος, η εκτέλεση περισυλλογής (picking) και αποστολής προϊόντων, η αναπλήρωση αποθέματος, η δημιουργία προσφοράς, η παραγγελία αγοράς και παραλαβή προϊόντων. Για τον λόγο αυτό, ζητήθηκε από τους φοιτητές να υλοποιήσουν πραγματικά σενάρια και να δημιουργήσουν βασικά παραστατικά-δελτία, όπως: παραγγελία, δέσμευση αποθέματος, αποστολή, τιμολογίων, προσφοράς, παραγγελία σε προμηθευτή, συλλογή προϊόντων και επιστροφών.

Η έρευνα έγινε με τη χρήση ενός ερωτηματολογίου που περιείχε 19 ερωτήσεις κλειστού τύπου με σκοπό να δώσει δεδομένα σχετικά με τη χρησιμότητα του εργαστηριακού μαθήματος του εργαστηριακού μαθήματος με τίτλο «Επιχειρησιακά Πληροφοριακά Συστήματα» αναφορικά με την κατανόηση από τους φοιτητές των διαδικασιών που εκτελούν καθημερινά οι επιχειρήσεις.

Μέσα από την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν από το ερευνητικό μέρος της παρούσας εργασίας προέκυψαν ενδιαφέροντα αποτελέσματα. Αρχικά, οι συμμετέχοντες θεωρούν -σε πολύ μεγάλο ποσοστό- ότι οι ασκήσεις προσομοίωσης στοπ πληροφοριακό σύστημα κατά τη διάρκεια του μαθήματος βοήθησαν πολύ στην κατανόηση βασικών εννοιών του αντικείμενου της Διοίκησης Επιχειρηματικών Διαδικασιών. Επίσης, αναδείχτηκε ότι οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες είναι πολύ δεκτικοί στη χρήση και αξιοποίηση των προσομοιώσεων και παιχνιδιών, με σκοπό την εκπαίδευσή τους, αναφορικά με ζητήματα επιχειρησιακών πληροφοριακών συστημάτων. Αποδεικνύεται ότι στην εκπαίδευση της Διοίκησης Επιχειρηματικών Διαδικασιών, η προσομοίωση, συνιστά ένα τομέα εξαιρετικής σημασίας με πλήθος εφαρμογών και πλεονεκτημάτων αναφορικά με την εκμάθηση και εξάσκηση θεμελιωδών και περίπλοκων δεξιοτήτων όλων των τύπων. Από την πλευρά του εκπαιδευόμενου/ης υπάρχει η δυνατότητα εξάσκησης σε ένα ελεγχόμενο περιβάλλον, μακριά από τους πιθανούς κινδύνους μιας λάθος επιλογής/απόφασης.

Οι περισσότεροι φοιτητές επίσης, απάντησαν ότι ενθουσιάστηκαν με την προσομοίωση μοντέλων διαδικασιών, γεγονός που ενισχύει τη σημασία της προκειμένου να παρακολουθούν ευχάριστα και με μεγαλύτερο ενδιαφέρον ένα μάθημα. Με τη χρήση προσομοιώσεων στην εκπαιδευτική διαδικασία αυξάνονται τα κίνητρα για μάθηση, η προσοχή και η εμπλοκή των μαθητών, αλλά και η μετάδοση της γνώσης (Lunce, 2007). Επίσης, θεωρούν ότι η προσομοίωση θα βοηθήσει τους απόφοιτους του τμήματος «Διοίκησης Εφοδιαστικής Αλυσίδας» να είναι καλύτερα προετοιμασμένοι και να εισέλθουν επιτυχώς στην αγορά εργασίας.

Τέλος, από ολόκληρη την ερευνητική διαδικασία προέκυψε ότι πλέον οι συμμετέχοντες αντιμετώπιζαν το εικονικό περιστατικό που καλούνταν να επιλύσουν, χωρίς άγχος και φόβο. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, πραγματοποιείται αποκαλυπτική μάθηση (discovery learning) όπως ακριβώς την έχει περιγράψει ο παιδαγωγός J. Bruner καθόσον οι συμμετέχοντες ανακαλύπτουν μόνοι τους τη γνώση μέσω πειραματισμού και πρακτικής. Στη σημερινή εποχή η τεχνολογία αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητας ενώ τα τεχνολογικά επιτεύγματα μπορούν πλέον να χρησιμοποιηθούν προς όφελος περισσότερων ανθρώπων σε όλους τους τομείς της ζωής. Επίσης, είναι πολύ σημαντικό να αξιοποιηθούν όλα τα δυνατά μέσα, που προάγουν τη μάθηση και συμβάλλουν στην αποτελεσματικότερη διδασκαλία. Οι εκπαιδευτικές προσομοιώσεις αποτελούν ένα τέτοιο παράδειγμα, καθώς αποτελούν ένα νέο και αποτελεσματικό εργαλείο μετάδοσης της γνώσης. Από τη βιβλιογραφία έχει αποδειχθεί πως αποτελούν έναν παράγοντα που συμβάλλει θετικά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το γεγονός αυτό οδηγεί στη διεξαγωγή ερευνών με στόχο την αναζήτηση καινούργιων στοιχείων, που θα βοηθήσουν στο σχεδιασμό πιο εξελιγμένων και ταυτόχρονα πιο αποτελεσματικών εκπαιδευτικών προσομοιώσεων.

Η συγκεκριμένη έρευνα σαφώς υπόκειται σε κάποιους περιορισμούς. Καταρχάς, θα εξυπηρετούσε ένας μεγαλύτερος αριθμός δείγματος, ώστε τα αποτελέσματα των απαντήσεων να ήταν πιο ακριβή. Επίσης, σημαντικό θα ήταν το επίπεδο εκπαίδευσης των φοιτητών να περιλάμβανε και μεταπτυχιακούς φοιτητές με μεγαλύτερη εργασιακή εμπειρία, προκειμένου να είναι σε θέση να συγκρίνουν, αν το μάθημα της προσομοίωσης θα τους διευκόλυνε ως προς την εργασία τους.

Στην παρούσα εργασία, επισημάνθηκε ότι η μοντελοποίηση και η προσομοίωση διαδικασιών αποτελούν αναπόσπαστο και ουσιαστικό συστατικό στοιχείο για την εκπαίδευση φοιτητών στο αντικείμενο τους. Η μελλοντική έρευνα μπορεί να επικεντρωθεί στο σχεδιασμό και την αξιολόγηση άλλων παιδαγωγικών καινοτομιών. Για παράδειγμα, ενδιαφέρον θα αποτελούσε η δημιουργία κοινών ομάδων φοιτητών με γνωστικό αντικείμενο τις τεχνολογίες πληροφορικής και γνωστικό αντικείμενο τη Διοίκηση επιχειρήσεων, οι οποίοι θα συνυπήρχαν, με σκοπό να παρατηρηθεί ο τρόπος με τον οποίο θα συνεργάζονταν σε ένα πραγματικό εργασιακό περιβάλλον.

Αναφορές

Apgar, D. (2021). The Great Divide Between Social Work Educational Policy and Licensure Examinations: Differing Approaches to Identifying Competency That Are Challenging the Profession. *Journal of Social Work Education*, 57:3, pp 519-533.

Bandara, W., Chand, D., Chircu, A. M., Hintringer, S., Karagiannis, D., Recker, J., van Rensburg, A., Usoff, C., & Welke, R. J. (2010). Business Process Management Education in Academia: Status, Challenges, and Recommendations. *Communications of the Association for Information Systems*, 27(1), 743-776.

Campos, N., Nogal, M. & Caliz, C. (2020). Simulation-based education involving online and on-campus models in different European universities. *International Journal Education Technologies in High Education*, 17, 8 (2020). <https://doi.org/10.1186/s41239-020-0181-y>

Chircu, A. M., Grover, V., Majchrzak, A. & Rosemann, M. (2010). Business Process Management and the IS Field: Have We Finally Arrived or Just Missed The Boat? ICIS 2010 Proceedings, Paper 142.

Cousens, A., Goffin, K., Mitchell, R., Van Der Hoven, C., & Szejczewski, M. (2009). Teaching new product development using the 'City Car' simulation. *Creativity and Innovation Management*, 18(3), 176-189.

Davenport, T. & Short, J. (1990). The New Industrial Engineering: Information Technology and Business Process Redesign. *Sloan Management Review*, July 15, 11-27.

Davies, I., Green, P., Rosemann, M., Indulska, M., & Gallo, S. (2006). How do Practitioners Use Conceptual Modeling in Practice? *Data & Knowledge Engineering*, 58(3), 358-380.

Egonsdotter, G. & Bengtsson, S. (2022). Reflections in Case-Based Learning: Experiences of Computer-Based Simulations in Social Work Education. *Journal of Social Work Education 0:0*, pp. 1-13.

Gegenfurtner, A., Quesada Pallarès, C., & Knogler, M. (2014). Digital simulation based training: A meta-analysis. *British Journal of Educational Technology*, 45(6), 1097-1114.

Harmon, P. (2010). *The Scope and Evolution of Business Process Management*, In vom Brocke, J. & Rosemann, M. Handbook of Business Process Management I, Berlin: SpringerVerlag, 37-79.

Jeyaraj, A. (2010). Business Process Elicitation, Modeling, and Reengineering: Teaching and Learning with Simulated Environments. *Journal of Information Systems Education*, 21(2), 253-264.

Kiziltas, S., Ergen, E., Karaesmen, I., & Keceli, F. (2006). Modeling and Analyzing the Impact of Technology on Data Capture and Transfer Processes at Construction Sites: A Case Study. *Journal of Construction Engineering & Management*, 132(11), 1148-1157.

Koide, A., Liu, T., & Ramachandran, B. (2005). Analysis and Simulation of Business Solutions in a Service-Oriented Architecture. *IBM Systems Journal*, 44(4), 669-690.

Laguna, M. & Marklund, J. (2013). *Business Process Modeling, Simulation and Design*. (2nd ed.), Boca Raton, FL: CRC Press.

Lainema, T. & Lainema, K. (2007). Advancing Acquisition of Business Know-How: Critical Learning Elements. *Journal of Research on Technology in Education*, 40(2), 183-198.

Law, A. & Kelton, D. (2000). *Simulation Modeling and Analysis*. (3rd ed.). New York, NY: McGrawHill.

Lee, J. (2008). Status of Business Process Courses in AACSB Accredited Undergraduate Programs of Business. *The Journal of Computer Information Systems*, 49(1), 1016.

Léger, P. M. (2006). Using a Simulation Game Approach to Teach Enterprise Resource Planning Concepts. *Journal of Information Systems Education*, 17(4), 441-447.

Lewis, M., Young, B., Mathiassen, L., Rai, A. R., & Welke, R. (2007). Business Process Innovation Based on Stakeholder Perceptions. *Information Knowledge Systems Management*, 6, 7-27.

Linser, R., Ree-Lindstad, N., & Vold, T. (2007). *Black Blizzard: Designing Role-Play Simulations for Education*.

Lunce, L. M. (2007). An investigation of the use of instructional simulations in the classroom as a methodology for promoting transfer, engagement and motivation. Ph.D. Dissertation, Denton, Texas. UNT Digital Library.

Lyons, J. (2012). Learning with technology: theoretical foundations underpinning simulations in higher education. Future challenges, sustainable futures, *Proceedings Ascilite Wellington*, 582-586.

Marrs, F. & Mundt, B. (2001). *Enterprise Concept: Business Modeling Analysis and Design*. New York: John Wiley & Sons, Inc.

Misfeldt, M. (2015). Scenario Based Education as a Framework for Understanding Students Engagement and Learning in a Project Management Simulation Game. *Electronic Journal of E-learning*, 13(3), 181-191.

Moody, I., Huby-Ayers, K., & Taylor, S. (2021). Can We Simulate the Work Environment? How we Prepare Students for Practice. *Practice*, 0:0, pages 1-4.

Pellerin, R. & Hadaya, P. (2008). Proposing a New Framework and an Innovative Approach to Teaching Reengineering and ERP Implementation Concepts. *Journal of Information Systems Education*, 19(1), 65-73.

Peslak, A. (2005). Incorporating Business Processes and Functions: Addressing the Missing Element in Information Systems Education. *The Journal of Computer Information Systems*, 45(4), 56-61.

Pope, D. & Reeves, B. (2005). Simulation of Enterprise Resource Planning (ERP) - Enabled Business Processes. 7th Annual Simulation Solutions Conference, Atlanta, GA.

Provelengios, P., & Fesakis, G. (2011). Educational applications of serious games: the case of the game food force in primary education students. In of the 7th European Conference on Management Leadership and Governance: Ecgb (p. 476).

Ray, P. (2004). Collaborative Information Systems and Business Process Design Using Simulation. Proceedings of the 37th Hawaii International Conference on System Sciences.

Roussev, B. & Rousseva, Y. (2004). Active Learning through Modeling: Introduction to Software Development in the Business Curriculum. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 2(2), 121-152.

Rozman, T., Horvat, R. V., & Rozman, I. (2008). Modeling the Standard Compliant Software Processes in the University Environment. *Business Process Management Journal*, 14(1), 53-64.

Saraswat S., Anderson, D., Chircu, A. (2014). Teaching Business Process Management with Simulation in Graduate Business Programs: An Integrative Approach, *Journal of Information Systems Education*, Vol. 25(3), Fall 2014, pp. 221-234.

Seam, N., Lee, A.I., Vennero, M & Emler, L. (2019). Simulation Training in the ICU. *Chest*, 156(6), pp. 1223-1233.

Siewiorek, A., Saarinen, E., Lainema, T., & Lehtinen, E. (2012). Learning Leadership Skills in A Simulated Business Environment. *Computers & Education*, 58(1), 121-135.

Trkman, P. (2010). The critical success factors of business process management, *International Journal of Information Management*, 30(2), pp.125-134.

Van der Aalst, W. & van Hee, K. (2004). *Workflow Management: Models, Methods, and Systems (Cooperative Information Systems)*. Cambridge: The MIT Press.

Warren, J. R., Crosslin, R. L., & MacArthur, P. J. (1995). Simulation Modeling for BPR: Steps to Effective Decision Support. *Information Systems Management*, 12(4), 32-42.

White, S. & Miers, D. (2008). *BPMN Modeling and Reference Guide*. Lighthouse Point, Florida: Future Strategies, Inc.

Woitsch, R., Karagiannis, D., Plexoudakis, D., & Hinkelmann, K. (2009). *Business and IT alignment: the IT-Socket*. E & I Elektrotechnik Und Informationstechnik.

Τηλεκπαίδευση στο σχολείο και η επίδραση της πανδημίας

Κατσάνος Πολυχρόνης

Καθηγητής Πληροφορικής, Α/θμια Εκπαίδευση
chroniskatsanos@gmail.com

Περίληψη

Η πανδημία που έπληξε τον πλανήτη στα τέλη του 2019 επιτάχυνε ριζικά τις εξελίξεις στον χώρο της εκπαίδευσης. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η αποτίμηση της εμπλοκής των εκπαιδευτικών με την τηλεεκπαίδευση και η ανίχνευση των απόψεών τους σχετικά με τις μορφές και τα εργαλεία τηλεεκπαίδευσης που χρησιμοποίησαν, τα θετικά στοιχεία, αλλά και τις δυσκολίες που προέκυψαν από την εφαρμογή της. Η έρευνα είχε ως δείγμα 15 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφερειακής Ενότητας Κορινθίας. Η συλλογή των δεδομένων ακολούθησε την ποιοτική μέθοδο και πιο συγκεκριμένα τη χρήση της ημι-δομημένης συνέντευξης. Από τα αποτελέσματά της προέκυψε αμφισημία αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της τηλεεκπαίδευσης, ενώ διαπιστώνεται πως οι εκπαιδευτικοί έκαναν καθολική χρήση των τεχνολογιών σύγχρονης και ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης. Ως θετικά σημεία αποτιμούν την ανανέωση της διδακτικής πρακτικής και τον χωροχρονικό απεγκλωβισμό και ως δυσκολίες επισημαίνουν ελλείψεις και προβλήματα σε σχέση με τον εξοπλισμό, την επιμόρφωση και την επιβάρυνση του φόρτου εργασίας τους.

Λέξεις Κλειδιά: τηλεεκπαίδευση, σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Εισαγωγή

Με τον όρο τηλεεκπαίδευση ή εξ αποστάσεως εκπαίδευση περιγράφεται η μεθοδολογία εκπαίδευσης η οποία διεκπεραιώνεται μέσω διαδραστικών συστημάτων επικοινωνίας, μακριά από την τάξη, χωρίς τη φυσική επαφή μεταξύ των συμμετεχόντων προσώπων. (Schlosser & Simonson, 2009). Σ' αυτή τη μορφή μάθησης, σκοπός του διδάσκοντα είναι η διαμόρφωση των κατάλληλων προϋποθέσεων προκειμένου να επιτευχθεί η εξ αποστάσεως αλληλεπίδραση των εμπλεκόμενων στη μαθησιακή διαδικασία με την προσαρμογή της διδακτικής μεθοδολογίας που χαρακτηρίζει τη συμβατική εκπαίδευση στις δυνατότητες που παρέχουν τα σύγχρονα διαδικτυακά περιβάλλοντα μάθησης (Μανούσου κ.ά., 2021).

Η εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση εμφανίζεται με τρεις μορφές: ως αυτοδύναμη και ανεξάρτητη, ως συμπληρωματική της συμβατικής εκπαίδευσης και ως μεικτή/συνδυαστική εκπαίδευση (Μιμίνου & Σπανάκα, 2013). Για πολλά χρόνια αφορούσε εκπαιδευόμενους εκτός των σχολικών ιδρυμάτων, όπως εργαζόμενους ή κατοίκους απομακρυσμένων περιοχών, οι οποίοι αδυνατούσαν να συμμετέχουν με φυσική παρουσία στη διδασκαλία, ενώ Η πανδημία, ωστόσο, του SARS –COV-2 αποτέλεσε την καλύτερη αφορμή για την ενσωμάτωσή της στη σχολική πραγματικότητα (Bozkurt & Sharma, 2020), καθιστώντας τη, μάλιστα, για μεγάλο χρονικό διάστημα κυρίαρχη στην εκπαιδευτική διαδικασία, με τις περισσότερες χώρες του κόσμου να την υποστηρίζουν ενεργά (Huang, et al., 2020). Έτσι, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να δώσουν έναν ολωσδιόλου ψηφιακό χαρακτήρα στη διδασκαλία τους και να ενσωματώσουν πρωτόφαντους για αυτούς πόρους και εργαλεία στα προγράμματα σπουδών (Erumit, 2020).

Μία πληθώρα ερευνών σε διεθνές και εγχώριο επίπεδο καταδεικνύουν ότι η εκπαιδευτική κοινότητα επωφελείται από την εφαρμογή της τηλεεκπαίδευσης τον καιρό της πανδημίας (Τσοούκας, 2021), αντιμετωπίζει, ωστόσο, και πολλές δυσκολίες (Burke & Dempsey, 2020). Τα σχολεία επωφελούνται, καθώς οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να διδάσκουν σε μεγαλύτερο αριθμό μαθητών, ξεπερνώντας το πρόβλημα κατασκευής επιπλέον αιθουσών διδασκαλίας, ενώ τα ψηφιακά μέσα τους παρέχουν τη δυνατότητα να διδάσκουν ανεξάρτητα από χωροχρονικούς προσφιορισμούς (Berg, 2016). Από την άλλη, ωστόσο, οι τεχνικές δυσκολίες

που ανακύπτουν, η μείωση της αλληλεπίδρασης των εμπλεκομένων στη μαθησιακή διαδικασία, η χαμηλή παρακίνηση των μαθητών και ζητήματα παιδαγωγικής διαχείρισης της τάξης αποτελούν ορισμένα από τα μειονεκτήματα που έχουν συνδεθεί ερευνητικά με την τηλεκπαίδευση (Sarıkaya, 2021 · Uzun, et al., 2021).

Χαρακτηριστικά της τηλεκπαίδευσης

Μέχρι σήμερα έχουν διατυπωθεί ποικίλοι ορισμοί προκειμένου να στοιχειοθετήσουν την πρακτική της τηλεκπαίδευσης. Η πλέον εναργής ερμηνεία σε αυτό που συνιστά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση αυτού του τύπου είναι ότι τόσο η δραστηριότητα του μαθητή όσο και εκείνη του διδάσκοντος συμβαίνουν εξ αποστάσεως (Radovan, 2019), παρέχοντας ίσες ευκαιρίες μάθησης για όλους τους συμμετέχοντες στη μαθησιακή διαδικασία ανεξαρτέτως (Καραγιάννη & Αναστασιάδης, 2016).

Βασική προϋπόθεση για τη συγκεκριμένη μορφή εκπαίδευσης είναι η κατοχή πολλαπλών μαθησιακών ικανοτήτων από την πλευρά των διδασκομένων, αλλά και των απαιτούμενων μέσων τεχνολογίας (Τσούκας, 2021). Από την άλλη, η γεωγραφική απόσταση είναι σύμφυτη με την έννοια της τηλεκπαίδευσης, επομένως και ο χρόνος αποτελεί κρίσιμο παράγοντα προσδιορισμού της αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Παράλληλα στα βασικά χαρακτηριστικά της συγκαταλέγονται η ευελιξία που προσδίδει στη εκπαιδευτική πρακτική, η εύκολη προσβασιμότητα και η πληθώρα των διευκολύνσεων που προσφέρει (Radovan, 2019). Επιπρόσθετα, μέσα από επαρκώς σχεδιασμένα προγράμματα, είναι δυνατόν να γεφυρωθούν πολιτιστικές και κοινωνικές διαφορές ανάμεσα στους μαθητές (Μακροδήμος, κ.ά., 2017).

Η επίδραση της πανδημίας στην εκπαίδευση

Η πανδημία του κορονοϊού, η οποία έχει τις απαρχές της στα τέλη του 2019, επηρέασε βαθιά σημαντικές πτυχές της καθημερινής ζωής παγκοσμίως (Uzun et al., 2021), καθιστώντας σε αρκετές περιπτώσεις αναγκαία τη λήψη μέτρων κοινωνικής αποστασιοποίησης, κυρίως σε χώρους όπου οι κανόνες της κοινωνικής απόστασης ήταν δύσκολο να τηρηθούν, όπως οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί. Στο πλαίσιο αυτό, η πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία ανεστάλη σχεδόν σε περισσότερες από 190 χώρες. Υπολογίζεται, μάλιστα, ότι περισσότεροι από 1,57 δισεκατομμύρια μαθητές έχουν επηρεαστεί από το κλείσιμο των σχολείων (UNESCO, 2020), ενώ τόσο αυτοί όσο και οι εκπαιδευτικοί τους αναγκάστηκαν να προσαρμοστούν στις καινοφανείς μαθησιακές συνθήκες που διαμορφώθηκαν (Alper, 2020).

Η κατάσταση που διαβιούμε έφερε στην επιφάνεια τόσο τα πλεονεκτήματα όσο και τις ελλείψεις των εκπαιδευτικών συστημάτων, που κλήθηκαν να αναμετρηθούν με την πρόκληση του δύσκολου εγχειρήματος της εσπευσμένης παροχής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Μεταξύ άλλων, ανέδειξε τις υπάρχουσες ανισότητες ως προς την επί ίσοις όροις πρόσβαση στο σύστημα (Di Petro et al., 2020). Κατέδειξε, επίσης, ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν ελλιπώς καταρτισμένοι και γι αυτό τον λόγο ανέτοιμοι να περάσουν σε επιτυχημένη εφαρμογή του μοντέλου της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Bergdahl & Nouri, 2020). Αυτή η αδυναμία οφείλεται σε μεγάλο βαθμό όχι τόσο στον ψηφιακό αναλφαριθμητισμό τους, όσο στην έλλειψη προηγούμενης παρόμοιας διδακτικής εμπειρίας σε εξ αποστάσεως ψηφιακά περιβάλλοντα (Di Petro, et al., 2020), όπως και δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων (Ballona, et al., 2020).

Από την άλλη, ωστόσο, έρευνες καταδεικνύουν ότι η τηλεκπαίδευση συνέβαλε στην τόνωση του ενδιαφέροντος των μαθητών για τη μαθησιακή διαδικασία, την επίτευξη υψηλών μαθησιακών επιδόσεων, την ενίσχυση της ικανοποίησης από την εξατομίκευση της διδασκαλίας και την παροχή αυτοκατευθυνόμενης μάθησης (Iivari et al., 2020).

Ερωτηματικά εγείρονται και γύρω από το ζήτημα μιας μελλοντικής κυριαρχίας της τηλεκπαίδευσης στην εκπαιδευτική διαδικασία και ταυτόχρονης αντικατάστασης της διαζώσης εκπαίδευσης, αφού έρευνες επισημαίνουν ότι η πρώτη, με τη μορφή που έλαβε κατά

τη διάρκεια της πανδημίας, δε διαθέτει τον απαραίτητο εκπαιδευτικό σχεδιασμό και εκπαιδευτικό υλικό προκειμένου να μπορεί να χαρακτηριστεί ως μορφή εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης (Μανούσου, κ.ά., 2020).

Με βάση τα παραπάνω, καθίσταται σαφές πως κρίνεται απαραίτητη η χάραξη μιας καλά στοχοθετημένης εκπαιδευτικής πολιτικής, στην οποία κεντρικό ρόλο θα παίζει η επιμόρφωση και κατάρτιση εκπαιδευτικών και μαθητών και η ισότιμη πρόσβαση σε συσκευές και λογισμικό όλων των μαθητών και εκπαιδευτικών ανεξαιρέτως (Vlachopoulos, 2020).

Μορφές και εργαλεία επικοινωνίας διδασκόντων-διδασκομένων στην εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση τον καιρό της πανδημίας

Η αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων την περίοδο της πανδημίας έλαβε τρεις μορφές: *σύγχρονη (synchronous e-learning)*, *ασύγχρονη (asynchronous e-learning)* και *μικτή-συνδυαστική*. Στο πρώτο είδος η εκπαιδευτική διαδικασία εκτυλίσσεται σε πραγματικό χρόνο, με την αξιοποίηση τεχνολογιών τηλεδιάσκεψης, που συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας εικονικής τάξης (Skylar, 2009). Το λογισμικό που κατά κόρον χρησιμοποιήθηκε για την υποστήριξη της σύγχρονης εξ αποστάσεως διδασκαλίας στη χώρα μας την περίοδο της πανδημίας ήταν το Webex, η πρόσβαση στο οποίο ήταν για την εκπαιδευτική κοινότητα δωρεάν και υπό την ομπρέλα του Υπουργείου Παιδείας. Πρόκειται για λογισμικό υψηλής πολυπλοκότητας και απαιτήσεων, το οποίο κατέστησε απαραίτητη την εξάσκηση μαθητών και εκπαιδευτικών ώστε να δύναται να αξιοποιηθεί σε όλο του το εύρος (Σταχτέας & Σταχτέας, 2020). Διαθέτει μία ποικιλία εφαρμογών και εργαλείων για την υποστήριξη της διδακτικής πρακτικής (κοινή χρήση δεδομένων, «άρση του χεριού», διενέργεια δημοσκοπήσεων, ανταλλαγή μηνυμάτων, μεταφορά αρχείων, παρουσιάσεις, διαμοιρασμό σε ομάδες κλπ) και την επίτευξη μιας αλληλεπιδραστικής επικοινωνίας των εμπλεκόμενων στη μαθησιακή διεργασία (Αναγνωστόπουλος κ.ά., 2007), η οποία, ωστόσο, παίρνει έναν έντονα μαθητοκεντρικό προσανατολισμό (Μπαλαούρας, 2002). Το γεγονός αυτό, βέβαια, δεν υποβαθμίζει τον ρόλο του διδάσκοντα, ο οποίος γίνεται περισσότερο καθοδηγητικός και εμπυχωτικός, ενώ, συνάμα, προϋποθέτει την υψηλή επιμόρφωση και κατάρτισή του, ώστε να είναι σε θέση να διαμορφώνει ένα ιδανικό μαθησιακό ψηφιακό περιβάλλον (Σταχτέας & Σταχτέας, 2020).

Η ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση επιτυγχάνεται χωρίς να απαιτείται η ταυτόχρονη επικοινωνία διδασκόντων και διδασκομένων, καθώς η αλληλεπίδραση των τελευταίων με το εκπαιδευτικό υλικό και τους λοιπούς εμπλεκόμενους στη μαθησιακή διαδικασία επιτυγχάνεται χωρίς χρονικούς και χωρικούς περιορισμούς (Μπαλαούρας, 2002). Παρέχει, επιπλέον, στους εκπαιδευόμενους τη δυνατότητα της αυτορρύθμισης της μάθησης (Hrastisnki, 2008), ενώ για τη διεκπεραίωσή της δεν απαιτούνται υψηλές οικονομικές και τεχνικές προδιαγραφές (Σταχτέας & Σταχτέας, 2020) · το γεγονός αυτό εξηγεί και την άμεση εφαρμογή της το πρώτο διάστημα επιβολής των συνθηκών εγκλεισμού εξαιτίας της πανδημίας του Covid-19, τον Μάρτιο του 2020.

Η ασύγχρονη τηλεεκπαίδευση παρέχεται μέσα από ειδικές πλατφόρμες, στις οποίες οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν τις εικονικές τους τάξεις και οργανώνουν τα μαθήματά τους με το εκπαιδευτικό υλικό που επιλέγουν. Οι διδασκόμενοι αλληλοεπιδρούν με το υλικό, φέρουν εις πέρας τις εργασίες και τις δραστηριότητες που το συνοδεύουν, επικοινωνούν μεταξύ τους και με τον εκπαιδευτικό μέσω ηλεκτρονικής αλληλογραφίας, διαμοιράζονται αρχεία σε χρόνο και ρυθμό της αρεσκείας τους, ακολουθώντας τα χρονοδιαγράμματα των εκπαιδευτικών τους και σε διαφορετικό χρόνο (Rasmitadila, et al., 2020). Οι πλατφόρμες που κυρίως αξιοποιήθηκαν για τους σκοπούς της ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης στην ελληνική εκπαίδευση τον καιρό της πανδημίας ήταν δύο: α) η *e-class*, του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου και β) η *e-me*, του Ψηφιακού Σχολείου (Μανούσου, κ. ά., 2021).

Ως τώρα γνωρίζαμε, επίσης, ότι τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης δύναται να αξιοποιηθούν ως μέσα αλληλεπίδρασης, δικτύωσης και ψυχαγωγίας, αλλά και προώθησης

επαγγελματικών δραστηριοτήτων (Whiting & Williams, 2013). Επιπρόσθετα, στα οφέλη τους αναφέρεται και η διευκόλυνση στη διάδοση της γνώσης μεταξύ των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (Voiononta & Anraamidou, 2018). Η παιδαγωγική τους προσέγγιση ή τα τεχνολογικά τους εργαλεία, ωστόσο, δεν τα εμποδίζει να καταταχθούν σε σύγχρονες και ασύγχρονες πρακτικές διδασκαλίας (Oztoğ et al., 2013). Στο πλαίσιο αυτό, μία από τις πλατφόρμες που υποβοηθούν τη νέα πραγματικότητα της τηλεεκπαίδευσης είναι και το Facebook (Duggan et al., 2015).

Μεθοδολογία

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να απαντήσει στο βασικό ερώτημα σχετικά με την επίδραση της τηλεεκπαίδευσης στο σχολείο και την επιτακτική της χρήση στον καιρό της πανδημίας του ιού covid-19. Συγκεκριμένα, σκοπός της ήταν η συλλογή δεδομένων από την εκπαιδευτική κοινότητα και η εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων γύρω από το εκπαιδευτικό έργο τον καιρό της πανδημίας και της καθολικής χρήσης της τηλεεκπαίδευσης. Ειδικότερα, τα ερευνητικά ερωτήματα που θέσαμε ήταν τα ακόλουθα:

- Πώς αποτιμούν οι εκπαιδευτικοί την εμπειρία τους από την εφαρμογή της τηλεεκπαίδευσης;
- Ποιες μορφές και εργαλεία τηλεεκπαίδευσης χρησιμοποιήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να αντισταθμίσουν το πρόβλημα της έλλειψης φυσικής παρουσίας στο σχολείο;
- Ποια πλεονεκτήματα, αλλά και δυσκολίες αναδύθηκαν από την επιτακτική χρήση της τηλεεκπαίδευσης στον καιρό της πανδημίας;

Σε συνάρτηση με τα ερευνητικά ερωτήματα, για τη συλλογή των πρωτογενών δεδομένων αξιοποιήθηκε ως καταλληλότερη μέθοδος η ποιοτική, η οποία επιτρέπει την ανάδειξη των απόψεων και των εμπειριών των υποκειμένων της έρευνας (Creswell, 2011), ενώ, παράλληλα, συμβάλλει στην επίτευξη μιας πιο συνολικής θεώρησης του θέματος που ερευνάται (Κεδράκα, 2008). Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η ατομική ημι-δομημένη συνέντευξη, διάρκειας 25-30 λεπτών (Robson, 2010).. Οι ερωτήσεις ήταν ανοιχτού τύπου και προκαθορισμένες, αλλά με τη δυνατότητα αναδιάταξης ανάλογα με τη ροή του λόγου του συμμετέχοντα, ενώ δυνατότητα δόθηκε στην αλλαγή της διατύπωσης με παροχή διευκρινίσεων (Robson, 2010).

Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 15 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Δημοτικής Εκπαίδευσης όλων των ειδικοτήτων της Περιφερειακής Ενότητας Κορινθίας, προερχόμενοι από 4 διαφορετικές σχολικές, εκ των οποίων οι πέντε υπηρετούσαν ως στελέχη εκπαίδευσης. Οι δέκα (10) από αυτούς ήταν γυναίκες και οι πέντε (05) άνδρες, με μέσο όρο ηλικίας τα 52 έτη και ετών υπηρεσίας τα 24. Σε καθέναν από αυτούς δόθηκαν κωδικοποιημένα ονόματα (ψευδώνυμο), προκειμένου να ενισχυθεί η ανωνυμία τους.

Της διενέργειας των συνεντεύξεων προηγήθηκε η διεξαγωγή πιλοτικών συνεντεύξεων, με τη συμμετοχή τριών εκπαιδευτικών, με στόχο να αναδειχθούν εκφραστικές αδυναμίες ή/και δυσλειτουργίες του ερευνητικού εργαλείου. Τα δεδομένα που ελήφθησαν από τις συνεντεύξεις αυτές δεν αξιοποιήθηκαν για την εξαγωγή των συμπερασμάτων της έρευνας.

Μετά την οριστικοποίηση του ερευνητικού εργαλείου, ζητήθηκε έγκριση από όλους τους συμμετέχοντες ανεξαιρέτως, την οποία και απέστειλαν μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Ακολούθως, με τον ίδιο τρόπο τους διαβιβάστηκαν οδηγίες σχετικές με τη διαδικασία, τον χρόνο, τον τρόπο της διεξαγωγής των συνεντεύξεων, όπως και η διαβεβαίωση για την τήρηση εχεμύθειας ως προς τα στοιχεία της ταυτότητάς τους, αλλά και χρήσης των δεδομένων μόνο για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας. Οι συνεντεύξεις, λόγω των μέτρων προστασίας, πραγματοποιήθηκαν διαδικτυακά με τη μέθοδο της τηλεδιάσκεψης και την αξιοποίηση της πλατφόρμας Zoom. Οι διάλογοι των συνεντεύξεων καταγράφηκαν ηλεκτρονικά με την έγκριση των συμμετεχόντων, μεταγράφηκαν σε γραπτή μορφή, και έπειτα αναλύθηκαν σύμφωνα με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης, γεγονός που μας

βοήθησε να κατανοήσουμε σε βάθος τις απόψεις των συμμετεχόντων (Ισαρη, & Πουρκός, 2015). Ακολούθησε η ανάλυση των δεδομένων σε πέντε στάδια (Τσιώλης, 2018), προκειμένου να προσδιοριστούν τα θέματα που θα μπορούσαν να καθορίσουν καλύτερα τις ερευνώμενες διαστάσεις σύμφωνα με τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών και να εξαχθούν με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ασφάλεια τα συμπεράσματα της έρευνας.

Αποτελέσματα

Η ποιοτική έρευνα που παρουσιάζεται πραγματοποιήθηκε τον Απρίλιο του 2021, κατά τη διάρκεια του τρίτου κύματος της πανδημίας. Οι εκπαιδευτικοί είχαν ήδη άποψη για τη νέα πραγματικότητα που προκάλεσε η πανδημία, καθώς και εμπειρία στην εφαρμογή της τηλεκαίδευσης. Τα ευρήματα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών εξετάστηκαν σε τρεις τομείς: μορφές τηλεκαίδευσης που χρησιμοποιήθηκαν στα ελληνικά σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης το πρώτο διάστημα της πανδημίας, πλεονεκτήματα και δυσκολίες που αναδύθηκαν από την εφαρμογή της τηλεκαίδευσης στον καιρό της πανδημίας.

Αποτίμηση της εμπειρίας των εκπαιδευτικών από την εφαρμογή της τηλεκαίδευσης

Από τις απαντήσεις που δόθηκαν στις ερωτήσεις του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος συμπεραίνεται ότι υπάρχει διάσταση απόψεων, καθώς επτά από τους συμμετέχοντες δήλωσαν ότι επρόκειτο για *αρνητική εμπειρία*, με τις διευθύνσεις των σχολείων συχνά να ασκούν «έντονη πίεση» (Σ3) και «ασφυκτικό έλεγχο της εκπαιδευτικής διαδικασίας» (Σ7) και να «προκαλούν έντονο άγχος» στους εκπαιδευτικούς (Σ11), ενώ παράλληλα εμφάνισαν εικόνα «αδυναμίας διαχείρισης της νέας κατάστασης» (Σ6). Χαρακτηριστικά, μάλιστα, και τα πέντε (5) στελέχη που ερωτήθηκαν έκαναν λόγο για «έντονα αγχωτική διαδικασία» (Σ2), που προκάλεσε «πανικό στην αρχή και μεγάλο άγχος προκειμένου να διεκπεραιωθούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο ζητήματα, όπως η καταγραφή των απουσιών, η λειτουργία του Συλλόγου Διδασκόντων, η έλλειψη υλικοτεχνικών μέσων κλπ» (Σ8).

Ωστόσο, πέντε (5) ερωτώμενοι εξέφρασαν θετική άποψη, καθώς για αυτούς «αποδείχτηκε τελικά μια πολύ ενδιαφέρουσα πρόκληση» (Σ9), που «αναζωογόνησε το ενδιαφέρον (των εκπαιδευτικών) για τη μαθησιακή διαδικασία» (Σ1) και «συνέβαλε στην επαγγελματική τους αναβάθμιση» (Σ13) και «τον εμπλουτισμό της καθημερινής διδακτικής πρακτικής» (Σ4).

Μορφές και πόροι για την εφαρμογή της τηλεκαίδευσης το πρώτο διάστημα της πανδημίας

Από τις απαντήσεις του δείγματος τεκμαίρεται ότι κατά την πρώτη περίοδο εφαρμογής της τηλεκαίδευσης χρησιμοποιήθηκαν από τους Έλληνες εκπαιδευτικούς τόσο η σύγχρονη όσο και η ασύγχρονη μορφή τηλεκαίδευσης και ως επί το πλείστον τα προτεινόμενα από το Υπουργείο Παιδείας λογισμικά (πλατφόρμα webex, e-me, e-class) είτε επειδή ήταν «υποχρεωμένοι» (Σ2) και «παρέχονταν δωρεάν» (Σ10) είτε και επειδή διαθέτουν μία «ποικιλία εφαρμογών διδασκαλίας και αξιολόγησης της μάθησης» (Σ7) και χρήσεων «ακόμα και για την ενημέρωση των γονέων σε απογευματινές ώρες» (Σ1). Στα θετικά των παραπάνω λογισμικών οι ερωτώμενοι ανέφεραν και τη δυνατότητά τους (πχ e-me) να ενσωματώνουν διάφορα εργαλεία, όπως για παράδειγμα «το “Preceden”, για την παρακολούθηση του χρονοδιαγράμματος των προς παράδοση εργασιών» (Σ12), «το “Prezi”, για να δημιουργούν οι μαθητές παρουσιάσεις για τις εργασίες που τους έχουν ανατεθεί, με δυνατότητα δημοσιοποίησής τους» (Σ7), αλλά και «την εφαρμογή “cooledit”, με την οποία οι μαθητές μαγνητοφωνούν ηχητικά μηνύματα με ερωτήσεις για το μάθημα» (Σ5).

Υπήρξαν, ωστόσο, και έξι (6) εκπαιδευτικοί οι οποίοι έκαναν χρήση λογισμικών και εκτός των παραπάνω, όπως για παράδειγμα: «το προσωπικό (μου) ιστολόγιο, για ένα πιο αλληλεπιδραστικό μάθημα» (Σ6), το «Skype, για να έχουμε πιο ζωντανή επικοινωνία» (Σ 8), τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης: «το facebook με το messenger κυρίως για να τους στέλνω

ασκήσεις και θεωρία» (Σ13), το «Viber» (Σ9), αλλά και το «Ocam, στο οποίο έκανα εγγραφή κάποια μαθήματα σε video», καθώς και το «Microsoft Teams, που είναι ιδιαίτερα βολικό για συνεργατικά έγγραφα» (Σ1).

Όσον αφορά τα μέσα διδασκαλίας οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν στη συντριπτική τους πλειοψηφία (11 στους 15) ότι χρησιμοποίησαν τον «προσωπικό (τους) υπολογιστή» κυρίως επειδή «δεν υπήρχε πλεονάζων διαθέσιμος εξοπλισμός από το σχολείο για να δανειστούν» (Σ7) και μόλις δύο (2) υπολογιστή που τους «παρείχε το σχολείο» (Σ8 και Σ14). Δύο (2) ερωτώμενοι, επίσης, ανέφεραν ότι το πρώτο τουλάχιστον διάστημα, πριν την οργάνωση της σύγχρονης εξ αποστάσεως διδασκαλίας από το Υπουργείο Παιδείας, έκαναν χρήση τους «κινητού τηλεφώνου» για εκπαιδευτικούς σκοπούς (Σ6 και Σ15), αφού «τα σύγχρονα smartphones είναι στην ουσία μικροί υπολογιστές και προσφέρουν όλες τις δυνατότητες για τηλεκαίδευση» (Σ15).

Αναφορικά με τα εποπτικά μέσα που χρησιμοποιήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς για τον εμπλουτισμό της μαθησιακής διαδικασίας διαπιστώνεται μία δυστοκία των ερωτώμενων όσον αφορά τη χρήση τους, λόγω «άγνοιας» (Σ13), «επιφυλακτικότητάς για τα οφέλη τους στους μαθητές» (Σ6) και «τεχνοφοβίας» (Σ3). Εκείνοι που έκαναν περισσότερο χρήση αυτών ήταν οι καθηγητές πληροφορικής και οι δάσκαλοι με λιγότερα χρόνια υπηρεσίας, οι οποίοι προφανώς έχουν και τις κατάλληλες ψηφιακές δεξιότητες. Ως τέτοια μέσα αναφέρθηκαν τα «e-books» (Σ9) και η «γραφίδα» (Σ1).

Πλεονεκτήματα από την εφαρμογή της τηλεκαίδευσης στον καιρό της πανδημίας

Σημαντικά δεδομένα συλλέχθηκαν και αναφορικά με τα θετικά στοιχεία που αναδύθηκαν από τη χρήση της τηλεκαίδευσης την περίοδο της πανδημίας. Ως το πλέον σημαντικό αναφέρθηκε ο εμπλουτισμός της διδασκαλίας με πλούσιο πολυμεσικό υλικό (13 ερωτώμενοι) και, ως εκ τούτου, η ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών-κυρίως των πιο αδιάφορων στη φυσική τάξη- (9 ερωτώμενοι), καθώς «τα video, οι ψηφιακές περιηγήσεις στα μουσεία και τις βιβλιοθήκες, οι παρουσιάσεις κλπ έδωσαν μια νέα πνοή στην εκπαιδευτική διαδικασία» (Σ3) και την έκαναν «πιο ελκυστική» (Σ5). Η δυνατότητα αξιοποίησης καινοτόμων διδακτικών μεθόδων και εργαλείων «απαγορευτικών για χρήση στις φυσικές αίθουσες που δε διαθέτουν ηλεκτρονικό υπολογιστή» (Σ7) ενίσχυσε την ενεργό εμπλοκή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Χαρακτηριστικά, ο Σ9 αναφέρει ότι «η αξιοποίηση του "google earth" στο μάθημα της γεωγραφίας ενεργοποίησε όλους τους μαθητές και ιδίως τους χαμηλού ενδιαφέροντος για το μάθημα».

Στα θετικά οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί συγκαταλέγουν και την άρση των χωροχρονικών για τη μάθηση περιορισμών, αφού «για πρώτη φορά δόθηκε η ευκαιρία επικοινωνίας και υποστήριξης των μαθητών εκτός σχολικού ωραρίου» (Σ2). Παράλληλα, η ευελιξία στην προσβασιμότητα στο εκπαιδευτικό υλικό στις πλατφόρμες της ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης συνετέλεσε στο να «επιλύονται πιο άμεσα απορίες και τα ερωτήματα των μαθητών, αφού τα κατέγραφαν κατά τον χρόνο μελέτης τους» (Σ4), ενώ ταυτόχρονα η τηλεκαίδευση «έλυσε το πρόβλημα των μαθητών που απουσιάζουν λόγω ασθένειας ή κακών καιρικών συνθηκών» (Σ6).

Το δείγμα επισημαίνει, επίσης, μέσα από τις απαντήσεις του, τη θετική συμβολή της εφαρμογής της τηλεκαίδευσης στην ενίσχυση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης (5 ερωτώμενοι). Η ανάγκη τους για βελτίωση των ψηφιακών τους δεξιοτήτων και απόκτηση γνώσεων χρήσης των πλατφορμών και εργαλείων τηλεκαίδευσης συνετέλεσε στην «παρακολούθηση επιμορφώσεων, σεμιναρίων, συμμετοχή σε κοινότητες μάθησης» (Σ3), προκειμένου να καταστούν ικανοί διαχειριστές της νέας εκπαιδευτικής πραγματικότητας που διαμορφώθηκε υπό το πρίσμα της πανδημίας του Covid-19. Υπό αυτή την έννοια σημειώθηκε «ενεργός ενασχόληση με ζητήματα επαγγελματικής ανάπτυξης και μάλιστα κυρίως παιδαγωγικής και διδακτικής φύσεως» (Σ6). Η «ανταλλαγή ιδεών και προτάσεων με τους συναδέλφους» (Σ10) γύρω από την «οργάνωση και τον σχεδιασμό της διδασκαλίας» (Σ12)

συνέβαλε, επιπλέον, στον «εμπλουτισμό των γνώσεων σε θέματα αξιοποίησης της τεχνολογίας σε περιβάλλον τηλεκπαίδευσης» (Σ15), καθώς και την «αυτοβελτίωσή (τους)» (Σ1) ως εκπαιδευτικών.

Άλλοι ερωτώμενοι επισήμαναν ως θετικό στοιχείο την ενίσχυση της «συνεργατικής μάθησης» (Σ6) ως αποτέλεσμα της αξιοποίησης των δυνατοτήτων που προσφέρουν οι πλατφόρμες σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για «εργασία σε ομάδες μέσα σε επιμέρους “δωμάτια”» (Σ4) ή την «κοινή χρήση συνεργατικών εγγράφων» (Σ7).

Τέλος, υπήρξαν και εκπαιδευτικοί που υπογράμμισαν ως θετικό στοιχείο την καλλιέργεια δεξιοτήτων απαραίτητων για την ενήλικη ζωή των μικρών μαθητών (3 ερωτώμενοι) και κυρίως των «ψηφιακών», όπως επισήμαναν και οι τρεις. Επομένως, όπως υπογραμμίζει ο Σ8, η τηλεκπαίδευση συνέβαλε στον «ψηφιακό εγγραμματοτισμό των νέων» (Σ11), ενισχύοντας, παράλληλα, και άλλες δεξιότητες, όπως «της επίλυσης προβλημάτων, της δημιουργικότητας, της συνεργατικότητας» (Σ5).

Δυσκολίες που αναδύθηκαν από την εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης κατά την περίοδο της πανδημίας

Από τις απαντήσεις των υποκειμένων της έρευνας, ωστόσο, αναδύθηκαν και οι δυσκολίες που ανέκυψαν κατά την εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης. Ειδικότερα, οι περισσότεροι ερωτώμενοι εστίασαν κυρίως στην έλλειψη τεχνολογικού εξοπλισμού και ψηφιακών υποδομών (12 ερωτώμενοι). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στις κοινωνικές ανισότητες που προέκυψαν από την εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης, αφού «υπήρχε σημαντικός αριθμός μαθητών που δεν διέθετε τεχνολογικό εξοπλισμό» (Σ2), «όπως οι Ρομά και οι προσφυγόπαιδες» (Σ1), ενώ και «τα ελάχιστα tablets που διατέθηκαν από δωρεές στο σχολείο δεν επαρκούσαν να καλύψουν τις ανάγκες των μαθητών τόσο ως ποσότητα όσο και ως προς τις δυνατότητές τους» (Σ6).

Επιπλέον, οι ερωτώμενοι ανέφεραν ως δυσκολία την έλλειψη γνώσεων και επιμόρφωσης από το Υπουργείο Παιδείας αναφορικά με τη διεξαγωγή της διδασκαλίας από απόσταση (10 ερωτώμενοι). Οι συμμετέχοντες δηλώνουν ότι την άνοιξη του 2020, όταν για πρώτη φορά επιβλήθηκαν συνθήκες εγκλεισμού «η κατάσταση ήταν πολύ δύσκολη» (Σ8), επειδή τόσο οι ίδιοι όσο και οι μαθητές τους δεν είχαν δεξιότητες «χρήσης των εφαρμογών της τηλεκπαίδευσης» (Σ3). Παράλληλα, επισημαίνουν την καθυστερημένη ενεργοποίηση του Υπουργείου Παιδείας όσον αφορά μια οργανωμένη κατάρτισή τους σε θέματα τηλεκπαίδευσης, η οποία «καθυστέρησε περίπου ένα χρόνο» (Σ11). Η μόνη βοήθεια που είχαν τουλάχιστον τον πρώτο χρόνο της τηλεκπαίδευσης φαίνεται πως ήταν αυτή των συναδέλφων τους «της Πληροφορικής» (Σ1,5,9), που τους παρείχαν ευρεία τεχνική υποστήριξη («δημιουργία λογαριασμών στις ψηφιακές πλατφόρμες» (Σ5), «επίλυση τεχνικών προβλημάτων» (Σ12), «επιμόρφωση στις λειτουργίες της πλατφόρμας» (Σ1). Συνάμα, το δείγμα υπογραμμίζει τα σοβαρά προβλήματα που καθημερινά βίωναν σχετικά «με τη σύνδεση των μαθητών στις πλατφόρμες» (Σ15), αφού. «δεν γνώριζαν πως να συνδεθούν, να γίνουν μέλη και να χρησιμοποιούν τις διαθέσιμες λειτουργίες» (Σ2). Έτσι, αναγκάζονταν να καταναλώνουν «πολύτιμο διδακτικό χρόνο για την επίλυση τέτοιων προβλημάτων», τα οποία αναδύονταν καθημερινά» (Σ3), γεγονός που αναμφισβήτητα προσέβαλε την ποιότητα του παρεχόμενου διδακτικού έργου.

Την οικονομική επιβάρυνση τόσο των ίδιων όσο και των μαθητών και των οικογενειών τους για αγορά εξοπλισμού επισημαίνουν, επιπρόσθετα, 8 από τους συμμετέχοντες στην έρευνα ως δυσκολία που προέκυψε από την εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης. Ειδικότερα, από τις απαντήσεις τους συμπεραίνεται ότι «επωμίστηκαν ένα μεγάλο χρηματικό κόστος για προμήθεια τεχνολογικού εξοπλισμού» (Σ4) για αγορά «laptops, καμερών μικρόφωνων και ακουστικών» (Σ13), «γραφίδων» (Σ4) και «smartphones» (Σ7), αλλά και για «αναβάθμιση της ταχύτητας της σύνδεσης (μου) στο διαδίκτυο» προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες της τηλεκπαίδευσης.

Η τηλεκπαίδευση, ωστόσο, επηρέασε για αρκετούς από τους ερωτώμενους (7 ερωτώμενοι) και την ποιότητα της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών της τάξης, κυρίως λόγω «του φαινομένου των κλειστών καμερών» (Σ12), αλλά και της περιορισμένης εφαρμογής πρακτικών «ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας» (Σ1). Οι εκπαιδευτικοί κάνουν λόγο για αδυναμία της συγκεκριμένης μορφής εκπαίδευσης «να αναπληρώσει τη δια ζώσης επικοινωνία, όσο και ελκυστική να είναι» (Σ10) και επισημαίνουν ότι παρατηρήθηκε έντονο το φαινόμενο της «ψευδούς» παρουσίας στην ψηφιακή τάξη, αφού πολλοί «φαινόταν να είναι συνδεδεμένοι στην webex, αλλά επί της ουσίας δεν παρακολουθούσαν το μάθημα με τη δέουσα προσοχή» (Σ2), προκαλώντας, μεταξύ άλλων, και προβλήματα «διαχείρισης της τάξης» (Σ14). Τέλος, οι συμμετέχοντες στην έρευνα αναφέρουν ότι η τηλεκπαίδευση συνετέλεσε στο «να χαθεί η φυσική επαφή (μας) με τους μαθητές» (Σ9) και να «κλωνιστούν σε κάποιο βαθμό οι σχέσεις που μέχρι τότε είχαν χτίσει μεταξύ τους-κυρίως οι μαθητές, λόγω της κοινωνικής τους αποστασιοποίησης» (Σ2) και «της μη ουσιαστικής συμμετοχής τους στη εκπαιδευτική διαδικασία» (Σ3).

Στις δυσκολίες που προέκυψαν, ωστόσο, για τους εκπαιδευτικούς από την επιμήκυνση του εργασιακού τους χρόνου και την επιβάρυνση του φόρτου εργασίας τους αναφέρθηκαν στις απαντήσεις τους εννέα (9) ερωτώμενοι. Πιο συγκεκριμένα, οι «ατελείωτες ώρες για την προετοιμασία του μαθήματος της επόμενης ημέρας» (Σ3), «η αφιέρωση πολλών ωρών κάθε ημέρα για τη δημιουργία κατάλληλου ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού» (Σ7) και «η συρρίκνωση του ελεύθερου χρόνου (των εκπαιδευτικών) εξαιτίας της ανάγκης για προσωπική ενασχόληση με την επιμόρφωση» (Σ8) συνέβαλαν στο να βιώνουν υψηλά επίπεδα «άγχους» (Σ1) και «πνευματικής και σωματικής εξουθένωσης»(Σ12).

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν τον αρνητικό ρόλο διάφορων δύσκολων ενδοοικογενειακών καταστάσεων στο πλαίσιο είτε των δικών τους οικογενειών είτε των μαθητών τους στην ομαλή διεξαγωγή του έργου τους την περίοδο της πανδημίας. Αναλυτικότερα, η «παροχή εκπαίδευσης μέσα από το σπίτι» (Σ2) και μάλιστα «με ταυτόχρονη παρουσία όλων των μελών της οικογένειας συχνά στον χώρο παροχής ή παρακολούθηση στους μαθημάτων» (Σ8) αναφέρονται από τους ερωτώμενους ως σημαντικά εμπόδια της εκπαιδευτικής διαδικασίας τον καιρό της πανδημίας.

Συμπεράσματα

Η πανδημία του Covid-19 έχει επιφέρει σημαντικές συνέπειες και αναμόρφωσε μία πληθώρα διαστάσεων του ανθρώπινου βίου. Σε μια προσπάθεια περιορισμού των επιπτώσεών της, οι περισσότερες χώρες του κόσμου προέβησαν σε αναστολή της δια ζώσης λειτουργίας των εκπαιδευτικών οργανισμών και καθολική εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Στη χώρα μας χιλιάδες εικονικές τάξεις ξεπήδησαν στον κυβερνοχώρο προκειμένου να υποστηρίξουν τη μαθησιακή διεργασία υπό συνθήκες πανδημίας, στοιχείο που αποτέλεσε το έναυσμα για τη διενέργεια της παρούσας ποιοτικής έρευνας.

Από την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν τεκμαίρεται ότι υπάρχει μία αμφισημία απόψεων αναφορικά με τον αντίκτυπο της εφαρμογής της τηλεκπαίδευσης στην εκπαιδευτική διαδικασία και τους ίδιους. Ειδικότερα, αρκετοί από τους συμμετέχοντες στην έρευνα δηλώνουν ότι δεν ήταν έτοιμοι σε επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων να εφαρμόσουν την τηλεκπαίδευση γι αυτό και αποτιμούν την πρωτόγνωρη γι αυτούς παιδαγωγική εμπειρία ως αρνητική. Στις απαντήσεις τους, μάλιστα, επισημαίνουν το έλλειμμα υποστήριξης που συνάντησαν από τις διευθύνσεις των σχολείων τους και την επίσημη Πολιτεία.

Κατ' άλλους, ωστόσο, επρόκειτο για μία θετική και ενδιαφέρουσα εμπειρία, με σημαντικά οφέλη για την εκπαιδευτική διαδικασία και τον επαγγελματισμό τους, αφού ενεργοποίησε διδάσκοντες και διδασκόμενους και επαύξησε το ενδιαφέρον τους γι αυτήν (Flack et. al., 2020. Σχεδόν καθολικά, ωστόσο, τα υποκείμενα της έρευνας επισημαίνουν ότι η δια ζώσης διδασκαλία είναι αναντικατάστατη και η αξία της αδιαμφισβήτητη, όπως άλλωστε υπογραμμίζουν και οι Di Pietro et al.(2020).

Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί έκαναν καθολική χρήση τόσο της σύγχρονης όσο και της ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Αξιοποίησαν κατά κόρον τα προτεινόμενα από το Υπουργείο Παιδείας λογισμικά (e-me, e-class, πλατφόρμα Webex έχουν πρωταρχικό ρόλο στη σύγχρονη και την ασύγχρονη επικοινωνία των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς) για διαχειριστικούς και υπηρεσιακούς λόγους (αφού βρίσκονταν «υπό την ομπρέλα» του Υπουργείου Παιδείας). Ωστόσο, δεν ήταν λίγοι και εκείνοι που χρησιμοποίησαν λογισμικά και εφαρμογές εκτός των προαναφερόμενων, όπως τα προσωπικά τους ιστολόγια, λογισμικά καταγραφής και αναπαραγωγής βίντεο και ήχου και τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης (Facebook, Viber κλπ).

Ως προς τα μέσα διδασκαλίας οι συμμετέχοντες στην έρευνα υπογράμμισαν, σχεδόν συντριπτικά, ότι χρησιμοποίησαν κυρίως τον προσωπικό τους εξοπλισμό και ελάχιστα δανείστηκαν εξοπλισμό από τα σχολεία τους, καθώς και αυτά παρουσίαζαν αντίστοιχες ελλείψεις. Πρόκειται κυρίως για τους προσωπικούς τους υπολογιστές, κάμερες, ακουστικά, μικρόφωνα, γραφίδες, κινητά τηλέφωνα και tablets. Ταυτόχρονα, όμως, εμφανίζονται διστακτικοί και επιφυλακτικοί όσον αφορά τη χρήση κατάλληλων για τηλεκπαίδευση εποπτικών μέσων, εξαιτίας των μειωμένων δεξιοτήτων χρήσης τους, της τεχνοφοβίας, αλλά και της αδυναμίας τους να τα εντάξουν εποικοδομητικά στη μαθησιακή διαδικασία.

Η νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα που διαμορφώθηκε οπωσδήποτε είχε και θετικές διαστάσεις. Ως τέτοιες οι εκπαιδευτικοί επισήμαναν την ανανέωση της διδακτικής πρακτικής και τον εμπλουτισμό της με πολυμεσικό υλικό, την ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών για τη μάθηση και την ενεργό εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, την εφαρμογή καινοτόμων πρακτικών, την άρση των χωροχρονικών περιορισμών, την τόνωση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης, την ενίσχυση της συνεργατικής μάθησης μεταξύ των μαθητών και την καλλιέργεια από την πλευρά τους δεξιοτήτων που μελλοντικά θα τους φανούν πολύ χρήσιμες στην ενήλικη ζωή τους. Η εκπαιδευτική διαδικασία πήρε μια νέα πνοή, εύρημα που συμφωνεί με εκείνα των Radovan (2019) και Iivari et al., (2020), που εξίσου αποτιμούν θετικά την εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης όσον αφορά την ανανέωση και τον εμπλουτισμό της με καινοτόμες μεθόδους και εργαλεία.

Τέλος, η έλλειψη κατάλληλου τεχνολογικού εξοπλισμού τόσο στους ίδιους όσο και στους μαθητές τους, αλλά και το πλήθος των τεχνικών προβλημάτων που εκατέρωθεν αντιμετώπισαν, επισημαίνονται ως υψίστης σημασίας δυσκολίες που αναδύθηκαν από την εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης. Ανάλογα, και οι Karakaya et al. (2021) καταλήγουν στην έρευνά τους ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπισαν προβλήματα κατά την εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης λόγω δικών τους τεχνικών ελλείψεων. Για την κάλυψη των ελλείψεων αυτών, μάλιστα, αρκετοί αναγκάστηκαν σε οικονομική επιβάρυνση, γεγονός που επέτεινε ακόμη περισσότερο το άγχος και την αγωνία τους (Uzun, et al., 2021). Το ευρήματα αυτό βρίσκεται σε απόλυτη συνάφεια με εκείνα των Rasmitadila et al., (2020), οι οποίοι επισημαίνουν ότι ένα σημαντικό ποσοστό των μαθητών αδυνατούσε να συμμετέχει στα εξ αποστάσεως μαθήματα είτε λόγω έλλειψης κατάλληλου εξοπλισμού είτε λόγω προβλημάτων σύνδεσης στο διαδίκτυο.

Τα προβλήματα αυτά, σύμφωνα με τη θεώρηση αρκετών υποκειμένων της έρευνας, ενισχύουν τις κοινωνικές ανισότητες, αφού αποτελούν τροχοπέδη για μαθητές με χαμηλό οικονομικοκοινωνικό υπόβαθρο, επιβεβαιώνοντας τα πορίσματα του Raj (2020), που κάνει λόγο για διεύρυνση του χάσματος ανάμεσα στους προνομιούχους και μη προνομιούχους μαθητές. Την επιδείνωση των κοινωνικών ανισοτήτων, ωστόσο, επισημαίνουν και η έρευνα των Bergdahl και Nouri (2020), που αναφέρει ότι το κλείσιμο των σχολείων και η αναστολή της δια ζώσης λειτουργίας τους δημιούργησε άνισες ευκαιρίες πρόσβασης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και, κατ' επέκταση, επέφερε ενίσχυση των κοινωνικών ανισοτήτων.

Επιπρόσθετα, η έλλειψη μέριμνας για έγκαιρη οργανωμένη επιμόρφωση από την πλευρά της επίσημης Πολιτείας και του Υπουργείου Παιδείας υπογραμμίζεται από τους συνεντευξαζόμενους ως παράγοντας που δυσχέρανε τη διεξαγωγή της τηλεκπαίδευσης.

(Reimers & Schleicher, 2020). Οι ψηφιακές δεξιότητες των εκπαιδευτικών αποδείχτηκαν ανεπαρκείς αναφορικά με την εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης, επιβεβαιώνοντας τους Σταχτέα & Σταχτέα (2020). Οι εκπαιδευτικοί αναγκάστηκαν να αναζητήσουν μόνοι τους κατάλληλες πηγές και πόρους ενίσχυσης των γνώσεων και δεξιοτήτων τους, ενώ την ίδια στιγμή οι καθηγητές Πληροφορικής τους παρείχαν αξιολογη τεχνική υποστήριξη

Η εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, και δη της τηλεκπαίδευσης, οδηγεί, συνάμα, και σε επαύξηση του εργασιακού φόρτου και επιμήκυνση του εργασιακού χρόνου των εκπαιδευτικών, όπως άλλωστε επισημαίνουν και οι Μουζάκης κ.ά. (2004). Ο σχεδιασμός και η οργάνωση των μαθημάτων σε διαδικτυακό περιβάλλον, η παραγωγή κατάλληλου για τους σκοπούς της εξ αποστάσεως διδασκαλίας διδακτικού υλικού, η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τα καινούργια ψηφιακά εργαλεία, η επιμόρφωση και η εξ αποστάσεως επικοινωνία και συνεργασία με τους μαθητές και τους γονείς τους επαύξησαν δραματικά τον χρόνο ενασχόλησής τους με την παιδαγωγική και διδακτική τους διάσταση, ενισχύοντας, ακόμη περισσότερο, το άγχος και τα επίπεδα εξουθένωσής τους (Niemi & Kousa, 2020).

Η τηλεκπαίδευση, ωστόσο, φαίνεται πως επενέργησε αρνητικά και στην ποιότητα των σχέσεων μεταξύ των μελών της τάξης. Η απουσία της προσωπικής επαφής και της άμεσης αλληλεπίδρασής τους κλόνησε τις σχέσεις τους και χαλάρωσε τους δεσμούς οικειότητας που μέχρι τότε είχαν διαμορφωθεί ως αποτέλεσμα της καθημερινής δια ζώσης επαφής τους.

Τέλος, διάφορες ενδοοικογενειακές καταστάσεις (όπως η ταυτόχρονη παρουσία όλων των μελών της οικογένειας κατά την ώρα της διδασκαλίας) αποδεικνύεται ότι δυσχεραίνουν τη μαθησιακή διαδικασία, αφού προκαλούν απόσπαση της συγκέντρωσης από το μάθημα και δυσκολίες εστίασης της προσοχής τους. Όπως, άλλωστε, αναφέρουν οι Kaymak Özmen & Demir (2012). μαθητές που μελετούν σε σιωπηλά περιβάλλοντα, χωρίς φωνές και παρουσία τρίτων ατόμων, εστιάζουν καλύτερα την προσοχή τους στη διδασκαλία.

Η υγειονομική κρίση του Covid-19 και η μετάβαση από τη δια ζώσης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση άλλαξαν ριζικά την εκπαιδευτική πραγματικότητα. Οι νέες τεχνολογίες και η εσπευσμένη εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης αναμόρφωσαν τον κλασικό ρόλο του εκπαιδευτικού στην τάξη, καθιστώντας τον ακόμα πιο απαιτητικό και πολύπλοκο. Η γνώση και εφαρμογή ενδεδειγμένων για τις σύγχρονες μορφές εκπαίδευσης δεξιοτήτων και πρακτικών και η με κάθε τρόπο θωράκιση των εκπαιδευτικών αποτελούν πλέον το κλειδί για μια αποτελεσματική άσκηση του εκπαιδευτικού έργου και αντιμετώπιση των σύγχρονων προκλήσεων.

Αναφορές

Alper, A. (2020). Distance education at K-12 level during the pandemic process: case study. *Journal of National Education*, 49(1): 45-67.

Ballova Mikuškova, E., & Verešova, M. (2020). Distance education during Covid-19: The perspective of Slovak teachers. *Problems of Education in the 21st Century*, 78 (6): 884 – 906.

Berg, G. A. (2016). *Distance learning*. Encyclopedia Britannica.

Bergdahl, N. & Nouri, J. (2020). Covid-19 and Crisis-Prompted Distance Education in Sweden. *Tech Know Learn*, 25 (3):443-459.

Bozkurt, A. & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to coronavirus pandemic. *Asian Journal Of Distance Education*, 15(1): i-Vi. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>.

Burke, J. & Dempsey, M. (2020). *Covid-19 Practice in primary schools in Ireland report*. National University Of Ireland Maynooth, Ireland. <https://www.into.ie/App/Uploads/2020/04/Covid-19-Practice-in-Primary-Schools-Report1.Pdf>

Creswell, J. (2011). *Η έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ίων.

Di Pietro, G., Biagi, F., Costa, P., Karpiński, Z. & Mazza, J. (2020). *The likely impact of COVID-19 on education: Reflections based on the existing literature and international datasets*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Duggan, M., Ellison, N. B., Lampe, C., Lenhart, A., & Madden, M. (2015). *Demographics of key social networking platforms*, Pew Research Center, Washington, USA.

Erument, S. (2020). The distance education process in K–12 schools during the pandemic period: evaluation of implementations in Turkey from the student perspective. *Technology, Pedagogy and Education*, 30 (1): 1-20.

Huang, R. H., Liu, D. J., Tlili, A., Yang, J. F., Wang, H. H. (2020). *Handbook on Facilitating Flexible Learning during Educational Disruption: The Chinese Experience in Maintaining Undisrupted Learning in COVID-19 Outbreak*. Beijing: Smart Learning Institute of Beijing Normal University.

Iivari, N., Sharma, S., & Ventä-Olkkonen, L. (2020). Digital transformation of everyday life – How COVID-19 pandemic transformed the basic education of the young generation and why information management research should care? *International Journal of Information Management*, 55: 1-6.

Iwai, Y. (2020). Online learning during the covid-19 pandemic: What do we gain and what do we lose when classrooms go virtual?. *Scientific American* (ηλεκτρονική πηγή). <https://blogs.scientificamerican.com/observations/online-learning-during-the-covid-19-pandemic>.

Kaymak Özmen, S., & Demir, Ö. (2012). An Investigation of Primary School Students' Views Regarding the Process of Concentration. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(1): 135-154.

Mιμίνου Α., & Σπανάκα, Α. (2013). Εκπαίδευση εξ αποστάσεως: καταγραφή και συζήτηση βιβλιογραφικής αναθεώρησης. Στο Α. Λιοναράκης (Επεξεργασία), *7ο Συνέδριο Open and Distance Education. Μεθοδολογία μάθησης (8-10 Νοεμβρίου 2013)*, (τόμ. 7, Τεύχος 2^Α): 78-90. Αθήνα: ΕΑΠ - Ελληνικό Δίκτυο Εκπαίδευσης και Εξ αποστάσεως Εκπαίδευσης.

Niemi, H., & Kousa, P. (2020). A Case Study of Students' and Teachers' Perceptions in a Finnish High School during the COVID Pandemic. *International Journal of Technology in Education and Science*, 4 (4): 352-369

Oztok, M., Zingaro, D., Brett, C., & Hewitt, J. (2013). Exploring asynchronous and synchronous tool use in online courses. *Computers & Education*, 60 (1): 87-94 <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.compedu.2012.08.007>.

Radovan, M. (2019). Should I stay or go? Re-examine the student retention model in distance education. *Turkish Online Distance Education Magazine*, 20(3): 29-40.

Rasmitadila, R., Aliyyah, R. R., Rachmadtullah, R., Samsudin, A., Syaodih, E., Nurtanto, M., & Tambunan, A. R. S. (2020). The Perceptions of Primary School Teachers of Online Learning during the COVID-19 Pandemic Period: A Case Study in Indonesia. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 7(2): 90.

Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.

Sarikaya, I. (2021). Teaching writing in emergency distance education. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13 (2): 1923-1945.

Schlosser, L. A., & Simonson, M. R. (2009). *Distance Education: Definitions and Glossary of Terms* (2nd ed.). Information Age.

Skyler, A. A. (2009). A comparison of asynchronous online text-based lectures and synchronous interactive web conferencing lectures. *Issues in Teacher Education*, 18(2): 69-84.

Stepanyan, K., Littlejohn, A., & Margaryan, A. (2013). Sustainable e-Learning: Toward a Coherent Body of Knowledge. *J. Educ. Technol. Soc.*, 16: 91–102. https://doi.org/https://www.j-ets.net/ETS/journals/16_2/9.pdf.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2020). *School closures caused by coronavirus (Covid-19)* (ηλεκτρονική πηγή). <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>.

Uzun, E., Kar, E. & Ozdemir, Y. (2021). Examining first –grade teachers' experiences and approaches regarding the impact of the COVID-19 pandemic on teaching and learning. *Educational Process International Journal*, 10 (3): 13-38.

Vlachopoulos, D. (2020). COVID-19: Threat or opportunity for online education? *Higher Learning Research Communication*, 10(1), 16–19.

Voivonta, T., & Avramidou, L. (2018). Facebook: A potentially valuable educational tool? *Educational Media International*, 55(1), 34–48. <https://doi.org/10.1080/09523987.2018.1439708>.

Whiting, A., & Williams, D. (2013). Why people use social media: A uses and gratifications approach. *Qualitative Market Research: An International Journal*, 16(4): 362–369. <https://doi.org/10.1108/QMR-06-2013-0041>.

Αναγνωστόπουλος, Α., Περιβολαρόπουλος, Λ. & Κώσης, Κ. (2007). Η χρήση του προγράμματος Centra για σύγχρονη εξ αποστάσεως διδασκαλία του τρίτου νόμου του Νεύτωνα. Στο: *Πρακτικά του 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου: «Διδακτική των Φυσικών Επιστημών και Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση»*: 1139-1148. Ιωάννινα.

Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Καραγιάννη Δ., & Αναστασιάδης Π. (2016). Συμπληρωματική εξ αποστάσεως εκπαίδευση για τα δημοτικά σχολεία: Σχεδιάστε και αναπτύξτε ένα πιλοτικό τυπωμένο εγχειρίδιο για την εξαγωγική μέθοδο: "Βιώσιμη ανάπτυξη και ανανεώσιμες πηγές ενέργειας". *Διεθνές συνέδριο για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση*, 5 (1Α): 97-110.

Κεδράκα, Κ. (2008). Μεθοδολογία λήψης συνέντευξης. Ηλεκτρονική πηγή. http://users.sch.gr/hlapanis/portal/images/uploads/registered/eap/eke51_methodologia_lispis_sinentefxis_kedraaka.pdf

Μανούσου, Ε., Ιωακειμίδου, Β., Παπαδημητρίου, Σ. & Χαρτοφύλακα, Γ. (2021). Προκλήσεις και καλές πρακτικές για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στον ελληνικό χώρο κατά την περίοδο της πανδημίας. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 17(1): 19-37. DOI: <https://doi.org/10.12681/jode.26762>.

Μανούσου, Ε., Χαρτοφύλακα, Τ., Ιωακειμίδου, Β., Παπαδημητρίου, Σ. & Καραγιάννη, Ε. (2020). Σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση, βασικές αρχές και εφαρμογές. Στο Α. Λιοναράκης, Α. Κόκκος, Θ. Ορφανουδάκης, Α. Εμβαλωτής & Ν. Γραμμένος (Επιμ.), *Μαζικό Ανοικτό Διαδικτυακό Μάθημα (MOOC): «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε θέματα εκπαίδευσης από απόσταση»*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Μουζάκης Χ., Μπαλαούρας Π., Ρουσάκης Ι., & Ματθαίου Δ. (2004). Αξιοποίηση Περιβαλλόντων Σύγχρονης Τηλεκπαίδευσης για τη Διδασκαλία και τη Μάθηση στην Ανώτατη Εκπαίδευση. *Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου ΕΤΠΕ, «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση»*: 287-296) Αθήνα: 29 Σεπτεμβρίου -3 Οκτωβρίου 2004.

Μπαλαούρας, Π., (2002). *Σύγχρονη Τηλεκπαίδευση: Αξιολόγηση της πορείας εισαγωγής της στην τριτοβάθμια εκπαίδευση*. Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Κέντρο Λειτουργίας και Διαχείρισης Δικτύων.

Σταχτέας, Χ. & Σταχτέας, Φ. (2020). Ιχνηλάτηση των απόψεων των καθηγητών για την τηλεεκπαίδευση στην αρχή της πανδημίας. *Επιστήμες της Αγωγής* (2): 173-194.

Τσιώλης, Γ. (2018). Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (Επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες. Θεωρητικές – Μεθοδολογικές Συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης*: 97-125. Πανεπιστήμιο Κρήτης – Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης και Εφαρμοσμένης Κοινωνικής έρευνας.

Τσούκας, Ε. (2021). Πολιτικές ενεργοποίησης της τηλεκαπίδευσης σε καιρό πανδημίας Covid-19 (2020-21) στην Ελλάδα. Η πρόσληψη και η αποδοχή της από τους εκπαιδευτές. Η περίπτωση των ΔΙΕΚ Αττικής (Διπλωματ.εργασία). Αθήνα:ΕΑΠ.

Απόψεις και ετοιμότητα Κοινωνικών Λειτουργών και Εκπαιδευτικών (Σ.Ε.Π.) ως προς την ένταξη και κοινωνική ενσωμάτωση των παιδιών προσφύγων στο γενικό σχολείο

Πανταζής Απόστολος

PhD(c) Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας Δ.Π.Θ., BSc, MSc, MSW
pantazapoa@gmail.com

Χατζηφωτίου Σεβαστή

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Δ.Π.Θ.
schatzif@sw.duth.gr

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της ετοιμότητας των κοινωνικών λειτουργών και των εκπαιδευτικών - Συντονιστών Εκπαίδευσης Προσφύγων (Σ.Ε.Π.), κατά την εργασία τους με παιδιά πρόσφυγες. Επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι η αποτύπωση της συνεργασίας κοινωνικών λειτουργών και εκπαιδευτικών, καθώς και οι απόψεις τους αναφορικά με τη σχέση ένταξης και κοινωνικής ενσωμάτωσης, τη σχέση τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης, τις δυσκολίες τις οποίες αντιμετωπίζουν καθώς και για την τοποθέτηση κοινωνικών λειτουργών στα σχολεία. Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική μεθοδολογία και πραγματοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις. Διαπιστώθηκε ότι εκπαιδευτικοί (Σ.Ε.Π.) και κοινωνικοί λειτουργοί μετά τις βασικές τους σπουδές θεωρούν ότι δεν ήταν έτοιμοι για την ενασχόλησή τους με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και το προσφυγικό ζήτημα. Σημαντικό παράγοντα θεωρούν την προσωπική ενασχόληση για την ανάπτυξη και βελτίωση των δεξιοτήτων τους. Επιπλέον, οι Σ.Ε.Π. θεωρούν τους κοινωνικούς λειτουργούς σημαντικούς συνεργάτες στην επίλυση προβλημάτων που παρουσιάζονται στο σχολείο και υπάρχει περιθώριο βελτίωσης στην συνεργασία τους.

Λέξεις – Κλειδιά: Εκπαίδευση, Κοινωνική εργασία, Μαθητές πρόσφυγες, Ένταξη, Ετοιμότητα

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια η αναγκαστική μετακίνηση των ανθρώπων παρουσιάζει αυξητική τάση σε παγκόσμιο επίπεδο, με τις χώρες που αποτελούν χώρες υποδοχής να καλούνται να αντιμετωπίσουν μια μεγάλη πρόκληση στην αντιμετώπιση του φαινομένου. Χαρακτηριστικό αυτών των μετακινήσεων είναι η «υποχρεωτική» τους μορφή, η οποία δε σχετίζεται με την οικονομική μετανάστευση, καθώς οι άνθρωποι μετακινούνται εξαιτίας των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν στις χώρες καταγωγής τους. Στην ένταξη των νέων αυτών πληθυσμών στις χώρες υποδοχής, και ειδικά για τα παιδιά, το σχολείο αποτελεί σημαντικό παράγοντα. Παρόλο αυτά παρουσιάζονται μεγάλα προβλήματα ως προς τη διευκόλυνση τους στην ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα (Taylor & Sidhu, 2012).

Το 2015 η Ελλάδα αποτέλεσε κεντρική πύλη εισόδου μεγάλου αριθμού προσφύγων οι οποίοι εισήλθαν κατά την πλειονότητά τους διά μέσου θαλάσσης. Σύμφωνα με την Ύπατη Αρμοστεία του Ο.Η.Ε., το 2016 σε παγκόσμιο επίπεδο οι πρόσφυγες ανέρχονταν σε 16,1 εκατομμύρια εκ των οποίων περισσότεροι από τους μισούς ήταν παιδιά, με έξι εκατομμύρια να βρίσκονται σε πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια σχολική ηλικία. Από αυτά τα παιδιά τα 3,7 εκατομμύρια δεν είχαν κάποιο σχολείο στο οποίο να μπορούν να φοιτήσουν. Τα παιδιά των προσφύγων είναι πέντε φορές πιο πιθανό να μην πάνε σχολείο σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση το 50% των παιδιών προσφύγων έχουν πρόσβαση, ενώ για το γυμνάσιο το ποσοστό αυτό μειώνεται στο 22%. Τα αντίστοιχα ποσοστά για τα

παιδιά που δεν είναι πρόσφυγες είναι άνω του 90% για το δημοτικό και 84% για το γυμνάσιο (UNHCR, 2016; Galgano, 2017).

Στην παρούσα έρευνα εξετάζονται ζητήματα αναφορικά με την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων μέσα από την οπτική των Σ.Ε.Π. και των κοινωνικών λειτουργών. Η εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων αποτελεί ένα σημαντικό ζήτημα προς έρευνα ειδικά σήμερα όπου έχουν προηγηθεί κατά τα προηγούμενα χρόνια προσπάθειες ένταξης των παιδιών προσφύγων στην εκπαίδευση, και υπάρχει μια μικρή έστω εμπειρία. Παράλληλα, δε θα πρέπει να αγνοηθεί ότι η εκπαίδευση αποτελεί θεμελιώδες δικαίωμα για τα παιδιά και διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη ζωή τους και στη μελλοντική τους ανάπτυξη (UNHCR, 2016). Για τους κοινωνικούς λειτουργούς αλλά για άλλους επαγγελματίες, όπως είναι και οι εκπαιδευτικοί, είναι σημαντική η γνώση των θεμάτων τα οποία σχετίζονται με τα ζητήματα που απασχολούν τους προσφυγικούς πληθυσμούς. Οι πρόσφυγες αποτελούν μια ιδιαίτερη ευάλωτη ομάδα, και αντιμετωπίζουν τόσο συναισθηματικά ζητήματα, όσο και κοινωνικοοικονομικά και νομικά (Diaconu et al., 2016).

Πρόσφυγες και Μετανάστες

Με τη Σύμβαση της Γενεύης, η οποία υπεγράφη τον Ιούλιο του 1951, ως πρόσφυγας ορίζεται κάποιος ο οποίος αναζητεί διεθνή προστασία, και παράλληλα δεν επιθυμεί να επιστρέψει στη χώρα καταγωγής του, καθώς φοβάται ότι θα διωχθεί εξαιτίας των πολιτικών του απόψεων, φυλής, θρησκείας, εθνικότητας ή γιατί μπορεί να ανήκει σε μια συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα. Επιπροσθέτως, κρίνει ότι η χώρα καταγωγής του δεν μπορεί να τον προστατέψει στην περίπτωση δίωξής του. Σε αυτό μπορούν να προστεθούν και όσοι εξαναγκάστηκαν να φύγουν από τη χώρα καταγωγής τους εξαιτίας διωγμών, συγκρούσεων ή ανασφάλειας. Αργότερα για την προστασία των προσφύγων προστέθηκε το Πρωτόκολλο του 1967 με το οποίο γίνεται άρση των γεωγραφικών περιορισμών (Korntheuer et al., 2017; UNHCR, 2006; 2009). Είναι σημαντικό να διαχωρίσουμε τον όρο «πρόσφυγας» από τον όρο «μετανάστης» καθώς εάν υπάρχει σύγχυση των δύο όρων τότε τίθενται ζητήματα αναφορικά με τη νομική προστασία η οποία είναι απαιτούμενη για τους πρόσφυγες (UNHCR, 2016). Στην περίπτωση λοιπόν του μετανάστη έχουμε τη μετακίνηση σε μια άλλη χώρα κατόπιν ελεύθερης επιλογής, κυρίως για λόγους εύρεσης εργασίας και καλύτερων συνθηκών διαβίωσης (Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης, 2009).

Σκοπός της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα διερευνώνται οι απόψεις και η ετοιμότητα επαγγελματιών οι οποίοι εργάζονται με προσφυγικό πληθυσμό που διαβίει σε Ανοιχτές δομές φιλοξενίας στην ενδοχώρα. Δεδομένου, ότι η έρευνα επικεντρώνεται στο χώρο της εκπαίδευσης οι καταλληλότεροι για την έρευνα αυτή θεωρήθηκαν οι κοινωνικοί λειτουργοί και οι Σ.Ε.Π.. Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της ετοιμότητας των κοινωνικών λειτουργών και των Σ.Ε.Π., οι οποίοι εμπλέκονται κατά την εργασία τους με παιδιά πρόσφυγες αλλά και οι απόψεις τους και οι εμπειρίες τους απέναντι στην ένταξη και την κοινωνική ενσωμάτωση των παιδιών προσφύγων στο σχολείο. Οι απόψεις των δύο επαγγελματικών ομάδων εξετάζονται παράλληλα, ενώ διερευνάται και το εάν συνεργάζονται ή όχι. Επιπλέον, εξετάζονται η σχέση τυπικής και μη τυπικής (ή άτυπης) εκπαίδευσης, η σχέση ανάμεσα στην ένταξη στο σχολείο και την κοινωνική ενσωμάτωση αλλά και το εάν κοινωνικοί λειτουργοί και Σ.Ε.Π. πιστεύουν ότι είναι έτοιμοι στο να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες των παιδιών προσφύγων αναφορικά με την εκπαίδευσή τους.

Μεθοδολογία

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια της ποιοτικής μεθοδολογίας, κατά την οποία δίνεται έμφαση στο άτομο, εμβαθύνοντας στα βιώματά του (Κανδυλάκη, 2010). Στην ποιοτική έρευνα δίνεται η δυνατότητα στον ερευνητή να είναι ευέλικτος κατά τη διάρκεια της έρευνας, ενώ παράλληλα μπορεί να αναθεωρήσει τις τεχνικές ή τον τρόπο

προσέγγισής του. Παράλληλα, η ποιοτική έρευνα μέσα από την ευελιξία που έχει κατά την εφαρμογή της, βοηθάει στην εξέλιξη και στη διαμόρφωση της θεωρίας. Εργαλείο της έρευνας αποτέλεσε η ημιδομημένη συνέντευξη, κατά τη διάρκεια της οποίας ο ερευνητής δύναται να τροποποιήσει τη σειρά και τη διατύπωση των ερωτήσεων. Ταυτόχρονα μπορεί να παραλείψει κάποιες ή να προσθέσει κάποιες άλλες εάν αυτό κριθεί απαραίτητο στη διάρκεια της συνέντευξης (Κυριαζή, 2009: 53-54; Robson, 2007: 321).

Επιλογή του δείγματος

Το δείγμα της έρευνας επιλέχθηκε με στόχο να καλύπτονται οι ανάγκες κατά το χρονικό διάστημα κατά το οποίο συνδέεται με το φαινόμενο που μελετάται (Καλλινικάκη, 2010). Στην προσέγγιση του δείγματος επιλέχθηκε η σκοπίμη δειγματοληψία (ή δειγματοληψία σκοπιμότητας), όπου ο ερευνητής μπορεί να κρίνει το ποιοι μπορούν να συμμετέχουν στην έρευνα (Robson, 2007; Cohen et al., 2008). Επιλέγει, τις σχετικές περιπτώσεις, οι οποίες είναι κατάλληλες στο πλαίσιο της έρευνάς του, ενώ έχει και τη δυνατότητα να βάλει όρια χρονικά και γεωγραφικά (Κυριαζή, 2009). Η επιλογή του δείγματος έγινε με στόχο να καλύπτονται οι γεωγραφικοί και οι χρονικοί περιορισμοί, οι οποίοι ορίστηκαν από τον ερευνητή. Δηλαδή, το να εργάζονται όλοι οι εμπλεκόμενοι στην έρευνα τουλάχιστον ένα έτος στο προσφυγικό, σε Δομές Ανοιχτής Φιλοξενίας Προσφύγων στη Βόρειο Ελλάδα, στην περιοχή της Ανατολικής και Κεντρικής Μακεδονίας.

Συλλογή και Ανάλυση των δεδομένων

Οι συνεντεύξεις οι οποίες πραγματοποιήθηκαν ηχογραφήθηκαν, με τη σύμφωνη γνώμη των συμμετεχόντων, και στη συνέχεια απομαγνητοφωνήθηκαν. Στο σύνολό τους οι συνεντεύξεις ήταν εννέα, τέσσερις με ΣΕΠ και πέντε με κοινωνικούς λειτουργούς, και η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά τους μήνες Δεκέμβριος του 2018 και Ιανουάριος του 2019. Την απομαγνητοφώνηση του κειμένου ακολούθησε η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων σύμφωνα με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου, κατά την οποία πραγματοποιείται κατηγοριοποίηση και ανάλυση των δεδομένων σύμφωνα με τη συχνότητα κατά την οποία εμφανίζονται οι κατηγορίες που δημιουργήθηκαν (Robson, 2007).

Αποτελέσματα της έρευνας

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας παρατηρείται ότι τόσο οι Σ.Ε.Π. όσο και οι κοινωνικοί λειτουργοί θεωρούν ότι δεν ήταν έτοιμοι να ανταπεξέλθουν επαρκώς κατά την εργασία τους με τον προσφυγικό πληθυσμό, ειδικά μετά τη λήψη του πρώτου τους πτυχίου.

«Μετά το πρώτο πτυχίο όχι, στην πορεία επειδή είχα κάποιους μαθητές [...] το 2000 που διορίστηκα σε μια ημιαστική περιοχή είχα αρκετούς Αλβανούς εκεί, και μάλιστα κάποιους νεοφερμένους, και αυτό ήταν μια πρώτη επαφή μου με μαθητές διαφορετικής κουλτούρας και πολιτισμικού υπόβαθρου.» (ΣΕΠ, ♀, Συν.2).

«...δεν ξέρω πότε ένας Κοινωνικός λειτουργός μπορεί να πει ότι είναι έτοιμος...σίγουρα όμως δεν είναι έτοιμος μετά τη λήψη του πτυχίου...θέλει αρκετή δουλειά και εμπειρία αλλά και πάλι μαθαίνει συνέχεια νομίζω...» (ΚΛ, ♀, Συν.6)

Σε έρευνα των Αγγελοπούλου & Μάνεση (2017a), η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι δεν ήταν έτοιμοι μετά την αποφοίτησή τους να ανταπεξέλθουν σε ζητήματα τα οποία αφορούσαν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Η διαπολιτισμική ετοιμότητα, αποτελεί πολυδιάστατη έννοια και αφορά «δεξιότητες, γνώσεις, διάθεση αλλά και από τη μια αυτογνωσία και από την άλλη καλή γνώση για τον «άλλον» (Τριανταφυλλάκη, 2014: 258). Στη διαπολιτισμική εκπαίδευση αναμένεται ότι ο εκπαιδευτικός θα έχει τις γνώσεις, την ευαισθησία και τις απαραίτητες καλές πρακτικές. Επιπλέον, θα αναγνωρίζει τη διαφορετικότητα και θα είναι σε θέση να κατανοήσει τις ανάγκες των μαθητών (Μαυρομάτης, 2008). Η γνώση των στοιχείων, των αξιών και των στάσεων του πολιτισμού

της διαφορετικής ομάδας, και η άκριτη αποδοχή τους είναι ιδιαίτερα σημαντική (Κανδυλάκη, 2009). Οι περισσότεροι συμφώνησαν στο ότι δε θα μπορούσαν να είναι έτοιμοι καθώς στο πρόγραμμα σπουδών τους δεν υπήρχε κάποιο μάθημα αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, ή αν υπήρχε δε θα επαρκούσε.

«Αν θυμάμαι καλά υπήρχε μόνο ένα μάθημα...επιλογής κιόλας...δε θυμάμαι να σου πω ακριβώς αν είχα υποχρεωτικό...για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση [...] σίγουρα δεν ήταν αρκετό...» (ΣΕΠ, ♀, Συν.4)
«...το προσφυγικό τα τελευταία χρόνια εξελίχθηκε τόσο πολύ...στη σχολή δεν υπήρχε μάθημα που να αφορά το ζήτημα του προσφυγικού ή της εκπαίδευσης των προσφυγόπαιδων...» (ΚΛ, ♂, Συν.9)

Είναι σημαντικό τα εκπαιδευτικά ιδρύματα να προετοιμάζουν τους φοιτητές για τις νέες προκλήσεις τις οποίες θα κληθούν να αντιμετωπίσουν σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία (Βθ, 2015). Η ενασχόληση των επαγγελματιών με πληθυσμιακές ομάδες όπως είναι οι πρόσφυγες, απαιτεί εξειδικευμένες γνώσεις αναφορικά με τα ζητήματα τα οποία αντιμετωπίζουν οι ομάδες αυτές (Nash et al., 2006). Για τη βελτίωσή τους, και για να μπορέσουν να είναι περισσότερο έτοιμοι, οι συμμετέχοντες στην έρευνα συμφώνησαν ότι το προσωπικό ενδιαφέρον/κίνητρο για ένα πεδίο είναι αυτό που οδηγεί τον επαγγελματία στο να εμβραθύνει και να αποκτήσει νέες γνώσεις. Είναι σημαντικό για τον εκπαιδευτικό που ασχολείται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση να φροντίζει για την επαγγελματική του ανάπτυξη (Κεσίδου, 2008). Αντίστοιχα οι κοινωνικοί λειτουργοί είναι σημαντικό να κατανοούν τις δυναμικές που αναπτύσσονται ανάμεσα στην κοινωνία υποδοχής και των εθνοτικών ομάδων (Δημοπούλου-Λαγωνίκα, 2011), κάτι το οποίο μπορεί να ενισχυθεί μέσα από τη συνεχή επιμόρφωση.

«...νομίζω ότι θέλει μια συγκεκριμένη επιμόρφωση και θέλει και ψάξιμο από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό για να αντιμετωπίσει τέτοια θέματα...διαπολιτισμικής εκπαίδευσης...είναι και προσωπικό ζήτημα...θέλει πολλή προσωπική δουλειά και ενασχόληση από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό» (ΣΕΠ, ♀, Συν.3)

«...συγκεκριμένα δεν έχω παρακολουθήσει κάτι στοχευμένο...γιατί προσπαθώ να έχω μια πολύπλευρη εικόνα...προσπαθώ όμως να διαβάζω άρθρα και να ενημερώνομαι πιο γενικά...ακόμα και από την εργασία...η εκπαίδευση ή τα σεμινάρια που είχαμε ήταν πολύ συγκεκριμένα αλλά σε άλλους τομείς [...] συνεχίζω όμως και προσπαθώ να ενημερώνομαι σε προσωπικό επίπεδο» (ΚΛ, ♀, Συν.6)

Η Κοινωνική εργασία στην πράξη απαιτεί μια σειρά δεξιοτήτων οι οποίες διδάσκονται και καλλιεργούνται μέσα από την πρακτική άσκηση, παράλληλα όμως ο Κοινωνικός λειτουργός θα πρέπει να εμβραθύνει και να καλλιεργήσει τις δεξιότητες αυτές. Στο πλαίσιο της πολιτισμικής επάρκειας ο Κοινωνικός λειτουργός καλείται να αναζητήσει πληροφορίες αναφορικά με πολιτισμούς, ήθη και έθιμα, παραδόσεις, συνήθειες κ.ά., οι οποίες αφορούν διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες με τις οποίες μπορεί να εργάζεται τη δεδομένη στιγμή (Καλλινικάκη, 2011). Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θα πρέπει να έχει τη διάθεση να εξελίσσεται (Κεσίδου, 2008). Οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο της επιμόρφωσής τους δεν μπορούν να καλύψουν όλες τους τις ανάγκες μόνο με τη μέθοδο της αυτομόρφωσης. Απαιτείται μια συστηματική παρέμβαση, με επιμορφωτικά προγράμματα, μέσω της οποίας θα μπορούν να επιμορφώνονται και να εξελίσσονται επαγγελματικά και προσωπικά (Sinclair, 2007; Ηλιοπούλου & Αναστασιάδου, 2015).

Στο πλαίσιο της ετοιμότητας είναι σημαντικό οι επαγγελματίες στο χώρο του προσφυγικού να είναι σε θέση να κατανοήσουν τις προηγούμενες εμπειρίες του κάθε προσφυγόπαιδου, δεδομένου ότι κάθε παιδί πρόσφυγας έχει τη μοναδική και πολύπλευρη δική του ιστορία. Μόνο έτσι θα μπορέσουν να αντιληφθούν την προσωπική προσπάθεια την οποία καταβάλλουν τα παιδιά πρόσφυγες κατά τη διαδικασία της ένταξής τους στο σχολικό χώρο (Urtin et al., 2016). Σύμφωνα με τους ερωτώμενους διακρίνουμε ότι ένα σημαντικό χαρακτηριστικό το οποίο θα πρέπει να διαθέτουν εκπαιδευτικοί και κοινωνικοί λειτουργοί είναι και η ενσυναίσθηση, δηλαδή η ικανότητα να μπορεί κάποιος να κατανοήσει την

κατάσταση, τις σκέψεις και τη συμπεριφορά κάποιου άλλου. Η κατανόηση των συναισθημάτων και των προβλημάτων του άλλου, σε συναισθηματικό και σε γνωστικό επίπεδο (Δημοπούλου-Λαγωνίκα, 2011; Μαλικιώση-Λοϊζου, 2003).

«Αυτό νομίζω ότι είναι καθαρά ιδιοσυγκρασιακό θέμα...δηλαδή ένας άνθρωπος αν έχει αυξημένη ενσυναίσθηση και συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί εύκολα να μπει στα παπούτσια του άλλου...κάποιοι άνθρωποι είναι περιχαρακωμένοι στις ιδέες τους...στη δική τους τη ζωή και δεν μπορούν...νομίζω είναι τελείως ιδιοσυγκρασιακό...δεν έχει να κάνει ούτε με εκπαίδευση ούτε με κάτι άλλο.» (ΣΕΠ, ♀, Συν.2).

«...οι εμπειρίες των παιδιών προσφύγων είναι μοναδικές και τους έχουν στιγματίσει...ο επαγγελματίας μπορεί να τις κατανοήσει καλύτερα μέσα από δεξιότητες όπως η ενσυναίσθηση...» (ΚΛ, ♀, Συν.6).

Οι μετακινήσεις των παιδιών προσφύγων από τη μία χώρα στην άλλη οδηγούν στην αναγκαστική διακοπή του σχολείου, κάτι το οποίο σε συνδυασμό και με άλλα προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίζουν εμποδίζει την ένταξή τους στο σχολικό, αλλά και στο κοινωνικό περιβάλλον (Seker & Sirkeci, 2015). Το σχολείο για όλα τα παιδιά αποτελεί τον πρώτο βασικό χώρο κοινωνικοποίησης, όπου μαθαίνονται νέες αξίες, κανόνες, όρια, δεξιότητες και δημιουργούνται φιλικές σχέσεις (Παπαϊωάννου, 2000). Οι ερωτώμενοι θεωρούν ότι έγιναν κάποια θετικά βήματα τα οποία όμως βρίσκονταν σε πρώιμο στάδιο.

«...ε: μια προσπάθεια για ένταξη δηλαδή...να μπουνε μέσα σε αυτήν την κοινωνία του σχολείου...να τους αποδεχθεί αυτή η κοινωνία...να δημιουργήσουν σχέσεις και λουπά...βλέπω...δε βλέπω όμως πολλά αποτελέσματα...δηλαδή βλέπω ότι γίνονται πολλά πράγματα...από διάφορους φορείς χωρίς να έχουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα...» (ΣΕΠ, ♀, Συν.2).

«...στο χώρο του σχολείου μπορεί να γίνει ουσιαστική δουλειά από όλους τους επαγγελματίες και τα παιδιά να καταφέρουν να ενταχθούν και να ενσωματωθούν σχολικά και κοινωνικά.» (ΚΛ, ♂, Συν.7)

Το σχολείο είναι ο χώρος εκείνος όπου τα παιδιά πρόσφυγες μπορούν να αισθανθούν ότι ανήκουν κάπου, ενώ παράλληλα αποτελεί σημαντικό παράγοντα στην κοινωνική τους ένταξη και ενσωμάτωση (Heκ, 2005). Πολλές φορές αποτελεί και το μοναδικό θεσμικό όργανο το οποίο ασχολείται με τα παιδιά πρόσφυγες και τους παρέχει επίσημη υποστήριξη. Οι εμπειρίες που αποκτούν εντός του σχολικού χώρου αποτελούν καθοριστικό παράγοντα για το πόσο καλά και το πόσο γρήγορα μπορούν να προσαρμοστούν στη νέα τους ζωή, καθώς στο σχολείο τα παιδιά έχουν την πρώτη επαφή με τις νέες συνθήκες τις οποίες θα πρέπει να αντιμετωπίσουν στη νέα χώρα διαμονής τους (Candappa, 2000). Στην ένταξη στην εκπαίδευση παρατηρήθηκε από τους συμμετέχοντες ότι υπάρχουν διακρίσεις λόγω φύλου. Η απόφαση για το ποιο από τα παιδιά θα συνεχίσει την εκπαίδευσή εξαρτάται από τις επιθυμίες των γονέων και όχι από τις επιθυμίες και τις ανάγκες των παιδιών. Πολλές φορές τα κορίτσια στερούνται από το δικαίωμα στην εκπαίδευση, και δίνεται προτεραιότητα στα αγόρια (Habib, 2018).

«...μόνο μια περίπτωση θυμάμαι που είναι κορίτσι και είναι μόνο του...και...πως θα πάει στο γυμνάσιο...γενικά όχι δε βλέπω διαφορετική αντιμετώπιση» (ΣΕΠ, ♀, Συν.4).

« ε: υπήρχανε οικογένειες που ήταν αρνητικές στο να πάνε τα κορίτσια στο σχολείο...ειδικά στο γυμνάσιο...ε: υπήρχε μια οικογένεια που δεν ήθελε να πάει η μεγάλη τους κόρη στο γυμνάσιο και ζητούσανε να πάει μαζί με την μικρότερη κόρη τους στο δημοτικό...νομίζω είναι θέμα οικογένειας ε: κάποιες οικογένειες θέλουν να διατηρούν τα πιστεύω τους...» (ΚΛ, ♀, Συν.8).

Η θέση των κοριτσιών δυσχεραίνει ακόμα περισσότερο όταν η οικογένειά τους δε διαθέτει τους απαιτούμενους οικονομικούς πόρους για τη διαβίωσή τους. Σε αυτή την περίπτωση η εκπαίδευση των κοριτσιών δε θεωρείται προτεραιότητα (Sinclair, 2007). Στην ένταξη και κοινωνική ενσωμάτωση των παιδιών προσφύγων είναι σημαντική η συμμετοχή σε δραστηριότητες. Σύμφωνα με τους ερωτώμενους ελάχιστα παιδιά πρόσφυγες συμμετέχουν

σε εξωσχολικές δραστηριότητες. Η Αναγνώστου & Νικόλοβα (2017), επισημαίνουν την ανάγκη για συμμετοχή των παιδιών προσφύγων σε εξωσχολικές και αθλητικές δραστηριότητες καθώς αυτό θα μειώσει την πιθανότητα να αποκλειστούν τα παιδιά αυτά από τη σχολική κοινότητα.

«Την πρώτη χρονιά υπήρχαν περισσότερες δραστηριότητες διότι ήταν και περισσότερες οι ΜΚΟ που δραστηριοποιούνταν...φέτος, δεν υπάρχει καμία παρά μόνο μία που διοργανώνει μια ΜΚΟ με αθλητικό περιεχόμενο...θα είναι αθλητικές δραστηριότητες...έχουμε γίνει προσπάθειες να συμμετέχουν τα παιδιά σε παραδοσιακούς χορούς ή άλλες αθλητικές δραστηριότητες...αλλά οι προσπάθειες δεν προχώρησαν...οι συνεννοήσεις δεν προχώρησαν.» (ΣΕΠ, ♀, Συν.4).

«Εξωσχολικές δραστηριότητες δεν υπήρχαν... μόνο ένα πρόγραμμα άθλησης...τα παιδιά πήγαιναν για ποδόσφαιρο αλλά και εκεί πήγαιναν μόνο τα προσφυγόπαιδα...οι περισσότερες δραστηριότητες ήταν κυρίως εντός της δομής» (ΚΛ, ♀, Συν.6).

Αντίστοιχα υπάρχει κάποια δυσκολία στη συμμετοχή των παιδιών στις ενδοσχολικές δραστηριότητες. Η δυσκολία αφορά κυρίως στις περιπτώσεις όπου απαιτείται η καταβολή χρηματικού αντιτίμου για τη συμμετοχή.

«...όταν το σχολείο αφήσει το περιθώριο να συμμετέχουν χωρίς πληρωμή συμμετέχουν...στις περιπτώσεις που είναι να μην πληρώσουν πηγαίνουν...στις περιπτώσεις που είναι να πληρώσουν δεν πηγαίνουν...» (ΣΕΠ, ♀, Συν.2).

«τα παιδιά συμμετέχουν στις περισσότερες δραστηριότητες εκδρομές, γιορτές, εκδηλώσεις [...] δε συμμετέχουν μόνο σε περιπτώσεις που δεν μπορεί να βρεθεί χρηματοδότηση για τη συμμετοχή τους...» (ΣΕΠ, ♀, Συν.4).

Η Cardarelli (2018), τονίζει τη σημασία της συμμετοχής των παιδιών προσφύγων σε δραστηριότητες οι οποίες θα βασίζονται στις τέχνες και στον αθλητισμό. Η συμμετοχή των παιδιών και των νέων προσφύγων και μεταναστών σε αθλητικές δραστηριότητες μπορεί να αποτελέσει θετικό παράγοντα στην ένταξη και την ενσωμάτωσή τους στην τοπική κοινωνία. Πολλές φορές όμως η συμμετοχή σε δραστηριότητες μπορεί να εμποδίζεται εξαιτίας της ύπαρξης κάποιου χρηματικού αντιτίμου (Candappa, 2000; Block & Gibbs, 2017). Η συμμετοχή σε δραστηριότητες τόσο εντός όσο και εκτός σχολείου, σχετίζονται με θετικά αποτελέσματα ειδικά για τους έφηβους, συμπεριλαμβανομένης της βελτίωσης της αυτοεκτίμησης, της μείωσης του επιπέδου της κατάθλιψης καθώς και της μείωσης του ποσοστού απόρριψης από τους ομότιμους (Due et al., 2016).

Ένα άλλο ζήτημα που προκύπτει είναι το κατά πόσον καλύπτονται τελικά οι ανάγκες των παιδιών προσφύγων στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, καθώς και ο ρόλος της μη τυπικής εκπαίδευσης η οποία προσφέρεται εντός των Δομών κατά κύριο λόγο από Μ.Κ.Ο.. Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες στην έρευνα η μη τυπική εκπαίδευση είναι βοηθητική ειδικά όταν προσφέρονται στα παιδιά και μαθήματα της μητρικής τους γλώσσας, καθώς η γνώση της είναι σημαντική κατά την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας (Αγγελοπούλου & Μάνεσης, 2017b; Παπαδοπούλου, 2009).

«...υπάρχει άτυπη εκπαίδευση...κάνουμε μαθήματα ενισχυτικά ελληνικών, αγγλικών, αραβικών και μαθηματικών [...] η μητρική γλώσσα είναι σημαντική για τα παιδιά...στον τρόπο που θα μάθουν τα παιδιά μια ξένη γλώσσα». (ΣΕΠ, ♀, Συν.3).

«...ήταν σημαντικό για τα παιδιά το μάθημα στις απογευματινές τάξεις...μέσα στη δομή ε: κυρίως γιατί έκαναν και αραβικά που δεν έκαναν στο σχολείο...μάθαιναν τη μητρική τους γλώσσα...» (ΚΛ, ♀, Συν.8)

Από την άλλη, κάποιες φορές τα ίδια τα παιδιά μπορεί να θεωρήσουν ότι η μητρική τους γλώσσα αποτελεί εμπόδιο στην ενσωμάτωσή τους, και την αντιλαμβάνονται ως βάρος από το οποίο θα πρέπει να απελευθερωθούν. Κάποια από τα παιδιά μπορεί να αποφεύγουν να μιλάνε τη μητρική τους γλώσσα αλλά και να αποφεύγουν να αναφέρονται στην καταγωγή

τους κυρίως γιατί μπορεί να ντρέπονται για αυτή (Παπαδοπούλου, 2009). Επιπλέον, στον πλαίσιο της μη τυπικής εκπαίδευσης, προσφέρονταν ενισχυτική διδασκαλία αναφορικά με τα μαθήματα του σχολείου, κάτι το οποίο ήταν ιδιαίτερα βοηθητικό, καθώς οι γονείς των παιδιών δεν είναι σε θέση να τα στηρίξουν κατά τη μελέτη των σχολικών τους μαθημάτων, δεδομένου ότι δε γνωρίζουν τη γλώσσα.

«Όταν γίνεται με το σωστό τρόπο ναι...όταν υπάρχει μια συνεργασία και δεν κινούνται σε παράλληλους δρόμους [...] με αυτό τον τρόπο γίνεται και σαν ενισχυτική διδασκαλία για τα παιδιά που δεν μπορούν να τα διαβάσουν οι γονείς τους...γιατί δε γνωρίζουν...» (ΣΕΠ, ♀, Συν.2).

«...βοηθάει πάρα πολύ, βοηθάει πάρα πολύ ειδικά τους μαθητές Δευτεροβάθμιας οι οποίοι δυσκολεύονται σε πολλά από τα μαθήματα όταν έχουν να κάνουν με Γεωγραφία...Ιστορία και έρχονται στη δομή και μπορούν εκεί να αναζητήσουν βοήθεια με τα μαθήματα που έχουν για το σπίτι» (ΣΕΠ, ♀, Συν.3)

Η παροχή εκπαιδευτικών προγραμμάτων εκτός των ωρών της επίσημης εκπαίδευσης μπορεί να είναι βοηθητική και να βοηθάει την επίδοση των μαθητών, ειδικά όταν τα παιδιά αυτά προέρχονται από άλλες χώρες. Στα προγράμματα αυτά μπορεί να συμπεριλαμβάνονται η ενισχυτική διδασκαλία αλλά και δραστηριότητες οι οποίες αφορούν τον αθλητισμό ή τις τέχνες. Η άτυπη εκπαίδευση για τα παιδιά πρόσφυγες, η οποία παρέχεται κατά κύριο λόγο από Μ.Κ.Ο., καθώς και εθελοντές, μπορεί να παρέχει στα παιδιά τη δυνατότητα να αποκτήσουν κάποιες πολύτιμες γλωσσικές δεξιότητες, δεν τους παρέχει όμως κάποιο αναγνωρισμένο πιστοποιητικό εκπαίδευσης. Η συμμετοχή των παιδιών στις τάξεις άτυπης εκπαίδευσης μπορεί να τα βοηθήσει στην καλύτερη ένταξή τους στο τυπικό σχολείο, καθώς μπορεί να τα προετοιμάσει τόσο σε επίπεδο γνώσεων όσο και σε επίπεδο συμπεριφοράς (MacBeath et al., 2001; Galgano, 2017). Οι Σ.Ε.Π. αναφέρθηκαν επίσης στο διαχωρισμό του πρωινού σχολείου (Τάξεις Υποδοχής) με το απογευματινό σχολείο (ΔΥΕΠ) και επικεντρώθηκαν στο γεγονός ότι τις ώρες λειτουργίας των ΔΥΕΠ τα παιδιά πρόσφυγες είναι μόνα τους στο σχολείο, κάτι το οποίο λειτουργεί αρνητικά στο πλαίσιο της μάθησης. Η αλληλεπίδραση είναι ιδιαίτερα σημαντική μεταξύ των μαθητών, ενώ το σχολείο δίνει στα παιδιά πρόσφυγες την αίσθηση ότι αποτελούν μέρος του κοινωνικού συνόλου στο οποίο πλέον ζούνε, ενώ παράλληλα τους βοηθάει στην κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη (Hek, 2005).

«Θεωρώ ότι οι εκπαιδευτικές ανάγκες των προσφύγων μαθητών δεν καλύπτονται σχεδόν καθόλου στις ΔΥΕΠ [...] φυσικά αυτό δεν σημαίνει ότι οι ΔΥΕΠ έχουν κακούς εκπαιδευτικούς [...] οι πρόσφυγες μαθητές όταν πηγαίνουν σε ένα πρωινό σχολείο κάνουνε άλματα στην εκπαίδευσή τους...συγκριτικά με τις ΔΥΕΠ» (ΣΕΠ, ♀, Συν.4)

Η αίσθηση αυτή μπορεί να δοθεί στο πρωινό σχολείο όπου συναναστρέφονται και με άλλα παιδιά, και όχι κατά τη λειτουργία των ΔΥΕΠ το απόγευμα, όπου τα παιδιά είναι μόνα τους. Οι ΔΥΕΠ για τους Σ.Ε.Π. δε θεωρήθηκε ότι ήταν βοηθητικές στην εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων. Το γεγονός ότι η προηγούμενη εμπειρία για τέτοιες καταστάσεις όπως μια προσφυγική κρίση ήταν ελάχιστες ενδεχομένως να οδήγησε αρχικά σε αποσπασματικές αποφάσεις. Η ένταξη των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον απαιτεί γνώση των προκλήσεων και των εμποδίων που σχετίζονται με πολλά πράγματα, όπως το παιδί, το περιβάλλον, το εκπαιδευτικό σύστημα και τις κοινωνικές υπηρεσίες (Duman & Snoubar, 2017).

«...και μιλάω πάντα για σχολείο που υπάρχει Τάξη Υποδοχής...δηλαδή ένα τρίωρο καθημερινά όπου γίνονται μαθήματα ελληνικών...και μετά τα παιδιά μπαίνουν στις τυπικές τάξεις μαζί με τα υπόλοιπα παιδιά...εκεί πραγματικά γίνεται καλή δουλειά...» (ΣΕΠ, ♀, Συν.2)

Η προώθηση της συνεργασίας ανάμεσα στους φορείς εντός και εκτός σχολικού περιβάλλοντος αποτελεί κύριο μέλημα των κοινωνικών λειτουργιών για την επίτευξη καλύτερων αποτελεσμάτων (Κανδυλάκη, 2009). Κατά την εργασία τους με πρόσφυγες επιβαρύνονται ιδιαίτερα με διάφορες εργασίες ενώ παράλληλα δε λαμβάνουν την αντίστοιχη υποστήριξη και προστασία. Παράλληλα είναι περιορισμένες οι πληροφορίες για τον ρόλο και τις ευθύνες των κοινωνικών λειτουργιών που εργάζονται με προσφυγικό πληθυσμό (Robinson, 2013). Όπως προκύπτει και από το λόγο των ερωτώμενων υπήρχε διάθεση για συνεργασία αλλά ο χρόνος δεν ήταν πάντα ο απαιτούμενος για την κάθε περίπτωση.

*«...αλλά είχαν τόσες πολλές περιπτώσεις που και από συζητήσεις μαζί τους και από περιπτώσεις που έπρεπε να χειριστούμε έβλεπα ότι δεν έμενε πολύς χρόνος για να κάνουν άλλα πράγματα που ίσως θα ήτανε πιο χρήσιμοι λόγω του επιστημονικού τους υπόβαθρου σε άλλα πράγματα...» (ΣΕΠ, ♀, Συν.2).
«οι αρμοδιότητές μας είναι τόσες πολλές και να θες δεν προλαβαίνεις...θες να κάνεις περισσότερα μέσα στη μέρα αλλά...» (ΚΛ, ♂, Συν.7)*

Η απασχόληση στην πρώτη γραμμή είναι μια δύσκολη και μη δημοφιλής εργασία, παρόλη όμως την πίεση αυτή οι κοινωνικοί λειτουργοί συνεχίζουν να προσελκύονται από το να εργαστούν σε διάφορους οργανισμούς οι οποίοι διεκδικούν περισσότερα δικαιώματα για τους πρόσφυγες (Robinson, 2013). Η συνεργασία ανάμεσα στους ΣΕΠ και τους Κοινωνικούς λειτουργούς είναι σημαντική στο πλαίσιο της διεπιστημονικότητας, για τα ζητήματα που μπορεί να αντιμετωπίζουν τα παιδιά στο σχολείο, και σε συνεργασία με τις οικογένειες. Οι παρεμβάσεις τους μπορεί να είναι ιδιαίτερα σημαντικές για τη συμμετοχή των παιδιών στο σχολείο (Καλλιδικάκη, 2009). Εάν η συνεργασία είναι θετική ή όχι εξαρτάται πάντοτε και από τον εκάστοτε επαγγελματία. Επιπλέον, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να αποδεχθούν τους Κοινωνικούς λειτουργούς και τον πολυεπίπεδο ρόλο τους (Κανδυλάκη, 2009: 99).

*«...έχω συνεργαστεί από την πρώτη χρονιά και μάλιστα ήταν πολλή καλή η συνεργασία...ήταν η κοινωνική λειτουργός που δούλεψε σε μια ΜΚΟ ...ε και δουλεύαμε μαζί...δηλαδή βλέπαμε περιπτώσεις μαθητών που χρειαζόταν να παρέμβει και είχαμε εξαιρετική συνεργασία [...] βέβαια...είναι και υποκειμενικό αυτό...αναλόγως τον κοινωνικό λειτουργό...είναι θέμα επαγγελματισμού, χαρακτήρα...» (ΣΕΠ, ♀, Συν.4).
«...το να συνεργαστείς δεν είναι πάντα εύκολο...είναι και θέμα προσωπικότητας του κάθε επαγγελματία...» (ΚΛ, ♀, Συν.5)*

Στην αντιμετώπιση των προβλημάτων των οποίων αντιμετωπίζουν οι πρόσφυγες σημαντικός είναι ο ρόλος των κοινωνικών λειτουργιών (Diaconu et al., 2016). Μέσα από τη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές αναφορικά με τα προβλήματα που ενδέχεται να αντιμετωπίζουν κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Duman & Snoubar, 2016). Επιπλέον, η μεταξύ τους συνεργασία μπορεί να βοηθήσει στην ολιστική αντιμετώπιση ενός προβλήματος και τελικά στην επίτευξη μιας καλύτερης παρέμβασης (Diaconu et al., 2016). Η παρουσία κοινωνικών λειτουργιών στην εκπαίδευση θεωρήθηκε σημαντική από τους ερωτώμενους για όλους τους μαθητές. Ο κοινωνικός λειτουργός στην εκπαίδευση μπορεί να έχει σημαντικό ρόλο στην εκμάθηση δεξιοτήτων, στην ευαισθητοποίηση για τα ατομικά και ομαδικά δικαιώματα και τελικά στην κοινωνική ευημερία του ατόμου. Επιπλέον, ο κοινωνικός λειτουργός αποτελεί συνδεδετικό κρίκο ανάμεσα σε οικογένεια, σχολείο, καθώς και την ευρύτερη κοινότητα και συνεργάζεται με όλους τους εμπλεκόμενους (Κανδυλάκη, 2009).

«ε: θα ήταν ευχής έργον για όλα τα παιδιά, για όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες και όχι μόνο για τα προσφυγόπουλα να υπάρχουν κοινωνικοί λειτουργοί και ψυχολόγοι στα σχολεία [...] είναι απαραίτητοι θα έλεγα και στο πλαίσιο της διεπιστημονικότητας» (ΣΕΠ, ♀, Συν.1)

«...θα μπορούσε να αποτελεί συνδυαστικό κρίκο ανάμεσα στο σχολείο και στη Δομή φιλοξενίας...καθώς και οι δύο χώροι είναι σημαντικοί για ένα παιδί...αν υπήρχε Κοινωνικός λειτουργός στο σχολείο πιστεύω θα γινόταν και καλύτερη παρέμβαση...» (ΚΛ, σ, Συν.7)

Στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης οι κοινωνικοί λειτουργοί και οι εκπαιδευτικοί είναι σημαντικό να κατέχουν γνώσεις αναφορικά με τις πολιτισμικές διαφορές των μαθητών οι οποίοι ανήκουν σε μειονότητες, όπως είναι και οι μαθητές πρόσφυγες (Κανδυλάκη, 2009). Τα παιδιά πρόσφυγες μπορεί να προέρχονται όχι μόνο από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον αλλά και από διαφορετικό εκπαιδευτικό σύστημα, για αυτό και χρειάζονται στήριξη κατά την ένταξή τους στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Παράλληλα, τα παιδιά αυτά για μεγάλο χρονικό διάστημα μπορεί να μην είχαν πρόσβαση σε οποιαδήποτε εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ μπορεί να έχουν βιώσει κάποιο τραύμα (Candappa, 2000). Στο πλαίσιο αυτό οι Κοινωνικοί λειτουργοί καθώς παρεμβαίνουν πολλαπλά αλλά και πολυεπίπεδα, μπορούν να στηρίξουν συμβουλευτικά τους εμπλεκόμενους αλλά και να γεφυρώσουν τις μεταξύ τους σχέσεις (Κανδυλάκη, 2009).

Βέβαια, τέθηκε το ζήτημα της επικοινωνίας του κοινωνικού λειτουργού με τα παιδιά πρόσφυγες και τους γονείς τους στο πλαίσιο της παρέμβασής του. Η γλώσσα αποτελεί σημαντικό παράγοντα στην επικοινωνία μεταξύ των ατόμων, και για έναν άνθρωπο ο οποίος βρίσκεται σε μια ξένη χώρα, η γλώσσα αποτελεί παράγοντα επιβίωσης. Η κατανόηση της γλώσσας βοηθάει παράλληλα στην κατανόηση της πληροφορίας την οποία λαμβάνει ο αποδέκτης. Εάν ο αποδέκτης, όπως ένας πρόσφυγας, δεν κατανοήσει κάτι, μπορεί να χάσει μια σημαντική και χρήσιμη πληροφορία για την κάλυψη των αναγκών του (Translators without borders & Save the Children, 2017).

«...αν δεν υπάρχει ένας διερμηνέας ώστε να μπορέσει να εμβαθύνει ο ΚΛ στο θέμα και να το αντιμετωπίσει...δεν ξέρω πως μπορεί να γίνει δουλειά όταν υπάρχει το εμπόδιο της γλώσσας [...] θα έπρεπε να υπάρχει και διερμηνέας για να βοηθήσει και τη δουλειά του Κοινωνικού λειτουργού για να γίνει αποτελεσματικότερη» (ΣΕΠ, ♀, Συν.3)

«...από την εμπειρία μου πιστεύω ότι ο Κοινωνικός λειτουργός για την επαφή με την οικογένεια θα πρέπει να έχει διερμηνέα...δεν ξέρω από ποιον θα παρέχεται αλλά σίγουρα θα είναι βοηθητικός...γιατί με τα παιδιά να καταλάβω ότι μπορεί να κάνεις πράγματα...με τη ζωγραφική για παράδειγμα...αλλά πως θα πεις περισσότερα όταν πρέπει...» (ΚΛ, ♂, Συν.9)

Η συμμετοχή διερμηνέα είναι απαραίτητη για την επιτυχή επικοινωνία ανάμεσα στους επαγγελματίες και τους ωφελούμενους. Οι διερμηνείς από τη μια μεταφράζουν τα όσα εκφράζονται στο πλαίσιο της λεκτικής επικοινωνίας, ενώ από την άλλη συντελούν στην κατανόηση πολιτισμικών διαφορών, εξισορροπώντας κατά αυτό τον τρόπο τη σχέση που δημιουργείται μεταξύ της τριάδας (Bramberg & Sandman, 2012; Fatahi et al., 2005).

Συμπεράσματα - Προτάσεις

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας διαφαίνεται ότι η εκπαίδευση των επαγγελματιών σε ζητήματα διαπολιτισμικής ετοιμότητας χρήζει περαιτέρω ανάπτυξης στα προγράμματα σπουδών. Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα θα μπορούσαν να δώσουν μεγαλύτερη έμφαση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, τόσο στο πλαίσιο των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών τους σπουδών, όσο και σε επίπεδο οργάνωσης εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε μέρες και ώρες όπου οι επαγγελματίες που εργάζονται στο προσφυγικό να μπορούν να παρακολουθήσουν. Παράλληλα, κρίνεται σημαντική η εκπαίδευση των επαγγελματιών και από τους φορείς που ασχολούνται με το προσφυγικό. Ειδικότερα η σημερινή εποχή όπου οι κοινωνίες χαρακτηρίζονται ολοένα και περισσότερο από πολυπολιτισμικότητα. Η εκπαίδευση θα τους καταστήσει έτοιμους στο να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες των μαθητών και να τους υποστηρίξουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στην ένταξή τους. Στο πλαίσιο αυτό είναι σημαντική η παρουσία των επαγγελματιών και η μεταξύ τους

συνεργασία σε κάθε επίπεδο, είτε αναφερόμαστε στις Δομές φιλοξενίας και την άτυπη εκπαίδευση, είτε στο χώρο του σχολείου και την τυπική εκπαίδευση. Σε διεπιστημονικό επίπεδο κοινωνικοί λειτουργοί και Σ.Ε.Π. μπορούν να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν προγράμματα τα οποία θα ενισχύσουν την παρουσία και την ομαλή ένταξη των παιδιών προσφύγων στην εκπαίδευση. Πολλές φορές βέβαια, τίθεται το ζήτημα της έλλειψης χρόνου δεδομένου οι κοινωνικοί λειτουργοί επιβαρύνονται εντός των προσφυγικών δομών με πολλές αρμοδιότητες. Η ανάπτυξη κατάλληλων προγραμμάτων μπορεί να βοηθήσει τους πρόσφυγες μαθητές τόσο στον εκπαιδευτικό τομέα όσο και στον κοινωνικοσυναισθηματικό, και κατ'επέκταση στην ομαλή ένταξή του τόσο στο σχολικό όσο και στο κοινωνικό περιβάλλον. Οι κοινωνικοί λειτουργοί σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς μπορούν να αποτελέσουν βασικούς παράγοντες για την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων, την ένταξη και την κοινωνική τους ενσωμάτωση.

Αναφορές

Block, K. & Gibbs, L. (2017). Promoting social inclusion through sport for refugee-background youth in Australia: Analysing different participation models. *Social Inclusion*, 5(2), pp.91-100.

Bø, B.P. (2015). Social work in a multicultural society: New challenges and needs for competence. *International Social Work*, 58(4), pp.562-574.

Bramberg, E.B. & Sandman, L. (2012). Communication through in-person interpreters: a qualitative study of home care providers' and social workers' views. *Journal of Clinical Nursing*, 22(1-2), pp.159-167.

Candappa, M. (2000). 'Extraordinary childhoods': The social lives of refugee children. Children 5–16 Research briefing number 5. Economic and Social Research Council.

Cardarelli, R. (2018). Solving the education crisis of displaced children: A most important goal for education diplomacy. *Childhood Education*, 94(3), pp.61-66.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (μτφρ. Σταύρος Κυρανάκης, Ματίνα Μαυράκη, Χρυσούλα Μητσοπούλου, Παναγιώτα Μπιθάρα και Μάνια Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχιμο.

Diaconu, M., Racovita-Szilagyi, L. & Bryan, B. (2016). The social worker's role in the context of forced migration: A global perspective. *Interdisciplinary Journal of Best Practices in Global Development*, 2(2), pp.1-14.

Due, C., Riggs, D.W. & Augoustinos, M. (2016). Experiences of school belonging for young children with refugee backgrounds. *The Educational and Development Psychologist*, 33(1), pp.33-53.

Duman, N. & Snoubar, Y. (2016). Importance of school social work in war and conflicts zone. *European Journal of Social Sciences Education and Research*, 6(2), pp.191-194.

Fatahi, N., Mattsson, B., Hasanpoor, J. & Skott, C. (2005). Interpreters' experiences of general practitioner-patient encounters. *Scandinavian Journal of Primary Health Care*, 23: 159-163.

Galgano, A. (2017). Tomorrow's neighbors: Strategies for temporary refugee integration in Athens, Greece. *Journal of Social Sciences*. New York University Abu Dhabi, December.

Habib, N. (2018). Gender role changes and their impacts on Syrian women refugees in Berlin in light of the Syrian crisis. Discussion paper, SP VI 2018-101. WZB Berlin social science center.

Hek, R. (2005). The role of education in the settlement of young refugees in the UK: The experiences of young refugees. *Practice*, 17(3), pp.157-171.

Korntheuer, A., Maehler, D.B. & Pritchard, P. (2017). "The Canadian and German context for refugee integration", in A. Korntheuer, P. Pritchard and D. B. Maehler (eds.) Structural context of refugee integration in Canada and Germany (pp.11-18) GESIS Series, 15.

MacBeath, J., Kirwan, T., Myers, K., McCall, J, Smith, I. & McKay, E. (2001). The impact of study support. DfES, Research report RR273.

Nash, M., Wong, J. & Trlin, A. (2006). Civic and social integration: A new field of social work practice with immigrants, refugees and asylum seekers. *International Social Work*, 49(3), pp.345-363.

Robinson, K. (2013). Voices from the front line: Social work with refugees and asylum seekers in Australia and the UK. *British Journal of Social Work*, 44(6), pp.1602-1620.

Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου* (μτφρ. Βασιλική Νταλάκου και Κατερίνα Βασιλικού). Αθήνα: Gutenberg.

Seker, B.D. & Sirkeci, I. (2015). Challenges for refugee children at school in eastern Turkey. *Economics and Sociology*, 8(4), pp.122-133.

Sinclair, M. (2007). Education in emergencies. Commonwealth education partnerships, pp.52-56 [pdf]. (Διαθέσιμο στο: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.465.9965&rep=rep1&type=pdf> προσπελάστηκε 17/11/2018).

Taylor, S. & Sidhu, R.K. (2012). Supporting refugee students in schools: what constitutes inclusive education?. *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), pp.39-56.

Translators without borders & Save the children (2017). Language & comprehension barriers in Greece's migration crisis. A study on the multitude of languages and comprehension of material provided to refugees and migrants in Greece [pdf]. (Διαθέσιμο στο: <https://translatorswithoutborders.org/wp-content/uploads/2017/07/Language-Comprehension-barriers.pdf>, προσπελάστηκε στις 13/11/2021).

UNHCR (2006). Καθορισμός του Καθεστώτος του πρόσφυγα. Έκδοση Α'. Αθήνα: Ύπατη Αρμοστέα των Ηνωμένων Εθνών για τους Πρόσφυγες.

UNHCR (2009). Εγχειρίδιο για τις διαδικασίες και τα κριτήρια καθορισμού του καθεστώτος των προσφύγων. Έκδοση ΣΤ'. Αθήνα: Ύπατη Αρμοστέα των Ηνωμένων Εθνών για τους Πρόσφυγες.

UNHCR. (2016). Missing out refugee education in crisis. Διαθέσιμο στο: http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/missing-out-refugee-education-in-crisis_unhcr_2016-en.pdf

Uptin, J., Wright, J. & Harwood, V. (2016). Finding education: Stories of how young former refugees constituted strategic identities in order to access school. *Race Ethnicity and Education*, 19(3), pp.598-617.

Αγγελούπου, Π. & Μάνεσης, Ν. (2017b). Δίγλωσσοι μαθητές στο δημοτικό σχολείο και διαπολιτισμική εκπαίδευση: η περίπτωση της Αχαΐας. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), σσ.228-236.

Αγγελούπου, Π. & Μάνεσης, Ν., (2017a). Διαπολιτισμική παιδαγωγική και συμβουλευτική παρέμβαση. Απόψεις εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 63(34), σσ.13-27.

Αναγνώστου, Ν. & Νικόλοβα, Μ. (2017). Η ενσωμάτωση των προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα: Πολιτική και διαχείριση σε «κινούμενη άμμο». Κείμενο εργασίας Νο 84/2017. Αθήνα: Ελληνικό Ίδρυμα Ευρωπαϊκής & Εξωτερικής Πολιτικής (ΕΛΙΑΜΕΠ).

Δημοπούλου-Λαγωνίκα, Μ. (2011). *Μεθοδολογία κοινωνικής εργασίας. Μοντέλα παρέμβασης*. Έκδοση Β'. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.

Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης (2009). Γλωσσάριο για την μετανάστευση, Νο 20. Αθήνα.

Ηλιοπούλου, Κ. & Αναστασιάδου, Α. (2015). Οι σπουδές ως παράγοντας διαμόρφωσης των αναγκών επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: ερευνητικά πορίσματα. *εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 3(3), σσ. 69-82.

Καλλιδικάκη, Θ. (2009). *Κοινωνική εργασία, Εισαγωγή στη θεωρία και την πρακτική της Κοινωνικής εργασίας* (Έκδοση 10^η). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καλλινικάκη, Θ. (2010). Μέθοδοι και μέσα ποιοτικής έρευνας. Στο Θ. Καλλινικάκη (Επιμ.), *Ποιοτικές μέθοδοι στην έρευνα της κοινωνικής εργασίας* (σσ.115-148). Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.

Καλλινικάκη, Θ. (2011). *Εισαγωγή στη θεωρία & την πρακτική της κοινωνικής εργασίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.

Κανδυλάκη, Α. (2009). *Κοινωνική εργασία σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.

Κανδυλάκη, Α. (2010). Η ποιοτική έρευνα σε «ευαίσθητα ζητήματα» στο πεδίο της κοινωνικής εργασίας. Στο Θ. Καλλινικάκη (Επιμ.) *Ποιοτικές μέθοδοι στην έρευνα της κοινωνικής εργασίας* (σσ.83-98). Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.

Κεσίδου, Α. (2008). Διδακτικές προσεγγίσεις στο πολυπολιτισμικό σχολείο: αρχές της διαπολιτισμικής διδακτικής (σσ.11-27). Πρακτικά διημερίδας με θέμα: «Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό». Θεσσαλονίκη, 10-11 Δεκεμβρίου 2008.

Κυριαζή, Ν. (2009). *Η κοινωνιολογική έρευνα, κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. 14^η Έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2003). Μια κριτική ματιά στην ενσυναίσθηση. *Ψυχολογία*, 10 (2 και 3), σσ.295-309.

Μαυρομάτης, Ι. (2008). Διαπολιτισμικότητα στην τάξη. Στο Ε. Τζελέπη-Γιαννάτου (Επιμ.) *Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης*, (σσ.317-332), Τόμος Β. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Παπαδοπούλου, Ε. (2009). Ο ρόλος της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών στην εκπαίδευσή τους. Διαπολιτισμική εκπαίδευση – μετανάστευση – διαχείριση συγκρούσεων και παιδαγωγική της δημοκρατίας. 12^ο Διεθνές Συνέδριο – Πάτρα 19-21 Ιουνίου 2009, σσ.159-164.

Παπαϊωάννου, Κ. (2000). *Παιδιά-γονείς κοινωνικοί λειτουργοί*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.

Τριανταφυλλάκη, Α. (2014). Διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση: Νέες κατευθύνσεις για την αρχική κατάρτιση εκπαιδευτικών. Στο Χ. Χατζησωτηρίου και Κ. Ξενοφώντος (Επιμ.) *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις* (σσ.243-265). Καβάλα: Εκδόσεις Σαΐτα.

Επάρκεια εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη διάρκεια της πανδημίας

Καρανικόλα Ζωή

ΕΔΙΠ, Πανεπιστήμιο Πατρών, ΣΕΠ LRM 51
zoekar@upatras.gr

Τάχα Ουρανία

Msc Διοίκηση Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών
taxa.rania@gmail.com

Παναγιωτόπουλος Γεώργιος

Msc Διοίκηση Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών
rangiorgos@upatras.gr

Περίληψη

Με αφορμή την πανδημία που προκάλεσε ο COVID19, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν έκτακτα να εφαρμόσουν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ώστε να συνεχίσουν την εκπαιδευτική διαδικασία και επικοινωνία με τους μαθητές τους. Βασικός σκοπός της συγκεκριμένης μελέτης είναι η διερεύνηση του επιπέδου της εξοικείωσης των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με τις νέες τεχνολογίες, των οφελών που αναγνωρίζουν από τη χρήση τους και της πρόσβασή τους σε αυτές. Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας ακολουθήθηκε η ποσοτική μεθοδολογία και χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο του ερωτηματολογίου. Η έρευνα διεξήχθη τον Ιούνιο του 2020 και το τελικό δείγμα ήταν 109 εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε Γενικά Γυμνάσια και Λύκεια των νομών Αιτωλοακαρνανίας, Αχαΐας και Λάρισας. Τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξε η μελέτη είναι ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν θετική άποψη απέναντι στις νέες τεχνολογίες, γνωρίζουν να τις χειρίζονται αρκετά καλά. Ωστόσο, έχουν αρνητική άποψη για την υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαιδευτικοί, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, πανδημία.

Εισαγωγή

Η αρχή της νέας τεχνολογικής επανάστασης, της τέταρτης, αναμφισβήτητα επηρεάζει όλους τους τομείς της ανθρώπινης ζωής, επιφέροντας ραγδαίες αλλαγές στον τρόπο ζωής, εργασίας, επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης των ανθρώπων. Οι άνθρωποι θα πρέπει να επαναπροσδιορίσουν τις δεξιότητες και τις γνώσεις τους, ώστε να είναι σε θέση να χειριστούν τις διαρκείς τεχνολογικές αλλαγές, οι οποίες είναι αναπόφευκτες και συχνά καθολικές και παγκόσμιες (Καρανικόλα & Παναγιωτόπουλος, 2019).

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, η εκπαίδευση δεν θα μπορούσε να μείνει ανεπηρέαστη. Η ανατρεπτική τεχνολογία και η ψηφιακή εποχή δημιουργούν την ανάγκη των απαραίτητων προσαρμογών στην εκπαίδευση. Η τεχνητή νοημοσύνη, η ρομποτική, η τεχνολογία 3D και το Internet των πραγμάτων μάς προϊδεάζουν για τις ανατροπές του μέλλοντος (World Economic Forum, 2017).

Οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) συνδυάζουν ένα μεγάλο μέρος από τις διαθέσιμες νέες τεχνολογίες και αποτελούν ένα ισχυρό εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών για την υποστήριξη της μαθησιακής και διδακτικής διαδικασίας. Βέβαια, η ουσιαστική συνεισφορά των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία προκύπτει έμμεσα, μέσω της παιδαγωγικής αξιοποίησής τους (Γιομέλου, 2010).

Πολύ σημαντικό κομμάτι των ΤΠΕ είναι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, όπου ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής βρίσκονται διαρκώς σε φυσική απόσταση, άρα η εκπαίδευση δεν μπορεί να γίνει με τον παραδοσιακό τρόπο μάθησης.

Ποια είναι όμως η εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη χώρα μας; Μέχρι το πρόσφατο παρελθόν, η εφαρμογή της περιοριζόταν στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και στα Επιμορφωτικά Προγράμματα, όπου υπάρχουν πληθώρα ερευνών και μελετών στη βιβλιογραφία σχετικά με την εφαρμογή της. Όμως, η πανδημία που μάλιστα τον κόσμο τους τελευταίους μήνες οδήγησε στην αναγκαστική εφαρμογή της σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όντως απροετοίμαστοι, την εφάρμοσαν γιατί η κατάσταση που δημιουργήθηκε την κατέστησε μονόδρομο για τη συνέχιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Η Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (ΑεξΑΕ) αποτελεί έναν γενικό όρο που χρησιμοποιείται για να περιγράψει ένα ευρύ φάσμα μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης που εφαρμόζονται σε συνθήκες όπου ο εκπαιδευόμενος και ο εκπαιδευτής βρίσκονται σε φυσική απόσταση (Saykili, 2018).

Το ιδεώδες της ΑεξΑΕ αφορά στην υποχρέωση της κοινωνίας να προσφέρει όσο το δυνατόν περισσότερες εκπαιδευτικές ευκαιρίες, ώστε να διασφαλίσει την ελεύθερη πρόσβαση όλων των πολιτών στο εκπαιδευτικό σύστημα (Βεργίδης, Λιοναράκης, Λυκουργιώτης, Μακράκης, & Ματραλής, 1998).

Οι όροι «ανοικτή εκπαίδευση» και «εξ αποστάσεως εκπαίδευση» συχνά χρησιμοποιούνται ως ταυτόσημοι, ίσως γιατί συνυπάρχουν σχεδόν πάντα και μάλιστα έντονα. Ωστόσο, υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις καθώς ο πρώτος όρος χαρακτηρίζει μια φιλοσοφία ενώ ο δεύτερος οριοθετεί μια μέθοδο (Βεργίδης κ.ά., 1998).

Θεσμοθετημένες εξ αποστάσεως σπουδές στην Ελλάδα παρέχει το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο από το 1998, τόσο σε μεταπτυχιακό επίπεδο, όσο και σε προπτυχιακό. Αρχικά, το ενδιαφέρον επικεντρώθηκε στα ασύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης, ενώ στη συνέχεια στις κοινότητες μάθησης, τον διάλογο και την επικοινωνία (Βεργίδης κ.ά., 1998).

Η εφαρμογή των τεχνολογιών σύγχρονης επικοινωνίας, συνεργατικής μάθησης και αλληλεπίδρασης, μετά το 2000, οδήγησε και στην ανάπτυξη περιβαλλόντων μεικτής-συνδυαστικής μάθησης (Αναστασιάδης, 2016).

Αρχικά, η ΑεξΑΕ διεξαγόταν δια αλληλογραφίας και με προσωπικές συναντήσεις εκπαιδευτή-εκπαιδευόμενου, δηλαδή μέσω των συστημάτων πρώτης γενιάς. Αργότερα, στο πλαίσιο των συστημάτων δεύτερης γενιάς, χρησιμοποιήθηκαν το τηλέφωνο, η τηλεόραση, το κασετόφωνο, το ραδιόφωνο και το βίντεο. Τώρα, με τη ραγδαία ανάπτυξη της πληροφορικής, περάσαμε στα περιβάλλοντα τρίτης γενιάς όπου η επικοινωνία στράφηκε στις δυνατότητες μέσω ηλεκτρονικών υπολογιστών.

Σήμερα, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση συνδέεται με την τηλεεκπαίδευση. Ο όρος αυτός προσδιορίζεται πρωτίστως από την απόσταση (χωρική άρα και κοινωνική, παιδαγωγική και ψυχολογική) μεταξύ εκπαιδευτικού και εκπαιδευόμενου και όχι τόσο από την τεχνολογική υλοποίηση της επικοινωνίας μεταξύ τους, η οποία αποτελεί ένα ειδοποιό χαρακτηριστικό (Μικρόπουλος κ.ά., 2011).

Η τηλεεκπαίδευση έχει αναδειχθεί πλέον σε ένα από τα σημαντικότερα πεδία της εκπαιδευτικής έρευνας και πρακτικής που σχετίζεται ισχυρά με την ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών, τις δύο τελευταίες δεκαετίες, με προεξέχουσες την ανάπτυξη ευρυζωνικών δικτύων, την αύξηση της υπολογιστικής ισχύος και την εξέλιξη των διαδικτυακών υπηρεσιών.

Ωστόσο, με τις τεχνολογικές υλοποιήσεις εμφανίζονται και δύο νέοι όροι, η ασύγχρονη και σύγχρονη τηλεεκπαίδευση. Η ασύγχρονη τηλεεκπαίδευση πραγματοποιείται όταν η επικοινωνία γίνεται ασυνεχώς, με χρονική καθυστέρηση. Υποστηρίζεται από τυπικές τεχνολογικές υλοποιήσεις και υπηρεσίες που περιλαμβάνουν e-mails, wikis, fora, συστήματα-λογισμικά διαχείρισης μάθησης (π.χ. moodle, e-class), ηχογραφημένα ή

βιντεοσκοπημένα μαθήματα διαθέσιμα στο Διαδίκτυο (podcasting) αλλά και συνεχούς ροής και μετάδοσης σε πραγματικό χρόνο (livestreaming) (Μικρόπουλος κ.ά., 2011).

Η ασύγχρονη τηλεεκπαίδευση επιτρέπει μεγαλύτερο έλεγχο της διαδικασίας από τον εκπαιδευόμενο, εξατομικευμένους μαθησιακούς ρυθμούς και δεν απαιτεί ταυτόχρονη διαθεσιμότητα από τους συμμετέχοντες. Όμως, απαιτείται μεγάλη εμπειρία και ιδιαίτεροι χειρισμοί από τον διδάσκοντα, προκειμένου να διατηρηθεί η αλληλεπίδραση καθώς και η αίσθηση κοινωνικής παρουσίας σε υψηλά επίπεδα, διότι υπάρχει ο κίνδυνος της αποτυχίας και της εγκατάλειψης από τον συμμετέχοντα (Μικρόπουλος κ.ά., 2011).

Στη σύγχρονη τηλεεκπαίδευση η επικοινωνία γίνεται σε πραγματικό χρόνο. Οι τυπικές τεχνολογικές υλοποιήσεις που την υποστηρίζουν είναι οι τηλεσυνεδριάσεις με ήχο ή εικόνα, ανταλλαγή γραπτών μηνυμάτων (chat, instantmessaging), κοινή χρήση εφαρμογών αλλά και ειδικά λογισμικά που επιτρέπουν επικοινωνιακές- συνεργατικές δραστηριότητες, οι οποίες προσομοιώνουν την κατά πρόσωπο επικοινωνία. Επιπλέον, οι ρυθμοί ανάδρασης είναι γρήγοροι και η διαδικασία μπορεί να κινητοποιήσει ακόμη και εκπαιδευόμενο με χαμηλά κίνητρα μάθησης. Σχεδιάζονται εύκολα ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες και μπορεί να παραχθεί ομαδική γνώση. Ο εκπαιδευτικός ορίζει το μαθησιακό περιβάλλον και το διδακτικό ρυθμό, πράγμα που για τους εκπαιδευόμενους με χαμηλό γνωστικό υπόβαθρο μπορεί να αποδειχθεί ιδιαίτερα σημαντικό. Όμως, ο σχετικός χαμηλός βαθμός ελέγχου της διαδικασίας από τον κάθε εκπαιδευόμενο, οι χρονικοί περιορισμοί και η δυσκολία στην αξιολόγηση της συμβολής κάθε συμμετέχοντος σε ομαδικές δραστηριότητες είναι κάποια μειονεκτήματα της σύγχρονης τηλεεκπαίδευσης (Μικρόπουλος κ.ά., 2011).

Βέβαια, οι δύο κατηγορίες τηλεεκπαίδευσης δεν είναι αλληλοαποκλειόμενες. Είναι δυνατόν να χρησιμοποιούνται συμπληρωματικά με στόχο την αξιοποίηση των πλεονεκτημάτων και την ελαχιστοποίηση των μειονεκτημάτων τους.

Γενικότερα, το πεδίο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης παρουσιάζει συνεχώς όλο και μεγαλύτερο ενδιαφέρον σε εθνικό και διεθνές επίπεδο (Barbour, 2016). Από τη συστηματική ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας συμπεραίνεται η ευρεία εφαρμογή της σε διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα (Κελενίδου, Αντωνίου, & Παπαδάκης, 2017).

Στον Καναδά και στις ΗΠΑ είναι ισότιμη με την τυπική εκπαίδευση και η δομή και η λειτουργία της ρυθμίζεται με ένα αυστηρό θεσμικό πλαίσιο. Στην Μαλαισία στόχος είναι να συνδεθούν όλα τα σχολεία της χώρας σε μία «εικονική» πλατφόρμα μάθησης, έως το 2025, και μάλιστα με ταχύτητες σύνδεσης στο Διαδίκτυο 4G. Στην Κίνα εφαρμόζεται συμπληρωματικά σε ολοένα και περισσότερα σχολεία. Στη Νέα Ζηλανδία λειτουργούν ήδη τρία εικονικά σχολεία (Dichev, Dicheva, Agre, & Angelona, 2013).

Μεθοδολογία έρευνας

Μέθοδος έρευνας

Η συγκεκριμένη ερευνητική εργασία είναι περιγραφική με χαρακτήρα επισκόπησης και συγχρονικού σχεδιασμού. Η συγχρονική μελέτη αφορά στη συλλογή δεδομένων σε μία μόνο χρονική στιγμή χωρίς να περιλαμβάνει διαφορετικές δειγματοληψίες αλλά μία μόνο δειγματοληψία για όλο τον πληθυσμό (Bryman, 1992).

Η δειγματοληψία που έλαβε χώρα είναι δειγματοληψία χωρίς πιθανότητα και αφορά στη λήψη πληροφοριών από τα πιο εύκαιρα και πλησιέστερα άτομα και είναι μία από τις μεθόδους που χρησιμοποιείται πιο συχνά. Δημιουργείται ένα είδος εθελοντικού δείγματος, συμμετέχοντας σε αυτό όσοι είναι πρόθυμοι και άμεσα προσβάσιμοι (Berg, 2006). Η αντιπροσωπευτικότητα και η ερευνητική χρησιμότητα ενός τέτοιου δείγματος είναι αμφισβητήσιμη.

Στην παρούσα έρευνα ακολουθήθηκε η ποσοτική έρευνα με τη χρήση δομημένου ερωτηματολογίου, το οποίο διανεμήθηκε σε ηλεκτρονική μορφή και συμπληρώθηκε οικιοθελώς και ανώνυμα. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το διάστημα 1- 30 Ιουνίου 2020. Ο πληθυσμός της έρευνας ήταν εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που

υπηρετούσαν σε σχολεία του νομού Αιτωλοακαρνανίας, Αχαΐας και Λάρισας, το έτος 2019-2020. Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από 109 εκπαιδευτικούς.

Η χρονική διάρκεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου ήταν περίπου 10 λεπτά. Τα δεδομένα που συλλέχτηκαν από τη χρήση των ηλεκτρονικών ερωτηματολογίων, μέσω του google forms, κωδικοποιήθηκαν και αναλύθηκαν με τη βοήθεια του ηλεκτρονικού υπολογιστή με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS18. Η καταγραφή των δεδομένων της έρευνας παρουσιάζεται σε πίνακες στη στατιστική επεξεργασία και η αναγωγή των αποτελεσμάτων διατυπώνονται στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων της συγκεκριμένης έρευνας, ώστε να γίνει πιο κατανοητό και ευκρινές το αποτέλεσμα.

Κατασκευή ερωτηματολογίου και αξιοπιστία

Το ερευνητικό εργαλείο είναι ένα δομημένο ερωτηματολόγιο που στηρίχτηκε σε βιβλιογραφική ανασκόπηση και σε ερωτήσεις από ερευνητικά εργαλεία προηγούμενων ερευνών (Γιομέλου, 2010· Ζαρκάδα, 2018· Μιχαηλίδου, 2018). Κατά τη δημιουργία και τον σχεδιασμό του ερωτηματολογίου, τονίστηκε η σαφήνεια και η κάλυψη όλων των ερευνητικών ερωτημάτων, στο πλαίσιο διασφάλισης της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας της έρευνας, όπως επίσης και της ελαχιστοποίησης των λαθών των συμμετεχόντων (Παππάς, 2002).

Επιπλέον, το ερωτηματολόγιο αποσκοπεί και στην αύξηση του ενδιαφέροντος των συμμετεχόντων στην έρευνα, καθώς και την ειλικρινή συμπλήρωση και αποτύπωσή του (Bell, 2007). Το ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης έρευνας, περιλαμβάνει 17 ερωτήσεις κλειστού τύπου που αφορούν στην εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τις νέες τεχνολογίες βάσει της προϋπάρχουσας γνώσης. Οι ερωτήσεις αυτές ομαδοποιήθηκαν σε τρεις υποομάδες για την καλύτερη επεξεργασία των δεδομένων. Η πρώτη περιλαμβάνει 6 ερωτήσεις που αφορούν την «επάρκεια» των εκπαιδευτικών στη χρήση των ΤΠΕ η δεύτερη περιλαμβάνει 7 ερωτήσεις και αναφέρεται στα «οφέλη της τεχνολογίας» και τέλος η τρίτη περιλαμβάνει 4 ερωτήσεις που έχουν σχέση με την «πρόσβαση» των εκπαιδευτικών στην τεχνολογία στον χώρο της σχολικής μονάδας.

Οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να δηλώσουν τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας μέσα από μια πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert. Η εκτίμηση της αξιοπιστίας έγινε μέσω του δείκτη Cronbach alpha, ο οποίος παρουσιάζει υψηλή τιμή, 0.913.

Επιπρόσθετα, πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα σε 20 εκπαιδευτικούς με στόχο να εντοπιστούν τυχόν λάθη, ελλείψεις και ασάφειες καθώς και η αποτελεσματικότητα του συστήματος κωδικοποίησης των απαντήσεων. Τέλος, κάθε ερωτηματολόγιο συνοδεύεται από ένα εισαγωγικό σημείωμα, στο οποίο αναφερόταν ο ερευνητικός σκοπός, ενώ έμφαση δόθηκε στην προαιρετική συμπλήρωσή του και την τήρηση της εχεμύθειας.

Αποτελέσματα έρευνας

Αναφορικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, το ποσοστό των γυναικών εκπαιδευτικών του δείγματος είναι μεγαλύτερο (57,8%) έναντι του ποσοστού των ανδρών (42,2%). Το 57,8% έχει ηλικία από 46-55 έτη, ενώ μόνο το 3,7% ανήκει στην ηλικιακή ομάδα των 25-35 ετών. Η εκπαιδευτική προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών είναι κατά 13,8% από 0-12 έτη και κατά 43,1% από 13-20 έτη. Επίσης, παρατηρείται ότι σχεδόν περισσότεροι από τους μισούς (50,5%) εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών. Σχετικά με την πιστοποίηση των εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν τις γνώσεις τους στις ΤΠΕ, παρατηρείται πως το 76,1% του δείγματος παρακολούθησε το επιμορφωτικό πρόγραμμα Πιστοποίηση Α' Επιπέδου, το 33,9% του δείγματος παρακολούθησε την Πιστοποίηση Β' Επιπέδου, το 29,4% κατέχει πτυχίο ECDL ενώ το 10,1% κατέχει πτυχίο πληροφορικής AEI/TEI.

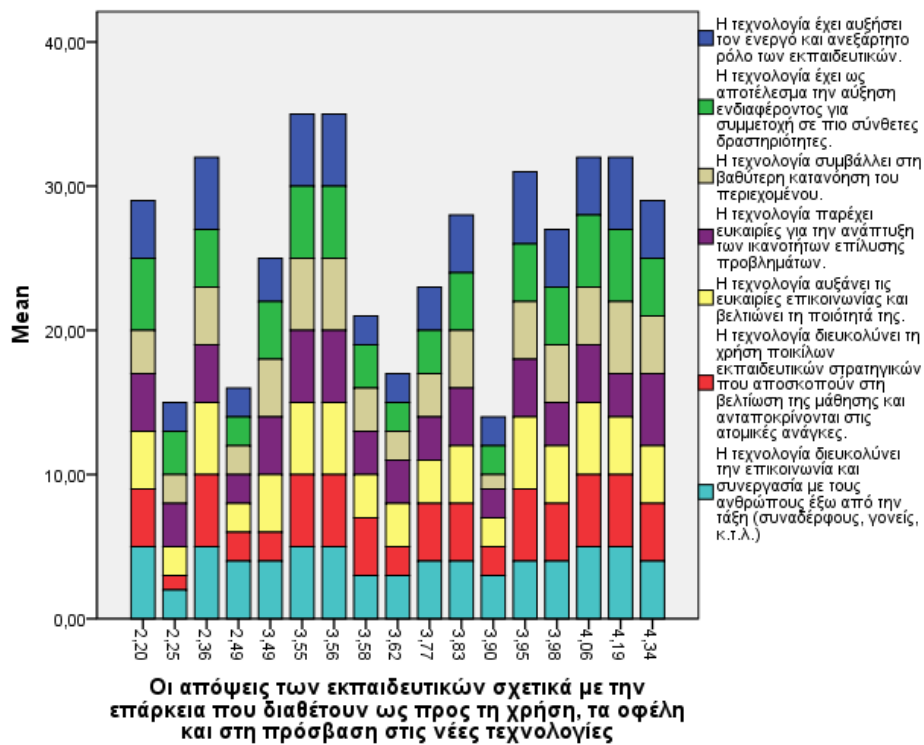
Αναφορικά με την επάρκεια των εκπαιδευτικών, διαφαίνεται ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν την ικανότητα από πολύ 35,8% έως πάρα Πολύ 33,9% να αξιοποιήσουν

τις γνώσεις τους στις εισαγωγικές έννοιες της Πληροφορικής με σκοπό την παροχή εκπαιδευτικού έργου, ενώ κανένας εκπαιδευτικός δεν εμφανίζεται να μην έχει καμία προϋπάρχουσα γνώση στις νέες τεχνολογίες. Το 49,6% εφαρμόζει τις νέες τεχνολογίες στην μάθηση με καινοτόμους τρόπους, το 40,4% μπορεί ικανοποιητικά να αντιμετωπίσει τυχόν προβλήματα που μπορεί να παρουσιαστούν στη χρήση της τεχνολογίας, ενώ το 33,9% απάντησε ότι μπορεί πολύ να παρουσιάζει εποπτικά τις έννοιες με τη βοήθεια των νέων τεχνολογιών. Ένα πολύ μεγάλο ποσοστό (51,4%) επικοινωνεί και μαθαίνει μέσω Internet, ενώ το 51,4% πιστεύει ότι το Internet έχει ευρείες δυνατότητες, ικανές να υποστηρίξουν σχολικές πρωτοβουλίες (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Επάρκεια εκπαιδευτικών στην τεχνολογία

Επάρκεια	Καθόλου N (%)	Λίγο N (%)	Αρκετά N (%)	Πολύ N (%)	Πάρα Πολύ N (%)	Ελάχιστο	Μέγιστο	M.T.	A.
Είμαι ικανός να αξιοποιήσω τις γνώσεις μου στις εισαγωγικές έννοιες πληροφορικής με σκοπό την παροχή εκπαιδευτικού έργου.	0 0%	6 5,5%	27 24,8%	39 35,8%	37 33,9%	2	5	3,98	0,902
Είμαι ικανός να εφαρμόζω την τεχνολογία στη μάθηση με καινοτόμους τρόπους.	3 2,8%	16 14,7%	36 33%	33 30,3%	21 19,3%	1	5	3,49	1,051
Έχω αναπτύξει ικανοποιητικές δεξιότητες αντιμετώπισης προβλημάτων με σκοπό τη διασφάλιση της αποτελεσματικότητας στη χρήση της τεχνολογίας.	2 1,8%	19 17,4%	23 21,1%	44 40,4%	21 19,3%	1	5	3,58	1,048
Είμαι ικανός με τη βοήθεια της τεχνολογίας να παρουσιάζω εποπτικά τις έννοιες.	4 3,7%	15 13,8%	29 26,6%	37 33,9%	24 22%	1	5	3,56	1,09
Επικοινωνώ και μαθαίνω μέσω Internet.	2 1,8%	2 1,8%	8 7,3%	41 37,6%	56 51,4%	1	5	4,34	0,84
Το Internet έχει ευρείες δυνατότητες επαγγελματικής ανάπτυξης ικανές να υποστηρίξουν σχολικές πρωτοβουλίες.	2 1,8%	5 4,6%	19 17,4%	27 24,8%	56 51,4%	1	5	4,19	1,00

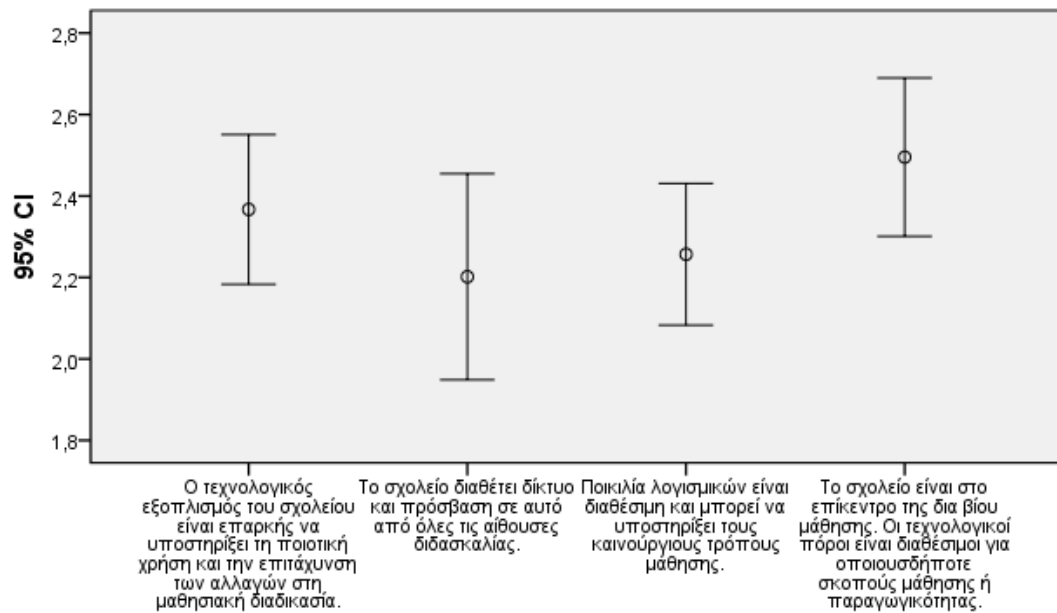
Αναφορικά με τα οφέλη της τεχνολογίας, οι συμμετέχοντες στην έρευνα υποστηρίζουν ότι η τεχνολογία διευκολύνει πάρα πολύ 42,2% την επικοινωνία και τη συνεργασία με ανθρώπους έξω από την τάξη. Το 36,7% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η τεχνολογία έχει αυξήσει τον ενεργό και ανεξάρτητο ρόλο τους πολύ, το 37,6% θεωρεί πολύ ότι η τεχνολογία έχει ως αποτέλεσμα τη συμμετοχή σε πιο σύνθετες δραστηριότητες, το 34,9% επίσης θεωρεί πολύ ότι η τεχνολογία συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση του περιεχομένου. Επιπρόσθετα, η τεχνολογία βοηθάει από αρκετά (30,3%) έως πολύ (35,8%) στην ανάπτυξη της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων, αυξάνει πολύ (31,2%) έως πάρα πολύ (38,5%) τις ευκαιρίες επικοινωνίας και βελτιώνει την ποιότητα της (Σχήμα 1).



Σχήμα 1. Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τα οφέλη της τεχνολογίας

Αναφορικά με την πρόσβαση στην τεχνολογία, οι συμμετέχοντες υποστηρίζουν, κατά 41,3%, ότι ο τεχνολογικός εξοπλισμός του σχολείου είναι λίγο επαρκής να υποστηρίξει την ποιοτική χρήση των νέων τεχνολογιών στη μαθησιακή διαδικασία. Επιπρόσθετα, το 39,4% δηλώνει ότι το σχολείο τους δε διαθέτει δίκτυο και πρόσβαση σε αυτό από όλες τις αίθουσες διδασκαλίας. Μόλις το 10,1% των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι το σχολείο τους διαθέτει δίκτυο και πρόσβαση σε αυτό από τις αίθουσες διδασκαλίας. Επίσης, από καθόλου (20,2%) έως λίγο (45%) τα σχολεία διαθέτουν λογισμικά διαθέσιμα να υποστηρίξουν τη μάθηση και παρόμοια αποτελέσματα δόθηκαν και για τους τεχνολογικούς πόρους που είναι διαθέσιμοι από το σχολείο για οποιουδήποτε σκοπούς μάθησης ή παραγωγικότητας, καθώς το 39,4% των εκπαιδευτικών απαντά λίγο (Διάγραμμα 2).

Από την επισκόπηση του διαγράμματος φαίνεται η ανεπαρκής υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων όσον αφορά στις νέες τεχνολογίες. Οι μέσες τιμές κυμαίνονται από 2,2 στην ερώτηση εάν το σχολείο έχει δίκτυο και πρόσβαση σε αυτό από τις αίθουσες διδασκαλίας, έως 2,49 στην ερώτηση εάν το σχολείο αποτελεί κέντρο δια βίου μάθησης με τεχνολογικούς πόρους που είναι διαθέσιμοι για σκοπούς μάθησης ή παραγωγικότητας.



Σχήμα 2. Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την πρόσβαση στην τεχνολογία

Συζήτηση-Συμπεράσματα

Ένα από τα κύρια σημεία που αναδεικνύονται από τα αποτελέσματα της παρούσης έρευνας είναι ότι οι γνώσεις των εκπαιδευτικών στις νέες τεχνολογίες είναι ικανοποιητικές. Η προσπάθεια που καταβάλλεται τα τελευταία χρόνια να περάσουν τα σχολεία στην ψηφιακή εποχή φαίνεται ότι είχε ως αποτέλεσμα την εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τις νέες τεχνολογίες. Ενώ οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στη δημόσια εκπαίδευση είναι άνθρωποι που δεν έχουν πάρει τις απαραίτητες γνώσεις στον βασικό κύκλο σπουδών τους, λόγω ηλικίας, εντούτοις φαίνεται να κατέχουν τις βασικές έννοιες της πληροφορικής για την παροχή εκπαιδευτικού έργου (M.T.=3,98). Χρησιμοποιούν καινοτόμους τρόπους (M.T.=3,49) και μπορούν ικανοποιητικά να αντιμετωπίσουν τυχόν προβλήματα (M.T.=3,58) για τη διασφάλιση της αποτελεσματικότητας στη χρήση της νέας τεχνολογίας. Βέβαια, η εύκολη πρόσβαση στο Internet και η ευκολία παροχής πληροφοριών είναι καταλυτικός παράγοντας για την εξοικείωση των εκπαιδευτικών στις νέες τεχνολογίες (M.T.=4,34). Τα παραπάνω αποτελέσματα συμφωνούν με την έρευνα που πραγματοποίησαν οι Ζαρκάδα (2018), Γιομέλου (2010) και Καρατράνου & Παναγιωτακόπουλου (2013), ενώ έρχονται σε αντίθεση με την έρευνα της Κουτσιλέου (2015), όπου οι ελλείψεις τεχνικές γνώσεις των εκπαιδευτικών είναι από τους παράγοντες που δρουν αρνητικά στην αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών.

Επιπρόσθετα, στην έρευνα που πραγματοποίησαν οι Σταχτέας και Σταχτέας (2020) με σκοπό να αποτυπώσουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την τηλεεκπαίδευση ως μέσο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ώστε να αποτελέσει αυτή ένα εργαλείο ενίσχυσης του αποκαλούμενου «ψηφιακού» σχολείου, κατέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αντέδρασαν στην εφαρμογή της εν μέσω κρίσης, αλλά καταγράφεται αμφισημία σχετικά με την πρόθεσή τους να την εφαρμόσουν υπό κανονικές συνθήκες. Επίσης, αποτυπώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται περισσότερο ενδυναμωμένοι, με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, αυτοεκτίμηση και εμπιστοσύνη στους εαυτούς τους όσον αφορά την ενσωμάτωση της νέας τεχνολογίας στη διδακτική διαδικασία κατέχοντας σημαντική τεχνογνωσία την οποία απέκτησαν ουσιαστικά μόνοι τους.

Σχετικά με τα οφέλη της χρήσης των νέων τεχνολογιών στην πράξη, τα αποτελέσματα χαρακτηρίζονται ικανοποιητικά. Αναμενόμενο αποτέλεσμα είναι, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στη έρευνα, ότι η τεχνολογία διευκολύνει την επικοινωνία και τη συνεργασία με ανθρώπους έξω από τη τάξη, όπως με συναδέλφους ή γονείς (M.T.=4,06). Τα τελευταία χρόνια με τη χρήση σχολικών προγραμμάτων, όπως το myschool,

η επικοινωνία με τους γονείς, η αναζήτηση στοιχείων των μαθητών, η ενημέρωση των εκπαιδευτικών μεταξύ τους ή μεταξύ της διοίκησης του σχολείου και των ίδιων ή ακόμη η επικοινωνία της Διεύθυνσης της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με τις σχολικές μονάδες γίνεται με την αποστολή email. Επίσης, οι απόψεις των εκπαιδευτικών που αφορούν στα οφέλη των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι πολύ θετικές ως προς τον ανεξάρτητο ρόλο τους (Μ.Τ.=3,62), τη συμμετοχή των μαθητών σε πιο σύνθετες δραστηριότητες (Μ.Τ.=3,9), την κατανόηση του περιεχομένου από τους μαθητές (Μ.Τ.=3,55) ή ακόμη και τη μάθηση σύμφωνα με τις ανάγκες του κάθε μαθητή (Μ.Τ.=3,83). Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με τα αποτελέσματα των ερευνών του Καρατράνου & Παναγιωτακόπουλου (2013), της Καλλιτσοπούλου (2017) και του Ζαρκάδα (2018). Επίσης, έρευνα των Beetham και Sharpe (2013) υποστηρίζει ότι η ψηφιακή τεχνολογία διευκολύνει και αυξάνει τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών και μεταμορφώνει τη διδασκαλία και τη μαθησιακή διαδικασία (όπως αναφέρεται στο Panagiotopoulos & Karanikola, 2020).

Τα σημεία της έρευνας που εστιάζουν στην υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων έδωσαν τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Οι μέσες τιμές των απαντήσεων των εκπαιδευτικών βρίσκονται αριστερά του κέντρου της κλίμακας Likert δηλαδή του 3 (Αρκετά). Άρα οι απαντήσεις βρίσκονται στην αρνητική κλίμακα το οποίο έχει ως αποτέλεσμα οι απόψεις των εκπαιδευτικών να μην είναι θετικές σχετικά με την υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων. Είναι λίγο απογοητευτική η σημερινή κατάσταση των ελληνικών σχολείων όπου η επάρκεια του τεχνολογικού εξοπλισμού για την υποστήριξη της ποιοτικής χρήσης των νέων τεχνολογιών έχει Μ.Τ.=2,36. Μόλις το 10,1% των εκπαιδευτικών υποστηρίζουν ότι το σχολείο διαθέτει δίκτυο και πρόσβαση σε αυτό από όλες τις αίθουσες διδασκαλίας, η παροχή λογισμικών είναι διαθέσιμοι μόνο στο Μ.Τ.=2,25 και βέβαια οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι το σχολείο απέχει πολύ ως πάρα πολύ από το να είναι το επίκεντρο της διαβίου μάθησης. Από το 2010 έγινε προσπάθεια εξοπλισμού των σχολείων με ψηφιακό υλικό, αλλά η οικονομική κρίση που έπληξε την Ελλάδα, την τελευταία δεκαετία και η έλλειψη οικονομικών πόρων κατέστησε τον εξοπλισμό αυτό ανεπαρκή για τις ανάγκες της εποχής.

Παρόλο που καταβλήθηκε κάθε δυνατή προσπάθεια για την επιτυχή και ολοκληρωμένη διεξαγωγή της συγκεκριμένης μελέτης, τα αποτελέσματα που προέκυψαν υπόκεινται σε ορισμένους περιορισμούς σχετικά με το δείγμα, το εργαλείο και τη χρονική στιγμή που πραγματοποιήθηκε.

Το μικρό σχετικά δείγμα των εκπαιδευτικών (N=109) δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων σε ολόκληρο τον πληθυσμό. Παρόλο που έγινε προσπάθεια το δείγμα των εκπαιδευτικών να μην ανήκει σε μία συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή, οι εκπαιδευτικοί να μην υπηρετούν στην ίδια σχολική μονάδα ώστε να έχουν τις ίδιες εμπειρίες και το δείγμα να προέρχεται από αστικές και ημιαστικές περιοχές, ένα μεγαλύτερο μέγεθος δείγματος θα επέτρεπε μια πιο ολοκληρωμένη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών.

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στη συγκεκριμένη μελέτη δεν αποτέλεσε ήδη υπάρχουσα σταθμισμένη κλίμακα. Δημιουργήθηκε, στηριζόμενο σε εργαλεία άλλων μελετητών και προσαρμόστηκε για τις ανάγκες της παρούσης έρευνας, αφού προηγουμένως ελέγχθηκε για τη αξιοπιστία του.

Επίσης, όπως προαναφέρθηκε, η έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Ιούνιο του 2020 μετά το γενικό εγκλεισμό των ανθρώπων στα σπίτια τους, λόγω της πανδημίας, και την αναγκαστική αναστολή της λειτουργίας των σχολείων. Οι συνθήκες ήταν πρωτόγνωρες για όλους, οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν προετοιμασμένοι σε σχέση με τις γνώσεις για την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, άρα μπορεί να θεωρηθεί ότι τα αποτελέσματα της έρευνας προήλθαν από μία πιλοτική εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτό, συνυπολογίζοντας ότι ο πόλεμος εναντίον του κορωνοϊού δεν έχει λήξει, άρα στο μέλλον παρόμοιες καταστάσεις μπορεί να επαναληφθούν, προτείνεται η επανάληψη της έρευνας – όχι μόνο με ποσοτική αλλά και με ποιοτική προσέγγιση- καθώς οι εκπαιδευτικοί θα είναι πιο

ώριμοι και γνώστες σε θέματα που άπτονται των νέων τεχνολογιών και της αποστάσεως εκπαίδευσης.

Αναφορές

Bardour, M.K., Davis, N., & Wenmoth, D. (2016). Primary and Secondary Virtual Learning in New Zealand: Examining the Process of Achieving Maturity. *International Journal on E-Learning*, 15(1), 27-45. Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Bell, J. (2007). *Πώς να συντάξετε μια επιστημονική εργασία: Οδηγός ερευνητικής μεθοδολογίας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Berg, S. (2006). *Snowball Sampling- I*. New York: Wiley and Sons, Inc.

Bryman, A. (1992). Quantitative and qualitative research: further reflections on their integration, In J. Brannen (Ed.), *Mixing Methods: Qualitative and Quantitative Research*. Aldershot: Ashgate.

Dichev, C., Dichena, D., Agre, G., & Angelona, G. (2013). Current practices, trends and challenges in K-12 online learning. *Bulgarian Academy of Sciences: Cybernetics and Information Technologies*, 13(3), 21-110. DOI: 10.2478/cait-2013-0028

Panagiotopoulos, G., & Karanikola, Z. (2020). Education 4.0 and teachers: challenges, risks and benefits. *European Scientific Journal*, 16(34), 108-122. <https://doi.org/10.19044/esj.2020.v16n34p114>

Preston, C., Cox, M., & Cox, K. (2000). *Teacher as innovators in learning: What motivates teachers to use ICT*. London: Teacher Training Agency.

Saykılı, A. (2018). Distance education: Definitions, generations, key concepts and future directions. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 5(1), 2-17.

World Economic Forum (2017). *The Global Risks Report*. Ανακτήθηκε 13 Ιουλίου, 2020, από: <https://www.weforum.org/reports/the-global-risks-report-2017>.

Αναστασιάδης, Π. (2016). Η έρευνα για την ΕΞΑΕ με την χρήση των ΤΠΕ (e-learning) στο Ελληνικό Τυπικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Ανασκόπηση και προοπτικές για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 10(1), 5-32. <https://doi.org/10.12681/jode.9809>

Βεργίδης, Δ., Λιοναράκης, Α., Λυκουργιώτης, Β., Μακράκης, Β., & Ματραλής, Χ., (1998). *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση- Θεσμοί και λειτουργίες*. Τόμος Α'. Πάτρα: ΕΑΠ.

Βοσνιάδου, Σ. (2006). *Παιδιά, σχολεία και υπολογιστές*. Αθήνα: Gutenberg.

Γιομέλου, Χ. (2010). *ΤΠΕ και Εκπαίδευση: Αποτίμηση Δεξιοτήτων*. (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Πειραιώς.

Ζαρκάδας, Ν. (2018). *Η δομή της Εκπαίδευσης μετά την ψηφιακή επανάσταση και οι προκλήσεις του μέλλοντος, στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών*. (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Θεσσαλονίκη: Αλεξάνδρειο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα.

Καλλιτσπούλου, Σ. (2017). *Εργαλεία και τεχνολογικά περιβάλλοντα για την διδασκαλία της Πληροφορικής και την υποστήριξη της μάθησης στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση- Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών Δ/θμιας Εκπαίδευσης της Π.Ε. Σερρών*. (Αδημοσίευτη πτυχιακή εργασία). Σχολή Θετικών Επιστημών. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Καρανικόλα Ζωή, & Παναγιωτόπουλος Γεώργιος (2019). 4η Βιομηχανική Επανάσταση: Η πρόκληση της αλλαγής του προφίλ δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού. Στο Ν. Ανδρεαδάκης, Ζ. Καρανικόλα, Μ. Κόνσολας, Γ. Παναγιωτόπουλος (Επιμ.), *Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού και Διεθνείς Πολιτικές*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Καρατράνου, Α., & Παναγιωτακόπουλος, Χ. (2013). Αλληλεπιδράσεις των ΤΠΕ, της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας και των Θεωριών Οικοδόμησης της Γνώσης: Μία μελέτη περίπτωσης. Ανακτήθηκε 16 Ιουνίου, 2019, από <https://www.etpe.gr/conf/?cid=20>

Κελενίδου, Π., Αντωνίου, Π., & Παπαδάκης, Σ. (2017). Η εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση. Συστηματική ανασκόπηση της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοιχτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 9, 168-184. Αθήνα, 23-26 Νοεμβρίου.

Κουτσιλέου, Σ. (2015). Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της επιμόρφωσης δασκάλων του νομού Αττικής στη διδακτική αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών. *HEAL Journal Περιοδικό Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών*, 1 (1), 68-81.

Μικρόπουλος, Τ., Κιουλάνης, Σ., Μουζάκης, Χ., Μπέλλου, Ι., Παπαχρήστος, Ν., Φραγκάκη, Μ., & Χαλκίδης, Α., (2011). *Αξιολόγηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Εγκάρσια δράση. Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Μιχαηλίδου, Μ. (2018). *Εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Η Δέσμευση των εκπαιδευομένων*. (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). Σχολή Κοινωνικών, Ανθρωπιστικών Επιστημών & Τεχνών. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Παππάς, Θ. (2002). *Η μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας στις ανθρώπινες επιστήμες*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.

Σταχτέας, Χ., & Σταχτέας, Φ. (2020). Ιχνηλάτηση των απόψεων των καθηγητών για την τηλεεκπαίδευση στην αρχή της πανδημίας. *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 173-194.

Συγκριτική μελέτη του εργασιακού έργου στις εκπαιδευτικές μονάδες πριν και κατά την περίοδο της πανδημίας COVID-19

Στεφανίδου Χρυσούλα

Εκπαιδευτικός ΠΕ 70
x.stefanidou@hotmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία διερευνάται αν η σύγκριση των καθημερινών εργασιακών εκδηλώσεων των εκπαιδευτικών στις εκπαιδευτικές μονάδες, πριν και κατά την περίοδο της πανδημίας COVID-19, επηρεάζεται από τις διάφορες πτυχές του ψυχολογικού συμβολαίου, που διαμορφώνονται στις μονάδες αυτές. Για τον σκοπό αυτό, η σύγκριση των καθημερινών εργασιακών εκδηλώσεων αναλύθηκε στις διαστάσεις της σύγκρισης του αποτελέσματος της εργασίας του εκπαιδευτικού και των συνεπειών της εργασίας του, μεταξύ των δύο περιόδων. Αντίστοιχα, οι πτυχές του ψυχολογικού συμβολαίου μελετήθηκαν ως προς την ικανοποίηση από τις εργασιακές σχέσεις, την εργασιακή δικαιοσύνη και τις διαπροσωπικές εργασιακές σχέσεις με τον προϊστάμενο. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Μάρτιο του 2021 μέσω ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου, και σε αυτήν συμμετείχαν 167 εκπαιδευτικοί. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων, παρατηρείται ότι κάποιες από τις διαστάσεις των πτυχών του ψυχολογικού συμβολαίου επηρεάζουν όχι συνολικά, αλλά εν μέρει τη σύγκριση των καθημερινών εργασιακών εκδηλώσεων του εκπαιδευτικού, στις περιόδους πριν και κατά την περίοδο της πανδημίας.

Λέξεις κλειδιά: εργασιακές εκδηλώσεις, εργασιακή ικανοποίηση, εργασιακές σχέσεις, εργασιακή δικαιοσύνη.

Εισαγωγή

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση της επιρροής των διαφορών πτυχών του ψυχολογικού συμβολαίου, όπως αυτές αναπτύσσονται στις εκπαιδευτικές μονάδες, στη σύγκριση του καθημερινού εργασιακού έργου των εκπαιδευτικών πριν και κατά την περίοδο της πανδημίας COVID-19. Η εμφάνιση του COVID-19 και οι περίοδοι που ακολούθησαν έφεραν πολλές αλλαγές στην καθημερινότητα όλων των ανθρώπων παγκοσμίως. Εξάιρεση δε θα μπορούσε να αποτελεί και ο τομέας της εκπαίδευσης, αφού λόγω της πανδημίας αναγκάστηκε να προχωρήσει στην εφαρμογή αναγκαιών, αλλά ταυτόχρονα και πρωτοφανών μέτρων, για την προφύλαξη των εκπαιδευόμενων και των εργαζόμενων σε εκπαιδευτικές μονάδες. Οι εκπαιδευτικοί, λόγω των αλλαγών, έπρεπε να προσαρμοστούν σε νέες συνθήκες εργασίας και να υιοθετήσουν καινούριες μεθόδους και πρακτικές στο καθημερινό εργασιακό τους έργο. Βασικό ερώτημα της εργασίας είναι αν η σύγκριση των καθημερινών εργασιακών εκδηλώσεων των εκπαιδευτικών στις σχολικές μονάδες, κατά την περίοδο της πανδημίας COVID-19 και την περίοδο πριν από αυτήν, επηρεάζεται από τις διάφορες πτυχές του ψυχολογικού συμβολαίου, που είναι διαμορφωμένες στις μονάδες αυτές.

Το ψυχολογικό συμβόλαιο μελετά τη σχέση μεταξύ εργοδότη και εργαζόμενου, και συγκεκριμένα εξετάζει τις προσωπικές αντιλήψεις του ατόμου για τις αμοιβαίες υποχρεώσεις που δημιουργούνται αναμεταξύ τους (Rousseau, 1989). Το πλαίσιο του ψυχολογικού συμβολαίου δεν περιορίζεται αποκλειστικά στη σχέση ανταλλαγής, αλλά εντοπίζεται και στις στάσεις και συμπεριφορές των εργαζομένων και στον τρόπο που αυτές διαμορφώνονται από την ανάλογη διαχείρισή του (Coyle-Shapiro & Kessler, 2000; Robinson & Morrison, 1995; Turnley et al., 2003). Πτυχές του ψυχολογικού συμβολαίου, όπως η εργασιακή ικανοποίηση από τις εργασιακές σχέσεις, η οργανωσιακή-εργασιακή δικαιοσύνη και οι διαπροσωπικές σχέσεις εργοδότη και εργαζόμενου, ανάλογα με τον τρόπο που τις αντιλαμβάνεται ο εκάστοτε εργαζόμενος, επηρεάζουν τομείς της δουλειάς του, όπως την αποδοτικότητα και την ποιότητα της εργασίας του (Robbins & Judge, 2011; Turnley et al., 2003). Στη

σχετική βιβλιογραφία έχει αναδειχθεί η συσχέτιση εκφάνσεων του ψυχολογικού συμβολαίου με τις καθημερινές εργασιακές εκδηλώσεις κατά συγκεκριμένες περιόδους, αλλά δεν έχει μελετηθεί η σύνδεση των πτυχών του ψυχολογικού συμβολαίου με τη σύγκριση των εργασιακών εκδηλώσεων του εργαζόμενου σε δύο περιόδους, η μία εκ των οποίων είναι και περίοδος παγκόσμιας κρίσης. Η παρούσα συγκριτική μελέτη στοχεύει να εξετάσει εάν η ικανοποίηση από τις εργασιακές σχέσεις, η οργανωσιακή δικαιοσύνη και οι διαπροσωπικές σχέσεις προϊσταμένου-εκπαιδευτικού επηρεάζουν, σύμφωνα με την κρίση του εκπαιδευτικού, τη σύγκριση του αποτελέσματος της εργασίας, από πλευράς ποιότητας και αποτίμησης της προσφοράς εργασίας, και τη σύγκριση των συνεπειών της εργασίας, αναφορικά με την ικανοποίηση από την απόδοση της εργασίας και από την αναγνώριση της εργασίας από γονείς και μαθητές.

Σκοπός, ερευνητικά ερωτήματα και διαστάσεις της έρευνας

Η έρευνα της παρούσας εργασίας έχει ως σκοπό να πραγματοποιήσει συγκριτική μελέτη του εργασιακού έργου στις εκπαιδευτικές μονάδες, πριν και κατά την περίοδο της πανδημίας COVID-19. Συγκεκριμένα, το βασικό ερώτημα που τίθεται είναι αν η σύγκριση των καθημερινών εργασιακών εκδηλώσεων των εκπαιδευτικών στις σχολικές μονάδες, πριν και κατά την περίοδο της πανδημίας, επηρεάζεται από τις διάφορες πτυχές του ψυχολογικού συμβολαίου, που διαμορφώνονται στις μονάδες αυτές. Έπειτα από βιβλιογραφική αναζήτηση για έρευνες παρόμοιου θέματος, με σκοπό τη σύγκριση των αποτελεσμάτων, δεν εντοπίστηκε παρόμοια έρευνα, πιθανότατα λόγω της ενασχόλησης της έρευνας με την ιδιαίτερη και πολύ πρόσφατη συνθήκη της πανδημίας COVID-19. Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε εντοπίστηκαν έρευνες όπου η εργασιακή καθημερινότητα των εργαζομένων επηρεάζεται από διάφορες πτυχές του ψυχολογικού συμβολαίου, όπως αυτές διαμορφώνονται ανάλογα με την τήρηση ή τη ρήξη του ψυχολογικού συμβολαίου (Conway & Briner, 2002; Coyle-Shapiro & Kessler, 2000; Robinson & Rousseau, 1994). Οι Coyle-Shapiro και Kessler (2000) εντοπίζουν τη σύνδεση της εργασιακής ικανοποίησης με διάφορες στάσεις και συμπεριφορές του εργαζόμενου, όπως είναι η αφοσίωση και η συμπεριφορά οργανωσιακής ιθαγένειας, που επηρεάζουν το καθημερινό εργασιακό του έργο. Οι Robbins και Judge (2011) αναφέρονται στην εργασιακή δικαιοσύνη και τον τρόπο που αυτή διαμορφώνεται από τις προσωπικές αντιλήψεις του εργαζόμενου για το τι είναι δίκαιο και ηθικό. Η εργασιακή δικαιοσύνη, ανάλογα με το πώς την αντιλαμβάνονται οι εργαζόμενοι, επηρεάζει θετικά ή αρνητικά τις καθημερινές εργασιακές τους εκδηλώσεις (Robbins & Judge, 2011). Αντίστοιχα, και οι διαπροσωπικές εργασιακές σχέσεις με τον εργοδότη μπορούν να οδηγήσουν σε ιδανικές εργασιακές συμπεριφορές από πλευράς εργαζομένων ή σε ανεπιθύμητες συμπεριφορές, που παρεκκλίνουν από τον ιδεατό τρόπο συμπεριφοράς εντός του εργασιακού χώρου (Robbins & Judge, 2011).

Ως προς τη διάσταση της σύγκρισης του καθημερινού εργασιακού έργου, στο πλαίσιο του αποτελέσματος της εργασίας του εργαζόμενου, της ικανοποίησής του από την εργασία και από την αναγνώριση της εργασίας του, πολλοί ερευνητές διαπίστωσαν ότι συνδέεται με άμεση σχέση με την εργασιακή ικανοποίηση από τις εργασιακές σχέσεις (Coyle-Shapiro & Kessler, 2000; Robbins & Judge, 2011), την υποστήριξη της εργασιακής σχέσης από τον εργοδότη (Turnley et al., 2003), την αντίληψη των εργαζομένων για το αν τους συμπεριφέρονται δίκαια (Brockner et al., 1992, όπως αναφέρεται στο Robinson, 1996) και τις γενικές εργασιακές σχέσεις τόσο με τον εργοδότη όσο και με τους συναδέλφους (Robinson et al., 1994).

Η έρευνα εστιάζει κυρίως στην ικανοποίηση που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί από τις εργασιακές σχέσεις που έχουν με τον διευθυντή-προϊστάμενο και τους συναδέλφους τους, στην εργασιακή δικαιοσύνη που επικρατεί εντός της εκπαιδευτικής μονάδας και στις διαπροσωπικές εργασιακές σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα σε διευθυντή και εκπαιδευτικό. Επομένως, με βάση αυτά τα στοιχεία διαμορφώνονται τα παρακάτω ερωτήματα:

- Η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τις εργασιακές σχέσεις με τον προϊστάμενο και τους συναδέλφους επηρεάζει τη σύγκριση των καθημερινών εργασιακών τους εκδηλώσεων, όπως διαμορφώθηκε πριν και κατά την περίοδο της πανδημίας COVID-19;
- Η εργασιακή δικαιοσύνη, που επικρατεί κατά την καθημερινή λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας, επιδρά στη σύγκριση του καθημερινού εργασιακού έργου των εκπαιδευτικών, όπως διαμορφώθηκε πριν και κατά την περίοδο της πανδημίας COVID-19;
- Οι διαπροσωπικές εργασιακές σχέσεις μεταξύ προϊσταμένου και εκπαιδευτικού διαμορφώνουν τη σύγκριση των καθημερινών εργασιακών εκδηλώσεων των εκπαιδευτικών, πριν και κατά την περίοδο της πανδημίας COVID-19 στις εκπαιδευτικές μονάδες;

Έχοντας ως βάση την υπάρχουσα βιβλιογραφία, θα εξεταστεί η σύγκριση του καθημερινού εργασιακού έργου των εκπαιδευτικών, κατά τις περιόδους πριν και κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19, σε ορισμένες διαστάσεις μέσα από τις διάφορες πτυχές του ψυχολογικού συμβολαίου. Αυτές οι διαστάσεις είναι το συγκριτικό αποτέλεσμα της εργασίας του εκπαιδευτικού πριν και κατά τη διάρκεια της πανδημίας, η αποτίμηση της προσφοράς της εργασίας, το επίπεδο ικανοποίησης από την εργασία και το επίπεδο αναγνώρισης της εργασίας. Βάσει των παραπάνω στοιχείων, η σύγκριση των καθημερινών εργασιακών εκδηλώσεων των εκπαιδευτικών, πριν και την περίοδο της πανδημίας, θα ελεγχθεί σε δύο διαφορετικά επίπεδα: i) στη σύγκριση του αποτελέσματος της εργασίας του εκπαιδευτικού, όπου περιλαμβάνονται το ποιοτικό αποτέλεσμα της εργασίας και η αποτίμηση της προσφοράς της εργασίας και ii) στη σύγκριση των συνεπειών της εργασίας, όπου εμπεριέχονται το επίπεδο ικανοποίησης από την εργασία και το επίπεδο αναγνώρισης της εργασίας.

Αντίστοιχα, οι πτυχές του ψυχολογικού συμβολαίου αναλύονται ως προς i) την ικανοποίηση από τις εργασιακές σχέσεις, όπου περιέχονται η συμβολή του προϊσταμένου στο επίπεδο ικανοποίησης και η συμβολή των συναδέλφων στο επίπεδο ικανοποίησης, ii) η εργασιακή δικαιοσύνη, που εξετάζει τη δίκαιη υποστήριξη από τον προϊστάμενο και τη δίκαιη αναγνώριση των ικανοτήτων του εκπαιδευτικού από την εκπαιδευτική μονάδα και iii) τις διαπροσωπικές εργασιακές σχέσεις προϊσταμένου και εκπαιδευτικού, που περιλαμβάνει τη συνειδητοποιημένη εργασιακή πραγματικότητα μεταξύ του προϊσταμένου και του εκπαιδευτικού και τις γενικές εργασιακές σχέσεις προϊσταμένου και εκπαιδευτικού.

Μεθοδολογία έρευνας – Ερευνητικό εργαλείο

Οι κύριες μέθοδοι μιας πρωτογενούς εμπειρικής έρευνας είναι η ποιοτική και η ποσοτική. Με την ποιοτική μέθοδο ο ερευνητής χρησιμοποιώντας ως ερευνητικά εργαλεία συνεντεύξεις, παρατηρήσεις και ομάδες εστίασης για να συλλέξει τα απαραίτητα ποιοτικά δεδομένα (Χαλικιάς & Λάλου, 2015), επιδιώκει να ερευνήσει σε βάθος την ιδιαιτερότητα ενός φαινομένου που του φαίνεται ενδιαφέρον και μελετά λεπτομερώς όλες τις πτυχές του, προκειμένου να διαμορφώσει μια αυθεντική και πλαισιοθετημένη προσέγγιση του φαινομένου αυτού (Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Με την ποσοτική έρευνα επιχειρείται η εύρεση των αιτιών αλλαγής ενός φαινομένου, και κατά συνέπεια η επαλήθευση ή διάψευση μιας υπόθεσης μέσω συγκέντρωσης, ποσοτικοποίησης και στατιστικής επεξεργασίας των δεδομένων (Δημητριάδη, 2000; Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Βασικά ερευνητικά εργαλεία της ποσοτικής μεθόδου είναι το ερωτηματολόγιο με κλειστού τύπου ερωτήσεις, οι οποίες είναι συνήθως σε διαβαθμισμένη κλίμακα, και η δομημένη συνέντευξη. Στην παρούσα μελέτη πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα, χρησιμοποιώντας ως ερευνητικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο, λόγω του ερευνητικού σκοπού της εργασίας και των ερευνητικών ερωτημάτων.

Τα ερωτηματολόγια αποτελούν τα μέσα επικοινωνίας ανάμεσα σε ερευνητή και ερωτώμενο, και σε σύγκριση με άλλα ερευνητικά εργαλεία είναι πιο οικονομικά, αρκετά εύκολα στη δημιουργία και χρήση, η συνολική διαδικασία δεν απαιτεί πολύ χρόνο, μπορούν

να διανεμηθούν σε μεγάλο αριθμό ατόμων, προσφέρουν πιο τυποποιημένους τρόπους για την ανάλυση των δεδομένων, οι ερωτώμενοι απαντούν χωρίς άγχος και οι απαντήσεις δεν επηρεάζονται από τον ερευνητή (Λαγουμιντζής κ.α., 2015). Το ερωτηματολόγιο διενεμήθη μέσω ηλεκτρονικών μέσων, εξαιτίας των ειδικών συνθηκών που επικρατούσαν λόγω της πανδημίας COVID-19. Πριν τη διανομή είχε προηγηθεί πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου για να διαπιστωθεί η αποτελεσματικότητα του ερευνητικού εργαλείου και να ελεγχθεί ως προς την πληρότητα, τη σαφήνεια, τη δομή, τη συνοχή και την αξιοπιστία του (Λαγουμιντζής κ.α., 2015). Είναι χωρισμένο σε τρία μέρη και αποτελείται συνολικά από 21 ερωτήσεις κλειστού τύπου με τις πρώτες έντεκα να αφορούν τα γενικά δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων. Ακολουθούν έξι ερωτήσεις διαβαθμισμένης κλίμακας, που αποτελούν προσωπικές ερωτήσεις για τον εργασιακό χώρο των συμμετεχόντων και έπονται τέσσερις ερωτήσεις διαβαθμισμένης κλίμακας, αναφορικά με την εργασία των ερωτηθέντων την περίοδο της πανδημίας σε σύγκριση με την περίοδο πριν την πανδημία. Έπειτα από τη συλλογή των ερωτηματολογίων, ακολούθησε η κωδικοποίηση των δεδομένων και τέλος, η εισαγωγή τους στο στατιστικό πρόγραμμα SPSS(v.21), με το οποίο εφαρμόζονται στατιστικοί τύποι και υλοποιούνται υπολογισμοί, και συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκε η πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης MANOVA.

Ο πληθυσμός της έρευνας ήταν το σύνολο των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε εκπαιδευτικές μονάδες όλων των βαθμίδων της Ελληνικής επικράτειας. Οι εκπαιδευτικοί που ανταποκρίθηκαν ήταν συνολικά 167, και είναι αυτοί που αποτελούν και το δείγμα της έρευνας.

Αποτελέσματα

Από τους 167 συμμετέχοντες της έρευνας, τα 38 άτομα (ποσοστό 22,8%) ήταν άνδρες, ενώ 129 από τα άτομα (ποσοστό 77,2%) ήταν γυναίκες. Το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων είχε ηλικία, όπως φαίνεται στον Πίνακα 1, από 36 έως 50 ετών (56,9%) και ακολούθησαν τα άτομα ηλικίας από 51 έως 67 ετών (24,1%) και έως 35 ετών(18%).

Πίνακας 1: Ηλικία συμμετεχόντων

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Έως 35 ετών	30	18,0	18,0	18,0
Από 36 έως 50 ετών	95	56,9	56,9	74,9
Από 51 έως 67 ετών	42	25,1	25,1	100,0
Total	167	100,0	100,0	

Οι 129 από τους 167 συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς (77,2%) εργάζονται στη Δημοτική Εκπαίδευση, οι 16 (9,6%) σε Νηπιαγωγείο ή Παιδικό Σταθμό, οι 10 (6%) είναι εκπαιδευτικοί σε Γυμνάσιο, οι 9 (ποσοστό 5,4%) σε Λύκειο, 2 άτομα (1,2%) απασχολούνται σε Πανεπιστήμιο και 1 (0,6%) εργάζεται σε ΕΠΑΛ. Ως προς τα συνολικά χρόνια εργασίας σε εκπαιδευτικές μονάδες οι 34 από τους 167 συμμετέχοντες (20,4%) έχουν έως και 10 χρόνια εργασίας, 101 συμμετέχοντες (60,4%) έχουν από 11 έως και 20 χρόνια εργασίας, 28 συμμετέχοντες (16,8%) έχουν από 21 έως και 30 χρόνια εργασίας, ενώ 4 συμμετέχοντες (2,4%) έχουν από 31 και παραπάνω χρόνια εργασίας.

Ο Πίνακας 2 παρουσιάζει τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμβολή του προϊσταμένου και των συναδέλφων τους στην ικανοποίησή τους από τις εργασιακές σχέσεις. Από τον Πίνακα 2 προκύπτει ότι οι 43 από τους 167 συμμετέχοντες στην έρευνα (25,75%) του δείγματος, απάντησαν ότι νιώθουν καθόλου έως μέτρια ικανοποίηση από την καθημερινή συμβολή του προϊσταμένου τους, 89 (53,29%) νιώθουν σημαντική ικανοποίηση από την καθημερινή συμβολή του προϊσταμένου τους και 35 (20,96%) νιώθουν πολύ μεγάλη ικανοποίηση από την καθημερινή συμβολή του

προϊσταμένου τους. Αντίστοιχα, όσον αφορά την ικανοποίηση από τη συμβολή των συναδέλφων τους οι 33 από τους 167 συμμετέχοντες στην έρευνα (19,76%) απάντησαν ότι νιώθουν καθόλου έως μέτρια ικανοποιημένοι από τη συμβολή των συναδέλφων τους, 106 (63,47%) νιώθουν αρκετά ικανοποιημένοι από τη συμβολή των συναδέλφων τους και 28 (16,77%) νιώθουν πάρα πολύ ικανοποιημένοι από τη συμβολή των συναδέλφων τους.

Πίνακας 2: Απόψεις εκπ/κών για την ικανοποίηση από τις εργασιακές σχέσεις

		Value Label	N
12. Σε σχέση με την καθημερινή συμβολή του προϊσταμένου σας, πόσο ικανοποιημένος αισθάνεστε;	1	Καθόλου έως Μέτρια Ικανοποίηση	43
	2	Σημαντική Ικανοποίηση	89
	3	Πολύ Μεγάλη Ικανοποίηση	35
13. Σε σχέση με τη συμβολή των συναδέλφων σας, πόσο ικανοποιημένος από την εργασία αισθάνεστε;	1	Καθόλου έως Μέτρια	33
	2	Αρκετά	106
	3	Πάρα Πολύ	28

Από τη στατιστική ανάλυση των απαντήσεων του Πίνακα 2 προέκυψαν οι εξής συσχετίσεις:

- αποτίμηση προσφοράς εργασίας κατά τις δύο περιόδους (επιμέρους διάσταση σύγκρισης καθημερινού εργασιακού έργου) - συμβολή των συναδέλφων στο επίπεδο ικανοποίησης από τις εργασιακές σχέσεις και
- επίπεδο αναγνώρισης της εργασίας των εκπαιδευτικών πριν και κατά την περίοδο της πανδημίας (επιμέρους διάσταση καθημερινού εργασιακού έργου) - συμβολή του προϊσταμένου στο επίπεδο ικανοποίησης από τις εργασιακές σχέσεις.

Ο Πίνακας 3 παρουσιάζει τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα σχετικά με την εργασιακή δικαιοσύνη που επικρατεί στη σχολική τους μονάδα, σύμφωνα με την υποκειμενική αντίληψή τους. Από τον Πίνακα 3 προκύπτει ότι οι 56 από τους 167 συμμετέχοντες στην έρευνα (33,53%) δήλωσαν ότι ο προϊστάμενός τους, τους υποστηρίζει από ποτέ έως μερικές φορές όταν έχουν δίκιο, οι 73 (43,71%) ότι τους υποστηρίζει συχνά όταν έχουν δίκιο και οι 38 ότι πάντα τους υποστηρίζει όταν έχουν δίκιο. Αντίστοιχα, για το πώς αξιολογούν τον τρόπο που αντιμετωπίζει τις εργασιακές σας ικανότητες η εκπαιδευτική μονάδα οι 47 από τους 167 (28,14%) δήλωσαν ότι λαμβάνουν από καμία έως μέτρια αναγνώριση των ικανοτήτων τους από την εκπαιδευτική μονάδα, οι 88 (52,70%) δήλωσαν ότι λαμβάνουν σημαντική αναγνώριση των ικανοτήτων τους από την εκπαιδευτική μονάδα και οι 32 (19,16%) ότι λαμβάνουν πολύ μεγάλη αναγνώριση των ικανοτήτων τους από την εκπαιδευτική μονάδα.

Πίνακας 3: Απόψεις εκπ/κών για την εργασιακή δικαιοσύνη εντός σχολικής μονάδας.

		Value Label	N
14. Όταν αντιμετωπίζετε προβλήματα με συναδέλφους, ο προϊστάμενος σας, σας υποστηρίζει όταν έχετε δίκιο;	1	Ποτέ έως Μερικές Φορές	56
	2	Συχνά	73
	3	Πάντα	38
15. Πώς αξιολογείτε τον τρόπο που αντιμετωπίζει τις εργασιακές σας ικανότητες η εκπαιδευτική μονάδα;	1	Καμία έως Μέτρια Αναγνώριση	47
	2	Σημαντική Αναγνώριση	88
	3	Πολύ Μεγάλη Αναγνώριση	32

Από τη στατιστική ανάλυση των απαντήσεων του Πίνακα 3 προέκυψαν οι εξής συσχετίσεις:

- αποτέλεσμα της εργασίας του εκπαιδευτικού κατά τις δύο περιόδους (επιμέρους διάσταση σύγκρισης καθημερινού εργασιακού έργου) - δίκαιη αναγνώριση των ικανοτήτων του εκπαιδευτικού από την εκπαιδευτική μονάδα (επιμέρους διάσταση εργασιακής δικαιοσύνης),
- αποτίμηση προσφοράς εργασίας κατά τις δύο περιόδους (επιμέρους διάσταση σύγκρισης καθημερινού εργασιακού έργου) - δίκαιη υποστήριξη του εκπαιδευτικού από τον προϊστάμενο (επιμέρους διάσταση εργασιακής δικαιοσύνης) και
- συνέπειες εργασίας μεταξύ των περιόδων πριν και κατά τη διάρκεια της πανδημίας (επιμέρους διάσταση σύγκρισης καθημερινού εργασιακού έργου) - δίκαιη αναγνώριση των ικανοτήτων του εκπαιδευτικού από την εκπαιδευτική μονάδα (επιμέρους διάσταση εργασιακής δικαιοσύνης).

Ο Πίνακας 4 παρουσιάζει τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα σχετικά με τις διαπροσωπικές εργασιακές σχέσεις που έχουν με τον προϊστάμενο της εκπαιδευτικής τους μονάδας. Από τον Πίνακα 4 προκύπτει ότι οι 81 από τους 167 συμμετέχοντες στην έρευνα (48,50%) απάντησαν ότι δε θέλουν να αλλάξουν εκπαιδευτική μονάδα και προϊστάμενο, οι 56 (33,53%) ότι θέλουν από πολύ λίγο έως έτσι και έτσι να αλλάξουν εκπαιδευτική μονάδα και προϊστάμενο και οι 30 (17,97%) ότι θέλουν από αρκετά έως πάρα πολύ να αλλάξουν εκπαιδευτική μονάδα και προϊστάμενο. Αντίστοιχα, στην ερώτηση για τις γενικές εργασιακές σχέσεις με τον προϊστάμενο τους οι 35 από τους 167 εκπαιδευτικούς (20,96%) δήλωσαν ότι οι γενικές εργασιακές σχέσεις με τον προϊστάμενό τους είναι από ανύπαρκτες έως μέτριες, οι 63 (37,72%) χαρακτηρίζουν τις γενικές εργασιακές σχέσεις με τον προϊστάμενό τους ως καλές και οι 69 (41,32%) χαρακτηρίζουν τις γενικές εργασιακές σχέσεις με τον προϊστάμενό τους ως άριστες.

Πίνακας 4: Απόψεις εκπαιδευτικών για τις διαπροσωπικές εργασιακές σχέσεις με τον προϊστάμενό τους

		Value Label	N
16. Με γνώμονα τις συμπεριφορές του προϊσταμένου σας, θα θέλατε να αλλάξετε τη θέση σας σε άλλη ΕΜ και άλλο προϊστάμενο;	1	Δε θέλω να αλλάξω	81
	2	Πολύ λίγο έως Έτσι κι έτσι θέλω να αλλάξω	56
	3	Αρκετά έως Πάρα πολύ θέλω να αλλάξω	30
17. Πώς θα χαρακτηρίζατε, σε γενικές γραμμές, τις εργασιακές σας σχέσεις με τον προϊστάμενό σας;	1	Ανύπαρκτες έως Μέτριες σχέσεις	35
	2	Καλές σχέσεις	63
	3	Άριστες σχέσεις	69

Από τη στατιστική ανάλυση των απαντήσεων του Πίνακα 3 προέκυψαν οι εξής συσχετίσεις:

- ποιοτικό αποτέλεσμα της εργασίας του εκπαιδευτικού κατά τις δύο περιόδους (επιμέρους διάσταση σύγκρισης καθημερινού εργασιακού έργου) - συνειδητοποιημένη πραγματικότητα μεταξύ του προϊσταμένου-εκπαιδευτικού (επιμέρους διάσταση διαπροσωπικών εργασιακών σχέσεων προϊσταμένου-εκπαιδευτικού) και
- συνέπειες εργασίας μεταξύ των περιόδων πριν και κατά τη διάρκεια της πανδημίας (επιμέρους διάσταση σύγκρισης καθημερινού εργασιακού έργου) - συνειδητοποιημένη πραγματικότητα μεταξύ του προϊσταμένου-εκπαιδευτικού (επιμέρους διάσταση διαπροσωπικών εργασιακών σχέσεων προϊσταμένου-εκπαιδευτικού).

Συμπεράσματα

Με την παρούσα εργασία επιδιώκεται η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα σε δύο μεγέθη που δεν είναι εύκολα μετρήσιμα, καθώς πρόκειται για ανθρώπινες δραστηριότητες και συμπεριφορές-στάσεις: τη σύγκριση του καθημερινού εργασιακού έργου των εκπαιδευτικών στις εκπαιδευτικές μονάδες, τις περιόδους πριν κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19, και τις διάφορες πτυχές του ψυχολογικού συμβολαίου, υπό το πλαίσιο της ικανοποίησης από

τις εργασιακές σχέσεις, της εργασιακής δικαιοσύνης και των διαπροσωπικών εργασιακών σχέσεων προϊσταμένου και εκπαιδευτικού.

Από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε ότι οι γενικές εργασιακές σχέσεις ανάμεσα σε προϊστάμενο και εκπαιδευτικό, δεν επηρεάζουν καμία από τις διαστάσεις της σύγκρισης των καθημερινών εργασιακών εκδηλώσεων του εκπαιδευτικού κατά την περίοδο της πανδημίας COVID-19 και πριν από αυτήν. Ειδικότερα, οι γενικές εργασιακές σχέσεις με τον προϊστάμενο δεν επηρέασαν, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, την ποιότητα της εργασίας τους, όπως αυτή διαμορφώθηκε κατά τις δύο περιόδους, την προσφορά της εργασίας τους, την εργασιακή ικανοποίηση από την απόδοσή τους, καθώς και την αναγνώριση της εργασίας τους από γονείς και μαθητές. Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, όμως, έχει αναδειχθεί η διαπίστωση ότι οι γενικές εργασιακές σχέσεις προϊσταμένου και εργαζόμενου επιδρούν στην αποτελεσματικότητα του έργου του (Κούλα, 2011), όπως επίσης και στο επίπεδο της εργασιακής του ικανοποίησης λόγω της απόδοσής του (Δημητρόπουλος, 2020; Robbins & Judge, 2011). Όταν οι γενικές εργασιακές σχέσεις προϊσταμένου-εργαζόμενου διέπονται από σεβασμό, εμπιστοσύνη και τήρηση των αμοιβαίων υποχρεώσεων, τότε ο εργαζόμενος αισθάνεται ότι υπάρχει εκτίμηση της εργασίας του και παρατηρείται αύξηση του επιπέδου της εργασιακής ικανοποίησης (DelCamro, 2007). Αντίστοιχα, όταν οι σχέσεις εργοδότη-εργαζόμενου χαρακτηρίζονται από έλλειψη εμπιστοσύνης, τότε παρατηρείται μείωση της εργασιακής ικανοποίησης, από την πλευρά των εργαζομένων (Coyle-Shapiro & Kessler, 2000; Robinson & Rousseau, 1994). Αυτή η απουσία συσχέτισης στα υπάρχοντα αποτελέσματα πιθανότατα οφείλεται στο γεγονός ότι η παρούσα έρευνα εστιάζει αποκλειστικά στη σύγκριση του καθημερινού εργασιακού έργου των εκπαιδευτικών σε δύο περιόδους, την περίοδο μιας πρωτοφανούς υγειονομικής κρίσης σε σχέση με την περίοδο πριν από αυτήν.

Ένα άλλο ενδιαφέρον στοιχείο, που προκύπτει από τα αποτελέσματα, είναι ότι η δίκαιη αναγνώριση των ικανοτήτων του εκπαιδευτικού από την εκπαιδευτική μονάδα επηρεάζει όλες τις διαστάσεις της σύγκρισης των καθημερινών εργασιακών εκδηλώσεων του εκπαιδευτικού στις περιόδους πριν και κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19. Ειδικότερα, η αναγνώριση των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών από την εκπαιδευτική τους μονάδα επηρέασε, σύμφωνα με την κρίση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, το ποιοτικό αποτέλεσμα της εργασίας τους πριν και κατά τη διάρκεια της πανδημίας, την αποτίμηση της προσφοράς της εργασίας τους συγκριτικά τις δύο αυτές περιόδους, την εργασιακή ικανοποίηση από την απόδοση της εργασίας τους και την αναγνώριση της εργασίας τους από γονείς και μαθητές. Αυτό το αποτέλεσμα έρχεται σε συμφωνία με διαπιστώσεις που υπάρχουν σε σχετικές έρευνες της βιβλιογραφίας, όπου η δίκαιη αναγνώριση των ικανοτήτων των εργαζομένων συνδέεται με τις εργασιακές τους εκδηλώσεις κατά την καθημερινή λειτουργία των οργανισμών. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, η αναγνώριση και η εκτίμηση των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών συνδέεται με την παραγωγικότητα και τη βελτίωση της απόδοσης του εργασιακού έργου (Fields, 1994, όπως αναφέρεται στο Ζιρίνογλου, 2015), την εργασιακή ικανοποίηση για την απόδοσή του και την αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας για αυτά που προσφέρει (Κούλα, 2011).

Αξιοσημείωτα είναι και τα αποτελέσματα για τη διάσταση του επιπέδου ικανοποίησης του εκπαιδευτικού από την απόδοση της εργασίας του, πριν και κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, η σύγκριση της ικανοποίησης του εκπαιδευτικού από την απόδοση της εργασίας του, κατά τη διάρκεια αυτών των δύο περιόδων, επηρεάζεται από τη δίκαιη αναγνώριση των ικανοτήτων του από την εκπαιδευτική μονάδα και από τη συνειδητοποιημένη εργασιακή πραγματικότητα μεταξύ του προϊσταμένου και του εκπαιδευτικού, αλλά δεν επηρεάζεται από τη συμβολή του προϊσταμένου και των συναδέλφων στις εργασιακές σχέσεις, από τη δίκαιη υποστήριξη του εκπαιδευτικού από τον προϊστάμενό του και από τις γενικές εργασιακές σχέσεις προϊσταμένου και εκπαιδευτικού. Η σύνδεση της εργασιακής ικανοποίησης με τη

συνειδητοποιημένη εργασιακή πραγματικότητα μεταξύ προϊσταμένου και εκπαιδευτικού, στο πλαίσιο της καθημερινής λειτουργίας της εκπαιδευτικής μονάδας, συμφωνεί με ερευνητικά δεδομένα που υπάρχουν στη διεθνή βιβλιογραφία. Σύμφωνα με τις Robinson και Rousseau (1994), η αντίληψη του εργαζόμενου για την εργασιακή πραγματικότητα, ανάμεσα στον ίδιο και τον εργοδότη του, επηρεάζει την ικανοποίηση που νιώθει ο εργαζόμενος από την εργασία του. Όταν η εργασιακή πραγματικότητα μεταξύ εργοδότη και εργαζόμενου χαρακτηρίζεται από τήρηση των δεσμεύσεων, συνέπεια, σεβασμό και εμπιστοσύνη, τότε παρατηρείται αύξηση της εργασιακής ικανοποίησης του εργαζόμενου (Conway & Briner, 2002). Σε αντίθετη περίπτωση, που η συνειδητοποιημένη εργασιακή πραγματικότητα ανάμεσα σε εργαζόμενο και εργοδότη δε διέπεται από τα παραπάνω στοιχεία, παρατηρείται μείωση της ικανοποίησης από την εργασία (Coyle-Shapiro & Kessler, 2000; Robinson & Rousseau, 1994).

Ένα εξίσου σημαντικό εύρημα, που αξίζει να αναλυθεί, είναι η απουσία συσχέτισης ανάμεσα στη σύγκριση της ικανοποίησης του εκπαιδευτικού από την απόδοση της εργασίας του, κατά τη διάρκεια της περιόδου της πανδημίας και πριν από αυτήν, με τη συμβολή του προϊσταμένου και των συναδέλφων στις εργασιακές σχέσεις και με τις γενικές εργασιακές σχέσεις προϊσταμένου και εκπαιδευτικού. Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση έχει αναδειχθεί ότι η ικανοποίηση από την απόδοση της εργασίας συνδέεται άμεσα με την ικανοποίηση από τις εργασιακές σχέσεις, όπως αυτές προκύπτουν από την αλληλεπίδραση του εργαζόμενου με τον προϊστάμενο και τους συναδέλφους του (Robbins & Judge, 2011). Σύμφωνα με την Κούλα (2011), η συμβολή του προϊσταμένου στο επίπεδο ικανοποίησης από τις εργασιακές σχέσεις, η συμπεριφορά του απέναντι στον εκπαιδευτικό και οι γενικές εργασιακές σχέσεις, που υφίστανται μεταξύ τους, επιδρούν στην ανάπτυξη εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και στη γενικότερη αποδοτικότητά τους. Επιπρόσθετα, η κοινωνική αλληλεπίδραση με τους συναδέλφους, εντός και εκτός εργασιακού χώρου, και η ικανοποίηση από τις σχέσεις που αναπτύσσονται με αυτούς συμβάλλουν, επίσης, στο επίπεδο ικανοποίησης που νιώθουν οι εργαζόμενοι από την εργασία τους (Humphrey et al., 2007). Για να δικαιολογηθεί αυτή η αντίφαση, μεταξύ των ευρημάτων της έρευνας και των διαπιστώσεων από τη βιβλιογραφία, είναι απαραίτητο να επισημανθεί ότι η έρευνα δεν εξέταζε απλώς το εργασιακό έργο των εκπαιδευτικών κατά την καθημερινή λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων, αλλά επικεντρώθηκε στη σύγκριση του καθημερινού εργασιακού τους έργου, όπως αυτή προέκυψε στις εκπαιδευτικές μονάδες τις περιόδους πριν και κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, και προκύπτει και από τα αποτελέσματα της έρευνας, η δίκαιη υποστήριξη του εκπαιδευτικού από τον προϊστάμενό του, όπως γίνεται αντιληπτή από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, δεν επηρεάζει το επίπεδο ικανοποίησης του εκπαιδευτικού από την εργασία του. Ταυτόχρονα, δεν επηρεάζει το επίπεδο της αναγνώρισης της εργασίας από τους μαθητές και τους γονείς και το ποιοτικό αποτέλεσμα της εργασίας κατά τη διάρκεια των δύο αυτών περιόδων, σύμφωνα πάντα με την κρίση του ίδιου του εκπαιδευτικού. Η μεταβλητή που επηρεάζεται από τη δίκαιη υποστήριξη του προϊσταμένου είναι η αποτίμηση της προσφοράς της εργασίας του εκπαιδευτικού, πριν και κατά τη διάρκεια της πανδημίας, σύμφωνα πάντα με την προσωπική αντίληψη του ίδιου του εκπαιδευτικού. Η δίκαιη υποστήριξη του εργαζόμενου από τον προϊστάμενο αποτελεί κομμάτι της εργασιακής δικαιοσύνης και αφορά μια κατάσταση πολυδιάστατη και υποκειμενική (Robbins & Judge, 2011). Ο χαρακτηρισμός ενός γεγονότος ως δίκαιου ή άδικου έγκειται στις προσωπικές αντιλήψεις του εκάστοτε εργαζόμενου. Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση ανακύπτει η σύνδεση ανάμεσα στη δίκαιη υποστήριξη του εργαζόμενου από τον προϊστάμενό του και την ικανοποίηση του εργαζόμενου από την εργασία του (Robbins & Judge, 2011), η οποία σύνδεση, όμως, δεν προκύπτει στα ευρήματα της παρούσας μελέτης. Σύμφωνα με τους Robbins και Judge (2011), η δίκαιη στάση του προϊσταμένου έναντι του υφιστάμενού του, όπως αυτή γίνεται αντιληπτή από τον εργαζόμενο, συνδέεται με την ικανοποίηση από την εργασία, καθώς και με το ποιοτικό

αποτέλεσμα της εργασίας. Η αντίληψη ή η εμπειρία μιας άδικης μεταχείρισης από τον εργοδότη αναστατώνει τον εργαζόμενο, δεν του προσφέρει ικανοποίηση από την εργασία του και τον οδηγεί τελικώς σε επαγγελματική εξουθένωση (Maslach et al., 2001). Τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας δεν επιβεβαιώνουν αυτήν τη σύνδεση που διαπιστώνεται από τις βιβλιογραφικές πηγές και έρευνες. Αυτή η απόκλιση ενδεχομένως να οφείλεται στις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν κατά την περίοδο της πανδημίας, με τις οποίες περιορίστηκε η άμεση επαφή με τον προϊστάμενο, τυποποιήθηκαν οι καθημερινές εργασιακές αρμοδιότητες, οπότε και ελαχιστοποιήθηκαν οι περιπτώσεις περί δίκαιης υποστήριξης και εργασιακής δικαιοσύνης.

Όλοι οι παράγοντες που ερευνώνται στην παρούσα μελέτη βασίζονται στην υποκειμενικότητα των αντιλήψεων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, από τον τρόπο που αντιλαμβάνονται το αποτέλεσμα της εργασίας τους συγκριτικά τις περιόδους πριν και κατά τη διάρκεια της πανδημίας, μέχρι το πώς αντιλαμβάνονται την ικανοποίηση που νιώθουν από την εργασία τους και την ικανοποίηση που αισθάνονται από την αναγνώριση της προσφοράς τους, κατά τις δύο αυτές περιόδους. Υποκειμενικές είναι επίσης, και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις πτυχές του ψυχολογικού συμβολαίου που αναλύονται στην εργασία. Δυο εκπαιδευτικοί που εργάζονται στην ίδια εκπαιδευτική μονάδα ενδεχομένως να έχουν διαφορετικά μέτρα για την εργασιακή ικανοποίηση και δικαιοσύνη, όπως και διαφορετικό είδος διαπροσωπικών σχέσεων με τον προϊστάμενο.

Το φαινόμενο της πανδημίας COVID-19 ήταν, και εξακολουθεί να είναι, μια ιδιαίτερη συνθήκη. Για την αντιμετώπιση της επήλθαν μεγάλες αλλαγές σε όλους τους τομείς της κοινωνίας και στην καθημερινότητα όλων των ανθρώπων (Lee & Trimi 2021; LoGiudice et al., 2020). Οι αλλαγές για τους οργανισμούς και ειδικότερα για τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς ήταν άμεσες. Οι εκπαιδευτικοί αναγκάστηκαν, από τη μια μέρα στην άλλη, να αλλάξουν τον τρόπο εργασίας τους και να εφαρμόσουν πρωτόγνωρες για αυτούς πρακτικές, προκειμένου να μη διακοπεί η εκπαιδευτική διαδικασία (Μπακιρτζή, 2021). Όλες αυτές οι πρωτόγνωρες καταστάσεις επηρέασαν τόσο την καθημερινότητα των εκπαιδευτικών, όσο και το καθημερινό εργασιακό τους έργο. Σε αυτή την προσπάθεια των εκπαιδευτικών σημαντικό ρόλο διαδραμάτισε η εκπαιδευτική μονάδα, που απασχολείται ο κάθε εκπαιδευτικός. Όπως διαφαίνεται και από τα αποτελέσματα της έρευνας, οι συνθήκες και οι καταστάσεις εργασίας, όπως αυτές έγιναν αντιληπτές από τον εκπαιδευτικό, επηρέασαν τη σύγκριση κάποιων εκφάνσεων του καθημερινού εργασιακού έργου των εκπαιδευτικών, την περίοδο πριν την πανδημία και κατά τη διάρκειά της, αλλά όχι το σύνολο των καθημερινών εργασιακών εκδηλώσεων.

Αναφορές

- Conway, N., & Briner, R. B. (2002). Full-time versus part-time employees: Understanding
Coyle-Shapiro, J., & Kessler, I. (2000). Consequences of the psychological contract for the employment relationship: A large scale survey. *Journal of management studies*, 37(7), 903-930. <https://doi.org/10.1111/1467-6486.00210>
- DelCampo, R.G. (2007). Understanding the psychological contract: a direction for the future. *Management Research News*, 30 (6), 432-440. <https://doi.org/10.1108/01409170710751926>
- Humphrey, S. E., Nahrgang, J. D., & Morgeson, F. P. (2007). Integrating Motivational, Social, and Contextual Work Design Features: A Meta-Analytic Summary and Theoretical Extension of the Work Design Literature, *Journal of Applied Psychology*, 92(5), 1332-1356. DOI:10.1037/0021-9010.92.5.1332
- Lee, S. M., & Trimi, S. (2021). Convergence innovation in the digital age and in the COVID-19 pandemic crisis. *Journal of Business Research*, 123, 14-22. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2020.09.041>

LoGiudice, S. H., Liebhaber, A., & Schöder, H. (2020). Overcoming the COVID-19 crisis and planning for the future. *Journal of Nuclear Medicine*, 61(8), 1096-1101. doi: 10.2967/jnumed.120.250522

Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual review of psychology*, 52(1), 397-422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>

Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2011). *Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Βασικές Έννοιες και Σύγχρονες Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Κριτική.

Robinson, S. L. (1996). Trust and breach of the psychological contract. *Administrative science quarterly*, 41(4), 574-599. <https://doi.org/10.2307/2393868>

Robinson, S. L., & Morrison, E. W. (1995). Psychological contracts and OCB: The effect of unfulfilled obligations on civic virtue behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 16(3), 289-298. <https://doi.org/10.1002/job.4030160309>

Robinson, S. L., Kraatz, M. S., & Rousseau, D. M. (1994). Changing obligations and the psychological contract: A longitudinal study. *Academy of management Journal*, 37(1), 137-152. <https://doi.org/10.5465/256773>

Rousseau, D. M. (1989). Psychological and implied contracts in organizations. *Employee responsibilities and rights journal*, 2(2), 121-139. <https://doi.org/10.1007/BF01384942>

the links between work status, the psychological contract, and attitudes. *Journal of Vocational Behavior*, 61(2), 279-301. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2001.1857>

Turnley, W. H., Bolino, M. C., Lester, S. W., & Bloodgood, J. M. (2003). The Impact of Psychological Contract Fulfillment on the Performance of In-Role and Organizational Citizenship Behaviors. *Journal of Management*, 29(2), 187-206. <https://doi.org/10.1177/014920630302900204>

Δημητριάδη, Ζ. (2000). *Μεθοδολογία Επιχειρηματικής Έρευνας*. Αθήνα: INTERBOOKS

Δημητρόπουλος, Ν. (2020). *Ο ρόλος των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικού - διευθυντή στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος (Διδακτορική Διατριβή)*. Ιόνιο Πανεπιστήμιο, Κέρκυρα. Διαθέσιμο: <http://hdl.handle.net/10442/hedi/48629>

Ζιρίνογλου, Π. (2015). *Ολική Ποιότητα στη Διοίκηση: Η περίπτωση της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την Εφαρμογή της Βέλτιστης Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Διδακτορική Διατριβή)*. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα. Διαθέσιμο: <http://hdl.handle.net/10442/hedi/36501>

Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015) *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο: <http://hdl.handle.net/11419/5826>

Κούλα, Β.Ε. (2011). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις Διευθυντών σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών: Συμβολή στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας (Διδακτορική Διατριβή)*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Διαθέσιμο: <http://hdl.handle.net/10442/hedi/25165>

Λαγουμιντζής, Γ., Βλαχόπουλος, Γ., Κουτσογιάννης, Κ. (2015). Μέθοδοι Συλλογής Δεδομένων. [Κεφάλαιο Συγγράμματος]. Στο Λαγουμιντζής, Γ., Βλαχόπουλος, Γ., Κουτσογιάννης, Κ. *Μεθοδολογία της έρευνας στις επιστήμες υγείας*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. κεφ 4. Διαθέσιμο: <http://hdl.handle.net/11419/5360>

Μπακιρτζή, Ι. (2021). Κλείσιμο σχολείων. Και τώρα τι;-Μια διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη σύγχρονη και ασύγχρονη εκπαίδευση. *1ο Διεθνές Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό Συνέδριο Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες, 0*, 324-330. <http://dx.doi.org/10.12681/online-edu.3241>

Χαλικιάς, Μ. & Λάλου, Π. (2015). Τα είδη έρευνας. [Κεφάλαιο Συγγράμματος]. Στο Χαλικιάς, Μ., Λάλου, Π., Μανωλέσου, Α. *Μεθοδολογία έρευνας και εισαγωγή στη Στατιστική Ανάλυση Δεδομένων με το IBM SPSS STATISTICS*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. κεφ 1. Διαθέσιμο: <http://hdl.handle.net/11419/5076>

Απόψεις μαθητών Γυμνασίου από την εφαρμογή ενός συστήματος ηλεκτρονικής αξιολόγησης στο μάθημα της Πληροφορικής.

Καρκαμάνης Γεώργιος

Καθηγητής Πληροφορικής, 1^ο Γυμνάσιο Αλεξάνδρειας
gkarkaman@gmail.com

Περίληψη

Η εξέλιξη του διαδικτύου και η εισαγωγή των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στη διδασκαλία, επέφεραν καινοτόμες και σύγχρονες προσεγγίσεις στη διαδικασία της μάθησης, προσφέροντας νέες δυνατότητες στο κομμάτι της αξιολόγησης των εκπαιδευόμενων που στηρίζονται στη χρήση υπολογιστών και της τεχνολογίας web 2.0 δημιουργώντας την ηλεκτρονική αξιολόγηση (ΗΑ). Η παρούσα εργασία παρουσιάζει το πλαίσιο, τη μεθοδολογία και τα αποτελέσματα μιας άτυπης έρευνας σχετικά με την εφαρμογή ενός συστήματος ηλεκτρονικής αξιολόγησης (ΣΗΑ) που χρησιμοποιήθηκε στο 1^ο Γυμνάσιο Αλεξάνδρειας για δύο διαδοχικές σχολικές χρονιές για τις ανάγκες του μαθήματος της Πληροφορικής. Η ανάπτυξη του συστήματος αυτού έγινε με την αξιοποίηση των εργαλείων που παρέχει η υπηρεσία ηλεκτρονική τάξη (η-τάξη) του πανελληνίου σχολικού δικτύου (ΠΣΔ). Στην έρευνα συμμετείχαν μαθητές/τριες και από τις τρεις τάξεις Γυμνασίου οι οποίοι αξιολογήθηκαν ηλεκτρονικά με το παραπάνω σύστημα και διατύπωσαν τις απόψεις από την εμπειρία αυτή μέσα από ένα ανώνυμο ερωτηματολόγιο ολίγων ερωτήσεων. Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των συμμετεχόντων για την εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων από την εφαρμογή του ΣΗΑ.

Λέξεις κλειδιά: Ηλεκτρονική αξιολόγηση, Πληροφορική, Ηλεκτρονική τάξη

Εισαγωγή

Από μικρή ηλικία ο άνθρωπος εντάσσεται σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα, τυπικό ή άτυπο, το οποίο τον εφοδιάζει με τα κατάλληλα γνωστικά εφόδια που θα τα αξιοποιήσει στην μετέπειτα προσωπική και επαγγελματική του πορεία, με σημαντικό μέρος της λειτουργίας του συστήματος να αποτελεί η επίδοση των μαθητών/τριών. Για την έννοια της σχολικής επίδοσης έχουν αποδοθεί αρκετοί ορισμοί αλλά αυτός που έχει επικρατήσει περισσότερο είναι αυτός που μπορεί να εκφράσει την ποσότητα και ποιότητα γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων που έχει αποκτήσει ο μαθητής σε έναν τομέα σε μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο (Κασσωτάκης 2010; Καρκαμάνης 2020). Η επίδοση των εκπαιδευόμενων σύμφωνα με την Αβδάλη (1989) έχει συνδεθεί με το επίπεδο στο οποίο έχει γίνει η κατάκτηση των γνώσεων σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα και μάλιστα η κατάκτηση αυτή εκφράζεται ποσοτικά με τη μορφή βαθμολογίας που λαμβάνουν σε διάφορα μαθήματα οι εκπαιδευόμενοι μέσα από μεθόδους και τεχνικές αξιολόγησης. Οι Λάππα και Βαρδούλης (2006) υποστηρίζουν ότι η επίδοση έχει γίνει το κριτήριο με το οποίο οι μαθητές/τριες χαρακτηρίζονται ως άριστοι, καλοί, μέτριοι ή κακοί.

Αναπόσπαστο κομμάτι κάθε εκπαιδευτικού συστήματος αποτελεί η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών καθώς είναι μια διαδικασία στενά συνδεδεμένη με τη διδακτική πράξη και με τη συνολική κοινωνική λειτουργία του σχολείου, (Παπακωνσταντίνου, 1993; Μανωλάκος, 2010). Σύμφωνα με τον Μαυρομάτη και τους συνεργάτες του (2007) είναι ένας από τους βασικούς παράγοντες που συμπράττουν στη διαμόρφωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, γιατί μέσω αυτής επιτυγχάνεται, η παρακολούθηση της σχολικής επίδοσης, η ενημέρωση των γονέων/κηδεμόνων, η ανατροφοδότηση και η αυτοαξιολόγηση της διδασκαλίας. Επίσης ο Μανωλάκος (2010), αναφέρει ότι η σχολική αξιολόγηση παρέχει στο μαθητή πληροφορίες για τον ίδιο του τον εαυτό, τον βοηθάει να αποκτήσει αυτογνωσία και αυτοαντίληψη, ενώ μέσα από αυτήν επιβραβεύονται όσοι κατέβαλαν προσπάθεια,

παρέχοντας με αυτόν τον τρόπο μία ηθική ικανοποίηση και δημιουργώντας αίσθημα δικαιοσύνης.

Ο ορισμός που περιγράφει καλύτερα τον όρο της αξιολόγησης στην εκπαίδευση, είναι αυτός που παρουσιάζεται στην παράγραφο 1, του άρθρου 1, του Π.Δ. 409/1994 - ΦΕΚ 226/22-12-1994, και λέει ότι, «αξιολόγηση είναι η συστηματική διαδικασία έλεγχου του βαθμού επίτευξης των επιδιωκόμενων από το εκπαιδευτικό σύστημα σκοπών και ειδικών στόχων», ενώ στην παράγραφο 2 του ίδιου άρθρου ορίζεται ότι «αξιολόγηση μαθητή/τριας είναι η συνεχής παιδαγωγική διαδικασία, με βάση την οποία παρακολουθείται η πορεία μάθησης αυτού/αυτής, προσδιορίζονται τα τελικά αποτελέσματα της και εκτιμώνται παράλληλα, διάφορα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του/της μαθητή/τριας που σχετίζονται με το έργο του σχολείου». Ο τρόπος με τον οποίο πραγματοποιείται η αξιολόγηση των εκπαιδευόμενων στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση καθορίζεται, είτε με προεδρικά διατάγματα που εκδίδονται από το Υπουργείο Παιδείας, είτε με νόμους του κράτους, με πιο πρόσφατο τον νόμο 4823/2021 με ΦΕΚ 136/Α/3-8-2021, στον οποίο το άρθρο 86 περιγράφει ότι η διαδικασία αξιολόγησης της επίδοσης μαθητών/τριών Γυμνασίου προκύπτει από τη συνολική συμμετοχή αυτών στη μαθησιακή διδασκαλία, από τις ατομικές ή ομαδικές εργασίες που εκτελεί στο σχολείο ή στο σπίτι, από τις συνθετικές/διαθεματικές δημιουργικές ατομικές ή ομαδικές εργασίες και από τις ωριαίες ή ολιγόλεπτες γραπτές δοκιμασίες.

Από τα πρώτα χρόνια εφαρμογής της συστηματικής εκπαίδευσης, δάσκαλοι και καθηγητές πάντα έψαχναν τρόπους να κεντρίσουν το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών τους και να κάνουν τη διδασκαλία πιο ελκυστική. Η τεχνολογική εξέλιξη στο κομμάτι της πληροφορικής και των επικοινωνιών, η κατάρτιση των εκπαιδευτικών στη χρήση των ΤΠΕ τα τελευταία χρόνια, ο άριστος χειρισμός των ηλεκτρονικών υπολογιστών από τη μεριά των εκπαιδευόμενων, είχαν σαν αποτέλεσμα την εφαρμογή νέων προσεγγίσεων της μάθησης μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας με τη βοήθεια των ΤΠΕ, την ανάπτυξη της ηλεκτρονικής μάθησης αλλά και της ηλεκτρονικής αξιολόγησης.

Οι Orekhova και Syssoev (2021) γράφουν ότι η ΗΑ περιλαμβάνει τη χρήση οποιασδήποτε συσκευή τεχνολογίας, όπως, φορητούς και επιτραπέζιους υπολογιστές, έξυπνα τηλέφωνα (smartphones), ταμπλέτες (tablets), για τη δημιουργία, παράδοση, αποθήκευση ή αναφορά των βαθμολογιών αξιολόγησης καθώς και της ανατροφοδότησης των μαθητών/τριών. Ο Lazarinis και οι συνεργάτες του (2010) αναφέρουν ότι η ΗΑ πραγματοποιείται με τη χρήση εργαλείων ηλεκτρονικής εξέτασης που έχουν τη μορφή είτε αυτόνομων συστημάτων που εγκαθίστανται τοπικά στον υπολογιστή, είτε διαδικτυακών συστημάτων διαχείρισης μάθησης. Ο Καρκαμάνης (2020) υποστηρίζει ότι ένα εργαλείο ηλεκτρονικής εξέτασης περιλαμβάνει, μια τράπεζα ερωτήσεων διαφόρων τύπων, όπως πολλαπλής επιλογής, συμπλήρωσης κενών, κλπ, και μία μηχανή αξιολόγησης, η οποία αξιοποιώντας τις παραπάνω ερωτήσεις παράγει ένα ηλεκτρονικό τεστ, το διανέμει στους εξεταζόμενους και στη συνέχεια το βαθμολογεί.

Η εφαρμογή ενός ΣΗΑ των εκπαιδευόμενων παρέχει αρκετά πλεονεκτήματα σε σχέση με τις αντίστοιχες συμβατικές μεθόδους. Οι Arriah και Tonder (2018), μεταξύ άλλων αναφέρουν ότι μέσα από την ΗΑ, μπορεί να αξιολογηθεί μεγάλος αριθμός μαθητών/τριων μέσα σε ένα δεδομένο χρονικό πλαίσιο μειώνοντας με αυτόν τον τρόπο τη συνολική διάρκεια της εξέτασης, προσφέρεται άμεση ανατροφοδότηση τόσο από τους εκπαιδευτές όσο και από τους εκπαιδευόμενους, δίνεται η δυνατότητα για αυτοματοποιημένη επανάληψη της διαδικασίας, δημιουργείται ένα δίκαιο σύστημα διόρθωσης, ενώ οι μαθητές/τριες έχουν την ευκαιρία να ολοκληρώσουν τις αξιολογήσεις οπουδήποτε και ανά πάσα στιγμή.

Σύμφωνα με τους Doukas και Andreatos (2007), οι έφηβοι δεν είναι πρόθυμοι να συμμετέχουν στις εξετάσεις καθώς τους επιφέρουν άγχος, ενώ είναι πρόθυμοι να περνούν μεγάλες χρονικές περιόδους μπροστά στην οθόνη του υπολογιστή. Επειδή κατά τη διάρκεια μιας ηλεκτρονικής αξιολόγησης μπορούν να χρησιμοποιηθούν ερωτήσεις που περιέχουν,

πολυμέσα και περισσότερη διαδραστικότητα (Chiou et al., 2009), έγγραφα κειμένου, φορητές μορφές εγγράφων (pdf), βίντεο, εικόνες, ήχος (Crisp, 2007), αυτό έχει ως αποτέλεσμα να κάνει τις εξετάσεις πιο ευχάριστες και πιο προσιτές στους εφήβους παρέχοντας μια λιγότερο αγχωτική εμπειρία.

Μέθοδος

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε στη σχολική μονάδα του 1ου Γυμνασίου Αλεξάνδρειας Ημαθίας με τη μορφή ποσοτικής έρευνας και διήρκεσε δύο διαδοχικές σχολικές χρονιές με την έναρξή της να ορίζεται τον Οκτώβριο του 2019 και το τέλος της να σηματοδοτείται τον Μάιο του 2021. Συμμετείχαν συνολικά 196 μαθητές και μαθήτριες προερχόμενοι και από τις τρεις τάξεις του Γυμνασίου, οι οποίοι/ες αποτέλεσαν και το ερευνητικό δείγμα, όπου οι 101 έλαβαν μέρος κατά τη διάρκεια εφαρμογής της στην πρώτη σχολική χρονιά και οι υπόλοιποι 95 κατά την εφαρμογή στη δεύτερη σχολική χρονιά με τον κάθε μαθητή/τρια να συμμετέχει μία μόνο φορά σε αυτήν και ύστερα από τη σύμφωνη γνώμη του γονέα/κηδεμόνα τους.

Στο πλαίσιο της ερευνητικής διαδικασίας υλοποιήθηκε ένα ΣΗΑ μαθητών/τριων για το μάθημα «Πληροφορική» Α', Β' και Γ' τάξη Γυμνασίου, στηριζόμενο στα εργαλεία που παρέχει η υπηρεσία «η-τάξη» του ΠΣΔ. Αρχικά δημιουργήθηκε από τον ερευνητή στην υπηρεσία «η-τάξη» το ηλεκτρονικό μάθημα με τίτλο «ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ Γυμνασίου» για τις ανάγκες του αντίστοιχου μαθήματος. Στη συνέχεια σε ειδικό χώρο του ηλεκτρονικού μαθήματος υλοποιήθηκε μία τράπεζα ερωτήσεων, πολλαπλής επιλογής, συμπλήρωσης κενών, αντιστοίχισης και σωστού λάθους, με ορισμένες από αυτές να περιέχουν στις εκφωνήσεις ή στις απαντήσεις τους, κείμενο, φωτογραφίες και βίντεο μικρής διάρκειας. Στη συνέχεια μέσα από την υπηρεσία «η-τάξη» κατασκευάστηκαν ηλεκτρονικά τεστ αξιοποιώντας υλικό από την τράπεζα ερωτήσεων καθώς και ένα αυτόματο σύστημα βαθμολόγησης αυτών, όπως και ανατροφοδότησης για τους συμμετέχοντες. Ο/Η κάθε μαθητής/τρια που συμμετείχε στη δράση αυτή είχε τη δυνατότητα να αξιολογηθεί μέχρι και σε δέκα διαφορετικά ηλεκτρονικά τεστ στο διάστημα μιας σχολικής χρονιάς, με τον τελικό αριθμό αξιολογήσεων να καθορίζεται από το πλήθος των παρουσιών του εξεταζόμενου. Η όλη διαδικασία στηριζόταν σε τεχνολογία web 2.0 με τους μαθητές να χρησιμοποιούν το ΗΣΑ κάνοντας χρήση των κωδικών εισόδου που είχαν ως χρήστες του ΠΣΔ. Τέλος, με τη χρήση του κατάλληλου εργαλείου δημιουργήθηκε ένα ηλεκτρονικό βαθμολόγιο για τη συγκέντρωση των βαθμολογιών όλων των εξεταζόμενων για κάθε ηλεκτρονικό τεστ.

Για την ποσοτική ανάλυση της έρευνας κατασκευάστηκε από τον συγγραφέα ένα ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο με περιεχόμενο σχετικά με την ΗΑ, ώστε με τη βοήθειά του να συγκεντρωθούν αρχικά τα δεδομένα και στη συνέχεια να τύχουν επεξεργασίας για να προκύψουν τα κατάλληλα αποτελέσματα και συμπεράσματα. Το ερωτηματολόγιο δεν περιείχε κανένα προσωπικό δεδομένο, ήταν ανώνυμο και δομημένο καθώς σύμφωνα με τον Sandhusen (2010) ο δομημένος τύπος είναι αυτός που εφαρμόζεται περισσότερο σε ποσοτικές έρευνες. Επειδή αναφερόταν σε ανηλίκους, για τη συμπλήρωση του ζητήθηκε γραπτώς η σύμφωνη γνώμη των γονέων/κηδεμόνων τους. Περιλάμβανε έντεκα ερωτήσεις με καθορισμένη σειρά, οι οποίες ήταν κλειστού τύπου και πολλαπλής επιλογής με ένα σύνολο πιθανών απαντήσεων. Η πρώτη ερώτηση αφορούσε το φύλο και ήταν διχοτομική με απαντήσεις τις τιμές «Αγόρι», «Κορίτσι», η δεύτερη ερώτηση είχε ως πιθανές απαντήσεις τις «5 ή 6», «7 ή 8» και «9 ή 10». Οι υπόλοιπες ήταν ερωτήσεις της κλίμακας Likert οι οποίες περιλάμβαναν τρεις τιμές απαντήσεων. Οι ερωτήσεις 3 ως 10 είχαν ως απαντήσεις τις τιμές: «Καθόλου», «Λίγο», «Πολύ», ενώ η ερώτηση 11 είχε ως τιμές απαντήσεων τις «Ναι», «Όχι», «Μπορεί». Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι το ερωτηματολόγιο απευθυνόταν σε μαθητές ηλικίας μικρότερης των 16 ετών, κρίθηκε σκόπιμο να χρησιμοποιηθούν αυτές οι τρεις βασικές μορφές απαντήσεων και όχι περισσότερες, για να μη δημιουργούν σύγχυση στους/στις ερωτώμενους/νες. Το ερωτηματολόγιο ελέγχθηκε ώστε να μην υπάρχουν ορθογραφικά, συντακτικά και νοηματικά λάθη, να μην έχει διπλές αρνήσεις, δυσνόητες ή

ασαφείς ερωτήσεις, και έγινε προσπάθεια να είναι διατυπωμένο με σαφήνεια για να μην προκαλεί σύγχυση και να είναι εύκολο να απαντηθεί. Πριν δοθεί προς συμπλήρωση πραγματοποιήθηκε ενημέρωση των συμμετεχόντων για την έρευνα καθώς και παρουσίαση και επεξήγησή του.

Κατά τη διάρκεια της συμπλήρωσης του, ο ερευνητής παρακολουθούσε την όλη διαδικασία ώστε να διασφαλιστεί η συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου ανά μαθητή/τρια αλλά και για επίλυση τυχόν αποριών. Το ερωτηματολόγιο ήταν ηλεκτρονικά διαθέσιμο για ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα και για να αποκλειστεί η τυχαία συμπλήρωση του από άτομα που τυχόν το ανακάλυπταν μέσω μηχανής αναζήτησης, δόθηκε στους συμμετέχοντες ένας τετραψήφιος κωδικός αριθμός που έπρεπε να τον εισάγουν σε συγκεκριμένο πεδίο για την έναρξη των ερωτήσεων. Η συμπλήρωση του έγινε τελικά από τους 182 σε σύνολο 196 συμμετεχόντων με αποτέλεσμα αυτοί να αποτελούν και το δείγμα (N=182) της έρευνας.

Η προσωπική επίβλεψη του ερευνητή της όλης δράσης, εξασφάλισε την αξιοπιστία της ερευνητικής διαδικασίας. Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε εμφάνισε εσωτερική εγκυρότητα καθώς έδειξε ότι λειτούργησε ικανοποιητικά ως προς τον σκοπό για τον οποίο είχε δημιουργηθεί. Αντίστοιχα για να εμφανίσει εξωτερική εγκυρότητα θα πρέπει να χρησιμοποιηθεί σε έρευνα μεγαλύτερης κλίμακας με συμμετοχή μαθητών/τριών περισσότερων σχολείων.

Στη συγκεκριμένη έρευνα τέθηκαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα στα οποία δόθηκαν απαντήσεις από την επεξεργασία των δεδομένων που συλλέχτηκαν μέσω των ερωτηματολογίων:

- E1: Υπήρχε πρόβλημα διαθεσιμότητας και λειτουργικότητας του ΣΗΑ;
- E2: Ήταν κατανοητή η λειτουργία του ΣΗΑ από τους/τις μαθητές/τριες;
- E3: Ήταν εύκολη η χρήση ενός ΣΗΑ από τους/τις μαθητές/τριες;
- E4: Θεωρούν δίκαιη και αντικειμενική την αξιολόγηση μέσω ενός ΣΗΑ οι μαθητές/τριες;
- E5: Άφησε θετικές εντυπώσεις η χρήση του ΣΗΑ στους/στις μαθητές/τριες;

Σκοπός και στόχοι

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής διαδικασίας ήταν αρχικά, η αξιοποίηση ενός ΣΗΑ στο πλαίσιο του μαθήματος της Πληροφορικής Γυμνασίου ως μια σύγχρονη μορφή αξιολόγησης και στη συνέχεια να καταγράψει και να διερευνήσει τις απόψεις των μαθητών/τριών από την εφαρμογή του. Στόχος ήταν να εξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα για το εάν το σύστημα αυτό λειτούργησε ικανοποιητικά καθώς και για το κατά πόσο η εμπειρία αυτή, άφησε θετικές εντυπώσεις στους συμμετέχοντες.

Αποτελέσματα

Μετά τη συγκέντρωση των ερωτηματολογίων ακολούθησε η ανάλυσή τους. Πρώτα πραγματοποιήθηκε η καταγραφή των δεδομένων που προέκυψαν από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων και έπειτα η κατηγοριοποίηση αυτών ανάλογα με τα ερευνητικά ερωτήματα.

Πίνακας 1: Φύλο συμμετεχόντων

Φύλο	Συχνότητα	Ποσοστό %
Αγόρι	84	46.2
Κορίτσι	98	53.8
Σύνολο	182	100.0

Ο παραπάνω πίνακας 1 παρουσιάζει το αποτέλεσμα των απαντήσεων του πρώτου ερωτήματος του ερωτηματολογίου που αφορούσε το φύλο των συμμετεχόντων στην έρευνα. Το δεύτερο ερώτημα του ερωτηματολογίου αφορούσε το πλήθος των αξιολογήσεων του κάθε μαθητή/τρια με το ΣΗΑ και οι απαντήσεις φαίνονται στον πίνακα 2 που ακολουθεί.

Πίνακας 2: Απαντήσεις του δεύτερου ερωτήματος του ερωτηματολογίου

Αριθμός αξιολογήσεων	Συχνότητα	Ποσοστό %
5 ή 6	8	4.4
7 ή 8	51	28.0
9 ή 10	123	67.6
Σύνολο	182	100.0

Παρατηρούμε ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων, ποσοστό 95.6%, αξιολογήθηκε από 7 έως 10 φορές με το ΣΗΑ, ενώ μόλις 8, ήταν αυτοί που συμμετείχαν λιγότερες από επτά φορές στις αξιολογήσεις και αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι απουσίαζαν τις ημέρες των αξιολογήσεων για λόγους υγείας.

Η αξιολόγηση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος Ε1 «Υπήρχε πρόβλημα διαθεσιμότητας και λειτουργικότητας του ΣΗΑ;» αποτυπώνεται στους πίνακες 3 και 4 αντίστοιχα. Προήλθε από τις απαντήσεις των ερωτημάτων «3. Το ΣΗΑ ήταν πάντα διαθέσιμο κάθε φορά που έπρεπε να το χρησιμοποιήσω» και «4. Το ΣΗΑ λειτούργησε ικανοποιητικά κάθε φορά που το χρησιμοποίησα» του ερωτηματολογίου.

Πίνακας 3: Απαντήσεις του τρίτου ερωτήματος του ερωτηματολογίου

Απαντήσεις	Συχνότητα	Ποσοστό %
Πολύ	178	97.8
Λίγο	4	2.2
Καθόλου	0	0.0
Σύνολο	182	100.0

Με το τρίτο ερώτημα έγινε μια προσπάθεια αξιολόγησης του ΣΗΑ ως προς το κριτήριο της διαθεσιμότητας του, με το 97.8% των ερωτηθέντων να δηλώνει ότι ήταν πάντα διαθέσιμο κάθε φορά που έπρεπε να χρησιμοποιηθεί.

Πίνακας 4: Απαντήσεις του τέταρτου ερωτήματος του ερωτηματολογίου

Απαντήσεις	Συχνότητα	Ποσοστό %
Πολύ	147	80.7
Λίγο	24	13.2
Καθόλου	11	6.1
Σύνολο	182	100.0

Αντίστοιχα με το τέταρτο ερώτημα του ερωτηματολογίου το ΣΗΑ εκτιμήθηκε ως προς το κριτήριο της λειτουργικότητας του, δηλαδή αν συμπεριφερόταν σωστά κατά τη διάρκεια της χρήσης του. Παρατηρούμε ότι 147 μαθητές/τριες δήλωσαν ότι το σύστημα αξιολόγησης λειτούργησε ικανοποιητικά, ενώ μόνο το 6.1% δήλωσε ότι δεν λειτούργησε καθόλου. Από τα παραπάνω φαίνεται ξεκάθαρα ότι το σύστημα αξιολόγησης δεν παρουσίασε κάποιο πρόβλημα ως προς τη διαθεσιμότητα του, ενώ λειτούργησε ικανοποιητικά κάθε φορά που έπρεπε να χρησιμοποιηθεί.

Η αξιολόγηση του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος Ε2 «Ήταν κατανοητή η λειτουργία του ΣΗΑ από τους/τις μαθητές/τριες;» προήλθε από τις απαντήσεις του πέμπτου ερωτήματος του ερωτηματολογίου «5. Δυσκολεύτηκα να καταλάβω τον τρόπο λειτουργίας του ΣΗΑ» όπως αυτές παρουσιάζονται στον πίνακα 5.

Πίνακας 5: Απαντήσεις του πέμπτου ερωτήματος του ερωτηματολογίου

Απαντήσεις	Συχνότητα	Ποσοστό %
Πολύ	9	4.9
Λίγο	46	25.3
Καθόλου	127	69.8
Σύνολο	182	100.0

Παρατηρούμε ότι η πλειονότητα δηλαδή 127 στο σύνολο των 182 συμμετεχόντων στην έρευνα, δεν δυσκολεύτηκε να καταλάβει τον τρόπο λειτουργίας του ΣΗΑ ενώ μόλις 9 άτομα εξ' αυτών διατύπωσαν την αντίθετη άποψη.

Το τρίτο ερευνητικό Ε3 «Ήταν εύκολη η χρήση ενός ΣΗΑ από τους/τις μαθητές/τριες;» εκτιμήθηκε από τις απαντήσεις των ερωτημάτων «6. Δυσκολεύτηκα να καταλάβω τον τρόπο απάντησης των ερωτήσεων στο ΣΗΑ» και «7. Τα εργαλεία του ΣΗΑ (τεστ, βαθμολόγιο, αξιολόγηση) ήταν εύκολα στη χρήση και κατανοητά» με τα αποτελέσματα να απεικονίζονται στους πίνακες 6 και 7 αντίστοιχα.

Πίνακας 6: Απαντήσεις του έκτου ερωτήματος του ερωτηματολογίου

Απαντήσεις	Συχνότητα	Ποσοστό %
Πολύ	6	3.3
Λίγο	19	10.4
Καθόλου	157	86.3
Σύνολο	182	100.0

Παρατηρώντας τον πίνακα 6 αντιλαμβανόμαστε ότι το 96.7% των συμμετεχόντων που αντιστοιχεί σε 176 μαθητές/τριες, δεν αντιμετώπισε καμία δυσκολία ή αντιμετώπισε ελάχιστες δυσκολίες στο να κατανοήσει τον τρόπο με τον οποίο έπρεπε να απαντήσει τις ερωτήσεις των ηλεκτρονικών τεστ αξιολόγησης, ενώ μόλις 6 συμμετέχοντες δήλωσαν ότι δυσκολεύτηκαν πολύ.

Πίνακας 7: Απαντήσεις του έβδομου ερωτήματος του ερωτηματολογίου

Απαντήσεις	Συχνότητα	Ποσοστό %
Πολύ	111	61
Λίγο	55	30.2
Καθόλου	16	8.8
Σύνολο	182	100.0

Από το περιεχόμενο του πίνακα 7 διαπιστώνουμε ότι τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στο ΣΗΑ φάνηκαν πολύ εύκολα στη χρήση και κατανοητά, για 111 μαθητές/τριες του δείγματος και λιγότερο εύκολα για 55 μαθητές/τριες, ενώ σε 16 από τους 182 συμμετέχοντες τους φάνηκαν αρκετά δύσκολα. Από την ανάλυση των δύο τελευταίων πινάκων, 6 και 7, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές/τριες που χρησιμοποίησαν το ΣΗΑ το βρήκαν αρκετά εύκολο στη χρήση και δεν δυσκολεύτηκαν ιδιαίτερα να καταλάβουν τη λειτουργία των εργαλείων του συστήματος

Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα απαντήθηκε από το όγδοο ερώτημα του ερωτηματολογίου «8. Η αξιολόγηση με το ΣΗΑ ήταν δίκαιη και αντικειμενική» με τα αποτελέσματα να εμφανίζονται τον πίνακα 8 και να δείχνουν ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων να συμφωνεί με την πρόταση αυτήν.

Πίνακας 8: Απαντήσεις του όγδοου ερωτήματος του ερωτηματολογίου

Απαντήσεις	Συχνότητα	Ποσοστό %
Πολύ	168	92.3
Λίγο	12	6.6
Καθόλου	2	1.1
Σύνολο	182	100.0

Το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα Ε5 που αφορούσε το γεγονός κατά πόσο άφησε θετικές εντυπώσεις η χρήση του ΣΗΑ στους/στις μαθητές/τριες, αξιολογήθηκε από τις απαντήσεις

των συμμετεχόντων στα ερωτήματα «9. Έμεινα ικανοποιημένος από την εφαρμογή του ΣΗΑ» και «10. Η εμπειρία από τη χρήση του ΣΗΑ ήταν ευχάριστη» του ερωτηματολογίου όπως αυτές παρουσιάζονται στους πίνακες 9 και 10.

Πίνακας 9: Απαντήσεις του ένατου ερωτήματος του ερωτηματολογίου

Απαντήσεις	Συχνότητα	Ποσοστό %
Πολύ	133	73.1
Λίγο	32	17.6
Καθόλου	17	9.3
Σύνολο	182	100.0

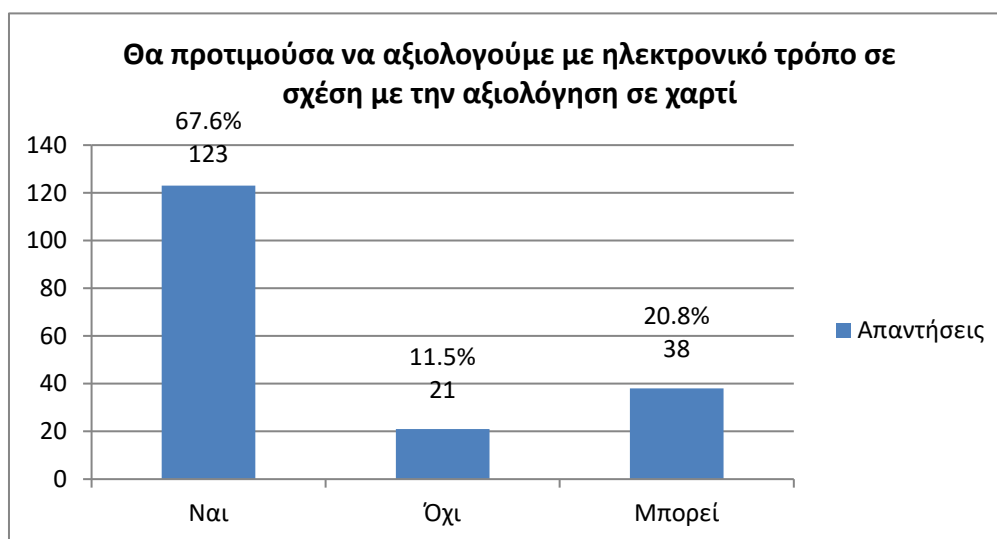
Παρατηρώντας το περιεχόμενο του πίνακα 9, βλέπουμε ότι μόνο 49 μαθητές/τριες του δείγματος που αντιστοιχεί σε ποσοστό 26.9%, δεν έμειναν καθόλου, ή έμειναν λίγο ικανοποιημένοι από την εφαρμογή του ΣΗΑ, ενώ, οι 133 στους 182 συμμετέχοντες δήλωσαν πολύ ικανοποιημένοι από την εμπειρία αυτή.

Πίνακας 10: Απαντήσεις του δέκατου ερωτήματος του ερωτηματολογίου

Απαντήσεις	Συχνότητα	Ποσοστό %
Πολύ	151	83
Λίγο	27	14.8
Καθόλου	4	2.2
Σύνολο	182	100.0

Αναλύοντας τις πληροφορίες του πίνακα 10, διαπιστώνουμε ότι το 83% των συμμετεχόντων στην ερευνητική διαδικασία βρήκαν την εμπειρία του ΣΗΑ πολύ ευχάριστη, ενώ το 27% δήλωσε πως η εμπειρία αυτή ήταν λίγο έως καθόλου ευχάριστη. Βλέποντας τις απαντήσεις των παιδιών όπως αυτές αποτυπώνονται στους δύο τελευταίους πίνακες παρατηρούμε ότι η εφαρμογή του ΣΗΑ άφησε θετικές εντυπώσεις σε αυτούς.

Το εντέκατο και τελευταίο ερώτημα που κλήθηκαν να απαντήσουν οι συμμετέχοντες στο ερωτηματολόγιο είχε να κάνει με την προτίμηση τους στην αξιολόγηση με ηλεκτρονικό τρόπο σε σχέση με τον συμβατικό τρόπο σε χαρτί, με τις απαντήσεις να παρουσιάζονται στο σχήμα 1.



Σχήμα 1: Απαντήσεις μαθητών/τριών στο ερώτημα «Θα προτιμούσα να αξιολογούμε με ηλεκτρονικό τρόπο σε σχέση με την αξιολόγηση σε χαρτί»

Αποκωδικοποιώντας τα δεδομένα του σχήματος 1, αντιλαμβανόμαστε ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων στην ερευνητική διαδικασία, δηλαδή 123 από τους 182, ποσοστό 67.6% θα προτιμούσε την αξιολόγηση με ηλεκτρονικό τρόπο σε σχέση με τη αξιολόγηση σε χαρτί, ενώ μόνο το 11.5% του δείγματος διατύπωσε την αντίθετη άποψη. Σημαντικός είναι και ο αριθμός των μαθητών/τριών δηλαδή 38 στους 182, που δήλωσαν ως απάντηση το «Μπορεί».

Συμπεράσματα

Η εμπειρική έρευνα έδειξε ότι οι μαθητές ενδιαφέρονται να έρθουν σε επαφή με νέες μορφές αξιολόγησης πέραν των συμβατικών. Η ανάπτυξη του ΣΗΑ που χρησιμοποιήθηκε στο πλαίσιο της ερευνητικής διαδικασίας στηρίχθηκε στα εργαλεία του ΠΣΔ με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας να δείχνουν ότι η εφαρμογή στην εκπαιδευτική πράξη ήταν άκρως επιτυχημένη. Και στις δύο σχολικές χρονιές που εφαρμόστηκε δεν παρουσιάστηκε κάποιο πρόβλημα λειτουργίας του και ήταν πάντα διαθέσιμο όποτε έπρεπε να χρησιμοποιηθεί. Αυτό οφείλεται στο γεγονός της ύπαρξης των σύγχρονων υποδομών του ΠΣΔ καθώς και της υψηλής αξιοπιστίας των εργαλείων που διαθέτει.

Πριν από τη συμμετοχή τους στην έρευνα οι μαθητές/τριες είχαν συνηθίσει να αξιολογούνται με τον κλασικό τρόπο της προφορικής εξέτασης ή της εξέτασης στο χαρτί. Παρόλο που ήταν η πρώτη τους φορά που συνάντησαν ένα σύστημα αξιολόγησης βασισμένο στις δυνατότητες του διαδικτύου με ηλεκτρονική βαθμολόγηση, δεν δυσκολεύτηκαν να καταλάβουν τον τρόπο λειτουργίας του. Όπως έδειξαν και τα αποτελέσματα, για την πλειονότητα των συμμετεχόντων η χρήση του ΣΗΑ ήταν εύκολη χωρίς να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κατανόηση της λειτουργίας των εργαλείων του συστήματος, όπως και στον τρόπο απαντήσεων των ηλεκτρονικών τεστ αξιολόγησης κάτι που δείχνει την εξοικείωση και την άριστη σχέση των εφήβων με την τεχνολογία και τις διαδικτυακές εφαρμογές. Αυτό αποδεικνύεται και από την έρευνα της Ντάφλου (2019) σε Έλληνες μαθητές στην οποία αποτυπώνεται η ενασχόληση των εφήβων από μικρή ηλικία με την τεχνολογία, η καθημερινή χρήση των τεχνολογιών των έξυπνων τηλεφώνων καθώς και τα σχετικά υψηλά ποσοστά χρήσης ψηφιακών εργαλείων με σκοπό την επικοινωνία.

Η εκπαίδευση είναι ένα χώρος στον οποίο κάθε άνθρωπος έρχεται σε επαφή για σημαντικό χρονικό διάστημα της ζωής του, ενώ αποτελεί μια πολύπλοκη διαδικασία με την αξιολόγηση να αποτελεί σημαντική παράμετρο της και με τον εκπαιδευτικό να βρίσκεται σε μια αναζήτηση δίκαιων και αντικειμενικών τρόπων αξιολόγησης. Σύμφωνα με τον Maisson και τους συνεργάτες τους (2020) ορισμένα από τα πλεονεκτήματα των αυτοματοποιημένων εργαλείων αξιολόγησης είναι η ταχύτητα, η διαθεσιμότητα, η συνέπεια και η αντικειμενικότητα της αξιολόγησης. Ως προς το τελευταίο συμφωνούν και τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας με τους/τις μαθητές/τριες που συμμετείχαν σε αυτήν να εκφράζουν την άποψη ότι η ηλεκτρονική αξιολόγηση που έγινε με το συγκεκριμένο σύστημα ήταν δίκαιη και αντικειμενική. Είναι σε όλους γνωστό πως η διαδικασία αξιολόγησης είναι μια επίπονη διαδικασία τόσο για τον εκπαιδευτικό όσο και για τον εκπαιδευόμενο και ειδικά για τον τελευταίο φαντάζει ως μια εμπειρία άγχους που θα ήθελε να την αποφύγει. Η έρευνα έδειξε πως οι συμμετέχοντες σε αυτήν βρήκαν την εμπειρία της ηλεκτρονικής αξιολόγησης ευχάριστη λαμβάνοντας θετικές εντυπώσεις από αυτήν.

Η αξιολόγηση με ηλεκτρονικό τρόπο, προσφέρει αρκετά οφέλη απλοποιώντας τις χρονοβόρες διαδικασίες της σχεδίασης και της δημιουργίας των αξιολογικών τεστ αλλά και αυτοματοποιεί τη διαδικασία τόσο της βαθμολόγησης όσο και της ανατροφοδότησης (Καρκαμάνης, 2020). Ο χρόνος που αφιερώθηκε από τον ερευνητή να σχεδιάσει και να υλοποιήσει το συγκεκριμένο ΣΗΑ ήταν ελάχιστος, μπροστά σε αυτόν που κερδήθηκε από την αυτοματοποίηση της διόρθωσης των ηλεκτρονικών τεστ, της καταχώρισης των βαθμολογιών καθώς και τον υπολογισμό της τελικής βαθμολογίας κάθε μαθητή/τριας επαληθεύοντας τα οφέλη που παρέχει η ΗΑ.

Αν και τα αποτελέσματα της έρευνας προέρχονται από ένα δείγμα μιας σχολικής μονάδας, είναι ενθαρρυντικά ως προς το όφελος της ηλεκτρονικής αξιολόγησης στην εκπαιδευτική

διαδικασία και το αντίκτυπο που είχε στους/στις μαθητές/τριες, ενώ θα είχε ενδιαφέρον να πραγματοποιηθεί μελλοντικά μια αντίστοιχη διαδικασία ευρείας κλίμακας ώστε να συγκρίνονταν τα ευρήματα της με αυτά της παρούσας έρευνας. Ένα αντίστοιχο ΣΗΑ, σαν αυτό που υλοποιήθηκε στη συγκεκριμένη δράση, μπορεί να υλοποιηθεί και στη συνέχεια να χρησιμοποιηθεί για οποιοδήποτε μάθημα διδάσκεται στη σχολική αίθουσα, δίνοντας μια διαφορετική προσέγγιση και μια ψηφιακή διάσταση στο θέμα της αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης αντάξια του ψηφιακού σχολείου του 21^{ου} αιώνα.

Αναφορές

Appiah, M., & Tonder, F. (2018). E-Assessment in Higher Education: A Review, *International Journal of Business Management and Economic Research*, 9 (6), 1454-1460.

Chiou, C. K., G. J. Hwang, & J. C. R. Tseng. (2009). An Auto-scoring Mechanism for Evaluating Problem-Solving Ability in a Web-based Learning Environment. *Computers & Education* 52 (2), 261-272.

Crisp, G. (2007) *The e-Assesmente Handbook*, London: Continuum International Publishing Group.

Doukas, N. & Andreatos, A., (2007). Advancing Electronic Assessment. *International Journal of Computers, Communications & Control*, 2 (1), 56-65. Retrieved January 13, 2022, from <http://univagora.ro/jour/index.php/ijccc/article/view/2337/806>.

Lazarinis, F., Green, S., & Pearson, E. (2010). Creating Personalized Assessments Based on Learner knowledge and Objectives in a Hypermedia Web Testing Application. *Computers and Education*, 55, 151-190.

Maison, D., Darmaji, D., Astalini, A., Kurniawan, D. A., Sumaryanti, S. Perdana R., (2020). Supporting Assessment in Education: E-Assessment Interest in Physics, *Universal Journal of Educational Research* 8(1): 89-97. Retrieved January 21, 2022, from <https://pdfs.semanticscholar.org/1e09/fece5b749e699cb98172ec796f20fc9feb61.pdf>

Orekhova, Ye.Yu. & Sysoev, S.M., (2021). How to improve online assessment procedures in high school? *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 15 (3), 271-285. Retrieved January 23, 2022, from <https://revistaeduweb.org/index.php/eduweb/article/view/409/394>

Sandhusen, R., L. (2010). *Μάρκετινγκ*. Αθήνα: Εκδόσεις Κλειδάριθμος.

Αβδάλη, Α. (1989). *Οι βαθμοί είναι αναγκαίοι: παιδαγωγικές - κοινωνιολογικές απόψεις και προσεγγίσεις για την αξιολόγηση και τη βαθμολογία στο σχολείο*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.

Καρκαμάνης, Γ. (2020). Ηλεκτρονική αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης μαθητών. *i-Teacher*, 22, 241-249.

Κασσωτάκης, Μ. (2010). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών. Μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Λάππα, Κ. & Βαρδούλης, Α. (2006). Κοινωνική προέλευση και σχολική επίδοση. *Επιστήμες της Αγωγής*, 2, 169-176.

Μανωλάκος, Π.,(2010). Η Αξιολόγηση του μαθητή. *Εφαρμοσμένη παιδαγωγική*, 3 (1), (Διαθέσιμο: http://www.elliepek.gr/documents/firstissue/Manolakos_Efarmpaid.pdf, προσπελάστηκε στις 25/1/2022).

Μαυρομμάτης, Ι., Ζουγανέλη, Α., Καυκά, Δ., & Στεργίου, Π. (2007). Αξιολόγηση του μαθητή. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 13,241-280. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (Διαθέσιμο: <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teychos13/084-098.pdf>, προσπελάστηκε στις 27/1/2022).

Ντάφλου, (2019). Τεχνολογίες πληροφορίες και επικοινωνιών και έφηβοι μαθητές: χρήση και αντιλήψεις. Μελέτη περίπτωσης (case study). *Κοινωνική Πολιτική*, 11, 97-112. (Διαθέσιμο: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/eeekp/article/view/29018>, προσπελάστηκε στις 12/2/2022).

Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*. Αθήνα: Έκφραση.

Έμφυλα στερεότυπα στα σχολικά εγχειρίδια: έρευνα και διδακτική παρέμβαση στο βιβλίο των αγγλικών της Β' γυμνασίου

Ποζουκίδης Νικόλαος

Σ.Ε.Ε. κλ ΠΕ06 ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Δυτικής Μακεδονίας,
nickroz64@gmail.com

Περίληψη

Τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν διεθνώς βασικό πεδίο έρευνας των έμφυλων ανισοτήτων, διότι λειτουργούν ως φορείς των επικρατούντων κοινωνικών και πολιτισμικών αξιών. Στη χώρα μας, η έρευνα των σχολικών εγχειριδίων έχει δείξει ότι ανεξάρτητα από τη βαθμίδα εκπαίδευσης και το διδακτικό αντικείμενο το οποίο υπηρετούν, εμφανίζουν κοινά χαρακτηριστικά, όπως είναι η υποεκπροσώπηση των γυναικών και ο περιορισμός τους σε παραδοσιακές δραστηριότητες. Η παρούσα εργασία μελετά την εικονογράφηση του σχολικού εγχειριδίου που χρησιμοποιείται για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στη Β' τάξη του γυμνασίου. Με αφορμή τα ευρήματα της έρευνας, προτείνεται η τροποποίηση μιας δραστηριότητας του υπό εξέταση βιβλίου από τους ίδιους τους μαθητές και τις μαθήτριες, με σκοπό την ευαισθητοποίησή τους προς την κατεύθυνση της ισότιμης συμμετοχής των φύλων στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και ευρύτερα στην κοινωνική και επαγγελματική ζωή.

Λέξεις κλειδιά: έμφυλα στερεότυπα, διδασκαλία, σχολικά εγχειρίδια

Εισαγωγή

Είναι γεγονός ότι τόσο στην Ευρώπη, όσο και στον υπόλοιπο αναπτυγμένο κόσμο τα αγόρια και τα κορίτσια επιλέγουν να κάνουν διαφορετικά επαγγέλματα. Όπως αναφέρεται σχετικά (Επαγγελματικές Επιλογές: Αποφασίζουν διαφορετικά μαθητές και μαθήτριες), «έχοντας μια στερεότυπη εικόνα για τον κόσμο της εργασίας, οι μαθήτριες εντοπίζουν το ενδιαφέρον τους σε ελάχιστα «γυναικεία» επαγγέλματα». Ο διαχωρισμός σε «αντρικά» και «γυναικεία» επαγγέλματα, τονίζει η Πηλαβάκη (2007), είναι τόσο οριζόντιος (λιγότερες επαγγελματικές επιλογές) όσο και κάθετος (περιορισμός σε χαμηλότερα κλιμάκια της ιεραρχίας). Αποτέλεσμα των παραπάνω είναι οι γυναίκες να μην τυχαίνουν ισότιμης μεταχείρισης, κάτι που περιορίζει τη συμμετοχή τους στη δημόσια σφαίρα αλλά αντανακλά και στις αμοιβές τους, αφού αμείβονται με λιγότερα χρήματα για ίση προσφερόμενη εργασία. Έτσι, παρόλο που η επιλογή του επαγγέλματος φαίνεται να είναι προϊόν ελεύθερης επιλογής, οι έρευνες δείχνουν ότι είναι αποτέλεσμα μιας μακράς διαδικασίας κοινωνικοποίησης, σημαντικό μέρος της οποίας συντελείται στο χώρο του σχολείου. Όπως αναφέρουν οι Χαρδαλιά & Ιωαννίδου (2008), τα σχολικά εγχειρίδια παίζουν σημαντικό ρόλο στην κατεύθυνση αυτή. Είναι ανάγκη, λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί να καταστούν ικανοί να αναγνωρίζουν περιπτώσεις στις οποίες τα σχολικά εγχειρίδια παρουσιάζουν τα δύο φύλα στερεοτυπικά, αλλά και να μπορούν να προβαίνουν στις απαραίτητες τροποποιήσεις, όπου και όταν χρειάζεται, με σκοπό την αποδόμηση των έμφυλων στερεοτύπων και την προώθηση της ισότητας των φύλων.

Το παρόν άρθρο αποτελείται από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος ερευνάται η εικονογράφηση ενός βιβλίου αγγλικής γλώσσας, με σκοπό να διαπιστωθεί ο βαθμός ισότιμης εκπροσώπησης των γυναικών σε αυτό. Στο δεύτερο μέρος, με αφορμή τα ευρήματα της έρευνας προτείνεται η τροποποίηση ενός μαθήματος του υπό εξέταση βιβλίου με σκοπό να δοθεί ένα πρακτικό παράδειγμα για το πώς οι εκπαιδευτικοί μπορούν να τροποποιήσουν τη διδασκαλία τους, υιοθετώντας πρακτικές για την προώθηση της ισότητας των φύλων.

Θεωρητική τεκμηρίωση

Έχει περάσει περισσότερο από μισός αιώνας από την Οικουμενική Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα (1948) και την Ιδρυτική Συνθήκη των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (1957), γνωστή ως Συνθήκη της Ρώμης, η οποία αποτελεί το πρώτο νομικό κείμενο της Ευρωπαϊκής Ένωσης που αναφέρεται στην ισότητα των φύλων. Παρόλα αυτά, το ζήτημα συνεχίζει να απασχολεί τόσο διεθνείς όσο και ευρωπαϊκούς οργανισμούς.

Σύμφωνα με τον Ευρωπαϊκό Χάρτη για την Ισότητα των Φύλων στις Τοπικές Κοινωνίες (2006), «Παρά τις πολυάριθμες περιπτώσεις επίσημης αναγνώρισης και της προόδου που έχει σημειωθεί, η ισότητα των φύλων ακόμη δεν αποτελεί πραγματικότητα στην καθημερινή ζωή. Στην πράξη, άνδρες και γυναίκες δεν απολαμβάνουν τα ίδια δικαιώματα. Πολλές κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές και κοινωνικές ανισότητες παραμένουν, όπως για παράδειγμα, μισθολογικές διαφορές και πολιτική υποεκπροσώπηση».

Όσον αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία, η ισότητα ευκαιριών μεταξύ αγοριών και κοριτσιών αποτελεί μια σημαντική παράμετρο των πολιτικών για την ισότητα των φύλων, καθώς το σχολείο αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους χώρους αναπαραγωγής στερεοτύπων των φύλων (Spender & Sarah, 1980; Delamont, 1990; Arnot & Mac An Ghail, 2006). Όπως αναφέρουν οι Χαρδαλιά & Ιωαννίδου (2008), οι πρώτες μελέτες για τα σχολικά βιβλία ξεκινούν τη δεκαετία του 70 και αφορούν διάφορα αντικείμενα διδασκαλίας, μεταξύ των οποίων και τις ξένες γλώσσες. Σύμφωνα με τις παραπάνω, οι πρώτες αυτές μελέτες επικεντρώνονται στην υποεκπροσώπηση των γυναικών στους τίτλους και στους κύριους χαρακτήρες, στη στερεοτυπική παρουσίαση των έμφυλων ρόλων και των πεδίων δραστηριοτήτων, στην αποκλειστική συσχέτιση των γυναικών με τον οικιακό χώρο και στην αποσιώπηση της παρουσίας των γυναικών στο πεδίο της εργασίας. Το στερεοτυπικό περιεχόμενο των βιβλίων επιδρά αρνητικά στα κορίτσια, καθώς ενθαρρύνει παθητικούς και εξαρτημένους ρόλους και εμποδίζει για τα κορίτσια και τα αγόρια την πληρέστερη διανοητική και κοινωνική ανάπτυξη (Yolen, 1967 στο Χαρδαλιά & Ιωαννίδου, 2008).

Παρά το γεγονός ότι ο προβληματισμός για την αναπαραγωγή σεξιστικών στερεοτύπων μέσα από το διδακτικό υλικό οδήγησε σε αναθεωρήσεις των αναπαραστάσεων του φύλου, το Ευρωπαϊκό Δίκτυο Πληροφόρησης για τα εκπαιδευτικά συστήματα και τις πολιτικές στην Ευρώπη, αναφέρει ότι ενώ ο πιο κοινός στόχος των πολιτικών για την ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση είναι να αμφισβητήσουν τους παραδοσιακούς ρόλους και τα στερεότυπα των φύλων, παρόλα αυτά, τόσο η γλώσσα των σχολικών βιβλίων όσο και οι απεικονίσεις που περιέχονται σε αυτά, συνεχίζουν να εμφανίζουν έμφυλες διαφοροποιήσεις τόσο ποσοτικές όσο και ποιοτικές (European Education and Culture Executive Agency: 2012: 13, 26-27). Η στερεοτυπική εκπροσώπηση των δύο φύλων στα σχολικά εγχειρίδια γίνεται είτε εμφανώς, αποδίδοντας σε άντρες και γυναίκες διαφορετικούς ρόλους, ανάλογα με το φύλο τους (Magno & Silova 2007, p. 651), είτε συγκεκαλυμμένα, μέσα από το Κρυφό Αναλυτικό Πρόγραμμα το οποίο μεταδίδεται στους μαθητές μέσω της αντίφασης που συχνά δημιουργείται μεταξύ όσων λέγονται μέσα στη σχολική τάξη και αυτών που πραγματικά λαμβάνουν χώρα εκεί (Nunan, 1989). Σύμφωνα με το Humm (1989: 95), το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα μεταδίδει στους μαθητές και τις μαθήτριες ένα σύνολο μηνυμάτων τα οποία ενισχύουν τα έμφυλα στερεότυπα, υποστηρίζοντας έτσι έναν έμφυλο καταμερισμό εργασίας μέσα από την κοινωνικοποίηση που προσφέρει το σχολείο. Η επίδραση των σχολικών εγχειριδίων αποκτά ακόμη μεγαλύτερη βαρύτητα, καθώς στη χώρα μας αποτελούν προς το παρόν το μοναδικό διδακτικό υλικό το οποίο είναι διαθέσιμο για τη διδασκαλία και το οποίο οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν στο σύνολό του. Τα παραπάνω επιβεβαιώνουν οι Πλιόγκου, κ.α. (2017) οι οποίες, κάνοντας αναφορά σε έρευνες, τόσο σε διεθνές, όσο και σε εθνικό επίπεδο, διαπιστώνουν ότι όχι μόνο υπάρχει, γενικά, μια άνιση εκπροσώπηση των φύλων, αλλά το ανδρικό φύλο είναι αυτό που κυριαρχεί παντού.

Όσον αφορά τη χρήση της εικόνας στα σχολικά εγχειρίδια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η Μενίκη (2002), ερευνώντας μια σειρά βιβλίων, στα οποία δεν

περιλαμβάνοντα τα βιβλία των ξένων γλωσσών, διαπιστώνει έντονη την παρουσία των έμφυλων στερεοτύπων και μιλάει μαχητικά για τις αλλαγές που πρέπει να επέλθουν με στόχο την διαπαιδαγώγηση μαθητών και μαθητριών στη μεταξύ τους ισότητα.

Πράγματι, η εκπαίδευση, όπως τονίζουν και οι Φρόση κ.α. (2001) διακατέχεται από μια αντίφαση, αφού εκτός από μέσο κοινωνικού ελέγχου, αποτελεί και το πεδίο στα πλαίσια του οποίου είναι δυνατό να διαμορφωθούν οι τάσεις για την προώθηση της ισότητας ανδρών και γυναικών στο πολιτικό, οικονομικό και κοινωνικό γίγνεσθαι, να καλλιεργηθούν, δηλαδή, και να προωθηθούν κοινωνικές αλλαγές. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών για την προώθηση των αλλαγών αυτών είναι ιδιαίτερα σημαντικός καθώς, όπως τονίζει το Μανιφέστο των Εκπαιδευτικών για τον 21^ο αιώνα (2014), είναι αυτοί που μπορούν να επιλέξουν να μεταδώσουν συμμετοχικές αξίες που να υποστηρίζουν βιώσιμες δημοκρατικές κοινωνίες ή να δαιωνίσουν τις διακρίσεις.

Με βάση τα παραπάνω, κρίνεται αναγκαίος ένας επαναπροσδιορισμός της εκπαίδευσης από τη σκοπιά του φύλου έτσι ώστε η εκπαίδευση να μετασχηματιστεί προς μια μη σεξιστική κατεύθυνση. Είναι γνωστό ότι ο κύκλος ζωής των διδακτικών εγχειριδίων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι ιδιαίτερα μεγάλος, ενώ ταυτόχρονα αυτά αποτελούν προς το παρόν το μοναδικό εγκεκριμένο διδακτικό υλικό προς χρήση. Μέχρι τη στιγμή, λοιπόν, που θα υπάρξει αλλαγή των διδακτικών εγχειριδίων προς την επιθυμητή κατεύθυνση, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να καταστούν ικανοί να διακρίνουν τυχόν προβληματικά σημεία στο περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων καθώς και να προβαίνουν στους αναγκαίους μετασχηματισμούς, ώστε το διδακτικό υλικό να τροποποιείται ανάλογα.

Η έρευνα

Σκοπός

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο αναπαρίστανται το ανδρικό και το γυναικείο φύλο στις εικόνες που περιέχονται στο βιβλίο των Αγγλικών της Β΄ γυμνασίου «Think Teen Student's Book Προχωρημένοι» (Γιαννακοπούλου κ. ά., 2011) έτσι ώστε να διαπιστώσει αν υπάρχει ισότιμη εκπροσώπηση στους διάφορους κοινωνικούς και επαγγελματικούς ρόλους ή αν κυριαρχούν έμφυλες στερεοτυπικές συμπεριφορές

Μεθοδολογία

Η έρευνα που παρουσιάζεται είναι μέρος μιας ευρύτερης έρευνας που φιλοδοξεί να μελετήσει το σύνολο των βιβλίων αγγλικής γλώσσας του γυμνασίου και το παρόν βιβλίο είναι το πρώτο που προσεγγίζεται από τον ερευνητή. Η επιλογή του βιβλίου έγινε τυχαία.

Η ανάλυση έγινε με τη βοήθεια της Ανάλυσης Περιεχομένου (Content Analysis, n.d.) η οποία είναι ιδιαίτερα διαδεδομένη ως μέθοδος για τη διερεύνηση της αναπαράστασης των φύλων στα σχολικά εγχειρίδια (Hogben & Waterman, 1997). Αποτελεί, όπως αναφέρουν οι Χαρδαλιά και Ιωαννίδου, 2008: 31), συνδυασμό ποσοτικής και ποιοτικής ανάλυσης, κάτι ιδιαίτερα σημαντικό στην περίπτωση μελέτης εικόνων, καθώς η εικόνα θεωρείται, πια, όχι απλά μια απλή καταγραφή ενός στιγμιότυπου, αλλά ένα «επικοινωνιακό τεχνούργημα» (Graddol 1994: 41), το οποίο μεταφέρει πλήθος μηνυμάτων σε πολλαπλά επίπεδα.

Ως μονάδα ανάλυσης ορίστηκε η «εικόνα». Ο όρος αναφέρεται σε οτιδήποτε ανθρωπόμορφο παρουσιάζεται σε εικονική μορφή και περιλαμβάνει φωτογραφίες πραγματικών ανθρώπων, απεικονίσεις αγαλμάτων ή άλλων ανθρωπόμορφων κατασκευών αλλά και ανθρωπόμορφα σκίτσα.

Η έρευνα χρησιμοποίησε ένα από τα συστήματα ανάλυσης των Φλωριώτη κ.ά.(χ.χ.) και συγκεκριμένα τη συχνότητα εμφάνισης ανδρών και γυναικών στις εικόνες του βιβλίου. Μετά από τροποποίηση των κατηγοριών, όπως αυτές προέκυψαν ύστερα από μια προκαταρκτική μελέτη των ευρημάτων, ορίστηκαν πέντε θεματικές κατηγορίες, όπως φαίνεται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1: Το σύστημα ανάλυσης και οι θεματικές κατηγορίες

Σύστημα ανάλυσης	Θεματικές κατηγορίες
Συχνότητα εμφάνισης ανδρών και γυναικών στις εικόνες του βιβλίου	1. Άνδρες και γυναίκες στις εικόνες (άνδρες, γυναίκες, και άνδρες και γυναίκες) 2. Επώνυμοι χαρακτήρες (ιστορικά πρόσωπα, καλλιτέχνες και άτομα εύκολα αναγνωρίσιμα) 3. Επιστήμονες στις εικόνες (μαθητές/ τριες, επαγγελματίες με πτυχίο ΑΕΙ) 4. Αθλητές και άτομα των σπορ στις εικόνες 5. Πρωταγωνιστικοί ρόλοι (σε περίπτωση που απεικονίζονται πολλά πρόσωπα – άνδρας ή γυναίκα)

Τέλος, σημειώνεται ότι στις ελάχιστες περιπτώσεις όπου το φύλο των εικονιζόμενων δεν ήταν ευκρινές, οι εικόνες δεν λήφθηκαν υπόψη.

Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

Αναφορικά με την πρώτη κατηγορία, δηλαδή τη συχνότητα εμφάνισης ανδρών και γυναικών στις εικόνες του βιβλίου, η έρευνα εντόπισε συνολικά 261 εικόνες στις οποίες απεικονίζονται πρόσωπα είτε ανδρών είτε γυναικών, είτε και ανδρών και γυναικών. Σε αυτές, το ανδρικό φύλο επικρατεί αριθμητικά, με μεγάλη διαφορά. Έτσι, σε 167 εικόνες απεικονίζονται άντρες, ενώ γυναίκες σε μόνο 53, μια αναλογία δηλαδή 3 προς 1. Τέλος, σε 49 από αυτές απεικονίζονται τόσο άντρες όσο και γυναίκες. Στο σχήμα 1, εμφανίζονται οι παραπάνω αριθμοί, ως ποσοστά του συνόλου των απεικονίσεων.



Σχήμα 1: Η συχνότητα απεικόνισης των φύλων στο βιβλίο

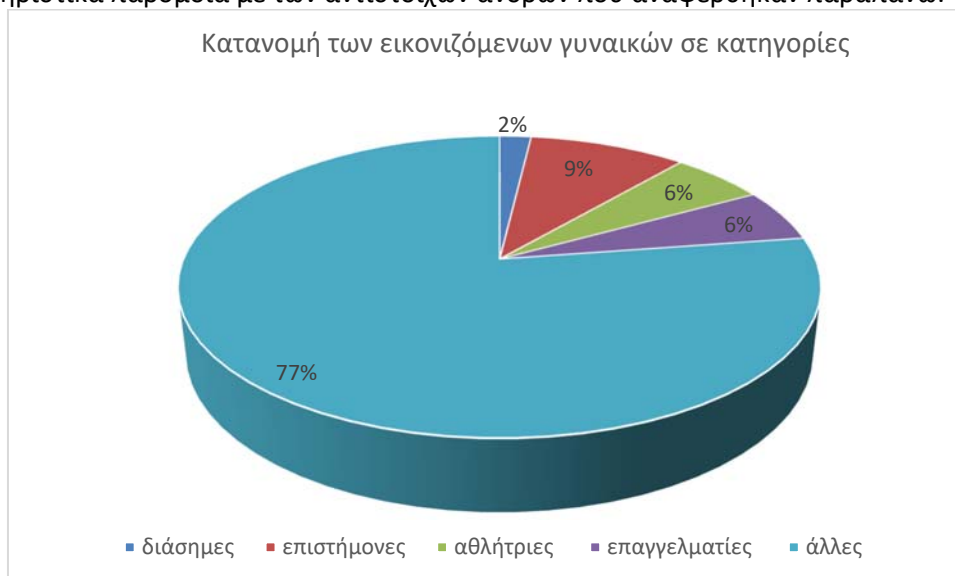
Συνεχίζοντας την παρουσίαση των υπόλοιπων κατηγοριών, το επόμενο σχήμα παρουσιάζει την κατανομή των εικονιζόμενων ανδρών στις υπόλοιπες θεματικές κατηγορίες. Όπως, λοιπόν, φαίνεται στο σχήμα 2, οι διάσημοι αποτελούν το 10% των εικονιζόμενων ανδρών, μεταξύ των οποίων συναντά κανείς τον Ποσειδώνα και τον Οδυσσέα, τον Γουτεμβέργιο, τον Κολόμβο, τον Σαίξπηρ, τον Βιβάλντι, τον Μπετόβεν, τον Πικάσο και τον Ελύτη. Ένα 11%, αποτελούν οι επιστήμονες, μεταξύ των οποίων συναντά κανείς μαθητές μπροστά σε ηλεκτρονικό υπολογιστή, αρχαιολόγους, γιατρό, εκπαιδευτικούς, και διευθυντές σχολείων. Διάφοροι άλλοι επαγγελματίες, όπως αρτοποιοί, καταστηματάρχες, ρεπόρτερ κλπ. καταλαμβάνουν το 17%, ενώ οι αθλητές και όσοι εμφανίζονται να ασχολούνται με σπορ, το 22%. Τέλος, υπάρχει ένα υπόλοιπο 40%, το οποίο δε μπορεί να ενταχθεί σε καμιά από τις

προηγούμενες κατηγορίες. Αυτοί αποτελούν απλές απεικονίσεις από τις οποίες δε μπορεί κανείς να υποθέσει κάτι σχετικά με το ποιοι είναι ή με τι ασχολούνται.



Σχήμα 2: Η κατανομή των ανδρών στις υπό εξέταση κατηγορίες

Όσον αφορά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων για τις γυναίκες, το επόμενο σχήμα παρουσιάζει την κατανομή των εικονιζόμενων γυναικών στις υπόλοιπες θεματικές κατηγορίες. Όπως, λοιπόν, φαίνεται από το σχήμα 3, οι διάσημες αποτελούν το 2% των εικονιζόμενων γυναικών και στην πραγματικότητα πρόκειται για μία μόνο γυναίκα, την αεροπόρο Amelia Earhart. Αθλήτριες ή ασχολούμενες με τα σπορ είναι το 6%,. Μεγαλύτερο είναι το ποσοστό των επιστημόνων, το οποίο φτάνει στο 10%, παρόμοιο με αυτό των ανδρών. Από τις 5 γυναίκες, όμως, οι οποίες εμπίπτουν σε αυτή την κατηγορία, οι 4 είναι μαθήτριες και μόνο μία είναι επιστήμονας. Οι διάφοροι επαγγελματίες καταλαμβάνουν το 6% συγκεκριμένα πρόκειται για δύο μουσικούς και μία γλύπτρια. Τέλος, υπάρχει ένα 77%, το οποίο δε μπορεί να ενταχθεί σε καμιά από τις προηγούμενες κατηγορίες, καθώς έχει χαρακτηριστικά παρόμοια με των αντίστοιχων ανδρών που αναφέρθηκαν παραπάνω.



Σχήμα 3: Η κατανομή των γυναικών στις υπό εξέταση κατηγορίες

Τέλος, όσον αφορά την πέμπτη κατηγορία που αφορά τους πρωταγωνιστικούς ρόλους στις εικόνες που εμφανίζονται μαζί άντρες και γυναίκες, η κατάσταση φαίνεται να ισορροπεί,

καθώς άντρες και γυναίκες μοιράζονται τους πρωταγωνιστικούς ρόλους σχεδόν ισότιμα, με μικρή υπεροχή των ανδρών, όπως φαίνεται στο σχήμα 4.



Σχήμα 4: Πρωταγωνιστικοί ρόλοι ανδρών και γυναικών στις κοινές απεικονίσεις

Συζήτηση

Η έρευνα έρχεται να επιβεβαιώσει παρόμοιες έρευνες στα σχολικά εγχειρίδια, παρόλο που εκείνες έχουν να κάνουν με εγχειρίδια άλλων τάξεων και διδακτικών αντικειμένων (Κανταρτζή, 2003, Μαραγκουδάκη κ.ά., 2007, Ρεντετζή, 2006). Στο υπό εξέταση βιβλίο, οι άνδρες εμφανίζονται στις εικόνες σε τριπλάσια συχνότητα σε σχέση με τις γυναίκες. Επί πλέον, είναι αυτοί που είναι διάσημοι, που σε αυτούς η ανθρωπότητα οφείλει πολλά στην επιστήμη, τις τέχνες και τα γράμματα, από την αρχαιότητα μέχρι και τις μέρες μας. Επί πλέον, είναι αυτοί που ασχολούνται με επαγγέλματα υψηλού κύρους. Χαρακτηριστικό είναι ότι ακόμη και οι αρχαιολόγοι είναι άντρες, παρόλο που είναι γνωστό ότι στις ανθρωπιστικές επιστήμες η παρουσία των φοιτητριών είναι κυρίαρχη. Οι γυναίκες περιορίζονται στο επάγγελμα της εκπαιδευτικού, ενώ και σε αυτή την περίπτωση, τις διευθυντικές θέσεις εμφανίζονται να τις έχουν άντρες. Ο αθλητισμός και τα σπορ παρουσιάζονται κι αυτά ως καθαρά ανδρική υπόθεση. Τέλος, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι ενώ οι άντρες που δε μπορούν να καταταγούν σε καμιά κατηγορία είναι το 40% του συνόλου, για τις γυναίκες το ποσοστό αυτό ανεβαίνει στο 77%. Βλέπουμε, έτσι, ότι θεωρείται πολύ πιο φυσικό να παρουσιάζονται γυναίκες χωρίς κάποια κοινωνική ή επαγγελματική ταυτότητα από ότι άνδρες.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι το υπό εξέταση βιβλίο αντιμετωπίζει τους άντρες και τις γυναίκες στερεοτυπικά, καθώς καλλιεργεί συγκεκριμένες αντιλήψεις για το ρόλο των φύλων. Με τον τρόπο αυτό, συνεισφέρει και αυτό στην διαιώνιση της αντίληψης πως το γυναικείο φύλο δεν έχει τις ίδιες ικανότητες με το αντρικό, κάτι που αποτελεί τη βάση για τη μεροληπτική στάση εις βάρος των γυναικών στη δημόσια σφαίρα. Είναι, λοιπόν, ανάγκη να βελτιωθεί η παρεχόμενη εκπαίδευση υιοθετώντας προσεγγίσεις για την ισότητα των φύλων, ώστε να αναδομηθούν εκ βάθρων τα διάφορα στερεότυπα. Προς την κατεύθυνση αυτή, ιδιαίτερα σημαντική κρίνεται η αναμόρφωση των σχολικών εγχειριδίων.

Η διδακτική παρέμβαση

Έχοντα υπόψη τα παραπάνω, θεωρήθηκε, καλό να προταθεί μια διδακτική παρέμβαση, μέσα από την τροποποίηση ενός μαθήματος του βιβλίου που θεωρείται προβληματικό όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζονται τα δύο φύλα, με σκοπό να αποτελέσει

παράδειγμα για περαιτέρω παρεμβάσεις, από τη μεριά των εκπαιδευτικών. Όπως θα εξηγηθεί στη συνέχεια, η παρέμβαση βρίσκεται σε αρμονία με το ισχύον Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών Ξένων Γλωσσών (2016) και, ακολουθώντας την Αγγελή (χ.χ.), βασίζεται σε αναπροσαρμογή της υφιστάμενης ύλης παρά σε προσθήκη νέας.

Η προτεινόμενη εκπαιδευτική παρέμβαση αποτελεί συνεκτικό μέρος ενός αναλυτικού διδακτικού σχεδιασμού (σενάριο διδασκαλίας), και απηχεί τις παιδαγωγικές θεωρίες μάθησης, και τις διδακτικές πρακτικές που θεωρούνται σήμερα δεσπόζουσες στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών (μέθοδος project, αυτόνομη μάθηση, χρήση Τ.Π.Ε.). Αναλυτικά, τα βασικά στοιχεία του σχεδιασμού είναι τα εξής:

Βασικά στοιχεία του σχεδιασμού

- Σύντομη περιγραφή: Πρόκειται για μια πρόταση τροποποίησης της δραστηριότητας που υπάρχει στη σελίδα 52 του βιβλίου της Β Γυμνασίου Think Teen Student's Book Προχωρημένοι (Γιαννακοπούλου κ. ά. (2011) στην οποία δυο αγόρια, ο George και ο Alex, επισκέπτονται ένα θεματικό Πάρκο, όπου μπορεί να κάνει κανείς διάφορα σπορ. Η δραστηριότητα παρουσιάζει τα σπορ ως μια κυρίως ανδρική υπόθεση και προτείνεται να τροποποιηθεί, ώστε τα δύο φύλα να παρουσιάζονται ισότιμα. Η τροποποίηση θα γίνει από τους ίδιους τους μαθητές και τις μαθήτριες, μέσω της συμμετοχής τους σε ένα project.
- Τάξη στην οποία απευθύνεται: Β Γυμνασίου
- Επίπεδο Γλωσσομάθειας: Β1
- Σύνδεση με το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα: Το Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις Γλώσσες (2016) προωθεί τη δημιουργία διδακτικού υλικού από τον/ την εκπαιδευτικό, σύμφωνα με τη γλωσσική επάρκεια των μαθητών και των μαθητριών, όπως αυτή καθορίζεται από τα επίπεδα γλωσσομάθειας του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για τις Γλώσσες. Η διδακτική παρέμβαση που προτείνεται είναι ένα μικρό project, κάτι οικείο στους μαθητές και τις μαθήτριες, μια που το βιβλίο τους περιέχει αρκετές παρόμοιες δραστηριότητες. Είναι σημαντικό να τονιστεί πως όλη η δραστηριότητα πραγματοποιείται, με τους μαθητές και τις μαθήτριες να συμμετέχουν ενεργά στο μάθημα των Αγγλικών το οποίο εξελίσσεται, μέσω της δραστηριότητας
- Σύνδεση με σχολικό εγχειρίδιο: Η διδακτική παρέμβαση συνδέεται με το βιβλίο της Β Γυμνασίου Προχωρημένοι (Γιαννακοπούλου κ. ά. (2011) Unit 3, lesson 8, p. 52)
- Διάρκεια: δύο διδακτικές ώρες. Την πρώτη ώρα οι μαθητές και οι μαθήτριες εργάζονται ομαδικά σε ένα project και τροποποιούν τη δραστηριότητα του βιβλίου, ώστε να μην παρουσιάζει τα φύλα στερεοτυπικά. Γίνονται, έτσι, οι ίδιοι παραγωγοί του διδακτικού τους υλικού, το οποίο με τον τρόπο αυτό καθίσταται μαθητοκεντρικό. Σύμφωνα με το Nunan (1988), όταν οι μαθητές και οι μαθήτριες εμπλέκονται στη δημιουργία του διδακτικού υλικού που τους αφορά, αυξάνει η συμμετοχή τους, καθώς ενσωματώνουν σε αυτό θέματα του δικού τους ενδιαφέροντος. Τη δεύτερη ώρα, οι μαθητές και οι μαθήτριες εργάζονται πάνω στη δραστηριότητα που δημιούργησαν σε αντικατάσταση της δραστηριότητας του σχολικού βιβλίου.
- **Στόχοι**
Οι γλωσσικοί στόχοι ορίζονται από το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα (Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών Ξένων Γλωσσών, 2016). Για το Επίπεδο γλωσσομάθειας Β1, οι στόχοι του δώρου μαθήματος αφορούν τις παρακάτω δεξιότητες, ως εξής:
Κατανόηση γραπτού λόγου: «να πλοηγούνται σε έναν ιστότοπο και να κατανοούν τη δομή και το περιεχόμενό του».
Παραγωγή γραπτού λόγου: «να συνθέτουν ή να συνοψίζουν πληροφορίες από ποικίλες πηγές συντάσσοντας ένα νέο, ορθά δομημένο, συνεκτικό κείμενο»

Παραγωγή προφορικού λόγου: «να συζητούν (με έναν ή περισσότερους συνομιλητές) για οικεία ζητήματα της καθημερινής ζωής (προσωπικά, επαγγελματικά, κοινωνικά)».

Επιπλέον, ως προς τους τρεις τομείς στόχων που αναφέρει ο Bloom (1956), οι μαθητές και οι μαθήτριες αναμένεται να εργαστούν προς την επίτευξη των εξής:

Γνωστικοί στόχοι (έμφαση στις γνώσεις): Μέσω της δραστηριότητας, οι μαθητές/μαθήτριες θα έχουν την ευκαιρία να μάθουν σχετικά με τα έμφυλα στερεότυπα, καλλιεργώντας, ταυτόχρονα τη γλώσσα στόχο, μια που τα πάντα εκτυλίσσονται μέσω αυτής.

Συναισθηματικοί στόχοι (έμφαση στα συναισθήματα): οι μαθητές και οι μαθήτριες θα έχουν την ευκαιρία να επικοινωνήσουν, να συνεργαστούν και να προσεγγίζουν με προσοχή και δεκτικότητα θέματα που σχετίζονται με τα έμφυλα στερεότυπα, έτσι ώστε να αντιδρούν κριτικά στα διάφορα ερεθίσματα.

Ψυχοκινητικοί στόχοι (έμφαση στις κινητικές δραστηριότητες) Οι μαθητές και οι μαθήτριες θα εργαστούν στο πλαίσιο της ομάδας τους, θα οργανώσουν, θα ερευνήσουν θα προετοιμάσουν το υλικό και τέλος θα παρουσιάσουν τη δραστηριότητά τους.

Τα στάδια της παρέμβασης

Η παρέμβαση αποτελείται από δύο στάδια. Στο πρώτο στάδιο (1^η ώρα διδασκαλίας), οι μαθητές και οι μαθήτριες αναδιαμορφώνουν τη δραστηριότητα του σχολικού τους εγχειριδίου, ενώ στο δεύτερο στάδιο (2^η ώρα διδασκαλίας), οι ομάδες ανταλλάσσουν τις δραστηριότητες που έχουν ετοιμάσει και κάθε ομάδα εργάζεται πάνω στη δραστηριότητα που έχει παραλάβει Αναλυτικότερα:

1η διδακτική ώρα: Project:

Ακολουθεί ένα σχεδιασμό τεσσάρων σταδίων (Φραγκάκη, 2007), ως εξής:

1ο στάδιο: προβληματισμός- σχεδιασμός

- Ο/ η εκπαιδευτικός ενημερώνει τους μαθητές και τις μαθήτριες ότι το επόμενο μάθημα παρουσιάζει μια σειρά από σπορ. Μέσω μιας ιδεοθύελλας, τους ζητάει να αναφέρουν, στην αγγλική γλώσσα, ποια σπορ τους αρέσουν, τα οποία σημειώνονται στον πίνακα. Αν υπάρχει η δυνατότητα χρήσης ΤΠΕ, οι μαθητές δημιουργούν συνεργατικά ένα συννεφόλεξο, χρησιμοποιώντας μία εφαρμογή από το διαδίκτυο, π.χ. το <https://wordart.com/>
- Με βάση τα όσα έχουν καταγραφεί, προκαλείται μια συζήτηση στην ολομέλεια, όπου οι μαθητές και οι μαθήτριες συζητούν για το αγαπημένο τους σπορ και για το αν υπάρχουν ανδρικά και γυναικεία σπορ.
- Στο τέλος της συζήτησης, μέσω ψηφοφορίας στην οποία παίρνουν μέρος όλοι οι μαθητές και οι μαθήτριες, αναδεικνύεται ποιο σπορ είναι το πιο δημοφιλές. Όπως και παραπάνω, η ψηφοφορία μπορεί να γίνει και ηλεκτρονικά, είτε με το εργαλείο rolling του webex, αν πρόκειται για εξ αποστάσεως, σύγχρονη διδασκαλία, είτε με ένα εργαλείο όπως το <https://www.poll Everywhere.com/>, στην περίπτωση της κλασικής τάξης, αν υπάρχει πρόσβαση σε υπολογιστές.
- Ο/ η εκπαιδευτικός ζητάει από τους μαθητές και τις μαθήτριες να χωριστούν σε μικτές ομάδες αγοριών και κοριτσιών και να μελετήσουν προσεκτικά τις φωτογραφίες που υπάρχουν στο σχολικό βιβλίο.
- Ενθαρρύνει μια συζήτηση σχετικά με την εκπροσώπηση αγοριών και κοριτσιών στις φωτογραφίες και προτείνει την τροποποίηση της συγκεκριμένης δραστηριότητας, μέσα από την οπτική της ισότιμης παρουσίασης των δύο φύλων, ώστε να μην αναπαράγονται έμφυλα στερεότυπα

2ο στάδιο : υλοποίηση

- Οι μαθητές και οι μαθήτριες χωρίζονται σε ομάδες και κάθε ομάδα αναλαμβάνει να επεξεργαστεί ένα σπορ ή και να προσθέσει κάποιο νέο
- Ερευνούν στο διαδίκτυο, βρίσκουν πληροφορίες και εικόνες για το σπορ με το οποίο ανέλαβαν να ασχοληθούν
- Με τη βοήθεια του ή της εκπαιδευτικού, κάθε ομάδα δημιουργεί μια μικρή δραστηριότητα κατανόησης κειμένου για το σπορ με το οποίο ασχολήθηκε, χρησιμοποιώντας εικόνες και κείμενα από το διαδίκτυο. Για την κατασκευή της δραστηριότητας μπορεί να χρησιμοποιηθούν λογισμικά 'κατασκευής δραστηριοτήτων, όπως, για παράδειγμα, το <https://learningapps.org/>
- Δημιουργείται ένας ηλεκτρονικός συνεργατικός πίνακας ανακοινώσεων, μέσω του λογισμικού Padlet (<https://el.padlet.com/>), όπου κάθε ομάδα ανεβάζει την εργασία της

3ο στάδιο: παρουσίαση

- Μετά την ολοκλήρωση της δραστηριότητας, το padlet παρουσιάζεται στην ολομέλεια, όπου γίνεται συζήτηση, προτείνονται τυχόν αλλαγές ή βελτιώσεις και αποφασίζεται η τελική μορφή του

4ο στάδιο: Απολογισμός

- Ο απολογισμός έχει τη μορφή διαμορφωτικής αξιολόγησης, η οποία μπορεί να πραγματοποιηθεί με ένα ερωτηματολόγιο, μέσα από το οποίο οι μαθητές και οι μαθήτριες μπορούν να ελέγξουν κατά πόσο έχουν επιτευχθεί οι στόχοι της δραστηριότητας, γλωσσικοί και άλλοι, οι οποίοι είχαν τεθεί εξ αρχής (συμμετοχή όλων, έρευνα, δημιουργία κειμένων, δημιουργία δραστηριότητας με βάση το κείμενο).
- Με βάση τις απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο, ο/ η εκπαιδευτικός μπορεί να προγραμματίσει παρόμοιες δραστηριότητες στο μέλλον, δίνοντας έμφαση σε θέματα τα οποία ίσως δεν έγιναν κατανοητά από κάποιους μαθητές ή μαθήτριες

2η διδακτική ώρα

Κατά τη διάρκεια της δεύτερης διδακτικής ώρας, οι ομάδες ανταλλάσσουν τις εργασίες τους και κάθε μια προσπαθεί να φέρει σε πέρας τις δραστηριότητες που έχουν δημιουργήσει οι άλλες ομάδες. Στο τέλος, γίνεται επαλήθευση των απαντήσεων στην ολομέλεια.

Συμπεράσματα

Η νομική κατοχύρωση ίσων ευκαιριών για άνδρες και γυναίκες η οποία έχει επιτευχθεί στις δυτικές κοινωνίες δε διασφαλίζει την εφαρμογή της στην πράξη, όσο τα έμφυλα στερεότυπα αποτελούν μέρος της καθημερινότητας μας. Η παρούσα έρευνα έρχεται να επιβεβαιώσει παρόμοιες προηγούμενες έρευνες στο συμπέρασμα ότι τα σχολικά εγχειρίδια υιοθετούν στερεοτυπικές αντιλήψεις για το ρόλο των δύο φύλων. Καθίσταται, λοιπόν, αναγκαίο να υπάρξει στο χώρο του σχολείου μια συνεχής προσπάθεια τόσο αποκάλυψης των έμφυλων πρακτικών, όσο και αποδόμησής τους, μέσα από στοχευμένες δραστηριότητες. Η προτεινόμενη διδακτική παρέμβαση αποτελεί ένα ενδεικτικό παράδειγμα τροποποίησης του διδακτικού υλικού, προς την κατεύθυνση της ισότιμης παρουσίασης των δύο φύλων. Είναι σύμφωνη με το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα, δεν είναι ιδιαίτερα απαιτητική ούτε στο σχεδιασμό ούτε στην υλοποίησή της και εμπλέκει ενεργά τους μαθητές, στη δημιουργία της, κάτι που δίνει μεγαλύτερες πιθανότητες επιτυχίας της.

Αναφορές

- Arnot, M. & Mac An Ghail, M. (2006). *The Routledge reader in gender and education*. New York: Routledge.
- Bloom B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain*. New York: David McKay Co Inc.
- Content Analysis. *Colorado State University* retrieved 17-2-2022 from <http://writing.colostate.edu/guides/research/content/pop2a.cfm>
- Delamont, S. (1990). *Sex roles and the school*. Second edition. London: Routledge.
- European Education and Culture Executive Agency, Eurydice, *Gender differences in educational outcomes: study on the measures taken and the current situation in Europe*, Publications Office, 2012. Retrieved 15-2-2022 from <https://data.europa.eu/doi/10.2797/3598>.
- Graddol, D. (1994). What is a text. in Graddol, D and Boyd Brrett, O. *Media Texts: Authors and Readers*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hogben, Matthew & Waterman, Caroline K. (1997). "Are All of Your Students Represented in Their Textbooks? A Content Analysis of coverage of Diversity Issues in Introductory Psychology Textbooks". *Teaching of Psychology*, 24(2),95-100, DOI: 10.1207/s15328023top2402_3
- Humm, M., 1989. *The dictionary of feminist theory*. Hemel Hemstead, UK: Harvester Wheatsheaf.
- Kilpatrick, W.H. (1918). "The Project Method. The Use of the Purposeful Act in the Educative Process". *Teachers College Record*, vol.19, No4.
- Magno, C. & Silova, I., 2007. Teaching in transition; Examining school-based inequities in central/south-eastern Europe and the former Soviet Union. *International Journal of Educational Development*. 27, pp. 647-660.
- Nunan, D. (1989) 'Hidden agendas: the role of the learner in programme implementation'. In Johnson, R. K. (ed) (1989) *The second language Curriculum*. Cambridge: CUP
- Pinto, T. (ed.) (2013). *Education Guide: Gender and Citizenship*. Commission for Citizenship and Gender Equality.
- Spender, D. & Sarah, E. (1980). *Learning to loose: sexism and education*. University of Virginia: Women's Press.
- Αγγελή, Μ. (χ.χ) Καταπολεμώντας τα στερεότυπα του φύλου στην εκπαίδευση. *Mediterranean Institute of Gender Studies*. Διαθέσιμο: <https://bit.ly/3nU13IM>. προσπελάστηκε στις 7/5/2021
- Γιαννακοπούλου, Α., Γιαννακοπούλου, Γ., Καραμπάση, Ε. και Σοφρωνά, Θ. (2011). *Think Teen, 2nd Grade of Junior High School, Student's Book*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών Ξένων Γλωσσών, (Υ.Α. 141417/Δ2/ΦΕΚ 2871-9/9/2016)
- Επαγγελματικές Επιλογές: Αποφασίζουν διαφορετικά μαθητές και μαθήτριες. Διαθέσιμο: http://www.isotita-ereaeek.gr/iliko_sxetikes_ereunes/ekpedeusi/Epaggelmatikes_epiloges_reduce.pdf. Προσπελάστηκε 18/2/2022.
- Ευρωπαϊκός Χάρτης για την Ισότητα των Φύλων στις Τοπικές Κοινωνίες (2006). Διαθέσιμο: https://www.ccre.org/docs/charte_egalite_el.pdf προσπελάστηκε στις 7/5/2021
- Ιδρυτική Συνθήκη των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (1957) Διαθέσιμο: https://it.wikisource.org/wiki/Trattato_che_istituisce_la_Comunit%C3%A0_economica_europea_-_Trattato,_Roma,_25_marzo_1957/Trattato προσπελάστηκε 7/5/2021. Προσπελάστηκε στις 15-2-2022
- Κανταρτζή, Ευαγγελία (2003). Τα στερεότυπα του ρόλου των φύλων στα σχολικά εγχειρίδια του Δημοτικού Σχολείου. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Μανιφέστο των Εκπαιδευτικών για τον 21^ο αιώνα (2014), *Η Εκπαίδευση για την αλλαγή, η αλλαγή για την εκπαίδευση*. Διαθέσιμο: <https://rm.coe.int/finalmanifesto-gr/16808cf4e3>. Προσπελάστηκε στις 15-2-2022

Μαραγκουδάκη Ελένη, Τρέσσου Ελένη, Καραγιαννίδης Θεόδωρος (2007). *Βοηθητικό εκπαιδευτικό υλικό για τα σχολικά εγχειρίδια μαθημάτων θετικής κατεύθυνσης*, Μελέτη στα πλαίσια του Έργου Παραγωγή βοηθητικού εκπαιδευτικού υλικού για την εισαγωγή θεμάτων σχετικά με τα φύλα στην εκπαιδευτική διαδικασία. (ΕΠΕΑΕΚ II, Πράξη 4.1.1.δ), Φορέας υλοποίησης Τομέας Παιδαγωγικής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Θεσ/κη: Λιθογραφία

Μενίκη, Β. (2002). Το φύλο των σχολικών βιβλίων. Στο Ε. Γκόβα (επιμ). *Η πτώση των φύλλων*. Κείμενα και προτάσεις για το σεξισμό και τη βία. Πλαίσιας-Κάρδαρη:Αθήνα. Σς. 35-38.

Οικουμενική Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα (1948). Διαθέσιμο: <https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=grk> προσπελάστηκε στις 7/5/2021

Πηβαλάκη, Ά. (2007). «Εθνικό σχέδιο δράσης για την ισότητα ανδρών και γυναικών-ισότητα στην απασχόληση και επαγγελματική εκπαίδευση», (σσ. 35-43). Λευκωσία.

Πλιόγκου, Β., Κανταρτζή, Ε. και Τριανταφύλλου, Μ. (2017) *Έμφυλες αναπαραστάσεις στα σχολικά εγχειρίδια θετικής κατεύθυνσης των δύο τελευταίων τάξεων του Δημοτικού σχολείου*. Διαθέσιμο: <https://doi.org/10.12681/hjre.11940> προσπελάστηκε στις 7/5/2021

Ρεντετζή, Μαρία (2006). "Φύλο και φυσικές επιστήμες: έμφυλα στερεότυπα και εκπαιδευτικές στρατηγικές υπονόμεισής τους". στο: *Θέματα στην Εκπαίδευση*, 7(1), 97-120. Φλωριώτης, Γ., Μπαλαμπέκου, Σ. & Μαυρικάκη, Ε. *Οι έμφυλες αναπαραστάσεις στα σχολικά εγχειρίδια Φυσικών Επιστημών Γυμνασίου*. Διαθέσιμο: https://www.academia.edu/3288846/Οι_έμφυλες_αναπαραστάσεις_στα_σχολικά_εγχειρίδια_Φυσικών_Επιστημών_Γυμνασίου . Προσπελάστηκε 19-2-2022.

Φραγκάκη, Μ. (2007), *Μεθοδολογική Προσέγγιση του Κριτικού- Χειραφετικού Παραδείγματος. Η Μέθοδος Project*. Διαθέσιμο: http://users.sch.gr/nikbalki/epim_kse/files/Parousiaseis/Method_Project.pdf προσπελάστηκε 7/5/2021

Φρόση, Λ., Κουϊμτζή, Ε. και Παπαδήμου, Χ. (2001) *Ο παράγοντας φύλο και η σχολική πραγματικότητα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Μελέτη Επισκόπησης) Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (ΚΕΘΙ)*. Διαθέσιμο: https://ikee.lib.auth.gr/record/302355/files/159_FYLO_SXOLIKI_PRAGMATIKOTITA.pdf προσπελάστηκε στις 7-5-2021

Χαρδαλιά, Ν και Ιωαννίδου, Α. (2008). *Έμφυλες Κοινωνικές Αναπαραστάσεις στα Σχολικά Εγχειρίδια: Μελέτη Βιβλιογραφικής Επισκόπησης*. Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (Κ.Ε.Θ.Ι.) Διαθέσιμο: (https://www.kethi.gr/sites/default/files/wp-content/uploads/2009/06/136_EMFYLES_ANAPARASTASEIS_SXOLIKA_EGXEIRIDIA.pdf) προσπελάστηκε στις 17/2/2022.

Διερεύνηση απόψεων των εκπαιδευτικών κλάδου ΠΕ03 Μαθηματικών για τον θεσμό της Εναλλακτικής Ενισχυτικής Διδασκαλίας στα Μαθηματικά στο πλαίσιο της δράσης «Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ.».

Καραγιάννης Ιωάννης

Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου Μαθηματικών, 2^ο ΠΕΚΕΣ Νοτίου Αιγαίου
karagiiv01@yahoo.gr

Τσομαρέλη Τριανταφυλλιά

Εκπαιδευτικός ΠΕ06 Αγγλικής Γλώσσας, M.Sc. στη Διδακτική Μεθοδολογία
rtsomareli@yahoo.com

Περίληψη

Από το σχολικό έτος 2017-2018 εφαρμόστηκε πιλοτικά σε περιορισμένο αριθμό Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑ.Λ.) ο θεσμός της Εναλλακτικής Ενισχυτικής Διδασκαλίας (ΕΕΔ) στο πλαίσιο της δράσης «Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ.» (ΜΝΑΕ) στο μάθημα των Μαθηματικών για τους μαθητές της Α΄ τάξης και στην συνέχεια επεκτάθηκε και στη Β΄ και Γ΄ τάξη. Έκτοτε, από το σχολικό έτος 2018 μέχρι και σήμερα εφαρμόζεται καθολικά σε όλα τα ΕΠΑ.Λ.. Πρόκειται για συνδιδασκαλία δύο διδασκόντων ταυτόχρονα κατά τη διάρκεια της διδακτικής ώρας. Έτσι, μετά την παρέλευση τριών σχολικών ετών, καθώς η σχολική χρονιά που διανύουμε είναι η τέταρτη στη σειρά που εφαρμόζεται ο θεσμός της συνδιδασκαλίας, κρίναμε ότι είναι σκόπιμο να μελετηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών που εμπλέκονται στη διαδικασία αυτή και να εξετάσουμε σε ποιο βαθμό επιτυγχάνονται οι στόχοι το θεσμού σε γνωστικό, διδακτικό και παιδαγωγικό επίπεδο.

Λέξεις κλειδιά: Συνδιδασκαλία, Μαθηματικά, ΕΠΑ.Λ., ΜΝΑΕ, Εναλλακτική Ενισχυτική Διδασκαλία (ΕΕΔ).

Εισαγωγή

Η Εναλλακτική Ενισχυτική Διδασκαλία (ΕΕΔ) εφαρμόστηκε πιλοτικά σε 11 συνολικά ΕΠΑ.Λ. της Ελλάδας για το σχολικό έτος 2017-2018 (ΦΕΚ 403/Β/9-2-2018) και στη συνέχεια εφαρμόστηκε για το σχολικό έτος 2018-2019 μέχρι και σήμερα σε όλα τα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑ.Λ.) της χώρας, με προτεραιότητα στους/στις μαθητές/τριες της Α΄ τάξης των ΕΠΑ.Λ., και προβλέπει τη διδασκαλία των μαθημάτων «Νέα Ελληνικά» και «Μαθηματικά» με συνδιδασκαλία δύο εκπαιδευτικών της ίδιας ειδικότητας μέσα στην τάξη. Η Εναλλακτική Ενισχυτική Διδασκαλία υλοποιείται σύμφωνα με τα Ωρολόγια Προγράμματα Σπουδών (ΩΠΣ) και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ), με στόχο την ενίσχυση του γλωσσικού και αριθμητικού γραμματισμού των μαθητών/μαθητριών των ΕΠΑ.Λ. κατά το πνεύμα και το περιεχόμενο των προβλεπόμενων.

Ως Υπεύθυνος Καθηγητής Μαθήματος (ΥΜ) ορίζεται ο εκπαιδευτικός της σχολικής μονάδας στον οποίο ο Σύλλογος αναθέτει τη διδασκαλία του μαθήματος. Ως Συνεργάτης Καθηγητής Μαθήματος (ΣΜ) ορίζεται ο εκπαιδευτικός που προσλαμβάνεται ή τοποθετείται για τις ανάγκες της Εναλλακτικής Ενισχυτικής Διδασκαλίας του προγράμματος «Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ.» και ορίζεται με απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων.

Σύμφωνα με την Υ.Α. στο ΦΕΚ 3622/τ.β/24-8-18 ο Υπεύθυνος Καθηγητής Μαθήματος (ΥΜ) πέραν των προβλεπόμενων, στα πλαίσια των καθηκόντων του ως εκπαιδευτικού υπεύθυνου του μαθήματος, οφείλει να συνεργάζεται ως μέλος της διδακτικής ομάδας με τον Συνεργάτη Καθηγητή Μαθήματος (ΣΜ). Υποχρεώσεις του Συνεργάτη Καθηγητή Μαθήματος (ΣΜ) είναι να:

- Επιτελεί το έργο της Εναλλακτικής Ενισχυτικής Διδασκαλίας (ΕΕΔ) που του ανατίθεται από τον Σύλλογο διδασκόντων (ΣΔ),

- συνεργάζεται, ως μέλος της Διδακτικής Ομάδας από κοινού με τον Υπεύθυνο Καθηγητή Μαθήματος (ΥΜ),
- συμμετέχει στον σχεδιασμό και την υλοποίηση της συνδιδασκαλίας με σκοπό την εκμετάλλευση του μέγιστου των δυνατοτήτων που παρέχει η μορφή αυτή της διδασκαλίας, συμμετέχει ενεργά στις σχετικές επιμορφωτικές συναντήσεις, σε δειγματικές διδασκαλίες κ.λπ. και σε όλες τις προβλεπόμενες και σχετικές με το αντικείμενο του δράσεις της πράξης «Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ. – Υποστήριξη Σχολικών Μονάδων ΕΠΑ.Λ.»,
- συμμετέχει στην περιγραφή των επιδόσεων των μαθητών και στην ανατροφοδότηση των μαθητών και γονέων/κηδεμόνων,
- αναλαμβάνει τη διεκπεραίωση των ανατιθέμενων στο πλαίσιο της πράξης «Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ. – Υποστήριξη Σχολικών Μονάδων ΕΠΑ.Λ.» εργασιών (συμπλήρωση εγγράφων, σύνταξη σύντομων εκθέσεων κ.λπ.),
- συμμετέχει στο Σύλλογο Διδασκόντων (ΣΔ) και τις παιδαγωγικές συνεδριάσεις του και στα συμβούλια της τάξης.

Τέλος, οι μαθητές/μαθήτριες που συμμετέχουν στην πράξη «Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ. – Υποστήριξη Σχολικών Μονάδων ΕΠΑ.Λ.», αξιολογούνται σύμφωνα με τα προβλεπόμενα στις κείμενες σχετικές διατάξεις από τον Υπεύθυνο Καθηγητή Μαθήματος (ΥΜ).

Θεωρητικό πλαίσιο

Η διδασκαλία των Μαθηματικών

Το φαινόμενο της μάθησης αποτέλεσε ένα από τα κύρια θέματα μελέτης της ψυχολογίας, όταν αυτή αποσπάστηκε από την Φιλοσοφία, γιατί διαπιστώθηκε ο αποφασιστικός ρόλος της μάθησης στη διατήρηση, την εξέλιξη και την πρόοδο του ανθρώπου (Κολιάδης, 2005).

Σύμφωνα με τους Φιλίππου και Χρήστου (2003) η διδακτική των Μαθηματικών εστιάζει στη μελέτη των φαινομένων της διδασκαλίας και της μάθησης των Μαθηματικών. Η μάθηση στα Μαθηματικά καθορίζεται από ποικίλους παράγοντες ανάμεσα στους οποίους είναι:

- Η επιλογή των διδακτικών στόχων, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε ό,τι αφορά στην φιλοσοφία και στην αξία των Μαθηματικών, η επιλογή των διδακτικών και παιδαγωγικών μεθόδων (Φιλίππου και Χρήστου 2003) .
- Η χρήση των νέων εννοιολογικών εργαλείων και η διαφοροποίηση των γνώσεων στα Μαθηματικά (Εξαρχάκος, 1993).
- Η κοινωνική και ψυχολογική κατάσταση των μαθητών και το στοιχειώδες μαθηματικό υπόβαθρό τους, ώστε να δεχθούν νέα γνώση (Κυνηγός, 2002).

Στα παραπάνω πρέπει να προστεθούν και οι μεταβλητές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί και καθορίζουν τη διδακτική κατάσταση, όπως είναι η κατευθυνόμενη διδασκαλία, η επίλυση προβλημάτων, η εκμάθηση κανόνων, το διδακτικό συμβόλαιο μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, η παρουσίαση των εννοιών που μελετώνται κ.α. (Henry, 2001; 1991). Κάθε γενιά θεωρεί καθήκον της να μεταβιβάσει στη νεότερη γενιά την κοινωνική και πολιτισμική κληρονομιά που παρέλαβε και να την μεταβάλει σε φορέα κοινωνικής και πολιτιστικής δημιουργίας (Εξαρχάκος, 1993). Τα κυριότερα ρεύματα που διέπουν τη διδασκαλία και τη μάθηση των Μαθηματικών κατηγοριοποιούνται στα επόμενα.

Ο Φορμαλισμός στα Μαθηματικά, με κυριότερο εκφραστή της τον Hilbert, θεωρεί τα Μαθηματικά την επιστήμη της απόδειξης. Για το ρεύμα του φορμαλισμού τα Μαθηματικά αποτελούνται από ένα σύνολο αξιωμάτων, ορισμών και θεωρημάτων χωρίς να υπάρχουν αντικείμενα. Επομένως ο καθηγητής των Μαθηματικών καλείται αρχικά να ξεκινήσει την διδασκαλία του με υποθέσεις ή αξιώματα και να καταλήξει επαγωγικά στα θεωρήματα μέσω των αποδείξεων (Ζαχαριάδης, 2000).

Ο Λογικισμός στα μαθηματικά, με κυριότερο εκφραστή της τον Leibniz, χρησιμοποιεί ένα απόλυτα ορθολογικό σύστημα αποφάσεων που στηρίζεται στη λογική (Γαγάτσης, 1981).

Στον Λογικισμό οι έννοιες και τα αντικείμενα των Μαθηματικών ορίζονται από κάποια λογική ορολογία και βάση αυτών προκύπτουν τα θεωρήματα με λογικές αρχές. Επομένως ο καθηγητής των Μαθηματικών καλείται αρχικά να ξεκινήσει με την κατάταξη των εννοιών και των μαθηματικών αντικειμένων, με μια λογική ορολογία, και να θέσει τις βάσεις για την διατύπωση των θεωρημάτων με τις αποδείξεις τους (Καλαβάσης, 2001).

Ο Ιντουισιονισμός ή διαισθητισμός εμφανίστηκε στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, με ιδρυτή τον Brouwer, ο οποίος διατύπωσε την άποψη ότι οι φυσικοί αριθμοί είναι αποτέλεσμα μιας θεμελιώδους ενόρασης και απαίτησε όλη η θεωρία των Μαθηματικών να βασιστεί πάνω στους φυσικούς αριθμούς. Για τη θεμελίωση και την διδασκαλία των Μαθηματικών πίστευε ότι οι μαθηματικές έννοιες χτίζονται με την κατασκευαστική διαδικασία, η οποία πρέπει να ξεχωρίζει ποιες απόψεις είναι αποδεκτές και ποιες όχι. Δηλαδή πίστευε ότι η διαίσθηση και όχι η λογική ή η εμπειρία αποφασίζει για την ορθότητα των ιδεών (Χασάπης, 1981).

Ο Κονστρουκτιβισμός δεν αποδέχεται την απολυτοκρατικότητα των Μαθηματικών και θεωρεί ότι αυτή διαστρεβλώνει την πραγματικότητα. Δίνει έμφαση στην ανθρώπινη πλευρά των Μαθηματικών τα οποία θεωρεί ότι είναι αποτέλεσμα κοινωνικών διαδικασιών. Οι βασικές ιδέες του κονστρουκτιβισμού είναι (Θωμαΐδης, 1984):

- Οι μαθητές επινοούν τις δικές τους ιδέες προκειμένου να λύσουν μαθηματικά προβλήματα.
- Η μάθηση των Μαθηματικών είναι μια δραστηριότητα επίλυσης προβλήματος.
- Ο ρόλος της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στη μάθηση των Μαθηματικών είναι καθοριστικής σημασίας.

Η έννοια της μάθησης στα μαθηματικά, καθώς και οι τρόποι με τους οποίους μαθαίνουν Μαθηματικά οι μαθητές είναι θέματα που έχουν απασχολήσει και απασχολούν τους ερευνητές της Διδακτικής των Μαθηματικών. Ωστόσο, σύμφωνα με τα συμπεράσματα των ερευνητών, σε ό,τι αφορά στη διδακτική των Μαθηματικών, δύο είναι οι θεωρίες μάθησης που σχετίζονται με τα φιλοσοφικά ρεύματα των Μαθηματικών: Ο Συμπεριφορισμός ή Μπιχεβιορισμός και ο εποικοδομητισμός ή κονστρουκτιβισμός (Φερεντίνος, 2001).

Ο θεσμός της συνδιδασκαλίας Μαθηματικών στο πλαίσιο της ΜΝΑΕ

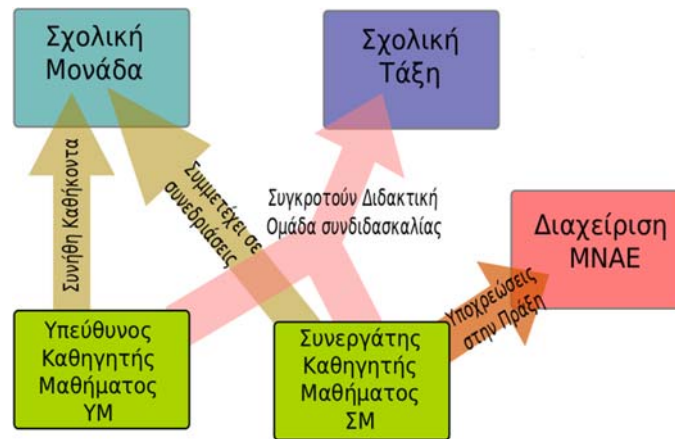
Η Εναλλακτική Ενισχυτική Διδασκαλία είναι ενισχυτική διδασκαλία που έχει ως σκοπό τη βελτίωση των μαθησιακών επιδόσεων των μαθητών, την παιδαγωγική υποστήριξη τους και παρέχεται με συνδιδασκαλία κατά τις ώρες διδασκαλίας των μαθημάτων, σύμφωνα με το ωρολόγιο πρόγραμμα των σχολικών μονάδων της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Στη συνδιδασκαλία διδάσκουν ο Υπεύθυνος Καθηγητής Μαθήματος (ΥΜ) και ο Συνεργάτης Καθηγητής Μαθήματος (ΣΜ), οι οποίοι αποτελούν τη Διδακτική Ομάδα. Κύριο αντικείμενο της συνεργασίας τους είναι ο σχεδιασμός και η υλοποίηση της συνδιδασκαλίας στα αντίστοιχα μαθήματα, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά των μαθητών και μαθητριών προς επίτευξη των στόχων της Εναλλακτικής Ενισχυτικής Διδασκαλίας (ΕΕΔ) και η διαμόρφωση του βέλτιστου κλίματος μάθησης και λειτουργίας των μαθητών/τριών στη σχολική κοινότητα, σύμφωνα με τους στόχους της πράξης «Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ. – Υποστήριξη Σχολικών Μονάδων ΕΠΑ.Λ.».

Η συνδιδασκαλία αποτελεί μια εδραιωμένη πρακτική στην ειδική αγωγή, όπου ένας δάσκαλος γενικής εκπαίδευσης συνεργάζεται με ένα άλλο δάσκαλο ειδικής αγωγής και οι οποίοι συνενώνουν τις γνώσεις τους και τον χρόνο τους, ώστε να μπορέσουν να διδάξουν όλα τα παιδιά της τάξης συμπεριλαμβανομένων και εκείνων των παιδιών με ειδικές ανάγκες (Cross, K. P. 1981).

Στην προκειμένη περίπτωση η συνδιδασκαλία υπήρξε η απάντηση της συμπεριληπτικής εκπαιδευτικής αντίληψης στο πρόβλημα της εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εξατομικευμένα ή κατά ομάδες. Η μέθοδος της συνδιδασκαλίας όμως χρησιμοποιείται όχι μόνο στην ειδική αγωγή αλλά και στην γενική καθώς και στην εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ιδιαίτερως η συνδιδασκαλία προκρίνεται

ως σημαντική πρακτική για την εκπαίδευση μαθητικών πληθυσμών με μεγάλη ποικιλομορφία και διαφοροποιημένο γλωσσικό και εν γένει πολιτισμικό υπόβαθρο όπως, πλέον, κατά κανόνα οι μαθητικοί πληθυσμοί στις δυτικές χώρες. Οι ρόλοι και οι υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών που απασχολούνται στη συνδιδασκαλία, στο πλαίσιο της ΜΝΑΕ, αναφέρονται στην εισαγωγή της παρούσας εργασίας. Ένα συνοπτικό σχεδιάγραμμα των όσων ορίζονται στην νομοθεσία για την ΜΝΑΕ είναι το επόμενο:



Σχήμα 1: Σχηματικό διάγραμμα του θεσμού της Ενισχυτικής Εναλλακτικής Διδασκαλίας στο πλαίσιο της ΜΝΑΕ.

Το 2019 διεξήχθη συνέδριο σχετικά με την αποτίμηση της ΜΝΑΕ. Σε αυτό ειδική ενότητα του συνεδρίου αφιερώθηκε στην αποτίμηση της συνδιδασκαλίας στα Μαθηματικά (Μαυρογιάννης, 2020). Η έλευση της ΜΝΑΕ προκάλεσε αμηχανία στους καθηγητές των Μαθηματικών, αφού η επιμορφωτική προετοιμασία δεν ήταν επαρκής για την εφαρμογή της συνδιδασκαλίας.

Ένας πόρος επιμόρφωσης είναι η ανταλλαγή ιδεών και πρακτικών μεταξύ όσων ασχολούνται με τη συνδιδασκαλία. Σε όσες περιπτώσεις αναφέρθηκε ομαλή εφαρμογή της συνδιδασκαλίας σημειώθηκε βελτίωση στην εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και στην επίδοση των μαθητών, ιδίως εκείνων που είχαν παραιτηθεί από τη συμμετοχή τους.

Μια σύνοψη των προτάσεων που κατέθεσαν οι εκπαιδευτικοί ΠΕ03 που απασχολήθηκαν στον θεσμό της ΜΝΑΕ ήταν (Μαυρογιάννης, 2020):

A. Επιμόρφωση: Που να εστιάζει;	B. Επιμόρφωση: Πως να γίνει;
Διερεύνηση αναγκών, ενδιαφερόντων, δεξιοτήτων (κ.α.) των μαθητών.	Σε μικρές ομάδες με συνεργατικούς δεσμούς.
Σχεδιασμός εκπαιδευτικού υλικού.	Σε τακτά χρονικά διαστήματα.
Διαφοροποίηση διδασκαλίας και εμπλοκή.	Συνέργειες με καθηγητές ειδικοτήτων.
Ομαδοποίηση σχολικής εργασίας.	Αξιοποίηση των δυνατοτήτων που παρέχει η εξ αποστάσεως επιμόρφωση.
Μοντέλα συνδιδασκαλίας και ρόλοι συνδιδασκόντων.	

Σχήμα 2: Πίνακας ανάλυσης σχεδιασμού της επιμόρφωσης εκπαιδευτικών ΠΕ03 από το Ι.Ε.Π.

Σκοπός της έρευνας

Η παρούσα έρευνα έχει ως σκοπό να καταγραφούν οι απόψεις εκπαιδευτικών κλάδου ΠΕ03 Μαθηματικών των ΕΠΑ.Λ. του Νομού Δωδεκανήσου, για τον θεσμό της Εναλλακτικής Ενισχυτικής Διδασκαλίας των Μαθηματικών, στο πλαίσιο του προγράμματος «Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ.-ΜΝΑΕ».

Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας ήταν:

- να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών κλάδου ΠΕ03 Μαθηματικών που υπηρετούν στα ΕΠΑ.Λ. του Νομού Δωδεκανήσου και απασχολούνται στη συνδιδασκαλία των Μαθηματικών, στο πλαίσιο της δράσης ΜΝΑΕ, σχετικά με τον βαθμό που επιτυγχάνονται οι στόχοι του θεσμού της Εναλλακτικής Ενισχυτικής Διδασκαλίας των Μαθηματικών σε μαθησιακό επίπεδο,
- να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών κλάδου ΠΕ03 Μαθηματικών που υπηρετούν στα ΕΠΑ.Λ. του Νομού Δωδεκανήσου και απασχολούνται στη συνδιδασκαλία των Μαθηματικών, στο πλαίσιο της δράσης ΜΝΑΕ, σχετικά με τον βαθμό που επιτυγχάνονται οι στόχοι του θεσμού της Εναλλακτικής Ενισχυτικής Διδασκαλίας των Μαθηματικών σε διδακτικό και παιδαγωγικό επίπεδο,
- να διατυπωθούν προβλήματα που προέκυψαν κατά την εφαρμογή του θεσμού της Εναλλακτικής Ενισχυτικής Διδασκαλίας των Μαθηματικών στα ΕΠΑ.Λ.

Μεθοδολογία της έρευνας

Για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική μέθοδος και συγκεκριμένα η ποσοτική περιγραφική έρευνα, ώστε να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών κλάδου ΠΕ03 που απασχολούνται στη συνδιδασκαλία των Μαθηματικών στα ΕΠΑ.Λ. στη δράση της Ενισχυτικής Διδασκαλίας των Μαθηματικών στο πλαίσιο της ΜΝΑΕ (Παρασκευόπουλος, 1993).

Ως εργαλείο στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε πρωτότυπο ερωτηματολόγιο που περιλαμβάνει συνολικά 11 ερωτήσεις με τέτοιο τρόπο, ώστε τα ερευνητικά ερωτήματα να υποστηρίζουν τους σκοπούς και τους επιμέρους στόχους της έρευνας όπως τέθηκαν αρχικά.

Πριν να συνταχθούν οι ερωτήσεις που συμπεριλαμβάνονται στο ερωτηματολόγιο προηγήθηκε σύντομη συνέντευξη, περίπου 15 λεπτών, από 5 εκπαιδευτικούς, που απασχολούνται ενεργά κατά το τρέχον σχολικό έτος 2021-2022 στον θεσμό της συνδιδασκαλίας Μαθηματικών στο πλαίσιο της ΜΝΑΕ, τρεις (3) εκπαιδευτικούς Υπεύθυνους Καθηγητές Μαθήματος (ΥΜ) και δύο (2) Συνεργάτες Καθηγητές Μαθήματος (ΣΜ) που διορίστηκαν από το Υ.ΠΑΙ.Θ για τον θεσμό της συνδιδασκαλίας-ΜΝΑΕ σε ΕΠΑ.Λ. του Νομού Δωδεκανήσου.

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε πιλοτική φάση εφαρμογής για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου από άλλους 5 εκπαιδευτικούς που απασχολούνται ενεργά κατά το τρέχον σχολικό έτος 2021-2022 στον θεσμό της συνδιδασκαλίας Μαθηματικών στο πλαίσιο της ΜΝΑΕ, τυχαία επιλεγμένους, τρεις (3) εκπαιδευτικούς Υπεύθυνους Καθηγητές Μαθήματος (ΥΜ) και δύο (2) Συνεργάτες Καθηγητές Μαθήματος (ΣΜ) που διορίστηκαν από το Υ.ΠΑΙ.Θ για το θεσμό της συνδιδασκαλίας-ΜΝΑΕ σε ΕΠΑ.Λ. Νομού Δωδεκανήσου.

Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί αποκλείστηκαν από το δείγμα της έρευνας και οι παρατηρήσεις τους λήφθηκαν υπόψη στο σύνολό τους για την βελτίωση στη σύνταξη των ερωτήσεων που συμπεριλαμβάνονται στο ερωτηματολόγιο, ώστε οι ερωτήσεις να είναι περισσότερο σαφείς και κατανοητές στους ερωτώμενους (Παρασκευόπουλος, 1993).

Συντάχθηκε ερωτηματολόγιο με 11 ερωτήσεις συνολικά, χωρισμένες σε τρεις (3) θεματικούς άξονες-ερευνητικά ερωτήματα και στον κάθε θεματικό άξονα συμπεριλήφθηκαν ερωτήσεις-δηλώσεις προκειμένου να υποστηριχθούν τα αντίστοιχα ερευνητικά ερωτήματα. Από τις 11 συνολικά ερωτήσεις οι εννέα (9) ήταν πολλαπλής επιλογής και δεχόταν απαντήσεις στην πεντάβαθμη κλίμακα Likert με 1=Δεν συμφωνώ απόλυτα και 5= Συμφωνώ

απόλυτα και οι 2 ήταν ερωτήσεις που δεχόταν ελεύθερη απάντηση με την μορφή κειμένου έως 100 λέξεων (Παπαδημητρίου, 2007 & Jacoby, 2000).

Η συλλογή των απαντήσεων-δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χορήγηση του ερωτηματολογίου μέσω διαδικτύου (google forms), που στάλθηκε με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο (e-mail) στα ΕΠΑ.Λ. του Νομού Δωδεκανήσου, μέσω του 2^{ου} ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Νοτίου Αιγαίου.

Το είδος του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε, ως ερευνητικό εργαλείο, παρουσιάζει πλεονεκτήματα λόγω της ανωνυμίας που διασφαλίζει, της ευκολίας στη χρήση του και του μηδενικού κόστους του (Φίλιας, 2001). Επιπλέον, επιτρέπει τη συγκέντρωση δεδομένων από μεγάλο αριθμό ατόμων και τη στατιστική τους ανάλυση, ώστε να εξαχθούν αξιοποιήσιμα αποτελέσματα (Creswell, 2011).

Η επεξεργασία των δεδομένων της παρούσας έρευνας καθώς και τα ιστογράμματα έγιναν στο πρόγραμμα Performance Software System-SPSS, έκδοση 21 (Γναρδέλλης, 2013).

Για να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα της παρούσας έρευνας καταβλήθηκε κάθε δυνατή προσπάθεια, αφού εξασφαλίστηκε η φαινομενική εγκυρότητα από τη διαδικασία της πιλοτικής εφαρμογής της έρευνας καθώς και την συνέντευξη που προηγήθηκε από πέντε (5) εκπαιδευτικούς (Βάμβουκας, 2002).

Για να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία της έρευνας καταβλήθηκε προσπάθεια, ώστε τα ερωτήματα που περιέχονται στο ερωτηματολόγιο να είναι σαφή, κατανοητά και σχετικά με τον στόχο και τους επιμέρους σκοπούς της έρευνας, λαμβάνοντας υπόψη το σύνολο των παρατηρήσεων που προέκυψαν από την πιλοτική εφαρμογή του (Φίλιας, 2001).

Το Δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της παρούσας έρευνας είναι το σύνολο των εκπαιδευτικών κλάδου ΠΕ03 Μαθηματικών που υπηρετούν στα έντεκα (11) ΕΠΑ.Λ. του Νομού Δωδεκανήσου (N=67) κατά το σχολικό έτος 2021-2022 ή υπηρέτησαν το σχολικό έτος 2020-2021 και απασχολούνται ή απασχολήθηκαν στο πλαίσιο της Εναλλακτικής Ενισχυτικής Διδασκαλίας, είτε ως Υπεύθυνοι Καθηγητές Μαθήματος (ΥΜ) είτε ως Συνεργάτες Καθηγητές (ΣΜ).

Η έρευνα υλοποιήθηκε το χρονικό διάστημα από 2 Δεκεμβρίου 2021 έως 22 Δεκεμβρίου 2021. Το ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε μέσω της εφαρμογής Google Forms και αποστάλθηκε, μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (e-mail), από το 2^ο ΠΕΚΕΣ Ν. Αιγαίου σε όλα τα ΕΠΑ.Λ. του Νομού Δωδεκανήσου με την παράκληση να αποσταλεί στη συνέχεια στα e-mails των εκπαιδευτικών ΠΕ03, που απασχολούνται στο πλαίσιο της ΜΝΑΕ, είτε το τρέχον σχολικό έτος 2021-2022 είτε στο αμέσως προηγούμενο σχολικό έτος 2020-2021, και να συμπληρωθεί από αυτούς.

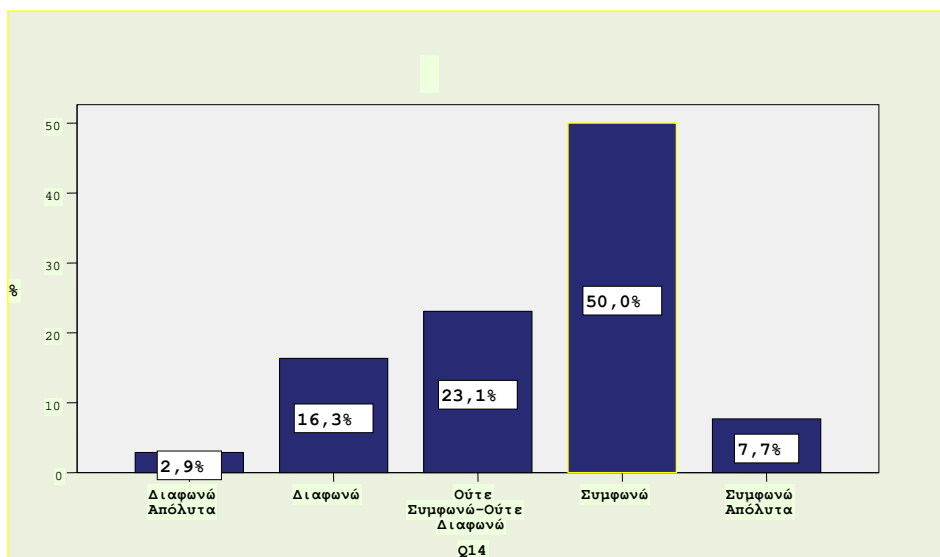
Συνολικά απαντήθηκαν N=62 ερωτηματολόγια από ισάριθμους εκπαιδευτικούς ΠΕ03 που υπηρετούν ή υπηρέτησαν στα ΕΠΑ.Λ. του Νομού Δωδεκανήσου και απασχολούνται ή απασχολήθηκαν στο πλαίσιο της ΜΝΑΕ, δηλαδή εξαιρέθηκαν από το δείγμα οι πέντε (5) εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην πιλοτική φάση εφαρμογής του ερωτηματολογίου.

Ανάλυση αποτελεσμάτων

1^{ος} Θεματικός άξονας- Ερευνητικό ερώτημα

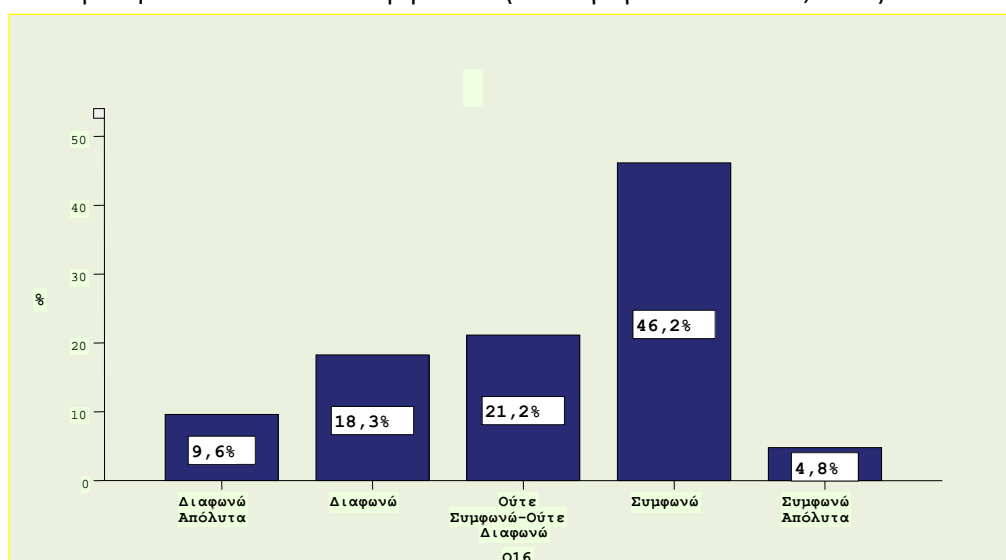
Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών κλάδου ΠΕ03, που υπηρετούν στα ΕΠΑ.Λ. του Νομού Δωδεκανήσου, στο πλαίσιο της συνδιδασκαλίας Μαθηματικών, σχετικά με τις μαθησιακές επιδόσεις των μαθητών/τριών στο μάθημα των Μαθηματικών, την διδακτική και παιδαγωγική υποστήριξη των μαθητών/τριών;

Στον παραπάνω θεματικό άξονα συμπεριλήφθηκαν πέντε (5) ερωτήσεις-δηλώσεις, προκειμένου να διερευνηθούν τον βαθμό επίτευξης των στόχων του θεσμού σχετικά με την μαθησιακή επίδοση των μαθητών/τριών καθώς και με τη διδακτική και παιδαγωγική υποστήριξη τους.



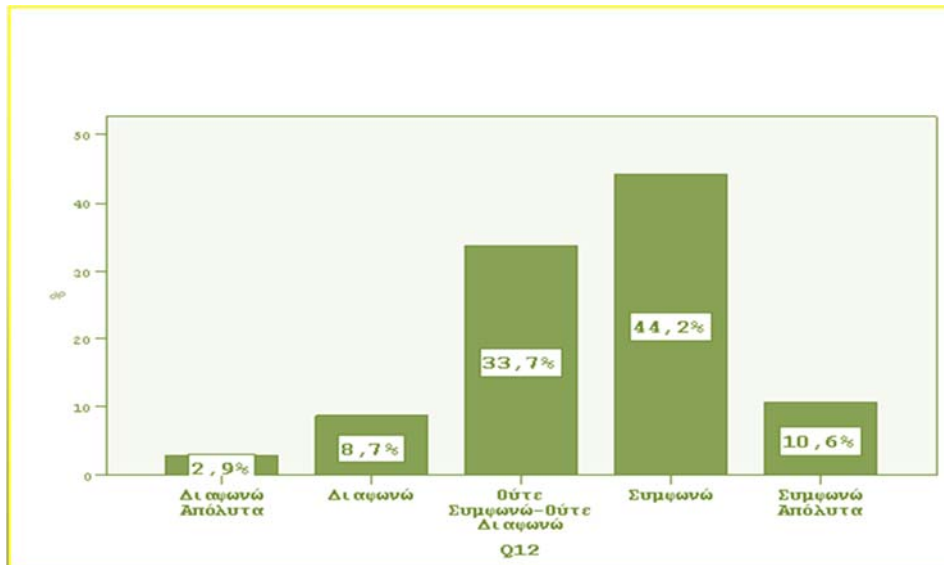
Σχήμα 3: Ερώτηση-Δήλωση: Η συνδιδασκαλία των Μαθηματικών στα ΕΠΑ.Λ. είναι μια διδακτική καινοτομία

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην παρούσα έρευνα στην δήλωση-ερώτημα: «Η συνδιδασκαλία στα Μαθηματικά των ΕΠΑ.Λ. είναι μια διδακτική καινοτομία» προέκυψε ότι συνολικά ποσοστό 57,7% είτε συμφωνούν είτε συμφωνούν απόλυτα, ενώ ποσοστό 19,2 % είτε διαφωνούν είτε διαφωνούν απόλυτα και ποσοστό 23,1% εκφράζει ουδέτερη άποψη «Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ» (Σχήμα 3). Το ερώτημα αυτό συσχετίζεται με τους διδακτικούς στόχους του μαθήματος αφού οι εκπαιδευτικοί δοκιμάζοντας διδακτικές καινοτομίες ως μοναδικό κίνητρο τους έχουν συνήθως την χαρά της συλλογικής δημιουργίας, την προσπάθεια υπέρβασης της παρατεταμένης κρίσης που διέρχεται ο σχολικός θεσμός, αλλά και την διεύρυνση των εκπαιδευτικών και κοινωνικών οριζόντων της σχολικής ζωής μέσα από την ανταπόκριση των μαθητών και τη σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία και το περιβάλλον (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008).



Σχήμα 4: Ερώτηση-Δήλωση: Η συνδιδασκαλία των Μαθηματικών στα ΕΠΑ.Λ. έχει βελτιώσει την μαθησιακή επίδοση των μαθητών/τριών

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην παρούσα έρευνα στην δήλωση-ερώτημα: «Η συνδιδασκαλία στα Μαθηματικά των ΕΠΑ.Λ. έχει βελτιώσει την μαθησιακή επίδοση των μαθητών/τριών» προέκυψε ότι συνολικά ποσοστό 51% είτε συμφωνούν είτε συμφωνούν απόλυτα, ενώ ποσοστό 27,9% είτε διαφωνούν είτε διαφωνούν απόλυτα και ποσοστό 21,2% εκφράζει ουδέτερη άποψη «Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ» (Σχήμα 4).



Σχήμα 5: Η συνδιδασκαλία στα Μαθηματικά των ΕΠΑ.Λ. έχει βελτιώσει το παιδαγωγικό κλίμα στην τάξη

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην παρούσα έρευνα στην δήλωση-ερώτημα: «Η συνδιδασκαλία στα Μαθηματικά των ΕΠΑ.Λ. έχει βελτιώσει το παιδαγωγικό κλίμα στην τάξη» προέκυψε ότι συνολικά ποσοστό 54,8% είτε συμφωνούν είτε συμφωνούν απόλυτα, ενώ ποσοστό 11,5% είτε διαφωνούν είτε διαφωνούν απόλυτα και ποσοστό 33,7% εκφράζει ουδέτερη άποψη «Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ» (Σχήμα 5).

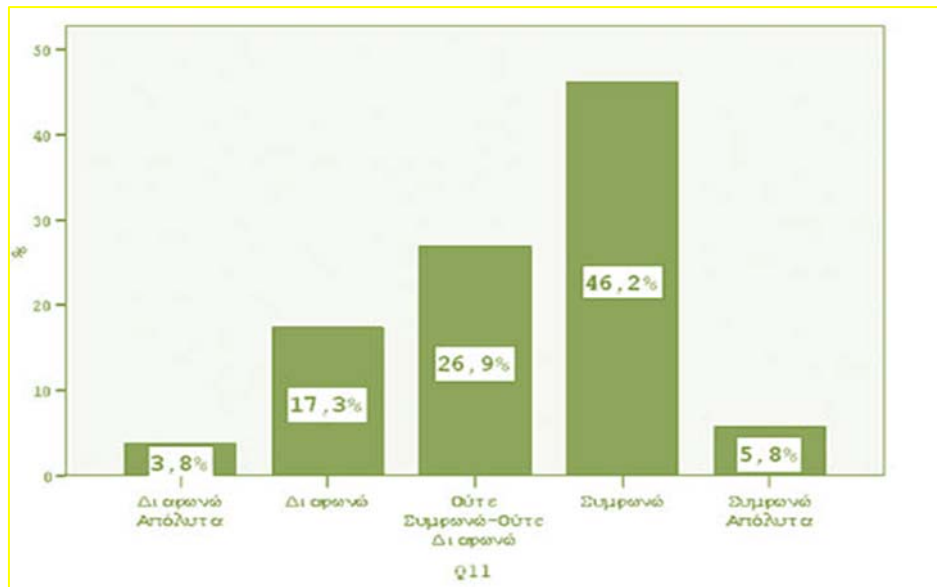
Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην παρούσα έρευνα στην δήλωση-ερώτημα: «Η συνδιδασκαλία στα Μαθηματικά των ΕΠΑ.Λ. έχει θετικά αποτελέσματα στην ομαλή διαχείριση της τάξης» προέκυψε ότι συνολικά ποσοστό 62,1% είτε συμφωνούν είτε συμφωνούν απόλυτα, ενώ ποσοστό 22,5 % είτε διαφωνούν είτε διαφωνούν απόλυτα και ποσοστό 15,4% εκφράζει ουδέτερη άποψη («Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ»).

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην παρούσα έρευνα στην δήλωση-ερώτημα: «Η συνδιδασκαλία στα Μαθηματικά των ΕΠΑ.Λ. προσφέρει περισσότερη αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου σε σχέση με την κανονική διδασκαλία» προέκυψε ότι συνολικά ποσοστό 58,1% είτε συμφωνούν είτε συμφωνούν απόλυτα, ενώ ποσοστό 27,7 % είτε διαφωνούν είτε διαφωνούν απόλυτα και ποσοστό 14,2% εκφράζει ουδέτερη άποψη («Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ»).

2^{ος} Θεματικός Άξονας-Ερευνητικό ερώτημα

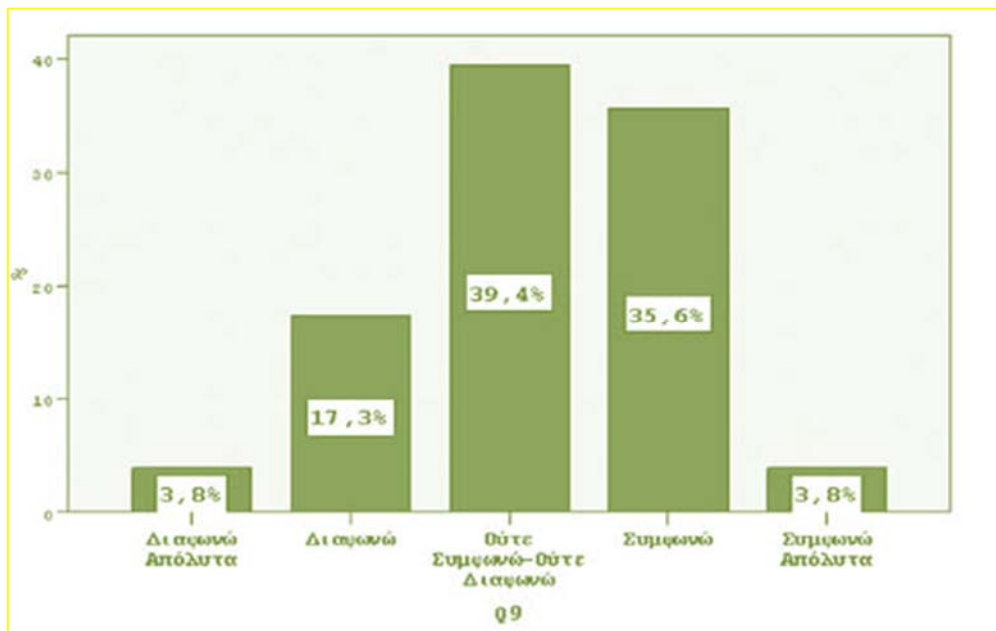
Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών ΠΕ03, που υπηρετούν στα ΕΠΑ.Λ. του Νομού Δωδεκανήσου, σχετικά με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του θεσμού της συνδιδασκαλίας του μαθήματος των Μαθηματικών;

Στον παραπάνω θεματικό άξονα συμπεριλήφθηκαν 4 ερωτήσεις προκειμένου να διερευνηθούν τον βαθμό επίτευξης των στόχων του θεσμού με βάση τις ιδιαιτερότητες της συνδιδασκαλίας του μαθήματος των Μαθηματικών.



Σχήμα 6: Ερώτηση-Δήλωση: Η συνδιδασκαλία στα μαθηματικά των ΕΠΑ.Λ. απαιτεί πολύ καλό προγραμματισμό και σχεδιασμό του μαθήματος

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην παρούσα έρευνα στην δήλωση-ερώτημα: «Η συνδιδασκαλία στα Μαθηματικά των ΕΠΑ.Λ. απαιτεί πολύ καλό προγραμματισμό και σχεδιασμό του μαθήματος» προέκυψε ότι συνολικά ποσοστό 52% είτε συμφωνούν είτε συμφωνούν απόλυτα, ενώ το 21,1% είτε διαφωνούν είτε διαφωνούν απόλυτα και ποσοστό 26,9% εκφράζει ουδέτερη άποψη «Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ» (Σχήμα 6).



Σχήμα 7: Ερώτηση-Δήλωση: Η συνδιδασκαλία στα Μαθηματικά των ΕΠΑ.Λ. απαιτεί άριστη συνεργασία μεταξύ των "συνδιδασκόντων"

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην παρούσα έρευνα στην δήλωση-ερώτημα: «Η συνδιδασκαλία στα Μαθηματικά των ΕΠΑ.Λ. απαιτεί άριστη συνεργασία μεταξύ των συνδιδασκόντων» προέκυψε ότι συνολικά ποσοστό 39,4% είτε

συμφωνούν είτε συμφωνούν απόλυτα, ενώ το 21,1% είτε διαφωνούν είτε διαφωνούν απόλυτα και ποσοστό 39,4% εκφράζει ουδέτερη άποψη «Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ» (Σχήμα 7).

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην παρούσα έρευνα στην δήλωση-ερώτημα: «Η διδασκαλία στα Μαθηματικά των ΕΠΑ.Λ. να επεκταθεί και σε άλλα μαθήματα» προέκυψε ότι συνολικά ποσοστό 71,3% είτε συμφωνούν είτε συμφωνούν απόλυτα, ενώ το 15,6% είτε διαφωνούν είτε διαφωνούν απόλυτα και ποσοστό 13,1% εκφράζει ουδέτερη άποψη «Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ».

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην παρούσα έρευνα στην δήλωση-ερώτημα: «Η συνδιδασκαλία στα Μαθηματικά των ΕΠΑ.Λ. να επεκταθεί στο σύνολο των σχολικών μονάδων του Γυμνασίου και του ΓΕ.Λ.» προέκυψε ότι συνολικά ποσοστό 68.7% είτε συμφωνούν είτε συμφωνούν απόλυτα, ενώ το 18,2% είτε διαφωνούν είτε διαφωνούν απόλυτα και ποσοστό 13,1% εκφράζει ουδέτερη άποψη «Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ».

3^{ος} Θεματικός Άξονας-Ερευνητικό ερώτημα

Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών κλάδου ΠΕ03, που υπηρετούν στα ΕΠΑ.Λ. του Νομού Δωδεκανήσου, στο πλαίσιο της συνδιδασκαλίας Μαθηματικών, για τα προβλήματα που παρουσιάστηκαν κατά την εφαρμογή της συνδιδασκαλίας του μαθήματος των Μαθηματικών και ποιες είναι οι προτάσεις τους προκειμένου να βελτιωθεί ο θεσμός της ΜΝΑΕ με τη χρήση «καλών πρακτικών»;

Στον παραπάνω θεματικό άξονα συμπεριλήφθηκαν 2 ερωτήσεις, ελεύθερου κειμένου (έως 100 λέξεων), προκειμένου να υποστηριχθεί το ως άνω ερευνητικό ερώτημα.

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην παρούσα έρευνα σε ελεύθερο κείμενο στο ερώτημα: «Από την μέχρι σήμερα εμπειρία σας ποια είναι τα σημαντικότερα προβλήματα που αντιμετωπίσατε κατά την εφαρμογή του θεσμού της συνδιδασκαλίας των Μαθηματικών;» προέκυψαν συνοπτικά τα ακόλουθα:

- Απαιτείται αρκετός χρόνος για να βοηθηθεί η συνεργασία μεταξύ του Υπεύθυνου Καθηγητή Μαθήματος (ΥΜ) και του Συνεργάτη καθηγητή (ΣΜ), καθώς και εξωσχολική συνεργασία για τον από κοινού σχεδιασμό του μαθήματος σε βραχυπρόθεσμο και μακροπρόθεσμο προγραμματισμό.
- Αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα μαθησιακής διαδικασίας η μη έγκαιρη τοποθέτηση των Συνεργατών Καθηγητών του μαθήματος (ΣΜ) με αποτέλεσμα να χάνεται πολύτιμος διδακτικός χρόνος.

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην παρούσα έρευνα σε ελεύθερο κείμενο στο ερώτημα: «Από την μέχρι σήμερα εμπειρία σας ποιες προτάσεις-καλές πρακτικές θα προτεινάτε που αφορούν τον θεσμό της συνδιδασκαλίας Μαθηματικών;» προέκυψαν συνοπτικά τα ακόλουθα:

- Ευνοείται, στο πλαίσιο της συνδιδασκαλίας η ομαδοσυνεργατική μάθηση, υποστηρίζεται επαρκώς και καλύτερα από την παραδοσιακή τάξη η διαχείριση και η καθοδήγηση των ομάδων εργασίας.
- Ευνοείται, στο πλαίσιο της συνδιδασκαλίας η εξατομικευμένη διδασκαλία και μάθηση, υποστηρίζεται επαρκώς και καλύτερα από την παραδοσιακή τάξη η διαχείριση και η καθοδήγηση του μαθητή/τριας.
- Χρειάζεται αρκετός χρόνος για να υπάρξει αποτελεσματική συνεργασία μεταξύ του Υπεύθυνου Μαθήματος (ΥΜ) και του συνεργάτη καθηγητή (ΣΜ), καθώς και εξωσχολική συνεργασία για τον από κοινού σχεδιασμό του μαθήματος.
- Αναδεικνύεται η ανάγκη συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, στο πλαίσιο του θεσμού της Εναλλακτικής Ενισχυτικής Διδασκαλίας (ΕΕΔ), τόσο στο τμήμα του γενικού παιδαγωγικού πλαισίου όσο και στην ειδική διδακτική του μαθήματος των Μαθηματικών.

Συμπεράσματα και προτάσεις

Τα βασικά συμπεράσματα που προκύπτουν από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, σύμφωνα με τις δηλώσεις-απαντήσεις των εκπαιδευτικών κλάδου ΠΕ03 που έλαβαν μέρος στην έρευνα, μπορούν να συνοψιστούν στα ακόλουθα:

- Ως προς τις μαθησιακές επιδόσεις των μαθητών/τριών στα Μαθηματικά:

Παρατηρείται σημαντική βελτίωση στη μαθησιακή διαδικασία, αφού έχουμε περισσότερη αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου σε σχέση με την κανονική διδασκαλία του μαθήματος των Μαθηματικών, όπως επίσης παρατηρείται βελτίωση στις μαθησιακές επιδόσεις των μαθητών/τριών στα μαθηματικά και η συνδιδασκαλία θεωρείται από τους συμμετέχοντες σε αυτήν εκπαιδευτικούς ως μια διδακτική καινοτομία.

- Ως προς το παιδαγωγικό πλαίσιο:

Η συνδιδασκαλία στα Μαθηματικά των ΕΠΑ.Λ. έχει βελτιώσει το παιδαγωγικό κλίμα στην τάξη καθώς και στη διαχείρισή της και αυτό, προφανώς, έχει συνεπακόλουθο την ομαλότητα της διδακτικής και παιδαγωγικής λειτουργίας, αφού επιτρέπει και ενθαρρύνει την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση (Ματσαγκούρας, 1996).

- Ως προς τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της συνδιδασκαλίας:

Η συνδιδασκαλία των Μαθηματικών στα ΕΠΑ.Λ. απαιτεί πολύ καλό προγραμματισμό και σχεδιασμό του κάθε μαθήματος, καθώς και μεγάλο βαθμό συνεργασίας μεταξύ του Υπεύθυνου Καθηγητή Μαθήματος (ΥΜ) και του Συνεργάτη Καθηγητή Μαθήματος (ΣΜ), οι οποίοι αποτελούν τη Διδακτική Ομάδα. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών προκύπτει ότι υπήρξαν, σε περιορισμένο βαθμό, «συγκρούσεις» μεταξύ του Υπεύθυνου Καθηγητή του Μαθήματος (ΥΜ) και του Συνεργάτη Καθηγητή του Μαθήματος (ΣΜ) στην διδακτική διαχείριση του μαθήματος.

Ωστόσο, από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε ελεύθερο κείμενο, αναδείχθηκαν ορισμένοι προβληματισμοί που στοιχειοθετούνται ως εξής:

Απαιτείται αρκετός χρόνος για να βοηθηθεί η συνεργασία μεταξύ του Υπεύθυνου Καθηγητή Μαθήματος (ΥΜ) και του Συνεργάτη καθηγητή (ΣΜ), καθώς και εξωσχολική συνεργασία για τον από κοινού σχεδιασμό του μαθήματος σε βραχυπρόθεσμο και μακροπρόθεσμο προγραμματισμό.

Αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα μαθησιακής διαδικασίας η μη έγκαιρη τοποθέτηση των Συνεργατών Καθηγητών του μαθήματος (ΣΜ) με αποτέλεσμα να χάνεται πολύτιμος διδακτικός χρόνος.

Υπάρχει, πρόδηλα, η ανάγκη συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο του θεσμού της Εναλλακτικής Ενισχυτικής Διδασκαλίας (ΕΕΔ), τόσο στο τμήμα του γενικού παιδαγωγικού πλαισίου όσο και στην ειδική διδακτική του μαθήματος των Μαθηματικών (Μαυρογιώργος, 1996).

Τέλος, μπορούν να διατυπωθούν οι επόμενες προτάσεις, που προέκυψαν από τους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς με βάση τις απόψεις τους, όπως διατυπώθηκαν στο ελεύθερο κείμενο, για την περαιτέρω βελτίωση του θεσμού της συνδιδασκαλίας στα ΕΠΑ.Λ. στο πλαίσιο της δράσης της ΜΝΑΕ, καθώς και για την επέκταση του θεσμού σε άλλες κατηγορίες σχολείων.

- Την καθιέρωση τακτικής, ανά σχολικό έτος, επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και της περιοδικής υποστήριξης τους από τα στελέχη εκπαίδευσης ή/και από άλλους θεσμικούς φορείς, σχετικά με την παιδαγωγική και διδακτική διάσταση του θεσμού της Εναλλακτικής Ενισχυτικής Διδασκαλίας στα ΕΠΑ.Λ.
- Η διδασκαλία στα Μαθηματικά των ΕΠΑ.Λ. να επεκταθεί, αναλογικά, και σε άλλα μαθήματα του ΕΠΑ.Λ. καθώς και στο σύνολο των σχολικών μονάδων των Γυμνασίων και των Γενικών Λυκείων.
- Χρειάζεται να μελετηθούν περαιτέρω οι καλές πρακτικές που προέκυψαν από την συνδιδασκαλία καθώς και οι διδακτικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται όπως για

παράδειγμα η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, η εκπόνηση δημιουργικών εργασιών σε ενότητες του μαθήματος.

- Χρειάζεται, επιπλέον, να μελετηθεί περαιτέρω ο βαθμός και το είδος των συγκρούσεων που προέκυψαν μεταξύ του Υπεύθυνου Καθηγητή του Μαθήματος (ΥΜ) και του Συνεργάτη Καθηγητή του μαθήματος (ΣΜ).

Αναφορές

Creswell, J.W. (2001). Η Έρευνα την Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας. Μετφ. Ν. Κουβαράκου. Επιμ. Χ. Τσορματζούδης. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.

Cross, K. P. (1981). *Adults as learners*. San Francisco: Jossey-Bass.

Henry, M. (2001). *Διδακτική Μαθηματικών. Παρουσίαση της διδακτικής με στόχο την επιμόρφωση των διδασκόντων*. (Μετάφραση Π.Σπύρου). Αθήνα: (Πρωτότυπη έκδοση, 1991).

Jacoby, W. (2000). Loess: a nonparametric, graphical tool for depicting relationships between variables. *Electoral Studies*, 19, 577-613.

Βάμβουκας, Μ.(2002). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Βλάχος, Δ., Δαγκλής, Α.Ι. & Ζουγανέλη Α. Η Ποιότητα της Εκπαίδευσης: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σελ.563-566.

Γαγάτσης, Α. (1995). *Διδακτική των Μαθηματικών*. Αθήνα: Art of Text.

Γναρδέλλης, Χ. (2013). *Ανάλυση δεδομένων με το IBM SPSS-Statistics 21*. Αθήνα:

Εκδόσεις Παπαζήση.

Εξαρχάκος, Θ.(1988). *Διδακτική των Μαθηματικών*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Ζαχαριάδης, Θ.(2000). Στόχοι και αποτελέσματα της διδασκαλίας των Μαθηματικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στο 1^ο Συνέδριο Διδακτικής των Μαθηματικών, Μαθηματικό Τμήμα Παν/μίου Αθηνών, σελ.8.

Θωμαΐδης, Γ.(1984). Αξιωματική μέθοδος διδασκαλίας και ιστορική πραγματικότητα. Στη Μαθηματική Επιθεώρηση, ΕΜΕ, τεύχος 26, σελ. 96-98.

Καλαβάσης, Φ. (2001). Μαθηματικός Αναλφαβητισμός. Η προσπάθεια μαθηματικής συγκρότησης όλου του πληθυσμού και ανάπτυξης ικανοτήτων από κάθε μαθητή-πολίτη. Στο 18^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Μαθηματικής Παιδείας, σ.38-44).

Κολιάδης, Ε.(1997). *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη. Μέρος Β'.* Ιδίου. Αθήνα.

Κυνηγός, Π.(2002). *Νέες πρακτικές με νέα εργαλεία στην τάξη: Κατάρτιση επιμορφωτών για τη δημιουργία κοινοτήτων αξιοποίησης των Ν.Τ. στο σχολείο*. Στο Κυνηγός, Χρ. και Δημαράκη, Ε.Β.(επιμ). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτης .

Ματσαγκούρας, Η.(1996). *Η ομαδοκεντρική διδασκαλία*. Εκδόσεις Γρηγόρη. Αθήνα.

Μαυρογιάννης, Ν (2020). *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών, Μάρτιος, Απρίλιος, Μάιος 2020: Η συνδιδασκαλία Μαθηματικών στη ΜΝΑΕ*. Αθήνα: ΙΕΠ.

Μαυρογιώργος, Γ.(1996). Σχέδιο Πρότασης για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στο Σύγχρονη Εκπαίδευση, τεύχος 89, σελ. 19-26.

Παπαδημητρίου, Γ. (2007). *Η Ανάλυση Δεδομένων: Παραγοντική Ανάλυση Αντιστοιχιών, Ιεραρχική Ταξινόμηση και Άλλες Μέθοδοι*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός.

Παρασκευόπουλος, Ι.(1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας (τ.1 και 2)*. Αθήνα: Ιδίου.

Φερεντίνος, Σ. (2007). Νέα Βιβλία Μαθηματικών του Γυμνασίου. Πρακτικά του 24ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Ε.Μ.Ε., Κοζάνη, 68-74.

Φίλιας, Β. (2001). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Χασάπης, Δ. (1981). Η διδασκαλία των μαθηματικών της πράξης, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 2, 43-50.

Παράγοντες που επηρεάζουν τη γονεϊκή επιλογή σχολείου

Σκλήρη Παναγιώτα

Εκπαιδευτικός ΠΕ11, MSc, Διευθύντρια 2^{ου} ΓΕΛ Ναυπλίου
pennyskliri@gmail.com

Περίληψη

Η παγκοσμιοποίηση και οι νεοφιλελεύθερες πολιτικές επιτάσσουν μεταρρυθμίσεις ώστε να ανταποκριθούν τα εκπαιδευτικά συστήματα στις σύγχρονες απαιτήσεις. Η ελεύθερη γονεϊκή επιλογή σχολείου αποτελεί μέτρο αυτών των πολιτικών και σημαίνει ότι οι γονείς μπορούν να διαλέξουν το σχολείο που επιθυμούν να φοιτήσουν τα παιδιά τους ανεξάρτητα από την χωροταξική κατανομή που ορίζει η νομοθεσία. Ως νεοφιλελεύθερη ιδεολογία θεωρείται ότι συνδέει το χώρο της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας. Η παρούσα ποσοτική έρευνα διερευνά τα κριτήρια με τα οποία οι γονείς επιλέγουν το δημοτικό σχολείο φοίτησης των παιδιών τους και αν τα κριτήρια επιλογής σχετίζονται με το μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο των γονέων. Πενήντα(50) γονείς των οποίων τα παιδιά φοιτούν στο δημοτικό σχολείο ανταποκρίθηκαν στην έρευνα μέσω της βολικής δειγματοληψίας και απάντησαν στις 24 ερωτήσεις ερωτηματολογίου που σχεδιάστηκε και διαμοιράστηκε ηλεκτρονικά. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η απόσταση του σχολείου από το σπίτι του γονέα/παππούδων και η καλή φήμη/ποιότητα της σχολικής μονάδας είναι τα δύο βασικά κριτήρια γονεϊκής επιλογής του σχολείου. Η συσχέτιση μεταξύ των δύο βασικών κριτηρίων επιλογής και του οικονομικού και μορφωτικού επιπέδου των γονέων δεν ήταν στατιστικά σημαντική.

Λέξεις κλειδιά: γονεϊκή επιλογή σχολείου, φήμη, δημόσιο σχολείο

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες έχουν σημειωθεί σημαντικές και ραγδαίες αλλαγές σε πολιτικό, κοινωνικοοικονομικό και πολιτιστικό επίπεδο στις οποίες αποτυπώνονται πολύ συχνά οι επιδράσεις της παγκοσμιοποίησης και των νεοφιλελεύθερων πολιτικών. Η εκπαίδευση είναι ένα από τα πεδία που επηρεάστηκε σημαντικά από τις αλλαγές αυτές, καθώς μετά τη βιομηχανική επανάσταση άλλαξε προσανατολισμό, συνδέθηκε με την αστική τάξη και λειτούργησε ως μηχανισμός κοινωνικής κινητικότητας και ανόδου. Στη νεοφιλελεύθερη συλλογιστική αποτελεί έννοια στενά συνδεδεμένη με την αγορά εργασίας που έχει ως στόχο την παροχή όλο και υψηλότερης ποιότητας εκπαίδευσης για τη δημιουργία ενός προσωπικού καλύτερα καταρτισμένου και περισσότερο αποδοτικού. Μέσω της εκπαίδευσης, σε μια αγορά εργασίας που λειτουργεί με νεοφιλελεύθερους όρους, επιτυγχάνονται αποτελεσματικότερα οι οικονομικοί-στρατηγικοί στόχοι των κρατών (Ball&Yoodell, 2008) και γίνεται εφικτή η αλλαγή της οικονομικής/κοινωνικής θέσης που σηματοδοτεί για τα άτομα καλύτερο βιοτικό επίπεδο, ευημερία και ευζωία.

Η γονεϊκή επιλογή σχολείου αποτελεί ένα παράδειγμα των ανωτέρω πολιτικών στην εκπαίδευση και φαίνεται να απασχολεί έντονα την ακαδημαϊκή κοινότητα. Η εισαγωγή των νεοφιλελεύθερων πολιτικών στην εκπαιδευτική διαδικασία σημαίνει ότι η εκπαίδευση υπόκεινται στους κανόνες της ελεύθερης αγοράς με αποτέλεσμα να αποτελεί 'προϊόν' προς πώληση στους πελάτες-γονείς. Στο πλαίσιο αυτό τα σχολεία επιδίδονται σε έναν συνεχή ανταγωνισμό και αγώνα για την προσέλκυση ιδιωτικών κεφαλαίων και άριστων μαθητών (Ball & Yoodell, 2008; Marshall, 2017), ενώ οι γονείς προχωρούν σε έρευνα αγοράς για να αποφασίσουν για το 'καλύτερο' σχολείο που θα φοιτήσουν τα παιδιά τους. Η εκπαίδευση δεν λογίζεται ως δημόσιο αγαθό αλλά μεταβαίνει στη σφαίρα της ατομικής ευθύνης και επιλογής. Οι σχεδιαστές των εκπαιδευτικών πολιτικών θεωρούν ότι με τον τρόπο αυτό είναι εφικτή η ποιοτική αναβάθμιση των εκπαιδευτικών υπηρεσιών και η βελτίωση των σχολείων. Ωστόσο, από την αρχή διαφάνηκε ότι το βασικό ζητούμενο, η ποιοτική ακαδημαϊκή εκπαίδευση και τα υψηλά μαθητικά επιτεύγματα, ήταν στόχοι δύσκολα επιτεύξιμοι (Jacott &

Maldonado, 2006). Ο καθοριστικός παράγοντας των μαθητικών επιδόσεων παραμένει αναμφίβολα το πολιτισμικό και κοινωνικό οικογενειακό κεφάλαιο. Σύμφωνα με τους Ball και Youdell (2008), η εκπαίδευση δεν έχει καταφέρει να λειτουργήσει ως πραγματική «ελεύθερη αγορά» γιατί το κράτος είναι αυτό που διαμορφώνει τελικά το πλαίσιο του ανταγωνισμού των σχολικών μονάδων, ενώ ο ανταγωνισμός των σχολείων, όχι μόνο δεν βελτίωσε την ποιότητα της εκπαίδευσης, αλλά οδήγησε σε αντιπαιδαγωγικές και αντισυναδελφικές πρακτικές. Η γονεϊκή επιλογή σχολείου δεν φαίνεται να δικαιώσει τελικά τους υποστηρικτές της αναφορικά με την άμβλυση των ανισοτήτων. Αντίθετα διαπιστώθηκε ότι λειτουργεί ως μηχανισμός αναπαραγωγής τους συνέπεια των πολιτικών που οδήγησαν στη μετατροπή της εκπαίδευσης από δημόσιο σε ιδιωτικό αγαθό (Ball & Youdell, 2008).

Η εφαρμογή της ανωτέρω πολιτικής γεννά έντονους προβληματισμούς και έχει δώσει το έναυσμα για την εκπόνηση ερευνών καθώς: α) η εκπαίδευση αποτελεί χώρο άσκησης και εφαρμογής πολιτικών για την άμβλυση των ανισοτήτων και την καταπολέμηση των διακρίσεων, β) η εκπαιδευτική διαδικασία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την κοινωνική κινητικότητα, την εργασία, την ευημερία και την άνοδο του βιοτικού επιπέδου, γ) η επιλογή σχολείων από τους γονείς είναι εργαλείο 'άτυπης' αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και των δημόσιων σχολικών μονάδων οι οποίες πρέπει να στηριχθούν κρατικά και δ) η παγκοσμιοποίηση και οι νεοφιλελεύθερες πολιτικές διαμορφώνουν εκπαιδευτικά συστήματα (αναλυτικά προγράμματα, προσλήψεις προσωπικού, κτλ) με όρους ιδιωτικών επενδύσεων και σύνθετης αγοράς ώστε να ανταποκριθούν στο διεθνή ανταγωνισμό.

Η γονεϊκή επιλογή σχολείου στην Ελλάδα δεν είναι θεσμοθετημένη. Ωστόσο αποτελεί συνήθη 'άτυπη' πρακτική ενός μεγάλου μέρους του αστικού πληθυσμού, η οποία τα χρόνια της οικονομικής ύφεσης έχει αυξηθεί (Τσακίρη, 2018).

Θεωρητικό πλαίσιο

Ο όρος γονεϊκή επιλογή σχολείου εμφανίζεται για πρώτη φορά το 1955 από τον οικονομολόγο Friedman, ο οποίος υποστήριξε την εισαγωγή ενός μοντέλου της αγοράς στη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. Για τον Friedman, η εκπαίδευση μπορεί να ειδωθεί ως ένα προϊόν, ενώ οι γονείς-πελάτες μπορούν να επιλέγουν εκείνο το προϊόν (σχολείο) που καλύπτει καλύτερα τις ανάγκες τους. Η οικονομική και εκπαιδευτική ελευθερία που παρέχει το μοντέλο της αγοράς συμβάλλει στη ποιοτική βελτίωση των εκπαιδευτικών υπηρεσιών (Schoenig, 2013). Οι υποστηρικτές της ορθολογικής θεωρίας προτείνουν στους γονείς, κατά την επιλογή σχολείου, να λαμβάνουν υπόψη τους τη μέγιστη χρησιμότητα που μπορεί να προκύψει για τα παιδιά τους από την ανάλυση της σχέσης κόστους-οφέλους, τη δυνατότητα της αποτελεσματικής σχολικής εμπλοκής τους και την πιθανότητα επιτυχίας των επιλογών τους (Bosetti, 2004). Η εισαγωγή των κανόνων της αγοράς στην εκπαίδευση δημιουργεί σχολεία τα οποία ανταγωνίζονται μεταξύ τους προσπαθώντας να ικανοποιήσουν τις ποικίλες και διαφορετικές απαιτήσεις των οικογενειών. Ο ανταγωνισμός ωστόσο δεν έχει αρνητικές επιπτώσεις. Αντίθετα οδηγεί σε υψηλότερα ποιοτικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Marshall, 2017) που μεταφράζονται σε καλύτερες θέσεις εργασίας, υψηλότερα εισοδήματα και κοινωνική άνοδο. Στις σύγχρονες νεοφιλελεύθερες δημοκρατίες η εκπαίδευση είναι αναπόσπαστο μέρος της ανατροφής των παιδιών. Για το λόγο αυτό οι γονείς έχουν το δικαίωμα να επιλέγουν το σχολείο που θα φοιτήσουν τα παιδιά τους όπως έχουν το δικαίωμα να επιλέξουν τον τρόπο που θα τα μεγαλώσουν σύμφωνα με τα πιστεύω και τις αξίες τους (Levin, οπ.αναφ. στη Bosetti, 2004). Όπως αναφέρουν οι Θεριανός και Φωτόπουλος (2011), η γονεϊκή επιλογή σχολείου στη νεοφιλελεύθερη αντίληψη δίνει τη δυνατότητα σε παιδιά οικογενειών με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο να μετακινηθούν σε ένα καλύτερο δημόσιο σχολείο για να μετέχουν σε μια ποιοτικότερη διδασκαλία και περισσότερες ευκαιρίες. Υπέρμαχοι αυτής της πολιτικής στη δεκαετία του 1980 οι R. Reagan και M. Thatcher με την τελευταία να αναφέρει στα απομνημονεύματά της: «.....Με αυτό τον τρόπο, οι γονείς ψήφισαν ανάλογα με το σχολείο που επέλεξαν για το ποιο σχολείο είναι καλό. Το καλό σχολείο κέρδιζε μαθητές. Το κακό σχολείο θα έπρεπε ή να βελτιωθεί ή να κλείσει. Έτσι,

προχωρήσαμε σε μια δημόσια μορφή εκπαιδευτικού κουπονιού» (Thatcher, οπ.αναφ. στο Θεριανός & Φωτόπουλος, 2011).

Ωστόσο αρκετοί ερευνητές διατηρούν επιφυλάξεις αναφορικά με τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων ή την άμβλυνση των ανισοτήτων. Η καλύτερη εκπαίδευση και τα υψηλά μαθητικά αποτελέσματα δεν φαίνεται να επιβεβαιώνονται από την έρευνα των Jacott και Maldonado (2006). Οι Borghans, Golsteyn και Zölitz (2015) υποστηρίζουν ότι, αν η εκπαιδευτική ποιότητα δεν αποτελεί για τους περισσότερους γονείς το βασικό κριτήριο της επιλογής σχολείου, τότε είναι πιθανό τα σχολεία να υποβαθμίσουν την ποιότητα του προγράμματος ώστε να προσφέρουν άλλα προϊόντα που θα ικανοποιούν τους πελάτες τους. Εξάλλου η ποιότητα δεν εξαρτάται μόνο από τον 'πάροχο' αλλά κυρίως από τον δέκτη-μαθητή, τις ικανότητές του, τις γνώσεις του, το μορφωτικό οικογενειακό επίπεδο, την προσωπικότητά του (Θεριανός & Φωτόπουλος, 2011). Οι Θεριανός και Φωτόπουλος (2011), μελέτησαν διάφορες έρευνες που έγιναν κυρίως σε ΗΠΑ και Αγγλία αναφέροντας ότι: α) κατά τη μετακίνηση των παιδιών σε 'καλύτερα' σχολεία οι μαθητικές επιδόσεις δεν παρουσιάζουν σημαντική βελτίωση καθώς το μορφωτικό οικογενειακό κεφάλαιο συνεχίζει να είναι καθοριστικός παράγοντας, β) εξακολουθεί να υφίσταται το φαινόμενο «the frog pond effect» που παρατήρησε το 1966 ο Davis, δηλαδή μαθητές υψηλών επιδόσεων των λαϊκών στρωμάτων μετακινούμενοι σε καλύτερα σχολεία να χάνουν τα πρωτεία και γ) εξαιτίας του ανταγωνισμού μεταξύ των σχολικών μονάδων, εμφανίζονται συχνά φαινόμενα αντισυναδελφικών και αντιπαιδαγωγικών συμπεριφορών (αποβολή μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες για να διατηρήσουν τα σχολεία τη 'φήμη' τους ή δυσφήμιση των εκπαιδευτικών των 'αντίπαλων' σχολείων). Στην έρευνά τους οι Rohde et al. (2019), αναφέρουν ότι η γονεϊκή επιλογή δημιουργεί μηχανισμούς που αμβλύνουν τις κοινωνικές ανισότητες και ενισχύουν τις διακρίσεις καθώς οι γονείς των υψηλότερων κοινωνικοοικονομικά στρωμάτων διαθέτουν τις δεξιότητες ή τις κατάλληλες πληροφορίες για να επιλέξουν σχολεία. Επιπλέον, παρατηρείται ότι κατευθύνουν τα παιδιά τους προς σχολικά περιβάλλοντα που βρίσκονται παιδιά οικογενειών με αντίστοιχο κοινωνικό, οικονομικό ή πολιτιστικό υπόβαθρο. Η έρευνα των Ball και Youdell (2008) για τις μεταρρυθμίσεις στη Βρετανία κατέδειξε σημαντική αύξηση των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση, ως συνέπεια των πολιτικών που οδήγησαν στη μετατροπή της από δημόσιο σε ιδιωτικό αγαθό.

Η έρευνα που διεξήγαγε η Bosetti (2004) στην Αλμπέρτα του Καναδά σε 29 δημοτικά σχολεία είχε σκοπό να εξετάσει τους λόγους που οι γονείς επιλέγουν σχολείο διερευνώντας το μείγμα λογικής, ενημέρωσης, αξιών και άλλων επιδράσεων που διαμορφώνουν την τελική τους επιλογή. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα δημόσια σχολεία, τα εναλλακτικά (καλλιτεχνικά, μουσικά κτλ) και τα θρησκευτικά ιδιωτικά επιλέγονται κυρίως από οικογένειες χαμηλών και μεσαίων εισοδημάτων ενώ τα ιδιωτικά κυρίως από οικογένειες υψηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου. Επίσης οι γονείς των μαθητών στα ιδιωτικά σχολεία είναι κάτοχοι πανεπιστημιακού πτυχίου (66%) ενώ στα εναλλακτικά σχολεία αν και οι γονείς έχουν το δεύτερο χαμηλότερο οικονομικό επίπεδο, εντούτοις είναι η δεύτερη πιο μορφωμένη ομάδα με το 43% να είναι απόφοιτοι πανεπιστημίου. Το αντίστοιχο ποσοστό στα δημόσια σχολεία είναι περίπου 30%. Οι λόγοι επιλογής σχετίζονται στα ιδιωτικά πρωτίστως με το μέγεθος της τάξης (60%) και ακολουθούν οι αξίες και τα πιστεύω, το στυλ διδασκαλίας, η ισχυρή εκπαιδευτική φήμη του σχολείου. Στα δημόσια ο σημαντικότερος παράγοντας επιλογής είναι η απόσταση σχολείου-κατοικίας (50%) και ακολουθεί η ισχυρή φήμη και οι εκπαιδευτικοί, ενώ στα εναλλακτικά υπερσχύει η ισχυρή φήμη (34%) και έπεται το στυλ διδασκαλίας και τα ειδικά προγράμματα. Όλες οι ομάδες έχουν ως κύριο στόχο την ακαδημαϊκή αριστεία των παιδιών τους και ακολούθως την πειθαρχία, την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και αυτοεκτίμησης.

Οι Chan και Yeung (2019) διερεύνησαν μέσα από το ιδιαίτερα ανταγωνιστικό εκπαιδευτικό σύστημα του Hong Kong τα κριτήρια σύμφωνα με τα οποία οι γονείς αποφασίζουν για την επιλογή δημοτικού σχολείου για τα παιδιά τους και αν τα κριτήρια αυτά

έχουν χαρακτήρα παιδοκεντρικό ή ακαδημαϊκοκεντρικό λαμβάνοντας υπόψη το οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο των γονέων. Οι απαντήσεις των 3378 γονέων οδήγησαν σε ομαδοποίηση των κριτηρίων και έδειξαν ότι τα πρότυπα γονεϊκής επιλογής είναι ένα σύμπλεγμα παραγόντων με παιδοκεντρικό (π.χ. ευτυχία παιδιού), ακαδημαϊκοκεντρικό (π.χ. σχολική φήμη) και πρακτικό (π.χ. απόσταση) χαρακτήρα, συχνά αλληλεπικαλυπτόμενων, ώστε να ανταποκρίνονται στο ασιατικό μοντέλο ανατροφής. Επιπλέον, οι γονείς με υψηλό οικονομικό και μορφωτικό υπόβαθρο διαμορφώνουν επιλογές με κριτήρια που έχουν κυρίως ακαδημαϊκοκεντρικό χαρακτήρα σε αντίθεση με ομολόγους τους χαμηλών προσόντων οι οποίοι αποδίδουν προτεραιότητα σε παιδοκεντρικά κριτήρια ενώ τις επιλογές των τελευταίων επηρεάζουν οικονομικοί και πρακτικοί παράγοντες.

Αντίστοιχες έρευνες (Borghans, Golsteyn & Zölitz, 2015; Burgess, Greaves, Vignoles & Wilson, 2009; Θεριανός και Φωτόπουλος, 2011; Rohde et al., 2019), έδειξαν ότι οι γονείς δεν επιλέγουν πάντα με ακαδημαϊκά κριτήρια ούτε μπορούν εύκολα να ξεχωρίσουν τα 'άνωτερα' σχολεία. Βασικό κριτήριο για όσους ανήκουν στα χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα είναι η απόσταση του σχολείου από το σπίτι ή την εργασία των γονέων. Όσοι γονείς ανήκουν στη μεσαία τάξη ή έχουν ένα υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο δίνουν μεγάλη σημασία στη φήμη του σχολείου και των εκπαιδευτικών όπως και στα μαθητικά αποτελέσματα. Ωστόσο τα τελευταία χρόνια, κυρίως στις οικονομικά ανεπτυγμένες χώρες, διαπιστώνεται ότι όλο και περισσότεροι γονείς φροντίζουν από τη νηπιακή ακόμη ηλικία για την επιλογή του σχολείου που θα φοιτήσουν τα παιδιά τους ώστε να ανταπεξέλθουν στο διεθνή ανταγωνισμό της αγοράς εργασίας (Chan & Yeung, 2019).

Γίνεται λοιπόν φανερό από τα ανωτέρω ότι, η γονεϊκή επιλογή σχολείου δεν αποτελεί τον μονόδρομο για μια αποτελεσματική εκπαιδευτική πολιτική. Παρουσιάζει τόσο θετικά όσο και αρνητικά σημεία ενώ κατά την εφαρμογή της πρέπει να λαμβάνονται υπόψη πλήθος παραγόντων. Σύμφωνα με τον Musset (2012), 82% των μαθητών υποχρεωτικής εκπαίδευσης των χωρών του ΟΟΣΑ φοιτούν σε δημόσια σχολεία και ένα λιγότερο από 10% σε ιδιωτικά που αποτελούν για δεκαετίες και τη σταθερά των ανώτερων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων λόγω οικογενειακής παράδοσης και στρατηγικής. Στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που εφαρμόστηκαν τη δεκαετία του '90 σε πολλές χώρες όπως η Αγγλία, Ισπανία ή οι ΗΠΑ θεσμοθετήθηκε η γονεϊκή επιλογή σχολείου ενώ σε αρκετές, όπως η Ελλάδα, Τουρκία, Γαλλία κτλ οι γονείς δεν έχουν λόγο στη λήψη της απόφασης για το σχολείο φοίτησης των παιδιών τους (Musset, 2012). Στις τελευταίες, κυρίως αυτές που χαρακτηρίζονται ως αναπτυσσόμενες με συγκεντρωτικό και ανελαστικό εκπαιδευτικό σύστημα, παρατηρείται ότι η γονεϊκή επιλογή σχολείου εφαρμόζεται 'άτυπα' (Τσακίρη, 2018). Στην Ελλάδα για παράδειγμα, οι μαθητές φοιτούν σε σχολείο με βάση τη διεύθυνση κατοικίας τους. Αρκετοί γονείς όμως, με διάφορους έμμεσους τρόπους (επιλογή πειραματικών ή ιδιωτικών, αλλαγή διεύθυνσης κατοικίας), προσπαθούν να παρακάμψουν της επίσημη διαδικασία όταν το σχολείο της γειτονιάς δεν ικανοποιεί τις απαιτήσεις τους (Τσακίρη, 2018).

Σκοπός

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνήσει τα κριτήρια σύμφωνα με τα οποία οι γονείς επιλέγουν το δημοτικό σχολείο φοίτησης των παιδιών τους καθώς και τη σχέση των κριτηρίων αυτών με παράγοντες που επιδρούν στην λήψη της απόφασής τους όπως το μορφωτικό και οικονομικοκοινωνικό επίπεδο. Για τις ανάγκες της έρευνας έχει επιλεγεί η ποσοτική προσέγγιση η οποία δίνει τη δυνατότητα προσέγγισης μεγάλου και αντιπροσωπευτικού μέρους του πληθυσμού, της συγκέντρωσης δεδομένων χωρίς ιδιαίτερο κόστος καθώς και της συσχέτισης και σύγκρισης δύο ή περισσότερων χαρακτηριστικών για μεγάλο αριθμό περιπτώσεων (Cohen, Manion, & Morrison, 2007).

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και το σκοπό της έρευνας δημιουργήθηκαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα τα οποία η μελέτη θα προσπαθήσει να απαντήσει:

- Ποια είναι τα κριτήρια που επιδρούν στην απόφαση των γονέων να επιλέξουν το σχολείο που θα φοιτήσουν τα παιδιά τους;

- Πως τα κριτήρια επιλογής σχετίζονται με το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας;
- Πως επιδρά το οικονομικό κεφάλαιο της οικογένειας στη επιλογή του σχολείου;

Μεθοδολογία

Η διεξαγωγή της έρευνας τον Μάιο 2020 συνέπεσε με την πανδημία του COVID-19 και για το λόγο αυτό για τις ανάγκες της έρευνας επιλέχθηκε η βολική δειγματοληψία που ανήκει στη μέθοδο δειγματοληψίας χωρίς πιθανότητα. Ως εκ τούτου, τα ευρήματα δεν μπορούν να γενικευτούν στον πληθυσμό. Το δείγμα αποτέλεσαν 50 γονείς, 37 γυναίκες και 13 άνδρες, των οποίων τα παιδιά κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας φοιτούσαν στο δημοτικό σχολείο. Τα υποκείμενα της έρευνας συμπλήρωσαν ερωτηματολόγιο το οποίο σχεδιάστηκε με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία (Chan & Yeung, 2019). Προκειμένου να αποφευχθούν τυχόν ασάφειες στη διατύπωση των ερωτήσεων ή δυσκολίες στην κατανόησή τους αλλά και για να αυξηθεί ο βαθμός εγκυρότητας και αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου έγινε πιλοτική εφαρμογή του (Cohen, Manion & Morrison, 2007) σε 5 γονείς (2 γυναίκες και 3 άνδρες). Στη συνέχεια διαμορφώθηκε κατάλληλα για να ανταποκρίνεται στα ερευνητικά ερωτήματα και τις υποθέσεις. Η χρήση της εφαρμογής Google forms βοήθησε ώστε να διαμοιραστεί μέσω emails, viber, facebook και messenger στους συμμετέχοντες. Αποτελείτο από 24 ερωτήσεις κλειστού τύπου: μία ερώτηση διχοτομικής κλίμακας, πέντε ερωτήσεις κλίμακας απλής επιλογής, μία ερώτηση κλίμακας απλής επιλογής η οποία συνδέεται με μία ερώτηση συνάφειας και δεκαέξι δηλώσεις σε πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert με διαβαθμίσεις ανιούσας διάταξης από «Καθόλου» έως «Πάρα πολύ». Επίσης περιελάμβανε 3 ενότητες (δημογραφικά χαρακτηριστικά, πρακτικές και ακαδημαϊκές διαστάσεις).

Μέθοδοι ανάλυσης δεδομένων

Για την στατιστική ανάλυση (descriptive και inferential statistics) χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα IBM SPSS statistics v.23 και οι ακόλουθες στατιστικές τεχνικές:

α) Πίνακες συχνοτήτων (frequencies) απλής εισόδου για την περιγραφή (ακραίες τιμές, μέσοι όροι «means», τυπικές αποκλίσεις «std deviations», συχνότητα παρουσίασης) των ονομαστικών και διατακτικών μεταβλητών όπου κάθε μεταβλητή αναλύθηκε ξεχωριστά ώστε να διαπιστωθεί η κατανομή των απαντήσεων των υποκειμένων για όλες τις δηλώσεις. Για την ανάλυση της ερώτησης συνάφειας με πολλαπλές επιλογές ακολουθήσαμε την ανωτέρω τεχνική και κάθε πιθανή απάντηση θεωρήθηκε ως μία ξεχωριστή τιμή που μπορεί να πάρει η μεταβλητή

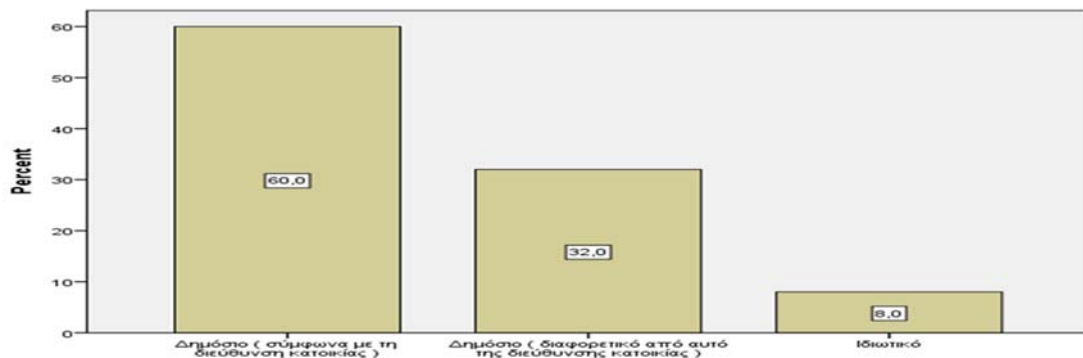
β) Έλεγχος ανεξαρτησίας με το Pearson Chi-Square Test. Η ταξινόμηση σε πίνακες συχνοτήτων διπλής εισόδου επιτρέπει τον έλεγχο της ανεξαρτησίας των μεταβλητών και των ερευνητικών υποθέσεων με το στατιστικό Pearson Chi-Square Test (έλεγχος χ^2). Η μέθοδος χ^2 χρησιμοποιείται γενικά για να εκτιμήσουμε αν δύο ή περισσότερες μεταβλητές οι οποίες αποτελούνται από δεδομένα συχνοτήτων διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους. Ο υπολογισμός του στατιστικού μέτρου Chi-Square μας δίνει και τη σημαντικότητά του p value. Ο έλεγχος γίνεται με τη σύγκριση ενός προκαθορισμένου επιπέδου σημαντικότητας ($\alpha=0,05$) με τη σημαντικότητα που προκύπτει από τον έλεγχο για να δούμε αν θα απορρίψουμε ή όχι την μηδενική υπόθεση (H_0). Αν $p < \alpha$ τότε απορρίπτεται η H_0 και δεχόμαστε την ύπαρξη σχέσης μεταξύ των μεταβλητών. Στην περίπτωση μας πραγματοποιήθηκε έλεγχος αν οι παράγοντες «Ετήσιο οικογενειακό εισόδημα» και «Σπουδές» των ερωτηθέντων γονέων οι οποίοι λογίζονται ως ανεξάρτητες μεταβλητές επηρεάζουν τις απαντήσεις τους σε επίπεδο σημαντικότητας 5% αναφορικά με τα κριτήρια επιλογής δημοτικού σχολείου φοίτησης που ήταν η απόσταση από το σπίτι του γονέα/παππούδων και η καλή φήμη/ποιότητα του σχολείου.

Αποτελέσματα

Από τους 50 συμμετέχοντες στην έρευνα οι 37 ήταν γυναίκες (74%) και οι 13 άνδρες (26%) ενώ το 72% έγγαμοι. Περισσότερα από τα μισά άτομα έχουν ανώτατη πανεπιστημιακή

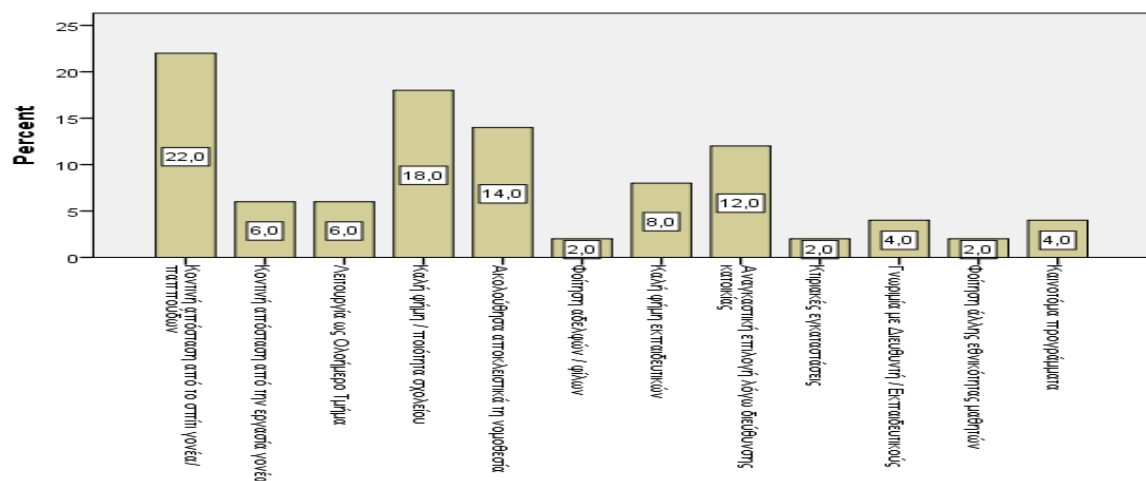
εκπαίδευση σε ποσοστό 60% (ΑΕΙ και κάτοχοι μεταπτυχιακού/διδακτορικού) ενώ το 50% είναι δημόσιοι υπάλληλοι. Το 80% του δείγματος ανήκει στα χαμηλά και μεσαία οικονομικά στρώματα καθώς το οικογενειακό του εισόδημα κυμαίνεται από 0 € έως 27.000€ και το 92% από τα άτομα που πήραν μέρος στην έρευνα έχουν 1 ή 2 παιδιά.

Στο Σχήμα 1, έχουμε τη δυνατότητα να αντλήσουμε πληροφορίες σχετικά με τον τύπο του σχολείου που φοιτούν τα παιδιά των 50 ερωτώμενων. Πιο συγκεκριμένα, η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτώμενων (σε ποσοστό 92%) έχουν παιδιά που φοιτούν σε δημόσιο σχολείο, ενώ μόλις το 8% έχουν τα παιδιά τους σε ιδιωτικό σχολείο. Από το 92% των ερωτώμενων που στέλνει το παιδί του σε δημόσιο σχολείο, το 60% το στέλνει σε δημόσιο σύμφωνα όμως με τη διεύθυνση κατοικίας τους ενώ το υπόλοιπο 32% από το δείγμα στέλνει τα παιδιά τους σε δημόσιο σχολείο που είναι διαφορετικό από αυτό της διεύθυνσης κατοικίας τους.



Σχήμα 1: Τύπος σχολείου φοίτησης

Οι συμμετέχοντες, αφού συμπλήρωσαν το σχολείο που φοιτά το παιδί τους, έπρεπε να αναφέρουν τους λόγους που επέλεξαν το συγκεκριμένο σχολείο. Συνολικά δόθηκαν 12 λόγοι επιλογής σχολείου και το δείγμα είχε τη δυνατότητα να επιλέξει έως τρεις. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα (Σχήμα2) οι τρεις βασικότεροι λόγοι για την επιλογή του σχολείου ήταν με την ακόλουθη σειρά οι εξής: α) Το σχολείο ήταν σε κοντινή απόσταση από το σπίτι του γονέα/παππούδων (ποσοστό 22%), β) Το σχολείο είχε καλή φήμη/ ποιότητα (ποσοστό 18%), γ) Οι γονείς ακολούθησαν αποκλειστικά τη νομοθεσία(ποσοστό 14%)



Σχήμα 2: Οι λόγοι σύμφωνα με τους οποίους οι γονείς επέλεξαν το σχολείο φοίτησης

Στην 2^η ενότητα ανιχνεύονται οι αντιλήψεις του δείγματος αναφορικά με τους πρακτικούς παράγοντες που θεωρούνται σημαντικοί και θα έπρεπε να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη στην περίπτωση που οι γονείς θα έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν ελεύθερα το σχολείο φοίτησης των παιδιών τους. Τέθηκαν προς αξιολόγηση αρκετές σχετικές μεταβλητές όπως: η απόσταση του σχολείου από το σπίτι των γονέων, οι κτιριακές εγκαταστάσεις, κ.α. Στον Πίνακα 1 έχουμε τη δυνατότητα να πληροφορηθούμε για τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις αναφορικά με τις πρακτικές διαστάσεις της γονεϊκής επιλογής σχολείου. Από τα αποτελέσματα αντλούμε το συμπέρασμα πως οι ερωτώμενοι θεωρούν ότι ο πιο σημαντικός παράγοντας που μπορεί να επηρεάσει τις επιλογές τους είναι οι κτιριακές εγκαταστάσεις και ο τεχνολογικός εξοπλισμός του σχολείου (μ.ο. 3,88 και τυπική απόκλιση 1,023). Οι επόμενοι σημαντικοί παράγοντες θεωρούνται από τα άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα η απόσταση του σχολείου από το σπίτι του γονέα/παππούδων (μ.ο. 3,34 και τυπική απόκλιση 1,272), η φοίτηση στο ίδιο σχολείο του προηγούμενου παιδιού καθώς και η λειτουργία ολόημερου τμήματος.

Πίνακας 1: Αποτελέσματα πρακτικών διαστάσεων γονεϊκής επιλογής σχολείου

Ανεξάρτητα από την πραγματική επιλογή σχολείου που έχετε κάνει, πόσο σημαντικοί θεωρείτε ότι είναι οι παρακάτω παράγοντες:	Mean	Std. Deviation	Median
η απόσταση από το σπίτι γονέα / παππούδων	3,34	1,272	3,00
η απόσταση από την εργασία του γονέα	2,90	1,403	3,00
η λειτουργία Ολόημερου Τμήματος	3,20	1,294	3,00
οι κτιριακές εγκαταστάσεις και ο τεχνολογικός εξοπλισμός	3,88	1,023	4,00
η φοίτηση στο ίδιο σχολείο προηγούμενου παιδιού	3,26	1,509	4,00
η φοίτηση φίλων και συγγενών του παιδιού	2,74	1,291	3,00
η γνωριμία σας με τον διευθυντή και το εκπαιδευτικό προσωπικό	2,62	1,413	2,00
η οικονομική δυνατότητα της οικογένειάς σας	2,88	1,452	3,00

Στην 3^η ενότητα ανιχνεύονται οι αντιλήψεις του δείγματος αναφορικά με τους ακαδημαϊκούς παράγοντες που θεωρούνται σημαντικοί και θα έπρεπε να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη στην περίπτωση που οι γονείς θα έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν ελεύθερα το σχολείο φοίτησης των παιδιών τους. Τέθηκαν προς αξιολόγηση αρκετές σχετικές μεταβλητές όπως: η καλή φήμη του σχολείου, η φοίτηση μαθητών με υψηλά ακαδημαϊκά προσόντα, κ.α. Στον Πίνακα 2 συγκεντρώσαμε τα αποτελέσματα της ενότητας των ακαδημαϊκών διαστάσεων. Συνεπώς, έχουμε τη δυνατότητα να πληροφορηθούμε για τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις των απόψεων σχετικά με το πόσο σημαντικοί είναι οι παράγοντες που αφορούν τα ακαδημαϊκά κριτήρια που οι γονείς επιλέγουν το σχολείο φοίτησης των παιδιών τους. Από τα αποτελέσματα εξάγουμε το συμπέρασμα, πως οι ερωτώμενοι θεωρούν πάρα πολύ σημαντικούς παράγοντες τις πρακτικές ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης και της κριτικής σκέψης των μαθητών (μ.ο. 4,26 και τυπική απόκλιση 0,944), καθώς επίσης και την άμεση επικοινωνία/ ενημέρωση από τους εκπαιδευτικούς (μ.ο. 4,20 και τυπική απόκλιση 0,926). Επίσης, οι συμμετέχοντες πιστεύουν πως εξίσου σημαντική είναι η φήμη/ ποιότητα του σχολείου, η φήμη των εκπαιδευτικών και η εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών πρακτικών και προγραμμάτων.

Πίνακας 2: Αποτελέσματα ακαδημαϊκών διαστάσεων της γονεϊκής επιλογής σχολείου

<i>Χωρίς να λαμβάνετε υπόψη σας την επιλογή σχολείου που έχετε κάνει, πόσο σημαντικοί θεωρείτε ότι είναι οι παρακάτω παράγοντες:</i>	Mean	Std. Deviation	Median
η φήμη/ποιότητα του σχολείου	4,14	0,990	4,00
η φήμη των εκπαιδευτικών	4,16	0,995	4,00
οι μαθητικές επιδόσεις/αποτελέσματα σε διαγωνισμούς	3,60	1,050	4,00
η φοίτηση μαθητών υψηλών ακαδημαϊκών επιδόσεων	3,50	1,199	4,00
η εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών πρακτικών και προγραμμάτων	4,06	0,913	4,00
οι πρακτικές ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης και της κριτικής σκέψης	4,26	0,944	4,50
η φοίτηση άλλης εθνικότητας μαθητών	2,78	1,298	3,00
η άμεση επικοινωνία και ενημέρωση από τους εκπαιδευτικούς	4,20	0,926	4,00

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε έλεγχος (δίπλευρος) προκειμένου να συμπεράνουμε αν οι παράγοντες «Ετήσιο οικογενειακό εισόδημα» και «Σπουδές» των ερωτηθέντων γονέων οι οποίοι λογίζονται ως ανεξάρτητες μεταβλητές επηρεάζουν τις απαντήσεις τους σε επίπεδο σημαντικότητας 5% αναφορικά με τα κριτήρια επιλογής (την ποιότητα/καλή φήμη του σχολείου και την απόσταση του σχολείου από το σπίτι του γονέα/παππούδων) δημοτικού σχολείου φοίτησης.

Επειδή οι μεταβλητές που έχουμε στην προκειμένη περίπτωση είναι διατακτικές και το δείγμα μας σχετικά μικρό (N=50) δεν μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε παραμετρική συσχέτιση. Δηλαδή, στη περίπτωσή μας δεν μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τη συσχέτιση Pearson για να εξάγουμε συμπεράσματα για τις παραπάνω υποθέσεις. Για το λόγο αυτό, θα χρησιμοποιήσουμε τη μέθοδο χ^2 , η οποία χρησιμοποιείται κυρίως για την ανάλυση πινάκων διασταύρωσης ή συνάφειας με βάση δύο διακριτές μεταβλητές. Για τους 2x2 πίνακες συνάφειας, η διαδικασία χ^2 υπολογίζει τον ακριβή έλεγχο του Fisher όταν ένα ή περισσότερα κελιά έχουν αναμενόμενη συχνότητα μικρότερη του 5. Επειδή το δείγμα μας ήταν μικρό, σε όλες τις μεταβλητές που ελέγχθηκαν, οι τιμές συγχωνεύθηκαν έτσι ώστε κάθε μεταβλητή να έχει δύο τιμές όπως αποτυπώνεται στον Πίνακα 3:

Πίνακας 3: Αποτύπωση συγχώνευσης διατακτικών μεταβλητών

Μεταβλητή	Α' τιμή	Β' τιμή
Επίπεδο σπουδών	χαμηλό	υψηλό
Οικονομικό επίπεδο	χαμηλό εισόδημα	υψηλό εισόδημα
απόσταση από το σπίτι γονέα/παππούδων	διαφωνώ (Καθόλου, Λίγο)	συμφωνώ (Πάρα πολύ, Πολύ, Μέτρια)
καλή φήμη/ποιότητα σχολείου	διαφωνώ (Καθόλου, Λίγο)	συμφωνώ (Πάρα πολύ, Πολύ, Μέτρια)

Κάνοντας τον έλεγχο χ^2 για την πρώτη υπόθεση, παίρνουμε το αποτέλεσμα του Πίνακα 4. Σύμφωνα με τον ακριβή έλεγχο του Fisher το p-value ισούται με 0,377. Επειδή το p-value είναι μεγαλύτερο από το 0,05 δεν μπορούμε να απορρίψουμε τη μηδενική μας υπόθεση σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Συνεπώς, δεν μπορούμε να πούμε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στις σπουδές των γονέων με την καλή ποιότητα / φήμη του σχολείου.

Πίνακας 4: Η συσχέτιση των σπουδών των γονέων και της καλής φήμης του σχολείου
Chi-SquareTests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,926 ^a	1	,336		
Continuity Correction ^b	,231	1	,630		
Likelihood Ratio	,904	1	,342		
Fisher's Exact Test				,377	,310
Linear-by-Linear Association	,907	1	,341		
N of Valid Cases	50				

- a. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,00.
b. Computed only for a 2x2 table

Στη συνέχεια κάναμε τον έλεγχο χ^2 για τη δεύτερη υπόθεση και πήραμε το αποτέλεσμα του Πίνακα 5. Σύμφωνα με τον ακριβή έλεγχο του Fisher το p-value ισούται με 0,569. Επειδή, το p-value είναι μεγαλύτερο από το 0,05 δεν μπορούμε να απορρίψουμε τη μηδενική μας υπόθεση σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Συνεπώς, δεν μπορούμε να πούμε ότι το ετήσιο οικογενειακό εισόδημα και η καλή ποιότητα / φήμη του σχολείου σχετίζονται σημαντικά.

Πίνακας 5: Η συσχέτιση οικογενειακού εισοδήματος και καλής φήμης του σχολείου
Chi-SquareTests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	1,389 ^a	1	,239		
Continuity Correction ^b	,347	1	,556		
Likelihood Ratio	2,367	1	,124		
Fisher's Exact Test				,569	,311
Linear-by-Linear Association	1,361	1	,243		
N of Valid Cases	50				

- a. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,00.
b. Computed only for a 2x2 table

Στον έλεγχο χ^2 για τη τρίτη υπόθεση πήραμε το αποτέλεσμα του Πίνακα 6. Σύμφωνα με τον ακριβή έλεγχο του Fisher, το p-value ισούται με 0,026. Επειδή, το p-value είναι μικρότερο από το 0,05, απορρίπτουμε τη μηδενική μας υπόθεση σε επίπεδο σημαντικότητας 5% και καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι, οι σπουδές των γονέων με την απόσταση του σχολείου από το σπίτι του γονέα/παππούδων σχετίζονται σημαντικά.

Πίνακας 6: Η συσχέτιση των σπουδών γονέων και απόστασης του σχολείου από το σπίτι του γονέα/παππούδων
Chi-SquareTests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	5,357 ^a	1	,021		
Continuity Correction ^b	3,972	1	,046		
Likelihood Ratio	5,911	1	,015		
Fisher's Exact Test				,026	,020
Linear-by-Linear Association	5,250	1	,022		
N of Valid Cases	50				

- a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,60.
b. Computed only for a 2x2 table

Τέλος, πραγματοποιήσαμε τον έλεγχο χ^2 και για τη τέταρτη υπόθεση και πήραμε το αποτέλεσμα του Πίνακα 7. Σύμφωνα με τον ακριβή έλεγχο του Fisher, το p-value ισούται με 0,436. Επειδή, το p-value είναι μεγαλύτερο από το 0,05, δεν μπορούμε να απορρίψουμε τη μηδενική μας υπόθεση σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Έτσι, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι, το ετήσιο οικογενειακό εισόδημα των γονέων με την απόσταση του σχολείου από το σπίτι του γονέα/παππούδων δεν σχετίζονται σημαντικά.

Πίνακας 7: Η συσχέτιση οικογενειακού εισοδήματος και απόστασης του σχολείου από το σπίτι του γονέα/παππούδων

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,893 ^a	1	,345		
Continuity Correction ^b	,304	1	,581		
Likelihood Ratio	,848	1	,357		
Fisher's Exact Test				,436	,283
Linear-by-Linear Association	,875	1	,350		
N of Valid Cases	50				

- a. 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,80.
- b. Computed only for a 2x2 table

Συμπεράσματα

Στις μέρες μας το σχολείο, εκτός από κοινωνικοποιητικός φορέας, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην κοινωνική κινητικότητα και την άνοδο του οικονομικού επιπέδου συμβάλλοντας με τον τρόπο αυτό στη βελτίωση του επιπέδου ζωής και γενικότερα στην ευζωία. Πλέον οι περισσότεροι γονείς έρχονται αντιμέτωποι με ένα τεράστιο δίλημμα τη στιγμή που τα παιδιά τους ξεκινούν τη φοίτηση στο σχολείο. Καλούνται να επιλέξουν για την φοίτηση του παιδιού τους ένα σχολείο «καλύτερο» από αυτό της γειτονιάς με σκοπό να του προσφέρουν τις κατάλληλες βάσεις για το μέλλον του (Θεριανός & Φωτόπουλος, 2011). Η επιλογή, όπως έδειξε και η ανασκόπηση, βασίζεται σε μια ποικιλία κοινωνικοοικονομικών παραγόντων (Bosetti, 2004). Επίσης η κουλτούρα ή το επίπεδο σπουδών των γονέων επιδρούν στην τελική τους απόφαση.

Σκοπός της έρευνας, ήταν να εξετάσουμε τους παράγοντες που επιδρούν στην απόφαση των γονέων για την επιλογή του σχολείου και κατά πόσο οι παράγοντες «Ετήσιο οικογενειακό εισόδημα» και «Επίπεδο Σπουδών» επηρεάζουν τα κριτήρια επιλογής δημοτικού σχολείου για τη φοίτηση του παιδιού.

Η πλειοψηφία των γονέων διαθέτει σπουδές υψηλού θα λέγαμε επιπέδου (60% απόφοιτοι ΑΕΙ, κάτοχοι μεταπτυχιακού), ενώ 25 ερωτώμενοι είναι δημόσιοι υπάλληλοι (50%) και ανήκουν στην μικρομεσαία οικονομικά τάξη (80%). Αυτός είναι πιθανότατα και ο λόγος που το μεγαλύτερο μέρος (92%) των παιδιών του δείγματος, όπως φαίνεται και από την έρευνα του ΟΟΣΑ, φοιτά σε δημόσιο σχολείο (Musset, 2012).

Παρατηρήσαμε επίσης πως οι πλειοψηφία των ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα, ως βασικότερα κριτήρια επιλογής είχαν την κοντινή απόσταση της σχολικής μονάδας από το σπίτι του γονέα/παππούδων (22%), την καλή φήμη/ποιότητα του σχολείου (18%) ενώ ένα ποσοστό 14% ακολούθησε αποκλειστικά τη νομοθεσία. Τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται ότι συμφωνούν με τα ερευνητικά δεδομένα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης (Borghans et al., 2015; Bosetti, 2004; Burgess et al., 2009;) και οι γονείς στο σύγχρονο οικονομικό συγκείμενο ενδιαφέρονται πρωτίστως για την επίλυση πρακτικών ζητημάτων όπως είναι η μετακίνηση των παιδιών τους προς το σχολείο και η φροντίδα τους μετά το πέρας των μαθημάτων από συγγενικά πρόσωπα. Η καλή φήμη του σχολείου όμως εξακολουθεί να ενδιαφέρει σημαντικά τους γονείς (Chan & Yeung, 2019; RohdeL. et al., 2019). Όπως παρατηρείται από τα αποτελέσματα, οι παράγοντες επιλογής φαίνεται ότι είναι ένα

σύμπλεγμα αλληλεπικαλυπτόμενων κριτηρίων. Με άλλα λόγια οι γονείς θα επιθυμούσαν και ένα «καλό» σχολείο το οποίο όμως να βρίσκεται κοντά στην κατοικία τους (Chan & Yeung, 2019). Το ποσοστό των γονέων που ακολούθησε αποκλειστικά τη νομοθεσία δε θεωρείται αμελητέο. Ωστόσο δεν μπορεί να διαπιστωθεί αν οι γονείς αυτοί θα προχωρούσαν σε μια διαφορετική επιλογή σχολείου αν είχαν τη δυνατότητα να δράσουν εκτός της νομοθεσίας.

Όπως αποτυπώθηκε στην έρευνα, οι γονείς κάνουν την τελική επιλογή του σχολείου φοίτησης με κριτήρια περισσότερο πρακτικά (απόσταση σχολείου-σπιτιού), ενώ στην περίπτωση που είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν ελεύθερα το σχολείο φοίτησης των παιδιών τους, η επιλογή θα είχε σχέση πρωτίστως με ακαδημαϊκά κριτήρια (καλή φήμη εκπαιδευτικών και σχολείου). Περισσότερο από το 80% των γονέων θα επέλεγαν το σχολείο με βάση την καλή του φήμη, τις πρακτικές ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης και της κριτικής σκέψης αλλά και τη φήμη των εκπαιδευτικών (Borghans et al., 2015; Burgess et al., 2009; RohdeL. et al., 2019). Επίσης μεγάλη σημασία θα απέδιδαν στις υλικοτεχνικές προδιαγραφές του καθώς η φοίτηση σε ευχάριστο και άρτια εξοπλισμένο περιβάλλον ενισχύει τις προσπάθειες μάθησης.

Από τους ελέγχους συσχέτισης που πραγματοποιήθηκαν φαίνεται ότι το επίπεδο σπουδών των γονέων συνδέεται με την απόσταση της σχολικής μονάδας ως κριτήριο επιλογής. Πιο συγκεκριμένα διαπιστώνεται ότι οι γονείς που έχουν χαμηλό επίπεδο σπουδών (Γυμνασίου και Λυκείου) προτιμούν το σχολείο φοίτησης να είναι σε κοντινή απόσταση, σε αντίθεση με τους γονείς που έχουν υψηλό επίπεδο σπουδών και φαίνεται ότι η απόσταση δεν τους επηρεάζει αρκετά. Τα αποτελέσματά μας ταυτίζονται με τα αποτελέσματα των ερευνών της ανασκόπησης (Borghans et al., 2015; Chan & Yeung, 2019; RohdeL. et al., 2019) που έδειξαν ότι οι γονείς υψηλού μορφωτικού επιπέδου είναι διατεθειμένοι να διανύσουν καθημερινά μεγαλύτερη απόσταση ώστε το παιδί τους να φοιτήσει σε ένα «καλό» σχολείο σύμφωνα με τα κριτήρια που έχουν θέσει. Αντίθετα, το Ετήσιο Οικογενειακό Εισόδημα δε φαίνεται να επηρεάζει τους γονείς ώστε να αποφασίσουν σχολική μονάδα ανάλογα με την απόσταση, διαπίστωση που έρχεται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα των ερευνών (Bosetti, 2004; Burgess et al., 2009). Φαίνεται ότι οι γονείς, ακόμη και αυτοί που ανήκουν στα χαμηλά οικονομικά στρώματα, είναι διατεθειμένοι να δαπανήσουν αρκετά χρήματα για την εκπαίδευση των παιδιών τους.

Τέλος, αυτό που συμπεραίνουμε είναι πως, ανεξαρτήτως ετήσιου οικογενειακού εισοδήματος και επιπέδου σπουδών, οι γονείς προσέχουν ιδιαίτερα τη καλή φήμη και την ποιότητα της σχολικής μονάδας που θα φοιτήσουν τα παιδιά τους. Τα αποτελέσματά μας διαφέρουν από αυτά των ερευνών της ανασκόπησης, στις οποίες η καλή φήμη του σχολείου φαίνεται να απασχολεί κυρίως τα ανώτερα οικονομικά στρώματα με υψηλό μορφωτικό επίπεδο (Burgess et al., 2009; Chan & Yeung, 2019; Θεριανός & Φωτόπουλος, 2011).

Η ελληνική οικογένεια φαίνεται ότι αποδίδει ακόμη και σήμερα ιδιαίτερη σημασία στην εκπαίδευση. Η «καλή» μόρφωση αποτελεί παράγοντα κοινωνικής κινητικότητας και ανόδου για τα χαμηλά οικονομικοκοινωνικά στρώματα, ενώ στα μεσαία και υψηλά διασφαλίζει τη διατήρηση της ήδη υπάρχουσας θέσης. Οι γονείς, ανεξάρτητα οικονομικής κατάστασης και μορφωτικού επιπέδου, είτε επιλέγοντας ένα δημόσιο δημοφιλές σχολείο είτε δαπανώντας χρήματα εξακολουθούν να επενδύουν στην εκπαίδευση.

Αναφορές

Ball, St. & Youdell, D. (2008). *Η κρυφή ιδιωτικοποίηση στη δημόσια εκπαίδευση* (μτφρ. Β. Παππή – επιμ. Γ. Γρόλλιος). Αθήνα: ΙΠΕΜ – ΔΟΕ

Borghans, L., Golsteyn, B. H., & Zöhlitz, U. (2015). Parental preferences for primary school characteristics. *The BE Journal of Economic Analysis & Policy*, 15(1), 85-117.

Bosetti, L. (2004). Determinants of school choice: Understanding how parents choose elementary schools in Alberta. *Journal of Education Policy*, 19(4), 387-405.

Burgess, S., Greaves, E., Vignoles, A., & Wilson, D. (2015). What parents want: School preferences and school choice. *The Economic Journal*, 125(587), 1262 -1289.

Chan, C. K. Y., & Yeung, N. C. J. (2019). Rethinking the “Tiger Parent” Stereotypes: Parents’ Choice of Primary School for Their Kindergarten Children in Hong Kong. *Journal of School Choice*, 1-24.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education (6th edition)*. London: Routledge

Jacott, L., & Maldonado Rico A. (2006). The Centros Concertados in Spain, parental demand and implications for equity. *European Journal of Education*, 41(1), 97-111.

Marshall, D. T. (2017). Equity and access in charter schools: Identifying issues and solutions. *Education policy analysis archives*, 25, 83.

Musset, P. (2012). School Choice and Equity: Current Policies in OECD Countries and a Literature Review. OECD Education Working Papers, No. 66. *OECD Publishing (NJ1)*.

Rohde, L. A., Campani, F., Oliveira, J. R. G., Rohde, C. W., Rocha, T., & Ramal, A. (2019). Parental reasons for school choice in elementary school: A systematic review. *Journal of School Choice*, 13(3), 287-304.

Schoenig, J. (2013). Parental choice, Catholic schools, and educational pluralism at the dawn of a new era in K-12 education reform. *Notre Dame JL Ethics & Pub. Pol’y*, 27, 513.

Θεριανός, Κ. & Φωτόπουλος, Ν. (2011). Επιλογή σχολείου και στρατηγικές κοινωνικών τάξεων. Θεωρητική προσέγγιση και εμπειρική διερεύνηση. Στο *Ελληνική Κοινωνία 1975-2010. Μετασχηματισμοί, Ανακατατάξεις, Προκλήσεις*. Πρακτικά τρίτου τακτικού συνεδρίου ελληνικής κοινωνιολογικής εταιρείας. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.

Τσακίρη, Δ. (2018). *Η θέσμιση της αξιολόγησης των μαθητών και το φαντασιακό στοιχείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Κριτική σκέψη και συλλογικότητα με ΤΠΕ: Έρευνα Δράσης στη διδασκαλία της Ιστορίας της Α' Γενικού Λυκείου

Λιθοξοΐδου Αναστασία

Φιλολόγος

lithoxo@yahoo.gr

Περίληψη

Με μια έρευνα δράσης αξιοποιώντας ΤΠΕ στο μάθημα της Ιστορίας στην Α' Λυκείου, ερευνάται το όφελος των μαθητών, σε γνωστικό και κοινωνικό επίπεδο. Οι μαθητές χρησιμοποίησαν μια εφαρμογή με θέμα την πόλη-κράτος της Αρχαϊκής εποχής που αναπτύχθηκε για να συζητήσουν σε ομάδες ερωτήσεις οι απαντήσεις στις οποίες προκύπτουν από κατανόηση αλλά δεν περιλαμβάνονται στο σχολικό βιβλίο ως πληροφορία. Η συλλογή αναλυτικών μαθησιακών δεδομένων από τεστ πριν, τεστ μετά μια εβδομάδα από την δραστηριότητα, η παρατήρηση από δεύτερο εκπαιδευτικό, η αυτοαξιολόγηση των μαθητών και η συζήτηση μαζί τους αποτέλεσαν τις πηγές δεδομένων ώστε με κατάλληλες συγκρίσεις να εκτιμηθεί αφενός η μαθησιακή αποτελεσματικότητα της διδακτικής παρέμβασης και αφετέρου η στοχευόμενη καλλιέργεια επικοινωνιακών και συνεργατικών δεξιοτήτων. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την έρευνα είναι ενθαρρυντικά για τη δυνατότητα αξιοποίησης ΤΠΕ σε πραγματικές συνθήκες στο Λύκειο προκειμένου να επιτευχθούν οι διδακτικοί στόχοι που τίθενται μεν από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής αλλά στους οποίους η συνήθης διδακτική πρακτική αποτυγχάνει.

Λέξεις κλειδιά: έρευνα δράσης, ΤΠΕ, Ιστορία, Αρχαϊκή εποχή.

Εισαγωγή

Με αφορμή την εισαγωγή της τράπεζας θεμάτων στην εκπαιδευτική διαδικασία στο Λύκειο, αποφασίσαμε να μελετήσουμε αν οι μαθησιακοί στόχοι που τίθενται από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, επιτυγχάνονται μέσω του συνηθισμένου τρόπου διδασκαλίας ο οποίος αποσκοπεί στην τελική αξιολόγηση ή κάποιος άλλος τρόπος αξιολόγησης, όπως η διαμορφωτική ή η αξιολόγηση βάσει φακέλου (portfolio) θα είχε καλύτερο αποτέλεσμα. Βιβλιογραφικά οι εναλλακτικοί τρόποι αξιολόγησης συνδέονται και με διαφορετικό τρόπο διδασκαλίας. Για τον λόγο αυτό εκπονήσαμε τη συγκεκριμένη έρευνα δράσης. Η παρούσα εργασία διερευνά τη σχέση βελτίωσης μάθησης της Ιστορίας με έναν διαφορετικό τρόπο διδασκαλίας της αξιοποιώντας και ΤΠΕ. Η συνήθης τελική αξιολόγηση μέσω γραπτών εξετάσεων, δε βοηθά σχεδόν καθόλου στη βελτίωση της μάθησης των μαθητών. Αντίθετα, η διαμορφωτική αξιολόγηση είναι αυτή που συντελεί στην πρόοδο των μαθητών και στην παρακολούθηση της εξέλιξής τους, πράγμα που επιτρέπει και απαιτεί πιο εξατομικευμένη διδασκαλία, με στόχους που τίθενται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς με βάση τις ανάγκες των μαθητών. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με τη χρήση κατάλληλων διδακτικών σεναρίων. Αντίθετα, με το υπάρχον σύστημα διδασκαλίας και τελικής εξέτασης οι στόχοι που τίθενται από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής ελάχιστα πραγματοποιούνται, καθώς οι μαθησιακοί στόχοι επηρεάζονται από την τελική αξιολόγηση, η σωρεία των εξετάσεων δε βοηθά καθόλου ούτε στην απόκτηση γνώσης ούτε και στις μεταγνωστικές ικανότητες των μαθητών.

Η συγκεκριμένη εργασία αφορά στον σχεδιασμό και εφαρμογή μιας έρευνας δράσης προκειμένου να ελκύσουμε το κριτικό ενδιαφέρον των μαθητών για ένα θεωρητικό μάθημα, όπως η Ιστορία. Η έρευνα δράσης στηρίχτηκε στην χρήση λογισμικού που σχεδιάστηκε για την Αρχαϊκή εποχή. Στην εφαρμογή ο μαθητής καλείται να 'σχεδιάσει' μια πόλη-κράτος μεταφέροντας (drag and drop) τα στοιχεία που την αποτελούσαν με λογική ιστορικά σειρά, και πάλι βάσει λογικών ιστορικά συλλογισμών και όχι

απομνημόνευσης. Το ψηφιακό αυτό παιχνίδι δε χρησιμοποιήθηκε για 'εξέταση' της διδακτικής ενότητας, αλλά για ανάπτυξη ενός εποικοδομητικού διαλόγου ανάμεσα στα μέλη των ομάδων. Έτσι, βοηθήσαμε την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών, ως απόρροια της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας.

Για την έρευνα δράσης κατασκευάσαμε και τα σχετικά ερευνητικά εργαλεία: δημιουργήσαμε Πρωτόκολλο Παρατήρησης, τεστ πριν και μετά την εφαρμογή για να δούμε τα μαθησιακά οφέλη, ερωτηματολόγιο ανατροφοδότησης για την εφαρμογή του λογισμικού, και ερωτηματολόγιο αυτοαξιολόγησης των ομάδων.

Έρευνα δράσης

Η έρευνα δράσης, σύμφωνα με Κατσαρού & Τσάφο (2004) είναι μια διαδικασία συνεργατικής έρευνας, που προϋποθέτει την ενεργό συμμετοχή των εμπλεκομένων (εκπαιδευτικών, μαθητών, διευθυντών, σύλλογο γονέων και κηδεμόνων) στο πεδίο που ερευνάται. Ο εκπαιδευτικός που θέλει να διερευνήσει ένα θέμα ή να δοκιμάσει μια διδακτική πρόταση ή να βελτιώσει τη διδακτική του πρακτική, άλλοτε μόνος και άλλοτε σε συνεργασία με άλλους, στο πλαίσιο μιας ερευνητικής ομάδας, θα οργανώσει και θα διεξάγει έρευνα δράσης (Ζησοπούλου, 2015). Έτσι, ο εκπαιδευτικός έχει διπλό ρόλο: είναι παράλληλα διδάσκων και ερευνητής (Κατσαρού & Τσάφος, 2004:17).

Η έρευνα δράσης αποτελεί μια μικτή έρευνα, καθώς συγκεντρώνει δεδομένα με βάση ποσοτικές και ποιοτικές μεθόδους. Εστιάζει στην πρακτική εφαρμογή, δηλαδή προσπαθεί να βρει λύσεις σε ένα πρόβλημα και έτσι, να βελτιώσει την εκπαιδευτική διαδικασία (Creswell, 2011).

Στη διαδικασία αυτή, ο διδάσκων ερευνητής προσδιορίζει έναν τομέα εστίασης. Εμείς εστίασαμε στο μάθημα της Ιστορίας Α Λυκείου. Τα ερευνητικά ερωτήματα που μας απασχόλησαν είναι αν η εφαρμογή του λογισμικού για την αρχαϊκή εποχή (το οποίο παρουσιάστηκε στο 5ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Κεντρικής Μακεδονίας (<https://5syn-thess2018.ekped.gr/praktika/v2>, 260-270) θα έχει μαθησιακά αποτελέσματα και κατά πόσο μπορεί να αλλάξει η στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα της Ιστορίας. Ο δεύτερος βέβαια στόχος είναι δύσκολο να ελεγχθεί, καθώς απαιτεί μία έρευνα σε ύστερο χρόνο με τον ίδιο πληθυσμό. Συγκεντρώσαμε τα δεδομένα από πολλές πηγές –ποσοτικές και ποιοτικές- χρησιμοποιώντας ποικιλία ερευνητικών εργαλείων, όπως πρωτόκολλο παρατήρησης, ερωτηματολόγια pre-test, post-test (τα οποία ελέγχουν το όποιο όφελος σε γνωστικό επίπεδο), ερωτηματολόγιο αυτοαξιολόγησης των ομάδων (<https://blogs.sch.gr/grssme/files/2012/09/Manikarou-Paradakis-Syggrafi-Paroysi-Project.pdf>), ερωτηματολόγιο αξιολόγησης της εφαρμογής. Η συγκέντρωση δεδομένων περιλαμβάνει τα ζητήματα εγκυρότητας, αξιοπιστίας και ηθικής, όπως η συναίνεση κατόπιν ενημέρωσης. Η ερευνήτρια στη συνέχεια ασχολήθηκε με την ανάλυση των δεδομένων και την ερμηνεία τους. Και στο τελευταίο στάδιο υπάρχει ένας αναστοχασμός για το τι θα αλλάξουμε σε επόμενη εφαρμογή ώστε να έχουμε βελτιωμένα αποτελέσματα.

Περιβάλλον εφαρμογής

Η δράση έγινε στο 28^ο ΓΕΛ Θεσσαλονίκης (με 238 μαθητές) στο μάθημα της Ιστορίας Α' Λυκείου, τον Νοέμβριο του 2021. Ο συνήθης τρόπος διεξαγωγής του μαθήματος δεν ελκύει το ενδιαφέρον των μαθητών, οι περισσότεροι από τους οποίους το αντιμετωπίζουν ως μάθημα άχρηστης και στείρας απομνημόνευσης. Η δράση εφαρμόστηκε σε 2 από τα 4 τμήματα της Α Λυκείου με μαθητές (στα άλλα 2 τμήματα η Ιστορία διδάσκεται από άλλον εκπαιδευτικό που δεν έλαβε μέρος στην έρευνα δράσης). Τα τμήματα είναι χωρισμένα με βάση το μάθημα της ξένης γλώσσας, 2 τμήματα γερμανικών χωρισμένα αλφαβητικά, 1 γαλλικών και 1 μεικτό. Τα δικά μας τμήματα είναι γερμανόφωνα). Στα 2 αυτά τμήματα ο αριθμός αγοριών κοριτσιών είναι περίπου ισόποσος (11 αγόρια στο Α2 και 13 αγόρια στο Α3. Αντίστοιχα τα κορίτσια είναι 12 στο

πρώτο και 10 στο δεύτερο). Το τελικό δείγμα μας αποτέλεσαν 42 μαθητές, αυτοί οι οποίοι συμμετείχαν και στις 3 φάσεις της εφαρμογής. Η εφαρμογή του λογισμικού έγινε στο κεφάλαιο της Αρχαϊκής εποχής (<http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGL-A102/45/325,1319/>). Και στα 2 τμήματα έγινε παρατήρηση διδασκαλίας από 1 παρατηρητή, βασισμένη σε ένα πρωτόκολλο παρατήρησης.

Περιγραφή λογισμικού

Σχεδιάστηκε ένα σενάριο μαθήματος που αφορά στη δημιουργία μιας πόλης-κράτους. Σκοπός του σεναρίου δεν είναι η ανακάλυψη της γνώσης. Το σενάριο αυτό εφαρμόζεται αφού έχει διδαχθεί η αντίστοιχη ενότητα. Δε στηρίζεται στην αποστήθιση, ούτε καν στην απομνημόνευση. Σκοπός του είναι ο μαθητής, αφού ανακαλέσει τη γνώση, να την εφαρμόσει, να αναλύσει και να συνθέσει ώστε μέσα από τις δημιουργικές δραστηριότητες να επιτύχει υψηλότερους εκπαιδευτικούς στόχους (κατά την ταξινόμια Bloom), την ανασύνθεση εκείνης της εποχής. Θα μπορούσε να εφαρμοστεί και με ανοιχτά τα βιβλία (άλλωστε πληροφορίες εμπεριέχονται στο info του παιχνιδιού).

Το σενάριο προβλέπει τη συζήτηση σε μικρές ομάδες, επιχειρηματολογία των μελών των ομάδων και επίλυση ενδεχόμενων διαφωνιών. Αυτή είναι η ουσία του κι όχι η συγκεκριμένη απάντηση, η οποία θα μπορούσε να είχε επιλεγεί και τυχαία.

Οργάνωση της διδασκαλίας και απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή

Η οργάνωση της διδασκαλίας στηρίχτηκε στο ομαδοσυνεργατικό μοντέλο. Οι δραστηριότητες υλοποιήθηκαν στην αίθουσα πληροφορικής. Χωρίσαμε τους μαθητές σε επτά ομάδες των τριών ατόμων. Στο εργαστήρι από τους δώδεκα σταθμούς που υπάρχουν χρησιμοποιήσαμε τους επτά. Η διάταξη των υπολογιστών επηρεάζουν θετικά την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, καθώς είναι σε σχήμα Π και όλες οι ομάδες έχουν οπτική επαφή. Όλες οι ομάδες ολοκλήρωσαν σε μια διδακτική ώρα τη δραστηριότητα.

Με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία ευελπιστούμε ότι θα αναπτυχθούν καλύτερα οι κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών που αφορούν στη συνεργασία και τον επικοινωνιακό διάλογο. Οι μαθητές – μέλη των ομάδων είχαν την ευκαιρία να εμπλακούν σε συζητήσεις, να διατυπώσουν ερωτήματα και απορίες και κυρίως να εργαστούν συλλογικά συνδυάζοντας τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους, να έρθουν σε αντιπαράθεση και να βρουν τρόπους επίλυσης των συγκρούσεων (Ματσαγγούρας, 2003). Η ομαδοσυνεργατική έδωσε την ευκαιρία σε κάθε μέλος της ομάδας να εκφράσει την άποψή του, καθώς οι ρόλοι ήταν διακριτοί και ο καθένας επιτελούσε συγκεκριμένα καθήκοντα. Ο πρόεδρος ρυθμίζει τη συζήτηση: δίνει το λόγο, λέει πότε θα δείξουν τί έχουν γράψει, πότε πρέπει να αποφασίσουν, γράφει στον υπολογιστή. Ο γραμματέας κρατά σημειώσεις για τον τρόπο λειτουργίας της ομάδας: αν συνεργάζονται καλά, αν έχουν διαφορετικές απαντήσεις και πώς τις επιλύουν κλπ. Στο τέλος του μαθήματος (ή στο επόμενο) οι 7 γραμματείς θα μιλήσουν για 60'' ο καθένας περιγράφοντας τον τρόπο λειτουργίας των ομάδων τους και θα το δώσουν γραπτά μετά το διάλειμμα. Ο διαιτητής θα αποφασίζει για την απάντηση της ομάδας όταν ο πρόεδρος αποφασίσει ότι έληξε η συζήτηση για αυτό το ερώτημα και πρέπει να πάμε στο επόμενο. Στόχος είναι, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η ομαδοσυνεργατική να δώσει τη δυνατότητα στους μαθητές των ομάδων να παρουσιάζουν τις προσωπικές τους απόψεις και τα συμπεράσματά τους, να μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο, να βελτιώνεται ο προφορικός λόγος των μαθητών και να εξοικειώνονται στη δημόσια παρουσίαση, οι χαμηλού ακαδημαϊκού επιπέδου μαθητές να δραστηριοποιούνται, καθώς έχουν το ρόλο του προέδρου, ενδυναμώνεται το ενδιαφέρον των μαθητών για το συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο και βέβαια δίνεται η ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να καινοτομήσει (Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση. Οδηγός για τον εκπαιδευτικό. «*ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα)*).

Οι στόχοι των ΤΠΕ στο μάθημα της Ιστορίας

Οι ΤΠΕ αποτελούν ένα βοηθητικό εργαλείο για το μάθημα της Ιστορίας. Ανάλογα με τη χρήση τους μπορούν να επιτευχθούν οι προσδοκώμενοι στόχοι. Η κατασκευή της πόλης-κράτους, που απαιτεί συνθετική σκέψη και οδηγεί σε ανώτερα επίπεδα μάθησης, δε θα μπορούσε να παιχτεί με άλλον τρόπο παρά μόνο με το λογισμικό. Έτσι, το λογισμικό προάγει την ενεργητική μάθηση.

Πρωτόκολλο συνεργασίας

Επιλέξαμε σε κάθε σταθμό να υπάρχουν 3 μαθητές, ενώ υπήρχε η δυνατότητα από υλικοτεχνικής άποψης να υπάρχουν 2 μαθητές σε κάθε σταθμό, ώστε σε περίπτωση διαφωνίας να υπάρχει ο τρίτος μαθητής που να ταχθεί με την άποψη του ενός ή του άλλου μαθητή. Ο χωρισμός των ομάδων έγινε από την ερευνήτρια. Δημιουργήθηκαν 7 ομάδες των τριών ατόμων. Επιλέξαμε επτά αδύνατους μαθητές (μετανάστες, παιδιά χωρίς φίλους ή χωρίς ΗΥ στο σπίτι, αδιάφορους, κλπ) που τους στηρίξαμε ιδιαίτερα και τους δώσαμε τον ρόλο του «προέδρου». Στη συνέχεια επιλέξαμε επτά «καλούς» μαθητές (γνωσιακά, συναισθηματικά...) που τους προσθέσαμε σε κάθε «πρόεδρο» φροντίζοντας να μη δημιουργηθούν προσωπικά προβλήματα, αλλά όχι ακολουθώντας προσωπικές φιλίες. Αυτοί είναι οι «γραμματείς» των ομάδων. Οι υπόλοιποι επτά είναι οι «διαιτητές» τους οποίους, επίσης, μοιράσαμε στις ομάδες φροντίζοντας να μην έχουμε προηγούμενες προσωπικές συγκρούσεις. Στο τέλος του μαθήματος οι 7 γραμματείς παρέδωσαν γραπτά τις καταγραφές που έκαναν στην ερευνήτρια. Ο διαιτητής αποφάσιζε για την απάντηση της ομάδας όταν υπήρχε διχογνωμία.

Στην πρώτη φάση της εφαρμογής οι ομάδες χωρίστηκαν και δόθηκαν στους μαθητές οδηγίες γραπτές, για τον τρόπο συνεργασίας των μελών των ομάδων, τον τρόπο με τον οποίο θα αποφασίσουν για την ορθότητα των επιλογών τους. Οι οδηγίες που τους δόθηκαν ήταν οι εξής: Κάθε μέλος της ομάδας βλέπει τα 6 κομμάτια του παζλ και σε ένα χαρτί γράφει την σειρά την οποία υποθέτει ότι είναι σωστή (για παράδειγμα, νομίζω ότι η σωστή σειρά είναι η εξής..). *Αφού τη γράψουν, στη συνέχεια συζητάνε τα μέλη της ομάδας μέχρι να φτάσουν σε κοινή αντίληψη. Κάποιοι ίσως υποχωρήσουν, κάποιοι ίσως μείνουν αμετάπειστοι. Συζητήστε με επιχειρήματα αυτά τα οποία αποκλείονται και αυτά που θεωρείτε σωστά.*

Επίσης, στην πρώτη φάση απάντησαν οι μαθητές σε ένα pre-test όπου τους δόθηκαν ερωτήσεις σχετικές με το παιχνίδι. Τα τεστ αποσκοπούν στο να εξετάσουμε το όφελος του παιχνιδιού στη μαθησιακή διαδικασία. Ακολούθησε κι άλλο τεστ μετά την εφαρμογή (post-test).

Στη δεύτερη φάση έγινε η εφαρμογή του παιχνιδιού σε κάθε τμήμα. Οι μαθητές χωρισμένοι σε 7 ομάδες των 3 ατόμων κάθισαν σε κάθε σταθμό. Η εφαρμογή ήταν εγκατεστημένη στους υπολογιστές, δόθηκαν συνοπτικά οι οδηγίες παιχνιδιού (αναλυτικά είχαν δοθεί σε προηγούμενη συνάντηση στους μαθητές εγγράφως) και άρχισε η δράση. Στο εργαστήριο της πληροφορικής παρευρισκόταν ο εκπαιδευτικός του τμήματος που διδάσκει αυτό το αντικείμενο και ο παρατηρητής. Ο παρατηρητής παρατηρούσε τον τρόπο συνεργασίας των ομάδων των μαθητών και συμπλήρωνε το φύλλο παρατήρησης. Στο φύλλο παρατήρησης περιέχονται ερωτήσεις για τις τεχνολογικές δεξιότητες της εκπαιδευτικού στις ΤΠΕ, την αποτελεσματικότητα στη διαχείριση του χρόνου ώστε να υλοποιηθεί η εφαρμογή, την υποστηρικτικότητα της εκπαιδευτικού απέναντι στις ομάδες, και την επικοινωνία των μελών των ομάδων. Το φύλλο παρατήρησης δημιουργήθηκε από την ερευνήτρια. Είναι ένας συνδυασμός από το φύλλο παρατήρησης του ΔιΣΑΕ των Harris&Hill (1982) και του «A prompt sheet for observing ICT lessons in primary schools» (<https://www.bravolesson.se/wp-content/uploads/2017/08/3.4-England-Prompt-Sheet-ICT-observation.pdf>).

Στον εναπομείναντα χρόνο, οι μαθητές απάντησαν σε ένα φύλλο αυτοαξιολόγησης της ομάδας και ένα φύλλο αξιολόγησης της εφαρμογής, καθώς είναι χρήσιμο για εμάς

τους ερευνητές της εκπαίδευσης να ζητήσουμε ανατροφοδότηση από τους μαθητές για την εφαρμογή.

Στην τρίτη φάση, συζητήσαμε με τους μαθητές για τις εντυπώσεις τους, τον τρόπο συνεργασίας τους, τον τρόπο που επέλυσαν τις συγκρούσεις, τι έμαθαν από τις δράσεις της εφαρμογής που δεν το έμαθαν διαβάζοντας το σχολικό εγχειρίδιο και τους δώσαμε το post test, ώστε να δούμε το άμεσο όφελος από τη δράση, όσον αφορά στο μαθησιακό επίπεδο.

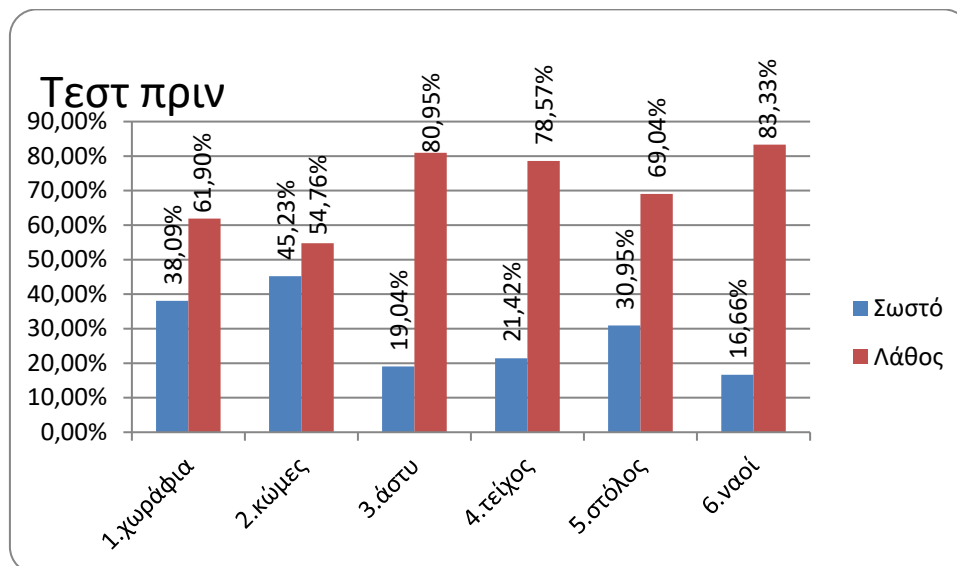
Αποτελέσματα

Από το σύνολο των 46 μαθητών των 2 τμημάτων της Α Λυκείου του 28^{ου} ΓΕΛ στο τελικό δείγμα της έρευνας συμπεριλάβαμε 42 μαθητές. Αποκλείσαμε από την έρευνα όλους όσους δε συμμετείχαν και στις τρεις φάσεις (προ τεστ, εφαρμογή και μετά τεστ). Η εφαρμογή της δράσης έγινε μετά τη διδασκαλία της αντίστοιχης ενότητας. Το προ τεστ έγινε μετά τη διδασκαλία και πριν την εφαρμογή, ενώ το μετά τεστ αμέσως μετά την εφαρμογή της δράσης.

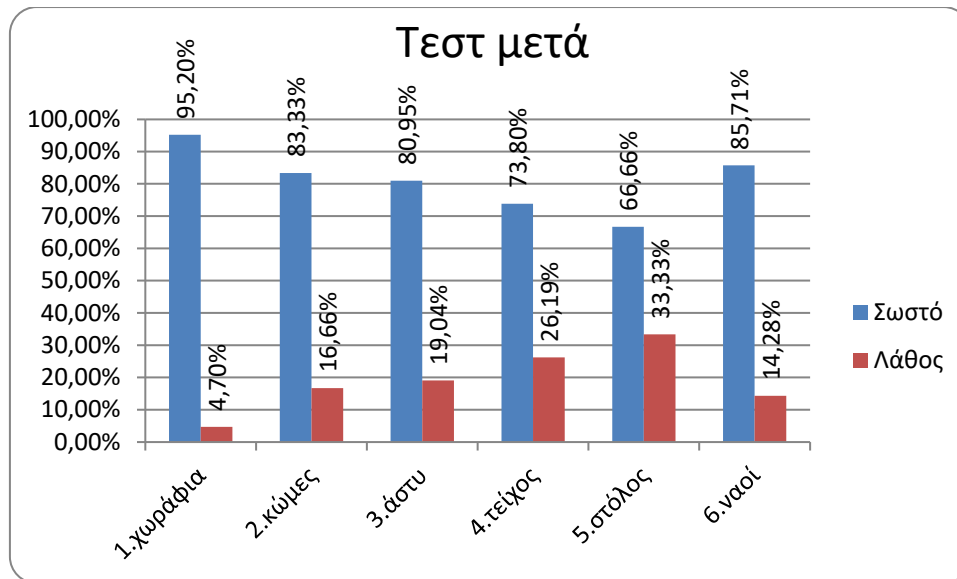
Στον πίνακα 1 και γράφημα 1 και 2 φαίνονται τα ποσοστά των μαθητών που απάντησαν σωστά ή λανθασμένα στο προ τεστ και μετά τεστ.

Πίνακας 1: Αποτελέσματα από το προ τεστ και μετά τεστ

ΕΡΩΤΗΣΗ	ΠΡΟ ΤΕΣΤ		ΜΕΤΑ ΤΕΣΤ	
	ΣΩΣΤΟ	ΛΑΘΟΣ	ΣΩΣΤΟ	ΛΑΘΟΣ
1.χωράφια	38,09%	61.9%	95,2%	4.7%
2.κώμες	45,23%	54.76%	83.33%	16.66%
3.άστυ	19.04%	80.95%	80.95%	19.04%
4.τείχος	21.42%	78.57%	73.80%	26.19%
5.στόλος	30.95%	69.04%	66.66%	33.33%
6.ναοί	16.66%	83.33%	85.71%	14.28%



Γράφημα 1: Προ τεστ



Γράφημα 2: Μετά τεστ

Παρατηρούμε ότι το ποσοστό σωστών απαντήσεων κυμαίνεται από 16.66% μέχρι 45.23% στο προ τεστ και από 66,66% μέχρι 95,2% στο μετά τεστ. Λαμβάνοντας υπόψη ότι όλες οι ερωτήσεις είχαν τον ίδιο τύπο, μπορούμε βάσιμα να θεωρήσουμε ότι η διακύμανση αυτή αντανακλά τη δυσκολία που συνάντησαν οι μαθητές σε κάθε ερώτηση και να επιχειρήσουμε να την ερμηνεύσουμε. Χρησιμοποιούμε τρία κριτήρια:

- Σε ποιο βαθμό το αντικείμενο της ερώτησης καλύπτεται από το σχολικό εγχειρίδιο
- Σε ποιο βαθμό το αντικείμενο της ερώτησης καλύπτεται από γενικότερες γνώσεις (ή ενδεχομένως μπορεί να παρεξηγείται από σύγχρονες γνώσεις που δεν ισχύουν την εποχή εκείνη)
- Σε ποιο βαθμό υπάρχει ανάκληση γνώσης από το Γυμνάσιο

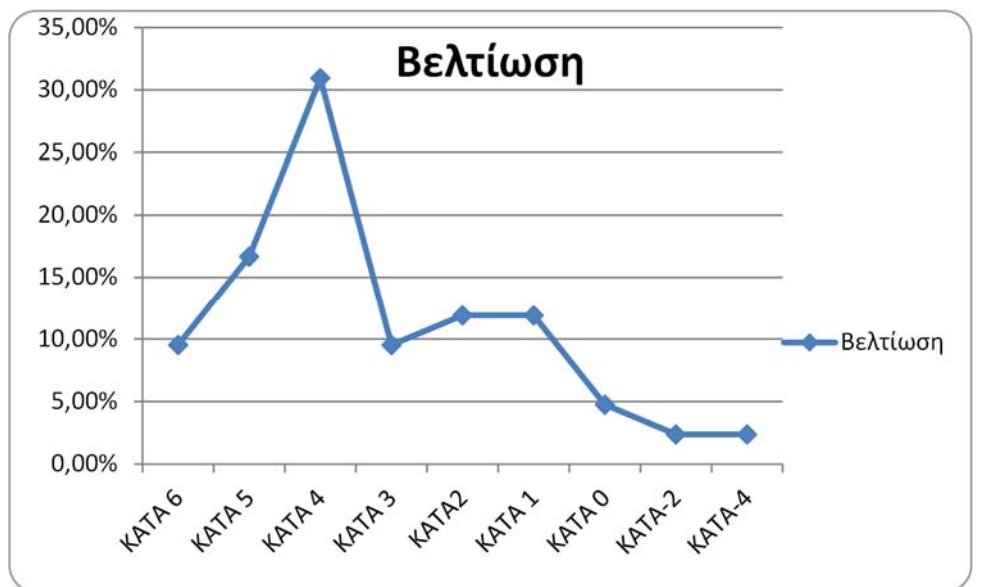
Την ερμηνεία αυτή μπορούμε να την χρησιμοποιήσουμε για ανάλογη προσαρμογή της διδασκαλίας.

Στο προ τεστ η ερώτηση που είχε τις πιο πολλές σωστές απαντήσεις ήταν η 2 (που αφορούσε τις κώμες) και αυτή που είχε τις λιγότερο σωστές η 6 (που αφορούσε τους ναούς). Στο μετά τεστ η ερώτηση που είχε τις πιο σωστές απαντήσεις ήταν η 1 (που αφορούσε τα χωράφια) και αυτή που είχε τις λιγότερο σωστές η 5 (που αφορούσε τον στόλο). Στο προ τεστ συνολικά οι ορθές απαντήσεις αποτελούν το 4,76% και οι λανθασμένες το 95,24%, ενώ στο μετά τεστ οι ορθές απαντήσεις αποτελούν το 54,76% και οι λανθασμένες το 45,24%.

Στη σύγκριση που έγινε στο τεστ πριν την εφαρμογή και στο τεστ που δόθηκε μετά την εφαρμογή, προέκυψε από όλες τις παραμέτρους (σωστό πριν και μετά, λάθος και πριν και μετά, σωστό πριν -λάθος μετά και λάθος πριν -σωστό μετά) ότι το 92,86% των μαθητών βελτιώθηκε, το 4,76% χειροτέρευσε και 2,38% είχε την ίδια επίδοση πριν και μετά, κάτι το οποίο αποτυπώνεται στον πίνακα 2 και στο γράφημα 3.

Πίνακας 2: Βελτίωση

	ΒΕΛΤΙΩΣΗ	
ΚΑΤΑ 6	4	9,52%
ΚΑΤΑ 5	7	16,67%
ΚΑΤΑ 4	13	30,95%
ΚΑΤΑ 3	4	9,52%
ΚΑΤΑ2	5	11,9%
ΚΑΤΑ 1	5	11,9%
ΚΑΤΑ 0	2	4,76%
ΚΑΤΑ-2	1	2,38%
ΚΑΤΑ-4	1	2,38%
	42	100%



Γράφημα 3: Βελτίωση των μαθητών/τριών από την εφαρμογή

Περιγραφική αξιολόγηση της παρατήρησης

Έγιναν 2 παρατηρήσεις από 1 παρατηρητή. Η εφαρμογή έγινε σε 2 τμήματα της Α Λυκείου σε διάστημα 7 ημερών (18/11/2021- 25/11/2021). Κάθε τμήμα ήταν χωρισμένο σε 7 ομάδες των 3 ατόμων. Σε καμία περίπτωση δεν παρατηρήθηκε δυσκολία της εκπαιδευτικού να καθοδηγήσει το μάθημα λόγω έλλειψης τεχνολογικών δεξιοτήτων. Άλλωστε, στη συγκεκριμένη εφαρμογή αυτό ήταν αναμενόμενο καθώς η εφαρμογή είχε δοκιμαστεί και δεν υπήρχαν αντίστοιχες δυσκολίες. Οι οδηγίες που είχαν δοθεί στους μαθητές σε προηγούμενη φάση για τον τρόπο λειτουργίας του λογισμικού βοήθησαν τους μαθητές να ξεπεράσουν μόνοι τους τυχόν δυσκολίες που αντιμετώπιζαν. Γνώριζαν ότι στόχος του παιχνιδιού δεν ήταν τόσο η αναζήτηση της ορθής απάντησης, αλλά η διαδικασία με την οποία θα κατέληγαν τα μέλη των ομάδων σε μια κοινή απάντηση. Επειδή η προετοιμασία για τη λειτουργία των υπολογιστών έγινε στο διάλειμμα, οι μαθητές είχαν ολόκληρη διδακτική ώρα για την εφαρμογή του παιχνιδιού, περίπου 40 λεπτά. Ο χρόνος ήταν υπεραρκετός, αφού υπήρξαν ομάδες που τέλειωσαν την εφαρμογή σε 15 λεπτά και άλλες που τέλειωσαν σε 35 λεπτά, πράγμα που σημαίνει ότι δε χρειάστηκε να τους δοθεί επιπλέον χρόνος από το διάλειμμα. Η χρονική διαφορά ήταν αρκετά μεγάλη ανάμεσα στην πρώτη ομάδα και την τελευταία. Αυτό που παρατηρήθηκε

είναι ότι κάποιες ομάδες συζητούσαν για αρκετή ώρα πάνω σε κάθε ερώτηση, ενώ άλλες προσπαθούσαν να απαντήσουν γρήγορα χωρίς να εφαρμόσουν τις οδηγίες ομαδοσυνεργατικής που τους είχαν δοθεί σε προγενέστερη φάση. Σε όλες τις ομάδες (14) συμμετείχαν όλα τα μέλη και αποφάσιζαν από κοινού. Αξιοσημείωτο είναι ότι διαφωνίες τους δεν οδήγησαν σε αδιέξοδο. Η εκπαιδευτικός επισκέφτηκε από 2-3 φορές κάθε ομάδα. Πήγαινε σε όποια ομάδα ζητούσε βοήθεια. Παρενέβαινε όταν της γινόταν αντιληπτό ότι κάποια ομάδα δε λειτουργούσε σωστά, όταν δηλ στην ουσία δε γινόταν συζήτηση. Δεν παρατηρήθηκαν περιπτώσεις κάποια ομάδα να μην προχωρά. Αυτό άλλωστε διαπιστώνεται από τον χρόνο που χρειάστηκαν να ολοκληρώσουν την εφαρμογή. Στον εναπομείναντα χρόνο οι γραμματείς των ομάδων κατέγραψαν τον τρόπο λειτουργίας των ομάδων, τον τρόπο που επέλεξαν την ορθή απάντηση, τον τρόπο που αντιμετώπισαν τις διαφωνίες τους. Επίσης, όλοι οι μαθητές απάντησαν σε ερωτηματολόγια αυτοαξιολόγησης των ομάδων και αξιολόγησης της εφαρμογής.

Υπήρξε δυσκολία για τον παρατηρητή να επιβλέπει ταυτόχρονα 7 ομάδες. Επισκεπτόταν τις ομάδες, καθεμία χωριστά για λίγη ώρα, προκειμένου να δει αν εφαρμόζαν τις οδηγίες που είχαν δοθεί στους μαθητές σχετικά με τον ομαδοσυνεργατικό τρόπο λειτουργίας των ομάδων. Σίγουρα πολλά πράγματα δεν υπέπεσαν στην αντίληψή του, καθώς οι ομάδες που τέλειωσαν πολύ γρήγορα δε συνεργάστηκαν με τον προσδοκώμενο τρόπο.

Αξιολόγηση εφαρμογής

Ζητήσαμε από τους μαθητές να αξιολογήσουν αφενός τον τρόπο της ομαδικής τους δουλειάς και αφετέρου την καινοτόμο δράση.

Στην ερώτηση ένα η διασπορά των απαντήσεων ήταν η εξής: το 0% απάντησαν το 1α (ένας μαθητής απαντούσε και τα άλλα μέλη της ομάδας δε συμμετείχαν), το 0% την ερώτηση 1β (ένας μαθητής δε συμμετείχε, ενώ οι άλλοι συζητούσαν και αποφάσιζαν από κοινού) και 0% 1δ (διαφωνίες οδήγησαν σε αδιέξοδο), και το 100% την 1γ (συμμετείχαν όλα τα μέλη της ομάδας και αποφάσιζαν από κοινού). Οι απαντήσεις αυτές συνάδουν και με τα πορίσματα- παρατηρήσεις που παρέδωσαν οι γραμματείς των ομάδων μετά το πέρας της διαδικασίας.

Στη δεύτερη ερώτηση η διασπορά των απαντήσεων ήταν η εξής: το 21,42% προτιμά τον κλασικό τρόπο διδασκαλίας, το 78.57% τον καινοτόμο τρόπο. Οι μαθητές που προτιμούν τον κλασικό τρόπο διδασκαλίας (το 21,42% είναι μαθητές με χαμηλές επιδόσεις στα μαθήματα (αυτό προκύπτει από την επίδοσή τους στο τετράμηνο), καθώς και μαθητές με διάφορα προβλήματα σύναψης σχέσεων. Ίσως η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία τους δυσκόλεψε γιατί απαιτείται συνεργασία, κοινωνικές δεξιότητες, καθώς και κάποιες ιστορικές γνώσεις. Η ομαδοσυνεργατική μάθηση έναν αδύναμο μαθητή γνωσιακά και κοινωνικά τον εκθέτει σε ένα περιβάλλον που δεν το θέλει. Ωστόσο, το 78.57% το απαρτίζουν μαθητές όλων των επιδόσεων. Υπήρξαν πολλοί μαθητές με χαμηλές επιδόσεις που ενθουσιάστηκαν με την εφαρμογή και τον καινοτόμο τρόπο διδασκαλίας. Η έρευνα διεξάγεται από μια εκπαιδευτικό του σχολείου κι όχι από έναν εξωτερικό αξιολογητή, κάτι που συνάδει και με τους στόχους της έρευνας δράσης.

Αυτοαξιολόγηση ομάδων

Ζητήσαμε από τους μαθητές να αξιολογήσουν με μια κλίμακα που κυμαίνεται από το «πολύ δυσαρεστημένος» στο «πολύ ευχαριστημένος» τον τρόπο με τον οποίο συνεργάστηκαν στις ομάδες, την ενεργή συμμετοχή τους, την ενθάρρυνση των προσπαθειών των υπολοίπων, τον ρόλο τους στην επίλυση των συγκρούσεων, την αποδοχή των διαφορετικών απόψεων. Από τα αποτελέσματα για τον τρόπο που λειτούργησαν τα μέλη μέσα στην ομάδα (η οποία αποτελούνταν από τον Πρόεδρο, το Γραμματέα και τον Διαιτητή), διαπιστώνουμε ότι οι συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών φάνηκε διστακτική να αξιολογήσει τον εαυτό της με το 1 ή το 2 δηλ. πολύ

δυσανεστημένος ή κάπως δυσανεστημένος και στην ουσία η μια ακραία τιμή ήταν το 3 δηλ. κάπως ευχαριστημένος και η άλλη ακραία τιμή το 4, πολύ ευχαριστημένος (πίνακας 3).

Πίνακας 3: Αυτοαξιολόγηση ομάδων

	A	B	Γ	Δ	E	ΣΤ
4	24	27	28	33	24	36
3	17	12	11	7	16	3
2	0	1	2	1	1	2
1	0	1	0	0	0	0

Καταγραφές γραμματέων

1. Από τις καταγραφές των γραμματέων διαπιστώνουμε ότι για τους μαθητές, καλή συνεργασία είναι η ομοφωνία και όχι η συμπληρωματικότητα. («Η ομάδα συμφωνούσε σε όλα. Υπήρχε απόλυτη συνεργασία μεταξύ των μελών. Όλοι ήταν ενεργοί σε όλη τη διαδικασία»). Σε πάρα πολλές περιπτώσεις παρατηρείται αυτό από τα σχόλια όλων των ομάδων και των 2 τμημάτων

2. Επίσης, δίνουν μεγάλη έμφαση στο λάθος («πολλές φορές είχαμε διαφορετικές απόψεις και κάναμε κάποια λάθη»). Φαίνεται ότι δεν έχουν εκτιμήσει τη μαθησιακή διαδικασία του λάθους. Άλλωστε, πώς κάτι τέτοιο μπορεί να συμβεί, όταν το εκπαιδευτικό σύστημα δίνει έμφαση στη μία και σωστή απάντηση

Οι διαπιστώσεις αυτές των γραμματέων διασταυρώνονται και από τα φύλλα αυτοαξιολόγησης των ομάδων και από το φύλλο αξιολόγησης της εφαρμογής, όπου οι μαθητές θεωρούν ότι έχουν συνεργαστεί σχεδόν άψογα.

Συμπεράσματα- αναστοχασμός

Για την έρευνα αυτή αφόρμηση δόθηκε από το ΙΕΠ σε ερώτηση σχετική με τον τρόπο αξιολόγησης-αποτίμησης αυτής της εφαρμογής. Είναι χρήσιμο να γίνονται τέτοιες έρευνες στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς δίνουν κατευθύνσεις για τον τρόπο διδασκαλίας, ωστόσο η διαδικασία είναι πολύ χρονοβόρα και ενεργοβόρα και φυσικά πολύ δύσκολο να εφαρμοστεί σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα.

Από την έρευνα που διεξαγάγαμε φαίνεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών βελτιώθηκε μαθησιακά. Επίσης, ο καινοτόμος τρόπος διδασκαλίας είχε απήχηση στη συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών (11 ομάδες υπέρ του καινοτόμου τρόπου διδασκαλίας και 3 ομάδες υπέρ του παραδοσιακού). Αυτό τεκμηριώνει και τον αρχικό ισχυρισμό μας ότι δηλαδή μέσω των καινοτόμου τρόπου διεξαγωγής του μαθήματος οι διδακτικοί στόχοι που τίθενται από το ΙΕΠ επιτυγχάνονται. Επιβάλλονται λοιπόν, άλλοι τρόποι διδασκαλίας που να περιλαμβάνουν άλλους τρόπους αξιολόγησης, οι οποίοι ενδεχομένως θα βοηθούσαν στην επίτευξη των στόχων που θέτει το αναλυτικό πρόγραμμα.

Άξιο παρατήρησης αποτελεί το γεγονός ότι οι μαθητές είναι πολύ ευχαριστημένοι από τον ρόλο τους μέσα στην ομάδα. Οι περισσότεροι είναι από «κάπως ευχαριστημένοι» έως «πολύ ευχαριστημένοι». Διστάζουν να αξιολογήσουν τη συμμετοχή τους με «πολύ» έως «κάπως δυσανεστημένος». Επιπρόσθετα, από τις καταγραφές των γραμματέων φαίνεται ότι η ομοφωνία είναι το ζητούμενο και το λάθος το αποφευκτέο.

Τα αποτελέσματα από την έρευνα δράσης που υλοποιήσαμε το διδακτικό έτος 2021-2022 μάς δίνουν κατευθύνσεις για τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας. Θετικό του λογισμικού αποτελεί το γεγονός ότι οι μαθητές μπορούν να κάνουν λάθη και να προχωρά το παιχνίδι και όχι να είναι απαραίτητη η σωστή απάντηση προκειμένου να συνεχιστεί η εφαρμογή. Είναι καλό οι μαθητές να απενοχοποιήσουν την έννοια του λάθους και να καταλάβουν την παιδαγωγική του σημασία.

Όσον αφορά στον ρόλο των γραμματέων κατά την εφαρμογή του λογισμικού, ίσως χρειάζεται να δοθούν ευκρινέστερες οδηγίες στους γραμματείς των ομάδων για τις διάφορες καταγραφές τους, πιο συγκεκριμένες ερωτήσεις.

Ευχαριστίες

Η παρούσα έρευνα δράσης δε θα μπορούσε να είχε υλοποιηθεί χωρίς τη συμβολή του Δημήτριου Σόκουτη, διευθυντή του 28 ΓΕΛ Θεσσαλονίκης, παρατηρητή αλλά και δημιουργό του λογισμικού για την πόλη-κράτος στην Αρχαϊκή Εποχή.

Αναφορές

Creswell, J. (2011). Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας. Ίων/εκδόσεις Έλλην

Ζησοπούλου Ε. (2015). *Ο χώρος ως υλικό πεδίο αγωγής στο συνεργατικό νηπιαγωγείο: εφαρμογή στη διδακτική λογοτεχνικών κειμένων*. Θεσσαλονίκη, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, διδακτορική διατριβή.

Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2004). *Από την Έρευνα στη Διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.

Λιθοξοΐδου, Α. & Σόκουτης, Δ. (2018). Αρχαϊκή εποχή: η εξέλιξη των πολιτευμάτων και η δημιουργία της πόλης κράτους στην Αρχαία Αθήνα» «Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη Διδακτική Πράξη. Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Κεντρικής Μακεδονίας με θέμα «Τεχνολογίες, Τέχνες & Πολιτισμός στην Εκπαίδευση», Θεσσαλονίκη, 2 τόμος 260-270.

Λιθοξοΐδου, Α. (2018). *Οι ΤΠΕ στα Αρχαία Ελληνικά και την Ιστορία στο Λύκειο: πώς μια εναλλακτική αξιολόγηση υπηρετεί καλύτερα τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος*. ΑΠΚΥ

Λιθοξοΐδου, Α. (2019). *Σχεδιασμός έρευνας δράσης για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία της Ιστορίας Α Λυκείου*. ΑΠΚΥ

Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η διαθεματικότητα στη σχολική τάξη*. Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα
Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση. Οδηγός για τον εκπαιδευτικό. «*ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο πρόγραμμα σπουδών, στους Άξονες Προτεραιότητας 1,2,3, -Οριζόντια Πράξη*», με κωδικό MIS 295450 και ειδικότερα στο πλαίσιο του Υποέργου 1: «*Εκπόνηση Προγραμμάτων Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και οδηγών για τον εκπαιδευτικό «Εργαλεία Διδακτικών Προσεγγίσεων*» με ευθύνη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Αθήνα 2011, σσ. 82-83.

<http://www.pemptousia.gr/2016/09/ta-ofeli-tis-omadosinergatikis-didaskalias/>
(προσπελάστηκε στις 4/1/2022)

<https://blogs.sch.gr/grssme/files/2012/09/Manikarou-Papadakis-Syggrafi-Paroysi-Project.pdf> (προσπελάστηκε στις 4/1/2022)

<https://www.bravolesson.se/wp-content/uploads/2017/08/3.4-England-Prompt-Sheet-ICT-observation.pdf> (προσπελάστηκε στις 4/1/2022).

Διδακτικές πρακτικές στην τάξη των Μαθηματικών: Η διαχείριση της επικοινωνίας και του μαθηματικού λάθους

Μπαλαμπανίδου Ζαφείρα

Σ.Ε.Ε κλ. ΠΕ03 ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Δυτικής Μακεδονίας
balabazaf@gmail.com

Ποζουκίδης Νικόλαος

Σ.Ε.Ε. κλ ΠΕ06 ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Δυτικής Μακεδονίας,
nickproz64@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται ο τρόπος με τον οποίο διαχειρίζονται την επικοινωνία και το λάθος οι συμπεριφοριστικές και οι κατασκευαστικές θεωρίες μάθησης στη σχολική τάξη των μαθηματικών Στη συνέχεια, με βάση τις παραπάνω παραμέτρους, αξιολογούνται δύο διδασκαλίες μαθηματικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, με μεγάλη χρονική απόσταση μεταξύ τους. Από την αξιολόγηση γίνεται φανερό η μεγάλη επίδραση των συμπεριφοριστικών θεωριών μάθησης στους υπό μελέτη εκπαιδευτικούς, καθώς και η διαχρονικότητα αυτής της επίδρασης με δεδομένο ότι οι διδασκαλίες απέχουν μεταξύ τους περισσότερο από μια εικοσαετία. Τέλος γίνεται μια συζήτηση για το πώς θα μπορούσαν οι διδασκαλίες να βελτιωθούν ως προς τις παραμέτρους αυτές και εκφράζεται ο προβληματισμός για το πώς, μέσα σε αυτό το πλαίσιο της ανθεκτικότητας των συμπεριφοριστικών διδακτικών πρακτικών, θα μπορέσουν να εφαρμοστούν με επιτυχία τα νέα αναλυτικά προγράμματα των μαθηματικών, των οποίων η πιλοτική εφαρμογή είναι ήδη σε εξέλιξη .

Λέξεις κλειδιά: διδακτικές πρακτικές, διαχείριση λάθους, μαθηματικά

Εισαγωγή

Είναι γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια παρατηρείται ιδιαίτερο ενδιαφέρον από τους ερευνητές για τη μελέτη του τρόπου με τον οποίο εκπαιδευτικοί (γυναίκες και άνδρες) και παιδιά λειτουργούν και αλληλεπιδρούν μέσα στην τάξη των Μαθηματικών καθώς και πώς η αλληλεπίδραση αυτή επηρεάζει τη μάθηση (Bower, 2000). Έτσι, η έρευνα της Διδακτικής των μαθηματικών εστιάζει στο σύνολο των καθημερινών πρακτικών, στις καθημερινές 'νόρμες' εργασίας, που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί (άνδρες και γυναίκες) μέσα στην τάξη τους. Οι πρακτικές αυτές διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διδακτική διαχείριση των μαθηματικών νοημάτων στο μικρο-επίπεδο της τάξης και στη μάθηση των Μαθηματικών. Η σημαντικότητα τους στη διδασκαλία των Μαθηματικών γίνεται φανερό και από την έμφαση των Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων των Μαθηματικών στις συγκεκριμένες νόρμες και στη διαχείριση της επικοινωνίας και του λάθους μέσα στην τάξη (Οδηγός εκπαιδευτικού: Μαθηματικά, 2021).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η εργασία αυτή στοχεύει να παρουσιάσει μια θεωρητική βάση σχετικά με τις νόρμες διαχείρισης του λάθους και της επικοινωνίας στην τάξη των Μαθηματικών μέσα από δύο οπτικές, μια παραδοσιακή και μια σύγχρονη. Όπως μπορεί να υποθέσει κανείς, αναφερόμαστε στην παλιά, αλλά ανθεκτική οπτική του συμπεριφορισμού από τη μια μεριά και την οπτική των κατασκευαστικών θεωριών από την άλλη. Η θεωρητική αυτή βάση θα μπορούσε, δυνητικά, να αποτελέσει έναν "οδηγό" για τους/τις εκπαιδευτικούς, που θα θελήσουν μέσα από διαδικασίες παρατήρησης και αναστοχασμού της διδασκαλίας τους να τροποποιήσουν και να βελτιώσουν καθημερινές τους πρακτικές και νόρμες.

Ένας δεύτερος στόχος είναι να δημιουργηθεί ένας προβληματισμός σχετικά με το αν και κατά πόσο οι καθημερινές πρακτικές των εκπαιδευτικών, ανδρών και γυναικών, έχουν

επηρεαστεί από τις αλλαγές που έχουν συντελεστεί τα τελευταία χρόνια στα προγράμματα σπουδών ή αν συνεχίζουν να απηχούν απαρχαιωμένες αντιλήψεις. Η διαπίστωση αυτή κρίνεται σήμερα ιδιαίτερα σημαντική, καθώς ένα νέο αναλυτικό πρόγραμμα για τα Μαθηματικά βρίσκεται ήδη σε διαδικασία πιλοτικής εφαρμογής και ο βαθμός επιτυχίας του εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις αντιλήψεις αυτών που θα κληθούν να το εφαρμόσουν. Για το σκοπό αυτό, γίνεται σύγκριση μεταξύ δύο διδασκαλιών, μιας σύγχρονης και μιας που πραγματοποιήθηκε μια εικοσαετία πριν ως προς τον τρόπο που διαχειρίζονται την επικοινωνία και το λάθος.

Θεωρητική τεκμηρίωση

Η Yackel (2001, στο Καλδρυμίδου κ.ά., 2005) ορίζει τη «νόρμα» ως μία συλλογική και όχι ατομική έννοια, η οποία αφορά στις προσδοκίες και στις υποχρεώσεις που διαμορφώνονται μέσα σε μία σχολική τάξη από την πλευρά των μαθητών και των μαθητριών αλλά και των εκπαιδευτικών (ανδρών και γυναικών).

Οι Sullivan και Mousley (2001, στο Καλδρυμίδου κ.ά., 2005) αναφέρονται τόσο στις «μαθηματικές» όσο και στις «κοινωνικο-πολιτισμικές νόρμες». Οι μαθηματικές νόρμες αφορούν τις αρχές, τις γενικεύσεις, τις διαδικασίες που συνιστούν το περιεχόμενο του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών των μαθηματικών (Sullivan και Mousley 2001, στο Καλδρυμίδου κ.ά. 2005) και ρυθμίζουν τη μαθηματική επιχειρηματολογία στην τάξη των μαθηματικών (Σακονίδης, 2005). Οι κοινωνικο-πολιτισμικές νόρμες, από την άλλη μεριά, αφορούν τις πρακτικές, την οργάνωση και τους τρόπους επικοινωνίας που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί (γυναίκες και άνδρες) στη διδασκαλία τους. Οι κοινωνικο-πολιτισμικές νόρμες επηρεάζονται από τις θεωρίες μάθησης που συνειδητά ή ασυνείδητα υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί (Καλδρυμίδου κ.ά. 2005) και στην περίπτωση των μαθηματικών, όπως αναφέρουν οι Stigler και Hiebert (1999), και από τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τη φύση των μαθηματικών.

Στη συνέχεια παρουσιάζεται πρώτα ο τρόπος με τον οποίο διαχειρίζονται την επικοινωνία και το λάθος οι θεωρίες του συμπεριφορισμού, και ακολουθεί η παρουσίαση της διαχείρισης από τις κατασκευαστικές θεωρίες μάθησης.

Συμπεριφοριστικές θεωρίες μάθησης: διαχείριση επικοινωνίας και λάθους

Η Βοσνιάδου (2000) αναφέρει ότι, ενώ οι θεωρίες του συμπεριφορισμού βρίσκονται τα τελευταία χρόνια σε παρακμή, παρόλα αυτά εξακολουθούν να επηρεάζουν σημαντικά την εκπαίδευση και, κυρίως, τη διδασκαλία των μαθηματικών. Σύμφωνα με τον Κολιάδη (1996), η μεγάλη απήχηση των συμπεριφοριστικών θεωριών εξαρτημένης μάθησης στους/στις εκπαιδευτικούς οφείλεται στη θεώρηση ότι προσφέρουν άμεσα και θεαματικά αποτελέσματα. Πώς όμως οι θεωρίες μάθησης επηρεάζουν τις πρακτικές μέσα στη σχολική τάξη; Η επίδραση αυτή συνδέεται άμεσα με πώς ορίζουν τη μάθηση οι εκπαιδευτικοί (άνδρες και γυναίκες), γιατί κάθε θεωρία μάθησης συνεπάγεται ένα σύνολο σχολικών πρακτικών (Bigge & Shermis, 2004/2009). Οι συμπεριφοριστικές θεωρίες μάθησης, εστιάζουν στην παρατηρήσιμη συμπεριφορά των ατόμων και θεωρούν πως η μάθηση στηρίζεται στη σύνδεση ερεθισμάτων και αντιδράσεων. Αφετηρία τους θεωρούνται οι ιδεολογικές θέσεις του λογικού θετικισμού και της εμπειριοκρατίας (Κολιάδης, 1996), καθώς, όπως αναφέρει η Βοσνιάδου (2000) προσπάθησαν να οικοδομήσουν μία θεωρία της ανθρώπινης συμπεριφοράς, στηριζόμενες στην παρατηρήσιμη συμπεριφορά και την πειραματική επιβεβαίωση. Έτσι, στο πλαίσιο αυτών των θεωριών, η μάθηση ορίζεται «ως η μόνιμη (μακροπρόθεσμη) αλλαγή της συμπεριφοράς ενός οργανισμού σε μια ορισμένη κατάσταση, που προκύπτει ως αποτέλεσμα άσκησης ή εμπειρίας του οργανισμού σε αυτή την κατάσταση» (Κολιάδης, 1996, σ. 200). Επομένως, η αλλαγή της συμπεριφοράς πρέπει να μπορεί να είναι ορατή και μετρήσιμη. Οι εσωτερικές νοητικές διεργασίες δεν ενδιαφέρουν τους ερευνητές του συμπεριφορισμού, αφού δεν μπορούν να παρατηρηθούν. Κατά συνέπεια, θα μπορούσαμε να πούμε πως για τη θεωρία του συμπεριφορισμού ο εγκέφαλος

των μαθητών και των μαθητριών είναι ένα μαύρο κουτί, όπου οι νοητικές διεργασίες που λαμβάνουν χώρα δεν αποτελούν αντικείμενο έρευνας, αφού δεν είναι παρατηρήσιμες (Κόμης, 2004). Οι θεωρίες μάθησης του συμπεριφορισμού φτάνουν στο αποκορύφωμά τους με τη συντελεστική εξαρτημένη μάθηση και την προγραμματισμένη διδασκαλία του Skinner.

Οι Bigge και Shermis (2004/2009), προσεγγίζοντας τις θεωρίες του συμπεριφορισμού, αναφέρουν πως η μάθηση είναι αποτέλεσμα των συνδέσεων που δημιουργούνται ανάμεσα στα ερεθίσματα (αιτίες της μάθησης) και τις αντιδράσεις (αποτελέσματα), σύμφωνα με μηχανιστικές αρχές. Επομένως, οι συμπεριφοριστές εκπαιδευτικοί (άνδρες και γυναίκες), είτε θα προσπαθήσουν να δώσουν το κατάλληλο ερέθισμα ώστε να επιτύχουν την επιθυμητή συμπεριφορά (κλασική εξαρτημένη μάθηση, όπου το ερέθισμα προηγείται), είτε σε κάθε επιθυμητή συμπεριφορά, οι μαθητές θα ενισχύονται (συντελεστική εξαρτημένη μάθηση, το ερέθισμα ακολουθεί της συμπεριφοράς). Σε περίπτωση μη επιθυμητής συμπεριφοράς των παιδιών η ενίσχυση μπορεί να πάψει να εμφανίζεται, ώστε να έρθει η εξάλειψη της συμπεριφοράς ή να ακολουθήσει η τιμωρία, δηλαδή η παρουσία ενός αρνητικού ή η απουσία ενός θετικού ενισχυτή με στόχο την εξασθένηση της συμπεριφοράς.

Τα παραπάνω έχουν ως συνέπεια στις συμπεριφοριστικές θεωρίες μάθησης, το λάθος να αντιμετωπίζεται ως ένα πρόβλημα ή ως μία δυσλειτουργία της μαθησιακής διαδικασίας (Σφυρόερα, 2007), που είναι αποτέλεσμα της άγνοιας ή της αβεβαιότητας (Κολέζα, 2009). Το μόνο που ενδιαφέρει είναι το σωστό, καθώς το λάθος αποτελεί δείγμα αδυναμίας. Ο μαθητής ή η μαθήτρια δεν έχουν αποκτήσει την απαιτούμενη γνώση ώστε να μπορέσουν να αποφύγουν το λάθος και να δώσουν τη συγκεκριμένη απάντηση στο συγκεκριμένο ερώτημα. Μέλημα του/της εκπαιδευτικού είναι να αποφεύγονται τα λάθη, καθώς αποτελούν λόγο αποθάρρυνσης και να επιδιώκεται το σωστό, το οποίο αποτελεί θετική ενίσχυση για το μαθητή και την μαθήτρια και επομένως κίνητρο για μάθηση (Σφυρόερα, 2007). Κατά συνέπεια ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να αναλύσει τη γνώση, όσο πολύπλοκη και αν είναι, σε επιμέρους τμήματα ώστε να μπορέσει να τη διδάξει σε διαδοχικά βήματα από τα πλέον απλά προς τα σύνθετα και σε κάθε ολοκλήρωση ενός έργου να ακολουθεί ενίσχυση. Η κατάκτηση της γνώσης σε τμήματα καθώς και η διαβάθμισή της σε βαθμούς δυσκολίας, κύρια χαρακτηριστικά της συμπεριφορικής αντίληψης της διδασκαλίας, εξασφαλίζει στο διδάσκοντα ότι δεν πρόκειται να βρεθεί προ εκπλήξεων. Οι μαθήτριες και οι μαθητές δεν θα αντιμετωπίσουν καμία δυσκολία και το λάθος θα εξαλειφτεί από τη διδακτική πράξη (Σολομωνίδου, 2006). Επιπλέον, ο Κολιάδης (1996) τονίζει, πως οι απαιτήσεις και οι προσδοκίες δεν πρέπει να είναι πολλές, ούτε σε υψηλό βαθμό, ώστε να αποφεύγονται όσο το δυνατό οι αποτυχίες. Ο Φράγκος (1983), προσεγγίζοντας τον Skinner και τη θεωρία του για την προγραμματισμένη διδασκαλία, αναφέρει πως αν τελικά ο μαθητής ή η μαθήτρια κάνουν λάθος πρέπει αμέσως να τους προσφερθεί το σωστό, ως άμεση ενίσχυση καθώς η γνώση αφομοιώνεται καλύτερα όταν ενδυναμώνεται και αμείβεται αμέσως.

Μέσα στο παραπάνω πλαίσιο αντιμετώπισης του λάθους, όπως αναφέρουν οι Bigge και Shermis (2004/2009), οι μαθητές και οι μαθήτριες αντιμετωπίζονται παθητικά ή δρουν δευτερογενώς ενεργητικά, ενώ οι εκπαιδευτικοί (άνδρες και γυναίκες) θεωρούνται αρχιτέκτονες και οικοδόμοι της συμπεριφοράς των μαθητών τους και η γνώση σαν μία οντότητα η οποία μπορεί να μεταδοθεί. Είναι αυτό που οι Littlejohn & Windeatt (1989, σ. 169) αναφέρουν ως «the bucket theory» καθώς η γνώση είναι χειροπιαστή και μεταφέρεται από το γνώστη δάσκαλο προς τον αδαή μαθητή. Η Βοσνιάδου (2000) καταλήγει σε παρόμοια συμπεράσματα, επισημαίνοντας ότι οι εκπαιδευτικοί (άνδρες και γυναίκες) θεωρούν πως η μαθηματική γνώση είναι ακριβής και αθροιστική και μπορεί να αποκτηθεί εύκολα από τους μαθητές ώστε να αποφευχθούν τα λάθη. Αυτό που χρειάζεται είναι η γνώση να δοθεί τμηματικά με αυξανόμενο βαθμό δυσκολίας, και να ενισχυθούν οι κατάλληλες συμπεριφορές. Οι μαθητές και οι μαθήτριες εξασκούνται με επαναληπτικές ασκήσεις και στη συνέχεια αξιολογούνται με βάση την επίδοσή τους σε ασκήσεις παρόμοιες με αυτές που εξασκήθηκαν. Η έρευνα των Καλδρυμίδου, Τζεκάκη και Σακονίδη (2005) έδειξε πως κατά τη

διάρκεια της διδασκαλίας των μαθηματικών οι εκπαιδευτικοί καθοδηγούν συχνά ασφυκτικά τα παιδιά, ώστε με κάθε τρόπο να αποφευχθεί το λάθος. Αν παρόλη την προσπάθεια αποφυγής του λάθους οι μαθητές και οι μαθήτριες σφάλουν, τότε το λάθος διορθώνεται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (γυναίκες και άνδρες). Από την πλευρά τους, οι μαθητές και οι μαθήτριες επιλύοντας μία άσκηση προσπαθούν να αποφύγουν την πιθανότητα να κάνουν λάθος και ζητούν συνεχώς διευκρινήσεις από τους εκπαιδευτικούς μειώνοντας με τον τρόπο αυτό το βαθμό δυσκολίας της άσκησης (Doyle 1986, στο Καλδρυμίδου κ.ά., 2005). Επίσης, τα παιδιά, από το φόβο μήπως κάνουν λάθος, δεν αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και πολλές φορές αποφεύγουν να ασχοληθούν με την επίλυση προβλημάτων ενώ οι εκπαιδευτικοί (άνδρες και γυναίκες) επιλέγουν ασκήσεις εύκολες και γνωστές στα παιδιά, περιορίζοντας τις απαιτήσεις. Επιπλέον, συχνά οι εκπαιδευτικοί (άνδρες και γυναίκες) δεν δίνουν την απαιτούμενη προσοχή στις προτάσεις των μαθητών και των μαθητριών χάνοντας έτσι την ευκαιρία αλληλεπίδρασης και συν-κατασκευής του μαθηματικού νοήματος στην τάξη (Σακονίδης, 2005).

Αποτέλεσμα αυτών των στάσεων και των πρακτικών απέναντι στο λάθος είναι η μηχανιστική απόκτηση της γνώσης με τη χρήση μορφολογικών στοιχείων ή υπολογιστικών τεχνικών (Καλδρυμίδου κ.ά., 2005). Στο παραπάνω συμβάλει και ο κατατεμαχισμός της ύλης με σκοπό την αποφυγή του λάθους γιατί εμποδίζει τα παιδιά να την εντάξουν σε ένα πλαίσιο, ενώ ταυτόχρονα δεν είναι σίγουρο ότι θα μπορέσουν να μεταφέρουν τη γνώση που απέκτησαν για να τη χρησιμοποιήσουν σε νέες καταστάσεις (Σφυρόερα, 2007).

Γίνεται επομένως φανερό από τα παραπάνω ότι εκείνο που απαιτείται είναι μια διαφορετική διαχείριση της επικοινωνίας και του λάθους στην τάξη των Μαθηματικών ώστε να οδηγηθούν τα παιδιά σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα.

Κατασκευαστικές θεωρίες μάθησης: διαχείριση επικοινωνίας και λάθους

Σημαντική βοήθεια προς τους/ τις εκπαιδευτικούς ως προς τις διδακτικές τους πρακτικές και τη διαμόρφωση κοινωνικοπολιτισμικών νορμών μέσα στην τάξη τους για τη διαχείριση της επικοινωνίας και του λάθους, αποτελούν οι κατασκευαστικές θεωρίες μάθησης. Οι σημαντικότεροι εκφραστές αυτών των θεωριών είναι ο Piaget και ο Vygotsky. Ο Piaget, όπως τονίζει ο Wood (1988: 5), θέτει τη δράση και την αυτοκαθοδηγούμενη επίλυση προβλήματος στην καρδιά της μάθησης και της ανάπτυξης. Σύμφωνα με τον Piaget (1951), τα παιδιά δομούν τη γνώση ενεργητικά, ενώ τα λάθη τους αντανακλούν την προσπάθειά τους να επιλύσουν προβλήματα με βάση το δικό τους, ανώριμο ακόμη τρόπο σκέψης. Έτσι, όπως τονίζει η Βαρνάβα-Σκούρα (1994, σ. 37) για τον Piaget το λάθος είναι μια ένδειξη της πορείας ανάπτυξης του παιδιού, μιας πορείας που δεν έχει ακόμη ολοκληρωθεί. Ο Vygotsky (1978), είναι κι αυτός ένθερμος υποστηρικτής της ενεργού συμμετοχής του μαθητή προς μια γνώση που δε μεταδίδεται παθητικά, αλλά κατακτάται από το μαθητή. Όπως αναφέρει ο Brewster (1997, σ. 3) ο Vygotsky αποδίδει μεγάλη σημασία στο ρόλο της καθοδήγησης, της επικοινωνίας και της γλώσσας στην ανάπτυξη της γνώσης. Για το Vygotsky (1978), η γνώση έχει κοινωνική διάσταση και αναπτύσσεται όταν οι άνθρωποι λειτουργούν μέσα στην κοινωνία, ανταλλάσσοντας γνώσεις, ιδέες κι εμπειρίες.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να προσφέρουν στους μαθητές τους ευκαιρίες να εμπλακούν ενεργητικά στην αναζήτηση της γνώσης, κάνοντας χρήση και των μέχρι τώρα εμπειριών τους (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013). Στο πλαίσιο αυτό η διδασκαλία πρέπει να αποτελεί μία πρόκληση για τα παιδιά, που να τα ωθεί στον πειραματισμό και την αναζήτηση απαντήσεων, τις οποίες θα συγκρίνουν με τις προηγούμενες γνώσεις τους αλλά και με τα ευρήματα των συμμαθητριών και συμμαθητών τους (Κολιάδης, 1999). Έτσι, ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού καθίσταται διευκολυντικός και καθοδηγητικός, είναι αυτός/ή που γνωρίζει τις ικανότητες, τις ανάγκες και τις προϋπάρχουσες εμπειρίες και γνώσεις των παιδιών και δημιουργεί καταστάσεις μέσω των οποίων θα μάθουν μόνο τους. Ο ρόλος των παιδιών είναι ενεργητικός στην κατασκευή των γνωστικών τους δομών. Τα παιδιά κατά την εμπλοκή τους με τις καταστάσεις- προβλήματα που οργανώνονται από τον/την εκπαιδευτικό,

παρατηρούν προβληματίζονται, ρωτούν, εξηγούν, συγκρίνουν, ερμηνεύουν (Κασσωτάκης & Φλουρή, 2013; Κολιάδης, 1999).

Η Καφούση (1994) αναφέρει πως η Bell (1982), προσπαθώντας να ερμηνεύσει τα λάθη των μαθητών στα μαθηματικά στο πλαίσιο της κατασκευαστικής θεωρίας της μάθησης, τονίζει πως τα παιδιά προσπαθώντας να δώσουν νόημα στις νέες πληροφορίες ή σε αυτά που ανακαλύπτουν οδηγούνται σε αφομοίωση του νέου υλικού μέσα στις υπάρχουσες νοητικές δομές. Μερικές φορές αυτή η διαδικασία οδηγεί σε παραμόρφωση του καινούργιου υλικού και επομένως σε λανθασμένες γνωστικές δομήσεις, τις οποίες όμως τα παιδιά θεωρούν λειτουργικές και αποτελεσματικές μέσα στα μαθηματικά. Σύμφωνα με τον Κολιάδη (1999), οι λανθασμένες απαντήσεις των παιδιών, συχνά, έχουν νόημα για τους ίδιους και αντανακλούν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τη νέα πληροφορία. Γι' αυτό, η Σφυρόερα (2007) τονίζει, πως στο πλαίσιο των κατασκευαστικών θεωριών, το λάθος μπορεί να αντιμετωπιστεί όχι σαν στοιχείο που δυσχεραίνει τη μάθηση αλλά αντίθετα σαν ένα στοιχείο το οποίο θα μπορούσε τελικά να τη διευκολύνει. Τα παιδιά δεν θα μάθαιναν αν δεν έκαναν λάθη. Και αυτό, γιατί καθώς το λάθος συνειδητοποιείται από το παιδί, δημιουργεί μια μορφή προβληματικής κατάστασης που το οδηγεί σε ανισορροπία ή «γνωστική σύγκρουση», και κατά συνέπεια σε δράση και ανακάλυψη. Το παιδί καθώς έρχεται αντιμέτωπο με τα λάθη του συνειδητοποιεί ότι οι προϋπάρχουσες γνώσεις του δεν επαρκούν και προσπαθεί να οικοδομήσει νέες γνώσεις, αλλάζοντας ταυτόχρονα τις νοητικές του δομές και ανακαλύπτοντας νέες στρατηγικές. Έτσι, τα παιδιά μέσα από τα λάθη τους προχωρούν πέρα από αυτά που ήδη ξέρουν, και δομούν τη νέα γνώση (Καφούση, 1994). Σύμφωνα με τα παραπάνω, ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να κατανοήσει πως τα λάθη των μαθητών και των μαθητριών του σπάνια είναι τυχαία, αλλά οφείλονται στις προϋπάρχουσες γνώσεις και αντιλήψεις τους, οι οποίες αποτελούν «εμπόδια» στην οικοδόμηση της νέας γνώσης. Στη συνέχεια θα πρέπει να εντοπίσει αυτά τα λάθη, να αναζητήσει κανονικότητες σε αυτά και λαμβάνοντας υπόψη το σημείο εκκίνησης των παιδιών, να οργανώσει μία διδασκαλία ωφέλιμη για αυτά. Μέσα σε ένα κλίμα εμπιστοσύνης, πειραματισμού, διερευνητικό και ανεκτικό στα λάθη, να επεξεργαστεί τα λάθη με τους μαθητές και τις μαθήτριες του για να τους/τις οδηγήσει σε μια διαδικασία ανακάλυψης και αυτοδιόρθωσης. Με τον τρόπο αυτό θα βοηθήσει τα παιδιά να αναπτύξουν μεταγνωστικές δεξιότητες, να «μάθουν πώς να μαθαίνουν» και να αναπτύξουν εσωτερικά κίνητρα μάθησης (Σφυρόερα, 2007).

Κατά συνέπεια, όπως τονίζεται και στον Οδηγό του Εκπαιδευτικού (2021) του νέου Αναλυτικού Προγράμματος των Μαθηματικών, οι «νόρμες» διαχείρισης του λάθους και της επικοινωνίας στην τάξη των Μαθηματικών μπορούν να λειτουργήσουν με τρόπο που να ενισχύσουν την ενεργή συμμετοχή και τη συνεργασία των παιδιών καθώς την ανάπτυξη της μαθηματικής τους σκέψης τους. Τα λάθη «οδηγούν σε νέες ερωτήσεις και απορίες» και δίνουν τη δυνατότητα στους/στις εκπαιδευτικούς να αντιληφθούν έννοιες που τα παιδιά δεν έχουν κατανοήσει, και να αποκτήσουν μια βαθύτερη γνώση των παρανοήσεων τους (Οδηγός του Εκπαιδευτικού, 2021, σ. 21). Έτσι, τους δίνεται η ευκαιρία να δώσουν έμφαση σε μια εννοιολογική κατανόηση μέσω συνδέσεων μαθηματικών εννοιών, διαφορετικών αναπαραστάσεων, σχέσεων σχημάτων κ.τ.λ.. Επίσης, η αναζήτηση των λαθών, η ανάπτυξη του μαθηματικού συλλογισμού από τα παιδιά καθώς και της μαθηματικής επιχειρηματολογίας θα τα βοηθήσει στην σταδιακή ανάπτυξη σωστών μαθηματικών συλλογισμών (Οδηγός του Εκπαιδευτικού: Μαθηματικά, 2011).

Πρακτική εφαρμογή: Αξιολόγηση διδασκαλιών των Μαθηματικών ως προς τη διαχείριση της επικοινωνίας και του λάθους

Στην ενότητα αυτή θα παρουσιάσουμε την αξιολόγηση δύο διδασκαλιών στα Μαθηματικά. Η αξιολόγηση τους γίνεται στη βάση των δύο διαστάσεων που αναφέρονται στις κοινωνικο-πολιτισμικές νόρμες, δηλαδή α) το βαθμό εξουσίας που ασκούν οι εκπαιδευτικοί (γυναίκα και άνδρας) στις διδασκαλίες τους, προκειμένου να καθοδηγήσουν τη συζήτηση μέσα στη σχολική τάξη κατά τη διάρκεια της μαθηματικής δραστηριότητα, β) το

βαθμό στον οποίο αποδέχονται να αναλαμβάνουν τα παιδιά πρωτοβουλίες με κίνδυνο να κάνουν λάθη και πώς τα αντιμετωπίζουν όταν γίνονται (Καλδρυμίδου κ.ά., 2005). Βέβαια, όπως γίνεται φανερό και στη συνέχεια, τόσο η διαχείριση της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης όσο και η διαχείριση του λάθους αποτελούν καθημερινές διδακτικές πρακτικές, οι οποίες δεν είναι ανεξάρτητες η μια από την άλλη, αλλά αλληλοεπιδρούν και βρίσκονται σε άμεση σύνδεση στη διάρκεια της διδασκαλίας των Μαθηματικών (Οδηγός Εκπαιδευτικού: Μαθηματικά, 2021).

Το εμπειρικό ερευνητικό υλικό της πρώτης διδασκαλίας προέρχεται από μια ευρύτερη έρευνα που αφορούσε στη μελέτη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (6-15) ως προς θέματα της διδασκαλίας των Μαθηματικών καθώς και της δυνατότητας εφαρμογής εναλλακτικών τρόπων διδασκαλίας των Μαθηματικών που έγινε το 2000 (Τζεκάκη, 2000; Καλδρυμίδου κ.ά., 2005). Αντίθετα το εμπειρικό ερευνητικό υλικό της δεύτερης διδασκαλίας προέρχεται από την έρευνα και την παρακολούθηση στις τάξεις των Μαθηματικών, που πραγματοποιεί η μια από τους συγγραφείς στο πλαίσιο της διδακτορικής της διατριβής και αφορά διδασκαλία που έχει υλοποιηθεί το 2022. Τα 22 χρόνια που χωρίζουν τις δυο διδασκαλίες αποτελούν μια μεγάλη χρονική περίοδο, κάτι που παρακινεί το ενδιαφέρον να δούμε αν και κατά πόσο έχουν αλλάξει οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά τα δύο προς μελέτη θέματα. Και αυτό διότι, πέραν του γεγονότος ότι μιλάμε στην πραγματικότητα για διαφορετικές γενιές εκπαιδευτικών, κατά τη διάρκεια αυτής της εικοσαετίας έχουν λάβει χώρα σημαντικές αλλαγές, όπως είναι η εισαγωγή των προγραμμάτων σπουδών ΑΠΣ- ΔΕΠΠΣ (2003) καθώς και μια σειρά επιμορφώσεις από τους αρμόδιους φορείς. Έχοντας μπροστά μας την εισαγωγή ενός νέου αναλυτικού προγράμματος, το οποίο ήδη εφαρμόζεται πιλοτικά στα Πρότυπα και Πειραματικά σχολεία, είναι σημαντικό να ξέρουμε, αν οι εκπαιδευτικοί της τάξης είναι έτοιμοι να το υιοθετήσουν ή αν θα συνεχίσουν να λειτουργούν με τις δικές τους, τυχόν παραδοσιακές αντιλήψεις, κάτι το οποίο θα επηρέαζε σημαντικά την επιτυχία του εγχειρήματος

Η αξιολόγηση της πρώτης διδασκαλίας

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζεται η αξιολόγηση της πρώτης διδασκαλίας Μαθηματικών αρχικά ως προς την αποτελεσματικότητα της αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας και κατόπιν ως προς τη διαχείριση του λάθους που κάνουν τα παιδιά. Το πρώτο τμήμα της διδασκαλίας αφορά στην έννοια της αλγεβρικής κλασματικής παράστασης ενώ το δεύτερο στον τρόπο επίλυσης δευτεροβάθμιας εξίσωσης.

Ο βαθμός παραχώρησης της εξουσίας από τους εκπαιδευτικούς στους μαθητές και τις μαθήτριες κατά τη διάρκεια διαπραγμάτευσης ενός μαθηματικού θέματος θεωρείται σημαντικός, διότι αφορά στην παροχή ίσων ευκαιριών στο πλαίσιο μιας συνεργατικής μάθησης αλλά κυρίως της ανάπτυξη μιας διανοητικής αυτονομίας που θα επιτρέψει τους μαθητές και τις μαθήτριες να αναλάβουν οι ίδιοι την κατασκευή των μαθηματικών νοημάτων (Σακονίδης, 2005). Οι Καλδρυμίδου κ.ά. (2008) προσεγγίζοντας τους Yackel (2001) και Steinbring (1998), τονίζουν ότι οι μαθηματικές έννοιες και διαδικασίες δεν μαθαίνονται απλά και εφαρμόζονται από τους μαθητές αλλά κατασκευάζονται, γίνονται αποδεκτές ή διαπραγματεύονται μέσα στην τάξη (Voigt, 1994, στο Καλδρυμίδου κ.ά., 2008).

Μελετώντας τη διδασκαλία της εκπαιδευτικού, μέσα από τα απομαγνητοφωνημένα αποσπάσματα, με στόχο τη διερεύνηση του βαθμού ελευθερίας που παραχωρεί στα παιδιά, μπορούμε να παρατηρήσουμε τα εξής: Η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί η ίδια το μεγαλύτερο μέρος του διδακτικού χρόνου, αφήνοντας στα παιδιά μόνο ένα μικρό μέρος αυτού. Τα παιδιά παίρνουν το λόγο μόνο όταν τους τον δίνει η ίδια η εκπαιδευτικός, όπως φαίνεται, για παράδειγμα, από τους παρακάτω στίχους.

2. *.Καθ.: Και τι θα πει κλασματική αλγεβρική παράσταση; Να μας πει η Άγκη.*
3. *Άγκη: Είναι μια παράσταση που έχει παρονομαστή μεταβλητή.*

4. Καθ.: Πολύ ωραία, είναι μια παράσταση που έχει παρονομαστή μεταβλητή. Έτσι; Να σηκωθεί τώρα η Αλεξία να μας γράψει μια τέτοια κλασματική αριθμητική παράσταση και να μου πει η Αφροδίτη τι ακριβώς είχαμε. [Η Αφροδίτη γράφει $1/x$]

5. Καθ.: Ωραία, $3/x$. Το x είναι μεταβλητή Χάρη;

Τα προς διαπραγμάτευση θέματα τίθενται πάντα από την εκπαιδευτικό, μια που είναι η μόνη που θέτει ερωτήσεις. Μάλιστα, όπως τονίζουν οι Edwards & Mercer (1987, σ. 190), οι ερωτήσεις αυτές δεν είναι πραγματικές ερωτήσεις, καθώς δε γίνονται για να μάθει αυτός που ρωτάει κάτι που δεν ξέρει. Αντίθετα, είναι ερωτήσεις οι οποίες υπηρετούν το παραδοσιακό μοντέλο Ερώτηση- Απάντηση- Ανατροφοδότηση, χαρακτηριστικό μιας μιχεβιοριστικής αντίληψης για τη διδασκαλία, μέσω του οποίου η εκπαιδευτικός ασκεί έλεγχο τόσο στο περιεχόμενο της μάθησης, όσο στον τρόπο με τον οποίο αυτή θα περάσει στους μαθητές και τις μαθήτριες. Η εκπαιδευτικός, λοιπόν, δεν ενθαρρύνει τους μαθητές και τις μαθήτριες της να κάνουν ερωτήσεις και να ζητούν διευκρινήσεις, αλλά τους περιορίζει στο να απαντούν μόνο. Οι ερωτήσεις της είναι ερωτήσεις ελέγχου, κλειστές και όχι διερευνητικές (π.χ. όπως φαίνεται παραπάνω στον στίχο 5). Με τον τρόπο αυτό δεν δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να διατυπώσουν τη μαθηματική τους σκέψη και να καλλιεργήσουν το μαθηματικό λόγο τους. Διατυπώνει συνήθως τη φράση που θέλει και αφήνει μόνο ένα κενό για συμπλήρωση στα παιδιά, όπως φαίνεται στον στίχο 61:

61: «Καθ.: Έτσι μπράβο, γιατί η διαίρεση με το 0 τι είναι;»,

σαν να μην εμπιστεύεται τους μαθητές και τις μαθήτριες της ότι θα απαντήσουν σωστά. Επιπλέον, καθοδηγεί τη συζήτηση βήμα προς βήμα με τη χρήση ερωτήσεων και οδηγιών κατευθύνοντας την εκεί που η ίδια θέλει. Στη συγκεκριμένη διδασκαλία επιθυμεί τα παιδιά να λύσουν την εξίσωση $x^2-1=0$ χρησιμοποιώντας παραγοντοποίηση και όχι ρίζες. Έτσι προσπαθεί να τα αποτρέψει από τη χρήση ριζών καθοδηγώντας τα ασφυκτικά, όπως φαίνεται στους στίχους: 31,33,37,41.

31. Καθ.: Ένας τρόπος είναι αυτός. Είμαστε σίγουροι ότι δεν θα χάσουμε εδώ ρίζες;; Στον παρονομαστή;... και μετά τι θα πούμε;

33. Καθ.: Ρίζα ένα επί ένα, άρα θα βγάλουμε το 1. Το -1 πώς θα το βγάλουμε;

37. Καθ.: Συν, όχι. Θα αλλάξει η παρενθεση. Το x^2-1 είναι x^2-1^2 . Σας θυμίζει τίποτε αυτή η παράσταση;

41. Καθ.: Γρήγορα Αλέξη,.. $x+1=0$. Και τι έχω τώρα Γιώτα; Έχω γινόμενο δυο αριθμών, έτσι δεν είναι;; δυο παραστάσεων μέσα σε παρενθέσεις που είναι 0. Τι συμπέρασμα βγάζουμε;

Όπως προκύπτει από την παραπάνω συνομιλία, η εκπαιδευτικός δεν αφήνει τα παιδιά να πειραματιστούν, δοκιμάζοντας το δικό τους μαθηματικό συλλογισμό. Έτσι, στο παραπάνω απόσπασμα τα αποτρέπει από τη χρήση ριζών, ενώ όπως φαίνεται από τους στίχους 57 έως 60 που ακολουθούν, αποτρέπει τα παιδιά από το να πειραματιστούν με τον τρόπο λύσης που προτείνει ένας συμμαθητής τους για την επίλυση της εξίσωσης $(x+1)^5=0$.

57. Μιχάλης: Όχι, αλλά μπορούμε να κάνουμε και το $(x+1)^2$ επί $(x+1)^3$

58. Καθ.: Μάλιστα και μετά;

59. Μιχάλης: Μετά;

60. Καθ.: Πάντα όταν κάνουμε κάτι πρέπει να έχουμε και έναν σκοπό, δηλαδή να μη βλέπουμε βραχυπρόθεσμα αλλά μακροπρόθεσμα. Εντάξει, το εφαρμόσαμε.. τι καλά,.. μετά τι θα κάνουμε; Ποιος μπορεί να μας βοηθήσει; Θέλουμε απλές εξισώσεις, Δε μάθαμε πιο δύσκολες.

Συνεχίζοντας τη δασκαλοκεντρική διδασκαλία, η ίδια η εκπαιδευτικός παρουσιάζει τη λύση και διατυπώνει τα συμπεράσματα στα οποία έπρεπε να είχαν οδηγηθεί τα παιδιά, όπως φαίνεται στους στίχους 86-90. Στους στίχους αυτούς είναι εμφανής ο φόβος της να δοθεί λάθος απάντηση, να χαθεί λύση, όπως λέει κάτι που θα συνέβαινε αν τα παιδιά δεν συμπεριλάμβαναν ως x το -2. Για να αποκλείσει, λοιπόν την λάθος απάντηση, επιλέγει να κατευθύνει αυτή τη διαδικασία.

86. Καθ.: Θετικά, άρα τι βάζαμε τότε; Απλό ρίζα 4. Εδώ δε χρειάζεται απλό ρίζα 4, θέλει $\pm\sqrt{4}$. Δηλαδή από εδώ τι συνεπάγεται; $\chi=\pm 2$. Γιατί το χ παίρνει και την τιμή -2 και την τιμή +2. Αν θέσετε στην αρχική ή σε αυτήν όπου χ το 2, επαληθεύεται αυτή η εξίσωση;
87. Μαθητές: Ναι.
88. Καθ.: Επαληθεύεται, άρα το $\chi=2$ είναι λύση. Αλλά και εάν θέσουμε όπου χ το -2 πάλι επαληθεύεται;
89. Μαθητές: Ναι.
90. Καθ.: Και πάλι επαληθεύεται. Άρα δεν πρέπει να χάσουμε λύση. Πρέπει να θέσουμε $\pm\sqrt{4}$.. Κώστα;
- Τέλος, φαίνεται να μην δίνει ιδιαίτερη σημασία στο τι λένε τα παιδιά αν αυτό δεν ταιριάζει στη δική της σκέψη.
29. Καθ.: Γράψε Βαγγελάκη, άρα ο ασφαλής τρόπος είναι ο εξής: λύνω την μικρή αυτή εξίσωση . Πώς λύνω τέτοιες εξισώσεις;
30. Βαγγ.: $\alpha^2-1=0 \Rightarrow \alpha^2=1$.
31. Καθ.: Ένας τρόπος είναι αυτός. Είμαστε σίγουροι ότι δεν θα χάσουμε εδώ ρίζες;; Στον παρονομαστή;... και μετά τι θα πούμε;
32. Βαγγ.: Θα πούμε $\alpha=0$;;
33. Καθ.: Ρίζα ένα επί ένα, άρα θα βγάλουμε το 1. Το -1 πως θα το βγάλουμε;
- Όσον αφορά στη διαχείριση του λάθους, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, αυτή βρίσκεται σε άμεση σχέση με τη διαχείριση της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης στην τάξη. Ο ψηλός βαθμός εξουσίας που ασκεί η εκπαιδευτικός και ο μικρός βαθμός ελευθερίας που παρέχεται στα παιδιά για διερεύνηση, πειραματισμό και συζήτηση συνδέονται άμεσα με το βαθμό στον οποίο η εκπαιδευτικός αποδέχεται τα παιδιά να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες με κίνδυνο να κάνουν λάθη (Καλδρυμίδου κ.ά., 2005). Κατά συνέπεια είναι περιορισμένα τα επιπλέον σημεία της διδασκαλίας που μπορούν εδώ να παρουσιαστούν. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω παρατηρείται μία έντονη τάση της εκπαιδευτικού να προειδοποιεί:
84. Καθ.: Μπράβο, χ ίσον ρίζα 4. Προσέξτε παιδιά. Έτσι λέγαμε μέχρι πέρυσι. Γιατί όταν μάθαμε να λύνουμε τέτοιες εξισώσεις το χ ήταν ευθύγραμμο τμήμα. Το μάθαμε αν θυμάστε στο Πυθαγόρειο Θεώρημα. Και τα ευθύγραμμα τμήματα τότε ήταν πάντα;
90. Καθ.: Και πάλι επαληθεύεται. Άρα δεν πρέπει να χάσουμε λύση. Πρέπει να θέσουμε $\pm\sqrt{4}$.. Κώστα;
91. Καθ.: Πρόσεξε!! Ποια χ θα φύγουν.. αυτά τα χ πολλαπλασιάζονται,.. προτεραιότητα πράξεων... πρώτα κάνουμε πολλαπλασιασμό και να παρέχει σαφείς διαδικαστικές οδηγίες με στόχο την αποφυγή λαθών:
39. Καθ.: Διαφορά τετραγώνου, για να σθήσουμε το α^2-1 , και να κρατήσουμε μόνο τον επάνω και να τον παραγοντοποιήσουμε. Λέγε μας Ολυμπία, α^2 ..., Άρχισε την παραγοντοποίηση, διαφορά τετραγώνου.
41. Καθ.: Γρήγορα Αλέξη,.. $\alpha+1=0$. Και τι έχω τώρα Γιώτα; Έχω γινόμενο δυο αριθμών, έτσι δεν είναι, δυο παραστάσεων μέσα σε παρενθέσεις που είναι 0. Τι συμπέρασμα βγάζουμε;
74. Καθ.: Έτσι μπράβο, θα κάνουμε παραγοντοποίηση στο πρώτο μέλος, και τι θα έχουμε Μαργαρίτα; Άρα τι θα γίνει το πρώτο μέλος; Βγάζουμε κοινό παράγοντα το χ και τι θα έχουμε μέσα Χάρη;
79. Καθ.: Α! Μπράβο. Και από εδώ τι θα έχουμε; χ^2-2^2 ίσον με το 0. Και από εδώ τι γράφουμε; Διαφορά τετραγώνου, δηλαδή $(\chi+2)(\chi-2)=0$. Και τώρα έχουμε ένα γινόμενο που είναι 0. Άρα για να είναι 0 τι πρέπει να συμβαίνει;
- Να αγνοεί μερικές φορές τα λάθη των μαθητών:
32. Βαγγ.: Θα πούμε $\alpha=0$??
33. Καθ.: Ρίζα ένα επί ένα. άρα θα βγάλουμε το 1. Το -1 πως θα το βγάλουμε;
- Επίσης, να κρίνει τις διαδικασίες επίλυσης που προτείνουν οι μαθητές και οι μαθήτριες μόνο ως σωστές ή λάθος, επιβραβεύοντας τις σωστές και απορρίπτοντας αυτές που θεωρεί

επικίνδυνες δίνοντας διαδικαστικές εξηγήσεις που συχνά δεν έχουν μαθηματική αξία, όπως γίνεται ιδιαίτερα φανερό στο στίχο 98.

72. Καθ.: Εσύ λες να κάνουμε χωρισμό; Δε γίνεται γιατί άγνωστος είναι και ο ένας όρος, άγνωστος είναι και ο άλλος. Είπε ο Γιώργος τη γνώμη του. Άλλος;
77. Καθ.: Α! Για πρόσεξε λίγο Γιώργο! Μήπως θέλεις να πεις κάτι άλλο; Δεν είναι ανάπτυγμα τέλειου τετραγώνου.
98. Καθ.: Μα έχεις ρίζα! Απαγορεύεται! Εντάξει; Χάνεις ρίζα. Μην κάνετε τέτοιες απλοποιήσεις γιατί χάνετε ρίζα. Καταλάβατε τι είπε ο Κώστας; $\chi^2=2\chi$, φεύγει λέει το ένα χ με το χ , χάνει όμως έτσι τη ρίζα. Εντάξει; Όταν όμως βγάζουμε κοινό παράγοντα Δε χάνουμε τη ρίζα. $\chi=0,ε$; βγαίνει το $\chi=0$. Να μην κάνετε αυτές τις απλοποιήσεις, γιατί χάνουμε μια ρίζα ξανά...για λίγο να ασχοληθούμε με αυτές τις τρεις μορφές. Εδώ είναι ολοκληρωμένη η εξίσωση. Υπάρχει και ο δευτεροβάθμιος όρος και ο πρωτοβάθμιος και ο σταθερός. Εδώ ποιος όρος λείπει; Για να μου πει κάποιος. Ποιος όρος; Χριστίνα;

Η αξιολόγηση της δεύτερης διδασκαλίας

Στη συνέχεια παρουσιάζονται και αξιολογούνται αποσπάσματα από τη δεύτερη διδασκαλία, στην οποία ο εκπαιδευτικός διαπραγματεύεται με τα παιδιά την επίλυση εξισώσεων με το σχήμα Horner, στα Μαθηματικά γενικής της Β' Λυκείου.

Όπως φαίνεται και στα παρακάτω αποσπάσματα ο εκπαιδευτικός παρέχει ιδιαίτερα μικρό βαθμό ελευθερίας στα παιδιά, τα οποία παίρνουν το λόγο μόνο όταν τους τον δίνει. Χρησιμοποιεί ο ίδιος σχεδόν όλο το χρόνο της διδασκαλίας παρέχοντας στα παιδιά χρόνο μόνο για διατύπωση αποριών ή μονολεκτικών απαντήσεων. Καθοδηγεί στενά το μάθημα, και ως ο βασικός του αρχιτέκτονας παρουσιάζει τα μαθηματικά έργα πάνω στα οποία θα εργαστούν καθώς όμως και τις λύσεις τους. Στη συνέχεια γράφει τις λύσεις των μαθηματικών έργων στον πίνακα και τα παιδιά αντιγράφουν. Οι ερωτήσεις του προς τα παιδιά είναι ρητορικές ή κλειστές ή πολύ απλές, όπως για παράδειγμα ποιοι είναι οι διαιρέτες του σταθερού ακέραίου όρου. Από την άλλη πλευρά τα ίδια τα παιδιά εκφράζουν απορίες που εστιάζουν κυρίως στο τι γράφει στον πίνακα.

- 12 Χαράλαμπος: διαβάζει την άσκηση: $1/10 \chi^3 + 1/2 \chi^2 + 1/5 \chi - 4/5 = 0$.
- 13 Καθ: Θέλουμε να εφαρμόσουμε το θεώρημα ακέραίων ριζών. Δεν μπορούμε να το εφαρμόσουμε, γιατί οι συντελεστές είναι κλάσματα, άρα κάνουμε απαλοιφή παρονομαστών. (πολλαπλασιάζει όλους τους όρους με το 10). Τι σβήνεις; (συνεχίζει μόνος του), 1,5,2,2. Τι έχεις; $\chi^3 + 5\chi^2 + 2\chi - 8 = 0$. Ήρθε στην κανονική μορφή. Η διερεύνηση του 8 Νικολέτα; (της δίνει το λόγο χωρίς να σηκώσει η ίδια χέρι).
- 14 Νικολέτα: -, + 1, -, + 2, + - 4, -, +8.
- 15 Ωραία. Τέλεια. Για $\chi=1$, ένα εις την τρίτη, σε ακούω Δήμητρα.

- 25 Καθ: (Κάνει ο ίδιος το Horner στον πίνακα). 1, 5,2 -8 (Συνεχίζει και ολοκληρώνει το Horner). Νικολέτα συμπέρασμα. Άρα; Συμπέρασμα; Το αρχικό του;
- 26 Νικολέτα: εε..χ στο τετράγωνο (τη διακόπτει)
- 27 Καθ: το αρχικό του; χ^3
- 28 Νικολέτα: $\chi^3 + 5\chi^2 + 2\chi - 8 =$
- 29 Καθ: ο διαιρέτης;
- 30 Νικολέτα: $\chi - 1$
- 31 Καθ: επί το πηλίκο
- 32 Νικολέτα: $\chi^2 + 6\chi + 8$
- 33 Καθ. Η εξίσωση $\chi^3 + 5\chi^2 + 2\chi - 8 = (\chi - 1)(\chi^2 + 6\chi + 8) = 0$ μας δίνει ή το ένα μηδέν ή το άλλο μηδέν, $\chi=1$ ή $\chi^2 + 6\chi + 8 = 0$, με Διακρίνουσα $\chi = -2$ ή $\chi = -4$. Το καταλάβατε;

53 Νίκος: άρα $P(-2)$ θα είναι μηδέν.

54 4Καθ.: όχι το $P(-2)$. Το $P(2)$ θα είναι μηδέν. Ένας τρόπος επίλυσης είναι να πάρω αυτές τις δύο συνθήκες $P(-1)=0$ και $P(2)=0$, να λύσω το σύστημα των α και β και να τα βρω. Στη συνέχεια μου ζητάει να λύσω και την εξίσωση $P(x)=0$, να αντικαταστήσω τα α και β Νίκο και να επαναλάβω ξανά τη διαδικασία με Horner, για το $x+1$ και το $x-2$ στο πηλίκο και να κάνω την παραγοντοποίησή μου. Ένας δεύτερος τρόπος επίλυσης να δουλέψω με α και β κατευθείαν και να έχω έτοιμη παραγοντοποίηση, λύνοντας το σύστημα που θα προκύψει. Θα το κάνουμε με αυτό τον τρόπο (λύνει την άσκηση στον πίνακα, τα παιδιά παρακολουθούν). Το καταλάβατε;(τα παιδιά γράφουν στα τετράδιά τους).

Όπως φαίνεται από τα παραπάνω αποσπάσματα, ο εκπαιδευτικός διαχειρίζεται την επικοινωνία και το λάθος με παρόμοιο τρόπο με τη συνάδελφό του, είκοσι χρόνια πριν. Και αυτός, όπως κι εκείνη, κρατά για τον εαυτό του έναν υψηλό βαθμό εξουσίας παρέχοντας στα παιδιά μικρό βαθμό ελευθερίας. Χρησιμοποιεί την ερώτηση με τον ίδιο τρόπο (ερώτηση-απάντηση- ανατροφοδότηση), με σκοπό τον έλεγχο της πορείας της διδασκαλίας και διακόπτει τη μαθήτριά μόλις αυτή κάνει λάθος (στίχος 2-27), χωρίς να ερευνήσει αν αυτό είναι λάθος κατανόησης ή απλά ένα φραστικό λάθος. Γίνεται, λοιπόν εμφανές ότι για το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό το λάθος είναι κάτι το οποίο πρέπει να αποφεύγεται και, στην περίπτωση που προκύψει, πρέπει να διορθώνεται αμέσως από το διδάσκοντα. Δεν είναι τυχαίο ότι σε μια τέτοιου τύπου διδασκαλία τα λάθη των παιδιών είναι ελάχιστα, αφού από τη μια διστάζουν να αναλάβουν πρωτοβουλίες, ενώ από την άλλη το μοτίβο επικοινωνίας είναι τέτοιο που τους μετατρέπει σε παθητικούς θεατές οι οποίοι απαντούν στις κλειστού τύπου ερωτήσεις του διδάσκοντα. Μια τέτοια διαχείριση, όμως, δεν ενθαρρύνει τα παιδιά να πειραματιστούν, να δοκιμάσουν, να διερευνήσουν, να σκεφτούν μόνα τους με ποιον ή με ποιους τρόπους μπορούν να εργαστούν πάνω στα μαθηματικά έργα που τους δίνονται. Οι μαθητές, έτσι, στερούνται τη δυνατότητα να επιχειρηματολογήσουν για τον τρόπο που θα επιλέξουν, να ακούσουν με προσοχή τα επιχειρήματα των συμμαθητών και συμμαθητριών τους για τους δικούς τους τρόπους και τις δικές τους σκέψεις και έτσι να αναπτυχθεί μέσα στην τάξη ένας μαθηματικός διάλογος.

Συμπεράσματα

Στην παρούσα εργασία παρουσιάσαμε τη διαχείριση του λάθους στο πλαίσιο δύο θεωριών μάθησης, των συμπεριφοριστικών και των κατασκευαστικών και στη συνέχεια αξιολογήσαμε δυο διδασκαλίες, ως προς την αλληλεπίδραση και τη διαχείριση του λάθους.

Όπως έχει προκύψει από την αξιολόγηση τους, αν και οι διδασκαλίες έχουν υλοποιηθεί με 22 χρόνια διαφορά, οι κοινωνικοπολιτισμικές νόρμες ως προς τα εξέταση θέματα δεν έχουν αλλάξει στις τάξεις των Μαθηματικών. Οι καθημερινές διδακτικές πρακτικές εξακολουθούν να είναι ιδιαίτερα επηρεασμένες από τις συμπεριφοριστικές θεωρίες μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί (άνδρες και γυναίκες) συνεχίζουν να θεωρούν πως η μάθηση των Μαθηματικών μπορεί να επιτευχθεί με τη μεταφορά γνώσεων από το δάσκαλο στο μαθητή. Σύμφωνα με την αντίληψη αυτή, το μυαλό των παιδιών είναι ένα μαύρο κουτί, το οποίο μπορούν να γεμίσουν με μαθηματικές γνώσεις (Bigge & Shermis, 2004/2009). Έτσι, το λάθος αντιμετωπίζεται ως πρόβλημα, ως δυσλειτουργία και ως αποτέλεσμα της άγνοιας και της αβεβαιότητας των παιδιών (Κολέζα, 2009) και όχι ως αποτέλεσμα συνειδητής επιλογής ως απόρροια της λανθασμένης γενίκευσης ενός κανόνα, για παράδειγμα. Η αντίληψη αυτή οδηγεί και τους δύο εκπαιδευτικούς της εργασίας μας, να αποφεύγουν την ουσιαστική εμπλοκή των παιδιών στη μαθηματική διερεύνηση και τον πειραματισμό, με συστηματική καθοδήγηση, διαδικαστικές οδηγίες, ρητορικές και κλειστές ερωτήσεις και τέλος με παρουσίαση των μαθηματικών λύσεων από τους/τις ίδιους/ες στα παιδιά. Επιπλέον, όταν τα παιδιά κάνουν λάθη είτε αυτά αγνοούνται (Σφυρόερα, 2007) είτε οι απαντήσεις των παιδιών

χαρακτηρίζονται ως σωστές ή λάθος χωρίς καμία μαθηματική συζήτηση πάνω σε αυτές. Με τον τρόπο αυτό, αυξάνεται η έλλειψη εμπιστοσύνης των παιδιών στις μαθηματικές τους ικανότητες και ενισχύεται η μαθηματικοφοβία (Οδηγός Εκπαιδευτικού: Μαθηματικά, 2021).

Αυτό που θα μπορούσε να γίνει είναι να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί τις λανθασμένες απαντήσεις των παιδιών σαν μια ευκαιρία για την ανάπτυξη μαθηματικών συζητήσεων στη σχολική τάξη τους, σαν μια ευκαιρία για μάθηση. Μέσα από κατάλληλες διδακτικές ερωτήσεις θα μπορούσαν να οδηγήσουν τα παιδιά σε μαθηματικές συζητήσεις, όπου θα είχαν την ευκαιρία να ακούσουν τα επιχειρήματα των συμμαθητών και των συμμαθητριών τους, να αναπτύξουν τα δικά τους επιχειρήματα και να αιτιολογήσουν τις σκέψεις και τις απαντήσεις τους. Δίνοντας στα παιδιά τη δυνατότητα να επεξηγήσουν μια διαδικασία που σκέφτηκαν ή έναν υπολογισμό, μια και οι διδασκαλίες τους, αφορούσαν κυρίως διαδικασίες (επίλυση εξισώσεων, περιορισμούς σε ρητές παραστάσεις, σχήμα Horner), θα μπορούσαν να βοηθήσουν τα παιδιά σε μια βαθύτερη κατανόηση μαθηματικών εννοιών (όπως για παράδειγμα τη διαίρεση με το μηδέν). Όπως, άλλωστε, επισημαίνουν οι Perkkilä & Aarnos (2007), η διδασκαλία των Μαθηματικών δεν θα πρέπει να αποτελεί μετάδοση σταθερών και αμετάβλητων αληθειών από τον/την εκπαιδευτικό στα παιδιά, αλλά αντίθετα μια ευκαιρία για τα παιδιά, να κατασκευάσουν μόνα τους τα δικά τους μαθηματικά νοήματα μιλώντας, εξηγώντας και παρουσιάζοντας τις μαθηματικές τους σκέψεις. Κατά συνέπεια για τη μάθηση των Μαθηματικών είναι απαραίτητη η αλληλεπίδραση των παιδιών τόσο μεταξύ τους όσο και με τον/την εκπαιδευτικό, ώστε να μπορούν να προχωρήσουν στηριζόμενα στον προβληματισμό και τις σκέψεις που διατυπώνονται μέσα στην τάξη (Ball, 1993). Ο Krummheuer (2007) τονίζει ότι η αλληλεπίδραση και η επιχειρηματολογία στην τάξη των Μαθηματικών αποτελεί προϋπόθεση για τη μάθηση των Μαθηματικών γιατί δίνει τη δυνατότητα να αμφισβητηθούν οι έννοιες και να αναπτυχθούν. Τέλος, όταν τα παιδιά παροτρύνονται να πειραματιστούν και ενθαρρύνονται για μια ενεργή εμπλοκή στη μάθηση καλλιεργούν θετικές στάσεις απέναντι στα Μαθηματικά (Οδηγός Εκπαιδευτικού: Μαθηματικά, 2011).

Ολοκληρώνοντας, είναι σημαντικό να παρατηρήσουμε ότι η παρούσα εργασία διαπιστώνει για μια ακόμη φορά την ανθεκτικότητα των συμπεριφοριστικών διδακτικών πρακτικών στο χρόνο, παρόλο που το δείγμα της δεν επιτρέπει γενικεύσεις. Γι' αυτό θα ήταν πολύ χρήσιμο να υπάρξει μια ευρύτερη έρευνα, με χαρακτηριστικά που θα επιτρέπουν τη γενίκευση των συμπερασμάτων. Κάτι τέτοιο θα διαπίστωνε σε μεγάλο βαθμό την αποτελεσματικότητα των διαφόρων προγραμμάτων επιμόρφωσης που λαμβάνουν χώρα κατά καιρούς, όπως επίσης και την πιθανότητα επιτυχίας καινοτομιών, όπως το νέο αναλυτικό πρόγραμμα για τα μαθηματικά, όταν οι αντιλήψεις και οι διδακτικές πρακτικές παραμένουν προσκολλημένες σε απαρχαιωμένες θεωρίες μάθησης.

Αναφορές

Ball, D L. (1993). With an eye on the mathematical horizon: Dilemmas of teaching elementary school mathematics. *Elementary School Journal*, 93(4), 373-397.

Bigge, L. M. & Shermis, S. S. (2009). *Θεωρίες μάθησης για Εκπαιδευτικούς* (Φ. Αρβανίτης μτφρ.). Αθήνα: Πατάκης. (πρωτότυπη έκδοση 2004).

Bower, J. (2000). Postscript: integrating themes on discourse and design. In P. Cobb, E. Yackel & K. McClain (eds.), *Symbolizing and communicating in mathematics classrooms. perspectives on discourse, tools and instructional design*. Erlbaum: Mahwah.

Brewster, J. (1997). 'What is good primary practice?'. In Brumfit, C., Moon, J., & Tongue, R. (eds) *Teaching english to children: From practice to principle*. Harlow: Longman.

Edwards, D. & Mercer, N. (1987). Edited version of chapter 7 of common knowledge: The development of understanding in the classroom By D. Edwards and N. Mercer. London: Methuen & Co. (Routledge) In in Stierer, B & J. Maybin (1994) (eds) *Language , literacy and learning in educational practice*. Clevedon: Multilingual Matters

Krummheuer, G. (2007). Argumentation and participation in the primary mathematics classroom: Two episodes and related theoretical abductions. *Journal of Mathematical Behavior*, 26(1), 60–82. doi: 10.1016/j.jmathb.2007.02.001

Littlejohn, A., and Windeatt, S. (1989). 'Beyond language leaning: perspectives on materials design' in Johnson, R. K. (ed), *The second language curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.

Perkkilä, P., & Aarnos, P. (2007). Children's talk about mathematics and mathematical talk. In D. P. Pantazi & G. Philippou (Eds.), *Proceedings of the Fifth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education (CERME 5)* (pp. 1270-1279). Larnaca, Cyprus.

Piaget, J. (1951). *Play, Dreams and imitation*. New York: Norton.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. London: Harvard University Press.

Wood, D. (1988). *How children think and learn*. Oxford: Blackwell.

Βαρνάβα-Σκούρα, Τ. (1994). *Θέματα γνωστικής ανάπτυξης, μάθησης και αξιολόγησης: με κείμενα των Ζαν Πιαζέ, Τζερόμ Μπρούνερ*. Αθήνα: Παπαζήσης

Βοσνιάδου, Σ. (2000). *Η ψυχολογία των μαθηματικών*. Αθήνα: Gutenberg.

Καλδρυμίδου, Μ., Τζεκάκη, Μ. & Σακονίδης, Χ. (2005). Η διαχείριση των μαθηματικών νοημάτων στη σχολική τάξη. Στο Μ. Κούρκουλος, Κ. Τζανάκης, Γ. Τρούλης (Επιμ.), *Πρακτικά 4ης Διεθνούς Διημερίδας Διδακτικής Μαθηματικών. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Π.Τ.Δ.Ε.* Ρέθυμνο.

Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2013). *Μάθηση και διδασκαλία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Κολέζα, Ε. (2009). *Θεωρία και πράξη στη διδασκαλία των μαθηματικών*. Αθήνα: Τόπος.

Οδηγός Εκπαιδευτικού: Μαθηματικά (2021). Προγράμματα Σπουδών. Αθήνα: Ι.Ε.Π..

Σακονίδης, Χ. (2005). *Διδάσκοντας Μαθηματικά στο Γυμνάσιο. Προτάσεις για την αξιοποίηση του διδακτικού υλικού. Πρόγραμμα εκπαίδευσης μουσουλμανοπαίδων 2005-2007. ΕΠΕΑΚ ΙΙ ΜΕΤΡΟ 1.1 ΕΝΕΡΓΕΙΑ 1.1.1. ΦΟΡΕΑΣ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ: ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ/ΕΛΚΕ.*

Σφυρόρα, Μ. (2007). *Το λάθος ως εργαλείο μάθησης και διδασκαλίας*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Τζεκάκη, Μ. (2000) (επιμ.). *Εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις για την διδασκαλία των Μαθηματικών*. Θεσσαλονίκη: Αυτοέκδοση.

Παράγοντες που διαμορφώνουν το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών την περίοδο της πανδημίας

Αβδελά Αικατερίνη

Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Σερρών

Avdela_K@yahoo.com

Περίληψη

Οι εκπαιδευτικοί, ασκώντας το λειτούργημά τους, υπόκεινται σε εργασιακές συνθήκες έντονου άγχους και συχνά οδηγούνται σε επαγγελματική εξουθένωση. Κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού τους έργου, διαχειρίζονται ένα σύστημα πολλαπλών ανθρώπινων σχέσεων, στο οποίο συμμετέχουν οι μαθητές, οι γονείς, οι συνάδελφοι και η διοίκηση. Στη συγκεκριμένη έρευνα γίνεται αναφορά στο στρες, στις δυσκολίες και τις ιδιαιτερότητες του ρόλου των δασκάλων. Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση και η παρουσίαση των παραγόντων που προκαλούν εργασιακό άγχος στους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Η έρευνα έχει διεξαχθεί σε δημόσια δημοτικά σχολεία, του Νομού Σερρών. Μέσω ερωτηματολογίων συλλέχθηκαν πρωτογενή στοιχεία. Ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε Ερωτηματολόγιο για τις πηγές εντοπισμού Εργασιακού Άγχους των Εκπαιδευτικών, που έχει διαμορφωθεί βασιζόμενο στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και στους παράγοντες που εντοπίστηκαν από άλλες έρευνες. Για τη στατιστική ανάλυση χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS.

Λέξεις κλειδιά: Πηγές εργασιακού στρες εκπαιδευτικών, εργασιακό άγχος, εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αντιμετώπιση εργασιακού στρες

Εισαγωγή

Το υψηλό επίπεδο παιδείας συμβάλει στην κοινωνική, πολιτιστική και οικονομική ανάπτυξη κάθε χώρας. Επομένως, βασική υποχρέωση κάθε σύγχρονου κράτους είναι η παροχή αποτελεσματικού και ποιοτικού εκπαιδευτικού έργου. Ο δάσκαλος ή η δασκάλα, όντας στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, είναι από τους βασικούς παράγοντες της επιτυχίας του εκπαιδευτικού έργου. Οι σχέσεις που αναπτύσσει ο εκπαιδευτικός, επηρεαζόμενος από αυτό, η φύση της εργασίας του και τα προβλήματα που αντιμετωπίζει, επηρεάζουν την ποιοτική απόδοση του εκπαιδευτικού έργου και την ποιότητα της ζωής του.

Ο εργασιακός φόρτος των τελευταίων ετών, αύξησε την εργασιακή ταχύτητα, με αποτέλεσμα την μείωση του χρόνου ξεκούρασης και ανάκαμψης. Η πολυπλοκότητα του νέου διευρυμένου ρόλου και οι αναποτελεσματικές παρεμβάσεις των γονιών, έχουν σημαντική επίδραση στο εργασιακό άγχος και στην ψυχική – σωματική υγεία των εκπαιδευτικών (Αντωνιάδη, 2013). Το συνεχιζόμενο στρες, η απογοήτευση και η αποτυχία της επαγγελματικής ικανοποίησης, αποτελεί καθοριστική συνιστώσα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Εξάλλου ο βαθμός επαγγελματικής ικανοποίησης κάθε ανθρώπου, αποτελεί αποφασιστικής σημασίας παράγοντα στην αποδοτικότητα, τη δημιουργικότητα, την ψυχική του ευημερία αλλά και των πλασμάτων του έμμεσου περιβάλλοντος του, που στην προκειμένη περίπτωση είναι οι μαθητές κάθε σχολείου (Αντωνιάδη, 2013).

Το φαινόμενο του επαγγελματικού άγχους στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον διερευνάται στην παρούσα μελέτη. Στόχος της έρευνας είναι να εντοπίσει τις πηγές του επαγγελματικού στρες των δασκάλων, να διερευνήσει και να καθορίσει τους παράγοντες που το επηρεάζουν.

Το άγχος των εκπαιδευτικών

Άγχος και στρες

Το επαγγελματικό στρες, είναι μια κατάσταση συσσωρευμένων αγχωτικών συμπεριφορών, στο χώρο της εργασίας, που επηρεάζουν άμεσα την απόδοση της εργασίας,

το συναίσθημα ασφάλειας και άνεσης, τις ενέργειες όσον αφορά το έργο της εργασίας και την ψυχική διάθεση.

Η κλινική, κοινωνική λειτουργός Katie Hurley, αναφερόμενη στο στρες, το περιγράφει ως σωματική αντίδραση στις πιέσεις και τις υποχρεώσεις που αντιμετωπίζει ο σύγχρονος άνθρωπος στην καθημερινότητα του (Maslach et al., 2001). Όταν όμως το στρες παραμένει για πολύ καιρό και αρχίζει να επηρεάζει τη σωματική και την πνευματική υγεία, τότε εμφανίζεται το άγχος στο προσκήνιο. Αυτό σημαίνει πως πρόκειται για μία συνεχιζόμενη κατάσταση που γίνεται αντιληπτή. Η ψυχοθεραπεύτρια Noah Kass αναφέρει ότι «...το στρες, συνήθως, αφορά το παρόν, ενώ το άγχος θεωρείται, συχνά, ανησυχία για το μέλλον...» (Maslach et al., 2001).

Στο Γενικό Σύνδρομο Προσαρμογής του Selye (Selye, 1974) αναφέρεται ότι ο άνθρωπος που έρχεται αντιμέτωπος με μια απειλή, διέρχεται τρεις φάσεις. Την φάση του συναγερμού, την φάση της αντίστασης και την φάση της εξάντλησης. Έχει υπολογιστεί ότι οι συνέπειες του εργασιακού άγχους, κοστίζουν στην αμερικανική οικονομία, περισσότερο από 300 δις. δολάρια τον χρόνο λόγω απουσιών, αδειών και παραιτήσεων των εργαζομένων, λόγω μειωμένης παραγωγικότητας, ιατρικών, νομικών και ασφαλιστικών δαπανών (American Psychological Association, 2010).

Το εργασιακό άγχος

Η ψυχολογική κατάσταση που βιώνει ο εργαζόμενος, όταν αισθάνεται ότι υπάρχει έλλειψη ισορροπίας, ανάμεσα στις απαιτήσεις της εργασιακής ζωής και στις δυνατότητές του, ονομάζεται εργασιακό άγχος.

Δεν πρέπει να γίνεται σύγχυση ανάμεσα στο άγχος και την πίεση, που αναπόφευκτα μπορεί να νιώθει ο εργαζόμενος, από τις απαιτήσεις της εργασίας του. Η σύγχυση αυτή συχνά λειτουργεί ως άλλοθι, για κακές επιλογές στον τρόπο διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού. Η αίσθηση της πίεσης φυσικά δεν προκαλεί πάντοτε προβλήματα. Το πώς βιώνεται η πίεση από ένα άτομο, εξαρτάται από τα προσωπικά χαρακτηριστικά του, από την ένταση και την χρονική διάρκεια της, καθώς και από την στήριξη που λαμβάνει μέσα στον εργασιακό χώρο.

Στην περίπτωση που η πίεση είναι αποδεκτή από το άτομο και ταυτόχρονα συντρέχουν κατάλληλες εργασιακές συνθήκες, μπορεί να βιώνεται ως πρόκληση για την αξιοποίηση των δυνατοτήτων του (Ζαχαρόπουλος & Γαβρόγλου, 2015). Το αντίθετο, όσον αφορά την αίσθηση του άγχους, συμβαίνει όταν ο εργαζόμενος νιώθει ότι η πίεση από τις απαιτήσεις της εργασίας του, είναι υπερβολική και ότι δεν μπορεί να κερδίσει αυτή την μάχη.

Έτσι το μακροχρόνιο άγχος, μπορεί να καταλήξει σε κατάσταση συναισθηματικής, σωματικής και πνευματικής εξουθένωσης

Το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών

Η πανδημία και οι συνεχείς οικονομικοκοινωνικές αλλαγές, έχουν αυξήσει τις προκλήσεις στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού την τελευταία δεκαετία. Οι αλλαγές αυτές έχουν επηρεάσει όχι μόνο το ρόλο του εκπαιδευτικού, αλλά και τον ίδιο τον εκπαιδευτικό ως άτομο. Όπως υποστηρίζουν πολλές έρευνες, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού μετατρέπεται σε πολύ αγχωτικό (Dworkin et al., 1990). Γίνεται λοιπόν σαφές, ότι η αύξηση του στρες, δε συμβάλλει στην καλή λειτουργία του εκπαιδευτικού έργου των δασκάλων και δυσχεραίνει περισσότερο μέσω της αλληλεπίδρασης της κοινωνίας με την εκπαίδευση (Esteve & Fracchia, 1986).

Ός αποτέλεσμα της κοινωνικής αλλαγής, οι απαιτήσεις και το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου, γίνονται πιο πιεστικά. Η πίεση αυτή μεταβιβάζεται στη διδασκαλία, αλλά και στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, μειώνοντας την ποιότητα της εκπαίδευσης (Kelly & Berthelsen, 1995).

Παράλληλα η έλλειψη διασύνδεσης ανάμεσα στην ακαδημαϊκή και ψυχοκοινωνική εκπαίδευση των δασκάλων στο πανεπιστήμιο, τους φέρνει πρόσωπο με πρόσωπο με τις

ιδιαίτερες και αυξημένες απαιτήσεις του επαγγέλματος τους. Αυτό συμβαίνει όταν δεν μπορούν να διαχειριστούν με επιτυχία τα πολλαπλά και περίπλοκα προβλήματα, που προκύπτουν στην καθημερινότητα της σχολικής τάξης. Αντιλαμβανόμενοι οι δάσκαλοι αυτήν την αναντιστοιχία, προσπαθούν να αντιμετωπίσουν αυτές τις καταστάσεις, βάσει των προσωπικών τους εμπειριών και συχνά αποτυγχάνουν, ενώ σημαντική θα ήταν η επιστημονική συμβουλευτική, καθοδήγηση από εξειδικευμένους επιστήμονες π.χ. ψυχολόγους. Σε ευρωπαϊκή μελέτη καταδεικνύεται ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί, παρουσιάζουν ποσοστά άγχους που αγγίζουν στο 54% (EU-OSHA. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2009).

Επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών

Είναι γνωστό από τη διεθνή βιβλιογραφία, ότι η παρατεταμένη έκθεση σε συνθήκες υψηλού επαγγελματικού στρες (Burn-Out), οδηγεί στην εμφάνιση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης (Shirom, 1989). Η επαγγελματική εξουθένωση, είναι ένα πολυσύνθετο φαινόμενο, που αφορά το άτομο και την κοινωνία, επηρεάζοντας την ευημερία εκατομμυρίων εργαζομένων στις ανθρωπιστικές υπηρεσίες, κυρίως εκπαιδευτικών. Ο όρος επαγγελματική εξουθένωση χρησιμοποιήθηκε από τον κλινικό ψυχολόγο Herbert J. Freudenberger το 1974. Ήταν από τους πρώτους που περιέγραψε τα συμπτώματα της εξάντλησης και της χρόνιας κόπωσης (Freudenberger, 1980).

Εκτός από την κλινική προσέγγιση του Herbert J. Freudenberger, στην πρωτοποριακή φάση διερεύνησης της επαγγελματικής εξουθένωσης, σημαντική ήταν και η κοινωνιολογική-ψυχολογική προσέγγιση για την μέτρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης, που αναπτύχθηκε από την Christina Maslach και την Susan Jackson το 1981. Μια κλίμακα σχεδιασμένη για την εκτίμηση διαφόρων πτυχών του συνδρόμου εξουθένωσης, δοκιμάστηκε σε ένα ευρύ φάσμα επαγγελματιών ανθρώπινων υπηρεσιών. Τρεις υποκλίμακες προέκυψαν από την ανάλυση δεδομένων: συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση και προσωπική ολοκλήρωση. Διάφορες ψυχομετρικές αναλύσεις έδειξαν ότι η κλίμακα έχει υψηλή αξιοπιστία και εγκυρότητα ως μέτρο εξάντλησης (Maslach & Jackson, 1981).

Το αίσθημα της επαγγελματικής εξουθένωσης θεωρείται μεταδοτικό. Η γλώσσα του σώματος ενός εργαζόμενου εκπαιδευτικού, προδίδει στο άμεσο εργασιακό περιβάλλον ότι είναι εξουθενωμένος. Εξάλλου η συμπεριφορά ενός εξουθενωμένου δασκάλου, μπορεί να επηρεάσει και να αγχώσει και τους άλλους εργαζομένους συναδέλφους του. Η εξάντληση από την επαγγελματική εξουθένωση περιγράφεται ως μια μορφή φυσικής, πνευματικής και συναισθηματικής κόπωσης, που προκαλείται από τη μακρόχρονη συμμετοχή και εμπλοκή σε συναισθηματικές καταστάσεις και συνοδεύεται από μια σειρά συμπτωμάτων που περιλαμβάνουν φυσική εξάντληση, αίσθημα ανικανότητας και απελπισίας, αρνητική εικόνα για τον εαυτό του, έλλειψη αυτοεκτίμησης και αρνητική στάση απέναντι στην εργασία, στους ανθρώπους και στην ζωή. Το σύνδρομο δρα αργά, δίχως να το αντιληφθεί ο εργαζόμενος εκπαιδευτικός, διαβρώνει σταθερά το πνεύμα του και μειώνει την ενέργεια του. Η δυσκολία της αναγνώρισης της κατάστασης και των συμπτωμάτων της μπορεί να αναγνωστεί λανθασμένα ως έλλειμμα ή μειονέκτημα της απόδοσης. Έτσι συσσωρευμένες για χρόνια καταπιεστικές καταστάσεις οδηγούν σε κρίση (Maslach & Jackson, 1981).

Θεωρητικές προσεγγίσεις για το εργασιακό στρες

Θεωρητικά μοντέλα εργασιακού στρες

Η πληθώρα θεωριών και μοντέλων σχετικά με το εργασιακό άγχος, σαφώς καταδεικνύει το τεράστιο θεωρητικό και ερευνητικό ενδιαφέρον για το θέμα. Αρκετοί ερευνητές αναφέρουν ότι τα κυριότερα θεωρητικά μοντέλα που προτείνονται για την διερεύνηση και κατανόηση του άγχους, είναι συχνά αντιφατικά και αντικρουόμενα μεταξύ τους, λόγω έλλειψης ομοφωνίας, σχετικά με τον ορισμό του φαινομένου (Elsass & Veiga, 1997). Άλλοι

επιστήμονες έχουν διαπιστώσει ότι κάποια θεωρητικά μοντέλα, μπορεί να διαφέρουν, ενώ κάποια άλλα επικαλύπτονται και αλληλοσυμπληρώνονται σε μεγάλο βαθμό (Dollard, 2001).

Τα ερμηνευτικά μοντέλα που έχουν προταθεί για το εργασιακό άγχος, εστιάζουν σε ατομικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες. Υπάρχουν θεωρητικές προσεγγίσεις που εξετάζουν τις εσωτερικές επιρροές σε ατομικό επίπεδο, σχετίζονται άμεσα με τον εργαζόμενο και θεωρούνται ατομοκεντρικές (Hsieh, 2004). Υπάρχουν άλλες προσεγγίσεις, που εξετάζουν εξωτερικές επιρροές και αφορούν το είδος και τα χαρακτηριστικά της εργασίας, τον οργανισμό και το περιβάλλον. Αυτά είναι τα περιβαλλοντικά μοντέλα (Hsieh, 2004). Υπάρχουν τέλος και τα μεικτού τύπου ερμηνευτικά σχήματα, τα οποία εξετάζουν τόσο τα ατομικά χαρακτηριστικά όσο και τα τους παράγοντες του εργασιακού περιβάλλοντος (Hsieh, 2004).

Τις τελευταίες δεκαετίες έχουν παρουσιαστεί μοντέλα που εστιάζουν στο εργασιακό στρες, με διαφορετική κατηγοριοποίηση των στρατηγικών αντιμετώπισης του. Τέτοια μοντέλα είναι το μοντέλο Διατήρησης των Πόρων (Hobfoll, 1988) καθώς και οι Δυναμικές Θεωρίες για το στρες και τις στρατηγικές αντιμετώπισης της.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται επιγραμματικά οι θεωρίες που υπάρχουν για την ερμηνεία του εργασιακού στρες και οι οποίες θα αποτελέσουν το θεωρητικό υπόβαθρο του ερευνητικού μας προβληματισμού (Ροδάτου, 2016).

1. Η ΨΥΧΑΝΑΛΥΤΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ FREUD (Παρασκευόπουλος, 1985)
2. ΤΟ ΑΝΤΙΛΗΠΤΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ (French, Kahn, 1962)
3. ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΩΝ ΕΡΓΑΣΙΑΚΩΝ ΑΠΑΙΤΗΣΕΩΝ – ΕΛΕΓΧΟΥ (Karasek, 1979)
4. ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΗΣ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΙΚΗΣ ΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΔΙΕΡΓΑΣΙΑΣ (Lazarus, Folkman, 1984)
5. ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΔΙΑΤΗΡΗΣΗΣ ΤΩΝ ΠΟΡΩΝ (Hobfoll, 1988)
6. Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ ΓΙΑ ΤΟ ΣΤΡΕΣ (Burke, 1991, Thoits, 1991)
7. ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ ΤΟΥ ΣΤΡΕΣ (Carson, Kuipers, 1998)
8. Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ ΤΟΥ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟΥ ΣΤΡΕΣ (Spector, 1998)

Παράγοντες που σχετίζονται με το εργασιακό στρες των εκπαιδευτικών

Παράγοντες που σχετίζονται με το άγχος των δασκάλων

Αγχώδη επαγγέλματα θεωρούνται όλα εκείνα που έχουν σχέση με ανθρώπους, λόγω του ότι απαιτούν ταχύτητα και ευελιξία στη λήψη αποφάσεων. Οι αποφάσεις που λαμβάνονται είναι δυνατό να έχουν σοβαρές οικονομικές κοινωνικές ή ψυχολογικές συνέπειες. Ανάμεσα στα ανγχώδη επαγγέλματα είναι και αυτά των κοινωνικών υπηρεσιών όπως των εκπαιδευτικών (Κάντας, 2009).

Ο μοντέρνος τρόπος ζωής και το πιεστικό κλίμα στα περισσότερα σχολεία, έχουν δημιουργήσει μια δυσάρεστη ανγχώδη κατάσταση. Οι εκπαιδευτικοί, κάτω από την πίεση που δημιουργείται εξαιτίας των καθημερινών απαιτήσεων της τάξης και του σχολείου, βρίσκονται σε πολύ δύσκολη θέση, κατά την εκτέλεση των καθηκόντων τους.

(Ζαβλάνος, 2002).

Σύμφωνα με έρευνα της Ευρωπαϊκής Συνομοσπονδίας Συνδικάτων Εκπαίδευσης, βασικοί παράγοντες άγχους για τους εκπαιδευτικούς, είναι ο εργασιακός φόρτος, ο αυξημένος αριθμός ευθυνών, ο μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τάξη, η κακή συμπεριφορά των μαθητών, η κακή σχέση με τη διεύθυνση, η έλλειψη οικονομικών πόρων κλπ. (Κυργιάκου, 2001).

Γίνεται κατανοητό λοιπόν ότι το άγχος είναι ένα πολύπλοκο φαινόμενο, το οποίο επηρεάζεται λιγότερο ή περισσότερο από διαφορετικούς παράγοντες. Στο μοντέλο του επαγγελματικού άγχους των (Cooper et al, 1988), εντοπίζονται έξι κατηγορίες πηγών άγχους: α) Παράγοντες ενδογενείς που έχουν σχέση με τη φύση της εργασίας, όπως οι κακές συνθήκες εργασίας και ο φόρτος εργασίας. β) Παράγοντες που έχουν να κάνουν με το ρόλο του εργαζόμενου στην εργασία και που προκύπτουν όταν οι προσδοκίες του ατόμου, έρχονται σε σύγκρουση με τις απαιτήσεις και τις προσδοκίες της εργασίας. γ) Παράγοντες που αφορούν τις σχέσεις στο χώρο εργασίας, δηλαδή τις σχέσεις με τους συναδέλφους, οι

οποίες μπορεί να χαρακτηρίζονται από ανταγωνισμό και διαπροσωπικές συγκρούσεις, τις σχέσεις με τον προϊστάμενο που μπορεί να χαρακτηρίζονται από έλλειψη εκ μέρους του φροντίδας και ανθρώπινης αντιμετώπισης, καθώς και τις σχέσεις με τους υφιστάμενους. δ) Παράγοντες που σχετίζονται με την ανάπτυξη της σταδιοδρομίας του ατόμου και οι οποίοι είναι διαφορετικοί για τους νέους και διαφορετικοί για τους παλαιούς εργαζόμενους. Οι νέοι εργαζόμενοι, αντιμετωπίζουν ένα σοκ το οποίο προέρχεται από τη διάψευση των προσδοκιών τους. Οι παλαιότεροι από την άλλη εργαζόμενοι, διακατέχονται από το αίσθημα ότι ξεπερνιούνται από τις εξελίξεις, ενώ αισθάνονται συχνά επιπρόσθετο άγχος, από την αυξανόμενη ανάγκη να αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στην οικογένεια τους. ε) Παράγοντες που σχετίζονται με τη δομή και το κλίμα της εργασίας. στ) Παράγοντες που αναφέρονται στη σχέση της οικογενειακής ζωής με την εργασιακή ζωή (Κάντας, 2009).

Οι Kyriacou και Sutcliffe (1978) σε έρευνα τους σε Αγγλικά σχολεία, διακρίνουν τέσσερις κυρίως περιβαλλοντικούς παράγοντες, ως πηγές υψηλού άγχους:

- α) την ανήσυχη και την κακή συμπεριφορά μαθητών, που συνοδεύονται και από αταξίες στον χώρο του σχολείου,
- β) τις κακές εργασιακές συνθήκες,
- γ) την πίεση χρόνου ολοκλήρωσης του εκπαιδευτικού έργου, σε συνδυασμό με το χαμηλό «σχολικό ήθος» των μαθητών,
- δ) την απροθυμία τους για μάθηση.

Τα συμπτώματα του εργασιακού άγχους των δασκάλων

Εκπαιδευτικοί περιγράφουν το άγχος ως μία αγωνιώδη προσμονή για κάτι δυσάρεστο. Οι δάσκαλοι που βιώνουν το δυσάρεστο αυτό συναίσθημα, δηλώνουν ότι έχουν συμπτώματα όπως, αδυναμία συγκέντρωσης και χωρίς να το θέλουν χρησιμοποιούν γρήγορη ροή λόγου. Δυστυχώς τα συμπτώματα του άγχους, δε γίνονται άμεσα αντιληπτά παρόλο που υπάρχουν αδιόρατες ενδείξεις. Οι εκπαιδευτικοί συνήθως βιώνουν θυμό και αυτό τους οδηγεί σε εκρήξεις, ενώ ταυτόχρονα αισθάνονται μια μόνιμη κόπωση. Για να αντιμετωπίσουν την κατάσταση, καταφεύγουν σε διάφορες πρακτικές, πότε κάνοντας χρήση φαρμάκων και ουσιών, που προκαλούν εξάρτηση και πότε αυξάνοντας την κατανάλωση φαγητού.

Άλλες φορές η εμφάνιση του άγχους, εκδηλώνεται με μυϊκούς πόνους και δυσκαμψία, τρίξιμο δοντιών κατά την διάρκεια του ύπνου, μούδιασμα μελών του σώματος, ιδρώτα και ταχυκαρδία. Συχνά εκπαιδευτικοί εκδήλωσαν κρίσεις πανικού, σε ώρες εκτός εργασιακού ωραρίου (Σαπουντζή, 2000).

Όσο τους εκπαιδευτικούς τους απασχολούν ζητήματα υγείας, υπάρχουν επιπτώσεις στους μαθητές και στη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Οι ηλικιωμένοι κυρίως δάσκαλοι, κάτω από τη μεγάλη πίεση του άγχους, επισπεύδουν την συνταξιοδότηση τους, για να απαλλαγούν από την καταθλιπτική διάθεση, την εξάντληση και τα ψυχοσωματικά συμπτώματα (Bakker & Schaufeli, 2000).

Εξάλλου, το συνεχιζόμενο στρες για μεγάλο χρονικό διάστημα, προκαλεί το αίσθημα της ατονίας και της σύγχυσης, υπαγορεύοντας την τάση για απουσίες από την εργασία και οδηγώντας σε μείωση της απόδοσης, τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και των μαθητών (Παππά, 2006). Είναι σημαντικό να αναγνωρίζονται σε πρώιμο στάδιο τα συμπτώματα του άγχους, για μην καταλήγουν οι λειτουργοί της εκπαίδευσης, να βιώνουν δυσάρεστες καταστάσεις, που θέτουν σε κίνδυνο την υγεία τους..

Γίνεται κατανοητό λοιπόν ότι το διδακτικό έργο των δασκάλων, απαιτεί μεγάλες νοητικές και συναισθηματικές δεξιότητες, οι οποίες απειλούνται από τον μεγάλο φόρτο της σύγχρονης εποχής.

Η έρευνα

Ερευνητικά ερωτήματα / υποθέσεις

Τα ερωτήματα, αναπτύσσονται γύρω από τους παράγοντες που μπορεί να επηρεάζουν το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών.

- Βιώνουν οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης υψηλά επίπεδα επαγγελματικού στρες;

- Βιώνουν επαγγελματικό άγχος που συνδέεται με συγκεκριμένες πηγές στρες, και πώς διαβαθμίζονται ως προς τη συχνότητα εμφάνισης και τη σοβαρότητα.

- Οι διαπροσωπικοί παράγοντες, όπως η σχέση με τους συναδέλφους, μαθητές, γονείς και διοίκηση, προκαλούν επαγγελματικό στρες στους εκπαιδευτικούς;

- Οι οργανωτικοί – διοικητικοί παράγοντες όπως το σχολικό περιβάλλον, η οργανωτική δομή του σχολείου, η κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή σχετίζονται με το επαγγελματικό στρες των εκπαιδευτικών;

- Επηρεάζουν οι συνθήκες που επικρατούν στον εργασιακό χώρο των εκπαιδευτικών την εμφάνιση επαγγελματικού στρες;

- «Οι συχνές εκπαιδευτικές αλλαγές», «ο επιπλέον φόρτος εργασίας λόγω covid 19» και η «έλλειψη σεβασμού του εκπαιδευτικού έργου» βρίσκονται ψηλά στην ιεράρχηση των πηγών επαγγελματικού στρες;

- Ποιοι είναι οι πιο βασικοί παράγοντες άγχους που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί και ποια είναι η σειρά σημαντικότητας τους;

Όταν ολοκληρώθηκε η συλλογή των απαντήσεων των ερωτηματολογίων, ακολούθησε η κωδικοποίησή τους και η μεταφορά/καταγραφή τους στο πακέτο στατιστικής ανάλυσης κοινωνικών επιστημών SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), με απώτερο στόχο να υποβληθούν σε στατιστική ανάλυση.

Τα εργαλεία συλλογής δεδομένων

Για την συλλογή των στοιχείων, χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις οργανωμένες σε δύο ενότητες, στα δημογραφικά χαρακτηριστικά και στο ερωτηματολόγιο για το άγχος των εκπαιδευτικών. Το ερωτηματολόγιο δομήθηκε έτσι ώστε να γίνεται εύκολα και γρήγορα κατανοητό, να συλλέγει τις αυθόρμητες και ειλικρινείς απαντήσεις και να ενθαρρύνει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών καθώς οι ερωτήσεις αφορούν σοβαρά και διαχρονικά προβλήματα του κλάδου.

Για τον εντοπισμό των παραγόντων που προκαλούν το άγχος όπως τους αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί, δημιουργήθηκαν ερωτήσεις που αφορούν τους εξής άξονες, «Μαθητές», «Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών» και «Οργάνωση και λειτουργία εκπαιδευτικής διαδικασίας». Συγκεκριμένα:

Μαθητές: 8 ερωτήσεις που αφορούν, τη συνεργασία με τους γονείς των μαθητών, τις τάξεις με μεγάλο αριθμό μαθητών, τις ανομοιογενείς τάξεις ως προς το επίπεδο των μαθητών, τα μαθησιακά προβλήματα μαθητών, τις ανεπαρκείς ή ασαφείς στρατηγικές πειθαρχίας για τους μαθητές, τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών, το μεγάλο αριθμό μαθητών με προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς και την έλλειψη σεβασμού στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού.

Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: 3 ερωτήσεις που αφορούν, την απουσία στήριξης από ειδικούς, την έλλειψη πιθανοτήτων προαγωγής και την έλλειψη ευκαιριών για επαγγελματική βελτίωση.

Οργάνωση και λειτουργία εκπαιδευτικής διαδικασίας: 11 ερωτήσεις που αφορούν, τις συχνές αλλαγές στα προγράμματα σπουδών, τον λίγο χρόνο προετοιμασίας για το μάθημα, τον γρήγορο «ρυθμό» του σχολείου, τα προβλήματα υποδομών, την έλλειψη ή ανεπάρκεια εποπτικών υλικών και μέσων, τις συχνές αλλαγές της εκπαιδευτικής πολιτικής, τον ανταγωνισμό μεταξύ συναδέλφων, τη μη έγκαιρη αποστολή βιβλίων και της διδακτέας ύλης, τη μη έγκαιρη τοποθέτηση αποσπασμένων και αναπληρωτών, την αύξηση του φόρτου εργασίας λόγω των διαδικτυακών μαθημάτων και την έλλειψη επιμόρφωσης στη χρήση των εκπαιδευτικών διαδικτυακών πλατφορμών, λόγω Covid 19.

Το ερωτηματολόγιο βασίστηκε στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και στους παράγοντες που εντοπίστηκαν από άλλες έρευνες (Μούζουρα 2005).

Στο τέλος του ερωτηματολογίου προστέθηκαν δύο ερωτήσεις σε μία κλίμακα από το 1-7 για να καταγραφούν η συνολική ικανοποίηση και το συνολικό άγχος των εκπαιδευτικών (Αντωνιάδη, 2013). Στην πρώτη ερώτηση που αφορά την αξιολόγηση για την συνολική ικανοποίηση από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, το 1 και το 2 αντιστοιχεί στο καθόλου ικανοποιημένος ή ικανοποιημένη από την εργασία μου, το 3 και 4 αντιστοιχεί στο μέτρια ικανοποιημένος ή ικανοποιημένη από την εργασία μου, το 5 το 6 και το 7 αντιστοιχεί στο πολύ ικανοποιημένος ή ικανοποιημένη από την εργασία μου. Στη δεύτερη ερώτηση που αφορά την αξιολόγηση για το συνολικό τους άγχος από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού το 1 και το 2 αντιστοιχεί στο καθόλου αγχωμένος ή αγχωμένη από την εργασία μου, το 3 και το 4 αντιστοιχεί στο αρκετά αγχωμένος ή αγχωμένη από την εργασία μου και το 5, το 6 και το 7 αντιστοιχεί στο πάρα πολύ αγχωμένος ή αγχωμένη από την εργασία μου.

Μεθοδολογία

Για την επεξεργασία και τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Προηγήθηκε η καταγραφή των δεδομένων σε υπολογιστικό φύλλο excel με τη χρήση της μεθόδου Likert, η οποία κρίθηκε η καταλληλότερη για το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο. Στην περίπτωση ενός ερωτηματολογίου τύπου Likert, οι ερωτώμενοι προσδιορίζουν το επίπεδο της συμφωνίας ή διαφωνίας σε μία συμμετρική κλίμακα για μια σειρά από δηλώσεις.

Στην συνέχεια τα δεδομένα μεταφέρθηκαν στο στατιστικό πρόγραμμα SPSS, με σκοπό τη δημιουργία στατιστικών πινάκων και πινάκων συχνότητων. Για την ερμηνεία των αποτελεσμάτων των συγκεκριμένων μεταβλητών, έγινε χρήση της απλής και αθροιστικής συμμετοχής των απαντήσεων. Επίσης έγινε χρήση διαγραμμάτων μέσω του προγράμματος excel, με σκοπό την παραστατική εμφάνιση των αποτελεσμάτων.

Αποτελέσματα της έρευνας

Ατομικά και οικογενειακά χαρακτηριστικά

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν 361 εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε δημόσια σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Σερρών.

Πίνακας 1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

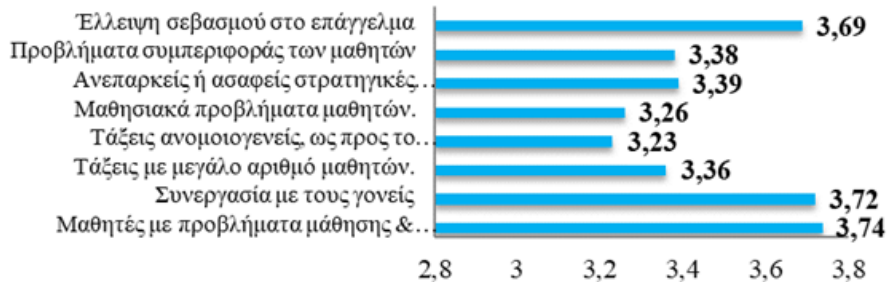
	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Φύλο		
Άνδρες	120	33,2
Γυναίκες	241	66,8
Ηλικία		
20-29	43	11,9
30-39	86	23,8
40-49	36	9,9
50-59	196	54,4
Οικογενειακή κατάσταση		
Άγαμος/η	72	19,9
Έγγαμος/η	270	74,8
Διαζευγμένος/η	19	5,3
Περιοχή Σχολείου		
Αστική	230	63,7
Ημιαστική	71	19,6
Αγροτική	60	16,7

Επίπεδο μόρφωσης		
Βασικό πτυχίο	122	33,8
2 ^ο πτυχίο	21	5,8
Μεταπτυχιακό	190	52,6
Διδακτορικό	28	7,8
Σχέση εργασίας		
Μόνιμος/η	296	82,0
Αναπληρωτής/τρια	65	18,0
Θέση που κατέχετε στο Σχολείο		
Δάσκαλος/α	310	85,9
Παράλληλη στήριξη	36	10,0
Διεύθυνση	10	4,1

Θεματικός άξονας μαθητές

Πίνακας 2. Δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's α, ποσοστά, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις του θεματικού άξονα «Μαθητές»

	Καθ όλο υ	Λίγο	Μέτρ ια	Πολύ	Υπερ βολ	Μ.Ο	Τ.Α	Cronb ach's α
1 Έλλειψη Συνεργασίας με τους γονείς των μαθητών.	3,3	4,9	31,3	37,7	23	3,72	,98	.89
2 Τάξεις με μεγάλο αριθμό μαθητών.	3,3	4,9	26,2	45,9	19,7	3,36	1,03	
3 Τάξεις ανομοιογενείς, ως προς το επίπεδο.	4,9	13,1	47,5	23	11,5	3,23	,99	
4 Μαθησιακά προβλήματα μαθητών.	3,3	4,9	59	27,9	4,9	3,26	,77	
5 Ανεπαρκείς ή ασαφείς στρατηγικές πειθαρχίας για τους μαθητές.	4,9	11,5	34,4	37,7	11,5	3,39	1,00	
6 Προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών.	1,6	9,8	39,3	47,5	1,6	3,38	,75	
7 Πολλοί μαθητές με προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς.	3,3	4,9	26,2	45,9	19,7	3,74	,94	
8 Έλλειψη σεβασμού στο επάγγελμα.	5,9	10,5	18	42	23,6	3,69	1,11	



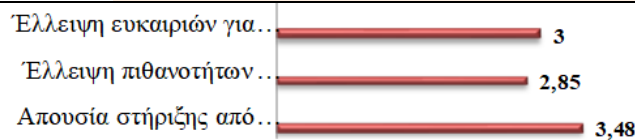
Γράφημα 1. Μέσοι όροι των προτάσεων του θεματικού άξονα «Μαθητές»

Συμπερασματικά από τους μέσους όρους του θεματικού άξονα «μαθητές» διαπιστώνουμε ότι οι παράγοντες, μαθητές με προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς (Μ.Ο. 3,74) και η συνεργασία με τους γονείς (Μ.Ο. 3,72), είναι αυτοί που αγχώνουν περισσότερο τους εκπαιδευτικούς. Ως λιγότερο αγχωτικοί παράγοντες αναδεικνύονται, οι τάξεις με ανομοιογενείς ως προς το επίπεδο μαθητές (Μ.Ο. 3,23) και τα μαθησιακά προβλήματα των μαθητών (Μ.Ο. 3,26).

Θεματικός άξονας επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών

Πίνακας 3. Δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's α, ποσοστά, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις του θεματικού άξονα «Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών»

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Υπερβολ	Μ.Ο	Τ.Α	Cronbach's α
1 Απουσία στήριξης από ειδικούς.	4,9	11,5	18	41	24,6	3,48	1,10	.85
2 Έλλειψη πιθανοτήτων προαγωγής.	16,4	27,9	23	19,7	13,1	2,85	1,28	
3 Έλλειψη ευκαιριών για επαγγελματική βελτίωση.	11,5	24,6	26,2	27,9	9,8	3,00	1,18	



Γράφημα 2. Μέσοι όροι των προτάσεων του θεματικού άξονα «Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών»

Συμπερασματικά από τους μέσους όρους του θεματικού άξονα «Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών», διαπιστώνουμε ότι ο παράγοντας, «απουσία στήριξης από ειδικούς» (Μ.Ο. 3,48) είναι αυτός που αγχώνει περισσότερο τους εκπαιδευτικούς. Ως λιγότερο αγχωτικός παράγοντας αναδεικνύεται, «η έλλειψη πιθανοτήτων προαγωγής» (Μ.Ο. 2,85).

Θεματικός άξονας οργάνωση και λειτουργία εκπαιδευτικής διαδικασίας

Πίνακας 4. Δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's α, ποσοστά, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις του θεματικού άξονα «Οργάνωση και λειτουργία εκπαιδευτικής διαδικασίας»

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Υπερβολ	Μ.Ο	Τ.Α	Cronbach's α
1 Συχνές αλλαγές στα προγράμματα σπουδών.	3,3	18	32,8	23	23	3,44	1,13	.95
2 Λίγος χρόνος προετοιμασίας για το μάθημα.	9,8	27,9	34,4	26,2	1,6	2,82	,99	
3 Γρήγορος «ρυθμός» του σχολείου.	9,8	13,1	34,4	32,8	9,8	3,20	1,10	
4 Προβλήματα υποδομών.	4,9	13,1	45,9	29,5	6,6	3,20	,92	
5 Έλλειψη ή ανεπάρκεια εποπτικών υλικών.	3,3	13,1	34,4	36,1	13,1	3,43	,99	

	Συχνές αλλαγές εκπαιδευτικής πολιτικής.	4,9	8,2	24,6	34,4	27,9	3,72	1,11
7	Ανταγωνισμός μεταξύ συναδέλφων.	18	24,6	31,1	16,4	9,8	2,75	1,22
8	Μη έγκαιρη αποστολή βιβλίων, διδακτέας ύλης.	9,8	19,7	44,3	14,8	11,5	2,98	1,10
9	Μη έγκαιρη τοποθέτηση αποσπασμένων, αναπληρωτών.	9,8	16,4	37,7	27,9	8,2	3,08	1,08
10	Αύξηση του φόρτου εργασίας λόγω των διαδικτυακών μαθημάτων.	6,6	9,8	26,2	36,1	21,3	3,56	1,13
11	Έλλειψη επιμόρφωσης στη χρήση των εκπαιδευτικών διαδικτυακών πλατφορμών (λόγω Covid-19).	6,6	19,7	31,1	31,1	11,5	3,21	1,09



Γράφημα 3. Μέσοι όροι των προτάσεων του θεματικού άξονα «Οργάνωση και λειτουργία εκπαιδευτικής διαδικασίας»

Από τους μέσους όρους του θεματικού άξονα «Οργάνωση και λειτουργία εκπαιδευτικής διαδικασίας» διαπιστώνουμε ότι οι παράγοντες, «Συχνές αλλαγές εκπαιδευτικής πολιτικής» (Μ.Ο. 3,72) και «Αύξηση του φόρτου εργασίας λόγω των διαδικτυακών μαθημάτων» (Μ.Ο. 3,56), είναι αυτοί που αγχώνουν περισσότερο τους εκπαιδευτικούς. Ως λιγότερο αγχωτικοί παράγοντες αναδεικνύονται, «Ο ανταγωνισμός μεταξύ συναδέλφων» (Μ.Ο. 2,75) και «Ο λίγος χρόνος προετοιμασίας για το μάθημα» (Μ.Ο. 2,82).



Γράφημα 4. Συνολική αξιολόγηση της ικανοποίησης και του άγχους των εκπαιδευτικών από το επάγγελμά τους

Στο γράφημα 4 απεικονίζεται ο συνολικός μέσος όρος ικανοποίησης που είναι (Μ.Ο.4,77) και του συνολικού άγχους που είναι(Μ.Ο.5,23). Λαμβάνοντας υπόψη τις διαβαθμίσεις των μέσων όρων, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους, είναι μέτρια ικανοποιημένοι από την εργασία τους και βιώνουν υψηλά επίπεδα άγχους.

Συμπεράσματα

Στα συμπεράσματα που ακολουθούν, για το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, γίνεται προσπάθεια να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα. Επίσης επιχειρείται η σύνδεση τους με τα θεωρητικά στοιχεία της διεθνούς και της ελληνικής βιβλιογραφίας.

Με βάση τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι παράγοντες συναισθηματικής έντασης (στρες) που έχουν αναδειχθεί ως οι πιο σημαντικοί, είναι αυτοί που αφορούν τη συμπεριφορά των μαθητών και τα μαθησιακά προβλήματα, τη συνεργασία με τους γονείς των μαθητών, τις συχνές αλλαγές της εκπαιδευτικής πολιτικής, την έλλειψη σεβασμού στο επάγγελμα και την αύξηση του φόρτου εργασίας λόγω των διαδικτυακών μαθημάτων. Συγκεκριμένα οι πέντε πρώτες μεταβλητές με το ψηλότερο μέσο όρο είναι τα προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς των μαθητών με (Μ.Ο. 3,74 & Τ.Α. 0,94), η συνεργασία με τους γονείς των μαθητών με (Μ.Ο. 3,72 & Τ.Α. 0,98), οι συχνές αλλαγές εκπαιδευτικής πολιτικής με (Μ.Ο. 3,72 & Τ.Α. 1,11), η έλλειψη σεβασμού στο επάγγελμα με (Μ.Ο. 3,69 & Τ.Α. 1,11) και η αύξηση του φόρτου εργασίας λόγω των διαδικτυακών μαθημάτων με (Μ.Ο. 3,56 & Τ.Α. 1,13) Αντίστοιχα ευρήματα παρατηρούμε και στην εργασία της Maslach (2001). Εξάλλου σύμφωνα με τον Kyriacou (1987) οι παράγοντες που επηρεάζουν το άγχος των εκπαιδευτικών, περιλαμβάνουν τη σχέση των εκπαιδευτικών με τους συναδέλφους τους, τις εργασιακές συνθήκες, τη συμπεριφορά των μαθητών, το μισθό και τη σύγκρουση ρόλων γονιών και δασκάλων. Ανάλογα στην έρευνα της Αντωνιάδη (2013) καταγράφηκε ότι οι βασικότεροι παράγοντες που προκαλούν το άγχος των εκπαιδευτικών, κατά προτεραιότητα είναι η συμπεριφορά των μαθητών και ακολουθούν τα μαθησιακά προβλήματα και ο φόρτος εργασίας. Επίσης στην έρευνα του Μπαρή (2018) φαίνεται ότι θέματα σχετικά με τη διοίκηση/ οργάνωση της εκπαίδευσης και θέματα σχετικά με την αναγνώριση εκπαιδευτικού επαγγέλματος, είναι περισσότερο υπεύθυνα για το άγχος που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Οι πέντε τελευταίες και λιγότερο σοβαρές μεταβλητές με το χαμηλότερο μέσο όρο είναι η έλλειψη ευκαιριών για επαγγελματική βελτίωση με (Μ.Ο. 3,00 & Τ.Α. 1,18), η μη έγκαιρη αποστολή βιβλίων, διδακτέας ύλης με (Μ.Ο. 2,98 & Τ.Α. 1,10), ο λίγος χρόνος προετοιμασίας για το μάθημα με (Μ.Ο. 2,82 & Τ.Α. 0,99), η έλλειψη πιθανοτήτων προαγωγής με (Μ.Ο. 2,85 & Τ.Α. 1,28) και ο ανταγωνισμός μεταξύ συναδέλφων με (Μ.Ο. 2,75 & Τ.Α. 1,22). Στην Ελλάδα σε έρευνα της Μούζουρα (2005) καταγράφηκε ότι παράγοντες που προκαλούν ένταση στους εκπαιδευτικούς, είναι οι καθυστερήσεις βιβλίων διδακτέας / εξεταστέας ύλης, η μη έγκαιρη τοποθέτηση αποσπασμένων, αναπληρωτών, η έλλειψη γνώσεων για χειρισμό προβλημάτων μάθησης / συμπεριφοράς και η διδασκαλία διαφορετικών μαθημάτων. Αντίστοιχα και η Χαραλάμπους (2012) αναφέρει την έλλειψη ευκαιριών για επαγγελματική βελτίωση, τη μη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων για θέματα που αφορούν του/τις εκπαιδευτικούς και τον ανταγωνισμό, ως πηγές του επαγγελματικού στρες των εκπαιδευτικών.

Από τα παραπάνω αποτελέσματα, γίνεται άμεσα αντιληπτή, η ανάγκη λήψης μέτρων αντιμετώπισης, για τη δυσάρεστη κατάσταση του επαγγελματικού άγχους των δασκάλων. Πιο συγκεκριμένα κρίνεται αναγκαία η ενίσχυση των σχολικών μονάδων με ψυχολόγους, για την στήριξη των μαθητών που εκδηλώνουν προβλήματα συμπεριφοράς. Ο ψυχολόγος θα δράσει ως πολύτιμος συνεργάτης, για την αντιμετώπιση και βελτίωση του εκάστοτε προβλήματος. Για τους μαθητές με εντοπισμένα μαθησιακά προβλήματα, η συμμετοχή των δασκάλων παράλληλης στήριξης, καλό είναι να γίνει ακόμη πιο ενεργή, για να βοηθηθούν οι

μαθητές μέσω της εξατομικευμένης διδασκαλίας και να εμπεδώσουν τις θεμελιώδεις δεξιότητες, για την κατάκτηση της γνώσης κάθε μαθήματος.

Στη συνεργασία των δασκάλων με τους γονείς, θεμιτό είναι όπου χρειαστεί να συμμετέχει ο σχολικός ψυχολόγος, σε απόλυτη συνέργεια με το δάσκαλο της τάξης και εάν κριθεί απαραίτητο να καλείται ο διευθυντής και ο συντονιστής εκπαίδευσης, ώστε να επιτυγχάνεται στο μέγιστο βαθμό η επίλυση του οποιουδήποτε θέματος, προς το συμφέρον του μαθητή.

Οι αλλαγές της εκπαιδευτικής πολιτικής από τις κυβερνήσεις, στον ευαίσθητο τομέα της εκπαίδευσης, καλό είναι να λαμβάνουν υπόψη τις πάγιες θέσεις των εκπαιδευτικών λειτουργιών, να μην είναι συχνές και να μην πραγματοποιούνται χωρίς προηγούμενη έρευνα αναγκών των σχολικών μονάδων.

Η έλλειψη σεβασμού στο επάγγελμα – λειτουργήματα του εκπαιδευτικού, μπορεί να αντιμετωπιστεί θεσμικά, κάνοντας κατανοητό στις κοινωνίες, ότι ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι να προσπαθούν για το συμφέρον της νέας γενιάς και την ομαλή μετάβασή της στον κοινωνικό ιστό, διαμορφώνοντας συνειδήσεις ενεργών πολιτών, στην πιο μεταβατική χρονικά στιγμή της ζωής τους.

Αναφορές

American Psychological Association (A.P.A.) (2010). *Annual report of the American Psychological Association*: Vol. 66, No. 5(Suppl.), S1–S48.

Bakker, A. & Schaufeli, W., (2000). Burnout contagion processes among teachers. *Journal of Applied Social Psychology*, 30, 2289-2308.

Cooper, G. & Edwards P.E. (1988). Research in stress, coping and health: *Theoretical and methodological issues*, *Psychological Medicine* 18, 1 pp.15-20.

Dollard, M. (2001). Work Stress Theory and Interventions: From Evidence to Policy. *The NOHSC Symposium on the OHS Implications of Stress*, 3-57. Melbourne: The University of South Australia.

Dworkin, A. G., Haney, C. A., Dworkin, R. J., & Telschow, R. L. (1990). Stress and illness behavior among urban public school teachers. *Educational Administration Quarterly*, 26(1), 60-72.

Elsass, P. & Veiga, J. (1997). Job Control and Job Strain A Test of Three Models. *Journal of Occupational Health Psychology*, 2, 195-211.

Esteve, J. M. & Fracchia, A. B. (1986). Inoculation against stress: A technique for beginning teachers. *European Journal of Teacher Education*.

EU-OSHA (2009). OSH in figures: Stress at work-facts and figures, European Agency for Safety and Health at Work EUROPEAN RISK OBSERVATORY REPORT Luxembourg: *Office for Official Publications of the European Communities*. (Διαθέσιμο: <https://osha.europa.eu/en/publications/osh-figures-stress-work-facts-and-figures-0/view>, προσπελάστηκε στις 09/03/2021).

Freudenberger, H. J., & Richelson, G. (1980). *Burn-out: the high cost of high achievement*. Massachusetts: Anchor Press.

Hobfoll, S. (1988). *The series in health psychology and behavioral medicine. The ecology of stress*. New York: Hemisphere Publishing Corp.

Hsieh Ting-Hua. (2004). The Relationship Between Employee's Personal Work Standards and Perceived Work Stress. *International Journal of Stress Management*, 11, 177-187.

Kelly, A. & Berthelsen, D. (1995). Preschool Teachers' Experiences of Stress. *Teaching and Teacher Education*. (Διαθέσιμο: https://www.researchgate.net/publication/222306432_Preschool_teachers'_experience_of_stress/link/5a108a040f7e9bd1b2bf2e8a/download, προσπελάστηκε στις 09/03/2021).

Kyriacou C. & Sutcliffe J. (1987). Teacher Stress: Prevalence, Sources and Symptoms, *Journal of Educational Psychology*, 48, 159-167.

- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35.
- Maslach C. & Jackson S. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2:99-113.
- Maslach C., Schaufeli B., Leiter P. (2001). Job burnout. *Annual review of psychology*, 52:397-422.
- Selye, H. (1974). *Stress without Distress*. Philadelphia: Lippincott.
- Shirom, A. (1989). *Burnout in work organizations*. In C. L. Cooper & I. Robertson (Eds.), *International review of industrial and organizational psychology* pp. 25-48. New York: Wiley.
- Αντωνιάδη, Κ. (2013). Η επαγγελματική ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Διατριβή επιπέδου Master*. Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, (διαθέσιμο: <http://www.openarchives.gr/search/>, προσπελάστηκε στις 02/03/2021).
- Ζαβλάνος, Μ. (2002). *Οργανωτική Συμπεριφορά*. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη Α.Ε.
- Ζαχαρόπουλος, Θ. & Γαβρόγλου, Σ. (2015). Εθνικό Ινστιτούτο Εργασίας και Ανθρώπινου Δυναμικού. *Εργασία και απασχόληση στην Ελλάδα*, (8)163-165.
- Κάντας, Α. (2009). *Οργανωτική – Βιομηχανική Ψυχολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Μούζουρα, Ε. (2005). Πηγές και αντιμετώπιση επαγγελματικού – συναισθηματικού φόρτου εκπαιδευτικών: Σύνδεση ατομικών και κοινωνικών συνθηκών έντασης. *Διδακτορική διατριβή*. Τμήμα Ψυχολογίας, Α.Π.Θ. Θεσσαλονίκη.
- Μπαρής, Θ., (2018). *Πηγές επαγγελματικού στρες στους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Διπλωματική εργασία. Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών. Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Δυτικής Ελλάδας. Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων, Πάτρας. (Διαθέσιμο: <http://repository.library.teiwest.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/7082.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, προσπελάστηκε στις 22/03/2021).
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1985). *Εξελικτική ψυχολογία Η ψυχική ζωή από τη σύλληψη ως την ενηλοκίωση*. Αθήνα.
- Ροδάτου, Κ. (2016). *Το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Διπλωματική εργασία. ΑΣΠΑΙΤΕ Πάτρα. (Διαθέσιμο: <http://files.aspete.gr/erraiPRESYR/diplomatikes/2016/2016.kal.rod.pdf.pdf>, προσπελάστηκε στις 16/03/2021).
- Σαπουντζή – Κρέπια Δ. (2000). *Stress Management: Η διαχείριση του στρες*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
- Χαραλάμπους, Ε. (2012). *Επαγγελματικές πηγές στρες και επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Νομό Αττικής*. Διπλωματική Διατριβή, Χαροκόπειο. (Διαθέσιμο: <http://estia.hua.gr/file/lib/default/data/3278/theFile>, προσπελάστηκε στις 12/04/2021).

Τι άλλαξε την εποχή της πανδημίας στον βαθμό αυτονομίας κατά την εγγραφή σε πρόγραμμα κατάρτισης στο Δημόσιο Πειραματικό Ινστιτούτο Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΔΠΙΕΚ) Πάτρας

Γιωτόπουλος Γεώργιος

M.Ed., M.Sc., PhD(c) Υποδιευθυντής στο ΔΠΙΕΚ Πάτρας
ggiotop@gmail.com

Απέργη Όλγα

M.Ed. Εκπαιδευτικός της ΓΓΕΕΚΔΒΜΝ στο ΔΠΙΕΚ Πάτρας
apergiolga@yahoo.gr

Αγγελοπούλου Δήμητρα

M.Sc, PhD Μαθηματικός, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
daggelop74@gmail.com

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο ερευνάται ο βαθμός αυτονομίας των νεοεισερχόμενων καταρτιζομένων στο ΔΠΙΕΚ Πάτρας κατά την εγγραφή τους σε προγράμματα κατάρτισης στην έναρξη της ακαδημαϊκής χρονιάς 2021-2022. Παράλληλα, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συγκρίνονται με εκείνα της έρευνας της χρονιάς που προηγήθηκε, καθώς μεσολάβησε μία μακρά περίοδος κοινωνικής αποστασιοποίησης και αποκλεισμού, λόγω της πανδημίας της νόσου covid-19. Η έρευνα έδειξε ότι μόνο το 55% των συμμετεχόντων ολοκλήρωσαν και τις δύο φάσεις των εγγραφών, την ηλεκτρονική και τη δια ζώσης, μόνοι τους. Ο βαθμός αυτονομίας των συμμετεχόντων κατά την ηλεκτρονική εγγραφή μειώθηκε κατά 8 ποσοστιαίες μονάδες (σε σχέση με την προηγούμενη χρονιά) ενώ ο βαθμός αυτονομίας κατά την αυτοπρόσωπη εγγραφή μειώθηκε κατά 19 ποσοστιαίες μονάδες.

Λέξεις κλειδιά: Βαθμός αυτονομίας, κατάρτιση, ενηλικιότητα, ΔΙΕΚ, ΔΠΙΕΚ

Εισαγωγή

Τα Δημόσια Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Δ.ΙΕΚ) αποτελούν ευέλικτες δομές δωρεάν παροχής επαγγελματικής κατάρτισης σε απόφοιτους Λυκείου, ανεξαρτήτου ηλικίας, με στόχο τη διευκόλυνσή τους σε μία αγορά εργασίας της οποίας οι απαιτήσεις της παραγωγικής διαδικασίας διαρκώς μεταβάλλονται (Νόμος 4763/2020, άρθρο 22). Στις δομές αυτές προσέρχονται, κατά κύριο λόγο, άτομα από χαμηλά οικονομικά στρώματα του πληθυσμού (Γιωτόπουλος, Απέργη, & Αγγελοπούλου, 2021, σ. 176; Ματούση, Σαμαράς, & Σαρακινιώτη, 2014) και, κατά πλειοψηφία, νέοι και νέες που μόλις αποφοίτησαν από το Λύκειο και γενικότερα άτομα που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα της αναδυόμενης ενηλικιότητας, δηλαδή από 18 έως 25 ετών (ΕΛΣΤΑΤ, 2020). Σημαντικό προσόν των εκπαιδευτών που διδάσκουν στα Δ.ΙΕΚ αποτελεί η πιστοποίηση της επάρκειάς τους στην Εκπαίδευση Ενηλίκων από τον Εθνικό Οργανισμό Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΕΟΠΠΕΠ) προκειμένου να διευκολυνθούν τα νέα άτομα στην κατάκτηση της ενηλικιότητάς τους, δηλαδή να μπορέσουν να αποκτήσουν ένα βαθμό ωριμότητας και υπευθυνότητας, εμπιστοσύνης στον εαυτό τους και αυτονομίας (Jarvis, 1983; Knowles, 1998; Rogers, 1999).

Η παρούσα έρευνα έχει ως αφορμή τις συνθήκες που δημιούργησε η πανδημία με την εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης και της τηλεργασίας και σκοπό να διερευνήσει τη βασική αυτονομία των νεοεισερχόμενων καταρτιζομένων κατά την εγγραφή τους στο ΔΠΙΕΚ Πάτρας. Η εγγραφή υλοποιείται σε δύο φάσεις. Η πρώτη, είναι ηλεκτρονική και πραγματοποιείται, συνήθως, τον Αύγουστο, πριν την έναρξη της ακαδημαϊκής χρονιάς. Ακολουθεί η

επεξεργασία των στοιχείων και η μοριοδότησή τους, σε κεντρικό επίπεδο, από τη Γενική Γραμματεία Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης, Δια Βίου Μάθησης & Νεολαίας (ΓΓΕΕΚΔΒΜΝ). Τα άτομα που εισάγονται σε πρόγραμμα κατάρτισης, καλούνται να προσκομίσουν τα δικαιολογητικά τους στο αντίστοιχο Δ.ΙΕΚ πραγματοποιώντας, με τον τρόπο αυτόν, τη δεύτερη φάση της εγγραφής τους, την αυτοπρόσωπη. Η πρώτη φάση της εγγραφής απαιτεί στοιχειώδεις ψηφιακές δεξιότητες, ενώ η δεύτερη απαιτεί βασικές κοινωνικές δεξιότητες.

Η καθολική εφαρμογή της επείγουσας εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, λόγω της πανδημικής εξάπλωσης της ασθένειας του νέου κορωνοϊού, ώθησε όλες τις εκπαιδευτικές δομές –που υποχρεωτικά ανέστειλαν τη δια ζώσης λειτουργία τους– στην ψηφιακή εποχή. Το ίδιο συνέβη και σε αρκετές επιχειρήσεις, αλλά και υπηρεσίες του δημοσίου όπου εφαρμόστηκε, μερικώς ή ολικώς η τηλεργασία. Θα περίμενε κανείς ότι οι βασικές ψηφιακές δεξιότητες των ατόμων θα βελτιώνονταν προκειμένου να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της εποχής. Ο τρόπος με τον οποίο έγινε αυτή η -δίχως προηγούμενο- μετάβαση έκανε τον Lockee (2021) να δηλώσει ότι, στο κομμάτι που αφορά την εκπαίδευση, η καθολική εξ αποστάσεως διδασκαλία που εφαρμόστηκε παγκοσμίως θα μπορούσε να επιφέρει μόνιμες αλλαγές στον τρόπο με τον οποίο (θα) πραγματοποιείται η εκπαίδευση από τώρα και στο εξής.

Από την άλλη μεριά, η χώρα μας φαίνεται να υστερεί αισθητά σε ψηφιακές δεξιότητες και υποδομές γεγονός που ώθησε αρκετούς σπουδαστές του ΔΠΙΕΚ Πάτρας σε διαρροή από τα προγράμματα κατάρτισης, αυξημένη κατά την περίοδο της πανδημίας (Γιωτόπουλος, Απέργη, & Αγγελοπούλου, 2021). Αυτή η έλλειψη ψηφιακών δεξιοτήτων στη χώρα μας επιβεβαιώνεται και από την ετήσια έκθεση της χρονιάς 2021 της Ευρωπαϊκής Επιτροπής που καλείται «Δείκτης Ψηφιακής Οικονομίας και Κοινωνίας, (DESI)». Η Ελλάδα κατατάσσεται 21η μεταξύ των 27 χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, παρουσιάζοντας χαμηλό ποσοστό (51%) στα άτομα που έχουν τουλάχιστον βασικές ψηφιακές δεξιότητες (ΕΕ, 2021, σ. 6).

Σε ό,τι αφορά τις κοινωνικές δεξιότητες, τα παιδιά και οι έφηβοι (ηλικίας από 8 έως 18 ετών) έδειξαν συναισθηματικές και συμπεριφορικές μεταβολές κατά τη διάρκεια του κατ' οίκον περιορισμού τους (lockdown) (Pizarro-Ruiz, & Ordóñez-Cambor, 2021). Κατά συνέπεια, ο υποχρεωτικός εγκλεισμός και η κοινωνική αποστασιοποίηση είχαν σοβαρές συνέπειες στον ψυχισμό και τη συμπεριφορά των ατόμων. Επηρέασαν αρνητικά τη μάθηση και την ανάπτυξη και εμπόδισαν τα άτομα να κοινωνικοποιηθούν ικανοποιητικά (Sikali, 2020). Τα αποτελέσματα επισημαίνονται εντονότερα στους έφηβους αλλά και στους νέους έως 24 ετών (Orben, Tomona, & Blakemore, 2020) στους οποίους εντάσσεται και το μεγαλύτερο ποσοστό των νεοεισερχομένων στις δομές κατάρτισης των Δ.ΙΕΚ. Βέβαια, η ρύθμιση των συναισθημάτων, συχνά, σχετίζεται στενά με τα κίνητρα (Edisherashvili et al., 2022).

Η βιβλιογραφική αναζήτηση επιβεβαίωσε την απουσία ερευνών στη χώρα μας για τον βαθμό αυτονομίας των νέων ενηλίκων, πολύ περισσότερο για μία από τις εκφράσεις της που είναι η απόφαση και η υλοποίηση της εγγραφής σε ένα επαγγελματικό πρόγραμμα. Για τον λόγο αυτό θα αναφερθούμε στην έρευνα των Γιωτόπουλου, Απέργη και Αγγελοπούλου (2021) που είχε ως θεωρητικό πλαίσιο την αναδυόμενη ενηλικιότητα των σπουδαστών και τους υπερπροστατευτικούς γονείς που συνοδεύουν τα παιδιά τους ακόμα και μέσα σε προστατευμένα περιβάλλοντα, όπως είναι τα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Διενεργήθηκε σε 323 νεοεισερχόμενους σπουδαστές του Δ.ΙΕΚ Πάτρας, με ερωτηματολόγιο, κατά το διάστημα 21/09/2020-10/10/2020. Το 78% του δείγματος αποτελείται από άτομα που πραγματοποίησαν μόνα τους την ηλεκτρονική εγγραφή και το 66,8% του δείγματος αποτελείται από άτομα που προσήλθαν μόνα τους να εγγραφούν στο Δ.ΙΕΚ Η έρευνα έδειξε ότι η ηλικία δεν φαίνεται να επιδρά στην αυτονομία της εγγραφής –ηλεκτρονικής και αυτοπρόσωπης–, ενώ η ανώτερη μόρφωση ενισχύει την αυτονομία στην ηλεκτρονική εγγραφή. Η αυτοπρόσωπη εγγραφή όσων έχουν προηγούμενη εμπειρία φοίτησης στην ίδια δομή χαρακτηρίστηκε από πλήρη αυτονομία, ενώ παρατηρήθηκε κι ένα ποσοστό της τάξης

του 15,5% που συνοδεύονταν από τους γονείς, παρόλο που δήλωσαν ότι κατοικούσαν μακριά από την οικογενειακή εστία.

Η αυτονομία ενός ατόμου εκφράζεται μέσω της συμπεριφοράς του να ενεργεί αυτόνομα, όπως είναι η αυτενέργεια της εγγραφής σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Ακόμη, η αυτονομία εξωτερικεύεται μέσω της γνωστικής ικανότητας του ατόμου για αυτοπροσδιορισμό και αυτοδιάθεση, όπως είναι η επιλογή επαγγέλματος μέσω της απόφασης παρακολούθησης ενός προγράμματος επαγγελματικής κατάρτισης. Επιπλέον, η αυτονομία εκδηλώνεται μέσω της συναισθηματικής κατάστασης της αυτοπεποίθησης και της αίσθησης της ατομικότητας, όπως είναι η αυτοπρόσωπη εγγραφή σε μία εκπαιδευτική δομή, χωρίς τη συνοδεία άλλων ενηλίκων.

Το θέμα της αυτονομίας των καταρτιζομένων είναι πολύ σημαντικό για δομές κατάρτισης όπως τα Δ.Ι.ΕΚ καθώς πολλές φορές διαπιστώνεται μία επιμονή των γονέων να εμπλέκονται στα διδακτικά και, κυρίως, στα διοικητικά θέματα της εκπαίδευσης των παιδιών τους τη στιγμή που, σύμφωνα με τη νομοθεσία, τα παιδιά τους είναι ενήλικα και η διοίκηση οφείλει να επικοινωνεί μόνο με τους καταρτιζόμενους για θέματα που τους αφορούν.

Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα έρευνα εξετάζει το βαθμό αυτονομίας της εγγραφής των νέων καταρτιζομένων στο Δ.Ι.ΕΚ Πάτρας κατά τις δύο φάσεις της, ηλεκτρονικά και δια ζώσης. Ταυτόχρονα, η παρούσα έρευνα αποτελεί συνέχεια εκείνης που πραγματοποιήθηκε ένα χρόνο νωρίτερα, στην ίδια δομή κατάρτισης (Γιωτόπουλος, Απέργη, & Αγγελοπούλου, 2021) επιδιώκοντας να συγκρίνει τα αποτελέσματα των δύο ερευνών προκειμένου να διαπιστωθεί εάν η εποχή της κοινωνικής απόστασης, της τηλεεκπαίδευσης και της τηλεργασίας επηρέασε τη συμπεριφορά των ατόμων κατά τη φάση της εγγραφής τους σε προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν ήταν τα εξής:

1. Σε ποιο βαθμό οι καταρτιζόμενοι του Α' εξαμήνου πραγματοποίησαν την ηλεκτρονική εγγραφή μόνοι τους;
2. Σε ποιο βαθμό οι καταρτιζόμενοι του Α' εξαμήνου πραγματοποίησαν τη δια ζώσης εγγραφή μόνοι τους;
3. Τι άλλαξε την εποχή της πανδημίας ως προς τον βαθμό αυτονομίας των νεοεισερχόμενων καταρτιζομένων;

Με βάση όσα αναφέρθηκαν στην εισαγωγή και σε συνδυασμό με «τα σημαντικά βήματα που έγιναν μέχρι σήμερα στον ψηφιακό μετασχηματισμό του δημόσιου τομέα» (Βουλγαράκης, 2021, σ. 12) επηρεάζοντας πολλές διαδικασίες της καθημερινότητας, υποθέτουμε ότι οι ψηφιακές δεξιότητες ίσως να αυξήθηκαν ελαφρώς, οπότε αναμένουμε να αυξηθεί η αυτονομία των νεοεισερχόμενων κατά την ηλεκτρονική αίτηση. Από την άλλη μεριά, η κοινωνική απόσταση που επιβλήθηκε, λόγω της πανδημίας, γεννά ερωτήματα για την αυτονομία κατά την αυτοπρόσωπη εγγραφή.

Μεθοδολογία έρευνας

Ερευνητική προσέγγιση – Ερευνητικό εργαλείο

Η έρευνα προσεγγίστηκε ποσοτικά καθώς το κύριο ερευνητικό ερώτημα απαιτούσε την εξακρίβωση της έκτασης του φαινομένου (Creswell, 2011) της αυτόνομης εγγραφής των νέων καταρτιζομένων. Επιλέχθηκε έρευνα συσχετίσεων ώστε να διαφανούν οι σχέσεις μεταξύ των παραγόντων και των στοιχείων που είναι σημαντικά για τα εξεταζόμενα φαινόμενα (Cohen & Manion, 1994). Για τη συλλογή των δεδομένων επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο και για το παρόν άρθρο αξιοποιήθηκαν τα αποτελέσματα 15 ερωτήσεων. Το ίδιο ερωτηματολόγιο, σχεδιασμένο από τους ερευνητές να μετρούν μεταβλητές σε ονομαστικές κλίμακες (Creswell, 2011, σ. 203), είχε δοθεί και στην έρευνα που διενεργήθηκε την προηγούμενη χρονιά (Γιωτόπουλος, Απέργη, & Αγγελοπούλου, 2021). Οι ερωτήσεις μετρούν δημογραφικά, κοινωνικά και οικονομικά χαρακτηριστικά των καταρτιζομένων και θέτουν ευθέως

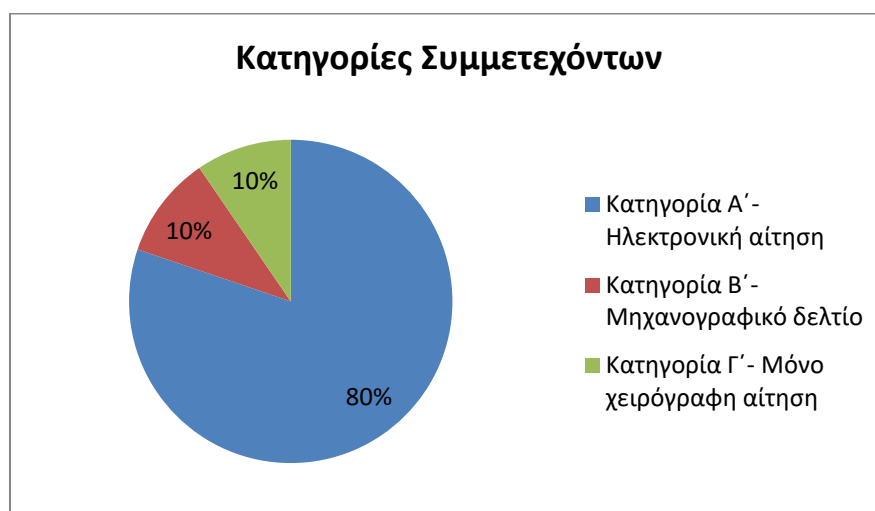
ερωτήματα για θέματα αυτονομίας γενικά (π.χ. κατοικώ: α) μόνος/η, β) με τους γονείς μου, γ) με τα αδέρφια μου, δ) συγκατοικώ με φίλο/φίλη, ε) με τη δική μου οικογένεια) και θέματα αυτονομίας κατά την εγγραφή. Παράδειγμα: «Την ηλεκτρονική εγγραφή την έκανες α) μόνος/η, β) με τη βοήθεια των γονιών, γ) με τη βοήθεια φίλων, δ) άλλο». Αντίστοιχο ήταν και το ερώτημα για την αυτοπρόσωπη εγγραφή.

Εγκυρότητα και αξιοπιστία ερευνητικού εργαλείου

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα είχε δοθεί σε πιλοτική φάση το 2020 σε 30 καταρτιζόμενους, ώστε να ελεγχθεί ο βαθμός κατανόησης ως προς τρόπο διατύπωσης των ερωτήσεων και, κατόπιν βελτιώσεων, αναρτήθηκε στο διαδίκτυο και απαντήθηκε από 323 άτομα. Για την παρούσα έρευνα έγιναν ελάχιστες τροποποιήσεις μόνο ως προς την ομαδοποίηση ορισμένων ονομαστικών κλιμάκων. Δεν μπορούμε να μιλήσουμε για αξιοπιστία του ερωτηματολογίου καθώς δεν υπήρξε επανάληψη των μετρήσεων στην ίδια ομάδα και δεν είμαστε σε θέση να εξάγουμε συμπεράσματα για την εσωτερική του συνοχή καθώς για τη μέτρηση κάθε μεταβλητής σχεδιάστηκε μία μόνο πρόταση στην προσπάθειά μας να μειώσουμε την έκταση του ερωτηματολογίου.

Δείγμα

Το σύνολο των εγγεγραμμένων νεοεισερχόμενων καταρτιζομένων στο Δ.ΙΕΚ Πάτρας ήταν 392 άτομα. Από αυτά, απάντησαν στο ερωτηματολόγιο τα 293, δηλαδή ποσοστό 75%. Το δείγμα των συμμετεχόντων χωρίζεται σε τρεις διακριτές κατηγορίες. Στην Α' κατηγορία ανήκουν οι καταρτιζόμενοι που συμμετείχαν τόσο στην ηλεκτρονική εγγραφή όσο και στη δια ζώσης εγγραφή –βάσει της τυπικής διαδικασίας εγγραφής στα Δ.ΙΕΚ–, όπου οι συμμετέχοντες ανήλθαν στα 235 άτομα. Στη Β' κατηγορία ανήκουν οι υποψήφιοι των πανελλαδικών εξετάσεων που συμπλήρωσαν Μηχανογραφικό Δελτίο για την εισαγωγή τους στα Δ.ΙΕΚ. Γεγονός που εφαρμόστηκε για πρώτη φορά στη δομή των Δ.ΙΕΚ, εντάσσοντάς την παράλληλα στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα (Νόμος 4763/2020). Σε αυτή την κατηγορία, ο συνολικός πληθυσμός ήταν 32 άτομα από τα οποία τα 30 συμμετείχαν στην έρευνα. Στη Γ' κατηγορία ανήκουν οι καταρτιζόμενοι που προσήλθαν στα Δ.ΙΕΚ κατά την τελευταία φάση των εγγραφών και στην οποία εγγράφονται στις εναπομείνουσες θέσεις μόνο δια ζώσης, όπου οι συμμετέχοντες ανήλθαν στους 28. Στο Σχήμα 1 αποτυπώνονται τα ποσοστά των συμμετεχόντων από την κάθε κατηγορία.



Σχήμα 1. Το δείγμα της έρευνας με βάση τον τρόπο εγγραφής στο ΔΠΙΕΚ

Δημογραφικά στοιχεία του δείγματος

Από τα 293 άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα, οι γυναίκες αποτελούν το 59%. Η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευομένων έχει ηλικία έως 21 ετών (77,8%) και απολυτήριο Γενικού

Λυκείου (77%). Περισσότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες δεν έχουν εργαστεί ποτέ (55,3%), το 25,9% δηλώνει ότι έχει εργασιακή εμπειρία και το 18,8% ότι εργάζεται (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Η εργασιακή κατάσταση των συμμετεχόντων

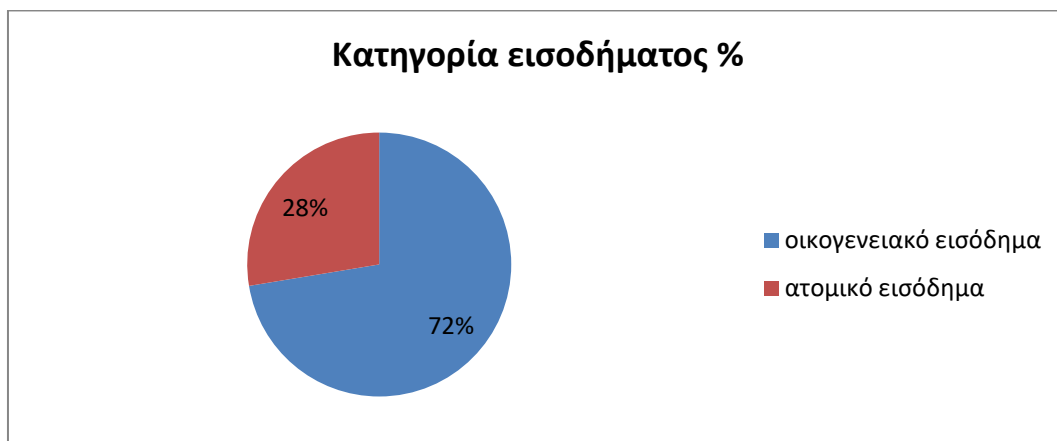
Εργασιακή κατάσταση	Πλήθος	Ποσοστό (%)
Δεν έχω εργαστεί ποτέ	162	55,3
Έχω εργαστεί - εργάζομαι περιστασιακά	76	25,9
Είμαι εργαζόμενος/η	55	18,8
Σύνολο	293	100,0

Οι περισσότεροι διαμένουν στην Πάτρα και τα περίχωρά της (57%), ένα μεγάλο ποσοστό δηλώνει μόνιμη κατοικία εκτός νομού Αχαΐας (23,5%) και οι υπόλοιποι δηλώνουν διαμονή εντός νομού Αχαΐας. Η πλειοψηφία των σπουδαστών κατοικεί με τους γονείς (73,4%), το 9,2% δηλώνει ότι διαμένουν μόνοι τους και το 8,8% ότι έχουν δική τους οικογένεια, όπως φαίνεται στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2. Οι πρώτες ενδείξεις γενικής αυτονομίας από τη συγκατοίκηση

Συγκατοίκηση	Πλήθος	Ποσοστό (%)
Με τους γονείς μου	215	73,4
Μόνος/η μου	27	9,2
Με τα αδέρφια μου	13	4,4
Συγκατοικώ με φίλο/φίλη	11	3,8
Δική μου οικογένεια	26	8,9
Συγγενείς	1	0,3
Σύνολο	293	100,0

Το είδος του εισοδήματος που καταγράφεται είναι κυρίως οικογενειακό (72,4%) ενώ μόνο το 27,6% των καταρτιζομένων καταγράφουν ατομικό εισόδημα (Σχήμα 2). Τα αποτελέσματα αυτά συνάδουν και με το γεγονός ότι η πλειοψηφία των καταρτιζομένων κατοικεί με τους γονείς και δεν έχει εργαστεί ποτέ.



Σχήμα 2. Είδος εισοδήματος συμμετεχόντων

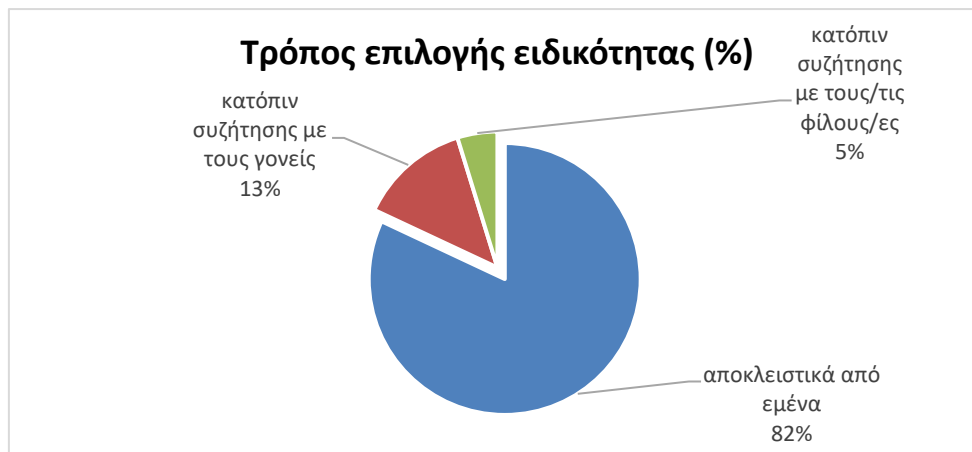
Τα στοιχεία του ύψους του εισοδήματος (Πίνακας 3) καταγράφουν ότι πολλοί περισσότεροι από αυτούς που δηλώνουν ατομικό εισόδημα (64,9%) έχουν εισόδημα

μικρότερο από 5.000 ευρώ, δηλαδή είναι κάτω από το όριο της φτώχειας σύμφωνα με τα στοιχεία της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής (2021).

Πίνακας 3. Ύψος εισοδήματος συμμετεχόντων

Εισόδημα	Πλήθος	Ποσοστό (%)
< 1.000 ευρώ	132	45,1
1.001-5.000 ευρώ	58	19,8
5.001-10.000 ευρώ	49	16,7
10.001 ευρώ και άνω	54	18,4
Σύνολο	293	100,0

Η επιλογή της ειδικότητας είναι αποκλειστική απόφαση των συμμετεχόντων σε ποσοστό 81,9% ενώ, τουλάχιστον, ένας στους δέκα (13,3%) επέλεξε την ειδικότητα κατόπιν συζήτησης με τους γονείς (Σχήμα 3).



Σχήμα 3. Επιπλέον ενδείξεις γενικής αυτονομίας από τον τρόπο επιλογής του προγράμματος κατάρτισης

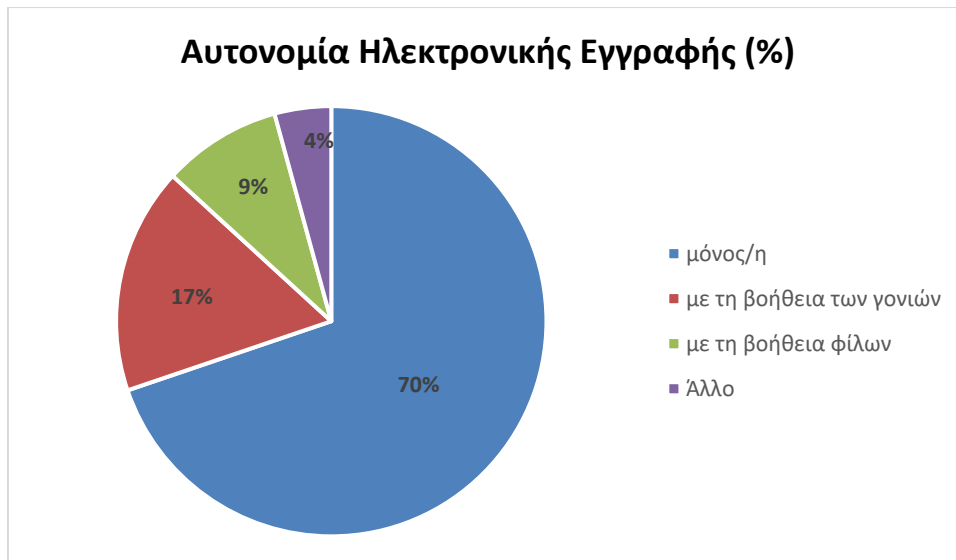
Μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων

Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό SPSS (v. 25). Διερευνήθηκε η ύπαρξη στατιστικά σημαντικών συσχετίσεων με τον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 . Στις περιπτώσεις που το επίπεδο σημαντικότητας είναι μικρότερο από 5%, δηλαδή το p-value (significance στο SPSS) του ελέγχου είναι μικρότερο του 0,05, η μηδενική υπόθεση ότι δεν υπάρχει διαφοροποίηση μεταξύ των απαντήσεων των υποομάδων του δείγματος δεν γίνεται δεκτή. Στις περιπτώσεις που ο έλεγχος δεν είναι ισχυρός διότι εντοπίζονται αρκετοί συνδυασμοί συσχέτισης με μικρό ή μηδενικό πλήθος τιμών, ακόμη κι αν φαίνεται να υπάρχει σημαντική συσχέτιση, τα αποτελέσματα θεωρούνται ως ενδείξεις συσχέτισης. Τέλος, όταν ο έλεγχος χ^2 είναι ισχυρός, τότε παρουσιάζονται και οι τιμές p-value.

Αποτελέσματα

Βαθμός αυτονομίας καταρτιζομένων κατά την ηλεκτρονική εγγραφή

Στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα δεν υπολογίζουμε το δείγμα της Β' κατηγορίας –καθώς το Μηχανογραφικό Δελτίο συμπληρώνεται με τη βοήθεια των καθηγητών του Λυκείου στο οποίο φοιτά ο/η υποψήφιος/α την περίοδο εκείνη– και το δείγμα της Γ' κατηγορίας. Επομένως οι συμμετέχοντες στο ερώτημα αυτό ανέρχονται στα 235 άτομα. Από τα άτομα αυτά, ένα ποσοστό της τάξης του 70% πραγματοποίησαν την ηλεκτρονική εγγραφή μόνοι τους, όπως φαίνεται στο Σχήμα 4.

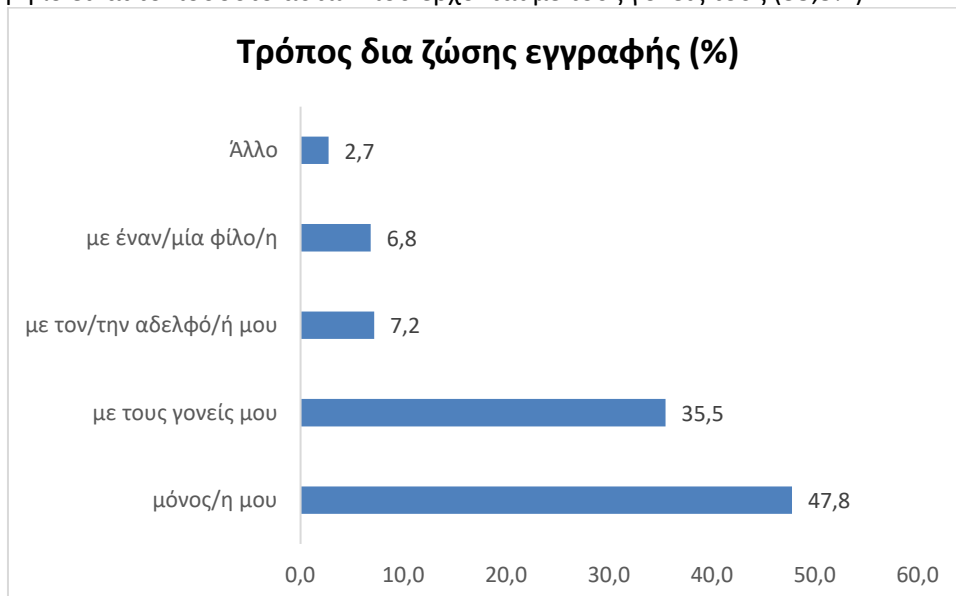


Σχήμα 4. Βαθμός αυτονομίας κατά την ηλεκτρονική εγγραφή N=235

Το 17% των συμμετεχόντων συμπλήρωσε την ηλεκτρονική αίτηση εγγραφής με τη βοήθεια των γονέων. Συμπληρωματικά μπορεί να ειπωθεί ότι η Α' κατηγορία των συμμετεχόντων παρουσιάζει και αυξημένο ποσοστό συγκατοίκησης με τους γονείς. Το ποσοστό όσων κατοικούν με τους γονείς, στο σύνολο του πληθυσμού (N=293), ανέρχεται στο 73,4%. Το ποσοστό των ατόμων της Α' Κατηγορίας (N=235) που κατοικούν με τους γονείς ανεβαίνει στο 77,9%.

Βαθμός αυτονομίας καταρτιζομένων κατά τη δια ζώσης εγγραφή

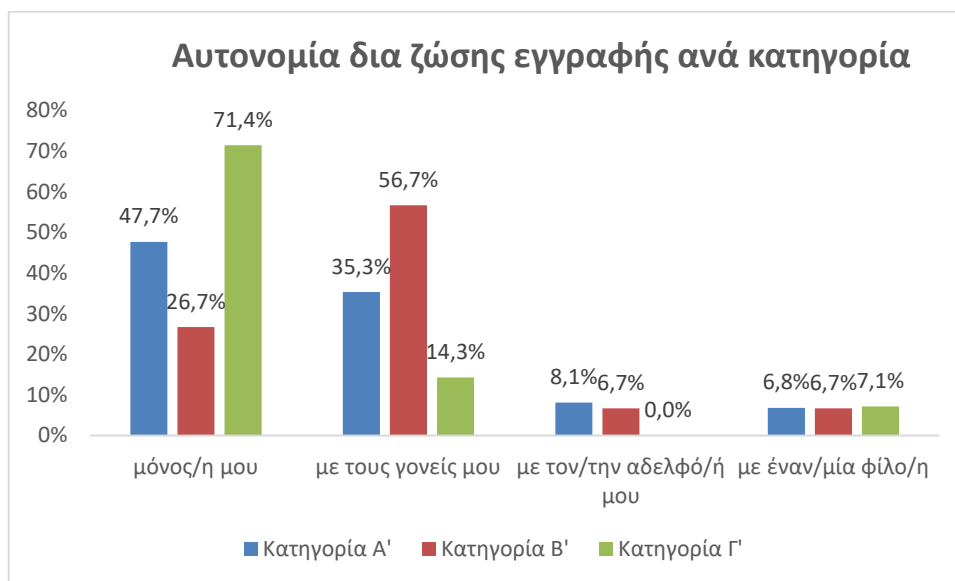
Στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα υπολογίζονται όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα, δηλαδή 293 άτομα. Εδώ παρατηρούμε ότι σχεδόν οι μισοί εγγεγραμμένοι (47,8%) προσέρχονται μόνοι τους στο χώρο του ΔΠΙΕΚ για την ολοκλήρωση της εγγραφής τους, ενώ πολύ υψηλό είναι το ποσοστό αυτών που έρχονται με τους γονείς τους (35,5%).



Σχήμα 5. Αυτονομία Δια Ζώσης Εγγραφής. N=293

Τη μεγαλύτερη αυτονομία κατά τη δια ζώσης εγγραφή παρουσιάζει η Γ' κατηγορία, όπου 20 από τα 28 άτομα προσήλθαν μόνα τους (71,4%). Ακολουθεί η κατηγορία Α' στην οποία τα

112 από τα 235 άτομα προσήλθαν μόνα τους (47,7%). Στην κατηγορία Β' μόνο 8 από τα 30 άτομα εγγράφηκαν μόνα τους (26,7%).



Σχήμα 6. Σύγκριση Κατηγοριών στη Δια Ζώσης Εγγραφή (%)

Από τους εγγεγραμμένους της Α' Κατηγορίας που πραγματοποίησαν την ηλεκτρονική εγγραφή μόνοι τους, μόνο το 55,5% πραγματοποίησαν και τη δια ζώσης εγγραφή στο ΔΠΙΕΚ μόνοι τους. Το 28% αυτών προσήλθαν για τη δια ζώσης εγγραφή τους μαζί με τους γονείς τους. Επίσης, το 65% των συμμετεχόντων της Α' Κατηγορίας πραγματοποίησαν και την ηλεκτρονική και τη δια ζώσης εγγραφή τους μαζί με τους γονείς τους. Μόνο το 25% αυτών που είχαν πραγματοποιήσει την ηλεκτρονική εγγραφή μαζί με τους γονείς τους προσήλθαν μόνοι τους για την ολοκλήρωση της διαδικασίας στο ΔΠΙΕΚ. Ο στατιστικός έλεγχος δίνει ενδείξεις διαφοροποίησης της δια ζώσης εγγραφής ανάλογα με τον τρόπο ηλεκτρονικής εγγραφής, όπως αποτυπώνεται στον Πίνακα 4.

Πίνακας 4. Αυτονομία Ηλεκτρονικής Εγγραφής και Δια Ζώσης Εγγραφής

		Εγγραφή Δια Ζώσης					
		μόνος/η μου	με τους γονείς μου	με τον/την αδελφό/ή μου	με έναν/μία φίλο/η μου	Άλλο	Σύνολο
Ηλεκτρονική Εγγραφή	μόνος/η	55,5%	28,0%	8,5%	5,5%	2,4%	100,0%
	με τη βοήθεια των γονιών	25,0%	65,0%	7,5%		2,5%	100,0%
	με τη βοήθεια φίλων	33,3%	33,3%		33,3%		100,0%
	Άλλο	40,0%	40,0%	20,0%			100,0%
Σύνολο		47,7%	35,3%	8,1%	6,8%	2,1%	100,0%

Τι άλλαξε την εποχή της πανδημίας στον βαθμό αυτονομίας κατά την εγγραφή
 Συγκρίνοντας την ηλεκτρονική εγγραφή και την αυτοπρόσωπη εγγραφή όπως αυτές καταγράφηκαν στις δυο έρευνες από την ίδια συγγραφική ομάδα, διαπιστώνονται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δυο ακαδημαϊκών ετών.

Όσον αφορά την ηλεκτρονική εγγραφή, παρατηρούμε ότι το ποσοστό των εγγεγραμμένων που πραγματοποίησαν μόνοι τους την ηλεκτρονική τους εγγραφή μειώθηκε από 78,0% σε 69,8%. Η διαφορά αυτή οφείλεται μόνο κατά 1% στους γονείς (από 15,9% σε 17%). (Έλεγχος χ^2 sig = 0)

Πίνακας 5. Πίνακας συσχέτισης αυτονομίας ηλεκτρονικής εγγραφής μεταξύ των δύο ετών

Την ηλεκτρονική εγγραφή σας στο ΔΠΙΕΚ Πάτρας την κάνατε:

		μόνος/η	με τη βοήθεια των γονιών	με τη βοήθεια φίλων	Άλλο	Σύνολο
έτος	2020	78,0%	15,9%	6,1%		100,0%
	2021	69,8%	17,0%	8,9%	4,3%	100,0%
Σύνολο		74,5%	16,4%	7,3%	1,8%	100,0%

Αντίστοιχα, για τη δια ζώσης εγγραφή παρατηρούμε ότι το ποσοστό των εγγεγραμμένων που πραγματοποίησαν μόνοι τους δια ζώσης εγγραφή μειώνεται από 66,8% σε 47,8%, και η διαφορά οφείλεται, κυρίως, κατά 12,8% στους γονείς (από 15,9% σε 17%). (Έλεγχος χ^2 sig = 0).

Πίνακας 6. Πίνακας συσχέτισης αυτονομίας δια ζώσης εγγραφής μεταξύ των δύο ετών

Τη δια ζώσης εγγραφή στο ΔΠΙΕΚ την κάνατε

		μόνος/η	με γονείς	με φίλο/αδελφό	Σύνολο
έτος	2020	66,8%	22,7%	10,5%	100,0%
	2021	47,8%	35,5%	16,7%	100,0%
Σύνολο		57,6%	28,9%	13,5%	100,0%

Συζήτηση - Συμπεράσματα - Προτάσεις

Η παρούσα έρευνα διερευνά τον βαθμό αυτονομίας κατά την ηλεκτρονική και την αυτοπρόσωπη εγγραφή στο ΔΠΙΕΚ Πάτρας των νεοεισερχόμενων, στη δομή, καταρτιζομένων. Λαμβάνει χώρα μετά την επαναφορά της δια ζώσης εκπαίδευσης, έπειτα από μία μακρά περίοδο κοινωνικής αποστασιοποίησης. Μπορεί να αναγνωστεί αυτόνομα ή σε συνδυασμό με την έρευνα που προηγήθηκε, από τους ίδιους ερευνητές, έναν χρόνο νωρίτερα –όταν τα μέτρα κατά της πανδημίας ήταν πρόσκαιρα και δεν είχαν τόσο μεγάλη διάρκεια. Η έρευνα θίγει θέματα που σχετίζονται, άμεσα ή έμμεσα, με τις βασικές ψηφιακές δεξιότητες των συμμετεχόντων, την εμπιστοσύνη στον εαυτό και την πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία σε μία δημόσια δομή κατάρτισης. Η συνεισφορά της έγκειται στον εμπλουτισμό της βιβλιογραφίας σε θέματα αυτονομίας στον χώρο της επαγγελματικής κατάρτισης –όπου οι σπουδαστές φοιτούν μόνο δυόμιση χρόνια κι έπειτα θεωρούνται ικανοί να εισέλθουν στην αγορά εργασίας και να βιοποριστούν. Καθώς η έρευνα συγκρίνει στάσεις και συμπεριφορές ατόμων πριν και μετά την περίοδο του αποκλεισμού, λόγω της πανδημίας, μπορεί να συνεισφέρει και στον προσδιορισμό ορισμένων κοινωνικών συνεπειών της. Βέβαια, η αναφορά μπορεί να γίνει μόνο με ενδείξεις, καθώς τα άτομα που ερευνώνται, αν και ανήκουν στην ίδια ομάδα, δηλαδή τους νεοεισερχόμενους σπουδαστές που προσέρχονται στον ίδιο φορέα κατάρτισης, δηλαδή στο ΔΠΙΕΚ Πάτρας, δεν είναι τα ίδια και στις δύο περιπτώσεις.

Τα γενικά συμπεράσματα είναι ότι οι συμμετέχοντες παρουσιάζουν μία γενική αυτονομία ως προς την επιλογή της ειδικότητας που αποφάσισαν να ακολουθήσουν σε ποσοστό 81,9%. Το ποσοστό αυτό μειώνεται όταν αναφερόμαστε στη συγκατοίκηση με τους γονείς (το 73,4% ζει μαζί τους) και μειώνεται ακόμη περισσότερο όταν κάνουμε λόγο για οικονομική αυτονομία, καθώς το 55% των ατόμων δεν έχει εργαστεί ποτέ. Ακόμη, όμως, και από αυτούς που δηλώνουν σταθερά εργαζόμενοι, το 12,6% εξακολουθεί να ζει μαζί με τους γονείς καθώς το 64,9% των εργαζομένων δηλώνουν ατομικό εισόδημα κάτω από 5000 ευρώ το χρόνο, γεγονός που δεν τους επιτρέπει να αυτονομηθούν πλήρως από την οικογενειακή εστία. Επιβεβαιώνεται σταθερά και σε βάθος χρόνου, από διαφορετικές έρευνες όπως αναφέρθηκε στην εισαγωγή, ότι οι σπουδαστές των Δ.ΙΕΚ προέρχονται από τα λιγότερο ευνοημένα οικονομικά στρώματα του πληθυσμού, γεγονός που αποτελεί εμπόδιο στην αυτονομία και την ανεξαρτησία τους.

Αν και τα ποσοστά της αυτονομίας κατά την εγγραφή αλλάζουν όταν πρόκειται για ηλεκτρονική και δια ζώσης –68,9% και 47,8% αντίστοιχα–, είναι εντυπωσιακό ότι μόνο το 55% των συμμετεχόντων μπόρεσαν να ολοκληρώσουν και τις δύο φάσεις της εγγραφής μόνοι τους. Θα μπορούσε να ειπωθεί ότι οι συμμετέχοντες αισθάνονται μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στις ψηφιακές τους δεξιότητες και μικρότερη στις κοινωνικές τους. Παρόλα αυτά η σύγκριση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας με εκείνα του προηγούμενου έτους φανερώνει μία πτώση στην αυτονομία της ηλεκτρονικής εγγραφής κατά 8 ποσοστιαίες μονάδες. Δηλαδή, το έτος τηλεκπαίδευσης και τηλεργασίας που προηγήθηκε δεν φαίνεται να βελτίωσε τις ψηφιακές δεξιότητες των συμμετεχόντων, διαψεύδοντας την αρχική μας υπόθεση. Αντίθετα, επιβεβαιώθηκαν οι υποψίες μας για τις επιπτώσεις της κοινωνικής αποστασιοποίησης. Η αυτονομία της αυτοπρόσωπης εγγραφής μειώθηκε κατά 19 ποσοστιαίες μονάδες. Πιστεύουμε ότι τα επόμενα χρόνια οι επιπτώσεις αυτές θα γίνονται ολοένα και πιο αισθητές σε όλες τις κοινωνικές εκφάνσεις, ειδικά των νέων ανθρώπων.

Τέλος, πρέπει να ειπωθεί ότι παραμένει σε εκκρεμότητα –και μπορεί να αποτελέσει προβληματισμό μελλοντικής έρευνας– το ερώτημα κατά πόσο η έλλειψη αυτονομίας κατά την ηλεκτρονική εγγραφή αφορά μόνο στην έλλειψη ψηφιακών δεξιοτήτων ή σχετίζεται με ελλείψεις και σε άλλες δεξιότητες όπως είναι η κατανόηση κειμένου, η ανάληψη πρωτοβουλιών και η γενικότερη εμπιστοσύνη στον εαυτό ή ακόμη και έλλειψη κινήτρου στην παρακολούθηση ενός προγράμματος κατάρτισης.

Αναφορές

- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (μτφ. Χ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχιμο
- Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (μτφ. Ν. Κουβαράκου & Χ. Τσορμπατζούδης). Αθήνα: Ίων (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2008).
- Edisherashvili, N., Saks, K., Pedaste, M., & Leijen, Ä. (2022). Supporting self-regulated learning in distance learning contexts at higher education level: Systematic literature review. *Frontiers in Psychology*, 12 doi:10.3389/fpsyg.2021.792422
- European Commission (2021). Digital Economy and Society Index (DESI) 2021; DESI methodological note. Προσπελάστηκε στις 20/12/2021 από: https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/el/qanda_21_5483
- Jarvis, C. (1983). *Adult and Continuing Education*. London: Croom Helm.
- Knowles, M. (1998). *The Adult Learner*. Houston, Texas: Gulf Publishing Company.
- Lockee, B. B. (2021). Online education in the post-COVID era. *Nature Electronics*, 4(1), 5–6. <https://doi.org/10.1038/s41928-020-00534-0>
- Orben, A., Tomova, L., & Blakemore, S. J. (2020). The effects of social deprivation on adolescent development and mental health. *The Lancet. Child & adolescent health*, 4(8), 634–640. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30186-3](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30186-3)

Pizarro-Ruiz, J. P., & Ordóñez-Cambor, N. (2021). Effects of Covid-19 confinement on the mental health of children and adolescents in Spain. *Scientific Reports*, 11(1), 11713. <https://doi.org/10.1038/s41598-021-91299-9>

Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων* (μτφ. Μ. Παπαδοπούλου & Μ. Τόμπρου). Αθήνα: Μεταίχμιο (έκδοση πρωτοτύπου 1996)

Sikali K. (2020). The dangers of social distancing: How COVID-19 can reshape our social experience. *Journal of community psychology*, 48(8), 2435–2438. <https://doi.org/10.1002/jcop.22430>

Βουλγαράκης, Γ. (2021). Η Ελλάδα στην τέταρτη βιομηχανική επανάσταση. *Καινοτομία Έρευνα και Ψηφιακή Οικονομία*, 120, 12-13. Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης και Ηλεκτρονικού Περιεχομένου. Ανακτήθηκε στις 27/04/2022 από: https://www.ekt.gr/sites/ekt-site/files/magazine-files/Kainotomia_120.pdf

Γιωτόπουλος, Γ., Απέργη, Ό. & Αγγελοπούλου, Δ. (2021). Νεοεισερχόμενοι καταρτιζόμενοι και βαθμός αυτονομίας κατά την εγγραφή σε πρόγραμμα κατάρτισης στο ΔΙΕΚ Πάτρας. *International Journal of Educational Innovation*, 3(3), 169–181. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5083056>

Ελληνική Στατιστική Αρχή (2021). *Δελτίο Τύπου Κίνδυνος Φτώχειας. Έρευνα Εισοδήματος και Συνθηκών Διαβίωσης των Νοικοκυριών: Έτος 2020*. Προσπελάστηκε στις 03/04/2022 από: <https://www.statistics.gr/documents/20181/e944c120-8160-e879-8ca6-203c8f298156>

ΕΛΣΤΑΤ (2020). 2L. *Εγγεγραμμένοι Σπουδαστές Δημόσιων και Ιδιωτικών Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης 2017* (Έκδοση 1.0). Ανακτήθηκε στις 21/01/2021 από: <https://www.statistics.gr>

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2021). *Δείκτης Ψηφιακής Οικονομίας και Κοινωνίας (DESI) 2021; Ελλάδα*. Προσπελάστηκε στις 20/12/2021 από: <https://ec.europa.eu/newsroom/dae/redirection/document/80588>

Ματούση, Μ., Σαμαράς, Β., & Σαρακινιώτη, Α. (2014). *Μεταξύ δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης: Διερευνώντας τον τομέα της μεταδευτεροβάθμιας – μη τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και τις επιλογές των σπουδαστών των Δημόσιων Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΔΙΕΚ αρμοδιότητας Υπουργείου Παιδείας)*. Τελική έκθεση. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Ανακτήθηκε από: http://dsep.uop.gr/attachments/CVs/tsatsaroni/DIEK-Report_final_final_2014.pdf

Νόμος 4763/2020. Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Διά Βίου Μάθησης. ΦΕΚ 254, τ. Α', 21.12.2020.

Συνθήκες και προϋποθέσεις της συνεργασίας των εκπαιδευτικών και Δ/ντών των σχολικών μονάδων (υποστηρικτικοί – ανασταλτικοί παράγοντες)

Βιδάκης Χρήστος

Διευθυντής 18ου Δημοτικού Σχολείου Κατερίνης
christosvidakis@gmail.com

Περίληψη

Στο παρόν πόνημα αποτυπώνονται, μέσω μίας μελέτης περίπτωσης, οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Πιερίας όσων αφορά το φαινόμενο της συνεργασίας των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας σε σχέση με το σχολικό περιβάλλον στο οποίο εμφανίζεται το κοινωνικό φαινόμενο της συνεργασίας. Η έρευνα διενεργήθηκε από αρχές Οκτωβρίου 2016 έως τα τέλη του Ιουνίου 2017. Στην έρευνα επιλέχτηκαν 31 Δημοτικά σχολεία από τα 61 Δημοτικά σχολεία της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Πιερίας. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν σε 31 από τα 61 Δημοτικά Σχολεία της ΔΙΠΕ ΠΙΕΡΙΑΣ (Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Πιερίας). Σκοπός της έρευνας ήταν να αποτυπωθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών όσων αφορά τους υποστηρικτικούς και ανασταλτικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη συνεργασία τους σε επίπεδο των ιδιαιτεροτήτων της σχολικής μονάδας, των εκπαιδευτικών και της σχολικής μονάδας ως οργανισμού, ο οποίος διέπεται από το νομοθετικό πλαίσιο: τις εγκυκλίους καθώς και τις Υπουργικές αποφάσεις του Υπουργείου παιδείας.

Λέξεις κλειδιά: Συνεργασία εκπαιδευτικών, ιδιαιτερότητα σχολικής μονάδας, νομοθετικό πλαίσιο, εκπαιδευτικό προσωπικό

Εισαγωγή

Στη δεκαετία του 1980 οι συνεργατικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών θεωρήθηκαν ανώτερες, κυρίως στις Η.Π.Α και στον Καναδά, από τις μη συνεργατικές σχέσεις με την αιτιολογία ότι υποστηρίζουν καλύτερα τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (Hargreaves A., 1994, p.245).

Στη δεκαετία του 1990 η συνεργασία των εκπαιδευτικών άρχισε να αντιμετωπίζεται με μεγαλύτερο σκεπτικισμό. Από ορισμένους μελετητές διατυπώθηκε η άποψη ότι μπορεί σε μερικές περιπτώσεις να είναι επιβλαβής ή και επικίνδυνη, αν δε συσχετίζεται με το οργανωσιακό πλαίσιο ή με το όραμα της σχολικής μονάδας (Hargreaves D., 1995, p.41-42).

Πάρα ταύτα οι πρόσφατες δημοσιεύσεις υπογραμμίζουν τη σημασία της συνεργασίας των εκπαιδευτικών: ως ένα σημάδι για την ανάδειξη αποτελεσματικών σχολείων, με το να συμβάλλει στην ανακούφιση των εκπαιδευτικών και στο θετικό σχολικό κλίμα και ταυτόχρονα να στηρίζει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την βελτίωση και τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου (Bauer, K.-O. ,2008a; 2008b · Evans L., 2008).

Συγχρόνως, ωστόσο, αναφέρεται επανειλημμένα στη διεθνή βιβλιογραφία ότι παρά τα πλεονεκτήματα που επιφέρει η συνεργασία των εκπαιδευτικών τόσο στη σχολική μονάδα αλλά και τη διδασκαλία στη τάξη, υπάρχει σχετικά ελάχιστη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών στα σχολεία. Από αυτή την ασυμφωνία προκύπτει ότι θα έπρεπε να ενθαρρυνθούν οι εκπαιδευτικοί για να συνεργαστούν περισσότερο: «Ενθαρρύνετε τους εκπαιδευτικούς να συνεργαστούν - έργο του Σισύφου;» (Gräsel, Fußangel et al., 2006).

Η Έρευνα

Σκοπός της έρευνας

Ο σκοπός της έρευνας είναι να ερευνηθούν εμπειρικές όψεις του φαινομένου της συνεργασίας των εκπαιδευτικών σε σχέση με τον εξής εννοιολογικό άξονα:

Α. Το περιβάλλον στο οποίο εμφανίζεται το κοινωνικό φαινόμενο της συνεργασίας. Αυτός ο άξονας περιλαμβάνει τις συνθήκες και τις προϋποθέσεις συνεργασίας, τα σημεία εκκίνησης αλλά και τις διαδικασίες δημιουργίας της συνεργασίας (Fullan M., 2001 · Rosenholtz S. J., 1989).

Στόχος της Έρευνας

Ο επιμέρους στόχος της παρούσας έρευνας είναι:

- η διευκρίνιση εκείνων των συνθηκών οι οποίες συμβάλλουν αλλά και παρεμποδίζουν τη συνεργασία των εκπαιδευτικών: σε επίπεδο οργανισμού (σχολική μονάδα), σε επίπεδο προσωπικού (εκπαιδευτικό προσωπικό), σε επίπεδο ιδιαιτερότητας της εκάστοτε σχολικής μονάδας (πρακτικές, συνθήκες, αριθμός υπηρετούντων εκπαιδευτικών το προφίλ και γενικά χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας) και η διασαφήνιση εκείνων των συνθηκών που θεωρούνται ως επαρκής ή αναγκαίες.

Ερευνητικά ερωτήματα

Πώς συμβάλλει στη συνεργασία των εκπαιδευτικών ο αριθμός των υπηρετούντων εκπαιδευτικών σε μία σχολική μονάδα (πολυθέσια - ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία) :

α) Ο αριθμός των υπηρετούντων εκπαιδευτικών σε μία σχολική μονάδα επηρεάζει την αλληλεγγύη, τις σχέσεις τους και γενικότερα την συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών όσον αφορά την διεκπεραίωση των καθηκόντων τους στη σχολική ζωή ;

β) Οι συνθήκες διδασκαλίας επηρεάζουν τη συνεργασία των εκπαιδευτικών όπως: η συνδιδασκαλία πολλών τάξεων ταυτοχρόνως όπως είναι στα ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία, η διδασκαλία με αυξημένο μαθητικό δυναμικό στα τμήματα Γενικής Παιδείας στα πολυθέσια δημοτικά σχολεία και το μαθητικό δυναμικό που χρήζει εκπαίδευση σε εξειδικευμένα τμήματα: Τμήμα Ένταξης, Τάξη Υποδοχής ΖΕΠ I / II, Τμήμα Ενισχυτικής διδασκαλίας ;

- Ποιοι παράγοντες παρακωλύουν τη συνεργασία των εκπαιδευτικών (ανασταλτικοί παράγοντες);

- Ποιες συνθήκες και προϋποθέσεις συμβάλλουν στη συνεργασία των εκπαιδευτικών (υποστηρικτικοί παράγοντες);

Μεθοδολογία της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα, από τις επτά κατηγορίες της περιγραφικής μεθοδολογίας επιλέξαμε να αξιοποιήσουμε την έρευνα επισκόπησης, για να διερευνήσουμε την συνεργασία των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας στο Ν. Πιερίας (Fielding, 1999).

Μία έρευνα επισκόπησης έχει ως αντικείμενο της, τις τάσεις των διαφορετικών ομάδων πληθυσμού καθώς και τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με ποικίλα εκπαιδευτικά ζητήματα, όπως επιχειρείται και στην παρούσα έρευνα στην οποία εξετάζεται η συνεργασία των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Πιερίας.

Η στρατηγική δειγματοληψίας που χρησιμοποιήθηκε στις φάσεις της έρευνας ήταν η σκόπιμη δειγματοληψία με βολικό δείγμα (Holloway & Wheeler, 1996). Ο κύριος στόχος της σκόπιμης δειγματοληψίας, είναι να επικεντρωθεί σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του πληθυσμού που παρουσιάζουν ενδιαφέρον, με σκοπό να μπορέσει ο ερευνητής να ανταποκριθεί καλύτερα και να απαντήσει στα ερευνητικά ερωτήματα και η βολική δειγματοληψία, μας έδωσε τη δυνατότητα της επιλογής των πλησιέστερων, πρόθυμων και διαθέσιμων ατόμων για την διαδικασία της συνέντευξης.

Η μέθοδος ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση του προς εξέταση θέματος και ειδικότερα η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου (Qualitative Inhaltanalyse) (Μπονίδης, Κ., 2004, Μπονίδης Κ., 1998 · Χατζηδήμου & Σταμοβλάσης, 2014 · Mayring P., 2001; 2003).

Δείγμα της Έρευνας

Πρώτη Φάση - Προκαταρκτική έρευνα

Η Προκαταρκτική έρευνα διεξήχθη από αρχές Μαΐου 2016 έως τα τέλη Ιουλίου 2016. Σε αυτή τη Φάση της έρευνας συμπεριλήφθηκαν 3 πολυθέσια Δημοτικά σχολεία και 2 ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία από τα 61 Δημοτικά σχολεία της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Πιερίας. Συνολικά συστάθηκαν 7 ομάδες εστίασης. Στις 5 ομάδες εστίασης συμμετείχαν 12 εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων από 3 πολυθέσια Δημοτικά Σχολεία και 4 εκπαιδευτικοί δάσκαλοι από 2 διθέσια δημοτικά σχολεία. Επίσης συμμετείχαν σε 1 ομάδα εστίασης 3 Δ/ντές πολυθέσιων σχολικών μονάδων και 1 ομάδα εστίασης 2 σχολικοί σύμβουλοι. Η Προκαταρκτική έρευνα είχε ως στόχο την οριστικοποίηση και διαμόρφωση των θεματικών ερωτήσεων της συνέντευξης των ομάδων εστίασης, του ερευνητικού εργαλείου, της κύριας έρευνας.

Δεύτερη Φάση - Κύρια έρευνα

Η κύρια έρευνα διενεργήθηκε από αρχές Οκτωβρίου 2016 έως τα τέλη του Ιουνίου 2017. Στην Κύρια έρευνα επιλέχθηκαν 31 Δημοτικά σχολεία από τα 61 Δημοτικά σχολεία της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Πιερίας. Από τις 31 σχολικές μονάδες του δείγματος, οι 9 από τις 13 που είναι σε επίπεδο Νομού, ήταν ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία (1/θ έως 3/θ) και οι 22 από τις 48 που είναι σε επίπεδο Νομού ήταν πολυθέσια δημοτικά σχολεία (4/θ έως 12/θ).

Συνολικά συστάθηκαν 40 ομάδες εστίασης και σε αυτές έλαβαν μέρος 120 εκπαιδευτικοί από τους 560 εκπαιδευτικούς, που υπηρετούσαν συνολικά στις σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Πιερίας κατά το σχολικό έτος 2016-2017. Στις 31 ομάδες εστίασης συμμετείχαν 101 εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων από πολυθέσια Δημοτικά Σχολεία (43 γυναίκες και 58 άντρες, ηλικίας από 42 έως 60 ετών) και 19 εκπαιδευτικοί δάσκαλοι (8 άνδρες και 11 γυναίκες, ηλικίας από 32 έως 40 ετών) από ολιγοθέσια Δημοτικά σχολεία. Επίσης έλαβαν μέρος σε 1 ομάδα εστίασης 2 σχολικοί σύμβουλοι και σε 8 ομάδες εστίασης 22 Δ/ντές πολυθέσιων δημοτικών σχολείων και 9 προϊστάμενοι ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων.

Τα ευρήματα της έρευνας

Η συνεργασία των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από διάφορα πλαίσια που υπάρχουν σε διαφορετικά επίπεδα του οργανισμού σχολείου. Παρακάτω αποτυπώνεται μία πιο προσεκτική ματιά σε επίπεδο σχολικής μονάδας, σε επίπεδο του σχολείου ως οργάνωση αλλά και σε επίπεδο των εκπαιδευτικών.

Σε κάθε ένα από τα παραπάνω επίπεδα θα αναδειχθούν οι απόψεις που εξέφρασαν οι εκπαιδευτικοί σε επίπεδο υποστηρικτικό αλλά και ανασταλτικό.

Στο επίπεδο των ιδιαιτεροτήτων των συγκεκριμένων σχολικών μονάδων οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται σε παράγοντες που παρακωλύουν ή και υποστηρίζουν τη συνεργασία τους μέσω των εσωτερικών «συνηθειών» της σχολικής μονάδας. Είναι οι «*Συνήθειες*» και οι «*πεπατημένες*» που έχουν καθιερωθεί και εφαρμόζονται στη σχολική μονάδα, χωρίς την εκ νέου απόφαση του συλλόγου διδασκόντων ως κυρίαρχο όργανο διοίκησης της σχολικής μονάδας, στο οποίο προεδρεύει ο Δ/ντής της σχολικής μονάδας. Πρόκειται για πρακτικές, που έχουν υιοθετηθεί από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και επηρεάζουν φυσικά τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι σκέφτονται, αισθάνονται και ενεργούν.

Στο επίπεδο του σχολείου σε σχέση με το οργανωτικό και νομοθετικό πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στους υποστηρικτικούς αλλά και ανασταλτικούς παράγοντες των εκπαιδευτικών ως εξειδικευμένο

παιδαγωγικό προσωπικό, το οποίο βασίζεται στο πλαίσιο συνεργασίας που δίνουν οι νόρμες και οι θεσμοί που καθορίζονται από το Υπουργείο Παιδείας, τις κατά τόπους Δ/σεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αλλά και οποιαδήποτε καινοτομία που προέρχεται από τον κρατικό μηχανισμό.

Στο επίπεδο των εκπαιδευτικών οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στον τρόπο που μπορούν στο πλαίσιο των παραπάνω διαδικασιών αλλά και των θέσεων τους να υποστηρίξουν αλλά και να παρακωλύσουν τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί αξιολογούν αυτά τα διαφορετικά επίπεδα συνεργασίας, ενώ οι συνθήκες και οι προϋποθέσεις που προωθούν ή και παρακωλύουν τη συνεργασία στο πλαίσιο των παραπάνω επιπέδων παρουσιάζονται ξεχωριστά.

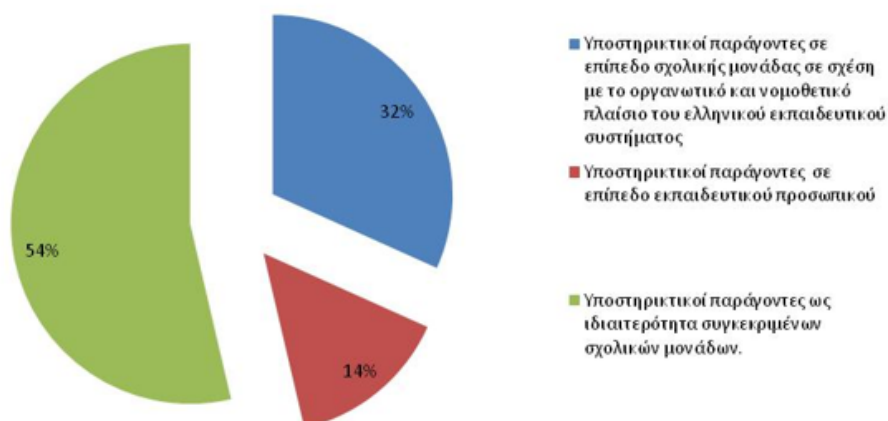
Έτσι η παρακάτω παρουσίαση των δεδομένων, όπως ήδη αναφέρθηκε, θα γίνει σε δύο πτυχές, αρχικά στους υποστηρικτικούς και εν συνεχεία στους ανασταλτικούς παράγοντες.

Δηλαδή οι υποστηρικτικοί και ανασταλτικοί παράγοντες ξεχωριστά σε επίπεδο: των ιδιαιτεροτήτων των συγκεκριμένων σχολικών μονάδων, του εκπαιδευτικού προσωπικού και της σχολικής μονάδας σε σχέση με το οργανωτικό και νομοθετικό πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος

Συζήτηση και Ανάλυση των δεδομένων της έρευνας

Σύμφωνα με τις αναφορές των εκπαιδευτικών και τη ποσοτικοποίηση των δεδομένων, ένα 32% (βλ. Γράφημα 1) αυτών, πιστεύει ότι η σχολική μονάδα, η οποία διέπεται από το πλαίσιο της νομοθεσίας του Υπουργείου Παιδείας αλλά και των αποφάσεων των κατά τόπους Περιφερειακών Δ/σεων της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, έχει υποστηρικτικό χαρακτήρα στη συνεργασία των εκπαιδευτικών. Επιπροσθέτως το 14% των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι οι εμπλεκόμενοι της σχολικής μονάδας, δηλαδή εκπαιδευτικοί σε συνδυασμό με τη Διοίκηση της σχολικής μονάδας, λειτουργούν υποστηρικτικά στη σχολική μονάδα, βάσει του νομοθετικού πλαισίου, δια του οποίου τους επιτρέπεται άτυπα αλλά και τυπικά, η παρακίνηση της συνεργασίας, μέσω των δικών τους πρωτοβουλιών. Ακόμη, το 54% (βλ. Γράφημα 1) των εκπαιδευτικών, θέτει το επίπεδο της σχολικής μονάδας ως υποστηρικτικό παράγοντα για τη συνεργασία των εκπαιδευτικών, και συγκεκριμένα των «κρυφών» νόμων της σχολικής μονάδας αλλά και των συνηθειών και πρωτοβουλιών των εκπαιδευτικών – Δ/ντή. (βλ. Γράφημα 1).

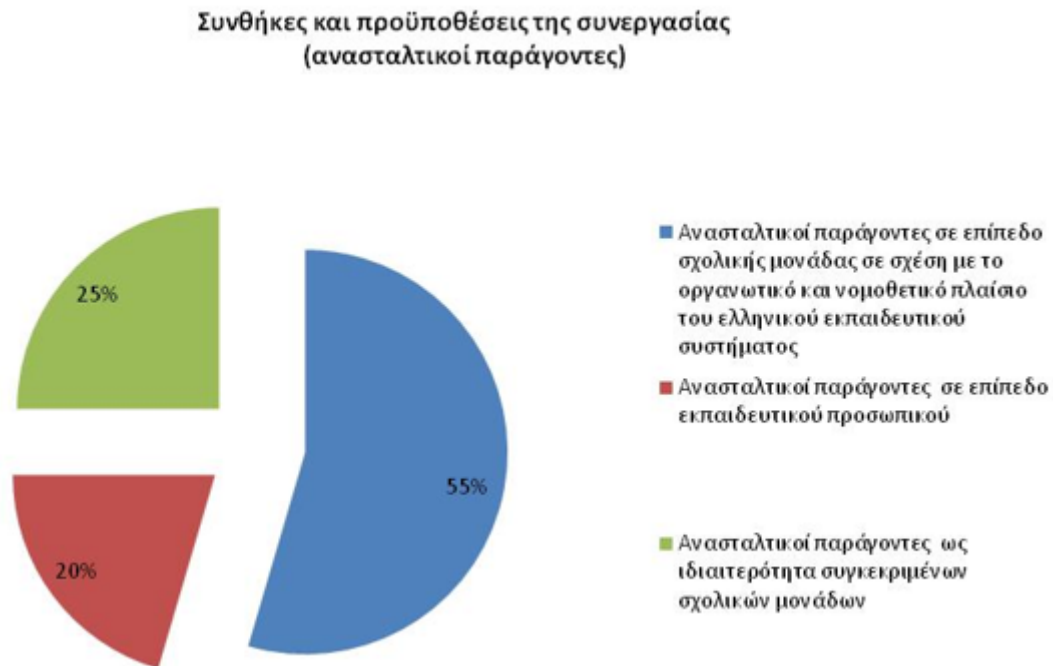
Συνθήκες και προϋποθέσεις της συνεργασίας
(υποστηρικτικοί παράγοντες)



Γράφημα 1: Συχνότητες θεματικών ενοτήτων του συνόλου των εκπαιδευτικών στην κατηγορία: Συνθήκες και προϋποθέσεις της συνεργασίας: Υποστηρικτικοί παράγοντες της συνεργασίας.

Όσον αφορά στους ανασταλτικούς παράγοντες, οι αναφορές του 54% (βλ. Γράφημα 2) των εκπαιδευτικών, έδειξαν ότι σε επίπεδο σχολικής μονάδας, παρεμποδίζεται η συνεργασία των εκπαιδευτικών.

Ενώ στο επίπεδο αυτών που εμπλέκονται στη σχολική μονάδα, δηλαδή τους εκπαιδευτικούς και τον Δ/ντή της σχολικής μονάδας, αναφέρεται ότι το 20% (βλ. Γράφημα 2) των εκπαιδευτικών μπορούν να προβάλουν έναν ανασταλτικό ρόλο στη συνεργασία των εκπαιδευτικών. Τέλος, σε επίπεδο σχολικής μονάδας, αναφορικά με τα χαρακτηριστικά, τις συνθήκες αλλά και τη κουλτούρα αυτής, το 25% των εκπαιδευτικών αναφέρουν (βλ. Γράφημα 2), ότι η σχολική μονάδα μπορεί να διαδραματίσει έναν ανασταλτικό ρόλο στη συνεργασία των εκπαιδευτικών.



Γράφημα 2: Συχνότητες θεματικών ενοτήτων του συνόλου των εκπαιδευτικών στην κατηγορία: Συνθήκες και προϋποθέσεις της συνεργασίας: Ανασταλτικοί παράγοντες της συνεργασίας.

Παρακάτω θα συζητηθούν αναλυτικά οι *Υποστηρικτικοί* αλλά και οι *Ανασταλτικοί* παράγοντες των τριών επιπέδων που συμβάλλουν στη συνεργασία των εκπαιδευτικών δηλαδή: της σχολικής μονάδας σε σχέση με το οργανωτικό και νομοθετικό πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, των εμπλεκόμενων της σχολικής μονάδας (εκπαιδευτικοί, Δ/ντής) και της σχολικής μονάδας.

Υποστηρικτικοί και Ανασταλτικοί παράγοντες σε επίπεδο σχολικής μονάδας σε σχέση με το οργανωτικό και νομοθετικό πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Το 32% (βλ. Γράφημα 1) των εκπαιδευτικών αναφέρει μία υποστηρικτική τάση που έχει η σχολική μονάδα σε σχέση με το οργανωτικό και νομοθετικό πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στο ζήτημα της συνεργασίας των εκπαιδευτικών, με τις καθορισμένες από το Νόμο (ΠΔ79/2017) συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων, δηλαδή τις διαδικασίες που ορίζει η νομοθεσία που αφορά τις συνεργασίες μεταξύ του σχολικού συμβούλου, του Δ/ντή της σχολικής μονάδας με το δάσκαλο του τμήματος ένταξης, τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών για τον προγραμματισμό του εβδομαδιαίου Ωρολογίου προγράμματος, τον προγραμματισμό των σχολικών δράσεων αλλά και εκδρομών, τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με τα συστεγαζόμενα σχολεία και νηπιαγωγεία και τέλος

τις κενές ώρες που προκύπτουν από το Εβδομαδιαίο Ωρολόγιο Πρόγραμμα της σχολικής Μονάδας.

Θα πρέπει επίσης να επισημανθεί σε αυτό το σημείο, ότι η συνεργασία σε επίπεδο συλλόγου διδασκόντων είναι καθαρά τυπική και οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι συμμετέχουν εκ του νόμου, έχουν έναν καθαρά κανονιστικό χαρακτήρα, ο οποίος ρυθμίζεται από την υφιστάμενη εκπαιδευτική νομοθεσία.

Όσον αφορά στις συναντήσεις που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί στα διαλλείματα ή τα κενά, αυτές δεν είναι προγραμματισμένες, είναι μη δομημένες χωρίς να αναδεικνύουν συνέχεια και πρόοδο. Άλλωστε, όπως ήδη ειπώθηκε, η τυπική συνεργασία, επιλύει διαδικαστικά και θεσμικά θέματα εντός της σχολικής μονάδας.

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, προκύπτουν δύο υποστηρικτικοί παράγοντες στο επίπεδο της σχολικής μονάδας σε σχέση με το οργανωτικό και νομοθετικό πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος: Συνεδριάσεις του Συλλόγου διδασκόντων που καθορίζονται από τη Νομοθεσία, διαλείμματα / ελεύθεροι περίοδοι/κενά.

Συνολικά, το 55% (βλ. Γράφημα 2) των εκπαιδευτικών αναφέρονται σε ανασταλτικές πτυχές της σχολικής μονάδας σε σχέση με το οργανωτικό και νομοθετικό πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος που επηρεάζουν τη συνεργασία των εκπαιδευτικών.

Η δομή της εργασίας παίζει έναν καθοριστικό ρόλο στη συνεργασία των εκπαιδευτικών, καθόσον μεγάλη πλειοψηφία αυτών αναφέρεται στο πρόβλημα του χρόνου που υπάρχει στο να συνενρευθούν εντός του σχολικού ωραρίου. Συνεπώς, η συνεργασία αποτυγχάνει, κυρίως γιατί οι εκπαιδευτικοί στη σχολική ζωή, δεν βρίσκουν χρόνο να συγκεντρωθούν με τους συναδέλφους τους ώστε να συνεργαστούν.

Η σχολική ζωή, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, είναι πολύ στρεσογόνα, χρησιμοποιώντας τα διαλλείματα για άλλα καθήκοντα (εφημερίες διαλειμμάτων, συζητήσεις με τους γονείς) αλλά και για την προετοιμασία της διδασκαλίας (φωτοτυπίες φύλλα εργασιών, προετοιμασία πειραμάτων). Κατά κανόνα, δεν υπάρχει κάποιο επίσημο επίπεδο επαφής των εκπαιδευτικών, όπως μια προγραμματισμένη ώρα συνεργασίας, στην οποία οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να συνεργαστούν για να συζητήσουν διάφορα θέματα που τους απασχολούν.

Περαιτέρω δηλώσεις αυτών, αναφέρονται στο γεγονός ότι η δομή του σχολείου, η οποία απαρτίζεται από την νομοθεσία αλλά και το αναλυτικό πρόγραμμα, δεν προβλέπει «χρονοθυρίδες», ώστε να συνεργάζονται οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους δραστηριότητας και να μην παροτρύνονται να εξελιχθούν σε «μονομάχοι».

Περαιτέρω, οι απαιτήσεις του διδακτικού προσωπικού αυξάνονται σταθερά, καθιστώντας την συνεργασία χρονοβόρα διαδικασία και μάλιστα χωρίς ανταμοιβή των εμπλεκόμενων.

Από τα παραπάνω αποτυπώνονται οι ακόλουθες πτυχές ως ανασταλτικοί παράγοντες:

Δεν υπάρχουν δομές χρόνου στη σχολική μονάδα για συνεργασία, το σχολείο ως νομικό πρόσωπο γενικότερα και οι υποδομές του δεν έχουν σχεδιαστεί και προβλεφθεί, ώστε οι εκπαιδευτικοί να συνεργάζονται, οι απαιτήσεις στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι υψηλές, με αποτέλεσμα η συνεργασία να θεωρείται μια χρονοβόρα διαδικασία, οι «ηγέτες» των σχολικών μονάδων και δεν έχουν καμία δυνατότητα να ανταμείψουν τους εκπαιδευτικούς που συνεργάζονται.

Υποστηρικτικοί και Ανασταλτικοί παράγοντες της συνεργασίας ως ιδιαιτερότητα συγκεκριμένων σχολικών μονάδων

Το 54% (βλ. Γράφημα 1) των εκπαιδευτικών ανταποκρίνονται στα χαρακτηριστικά του κάθε σχολείου, το οποίο είναι υπεύθυνο για τη συγκρότηση και την προώθηση της συνεργασίας που μπορεί να είναι επωφελής στον εκπαιδευτικό ή στη σχολική μονάδα.

Σε αυτό το σημείο μπορούν να διακριθούν οι ακόλουθες πτυχές, σύμφωνα με τις αναφορές των εκπαιδευτικών που είναι αρχικά το εύρος της αυτονομίας της σχολικής μονάδας η οποία επηρεάζει τα περιθώρια σχεδιασμού που έχει κάθε μία αλλά και το προφίλ

που έχει οικοδομήσει η σχολική μονάδα με τους μακροπρόθεσμους στόχους οι οποίοι φυσικά δεν εξαρτώνται μόνο από το εκάστοτε Υπουργείο και τη νομοθεσία αλλά και από τις φιλοδοξίες που έχει ως ζωντανός οργανισμός.

Σημαντική πτυχή καθίσταται επίσης και η θεσμοθέτηση ομάδων εργασίας αλλά και συναντήσεων στη σχολική μονάδα, η διάθεση χώρων και χρόνου αλλά και η υποστήριξη και προαγωγή της συνεργασίας από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας, ο οποίος φέρει το ρόλο του παρακινητή.

Συνοπτικά διακρίνονται οι εξής πτυχές: το εύρος της αυτονομίας της σχολικής μονάδας, οι συνθήκες, το προφίλ, γενικά χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας, η θεσμοθέτηση ομάδων εργασίας, ο Διευθυντής ως παρακινητής και διευκολυντής της συνεργασίας των εκπαιδευτικών και η διάθεση χώρου και χρόνου στη σχολική μονάδα.

Το 25% (βλ. Γράφημα 2) των εκπαιδευτικών περιγράφουν παράγοντες, σε επίπεδο σχολικής μονάδας, που παρακωλύουν τη συνεργασία μεταξύ συναδέλφων, με ένα εκ των σημαντικότερων, τη κατάσταση του χώρου που διατίθεται στη σχολική μονάδα: τα γραφεία του συλλόγου διδασκόντων: μία αίθουσα που είναι στα διαλείμματα γεμάτη από δασκάλους ή η παρουσία αρκετών μικρών αιθουσών διδασκαλίας που εμποδίζει πολλούς εκπαιδευτικούς να συναντήσουν τους συναδέλφους τους στην καθημερινή σχολική ζωή.

Συνοψίζοντας παρακάτω, οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφέρονται στις εξής παραμέτρους: Μη συναδελφικό κλίμα, ανασφάλεια /απομόνωση, Η συνεργασία δεν υποστηρίζεται από τη διοίκηση της σχολικής μονάδας, η αρνητική στάση του συλλόγου διδασκόντων στις πρωτοβουλίες της σχολικής διοίκησης, λείπουν οι κατάλληλες επιτροπές ή ακόμη και οι θεσμοί που θα μπορούσαν να οργανώσουν τη συνεργασία.

Υποστηρικτικοί και Ανασταλτικοί παράγοντες σε επίπεδο εκπαιδευτικού προσωπικού

Μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών, και συγκεκριμένα το 14% (βλ. Γράφημα 1) αυτών, περιγράφουν τη δική τους συμπεριφορά, ως κίνητρο για την ενθάρρυνση της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, εστιάζοντας στην προσωπική προθυμία, στη διαθεσιμότητα αλλά και στο «άνοιγμα» των συναδέλφων για ανταλλαγή απόψεων αλλά και αμοιβαίων επισκέψεων στην τάξη.

Το 20% (βλ. Γράφημα 2) των εκπαιδευτικών περιγράφουν πτυχές, που δεν είναι προσωπικές αλλά πηγάζουν κατά κανόνα από τους συναδέλφους, καθώς σχετίζονται με τη γενική προθυμία και τα κίνητρα τους, ώστε να μπορεί να υπάρξει συνεργασία μεταξύ τους. Ένας δάσκαλος περιγράφει τον εαυτό του ως δυναμική προσωπικότητα με το αν έχει τη δυνατότητα να παρακινεί τους άλλους συναδέλφους του.

Σημαντική και ενιαία πτυχή, η οποία περιγράφεται από τους εκπαιδευτικούς, θεωρείται η αξιοπιστία των συναδέλφων, χωρίς την οποία δεν θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί η σύγκλιση μεταξύ των εκπαιδευτικών. Όσον αφορά στο ατομικό επίπεδο, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τις παρακάτω πτυχές ως σημαντικές για τη συνεργασία: την προθυμία/το ανοικτό πνεύμα για συνεργασία, αξιοπιστία και την προδιάθεση της ίδιας της προσωπικότητας για συνεργασία.

Το ίδιο ποσοστό (βλ. Γράφημα 2) των εκπαιδευτικών, αναφέρουν προσωπικούς λόγους ως ανασταλτικούς παράγοντες, για τη συνεργασία τους με άλλους συναδέλφους.

Από τη μία, δεν έχουν χρόνο (για προσωπικούς λόγους) να παραμείνουν περισσότερο χρόνο στο σχολείο, για να συνενρευθούν με άλλους συναδέλφους και από την άλλη δεν τους προσφέρονται τα κίνητρα να θυσιάσουν επιπλέον χρόνο για επιπλέον συναντήσεις με τους συναδέλφους.

Ένας τελευταίος λόγος είναι η ατομική εργασία και η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προς την κατεύθυνση ενός «Μονομάχου». Έτσι, οι *χρονοθυρίδες* (τα κενά και ο ελεύθερος χρόνος) που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς είναι πιο πιθανό να χρησιμοποιηθούν για την διεκπεραίωση και την ολοκλήρωση δικών τους εργασιών που αφορούν τα δικά τους μαθήματα.

Η συντριπτική πλειοψηφία των δηλώσεων, αναφέρονται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι έτοιμοι να συνεργαστούν, αλλά αντιθέτως μπλοκάρουν μία συνεργασία και προτιμούν να τα βγάλουν μόνοι τους εις πέρας.

Ένας άλλος ανασταλτικός παράγοντας, είναι η υφιστάμενη ανισορροπία μεταξύ των συνεργαζόμενων εκπαιδευτικών όσον αφορά στον ατομικό φόρτο εργασίας. Δύο άλλες, λιγότερο αναφερόμενες πτυχές, είναι ότι οι συνάδελφοι, δεν είναι διατεθειμένοι να αλλάξουν τις ιδέες και την προσέγγισή τους, επειδή βρίσκουν ότι η ατομική εργασία τους είναι πιο αποτελεσματική και πρωτότυπη, ακολουθώντας τις αποδεδειγμένες πρακτικές τους.

Το 20% (βλ. Γράφημα 2) των εκπαιδευτικών, τονίζει ένα άλλο μεγάλο ζήτημα που προκύπτει, όπως αναφέρεται και στις συνεντεύξεις, την ανάγκη προετοιμασίας των εκπαιδευτικών για συνεργατικές προσεγγίσεις. Όταν προτίθεται το θέμα της συνεργασίας, όλοι θεωρούν πως η συνεργασία είναι αυτονόητη. Το θέμα όμως που προκύπτει είναι ότι αν και πολλοί δάσκαλοι είναι «προικισμένοι» στο να λειτουργούν συνεργατικά, οι απαιτήσεις μιας επαγγελματικής συνεργασίας είναι αυξημένες, καθώς προϋποθέτουν λεπτές δεξιότητες επικοινωνίας και χειρισμού διενέξεων, που ενδεχομένως στο παρελθόν να μην υπήρχαν. Άλλες αναφορές περιγράφουν τη δυσκολία συζήτησης προβλημάτων με τους συναδέλφους, επειδή ερμηνεύονται τα λεγόμενα τους ως ανικανότητα. Σε ατομικό επίπεδο, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν τους ακόλουθους ανασταλτικούς παράγοντες: Η Μειωμένη προθυμία για συνεργασία (για διάφορους προσωπικούς λόγους), η Ανάπτυξη του εκπαιδευτικού σε έναν «μοναχικό μαχητή», τα αιτήματα συνεργασίας ερμηνεύονται ως ανεπάρκεια και η ανισορροπία του φόρτου εργασίας μεταξύ των συνεργαζόμενων εκπαιδευτικών.

Συμπεράσματα

Όσων αφορά το οργανωτικό και νομοθετικό πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Γίνεται σαφές ότι η σχολική μονάδα, ως οργανισμός ο οποίος διέπεται από τη Νομοθεσία, τις εγκυκλίους καθώς και τις Υπουργικές αποφάσεις του Υπουργείου παιδείας, δεν παρέχει ιδιαίτερες προϋποθέσεις για συνεργασία, καθώς οι συνεργασίες που καταγράφονται στις εγκυκλίους αλλά και στη Νομοθεσία αφορούν τυπικές διαδικασίες όπως έχουν αναφερθεί παραπάνω δηλαδή: συνεργασίες μεταξύ του σχολικού συμβούλου αλλά και του Δ/ντή της σχολικής μονάδας με το δάσκαλο του τμήματος ένταξης.

Είναι γεγονός, όπως περιγράφεται και από τους εκπαιδευτικούς, ότι, αν και υφίσταται συνεργασία, αυτή απέχει πάρα πολύ από την παραγωγική και εποικοδομητική συνεργασία, στην οποία οι εκπαιδευτικοί ανταλλάσσουν προβληματισμούς, πρακτικές και γνώσεις σχετικές με τη διδακτική μεθοδολογία και την παιδαγωγική. Τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων δείχνουν ότι η νοοτροπία της συνεργασίας σπανίζει, καθώς δεν είναι συμβατή με το κυρίαρχο πλαίσιο του έργου των εκπαιδευτικών. Οι δυο πλευρές αυτού του πλαισίου που είναι ιδιαίτερα σημαντικές στον περιορισμό των δυνατοτήτων και των προοπτικών της συνεργασίας, είναι ο προγραμματισμένος χρόνος στη σχολική ημέρα και οι απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος όπως διαφαίνεται από τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων (Hargreaves & Fullan, 1996).

Όσων αφορά ιδιαιτερότητα συγκεκριμένων σχολικών μονάδων

Ως σχολική μονάδα, εννοούνται οι ιδιομορφίες των δομών που λαμβάνουν χώρα στη σχολική μονάδα, πέραν της νομοθεσίας αναφορικά με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών. Ως προς στην αυτονομία των σχολικών μονάδων, σύμφωνα με τις αναφορές των εκπαιδευτικών, σε αυτή περιλαμβάνονται η χρησιμοποίηση των δομών που διαθέτει κάθε σχολική μονάδα όπως ο χρόνος και ο χώρος, η παρακίνηση της συνεργασίας από τα μέλη του οργανισμού πέραν του νομοθετικού πλαισίου, η προώθηση της συνεργασίας από τη Δ/ση της σχολικής μονάδας και πέραν του νομοθετικού πλαισίου, ο Δ/ντής στο ρόλο του διευκολυντή, ο οποίος

παρέχει την υλικοτεχνική υποδομή αλλά και διευκολύνει τα χρονικά περιθώρια των εκπαιδευτικών για συνεργασία.

Επίσης ένας πολύ σημαντικός παράγοντας που προέκυψε στις σχολικές μονάδες όπου αναφέρθηκε η συνεργασία των εκπαιδευτικών, είναι η αποφυγή και ο περιορισμός των αμυντικών ρουτινών στην εργασία. Αντίθετα όμως, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι οι οποίοι πολλές φορές παρεμποδίζουν τις στρατηγικές των Δ/ντών, που προσπαθούν να προάγουν και να ωθήσουν τη συνεργασία, δαπανώντας πολύ χρόνο σε συγκρούσεις. Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν, ακόμη, ότι ένας διευθυντής που προωθεί τη συναδελφικότητα, πρέπει να διαθέτει ευελιξία.

Όσων αφορά σε επίπεδο εκπαιδευτικού προσωπικού

Γίνεται σαφές από τα παραπάνω, ότι ο ατομικός χαρακτήρας της διδασκαλίας, εξακολουθεί να αποτελεί την κυρίαρχη μορφή κουλτούρας για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς, γεγονός που επιβεβαιώνεται από τις συνεντεύξεις.

Οι εκπαιδευτικοί, όπως προκύπτει από τις συνεντεύξεις, δουλεύουν χωρίς να ακούν ή να βλέπουν ο ένας τον άλλο, σχεδιάζουν και προετοιμάζουν τα μαθήματα και το υλικό τους μόνοι και παλεύουν μόνοι τους να λύσουν τα διδακτικά, τα σχετικά με το Αναλυτικό Πρόγραμμα και τα διαχειριστικά προβλήματα (Mitchell & Sackney, 2000 · Senge et al., 2000). Η απομόνωση αυτή εν μέρει τους προστατεύει από εξωτερικές παρεμβάσεις, καθώς η τάξη λειτουργεί γι' αυτούς σαν καταφύγιο, σαν απαραβίαστο άσυλο (Mitchell & Sackney, 2000 · Fullan, 1993).

Από τα παραπάνω σίγουρα, δεν συνεπάγεται απαραίτητα ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στο ίδιο σχολείο δεν έχουν φιλικές σχέσεις. Αντίθετα, προσδοκούν συναισθηματική υποστήριξη από τους συναδέλφους τους και μπορεί να κάνουν και παρέα εκτός σχολείου. Παρ' όλα αυτά, αποφεύγουν να μιλούν για διδακτικές πρακτικές, αναφερόμενοι περισσότερο στην πολιτική, τα παράπονά τους, την οικογενειακή τους ζωή, την προσωπικότητα αλλά και το οικογενειακό υπόβαθρο εξατομικευμένων περιπτώσεων μαθητών και όχι στο πρόγραμμα, το διδακτικό περιεχόμενο και τις διδακτικές μεθόδους, καθιστώντας την διδασκαλία μια μοναχική δραστηριότητα (Sarason, 1990). Από την άλλη, φαίνεται πως ένα μέρος των συναδελφικών σχέσεων ορίζεται από την παροχή βοήθειας, υποστήριξης, συμβουλών αλλά και από τον κοινό σχεδιασμό, στοχασμό και ανατροφοδότηση σχετικά με τη διδασκαλία και τις κοινές δραστηριότητες (Hargreaves A., 1995).

Αναφορές

Bauer, K.-O. (2008a). *Lehrer-Schüler-Interaktion im Kontext von Schulentwicklung*. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (2., vollständig überarbeitete Auflage). Wiesbaden: VS, pp.583-607.

Day, C. (2002). *School reform and transitions in teacher professionalism and identity*. *International Journal of Educational Research*, 37, 677-692.

Evans, L. (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 20-38.

Fey, A., Gräsel, C., Puhl, T. & Parchmann, I. (2004). *Implementation einer kontextorientierten Unterrichtskonzeption für den Chemieunterricht*. In: *Unterrichtswissenschaft*

Fielding, M. (1999). Radical Collegiality: Affirming Teaching as an Inclusive Professional Practice. *Australian Educational Researcher*.

Fullan M., (1996). Turning systematic thinking on its head PHI DELTA KAPPAN, 77(6), 420-423)

Fullan M., (1997). What's worth fighting for in the Principalship. Teachers College Press, New York, 23(8), 26-89

Fullan M., (2006). *The future of educational change: system thinkers in action*. *Journal of Educational Change*, 7 (3), 113-122

Gräsel, C., Fussangel, K. & Parchmann, I. (2006). *Lerngemeinschaften in der Lehrerfortbildung. Kooperationserfahrungen und -überzeugungen von Lehrkräften*. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9(4), 545-561.

Holloway I. & Wheeler S. (1996). *Qualitative Research for Nurses*. Wiley-Blackwell.

Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Buckingham: Open University Press.

Little, J. W. (2003a). *Inside Teacher Community: Representations of Classroom Practice*. Teachers College Record, 105 (6), 913–945

Mayring, P. (2007). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 9. Auflage. Weinheim [u.a.]: Beltz, UTB.

McLaughlin, M. & Talbert, J. (2001). *Professional Communities and the Work of High*

Mitchell C & Sackney L (2000) *Profound Improvement: building capacity for a learning community*. Lisse: Swets & Zeitlinger

Rosenholtz, S. J. (1991). *Teachers' workplace: The social organization of schools*. New York: Teachers College Press.

Sarason, S. (1990). *The Predictable Failure of Educational Reform*. San Francisco: Jossey-Bass.

School Teaching. Chicago: University of Chicago Press

Senge, P. M., Kleiner, A., Roberts, C., Ross, R., Roth, G. & Smith, B. (2000). *The dance of change. Die 10 Herausforderungen tiefgreifender Veränderungen in Organisationen*. Wien [u.a.]: Signum.

Hargreaves A (1994). *Changing Teachers: changing times-teachers' work & culture in the postmodern age*. London: Cassell. Kelchtermans, G. (2006). *Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions*. Zeitschrift für Pädagogik, 52(2), 220-237.

Ιωσηφίδης Θ. και Σπυριδάκης Μ. (2006). *Ποιοτική Κοινωνική Έρευνα Μεθοδολογικές Προσεγγίσεις και Ανάλυση Δεδομένων*. Κριτική.

Μπονίδης Κ. (2014). *Η ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου ως μια συνθετική προσέγγιση ανάλυσης κειμένων*. Στο Μ. Πουρκός (επιμ.), *Δυνατότητες και Όρια της Μείξης των Μεθοδολογιών στην Κοινωνική και Εκπαιδευτική Έρευνα: Διευρύνοντας τις Προοπτικές στον Ερευνητικό Σχεδιασμό*. Αθήνα: Ίων, σσ. 473-497.

Χατζηδήμου Κ. & Σταμοβλάσης Δ. (2014). *Εκπαιδευτική έρευνα και διδακτική της γλώσσας. Εφαρμογή των αρχών της ποσοτικής και ποιοτικής μεθοδολογίας στο ερευνητικό πεδίο της διδακτικής της γλώσσας*. Αθήνα: Διάδραση.

Αξιολόγηση εκπαιδευτικού στην Ελλάδα

Χλαπουτάκη Ελισάβετ

Φιλολόγος, Καθηγήτρια Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Πέλλας, PhD/MSc
xlapout@sch.gr

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνηθούν ορισμένες όψεις του ζητήματος της αξιολόγησης του/της εκπαιδευτικού στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο. Ειδικότερα, θέσαμε ερωτήματα σχετικά με τις αιτίες και τα αποτελέσματα της μη εφαρμογής καθώς και τις προϋποθέσεις εφαρμογής ενός αξιολογικού συστήματος. Η μέθοδος που ακολουθήθηκε ήταν η βιβλιογραφική ανασκόπηση. Στα αποτελέσματα της ανασκόπησης αναδείχθηκαν οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών και η έλλειψη πολιτικής βούλησης απέναντι στην εφαρμογή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού ως βασικοί λόγοι για τη μη εφαρμογή. Η μακροχρόνια κατάσταση οδήγησε σε απομάκρυνση από τις αντίστοιχες εξελίξεις σε άλλες χώρες ενώ στο εσωτερικό διαπιστώνεται εφησυχασμός για μία μερίδα εκπαιδευτικών, έλλειψη κινήτρων για άλλους με αποτέλεσμα να διαιωνίζονται δυσλειτουργίες που αποβαίνουν σε βάρος των μαθητών/τριών. Τέλος, στην πρότασή μας για την εισαγωγή συστηματικής αξιολόγησης διατυπώθηκαν ως βασικές προϋποθέσεις α) η ύπαρξη σαφώς προσδιορισμένων κριτηρίων, βασισμένων σε επιστημονικά πορίσματα, β) η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, γ) η παροχή κινήτρων και δ) η καλλιέργεια κουλτούρας αξιολόγησης.

Λέξεις κλειδιά: αξιολόγηση εκπαιδευτικού, κριτήρια αξιολόγησης, κουλτούρα αξιολόγησης

Εισαγωγή

Το αίτημα για βελτίωση στην ποιότητα της εκπαίδευσης συνδέεται άμεσα με το ενδιαφέρον για τα θέματα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Στον διεθνή χώρο αλλά και στις περισσότερες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης η αξιολόγηση όλων των παραγόντων που διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008: 127). Πρωταγωνιστικός έμφυχος συντελεστής της εκπαίδευσης είναι ο/η εκπαιδευτικός και κατά συνέπεια δεν νοείται εκπαιδευτική αξιολόγηση χωρίς αξιολόγηση του/της εκπαιδευτικού (Δημητρόπουλος, 2004: 285).

Από τα μέσα της δεκαετίας του 1960 η αξιολόγηση στην εκπαίδευση αναπτύχθηκε ως ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο στις ΗΠΑ και στη Βρετανία και εξελίχθηκε με γοργούς ρυθμούς σε επίπεδο επιστημονικής έρευνας και εφαρμογών τοπικής ή εθνικής εμβέλειας. Από αυτή την κινητικότητα προέκυψε η δημιουργία ενός αυτοδύναμου επιστημονικού πεδίου με σαφή μεθοδολογία, με ένα πολυπληθές σώμα επιστημόνων που ασχολούνται με την αξιολόγηση, με μία εκτενέστατη βιβλιογραφία που καλύπτει όλες τις όψεις της αξιολόγησης σε κάθε πτυχή της εκπαίδευσης. Επιπλέον, προγράμματα αξιολόγησης οργανώνονται και υλοποιούνται στα εκπαιδευτικά συστήματα των ΗΠΑ και των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης στο πλαίσιο των ιδιαίτερων πολιτισμικών, κοινωνικών και εκπαιδευτικών συνθηκών τους (Δημητρόπουλος, 2004: 41-44).

Στη χώρα μας η εξέλιξη των ζητημάτων αξιολόγησης σε επίπεδο έρευνας και εφαρμογής δεν ήταν ανάλογη των εξελίξεων, οι οποίες πραγματοποιούνται σε χώρες του εξωτερικού κατά τις τελευταίες δεκαετίες. Έτσι, ως προς το ερευνητικό επίπεδο στην Ελλάδα λίγοι ερευνητές ασχολήθηκαν επιστημονικά με τα θέματα της αξιολόγησης. Ενδεικτικά αναφέρουμε τις διδακτορικές διατριβές του Ε. Χ. Δημητρόπουλου *Σχέση του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού με την Εκπαιδευτική Αξιολόγηση και Έρευνα: μία διερεύνηση της "Διάθεσης" των εκπαιδευτικών της Μέσης Εκπαίδευσης* (1982), του Χ. Δούκα *Εκπαιδευτική Πολιτική και Εξουσία – Η Περίπτωση της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών(1982-1994)* (1995), του Δ.

Θεοχάρη Η αξιολόγηση ως παράγοντας βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου: διεθνείς τάσεις, εθνικές πολιτικές και σχολική πράξη (2011), στις οποίες το ενδιαφέρον εστιάζεται στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Κατά την τελευταία δεκαετία παρατηρήθηκε αυξημένο ερευνητικό ενδιαφέρον και πληθώρα επιστημονικών δημοσιεύσεων σχετικά με την «αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών» ή την «αξιολόγηση των εκπαιδευτικών», όροι που φαίνεται να ταυτίζονται σημασιολογικά.

Η αξιολογική διαδικασία σε επίπεδο εφαρμογής, κυρίως μετά την κατάργηση του θεσμού του Επιθεωρητή Εκπαίδευσης το 1981, περιορίστηκε στον μαθητή και στην επιλογή στελεχών και αργότερα στην επιλογή εκπαιδευτικού προσωπικού μέσω του Ανώτατου Συμβουλίου Επιλογής Προσωπικού (ΑΣΕΠ) σύμφωνα με το άρθρο 6 της σχετικής νομοθετικής διάταξης (Ν. 2525, 1997). Το άρθρο 8 του ίδιου νόμου προέβλεπε την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με συγκεκριμένες διατάξεις, που στην πλειοψηφία τους δεν εφαρμόστηκαν (Ν. 2525, 1997). Αργότερα, κάτω από την πίεση συμμόρφωσης με πρακτικές που επιβάλλονται από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Δημητρόπουλος, 2004: 43) και σύμφωνα με το σύγχρονο πνεύμα της διεθνούς βιβλιογραφίας (Μαρκόπουλος & Λουριδάς, 2010: 36), μία εκ νέου προσπάθεια διατύπωσης προτάσεων αξιολόγησης διαφαίνεται με την κατάρτιση κανόνων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου σε νέο νόμο, όπου εισάγεται ο θεσμός του μέντορα και της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας (Ν. 3848, 2010). Κατά το σχολικό έτος 2020-2021 δημοσιεύτηκε στην Εφημερίδα της Κυβερνήσης η απόφαση για τον συλλογικό προγραμματισμό, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο (ΥΑ 6603/ΓΔ4, 2021). Η απόφαση δεν υλοποιήθηκε στο μεγαλύτερο μέρος των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Λόγω της συμμετοχής εκπαιδευτικών στην απεργία-αποχή που προκηρύχθηκε από τα συνδικαλιστικά όργανά τους, δεν κατέστη δυνατό να γίνουν οι συνεδριάσεις των Συλλόγων Διδασκόντων/ουσών όπου θα συγκροτούνταν ομάδες εργασίας εσωτερικής αξιολόγησης. Έτσι, το επόμενο έτος (σ.σ. έτος συγγραφής της παρούσας εργασίας) νομοθετήθηκε η υποχρέωση των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης να υλοποιήσουν τις προβλεπόμενες διαδικασίες αξιολόγησης, καθώς αυτή «*συνιστά υπηρεσιακό καθήκον μείζονος σημασίας...*» (Ν.4823, 2021: 8981).

Με βάση τα παραπάνω καθορίστηκε ως σκοπός της παρούσας μελέτης να διερευνηθεί η υφιστάμενη κατάσταση μη εφαρμογής της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο. Ειδικότερα, καθορίζουμε ως επιμέρους στόχους διερεύνησης τα εξής ερωτήματα:

α) για ποιους λόγους, παρότι κατά καιρούς έχουν ψηφιστεί διάφοροι νόμοι και Προεδρικά Διατάγματα για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, αυτή τελικά δεν εφαρμόστηκε στην πράξη (σ.σ. μέχρι τον χρόνο συγγραφής της παρούσας μελέτης).

β) σε ποιον βαθμό αυτή η κατάσταση τελικά ωφέλησε την εκπαιδευτική κοινότητα και την εκπαίδευση στη χώρα μας γενικότερα.

γ) αν υφίσταται κάποιο σύστημα αξιολόγησης, το οποίο θα μπορούσε να βελτιώσει τον εκπαιδευτικό και κάτω από ποιες προϋποθέσεις.

Μέθοδος

Η μέθοδος, που ακολουθήθηκε για τη διερεύνηση των ανωτέρω ερωτημάτων, ήταν η βιβλιογραφική ανασκόπηση. Για την αναζήτηση βιβλιογραφικών πηγών χρησιμοποιήθηκαν ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων, όπου καταχωρήθηκαν λέξεις-κλειδιά. Συγκεκριμένα, έγινε αναζήτηση με λέξεις-κλειδιά: “αξιολόγηση εκπαιδευτικού”, “κριτήρια αξιολόγησης εκπαιδευτικού”, “κουλτούρα αξιολόγησης εκπαιδευτικών”. Η επιλογή της επιστημονικής βιβλιογραφίας έγινε βάσει των περιλήψεων. Στις περιπτώσεις που δεν υπήρχε περίληψη ή δεν ήταν επαρκής για την κατανόηση της έρευνας, η επιλογή έγινε μετά από μελέτη του συνόλου της δημοσίευσης. Στη συνέχεια εφαρμόστηκε η μέθοδος της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου (Βάμβουκας, 1998: 263-280) των ευρημάτων. Τα δεδομένα, δηλαδή, αναλύθηκαν και ομαδοποιήθηκαν. Στην παρούσα μελέτη η ανάλυση περιεχομένου ήταν

ποιοτικού τύπου, βασίστηκε δηλαδή στην παρουσία των στοιχείων των σχετικών με τα ερευνητικά ερωτήματα στα αναλυόμενα τεκμήρια και όχι στη συχνότητα εμφάνισής τους, καθώς σκοπός ήταν αυτά να εντοπιστούν και να αξιοποιηθούν για την παρούσα έρευνα.

Λόγοι μη εφαρμογής της αξιολόγησης εκπαιδευτικού

Η προσπάθεια εισαγωγής συστημάτων αξιολόγησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα προσκρούει κατά κύριο λόγο στις αντιδράσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα ουσιαστικά περιλαμβάνει την αξιολόγηση του/της εκπαιδευτικού. Η τελευταία εγείρει επιφυλάξεις από μέρους της εκπαιδευτικής κοινότητας απέναντι στους σκοπούς και στις διαδικασίες της αξιολόγησης, όταν αυτή ενδέχεται να λειτουργήσει ως μηχανισμός κομματικού ελέγχου και πίεσης σε ένα έντονα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως είναι το ελληνικό. Το μοντέλο του επιθεωρητισμού που εφαρμόστηκε στο παρελθόν δημιούργησε αρνητικό αντίκτυπο, καθώς βασιζόταν στον διοικητικό έλεγχο χωρίς να λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες της σχολικής μονάδας και την ουσία της διδακτικής πράξης. Παράλληλα, υπάρχουν οι αρνητικές εντυπώσεις από τις εφαρμογές του μοντέλου της απολογισμικότητας (accountability) σε άλλες χώρες, όπου η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών εκτιμάται ανάλογα με τις επιδόσεις των μαθητών/τριών στις εξετάσεις χωρίς να συνυπολογίζονται άλλοι παράγοντες (π.χ. ιδιαίτερες συνθήκες, κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο μαθητών, υλικοτεχνικές υποδομές κλπ.). Στην έρευνα των Ζουγανέλη κ.ά. (χ.χ.: 433) η πλειονότητα των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών πιστεύουν ότι η αξιολόγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί, για να ενοχοποιηθούν οι ίδιοι για τις αδυναμίες και τα προβλήματα της εκπαίδευσης.

Από την άλλη πλευρά, η πολιτική ηγεσία αποτελεί βασικό παράγοντα για την απουσία εφαρμογής ενός συστήματος αξιολόγησης. Ο συγκεντρωτικός και γραφειοκρατικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος μεταφέρεται και στις πιλοτικές εφαρμογές με αποτέλεσμα να εντείνεται η επιφυλακτικότητα των εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα, ενώ υλοποιήθηκε η εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας κατά το σχολικό έτος 2014-2015, δεν αξιοποιήθηκαν τα αποτελέσματά της από την Πολιτεία (Ζουγανέλη κ.ά., χ.χ.: 395).

Κατά συνέπεια, διατυπώνεται προβληματισμός σχετικά με τις προϋποθέσεις κάτω από τις οποίες θα μπορούσε να σημειωθεί μεταστροφή και να αντιμετωπιστεί η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ως φυσική και αναγκαία συνθήκη για την επαγγελματική βελτίωσή τους. Σε αυτόν τον προβληματισμό μπορεί να απαντήσει η ανάπτυξη του σχετικού επιστημονικού πεδίου στη χώρα μας και η συμβολή των ερευνητών/ειδικών στην καλλιέργεια κουλτούρας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, όπως θα εξετάσουμε στη συνέχεια της παρούσας εργασίας. Προηγουμένως, θα διαπιστώσουμε τα αποτελέσματα της απουσίας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, αν δηλαδή η κατάσταση που επικρατεί τις τελευταίες δεκαετίες λειτουργεί προς όφελος των εκπαιδευτικών, των μαθητών και τελικά της κοινωνίας.

Αποτελέσματα απουσίας αξιολόγησης εκπαιδευτικού

Η απουσία της αξιολόγησης του/της εκπαιδευτικού στην Ελλάδα έχει δημιουργήσει μία κατάσταση στασιμότητας όσον αφορά στις επιστημονικές εξελίξεις στο πεδίο αλλά πολύ περισσότερο στη διδακτική πράξη, καθώς η ανατροφοδότηση και η βελτίωση είναι διαδικασίες άρρηκτα συνδεδεμένες με την αξιολόγηση. Θα επιχειρήσουμε, στη συνέχεια, να αναδείξουμε την κατάσταση στασιμότητας μέσα από την επιχειρηματολογία για την αναγκαιότητα αξιολόγησης του/της εκπαιδευτικού.

Παρόλο που η διδασκαλία και η μάθηση είναι σύνθετες διαδικασίες εξαρτώμενες από ποικίλους παράγοντες, οι οποίοι σε πολλές περιπτώσεις δεν ελέγχονται από το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς, ωστόσο στα πλαίσια του επίσημου περιβάλλοντος μάθησης, όπως είναι το σχολείο, μεγάλης έκτασης έρευνες αποδεικνύουν ότι η προετοιμασία, οι ικανότητες και η εμπειρία του διδάσκοντα ευθύνονται περισσότερο από κάθε άλλον παράγοντα για τις επιδόσεις των μαθητών. Για παράδειγμα, από την ανάλυση της συσχέτισης των επιδόσεων

2,4 εκατομμυρίων μαθητών της πολιτείας του Texas με την ικανότητα των δασκάλων τους καθώς και άλλους κοινωνικούς και οικονομικούς παράγοντες, αναδείχτηκε ότι η ικανότητα των δασκάλων συγκέντρωσε το μεγαλύτερο ποσοστό επίδρασης στις επιδόσεις των μαθητών/τριών (Ferguson, 1991). Η ικανότητα των δασκάλων (teacher expertise) μετρήθηκε με το σύνολο της εκπαίδευσής τους, τα αποτελέσματα των εξετάσεων επαγγελματικής αδειοδότησης και την εμπειρία τους. Ανάλογα ευρήματα είχαν και οι Greenwald, Hedges και Laine (1996) σε μία μετα-ανάλυση 60 ερευνών πάνω στη σχέση των μαθητικών επιδόσεων και διαφόρων σχολικών παραγόντων. Μία άλλη μακρόχρονη έρευνα για τον ρόλο των υψηλής και χαμηλής απόδοσης εκπαιδευτικών στις επιδόσεις των μαθητών/τριών διενεργήθηκε στην πολιτεία του Tennessee από τους Sanders και Rivers (1996), μέσα από την οποία αποδείχτηκε ότι οι υψηλής απόδοσης εκπαιδευτικοί έπαιξαν σημαντικό ρόλο στα αποτελέσματα των εξετάσεων μαθητών/τριών που τοποθετήθηκαν στις τάξεις τους.

Ο γενικός σκοπός της αξιολόγησης του/της διδάσκοντα/ουσας είναι να προσδιοριστεί και να εκτιμηθεί η αξία του διδακτικού έργου του (Peterson, 2000: 36). Σύμφωνα με τη Smith (2005), η αξιολόγηση του/της διδάσκοντα/ουσας εξυπηρετεί τέσσερις κύριους στόχους: την πιστοποίηση διδασκαλίας, την απολογισμικότητα, την επαγγελματική προαγωγή και την προσωπική επαγγελματική ανάπτυξη. Αναλυτικότερα, η πιστοποίηση διδασκαλίας παρέχεται μέσα από την τελική και κρίσιμη αξιολόγηση της ποιότητας των υποψήφιων εκπαιδευτικών μετά την ολοκλήρωση των σπουδών εκπαίδευσης, προκειμένου να ενταχθούν στο προσωπικό ενός συγκεκριμένου εκπαιδευτικού συστήματος. Στην Ελλάδα υπεύθυνος φορέας για την πρόσληψη εκπαιδευτικού προσωπικού είναι το Ανώτατο Συμβούλιο Επιλογής Προσωπικού (ΑΣΕΠ). Η επιλογή και πρόσληψη των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης γίνεται μέσω ειδικού γραπτού διαγωνισμού (N2525/1997). Στη συνέχεια, οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί χρειάζεται να αποδεικνύουν στην πολιτεία και πολύ περισσότερο στην κοινωνία την αποτελεσματικότητα του έργου τους. Αυτού του είδους ο απολογισμός στο αμερικανικό εκπαιδευτικό σύστημα συνήθως βασίζεται στις επιδόσεις των μαθητών/τριών ως τελικό προϊόν της διδασκαλίας. Σε προχωρημένα στάδια της καριέρας στην εκπαίδευση χρησιμοποιούνται διαδικασίες αξιολόγησης για την προαγωγή των εκπαιδευτικών σε θέσεις στελεχών. Τέλος, η αξιολόγηση μπορεί να αξιοποιηθεί για την ανατροφοδότηση και συνεπώς την προσωπική βελτίωση του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία και αυτή είναι η πιθανόν χρησιμότερη λειτουργία της για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό (Smith, 2005: 96).

Η αναγκαιότητα για την εκτίμηση της αξίας των εκπαιδευτικών θα μπορούσε να τεκμηριωθεί με άλλες λιγότερο ορατές αλλά εξίσου σημαντικές λειτουργίες, όπως είναι η προστασία των μαθητών/τριών από ανεπαρκείς εκπαιδευτικούς, η αναγνώριση και (αυτο)επιβεβαίωση όσων δασκάλων εργάζονται αποτελεσματικά, η ενημέρωση των εμπλεκόμενων κοινωνικών ομάδων –γονείς, κηδεμόνες, εκπρόσωποι φορέων τοπικής αυτοδιοίκησης. Σε κάθε περίπτωση, ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη λειτουργία της βελτίωσης των διδακτικών πρακτικών, η οποία είτε γίνεται από τους/τις ίδιους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς είτε αφορά τους ειδικούς των προγραμμάτων εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Peterson, 2000: 36-38). Επιπλέον, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού, εφόσον εξασφαλίζει και αναδεικνύει αποτελεσματικούς διδάσκοντες/ουσες, είναι αναγκαία συνθήκη για την αποτελεσματική εφαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Όσο προσεκτικά κι αν έχει σχεδιαστεί ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, δεν μπορεί να λειτουργήσει χωρίς ανθρώπους ικανούς να το υποστηρίξουν (Stronge & Tucker, 2003: 3-4).

Από τα παραπάνω γίνεται εμφανής η αναγκαιότητα της αξιολόγησης του/της εκπαιδευτικού σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα, προκειμένου να επιτευχθούν λειτουργίες που αφορούν τόσο στην προσωπική του/της επαγγελματική βελτίωση όσο και στη βελτίωση των υπηρεσιών που παρέχονται στους/στις μαθητές/τριες από το δημόσιο σχολείο και εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τον/τη διδάσκοντα/ουσα. Οι αντίστοιχες λειτουργίες στο

ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εναπόκεινται για πολλές δεκαετίες στη φιλοτιμία, στην επαγγελματική συνείδηση των εκπαιδευτικών, καθώς εκλείπουν συστήματα αποτίμησης της αποτελεσματικότητάς τους. Σε τέτοιες συνθήκες έλλειψης αξιολογικού συστήματος και κινήτρων, είναι εύλογο ότι δεν διασφαλίζεται πάντα η αποτελεσματικότητα της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας. Με άλλα λόγια, εφόσον εκλείπουν κριτήρια αξιολόγησης για τις παραμέτρους της διδακτικής πράξης που αφορούν στον/στην εκπαιδευτικό (π.χ. αν έχει ανανεώσει την επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτισή του/της, πώς αξιοποιεί τον διδακτικό χρόνο, ποιες καινοτομίες υιοθετεί ως προς τις διδακτικές μεθόδους και τα εποπτικά μέσα, ποιες πρωτοβουλίες αναλαμβάνει, με ποιες μεθόδους αξιολογεί και ανατροφοδοτεί τους/τις μαθητές/τριες, πώς συνεργάζεται με τα παιδιά, τους/τις συναδέλφους, τους γονείς, πώς διαχειρίζεται δυσκολίες που αφορούν συμπεριφορές ή γνωστικές αδυναμίες κλπ.), διαιωνίζονται προβληματικές καταστάσεις που έχουν αποδέκτες τους/τις μαθητές/τριες, τους μελλοντικούς πολίτες της χώρας και τελικά την ίδια την κοινωνία.

Προτεινόμενο σύστημα αξιολόγησης εκπαιδευτικού

Η εκδήλωση πολιτικών προθέσεων αξιολόγησης στο επίπεδο του εκπαιδευτικού έργου αφενός, η απόσταση της ελληνικής επιστημονικής και εκπαιδευτικής κοινότητας από τις διεθνείς εξελίξεις και εφαρμογές στα ζητήματα της αξιολόγησης, που σε ορισμένες περιπτώσεις οφείλεται στη γενικότερη αρνητική στάση των ίδιων των εκπαιδευτικών αφετέρου, σε συνδυασμό με τον προβληματισμό σχετικά με τις προϋποθέσεις κάτω από τις οποίες θα μπορούσε να σημειωθεί μεταστροφή και να αντιμετωπιστεί ως φυσική και αναγκαία συνθήκη για την επαγγελματική βελτίωσή τους έδωσαν το έναυσμα για την εκπόνηση της παρούσας μελέτης. Βασική θέση στη μελέτη είναι ότι οι πρακτικές των αξιολογικών συστημάτων πρέπει να διαμορφώνονται και να υποστηρίζονται από τα σύγχρονα επιστημονικά πορίσματα.

Άρρηκτα συνδεδεμένη με την έννοια της αποτελεσματικής διδασκαλίας είναι η έννοια της αξιολόγησης. Η διδασκαλία προγραμματίζεται, υλοποιείται και πρέπει να αξιολογείται, για να κριθεί αν είναι αποτελεσματική, αλλά και, αντίστροφα, ο εντοπισμός αποτελεσματικών παραγόντων μπορεί να ανατροφοδοτήσει τα κριτήρια αξιολόγησης. Η αξιολόγηση της διδασκαλίας αποτελεί υποσύστημα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, εκείνης, δηλαδή, της διαδικασίας συστηματικής συλλογής και ανάλυσης δεδομένων που βοηθά στον εντοπισμό στοιχείων απαραίτητων για τη βελτίωση του εκάστοτε αξιολογούμενου συντελεστή της εκπαίδευσης (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008: 115). Πρωταγωνιστικός έμφυχος συντελεστής της εκπαίδευσης είναι ο/η εκπαιδευτικός και κατά συνέπεια δεν νοείται αξιολόγηση της διδασκαλίας χωρίς αξιολόγηση του/της δασκάλου/ας (Δημητρόπουλος, 2004: 285). Η πρόταση που κάνουμε στην παρούσα εργασία για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού αφορά στον προσδιορισμό ενός γενικού πλαισίου αξιολόγησης βασισμένου σε κριτήρια.

Ο ρόλος των κριτηρίων αξιολόγησης του/της εκπαιδευτικού

Η διδακτική πράξη περιλαμβάνει ένα σύνθετο σύμπλεγμα γνώσεων, ικανοτήτων και προσωπικών στάσεων σε δυναμική αλληλεπίδραση. Δεδομένης της πολυπλοκότητας της διδακτικής πράξης, η αξιολόγηση του/της διδάσκοντα/ουσας συνιστά εξαιρετικά δύσκολο εγχείρημα. Η δυσκολία, επιπλέον, εκπορεύεται από τη μοναδικότητα της διδακτικής πράξης. Ένα στοιχείο, που μπορεί να είναι λειτουργικό σε ένα συγκεκριμένο διδακτικό πλαίσιο, δεν είναι σίγουρο ότι θα λειτουργήσει σε άλλα πλαίσια (Smith, 2005: 100). Γι' αυτό, έχουν προταθεί πολλά μοντέλα αξιολόγησης με διαφοροποιήσεις κυρίως ως προς τους σκοπούς και τις μεθόδους. Τα μοντέλα μπορούν να ταξινομηθούν σε δύο γενικές κατευθύνσεις: α) η τεχνοκρατική προσέγγιση με συγκεκριμένους, μετρήσιμους στόχους αξιολόγησης και αντικειμενικές μεθόδους συλλογής δεδομένων, β) η ανθρωπιστική-πλουραλιστική προσέγγιση, που λαμβάνει υπόψη τις αλληλεπιδράσεις των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας και δίνει έμφαση στις ιδιαιτερότητες και στην ερμηνεία τους. Η κριτική που

ασκήθηκε στα μοντέλα της τεχνοκρατικής κατεύθυνσης αφορούσε κυρίως στη δυνατότητα ποσοτικοποίησης και μέτρησης δυναμικών και διαρκώς μεταβαλλόμενων στοιχείων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενώ η ανθρωπιστική κατεύθυνση αμφισβητήθηκε κυρίως για τον υποκειμενικό χαρακτήρα της (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008: 116-120).

Ανεξάρτητα, όμως, από τη επιλογή του μοντέλου και από τον ορισμό των σκοπών και των μεθόδων, βασική προϋπόθεση συστηματικής αξιολόγησης αποτελεί η ύπαρξη σαφώς προσδιορισμένων κριτηρίων. Δεν είναι, δηλαδή, εφικτή οποιασδήποτε μορφής και σκοπιμότητας αποτίμηση της διδασκαλίας του/της εκπαιδευτικού χωρίς ορισμένα κριτήρια που αποτελούν άξονες αναφοράς πάνω στους οποίους γίνεται η αποτίμηση (Δημητρόπουλος, 2004: 130; Κατσαρού & Δεδούλη, 2008: 116). Τα κριτήρια απόδοσης (performance standards) είναι οι ευθύνες ή τα καθήκοντα που πρέπει να επιτελούνται από τον/την εκπαιδευτικό και αποτελούν τη βάση για την περιγραφή της δουλειάς του/της και κατά συνέπεια για την αξιολόγησή της. Τα κριτήρια περιγράφονται από δείκτες απόδοσης (performance indicators), συμπεριφορές και πρακτικές του/της διδάσκοντα/ουσας που είναι δυνατό να παρατηρηθούν και να καταγραφούν, προκειμένου να προσδιοριστεί ο βαθμός στον οποίο αυτός/ή εκπληρώνει κάποιο κριτήριο απόδοσης (Stronge & Tucker, 2003: 31). Σε πολλές χώρες έχουν αναπτυχθεί κριτήρια (standards) που καταγράφουν με ευρύτητα τη γνώση και τις δεξιότητες του εκπαιδευτικού. Αναφέρουμε ενδεικτικά τις εργασίες περιγραφής παραμέτρων αξιολόγησης για μια ολοκληρωμένη διδασκαλία από το National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS) στις ΗΠΑ και από το Scottish Executive για τους Chartered Teachers στη Σκωτία. Μία ακόμη πηγή κριτηρίων του/της εκπαιδευτικού είναι η εργασία του Coolahan για το Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (Smith, 2005: 98). Οι Yinger και Hendricks-Lee προσδιορίζουν τον διττό ρόλο των κριτηρίων στην εκπαίδευση. Από τη μία, τα κριτήρια μπορούν να λειτουργήσουν ως δικλείδα ασφαλείας της επαγγελματικής ποιότητας τόσο για την είσοδο όσο και για την εξέλιξη των ανθρώπων στην εκπαίδευση και, από την άλλη, λειτουργούν ως οδηγό για τη διεξαγωγή της διδασκαλίας στη βάση αποτελεσματικών πρακτικών. Κατά συνέπεια, τα κριτήρια είναι ένα ισχυρό μέσο για την *επαγγελματοποίηση* (professionalization) της διδασκαλίας (Yinger & Hendricks-Lee, 2000: 96-97).

Τα κριτήρια που συνήθως χρησιμοποιούνται στην αξιολόγηση του/της εκπαιδευτικού αφορούν γενικότερα τη μεθοδολογία του/της, τη συμπεριφορά του/της, την επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτισή του/της και άλλους ειδικότερους κατά περίπτωση άξονες (Δημητρόπουλος, 2004: 260-261). Ένας ειδικός άξονας από όπου αντλούνται κριτήρια είναι αυτός του ειδικού αντικειμένου ή της ηλικίας των μαθητών/τριών. Η αποτελεσματική διδασκαλία των μαθηματικών δεν έχει τη ίδια φύση με την αποτελεσματική διδασκαλία της λογοτεχνίας όπως επίσης διαφέρει η διδασκαλία σε εφήβους/ες από τη διδασκαλία σε μαθητές/τριες του δημοτικού σχολείου (Smith, 2005: 108). Για παράδειγμα, ο ορισμός κριτηρίων αξιολόγησης του/της καθηγητή/τριας της μητρικής γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση θα πρέπει να γίνει υπό το φως των ιδιαίτερων πτυχών της διδασκαλίας του εφηβικού γραμματισμού.

Ωστόσο, η εξειδίκευση του αξιολογικού συστήματος στη βάση των επιστημονικών πορισμάτων δεν αρκεί για την εφαρμογή της αξιολόγησης του/της εκπαιδευτικού στην Ελλάδα. Απαιτείται η μύηση των εκπαιδευτικών στα επιστημονικά πορίσματα μέσω συστηματικής οργανωμένης επιμόρφωσής τους στο πλαίσιο της επαγγελματικής εξέλιξής τους. Οι επιμορφώσεις πρέπει να είναι εστιασμένες στις ανάγκες των Ελλήνων/ίδων εκπαιδευτικών, να τους/τις εμπλέκουν σε διδακτικές δραστηριότητες σκοποθεσίας, προγραμματισμού και υλοποίησης με διαρκή καθοδήγηση και ανατροφοδότηση. Επιπλέον, η παροχή κινήτρων είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την ουσιαστική συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα και περαιτέρω στις εφαρμογές αξιολογικών συστημάτων που θα διέπονται από εγκυρότητα, αξιοπιστία και ευελιξία (Οικονόμου, 2021). Μακροπρόθεσμα, με την καλλιέργεια κουλτούρας αξιολόγησης, ο/η εκπαιδευτικός θα

αποκτήσει εμπιστοσύνη και θα πειστεί ότι η εφαρμογή της αξιολόγησής του/της θα λειτουργήσει προς την κατεύθυνση της ανάπτυξης της επαγγελματικής ταυτότητάς του/της, της βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και τελικά προς όφελος των μαθητών/τριών (Θεοχάρης, 2011).

Συμπεράσματα

Η αξιολόγηση του/της διδάσκοντα/ουσας συνιστά ένα επίμαχο θέμα και συχνά εγείρει δικαίως ή αδικώς αμφισβητήσεις, καχυποψία, διαφωνίες ή και σφοδρή πολεμική. Από την άλλη, αποτελεί ένα ενδιαφέρον επιστημονικό πεδίο που αναπτύσσεται διαρκώς σε όλα τα κράτη ως επενδυτική κίνηση για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής ποιότητας σύμφωνα με τις απαιτήσεις του κοινωνικού γίνεσθαι. Η επιστημονική έρευνα επεκτείνεται σε όλες τις πτυχές της αξιολόγησης και καλύπτει τέσσερις βασικούς άξονες: το αντικείμενο (το *Τι*), τους αξιολογητές (το *Ποιος*), τους σκοπούς (το *Γιατί*) και τα εργαλεία (το *Πώς*) (Smith, 2005: 96).

Στην παρούσα μελέτη αναδείχθηκαν οι αιτίες αποτυχίας της εφαρμογής συστημάτων αξιολόγησης του/της εκπαιδευτικού στην ελληνική πραγματικότητα. Το μοντέλο του επιθεωρητισμού που εφαρμόστηκε στο παρελθόν και δημιούργησε αρνητικό αντίκτυπο, η επιφυλακτικότητα απέναντι στον έντονα συγκεντρωτικό γραφειοκρατικό μηχανισμό, η καχυποψία ότι η αξιολόγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να ενοχοποιηθούν οι ίδιοι για τις αδυναμίες και τα προβλήματα της εκπαίδευσης εξηγούν τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών. Η κατάσταση οδηγεί σε στασιμότητα στο πεδίο της αξιολόγησης και σε θεωρητικό επίπεδο αλλά και σε πρακτικό επίπεδο. Δημιουργείται λοιπόν προβληματισμός σχετικά με τις προϋποθέσεις κάτω από τις οποίες θα μπορούσε να σημειωθεί μεταστροφή και να αντιμετωπιστεί ως φυσική και αναγκαία συνθήκη για την επαγγελματική βελτίωσή τους.

Βασική θέση στην πρότασή μας για την εισαγωγή της αξιολόγησης του/της εκπαιδευτικού στον ελληνικό χώρο είναι ότι οι πρακτικές των αξιολογικών συστημάτων πρέπει να διαμορφώνονται και να υποστηρίζονται από τα σύγχρονα επιστημονικά πορίσματα. Γι' αυτό, δόθηκε έμφαση στην ανάπτυξη σαφώς προσδιορισμένων κριτηρίων τα οποία πρέπει να προσαρμοστούν στις ιδιαιτερότητες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Τα κριτήρια που συνήθως χρησιμοποιούνται στην αξιολόγηση του/της εκπαιδευτικού αφορούν γενικότερα τη μεθοδολογία του/της, τη συμπεριφορά του/της, την επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτισή του/της και άλλους ειδικότερους κατά περίπτωση άξονες.

Ωστόσο, λόγω της πολυπλοκότητας του ζητήματος και της ευαισθησίας των εκπαιδευτικών θεωρούμε ότι χρειάζεται χρόνος συστηματικής και οργανωμένης επιμόρφωσής τους, χρόνος πιλοτικών εφαρμογών, χρόνος καλλιέργειας κουλτούρας αξιολόγησης και εμπιστοσύνης στο σύστημα. Η παρούσα ερευνητική μελέτη θα μπορούσε να αξιοποιηθεί περαιτέρω ως οδηγός για την κατασκευή εργαλείων αξιολόγησης εκπαιδευτικών. Εν κατακλείδι, χρειάζεται να κατακτηθεί η εμπιστοσύνη ότι η εφαρμογή της αξιολόγησης του/της εκπαιδευτικού δε θα λειτουργήσει ως μηχανισμός επιτήρησης και ελέγχου του από το κράτος αλλά θα λειτουργήσει προς την κατεύθυνση της ανάπτυξης της επαγγελματικής ταυτότητάς του/της, της βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και τελικά προς όφελος των μαθητών/τριών.

Αναφορές

Ferguson, R. F. (1991). Paying for Public Education: New Evidence of How and Why Money Matters. *Harvard Journal on Legislation*, 28, 465-498.

Greenwald, R. L., Hedges, L. V., & Laine, R. D. (1996). The Effect of School Resources on School Achievement. *Review of Educational Research*, 66, 361-396.

Peterson, K. D. (2000). *Teacher evaluation. A comprehensive guide to new directions and practices* (2η ed.). Thousand Oaks, California: Corwin Press.

Sanders, W. L., & Rivers, J. C. (1996). Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement. (Διαθέσιμο: http://www.mccsc.edu/~curriculum/cumulative_and_residual_effects_of_teachers.pdf, προσπελάστηκε στις 08/04/2022).

Smith, K. (2005). New methods and perspectives on teacher evaluation. In: D. Beijaard, P. C. Meijer, G. Morine-Dersheimer, & T. Harm, *Teacher Professional Development in Changing Conditions* (pp. 95-114). The Netherlands: Springer.

Stronge, J. H., & Tucker, P. D. (2003). *Handbook on teacher evaluation: Assessing and improving performance*. Larchmont, NY: Eye On Education.

Yinger, R. J., & Hendricks-Lee, M. S. (2000). The Language of Standards and Teacher Education Reform. *Educational Policy*, 14(1), 94-106.

Βάμβουκας, Μ. Ι. (1998). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (1984). Σχέση του εκπαιδευτικού σχεδιασμού με την εκπαιδευτική αξιολόγηση και έρευνα: μια διερεύνηση της «διάθεσης» των εκπαιδευτικών της μέσης εκπαίδευσης. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 55, 76-97. (Διαθέσιμο: <https://doi.org/10.12681/grsr.800>, προσπελάστηκε στις 08/04/2022).

Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (2004). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Δούκας, Χ. (1995). Εκπαιδευτική Πολιτική και Εξουσία –Η Περίπτωση της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών (1982-1994). *ΕΑΔΔ*, (Διαθέσιμο: <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/5345?lang=el#page/2/mode/2up>, προσπελάστηκε στις 08/04/2022).

Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε., & Τσάφος, Β. (χ.χ.). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. (Διαθέσιμο: http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/ax_roidot_xar_prot_defit_ekp/roidot_ekp_erevns/s_391_436.pdf, προσπελάστηκε στις 12/03/2021).

Θεοχάρης, Δ. (2011). Η αξιολόγηση ως παράγοντας βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου: διεθνείς τάσεις, εθνικές πολιτικές και σχολική πράξη. *ΕΑΔΔ*, (Διαθέσιμο: <http://hdl.handle.net/10442/hedi/27371>, προσπελάστηκε στις 08-04-2022).

Κατσαρού, Ε., & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Μαρκόπουλος, Ι., & Λουριδάς, Π. (2010). Κριτική Προσέγγιση Νέων Κανόνων Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου. *Επιστημονικό Βήμα*, 14, 25-41.

Ν. 2525. (1997). Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις. *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας* (τ. Α'), ΦΕΚ 188/Α/23-9-1997, 6671-6678.

Ν.3848. (2010). Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις. *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας* (τ. Α'), ΦΕΚ 71/Α/19-5-2010, 1439-1470.

Ν.4823. (2021). Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις. *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας* (τ. Α'), ΦΕΚ 136/Α/3-8-2021, 8927-9066.

Οικονόμου, Β. (2021). Αξιολόγηση εκπαιδευτικών ή/και εκπαιδευτικού έργου, *Η τεχνολογία στην εκπαίδευση*, (Διαθέσιμο: <https://economu.wordpress.com/εκπαιδευτικό-υλικό/αξιολόγηση-εκπαιδευτικών-ή-μαθήματο/>, προσπελάστηκε στις 15/3/2021).

Υ.Α. Αριθμ. 6603/ΓΔ4. (2021). Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο. *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας* (τ. Β'), ΦΕΚ 140/Β/20-1-2021, 1255-1262.