



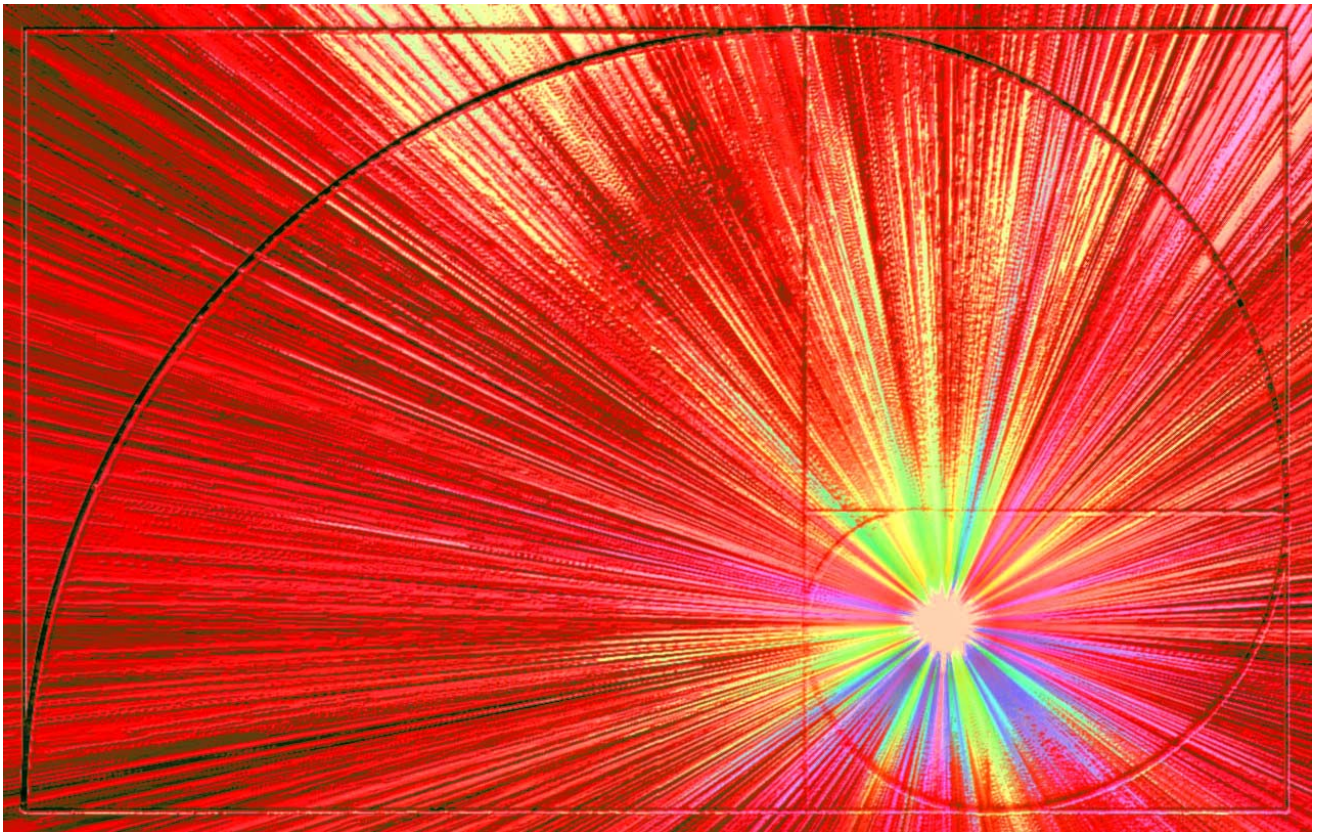
ΕΕΠΕΚ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΝΩΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ
ΠΡΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑΣ

Vol. 4, Issue 4 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

Οι απόψεις των Εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Εύβοιας από την εφαρμογή της εξ αποστάσεως σύγχρονης εκπαίδευσης το σχολικό έτος 2020-2021 στην εκπαίδευση ενηλίκων.....	7
Ιωαννίδη Μαρία Ιωάννα	7
«Αντιλαμβανόμενα Εκπαιδευτικά Εμπόδια» στη μεταλυκειακή εκπαίδευση ελληνικού μαθητικού πληθυσμού: πιλοτική έρευνα στάθμισης της κλίμακας «Perceived Educational Barriers»	20
Γρίβας Κωνσταντίνος.....	20
Κρικέτου Θεοδώρα.....	20
Κωσταρά Ευφροσύνη	20
Κουρμούση Ντίνα.....	20
Κίνητρα και τεχνικές παρακίνησης των εκπαιδευτικών Δημοσίας εκπαίδευσης. Διερεύνηση των επιπτώσεων της οικονομικής ύφεσης στους Έλληνες εκπαιδευτικούς	29
Πετράκος Νικόλαος.....	29
Αξιολόγηση του ευρωπαϊκού προγράμματος eTwinning στην ενίσχυση της εκμάθησης ξένων γλωσσών στη σχολική τάξη.....	40
Καρυπίδου Θεοφίλη.....	40
Οι ικανότητες του ηγέτη σε ψηφιακά περιβάλλοντα: η περίπτωση των ιδιωτικών σχολικών οργανισμών στην Ελλάδα κατά τη διάρκεια της πανδημίας.....	49
Ζαχαράτου Παναγιώτα.....	49
Πετσάβας Παύλος	49
Ικανοποίηση σπουδαστών ΙΕΚ από τις σπουδές τους εν μέσω πανδημίας.....	61
Οικονόμου Ανδρέας	61
Μαυροπούλου Ελένη	61
Το Δημοτικό Σχολείο ως οργανισμός μάθησης και ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη διαδικασία αυτού του μετασχηματισμού	70
Χατζηιωάννου Στέργιος.....	70
Η αντιλαμβανόμενη Αποτελεσματικότητα των Εκπαιδευτικών και οι Δεξιότητές τους κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης σε περίοδο πανδημίας.....	83
Γκέβρου Μαρία	83
Σταυροπούλου Γεωργία	83
Εξισορρόπηση επαγγελματικής και οικογενειακής ζωής: απόψεις διευθυντριών σε σχολικές μονάδες	94
Μακατσώρη Αγγελική	94
Επαγγελματική επάρκεια αναπληρωτών και μόνιμων εκπαιδευτικών	106
Αναγνωστοπούλου Θεοδώρα	106
Κριτική σκέψη και συλλογικότητα με ΤΠΕ: Έρευνα Δράσης στη διδασκαλία των δύο αρχιτεκτονικών ρυθμών της αρχαϊκής εποχής.....	119
Λιθοξοΐδου Αναστασία.....	119

Κριτική εξέταση της εφαρμογής της Αυτοαξιολόγησης σε σχολικές μονάδες Δ/βθμιας εκπαίδευσης της πόλης των Γιαννιτσών: Αντιστάσεις, Ρόλος του Διευθυντή/ ντριας, Πιθανά Αποτελέσματα	133
Αναργυρίδου Δέσποινα.....	133
Κέντρο ελέγχου Νηπιαγωγών και στάση απέναντι στην αναπηρία.....	146
Παππά Αλεξάνδρα.....	146
Κοντογιάννη Μαρίνα.....	146
Σούλης Σπυρίδων-Γεώργιος	146
Αντιλήψεις των ειδικών παιδαγωγών για την εκπαίδευση των μαθητών με νοητική υστέρηση.....	159
Χαντζή Στέλλα.....	159
Μπούκου Σοφία	159
Σύγχρονη Μουσειοπαιδαγωγική και ενταξιακή διδασκαλία: Κοινωνική ενίσχυση μέσω της καλλιέργειας της ενσυναίσθησης. Σχεδιασμός και υλοποίηση παρεμβατικού προγράμματος για παιδιά 9-12 στο πλαίσιο διδακτορικής έρευνας	170
Παπαϊωάννου Ήβη	170
Οι επιμορφωτικές ανάγκες του διδακτικού προσωπικού και η σχέση τους με την επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη υπό το πρίσμα της επερχόμενης αξιολόγησης: Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών Π.Ε.70	182
Γιαννικόπουλος Ιωάννης.....	182
Καραμουσλής Σωτήριος	182
Κατσούρης Γεώργιος	182
Φούζας Γεώργιος.....	182
Η επικοινωνιακή πολιτική του Πελοποννησιακού Λαογραφικού Ιδρύματος (ΠΛΙ) και η συμβολή του στην επαφή των παιδιών 4-12 ετών με το λαϊκό πολιτισμό.....	195
Παπουτσή Γεωργία.....	195
Μία μέθοδος για την αυτόματη ανίχνευση του μαθήτυπου στο Moodle: Υλοποίηση και αξιολόγηση.....	204
Καραγιάννης Ιωάννης.....	204

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ – EDITORIAL

Το τέταρτο 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 γίνει 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 fourth 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, EEPEK President, Publishing Director

Οι απόψεις των Εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Εύβοιας από την εφαρμογή της εξ αποστάσεως σύγχρονης εκπαίδευσης το σχολικό έτος 2020-2021 στην εκπαίδευση ενηλίκων

Ιωαννίδη Μαρία Ιωάννα

Πτυχιούχος ΤΕΦΑΑ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
ioannidimariaioanna@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία διερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής (ΕΦΑ) που εργάζονται στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Εύβοιας από την εφαρμογή της σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που πραγματοποιήθηκε στο μεγαλύτερο μέρος της σχολικής χρονιάς 2020-21 λόγω του εγκλεισμού που έφερε η πανδημία. Δείγμα ήταν 55 εκπαιδευτικοί (το 40% όσων εργάζονταν τη σχολική χρονιά 2021-22 στα σχολεία του νησιού). Χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο με 6 ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών για τα δημογραφικά στοιχεία και με 12 ερωτήσεις κλειστού τύπου πενταβάθμιας κλίμακας Likert. Τα βασικά ευρήματα δείχνουν ότι σε μεγάλο ποσοστό οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δεν έμειναν ευχαριστημένοι από την υποστήριξη του Υπουργείου Παιδείας (78,1%) και του Συντονιστή Εκπαίδευσης (50,9%). Συνδυάζοντάς επιπλέον τα αποτελέσματα με τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν, παρατηρήθηκε ότι οι ΕΦΑ σε ποσοστό 65,5 % θεωρούν ότι η Διεύθυνση του σχολείου έλυσε προβλήματα της τηλεεκπαίδευσης, ενώ 56,4% θεωρούν ότι η εμπειρία από την εξ αποστάσεως σύγχρονη τηλεεκπαίδευση ήταν αρνητική.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής, εξ αποστάσεως σχολική σύγχρονη εκπαίδευση

Εισαγωγή

Το κλείσιμο των σχολείων τον Μάρτιο του 2020 λόγω της πανδημίας, υποχρέωσε τους εκπαιδευτικούς φορείς παγκοσμίως, αλλά και στην Ελλάδα, να χρησιμοποιήσουν την εκπαίδευση από απόσταση. Η πρώτη αυτή βεβαιωμένη και κυρίως ασύγχρονη χρήση της, δημιούργησε πολλούς προβληματισμούς, άγχος και δυσκολίες στους συμμετέχοντες (Αναστασιάδης, 2020). Την επόμενη σχολική χρονιά 2020-2021, τα σχολεία έκλεισαν τον Νοέμβριο του 2020 και υλοποιήθηκε κυρίως σύγχρονη εκπαίδευση από απόσταση, η οποία λειτούργησε ακολουθώντας το ωρολόγιο πρόγραμμα των σχολείων, με πολλά προβλήματα στο δίκτυο, με ελλείψεις σε υπολογιστές σε όλους, κυρίως με κλειστές κάμερες για τους μαθητές, με μικρή υποστήριξη από τους αρμόδιους φορείς. Αυτή η εκπαίδευση από απόσταση σε κατάσταση έκτακτης ανάγκης, όπως ονομάστηκε (Hodges, Moore, Lockee, Trust & Bond, 2020), βοήθησε στο να κρατηθούν κοντά στο σχολείο και στη μαθησιακή διαδικασία μαθητές και εκπαιδευτικοί και φανέρωσε την ανάγκη ουσιαστικής επιμόρφωσης στην εκπαίδευση από απόσταση με τη αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνίας (εφεξής ΤΠΕ).

Μέσα σε αυτή τη δύσκολη συγκυρία η ειδικότητα των Εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής (εφεξής ΕΦΑ) βρέθηκε αντιμέτωπη με επιπλέον προβληματισμούς. Το κατεξοχήν κινητικό μάθημα του σχολείου, περιόρισε τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους μαθητές μπροστά σε μια οθόνη. Η πρόκληση ήταν μεγάλη.

Αναγνωρίζοντας πως οι απόψεις των εκπαιδευτικών αποτελούν έναν από τους κυριότερους παράγοντες που επηρεάζουν την εφαρμογή της εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης (εφεξής εξΑΕ) (Μαχαιρίδου, Αντωνίου, 2017), κατανοώντας τις δυσκολίες που δημιούργησαν τα κλειστά σχολεία και ο εγκλεισμός λόγω της πανδημίας, σχεδιάστηκε η παρούσα έρευνα. Κρίνεται αναγκαία η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών ΦΑ για

τις δυσκολίες που συνάντησαν και για να αποτυπωθούν αλλά και για να σχεδιαστούν κατάλληλες παρεμβάσεις. Σκοπός της ήταν να διερευνήσει τις απόψεις των ΕΦΑ από την εμπειρία τους κατά την υλοποίηση της εξΑΕ τη σχολική χρονιά 2020-21. Η δομή της παρούσας εργασίας επιμερίζεται σε θεωρητική διασαφήνιση της σχολικής εξΑΕ, επεξηγεί την επείγουσα απομακρυσμένη εκπαίδευση που υλοποιήθηκε στην Ελλάδα και εξετάζει το μάθημα της Φυσικής Αγωγής στα πλαίσια της εξΑΕ με τη χρήση των ΤΠΕ. Στη συνέχεια παρατίθεται η μεθοδολογία της έρευνας, τα αποτελέσματα, η συζήτηση και τα συμπεράσματα.

Σχολική εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Η σχολική εξΑΕ άρχισε να υλοποιείται από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα ως μαθήματα δι' αλληλογραφίας καλύπτοντας μαθησιακές ανάγκες ανηλίκων και ενηλίκων μαθητών σε απομακρυσμένα μέρη (Βασάλου, 2005). Στη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα και με τη βοήθεια της ανάπτυξης των ΤΠΕ, εξελίσσεται σε διαδικτυακή, καλύπτει ευρύ φάσμα σπουδών και αναδεικνύει νέους τρόπους εκπαιδευτικής διαδικασίας ενισχύοντας την αυτονομία και την ευρετική πορεία αυτομάθησης (Λιοναράκης, 2001). Στοιχεία προαπαιτούμενα για την εξΑΕ θεωρούνται η οργανωμένη εκπαιδευτική διαδικασία με την αξιοποίηση ΤΠΕ, η κάλυψη μαθησιακών αναγκών όλων των ατόμων και όλων των ηλικιών και το αναγκαίο πολυμορφικό, ειδικά δομημένο για εξΑΕ, εκπαιδευτικό υλικό (Βασάλου, 2005).

Επείγουσα Απομακρυσμένη Εκπαίδευση και ελληνική σχολική πραγματικότητα

Οι συνθήκες που δημιούργησε η πανδημία (Covid 19) οδήγησαν μεταξύ άλλων και στο κλείσιμο των σχολικών μονάδων. Η Unesco (2020) υπολόγισε σε 1,5 δισεκατομμύρια τα παιδιά που βρέθηκαν εκτός σχολείου στη διάρκεια της πρώτης καραντίνας (άνοιξη του 2020) σε 165 χώρες. Ταχύτατα και στην Ελλάδα, χρειάστηκε να εφαρμοστεί η εξΑΕ σε μια προσπάθεια να καλυφθούν μαθησιακές, κοινωνικές και ψυχολογικές ανάγκες των μαθητών (Αναστασιάδης, 2020). Από πολλούς ερευνητές η παρεχόμενη εκπαίδευση αυτής της περιόδου ονομάστηκε «επείγουσα απομακρυσμένη εκπαίδευση» και χαρακτηρίστηκε ως διδασκαλία έκτακτης ανάγκης (Hodges et al, 2020; Γιαβρίμης, Φερεντίνου, 2022).

Στην Ελλάδα στην αρχή (πρώτη περίοδος καραντίνας) το βάρος δόθηκε στην ασύγχρονη εξΑΕ και ακόμα και όταν στη δεύτερη καραντίνα (Νοέμβριος 2020 και ύστερα) οργανώθηκε η σύγχρονη εξΑΕ η προσπάθεια παρέμεινε επικεντρωμένη στη μηχανιστική μεταφορά του ωρολογίου προγράμματος των σχολείων, το μάθημα εγκλωβίστηκε, κυρίως, σε διαδικασία μετάδοσης πληροφοριών και η αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών ή μαθητών μεταξύ τους παρέμεινε σε χαμηλά επίπεδα (Αναστασιάδης, 2020). Ταυτόχρονα αναδείχθηκαν μεγάλα προβλήματα όπως οι ανεπαρκείς ηλεκτρονικές υποδομές σε εκπαιδευτικούς και μαθητές, οι ελλείψεις γνώσεις ΤΠΕ των περισσότερων, οι λίγες επιμορφώσεις που άρχισαν να υλοποιούνται καθώς και το περιορισμένο κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό, διαρθρωμένο για εξΑΕ (Καραγγέλου, 2020). Παράλληλα όμως οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αλληλοϋποστηρίχτηκαν και συμμετέχοντας σε άτυπες ομάδες μπόρεσαν να ανταποκριθούν σε κάποιο βαθμό στις δυσκολίες που αντιμετώπισαν (Αναστασιάδης, 2020).

Το μάθημα της Φυσικής Αγωγής με την αξιοποίηση των ΤΠΕ και στην εξΑΕ

Η Φυσική Αγωγή (εφεξής ΦΑ) είναι το μάθημα που εκ της φύσης του και του προγράμματος σπουδών του είναι συνυφασμένο σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης με την κίνηση, το παιχνίδι, την άσκηση και τον αθλητισμό. Προτεραιότητα, σύμφωνα με τους Οδηγούς σπουδών και του Δημοτικού (Δέρρη, Εμμανουηλίδου, Βασιλειάδου, 2014) και του Γυμνασίου (Διγγελίδης, Μυλωνάς, Παπαϊωάννου, 2014), καθώς και με το νέο Πρόγραμμα Σπουδών (2021) είναι η ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων των μαθητών και διαμέσου αυτών η βελτίωση της υγείας τους και η καλλιέργεια των ικανοτήτων τους. Αναρωτιέται έτσι κανείς για το αν προσφέρεται η ΦΑ για αξιοποίηση των ΤΠΕ. Όμως η ανάγκη να αποκτήσουν οι μαθητές δια βίου υγιείς στάσεις και συμπεριφορές επιτυγχάνεται εκτός από την όποια κινητική δραστηριότητα, με την καλλιέργεια γνωστικών λειτουργιών, μετασχηματίζοντας τις

πληροφορίες σε γνώση. Οι ΤΠΕ έρχονται να ενισχύσουν αυτή τη δυνατότητα στον ΕΦΑ, διευκολύνοντας το έργο του με ένα ενδιαφέροντα και ελκυστικό τρόπο σε μια διαδικασία που μπορεί να επεκτείνει τη δράση του μαθήματος (Αντωνίου, 2017). Επιπλέον οι ΤΠΕ ως μέρος της ζωής ιδιαίτερος των εφήβων, μπορούν στο μάθημα της ΦΑ να διαδραματίσουν τον σημαντικό ρόλο της ενίσχυσης του ενδιαφέροντός τους στη φάση της ζωής τους που η παρακίνησή τους για το μάθημα της ΦΑ μειώνεται (Ψώχιου, 2021).

Ως σχετικά πρόσφατα, η στάση των ΕΦΑ απέναντι στις ΤΠΕ ως εργαλείο του μαθήματος φαινόταν θετική, παρόλο που αναγνώριζαν την ανάγκη για ουσιαστική επιμόρφωση στη χρήση τους και στην αξιοποίηση εκπαιδευτικών υλικών ειδικά δημιουργημένων για τις ανάγκες του μαθήματος (Μαχαιρίδου, Αντωνίου, 2017, Παπαμίχου, 2019). Όμως η προσέγγιση των ΕΦΑ για την εξΑΕ με τη χρήση ΤΠΕ λόγω της επείγουσας κατάστασης του εγκλεισμού λόγω της πανδημίας, διαμορφώθηκε κάτω από πιεστικές συνθήκες και έγινε πιο επιφυλακτική (Ψώχιου, 2021). Χρειάστηκε στο νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον που αντιμετώπισαν να αναπτύξουν ταχύτητα νέες δεξιότητες και να ανταποκριθούν σε σύνθετους ρόλους με μικρή, συχνά, καθοδήγηση και επιμόρφωση.

Οι οδηγοί σπουδών για το μάθημα (Δέρρη κ.ά., 2014; Διγγελίδης κ.ά., 2014) καθώς και το νέο πρόγραμμα Σπουδών του Δημοτικού (2021) προβλέπουν σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες την αξιοποίηση των ΤΠΕ και προτείνουν κάποιες δραστηριότητες. Μέσα στα τελευταία χρόνια ποικίλο εκπαιδευτικό υλικό παράχθηκε, στο οποίο συμπεριλαμβάνονται και ψηφιακά υλικά ΦΑ (ενδεικτικά Αίσωπος, Φωτόδεντρο, ψηφιακά βιβλία του μαθήματος), πολλά ιστολόγια με εκπαιδευτικό υλικό ΦΑ στη διάρκεια της πανδημίας προετοιμάστηκαν από τους Συντονιστές Εκπαίδευσης του μαθήματος με τη βοήθεια των ΕΦΑ της πράξης (ενδεικτικά: <https://efadthess.blogspot.com/>). Όμως υπολείπεται η ουσιαστική επιμόρφωση των ΕΦΑ για τον τρόπο εργασίας στην εξΑΕ. Ακόμη και στον πρόσφατο οδηγό του ΙΕΠ (2020) για τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό μαθήματος εξΑΕ δεν προσφέρονται ιδιαίτερες οδηγίες για τον ΕΦΑ.

Παρόλο που ο έντονα βιωματικός, κινητικός και ομαδοσυνεργατικός χαρακτήρας του δια ζώσης μαθήματος ΦΑ δεν αντικαθίσταται, η πρόσφατη εμπειρία των εγκλεισμών λόγω της πανδημίας ανέδειξε τα οφέλη της εξΑΕ και στη ΦΑ: προώθηση γνωστικών στόχων, ενίσχυση κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων, εμπλουτισμό με διαδραστικό περιεχόμενο, παρώθηση σε προσαρμοσμένες κινητικές δραστηριότητες (στο σπίτι, με απλά υλικά, με τους γονείς κ.ά.) (Σαρηβασίλειου, 2020). Κατανοώντας την ανάγκη διερεύνησης των δυσκολιών που αντιμετώπισαν οι ΕΦΑ στη διάρκεια της εφαρμογής της εξ αποστάσεως σύγχρονης εκπαίδευσης σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε η παρούσα έρευνα.

Μεθοδολογία της έρευνας

Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Η έρευνα αυτή είχε σκοπό να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής που εργάζονται στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Εύβοιας τη σχολική χρονιά 2021-22 από την εφαρμογή της εξ αποστάσεως σύγχρονης εκπαίδευσης την προηγούμενη σχολική χρονιά (2020-21), όταν τα σχολεία έκλεισαν λόγω της πανδημίας.

Τα ερευνητικά ερωτήματα συνοψίζονται στα εξής:

- Αν ικανοποιήθηκαν οι ΕΦΑ από την ενημέρωση και την υποστήριξη που έλαβαν από το Υπουργείο Παιδείας, τον αρμόδιο Συντονιστή/ την αρμόδια Συντονίστρια Εκπαίδευσης και τη Διεύθυνση του σχολείου τους σχετικά με τον τρόπο υλοποίησης του μαθήματος και τα προβλήματα που ανέκυπταν με τα ηλεκτρονικά μέσα.
- Αν ικανοποιήθηκαν οι στόχοι του μαθήματος σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα και αν οι ίδιοι αποκόμισαν θετική εμπειρία.
- Αν ήταν επιβαρυντικά τα ιδιαίτερα προβλήματα λόγω της φύσης του μαθήματος (πρακτική άσκηση, υλικά, κ.ά.), λόγω της σχέσης με τους γονείς και λόγω της έλλειψης σε κατάλληλες υποδομές.

Συμμετέχοντες

Χρησιμοποιήθηκε ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο κατασκευασμένο από την ερευνήτρια, σε απόσταση από τους ερωτώμενους και στη συνέχεια αξιοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα SPSS for Windows (Version 20). Στην έρευνα συμμετείχαν 55 εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής της εκπαιδευτικής περιφέρειας Εύβοιας και που υπηρετούσαν στο νησί κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2021 – 2022. Ορίστηκε το πλαίσιο της δειγματοληψίας (Cohen, Manion & Morisson, 2008) το οποίο αποτελούσαν όλα τα σχολεία, πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια της Εύβοιας.

Για τη δημιουργία του ερωτηματολογίου προηγήθηκαν προσωπικές συνεντεύξεις (Mason, 2010) με 4 Εκπαιδευτικούς ΦΑ (δύο της Α/θμιας και δύο της Β/θμιας) με στόχο τη διερεύνηση του τρόπου εργασίας και της βοήθειας που έλαβαν κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2020-2021. Στη συνέχεια το ερωτηματολόγιο που κατασκευάστηκε από την ερευνήτρια με τις συνοδευτικές διευκρινήσεις του, δόθηκαν σε ένα μικρό πιλοτικό δείγμα 5 εκπαιδευτικών ΦΑ. Σε αυτήν την προκαταρκτική χορήγηση (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005) ελέγχθηκε η κατανόηση, η εικόνα και ο χρόνος συμπλήρωσής του, ο οποίος υπολογίστηκε στα 15 λεπτά. Μετά την πιλοτική χορήγηση δεν έγιναν τροποποιήσεις στη δομή και στα ερωτήματά του. Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε δεν είχε προηγουμένως σταθμιστεί, αφού δημιουργήθηκε από την ερευνήτρια και βασίστηκε στις συνεντεύξεις ορισμένων ΕΦΑ, όπως προειπώθηκε. Ήταν ανώνυμο και δεν περιείχε προσωπικά δεδομένα, ώστε να μην εγείρονται θέματα ηθικής τάξης και δεοντολογίας.

Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από δύο μέρη. Στο πρώτο τοποθετήθηκαν έξι ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής που εξέταζαν δημογραφικά στοιχεία και στο δεύτερο μέρος υπήρχαν δώδεκα ερωτήσεις κλειστού τύπου πενταβάθμιας κλίμακας Likert (από το διαφωνώ απόλυτα έως το συμφωνώ απόλυτα). Οι τρεις πρώτες ερωτήσεις διερευνούσαν την ικανοποίηση των ΕΦΑ από τη βοήθεια που έλαβαν για την εξΑΕ από το Υπουργείο Παιδείας, τον Συντονιστή Εκπαίδευσης και τον Διευθυντή του σχολείου τους. Οι επόμενες οκτώ ερευνούσαν επιμέρους δυσκολίες από τη εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης όπως το εκπαιδευτικό υλικό, την υλικοτεχνική υποδομή, τις σχέσεις με τους γονείς. Η δωδέκατη ερώτηση ζητούσε να τοποθετηθούν αξιολογικά απέναντι στην τηλεκπαίδευση της χρονιάς 2020-21.

Χορήγηση του ερωτηματολογίου

Το ερωτηματολόγιο στάλθηκε στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις των σχολείων με την παράκληση προς τους Διευθυντές να το προωθήσουν στους εκπαιδευτικούς ΦΑ των σχολείων τους. Στη συνέχεια με τηλεφώνημα ενισχύθηκε αυτό το αίτημα. Η έρευνα διήρκεσε από τον Νοέμβριο του 2021 μέχρι το τέλος του έτους 2021.

Το ερωτηματολόγιο (<https://forms.gle/RVdWzbaNknQqHMcz8>) δημιουργήθηκε στο περιβάλλον Google form και με αυτό βεβαιώνονταν όλοι για την ανωνυμία και εξυπηρετούνταν σε χρόνο και τόπο συμπλήρωσης. Από τους 139 εκπαιδευτικούς ΦΑ (79 της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και 60 της Δευτεροβάθμιας που εργάζονται στα σχολεία της Εύβοιας τη σχολική χρονιά 2021-22), που η ερευνήτρια υποθέτει ότι έλαβαν το ερωτηματολόγιο, υποβλήθηκαν έγκαιρα συμπληρωμένα τα 58 (42%) και από αυτά χρησιμοποιήθηκαν τα 55 που ήταν πλήρη και στα οποία δεν παρατηρήθηκε τυχαίος τρόπος συμπλήρωσης (40% ποσοστό συμμετοχής). Από τους 79 ΕΦΑ που εργάζονται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στο δείγμα συμμετείχε το 36,7%, ενώ από τους 60 ΕΦΑ της Δευτεροβάθμιας, συμμετείχε το 43,3%. Όσον αφορά το τελικό μέγεθος του δείγματος, υπερβαίνοντας τον αριθμό 30, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, κρίνεται αρκετά ικανοποιητικό και θεωρείται στατιστικά σημαντικό δείγμα (Cohen et al, 2008).

Εγκυρότητα, αξιοπιστία και περιορισμοί της έρευνας

Το χρονοδιάγραμμα που πλαισίωσε τη μεθοδολογία της έρευνας, η διαδικασία της δειγματοληψίας και η επιλογή ερευνητικού εργαλείου προδιέγραψαν την εγκυρότητά της. Η σωστή ενημέρωση των συμμετεχόντων, η διαβεβαίωση της ανωνυμίας τους, την εξασφάλισαν περαιτέρω (Cohen et al, 2008).

Λαμβάνοντας υπόψη τους περιορισμούς ότι επρόκειτο για μελέτη απόψεων συγκεκριμένων εκπαιδευτικών της Εύβοιας που εφάρμοσαν την εξΑΕ κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες και ότι η ανάλυση των αποτελεσμάτων δεν σκοπεύει σε γενίκευση, αλλά προσπαθεί να αναδείξει ενδιαφέροντα σημεία του θέματος, η αξιοπιστία της έρευνας επιτεύχθηκε με την αποφυγή της υποκειμενικής ερμηνείας των αποτελεσμάτων και της γενίκευσης των συμπερασμάτων. Επιπλέον περιορισμός της έρευνας ήταν ο χαμηλός βαθμός ανταπόκρισης του δείγματος στο ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο, ο οποίος βαθμός δύναται να μεγεθυνθεί με τη φυσική παρουσία των ερευνητών (Αθανάτου & Υφαντόπουλος, 2021).

Αποτελέσματα

Δημογραφικά στοιχεία

Δείγμα της έρευνας ήταν 55 ΕΦΑ που εργάζονται το τρέχον σχολικό έτος στα σχολεία της Εύβοιας. Από αυτούς γυναίκες ήταν 34(61,8%) και άντρες 21(38,2%). Όσον αφορά την οικογενειακή τους κατάσταση οι 44 δήλωσαν παντρεμένοι (80,0%) και 11 ανύπαντροι(20,0%). Στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση απασχολούνται οι 29(52,7%) ενώ στη Δευτεροβάθμιας 26(47,3%). Μόνιμη υπηρεσιακή σχέση έχουν οι 43(78,2%) ενώ αναπληρωτές εργάζονται οι 12(21,8%). Έτη υπηρεσίας είχαν οι 10(18,1%) 1-10, οι 16(29,1%) 11-20, οι 20(36,4%) 21-30 έτη και 9(16,4%) 31-40 έτη υπηρεσίας. Από τους συμμετέχοντες οι 42 είχαν πτυχίο Πανεπιστημίου (76,4%) και οι υπόλοιποι 13 και μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών (23,6%). Κανείς δεν είχε διδακτορικό τίτλο.

Αποτελέσματα απαντήσεων ανά ερώτηση.

Τα αποτελέσματα των απαντήσεων στις ερωτήσεις της έρευνας παρουσιάζονται στους επόμενους πίνακες ανά τρεις ερωτήσεις, όπου καταγράφονται ο βαθμός συμφωνίας του εκπαιδευτικού, η συχνότητα και το ποσοστό των απαντήσεων.

Η πρώτη ερώτηση αφορούσε στο αν η ενημέρωση από το Υπουργείο Παιδείας προς τους καθηγητές Φυσικής Αγωγής για την τηλεκπαίδευση ήταν ικανοποιητική. Η κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών φαίνεται στον πίνακα 1, από όπου προκύπτει ότι το 40,0% διαφωνούν απόλυτα ότι ήταν ικανοποιητική η ενημέρωση, το 38,1% διαφωνεί, το 16,4% δεν είναι βέβαιο για την απάντηση και το 5,5% συμφωνεί για την ικανοποιητική ενημέρωση που έλαβε.

Πίνακας 1: Συχνότητες και ποσοστά 1^{ης}, 2^{ης} και 3^{ης} ερώτησης

Βαθμός συμφωνίας	Ερώτηση 1		Ερώτηση 2		Ερώτηση 3	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Διαφωνώ απόλυτα	22	40,0%	18	32,7%	2	3,6%
Διαφωνώ	21	38,1%	10	18,2%	5	9,1%
Δεν είμαι σίγουρος	9	16,4%	15	27,3%	12	21,8%
Συμφωνώ	3	5,5%	12	21,8%	26	47,3%
Συμφωνώ απόλυτα	0	0,0%	0	0,0%	10	18,2%
Σύνολα	55	100,0%	55	100,0%	55	100,0%

Η δεύτερη ερώτηση διερευνούσε το αν η επιμόρφωση από τον/την Συντονιστή /ίστρια Φυσικής Αγωγής της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης για το πώς να εργαστούν οι Εκπαιδευτικοί ΦΑ με τη Webex και για το πώς να προσαρμόσουν το μάθημά τους στην τηλεκπαίδευση ήταν ικανοποιητική. Οι απαντήσεις τους στον Πίνακα 1, μεσαία στήλη, καταδεικνύουν ότι το 32,7% διαφωνεί απόλυτα ότι έλαβε ικανοποιητική ενημέρωση από τον Συντονιστή, το 18,2% διαφωνεί, δεν είναι σίγουρος/η το 27,3%, ενώ το 21,8% συμφωνεί. Η τρίτη ερώτηση εξέταζε το αν η Διεύθυνση του σχολείου προσπάθησε ικανοποιητικά να λύσει τα προβλήματα που ανέκυπταν στη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης. Σύμφωνα με τις απαντήσεις του πίνακα 1, τελευταία στήλη, το 3,6% διαφωνεί απόλυτα, το 9,1% διαφωνεί, το 21,8% δεν είναι σίγουρο, το 47,3% συμφωνεί και το 18,2% συμφωνεί απόλυτα ότι η Διεύθυνση του σχολείου προσπάθησε ικανοποιητικά.

Στην τέταρτη ερώτηση για το αν οι στόχοι της Φυσικής Αγωγής σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα μπορούσαν να κατακτηθούν ικανοποιητικά, έτσι όπως υλοποίησε ο ερωτώμενος/η το μάθημά του/της κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης, οι απαντήσεις του πίνακα 2 καταδεικνύουν ότι διαφωνεί απόλυτα το 18,2%, διαφωνεί το 21,8%, δεν είναι σίγουρος/η το 40,0%, συμφωνεί το 18,2% και συμφωνεί απόλυτα το 1,8%. Η πέμπτη ερώτηση ήταν: «Από όσο γνωρίζω ο κάθε εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής (ΦΑ) ακολούθησε δικό του τρόπο διδασκαλίας. Κάποιοι μόνο θεωρία, κάποιοι θεωρία και πρακτική άσκηση». Οι απαντήσεις του πίνακα 2, δείχνουν ότι διαφωνεί απόλυτα το 5,5%, δεν είναι σίγουρος/η το 10,9%, ενώ το 50,9% συμφωνεί και το 32,7% συμφωνεί απόλυτα. Η έκτη ερώτηση διερευνούσε την αίσθηση των εκπαιδευτικών ΦΑ για το αν οι κίνδυνοι στην πρακτική άσκηση από απόσταση ήταν μεγάλοι για την ασφάλεια των μαθητών/τριών. Σύμφωνα με τις απαντήσεις του πίνακα 2, στην τελευταία στήλη, διαφώνησε απόλυτα το 3,6%, διαφώνησε το 9,1%, δεν ήταν σίγουρος/η το 20,0%, συμφώνησε το 45,5% και συμφώνησε απόλυτα το 21,8%.

Πίνακας 2: Συχνότητες και ποσοστά 4^{ης}, 5^{ης} και 6^{ης} ερώτησης

Βαθμός συμφωνίας	Ερώτηση 4		Ερώτηση 5		Ερώτηση 6	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Διαφωνώ απόλυτα	10	18,2%	3	5,5%	2	3,6%
Διαφωνώ	12	21,8%	0	0,0%	5	9,1%
Δεν είμαι σίγουρος	22	40,0%	6	10,9%	11	20,0%
Συμφωνώ	10	18,2%	28	50,9%	25	45,5%
Συμφωνώ απόλυτα	1	1,8%	18	32,7%	12	21,8%
Σύνολα	55	100,0%	55	100,0%	55	100,0%

Στην έβδομη ερώτηση εξετάστηκε το αν από τα μεγαλύτερα προβλήματα στη διδασκαλία της ΦΑ εξ αποστάσεως ήταν η έλλειψη υποδομής (Η/Υ ή tablet) και συνδεσιμότητας από τους μαθητές/τριες και κάποιους εκπαιδευτικούς ΦΑ. Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους στον πίνακα 3, πρώτη στήλη, το 14,5% των εκπαιδευτικών διαφώνησε, το 41,8% συμφώνησε και το 43,7% συμφώνησε απόλυτα. Στην όγδοη ερώτηση: «Πρόβλημα για την πρακτική άσκηση ήταν η έλλειψη κατάλληλου χώρου - δωματίου απαλλαγμένου από επικίνδυνα σημεία και την παρουσία άλλων (αδέρφια, κατοικίδια, παιχνίδια...)» οι απαντήσεις όπως καταγράφονται στον πίνακα 3, μεσαία στήλη, δείχνουν ότι το 1,8% των Εκπαιδευτικών ΦΑ διαφωνεί απόλυτα, το 7,3% διαφωνεί, το 12,7% δεν είναι σίγουροι, το 47,3% συμφωνεί και το 30,9% συμφωνεί απόλυτα. Η ένατη ερώτηση διερευνούσε το αν δεν ήταν πρόβλημα η πιθανή έκθεση των εκπαιδευτικών ΦΑ και η κριτική των γονέων και συγγενών που

παρακολουθούσαν έμμεσα το μάθημα. Στον πίνακα 3 και τελευταία στήλη, παρατηρήθηκε ότι το 14,5% των Εκπαιδευτικών διαφωνεί απόλυτα, το 32,7% διαφωνεί, το 18,2% δεν είναι σίγουροι, το 29,1% συμφωνεί και το 5,5% συμφωνεί απόλυτα.

Πίνακας 3: Συχνότητες και ποσοστά 7^{ης}, 8^{ης} και 9^{ης} ερώτησης

Βαθμός συμφωνίας	Ερώτηση 7		Ερώτηση 8		Ερώτηση 9	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Διαφωνώ απόλυτα	0	0,0%	1	1,8%	8	14,5%
Διαφωνώ	8	14,5%	4	7,3%	18	32,7%
Δεν είμαι σίγουρος	0	0,0%	7	12,7%	10	18,2%
Συμφωνώ	23	41,8%	26	47,3%	16	29,1%
Συμφωνώ απόλυτα	24	43,7%	17	30,9%	3	5,5%
Σύνολα	55	100,0%	55	100,0%	55	100,0%

Η δέκατη ερώτηση εξέταζε το αν δεν ήταν πρόβλημα η έλλειψη υλικού ΦΑ από τους μαθητές/τριες για την πρακτική άσκηση γιατί εύκολα αξιοποιούσαν οι Εκπαιδευτικοί ΦΑ τα αντικείμενα του δωματίου των παιδιών (π.χ. μία καρέκλα, ένα φύλλο χαρτί, κ.λ.π.). Σύμφωνα με τις απαντήσεις του πίνακα 4, στην πρώτη στήλη, το 10,9% διαφωνεί απόλυτα, το 18,2% διαφωνεί, το 21,8% δεν είναι σίγουρο/η, το 45,5% συμφωνεί και το 3,6% συμφωνεί απόλυτα. Η ενδέκατη ερώτηση αφορούσε το αν οι Εκπαιδευτικοί ΦΑ αξιοποίησαν περισσότερο εκπαιδευτικά βίντεο ΦΑ και τα ηλεκτρονικά βιβλία του μαθήματος (ebook) παρά ασχολήθηκαν με την πρακτική άσκηση. Σύμφωνα με την κατανομή των απαντήσεων του πίνακα 4, μεσαία στήλη, φαίνεται πως το 5,5% διαφωνούν απόλυτα, το 14,5% διαφωνούν, το 12,7% δεν είναι σίγουροι, ενώ το 27,3% συμφωνεί και το 40,0% συμφωνεί απόλυτα. Η τελευταία δωδέκατη ερώτηση εξέταζε το αν η εμπειρία των συμμετεχόντων στην εξ αποστάσεως σύγχρονη εκπαίδευση ως εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής ήταν θετική. Οι απαντήσεις του πίνακα 4, τελευταία στήλη, καταδεικνύουν ότι σε ποσοστό 10,9% διαφωνούν απόλυτα, σε ποσοστό 45,5% διαφωνούν, το 20,0% δεν είναι σίγουροι, σε ποσοστό 21,8% συμφωνούν και σε ποσοστό 1,8% συμφωνούν απόλυτα.

Πίνακας 4: Συχνότητες και ποσοστά 10^{ης}, 11^{ης} και 12^{ης} ερώτησης

Βαθμός συμφωνίας	Ερώτηση 10		Ερώτηση 11		Ερώτηση 12	
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Διαφωνώ απόλυτα	6	10,9%	3	5,5%	6	10,9%
Διαφωνώ	10	18,2%	8	14,5%	25	45,5%
Δεν είμαι σίγουρος	12	21,8%	7	12,7%	11	20,0%
Συμφωνώ	25	45,5%	15	27,3%	12	21,8%
Συμφωνώ απόλυτα	2	3,6%	22	40,0%	1	1,8%
Σύνολα	55	100,0%	55	100,0%	55	100,0%

Αποτελέσματα συσχετίσεων μεταβλητών.

Θεωρώντας την κάθε μία ερώτηση ως μία ξεχωριστή εξαρτημένη μεταβλητή και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά που είχαν μόνο δύο ομάδες ως ανεξάρτητες κάθε φορά

κατηγορικές μεταβλητές διενεργήθηκαν t – test για ανεξάρτητα δείγματα. Εξετάστηκαν έτσι κατά σειρά η συσχέτιση των δώδεκα ερωτήσεων και του παράγοντα φύλου, της οικογενειακής κατάστασης (αφού δεν υπήρξαν διαζευγμένοι στο δείγμα θεωρήθηκε ως μεταβλητή με δύο ομάδες) στη συνέχεια, της εκπαιδευτικής βαθμίδας και της υπηρεσιακής κατάστασης, εντέλει. Στα αποτελέσματα των t-test η ανάλυση δεν κατέδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές (sig.2-tailed>0.05) στις περισσότερες περιπτώσεις. Βρέθηκαν μόνο στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους (<0.05) στην ερώτηση 11: MO=3.66±1.328 Παντρεμένων και MO=4.45±0.688 Ανύπαντρων, t(53)=-2.760 p=0.010 και στην ερώτηση 12, που συσχετίζονται με την οικογενειακή κατάσταση: MO=2.66±1.077 Παντρεμένων και MO=3.27±0.647 Ανύπαντρων, t(53)=1.523 p=0.014 καθώς και στην ερώτηση 11 που συσχετίζεται με την εκπαιδευτική βαθμίδα: MO=3.34±1.317 Α/βάθμιων και MO=4.35±0.977 Β/βάθμιων, t(53)=-3.227 p=0.020. Για να διερευνηθούν περαιτέρω τα αποτελέσματα αυτά εξετάστηκαν αναλυτικά οι απαντήσεις των Εκπαιδευτικών ΦΑ στα συγκεκριμένα ερωτήματα. Δημιουργήθηκαν έτσι οι πίνακες 5,6 και 7 που ακολουθούν:

Πίνακας 5 – Συσχέτιση Ερώτησης 11 και Οικογενειακής Κατάστασης

Βαθμός συμφωνίας	Παντρεμένοι(N=44)		Ανύπαντροι(N=11)	
	Συχν.	Ποσοστό	Συχν.	Ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	4	9,1%	0	0,0%
Διαφωνώ	7	15,9%	0	0,0%
Δεν είμαι σίγουρος/η	6	13,6%	1	9,1%
Συμφωνώ	11	25,0%	4	36,4%
Συμφωνώ απόλυτα	16	36,4%	6	54,5%
Σύνολο	44	100,0%	11	100,0%

Η ερώτηση 11 αφορούσε το αν οι Εκπαιδευτικοί ΦΑ αξιοποίησαν περισσότερο εκπαιδευτικά βίντεο ΦΑ και τα ηλεκτρονικά βιβλία του μαθήματος (ebook) παρά ασχολήθηκαν με την πρακτική άσκηση. Φαίνεται από τον πίνακα 5 ότι οι ανύπαντροι εκπαιδευτικοί ΦΑ του δείγματος σε μεγαλύτερο αθροιστικά ποσοστό 90,9% (συμφωνώ και συμφωνώ απόλυτα) αξιοποίησαν περισσότερο ηλεκτρονικό υλικό από ότι οι παντρεμένοι συναδέλφοί τους (61,4% αθροιστικά).

Πίνακας 6 – Συσχέτιση Ερώτησης 12 και Οικογενειακής Κατάστασης

Βαθμός συμφωνίας	Παντρεμένοι(N=44)		Ανύπαντροι(N=11)	
	Συχν.	Ποσοστό	Συχν.	Ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	6	13,6%	0	0,0%
Διαφωνώ	16	36,4%	9	81,8%
Δεν είμαι σίγουρος/η	10	22,7%	1	9,1%
Συμφωνώ	11	25,0%	1	9,1%
Συμφωνώ απόλυτα	1	2,3%	0	0,0%
Σύνολο	44	100,0%	11	100,0%

Η ερώτηση 12 διερευνούσε το αν η εμπειρία των συμμετεχόντων στην εξ αποστάσεως σύγχρονη εκπαίδευση ως εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής ήταν θετική. Στον πίνακα 6 παρατηρήθηκε ότι οι ανύπαντροι εκπαιδευτικοί ΦΑ σε ποσοστό 81,8% είχαν αρνητική εμπειρία σε σχέση με το 50% (αθροιστικά) των παντρεμένων συναδέλφων τους.

Πίνακας 7 – Συσχέτιση Ερώτησης 11 και Εκπαιδευτικής Βαθμίδας

Βαθμός συμφωνίας	Α/θμια(N=29)	Β/θμια (N=26)
------------------	--------------	---------------

	Συχν.	Ποσοστό	Συχν.	Ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	3	10,3%	0	0,0%
Διαφωνώ	6	20,7%	2	7,7%
Δεν είμαι σίγουρος/η	4	13,8%	3	11,5%
Συμφωνώ	10	34,5%	5	19,2%
Συμφωνώ απόλυτα	6	20,7%	16	61,6%
Σύνολο	29	100,0%	26	100,0%

Τέλος στον πίνακα 7 παρατηρούμε ότι όσον αφορά την μεγαλύτερη χρήση ηλεκτρονικού υλικού, ότι οι εκπαιδευτικοί ΦΑ της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης χρησιμοποίησαν κυρίως εκπαιδευτικά βίντεο και τα e-book του μαθήματος αγγίζοντας αθροιστικά το 81% σε αντίθεση με τους συναδέλφους τους της Πρωτοβάθμιας που αντίστοιχα είχαν αθροιστικά ποσοστό 55,2%.

Συζήτηση Αποτελεσμάτων

Αναλύοντας τα αποτελέσματα της έρευνας και συνδυάζοντάς τα με τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν παρατηρήθηκε ότι σε πολύ μεγάλο ποσοστό (αθροιστικό του διαφωνώ απόλυτα και διαφωνώ) που ανήλθε στο 78,1% οι ΕΦΑ δεν έμειναν ευχαριστημένοι από την ενημέρωση του Υπουργείου Παιδείας. Σε ποσοστό 50,9% αθροιστικά ούτε η επιμόρφωση που έλαβαν από τον Συντονιστή του μαθήματος ήταν η προσήκουσα. Αντίθετα υποστηρίχθηκαν αρκετά ικανοποιητικά από τη Διεύθυνση του σχολείου τους σε αθροιστικό ποσοστό 65,5% (του συμφωνώ και συμφωνώ απόλυτα). Τα αποτελέσματα αυτά πιστοποιούνται και από άλλες πρόσφατες έρευνες που είτε έχουν δείγμα ΕΦΑ (Ψώχιου, 2021) είτε εκπαιδευτικούς αδιακρίτως ειδικότητας (Ευαγγέλου, 2021; Γιασιράνης, Σοφός, 2021; Γιαβρίμης, Φερεντίνου, 2022; Ζαφειρόπουλος, 2022; Χατζηκυριάκου, 2021).

Με σκεπτικισμό οι ΕΦΑ απάντησαν στο κατά πόσο ήταν δυνατό να ικανοποιηθούν οι στόχοι του μαθήματος με τη χρήση της εξΑΕ, αφού το 40,0% διαφώνησε (αθροιστικά), το 20,0% συμφώνησε και το 40,0% δεν ήταν βέβαιο. Αρνητική εικόνα από την εμπειρία τους στην εξΑΕ είχε αθροιστικά το 56,4%, θετική το 23,6% και το 20,0% δεν ήταν βέβαιο. Παρόμοια αποτελέσματα έχουν και άλλες πρόσφατες έρευνες που αφορούν εκπαιδευτικούς διαφόρων ειδικοτήτων (Μπεκιάρη, 2021; Αθανάτου & Υφαντόπουλος, 2021; Τσικούδη-Παπαγεωργίου, 2021).

Στα θέματα διδακτικής πρακτικής που ακολουθήθηκαν στη διάρκεια της σύγχρονης εξΑΕ τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι ΕΦΑ σε πολύ μεγάλο αθροιστικό ποσοστό του 83,2% ακολούθησαν διαφορετικές προσεγγίσεις. Οι περισσότεροι (67,3%) αξιοποίησαν τα ηλεκτρονικά βιβλία του μαθήματος και άλλους εκπαιδευτικούς ψηφιακούς πόρους και δεν εφάρμοσαν πρακτικά προσαρμοσμένες κινητικές ασκήσεις. Φαίνεται ότι η έλλειψη υποδομής σε ηλεκτρονικά μέσα, δικά τους ή των μαθητών τους ήταν μεγάλο πρόβλημα, αφού σε αθροιστικό ποσοστό 67,3% αντιμετώπισαν τέτοιου είδους δυσκολίες. Ακόμη πρόβλημα για την πρακτική εξάσκηση ήταν η απουσία κατάλληλου, ακίνδυνου χώρου στα παιδικά ή εφηβικά δωμάτια σε ποσοστό αθροιστικά 78,2%. Η έλλειψη κατάλληλου αθλητικού υλικού, ενώ θα περίμενε κανείς να είναι επιπλέον δυσκολία, τελικά ήταν μάλλον ευκαιρία για αξιοποίηση απλών και εύχρηστων ιδεών, όπως μια καρέκλα, ένα χαρτί κ.ά., αφού σε ποσοστό 49,1% βρήκαν τέτοιες λύσεις. Οι δυσκολίες της ηλεκτρονικής υποδομής και της έλλειψης κατάλληλου χώρου πιστοποιήθηκαν και στις έρευνες της Καραγγέλου (2021), της Σαρβάνη (2021) της Μπεκιάρη (2021) και του Χατζηκυριάκου (2021). Διαμοιρασμένες ήταν οι απόψεις τους για το αν η έμμεση έκθεση του μαθήματος σε γονείς και κηδεμόνες ήταν πρόβλημα, με το 34,6% να συμφωνεί, το 18,2% να μην είναι βέβαιο και το 47,2% να διαφωνεί. Ήταν και για τους γονείς μια νέα κατάσταση η περίοδος που εξετάστηκε, η οποία είχε γι' αυτούς δυσκολίες υποστήριξης, άγχος αλλά και οικονομικές επιπτώσεις. Όπως αναφέρει η Ψωχίου (2021) «δεν έχει διαμορφωθεί μια ισχυρή άποψη του κοινωνικού και

οικογενειακού περιγύρου σχετικά με τη χρήση της τηλεκπαίδευσης στο μάθημα της ΦΑ» και αυτό φαίνεται να αντανακλάται στις απόψεις των ΕΦΑ της προκειμένης έρευνας.

Στα ευρήματα της επαγωγικής διερεύνησης της έρευνας παρατηρούμε διαφορές μεταξύ παντρεμένων και ανύπαντρων ΕΦΑ, με τους δεύτερους να χρησιμοποιούν περισσότερο ψηφιακό υλικό (90,9% αθροιστικά προς 61,4% των παντρεμένων) και να έχουν μεγαλύτερη αρνητική εμπειρία από την εξΑΕ (81,8% αθροιστικά) σε σχέση με τους παντρεμένους συναδέλφους τους (50,0%). Ίσως η οικογένεια και η στήριξη που μπορεί να προσφέρει δημιούργησαν θετικότερη διάθεση και καλύτερη αντιμετώπιση των δυσκολιών όπως ήταν ο εγκλεισμός, ο φόβος της νόσησης, οι δυσκολίες της εξΑΕ. Αντίθετα στους ανύπαντρους όλες αυτές οι δυσκολίες συνοδεύόμενες από μοναξιά, έφεραν μάλλον αρνητικότερη διάθεση.

Τέλος ενδιαφέρον προκαλεί το εύρημα ότι οι ΕΦΑ της Δευτεροβάθμιας κατά τη διάρκεια της σύγχρονης εξΑΕ χρησιμοποίησαν ψηφιακό υλικό με ελάχιστη πρακτική εξάσκηση σε ποσοστό 81,0% αθροιστικά, ενώ αντίστοιχα αυτοί της Πρωτοβάθμιας σε ποσοστό 55,2%. Για τα ευρήματα αυτά δεν βρέθηκαν αντίστοιχες συσχετίσεις σε δημοσιευμένες έρευνες ώστε να δύναται να συγκριθούν και μένουν για μελλοντική διερεύνηση.

Συμπεράσματα

Είναι βέβαιο πως η κατάσταση που δημιούργησε η πανδημία του covid-19, προκάλεσε κρίση σε όλους τους ανθρώπους, σε όλες τις κοινωνίες και σε όλους τους φορείς εξουσίας.

Αυτά τα δύο χρόνια (2020-22) που ανεστάλη κατά διαστήματα η κανονική λειτουργία των εκπαιδευτικών δομών, εφαρμόστηκε στα ελληνικά σχολεία μια μορφή εξΑΕ στην οποία μεταφέρθηκε η δια ζώσης διδασκαλία σε εικονικό περιβάλλον (Γιαβρίμης κ.ά. 2022). Οι εκπαιδευτικοί, ιδιαιτέρως στην αρχή, βρέθηκαν ανέτοιμοι, χωρίς οι περισσότεροι κατάλληλη επιμόρφωση, χωρίς κατάλληλο υλικό, να εργάζονται σε πλατφόρμες που πρώτη φορά έβλεπαν, προκειμένου να κρατήσουν τους μαθητές κοντά στην εκπαιδευτική διαδικασία, να ενημερώνουν γονείς και να επιλύουν προβλήματα συχνά ολομόναχοι (Ευαγγέλου, 2021).

Ανάμεσα σε αυτούς βρέθηκαν και οι ΕΦΑ που όφειλαν να γυμνάζουν παιδιά και εφήβους σε συνθήκες αταίριαστες με τη φύση του μαθήματός τους (Ψώχιου, 2021). Η εμπειρία από την υλοποίηση μαθημάτων ΦΑ με τη χρήση εξΑΕ έδειξε ότι η δια ζώσης διδασκαλία δεν υποκαθίσταται. Οι κινητικές ασκήσεις δεν επιτυγχάνονται εύκολα και με ασφάλεια, ιδιαιτέρως στις περιπτώσεις που οι μαθητές και οι μαθήτριες εργάζονται με κλειστές τις κάμερες, ο βιωματικός, ομαδοσυνεργατικός χαρακτήρας του μαθήματος υπολείπεται (Σαρηβασιλείου, 2020).

Η παρούσα έρευνα κατέδειξε τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι ΕΦΑ των σχολείων της Εύβοιας κατά τη διάρκεια της δεύτερης χρονιάς της καραντίνας (2020-21) όταν εργάστηκαν με τρόπους σύγχρονης εξΑΕ. Οι απαντήσεις τους επισήμαναν τις αδυναμίες των αρμοδίων φορέων να τους βοηθήσουν ουσιαστικά. Ανέδειξαν τη βοήθεια που πρόσφερε ο σχολικός περίγυρος στηρίζοντάς τους. Υποστήριξαν την αρνητική τους διάθεση στην εξΑΕ και την αδυναμία τους να επιτύχουν την υλοποίηση των στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος του μαθήματος. Κατέδειξαν τις πρακτικές δυσκολίες υλοποίησης του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής από απόσταση. Επιπλέον σε επιμέρους ερωτήματα διαφάνηκαν διαφορές μεταξύ ανύπαντρων και παντρεμένων ΕΦΑ στη χρήση περισσότερου ψηφιακού υλικού και αρνητικότερης συνολικής εμπειρίας από τους πρώτους. Τέλος βρέθηκε ότι οι ΕΦΑ της δευτεροβάθμιας κινήθηκαν περισσότερο στην ασφάλεια των ηλεκτρονικών βιβλίων παρά σε κινητικές δραστηριότητες από τους συναδέλφους τους της πρωτοβάθμιας. Τα συμπεράσματα αυτής της έρευνας, παρά τις δυσκολίες γενίκευσής τους, μπορούν να φανούν χρήσιμα στη μελλοντική οργάνωση επιμορφωτικών δράσεων για τους ΕΦΑ και την εξΑΕ καθώς και στην πιθανή παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού κατάλληλα προσαρμοσμένου στο μάθημα της ΦΑ εξ αποστάσεως.

Παρά τις δυσκολίες, η πρόκληση που δημιούργησαν οι συνθήκες της πανδημίας στην εκπαιδευτική διαδικασία, ανέδειξαν ευκαιρίες και στους ΕΦΑ. Μέσω της εξΑΕ προσπάθησαν

να προωθήσουν γνωστικούς και κοινωνικοσυναισθηματικούς στόχους του μαθήματος, να ανακαλύψουν και να υλοποιήσουν κατάλληλα προσαρμοσμένες κινητικές ασκήσεις με απλά υλικά και με ασφάλεια, να αναζητήσουν και να εμπλουτίσουν το μάθημά τους με διαδραστικό περιεχόμενο (Σαρηβασιλείου, 2020).

Μελλοντικές έρευνες οφείλουν να διερευνήσουν τον τομέα των ΕΦΑ σε πανελλήνιο επίπεδο σε σχέση με την εξΑΕ, εστιάζοντας στις ανάγκες αυτού του ιδιαίτερου εκπαιδευτικού κλάδου. Ακόμη οι αρμόδιοι φορείς οφείλουν να οργανώσουν επιμόρφωση επικεντρωμένη στην εφαρμογή της εξΑΕ και στον τρόπο παραγωγής κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού για το μάθημα της ΦΑ από απόσταση. Η εξΑΕ ήρθε για να μείνει στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και μπορεί να βοηθήσει στη μετάβαση σε αυτό που ο Αναστασιάδης (2020) ονομάζει «Ανοιχτό Σχολείο της Διερευνητικής Μάθησης, της Συνεργατικής Δημιουργικότητας και της Κοινωνικής Αλληλεγγύης».

Αναφορές

Cohen, L., Manion, L. & Morisson, K. (2008) *Μεθοδολογία εκπαιδευτική έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχιμο.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A. (2020) The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause review*, 27, 1-12. (Διαθέσιμο: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>, προσπελάστηκε 2/2/2022).

Mason, J. (2010) *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Unesco (2020) *Adverce consequences of school closures*. (Διαθέσιμο: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/consequen>, προσπελάστηκε στις 5/5/2021).

Αθανάτου, Μ., Υφαντόπουλος, Ν. (2021). Η Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση κατά την περίοδο της πανδημίας COVID-19 και οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο Α. Σοφός, Α. Κώστας, Γ. Φούζας & Β. Παράσχου(Επιμ.), *Πρακτικά του 1^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου «Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες: Η απότομη μετάβαση της εκπαιδευτικής μας πραγματικότητας σε ψηφιακά περιβάλλοντα. Στάσεις-Αντιλήψεις-Σενάρια- Προοπτικές-Προτάσεις, 3-5 Ιουλίου 2020»* (σσ. 401 - 413). Ηλεκτρονική έκδοση: Ελληνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης. (Διαθέσιμο: <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/online-edu/article/viewFile/3250/3316>, προσπελάστηκε στις 2/2/2022).

Αναστασιάδης, Π. (2020). Η Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην εποχή του Κορωνοϊού COVID-19: το παράδειγμα της Ελλάδας και η πρόκληση της μετάβασης στο «Ανοιχτό Σχολείο της Διερευνητικής Μάθησης, της Συνεργατικής Δημιουργικότητας και της Κοινωνικής Αλληλεγγύης». *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 16(2), 20-48. (Διαθέσιμο: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/25506/21066>, προσπελάστηκε στις 12/12/2021).

Αντωνίου, Π. (2017). Σκέψεις για τη σχέση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών με τη Φυσική Αγωγή. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 10(2-3), 49-54. (Διαθέσιμο: <http://earthlab.uoi.gr/thete/index.php/thete/article/view/283>, προσπελάστηκε στις 31/1/2022).

Γιαβρίμης, Π. Φερεντίνου, Ο. (2022). Επείγουσα απομακρυσμένη εκπαίδευση στην εποχή της καραντίνας. Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, 54- 69. (Διαθέσιμο: <http://www.ediamme.edc.uoc.gr/index.php?id=244,0,0,1,0,0>, προσπελάστηκε στις 28/2/2022).

Γιασιράνης, Σ. & Σοφός, Α. (2021). Η αποτίμηση από την πλευρά των εκπαιδευτικών της αξιοποίησης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης εν μέσω πανδημίας: Στάσεις, προβλήματα και

προοπτικές. Στο Α. Σοφός, Α. Κώστας, Γ. Φούζας & Β. Παράσχου (Επιμ.), *Πρακτικά του 1^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου «Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες: Η απότομη μετάβαση της εκπαιδευτικής μας πραγματικότητας σε ψηφιακά περιβάλλοντα. Στάσεις-Αντιλήψεις-Σενάρια- Προοπτικές-Προτάσεις, 3-5 Ιουλίου 2020»* (σσ. 136 -144). Ηλεκτρονική έκδοση: Ελληνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης. (Διαθέσιμο: <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/online-edu/article/view/3221>, προσπελάστηκε στις 2/2/2022).

Δέρρη, Β., Εμμανουηλίδου, Κ., Βασιλειάδου, Ο. (2014). *Το νέο πρόγραμμα για το μάθημα της Φυσικής Αγωγής στο Δημοτικό. Οδηγός για τον εκπαιδευτικό*. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (Διαθέσιμο: <http://edul1.ekt.gr/edul1/handle/10795/1892>, προσπελάστηκε στις 15/9/2021).

Διγγελίδης, Ν., Μυλωνάς, Δ. Παπαϊωάννου, Α. (2014). Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό Φυσικής Αγωγής: Γυμνάσιο. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (Διαθέσιμο στο <http://repository.edul1.gr/edul1/handle/10795/1890>, προσπελάστηκε στις 12/9/2021).

Εμμανουηλίδου, Κ. (2011). *Εξ αποστάσεως εκπαίδευση διδασκόντων Φυσικής Αγωγής στην αξιολόγηση/βαθμολόγηση μαθητών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Διδακτορική Διατριβή. ΔΠΘ και Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας: Κομοτηνή. (Διαθέσιμο: <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/handle/11615/89>, προσπελάστηκε στις 27/2/2022).

Ευαγγέλου, Φ. (2021). Οι απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Ηπείρου από την εφαρμογή της εξ αποστάσεως –σύγχρονης και ασύγχρονης – εκπαίδευσης την περίοδο του Covid-19. *Open Education. The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 17(2), 23-40. (Διαθέσιμο: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/25427/22044>, προσπελάστηκε στις 30/1/2022).

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2022). *Η δυσάρεστη εμπειρία των εκπαιδευτικών με την τηλεκπαίδευση*. Η Εφημερίδα των Συντακτών (15/1/2022). (Διαθέσιμο: https://www.efsyn.gr/ellada/ekpaideysi/327735_i-dysaresti-empeiria-ton-ekpaideytikon-me-tin-tilekpaideysi, προσπελάστηκε στις 16/1/2022).

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, (2020). *Οδηγός για τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό μαθημάτων εξ αποστάσεως*. (Διαθέσιμο στο <https://mathainoumeasfaleis.gov.gr/wp-content/uploads/2020/09/minedu-mathainoumeasfaleis-odigos-ier.pdf>, προσπελάστηκε στις 1/3/2022).

Καραγγέλου, Α. (2021). *Η σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως μοχλός επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. ΕΑΠ: Πάτρα. (Διαθέσιμο: <https://aropthesis.eap.gr/handle/repo/53493>, προσπελάστηκε στις 25/1/2022).

Λιοναράκης, Α. (2001). *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Πολυμορφική Εκπαίδευση: Προβληματισμοί για μία ποιοτική προσέγγιση σχεδιασμού διδακτικού υλικού*. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Απόψεις και προβληματισμοί για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση*, Αθήνα: Προπομπός

Μαχαϊρίδου, Μ., Αντωνίου, Π. (2017). Στάσεις και απόψεις καθηγητών Φυσικής Αγωγής για τη χρήση και την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 10(2-3), 49-54. (Διαθέσιμο: <http://earthlab.uoi.gr/thete/index.php/thete/article/view/284>, προσπελάστηκε στις 3/11/2021).

Μπεκιάρη, Α. (2021). *Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας σχετικά με τις προκλήσεις, τις δυνατότητες και τις προοπτικές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όπως αυτή εφαρμόστηκε στην Ελλάδα την περίοδο της πανδημίας του Covid-19*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Πειραιώς: Πειραιάς. (Διαθέσιμο: https://dione.lib.unipi.gr/xmlui/bitstream/handle/unipi/13990/Bekiari_1925.pdf?sequence=1&isAllowed=y, προσπελάστηκε στις 15/1/2022).

Παπαμίχου, Α. (2019). *Εποικοδομητική διδασκαλία, μεταγνώση και αυτό-αποτελεσματικότητα στη Φυσική Αγωγή: επιδράσεις ενός εξ αποστάσεως επιμορφωτικού προγράμματος σε εκπαιδευτικούς και μαθητές*. Διδακτορική Διατριβή. ΔΠΘ: Κομοτηνή. (Διαθέσιμο: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/45690>, προσπελάστηκε στις 13/2/2022).

Παπαναστασίου, Κ., Παπαναστασίου, Ε. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτική Έρευνας*. Λευκωσία : Συγγραφείς.

Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Φυσικής Αγωγής στο Δημοτικό Σχολείο (2021). (Διαθέσιμο: <https://tinyurl.com/ye2xt6ht>, προσπελάστηκε 4/8/2022).

Σαρβάνη, Β. (2021). *Στην εποχή της Τηλεκπαίδευσης: Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα, τη συμβολή τους στην επαγγελματική ανάπτυξη και στην παροχή εξ αποστάσεως διδασκαλίας, λόγω COVID-19*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία. ΕΑΠ: Πάτρα. (Διαθέσιμο: <https://arothesis.eap.gr/handle/repo/52527>, προσπελάστηκε στις 28/2/2022).

Σαρηβασιλείου, Χ. (επιμ.) (2020). *Διδακτικές πρακτικές στην εξ αποστάσεως διδασκαλία της Φυσικής Αγωγής*. 4^ο ΠΕΚΕΣ Κεντρικής Μακεδονίας: Σέρρες. (Διαθέσιμο: <https://tinyurl.com/24xm9s3d>, προσπελάστηκε 3/3/2021).

Τζικούδη-Παπαγεωργίου, Χ. (2021). *Επαγγελματική Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών κατά το σχολικό έτος 2020-2021. Εμπειρική έρευνα σε Γυμνάσια και Λύκεια της Περιφερειακής Ενότητας Θεσσαλονίκης*. *International Journal of Educational Innovation*, 3 (6), 52-63. (Διαθέσιμο: IJEI VOL3(2021) ISSUE6 (eerek.gr), προσπελάστηκε 3/2/2022).

Χατζηκυριάκου, Ι. (2021). *Η υλοποίηση της υποχρεωτικής σύγχρονης εξ αποστάσεως διδασκαλίας (WEBEX) στους μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από την οπτική των εκπαιδευτικών*. *International Journal of Educational Innovation*, 3 (5), 55-68. (Διαθέσιμο: IJEI_VOL3(2021)_ISSUE5 (eerek.gr), προσπελάστηκε 3/2/2022).

Ψώχιου, Ε. (2021). *Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τη χρήση της τηλεκπαίδευσης στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. ΑΠΘ: Θεσσαλονίκη. (Διαθέσιμο: <http://ikee.lib.auth.gr/record/331337/files/GRI-2021-30600.pdf>, προσπελάστηκε στις 4/2/2022).

**«Αντιλαμβανόμενα Εκπαιδευτικά Εμπόδια» στη μεταλυκειακή
εκπαίδευση ελληνικού μαθητικού πληθυσμού: πιλοτική έρευνα
στάθμισης της κλίμακας «Perceived Educational Barriers»**

Γρίβας Κωνσταντίνος

PhD. Φυσικός, Σ.Ε.Ε. ΠΕ04, ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Πελοποννήσου
grivascon@gmail.com

Κρικέτου Θεοδώρα

MEd. Φιλολογος, Εκπαιδευτικός Β-θμιας Εκπ/σης
theodora.kriketou@gmail.com

Κωσταρά Ευφροσύνη

PhD. Φιλολογος, Σ.Ε.Ε. ΠΕ02, ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Δυτικής Ελλάδας
frinikostara@gmail.com

Κουρμούση Ντίνα

PhD. Ε.Δι.Π. Παιδαγωγικού Τμήματος της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.
nkourmousi@aspete.gr

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα πιλοτικής έρευνας στάθμισης σε ελληνικό μαθητικό πληθυσμό της κλίμακας «Perceived Educational Barriers» (McWhirter, Garcia & Bines, 2018), η οποία διερευνά τα εμπόδια που οι μαθητές/-τριες αντιλαμβάνονται ότι παρουσιάζονται κατά την εκπαίδευσή τους μετά το Λύκειο. Η κλίμακα, αφού μεταφράστηκε στην ελληνική γλώσσα, συμπληρώθηκε δύο φορές από ένα δείγμα σαράντα πέντε (45) μαθητών/-τριών της Β΄ και Γ΄ Λυκείου, με μεσοδιάστημα μίας εβδομάδας. Κατά τη στατιστική επεξεργασία, διερευνήθηκε η συνέπεια των δύο διαδοχικών φάσεων μετρήσεων (test και re-test) με τη βοήθεια του συντελεστή συσχέτισης «Intraclass Correlation Coefficient» (ICC). Η αξιοπιστία της κλίμακας ελέγχθηκε με τη χρήση του συντελεστή Cronbach Alpha. Τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης κατέδειξαν την αξιοπιστία της για χρήση σε μαθητές/-τριες που φοιτούν σε ελληνικά Λύκεια, ενθαρρύνοντας μελλοντική διενέργεια έρευνας σε ευρύτερο δείγμα μαθητών/-τριών στην ελληνική επικράτεια.

Λέξεις κλειδιά: Κλίμακα «Perceived Educational Barriers», αντιλαμβανόμενα εμπόδια, πιλοτική έρευνα, στάθμιση κλίμακας, μεταλυκειακή εκπαίδευση.

Εισαγωγή

Το παρόν άρθρο συνιστά παρουσίαση των αποτελεσμάτων πιλοτικής έρευνας στάθμισης (test-retest) σε ελληνικό μαθητικό πληθυσμό της κλίμακας «Perceived Educational Barriers» (McWhirter, Garcia & Bines, 2018; Luzzo & McWhirter, 2001; McWhirter, 1997). Η πιλοτική έρευνα διεξήχθη στο πλαίσιο του Προγράμματος ΠΕΣΥΠ της ΑΣΠΑΙΤΕ σε μαθητές/τριες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι/ες φοιτούν στις δύο τελευταίες τάξεις του Λυκείου (Β΄ και Γ΄ τάξη). Η συγκεκριμένη κλίμακα αποσκοπεί στη διερεύνηση των αντιλήψεων των μαθητών/τριών σε σχέση με τα εμπόδια που αντιλαμβάνονται οι ίδιοι/ες ότι παρουσιάζονται κατά την εκπαίδευσή τους μετά το Λύκειο. Η κλίμακα μεταφράστηκε στα ελληνικά από τους συγγραφείς του παρόντος άρθρου και σε πρώτο στάδιο διεξήχθη η πιλοτική έρευνα στάθμισης της σε περιορισμένο αρχικά δείγμα μαθητών/-τριών, με απώτερο στόχο τη μελλοντική διεξαγωγή της σε ευρύ κομμάτι του μαθητικού πληθυσμού.

(Σημειώνεται πως η άδεια χρήσης της ελληνικής έκδοσης της κλίμακας χορηγείται μετά από σχετικό αίτημα στους/στις συγγραφείς του παρόντος άρθρου).

Αντικείμενο και αναγκαιότητα έρευνας

Ο όρος *εμπόδια* συνιστά μια εννοιολογική, θεωρητική κατασκευή για τη μορφοποίηση και την κατανόηση παραγόντων σχετικά με την επιλογή σταδιοδρομίας, η σημασία του οποίου στον γενικό πληθυσμό, αλλά και σε ειδικότερες πληθυσμιακές ομάδες (π.χ. γυναίκες) έχει αναγνωριστεί από προηγούμενες δεκαετίες (McWhirter, Torres & Rasheed, 1998; Farmer, 1976). Στη νεότερη βιβλιογραφία συναντάμε ποικιλία ορισμών με ξεχωριστή έμφαση σε διάφορες μορφές εμποδίων στον χώρο της εκπαίδευσης και της επαγγελματικής ανάπτυξης. Τα εμπόδια έχουν συνδεθεί από ερευνητές με την εκδήλωση διαφόρων γνωστικών, συναισθηματικών και συμπεριφορικών χαρακτηριστικών προσωπικότητας που σχετίζονται, κυρίως, με την αναποφασιστικότητα στην επιλογή σπουδών και επαγγέλματος (Osipow & Gati, 1998; Mau, 2001). Επιπλέον, εμπόδια συνιστούν διάφορες καταστάσεις, συνθήκες ή γεγονότα που δυσκολεύουν ή και περιπλέκουν τη μαθησιακή πρόοδο (Gati, Krausz & Osipow, 1996; Swanson & Woitke, 1997). Αν και οι εννοιολογικές αναλύσεις και μετρήσεις των εμποδίων διεξάγονται σύμφωνα με τους υποκειμενικούς ορισμούς κάθε ερευνητή/-τριας (Lent, Brown & Hackett, 2000), ένα κοινό πλαίσιο ορισμού τους στο σύνολο των μελετητών είναι ότι πρόκειται για «τα πραγματικά ή αντιλαμβανόμενα γεγονότα και τις πραγματικές ή αντιλαμβανόμενες συνθήκες» που επηρεάζουν το άτομο κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων, στοχοθέτησης και επίτευξης σταδιοδρομίας (Luzzo & McWhirter, 2001; McWhirter, 1997; Swanson & Woitke, 1997). Από ορισμένους μελετητές τα εμπόδια συνδέονται με την έννοια «δυσκολίες σταδιοδρομίας» (career difficulties), οι οποίες αφορούν περισσότερο παγιωμένες, σταθερές και ισχυρές καταστάσεις (εξωτερικές και εσωτερικές) περιορισμού της διαδικασίας ανάπτυξης σταδιοδρομίας (Gati et al., 2011; Gati, Krausz & Osipow, 1996).

Τα εμπόδια, σύμφωνα με τους Nathan και Hill (2006), μπορεί να είναι *εσωτερικά* και να βασίζονται στην προσωπική αντίληψη του εαυτού (π.χ. αντίληψεις για μικρή ικανότητα και αυτο-αποτελεσματικότητα, χαμηλά κίνητρα και προσδοκίες αποτελέσματος, αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας) ή *εξωτερικά* και να βασίζονται στο περιβάλλον και σε παράγοντες που το άτομο δεν μπορεί να ελέγξει (π.χ. οικονομικές συγκυρίες, κυβερνητική πολιτική, εκπαιδευτικοί περιορισμοί, έλλειψη οικογενειακής υποστήριξης, κοινωνικές αντίληψεις για τα φύλα, πρακτικές διακρίσεων και ρατσισμού), ενώ μπορεί να εκδηλώνονται σε διαφορετικά επίπεδα έντασης και διάρκειας. Η διάκριση, πάντως, σε εσωτερικά και εξωτερικά εμπόδια αποτελεί μια τεχνητή προσπάθεια κατηγοριοποίησης για την καλύτερη δυνατή θεωρητική ανάλυση και διερεύνηση, καθώς τις περισσότερες φορές αλληλοδιαπλέκονται (Swanson & Woitke, 1997), ενώ συχνά εμπλέκεται και η υποκειμενική κρίση του ερευνητή (Swanson & Tokar, 1991). Ένα είδος εμποδίων, στο οποίο εστιάζουν διάφορες έρευνες και στην Ελλάδα (Θωμοπούλου, 2011; Κατσίκης, 2013; Σιδερά, 2016; Χατζηγιάννη, 2016), αποτελούν οι λεγόμενες «δυσλειτουργικές σκέψεις για τη σταδιοδρομία» (dysfunctional career thoughts), οι οποίες αναφέρονται σε προκατελημμένες πεποιθήσεις, παράλογες προσδοκίες ή μύθους σχετικά με ενέργειες του ατόμου, οι οποίες επηρεάζουν τις δράσεις του αναφορικά με τη σταδιοδρομία του.

Στην Ελλάδα έχει διενεργηθεί ένας σχετικά περιορισμένος αριθμός ερευνών για τη συστηματική εξέταση του ρόλου των αντιλαμβανόμενων εμποδίων από έφηβους/ες μαθητές/-τριες στην εκπαίδευση και κατάρτισή τους μετά το Λύκειο, αλλά και στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας (Κατσίκης & Συγκολλίτου, 2005; Γωνίδα, Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & Κιοσέογλου, 2008; Κατσαμπούρη κ.ά., 2011; Κατσίκης, 2013; Βαϊοπούλου, 2014). Το γεγονός αυτό καθιστά ιδιαίτερα σημαντική τη διερεύνηση του θέματος, ως προς την αξιολόγηση των τρόπων με τους οποίους τα αντιλαμβανόμενα εμπόδια επηρεάζουν την αναζήτηση και τον σχεδιασμό της επαγγελματικής σταδιοδρομίας. Ειδικότερα, η διερεύνηση παραγόντων, όπως το φύλο, η εθνικότητα, αλλά και άλλων παραμέτρων, όπως το σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, η μορφή και το κοινωνικό status της οικογένειας, μπορεί να συμβάλει στη βαθύτερη κατανόηση του ρόλου που αυτοί

έχουν στη δημιουργία εμποδίων στη μεταλυκειακή εκπαίδευση των εφήβων και στην επιλογή της σταδιοδρομίας τους.

Το υφιστάμενο κενό στην εγχώρια ερευνητική πραγματικότητα, όσον αφορά στη διερεύνηση πτυχών των αντιλαμβανόμενων εκπαιδευτικών εμποδίων σε μαθητές/-τριες που φοιτούν στις τελευταίες τάξεις του Λυκείου, καταδεικνύει την αναγκαιότητα διεξαγωγής της παρούσας έρευνας. Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια φιλοδοξεί να καλύψει εν μέρει αυτό το κενό, προσφέροντας πληροφόρηση για κατάλληλα εργαλεία διερεύνησης για την πρόληψη ή την αντιμετώπιση των αντιλαμβανόμενων εκπαιδευτικών εμποδίων.

Περιγραφή της κλίμακας «Αντιλαμβανόμενα Εκπαιδευτικά Εμπόδια»

Στην παρούσα έρευνα θα χρησιμοποιηθεί η τελευταία αναθεωρημένη μορφή της κλίμακας (McWhirter, Garcia & Bines, 2018), αποτελούμενη από 29 δηλώσεις. Σημειώνεται ότι συγχρόνως διεξάγεται έρευνα από τη McWhirter σε αγγλόφωνους/ες μαθητές/-τριες αναφορικά με τις ψυχομετρικές ιδιότητες της εν λόγω κλίμακας, η οποία δεν έχει μέχρι σήμερα χρησιμοποιηθεί σε άλλης εθνικότητας πληθυσμούς. Ωστόσο, η αρχική έκδοση της κλίμακας, όπως και μεταγενέστερες αναθεωρήσεις της, έχουν χορηγηθεί σε πολλούς μαθητικούς πληθυσμούς, όπως σε Μεξικανές μαθήτριες, λευκές εφήβους και μαθητές της Λατινικής Αμερικής (McWhirter et al., 2007; McWhirter, Hackett & Bandalos, 1998). Οι απαντήσεις βαθμολογούνται σε 4-βάθμια κλίμακα τύπου Likert με επιλογές που κυμαίνονται από το «καθόλου πιθανό» έως το «σίγουρο».

Παρακάτω παρατίθενται οι 29 δηλώσεις της κλίμακας Perceived Educational Barriers (PEB) στην ελληνική μετάφραση των συγγραφέων του άρθρου, η οποία χρησιμοποιήθηκε για την πιλοτική έρευνα στάθμησης.

Πίνακας 1. Κλίμακα PEB (29 δηλώσεις) σε ελληνική μετάφραση

Πόσο ΠΙΘΑΝΟ είναι τα παρακάτω να αποτελέσουν εμπόδιο στην πραγματοποίηση των δικών σου σχεδίων για εκπαίδευση ή κατάρτιση μετά το Λύκειο; Σε παρακαλούμε, κύκλωσε την απάντηση που σε αντιπροσωπεύει.

1. Το να μην υπάρχουν αρκετά χρήματα.
 2. Το να μην είμαι αρκετά έξυπνος/-η.
 3. Το να μην έχω αρκετή αυτοπεποίθηση
 4. Το να μην υποστηρίζουν οι φίλοι μου τα σχέδιά μου.
 5. Το να πρέπει να δουλεύω παράλληλα με τη φοίτησή μου στο Πανεπιστήμιο.
 6. Το να μην έχω πρόσβαση σε ευκαιρίες.
 7. Το ότι παίρνει πολύ χρόνο η ολοκλήρωση κατάρτισης ή εκπαίδευσης.
 8. Το να είμαι παντρεμένος/-η.
 9. Το να μην υποστηρίζουν οι καθηγητές/-τριες τα σχέδιά μου.
 10. Οι ταξικές κοινωνικές διακρίσεις.
 11. Το να μην είμαι αρκετά προετοιμασμένος/-η.
 12. Οικογενειακές υποχρεώσεις στο σπίτι.
 13. Ανεπαρκής επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας.
 14. Το να έχουν οι καθηγητές/-τριες χαμηλές προσδοκίες από μένα.
 15. Πίεση από το αγόρι/ κορίτσι μου.
 16. Διακρίσεις λόγω φύλου.
-

17. Διακρίσεις λόγω φυλής/εθνότητας.
18. Εγκυμοσύνη/παιδιά.
19. Έλλειψη δεξιοτήτων μελέτης.
20. Πολιτισμικές διαφορές μεταξύ οικογένειας και σχολείου.
21. Το να μην έχω αρκετή βοήθεια να καταλάβω ποια βήματα πρέπει να ακολουθήσω.
22. Το να μην υποστηρίζουν οι γονείς μου τα σχέδιά μου.
23. Το να μη θέλω να μετακομίσω μακριά από το σπίτι μου.
24. Το ότι οι σπουδές κοστίζουν πολλά χρήματα.
25. Το ότι οι σπουδές που θέλω να κάνω δεν είναι διαθέσιμες εδώ.
26. Η μεταναστευτική μου κατάσταση.
27. Το ότι οι γονείς μου δεν έχουν πρόσβαση στις πληροφορίες που χρειάζομαι.
28. Το ότι δεν γνωρίζω καλά την 1η γλώσσα.
29. Η μεταναστευτική κατάσταση της οικογένειάς μου.

Ερευνητική Διαδικασία

Η υλοποίηση της πιλοτικής έρευνας στάθμισης ακολούθησε τα εξής βασικά στάδια:

1. Ενδελεχή μελέτη της διεθνούς βιβλιογραφίας και επιλογή της κλίμακας «Αντιλαμβανόμενα Εκπαιδευτικά Εμπόδια» για τη διαμόρφωση του ερωτηματολογίου της έρευνας.
2. Εξασφάλιση έγκρισης μετάφρασης και άδειας χρήσης από τον συγγραφέα και τους/τις κατόχους δικαιωμάτων έκδοσης της κλίμακας.
3. Δίγλωσση μετάφραση της κλίμακας προς δύο κατευθύνσεις: αρχική μετάφραση (forward translation) στην ελληνική γλώσσα, καθώς και αντίστροφη μετάφραση (backward translation) στην αγγλική γλώσσα, με παράλληλο έλεγχο πιστής απόδοσης.
4. Μετατροπή του μεταφρασμένου (στην ελληνική γλώσσα) ερωτηματολογίου σε διαδικτυακή μορφή μέσω του εργαλείου δημιουργίας ερωτηματολογίων GoogleForms.
5. Διανομή της Google Form μορφής του ερωτηματολογίου στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις των μαθητών/-τριών του δείγματος.

Προς εξυπηρέτηση της σκοπούμενης αξιοπιστίας της πιλοτικής έρευνας ακολουθήθηκε η διαδικασία test/re-test. Με άλλα λόγια, το ίδιο ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε προς συμπλήρωση στο ίδιο δείγμα μαθητών/-τριών σε δύο διαφορετικές χρονικές στιγμές. Η 1η χρονική στιγμή χορήγησης θεωρείται ως το στάδιο του αρχικού test, ενώ η 2η χρονική στιγμή αντιστοιχεί στο στάδιο του re-test. Το χρονικό διάστημα που μεσολάβησε μεταξύ των δύο σταδίων διανομής του ερωτηματολογίου ήταν μία (1) εβδομάδα. Επίσης, η συνολική διάρκεια συλλογής δεδομένων (στάδια test και re-test) ορίστηκε το διάστημα των δύο (2) εβδομάδων, δηλαδή από 7 Απριλίου έως 21 Απριλίου 2021.

Μεθοδολογία ανάλυσης δεδομένων

Στη συγκεκριμένη έρευνα τον πληθυσμό-στόχο αποτέλεσαν οι μαθητές/-τριες που φοιτούσαν στη Β' και Γ' Λυκείου σε σχολεία της πόλης των Πατρών, κατά το σχολικό έτος 2020-2021, που αποτέλεσε και τον χρόνο διεξαγωγής της παρούσας έρευνας. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν σαράντα πέντε (45) μαθητές/-τριες Β' και Γ' Λυκείου, που φοιτούσαν σε ιδιωτικό Φροντιστήριο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην πόλη των Πατρών.

Τα πρωτογενή δεδομένα που συλλέχθηκαν από τα διαδικτυακά ερωτηματολόγια υποβλήθηκαν σε διαδικασίες κωδικοποίησης και επεξεργασίας. Για τη στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των συλλεχθέντων δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό πακέτο IBM SPSS v22.0 (Statistical Package for Social Sciences). Η στατιστική ανάλυση των εμπειρικών δεδομένων της πιλοτικής έρευνας οργανώθηκε σε δύο επίπεδα. Σε ένα πρώτο επίπεδο, η στατιστική ανάλυση που ακολουθήθηκε είναι η «περιγραφική στατιστική» (Creswell, 2011), δηλαδή η ποσοτική αποτύπωση των βασικών χαρακτηριστικών του δείγματος (δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων/ουσών και οι απόψεις τους σχετικά με τις δηλώσεις των κλιμάκων). Η περιγραφική ανάλυση που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα εργασία περιελάμβανε ανάλυση ποσοστών (N) και υπολογισμό της κατανομής σχετικών συχνοτήτων (%) για όλες τις δηλώσεις των κλιμάκων. Επίσης, χρησιμοποιήθηκαν οι μέσες τιμές (Mean) και οι τυπικές αποκλίσεις (Standard Deviation = SD) για την προσέγγιση στατιστικών κατανομών. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης «*Intraclass Correlation Coefficient*» (ICC), για να μετρηθεί και να διερευνηθεί η συνέπεια των απαντήσεων μεταξύ των φάσεων test και re-test της πιλοτικής έρευνας.

Στατιστικά Αποτελέσματα

Από τη στατιστική ανάλυση των δημογραφικών στοιχείων βρέθηκε ότι το 71,1% των μαθητών/-τριών ήταν κορίτσια και το 93,3% ήταν από την Ελλάδα. Το 57,8% των μαθητών/-τριών φοιτούσε στη Β΄ Λυκείου, ενώ το 75,6% φοιτούσε σε Γενικό Λύκειο. Ακόμα, ένας/μία στους τρεις μαθητές/-τριες (33,3%) είχε άριστη γνώση Αγγλικών και μόνο το 13,3% είχε διαγνωστεί με κάποια μαθησιακή δυσκολία. Οι περισσότεροι από τους/τις μαθητές/-τριες είχαν έναν/μία αδερφό/ή, με το ποσοστό να είναι 42,2% και το 35,6% του δείγματος ήταν πρωτότοκοι/ες. Η πλειοψηφία των μαθητών/-τριών έμεναν και με τους δύο γονείς τους, σε ποσοστό 71,1%, και το 17,8% έμενε στο ίδιο σπίτι με τον παππού και τη γιαγιά. Μέσο οικονομικό επίπεδο είχε το 80% των μαθητών/-τριών και το 46,7% έμενε σε περιοχή που είχε 10.000 - 250.000 κατοίκους.

Οι συντελεστές συσχέτισης ICC στις ερωτήσεις της κλίμακας «Αντιλαμβανόμενα Εκπαιδευτικά Εμπόδια» δίνονται στον πίνακα που ακολουθεί:

Πίνακας 2: Συντελεστές συσχέτισης ICC στις ερωτήσεις της κλίμακας PEB

Ερώτηση	ICC	95% ΔΕ	P
1	0,92	0,85 - 0,96	<0,001
2	0,88	0,78 - 0,94	<0,001
3	0,97	0,94 - 0,98	<0,001
4	0,88	0,79 - 0,94	<0,001
5	0,84	0,70 - 0,91	<0,001
6	0,82	0,68 - 0,90	<0,001
7	0,68	0,41 - 0,82	<0,001
8	0,71	0,47 - 0,84	<0,001
9	0,58	0,23 - 0,77	0,003
10	0,84	0,71 - 0,91	<0,001
11	0,59	0,25 - 0,77	0,002
12	0,86	0,74 - 0,92	<0,001
13	0,97	0,94 - 0,98	<0,001
14	0,90	0,82 - 0,95	<0,001
15	0,82	0,66 - 0,90	<0,001
16	0,98	0,94 - 0,98	<0,001
17	0,87	0,76 - 0,93	<0,001
18	0,77	0,58 - 0,87	<0,001
19	0,85	0,72 - 0,92	<0,001

20	0,71	0,48 - 0,84	<0,001
21	0,81	0,65 - 0,90	<0,001
22	0,73	0,50 - 0,85	<0,001
23	0,92	0,85 - 0,95	<0,001
24	0,84	0,71 - 0,91	<0,001
25	0,91	0,83 - 0,95	<0,001
26	0,88	0,79 - 0,94	<0,001
27	0,81	0,66 - 0,90	<0,001
28	0,92	0,86 - 0,96	<0,001
29	0,95	0,91 - 0,97	<0,001

Υπήρξε σημαντική συνέπεια μεταξύ των δύο μετρήσεων σε όλες τις ερωτήσεις ($p < 0,05$). Ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach Alpha της κλίμακας «Αντιλαμβανόμενα Εκπαιδευτικά Εμπόδια» ήταν αποδεκτός, με τιμή 0,91 ($> 0,7$).

Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που προέκυψαν ως προς τους παράγοντες που οι μαθητές/-τριες αντιλαμβάνονται ως εμπόδια για τη συνέχιση των σπουδών τους μετά το Λύκειο, ιδιαίτερη βαρύτητα αποδίδεται στην έλλειψη οικονομικών πόρων και στο υψηλό κόστος των σπουδών, με ποσοστό που πλησιάζει το 57%. Όπως έχει παρατηρηθεί και σε άλλες έρευνες (Anderson & Hearn, 1992; Lynch & O'riordan, 1998; Paulsen & John, 2002), η έλλειψη χρημάτων και η δαπάνη που απαιτείται για σπουδές συνιστούν τα βασικότερα εμπόδια στη μεταλυκειακή εκπαίδευση των μαθητών/-τριών. Αντίστοιχο ποσοστό του δείγματος της έρευνας εστιάζει στο χαμηλό επίπεδο αυτοπεποίθησης, στοιχείο που, επίσης, διαπιστώνεται και από έρευνες που έχουν γίνει για τη συσχέτιση της αυτοαποτελεσματικότητας με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις (Lent, Brown & Larkin, 1986; Komarraju & Nadler, 2013) και τη συσχέτιση αυτοεκτίμησης και σχολικής επιτυχίας με προσαρμογή σε πρωτοετείς φοιτητές (Friedlander, Reid, Shupak & Cribbie, 2007).

Επιπρόσθετα, το 40% περίπου των υποκειμένων της έρευνας θεωρεί ως αποτρεπτικούς παράγοντες για τη συνέχιση των σπουδών του την έλλειψη ευκαιριών, την ανάγκη για εργασία παράλληλα με τις σπουδές, την έλλειψη κατάλληλης προετοιμασίας, τη μειωμένη υποστήριξη στην κατανόηση των βημάτων που οφείλει να ακολουθήσει -αντίστοιχο εύρημα διαπιστώνεται και στην έρευνα των Wilcox, Winn & Fyvie-Gauld (2005)-, αλλά και τη μη δυνατότητα για σπουδές επιλογής πλησίον του τόπου διαμονής.

Σε μικρότερο ποσοστό (περίπου 30%), οι μαθητές/-τριες ανέδειξαν ως εμπόδια τη μεγάλη χρονική διάρκεια της κατάρτισης ή της εκπαίδευσης, την έλλειψη από μέρους τους δεξιοτήτων μελέτης, τις οικογενειακές υποχρεώσεις (αυτές που αφορούν στην πατρική τους οικογένεια και δε σχετίζονται με τη δημιουργία δικής τους οικογένειας), καθώς και τις ταξικές κοινωνικές διακρίσεις. Ως προς το τελευταίο, παρόμοια είναι τα ευρήματα και άλλων ερευνών (Reay, David & Ball, 2005; Ball, Davies, David & Reay, 2002; Reay, Davies, David & Ball, 2001).

Ένας/μία στους/στις πέντε μαθητές/-τριες (δηλαδή, σε ποσοστό περίπου 20%) αναγνωρίζει ως εμπόδια για τη συνέχιση των σπουδών του/της τις διακρίσεις λόγω φύλου, στοιχείο που συνάδει με τα ευρήματα των Reay et al. (2005). Επίσης, το ίδιο ποσοστό θεωρεί εμπόδιο την έλλειψη υποστήριξης από τους γονείς -εύρημα που αναδεικνύεται και από άλλες έρευνες (Dennis, Phinney & Chuateco, 2005)- μια πιθανή εγκυμοσύνη, την προσωπική τους απροθυμία να μετακομίσουν μακριά από την πατρική τους εστία και το γεγονός ότι οι γονείς τους δεν έχουν επαρκή πρόσβαση στις πληροφορίες που τους/τις είναι απαραίτητες.

Ελάχιστοι/ες μαθητές/-τριες (σε ποσοστό μικρότερο του 15%) θεωρούν προβληματική την έλλειψη εξυπνάδας, την απουσία υποστήριξης από τους/τις φίλους/ες (σε συμφωνία με τα ευρήματα των Dennis et al., 2005), έναν πιθανό γάμο, τις πιέσεις από τον/την ερωτικό/ή τους σύντροφο, τις ενδεχόμενες χαμηλές προσδοκίες που έχουν οι καθηγητές/-τριές τους για

τους/τις ίδιους/ες, την ελλιπή επικοινωνία μεταξύ του σχολείου και της οικογένειάς τους, τις διακρίσεις λόγω φυλής ή εθνότητας (παρόμοια διαπίστωση στην έρευνα των Reay et al., 2005) και τη μεταναστευτική κατάσταση των ιδίων ή της οικογένειάς τους.

Σε εξαιρετικά μικρό ποσοστό (μικρότερο του 7%) οι μαθητές/-τριες θεωρούν εμπόδιο για τη συνέχιση των σπουδών τους την έλλειψη υποστήριξης των σχεδίων τους από τους/τις καθηγητές/-τριές τους, τις πολιτισμικές διαφορές μεταξύ του σχολείου και της οικογένειάς τους, καθώς και το γεγονός ότι δε μιλούν ικανοποιητικά την ελληνική γλώσσα. Κρίνεται σημαντικό να επισημανθεί ότι σε σχέση με τον παράγοντα που αφορά στις πολιτισμικές διαφορές, τα ευρήματα της παρούσας πιλοτικής έρευνας διαφοροποιούνται σημαντικά από τα αντίστοιχα αποτελέσματα ερευνών σε άλλες χώρες. Σύμφωνα με αυτές (McWhirter, Garcia & Bines, 2018; O'Hara, Gibbons, Weng, Gerrard & Simons, 2012), οι πολιτισμικές διαφορές επηρεάζουν σε μεγαλύτερο βαθμό τη συνέχιση των σπουδών των μαθητών/-τριών μετά το σχολείο.

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε ότι η πιλοτική έρευνα ανέδειξε ως κυριότερα εμπόδια των μαθητών/-τριών για τη μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευσή τους τόσο την έλλειψη χρημάτων όσο και την έλλειψη αυτοπεποίθησης. Κατά την προσωπική μας άποψη, αυτό οφείλεται στο ότι το δείγμα αφορά σε μαθητές/-τριες φροντιστηρίου Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, δηλαδή συγκροτείται από άτομα που έχουν ήδη την επιθυμία ή την προσδοκία να ολοκληρώσουν τη φοίτησή τους στο Λύκειο και να συνεχίσουν περαιτέρω τις σπουδές τους σε συνδυασμό με το γεγονός ότι αυτοί/ές οι μαθητές/-τριες προέρχονται από οικογένειες τουλάχιστον μεσαίου βιοτικού επιπέδου που μπορούν μεν να τους υποστηρίξουν τώρα στην πληρωμή των διδάκτρων του φροντιστηρίου, αλλά είναι αμφίβολο εάν αυτή η υποστήριξη μπορεί να συνεχιστεί και για τις μελλοντικές σπουδές τους. Μικρό ποσοστό στα αντιλαμβανόμενα εμπόδια καταλαμβάνει η έλλειψη υποστήριξης από το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών/-τριών και το σχολείο τους. Αντίστοιχα μικρό ποσοστό συγκεντρώνει η διάκριση λόγω φυλής ή εθνότητας. Τέλος, ως μικρότερης κλίμακας εμπόδια λογίζονται τόσο οι πολιτισμικές διαφορές μεταξύ σχολείου οικογένειας όσο και η δυσκολία στη χρήση της ελληνικής γλώσσας. Θεωρούμε ότι τα αποτελέσματα αυτά είναι μάλλον αναμενόμενα, καθώς όλο σχεδόν το δείγμα των μαθητών/-τριών έχει ελληνική ιθαγένεια και απουσιάζουν παιδιά προσφύγων.

Όπως φαίνεται από τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης, η αξιοπιστία της κλίμακας ήταν πολύ υψηλή και κατά συνέπεια τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούν να θεωρηθούν σχετικά ασφαλή. Ωστόσο, χρειάζεται αυτό να επιβεβαιωθεί από έρευνα στάθμισης σε κατάλληλο αριθμητικά δείγμα, ενώ αξίζει να επισημανθούν οι αδυναμίες της παρούσας έρευνας που αφορούν στο σχετικά μικρό και ομοιογενές δείγμα (45 μαθητές/-τριες φροντιστηρίου Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης), αλλά και στο γεγονός ότι οι περισσότεροι/ες μαθητές/-τριες είναι μέλη υποστηρικτικών οικογενειών μέσου ή ανωτέρου βιοτικού επιπέδου, με προσδοκίες για το επαγγελματικό τους μέλλον.

Αναφορές

Anderson, M. S., & Hearn, J. C. (1992). Equity issues in higher education outcomes. *The economics of American higher education*, 301-334.

Ball, S. J., Davies, J., David, M., & Reay, D. (2002). 'Classification' and 'Judgement': social class and the 'cognitive structures' of choice of Higher Education. *British journal of sociology of education*, 23(1), 51-72.

Creswell, J. (2011). Η έρευνα στην εκπαίδευση: σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας (μτφ. Ν. Κουβαράκου & Χ. Τσορμπατζούδης). Αθήνα: Ίων/Ελλην.

Dennis, J. M., Phinney, J. S., & Chuateco, L. I. (2005). The role of motivation, parental support, and peer support in the academic success of ethnic minority first-generation college students. *Journal of college student development*, 46(3), 223-236.

Farmer, H. S. (1976). What inhibits career and achievement motivation in women? *The Counseling Psychologist*, 6(2), 12-14.

Friedlander, L. J., Reid, G. J., Shupak, N., & Cribbie, R. (2007). Social support, self-esteem, and stress as predictors of adjustment to university among first-year undergraduates. *Journal of college student development*, 48(3), 259-274.

Gati, I., Gadassi, R., Saka, N., Hadadi, Y., Ansenberg, N., Friedmann, R. & Asulin-Peretz, L. (2011). Emotional and Personality-Related Aspects of Career Decision-Making Difficulties: Facets of Career Indecisiveness. *Journal of Career Assessment*, 19, 3.

Gati, I., Krausz, M. & Osipow, S.H. (1996). A taxonomy of difficulties in career decision making. *Journal of Counseling Psychology*, 43(4), 510-526.

Komaraju, M., & Nadler, D. (2013). Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter?. *Learning and individual differences*, 25, 67-72.

Lent, R. W., Brown, S. D., & Larkin, K. C. (1986). Self-efficacy in the prediction of academic performance and perceived career options. *Journal of counseling psychology*, 33(3), 265.

Lent, R.W., Brown, S.D. & Hackett, G. (2000). Contextual supports and barriers to career choice: A social cognitive analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 47, 36-49.

Luzzo, D. A. & McWhirter, E. H. (2001). Sex and ethnic differences in the perception of educational and career-related barriers and levels of coping efficiency. *Journal of Counseling and Development*, 79, 61-67.

Luzzo, D. A. (1993). Ethnic differences in college students' perceptions of barriers to career development. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 21, 227-236.

Lynch, K., & O'riordan, C. (1998). Inequality in higher education: A study of class barriers. *British Journal of Sociology of education*, 19(4), 445-478.

Mau, W. C. (2001). Assessing career decision-making difficulties: A crosscultural study. *Journal of Career Assessment*, 9, 353-364.

McWhirter, E. H. (1997). Perceived barriers to education and career: Ethnic and gender differences. *Journal of Vocational Behavior*, 50(1), 124-140.

McWhirter, E. H. (2000). *Perception of Educational Barriers Scale*. Lincoln, NB: Author.

McWhirter, E. H., Garcia, E. A., & Bines, D. (2018). Discrimination and other education barriers, school connectedness, and thoughts of dropping out among Latina/o students. *Journal of Career Development*, 45(4), 330-344.

McWhirter, E.H., Hackett, G. & Bandalos, D.L. (1998). A causal model of the educational plans and career expectations of Mexican American high school girls. *Journal of Counseling Psychology*, 45, 166-181.

McWhirter, E.H., Torres, D.M. & Rasheed, S. (1998). Assessing barriers to women's career adjustment. *Journal of Career Assessment*, 6(4), 449-479.

McWhirter, E.H., Torres, D.M., Salgado, S. & Valdez, M. (2007). Perceived barriers and postsecondary plans in Mexican American and White adolescents. *Journal of Career Assessment*, 15(1), 119-138.

Nathan, R., Hill, L. (2006). *Επαγγελματική Συμβουλευτική* (μτφ. Δ. Σιδηροπούλου – Δημακάκου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

O'Hara, R. E., Gibbons, F. X., Weng, C. Y., Gerrard, M., & Simons, R. L. (2012). Perceived racial discrimination as a barrier to college enrollment for African Americans. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 38(1), 77-89.

Osipow, S. H. & Gati, I. (1998). Construct and concurrent validity of the Career Decision-Making Difficulties Questionnaire. *Journal of Career Assessment*, 6, 347-364.

Paulsen, M. B., & John, E. P. S. (2002). Social class and college costs: Examining the financial nexus between college choice and persistence. *The Journal of Higher Education*, 73(2), 189-236.

Reay, D., David, M. E., & Ball, S. J. (2005). *Degrees of choice: Class, race, gender and higher education*. Trentham Books.

Reay, D., Davies, J., David, M., & Ball, S. J. (2001). Choices of degree or degrees of choice? Class, 'race' and the higher education choice process. *Sociology*, 35(4), 855-874.

Swanson, J. L. & Tokar, D. M. (1991). College students' perceptions of barriers to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 38, 92-106.

Swanson, J. L., & Witke, M. B. (1997). Theory into practice in career assessment for women: Assessment and interventions regarding perceived career barriers. *Journal of Career Assessment*, 5(4), 443-462.

Wilcox, P., Winn, S., & Fyvie-Gauld, M. (2005). 'It was nothing to do with the university, it was just the people': the role of social support in the first-year experience of higher education. *Studies in higher education*, 30(6), 707-722.

Βαϊοπούλου, Χ.Π. (2014). *Δυσκολίες στην επιλογή σταδιοδρομίας: εμπειρική έρευνα με φοιτήτριες και φοιτητές ανθρωπιστικών σπουδών (Διπλωματική Εργασία)*. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.

Γωνίδα, Ε., Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. & Κιοσέογλου, Γ. (Επιμ.) (2008). *Εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές εφήβων: Διερεύνηση των αντιλήψεων στα θέματα ισότητας των δύο φύλων της Ελληνικής σχολικής κοινότητας (μαθητές/τριες), εκπαιδευτικοί, γονείς: Έκθεση των αποτελεσμάτων της έρευνας σε περιφερειακό επίπεδο: Ανατολική Μακεδονία & Θράκη - Κεντρική Μακεδονία και Βόρειο Αιγαίο (τόμ. Α')*. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.

Θωμοπούλου, Ι. (2011). *Δυσλειτουργικές σκέψεις σταδιοδρομίας, δυσθυμικά συναισθήματα και επαγγελματική αναποφασιστικότητα (Διπλωματική Εργασία)*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

Κατσαμπούρη, Φ., Γιαννακοπούλου, Α., Παλαιορούτη, Ι., Τζουγανάκη, Κ. & Τιρέλλη, Ε. (2011). Στο κατώφλι της ενηλικίωσης. Πώς βλέπουν το επαγγελματικό τους μέλλον οι μαθητές της Γ' Λυκείου: Τοπική έρευνα σε μαθητές των ΓΕΛ και ΕΠΑΛ της περιοχής του Πειραιά. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού*, 94-95.

Κατσίκης, Δ. Κ. (2013). *Εμπόδια και πηγές υποστήριξης σταδιοδρομίας. Μια ψυχολογική παρέμβαση σε εφήβους οι οποίοι αντιλαμβάνονται εμπόδια σταδιοδρομίας (Διδακτορική Διατριβή)*. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.

Κατσίκης, Δ., Συγκολίτου, Ε., (2005). Λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας: Αντιλαμβανόμενα εμπόδια σταδιοδρομίας κατά την εφηβική ηλικία σε σχέση με τα μελλοντικά σχέδια και πιθανοί διαμεσολαβητικοί παράγοντες. *Ελευθερνά: Επιστημονική Επετηρίδα Τμήματος Ψυχολογίας*, 2, 97-127. Ρέθυμνο.

Σιδερά, Α. (2016). *Εμπόδια και πηγές υποστήριξης στην επαγγελματική επανένταξη πρώην χρηστών/-τριών: εφαρμογή της Κοινωνικής Γνωστικής Θεωρίας για τη Σταδιοδρομία (Μεταπτυχιακή Εργασία)*. Θεσσαλονίκη.

Χατζηγιάνη, Σ. (2016). *Αυτεπάρκεια και δυσκολίες λήψης απόφασης για τη σταδιοδρομία. Η περίπτωση των φοιτητών και φοιτητριών της Πολυτεχνικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (Μεταπτυχιακή Εργασία)*. Θεσσαλονίκη.

Κίνητρα και τεχνικές παρακίνησης των εκπαιδευτικών Δημοσίας εκπαίδευσης. Διερεύνηση των επιπτώσεων της οικονομικής ύφεσης στους Έλληνες εκπαιδευτικούς

Πετράκος Νικόλαος
Εκπαιδευτικός ΥΠΑΙΘ
pgenikos@yahoo.gr

Περίληψη

Οι χαράσσοντες την Ελληνική εκπαιδευτική πολιτική, οφείλουν να εντάξουν στην προσπάθεια αύξησης της εργασιακής απόδοσης των εκπαιδευτικών στην άσκηση της παρακινητικής διαδικασίας για το σημαντικότερο περιουσιακό στοιχείο της εκπαίδευσης, που είναι οι εργαζόμενοι στον κλάδο. Η επιδίωξη αυτή κρίνεται απαραίτητη ειδικά στις μέρες μας, που οι αρνητικές επιδράσεις της οικονομικής ύφεσης και η επικράτηση της ωφελμιστικής λογικής της μείωσης του κόστους με κάθε τρόπο, καθιστούν την προσπάθεια παρακίνησης των εργαζομένων σπανιότατη έως ανύπαρκτη από τις ηγεσίες Δημοσίων και ιδιωτικών οργανισμών. Σκοπό της έρευνας που παρατίθεται στο παρόν άρθρο, αποτέλεσε η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της παρακινητικής διαδικασίας των εργαζομένων σε σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των νομών Αχαΐας, Ηλείας, Φωκίδας, Δωδεκανήσου και Κυκλάδων. Επίσης, επιδιώχθηκε η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών για την επίδραση της οικονομικής κρίσης στον κλάδο. Για τον παραπάνω σκοπό της έρευνας, χρησιμοποιήθηκε δομημένο ερωτηματολόγιο. Η επεξεργασία των στοιχείων έγινε με την χρήση του λογισμικού SPSS.

Λέξεις κλειδιά: κίνητρα, παρακίνηση, ύφεση, εκπαίδευση.

Εισαγωγή

Διαχρονικός στόχος του σχολείου πρέπει να είναι η παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης, η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών και η συμβολή στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους (Παπαναούμ, 2003).

Η παρακίνηση των εκπαιδευτικών-όπως και όλων των εργαζομένων- αποτελεί σημαντικό παράγοντα έρευνας της ανθρώπινης συμπεριφοράς και επίτευξης των προαναφερόμενων στόχων. Το σύνολο ερευνητών και ψυχολόγων που ασχολήθηκαν με το ζήτημα της παρακίνησης, προτρέπουν τα στελέχη κάθε είδους οργανισμού να εφαρμόζουν παρακινητικές στρατηγικές και μεθόδους επιβράβευσης στο χώρο ευθύνης τους, προκειμένου να αμβλύνουν της ψυχολογική και σωματική φθορά των εργαζομένων τους, να ενισχύσουν την εργασιακή τους ικανοποίηση και κατ' επέκταση να αυξήσουν την απόδοση και αποτελεσματικότητά τους.

Σε ότι αφορά το οικονομικό περιβάλλον επιχειρήσεων και οργανισμών, την τελευταία δεκαετία (από το 2008 έως και το έτος 2022 που διανύουμε), η κοινωνία δοκιμάστηκε από την παγκόσμια οικονομική κρίση, η οποία βρίσκοντας πρόσφορο έδαφος από την κατάρρευση χρηματοοικονομικών κολοσσών στις ΗΠΑ, συντάρραξε τις οικονομίες ολόκληρης της υφηλίου. Η επιβληθείσα λιτότητα του παρελθόντος σε σχέση με την πρόσφατη κρίση πληθωρισμού, λόγω της αύξησης των τιμών των πρώτων υλών και ενέργειας, οδηγεί μεγάλες μάζες του Ελληνικού και παγκόσμιου πληθυσμού σε ακραία κοινωνικά φαινόμενα, όπως ανεργία, φτώχεια, ανισότητες και κοινωνικό αποκλεισμό. Σαν αποτέλεσμα των προαναφερόμενων γεγονότων ήταν, η ανάπτυξη των συναισθημάτων του άγχους, της ανασφάλειας και αβεβαιότητας, της οργής και του θυμού, σε ανέργους και εργαζόμενους όλων των παραγωγικών κλάδων της οικονομίας. Και αυτή η αρνητική συγκυρία, δεν άφησε αλώβητο τον εκπαιδευτικό χώρο (Τσατσαρώνης, 2018).

Στην παρούσα έρευνα, επιχειρείται ο εντοπισμός και η ερμηνεία των βασικών κινήτρων παρακίνησης των εκπαιδευτικών στην περίοδο της οικονομικής ύφεσης που διανύουμε, καθώς και η προσέγγιση των απόψεών τους σχετικά με τις συνέπειες που οι ίδιοι βιώνουν σήμερα, εξαιτίας του προαναφερόμενου φαινομένου. Παρά τις όποιες έρευνες πραγματοποιήθηκαν στο παρελθόν ως προς τα τεθέντα ζητήματα, ένα τόσο ενδιαφέρον, κρίσιμο και επίκαιρο θέμα δεν μπορεί να περιοριστεί σε μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο, ή σε ένα μόνο ισχύον πλαίσιο υπό τις παρούσες συνθήκες.

Θεωρητικό πλαίσιο.

Για την επιστήμη της ψυχολογίας τα κίνητρα της ανθρώπινης συμπεριφοράς, αποτέλεσαν και αποτελούν έως σήμερα σημαντικότατο αντικείμενο μελέτης. Στο παρελθόν πολλές σχετικές με τα κίνητρα έρευνες πραγματοποιήθηκαν σε ζώα, εξαιτίας του ότι αυτά επεδείκνυαν μεγάλη ανθεκτικότητα στα πειραματικά δεδομένα και συνθήκες. Παράλληλα όμως, πολλές πειραματικές προσπάθειες έγιναν και σε ανθρώπους, προκειμένου να εντοπιστούν οι παράγοντες και οι συνθήκες που κατευθύνουν τη δράση και συμπεριφορά τους.

Σύμφωνα με τους Κωσταρίδου και Ευκλείδη (1997), τα κίνητρα συμπεριφοράς αποτελούν μια ψυχολογική διαδικασία διέγερσης, κατεύθυνσης και διατήρησης μια ορισμένης συμπεριφοράς του ατόμου προς ένα στόχο.

Η παροχή των κατάλληλων κινήτρων στους εργαζόμενους, πρέπει να αποτελεί κύριο μέλημα ενός οργανισμού, αφού αυτά αποτελούν τον κινητήριο μοχλό βελτίωσης της απόδοσής τους και συνεπώς, της επιβίωσης, αποτελεσματικής λειτουργίας και ανάπτυξης του ίδιου του οργανισμού.

Τα κίνητρα διακρίνονται σε εξωτερικά και εσωτερικά. Τα *εξωτερικά κίνητρα*, παρέχονται από τους άλλους ανθρώπους και αναφέρονται σε εξωτερικούς παράγοντες που κινητοποιούν και ενεργοποιούν το άτομο, όπως το χρήμα, οι προαγωγές, η παροχή προνομίων, το κύρος και η κοινωνική θέση. Αντίθετα, τα *εσωτερικά κίνητρα* προέρχονται από το ίδιο το άτομο και το δραστηριοποιούν με βάση το ενδιαφέρον και την απόλαυση που νοιώθει από την εφαρμογή μιας δράσης, αλλά και την ικανοποίηση που απολαμβάνει από την επιτυχή ολοκλήρωση της προσπάθειάς του (Μπουραντάς, 2002).

Πολλές επιστημονικές έρευνες καταδεικνύουν μια ισορροπία επίδρασης των δύο κατηγοριών στην ενεργοποίηση και παρακίνηση του ανθρώπου, αφού στον ίδιο βαθμό συμμετέχουν τόσο τα κίνητρα που προέρχονται από τον ίδιο, όσο και αυτά που προέρχονται από τα άτομα που ηγούνται στην διοίκηση ενός οργανισμού (Καψάλης, 1996). Σύμφωνα με τον ίδιο συγγραφέα, δεν είναι δυνατό να αποσαφηνιστεί το αν υπάρχει αλληλεπίδραση της μιας κατηγορίας κινήτρων με την άλλη, ή αν η κάθε μια δρα ξεχωριστά και ανεξάρτητα, ερχόμενη σε σύγκρουση με την άλλη.

Ο όρος «παρακίνηση» βασίζεται στην ικανότητα παροχής αποτελεσματικών κινήτρων προς τους εργαζόμενους και ορθής εφαρμογής των τεχνικών παρακίνησης, μέσω των οποίων θα ικανοποιηθούν οι ανάγκες τους και κατ' επέκταση, θα υλοποιηθούν οι στόχοι των οργανισμών (Μπουραντάς, 2002). Προς αυτήν την κατεύθυνση, έχουν αναπτυχθεί από τους επιστήμονες αρκετές θεωρίες παρακίνησης, οι οποίες προσπαθούν να συμβάλλουν ικανοποιητικά στην αύξηση της εργασιακής απόδοσης, δίνοντας παράλληλα επαρκείς απαντήσεις στα διοικητικά στελέχη σχετικά με τη σημασία και αποτελεσματικότητα της διαδικασίας. Σύμφωνα με τους Montana και Charnov (1993), ανάμεσα στις βασικές θεωρίες, περιλαμβάνονται αυτές της ιεράρχησης των αναγκών (Maslow), των δύο παραγόντων (Herzberg), της κάλυψης των επίκτητων αναγκών (McClelland), των προσδοκιών (Vroom), της ισοτιμίας (Adams), της ενίσχυσης (Skinner).

Ο Maslow αναφέρει ότι υπάρχουν πέντε επίπεδα αναγκών που καθορίζουν τη συμπεριφορά μας και κυμαίνονται από τους πρωτόγονους βιοποριστικούς παράγοντες, έως τις ανάγκες ασφάλειας, κοινωνικές, αυτοεκτίμησης και αυτοολοκλήρωσης. Ο Herzberg υποστηρίζει ότι οι

βασικές ανάγκες επιβίωσης και ασφάλειας του Maslow, ενεργούν στον εργασιακό χώρο ως αντικίνητρα, ενώ οι ανάγκες αυτοεκτίμησης και αυτοολοκλήρωσης αποτελούν κίνητρα. Η θεωρία του McClelland δέχεται ότι τα κίνητρα επιτευγμάτων και εξουσίας οδηγούν σε υψηλή απόδοση, ενώ η παρακίνηση δεσμού είναι αρνητικός παράγοντας που παρεμποδίζει την αντικειμενικότητα. Για τον Skinner, οι επιπτώσεις της συμπεριφοράς ενός ατόμου, καθορίζουν το βαθμό παρακίνησής του (συμπεριφορά που ενισχύεται με ανταμοιβή, θα επαναλαμβάνεται). Η θεωρία των προσδοκιών, υποστηρίζει ότι τα άτομα παρακινούνται ανάλογα με τις ατομικές τους προσδοκίες για ανταμοιβές κι ανάλογα με τις προτιμήσεις τους για αυτές τις ανταμοιβές. Τέλος, η θεωρία της ισοτιμίας τονίζει πως η αντίληψη της αδικίας αποτελεί ισχυρή δύναμη παρακίνησης, που εξαρτάται από την αντίληψη της αντικειμενικότητας κατά τη σύγκριση μισθών και ανταμοιβών μεταξύ των εργαζομένων, καθώς και από τη σύγκριση της σχέσης των ανταμοιβών με παράγοντες όπως η μόρφωση, η εμπειρία και η θέση στην ιεραρχία (Montana & Charnov, 1993).

Οι θεωρίες παρακίνησης βρίσκουν ανταπόκριση σε πρακτικό επίπεδο, μέσω της ανάπτυξης των τεχνικών παρακίνησης, σημαντικότερες εκ των οποίων είναι: η συμμετοχή του προσωπικού, οι ανταμοιβές, η δημιουργία θετικού κλίματος, τα εκπαιδευτικά προγράμματα, η αξιολόγηση των εργαζομένων, η σύμπνοια και συνεργασία του προσωπικού, η Διοίκηση βάση στόχων (MBO) και η διοίκηση ολικής ποιότητας (TQM) (Μπουραντάς, 2002).

Σήμερα, θεωρείται επιβεβλημένο το καθήκον των στελεχών της εκπαίδευσης όλων των βαθμίδων, να επιδιώκουν την αποτελεσματική παρακίνηση των εκπαιδευτικών, στην παρούσα περίοδο της οικονομικής ύφεσης που διανύουμε. Και αυτό, γιατί μόνο έτσι θα επιτευχθεί η μεγιστοποίηση της εργασιακής ικανοποίησης του εκπαιδευτικού προσωπικού και θα βελτιωθεί η ατομική και ομαδική επίδοση των ίδιων και – κατ' επέκταση – και των μαθητών τους.

Για κάποιους ερευνητές, υπερισχύει η άποψη, ότι τα δημογραφικά χαρακτηριστικά παίζουν σημαντικό ρόλο στην παρακίνηση των δημοσίων υπαλλήλων. Επισημαίνουν μάλιστα ότι το υψηλό μορφωτικό επίπεδο και η μεγάλη εμπειρία, παρακινούνται περισσότερο με την παροχή οικονομικών κινήτρων (Μανωλόπουλος, 2008). Ο ίδιος συγγραφέας επίσης, αποδέχεται τη μεγάλη συμβολή της αναγνώρισης των προσπαθειών και της εργασιακής αυτονομίας στην αύξηση της αποδοτικότητάς των εκπαιδευτικών.

Αντίθετα, ο Γοροζίδης (2009), υποστηρίζει ότι τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, συμμετέχουν σε πολύ μικρό βαθμό στην παρακινητική διαδικασία και εργασιακή ικανοποίηση.

Δεν είναι λίγοι οι μελετητές της παρακίνησης που υπερθεματίζουν υπέρ των αμοιβών, ως βασικού κινήτρου παρακίνησης.

Για τον Καμπουρίδη (2002), οι ευκαιρίες επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών στη χώρα μας είναι μικρές και ως εκ τούτου, προσφέρουν σε αυτούς χαμηλή ικανοποίηση.

Ο Καμπουρίδης, υποστηρίζει ότι αίτιο χαμηλής ικανοποίησης αποτελεί για τους εκπαιδευτικούς, η αξιολόγηση του έργου τους και η επιλογή των διευθυντικών στελεχών, ενώ ο Κατσαρός (2008) τονίζει ότι η διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών και το καλό σχολικό κλίμα, αποτελούν καταλυτικούς παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας.

Η πλειοψηφία των Ελλήνων εκπαιδευτικών, θεωρεί την εργασία που προσφέρει ενδιαφέρουσα και σημαντική, γεγονός που τους οδηγεί και στην ικανοποίηση για το επάγγελμα που ασκούν (Αναστασίου, 2011).

Όπως η παγκόσμια έτσι και η Ελληνική οικονομία, τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια περίπου, από το 2008 έως σήμερα, βίωσε και συνεχίζει να βιώνει μια δύσκολη συγκυρία που επηρεάζει όλους τους παραγωγικούς κλάδους της. Αυτή η αρνητική οικονομική κατάσταση, έχει φυσικά επίδραση και στο χώρο της εκπαίδευσης, αφού η δομή, οργάνωση, λειτουργία και στόχοι της εκπαίδευσης, καθώς και κοινωνικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση (Κελπανίδης, 2012).

Από τις έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί τα τελευταία χρόνια στο χώρο της εκπαίδευσης και σχετίζονται με τις συνέπειες της οικονομικής ύφεσης στον συγκεκριμένο κλάδο, γίνεται φανερό ότι οι εκπαιδευτικοί βιώνουν αντικειμενικές δυσκολίες, όπως τη μείωση μισθών και αύξηση του ωραρίου τους. Επιπρόσθετα, διαγιγνώσκονται με υπερβολικό άγχος, που προέρχεται από το εργασιακό περιβάλλον, το εργασιακό αντικείμενο, τις διαπροσωπικές σχέσεις τους με προϊστάμενους, συναδέλφους και μαθητές, αλλά και τις συνεχείς μεταρρυθμίσεις της Πολιτείας (Kyriacou, 2001).

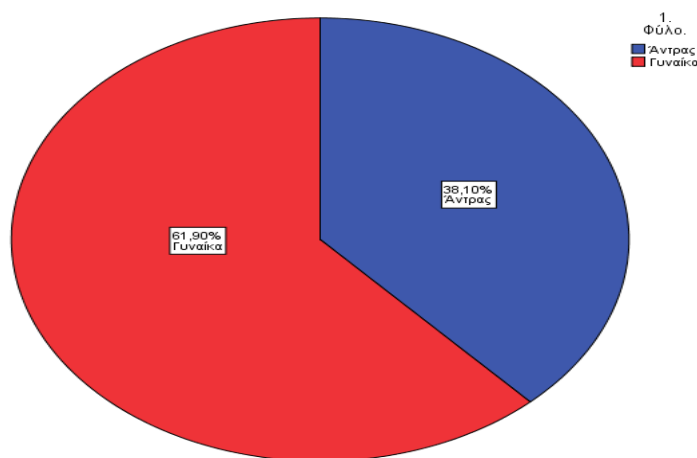
Η κρίση έχει δημιουργήσει επίσης, συναισθήματα απομόνωσης, κακής διάθεσης και δυσκολίας σύναψης διαπροσωπικών σχέσεων, παραγόντων που επηρεάζουν αρνητικά την προσωπική ζωή τους. Αντίθετη άποψη αναφορικά με την απολεσθείσα ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου λόγω της οικονομικής συγκυρίας, εκφράζουν οι Tsakiridou et al.,(2014).

Ερευνητικό μέρος.

Σκοπό της παρούσας έρευνας, αποτέλεσε η ανάδειξη και επικαιροποίηση των κινήτρων και μεθόδων παρακίνησης των Ελλήνων εκπαιδευτικών μέσης εκπαίδευσης. Επίσης η διεξαχθείσα έρευνα, επιδιώκει να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών, σχετικά με την επίδραση της αρνητικής οικονομικής συγκυρίας και τα προβλήματα που προκύπτουν στο κοινωνικο-οικονομικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον που διαμορφώνεται. Για την πληρέστερη απεικόνιση της υπάρχουσας κατάστασης, ενεργήθηκε πρωτογενής ποσοτική έρευνα, η οποία βρίσκει ευρύτατη εφαρμογή στις κοινωνικές επιστήμες. Η χρονική περίοδος της έρευνας αφορούσε στο διάστημα Οκτωβρίου-Δεκεμβρίου 2021.

Το εργαλείο συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε είναι το ερωτηματολόγιο που παρατίθεται στο τέλος του άρθρου. Η δημιουργία του βασίστηκε στην προηγούμενη βιβλιογραφική επισκόπηση και σε ερωτηματολόγια προηγούμενων αντίστοιχων ερευνητικών προσπαθειών, τόσο του συγγραφέα, όσο και άλλων ερευνητών στον Ελληνικό και διεθνή χώρο. Επισημαίνεται επίσης, ότι το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο προσαρμόστηκε στις ανάγκες του ερευνητικού σκοπού και αντίστοιχων ερευνητικών ερωτημάτων. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 168 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης των νομών Αχαΐας, Ηλείας, Φωκίδας, Κυκλάδων και Δωδεκανήσου.

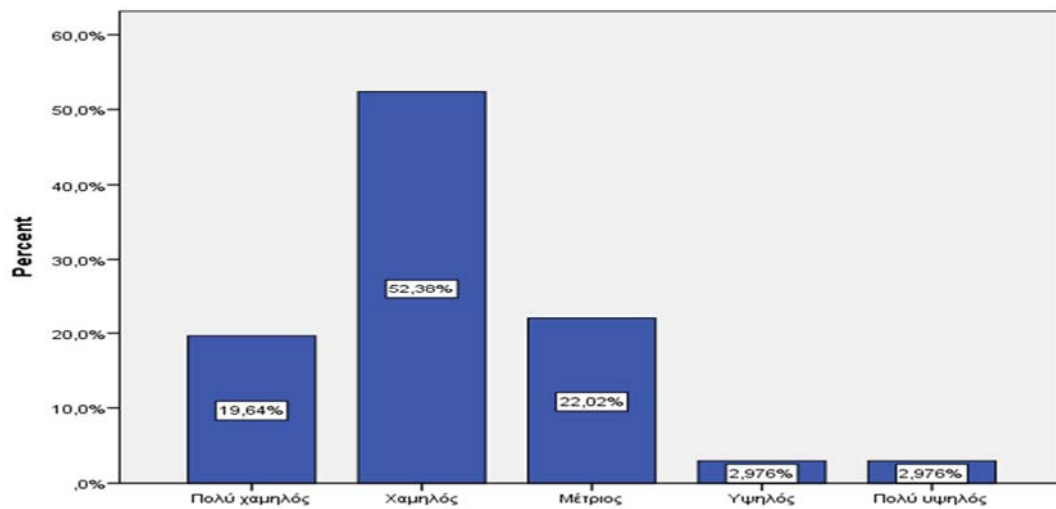
Σχετικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά πρέπει να αναφερθεί ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αποτέλεσαν το 61,9% (Σχήμα 1) και η πλειοψηφία ανήκε στην ηλικιακή ομάδα 45-54 ετών. Οι περισσότεροι είναι έγγαμοι (68,5%), με τους κατόχους μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών να ανέρχονται στο 58,3%, ενώ ο ένας στους τρεις ερωτώμενους περίπου είχε προϋπηρεσία 11-15 έτη.



Σχήμα 1. Φύλλο συμμετεχόντων

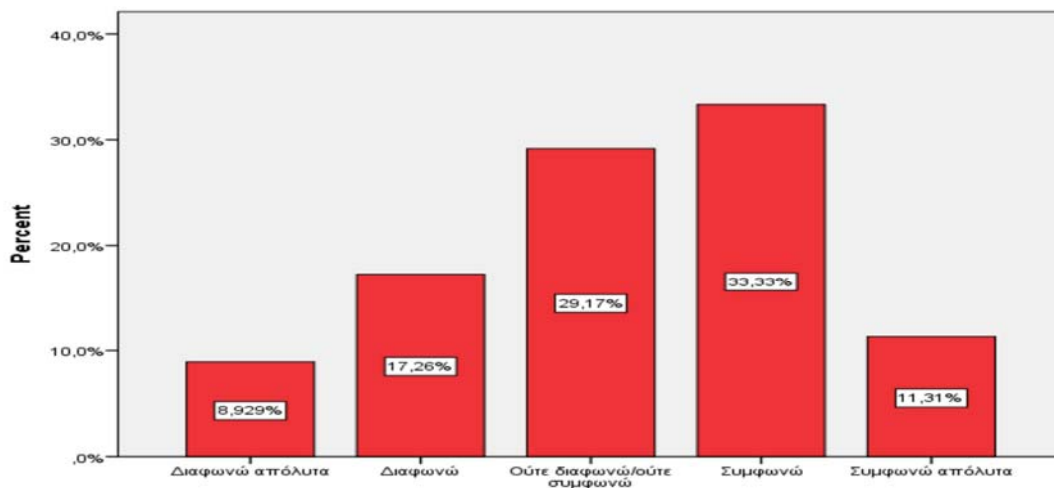
Από την έρευνα προέκυψε ότι, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την απογοήτευσή τους σε σχέση με την παρακινητική προσπάθεια που καταβάλουν τα Διοικητικά και Πολιτικά στελέχη

της εκπαίδευσης, αφού το 72% απαντούν πως ο βαθμός παρακίνησής τους είναι χαμηλός έως πολύ χαμηλός και μόνο το 6% θεωρούν πως η παρακινητική προσπάθεια των διοικούντων είναι υψηλή (Σχήμα 2).



Σχήμα 2. Βαθμός παρακίνησης των εκπαιδευτικών από τα στελέχη εκπαίδευσης.

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί, παρουσιάζουν μια ισορροπία ως προς τις απαντήσεις που δίνουν σχετικά με τη σημαντικότητα ανάπτυξης της παρακινητικής διαδικασίας αφού το 44,4% συμφωνούν με αυτή, όμως υπάρχει και ένα αξιόλογο ποσοστό της τάξης του 29,2% που δεν εκφέρει άποψη. Επίσης, το 26,2%, αμφισβητεί τη δυναμική και σημαντικότητα των κινήτρων και τεχνικών παρακίνησης, απαντώντας πως διαφωνεί σε μεγάλο ή απόλυτο βαθμό με την εφαρμογή τους (Σχήμα 3).



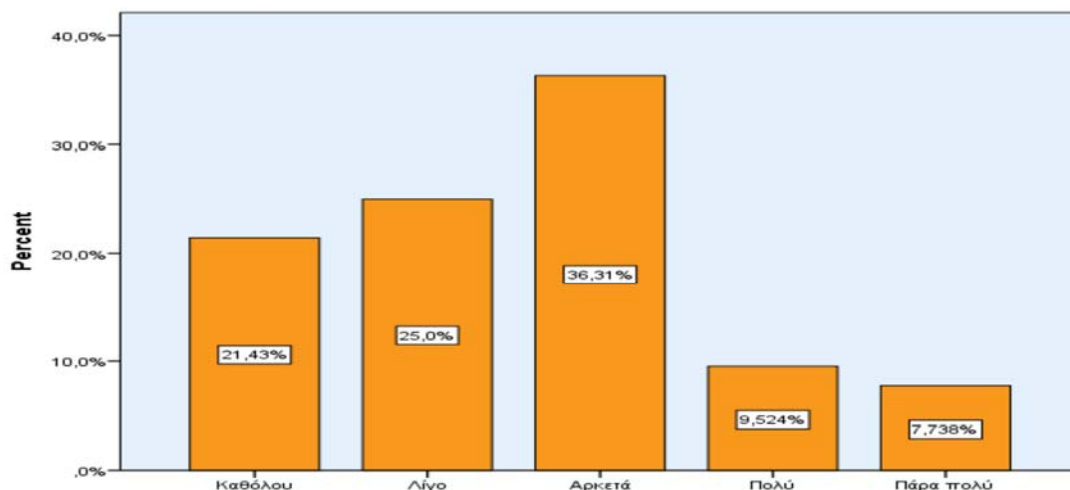
Σχήμα 3. Σημασία παρακίνησης.

Με βάση τις απαντήσεις του δείγματος, οι εκπαιδευτικοί τοποθετούν με ιεραρχική σειρά τα ακόλουθα κίνητρα και τεχνικές παρακίνησης (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Ποσοστά θετικών και αρνητικών απαντήσεων στα κίνητρα και τεχνικές παρακίνηση

Κίνητρα και τεχνικές παρακίνησης	Θετικές απαντήσεις(%)	Αρνητικές απαντήσεις(%)
Ευχάριστο σχολικό περιβάλλον	70,2	5,4
Καλές εργασιακές συνθήκες και βελτίωσή τους	69	9,5
Δίκαιη αξιολόγηση	65,4	10,7
Αναγνώριση των προσπαθειών	63,1	12,5
Εκπαίδευση και ανάπτυξη	60,8	18,5
Ελευθερία ανάληψης πρωτοβουλιών	57,9	14,3
Ελκυστικότητα του αντικειμένου	57,8	11,3
Ικανοποιητικές αμοιβές και μισθολογικές αυξήσεις	55,4	14,9
Προοπτικές επαγγελματικής εξέλιξης	54,1	19,7
Συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων	48,2	18,5
Εμπλουτισμός της εργασίας με νέα αντικείμενα	44,7	23,8
Συμμετοχή σε δράσεις και εκπαιδευτικά προγράμματα	40,5	28,6
Τρόπος εποπτείας και ηγεσίας από το διευθυντή σχολικής μονάδας	41,7	32,1
Προβολή του εκπαιδευτικού έργου	41,1	26,7
Ευέλικτο ωράριο	38,1	35,7
Μη οικονομικά βραβεία	30,3	44

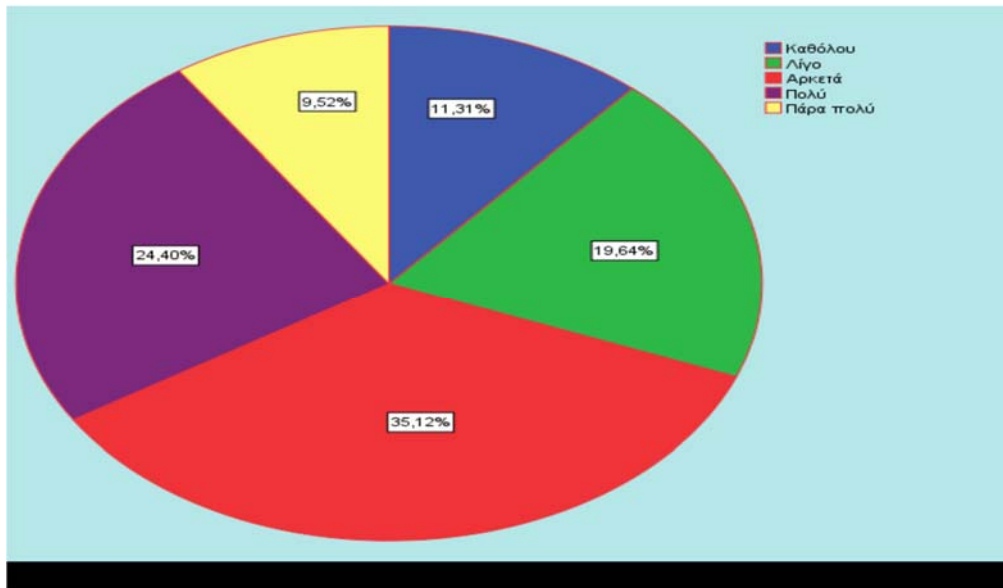
Οι συμμετέχοντες στην έρευνα αποδέχονται σε μεγάλο βαθμό την επίδραση της οικονομικής ύφεσης στην εργασιακή τους απόδοση (Σχήμα 4) αφού το 17,2% επηρεάζεται πολύ και πάρα πολύ και το 36,31% επηρεάζεται αρκετά).



Σχήμα 4. Επίδραση της οικονομικής ύφεσης στην εργασιακή απόδοση.

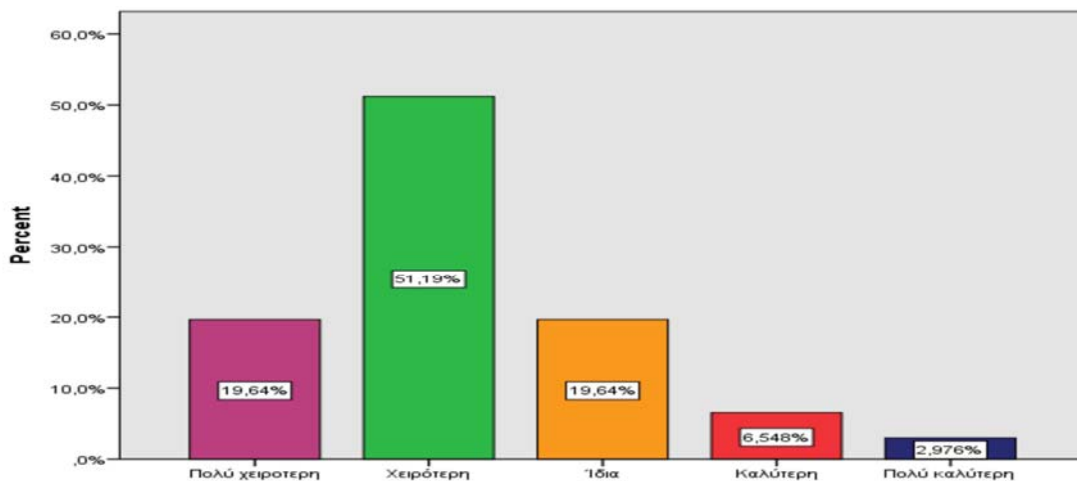
Το επίπεδο εργασιακής ανασφάλειας που οι ίδιοι βιώνουν εξαιτίας των συνεχών εκπαιδευτικών αλλαγών από την εκάστοτε διοικητική και πολιτική εξουσία, αποτυπώνεται στο Σχήμα 5. Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν σε ποσοστό 31% περίπου, ότι αισθάνονται λίγο ή καθόλου σιγουριά για την εργασία τους, ενώ το 34% περίπου υποστηρίζει το αντίθετο. Η αρνητική τάση που δείχνει ένα αρκετά μεγάλο μέρος των ερωτηθέντων, πιθανά να οφείλεται στην παρουσία αρκετών αναπληρωτών εκπαιδευτικών στο δείγμα, γεγονός που συντελεί

στην αύξηση της ανασφάλειας και αγωνίας τους για τις επερχόμενες αλλαγές στην εκπαίδευση και κατ' επέκταση, στον επαγγελματικό τους βίο.



Σχήμα 5. Επίπεδο εργασιακής ανασφάλειας.

Ιδιαίτερα σημαντική κρίνεται η αποτύπωση, στην έρευνα, της άποψης των ερωτώμενων για την χειροτέρευση ή μη, της οικονομικής τους κατάστασης σε σχέση με την προ κρίσης εποχή. Η συντριπτική πλειοψηφία του 51,19% υποστηρίζει ότι η οικονομική του κατάσταση είναι χειρότερη και το 19,64% πολύ χειρότερη (Σχήμα 6).



Σχήμα 6. Οικονομική κατάσταση συμμετεχόντων σε σχέση με την προ κρίσης εποχή.

Σε ό,τι αφορά την ανίχνευση του βαθμού επίδρασης των επιπτώσεων της οικονομικής ύφεσης στον εκπαιδευτικό κλάδο, τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2. Επιπτώσεις οικονομικής ύφεσης στον εκπαιδευτικό κλάδο.

Επιπτώσεις οικονομικής ύφεσης στον εκπαιδευτικό κλάδο	Θετικές απαντήσεις(%)	Αρνητικές απαντήσεις(%)
Άγχος-ψυχολογική πίεση-ανασφάλεια	65,5	11,3

Μείωση μισθών, επιδομάτων και ποιότητας εκπαιδευτικού έργου	60,7	7,7
Απόψεις σχετικά με την αντικειμενικότητα και αξιοπιστία της αξιολόγησης	59	6,5
Μεταβολές στο ρόλο του εκπαιδευτικού	51,8	11,9
Αξιολόγηση στο πλαίσιο της τρέχουσας πολιτικο-κοινωνικής πραγματικότητας	51,2	19,6
Μετεκπαίδευση (μεταπτυχιακά-διδακτορικά)	49,4	16,7
Συμμετοχή σε σεμινάρια και επιμορφωτικά προγράμματα	44,1	15,5
Μεταβολές των συνθηκών εργασίας	42,2	10,7
Διαφοροποίηση της σχολικής εργασίας	36,4	22
Προθυμία συμμετοχής σε εκπαιδευτικά προγράμματα-εκδηλώσεις-εκδρομές	33,9	22

Από τα προκύπτοντα στοιχεία, παρατηρείται μεγάλη συχνότητα των καταφατικών απαντήσεων (πολύ και πάρα πολύ) στην **επίπτωση της μείωσης μισθών, επιδομάτων αλλά και ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου**, αφού αυτές αγγίζουν αθροιστικά το 70,7%. Αντίστοιχα οι αρνητικές απαντήσεις φτάνουν μόνο το 7,7%, δείγμα του ότι η συγκεκριμένη επίπτωση έχει πλήξει βαθιά τον κλάδο την τελευταία δεκαεπενταετία.

Σημαντικές επιπτώσεις θεωρούν οι εκπαιδευτικοί, **το άγχος, την πίεση και ανασφάλεια** που βιώνουν (ποσοστό θετικών απαντήσεων 65,5% και αρνητικών 11,3%), τις **μεταβολές στο ρόλο του εκπαιδευτικού** (θετικές απαντήσεις 51,8% και αρνητικές 11,9%), τον **τρόπο αξιολόγησης μέσα στην υφιστάμενη κοινωνικο-πολιτική πραγματικότητα** (θετικές απαντήσεις 51,2% και αρνητικές 19,7%) και τις **μεταβολές των συνθηκών εργασίας** (θετικές απαντήσεις 42,2% και αρνητικές 10,7%).

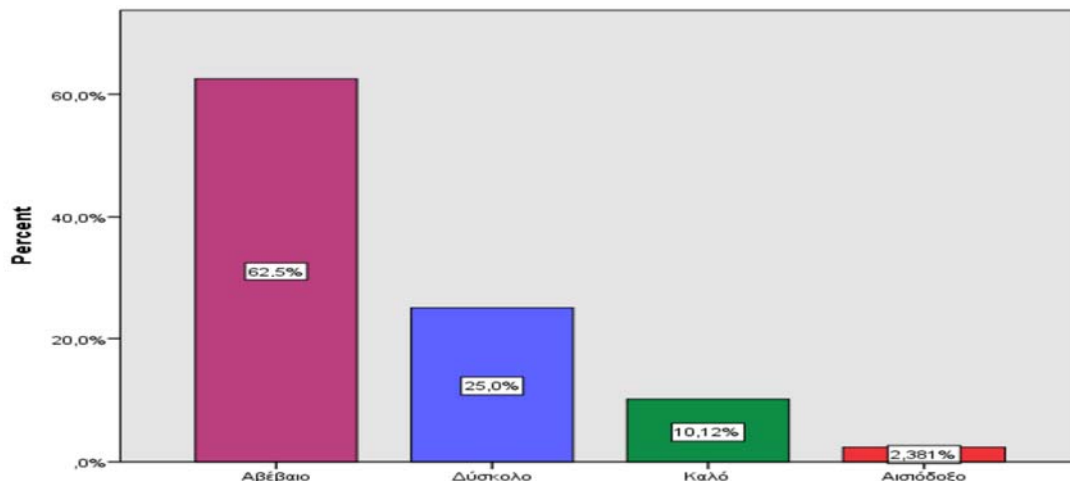
Βασική συνέπεια της ύφεσης, διαπιστώνεται πως αποτελεί για τον εκπαιδευτικό κόσμο η διαμόρφωση των απόψεων που αναπτύσσονται για την **αντικειμενικότητα και αξιοπιστία της αξιολόγησης και του τρόπου υλοποίησής της στο πλαίσιο της τρέχουσας πολιτικο-οικονομικής πραγματικότητας** (θετικές απαντήσεις 59% και αρνητικές 6,6%). Είναι σαφές ότι η μεγάλη πλειοψηφία των εργαζόμενων στην εκπαίδευση, συνδέει τη διαδικασία αξιολόγησης, όχι με τις ίσες ευκαιρίες για προσωπική βελτίωση και εξέλιξη μέσα σε ένα πλαίσιο ορθολογικής επιστημονικής μεθοδολογίας. Στη συμπληρωματική ερώτηση ανοικτού τύπου που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς σχετικά με το ποια άλλη επίπτωση θεωρούν σημαντική, ένα μεγάλο μέρος αυτών σχολιάζει πως η αξιολόγηση αποτελεί μια μη αξιοκρατική τεχνική, που μιμούμενη τα εκπαιδευτικά πρότυπα ξένων χωρών, επιδιώκει να βρει ευκαιρία για επιβολή απολύσεων ή ποινών σε αυτούς.

Αποτέλεσμα της υφιστάμενης οικονομικής κατάστασης επίσης σύμφωνα με την πλειοψηφία των θετικών απαντήσεων, αποτελεί η **αύξηση των αναγκών των εκπαιδευτικών για μετεκπαίδευση (απόκτηση μεταπτυχιακών και διδακτορικών τίτλων)** (θετικές απαντήσεις 49,4% και αρνητικές 16,7%), και η **συμμετοχή σε σεμινάρια και επιμορφωτικά προγράμματα** (θετικές απαντήσεις 44,1% και αρνητικές 15,6%). Ο έντονος ανταγωνισμός στον κλάδο, οδηγεί όχι μόνο τους νεότερους εκπαιδευτικούς, αλλά και αυτούς των μεγαλύτερων ηλικιών να αναζητήσουν-παρά τις όποιες προσωπικές, οικογενειακές ή οικονομικές δυσκολίες- πρόσθετα προσόντα, ακόμη κι αν αυτό δεν ήταν στις άμεσες προτεραιότητές τους στην αρχή της σταδιοδρομίας τους.

Μεγαλύτερη ισορροπία θετικών και αρνητικών απαντήσεων παρουσιάζουν οι επιπτώσεις της διαφοροποίησης της εργασίας και προφανώς των απαιτήσεών της (θετικές απαντήσεις 36,4% και αρνητικές 21,9%), καθώς και της προθυμίας των ερωτηθέντων για συμμετοχή σε

εκπαιδευτικά προγράμματα, εκδηλώσεις και εκδρομές (θετικές απαντήσεις 33,9% και αρνητικές 22,1%).

Τέλος, παρατηρείται μια μεγάλη αβεβαιότητα και αρνητική προσδοκία στον κύκλο των δασκάλων και καθηγητών, σε σχέση με το μέλλον της εκπαίδευσης, δεδομένου ότι οι 105 στους 168 του δείγματος θεωρούν το μέλλον είναι αβέβαιο (ποσοστό 62,5%), ενώ οι 42 χαρακτηρίζουν δύσκολο (ποσοστό 25%). Στον αντίποδα μόνο 4 άτομα αποδέχονται την αισιόδοξη πλευρά του εκπαιδευτικού μέλλοντος (ποσοστό μόλις 2,4%), ένδειξη της απογοήτευσης και ανασφάλειας που χαρακτηρίζει την κοινότητα (Σχήμα 7).



Σχήμα 7. Προσδοκίες των συμμετεχόντων για το μέλλον της εκπαίδευσης.

Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της διεξαχθείσας έρευνας που προκύπτουν αναφορικά με τη στάση του εκπαιδευτικού κόσμου απέναντι στην αναγκαιότητα και τις εφαρμοζόμενες τεχνικές παρακίνησης, καθώς και τις απόψεις τους για τις συνέπειες της οικονομικής ύφεσης, κρίνονται άκρως ενδιαφέροντα.

Αρχικά παρατηρείται ένα πλήθος αρνητικών απαντήσεων των εκπαιδευτικών, σχετικά με το βαθμό παρακίνησής τους από τα στελέχη εκπαίδευσης και την Πολιτεία. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, θεωρεί πως οι ανταμοιβές τους είναι δίκαιες σε σχέση με τις ανταμοιβές των συναδέλφων τους, αλλά όχι σε σχέση με την προσφορά τους. Στην πρώτη θέση των κινήτρων παρακίνησης τοποθετείται το ευχάριστο σχολικό περιβάλλον και πολύ υψηλά η αναγνώριση των προσπαθειών τους, η ελευθερία ανάληψης πρωτοβουλιών και η εκπαίδευση και προσωπική εξέλιξη. Σε ό,τι αφορά το φύλο και την ηλικία, τα στοιχεία συγκλίνουν προς τη μη συσχέτισή τους με την ικανοποίηση από τις οικονομικές ανταμοιβές. Αντίθετα, τα ευρήματα συμφωνούν ως προς το σκέλος του μορφωτικού επιπέδου.

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη των αποφάσεων, προσφέρει πλεονέκτημα για τον σχολικό οργανισμό που θα προσφέρει στους εργαζόμενους του, τη δυνατότητα ορισμένου βαθμού εξουσίας και ευθύνης, καθώς και την ελεύθερη έκφραση γνώμων και την κατάθεση γνώσεων και εμπειριών.

Η ηθική αναγνώριση μέσω της προβολής του εκπαιδευτικού έργου, από μαθητές, γονείς, συναδέλφους, προϊστάμενους και όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία, θα δραστηριοποιήσει περαιτέρω το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για την εργασία τους και θα αυξήσει την αποτελεσματικότητά τους.

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε δράσεις και σχολικές εκδηλώσεις, δεν συγκαταλέγεται στις σημαντικότερες παρακινητικές μεθόδους. Οι απαντήσεις στο

συγκεκριμένο ερώτημα πιθανό να ποικίλουν εξαιτίας της διαφορετικής φιλοσοφίας περί σχολικής αποτελεσματικότητας και κουλτούρας που χαρακτηρίζει κάθε σχολείο της χώρας.

Περισσότεροι από το ήμισυ των ερωτηθέντων, υιοθετούν την άποψη πως η οικονομική ύφεση, έχει αρνητική επίδραση στην προσωπική και επαγγελματική τους ζωή. Η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος υποστηρίζει πως η οικονομική του κατάσταση την παρούσα χρονική περίοδο είναι χειρότερη από αυτήν της προ κρίσης εποχής.

Η άποψη της μείωσης μισθών, επιδομάτων, αλλά και της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, συγκεντρώνει τις περισσότερες θετικές απαντήσεις των ερωτώμενων, ως συνέπεια της οικονομικής ύφεσης.

Ο έντονος ανταγωνισμός στον κλάδο, οδηγεί όχι μόνο τους νεότερους εκπαιδευτικούς, αλλά και αυτούς των μεγαλύτερων ηλικιών να αναζητήσουν πρόσθετα προσόντα, μέσω της συμμετοχής σε σεμινάρια, επιμορφωτικά προγράμματα και πρόσθετες σπουδές. Τέλος, εντυπωσιακή κρίνεται η απογοήτευση που εκφράζει ο εκπαιδευτικός κόσμος, ως προς το μέλλον της εκπαίδευσης στη χώρα μας.

Η προσέγγιση των απόψεων των εργαζομένων για τα κίνητρα και τις τεχνικές παρακίνησής τους, που θα τους ενδυναμώσουν και θα τους οδηγήσουν σε αποτελεσματικότερη εκτέλεση της εργασίας τους, είναι ζητούμενο για κάθε Διοίκηση Δημόσιου ή ιδιωτικού οργανισμού. Στην παρούσα έρευνα επιδιώχθηκε η ανίχνευση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό και τα κίνητρα παρακίνησής τους, ενώ επίσης, εξετάστηκε η επίδραση της οικονομικής ύφεσης στην επαγγελματική τους ζωή.

Παρότι τα συγκεκριμένα θέματα έχουν απασχολήσει επί μακρόν πολλούς ερευνητές στον εκπαιδευτικό χώρο, εντούτοις παραμένουν μεγάλα τα περιθώρια για επιπλέον μελέτη τους. Στην προσπάθεια βελτίωσης της γνώσης και εμπλουτισμού της σχετικής με τα προαναφερόμενα ζητήματα βιβλιογραφίας, συμβάλει και η διεξαχθείσα έρευνα.

Άξιο αναφοράς κρίνεται τέλος, το γεγονός ότι οι συχνές αλλαγές που συμβαίνουν στο κοινωνικό, οικονομικό και εργασιακό περιβάλλον δεν αφήνουν αμέτοχους και τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι για αυτόν τον λόγο πιθανώς στο μέλλον να μεταβάλλουν τα επίπεδα ανασφάλειας και απογοήτευσης που τους διακατέχουν και να αναθεωρήσουν απόψεις και στάσεις απέναντι στα ζητήματα της παρακίνησης και των κινήτρων.

Αναφορές

Kyriacou, C. (2001). *Teacher's stress: Direction of future search*, Educational Review 53, 27-35.

Montana, Charnov, (1993). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: ΚΛΕΙΔΑΡΙΘΜΟΣ.

Tsakiridou, H. Kakalopoulou G. Karamanidou A. Papadopoulou Ou. & Tziouvara, M.R. (2014). *Economic Crisis and Education in Greece*. MENON: Journal of Educational Research 3, 525, (διαθέσιμο: https://www.researchgate.net/publication/280921128_Economic_Crisis_and_Education_in_Greece, προσπελάστηκε στις 24/10/2021)

Αναστασίου, Σ. (2011). *Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης : μελέτη περίπτωσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση της Ηπείρου*. Διδακτορική Διατριβή, Φιλοσοφική σχολή: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Γοροζίδης, Γ. (2009). *Η Παρακίνηση και η αυτοαποτελεσματικότητα καθηγητών Φυσικής Αγωγής, γυμνασίων στην εφαρμογή των νέων αναλυτικών προγραμμάτων Φυσικής Αγωγής*. Μεταπτυχιακή διατριβή: ΤΕΦΑΑ Τρικάλων.

Καμπουρίδης, Γ. (2002). *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Κατσαρός, Ι. (2008). *ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ*. Αθήνα: ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ-ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ.

Καψάλης, Α. (1996). *Παιδαγωγική ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Κελπανίδης, Μ. (2012). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: θεωρίες και πραγματικότητα*, Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1997). *Ψυχολογία κινήτρων*. Θεσσαλονίκη: ARTOFTEXT.

- Μανωλόπουλος, Δ. (2008). *An evaluation of employee motivation in the extended public sector in Greece, Employee Relations*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Μπουραντάς, Δ. (2002). *Management*. Αθήνα: ΜΠΕΝΟΣ.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Τσατσαρώνης, Μ. (2018). *Οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στις εργασιακές σχέσεις στην Α/θμια και Β/θμια Εκπαίδευση, διπλωματική εργασία: Πανεπιστήμιο Αιγαίου*.

Αξιολόγηση του ευρωπαϊκού προγράμματος eTwinning στην ενίσχυση της εκμάθησης ξένων γλωσσών στη σχολική τάξη

Καρυπίδου Θεοφίλη

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Α/βάθμια Θεσσαλονίκης Β', Msc Σπουδές στην Εκπαίδευση
theofilikar@yahoo.gr

Περίληψη

Στην εργασία αυτή, επιχειρείται μια βιβλιογραφική ανασκόπηση μελετών, που αφορούν στη διάσταση του πεδίου της αξιολόγησης του καινοτόμου προγράμματος eTwinning στην εκπαιδευτική διαδικασία, με στόχο, την κριτική ανάγνωσή τους. Η εκπαιδευτική καινοτομία εστιάζει σε γνώσεις και ενέργειες που προωθούν νέες αντιλήψεις στην εκπαιδευτική διαδικασία (Τάκα & Κόζα, 2009). Ως καινοτόμες δράσεις, ορίζονται τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων, τα οποία εφαρμόζονται και υλοποιούνται εντός ωρολογίου προγράμματος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και μετά το πέρας των μαθημάτων στη δευτεροβάθμια (Συμβούλιο της Ε.Ε, Απόφαση 2001/63/ΕΚ, 2001). Τα προγράμματα αυτά διακρίνονται ως προς τη ομαδοσυνεργατική μέθοδο και απoσκοπούν στην ανανέωση της μαθησιακής διαδικασίας, στην ενίσχυση των γλωσσικών δραστηριοτήτων και στο άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία (Κεντρική υπηρεσία Στήριξης του eTwinning, 2007b). Προκειμένου να προχωρήσουμε στην εν λόγω ανασκόπηση, εστιάζουμε στη μελέτη της διάστασης προς διερεύνηση, η οποία επικεντρώνεται: στην αξιολόγηση του ευρωπαϊκού προγράμματος e-Twinning, ως προς την ενίσχυση της εκμάθησης των ξένων γλωσσών στο δημοτικό σχολείο.

Λέξεις – Κλειδιά: ευρωπαϊκά προγράμματα, ξένες γλώσσες, e Twinning, εκπαιδευτικός, σχολικές μονάδες.

Εισαγωγή

Το ευρωπαϊκό πρόγραμμα e Twinning αποτέλεσε εξ αρχής τη βασική δράση στο e learning πρόγραμμα της Ευρωπαϊκής επιτροπής, ενώ πλέον, εντάσσεται στο πρόγραμμα για τη Δια βίου Μάθηση (2007-2013). Αποτελεί μια συνεργατική δράση, όπου δύο τουλάχιστον σχολεία από διαφορετικές ευρωπαϊκές χώρες (ή και δύο εγχώρια σχολεία) συνεργάζονται υλοποιώντας ένα έργο που επέλεξαν από κοινού. Συμμετέχουν σε αυτό οι μαθητές/τριες, μαζί με τον/την εκπαιδευτικό ο/η οποίος/α συντονίζουν την προσπάθεια (Μπούκλα, 2018). Τα έργα αυτά επικεντρώνουν τη θεματολογία τους, γύρω από το περιβάλλον, τις τέχνες, τον πολιτισμό, την αγωγή υγείας, τον αθλητισμό κ.ο.κ. Στόχος τους είναι η ενίσχυση του πολυπολιτισμικού και διαθεματικού πλαισίου εκπαίδευσης με την ευρεία χρήση των ΤΠΕ (Μαστορή, 2017). Η πλοήγηση στην ηλεκτρονική σελίδα του e Twinning είναι λιτή και εύκολη και έτσι διευκολύνει τα σχολεία να εμπλακούν στις ευρωπαϊκές συνεργασίες και να εισαγάγουν καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας. Συνακόλουθα, ανταλλάσσουν πληροφορίες, μοιράζονται υλικά εκμάθησης, συνομιλούν μέσω του διαδικτύου και σε μια γλώσσα επικοινωνίας που διευκολύνει τη διασυννοριακή αυτή επικοινωνία (Μπερερής, Σιασάκος & Λαζακίδου-Καφετζή, 2006).

Κατ' επέκταση, το e-twinning εντάσσεται στο πεδίο της αξιολόγησης των καινοτόμων δράσεων, διότι είναι ένα παράλληλο και συμπληρωματικό πρόγραμμα των υπολοίπων εφαρμογών (Παπαδάκης, 2016). Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται, λοιπόν, στην παιδαγωγική καινοτομία της εφαρμογής του προγράμματος, διότι η καινοτομία ως όρος, συνδέεται με τη δημιουργικότητα, όπου καθετί νέο που υλοποιείται, προωθεί την πρωτοβουλία, την αυτενέργεια, με στόχο την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Ματθαίου, 2011). Η διαπίστωση αυτή, σε συνδυασμό με την άποψη του Μπελαδάκη (2009), ο οποίος τονίζει την πρωτοτυπία της εφαρμογής ενός καινοτόμου προγράμματος, το οποίο με ευέλικτο τρόπο βοηθά το έργο του/της εκπαιδευτικού, καθίσταται σαφής η παιδαγωγική πρωτοτυπία

του προγράμματος e- Twinning. Επιπρόσθετα, ενισχύεται το πνεύμα συνεργασίας, ώστε οι μαθητές/τριες να λαμβάνουν ενεργητικό ρόλο και αναπαράγουν διαθεματικά τις γνώσεις. Ταυτόχρονα, με την διαδραστική μάθηση επιτυγχάνεται νέες ιδέες που βασίζονται στα Τ.Π.Ε και συνδέονται άμεσα με το αναλυτικό πρόγραμμα των σχολικών μαθημάτων (Κομνηνού, 2010). Αυτό προσφέρει την ιδέα της ηλεκτρονικής αδελφοποίησης και δημιουργεί τις προϋποθέσεις για μια εκπαίδευση συνεργασίας και επικοινωνίας των μαθητών και των εκπαιδευτικών της Ευρώπης (Κεντρική υπηρεσία Στήριξης του eTwinning, 2007b). Αποτελεί, παράλληλα, με τις υπόλοιπες δράσεις, μια νέα αντίληψη για την εκπαίδευση με διαθεματικό χαρακτήρα, όπου αναπτύσσει τη περιβαλλοντική, την κοινωνική, τη γλωσσική, την πολυπολιτισμική συνείδηση των μαθητών/τριών. Τα τελευταία χρόνια έχει διευρυνθεί η υλοποίηση του και ολοένα και περισσότερα σχολεία συμμετέχουν στο πρόγραμμα.

Στην παρούσα μελέτη, διερευνάται η αποτελεσματικότητα της εφαρμογής του προγράμματος e Twinning στην εκμάθηση των ξένων γλωσσών στη σχολική τάξη. Σύμφωνα με το διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών (Κατσιφαράκη, 2009), σκοπός της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών είναι η ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών, ώστε να μπορούν να επικοινωνούν σε διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα. Αξιολογείται, παράλληλα, η διάσταση του πολυγλωσσικού στοιχείου και της ενίσχυσής της μέσα από την υλοποίηση του προγράμματος αδελφοποίησης των σχολείων. Οι μαθητές/τριες ανταλλάσσουν πληροφορίες με μαθητές/τριες από άλλη ευρωπαϊκή χώρα με τη χρήση ξένων γλωσσών. Στόχος αυτής της έρευνας είναι, μέσω της ανασκόπησης σχετικών βιβλιογραφικών αναφορών, να διαπιστωθεί η αποτελεσματικότητα της εκμάθησής τους στη σχολική τάξη σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας. Εστιάζεται η μελέτη, στην αξιολόγηση και στην καλλιέργεια των ξένων γλωσσών, με την ανάπτυξη του γραπτού και προφορικού λόγου και με τη λειτουργική και επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας. Τέλος, προσδοκάται η ευαισθητοποίηση στη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία στις αδελφοποιημένες σχολικές τάξεις (Κολλητίδου, 2018).

Σύνθεση βιβλιογραφικών αναφορών

Οι αναφορές που σχετίζονται με τη διερεύνηση της εκμάθησής ξένων γλωσσών, ως διάσταση της αξιολόγησης του προγράμματος e Twinning, είναι οι ακόλουθες: Scott (2009), Γούλα και Φεσάκης (2010), Τάκα και Κόζα (2009), Πολίτης (2011), Κωνσταντινίδης (2010), Αραμπατζής (2020).

Θεωρητικό πλαίσιο

Διαπιστώνουμε, ότι η έρευνα της Scott (2009) και του Πολίτη (2011) προσεγγίζουν το θέμα της εκμάθησής των ξένων γλωσσών με άμεσο τρόπο και με στόχο την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων. Σε διαφορετική κατεύθυνση οι Τάκα και Κόζα (2009), Γούλα και Φεσάκης (2010) και Αραμπατζής (2020) επικεντρώνονται στον επικοινωνιακό χαρακτήρα της εκμάθησής των γλωσσών. Σε διαφορετικό θεωρητικό πλαίσιο κινείται ο Κωνσταντινίδης (2010), όπου εστιάζει στην τεχνολογία και στο διαδίκτυο ως τα βασικά μέσα για την ενίσχυση της πολυγλωσσίας.

Στη μελέτη λοιπόν, της Scott (2009) παρουσιάζεται το εθνικό πρόγραμμα σπουδών της Σουηδίας, μέσα από την οπτική της ανάπτυξης της αγγλικής γλώσσας, η οποία αποτελεί ένα επικοινωνιακό εργαλείο αλληλεπίδρασης σε διάφορες κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες. Επισημαίνει την ανάγκη της ενεργής μάθησής της αγγλικής γλώσσας στη σχολική τάξη, όπου είναι ο κύριος στόχος του εθνικού προγράμματος σπουδών στη γλώσσα.

Κατ' επέκταση, οι προσδοκίες που θέτει είναι ότι οι μαθητές/τριες μπορούν να αποκτήσουν τα απαραίτητα εφόδια για τη Δια βίου εκμάθησή της, μέσα από την υλοποίηση Ευρωπαϊκών έργων e Twinning. Προς την ίδια κατεύθυνση στην έρευνα τους, οι Γούλα και Φεσάκης (2010) μελετούν τη χρήση ιστολογίων στην εκμάθησή της αγγλικής γλώσσας. Παρουσιάζουν την ανάπτυξη της διαδικτυακής επικοινωνίας μέσω blogs που έχουν

αποτελέσει την κατάλληλη πλατφόρμα και μέθοδο ενίσχυσης της ξένης γλώσσας. Ωστόσο, δε στηρίζουν την έρευνα τους στο εθνικό πρόγραμμα σπουδών για τη γλώσσα αλλά σε ένα γενικότερο θεωρητικό πλαίσιο.

Ταυτόχρονα με την προαναφερθείσα έρευνα, οι Τάκα και Κόζα (2009) επικεντρώνουν με όμοιο τρόπο τη μελέτη, στην ανάπτυξη της ευχέρειας στην αγγλική γλώσσα, μέσω της δράσης e Twinning και της ουσιαστικής εφαρμογής των νέων τεχνολογιών. Οι μαθητές/τριες έχουν τη δυνατότητα να αποκτήσουν ποικιλία εμπειριών και θετική στάση απέναντι στην αγγλική γλώσσα με τη δική τους συμμετοχή και αυτενέργεια. Η παιδαγωγική διαδικασία μπορεί να βελτιωθεί με την ανάπτυξη του γραπτού και προφορικού λόγου, με την ανταλλαγή μηνυμάτων των μαθητών και της αναζήτησης ηλεκτρονικών λεξικών στα αγγλικά.

Ομοίως, ο Πολίτης (2011) επιχειρεί να παρουσιάσει τη βελτίωση της διδασκαλίας της γαλλικής γλώσσας, αξιοποιώντας τη τεχνολογική διάσταση της αδελφοποιημένης κοινότητας e Twinning. Τονίζει τον επικοινωνιακό και λειτουργικό χαρακτήρα της γλωσσικής διδασκαλίας, η οποία στηρίζεται πλέον στις σύγχρονες θεωρίες για την κατάκτηση της γνώσης μέσω διαδικτύου. Με παρόμοιο τρόπο ο Αραμπατζής (2020) θεωρεί ότι σε ένα πραγματικό πλαίσιο εμπειρίας οι μαθητές αναπτύσσουν δεξιότητες στην εκμάθηση μιας διαφορετικής γλώσσας από τη δική τους με πιο εύκολο τρόπο.

Ο Κωνσταντινίδης (2010), τέλος, ακολουθεί μια διαφορετική προσέγγιση, στην οποία παρουσιάζει μια μελέτη διερεύνησης της κατάρτισης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών. Στο πλαίσιο αυτό οι συμμετέχοντες αξιολογούνται με βάση την εμπειρική μάθηση και κατάρτισή τους. Στην εν λόγω έρευνα μελετάται το γλωσσικό επίπεδο των ιδίων των εκπαιδευτικών που εφαρμόζουν έργα αδελφοποίησης e Twinning.

Ερευνητικά ερωτήματα μελετών

Όσον αφορά στα ερευνητικά ερωτήματα των μελετών, η Scott (2009) και οι Γούλα και Φεσάκης (2010) επικεντρώνονται στις πραγματικές συνθήκες γλωσσικής εκμάθησης των μαθητών/τριών μέσα από ένα έργο e Twinning και το κατά πόσο αυτό ενισχύεται με την παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου. Εν αντιθέσει, οι υπόλοιπες έρευνες θέτουν ένα γενικότερο ερώτημα που αφορά στην επίδραση της τεχνολογίας στην εκμάθηση των ξένων γλωσσών. Έτσι, η Scott (2009) συνοψίζει τα ερωτήματα στην έρευνα της σε έξι άξονες που θα μπορούσαν να επιτευχθούν με τη βοήθεια ενός έργου. Αυτά αφορούν: τη διάκριση επίσημης και ανεπίσημης χρήσης της αγγλικής, την ανάπτυξη διαφορετικών γλωσσικών στρατηγικών, την ενίσχυση προφορικού και γραπτού λόγου, το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο και το κατά πόσο οι μαθητές γνωρίζουν το πολιτιστικό υπόβαθρο του συνομιλητή τους.

Ενώ οι Γούλα και Φεσάκης (2010), εστιάζουν περισσότερο στην αποτελεσματικότητα της χρήσης των blogs στην ενίσχυση της διδακτικής της αγγλικής γλώσσας. Αναλυτικότερα, εξετάζουν τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας με μια επικοινωνιακή προσέγγιση στην οποία αναζητούν τις πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας, τη βελτίωση του γραπτού και προφορικού λόγου και κατά πόσο αυτά μπορούν να επιτευχθούν με τη διενέργεια ενός έργου e Twinning. Σε αντίθεση με τις παραπάνω έρευνες, οι Τάκα και Κόζα (2009) θέτουν τις προσδοκίες σε ένα γενικότερο πλαίσιο και επιχειρούν να διερευνήσουν την αποτελεσματικότητα διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας στο δημοτικό σχολείο. Διατυπώνουν το ερώτημα της εκμάθησής της ξένης γλώσσας σε ένα πολυπολιτισμικό πλαίσιο επικοινωνίας και διαλόγου με μαθητές/τριες άλλων χωρών. Με τον ίδιο τρόπο ο Αραμπατζής (2020), θέτει το ερώτημα με άξονα το βαθμό της θετικής επίδρασης του προγράμματος στην ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων των παιδιών, χωρίς να διερευνώνται τα επιμέρους γλωσσικά στοιχεία που αναπτύσσονται (Kampylis & Punie, 2013).

Ο Πολίτης (2011) ομοίως, επικεντρώνει το ερευνητικό ερώτημα στη δυνατότητα βελτίωσης της διδασκαλίας της γαλλικής γλώσσας στη σχολική τάξη, μέσα από ένα έργο e Twinning. Οριοθετεί το πλαίσιο της διδασκαλίας σε ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά που διέπονται από: την κοινωνική αλληλεπίδραση, την εξυπηρέτηση ενός κοινού σκοπού, την

υποστήριξη από συστήματα υπολογιστών, τους κανόνες που καθοδηγούν τις αλληλεπιδράσεις των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα. Τέλος, ο Κωνσταντινίδης (2010), θέτει διαφορετικά ερωτήματα τα οποία επικεντρώνονται στο προφίλ των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών/συνεργατών υλοποίησης των προγραμμάτων e Twinning. Αυτά συνοψίζονται, στη διδακτική τους εμπειρία και το κατά πόσο οι εμπλεκόμενοι στη διαδικασία επιμόρφωσης εκπαιδευτικοί, έχουν ένα καλό επίπεδο ξένων γλωσσών, εργαλείο χρήσιμο και απαραίτητο για τη διεξαγωγή έργων αδελφοποίησης στη σχολική τάξη (Παρασκευάς, 2016).

Μεθοδολογία και ερευνητικά δεδομένα

Η Scott (2009) επικεντρώνει τη μεθοδολογία της έρευνας σε ένα δειγματοληπτικό ερευνητικό σχεδιασμό, κατά το οποίο διανεμηθήκαν ερωτηματολόγια αποτελεσματικότητας της εφαρμογής του προγράμματος eTwinning, σε δείγμα τριών καθηγητών/τριών από διαφορετικά μέρη της Σουηδίας. Παρατηρούνται τρεις μελέτες περίπτωσης σχολικών τάξεων από διαφορετικές περιοχές της Σουηδίας που διδάσκουν οι εν λόγω εκπαιδευτικοί και έχουν εφαρμόσει τα έργα. Οι μαθητές/τριες σχεδιάζουν ένα ηλεκτρονικό blog στο οποίο αλλάζουν απόψεις, γράφουν και εκφράζονται με τη χρήση της αγγλικής γλώσσας. Επιπλέον, υλοποιούν έργο από κοινού με ιστορικά θέματα και με διάφορες προσεγγίσεις όπως, συνεντεύξεις, άρθρα, εικαστικές εφαρμογές και τέλος μελετούν ειδικά θέματα της χώρας, όπως την πολιτική και ανταλλάσσουν πληροφορίες αναπτύσσοντας δυναμικά τις δεξιότητες τους στην αγγλική γλώσσα.

Στην εν λόγω έρευνα δεν παρουσιάζονται ποσοτικά δεδομένα, παρά τείνει να επισημαίνει τη γενικότερη σημασία των ευρημάτων. Εν συνεχεία όμως, οι Γούλα και Φεσάκης (2010) αξιοποιούν μεθοδολογικά και ποσοτικά δεδομένα τα οποία επιχειρούν να παρουσιάσουν σχηματικά. Ομοίως, η μέθοδός τους επικεντρώνεται στη μελέτη περίπτωσης μιας ελληνικής τάξης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην περιοχή της Αθήνας και μιας αντίστοιχης στην Ισπανία. Με ένα δειγματοληπτικό σχεδιασμό, στο οποίο χρησιμοποιήθηκε και σε αυτή την περίπτωση ένα ερωτηματολόγιο για τη συλλογή των απαραίτητων δεδομένων. Αυτό συμπληρώθηκε στο τέλος του έργου από δεκαεπτά μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας, το οποίο αποτελούνταν από είκοσι ερωτήσεις με έμφαση στη σχετική ανάλυση του περιεχομένου των blogs.

Ο Αραμπατζής (2020), ομοίως με τη χρήση του ερωτηματολογίου προς τους εκπαιδευτικούς, για την ερευνητική προσέγγιση επέλεξε τη μέθοδο έρευνας με την επισκόπηση περιγραφής. Συνέλλεξε δηλαδή δεδομένα σε μία ορισμένη χρονική στιγμή και με ιδιαίτερη προσεκτική ανάλυση και ερμηνεία των αριθμητικών δεδομένων (Βάμβουκας, 2002). Όμως, δεν περιορίστηκε στην καταγραφή μόνο των απαντήσεων, παρά υλοποιήθηκαν και συγκρίσεις δεδομένων π.χ διαφορετικού φύλου ή ειδικοτήτων κ.α. Επιπλέον στηρίχθηκε η έρευνα του και στη διάχυση της γλωσσικής εμπειρίας eTwinning στην ευρύτερη σχολική κοινότητα, συμπεριλαμβανομένου και την τοπική κοινωνία.

Επιπλέον, οι Τάκα και Κόζα (2009) καταδεικνύουν, όπως και στις προηγούμενες, μια μελέτη περίπτωσης αδελφοποίησης ευρωπαϊκών σχολείων. Στην εν λόγω περίπτωση, το 1^ο Δημοτικό σχολείο Αρχαγγέλου Ρόδου συνεργάζεται με σχολεία της Ευρώπης για την υλοποίηση ενός ξενόγλωσσου project. Χρησιμοποιούνται μέθοδοι συνεργατικής αλληλεπίδρασης όπως, δημιουργία αλληλογραφίας, συμμετοχή σε chat room, συγγραφή παραμυθιού, ποιημάτων, τραγουδιών κ.ο.κ. Είναι σαφές ότι, οι ερευνήτριες στο πλαίσιο της θεμελιωμένης θεωρίας, επιλέγουν έναν αφηγηματικό σχεδιασμό με εμπειρίες και δραστηριότητες μέσα από τη σχολική τάξη και με βάση το ενιαίο σχολικό πρόγραμμα εκμάθησης των αγγλικών. Δεν παρουσιάζονται ερευνητικοί σχεδιασμοί βασιζόμενοι σε δειγματοληπτικές έρευνες, όπως οι προαναφερθείσες, κατ' επέκταση συλλέγονται λεκτικά και οπτικά δεδομένα μη μετρήσιμα. Στο τέλος του προγράμματος πραγματοποιήθηκε αξιολόγησή του, από τους ίδιους τους/τις μαθητές/τριες και τον εκπαιδευτικό, μέσω μιας συζήτησης που διενεργήθηκε και έδωσε τη δυνατότητα αυτοαξιολόγησης.

Σε ένα γενικότερο πλαίσιο, για να διερευνηθούν την αποτελεσματικότητα εφαρμογής του προγράμματος e Twinning στη σχολική τάξη η Scott (2009), ο Κωνσταντινίδης (2010) και ο Αραμπατζής (2020) χρησιμοποιούν ερωτηματολόγια σε δείγμα εκπαιδευτικών που εμπλέκονται στη διαδικασία, ενώ οι Γούλα και Φεσάκης (2010), η Τάκα και Κόζα (2009) και Πολίτης (2011) επικεντρώνονται στη διερεύνηση των απόψεων και των στάσεων των ιδίων των μαθητών/τριών. Προς την ίδια κατεύθυνση με τις αρχικές μελέτες, ο Πολίτης (2011) στην έρευνα του παρουσιάζει μια μελέτη περίπτωσης ενός έργου e Twinning μιας ελληνικής τάξης λυκείου σε συνεργασία με το Lycee Jean Pierre Vernant για το Project Europe Education Ecole. Η διαδικασία περιλαμβάνει δύο τύπους αξιοποίησης των εργαλείων e Twinning που αποτελούνται από 15νθημερα chat και τριμηνιαίες ή τετραμηνιαίες ημερίδες. Ο ερευνητής κατά τη διάρκεια της μελέτης κρατούσε γραπτές σημειώσεις και προετοίμασε φύλλα αξιολόγησης με τρεις βαθμούς κλίμακας και αντίστοιχα φύλλα μετά- αξιολόγησης σε ένα τυχαίο δείγμα μαθητών/τριών με τις απόψεις τους για το έργο που υλοποιήθηκε. Διαπιστώνεται και σε αυτή τη μελέτη ένας δειγματοληπτικός σχεδιασμός που προσδιορίζει στο τέλος τις γνώμες και τις συμπεριφορές των συμμετεχόντων (Cooper & Weaver, 2003).

Ο Κωνσταντινίδης (2010) στην έρευνα του δεν χρησιμοποιεί μελέτη περίπτωσης σχολικών τάξεων όπως οι προηγούμενες μελέτες. Συλλέγει ποσοτικά δεδομένα σε ένα δείγμα 3.400 εκπαιδευτικών με μια on line διαδικτυακή έρευνα και τη χρήση ερωτηματολογίου που αφορά στα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σε έργα e Twinning. Για το λόγο αυτό, χρησιμοποιήθηκαν ενημερωτικά δελτία και μικτές μέθοδοι πρόσληψης πληροφοριών με διαγράμματα και στατιστική ανάλυση στα οποία εξετάστηκε η διδακτική εμπειρία, η ανάπτυξη κινήτρων για μάθηση. Είναι προφανής, η ολοκληρωμένη μορφή δειγματοληπτικού σχεδιασμού που επιχειρεί ο ερευνητής, την οποία δε τη διαπιστώσαμε στις προηγούμενες μελέτες, καθώς κατατάσσει τα ευρήματα με ταξινόμηση κατά αύξουσας σημασίας και βαρύτητας, ώστε να διευκολύνει το αντίστοιχο γράφημα και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Στην εν λόγω μελέτη, επικεντρώνεται στα ευρήματα της γλωσσικής μάθησης των ιδίων των εκπαιδευτικών και στο γλωσσικό επίπεδο που έχουν οι συμμετέχοντες (Κωνσταντινίδης, 2010).

Αποτελέσματα και ευρήματα των ερευνών

Τόσο τα ευρήματα της μελέτης της Scott (2009), όσο των Γούλα και Φεσάκη (2010) και του Πολίτη (2011) καταδεικνύουν την ανάπτυξη της λειτουργικής χρήσης των ξένων γλωσσών μέσα από τις μελέτες περίπτωσης των έργων που υλοποιήθηκαν. Διαπιστώνεται εξίσου η χρήση διαφορετικών στρατηγικών μάθησης και ενίσχυσης τόσο του προφορικού όσο και του γραπτού λόγου. Ταυτόχρονα και στις τρεις μελέτες αναπτύσσεται η διαφορετική πολιτισμική και γλωσσική έκφραση των μαθητών/τριών με την υλοποίηση δημιουργικών σχεδίων. Σε διαφορετική κατεύθυνση οι Τάκα και Κόζα (2009), καταλήγουν σε μια γενική εξήγηση επίτευξης των στόχων των ερωτημάτων που είχαν θέσει εξ αρχής. Τα παιδιά αποκτούν τους μηχανισμούς καλλιέργειας της αγγλικής γλώσσας, λειτουργώντας όμως ομαδικά.

Επιπλέον, στην έρευνα της Scott (2009) παρατηρείται η ανάπτυξη της επίσημης μορφής της αγγλικής γλώσσας με ειδικά θέματα μελέτης των έργων. Η μορφή αυτή δε διαπιστώνεται στα ευρήματα των υπολοίπων ερευνών και στην προκειμένη περίπτωση η ανάπτυξη της αγγλικής γλώσσας, επιφέρει ουσιαστική μάθηση και υλοποιεί τους στόχους του εθνικού προγράμματος σπουδών της χώρας. Ωστόσο, στη εν λόγω έρευνα, διαφαίνεται η δυσκολία ανάπτυξης της διαφορετικής πολιτισμικής ταυτότητας, λόγω της διαφορετικής ποικιλομορφίας στη ροή της επικοινωνίας. Αυτό είχε ως συνέπεια να δυσχεραίνει τη μάθηση και να δημιουργεί σε ορισμένες περιπτώσεις μειωμένο ενδιαφέρον συμμετοχής από τους μαθητές. Επιπρόσθετα, ο Πολίτης (2011) διαπιστώνει με παρόμοιο τρόπο ότι η χρήση των chat στη διαδικτυακή επικοινωνία δημιούργησε προβλήματα γλωσσικής ετοιμότητας από τους μαθητές/τριες με έντονο το αίσθημα της αμηχανίας.

Από την άλλη, στην έρευνα του Αραμπατζή (2020), διαπιστώθηκε βελτίωση της γλωσσικής ικανότητας και επικοινωνίας των ίδιων των εκπαιδευτικών (ενίσχυση της χρήσης ξένων γλωσσών), λόγω συμμετοχής τους σε έργα eTwinning. Ωστόσο, οι πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι μέσω της συμμετοχής στα έργα, δε βελτιώθηκε σχεδόν καθόλου η γλωσσική ικανότητα και εκμάθηση ξένων γλωσσών των μαθητών τους. Θεωρούν ότι αναδείχθηκε και ενδυνάμωσε την Ευρωπαϊκή τους ταυτότητα, όμως δεν τους βοήθησε ουσιαστικά στην εκμάθηση μιας άλλης γλώσσας. Ωστόσο, σε διαφορετικό πλαίσιο, στην έρευνα των Γούλα και Φεσάκη (2010), διαφαίνεται από την ανάγνωση των ερωτηματολογίων, η βελτίωση της χρήσης της αγγλικής γλώσσας (77% των μαθητών/τριων). Ταυτόχρονα όμως, όπως και στις προαναφερθείσες έρευνες, λιγότεροι μαθητές/τριες (41%) αισθάνθηκαν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στην ενίσχυση της διαπροσωπικής επικοινωνίας στα αγγλικά (Παναγιωτόπουλος, 2013).

Παράλληλα αξιολογήθηκαν και τα γραπτά κείμενα που παρήγαγαν οι μαθητές/τριες και η επεξεργασία των δεδομένων αυτών παρουσιάζεται και σχηματικά. Παρατηρείται ότι οι μαθητές/τριες βελτίωσαν σε μεγάλο βαθμό το γραπτό τους λόγο, με εξαίρεση αυτούς που δεν κατείχαν από πριν τη χρήση της αγγλικής γλώσσας. Ακόμα φαίνεται ότι οι μαθητές/τριες αναπτύσσουν τα γνωστικά εργαλεία μάθησης (γραμματική, λεξιλόγιο, συντακτικό), αλλά δεν ενισχύεται όπως προαναφέραμε, επαρκώς ο διαπολιτισμικός τους χαρακτήρας (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Επιπλέον, διακρίνεται στα ευρήματα των μελετών της Scott (2009), των Γούλα και Φεσάκη (2010) και του Πολίτη (2011) η διαφορετικότητα των μαθητών/τριων, η οποία διαμορφώνει τις προσδοκίες και τους στόχους της υλοποίησης του έργου. Οι αδύναμοι γλωσσικά μαθητές/τριες, δεν αποκτούν τα ίδια κίνητρα για μάθηση και αυτό οδηγεί τους/τις ερευνητές/τριες στην ανάγκη δημιουργίας μελλοντικών σχεδιαστικών παρεμβάσεων, έτσι ώστε να γίνει πιο οικεία η διδακτική προσέγγιση και χρήση της ξένης γλώσσας.

Αυτή η διαπίστωση μπορεί να συσχετιστεί ταυτόχρονα, με την έρευνα του Κωνσταντινίδη (2010), στην οποία διαπιστώνουμε ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί δεν επικεντρώθηκαν στην ανάπτυξη κινήτρων, για γλωσσική μάθηση και ενεργό συμμετοχή στη διαδικασία, γεγονός που προβληματίζει για το ρόλο του εκπαιδευτικού και αν αυτό επηρεάζει, την ενίσχυση της γλωσσικής διδασκαλίας των μαθητών/τριων στην υλοποίηση ενός έργου eTwinning. Παράλληλα με τις προαναφερθείσες διαδικασίες, παρατηρούμε ότι, η ερμηνεία των δεδομένων στην έρευνα της Τάκα και Κόζα (2009) αφορά το σύνολο των μαθητών/τριών γενικά, χωρίς να προσδιορίζονται οι πιθανές αδυναμίες που μπορεί να αντιμετώπισε ένα μικρό δείγμα αδύναμων μαθητών/τριων στην υλοποίηση του project. Το κενό αυτό, στην ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού, όπως φαίνεται από την μελέτη των ερευνητριών, καλούνται να καλύψουν αρκετά έργα eTwinning τα οποία έχουν σχεδιαστεί, έτσι, ώστε να απευθύνονται σε αρκετούς και διαφορετικούς τύπους νοημοσύνης των παιδιών. Στόχος, αποτελεί η ενίσχυση των κινήτρων για μάθηση και των αδύναμων μαθητών με την ανάπτυξη των πολλαπλών τους δεξιοτήτων. Διακρίνοντας το διαφορετικό προφίλ μάθησης, οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν συγκεκριμένα έργα και διανέμουν στους μαθητές τα καθήκοντά τους (Κομνηνού, 2010). Συνεπώς, η έλλειψη μετρήσιμων και παρατηρήσιμων δεδομένων στην έρευνα της Τάκα και Κόζα (2009), οδηγεί σε γενικευόμενη ερμηνεία των ευρημάτων με μια μεροληπτική προσέγγιση από τις ερευνήτριες.

Τέλος, στην έρευνα του Α. Κωνσταντινίδη (2010) έχουμε τη δυνατότητα να παρατηρήσουμε τις δεξιότητες και το τεχνολογικό προφίλ των εκπαιδευτικών που εμπλέκονται στη διαδικασία εφαρμογής ενός έργου eTwinning. Το στοιχείο αυτό δεν παρατηρείται στις παραπάνω έρευνες, οι οποίες επικεντρώνονται στους/στις μαθητές/τριες που συμμετέχουν στο έργο. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι καθηγητές/τριες ξένων γλωσσών (82%) και το επίπεδο των γλωσσικών γνώσεων είναι αρκετά ικανοποιητικό. Οι περισσότεροι/ες γνωρίζουν την αγγλική γλώσσα (99,7 %), οι μισοί από αυτούς τη γαλλική γλώσσα (45,2 %), τα γερμανικά μόλις το 32%, τα ιταλικά το 16,7% των εκπαιδευτικών και τα ισπανικά το 11%. Συμπερασματικά, η πολυγλωσσία των συμμετεχόντων δίνει τη δυνατότητα

για την εφαρμογή ενός ολοκληρωμένου έργου e Twinning, στο οποίο ο/η εκπαιδευτικός ως συντονιστής/στρια του έργου, μπορεί να βοηθήσει στη γλωσσική επικοινωνία των μαθητών/τριων που συμμετέχουν στη διαδικασία αδελφοποίησης (Κολλητίδου, 2018).

Συμπεράσματα- προβληματισμοί για περαιτέρω διερεύνηση

Με μια κριτική αποτίμηση, διαπιστώνουμε ότι στις ανωτέρω μελέτες ενισχύεται ο ενεργός χαρακτήρας της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών στη σχολική τάξη, μέσα από την υλοποίηση των κατάλληλων δραστηριοτήτων που επιλέγουν να εφαρμόσουν οι εκπαιδευτικοί. Διαπιστώσαμε αρκετές αδυναμίες στην εκπόνηση αυτών των προσεγγίσεων, αλλά δε διακρίναμε και τα κριτήρια της επιλογής του περιεχομένου των δραστηριοτήτων και το πώς οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν τα θέματα τους. Τα ευρήματα των μελετών, μας οδηγούν σε μια συνολική κριτική αποτίμηση των ανωτέρω, που αναμφίβολα ενισχύουν την εκμάθηση των ξένων γλωσσών μέσα από την υλοποίηση των έργων eTwinning. Στα εν λόγω προγράμματα έχουν διαπιστωθεί νέες καινοτόμες εκπαιδευτικές διαδικασίες που καθοδηγούν στη μάθηση σε μια νέα τεχνολογικά εποχή (Kearney, 2016).

Συνολικά, διαπιστώνουμε ότι ενισχύεται ο επικοινωνιακός χαρακτήρας της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών στη σχολική τάξη και αναδεικνύονται οι δεξιότητες των μαθητών/τριών σε ένα ιδιαίτερα ευχάριστο και συνεργατικό περιβάλλον μάθησης (Δενδρινού & Καραβά, 2013). Η ανάπτυξη του πολυγλωσσικού μοντέλου ισχυροποιείται κυρίως με τους ευρωπαϊκούς δεσμούς φιλίας που ανέπτυξαν οι μαθητές/τριες ανταλλάσσοντας πληροφορίες μέσω διαδικτυακής επικοινωνίας (chat). Ωστόσο, δεν διαφαίνονται να δημιουργούνται ισχυρά κίνητρα για μάθηση μέσω της υλοποίησης του προγράμματος. Δεν ακολουθείται η διαφοροποιημένη μορφή διδασκαλίας και προσέγγισης (δράσεις προσαρμοσμένες στις γλωσσικές ικανότητες των μαθητών), ανάλογα με τις δυνατότητες του κάθε μαθητή ξεχωριστά (Ματθαίου, 2011). Αναπόφευκτα, η ενίσχυση της μάθησης στις ξένες γλώσσες, φαίνεται μέσα από την έρευνα, ότι βοηθάει κυρίως τους πιο δυνατούς, εν μέρει, μαθητές/τριες.

Ωστόσο, προκύπτουν ορισμένα ζητήματα προς διερεύνηση, τα οποία αφορούν: α. τη διερεύνηση της ανάπτυξης των κινήτρων για τη μάθηση των ξένων γλωσσών στους μαθητές/τριες στο πλαίσιο μιας σχολικής τάξης και με βάση την εφαρμογή του ωρολογίου προγράμματος στο δημοτικό σχολείο β. Το κατά πόσο οι αδύναμοι/ες γλωσσικά μαθητές/τριες συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία ολοκλήρωσης των έργων e Twinning και αποκτούν γλωσσικές δεξιότητες γ. Επιπρόσθετα, ο ρόλος του εκπαιδευτικού τίθεται προς διερεύνηση, ως προς την ενίσχυση και παρότρυνση των συμμετεχόντων μαθητών για ουσιαστική και πρακτική μάθηση των ξένων γλωσσών.

Συνακόλουθα, η αποτελεσματικότητα της εκμάθησης ξένων γλωσσών και η αξιολόγηση της σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας στη σχολική τάξη, μελλοντικά χρήζει διερεύνησης ως προς τη λειτουργική και επικοινωνιακή χρήση της σε μια πολυπολιτισμική αδελφοποιημένη σχολική τάξη.

Αναφορές

Cooper, J., & Weaver, K.D. (2003). *Gender and computers: Understanding the digital divide*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Kampylis, P., & Punie, Y. (2013). Case report 1: eTwinning - the community for schools in Europe. In: P. Kampylis, N. Law & Y. Punie, *ICT-enabled innovation for learning in Europe and Asia* (pp. 21-35). Publications Office of the European Union.

Kearney, C. (2016). Monitoring eTwinning practice. In: Central Support Service. *A pilot activity guiding teachers' competence development*. Brussels: European Schoolnet.

Komninou, I. (2010). New pedagogical theories in practice: multiple intelligences and eTwinning. *Multiple Intelligences a challenge for eTwinning. eTwinning learning event, 1*, 3-5,

(Διαθέσιμο: http://www.etwinning.gr/files/MI_eTwinning.pdf, προσπελάστηκε στις 30/07/2022).

Scott, A. (2009). *e Twinning in relation to the Swedish national curriculum a study of three eTwinning projects in Swedish upper secondary schools*, Estetic filosofiska fakulteten. Swedish: Karlstad.

Βάμβουκας, Μ. Ι. (2007). *Εισαγωγή στην Ψυχολογική Έρευνα και Μεθοδολογία* (8η Εκδ.). Γρηγόρης.

Γούλα Μ., & Φεσάκης Γ. (2010). Χρήση ιστολογίων για τη μάθηση της Αγγλικής. Η περίπτωση ενός μαθησιακού σχεδίου στο πλαίσιο του e- Twinning. Στο Β., Κολτσάκης, Γ., Σαλονικίδης, & Μ., Δοδοντσής, (Επιμ.), *Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας. Ψηφιακές και Διαδικτυακές εφαρμογές στην εκπαίδευση, 1708-1721*. Βέροια.

Δενδρινού, Β., & Καραβά, Ε. (2013). Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τις ξένες γλώσσες και η εφαρμογή του. Στο Β., Δενδρινού, Ε., Καραβά, (Επιμ.). *Ξενόγλωσση Εκπαίδευση για την προώθηση της πολυγλωσσίας στην Ελλάδα σήμερα. Προσεγγίσεις και πρακτικές διδασκαλίας*. Αθήνα: ΕΚΠΑ.

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

Κατσαρού, Ε., & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κατσιφάρρα, Γ. (2009). Η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική δράση eTwinning: ανασκόπηση. Στο: *Πρακτικά συνάντησης. Καινοτομία & ποιότητα στη σχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκπαιδευτικό Κέντρο Εθνικής Τράπεζας της Ελλάδος.

Κεντρική υπηρεσία Στήριξης του eTwinning (2007b). Pedagogical Advisory Group Report. In: Central Support Service. *Cultural Understanding and Integration & Professional Development*. Brussels: European Schoolnet.

Κολλητίδου, Ε. (2018). *Σχεδιασμός και μελέτη ενός προγράμματος ηλεκτρονικής μάθησης και συνεργασίας μεταξύ σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Μελέτη περίπτωσης στα πλαίσια της δράσης eTwinning*. Μεταπτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος.

Κωνσταντινίδη, Α. (2010). Teachers training needs report. *Hellenic National Support Service of the eTwinning action, eTwinning NSS desktop, 18-20*, (Διαθέσιμο: <http://www.etwinning.gr/files/1295017653teachers%20training%20needs%20report.pdf>, προσπελάστηκε στις 30/07/2022).

Μαστορή, Μ. (2017). *eTwinning και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Ματθαίου, Μ. (2011). Η καινοτομία στην εκπαίδευση. Από τη δημιουργικότητα στην καινοτομία και τη σύνδεση της εκπαίδευσης με την οικονομία. Σεμινάριο οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης, (Διαθέσιμο: <http://blogs.sch.gr/istiea/2011/12/07>, προσπελάστηκε στις 28/07/2022).

Μπελαδάκης, Ε. (2009). *Η συμβολή των ηγετών- στελεχών της εκπαίδευσης στην επιτυχή εφαρμογή των εκπαιδευτικών καινοτομιών*. Αθήνα: Διοικητική ενημέρωση.

Μπερερή, Π., & Σιασάκο, Κ., & Λαζακίδου- Καφετζή, Γ. (2006). *Σύγχρονες εκπαιδευτικές τεχνολογίες στην υπηρεσία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων- ΙΔΕΚΕ.

Μπούκλα, Ε. (2018). *Η αξιοποίηση συνεργατικών δράσεων eTwinning στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Μεταπτυχιακή εργασία. ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη.

Παναγιωτόπουλος, Ι. (2013). *Νέα μέσα και ψηφιακή τηλεόραση. Νέες προοπτικές για την καινοτομία στην εκπαίδευση. Πρακτικά Διεθνούς συνεδρίου- Εκπαίδευση και καινοτομία στον 21° αιώνα., 1*, Αθήνα.

Παπαδάκης, Σ. (2016). Καινοτομίες στην εκπαίδευση. *Πρακτικά 3^{ου} Συνεδρίου Νέου Παιδαγωγού*, 728-735, Αθήνα.

Παρασκευάς, Μ. (2016). Αξιοποίηση των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας στα συνεργατικά σχολικά προγράμματα. Στο: Ν., Τζιμόπουλος & Α., Λούβρης (Επιμ.). *3ο Πανελλήνιο Συνέδριο eTwinning*, 1, 7-15. Πάτρα.

Πολίτη, Α. (2011). e Twinning: Διαδικτυακές επαφές στα πλαίσια εκμάθησης της Γαλλικής γλώσσας. Στο Χ., Παναγιωτακόπουλος (Επιμ.), *2^ο πανελλήνιο συνέδριο για την ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία*, 719-729. Πάτρα.

Συμβούλιο της Ε.Ε, Απόφαση 2001/63/ΕΚ του Συμβουλίου της 19.01.2001, ΕΕ L 227, της 24.01.2001, Έκθεση σχετικά με τη χρήση του διαδικτύου για την προώθηση της αδελφοποίησης μεταξύ των ευρωπαϊκών σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Βρυξέλλες.

Τάκα, Α. & Κόζα, Χ. (2009). Η πρακτική εξάσκηση των αγγλικών με τη βοήθεια του Διαδικτύου. Στο: Α., Λιοναράκης (Επιμ.). *5th International conference in open & distance learning. Ελληνικό Δίκτυο ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης*, 3, 95-102. Πάτρα.

Οι ικανότητες του ηγέτη σε ψηφιακά περιβάλλοντα: η περίπτωση των ιδιωτικών σχολικών οργανισμών στην Ελλάδα κατά τη διάρκεια της πανδημίας

Ζαχαράτου Παναγιώτα

ΠΕ80, Β/θμια Δ/νση Πιερίας, M.Sc. in TQM
pzacharatou@gmail.com

Πετσάβας Παύλος

Υπ. Διδάκτωρ ΕΚΠΑ
pavlospeb@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός του άρθρου αυτού είναι η διερεύνηση των ικανοτήτων που απαιτείται να διαθέτουν τα διοικητικά στελέχη σχολικών οργανισμών σε ψηφιακά περιβάλλοντα. Συγκεκριμένα η έρευνα έλαβε χώρα κατά τη διάρκεια της πανδημίας της Covid-19 και συγκεκριμένα την περίοδο εφαρμογής της τηλεκπαίδευσης. Για την υλοποίηση της χρησιμοποιήθηκε πρωτογενής ποσοτική μέθοδος με το μεθοδολογικό εργαλείο του ερωτηματολογίου. Συγκεκριμένα αξιοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο του Northouse (2010) σε μια προσαρμογή του ερωτηματολογίου του Katz (1955) και τα υποκείμενα της έρευνας αποτέλεσαν 20 διευθυντικά στελέχη ιδιωτικών σχολικών οργανισμών στην Ελλάδα. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως οι ικανότητες των διοικητικών στελεχών την περίοδο της πανδημίας συνδέονται με την ύπαρξη τεχνικών ικανοτήτων έναντι των ανθρώπινων που απαιτούνταν για την περίοδο πριν την πανδημία. Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη θέση, εκπαιδευτικό επίπεδο, θέση εργασίας) των διευθυντών/τριών δεν φαίνεται να σχετίζονται με το επίπεδο των τεχνικών ικανοτήτων κατά τη διάρκεια της πανδημίας.

Λέξεις-κλειδιά: Ικανότητες των διοικητικών στελεχών, Covid-19, Ποσοτική έρευνα, Ιδιωτικοί σχολικοί οργανισμοί, Ελλάδα

Εισαγωγή

Η πανδημία του Covid-19 οδήγησε στο κλείσιμο των σχολικών οργανισμών με συνέπεια την περιθωριοποίηση περισσότερων από 1.6 δις παιδιών και εφήβων που δεν μπορούσαν να παρακολουθήσουν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα με φυσική παρουσία (Unesco, 2021). Οι περισσότερες χώρες σε μια προσπάθεια αντιμετώπισης του προβλήματος της διακοπής της δια ζώσης εκπαίδευσης κατέληξαν στην εφαρμογή σύγχρονης και ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Ραμουτσάκη, 2020).

Αξιοσημείωτο είναι πως ενώ η αποτελεσματικότητα των χρησιμοποιούμενων πλατφορμών (Daimary, 2020; Yunus, Abubakar & Abudu, 2020; Wang et al., 2020), οι παράγοντες επιτυχίας της τηλεκπαίδευσης (Alqahtani & Rajkhan, 2020; Mohd Satar, Morshidi & Dastane, 2020; Churiyah et al., 2020), η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την τηλεκπαίδευση (Ali et al., 2021; Baksa & Luić, 2020; Basu, 2021; Marshall, Shannon & Love, 2020) αποτέλεσαν αντικείμενο πλήθους ερευνών, καμία δεν εστίασε στις ικανότητες που απαιτούνται από τους σχολικούς ηγέτες τη δεδομένη περίοδο για να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στο έργο τους. Γι' αυτό και η παρούσα έρευνα στοχεύει στην κάλυψη αυτού του ερευνητικού κενού.

Ο ρόλος του ηγέτη διαφοροποιείται επειδή το περιβάλλον στο οποίο αυτός δραστηριοποιείται, αλλάζει. Έτσι γίνεται λόγος για έναν άλλο τύπο ηγέτη αυτόν που εκτελεί τα καθήκοντά του μέσω των ηλεκτρονικών καναλιών. Το νέο πρότυπο ηγεσίας που

αναδύθηκε την περίοδο της πανδημίας με την εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης απαιτεί από τον ηγέτη να επιτύχει τους στόχους μέσω των υπολογιστών με εικονικές ομάδες που είναι διασκορπισμένες στο χώρο και στο χρόνο, και σαν αποτέλεσμα με κύριο μέσο επικοινωνίας την τεχνολογία (DasGurta, 2011). Η πραγματικότητα είναι πως οι στόχοι της ηγεσίας δεν έχουν αλλάξει απλά έχουν διαμορφωθεί νέες συνθήκες. Η ηγεσία θέτει κατεύθυνση, αντιμετωπίζει προκλήσεις και διατηρεί τη δέσμευση και ο ηγέτης είναι αυτός που παρέχει ασφάλεια, δίνει κατεύθυνση και καθοδήγηση και καθορίζει αξίες για αυτούς που ακολουθούν (Pulley & Sessa, 2001) μέσω των ηλεκτρονικών καναλιών. Μάλιστα ο Mustajab και οι συνεργάτες του (2020) επισημαίνουν στην ερευνά τους πως σε λίγο καιρό αυτός ο τύπος ηγεσίας θα αποτελεί ρουτίνα και όχι εξαίρεση.

Γι' αυτό και η έρευνα αυτή στοχεύει στη διερεύνηση του είδους ικανοτήτων που απαιτείται να διαθέτουν τα διοικητικά στελέχη των σχολικών οργανισμών ώστε να ανταπεξέλθουν στο έργο τους κατά τη διάρκεια της πανδημίας.

Βιβλιογραφική επισκόπηση

Η περίοδος της πανδημίας αποτέλεσε μια άνευ προηγουμένου κρίση για τους σχολικούς οργανισμούς που τους ανάγκασε να επανεξετάσουν καθοριστικής σημασίας ζητήματα όπως ο τρόπος εργασίας και λειτουργίας τους ώστε να αντιμετωπίσουν τη νέα πολυεπίπεδη πρόκληση. Το αναπάντεχο κλείσιμο των σχολικών οργανισμών και ο ταυτόχρονος εγκλεισμός μαθητών και εκπαιδευτικών επηρέασαν όχι μόνο την ψυχολογία τους αλλά και τον τρόπο λειτουργίας των σχολικών οργανισμών. Προκειμένου να συνεχιστεί απρόσκοπτα η εκπαιδευτική διαδικασία (Τζιμόπουλος κ.ά., 2021) και υπό την απειλή της εξάπλωσης της πανδημίας αποφασίστηκε η άμεση μετάβαση στο μοντέλο της Επείγουσας Απομακρυσμένης Διδασκαλίας (Bojonić et al., 2020). Η εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης υπογραμμίζει την απουσία δια ζώσης επαφής μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, η οποία αντικαθίσταται από εικονικές συναντήσεις, παρουσιάσεις υλικού, γραφικά και εικόνες τόσο με σύγχρονο όσο και ασύγχρονο τρόπο (Griffiths, 2016).

Οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να εφαρμόσουν τις ψηφιακές ικανότητες που διαθέτουν και να αναστοχαστούν τις διδακτικές στρατηγικές που θα χρησιμοποιήσουν για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων. Οι ψηφιακές δεξιότητες, η ευελιξία και η δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών στη χρήση σύγχρονων εκπαιδευτικών περιβαλλόντων αποτελούν τα απαραίτητα εφόδια ώστε να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στην παροχή των εξ' αποστάσεως μαθημάτων (Cedefop, 2020). Στο σημείο γίνεται φανερό η ανάγκη μιας ηγεσίας η οποία θα καταφέρει να ανταποκριθεί με επιτυχία στις αλλαγές που επήλθαν τη δεδομένη περίοδο. Η πρότερη κατάσταση φαντάζει μακρινή και έτσι η διοίκηση των σχολικών οργανισμών και οι διευθυντές πρέπει να οργανώνουν, να προγραμματίζουν, να ελέγχουν και να λαμβάνουν αποφάσεις από τον προσωπικό τους υπολογιστή. Υπό αυτές τις συνθήκες αναδύθηκε μία νέα μορφή ηγεσίας με τη διαμεσολάβηση της τεχνολογίας, κι αυτή η διαδικασία κοινωνικής επιρροής δημιουργεί αλλαγή στις στάσεις, στα συναισθήματα, στη σκέψη, στη συμπεριφορά και/ή στην απόδοση των ατόμων, των ομάδων ή των οργανισμών (Avolio, Kahai & Dodge, 2000).

Ο σχολικός ηγέτης τη δεδομένη περίοδο (Harris, 2020) καλείται να λάβει προσεκτικές αποφάσεις σχετικά με το πώς να εξυπηρετήσει τα μέλη του οργανισμού, να διατηρήσει την εμπιστοσύνη και να διανείμει την εξουσία μέσα από την εικονική επικοινωνία (Netolicky, 2020). Το νέο αυτό πρότυπο ηγεσίας απαιτεί από τον διευθυντή να επιτύχει στόχους με τη μεσολάβηση του υπολογιστή με εικονικές ομάδες που είναι διασκορπισμένες στον χώρο και το χρόνο (Fonstad, 2013) που εξακολουθούν να έχουν αξίες και αρχές που κάθε ηγέτης πρέπει να λαμβάνει υπόψη του. Η τεχνολογία μεταβάλλεται αλλά οι άνθρωποι πρέπει να εξακολουθούν να αισθάνονται σημαντικό μέρος του οργανισμού και να αναγνωρίζεται η αξία τους. Πρέπει ακόμη να πιστέψουν ότι αυτό που προσφέρουν κάνει τη διαφορά. Και είναι αυτό το σημείο που οι ηγέτες πρέπει να τους βοηθήσουν να διατυπώσουν και να

επικοινωνήσουν όχι μόνο που πηγαίνει ένας οργανισμός αλλά και πώς να φτάσει εκεί (Annunzio, 2001).

Αυτό όμως που συμβαίνει στην πραγματικότητα δεν είναι η αλλαγή του ρόλου του ηγέτη αλλά η αλληλεπίδραση με τους εργαζόμενους οι οποίοι βρίσκονται σε διαφορετικές τοποθεσίες. Η γεωγραφική διασπορά περιλαμβάνει τη δυνατότητα τοποθέτησης των μελών της ομάδας σε διαφορετικές ζώνες και ώρες όπως και οι ενδεχόμενες διαφορές στην κουλτούρα ή στη γλώσσα είναι προβλήματα που πρέπει να αντιμετωπιστούν με τη δημιουργία εμπιστοσύνης, συνοχής και ικανοποίησης εντός των ομάδων (Nyström & Asproth, 2013). Στο πλαίσιο αυτό η ικανότητα του ηγέτη συνδέεται με την αποτελεσματικότητα των ψηφιακών ομάδων και συγκεκριμένα αναφέρεται στη βελτίωση της επικοινωνίας, στην ανάπτυξη αυτοπεποίθησης μέσα στην ομάδα, στη δημιουργία κινήτρων και στην ανταλλαγή γνώσεων. Η Annunzio (2001) αναγνωρίζει στα χαρακτηριστικά του ηγέτη την ειλικρίνεια, την ανταπόκριση, την επαγρύπνηση, την προθυμία να μαθαίνει, την αίσθηση περιπέτειας και το όραμα ώστε να αναπτύξει ένα επιτυχημένο εργασιακό περιβάλλον. Ωστόσο αυτό που διαφοροποιεί τους ηγέτες από τα διοικητικά στελέχη «το όραμα» στις κρίσεις δοκιμάζεται και τελικά δεν επιβιώνει (Petriglieri, 2020) αφού ο στόχος μετατοπίζεται σε ένα άλλο επίπεδο. Είναι άξιο απορίας πως ενώ η διαχείριση ενός οργανισμού δεν απαιτεί οπωσδήποτε έναν ηγέτη το αντίθετο συμβαίνει στη διαχείριση κρίσεων, όπως η συγκεκριμένη.

Ωστόσο έχει νόημα να εξετάσουμε πόσο έτοιμοι ήταν οι διευθυντές να αντιμετωπίσουν μια τέτοια κρίση (McLeod & Dulsky, 2021). Η διαχείριση κρίσεων απαιτεί εκπαίδευση κάτι που οι περισσότεροι διευθυντές σχολικών οργανισμών δεν διέθεταν (McLeod & Dulsky, 2021) και επιπλέον η εφαρμογή των παραδοσιακών θεωριών ηγεσίας στα νέα ψηφιακά περιβάλλοντα αποτελούν μια πρόκληση στη σύγχρονη εκπαίδευση (Mishra et al., 2015). Γι' αυτό και απαιτείται να αναγνωριστούν οι ικανότητες που πρέπει να διαθέτουν οι ηγέτες των σχολικών οργανισμών ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στο έργο τους. Ο όρος ικανότητες (skills) χρησιμοποιείται για να περιγράψει τι μπορούν να πετύχουν οι ηγέτες ενώ τα χαρακτηριστικά (traits) στο ποιοι είναι (Northouse, 2010). Ο Katz (1955) υπογράμμισε τη διαφορά μεταξύ ικανοτήτων και χαρακτηριστικών αφού δεν θεωρούσε τις πρώτες ως εγγενή χαρακτηριστικά αλλά θα μπορούσαν να αποκτηθούν με εκπαίδευση. Συγκεκριμένα ανέφερε πως τα διοικητικά στελέχη πρέπει να διαθέτουν: τεχνικές, ανθρωπιστικές και διανοητικές ικανότητες.

Με τον όρο τεχνικές αναφερόταν στην ικανότητα του στελέχους να χειρίζεται «τις καταστάσεις» και όχι τους «ανθρώπους». Συγκεκριμένα ο Katz (1970) αναφερόταν αφενός στη γνώση μεθόδων, διαδικασιών, τεχνικών για την εκτέλεση ειδικών δραστηριοτήτων και αφετέρου στις δεξιότητες χειρισμού εξοπλισμού και συσκευών που σχετίζονται με αυτές τις δραστηριότητες. Ο λόγος που οι διευθυντές πρέπει να διαθέτουν τεχνικές ικανότητες είναι ότι αυτές τους επιτρέπουν να εκπαιδεύουν, να κατευθύνουν και να αξιολογούν τους υφισταμένους που εκτελούν εξειδικευμένες εργασίες (Peterson & Fleet, 2004). Υπό αυτό το πρίσμα η ικανότητα αυτή των διευθυντών των σχολικών οργανισμών την περίοδο της πανδημίας θεωρείται κρίσιμης σημασίας εφόσον θα πρέπει να εκπαιδεύσουν, να κατευθύνουν και να αξιολογήσουν τους εκπαιδευτικούς της σχολικής τους μονάδας ώστε η τηλεεκπαίδευση να διεξαχθεί απρόσκοπτα και αποτελεσματικά επιτυγχάνοντας τους εκπαιδευτικούς αλλά και τους παιδαγωγικούς στόχους της εξ' αποστάσεως μαθησιακής διαδικασίας. Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν λάβει κανενός είδους επιμόρφωση στην εφαρμογή της τηλεεκπαίδευσης. Δεν είναι άλλωστε τυχαίο που ανάμεσα στα καθήκοντα του διευθυντή σχολικών μονάδων σύμφωνα με το άρθρο 27(ΦΕΚ1340/16-10-2002) αναφέρεται πως θα πρέπει να «καθοδηγεί, να βοηθάει τους εκπαιδευτικούς και να συντονίζει το έργο τους», «να φροντίζει ώστε το σχολείο να γίνει στοιχειώδης μονάδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών» και επιπλέον «να ελέγχει την πορεία

των εργασιών, να κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς ώστε να ανταποκρίνονται έγκαιρα στις υποχρεώσεις που ανέλαβαν και τέλος να αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς».

Μια άλλη κατηγορία ικανοτήτων που πρέπει να διαθέτει ο ηγέτης είναι οι ανθρώπινες. Σύμφωνα με τον Katz (Bourantas et al., 1999) οι ικανότητες αναφέρονται στη διαχείριση του ανθρώπινου παράγοντα ώστε να επηρεάζει τη συμπεριφορά του προς την επίτευξη των στόχων του οργανισμού. Πιο συγκεκριμένα περιλαμβάνει την ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων, των στάσεων και των κινήτρων, των λέξεων και της συμπεριφοράς των άλλων. Αναφέρονται στη δεξιότητα των διοικητικών στελεχών να συνεργάζονται με άλλους, να επικοινωνούν αποτελεσματικά, να επιλύουν συγκρούσεις και να είναι ομαδικοί παίκτες συμβάλλοντας στη δημιουργία συνεργατικών και αποτελεσματικών σχέσεων μέσα στον οργανισμό (Peterson & Fleet, 2004).

Τέλος, οι διανοητικές είναι οι ικανότητες που σχετίζονται με την αναγνώριση ευκαιριών, την ανάλυση γεγονότων, τις λογικές σκέψεις, τη σύλληψη εννοιών και περίπλοκων σχέσεων, τη δημιουργικότητα, την επίλυση προβλημάτων και τις προβλέψεις αλλαγών και πιθανών προβλημάτων (Katz, 1970). Ουσιαστικά είναι η ικανότητα των διοικητικών στελεχών να βλέπουν τον οργανισμό ως σύστημα και τους επιτρέπει να κατανοήσουν την αλληλεπίδραση μεταξύ των διαφορετικών μονάδων μέσα στον οργανισμό, την επίδραση των αλλαγών σε οποιοδήποτε μέρος του συστήματος και πώς ο οργανισμός εντάσσεται στο υπερσύστημα (Peterson & Fleet, 2004).

Σκοπός-Ερευνητικά ερωτήματα

Στο πλαίσιο αυτής της μελέτης, πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα με σκοπό την αναγνώριση του είδους ικανοτήτων-μεταξύ των τεχνικών, ανθρώπινων και διανοητικών-που απαιτείται να διαθέτουν οι διευθυντές σχολικών οργανισμών στην άσκηση του έργου τους πριν και κατά τη διάρκεια της πανδημίας.

Ο απώτερος στόχος είναι να εξετασθεί αν οι ανάγκες της τηλεεκπαίδευσης και της επικοινωνίας των εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων στο νέο ψηφιακό περιβάλλον απαιτούσαν ένα διαφορετικό/ά είδος/η δεξιοτήτων από τους διευθυντές των σχολικών οργανισμών.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στο πλαίσιο της έρευνας αυτής είναι:

Ερευνητικό ερώτημα 1: Ποιο είδος ικανοτήτων (τεχνικές/ανθρώπινες/διανοητικές) χρησιμοποιούσαν τα διοικητικά στελέχη των ιδιωτικών σχολικών οργανισμών πριν την περίοδο της πανδημίας;

Ερευνητικό ερώτημα 2: Διαπιστώνονται διαφορές στις ικανότητες (τεχνικές/ανθρώπινες/διανοητικές) των διοικητικών στελεχών των σχολικών οργανισμών κατά τη διάρκεια της πανδημίας;

Ερευνητικό ερώτημα 3: Το είδος των ικανοτήτων που ξεχώρισε κατά τη διάρκεια της πανδημίας σχετίζεται με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των διευθυντών/τριών;

Μεθοδολογία της έρευνας

Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε μέσω του διαδικτύου σε 20 διευθυντές/ντριες στο σύνολο των 91 ιδιωτικών σχολικών οργανισμών. Για την επιλογή του δείγματος χρησιμοποιήθηκε η σκόπιμη δειγματοληπτική μέθοδος καθώς η έρευνα αυτή αποτέλεσε μέρος μιας ευρύτερης με τίτλο: «Οι επιπτώσεις της πανδημίας του Covid-19 στην Ιδιωτική Εκπαίδευση στην Ελλάδα» η οποία χρηματοδοτήθηκε από το Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών στο πλαίσιο της διδακτορικής έρευνας του ερευνητή.

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελείται από δύο μέρη. Αρχικά υπήρχε ένα εισαγωγικό σημείωμα το οποίο αναφερόταν στους λόγους της έρευνας και επιπλέον δινόταν η διαβεβαίωση στους ερωτώμενους σχετικά με την τήρηση της ανωνυμίας τους. Το μέρος αυτό περιλάμβανε 6 ερωτήσεις κλειστού τύπου με τις οποίες ανιχνεύονταν τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των ερωτώμενων. Συγκεκριμένα τα χαρακτηριστικά αυτά ως προς τα οποία εξετάζονταν ήταν: το φύλο (άνδρας, γυναίκα), η ηλικία (μέχρι 30, 31-40, 41-

50, 51-60, άνω των 60), η οικογενειακή κατάσταση (άγαμος, έγγαμος χωρίς παιδιά, έγγαμος με παιδιά), η θέση εργασίας (διευθυντικό στέλεχος με εκπαιδευτικά καθήκοντα, διευθυντικό στέλεχος χωρίς εκπαιδευτικά καθήκοντα), τα χρόνια προϋπηρεσίας στη συγκεκριμένη θέση (μέχρι 5, 6-10, 11-15, 16-20, άνω των 20) και το εκπαιδευτικό επίπεδο (πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ, δεύτερο πτυχίο, μεταπτυχιακός τίτλος, διδακτορικός τίτλος).

Το Α' μέρος περιλάμβανε το ερωτηματολόγιο του Northouse (2010) βασισμένο στο ερωτηματολόγιο του Katz (1955) που αποτελείται από 18 ερωτήσεις με σκοπό την ανίχνευση των ικανοτήτων (τεχνικών, ανθρώπινων και διανοητικών) που απαιτούνταν από τα διοικητικά στελέχη των ιδιωτικών εκπαιδευτικών μονάδων πριν την περίοδο της πανδημίας για την αποτελεσματική άσκηση του έργου τους.

Στο Β' μέρος τέθηκαν οι ίδιες διατυπώσεις ώστε να διαπιστωθεί αν κατά τη διάρκεια της πανδημίας, και συγκεκριμένα την περίοδο της τηλεκαίδευσης, απαιτούνταν διαφορετικές ικανότητες. Συγκεκριμένα:

-6 διατυπώσεις αναγνώριζαν τις τεχνικές ικανότητες (1, 4, 7, 10, 13, 16)

-6 διατυπώσεις αναγνώριζαν τις ανθρώπινες ικανότητες (2, 5, 8, 11, 14, 17) και

-6 τελευταίες τις διανοητικές (3, 6, 9, 12, 15, 18).

Για τις απαντήσεις χρησιμοποιήθηκε η πεντάβαθμη κλίμακα Likert (1: ποτέ, 2: σπάνια, 3: μερικές φορές, 4: συχνά, 5: πάντα).

Η συναγωγή έγκυρων αποτελεσμάτων απαιτεί τη χρήση αξιόπιστων μεθοδολογικών εργαλείων και για τη διασφάλιση της ποιότητας του μεθοδολογικού εργαλείου (Kimberlin & Winterstein, 2008) χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης Cronbach alpha. Για τη βελτίωση της τιμής του δείκτη θεωρήθηκε απαραίτητη η αφαίρεση των διατυπώσεων 3, 4, 6 και 10. Μετά την αφαίρεση των διατυπώσεων οι τιμές του δείκτη ήταν μεγαλύτερες του 0.70 (Bland & Altman, 1997) και συγκεκριμένα για την πριν την περίοδο της πανδημίας ο δείκτης άγγιξε το 0.870 ενώ κατά την διάρκεια της πανδημίας το 0.839 και άρα πρόκειται για ένα ιδιαίτερα αξιόπιστο εργαλείο.

Μεθοδολογία της έρευνας

Περιγραφική ανάλυση δημογραφικών δεδομένων

Ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά η πλειονότητα του δείγματος ήταν άνδρες (60%) με ηλικία από 51-60 ετών (45%), έγγαμοι με παιδιά (45%), και εμπειρία στη συγκεκριμένη θέση άνω των 16 ετών (50%). Τα διοικητικά στελέχη είχαν μεταπτυχιακές σπουδές (40%) ενώ ταυτόχρονα με τα διοικητικά τους καθήκοντα ασκούσαν και εκπαιδευτικό έργο (60%).

Αποτελέσματα

Τα δεδομένα της έρευνας αναφορικά με τις ικανότητες των διευθυντικών στελεχών των ιδιωτικών σχολικών οργανισμών που απαιτούνται για την αποτελεσματική άσκηση του έργου τους την πριν Covid-19 περίοδο ανέδειξαν τις ανθρώπινες ικανότητες (μ.τ. 4.33, τ.α. 0.41) και ακολουθούσαν οι διανοητικές (μ.τ. 4.25, τ.α. 0.65) και οι τεχνικές (τ.μ. 4.10, τ.α. 0.73) (βλ. διάγραμμα 1).

Συγκεκριμένα ως προς τις ανθρώπινες ικανότητες οι διευθυντές ανέφεραν πως η κατανόηση του κοινωνικού ιστού του οργανισμού ήταν σημαντική για εκείνους (μ.τ. 4.60, τ.α. 0.60), οι αποφάσεις που λάμβαναν είχαν επίπτωση στη ζωή των άλλων (μ.τ. 4.45, τ.α. 0.76), το να ενώνουν όλα τα μέλη του οργανισμού αποτελούσε μια πρόκληση (μ.τ. 4.40, τ.α. 0.94), το κύριο μέλημά τους ήταν να έχουν ένα υποστηρικτικό κλίμα επικοινωνίας (μ.τ. 4.40, τ.α. 0.68), το σημαντικότερο κομμάτι της εργασίας τους ήταν να κατανοούν τους άλλους (μ.τ. 4.40, τ.α. 0.60) και τέλος πως ήταν εύκολο να προσαρμόζουν τις ιδέες τους σύμφωνα με τις ανάγκες των ανθρώπων (μ.τ. 3.70, τ.α. 0.93).

Ως προς τις διανοητικές ικανότητες τα διοικητικά στελέχη επισήμαναν πως τους ήταν ελκυστικό να σκέφτονται τις αξίες και τη φιλοσοφία του οργανισμού (μ.τ. 4.45, τ.α. 0.69), τους άρεσε να επεξεργάζονται στρατηγικές για την ανάπτυξη του οργανισμού (μ.τ. 4.40, τ.α.

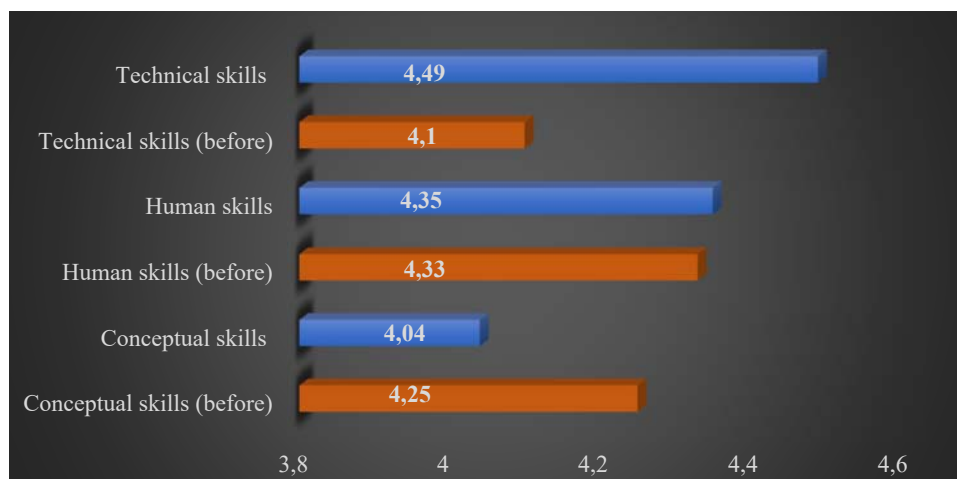
0.75), τους εξίταρε η ενασχόληση με περίπλοκα οργανωσιακά προβλήματα (μ.τ. 4.15, τ.α.0.81) και τους αντάμειβε η δημιουργία αποστολής (μ.τ. 4.00, τ.α.1.17).

Ως προς τις τεχνικές ικανότητες των διοικητικών στελεχών των σχολικών οργανισμών δήλωσαν ότι καταλάβαιναν πώς να κάνουν τα βασικά πράγματα που τους ζητούνταν (μ.τ. 4.55, τ.α.0.76), ήταν καλοί στο να ολοκληρώσουν όσα τους είχαν ανατεθεί (μ.τ. 4.10, τ.α. 1.21), είχαν την ικανότητα να κάνουν τα πράγματα να λειτουργούν (μ.τ. 4.00, τ.α.0.73) και τους άρεσε να αναζητούν λεπτομέρειες του πως μπορούν να γίνουν τα πράγματα (μ.τ.3.75, τ.α.0.91) (βλ. Πίνακα 1).

Πίνακας 1. Μέση Τιμή και Τυπική Απόκλιση στις Τεχνικές, Ανθρώπινες και Διανοητικές Δεξιότητες Πριν την Περίοδο της Πανδημίας

Διαστάσεις	Μ.Τ.	Τ.Α.
Τεχνικές Δεξιότητες		
16. Πριν την πανδημία καταλάβαινα πώς να κάνω τα βασικά πράγματα που μου ζητούνταν	4.55	0.76
13. Πριν την πανδημία ήμουν καλός/ή στο να ολοκληρώνω πράγματα τα οποία μου είχαν ανατεθεί	4.10	1.21
7. Πριν την πανδημία μια από τις ικανότητές μου ήταν να μπορώ να κάνω τα πράγματα να λειτουργούν	4.00	0.73
1. Πριν την περίοδο της πανδημίας μου άρεσε να αναζητώ λεπτομέρειες του πως μπορούν να γίνουν τα πράγματα	3.75	0.91
Ανθρώπινες Δεξιότητες		
11. Πριν την πανδημία η κατανόηση του κοινωνικού ιστού του οργανισμού ήταν σημαντική για μένα	4.60	0.60
17. Πριν την πανδημία με απασχολούσε το γεγονός ότι οι αποφάσεις που λάμβανα επηρεάζουν τη ζωή των άλλων	4.45	0.76
14. Πριν την πανδημία το να ενώνω όλα τα μέλη του οργανισμού αποτελούσε μια πρόκληση για μένα που με ενθουσίαζε	4.40	0.94
8. Πριν την πανδημία το κύριο μέλημά μου ήταν να έχω ένα υποστηρικτικό κλίμα επικοινωνίας	4.40	0.68
5. Πριν την πανδημία το σημαντικότερο κομμάτι της εργασίας μου ήταν να κατανοώ τους άλλους	4.40	0.60
2. Πριν την περίοδο της πανδημίας μου ήταν εύκολο να προσαρμόζω τις ιδέες σύμφωνα με τις ανάγκες των ανθρώπων	3.70	0.93
Διανοητικές Δεξιότητες		
18. Πριν την πανδημία το να σκέφτομαι τις αξίες και τη φιλοσοφία του οργανισμού, μου ήταν ελκυστικό	4.45	0.69
12. Πριν την πανδημία μου άρεσε να επεξεργάζομαι στρατηγικές για την ανάπτυξη του οργανισμού	4.40	0.75
9. Πριν την πανδημία με εξίταρε η ενασχόληση με περίπλοκα οργανωσιακά προβλήματα	4.15	0.81
15. Πριν την πανδημία η δημιουργία αποστολής με αντάμειβε	4.00	1.17

Ωστόσο τα ευρήματα της έρευνας δεν έδειξαν την ίδια εικόνα αναφορικά με τις ικανότητες των διευθυντικών στελεχών των ιδιωτικών σχολικών οργανισμών κατά τη διάρκεια της πανδημίας που ανέδειξε τις τεχνικές ικανότητες (μ.τ. 4.49, τ.α. 0.50) και ακολουθούσαν οι ανθρώπινες (μ.τ. 4.35, τ.α. 0.46) και οι διανοητικές (μ.τ. 4.04, τ.α. 0.50) (βλ. Σχήμα 1).



Σχήμα 1. Μέση τιμή τεχνικών, ανθρώπινων και διανοητικών ικανοτήτων πριν και κατά τη διάρκεια της πανδημίας.

Συγκεκριμένα κατά τη διάρκεια της πανδημίας ως προς τις τεχνικές ικανότητες των διοικητικών στελεχών, οι διευθυντές των σχολικών οργανισμών δήλωσαν ότι καταλάβαιναν πώς να κάνουν τα βασικά πράγματα που τους ζητούνταν (μ.τ. 4.90, τ.α.0.31), ανάμεσα στις ικανότητές τους ήταν να μπορούν να κάνουν τα πράγματα να λειτουργούν (μ.τ. 4.50, τ.α.0.69), ήταν καλοί στο να ολοκληρώσουν πράγματα που τους είχαν ανατεθεί (μ.τ. 4.40, τ.α.0.88) και τους άρεσε να αναζητούν λεπτομέρειες του πως μπορούν να γίνουν τα πράγματα (μ.τ. 4.15, τ.α. 0.81).

Ως προς ανθρώπινες ικανότητες οι διευθυντές ανέφεραν πως τους απασχολούσε το γεγονός ότι οι αποφάσεις που λάμβαναν είχαν επίπτωση στη ζωή των άλλων (μ.τ. 4.65, τ.α. 0.59), το κύριο μέλημά τους ήταν να έχουν ένα υποστηρικτικό κλίμα επικοινωνίας (μ.τ. 4.55, τ.α. 0.61), η κατανόηση του κοινωνικού ιστού του οργανισμού ήταν σημαντική για εκείνους (μ.τ. 4.45, τ.α. 0.69), το σημαντικότερο κομμάτι της εργασίας τους ήταν να κατανοούν τους άλλους (μ.τ. 4.40, τ.α.0.68), να ενώνουν όλα τα μέλη του οργανισμού αποτελούσε μια πρόκληση (μ.τ. 4.35, τ.α.0.75) και τους ήταν εύκολο να προσαρμόζουν τις ιδέες σύμφωνα με τις ανάγκες των ανθρώπων (μ.τ. 3.70, τ.α. 0.92).

Ως προς τις διανοητικές ικανότητες τα διοικητικά στελέχη επισήμαναν πως τους άρεσε να επεξεργάζονται στρατηγικές για την ανάπτυξη του οργανισμού (μ.τ. 4.25, τ.α.0.79), τους εξίταρε η ενασχόληση με περίπλοκα οργανωσιακά προβλήματα (μ.τ. 4.15, τ.α. 0.81), τους αντάμειβε η δημιουργία αποστολής (μ.τ. 3.90, τ.α. 0.72) και τους ήταν ελκυστικό να σκέφτονται τις αξίες και τη φιλοσοφία του οργανισμού (μ.τ. 3.85, τ.α. 0.99) (βλ. Πίνακα2).

Πίνακας 2. Μέση Τιμή και Τυπική Απόκλιση στις Τεχνικές, Ανθρώπινες και Διανοητικές Δεξιότητες την Περίοδο της Πανδημίας

Διαστάσεις	Μ.Τ.	Τ.Α.
Τεχνικές Δεξιότητες		
16. Την περίοδο της πανδημίας καταλάβαινα πώς να κάνω τα βασικά πράγματα που μου ζητούνταν	4.90	0.31
7. Την περίοδο της πανδημίας μια από τις ικανότητές μου ήταν να μπορώ να κάνω τα πράγματα να λειτουργούν	4.50	0.69
13. Την περίοδο της πανδημίας ήμουν καλός/ή στο να ολοκληρώνω πράγματα τα οποία μου είχαν ανατεθεί	4.40	0.88
1. Την περίοδο της πανδημίας μου άρεσε να αναζητώ λεπτομέρειες του πως μπορούν να γίνουν τα πράγματα	4.15	0.81
Ανθρώπινες Δεξιότητες		

17. Την περίοδο της πανδημίας με απασχολούσε το γεγονός ότι οι αποφάσεις που λάμβαναν επηρεάζουν τη ζωή των άλλων	4.65	0.59
8. Την περίοδο της πανδημίας το κύριο μέλημά μου ήταν να έχω ένα υποστηρικτικό κλίμα επικοινωνίας	4.55	0.61
11. Την περίοδο της πανδημίας η κατανόηση του κοινωνικού ιστού του οργανισμού ήταν σημαντική για μένα	4.45	0.69
5. Την περίοδο της πανδημίας το σημαντικότερο κομμάτι της εργασίας μου ήταν να κατανοώ τους άλλους	4.40	0.68
14. Την περίοδο της πανδημίας το να ενώνω όλα τα μέλη του οργανισμού αποτελούσε μια πρόκληση για μένα που με ενθουσίαζε	4.35	0.75
2. Την περίοδο της πανδημίας μου ήταν εύκολο να προσαρμόζω τις ιδέες σύμφωνα με τις ανάγκες των ανθρώπων	3.70	0.92
Διανοητικές Δεξιότητες		
12. Την περίοδο της πανδημίας μου άρεσε να επεξεργάζομαι στρατηγικές για την ανάπτυξη του οργανισμού	4.25	0.79
9. Την περίοδο της πανδημίας με εξίταρε η ενασχόληση με περίπλοκα οργανωσιακά προβλήματα	4.15	0.81
15. Την περίοδο της πανδημίας η δημιουργία αποστολής με αντάμειβε	3,90	0,72
18. Την περίοδο της πανδημίας το να σκέφτομαι τις αξίες και τη φιλοσοφία του οργανισμού, μου ήταν ελκυστικό	3,85	0,99

Ο έλεγχος κανονικότητας με το στατιστικό κριτήριο των Shapiro-Wilk εφόσον ο αριθμός των παρατηρήσεων ήταν μικρότερος του 50 (Royston, 1982) έδειξε ότι οι μεταβλητές δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή. Ακολούθησε μη παραμετρικός έλεγχος εξαρτημένων δειγμάτων που έδειξε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις τεχνικές ικανότητες των διοικητικών στελεχών των ιδιωτικών σχολικών οργανισμών κατά τη διάρκεια της πανδημίας, η μέση τιμή των οποίων αυξήθηκε (Wilcoxon=3.475, sig=0.001<0.05). Το εύρημα της στατιστικά σημαντικής διαφοράς φαίνεται να ικανοποιήθηκε και για τις διανοητικές ικανότητες η μέση τιμή των οποίων μειώθηκε (Wilcoxon=2.048, sig=0.041<0.05). Το ίδιο δεν φάνηκε να ισχύει για την αύξηση της μέσης τιμής των ανθρώπινων ικανοτήτων (Wilcoxon=0.119, sig=0.905>0.05).

Τέλος, ο έλεγχος με Mann-Whitney U δεν έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές ούτε μεταξύ ανδρών και γυναικών (U=44.5, p=0.778>0.01) ούτε μεταξύ διευθυντικών στελεχών που ασκούσαν εκπαιδευτικό έργο και αυτών που δεν ασκούσαν (U=19, p=0.019>0.01) ως προς τη χρησιμοποίηση των τεχνικών ικανοτήτων κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Επιπλέον, ο έλεγχος με Kruskal- Wallis H δεν έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ηλικιών των ερωτώμενων ($\chi^2=1.730$, d.f.=3, p=0.630>0.01), της οικογενειακής κατάστασης ($\chi^2=2.261$, d.f.=3, p=0.520>0.01) ή των ετών υπηρεσίας ($\chi^2=4.114$, d.f.=4, p=0.391>0.01) αλλά ούτε και με το εκπαιδευτικό επίπεδο ($\chi^2=2.060$, d.f.=3, p=0.569>0.01) ως προς τη χρησιμοποίηση των τεχνικών ικανοτήτων κατά τη διάρκεια της πανδημίας.

Συμπεράσματα

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα δηλαδή ποιο είναι το είδος ικανοτήτων μεταξύ των τεχνικών/ανθρώπινων/διανοητικών που χρησιμοποιείται από τα διοικητικά στελέχη του δείγματος των ιδιωτικών σχολικών οργανισμών πριν την περίοδο της πανδημίας η έρευνα ανέδειξε τις ανθρώπινες. Η συναισθηματική νοημοσύνη, η άσκηση επιρροής, η ικανότητα συνεργασίας και επικοινωνίας αλλά και η ικανότητα διαπραγματεύσεως συγκαταλέγονται στις ανθρώπινες ικανότητες που βιβλιογραφικά έχουν ξεχωρίσει από πλήθος ερευνών. Τα ευρήματα της ποσοτικής έρευνας των Yoke και Panatik (2015) έδειξαν ότι και οι τέσσερις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης: αυτοεπίγνωση, αυτοδιαχείριση, κοινωνική επίγνωση και διαχείριση διαπροσωπικών σχέσεων είναι ιδιαίτερα

σημαντικές και διαπιστώθηκε θετική σχέση με την απόδοση της εργασίας στην εκπαίδευση και με την επαγγελματική ικανοποίηση που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί από την εργασία τους (Yoke & Panatik, 2015). Η εργασία στους σχολικούς οργανισμούς φαίνεται να ολοκληρώνεται περισσότερο αποτελεσματικά όταν ο διευθυντής έχει την ικανότητα να παρακινεί τους εκπαιδευτικούς (Prati et al., 2003) εφόσον κατανοεί καλύτερα τις ανάγκες τους.

Υπό αυτό το πρίσμα φαίνεται να αναγνωρίζεται η σημαντικότητα των ανθρώπινων δεξιοτήτων στην άσκηση αποτελεσματικής ηγεσίας. Η Iordanoglou (2007) σε έρευνα που πραγματοποίησε σε δείγμα 332 εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ερευνώντας τη σχέση της συναισθηματικής ευφυΐας με την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας και την επαγγελματική ικανοποίηση και αφοσίωση κατέληξε πως τα υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης έχουν θετική επίδραση στους ηγετικούς ρόλους. Ωστόσο το κοινό χαρακτηριστικό όλων αυτών των ερευνών είναι πως αναφέρονται στη δια ζώσης εκπαίδευση και υπό αυτό το πλαίσιο συνδέουν τις ανθρώπινες ικανότητες με την επιτυχία της ηγεσίας. Όλα τα παραπάνω επιβεβαιώνουν την ανθρωποκεντρική στάση των ηγετών των εκπαιδευτικών μονάδων ως βασικό χαρακτηριστικό της εκπαιδευτικής διοίκησης που εφαρμόζεται στην ελληνική κουλτούρα, η οποία θεωρεί το διευθυντή του σχολείου ως τον άνθρωπο που θα βοηθήσει και θα επιλύσει κάθε πιθανό πρόβλημα.

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με το αν υπάρχουν διαφορές στις ικανότητες (τεχνικές/ανθρώπινες/διανοητικές) των διοικητικών στελεχών των σχολικών οργανισμών κατά τη διάρκεια της πανδημίας και συγκεκριμένα την περίοδο εφαρμογής της τηλεεκπαίδευσης η σημαντικότητα των ανθρώπινων φάνηκε να ολισθαίνει αναδεικνύοντας τις τεχνικές ικανότητες ως αυτές που μπορούν να συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα του έργου του ηγέτη. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει ο Van Wart και οι συνεργάτες του (2019) οι κοινωνικές ικανότητες των ηγετών, όπως τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνίας μπορεί να μην επαρκούν για να οδηγήσουν σε εικονικά περιβάλλοντα. Υπό αυτό το πρίσμα αναδύεται η σημαντικότητα των τεχνικών ικανοτήτων εύρημα που επιβεβαιώνεται και σε άλλες έρευνες. Για παράδειγμα η έρευνα του Chang (2012) προσπάθησε να διερευνήσει τις σχέσεις μεταξύ της τεχνολογικής ηγεσίας των διευθυντών και του τεχνολογικού αλφαριθμητισμού και της διδακτικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η έρευνα χρησιμοποίησε δείγμα 605 εκπαιδευτικών και επισήμανε πως οι ηγέτες πρέπει να ενθαρρύνουν την τεχνολογική ανάπτυξη και κατάρτιση των εκπαιδευτικών, να παρέχουν επαρκή τεχνολογική υποστήριξη γιατί έτσι αυξάνουν την ικανότητα των εκπαιδευτικών να ενσωματώνουν την τεχνολογία στη διδασκαλία τους.

Μάλιστα η διαχείριση τεχνολογίας από τη διοίκηση είναι τόσο ισχυρή ώστε αυξάνει ακόμη και την ευαισθητοποίηση των μαθητών στη χρήση συστημάτων ηλεκτρονικής μάθησης (Alqahtani & Rajkhan, 2020). Στην έρευνα των Τζιμογιάννη, Κούκη και Τσιωτάκη (2020) που ασχολήθηκε με τις απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την απομακρυσμένη διδασκαλία και την ηλεκτρονική μάθηση έδειξε τη δυσκολία των εκπαιδευτικών να επιλέξουν τις κατάλληλες δραστηριότητες και τεχνικές με βάση τις σύγχρονες και ασύγχρονες τεχνολογίες. Ο διευθυντής καλείται να αναλάβει το ρόλο του συνδέσμου και του συντονιστή των ομάδων (Avolio & Kahai, 2002) αλλά για να μπορέσει να το υλοποιήσει πρέπει να διαθέτει τεχνικές ικανότητες. Οι τεχνικές δεξιότητες παρέχουν γνώσεις για συγκεκριμένα καθήκοντα (Peterson & Fleet, 2004) και άρα η ύπαρξή τους γίνεται φανερό κατά τη διάρκεια της πανδημίας εφόσον τα διοικητικά στελέχη έπρεπε να στηρίξουν εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς στην εξ' αποστάσεως εκπαίδευση. Και να μην οι ηγέτες πρέπει να επικοινωνούν με σαφήνεια, να προωθούν επαρκείς κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, να γνωρίζουν πώς να χρησιμοποιούν τα τεχνολογικά μέσα, να είναι σε θέση να δημιουργούν υπεύθυνες ομάδες, να εμπνέουν αλλαγές και να αναπτύσσουν ουσιαστικά εμπιστοσύνη (Roman et al., 2019) ωστόσο η αποτελεσματική υλοποίηση αυτών των εξ αποστάσεως ενεργειών απαιτεί την γνώση τεχνικών ικανοτήτων. Ο παραγκωνισμός των ανθρώπινων ικανοτήτων έναντι των

τεχνικών οφείλεται στην ξαφνική και μη προσχεδιασμένη εμφάνιση της Covid-19 καθώς έπρεπε σε ελάχιστο χρόνο να αναδιοργανωθεί όλος ο σχεδιασμός του εκπαιδευτικού έργου, χωρίς αυτό να σημαίνει την πλήρη εξάλειψη του ανθρώπινου χαρακτήρα των στελεχών διοίκησης σε ζητήματα που έχουν να κάνουν με τη δημόσια υγεία. Ωστόσο, άμεση προτεραιότητα τον πρώτο καιρό ήταν η γρήγορη, άρτια και ποιοτική οργάνωση, σχεδίαση και υλοποίηση της ηλεκτρονικής διδασκαλίας, εξυπηρέτησης και διεκπεραίωσης τόσο των εκπαιδευτικών, των παιδαγωγικών και διοικητικών δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού οργανισμού.

Ως προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα τα δημογραφικά χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη θέση, εκπαιδευτικό επίπεδο, θέση εργασίας) των διευθυντών/τριών δεν είχαν σχέση με τις τεχνικές ικανότητες, κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Αυτό καταδεικνύει τόσο την υψηλή κατάρτιση των στελεχών της σχολικής διοίκησης στην τεχνολογική γνώση καθώς επιβεβαιώνει παράλληλα και την ετοιμότητα των στελεχών των ιδιωτικών σχολικών οργανισμών που συμμετείχαν στην έρευνα για την οργάνωση και διαχείριση του ηλεκτρονικού σχολείου που απαιτήθηκαν από τις συνθήκες που δημιούργησε η πανδημία του Covid-19.

Συνοψίζοντας, η παρούσα ποσοτική έρευνα στην οποία συμμετείχαν 20 διευθυντικά στελέχη ιδιωτικών σχολικών οργανισμών στην Ελλάδα ανέδειξε για πριν την περίοδο της Covid-19, τις ανθρώπινες ικανότητες των διευθυντικών στελεχών του δείγματος για την αποτελεσματική άσκηση του έργου τους. Η σημαντικότητα των ανθρώπινων ικανοτήτων φαίνεται να παραμερίστηκε την εποχή της παγκοσμιοποίησης της τηλεκπαίδευσης με τις τεχνικές ικανότητες να υπερτερούν. Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη θέση, εκπαιδευτικό επίπεδο, θέση εργασίας) των διευθυντών/τριών δεν είχαν σχέση με το επίπεδο των τεχνικών ικανοτήτων, κατά τη διάρκεια της πανδημίας.

Τα συμπεράσματα αυτά θα πρέπει να γίνουν δεκτά με κάποια επιφύλαξη εξαιτίας των περιορισμών της έρευνας. Πρώτον το μικρό μέγεθος του δείγματος και επιπλέον, ο τρόπος συλλογής των δεδομένων την ίδια χρονική στιγμή για δύο διαφορετικές περιόδους δεν είναι βέβαιο πως οδηγεί σε ασφαλή συμπεράσματα.

Αναφορές

Ali, M. S., Naoreen, B., Iqbal, A., & Jalal, H. (2021). Online teaching, psychological state, and job satisfaction: teachers' perspective during COVID-19 Pandemic. *Ilkogretim Online*, 20(2), 358-364.

Alqahtani A.Y, Rajkhan A. A. (2020). E-Learning critical success factors during the COVID-19 pandemic: a comprehensive analysis of E-Learning managerial perspectives. *Education Sciences*, 10(9), 216-232.

Annunzio, S. (2001). *eLeadership*. New York NY: The Free Press.

Avolio, B. & Kahai, S. (2002). Adding the "e" to e-leadership: how it may impact your leadership. *Organizational Dynamics*, 31(4), 325-338.

Avolio, B. J., Kahai, S., & Dodge, G. E. (2000). E-leadership: implications for theory, research, and practice. *The leadership quarterly*, 11(4), 615-668.

Baksa, T., & Luić, L. (2020). From face-to-face to remote learning in times of Covid 19 crisis in Croatia. In *Proceedings of ICERI2020 Conference* (Vol. 9, p. 10th).

Basu, M. (2021). *The influence of digital platforms on motivation and job satisfaction of teachers during the COVID-19 Pandemic* (March 31, 2021). Retrieved from: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3816516

Bland, J. M. & Altman, D. G. (1997). Statistics notes: Cronbach's alpha. *British Medical Journal*, 314(7080), 572.

Bojović, Ž., Bojović, P. D., Vujošević, D., & Šuh, J. (2020). Education in times of crisis: rapid transition to distance learning. *Computer Applications in Engineering Education*, 28(6), 1467-1489.

Cedefop (2020, 3 June). *Coronavirus: Distance learning increases dropout risk for vulnerable learners*. Retrieved from: <https://www.cedefop.europa.eu/en/news/coronavirus-distance-learning-increases-dropout-risk-vulnerable-learners>

Chang, I. H. (2012). The effect of principals' technological leadership on teachers' technological literacy and teaching effectiveness in Taiwanese elementary schools. *Educational Technology & Society*, 15 (2), 328–340.

Churiyah, M., Sholikhah, S., Filianti, F., & Sakdiyyah, D. A. (2020). Indonesia education readiness conducting distance learning in Covid-19 pandemic situation. *International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding*, 7(6), 491-507.

Daimary, P. (2020). E-learning in schools during COVID-19 pandemic in rural areas. *International Journal of Management*, 11(10), 659-664.

DasGupta, P. (2011). Literature review: e-Leadership. *Emerging Leadership Journeys*, 4(1), 1-36.

Griffiths, B. (2016). A Faculty's Approach to Distance Learning Standardization. *Teaching and Learning in Nursing*, 11(4), 157–162.

Harris, A. (2020). COVID-19-school leadership in crisis? *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/4), 321-326.

Iordanoglou, D. (2007). The teacher as leader: The relationship between emotional intelligence and leadership effectiveness, commitment, and satisfaction. *Journal of Leadership Studies*, 1(3), 57-66.

Katz, R. L. (1955). Skills of an Effective Administrator. *Harvard Business Review*, 33 (1), 33-42.

Katz, R. L. (1970). *Management of the total enterprise*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.

Kimberlin, C. L. & Winterstein, A. G. (2008). Validity and reliability of measurement instruments used in research. *American Journal of Health-System Pharmacy*, 65(23), 2276-2284.

Marshall, D. T., Shannon, D. M., & Love, S. M. (2020). How teachers experienced the COVID-19 transition to remote instruction. *Phi Delta Kappan*, 102(3), 46-50.

McLeod, S. & Dulsky, S. (2021). Resilience, reorientation, and reinvention: School leadership during the early months of the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Education*, 6, 70-83.

Mishra, P., Henriksen, D., Boltz., L.O. & Richardson, C. (2015). *E-Leadership and Teacher Development Using ICT*. Retrieved from: https://www.punyamishra.com/wp-content/uploads/2015/12/Mishra-et.al_eLeadership-2015.pdf

Mohd Satar, N. S., Morshidi, A. H., & Dastane, O. (2020). Success factors for e-Learning satisfaction during COVID-19 pandemic lockdown. *International Journal of Advanced Trends in Computer Science and Engineering*, 9(5), 2278-3091.

Mustajab, D., Azies, B. A. U. W., Irawan, A., Rasyid, A., Akbar, M. A., & Hamid, M. A. (2020). Covid-19 Pandemic: what are the challenges and opportunities for e-Leadership? *Fiscaeconomia*, 4(2), 483-497.

Netolicky, D. M. (2020). School leadership during a pandemic: navigating tensions. *Journal of Professional Capital and Community*, ahead of print. <https://doi.org/10.1108/JPCC-05-2020-0017>

Northouse, P. (2010). *Leadership: Theory and Practice*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Nyström, C. A., & Asproth, V. (2013). Virtual teams-support for technical communication? *Journal of Organisational Transformation & Social Change*, 10(1), 64-80.

Peterson, T. O. & Van Fleet, D. D. (2004). The ongoing legacy of R.L. Katz. An updated typology of management skills. *Management Decision*, 42(10), 1297-1308.

Petriglieri, G. (2020). The psychology behind effective crisis leadership. *Harvard Business Review*, 1-9.

Prati, L. M., Douglas, C., Ferris, G. R., Ammeter, A. P. & Buckley, M. R. (2003). Emotional intelligence, leadership effectiveness, and team outcomes. *International Journal of Organizational Analysis*, 11(1), 21-40.

Pulley, M. L. & Sessa, V. I. (2001). E-leadership: Tackling complex challenges. *Industrial and Commercial Training*, 33(6), 225-230.

Roman, A. V., Van Wart, M., Wang, X., Liu, C., Kim, S., & McCarthy, A. (2019). Defining e-leadership as competence in ICT-mediated communications: an exploratory assessment. *Public Administration Review*, 79(6), 853-866.

Royston, J. P. (1982). An Extension of Shapiro and Wilk's W Test for Normality to Large Samples. *Journal of the Royal Statistical Society. Series C (Applied Statistics)*, 31(2), 115-124.

Unesco (2021). *UNESCO's support: educational response to COVID-19. More on UNESCO's Covid-19 Educational Response*. Retrieved from: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/support>

Van Wart, M., Roman, A., Wang, X. H., & Liu, C. (2019). Operationalizing the definition of e-leadership: identifying the elements of e-leadership. *International Review of Administrative Sciences*, 85(1), 80-97.

Wang, X, Chen, W., Qiu, H., Eldurssi, A., Xie, F., & Shen, J. (2020). A survey on the E-learning platforms used during COVID-19, *2020 11th IEEE Annual Information Technology, Electronics and Mobile Communication Conference (IEMCON)*, 2020, pp.808-0814, doi: 10.1109/IEMCON51383.2020.9284840.

Yoke, L. B. & Panatik, S. A. (2015). Emotional intelligence and job performance among school teachers. *Asian Social Science*, 11(13), 227.

Yunus, A., Abubakar, S., & Abudu, Z. A. (2020). COVID-19 pandemic lockdown: Online platforms as panacea for effective teaching and learning in Nigerian secondary schools. *e-BANGI*, 17(6), 93-102.

Bourantas, D., Vathis, A., Papakonstantinou, Ch. & Reklitis, P. (1999). *Αρχές οργάνωσης και διοίκησης επιχειρήσεων*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ραμουτσάκη, Ι. (2020). Επιμορφωτικά Σεμινάρια για τους/τις εκπαιδευτικούς, στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο «*Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά την περίοδο Μαρτίου-Ιουνίου 2020: έρευνα-προτάσεις εκπαιδευτικών σεναρίων και μικρο-σεναρίων για τη φιλιανγνωσία, τις δημιουργικές δραστηριότητες και την τέχνη στο πλαίσιο κοινοτήτων συνεργασίας και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών*», Ψηφιακός Τόμος Π.Δ.Ε. Κρήτης.

Τζιμογιάννης, Α., Κούκης, Ν. & Τσιωτάκης, Π. (2020). Μελέτη των απόψεων εκπαιδευτικών για την απομακρυσμένη διδασκαλία κατά τη διάρκεια της πανδημίας και τον ρόλο της ηλεκτρονικής μάθησης στο 3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ανοικτοί Εκπαιδευτικοί Πόροι και Ηλεκτρονική Μάθηση, Βιβλίο Περιλήψεων Εργασιών: Φλώρινα.

Τζιμόπουλος, Ν., Προβελέγγιος Π., & Ιωσηφίδου Μ. (2021). *Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση και οι Έλληνες εκπαιδευτικοί κατά την πρώτη περίοδο της πανδημίας 2020. Έρευνα στο πλαίσιο των σεμιναρίων της ελληνικής κοινότητας eTwinning*. Retrieved from: https://mag.ediktyo.eu/wp-content/uploads/2021/03/5t_05_covid.pdf

Ικανοποίηση σπουδαστών ΙΕΚ από τις σπουδές τους εν μέσω πανδημίας

Οικονόμου Ανδρέας

Αν. Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα της ΑΣΠΑΙΤΕ
aoikonomou@aspete.gr

Μαυροπούλου Ελένη

Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια στο Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, ΑΠΘ
mavropoulo@frl.auth.gr

Περίληψη

Τα ΙΕΚ (Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης) αποτελούν μέρος της Τυπικής Μεταλυκειακής Εκπαίδευσης. Η Μεταδευτεροβάθμια Εκπαίδευση στη χώρα μας βρίσκεται στο επίκεντρο των ημερών, καθώς για πρώτη φορά στην ιστορία των Πανελλαδικών εξετάσεων, οι υποψήφιοι μπορούν να συμπληρώσουν μηχανογραφικό δελτίο για να έχουν το δικαίωμα, με τον βαθμό τους, να εισαχθούν σε Δημόσια ΙΕΚ. Σκοπός αυτής της εκπαίδευσης είναι να παρέχει στους σπουδαστές επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Ο ρόλος της κρίνεται σημαντικός, γιατί προσφέρει εναλλακτικές επαγγελματικές διεξόδους, ιδιαίτερα στα χρόνια της οικονομικής κρίσης. Στην παρούσα έρευνα διερευνώνται μέσω ερωτηματολογίου οι απόψεις των σπουδαστών ΙΕΚ για την ποιότητα της εκπαίδευσης που τους παρέχουν με αναφορά και στην εξ αποστάσεως διδασκαλία μετά την ανάγκη χρήσης της, λόγω της πανδημίας. Επίσης, συζητείται το θέμα της παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας των εκπαιδευτών που εργάζονται στα ΙΕΚ μετά τις αλλαγές που έγιναν με πρόσφατο νόμο που μείωσε τη σημασία της παιδαγωγικής επάρκειας των εκπαιδευτών.

Λέξεις κλειδιά: Μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση, ΙΕΚ, παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση, εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Εισαγωγή

Τα έτη 2020 και 2021 αποτέλεσαν ορόσημο σε διάφορους τομείς σε παγκόσμιο επίπεδο όπως στον υγειονομικό, κοινωνικό, οικονομικό, πολιτιστικό, αλλά και σε αυτόν την εκπαίδευσης λόγω της πανδημίας covid-19. Την ώρα που η Ελλάδα μετρά τις πληγές της από το πέρασμα της πανδημίας, η εκπαίδευση ήρθε αντιμέτωπη με μια πρωτόγνωρη πρόκληση, για την οποία ουδέποτε προετοιμάστηκαν τα μέλη της τεχνολογικά, ψυχολογικά, παιδαγωγικά και διδακτικά. Οι εκπαιδευτές κλήθηκαν να συνεχίσουν το έργο τους, αυτή τη φορά υιοθετώντας την εξ αποστάσεως εκπαίδευση –όσοι είχαν τις πρότερες δεξιότητες και γνώσεις– σύγχρονη, ασύγχρονη ή συνδυασμό των δύο.

Ακόμη πιο θολό είναι το τοπίο όσον αφορά τη Μεταδευτεροβάθμια Εκπαίδευση, όπου οι κατευθυντήριες γραμμές ήταν «διάχυτες», αφού ήταν στη διακριτική ευχέρεια κάθε εκπαιδευτή το πώς «θα κινούταν» εξ αποστάσεως και για το πώς θα διεξήγαγε τα μαθήματά του. Και ενώ εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενοι προσπαθούν να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα που έφερε η πανδημία, το νέο νομοσχέδιο έρχεται να άρει την προϋπόθεση πιστοποίησης των εκπαιδευτών ενηλίκων.

Έναυσμα για την παρούσα εργασία αποτέλεσε η διαπίστωση πως όλα αυτά τα γεγονότα καθιστούσαν δύσκολο των έργον τόσο των εκπαιδευτών να διδάξουν όσο και των σπουδαστών να εκπαιδευτούν αποτελεσματικά. Διερευνήσαμε τη θέση της Μεταδευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΜΕ) στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, την τρέχουσα παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των εκπαιδευτών ΙΕΚ καθώς και την «αναγκαστική» εξ αποστάσεως εκπαίδευση την εποχή του covid-19, και, τέλος, ζητήσαμε τις απόψεις σπουδαστών ΙΕΚ για τα θέματα αυτά διεξάγοντας εμπειρική έρευνα.

Ερευνητικό πλαίσιο

Σκοπός της παρούσας εργασίας, είναι η διερεύνηση της ικανοποίησης των σπουδαστών και σπουδαστριών από τις προσφερόμενες σε αυτούς/αυτές υπηρεσίες από τους εκπαιδευτές και εκπαιδευτριές τους (στο εξής για λόγους οικονομίας θα αναφέρονται μόνο σπουδαστές και εκπαιδευτές) στο πλαίσιο της διδασκαλίας των μαθημάτων τους. Τα ερευνητικά ερωτήματα αφορούσαν στον εκπαιδευτικό και συμβουλευτικό ρόλο, την προετοιμασία και τις τεχνολογικές δεξιότητες των εκπαιδευτών. Πιο συγκεκριμένα, αναζητούμε απαντήσεις στα ερωτήματα που αφορούν όλα τους εκπαιδευτές:

- Ποιος είναι ο παιδαγωγικός ρόλος τους;
- Ποιες είναι οι τεχνολογικές δεξιότητες τους;
- Ποιο το επίπεδο προετοιμασίας τους;
- Ποιος είναι ο συμβουλευτικός ρόλος τους;

Οι απαντήσεις στα ερωτήματα αυτά θα μας βοηθήσουν να καταγράψουμε και να αξιολογήσουμε το προσφερόμενο έργο των εκπαιδευτών και να εμβαθύνουμε σε αυτό, μάλιστα σε μία χρονική περίοδο που συνέβησαν απότομες αλλαγές και κλήθηκαν να προσαρμοστούν σε νέες συνθήκες εργασίας, περνώντας βίαια από τη βιωμένη από την ίδρυση των ΙΕΚ κανονικότητα των δια ζώσης μαθημάτων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Μεταδευτεροβάθμια Εκπαίδευση στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό σύστημα

Στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό σύστημα συναντάμε την έννοια της Μεταδευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΜΕ) σε δομές που ακολουθούν μετά τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Στη ΜΕ συγκαταλέγεται η Εκπαίδευση που μπορεί να αποκτήσει ο κάτοχος πτυχίου ή διπλώματος της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του ΕΠΑΛ (Επαγγελματικό Λύκειο) παρακολουθώντας το «μάθημα» «Τάξη Μαθητείας», οι πάροχοι ΜΕ μη Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης και οι πάροχοι μη τυπικής ΜΕ και κατάρτισης. Κύριος πάροχος της ΜΕ μη Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι τα ΙΕΚ, τα οποία λειτουργούν στο πλαίσιο της τυπικής Εκπαίδευσης και οδηγούν σε αναγνωρισμένα πιστοποιητικά στη χώρα μετά από εξετάσεις που οργανώνει ο ΕΟΠΠΕΠ και είναι επιπέδου 5. Τέλος, ως πάροχοι μη τυπικής ΜΕ και κατάρτισης θεωρούνται τα ιδιωτικά Κολέγια, τα οποία απονέμουν πτυχία και πιστοποιητικά, τα οποία μπορεί να αναγνωριστούν ως επαγγελματικά ισοδύναμα με πτυχία που απονέμονται από τα Ελληνικά Πανεπιστήμια.

Σύμφωνα με τον Νόμο 4763/2020 (ΦΕΚ Α 254/2020, σ. 19) με τίτλο «Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Διά Βίου Μάθησης», σκοπός του ΙΕΚ, δημόσιου και ιδιωτικού, είναι «...η παροχή αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης σε αποφοίτους της μη υποχρεωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και σε κατόχους ισότιμων τίτλων...», επίσης προσφέρει «...εξασφάλιση στους καταρτιζόμενους αντίστοιχων προσόντων, με τη διδασκαλία επιστημονικών, τεχνικών, επαγγελματικών και πρακτικών γνώσεων και την καλλιέργεια ανάλογων δεξιοτήτων, ώστε να διευκολύνεται η επαγγελματική τους ένταξη και να διασφαλίζεται η προσαρμογή τους στις μεταβαλλόμενες ανάγκες της παραγωγικής διαδικασίας». Επίσης, «τα ΙΕΚ λειτουργούν ως ευέλικτα όργανα διαρκούς παροχής, αναπροσαρμογής και εκσυγχρονισμού των προσόντων του ανθρώπινου δυναμικού και αποστολή τους είναι η παροχή ουσιαστικών και τυπικών επαγγελματικών εφοδίων και προσόντων με σκοπό τη διευκόλυνση της κινητικότητας των εργαζόμενων, ενισχύοντας παράλληλα την οικονομία της χώρας, με τη συμβολή τους στην αύξηση της παραγωγικότητας και την οικονομική μεγέθυνση».

Εκτός από τα ΙΕΚ που ανήκουν στο Υπουργείο Παιδείας, υπάρχουν και τα Θεματικά ή Πειραματικά ΙΕΚ που εποπτεύονται από το Υπουργείο Παιδείας, αλλά και από άλλα Υπουργεία αρμοδιότητας ΝΠΔΔ (Νομικό Πρόσωπο Δημοσίου Δικαίου). Ενδεικτικά αναφέρουμε τα ΙΕΚ του Οργανισμού Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού (Ο.Α.Ε.Δ.), τα ΙΕΚ Τουρισμού και τα ΙΕΚ του Εθνικού Κέντρου άμεσης βοήθειας (ΕΚΑΒ) του Υπουργείου Υγείας και Κοινωνικής Αλληλεγγύης.

Σύμφωνα με τον Νόμο 4763/2020 (ΦΕΚ Α 254/2020), επιτρέπεται η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση είτε δια ζώσης είτε εξ αποστάσεως, σύγχρονα ή/και ασύγχρονα,

και είναι δυνατόν στους Οδηγούς Κατάρτισης να περιλαμβάνεται η χρήση νέων τεχνολογιών, η αξιοποίηση ψηφιακού περιβάλλοντος, κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό για εξ αποστάσεως μάθηση, αλλά και η κατανομή μεταξύ της διά ζώσης και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης-κατάρτισης. Ειδικότερα, σύμφωνα με το άρθρο 50, αν πρόκειται για ειδικότητα η οποία μπορεί να πραγματοποιηθεί εξ ολοκλήρου ή/και μερικώς εξ αποστάσεως, τότε στους σπουδαστές απονέμεται Βεβαίωση Επαγγελματικής Κατάρτισης και τους δίνεται το δικαίωμα να συμμετάσχουν στις εξετάσεις πιστοποίησης του ΕΟΠΠΕΠ (Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού).

Οι σπουδαστές των ΙΕΚ μπορούν να κάνουν την πρακτική τους άσκηση σε φυσικά πρόσωπα, ΝΠΔΔ, ΝΠΙΔ, δημόσιες υπηρεσίες, ΟΤΑ Α΄ και Β΄ βαθμού και επιχειρήσεις, τηρώντας πάντοτε τους όρους και τις προϋποθέσεις του ίδιου Νόμου, και με ευθύνη του ΙΕΚ στο οποίο σπουδάζουν. Το χρονικό διάστημα της πρακτικής άσκησης μπορεί να γίνει συνεχιζόμενα ή τμηματικά, αφού ολοκληρωθεί η επιτυχής ολοκλήρωση της θεωρητικής και εργαστηριακής κατάρτισης του τετάρτου εξαμήνου, εκτός και αν προβλέπεται κάτι διαφορετικό στον Οδηγό Κατάρτισης της Ειδικότητας. Σε περίπτωση που σπουδαστής έχει συμπληρώσει εκατό είκοσι ημερομίσθια ή ημέρες ασφάλισης στην ειδικότητα στην οποία φοιτά, τότε απαλλάσσεται από την πρακτική άσκηση με σχετική αίτηση και υπεύθυνη δήλωση στο ΙΕΚ φοιτητής του, με απόφαση Διευθυντή. Η πρακτική άσκηση μπορεί να είναι αμειβόμενη ή επιδοτούμενη. Στην περίπτωση που ο σπουδαστής δεν είναι ασφαλισμένος, η έκδοση πιστοποιητικών υγείας για την πρακτική άσκηση γίνεται δωρεάν. Επίσης, καλύπτονται και δαπάνες σε περίπτωση ατυχήματος σε χώρους που χρησιμοποιούνται από τα δημόσια ΙΕΚ ή στους χώρους εργασίας.

Οι σπουδαστές στα δημόσια ΙΕΚ αρμοδιότητας του Υπουργείου Παιδείας μπορούν να πραγματοποιούν μέρος της θεωρητικής ή και της εργαστηριακής κατάρτισής τους σε πιστοποιημένους φορείς κατάρτισης αντίστοιχου επιπέδου στην Ευρωπαϊκή Ένωση, στο πλαίσιο προγραμμάτων που αφορούν τον τομέα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Παιδαγωγική και Διδακτική Κατάρτιση των Εκπαιδευτών ΙΕΚ

Είναι γνωστό ότι όλοι όσοι διδάσκουν άλλους ανθρώπους, σε όλες τις βαθμίδες τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης, εκτός από την καλή γνώση του γνωστικού αντικείμενου τους πρέπει να έχουν καταρτιστεί παιδαγωγικά, προκειμένου η διδασκαλία τους να έχει τα επιθυμητά μαθησιακά αποτελέσματα. Τα μεγάλα Πανεπιστήμια των περισσότερων χωρών της Ευρώπης και των ΗΠΑ, του Καναδά, της Αυστραλίας, αλλά και πολλών άλλων χωρών έχουν εδώ και δεκαετίες θεσμοθετήσει Κέντρα Διδασκαλίας και Μάθησης προκειμένου να προετοιμάζουν τους καθηγητές τους, αλλά και τους υποψηφίους διδάκτορες που επιφορτίζονται διδακτικό έργο, να το ασκούν αποτελεσματικά και αποδοτικά. Στη χώρα μας ενώ η Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική τα τελευταία μόνο χρόνια συζητιέται και γίνονται προσπάθειες εισαγωγής της στα Ελληνικά Πανεπιστήμια, τα πράγματα είναι καλύτερα ή μάλλον ήταν καλύτερα μέχρι πριν λίγο καιρό. Πράγματι, ο ΕΟΠΠΕΠ φρόντιζε να πιστοποιεί με σχετικές εξετάσεις την Παιδαγωγική Επάρκεια όσων ήθελαν να ασκήσουν το επάγγελμα του Εκπαιδευτή Ενηλίκων. Η πιστοποίηση αυτή ήταν απαραίτητο προσόν για τη διδασκαλία σε ΙΕΚ και ήταν ένα μέτρο προκειμένου να επιτευχθεί υψηλή ποιότητα προσφερόμενων σπουδών και ικανοποίηση στους φοιτητές από τη μαθησιακή εμπειρία τους. Αυτό ίσχυσε και για το ακαδημαϊκό έτος 2019-2020, δηλαδή η πιστοποίηση της Παιδαγωγικής Κατάρτισης των εκπαιδευτών από τον ΕΟΠΠΕΠ ήταν απαραίτητη για να βρίσκονται ψηλά στην κατάταξη και να επιλεγούν να διδάξουν. Η πρόνοια αυτή καταργήθηκε για τα επόμενα χρόνια που εφαρμόστηκε η Απόφαση με Αριθμό Κ1/104717, αριθμό Φύλλου 3393, Άρθρο 6, που περιέχει τον Κανονισμό Διαχείρισης του Μητρώου Εκπαιδευτών Επαγγελματικής Κατάρτισης των ΙΕΚ. Η επάρκεια ΕΟΠΠΕΠ δεν αποτελεί έκτοτε προϋπόθεση, αλλά ένα από τα μοριοδοτούμενα προσόντα και μάλιστα με μικρή συνεισφορά στην τελική αξιολόγηση. Έτσι,

ένα άτομο που δεν έχει παιδαγωγική επάρκεια, αλλά έχει άλλα «προσόντα», όπως η ανεργία, μπορεί να συγκεντρώσει υψηλή βαθμολογία και να προσληφθεί ως εκπαιδευτής.

Εξ αποστάσεως εκπαίδευση την εποχή του Covid-19

Σύμφωνα με τον Keegan (1995), η εξ αποστάσεως εκπαίδευση και κατάρτιση προκύπτουν από τον τεχνολογικό διαχωρισμό εκπαιδευτή και σπουδαστή που απαλλάσσει τον σπουδαστή από την ανάγκη να ταξιδέψει σε ένα σταθερό μέρος, σε μια καθορισμένη ώρα, για να συναντήσει ένα σταθερό άτομο, προκειμένου να εκπαιδευτεί. Το γεγονός ότι σπουδαστής και εκπαιδευτής δεν βρίσκονται στον ίδιο χώρο, δεν σημαίνει πως δεν μπορούν να συντονιστούν στον χρόνο. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση υπήρχε μαζί με την παραδοσιακή εκπαίδευση. Μαθήματα δια αλληλογραφίας, δια τηλεφώνου και αργότερα ηλεκτρονική (e-learning) και φορητή μάθηση (m-learning). Στα σύγχρονα χρόνια, όταν λέμε εξ αποστάσεως εκπαίδευση εννοούμε είτε την ηλεκτρονική είτε τη φορητή μάθηση. Το πλεονέκτημα της ηλεκτρονικής μάθησης περιλαμβάνει ευελιξία και ευκολία για τον μαθητή, μεγαλύτερη προσαρμοστικότητα στις ανάγκες του μαθητή, μεγαλύτερη ποικιλία στην εμπειρία του μαθητή με τη χρήση πολυμέσων και τη μη λεκτική παρουσίαση διδακτικού υλικού (Al-Arimiti, 2014). Και ενώ τις τελευταίες δύο δεκαετίες βλέπουμε εμφανή την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως εναλλακτική μορφή μάθησης και χρήση της στην άτυπη μάθηση, η πανδημία ήρθε να την παγιώσει και στην τυπική μάθηση. Ήδη το σχολικό έτος 2021-2022 έκανε έναρξη με καταλήψεις και επιβολή εξ αποστάσεως εκπαίδευσης εκ της Κυβερνήσεως στα σχολεία μέσω webex! Από αυτό κανείς κρίνει πως αυτό το είδος εκπαίδευσης ήρθε για να μείνει σε όλες τις βαθμίδες τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης.

Όσο αφορά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και τα ΙΕΚ, είναι άρρηκτη η σύνδεσή τους, καθώς είναι αυτός ο τρόπος υλοποίησης των μαθημάτων κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Σύγχρονη εκπαίδευση, ασύγχρονη εκπαίδευση ή/και συνδυασμός των δύο ήταν ο τρόπος κατά τον οποίο πραγματοποιήθηκαν τα μαθήματα Πανελλαδικά, με το Teams, το Zoom, το Webex ή κάποια άλλη πλατφόρμα. Εν μέσω πανδημίας, και αφού ολοκληρώθηκε τουλάχιστον ένα εξάμηνο εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ακολούθησε η έρευνά μας.

Εμπειρική Έρευνα

Εργαλείο. Χρησιμοποιήσαμε ως βάση ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για διερεύνηση των ικανοποιήσεων φοιτητών από την παρεχόμενη σε αυτούς εκπαίδευση (Οικόνομου & Μενεξες, 2019). Η προσαρμογή του ερωτηματολογίου, τόσο σε σπουδαστές ΙΕΚ όσο και στις νέες συνθήκες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, μας οδήγησε σε ένα ερωτηματολόγιο αποτελούμενο από 34 ερωτήσεις. Οι πρώτες 29 ερωτήσεις περιγράφουν ορισμένες πτυχές της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, του διδακτικού υλικού και των δραστηριοτήτων και των μεθόδων διδασκαλίας των ακαδημαϊκών καθηγητών τους απαντήθηκαν σε κλίμακα πέντε βαθμών (1 = καθόλου, 2 = πολύ λίγο, 3 = αρκετά 4 = πολύ, 5 = πάρα πολύ), την κλίμακα Likert. Οι επόμενες τρεις αφορούσαν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους και την τρέχουσα σπουδαστική ιδιότητα του ερωτώμενου. Η 33η ερώτηση ζητούσε από τους απόφοιτους ερωτώμενους τη χρονολογία αποφοίτησής τους. Τέλος, στην 34η ερώτηση δόθηκε η δυνατότητα στους ερωτώμενους να εκφραστούν ελεύθερα 34, γράφοντας μια γενική εκτίμηση για τις εκπαιδευτικές υπηρεσίες που τους παρείχε το ΙΕΚ που σπούδασαν.

Δείγμα. Υποκείμενα της έρευνάς μας ήταν 248 σπουδαστές δημοσίων και ιδιωτικών Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης της Περιφερειακής Ενότητας Θεσσαλονίκης που κλήθηκαν να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο από τα μέσα Φεβρουαρίου 2021 μέχρι τα μέσα Απριλίου 2021.

Διαδικασία. Το ερωτηματολόγιο δόθηκε στους ερωτώμενους σπουδαστές και αποφοίτους το δεύτερο ακαδημαϊκό εξάμηνο του 2020-2021. Επιλέχθηκε η συγκεκριμένη χρονική στιγμή καθώς θέλαμε να διασφαλίσουμε το γεγονός πως όσοι ξεκινούσαν τις σπουδές τους αυτό το ακαδημαϊκό έτος θα προλάβαιναν να ολοκληρώσουν ένα εξάμηνο

σπουδών εξ αποστάσεως για να μπορούν να έχουν ολοκληρωμένη άποψη για τις υπηρεσίες που τους παρείχε το ΙΕΚ σε συνθήκες εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Στους συμμετέχοντες σπουδαστές δόθηκε προς απάντηση το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο με σκοπό να απαντήσουν με ειλικρίνεια στις σχετικές ερωτήσεις. Όλοι οι σπουδαστές ενημερώθηκαν για το ερευνητικό πλαίσιο του ερωτηματολογίου και τους δόθηκαν σαφείς οδηγίες.

Αποτελέσματα της Έρευνας

Από τα αποτελέσματα (Πίνακας 1) συμπεραίνουμε ότι οι σπουδαστές εκτίμησαν πως οι εκπαιδευτές τους είχαν καλή γνώση του περιεχομένου των μαθημάτων και ήταν συνεπείς κατά τη διάρκεια των μαθημάτων διδασκαλίας. Οι σπουδαστές βαθμολόγησαν καλώς τους εκπαιδευτές τους σε 11 από τα 29 κριτήρια ποιότητας, ενώ μέτρια σε 8 από τα 29.

Πιο συγκεκριμένα, θεωρούν πως είχαν καλή γνώση του περιεχομένου των μαθημάτων που δίδασκαν, ήταν συνεπείς στα μαθήματα (τήρηση ωρολογίου προγράμματος και ικανοποιητική προετοιμασία), αντιμετώπιζαν τους σπουδαστές τους με σεβασμό και αντικειμενικότητα, παρακολουθούσαν και απαντούσαν με σαφήνεια στις ερωτήσεις που έθεταν οι σπουδαστές στη διάρκεια των μαθημάτων, επέτρεπαν και ενθάρρυναν τη συμμετοχή των σπουδαστών στο μάθημα, χρησιμοποιούσαν υλικούς πόρους που διευκόλυναν τη μάθηση, προωθούσαν την ατομική εργασία, ενημέρωναν τους σπουδαστές για τις γνώσεις και τις δεξιότητες που ανέμεναν να αποκτήσουν, αλληλοεπιδρούσαν ικανοποιητικά με τους σπουδαστές, ήταν προσεγγίσιμοι, εφάρμοζαν το καθιερωμένο πρόγραμμα σπουδών, διευκόλυναν την αλληλεπίδραση, προσάρμοζαν το περιεχόμενο στις γνώσεις των σπουδαστών, είχαν άνεση με τις νέες τεχνολογίες και προέτρεπαν τους σπουδαστές στα σύγχρονα εξ αποστάσεως μαθήματα, συνέδεαν τη διδασκαλία με την αγορά εργασίας, ενθάρρυναν και κινητοποιούσαν τους σπουδαστές για μάθηση και κριτική σκέψη, παρείχαν επιστημονικές πληροφορίες, αρχική και τελική περίληψη. Συμπερασματικά, οι σπουδαστές εκτιμούν ότι οι εκπαιδευτές τους έκαναν τη δουλειά τους ως καλοί επαγγελματίες.

Παρά όλα αυτά, η ικανοποίηση των σπουδαστών είναι μέτρια όσον αφορά τον σχεδιασμό του μαθήματος με τρόπο που να προωθεί την απόκτηση επαγγελματικών ικανοτήτων, την παρουσίαση των στόχων των μαθημάτων, τον συνδυασμό θεωρίας και πράξης, τον συσχετισμό του περιεχομένου μαθημάτων μεταξύ τους, αλλά και την προώθηση της ομαδικής εργασίας.

Τέλος, οι σπουδαστές κρίνουν τους εκπαιδευτές τους μέτρια καταρτισμένους για την υλοποίηση εξ αποστάσεων σύγχρονων μαθημάτων, αλλά και για την αποτελεσματική χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας.

Στην τελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου, οι σπουδαστές κλήθηκαν να εκφραστούν ελεύθερα αποτυπώνοντας μια γενική εκτίμηση για τις εκπαιδευτικές υπηρεσίες που τους παρείχαν τα ΙΕΚ. Η πλειονότητα των ερωτηθέντων θεωρεί πως οι εκπαιδευτικές υπηρεσίες που τους παρείχε το ίδρυμα κυμαίνονται από ικανοποιητικές έως εξαιρετικές. Ένας μικρός αριθμός εξ αυτών βρίσκει τις εκπαιδευτικές υπηρεσίες μέτριες ή καθόλου ικανοποιητικές. Οι υπηρεσίες των εκπαιδευτών απέσπασαν όλα τα θετικά σχόλια. Πιο συγκεκριμένα, θεωρούν τους εκπαιδευτικούς χαρισματικούς και αξιόλογους ανθρώπους, γνώστες του αντικειμένου τους, άριστους επαγγελματίες τους οποίους διακρίνει η υπευθυνότητα, ο σεβασμός, η συνέπεια, η οργάνωση, η διαδραστικότητα και η προθυμία. Ωστόσο, μικρή μερίδα ερωτηθέντων βρίσκει τους εκπαιδευτικούς ανεπαρκώς καταρτισμένους και απρόθυμους να διδάξουν σύγχρονα εξ αποστάσεως. Επίσης, σημείωσαν την έλλειψη οργάνωσης, αλλά και την ανεπάρκεια εργαστηριακών μαθημάτων, με αποτέλεσμα την ελλιπή κατάρτισή τους.

Πίνακας 1. Οι ερωτήσεις της έρευνας και οι μέσοι όροι των απαντήσεων

Ερωτήσεις	Μ.Ο.
1. Αλληλεπιδρούσαν ικανοποιητικά με τους σπουδαστές/ σπουδάστριές τους.	3,66
2. Αντιμετώπιζαν τους σπουδαστές τους με σεβασμό και αντικειμενικότητα.	3,96
3. Διευκόλυναν την αλληλεπίδραση μεταξύ σπουδαστών και εκπαιδευτών.	3,59
4. Είχαν καλή γνώση του περιεχομένου των μαθημάτων που δίδασκαν.	4,03
5. Ενημέρωναν τους σπουδαστές για τις γνώσεις και δεξιότητες που ανέμεναν να αποκτήσουν.	3,69
6. Ενθάρρυναν το ενδιαφέρον των σπουδαστών και έδιναν κίνητρα για μάθηση.	3,47
7. Ενθάρρυναν την έρευνα και την κριτική σκέψη των σπουδαστών τους.	3,44
8. Επέτρεπαν και ενθάρρυναν τη συμμετοχή των σπουδαστών στο μάθημα.	3,75
9. Εφάρμοζαν τα κριτήρια αξιολόγησης των δραστηριοτήτων τους, όπως καθορίζονταν από το πρόγραμμα σπουδών.	3,60
10. Εφάρμοζαν το καθιερωμένο πρόγραμμα σπουδών με μια ορισμένη ευελιξία για μια καλύτερη δυναμική της τάξης.	3,61
11. Ήταν εύκολα προσεγγίσιμοι (δια ζώσης, με ηλεκτρονικά μηνύματα κ.λπ.).	3,63
12. Ήταν συνεπείς στα μαθήματα (τήρηση ωρολογίου προγράμματος και ικανοποιητική προετοιμασία)	4,00
13. Οργάνωναν δραστηριότητες που στόχευαν στην ενεργό συμμετοχή των σπουδαστών τους στο μάθημα.	3,42
14. Παρακολουθούσαν και απαντούσαν με σαφήνεια στις ερωτήσεις που έθεταν οι σπουδαστές στη διάρκεια των μαθημάτων τους.	3,90
15. Παρείχαν αρχική και τελική περίληψη (εισαγωγή και ανακεφαλαίωση) της διδασκαλίας τους στην τάξη.	3,44
16. Παρείχαν επιστημονικές πληροφορίες που στόχευαν στην καλύτερη και βαθύτερη κατανόηση των θεμάτων που δίδασκαν.	3,44
17. Παρείχαν σαφείς πληροφορίες σχετικά με τους στόχους των μαθημάτων τους, τα περιεχόμενα, τη βιβλιογραφία και τις μεθόδους αξιολόγησής τους.	3,43
18. Παρουσίαζαν τα περιεχόμενα του μαθήματος ακολουθώντας ένα σαφές και λογικό πλαίσιο, υπογραμμίζοντας τις σημαντικές κάθε φορά πτυχές.	3,50
19. Παρουσίαζαν το περιεχόμενο του αντικειμένου τους κατάλληλα προσαρμοσμένο στις γνώσεις των σπουδαστών τους.	3,56
20. Προωθούσαν την ατομική εργασία.	3,70
21. Προωθούσαν την ομαδική εργασία.	3,12
22. Συνέδεαν τις διδασκαλίες τους με την αγορά εργασίας.	3,48
23. Συσχέτιζαν το περιεχόμενο του αντικειμένου τους με αυτό άλλων μαθημάτων.	3,30
24. Σχεδίαζαν και συνδύαζαν το περιεχόμενο της θεωρίας που παρουσίαζαν στην τάξη με το περιεχόμενο του εργαστηρίου με τις ανάγκες των άλλων μαθημάτων.	3,39
25. Σχεδίαζαν το περιεχόμενο και ανέπτυσαν το μάθημα με τρόπο που να προωθεί την απόκτηση επαγγελματικών ικανοτήτων.	3,48
26. Χρησιμοποιούσαν αποτελεσματικά τις ΤΠΕ.	3,42
27. Χρησιμοποιούσαν υλικούς πόρους που διευκόλυναν τη μάθηση.	3,70
28. Είχαν άνεση στη χρήση των νέων τεχνολογιών και προέτρεπαν τους σπουδαστές να συμμετέχουν στα εξ αποστάσεως σύγχρονα μαθήματα.	3,49
29. Ήταν σωστά καταρτισμένοι στην υλοποίηση εξ αποστάσεως μαθημάτων.	3,44

Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν εμφανώς πως οι σπουδαστές ήταν ευχαριστημένοι από τις εκπαιδευτικές υπηρεσίες που τους παρείχε το εκάστοτε ΙΕΚ στο οποίο παρακολούθησαν τα μαθήματα. Το κομμάτι της δυσαρέσκειας, η οποία σημειώθηκε στις απαντήσεις τους, αφορούσαν την έλλειψη διοικητικής οργάνωσης του Ινστιτούτου, αλλά και την ανεπάρκεια εργαστηριακών μαθημάτων, με αποτέλεσμα την ελλιπή κατάρτισή τους ως προς την πρακτική διάσταση του αντικειμένου σποδών τους.

Συζήτηση

Η ικανοποίηση των σπουδαστών από τις υπηρεσίες των ΙΕΚ προκάλεσε το ενδιαφέρον ερευνητών και στο παρελθόν (Lee & Polidano, 2010; Misra, 2011; Ibrahim, Rahman & Yasin, 2012; Fieger, 2012; Oikonomou & Menexes, 2019; Anastasiadou, Fotiadis, Anastasiadis, Iakovidis, Fotiadou & Tiliakou, 2016; Anastasiadou, Fotiadou, & Anastasiadis, 2016; Weerasinghe & Fernando, 2017; Nurcahyo, Aji, Gabriel & Habiburrahman, 2018; Wang, Chen, Hu, & Lee, 2019; Krystalli, Mavropoulou & Arvanitis, 2021). Στην ανασκόπησή τους οι Weerasinghe και Fernando (2017), με σκοπό να καταστήσουν όλη τη διαθέσιμη εποικοδομητική βιβλιογραφία σχετικά με την ικανοποίηση των μαθητών με ένα θεωρητικό και εμπειρικό υπόβαθρο, κατέγραψε από το 1983-2015 δεκατρία μοντέλα ικανοποίησης φοιτητών (Students' Satisfaction Models). Τα μοντέλα έχουν αναπτυχθεί χρησιμοποιώντας διαφορετικές διαστάσεις και έχουν εφαρμοστεί σε διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές σε διαφορετικούς χρόνους. Ως αποτέλεσμα, οι ίδιες διαστάσεις έδειξαν αντιφατικές σχέσεις με την ικανοποίηση των μαθητών σε διαφορετικές καταστάσεις και διαφορετική διάσταση έδειξαν παρόμοιες συμπεριφορές με την ικανοποίηση των μαθητών σε όλο τον κόσμο.

Στην έρευνα του Ibrahim, Ab Rahman και Yasin (2012), η οποία μελετά πώς οι σπουδαστές αντιλαμβάνονται την ποιότητα των υπηρεσιών που προσφέρονται στα δημόσια και ιδιωτικά Ινστιτούτα επαγγελματικής κατάρτισης στη Μαλαισία και τη συνολική ικανοποίησή τους, τα αποτελέσματα έδειξαν πως το πρόβλημα ποιότητας υπηρεσιών οφείλεται σε στοιχεία μη κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Αξίζει επίσης να επισημάνουμε πως από τα ευρήματα της έρευνας φαίνεται οι σπουδαστές των δημοσίων Ινστιτούτων να είναι περισσότερο ικανοποιημένοι σε σχέση με των ιδιωτικών, κάτι το οποίο θα μπορούσε να οφείλεται στον τρόπο επιλογής των εκπαιδευτικών.

Οι Aji, Gabriel και Habiburrahman (2018), σε έρευνά τους, ανέλυσαν την ποιότητα της κατάρτισης στην Τεχνική Εκπαίδευση και την Επαγγελματική Κατάρτιση και εντόπισαν κενά σε όλα τα χαρακτηριστικά των υπηρεσιών που παρέχουν σε σχέση με το αναμενόμενο. Συμπέραναν ότι υπάρχουν έξι τομείς που πρέπει να βελτιωθούν: το εκπαιδευτικό περιβάλλον, οι εκπαιδευτικές υποδομές, τα εκπαιδευτικά προγράμματα, η εφαρμοσιμότητα της παρεχόμενης γνώσης και οι υπηρεσίες υποστήριξης και διαχείρισης.

Σε μια άλλη μελέτη (Wang, Chen & Lee, 2019) διαπιστώθηκε ότι οι σπουδαστές ΙΕΚ βιώνουν μαθησιακή ικανοποίηση από την κατάρτιση των εκπαιδευτών τους, και, πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά τις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιούν, τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσουν με τους σπουδαστές τους και την εξοικείωσή τους με τον κόσμο της εργασίας.

Δύο έρευνες της Anastasiadou και των συνεργατών της (2016) με υποκείμενα σπουδαστές ΙΕΚ εντόπισαν παράγοντες που επηρεάζουν τις σπουδές τους αρνητικά. Οι σπουδαστές εξέφρασαν απογοήτευση για τις υποδομές που δεν είναι ούτε σύγχρονες ούτε καλά συντηρημένες, ενώ για τους εκπαιδευτές τους είπαν ότι ανεπαρκείς επαγγελματίες.

Οι Lee και Polidano (2010) μελέτησαν τις αντιλήψεις των σπουδαστών για την ποιότητα των σπουδών τους, έξι μήνες μετά την ολοκλήρωση των σπουδών τους, και βρήκαν ότι οι επιλογές τους έγιναν στη βάση της μετέπειτα απασχόλησής τους και των αποδοχών τους.

Για τον Misra (2011) οι εκπαιδευτές των ΙΕΚ είναι το κλειδί για την επιτυχία καθώς αυτοί καλούνται να μεταδώσουν γνώσεις για τον συνεχώς μεταβαλλόμενο κόσμο της εργασίας, αλλά διαπιστώνει ότι, δυστυχώς, δεν δόθηκε η επιθυμητή προσοχή σε αυτούς.

Οι απαντήσεις που έδωσαν οι σπουδαστές να μην αφορούν τη διδασκαλία, όχι όμως τη Μεταδευτεροβάθμια Παιδαγωγική. Είναι το οργανωτικό κομμάτι στο οποίο κυρίως επικεντρώνονται. Η διαπίστωση ότι δεν υπάρχουν περισσότεροι παράγοντες να ελέγξουμε, εξηγείται από το γεγονός πως οι εκπαιδευτές για τους οποίους ερωτήθηκαν οι σπουδαστές είναι πιστοποιημένοι εκπαιδευτές ενηλίκων από τον Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. και αυτό διασφαλίζεται από τον τρόπο κατάταξης και επιλογής τους. Σε αντίθεση, το ίδιο ερώτημα (Οικονομου & Menexes, 2019) που αφορά την Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική και τους πανεπιστημιακούς, έδειξε παράγοντες ευκρινείς, κάτι που δεν έχουμε στη Μεταδευτεροβάθμια Παιδαγωγική.

Επίσης, από την ανοιχτή ερώτηση διακρίνουμε πως οι απαιτήσεις των σπουδαστών δεν είναι ιδιαίτερα υψηλές και αυτό γιατί οι σπουδαστές μη έχοντας επενδύσει πολύ στην εκπαίδευση, δεν ανέπτυξαν αυστηρά κριτήρια. Σε αντίθεση με τους πιστοποιημένους εκπαιδευτές ΙΕΚ, οι καθηγητές των ελληνικών πανεπιστημίων βαθμολογούνται χαμηλά από την πλειοψηφία των φοιτητών τους σε όλες σχεδόν τις πτυχές της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής, υποδεικνύοντας την απουσία των παιδαγωγικών και διδακτικών τους ικανοτήτων (Οικονομου & Menexes, 2019), ικανότητες οι οποίες δεν είναι προαπαιτούμενες για τη διδασκαλία στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Παρά την ικανοποίηση των σπουδαστών που απάντησαν, ο δρόμος μέχρι την αριστεία είναι πολύς.

Ο CEDEFOP (2019) ερευνήσε την ευαισθητοποίηση και τις απόψεις των πολιτών της ΕΕ για τα ΙΕΚ καθώς και τη δική τους προσωπική εμπειρία από τις σπουδές τους σε αυτά. Τα αποτελέσματα δείχνουν γενικά θετική αντίληψη των πολιτών για τα ΙΕΚ στα κράτη μέλη της ΕΕ, συμπέρασμα το οποίο σχετίζεται κυρίως με την ικανότητά τους να παρέχουν ευκαιρίες εργασίας, να προετοιμάζουν τους αποφοίτους για τον κόσμο της εργασίας και να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των εργοδοτών. Επίσης, τα ΙΕΚ ενισχύουν την οικονομία της χώρας τους μειώνοντας την ανεργία και αντιμετωπίζοντας τον κοινωνικό αποκλεισμό. Όμως, συγκριτικά με τη γενική εκπαίδευση, η πλειονότητα των ερωτηθέντων τείνουν να συμφωνούν ότι η γενική εκπαίδευση έχει πιο θετική εικόνα από τα ΙΕΚ, τα οποία απευθύνονται σε μαθητές χαμηλότερης ακαδημαϊκής επίδοσης. Συμπερασματικά, οι περισσότεροι Ευρωπαίοι είναι εξοικειωμένοι με την επαγγελματική εκπαίδευση και έχουν ακούσει για τα ΙΕΚ. Γενικά, θεωρείται μια εκπαίδευση που προετοιμάζει για ένα συγκεκριμένο επάγγελμα και σπάνια συνδέεται με την τριτοβάθμια εκπαίδευση παρά την εκτίμηση των μισών ότι είναι εύκολο στους απόφοιτους των ΙΕΚ να συνεχίσουν σε υψηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης, όπως είναι το Πανεπιστήμιο.

Συμπεράσματα

Η μέτρηση της ικανοποίησης των σπουδαστών των ΙΕΚ προσφέρει εξαιρετική υπηρεσία σε αυτά, καθώς δίνει σε αυτά τη δυνατότητα να εντοπίσουν τα δυνατά και αδύνατα σημεία τους και να προσδιορίσουν τους τομείς στους οποίους πρέπει να βελτιωθούν (Anastasiadou, Fotiadis et al., 2016). Αυτή η εργασία περιγράφει τα ευρήματα και την ανάλυση της μελέτης που περιλαμβάνει την αντίληψη των σπουδαστών για την ποιότητα των υπηρεσιών που τους παρέχονται από τους εκπαιδευτικούς στα ΙΕΚ. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας δείχνουν ότι το επίπεδο της ποιότητας των εκπαιδευτών κυμαίνεται από μέτριο έως και ικανοποιητικό. Δείχνουν, επίσης, ότι η ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών που παρέχουν οφείλεται στην καλή κατάρτιση των εκπαιδευτών τους, με δεδομένο ότι στην πλειονότητά τους κατέχουν πιστοποιητικό εκπαιδευτή ενηλίκων του ΕΟΠΠΕΠ. Υπάρχουν, παρ' όλα αυτά, περιθώρια βελτίωσης ώστε να επιτευχθεί η αριστεία. Για παράδειγμα, στη νέα εποχή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, που επιβλήθηκε ως η αναγκαία λύση σε καταστάσεις εγκλεισμού, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτές δεν ήταν όλοι έτοιμοι να ανταποκριθούν αποτελεσματικά. Οπότε, προκύπτει η αναγκαιότητα συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτών των ΙΕΚ σε θέματα τεχνολογικής υποστήριξης της διδασκαλίας και προσαρμογής της διδασκαλίας σε συνθήκες εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, λαμβάνοντας υπόψη όλες τις διαστάσεις της: ψυχολογικής, παιδαγωγικής, διδακτικής και συμβουλευτικής. Επομένως, η υποβάθμιση της πιστοποίησης των εκπαιδευτών από τον ΕΟΠΠΕΠ στη πρόσληψή τους από τα ΙΕΚ είναι πιθανότατα μια

λανθασμένη απόφαση. Ωστόσο αυτό είναι ένας ισχυρισμός που πρέπει να ελεγχθεί με μια μελλοντική έρευνα με το ίδιο εργαλείο, ώστε να μπορεί να γίνει η σύγκριση με τα ευρήματα της παρούσας. Η σύγκριση θα δείξει αν η κατάργηση της κατοχής πιστοποίησης εκπαιδευτή ενηλίκων ως προαπαιτούμενου για την πρόσληψη σε ΙΕΚ επηρεάζει αρνητικά τις παρεχόμενες εκπαιδευτικές υπηρεσίες.

Αναφορές

Al-Arimi, A. M. A. K. (2014). Distance learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 152, 82-88. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.159>.

Anastasiadou, S. D., Fotiadou, X. G., & Anastasiadis, L. (2016). Estimation of Vocational Training School (IEK) students' contentment in relation to quality of their studies. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, 2(6), 9-18.

Anastasiadou, S., Fotiadis, T., Anastasiadis, L., Iakovidis, G., Fotiadou, X., & Tiliakou, C. (2016). Estimate and Analysis of Vocational Training School (Iek) Students' Satisfaction Regarding the Quality of Studies Provided by These Schools. *Scientific Bulletin-Economic Sciences*, 15(2), 38-45.

CEDEFOP (2019). CEDEFOP European public opinion survey on vocational education and training. Luxembourg: Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2801/575587>

Ibrahim, M. Z., Ab Rahman, M. N., & Yasin, R. M. (2012). Assessing students' perceptions of service quality in technical educational and vocational training (TEVT) institution in Malaysia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 56, 272-283.

Keegan, D. (1995). Distance education technology for the new millennium: compressed video teaching. ZIFF Papiere. Hagen, Germany: Institute for Research into Distance Education. (Eric Document Reproduction Service No. ED 389 931).

Krystalli, P., Mavropoulou, E., & Arvanitis, P. (2021). Students' Perceptions of Distance Language Learning in Vocational Training. *European Journal of Education*, 4(1), 18-28.

Lee, W. S., & Polidano, C. (2010). Measuring the quality of VET using the Student Outcomes Survey. National Centre for Vocational Education Research.

Misra, P. K. (2011). VET teachers in Europe: policies, practices and challenges. *Journal of Vocational Education & Training*, 63(1), 27-45.

Nurchahyo, R., Aji, F. R., Gabriel, D. S., & Habiburrahman, M. (2018, January). The effect of service quality on student's satisfaction at technical education and vocational training. In *Proceedings of the International Conference on Industrial Engineering and Operations Management* (pp. 1091-1102).

Oikonomou, A., & Menexes, G. (2019). MIŠLJENJE DIPLOMACA GRČKIH UNIVERZITETA O PSIHOPEĐAGOŠKOJ I DIDAKTIČKOJ OSPOSOBLJENOSTI NJIHOVIH NASTAVNIKA. shorturl.at/jBJR4

Wang, S. L., Chen, H. P., Hu, S. L., & Lee, C. D. (2019). Analyzing student satisfaction in the technical and vocational education system through collaborative teaching. *Sustainability*, 11(18), 4856.

Weerasinghe, I. S., & Fernando, R. L. (2017). Students' satisfaction in higher education. *American journal of educational research*, 5(5), 533-539.

Το Δημοτικό Σχολείο ως οργανισμός μάθησης και ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη διαδικασία αυτού του μετασχηματισμού

Χατζηιωάννου Στέργιος

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, 2^ο Δημοτικό Σχολείο Ηγουμενίτσας

stergxatzi@gmail.com

Περίληψη

Το δημοτικό σχολείο στις μέρες μας, για να ακολουθήσει τις νέες εκπαιδευτικές και κοινωνικές προκλήσεις, την ανάπτυξη των επιστημών και την εξέλιξη της τεχνολογίας, θα πρέπει να ενισχύσει τις δυνατότητές του στο να μαθαίνει γρηγορότερα και αποτελεσματικότερα. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει το βαθμό λειτουργίας του δημοτικού σχολείου ως οργανισμού μάθησης, καθώς και το ρόλο των εκπαιδευτικών στη διαδικασία μετασχηματισμού του σε οργανισμό που μαθαίνει. Η ποσοτική έρευνα πεδίου διεξήχθη σε δημοτικά σχολεία των νομών Μαγνησίας και Θεσπρωτίας. Από τη στατιστική ανάλυση των ευρημάτων μπορούμε να πούμε ότι τα σχολεία των δύο νομών λειτουργούν σε σχετικά σημαντικό βαθμό ως οργανισμοί μάθησης έχοντας ενσωματώσει όλες τις διαστάσεις του οργανισμού που μαθαίνει. Σ' αυτή τη διαδικασία οι εκπαιδευτικοί έχουν κεντρικό ρόλο, συμμετέχουν, συνεργάζονται, αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και μαθαίνουν υλοποιώντας καινοτόμες δράσεις. Έτσι το σχολείο ανταποκρίνεται στις κοινωνικές και εκπαιδευτικές προκλήσεις ως χώρος που αναπτύσσεται και παράγεται νέα γνώση.

Λέξεις – Κλειδιά : Οργανισμός μάθησης, δημοτικό σχολείο, οργανωσιακή μάθηση, ρόλος των εκπαιδευτικών.

Εισαγωγή

Στην εποχή μας οι οικονομικές και κοινωνικές εξελίξεις επηρεάζουν με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους το χώρο της εκπαίδευσης. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και η αποστολή του σχολείου αποκτούν ιδιαίτερη σημασία στα πλαίσια του εκσυγχρονισμού των εκπαιδευτικών συστημάτων και της προσαρμογής τους στις νέες ανάγκες και απαιτήσεις (Κανατά κ.ά., 2017). Το σχολείο ως εκπαιδευτικός οργανισμός, εξ ορισμού προωθεί και προάγει τη μάθηση. Αποτελεί ένα ανοιχτό κοινωνικό σύστημα το οποίο αλληλεπιδρά με το εξωτερικό περιβάλλον και επηρεάζεται απ' αυτό. Έτσι για να μπορέσει να επιβιώσει θα πρέπει να παρακολουθεί τις εξελίξεις γύρω του και να προχωρά όσο το δυνατόν γρηγορότερα στις αναγκαίες αλλαγές (Αθανασούλα-Ρέπα κ. ά., 2008). Θα πρέπει λοιπόν να επενδύει στη συνεχή οργανωσιακή μάθηση, την ομαδική αλλά και ατομική εξέλιξη. Μέσα από την καινοτομία και τον εκσυγχρονισμό ολόκληρου του συστήματος προωθείται η μάθηση, εξελίσσονται επαγγελματικά οι εκπαιδευτικοί, αναπτύσσεται η αποτελεσματικότητα του σχολείου και προσοδεύουν οι μαθητές (Παπάζογλου & Κουτούζης, 2017).

Πρωταρχικό ρόλο στη βελτίωση και την ανάπτυξη της αποτελεσματικότητας του δημοτικού σχολείου παίζει το να αποκτήσει τα χαρακτηριστικά και να μετασχηματιστεί σε οργανισμό μάθησης. Σε έναν οργανισμό δηλαδή που όλοι μαθαίνουν από όλους και μαθαίνουν διαρκώς έχοντας ως βασική αξία τη μάθηση αυτή καθ' αυτή. Η μάθηση δεν περιορίζεται στην μεταδιδόμενη γνώση μέσα στην τάξη αλλά αφορά όλη τη σχολική ζωή. Οι εκπαιδευτικοί εξελίσσονται και μαθαίνουν υλοποιώντας νέα προγράμματα και αλληλεπιδρώντας με τους μαθητές, τους συναδέλφους τους καθώς και με την ευρύτερη σχολική κοινότητα. Το σύγχρονο σχολείο είναι ανοιχτό στην υπόλοιπη κοινωνία, αλληλεπιδρά, μαθαίνει και διδάσκει, συνεργάζεται, επικοινωνεί και προάγει την αξία της μάθησης (Λιακοπούλου, 2017).

Μετασχηματισμός του σχολείου σε οργανισμό μάθησης

Το δημοτικό σχολείο προκειμένου να ανταποκριθεί στις νέες εκπαιδευτικές και κοινωνικές προκλήσεις και στην εξέλιξη της τεχνολογίας και των επιστημών θα πρέπει να ενισχύσει την ικανότητά του να μαθαίνει καλύτερα και γρηγορότερα. Θα πρέπει να αποτελέσει πόλο έλξης συνεχούς μάθησης, δράσης και παραγωγής γνώσης βοηθώντας στην οργανωσιακή αλλά και ατομική ανάπτυξη, στην εξάλειψη των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων, στην αλλαγή συμπεριφορών και στην αξιοποίηση των καλών πρακτικών που προάγουν τη μάθηση και τον πολιτισμό. Έτσι μέσα από το σχολείο θα ενθαρρύνεται η συνεχής συλλογική μάθηση όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας που θα οδηγήσει στην ανάπτυξη και εξέλιξη του ίδιου του σχολείου (Παπάζογλου & Κουτούζης, 2016).

Το σχολείο ως οργανισμός που μαθαίνει στηρίζεται στην ενεργό συμμετοχή, τη συνεργασία, τη δέσμευση των εκπαιδευτικών στους κοινούς στόχους και στον καταμερισμό της ευθύνης. Μέσα από το δημοκρατικό διάλογο όλοι εκφράζουν τις απόψεις τους, ακούνε τις διαφορετικές θέσεις και συνδιαμορφώνουν τις τελικές αποφάσεις. Έτσι η ποιότητα των αποφάσεων βελτιώνεται και η εφαρμογή τους γίνεται αποτελεσματικότερη (Harris & Muijs, 2003).

Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας μας δείχνει ότι ο μετασχηματισμός του σχολείου σε οργανισμό μάθησης δεν είναι μία απλή και εύκολη διαδικασία αλλά αποτελεί μία αναγκαιότητα που μπορεί να οδηγήσει στο μετασχηματισμό της κοινωνίας και τη διαμόρφωση του μέλλοντος (OECD 2018). Παρατηρούμε ότι τόσο στη χώρα μας αλλά και σε άλλες χώρες τα σχολεία έχουν εντάξει στη λειτουργία τους βασικά στοιχεία των οργανισμών μάθησης (OECD, 2018· Celep et al, 2011· Jokic et al, 2012· Receroğlu, 2013· Silins et al, 1998· Κανατά, 2017· Καλατζή, 2017· Τάγαρη, 2017· Παπάζογλου & Κουτούζης, 2017). Τέτοια στοιχεία είναι η ανάπτυξη της συνεργατικής κουλτούρας, της αλληλεπίδρασης και της ανατροφοδότησης μεταξύ των εκπαιδευτικών, η συλλογική και Δια Βίου Μάθηση, το κοινό όραμα και η μετασχηματιστική ηγεσία (Assor et al, 2009· OECD, 2018· Celep et al, 2011· Kis & Konun, 2010· Silins et al, 1998· Καλατζή, 2017· Ντούπα, 2018· Παπάζογλου & Κουτούζης, 2017). Ακόμη οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν το μετασχηματισμό του σχολείου τους σε οργανισμό μάθησης (Αποστολοπούλου, 2016· Καλατζή, 2017) και θεωρούν ότι είναι σημαντικός ο ρόλος του διευθυντή για την ανάπτυξη της συνεργατικής μάθησης του συλλογικού οράματος, των συνεργατικών δομών (Assor et al, 2009· Higgins et al, 2012· Kurland et al, 2010· Williams et al, 2012· Zerdaravko, 2000· Καλατζή, 2017). Τέλος τα σχολεία ως οργανισμοί μάθησης μπορούν να υπάρξουν και να αναπτυχθούν ανεξάρτητα από το πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργούν (Moil, 2006) καθώς επίσης μπορούμε να πούμε ότι οδηγούν σε θετικά μαθησιακά αποτελέσματα (Tompson et al, 2004· Kis & Konun, 2010· Moil, 2010· Zerdaravko, 2000).

Μελετώντας τις έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί είτε στη χώρα μας είτε στο εξωτερικό παρατηρούμε ότι έχουν διερευνηθεί και αναλυθεί οι απόψεις των εκπαιδευτικών σε ότι αφορά τα χαρακτηριστικά των σχολείων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση που λειτουργούν ως οργανισμοί μάθησης καθώς και ο ρόλος των διευθυντών στη διαδικασία μετασχηματισμού αυτών των σχολείων (Τσαγκαράκη, 2019). Είναι ανάγκη όμως να γίνουν και άλλες έρευνες γύρω από τους οργανισμούς μάθησης και την εφαρμογή τους σε διαφορετικά πλαίσια, διαφορετικούς οργανισμούς, διαφορετικές χώρες (Thegiou et al, 2007). Ακόμη θα ήταν σημαντικό να συνεχιστεί η μελέτη των σχολικών μονάδων της χώρας μας προκειμένου να διαπιστωθεί σε ποιο βαθμό αυτές λειτουργούν ως οργανισμοί μάθησης (Παπάζογλου & Κουτούζης, 2017). Παράλληλα θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον, μιας και δεν έχει ερευνηθεί ο ρόλος των διδασκόντων στη λειτουργία του σχολείου ως οργανισμού μάθησης (Τσαγκαράκη, 2019) η μελέτη του ρόλου των εκπαιδευτικών στα δημοτικά σχολεία σε σχέση με τον μετασχηματισμό τους σε σχολεία που μαθαίνουν.

Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να εξετάσει τον βαθμό στον οποίο το δημοτικό σχολείο στη χώρα μας, λειτουργεί ως οργανισμός μάθησης και να προσδιορίσει το ρόλο των εκπαιδευτικών στη διαδικασία ενός τέτοιου μετασχηματισμού. Ποιο συγκεκριμένα θα διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη λειτουργία του δημοτικού σχολείου ως μανθάνων οργανισμός και θα καταγραφούν οι θέσεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο τους στη διαδικασία μετασχηματισμού του σχολείου σε οργανισμό που μαθαίνει.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται είναι:

- Σε ποιο βαθμό το δημοτικό σχολείο λειτουργεί ως οργανισμός μάθησης;
- Ποιος είναι ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη διαδικασία μετασχηματισμού του σχολείου σε οργανισμό μάθησης;

Στην παρούσα μελέτη ο οργανισμός μάθησης ορίζεται σύμφωνα με τη διατύπωση των Watkins και Marsick (1993, 1996) στην Προσέγγιση Ενσωμάτωσης και χαρακτηρίζεται από «τη συνολική εμπλοκή των μελών στη συνεργατική διαδικασία της μάθησης, στη συλλογική διατύπωση κοινών αρχών και στόχων και στην κοινή προσπάθεια επίτευξης προκαθορισμένης επιθυμητής αλλαγής» «...είναι αυτός που έχει ενσωματώσει μία συνεχή διαδικασία μάθησης και έχει μία ενισχυμένη ικανότητα να αλλάξει ή να μετασχηματίσει»

Η προσέγγιση αυτή αποτελεί ένα ολοκληρωμένο θεωρητικό μοντέλο που περιλαμβάνει το ατομικό, το ομαδικό, το οργανωσιακό, και το κοινωνικό επίπεδο μάθησης που αν και διαφοροποιούνται μεταξύ τους σχετίζονται άμεσα το ένα με το άλλο. Δίνεται έμφαση στη συνεχή συνεργατική μάθηση, με την εμπλοκή όλων των μελών του οργανισμού, στη βάση κοινών αρχών και στόχων καθώς και στην ικανότητα του οργανισμού μέσα από αυτή τη διαδικασία να μετασχηματίζεται. Η προσέγγιση αυτή περιλαμβάνει επτά διακριτές αλλά αλληλεξαρτώμενες διαστάσεις του οργανισμού που μαθαίνει: τη συνεχή μάθηση, την αναζήτηση και διάλογο, την συνεργασία και ομαδική μάθηση, τα ενσωματωμένα συστήματα μάθησης, την ενδυνάμωση των ατόμων, τη συστημική σύνδεση και τη στρατηγική ηγεσία (Watkins & Marsick, 1993, 1996, 2003· Yang et al, 2004· Watkins & Kim, 2018).

Η πρόκληση που καλείται να αντιμετωπίσει το σύγχρονο σχολείο είναι να μετασχηματιστεί, υιοθετώντας μια ισχυρή κουλτούρα μάθησης, για τους μαθητές για τους εκπαιδευτικούς, για το ίδιο το σχολείο και να μετατραπεί σε οργανισμό μάθησης (Παπάζογλου & Κουτούζης, 2017). Ο ρόλος των εκπαιδευτικών λοιπόν στο σχολείο που μαθαίνει επεκτείνεται, αναπτύσσονται οι γνώσεις και οι ικανότητές τους (Fullan, 1995), συνεργάζονται, επικοινωνούν, διαμοιράζονται τις καλές πρακτικές, κρίνονται, σχεδιάζουν, δημιουργούν, αξιολογούν καινοτόμες δράσεις (Teague & Anfara, 2012). Ένα ισχυρό όραμα, που προκύπτει από τη συμμετοχή όλων, προσδιορίζει τις συμπεριφορές, παρακινεί, εμπνέει δίνοντας νόημα στο έργο του σχολείου (Παπάζογλου & Κουτούζης, 2017). Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο συνεργασίας και αλληλεπίδρασης αναπτύσσεται η υποστήριξη, η αλληλεγγύη, η αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ των εκπαιδευτικών και διαμορφώνεται ένα κλίμα υγιών διαπροσωπικών σχέσεων χωρίς ανασφάλεια και καχυποψία (Αθανασούλα-Ρέπα κ. ά., 2008· Τσαγκαράκη, 2019). Οι διαστάσεις λοιπόν του ρόλου των εκπαιδευτικών στο μετασχηματισμό του δημοτικού σχολείου σε οργανισμό μάθησης είναι: η συνεχή μάθηση και ανάπτυξη, η συνεργασία - επικοινωνία, η αποτίμηση - αξιολόγηση, η στήριξη εκπαιδευτικών, η συνεργασία με την ευρύτερη κοινωνία, η συλλογική ηγεσία, οι καινοτόμες δράσεις, το κοινό όραμα, η παθητική στάση αποφυγή και η κουλτούρα αλλαγής.

Μεθοδολογία της έρευνας

Στην παρούσα εργασία για την ερευνητική διαδικασία και τη συλλογή των δεδομένων προτιμήθηκε η ποσοτική προσέγγιση αυτή της δειγματοληπτικής έρευνας. Η επιλογή αυτή έγινε προκειμένου να μελετηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα, που είναι συγκεκριμένα και μας κατευθύνουν, μιας και ασχοληθήκαμε με τη συγκέντρωση πρωτογενών δεδομένων που μπορούν να ποσοτικοποιηθούν (Creswell, 2016). Ποιο συγκεκριμένα γίνεται προσπάθεια να μελετηθούν δύο μεταβλητές και να εξηγηθεί η σχέση ανάμεσά τους, από τη μια έχουμε το

σχολείο ως οργανισμό μάθησης και από την άλλη το ρόλο των εκπαιδευτικών (Δουλκέρη, 2015). Πρόκειται λοιπόν για μια έρευνα πεδίου με την αποτύπωση του πεδίου, τη συγκέντρωση ποσοτικών δεδομένων ενός δείγματος και τη διατύπωση συμπερασμάτων (Cohen et al, 2008).

Στατιστικό πληθυσμό της έρευνας αποτελούν οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στα Δημοτικά Σχολεία των νομών Μαγνησίας και Θεσπρωτίας. Ακολουθήθηκε η δειγματοληψία με πιθανότητα μιας και επιλέχθηκαν σχολικές μονάδες, προκειμένου να σταλούν ερωτηματολόγια, από το σύνολο των δημοτικών σχολείων των δύο νομών. Αξιοποιήθηκε η δειγματοληψία κατά στρώματα και στο πρώτο στάδιο ο πληθυσμός των εκπαιδευτικών διαιρέθηκε με βάση το δήμο στον οποίο ανήκει το κάθε σχολείο ενώ στη συνέχεια επιλέχθηκαν με τυχαίο τρόπο τα σχολεία του δείγματος από κάθε δήμο. Στη μελέτη περιλαμβάνονται σχολεία από όλους σχεδόν τους δήμους των δύο νομών. Έτσι η επιλογή των εκπαιδευτικών του δείγματος ήταν καθαρά θέμα τύχης (Cohen et al, 2008). Στη μόνη περιοχή που δεν στάλθηκαν ερωτηματολόγια ήταν στα σχολεία των Βορείων Σποράδων.

Το ερωτηματολόγιο, με το οποίο συγκεντρώθηκαν τα δεδομένα, βασίζεται στις αυτοαναφορές των εκπαιδευτικών και μας δίνει τη δυνατότητα συλλογής πολλών διαφορετικών πληροφοριών σε λίγο χρόνο, οι οποίες μπορούν να μετατραπούν σε ποσοτικά δεδομένα τα οποία και αναλύονται. (Creswell, 2016). Με το εργαλείο αυτό αποτυπώθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό λειτουργίας του δημοτικού σχολείου ως οργανισμού μάθησης, καθώς και ο ρόλος τους στη διαδικασία ενός τέτοιου μετασχηματισμού. Ακόμη από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση βλέπουμε ότι μια σειρά από έρευνες χρησιμοποιούν ως μεθοδολογικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο προκειμένου να συγκεντρώσουν δεδομένα που αφορούν τις εκπαιδευτικές μονάδες ως οργανισμούς μάθησης (Yang et al, 2004· Donna, 2009· Mdassana, 2014· Jokic et al, 2012· Celep et al, 2011· Παπάζογλου, 2016· Κανατά κ.ά., 2017· Λιακοπούλου, 2018).

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων αποτελείται από τρία μέρη. Στην αρχή, ζητούνται μια σειρά από δημογραφικά στοιχεία όπως το φύλο, τα χρόνια υπηρεσίας, το εργασιακό καθεστώς κ.α.. Μέσα λοιπόν από ονομαστικές κλίμακες οι εκπαιδευτικοί μας δίνουν γνώρισμα, ιδιότητες και χαρακτηριστικά τους.

Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να απαντήσουν σε 21 ερωτήσεις οι οποίες μετρούν τις επτά διαστάσεις του οργανισμού μάθησης. Χρησιμοποιήθηκε το *Ερωτηματολόγιο των Διαστάσεων του Οργανισμού Μάθησης (Dimensions of The Learning Organizations Questionnaire – DLOQ)* των Marsick και Watkins (1999, 2003) το οποίο έχει αποδειχθεί ένα περιεκτικό αποτελεσματικό και επιστημονικά ελεγμένο εργαλείο μέτρησης των οργανισμών που μαθαίνουν (Moilanen 2011). Οι 21 ερωτήσεις του DLOQ εξηγούν με επάρκεια τα δεδομένα των επτά διαστάσεων του οργανισμού μάθησης (Yang et al, 2004). Οι εμπειρικές έρευνες έδειξαν ότι εκδοχή του DLOQ 21 ερωτήσεων αποτελεί ένα έγκυρο, αξιόπιστο και κατάλληλο εργαλείο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη μελέτη εκπαιδευτικών μονάδων (Yang et al, 2004· Donna 2009· Mdassana 2014· Παπάζογλου 2016).

Στη μελέτη μας λοιπόν αξιοποιήθηκε το DLOQ στην εκδοχή των 21 κλειστών ερωτήσεων που απαντιούνται με την εξαβάθμια κλίμακα τύπου Likert από το 1 (σχεδόν ποτέ) έως το 6 (σχεδόν πάντα) όπως αυτό μεταφράστηκε από την Δεκούλου (2012) για να μελετηθούν οι Επιχειρήσεις Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας και Διαφήμισης και προσαρμόστηκε από την Παπάζογλου (2016) για τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς ώστε να είναι κατάλληλο για τη μελέτη σχολείων και να απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς.

Το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου μας αποτελείται από μια σειρά 40 ερωτήσεων, κλειστού τύπου που απαντιούνται με την εξαβάθμια κλίμακα τύπου Likert από το 1 (σχεδόν ποτέ) έως το 6 (σχεδόν πάντα). Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση μελετών σε σχέση με τους οργανισμούς μάθησης δεν βρέθηκε κάποια έρευνα που να χρησιμοποιεί ερωτηματολόγιο το οποίο μελετά το ρόλο των εκπαιδευτικών στο μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό

μάθησης έτσι ώστε να χρησιμοποιηθεί αυτούσιο και στη δική μας έρευνα. Για το λόγο αυτό επιλέχθηκαν, συνδυάστηκαν και προσαρμόστηκαν ερωτήσεις από ερευνητικά εργαλεία διαφορετικών ερευνών οι οποίες μελετούν τους οργανισμούς μάθησης.

Ποιο συγκεκριμένα επιλέχθηκαν ερωτήσεις από το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου που χρησιμοποίησε η Βασιλείου (2019) στη μελέτη της και αφορούσαν την υιοθέτηση δράσεων και συμπεριφορών από τους εκπαιδευτικούς που σχετίζονται με την δημιουργία ενός κοινού οράματος και την αναμόρφωση του σχολείου τους με την ισχυροποίηση της κουλτούρας του (Βασιλείου-Μέρκα, 2019). Ακόμη επιλέχθηκαν ερωτήσεις από το ερωτηματολόγιο της Καλαντζή (2017) που στηρίχθηκε στα εργαλεία των Roscoe (1995) και Boxall & Purscell (2003) σε σχέση με την παρακίνηση των εκπαιδευτικών ώστε να μετασχηματίσουν τον οργανισμό τους (Καλατζή, 2017). Τέλος από το εργαλείο που χρησιμοποίησε η Τάγαρη (2017) η οποία στηρίχθηκε στο ερωτηματολόγιο των Kouzes & Posner (2002) "Leadership Inventory Practices, LPI" για το ρόλο των διευθυντών στο μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης, επιλέχθηκαν και προσαρμόστηκαν ερωτήσεις με τέτοιο τρόπο ώστε να αφορούν όλους τους εκπαιδευτικούς (Τάγαρη 2017).

Προκειμένου το ερευνητικό μας σχέδιο να χαρακτηριστεί αξιόπιστο και έγκυρο δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή ώστε τα αποτελέσματα της έρευνας να αντιστοιχούν στα ερευνητικά ερωτήματα και να ανταποκρίνονται στο σκοπό της. (Creswell, 2016· Robson, 2007). Για να εξασφαλιστεί η τυποποίηση και η αμεροληψία δόθηκαν σαφείς και αναλυτικές οδηγίες που ήταν ίδιες για όλους. Χρησιμοποιήθηκαν καταφατικές προτάσεις, χωρίς προκαταλήψεις, μη διφορούμενες ή κατευθυνόμενες. Οι προτάσεις του εργαλείου της μελέτης διαμορφώθηκαν μέσα από την επεξεργασία ερωτηματολογίων που χρησιμοποιήθηκαν και ελέγχθηκαν για την εγκυρότητα και την αξιοπιστία τους, είναι αναγνωρισμένα για την επιστημονική τους επάρκεια, έχουν χρησιμοποιηθεί σε πολλές χώρες και δίνουν ένα ευρύ πεδίο έρευνας. Όσον αφορά την ανωνυμία και την εχεμύθεια έγινε απόλυτα ξεκάθαρο, ότι η έρευνα εξυπηρετεί εκπαιδευτικούς μόνο σκοπούς και δεν θα αναφερθούν προσωπικά δεδομένα, ονόματα, ονομασίες σχολείων ή κάποιο άλλο στοιχείο, κάτι που βοηθά στην αξιοπιστία της μελέτης και εξασφαλίζει την ειλικρίνεια των συμμετεχόντων (Cohen et al, 2008).

Για να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του εργαλείου της μελέτης διεξήχθη μία πιλοτική έρευνα σε 10 εκπαιδευτικούς προκειμένου να εντοπιστούν κάποιες ασάφειες ή αδυναμίες. Με βάση τα αποτελέσματα αυτής της πιλοτικής έρευνας προχωρήσαμε στις απαραίτητες βελτιώσεις οι οποίες ενσωματώθηκαν στο ερωτηματολόγιο ενισχύοντας την εγκυρότητα του περιεχομένου του. Στη συνέχεια υπολογίστηκε τόσο συνολικά όσο και ξεχωριστά για κάθε κλίμακα μέτρησης ο συντελεστής Alpha του Chronbach (Chronbach' s Alpha) έτσι ώστε να διασφαλίζεται η εσωτερική συνέπεια του εργαλείου. Τα αποτελέσματα των παραπάνω στατιστικών ελέγχων παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1. Συντελεστής Chronbach' s Alpha για το σύνολο των ερωτήσεων

Μεταβλητές	Αριθμός Ερωτήσεων	Συντελεστής Alpha του Chronbach
Οργανισμός Μάθησης	21	0,966
Ρόλος των εκπαιδευτικών	40	0,973
Συνολικό Εργαλείο	61	0,982

Έγκυρα Ερωτηματολόγια : 127

Αποτελέσματα

Προκειμένου να δοθούν απαντήσεις στα ερωτήματα της μελέτης προχωρήσαμε στη διεξοδική ανάλυση των δεδομένων του ερωτηματολογίου, τόσο για τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που αφορούν τους οργανισμούς μάθησης όσο και τις απαντήσεις που αφορούν το ρόλο των εκπαιδευτικών στο μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό

μάθησης. Για την επεξεργασία των δεδομένων επιλέχθηκε το στατιστικό πακέτο για τις κοινωνικές επιστήμες SPSS έκδοση 20.

Το δείγμα της μελέτης αποτελείται 127 εκπαιδευτικούς οι οποίοι υπηρετούν σε 28 δημοτικά σχολεία των νομών Μαγνησίας και Θεσπρωτίας. Από αυτούς οι 87 είναι γυναίκες (68,5%) και οι υπόλοιποι 40 είναι άνδρες (31,5%), αναφορικά με την ειδικότητα των συμμετεχόντων στην πλειοψηφία τους είναι Δάσκαλοι ΠΕ70 (68,5%) ένα μεγάλο ποσοστό του δείγματος, το 32,3% των εκπαιδευτικών έχουν συμπληρώσει από 16 έως 20 έτη συνολική προϋπηρεσία και οι περισσότεροι έχουν οργανική θέση στο σχολείο που υπηρετούν (57,5%).

Σχετικά με το **πρώτο ερευνητικό ερώτημα** προκειμένου να μελετηθεί ο βαθμός λειτουργίας του σχολείου ως οργανισμού που μαθαίνει στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται οι αριθμητικοί μέσοι όροι της κλίμακας από το 1 έως το 6 της μεταβλητής του οργανισμού μάθησης και των επιμέρους διαστάσεων του καθώς και οι τυπικές αποκλίσεις όπως αυτές μετρήθηκαν από το ερωτηματολόγιο της έρευνας.

Πίνακας 2. Μέσοι όροι επιμέρους διαστάσεων οργανισμού μάθησης

Διαστάσεις Οργανισμού Μάθησης	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Συνεχής Μάθηση	3,78	0,85
Αναζήτηση & διάλογος	3,94	0,95
Συνεργασία & Ομαδική Μάθηση	4,29	0,90
Ενσωματωμένα Συστήματα Μάθησης	3,81	0,94
Ενδυνάμωση Ανθρώπων	4,39	1,09
Συστημική Σύνδεση	4,39	1,07
Στρατηγική Ηγεσία	4,67	1,09
Σύνολο	4,18	0,86

Από τα στοιχεία του παραπάνω Πίνακα 2 λοιπόν μπορούμε να πούμε ότι τα δημοτικά σχολεία της μελέτης λειτουργούν σε σχετικά σημαντικό βαθμό ως οργανισμοί μάθησης (Μ.Ο.4,18). Έχουν ενσωματώσει δηλαδή όλες τις διαστάσεις του οργανισμού που μαθαίνει. Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι στο σχολείο τους οι συνεχείς μάθηση, σύμφωνα με την εξαβάθμια κλίμακα, βρίσκεται στο (Μ.Ο.3,78) δηλαδή είναι κοντά στο να παρατηρείται συχνά, ενώ η αναζήτηση και ο διάλογος είναι σε ικανοποιητικό επίπεδο στο (Μ.Ο.3,94) δηλαδή είναι πολύ κοντά στο να χαρακτηριστούν συχνό φαινόμενο στα σχολεία. Η συνεργασία και η ομαδική μάθηση παρουσιάζονται συχνά στις εκπαιδευτικές μονάδες, ενώ τα ενσωματωμένα συστήματα μάθησης πλησιάζουν κι αυτά τη συχνή εμφάνιση (Μ.Ο.4,29) και (Μ.Ο.3,81) αντίστοιχα. Ακόμη μπορούμε να χαρακτηρίσουμε ιδιαίτερα έντονη την παρουσία τόσο της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών όσο και της συστημικής σύνδεσης (Μ.Ο.4,39). Τέλος πολύ σημαντικός παρουσιάζεται ο ρόλος του διευθυντή μιας και σύμφωνα με τους συμμετέχοντες στη μελέτη, η στρατηγική ηγεσία εμφανίζεται αρκετά συχνά κατά μέσο όρο 4,67 και αποτελεί τη σημαντικότερη διάσταση της λειτουργίας του σχολείου ως οργανισμού μάθησης.

Πιο συγκεκριμένα όσο αφορά την παροχή ευκαιριών συνεχούς μάθησης, οι περισσότεροι που συμμετείχαν στη μελέτη υποστηρίζουν ότι στο σχολείο τους, οι εκπαιδευτικοί συχνά έως σχεδόν πάντα αλληλοβοηθούνται για να μαθαίνουν (69,3%) (Μ.Ο.4,02). Οι περισσότεροι δήλωσαν ότι διαθέτουν χρόνο για να υποστηρίξουν τη μάθησή τους (60,6%) (Μ.Ο.3,71), ενώ για το αν επιβραβεύονται για την ενεργή συμμετοχή τους στη μάθηση υπάρχει ισορροπία στις απαντήσεις με συχνά έως πάντα (52,7%) και σχεδόν ποτέ έως μερικές φορές (47,2%) (Μ.Ο.3,62).

Σε σχέση με την αναζήτηση και το διάλογο οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι παρέχουν «ανοιχτή» και ειλικρινή ανατροφοδότηση, ο ένας στον άλλο συχνά έως σχεδόν πάντα κατά (65,3%) (Μ.Ο.3,88), ενώ κατά (69,3%) (Μ.Ο.3,98) ζητούν και τη γνώμη των άλλων, όποτε διατυπώνουν την άποψή τους και κατά (70,8%) (Μ.Ο.3,98) δίνουν χρόνο ώστε να οικοδομηθούν σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ τους.

Μελετώντας τη δυνατότητα του σχολείου να ενθαρρύνει την ομαδική μάθηση, παρατηρούμε ότι είναι αυξημένη σε σχέση με την προώθηση της συνεχούς μάθησης, της αναζήτησης και του διαλόγου. Οι εκπαιδευτικοί δηλαδή υποστηρίζουν ότι οι ομάδες εργασίας συχνά έως σχεδόν πάντα έχουν την ελευθερία να προσαρμόζουν τους στόχους τους ανάλογα με τις ανάγκες κατά (81,9%) (Μ.Ο.4,42), αναθεωρούν την άποψή τους μέσα από τις ομαδικές συζητήσεις ή με βάση τις νέες πληροφορίες κατά (82,7%) (Μ.Ο.4,31) και πιστεύουν ότι το σχολείο θα αξιοποιήσει τις προτάσεις τους κατά (74,8%) (Μ.Ο.4,14).

Σχετικά με τα ενσωματωμένα συστήματα μάθησης του σχολείου οι εκπαιδευτικοί στη μελέτη δηλώνουν ότι το σχολείο τους εφαρμόζει συγκεκριμένες μεθόδους εκτίμησης και αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου συχνά έως σχεδόν πάντα κατά (63,8%) (Μ.Ο.3,72), ενθαρρύνει τη διάχυση της γνώσης και των καλών πρακτικών σε όλους τους εκπαιδευτικούς κατά (73,3%) (Μ.Ο.4,20), αλλά μόνο το (53,5%) (Μ.Ο.3,53) των εκπαιδευτικών υποστηρίζει ότι το σχολείο τους συχνά έως σχεδόν πάντα διαμορφώνει τρόπους ώστε να αποτιμηθεί η επίδραση που έχει η επιμόρφωσή τους.

Σε σχέση με την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών ένα μεγάλο μέρος των ερωτηθέντων απαντά ότι το σχολείο τους τους στηρίζει σε μεγάλο βαθμό. Πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι το σχολείο τους αναγνωρίζει την ανάληψη πρωτοβουλιών από αυτούς συχνά έως σχεδόν πάντα κατά (75,6%) (Μ.Ο.4,42), τους παρέχεται η δυνατότητα ώστε να διαχειριστούν και να αξιοποιήσουν των απαιτούμενα μέσα για την εκπλήρωση του εκπαιδευτικού τους έργου κατά (79,5%) (Μ.Ο.4,40) και ότι στηρίζονται ώστε να αναλαμβάνουν υπολογισμένο «ρίσκο» στο εκπαιδευτικό τους έργο κατά (77,2%) (Μ.Ο.4,37).

Για τη συστημική σύνδεση των εκπαιδευτικών μονάδων τόσο στο εσωτερικό τους όσο και με το εξωτερικό περιβάλλον η μελέτη έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται από το σχολείο τους, προς την υιοθέτηση μιας ευρύτερης στάσης για το ρόλο του στην κοινωνία κατά (76,3%) (Μ.Ο.4,41), ακόμη το σχολείο συνεργάζεται με την τοπική και την ευρύτερη κοινωνία για την ικανοποίηση των αμοιβαίων αναγκών τους κατά (72,4%) (Μ.Ο.4,27) και ενθαρρύνει την ανταλλαγή πληροφοριών και απόψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου για την επίλυση προβλημάτων κατά (78,7%) (Μ.Ο.4,52).

Παρατηρώντας τα δεδομένα της μελέτης βλέπουμε ότι οι εκπαιδευτικοί δίνουν ιδιαίτερη σημασία στην στρατηγική ηγεσία του σχολείου τους. Πιο συγκεκριμένα σύμφωνα με τους ερωτηθέντες οι διευθυντές των σχολείων καθοδηγούν και συμβουλεύουν τους εκπαιδευτικούς τους κατά (80,3%) (Μ.Ο.4,68), παράλληλα αναζητούν συνεχώς ευκαιρίες μάθησης για το σχολείο τους κατά (82,6%) (Μ.Ο.4,60) και εξασφαλίζουν ότι οι δραστηριότητες της εκπαιδευτικής μονάδας συνδέονται με τις αξίες της κατά (84,3%) (Μ.Ο.4,76).

Σχετικά με το **δεύτερο ερευνητικό ερώτημα** προκειμένου να μελετηθεί ο ρόλος των εκπαιδευτικών στο μετασχηματισμού σχολικής μονάδας σε οργανισμό που μαθαίνει στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται οι αριθμητικοί μέσοι όροι της κλίμακας από το 1 έως το 6 της μεταβλητής του ρόλου των εκπαιδευτικών και των επιμέρους διαστάσεων του καθώς και οι τυπικές αποκλίσεις όπως αυτές μετρήθηκαν από το ερωτηματολόγιο της έρευνας.

Πίνακας 3. Μέσοι όροι επιμέρους διαστάσεων του ρόλου των εκπαιδευτικών

Διαστάσεις του ρόλου των εκπαιδευτικών	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Συνεχή μάθηση και ανάπτυξη	3,85	0,90
Συνεργασία, επικοινωνία	4,44	1,02
Αποτίμηση, αξιολόγηση	3,80	0,93
Στήριξη εκπαιδευτικών	3,95	0,98
Συνεργασία με την ευρύτερη κοινωνία	3,97	0,91
Συλλογική ηγεσία	4,11	0,97
Καινοτόμες δράσεις	3,79	1,01
Κοινό όραμα	3,95	0,99
Παθητική στάση, αποφυγή	2,14	0,82

Κουλτούρα αλλαγής	3,83	1,05
Σύνολο	3,78	0,78

Μελετώντας τον παραπάνω Πίνακα 3 μπορούμε να πούμε ότι ο ρόλος των εκπαιδευτικών στο μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης είναι αρκετά σημαντικός (Μ.Ο.3,78) και έχει αρκετές διαστάσεις. Πιο συγκεκριμένα σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στη μελέτη, η σημαντικότερη παράμετρος είναι η συνεργασία και η επικοινωνία μεταξύ τους (Μ.Ο.4,44) και στη συνέχεια η ανάπτυξη της συλλογικής ηγεσίας (Μ.Ο.4,11). Ακόμη αρκετά σημαντικό ρόλο παίζουν η συνεργασία με την ευρύτερη κοινωνία (Μ.Ο.3,97), το κοινό όραμα (Μ.Ο.3,95) και η στήριξη εκπαιδευτικών (Μ.Ο.3,95). Παράλληλα η συνεχή μάθηση και ανάπτυξη (Μ.Ο.3,85), η κουλτούρα αλλαγής (Μ.Ο.3,83), η αποτίμηση και η αξιολόγηση (Μ.Ο.3,80) καθώς και οι καινοτόμες δράσεις (Μ.Ο.3,79), που αναπτύσσονται από τους εκπαιδευτικούς καθορίζουν σημαντικά τη διαδικασία μετασχηματισμού του σχολείου σε οργανισμό μάθησης. Τέλος σύμφωνα με τους συμμετέχοντες στη μελέτη αυτό που δεν βοηθάει στην ανάπτυξη του σχολείου σε οργανισμό που μαθαίνει είναι η παθητική στάση και η αποφυγή των εκπαιδευτικών (Μ.Ο.2,14).

Σχετικά με την περιγραφική ανάλυση του ρόλου των εκπαιδευτικών στη διαδικασία μετασχηματισμού του σχολείου σε οργανισμό μάθησης, οι συμμετέχοντες στη μελέτη σε σχέση με τη συνεχή μάθηση και ανάπτυξη υποστηρίζουν, συχνά έως σχεδόν πάντα, ότι προβληματίζονται σε σχέση με το εκπαιδευτικό τους έργο, με σκοπό να αναγνωρίσουν και να βελτιώσουν τις επαγγελματικές τους ελλείψεις (73,2%) (Μ.Ο.4,02) και μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο (66,9%) (Μ.Ο.4,02). Δηλώνουν ότι επιμορφώνονται συνεχώς, προκειμένου να ανταποκριθούν στο έργο τους (56,7%) (Μ.Ο.3,65) και συνδέουν την προσωπική τους ανέλιξη με την αποτελεσματικότητα της σχολικής (60,6%) (Μ.Ο.3,72).

Αναφορικά με τη συνεργασία, επικοινωνία συχνά έως σχεδόν πάντα εφαρμόζουν επιτυχημένες δράσεις άλλων εκπαιδευτικών επιθυμώντας να βελτιώσουν το εκπαιδευτικό τους έργο (74,0%) (Μ.Ο.4,27), συνεργάζονται με τους συναδέλφους του σε κοινές δράσεις (80,3%) (Μ.Ο.4,44), χαίρονται για τις επιτυχίες τους ως ομάδα (81,9%) (Μ.Ο.4,46), και επιλύουν από κοινού τα προβλήματα που αναδύονται μέσα στο σχολείο (82,6%) (Μ.Ο.4,62).

Σε σχέση με την αποτίμηση, αξιολόγηση οι συμμετέχοντες στη μελέτη υποστηρίζουν, ότι συχνά έως σχεδόν πάντα αποτιμούν συλλογικά το έργο του σχολείου τους (66,1%) (Μ.Ο.3,87), θεωρούν ότι η αυτοαξιολόγηση του σχολείου βοηθάει στο να βελτιωθούν τα μαθησιακά αποτελέσματα (59,9%) (Μ.Ο.3,72), χρησιμοποιούν συγκεκριμένες μεθόδους αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου (59,0%) (Μ.Ο.3,71) και συζητούν τα λάθη με σκοπό να μάθουν από αυτά (63,8%) (Μ.Ο.3,90).

Όσο αφορά τη στήριξη εκπαιδευτικών, συχνά έως σχεδόν πάντα εκφράζουν ανοιχτά την εμπιστοσύνη τους για τις ικανότητες της εκπαιδευτικής κοινότητας (61,5%) (Μ.Ο.3,80), παρέχουν στήριξη στους συναδέλφους που υλοποιούν καινοτόμες δράσεις (62,2%) (Μ.Ο.3,95), εκφράζουν την εκτίμηση και την υποστήριξή τους στους συναδέλφους τους (69,2%) (Μ.Ο.4,08), επαινούν την εκπαιδευτική κοινότητα για το έργο της (66,1%) (Μ.Ο.3,98).

Σχετικά με ότι αφορά τη συνεργασία με την ευρύτερη κοινωνία, οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι συχνά έως σχεδόν πάντα επικοινωνούν με την τοπική κοινότητα και ανταλλάσσουν απόψεις για την επίλυση προβλημάτων (62,2%) (Μ.Ο.3,75), ενισχύουν την ενεργή επικοινωνία της σχολικής μονάδας με την ευρύτερη κοινωνία ώστε να βελτιωθεί λειτουργία της (67,0%) (Μ.Ο.3,89), συνεργάζονται με την τοπική και την ευρύτερη κοινωνία για την υλοποίηση συγκεκριμένων δράσεων (62,3%) (Μ.Ο.3,90) και θεωρούν ότι το σχολείο αποτελεί κομμάτι της κοινωνίας (75,5%) (Μ.Ο.4,36).

Αναφορικά με τη συλλογική ηγεσία, οι συμμετέχοντες στη μελέτη, υποστηρίζουν πως συχνά έως σχεδόν πάντα συνεργάζονται σε ικανοποιητικό βαθμό για τη λήψη αποφάσεων (75,5%) (Μ.Ο.4,20), έχουν ηγετικό ρόλο σε θέματα βελτίωσης και ανάπτυξης του σχολείου (59,9%) (Μ.Ο.3,70), παίρνουν από κοινού τις αποφάσεις για θέματα που προκύπτουν στο

σχολείο τους (78,7%) (M.O.4,37), λαμβάνουν ενεργό μέρος στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σε θέματα λειτουργίας του σχολείου (70,9%) (M.O.4,19).

Οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τις καινοτόμες δράσεις υποστηρίζουν, ότι συχνά έως σχεδόν πάντα πειραματίζονται και αναλαμβάνουν ρίσκα, ακόμα και όταν υπάρχει πιθανότητα αποτυχίας (59,0%) (M.O.3,82), είναι ανοικτοί στην καινοτομία και τα τον πειραματισμό (61,4%) (M.O.3,83), αναζητούν έξω από τα επίσημα όρια της εκπαιδευτικής οργάνωσης καινοτόμες μεθόδους για τη βελτίωση του έργου τους (56,7%) (M.O.3,66), εφαρμόζουν νέες διδακτικές πρακτικές για τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (63,8%) (M.O.3,87).

Όσο αφορά το κοινό όραμα του σχολείου οι συμμετέχοντες λένε ότι συχνά έως σχεδόν πάντα συζητούν μεταξύ τους για τα μελλοντικά οράματα της σχολικής μονάδας (67,0%) (M.O.4,04), προσπαθούν να ολοκληρώσουν φιλόδοξα οράματα για το σχολείο τους (66,9%) (M.O.3,92), συμβάλουν στη διατύπωση και την υλοποίηση του οράματος του σχολείου (65,3%) (M.O.3,99) και προσαρμόζουν το προσωπικό τους όραμα στις ανάγκες του σχολείου με στόχο τη συνολική ανάπτυξη (59,9%) (M.O.3,88).

Αναφορικά με την παθητική στάση και αποφυγή παρουσιάζονται πολύ χαμηλά ποσοστά. Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι σπάνια ή σχεδόν ποτέ αποφεύγουν να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων (67,7%) (M.O.2,24), αποφεύγουν την εμπλοκή τους όταν ανακύπτουν σημαντικά ζητήματα (63,8%) (M.O.2,33), καθυστερούν να δώσουν λύση σε επείγοντα ζητήματα (73,2%) (M.O.2,04) και είναι απών όταν υπάρχει ανάγκη (73,2%) (M.O.1,97).

Τέλος σχετικά με την κουλτούρα αλλαγής οι συμμετέχοντες στη μελέτη δήλωσαν, ότι συχνά έως σχεδόν πάντα δέχονται αλλαγές στο σχολείο τους χωρίς να προβάλλουν αντίσταση (60,6%) (M.O.3,76), αναπτύσσουν μια ισχυρή κουλτούρα με στόχο την εξέλιξη του σχολείου (60,7%) (M.O.3,87), ενσωματώνουν καινοτόμες δράσεις στην διδασκαλία τους (63,8%) (M.O.3,94) και επιθυμούν να αλλάξουν την καθημερινότητά τους με την εφαρμογή δράσεων σε σχέση με τις ανάγκες του σχολείου (61,3%) (M.O.3,79).

Συμπεράσματα

Από τα στοιχεία της παρούσας έρευνας λοιπόν, απαντώντας **στο πρώτο ερώτημα** μπορούμε να πούμε ότι τα δημοτικά σχολεία της μελέτης, στους νόμους Μαγνησίας και Θεσπρωτίας λειτουργούν σε σχετικά σημαντικό βαθμό ως οργανισμοί μάθησης, έχουν ενσωματώσει δηλαδή όλες τις διαστάσεις του οργανισμού που μαθαίνει. Κάτι τέτοιο είναι σύμφωνο με ανάλογες έρευνες στην Τουρκία, τη Σερβία, την Αυστραλία, την Ουαλία και αλλού (Celcer et al, 2011· Jokic et al, 2012· Tompson et al, 2004· Silins et al, 2002· OECD, 2018) καθώς και με τις μελέτες των Παπάζογλου και Κουτούζη (2017), Λιακοπούλου (2018), Καλατζή (2017), Πασιά και Καλοσπύρου (2015), Τάγαρη (2017) στη χώρα μας. Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί της μελέτης δήλωσαν ότι στο σχολείο τους είναι κοντά στο να παρατηρείται συχνά μία συνεχής προσπάθεια ώστε όλοι να έχουν διαρκείς ευκαιρίες για μάθηση. Όλοι οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται και τους δίνονται κίνητρα για ανάπτυξη, επιμόρφωση και διαμοιρασμό της νέας γνώσης. Ακόμη σχεδόν συχνά όλοι εκφράζουν ελεύθερα την άποψή τους ενώ ταυτόχρονα ακούνε και αλληλεπιδρούν με τις θέσεις των άλλων, έτσι ώστε να οδηγούνται στη λήψη των σωστών αποφάσεων και τη λύση των προβλημάτων. Οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν μέσα από την ομαδική εργασία, την επίτευξη των στόχων του σχολείου και αμείβονται ηθικά μέσα από αυτά που πετυχαίνει η ομάδα τους. Η αλληλεπίδραση αυτή διαμορφώνει μία κουλτούρα συνεργασίας που τους βοηθά να βελτιωθούν και να αντιμετωπίσουν μαζί τα θέματα που προκύπτουν. Παράλληλα μπορούμε να χαρακτηρίσουμε ιδιαίτερα έντονη την παρουσία συστημάτων και μηχανισμών που καταγράφουν και συγκεντρώνουν γνώσεις τις οποίες στη συνέχεια διαμοιράζουν σε όλους. Ταυτόχρονα την ευθύνη διαμόρφωσης αλλά και της υλοποίησης του οράματος μοιράζονται όλοι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου και μέσα από αυτή τη διαδικασία εμπνέονται και προχωρούν προς τη μάθηση και την απόκτηση νέων γνώσεων προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι του. Τέλος πολύ σημαντικός παρουσιάζεται ο ρόλος του διευθυντή μιας και

σύμφωνα με τους συμμετέχοντες στη μελέτη, η στρατηγική ηγεσία εμφανίζεται αρκετά συχνά και αποτελεί τη σημαντικότερη διάσταση της λειτουργίας του σχολείου ως οργανισμού μάθησης. Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγουν και οι έρευνες των Celcer et al, (2011), Jokic et al, (2012), Tompson et al, (2004), Silins et al, (2002) Κανατά κ.ά., (2017) Παπάζογλου και Κουτούζη (2017), Τάγαρη (2017), Λιακοπούλου (2018).

Περνώντας **στο δεύτερο ερώτημα** και μελετώντας τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών μπορούμε να πούμε ότι ο ρόλος τους στο μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης είναι αρκετά σημαντικός και έχει αρκετές διαστάσεις. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς της μελέτης η συνεργασία και η επικοινωνία μεταξύ τους, καθώς και η ανάπτυξη της συλλογικής ηγεσίας αποτελούν τις σημαντικότερες παραμέτρους. Ακόμη καθοριστικό ρόλο παίζουν η συνεργασία με την ευρύτερη κοινωνία, το κοινό όραμα και η στήριξη εκπαιδευτικών. Παράλληλα η συνεχή μάθηση και ανάπτυξη, η κουλτούρα αλλαγής, η αποτίμηση και η αξιολόγηση καθώς και οι καινοτόμες δράσεις, που αναπτύσσονται από τους εκπαιδευτικούς καθορίζουν σημαντικά τη διαδικασία μετασχηματισμού του σχολείου σε οργανισμό μάθησης. Ανάλογες απόψεις εκφράζονται και στις εργασίες των Zerदारanko (2000), Higgins et al (2012), Williams et al (2012), Παπάζογλου και Κουτούζη (2017), Λιακοπούλου (2018), Τσαγκαράκη (2019). Τέλος σύμφωνα με τους συμμετέχοντες στη μελέτη η παθητική στάση και η αποφυγή δεν βοηθάνε σχεδόν καθόλου στην ανάπτυξη του σχολείου σε οργανισμό που μαθαίνει και σύμφωνα με τους Everard & Morris (1999) οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ξεφύγουν από τέτοιες παγιωμένες νοοτροπίες που εμποδίζουν την αλλαγή.

Πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί στη διαδικασία μετασχηματισμού του σχολείου τους σε οργανισμό μάθησης συνεργάζονται με τους συναδέλφους τους εφαρμόζοντας επιτυχημένες κοινές δράσεις, επιλύουν από κοινού τα προβλήματα και χαιρόνται για τις επιτυχίες τους ως ομάδα. Συνεργάζονται σε ικανοποιητικό βαθμό και εμπλέκονται ενεργά στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, παίρνοντας από κοινού τις αποφάσεις για θέματα που προκύπτουν στο σχολείο τους. Θεωρούν ότι το σχολείο αποτελεί κομμάτι της κοινωνίας, επικοινωνούν και συνεργάζονται με την τοπική και ευρύτερη κοινωνία για την υλοποίηση δράσεων προς όφελος της λειτουργίας του σχολείου. Εκφράζουν την εκτίμηση και την υποστήριξη προς τους συναδέλφους τους επαινώντας την εκπαιδευτική κοινότητα για το έργο της, δείχνοντας ανοιχτά την εμπιστοσύνη τους προς αυτή. Συζητούν μεταξύ τους και συμβάλλουν στη διατύπωση και υλοποίηση του κοινού οράματος προσαρμόζοντας τα προσωπικά τους οράματα στις ανάγκες του σχολείου με στόχο τη συνολική ανάπτυξη. Προβληματίζονται σε σχέση με το εκπαιδευτικό τους έργο, μαθαίνουν ο ένας από τον άλλον, επιμορφώνονται συνεχώς και συνδέουν την προσωπική τους εξέλιξη με την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Επιθυμούν και δέχονται τις αλλαγές, ενσωματώνουν καινοτόμες δράσεις στη διδασκαλία τους, καλλιεργώντας την ανάπτυξη μίας ισχυρής κουλτούρας με στόχο την εξέλιξη του σχολείου. Συζητούν τα λάθη με σκοπό να μάθουν από αυτά, εφαρμόζουν νέες διδακτικές πρακτικές, είναι ανοιχτοί στην καινοτομία και τον πειραματισμό αναλαμβάνοντας ρίσκα και αποτιμούν συλλογικά το έργο του σχολείου χρησιμοποιώντας συγκεκριμένες μεθόδους. Έτσι σύμφωνα και με τους Kis & Kopun (2010) το σχολείο λειτουργεί ως οργανισμός μάθησης και προωθείται η δια βίου μάθηση για τους μαθητές.

Συνοψίζοντας λοιπόν μπορούμε να πούμε ότι το σχολείο μπορεί να εξελιχθεί ανταποκρινόμενο στις νέες κοινωνικές και εκπαιδευτικές προκλήσεις, με τον μετασχηματισμό του σε οργανισμό που μαθαίνει. Για να γίνει κάτι τέτοιο είναι σημαντικός ο ρόλος των εκπαιδευτικών, οι οποίοι πρέπει να συμμετέχουν, να συνεργάζονται, να αλληλεπιδρούν, μέσα σε μία διαδικασία συνεχούς μάθησης, κατά την οποία οι γνώσεις μεταφέρονται συλλογικά σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Ξεκινώντας από τα ευρήματα της παρούσας μελέτης, θα ήταν αναγκαίο να συνεχιστεί η έρευνα για το ρόλο των εκπαιδευτικών σε σχέση με τους οργανισμούς μάθησης, να επεκταθεί και σε άλλους νομούς της χώρας καθώς και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπου εκεί έχουμε διαφορετικές

συνθήκες. Έτσι θα αποκοτούσαμε μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα των σχολικών μονάδων ως οργανισμών που μαθαίνουν.

Αναφορές

Assor, A., Kaplan, H., Feinberg, O., & Tal, K. (2009). Combining vision with voice: A learning and implementation structure promoting teachers' internalization of practices based on self-determination theory. *Theory and Research in Education* , 2 (7), σσ. 234-243.

Celep, C., Konakli, T., & Recepoglu, E. (2011). Organizational Learning: Perceptions of Teachers' in Turkey. *International Online Journal of Educational Sciences* , 2 (3), σσ. 474-493.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Corrie, L. (1995). The Structure and Culture of Staff Collaboration: managing meaning and opening doors. *Educational Review* , 47 (1), σσ. 89-99.

Creswell, J. (2016). Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας. (Χ. Τσορμπατζούδης, Επιμ., & Ν. Κουβαράκου, Μεταφρ.) Αθήνα: Ίων.

Donna, B. (2009). The School as Learning Organization:.. dissertation . United States: Alfred University.

Everard, K., & Morris, G. (1999). Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση. (Δ. Κίκιζας, Μεταφρ.) Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Fullan, M. (1995). The school as a learning organization: Distant dreams. *Theory into Practice* , 4 (34), σσ. 2030-235.

Giles, C., & Hargreaves, A. (2006). The sustainability of innovative schools as learning organizations and professional learning communities during standardized reform. 1 (42), σσ. 124-156.

Harris, A., & Muijs, D. (2003). Teacher Leadership—Improvement through Empowerment? An Overview of the Literature. *Educational Management & Administration* , 4 (31).

Higgins, M., Ishimaru, A., Holcombe, R., & Fowler, A. (2012). Examining organizational learning in schools: The role of psychological safety, experimentation, and leadership that reinforces learning. *Journal of Educational Change* , 1 (13), σσ. 67-94.

Jokic, S., Cosic, L., Sajfert, Z., Pecujlija, M., & Pardanjac, M. (2012). Schools as learning organizations: Empirical study in Serbia. *Metalurgia International* , 2 (17), σσ. 83-89.

Kis, A., & Konan, N. (2010). The characteristics of a learning school in information age. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* , 2 (2), σσ. 797-802.

Kurland, H., Peretz, H., & Hertz-Lazarowitz, R. (2010). Leadership style and organizational learning: The mediate effect of school vision. *Journal of Educational administration* .

Mbassana, M. (2014). Validating the dimension of the learning organization questionnaire (DLOQ) in the Rwandan context. *European Journal of Business, Economics and Accountancy* , 2 (2), σσ. 15-26.

Moloi, K. (2010). How can schools build learning organizations in difficult education contexts? *South African Journal of Education* (30), σσ. 621-633.

Moloi, K., Grobler, B., & Gravett, S. (2006). Educators perceptions of the school as a learning organization in the Vanderbijlpark- North district South Africa. *South African Journal of Education* , 2 (22), σσ. 88-94.

OECD. (2001). Knowledge and skills for life: First results from PISA 2000. Paris: OECD Publishing.

OECD. (2018). The Future We Want- The Future of Education and Skills- Education 2030. OECD Publications.

Recepoglu, E. (2013). Analyzing teachers' perceptions on learning organizations in terms. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* (93), σσ. 618-623.

- Teague, G., & Anfara, V. (2012). Professional learning communities create sustainable change through collaboration. *Middle School Journal*, σσ. 58-64.
- Theriou, G., Theriou, N., & Chatzoglou, P. (2007). The Relationship between learning capability and organizational performance: the Banking Sector in Greece. *Spoudai*, 2 (57), σσ. 9-29.
- Thompson, S., Gregg, L., & Niska, J. (2004). Professional learning communities, leadership, and student learning. *RMLE Online*, 1 (28), σσ. 1-15.
- Watkins, K., & Kim, K. (2018). Current status and promising directions for research on the learning organization. *Human Resource Development Quarterly* (29), σσ. 15-29.
- Watkins, K., & Marsick, V. (1993). *Sculpting the learning organization: Lessons in the art and science of systemic change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Watkins, K., & Marsick, V. (1999). Looking Again at Learning in the Learning Organization: A Tool that can Turn into a Weapon. *Learning Organization*, 5 (6), σσ. 207-211.
- Watkins, K., & Marsick, V. (2003). Demonstrating the value of an organization's learning culture: The dimensions of the learning organization questionnaire. *Advances in Developing Human Resources*, σσ. 132-151.
- Williams, R., Brien, K., & LeBlanc, J. (2012). Transforming schools into learning organizations: Supports and barriers to educational reform. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy* (134).
- Yang, B., Watkins, E., & Marsick, V. (2004). The construct of the learning organization: Dimensions, measurement and validation. *Human Resource Development Quarterly*, 1 (15), σσ. 31-55.
- Zederaiko, G. (2000). Variables in schools becoming learning organizations Variables in schools becoming learning organization. Montana : The University of Montana .
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Διακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., & Χαλκιώτης, Δ. (2008). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ.-Σ., Κατσουλάκης, Σ., & Μαυρογιώργος, Γ. (1999). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Αποστολοπούλου, Ε. (2016). *Οργανισμός μάθησης: Ο ρόλος του ηγέτη στη δημιουργία οργανισμού μάθησης με σκοπό την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*. Διπλωματική Εργασία . Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Βασιλείου-Μέρκα, Ι. (2019). *Ο Ρόλος της Εκπαιδευτικής Ηγεσίας στο μετασχηματισμό του Σχολείου σε Οργανισμό Μάθησης*. Διπλωματική Εργασία . Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Δημητρακόπουλος, Ε. (2003). *Αποφάσεις. Λήψη αποφάσεων. Εισαγωγή στη Ψυχολογία των Αποφάσεων*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Δουλκέρη, Τ. (2015). *Οδηγός Μεθοδολογίας για τις Κοινωνικές Έρευνες*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Ζαβλανός, Μ. (2003). *Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Σταμούλη.
- Καλατζή, Α. (2017). Το σχολείο ως μανθάνοντας οργανισμός και ο ρόλος του διευθυντή στη διαδικασία μετασχηματισμού του σε "οργανισμό μάθησης". Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Α΄ Περιφέρειας Πειραιά. *Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία* . Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Κανατά, Β., Δάρρα, Μ., Σοφός, Α., & Κλαδάκη, Μ. (2017). Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης: αποτύπωση της υφιστάμενης. *Επιστήμες της Αγωγής* (3), σσ. 7-36.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κολέζα, Ε. (2014). Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης. Στο Μ. Αργυροπούλου, Ε. Κολέζα, & Α. Τσιόκανος, 3ο Διεθνές Συνέδριο Η Σχολική Μονάδα ως ένας «Οργανισμός που Μαθαίνει» Προσεγγίσεις και εφαρμογές (σσ. 14-30). Αθήνα.
- Κουτούζης, Μ., & Παυλάκης, Μ. (2018). Ανάκτηση από <https://study.eap.gr/mod/glossary/view.php?id=2396>

Λιακοπούλου, Μ. (2017). Τι καθιστά ένα σχολείο οργανισμό μάθησης; Διερευνώντας την ελληνική πραγματικότητα. Στο Πρακτικά 1ου Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου Εκπαιδευτική Ηγεσία, Αποτελεσματική Διοίκηση και Ηθικές Αξίες. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Λιθοξοΐδου, Α. (2017). Ο ρόλος του ηγέτη στον μετασχηματισμό των σχολικών μονάδων σε οργανισμό μάθησης. Στο Πρακτικά 1ου Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου Εκπαιδευτική Ηγεσία, Αποτελεσματική Διοίκηση και Ηθικές Αξίες. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Ντούπα, Ε. (2018). Ο Μετασχηματισμός ενός σχολικού οργανισμού σε κοινότητα μάθησης και συσχετισμοί με τη μετασχηματιστική ηγεσία. Διπλωματική Εργασία. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Ξαφάκος, Ε. (2016). Η πολυδιάστατη φύση "του σχολείου που μαθαίνει". Παιδαγωγική Επιθεώρηση (61).

Παπάζογλου, Α. (2016). Εκπαιδευτική Ηγεσία και Οργανισμός Μάθησης: Διερεύνηση της Σχέσης στις Σχολικές Μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Διπλωματική Εργασία . Αθήνα: Ε.Α.Π.

Παπάζογλου, Α., & Κουτούζης, Μ. (2016). Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών για το Ρόλο του Διευθυντή στο Μετασχηματισμό του Σχολείου σε Οργανισμό Μάθησης. Ανάκτηση από https://www.researchgate.net/publication/309674311_Antilepseis_ton_Ekpaideutikon_gia_to_Rolo_tou_Dieuthynte_sto_Metaschematismo_tou_Scholeiou_se_Organismo_Matheses

Παπάζογλου, Α., & Κουτούζης, Μ. (2017). Τα Σχολεία ως Οργανισμοί Μάθησης. Λόγοι, Προϋποθέσεις και Πρακτικές. Ανάκτηση από https://www.researchgate.net/publication/326176366-Ta_Scholeia_os_Organismo_Matheses_Logoi_Proupotheseis_kai_Praktikes_Metaschematismou_Keimeno_Synedriou

Πασιάς, Γ., & Καλοσπύρος, Ν. (2015). Το «συμβάν» του «Πρότυπου Πειραματικού Σχολείου» ως «οργανισμού και ως κοινότητας μάθησης»: Η περίπτωση του ΠΠΛ Αναβρύτων (2011-2014) . Στο 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης (σσ. 1216-1225). Αθήνα: Ε.Κ.Π.Α.

Σαϊτίης, Χ. (2008). Ο Διευθυντής στο δημόσιο σχολείο. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-ΥΠΕΠΘ.

Τάγαρη, Μ. (2017). Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης και ορόλος της εκπαιδευτικής διοίκησης με έμφαση στην προώθηση της μάθησης των μαθητών. Διπλωματική Εργασία . Πάτρα: Ε.Α.Π.

Τσαγκαράκη, Μ. (2019). Η σχολική μονάδα ως οργανισμός μάθησης και ο ρόλος της Ηγεσίας και του Συλλόγου Διδασκόντων: Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης . Διπλωματική Εργασία . Πάτρα: Ε.Α.Π..

Η αντιλαμβανόμενη Αποτελεσματικότητα των Εκπαιδευτικών και οι Δεξιότητές τους κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης σε περίοδο πανδημίας

Γκέβρου Μαρία

Υπ. Διδάκτορας, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Α.Π.Θ.
marigkev@edlit.auth.gr

Σταυροπούλου Γεωργία

Δρ., Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Α.Π.Θ.
georginastavropoulou@yahoo.com

Περίληψη

Η εκπαίδευση είναι ένας χώρος, ο οποίος αντιμετώπισε σημαντικές προκλήσεις κατά την εμφάνιση και την προσπάθεια αντιμετώπισης του κορονοϊού. Η βασικότερη από αυτές ήταν η μετάβαση από τη διά ζώσης διδασκαλία στη διαδικτυακή εκπαίδευση. Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στον έλεγχο των σχέσεων της αντίληψης που έχουν οι εκπαιδευτικοί για την αποτελεσματικότητά τους, την ικανότητα διαχείρισης ψηφιακών μέσων κατά την απομακρυσμένη εκπαίδευση, την ανταπόκριση των μαθητών και τη συνύπαρξη εκπαιδευτικών-μαθητών. Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν 75 εκπαιδευτικοί που εργάζονταν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το εργαλείο για τη συλλογή των δεδομένων ήταν ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο, το οποίο διαμοιράστηκε ψηφιακά. Τα στατιστικά κριτήρια που επιλέχθηκαν ήταν η ανάλυση συσχέτισης, το t-test για ανεξάρτητα δείγματα, η ανάλυση διακύμανσης και η πολλαπλή παλινδρόμηση. Τα βασικότερα αποτελέσματα που ανέδειξε η παρούσα έρευνα ήταν ότι οι αντιλήψεις αποτελεσματικότητας επηρεάζονται από τις υπόλοιπες μεταβλητές και ότι τα χρόνια προϋπηρεσίας διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών.

Λέξεις-κλειδιά: αντιλήψεις αποτελεσματικότητας, διαχείριση ψηφιακών μέσων

Εισαγωγή

Η επικράτηση του ιού SARS-CoV-2 ως πανδημική ασθένεια τα τελευταία δυο χρόνια έθεσε καινούργια, πολυεπίπεδα καθήκοντα και ανάγκες στην ανθρωπότητα. Η χρονική διάρκεια και η ξαφνική εφαρμογή του κύριου διαχειριστικού μέτρου της απαγόρευσης κυκλοφορίας με την ταυτόχρονη αξιοποίηση των τεχνολογικών και ψηφιακών μέσων για τη μείωση της εξάπλωσης προκάλεσε σημαντικές διαφοροποιήσεις στην καθημερινότητα, την εργασία, την εκπαίδευση και τον ελεύθερο χρόνο του συνόλου του πληθυσμού.

Η άμεση αναστολή της εκ του σύνεγγυς εκπαιδευτικής, σχολικής λειτουργίας και η ολική εφαρμογή της διαδικτυακής εκπαίδευσης διαμόρφωσε μια νέα πραγματικότητα τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές με πρόσθετα καθήκοντα και αξιώσεις. Στην παρούσα έρευνα επιδιώκεται να αποτυπωθούν ορισμένες πλευρές των αντιλήψεων αποτελεσματικότητας και της ικανότητας διαχείρισης των εκπαιδευτικών σχετικά με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών και την ψηφιακή εκπαίδευση, αλλά και την επιρροή της τελευταίας στην μαθησιακή ανταπόκριση των μαθητών.

Θα ήταν παράλειψη, βεβαίως, η ραγδαία εξέλιξη και εφαρμογή των Νέων Τεχνολογιών σε πληθώρα τομέων, και κυρίως στην εκπαίδευση, να συνδεθούν αποκλειστικά με την παρούσα συνθήκη του κορονοϊού. Αντίθετα, το αίτημα για την ταχύτερη ανταπόκριση και προσαρμογή των διεθνών εκπαιδευτικών συστημάτων στις ψηφιακές μεταβολές τόσο σε επίπεδο λειτουργίας όσο και σε επίπεδο των παρεχόμενων γνώσεων και δεξιοτήτων μπορεί να τοποθετεί στα τέλη του 20^{ου} και αρχές του 21^{ου} αιώνα (Fu, 2013· Fauzi & Khusuma, 2020). Το παραπάνω στοχεύει, τουλάχιστον σε ό,τι έχει να κάνει με τις επιδιωκόμενες δεξιότητες των

μαθητών, την επιτυχή προσαρμογή αυτών στις νέες κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες (Haji, Moluayonge, & Park, 2017).

Από την πλούσια ερευνητική δραστηριότητα και την υπάρχουσα βιβλιογραφία σε σχέση με τις δυνατότητες και τις συνέπειες των Νέων Τεχνολογιών στους εκπαιδευτικούς τομείς έχουν καταδειχθεί ορισμένες βελτιωτικές πλευρές στην εκπαιδευτική διαδικασία, τη μάθηση, τη λήψη αποφάσεων, τη θετική πρόβλεψη ακαδημαϊκών επιτευγμάτων, την ενίσχυση της εμπειρικής και ενεργούς μάθησης, την προώθηση της συνεργατικής μάθησης κ.α. (Suryani, 2010· Hong, 2016· Waluyo 2019).

Παρά τα θετικά ευρήματα της εκπαιδευτικής έρευνας σχετικά με τις δυνατότητες των Νέων Τεχνολογιών, αξίζει να αναφερθεί ότι για την επιτυχή εφαρμογή στα εκπαιδευτικά συστήματα και τα σχολικά περιβάλλοντα, θα πρέπει να πληρούνται ορισμένες υλικές, αρχικά, προϋποθέσεις, όπως επαρκείς εγκαταστάσεις/υποδομές, πρόσβαση στο διαδίκτυο, τεχνική υποστήριξη κ.α. (McGarr, 2009). Όμως, οι προϋποθέσεις που χαρακτηρίζονται ως περισσότερο κρίσιμες σχετικά με την επίτευξη ουσιαστικών αποτελεσμάτων στη μάθηση και την απόκτηση δεξιοτήτων αποδίδονται στις αντιλήψεις αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, τη στάση τους και τις πεποιθήσεις ικανότητας διαχείρισης των Νέων Τεχνολογιών, την πιθανή αντίσταση στην αλλαγή, την προϋπάρχουσα εμπειρία ή και επιμόρφωση επί του θέματος (McGarr, 2009· Orit & Yoram, 2011· Wang & Zhao, 2021).

Πιο συγκεκριμένα, η έννοια της αντίληψης αποτελεσματικότητας αναφέρεται στην άποψη που διαμορφώνει ο εκπαιδευτικός για την ικανότητα του να διαμορφώνει και να υλοποιεί επιτυχώς ένα σχέδιο παρέμβασης (Wang & Zhao, 2021). Αυτή η προσέγγιση εξειδικεύεται και στην περίπτωση των Νέων Τεχνολογιών, ως η αντίληψη του εκπαιδευτικού για τις ικανότητές του να αξιοποιεί αυτές τις τεχνολογίες. Αυτές οι ικανότητες δεν περιορίζονται σε λειτουργικό επίπεδο, αλλά ενσωματώνονται στη συνολική υλοποίηση της εκπαιδευτικής παρέμβασης με στόχο την επίτευξη των εκάστοτε τιθέμενων στόχων (Wang & Zhao, 2021). Η βαρύτητα της αντίληψης της αποτελεσματικότητας έγκειται στη συσχέτιση της με τη συχνότητα και την πρακτική αξιοποίηση στο σχολικό περιβάλλον (Player-Koro, 2012). Επιπρόσθετα, έχει φανεί ότι η θετικότερη αντίληψη αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στις Νέες Τεχνολογίες συνδέεται με θετικότερα συναισθήματα κατά την εφαρμογή τους. Τα προαναφερθέντα ευρήματα συνέβαλλαν στην αντιμετώπιση αυτής της μεταβλητής και ως προβλεπτικό δείκτη της στάσης και των μελλοντικών σχεδίων των εκπαιδευτικών (Wang & Zhao, 2021). Βεβαίως, παρόμοια συμπεριφορά εκφράζει και η ικανότητα διαχείρισης των Νέων Τεχνολογιών καθώς φαίνεται ότι οι υψηλοί δείκτες της εν γένει καθορίζουν την επιτυχία ή την αποτυχία των μαθητών, αλλά και τα επίπεδα αντίληψης αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Reid, Vasa, Maag, & Wright, 1994· Hong, 2008).

Αντίστοιχα, οι στάσεις που υιοθετούν ή/και εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με τις Νέες Τεχνολογίες επιδρούν σημαντικά στην αντίστοιχη εφαρμογή τους (Player-Koro, 2012). Από την ερευνητική δραστηριότητα προκύπτει ότι αποτιμάται θετικά ο ρόλος των Νέων Τεχνολογιών στη διευκόλυνση της μαθησιακής εξέλιξης, όμως συχνά αντιμετωπίζεται ως ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο και όχι ως μέσο διευκόλυνσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας συνολικά. Αυτό εξηγείται και από το γεγονός ότι παρουσιάζονται επιφυλακτικοί σε σχέση με τη διευρυμένη αξιοποίησή τους (Player-Koro, 2012· Jimoyiannis & Komis, 2007). Ένα ακόμα σημαντικό εύρημα σχετικά με τη διαμόρφωση θετικής στάσης προς τις Νέες Τεχνολογίες αφορά στην επαρκή επιμόρφωση και την προγενέστερη εμπειρία. Αυτό σημαίνει ότι όσο πιο έμπειροι ή πλήρεις γνωστικά νιώθουν οι εκπαιδευτικοί τόσο πιο θετική στάση διαμορφώνουν για την αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών (Jimoyiannis & Komis, 2007).

Βεβαίως, θα πρέπει να υπογραμμιστεί ότι τα παραπάνω ευρήματα προέκυψαν από περιόδους προ πανδημίας, δηλαδή σε συνθήκες κανονικής λειτουργίας των σχολικών μονάδων. Συνεπώς, προκύπτει το ερώτημα αν αυτοί οι παράγοντες της αποτελεσματικότητας, των στάσεων, της ικανότητας διαχείρισης των Νέων Τεχνολογιών

επιδρούν και σε ποιο βαθμό στην ανταπόκριση των εκπαιδευτικών κατά την ολική μετάβαση από τη δια ζώσης λειτουργία στην ψηφιακή μάθηση και εκπαίδευση.

Ωστόσο, θα πρέπει να αναφερθεί ότι η ψηφιακή μάθηση παρουσιάζει κάποια ιδιόμορφα χαρακτηριστικά. Το πρώτο έγκειται στο ότι το ψηφιακό μάθημα διακρίνεται από την εμπειρία της παραδοσιακής σχολικής αίθουσας, δεδομένου ότι το περιβάλλον που διαμορφώνεται εξαρτάται κατά πολύ από το μέσο που θα επιλεγεί, και καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την επιτυχία της επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών (Kumar, 2008).

Ένα, ακόμα, στοιχείο που διαφοροποιείται είναι ο τρόπος συμμετοχής των μαθητών, εφόσον εντοπίζεται ότι γενικά οι άνθρωποι γενικά και οι μαθητές εν προκειμένω συμμετέχουν διαφορετικά σε κάποιο ψηφιακό περιβάλλον από ό, τι στην παραδοσιακή σχολική αίθουσα (Ascough, 2002).

Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα παρούσας έρευνας

Από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, κρίνεται ωφέλιμη η περαιτέρω διερεύνηση της επίδρασης των μεταβλητών, όπως η αντίληψη αποτελεσματικότητας, η ικανότητα διαχείρισης ψηφιακού περιβάλλοντος, η προγενέστερη εμπειρία και κατάρτιση στην ανταπόκριση των εκπαιδευτικών στην ψηφιακή εκπαίδευση και τη διαμόρφωση του κατάλληλου περιβάλλοντος για την επίτευξη των μαθησιακών και γνωστικών στόχων.

Πιο αναλυτικά, η ελληνική βιβλιογραφία έχει παρουσιάσει πληθώρα ερευνητικών αποτελεσμάτων σε σχέση με τη διαδικτυακή εκπαίδευση, τις αντιλήψεις, τις αδυναμίες που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί, αλλά και οι μαθητές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Κελεσιδης, 2022) αντίστοιχα έχουν μελετηθεί οι αδυναμίες, οι προκλήσεις, ο βαθμός αλληλεπίδρασης και ετοιμότητας των εκπαιδευτικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Σταχτέας & Σταχτέας, 2021).

Η παρούσα έρευνα, συνεπώς, επιχειρεί να συμβάλλει στη λεπτομερέστερη αποτύπωση του βαθμού επίδρασης και συσχέτισης των κρίσιμων παραγόντων για την επιτυχή μετάβαση στην ψηφιακή εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, επιδιώκει να εξετάσει αν οι προγενέστερες της πανδημίας αντιλήψεις της αποτελεσματικότητας, της ικανότητας διαχείρισης των ψηφιακών μέσων και η σχετική κατάρτιση ή εμπειρία επέδρασαν στη διαμόρφωση ενός αποτελεσματικού εκπαιδευτικού ψηφιακού περιβάλλοντος, την επιτυχή ανταπόκριση των μαθητών και την ικανοποιητική συνύπαρξη εκπαιδευτικού-μαθητών δεδομένης της ξαφνικής αλλαγής και της πρωτόγνωρης κατάστασης που καλέστηκαν να αντιμετωπίσουν.

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης οδήγησε στη διαμόρφωση των παρακάτω ερευνητικών ερωτημάτων:

Ερευνητικά ερωτήματα:

1. Συσχετίζονται οι μεταβλητές της αποτελεσματικότητας, της ικανότητας διαχείρισης ψηφιακών μέσων, της ανταπόκρισης των μαθητών και της συνύπαρξης εκπαιδευτικών και μαθητών μεταξύ τους;
2. Επηρέασε το φύλο τις εξαρτημένες μεταβλητές;
3. Παρουσιάστηκαν διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών που παρακολούθησαν σεμινάρια στις Νέες Τεχνολογίες σε σχέση με τις εξαρτημένες μεταβλητές;
4. Υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στη βαθμίδα στην οποία εργάζονταν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με τις εξαρτημένες μεταβλητές;
5. Υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις εξαρτημένες μεταβλητές;
6. Επέδρασαν η ικανότητα διαχείρισης των ψηφιακών μέσων από τους εκπαιδευτικούς, η συνύπαρξη εκπαιδευτικών και μαθητών και η ανταπόκριση των μαθητών στην απομακρυσμένη εκπαίδευση στην αντίληψη της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών;

Μεθοδολογία

Δείγμα

Στην παρούσα έρευνα έλαβαν μέρος 75 εκπαιδευτικοί φιλόλογοι και το δείγμα ήταν ευκαιρίας, δηλαδή δέχτηκαν να συμμετάσχουν οι εκπαιδευτικοί εκείνοι στους οποίους απευθυνθήκαμε. Οι 35 ήταν άνδρες και οι 40 γυναίκες. Το 56.7% εργαζόταν σε γυμνάσια, το 30% σε λύκεια και το 13.3% σε ΕΠΑΛ. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (30%) είχαν 16-20 χρόνια προϋπηρεσίας, έπειτα ακολουθούσαν εκείνοι με περισσότερα των 21 (21.7%) χρόνων προϋπηρεσίας, στη συνέχεια έπονταν εκείνοι που είχαν 11-15 (20%) χρόνια στην εκπαίδευση, ακολούθως βρίσκονταν εκείνοι που είχαν κάτω των 5 χρόνων προϋπηρεσία (18.3%) και τέλος εκείνοι που εργάζονταν 6-10 χρόνια (10%). Τέλος, από τους συμμετέχοντες οι 42 είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια για τις Νέες Τεχνολογίες, ενώ οι 33 όχι.

Εργαλείο

Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα μελέτη είναι αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο αυτο-αναφοράς με κλειστού τύπου ερωτήσεις, διαμορφωμένες σε μία 5-βάθμια κλίμακα Likert. Το ερωτηματολόγιο εξετάζει την αντίληψη αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, την ικανότητα διαχείρισης ψηφιακού περιβάλλοντος, την ανταπόκριση που είχαν οι μαθητές στην απομακρυσμένη εκπαίδευση και τη συνύπαρξη εκπαιδευτικών και μαθητών στη διαδικτυακή εκπαίδευση. Επιπλέον, το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει και ερωτήσεις σχετικά με δημογραφικά δεδομένα, όπως το φύλο, η βαθμίδα δευτεροβάθμιας στην οποία εργάζονταν και η παρακολούθηση σεμιναρίων σχετικά με τις Νέες Τεχνολογίες. Το παρόν ερωτηματολόγιο προσαρμόστηκε και σταθμίστηκε στα ελληνικά δεδομένα.

Αποτελέσματα και συσχετίσεις μεταξύ μεταβλητών

Για τη διερεύνηση των συσχετίσεων μεταξύ των εν λόγω μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση συσχετίσεων (Pearson Correlation). Στατιστικώς σημαντικές συσχετίσεις εντοπίστηκαν μεταξύ της αντίληψής τους περί αποτελεσματικότητας στη διαδικτυακή εκπαίδευση και της ικανότητάς τους σχετικά με τη διαχείριση του ψηφιακού περιβάλλοντος, με $r=.540, p<.001$. Αυτό σήμαινε ότι όσο θετικότερη ήταν η αποτελεσματικότητα που ένιωθαν οι εκπαιδευτικοί τόσο υψηλότερη ήταν και η ικανότητά τους να διαχειριστούν τα ψηφιακά περιβάλλοντα. Ακόμα, στατιστικώς σημαντική συσχέτιση εντοπίστηκε μεταξύ της αντίληψης των εκπαιδευτικών σχετικά με την αποτελεσματικότητά τους στη διαδικτυακή εκπαίδευση με τη ανταπόκριση των μαθητών στην απομακρυσμένη εκπαίδευση, με $r=.353, p<.01$. Το παραπάνω καθιστά σαφές ότι όσο πιο αποτελεσματικοί νιώθουν οι εκπαιδευτικοί τόσο μεγαλύτερη ανταπόκριση παρατηρούν από τους μαθητές τους στην απομακρυσμένη εκπαίδευση. Οι παραπάνω πληροφορίες αποτυπώνονται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1. Συσχετίσεις μεταξύ αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών με ικανότητα διαχείρισης ψηφιακού περιβάλλοντος και ανταπόκριση μαθητών.

Μεταβλητές	Ικανότητα Ψηφιακού Περιβάλλοντος	Διαχείρισης	Ανταπόκριση μαθητών στην απομακρυσμένη εκπαίδευση
Αντίληψη αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών	.540***		.353**

Σημείωση:*** $p<.001$.

Επιπρόσθετα, στατιστικώς σημαντικές συσχετίσεις εντοπίστηκαν μεταξύ της ικανότητας διαχείρισης ψηφιακού περιβάλλοντος σε σχέση με την ανταπόκριση στη διαδικτυακή εκπαίδευση, με $r=.662, p<.001$. Το παραπάνω σήμαινε πως όσο μεγαλύτερη ικανότητα έχουν οι εκπαιδευτικοί στη διαχείριση ψηφιακού περιβάλλοντος τόσο μεγαλύτερη ανταπόκριση

είχαν οι μαθητές στη διαδικτυακή εκπαίδευση. Επίσης, αρνητική στατιστικώς σημαντική συσχέτιση εντοπίστηκε μεταξύ της ικανότητας διαχείρισης ψηφιακού περιβάλλοντος σε σχέση με τη συνύπαρξη εκπαιδευτικών και μαθητών στην απομακρυσμένη εκπαίδευση, με $r=-.537$, $p<.001$. Το παραπάνω δήλωνε πως όσο υψηλότερη ήταν η ικανότητα των εκπαιδευτικών για διαχείριση του ψηφιακού περιβάλλοντος τόσο ασθενέστερη ήταν η συνύπαρξη εκπαιδευτικών και μαθητών στην απομακρυσμένη εκπαίδευση. Οι παραπάνω πληροφορίες αποτυπώνονται στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2. Συσχετίσεις μεταξύ ικανότητας διαχείρισης ψηφιακού περιβάλλοντος με την ανταπόκριση των μαθητών και τη συνύπαρξη εκπαιδευτικών και μαθητών.

Μεταβλητές	Ανταπόκριση στη συνύπαρξη εκπαιδευτικών και μαθητών	Συνύπαρξη εκπαιδευτικών και μαθητών
Ικανότητα διαχείρισης ψηφιακού περιβάλλοντος	.662***	-.537***

Σημείωση:*** $p<.001$.

Τέλος, αρνητική στατιστικώς σημαντική συσχέτιση εντοπίστηκε μεταξύ της ανταπόκρισης των μαθητών στη διαδικτυακή εκπαίδευση με τη συνύπαρξη εκπαιδευτικών και μαθητών στην απομακρυσμένη εκπαίδευση, με $r=-.574$, $p<.001$. Το παραπάνω δήλωνε ότι όσο μεγαλύτερη ήταν η ανταπόκριση των μαθητών στη διαδικτυακή εκπαίδευση τόσο μικρότερη ήταν η συνύπαρξη εκπαιδευτικών και μαθητών σε αυτή. Οι παραπάνω πληροφορίες απεικονίζονται στον Πίνακα 3.

Πίνακας 3. Συσχετίσεις μεταξύ ικανότητας διαχείρισης ψηφιακού περιβάλλοντος με την ανταπόκριση των μαθητών και τη συνύπαρξη εκπαιδευτικών και μαθητών.

Μεταβλητές	Συνύπαρξη εκπαιδευτικών και μαθητών
Ανταπόκριση στη διαδικτυακή εκπαίδευση	-.574***

Σημείωση:*** $p<.001$.

Διερεύνηση διαφορών των μέσων όρων μεταξύ των εξαρτημένων μεταβλητών με τα δύο φύλα και τα σεμινάρια στις Νέες Τεχνολογίες.

Αρχικά, μεταξύ του φύλου και των εξαρτημένων μεταβλητών δεν εντοπίστηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές. Ωστόσο, στατιστικώς σημαντικές διαφορές εντοπίστηκαν μεταξύ εκείνων που συμμετείχαν σε σεμινάρια σχετικά με τις Νέες Τεχνολογίες και τις εξαρτημένες μεταβλητές. Συγκεκριμένα, στατιστικώς σημαντικές διαφορές εντοπίστηκαν και μεταξύ των δύο φύλων με τη συνύπαρξη εκπαιδευτικών και μαθητών στην απομακρυσμένη εκπαίδευση, με $t=3.641$, $p<.01$. Αναλυτικά, φάνηκε ότι όταν οι εκπαιδευτικοί είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια σχετικά με τις Νέες Τεχνολογίες τότε υπήρχε εντονότερη συνύπαρξη με τους μαθητές κατά τη διάρκεια της απομακρυσμένης εκπαίδευσης (M.O.=3.37, T.A.=1.03) σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που δεν είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια σχετικά με τις Νέες Τεχνολογίες (M.O.=2.43, T.A.=.08). Οι παραπάνω πληροφορίες απεικονίζονται στον Πίνακα 4.

Πίνακας 4. Διαφορές μέσων όρων στην παρακολούθηση σεμιναρίων σε σχέση με τις Νέες Τεχνολογίες και της συνύπαρξης εκπαιδευτικών-μαθητών.

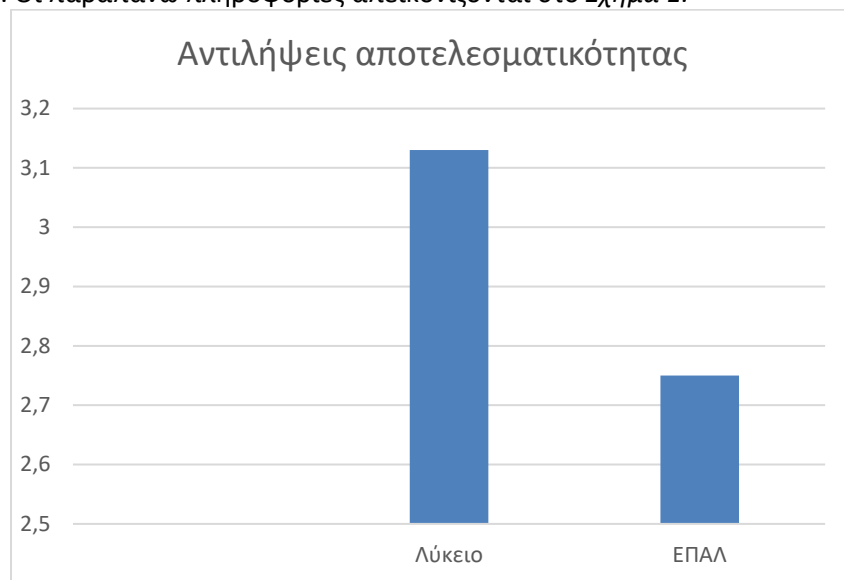
Σεμινάρια	N	M.O.	T.A.	SEM	T	Df	p
-----------	---	------	------	-----	---	----	---

Συνύπαρξη	ΝΑΙ	42	3.37	1.03	.17	3.361***	58	.001
εκπαιδευτικών- μαθητών	ΟΧΙ	33	2.43	.82	.17			

Σημείωση:***<.001.

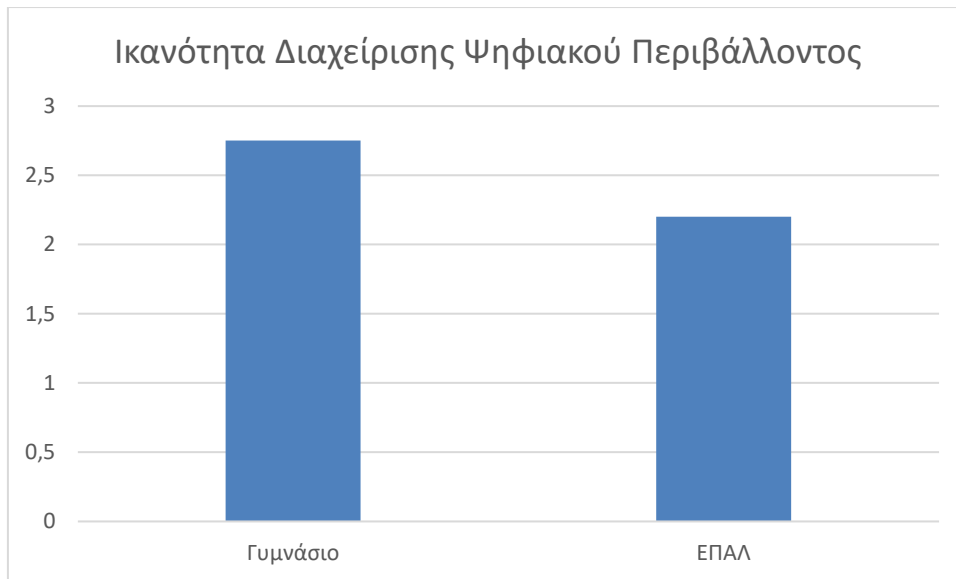
Διερεύνηση διαφορών των μέσων όρων μεταξύ των εξαρτημένων μεταβλητών με το σχολείο στο οποίο εργάζονταν οι εκπαιδευτικοί και τα χρόνια προϋπηρεσίας.

Για τη διερεύνηση των διαφορών μεταξύ των σχολείων στα οποία εργάζονταν οι εκπαιδευτικοί και τις εξαρτημένες μεταβλητές χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης, one-way ANOVA. Στατιστικώς σημαντικές διαφορές εντοπίστηκαν μεταξύ της αντίληψης σχετικά με την αποτελεσματικότητά τους στη διαδικτυακή εκπαίδευση και των χώρων εκπαίδευσης, $F=3.430$, $p<.05$. Συγκεκριμένα, στατιστικώς σημαντικές διαφορές εντοπίστηκαν μεταξύ των εκπαιδευτικών που εργάζονταν σε λύκειο και ΕΠΑΛ, με τους πρώτους να νιώθουν περισσότερο αποτελεσματικοί (Μ.Ο.=3.13, Τ.Α.=.422) έναντι των δεύτερων (Μ.Ο.=2.75, Τ.Α.=.555). Οι παραπάνω πληροφορίες απεικονίζονται στο Σχήμα 1.



Σχήμα 1. Αντιλήψεις αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών που εργάζονται σε Λύκειο και ΕΠΑΛ.

Οριακά, στατιστικώς σημαντικές διαφορές εντοπίστηκαν, ακόμα, μεταξύ της ικανότητας διαχείρισης του ψηφιακού περιβάλλοντος και των χώρων εκπαίδευσης, $F=3.170$, $p=.05$. Συγκεκριμένα, στατιστικώς σημαντικές διαφορές εντοπίστηκαν μεταξύ των εκπαιδευτικών που εργάζονταν σε γυμνάσιο και ΕΠΑΛ, με τους εκπαιδευτικούς των γυμνασίων να νιώθουν περισσότερο αποτελεσματικοί (Μ.Ο.=2.75, Τ.Α.=.548) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς των ΕΠΑΛ (Μ.Ο.=2.20, Τ.Α.=.501). Οι παραπάνω πληροφορίες απεικονίζονται στο Σχήμα 2.



Σχήμα 2. Ικανότητα διαχείρισης ψηφιακού περιβάλλοντος από εκπαιδευτικούς Γυμνασίων και ΕΠΑΛ.

Στατιστικώς σημαντικές διαφορές εντοπίστηκαν και μεταξύ των χρόνων προϋπηρεσίας με τις εξαρτημένες μεταβλητές. Συγκεκριμένα, στατιστικώς σημαντικές διαφορές εντοπίστηκαν μεταξύ της αντίληψης σχετικά με την αποτελεσματικότητά τους στη διαδικτυακή εκπαίδευση και των χρόνων προϋπηρεσίας, με $F=4.207$, $p<.01$. Αναλυτικά, στατιστικώς σημαντική διαφορά εντοπίστηκε μεταξύ κάτω των 5 ετών και των 6-10 ετών. Τα άτομα με μικρότερη προϋπηρεσία (M.O.=3.34, T.A.=.40) ένιωθαν πιο αποτελεσματικά από εκείνα με περισσότερη προϋπηρεσία (M.O.=2.80, T.A.=.51). Ακόμα, στατιστικώς σημαντικές διαφορές εντοπίστηκαν μεταξύ της ικανότητάς τους σχετικά με τη διαχείριση ψηφιακού περιβάλλοντος και των χρόνων προϋπηρεσίας, με $F=5.425$, $p<.01$. Συγκεκριμένα, στατιστικώς σημαντικές διαφορές εντοπίστηκαν μεταξύ των 6-10 χρόνων και 11-15 χρόνων με τα 21 κι επιπλέον. Φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με τη μεγαλύτερη προϋπηρεσία είχαν υψηλότερη ικανότητα να διαχειριστούν το ψηφιακό περιβάλλον (M.O.=3.06, T.A.=.57), έπειτα ακολουθούσαν εκπαιδευτικοί με 11-15 χρόνια προϋπηρεσίας (M.O.=2.28, T.A.=.46) και τέλος οι εκπαιδευτικοί που εργάζονταν λιγότερο από 5 χρόνια (M.O.=2.13, T.A.=.60). Επίσης, στατιστικώς σημαντικές διαφορές εντοπίστηκαν μεταξύ της ανταπόκρισης των μαθητών στη διαδικτυακή εκπαίδευση και των χρόνων προϋπηρεσίας, με $F=2.613$, $p<.05$. Αναλυτικά, στατιστικώς σημαντική διαφορά εντοπίστηκε μεταξύ κάτω των 5 ετών και των 6-10 ετών. Έγινε εμφανές ότι οι εκπαιδευτικοί με μικρότερη προϋπηρεσία έβλεπαν περισσότερη ανταπόκριση στη διαδικτυακή εκπαίδευση (M.O.=3.17, T.A.=.83) σε σχέση με εκείνους που είχαν περισσότερη προϋπηρεσία (M.O.=2.30, T.A.=.33).

Επίδραση ικανότητας διαχείρισης ψηφιακού περιβάλλοντος, ανταπόκρισης μαθητών στη διαδικτυακή εκπαίδευση και συνύπαρξης εκπαιδευτικών και μαθητών στην απομακρυσμένη εκπαίδευση στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών

Για τη διερεύνηση της επίδρασης των ανεξάρτητων μεταβλητών στην εξαρτημένη μεταβλητή, που ήταν οι αντιλήψεις σχετικά με την αποτελεσματικότητα που ένιωθαν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιήθηκε η πολλαπλή παλινδρόμηση (Multiple regression). Έγινε εμφανές ότι υπήρχε στατιστικώς σημαντική επίδραση με $F=7.805$, $p<.01$. Το 25,7% εξηγείται από το ποσοστό διακύμανσης. Η παραπάνω πολλαπλή παλινδρόμηση μπορεί να εξηγηθεί και από τον παρακάτω τύπο: Αποτελεσματικότητα= $1,969 + .365 * \text{Ικανότητα} + .013 * \text{Ανταπόκριση} + .026 * \text{Συνύπαρξη}$.

Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα αποσκοπούσε στη διερεύνηση περαιτέρω πληροφοριών σε σχέση με το πόσο αποτελεσματικοί μπορεί να νιώθουν οι εκπαιδευτικοί σε μία ραγδαία αλλαγή, όπως ήταν εκείνη του COVID-19 που αναγκάστηκαν να διεκπεραιώσουν τη διδασκαλία τους σε απομακρυσμένα περιβάλλοντα μέσω της χρήσης ψηφιακού εξοπλισμού. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας επιχειρούν να απαντήσουν στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην αρχή του σχεδιασμού της έρευνας και οδηγούν σε ενδιαφέρουσες ερμηνείες, οι οποίες εγείρουν τη διεξαγωγή συζήτησης.

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα και συγκεκριμένα με το αν συσχετίζονται οι μεταβλητές της αποτελεσματικότητας, της ικανότητας διαχείρισης ψηφιακών μέσων, της ανταπόκρισης των μαθητών και της συνύπαρξης εκπαιδευτικών και μαθητών μεταξύ τους εντοπίστηκαν ενδιαφέρουσες σχέσεις. Αρχικά, βρέθηκε ότι όσο θετικότερη ήταν η αποτελεσματικότητα που ένιωθαν οι εκπαιδευτικοί τόσο υψηλότερη ήταν και η ικανότητά τους να διαχειριστούν τα ψηφιακά περιβάλλοντα. Το συγκεκριμένο εύρημα δικαιολογείται από το γεγονός ότι όσο καλύτερη εικόνα έχουν οι εκπαιδευτικοί για τον εαυτό τους τόσο πιο ικανοί νιώθουν να διαχειριστούν τυχόν προκλήσεις, όπως η χρήση ψηφιακών μέσων. Το παρόν εύρημα βρίσκεται σε συμφωνία με την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, στην οποία αναφέρεται ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί νιώθουν αποτελεσματικοί, αλλά δεν είναι σίγουροι για την αποτελεσματικότητα που θα έχει αυτή η μορφή διδασκαλίας (Fauzi, & Khusuma, 2020; Rahayu & Wirza, 2020). Ένα ακόμα ενδιαφέρον εύρημα ήταν ότι όσο μεγαλύτερη αντίληψη είχαν οι εκπαιδευτικοί για την αποτελεσματικότητα στο έργο τους τόσο μεγαλύτερη ανταπόκριση παρατηρούν από τους μαθητές τους στην απομακρυσμένη εκπαίδευση. Το τρέχον εύρημα ερμηνεύεται από το γεγονός ότι όταν ο εκπαιδευτικός νιώθει αποτελεσματικός και οι πεποιθήσεις που έχει για τον εαυτό του είναι ρεαλιστικές, τότε γνωρίζει τους τρόπους με τους οποίους θα διεγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών του και θα τους κάνει να εμπλακούν ενεργά στη μάθηση. Η ενίσχυση της ανταπόκρισης των μαθητών, άλλωστε, σε περιπτώσεις, όπως αυτή του κορωνοϊού είναι απαραίτητη (Kundu & Bej, 2021). Επιπρόσθετα, εντοπίστηκε πως όσο μεγαλύτερη ικανότητα έχουν οι εκπαιδευτικοί στη διαχείριση ψηφιακού περιβάλλοντος τόσο μεγαλύτερη ανταπόκριση είχαν οι μαθητές στη διαδικτυακή εκπαίδευση, εύρημα το οποίο ερμηνεύεται από το γεγονός ότι γνωρίζουν τους τρόπους, λόγω και της τεχνογνωσίας τους, ώστε να εμπλέξουν τους μαθητές στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το δύο αυτά ευρήματα συμφωνούν με τη βιβλιογραφία, καθώς ενώ είναι η δύσκολη η φυσική αλληλεπίδραση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση αν ο εκπαιδευτικός δεν πετύχει την ανταπόκριση των μαθητών τότε οι δεύτεροι θα οδηγηθούν σε αρνητικά ακαδημαϊκά αποτελέσματα, επομένως όσο πιο ικανός και αποτελεσματικός νιώθει τόσο καλύτερα αποτελέσματα θα πετύχει (Panagouli, Stavridou, Savvidi, Kourti, Psaltopoulou, Sergeantanis, & Tsitsika, 2021). Ακόμα, εντοπίστηκε πως όσο υψηλότερη ήταν η ικανότητα των εκπαιδευτικών για διαχείριση του ψηφιακού περιβάλλοντος τόσο ασθενέστερη ήταν η συνύπαρξη εκπαιδευτικών και μαθητών στην απομακρυσμένη εκπαίδευση. Το παρόν εύρημα βρίσκεται σε συμφωνία με παρόμοια έρευνα (Rahayu & Wirza, 2020) και ερμηνεύεται από το γεγονός ότι κατά τη διάρκεια της ψηφιακής εκπαίδευσης προκύπτουν πολλά προβλήματα και εμπόδια στην ομαλή διεξαγωγή της διδασκαλίας. Βρέθηκε ακόμα ότι όσο μεγαλύτερη ήταν η ανταπόκριση των μαθητών στη διαδικτυακή εκπαίδευση τόσο μικρότερη ήταν η συνύπαρξη εκπαιδευτικών και μαθητών σε αυτή, γεγονός που δικαιολογείται από το ότι ο εκπαιδευτικός επέτρεπε την μεγαλύτερη αλληλεπίδραση των μαθητών μεταξύ τους.

Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα και με το αν επηρέασε το φύλο τις εξαρτημένες μεταβλητές δεν εντοπίστηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των μεταβλητών. Ωστόσο, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία αναμενόταν διαφορές μεταξύ των δύο φύλων, ειδικότερα στην περίπτωση της ικανότητας διαχείρισης ψηφιακών μέσων

(Malekolkalami, 2020). Ενδεχομένως να μην εντοπίστηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές, καθώς με την πάροδο των ετών οι διαφορές μεταξύ των δύο φύλων τείνουν να περιορίζονται.

Σχετικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα και τη διερεύνηση διαφορών μεταξύ των εκπαιδευτικών που παρακολούθησαν σεμινάρια στις Νέες Τεχνολογίες σε σχέση με τις εξαρτημένες μεταβλητές εντοπίστηκαν ενδιαφέροντα ευρήματα. Έγινε εμφανές πως εντοπίστηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών που είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια σχετικά με τις Νέες Τεχνολογίες. Συγκεκριμένα, εκείνοι που παρακολούθησαν σεμινάρια φάνηκε να συνυπάρχουν εντονότερα με τους μαθητές τους κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το εύρημα αυτό δικαιολογείται από το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί που παρακολούθησαν σεμινάρια ήταν περισσότερο προετοιμασμένοι για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και για το λόγο αυτό προωθούσαν την εντονότερη συνύπαρξη με τους μαθητές τους.

Αναφορικά με το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα και τις διαφορές μεταξύ της βαθμίδας στην οποία εργάζονται οι εκπαιδευτικοί και τις μεταβλητές που εξετάζει η εν λόγω έρευνα παρουσιάστηκαν εξίσου ενδιαφέροντα ευρήματα. Φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονταν σε γυμνάσιο και γενικό λύκειο θεωρούσαν τον εαυτό τους περισσότερο αποτελεσματικό έναντι των εκπαιδευτικών που εργάζονταν στο ΕΠΑΛ. Δεν υπάρχει σχετική βιβλιογραφική αναφορά, από όσο γνωρίζουμε, σχετικά με τα εν λόγω ευρήματα, αλλά ενδεχομένως ερμηνεύεται από το γεγονός ότι στα γυμνάσια και στα γενικά λύκεια υπάρχουν περισσότερες απαιτήσεις και οι μαθητές για να επιτύχουν στις τελικές εξετάσεις πρέπει να θέσουν έναν υψηλότερο μαθησιακό στόχο μακροπρόθεσμα σε σχέση με τους μαθητές του ΕΠΑΛ.

Σχετικά με το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα και τις διαφορές που εντοπίστηκαν μεταξύ των χρόνων προϋπηρεσίας και τις μεταβλητές που μελετά η παρούσα έρευνα εντοπίστηκαν ενδιαφέροντα ευρήματα. Τα αποτελέσματα της έρευνας έκαναν εμφανές ότι τα άτομα με μικρότερη προϋπηρεσία ένιωθαν πιο αποτελεσματικά από άτομα με περισσότερη προϋπηρεσία. Αυτό ενδεχομένως να οφείλεται στο γεγονός ότι τα άτομα που είχαν περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας, ήταν και μεγαλύτεροι ηλικιακά και ενδεχομένως όχι τόσο εξοικειωμένοι με τα ψηφιακά μέσα. Από την άλλη πλευρά, εντοπίστηκε ότι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη προϋπηρεσία είχαν υψηλότερη ικανότητα να διαχειριστούν το ψηφιακό περιβάλλον, εύρημα το οποίο είναι σύμφωνο με τη βιβλιογραφία, καθώς οι εκπαιδευτικοί εκείνοι που εργάζονται περισσότερα χρόνια είναι περισσότερο έτοιμοι να διαχειριστούν προκλήσεις (Podolsky, Kini & Darling-Hammond, 2019· Malekolkalami, 2020)

Αναφορικά με το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα και την επίδραση της ικανότητας διαχείρισης των ψηφιακών μέσων από τους εκπαιδευτικούς, τη συνύπαρξη εκπαιδευτικών και μαθητών και την ανταπόκριση των μαθητών στην απομακρυσμένη εκπαίδευση στην αντίληψη της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών προέκυψε ένα αρκετά ερμηνεύσιμο αποτέλεσμα. Έγινε αντιληπτό ότι η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από τις ανεξάρτητες μεταβλητές και περισσότερο από την ικανότητα διαχείρισης ψηφιακών μέσων.

Από τα παραπάνω συνάγεται η αναγκαιότητα για περαιτέρω ενίσχυση των ψηφιακών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, ώστε να καθίσταται πιο αποτελεσματική η αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων όχι μόνο σε συνθήκες απομακρυσμένης εκπαίδευσης, αλλά και στη δια ζώσης διαδικασία, καθώς έχει συνδεθεί με θετικά μαθησιακά αποτελέσματα. Πιο αναλυτικά, από τη σχετική βιβλιογραφία αναδεικνύεται ότι η χρήση των Νέων Τεχνολογιών διεγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών και ενισχύει το κίνητρο τους για ενεργή εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία και κατάκτηση του γνωστικού αντικειμένου.

Όπως κάθε έρευνα έτσι και η συγκεκριμένη έχει συγκεκριμένους προορισμούς. Αρχικά, το δείγμα της έρευνας ήταν σχετικά μικρό. Ακόμα, το δείγμα μας αφορούσε μόνο εργαζόμενους εκπαιδευτικούς και συγκεκριμένα φιλολόγους που εργάζονταν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και συγκεκριμένα στο γυμνάσιο, το γενικό λύκειο και το ΕΠΑΛ. Σίγουρα η

παρούσα έρευνα οδηγεί σε προτάσεις για περαιτέρω μελέτη. Μία ενδιαφέρουσα πρόταση θα ήταν να διερευνηθούν οι παραπάνω μεταβλητές σε εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων και όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης προκειμένου να εντοπιστούν οι διαφορές ανάμεσα στις επιμέρους κατηγορίες. Θα μπορούσε επιπλέον να διερευνηθεί ένα πλήθος νέων μεταβλητών, όπως η αυτο-εκτίμηση των εκπαιδευτικών και η αποτελεσματικότητα των μαθητών τους.

Αναφορές

Ascough, R. S. (2002). Designing for Online Distance Education: Putting Pedagogy Before Technology. *Teaching Theology and Religion*, 5(1), 17-29. <https://doi.org/10.1111/1467-9647.00114>

Fauzi, I. & Khusuma, I. (2020). Teachers' Elementary School in Online Learning of COVID-19 Pandemic Condition. *Jurnal Iqra': Kajian Ilmu Pendidikan*, 5(1).58-70. <https://doi.org/10.25217/ji.v5i1.914>

Fu, J. S. (2013). ICT in Education : A Critical Literature Review and Its Implications. *International Journal of Education and Development Using Information and Communication Technology*, 9(1), 112–125. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1182651>

Haji, S. A., Moluayonge, G. E., & Park, I. (2017). Teachers' use of information and communications technology in education: Cameroon secondary schools perspectives. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 16(3), 147–153.

Hong, J. E. (2016). Social studies teachers' views of ICT integration. *Review of International Geographical Education Online*, 6(1), 32–48. <http://www.rigeo.org/vol6no1/Number1Spring/RIGEO-V6-N1-2.pdf>

Jimoyiannis, A. & Komis, V. (2007) Examining teachers' beliefs about ICT in education: implications of a teacher preparation programme. *Teacher Development*, 11(2), 149-173. <https://doi.org/10.1080/13664530701414779>

Kumar, R. (2008). Convergence of Ict and Education. *World Academy of Science, Engineering and Technology*, 40, 556–559.

Kundu, A., & Bej, T. (2021). COVID 19 response: An analysis of teachers' perception on pedagogical successes and challenges of digital teaching practice during new normal. *Education and information technologies*, 1. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10503-5>

Malekolkalami, M. (2020). The Perception of Iranian Teachers on Online Teaching Using Digital Carrier During the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Digital Content Management*, 1(1), 109-126. DOI: 10.22054/DCM.2020.56288.1007

McGarr, O. (2009). The development of ICT across the curriculum in Irish schools: A historical perspective. *British Journal of Educational Technology*, 40(6), 1094-1108. DOI:10.1111/j.1467-8535.2008.00903.x.

Orit Avidov-Ungar and Yoram Eshet-Alkay (2011). Teachers in a World of Change: Teachers' Knowledge and Attitudes towards the Implementation of Innovative Technologies in Schools. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, 7, 291-303. <https://doi.org/10.28945/1525>

Panagouli, E., Stavridou, A., Savvidi, C., Kourti, A., Psaltopoulou, T., Sergeantanis, T. N., & Tsitsika, A. (2021). School Performance among Children and Adolescents during COVID-19 Pandemic: A Systematic Review. *Children*, 8(12), 1134. DOI: 10.3390/children8121134

Player-Koro, C. (2012) Factors Influencing Teachers' Use of ICT in Education. *Education Inquiry*, 3(1), 93-108, DOI: 10.3402/edui.v3i1.22015

Podolsky, A., Kini, T. & Darling-Hammond, L. (2019). Does Teaching Experience Increase Teacher Effectiveness? A Review of U.S. Research. *Journal of Professional Capital and Community* 4(33). www.emeraldinsight.com/2056-9548.htm

Rahayu, R. P., & Wirza, Y. (2020). Teachers' perception of online learning during pandemic Covid-19. *Journal Penelitian Pendidikan*, 20(3), 392-406. <https://doi.org/10.17509/jpp.v20i3.29226>

Reid, R., Vasa, F. S., Maag, W. J., & Wright, M. (1994). An analysis of teachers' perceptions of attention deficit-hyperactivity disorder. *The Journal of Research and Development in Education*, 27(3), 195-202. https://www.researchgate.net/profile/John-Maag/publication/232578258_An_analysis_of_teachers%27_perceptions_of_attention_deficit-hyperactivity_disorder/links/00b7d522e1ea54b9be000000/An-analysis-of-teachers-perceptions-of-attention-deficit-hyperactivity-disorder.pdf

Suryani, A. (2010). ICT in Education Its Benefits, Difficulties and Organizational Development Issues. *Jsh Jurnal Sosial Humaniorah*, 3(1), 13-33. <https://www.researchgate.net/publication/316924508>.

Wang, Q. & Zhao, G. (2021). ICT self- efficacy mediates most effects of university ICT support on preservice teachers' TPACK: Evidence from three normal universities in China. *British Journal of Educational Technology*, 1-21. DOI: 10.1111/ bj et .13141.

Κελεσίδης (2022). Τηλεκπαίδευση κατά τη διάρκεια των τριών περιόδων αναστολής στο δημοτικό σχολείο. Μια προσπάθεια αποτίμησης μέσα από την οπτική των πρωταγωνιστών της. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 11, 105-119. <https://doi.org/10.12681/icodl.3359>

Σταχτέας, Χ. & Σταχτέας, Φ. (2021). Όψεις της εφαρμογής της σύγχρονης τηλεκπαίδευσης υπό τη σκιά του δεύτερου κύματος της πανδημίας COVID-19. *Επιστήμες της Αγωγής*, 3, 260-292. https://ejournals.lib.uoc.gr/index.php/edusci/article/view/1559_

Εξισορρόπηση επαγγελματικής και οικογενειακής ζωής: απόψεις διευθυντριών σε σχολικές μονάδες

Μακατσώρη Αγγελική

Εκπαιδευτικός ΠΕ81 Δευτεροβάθμιας Εκπ/σης Ν. Φλώρινας
makaggeliki18@gmail.com

Περίληψη

Η εργασία ασχολείται με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται την επαγγελματική και οικογενειακή ισορροπία, οι διευθύντριες σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Φλώρινας, τον τρόπο που αυτές αντιλαμβάνονται τους ρόλους και τις υποχρεώσεις τους, την ύπαρξη εμποδίων και τον τρόπο διαχείρισής τους και την ύπαρξη εκείνων των παραγόντων υποστήριξης που προωθούν την επαγγελματική τους εξέλιξη. Η έρευνα υλοποιήθηκε με την ποιοτική μέθοδο συλλογής δεδομένων. Επιλέχθηκε ως εργαλείο η ημιδομημένη συνέντευξη και το δείγμα αποτέλεσαν 12 διευθύντριες. Τα ευρήματα της έρευνας ανέδειξαν ότι οι διευθύντριες του δείγματος, έχουν επιτύχει κατά έναν βαθμό, να εξισορροπήσουν τις απαιτήσεις που απορρέουν από τον ρόλο αυτόν της συζύγου-μητέρας και αυτόν της διευθύντριας. Αναφορικά με τα εμπόδια, αυτά φαίνεται να είναι εργασιακά και εσωτερικά και δημιουργούνται, από κοινωνικές νόρμες και δομημένες αντιλήψεις για το ρόλο της γυναίκας, ως μητέρα αλλά και ως διευθύντρια. Στους υποστηρικτικούς παράγοντες, αναφέρονται η οικογενειακή υποστήριξη και η υποστήριξη από το επαγγελματικό περιβάλλον.

Λέξεις κλειδιά: Οικογενειακή, επαγγελματική, εξισορρόπηση, φύλο, ρόλοι, διευθύντριες σχολικής μονάδας.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η εισαγωγή των γυναικών στο εργατικό δυναμικό σήμανε την αλλαγή στη δομή της οικογένειας, με κύρια επίπτωση την επιβάρυνση των ρόλων και στα δύο φύλα. Αυτοί οι νέοι ρόλοι που επωμίζονται τόσο οι άντρες, όσο και οι γυναίκες, έχουν επιφέρει σύγκρουση ανάμεσα στους δύο τομείς ενήλικης δραστηριότητας, την εργασία και την οικογένεια (Αντωνίου, 2010). Οι πρώτες αναφορές στη συσχέτιση εργασιακής και οικογενειακής ζωής του ατόμου έγιναν από την Kanter (1977), η οποία μίλησε για τον μύθο της ανεξαρτησίας των δύο πεδίων. Ωστόσο, παρόλο που η εναρμόνιση εργασίας και προσωπικής ζωής θα έπρεπε να αφορά και τα δυο φύλα, καθώς η δημιουργία μιας οικογένειας αποτελεί μια συλλογική απόφαση, στην πράξη φαίνεται ότι είναι πιο σύνηθες οι γυναίκες να έρχονται αντιμέτωπες με διλήμματα και αυξημένες υποχρεώσεις. Μια θέση ευθύνης, με τις όποιες αυξημένες υποχρεώσεις αυτή συνεπάγεται, θα διατάρασε την ισορροπία ανάμεσα σε οικογενειακή ζωή και εργασία, κάτι το οποίο αποφεύγουν οι γυναίκες και για αυτόν τον λόγο δεν θέτουν καν υποψηφιότητα (Athanasoula-Reppa & Koutouzis, 2002).

Στη βιβλιογραφία, η εναρμόνιση εργασίας και οικογενειακής ζωής ορίζεται ως η επαγγελματική και η οικογενειακή ζωή χωρίς συγκρούσεις (Clark, 2000) αλλά και ως η δημιουργία ισορροπίας μεταξύ των ευθυνών της εργασίας και της οικογενειακής ζωής (Friedmann, O., Christensen, P. and Degroot, J., 2001).

Πολλές έρευνες έχουν καταδείξει ότι η ισορροπία εργασίας-οικογένειας, αφενός οδηγεί σε υψηλή οργανωτικότητα, απόδοση, αυξημένη ικανοποίηση από την εργασία και ισχυρή οργανωτική δέσμευση (Allen, T.D., Herst, D.E., Bruck, C.S. and Sutton, M.I., 2000), αφετέρου παίζει σημαντικό ρόλο στην ατομική ευεξία, την οικογενειακή συνοχή και τη συνολική ικανοποίηση από τη ζωή (Marks & MacDermid, 1996). Έτσι τα άτομα που έχουν εξισορροπήσει την επαγγελματική με την οικογενειακή ζωή, παρουσιάζουν σημαντική αύξηση των επιπέδων επιτυχίας στην επαγγελματική τους ζωή και είναι ευτυχημένα στην οικογενειακή τους ζωή (Allen et al., 2000). Ωστόσο είναι προφανές ότι η διασφάλιση μιας

υγιούς ισορροπίας εργασίας-οικογένειας, δεν είναι τόσο εύκολη όσο φαίνεται, επειδή δεν είναι κάτι που μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσω της ατομικής προσπάθειας. Σε αυτή τη διαδικασία, η κοινωνικο-πολιτιστική δομή της οικογένειας ενός ατόμου, καθώς και τα χαρακτηριστικά και οι απαιτήσεις της εργασίας του, παίζουν καθοριστικό ρόλο (Pichler, 2009).

Από έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί τόσο σε αναπτυγμένες, όσο και σε αναπτυσσόμενες χώρες (Cubillo & Brown 2003 · Chard, 2013 · Mwebi & Lazaridou, 2008) αλλά και στην Ελλάδα (Μαραγκουδάκη 1997, Κανταρτζή & Ανθόπουλος, 2006) φαίνεται πως παρά το γεγονός πως οι γυναίκες κυριαρχούν στην εκπαίδευση, συνεχίζουν να υποεκπροσωπούνται στις διευθυντικές θέσεις της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ανάμεσα στους παράγοντες που λειτουργούν αποτρεπτικά στην επαγγελματική κινητικότητα και ανέλιξη των γυναικών, ανήκουν οι κοινωνικοί-πολιτισμικοί παράγοντες, εκείνοι δηλαδή οι παράγοντες οι οποίοι δεν συμβάλλουν στην προώθηση των γυναικών, όχι βάσει των ικανοτήτων και των προσόντων, αλλά αποκλειστικά και μόνο βάσει του φύλου (Δαράκη, 2007). Ως τέτοιοι μπορούν να αναφερθούν «οι οικογενειακές ευθύνες» (Kyriakoussis & Saiti, 2006) και «ο διττός ρόλος της γυναίκας ως επαγγελματία και μητέρα» (Δαράκη, 2007).

Σκοπός της εργασίας - Ερευνητικά ερωτήματα

Βασικός σκοπός της εργασίας είναι η διερεύνηση των απόψεων των διευθυντριών σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Φλώρινας, σχετικά με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται την οικογενειακή και επαγγελματική τους ισορροπία. Εξετάζεται ο τρόπος που αντιλαμβάνονται τους ρόλους τους, καριέρα και οικογένεια και τις υποχρεώσεις τους, η ύπαρξη προβλημάτων και εμποδίων κατά την εξισορρόπηση και ο τρόπος διαχείρισής τους και η ύπαρξη υποστηρικτικών παραγόντων για την προώθηση της επαγγελματικής εξέλιξης των γυναικών-διευθυντριών. Ειδικότερα επιχειρείται η καταγραφή των απόψεων σχετικά με τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- Πώς αντιλαμβάνονται οι συμμετέχουσες τους δύο ρόλους, καριέρα και οικογένεια και τις υποχρεώσεις τους;
- Ποια είναι τα προβλήματα και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι συμμετέχουσες κατά την εξισορρόπηση εργασιακού και οικογενειακού βίου και πώς τα διαχειρίζονται;
- Υπάρχουν υποστηρικτικοί παράγοντες (ατομικοί-εργασιακοί-οικογενειακοί-κοινωνικοί), ώστε να ακολουθήσουν οι συμμετέχουσες τις επαγγελματικές τους φιλοδοξίες;

Μεθοδολογία έρευνας

Στη συγκεκριμένη εργασία επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος, καθώς με τη χρήση της κρίθηκε πιο εύκολη η απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων. Η καταλληλότητα της ποιοτικής έρευνας στη συγκεκριμένη περίπτωση, προκύπτει από το μικρό δείγμα των συμμετεχουσών και από το ότι μέσα από την αναλυτική μελέτη των συμπεριφορών και των στάσεων μιας συγκεκριμένης ομάδας, επιτυγχάνεται η βαθύτερη κατανόηση των υποκειμενικών επιλογών του επιλεγμένου δείγματος και έπειτα η σύγκριση των δεδομένων (Bryman 2001). Επιπλέον το συγκεκριμένο είδος μελέτης επιλέχθηκε καθώς το ερευνητικό πρόβλημα επικεντρώνεται στη λεπτομερή κατανόηση του κεντρικού φαινομένου (Χαλκιάτης & Διαμαντή, 2019), που στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι η εξισορρόπηση επαγγελματικής και οικογενειακής ζωής.

Δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν δώδεκα γυναίκες διευθύντριες εκπαιδευτικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Φλώρινας, προερχόμενες από

διαφορετικά κοινωνικά, οικονομικά και οικογενειακά περιβάλλοντα, ώστε σύμφωνα με τον Iωσηφίδη (2008) μέσα από την ανάλυση των δεδομένων, να γίνει εμβάθυνση σε ζητήματα κεντρικής σημασίας για τον σκοπό της έρευνας, ικανοποιητικό δείγμα για την ανάδειξη χαρακτηριστικών και κατανόηση εμπειριών.

Τα χρόνια προϋπηρεσίας των διευθυντριών στη δημόσια εκπαίδευση κυμαίνονται από 15 ως 33 χρόνια και τα συνολικά χρόνια σε διοικητική θέση κυμαίνονται από 4 μήνες έως 13 χρόνια. Από τις διευθύντριες μία είναι Μεταδιδακτορική ερευνήτρια, μία είναι κάτοχος διδακτορικού, επτά είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών και τρεις διαθέτουν πτυχίο Πανεπιστημίου. Σχετικά με την ηλικία τους, ανήκουν στο ηλικιακό εύρος από 45 έως 61 ετών, οι έντεκα συμμετέχουσες είναι παντρεμένες και η μία άγαμη, οι τέσσερις έχουν από τέσσερα παιδιά, οι δύο από τρία παιδιά, οι πέντε από δύο παιδιά και μία κανένα. Οι οκτώ συμμετέχουσες έχουν μεγάλα παιδιά και οι τρεις έχουν μικρά παιδιά που χρειάζονται την φροντίδα τους.

Ερευνητικό εργαλείο

Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ημιδομημένη συνέντευξη, ένα από τα πιο βασικά εργαλεία της ποιοτικής μεθόδου, εξαιτίας της ευελιξίας και αμεσότητας που παρέχει (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Οι συμμετέχουσες κλήθηκαν να απαντήσουν σε εννέα ερωτήσεις οι οποίες διαχωρίστηκαν σε τρεις θεματικούς άξονες.

Ο πρώτος θεματικός άξονας αναφέρεται στην εξισορρόπηση της επαγγελματικής και της οικογενειακής ζωής και συμπεριλαμβάνει ερωτήσεις σχετικές με το βαθμό δυσκολίας της εξισορρόπησης, την κυριότερη δυσκολία που αντιμετωπίζεται από τις συμμετέχουσες και τον κυριότερο υποστηρικτικό παράγοντα. Επίσης οι συμμετέχουσες ρωτήθηκαν σχετικά με τον βαθμό επηρεασμού της οικογενειακής ή της επαγγελματικής ζωής τους, από την προσπάθεια εξισορρόπησης και για την επιθυμία τους να αλλάξουν οτιδήποτε.

Στον δεύτερο άξονα οι συμμετέχουσες κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις σχετικά με τη διεκδίκηση της θέσης και πιο συγκεκριμένα κλήθηκαν να απαντήσουν σχετικά με το τι τις ώθησε να διεκδικήσουν την θέση της διευθύντριας και ποιοι ήταν οι ανασταλτικοί παράγοντες, το αν και ποιο ρόλο διαδραμάτισε η οικογένεια και η οικογενειακή τους κατάσταση και το αν υπήρχε υποστηρικτικό οικογενειακό και επαγγελματικό περιβάλλον.

Ο τρίτος άξονας περιλαμβάνει ερωτήσεις σχετικά με τα χαρακτηριστικά του/της αποτελεσματικού/ής διευθυντή/ντριας και ειδικότερα οι συμμετέχουσες κλήθηκαν να απαντήσουν σχετικά με το τι ήταν αυτό που τις προσέλκυσε να αναλάβουν το ρόλο της διευθύντριας, πώς αντιλαμβάνονται τα χαρακτηριστικά και τις δεξιότητες του/της αποτελεσματικού/ής διευθυντή/ντριας, τους υποστηρικτικούς και τους ανασταλτικούς παράγοντες άσκησης του έργου τους ως διευθύντριες.

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε κατά τους μήνες Νοέμβριο και Αύγουστο 2021. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν τηλεφωνικά λόγω της πανδημίας του Covid-19. Όλες οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν και στη συνέχεια απομαγνητοφωνήθηκαν πιστά, προκειμένου να υποστούν επεξεργασία ως γραπτά κείμενα. Κάθε διευθύντρια πήρε έναν αριθμό αντίστοιχο προς τη χρονολογική σειρά διεξαγωγής της συνέντευξης, ώστε να διασφαλιστεί η ανωνυμία τους, από το Σ1 έως το Σ12.

Ανάλυση αποτελεσμάτων

Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων που συγκεντρώθηκαν από τις συνεντεύξεις, έγινε με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης περιεχομένου, η οποία επιχειρεί την απόδοση νοήματος στα συλλεγμένα δεδομένα, με σκοπό την απάντηση των κεντρικών ερωτημάτων της έρευνας.

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων γίνεται ανά θεματικό άξονα και ερώτημα.

Θεματικός άξονας 1ος: Εξισορρόπηση οικογενειακής και επαγγελματικής ζωής - Ανασταλτικοί/διευκολυντικοί παράγοντες

Η πλειονότητα των συμμετεχουσών υποστηρίζει ότι είναι πολύ δύσκολη διαδικασία η εξισορρόπηση, γιατί η θέση της διευθύντριας είναι πολύ απαιτητική και απαιτεί αρκετές θυσίες. Υπάρχουν βέβαια και οι αντίθετες απόψεις που υποστηρίζουν ότι με ευκολία πέτυχαν την εξισορρόπηση της οικογενειακής και επαγγελματικής ζωής, με την συμπαράσταση της οικογένειας.

Πίνακας 1: Συγκεντρωτικός πίνακας εξισορρόπησης οικογενειακής και επαγγελματικής ζωής - ανασταλτικοί/ διευκολυντικοί παράγοντες

Εξισορρόπηση					
Συμμετέχουσες	Εύκολη ή δύσκολη η διαδικασία της εξισορρόπησης	Ανασταλτικοί παράγοντες.	Υποστηρικτικοί παράγοντες	Επηρεασμός	Μεταβολή
Σ1	Εύκολη	Διαχείριση χρόνου Απουσία από το σπίτι	Οικογένεια Σύζυγος Προϊστάμενοι Υφιστάμενοι	Οικογενειακή ζωή	Όχι προς το παρόν
Σ2	Δύσκολη Αμοιβαίες υποχωρήσεις	Μεταπτυχιακές - Μεταδιδακτορικές σπουδές Δουλειά πολύωρη	Το εγώ μας Σύζυγος Οικογένεια Επαγγελματικός περίγυρος	Άλλοτε οικογενειακή ζωή Άλλοτε επαγγελματική ζωή	Ασχολία με λιγότερα πράγματα
Σ3	Δύσκολη Διαχείριση χρόνου	Πολλές ώρες εργασίας Απώλεια οικογενειακού προσωπικού χρόνου	Οικογένεια	Οικογενειακή ζωή	Όχι προς το παρόν
Σ4	Δύσκολη Διαχείριση χρόνου	Προσωπικές θυσίες Φόρτος εργασίας	Αγάπη για την εκπαίδευση Οικογένεια Σύζυγος	Οικογενειακή ζωή	Περισσότερος χρόνος για οικογένεια
Σ5	Δύσκολη Σύγκρουση ρόλων	Πολλές ώρες εργασίας Απώλεια οικογενειακού προσωπικού χρόνου	Οικογενειακό επαγγελματικό περιβάλλον	Οικογενειακή ζωή	Μετακίνηση σε σχολείο κοντά στην εστία
Σ6	Δύσκολη	Πολλές ώρες εργασίας Πολλές απαιτήσεις	Σύζυγος στήριξη Παιδιά Συνάδελφοι	Οικογενειακή ζωή	Όχι
Σ7	Ουδέτερη	Πολλές ώρες εργασίας	Οικογένεια Στήριξη σύζυγο Παιδιά	Ούτε οικογενειακή ζωή ούτε	Βοήθεια στο

		Απώλεια προσωπικού χρόνου		επαγγελματική	διοικητικό έργο
Σ8	Ουδέτερη	Απώλεια προσωπικού χρόνου	Οικογένεια Συνάδελφοι	Οικογενειακή ζωή	Όχι προς το παρόν
Σ9	Δύσκολη	Δυσκολία κατανομής χρόνου Έλλειψη εμπειρίας	Καινούργιο προκαλεί ενδιαφέρον Ικανοποίηση ότι τα καταφέρνεις	Οικογενειακή ζωή	Κατανομή χρόνου ισόποσα
Σ10	Εύκολη	Ευθύνες Ωράριο εργασίας	Οικογένεια Προσωπική ικανοποίηση	Οικογενειακή ζωή	Περισσότερο προσωπικό χρόνο
Σ11	Ουδέτερη	Πολλές ώρες εργασίας Μείωση προσωπικού οικογενειακού χρόνου	Οικογένεια Σχέση συναδέλφους	Οικογενειακή ζωή	Να διεκδικούσα θέσεις ευθύνης πιο νωρίς
Σ12	Διαβάθμιση	Περιορισμένες ελεύθερος χρόνος για οικογένεια	Στήριξη από σύζυγο	Οικογενειακή και επαγγελματική ζωή	Δεν θα άλλαζα κάτι

Παρατηρώντας τον Πίνακα 1, αναφορικά με την ευκολία ή δυσκολία εξισορρόπησης της επαγγελματικής και οικογενειακής ζωής των συμμετεχουσών, η συντριπτική πλειοψηφία απάντησε, πως κατόρθωσαν να εξισορροπήσουν τις απαιτήσεις που απορρέουν από τον διττό τους ρόλο, αυτόν της συζύγου-μητέρας και αυτόν της διευθύντριας. Το μέγεθος της επιτυχίας ωστόσο είναι που διαφοροποιείται ανά περίπτωση. Πολλές διευθύντριες όμως, παρότι αποδέχτηκαν την δυνατότητα εξισορρόπησης των οικογενειακών και επαγγελματικών υποχρεώσεων, τόνισαν την δυσκολία που ενέχει αυτή η προσπάθεια. Ανασταλτικοί παράγοντες αναφέρονται ο χρόνος που αφιερώνουν στη δουλειά τους, εις βάρος της οικογένειας και μετά το εργασιακό ωράριο. Η μεγάλη προσπάθεια που καταβάλλουν για να ανταποκριθούν στα καθήκοντά τους, λόγω της μεγάλης γραφειοκρατίας.

Θεματικός άξονας 2^{ος}: Διεκδίκηση διευθυντικής θέσης στην εκπαίδευση –Διευκολυντικοί παράγοντες.

Πίνακας 2: Συγκεντρωτικός πίνακας διεκδίκηση διευθυντικής θέσης στην εκπαίδευση-διευκολυντικοί παράγοντες

Διεκδίκηση διευθυντικής θέσης στην εκπαίδευση			
Συμμετέχουσες	Παράγοντες που συμβάλλουν	Υποστήριξη από οικογένεια	Υποστήριξη επαγγελματικό περιβάλλον
Σ1	Οργανωτικές ικανότητες Επαγγελματική κατάρτιση Ικανότητα παρακίνησης συναδέλφων Επιδίωξη στόχων	Θετικός σύζυγος και παιδιά Υποστήριξη για σεμινάρια, επιμορφώσεις	Καλή συνεργασία με προϊσταμένους και με υφισταμένους
Σ2	Συγκυρία πραγμάτων Τυπικά προσόντα	Υποστήριξη από σύζυγο- παιδιά	Υποστήριξη από συναδέλφους
Σ3	Διεκδίκηση μορίων Έλεγχος αντοχών Προσωπικό στοίχημα	Υποστήριξη ώθηση από οικογένεια	Από άλλους περισσότερη από άλλους λιγότερη
Σ4	Συναισθηματικό δέσιμο Διάθεση να προσφέρω Οργανική θέση χρόνια	Υποστηρικτικός σύζυγος Παιδιά μεγάλα, θετικά	Δεν υπήρχε υποστήριξη λόγω φύλου Προσωπικά κίνητρα
Σ5	Προσωπική εξέλιξη Προσωπικό όραμα Πραγματοποίηση στόχου	Σύζυγος στηρίζει στα πρακτικά προβλήματα Τα παιδιά στηρίζουν το όνειρο και την καριέρα	Κάποιοι συνάδελφοι απρόσμενα ενθαρρυντικοί Στήριξαν πρακτικά συμβουλευτικά
Σ6	Απόκτηση εμπειριών Αποδοχή από συναδέλφους Συνεργασία με ομάδα	Υποστήριξη από γονείς Βοήθεια από πεθερικά	Παρότρυνση συναδέλφων για διεκδίκηση θέσης Ενθάρρυνση
Σ7	Η εμπειρία μου Διάθεση να ασχοληθώ με το διοικητικό έργο	Υποστήριξη παρότρυνση από σύζυγο Παιδιά μεγάλα	Συνάδελφοι ήταν θετικοί
Σ8	Συσσωρευμένη εμπειρία Να ανταπεξέλθω στις απαιτήσεις διοίκησης	Υποστήριξη συναίνεση συζύγου και τα παιδιών	Υπήρξε μεγάλη υποστήριξη
Σ9	Η συγκυρία	Υποστήριξη	Υποστήριξη από συναδέλφους

Σ10	Δεν πίστευα ότι θα διεκδικήσω μια διευθυντική θέση Ασχοληθώ με διοίκηση Μεταπτυχιακό στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης Τα παιδιά μεγάλα Πολλά χρόνια προϋπηρεσία	δεν υπάρχουν οικογενειακές υποχρεώσεις Υποστήριξη Άντρα και παιδιών Υπάρχει βοήθεια	Πολύ βοηθητικοί Δεν υπήρχε μεγάλη στήριξη στην αρχή Υπάρχει στήριξη κατανόηση τώρα
Σ11	Το πρότυπο από την οικογένεια Γονείς εκπαιδευτικοί Πατέρας διευθυντής, σύμβουλος	Προτροπή από τα παιδιά Ο σύζυγος πίστευε σε μένα	Υπάρχει στήριξη Προτροπή να διεκδικώ θέσεις ευθύνης
Σ12	Αγάπη για παιδιά Να γνωρίσω το διοικητικό κομμάτι Να γνωρίσω πως λειτουργεί ένα σχολείο	Υπήρξε υποστήριξη από οικογένεια Στήριξαν την απόφασή μου	Μεγάλη στήριξη Από συναδέλφους

Παρατηρώντας τον Πίνακα 2, στη διεκδίκηση μιας διευθυντικής θέσης στην εκπαίδευση από τις διευθύντριες, συμβάλλει η επιβεβαίωση ότι μπορούν να ανταπεξέλθουν σε μια απαιτητική θέση ευθύνης, η ανακάλυψη της διοικητικής σφαίρας ενός σχολείου, κάποια χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, συγκυρία πραγμάτων. Η οικογενειακή κατάσταση διαδραμάτισε καθοριστικό ρόλο στην λήψη της απόφασής και το οικογενειακό περιβάλλον ήταν ιδιαίτερα υποστηρικτικό και τις βοήθησε να αναλάβουν τη θέση ευθύνης που έχουν. Υπήρξε απόλυτη υποστήριξη από το επαγγελματικό περιβάλλον, τόσο από στους προϊσταμένους, όσο και στους υφισταμένους.

Θεματικός άξονας 3ος: Αντίληψη ρόλου, αντίληψη της αποτελεσματικότητας και των δεξιοτήτων του διευθυντή και σημασία του φύλο.

Πίνακας 3: Συγκεντρωτικός πίνακας αντίληψης ρόλου, αντίληψης της αποτελεσματικότητας και των δεξιοτήτων του διευθυντή

Αποτελεσματικός διευθυντής/χαρακτηριστικά				
Συμμετέχο υ-σες	Τι τις ελκύει στο ρόλο του διευθυντή	Χαρακτηριστικά/δ-ε-ξιότητες	Υποστηρικτικοί παράγοντες	Ανασταλτικοί παράγοντες
Σ1	Άσκηση οργανωτικού έργου Θέτω στόχους Πετυχαίνω στόχους Εξέλιξη προσωπική και επαγγελματική	Οργανωτική ικανότητα Γνώση νομοθεσίας Γνώση τρόπου λειτουργίας σχολείου Θέτει στόχους Συnergάζεται με τον σύλλογο	Τεχνική υποστήριξη Επικοινωνία με το ανθρώπινο δυναμικό σχολείου Επιμορφωτικές δράσεις Σύμπνοια συλλόγου	Μη συλλογική λειτουργία Εγωισμός Προκαταλήψεις Υπερβολές Διάθεση κατάχρησης εξουσίας

		Έχει αρχές και αξίες Φροντίζει για ασφάλεια των παιδιών και των εκπαιδευτικών	καθηγητών και διευθυντή Θετική στάση του συλλόγου	
Σ2	Κατανεμημένη ηγεσία Διαδικασία απαιτητική και επίπονη Ικανοποίηση συναδέλφων Ικανοποίηση μαθητών	Ευελιξία Ψυχραιμία Ίση κατανομή αρμοδιοτήτων Διάλογος Κλίμα εμπιστοσύνης	Καλό κλίμα Σύλλογος	Ψυχολογική πίεση Εργασιακό bullying
Σ3	Δοκιμάζω τα όριά μου Ικανότητες Δεξιότητες Ανθρώπινο δυναμικό	Υπομονή Επιμονή Επικοινωνιακός Κρατάει ισορροπίες Σωστή διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού	Οικογένεια Μερίδα συναδέλφων Ο ίδιος σου ο εαυτός	Δυσπιστία Θέση ευθύνης προσωρινή Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού
Σ4	Σύνθετος ρόλος περίπλοκος Έχει διαφεύσεις Έχει ικανοποιήσεις Επίλυση προβλημάτων Δοκιμάζεις τις αντοχές και τα όρια σου Επιτυγχάνεις προσωπικούς καθημερινούς άθλους	Αγάπη για την εκπαίδευση Αγάπη για τα παιδιά Ενσυναίσθηση Υπομονή Επιμονή Επικοινωνιακές δυνατότητες Συνεργάζεται με τοπικούς φορείς Όραμα και στόχους	Συνεργασία Συναδελφικός κύκλος Υπηρεσίες Καλές υποδομές Διοικητική στήριξη Ψυχική ανθεκτικότητα Στήριξη οικογένεια συναδέλφους Εσωτερική αυτοπραγμάτωση	Ελλείψεις στις υποδομές Κτιριακές υποδομές εκσυγχρονισμός Μη ενδιαφέρον πολιτείας Μη συνεργάσιμοι μαθητές, γονείς εκπαιδευτικοί
Σ5	Συμβολή στη διαμόρφωση του σχολείου Εξωστρέφεια διάχυση εύρος πλάτος	Διαλλακτικότητα Διπλωματία Αμεσότητα Ευρεία αντίληψη Δημοκρατική συνείδηση Συλλογικότητα	Καλές σχέσεις διεύθυνση δευτεροβάθμιας Ήρεμο κλίμα Θετική ανατροφοδότηση	Οικογένεια τοξικό κλίμα Ασφυκτικά χρονικά περιθώρια γραφειοκρατία Διαφωνία μαθητών

Σ6	Αποφάσεις Εγρήγορση Διαχείριση Συναγωνισμός με τον εαυτό σου	Διαχείριση χρόνου Επαφή γονείς, συναδέλφους Ευελιξία στα γραφειοκρατικά διοικητικά θέματα	Καλή συνεργασία σύλλογος διδασκόντων Όλοι μια ομάδα Όλοι στόχο το καλό του σχολείου	Συγκρούσεις συναδέλφων ανταγωνισμός μεταξύ συναδέλφων
Σ7	Παιδαγωγικό κομμάτι Στήριξη στη σχολική ζωή διδασκαλία	Διεκπεραίωση της γραφειοκρατίας Θετικό κλίμα Κλίμα συνεργασίας Πρόοδος μαθητών	Σύλλογος διδασκόντων θετικό κλίμα συνεργασίας	Ασυνέπεια μαθητών Έλλειψη εμπειρίας
Σ8	Μεταδώσω αξίες, ικανότητες, δεξιότητες εφόδια για ολοκλήρωση πορεία ζωής	Επιμέλεια Αυτοκυριαρχία Διαλεκτική ικανότητα Γνώση νομοθεσίας Φιλοπατρία Σεβασμός των αρχών δημοκρατίας	Κατάγομαι από την περιοχή Γνωρίζω τις οικογένειες μαθητών Γνωρίζω τις διοικητικές δομές της περιφερειακής ενότητας	Γνωριμίες οικογένειες μαθητών μερικές φορές κατάχρηση μείωση σεβασμού στο διευθυντή
Σ9	Πρόκληση αν μπορώ να ανταπεξέλθω σε μια τέτοια θέση ευθύνης Αξιοποίηση των γνώσεων Προσφορά στο σχολείο	Συνεργασία Συμμετοχή Οργανωτικότητα Ευδιάθετος Καθοδηγητικός Συμπαραστάτης Αποφασιστικός Διαχείριση χωρίς άγχος	Σύλλογος διδασκόντων καλή συνεργασία Στήριξη από δικούς μου ανθρώπους	Απειρία Άγνοια Πολλές υποχρεώσεις Πολλές ευθύνες Να προσπαθήσεις παραπάνω από τους άντρες
Σ10	Προσφέρω στο σχολείο μου Να γίνει γνωστό στην τοπική κοινωνία Αγάπη για τεχνική εκπαίδευση	Σωστό καταμερισμό εργασιών Μακροπρόθεσμο προγραμματισμό Στόχους Αμερόληπτος Κοινωνική δράση Συμμετοχικός	Συνεργασία με εκπαιδευτικούς, κοινωνία, εταίρους	Δεν με αντιμετωπίζουν με σοβαρότητα Απόσταση Δεν γνωρίζω καλά την κοινωνία και τους συναδέλφους

Σ11	Πρόκληση Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού Καθοδηγήσω Βοηθήσω Οργανώσω	Καλή επικοινωνία με εκπαιδευτικούς Ενσυναίσθηση Αποτελεσματικός Αποφασιστικός Ενθαρρυντικός Εμπνέει εμπιστοσύνη	Αποδοχή Κοινό όραμα Συνεργασία Οργάνωση Ευελιξία	Να μην λαμβάνεις υπόψη την γνώμη των άλλων Να κάνεις όλους συμμέτοχους
Σ12	Η δυναμική Ικανότητες Το όραμα Παρακίνηση Εμπύχωση Ενεργοποίηση Αλληλεπίδραση η Συνεργασία	Όραμα Δεξιότητες Ευέλικτος Αποφασιστικός Παρακινεί Εμπυχώνει Ενεργοποιεί Δημοκρατικός	Θετικό κλίμα στο σχολείο Συνεργασία Επικοινωνία Δυναμική	Έλλειψη συνεργασίας Ανασφάλεια Αναστάτωση Συνθήκες αγχωτικές

Παρατηρώντας τον Πίνακα 3, αυτό που ελκύει τις διευθύντριες του δείγματος στον ρόλο του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας, είναι η επιθυμία τους να δοκιμάσουν τα όριά τους, τις αντοχές τους, να δουν αν μπορούν να ανταπεξέλθουν σε κάποιες δύσκολες καταστάσεις σε μια τέτοια θέση ευθύνης. Επίσης η αποφασιστικότητα για την επίτευξη των στόχων, η δυνατότητα να κάνουν πράξη το όραμα που έχουν για το σχολείο και να προσφέρουν στους μαθητές τα απαραίτητα εφόδια για την επιβίωσή τους στην σύγχρονη πραγματικότητα, η δυνατότητα επαγγελματικής εξέλιξης.

Χαρακτηριστικά και δεξιότητες του αποτελεσματικού διευθυντή, αναφέρονται στοιχεία της προσωπικότητας, κοινωνικές δεξιότητες, ενσυναίσθηση, δημοκρατικό πνεύμα και συνεργατικό, διοικητικές, ηγετικές, επικοινωνιακές ικανότητες, αξίες.

Υποστηρικτικοί παράγοντες αναφέρονται η οικογένεια, η συνεργασία και το καλό κλίμα με τον σύλλογο διδασκόντων, τους μαθητές και γονείς. Το κοινό όραμα.

Στους ανασταλτικούς παράγοντες αναφέρονται οικογενειακοί, κοινωνικοί, ο φόβος για το άγνωστο, ο φόρτος εργασίας, η έλλειψη αυτοπεποίθησης, προβλήματα στερεοτυπικής συμπεριφοράς, αμφισβήτησης, υποτίμησης, οι συγκρούσεις, η ψυχολογική πίεση στο ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου.

Συμπεράσματα

Από την συλλογή των πρωτογενών δεδομένων της έρευνας, υπάρχει διάσταση απόψεων σχετικά με την ισόρροπη κατανομή του χρόνου κατά τη διάρκεια της ταυτόχρονης άσκησης των επαγγελματικών και οικογενειακών ρόλων, ωστόσο είναι περισσότερες εκείνες οι φωνές που αναφέρουν τη δυσκολία ισόποσης κατανομής και μάλιστα εις βάρος της οικογενειακής ζωής. Αυτό κατά κύριο λόγο οφείλεται στον ιδιαίτερα μεγάλο φόρτο εργασίας που συνοδεύει μια διευθυντική θέση αλλά και στη μεγάλη γραφειοκρατία που υπάρχει στη διοίκηση μιας σχολικής μονάδας, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Επίσης μπορεί να υποστηρίξει κανείς, ότι δεν είναι και τόσο θετικά τα αποτελέσματα στην σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα, καθώς οι αντιλήψεις σχετικά με τον ρόλο της μητέρας στην οικογένεια δεν συμβαδίζουν με τον επαγγελματικό ρόλο της γυναίκας, με την έννοια ότι ενώ αναγνωρίζεται σιγά σιγά ο δεύτερος ρόλος, ο πρώτος προσλαμβάνεται με τον ίδιο τρόπο που προσλαμβάνονταν πριν από 20 χρόνια. Αποτέλεσμα της μη ισόποσης κατανομής του χρόνου, δεν φαίνεται να είναι η ανισορροπία της ψυχικής συμμετοχής στην οικογενειακή και επαγγελματική ζωή, που ενδεχομένως να δημιουργήσει αρνητικά συναισθήματα και να επηρεάσει και τους δύο τομείς. Το ίδιο φαίνεται και στην περίπτωση της ισόρροπης ικανοποίησης, λόγω της αμέριστης υποστήριξης από το οικογενειακό περιβάλλον, στην

συντριπτική πλειοψηφία των διευθυντριών. Θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι σε γενικές γραμμές, παρά τις όποιες δυσκολίες προκύπτουν, οι διευθύντριες του δείγματος, έχουν επιτύχει σε έναν βαθμό την εξισορρόπηση της οικογενειακής και επαγγελματικής ζωής.

Αναφορικά με τους ανασταλτικούς παράγοντες, από τις απαντήσεις των διευθυντριών, στην πλειοψηφία των περιπτώσεων αυτοί φαίνεται να είναι περισσότερο εσωτερικοί και δημιουργούνται, σε μεγαλύτερο βαθμό από κοινωνικές νόρμες και δομημένες αντιλήψεις για το ρόλο της γυναίκας, ως μητέρα αλλά και ως επαγγελματία και διευθύντρια.

Αντίθετα στους υποστηρικτικούς παράγοντες, σύσσωμο το δείγμα της έρευνας αναφέρει την οικογενειακή υποστήριξη, παρά το γεγονός ότι ενδέχεται η οικογένεια να μπει σε δεύτερη μοίρα, αλλά και την αμέριστη υποστήριξη από το επαγγελματικό περιβάλλον, παρά τους όποιους ενδοιασμούς μπορεί να διατυπώθηκαν στην αρχική συνάντηση των συναδέλφων. Από τα παραπάνω διαπιστώνεται και πάλι μεταβολή των αντιλήψεων που θέλουν τη γυναίκα στο σπίτι και τη προσοδευτική αποδοχή της γυναίκας σε ανώτερες ιεραρχικά θέσεις, περνώντας από τον οριζόντιο στον κάθετο επαγγελματικό προσανατολισμό.

Αναφορικά με τις δεξιότητες και τις ικανότητες των αποτελεσματικών διευθυντών/ντριών, οι απαντήσεις των διευθυντριών του δείγματος, αποδεικνύουν την κατοχή τόσο τεχνικών όσο και νοητικών και ανθρώπινων δεξιοτήτων, με τις τελευταίες να αντιπροσωπεύουν το μεγαλύτερο ποσοστό των αποκρίσεων. Ωστόσο, για το σύνολο των δεξιοτήτων, οι απαντήσεις έρχονται σε συμφωνία με τους Σαΐτη (2008) και Μπρίνια (2008).

Από το σύνολο των πρωτογενών και δευτερογενών δεδομένων αποδεικνύεται ότι με την πάροδο του χρόνου και την μεταβολή της οικογενειακής δομής, το γυναικείο φύλο ολοένα και περισσότερο διεκδικεί και καταλαμβάνει έναν νέο ρόλο και μία νέα θέση στη σύγχρονη κοινωνική, εργασιακή και οικογενειακή πραγματικότητα, που επιχειρεί να το τοποθετήσει στο ίδιο σημείο με το αντρικό, δίνοντας ίσες ευκαιρίες σε όλους τους τομείς. Τα εμπόδια που δημιουργούνται στην προσπάθεια αυτή, κατά κύριο λόγο έχουν τη βάση τους στην κοινωνική σφαίρα, η οποία με τη σειρά της έχει αντίκτυπο στο σύνολο των υπόλοιπων τομέων, εσωτερικών ή εξωτερικών, με κυρίαρχο την προσωπικότητα των ίδιων των γυναικών. Αυτό σημαίνει ότι πριν και πάνω από όλα, οι γυναίκες είναι αυτές που πρέπει να μεταβάλλουν τον τρόπο που αντιμετωπίζουν οι ίδιες τον εαυτό τους και τις δυνατότητές τους, ώστε να αλλάξει και ο τρόπος που τις αντιμετωπίζουν και οι υπόλοιποι/ες, είτε άνδρες είτε γυναίκες, σε όλους τους κλάδους και τους τομείς. Μάλιστα το πρώτο βήμα προς την κατεύθυνση αυτή έχει ήδη γίνει, λαμβάνοντας υπόψη και τα πρωτογενή δεδομένα της έρευνας σχετικά με την οικογενειακή υποστήριξη και την παροχή κινήτρων και παρακίνησης για τη διεκδίκηση ανώτερων θέσεων από το γυναικείο φύλο.

Μία ενδιαφέρουσα μελλοντική προσέγγιση του θέματος θα μπορούσε να είναι η εξέταση του ζητήματος από την πλευρά και την οπτική του ανδρικού φύλου.

Αναφορές

Allen, T.D., Herst, D.E., Bruck, C.S. and Sutton, M. (2000). Consequences associated with work-to-family conflict: A review and agenda for future research. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5(2), 278-308.

Athanasoula-Reppa, A. & Koutouzis, M. (2002). Women in Managerial Positions in Greek Education: Evidence of Inequality, *Education Policy Analysis Archives*, Vol. 10 No. 11.

Bryman, A. (2001) *Social Research Methods*, Oxford. Oxford University Press.

Chard, R. (2013). A Study of Current Male Educational Leaders, their Careers and Next Steps. *Management in Education*, 27(4), pp. 170–175.

Clark, S.C. (2000). Work/family border theory: A new theory of work/family balance. *Human Relations*, 53(6), 747-770.

Cohen, L., Manion L. & Morrison K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο. Μετάφραση.

- Cubillo, L.& Brown, M. (2003) Women into Educational Leadership and Management: International Differences. *Journal of Educational Administration*, 41 (3), pp. 278-279.
- Friedmann, O., Christensen, P. and Degroot, J. (2001). *Business and life*. Harvard Business Review: Work and Life Balance. Istanbul: Mess Press.
- Kanter, R. (1977). *Work and family in the United States: A critical review and agenda for policy*. New York: Sage.
- Kyriakoussis, A. and Saiti, A. (2006), Under-representation of Women in Public Primary School Administration: The Experience of Greece, *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, Vol. 10 No. 5.
- Marks, S.R. & MacDermid, S. M. (1996), "Multiple roles and the self: A theory of role balance", *Journal of Marriage and the Family*. Vol. 58, pp. 417-432.
- Mwebi, B. M. & Lazaridou, A. (2008). An International Perspective on Under-representation of Female Leaders in Kenya's Primary Schools. *Canadian and International Education*, 37 (1).
- Pichler, F. (2009). Determinants of work-life balance: Shortcomings in the contemporary measurement of WLB in large-scale surveys. *Social Indicators Research*, 92(3), 449-469.
- Αντωνίου, Α.-Σ. (2010). ΣΤΡΕΣ. Προσωπική Ανάπτυξη & Ευημερία. (σσ. 23). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Δαράκη, Ε., (2007). Εκπαιδευτική Ηγεσία και Φύλο. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Κανταρτζή, Ε., Ανθόπουλος, Κ., (2006). Η συμμετοχή των δύο φύλων στη στελέχωση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 11, 5-19.
- Μαραγκουδάκη, Ε. (1997). Οι Γυναίκες Διδάσκουν και οι Άνδρες Διοικούν. Στο Β. Δεληγιάννη-Κουιμτζή & Σ. Ζώγου-Καραστεργίου, *Φύλο και Σχολική Πράξη* (σσ.258-292). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Μπρίνια, Β., (2008). *Management Εκπαιδευτικών μονάδων και Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σταμούλης.
- Σαΐτης, Χ.Α. (2008). *Ο Διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Χαλκιώτης, & Διαμαντή (2019). Μοντέλα εκπαιδευτικής διοίκησης: Συγκριτική προσέγγιση ιδιωτικών εκπαιδευτηρίων και δημόσιων εκπαιδευτικών οργανισμών λυκειακής εκπαίδευσης στην πόλη του Βόλου. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 9, 881-889.

Επαγγελματική επάρκεια αναπληρωτών και μόνιμων εκπαιδευτικών

Αναγνωστοπούλου Θεοδώρα

Νηπιαγωγός, M.Sc. Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης
theoanagn@hotmail.com

Περίληψη

Η επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος, καθώς θεωρείται σημαντικός παράγοντας για την αναβάθμιση της εκπαίδευσης. Τα χαρακτηριστικά «ποιότητας» των εκπαιδευτικών που έχουν μελετηθεί περισσότερο είναι το επίπεδο σπουδών και η εμπειρία που αποκτιέται με τα χρόνια υπηρεσίας, επειδή είναι μετρήσιμα και χρησιμοποιούνται ως μέτρο για την μισθολογική κατάταξη τους. Στα χαρακτηριστικά της επαγγελματικής επάρκειας έρχεται να προστεθεί και η τεχνολογική επάρκεια, αφού οι εκπαιδευτικοί καλούνται, σήμερα, να εφαρμόσουν νέες μεθόδους διδασκαλίας χρησιμοποιώντας την τεχνολογία. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετήσει την επαγγελματική επάρκεια μεταξύ αναπληρωτών και μόνιμων εκπαιδευτικών. Υιοθετήθηκε η ποσοτική προσέγγιση και για την συλλογή δεδομένων δημιουργήθηκε ένα ερωτηματολόγιο βασισμένο στο TPCK που μετράει την γνώση του περιεχομένου διδασκαλίας, της παιδαγωγικής αλλά και της τεχνολογίας που χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι αναπληρωτές φαίνεται να έχουν μεγαλύτερη Τεχνολογική Γνώση αλλά μικρότερη Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου σε σχέση με τους μόνιμους συναδέλφους τους.

Λέξεις κλειδιά: επαγγελματική επάρκεια εκπαιδευτικών, Τεχνολογική Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου, αναπληρωτές και μόνιμοι εκπαιδευτικοί

Εισαγωγή

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού εξελίσσεται ανάλογα με τις εκάστοτε κοινωνικές συνθήκες και απαιτούνται πλέον δεξιότητες σε πεδία όπως ειδική αγωγή καθώς ενσωματώνονται στην τάξη γενικής παιδείας και παιδιά με ειδικές ανάγκες (Shaffer & Thomas-Brown, 2015) και διαπολιτισμική εκπαίδευση αφού ζούμε σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον (Dantas, 2007). Η συνεχιζόμενη κατάρτιση των εκπαιδευτικών και η δια βίου μάθηση θεωρούνται δεξιότητες κλειδιά όπως και η ικανότητα να μπορεί ο εκπαιδευτικός να συνεργάζεται με άλλους, να χρησιμοποιεί τις τεχνολογίες και να «εργάζεται στο πλαίσιο της κοινωνίας» όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Ζμας (2009). Έτσι στα χαρακτηριστικά, που προσδίδουν επαγγελματική επάρκεια στους εκπαιδευτικούς έρχεται να προστεθεί και η τεχνολογική επάρκεια. Ως τεχνολογική επάρκεια δεν θεωρείται μόνο η ικανότητα των εκπαιδευτικών να μπορούν απλά να χρησιμοποιήσουν την τεχνολογία και να εφαρμόσουν νέες μεθόδους διδασκαλίας προσαρμοσμένες στις νέες απαιτήσεις (Instefjord & Munthe, 2017) αλλά και να μπορούν να αξιολογούν τεχνολογικά εργαλεία ώστε να τα ενσωματώνουν στην διδασκαλία τους, πράγμα που απαιτεί από αυτούς προχωρημένες τεχνολογικές δεξιότητες σύμφωνα με τους Wiley et al. (στο Kim et al., 2017). Παρά το γεγονός ότι μια γνωστική αξιολόγηση ιδιαίτερα σημαντική όπως η αξιολόγηση της ψηφιακής επάρκειας, απαιτεί συνειδητή και επίμονη προσπάθεια, λίγες έρευνες έχουν ασχοληθεί με την αξιολόγηση της επάρκειας των εκπαιδευτικών σε σχέση με το ψηφιακό περιεχόμενο (Kim et al., 2017). Δημιουργήθηκε, λοιπόν, η ανάγκη για εργαλεία όπως το Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK) που μετράει την γνώση όχι μόνο του περιεχομένου διδασκαλίας και της παιδαγωγικής αλλά και της τεχνολογίας που χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς (Mishra & Koehler, 2006). Οι εκπαιδευτικοί, στην πλειοψηφία τους, είναι θετικοί στην επιμόρφωση τους στις τεχνολογίες ενώ προσωπικοί παράγοντες όπως η ειδικότητα τους, η εμπειρία τους στην εκπαίδευση και το φύλο συσχετίζονται με τις αντιλήψεις που έχουν σχετικά με την χρήση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση (Jimoyiannis,

& Komis, 2007). Επιπλέον, είναι σημαντικό να παρέχονται ευκαιρίες ώστε να αποκτήσουν οι εκπαιδευτικοί ψηφιακές δεξιότητες γιατί έτσι ενδυναμώνεται η θετική στάση τους στην χρήση και την αξία της τεχνολογίας για την διδασκαλία και την μάθηση (Jimoyiannis & Komis, 2007).

Επαγγελματική επάρκεια εκπαιδευτικών

Η επάρκεια μεταξύ των εκπαιδευτικών εμφανίζει εντυπωσιακές διαφορές στην ποιότητα τους (Hanushek, 2003) και οι διαφορές αυτές είναι εξαιρετικά σημαντικές, αφού οι «καλοί» εκπαιδευτικοί μπορούν να λειτουργήσουν αντισταθμιστικά και να βοηθήσουν τα παιδιά που προέρχονται από «μη προνομιούχα» οικογενειακά περιβάλλοντα να καλύψουν πιθανά εκπαιδευτικά κενά (Hanushek, 2003). Για το λόγο αυτό, σημαντικό ζήτημα στις συζητήσεις για το «πώς να φτιάξουμε καλούς εκπαιδευτικούς» είναι η ανάπτυξη της επάρκειας των εκπαιδευτικών (Kunter et al., 2013).

Στο παρελθόν οι πολιτικοί και οι εκπαιδευτές εκπαιδευτικών λειτουργούσαν θεωρώντας ότι η διδασκαλία απαιτεί μόνο βασικές ικανότητες, γνώση του περιεχομένου και γενικές παιδαγωγικές γνώσεις αγνοώντας την πολυπλοκότητα και μειώνοντας τις απαιτήσεις της διδασκαλίας (Shulman, 1987). Όμως ο εκπαιδευτικός πρέπει όχι απλά να γνωρίζει το περιεχόμενο διδασκαλίας αλλά να έχει την ικανότητα να μεταμορφώσει τη γνώση περιεχομένου που κατέχει σε μορφές που είναι παιδαγωγικά ισχυρές αλλά και προσαρμοσμένες στις ικανότητες και το υπόβαθρο των μαθητών του. Η διδασκαλία ξεκινάει με την κατανόηση από τον εκπαιδευτικό του τι θα πρέπει να διδαχθεί και με ποιο τρόπο (Shulman, 1987). Η παιδαγωγική γνώση είναι η γνώση της διδασκαλίας και της μάθησης που εκτείνεται σε τομείς περιεχομένου (διαμορφωτική αξιολόγηση, διαχείριση τάξεων και στρατηγικές κινήτρων) και οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν παιδαγωγικές αποφάσεις σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση βάσει της περιοχής περιεχομένου τους (Doering et al., 2009).

Βασικός παράγοντας για τη βελτίωση της μάθησης των σπουδαστών είναι η καλή γνώση του αντικειμένου διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς, που θεωρείται ως σημαντική για την ποιότητα της διδασκαλίας και, κατά συνέπεια, της μάθησης των μαθητών (Darling-Hammond, 2007; Kniewel et al., 2015). Σύμφωνα με τους Kersting et al. (2012), που μελέτησαν την σχέση μεταξύ της γνώσης των εκπαιδευτικών, της διδακτικής πρακτικής και της μάθησης των σπουδαστών, για να διδάξει κάποιος κάτι θα πρέπει να το γνωρίζει, οπότε κάποιες από τις διαφορές στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σχετίζονται με τις διαφορές στη γνώση τους πάνω στο αντικείμενο διδασκαλίας. Η σχέση όμως μεταξύ της γνώσης των εκπαιδευτικών και της ικανότητας χρήσης της γνώσης αυτής κατά την διάρκεια της διδασκαλίας είναι σύνθετη (Kniewel et al., 2015). Κατά συνέπεια, αν γνωρίζουμε τις γνώσεις των εκπαιδευτικών και το πως τις χρησιμοποιούν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους, έχουμε κάνει ένα σημαντικό βήμα ώστε να κατανοήσουμε τις σύνθετες σχέσεις μεταξύ της γνώσης των εκπαιδευτικών, της διδακτικής πρακτικής και της μάθησης των σπουδαστών. Η ποιότητα διδασκαλίας, επίσης, παίζει ρόλο στην επίδραση της γνώσης των εκπαιδευτικών στη μάθηση (Kersting et al., 2012). Η έρευνα δείχνει ότι η επίδραση των καλά προετοιμασμένων εκπαιδευτικών για το επίτευγμα των μαθητών μπορεί να είναι ισχυρότερη από τις επιρροές των παραγόντων του μαθητικού υποβάθρου, όπως η φτώχεια, το γλωσσικό υπόβαθρο, η κατάσταση των μειονοτήτων ή τα δημογραφικά χαρακτηριστικά (Darling-Hammond, 2000).

Τα τελευταία χρόνια παρουσιάζεται αυξημένο ενδιαφέρον για την αξιολόγηση και τον περιοδικό έλεγχο όλων των κρατικών υπηρεσιών συμπεριλαμβανομένης και της εκπαίδευσης, με στόχο την ορθή διαχείριση των πόρων αλλά και την διασφάλιση της διαφάνειας και της αξιοκρατίας. Ειδικότερα, όσον αφορά την εκπαίδευση, η αξιολόγηση της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών θεωρείται ότι θα συμβάλει στην διασφάλιση της επιτυχούς επιτέλεσης του εκπαιδευτικού έργου και παράλληλα προσφέρει διαφάνεια και σταθερότητα με την περιγραφή γνώσεων και δεξιοτήτων, ενώ, εδραιώνονται οι αρχές της υπευθυνότητας και αξιοκρατίας (Ζμας, 2009).

Πρόσφατες εξελίξεις στην κοινωνία όπως η εξάπλωση του νέου κορονοϊού Covid 19 που προκάλεσε μεγάλες αλλαγές στην καθημερινότητα σχεδόν όλων των κατοίκων του πλανήτη, δημιούργησαν προϋποθέσεις και ανέδειξαν την ανάγκη για νέες δεξιότητες - ικανότητες των εκπαιδευτικών όπως η χρήση της τεχνολογίας για την εξ' αποστάσεως εκπαίδευση. Στην Ελλάδα σύμφωνα με το ΦΕΚ Β' 783/10-03-2020 απαγορεύτηκε η λειτουργία όλων των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων της χώρας για διάστημα 15 ημερών αρχικά, ενώ ήταν σχεδόν βέβαιο εξ' αρχής ότι η απαγόρευση θα παραταθεί για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα. Έτσι δημιουργήθηκε η ανάγκη για εξ' αποστάσεως διδασκαλία, η οποία στην αρχή είχε εθελοντικό χαρακτήρα, αφού δεν υπήρξε ποτέ επίσημα επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω στην εξ' αποστάσεως εκπαίδευση και επιπλέον, δεν είναι όλοι οι εκπαιδευτικοί εξοικειωμένοι με την τεχνολογία. Ακόμα και όσοι έχουν πιστοποιημένες γνώσεις χρήσης τεχνολογικών εργαλείων δεν έχουν όλοι την εμπειρία αλλά ούτε και την άνεση να δημιουργήσουν διαδικτυακά μαθήματα από την μια στιγμή στην άλλη, αφού, είναι άλλο πράγμα η γνώση της τεχνολογίας κι άλλο η εξ' αποστάσεως διδασκαλία.

Πτυχές επαγγελματικής επάρκειας

Η επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών έχει πολλές διαστάσεις αλλά είναι εύπλαστη και μπορεί να την αποκτήσει κανείς στο πλαίσιο της επαγγελματικής ανάπτυξης δεδομένου ότι η ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση είναι πολύ σημαντική για την διασφάλιση της ποιότητας (Baumert & Kunter, 2013). Μέρος της επίσημης επάρκειας των εκπαιδευτικών είναι η εμπειρία τους, γνωστή ως σημαντικός παράγοντας για την απόδοση των μαθητών (Johansson et al., 2014). Το επίτευγμα των μαθητών αυξάνεται με την εμπειρία των εκπαιδευτικών (Buddin & Zamargo, 2009), αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι η εμπειρία εξασφαλίζει από μόνη της την καλή διδασκαλία (Day, 2000).

Ο Shulman (1987), επιχειρήσει σύμφωνα με τα τότε δεδομένα, μια κατηγοριοποίηση των χαρακτηριστικών της επάρκειας των εκπαιδευτικών θεωρώντας ότι ένας εκπαιδευτικός θα πρέπει να διαθέτει γνώσεις που αφορούν:

- το γνωστικό αντικείμενο της διδασκαλίας του
- την παιδαγωγική ως προς τις αρχές και τις στρατηγικές οργάνωσης και διαχείρισης της τάξης
- το πρόγραμμα σπουδών
- την παιδαγωγική σε σχέση με το περιεχόμενο της δουλειάς του
- τους μαθητές και τα χαρακτηριστικά τους
- το περιεχόμενο της διδασκαλίας του, που μπορεί να ποικίλει ανάλογα με την ομάδα εργασίας του, την κουλτούρα της περιοχής κλπ
- εκπαιδευτικούς σκοπούς, αξίες, κλπ

Στη σημερινή εποχή που η κοινωνία και οι ανάγκες της έχουν αλλάξει, σε όλο τον κόσμο έχουμε αυξανόμενη ποικιλομορφία και πολυπλοκότητα στις σχολικές τάξεις (Dantas, 2007) οπότε και η διαπολιτισμική επάρκεια είναι σημαντική ικανότητα για όσους δουλεύουν σε σχολεία με μαθητές διαφορετικών πολιτισμών ή εθνοτήτων (DeJaeghere & Zhang 2008).

Άλλο ένα θέμα που έχει επηρεάσει τα τελευταία χρόνια τα χαρακτηριστικά της επάρκειας των εκπαιδευτικών είναι η αυξανόμενη χρήση της τεχνολογίας παγκοσμίως. Η ίδια η γνώση βρίσκεται πλέον σε μεταβατικό στάδιο ενώ η κοινωνία ψηφιοποιείται και δικτυώνεται όλο και περισσότερο δημιουργώντας νέα αντικείμενα της επιστήμης και αναδιοργανώνοντας τις σχέσεις μεταξύ μακροχρόνιων επιστημονικών κλάδων και πεδίων. Σχολεία, κυβερνήσεις και επιχειρήσεις βρίσκονται όλα σε ένα μεταβατικό στάδιο αναπτύσσοντας νέα συστήματα διαχείρισης της γνώσης ενώ δημιουργούνται ζητήματα για την συστηματοποίηση, επιτήρηση και διαχείριση της γνώσης σε παγκόσμιο επίπεδο. Δημιουργούνται νέες βάσεις δεδομένων και μεταφέρεται η γνώση από τα βιβλία στις ιστοσελίδες κι έτσι εγείρονται ζητήματα πρόσβασης στην γνώση αλλά και πνευματικών δικαιωμάτων (Kelly et al., 2008).

Οι μαθητές πρέπει να διδαχθούν τις νέες δεξιότητες ώστε να μπορούν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της νέας κοινωνίας κι έτσι σε όλες τις χώρες αναπτυγμένες και

αναπτυσσόμενες, τα εκπαιδευτικά συστήματα προσπαθούν να ενσωματώσουν τις νέες τεχνολογίες στα προγράμματα τους (Jimoyiannis & Komis, 2007). Κάτω από αυτές τις συνθήκες είναι αδιαμφισβήτητη αναγκαιότητα για τους εκπαιδευτικούς να διαθέτουν και να εκτελούν ψηφιακές ικανότητες, να είναι δηλαδή ψηφιακά και τεχνολογικά επαρκείς (Lund et al., 2014). Με την ψηφιοποίηση και δικτύωση του κόσμου μας, εξελίσσεται η ζήτηση για ψηφιακά επαρκείς εκπαιδευτικούς, επιβάλλοντας την ανάγκη για νέες προσεγγίσεις όσον αφορά την ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση (Debele & Plevyak, 2012; Instefjord & Munthe, 2017).

Αναμφίβολα η ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην σχολική πρακτική είναι πολύπλοκη και πολύπλευρη διαδικασία αφού οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει όχι απλώς να χρησιμοποιήσουν την τεχνολογία για να υποστηρίξουν την παραδοσιακή διδασκαλία αλλά να επαναπροσδιορίσουν την διδασκαλία τους χρησιμοποιώντας την τεχνολογία λαμβάνοντας υπόψη τις παιδαγωγικές αρχές και το περιεχόμενο διδασκαλίας (Jimoyiannis & Komis, 2007; Mishra & Koehler, 2006).

Αποτίμηση επαγγελματικής επάρκειας

Η επικέντρωση των ερευνών όσον αφορά την επάρκεια μαθητών και εκπαιδευτικών με αποτέλεσμα να σημειώνονται μεταρρυθμίσεις στα συστήματα εκπαίδευσης σε μια προσπάθεια να προσαρμοστούν στις κοινωνικοοικονομικές αλλαγές, ευθυγραμμίζοντας τις ανάγκες της αγοράς εργασίας και ικανοποιώντας τις διεθνείς ανταγωνιστικές κινήσεις, ενώ ταυτόχρονα καθίστανται πιο αποτελεσματικά και αποδοτικά (Caena, 2014). Η αποτίμηση της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών κρίνεται απαραίτητη στο πλαίσιο της προσπάθειας των εθνικών κρατών για αποτελεσματικότητα του συστήματος εκπαίδευσης, ορθολογική χρήση των περιορισμένων κρατικών δαπανών και αυστηρότερο έλεγχο από το κράτος (Ζμας, 2009).

Τα χαρακτηριστικά «ποιότητας» των εκπαιδευτικών που έχουν επισημανθεί από ερευνητές όπως ο Shulman δεν είναι εύκολο να μπουν σε μια κλίμακα μέτρησης ενώ αυτά που έχουν μελετηθεί περισσότερο, σύμφωνα με τον Goldhaber (2002), είναι το επίπεδο σπουδών και η εμπειρία που αποκτιέται με τα χρόνια υπηρεσίας. Αυτό συμβαίνει, κυρίως, επειδή τα δύο αυτά χαρακτηριστικά είναι μετρήσιμα και συνήθως χρησιμοποιούνται ως μέτρο για την μισθολογική κατάταξη των εκπαιδευτικών. Δεν υπάρχουν, όμως, σημαντικές ενδείξεις ότι το επίπεδο σπουδών του εκπαιδευτικού και η εμπειρία που αυτός έχει αποκτήσει διδάσκοντας, επηρεάζουν τη μάθηση και το αποτέλεσμα της διδασκαλίας του. Ιδιαίτερα στο θέμα της εμπειρίας τα αποτελέσματα των ερευνών είναι αντικρουόμενα. Ενώ σύμφωνα με κάποιους ερευνητές, η εμπειρία στα πρώτα χρόνια της καριέρας των εκπαιδευτικών παίζει πολύ σημαντικό ρόλο και συνεισφέρει σε μεγάλο βαθμό στην αποτελεσματικότητα των μαθητών (Hanushek et al., 2005), υπάρχουν έρευνες που δεν βρίσκουν σημαντικές διαφορές στην απόδοση των μαθητών μεταξύ έμπειρων και νέων εκπαιδευτικών ιδιαίτερα μετά τα πρώτα 4-5 χρόνια υπηρεσίας (Rockoff, 2004; Goe, 2007) και έρευνες που βρίσκουν ότι οι εκπαιδευτικοί με μικρή εκπαιδευτική υπηρεσία είναι οι λιγότερο αποτελεσματικοί (Briggs & Domingue, 2011). Οι ανακολουθίες στα ευρήματα αναφορικά με τη σχέση μεταξύ της εμπειρίας των εκπαιδευτικών και την απόδοση των μαθητών υποδηλώνουν την ανάγκη για περεταίρω διερεύνηση του θέματος (Goe & Stickler, 2008).

Από την άλλη, κάποιιοι ερευνητές όπως ο Hanushek (2003), δεν συμφωνούν ότι οι καλύτερα προετοιμασμένοι και πιο ικανοί εκπαιδευτικοί θα αυξήσουν την απόδοση των μαθητών. Σύμφωνα με τον Hanushek (2003), δεν υπάρχουν πολλά στοιχεία που να δείχνουν ότι η δοκιμή εκπαιδευτικών είτε σε γενικές είτε σε συγκεκριμένες γνώσεις, που απαιτούν συγκεκριμένα είδη πτυχίων και μεταπτυχιακά, σχετίζονται με την ποιότητα των εκπαιδευτικών και με τα επιτεύγματα των μαθητών.

Οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα

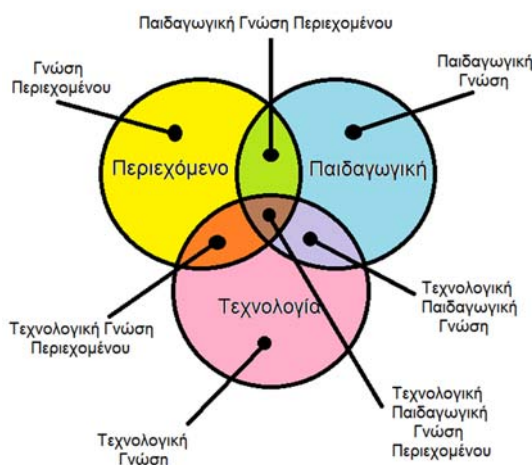
Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι ιδιαίτερα ελκυστικό στην Ελλάδα, αλλά δεν υπάρχουν ευκαιρίες και κίνητρα για τη βελτίωση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικές δαπάνες είναι χαμηλότερες από ό,τι στις περισσότερες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και σε μεγάλο βαθμό δαπανούνται για μισθούς (European Union, 2019). Στην Ελλάδα υπηρετούν μόνιμοι και αναπληρωτές εκπαιδευτικοί, διαφόρων ειδικοτήτων, στα σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα είναι απόφοιτοι Πανεπιστημίου τετραετούς φοίτησης (Kaldi, 2009). Μέχρι το 1998 διοριζόταν στη δημόσια εκπαίδευση από την «επετηρίδα», μια λίστα με σειρά προτεραιότητας σύμφωνα με την ημερομηνία αποφοίτησης τους από το Πανεπιστήμιο, χωρίς κάποια διαδικασία επιλογής (Liakorouli, 2011). Με την υπ' αριθμ. 2/1998 προκήρυξη του πρώτου διαγωνισμού του Α.Σ.Ε.Π. των εκπαιδευτικών (τεύχος 1ο Αρ. Φύλλου 14/2 Απριλίου 1998) θεσμοθετείται η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών με γραπτό διαγωνισμό, πριν τον διορισμό των εκπαιδευτικών και την εισαγωγή τους στην δημόσια εκπαίδευση. Τέλος, από το 2019, σύμφωνα με το Ν.4589/2019, ο διορισμός εκπαιδευτικών πραγματοποιείται αποκλειστικά από αξιολογικούς πίνακες κατάταξης, που καταρτίζονται κάθε δύο χρόνια με βάση προκαθορισμένα και αντικειμενικά κριτήρια (ακαδημαϊκά, εκπαιδευτική προϋπηρεσία, κοινωνικά) κατά φθίνουσα σειρά συνολικής βαθμολογίας, όπως αυτή προκύπτει από την αθροιστική βαθμολόγηση των κριτηρίων αυτών.

Εκτός από μόνιμους διορισμούς, πραγματοποιούνται και προσλήψεις προσωρινών αναπληρωτών εκπαιδευτικών (Ν.4589/2019), με σκοπό την κάλυψη έκτακτων λειτουργικών κενών αλλά και οργανικών κενών λόγω της χρόνιας αδιοριστίας και των χιλιάδων συνταξιοδοτήσεων τα τελευταία χρόνια. Οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί προσλαμβάνονται με σχέση εργασίας ιδιωτικού δικαίου ορισμένου χρόνου από την ημέρα πρόσληψης και μέχρι τη λήξη του διδακτικού έτους (EURYDICE, 2020).

Το πλαίσιο TPCK

Το μοντέλο TPCK αναπτύχθηκε από τους Mishra και Koehler κατά τη διάρκεια μιας πενταετούς συνεργασίας για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την ανάπτυξη σχολών στην ανώτερη εκπαίδευση (Mishra & Koehler, 2006) με τους Αμερικανούς εκπαιδευτικούς K-12 και τη σχολή του Michigan State University (Kompa, 2018). Το TPCK είναι η διασταύρωση μεταξύ της ανάπτυξης της γνώσης του αντικειμένου (Περιεχόμενο), με την ανάπτυξη της Τεχνολογίας και της γνώσης της διδασκαλίας και της μάθησης (Παιδαγωγική).



Σχήμα 1. Η Τεχνολογική Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου όπως υιοθετήθηκε από τους Koehler et al. (2007)

Το TPCK των Koehler et al. (2007) υπερβαίνει το να βλέπει το Περιεχόμενο, την Παιδαγωγική και την Τεχνολογία ως αυτοτελείς κατασκευές. Συγκεκριμένα, η προσέγγισή τους εξετάζει όλες τις πιθανές αλληλεπιδράσεις μεταξύ οποιωνδήποτε δύο κατασκευών, δηλαδή Παιδαγωγικής Γνώσης Περιεχομένου, Τεχνολογικής Γνώσης Περιεχομένου και Τεχνολογικής Παιδαγωγικής Γνώσης (Angeli & Valanides, 2009). Όταν οι εκπαιδευτικοί μπορούν να κατανοήσουν και να ενσωματώσουν και τις τρεις βάσεις γνώσεων, το μοντέλο TPCK υποστηρίζει υψηλή ποιότητα και αποτελεσματική ενσωμάτωση Τεχνολογίας, Παιδαγωγικής και Περιεχομένου ως μέρος της εμπειρίας διδασκαλίας και μάθησης (Hechter et al., 2012). Το πλαίσιο TPCK βασίζεται στις περιγραφές του Shulman (1986, 1987) της Παιδαγωγικής Γνώσης Περιεχομένου για να περιγράψει τον τρόπο με τον οποίο η κατανόηση των τεχνολογιών και των γνώσεων παιδαγωγικού περιεχομένου αλληλεπιδρούν μεταξύ τους για να παράγουν αποτελεσματική διδασκαλία με την τεχνολογία (Mishra & Koehler, 2007). Όμως το ακρωνύμιο TPCK ήταν κάπως προβληματικό, αφού ήταν δύσκολο να το προφέρει κάποιος λόγω των πολλών συμφώνων που περιλαμβάνει, έτσι το αρκτικόλεξο του TPCK, άλλαξε σε TRACK για ευκολία και προφέρεται "Tee-rack" με σκοπό να διευκολύνεται η απομνημόνευση του και να διαμορφωθεί ένα πιο ολοκληρωμένο σύνολο για τα τρία είδη γνώσεων τα οποία περιλαμβάνει (Τεχνολογία, Παιδαγωγική και Περιεχόμενο) (Schmidt et al., 2009).

Η έρευνα

Η μελέτη της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών είναι ένα σημαντικό θέμα που δεν καλύπτεται επαρκώς από την βιβλιογραφία καθώς οι ανάγκες της κοινωνίας μας και κατ' επέκταση της εκπαίδευσης αλλάζουν με γοργούς ρυθμούς. Ειδικότερα στην Ελλάδα, με τις πρόσφατες αλλαγές στον τρόπο πρόσληψης των εκπαιδευτικών που βασίζεται πλέον κυρίως σε τυπικά προσόντα (προσοντολόγιο) αλλά και με την επικείμενη αξιολόγηση των Ελλήνων εκπαιδευτικών, προκύπτει η ανάγκη διερεύνησης της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών.

Σκοπός της έρευνας και ερευνητικό ερώτημα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με την υπηρεσιακή τους κατάσταση, αν δηλαδή είναι μόνιμοι ή αναπληρωτές. Θα διερευνηθεί αν υπάρχουν διαφορές στην επαγγελματική επάρκεια μεταξύ αναπληρωτών και μόνιμων εκπαιδευτικών της δημόσιας εκπαίδευσης.

Το ερευνητικό ερώτημα στο οποίο καλείται να απαντήσει η εν λόγω έρευνα αφορά στην επαγγελματική επάρκεια των Ελλήνων εκπαιδευτικών, μόνιμων και αναπληρωτών και είναι το εξής:

1. Οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί ή οι μόνιμοι κρίνονται περισσότερο επαρκείς επαγγελματικά;

Μεθοδολογία (Ερωτηματολόγιο-Δείγμα-Συλλογή και Ανάλυση δεδομένων)

Η συγκεκριμένη έρευνα υιοθέτησε την ποσοτική προσέγγιση και ως εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο που δημιουργήθηκε για το σκοπό αυτό, αξιοποιώντας κυρίως ερωτήματα από το εργαλείο TRACK. Επιλέχθηκε το TRACK ως το καταλληλότερο εργαλείο για την εν λόγω έρευνα, επειδή καλύπτει τις τρεις βασικές πτυχές της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών (γνώση περιεχομένου διδασκαλίας, παιδαγωγικής και τεχνολογίας) και έχει χρησιμοποιηθεί σε παρόμοιες έρευνες σε αρκετές χώρες (Bakar et al., 2020; Kaya et al., 2013; Koh et al., 2010; Sang et al., 2016).

Λόγω των ιδιαίτερων συνθηκών που επικρατούν στην Ελλάδα κατά τον χρόνο διεξαγωγής της έρευνας εξαιτίας της πανδημίας και των περιοριστικών μέτρων για την αποφυγή μετάδοσης του κορονοϊού COVID 19, αποφασίστηκε να αναρτηθεί το ερωτηματολόγιο σε

μέσα κοινωνικής δικτύωσης και να καταφύγουμε στην ευκαιριακή δειγματοληψία ή δειγματοληψία ευκολίας (Σαραφίδου, 2011).

Ειδικότερα, το ερωτηματολόγιο αναρτήθηκε τον Μάρτιο του 2021 με μορφή Google-form σε διάφορες ομάδες εκπαιδευτικών στο Facebook και μέσα σε λίγες ημέρες συγκεντρώθηκαν 165 ερωτηματολόγια από μόνιμους και άλλα τόσα από αναπληρωτές εκπαιδευτικούς. Αν και το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό (αφού δεν επιλέχθηκε με απλή τυχαία δειγματοληψία), είναι αρκετά μεγάλο αριθμητικά και υπάρχει εκπροσώπηση εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης, από όλες σχεδόν τις ειδικότητες (ΠΕ 60, ΠΕ 60,50, ΠΕ 61, ΠΕ 70, ΠΕ 71, ΠΕ 01, ΠΕ 02, ΠΕ 03, ΠΕ 04, ΠΕ 05, ΠΕ 06, ΠΕ 07, ΠΕ 08, ΠΕ 11, ΠΕ 20, ΠΕ 21, ΠΕ 25, ΠΕ 34, ΠΕ 78, ΠΕ 79,01, ΠΕ 80, ΠΕ 81, ΠΕ 82, ΠΕ 83, ΠΕ 86, ΠΕ 87,02, ΠΕ 88,02, ΠΕ 90, ΠΕ 91,01) και από όλες τις περιοχές της Ελλάδας (Αιτωλοακαρνανία, Αργολίδα, Αρκαδία, Αττική, Αχαΐα, Βοιωτία, Δράμα, Δωδεκάνησα, Έβρο, Εύβοια, Ευρυτανία, Ηλεία, Ημαθία, Ηράκλειο, Θεσσαλονίκη, Ιωάννινα, Καβάλα, Καρδίτσα, Καστοριά, Κέρκυρα, Κεφαλονιά, Κιλκίς, Κοζάνη, Κορινθία, Κυκλάδες, Λακωνία, Λάρισα, Λασιθί, Λέσβο, Μαγνησία, Μεσσηνία, Ξάνθη, Πέλλα, Πιερία, Ρέθυμνο, Ροδόπη, Σάμο, Σέρρες, Τρίκαλα, Φθιώτιδα, Φλώρινα, Φωκίδα, Χαλκιδική, Χανιά, Χίο).

Η συλλογή των δεδομένων έγινε ηλεκτρονικά και η στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη βοήθεια του λογισμικού IBM SPSS Statistics 25 χρησιμοποιώντας την ποσοτική ανάλυση δεδομένων. Αφού έγιναν έλεγχοι λογικών σφαλμάτων για να διασφαλιστεί ότι δεν υπάρχουν λάθη στις καταχωρήσεις, έγινε η κωδικοποίηση των μεταβλητών και η μετατροπή των ποιοτικών μεταβλητών σε ποσοτικές. Στη συνέχεια έγινε ο έλεγχος αξιοπιστίας του εργαλείου συνολικά αλλά και κάθε επιμέρους διάστασης της επαγγελματικής επάρκειας, ελέγχθηκε η κανονικότητα της κατανομής των δεδομένων και ακολούθησε η συμπερασματολογική στατιστική με τον έλεγχο υποθέσεων με βάση τα δεδομένα του δείγματος.

Η αξιοπιστία μετρήθηκε με το συντελεστή α του Cronbach (δείκτης εσωτερικής συνοχής) ώστε να εκτιμηθεί η εσωτερική συνέπεια των στοιχείων του ερωτηματολογίου. Βρέθηκε υψηλός δείκτης αξιοπιστίας για την επαγγελματική επάρκεια και για όλες τις επιμέρους διαστάσεις της. Πιο συγκεκριμένα η αξιοπιστία του συνόλου των μεταβλητών είναι πολύ υψηλή με $\alpha=0,961$. Η αξιοπιστία της Τεχνολογικής Γνώσης είναι πολύ καλή με $\alpha=0,852$, η αξιοπιστία της Γνώσης Περιεχομένου είναι επίσης αποδεκτή με $\alpha=0,788$ ενώ η αξιοπιστία της Παιδαγωγικής Γνώσης είναι πολύ υψηλή με $\alpha=0,902$. Επίσης, η αξιοπιστία της Παιδαγωγικής Γνώσης Περιεχομένου είναι πολύ καλή με $\alpha=0,875$, η αξιοπιστία της Τεχνολογικής Γνώσης Περιεχομένου είναι πολύ υψηλή με $\alpha=0,898$, η αξιοπιστία της Τεχνολογικής Γνώσης Περιεχομένου είναι πολύ υψηλή με $\alpha=0,898$ και τέλος η αξιοπιστία της Τεχνολογικής Παιδαγωγικής Γνώσης Περιεχομένου είναι κι αυτή πολύ υψηλή με $\alpha=0,917$.

Το γεγονός ότι δείγμα της έρευνας δεν είναι αντιπροσωπευτικό, αφού δεν έχει επιλεγεί με τυχαία δειγματοληψία, είναι ένας σημαντικός περιορισμός της έρευνας. Επομένως, οι εκτιμήσεις που απορρέουν από το δείγμα αυτό δεν αντικατοπτρίζουν όλο τον πληθυσμό (Ρούσσος & Τσαούσης, 2011) και δεν μπορούν να γίνουν γενικεύσεις ή να βγάλουμε ασφαλή συμπεράσματα. Παρόλα αυτά, όμως, έχουμε μία πρώτη ένδειξη για την επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα που μπορεί να οδηγήσει σε επόμενες έρευνες στο μέλλον.

Αποτελέσματα

Στην έρευνα πήραν μέρος 330 εκπαιδευτικοί από τους οποίους 165 είναι αναπληρωτές και 165 μόνιμοι ενώ οι ηλικίες τους κυμαίνονται από 24 έως 64 χρονών. Η μεγάλη πλειοψηφία, σχεδόν 84% ($n=276$) είναι γυναίκες και 16% ($n=54$) άντρες. Από αυτούς οι 236 (72%) υπηρετούν στην Α/θμια εκπαίδευση και οι 94 (29%) στην Β/θμια.

Ένα μεγάλο ποσοστό, το 36% ($n=117$), είναι νηπιαγωγοί (ΠΕ60), το 26% ($n=86$) είναι δάσκαλοι (ΠΕ70), ακολουθούν φιλόλογοι (ΠΕ02) και μαθηματικοί (ΠΕ03) με ποσοστό 6% ($n=19$), αγγλικής φιλολογίας ΠΕ06 με 4% ($n=14$) και τέλος οι φυσικοί/χημικοί (ΠΕ04), οι

γυμναστές (ΠΕ11) και οι καθηγητές πληροφορικής (ΠΕ86) με 3% (ν=9). Οι υπόλοιπες ειδικότητες έχουν πολύ χαμηλά ποσοστά.

Όσον αφορά την προϋπηρεσία το 29% (ν=97) έχουν προϋπηρεσία 1-5 έτη, το 13% (ν=43) έχει προϋπηρεσία 5-10 έτη, το 19% (ν=61) έχει προϋπηρεσία 10-15 έτη, το 18% (ν=59) έχει προϋπηρεσία 15-20 έτη, το 13% (ν=44) έχει προϋπηρεσία 20-25 έτη, το 4% (ν=12) έχει προϋπηρεσία 25-30 έτη και το 4% (ν=14) έχει προϋπηρεσία 30-35 έτη.

Η πλειοψηφία (61%, ν=200) έχει ως πρόσθετο προσόν μεταπτυχιακό, το 10% (ν=33) έχει Πιστοποίηση στις ΤΠΕ Α' επιπέδου, το 7% (ν=23) έχει Πιστοποίηση στις ΤΠΕ Β' επιπέδου και το 5% (ν=18) Ετήσια επιμόρφωση σε ΑΕΙ-ΤΕΙ.

Ελέγχθηκε αρχικά η συσχέτιση του φύλου με την Επαγγελματική Επάρκεια (ΕΕ) και τις επιμέρους διαστάσεις της (Τεχνολογική Γνώση-ΤΓ, Γνώση Περιεχομένου-ΓΠ, Παιδαγωγική Γνώση-ΠΓ, Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου-ΠΓΠ, Τεχνολογική Γνώση Περιεχομένου-ΤΓΠ, Τεχνολογική Παιδαγωγική Γνώση-ΤΠΓ, Τεχνολογική Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου-ΤΠΓΠ) και στη συνέχεια η συσχέτιση σχέσης εργασίας με την Επαγγελματική Επάρκεια και τις επιμέρους διαστάσεις της.

Από τα αποτελέσματα του T-test για την συσχέτιση φύλου με τις επιμέρους διαστάσεις της Επαγγελματικής Επάρκειας, προκύπτει συσχέτιση του φύλου με την ΤΓ, την ΤΓΠ και την ΕΕ. Για την μεταβλητή ΤΓ (Πίνακας 1), αφού $\text{sig} > 0,05$ δεχόμαστε την υπόθεση των ίσων διακυμάνσεων και προκύπτει ότι $[t(328) = 3,43, p = 0,001]$, άρα υπάρχει συσχέτιση του φύλου με την ΤΓ και πιο συγκεκριμένα οι άνδρες (Μ.Τ.=3,48, Τ.Α.=0,49) έχουν μεγαλύτερη Τεχνολογική Γνώση από τις γυναίκες (Μ.Τ.=3,18, Τ.Α.=0,61) (Πίνακας 2). Βλέπουμε επίσης ότι η σχέση Τεχνολογικής Γνώσης Περιεχομένου με το φύλο (Πίνακας 1), είναι στατιστικά σημαντική και $\text{sig} > 0,05$ άρα δεχόμαστε την υπόθεση των ίσων διακυμάνσεων και βλέπουμε ότι $[t(328) = 3,16, p = 0,002]$, άρα υπάρχει συσχέτιση του φύλου με την ΤΓΠ και πιο συγκεκριμένα οι άνδρες (Μ.Τ.=3,41, Τ.Α.=0,62) έχουν μεγαλύτερη Τεχνολογική Γνώση Περιεχομένου από τις γυναίκες (Μ.Τ.=3,11, Τ.Α.=0,66) (Πίνακας 2). Τέλος, η σχέση Επαγγελματικής Επάρκειας με το φύλο (Πίνακας 1), είναι επίσης στατιστικά σημαντική με $\text{sig} > 0,05$ άρα δεχόμαστε την υπόθεση των ίσων διακυμάνσεων και έχουμε $[t(328) = 2,07, p = 0,039]$ και βλέπουμε ότι υπάρχει συσχέτιση του φύλου με την ΕΕ και πιο συγκεκριμένα οι άνδρες (Μ.Τ.=3,30, Τ.Α.=0,50) έχουν μεγαλύτερη Επαγγελματική Επάρκεια συνολικά από τις γυναίκες (Μ.Τ.=3,15, Τ.Α.=0,48) (Πίνακας 2).

Πίνακας 1. Αποτελέσματα T-test για συσχέτιση φύλου με Επαγγελματική Επάρκεια

			F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)
ΤΓ	Equal variances assumed		,970	,325	3,432	328	,001
	Equal variances not assumed				3,929	87,183	,000
ΤΓΠ	Equal variances assumed		,001	,976	3,157	328	,002
	Equal variances not assumed				3,315	78,925	,001
ΕΕ	Equal variances assumed		,508	,476	2,067	328	,039
	Equal variances not assumed				2,003	73,113	,049

Πίνακας 2. Αποτελέσματα συσχέτισης φύλου με Επαγγελματική Επάρκεια

	Φύλο	N	Τυπ.	
			Μέση Τιμή	Απόκλιση
ΤΓ	Άντρας	54	3,4815	,49491
	Γυναίκα	276	3,1806	,60579
ΤΓΠ	Άντρας	54	3,4136	,61748
	Γυναίκα	276	3,1051	,66411
ΕΕ	Άντρας	54	3,2958	,50466
	Γυναίκα	276	3,1465	,48149

Προκειμένου να διαπιστωθεί η συσχέτιση της επαγγελματικής επάρκειας με την σχέση εργασίας, αν δηλαδή ο εκπαιδευτικός είναι μόνιμος ή αναπληρωτής, πραγματοποιήθηκε έλεγχος T-test. Όπως βλέπουμε στον Πίνακα 3 του T-test για τη σχέση εργασίας με τις επιμέρους διαστάσεις της Επαγγελματικής Επάρκειας, προκύπτει συσχέτιση της σχέσης εργασίας με την ΤΓ και την ΠΓΠ. Για την μεταβλητή ΤΓ (Πίνακας 3), αφού $\text{sig} > 0,05$ δεχόμαστε την υπόθεση των ίσων διακυμάνσεων και προκύπτει ότι $[t(328) = -2,42, p = 0,016]$, άρα υπάρχει αρνητική στατιστικά σημαντική συσχέτιση της σχέσης εργασίας με την ΤΓ. Οι αναπληρωτές (Μ.Τ.=3,31, Τ.Α.=0,53) έχουν μεγαλύτερη Τεχνολογική Γνώση από τους μόνιμους εκπαιδευτικούς (Μ.Τ.=3,15, Τ.Α.=0,65) (Πίνακας 4). Για την μεταβλητή ΠΓΠ (Πίνακας 3), αφού $\text{sig} > 0,05$ δεχόμαστε την υπόθεση των ίσων διακυμάνσεων και προκύπτει ότι $[t(328) = 2,96, p = 0,003]$, άρα υπάρχει θετική στατιστικά σημαντική συσχέτιση της σχέσης εργασίας με την ΠΓΠ. Οι αναπληρωτές (Μ.Τ.=3,00, Τ.Α.=0,63) έχουν μικρότερη Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου από τους μόνιμους εκπαιδευτικούς (Μ.Τ.=3,20, Τ.Α.=0,53) (Πίνακας 4).

Πίνακας 3. Συσχέτιση ΕΕ με σχέση εργασίας

	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
Υπόθεση ίσων	3,703	,055	-2,423	328	,016
ΤΓ διακυμάνσεων					
Υπόθεση άνισων	,291	,590	2,955	328	,003
ΠΓΠ διακυμάνσεων					
Υπόθεση ίσων	,291	,590	2,955	318,672	,003
Υπόθεση άνισων					
ΠΓΠ διακυμάνσεων					

Πίνακας 4. Συσχέτιση Σχέσης Εργασίας με διαστάσεις ΕΕ

	Σχέση εργασίας	N	Std.		
			Mean	Deviation	Std. Error Mean
ΤΓ	Μόνιμος	165	3,1505	,64974	,05058
	Αναπληρωτής	165	3,3091	,53352	,04153
ΠΓΠ	Μόνιμος	165	3,1965	,52828	,04113
	Αναπληρωτής	165	3,0078	,62792	,04888

Συμπεράσματα

Από τα αποτελέσματα της στατιστικής έρευνας προκύπτει, ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν καλή γνώση του αντικειμένου διδασκαλίας τους, που θεωρείται σημαντική για την ποιότητα της διδασκαλίας και, κατά συνέπεια, τη βελτίωση της μάθησης των μαθητών (Darling-Hammond, 2007; Knievel et al., 2015). Όσο αφορά στις επιμέρους διαστάσεις της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών και το φύλο βρέθηκε ότι οι άνδρες έχουν μεγαλύτερη Τεχνολογική Γνώση, μεγαλύτερη Τεχνολογική Γνώση Περιεχομένου καθώς και μεγαλύτερη Επαγγελματική Επάρκεια συνολικά από τις γυναίκες. Τα αποτελέσματα μας συνάδουν με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών που βρίσκουν διαφορές στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ανάλογα με το φύλο (Briggs & Domingue, 2011) αλλά και διαφορές φύλου στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αφού οι άνδρες αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους ως πιο ικανούς από τις γυναίκες (Scherer et al., 2017).

Οι διαφορές στην επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών ανάμεσα σε αναπληρωτές και μόνιμους εστιάζεται σε δύο μόνο από τις διαστάσεις της, την Τεχνολογική Γνώση και την Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου. Οι αναπληρωτές φαίνεται να έχουν μεγαλύτερη Τεχνολογική Γνώση από τους μόνιμους εκπαιδευτικούς πράγμα που δείχνει ότι μάλλον ασχολούνται με την τεχνολογία και τις νέες εξελίξεις περισσότερο από τους μόνιμους που ίσως έχουν επαναπαυτεί από τη μονιμότητα της θέσης τους. Στον αντίποδα, όμως, έχουμε μικρότερη Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου των αναπληρωτών έναντι των μόνιμων εκπαιδευτικών που δείχνει ότι η Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου αποκτιέται και εδραιώνεται με την εμπειρία και τα χρόνια. Όπως προκύπτει από τα στατιστικά δεδομένα, οι μόνιμοι έχουν κατά μέσο όρο περισσότερα χρόνια υπηρεσίας και είναι μεγαλύτεροι σε ηλικία από τους αναπληρωτές.

Σε γενικές γραμμές η μελέτη της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών είναι ένα σημαντικό θέμα που δεν καλύπτεται επαρκώς από την βιβλιογραφία καθώς οι ανάγκες της κοινωνίας μας και κατ' επέκταση της εκπαίδευσης συνεχώς μεταβάλλονται. Η μελλοντική έρευνα θα πρέπει να επικεντρωθεί στον τρόπο βελτίωσης της ποιότητας των εκπαιδευτικών μέσα από τον προσδιορισμό των ειδικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών που επηρεάζουν την απόδοση των μαθητών αλλά και τις πρακτικές με τις οποίες ενισχύεται το μαθησιακό αποτέλεσμα.

Τέλος, λόγω των συνθηκών που επικρατούν κατά την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας, δηλαδή την καθολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην Ελλάδα λόγω των περιοριστικών μέτρων για την αποφυγή μετάδοσης του κορονοϊού, θα πρέπει μελλοντική έρευνα να μελετήσει την ετοιμότητα και αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στους νέους τομείς διδασκαλίας και μάθησης, όπως η εξ αποστάσεως διδασκαλία. Η εξ αποστάσεως διδασκαλία δεν είναι απλή εκπαίδευση με την τεχνολογία, αντιθέτως απαιτεί ανάπτυξη πολύ συγκεκριμένων δεξιοτήτων από την πλευρά των εκπαιδευτικών για να έχει αποτέλεσμα (Anderson & Baskin, 2002).

Αναφορές

Anderson, N. & Baskin, C. (2002). Can We Leave it to Chance? New Learning Technologies and the Problem of Professional Competence. *International Education Journal*, 3(3), 126-137.

Angeli, C. & Valanides, N. (2009). Epistemological and methodological issues for the conceptualization, development, and assessment of ICT-TPCK: Advances in technology and pedagogical content knowledge (TPCK). *Computers and Education*, 52, 154-168.

Bakar, N. S. A., Maat, S. M. & Rosli, R. (2020). Mathematics teacher's self-efficacy of technology integration and technological pedagogical content knowledge. *Journal on Mathematics Education*, 11(2), 259-276.

Baumert, J. & Kunter, M. (2013). The COACTIV Model of Teachers' Professional Competence. In: Kunter, M., Baumert, J., Blum, W. et al. (Eds), *Cognitive Activation in the*

Mathematics Classroom and Professional Competence of Teachers- Results from the COACTIV Project (pp. 25-48). New York: Springer.

Briggs, D. & Domingue, B. (2011). *A review of the value-added analysis underlying the effectiveness rankings of Los Angeles Unified School District teachers by the Los Angeles Times*. Boulder, CO: National Education Policy Center.

Buddin, R. & Zamarro, G. (2009). Teacher qualifications and student achievement in urban elementary schools. *Journal of Urban Economics*, 66, 103-115.

Caena, F. (2014). Teacher Competence Frameworks in Europe: policy-as-discourse and policy-as-practice. *European Journal of Education*, 49(3), 311-331.

Dantas, M. L. (2007). Building Teacher Competency to Work with Diverse Learners in the Context of International Education. *Teacher Education Quarterly*, 34(1), 75-94.

Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-44.

Darling-Hammond, L. (2007). *Recruiting and retaining teachers: What matters most and what can government do?* Washington, DC: The Forum for Education and Democracy.

Day, C. (2000). Teachers in the twenty-first century: Time to renew the vision. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 6(1), 101-115.

Debele, M. & Plevyak, L. (2012). Conditions for Successful Use of Technology in Social Studies Classrooms, *Computers in the Schools*, 29(3), 285-299.

DeJaeghere, J. G. & Zhang, Y. (2008). Development of intercultural competence among US American teachers: professional development factors that enhance competence, *Intercultural Education*, 19(3), 255-268.

Doering, A., Veletsianos, G., Scharber, C., & Miller, Ch. (2009). Using the Technological, Pedagogical, and Content Knowledge Framework to design online Learning Environments and Professional Development, *Journal of Educational Computing Research*, 41(3), 319-346.

European Union (2019). *Education and Training Monitor 2019*, Greece, https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/et-monitor-report-2019-greece_en.pdf (20-11-2020).

EURYDICE (2020). Υπηρεσιακή Κατάσταση των Εκπαιδευτικών της Προσχολικής και της Σχολικής Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε 12 Νοεμβρίου 2020 από https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/conditions-service-teachers-working-early-childhood-and-school-education-32_el.

Goe, L. & Stickler, L. M. (2008). *Teacher Quality and Student Achievement: Making the most of recent research*. Washington, D.C.: National Comprehensive Center for Teacher Quality.

Goe, L. (2007). *The Link Between Teacher Quality and Student Outcomes: A Research Synthesis*, Washington, D.C.: National Comprehensive Center for Teacher Quality.

Goldhaber, D. (2002). The Mystery of Good Teaching. *Education Next*, 2(1), 1-7.

Hanushek, E. A. (2003). The failure of input-based schooling policies. *The Economic Journal*, 113, F64-F98.

Hanushek, E. A., Kain, J. F., O' Brien, D. M. & Rivkin, S. G. (2005). *The market for teacher quality* (No. 11154). Washington, D.C.: National Bureau of Economic Research.

Hechter, R. P., Phyfe, L. D. & Vermette, L. A. (2012). Integrating Technology in Education: Moving the TPCK Framework towards Practical Applications. *Education Research and Perspectives*, 39(1), 136-152.

Instefjord, E. J. & Munthe, E. (2017). Educating digitally competent teachers: A study of integration of professional digital competence in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 67, 37-45.

Jimoyiannis, A., & Komis, V. (2007). Examining teachers' beliefs about ICT in education: implications of a teacher preparation programme. *Teacher Development*, 11(2), 149-173.

Johansson, S., Strietholt, R., Rosén, M. & Myrberg, E. (2014). Valid inferences of teachers' judgements of pupils' reading literacy: Does formal teacher competence matter? *School Effectiveness and School Improvement*, 25(3), 394-407.

Kaldi, S. (2009). Mature student teachers in initial teacher education in Greece: personal and academic identities, *European Journal of Teacher Education*, 32(1), 35-49.

Kaya, Z., Kaya, O. N. & Emre, İ. (2013). Adaptation of technological pedagogical content knowledge scale to Turkish. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(4), 2355-2377.

Kelly, G. J., Luke, A. & Green, J. (2008). What Counts as Knowledge in Educational Settings: Disciplinary Knowledge, Assessment, and Curriculum. *Review of Research in Education*, 32(1), vii-x.

Kersting, N. B., Givvin, K. B., Thompson, B., Santagata, R. & Stigler, J. W. (2012). Measuring usable knowledge: Teachers' analyses of mathematics classroom videos predict teaching quality and student learning. *American Education Research Journal*, 49(3), 568-589.

Kim, M. K., Xie, K. & Cheng, S.-L. (2017). Building teacher competency for digital content evaluation. *Teaching and Teacher Education*, 66, 309-324.

Knievel, I., Lindmeier, A. M. & Heinze, A. (2015). Beyond knowledge: measuring primary teachers' subject-specific competences in and for teaching mathematics with items based on video vignettes. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 13(2), 309-329.

Koehler, M. J., Mishra, P. & Yahya, K. (2007). Tracing the development of teacher knowledge in a design seminar: Integrating content, pedagogy, and technology. *Computers & Education*, 49, 740-762.

Koh, J. L., Chai, C. S. & Tsai, C. C. (2010). Examining the technological pedagogical content knowledge of Singapore preservice teachers with a large-scale survey. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(6), 563-573.

Kompa, J. S. (2018). *The TPCK Model of Technological Education: Explaining Everything, Achieving Little*. Retrieved from <https://joanakompa.com/2018/03/05/tpack-critical-review/>

Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U. & Richter, D. (2013). The development of teachers' professional competence. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Eds.). *Cognitive activation in the mathematics classroom and professional competence of teachers: results from the COACTIV project* (pp. 63-78). New York: Springer.

Liakopoulou, M. (2011). Teachers' Pedagogical Competence as a Prerequisite for Entering the Profession. *European Journal of Education*, 46(4), 474-488.

Lund, A., Furberg, A., Bakken, J., & Engelién, K.L. (2014). What does professional digital competence mean in teacher education? *Nordic Journal of Digital Literacy*, 9(4), 281-299.

Mishra, P. & Koehler, M. (2007). Technological pedagogical content knowledge (TPCK): Confronting the wicked problems of teaching with technology. In C. Crawford et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2007* (pp. 2214-2226). Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education.

Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for integrating technology in teachers' knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.

Rockoff, J. E. (2004). The impact of individual teachers on student achievement: Evidence from panel data. *American Economic Review*, 94(2), 247-252.

Sang, G., Tondeur, J., Chai, C. S. & Dong, Y. (2016). Validation and profile of Chinese pre-service teachers' technological pedagogical content knowledge scale, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 44(1), 49-65.

Scherer, R., Tondeur, J. & Siddiq, F. (2017). On the quest for validity: Testing the factor structure and measurement invariance of the technology-dimensions in the Technological, Pedagogical, and Content Knowledge (TPACK) model. *Computers & Education*, 112, 1-17.

Schmidt, D. A., Baran, E., Thompson, A. D., Mishra, P., Koehler, M. J. & Shin, T. S. (2009). Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK): The development and validation of an assessment instrument for preservice teachers. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(2), 123-149.

Shaffer, L. & Thomas-Brown, K. (2015). Enhancing Teacher Competency through Co-Teaching and Embedded Professional Development. *Journal of Education and Training Studies*, 3(3), 117-125.

Shulman, L. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-21.

Ζμας, Α. (2009). Επαγγελματική επάρκεια εκπαιδευτικών: ευρωπαϊκές εξελίξεις και επιταγές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 48, 7-24.

Νόμος 4589/2019

Ρούσσος, Π. Λ. & Τσαούσης, Γ. (2011). *Στατιστική στις επιστήμες της συμπεριφοράς με τη χρήση του SPSS*, Αθήνα: Τόπος.

Σαραφίδου, Γ. Ο. (2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων. Η εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.

ΦΕΚ Β' 783/10-03-2020 δημοσιεύτηκε: η αριθμ. Δ1α/Γ.Π.οικ.16838/10-03-2020 ΚΥΑ με θέμα: «Επιβολή του μέτρου της προσωρινής απαγόρευσης λειτουργίας των βρεφονηπιακών και παιδικών σταθμών, νηπιαγωγείων, σχολικών μονάδων, ανωτάτων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, κέντρων ξένων γλωσσών, φροντιστηρίων και πάσης φύσεως εκπαιδευτικών δομών, φορέων και ιδρυμάτων, δημοσίων και ιδιωτικών, κάθε τύπου και βαθμού της χώρας για το χρονικό διάστημα από 11.3.2020 έως και 24.3.2020.» Family-Name, J. (2000). Book chapter title. In B. Editor (Ed.), *Book title*. City: Publisher.

Κριτική σκέψη και συλλογικότητα με ΤΠΕ: Έρευνα Δράσης στη διδασκαλία των δύο αρχιτεκτονικών ρυθμών της αρχαϊκής εποχής

Λιθοξοΐδου Αναστασία

Φιλόλογος

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/τριες χρησιμοποίησαν μια εφαρμογή-παιχνίδι με θέμα τους δύο ρυθμούς των ναών της Αρχαϊκής εποχής που αναπτύχθηκε για να συζητήσουν σε μικρές 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, αμέσως μετά, η παρατήρηση από δεύτερο εκπαιδευτικό, η αυτοαξιολόγηση των μαθητών/τριών 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, η οποία επιβάλλει στους διδάσκοντες να ολοκληρώσουν μια μεγάλη σε μέγεθος ύλη και κατά συνέπεια, ελλείψει απαραίτητου χρόνου, αφήνει μικρότερο περιθώριο για εμβάθυνση και ερευνητικές δοκιμές στα εξεταζόμενα μαθήματα, 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 (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 2012). 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, βοηθά ελάχιστα στη βελτίωση της μάθησης των μαθητών. Αντίθετα, η διαμορφωτική αξιολόγηση είναι αυτή που συντελεί στην πρόοδο των μαθητών/τριών και στην παρακολούθηση της εξέλιξής τους, πράγμα που επιτρέπει και απαιτεί πιο εξατομικευμένη διδασκαλία, με στόχους που τίθενται από τους/τις ίδιους/ιες τους/τις εκπαιδευτικούς με βάση τις ανάγκες των μαθητών/τριών. 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/τριών για ένα θεωρητικό μάθημα, όπως η Ιστορία. Στην εφαρμογή ο μαθητής/τρια καλείται να κατασκευάσει ναούς δωρικού και ιωνικού ρυθμού με τη μέθοδο του drag and drop, καθώς και να αναγνωρίσει τους δύο αυτούς ρυθμούς τόσο σε αρχαίους ναούς όσο και σε σύγχρονα κτήρια επηρεασμένα από τους δύο αυτούς ρυθμούς.

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.

Το ψηφιακό αυτό παιχνίδι δε χρησιμοποιήθηκε για 'εξέταση' της διδακτικής ενότητας, αλλά για ανάπτυξη ενός επικοινωνιακού διαλόγου ανάμεσα στα μέλη των ομάδων. Έτσι, βοηθήσαμε την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών, 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 εμπλεκόμενων (εκπαιδευτικών, μαθητών/τριών, διευθυντών/ντιών, σύλλογο γονέων και κηδεμόνων) στο πεδίο που ερευνάται. Ο/Η εκπαιδευτικός που θέλει να διερευνήσει ένα θέμα ή να δοκιμάσει μια διδακτική πρόταση ή να βελτιώσει τη διδακτική του πρακτική, άλλοτε μόνος/η και άλλοτε σε συνεργασία με άλλους/ες, στο πλαίσιο μιας ερευνητικής ομάδας, θα οργανώσει και θα διεξάγει έρευνα δράσης (Ζησοπούλου, 2015). Έτσι, ο/η εκπαιδευτικός έχει διπλό ρόλο: είναι παράλληλα διδάσκων/ουσα και ερευνητής/τρια (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/η διδάσκων/ουσα ερευνητής/τρια 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 θα έχει μαθησιακά αποτελέσματα και κατά πόσο μπορεί να αλλάξει η στάση των μαθητών/τριών απέναντι στο μάθημα της Ιστορίας. 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-Paroysiasi-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 Ιανουάριο του 2022. Ο συνήθης τρόπος διεξαγωγής του μαθήματος δεν

ελκύει το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών, οι περισσότεροι/ες από τους/τις οποίους/ες 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 29 μαθητές/τριες, αυτοί οι οποίοι συμμετείχαν και στις 3 φάσεις της εφαρμογής (είχαμε μεγάλες απώλειες στο τελικό δείγμα, λόγω covid 19). 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, τον διευθυντή του σχολείου και δημιουργού του λογισμικού, ειδικότητας Χημικού ΠΕ04.2.

Περιγραφή λογισμικού

Στο λογισμικό αυτό <http://photodentro.edu.gr/ugc/r/8525/1953?locale=el>, που παρουσιάστηκε στο 2^ο πανελλήνιο συνέδριο του Μουσείου Σχολικής Ζωής με θέμα: «Το εκπαιδευτικό παιχνίδι και η τέχνη στην εκπαίδευση και στον πολιτισμό», σε πρώτο στάδιο οι μαθητές διδάσκονται τους δύο ρυθμούς με αντιδραστικό (reactive) τρόπο. Παρουσιάζονται τα διάφορα μέρη των ναών και των δύο ρυθμών και πληροφορίες πάνω σε αυτά. Στη συνέχεια, υπάρχουν τρία παιχνίδια που στηρίζονται στις αρχές του συμπεριφορισμού, του εποικοδομητισμού (Φραγκάκη, 2008) και της παιχνιδοποίησης (Δημητριάδου, 2016). Τα παιχνίδια είναι διαδραστικά, καθώς υπάρχει αλληλεπίδραση του μαθητή/τριας με το παιχνίδι.

Στο πρώτο παιχνίδι «Μάντεψε ποιος» (βλ. πίνακα 2, σελ. 7) οι παίκτες/κτριες προσπαθούν να αναγνωρίσουν τον ρυθμό που είναι κατασκευασμένοι διάφοροι αρχαίοι ναοί. Στο δεύτερο παιχνίδι «Χτίστες μιας άλλης εποχής» (βλ. πίνακα 1, σελ. 6) οι μαθητές/τριες-παίκτες/κτριες καλούνται ως αρχιτέκτονες και χτίστες εκείνης της εποχής να κατασκευάσουν οι ίδιοι/ιες έναν ναό. Το παιχνίδι αυτό αποτελείται από δύο επίπεδα. Ο/Η παίκτης/κτρια στο πρώτο επίπεδο μπορεί πιο εύκολα να επιτύχει τον στόχο του παιχνιδιού, δηλαδή την κατασκευή ενός δωρικού ή ιωνικού ναού. Στην επιφάνεια εργασίας (interface) υπάρχουν όλα τα κομμάτια από τα οποία απαρτίζεται ο δωρικός ή ο ιωνικός ναός και ο/η παίκτης/κτρια καλείται να κατασκευάσει έναν από τους δύο ναούς. Η κατασκευή του ναού γίνεται με drag and drop.

Στο επόμενο επίπεδο χρειάζεται ο μαθητής/τρια-παίκτης/κτρια να κατασκευάσει έναν ναό δωρικού ή ιωνικού ρυθμού βλέποντας στην επιφάνεια του παιχνιδιού όλα τα τμήματα των ναών και των δύο ρυθμών και πρέπει να επιλέξει ποια στοιχεία ανήκουν στον ρυθμό που καλείται να χτίσει τον ναό και ανάλογα υπάρχει θετική ή αρνητική ανατροφοδότηση

Στο τρίτο παιχνίδι «Γεφυρώνοντας τον χρόνο» (βλ. πίνακα 2, σελ. 7) οι μαθητές/τριες, μέσω ενός άλλου παιχνιδιού αναγνωρίζουν τους δύο αυτούς ρυθμούς σε σύγχρονα κτήρια από όλον τον κόσμο και με αυτόν τον τρόπο διαπιστώνουν τη συμβολή της αρχαίας αρχιτεκτονικής στην οικοδόμηση σύγχρονων κτηρίων στο παγκόσμιο γίνεσθαι και τη συνέχεια της ιστορίας, καθώς έτσι γεφυρώνεται ο ιστορικός χρόνος.

Σχεδιάστηκε ένα σενάριο μαθήματος που αφορά στην αναγνώριση και κατασκευή των δύο ρυθμών που επικράτησαν στην αρχαϊκή εποχή. 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/τρια, 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 επιλεχθεί 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/τις μαθητές/τριες σε πέντε ομάδες των τριών ατόμων και τους/τις ενημερώσαμε για τον τρόπο λειτουργίας του λογισμικού. Στο εργαστήρι από τους δώδεκα σταθμούς που υπάρχουν χρησιμοποιήσαμε τους πέντε. 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/τριών που αφορούν στη συνεργασία και τον εποικοδομητικό διάλογο. Οι μαθητές/τριες – 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/Η πρόεδρος ρυθμίζει τη συζήτηση: δίνει τον λόγο, λέει τότε θα δείξουν τι έχουν γράψει, τότε πρέπει να αποφασίσουν, γράφει στον υπολογιστή. Ο/Η 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 5 γραμματείς θα μιλήσουν για 60'' ο/η καθένας/καθεμιά περιγράφοντας τον τρόπο λειτουργίας των ομάδων τους και θα το δώσουν γραπτά μετά το διάλειμμα. Ο/Η διαιτητής θα αποφασίζει για την απάντηση της ομάδας όταν ο/η 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/ις μαθητές/τριες των ομάδων να παρουσιάζουν τις προσωπικές τους απόψεις και τα συμπεράσματά τους, να μαθαίνουν ο/η ένας/μία από τον/την άλλο/η, να βελτιώνεται ο προφορικός λόγος των μαθητών/τριών και να εξοικειώνονται στη δημόσια παρουσίαση, οι χαμηλού ακαδημαϊκού επιπέδου μαθητές/τριες να δραστηριοποιούνται, καθώς έχουν τον ρόλο του προέδρου, ενδυναμώνεται το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών για το συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο και βέβαια δίνεται η ευκαιρία στον/στην 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 των ναών, που απαιτεί συνθετική σκέψη και οδηγεί σε ανώτερα επίπεδα μάθησης, δε θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί 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/τριες, ενώ υπήρχε η δυνατότητα από υλικοτεχνικής άποψης να υπάρχουν 2 μαθητές/τριες σε κάθε σταθμό, ώστε σε περίπτωση διαφωνίας να υπάρχει ο τρίτος μαθητής/τρια που να ταχθεί με την άποψη του/της ενός/μιας ή του/της άλλου/ης μαθητή/τριας. Ο χωρισμός των ομάδων έγινε από

την ερευνήτρια. Δημιουργήθηκαν 5 ομάδες των τριών ατόμων. Επιλέξαμε πέντε αδύνατους/ες μαθητές/τριες (μετανάστες, παιδιά χωρίς φίλους ή χωρίς ΗΥ στο σπίτι, αδιάφορους/ες κλπ) που τους/τις στηρίξαμε ιδιαίτερα και τους/τις δώσαμε τον ρόλο του/της «προέδρου». Στη συνέχεια επιλέξαμε πέντε «καλούς/ες» μαθητές/τριες (γνωσιακά, συναισθηματικά...) που τους/τις προσθέσαμε σε κάθε «πρόεδρο» φροντίζοντας να μη δημιουργηθούν προσωπικά προβλήματα, αλλά όχι ακολουθώντας προσωπικές φιλίες. Αυτοί/ές είναι οι «γραμματείς» των ομάδων. Οι υπόλοιποι/ες πέντε είναι οι «διαιτητές» τους/τις οποίους/ες, επίσης, μοιράσαμε στις ομάδες φροντίζοντας να μην έχουμε προηγούμενες προσωπικές συγκρούσεις. Στο τέλος του μαθήματος οι 5 γραμματείς παρέδωσαν γραπτά τις καταγραφές που έκαναν στην ερευνήτρια. Ο/Η διαιτητής αποφάσιζε για την απάντηση της ομάδας όταν υπήρχε διχογνωμία.

Στην πρώτη φάση της εφαρμογής οι ομάδες χωρίστηκαν και δόθηκαν στους/στις μαθητές/τριες 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: στο παιχνίδι «Μάντεψε ποιος» και στο «Γεφυρώνοντας τον χρόνο» κάθε μέλος της ομάδας σε ένα χαρτί γράφει την απάντηση που πιστεύει ότι είναι η σωστή (για παράδειγμα, νομίζω ότι αυτός ο ναός ή αυτό το κτήριο είναι τάδε ρυθμού..), ενώ στους «Χτίστες μιας άλλης εποχής», σημειώνουν στα χαρτιά τους ποιο τμήμα του ναού πρέπει να τοποθετηθεί σε συγκεκριμένη σειρά. *Αφού τα γράψουν, στη συνέχεια συζητάνε τα μέλη της ομάδας μέχρι να φτάσουν σε κοινή αντίληψη. Κάποιοι/ες ίσως υποχωρήσουν, κάποιοι/ες ίσως μείνουν αμετάπειστοι/ες. Συζητήστε με επιχειρήματα αυτά τα οποία αποκλείονται και αυτά που θεωρείτε σωστά.*

Επίσης, στην πρώτη φάση απάντησαν οι μαθητές/τριες σε ένα pre-test όπου τους δόθηκαν ερωτήσεις σχετικές με τη διαπίστωση μαθησιακών αποτελεσμάτων από τη διδασκαλία. Τα τεστ αποσκοπούν στο να εξετάσουμε το όφελος του παιχνιδιού στη μαθησιακή διαδικασία. Ακολούθησε κι άλλο τεστ μετά την εφαρμογή (post-test) (βλ. πίνακα 1 & 2, σελ. 6-7).

Στη δεύτερη φάση έγινε η εφαρμογή του παιχνιδιού σε κάθε τμήμα. Οι μαθητές/τριες χωρισμένοι/ες σε 5 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/στις μαθητές/τριες εγγράφως) και άρχισε η δράση. Στο εργαστήριο της πληροφορικής παρευρισκόταν η εκπαιδευτικός του τμήματος που διδάσκει αυτό το αντικείμενο και ο παρατηρητής. Ο παρατηρητής παρατηρούσε τον τρόπο συνεργασίας των ομάδων των μαθητών/τριών 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/τριες απάντησαν σε ένα φύλλο αυτοαξιολόγησης της ομάδας και ένα φύλλο αξιολόγησης της εφαρμογής, καθώς είναι χρήσιμο για εμάς τους/τις ερευνητές/τριες της εκπαίδευσης να ζητήσουμε ανατροφοδότηση από τους/τις μαθητές/τριες για την εφαρμογή.

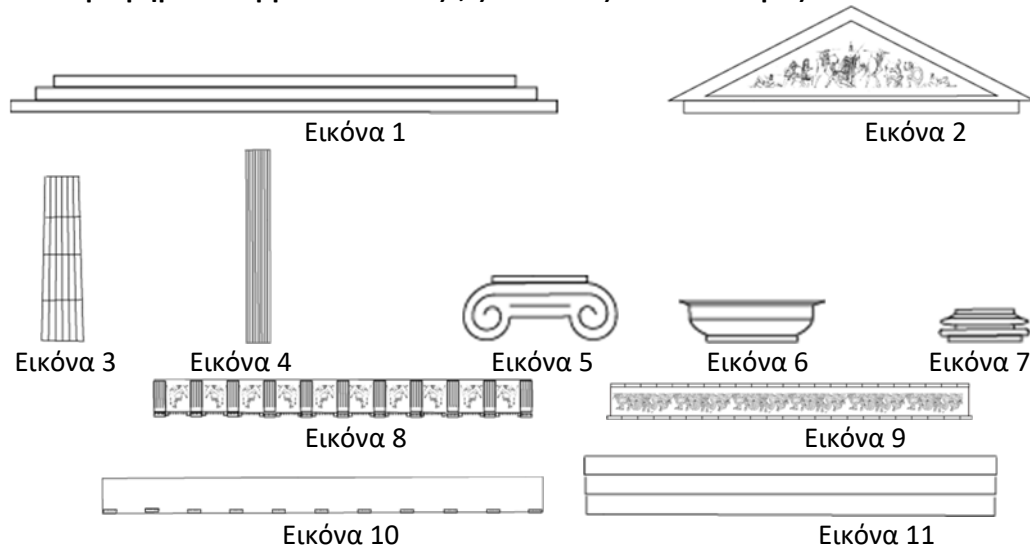
Στην τρίτη φάση, συζητήσαμε με τους/τις μαθητές/τριες για τις εντυπώσεις τους, τον τρόπο συνεργασίας τους, τον τρόπο που επέλυσαν τις συγκρούσεις, τι έμαθαν από τις δράσεις της εφαρμογής που δεν το έμαθαν διαβάζοντας το σχολικό εγχειρίδιο και τους/τις δώσαμε το post test, ώστε να δούμε το άμεσο όφελος από τη δράση, όσον αφορά στο μαθησιακό επίπεδο.

Αποτελέσματα

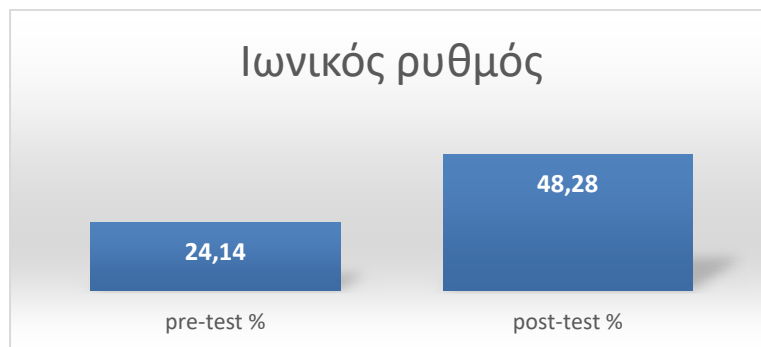
Από το σύνολο των 46 μαθητών των 2 τμημάτων της Α Λυκείου του 28 ΓΕΛ στο τελικό δείγμα της έρευνας συμπεριλάβαμε 29 μαθητές. Αποκλείσαμε από την έρευνα όλους/ες όσους/ες δε συμμετείχαν και στις τρεις φάσεις (προ τεστ, εφαρμογή και μετά τεστ). Υπήρξε μεγάλη μείωση στο τελικό δείγμα λόγω covid19. Η εφαρμογή 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. Στο παιχνίδι «Χτίστες μιας άλλης εποχής», ζητήθηκε από τους μαθητές να χτίσουν έναν ναό ιωνικού ρυθμού κι έναν ναό δωρικού ρυθμού. Για την κατασκευή του ιωνικού ρυθμού υπήρχαν 7 κομμάτια παζλ, τα οποία έπρεπε να τοποθετηθούν με τη σωστή σειρά, δηλ. πρώτα το κρηπίδωμα, μετά η βάση, ο κίονας, το κιονόκρανο, το επιστύλιο, η ζωφόρος και το αέτωμα. Για την κατασκευή του δωρικού ναού υπήρχαν 6 κομμάτια στο παζλ, το κρηπίδωμα, ο κίονας, το κιονόκρανο, το επιστύλιο, η ζωφόρος που αποτελείται από τα τρίγλυφα και τις μετόπες και το αέτωμα (Πίνακας 1).

Πίνακας 1: «Χτίστες μιας άλλης εποχής» προ τεστ-μετά τεστ

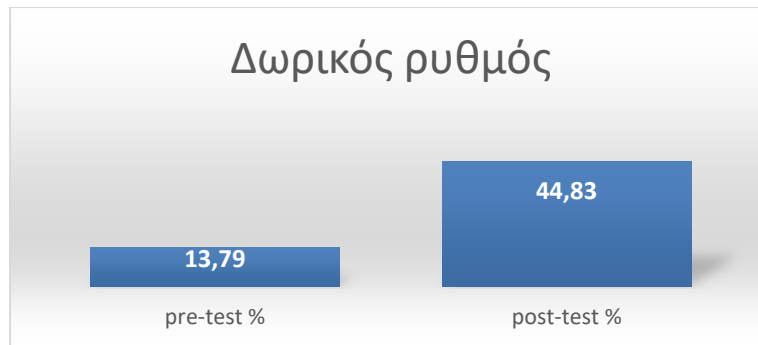
Κατασκευάστε έναν δωρικού κι έναν ιωνικού τύπου ναό. Βάλτε με σωστή σειρά τα αριθμημένα κομμάτια του παζλ, ξεκινώντας από κάτω προς τα πάνω.



Στα παρακάτω γραφήματα φαίνονται τα ποσοστά των μαθητών/τριών που απάντησαν σωστά ή λανθασμένα στο προ τεστ και μετά τεστ στις ερωτήσεις που αφορούν στο δεύτερο παιχνίδι «Χτίστες μια άλλης εποχής». Καταγράφονται αυτοί/ές οι μαθητές/τριες που κατασκεύασαν με τη σωστή σειρά τα 7 και 6 αντίστοιχα μέρη των δύο ναών.



Γράφημα1: Ιωνικός ρυθμός



Γράφημα2: Δωρικός ρυθμός

Παρατηρούμε ότι το ποσοστό σωστών απαντήσεων όσον αφορά στην κατασκευή του ναού ιωνικού ρυθμού είναι 24,14% στο προ τεστ και από 48,28% στο μετά τεστ και στην κατασκευή του δωρικού ναού είναι 13,79% στο προ-τεστ και 44,83% στο μετά-τεστ. Ως σωστές απαντήσεις θεωρούμε αυτές στις οποίες έχτισαν με τη σωστή σειρά όλα τα τμήματα του ναού.

Όσον αφορά στα δύο άλλα παιχνίδια το «Μάντεψε ποιος» και «Γεφυρώνοντας τον χρόνο», στο προ τεστ και μετά τεστ υπήρχαν φωτογραφίες, στις οποίες οι μαθητές/τριες έπρεπε να αναγνωρίσουν τον ρυθμό που ήταν κατασκευασμένος ο αρχαίος ναός ή το σύγχρονο κτήριο (Πίνακας 2). Στο pre- test το 72,41% των μαθητών/τριών απάντησε σωστά, ενώ στο post test το 100% του δείγματος βρήκε τον ρυθμό με τον οποίο ήταν κατασκευασμένος είτε ο αρχαίος ναός είτε το σύγχρονο κτήριο, όπως αποτυπώνεται στο γράφημα 3.

Πίνακας 2: «Μάντεψε ποιος», «Γεφυρώνοντας τον χρόνο». Προ τεστ-μετά τεστ
Στις παρακάτω φωτογραφίες να αναγνωρίσετε το είδος του ρυθμού (δωρικός- ιωνικός):



1. Ναός.....ρυθμού



2. Ναός.....ρυθμού



3. Ναός.....ρυθμού



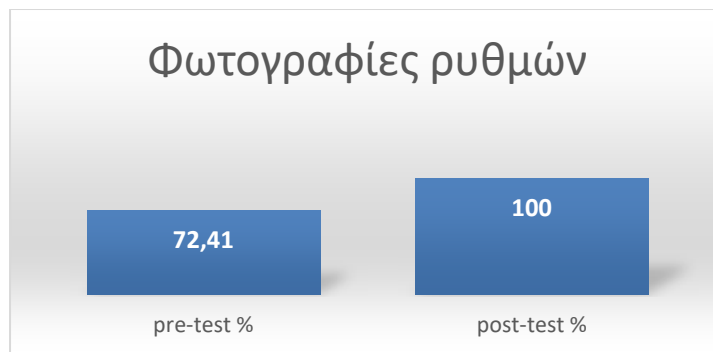
4. Ναόςρυθμού



5. Κτήριο.....ρυθμού



6. Κτήριο.....ρυθμού



Γράφημα 3. Αναγνώριση ρυθμών σε αρχαίους ναούς και σύγχρονα κτήρια

Περιγραφική αξιολόγηση της παρατήρησης

Έγιναν 2 παρατηρήσεις από 1 παρατηρητή. Η εφαρμογή έγινε σε 2 τμήματα της Α Λυκείου σε διάστημα 7 ημερών (20/1/2022- 27/1/2022). Κάθε τμήμα ήταν χωρισμένο σε 5 ομάδες των 3 ατόμων. Σε καμιά περίπτωση δεν παρατηρήθηκαν δυσκολίες 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/στις μαθητές/τριες σε προηγούμενη φάση για τον τρόπο λειτουργίας του λογισμικού βοήθησαν τους/τις μαθητές/τριες να ξεπεράσουν μόνοι/ες 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/τριες 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. Υπήρξε 1 ομάδα που ένας μαθητής/τρια απαντούσε και τα άλλα μέλη δε συμμετείχαν και 9 ομάδες που 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/τριες απάντησαν σε ερωτηματολόγια αυτοαξιολόγησης των ομάδων και αξιολόγησης της εφαρμογής.

Υπήρξε δυσκολία για τον παρατηρητή να επιβλέπει ταυτόχρονα 5 ομάδες. Επισκεπτόταν τις ομάδες, καθεμία χωριστά για λίγη ώρα, προκειμένου να δει αν εφαρμόζαν τις οδηγίες που είχαν δοθεί στους/στις μαθητές/τριες 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/τις μαθητές/τριες να αξιολογήσουν αφενός τον τρόπο της ομαδικής τους δουλειάς και αφετέρου την καινοτόμο δράση (Πίνακας 3).

Πίνακας 3: Αξιολόγηση της παρέμβασης και της καινοτόμου δράσης

Αξιολόγηση παρέμβασης
<p>1. Πώς γινόταν η επικοινωνία εντός της κάθε ομάδας;</p> <p>1α. ένας μαθητής απαντούσε και τα άλλα μέλη της ομάδας δε συμμετείχαν</p> <p>1β. ένας μαθητής δε συμμετείχε, ενώ οι άλλοι συζητούσαν και αποφάσιζαν από κοινού</p> <p>1γ. συμμετείχαν όλα τα μέλη της ομάδας και αποφάσιζαν από κοινού</p> <p>1δ. διαφωνίες οδήγησαν σε αδιέξοδο</p> <p>2. Για να κάνουμε το μάθημα με αυτόν τον τρόπο απαιτείται πολύς χρόνος, ο οποίος δεν υπάρχει για να καλυφθούν οι απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος. Θα προτιμούσατε τον κλασικό τρόπο διδασκαλίας και παράδοσης ή θα είχατε την πρόθεση να διαβάσετε μόνοι σας την παρακάτω ενότητα και να κάνουμε τέτοιου είδους εφαρμογές μαζί;</p> <p>-----</p>

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) και 1δ (διαφωνίες οδήγησαν σε αδιέξοδο), το 7,35% την ερώτηση 1β (ένας/μία μαθητής/τρια δε συμμετείχε, ενώ οι άλλοι συζητούσαν και αποφάσιζαν από κοινού) και το 92,65% 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 21.4% προτιμά τον κλασικό τρόπο διδασκαλίας και το 78.6% τον καινοτόμο τρόπο. Οι μαθητές που προτιμούν τον κλασικό τρόπο διδασκαλίας (το 21.4%) 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 78.6 % 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 και έναν παρατηρητή, τον δημιουργό του λογισμικού. Σύμφωνα με τα σχόλια του παρατηρητή, η εκπαιδευτικός δεν είχε δυσκολία να καθοδηγήσει το μάθημα, καθώς δεν έχει έλλειψη τεχνολογικών δεξιοτήτων στις ΤΠΕ, βοήθησε τους μαθητές/-τριες, όπου χρειάστηκε για να ξεπεράσουν τις δυσκολίες τους κατά την ομαδοσυνεργατική διαδικασία. Ο διαθέσιμος χρόνος αξιοποιήθηκε και για την εφαρμογή του λογισμικού και τη συμπλήρωση των φύλλων αυτοαξιολόγησης και αξιολόγησης της εφαρμογής.

Αυτοαξιολόγηση ομάδων

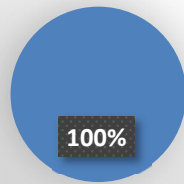
Ζητήσαμε από τους/τις μαθητές/τριες να αξιολογήσουν με μια κλίμακα που κυμαίνεται από το «πολύ δυσαρεστημένος» στο «πολύ ευχαριστημένος» τον τρόπο με τον οποίο συνεργάστηκαν στις ομάδες, την ενεργή συμμετοχή τους, την ενθάρρυνση των προσπαθειών των υπολοίπων, το ρόλο τους στην επίλυση των συγκρούσεων, την αποδοχή των διαφορετικών απόψεων. Από τα αποτελέσματα για τον τρόπο που λειτούργησαν τα μέλη μέσα στην ομάδα (η οποία αποτελούνταν από τον/την Πρόεδρο, τον/τη Γραμματέα και τον/τη Διαιτητή), διαπιστώνουμε ότι οι συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών/τριών φάνηκε διστακτική να αξιολογήσει τον εαυτό της με το 1 ή το 2 δηλ πολύ δυσαρεστημένος/η ή κάπως δυσαρεστημένος/η και στην ουσία η μια ακραία τιμή ήταν το 3 δηλ κάπως ευχαριστημένος/η και η άλλη ακραία τιμή το 4, πολύ ευχαριστημένος/η. Ως πρόεδροι ορίστηκαν οι πιο αδύναμοι/ες μαθητές/τριες, ως γραμματείς οι πιο δυνατοί/ές και ως διαιτητές οι υπόλοιποι/ες. Από τους/τις 10 προέδρους η συντριπτική πλειοψηφία είναι σχεδόν ευχαριστημένοι/ες ή πολύ ευχαριστημένοι/ες από τον τρόπο συνεργασίας τους μέσα στην ομάδα και ελάχιστοι/ες αυτοί/ές που απάντησαν κάπως δυσαρεστημένοι/ες ή πολύ δυσαρεστημένοι/ες. Πρόκειται για άτομα που δεν εφάρμοσαν τις οδηγίες της ομαδοσυνεργατικής κι ένιωθαν χαμένοι/ες ως προς τον ρόλο τους μέσα στην ομάδα και ουσιαστικά δεν άσκησαν κανένα ρόλο. Παράλληλα, βέβαια υπήρξαν πολύ ειλικρινείς για να το δηλώσουν. Ίδια στάση τηρούν και οι Γραμματείς και οι Διαιτητές (Πίνακας 3), (Γραφήματα 4-9) .

Πίνακας 3: Αυτοαξιολόγηση ομάδων

	A	B	Γ	Δ	E	ΣΤ
4	23	29	23	25	24	25
3	3	0	3	1	5	3
2	1	0	2	1	0	0
1	2	0	1	2	0	1

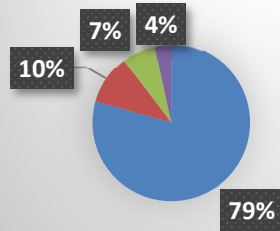


Αναγνωρίζω, επαινώ και ενθαρρύνω τις προσπάθειες των άλλων μελών;



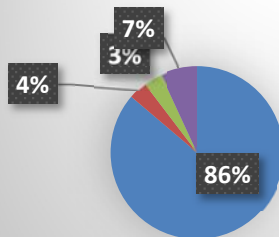
- Πολύ ευχαριστημένος
- Ευχαριστημένος
- Δυσανεστημένος
- Πολύ δυσανεστημένος

Ζητώ βοήθεια και ιδέες από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, όταν είμαι σε δύσκολη θέση;



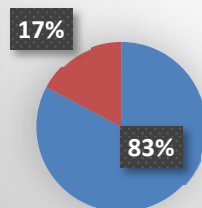
- Πολύ ευχαριστημένος
- Ευχαριστημένος
- Δυσανεστημένος
- Πολύ δυσανεστημένος

Είμαι υπεύθυνος και εκπληρώνω τις υποχρεώσεις μου με επάρκεια;



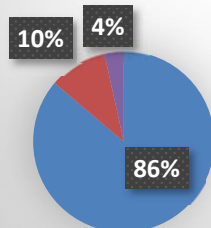
- Πολύ ευχαριστημένος
- Ευχαριστημένος
- Δυσανεστημένος
- Πολύ δυσανεστημένος

Συμβάλλω θετικά στην άμβλυση εντάσεων, συγκρούσεων και στην αναζήτηση συνθετικών λύσεων;



- Πολύ ευχαριστημένος
- Ευχαριστημένος
- Δυσανεστημένος
- Πολύ δυσανεστημένος

Αποδέχομαι και συζητώ την κριτική και τις διαφορετικές απόψεις



- Πολύ ευχαριστημένος
- Ευχαριστημένος
- Δυσανεστημένος
- Πολύ δυσανεστημένος

Γραφήματα 4-9: Αυτοαξιολόγηση ομάδων

Καταγραφές γραμματέων

1. Από τις καταγραφές των γραμματέων διαπιστώνουμε ότι για τους/τις μαθητές/τριες, καλή συνεργασία είναι η ομοφωνία και όχι η συμπληρωματικότητα. («Η ομάδα συμφωνούσε σε όλα. Υπήρχε απόλυτη συνεργασία μεταξύ των μελών. Όλοι/ες ήταν ενεργοί/ές 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

3. Σε λίγες ομάδες παρατηρούνται στοιχεία ελικρίνειας και αυτοκριτικής, όπως στην ομάδα 3 του Α2 που φαίνεται ότι δεν τηρήθηκαν οι οδηγίες που δόθηκαν στους/στις μαθητές/τριες για την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Κάτι τέτοιο παρατηρείται και στην ομάδα 1 του Α3 («Η ομάδα δεν επικοινωνούσε πολύ και η γραμματέας ήταν αυτή που έπαιρνε τις περισσότερες αποφάσεις και που μιλούσε. Η πρόεδρος πολλές φορές απαντούσε (ή σχεδόν απαντούσε) χωρίς να συζητηθεί πρώτα το θέμα με τις άλλες»).

Οι διαπιστώσεις αυτές των γραμματέων διασταυρώνονται και από τα φύλλα αυτοαξιολόγησης των ομάδων και από το φύλλο αξιολόγησης της εφαρμογής, όπου οι μαθητές/τριες θεωρούν ότι έχουν συνεργαστεί σχεδόν άψογα. Οι 2 περιπτώσεις ελικρίνειας και αυτοκριτικής φαίνονται και στο φύλλο αξιολόγησης της εφαρμογής όπου απάντησαν την 1β όπου «ένας μαθητής/τρια δε συμμετείχε, ενώ οι άλλοι συζητούσαν και αποφάσιζαν από κοινού».

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 (το 78.6% του στατιστικού δείγματος ήταν υπέρ του καινοτόμου τρόπου διδασκαλίας και το 21.4% 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/τριες είναι πολύ ευχαριστημένοι/ες από τον ρόλο τους μέσα στην ομάδα. Οι περισσότεροι/ες είναι από «κάπως ευχαριστημένοι/ες» έως «πολύ ευχαριστημένοι/ες». Διστάζουν να αξιολογήσουν τη συμμετοχή τους με «πολύ» έως «κάπως δυσαρεστημένος/η». 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/τριες 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/τριες να απενοχοποιηθούν 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^{ου} ΓΕΛ Θεσσαλονίκης, παρατηρητή αλλά και δημιουργό του λογισμικού «Μαθαίνοντας και χτίζοντας αρχαϊκούς ναούς».

Βιβλιογραφία

Creswell, J. (2011). Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας. Ίων/εκδόσεις Έλλην

<http://www.pemptousia.gr/2016/09/ta-ofeli-tis-omadoinergatikis-didaskalias/>
(προσπελάστηκε στις 4/1/2022)

<https://blogs.sch.gr/grssme/files/2012/09/Manikarou-Papadakis-Syggرافي-Paroysi-Project.pdf> (προσπελάστηκε στις 4/1/2022)

<https://eclass.upatras.gr/modules/document/index.php?course=PN1548&download=5c8df256W7dt/60aca5b0tg0n/60aca72c0G1G.pdf> (προσπελάστηκε στις 14/7/2022).

<https://www.bravolesson.se/wp-content/uploads/2017/08/3.4-England-Prompt-Sheet-ICT-observation.pdf> (προσπελάστηκε στις 4/1/2022)

<https://www.learndash.com/gamification-101-the-basics> (προσπελάστηκε στις 14/7/2022)

https://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/synedria/axiologisi_mathiti_Pafos2012/axiologisi_nees_taseis_OCTOBER_2012.pdf (προσπελάστηκε στις 14/7/2022)

Δημητριάδου, Σ. (2016). *Παιχνιδοποίηση στην ηλεκτρονική μάθηση: σχεδιασμός συστημάτων παιχνιδοποίησης και εφαρμογή του στην ηλεκτρονική πλατφόρμα Moodle*, Πανεπιστήμιο Πειραιά, Πειραιάς.

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. ISBN:978-960-99301-5-4

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). «Κριτική σκέψη και συλλογικότητα με ΤΠΕ: έρευνα δράσης στη διδασκαλία της Ιστορίας της Α' Γενικού Λυκείου». Πρακτικά 10^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ-Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη. Ρόδος, Απρίλιος, 2019. ISBN 978-618-80768-6-0 (Τόμος Α, σελ. 194-207).

Λιθοξοΐδου, Α. (2022). Κριτική σκέψη και συλλογικότητα με ΤΠΕ: Έρευνα Δράσης στη διδασκαλία της Ιστορίας της Α' Λυκείου. *International Journal of Educational Innovation*, Vol 2(2022)- Issue 3 Gr, σελ. 120-129. ISSN: 2654-0002

Λιθοξοΐδου, Α. (2022). Μάθηση ρυθμών αρχαϊκής εποχής μέσα από λογισμικό-«Μαθαίνοντας και χτίζοντας αρχαϊκούς ναούς». Πρακτικά 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Μουσείου Σχολικής Ζωής με θέμα «Το εκπαιδευτικό παιχνίδι και η τέχνη στην εκπαίδευση

και τον πολιτισμό». Αθήνα. ISBN: 978-618-5458-41-6 (Τόμος Β΄) ISBN SET: 978-618-5458-39-3

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.

Φραγκάκη, Μ. (2008). *Δημιουργία Ηλεκτρονικής Κοινότητας Μάθησης για την παιδαγωγική αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας & της Επικοινωνίας στην εκπαιδευτική πράξη: Μελέτη ενός Πολυμορφικού Μοντέλου Εφαρμογής με χειραφετικό γνωσιακό ενδιαφέρον (Διδακτορική Διατριβή)*. Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.

Κριτική εξέταση της εφαρμογής της Αυτοαξιολόγησης σε σχολικές μονάδες Δ/βθμιας εκπαίδευσης της πόλης των Γιαννιτσών: Αντιστάσεις, Ρόλος του Διευθυντή/ ντριας, Πιθανά Αποτελέσματα

Αναργυρίδου Δέσποινα

MBA, Dr., Πληροφορικής ΠΕ86, Διευθύντρια 4ου Γυμνασίου Γιαννιτσών
danargir@gmail.com

Περίληψη

Η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων είναι μια διαδικασία που στοχεύει στη βελτίωση του παρεχόμενου επιπέδου εκπαίδευσης. Η εφαρμογή της βρήκε σημαντικά εμπόδια. Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η μελέτη της εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης σε σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της πόλης των Γιαννιτσών και η διερεύνηση των αντιστάσεων, του ρόλου του διευθυντή κάθε σχολικής μονάδας και των πιθανών αποτελεσμάτων που θα προκύψουν. Στο πλαίσιο αυτό έγινε πρωτογενής έρευνα με τη χρήση ερωτηματολογίου. Τα αποτελέσματά της έδειξαν ότι υπάρχει μεταβατική συσχέτιση μεταξύ της στάσης προς την αλλαγή, της εμπιστοσύνης προς το Διευθυντή/ντρια και της στάσης προς την αυτοαξιολόγηση. Επίσης, παρατηρήθηκε πλήρης μεσολάβηση μεταξύ της στάσης προς την αλλαγή και της στάσης προς την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας σε περιπτώσεις αρνητικής και θετικής στάσης, αλλά όχι στην ουδέτερη στάση.

Λέξεις κλειδιά: αυτοαξιολόγηση, εσωτερική αξιολόγηση, ρόλος Διευθυντή, αντιστάσεις

Εισαγωγή

Η αυτοαξιολόγηση ή εσωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων θεσμοθετήθηκε στην Ελλάδα το 2010 και εφαρμόστηκε πιλοτικά σε σχολικές μονάδες ως το 2012 (Μητροπούλου, 2015). Τα τελευταία χρόνια στο χώρο της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης επιχειρείται η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης στο σύνολο των σχολικών μονάδων με στόχο τη συνεχή βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Πρόκειται για μια διαδικασία όχι ιδιαίτερα εύκολη (Ρόπη, 2020). Με Υπουργική Απόφαση (108906/ΓΔ4/2021) ψηφίστηκε ο συλλογικός προγραμματισμός, η εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο. Είναι μια διαδικασία διαρκής και δυναμική. Το σύνολο της σχολικής κοινότητας καλείται να εντοπίσει τα θετικά, τις αδυναμίες, τα περιθώρια βελτίωσης και τις ανάγκες κάθε σχολικής μονάδας (Υπ. Απ. 108906/ΓΔ4/2021).

Η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, με την κάλυψη της απεργίας - αποχής που προκήρυξαν τα σωματεία τους, αντιστάθηκε στην αλλαγή αυτή, μη θεωρώντας την ουσιαστική για τη βελτίωση των σχολικών μονάδων. Ωστόσο, με την υπ' αρ. 534/2021 απόφαση του Μονομελούς Πρωτοδικείου Αθηνών, κρίθηκε παράνομη η απεργία - αποχή και κλήθηκαν πλέον όλοι οι εκπαιδευτικοί όλων των σχολικών μονάδων να πάρουν μέρος στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής τους μονάδας.

Στο πλαίσιο εκπόνησης αυτής της εργασίας θα είναι ενδιαφέρον να γίνει μελέτη του βαθμού στον οποίο οι εκπαιδευτικοί των σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της πόλης των Γιαννιτσών αντιστάθηκαν στην αλλαγή, η επίδραση του Διευθυντή/ντριας στην αποδοχή της αυτοαξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς, του βαθμού στον οποίο η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης της σχολικής τους μονάδας θεωρούν τελικά οι εκπαιδευτικοί ότι θα φέρει βελτίωση / έχει ήδη φέρει βελτίωση.

Για το σκοπό αυτό, επιλέξαμε κατάλληλα ερευνητικά ερωτήματα και βάση αυτών δημιουργήθηκε ένα ερωτηματολόγιο. Λόγω της πανδημίας, η αποστολή του ερωτηματολογίου καθώς και η συλλογή των απαντήσεων επιλέξαμε να γίνει διαδικτυακά.

Στο επόμενο κεφάλαιο θα αναφερθούμε στα ερευνητικά ερωτήματα που επιλέξαμε πάνω στα οποία στηριχθήκαμε για να συντάξουμε το ερωτηματολόγιο μας.

Στο τρίτο κεφάλαιο αυτής της εργασίας θα αναφερθούμε στα χαρακτηριστικά του πληθυσμού στον οποίο απευθυνόταν η έρευνα, το δείγμα που πήρε μέρος και στο χρονικό πλαίσιο της έρευνας. Στο επόμενο κεφάλαιο σχολιάζουμε τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την έρευνά μας. Ενώ, στο τελευταίο κεφάλαιο έχουμε συγκεντρώσει τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την έρευνά μας.

Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και παράθεση υποθέσεων

Η αλλαγή είναι μια δυναμική, κινητική και συνεχής διαδικασία ανάπτυξης και μετασχηματισμού (Moran & Brightman, 2001). Πρόκειται για το αποτέλεσμα εσωτερικών ή εξωτερικών πιέσεων και προκαλεί μεταβολή στις υφιστάμενες αξίες, πρακτικές και τα αποτελέσματα (Morrison, 1998). Η αντίσταση των εργαζομένων στην αλλαγή αποτελεί τη σημαντικότερη αιτία αποτυχίας της προσπάθειας εφαρμογής ενός προγράμματος αλλαγής (Bovey & Hede, 2001). Οι άνθρωποι αντιστέκονται στην αλλαγή λόγω αβεβαιότητας, φόβου για το άγνωστο (Χυτήρης, 2001), συνήθειας, ανασφάλειας, οικονομικών δυσκολιών και λόγω της επιλεκτικής αντίληψης τους (Κάτου, 2017). Η αντίσταση είναι οι δυνάμεις που δεν υποστηρίζουν την αλλαγή (Mullins, 2010), αλλά συμβάλλουν στη σταθερότητα και τη διατήρηση του υπάρχοντος συστήματος (Watson, 1969). Πρόκειται για μια φυσική αντίδραση στη διαταραχή μίας υφιστάμενης κατάστασης (Conner, 1998),

Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας ξεκινά από την αναγνώριση της σχετικής αυτονομίας των σχολείων και την ενίσχυση του βαθμού ελευθερίας των εκπαιδευτικών στην υλοποίηση του έργου τους κι έχει ως αποτέλεσμα την αλλαγή δομών, διαδικασιών, σχέσεων και κουλτούρας στη σχολική μονάδα. Οι μεταβολές αυτές αφορούν στα μέσα και τους πόρους, στις οργανωτικές και διοικητικές δομές, στις εκπαιδευτικές διαδικασίες και στις ενισχυτικές εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες (ΥΠΑΙΘΠΑ/ΙΕΠ, 2012). Η επιτυχία της σχολικής βελτίωσης, βασίζεται στην οργανωσιακή αυτονομία των σχολικών μονάδων (Middlewood και Abbott, 2015).

Όσον αφορά τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, μελετητές έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι για να έχει τα επιθυμητά αποτελέσματα η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης, θα πρέπει όλη η διαδικασία να γίνεται μέσα στη σχολική μονάδα και να διενεργείται μόνο από μέλη της σχολικής μονάδας ή άτομα με άμεση συσχέτιση με αυτή. Κάθε παροχή εξειδικευμένης τεχνογνωσίας από εξωτερικά μέλη θα πρέπει να είναι μόνο συμβουλευτική υποστηρικτική (Κασσωτάκης, 2019). Μάλιστα, η όλη διαδικασία περιλαμβάνει τον προγραμματισμό δράσεων, την εφαρμογή τους, την αξιολόγηση/ανατροφοδότηση και στη συνέχεια ξανά την εφαρμογή και επαναξιολόγηση για να αρχίσει και πάλι ο νέος κύκλος προγραμματισμού κάθε αρχή σχολικής χρονιάς (ΙΕΠ, 2012).

Η αυτοαξιολόγηση θα δώσει την ευκαιρία στις σχολικές μονάδες να αποκτήσουν μια πιο σφαιρική άποψη για την ποιότητα των διαδικασιών που εφαρμόζουν (Παπαλόη, 2012). Επιπλέον, η έκθεση εσωτερικής αξιολόγησης θα βοηθήσει στη βελτίωση των λειτουργιών της σχολικής μονάδας και στην αναβάθμιση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου του (Μιχαηλίδου & Πασιαρδής, 2014).

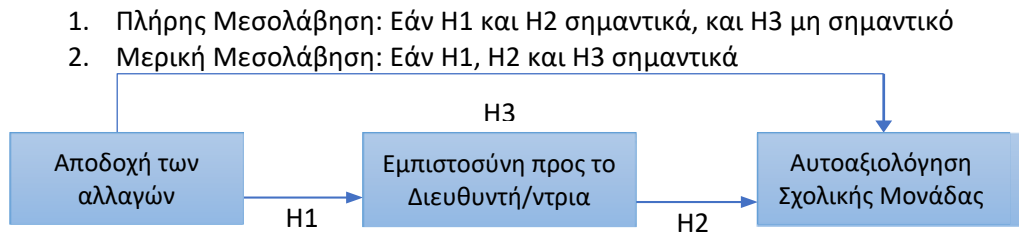
Στο πλαίσιο αυτής της εργασίας αποφασίσαμε να ορίσουμε τις εξής υποθέσεις:

H1: Η αποδοχή των αλλαγών από τους εκπαιδευτικούς επηρεάζει απευθείας την εμπιστοσύνη προς το Διευθυντή/ντρια της σχολικής μονάδας

H2: Η εμπιστοσύνη προς το Διευθυντή/ντρια μιας σχολικής μονάδας επηρεάζει απευθείας την στάση προς την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας

H3: Η αποδοχή των εκπαιδευτικών στην αλλαγή επηρεάζουν απευθείας την στάση προς την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας

Και να διερευνήσουμε αν η εμπιστοσύνη προς το Διευθυντή/ντρια **μεσολαβεί** θετικά στη σχέση μεταξύ της αποδοχής των αλλαγών και της στάσης προς την αυτοαξιολόγηση. Διακρίνουμε δύο περιπτώσεις:



Σχήμα 1. Το υπόδειγμα

Μεθοδολογία

Η πρώτη ενότητα του ερωτηματολογίου αφορούσε στα δημογραφικά στοιχεία. Η δεύτερη ενότητα αφορούσε σε ερωτήσεις σχετικά με τη στάση προς την αυτοαξιολόγηση. Με βάση τις απαντήσεις σε αυτή την ενότητα ενεργοποιούνταν η τρίτη ενότητα για τη διερεύνηση των λόγων της θετικής στάσης ή η τέταρτη ενότητα αντίστοιχα για τη διερεύνηση των λόγων της αρνητικής στάσης προς την αυτοαξιολόγηση. Η πέμπτη ενότητα περιλάμβανε ερωτήσεις σχετικά με τη στάση προς τις αλλαγές. Η έκτη ενότητα είχε ερωτήσεις σχετικά με τη στάση των εκπαιδευτικών προς τους Διευθυντές. Στην τελευταία ενότητα υπήρχαν ερωτήσεις σχετικά με το ποια εικόνα έχουν οι εκπαιδευτικοί για την ως τώρα πορεία της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.

Ο πληθυσμός στον οποίο απευθύνθηκε η έρευνά μας ήταν όσοι από τους εκπαιδευτικούς και Διευθυντές των 4 Γυμνασίων, 3 Γενικών Λυκείων, 3 Επαγγελματικών Λυκείων, 1 Μουσικού Σχολείου και 1 Ειδικού Σχολείου που υπάρχουν στην πόλη των Γιαννιτσών, είχαν τις περισσότερες ώρες τους σε αυτές τις σχολικές μονάδες (κριτήριο για να συμμετάσχουν στην αυτοαξιολόγηση). Το σύνολο του πληθυσμού ήταν περίπου 300 εκπαιδευτικοί.

Το ερωτηματολόγιο μας φτιάχτηκε με τη βοήθεια των φορμών της google για λόγους ασφάλειας και ταχύτητας στη διανομή και στη λήψη των απαντήσεων. Προτιμήσαμε κλειστού τύπου ερωτήσεις επιλογής, πολλαπλών επιλογών και γραμμικής κλίμακας. Μία μόνο ερώτηση ήταν ανοιχτού τύπου. Ο σύνδεσμος του ερωτηματολογίου στάλθηκε στα email των σχολικών μονάδων και προωθήθηκε στους εκπαιδευτικούς. Οι απαντήσεις στέλνονταν αυτόματα στη φόρμα. Η έρευνα έλαβε χώρα το Δεκέμβριο του 2021.

Αποτελέσματα της Έρευνας

Το δείγμα που πήρε μέρος στην έρευνά μας ήταν μεγέθους $N=60$. Ξεκινώντας με την ενότητα που αφορά τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων, το 28,3% των συμμετεχόντων ήταν άντρες και το υπόλοιπο 71,7% ήταν γυναίκες. Η αναλογία αυτή των εκπαιδευτικών είναι αντίστοιχη της αναλογίας αντρών και γυναικών στην εκπαιδευτική κοινότητα της πόλης. Όσον αφορά το ανώτερο επίπεδο σπουδών των συμμετεχόντων, περισσότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες είναι κάτοχοι μόνο πτυχίου. Ενώ, μόλις το 5% των συμμετεχόντων έχουν ως ανώτερο επίπεδο σπουδών έναν διδακτορικό τίτλο.

Εξάλλου, οι συμμετέχοντες ηλικιακά ανήκαν στις δύο μεγάλες κατηγορίες 41 – 50 (43,3%) και 51 – 60 (41,7). Λιγότερο από το 10% είχαν ηλικία από 30 - 40 και άλλο ένα 8,3% ήταν άνω των 60 ετών. Οι ηλικιακές ομάδες έχουν περίπου την ίδια αναλογία με αυτές των εκπαιδευτικών στις υπό μελέτη σχολικές μονάδες.

Για τον τύπο της σχολικής μονάδας θα πρέπει να επισημάνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν μοιρασμένοι ανάλογα με το πλήθος τους στους εκπαιδευτικούς τύπους σχολείων της πόλης των Γιαννιτσών. Πιο συγκεκριμένα, 33,3% των συμμετεχόντων δίδασκαν τις περισσότερες ώρες τους σε Επαγγελματικά Λύκεια, 33,3 σε Γυμνάσια και 30% σε Γενικά Λύκεια. Το άλλο αφορά εκπαιδευτικούς του Ειδικού Σχολείου και του Μουσικού Σχολείου.

Όσον αφορά τη θέση των συμμετεχόντων στην έρευνα όπως ήταν φυσικό η συντριπτική πλειοψηφία (93,3%) ήταν εκπαιδευτικοί. Παρατηρούμε ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες

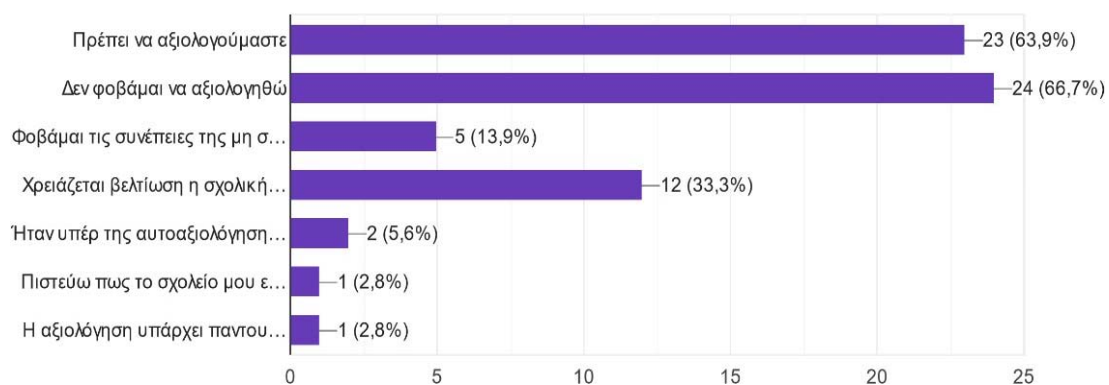
(40%) έχουν εκπαιδευτική εμπειρία 13 – 20 χρόνια και αμέσως μετά ακολουθεί το ποσοστό (36,7%) των συμμετεχόντων που έχουν εκπαιδευτική εμπειρία 20 -30 χρόνια.

Αμέσως μετά τα δημογραφικά στοιχεία ακολούθησε στο ερωτηματολόγιο της έρευνάς μας η ενότητα Στάση προς την Αυτοαξιολόγηση. Έτσι, στην ερώτηση: «Έχεις συμμετάσχει στο παρελθόν στο πιλοτικό πρόγραμμα της αυτοαξιολόγησης» βλέπουμε ότι το 55% των συμμετεχόντων απάντησαν θετικά.

Όσον αφορά την ερώτηση αν κατά την περσινή χρονιά η σχολική σου μονάδα συμμετείχε στην αυτοαξιολόγηση, το ποσοστό των συμμετεχόντων που απάντησε θετικά (43,3%) είναι πολύ μεγαλύτερο από το αναμενόμενο, καθώς πολύ λίγες σχολικές μονάδες της πόλης των Γιαννιτσών συμμετείχαν στην αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας κατά την περσινή χρονιά.

Για να εξεταστεί ο βαθμός στον οποίο συμφωνούν οι συμμετέχοντες με τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας ρωτήθηκαν αν οι ίδιοι ήταν κατά την περσινή χρονιά υπέρ της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Το 43,3% των συμμετεχόντων απάντησε ότι διαφωνούσε και το 56,7% απάντησε ότι συμφωνούσε. Τα ποσοστά αυτά σε σχέση με τα αντίστοιχα ποσοστά της συμμετοχής των σχολικών μονάδων στην αυτοαξιολόγηση, που συζητήσαμε στην προηγούμενη ερώτηση, δεν είναι απολύτως συμβατά. Με επιφύλαξη μπορούμε να συμπεράνουμε ότι στις υπό μελέτη σχολικές μονάδες, στις οποίες οι εκπαιδευτικοί δεν αποφάσισαν να διενεργήσουν την αυτοαξιολόγηση, υπήρχαν εκπαιδευτικοί που δεν συμφώνησαν με τη γνώμη της πλειοψηφίας.

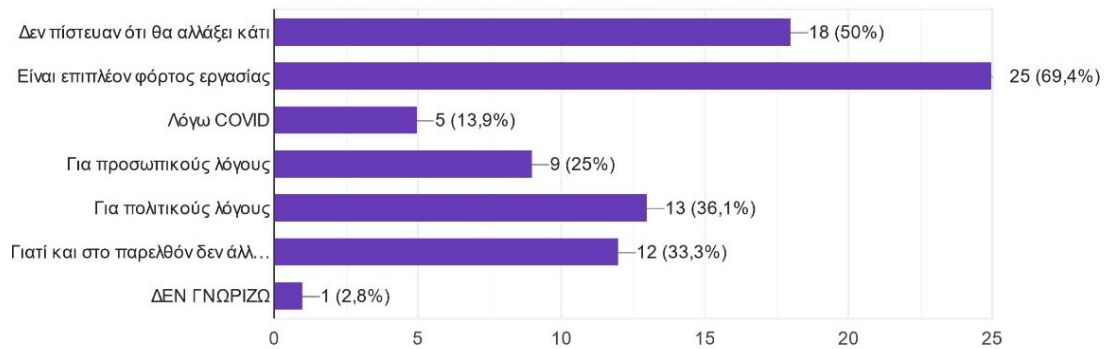
Αντίστοιχη ερώτηση δόθηκε στους συμμετέχοντες και για τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας που ακολουθήθηκε κατά τη φετινή χρονιά. Εδώ παρατηρήθηκε πολύ μικρή αύξηση του ποσοστού των συμμετεχόντων που απάντησαν θετικά (60%) σε σχέση με το αντίστοιχο ποσοστό της περσινής χρονιάς.



Σχήμα 2. Οι λόγοι που ήσουν υπέρ της αυτοαξιολόγησης

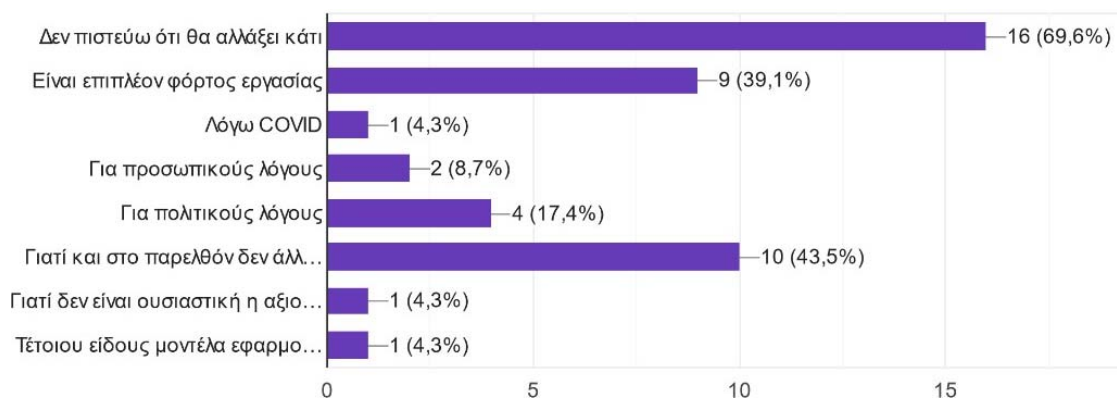
Στην περίπτωση που η απάντηση στην παραπάνω ερώτηση ήταν θετική, οι συμμετέχοντες καλούνταν να προσδιορίσουν τους λόγους που τους οδήγησαν σε θετική στάση υπέρ της αξιολόγησης. Μπορούμε να παρατηρήσουμε στο σχήμα 2 ότι ο σημαντικότερος λόγος που επέλεξε το 66,7% των συμμετεχόντων ήταν το «Δεν φοβάμαι να αξιολογηθώ» και αμέσως μετά (μία λιγότερη απάντηση) έλαβε ο λόγος «πρέπει να αξιολογούμαστε». Το 33,3 % των συμμετεχόντων έκρινε ότι χρειάζεται βελτίωση η σχολική τους μονάδα για αυτό και έδειξε θετική στάση υπέρ της αυτοαξιολόγησης. Μόλις 5 συμμετέχοντες (περίπου 14%) απάντησε ότι η θετική τους στάση οφείλεται στο γεγονός ότι φοβούνται τις συνέπειες της μη συμμετοχής τους στην αυτοαξιολόγηση. Ελάχιστο ποσοστό (5,6%) ήταν αυτό που θεώρησε σημαντικό λόγο για να δείξει θετική στάση προς την αυτοαξιολόγηση το γεγονός ότι η πλειοψηφία του συλλόγου διδασκόντων ακολουθούσε αυτήν τη στάση. Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι οι λόγοι των συμμετεχόντων που τους οδήγησαν σε θετική στάση ήταν κατά συντριπτική πλειοψηφία λόγοι που αποτελούσαν προσωπικές επιλογές και επιθυμίες και όχι από ανάγκη και φόβο.

Ενώ, αξίζει να επισημανθεί εκτός από τις προτεινόμενες απαντήσεις που μπορούσαν να επιλέξουν ως λόγους που οδήγησαν σε θετική στάση, υπήρχαν και δύο ακόμη λόγοι που προτάθηκαν από συμμετέχοντες. Πιο συγκεκριμένα, ένας συμμετέχων απάντησε ότι πιστεύει πως η σχολική του μονάδα έχει πολλές δράσεις, οι οποίες πρέπει να αξιολογηθούν και να επιβραβευτούν. Ένας δεύτερος συμμετέχων απάντησε ότι η αξιολόγηση είναι παντού. Όπως αξιολογούμε τους μαθητές μας θα πρέπει να δεχτούμε κι εμείς οι ίδιοι να αξιολογηθούμε. Η αξιολόγηση είναι ένα γενικότερο κίνητρο βελτίωσης της εκπαίδευσης.



Σχήμα 3. Οι λόγοι που είχαν οι συνάδελφοί σου που ήταν κατά της αυτοαξιολόγησης κατά τη γνώμη σου ήταν

Η δεύτερη ερώτηση που δόθηκε σε όσους απάντησαν ότι είχαν θετική στάση προς την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, αφορούσε στην άποψή τους σχετικά με τους λόγους που είχαν όσοι συνάδελφοί τους ήταν κατά της αυτοαξιολόγησης. Ο σημαντικότερος λόγος που εντόπισε σχεδόν το 70% των ερωτώμενων που είχαν θετική στάση ήταν ότι οι συνάδελφοί τους θεωρούν ότι η αυτοαξιολόγηση θα είναι ένας επιπλέον φόρτος εργασίας, ενώ άλλο ένα 50% απάντησε ότι θεωρεί πως οι συνάδελφοί τους δεν πιστεύουν ότι θα αλλάξει κάτι, για αυτό έχουν αρνητική στάση. Οι πολιτικοί λόγοι δόθηκαν ως απάντηση από το 36,1%, ενώ άλλο ένα 33,3 % από όσους απάντησαν ότι έχουν θετική στάση προς την αξιολόγηση, απάντησε ότι κατά τη γνώμη τους, οι συνάδελφοί τους που έχουν αρνητική στάση θεωρούν ότι ούτε στο παρελθόν δεν άλλαξε κάτι. Επιπλέον 1 στους 4 ερωτώμενους που είχαν θετική στάση προς την αυτοαξιολόγηση απάντησαν ότι θεωρούν ότι προσωπικοί λόγοι καθορίζουν τη στάση των συναδέλφων τους που έχουν αρνητική γνώμη.

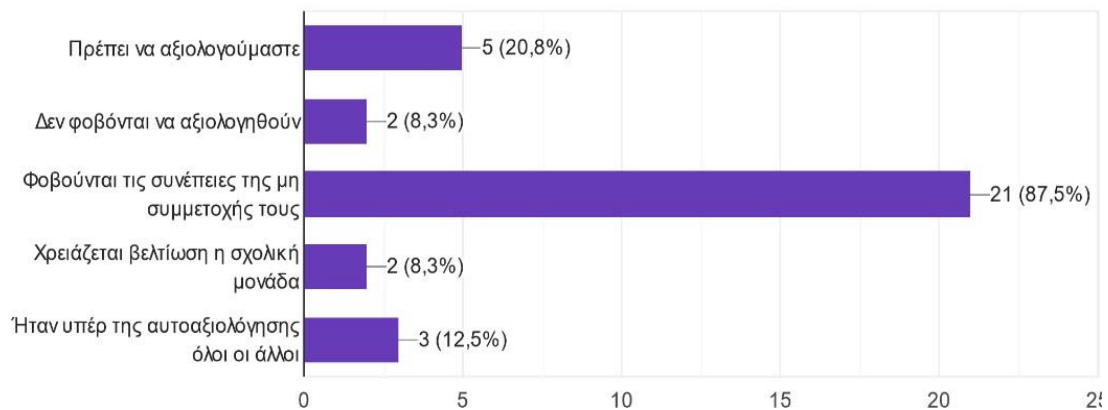


Σχήμα 4. Λόγοι αρνητικής στάσης

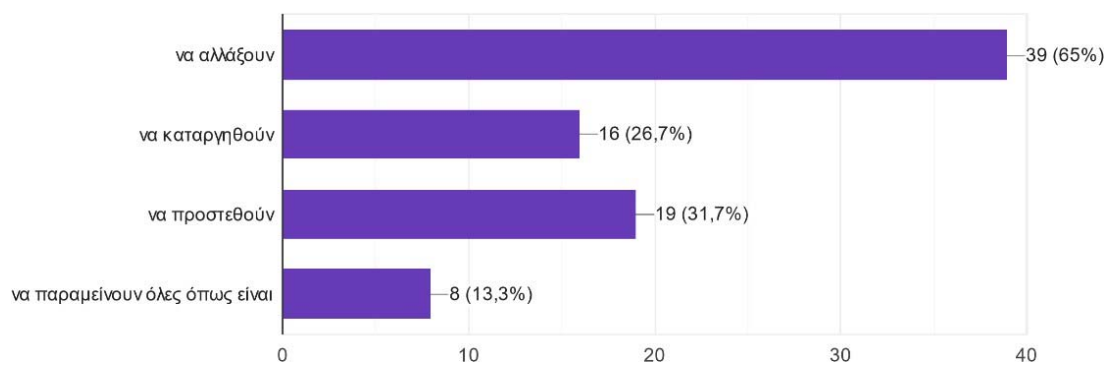
Ενώ, στην περίπτωση που η απάντηση στην ερώτηση για την στάση που ακολούθησαν ήταν αρνητική, οι συμμετέχοντες καλούνταν να προσδιορίσουν τους λόγους που τους οδήγησαν σε αρνητική στάση προς την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Βλέπουμε στο σχήμα 4 ότι το 69,6% των ερωτώμενων που ήταν κατά της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας απάντησαν ότι δεν πιστεύουν ότι θα αλλάξει κάτι, το 43,5% ότι ούτε στο παρελθόν

άλλαξε κάτι και το 39,1% απάντησαν ότι πιστεύουν ότι η αυτοαξιολόγηση θα είναι ένας επιπλέον φόρτος εργασίας. Ενώ, το 17,4 % θεωρεί ότι η στάση τους οφείλεται σε πολιτικούς λόγους και το 8,7 % σε προσωπικούς λόγους. Οι απαντήσεις που έδωσαν μεμονωμένα άτομα για τους λόγους που επηρεάζουν τη στάση τους ήταν ο COVID, το γεγονός ότι δεν θεωρούν ότι είναι ουσιαστική η αυτοαξιολόγηση, δεν θα βοηθήσει η αξιολόγηση ούτε το σχολείο ούτε τους εκπαιδευτικούς του και η άποψη ότι τέτοιου είδους μοντέλα εφαρμόστηκαν και αλλού και απέτυχαν και ότι θα ασκηθεί ακόμη μεγαλύτερη πίεση στους εκπαιδευτικούς.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημάνουμε ότι οι δύο κύριες αιτίες που επισημάνθηκαν από τους εκπαιδευτικούς που είχαν αρνητική στάση προς την αυτοαξιολόγηση ήταν στις πρώτες τρεις θέσεις των λόγων που προτάθηκαν από όσους είχαν θετική στάση ως λόγοι που οδήγησαν όσους έχουν αρνητική στάση.



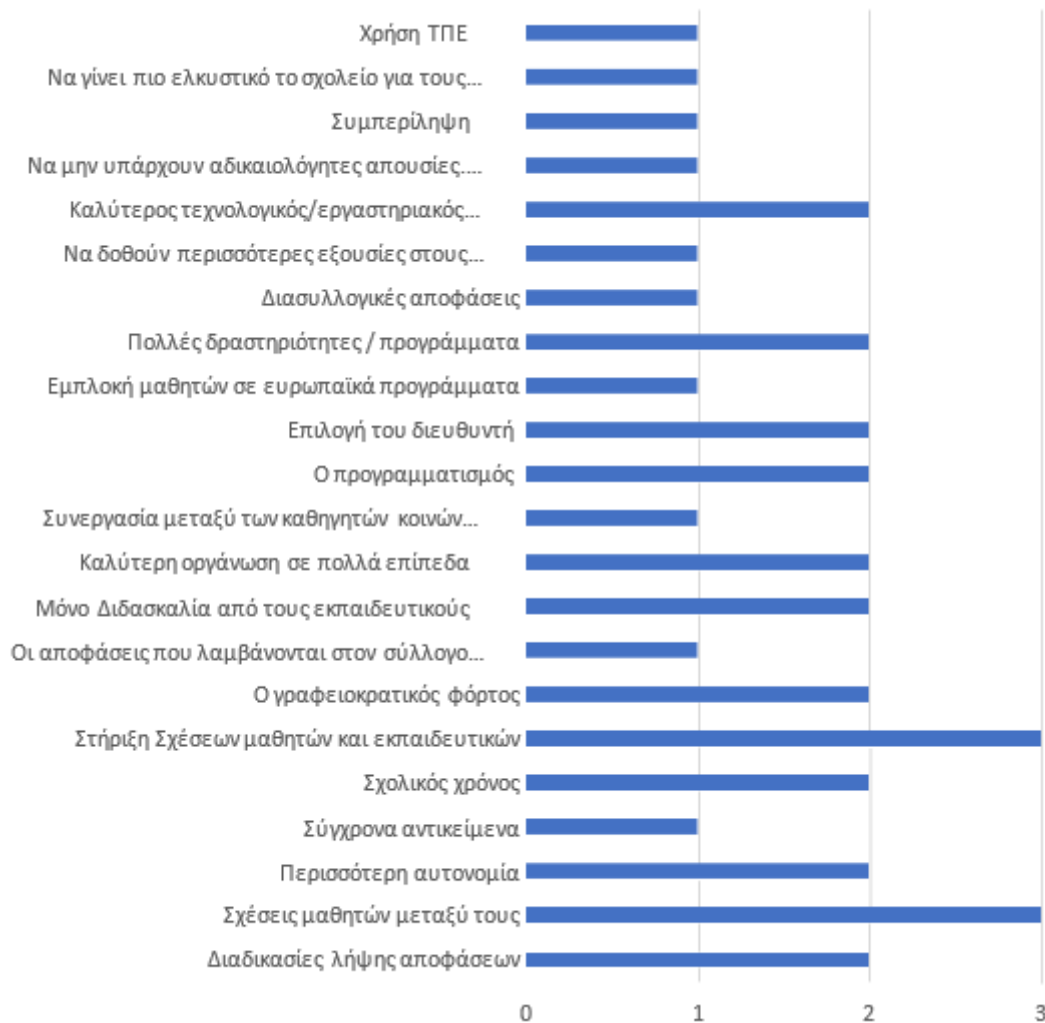
Σχήμα 5. Οι λόγοι που είχαν οι συνάδελφοί σου που ήταν υπέρ της αυτοαξιολόγησης κατά τη γνώμη σου ήταν



Σχήμα 6. Διαδικασίες σχολικής μονάδας

Η δεύτερη ερώτηση που δόθηκε σε όσους έχουν αρνητική στάση προς την αξιολόγηση ήταν ο προσδιορισμός των λόγων που πιστεύουν ότι οδήγησαν τους συναδέλφους τους να έχουν θετική στάση προς την αυτοαξιολόγηση. Ο σημαντικότερος με διαφορά λόγος που εντόπισε το 87,5% των ερωτώμενων που είχαν αρνητική στάση ήταν ότι οι συνάδελφοί τους φοβούνται τις συνέπειες της μη συμμετοχής τους, για αυτό έχουν θετική στάση. Άλλο ένα 20,8 % από όσους απάντησαν ότι έχουν αρνητική στάση προς την αξιολόγηση, απάντησε ότι θεωρούν ότι οι συνάδελφοί τους που έχουν θετική στάση πιστεύουν ότι πρέπει να αξιολογούμαστε και το 12,5 % απάντησαν ότι θεωρούν ότι ως αιτία της στάσης των συναδέλφων τους το γεγονός ότι ήταν υπέρ της αυτοαξιολόγησης όλοι οι άλλοι συνάδελφοί τους. Τέλος ένα ποσοστό 8,3% όσων είχαν αρνητική στάση προς την αυτοαξιολόγηση απάντησαν ότι οι συνάδελφοί τους που είχαν θετική στάση δεν φοβούνται να αξιολογηθούν

και το ίδιο ποσοστό θεωρεί ότι οι συνάδελφοί τους πιστεύουν ότι η σχολική μονάδα χρειάζεται βελτίωση για αυτό έχουν θετική στάση προς την αυτοαξιολόγηση.



Σχήμα 7. Διαδικασίες προς μεταβολή

Αξίζει να επισημάνουμε την τελείως διαφορετική εντύπωση όσων έχουν αρνητική στάση προς την αξιολόγηση, σχετικά με τα αίτια της στάσης όσων έχουν θετική στάση. Πιο συγκεκριμένα, ενώ μόνο το 14 % περίπου των συναδέλφων που είχαν θετική στάση δήλωσαν ότι φοβούνται τις συνέπειες της μη συμμετοχής τους, η συντριπτική πλειοψηφία των συναδέλφων τους που είχαν αρνητική στάση θεωρούν ότι η επιλογή όσων είχαν θετική στάση οφείλεται στο φόβο των συνεπειών της μη συμμετοχής.

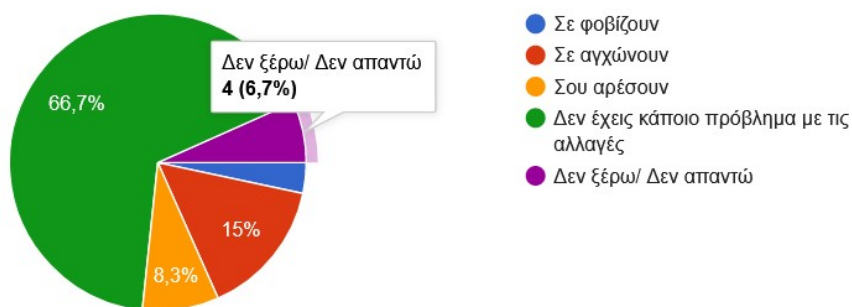
Η αμέσως επόμενη ενότητα που μελετήσαμε ήταν οι αλλαγές. Στην ερώτηση πιστεύεις ότι στη σχολική σου μονάδα είναι ανάγκη κάποιες διαδικασίες να αλλάξουν, το 65% απάντησε θετικά. Το 31,7 % απάντησε ότι κάποιες διαδικασίες πρέπει να προστεθούν στη σχολική μονάδα του ερωτώμενου, το 26,7% απάντησε ότι κάποιες διαδικασίες πρέπει να καταργηθούν, ενώ το 13,3 % απάντησε ότι πιστεύει πως πρέπει οι διαδικασίες να παραμείνουν όπως είναι.

Στην αμέσως επόμενη ερώτηση οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν αν θα μπορούσαν να αναφέρουν ένα παράδειγμα διαδικασίας προς μεταβολή. Ήταν η μόνη ερώτηση ανοικτού τύπου στο ερωτηματολόγιο. Οι απαντήσεις των ερωτώμενων συγκεντρώθηκαν και ομαδοποιήθηκαν. Οι δύο διαδικασίες που εντοπίστηκαν από το μεγαλύτερο αριθμό εκπαιδευτικών ήταν η στήριξη των σχέσεων μαθητών και εκπαιδευτικών καθώς και οι σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους. Αμέσως μετά προτάθηκε η βελτίωση του

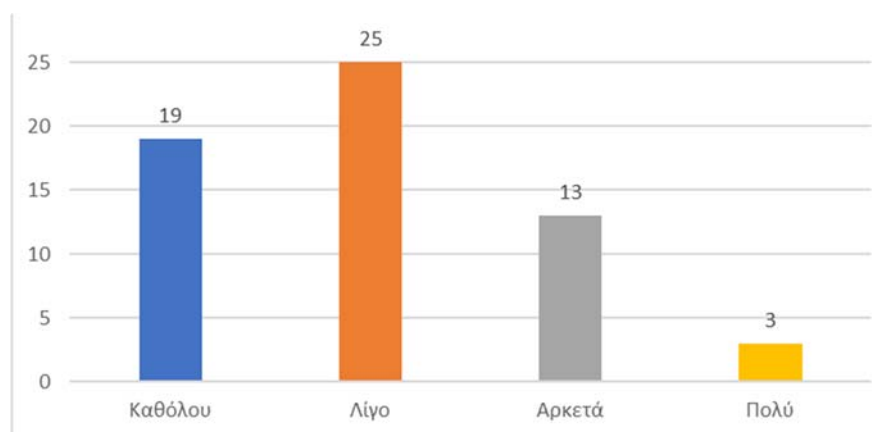
τεχνολογικού /εργαστηριακού εξοπλισμού, οι δραστηριότητες και τα προγράμματα, ο τρόπος επιλογής διευθυντή, ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η παροχή μόνο διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς, η γραφειοκρατία, ο σχολικός χρόνος, η αυτονομία καθώς και οι διαδικασίες λήψης αποφάσεων.

Διαδικασίες που προτάθηκαν προς βελτίωση από μεμονωμένα άτομα ήταν η χρήση ΤΠΕ, να γίνει το σχολείο ελκυστικό προς τους μαθητές, η συμπερίληψη, να μην υπάρχουν αδικαιολόγητες απουσίες, να δοθούν περισσότερες εξουσίες στους διευθυντές, οι διασυλλογικές αποφάσεις, η εμπλοκή των μαθητών σε ευρωπαϊκά προγράμματα, η συνεργασία μεταξύ των καθηγητών κοινών ειδικοτήτων, αλλαγή ώστε οι αποφάσεις που λαμβάνονται στο σύλλογο να εφαρμόζονται από όλους τους συναδέλφους και η αλλαγή των εκπαιδευτικών αντικειμένων ώστε να είναι σύγχρονα.

Αμέσως μετά οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν αν δεν θέλουν να αλλάξει η καθημερινότητά τους. Το 70% απάντησαν αρνητικά. Στην επόμενη ερώτηση οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν πώς τους επηρεάζουν οι αλλαγές. Το 66,7% των συμμετεχόντων απάντησε ότι δεν έχει κάποιο πρόβλημα με τις αλλαγές και το 8,3% απάντησε ότι τους αρέσουν οι αλλαγές. Το 15% των συμμετεχόντων απάντησε ότι οι αλλαγές τους αγχώνουν και το 3,3% ότι τους φοβίζονται.



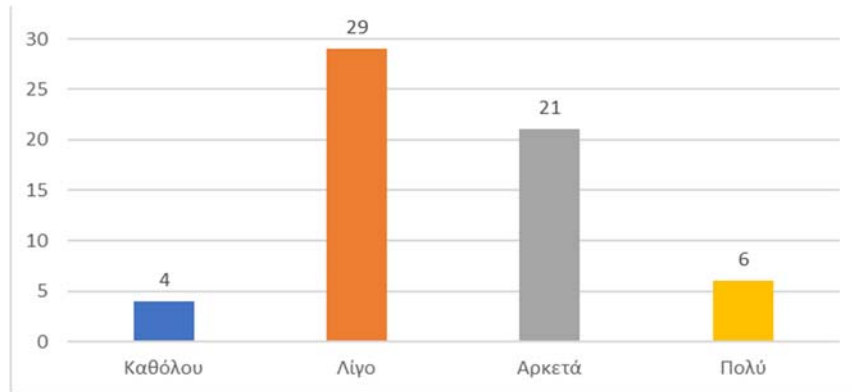
Σχήμα 8. Οι αλλαγές περισσότερο



Σχήμα 9. Πιστεύεις ότι στη σχολική σου μονάδα χρειάζεται βελτίωση στο δείκτη Σχολική διαρροή – φοίτηση

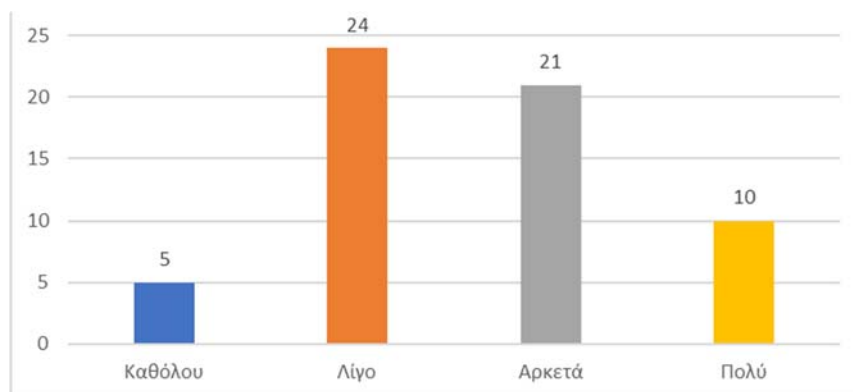
Η επόμενη ερώτηση ήταν γραμμικής κλίμακας και αφορούσε στο βαθμό που πιστεύουν οι ερωτώμενοι ότι χρειάζεται βελτίωση στη σχολική τους μονάδα κάθε ένας από τους δείκτες που συμμετέχουν στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Πρώτα από όλα ξεκινώντας με τους δείκτες που αφορούν την Παιδαγωγική και μαθησιακή λειτουργία και συγκεκριμένα με το δείκτη Διδασκαλία, μάθηση και αξιολόγηση βλέπουμε οι 24 ερωτώμενοι απάντησαν ότι χρειάζεται αρκετή βελτίωση και άλλοι 25 λίγη βελτίωση.

Όσον αφορά το δείκτη Σχολική διαρροή – φοίτηση βλέπουμε ότι οι περισσότεροι ερωτώμενοι απάντησαν ότι χρειάζεται λίγη βελτίωση. Για το δείκτη Σχέσεις μεταξύ μαθητών/τριών μπορούμε να παρατηρήσουμε στο Σχήμα 10 ότι 29 ερωτώμενοι έκριναν ότι χρειάζεται λίγη βελτίωση και 21 από αυτούς αρκετή βελτίωση.



Σχήμα 10. Πιστεύεις ότι στη σχολική σου μονάδα χρειάζεται βελτίωση στο δείκτη Σχέσεις μεταξύ μαθητών/τριών

Όσον αφορά το δείκτη Σχέσεις σχολείου – οικογένειας βλέπουμε και πάλι ότι οι περισσότεροι ερωτώμενοι απάντησαν ότι χρειάζεται λίγη βελτίωση, αλλά και εδώ το 1/6 των συμμετεχόντων απάντησαν ότι ο συγκεκριμένος δείκτης χρειάζεται πολύ βελτίωση.



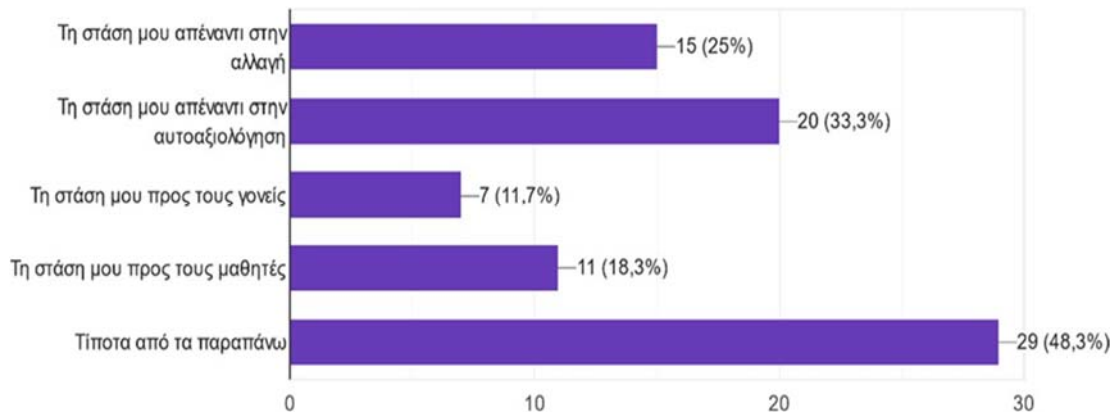
Σχήμα 11. Πιστεύεις ότι στη σχολική σου μονάδα χρειάζεται βελτίωση στο δείκτη Σχέσεις σχολείου -οικογένειας

Οι δύο επόμενοι δείκτες αφορούσαν στη Διοικητική λειτουργία. Πιο συγκεκριμένα στο δείκτη Ηγεσία - Οργάνωση και διοίκηση η μεγάλη πλειοψηφία των ερωτώμενων απάντησαν ότι χρειάζεται λίγη βελτίωση και άλλοι 13 καθόλου. Ενώ και στο δείκτη Σχολείο και κοινότητα σχεδόν οι μισοί απάντησαν ότι χρειάζεται λίγη βελτίωση.

Τέλος, στους δύο δείκτες που αφορούν την Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών παρατηρήσαμε ότι όσον αφορά τη Συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές δράσεις, 24 συμμετέχοντες απάντησαν ότι χρειάζεται λίγη βελτίωση και άλλοι 22 ότι χρειάζεται αρκετή. Και τέλος στο δείκτη Συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε εθνικά και ευρωπαϊκά προγράμματα οι περισσότεροι απάντησαν ότι χρειάζεται λίγη βελτίωση.

Στην αμέσως επόμενη ενότητα μελετήθηκε ο ρόλος του Διευθυντή/ντριας. Στους συμμετέχοντες που είναι οι ίδιοι Διευθυντές σχολικών μονάδων οι ερωτήσεις αναφερόταν στο ερωτηματολόγιο ότι αφορούσαν τη σχέση τους με το Διευθυντή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Όπως παρατηρούμε στο Σχήμα 12, σχεδόν οι μισοί ερωτώμενοι απάντησαν ότι

ο Διευθυντής/ντρια δεν έχει καμιά επίδραση στη στάση τους. Το 1/3 των συμμετεχόντων απάντησαν ότι ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας επηρεάζει τη στάση τους προς την αυτοαξιολόγηση και το ¼ αυτών απάντησε ότι επηρεάζει τη στάση τους απέναντι στην αλλαγή. Υπήρχαν 11 ερωτώμενοι επίσης που απάντησαν ότι ο Διευθυντής επηρεάζει τη στάση τους προς τους μαθητές και 7 που απάντησαν ότι επηρεάζει τη στάση τους προς τους γονείς.



Σχήμα 12. Ο/Η Διευθυντής/ντρια της σχολικής μου μονάδας επηρεάζει

Άλλη μια σημαντική ερώτηση ήταν αυτή που καθόριζε τη στάση των ερωτώμενων προς την αυτοαξιολόγηση και την αλλαγή με βάση τον παρόντα διευθυντή. Βλέπουμε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων απάντησαν ότι με τον παρόντα Διευθυντή δεν φοβούνται την αυτοαξιολόγηση ούτε την αλλαγή στη σχολική τους μονάδα.

Η τελευταία ενότητα του ερωτηματολογίου αφορούσε την Αξιολόγηση της ως τώρα Αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Το 57,6 % των συμμετεχόντων απάντησαν ότι έχουν ξεκινήσει φιλότιμες προσπάθειες από όλους τους συναδέλφους, ενώ το 33,9% παρατηρούν ότι ο φόρτος είναι μεγάλος. Αξίζει να επισημάνουμε ότι το 1/5 των συμμετεχόντων απάντησε ότι δεν γίνεται ουσιαστικά τίποτα και το ίδιο ποσοστό απάντησε ότι έχουν αναλάβει το βάρος λίγοι συνάδελφοι. Επίσης, ένα ποσοστό 13,6% των ερωτώμενων απάντησαν ότι έχει προκύψει η ανάγκη για πολλαπλές αλλαγές.

Στην τελευταία ερώτηση οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν τι επιπλέον θα ήταν σημαντικό για να πετύχει η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Παρατηρούμε ότι 1/3 των συμμετεχόντων απάντησαν ότι δεν θα έπρεπε να έχουν εξωδιδασκτικές εργασίες. Το 31,7 % θεωρεί ότι για να ανταποκριθούν καλύτερα στην αυτοαξιολόγηση θα πρέπει να μειωθούν οι ώρες εργασίες τους και το 26,7% ότι θα πρέπει να δημιουργούνται μεγαλύτερες ομάδες ώστε να μοιράζεται ο φόρτος. Σημαντικό ποσοστό (28,3%) απάντησε ότι δεν πιστεύουν ότι θα πετύχει η αυτοαξιολόγηση και ένα 6,7% ότι τη θεωρούν ήδη πετυχημένη.

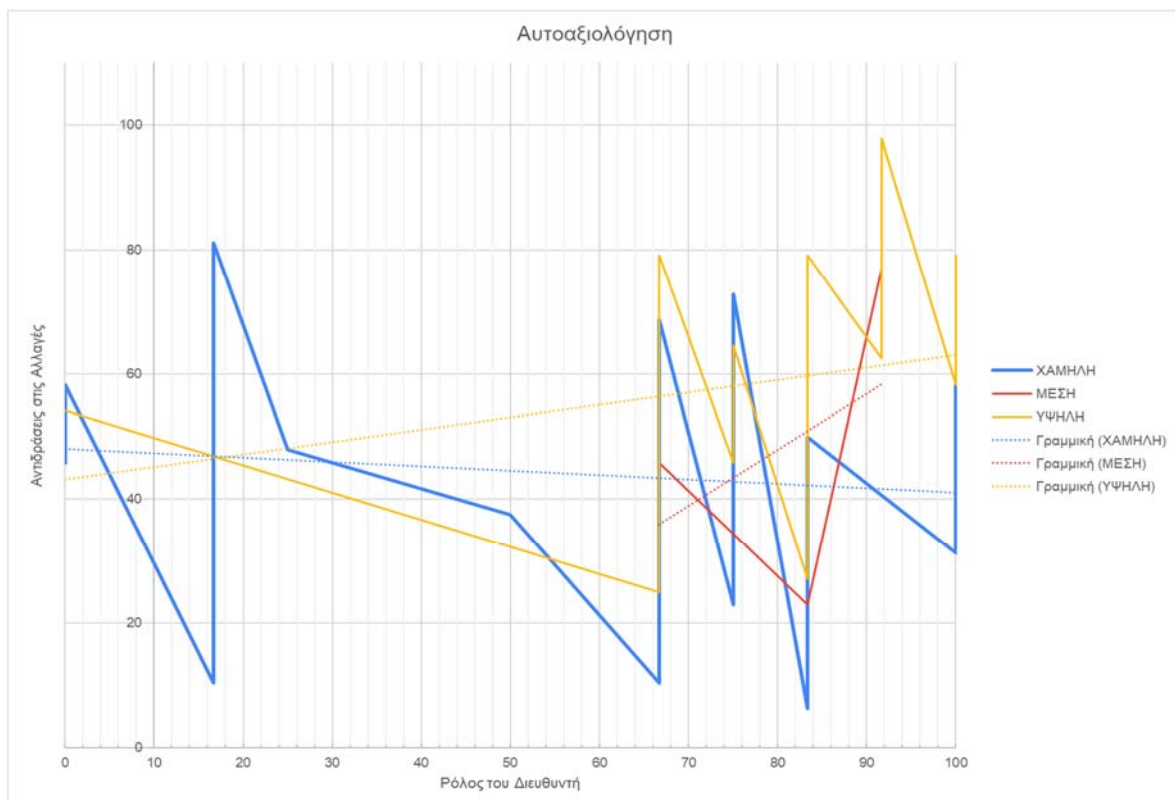
Αξίζει να αναφερθούμε και στις μεμονωμένες προτάσεις βελτίωσης που δόθηκαν από τους συμμετέχοντες. Έτσι προτάθηκαν: να επιμορφωθούν κατάλληλα 1-2 συνάδελφοι για να εξηγήσουν και στους υπόλοιπους, δεν είναι ικανοποιητικό το υλικό του Ι.Ε.Π., να διαχειριστεί τα δεδομένα κάποιος που νοιάζεται, να υπάρξουν πιο ουσιαστικές προτάσεις, να είναι πρόθυμοι στη συμμετοχή όλοι οι συνάδελφοι, να γίνονται ουσιαστικές αλλαγές, να μη γίνει αυτοσκοπός η αύξηση των δράσεων και υπήρχε και ένας ερωτώμενος που πρότεινε ότι η αυτοαξιολόγηση θα πετύχει αν απλά οι εκπαιδευτικοί κάνουν τη δουλειά τους.

Από τις παραπάνω απαντήσεις επικεντρωθήκαμε σε αυτές που δόθηκαν στις ερωτήσεις της ενότητας που αφορούσαν: 1) στις Αλλαγές, 2) στο Ρόλο του Διευθυντή και 3) στην αυτοαξιολόγηση. Για κάθε ένα από αυτές τις 3 ενότητες βγάλαμε σε αρχείο Xls μέσους όρους των απαντήσεων που έδωσε κάθε ερωτώμενος στις επιμέρους ερωτήσεις.

Προκειμένου να βγουν οι μέσοι όροι, για τη 2η ενότητα, βάλουμε την απάντηση ΝΑΙ ως 1 και την απάντηση ΟΧΙ στις αλλαγές ως 0. Κάναμε την υπόθεση ότι μέχρι 50 ο μέσος όρος

θεωρείται χαμηλή τιμή, το 50 μέση και από εκεί και πάνω υψηλή. Στην ενότητα 5 η απάντηση να παραμείνουν όλες οι διαδικασίες αντιστοιχήθηκε με 0 και όλες οι άλλες απαντήσεις με 100. Στην ερώτηση πιστεύεις ότι στη σχολική σου μονάδα δεν θέλεις να αλλάξει καθόλου η καθημερινότητά σου, η απάντηση Ναι αντιστοιχήθηκε με 0. Στην ερώτηση 16 σχετικά με τις αλλαγές, η απάντηση σε φοβίζουν αντιστοιχήθηκε με 0, σε τρομάζουν με 25, η απάντηση Δεν ξέρω/Δεν απαντώ με 50, η απάντηση Δεν έχω κάποιο πρόβλημα με τις αλλαγές με 75 και η απάντηση μου αρέσουν με 100. Ενώ, Η απάντηση Καθόλου στους 9 δείκτες αντιστοιχήθηκε με 0, η απάντηση Λίγο με 25, η Αρκετά με 75 και η Πολύ με 100.

Θα πρέπει να επισημάνουμε ότι στην παραπάνω ερώτηση η αναφορά «τύπος σχολικής μονάδας στην οποία έχετε τις περισσότερες ώρες» είναι ουσιώδης, γιατί κατά την τελευταία διαδικασία αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας, το κριτήριο αυτό καθόριζε τη σχολική μονάδα στην οποία ο εκπαιδευτικός θα έπαιρνε μέρος στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης.

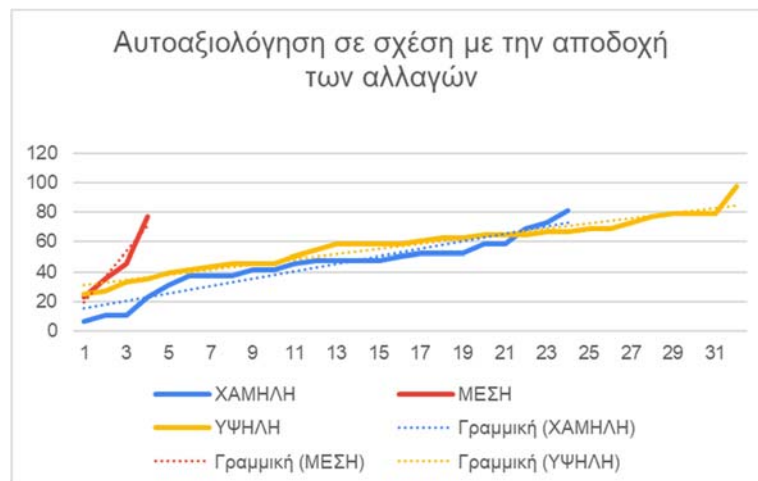


Σχήμα 13. Αντιδράσεις στις αλλαγές και ο ρόλος του διευθυντή ως προς την αυτοαξιολόγηση

Στην ενότητα 6 στην ερώτηση «Ο/Η Διευθυντής/ντρια της σχολικής μου μονάδας επηρεάζει», η απάντηση Τίποτα από τα παραπάνω αντιστοιχήθηκε με 0. Αν είχαν επιλέξει όλους τους παράγοντες ότι επηρεάζονται τότε αντιστοιχήθηκε με 100. Η απάντηση που περιλάμβανε και τη στάση στην αλλαγή και την αυτοαξιολόγηση αντιστοιχήθηκε με 75. Αν περιείχε μια από αυτές με 50 και κάθε άλλη απάντηση με 25. Στην ερώτηση με τον «Παρόντα διευθυντή δεν φοβούνται οι εκπαιδευτικοί την αυτοαξιολόγηση και την αλλαγή», η απάντηση ΝΑΙ θεωρήθηκε ως 100. Αν είχαν επιλέξει όλους τους παράγοντες ότι επηρεάζονται τότε αντιστοιχήθηκε με 100. Η απάντηση που περιλάμβανε και τη στάση στην αλλαγή και την αυτοαξιολόγηση αντιστοιχήθηκε με 75. Αν περιείχε μια από αυτές με 50 και κάθε άλλη απάντηση με 25. Στην ερώτηση «με τον παρόντα διευθυντή δεν φοβούνται οι εκπαιδευτικοί την αυτοαξιολόγηση και την αλλαγή», η απάντηση ΝΑΙ θεωρήθηκε ως 100.

Κάναμε γραφική απεικόνιση της στάσης προς την Αυτοαξιολόγηση σε σχέση με το ρόλο του Διευθυντή σε κάθε μία από τις 3 τιμές συσχέτισης των αντιδράσεων στις αλλαγές και του ρόλου του Διευθυντή. Επιπλέον, κάναμε γραφική απεικόνιση της συσχέτισης της αποδοχής των αλλαγών με την αποδοχή της αυτοαξιολόγησης (σχήμα 14). Στη συνέχεια κάναμε έλεγχο των υποθέσεων μας. Παρατηρούμε ότι και στα δύο γραφήματα και στις τρεις γραμμές που αντιστοιχούν στην αυτοαξιολόγηση, υπάρχουν κάποιες διακυμάνσεις. Για το λόγο αυτό πήραμε γραμμές τάσεις.

Στο Σχήμα 13 Παρατηρείται Μετατόπιση γραμμών καθώς μετακινούμαστε από τη χαμηλή προς την υψηλή κλίμακα αυτοαξιολόγησης. Παράλληλα παρατηρείται και ένταση των σχέσεων. Από τα παραπάνω καταλήγουμε σε Διαφοροποίηση και άρα σε επιβεβαίωση της υπόθεσής μας ότι η αποδοχή των αλλαγών και ο ρόλος του Διευθυντή επηρεάζουν την στάση προς την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας.



Σχήμα 14. Αντιδράσεις στην αυτοαξιολόγηση σε σχέση με τη στάση στις αλλαγές

Ενώ, στο σχήμα 14, η μετατόπιση των γραμμών και η ένταση παρατηρείται μόνο στη γραμμική απεικόνιση από τη χαμηλή προς την υψηλή κλίμακα. Η μεσαία κλίμακα βρέθηκε πάνω από την υψηλή. Ίσως οι αντιστοιχίσεις που κάναμε δεν ήταν ακριβείς για αυτούς που εμφανίζουν ουδέτερη στάση. Έτσι, μπορούμε να αποδείξουμε ότι για τη θετική και αρνητική στάση υπάρχει άμεση συσχέτιση μεταξύ της στάσης στην αλλαγή και την στάση προς την αυτοαξιολόγηση.

Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να καταγράψει τις απόψεις των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε σχολικές μονάδες Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της πόλης των Γιαννιτών σχετικά με το θεσμό της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Για το σκοπό αυτό τέθηκαν τρεις ερευνητικές υποθέσεις και χρησιμοποιήθηκε κατάλληλο ερωτηματολόγιο.

Τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων ήταν ότι υπάρχει μεταβατική συσχέτιση μεταξύ της στάσης προς την αλλαγή, της εμπιστοσύνης προς το Διευθυντή/ντρια και της στάσης προς την αυτοαξιολόγηση. Επίσης, παρατηρήθηκε πλήρης μεσολάβηση μεταξύ της στάσης προς την αλλαγή και της στάσης προς την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας σε περιπτώσεις αρνητικής και θετικής στάσης, αλλά όχι στην ουδέτερη.

Αξιοσημείωτο συμπέρασμα που προέκυψε από τις απαντήσεις που συγκεντρώθηκαν ήταν το γεγονός ότι η συντριπτική πλειοψηφία όσων είχαν αρνητική στάση προς την αξιολόγηση θεώρησε ότι ο φόβος των συνεπειών της μη συμμετοχής ώθησε τους συναδέλφους τους να έχουν θετική στάση. Οι απαντήσεις όμως που έδωσαν όσοι είχαν θετική στάση έδειξαν ότι μόλις το 14% δήλωσαν ότι φοβούνται τις συνέπειες της μη συμμετοχής τους.

Θα ήταν ενδιαφέρον να μελετήσουμε σε μια επόμενη έρευνα τις απόψεις των συναδέλφων μας μετά το πέρας της πρώτης χρονιάς εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης.

Εξίσου σημαντική προέκταση της έρευνάς μας θα ήταν η επανάληψή της σε χρονικό ορίζοντα μιας πενταετίας, οπότε θα βλέπαμε τις στάσεις των εκπαιδευτικών μετά από την εφαρμογή αρκετών προτεινόμενων σχεδίων.

Πολύ σημαντικό θα ήταν να διενεργήσουμε την ίδια έρευνα σε άλλες σχολικές μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από διάφορες περιοχές της Ελλάδας καθώς και να μελετήσουμε και τις αντίστοιχες απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Τέλος, θα ήταν ενδιαφέρον το ερωτηματολόγιο να μεταφραστεί και να διανεμηθεί σε εταίρους της σχολικής μας μονάδας από σχολεία του εξωτερικού.

Αναφορές

Bovey, W. H., & Hede, A. (2001). Resistance to organisational change: the role of defence mechanisms. *Journal of Managerial Psychology*, 16(7), 534–548

Conner, D. (1993). *Managing at the speed of change: how resilient managers succeed and prosper where others fail*, Villard Books, NY, ISBN 0-679-40684-0

Middlewood, D. & Abbott, I. (2015). *Improving professional learning through in-house inquiry*. London: Bloomsbury.

Moran J. W., & Brightman, B. K. (2001). Leading organizational change, Vol 17, No 2, *Journal of Workplace Learning*, ISSN: 1366-5626

Morrison, K. (1998). *Management theories for educational change*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.

Mullins, L. (2010). *Management and organizational behavior*. Financial Times prentice Hall, ISBN 0–273–68876-6 (pbk.)

Watson, G. (1969). Resistance to change. *In the Planning of change*. W.G. Bennis, K. D. Benne & R. Chin (eds.) New York: Holt, Rinehart & Winston

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2012). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα*. Τόμος Ι: Βασικό Πλαίσιο. ΥΠΑΙΘΠΑ/ΙΕΠ.

Κασσωτάκης, Μ. (2019). *Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. (Β' έκδοση). Αθήνα: Γρηγόρης.

Κάτου, Α. (2017), *Οργανωσιακή Συμπεριφορά*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζυγός.

Μητροπούλου, Α. (2015). *Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας*. (Διπλωματική εργασία), Πανεπιστήμιο Πατρών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πάτρα.

Μιχαηλίδου, Αθ. & Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκθέσεις αξιολόγησης*. Στο: Πασιαρδής, Π. (Επιμ.). *Αξιολόγηση προγραμμάτων και προσωπικού στην εκπαίδευση. Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων – Τόμος 1* (σσ. 193- 216). Αθήνα: Ίων.

Παπαλόη, Ε. (2012). Βασικά ζητήματα Διοίκησης και Ηγεσίας Εκπαιδευτικών Μονάδων – Πρακτικές ηγεσίας, Μαθητική Απόδοση και Αποτελεσματικότητα στο Καρακατσάνη Δ. , Παπαδιαμαντάκη Γ. & Ασημακοπούλου Δ. (2012). *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Αναζητώντας το Νέο Σχολείο*. Εκδ. Επίκεντρο: Θεσσαλονίκη.

Ρόπη, Γ. (2020). *Η αυτοαξιολόγηση της εκπαιδευτικής μονάδας και η σύνδεσή της με το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών*. (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών. Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα «Επιστήμες της Αγωγής». Πάτρα.

ΥΠΑΙΘΠΑ / ΙΕΠ. (2012). *Η Αυτοαξιολόγηση με μια ματιά Πράξη : «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου-Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης»* (MIS: 295381) («Άξονες Προτεραιότητας 1,2,3 – Οριζόντια Πράξη»)

Υπουργική Απόφαση 108906/ΓΔ4/2021 - ΦΕΚ 4189/Β/10-9-2021, *Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο*, <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/upourgike-arophase-108906-gd4-2021.html>

Χυτήρης Λεωνίδας (2001). *Οργανωσιακή Συμπεριφορά: η ανθρώπινη συμπεριφορά σε οργανισμούς και επιχειρήσεις*. Interbooks, ISBN-13: 9789603900887.

Κέντρο ελέγχου Νηπιαγωγών και στάση απέναντι στην αναπηρία

Παππά Αλεξάνδρα

Νηπιαγωγός ΠΜΣ Ε.Α.Ε.
alexandrapa18@gmail.com

Κοντογιάννη Μαρίνα

Νηπιαγωγός
marinakont963@gmail.com

Σούλης Σπυρίδων-Γεώργιος

Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
ssoulis@uoi.gr

Περίληψη

Το κέντρο ελέγχου του εκπαιδευτικού αναφέρεται στην ικανότητά του να διακρίνει αν τα αποτελέσματα των πράξεών του ή των καταστάσεων που εκτυλίσσονται γύρω του οφείλονται στις προσπάθειες του ή επηρεάζονται από άλλους παράγοντες. Η στάση που διατηρεί ένας εκπαιδευτικός απέναντι στα άτομα με αναπηρία θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική, ειδικά όταν εργάζεται σε δομές της ειδικής εκπαίδευσης, όπου προωθούνται θεσμοί, όπως η ένταξη και η συμπερίληψη μαθητών με αναπηρίες. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί αν το κέντρο ελέγχου ασκεί σημαντική επίδραση στη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στα άτομα με αναπηρία. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 206 Νηπιαγωγοί, εκ των οποίων οι 103 εργάζονται στη Γενική εκπαίδευση και οι υπόλοιποι 103 σε δομές της Ειδικής. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πρώτον ότι το κέντρο ελέγχου των Νηπιαγωγών επηρεάζεται από τον αριθμό των τέκνων τους και δεύτερον ότι το κέντρο ελέγχου αποτελεί ισχυρό προβλεπτικό παράγοντα της στάσης απέναντι στην αναπηρία.

Λέξεις – κλειδιά: κέντρο ελέγχου, στάσεις αναπηρία, Νηπιαγωγοί, ειδική εκπαίδευση, γενική εκπαίδευση

Εισαγωγή

Το κέντρο ελέγχου είναι μία από τις σημαντικότερες μεταβλητές της προσωπικότητας του ατόμου. Στη βιβλιογραφία συναντάται και με διαφορετικές ονομασίες, όπως «έδρα ελέγχου», «πεδίο ελέγχου» ή «σημείο ελέγχου». Ο Rotter όρισε για πρώτη φορά την έννοια του κέντρου ελέγχου ως τον βαθμό που αποδίδει το άτομο στην πεποίθησή του ότι διαθέτει την ισχύ να ασκήσει επιδράσεις στα γεγονότα που συμβαίνουν στη ζωή του (Hosseini et al., 2016). Το κέντρο ελέγχου είναι ένας δείκτης που μετρά την πίστη του ατόμου τόσο στην αιτία όσο και στο αποτέλεσμα όσων συμβαίνουν στη ζωή του και για πολλούς αποτελεί συνώνυμο της θέσης που κατέχουν σε ολόκληρο το σύμπαν (Paul, Mishra & Upadhyay, 2022). Ο βαθμός αφορά στο κατά πόσο το άτομο είναι σε θέση να ασκήσει καθοριστική επίδραση στα γεγονότα της καθημερινής του ζωής (Arakeri & Sunagar, 2017). Το κέντρο ελέγχου αποτελεί έναν καθοριστικό παράγοντα βάσει του οποίου το άτομο ερμηνεύει και αναλύει την κατάσταση που βιώνει τη δεδομένη στιγμή (Arkorful & Hilton, 2021). Κάθε φορά που η συμπεριφορά καθορίζει το αποτέλεσμα, τότε το άτομο πιστεύει ότι σε μελλοντικά γεγονότα που θα επιδείξει την ίδια ή παρόμοια συμπεριφορά θα αποκομίσει τα ίδια κέρδη (Vijayashree & Jagdishchandrab, 2011).

Όταν οι συνθήκες του περιβάλλοντος στο οποίο ζει το άτομο δεν επαρκούν ώστε να εξηγηθούν σε ικανοποιητικό βαθμό τα αίτια μιας επιτυχημένης ή αποτυχημένης πράξης, τότε το άτομο «καταφεύγει» στο κέντρο ελέγχου. Με τον τρόπο αυτό προκύπτει ο διαχωρισμός του κέντρου ελέγχου σε δύο κατηγορίες: α) το εσωτερικό κέντρο ελέγχου και β) το εξωτερικό

κέντρο ελέγχου (Basim, Erkenekli & Sesen, 2010). Κριτήριο του διαχωρισμού θεωρείται ο βαθμός στον οποίο το άτομο πιστεύει ότι το αποτέλεσμα μιας πράξης οφείλεται στη δική του προσπάθεια, οπότε έχει υψηλότερο το εσωτερικό κέντρο ελέγχου ή σε εξωτερικούς παράγοντες, οπότε έχει υψηλότερο το εξωτερικό κέντρο ελέγχου (Khan, 2011). Χαρακτηριστικό παράδειγμα διάκρισης των δύο κέντρων ελέγχου αποτελούν οι χαμηλοί βαθμοί μίας εξέτασης, όπου οι μαθητές με ισχυρό εσωτερικό κέντρο ελέγχου θεωρούν ότι ευθύνονται οι ίδιοι και η μέτρια προσπάθεια που κατέβαλαν, ενώ εκείνοι που έχουν ισχυρό εξωτερικό κέντρο ελέγχου προτιμούν να ψέγουν άλλους παράγοντες για την αποτυχία τους, όπως ο καθηγητής ή τα θέματα των εξετάσεων (Manichander, 2019). Το φύλο επηρεάζει το κέντρο ελέγχου, καθώς έχει βρεθεί ότι οι άνδρες έχουν ισχυρότερο εξωτερικό κέντρο ελέγχου εν συγκρίσει με τις γυναίκες στις οποίες δείχνει να επικρατεί το εσωτερικό κέντρο ελέγχου (Maadal, 2020). Η ηλικία φαίνεται ότι διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση του κέντρου ελέγχου, καθώς όσο αυξάνεται η ηλικία τόσο επηρεάζεται περισσότερο το εσωτερικό και λιγότερο το εξωτερικό κέντρο ελέγχου (Achhnanani & Amareliya, 2020).

Τα άτομα που έχουν υψηλότερο το εσωτερικό κέντρο ελέγχου αναλαμβάνουν την ευθύνη των πράξεών τους (Aguiar, Alvarez & Miller, 2021; Basim et al., 2010), αποφεύγουν να μεμψιμοιρούν (Churchill & Smyth, 2021), ενώ είναι πρόθυμα να λογοδοτήσουν για τις επιλογές και τη συμπεριφορά τους (Arakeri & Sunagar, 2017). Επιπλέον, τείνουν να αντιμετωπίζουν με πιο θετική ματιά τα γεγονότα που λαμβάνουν χώρα στην καθημερινότητά τους (Achhnanani & Amareliya, 2020). Τα κίνητρα που υποκινούν τις πράξεις τους θεωρούνται υψηλά και σε σπάνιες περιπτώσεις ανέχονται καθοδηγητική συμπεριφορά και προσπάθειες χειραγώγησης από εξωτερικούς παράγοντες (Zaidi & Mohsin, 2013). Η γνώμη και οι πεποιθήσεις τους είναι ισχυρές και δεν επηρεάζονται εύκολα από συμβουλές τρίτων προσώπων (Arakeri & Sunagar, 2017). Στην προσωπική τους ζωή τα «εσωτερικά» άτομα διακρίνονται για την ανεξαρτησία, την αυτοπεποίθηση και τη σιγουριά τους ότι μπορούν να πετύχουν ευνοϊκά αποτελέσματα (Dinçyürek, Güneyli & Çağlar, 2012). Καταβάλλουν συνεχείς προσπάθειες να διατηρούν υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις και να εξασφαλίζουν ομαλότητα και ηρεμία στη συναισθηματική τους ζωή (Dinçyürek et al., 2012). Εκφράζουν χωρίς δισταγμό τα συναισθήματα, τις σκέψεις τους και τους απασχολεί σε μεγάλο βαθμό η καλή φυσική κατάσταση του σώματος, αλλά και η ευρωστία της ψυχής (Basim et al., 2010). Σε έρευνά τους οι Mehta και Narayanan (2021) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι θετικές συναισθηματικές αντιδράσεις συσχετίζονται θετικά με το εσωτερικό κέντρο ελέγχου, ενώ ταυτόχρονα θα μπορούσε να αποτελέσει ισχυρό προβλεπτικό δείκτη για τη συναισθηματική υγεία του ατόμου. Στον εργασιακό τομέα τα «εσωτερικά» άτομα φαίνεται να παρουσιάζουν υψηλότερες επιδόσεις σε θέσεις εργασίας, όπου πραγματοποιείται επεξεργασία πολύπλοκων πληροφοριών και επιδιώκονται υψηλά κίνητρα. Επιπλέον, πετυχαίνουν καλύτερες επιδόσεις σε διοικητικές και εποπτικές θέσεις, σε εργασίες που χρειάζονται τεχνικές δεξιότητες ή εξειδίκευση και κατάρτιση (Beukman, 2005).

Από την άλλη πλευρά, τα άτομα με υψηλότερο εξωτερικό κέντρο ελέγχου συνηθίζουν να «χρεώνουν» την επιτυχή ή ανεπιτυχή έκβαση των γεγονότων της ζωής τους σε παράγοντες, όπως η τύχη και να τα χαρακτηρίζουν ως συμπτώσεις, ενώ αποδίδουν τα επιτεύγματά τους στην κατάλληλη χρονική συγκυρία (Aguiar, Alvarez & Miller, 2021; Churchill & Smyth, 2021; Basim et al., 2010). Η τύχη γι' αυτούς είναι ένα ισχυρό «ελαφρυντικό» στην περίπτωση της αποτυχίας (Basim et al., 2010). Τα άτομα αυτά τρέφουν την πεποίθηση ότι οι ισχυροί άλλοι, που ενδέχεται να είναι και ανώνυμοι ή άγνωστοι στο άτομο, συνεχώς δημιουργούν ανυπέρβλητα εμπόδια και τους εμποδίζουν να φτάσουν στο στόχο τους (Levy & Gumpel, 2020). Σύμφωνα με έρευνες τα «εξωτερικά» άτομα συνήθως προέρχονται από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα και αποτελούν μέλη οικογενειών, οι οποίες δεν ελέγχουν επαρκώς τις καταστάσεις της ζωής (Vijayashree & Jagdishchandrab, 2011). Τα «εξωτερικά» άτομα τηρούν παθητική στάση και επιλέγουν το ρόλο του απλού θεατή απέναντι στις σύνθετες καταστάσεις (Arakeri & Sunagar, 2017). Δε διαθέτουν ισχυρή προσωπικότητα,

καθώς επιλέγουν να υπακούνε στους κανόνες και τις επιταγές της κοινωνίας και της εκάστοτε εξουσίας, τηρώντας παθητική συμπεριφορά (Huizing, 2015). Τα «εξωτερικά» άτομα διστάζουν να εκδηλώσουν ανοιχτά τα συναισθήματά τους ή ακόμα και να τα βιώσουν (Smith, 2003). Αναφορικά με την ψυχοσωματική υγεία των ατόμων με υψηλό εξωτερικό κέντρο ελέγχου, τα άτομα αυτά σημειώνουν υψηλά επίπεδα άγχους και στρες, τα οποία θα μπορούσαν να καταλήξουν στην εκδήλωση συμπτωμάτων κατάθλιψης (Cascio et al., 2014). Στη βιβλιογραφία έχουν καταγραφεί και άλλες σύνοδες ψυχοφυσιολογικές διαταραχές, όπως η χαμηλή αυτοεκτίμηση, οι κεφαλαλγίες (Basim et al., 2010), η απορριπτική συμπεριφορά και η επιθετικότητα (Vijayashree & Jagdishchandrab, 2011). Τα «εξωτερικά» άτομα δεν αναλαμβάνουν εύκολα πρωτοβουλίες και προτιμούν να συμφωνούν με τη βούληση και τις αποφάσεις που λαμβάνει η πλειοψηφία, ενώ θεωρούνται ευκολόπιστα και ελάχιστα επιφυλακτικά απέναντι σε άλλους (Dinçyürek et al., 2012). Έρευνες, ωστόσο, έχουν δείξει ότι υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στα άτομα με εξωτερικό κέντρο ελέγχου και την προοπτική να ρισκάρουν και να επενδύσουν οικονομικά (De Beckker et al, 2020· Salamanca et al, 2020· Bire & Sauw, 2019· Kremer et al., 2019· Lusardi, 2019). Στον επαγγελματικό τομέα, τα «εξωτερικά» άτομα επιλέγουν εργασίες όπου καίριο ρόλο διαδραματίζουν η άριστη δομή και οργάνωση, καθώς η ρουτίνα αποτελεί σημαντική εξωτερική πηγή ελέγχου για τα άτομα αυτά, με αποτέλεσμα να επιφέρει ευνοϊκά αποτελέσματα (Huizing, 2015). Σε αντίθεση με τα «εσωτερικά» άτομα, τα «εξωτερικά» άτομα καταφεύγουν στη βοήθεια ειδικών και ζητούν τη στήριξη του περιβάλλοντός τους, προκειμένου να αντιμετωπίσουν το άγχος και τις ψυχοσωματικές διαταραχές (Vijayashree & Jagdishchandrab, 2011).

Στάση απέναντι στην αναπηρία

Η στάση αποτελεί μία έννοια που εντάσσεται στο πεδίο της κοινωνικής ψυχολογίας κι έχει μελετηθεί από την ερευνητική κοινότητα σε μεγάλο βαθμό (Freer & Kaefter, 2021). Ο όρος «στάση» ορίζεται ως η τάση του ατόμου να συμπεριφέρεται ευνοϊκά ή αρνητικά σε άτομα του περίγυρού του ή καταστάσεις ή υλικά αντικείμενα (Ajzen, 2008). Με άλλα λόγια για διαθέσεις που έχουν αποτυπωθεί στον ψυχισμό του ατόμου και ασκούν καίριες επιδράσεις στον τρόπο με τον οποίο το άτομο σκέφτεται, αισθάνεται και δρα (Sarantaki et al., 2021). Αναλυτικότερα, η στάση αναφέρεται στον θετικό ή αρνητικό τρόπο με τον οποίο το άτομο αντιμετωπίζει ένα ζήτημα στις ιδέες ή στις απόψεις που πρεσβεύει για το ζήτημα αυτό. Η στάση ενός ατόμου μπορεί να αφορά και υλικά αντικείμενα, ομάδες, συμπεριφορές άλλων ατόμων, αλλά και σε πολυσύνθετες έννοιες, όπως η πολιτική και κομματική ιδεολογία. Πρόκειται δηλαδή για νοητικές αξιολογήσεις ή ιδέες, τις οποίες το άτομο εκφράζει με ποικιλία ενεργειών (Darawsheh, 2022). Οι εμπειρίες της ζωής ενός ατόμου είναι δυνατό να δημιουργήσουν γνωστικές και συναισθηματικές διεργασίες στην προσωπικότητα του ατόμου, με αποτέλεσμα να επηρεάζεται η συμπεριφορά που εκδηλώνει κατά περίπτωση. Το άτομο έχει τη δύναμη να «μεταλαμπαδεύσει» μια στάση σε ένα άλλο και στη συνέχεια αυτή να παγιωθεί, αποκτώντας μόνιμο χαρακτήρα (Θεοδωράκης, Ζουρμπάνος & Χατζηγεωργιάδης 2015). Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές με οποιαδήποτε μορφή αναπηρίας θα μπορούσε να επηρεάσει τον τρόπο με τον οποίο συμπεριλαμβάνουν τα παιδιά αυτά στην τάξη τους (Longley & Craigo, 2021).

Οι στάσεις έχουν υπάρξει αντικείμενο μελέτης σε συνάρτηση με τη συμπεριφορά που εκδηλώνει το άτομο, καθώς θεωρείται ότι την επηρεάζουν ή μπορούν ακόμα και να την προβλέψουν (Olson & Zanna, 1993). Η στάση που διατηρεί το άτομο εξαρτάται από τις εμπειρίες και τα βιώματα που αποκτά στο πέρασμα του χρόνου. Συνεπώς, μία στάση που δομείται σε νεαρή ηλικία πιστεύεται ότι είναι περισσότερο σταθερή και αμετάβλητη, χωρίς, ωστόσο, αυτό να σημαίνει ότι μία ενδεχόμενη τροποποίηση δεν είναι εφικτή (Παπαδόπουλος, 2001). Όπως εύστοχα παρατηρούν οι Yazdani, Yazdani και Nobakht (2016) ένα συνηθισμένο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι ερευνητές των στάσεων είναι ότι πολλοί

συμμετέχοντες αποφεύγουν να εκφράσουν τις πραγματικές τους απόψεις και επιλέγουν απαντήσεις κοινωνικά εγκεκριμένες και πολιτικά ορθές. Σύμφωνα με τους Bossaert, Colpin, Pijl και Petry (2011) υπάρχει η πιθανότητα μία στάση, όσο ισχυρή κι αν θεωρείται, να μεταβληθεί. Σε αυτό συνεισφέρουν ποικίλοι παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν τη συμπεριφορά, με αποτέλεσμα το άτομο να εκδηλώνει εντελώς διαφορετική συμπεριφορά από το αναμενόμενο (Kerniset al., 1993). Ένας από τους πλέον ισχυρούς επιδραστικούς παράγοντες της στάσης και της συμπεριφοράς του ατόμου θεωρούνται οι κοινωνικοί παράγοντες, και κυρίως το περιβάλλον (Ναυρίδης, 1994). Οι στάσεις επιδρούν καταλυτικά στο περιβάλλον και τις διαπροσωπικές σχέσεις του ατόμου, διαμορφώνοντας πολλές φορές προκαταλήψεις και στερεότυπα (Álvarez-Delgado et al, 2020). Βέβαια, υπάρχουν και διαφορετικές εκδοχές αναφορικά με τη σχέση της στάσης και της συμπεριφοράς, σύμφωνα με τις οποίες δεν έχουν βρεθεί ισχυροί δεσμοί ανάμεσά τους, οι οποίοι να οδηγούν σε ασφαλές συμπέρασμα ότι οι στάσεις μπορούν να επηρεάσουν και να διαμορφώσουν τη συμπεριφορά που πρόκειται να εκδηλωθεί (Hewstone & Stroebe, 2007).

Στη βιβλιογραφία έχουν διεξαχθεί έρευνες για τη σχέση του κέντρου ελέγχου με την αναπηρία. Ενδεικτικά, οι Lewis και Lawrence – Patterson (1989) πραγματοποίησαν έρευνα, προκειμένου να ανακαλύψουν τις αντιλήψεις γονέων, δασκάλων και μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες για το κέντρο ελέγχου των παιδιών αυτών. Προέκυψε ότι οι δάσκαλοι θεωρούσαν πως οι μαθητές τους είχαν υψηλότερο το εσωτερικό κέντρο ελέγχου, ενώ αντίθετα τα παιδιά εξέφρασαν την άποψη ότι είχαν υψηλότερο το εξωτερικό κέντρο ελέγχου. Ιδιαίτερα σημαντικές ήταν και οι διαφορές που εντοπίστηκαν στο κέντρο ελέγχου των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και των τυπικώς αναπτυσσόμενων μαθητών. Η έρευνα των Rajan, Srikrishna και Romate (2018) δεν περιελάμβανε εκπαιδευτικούς, αλλά επικεντρώθηκε σε γονείς ατόμων με ειδικές ανάγκες. Αναλυτικότερα, διερευνήθηκε η σχέση του κέντρου ελέγχου των γονέων ενήλικων ατόμων με νοητική αναπηρία και του επιπέδου της ψυχικής τους ανθεκτικότητας. Τα αποτελέσματα φανέρωσαν ότι το κέντρο ελέγχου των γονέων επιδρούσε σε μεγάλο βαθμό στα επίπεδα της αντοχής τους αναφορικά με την ανατροφή και την αποκατάσταση των παιδιών τους. Το εσωτερικό κέντρο ελέγχου των γονέων λειτουργούσε ως μηχανισμός προστασίας της ψυχικής τους ανθεκτικότητας.

Σε έρευνα των Sharma, Shaukat και Furlonger (2014) φάνηκε ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί διατηρούν θετικότερη στάση απέναντι στα άτομα με αναπηρία και αποδέχονται το θεσμό της ένταξης και της συμπερίληψης. Η αρνητική στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στην αναπηρία επηρεάζει, σύμφωνα με τους de Boer et al. (2012), αρνητικά και την αντίστοιχη στάση των μαθητών, γεγονός που δε συμβαίνει με τις απόψεις των γονέων, οι οποίοι επηρεάζουν θετικά τις απόψεις των παιδιών για το συγκεκριμένο θέμα. Τέλος, η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στα άτομα με κάποιο είδος αναπηρίας και την ενταξιακή εκπαίδευση στην Ελλάδα, έχει βρεθεί ότι οι απόψεις τους δίστανται τόσο ως προς το τι πραγματικά γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί για την έννοια της αναπηρίας και τα είδη της, αλλά και για το κατά πόσο η ενταξιακή εκπαίδευση θα μπορούσε να βοηθήσει ουσιαστικά την ενσωμάτωση των μαθητών με αναπηρία στο εκπαιδευτικό σύστημα (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006).

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθεί η σχέση του κέντρου ελέγχου των Νηπιαγωγών, που εργάζονται σε δομές της γενικής και της ειδικής εκπαίδευσης, και της στάσης που τηρούν απέναντι στα άτομα με οποιαδήποτε μορφή ή είδος αναπηρίας. Πιο συγκεκριμένα, τέθηκαν δύο ερευνητικά ερωτήματα:

1. Αν το κέντρο ελέγχου των Νηπιαγωγών (γενικής και ειδικής αγωγής) διαφοροποιείται από τα ατομικά τους χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, αριθμός τέκνων, ειδικότητα, σπουδές, έτη υπηρεσίας, έτη προϋπηρεσίας σε Τμήμα Ένταξης, αριθμό παιδιών με τα οποία εργάζονται, σχέση εργασίας);

2. Αν το κέντρο ελέγχου είναι στατιστικά σημαντικός προσδιοριστικός παράγοντας της στάσης των Νηπιαγωγών (γενικής και ειδικής αγωγής) απέναντι στα άτομα με αναπηρία;

Μεθοδολογία

Το δείγμα της έρευνας συγκρότησαν 206 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα Νηπιαγωγοί, οι οποίοι προέρχονταν από διάφορους νομούς της Ελλάδας. Οι 103 Νηπιαγωγοί εργάζονταν σε δομές της Ειδικής Εκπαίδευσης και οι υπόλοιποι 103 Νηπιαγωγοί, οι οποίοι συγκρότησαν και την ομάδα ελέγχου της έρευνας, εργάζονταν σε δομές της Γενικής Εκπαίδευσης. Τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν σε εκπαιδευτικούς διαφόρων σχολικών μονάδων με απευθείας συνάντηση. Οι Νηπιαγωγοί καλούνταν να συμπληρώσουν επί τόπου τα ερωτηματολόγια στην τάξη ή την ώρα του διαλείμματος, ενώ σε πολλές περιπτώσεις δινόταν περιθώριο συμπλήρωσης 2-4 ημέρες, λόγω φόρτου εργασίας.

Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν δύο (2) σταθμισμένα ερωτηματολόγια – κλίμακες:

1. Η κλίμακα για το Κέντρο Ελέγχου «Measurement of Teachers' Beliefs in their Control over Student Outcome» των Rose και Medway (1981), το οποίο μεταφράστηκε στα ελληνικά από την Καλύβα (2007).

2. Η κλίμακα Στάσεων Απέναντι στα Άτομα με Ειδικές Ανάγκες (Attitudes Towards Disabled Persons [ATDP]) των Yucker, Block και Young (1986), η οποία προσαρμόστηκε στα ελληνικά από τις Μάτζιου και Χατήρα (2002).

Για τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα SPSS version 20.0.

Αποτελέσματα

1. Το κέντρο ελέγχου των Νηπιαγωγών (γενικής και ειδικής αγωγής) διαφοροποιείται από τα ατομικά τους χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, αριθμός τέκνων, ειδικότητα, σπουδές, έτη υπηρεσίας, έτη προϋπηρεσίας σε Τμήμα Ένταξης, αριθμό παιδιών με τα οποία εργάζονται, σχέση εργασίας);

Αρχικά ελέγχθηκε εάν η μεταβλητή κλίμακα κέντρου ελέγχου κατανέμεται κανονικά σε κάθε κατηγορία της μεταβλητής αριθμός τέκνων. Επιλέχθηκε η συγκεκριμένη μεταβλητή του αριθμού των τέκνων καθώς δεν προέκυψε κάποιο στατιστικά σημαντικό εύρημα σχετικά με άλλες δημογραφικές μεταβλητές (π.χ. φύλο, ηλικία). Ο Sig. Value του Shapiro – Wilk test για τις κατηγορίες του αριθμού τέκνων, κανένα, 2 και 3 ή περισσότερα είναι μικρότερο από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (Πίνακας 1). Μπορούμε να συμπεράνουμε ότι σε αυτές τις κατηγορίες η μεταβλητή κλίμακα κέντρου ελέγχου δεν κατανέμεται κανονικά. Συνεπώς, στην συνέχεια της ανάλυσης θα χρησιμοποιηθεί το μη παραμετρικό τεστ Kruskal – Wallis, για τον έλεγχο της διαφοράς των μέσων όρων.

Πίνακας 1. Έλεγχος κανονικότητας της κλίμακας κέντρου ελέγχου στις κατηγορίες της μεταβλητής αριθμός τέκνων.

Έλεγχος κανονικότητας							
	4. Αριθμός τέκνων	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Κλίμακα κέντρου ελέγχου	Κανένα	,150	71	,000	,954	71	,011
	1	,100	56	,200*	,981	56	,542
	2	,132	60	,011	,954	60	,025
	3 ή περισσότερα	,139	19	,200*	,894	19	,038

*. Κατώτερο όριο (This is a lower bound of the true significance).

Το Kruskal – Wallis τεστ έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην κλίμακα κέντρου ελέγχου ανάμεσα στις διαφορετικές κατηγορίες της μεταβλητής αριθμός τέκνων, $\chi^2=12,894$, $df=3$, $p=0,005$ (Πίνακας 2), με μέση κατάταξη 96,23 για κανένα τέκνο, 90,61 για ένα, 111,91 για 2 και 142,11 για τρία και πάνω (Πίνακας 3).

Πίνακας 2. Αποτέλεσμα τεστ Kruskal Wallis

Test Statistics ^{a,b}		Κλίμακα κέντρου ελέγχου
Chi-Square		12,894
df		3
Asymp. Sig.		,005

a. Kruskal Wallis Test
b. Μεταβλητή ομαδοποίησης: 4. Αριθμός τέκνων

Πίνακας 3. Ranks του Kruskal – Wallis τεστ της κλίμακας κέντρο ελέγχου για κάθε μια κατηγορία της μεταβλητής αριθμός τέκνων

Κλίμακα κέντρου ελέγχου	Ranks		
	4. Αριθμός τέκνων	Εκπαιδευτικοί	Μέσος όρος
	Κανένα	71	96,23
	1	56	90,61
	2	60	111,91
	3 ή περισσότερα	19	142,11
	Σύνολο	206	

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε έλεγχος με το μη παραμετρικό κριτήριο Mann – Whitney ανά δύο κατηγορίες της μεταβλητής αριθμός τέκνων για να διαπιστωθεί σε ποιες παρουσιάζεται η στατιστικά σημαντική διαφορά που διαπιστώθηκε με το Kruskal – Wallis τεστ.

Στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους της κλίμακας κέντρο ελέγχου παρουσιάζουν τα ζεύγη των κατηγοριών της μεταβλητής τέκνα (Πίνακας 4):

- Κανένα και 3 και πάνω τέκνα ($U=380,000$, $p=0,004$) με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν κανένα τέκνο να έχουν χαμηλότερο βαθμό στην κλίμακα ελέγχου από ότι οι εκπαιδευτικοί με 3 και περισσότερα τέκνα (μέσος όρος κανένα = 41,35 και μέσος όρος 3 και πάνω = 61, πίνακας 5)
- 1 και 2 τέκνα ($U=1299,500$, $p=0,035$) με τους εκπαιδευτικούς που έχουν 1 τέκνο να έχουν χαμηλότερο βαθμό στην κλίμακα ελέγχου από ότι οι εκπαιδευτικοί με 2 τέκνα (μέσος όρος 1 = 51,71 και μέσος όρος 2=64,84, πίνακας 5)
- 1 και 3 και πάνω τέκνα ($U=273,500$, $p=0,002$) με τους εκπαιδευτικούς που έχουν 1 τέκνο να έχουν χαμηλότερο βαθμό στην κλίμακα ελέγχου από ότι οι εκπαιδευτικοί με 3 και περισσότερα τέκνα (μέσος όρος 1 = 33,38 και μέσος όρος 3 και πάνω = 51,61, πίνακας 5)
- 2 και 3 και πάνω τέκνα ($U=389,500$, $p=0,038$) με τους εκπαιδευτικούς που έχουν 2 τέκνα να έχουν χαμηλότερο βαθμό στην κλίμακα ελέγχου από ότι οι εκπαιδευτικοί με 3 και περισσότερα τέκνα (μέσος όρος 2 = 36,99 και μέσος όρος 3 και πάνω = 49,50, πίνακας 5).

Πίνακας 4. Αποτελέσματα του Mann – Whitney τεστ

	Test Statistics ^a	
	Κλίμακα κέντρου ελέγχου Τέκνα (κανένα – 1)	Κλίμακα κέντρου ελέγχου Τέκνα (κανένα – 2)
	Mann-Whitney U	1905,000
Wilcoxon W	3501,000	4381,500
Z	-,404	-1,410
Asymp. Sig. (2-tailed)	,686	,158

a. Μεταβλητή ομαδοποίησης: 4. Αριθμός τέκνων

	Test Statistics ^a	
	Κλίμακα κέντρου ελέγχου Τέκνα (κανένα – 3 και πάνω)	Κλίμακα κέντρου ελέγχου Τέκνα (1 – 2)
	Mann-Whitney U	380,000
Wilcoxon W	2936,000	2895,500
Z	-2,918	-2,109
Asymp. Sig. (2-tailed)	,004	,035

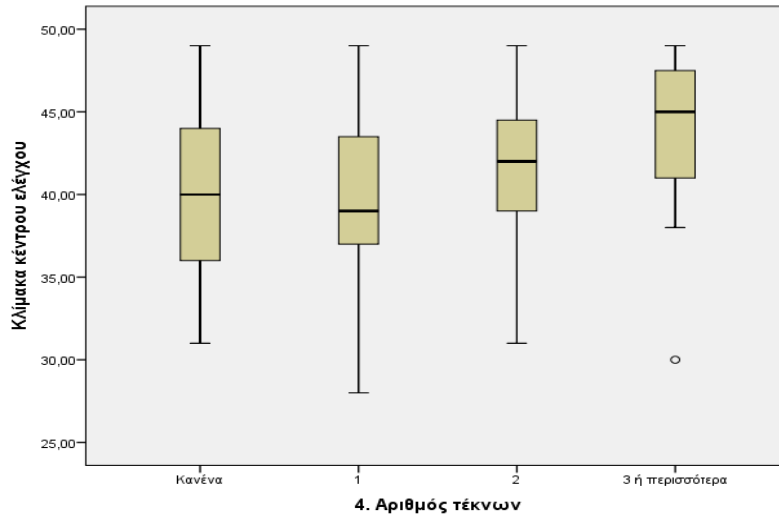
3. Μεταβλητή ομαδοποίησης: 4. Αριθμός τέκνων

	Test Statistics ^a	
	Κλίμακα κέντρου ελέγχου Τέκνα (1– 3 και πάνω)	Κλίμακα κέντρου ελέγχου Τέκνα (2– 3 και πάνω)
	Mann-Whitney U	273,500
Wilcoxon W	1869,500	2219,500
Z	-3,159	-2,080
Asymp. Sig. (2-tailed)	,002	,038

Πίνακας 5. Ranks των Mann – Whitney τεστ της κλίμακας κέντρο ελέγχου ανά δύο κατηγορίες της μεταβλητής αριθμός τέκνων

	4. Αριθμός τέκνων	Εκπαιδευτικοί	Μέσος	Sum of
			όρος	Ranks
Κλίμακα κέντρου ελέγχου	Κανένα	71	65,17	4627,00
	1	56	62,52	3501,00
	Σύνολο	127		
	Κανένα	71	61,71	4381,50
	2	60	71,08	4264,50
	Σύνολο	131		
	Κανένα	71	41,35	2936,00
	3 ή περισσότερα	19	61,00	1159,00
	Σύνολο	90		
	1	56	51,71	2895,50
	2	60	64,84	3890,50

Σύνολο	116		
1	56	33,38	1869,50
3 ή περισσότερα	19	51,61	980,50
Σύνολο	75		
2	60	36,99	2219,50
3 ή περισσότερα	19	49,50	940,50
Σύνολο	79		



Διάγραμμα 1. Θηκόγραμμα κλίμακας κέντρου ελέγχου ανά αριθμό τέκνων

2. Το κέντρο ελέγχου είναι στατιστικά σημαντικός προσδιοριστικός παράγοντας της στάσης των Νηπιαγωγών (γενικής και ειδικής αγωγής) απέναντι στα άτομα με αναπηρία;

Από την ανάλυση της απλής γραμμικής παλινδρόμησης διαπιστώνεται ότι η κλίμακα του κέντρου ελέγχου του εκπαιδευτικού είναι ένας στατιστικά σημαντικός παράγοντας για να εκτιμήσουμε την στάση απέναντι στην αναπηρία ($b=-0,649$, $t=-4,877$, $sig=0,000$), ενώ η κλίμακα της αυτοαποτελεσματικότητας δεν είναι στατιστικά σημαντικός παράγοντας για την εκτίμηση της στάσης απέναντι στην αναπηρία ($b=-0,015$, $t=-0,287$, $sig=0,774$) (Πίνακας 6).

Πίνακας 6. Πίνακας συντελεστών του μοντέλου

Μοντέλο	Συντελεστής	Μη τυποποιημένοι συντελεστές		Τυποποιημένοι συντελεστές	t	Sig.
		B	Τυπικό σφάλμα			
		Beta	Beta			
(Σταθερά)	106,458	7,245			14,693	,000
1	Κλίμακα κέντρου ελέγχου	-,649	,133	-,327	-4,877	,000
	Κλίμακα αυτοαποτελεσματικότητας	-,015	,052	-,019	-,287	,774

a. Εξαρτημένη μεταβλητή: Κλίμακα στάσης απέναντι στην αναπηρία

Το συγκεκριμένο υπόδειγμα έχει καλή προσαρμογή (F-test value = 12,072, p-value =0.000, Πίνακας 7) και εξηγεί το 10,8% ($R^2 = 10,8\%$, Πίνακας 8) της μεταβλητότητας της στάσης απέναντι στην αναπηρία.

Πίνακας 7. ANOVA

ANOVA ^a						
Model	Άθροισμα τετραγώνων	df	Μέσο τετράγωνο	F	Sig.	
1	Οπισθοδρόμηση	1856,387	2	928,194	12,072	,000 ^b
	Υπολειπόμενο	15301,261	199	76,891		
	Σύνολο	17157,649	201			

a. Εξαρτημένη μεταβλητή: Κλίμακα στάσης απέναντι στην αναπηρία
b. Προγνωστικά (Σταθερά), Κλίμακα αυτοαποτελεσματικότητας, Κλίμακα κέντρου ελέγχου

Πίνακας 8. Περιγραφικά μέτρα των μεταβλητών του μοντέλου

Model Summary				
Μοντέλο	R	R Square	Adjusted R Square	Τυπικό σφάλμα
1	,329 ^a	,108	,099	8,76874

a. Προγνωστικά (Σταθερά), Κλίμακα αυτοαποτελεσματικότητας, Κλίμακα κέντρου ελέγχου

Από τον συντελεστή B ($b = -0,649$) της παλινδρόμησης μπορούμε να εξάγουμε το συμπέρασμα ότι λόγω του ότι είναι αρνητικός αριθμός, οι μεταβολές της κλίμακας του κέντρου ελέγχου είναι προς την αντίθετη κατεύθυνση με τις μεταβολές του βαθμού της στάσης απέναντι στην αναπηρία.

Το δεύτερο σχόλιο που μπορούμε να συμπεράνουμε για το συντελεστή β είναι ότι είναι μικρότερος της μονάδας που πρακτικά αυτό σημαίνει ότι για μια δεδομένη μεταβολή του βαθμού αυτού ο βαθμός της στάσης απέναντι στην αναπηρία θα μεταβληθεί κατά ένα πολύ μικρότερο βαθμό.

Συμπερασματικά για μια μεταβολή 1% του βαθμού του κέντρου ελέγχου θα παρατηρήσουμε μεταβολή προς την αντίθετη κατεύθυνση της τάξης του 0,649% για την στάση απέναντι στην αναπηρία.

Συζήτηση

Σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, το κέντρο ελέγχου των Νηπιαγωγών, ανεξαρτήτως ειδίκευσης, φαίνεται ότι συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με τη δημογραφική μεταβλητή του αριθμού των τέκνων τους. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα, φανερώνει ότι η διαμόρφωση του κέντρου ελέγχου των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση η εκδηλωμένη συμπεριφορά τους συνδέεται απόλυτα με τον αριθμό των παιδιών που έχουν στην οικογένειά τους. Το εύρημα αυτό θα μπορούσε να οφείλεται στο γεγονός ότι ο ερχομός ενός τέκνου στη ζωή του ατόμου μπορεί να επισύρει σημαντικές αλλαγές στη ζωή και την καθημερινότητά του, όχι μόνο στο οικογενειακό πλαίσιο, αλλά και στην ψυχοσύνθεσή του. Χαρακτηριστικά είναι τα ευρήματα έρευνας των Rajan, Srikrishna και Romate (2018), οι οποίοι κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι το κέντρο ελέγχου των γονέων παιδιών με νοητική καθυστέρηση ασκούσε σημαντική επίδραση στα επίπεδα αντοχής τους, αναφορικά με θέματα όπως η ανατροφή και η αποκατάσταση των παιδιών τους, ενώ το εσωτερικό κέντρο ελέγχου «προστάτευε» την ψυχική τους ανθεκτικότητα. Ο γονέας βρίσκεται αντιμέτωπος με προκλήσεις, τις οποίες οφείλει να διαχειριστεί και να επαναπροσδιορίσει τους στόχους και τους σκοπούς του. Καλείται να συμβιώσει στον ίδιο χώρο με άλλα άτομα, ενώ ιδιαίτερα

σημαντικός θεωρείται και ο επαγγελματικός τομέας, στον οποίο το άτομο πρέπει να δώσει νέα βαρύτητα. Με τον τρόπο αυτό θα δημιουργήσει σημαντικές ευκαιρίες καριέρας, προκειμένου να επιτύχει τους επαγγελματικούς του στόχους και να εξασφαλίσει οικονομικές απολαβές, ικανές να «χαρίσουν» στα παιδιά του ασφαλείς και αξιοπρεπείς συνθήκες διαβίωσης. Το άτομο, κάνοντας την αυτοκριτική του, προσπαθεί να αποδώσει τα εύσημα των επιτυχιών ή να επιρρίψει την ευθύνη των αποτυχιών στον εαυτό του (εσωτερικό κέντρο ελέγχου) ή σε άλλα πρόσωπα και παράγοντες (εξωτερικό κέντρο ελέγχου). Συνεπώς, καθίσταται σαφές ότι το άτομο, επιτελώντας το ρόλο του γονέα, επιχειρεί να κατανοήσει αν οι καταστάσεις που λαμβάνουν χώρα στην καθημερινότητα τη δική του και των παιδιών του προέρχονται από τη δική του συμπεριφορά και προσπάθεια ή αν δέχονται επιδράσεις από εξωγενείς παράγοντες, όπως τρίτα πρόσωπα που επεμβαίνουν στα εσωτερικά ζητήματα της οικογένειας. Βασικός σκοπός αυτής της κριτικής θεώρησης από την πλευρά του ατόμου είναι να βελτιώσει και να εντείνει τις προσπάθειές του, να καλλιεργήσει τις ικανότητές του και τέλος να περιορίσει τις αρνητικές επιδράσεις του περιβάλλοντος στη ζωή του και των παιδιών του.

Το δεύτερο ερώτημα που απασχόλησε την παρούσα έρευνα ήταν αν το κέντρο ελέγχου αποτελεί στατιστικά σημαντικό παράγοντα, με τη συνδρομή του οποίου θα μπορούσε να εκτιμηθεί η στάση των Νηπιαγωγών γενικής και ειδικής αγωγής απέναντι στα άτομα με οποιοδήποτε είδος αναπηρίας. Η στατιστική ανάλυση των απαντήσεων που έδωσαν οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί, φανέρωσε ότι πράγματι το κέντρο ελέγχου αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα της στάσης απέναντι στην αναπηρία, αλλά με αρνητικό τρόπο. Αναλυτικότερα, οποιαδήποτε, μεταβολή συμβαίνει στο κέντρο ελέγχου των εκπαιδευτικών, είτε εργάζονται στη γενική είτε στην ειδική εκπαίδευση, βρίσκεται στην αντίθετη κατεύθυνση από τη μεταβολή που συμβαίνει στη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στα άτομα με αναπηρία. Στο σημείο αυτό είναι απαραίτητο να διευκρινιστεί ότι στο συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα συμπεριλήφθηκε το κέντρο ελέγχου στο σύνολό του, δίχως να διακριθεί σε εσωτερικό και εξωτερικό. Επιπρόσθετα, στα πλαίσια της ίδιας ερευνητικής υπόθεσης, διαπιστώθηκε ότι στην περίπτωση που το κέντρο ελέγχου των Νηπιαγωγών μεταβληθεί κατά μία μονάδα, την ίδια στιγμή η στάση τους απέναντι στην αναπηρία θα μεταβληθεί σε μικρότερο βαθμό, αλλά προς την αντίθετη κατεύθυνση. Κάθε φορά που το άτομο κατορθώνει να διακρίνει τους παράγοντες που οδηγούν σε επιτυχημένα αποτελέσματα ή σε αποτυχημένες προσπάθειες σε προσωπικούς και εξωτερικούς ισχυροποιεί και θωρακίζει το κέντρο ελέγχου του. Δε διστάζει να αναλάβει την ευθύνη των πράξεών του, να κρίνει με αντικειμενικότητα και εξωστρέφεια και να αποδώσει στους υπευθύνους την ευθύνη για τα λάθη του, όποτε το κρίνει απαραίτητο. Επομένως, όταν το άτομο έχει δημιουργήσει ένα ισχυρό κέντρο ελέγχου ενδεχομένως τείνει να αντιμετωπίζει θέματα, όπως η αναπηρία, με σκεπτικό τρόπο ή ακόμα και να τα αποδίδει σε παράγοντες, όπως η τύχη ή ο Θεός. Αποφεύγει να εξετάσει τη συμβολή του περιβάλλοντος στην ανατροφή ενός παιδιού με αναπηρία, καθώς δεν αντιμετωπίζει την αναπηρία υπό το πρίσμα κοινωνικών κριτηρίων. Θεωρεί τον εαυτό του μια αυτάρκη και πλήρως ολοκληρωμένη προσωπικότητα, που δε νιώθει την ανάγκη να δείξει ευαισθησία και συμπαράσταση στα άτομα με οποιαδήποτε μορφή αναπηρίας. Το εύρημα αυτό βρίσκεται σε αντίθεση με εκείνα της έρευνας των Lewis και Lawrence-Patterson (1989), οι οποίοι κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι εκπαιδευτικοί μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες προσπαθούν να τους ενισχύσουν να πετύχουν τους ακαδημαϊκούς τους στόχους, αντιμετωπίζοντάς τους χωρίς διακρίσεις. Η αρνητική συσχέτιση του κέντρου ελέγχου των εκπαιδευτικών και της στάσης τους απέναντι στην αναπηρία διαφωνεί και με τα ευρήματα των Rajan, Srikrishna και Ramate (2018), σύμφωνα με τους οποίους το κέντρο ελέγχου γονέων παιδιών με νοητική αναπηρία σχετίζεται άμεσα με τον τρόπο που επιλέγουν να φροντίσουν και να διαπαιδαγωγήσουν τα παιδιά τους και επιδρά σημαντικά στην ψυχική τους ανθεκτικότητα. Συμπερασματικά, η μεταβολή του κέντρου ελέγχου των εκπαιδευτικών έστω και σε μικρό ποσοστό, συνεπάγεται

τη μεταβολή της στάσης τους απέναντι στην αναπηρία, αλλά προς την αντίθετη κατεύθυνση, χωρίς, όμως, η μεταβολή αυτή να μεταφράζεται απαραίτητα σε αρνητική μεταστροφή του εκπαιδευτικού απέναντι στα άτομα με αναπηρία.

Η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να αποτελέσει έναυσμα για μελλοντικές έρευνες, και συγκεκριμένα θα μπορούσε να επεκταθεί και σε άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης γενικής και ειδικής αγωγής, ενώ ενδιαφέρουσα θα ήταν και η διερεύνηση των απόψεων γονέων ή φροντιστών παιδιών με αναπηρία.

Αναφορές

Achhnnani B, Amareliya A. (2020). Locus of control of school teachers. *Journal of management research and analysis*, 7(1), 40-45.

Aguiar, F., Alvarez, M. & Miller, L. (2021). Locus of control and the acknowledgment of effort. *American behavioral scientist*, 00(0), 1-17. Available at: <https://doi.org/10.1177/0002764221996754>

Ajzen, I. (2008). Consumer attitudes and behavior. In C. P. Haugtvedt, P. M. Herr, & F. R. Cardes (Eds), *Handbook of consumer psychology* (pp. 525-548). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Álvarez-Delgado, J., León-del-Barco, B., Polo-del-Río, M.-I. & Mendo-Lázaro, S. (2020). Questionnaire for adolescents to evaluate their attitudes towards disability. *Sustainability*, 12, 9007, 1-11. DOI: 10.3390/su12219007

Arakeri, S., & Sunagar, B. (2017). Locus of control: influence of internality, externality-others, externality-chance among management students. *The international journal of indian psychology*, 4(2), No. 94, 154-163.

Arkorful, H., & Hilton, S. K. (2021). Locus of control and entrepreneurial intention: a study in a developing economy. *Journal of economic and administrative sciences*, 38(2), 333-344. DOI: <https://doi.org/10.1108/JEAS-04-2020-0051>

Basim, H. N., Erkenekli, M., & Sesen, H. (2010). The relationship of locus of control in individual behavior with the perception of role conflict and role ambiguity: an investigation in the public sector. *Today's review of public administration*, 4(1), 169-189.

Beukman, TL. (2005). *Locus of control: to lead or to be led*. Available at: <https://repository.up.ac.za/bitstream/handle/2263/29307/04chapter4.pdf?sequence=5>

Bire, A. R. & Sauw, H. M. (2019). The effect of financial literacy towards financial inclusion through financial training. *International journal of social sciences and humanities*, 3(1), 186-192.

Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J., & Petry, K. (2011). The attitudes of Belgian adolescents towards peers with disabilities. *Research in developmental disabilities*, 32, 504-509.

Cascio, M., Magnano, P., Elastico, S., Costantino, V., Zapparrata, V., & Battiato, A. (2014). The relationship among self-efficacy beliefs, external locus of control and work stress in public setting schoolteachers. *Open journal of social sciences*, 2, 149-156.

Churchill, S. A. & Smyth, R. (2021). Locus of control and energy poverty. *Energy economics*, 104. DOI:<https://doi.org/10.1016/j.eneco.2021.105648>

Darawsheh, B. (2022) An investigation of public perception and attitudes towards disability in Jordan. *International journal of disability, development and education*, 69(2), 687-706. DOI:10.1080/1034912X.2020.1727418

De Beckker, K., De Witte, K. and Van Campenhout, G. (2020) The role of national culture in financial literacy: cross-country evidence. *Journal of consumer affairs*, 54(3), 912-930.

De Boer, A., Timmerman, M., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2012). The psychometric evaluation of a questionnaire to measure attitudes towards inclusive education. *European journal of psychology of education*, 27, 573-589.

Dinçyürek, S., Güneyli, A., & Çağlar, M. (2012). The relation between assertiveness levels, locus of control and academic success of Turkish language teacher candidates. *Sociology mind*, 2(1), 61-66.

Freer, J. & Kaefer, T. (2021). Experiences matter: educators' attitudes toward disability in higher education. *Canadian journal of higher education*, 51(4), 54-66.

Hewstone, M., & Stroebe, W. (2007). *Εισαγωγή στην κοινωνική ψυχολογία* (μτφ. Γ. Γαλάνης, Α. Αμεδαλιώτη, Φ. Κουρή, Γ. Μαμαλάκης, Μ. Μπρούμου & Λ. Πάτση) Αθήνα: Παπαζήσης.

Hosseini, S., Alavijeh, M., Matin, B., Hamzeh, B., Ashtarian, H., & Jalilian, F. (2016). Locus of control or self-esteem; Which one is the best predictor of academic achievement in Iranian college students. *Iranian journal of psychiatry behavioral sciences*, 10(1). DOI:<http://dx.doi.org/10.17795/ijpbs-2602>

Huizing, R. (2015). Who's controlling locus of control? Cross-cultural loc usage. *International journal of leadership studies*, 9(1), 76-88.

Kernis, M. H., Cornell, D. P., Sun, C. R., Berry, A. J., & Harlow, T. (1993). There's more to self-esteem than whether it is high or low: The importance of stability of self-esteem. *Journal of personality and social psychology*, 65, 1190-1204.

Khan, A. S. (2011). Effects of school systems on locus of control. *Language in India, strength for today and bright hope for tomorrow*, 11,57-68.

Kremer, M., Rao, G. & Schilbach, F. (2019). Behavioral development economics, in *Handbook of behavioral economics: Applications and foundations 1, 2*, 345–458, North-Holland.

Levy, M. & Gumpel, T. P. (2020). Self-efficacy and external locus of control as predictors of participant roles in relational aggression. *Journal of interpersonal violence*, 37(5-6), 3015-3040. DOI:<https://doi.org/10.1177/0886260520943733>

Lewis, S. K., & Lawrence-Patterson, E. (1989). Locus of control of children with learning disabilities and perceived locus of control by significant others. *Journal of learning disabilities*, 22(4), 255-257.

Longley, J. & Craigo, L. (2021). Exploration of preservice teacher attitudes towards disability. *Community college journal of research and practice*. DOI:<https://doi.org/10.1080/10668926.2021.1927884>

Lusardi, A. (2019). Financial literacy and the need for financial education: evidence and implications. *Swiss journal of economics and statistics*, 155(1), 1.

Maadal, A. (2020). The relationship between locus of control and conformity. *Journal of cognition and culture*, 20(1-2), 100-115. DOI: <https://doi.org/10.1163/15685373-12340076>

Manichander, T. (2019). Locus of control of graduate students. *Research nebula*, 8(1), 9-11.

Mehta, R. & Narayanan, M. (2021). The relationship of emotional reactivity with health locus of control. *Journal of psychosocial research*, 16(1), 47-56. DOI:<https://doi.org/10.32381/JPR.2021.16.01.5>

Olson, M. J. & Zanna, P. M. (1993). Attitudes and attitude change. *Annual review of psychology*, 44, 117-154.

Paul, S. N., Mishra, A. K. & Upadhyay, R. K. (2022). Locus of control and investment decision: an investor's perspective. *International journal of services, economics and management*, 13(2), 93–107.

Rajan, M., Srikrishna, G, & Romate, J. (2018). Resilience and locus of control of parents having a child with intellectual disability. *Journal of developmental and physical disabilities*. DOI:<https://doi.org/10.1007/s10882-018-9586-0>

Salamanca, N., de Grip, A., Fouarge, D. & Montizaan, R. (2020). Locus of control and investment in risky assets. *Journal of economic behavior and organization*, 177(C), 548–568.

Sarantaki, A., Datskovski, A., Pechlivani, M., Gourounti, K., Diamanti, A., Nanou, Ch. & Lykeridou, A. (2021). Health students' attitudes towards disability. *International journal of social science studies*, 9(6), 68-75.

Sharma, U., Shaukat, S., & Furlonger, B. (2014). Attitudes and self-efficacy of pre-service teachers towards inclusion in Pakistan. *Journal of research in special educational needs*, 15(2), 97-105.

Smith, V. (2003). *Analysis of locus of control and educational level utilizing the internal control index*. Marshall University Graduate College.

Vijayashree, N., & Jagdishchandrab, M. V. (2011). Locus of control and job satisfaction: PSU employees. *Serbian journal of management*, 6(2), 193-203.

Yazdani, N., Yazdani, F. & Nobakht, L. (2016). Changing students' attitudes towards disability. *International journal of therapies and rehabilitation research*, 5(2), 25-29.

Zaidi, I. H., & Mohsin, M. N. (2013). Locus of control in graduation students. *International journal of psychological research*, 6(1), 15-20.

Zoniou-Sideri, A, & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International journal of inclusive education*. 10(4/5), 379-394.

Θεοδωράκης, Ι., Ζουρμπάνος, Ν., & Χατζηγεωργιάδης Α. (2015). *Ψυχολογική υποστήριξη στον αθλητισμό και την άσκηση για υγεία*. Ανάκτηση από: <http://hdl.handle.net/11419/1257>.

Ναυρίδης, Κ. (1994). *Κλινική Κοινωνική ψυχολογία*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Παπαδόπουλος, Ν. Γ. (2001), *Ψυχολογία - σύγχρονη πειραματική*. Αθήνα: Αθηνά.

Αντιλήψεις των ειδικών παιδαγωγών για την εκπαίδευση των μαθητών με νοητική υστέρηση

Χαντζή Στέλλα

Διδάσκουσα πανεπιστημίου Δυτ. Μακεδονίας, Ph.D. Παιδαγωγικής
xastella@gmail.com

Μπούκου Σοφία

(BA) Special Ed. University of East London, Προσχ. Αγωγής ΑΤΕΙΘ
sofmp10@gmail.com

Περίληψη

Ο σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων επαγγελματιών ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης για την εκπαίδευση των ατόμων με νοητική υστέρηση με βάση την επεξεργασία ανοιχτών ερωτηματολογίων τα οποία συμπληρώθηκαν από 35 ειδικούς επαγγελματίες που απασχολούνται στο νομό Θεσσαλονίκης. Σύμφωνα με την ανάλυση δεδομένων οι περισσότεροι/ες επαγγελματίες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης συμφωνούν ότι οι μαθητές/τριες με νοητική υστέρηση παρουσιάζουν συγκεκριμένες γνωστικές και κοινωνικές δυσκολίες, που μπορούν να αντιμετωπιστούν με τις κατάλληλες εκπαιδευτικές πρακτικές. Επιπλέον, οι περισσότεροι υποστηρίζουν ότι απώτερος στόχος της εκπαίδευσης θα έπρεπε να είναι η προαγωγή της αυτονομίας και η κοινωνική ένταξη των παιδιών αυτών. Τέλος, οι συμμετέχοντες πιστεύουν ότι η εξέλιξη αυτών των μαθητών και η επίτευξη της ένταξής τους απαιτούν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τη στενή συνεργασία με τις οικογένειες των μαθητών και την ευαισθητοποίηση της κοινωνίας.

Λέξεις κλειδιά: νοητική υστέρηση, ειδικοί επαγγελματίες, εκπαίδευση, ένταξη.

Εισαγωγή

Ο σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων επαγγελματιών ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης για την εκπαίδευση των ατόμων με νοητική υστέρηση. Οι επιμέρους στόχοι είναι να καταγραφούν η προσωπική εμπειρία επαγγελματιών ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, οι προσδοκίες τους από την εκπαιδευτική διαδικασία, οι παράγοντες που μπορεί να δυσχεραίνουν τη διαδικασία μάθησης των μαθητών/τριών με νοητική υστέρηση, οι μέθοδοι που εφαρμόζουν για να ενισχύσουν τις γνωστικές και κοινωνικές τους δεξιότητες καθώς και οι αντιλήψεις τους σχετικά με την ένταξη των μαθητών με νοητική υστέρηση.

Η εκπαίδευση των παιδιών με νοητική υστέρηση αποτελεί μαζί με την πρόληψη της, τους δύο βασικούς πυλώνες αντιμετώπισης της δυσχέρειας και των δυσκολιών τους και μάλιστα συνιστάται η κατάλληλη και έγκαιρη εκπαίδευσή τους (Χρηστάκης, 2006). Η διεθνής έρευνα έχει δείξει ότι όλα τα άτομα με νοητική υστέρηση μπορούν με την κατάλληλη εκπαιδευτική παρέμβαση να αναπτύξουν δεξιότητες επικοινωνίας, συνεργασίας και επαγγελματικής απασχόλησης (Πολυχρονοπούλου, 1997, στο Χρηστάκης, 2006). Η έγκαιρη αντιμετώπισή της με την πρώιμη παρέμβαση, παρέχει τη δυνατότητα αύξησης του δείκτη νοημοσύνης μέχρι και 20 βαθμούς και διαπιστώνεται η αναγκαιότητα κατάρτισης ειδικών προγραμμάτων που θα στοχεύουν στην έγκαιρη διάγνωση και πρώιμη παρέμβαση (Φωτίου, 2008) καθώς οι δυνατότητες των παιδιών και η νοητική τους ικανότητα δεν εξαρτώνται μόνο από την κατάσταση του εγκεφάλου τους αλλά και από τις συναισθηματικές σχέσεις με τους γύρω ανθρώπους (Γκαλάν & Γκαλάν, 1997).

Η στάση των εκπαιδευτικών και η ετοιμότητά τους κρίνεται πρωταρχικής σημασίας για την διεκπεραίωση του ρόλου τους και την επιτυχή διδακτική πρακτική σε μαθητές με νοητική υστέρηση (Παντσάκη, 2008). *Στόχος της εκπαίδευσης των ατόμων με νοητική υστέρηση είναι η υποστήριξή τους ώστε να προαχθούν σωματικά, νοητικά, συναισθηματικά, κοινωνικά, ηθικά, και αισθητικά στο βαθμό που οι δυνατότητες τους επιτρέπουν και τελικά να ενταχθούν*

στο σχολικό και στο κοινωνικό περιβάλλον, μέσα σε κλίμα ισότητας, ελευθερίας, ασφάλειας και σεβασμού της προσωπικότητάς τους (Χρηστάκης, 2006, σελ. 195). Απώτερος σκοπός είναι η υιοθέτηση γνώσεων και δεξιοτήτων που θα επιφέρουν την κοινωνική ενσωμάτωση, την επαγγελματική αποκατάσταση και γενικότερα την αυτονομία και ανεξαρτησία τους το μέγιστο δυνατό (Στάθης, 2001). Το Ελληνικό Σύνταγμα προβλέπει την εννεαετή τουλάχιστον υποχρεωτική εκπαίδευση για όλα τα παιδιά και κατοχυρώνει την υποχρέωση της πολιτείας να παρέχει υποστήριξη σε παιδιά που τη χρειάζονται (Έκθεση παρακολούθησης, 2006). Ο Ν. 2817/2000 προωθεί μεταξύ άλλων τον όρο άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, κάτι που δείχνει την αναγνώριση της ιδιαιτερότητας των εκπαιδευτικών αναγκών για τα άτομα αυτά (Πολυχρονοπούλου, 2007). Επίσης ο 3699/2008 (άρθρο 2, 4) προβλέπει την αξιολόγηση, πιστοποίηση τυχόν ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών μαθητών/τριών, την παροχή οδηγιών στο εκπαιδευτικό προσωπικό για κάθε περίπτωση και εκπαιδευτικών εργαλείων και προγραμμάτων, από τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΚΕΔΔΥ) και από τις δημόσιες ιατροπαιδαγωγικές υπηρεσίες .

Ορισμός

Διαφορετικοί ορισμοί έχουν διατυπωθεί από διάφορους επιστήμονες όπως γιατρούς, βιολόγους, παιδαγωγούς, κοινωνιολόγους, κ.α. Για πολλά χρόνια ο πιο αποδεκτός ορισμός της νοητικής υστέρησης ήταν αυτός του Αμερικανού ψυχολόγου *Elgar Doll* σύμφωνα με τον οποίο τα βασικά κριτήρια της νοητικής υστέρησης είναι τα εξής: *Εμφανίζεται νωρίς στη ζωή του ατόμου ή κατά τη γέννηση, οφείλεται σε ανεπαρκή νοητική ανάπτυξη, χαρακτηρίζεται από πτωχή ικανότητα κοινωνικής προσαρμογής, καταλήγει σε κοινωνική ανεπάρκεια κατά την ωριμότητα, είναι οργανικής αιτίας και είναι βασικά αθεράπευτη* (Πολυχρονοπούλου, 2003, σελ. 136). Κατά την άποψη των Κακούρου και Μανιαδάκη (2003), ο όρος «νοητική υστέρηση» προτιμάται του όρου «καθυστέρηση» γιατί ο συγκεκριμένος όρος υπονοεί ότι τα άτομα αυτά έχουν πιο αργούς ρυθμούς ανάπτυξης.

Ο ορισμός που σήμερα είναι ευρύτερα αποδεκτός είναι αυτός της Αμερικανικής Εταιρίας Νοητικής Καθυστέρησης από τον Luckasson και τους συνεργάτες του (1992, 2002), σύμφωνα με τους οποίους η νοητική υστέρηση ορίζεται ως μία ιδιαίτερα σημαντικά κάτω από το μέσο όρο νοητική λειτουργία που συνοδεύεται από ανεπάρκειες στην προσαρμοστική συμπεριφορά (αυτοεξυπηρέτηση, ζωή μέσα στο σπίτι, κοινωνικές δεξιότητες, αυτοκαθοδήγηση, λειτουργικές ακαδημαϊκές δεξιότητες, ψυχαγωγία, υγεία-ασφάλεια, χρήση κοινοτικών υπηρεσιών πόρων, εργασία, επικοινωνία) και εκδηλώνεται κατά τη διάρκεια της αναπτυξιακής περιόδου (Αλευριάδου & Γκιαούρη, 2009, σελ. 26-27). Πρόκειται για διαταραχή με ανεπάρκεια στις νοητικές λειτουργίες και στις δεξιότητες προσαρμογής του ατόμου (AAMR, 2002 στο Feldman, 2009). Ο τρέχων ορισμός της νοητικής υστέρησης που δίνει ο AAMR, που ισχύει μετά το 2004, ο οποίος μετονομάζεται σε AAIDD, είναι ο εξής: *Νοητική υστέρηση είναι η αναπηρία με σημαντικούς περιορισμούς στην νοητική λειτουργικότητα και την προσαρμοστική συμπεριφορά, που εκδηλώνεται πριν την ηλικία των 18 ετών*. Στον ίδιο ορισμό γίνεται λόγος για συγκεκριμένες πέντε προϋποθέσεις εφαρμογής του ορισμού: αξιολόγηση της κάθε περίπτωσης με βάση το κοινωνικό, γλωσσικό πλαίσιο του ατόμου, έγκυρη αξιολόγηση με βάση την γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία του, εστίαση και στις δυνατότητές του, προσδιορισμός των υποστηρικτικών δομών και αναμονή για την βελτίωση της λειτουργικότητάς του (Deborah, S. & Tyler, N. (2019, σελ. 541).

Πάντως μια σημαντική αλλαγή συνέβη το 2007 όταν στην Αμερική ο αμερικανικός σύλλογος για την νοητική υστέρηση (AAMR) μετονομάστηκε σε Αμερικανικό Σύλλογο για τις Νοητικές και Αναπτυξιακές Αναπηρίες (AiDD) προωθώντας την κατάργηση του όρου νοητική στέρωση με τον όρο : *Νοητικές και Αναπτυξιακές Αναπηρίες*, ενώ έκτοτε, συχνά χρησιμοποιείται ο πιο απλός όρος *νοητικές αναπηρίες*, παράλληλα με τον όρο *νοητική υστέρηση*. Ωστόσο ο IDEA 2004 εξακολουθεί να χρησιμοποιεί τον γνωστό όρο *νοητική υστέρηση* (Deborah & Tyler 2019, σελ. 532).

Διαγνωστικά Κριτήρια

Σύμφωνα με τη Χαρίτου (2008), η νοητική υστέρηση είναι μια πολύπαθη διαταραχή. Πρόκειται για μία ανομοιογενή ομάδα ως προς τα αίτια της, το δείκτη νοημοσύνης, την κοινωνική προσαρμογή και άλλα συνοδά προβλήματα (Χαρίτου, 2008). Σύμφωνα με το Εγχειρίδιο της Αμερικάνικης Ένωσης ψυχιάτρων, DSM-IV (APA, 1994) για να θεωρηθεί ένα άτομο νοητικώς καθυστερημένο θα πρέπει να υπάρχουν τρία κριτήρια τα οποία είναι τα εξής: αρχικά η γενική νοητική του ικανότητα να είναι κάτω από το μέσο όρο, δηλαδή ο δείκτης νοημοσύνης IQ να είναι κάτω από 70, η εκδήλωση της νοητικής καθυστέρησης να έχει γίνει κατά τη διάρκεια της εξελικτικής περιόδου ενός ατόμου, δηλαδή πριν από το 18^ο έτος της ηλικίας του και να παρουσιάζει ανεπάρκεια στην προσαρμοστική του συμπεριφορά (Grossman, 1983, στην Πολυχρονοπούλου, 2009). Η Αμερικάνικη Ένωση ψυχιάτρων προτείνει τρία στάδια για την αξιολόγηση της νοητικής υστέρησης. Στο πρώτο στάδιο γίνεται η διάγνωση της νοητικής υστέρησης. Στο δεύτερο στάδιο πραγματοποιείται προσεκτική αξιολόγηση των ικανοτήτων και δυσκολιών του ατόμου και στο τρίτο στάδιο καθορίζεται το επίπεδο βοήθειας που χρειάζεται το άτομο (AAMR, 1992, στους Κακούρο & Μανιαδάκη, 2003). Το ποσοστό των ατόμων με νοητική υστέρηση είναι περίπου στο 1-3% του γενικού πληθυσμού αν και εξαρτάται και από τα διαγνωστικά κριτήρια που χρησιμοποιούνται (Hodapp & Dykens, 1996, στους Κάκουρο & Μανιαδάκη, 2003, Feldman, 2009).

Πολλές έρευνες δείχνουν ότι τα αγόρια παρουσιάζουν νοητική υστέρηση με λίγο μεγαλύτερη συχνότητα συγκριτικά με τα κορίτσια (American Psychiatric Association, 1994, στους Κακούρος & Μανιαδάκη, 2003). Επίσης, έχει διαπιστωθεί ότι η ήπια νοητική υστέρηση εμφανίζεται πιο συχνά στα παιδιά οικογενειών χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου και στα παιδιά που ανήκουν σε μειονότητες. Αντιθέτως, οι πιο σοβαρές μορφές νοητικής υστέρησης είναι συχνά οργανικής αιτιολογίας και εμφανίζονται με την ίδια συχνότητα σε όλες τις κοινωνικές ομάδες (Κακούρος & Μανιαδάκη, 2003). Στην Ελλάδα, τα άτομα με νοητική υστέρηση υπολογίζονται βάσει πρόσφατων απογραφών σε 150.000 (Έκθεση παρακολούθησης, 2006, σελ. 17). Στην Αμερική το ποσοστό των παιδιών με νοητικές αναπηρίες είναι περίπου το 1% του πληθυσμού (Deborah & Tyler 2019, σελ. 532). Το μεγαλύτερο ποσοστό ατόμων με νοητική αναπηρία εμφανίζουν την υστέρηση οικογενειακού τύπου, δηλαδή με ανάλογο ιστορικό στην οικογένεια και σε κάποιες περιπτώσεις ανιχνεύεται σαφές βιολογικό αίτιο πχ από την κατανάλωση αλκοόλ από την έγκυο γυναίκα και το σύνδρομο Down (Feldman, 2009).

Εκπαίδευση

Η αναγκαιότητα της εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες έγινε πιο απτή μετά την διάδοση των απόψεων του Vygotsky, το νέο ρόλο της παιδαγωγικής και την κίνηση των ανθρώπινων δικαιωμάτων από το 1950. Παράλληλα, σύγχρονες κοινωνιολογικές θεωρήσεις άλλαξαν τη θεωρητική προσέγγιση της αναπηρίας (Τζουριάδου, 1995). Οι πιο γνωστές ειδικές εκπαιδευτικές μονάδες που εκπαιδεύονται τα παιδιά με ελαφρά και μέτρια νοητική υστέρηση είναι το ειδικό σχολείο, η ειδική τάξη και το ειδικό τμήμα ένταξης (Πολυχρονοπούλου, 2003). Η αναθεώρηση του Νόμου IDEA το 2004 στις ΗΠΑ έχει εστιάσει στις ευθύνες των εκπαιδευτικών ως προς την (ενταξιακή) εκπαίδευση μαθητών που την έχουν ανάγκη (Donnel, Reeve & Smith 2021).

Η εκπαίδευση των μαθητών με ελαφριά και μέτρια νοητική υστέρηση είναι παρόμοια με αυτή των παιδιών με τυπική ανάπτυξη αν και διαφορετική στο ρυθμό. Η εκπαίδευσή τους αφορά την απόκτηση από μέρους τους γνώσεων ανάγνωσης, γραφής, αριθμητικής, γλωσσικών ικανοτήτων, κατανόησης και έκφρασης, προσαρμογής στην καθημερινή τους ζωή και διαχείρισης των διαπροσωπικών σχέσεων (Τζουριάδου, 1995). Το περιεχόμενο των ειδικών προγραμμάτων στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σπουδών εστιάζει στην αυτοεξυπηρέτηση, τις σχολικές δεξιότητες, την κοινωνική προσαρμογή, τη γλωσσική αγωγή και αγωγή των αισθήσεων και την παροχή προεπαγγελματικής εκπαίδευσης (Πολυχρονοπούλου, 2007) και ακολουθεί τις ανάγκες, και τις δυνατότητές τους με

διαφοροποιημένες μεθόδους διδασκαλίας ως μέσο επίτευξης των επιμέρους στόχων (Τζουριάδου, 1995). Από το 2004 από το ΠΙ(Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) έχουν συναχθεί επίσης ειδικά Α.Π.Σ. υποχρεωτικής εκπαίδευσης για μαθητές με Μέτρια και Ελαφριά Νοητική Καθυστέρηση καθώς και για μαθητές με Βαριά Νοητική Καθυστέρηση.

Κοινωνικές αντιλήψεις και ένταξη στην Ελλάδα

Οι σύγχρονες ψυχοκοινωνικές τάσεις ενισχύουν την κοινωνική ενσωμάτωση παιδιών με αναπηρία και *συνδέτουν ένα νέο φιλοσοφικό υπόβαθρο* που δίνει στην ειδική αγωγή νέες *κοινωνικές, ανθρωπιστικές, πολιτιστικές, λειτουργικές διαστάσεις* (Κρουσταλάκης, 1993, σελ. 21- 22). Η νοητική στέρση συνδέεται με αντιλήψεις και διεολογήματα εκτός πραγματικότητας και θεωρούνταν κοινωνικό στίγμα για την οικογένεια (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012). Διαπιστώνεται συχνά η ύπαρξη προκατάληψης για άτομα με αναπηρία ή άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, από μέρους της κοινωνίας και εργοδοτών (Πολυχρονοπούλου, 2007) καθώς και η κοινωνική απομόνωση τους (Στάθης, 2001). Η ενσωμάτωση των ατόμων με αναπηρία στοχεύει στην ολοκλήρωση των ατόμων και στην ισότιμή τους συμμετοχή σ' όλους τους τομείς της κοινωνίας. Η ενταξιακή προσέγγιση προϋποθέτει την αντικατάσταση στερεότυπων εννοιών της ειδικής αγωγής και την αντιμετώπιση ζητημάτων κοινωνικής δικαιοσύνης (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000). Απαιτείται η απομυθοποίηση του φαινομένου της νοητικής στέρσης και η αλλαγή των στάσεων των εκπαιδευτικών κάθε βαθμίδας, ώστε να επιτευχθεί η ενταξιακή πορεία και η δημιουργία ουσιαστικών προγραμμάτων ένταξης/εκπαίδευσής τους (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012).

Η πρώιμη παρέμβαση αποτελεί το πρώτο βήμα στην ένταξη διότι βοηθά τα παιδιά με νοητική υστέρηση να υιοθετήσουν την κοινωνική συμπεριφορά και να βελτιώσουν τις ικανότητές τους και κυρίως αποτρέπει την εκδήλωση των δευτερογενών και τριτογενών μορφών της αναπηρίας παιδιού (Σιδέρη-Ζώνιου, 2000). *Ουσιαστική παρέμβαση σημαίνει συνοχή και συνέχεια της μαθησιακής διαδικασίας, αρχής γενομένης από το στάδιο της πρώιμης παρέμβασης* (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012, σελ. 344). Η αποτελεσματικότητά της είναι πολύ αξιόλογη στην πρώτη παιδική ηλικία και ουσιαστική για τις ζωές των ανθρώπων, πράγμα που καταδεικνύεται από σχετικές έρευνες στην Αμερική (Deborah & Tyler 2019, σελ. 532).

Για την επιτυχή εφαρμογή της ένταξης στο σχολείο για όλους απαιτείται συνεργασία σχολείων με αυτά της ειδικής αγωγής και σύνδεση του ειδικού σχολείου με το γενικό με στόχο τη συνεργασία και συμπόρευσή τους (Έκθεση παρακολούθησης, 2006, Κρουσταλάκης, 1993). Σύμφωνα με τον νόμο 2817/2000 και τον νόμο 3699/2008, παρατηρείται στην Ελλάδα ευθυγράμμιση της εκπαιδευτικής πολιτικής με διεθνείς τάσεις και διεύρυνση του όρου ένταξη σε άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και σχολική αποτυχία. Το δομικό πλαίσιο της ένταξης αφορά τη λειτουργία τμημάτων αν και στην πράξη πρόκειται για φοίτηση σε ξεχωριστές δομές (Ζώνιου-Σιδέρη, χ.χ).

Μεθοδολογία

Στην παρούσα έρευνα έχει επιλεγεί η ποιοτική μεθοδολογία. Οι ερευνητές που ακολουθούν ποιοτική έρευνα επιδιώκουν να εξετάσουν τα υπό μελέτη φαινόμενα «εκ των έσω», μέσα δηλαδή από την οπτική, τις εμπειρίες και τις ιστορίες των συμμετεχόντων σε αυτά. Σκοπός της είναι όχι ο έλεγχος διατυπωμένων υποθέσεων αλλά η ανακάλυψη νέων πτυχών και η κατανόηση του εξεταζόμενου αντικειμένου (Τσιώλης, 2011). Η ποιοτική μεθοδολογία κρίθηκε ως πιο κατάλληλη για τη συγκεκριμένη έρευνα καθώς εστιάζει στην καταγραφή των αντιλήψεων και των προσωπικών εμπειριών επαγγελματιών ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης ειδικής αγωγής σχετικών με την εκπαίδευση των ατόμων με νοητική υστέρηση.

Το δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας αποτελείται από 35 ειδικούς επαγγελματίες και συγκεκριμένα, ειδικούς παιδαγωγούς και ψυχολόγους που ασχολούνται με παιδιά με νοητική υστέρηση σε ειδικά σχολεία, ΚΕΔΔΥ, κέντρα ημερήσιας φροντίδας, κ.α. στο νομό Θεσσαλονίκης. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα επιλέχθηκαν με τη μέθοδο της χιονοστιβάδας,

η οποία επιτρέπει στον ερευνητή να συλλέξει δεδομένα για λίγα μέλη του πληθυσμού τα οποία με τη σειρά τους συστήνουν άλλα υποκείμενα τα οποία πληρούν τα κριτήρια για τη συμμετοχή τους στην έρευνα (Babbie, 2011).

Ερωτηματολόγιο

Το εργαλείο συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε είναι ένα ερωτηματολόγιο με ανοιχτές ερωτήσεις και τα δεδομένα αναλύθηκαν με θεματική ανάλυση περιεχομένου. Ανοιχτά ονομάζονται τα ερωτηματολόγια που έχουν ερωτήσεις στις οποίες οποιαδήποτε και αν είναι η απάντηση είναι αποδεκτή (Καραγεώργος, 2002). Κάθε συμμετέχων έχει τη δυνατότητα να οργανώσει την απάντηση που θα δώσει και να την παρουσιάσει όπως επιθυμεί καθώς και να καταγράψει τις προσωπικές του ιδέες και απόψεις. Παρόλο αυτά, οι ανοιχτές ερωτήσεις μπορεί να δυσκολεύουν υποκείμενα που παρουσιάζουν αδυναμίες στο γραπτό λόγο καθώς και έλλειψη διαθέσιμου χρόνου. Επιπλέον, η αποκωδικοποίηση και η επεξεργασία των ανοιχτών ερωτηματολογίων είναι χρονοβόρες (Καραγεώργος, 2002). Στην παρούσα έρευνα, επιλέχθηκε το ανοιχτό ερωτηματολόγιο και κρίθηκε ως πιο κατάλληλο εργαλείο συλλογής δεδομένων διότι επιτρέπει την ελεύθερη μη καθοδηγούμενη έκφραση των υποκειμένων (Ρόντος & Παπάνης, 2007, Ματζούκας, 2007).

Ερευνητική Διαδικασία

Στη συγκεκριμένη έρευνα, η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε από τον Οκτώβριο μέχρι το Νοέμβριο 2012 στο νομό Θεσσαλονίκης μέσω των ερωτηματολογίων που δόθηκαν προσωπικά, στους συμμετέχοντες της έρευνας. Η ερευνήτρια προσέγγισε δομές στις οποίες απασχολούνται ειδικοί επαγγελματίες με εμπειρία στην εκπαίδευση των ατόμων με νοητική υστέρηση, οι οποίοι ενημερώθηκαν τηλεφωνικά ή ηλεκτρονικά για το περιεχόμενο της έρευνας. Μετά την εξασφάλιση της ενημερωμένης συγκατάθεσης των συμμετεχόντων, δόθηκαν τα ερωτηματολόγια ώστε να συλλεχθούν τα δεδομένα. Στη συγκεκριμένη έρευνα, μετά τη συλλογή των δεδομένων, εφαρμόστηκε η θεματική ανάλυση περιεχομένου και αναδείχθηκαν συγκεκριμένες θεματικές ενότητες. Η αξιοπιστία στην ποιοτική κοινωνική έρευνα αφορά τη συνέπεια της ερευνητικής διαδικασίας και την αξία των αποτελεσμάτων (Ιωσηφίδης, 2008). Η χρήση της ανάλυσης περιεχομένου ως συστηματικής τεχνικής στην συγκεκριμένη ποιοτική έρευνα επιτρέπει να εξασφαλιστούν τα εχέγγυα της επιστημονικότητας. Έτσι, διασφαλίζεται η αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας και αναδεικνύεται η ιδιαίτερη αξία της ποιοτικής έρευνας καθώς από τη φύση της στοχεύει να αποκαλύψει και να εξηγήσει κοινωνικές διεργασίες και μηχανισμούς που διαφαίνονται επιδερμικά στα ποσοτικά δεδομένα (Ρόντος & Παπάνης, 2007).

Στους πιθανούς περιορισμούς της έρευνας συμπεριλαμβάνεται η δυσκολία γενίκευσης των αποτελεσμάτων και διατύπωσης γενικότερων απόψεων καθώς το δείγμα είναι μικρό και μη αντιπροσωπευτικό αφού προέρχεται μόνο από το νομό Θεσσαλονίκης. Ωστόσο, η χρησιμότητά της έγκειται στη δυνατότητα κατανόησης, διερεύνησης και ερμηνείας σε βάθος των προσωπικών στάσεων και εμπειριών των υποκειμένων για ζητήματα που έχουν ιδιαίτερο ειδικό βάρος (Μαντζούκας, 2007).

Συζήτηση αποτελεσμάτων

Μετά τη συλλογή των δεδομένων των ανοιχτών ερωτηματολογίων, εφαρμόστηκε η θεματική ανάλυση περιεχομένου και αναδείχθηκαν οι παρακάτω θεματικές κατηγορίες.

Γνωστικές και κοινωνικές δυσκολίες των μαθητών με νοητική υστέρηση

Οι περισσότεροι ειδικοί επαγγελματίες αναφέρθηκαν σε κάποια γνωστικά χαρακτηριστικά των μαθητών με νοητική υστέρηση τα οποία δυσκολεύουν τη διαδικασία της μάθησης. Συγκεκριμένα, αναφέρθηκαν δυσκολίες στην επικοινωνία, καθυστέρηση στην ανάπτυξη του λόγου, περιορισμένο λεξιλόγιο και φτωχή κατανόηση του λόγου. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες ανέφεραν άλλες γνωστικές δυσκολίες όπως διάσπαση προσοχής, έκπτωση

στη βραχύχρονη και μακρόχρονη μνήμη, έλλειψη αφηρημένης σκέψης και περιορισμένη αντιληπτική ικανότητα (Γκαλλάν & Γκαλλάν, 1997, Χαρίτου, χχ).

«Οι δυσκολίες αυτές μπορεί να είναι μαθησιακές (δυσκολίες στην ανάγνωση, γραφή και μαθηματικά) ή επικοινωνίας. Ενδεχομένως να υπάρχει καθυστέρηση στους τομείς της κινητικής ανάπτυξης και της ανάπτυξης του λόγου, αλλά και δυσκολία στην συγκέντρωση, μνήμη, φτωχή κατανόηση και δυσκολία στην αναστολή των παρορμητικών αντιδράσεων».

« Οι μαθητές/τριες με νοητική στέρηση δεν δίνουν την ανάλογη προσοχή σε θέματα που σχετίζονται με παραμέτρους όπως το χρώμα, το μέγεθος και το σχήμα), έχουν έλλειψη στη βραχυπρόθεσμη ή μακρόχρονη μνήμη και είναι λιγότερο πιθανό να χρησιμοποιήσουν πληροφορίες ακόμα και αν γνωρίζουν ότι τις έχουν».

Οι περισσότεροι συμμετέχοντες τόνισαν τις δυσκολίες των μαθητών με νοητική υστέρηση σχετικά με την κοινωνικό-συναισθηματική τους εξέλιξη. Ανέφεραν ότι οι μαθητές παρουσιάζουν συναισθηματικές δυσκολίες όπως παρορμητικότητα, χαμηλή εικόνα για τον εαυτό τους και ανασφάλεια. Μερικοί ειδικοί που συμμετείχαν στην έρευνα συμπεριέλαβαν σε αυτές τις δυσκολίες την έλλειψη προσαρμοστικής συμπεριφοράς, την έλλειψη αυτοεκτίμησης και το αυξημένο άγχος κάποιων μαθητών. Επιπλέον, αναφέρθηκαν στη δυσκολία σύναψης σχέσεων, την απόρριψη από τους άλλους, τη δυσκολία κατανόησης κοινωνικών καταστάσεων και ακολουθίας κοινωνικών κανόνων. Η Πολυχρονοπούλου (2001) αναφέρει ότι τα προβλήματα επικοινωνίας των παιδιών με νοητική υστέρηση οφείλονται στην αδυναμία τους να καταλάβουν και να κατανοήσουν τις διάφορες κοινωνικές καταστάσεις. Σύμφωνα με τον Στάθη (2001), μάλιστα, χαρακτηριστικά των παιδιών με νοητική υστέρηση αποτελούν η αυτουποτίμηση, η ροπή προς την αποτυχία και την επιθετικότητα και η δυσκολία προσαρμογής. Έχει τονιστεί ότι επειδή οι ικανότητές των μαθητών είναι περιορισμένες, συναντούν δυσκολίες στην εξέλιξη και προσαρμογή τους (Κυπριωτάκης, 1998). Τέλος, κάποιοι υποστήριξαν ότι μερικοί μαθητές παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς, όπως επιθετικότητα, που πιθανώς δυσχεραίνουν την εκπαιδευτική διαδικασία.

«μία από τις δυσκολίες είναι η μη κατανόηση κοινωνικών συμβάσεων».

«...η συσσώρευση των αρνητικών συναισθημάτων από τη μη αποδοχή τους από περιστατικά περιπαίγματος και κοροϊδίας από το γενικό πληθυσμό»

«Τα άτομα με νοητική υστέρηση έχουν δυσκολίες επικοινωνίας με τον περίγυρο, δυσκολίες στην κατανόηση συναισθημάτων των άλλων. Επιπλέον, μια δυσκολία που συναντάμε και στην εκπαίδευση είναι η αδυναμία γενίκευσης και μεταφοράς της όποιας 'γνώσης' που μπορεί να αποτυπωθεί σε διαφορετικά πλαίσια και σε διάλογο».

Στόχοι εκπαίδευσης

Οι περισσότεροι συμμετέχοντες ανέφεραν ως πρωταρχικό στόχο της εκπαίδευσης την ενίσχυση των γνωστικών δεξιοτήτων, τη βελτίωση δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης και καθημερινής διαβίωσης καθώς και την προαγωγή αυτονομίας (Γενά, 1998). Επίσης, οι ειδικοί εστίασαν στην κοινωνική ένταξη των παιδιών με νοητική υστέρηση ως τον απώτερο σκοπό της παρεχόμενης εκπαίδευσης με επιμέρους στόχους τη μείωση προβληματικών συμπεριφορών, την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, τη γενίκευση δεξιοτήτων σε άλλα περιβάλλοντα και τη βελτίωση της κοινωνικής προσαρμογής (Σούλης, 2002, Στάθης, 2001). Η σύγχρονη βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι η σχολική ένταξη των ατόμων με νοητική υστέρηση πρέπει να στοχεύει προς μια ευρύτερη κοινωνική ενσωμάτωση (Γενά, 1998) και την κοινωνικοποίηση μέσα από την ομάδα (Κυπριωτάκης, 1998). Κοινωνική ένταξη σημαίνει πλήρης συμμετοχή στις συναναστροφές και σε φυσιολογικούς χώρους όπου οι άνθρωποι αποτελούν μέρος ενός σταθερού κοινωνικού ιστού (Roll, 1998).

«Απώτερος στόχος της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι η βελτίωση της ποιότητας ζωής του παιδιού, η κατάκτηση βασικών γνώσεων και καθημερινών δεξιοτήτων και η συμμετοχή του στην ευρύτερη κοινότητα».

«Οι βασικότεροι στόχοι της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι η κατάκτηση της στοιχειώδους λειτουργικότητάς τους σε θέματα αυτοεξυπηρέτησης και καθημερινής διαβίωσης καθώς και αυτοεκτίμηση του εαυτού και αυτοπροστασία».

«Στόχος της εκπαίδευσης είναι η προαγωγή της ψυχικής υγείας και η βελτίωση της ποιότητας ζωής των ατόμων με νοητική υστέρηση».

Αποτελεσματικές πρακτικές εκπαίδευσης

Τα περισσότερα υποκείμενα έρευνας αναφέρθηκαν σε αποτελεσματικές πρακτικές εκπαίδευσης όπως κάποιες γνωστικό-συμπεριφορικές τεχνικές, την ενίσχυση, την ενθάρρυνση, τη χρήση οπτικο-ακουστικών μέσων, τη βιωματική μάθηση, τις κοινωνικές ιστορίες και τη συμβουλευτική οικογένειας (Στάθης, 2001, Στρογγυλός, 2011). Η ανάγκη διαφοροποιημένου προγράμματος Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, διαμόρφωσης ειδικών συνθηκών διδασκαλίας, ενίσχυσης οικονομικής και ηθικής τονίζεται από τον Χρηστάκη (2006) και από την Έκθεση παρακολούθησης (2006) που εστιάζει στην ικανοποιητική οικονομική στήριξη, την επάρκεια οπτικο-ακουστικού υλικού και συμβουλευτικών υπηρεσιών για παιδιά με νοητική υστέρηση.

Η εποπτική προσέγγιση της ύλης με συμμετοχή των αισθήσεων, η διδασκαλία μέσα από την πράξη και η δημιουργία βιωμάτων ώστε οι μαθητές με νοητική υστέρηση να ταυτιστούν με το αντικείμενο μάθησης έχουν διαπιστωθεί ότι διευκολύνουν τη μάθηση (Στάθης, 2001). Σύμφωνα με τον Wehmeyer (1995), οι ειδικοί επαγγελματίες έχουν αρχίσει να εστιάζουν στην ποιοτική ζωή των ατόμων με νοητική υστέρηση, κάτι στο οποίο εστίασαν και οι συμμετέχοντες της έρευνας εφόσον οι περισσότεροι θεωρούν τον αυτοπροσδιορισμό και την αυτονομία πολύ σημαντικά για τη ζωή αυτών των ατόμων.

«Όσες πρακτικές προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε μαθητή και μπορούν να τον βοηθήσουν να ζει όσο το δυνατόν αυτόνομα (αν είναι εφικτό), και ενισχύουν τις δυνατότητες που διαθέτει ο εκπαιδευόμενος».

«Χρήση εποπτικού υλικού για την προσέλκυση της προσοχής, πολυαισθητηριακό μάθημα και διδακτικές προσεγγίσεις, διαφοροποιημένη διδασκαλία και παρουσίαση των διδακτικών βήμα-βήμα».

«Πρακτικές που ενισχύουν την κοινωνική λειτουργικότητα και τη συναισθηματική προσαρμογή, όπως και ανατροφοδότηση, θετική κοινωνική ενίσχυση, πρόληψη καταστάσεων επιθετικότητας και συμπεριφοριστικές πρακτικές (όπως σύστημα ανταμοιβών)».

Ο ρόλος της οικογένειας

Πολλοί από τους συμμετέχοντες τόνισαν τη σημασία του ρόλου της οικογένειας στη γνωστική και κοινωνική εξέλιξη των παιδιών με νοητική υστέρηση. Συγκεκριμένα, δήλωσαν ότι χρειάζεται κατανόηση και αποδοχή της αναπηρίας από τους γονείς και στενή συνεργασία σχολείου-οικογένειας (Κουρκούτας, χ.χ. Wall, 1986, Κυπριωτάκης, 1998). Η επίδραση της στάσης των γονέων στην αποδοχή του παιδιού τους και της αναπηρίας του από το σύνολο της οικογένειας θεωρείται πολύ σημαντική (Μπουσκάλια (1993). Μάλιστα, έχει επισημανθεί ότι λόγω του στίγματος από την κοινωνία αλλά και των μειωμένων νοητικών τους ικανοτήτων, τα άτομα με νοητική υστέρηση έχουν μεγάλη ανάγκη υποστήριξης από τους γονείς τους (Wehmeyer, 1995). Επιπλέον, η σπουδαιότητα του ρόλου των γονέων σε διαδικασίες θεραπείας και αποκατάστασης τονίζεται από πολλούς ειδικούς (Schgeibman (1987), Egg(1972, Μπουσκάλια (1993), Κυπριωτάκης (1995) στο Τάφα, 1998).

Η ανάγκη συνεργασίας μεταξύ σχολείου-οικογένειας με παιδιά με νοητική υστέρηση έχει υποστηριχθεί σε σχετικές έρευνες (Wall, 1986, Έκθεση παρακολούθησης, 2006) και αφορά την οργάνωση των εξατομικευμένων προγραμμάτων (Wall, 1986), την ενεργή συμμετοχή στις εκπαιδευτικές διαδικασίες και την υποστήριξη μέσα από τους συλλόγους γονέων και κηδεμόνων (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998, στο Τάφα, 1998). Η Watkins (2000) επισημαίνει τη

σημασία της υποστήριξης των γονέων με την σύσταση γονεϊκών ομάδων υποστήριξης, σε περιπτώσεις απουσίας κατάλληλων δομών από μέρους της πολιτείας.

«Το υποστηρικτικό πλαίσιο του παιδιού παίζει πολύ σημαντικό ρόλο για την εξέλιξη του. Θέλουμε την ενεργή συμμετοχή του γονέα και την άμεση εμπλοκή του με το παιδί με νοητική υστέρηση.»

«Οι γονείς πρέπει να είναι πολύ υποστηρικτικοί και ενισχυτικοί να ενεργοποιούν τα παιδιά τους με κατάλληλα ερεθίσματα και να συμπληρώνεται το έργο του εκπαιδευτικού και στο σπίτι.»

«Οι γονείς παίζουν τον σημαντικότερο ρόλο για την πορεία του παιδιού με νοητική υστέρηση. Θα πρέπει να του βάζουν να κάνει μικροδουλειές και δραστηριότητα ώστε να αισθάνεται χρήσιμο. Επίσης, θα πρέπει να το επαινούν και να επιβραβεύουν τη σωστή συμπεριφορά.»

Κοινωνικές αντιλήψεις- ενταξιακή πολιτική στην Ελλάδα

Στο σύνολό τους οι περισσότεροι ειδικοί επαγγελματίες, όσον αφορά τις κοινωνικές αντιλήψεις και την ενταξιακή πολιτική στην χώρα μας, εστίασαν στον ρατσισμό, στην κοινωνική απομόνωση και στη μη αποδοχή των παιδιών με νοητική υστέρηση. Η ίδια η διαδικασία της ετικετοποίησης με τη διάγνωση του παιδιού οδηγεί σε κοινωνική διάκριση και περιθωριοποίηση και αποτελεί εμπόδιο στις προσπάθειες ενσωμάτωσης (Τζουριάδου, 1995). Αποτέλεσμα είναι η θυματοποίηση και η κοροϊδία και απόρριψη των παιδιών από μέρους των παιδιών τυπικής ανάπτυξης (Ρήγα, 1998).

«Βασικοί παράγοντες που δυσχεραίνουν την ένταξη των μαθητών με νοητική υστέρηση είναι η έλλειψη εκμάθησης, επαφής και εξοικείωσης του γενικού πληθυσμού με άτομα με νοητική υστέρηση με αποτέλεσμα την ελλιπή κατανόηση του τρόπου σκέψης και αντίληψης των παιδιών με νοητική υστέρηση και το συναίσθημα φόβου προς το άγνωστο. Το ανταγωνιστικό πρότυπο που προβάλλει η κοινωνία σήμερα. Με συνέπεια μόνο οι άξιοι πολίτες να χαίρονται έναν αξιοπρεπή τρόπο σκέψης του κάθε ανθρώπου.»

«Αναφορικά με τις κοινωνικές αντιλήψεις, η γενικευμένη αρνητική ταυτότητα που ακολουθεί το παιδί με νοητική αναπηρία, που πιθανότατα να μην ισχύει στην ολότητα της για το κάθε παιδί ξεχωριστά, δημιουργεί ανασταλτικές συνέπειες στην εκπαίδευση του.»

Οι συμμετέχοντες της έρευνας συσχέτισαν την εφαρμογή της ενταξιακής πολιτικής με διάφορους παράγοντες όπως την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με νοητική υστέρηση, τη λειτουργία υποστηρικτικών δομών και την υποστήριξη των εκπαιδευτικών. Συχνά η απλή συνύπαρξη παιδιών με τυπική νοημοσύνη και παιδιών με ειδικές ανάγκες (Ζώνιου, Σιδέρη, 2000) στην ίδια τάξη μπορεί να επιφέρει αρνητικά αποτελέσματα στη συμπεριφορά των δευτέρων και δεν είναι αρκετή, επομένως απαιτείται η εφαρμογή της σχολικής ενσωμάτωσης (Τάφα, 1998). Τέλος, οι περισσότεροι ειδικοί επαγγελματίες τόνισαν τη συμβολή της κοινωνίας στην επίτευξη της εξέλιξης και της ένταξης των μαθητών με νοητική υστέρηση.

«Με ενίσχυση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων αρχικά σε ελεγχόμενο περιβάλλον με συντονισμένη παρέμβαση των ειδικών και των γονιών. Η ανάπτυξη της αυτονομίας και ανεξαρτησίας διευκολύνουν την ένταξη των ατόμων στα ευρύτερα σύνολα που ανήκουν.»

«Στην Ελλάδα δεν υπάρχουν πολλές δομές που να προετοιμάζουν τα παιδιά για την ένταξη στην κοινωνία. Τα περισσότερα παιδιά σταματάνε στο Δημοτικό ή Γυμνάσιο. Μετά δεν υπάρχει κάποια δομή να τους στηρίξει. Επίσης, το κράτος δεν διορίζει προσωπικό.»

«Η ομαλή ένταξη των ατόμων με νοητική υστέρηση δεν εξαρτάται μόνο από την εκπαίδευση των παιδιών αλλά και από άλλους εξωγενείς και ενδογενείς παράγοντες, καθώς και από την προσωπικότητα και τις γνώσεις του εκπαιδευτικού.»

«Η ομαλή ένταξη των παιδιών με νοητική υστέρηση στην κοινωνία δεν εξαρτάται μόνο από την εκπαιδευτική διαδικασία, είναι ένα σύνολο προσπαθειών στο οποίο το σχολείο έχει μόνο ένα μέρος.»

Προτάσεις για βελτίωση

Όλοι σχεδόν οι ειδικοί επαγγελματίες που συμμετείχαν στην έρευνα ανέφεραν προτάσεις για βελτίωση όπως καλύτερες υποδομές, εξατομικευμένη διδασκαλία και καλά δομημένο πρόγραμμα (Τζουριάδου, 1995). Συγκεκριμένα, υποστήριξαν ότι θεωρούν απαραίτητη την ευαισθητοποίηση της κοινωνίας, την ενεργή συμμετοχή της οικογένειας και συνεργασία οικογένειας-σχολείου-κοινότητας και την ενεργοποίηση των εκπαιδευτικών στην οργάνωση προσαρμοσμένων δραστηριοτήτων (Εκθεση παρακολούθησης, 2006). Η Πολυχρονοπούλου (2001) έχει αναφερθεί στην ανάγκη σχεδιασμού εξατομικευμένου προγράμματος με βάση τις πληροφορίες από το στενό και ευρύτερο περιβάλλον του παιδιού. Προτείνονται η εντατικοποίηση δραστηριοτήτων δημιουργικής έκφρασης και προεπαγγελματικής κατάρτισης στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια ειδική αγωγή (Εκθεση παρακολούθησης, 2006) και η προσαρμογή του εξοπλισμού και των υλικών στις ανάγκες των παιδιών (Τάφα, 1998).

«Σαν εκπαιδευτικοί θα πρέπει να γίνουμε πιο λειτουργικοί στον τομέα διαπροσωπικών σχέσεων. Να εφαρμοστεί συνεργατική μάθηση.»

«Θεωρώ, ότι πέρα από την απόκτηση βασικών ακαδημαϊκών δεξιοτήτων θα πρέπει να δοθεί περαιτέρω προσοχή στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων αλλά και σε δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης, καθώς και γενίκευση αυτών των δεξιοτήτων σε διάφορα άλλα πλαίσια»

«Μπορούμε να συμβάλλουμε στη διαδικασία ένταξης των παιδιών στην κοινωνία λειτουργώντας ως ενδιάμεσος κρίκος και της σχολικής κοινότητας και την ευρύτερη κοινότητα και οργανώνοντας δομημένες δραστηριότητες που να τονίζουν τις ικανότητες των παιδιών με νοητική υστέρηση»

«Να συνεργαζόμαστε με τις οικογένειες των παιδιών αυτών για την προάσπιση των δικαιωμάτων τους για σχολική ένταξη και ισότιμη μεταχείριση.»

Συμπεράσματα

Μέσα από την έρευνα, γίνεται κατανοητό ότι οι ειδικοί αναγνωρίζουν την ύπαρξη γνωστικών και κοινωνικών ελλείψεων και ανεπαρκειών στους μαθητές με νοητική υστέρηση. Επισημαίνουν ακόμη τις ανεπάρκειές τους στον τομέα της προσαρμοστικής ικανότητας στο περιβάλλον. Επομένως, φαίνεται να αντιλαμβάνονται τον ουσιαστικό ρόλο της εκπαίδευσης προς την κατεύθυνση της βελτίωσης του μαθησιακού και κοινωνικού επιπέδου των παιδιών. Συνεπώς, θέτουν ως βασικούς στόχους της εκπαίδευσής τους τη βελτίωση γνωστικών δεξιοτήτων, την ενίσχυση της αυτοεξυπηρέτησης, την ανάπτυξη κοινωνικό-συναισθηματικών δεξιοτήτων και την κοινωνική ένταξη. Ο ρόλος του συνειδητοποιημένου εκπαιδευτικού της προσχολικής αγωγής, είναι σημαντικός καθώς συχνά πρώτος εκκινεί τις διαδικασίες ανίχνευσης των νοητικών δυσλειτουργιών ενός μαθητή/τριας του (Deborah & Tyler 2019, σελ. 564).

Αναφορικά με το ρόλο της οικογένειας, οι συμμετέχοντες τονίζουν τη σημασία της αποδοχής της αναπηρίας από τους γονείς και της κατανόησής τους ως βασική προϋπόθεση για τη βελτίωση της εικόνας των παιδιών τους. Οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται τον θεμελιακό ρόλο της οικογένειας στην προώθηση της γνωστικής και κοινωνικής εξέλιξης των παιδιών τους. Σύμφωνα με τους ειδικούς οι εκπαιδευτικοί μπορούν να παρέμβουν περιορίζοντας τις στερεοτυπικές παραδοχές και προωθώντας στάσεις σεβασμού και κλίματος αποδοχής στις τάξεις με μαθητές με νοητικές (και άλλες) αναπηρίες (Donnel, Reeve & Smith 2021).

Οι ειδικοί επαγγελματίες φαίνεται ότι έχουν επίγνωση του κοινωνικού ρατσισμού, της κοινωνικής απομόνωσης και περιθωριοποίησης, τα οποία βιώνουν τα άτομα με αναπηρίες και αντιλαμβάνονται την ριζωμένη προκατάληψη της κοινωνίας απέναντί τους. Συνεπώς, οι ίδιοι αναγνωρίζουν ότι η ένταξη των ατόμων με νοητική υστέρηση αποτελεί ένα ζήτημα πολυσχιδές και πολύπλευρο με συνιστώσες που σχετίζονται με την επίτευξη της κοινωνικής προσαρμογής των παιδιών, τη θεσμοθέτηση και λειτουργία υποστηρικτικών δομών, την

ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και τον ευρύτερο συντονισμό από μέρους της πολιτείας, των εκπαιδευτικών και των γονέων. Φαίνεται ότι οι ειδικοί επαγγελματίες είναι ευαισθητοποιημένοι σε ζητήματα ενταξιακής πολιτικής και εκπαίδευσης των παιδιών με νοητική υστέρηση, παρόλο αυτά, μοιάζει να υπάρχει έντονη η ανάγκη για αλλαγή της νοοτροπίας της κοινωνίας. Οι συμμετέχοντες πρότειναν μεταξύ άλλων τη βελτίωση των παρεχόμενων υποδομών για τη φιλοξενία-εκπαίδευση των παιδιών με νοητική στέρωση, τη χάραξη δομημένων προγραμμάτων παρέμβασης και επιμένουν στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και στην ευρύτερη συνεργασία των γονέων με φορείς και υπηρεσίες της πολιτείας.

Τα συμπεράσματα της έρευνας αφορούν ένα περιορισμένο δείγμα συμμετεχόντων από την ευρύτερη περιοχή της Θεσσαλονίκης και δεν επιδέχονται απόλυτη γενίκευση. Ωστόσο, οι απόψεις των ειδικών που εκφράστηκαν στις απαντήσεις των ερωτηματολογίων επιβεβαιώνουν τις θέσεις των επιστημόνων και ενισχύουν εμπειρικά την υπάρχουσα βιβλιογραφία σε ικανοποιητικό βαθμό. Η παρούσα έρευνα δημιουργεί προοπτικές στην διερεύνηση των ζητημάτων της νοητικής υστέρησης από διαφορετικές οπτικές. Θα μπορούσαν να εξεταστούν περαιτέρω οι απόψεις των γονέων και των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας ειδικής αγωγής αλλά και της γενικής αγωγής για την ένταξη και συνεκπαίδευση των παιδιών με νοητική υστέρηση.

Αναφορές

Deborah, S. & Tyler, N. (2019). *Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση*. Αθήνα: GUTENBERG.

Feldman R. S. (2009). *Εξελικτική Ψυχολογία Δια βίου Ανάπτυξη (πρώτος τόμος)*, επιμ. Μπεζεβεγκης Γ, Σταυρόπουλος Χρήστος, Κλαυδιανού Μ. Αθήνα: Gutenberg.

O'Donnell, A, Reeve, J. & Smith, J. *Εκπαιδευτική Ψυχολογία*. Επισ. Επ., Μανωλίτσης, Γ, Αντωνίου Φ. Αθήνα: Gutenberg.

Roll, D. (1998). "Έχουν όλοι φίλους; Συνεκπαίδευση και κοινωνική ένταξη" στο Τάφα Ε. (επιμ.) *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα, σελ. 180-213.

Wall, W. D. (1986). *L' education constructive des enfants handicaps et deviants*. Unesco.

Watkins, A. (2000). *Inclusion, Ανταλλαγή πληροφόρησης, σχετικά με την πολιτική και την πρακτική σε δεκαεπτά χώρες*. στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000). *Ένταξη: Ουτοπία ή πραγματικότητα. Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. Σελ.107-137.

Αλευριάδου, Α & Γκιαούρη, Σ. (2009). *Γενετικά σύνδρομα νοητικής καθυστέρησης*. Θεσσαλονίκη: University studio Press.

Αλευριάδου, Α & Γκιαούρη, Σ. (2009). *Γενετικά σύνδρομα νοητικής καθυστέρησης*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις επιστημονικών βιβλίων και περιοδικών.

Babbie E. (2011). *Εισαγωγή στην κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: ΚΡΙΤΙΚΗ.

Γενά, Α. (1998) "Βασικές αρχές για το ξεκίνημα της συνεκπαίδευσης στην Ελλάδα" στο Τάφα, Ε. (επιμ.) *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 231-244.

Γκαλλάν Α. & Γκαλλάν, Ζ. (1997). *Το παιδί με νοητική καθυστέρηση και η κοινωνία*. Αθήνα. Πατάκης.

Έκθεση παρακολούθησης (2006). *Τα δικαιώματα των ατόμων με νοητική καθυστέρηση*. Αθήνα.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1998) Εκπαιδευτική πολιτική και ένταξη των αναπήρων παιδιών στη βασική εκπαίδευση, προβληματισμοί-προϋποθέσεις-προοπτικές.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1998). "Η εκπαιδευτική πολιτική της ένταξης των ανάπηρων παιδιών στη βασική εκπαίδευση (προβληματισμοί-προϋποθέσεις-προοπτικές)" στο Τάφα, Ε. (επιμ.) *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σελ.246-258.

- Ζώνιου–Σιδέρη, Α. (2000). *Ένταξη: Ουτοπία ή πραγματικότητα. Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου–Σιδέρη, Α. (2012). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις, Θεωρία & Πράξη*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κακούρος, Ε & Μανιαδάκη, Κ. (2003). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Καραγεώργος, Δ. (2002). *Μεθοδολογία έρευνας στις επιστήμες της αγωγής*. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλας.
- Κουρκούτας, Ε. χ.χ. *Σύγχρονα ζητήματα της ενταξιακής παιδαγωγικής και της ψυχοπαιδαγωγικής παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες*.
- Κρουσταλλάκης, Γ. Σ. (1993). *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες*. Αθήνα.
- Κυπριωτάκης, 1998. "Σχολική ένταξη: γενικές προϋποθέσεις και ο ειδικός ρόλος των γονιών", στο Τάφα, Ε. (επιμ.) *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*. Αθήνα, σ. *Ελληνικά Γράμματα*, σελ.378-397.
- Μαντζούκας, Σ. (2007). *Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα. Η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση*, ΝΟΣΗΛΕΥΤΙΚΗ, 46 (1):88–98.
- Μπουσκάλια, Λ. (1993). *Άτομα με ειδικές ανάγκες και οι γονείς τους*. Αθήνα. Γλάρος.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2001) *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*, Αθήνα. Ατραπός.
- Πολυχρονοπούλου, Σ (2003). *Παιδιά με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές: Σύγχρονες τάσεις ερμηνείας και αντιμετώπισης των προβλημάτων τους*. Αθήνα. Αυτοέκδοση.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2007) *Σύγχρονα θέματα ειδικής αγωγής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Βόλος, διαθέσιμο την 18-3-2013 στο διαδίκτυο: <https://www.sed.uth.gr/eef/images/Downloads/Polixronopoulou.pdf> .
- Πολυχρονοπούλου, Στ. (2003) "Η αναγκαιότητα σύνταξης αναλυτικού προγράμματος για την εκπαίδευση παιδιών με νοητική καθυστέρηση στην Ελλάδα." (Εισαγωγικό κείμενο στο Β. Λαμπροπούλου (Επιμ.) *ΑΠΣ για παιδιά με νοητική καθυστέρηση* (σφ. 3-9), Αθήνα: Π.Ι.).
- Ρόντος, Κ. και Παπάνης, Ε. (2007) *Οι τεχνικές του καλού ερωτηματολογίου* . Αθήνα: Εκδόσεις Σιδέρη.
- Σιδέρη, Ζ, Α. (1998). *Εκπαιδευτική πολιτική και ένταξη των αναπήρων παιδιών στη βασική εκπαίδευση, προβληματισμοί-προϋποθέσεις-προοπτικές* (επιμ) Τάφα, Ε.
- Σούλης, Σ. Γ. (2002). *Μαθαίνοντας βήμα με βήμα στο σχολείο και στο σπίτι*. Αθήνα. Τυπωθήτω-Δαρδανός.
- Στάθης, Φ. (2001). *Κοντά στο παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα.
- Στρογγυλός, Β. (2011) *Αποτελεσματικές πρακτικές στην εκπαίδευση των παιδιών με νοητική καθυστέρηση*", στο Παντελιάδου, Σ. & Αργυρόπουλος, Β. (επιμ.), *Από την έρευνα στη διδακτική πράξη*. Αθήνα. Πεδίο. 2011. σελ. 253
- Τζουριάδου, Μ. (1995). *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Θεσσαλονίκη.
- Τσιώλης, Γ. (2011). "Η σχέση ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες: Από την πολεμική των «παραδειγμάτων» στις συνθετικές προσεγγίσεις". Στο Μ. Δαφέρμος, Μ. Σαματάς, Μ. Κουκουριτάκης & Σ. Χιωτάκης (επιμ.) *Οι κοινωνικές επιστήμες στον 21ο αιώνα. Επίμαχα θέματα και προκλήσεις*. Αθήνα: Πεδίο, 2011.
- Χαρίτου, Σ. (2008). *Αναβάθμιση και επέκταση του θεσμού της εκπαίδευσης ατόμων με σοβαρά προβλήματα υγείας, που βρίσκονται για μεγάλο χρονικό διάστημα σε νοσηλευτικά ιδρύματα ή στο σπίτι, στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση"*
- Χαρίτου, Σ. χχ. *Νοητική Καθυστέρηση*. Διαθέσιμο στο : www.viapharm.com/greek/free-online-journals/.../koutou.htm
- Χρηστάκης, Κ. (2006). *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες, εισαγωγή στην ειδική αγωγή*. Αθήνα: Ατραπός.

Σύγχρονη Μουσειοπαιδαγωγική και ενταξιακή διδασκαλία: Κοινωνική ενίσχυση μέσω της καλλιέργειας της ενσυναίσθησης. Σχεδιασμός και υλοποίηση παρεμβατικού προγράμματος για παιδιά 9-12 στο πλαίσιο διδακτορικής έρευνας

Παπαϊωάννου Ήβη

Υποψήφια Διδάκτορας, Πανεπιστήμιο Frederick, Κύπρος
lviraparioannou785@gmail.com

Περίληψη

Στο πλαίσιο διδακτορικής έρευνας πραγματοποιήθηκε τον Σεπτέμβριο του 2020 παρεμβατικό πρόγραμμα με τίτλο «Αυτός ο κόσμος που αλλάζει δεν με τρομάζει» για παιδιά 9-12 ετών, υιοθετώντας τις αρχές της σύγχρονης Μουσειοπαιδαγωγικής και ενταξιακής διδασκαλίας. Εστιάζοντας στη Β' φάση της έρευνας, παρουσιάζεται το παρεμβατικό πρόγραμμα και τα αποτελέσματα της φάσης αυτής σε σχέση με την ένταξη των παιδιών και σε σχέση με την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης. Τα αποτελέσματα φανερώνουν ότι όλα τα παιδιά εντάχθηκαν στο πρόγραμμα, ακόμα και μέσω της εξ' αποστάσεως εφαρμογής της Μουσειοπαιδαγωγικής. Αναφορικά με τη δεξιότητα της ενσυναίσθησης, τα δεδομένα αναλύθηκαν μέσω του στατιστικού ελέγχου Mann Whitney U και κατέδειξαν υψηλότερα επίπεδα στη γενική εικόνα του σχολείου μετά το τέλος του προγράμματος. Αναδείχθηκε η σχέση της ενσυναίσθησης με το περιεχόμενο και την επιλογή των δραστηριοτήτων. Τέλος, ακολουθεί συζήτηση για την κοινωνική υπόσταση των μαθησιακών δυσκολιών και την κοινωνική υπόσταση της ένταξης.

Λέξεις κλειδιά: σύγχρονη μουσειοπαιδαγωγική, ένταξη, μη αποκλεισμός, ενσυναίσθηση.

Εισαγωγή

Το παρόν άρθρο απορρέει από τον ερευνητικό σχεδιασμό και τα αποτελέσματα έρευνας, στο πλαίσιο εκπόνησης της διδακτορικής διατριβής με τίτλο «Σύγχρονη μουσειοπαιδαγωγική και ενταξιακή διδασκαλία. Σχεδιασμός και εφαρμογή εκπαιδευτικού προγράμματος με τη συμμετοχή ετερογενών σχολικών τμημάτων». Στο πλαίσιο της διδακτορικής έρευνας πραγματοποιήθηκε τον Σεπτέμβριο του 2020 παρεμβατικό πρόγραμμα με τίτλο «Αυτός ο κόσμος που αλλάζει δεν με τρομάζει» για παιδιά 9-12 ετών. Το παρεμβατικό πρόγραμμα απορρέει από τις αρχές της σύγχρονης Μουσειοπαιδαγωγικής και της ενταξιακής διδασκαλίας και πραγματοποιήθηκε εξ' αποστάσεως, όπως επέβαλαν τα μέτρα για περιορισμό της πανδημίας του κορωνοϊού. Το πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε σε σχολείο της ημιορεινής Λευκωσίας με συμμετοχή τμημάτων από την Γ' μέχρι την Στ' τάξη. Η παρέμβαση ολοκληρώθηκε σε 3 φάσεις: εντός της τάξης, με εικονική μεταφορά στην Κρατική Πινακοθήκη σύγχρονης τέχνης στη Λευκωσία και στον προαύλιο χώρο του σχολείου. Στόχοι του προγράμματος, η εξέταση των συνθηκών ένταξης παιδιών με εκπαιδευτικές δυσκολίες μέσω της σύγχρονης μουσειοπαιδαγωγικής και η κοινωνική ενίσχυση του συνόλου των παιδιών μέσω της καλλιέργειας της ενσυναίσθησης.

Θεωρητικό πλαίσιο

Το θεωρητικό πλαίσιο σχετίζεται με τις σύγχρονες αναφορές στο μουσείο του σήμερα, το μεταμοντέρνο μουσείο, μακριά από στερεότυπες προκαταλήψεις και την παροχή έτοιμης γνώσης (Νάκου, 2001). Όλα τα παιδιά μαθαίνουν μέσα από την αλληλεπίδραση των αισθήσεων, του περιβάλλοντος και των βιωματικών αποσκευών που φέρουν μαζί τους (Heinich, 1998). Ο μουσειοπαιδαγωγός καλείται να εντοπίσει τα χαρακτηριστικά της ταυτότητας κάθε παιδιού και να δημιουργήσει ένα περιβάλλον μάθησης και μοναδικής εμπειρίας για όλα τα παιδιά και για το κάθε παιδί, ξεχωριστά. Επιπλέον, στην καθολική μάθηση συμβάλλει καταλυτικά και η λειτουργική υπόσταση του μεταμοντέρνου μουσείου,

ως ένας πολυπολιτισμικός φορέας, ως ένας φορέας της πλήρους προσβασιμότητας, του μη αποκλεισμού, ένας φορέας πραγματικά, για όλους (Heinn, 1998, Lang et al, 2006) .

Πώς μαθαίνουν λοιπόν παιδιά που ανήκουν στο ίδιο σύνολο μεν, με διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες δε, σε έναν χώρο που ενδείκνυται για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και τη μετατροπή των αδυναμιών, σε δεξιότητες; (Ebitz, 2005) . Οι αξίες και οι αρχές που διέπουν την ενταξιακή διδασκαλία μπορούν να δημιουργήσουν ένα μοναδικό μουσειακό περιβάλλον μάθησης για κάθε παιδί, μέσα από τον σχεδιασμό ευέλικτων εκπαιδευτικών προγραμμάτων που ανταποκρίνονται σε όλα τα παιδιά και παράλληλα, στο κάθε παιδί, ξεχωριστά (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011) .

Οι σύγχρονες βιβλιογραφικές αναφορές μαρτυρούν ότι η έμπρακτη εφαρμογή της ένταξης αποτελεί κοινό σημείο αναφοράς τόσο στην εφαρμογή της μουσειοπαιδαγωγικής, όσο της ειδικής Αγωγής και την ειδικής μουσειοπαιδαγωγικής (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011) . Η ένταξη, ως κοινό σημείο αναφοράς των τριών θεματικών περιοχών, αποτέλεσε την αφορμή για την απαρχή της έρευνας και τη διερεύνηση της μάθησης μέσα στον χώρο του μουσείου. Επομένως, με δεδομένη την ετερογένεια των τάξεων στα δημοτικά σχολεία σήμερα, δηλαδή την ύπαρξη παιδιών με τουλάχιστον μερικές εκπαιδευτικές δυσκολίες στις πιο πολλές περιπτώσεις, διερευνάται το πώς μαθαίνουν τα παιδιά αυτά στον χώρο του μουσείου μέσα από τα χαρακτηριστικά που διέπουν την ενταξιακή και διαφοροποιημένη, διδασκαλία. Κατά τη διάρκεια της ενταξιακής διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός καλείται να εφαρμόσει την καλύτερη πολιτική που ο ίδιος θεωρεί ότι ανταποκρίνεται στην ενταξιακή τάξη του. Η σύγχρονη βιβλιογραφία μαρτυρεί διάφορες μορφές ενταξιακής τάξης οι οποίες έχουν ως κοινό σημείο αναφοράς την επίτευξη ισότιμων μαθησιακών αποτελεσμάτων για όλα τα παιδιά. Οι διάφορες ενταξιακές πολιτικές αφορούν την ικανότητα να διαφοροποιείται η διδασκαλία ενός κοινού αναλυτικού προγράμματος, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν όλα τα παιδιά. (Meister, 2011).

Η συνεχής ανάπτυξη του τομέα της μουσειοπαιδαγωγικής στα κυπριακά μουσεία γίνεται αφορμή για τη δημιουργία καινούριων ερευνητικών ερωτημάτων που σχετίζονται με τον σχεδιασμό και την εφαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Η ειδική μουσειοπαιδαγωγική είναι ουσιαστικά ενταξιακή μουσειοπαιδαγωγική, όπως προκύπτει από την άρρηκτη σύνδεσή της με την μουσειοπαιδαγωγική και την Ειδική Αγωγή και αποτελεί έναν σύγχρονο και καινοτόμο τομέα με πολλές πτυχές του να ενδείκνυται προς διερεύνηση. Οι αρχές που διέπουν τη διδασκαλία της ένταξης αποτελούν κοινό σημείο αναφοράς μεταξύ των πιο πάνω θεματικών περιοχών.

Δεδομένων των σύγχρονων βιβλιογραφικών προβληματισμών και την απουσία αναφορών για τη συμπερίληψη των μαθητών με εκπαιδευτικές δυσκολίες και αναπηρίες στα εκπαιδευτικά προγράμματα των κυπριακών μουσείων, η παρούσα έρευνα κρίνεται βιβλιογραφικά, απαραίτητη (Αργυριάδης, 2015) . Ειδικότερα, το πιο πάνω ερευνητικό κενό δίνει το έναυσμα για μελέτη των μαθησιακών αποτελεσμάτων στον χώρο του μουσείου μέσα από βιωματικά, εκπαιδευτικά προγράμματα που χαρακτηρίζονται από τις αρχές της ενταξιακής διδασκαλίας. Τέτοια προγράμματα επιδιώκουν την ισότιμη επίτευξη μαθησιακών αποτελεσμάτων για όλους τους μαθητές, χωρίς τον αποκλεισμό παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές δυσκολίες. Επιπλέον, τα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα θα πρέπει να σχετίζονται με ευρεία κοινωνικά ζητήματα και να λειτουργούν ως εκπαιδευτικά εργαλεία για όλες τις εκφάνσεις της καθημερινότητας των παιδιών. Δηλαδή, δεν πρόκειται μόνο για προγράμματα που ακολουθούν μια διαφοροποιημένη διδασκαλία, αλλά για προγράμματα που προάγουν την αλλαγή κοινωνικής συμπεριφοράς, όπως ορίζει η έννοια της ένταξης (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011) . Η συγκεκριμένη έρευνα, δεν έχει υλοποιηθεί ξανά σε κυπριακό επίπεδο, ενώ, ο ρόλος της μουσειοπαιδαγωγικής σε σχέση με την ένταξη, επίσης αποτελεί καινοτομία για την Κύπρο. Ο μη αποκλεισμός στην μη τυπική εκπαίδευση και ιδιαίτερα σε σχέση με την τυπική εκπαίδευση αποτελεί αναγκαίο τομέα διερεύνησης, τον οποίο ακολουθεί η έρευνα, μέσα από την υιοθέτηση πρακτικών και στρατηγικών που έχουν

μοναδικό σκοπό, την ένταξη. Επομένως, η καινοτομία της έρευνας δίνει την αφορμή για χρησιμοποίηση των αποτελεσμάτων για αξιολόγησή τους και για διεξαγωγή καινούριων ερευνών. Δίνεται συνεπώς η ευκαιρία για τη δημιουργία καινούριων ερευνητικών προβληματισμών γύρω από τη θεματική της ενταξιακής διδασκαλίας στους χώρους άτυπης εκπαίδευσης.

Η διδακτορική έρευνα αποτελείται από δύο φάσεις. Αρχικά, κατά την πρώτη φάση, με συνεντεύξεις σε εκπαιδευτικούς και μουσειοπαιδαγωγούς, διερευνήθηκε το ισχύον σε σχέση με την ένταξη παιδιών με εκπαιδευτικές δυσκολίες εντός και εκτός της σχολικής τάξης και η συνεργασία μουσείου - σχολείου. Ακολούθησε η υλοποίηση του παρεμβατικού προγράμματος, με σκοπό τη διερεύνηση των αποτελεσμάτων που παρουσιάζονται από την εφαρμογή της σύγχρονης μουσειοπαιδαγωγικής σε ετερογενή σύνολα. Η παρούσα εργασία αναφέρεται και στις δύο φάσεις, εστιάζει όμως στη δεύτερη φάση της έρευνας, μέσα από την παρουσίαση του παρεμβατικού προγράμματος. Παρατίθενται αρχικά ο σκοπός, τα ερευνητικά ερωτήματα και η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε κατά τη φάση αυτή. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σε σχέση με την ένταξη και την καλλιέργεια ενσυναίσθησης, ενώ ακολουθεί συζήτηση σε σχέση με τα αποτελέσματα που παρατίθενται.

Σκοπός

Στο πλαίσιο διδακτορικής έρευνας, διερευνήθηκαν τα μαθησιακά αποτελέσματα ανάμεσα σε μαθητές και μαθήτριες ετερογενών τάξεων, όταν γίνονται δέκτες μίας από τις μορφές της μη τυπικής μάθησης, της σύγχρονης μουσειοπαιδαγωγικής. Διερευνήθηκαν οι πρακτικές ένταξης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές δυσκολίες, κάτω από τις προϋποθέσεις που δημιουργεί η σύγχρονη μουσειοπαιδαγωγική και η ενταξιακή διδασκαλία. Η έρευνα αναγνωρίζει τις μαθησιακές δυσκολίες ως υπάρχουσες υπό την ομπρέλα των μη μαθησιακών δυσκολιών, λόγω της κοινωνικής ταυτότητας που φέρουν.

Συνεπώς, επιδιώχθηκε η βελτίωση γενικότερων κοινωνικών ζητημάτων, όπως άλλωστε ορίζει η έννοια της ένταξης (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Ως απόδειξη υγιούς κοινωνικής ενίσχυσης του χαρακτήρα του παιδιού, εξετάζεται η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, ως πολύ σημαντική ιδιαίτερα σε πολυτροπικά μαθησιακά περιβάλλοντα, όπως είναι οι τάξεις που συμπεριλαμβάνονται μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές δυσκολίες (Παύλου, 2018) .

Θεωρητικό υπόβαθρο ποιοτικής έρευνας

Η κριτική εθνογραφία, ως μέρος της ποιοτικής έρευνας, υιοθετείται στο παρόν, κυρίως για τη σημασία που δίνει στις φωνές των συμμετεχόντων (Cohen et al, 2008). Παράλληλα όμως, σημαντικό κριτήριο της υιοθέτησής της στην παρούσα έρευνα αποτελεί το γεγονός ότι οι κριτικοί εθνογράφοι επικεντρώνονται κυρίως σε κοινωνικά μη αποδεχτές ή απομονωμένες ομάδες πληθυσμού επιδιώκοντας να συμβάλουν σε μια ευρύτερη αλλά ουσιαστική, κοινωνική αλλαγή (Thomas, 1993) . Η επιλογή της κριτικής εθνογραφικής προσέγγισης στην εκπαιδευτική έρευνα αποτελεί συχνό σημείο αναφοράς στη σύγχρονη βιβλιογραφία (Ισαρη και Πουρκός, 2015). Συγκεκριμένα, η υιοθέτηση της κριτικής εθνογραφίας για θέματα που αφορούν την εκπαίδευση αποσκοπεί στη μελέτη των κοινωνικών διαρθρώσεων προάγοντας το ισότιμο δικαίωμα της αυτονομίας μεταξύ των ανθρώπων (Anderson, 1989) .

Ερευνητικά ερωτήματα

Ποια τα αποτελέσματα ένταξης και παροχής ισότιμων μαθησιακών ευκαιριών μέσα από την εφαρμογή της σύγχρονης μουσειοπαιδαγωγικής προς ετερογενή σχολικά σύνολα;

Το γενικό ερώτημα διερευνάται μέσω της διερεύνησης των ακόλουθων επιμέρους ερωτημάτων:

1) Πώς αξιοποιείται η ενταξιακή διδασκαλία κατά την εφαρμογή σύγχρονων μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων; Συνεπώς, κάτω από ποιες συνθήκες μπορούν παιδιά

με εκπαιδευτικές δυσκολίες να ενταχθούν στο πλαίσιο των επιδιωκόμενων αποτελεσμάτων που τίθενται για το σύνολο της τάξης;

2) Πώς ο σχεδιασμός εκπαιδευτικών προγραμμάτων στο μουσείο με τα χαρακτηριστικά της ενταξιακής διδασκαλίας δύναται να συμβάλει στην κοινωνική ενίσχυση του παιδιού μέσα από την καλλιέργεια της δεξιότητας της ενσυναίσθησης;

3) Πώς μπορεί να προσαρμοστεί η σύγχρονη, ενταξιακή μουσειοπαιδαγωγική σε κοινωνικές συνθήκες κοινωνικών κρίσεων και πώς επηρεάζεται η ισχύς των επιδιωκόμενων μουσειοπαιδαγωγικών αποτελεσμάτων χωρίς τη φυσική παρουσία των παιδιών στο μουσείο;

Μεθοδολογία

Μεθοδολογία κατά τη 2^η φάση της έρευνας: μουσείο, σχολείο, τάξεις, παιδιά, εκπαιδευτικοί

Ακολουθήθηκε η βολική μέθοδος δειγματοληψίας, με επιλογή την επαρχία Λευκωσίας, καθώς καθίσταται σημαντική η εύκολη πρόσβαση στο πεδίο έρευνας, ενώ δεν παρατηρούνται διαφορές μεταξύ εκπαιδευτικών περιφερειών. Ειδικότερα, επιδιώχθηκε αρχικά, να συμμετέχουν δημοτικά σχολεία που βρίσκονται σε εγγύτητα με το μουσείο στο οποίο πραγματοποιείται η παρέμβαση, καθώς αυτό θα εξυπηρετούσε σε μεγάλο βαθμό το στάδιο της προ αξιολόγησης πριν τη μετάβασή τους στο χώρο που θα βιώσουν την παρέμβαση, ωστόσο το έμπρακτο ενδιαφέρον του συγκεκριμένου σχολείου για συμμετοχή όλων των τμημάτων που πληρούν τα κριτήρια έρευνας, καθόρισε και την επιλογή του δείγματος.

Δείγμα του παρεμβατικού προγράμματος

Δημοτικό σχολείο στην ημιορεινή Λευκωσία με συμμετοχή όλων των τάξεων που εμπίπτουν στο πλαίσιο της έρευνας, δηλαδή 3η – 6η τάξη, με συμμετοχή παιδιών από 9 μέχρι 12 ετών. Συμμετείχαν συνολικά 6 τμήματα και 79 παιδιά κατά τη φάση «πριν» (pre) και 93 παιδιά κατά την τελική φάση «μετά» (post). Τα σχολικά τμήματα ήταν ετερογενή και κατά την πραγματοποίηση της έρευνας, συμπεριλαμβάνονταν παιδιά με τις εξής μαθησιακές δυσκολίες: ΔΕΠΥ, δυσλεξία, δυσαριθμία, χαμηλό επίπεδο γνωστικής ανάπτυξης και μη μαθησιακές δυσκολίες, όπως προβλήματα συμπεριφοράς, ψυχοκινητικά προβλήματα, ψυχολογικά προβλήματα. Φοιτούσε επιπλέον και παιδί με μεταναστευτική βιογραφία με απορρέοντα μαθησιακά προβλήματα.

Διαδικασία συλλογής των ερευνητικών δεδομένων και Ερευνητικά εργαλεία

Ζητήματα δεοντολογίας

Έχουν τηρηθεί όλοι οι απαιτούμενοι κανόνες δεοντολογίας και εχεμύθειας μέσα από την εξασφάλιση αδειών για όλα τα στάδια συλλογής των δεδομένων. Ένα από τα πρωταρχικά βήματα της έρευνας, αποτέλεσε η άδεια διεξαγωγής έρευνας από το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (ΚΕΕΑ που κατέστησε εφικτή την αποστολή δήλωσης ενδιαφέροντος στους διευθυντές των σχολείων. Στη συνέχεια, λήφθηκαν δηλώσεις συγκατάθεσης από τους γονείς και κηδεμόνες όλων των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα. Επιπλέον, όλα τα ονόματα που χρησιμοποιούνται για την ανάλυση δεδομένων είναι ψευδώνυμα.

Ερευνητικά εργαλεία

Δείκτης Ενσυναίσθησης για Παιδιά και Εφήβους (Index of Empathy for Children and Adolescents) (Bryant, 1982)

Στο πλαίσιο αξιολόγησης και επιδίωξης για καλλιέργεια της δεξιότητας της ενσυναίσθησης των παιδιών, υιοθετείται ο δείκτης ενσυναίσθησης για Παιδιά και Εφήβους (Index of Empathy for Children and Adolescents) (Bryant, 1982), ο οποίος έχει μεταφραστεί στα ελληνικά από τους Τσίτσα, Γιοβαζολιά, Μητσοπούλου & Αντωνοπούλου (2012) (Πίνακας 2). Όσον αφορά τα παιδιά μέχρι 12 χρόνων, η προσαρμοσμένη έκδοση στα ελληνικά αποτελείται από 22 προτάσεις, με σκορ από μηδέν (0) μέχρι ένα (1) (NAI = 1 και OXI = 0) . Ο

τύπος ΝΑΙ/ΟΧΙ υιοθετείται λόγω της καταλληλότητάς του για τα παιδιά της προεφηβικής ηλικίας. Το ερωτηματολόγιο δόθηκε από την ερευνήτρια κατά την αρχική και τελική φάση της διάγνωσης, λαμβάνοντας τη μορφή του pre και post test.

Εις βάθος ημι-δομημένες συνεντεύξεις:

Σε εκπαιδευτικούς, λειτουργούς και στα παιδιά, στο πλαίσιο ανατροφοδότησης.

Αναστοχαστικό ημερολόγιο

Τηρήθηκε ερευνητικό - αναστοχαστικό ημερολόγιο όπου, μετά το τέλος κάθε σταδίου, η ερευνήτρια υπέβαλλε τον εαυτό της σε κριτικό απολογισμό της δράσης της τη συγκεκριμένη ημέρα.

Παρουσίαση ερευνητικής παρέμβασης - Εκπαιδευτικό πρόγραμμα: «Αυτός ο κόσμος που αλλάζει... δεν με τρομάζει»

Η ερευνητική παρέμβαση ολοκληρώθηκε σε 3 φάσεις. Αρχικά, μέσω εισαγωγικών δραστηριοτήτων εντός της τάξης, έπειτα με εικονική μετάβαση στην Κρατική πινακοθήκη και τέλος, στον προαύλιο χώρο του μουσείου, όπου κλήθηκαν να δημιουργήσουν το δικό τους εικαστικό αποτέλεσμα με έμπνευση έναν από τους μαθησιακούς σταθμούς που επισκεφθήκαμε κατά τη β' φάση του προγράμματος «το υπερβατικό ταξίδι» (Πίνακας 1). Τα παιδιά επεξεργάζονται τις δυσκολίες στη ζωή μας, στη ζωή των συνανθρώπων μας, τον σεβασμό στις δυσκολίες του άλλου, και εντοπίζουν όσα μας ενώνουν, παρά μας απομακρύνουν. Έτσι, επιδιώχθηκε να ενισχυθούν κοινωνικά, καλλιεργώντας τη δεξιότητα της ενσυναίσθησης.

Πίνακας 1. Δραστηριότητες και επιδιωκόμενες δεξιότητες ανά φάση στην παρέμβαση

Διάγνωση πριν κ μετά – δείκτης ενσυναίσθησης, εισαγωγικές δραστηριότητες για εξοικείωση με την έννοια των δυσκολιών	Ενσυναίσθηση
Παρέμβαση	
A. Στην τάξη * Δραστηριότητες εξοικείωσης με το θέμα των δυσκολιών	Ενσυναίσθηση
B. Στην πινακοθήκη- εικονικά Δραστηριότητες εξοικείωσης με τον χώρο του μουσείου-έναυσμα για το πρόγραμμα	Πειθαρχία, ευαισθησία
Δραστηριότητες κατά τη μετάβαση από τον έναν μαθησιακό σταθμό στον άλλο-διαδραστικότητα	Ευαισθησία, πειθαρχία
Δραστηριότητες που αφορούν το έργο τέχνης «Το Υπερβατικό ταξίδι»	Ενσυναίσθηση, ευαισθησία, κοινωνική ευθύνη, συνεργατική μάθηση & αλληλοβοήθεια
Δραστηριότητες που αφορούν τον πίνακα «Ο κίτρινος άνθρωπος»	Ενσυναίσθηση, ευαισθησία, κοινωνική ευθύνη, συνεργατική μάθηση & αλληλοβοήθεια
Δραστηριότητες που αφορούν τον πίνακα «Οι αγαθοί καρποί της γης»	Ενσυναίσθηση, ευαισθησία, πειθαρχία, κοινωνική ευθύνη
Παζλ – συνοψίζουμε τις αξίες που συναντήσαμε	συνεργατική μάθηση & αλληλοβοήθεια, ατομική επένδυση, αυτοπεποίθηση
Γ. Στην τάξη Παρέμβαση «Το υπερβατικό ταξίδι» αλλιώς – εικαστικό αποτέλεσμα	Ενσυναίσθηση, πειθαρχία, συνεργατική μάθηση, ατομική επένδυση, αυτοπεποίθηση



Εικόνα 1. Οι μαθησιακοί σταθμοί που συνέθεσαν τη β' φάση της παρέμβασης

Η ενταξιακή διδασκαλία στηρίζεται σε μορφές διδασκαλίας που σχετίζονται με τις σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες μάθησης και προωθούν τις βασικές δεξιότητες που σχετίζονται με την εκπαίδευση στον 21ο αιώνα, την επικοινωνία, την συνεργασία, την δημιουργικότητα και την κριτική σκέψη (The 4 Cs, Partnership of 21st cent skills, 2008) .

Ειδικότερα, το πρόγραμμα σχεδιάστηκε με βάση τη **διαδραστικότητα**. Υπήρχε συνεχής η διάδραση, αφού μετακινούμασταν ως ταξιδιάρικα πουλιά από σταθμό σε σταθμό (Εικόνα 1). Αυτό βοήθησε ιδιαίτερα τη συγκέντρωση, τον συντονισμό και την ένταξη παιδιών με προβλήματα συγκέντρωσης και συμπεριφοράς.

Το πρόγραμμα σχεδιάστηκε εξ αρχής με γνώμονα την **ευελιξία**. Σε ορισμένες τάξεις, η δραστηριότητα «το υπερβατικό ταξίδι» μεταφέρθηκε στην τάξη για καλύτερη διαχείριση του χρόνου, ενώ σε άλλες περιπτώσεις μεταφερθήκαμε αποκλειστικά στο προαύλιο, αφού αυτό βοηθούσε καλύτερα τη συγκέντρωση των παιδιών.

Αναφορικά με την **εξατομικευμένη βοήθεια**, χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η περίπτωση παιδιού με μεταναστευτική βιογραφία. Αφού προσέγγισα το παιδί, δημιουργήσαμε μεταξύ μας μηχανισμούς επικοινωνίας – σε περίπτωση που δεν άντεχε, θα μου έκανε σήμα και θα σταματούσα. Επιπλέον, ακολουθώντας τη μέθοδο του αρχηγού από τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, το παιδί ανέλαβε πρωταγωνιστικό ρόλο κατά την ανάγνωση και επεξήγηση της συριακής επιστολής προς τους μαθητές και μαθήτριές του, γεγονός που ώθησε τη συμμετοχή και τον μη αποκλεισμό του. Η στοχευμένη ανάθεση ρόλων αρχηγού και υπευθύνων, υιοθετήθηκε σε αρκετές ακόμα περιπτώσεις και επιδίωκε τη συμμετοχή παιδιών που δύσκολα θα λαμβάναν την πρωτοβουλία συμμετοχής.

Τέλος, η **επιλογή θεμάτων** όπως αυτό του μεταναστευτικού, η αγάπη προς τα ζώα και η ευθύνη να κάνεις έναν άνθρωπο χαρούμενο, μπορούν να ενισχυθούν με δραστηριότητες που φανερώνουν την ευαισθησία του περιεχομένου. Τέτοιες δραστηριότητες δύναται να οδηγήσουν στην κοινωνική ενίσχυση των παιδιών και να αναδείξουν τις αδυναμίες τους

Διαδικασία ανάλυσης ερευνητικών δεδομένων

Αρχικά, το διαγνωστικό ερωτηματολόγιο για την ενσυναίσθηση, αναλύθηκε με τη μέθοδο του λογισμικού στατιστικής ανάλυσης Mann Whitney U Test. Το συγκεκριμένο διαγνωστικό εργαλείο επιλέχθηκε λόγω του ότι υπήρχε διαφορετικός αριθμός δείγματος κατά την πρώτη και δεύτερη φάση και επομένως βοήθησε στο να μην χαθούν δεδομένα, εξετάζοντας δύο διαφορετικά δείγματα και την πιθανότητα στατιστικά σημαντικής διαφοράς.

Η ανάλυση των δεδομένων που εξήχθησαν από την παρέμβαση και από το ερευνητικό/αναστοχαστικό ημερολόγιο, επιτεύχθηκε μέσα από την παράθεση μελετών περίπτωσης. Η επιλογή των παιδιών που αποτελούσαν τις μελέτες περίπτωσης, γινόταν τυχαία, αλλά επιδιωκόταν να χρησιμοποιούνται διαφορετικά παιδιά κάθε φορά.

Αποτελέσματα

Ένταξη και μη αποκλεισμός

Παρατηρήθηκε μόνο μία περίπτωση «κλίκας», τόσο κατά την πρώτη συνάντηση με τα παιδιά, όσο και κατά τη διάρκεια των υπόλοιπων φάσεων του παρεμβατικού προγράμματος. Η συγκεκριμένη μορφή ομαδοποίησης των παιδιών, φαίνεται να σπάζει στη συνέχεια λόγω του ότι τα παιδιά βρίσκονταν σε ομάδες χωρίς να το επιλέξουν. Ειδικότερα, κατά τη διάρκεια του ταξιδιού ως μετανάστες, τα παιδιά παρουσιάστηκαν να επιλέγουν τις καρτέλες που σχετίζονταν πιο πολύ με τις έννοιες της συνεργασίας και της αλληλοβοήθειας όπως «ρε, είμαι δίπλα σου, μη φοβάσαι, σε έπιασα, σε έσωσα». Στη συνέχεια, όταν κλήθηκαν να διατυπώσουν εικαστικά το συγκεκριμένο έργο τέχνης, δρούσαν αρχικά ατομικά, επιλέγοντας σε ποιο εργασιακό σταθμό θα συμμετέχουν, ενώ στη συνέχεια απαιτείται η μεταξύ τους συνεργασία, όπως όπως στον εργασιακό σταθμό που έπρεπε να σκεφτούν μηνύματα θετικότητας και να τα γράψουν στο χαρτόνι ή στον σταθμό διακόσμησης των βαρκών

Στον μαθησιακό σταθμό «ο κίτρινος άνθρωπος» του Αδάμου Χατζηαδάμου, για όλα τα τμήματα που συμμετείχαν, καταγράφηκε συχνή παρουσία των φράσεων «ναι, συμφωνώ» ή «εγώ πιστεύω ότι» φράσεις που στηρίζονταν σε όσα είχαν προηγουμένως υποστηρίξει τα άλλα παιδιά. Αξίζει επιπλέον να σημειωθεί ότι παιδιά με υψηλή μαθησιακή επίδοση, τύγχαναν του σεβασμού και του θαυμασμού από τα υπόλοιπα παιδιά και δεν δόθηκε η εντύπωση συνόλων πολλαπλών ταχυτήτων. Συμπληρωματικά, παρατηρήθηκαν περιπτώσεις που το ένα παιδί προστάτευε το άλλο και υπερασπιζόταν το δίκαιο, όπως στην περίπτωση της Δ' τάξης που χαρακτηριστικά ακούστηκε «ρε, άστον να μιλήσει, εν η σειρά του» ή «μπράβο, φιλούι μου».

Παρατηρήθηκε καθολική συμμετοχή των παιδιών στον πρόγραμμα και μη αποκλεισμός παιδιού ή ομάδας παιδιών. Η καθολική συμμετοχή συνδέθηκε με το πλαίσιο της συνεργασίας και της αλληλοβοήθειας και τις συνθήκες που δημιουργεί ο μουσειοπαιδαγωγός. Τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να επιλέξουν δραστηριότητες με βάση τα ενδιαφέροντά τους, να καταλήξουν στα δικά τους συμπεράσματα και να ερμηνεύσουν. Η εμπλοκή των παιδιών συνδυάστηκε με συνεχείς ερωτήσεις και δηλώσεις ανυπομονησίας για τη συνέχεια. Ως εκ τούτου, τα αποτελέσματα που σχετίζονται με τις προσπάθειες ένταξης και μη αποκλεισμού, φανερώνουν ότι οι υφιστάμενες εκπαιδευτικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά, φαίνεται να αντιμετωπίζονται είτε ατομικά, είτε ομαδικά.

Ειδικότερα, μαρτυρούνται περιπτώσεις παιδιών που στηρίχθηκαν στα προσωπικά τους ενδιαφέροντα και ικανότητες, ώστε να συμμετέχουν στο πρόγραμμα. Για παράδειγμα, η Μηνιά, η Φλώρα, ο Διομήδης, χρησιμοποίησαν την τέχνη ή την καλλιγραφία, για να μπορέσουν να λάβουν τα δικά τους μαθησιακά αποτελέσματα. Επιπλέον, κάποια παιδιά συνδέουν τη συμμετοχή τους μέσω της ενθάρρυνσης, της συμμετοχικής μάθησης και της αλληλοβοήθειας, όπως οι περιπτώσεις του Πέτρου, του Παύλου και του Μάρκου. Οι έννοιες της συμμετοχικότητας, της βοήθειας και της ενθάρρυνσης, πολλές φορές διαφαίνονται στο αναστοχαστικό ημερολόγιο και στις παρατηρήσεις ως αποτέλεσμα της «εξατομίκευσης» που παρείχε ο εκπαιδευτικός ή η ερευνήτρια. Στην περίπτωση του Μάρκου για παράδειγμα, η εξατομικευμένη βοήθεια ήταν η ανάθεση ανάγνωσης της γραμμένης στα Συριακά αποστολής, κάτι που είχε ως αποτέλεσμα την ενθάρρυνση για ολοκλήρωση της προσπάθειας από τα παιδιά της τάξης. Σε μία άλλη περίπτωση, η παροχή εξατομικευμένης βοήθειας στον Πέτρο, είχε ως αποτέλεσμα την εξομολόγηση των δυσκολιών του και αυτό επέφερε τη δημιουργία ενός κλίματος συμμετοχικού και «επιβράβευσης» όπως χαρακτηριστικά ανέφερε η εκπαιδευτικός της τάξης.

Αναφορικά με τα αποτελέσματα της ένταξης σε σχέση με της εξ' αποστάσεως μέθοδο εφαρμογής του προγράμματος, αυτά διαφαίνονται μέσα από την ανατροφοδότηση που έδωσαν τα παιδιά στην ερευνήτρια, μία εβδομάδα μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος. Οι απόψεις σχετικά με το ερώτημα «μουσειοπαιδαγωγική στο μουσείο ή στην τάξη» δίστανται. Πολλά παιδιά φανέρωσαν την επιθυμία να ήταν στο μουσείο παρά στην τάξη «να αγγίζουν, να βλέπουν» γεγονός που φανερώνει ότι τα οφέλη από τον χώρο του μουσείου δεν αντικαταστάθηκαν από την εξ' αποστάσεως μέθοδο. Πολλά παιδιά ωστόσο, φανέρωσαν την προτίμησή τους στο ότι παρέμειναν στην τάξη για το πρόγραμμα. Η προτίμηση αφορούσε πιο πολύ τη σχέση των παιδιών με την μουσειοπαιδαγωγό και την ενεργή εμπλοκή της στο πρόγραμμα στην τάξη, σε σχέση με το μουσείο. Όπως ανέφεραν τα παιδιά «ήταν πιο κοντά μας η κυρία, μπορούσαμε να συμμετέχουμε, να κάνουμε πράγματα, στο μουσείο θα ήμασταν πίσω». Επομένως, τα αποτελέσματα ένταξης από την εξ' αποστάσεως εφαρμογή παραμένουν θετικά και μάλιστα, αναδεικνύουν και τον καταλυτικό ρόλο της μουσειοπαιδαγωγού σε σχέση με τα ευρύτερα μαθησιακά αποτελέσματα και την ένταξη.

Καλλιέργεια ενσυναίσθησης

Στον πίνακα πιο κάτω, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ενσυναίσθησης για όλες τις τάξεις που συμμετείχαν στο πρόγραμμα. Η εικόνα του σχολείου φαίνεται αλλαγμένη, με την ενσυναίσθηση να διαμορφώνεται θετικά μετά τη συμμετοχή των παιδιών στο παρεμβατικό πρόγραμμα. Αρχικά, όσον αφορά την εικόνα του σχολείου, οι δηλώσεις που φανερώνουν ότι τα παιδιά επιδεικνύουν ενσυναίσθηση, ενώ πριν την έναρξη του προγράμματος φανέρωσαν απουσία της ενσυναίσθησης, είναι οι δηλώσεις 5-8, 11-13, 15-18, 20, 22 (Πίνακας 2) .

Πίνακας 2. Αποτελέσματα ελέγχου Mann Whitney U για το επίπεδο ενσυναίσθησης όλων των τάξεων

A/A	ΔΗΛΩΣΕΙΣ	Mann Whitney U test	Wilcoxon W	Z	Asymp. (Sig) 2 tailed
1	Στεναχωριέμαι όταν ένα κορίτσι δεν βρίσκει κανένα να παίξει	3522.5	6525.5	-0.283	0.777
2	Όταν βλέπω παιδιά να αγκαλιάζουν τους γονείς τους, το θεωρώ χαζό	3471.5	7749.5	-0.452	0.651
3	Τα αγόρια που κλαίει από χαρά είναι ανόητα	3481.5	6331.5	-0.034	0.973
4	Μου αρέσει να βλέπω ανθρώπους να ανοίγουν δώρα, ακόμα κι αν εγώ δεν έχω πάρει κάποιο δώρο	3429.5	6355.5	-0.431	0.666
5	Ένα αγόρι που κλαίει, με κάνει να θέλω να κλάψω κι εγώ	2991.5	7362.5	-2.43	0.015
6	Θυμώνω όταν βλέπω να έχουν κτυπήσει ένα κορίτσι	3066	7437	-2.25	0.024
7	Γελάω ακόμα κι αν δεν ξέρω γιατί γελάει κάποιος	2960.5	7331.5	-2.277	0.023
8	Μερικές φορές κλαίω όταν βλέπω τηλεόραση	3081	7452	-1.984	0.047
9	Τα κορίτσια που κλαίει από χαρά είναι ανόητα	3569	7847	-0.089	0.929
10	Δυσκολεύομαι να καταλάβω γιατί κάποιος εκνευρίζεται	3570	7941	-0.205	0.837

11	Θυμώνω όταν βλέπω ένα ζώο να το έχουν κτυπήσει	3210	7581	-2.323	0.02
12	Στεναχωριέμαι όταν ένα αγόρι δεν βρίσκει κανέναν να παίξει	3151	6311	-2.302	0.021
13	Μερικά τραγούδια με στεναχωρούν τόσο, που με κάνουν να θέλω να κλάψω	2730	7008	-3.25	0.001
14	Θυμώνω όταν βλέπω να έχουν κτυπήσει ένα αγόρι	3402	7680	-0.785	0.432
15	Οι μεγάλοι μερικές φορές κλαίνε χωρίς να είναι λυπημένοι για κάτι	2914.5	7285.5	-2.567	0.01
16	Είναι ανόητο να συμπεριφέρεσαι στα σκυλιά και στις γάτες σαν να έχουν ανθρώπινα συναισθήματα	3489	6649	-0.675	0.5
17	Εκνευρίζομαι όταν βλέπω έναν συμμαθητή μου να προσποιείται συνεχώς ότι θέλει βοήθεια από τον δάσκαλο	3042	6123	-2.121	0.034
18	Τα παιδιά που δεν έχουν φίλους, προφανώς δεν θέλουν να έχουν	2893.5	5974.5	-3.221	0.001
19	Όταν βλέπω ένα κορίτσι να κλαίει, θέλω να κλάψω κι εγώ	3444	7815	-0.193	0.847
20	Νομίζω ότι είναι θλιβερό να κλαίνε οι άνθρωποι όταν βλέπουν μια θλιβερή ταινία ή διαβάζουν ένα θλιβερό βιβλίο	2893.5	5974.5	-3.221	0.001
21	Μπορώ να φάω όλα τα μπισκότα μου, ακόμα κι αν βλέπω κάποιον να με κοιτάει ζητώντας μου ένα	3534.5	7812.5	-0.532	0.595
22	Δεν στεναχωριέμαι όταν ο δάσκαλός μου τιμωρεί έναν συμμαθητή μου επειδή δεν υπάκουσε στους κανόνες του σχολείου	2890	5893	-2.507	0.012

Τα αποτελέσματα για την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης διαφάνηκε ότι συνδέονται άμεσα με το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων. Συγκεκριμένα, η επιλογή θεμάτων όπως αυτό του μεταναστευτικού, η αγάπη προς τα ζώα και η ευθύνη να κάνεις έναν άνθρωπο χαρούμενο, μπορούν να ενισχυθούν με δραστηριότητες που φανερώσουν την ευαισθησία του περιεχομένου. Τέτοιες δραστηριότητες δύναται να οδηγήσουν στην κοινωνική ενίσχυση των παιδιών και να αναδείξουν τις αδυναμίες τους. Έτσι, ορισμένες περιπτώσεις παιδιών, παρουσιάζονται να μαλακώνουν και να ευαισθητοποιούνται όσο εξελισσόταν το πρόγραμμα. Συγκεκριμένα, για τις περιπτώσεις των Πέτρου, Παύλου και Πηνελόπης της Δ' τάξης, παιδιά που δεν συμμετείχαν και φάνηκαν γενικά να μην επηρεάζονται από όσα βιώνουν, παρατηρήθηκε ότι η σκληρότητά τους υποχωρούσε. Η Πηνελόπη, στο τέλος του προγράμματος, κληθείσα να σχολιάσει το πρόγραμμα, χρησιμοποίησε επίθετα ευαισθησίας, όπως στη φράση «τα πονεμένα παιδάκια της Συρίας». Ο Πέτρος και ο Παύλος, σε αντίθεση με την αρχή του προγράμματος, παρατηρήθηκε ότι χρησιμοποιούσαν έντονες εκφράσεις με το πρόσωπό τους και επιφωνήματα λύπης αλλά και ενθουσιασμού, ώστε να εκφράσουν το τι ένιωθαν.

Παρατηρήθηκε ότι ακόμα και παιδιά με προϋπάρχουσα ενσυναίσθηση, ανέπτυξαν τις ευαίσθητες πτυχές του χαρακτήρα τους. Για παράδειγμα, ο Ζαφείρης, μαθητής της Στ' τάξης, που δήλωνε και ο ίδιος την ευαισθησία του χαρακτήρα του, ξέσπασε σε κλάματα κατά την τελευταία φάση του προγράμματος, δηλώνοντας φανερά συγκινημένος, ενώ ανακάλεσε στην μνήμη του την θερμή υποδοχή που επιφύλασσαν στον Μάρκο λίγα χρόνια πριν, όταν πρωτοήρθε στο σχολείο τους. Φαινόταν για αρκετά μεγάλο χρονικό διάστημα

αναστατωμένους, κάποια στιγμή το πρόσωπό του φανέρωνε μεγάλη ένταση, μέχρι που έκλαψε.

Συζήτηση

Τα απορρέοντα αποτελέσματα, βρίσκονται σε συμφωνία με την ευρύτερη βιβλιογραφική αποδοχή ότι οι μαθησιακές δυσκολίες σχετίζονται άμεσα με δυσκολίες ψυχολογικής φύσης και με το επίπεδο της ικανότητας του ταπεραμέντου (Buonomo et al, 2017). Ως εκ τούτου, γίνεται αποδεκτή η υπέρτατη κοινωνική διάσταση που λαμβάνουν οι μαθησιακές δυσκολίες. Αυτό, προσδίδει κοινωνικό χαρακτήρα και στην ενταξιακή πολιτική, ως η μοναδική δίοδος για μη αποκλεισμό των παιδιών αυτών.

Όταν οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν για τα ενταξιακά οφέλη του μουσείου προς παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς και ένταξης, αναφέρθηκαν σε οφέλη που σχετίζονται με ένταξη «μαθησιακή» και «κοινωνική». Συγκεκριμένα, υποστήριξαν ότι προσδίδεται πρόσθετη αξία στο μάθημα (μαθησιακή ένταξη) ενώ στο μουσείο, τα παιδιά δρουν ως σύνολο και απαλοΐφονται οι οποιεσδήποτε διαφορές τους (κοινωνική ένταξη). Το παιδί λοιπόν, δρα ως αναπόσπαστο μέρος της ομάδας του και αναπτύσσει κοινωνικές αξίες όπως η συνεργατικότητα, η ανακάλυψη, η κριτική σκέψη και. Ως εκ τούτου, υιοθετείται ότι η ένταξη, είναι πρώτα απ' όλα και τελικά, βαθιά κοινωνική (Νάκου, 2001 και Falk and Dierking, 2000). Συμπληρωματικά, το μουσείο μπορεί να συμβάλει στα επίπεδα της κατανόησης και της ενσυναίσθησης και να μπολιάσει τα παιδιά με κοινωνικά, πανανθρώπινες δεξιότητες (Ioannides, 2016, Hamil et al, 2016, Salom, 2011) Δεν είναι τυχαίο άλλωστε, που και ο ορισμός «παιγνίδι» στο μουσείο, είναι πλέον συνυφασμένος με τις έννοιες της ανακάλυψης και της επικοινωνίας (Luke et al, 2017, Association of Children Museum, 2015).

Μία πολύ ενδιαφέρουσα πρόταση, δόθηκε μέσα από έρευνα των Kourkoutas και Botha (2015) με σκοπό την υποστήριξη παιδιών με κοινωνικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες. Συγκεκριμένα, πρότειναν τη θέσπιση της κοινωνικής εργασίας στον χώρο του μουσείου, για παιδιά με αντικοινωνική συμπεριφορά, αυτοκαταστροφικές τάσεις, κοινωνικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες, καθιστώντας την πολιτική της ένταξης, κοινωνική. Με τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών στην παρούσα έρευνα να αναδεικνύουν την υπέρσχυση των δυσκολιών συμπεριφοράς και των ψυχοκοινωνικών προβλημάτων, το παρόν υιοθετεί το συμπέρασμα ότι η δημιουργική απασχόληση στον χώρο του μουσείου βοηθά τα παιδιά να αναπτύξουν την κοινωνική τους ατομικότητα και να ενταχθούν ουσιαστικά στα σχολεία και στην κοινωνία (Lalunein, 2007).

Ωστόσο, η μουσειοπαιδαγωγική εμπειρία εκτός μουσείου, μπορεί επίσης να επιφέρει ενταξιακά αποτελέσματα. Ειδικότερα, αναφορικά με τη μουσειοπαιδαγωγική εμπειρία των παιδιών κατά την ερευνητική παρέμβαση, η μη φυσική τους παρουσία στον χώρο του μουσείου δεν κατέστησε δυνατή την περαιτέρω ανάλυση όσων υποστηρίχθηκαν από τους εκπαιδευτικούς, σχετικά δηλαδή με τα συγκεκριμένα οφέλη του μουσείου στα παιδιά. Ωστόσο, η μουσειοπαιδαγωγική εμπειρία προσφέρθηκε εξ' αποστάσεως και μαρτυρούνται θετικά αποτελέσματα όσον αφορά την ένταξη και τον μη αποκλεισμό των παιδιών. Η ένταξη δεν επηρεάστηκε από τη μη φυσική παρουσία των παιδιών στον χώρο του μουσείου και αυτό σχετίζεται με την κοινωνική της υπόσταση. Ειδικότερα, η παρουσία του κάθε παιδιού ξεχωριστά, η ύπαρξη δυσκολιών, το δέσιμο μεταξύ των παιδιών στην τάξη, αποτέλεσαν τους παράγοντες στους οποίους στηρίχθηκε η διαφοροποίηση και έπειτα, η ένταξη. Για παράδειγμα, ο κοινωνικός περίγυρος των παιδιών, οι φίλοι, όπως προϋπήρχαν της παρέμβασης, άλλοτε λειτουργούσε θετικά και άλλοτε αρνητικά, όσον αφορά την ένταξή τους στις δραστηριότητες. Για παράδειγμα, ο Πέτρος και ο Παύλος της Δ' τάξης παρέμειναν εκούσια αυτοκόλλητοι κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων, επηρεάζοντας μάλιστα ο ένας, την κοινωνική διαμόρφωση του άλλου, όπως κατά τη δραστηριότητα με την εξομολόγηση των δυσκολιών που ο ένας, επηρέασε τον άλλο να εξωτερικευτεί. Η Πηνελόπη της Ε' τάξης, όταν βρισκόταν μόνη της, έμοιαζε να χάνει τους ρυθμούς της, καθώς είχε συνηθίσει να

επιδιώκει να είναι αρχηγός, να προκαλεί αναστατώσεις. Αυτό βέβαια λειτούργησε θετικά στην παρέμβαση γιατί προκειμένου να μην είναι μόνη της, προτίμησε να συνεργαστεί με τους συμμαθητές της, ιδιαίτερα στο εικαστικό αποτέλεσμα και στον σχεδιασμό των βαρκών. Η ένταξη λοιπόν, σχετίζεται πιο πολύ με τη διδασκαλία και την ικανότητα ευελιξίας και διαφοροποίησης σε όποιον χώρο κι αν βρισκόμαστε (Pantic and Florian, 2015). Αυτό που στερήθηκαν τα παιδιά ήταν την επαφή με το μουσείο και την αλληλεπίδραση με τον χώρο αλλά και τα αντικείμενα του χώρου (Vygotski, 1978) . Μάλιστα, οι πρόσφατες βιβλιογραφικές αναφορές συνδέουν συχνά την εξ' αποστάσεως εκπαιδευτική αποστολή των μουσείων με τις έννοιες της ενσωμάτωσης, της ένταξης και της ανταπόκρισης σε ένα ευρύτερο κοινό που θα χαρακτηρίζεται σε γεωγραφικό και εκπαιδευτικό επίπεδο από τη διαφορετικότητα (Ennes and Lee, 2021).

Συμπεράσματα

Η εργασία αποτελεί μέρος διδακτορικής έρευνας που εξέτασε την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές δυσκολίες, όταν γίνονται δέκτες της εφαρμοσμένης Μουσειοπαιδαγωγικής με τις αρχές της ενταξιακής και διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Έγινε αναφορά στις βασικές πτυχές του ερευνητικού σχεδιασμού και περιγραφή της Β' φάσης της έρευνας, του παρεμβατικού προγράμματος. Παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα σε σχέση με την ένταξη και την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης. Αναδείχθηκαν επιμέρους πτυχές των αποτελεσμάτων, όπως η σχέση των αποτελεσμάτων ένταξης σε σχέση με την εξ' αποστάσεως εφαρμογή της μουσειοπαιδαγωγικής, αλλά και ο ρόλος του σχεδιασμού και του περιεχομένου ενός προγράμματος σε σχέση με τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα, στη συγκεκριμένη περίπτωση, με την ενσυναίσθηση. Ειδικότερα, διαφάνηκε ότι υπάρχει άμεση συσχέτιση των δραστηριοτήτων με την ενεργοποίηση της ευαισθησίας και ενσυναίσθησης των παιδιών. Επιπλέον, τα αποτελέσματα σχετίζονται με τον χρόνο και τον τρόπο της ενεργούς συμμετοχής που δόθηκε στα παιδιά, από τη σχέση που αναπτύχθηκε με την παιδαγωγό και με ενασχόλησή τους σε συγκεκριμένους ρόλους βάσει των ενδιαφερόντων τους. Τέλος, όσον αφορά την εξ' αποστάσεως μέθοδο εφαρμογής της μουσειοπαιδαγωγικής, φαίνεται να απουσιάζουν τα οφέλη που θα μπορούσαν τα παιδιά να λάβουν από το μουσείο μέσα από τη φυσική παρουσία τους εκεί, ενώ, δεν μπορούσε να γίνει σύγκριση, καθώς δεν δόθηκε η ευκαιρία της δια ζώσης επίσκεψης, έστω αργότερα. Επιπλέον, η ένταξη δε φάνηκε να επηρεάζεται αρνητικά από τα θέματα που επιλέχθηκαν και τις δραστηριότητες εκτός σχολικής τάξης.

Αναφορικά με την μελλοντική αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της έρευνας, πρόκειται να επιδιωχθεί η επανάληψη του προγράμματος με μερίδα του δείγματος μαθητών και μαθητριών, αυτή τη φορά μέσω της φυσικής παρουσίας τους στο μουσείο, ώστε να αξιολογηθούν εκ νέου τα αποτελέσματα ένταξης και κοινωνικής ενίσχυσης των παιδιών. Αξίζει να σημειωθεί ότι η τελική έκβαση του προγράμματος απομακρύνθηκε εμφανώς από τον αρχικό σχεδιασμό. Το πρόγραμμα άλλωστε, όφειλε να είναι ευέλικτο και να αναπροσαρμόζεται συνεχώς, όπως ορίζει η ενταξιακή και διαφοροποιημένη διδασκαλία. Τέλος, αναφορικά με τις συνθήκες που επικρατούσαν και τους περιορισμούς κατά τη συλλογή δεδομένων, ο επιβαρυσμένος ρόλος της ερευνήτριας, καθώς και η μοναδικότητα των συμμετεχόντων, κατέστησαν αναγκαίες τις συνεχείς διαφοροποιήσεις. Για παράδειγμα, η διάρκεια ήταν ενδεικτική, ενώ, κάποια ερευνητικά δεδομένα δεν συνελέγησαν σύμφωνα με το επιθυμητό και τους στόχους που τέθηκαν.

Αναφορές

Anderson, G. L. (1989). Critical ethnography in education: Origins, current status, and new directions. *Review of educational research*, 59(3), 249-270.

Association of Children Museum. (2015). *A Toolkit for Reimagining Children's Museums*.

Buonomo, I., Fiorilli, C., Geraci, M. A., & Pepe, A. (2017). Temperament and social-emotional difficulties: the dark side of learning disabilities. *The Journal of genetic psychology*, 178(3), 193-206. Retrieved from: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/28402224/>.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Research methods in education*. Routledge. *Competitiveness*. Retrieved from <https://bit.ly/3JGBGia>.

Ebitz, D. (2005). Qualifications and the professional preparation and development of Art museum educators. *Studies in Art education, a journal of issues and research*, 46 (2), 150-169.

Ennes, M., & Lee, I. N. (2021). Distance learning in museums: A review of the literature. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 22(3), 162-187.

Falk, J. H., & Dierking, L. D. (2000). *Learning from museums*. Walnut Creek, CA: Rowman Altamira Press.

Hamil, S. (2016). *The art museum as a therapeutic space*. Retrieved from: <https://bit.ly/3Qtv0WL>.

Hein, G. E. (1998). *Learning in the museum*. New York and London: Routledge

Ioannides, E. (2016). Museums as therapeutic environments and the contribution of art therapy. *Museum International*, 68(3-4), 98-109.

Kourkoutas, E., & Botha, J. (2016). A community of practice as an inclusive model to support children with social, emotional and behavioral difficulties in school contexts. *International journal of inclusive education*, 20(7), 784-799. Retrieved from <https://bit.ly/3vOYOFv>.

Laluvein, J. (2007). *Parents and teachers talking: a community of practice: relationships between parents and teachers of children with special educational needs*. (Doctoral dissertation, Institute of Education, University of London).

Lang, C., Reeve, J., Woolard V. (2006). *The responsive museum, working with audience in the 21st century*. London: Ashgate.

Luke, J. J., Letourneau, S. M., Rivera, N. R., Brahms, L., & May, S. (2017). Play and Children's Museums: A Path Forward or a Point of Tension? *Curator: The Museum Journal*, 60(1), 37-46. Retrieved from <https://bit.ly/3zFd3hf>.

Meister, H. (2011). Βασικές παιδαγωγικές και διδακτικές αρχές της ένταξης στο Ζώνιου-Σιδέρη, (2011). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο.

Pantić, N., & Florian, L. (2015). Developing teachers as agents of inclusion and social justice. *Education Inquiry*, 6(3), 27311.

Partnership for 21st Century Skills. (2018). *21st Century Skills, Education &*

Salom, A. (2011). Reinventing the setting: Art therapy in museums. *The Arts in Psychotherapy*, 38(2), 81-85.

Thomas, J. (1993). *Doing Critical Ethnography*, London: Sage.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological process*. Massachusetts: Harvard University press. Retrieved from: <https://bit.ly/3bGhUqt>.

Αργυριάδης, Α. (2015). *Η πολιτισμική κατασκευή της διαφορετικότητας. Το παράδειγμα του ψυχοπαθή*. Αθήνα : Πεδίο.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (επιμ.) (2011). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις*. Τόμοι α, β. Αθήνα: Πεδίο.

Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ιστορική Αναδρομή της Ποιοτικής Έρευνας*.

Νάκου, Ε., (2001). *Μουσεία, Εμείς ,τα Πράγματα και ο Πολιτισμός*. Αθήνα: Νήσος.

Παύλου, Β. (2018). *Εικαστικές τέχνες και εκπαίδευση. Τα παιδιά ως παραγωγοί και θεατές εικαστικών τεχνών*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Τσίτσας, Γ., Γιοβαζολιάς, Θ., Μητσοπούλου, Ε. & Αντωνοπούλου, Αικ. (2012). Προσαρμοσμένη Κλίμακα Συναισθηματικής Ενσυναίσθησης. Στο Α. Σταλίκας, Σ. Τριλίβα & Π. Ρούσση (εκδ.) *Τα Ψυχομετρικά εργαλεία στην Ελλάδα*, 786. Αθήνα: Πεδίο.

Οι επιμορφωτικές ανάγκες του διδακτικού προσωπικού και η σχέση τους με την επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη υπό το πρίσμα της επερχόμενης αξιολόγησης: Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών Π.Ε.70

Γιαννικόπουλος Ιωάννης
M.Ed. Δάσκαλος, 2ο Δ.Σ. Αμαλιάδας
jgianniko@gmail.com

Καραμουσλής Σωτήριος
M.Sc. Δάσκαλος, 2^ο Δ.Σ. Αφάντου
skaramouslis@gmail.com

Κατσούρης Γεώργιος
M.Sc. Δάσκαλος, Δ.Σ. Δρεπάνου
gior.katsouris@gmail.com

Φούζας Γεώργιος
Ph.D. Δάσκαλος, Τμήμα Θεολογίας Α.Π.Θ.
gfouzas@theo.auth.gr

Περίληψη

Η επερχόμενη διαδικασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού προσωπικού της χώρας μας έχει πυροδοτήσει μια σειρά συζητήσεων σε όλα τα επίπεδα για την συμβολή της στην επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Σε αυτό το πλαίσιο κινούμενη η παρούσα μελέτη επιχειρεί να καταγράψει και να αναλύσει τις βασικές απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών του κλάδου Π.Ε.70/Δασκάλων για τις επιμορφωτικές τους ανάγκες στο σύγχρονο εκπαιδευτικό πλαίσιο και να τις συσχετίσει με την επιστημονική και επαγγελματική τους ανάπτυξη υπό το πρίσμα της επερχόμενης αξιολόγησης προσωπικού. Ακολουθήθηκε η ποσοτική μεθοδολογία και χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο του ερωτηματολογίου. Η έρευνα διεξήχθη αρχές του 2022 και το τελικό δείγμα της ήταν 184 εκπαιδευτικοί. Στα κύρια αποτελέσματα καταγράφεται η ανάγκη τακτικά υπηρεσιακά χορηγούμενης επιμόρφωσης, καταδεικνύεται ως καταλληλότερη μορφή αξιολόγησης εκείνη η οποία λαμβάνει υπόψη της τα εσωτερικά δεδομένα της αυτοαξιολογικής διαδικασίας και τονίζεται η σύνδεση της επιμόρφωσης (και κατά συνέπεια των επιμορφωτικών αναγκών) με τα αποτελέσματα της διαδικασίας αξιολόγησης.

Λέξεις κλειδιά: Επιμόρφωση, επιμορφωτικές ανάγκες, αξιολόγηση εκπαιδευτικών.

Εισαγωγή

Ο εκπαιδευτικός σήμερα λειτουργεί μέσα σε ένα πολυσύνθετο και απαιτητικό εργασιακό περιβάλλον.(Eurycice, 2021). Η επαγγελματική του πραγματικότητα είναι εξαιρετικά πολύπλοκη και πρέπει, συν τοις άλλοις, να υπερνικήσει αστοχίες και κενά που προέρχονται συχνά από την ίδια την πολιτεία.(Φούζας,2017) Η συνεχής διαφοροποίηση των συνθηκών διδασκαλίας, καθώς και η διαμόρφωση των αναγκών του σύγχρονου μαθητή αλλά και της κοινωνίας απαιτούν ιδιαίτερες επαγγελματικές ικανότητες και επικαιροποίηση των γνώσεων του εκπαιδευτικού, μέσα από μια διαδικασία συνεχούς επαγγελματικής και επιστημονικής αναβάθμισης. Ο εντοπισμός, λοιπόν, των πραγματικών επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών συντελεί στη διασφάλιση της ποιότητας της επιμορφωτικής διαδικασίας και εξασφαλίζει τη βελτίωση της αποδοτικότητας του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος. Για τους παραπάνω λόγους, η επαγγελματική και επιστημονική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

μέσα από διαδικασίες επιμόρφωσης και αυτομόρφωσης βρίσκεται στον κεντρικό πυρήνα του συνόλου των αποφάσεων των αρμοδίων οργάνων σε ευρωπαϊκό αλλά και σε εθνικό επίπεδο (Σχέδιο Ανάπτυξης για την Ελληνική Οικονομία, 2020).

Στην Ελλάδα σε ό,τι αφορά την υπηρεσιακά χορηγούμενη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών επικρατεί το μοντέλο του κεντρικού σχεδιασμού των επιμορφωτικών δράσεων και προγραμμάτων. Η τάση αυτή συχνά παραβλέπει το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ενήλικοι. Συνεπώς είναι σε μεγάλο βαθμό αυτοκαθοριζόμενοι και ως εκ τούτου είναι κυρίαρχο ζήτημα η ενεργός ανάμειξή τους σε αποφάσεις που σχετίζονται με την κατεύθυνση και τις διαδικασίες της προσωπικής τους μάθησης (Day, 2003). Στις περισσότερες περιπτώσεις επιμορφωτικών διαδικασιών του παραπάνω τύπου (εάν όχι σε όλες) τα στάδια της διάγνωσης, καταγραφής και ανάλυσης των επιμορφωτικών αναγκών, ως πυλώνες σχεδιασμού και βασικά συστατικά επιτυχίας, παραλείπονται μιας και κυριαρχεί η πολιτική απόφαση και η βούληση της κεντρικής εκπαιδευτικής ηγεσίας.

Με τον νόμο 4823 του 2021 (Γ' Κεφάλαιο) η επαγγελματική και επιστημονική ανάπτυξη του προσωπικού συνδέεται, για πρώτη φορά, με τη διαδικασία αξιολόγησης αφού προβλέπεται πως: «*Το έργο των εκπαιδευτικών αξιολογείται τεκμηριωμένα σε τετράβαθμη περιγραφική κλίμακα, στην οποία το έργο τους διαβαθμίζεται από εξαιρετικό, σε πολύ καλό, σε ικανοποιητικό ή σε μη ικανοποιητικό, ως προς δύο (2) πεδία: Α) το διδακτικό και παιδαγωγικό έργο του εκπαιδευτικού, το οποίο εξειδικεύεται σε Α1) γενική και ειδική διδακτική του γνωστικού αντικείμενου και Α2) παιδαγωγικό κλίμα και διαχείριση της τάξης και Β) υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια του εκπαιδευτικού.*» (Άρθρο 67, παρ.1). Επιπροσθέτως, στο άρθρο 73 του ίδιου νόμου η ενδεχόμενη αρνητική αξιολόγηση συνδέεται με την επιμόρφωση, αφού προβλέπεται πως: «*Ο αξιολογητής, αμέσως μετά τη διδασκαλία ή εντός δύο (2) ημερών από αυτή, σε οργανωμένη συνάντηση με τον εκπαιδευτικό συζητά επί του αναστοχασμού του εκπαιδευτικού σχετικά με τη διδασκαλία που παρακολούθησε, ζητά διευκρινίσεις και παρέχει ανατροφοδότηση ως προς τα θετικά σημεία που εντόπισε στη διδασκαλία του, τα σημεία που θεωρεί ότι χρήζουν προσοχής ή βελτίωσης, τις εναλλακτικές λύσεις σε ζητήματα που παρουσιάστηκαν και την πιθανή ανάγκη για περαιτέρω υποστήριξη ή επιμόρφωση.*» Τέλος, η ίδια η Υπουργός Παιδείας δήλωσε σχετικά σε συνέντευξή της: «*Η ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, με στόχο την αναγνώριση του έργου τους και τη βελτίωση τυχόν αδυναμιών, ακολουθεί άμεσα.*» (Καθημερινή, 2/3/2022).

Είναι ασφαλές, λοιπόν, να θεωρήσουμε πως η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού (αλλά και τα αποτελέσματά της) θα εξαρτηθούν σε μεγάλο βαθμό από το επίπεδο της επιστημονικής και επαγγελματικής του ανάπτυξης και κατ' επέκταση της επιμόρφωσής του. Ωστόσο, είναι σημαντικό να εξεταστεί το ζήτημα της διάγνωσης των σύγχρονων επιμορφωτικών αναγκών του προσωπικού, οι οποίες προφανώς και διαφέρουν από κλάδο σε κλάδο, από βαθμίδα σε βαθμίδα και από περιοχή σε περιοχή.

Σε αυτό το πλαίσιο, η εργασία μας επιχειρεί σε πρώτο επίπεδο να εντοπίσει, να καταγράψει και να αναλύσει τις βασικές επιμορφωτικές ανάγκες του πολυπληθέστερου κλάδου των εκπαιδευτικών στη χώρα μας, αυτού των δασκάλων (κλάδου ΠΕ70) και να τις συνδέσει με την επερχόμενη (όπως παρουσιάζεται στον νόμο 4823/21 και όπως ήδη έχει ξεκινήσει σε επίπεδο μονάδων) αξιολόγηση του προσωπικού, συνδυάζοντάς τις με τις στάσεις και αντιλήψεις τους για την συνολική αξιολογική διαδικασία.

Βασικό μας ερευνητικό ζήτημα είναι η αναγκαιότητα ύπαρξης ενός κεντρικού μηχανισμού διάγνωσης των αναγκών και η σύνδεσή του με τις επιμορφωτικές δράσεις και πρακτικές. Επιμέρους ζητήματα που θα μας απασχολήσουν είναι: α) Οι στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για την επιστημονική και επαγγελματική τους ανάπτυξη και η σύνδεσή τους με την υπηρεσιακά χορηγούμενη επιμόρφωση και β) Οι στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διαδικασία αξιολόγησής τους και το εάν αυτή πρέπει να συνδέεται με την επιμόρφωσή τους (όπως προβλέπει το νομοθετικό πλαίσιο).

Βασική Εννοιολόγηση

Η επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι μια διαδικασία πολύπλοκη που δεν περιορίζεται γύρω από την απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων αλλά μέσα από τα στάδιά της οι εκπαιδευτικοί επαναπροσδιορίζουν τις πρακτικές τους, την επαγγελματική τους σκέψη και το σχεδιασμό τους. Βασικά, είναι μια διαδικασιαεπαγγελματικής αλλαγής, μια βαθιά βιωματική και ενεργητική διαδικασία, μέσω της οποίας ο εκπαιδευτικός εξελίσσει, ανανεώνει, επεκτείνει και μεταβάλλει στοιχεία του διδακτικού του προφίλ. Με βάση τα παραπάνω θα μπορούσαμε να ορίσουμε την επαγγελματική ανάπτυξη ως τη διαδικασία εκείνη η οποία στηρίζεται στις βασικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων και της δια βίου μάθησης μέσω της οποίας ο εκπαιδευτικός λαμβάνει όλες εκείνες τις απαραίτητες γνώσεις και εμπειρίες προκειμένου να γίνει αποτελεσματικότερος στο έργο του προς όφελος της ίδιας της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Φούζας, 2017).

Κατά τη διάρκεια του επαγγελματικού του βίου ο εκπαιδευτικός, ανάλογα με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, τις στάσεις και τις απόψεις του σχετικά με το επάγγελμά του, αλλά και σε συνάρτηση όλων των παραπάνω με τις συνθήκες και τις απαιτήσεις της κάθε εποχής, επιδιώκει τη συμμετοχή του σε διαδικασίες αυτομόρφωσης ή υπηρεσιακά χορηγούμενης επιμόρφωσης και αναλαμβάνει κάποιες πρωτοβουλίες προς την κατεύθυνση αυτή (Φούζας, ο.π.) «*Εξειδικεύοντας τον όρο στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, μπορούμε να διαφοροποιήσουμε τις ανάγκες των εκπαιδευτικών σε τρία επίπεδα: τις διδακτικές (πηγάζουν από την καθημερινή διδακτική πράξη), τις επαγγελματικές (σχετίζονται με το επαγγελματικό κύρος ή την εξέλιξή του) και τις προσωπικές ανάγκες (ικανοποιούν ατομικά ενδιαφέροντα)* (Χριστοφιλοπούλου, 2004 όπως αναφέρεται στο Λαζαρίδου, 2009). Βάσει των παραπάνω, η επαγγελματική ανάπτυξη εξετάζεται κυρίως υπό το πρίσμα του επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού προσωπικού (Kirkwood & Christie, 2006) μέσα στη μοναδικότητα του συγκεκριμένου επαγγελματικού και επιστημονικού χώρου. Όπως μάλιστα αναφέρει και η Φωτοπούλου (2013): «... η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού παρουσιάζει μια μοναδική κυκλικότητα σε αντίθεση με την επαγγελματική ανάπτυξη οποιουδήποτε άλλου τομέα διότι οι αποδέκτες διδάσκονται στο πώς να διδάσκουν...». Η διάγνωση των επιμορφωτικών αναγκών συμβάλει θετικά σε δυο επίπεδα: α) στο να διαπιστωθούν ποιες είναι οι πραγματικές επιμορφωτικές ανάγκες ενός πληθυσμού-στόχου και έτσι να μπορέσει η επιμόρφωση να είναι περισσότερο ουσιαστική και αποτελεσματική και β) στο να μπορούμε να εντοπίσουμε ποιες ανάγκες είναι άμεσες και ποιες όχι. Επιπλέον, η διαδικασία διάγνωσης συντελεί στην σωστή και ολοκληρωμένη αξιολόγηση μιας επιμορφωτικής δράσης και βοηθά στο να αποφευχθούν σπατάλες πόρων (χρήματα και εργατοώρες) για μία δράση η οποία δεν θα επιφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα.

Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση απασχολεί έντονα τις τελευταίες δεκαετίες την παιδαγωγική κοινότητα αναδεικνύοντας πολλές και διαφορετικές απόψεις σχετικά με το ποιος πρέπει να είναι ο στόχος της αξιολόγησης, τι πρέπει να αξιολογείται, ποιο είδος είναι καταλληλότερο, ποιος πρέπει να αξιολογεί και άλλα πολλά ερωτήματα που έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς, τους μαθητές αλλά και όλη την κοινωνία στην οποία εντάσσεται το κάθε εκπαιδευτικό σύστημα (Καρατζιά-Σταυλιώτη και Λαμπρόπουλος, 2006). Η επιτακτική ανάγκη μιας ποιοτικής και αποτελεσματικής εκπαίδευσης δημιουργείται για να αντιμετωπίσει οικονομικά και κοινωνικά ζητήματα της εποχής. Με τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης επιδιώκεται η ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου, ενώ με την απόδοση λόγου για την αποτελεσματικότητα επιζητείται η εξασφάλιση των εκπαιδευτικών στόχων με την καλύτερη διαχείριση των πόρων (Faubert, 2009).

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου θεωρείται ότι συμβάλλει στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαιδευτικής πράξης, στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών, καθώς και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Ευρωπαϊκή

Επιτροπή, 2007· OECD, 2013). Σε εθνικό επίπεδο η εκπαιδευτική πολιτική που επιχειρείται είναι η διασφάλιση της ποιότητας μέσω της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου (Βαβουράκη, Ζουγανέλη, Σοφού & Κούτρα, 2007).

Η άποψη ότι η αξιολόγηση μπορεί να αποτελέσει μηχανισμό και προϋπόθεση βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης αναγνωρίζεται όλο και πιο έντονα, ενώ ερευνητικά δεδομένα έρχονται να την επιβεβαιώσουν. Η αξιολόγηση, συνεπώς, αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαίδευσης και συνδέεται με όλα τα εκπαιδευτικά ζητήματα (Φράγκος, 1991). Το γνώρισμα της βελτίωσης εμπεριέχεται και στην προσέγγιση που ταυτίζει την εκπαιδευτική αξιολόγηση με μία διαδικασία που σχεδιάζεται και πραγματοποιείται με κύριο στόχο να λειτουργήσει ως αρωγός για τους αρμόδιους στην κρίση και στη βελτίωση της αξίας συγκεκριμένου εκπαιδευτικού αντικειμένου (Stufflebeam & Webster, 1980· Stufflebeam, 2001).

Στον εκπαιδευτικό χώρο για την έννοια της αξιολόγησης δεν υφίσταται ένας κοινός ορισμός, διότι η αξιολόγηση είναι μια πολυσήμαντη έννοια. Ο Δημητρόπουλος (1991) σε μια προσπάθεια να συνοψίσει τις πολλές διαφορετικές τάσεις και πτυχές της αξιολόγησης στην εκπαίδευση δίνει τον εξής ορισμό: «*εκπαιδευτική αξιολόγηση ορίζεται ως η συστηματική και οργανωμένη διαδικασία, κατά την οποία διεργασίες, συστήματα, άτομα, μέσα, πλαίσια ή αποτελέσματα ενός εκπαιδευτικού μηχανισμού εκτιμώνται με βάση προκαθορισμένα κριτήρια και μέσα και προκαθορισμένους σκοπούς*». Ο Shadish (1994), ωστόσο, προσδίδει στον ορισμό της εκπαιδευτικής αξιολόγησης την κοινωνική διάσταση, καθώς αναφέρει ότι στην αξιολόγηση χρησιμοποιούνται εφαρμόσιμες πρακτικές για να οικοδομηθεί η γνώση για την αξία αυτού που πρόκειται να αξιολογηθεί με απώτερο στόχο την βελτίωση των προβλημάτων που σχετίζονται με το αντικείμενο της αξιολόγησης.

Ανάλογα με τους στόχους της αξιολόγησης μπορεί να προσδίδεται στη διαδικασία αυτή διαφορετικός προσανατολισμός, ελεγκτικός ή ανατροφοδοτικός. Στην πρώτη περίπτωση, η αξιολόγηση μετρά το βαθμό στον οποίο επιτεύχθηκαν οι προκαθορισμένοι στόχοι εστιάζοντας στο αποτέλεσμα, στο προϊόν δηλαδή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και αποσκοπεί άμεσα τόσο στον έλεγχο της εκπαιδευτικής πράξης όσο και στην αποτελεσματικότητα. Στη δεύτερη περίπτωση, ως στόχος τίθεται η ευρύτερη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, αποτιμάται η ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας ως προς ποικίλες παραμέτρους και όχι μόνο ως προς το βαθμό επίτευξης συγκεκριμένων στόχων. Σε αυτό το πλαίσιο, η αξιολόγηση συνδέεται άμεσα με τη διδασκαλία ως συνειδητή πράξη, αφού τη συμπληρώνει, την επηρεάζει αλλά και επηρεάζεται από αυτήν με σχέση αμφίδρομη και ανατροφοδοτική. Έτσι, ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να ελέγχει και να καθορίζει τη διδακτική διαδικασία με τελικό σκοπό τη βελτίωσή της (Rogers, 1988).

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση αποκτά διαφορετικές μορφές στα ποικίλα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα ανάλογα με τα ιδιαίτερα εσωτερικά χαρακτηριστικά τους (Bonnet, 2004). Οι κυριότερες, ωστόσο, μορφές της είναι η εσωτερική και η εξωτερική. Η εσωτερική αξιολόγηση συνδέεται συνήθως με τη διαμορφωτική αξιολόγηση, ενώ η εξωτερική αξιολόγηση με την απολογιστική αξιολόγηση (Fitzpatrick et al., 2004). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Nevo (2001), «*όλοι φαίνεται ότι μισούν την εξωτερική αξιολόγηση, ενώ κανένας δεν εμπιστεύεται την εσωτερική αξιολόγηση*» (σ. 104).

Η εσωτερική αξιολόγηση μπορεί να πάρει δύο μορφές, την ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση, όπου οι ιεραρχικά ανώτεροι στη διοίκηση του σχολείου αξιολογούν τους κατώτερους και τη συλλογική εσωτερική ή αυτοαξιολόγηση όπου κυρίως εκπαιδευτικοί, αλλά και μαθητές, γονείς και τοπικοί φορείς, οργανώνουν και διεκπεραιώνουν τη διαδικασία της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας από τη θέση του παράγοντα που γνωρίζει εκ των έσω τα προβλήματα και τις συνθήκες που επικρατούν (Καπαχτσή, 2011· Σολομών, ο.π.). Αυτού του είδους η αξιολόγηση έχει το πλεονέκτημα ότι βασίζεται σ' ένα υπόβαθρο όπου λειτουργίες και δεδομένα είναι γνωστά και οικεία στους εκπαιδευτικούς: σχολική μονάδα, τάξη, μαθητικό δυναμικό, περιρρέουσα κοινωνική πραγματικότητα, νομοθετικά πλαίσια.

Όπως αναφέρεται στο ΦΕΚ 20-01-2021 με τίτλο «Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο», σκοπός της εσωτερικής αξιολόγησης είναι η συνεχής βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας και στο σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος. Η αυτοαξιολόγηση μπορεί να αναδειχτεί σε διαδικασία ανατροφοδότησης με πολλαπλά πλεονεκτήματα. Συμβάλλει στην ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ή της σχολικής μονάδας με βάση τις δικές του δυνάμεις, αφού καλλιεργεί τη συνευθύνη του διδακτικού προσωπικού και την αυτοδέσμευση (ΥΠΑΙΘΠΑ/ΙΕΠ 2012). Εφοδιάζει το σχολείο με μέσα βελτίωσης των διαδικασιών λήψης αποφάσεων, ενώ ενεργοποιούνται όλοι οι παράγοντες της εκπαιδευτικής κοινότητας (Nevo, 2001). Οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν ενεργό και πρωτεύοντα ρόλο, δεδομένου ότι οι ίδιοι γνωρίζουν εκ των έσω το τι δυσχεραίνει ή μπορεί να αναπτυχθεί στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Κατά αυτόν τον τρόπο, οι ίδιοι αποκτούν μεγαλύτερη ευθύνη, διερευνούν, κρίνουν, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για νέες δράσεις, ενισχύονται ως επαγγελματίες (Μπαγάκης, 1999).

Η εξωτερική αξιολόγηση βασίζεται σε κριτήρια διαμορφωμένα από την κεντρική διοίκηση και κύριο αποδέκτη τους έχει τις κεντρικές εκπαιδευτικές αρχές (Boud&Donovan, 1982). Η εξωτερική αξιολόγηση παρατηρείται γενικά σε πιο συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα και συνήθως επιφορτίζεται αρνητικά με τα επιχειρήματα ότι δεν προωθείται η συλλογικότητα στις σχολικές μονάδες, δεν ενθαρρύνεται η ανάληψη πρωτοβουλιών και δεν επιτυγχάνεται βελτίωση των μονάδων (Σολομών, 1999).

Οι δύο βασικοί σκοποί της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι η ανατροφοδότηση για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και η απόδοση λόγου για τη διαπίστωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού τους έργου. Αυτοί οι δύο αντιθετικοί σκοποί της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, ο διαμορφωτικός και ο απολογιστικός σκοπός, ενδεχομένως να μπορούν και να συνυπάρχουν σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα (Stronge, 1995, όπως αναφέρεται στο Τόσιογλου, 2022). Διάφορες αξιολογικές προσεγγίσεις ανά τον κόσμο έχουν συνδέσει την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών με μορφές επιβράβευσης και τιμωρίας (Jiayi & Ling, 2012). Η χρήση κινήτρων για την παρακίνηση των εκπαιδευτικών στηρίζεται σε δύο θεωρίες: την οικονομική και την ψυχολογική θεωρία. Η μία εστιάζει στα εξωτερικά κίνητρα, όπως είναι τα οικονομικά και τα επαγγελματικά, ενώ η άλλη στα εσωτερικά κίνητρα, όπως είναι η ανατροφοδότηση. Ως προς τα εξωτερικά κριτήρια, η παροχή οικονομικών κινήτρων στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών φαίνεται να μην είναι αποτελεσματική, ενώ η προώθηση επαγγελματικών κινήτρων φαίνεται να είναι χρήσιμη. Η απομάκρυνση των ανίκανων εκπαιδευτικών ενδέχεται να παρακινήσει τους εκπαιδευτικούς μόνο στην περίπτωση που υπάρχει εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών προς τους φορείς της αξιολόγησης και δεν υπονομεύεται η υποστήριξη των ικανών εκπαιδευτικών. Ως προς τα εσωτερικά κίνητρα, η προώθηση της ανατροφοδότησης των εκπαιδευτικών μπορεί να φανεί αποτελεσματική αν συνδυαστεί με την παροχή πληροφοριών στους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής σχετικά με τις συνθήκες που διευκολύνουν την καλή διδασκαλία (Firestone, 2014).

Μέθοδος

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε την περίοδο Ιανουαρίου – Μαρτίου 2022. Ακολουθήθηκε η ποσοτική προσέγγιση μέσω της χρήσης ανώνυμου ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου το οποίο κατασκευάστηκε και διανεμήθηκε με την πλατφόρμα της google (googleforms). Η επιλογή του συγκεκριμένου εργαλείου βασίστηκε στην λογική της μεγάλης διεισδυτικότητας σε πληθυσμιακές ομάδες, οι οποίες βρίσκονται σε διαφορετικούς γεωγραφικούς χώρους, της ευκολίας συμπλήρωσης (φιλικό προς τον τελικό χρήστη) καθώς και στη δυνατότητα άμεσης συλλογής των δεδομένων μέσω της πλατφόρμας φιλοξενίας.

Το ερευνητικό εργαλείο στηρίχθηκε εν μέρει σε βιβλιογραφική ανασκόπηση και σε ερωτήσεις από ερευνητικά εργαλεία προηγούμενων ερευνών (Αναστασιάδης, 2010 -

Φούζας, 2017 – Παράσχου, Φούζας, Σοφός κ.α.2020) και περιελάμβανε 19 ερωτήσεις κλειστού τύπου. Οι ερωτήσεις του εργαλείου ομαδοποιήθηκαν σε τέσσερις υποομάδες για την βέλτιστη ανάλυσή τους. Στην πρώτη υποομάδα αναλύθηκαν οι 6 ερωτήσεις δημογραφικού χαρακτήρα. Στην δεύτερη υποομάδα οι 6 ερωτήσεις για την επιμόρφωση και τις νέες τεχνολογίες. Στην τρίτη υποομάδα οι 5 ερωτήσεις για την αξιολόγηση και στην τέταρτη ομάδα οι 2 ερωτήσεις για τις προσωπικές στάσεις και προτάσεις του προσωπικού. Το ερωτηματολόγιο αποτελεί εργαλείο ευρύτερης έρευνας και στην παρούσα εργασία αξιοποιήθηκαν τα δεδομένα 16 ερωτήσεων από το σύνολο των 21.

Το ερωτηματολόγιο δομήθηκε αποκλειστικά με ερωτήσεις κλειστού τύπου σε πεντάβαθμη αξιολογική κλίμακα Likert (1= καθόλου 5= πάρα πολύ) και αφορούσε εκπαιδευτικούς Π.Ε. 70, μόνιμους και αναπληρωτές. Τα δεδομένα μας αναλύθηκαν στατιστικά με το πακέτο της IBM SPSS, v.26.

Η διανομή του ερωτηματολογίου έγινε διαδικτυακά, μέσω αποστολής του στο e-mail σχολικών μονάδων καθώς και με την ανάρτησή του σε σελίδες εκπαιδευτικών σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Ο ακριβής πληθυσμός στον οποίο κατέληξε το τελικό ερευνητικό εργαλείο δεν μπορεί με ευκολία να προσδιοριστεί, λόγω της διακίνησής του με διαφορετικά κανάλια. Ως προς τον πληθυσμό των ατόμων της ομάδας – στόχου (ΠΕ 70) των σχολικών μονάδων στις οποίες διανεμήθηκε, αυτός προσδιορίζεται στα 640 περίπου άτομα. Τελικά, λήφθηκαν 184 απαντήσεις, οι οποίες αποτέλεσαν και το δείγμα της παρούσας έρευνας.

Βασικός στόχος της έρευνας ήταν να εξεταστεί το κατά πόσο οι επιμορφωτικές ανάγκες του εκπαιδευτικού προσωπικού κλάδου Π.Ε.70 / Δασκάλων αποτελούν δομικό στοιχείο για την επιστημονική και επαγγελματική τους ανάπτυξη υπό το πρίσμα της αξιολογικής διαδικασίας. Επιμέρους ερωτήματα που εξετάστηκαν, βάσει του παραπάνω στόχου, ήταν τα εξής:

1. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας αντιλαμβάνονται την αξία της δια βίου επαγγελματικής εκπαίδευσης και μάθησης για την επιστημονική, επαγγελματική αλλά και προσωπική τους αναβάθμιση;
2. Είναι δεκτικοί σε μια λογική διαρκούς επιμόρφωσης και αυτομόρφωσης;
3. Τα κριτήρια επιλογής των εκπαιδευτικών για τις δράσεις που επιλέγουν να παρακολουθήσουν σχετίζονται άμεσα με την επαγγελματική και επιστημονική τους εξέλιξη;
4. Η διαδικασία διάγνωσης επιμορφωτικών αναγκών πριν από τις υπηρεσιακά χορηγούμενες επιμορφωτικές δράσεις υφίσταται; Εάν όχι, εγείρεται ζήτημα αξιοπιστίας και αποτελεσματικότητας των δράσεων αυτών;
5. Υπάρχει σαφής προσανατολισμός των εκπαιδευτικών στα αντικείμενα πάνω στα οποία επιθυμούν να επιμορφωθούν;
6. Συνδέουν τη διαδικασία αξιολόγησης με την επιστημονική και επαγγελματική τους ανάπτυξη αλλά και με την προσφερόμενη επιμόρφωση;
7. Συνδέουν την επιμόρφωσή τους (και κατά συνέπεια και τις επιμορφωτικές τους ανάγκες) με τα αποτελέσματα της διαδικασίας αξιολόγησης;

Ανάλυση Αποτελεσμάτων

Το δείγμα μας αποτελείτο από 184 εκπαιδευτικούς κλάδου Π.Ε.70/Δασκάλων. Το 71,7% ήταν γυναίκες ενώ το 28,3% άνδρες. Ο μέσος όρος ηλικίας τους ήταν τα 43 έτη. 136 άτομα (ποσοστό 73,9%) δήλωσαν μόνιμοι εκπαιδευτικοί, ενώ οι υπόλοιποι 48 (26,1%) αναπληρωτές. Ο μέσος όρος των ετών υπηρεσίας τους καταγράφηκε στα 15 έτη. Οι 158 εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως υπηρετούν σε πολυθέσιο (5/θέσιο και άνω) σχολείο ενώ οι υπόλοιποι 26 υπηρετούν σε ολιγοθέσιο.



Σχήμα 1. Δημογραφικά Χαρακτηριστικά

Ως προς τις περιοχές υπηρετήσης (Εκπαιδευτικές Περιφέρειες), 56 υπηρετούν σε περιοχές της Αττικής, 31 στην Κεντρική Μακεδονία, 48 στην Πελοπόννησο, 27 στο Νότιο Αιγαίο και οι υπόλοιποι 22 σε 6 διαφορετικές περιοχές. Το 71,7% του δείγματός μας (122 άτομα) κατέχει μεταπτυχιακό ενώ το 16,3% δηλώνει κατοχή και δεύτερου πτυχίου. Το 18,5% αναφέρει πως δεν κατέχει απολύτως κανέναν άλλο τίτλο σπουδών (34 άτομα). Τέλος, 30 άτομα από το δείγμα μας κατέχουν θέσεις ευθύνης (Διεύθυνση σχολικής μονάδας, Σ.Ε.Ε. κ.α.)

Ως προς τα επιμορφωτικά τους χαρακτηριστικά, το 62% (114 άτομα) δηλώνει «πολύ θετικό» σε οποιαδήποτε μορφή επιμόρφωσενώ το 76,1% (140 δηλώσεις) παρουσιάζεται θετικό στην ιδέα της δια βίου επαγγελματικής μάθησης και εκπαίδευσης. Το σύνολο του δείγματός μας έχει παρακολουθήσει κάποιας μορφής επιμόρφωση, με την πλειοψηφία να δηλώνει πως έχει λάβει μέρος σε επιμορφώσεις συντονιστών εκπαιδευτικού έργου (66,3%), επιμορφώσεις από Α.Ε.Ι. επί πληρωμή (62%), επιμορφώσεις από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και το Ι.Ε.Π. (48,9%) και εισαγωγική επιμόρφωση σε Π.Ε.Κ. (52,2%). Ως αρνητικό στοιχείο καταγράφεται το εξαιρετικά χαμηλό ποσοστό (17,4%) όσων δηλώνουν πως έχουν παρακολουθήσει κάποιας μορφής ενδοσχολική επιμόρφωση.

Σε ό,τι αφορά τους λόγους για τους οποίους επιλέγουν να παρακολουθήσουν κάποια επιμορφωτική δράση αυτοί παρουσιάζονται αναλυτικά βάσει της βαρύτητάς τους στον πίνακα 1:

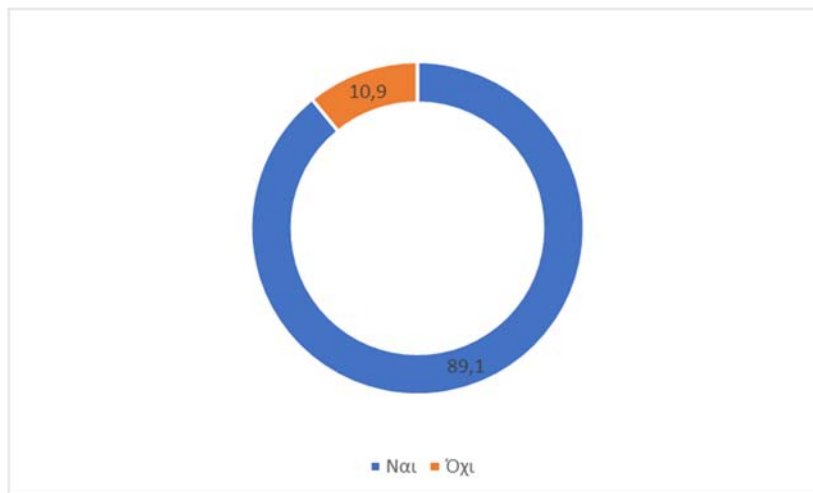
Πίνακας 1. Κατανομή Δηλώσεων βάσει βαρύτητας λόγου επιμόρφωσης

Λόγος	Πάρα πολύ N (%)	Αρκετά N (%)	Μέτρια N (%)	Λίγο N (%)	Καθόλου N (%)	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέση Τιμή
Υπηρεσιακή Υποχρέωση	27 (14,6%)	61 (33,2%)	66 (35,9%)	20 (10,9%)	10 (5,4%)	1	5	3,40
Υπηρεσιακή Ανάπτυξη	49 (26,6%)	80 (43,5%)	37 (20,1%)	8 (4,4%)	10 (5,4%)	1	5	3,85
Μοριοδότηση	64 (34,8%)	54 (29,4%)	47 (25,5%)	9 (4,9%)	10 (5,4%)	1	5	3,87
Προσωπική Επιθυμία	93 (50,5%)	57 (31%)	30 (16,3%)	0 (0%)	4 (2,2%)	1	5	4,32
Προσωπική Ανάπτυξη	96 (52,2%)	62 (33,7%)	18 (9,8%)	7 (3,8%)	1 (0,5%)	1	5	4,38
Επιστημονική Ανάπτυξη	91 (49,5%)	66 (35,9%)	21 (11,3%)	6 (3,3%)	0 (0%)	2	5	4,36
Θέμα	82 (44,5%)	68 (37%)	34 (18,5%)	0 (0%)	0 (0%)	3	5	4,30
Επιμόρφωσης Φορέας	33 (17,9%)	51 (27,7%)	64 (34,8%)	22 (12%)	14 (7,6%)	1	5	3,40

Μηδενικό	45	52	59	21	7	1	5	3,62
Κόστος	(24,5%)	(28,3%)	(32%)	(11,4%)	(3,8%)			
Κανένας	2	8	15	13	146	1	5	1,42
Ειδικός Λόγος	(1%)	(4,4%)	(8,2%)	(7,1%)	(79,3%)			

Από την παραπάνω κατανομή προκύπτει πως οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας εστιάζουν κυρίως στην υπηρεσιακή, επιστημονική και προσωπική τους ανάπτυξη μέσα από τις διαδικασίες επιμόρφωσης, ενδιαφέρονται αυτή να είναι μοριοδοτούμενη (για διαδικασίες επιλογής στελεχών και για μόνιμη πρόσληψη στην εκπαίδευση) και πως η θεματολογία της επιμορφωτικής δράσης είναι βασικό χαρακτηριστικό επιλογής (σε ποσοστό άνω του 80%).

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας σε ποσοστό 89,1% δεν είχαν λάβει ποτέ μέρος σε διαδικασία διάγνωσης επιμορφωτικών αναγκών πριν από μια επιμορφωτική δράση, ενώ το 10,9% (20 άτομα) που απάντησε θετικά στο συγκεκριμένο ερώτημα είχε λάβει μέρος σε συγκεκριμένη έρευνα του Ι.Ε.Π. το 2020 (ερωτηματολόγιο διάγνωσης).

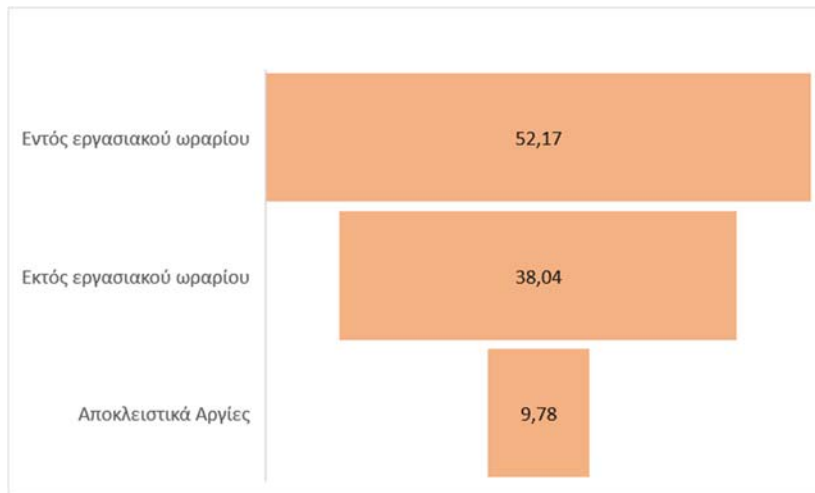


Σχήμα 2. Συμμετοχή σε διαδικασία διάγνωσης επιμορφωτικών αναγκών

Στο ερώτημα σχετικά με το ποιος φορέας θα επιθυμούσαν οι ίδιοι να αναλαμβάνει την υπηρεσιακά χορηγούμενη επιμόρφωσή τους, 13 άτομα δήλωσαν «Οι Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου» (ποσοστό 7%), 29 άτομα (15,8%) το «Ι.Ε.Π.» και 142 άτομα (77,2%) «Φορέας ενταγμένος σε Α.Ε.Ι.». Από τις παραπάνω δηλώσεις προκύπτει η απόλυτη, σχεδόν, στάση των εκπαιδευτικών να συνδέουν την επιμόρφωσή τους με τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα και όχι με φορείς και υπηρεσίες του Υπουργείου.

Ως προς την προτιμώμενη μεθοδολογία επιμόρφωσης, το 64,1% (118 δηλώσεις) δηλώνει «μικτή – δια ζώσης σύγχρονη και εξ αποστάσεως ασύγχρονη», το 21,2% επιλέγει την πλήρως δια ζώσης διαδικασία και το 14,7% (27 άτομα) δηλώνει «εξ αποστάσεως σύγχρονη». Εντύπωση προκαλεί το μηδενικό ποσοστό το οποίο έλαβε η επιλογή της πλήρως ασύγχρονης μάθησης, την οποία επιλέγουν να εφαρμόζουν τα περισσότερα επιμορφωτικά προγράμματα. Από τα παραπάνω προκύπτει η μεταστροφή του εκπαιδευτικού πληθυσμού (ιδίως μετά τα όσα προέκυψαν τη διετία 2019-2021 λόγω της πανδημίας) και σε εναλλακτικές μορφές υλοποίησης επιμορφωτικών δράσεων με εστίαση, όμως, στην προσωπική επαφή με τον επιμορφωτή.

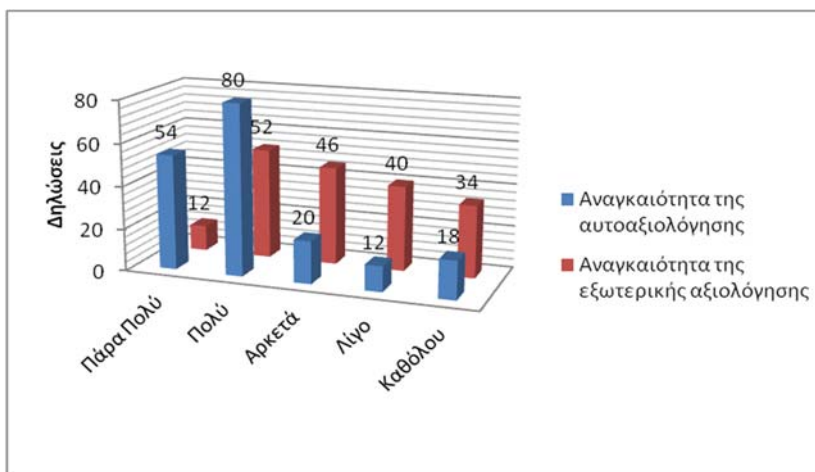
Σε ό,τι αφορά τον χρόνο κατά τον οποίο θα ήθελαν να επιμορφωθούν, από το Σχήμα 2 προκύπτει πως η πλειοψηφία (96 άτομα) επιθυμεί να επιμορφώνεται εντός εργασιακού ωραρίου, σε αντίθεση με τις 70 δηλώσεις (38%) για επιμόρφωση εκτός εργασιακού χρόνου.



Σχήμα 3. Επιθυμητή χρονική περίοδος επιμόρφωσης

Στο ερώτημά μας σχετικά με τα πεδία στα οποία θα επιθυμούσαν να λαμβάνουν τακτική (κάθε 1 με δυο έτη) υπηρεσιακά χορηγούμενη επιμόρφωση οι δηλώσεις ιεραρχούνται (ανά θεματική) ως εξής: 1) Σε καινοτόμες διδακτικές μεθόδους 2) Σε ζητήματα ενδοσχολικών σχέσεων και κρίσεων 3) Στη σχολική ψυχολογία 4) Στη χρήση νέων ψηφιακών μέσων 5) Στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και επικοινωνία 6) Στην ειδική αγωγή 7) Στη σεξουαλική αγωγή – διαπαιδαγώγηση – αγωγή υγείας και , τέλος, 8) στη διδακτική των μαθημάτων της τάξης τους (σύγχρονη προσέγγιση και επικαιροποίηση γνώσεων).

Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου η έρευνά μας εστίασε στην επερχόμενη αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών (ατομική). Στο ερώτημα «*Κατά πόσο θεωρείτε ότι η αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών μπορεί να συμβάλει στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου;*» και στο ερώτημα «*Κατά πόσο θεωρείτε ότι η εξωτερική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μπορεί να συμβάλει στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου;*» τα άτομα του δείγματός μας δήλωσαν τα εξής :

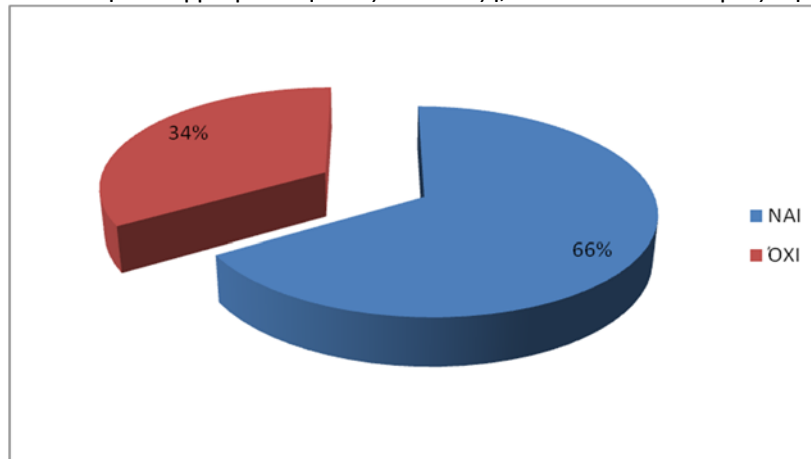


Σχήμα 4. Κατανομή Δηλώσεων για την αναγκαιότητα της αυτοαξιολόγησης και της εξωτερικής αξιολόγησης

Από την παραπάνω κατανομή προκύπτει η παγίωση της άποψης πως η αυτοαξιολόγηση είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητα του έργου των εκπαιδευτικών καθώς και η μάλλον αρνητική στάση των εκπαιδευτικών του δείγματός μας για την αποτελεσματικότητα της εξωτερικής αξιολόγησης σε σχέση με την βελτίωση του έργου τους.

Στο ερώτημα σχετικά με το ποια μορφή αξιολόγησης θεωρούν καταλληλότερη, 84 δηλώσεις (45,7%) κατέγραψε η μεικτή (αυτοαξιολόγηση και εξωτερική αξιολόγηση), 70 δηλώσεις η αυτοαξιολόγηση και 30 δηλώσεις (16,3%) η απάντηση «καμία». Αξίζει να εστιάσουμε στις μηδενικές δηλώσεις για την εξωτερική αξιολόγηση. Βάσει των παραπάνω απαντήσεων, οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας τείνουν να θεωρούν καταλληλότερη μορφή αξιολόγησης εκείνη η οποία λαμβάνει υπόψη της τα εσωτερικά δεδομένα της αυτοαξιολογικής διαδικασίας, ενώ απορρίπτουν πλήρως και emphaticά την εξωτερική διαδικασία.

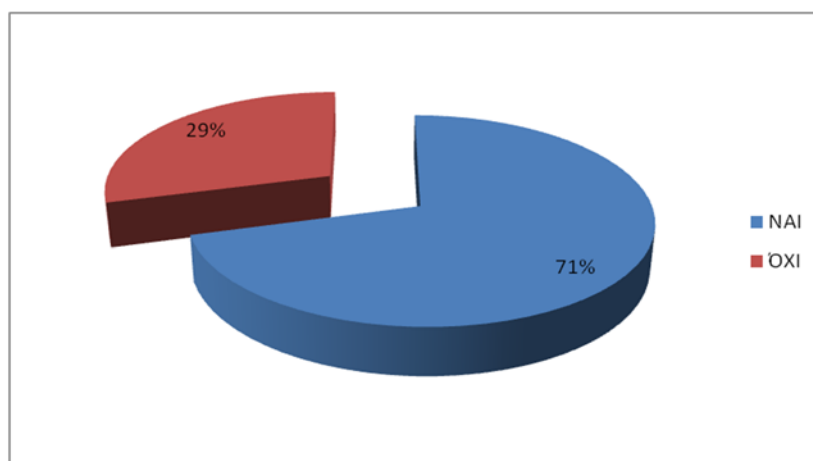
Στο ερώτημα του κατά πόσο τα αποτελέσματα της διαδικασίας αξιολόγησης μπορούν να συμβάλουν θετικά στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, οι εκπαιδευτικοί μας δηλώνουν:



Σχήμα 5. Κατανομή Δηλώσεων για τη συμβολή της αξιολόγησης

Από τις παραπάνω δηλώσεις μπορούμε με σχετική ασφάλεια να θεωρήσουμε πως οι εκπαιδευτικοί μας πιστεύουν στην θετική συμβολή κάποιας διαδικασίας αξιολόγησης στον τομέα της επαγγελματικής τους ανάπτυξης.

Τέλος, στο ερώτημά μας σχετικά με το κατά πόσο τα αποτελέσματα της διαδικασίας αξιολόγησης θα πρέπει να συνδέονται με διαδικασίες επιμορφωτικών δράσεων για το εκπαιδευτικό προσωπικό (κάτι το οποίο αποτελεί και τον κεντρικό άξονα της διαδικασίας σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας), το δείγμα μας δηλώνει την θετική του άποψη :



Σχήμα 6. Κατανομή Δηλώσεων σχετικά με τη σύνδεση αξιολόγησης - επιμόρφωσης

Συμπεράσματα

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνάς μας προκύπτουν τα ακόλουθα συμπεράσματα:

1^ο. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας αντιλαμβάνονται την αξία της δια βίου επαγγελματικής εκπαίδευσης και μάθησης για την επιστημονική, επαγγελματική αλλά και προσωπική τους αναβάθμιση, όπως προκύπτει από τις δηλώσεις τους για τους λόγους που επιλέγουν να επιμορφώνονται. Επίσης, εμφανίζονται δεκτικοί στη διαρκή επιμόρφωση και αυτομόρφωση και η πλειοψηφία τους έχει παρακολουθήσει επιμορφωτικές δράσεις υψηλού επιπέδου.

2^ο. Η ενδοσχολική επιμόρφωση παρουσιάζεται να υστερεί σε σχέση με τις υπόλοιπες μορφές, γεγονός που πρέπει να μας προβληματίζει ως εκπαιδευτικό σύστημα.

3^ο. Τα κριτήρια επιλογής των εκπαιδευτικών για τις δράσεις που επιλέγουν να παρακολουθήσουν σχετίζονται άμεσα με την επαγγελματική και επιστημονική τους εξέλιξη.

4^ο. Η παντελής έλλειψη διαδικασιών διάγνωσης επιμορφωτικών αναγκών πριν από τις υπηρεσιακά χορηγούμενες επιμορφωτικές δράσεις τονίζεται emphatically και εξακολουθεί να αποτελεί βασικό ζήτημα αξιοπιστίας και αποτελεσματικότητάς τους.

5^ο. Οι εκπαιδευτικοί δείχνουν σαφή προτίμηση σε επιμορφωτικές δράσεις οι οποίες σχεδιάζονται και υλοποιούνται από δομές και φορείς εντός των Α.Ε.Ι.

6^ο. Παρουσιάζεται σαφής προτίμηση σε εναλλακτικές μορφές παρακολούθησης και υλοποίησης επιμορφωτικών δράσεων (ιδίως μετά την πανδημία) με εστίαση, όμως, στην προσωπική επαφή με τον επιμορφωτή.

7^ο. Υπάρχει σαφής προσανατολισμός των εκπαιδευτικών στα αντικείμενα πάνω στα οποία επιθυμούν να επιμορφωθούν.

8^ο. Συνδέουν σαφώς θετικά τη διαδικασία αξιολόγησης με την επιστημονική και επαγγελματική τους ανάπτυξη.

9^ο. Συνδέουν την επιμόρφωσή τους (και κατά συνέπεια και τις επιμορφωτικές τους ανάγκες) με τα αποτελέσματα της διαδικασίας αξιολόγησης.

10^ο. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας σαφώς αποδέχονται ως καταλληλότερη μορφή αξιολόγησης εκείνη η οποία λαμβάνει υπόψη της τα εσωτερικά δεδομένα της αυτοαξιολογικής διαδικασίας, ενώ στον αντίποδα παρουσιάζονται αρνητικοί σε μια αμιγώς εξωτερική αξιολογική διαδικασία.

Αναφορές

Bonnet, G. (2004). Evaluation of education in the European Union: Policy and methodology. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 11(2), 179-191. <https://doi.org/10.1080/0969594042000259493>

Boud & Donovan (1982) The Facilitation of School-Based Evaluation: A Case Study. *Journal of Curriculum Studies*. 14 (4), p. 359-370

European Education and Culture Executive Agency, (2021) Eurydice Report - Teachers in Europe. Ανακτήθηκε στις 03-03-2022, από <https://eacea.ec.europa.eu>

Faubert, V. (2009). School evaluation: Current practices in OECD countries and a literature review. *OECD Education Papers*, 42. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/218816547156>

Firestone, W. A. (2014). Teacher evaluation policy and conflicting theories of motivation. *Educational Researcher*, 43(2), 100-107. <https://doi.org/10.3102/0013189X14521864>

Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R. & Worthen, B. R. (2004). *Program evaluation. Alternative approaches and practical guidelines*. Boston: Allyn & Bacon.

<http://www.pischools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos13/033-042.pdf>

<https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0061&from=EN>

Jiayi, W. & Ling, C. (2012). Reviewing teacher evaluation of rewards and punishments: The overview of Chinese teacher evaluation research. *Education Research International*, 2012. <https://doi.org/10.1155/2012/184640>

Kirkwood, M. , Christie, D. (2006). The role of teacher research in continuing professional development. *British Journal of Educational Studies*, Vol. 54, No. 4, December 2006, p 429–448

Μπαγάκης, Γ. (1999). Αναζητώντας ελληνικό πλαίσιο συζήτησης για την αξιολόγηση στην εκπαίδευση. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*. 49, σελ. 20-27.

Nevo, D. (2001). School evaluation: Internal or external. *Studies in Educational Evaluation*, 27, p. 95-106.

OECD (2013). *Synergies for better learning: An international perspective on evaluation and assessment*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264190658-en>

Rogers, A. (1988). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχιμο. Σελ. 294

Stronge, J. H. (1995). Balancing individual and institutional goals in educational personnel evaluation: A conceptual framework. *Studies in Educational Evaluation*, 21(2), 131-151. [https://doi.org/10.1016/0191-491X\(95\)00010-R](https://doi.org/10.1016/0191-491X(95)00010-R)

Stufflebeam, D. L. & Webster, W. J. (1980). An Analysis of alternative approaches to evaluation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 2(3), 5. <https://doi.org/10.2307/1163593>

Stufflebeam, D. L. (2001). Evaluation checklists: Practical tools for guiding and judging evaluations. *American Journal of Evaluation*, 22(1), 71-79. <https://doi.org/10.1177/109821400102200107>

Βαβουράκη, Α., Ζουγανέλη, Α., Σοφού, Ε. & Κούτρα, Χ. (2007). Ευρωπαϊκές θέσεις για την ποιότητα στην εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 33-42. Ανακτήθηκε στις 30 Οκτωβρίου 2021, από

Δημητρόπουλος, Ε., (1991). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση*. Τόμος 1. Αθήνα: Γρηγόρη

Ελληνική Κυβέρνηση, (2020). Σχέδιο Ανάπτυξης για την Ελληνική Οικονομία – Έκθεση Επιτροπής Πισσαρίδη. Ανακτήθηκε στις 03-03-2022, από <https://government.gov.gr/>

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2007). Ένα συνεκτικό πλαίσιο δεικτών και σημείων αναφοράς σχετικά με την παρακολούθηση της προόδου για την επίτευξη των στόχων της Λισσαβόνας όσον αφορά την εκπαίδευση και την κατάρτιση. 61. Βρυξέλλες: Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Ανακτήθηκε στις 30 Οκτωβρίου 2021, από

Ι.Ε.Π. (2012), Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της σχολικής μονάδας: Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης (ΑΕΕ): Η Αυτοαξιολόγηση με μια ματιά, Ανακτήθηκε στις 06/03/2022, από <http://aee.iep.edu.gr>

Ι.Ε.Π. (2021), Οδηγός εφαρμογής «Αξιολόγηση Σχολικών Μονάδων Συλλογικός Προγραμματισμός Εσωτερικής και Εξωτερικής Αξιολόγησης του Έργου των Σχολικών Μονάδων»

Καπαχτή Β. (2011). Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, Μια αναπτυξιακή διαδικασία, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. και Λαμπρόπουλος, Χ (2006). Αξιολόγηση Αποτελεσματικότητα και Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg.

Λαζαρίδου, Μ. (2009). Ανάλυση Επιμορφωτικών Αναγκών των Δασκάλων του Ν. Θεσσαλονίκης. Θεσσαλονίκη – Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Διπλωματική Εργασία.

Παράσχου, Β., Φούζας Γ., Σοφός, Α. κ.α. (2021). Καταγραφή επιμορφωτικών αναγκών εκπαιδευτικών την περίοδο του covid-19. Τόμος Πρακτικών 1ο Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό Συνέδριο "Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες: Η απότομη μετάβαση της εκπαιδευτικής μας πραγματικότητας σε ψηφιακά περιβάλλοντα. Στάσεις – Αντιλήψεις – Σενάρια – Προοπτικές – Προτάσεις. Ρόδος. 2021

Σολομών Ι. (Επιμ.) (1999). Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο- Τμήμα Αξιολόγησης. Σελ. 18

Τόσιογλου Ε. (2022). Αξιολόγηση εκπαιδευτικών της ελληνικής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας δημόσιας εκπαίδευσης: Στάσεις εκπαιδευτικών και το περιεχόμενο της

διαβούλευσης του νομοσχεδίου (Ιούνιος 2020) – Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
Διπλωματική Εργασία

Φούζας, Γ. (2017). Η μετεκπαίδευση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα (1995-2012): η περίπτωση των περιφερειακών Α.Ε.Ι. και το παράδειγμα του Διδασκαλείου Δημοτικής Εκπαίδευσης στη Ρόδο. Ρόδος - Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Διδακτορική Διατριβή

Φράγκος, Χ. (1991). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου, τχ1. Σελ. 3-8

Φωτοπούλου, Β. (2013). Επαγγελματισμός, Επαγγελματική Ανάπτυξη. Επαγγελματική Ταυτότητα και Εκπαιδευτικός. Η Περίπτωση των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Πάτρα - Πανεπιστήμιο Πατρών. Διδακτορική Διατριβή.

Η επικοινωνιακή πολιτική του Πελοποννησιακού Λαογραφικού Ιδρύματος (ΠΛΙ) και η συμβολή του στην επαφή των παιδιών 4-12 ετών με το λαϊκό πολιτισμό

Παπουτσή Γεωργία

Δασκάλα, Phd στις Επιστήμες της Αγωγής, Υποδιευθύντρια στο Δ.ΙΕΚ Ναυπλίου
papzeta@hotmail.gr

Περίληψη

Η πολιτιστική επικοινωνία είναι μια πολύσημη έννοια, η οποία βρίσκει εφαρμογή στις πολιτισμικές δράσεις των λαογραφικών μουσείων. Στην παρούσα μελέτη διερευνώνται αφενός η επικοινωνιακή πολιτική του Πελοποννησιακού Λαογραφικού Ιδρύματος Ναυπλίου, εφεξής ΠΛΙ, με γονείς και εκπαιδευτικούς, προκειμένου να τους ελκύσει να συνοδεύσουν στο μουσείο παιδιά 4-12 ετών και αφετέρου οι αδιαπραγμάτευτες αρχές στις οποίες στηρίζονται τα εκπαιδευτικά του προγράμματα, προκειμένου να προσφέρουν στα παιδιά μια ολιστική εμπειρία. Πρόκειται για μια μελέτη περίπτωσης του ΠΛΙ, τόσο στο κεντρικό κτήριο που εκθέτει είδη λαϊκής τέχνης όσο και στο χώρο του παλιού σταθμού, με εκθέματα παλαιά και σύγχρονα παιχνίδια. Στην επικοινωνία του με τους συνοδούς των παιδιών, αλλά και στη δια ζώσης ξενάγηση των ίδιων των παιδιών, σημαντικό εργαλείο συνιστούν οι νέες τεχνολογίες, προκειμένου να προσελκύσουν γονείς και εκπαιδευτικούς, ώστε να βιώσουν την αισθητική απόλαυση της λαϊκής τέχνης, μέσα από εκπαιδευτικά προγράμματα.

Λέξεις κλειδιά: λαογραφικό μουσείο, εκπαιδευτικό πρόγραμμα, πολιτισμικό μοντέλο, συστημικό μοντέλο, ολιστική προσέγγιση

Εισαγωγή

Στη σύγχρονη εποχή τα λαογραφικά μουσεία καταβάλλουν μεγάλη προσπάθεια να παραμείνουν στην πρώτη επιλογή του κοινού, προκειμένου να προσφέρουν μια ολιστική εμπειρία, γνωστική και συναισθηματική (Μπαντιμαρούδης, 2011). Σε αυτή την αποστολή το μουσείο δεσμεύεται να κινητοποιήσει κάθε μέσο, με σκοπό να ελκύσει το κοινό και να του προσφέρει εκπαίδευση και ψυχαγωγία. Η επικοινωνία αυτή ξεκινά από το μήνυμα που θα αποστείλει, τη διαφήμιση που θα κάνει, τις δημόσιες σχέσεις που θα αναπτύξει, για να προβάλλει τις δράσεις του και τα μέσα της τεχνολογίας που θα χρησιμοποιήσει (Οικονόμου, 2003). Σημαντικό κοινό που καλείται να προσελκύσει ένα λαογραφικό μουσείο, είναι τα παιδιά της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, από τη νηπιακή ηλικία μέχρι την πρώτη εφηβεία. Το λαογραφικό μουσείο δεν απευθύνεται άμεσα στα ανήλικα παιδιά, προσκαλώντας τα να θαυμάσουν τα εκθέματα λαϊκής τέχνης, αλλά στους συνοδούς τους, γονείς και εκπαιδευτικούς. Αυτούς καλείται να προσελκύσει καταρχάς και να προσαρμοστεί σε αυτό που θεωρούν εκείνοι ενδιαφέρον, ψυχαγωγικό και αναπτυξιακά ωφέλιμο για τα παιδιά τους, ώστε να επιτύχει τελικά την ανάπτυξη ουσιαστικής επικοινωνίας με την ίδια την ομάδα -στόχο, τα παιδιά ηλικίας 4 έως 12 ετών (Reussner, 2003:103). Στη σύγχρονη εποχή μια γραμμική παρουσίαση των θησαυρών λαϊκής τέχνης, δεν είναι αρκετή. Το λαογραφικό μουσείο επιδιώκει την ολιστική προσέγγιση της επικοινωνιακής πρακτικής. Πρόκειται για το συνδυασμό των εμπειριών που συνθέτουν τη διαδικασία της επίσκεψης σ' ένα χώρο, από το σωματικό μέχρι το συναισθηματικό και γνωστικό πεδίο (Hill, L., O' Sullivan N, C. and O' Sullivan, T. 2011:50-51).

Το ΠΛΙ είναι ένα λαογραφικό μουσείο, το οποίο όπως όλα τα λαογραφικά μουσεία στοχεύει να καταγράψει και να ταξινομήσει όσα ένας λαός λέει, ενεργεί και πράττει, προκειμένου να μελετήσει τις πολιτισμικές ιδιομορφίες του (Λουκάτος, 1992:20-21). Πρόκειται για νομικό πρόσωπο ιδιωτικού δικαίου, με έδρα το Ναύπλιο, το οποίο ιδρύθηκε το 1974 από την Ιωάννα Παπαντωνίου στη μνήμη του πατέρα της Βασιλείου Παπαντωνίου.

Η εργασία μας δεν στοχεύει σε μια απλή περιγραφή της λειτουργίας του μουσείου και μια παρουσίαση των εκπαιδευτικών του προγραμμάτων, όπως έχει γίνει από προγενέστερους συγγραφείς, σύμφωνα με βιβλιογραφική έρευνα. Η πρωτοτυπία της έγκειται στο συνδυασμό ερευνητικών τεχνικών, προκειμένου να προσεγγιστούν και να απαντηθούν τα ερευνητικά μας ερωτήματα.

Συγκεκριμένα, η πρωτογενής μας έρευνα, εστιάζεται αφενός στον τρόπο με τον οποίο το ΠΛΙ προσελκύει το ενήλικο κοινό-συνοδούς των παιδιών και αφετέρου στην ολιστική εμπειρία που προσφέρει στα ίδια τα παιδιά σε μια δια ζώσης ξενάγηση. Επιδιώκουμε όχι μόνο να αξιολογήσουμε τα μέσα προσέλκυσης των συνοδών των παιδιών, αλλά και να διαπιστώσουμε αν υπάρχει ανταπόκριση των συνοδών-παιδιών σε αυτά. Υποθέτουμε ότι υπάρχει πολιτισμικό ενδιαφέρον εκ μέρους αυτών. Για να διαπιστώσουμε την ανταπόκριση των γονέων και εκπαιδευτικών σε αυτή την επικοινωνιακή πολιτική, η έρευνα ενισχύθηκε από ερωτηματολόγιο που μοιράσαμε σε 70 γονείς και εκπαιδευτικούς έξι δημοτικών σχολείων και τριών νηπιαγωγείων του Ναυπλίου.

Η μελέτη αφορά τόσο στο αμιγώς λαογραφικό μουσείο όσο και στο μουσείο Παιδικής Ηλικίας «Σταθμός». Στο πρώτο, τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τους θησαυρούς της λαϊκής παράδοσης και στο δεύτερο εντρυφούν στα είδη των παιχνιδιών, τα οποία δεν είναι μόνο συλλεκτικά κομμάτια μεγάλης αισθητικής αξίας, αλλά και καθημερινά παιχνίδια-δωρεές στο ΠΛΙ. Θεωρούμε ότι σε μια πόλη, όπως το Ναύπλιο, η οποία βρίθεται από μνημεία πολιτισμού, είναι ουσιώδης μια μελέτη για ένα λαογραφικό μουσείο που ασχολείται σχεδόν σαράντα έτη με το παιδικό κοινό, καθώς ένα παιδί που συμμετέχει σε πολιτιστικά δρώμενα λαϊκής τέχνης, ενδέχεται να γίνει μέτοχος ανάλογων πολιτιστικών δράσεων και ως ενήλικας. Η πρωτοτυπία της έρευνάς μας συνίσταται στη διττή αυτή μελέτη, όχι μόνο του λαογραφικού μουσείου, αλλά και του μουσείου της παιδικής ηλικίας.

Μεθοδολογία

Η ποιοτική μας έρευνα έγινε προκειμένου να αξιολογήσουμε αφενός τα μέσα που επιστρατεύει το ΠΛΙ για να προσελκύσει τους συνοδούς των παιδιών και αφετέρου τις αδιαπραγμάτευτες αρχές και μουσειοπαιδαγωγικές μεθόδους στις οποίες στηρίζονται τα εκπαιδευτικά του προγράμματα. Ως τεχνικές χρησιμοποιήσαμε, βιβλιογραφική αναζήτηση σε προηγούμενες έρευνες και βιβλία από την εγχώρια και διεθνή βιβλιογραφία, από σελίδες του διαδικτύου και ιδιαίτερα τον ιστότοπο του υπό μελέτη πολιτιστικού οργανισμού, μη συμμετοχική παρατήρηση σε εκπαιδευτικά προγράμματα και συνέντευξη με τη Διευθύντρια του ΠΛΙ κυρία Πλατή Κασσιανή, η οποία μας έδωσε πολύτιμες πληροφορίες, τόσο για το αμιγώς λαογραφικό ίδρυμα, όσο και για το μουσείο παιδικής ηλικίας «Σταθμός». Η επιλογή της συνέντευξης έγινε καθώς η χρήση της στην έρευνα σηματοδοτεί μια μετατόπιση από την προσέγγιση των υποκειμένων ως απλών αντικειμένων χειρισμού, σε άτομα που διαθέτουν γνώσεις και μπορούν να συμβάλλουν στην παραγωγή δεδομένων (kvalle,1996:11-12).Εμπεριέχει βέβαια προκαθορισμένες ερωτήσεις, όμως η διάταξή τους επιδέχεται τροποποίηση, καθώς κάποιες ερωτήσεις που φαίνονται κατάλληλες για κάποιον ερωτώμενο, ίσως να μην είναι κατάλληλες για κάποιον άλλον, ή να χρειάζεται να παραλειφθούν και να μπουν πρόσθετες ερωτήσεις (Robson, 2010:321-323).Επιλέξαμε την ημιδομημένη συνέντευξη, η οποία μας έδωσε μια ευελιξία να τροποποιήσουμε τις ερωτήσεις μας ανάλογα με την εξέλιξη της συνέντευξης (Mason, 2011:171; kvale, 1996: 11-12; Robson, 2010:321-323).Έτσι διερευνήσαμε καλύτερα τη θέση των ιθύνοντων του οργανισμού, καθώς υπήρξε μεγαλύτερη ευελιξία στη σειρά των ερωτήσεων και καταγράψαμε απόψεις με μεγαλύτερη ελευθερία, στοχεύοντας στο τι σημαίνει για τους ιθύνοντες η εμπειρία για την οποία μιλούν (Παρασκευοπούλου-Κόλλια,2008:1;Babbie, 2011:495).Οι ερωτήσεις της συνέντευξης ήταν ανοιχτού τύπου (Cohen & Manion, 2008:459-460).Αφορούσαν στις αρχές που εφαρμόζει ο πολιτιστικός οργανισμός κατά το σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, στους τρόπους επικοινωνίας με τις σχολικές μονάδες, στην ύπαρξη βιωματικών εργαστηρίων, στη

χρήση νέων τεχνολογιών και στις μουσειοπαιδαγωγικές μεθόδους που λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια των εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο η θεματική ανάλυση, μια μέθοδος εύχρηστη στην ποιοτική έρευνα, ιδιαίτερα για νέους ερευνητές, καθώς περιέχει βασικές δεξιότητες που είναι χρήσιμες και για τη διεξαγωγή πιο εξειδικευμένων προσεγγίσεων ποιοτικής ανάλυσης (Braun et al, 2015). Ειδικότερα είναι μια μέθοδος εντοπισμού, περιγραφής, αναφοράς και θεματοποίησης επαναλαμβανόμενων θεματικών μοτίβων, δηλαδή θεμάτων που προκύπτουν από τα ερευνητικά δεδομένα. Ένα από τα πλεονεκτήματα της συγκεκριμένης ανάλυσης είναι η ευελιξία, καθώς επιτρέπει στον ερευνητή να προσδιορίσει ο ίδιος επιστημολογικά και θεωρητικά την ανάλυσή του, χωρίς να τον δεσμεύει σε συγκεκριμένες επιστημολογικές θέσεις. Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων έγινε σε δύο άξονες. Ο πρώτος αφορά στα μέσα που επιστρατεύει το ΠΛΙ για να προσελκύσει τους συνοδούς των παιδιών και ο δεύτερος στις αδιαπραγμάτευτες αρχές και μουσειοπαιδαγωγικές μεθόδους στις οποίες στηρίζονται τα εκπαιδευτικά του προγράμματα.

Η πρωτογενής έρευνα εμπεριείχε επίσης, προσωπική επιτόπια, μη συμμετοχική, παρατήρηση στο μουσείο και παρακολούθηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Σκοπός της μη συμμετοχικής πρωτογενούς παρατήρησης ήταν η άμεση άντληση πληροφοριών σε πραγματικό περιβάλλον, για τη βαθύτερη κατανόηση του κοινωνικού πλαισίου μέσα στο οποίο έλαβε χώρα η επικοινωνιακή δράση. Θα παρουσιάσουμε ένα από αυτά με τίτλο « Συλλογές: Σχέδιο-Σχήματα –Χρώματα» με 20 μαθητές του 1ου Νηπιαγωγείου Ναυπλίου, όπου με εφελτήριο τα εκθέματα του μουσείου ενεργοποιήθηκαν όλες οι αισθήσεις των παιδιών μόλις πέντε ετών, κάτι που επιδιώκεται διακαώς από τα ολιστικά πολιτισμικά μοντέλα (Καλκούνου, 2010:229; Robson, 2010:368-369).

Η ποσοτική μας έρευνα έγινε προκειμένου να διαπιστώσουμε αν οι συνοδοί του παιδικού κοινού, γονείς και εκπαιδευτικοί, ανταποκρίνονται στην επικοινωνιακή πολιτική του ΠΛΙ και αν ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των παιδιών στα εκπαιδευτικά του προγράμματα. Η ποσοτική έρευνα που διενεργήθηκε, είχε σκοπό να προσεγγίσει και να αναδείξει: α) την πρόθεση των εκπαιδευτικών και των γονέων να ενθαρρύνουν τα παιδιά τους στη συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα του ΠΛΙ και β) τον τρόπο με τον οποίο εκτιμούν γονείς και εκπαιδευτικοί την επικοινωνιακή πολιτική του και τα μέσα και τους μηχανισμούς που εμπίπτουν σε αυτή. Η ποσοτική έρευνα είχε ως δείγμα, δασκάλους, νηπιαγωγούς, γονείς συνοδούς παιδιών σε εκπαιδευτικά προγράμματα και βιωματικά εργαστήρια του ΠΛΙ, οι οποίοι επιλέχθηκαν τυχαία. Μοιράστηκαν δια ζώσης σε εννέα σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Ναυπλίου- έξι δημοτικά και τρία νηπιαγωγεία- 70 ερωτηματολόγια, προκειμένου να απαντηθούν από το εκπαιδευτικό προσωπικό, αλλά και τους γονείς και κηδεμόνες μαθητών. Τελικά συγκεντρώθηκαν 50, των οποίων η επεξεργασία έγινε μέσω SPSS, version 20. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ήταν πρωτίστως ανοιχτές, προκειμένου να διερευνηθεί η άποψη των ερωτώμενων. Με τις ανοικτές ερωτήσεις κλήθηκαν οι ερωτώμενοι να δώσουν τις δικές τους απαντήσεις, σε κενό χώρο. Οι κλειστές ερωτήσεις ήταν πρωτίστως δημογραφικές. Δεν παραλείψαμε ένα εισαγωγικό σημείωμα για το σκοπό της σφυγμομέτρησης. Αυτό παίζει μεγάλο ρόλο στην απόφαση ενός ατόμου να συμπληρώσει το ερωτηματολόγιο ή να το αγνοήσει (Hill 2011:80-84).

Αποτελέσματα έρευνας-Συζήτηση

Η δια ζώσης συμμετοχή των παιδιών γίνεται με ποικίλους τρόπους. Με εκπαιδευτικά προγράμματα στους δύο ορόφους που φιλοξενούν έργα λαϊκής τέχνης και υλοποιούνται στο κεντρικό κτήριο, στην παλιά πόλη του Ναυπλίου και με προγράμματα στο Μουσείο Παιδικής Ηλικίας «Σταθμός», που στεγάζεται στον παλιό σιδηροδρομικό σταθμό του Ναυπλίου. Από το 2015 η μόνιμη έκθεση του ΠΛΙ υπό τον τίτλο « Οι συλλογές: ένα ταξίδι στο χώρο και στο χρόνο» εκτίνεται στους δύο ορόφους του. Στον πρώτο όροφο ο μικρός επισκέπτης έχει τη δυνατότητα να δει μια αναπαράσταση της τραπεζαρίας στις αρχές του 20ου αιώνα,

παραδοσιακούς αργαλειούς και κασέλες από ξύλο. Στο δεύτερο όροφο φιλοξενούνται παραδοσιακές φορεσιές από όλη την Ελλάδα, όπλα από την ελληνική επανάσταση και ένα κέρινο ομοίωμα του πρώτου Κυβερνήτη της Ελλάδας, Ιωάννη Καποδίστρια. Στους δύο ορόφους του κεντρικού κτηρίου του μουσείου παρακολουθήσαμε το εκπαιδευτικό πρόγραμμα : «Σχέδιο-Σχήματα –Χρώματα» με 20 μαθητές του 1ου Νηπιαγωγείου Ναυπλίου. Τα παιδιά αρχικά άκουσαν την αφήγηση της κυρίας Πλατή για τις φορεσιές των κυριών της εποχής στις απαρχές του 20ου αιώνα. Στη συνέχεια τις περιεργάστηκαν, τις άγγιξαν και ακολούθησε διαλογική συζήτηση μπροστά από την τραπεζαρία-αναπαράσταση τραπεζιού του 20ου αιώνα. Οι μικροί μαθητές διατύπωσαν τις απορίες τους και κλείνοντας τα μάτια άφησαν τη φαντασία τους να μεταφερθεί σε μια άλλη εποχή. Επίσης έμαθαν πολύτιμες πληροφορίες για τον αργαλειό και τη σημαντική θέση που κατείχε στην ένδυση, τον προηγούμενο αιώνα. Τέλος, αντάλλαξαν απόψεις για τον αργαλειό και δημιούργησαν τις δικές τους φορεσιές με υφάσματα που τους έδωσε η ιθύνουσα του προγράμματος (Σχήμα 1).



Σχήμα 1: Παραδοσιακή τραπεζαρία απαρχές του 20^{ου} αιώνα

Για το σχεδιασμό και την υλοποίηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων από το 1989 ο Σύλλογος Φίλων Λαογραφικού Ιδρύματος συμμετέχει με ομάδες μελών του στα εκπαιδευτικά προγράμματα, ενώ παράλληλα διαθέτει σώμα εθελοντών ξεναγών. Επίσης διαδικτυακά, στη ιστοσελίδα του ΠΛΙ υπάρχουν εκπαιδευτικά παιχνίδια. Η ανάπτυξη της ψηφιακής τεχνολογίας εισάγει νέες συνιστώσες ως προς την παροχή και τη μετάδοση του πολιτισμού και της γνώσης, αλλά και ως προς τη διαμόρφωση, τη διαχείριση και την προώθηση των πολιτισμικών δραστηριοτήτων (Γκαντζιάς 2000:278; Kotler & Kotler, 2008: 400-401; Μπούνια, 2005:43-44). Το παιχνίδι *Ενδύεσθαι* είναι μια δισδιάστατη εφαρμογή, σε ελληνική και αγγλική γλώσσα, όπου ζητά από το χρήστη να συνδυάσει κάθε ενδυμασία με το γεωγραφικό διαμέρισμα από το οποίο προέρχεται και το παιχνίδι *Ναύπλιο* το 19^ο αιώνα είναι μια τρισδιάστατη εφαρμογή με σκοπό το παιδί να περιηγηθεί στο Ναύπλιο το 19^ο αιώνα. Τα παιδιά μπορούν να απολαύσουν διαδικτυακά αυτά τα εκπαιδευτικά παιχνίδια από τον υπολογιστή τους και αποφορτίζονται από την πίεση του χρόνου, που ενδέχεται να νιώσουν κατά τη διάρκεια της δια ζώσης επίσκεψης (Λιοναράκης, 2005:13-14). Συνεπώς, το διαδίκτυο δίνει στο ΠΛΙ τη δυνατότητα των εικονικών περιηγήσεων στις μουσειακές συλλογές του, τη δυνατότητα δηλαδή μεταφοράς του μικρού επισκέπτη σε ένα ψηφιακό περιβάλλον παρόμοιο με το φυσικό, αλλά σε τρισδιάστατη μορφή (Σηφάκη & Σηφάκης, 2007:265-266).

Το ΠΛΙ έχει μεγάλη εμπειρία με εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία ξεκίνησαν το 1975 με σκοπό τη γνωριμία των παιδιών με την ελληνική δημοτική μουσική και την τοπική ενδυμασία. Στη συνέχεια επεκτάθηκαν με την ενεργό συμμετοχή τους στα έθιμα του λαϊκού εορτολογίου. Επίσης περιελάμβαναν και άλλα θέματα, όπως η γνωριμία με τη χλωρίδα και την πανίδα, το θαλάσσιο περιβάλλον της περιοχής του Ναυπλίου μέσα από τη λαϊκή αντίληψη, θεατρική μεταφορά λαϊκών παραμυθιών, οργάνωση μιας έκθεσης με αντικείμενα δημιουργίας των ίδιων των παιδιών. Ενίοτε οι περιοδικές εκθέσεις δίνουν ώθηση στα εκπαιδευτικά προγράμματα. Σύμφωνα με την υπεύθυνη των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, κυρία Πλατή Κασσιανή, τα εκπαιδευτικά προγράμματα λαμβάνουν υπόψη και το Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του Υπουργείου Παιδείας. Κάθε θέμα που επιλέγεται συνδέεται με τα

εκθέματα και στο τέλος κάθε προγράμματος ακολουθεί η αξιολόγησή του από τους εκπαιδευτικούς, με τη συμπλήρωση ερωτηματολογίων. Η θεματολογία τους συμβαδίζει με τις κοινωνικές εξελίξεις και τις οικολογικές παραμέτρους, με θέματα που αφορούν στο περιβάλλον, στα ήθη και τα έθιμα, σε μια εποχή που χρήζει ανάγκης η διάσωση της λαϊκής μας παράδοσης.

Στο Μουσείο Παιδικής Ηλικίας «Σταθμός» προβάλλονται οι συλλογές του ΠΛΙ που αφορούν στο παιδί και υλοποιούνται προγράμματα που σχετίζονται με το παιχνίδι. Αξίζει να σημειωθεί ότι τα παιδικά παιχνίδια δεν είναι μόνο συλλεκτικά κομμάτια μεγάλης αισθητικής αξίας, αλλά και καθημερινά παιχνίδια που κάποτε αποτελούσαν τα μόνα παιχνίδια της παιδικής ηλικίας και σήμερα αποτελούν μαρτυρίες της μνήμης παιδικών χρόνων των ενηλίκων. Τέτοια παιχνίδια είναι οι κούκλες, τα πατινία, τα παραδοσιακά αθύρματα. Αρκετά από αυτά προέρχονται από ιδιωτικές συλλογές και κάποια μέσα από παλαιοπωλεία. Σε όλα τα προγράμματα λαμβάνει χώρα το πολιτισμικό μοντέλο (Kotler & Kotler, 2008:400-401; Μπούνια, 2005:43-44). Πρόκειται για ένα ολοκληρωμένο επικοινωνιακό μοντέλο, με το οποίο οι πολιτιστικοί χώροι εντάσσουν στην επικοινωνιακή τους πολιτική όλα τα μέσα επικοινωνίας, μέσα και έξω από το μουσειακό χώρο προκειμένου να προσελκύσουν το κοινό και να επικοινωνήσουν με αυτό (Πικοπούλου-Τσολάκη, 2002:65 & Αλεξάκη, 2002:67). Οι μαθητές αρχικά ενημερώνονται για το μουσείο, ξεναγούνται στο χώρο του, περιεργάζονται τις συλλογές παλιών και νέων παιχνιδιών και ενημερώνονται για την προέλευσή τους. Όλα τα εκπαιδευτικά προγράμματα, εμπλέκουν όλες σχεδόν τις αισθήσεις: οι μαθητές θαυμάζουν (όραση), αγγίζουν (αφή), ακούνε για την ιστορία κάθε παιχνιδιού (ακοή), μυρίζουν την αίσθηση του παλαιού ή του νέου παιχνιδιού (όσφρηση). Έτσι, με τρόπο βιωματικό, προσεγγίζουν τα εκθέματα. Τα εργαλεία του μουσείου είναι η αφήγηση, η ερμηνεία, και οι θεατρικές τεχνικές, που δίνουν έμφαση στη φωνή, στην κίνηση, στη φαντασία, στην επικοινωνία. (Σχήμα 2).



Σχήμα2: Εκθεσιακός χώρος παιχνιδιών στο Μουσείο «Σταθμός»

Στην περιοδική έκθεση με θέμα παιχνίδια από μέταλλα διαφόρων ειδών, οι μικροί επισκέπτες καλούνται να σκεφτούν πώς θα ήταν ο κόσμος χωρίς παιχνίδια. Στη συνέχεια, με τη συμμετοχή σε ένα παιχνίδι χειρισμού και διερεύνησης, τα παιδιά επεξεργάζονται, αγγίζουν, παίζουν με αυθεντικά παιχνίδια από τη συλλογή του ΠΛΙ και κατασκευάζουν παιχνίδια με απλά στη χρήση υλικά. Αυτό όμως, που σύμφωνα με την κυρία Πλατή, απουσιάζει από το ΠΛΙ είναι προγράμματα βιωματικών εργαστηρίων ελεύθερου χρόνου για μεμονωμένους μικρούς επισκέπτες. Τέτοια εργαστήρια λειτουργούσαν παλιότερα, αλλά τα τελευταία χρόνια έχουν σταματήσει, λόγω της οικονομικής κρίσης.

Η επικοινωνία του ΠΛΙ με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς-συνοδούς των παιδιών

Το ΠΛΙ επικοινωνεί με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, μέσω της ιστοσελίδας του web02, με δυνατότητα σύνδεσης του κοινού με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, πατώντας

στο αντίστοιχο εικονίδιο. Η ιστοσελίδα προϋποθέτει για μια διαζώσης επίσκεψη, όπου γονείς και εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να περιηγηθούν μέσα από την οθόνη του υπολογιστή τους στο εσωτερικό του μουσείου και να δουν τις μόνιμες και περιοδικές εκθέσεις, προκειμένου να ευαισθητοποιήσουν τα παιδιά για μια επίσκεψη στο χώρο. Στο facebook και στο twitter το ΠΛΙ αναρτά πληροφορίες για τις δραστηριότητές του, ενώ στο instagram υπάρχουν ομαδοποιημένες φωτογραφίες από τη συλλογή του. Με τη βοήθεια των μέσων κοινωνικής δικτύωσης ο γονέας και ο εκπαιδευτικός δημιουργεί την προσωπική του μουσειακή εμπειρία και αλληλεπιδρά με τους ανθρώπους του μουσείου. Επιπρόσθετα οι δράσεις του διαφημίζονται στον εξωτερικό πίνακα ανακοινώσεων του ΠΛΙ και με αφίσες σε κομβικά σημεία του Ναυπλίου. Με τις σχολικές μονάδες επικοινωνεί μέσω λίστας με τα e-mail των διευθυντών, που ενημερώνονται για τα εκπαιδευτικά προγράμματα, από την αρχή του σχολικού έτους. Στο δελτίο τύπου που ανεβαίνει στην ιστοσελίδα του και αποστέλλεται στα σχολεία, το μήνυμα εστιάζεται στις αδιαπραγμάτευτες αρχές του, όπως ο βιωματικός χαρακτήρας των δράσεων, ο μικρός αριθμός μαθητών στα εκπαιδευτικά προγράμματα, η σύνδεση των προγραμμάτων με το Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και την ηλικία των μαθητών και η έμφαση στην αξιολόγηση των προγραμμάτων από τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να υπάρχει ανατροφοδότηση και επαναπροσδιορισμός των εκπαιδευτικών στόχων.

Η επικοινωνιακή πολιτική του ΠΛΙ συνάδει με το συστημικό μοντέλο επικοινωνίας, όπου η διαδικασία της επικοινωνίας είναι ένα ανοικτό σύστημα σχέσεων των ανθρώπων μεταξύ τους, με τα μέσα επικοινωνίας και με το περιβάλλον τους. Στο κέντρο της διαδικασίας βρίσκεται το παιδί, το οποίο είναι συγχρόνως πομπός και δέκτης, ενώ βρίσκεται σε αλληλεξάρτηση με τους άλλους, αλλά και σε εξάρτηση με το περιβάλλον του. (Hooper-Greenhill,1999:48). Σε συνδυασμό με την επανατροφοδότηση μέσω των ερωτηματολογίων αξιολόγησης, προστίθεται στην επικοινωνία η έννοια της ανάδρασης, δηλαδή αντίδρασης στο μήνυμα (Κάστορας & Μαυρουλέας, 2002:43; Eco, 1994:67-70).

Η ανταπόκριση των ενήλικων συνοδών στην επικοινωνιακή πολιτική του ΠΛΙ

Το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτώμενων, της τάξεως του 47,1%, ανήκει ηλικιακά στην κατηγορία από 46 μέχρι 55 ετών, ενώ το 34,3%, στην ομάδα 36 έως 45 ετών. Πρόκειται για ηλικίες, που οι εκπαιδευτικοί είναι εν ενεργεία αρκετά χρόνια στο χώρο, συνεπώς έχουν και μεγαλύτερη εμπειρία συμμετοχής με μαθητές σε χώρους πολιτισμού και γονείς, που ενδέχεται να έχουν παιδιά στο νηπιαγωγείο ή/και στο δημοτικό (σχήμα 3).



Σχήμα3: Η ηλικιακή ομάδα των συμμετεχόντων

Το 27,14% των ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν δάσκαλοι, το 21,43% είχε την ιδιότητα του γονέα-κηδεμόνα απόφοιτου Λυκείου, το 20% του δείγματος ήταν γονέας - συνοδός, το 18,57% ήταν γονείς απόφοιτοι Πανεπιστημίου και το 12,86% νηπιαγωγοί (σχήμα 4).



Σχήμα 4: Η ιδιότητα των συμμετεχόντων

Σχεδόν όλοι οι ερωτώμενοι γονείς και εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι τα εκπαιδευτικά προγράμματα του ΠΛΙ είναι αφενός ωφέλιμα για τα παιδιά και αφετέρου απαραίτητα για τον ελεύθερο χρόνο τους. Από την άλλη πλευρά, ελάχιστοι θεωρούν ότι είναι περιττά, λόγω οικονομικής κρίσης (Σχήμα 5). Όλοι όμως οι ερωτώμενοι, σύμφωνα με τις απαντήσεις σε ανοιχτή ερώτηση, θεωρούν απαραίτητη την ύπαρξη βιωματικών εργαστηρίων, καθώς ενεργοποιούν όλες τις αισθήσεις και προσφέρουν ολιστική εμπειρία.



Σχήμα 5: Απόψεις για τα εκπαιδευτικά προγράμματα του ΠΛΙ

Συμπεράσματα-προτάσεις

Στόχος της ποιοτικής μελέτης ήταν να διερευνηθεί τα μέσα που επιστρατεύει το ΠΛΙ για να προσελκύσει τους συνοδούς των παιδιών, καθώς και τις αδιαπραγμάτευτες αρχές και μουσειοπαιδαγωγικές μεθόδους στις οποίες στηρίζονται τα εκπαιδευτικά του προγράμματα. Ως προς τον πρώτο άξονα, στην επικοινωνιακή του πολιτική, πολύτιμο εργαλείο αποτελούν οι νέες τεχνολογίες, που διευκολύνουν τη μετάδοση των μηνυμάτων του και καλλιεργούν αξίες πολιτισμού με ευφάνταστο και δημιουργικό τρόπο. Τρία δημοφιλή μέσα κοινωνικής δικτύωσης, το Facebook, το Twitter και το Instagram, μπαίνουν στην υπηρεσία της επικοινωνιακής πολιτικής του ΠΛΙ. Μέσα από αυτά προωθούνται οι μουσειακές συλλογές λαϊκής τέχνης, δημιουργούνται και διαδίδονται πληροφορίες, με έμφαση στη διάδραση. Στην ιστοσελίδα του υπάρχουν σύνδεσμοι που κατευθύνουν το κοινό σε μία εκ των τριών επιλογών, επιτρέποντας στο χρήστη να εκφράσει τη δημοφιλία – likes – τη δέσμευση – comments– και τη διάδοση –shares– (Badel, 2015:150-151). Στο πλαίσιο της χρήσης των Νέων Τεχνολογιών στις εκπαιδευτικές δράσεις του, λαμβάνει χώρα και η μουσειακής εξ αποστάσεως εκπαίδευση, με εικονικές περιηγήσεις και ψηφιακά παιχνίδια, όπως το *Ενδύεσθαι* και το *Ναύπλιο το 19^ο αιώνα*, τα οποία παρέχουν στα παιδιά τη δυνατότητα, μέσω του διαδικτύου, να έχουν πρόσβαση σε πολιτιστικούς οργανισμούς, που βρίσκονται σε απόσταση (Ζόμπολας & Μανούσου, 2011:114-115). Με τον τρόπο αυτό προσφέρεται ολιστική εμπειρία σε μαθητές που αδυνατούν να τους επισκεφθούν και παράλληλα προετοιμάζονται οι μαθητές που μπορούν να έρθουν στο χώρο του ΠΛΙ, για τη διά ζώσης επίσκεψή τους

Ως προς το δεύτερο άξονα, για την υλοποίηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων εφαρμόζονται διάφορες μουσειοπαιδαγωγικές μέθοδοι, με την υποστήριξη των μουσειοπαιδαγωγών, των εμπυχωτών και άλλου ειδικευμένου προσωπικού (Μυρογιάννη-Αρβανιτίδη, 1999:50). Η ξενάγηση με εφελτήριο τα μουσειακά του εκθέματα, συνδυάζεται με βιωματικές μεθόδους, που περιλαμβάνουν δραστηριότητες, οι οποίες συνδέουν τη μουσειοπαιδαγωγική με την αισθητική αγωγή και στηρίζονται στις θεωρίες των Dewey, Lewin και Piaget, σύμφωνα με τις οποίες η γνώση προκύπτει από τη βιωματική προσέγγιση και το μετασχηματισμό της εμπειρίας (Katz & Helm, 2002:41; Νικονάνου, 2010:67-100). Η μαιευτική μέθοδος είναι από τις πιο γνωστές εκπαιδευτικές μεθόδους που εφαρμόζει το ΠΛΙ και δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να εκφράζουν τις απόψεις τους, να παραθέτουν τα ερωτήματά τους και έτσι η επίσκεψη να αποκτά μορφή συμμετοχικού χαρακτήρα, ξεφεύγοντας από την παραδοσιακή παθητική ξενάγηση (Τζιαφέρη, 2005:78). Σύμφωνα με τη διευθύντρια του ΠΛΙ, στα προγράμματα λαμβάνει χώρα το πολιτισμικό μοντέλο, που μετατρέπει την επικοινωνία σε πολιτισμική διαδικασία (Δάλκος, 2000). Οι πολιτισμικοί διαχειριστές σχεδιάζουν κατεχορήν θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα, που ενεργοποιούν όλες τις αισθήσεις και παρέχουν γνώσεις με παιγνιώδη τρόπο, καλλιεργούν δεξιότητες και θετικές στάσεις απέναντι στον πολιτισμό και ιδιαιτέρως στη λαϊκή τέχνη. Στην επικοινωνιακή τους πολιτική πολύτιμο εργαλείο αποτελούν οι νέες τεχνολογίες, που διευκολύνουν τη μετάδοση των μηνυμάτων τους και καλλιεργούν πολιτισμικές αξίες (Σκαλτσά, 2015). Αυτό έγινε αντιληπτό και από την ερευνήτρια κατά τη συμμετοχή της στα εκπαιδευτικά προγράμματα.

Στόχος της ποσοτικής μας μελέτης ήταν να διερευνήσει αν η επικοινωνιακή του πολιτική με τους συνοδούς των παιδιών είναι επιτυχής. Η υπόθεσή μας για την επιτυχία επαληθεύεται, καθώς γονείς και εκπαιδευτικοί(μ.ο:4,5), με ή χωρίς πανεπιστημιακή κατάρτιση, συμφωνούν ότι, τα εκπαιδευτικά προγράμματα του ΠΛΙ είναι αφενός ωφέλιμα για τα παιδιά και αφετέρου απαραίτητα για τον ελεύθερο χρόνο τους. Επισημαίνουν όμως την έλλειψη βιωματικών εργαστηρίων ελεύθερου χρόνου, επιθυμία που συνάδει και με τα μελλοντικά σχέδια του ΠΛΙ.

Καθώς όμως διαβιούμε σε μια εποχή οικονομικής κρίσης, προτείνουμε τουλάχιστον τα εκπαιδευτικά διαζώσης προγράμματα στο ΠΛΙ, που απευθύνονται σε σχολικές μονάδες, να παρέχονται δωρεάν. Γνωρίζουμε ότι αυτό είναι δύσκολο για ιδιωτικούς οργανισμούς, όπου το κέρδος είναι απαραίτητη προϋπόθεση βιωσιμότητας, όμως εικάζουμε ότι θα ήταν εφικτός ένας επαναπροσδιορισμός της τιμής του εισιτηρίου. Τις προτάσεις μας αυτές τις εισηγηθήκαμε στους ιθύνοντες του οργανισμού, οι οποίοι έδειξαν θετική διάθεση. Θα ήταν ενδιαφέρον, μια μεταγενέστερη έρευνα, όπου θα διαπιστωθεί αν όντως το ΠΛΙ εισήγαγε εργαστήρια ελεύθερου χρόνου και αν υπάρχει κάποια οικονομική διευκόλυνση, στις σχολικές τουλάχιστον ομάδες.

Αναφορές

- Babbie, E. (2011). *Εισαγωγή στην κοινωνική έρευνα*. Γ. Βογιατζής (μτφρ). Αθήνα:Κριτική.
- Badell J.,(2015). Museums and social media: Catalonia as a case study. *Journal Museum Management and Curatorship*, 3, 244-263.
- Braun, V., & Clarke. V.,(2006).Using thematic analysis in psychology. *Qualitative psychology*,2, 77-101.
- Cohen, L. & Manion, L. (1992). *Research methods in education*(3rd ed).London: Routledge.
- Eco, U. (1994). *Θεωρία Σημειωτικής*. Έ. Καλλιφατίδη (μτφρ.). Αθήνα:Γνώση.
- Hooper-Greenhill, E. (1999). *The Educational Role of the Museum*. London: Routledge.
- Kotler N., Kotler P. & Kotler, W. (2008). *Managing marketing communications. Museum marketing and strategy*. San Francisco: Jossey –Bass Publishers.
- Kvale, S. (1996). *Interviews, an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

- Mason, J. (2011). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Ε.Δημητριάδου, (μτφρ). Αθήνα: Πεδίο.
- Reussner, E. (2003). Strategic management for visitor-oriented museums. *International Journal of Cultural Policy*, 9, 95-108.
- Robson, C. (2010). *Real –World Research-a tool for Social Scientists and Professional Researchers*. Athens:Gutenberg.
- Αλεξάκη, Ε. (2002). Το σύγχρονο μουσείο: εμπορικό κέντρο ή χώρος ουσιαστικής εκπαιδευτικής διαδικασίας, στο Γ. Κόκκινος-Ε. Αλεξάκη (επιμ). *Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή*, 66-76, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκαντζιάς, Γ. (2000). *Νέες Τεχνολογίες, Πολιτισμική Διαχείριση και Νέα Οικονομία*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Δάλκος, Γ. (2000). *Μουσείο και σχολείο*. Αθήνα:Καστανιώτης.
- Ζόμπολας Α., Μανούσου Ε., (2011), Μουσειακή εξ αποστάσεως εκπαίδευση. *International Conference in Open & Distance Learning*, 1, 110-122.
- Hill, L., O' Sullivan N, C. & O' Sullivan, T. (2011). *Creative arts marketing*. London & New York:Routledge.
- Καλκούνου Π. (2010).Σώμα – κίνηση – ένδυμα – χώρος. *Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου, Εθνομουσικολογία & Μουσική Εκπαίδευση*, 1, 225-232, Ναύπλιο.
- Κάστορας, Σ. & Μαυρουλέας, Ν. (2002). *Αρχές και Μέθοδοι επικοινωνίας*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Λιοναράκης Α., (2005), Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και διαδικασίες μάθησης, στο Α. Λιοναράκης, (επιμ.). *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές*, (13-38). ΕΑΠ: Πάτρα.
- Λουκάτος, Δ. (1992). *Εισαγωγή στην ελληνική λαογραφία*. Αθήνα:Πολιτεία.
- Μπαντιμαρούδης, Φ. (2011). *Πολιτιστική Επικοινωνία: Οργανισμοί, Μέσα, Θεωρίες*. Αθήνα: Κριτική.
- Μπούνια, Α. (2005). Τα μουσεία ως πολιτιστικές βιομηχανίες: Θέματα και προβληματισμοί - Μια προκαταρκτική συζήτηση, στο: Ν. Βερνίκος. – Σ. Δασκαλοπούλου. κ.ά. (επιμ.) *Πολιτιστικές Βιομηχανίες: Διαδικασίες, Υπηρεσίες και Αγαθά*(39-58). Αθήνα:Κριτική.
- Μυρογιάννη-Αρβανιτίδη, Ε. (1999).Ο ρόλος του μουσειοπαιδαγωγού στην Ελλάδα. *Αρχαιολογία και Τέχνες*, 71, 50-53.
- Νικονάνου, Ν. (2010). *Μουσειοπαιδαγωγική. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Πατάκης.
- Οικονόμου, Μ. (2003), *Μουσείο: αποθήκη ή ζωντανός οργανισμός; μουσειολογικοί προβληματισμοί και ζητήματα*. Αθήνα:Κριτική.
- Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις, *The Journal for Open and Distance Educational Technology*, 4, 1-12.
- Πικοπούλου – Τσολάκη, Δ., Κακούρου-Χρόνη, Γ., Ζαφειράκου, Α., Γλύτση, Ε.(2002). *Οι διαστάσεις των Πολιτιστικών φαινομένων, Πολιτισμός και Εκπαίδευση*, Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Σηφάκη Ε., Σηφάκης Γ., (2007). *Πολιτιστικό μάρκετινγκ και νέες τεχνολογίες στην υπηρεσία των πολιτιστικών οργανισμών*. Κρήτη:Εκδόσεις ΤΕΙ.
- Σκαλτσά Μ.(2015), *Για τη μουσειολογία και τον πολιτισμό*. Θεσσαλονίκη: Εντευκτήριο.
- Ψύλλα, Μ. (1991). *Η επικοινωνία σαν κοινωνική διεργασία*. Αθήνα:Χαροκόπειος Ανωτάτη Σχολή Οικιακής Οικονομίας.

Μία μέθοδος για την αυτόματη ανίχνευση του μαθήτυπου στο Moodle: Υλοποίηση και αξιολόγηση

Καραγιάννης Ιωάννης

Εκπαιδευτικός ΠΕ86, 13^ο Δημοτικό Σχολείο Ευόσμου
giankara@gmail.com

Περίληψη

Τα Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης (ΣΔΜ) εμφανίζουν μια ιδιαίτερα αυξητική τάση στη χρησιμοποίησή τους για μαθήματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, κυρίως λόγω της ευχρηστίας τους αλλά και της πληθώρας των εργαλείων που προσφέρουν στον καθηγητή για την οργάνωση και διαχείριση του μαθήματος. Τα συστήματα αυτά όμως διαθέτουν ένα εγγενές μειονέκτημα. Το μειονέκτημα αυτό είναι ότι δεν λαμβάνουν υπόψη το μαθήτυπο του εκπαιδευόμενου, παρουσιάζοντας το ίδιο ακριβώς μάθημα σε όλους τους εκπαιδευόμενους, γεγονός που θέτει εμπόδια στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων. Απαραίτητη προϋπόθεση για την προσαρμογή του μαθήματος σε ένα τέτοιο σύστημα, αποτελεί η ανίχνευση του μαθήτυπου των εκπαιδευόμενων. Στην παρούσα εργασία, παρουσιάζεται μία μέθοδος που υλοποιήθηκε για την αυτόματη ανίχνευση του μαθήτυπου στο Moodle καθώς και τα δεδομένα που προέκυψαν από την αξιολόγηση της.

Λέξεις κλειδιά: μαθήτυπος, σύστημα διαχείρισης μάθησης, ανίχνευση μαθήτυπου

Εισαγωγή

Με τον όρο μαθησιακό στυλ ή μαθήτυπος (learning style) αναφερόμαστε στις συνήθειες που καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο κάποιος εκπαιδευόμενος μαθαίνει κάτι νέο (Feldman et al., 2015). Πιο απλά, οι εκπαιδευόμενοι χρησιμοποιούν διαφορετικές μεθόδους για να επεξεργαστούν και να κατανοήσουν νέες πληροφορίες και οι διαφορές αυτές ορίζονται ως μαθήτυποι. Για παράδειγμα, κάποιος εκπαιδευόμενος μαθαίνει περισσότερο αποτελεσματικά όταν οι πληροφορίες παρουσιάζονται με εικόνες ενώ κάποιος άλλος προτιμούν το κείμενο. Από την πληθώρα των μοντέλων που προτάθηκαν αυτό που ξεχώρισε είναι το μοντέλο Felder-Silverman (Felder-Silverman Learning Style Model – FLSM) (Felder & Silverman, 1988), το οποίο χρησιμοποιήθηκε περισσότερο από κάθε άλλο στα προσαρμοστικά συστήματα, κυρίως γιατί περιγράφει τους μαθήτυπους με περισσότερη λεπτομέρεια (Carver et al., 1999). Η επίδραση της θεωρίας των μαθητύπων στη μαθησιακή διαδικασία αποτέλεσε αντικείμενο εκτεταμένων ερευνών. Οι έρευνες αυτές επισημαίνουν ότι οι μαθητές ωφελούνται από εκπαιδευτικό υλικό και μεθόδους που προσαρμόζονται στις μαθησιακές τους προτιμήσεις όπως αυτές εκφράζονται από το μαθήτυπό τους (Akbulut & Cardak, 2012; Bernard et al., 2017).

Η παρούσα εργασία έχει ως βασικό στόχο την παρουσίαση μιας μεθόδου αυτόματης ανίχνευσης των μαθητύπων την οποία αναπτύξαμε και ενσωματώσαμε στο Moodle, καθώς και τη διερεύνηση της ακρίβειάς της. Πιο συγκεκριμένα, διερευνήθηκε το κατά πόσο μπορεί να επηρεαστεί η ακρίβεια της μεθόδου από τη χρήση διαφορετικών αλγορίθμων καθώς και το χρονικό διάστημα που απαιτείται από την έναρξη των μαθημάτων μέχρι τη στιγμή που η ακρίβεια πρόβλεψης του μαθήτυπου θα είναι ικανοποιητική. Συνοψίζοντας, στόχος της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση των ακόλουθων ερευνητικών ερωτημάτων:

E1) Ποιος αλγόριθμος εξόρυξης δεδομένων είναι πιο αποτελεσματικός για την αυτόματη ανίχνευση των μαθητύπων με βάση την προτεινόμενη μέθοδο;

E2) Πόσο σύντομα μπορούν να ανιχνευθούν οι μαθήτυποι των εκπαιδευόμενων με διαφορετικούς αλγόριθμους;

Η εργασία ξεκινά με την παρουσίαση του θεωρητικού υποβάθρου σχετικά με την ανίχνευση των μαθητύπων. Έπειτα από την περιγραφή των βημάτων που ακολουθήσαμε

κατά τη διαδικασία ανάπτυξης της μεθόδου, διερευνούνται πιθανοί τρόποι βελτίωσης της ακρίβειας ανίχνευσης. Η εργασία ολοκληρώνεται με την παρουσίαση των συμπερασμάτων.

Μέθοδοι ανίχνευσης μαθήτυπων

Ανεξάρτητα από το μοντέλο μαθητύπων που θα υιοθετηθεί σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα, η ανίχνευση του μαθήτυπου του εκπαιδευόμενου είναι απαραίτητη προκειμένου να γίνει η προσαρμογή του μαθήματος και μπορεί να γίνει είτε με συνεργατικές μεθόδους είτε με μεθόδους αυτόματης ανίχνευσης. Στην πρώτη περίπτωση απαιτείται συνήθως η συμπλήρωση ειδικών ερωτηματολογίων, η δομή και το μεγάλο μέγεθος των οποίων αποτελεί αιτία αμφισβήτησης της αξιοπιστίας τους (Καραγιάννης & Σατρατζέμη, 2019). Παράδειγμα ερωτηματολογίου διάγνωσης του μαθήτυπου ενός εκπαιδευόμενου αποτελεί το Index of Learning Styles (ILS) το οποίο αναπτύχθηκε από τους Felder και Soloman (1997) προκειμένου να χρησιμοποιηθεί για το μοντέλο Felder-Silverman.

Στη δεύτερη κατηγορία μεθόδων ανίχνευσης του μαθήτυπου εντάσσονται μέθοδοι που βασίζονται στην ανάλυση της συμπεριφοράς των εκπαιδευόμενων όπως αυτή αποτυπώνεται στα αντίστοιχα δεδομένα που έχουν καταγραφεί από το σύστημα. Πιο συγκεκριμένα, η συντριπτική πλειοψηφία των Συστημάτων Διαχείρισης Μάθησης (ΣΔΜ) καταγράφουν κάθε αλληλεπίδραση του εκπαιδευόμενου με το ίδιο το σύστημα καθώς επίσης και τη χρονική στιγμή που αυτή έλαβε χώρα. Η ανάλυση τέτοιου είδους δεδομένων με σκοπό την εξαγωγή του μαθήτυπου ενός εκπαιδευόμενου πλεονεκτεί έναντι της μεθόδου συμπλήρωσης ερωτηματολογίων καθώς δεν απαιτείται πρόσθετη προσπάθεια από την πλευρά των εκπαιδευόμενων. Πέραν τούτου, καθώς η μέθοδος αυτή βασίζεται στην ανάλυση πραγματικών δεδομένων της αλληλεπίδρασης του εκπαιδευόμενου με το σύστημα που προέρχονται από την μελέτη του, αυξάνεται η πιθανότητα να είναι απαλλαγμένη από λάθη στην πρόβλεψη του μαθήτυπου (Feldman et al., 2015).

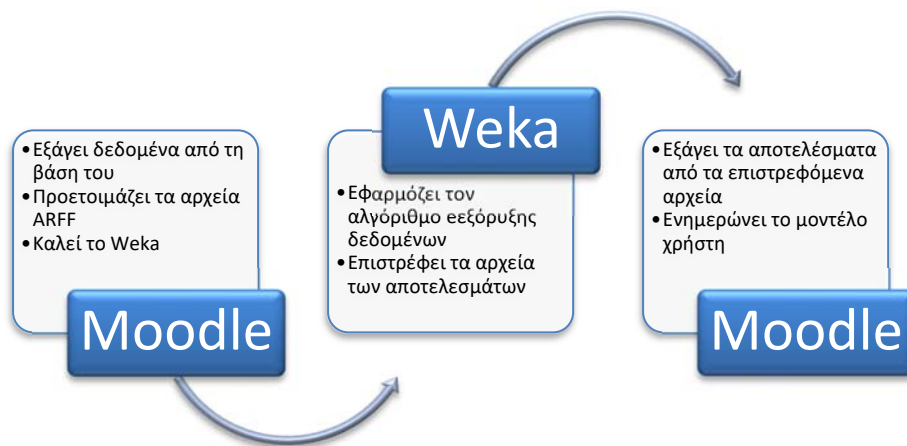
Επικρατέστερο τρόπο ανάλυσης των δεδομένων αποτελεί η χρήση αλγόριθμων εξόρυξης δεδομένων προκειμένου να κατασκευαστεί ένας κατηγοριοποιητής ο οποίος ουσιαστικά θα αντιγράφει τον τρόπο λειτουργίας των ερωτηματολογίων ανίχνευσης του μαθήτυπου αλλά θα είναι απαλλαγμένος από τα προβλήματά τους. Στη βιβλιογραφία καταγράφονται αρκετές ερευνητικές προσπάθειες οι οποίες χρησιμοποίησαν για την κατασκευή του κατηγοριοποιητή δέντρα απόφασης (Shamsudin et al., 2020), δίκτυα Bayes (Khan et al., 2019; Troussas et al., 2020), νευρωνικά δίκτυα (Kolekar et al., 2017, Lwande et al., 2021) και γενετικούς αλγόριθμους (Chang et al., 2009). Οι αλγόριθμοι αυτοί δέχονται ως είσοδο τα δεδομένα που καταγράφονται από την αλληλεπίδραση του εκπαιδευόμενου με το σύστημα και επιστρέφουν τον μαθήτυπο του σύμφωνα με το μοντέλο που χρησιμοποιείται. Από τη στιγμή όμως που οι αλγόριθμοι εξαρτώνται κατά κύριο λόγο από τα διαθέσιμα δεδομένα, κρίνεται απαραίτητη η ύπαρξη ενός αντιπροσωπευτικού σετ δεδομένων ώστε να κατασκευαστεί ένας ακριβής κατηγοριοποιητής (Dung & Florea, 2012).

Υλοποίηση μεθόδου αυτόματης ανίχνευσης μαθήτυπου

Σε κάθε ερευνητική προσπάθεια αυτόματης ανίχνευσης του μαθήτυπου επιλέγονταν ένας αλγόριθμος εξόρυξης δεδομένων ο οποίος ενσωματωνόταν στο σύστημα χωρίς να υπάρχουν περιθώρια για πιθανές αλλαγές, αφού η όποια αλλαγή απαιτούσε την ανάπτυξη ενός νέου αλγορίθμου. Προκειμένου λοιπόν το σύστημα μας να είναι ευέλικτο αποφασίστηκε να χρησιμοποιηθεί το Weka (2018). Το Weka περιλαμβάνει ένα μεγάλο πλήθος αλγορίθμων που μπορούν είτε να κληθούν μέσα από κώδικα Java είτε να εφαρμοστούν άμεσα σε ένα σετ δεδομένων (μέσα από το γραφικό περιβάλλον του Weka ή μέσω της γραμμής εντολών που διαθέτει). Η δυνατότητα της εφαρμογής ενός αλγορίθμου μέσω της γραμμής εντολών είναι αυτή που χρησιμοποιείται στο προτεινόμενο σύστημα.

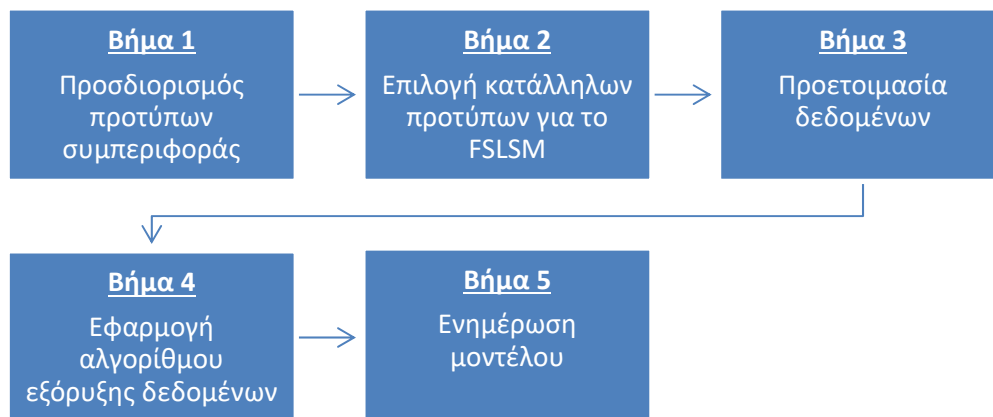
Προκειμένου λοιπόν να επιτευχθεί η επικοινωνία του Moodle με το Weka ώστε να πραγματοποιηθεί η αυτόματη ανίχνευση του μαθήτυπου ενός εκπαιδευόμενου, υλοποιήθηκε μια επέκταση στο Moodle η οποία ενσωματώθηκε σε αυτό με τη μορφή μπλοκ.

Η συγκεκριμένη επέκταση αποθηκεύει την υπό εκτέλεση εντολή σε μια αλφαριθμητική μεταβλητή και στη συνέχεια η μεταβλητή αυτή περνά ως όρισμα στη συνάρτηση system της php. Η system είναι μία συνάρτηση που εκτελεί ένα εξωτερικό πρόγραμμα και προβάλλει το αποτέλεσμά του. Στην περίπτωση μας το αποτέλεσμα της εκτέλεσης της εντολής στο Weka, το οποίο ουσιαστικά περιέχει το μαθήτυπο των εκπαιδευόμενων, αποθηκεύεται σε ένα αρχείο στο διακομιστή. Στη συνέχεια το σύστημα επεξεργάζεται το συγκεκριμένο αρχείο και εξάγει από αυτό πληροφορίες για το μαθήτυπο των εκπαιδευομένων, οι οποίες τελικά αποθηκεύονται σε νέο πίνακα της βάσης δεδομένων του Moodle. Τα βήματα της προαναφερθείσας διαδικασίας αποτυπώνονται στο Σχήμα 1.



Σχήμα 1. Επικοινωνία Moodle-Weka

Το Weka χρησιμοποιήθηκε για τον ίδιο σκοπό και από άλλους ερευνητές (Liyanage et al., 2016) αλλά με διαφορετικό τρόπο. Πιο συγκεκριμένα, στο σύστημά τους υλοποίησαν τον αλγόριθμο αναπτύσσοντας κώδικα Java ο οποίος εκτελούνταν στο διακομιστή κάθε μέρα. Η αρχιτεκτονική που προτείνεται από εμάς διαθέτει δύο πλεονεκτήματα σε σχέση με την προαναφερθείσα. Το πρώτο είναι ότι υλοποιείται πολύ ευκολότερα καθώς δεν απαιτεί την ανάπτυξη νέου κώδικα αλλά εκτελεί στο παρασκήνιο το Weka, χωρίς όμως να επιβαρύνει το σύστημα αφού δεν εκτελείται συχνά. Το δεύτερο και πιο σημαντικό επιχείρημα είναι ότι αλλάζοντας μόνο μία εντολή μπορούμε να αλλάξουμε τον αλγόριθμο που εκτελείται με έναν άλλο. Με τον τρόπο αυτό αυξάνεται η ευελιξία του συστήματος καθώς μπορούμε εύκολα να χρησιμοποιήσουμε οποιονδήποτε από τους αλγόριθμους που περιλαμβάνει το Weka, είτε πρόκειται για αλγόριθμο κατηγοριοποίησης είτε για αλγόριθμο προεπεξεργασίας και καθαρισμού των δεδομένων. Τα βήματα που ακολουθούμε για να επιτευχθεί η αυτόματη ανίχνευση του μαθήτυπου παρουσιάζονται στο Σχήμα 2.



Σχήμα 2. Βήματα της προτεινόμενης διαδικασίας αυτόματης ανίχνευσης του μαθήτυπου

Πρότυπα συμπεριφοράς

Το πρώτο βήμα της διαδικασίας είναι ο προσδιορισμός των στοιχείων της συμπεριφοράς του εκπαιδευόμενου που μπορούν να χρησιμοποιηθούν. Επειδή όμως η προτεινόμενη μέθοδος θέλουμε να μπορεί να χρησιμοποιηθεί και σε διαφορετικά ΣΔΜ, πρέπει οι τύποι των μαθησιακών αντικειμένων και τα πρότυπα συμπεριφοράς που θα χρησιμοποιηθούν όχι μόνο να είναι κατάλληλα για την ανίχνευση του μαθήτπου σύμφωνα με το FSLSM, αλλά να χρησιμοποιούνται και από άλλα ΣΔΜ, εκτός του Moodle, και να καταγράφονται στη βάση δεδομένων τους στοιχεία της αλληλεπίδρασης του εκπαιδευόμενου με αυτά. Επιπλέον, προκειμένου να μπορεί το σύστημα να προσαρμόσει το μάθημα σύμφωνα με τις προτιμήσεις των εκπαιδευόμενων, θα πρέπει ο τύπος των μαθησιακών αντικειμένων που θα χρησιμοποιηθούν, να καλύπτουν την ποικιλία των μαθήτπων των εκπαιδευόμενων.

Με βάση λοιπόν τους περιορισμούς που προαναφέρθηκαν, επιλέξαμε να χρησιμοποιήσουμε επτά τύπους μαθησιακών αντικειμένων: περίγραμμα μαθήματος, αντικείμενα περιεχομένου, βίντεο, λυμένες ασκήσεις, κουίζ, ερωτήσεις ανάπτυξης και συμπεράσματα. Το περίγραμμα μαθήματος χρησιμοποιείται για να παρουσιάσουμε μία σύνοψη των εκπαιδευτικών στόχων κάθε ενότητας. Τα αντικείμενα περιεχομένου παρουσιάζουν τη θεωρία της ενότητας. Τα βίντεο χρησιμοποιούνται για την εξήγηση στοιχείων της θεωρίας και την επίδειξη τρόπων επίλυσης ενός προβλήματος. Οι λυμένες ασκήσεις περιλαμβάνουν την περιγραφή και τη λύση ενός προβλήματος. Τα κουίζ περιλαμβάνουν ερωτήσεις κλειστού τύπου όπως για παράδειγμα, πολλαπλής επιλογής ή συμπλήρωσης κενού, ενώ οι ερωτήσεις ανάπτυξης απαιτούν από τον εκπαιδευόμενο όχι μόνο να απαντήσει σε αυτές, αλλά να αιτιολογήσει την απάντησή του, ώστε να διερευνηθεί ο τρόπος σκέψης του. Τέλος, τα συμπεράσματα συνοψίζουν τα βασικά σημεία της θεωρίας της τρέχουσας ενότητας. Το Moodle όμως δεν κάνει διαχωρισμό μεταξύ του περιγράμματος μαθήματος, των αντικειμένων περιεχομένου, των βίντεο και των συμπερασμάτων αλλά τα αναγνωρίζει όλα ως πόρους. Προκειμένου να ξεπεραστεί αυτή η δυσκολία, τροποποιήθηκε το εργαλείο συγγραφής των πόρων ώστε να μπορεί ο καθηγητής να δηλώσει το είδος τους.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω και τη θεωρία του FSLSM, σύμφωνα με την οποία κάθε μαθήτπος επιδεικνύει μια ιδιαίτερη προτίμηση σε διαφορετικό τύπο εκπαιδευτικού υλικού, καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι τα πρότυπα που θα χρησιμοποιηθούν θα πρέπει να σχετίζονται με τον συνολικό χρόνο που ο εκπαιδευόμενος μελέτησε κάθε τύπο μαθησιακών αντικειμένων αλλά και με το συνολικό αριθμό των επισκέψεων του σε αυτά. Με τον τρόπο αυτό καταλήγουμε σε δύο πρότυπα για καθένα από τους επτά διαφορετικούς τύπους μαθησιακών αντικειμένων. Σε αυτά προστέθηκαν άλλα δύο πρότυπα που αφορούν την ενασχόληση του εκπαιδευόμενου με τα αποτελέσματα και την ανατροφοδότηση από τα κουίζ τα οποία έχουν ολοκληρώσει. Το σύνολο λοιπόν των προτύπων συμπεριφοράς, που δυνητικά μπορούν να χρησιμοποιηθούν από την προτεινόμενη μέθοδο, αποτελείται από 16 πρότυπα. Πρέπει στο σημείο αυτό να επισημάνουμε ότι για τα πρότυπα συμπεριφοράς προτιμήθηκαν οι σχετικές τιμές έναντι των απόλυτων καθώς εκφράζουν τις ενέργειες ενός εκπαιδευόμενου σε σχέση με τη συνολική του προσπάθεια, προσφέροντας έτσι ένα μέτρο σύγκρισης που οδηγεί σε ασφαλέστερα συμπεράσματα.

Επιλογή κατάλληλων προτύπων συμπεριφοράς για το FSLSM

Το δεύτερο βήμα της διαδικασίας αυτόματης ανίχνευσης του μαθήτπου είναι η επιλογή των κατάλληλων προτύπων συμπεριφοράς από αυτά που παρουσιάστηκαν στην προηγούμενη ενότητα, ώστε να συσχετισθούν με τις διαστάσεις του FSLSM. Σύμφωνα λοιπόν με τη θεωρία (Felder & Silverman, 1988), κάθε μαθήτπος παρουσιάζει μια προτίμηση για συγκεκριμένους τύπους δραστηριοτήτων ενώ αντίθετα προσπαθεί να αποφύγει κάποιους άλλους. Με βάση λοιπόν τη θεωρία, ο Πίνακας 1 παρουσιάζει τους τύπους των μαθησιακών αντικειμένων που προτιμώνται από κάθε μαθήτπο.

Για παράδειγμα, ένας ενεργητικός εκπαιδευόμενος καταλαβαίνει τις πληροφορίες καλύτερα όταν τις εφαρμόζει. Επομένως, μπορούμε να υποθέσουμε ότι προτιμά μαθησιακά

αντικείμενα όπως είναι τα κουίζ και οι ερωτήσεις ανάπτυξης, τα οποία και θα επισκέπτεται πιο συχνά και για περισσότερο χρόνο σε σχέση με άλλους εκπαιδευόμενους, ενώ, αντίθετα, αντικείμενα όπως τα βίντεο και τα λυμένα παραδείγματα δεν τον ελκύουν. Στον αντίποδα, οι στοχαστικοί έχουν μια προδιάθεση να δουλεύουν ομαδικά και να αναλύουν διεξοδικά το αντικείμενο της μελέτης. Αντικείμενα όπως τα αντικείμενα περιεχομένου, οι λυμένες ασκήσεις και τα βίντεο είναι περισσότερο κατάλληλα για αυτούς. Επομένως, ο αυξημένος αριθμός επισκέψεων και χρόνου ενασχόλησης με τέτοιου είδους αντικείμενα, μπορεί να αποτελέσει ένδειξη του συγκεκριμένου μαθήτυπου. Από τη στιγμή που οι στοχαστικοί προτιμούν να σκέφτονται και να αναλύουν το υλικό, είναι επίσης αναμενόμενο να περνούν αρκετό χρόνο στο περίγραμμα μαθήματος και τα συμπεράσματα.

Πίνακας 1. Προτιμώμενα μαθησιακά αντικείμενα για κάθε μαθήτυπο

Μαθήτυπος	Περίγραμμα μαθήματος	Αντικείμενα περιεχομένου	Βίντεο	Λυμένες ασκήσεις	Κουίζ	Ερωτήσεις ανάπτυξης	Συμπεράσματα
Ενεργητικός					+	+	
Στοχαστικός	+	+	+	+			+
Αισθητήριος			+	+	+	+	
Διαισθητικός		+				+	
Οπτικός			+				
Λεκτικός		+				+	
Ακολουθιακός			+	+			
Σφαιρικός	+		+	+			+

Με βάση λοιπόν τον Πίνακα 1 και τη βιβλιογραφία (Felder & Silverman, 1988; Graf, 2007), μπορούμε να συσχετίσουμε κάποια από τα προτεινόμενα πρότυπα συμπεριφοράς με συγκεκριμένες διαστάσεις του FSLSM. Ο Πίνακας 2 παρουσιάζει τη συσχέτιση αυτή.

Πίνακας 2. Κατάλληλα πρότυπα συμπεριφοράς για κάθε διάσταση του FSLSM

Πρότυπο	Ενεργητικός	Στοχαστικός	Αισθητήριος	Διαισθητικός	Οπτικός	Λεκτικός	Ακολουθιακός	Σφαιρικός
content_dur	-	+	-	+	-	+		
content_vis	-	+	-	+	-	+		
outline_dur	-	+					-	+
outline_vis	-	+					-	+
solved_dur	-	+	+	-			+	-
solved_vis	-	+	+	-			+	-

video_dur					+	-	
video_vis	-	+			+	-	
quiz_dur	+	-	+	-			
quiz_vis	+	-	+	-			
quiz_review_dur	-	+					
quiz_review_vis	-	+					
open_dur	+	-	+	-	-	+	
open_vis	+	-	+	-	-	+	
conclusion_dur	-	+	+			-	+
conclusion_vis	-	+				-	+

Τα πρότυπα του πίνακα που έχουν ως τελευταίο συνθετικό του ονόματος τους το «dur» αναπαριστούν χρονικές διάρκειες, ενώ αυτά που περιλαμβάνουν το «vis» αναπαριστούν αριθμό επισκέψεων. Το πρώτο συνθετικό του ονόματος τους δηλώνει τον τύπο των μαθησιακών αντικειμένων στον οποίο αναφέρονται. Επομένως το λεκτικό «outline» αντιστοιχεί σε περίγραμμα μαθήματος, το «content» σε αντικείμενα περιεχομένου, το «video» σε βίντεο, το «solved» σε λυμένες ασκήσεις, το «quiz» σε κουίζ, το «open» σε ερωτήσεις ανάπτυξης και, τέλος, το «conclusion» σε συμπεράσματα. Για παράδειγμα, το πρότυπο content_dur αναφέρεται σε χρονική διάρκεια που ο εκπαιδευόμενος μελέτησε αντικείμενα περιεχομένου. Τα πρόσημα «+» και «-» που χρησιμοποιούνται στον Πίνακα 2 δείχνουν αντίστοιχα αυξημένη ή μειωμένη τιμή του προτύπου για τη συγκεκριμένη τιμή της διάστασης του FSLSM. Μάλιστα, επειδή οι δύο τιμές κάθε διάστασης ουσιαστικά είναι αντίθετες, η αυξημένη τιμή ενός προτύπου για τη μια τιμή αυτόματα υποδηλώνει μειωμένη τιμή του ίδιου προτύπου για την άλλη τιμή της ίδιας διάστασης. Για παράδειγμα, για το πρότυπο content_dur του Πίνακα 2 υπάρχει το πρόσημο «-» για τους ενεργητικούς και το «+» για τους στοχαστικούς εκπαιδευόμενους. Αυτό σημαίνει ότι ένας ενεργητικός εκπαιδευόμενος εμφανίζει μειωμένο χρόνο ενασχόλησης με αντικείμενα περιεχομένου ενώ, αντίθετα, ένας στοχαστικός μελετά αρκετά τα συγκεκριμένα αντικείμενα. Το γεγονός αυτό έρχεται σε απόλυτη συμφωνία με το FSLSM, καθώς είναι γνωστό ότι οι στοχαστικοί εκπαιδευόμενοι προτιμούν να μελετούν περισσότερο τη θεωρία και να την αναλύουν, ενώ οι ενεργητικοί δεν ελκύνονται από αυτήν, αλλά προτιμούν δραστηριότητες όπως τα κουίζ.

Όπως προκύπτει από τον Πίνακα 2, για την πρόβλεψη της τιμής κάθε διάστασης του μοντέλου απαιτούνται λιγότερα πρότυπα συμπεριφοράς σε σχέση με αντίστοιχες εργασίες (Atman et al., 2009; Liyanage et al., 2014). Σύμφωνα με τους Popescu & Badica (2011), απαιτείται αυξημένος αριθμός προτύπων προκειμένου να βελτιώνεται η ακρίβεια της διαδικασίας αυτόματης ανίχνευσης του μαθήτυπου, καθώς σε αυτήν την περίπτωση μπορεί να περιγραφεί με μεγαλύτερη λεπτομέρεια η συμπεριφορά του εκπαιδευόμενου. Παρόλα αυτά, στις εργασίες που προαναφέρθηκαν, τα προτεινόμενα πρότυπα απαιτούσαν την ανάπτυξη εξειδικευμένων μηχανισμών καταγραφής. Το γεγονός αυτό περιορίζει τη γενικότητα της λύσης καθώς δεν είναι δυνατόν οι μηχανισμοί αυτοί να ενσωματωθούν σε όλα τα ΣΔΜ. Επιπλέον, η χρήση συνθετότερων μοντέλων εκπαιδευόμενου αυξάνει την πολυπλοκότητα ενός συστήματος. Αντίθετα, η προτεινόμενη μέθοδος στοχεύει στην χρησιμοποίηση ενός απλού μοντέλου και μπορεί εύκολα να χρησιμοποιηθεί σε άλλα ΣΔΜ, καθώς δεν απαιτεί την καταγραφή ιδιαίτερα εξειδικευμένων δεδομένων στη βάση.

Προετοιμασία δεδομένων

Το Moodle, καθώς επίσης και τα περισσότερα ΣΔΜ, αποθηκεύουν πληροφορίες για την αλληλεπίδραση του εκπαιδευόμενου με το σύστημα με ένα τρόπο που βασίζεται στην

καταγραφή γεγονότων. Κάθε φορά που ο εκπαιδευόμενος πραγματοποιεί οποιαδήποτε ενέργεια στο σύστημα, μία νέα εγγραφή δημιουργείται στον αντίστοιχο πίνακα στη βάση δεδομένων του Moodle (πίνακας mdl_log). Τα βασικά στοιχεία που καταγράφονται για κάθε εγγραφή είναι ο τύπος και το αναγνωριστικό της δραστηριότητας που αποτέλεσε το αντικείμενο της ενέργειας, η ενέργεια που πραγματοποιήθηκε και η χρονική στιγμή που πραγματοποιήθηκε η ενέργεια. Προκειμένου να υπολογίσουμε την χρονική διάρκεια ενός γεγονότος που είναι απαραίτητη για τα πρότυπα μας, αφαιρούμε τις χρονικές στιγμές δύο διαδοχικών ενεργειών του ίδιου εκπαιδευόμενου.

Για να μπορέσουμε να χρησιμοποιήσουμε τα δεδομένα της συμπεριφοράς του εκπαιδευόμενου ως είσοδο στον αλγόριθμό μας, πρέπει πρώτα να αφαιρέσουμε τις ακραίες τιμές και να μετατρέψουμε τα ανεπεξέργαστα δεδομένα του πίνακα mdl_log σε μία κατάλληλη μορφή. Λαμβάνοντας επίσης υπόψη ότι ο συγκεκριμένος πίνακας ανήκει στον πυρήνα του Moodle και δεν επιθυμούμε να τον τροποποιήσουμε, καταλήξαμε στο συμπέρασμα να δημιουργήσουμε ένα νέο πίνακα. Ο πίνακας αυτός (mdl_input_data) αποτελείται από μία γραμμή για κάθε εκπαιδευόμενο στην οποία αποθηκεύονται αθροιστικά δεδομένα τα οποία εξάγονται από τον πίνακα mdl_log, και τα οποία σχετίζονται με καθένα από τα πρότυπα του Πίνακα 2. Κατά συνέπεια, για κάθε εκπαιδευόμενο αποθηκεύονται 16 τιμές, όσα είναι δηλαδή και τα πρότυπα του Πίνακα 2. Επιπλέον, ο νέος πίνακας θα πρέπει να περιέχει πληροφορίες σχετικά με τον μαθήτυπο του εκπαιδευόμενου όπως αυτός ανιχνεύθηκε με το ILS. Κατά συνέπεια, ο πίνακας mdl_input_data θα περιλαμβάνει ακόμη 4 στήλες, καθεμία από τις οποίες θα περιέχει τον μαθήτυπο του εκπαιδευόμενου για κάθε διάσταση του FSLSM, με βάση πάντα τις απαντήσεις του στο ILS.

Ο νέος πίνακας που δημιουργήθηκε στη βάση του Moodle (mdl_input_data) περιέχει δεδομένα για όλα τα πρότυπα συμπεριφοράς του Πίνακα 2 ανεξάρτητα με το αν σχετίζονται με κάποια διάσταση του FSLSM. Μετά την κατασκευή του νέου πίνακα, πρέπει τα δεδομένα που περιλαμβάνει και σχετίζονται με χρόνους μελέτης και αριθμούς επισκέψεων, να μετατραπούν από απόλυτες σε σχετικές τιμές. Για το σκοπό αυτό, τα δεδομένα που αφορούν χρόνους μελέτης διαιρούνται με το συνολικό χρόνο μελέτης κάθε εκπαιδευόμενου για όλα τα αντικείμενα, ενώ αυτά που αφορούν αριθμούς επισκέψεων διαιρούνται αντίστοιχα με το συνολικό αριθμό επισκέψεων του εκπαιδευόμενου σε όλα τα αντικείμενα. Στη συνέχεια, με βάση τον Πίνακα 2 λαμβάνουμε υπόψη για κάθε διάσταση του FSLSM μόνο τα κατάλληλα πρότυπα και δημιουργούμε τέσσερα διαφορετικά csv αρχεία, ένα για κάθε διάσταση. Σε καθένα από αυτά αποθηκεύουμε μόνο τα δεδομένα του πίνακα που αφορούν τα αντίστοιχα πρότυπα συμπεριφοράς, καθώς επίσης και την τιμή του μαθήτυπου του εκπαιδευόμενου για τη συγκεκριμένη διάσταση όπως προέκυψε από τις απαντήσεις του στο ILS. Καθένα από τα 4 προαναφερθέντα csv αρχεία μετατρέπεται σε μορφή arff η οποία είναι καταλληλότερη να χρησιμοποιηθεί για είσοδο δεδομένων στο Weka. Προκειμένου να πραγματοποιηθεί η συγκεκριμένη μετατροπή χρησιμοποιήθηκε το Weka στο παρασκήνιο, σύμφωνα με τη διαδικασία που παρουσιάζεται στο Σχήμα 1.

Προτού εφαρμοστεί ο αλγόριθμος των δέντρων απόφασης, κάθε αρχείο χωρίζεται τυχαία σε δύο σετ δεδομένων: τα δεδομένα εκπαίδευσης (train dataset) και τα δεδομένα δοκιμής (test dataset). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία και προκειμένου να αποτυπώνεται ορθά και στα δύο σετ δεδομένων η κατανομή των δεδομένων, το 70-80% του συνόλου των δεδομένων χρησιμοποιείται για την εκπαίδευση του μοντέλου και το υπόλοιπο 20-30% για τη δοκιμή του. Στην περίπτωση μας, αποφασίστηκε το 80% των δεδομένων να χρησιμοποιηθεί ως σετ εκπαίδευσης και το υπόλοιπο 20% ως σετ δοκιμής.

Εφαρμογή αλγορίθμου δέντρων απόφασης

Το επόμενο βήμα της διαδικασίας αυτόματης ανίχνευσης του μαθήτυπου είναι η εφαρμογή του αλγορίθμου στα τέσσερα arff αρχεία που δημιουργήθηκαν στο προηγούμενο στάδιο. Ο αλγόριθμος που χρησιμοποιήθηκε αρχικά είναι ο J48 ο οποίος δημιουργεί ένα δέντρο απόφασης από το σετ δεδομένων εκπαίδευσης χρησιμοποιώντας την έννοια της

εντροπίας της πληροφορίας. Με την εφαρμογή του αλγορίθμου στα τέσσερα αρχεία δημιουργούνται τέσσερα διαφορετικά δέντρα, ένα για κάθε διάσταση του FSLSM.

Παίρνοντας ως παράδειγμα τη διάσταση ενεργητικός/στοχαστικός, οι ακόλουθες γραμμές κώδικα χρησιμοποιήθηκαν προκειμένου να εφαρμοστεί ο αλγόριθμος J48.

```
$train_string = 'java -cp /path/to/weka.jar weka.classifiers.meta.FilteredClassifier -F weka.filters.unsupervised.attribute.RemoveType -W weka.classifiers.trees.J48 -t '$pathname.'/train_active.arff -i -T '$pathname.'/test_active.arff -p 1 > '$pathname.'/result_test_active.csv';
```

```
$train = system($train_string);
```

Η συνάρτηση `FilteredClassifier` του πακέτου `weka.classifiers.meta` χρησιμοποιήθηκε προκειμένου να γίνει μία «on the fly» κατηγοριοποίηση. Ο όρος αυτός χρησιμοποιείται στο Weka προκειμένου να προσδιοριστεί η διαδικασία κατά την οποία αρχικά τα δεδομένα φιλτράρονται και αμέσως χρησιμοποιούνται ως είσοδος σε κάποιο αλγόριθμο κατηγοριοποίησης. Με τον τελεστή `-F` προσδιορίζεται το φίλτρο που θέλουμε να χρησιμοποιηθεί, το οποίο στην περίπτωση μας είναι το `RemoveType`. Το φίλτρο αυτό όταν χρησιμοποιείται χωρίς κάποια άλλη παράμετρο, αφαιρεί από τα δεδομένα μας τα αλφαριθμητικά πεδία. Στην περίπτωση μας, τα στοιχεία που θα αφαιρεθούν πριν την εφαρμογή του αλγορίθμου, είναι οι αναγνωριστικοί αριθμοί των χρηστών (`user_id`) οι οποίοι δεν χρειάζονται στον αλγόριθμο J48. Στη συνέχεια με τον τελεστή `-W` προσδιορίζεται ο αλγόριθμος κατηγοριοποίησης που θέλουμε να εκτελεστεί, ο οποίος στο σύστημα μας είναι ο J48 του πακέτου `weka.classifiers.trees`. Για την εφαρμογή του συγκεκριμένου αλγορίθμου πρέπει ακόμη να ορισθούν τα αρχεία εκπαίδευσης και δοκιμής. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιούνται οι τελεστές `-t` και `-T` ακολουθούμενοι από τα ονόματα των αρχείων εκπαίδευσης και δοκιμής αντίστοιχα. Το «`-p 1`» χρησιμοποιείται προκειμένου να οριστεί η στήλη του αρχείου δοκιμής για την οποία θέλουμε να προβληθεί το αποτέλεσμα της. Στην περίπτωση μας ορίζεται η πρώτη στήλη η οποία είναι αυτή που περιέχει το μαθήτυπο του εκπαιδευόμενου.

Ενημέρωση μοντέλου εκπαιδευόμενου

Μετά από την εφαρμογή του αλγορίθμου J48, οι προβλέψεις του μαθήτυπου για κάθε εκπαιδευόμενο αποθηκεύονται σε τέσσερα διαφορετικά csv αρχεία στο διακομιστή, ένα για κάθε διάσταση του FSLSM. Καθένα από αυτά τα αρχεία περιλαμβάνει μία γραμμή για κάθε εκπαιδευόμενο η οποία περιέχει τόσο την τιμή του μαθητύπου για τη συγκεκριμένη διάσταση όπως προέκυψε από τον αλγόριθμο J48 όσο και αυτήν που προέκυψε από το ILS. Με τον τρόπο αυτό ο μαθήτυπος κάθε εκπαιδευόμενου περιγράφεται σε διαφορετική γραμμή σε καθένα από τα τέσσερα csv αρχεία. Προκειμένου να μπορεί να γίνει η ενημέρωση του μοντέλου εκπαιδευόμενου με τις νέες τιμές μαθητύπου οι οποίες προέκυψαν από την εφαρμογή του J48, δημιουργήθηκε ένας νέος πίνακας στη βάση δεδομένων του Moodle, κάθε γραμμή του οποίου περιέχει τις τέσσερις τιμές που περιγράφουν συνολικά το μαθήτυπο του συγκεκριμένου εκπαιδευόμενου και οι οποίες έχουν εξαχθεί από τα αρχεία csv που περιγράφηκαν στην αρχή της παρούσας υποενότητας.

Αξιολόγηση του προτεινόμενου μηχανισμού

Προκειμένου να αξιολογηθεί η προτεινόμενη μέθοδος ανίχνευσης του μαθητύπου σχεδιάστηκε ο τρόπος οργάνωσης που παρουσιάζεται ακολούθως.

Συμμετέχοντες

Στη διεξαγωγή της αξιολόγησης το ακαδημαϊκό έτος 2021-2022 συμμετείχαν 90 πρωτοετείς προπτυχιακοί φοιτητές του Τμήματος Εφαρμοσμένης Πληροφορικής οι οποίοι παρακολουθούσαν το μάθημα του διαδικαστικού προγραμματισμού, το οποίο διδάσκεται στο πρώτο εξάμηνο.

Μεθοδολογία

Το μάθημα «Διαδικαστικός Προγραμματισμός» έχει διάρκεια 13 εβδομάδων και κάθε εβδομάδα περιλαμβάνει μία δίωρη διάλεξη και ένα δίωρο εργαστηριακό μάθημα. Η αξιολόγηση διεξάγεται κατά τις πρώτες έξι εβδομάδες του μαθήματος. Κατά το χρονικό αυτό διάστημα, οι φοιτητές μελετούν στο Moodle υλικό από τις πέντε πρώτες ενότητες του μαθήματος οι οποίες περιλαμβάνουν βασικές έννοιες του διαδικαστικού προγραμματισμού. Κάθε ενότητα στο Moodle αποτελείται από ένα περίγραμμα του μαθήματος, θεωρία, βίντεο, λυμένες ασκήσεις, ένα κουίζ, μια ερώτηση ανοικτού τύπου και τα συμπεράσματα. Οι φοιτητές οφείλουν να μελετήσουν όλο το υλικό και τα δεδομένα της συμπεριφοράς τους αποθηκεύονται στη βάση δεδομένων του Moodle.

Παρόλο που έχουν χρησιμοποιηθεί πολλοί διαφορετικοί αλγόριθμοι (δένδρα απόφασης, νευρωνικά δίκτυα, γενετικοί αλγόριθμοι, δίκτυα Bayes) για την αυτόματη ανίχνευση του μαθήτυπου, δεν υπάρχει ακόμη κάποια κοινά αποδεκτή λύση. Επιπλέον, καθώς όλοι οι αλγόριθμοι απαιτούν μεγάλο όγκο δεδομένων της συμπεριφοράς του χρήστη, είναι δεδομένο ότι αυτός θα πρέπει να μελετήσει για κάποιο διάστημα το εκπαιδευτικό υλικό. Στην περίπτωση όμως που το διάστημα αυτό είναι μεγάλο τότε θα καθυστερήσει η δυνατότητα προσαρμογής της μαθησιακής διαδικασίας σύμφωνα με το μαθήτυπο του, μειώνοντας το προσδοκώμενο όφελος από τη συγκεκριμένη διαδικασία. Ανατρέχοντας όμως στη βιβλιογραφία (Bernard et al., 2017; Newton & Miah, 2017; Raleiras et al., 2022), όλες οι έρευνες εστιάζουν στη βελτίωση της ακρίβειας πρόβλεψης του μαθήτυπου χωρίς να εξετάζεται το πόσο γρήγορα μπορεί να επιτευχθεί η συγκεκριμένη πρόβλεψη.

Στο πλαίσιο λοιπόν της προαναφερθείσας ανάλυσης, αντικείμενο διερεύνησης αποτέλεσε η βελτίωση τόσο της ακρίβειας όσο και της ταχύτητας πρόβλεψης του μαθήτυπου από τον προτεινόμενο μηχανισμό. Για το σκοπό αυτό εφαρμόστηκαν πέντε αλγόριθμοι εξόρυξης και συγκεκριμένα οι J48, Random Tree, Random Forest, Naive Bayes και Bayesian Networks στα δεδομένα της συμπεριφοράς των εκπαιδευόμενων έτσι ώστε να αναδειχθούν πιθανοί τρόποι βελτίωσης της απόδοσης της προτεινόμενης μεθόδου.

Αμέσως μετά την πρώτη είσοδο τους στο Moodle, οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο ILS προκειμένου να εξαχθεί ο μαθήτυπός τους. Προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα, οι μαθήτυποι που εξήχθησαν από την εκτέλεση των αλγορίθμων ($LS_{\text{predicted}}$) συγκρίθηκαν με αυτούς που προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο ILS (LS_{ILS}). Οι αλγόριθμοι που χρησιμοποιήθηκαν ανιχνεύουν τον μαθήτυπο για κάθε διάσταση σε μια κλίμακα τριών τιμών. Η κλίμακα αυτή περιλαμβάνει τις δύο ακραίες τιμές της συγκεκριμένης διάστασης καθώς και μια ενδιάμεση ουδέτερη (balanced) τιμή. Για παράδειγμα, αν αναφερθούμε στη διάσταση ενεργητικός/στοχαστικός, οι τρεις τιμές είναι ενεργητικός, στοχαστικός, ουδέτερος. Αντίστοιχη διαδικασία ακολουθείται και για τον μαθήτυπο που εξάγεται από το ερωτηματολόγιο ILS.

Σύστημα μέτρησης

Το μόνο σύστημα μέτρησης που χρησιμοποιήθηκε αφορούσε τον υπολογισμό της ακρίβειας πρόβλεψης του μαθήτυπου από την μέθοδο αυτόματης ανίχνευσης. Για το σκοπό αυτό λοιπόν χρησιμοποιήθηκε μία μέθοδος υπολογισμού της ακρίβειας πρόβλεψης του μαθήτυπου σε σχέση με τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου ILS (Garcia et al., 2007). Πιο συγκεκριμένα, προτείνεται ο τύπος (1):

$$\text{Precision} = \frac{\sum_{i=1}^n \text{Sim}(LS_{\text{PREDICTED}}, LS_{\text{ILS}})}{n} \quad (1)$$

Στον τύπο αυτό με n συμβολίζεται ο αριθμός των εκπαιδευόμενων που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας. Οι παράμετροι $LS_{\text{PREDICTED}}$ και LS_{ILS} συμβολίζουν την τιμή που προκύπτει για το μαθήτυπο από τον αλγόριθμο εξόρυξης δεδομένων και από το ερωτηματολόγιο ILS αντίστοιχα. Η συνάρτηση Sim συγκρίνει τις δύο αυτές παραμέτρους που δέχεται ως είσοδο

($LS_{PREDICTED}$ και LS_{ILS}) και επιστρέφει: την τιμή 1 αν οι δύο παράμετροι έχουν ίσες τιμές, την τιμή 0,5 αν μία από τις δύο τιμές υποδηλώνει ισορροπημένο μαθήτυπο (balanced) και, τέλος, την τιμή 0 αν έχουν αντίθετες τιμές (πχ η μία ενεργητικός και η άλλη στοχαστικός). Το πλεονέκτημα της συγκεκριμένης μεθόδου είναι όχι μόνο ότι υπολογίζει την ακρίβεια αλλά και το ότι προσδιορίζει το πόσο κοντά είναι η πρόβλεψη στην τιμή που προκύπτει από το ILS. Είναι άλλωστε αναμενόμενο και απολύτως φυσικό ότι οι δύο αυτές τιμές μπορούν να διαφέρουν, αυτό ωστόσο δε σημαίνει ότι η διαφορά τους έχει πάντα την ίδια σημασία, καθώς είναι άλλο πράγμα η μία από τις δύο τιμές να δείχνει ισορροπημένο μαθήτυπο και άλλο οι δύο τιμές να είναι ακριβώς αντίθετες.

Ανάλυση δεδομένων

Στόχος της ανάλυσης μας είναι να αξιολογήσουμε την προτεινόμενη μέθοδο αυτόματης ανίχνευσης. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκαν οι τιμές ακρίβειας των αλγορίθμων αυτόματης ανίχνευσης που υπολογίστηκαν με τη χρήση του τύπου (1).

Αποτελέσματα

Για να απαντήσουμε στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα (E1) εφαρμόστηκαν οι αλγόριθμοι J48, Random Tree, Random Forest, Naive Bayes και Bayesian Networks στα δεδομένα της συμπεριφοράς των εκπαιδευόμενων και τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τον υπολογισμό της ακρίβειας τους παρουσιάζονται στον Πίνακα 3.

Πίνακας 3. Ακρίβεια πρόβλεψης μαθητύπων με χρήση διαφορετικών αλγορίθμων

Data mining algorithm	Ενεργητικός / Στοχαστικός	Αισθητήριος / Διαισθητικός	Οπτικός / Λεκτικός	Ακολουθιακός / Σφαιρικός
J48	86%	80%	75%	80%
Random Tree	68%	66%	66%	70%
Random Forest	84%	84%	72%	77%
Naive Bayes	70%	77%	61%	54%
Bayesian Network	86%	84%	68%	84%

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 3, τα αποτελέσματα είναι ικανοποιητικά για τους αλγόριθμους J48, Bayesian network και Random forest. Με τον αλγόριθμο Bayesian network επιτεύχθηκαν τα υψηλότερα ποσοστά ακρίβειας της πρόβλεψης για όλες τις διαστάσεις του FLSM εκτός από τη διάσταση οπτικός/λεκτικός. Για τη συγκεκριμένη διάσταση, ο αλγόριθμος J48 είχε ακρίβεια 75% ενώ ο αλγόριθμος Bayesian network μόλις 68%. Η ακρίβεια των άλλων δύο αλγορίθμων (Random tree και Naive Bayes) είναι αρκετά χαμηλότερη και κυμαίνεται μεταξύ 54% και 77%. Μπορούμε λοιπόν να συμπεράνουμε ότι οι αλγόριθμοι Bayesian network και J48 είναι οι πιο κατάλληλοι για το σετ δεδομένων μας καθώς επιτυγχάνουν συνολικά τα υψηλότερα ποσοστά ακρίβειας.

Για να απαντήσουμε στο ερευνητικό ερώτημα E2, αποφασίσαμε να εφαρμόσουμε κάθε αλγόριθμο όχι μόνο στο τέλος της περιόδου αξιολόγησης αλλά και μετά την δεύτερη και τέταρτη εβδομάδα, ώστε να συγκρίνουμε τα αποτελέσματα της ακρίβειας και να ελέγξουμε πόσο γρήγορος είναι κάθε αλγόριθμος. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στους Πίνακες 4, 5, 6, 7 και 8 για τους αλγόριθμους J48, Random Tree, Random Forest, Naive Bayes και Bayesian Network αντίστοιχα.

Πίνακας 4. Ακρίβεια πρόβλεψης με χρήση του αλγόριθμου J48

Διάσταση FLSM	2 ^η εβδομάδα	4 ^η εβδομάδα	6 ^η εβδομάδα
Ενεργητικός / Στοχαστικός	71%	86%	86%
Αισθητήριος / Διαισθητικός	83%	79%	80%
Οπτικός / Λεκτικός	74%	70%	75%
Ακολουθιακός / Σφαιρικός	81%	79%	80%

Πίνακας 5. Ακρίβεια πρόβλεψης με χρήση του αλγόριθμου Random Tree

Διάσταση FSLSM	2 ^η εβδομάδα	4 ^η εβδομάδα	6 ^η εβδομάδα
Ενεργητικός / Στοχαστικός	71%	75%	68%
Αισθητήριος / Διαισθητικός	71%	74%	66%
Οπτικός / Λεκτικός	69%	70%	66%
Ακολουθιακός / Σφαιρικός	76%	77%	77%

Πίνακας 6. Ακρίβεια πρόβλεψης με χρήση του αλγόριθμου Random Forest

Διάσταση FSLSM	2 ^η εβδομάδα	4 ^η εβδομάδα	6 ^η εβδομάδα
Ενεργητικός / Στοχαστικός	78%	86%	84%
Αισθητήριος / Διαισθητικός	76%	86%	84%
Οπτικός / Λεκτικός	68%	70%	72%
Ακολουθιακός / Σφαιρικός	71%	75%	77%

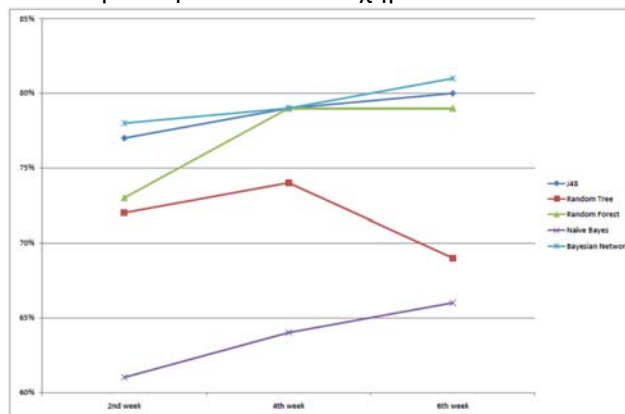
Πίνακας 7. Ακρίβεια πρόβλεψης με χρήση του αλγόριθμου Naive Bayes

Διάσταση FSLSM	2 ^η εβδομάδα	4 ^η εβδομάδα	6 ^η εβδομάδα
Ενεργητικός / Στοχαστικός	57%	57%	70%
Αισθητήριος / Διαισθητικός	76%	81%	77%
Οπτικός / Λεκτικός	59%	62%	61%
Ακολουθιακός / Σφαιρικός	52%	54%	54%

Πίνακας 8. Ακρίβεια πρόβλεψης με χρήση του αλγόριθμου Bayesian Network

Διάσταση FSLSM	2 ^η εβδομάδα	4 ^η εβδομάδα	6 ^η εβδομάδα
Ενεργητικός / Στοχαστικός	85%	86%	86%
Αισθητήριος / Διαισθητικός	78%	82%	84%
Οπτικός / Λεκτικός	69%	68%	68%
Ακολουθιακός / Σφαιρικός	78%	80%	84%

Από τους Πίνακες 4, 5, 6, 7 και 8 προκύπτει ότι παρά το γεγονός ότι στις περισσότερες περιπτώσεις η ακρίβεια αυξάνεται με την πάροδο του χρόνου, είμαστε σε θέση να προβλέψουμε με ακρίβεια το μαθήτυπο των εκπαιδευόμενων μετά από μόλις δύο εβδομάδες ενασχόλησης τους με το εκπαιδευτικό υλικό του μαθήματος, χωρίς βέβαια να αποκλείεται ότι κάτι τέτοιο μπορεί να γίνει εφικτό και νωρίτερα. Πιο συγκεκριμένα, η ακρίβεια που επιτυγχάνεται για τις τέσσερις διαστάσεις του FSLSM μετά τις δύο πρώτες εβδομάδες είναι παρόμοιες με αυτές που επιτυγχάνονται στο τέλος της περιόδου αξιολόγησης. Προκειμένου να συγκρίνουμε τα αποτελέσματα των πινάκων και να απαντήσουμε στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, υπολογίσαμε τους μέσους όρους για κάθε αλγόριθμο και τα αποτελέσματα φαίνονται στο Σχήμα 3.



Σχήμα 3. Μέσες τιμές της ακρίβειας πρόβλεψης του μαθήτυπου

Παρατηρώντας το Σχήμα 3 μπορούμε να διακρίνουμε ότι οι αλγόριθμοι Random Tree και Naive Bayes εμφανίζουν μεγάλη απόκλιση στις τιμές ακρίβειας της πρόβλεψης κατά τη διάρκεια των έξι εβδομάδων. Επιπλέον, η ακρίβεια τους είναι χαμηλότερη από την ακρίβεια που επιτυγχάνεται με τους άλλους τρεις αλγόριθμους. Ο αλγόριθμος Random Forest επιτυγχάνει ακρίβεια πρόβλεψης συγκρίσιμη με αυτήν που επιτυγχάνεται με τους αλγόριθμους J48 και Bayesian Networks. Παρόλα αυτά, η ακρίβεια που επιτυγχάνεται με τον αλγόριθμο Random Forest μετά τις δύο πρώτες εβδομάδες του μαθήματος είναι χαμηλότερη από αυτήν που επιτυγχάνεται από τους αλγόριθμους J48 και Bayesian Networks. Οι δύο συγκεκριμένοι αλγόριθμοι επιτυγχάνουν την υψηλότερη ακρίβεια πρόβλεψης μεταξύ των πέντε που διερευνήθηκαν ενώ ταυτόχρονα, από τη δεύτερη κιάλας εβδομάδα επιτυγχάνουν ακρίβεια που συγκλίνει προς την τελική. Ως εκ τούτου οι δύο αυτοί αλγόριθμοι θεωρούνται καταλληλότεροι προς χρήση.

Συμπεράσματα

Από τα ευρήματα της βιβλιογραφικής μας ανασκόπησης (Καραγιάννης & Σατρατζέμη, 2019) προκύπτει μια αυξητική τάση στην χρησιμοποίηση μεθόδων αυτόματης ανίχνευσης του μαθήτυπου. Από τη στιγμή όμως που δεν υπάρχει ακόμη μια κοινά αποδεκτή λύση, το συγκεκριμένο πεδίο έρευνας παραμένει ανοικτό σε νέες προτάσεις. Η συνεισφορά μας στην έρευνα συνοψίζεται στη σχεδίαση και υλοποίηση μιας μεθόδου αυτόματης ανίχνευσης του μαθήτυπου και την αξιολόγηση πέντε διαφορετικών αλγορίθμων εξόρυξης δεδομένων προκειμένου να διερευνηθεί αν κάποιος από αυτούς υπερτερεί με βάση τα κριτήρια που τέθηκαν. Τα ευρήματα είναι ικανοποιητικά λόγω της υψηλής ακρίβειας που επιτεύχθηκε σε συνδυασμό με την ευελιξία της προτεινόμενης μεθόδου.

Με βάση λοιπόν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι οι αλγόριθμοι Bayesian Network και J48 μπορούν να ανιχνεύσουν το μαθήτυπο των εκπαιδευόμενων πιο γρήγορα και με μεγαλύτερη ακρίβεια σε σχέση με τους υπόλοιπους τρεις αλγορίθμους. Το συγκριτικό πλεονέκτημα της μεθόδου μας είναι ότι οδηγηθήκαμε σε αυτά τα ενθαρρυντικά αποτελέσματα χρησιμοποιώντας απλούστερο σετ προτύπων συμπεριφοράς σε σχέση με άλλες μεθόδους (Graf, 2007; Atman et al., 2009), με έναν αρκετά ευέλικτο μηχανισμό. Μάλιστα ο αριθμός των συμμετεχόντων ήταν υψηλότερος σε σχέση με άλλες παρόμοιες μελέτες (Liyanage et al., 2014), γεγονός που ενισχύει την εγκυρότητα των ευρημάτων μας. Η μελλοντική μας έρευνα θα εστιαστεί στην ανάλυση δεδομένων από διαφορετικά μαθήματα καθώς και την πειραματική αξιολόγηση νέων αλγορίθμων προκειμένου να διερευνηθεί η πιθανότητα βελτίωσης της ακρίβειας.

Αναφορές

Akbulut, Y., & Cardak, C.S. (2012). Adaptive Educational Hypermedia Accommodating Learning Styles: A Content Analysis of Publications from 2000 to 2011. *Computers & Education*, 58, 835-842.

Atman, N., Inceoğlu, M.M., & Aslan, B.G. (2009). Learning Styles Diagnosis Based on Learner Behaviors in Web Based Learning. In: O. Gervasi, D. Taniar, B. Murgante, A. Lagan, Y. Mun, & M.L. Gavrilova (Eds.), *Computational Science and Its Applications-ICCSA 2009* (pp 900-909), LNCS, 5593. Berlin, Heidelberg: Springer.

Bernard, J., Chang, T.W., Popescu, E., & Graf, S. (2017). Learning Style Identifier: Improving the Precision of Learning Style Identification through Computational Intelligence Algorithms. *Expert Systems with Applications*, 75, 94-108.

Carver, C.A., Howard, R.A., & Lane, W.D. (1999). Addressing Different Learning Styles through Course Hypermedia. *IEEE Transactions on Education*, 42(1), 33-38.

Chang, Y., Kao, W., Chu, C., & Chiu, C. (2009). A Learning Style Classification Mechanism for E-learning. *Computers & Education*, 53(2), 273-285.

Dung, P.Q., & Florea, A.M. (2012). An Approach for Detecting Learning Styles in Learning Management Systems based on Learners' Behaviours. In: International Conference on Education and Management Innovation, IPEDR, 30 (pp. 171-177). Singapore: IACSIT Press.

Felder, R. M., & Soloman, B. A. (1997). Index of Learning Styles Questionnaire. Retrieved September 10, 2012, from <http://www.engr.ncsu.edu/learningstyles/ilsweb.html>.

Felder, R.M., & Silverman, L.K. (1988). Learning and Teaching Styles in Engineering Education. *Engineering Education*, 78(7), 674-681.

Feldman, J., Monteserin, A., & Amandi, A. (2015). Automatic Detection of Learning Styles: State of the Art. *Artificial Intelligence Review*, 44(2), 157-186.

García, P., Amandi, A., Schiaffino, S.N., & Campo, M.R. (2007). Evaluating Bayesian Networks' Precision for Detecting Students' Learning Styles. *Computers & Education*, 49(3), 794-808.

Graf, S. (2007). Adaptivity in Learning Management Systems Focusing on Learning Styles, PhD dissertation, Faculty of Informatics, Vienna University of Technology, Vienna.

Khan, F. A., Akbar, A., Altaf, M., Tanoli, S. A. K., & Ahmad, A. (2019). Automatic Student Modelling for Detection of Learning Styles and Affective States in Web based Learning Management Systems. *IEEE Access*, 7, 128242-128262.

Kolekar, S. V., Pai, R. M., & Pai, M. M. M. (2017). Prediction of Learner's Profile Based on Learning Styles in Adaptive E-learning System. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 12(6), 31-51.

Liyanage, M.P.P., Gunawardena, K.S.L., & Hiraikawa, M. (2014). Using Learning Styles to Enhance Learning Management Systems. *International Journal on Advances in ICT for Emerging Regions*, 7(2), 1-10.

Liyanage, M.P.P., Gunawardena, K.S.L., & Hiraikawa, M. (2016). Detecting Learning Styles in Learning Management Systems Using Data Mining. *Journal of Information Processing*, 24(4), 740-749.

Lwande, C., Oboko, R., & Muchemi, L. (2021). Learner Behavior Prediction in a Learning Management System. *Education and Information Technologies*, 26(3), 2743-2766.

Newton, P.M., & Miah, M. (2017). Evidence-Based Higher Education – Is the Learning Styles 'Myth' Important?. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-9.

Popescu, E., & Badica, C. (2011). Creating a Personalized Artificial Intelligence Course: WELSA Case Study. *International Journal of Information Systems and Social Change (IJSSC)*, 2(1), 31-47.

Raleiras, M., Nabizadeh, A. H., & Costa, F. A. (2022). Automatic Learning Styles Prediction: A Survey of the State-of-the-Art (2006–2021). *Journal of Computers in Education*, 1-93.

Shamsudin, H., Yusof, U. K., & Sabudin, M. (2020). Improving Learning Style Prediction using Tree-based Algorithm with Hyperparameter Optimization. *International Journal of Advances in Soft Computing and its Applications*, 12(1), 65-80.

Troussas, C., Krouska, A., Sgouropoulou, C., & Voyiatzis, I. (2020). Ensemble Learning Using Fuzzy Weights to Improve Learning Style Identification for Adapted Instructional Routines. *Entropy*, 22(7), 735.

Weka 3: Data Mining Software in Java. Available at: <http://www.cs.waikato.ac.nz/~ml/weka> (προσπελάστηκε στις 5/4/2018).

Καραγιάννης Ι., & Σατρατζέμη Μ. (2019). Μέθοδοι αυτόματης ανίχνευσης του μαθήτπου σε Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης. Πρακτικά εργασιών 5ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας, 823-832. Λάρισα.