



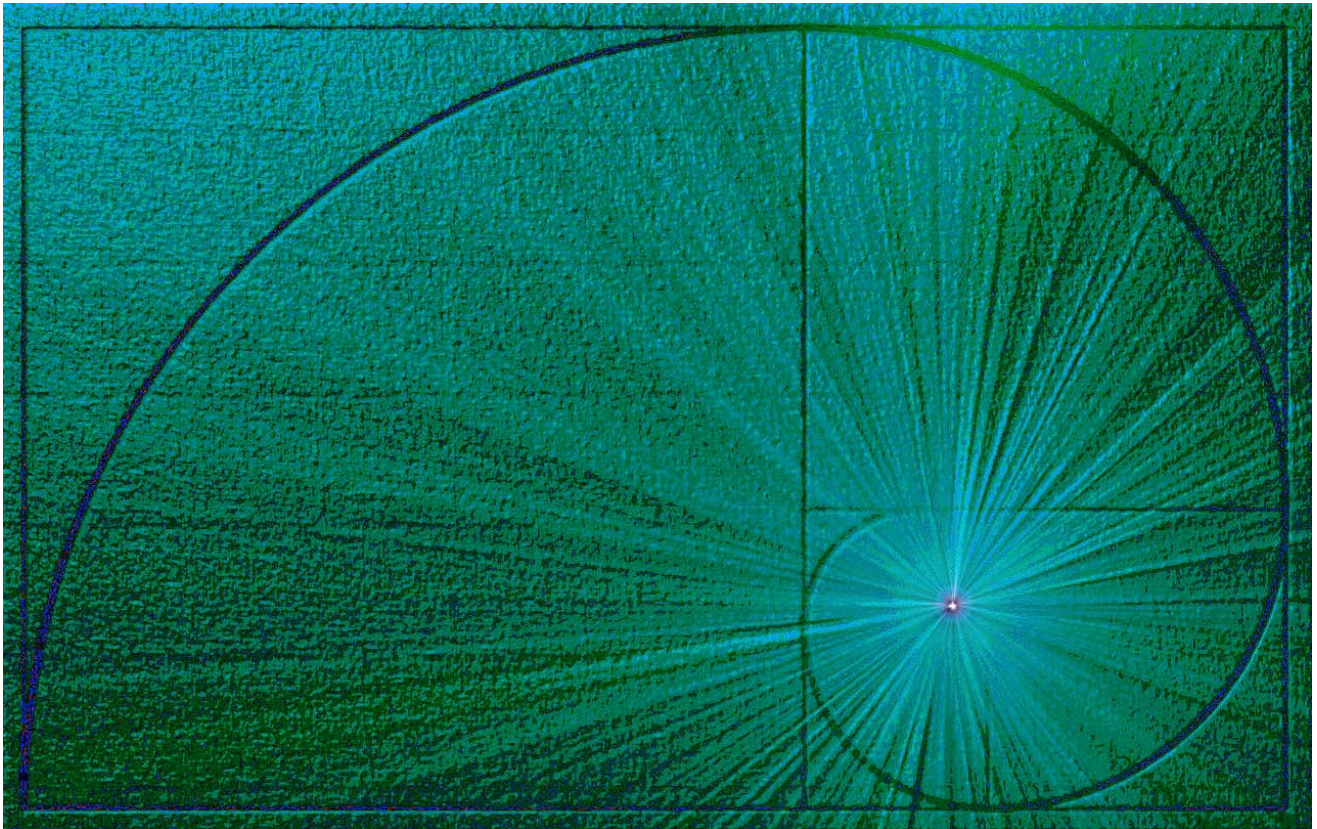
ΕΕΠΕΚ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΝΩΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ
ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑΣ

Vol. 5, Issue 1 GR (2023)

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

Μπατσίλα Μαριάνθη, Υπεύθ. Γενικής Αγωγής Θεμάτων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Περιεχόμενα - Contents

Προκλήσεις και προβλήματα στην εκπαίδευση τη μετά COVID-19 εποχή	7
Καντάς Κωνσταντίνος	7
Ανίχνευση των εκπαιδευτικών αναγκών των δικαστικών υπαλλήλων υπό το πρίσμα των διευθυντών και τμηματαρχών των δικαστηρίων της Ελλάδας	17
Καρυπίδου Μαρία	17
Κωφίδου Χριστίνα	17
Η επίδραση της πανδημίας στην ψυχολογία, την ικανοποίηση και την κανονικότητα των εκπαιδευτικών	30
Σταυροπούλου Γεωργία	30
Γκέβρου Μαρία	30
Επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών: Μια ποσοτική προσέγγιση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Α/θμιας Εκπ/σης Λάρισας	39
Γούτου Ελένη	39
Η ακαδημαϊκή μεθοδολογία στην εκπαιδευτική διαδικασία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.....	53
Βουσολίνου Ελένη	53
Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση: απόψεις και εμπειρίες εκπαιδευτικών.....	64
Μπερδούσης Ιωάννης.....	64
Κωστοπούλου Ιωάννα	64
Στάσεις εκπαιδευτικών προς την συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία	74
Γερακιώτη Κατερίνα	74
Λουάρη Μαρίνα	74
Συνθετική προσέγγιση της συμμετοχής των ενηλίκων στην εκπαίδευση: Αναθεωρημένη αλυσίδα αντιδράσεων	86
Παπαδημητρίου Ε. Αχιλλέας	86
Η Εκπαιδευτική Ρομποτική μέσα από ερευνητικές προσεγγίσεις: Μια συστηματική βιβλιογραφική επισκόπηση.....	98
Σαζακλίδης Νικόλαος	98
Αναγνώριση και διαχείριση περιστατικών Παιδικής Κακοποίησης στην Εκπαίδευση. Στάσεις, αντιλήψεις και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για την πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου	112
Φιλιππίδης Γεώργιος.....	112
Γιαμουρίδου Κυριακή.....	112
Η δέσμευση των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων στις σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.....	125
Τσερεγκούνη Αναστασία	125
Συμπερίληψη και διοίκηση: συμμετοχική ηγεσία της σχολικής μονάδας. Ποιοτική έρευνα σε διευθυντές/ντριες Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Ανατολικής Θεσσαλονίκης.....	139
Λειβαδιώτης Αλέξανδρος	139

**Παράγοντες που καθόρισαν τη συμμετοχή μη των νηπιαγωγών στην Αυτοαξιολόγηση
Σχολικής Μονάδας (ΑΣΜ) Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.**

 Παπαϊωάννου Μαρία 151

 Αντωνιάδου Ελένη..... 151

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ – EDITORIAL

Το 1^ο 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 2023 είναι στη διάθεσή σας, γεγονός που αντανακλά πρωτίστως το μεγάλο ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής κοινότητας. Ιδιαίτερη μνεία χρήζει στους συναδέλφους που απαρτίζουν το σώμα κριτών του περιοδικού και στο εξαιρετικό έργο τους, προσφέροντας τα μέγιστα στη συνεχή προσπάθεια για την καταξίωση του περιοδικού ως ένα έγκυρο μέσον προσφοράς στα εκπαιδευτικά δρώμενα όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης. Η ανταπόκριση στην πρόσκληση για συμμετοχή στις διεργασίες του περιοδικού, ως μέλη της επιστημονικής και συντακτικής επιτροπής ή ως συγγραφείς ερευνητικών εργασιών, ήταν ιδιαίτερα μεγάλη και έδωσε την ευκαιρία στην εκπαιδευτική κοινότητα για μια άλλης μορφής εποικοδομητική αλληλεπίδραση, εκτός των συνεδρίων, των επιμορφωτικών σεμιναρίων και των υπόλοιπων δράσεων που υλοποιούνται. Με τον τρόπο αυτό ερχόμαστε ένα βήμα ακόμη πιο κοντά στην κεντρική στρατηγική μας επιλογή: τη δημιουργία μιας μεγάλης **Κοινότητας Μάθησης**, η οποία θα αφορά σε όλους τους εκπαιδευτικούς, όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης.

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

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

The first issue of the International Journal of Educational Innovation (I.J.E.I.) of the Scientific Union for the Promotion of Educational Innovation (EEPEK), within 2023 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, EEPK President, Publishing Director

Προκλήσεις και προβλήματα στην εκπαίδευση τη μετά COVID-19 εποχή

Καντάς Κωνσταντίνος

Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου (ΣΕΕ) 2ου Π.Ε.Κ.Ε.Σ Νοτίου Αιγαίου
kkantas@sch.gr

Περίληψη

Η εκπαίδευση επηρεάστηκε σημαντικά παγκοσμίως από το κλείσιμο των σχολείων το 2020. Μετά το πρώτο στάδιο της πανδημίας, κατά το οποίο οι εθνικές κυβερνήσεις εστίασαν στη διασφάλιση της συνέχειας του ακαδημαϊκού έτους, σημαντικοί διεθνείς οργανισμοί τόνισαν την ανάγκη υιοθέτησης μεταρρυθμίσεων διαρθρωτικής πολιτικής για την αντιμετώπιση των προκλήσεων που έθεσε η κρίση. Η ανάλυση επέτρεψε να εντοπιστούν τρεις βασικοί τομείς: την ψηφιοποίηση του εκπαιδευτικού συστήματος, τις εκπαιδευτικές ανισότητες και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Είναι ακόμη νωρίς για να εκτιμηθεί το βάθος των μετασχηματισμών στην πορεία, αλλά στις περισσότερες περιπτώσεις, οι επικρατούσες αντιδράσεις αντιπροσωπεύουν την εντατικοποίηση των διαδικασιών αλλαγής που ξεκίνησαν πριν από την πανδημία. Ωστόσο, ο τύπος και η ένταση των απαντήσεων των χωρών ποικίλλουν μεταξύ των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Αν και η πανδημία αντιπροσωπεύει ένα κοινό σημείο, οι χώρες έχουν βιώσει την κρίση διαφορετικά ανάλογα με τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών τους συστημάτων και τα κύρια προβλήματα που έχει αποκαλύψει η κρίση.

Λέξεις-κλειδιά: εκπαιδευτικές προκλήσεις, εκπαιδευτική κρίση, πανδημία, μεταρρύθμιση, επιμόρφωση εκπαιδευτικών

Εισαγωγή

Τον Μάρτιο του 2020, η πανδημία της νόσου του κορωνοϊού (Covid-19) διέκοψε τη διαζώση παροχή εκπαίδευσης παγκοσμίως. Από την έναρξη της δημιουργίας των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων, δεν υπήρξε ποτέ ένα παρόμοιο γεγονός που να προκάλεσε αποδιοργάνωση και σύγχυση σε τόσο μεγάλο βαθμό. Κατά τη διάρκεια του πρώτου σταδίου της κρίσης που προκάλεσε η πανδημία, οι κυβερνήσεις διατύπωσαν προτάσεις έκτακτης πολιτικής ανάγκης που σχετίζονται με τη συνέχιση της εκπαίδευσης των μαθητών κατά τη διάρκεια του εγκλεισμού και αργότερα το άνοιγμα των σχολείων με ασφάλεια. Σήμερα τα σχολεία είναι ανοιχτά. Αν και , η πανδημία δεν έχει ολοκληρώσει τον κύκλο της ακόμα και υπάρχουν σημαντικοί κίνδυνοι για την υγεία των πολιτών. Η εν λόγω κρίση συνέβαλε σε σημαντικές αλλαγές στην εκπαίδευση που θα πρέπει να εξεταστούν προκειμένου να αποτυπωθούν οι προκλήσεις και τα προβλήματα που θα δημιουργηθούν στην εποχή μετά την πανδημία.

Ο άμεσος αντίκτυπος του Covid-19 στην εκπαίδευση

Η εκπαίδευση είναι ένας από τους τομείς που επηρεάστηκαν πιο άμεσα από την πανδημία παγκοσμίως. Πράγματι, στην αρχή της κρίσης, οι περισσότερες χώρες έκλεισαν τα σχολεία και υιοθέτησαν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως εναλλακτική λύση. Σύμφωνα με στοιχεία του Οργανισμού Εκπαίδευσης, Επιστήμης και Πολιτισμού των Ηνωμένων Εθνών (UNESCO), 197 χώρες έκλεισαν προσωρινά τα σχολεία τους κάποια στιγμή μεταξύ Φεβρουαρίου και Ιουνίου 2020 (UNESCO, 2021). Το κλείσιμο των σχολείων σήμαινε ότι, μέχρι τα τέλη Απριλίου, περίπου το 85% των μαθητών από την πρωτοβάθμια έως την τριτοβάθμια εκπαίδευση βρίσκονταν εκτός σχολείου παγκοσμίως (World Bank, 2020).

Το κλείσιμο των σχολείων δημιούργησε σημαντική αναστάτωση σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα και ιδιαίτερα στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Βραχυπρόθεσμα, τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα έπρεπε να αντιμετωπίσουν τις διαφορετικές προκλήσεις που έθεσε η παγκόσμια κρίση υγείας. Η επέκταση της διαδικτυακής διδασκαλίας και μάθησης αποτέλεσε πιο αποδεκτή λύση, προκειμένου να διασφαλιστεί η συνέχεια του ακαδημαϊκού έτους. Σχεδόν όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) χρησιμοποίησαν διαδικτυακές πλατφόρμες (π.χ. διαδικτυακό εκπαιδευτικό περιεχόμενο, εικονικά μαθήματα και ηλεκτρονική υποστήριξη) κατά τη διάρκεια του κλεισίματος των σχολείων (Schleicher, 2020). Ωστόσο, η αποτελεσματικότητα των στρατηγικών που υιοθετήθηκαν διέφερε σημαντικά μεταξύ των κοινωνικών ομάδων και πολλά εκπαιδευτικά συστήματα αντιμετώπισαν σημαντικές δυσκολίες όσον αφορά την προσέγγιση των κοινωνικά μειονεκτούντων μαθητών κατά τη διάρκεια παύσης λειτουργίας των σχολείων.

Στον απόηχο του πρώτου κύματος της πανδημίας, η κύρια προτεραιότητα των εκπαιδευτικών αρχών ήταν ο σχεδιασμός και η εφαρμογή σχεδίων για την επαναλειτουργία των σχολείων. Η κύρια πρόκληση των σχεδίων αυτών ήταν να εξισορροπηθεί η ανάγκη για επαναλειτουργία των σχολείων, των πιθανών αρνητικών επιπτώσεων στην υγεία και των διαθέσιμων οικονομικών και ανθρώπινων πόρων (Reimers & Schleicher, 2020). Σε ορισμένες χώρες, όπως στο Ηνωμένο Βασίλειο, στην Ισπανία ή στη Χιλή, τα σχέδια επαναλειτουργίας των σχολείων αντιμετώπισαν σοβαρή αντίσταση από τις ενώσεις γονέων, τα συνδικάτα εκπαιδευτικών και την κοινή γνώμη ευρύτερα. Η δεύτερη κύρια προτεραιότητα πολιτικής για τα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα ήταν η αντιμετώπιση των μακροπρόθεσμων επιπτώσεων της πανδημίας, ειδικά όσον αφορά τις εκπαιδευτικές ανισότητες (OECD, 2021).

Η ψηφιοποίηση των εκπαιδευτικών συστημάτων

Το κλείσιμο των σχολείων ανάγκασε τα Υπουργεία Παιδείας, τους εκπαιδευτικούς και τις εκπαιδευτικές αρχές να αναζητήσουν εναλλακτικούς τρόπους παροχής εκπαίδευσης για να εξασφαλίσουν τη συνέχεια της μάθησης. Στις χώρες του ΟΟΣΑ, το κλείσιμο των σχολείων είχε ως αποτέλεσμα μια ξαφνική στροφή σε όρο εξ αποστάσεως παροχής εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένης της διαδικτυακής διδασκαλίας και μάθησης (Taglietti et al., 2021). Η άνευ προηγουμένου χρήση της τεχνολογίας αποκάλυψε τις ελλείψεις των εκπαιδευτικών συστημάτων όσον αφορά τη διαθεσιμότητα και την επάρκεια της ψηφιακής υποδομής, ενώ ταυτόχρονα αποκάλυψε και μεγάλα ψηφιακά χάσματα μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, καθώς και μεταξύ σχολείων και χωρών, προσεγγίζοντας σε αυξημένη εστίαση σε εκπαιδευτικές πολιτικές ψηφιοποίησης.

Η ταχεία στροφή στην ψηφιακή σφαίρα κατά τις περιόδους κλεισίματος των σχολείων ανέδειξε σημαντικές διαφορές στην πρόσβαση στις ψηφιακές τεχνολογίες, ανάλογα με το επίπεδο εισοδήματος των χωρών, αλλά και σε σχέση με τις διαφορετικές κοινωνικές ομάδες εντός αυτών. Το έντονο ψηφιακό χάσμα πρόσθεσε και ενίσχυσε και το κοινωνικό, αυξάνοντας την ανισότητα και επηρεάζοντας άμεσα την κατανομή των μαθησιακών απωλειών μεταξύ των κοινωνικών ομάδων κατά το κλείσιμο των σχολείων (Bozkurt & Sharma, 2020). Η ξαφνική στροφή στη διαδικτυακή διδασκαλία, χωρίς σχεδιασμό και προηγούμενη προετοιμασία, επηρέασε είχε αντίκτυπο τόσο στη μάθηση όσο και στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών για την ψηφιακή εκπαίδευση, αφού έπρεπε να εξοικειωθούν με νέους τύπους τεχνολογιών σε χρόνο ρεκόρ και να αντιμετωπίσουν αβεβαιότητες σχετικά με την πρόσβαση ή τη συνδεσιμότητα στο διαδίκτυο (Bozkurt & Sharma, 2020). Ωστόσο, θα πρέπει να σημειωθεί ότι, όπως έχουν τονίσει ερευνητές στον τομέα της διαδικτυακής μάθησης, η μετάβαση στη διαδικτυακή διδασκαλία θα πρέπει να γίνει κατανοητή ως έκτακτη διδασκαλία εξ αποστάσεως, που δεν συγκρίνεται με την αποτελεσματική διαδικτυακή εκπαίδευση (Hodges et al., 2020).

Ενώ οι σταδιακές μετακινήσεις στην ψηφιακή σφαίρα έχουν ήδη λάβει χώρα σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα παγκοσμίως τα τελευταία χρόνια, η κρίση του Covid-19 επιτάχυνε αυτή τη διαδικασία ψηφιοποίησης της γνώσης. Παρά τις διάφορες προκλήσεις, η κρίση του

Covid-19 δημιούργησε μια ευκαιρία για εταιρείες και προϊόντα που ασχολούνται με την τεχνολογία να διεισδύσουν σε νέες γεωγραφικές περιοχές (Williamson & Hogan, 2020). Κατά την περίοδο που τα σχολεία ήταν κλειστά, αρκετές τέτοιες εταιρείες πρόσφεραν σε εκπαιδευτικά ιδρύματα, εκπαιδευτικούς και μαθητές δωρεάν πρόσβαση σε κάποια ψηφιακή υποστήριξη για τη συνέχεια της εκπαίδευσης, κερδίζοντας εκατομμύρια νέους χρήστες στην πορεία (Grek & Landri, 2021). Επιπλέον, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα διαπραγματεύτηκαν συμβάσεις έκτακτης ανάγκης με τις περισσότερες από αυτές τις εταιρείες για να αποκτήσουν υποδομές, διαδικτυακές πλατφόρμες και άλλες λύσεις υποστήριξης.

Δεδομένων αυτών των παραγόντων, το τρέχον πλαίσιο οδηγεί σε επανεξέταση των επενδύσεων και των πολιτικών στις ψηφιακές τεχνολογίες και τη διαδικτυακή μάθηση. Ενώ οι περισσότερες από τις πολιτικές που εφαρμόστηκαν (δηλαδή, τεχνολογικοί πόροι για τα σχολεία και επενδύσεις στις δεξιότητες των εκπαιδευτικών) υπάρχουν εδώ και αρκετά χρόνια (Selwyn, 2018), αυτό που είναι νέο από αυτή την άποψη είναι η συναίνεση και η ταχύτητα με την οποία υιοθετούνται από την εκπαιδευτική κοινότητα στην ολότητά της και κατ'επέκταση την κοινωνία (τα πολύ μικρά παιδιά χρειαζόντουσαν την αρωγή ενηλίκων για να συνδεθούν και να παρακολουθήσουν μάθημα λόγω των νέων συνθηκών).

Για ορισμένους οργανισμούς (όπως, την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, την Παγκόσμια Τράπεζα και τον ΟΟΣΑ), η πανδημία Covid-19 σηματοδότησε ένα σημείο καμπής που πρέπει να θεωρηθεί ως ευκαιρία για επιτάχυνση της ψηφιοποίησης των εκπαιδευτικών συστημάτων. Οι οργανισμοί αναμένουν από τις κυβερνήσεις να αναλάβουν φιλόδοξες μεταρρυθμίσεις για την ψηφιοποίηση των σχολείων, τονίζοντας συχνά την ιδέα ότι η τρέχουσα δομή των εκπαιδευτικών συστημάτων έχει αποδειχθεί ανεπαρκής για έναν όλο και πιο ψηφιοποιημένο κόσμο. Επιπλέον, οι οργανισμοί έχουν επίσης δώσει έμφαση στην ανάπτυξη των ψηφιακών δεξιοτήτων των μαθητών ως βασική στρατηγική για την αντιμετώπιση των προκλήσεων μετά την πανδημία και τον μετριασμό των οικονομικών επιπτώσεων της. Αν και οι οργανισμοί υποστήριζαν πολιτικές ψηφιακής εκπαίδευσης πριν από την κρίση του Covid-19, το νέο δεδομένο για την μετά την πανδημία εποχή είναι το επίπεδο συναίνεσης και η έμφαση που δίνεται στις πολιτικές ψηφιοποίησης ως στρατηγική προτεραιότητας για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών συστημάτων. Ακόμη και με διαφορετικές προσεγγίσεις, τόσο η Ευρωπαϊκή Επιτροπή όσο και ο ΟΟΣΑ έχουν δώσει προτεραιότητα σε πολιτικές που σχετίζονται με την ψηφιοποίηση όταν κάνουν συστάσεις στα Υπουργεία Παιδείας των χωρών σχετικά με τον τρόπο αντιμετώπισης της επιστροφής στην κανονικότητα και της ανάκαμψης από την πανδημία.

Ειδικότερα, ο ΟΟΣΑ θεωρεί ότι η πανδημία, αν και αντιπροσωπεύει μια σημαντική δοκιμασία ακραίων καταστάσεων για τα εκπαιδευτικά συστήματα, έδωσε την ευκαιρία να απαλειφτούν τα παλιά εμπόδια και να γίνουν πιο ανοιχτά τα σχολεία και τα εκπαιδευτικά συστήματα στον έξω κόσμο, συμπεριλαμβανομένης της εισαγωγής ψηφιακών τεχνολογιών και την μεγαλύτερη συμμετοχή ιδιωτικών φορέων τεχνολογίας στα εκπαιδευτικά θέματα. Ο ΟΟΣΑ απεικονίζει τις ψηφιακές τεχνολογίες ως ικανές να παρέχουν εξατομικευμένη μάθηση, να βρίσκουν νέες, αποτελεσματικές απαντήσεις στις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών και να εκσυγχρονίζουν επιτυχώς τα εκπαιδευτικά συστήματα. Ως εκ τούτου, τα ψηφιακά εργαλεία μάθησης πρέπει να εισαχθούν στα εκπαιδευτικά συστήματα για να παρέχουν στους μαθητές περισσότερη αυτονομία στην μάθησή τους (OECD, 2020). Η αναφορά του ΟΟΣΑ για τις ψηφιακές τεχνολογίες στην εκπαίδευση συνδέεται σε ορισμένα επίπεδα με μια παρουσίαση των εκπαιδευτικών συστημάτων ως αναζωογονημένα με τη βοήθεια της τεχνολογίας που έχει μακρά ιστορία στην εκπαίδευση (Selwyn, 2016), που συχνά χρηματοδοτείται από τις εταιρείες τεχνολογίας κυρίως λόγω της υγειονομικής κρίσης.

Οι δράσεις και οι πολιτικές των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ), μακροπρόθεσμα, βασίζονται σε μοντέλα ψηφιακής πολιτικής στην εκπαίδευση (Selwyn, 2018), που συνίστανται σε επενδύσεις σχετικές με τους τεχνολογικούς πόρους των σχολείων, συνοδευόμενες από δεσμεύσεις πολιτικής για τη δημιουργία δεξιοτήτων του εργατικού

δυναμικού με τη μορφή πρωτοβουλιών εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και επιμόρφωσης στις νέες τεχνολογίες. Η συζήτηση σχετικά με προτεραιότητα αυτών των πολιτικών έχει σαφή ομοιότητα με το σκεπτικό πίσω από τα εθνικά εκπαιδευτικά σχέδια για την τεχνολογία της δεκαετίας του 1990 και των αρχών του 2000, που επιδίωκαν την αύξηση της χρήσης της τεχνολογίας στα σχολεία, ώστε να επιτευχθεί μελλοντικά μεγαλύτερη ισότητα στα σχολεία και η μελλοντική επιτυχία στην παγκόσμια οικονομία της γνώσης.

Συνολικά, η πανδημία Covid-19 χρησίμευσε ως καταλύτης για την επιτάχυνση των προϋπαρχουσών πολιτικών ψηφιοποίησης στα εκπαιδευτικά συστήματα. Η ορατότητα των ελλείψεων των εκπαιδευτικών συστημάτων όσον αφορά την ψηφιακή υποδομή κατά τη διάρκεια της κρίσης του Covid-19, η ενθουσιώδης αναγνώριση από τους οργανισμούς και τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής των ΤΠΕ ως εργαλείου για τον εκσυγχρονισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων και την αντιμετώπιση ευρύτερων κοινωνικοοικονομικών προβλημάτων και τα συμφέροντα μιας αυξανόμενης βιομηχανίας της τεχνολογίας, με ισχυρή ικανότητα καθορισμού ατζέντας, αποτέλεσαν συνδυαστικά καθοριστικούς παράγοντες που ευνόησαν αυτή την επιτάχυνση ευθυγραμμίζοντας τους κοινούς στόχους διαφορετικών εμπλεκομένων .

Χάσμα επιδόσεων και εκπαιδευτικές ανισότητες

Κατά το πρώτο κύμα της πανδημίας, το κλείσιμο των σχολείων διέυρνε σημαντικά το χάσμα των επιδόσεων μεταξύ κοινωνικά ευνοημένων και μειονεκτούντων μαθητών. Αυτό το μαθησιακό χάσμα αυξήθηκε κυρίως επειδή οι κοινωνικά μειονεκτούντες μαθητές αντιμετώπισαν μεγαλύτερα εμπόδια στην μάθηση από τους συνομηλίκους τους που προέρχονταν από πιο εύπορα υπόβαθρα (Engzell et al., 2020). Οι μαθησιακές απώλειες επηρέασαν ιδιαίτερα τους μαθητές των οποίων οι μητέρες είχαν χαμηλό μορφωτικό επίπεδο και ήταν αποδέκτες κοινωνικών παροχών (Maldonado & De Witte, 2020). Πιο συγκεκριμένα, τα σχολεία έκλεισαν συνολικά σε 191 χώρες, κάτι που σημαίνει ότι παρέμειναν στο σπίτι περίπου 63 εκατομμύρια μαθητές της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Από αυτά, τα 56 εκατομμύρια παιδιά ζούσαν σε περιοχές που δεν υπήρχαν δίκτυα κινητής τηλεφωνίας όπως η υποσαχάρια Αφρική. Ακόμα και σε πιο σύγχρονες χώρες όπως οι Ηνωμένες Πολιτείες Αμερική, περίπου 7 εκατομμύρια παιδιά που βρίσκονταν σε σχολική ηλικία παρέμειναν στο σπίτι τους χωρίς να έχουν διαδίκτυο (Walters, 2020). Σύμφωνα με στοιχεία του ΟΟΣΑ, στην Αγγλία (Ηνωμένο Βασίλειο), στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι μαθησιακές απώλειες στην ανάγνωση κατά το πρώτο εξάμηνο του φθινοπωρινού εξαμήνου 2020 υπολογίστηκαν σε 1,8 μήνες στο συνολικό μαθητικό πληθυσμό και σε 2,2 μήνες στους μειονεκτούντες μαθητές. Ομοίως, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, οι απώλειες μάθησης αντιπροσώπευαν περίπου 1,7 μήνες στην ανάγνωση και 3,7 μήνες στα μαθηματικά συνολικά, αλλά αυτές οι απώλειες έφτασαν τους 2,2 μήνες και 4,5 μήνες αντίστοιχα στους μειονεκτούντες μαθητές (OECD, 2021).

Οι διαφορές στον χρόνο που αφιερώθηκε σε μαθησιακές δραστηριότητες μεταξύ των κοινωνικών ομάδων κατά τη διάρκεια παύσης λειτουργίας των σχολείων ήταν αξιοσημείωτες και έγιναν ο κύριος παράγοντας για την κατανόηση της όξυνσης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Στο πλαίσιο του Ηνωμένου Βασιλείου, οι Andrew et al. (2020) κατέδειξαν ότι ενώ πριν από το κλείσιμο των σχολείων, ο χρόνος μάθησης των μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (στο σχολείο και εκτός σχολείου) δεν σχετιζόταν με το οικογενειακό εισόδημα, κατά τη διάρκεια της πανδημίας, οι οικογενειακές αποδοχές συσχετίστηκαν θετικά με τον χρόνο που αφιέρωσαν τα παιδιά στην μάθηση. Άλλες μελέτες που διεξήχθησαν διαπίστωσαν ότι οι κοινωνικά μειονεκτούντες μαθητές ήταν λιγότερο πιθανό να παρακολουθήσουν μαθήματα στο διαδίκτυο ή αφιέρωσαν λιγότερο χρόνο στις σχολικές εργασίες στο σπίτι (Bonai & González, 2020). Ο παράγοντας δημόσιο/ιδιωτικό έπαιξε επίσης σημαντικό ρόλο κατά το κλείσιμο των σχολείων. Τα ιδιωτικά σχολεία ήταν πιο πιθανό να παρέχουν διαδικτυακούς πόρους στους μαθητές τους παρά τα

δημόσια σχολεία, ιδιαίτερα διαδικτυακές τάξεις και συνομιλίες με εκπαιδευτικούς (Andrew et al., 2020; Bonal & González, 2020).

Ο αντίκτυπος στο χάσμα επίδοσης και στις εκπαιδευτικές ανισότητες έχει επισημανθεί από τον ΟΟΣΑ και την UNESCO ως μία από τις κύριες προκλήσεις στη μεταπανδημική περίοδο για τα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα (OECD, 2021; UNESCO, 2021). Παρά το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικές ανισότητες δεν είναι νέο φαινόμενο, οι οργανισμοί προειδοποιούν ότι η πανδημία έχει επηρεάσει σημαντικά και έχει αυξήσει τις εκπαιδευτικές ανισότητες. Το χάσμα επίδοσης μεταξύ κοινωνικά προνομιούχων και μειονεκτούντων μαθητών έχει πλασιωθεί ως μία από τις κύριες προκλήσεις για το εκπαιδευτικό σύστημα μετά την κρίση του Covid-19. Οι οργανισμοί έχουν επίσης προβληματιστεί με την όξυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων σχετικά με τις μακροπρόθεσμες επιπτώσεις τους στη διαρροή ή την πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου (European Council, 2020; OECD, 2020, 2021).

Πέρα από τις άμεσες επιπτώσεις του Covid-19 στην εκπαίδευση, η οικονομική και κοινωνική κρίση που προκύπτει από την πανδημία αναμένεται επίσης να αυξήσει τα ποσοστά παιδικής και νεανικής φτώχειας σε πολλές χώρες, επηρεάζοντας αποφασιστικά τις εκπαιδευτικές ανισότητες (OECD, 2021). Ωστόσο, ο ΟΟΣΑ τονίζει ότι η όξυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, λόγω της πανδημίας, πρέπει να πυροδοτήσει απαντήσεις μεταξύ των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων όχι μόνο για να προσπαθήσουν να αντισταθμίσουν τις μαθησιακές απώλειες που υπέστησαν κατά τη διάρκεια της κρίσης, αλλά και να διαμορφώσουν πρωτοβουλίες που ενθαρρύνουν μια αλλαγή πορείας όσον αφορά στις *διαρθρωτικές ανισότητες μεταξύ κοινωνικών ομάδων*. Αυτό σημαίνει ότι η επιστροφή στο status quo δεν αποτελεί επιλογή: τα εκπαιδευτικά συστήματα έχουν το διπλό καθήκον να ανακτήσουν τις μαθησιακές απώλειες και να αντιμετωπίσουν τις ανισότητες που επιδεινώθηκαν από την αντιμετώπιση της κρίσης του COVID-19, οδηγώντας παράλληλα την εκπαίδευση σε ένα καλύτερο φυσιολογικό περιβάλλον, όπου όλοι οι μαθητές μπορούν να ευδοκιμήσουν (OECD, 2020).

Η περίπτωση των εκπαιδευτικών

Η διδασκαλία ήταν ένα επάγγελμα που επηρεάστηκε σοβαρά από τις συνθήκες που δημιουργήθηκαν από την πανδημία, ειδικά από την άποψη της ψυχολογικής ευημερίας (Mari et al., 2021). Η ευημερία των εκπαιδευτικών επηρεάστηκε από το κλείσιμο των σχολείων, καθώς και από την ταχεία και υποχρεωτική εξ αποστάσεως διδασκαλία (MacIntyre et al., 2020). Η διαδικτυακή διδασκαλία ήταν ιδιαίτερα αγχωτική και απογοητευτική για εκπαιδευτικούς με ανεπαρκείς ψηφιακές δεξιότητες (Alves et al., 2021) και αυτούς που είχαν αρνητική στάση απέναντι στην ηλεκτρονική εκπαίδευση και τις ΤΠΕ (Košir et al., 2020). Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί με ευθύνες φύλαξης παιδιών αντιμετώπισαν επίσης περισσότερες προκλήσεις κατά την προσπάθεια εξισορρόπησης των επαγγελματικών τους καθηκόντων με την προσωπική ζωή (Kraft & Simon, 2020).

Η εκπαιδευτική έρευνα έχει δώσει ιδιαίτερη προσοχή στον τρόπο με τον οποίο τα κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά των μαθητών έχουν επηρεάσει την εργασία και την ευημερία των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονταν σε μειονεκτούντα σχολεία αντιμετώπισαν πολλές δυσκολίες όταν προσπάθησαν να προσεγγίσουν τους μαθητές τους και να τους παραδώσουν σωστά την εκπαίδευση, καθώς πρόκειται για μαθητές με περιορισμένη πρόσβαση σε ψηφιακές συσκευές στο σπίτι και με ανεπαρκή οικογενειακή υποστήριξη. Κατά συνέπεια, αυτό ήταν μια σημαντική πηγή εκπαιδευτικού άγχους για αυτούς τους δασκάλους. Οι εκπαιδευτικοί σε μειονεκτούντα σχολεία ανησυχούσαν επίσης για τη φθίνουσα ποιότητα της εργασίας που παρέδιδαν οι μαθητές κατά τη διάρκεια της καραντίνας. Παρόλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονταν σε ένα θεσμικό περιβάλλον που ενθάρρυνε την αυτονομία και τη δημιουργικότητα αντιμετώπισαν καλύτερα τη νέα κατάσταση (Anderson et al., 2020). Η διαδικτυακή διδασκαλία ήταν επίσης ευκολότερη για τους εκπαιδευτικούς με σαφέστερες οδηγίες

σχετικά με το επίπεδο περιεχομένου που αναμενόταν να καλύψουν (Blundell et al., 2020). Στα περισσότερα πλαίσια, η πανδημία μετατόπισε τις συνήθειες προτεραιότητας των σχολείων και των εκπαιδευτικών από τις επιτελεστικές υποχρεώσεις και τη διαχείριση με βάση τα αποτελέσματα σε πιο βασικές ανησυχίες σχετικά με την εκπαιδευτική πρόσβαση, τη μετάδοση γνώσης και την ευημερία των μαθητών (Lepp et al., 2021; Netolicky, 2020).

Η πολιτική για τους εκπαιδευτικούς μετά την πανδημία λαμβάνει πολλαπλές και ποικίλες διαστάσεις. Παρόλα αυτά, οι πιο σχετικοί οργανισμοί στον ευρωπαϊκό χώρο έχουν προσεγγίσει την εκπαιδευτική πολιτική κυρίως από την οπτική γωνία της συνεχούς επιμόρφωσης τους. Τόσο ο ΟΟΣΑ όσο και τα ευρωπαϊκά θεσμικά όργανα θεωρούν ότι η πανδημία έχει επισημάνει την ανάγκη σύγχρονης κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε πολλές χώρες και απόκτησης νέων τύπων δεξιοτήτων μεταξύ αυτών, συμπεριλαμβανομένων και των ψηφιακών δεξιοτήτων.

Τα εθνικά σχέδια ανάκαμψης που υποβλήθηκαν στην ΕΕ δεν δίνουν έμφαση στις πολιτικές σχετικά με τους εκπαιδευτικούς. Οι τελευταίοι αναφέρονται βασικά ως μέρος των στρατηγικών ψηφιοποίησης των σχολείων διαμέσου της παροχής απαραίτητης κατάρτισης για την αναβάθμιση των δεξιοτήτων τους σε πιο ψηφιοποιημένα μαθησιακά περιβάλλοντα. Αυτή η έμφαση στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών και στην απόκτηση ψηφιακών δεξιοτήτων σε όλες τις χώρες. Οι οργανισμοί υποστηρίζουν σταθερά την κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε ψηφιακές δεξιότητες, αλλά ενδιαφέρονται επίσης για την οικοδόμηση ενός πιο ανθεκτικού και ελκυστικού επαγγέλματος του εκπαιδευτικού στη μετά την πανδημία εποχή.

Ο ΟΟΣΑ τονίζει ότι η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να επικεντρωθεί στην ενίσχυση της ανθεκτικότητάς τους ώστε να μπορέσουν να ευδοκιμήσουν σε μεταβαλλόμενα πλαίσια (OECD, 2020). Η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε περιόδους κρίσης πρέπει να επικεντρωθεί στην ενίσχυση στάσεων όπως η προσαρμοστικότητα και συνεργατική εργασία για την εύρεση κατάλληλων λύσεων σε αναδυόμενα προβλήματα, και όχι μόνο στις εργαλειακές δεξιότητες. Εν συντομία πρέπει να ενθαρρυνθούν οι εκπαιδευτικοί να αξιοποιήσουν την αυτονομία τους για να δώσουν ικανοποιητικές απαντήσεις σε πιθανές κρίσεις που, παρόμοια με την πανδημία Covid-19, θα μπορούσαν να διαταράξουν τις συμβατικές διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης. Στα έγγραφα που παράγει ο ΟΟΣΑ, αναφέρεται ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει επίσης να αποκτήσουν τις απαραίτητες δεξιότητες για να παρέχουν συναισθηματική υποστήριξη στους μαθητές. Σύμφωνα με αυτό τον οργανισμό, η κρίση αποκάλυψε ότι οι διαδικασίες κατάρτισης και επιλογής εκπαιδευτικών δε δίνουν επαρκή προσοχή στις συναισθηματικές και παρακινητικές ικανότητες των υποψηφίων (OECD, 2020).

Ο ΟΟΣΑ θεωρεί επίσης ότι οι κυβερνήσεις θα πρέπει να φέρουν τους ψηφιακούς εκπαιδευτικούς πόρους πιο κοντά στους εκπαιδευτικούς, ειδικά στην εποχή μετά την πανδημία. Ωστόσο, δεδομένου ότι στις περισσότερες χώρες η ψηφιακή εκπαίδευση είναι ένας πολύ κατακερματισμένος τομέας με πολλούς παρόχους, πόρους και πρωτοβουλίες, ο ΟΟΣΑ συνιστά ότι, αντί να δημιουργούν νέους πόρους για τα σχολεία, οι κυβερνήσεις θα πρέπει να οργανώσουν και να συστηματοποιήσουν τους υπάρχοντες πόρους: η καθιέρωση κεντρικής καθοδήγησης θα βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να περιηγηθούν στους πόρους και να δημιουργήσουν επαγγελματικές κοινότητες πρακτικής για την προώθηση της οριζόντιας συνεργασίας που μπορεί να είναι μια σταθερή πηγή υποστήριξης, προσαρμοζόμενη στις ανάγκες του μεταβαλλόμενου πλαισίου (OECD, 2020).

Ο ΟΟΣΑ έχει πολλούς λόγους για την εξέλιξη της σταδιοδρομίας των εκπαιδευτικών, που καθιερώθηκε μετά από δεκαετίες διεθνούς συλλογής δεδομένων και ερευνητικών πρωτοβουλιών. Την τελευταία δεκαετία έχει υποστηρίξει πολιτικές που υποστηρίζουν την ευημερία, τη συνεργασία, την επαγγελματική αυτονομία και την αποτελεσματική ενδοϋπηρεσιακή μάθηση, προσαρμοσμένες στις ανάγκες και τα πλαίσια εργασίας των εκπαιδευτικών. Η πανδημία έχει δώσει επιχειρήματα στον ΟΟΣΑ για να ενισχύσει αυτή την προσέγγιση στην πολιτική-διαχείριση και αξιοποίησης του εκπαιδευτικού δυναμικού.

Ωστόσο, πολλές από τις συστάσεις του ΟΟΣΑ σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς είναι δύσκολο να μεταφραστούν σε πολιτική (πέρα από τις στρατηγικές επιμόρφωσης και πρόσληψης εκπαιδευτικών) και μάλλον εστιάζουν στις συμπεριφορικές πτυχές του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και στον τρόπο οργάνωσης της σχέσης μεταξύ των εκπαιδευτικών και μαθητών.

Τα ευρωπαϊκά θεσμικά όργανα έχουν δημοσιεύσει πολλά έγγραφα και ανακοινώσεις σχετικά με τον τρόπο μετάβασης προς τον λεγόμενο Ευρωπαϊκό Εκπαιδευτική Κοινότητα στη μέση της πανδημίας (European Council, 2021; European Commission, 2020), συμπεριλαμβανομένης μιας ολόκληρης στρατηγικής για την ψηφιακή εκπαίδευση (European Commission, 2021). Σε αυτά τα έγγραφα, η ΕΕ κάνει συνεχείς αναφορές στην κρίση του Covid-19 ως ευκαιρία για αλλαγή. Στην περίπτωση των πολιτικών που σχετίζονται με τους εκπαιδευτικούς, η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών γίνεται η πιο προφανής γραμμή δράσης της ΕΕ, κυρίως σε σχέση με την προώθηση των ψηφιακών δεξιοτήτων. Επίσης η ΕΕ ανησυχεί για τις ελλείψεις εκπαιδευτικών σε πολλές χώρες, ιδίως καθώς η πανδημία έχει επιτείνει αυτό το πρόβλημα. Σκοπεύει να προωθήσει μια σειρά από πρωτοβουλίες για να καταστήσει τη σταδιοδρομία του εκπαιδευτικού πιο ελκυστική τόσο επαγγελματικά όσο και κοινωνικά στις χώρες μέλη, χωρίς όμως να έχει ακόμη διευκρινίσει τι θα συνεπάγονται αυτές οι πρωτοβουλίες. Η ΕΕ τονίζει επίσης, ότι η κινητικότητα των εκπαιδευτικών και οι ανταλλαγές μεταξύ τους εντός της ευρωπαϊκής επικράτειας μπορούν να αποτελέσουν πηγές παιδαγωγικής καινοτομίας και επαγγελματικής εξέλιξης.

Συμπεράσματα

Στον εκπαιδευτικό τομέα, οι πολιτικές απαντήσεις στην κρίση του Covid-19 έχουν κυρίως αρθρωθεί γύρω από τρεις τομείς πολιτικής: την ψηφιοποίηση του εκπαιδευτικού συστήματος, την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και την προώθηση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Το γεγονός ότι, κατά τη διάρκεια της πανδημίας, εμφανίστηκαν πολυάριθμα προβλήματα σε καθέναν από αυτούς τους τρεις τομείς προκάλεσε άγχος και απογοήτευση τόσο στην εκπαιδευτική κοινότητα όσο και στην κοινωνία ευρύτερα σε μια από τις πιο δύσκολες συγκυρίες που έχουν βιώσει τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα τις τελευταίες δεκαετίες παγκοσμίως. Ωστόσο, οι κυρίαρχες μακροπρόθεσμες πολιτικές προτάσεις αντιμετώπισης της κρίσης του Covid-19, που έχουν εντοπιστεί μέχρι στιγμής, δεν αντιπροσωπεύουν νέες πολιτικές προσεγγίσεις ή αλλαγές που ανατρέπουν την ως τώρα γνωστή πορεία πλεύσης. Οι συστάσεις πολιτικής, τα μέσα και οι στρατηγικές για την προώθηση της ψηφιοποίησης, της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και της κατανομής των εκπαιδευτικών ευκαιριών πλαισιώνονται και αιτιολογούνται με πολύ παρόμοιους όρους με αυτούς που συζητήθηκαν για δεκαετίες στα εκπαιδευτικά φόρουμ, ιδιαίτερα στο πλαίσιο της ΕΕ.

Μέχρι σήμερα, η κρίση φαίνεται ότι συνέβαλε περισσότερο στον επαναπροσδιορισμό των προτεραιοτήτων της υπάρχουσας πολιτικής παρά στην εισαγωγή νέων θεμάτων στην εκπαιδευτική ατζέντα. Μέχρι σήμερα, η κρίση δεν πυροδότησε ουσιαστικές καινοτομίες πολιτικής, αλλά μια ανανεωμένη εστίαση (και πρόσθετους δημόσιους πόρους) στη διαδικτυακή διδασκαλία, τις ψηφιακές τεχνολογίες, την αντιμετώπιση των ελλειμμάτων κατάρτισης των εκπαιδευτικών και την κατανομή των εκπαιδευτικών ευκαιριών. Έτσι, στον τομέα της εκπαίδευσης, η κρίση του Covid-19, περισσότερο από κινητήριος δύναμη αλλαγής πορείας, είναι ένας επιταχυντής πορείας που συμβάλλει στην ενίσχυση των μέσων πολιτικής και των λύσεων που ήταν ήδη στην ημερήσια διάταξη. Ωστόσο, δεν είναι σαφές πόσο βιώσιμα θα είναι ορισμένα από αυτά τα νέα μέτρα στον χρόνο. Για παράδειγμα, τα πρόσθετα κονδύλια του προϋπολογισμού για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων μπορεί να εξαφανιστούν από τους εκπαιδευτικούς προϋπολογισμούς μόλις κριθεί ότι η έκτακτη ανάγκη έχει ξεπεραστεί.

Μεταξύ των προσδιορισμένων τάσεων εκπαιδευτικής πολιτικής, ξεχωρίζει η ψηφιοποίηση σχεδόν μονοπωλεί το επίκεντρο της προσοχής στα εθνικά σχέδια ανάκαμψης των χωρών της Ε.Ε, εκ των οποίων τα περισσότερα θα εστιάσουν στην ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων και υποδομών. Σε αυτά τα σχέδια, η ψηφιοποίηση αναμένεται να συμβάλει στην υποστήριξη της συμβατικής παροχής εκπαίδευσης αντί να αντιπροσωπεύει μια απομάκρυνση από προηγούμενες μορφές σχολικής εκπαίδευσης. Το είδος της αλλαγής που αυτή επιφέρει η ψηφιοποίηση είναι περισσότερο διαβαθμισμένο παρά παραδειγματικό και λειτουργεί ακολουθώντας ένα μοτίβο στρωματοποίησης που δεν συνεπάγεται τη μετατόπιση των προηγούμενων μορφών παράδοσης.

Η έμφαση στην ψηφιοποίηση τόσο στις διεθνείς όσο και στις εθνικές συζητήσεις σχετίζεται με το γεγονός ότι η συζήτηση για την εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας ήταν πολύ εξαρτημένη και επηρεασμένη από τα όρια της εξ αποστάσεως και της διαδικτυακής εκπαίδευσης. Η εμπειρία του εγκλεισμού και το πείραμα της ψηφιακής μάθησης που προέκυψε, τα οποία πολλοί εκπαιδευτικοί μαθητές και οικογένειες, αλλά και υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής, θεώρησαν επώδυνα ενίοτε και τραυματικά, ενδεχομένως θα μπορούσαν να έχουν υπερτονίσει τη σημασία που θα έπρεπε να έχουν η διαδικτυακή εκπαίδευση και η ψηφιοποίηση στην μετά την Covid-19 εποχή. Συνεπώς, μια τόσο σημαντική εστίαση στην ψηφιοποίηση μπορεί να μην αποτελεί επαρκής απάντηση στις πιο άμεσες ανάγκες των σχολείων και των εκπαιδευτικών σε ένα σενάριο μετά την πανδημία. Μόλις τα εκπαιδευτικά ιδρύματα επιστρέψουν στη συνήθη λειτουργία τους, θα πρέπει να εξεταστεί το ενδεχόμενο η τάση ψηφιοποίησης να αμβλυνθεί και οι εκπαιδευτικές τεχνολογίες να καταστούν μάλλον βοηθητικές στην καθημερινή λειτουργία των σχολείων. Ωστόσο, είναι ακόμη νωρίς να εκτιμηθεί εάν οι αλλαγές στον τομέα της ψηφιοποίησης θα σημαίνουν μια αλλαγή παραδείγματος της εκπαιδευτικής παράδοσης και της παιδαγωγικής μακροπρόθεσμα ή θα γίνουν ένα ακόμη από τα πολλά διαθέσιμα μέσα στην εκπαιδευτική εργαλειοθήκη και, κατά συνέπεια, ένας εναλλακτικός παράγοντας της εκπαιδευτικής διαφοροποίησης. Τα επόμενα χρόνια θα καθορίσουν εάν και σε ποια εκπαιδευτικά περιβάλλοντα η κρίση του Covid-19 μπορεί να αντιπροσωπεύει μια αλλαγή ανανεωτικής πορείας στην εκπαιδευτική παράδοση καθώς και τον ρόλο της τεχνολογίας σε αυτήν.

Αναφορές

Alves, R., Lopes, T., & Precioso, J. (2021). Teachers' well-being in times of Covid-19 pandemic: factors that explain professional well-being. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (15), 203-217.

Anderson, R. C., Boussetot, T., Katz-Buoincontro, J., & Todd, J. (2021). Generating buoyancy in a sea of uncertainty: Teacher's creativity and well-being during the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Psychology*, 11, 614774.

Andrew, A., Cattán, S., Costa-Dias, M., Farquharson, C., Kraftman, L., Krutikova, & Sevilla, A. (2020). *Learning during the lockdown: real-time data on children's experiences during home learning*. London: The Institute for Fiscal Studies.

Blundell, G. E., Castañeda, D. A., & Lee, J. (2020). A multi-institutional study of factors influencing faculty satisfaction with online teaching and learning. *Online Learning*, 24(4), 229-253.

Bonal, X., & González, S. (2020). The impact of lockdown on the learning gap: family and school divisions in times of crisis. *International Review of Education*, 66(5), 635-655.

Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian journal of distance education*, 15(1), i-vi.

Engzell, P., Frey, A., & Verhagen, M. D. (2020). *Learning inequality during the COVID-19 pandemic (No. ve4z7)*. Center for Open Science.

European Commission (2020). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of*

the Regions on achieving the European Education Area by 2025. 30 September 2020. COM (2020) 625 final.

European Commission (2021). *Digital education action plan 2021-2027*. Resetting Education, Brussels.

European Council (2021). *Council Resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond (2021–2030)*. Official Journal of the European Union, 2021/C 66/01.

Grek, S., & Landri, P. (2021). Education in Europe and the COVID-19 Pandemic. *European Educational Research Journal*, 20(4), 393-402.

Hodges, C. B., Moore, S., Lockee, B. B., Trust, T., & Bond, M. A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 11(7), 1-15.

Košir, K., Dugonik, Š., Huskić, A., Gračner, J., Kokol, Z., & Krajnc, Ž. (2020). Predictors of perceived teachers' and school counsellors' work stress in the transition period of online education in schools during the COVID-19 pandemic. *Educational Studies*, 1-5.

Kraft, M. A., & Simon, N. S. (2020). Teachers' experiences working from home during the COVID-19 pandemic. *Upbeat*.

Lepp, L., Aaviku, T., Leijen, Ä., Pedaste, M., & Saks, K. (2021). Teaching during COVID-19: The decisions made in teaching. *Education Sciences*, 11(2), 47.

MacIntyre, P. D., Gregersen, T., & Mercer, S. (2020). Language teachers' coping strategies during the Covid-19 conversion to online teaching: Correlations with stress, wellbeing and negative emotions. *System*, 94, 102352.

Maldonado, J. E. & De Witte, K. (2020). *The effect of school closures on standardised student test outcomes*. Discussion paper series, 20.17. London: Faculty of Economics and Business.

Mari, E., Lausi, G., Frascchetti, A., Pizzo, A., Baldi, M., Quagliari, A., ... & Giannini, A. M. (2021). Teaching during the pandemic: A comparison in psychological wellbeing among smart working professions. *Sustainability*, 13(9), 4850.

Netolicky, D. M. (2020). School leadership during a pandemic: navigating tensions. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/4), 391-395.

OECD (2020). *Education responses to COVID-19: An implementation strategy toolkit*. OECD Education Policy Perspectives, 5.

OECD (2020). *Education responses to COVID-19: Embracing digital learning and online collaboration*. Retrieved September 23, 2022, from <https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/education-responses-to-covid-19-embracing-digital-learning-and-online-collaboration-d75eb0e8/>

OECD (2020). *Lessons for education from COVID-19: A policy maker's handbook for more resilient systems*. Paris: OECD.

OECD (2021). *The State of Global Education. 18 Months into the Pandemic*. Paris: OECD.

OECD (2021). *The state of school education: One year into the COVID pandemic*. Paris: OECD Publishing.

Reimers, F., & Schleicher, A. (2020). *Schooling disrupted, schooling rethought. How the COVID-19 Pandemic is Changing Education*. Paris: OECD Publishing.

Schleicher, A. (2020). *The Impact of COVID-19 on Education: Insights from "Education at a Glance 2020"*. Paris: OECD Publishing.

Selwyn, N. (2016). *Is technology good for education?*. John Wiley & Sons.

Selwyn, N. (2018). Technology as a focus of education policy. In R. Papa and S. W.J. Armfield (eds.). *The Wiley handbook of educational policy* (pp. 457-477). Melford: Wiley Blackwell.

Taglietti, D., Landri, P., & Grimaldi, E. (2021). The big acceleration in digital education in Italy: The COVID-19 pandemic and the blended-school form. *European Educational Research Journal*, 20(4), 423-441.

UNESCO (2021). COVID-19 impact on education. Retrieved September 23, 2022, from https://en.unesco.org/sites/default/files/covid_impact_education.csv

Walters, A. (2020). Inequities in access to education: Lessons from the COVID-19 pandemic. *The Brown University Child and Adolescent Behavior Letter*, 36(8), 8-8.

Williamson, B., & Hogan, A. (2020). *Commercialisation and privatisation in/of education in the context of Covid-19*. Brussels: Education International.

World Bank (2020). *Guidance note: Remote learning & COVID-19*. Washington, DC: World Bank.

Ανίχνευση των εκπαιδευτικών αναγκών των δικαστικών υπαλλήλων υπό το πρίσμα των διευθυντών και τμηματάρχων των δικαστηρίων της Ελλάδας

Καρυπίδου Μαρία

Δικαστική Υπάλληλος, Προϊστ. Γραμματείας Πταισματοδικείου Βέροιας, Εκπ/τρια Ενηλίκων
karipidoumgs@gmail.com

Κωφίδου Χριστίνα

Φιλολόγος, Εκπαιδεύτρια Ενηλίκων, Δικαστική Υπάλληλος Πρωτοδικείου Βέροιας
christy_kof@hotmail.com

Περίληψη

Η διερεύνηση-ανίχνευση των εκπαιδευτικών αναγκών αποτελεί μια διαδικασία συλλογής και ανάλυσης πληροφοριών, η οποία καταλήγει στον εντοπισμό των μαθησιακών αναγκών ατόμων ή ομάδων. Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να ανιχνεύσει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των Δικαστικών Υπαλλήλων της Ελλάδας και να αναδείξει τα ενδιαφέροντά τους, καθώς ο υπάλληλος είναι ο μόνος που γνωρίζει τις προσωπικές του αδυναμίες, αλλά και του Οργανισμού στον οποίο υπηρετεί. Θα εστιάσει στις απαντήσεις των Διευθυντών και των Προϊσταμένων τμημάτων των δικαστικών υπηρεσιών, ο αριθμός των οποίων ανέρχεται σε 22 και 38 αντίστοιχα. Για την εκπαίδευση και επιμόρφωση των δικαστικών υπαλλήλων της Ελλάδας υπάρχουν ελάχιστες έρευνες, γεγονός που καθιστά αναγκαία την παρούσα έρευνα. Για την ανίχνευση των εκπαιδευτικών αναγκών των δικαστικών υπαλλήλων σχεδιάστηκε ένα Online δομημένο ερωτηματολόγιο, αποτελούμενο από επτά ενότητες, το οποίο απαντήθηκε από 273 άτομα. Τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν την απουσία μιας οργανωμένης εκπαίδευσης από τον κλάδο των δικαστικών υπαλλήλων, καθώς και τη θετική στάση των δικαστικών υπαλλήλων απέναντι στην ανάγκη μιας εξειδικευμένης συνεχιζόμενης εκπαίδευσης-επιμόρφωσης.

Λέξεις κλειδιά: ανίχνευση εκπαιδευτικών αναγκών, δικαστικοί υπάλληλοι, εκπαίδευση-επιμόρφωση δικαστικών υπαλλήλων, Διευθυντές τμημάτων, Προϊστάμενοι τμημάτων

Διαδικασία ανίχνευσης εκπαιδευτικών – επιμορφωτικών αναγκών

Η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών ορίζεται ως μια «διαδικασία συλλογής και ανάλυσης πληροφοριών, η οποία καταλήγει στον εντοπισμό των μαθησιακών αναγκών ατόμων, ομάδων...» (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2013, σελ.29). Το στάδιο της ανίχνευσης των εκπαιδευτικών αναγκών αποτελεί ένα χρονοβόρο, αλλά πολύ σημαντικό στοιχείο σχεδιασμού των προγραμμάτων και καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την επιτυχία και την αποτελεσματικότητα του προγράμματος. Κινείται πάνω σε δυο κεντρικούς άξονες: στο «πλαίσιο αναφοράς», δηλαδή τον οργανισμό, τον κλάδο ή την κατηγορία μιας επαγγελματικής δραστηριότητας και στον «πληθυσμό-στόχο», ο οποίος αφορά το ανθρώπινο δυναμικό του συγκεκριμένου πλαισίου αναφοράς (Βεργίδης, 2008). «Ως διαδικασία διερεύνησης εκπαιδευτικών αναγκών ορίζεται η συστηματική ερευνητική διαδικασία του προσδιορισμού των εκπαιδευτικών αναγκών ενός πληθυσμού – στόχου σε σχέση με ένα δεδομένο πλαίσιο αναφοράς. Η διαδικασία της διερεύνησης εκπαιδευτικών αναγκών καταλήγει στον προσδιορισμό του εκπαιδευτικού περιεχομένου μιας παρέμβασης και αποσκοπεί στην αντιμετώπιση συγκεκριμένων ελλειμμάτων του σε σχέση με το πλαίσιο αναφοράς» (Βεργίδης, 2008, σελ.20).

Η συλλογή και ανάλυση των πληροφοριών του «πλαισίου αναφοράς» αφορά τους στόχους και τις αρμοδιότητες του οργανισμού με βάση το οργανόγραμμα που διαθέτει ή με

βάση το επιχειρησιακό σχέδιο (Μεσσάρης, Κωδωνάς, Κομσέλη, Τσίγκανου, & Μπαλούρδος, 2011) και επιβάλλεται να περιέχει πληροφορίες σχετικά με την:

- ταυτότητα
- αποστολή
- αρμοδιότητες-λειτουργίες
- στρατηγικούς στόχους
- νομικό και θεσμικό πλαίσιο
- οικονομικά στοιχεία
- οργανωτική διάρθρωση
- ανάγκες σε προσωπικό και υλικοτεχνική υποδομή (Γκίκα & Κομσέλη, 2019; Χασάπης, 2000).

Η συλλογή και ανάλυση των βασικών χαρακτηριστικών ενός «πληθυσμού-στόχου» θεωρείται μια ερευνητική δραστηριότητα, η οποία προϋποθέτει ανάλογη μεθοδολογία και τεχνικές συλλογής στοιχείων. Η έρευνα του «πληθυσμού-στόχου» ενός προγράμματος απαιτείται να περιλαμβάνει την:

- Καταγραφή δημογραφικών στοιχείων (φύλο, ηλικία)
- Καταγραφή κοινωνικών χαρακτηριστικών (οικογενειακή κατάσταση)
- Καταγραφή εκπαιδευτικού και μορφωτικού επιπέδου (επίπεδο γενικής εκπαίδευσης, επιμόρφωσης, εξειδίκευσης)
- Καταγραφή χαρακτηριστικών επαγγελματικής εμπειρίας (χρονική διάρκεια, αντικείμενο, θέση, ειδικότητα)
- Καταγραφή της κατηγορίας δραστηριοτήτων πεδίου απασχόλησης
- Καταγραφή και παρουσίαση βασικών προβλημάτων στα πεδία απασχόλησης
- Καταγραφή και ανάλυση των βασικών εργασιών που εκτελούν
- Καταγραφή της συχνότητας εκτέλεσης των εργασιών που εκτελούν
- Καταγραφή του βαθμού δυσκολίας που αντιμετωπίζουν κατά την εκτέλεση των εργασιών
- Καταγραφή των απαραίτητων τυπικών προσόντων που απαιτούνται για την εκτέλεση των εργασιών
- Καταγραφή των προτιμήσεων και στάσεων του πληθυσμού – στόχου (Μαρτίδου, 2016; Μεσσάρης, κ.ά., 2011; Χασάπης, 2000).

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να ανιχνεύσει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των Δικαστικών Υπαλλήλων της Ελλάδας και να αναδείξει τα ενδιαφέροντά τους, καθώς ο υπάλληλος είναι ο μόνος που γνωρίζει τις προσωπικές του αδυναμίες, αλλά και του Οργανισμού στον οποίο υπηρετεί.

Εκπαίδευση και επιμόρφωση των δικαστικών υπαλλήλων

Όπως καταγράφηκε σε προηγούμενη έρευνα των Καρυπίδου και Κωφίδου (2022), για την εκπαίδευση και επιμόρφωση των δικαστικών υπαλλήλων βρέθηκαν ελάχιστες έρευνες (Αξή, 2020; Γεωργάκη, 2020; Μπέη, 2021; Κούρκουλου, 2018; Κωνσταντοπούλου, 2017; Μπάκουλα, 2015; Νασιάκου, 2009; Σίββα, 2020; Ταχματζίδου, 2018), οι τρεις εκ των οποίων αναφέρονται στην ανίχνευση των εκπαιδευτικών αναγκών σε τοπικό επίπεδο (Κούρκουλου, 2018; Μπάκουλα, 2015; Νασιάκου, 2009). Οι υπόλοιπες έρευνες αναφέρονται γενικότερα στην ανάγκη εκπαίδευσης των δικαστικών υπαλλήλων της Ελλάδος.

Η Μπέη (2021) διερεύνησε την ύπαρξη ή μη υπηρεσιακής εκπαίδευσης στον κλάδο των δικαστικών υπαλλήλων. Ειδικότερα, εξέτασε τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των δικαστικών υπαλλήλων της Ελλάδας, τις προηγούμενες επιμορφωτικές τους εμπειρίες, τις τρέχουσες επιμορφωτικές τους ανάγκες και τους προτιμώμενους τρόπους μάθησής τους, τα κίνητρα/αντικίνητρα για τη συμμετοχή τους σε μια μελλοντική επιμορφωτική δράση και τον τρόπο που τα δημογραφικά χαρακτηριστικά και οι προηγούμενες επιμορφωτικές εμπειρίες τους επηρεάζουν την επιλογή θεματικών ενοτήτων και τα κίνητρα/αντικίνητρα για κάποιο

μελλοντικό σεμινάριο. Εκατόν έντεκα συμμετέχοντες συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο με τη μορφή Google φόρμας και τα δεδομένα επεξεργάστηκαν στο στατιστικό πρόγραμμα SPSS, εκδ. 27. Το 93,7% των συμμετεχόντων δήλωσε πως δεν έχει παρακολουθήσει την εισαγωγική εκπαίδευση, το 54,1% πως έχει παρακολουθήσει πρόγραμμα υπηρεσιακής εκπαίδευσης και ένα 33,3% ότι έχει παρακολουθήσει από 1-3 επιμορφωτικά προγράμματα, κυρίως στις Τεχνολογίες των Πληροφοριών και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) και τη Δημόσια Διοίκηση. Αναφορικά με τις θεματικές ενότητες που θα προτιμούσαν να παρακολουθήσουν αυτές είναι οι εξής: 1. οι ψηφιακές δεξιότητες, 2. η ποιοτική εξυπηρέτηση του πολίτη, 3. η Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού, 4. η Διαχείριση κρίσεων, 5. οι Βασικές αρχές επικοινωνίας 6. ο Κώδικας Πολιτικής Δικονομίας (ΚπολΔ) και ο Κώδικας Ποινικής Δικονομίας (ΚΠΔ), 7. η Διαχείριση συγκρούσεων, 8. ο Γενικός Κανονισμός προστασίας δεδομένων και 9. η αξιολόγηση προσωπικού. Τέλος, ως εμπόδια για τη συμμετοχή σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα αναφέρθηκαν η έλλειψη χρόνου, η μη χρησιμότητά του, η μη μοριοδότηση και η ανεπάρκεια εξοπλισμού.

Η έρευνα της Γεωργάκη (2020) είχε ως στόχο τη διερεύνηση της ανάγκης της επιμόρφωσης των δικαστικών υπαλλήλων της ποινικής δικαιοσύνης. Δύο μη δομημένες συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν σε άτομα που κατέχουν θέση ευθύνης σε Δικαστική Υπηρεσία. Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν την ανάγκη υλοποίησης επιμορφωτικών προγραμμάτων σε νεοδιορισθέντες δικαστικούς υπαλλήλους, τα οποία θα διοργανώνονται από το Υπουργείο Δικαιοσύνης, τις Νομικές Σχολές και τους Δικαστικούς ή Δικηγορικούς Συλλόγους. Η επιμόρφωση αυτή κρίνεται θεμελιώδους σημασίας λόγω της ιδιαιτερότητας των δικαστικών υπηρεσιών, αλλά και της μεμονωμένης επιμόρφωσης που παρέχεται μέχρι σήμερα από φορείς, όπως π.χ. το ΕΚΔΔΑ (Καρυπίδου & Κωφίδου, 2022). Η ερευνήτρια επίσης προτείνει την «καταγραφή όλων των εργασιών της Υπηρεσίας αναλυτικά ανά αντικείμενο και Τμήμα σε ένα ψηφιακό σύστημα, προκειμένου να αποτελέσει εργαλείο επιμόρφωσης κάθε εν ενεργεία υπαλλήλου για την αντιμετώπιση κάθε απορίας, δυσχέρειας χειρισμού ή ευρυμάθειας», αλλά και την αλλαγή των αντικειμένων απασχόλησης των δικαστικών υπαλλήλων ανά τέσσερα έτη, με στόχο την απόκτηση σφαιρικών γνώσεων και την επίτευξη της εργασιακής τους εξέλιξης.

Η Αξή (2020) μελέτησε τις απόψεις των δικαστικών υπαλλήλων σχετικά με τα κίνητρα και τα εμπόδια που συναντούν κατά την επιμόρφωσή τους και πώς αυτά επιδρούν στην ποιότητα και αποτελεσματικότητα αυτής. Διακόσια είκοσι δύο ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν και πέντε δικαστικοί υπάλληλοι συμμετείχαν σε μια ημιδομημένη συνέντευξη. Η σημασία της ενημέρωσης των δικαστικών υπαλλήλων σε θέματα Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης και νέων τεχνολογιών, στους σύγχρονους τρόπους εξυπηρέτησης των πολιτών, αλλά και σε λειτουργικά ζητήματα των δικαστικών υπηρεσιών αποτέλεσαν σημαντικά κίνητρα συμμετοχής των δικαστικών υπαλλήλων σε επιμορφωτικές δράσεις, ενώ ως σημαντικά εμπόδια συμμετοχής των δικαστικών υπαλλήλων σε επιμορφωτικές δράσεις αναφέρθηκαν η δυσκολία απαλλαγής των υπαλλήλων από τα υπηρεσιακά τους καθήκοντα, η αναντιστοιχία του περιεχομένου των επιμορφωτικών προγραμμάτων με τις πραγματικές ανάγκες των υπαλλήλων, ο τρόπος υλοποίησης των επιμορφωτικών δράσεων και τα έξοδα μετακίνησης. Οι δικαστικοί υπάλληλοι εξέφρασαν την γενικότερη ικανοποίησή τους από την αποτελεσματικότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων, αλλά και τη δυσαρέσκειά τους αναφορικά με ζητήματα οργάνωσής τους.

Η έρευνα της Σίββα (2020) εξέτασε τις εκπαιδευτικές ανάγκες των δικαστικών υπαλλήλων των Ποινικών δικαστηρίων και των Εισαγγελιών της Ελλάδας, τις προσδοκίες τους από τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχουν οι επιμορφωτές τους, καθώς και τις αντιλήψεις τους σχετικά με το βαθμό επίτευξης μεταρρυθμίσεων στο χώρο της δικαιοσύνης μέσω των επιμορφωτικών δράσεων. Διακόσια δύο ηλεκτρονικά και έντυπα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα υπογράμμισαν την επιθυμία επιμόρφωσής τους στους νέους Ποινικούς Κώδικες, την Ηλεκτρονική Διακυβέρνηση, την τηλεργασία και τη

χρήση του Ολοκληρωμένου Συστήματος Διαχείρισης Δικαστικών Υποθέσεων Πολιτικής και Ποινικής Δικαιοσύνης (ΟΣΔΔΥ- ΠΠ). Τόνισαν την ανάγκη οι επιμορφωτές τους να κατέχουν και να χρησιμοποιούν τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων, αλλά και να είναι πλήρως καταρτισμένοι στις εκάστοτε εκπαιδευτικές ενότητες που καλούνται να διδάξουν. Τέλος, πρότειναν την αξιοποίηση ως εκπαιδευτών σε επιμορφωτικά προγράμματα των εν ενεργεία δικαστικών υπαλλήλων, την ανάγκη δημιουργίας ψηφιακής εκπαιδευτικής πλατφόρμας, την ανάπτυξη ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού, τη σημασία της διαρκούς ανίχνευσης των εκπαιδευτικών αναγκών των δικαστικών υπαλλήλων και την ανάγκη να έπονται οι μεταρρυθμίσεις των εκάστοτε επιμορφωτικών προγραμμάτων.

Η Ταχματζίδου (2018) διερεύνησε στη διπλωματική της διατριβή την επιμόρφωση των δικαστικών υπαλλήλων, χρησιμοποιώντας δομημένο ερωτηματολόγιο. Διακόσιοι εβδομήντα δικαστικοί υπάλληλοι από όλη την Ελλάδα απάντησαν στο ερωτηματολόγιο. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι «σχεδόν το 30% των δικαστικών υπαλλήλων, ακόμη και εάν έχουν πολλά χρόνια προϋπηρεσίας, δεν έχει παρακολουθήσει κανένα επιμορφωτικό πρόγραμμα γενικά από οποιοδήποτε φορέα». Οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες δήλωσαν ότι δεν έχουν ερωτηθεί ποτέ για τη φύση των εκπαιδευτικών τους αναγκών, ότι θα επιθυμούσαν να επιμορφωθούν σε θέματα Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού/Δημόσιου Μάνατζμεντ, στην Εισαγωγή Καινοτόμων Πρακτικών και την Πληροφορική και πως η επιμόρφωση των δικαστικών υπαλλήλων θα έπρεπε να έχει υποχρεωτικό χαρακτήρα. Τέλος, η ερευνήτρια κατέληξε στην ανάγκη δημιουργίας μιας σχολής αποκλειστικά για δικαστικούς υπαλλήλους, η οποία θα μπορούσε να καλύψει πολλές ιδιαίτερες εκπαιδευτικές και επιμορφωτικές ανάγκες των δικαστικών υπαλλήλων.

Τις απόψεις πενήντα οκτώ δικαστικών υπαλλήλων του Νομού Δωδεκανήσου αναφορικά με τις επιμορφωτικές τους ανάγκες, καθώς και τους λόγους που τους οδήγησαν να συμμετέχουν σε επιμορφωτικές δράσεις διερεύνησε η Κούρκουλου (2018), χρησιμοποιώντας ένα ερωτηματολόγιο. Το 83,3% των συμμετεχόντων δήλωσε την ανάγκη περαιτέρω επιμόρφωσής του, το 60,5% ότι δεν έλαβε ποτέ μέρος σε κάποια επιμόρφωση και το 50% ότι η επιμόρφωσή τους υλοποιήθηκε από το ΕΚΚΔΑ. Αναφορικά με το αντικείμενο των επιμορφωτικών προγραμμάτων, το 26,7% των συμμετεχόντων δήλωσε πως παρακολούθησε προγράμματα με θέμα την ηλεκτρονική διακυβέρνηση και τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, το 33,3% με θέμα την οικονομία και τη δημοσιονομική πολιτική και το 13,3% με θέμα την κοινωνική πολιτική. Οι λόγοι που ώθησαν τους δικαστικούς υπαλλήλους να παρακολουθήσουν κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα ήταν το προσωπικό τους ενδιαφέρον, η δυνατότητα επαγγελματικής ανέλιξης, η μοριοδότηση του επιμορφωτικού προγράμματος, η ανεπάρκεια γνώσεων τους για την εργασία τους, η ανάγκη διαπροσωπικής επικοινωνίας και η απαίτηση διεξαγωγής της επιμόρφωσης από τον φορέα. Τριάντα εννιά συμμετέχοντες υπογράμμισαν την ανάγκη επιμόρφωσης των δικαστικών υπαλλήλων και, ειδικότερα, σε θέματα δικαίου και δικονομίας, χρήσης του office και του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, σε ξένες γλώσσες, αλλά και σε επικοινωνιακές και οργανωτικές δεξιότητες, όπως στον προγραμματισμό, την οργάνωση, το συντονισμό και τον έλεγχο των εργασιών της μονάδας, τη λήψη αποτελεσματικών αποφάσεων, την αντιμετώπιση προβλημάτων, την πρωτοβουλία και ανάληψη ευθυνών, την ανάπτυξη των επαγγελματικών δυνατοτήτων, τη συνεργασία με συναδέλφους, την εξυπηρέτηση πολιτών και την παράλληλη εκτέλεση πολλών εργασιών.

Η Μπάκουλα (2015) στη διπλωματική της έρευνα με τίτλο «Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εργαζομένων στα δικαστήρια: Η περίπτωση των δικαστικών υπαλλήλων του Διοικητικού Πρωτοδικείου Αθήνας», βασίστηκε σε συνεντεύξεις των δικαστικών υπαλλήλων – γραμματέων, των προϊσταμένων τμημάτων και των δικαστικών λειτουργών στην υπηρεσία της. Συνολικά πραγματοποίησε 12 συνεντεύξεις και διαπιστώθηκαν τα ακόλουθα συμπεράσματα: οι απλοί δικαστικοί υπάλληλοι - γραμματείς δεν προέβλεπαν ως απαραίτητες τις γνώσεις νομικής, που είτε εκπορεύονται από ένα πτυχίο Νομικής, είτε από ένα συναφές με αυτό πτυχίο, σε αντίθεση με τους προϊσταμένους

τμημάτων και τους δικαστικούς λειτουργούς, η πλειοψηφία των οποίων τις θεωρεί προαπαιτούμενες για την επιτυχημένη εκπλήρωση των καθηκόντων του δικαστικού υπαλλήλου. Ωστόσο, οι συνεντευξιαζόμενοι και των τριών κατηγοριών επεσήμαναν την αναγκαιότητα γνώσης του αντικείμενου εργασίας, δηλαδή του Κώδικα Διοικητικής Δικονομίας και του Προεδρικού Διατάγματος 18/1989 που διέπει τη λειτουργία των Ειδικών Τμημάτων Ακυρωτικών Υποθέσεων. Επίσης, δεν παρέλειψαν να τονίσουν την ανάγκη γνώσης ηλεκτρονικών υπολογιστών.

Ειδικότερα, η πλειοψηφία των συνεντευξιαζόμενων επεσήμανε πως είναι σημαντικό να χειρίζονται ικανώς τον ηλεκτρονικό υπολογιστή, να αξιοποιούν όλες τις δυνατότητες που αυτός προσφέρει και να επικοινωνούν αποτελεσματικά στον εργασιακό τους χώρο. Επιπλέον, οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες υπογράμμισαν την ανάγκη υλοποίησης επιμορφωτικών δράσεων στη διαχείριση του κοινού (αντιρρήσεων και συγκρούσεων), στις πρώτες βοήθειες, στις ξένες γλώσσες, σε θέματα δεοντολογίας και υποχρεώσεων των δικαστικών υπαλλήλων - γραμματέων, αλλά και πάνω στο εργασιακό αντικείμενο, τον Κώδικα Διοικητικής Δικονομίας και το Προεδρικό Διάταγμα 18/1989, τόσο σε επίπεδο αρχικής όσο και σε επίπεδο δια βίου εκπαίδευσης.

Η Νασιάκου (2009) μελέτησε την επιμόρφωση των δικαστικών υπαλλήλων της επαρχίας και, πιο συγκεκριμένα, των Νομών Καρδίτσας και Τρικάλων. Η έρευνα έγινε με ερωτηματολόγια στις δικαστικές υπηρεσίες των παραπάνω Νομών. Σημαντική εμφανίζεται η απάντηση των δικαστικών υπαλλήλων (94 από 98) των δύο νομών σε ποσοστό 95,9%, οι οποίοι θεωρούν ότι έχουν ανάγκη επιμόρφωσης. Αποδεικνύεται έτσι η θετική αντιμετώπισή τους απέναντι στα θέματα εκπαίδευσης και επιμόρφωσης.

Με βάση την ως άνω έρευνα, τα γνωστικά αντικείμενα, στα οποία επιθυμούν να επιμορφωθούν οι συμμετέχοντες δικαστικοί υπάλληλοι είναι τα εξής παρακάτω με φθίνουσα σειρά προτίμησης:

- Οι νέες τεχνολογίες και η πληροφορική, με ποσοστό 58,5%
- Θέματα ειδικού και στενού εργασιακού ενδιαφέροντος των δικαστηρίων, με ποσοστό 20,2%
- Διοικητικά θέματα, με ποσοστό 14,9%
- Τέλος, με ποσοστό 6,4% έρχεται η ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων.

Η εν λόγω έρευνα ασχολήθηκε, επίσης, με τις γνώσεις και δεξιότητες στις οποίες κρίνουν ότι χρήζουν καλλιέργειας οι συμμετέχοντες δικαστικοί υπάλληλοι. Τα αποτελέσματα είναι τα εξής με φθίνουσα σειρά προτίμησης:

- Απόκτηση δεξιότητας διαχείρισης πόρων με αποτελεσματικό και αποδοτικό τρόπο, με ποσοστό 84,6%
- Εξάσκηση στην εφαρμογή των διατάξεων του Κώδικα Διοικητικής Διαδικασίας που αναφέρονται στα αμοιβαία δικαιώματα και τις υποχρεώσεις των πολιτών και των δημοσίων υπηρεσιών, με ποσοστό 72,4%
- Εξάσκηση στη χρησιμοποίηση προγραμμάτων του Η/Υ (windows, word, excel, internet), με ποσοστό 68,4%
- Εκμάθηση της Εθνικής Νομοθεσίας στο βαθμό που απαιτείται από την εργασία, με ποσοστό 67,4%
- Εξάσκηση στην εφαρμογή σύγχρονων τρόπων εξυπηρέτησης πολιτών, με ποσοστό 61,3%
- Εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, με ποσοστό 57,1%
- Απόκτηση δεξιότητας σχετικά με την αρμονική συνεργασία με τους συναδέλφους και προϊσταμένους, με ποσοστό 56,1%
- Απόκτηση δεξιότητας προσαρμογής σε νέες συνθήκες εργασίας, ευελιξία, με ποσοστό 54,1%
- Απόκτηση δεξιότητας αναφορικά με τη συναλλαγή με τους πολίτες και την αποτελεσματικότητα, με ποσοστό 51%

- Απόκτηση δεξιότητας άμεσων λύσεων σε προβλήματα που προκύπτουν, με ποσοστό 51%.

Κυρίως έρευνα

Σκοπός και μέθοδος έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να ανιχνεύσει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των δικαστικών υπαλλήλων της Ελλάδας και να διερευνήσει αν τα υπάρχοντα εκπαιδευτικά προγράμματα είναι κατάλληλα, ώστε αυτοί να ανταπεξέρχονται αποτελεσματικά στην εργασία τους και να μπορούν να αποδώσουν τα μέγιστα, να ευαισθητοποιούνται, να δραστηριοποιούνται, να τους παρέχονται κίνητρα, που θα επιτρέπουν την προσωπική τους εξέλιξη και θα συμπαρασύρουν και τον Οργανισμό προς αυτή την κατεύθυνση.

Για την ανίχνευση των εκπαιδευτικών αναγκών των δικαστικών υπαλλήλων σχεδιάστηκε ένα Online δομημένο ερωτηματολόγιο με κλειστού τύπου ερωτήσεις, με τη χρήση της εφαρμογής «google forms». Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε και ανοιχτού τύπου ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις ομαδοποιήθηκαν σε επτά (7) ενότητες:

1. Στην ενότητα με τίτλο «γενικά δημογραφικά στοιχεία», απαντούν όλοι οι δικαστικοί υπάλληλοι, ανεξαρτήτως αν κατέχουν θέση ευθύνης.
2. Στην ενότητα με τίτλο «γενικά δημογραφικά στοιχεία Δικαστηρίου», οι προϊστάμενοι διεύθυνσης των υπηρεσιών, καλύπτουν ένα φάσμα ερωτήσεων σχετικά με τα πραγματικά στοιχεία της υπηρεσίας.
3. Στην ενότητα με τίτλο «υφιστάμενη κατάσταση των Υπηρεσιών», οι Προϊστάμενοι Διεύθυνσης και οι Προϊστάμενοι Τμήματος των δικαστικών υπηρεσιών, εκθέτουν την άποψή τους σε θέματα που αφορούν το προσωπικό της υπηρεσίας και την υπάρχουσα εκπαίδευση – επιμόρφωσή του.
4. Στην ενότητα με τίτλο «αξιολόγηση εκπαιδευτικών αναγκών προσωπικού δικαστηρίων», οι Προϊστάμενοι Διεύθυνσης και οι Προϊστάμενοι Τμήματος των υπηρεσιών, υποδεικνύουν τις ανάγκες των υπαλλήλων μέσα από τις προτεινόμενες εκπαιδευτικές – επιμορφωτικές θεματικές ενότητες του ερωτηματολογίου. Επίσης στις επόμενες ερωτήσεις της ίδιας ενότητας αξιολογείται η στάση τους απέναντι στα εκπαιδευτικά – επιμορφωτικά προγράμματα.
5. Στην ενότητα με τίτλο «υφιστάμενη κατάσταση», οι δικαστικοί υπάλληλοι δίχως θέση ευθύνης απαντούν σε ερωτήσεις για την υπάρχουσα επιμόρφωση που έχουν λάβει.
6. Στην ενότητα με τίτλο «αξιολόγηση και στάση απέναντι στην εκπαίδευση - επιμόρφωση», οι δικαστικοί υπάλληλοι δίχως θέση ευθύνης, αποτυπώνουν το βαθμό αναγκαιότητας εκπαίδευσης – επιμόρφωσης του κλάδου των δικαστικών υπαλλήλων, τους λόγους που τους ωθούν στην εκπαίδευση και την άποψή τους κατά πόσο τα εξειδικευμένα προγράμματα εκπαίδευσης – επιμόρφωσης είναι αποτελεσματικά. Παράλληλα υπάρχουν ερωτήσεις για τις μεθόδους εκπαίδευσης - επιμόρφωσης που επιθυμούν (χρονικό διάστημα, είδος εκπαίδευσης κ.α.).
7. Στην ενότητα με τίτλο «προσωπική εκτίμηση επιμορφωτικών - εκπαιδευτικών αναγκών», απαντούν όλοι οι δικαστικοί υπάλληλοι ανεξαρτήτως θέσης ευθύνης. Οι ερωτήσεις αυτές καλύπτουν προσωπικές προτιμήσεις για τα εκπαιδευτικά – επιμορφωτικά προγράμματα που προτείνονται στο ερωτηματολόγιο.

Στα πλαίσια της παρούσας έρευνας εστάλησαν περίπου τετρακόσια (400) emails. Επίσης, το Facebook επιλέχθηκε ως μέσω αποστολής του ερωτηματολογίου, καθώς πολλοί δικαστικοί υπάλληλοι είναι μέλη κλειστών ομάδων, όπως επίσης και η εφαρμογή messenger. Το ερωτηματολόγιο έμεινε «ανοιχτό» συνολικά έντεκα (11) ημέρες και λήφθηκαν 273 απαντήσεις.

Μετά τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας ακολούθησε η διαδικασία της κωδικοποίησης των απαντήσεων, ώστε να είναι δυνατή η επεξεργασία τους σε εξειδικευμένο πρόγραμμα στατιστικής επεξεργασίας SPSS για windows, το οποίο είναι διαδεδομένο, φιλικό

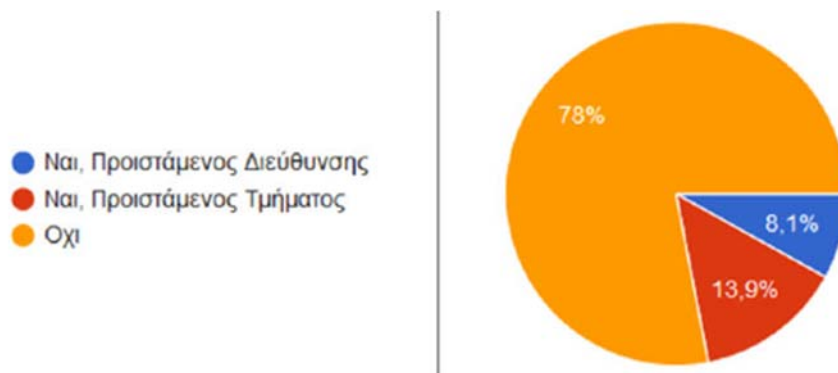
προς το χρήστη και με πολλές δυνατότητες κατά την επεξεργασία στοιχείων (Ψαρρού & Ζαφειρόπουλος, 2004, σελ. 209).

Αποτελέσματα

Όσον αφορά το φύλο των συμμετεχόντων, το 77,7% ήταν γυναίκες. Το μεγαλύτερο ποσοστό (50,5%) των συμμετεχόντων ήταν ηλικίας από 46 έως 55 χρονών και ακολούθησαν οι ηλικίες από 36 έως 45, σε ποσοστό 31,1%. Από τους πενήντα (50) Νομούς της Ελλάδος, συμμετείχαν στο ερωτηματολόγιο υπάλληλοι από σαράντα οκτώ (48) Νομούς, με το μεγαλύτερο ποσοστό απαντήσεων να έχει ληφθεί από το Νομό Αττικής, σε ποσοστό 21,6%. Το 66,7% των συμμετεχόντων υπηρετούσε στο Πολιτικό/Ποινικό Τμήμα, το 22,7% στις Εισαγγελίες και το 10,6% σε Διοικητικά Δικαστήρια.

Το 29,7% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι έχει προϋπηρεσία από 11 έως 20 έτη. Πολύ μικρή συμμετοχή στο ερωτηματολόγιο είχαν οι επιμελητές, με ποσοστό μόνο 1,8%, σε αντίθεση με τους γραμματείς, με ποσοστό 98,2% ποσοστό. Το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων (34,4%) κατείχε πτυχίο ΑΕΙ, το 24,5% μεταπτυχιακό, το 21,2% απολυτήριο Λυκείου, το 15,5% δεύτερο πτυχίο ή μεταπτυχιακό. Δεν απουσίαζαν και κάτοχοι διδακτορικού (1,8%), ενώ ένα πολύ μικρό ποσοστό (0,7%) είχε τελειώσει το Γυμνάσιο. Αναφορικά με την γνώση ξένων γλωσσών, 124 άτομα είχαν αποδεδειγμένα άριστη γνώση των Αγγλικών, 30 Γαλλικών, 17 Ιταλικών, 8 Γερμανικών και 1 Ρωσικών.

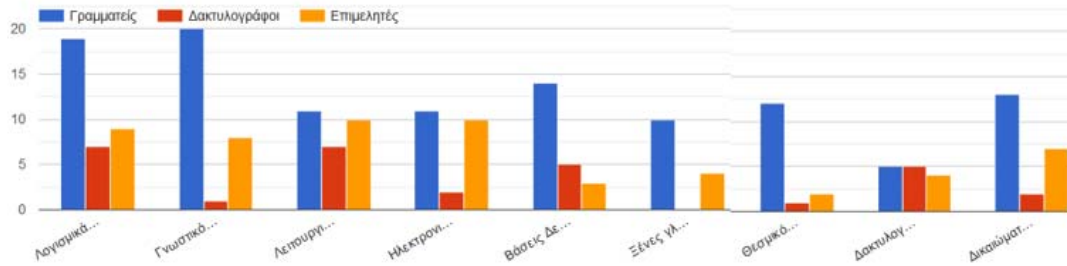
Τέλος, το 78% των συμμετεχόντων στο ερωτηματολόγιο δεν κατείχε θέση ευθύνης, ενώ το 13,9% δήλωσε ότι κατείχε θέση Προϊσταμένου Τμήματος και το 8,1% θέση Προϊσταμένου Διεύθυνσης (Σχήμα 1).



Σχήμα 1. Θέση ευθύνης

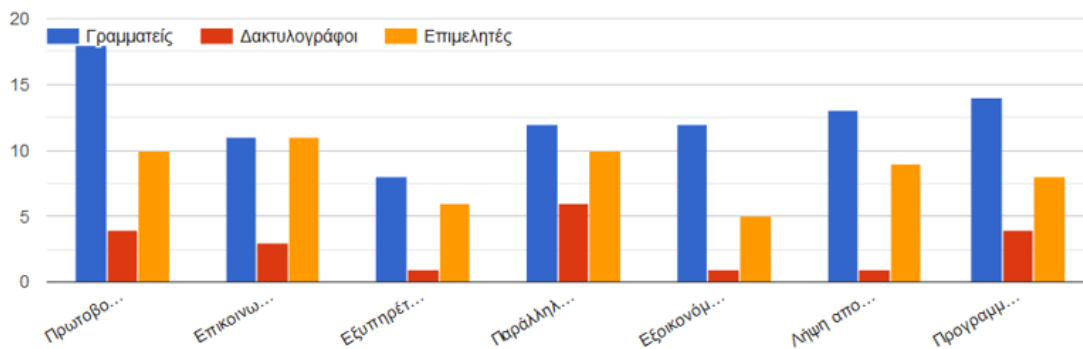
Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας θα εστιάσουμε στα αποτελέσματα της τέταρτης ενότητας του ερωτηματολογίου, με τίτλο «Αξιολόγηση εκπαιδευτικών αναγκών προσωπικού δικαστηρίων» των Διευθυντών και Τμηματαρχών των Δικαστηρίων στα Ποινικά-Πολιτικά, Διοικητικά Δικαστήρια και τις Εισαγγελίες της Ελλάδος, του κλάδου Γραμματέων.

Οι Διευθυντές ανέφεραν ότι οι σημαντικότερες γνώσεις και δεξιότητες τις οποίες χρειάζεται να ενισχύσουν οι Γραμματείς, αφορούσαν το Γνωστικό αντικείμενο (δίκαιο-δικονομία) (20 απαντήσεις, 23%), τα λογισμικά του Office (excel, word, PowerPoint) (19 απαντήσεις, 21,9%) και τις Βάσεις δεδομένων (14 απαντήσεις, 16,1%) (Σχήμα 2).



Σχήμα 2. Σημαντικότερες γνώσεις & δεξιότητες των γραμματέων στις θεωρητικές και τεχνικές γνώσεις

Επίσης, οι γραμματείς βρέθηκε να χρειάζονται εκπαίδευση κυρίως στην πρωτοβουλία και ανάληψη ευθυνών (18 απαντήσεις, 15,84%), στον Προγραμματισμό, την οργάνωση, το συντονισμό και τον έλεγχο των εργασιών (14 απαντήσεις, 12,32%), καθώς και στη λήψη αποτελεσματικών αποφάσεων και την αντιμετώπιση προβλημάτων (13 απαντήσεις, 11,44%) (Σχήμα 3).



Σχήμα 3. Σημαντικότερες γνώσεις & δεξιότητες των γραμματέων στις επικοινωνιακές και οργανωτικές δεξιότητες

Όσον αφορά το βαθμό ανάγκης για εκπαίδευση-επιμόρφωση των γραμματέων, οι διευθυντές καθόρισαν τον βαθμό της ανάγκης αυτής σε ποσοστό από 41% έως 60%, ενώ υπήρχαν και αυτοί που ισχυρίστηκαν ότι χρειάζονται από 81% έως 100% εκπαίδευση-επιμόρφωση.

Ός ο πιο σημαντικός λόγος εκπαίδευσης – επιμόρφωσης καταγράφηκε η εισαγωγή νέων τεχνολογιών/ηλεκτρονική διακυβέρνηση με ποσοστό 86,4%. Η αναπροσαρμογή των καθηκόντων ή τα πολλά καθήκοντα και ρόλοι, μαζί με την κινητικότητα/αλλαγή αντικειμένου/θέσης εργασίας ήρθαν εξίσου στην προτίμηση των διευθυντών, με ποσοστό 59,1%.

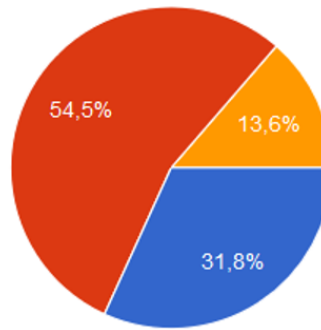
Η πλειοψηφία των ερωτώμενων Διευθυντών, σε ποσοστό 45,5%, δήλωσε ότι θα πρέπει να πραγματοποιείται κάποιο εκπαιδευτικό-επιμορφωτικό πρόγραμμα κάθε χρόνο, ενώ το 27,7% κάθε δύο χρόνια. Επιπρόσθετα, το 81% των Διευθυντών υπογράμμισε ότι τα προγράμματα επιμόρφωσης-εκπαίδευσης που αφορούν στην βελτίωση της εργασίας του Γραμματέα είναι το είδος της εκπαίδευσης που επιθυμούν, σε αντίθεση με προπτυχιακά προγράμματα ή μεταπτυχιακές σπουδές και ότι είναι απαραίτητα για την περαιτέρω βελτίωση της απόδοσης και αποτελεσματικότητας των γραμματέων.

Σε μια βαθμίδα από το ένα (1) «Σε πολύ μικρό βαθμό» έως το πέντε (5) «Σε πολύ μεγάλο βαθμό», το 40,9% των Διευθυντών επεσήμανε ότι ένα σύστημα διαρκούς και συνεχιζόμενης εκπαίδευσης-επιμόρφωσης θα συνέβαλε στην αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα των υπαλλήλων κατά την εκτέλεση των καθηκόντων τους.

Επιπλέον, οι διευθυντές δήλωσαν ότι μια πιο εξειδικευμένη εκπαίδευση-επιμόρφωση ανά υπηρεσία θα ήταν αποτελεσματικότερη, σε ποσοστό 45,5% «πολύ αποτελεσματική, 4» και «εξαιρετικά αποτελεσματική, 5», σε ποσοστό 40,9%.

Το 54,5% των συμμετεχόντων Διευθυντών απάντησε ότι δεν έχει διενεργηθεί ποτέ κάποια έρευνα ανίχνευσης εκπαιδευτικών-επιμορφωτικών αναγκών, το 31,8% ότι έχει διενεργηθεί και το 13,6% πως δεν γνωρίζει (Σχήμα 4).

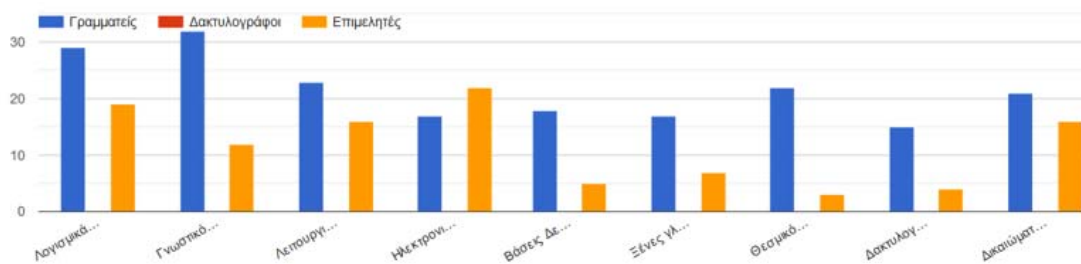
● Ναι
● Όχι
● Δεν γνωρίζω



Σχήμα 3. Αν διενεργείται ή έχει διενεργηθεί ποτέ έρευνα ανίχνευσης εκπαιδευτικών-επιμορφωτικών αναγκών

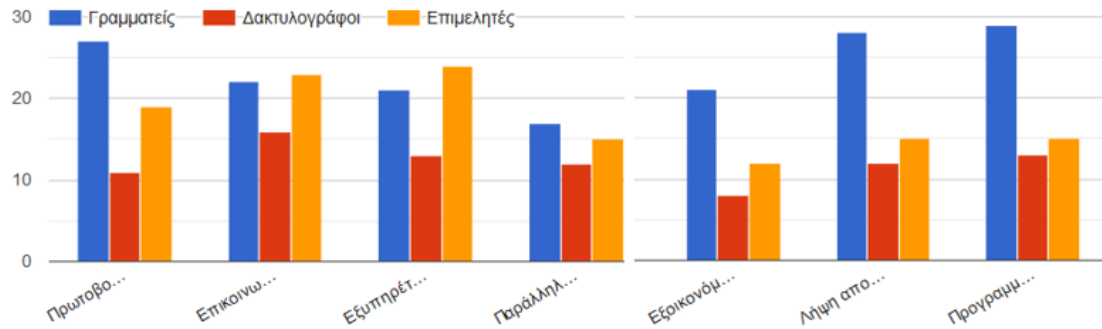
Το 50% των ερωτώμενων Διευθυντών συμφώνησε ότι το ΕΚΔΔΑ είναι αυτό που θα μπορούσε να οργανώσει κατάλληλα εξειδικευμένα προγράμματα για την εκπαίδευση και επιμόρφωση των δικαστικών υπαλλήλων, ενώ το 31,8% υπέδειξε ως κατάλληλο φορέα την Εθνική Σχολή Δικαστικών Λειτουργιών και το 9,1% τα Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΚΕΚ).

Από τις απαντήσεις των Προϊσταμένων Τμημάτων διαπιστώνεται ότι οι Προϊστάμενοι Τμημάτων θεωρούσαν ότι οι σημαντικότερες γνώσεις και δεξιότητες τις οποίες χρειάζεται να ενισχύσουν οι Γραμματείς είναι στο γνωστικό αντικείμενο (δίκαιο-δικονομία) (32 απαντήσεις, 60,48%), στο λογισμικό Office (excel, word, PowerPoint) (24 απαντήσεις, 45,36%) και στα Λειτουργικά συστήματα (windows, Linux) (23 απαντήσεις, 43,47%) (Σχήμα 5).



Σχήμα 4. Σημαντικότερες γνώσεις & δεξιότητες των γραμματέων στις θεωρητικές και τεχνικές γνώσεις

Επίσης, ανέφεραν ότι οι γραμματείς χρειάζονται εκπαίδευση κυρίως στον προγραμματισμό, την οργάνωση, το συντονισμό και τον έλεγχο των εργασιών (29 απαντήσεις, 47,85%), στη λήψη αποτελεσματικών αποφάσεων και την αντιμετώπιση προβλημάτων (28 απαντήσεις, 46,2%) και στην πρωτοβουλία και ανάληψη ευθυνών (27 απαντήσεις, 44,55%) (Σχήμα 6).



Σχήμα 5. Σημαντικότερες γνώσεις & δεξιότητες των γραμματέων στις επικοινωνιακές και οργανωτικές δεξιότητες

Όσον αφορά το βαθμό ανάγκης για εκπαίδευση-επιμόρφωση των γραμματέων, οι προϊστάμενοι τμημάτων αποτύπωσαν την ανάγκη αυτή σε ποσοστό από 61% έως 80%, ενώ υπήρχαν και αυτοί που δήλωσαν ότι χρειάζονται από 81% έως 100% εκπαίδευση-επιμόρφωση.

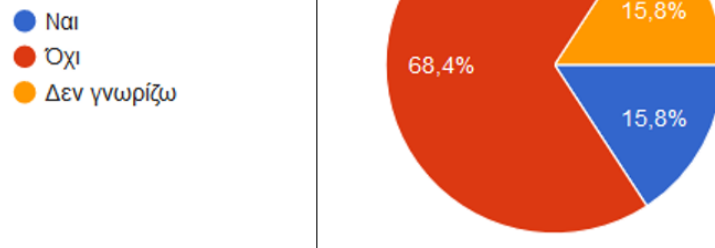
Από τους πιο σημαντικούς λόγους της ανάγκης εκπαίδευσης-επιμόρφωσης καταγράφηκαν η εισαγωγή νέων τεχνολογιών/ηλεκτρονικής διακυβέρνησης σε ποσοστό 78,9%, η αναπροσαρμογή των καθηκόντων ή τα πολλά καθήκοντα και ρόλοι σε ποσοστό 47,4% και τα νέα πρότυπα διοικητικής οργάνωσης στο Δημόσιο με ποσοστό 44,7%.

Οι περισσότεροι από τους ερωτώμενους Προϊσταμένους τμημάτων, σε ποσοστό 68,4%, θεώρησαν ότι είναι απαραίτητο να υλοποιείται κάποιο εκπαιδευτικό-επιμορφωτικό πρόγραμμα κάθε χρόνο. Επιπρόσθετα, το 94,7% των Προϊσταμένων τμημάτων τόνισε ότι τα προγράμματα επιμόρφωσης-εκπαίδευσης που αφορούν στη βελτίωση της εργασίας του Γραμματέα αποτελούν το επιθυμητό είδος εκπαίδευσης, σε αντίθεση με τα προπτυχιακά προγράμματα ή τις μεταπτυχιακές σπουδές.

Σε μια βαθμίδα από το ένα (1) «Σε πολύ μικρό βαθμό» έως το πέντε (5) «Σε πολύ μεγάλο βαθμό», το 57,9% των Προϊσταμένων τμημάτων υπογράμμισε ότι ένα σύστημα διαρκούς και συνεχιζόμενης εκπαίδευσης-επιμόρφωσης, θα συνέβαλε στην αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα των υπαλλήλων κατά την εκτέλεση των καθηκόντων τους.

Επιπλέον, οι Προϊστάμενοι τμημάτων επεσήμαναν ότι μια πιο εξειδικευμένη εκπαίδευση-επιμόρφωση ανά υπηρεσία θα ήταν αποτελεσματικότερη, σε ποσοστό 50% «εξαιρετικά αποτελεσματική, 5» και «πολύ αποτελεσματική, 4», σε ποσοστό 26,3%.

Επιπρόσθετα, το 68,4% των ερωτώμενων Προϊσταμένων τμημάτων δήλωσε ότι δεν έχει διενεργηθεί ποτέ κάποια έρευνα ανίχνευσης εκπαιδευτικών-επιμορφωτικών αναγκών, το 15,8% ότι έχει διενεργηθεί και ένα άλλο 15,8% πως δεν γνωρίζει (Σχήμα 7).



Σχήμα 6. Αν διενεργείται ή έχει διενεργηθεί ποτέ έρευνα ανίχνευσης εκπαιδευτικών-επιμορφωτικών αναγκών

Τέλος, το 52,6% των Προϊσταμένων τμημάτων συμφώνησε ότι το ΕΚΔΔΑ είναι αυτό που θα μπορούσε να οργανώσει κατάλληλα εξειδικευμένα προγράμματα για την εκπαίδευση και επιμόρφωση των δικαστικών υπαλλήλων, ενώ το 34,2% υπέδειξε ως κατάλληλο φορέα την Εθνική Σχολή Δικαστικών Λειτουργιών και ένα μικρότερο ποσοστό τα ΚΕΚ και τα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα.

Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία είχε ως κύριο σκοπό να ανιχνεύσει τις πραγματικές εκπαιδευτικές ανάγκες των δικαστικών υπαλλήλων στα ποινικά-πολιτικά, διοικητικά δικαστήρια και τις Εισαγγελίες της Ελλάδας, χρησιμοποιώντας ποσοτικές και ποιοτικές μεθόδους ανάλυσης των δεδομένων, μέσα από τις εκτιμήσεις των Διευθυντών και Προϊσταμένων τμημάτων.

Τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την έρευνα καταδεικνύουν πως μια οργανωμένη-στοχευμένη εκπαίδευση απουσιάζει παντελώς στον κλάδο των δικαστικών υπαλλήλων, αντί να αποτελεί τον κεντρικό άξονα και οδηγό επαγγελματικής βελτίωσης. Επιπλέον, επιβεβαιώθηκε η θετική στάση απέναντι στην εκπαίδευση-επιμόρφωση, η ανάγκη μιας εξειδικευμένης συνεχιζόμενης εκπαίδευσης-επιμόρφωσης και όχι μόνο μιας αποσπασματικής.

Η παρακολούθηση εκπαιδευτικών - επιμορφωτικών προγραμμάτων βρέθηκε ότι μπορεί να αυξήσει την απόδοση και αποτελεσματικότητα των δικαστικών υπαλλήλων κατά την εκτέλεση των καθηκόντων τους. Ωστόσο, αποτελεί γεγονός πως δεν έχει διενεργηθεί ποτέ έρευνα ανίχνευσης εκπαιδευτικών αναγκών.

Το Ε.Κ.Δ.Δ.Α και η Εθνική Σχολή Δικαστών αποτυπώθηκαν ως οι ιδανικοί φορείς για να αναλάβουν την οργάνωση των εκπαιδευτικών-επιμορφωτικών προγραμμάτων των δικαστικών υπαλλήλων, ενώ η δημιουργία εξειδικευμένων εκπαιδευτικών-επιμορφωτικών προγραμμάτων για κάθε υπηρεσία ξεχωριστά θεωρήθηκε ως η πιο ιδανική, καθώς είναι ικανή να εξυπηρετήσει συγκεκριμένες εκπαιδευτικές ανάγκες.

Τα εκπαιδευτικά-επιμορφωτικά προγράμματα τα οποία έχουν ανάγκη να παρακολουθήσουν οι δικαστικοί υπάλληλοι σχετίζονταν με τις παρακάτω θεματικές ενότητες, όπως προέκυψαν από τις απαντήσεις και των Διευθυντών και των Προϊσταμένων Τμημάτων:

Θεωρητικές και τεχνικές γνώσεις

- Γνωστικό αντικείμενο (δίκαιο και δικονομία)
- Χρήση του λογισμικού office (word-excel-power point)
- Λειτουργικά συστήματα (windows, linux)
- Βάσεις δεδομένων,

Επικοινωνιακές και Οργανωτικές δεξιότητες

- Πρωτοβουλία και ανάληψη ευθυνών

- Προγραμματισμός, οργάνωση συντονισμός και έλεγχος των εργασιών
- Λήψη αποτελεσματικών αποφάσεων και η αντιμετώπιση προβλημάτων

Τέλος, αξιοσημείωτο συμπέρασμα αποτέλεσε ότι οι απαντήσεις των Διευθυντών σε σύγκριση με των Προϊσταμένων τμημάτων κυμαίνονται στα ίδια επίπεδα. Οι απόψεις τους συγκλίνουν σχεδόν σε όλα τα κοινά ερωτήματα.

Βασικός περιορισμός της συγκεκριμένης έρευνας ήταν η μη ύπαρξη προηγούμενης έρευνας σε πανελλήνιο επίπεδο στον κλάδο, γεγονός που στερεί τη δυνατότητα συγκρίσεων των αποτελεσμάτων της με άλλες έρευνες.

Από όλα τα παραπάνω, διαπιστώνει κανείς ότι ο εντοπισμός των επιμορφωτικών αναγκών των δικαστικών υπαλλήλων αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για το σχεδιασμό του εκπαιδευτικού περιεχομένου ενός προγράμματος. Η ποικιλία των παραμέτρων που καθιστούν αναγκαία την επιμόρφωση των υπαλλήλων, σε συνδυασμό με τη πολυπλοκότητα των καθηκόντων τους, συνιστούν τους βασικούς πυλώνες για την δημιουργία ενός θελκτικού, ενδιαφέροντος και κατά μείζονα λόγο αποτελεσματικού εκπαιδευτικού προγράμματος.

Απώτερος στόχος της προσπάθειας αυτής αποτελεί η στελέχωση των Υπηρεσιών των Δικαστηρίων της χώρας με ανθρώπινο δυναμικό ικανό να ανταπεξέλθει στις υπηρεσιακές ανάγκες και να συμβαδίσει με την κοινωνία της πληροφορίας.

Αναφορές

Αξή, Ν. (2020). *Διερεύνηση των απόψεων δικαστικών υπαλλήλων σχετικά με τα κίνητρα και τα εμπόδια που συναντούν κατά την επιμόρφωσή τους και πώς αυτά επιδρούν στην ποιότητα και αποτελεσματικότητα αυτής* (Διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Βεργίδης, Δ. (2008). *Σχεδιασμός και οργάνωση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων*. Στο, Δ. Βεργίδης & Θ. Καραλής (Επιμ.), *Εισαγωγή στην εκπαίδευση ενηλίκων: Σχεδιασμός, οργάνωση και αξιολόγηση προγραμμάτων* (τόμ. γ', 2η έκδ.). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Γεωργάκη, Ε. (2020). *Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης και της αξιολόγησης του ανθρώπινου δυναμικού στο δημόσιο τομέα. Μελέτη περίπτωσης: Δικαστικοί υπάλληλοι της ποινικής δικαιοσύνης* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος. <https://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/6273>

Γκίκα, Ε., & Κομσέλη, Φ. (2019). *Ανίχνευση εκπαιδευτικών αναγκών σε δημόσιους οργανισμούς*. Θεσσαλονίκη: Π.ΙΝ.ΕΠ.Θ.

Καρυπίδου, Μ., & Κωφίδου, Χ. (2022). Ο ρόλος της εκπαίδευσης-επιμόρφωσης των Δικαστικών Υπαλλήλων της Ελλάδας. *Νέος Παιδαγωγός online*, 33, 333-346.

Καψάλης, Α. & Παπασταμάτης, Α. (2013). *Εκπαίδευση ενηλίκων. Γενικά εισαγωγικά θέματα*. Αθήνα: Ι. Σιδέρη.

Κούρκουλου, Α.-Κ. (2018). *Η επιμόρφωση των υπαλλήλων του δημοσίου τομέα: Η περίπτωση του προσωπικού των δικαστηρίων του νομού Δωδεκανήσου* (Μεταπτυχιακή διατριβή). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.

Κωνσταντοπούλου, Σ. (2017). *Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών των δικαστικών υπαλλήλων* (Μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα. <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/35130>

Μαρτίδου, Ρ. (2016). Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών και εκπαιδευτικός σχεδιασμός προγραμμάτων: Η συμβολή των σχολικών συμβούλων. *Εκπαιδευτική Επικαιρότητα*, Β(1), 16-26. http://ekpaideytikhepikairothta.gr/wp-content/uploads/2016/06/TOMOSB_TEYXOS1_Martidou.pdf

Μεσσάρης, Δ., Κωδωνάς, Δ., Κομσέλη, Φ., Τσίγκανου, Ι., & Μπαλούρδος, Δ. (2011). *Ανίχνευση εκπαιδευτικών αναγκών και αποτίμηση αποτελεσμάτων της επιμόρφωσης*. Αθήνα: ΕΚΔΔΑ. https://www.ekdd.gr/images/aksiologisi_apotimisi/methodologia_odigos_efarmogis_v2.pdf

Μπάκουλα, Χ. (2015). *Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εργαζομένων στα δικαστήρια: Η περίπτωση των δικαστικών υπαλλήλων του Διοικητικού Πρωτοδικείου Αθήνας* (Διπλωματική διατριβή). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Αθήνα.

Μπέη, Ά. (2021). *Επιμορφωτικό σεμινάριο e-learning για δικαστικούς υπαλλήλους: Ανάλυση εκπαιδευτικών αναγκών και προτάσεις υλοποίησης με βάση τον νέο κώδικα δικαστικών υπαλλήλων (Ν.4798/2021)* (Διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Αθήνα.

Νασιάκου, Χ. (2009). *Επιμόρφωση των δικαστικών υπαλλήλων της επαρχίας: Εμπειρική διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των δικαστικών υπαλλήλων στους Νομούς Καρδίτσας και Τρικάλων* (Διπλωματική διατριβή). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Σίββα, Χ. (2020). *Εκπαίδευση δικαστικών υπαλλήλων και μεταρρύθμιση της δικαιοσύνης: Προς μία ολοκληρωμένη εκπαιδευτική παρέμβαση* (Διπλωματική διατριβή). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη. <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/49733>

Ταχματζίδου, Κ. (2018). *Επιμόρφωση και εκπαίδευση του ανθρώπινου δυναμικού στον δημόσιο τομέα: Η περίπτωση των δικαστικών υπαλλήλων και η ανάγκη δημιουργίας Εθνικής Σχολής Δικαιοσύνης* (Διπλωματική διατριβή). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Χασάπης, Δ. (2000). *Σχεδιασμός, οργάνωση, εφαρμογή και αξιολόγηση προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης. Μεθοδολογικές αρχές και κριτήρια ποιότητας*. Αθήνα: Μεταίχιμο.

Ψαρρού, Μ. Κ., & Ζαφειρόπουλος, Κ. (2004). *Επιστημονική έρευνα. Θεωρία και εφαρμογές στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Η επίδραση της πανδημίας στην ψυχολογία, την ικανοποίηση και την κανονικότητα των εκπαιδευτικών

Σταυροπούλου Γεωργία

Μεταδιδακτορική ερευνήτρια Α.Π.Θ.
georGINASTAVROPOULOU@yahoo.com

Γκέβρου Μαρία

Υποψήφια Διδάκτωρ Α.Π.Θ.
marigkev@edlit.auth.gr

Περίληψη

Η έλευση του κορωνοϊού δημιούργησε ραγδαίες αλλαγές, καθώς είχε έντονες επιπτώσεις στις ζωές των ατόμων. Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στη διερεύνηση των επιπτώσεων της πανδημίας στις ζωές των εκπαιδευτικών. Οι συμμετέχοντες της συγκεκριμένης μελέτης ήταν 244 ενήλικες εκπαιδευτικοί. Το εργαλείο αποτέλεσε ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο, το οποίο βασίστηκε κυρίως σε διεθνείς μελέτες και διερευνούσε τις ψυχολογικές αλλαγές των υποκειμένων, την ικανοποίηση από τη ζωή τους και τις αλλαγές στην κανονικότητά τους σε συνδυασμό με κάποια δημογραφικά χαρακτηριστικά. Για τη διαδικασία ανάλυσης χρησιμοποιήθηκαν η περιγραφική στατιστική, η ανάλυση συσχετίσεων, η διερεύνηση διαφορών μέσων όρων σε ανεξάρτητα δείγματα και η πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν τη σχέση της ικανοποίησης από τη ζωή με τις ψυχολογικές μεταβολές και τις μεταξύ τους επιδράσεις, όπως και τη σχέση της κανονικότητας με την ηλικία και το επίπεδο εκπαίδευσης. Η εν λόγω έρευνα ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τα θέματα της ψυχολογίας τους.

Λέξεις-κλειδιά: εκπαιδευτικοί, κορωνοϊός, ψυχολογικές μεταπτώσεις, ικανοποίηση από τη ζωή, διαφοροποιήσεις στην κανονικότητα

Εισαγωγή

Η εμφάνιση και η επικράτηση του ιού SARS-CoV-2 (κ.ε. κορωνοϊός), ως πανδημία, είναι γεγονός ότι επέδρασε καθοριστικά στη διαμόρφωση μιας νέας πραγματικότητας σε διεθνές και εγχώριο επίπεδο. Οι πολύπλευρες συνέπειες της συνύπαρξης του ιού με το κύριο μέτρο αποφυγής της μετάδοσής του, τη λεγόμενη απαγόρευση κυκλοφορίας ολική ή μερική, φαίνεται ότι προκάλεσε μεταβολές όχι μόνο στην καθημερινότητα και τη λειτουργικότητα των κοινωνικών όντων, αλλά και στην ψυχική τους υγεία (Vatavali, Gareiou, Kehagia, & Zervas, 2020). Συγκεκριμένα, τα νέα μέτρα αφορούσαν σε πρώτη φάση στον πλήρη εγκλεισμό των ατόμων στο οικιακό περιβάλλον τους, ενώ η έξοδος από αυτό επιτρεπόταν μόνο με την επίδειξη των κατάλληλων εγγράφων που πιστοποιούσαν ή ακριβέστερα δήλωναν τη δέσμευση για τους λόγους τους οποίους επικαλούνταν για την αποχώρηση από την οικία. Λόγοι οι οποίοι επέτρεπαν τη μετακίνηση από το σπίτι ήταν η αγορά τροφίμων ή φαρμάκων, η φυσική δραστηριότητα, η παροχή βοήθειας σε τρίτο, η επίσκεψη σε γιατρό ή η μέριμνα των αναγκών κάποιου κατοικίδιου. Καθίσταται, επομένως, σαφές πως η αυστηρότητα των μέτρων επηρέασε σε μεγάλο βαθμό όλους τους ανθρώπους, οι οποίοι βίωσαν απότομες, πρωτόγνωρες και ραγδαίες μεταβολές τόσο στην καθημερινότητά τους όσο και στο εργασιακό τους περιβάλλον. Στο εργασιακό περιβάλλον αυτό που προβλεπόταν ήταν να εργάζονται οι περισσότεροι εκ περιτροπής, με ένα ποσοστό αυτών να εργάζεται διά ζώσης και ένα άλλο εξ αποστάσεως. Παρόμοιες μεταβολές έλαβαν χώρα και στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Συγκεκριμένα, η άμεση αναστολή της δια ζώσης εκπαιδευτικής λειτουργίας και η καθολική εφαρμογή της τηλεεκπαίδευσης δημιούργησε νέα καθήκοντα, προκλήσεις και απαιτήσεις τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές και τις μαθήτριες.

Τα παραπάνω σε συνδυασμό με την ήδη σημαντική αύξηση των ψυχικών διαταραχών που σημειώθηκε κατά τη διάρκεια της προηγούμενης πολυετούς οικονομικής κρίσης, διαμορφώνοντας ένα επιβαρυνόμενο πλαίσιο, οδήγησε στην υπόθεση ότι και σε αυτή την περίπτωση θα συνέβαινε κάτι παρόμοιο (Peppou, Economidou, Skali & Papageorgiou, 2021). Πράγματι, η ψυχική υγεία του πληθυσμού κατά τη διάρκεια της πανδημίας φαίνεται ότι σταδιακά επιβαρυνόταν από παράγοντες όπως η κοινωνική απομόνωση και η οικονομική ανασφάλεια, γεγονός που εκδηλωνόταν με διάφορα συμπτώματα (Pierce, Hope, Ford, Hatch, Hotopf, John, Kontoralelis, Webb, Wessely, McManus & Abel, 2020· Sher, 2020). Η ύπαρξη του κορωνοϊού φαίνεται να δημιουργεί άγχος και ανησυχία, καταστάσεις οι οποίες μπορεί να εκδηλώνονται με συμπτώματα όπως η έλλειψη ύπνου, η έντονη και εκτεταμένη ανησυχία, η μειωμένη αυτοπεποίθηση κ.ά., γεγονότα που συμβάλλουν στη γενικότερη αποδιοργάνωση του ατόμου σε μεγάλο βαθμό (Peppou et al., 2021).

Ταυτόχρονα, φαίνεται πως άλλες ατομικές διαφορές, όπως είναι το φύλο, ανέδειξαν σημαντικές διακυμάνσεις τελικά σε κοινωνικό επίπεδο (Monitor, 2020· Vatavali et al., 2020). Πιο συγκεκριμένα, οι περιπτώσεις γυναικών που εκδήλωσαν ένα πιο ευάλωτο προφίλ σε ψυχολογικό επίπεδο φαίνεται να συνδέονται με προγενέστερες οικονομικές δυσχέρειες, με αγχωτικά και καταθλιπτικά συμπτώματα και μία γενικότερη κακή κατάσταση στην υγεία (Skaridakis et al., 2020).

Στην κατηγορία των ατομικών χαρακτηριστικών που φαίνεται να σχετίζεται με την επίδραση του κορωνοϊού στην ψυχική υγεία είναι η ηλικία (Vatavali et al., 2020). Οι μεγαλύτεροι ηλικιακά αισθάνονταν περισσότερο άγχος, ανασφάλεια και φόβο απέναντι στις νέες συνθήκες και στο αμφίβολο μέλλον. Ακόμα και η οικογενειακή κατάσταση επηρέαζε σημαντικά, καθώς παρατηρήθηκε ότι οι άγαμοι είχαν λιγότερες ανησυχίες από τους έγγαμους. Αυτό πιθανά συνέβαινε καθώς οι δεύτεροι, ενδεχομένως, ήθελαν να ανταποκριθούν στις προσδοκίες των υπόλοιπων μελών της οικογένειας και όχι να τους απογοητεύσουν (Vatavali et al., 2020). Αναφέρεται ακόμα ότι γυναίκες κυρίως μεγαλύτερων ηλικιών με έντονο άγχος φάνηκαν να φοβούνται περισσότερο τον κορωνοϊό.

Σχετικά με την εργασιακή κατάσταση, στην οποία φάνηκαν αντίστοιχα έντονα οι συνέπειες της πανδημίας, παρατηρήθηκαν διάφορες και συχνά αντιτιθέμενες μεταξύ τους μεταβολές (Vatavali et al., 2020). Πιο συγκεκριμένα, πολλοί εργαζόμενοι, μεταξύ τους και οι εκπαιδευτικοί, ξεκίνησαν την τηλεργασία, που μπορεί να μεταφράστηκε σε περισσότερες ώρες εργασίας εν μέσω πανδημίας, ακόμα και στην ανάγκη παραγωγής περισσότερου έργου σε σύγκριση με την προ πανδημίας κανονικότητα, γεγονός που αναμένεται να δημιουργήσει περαιτέρω δυσκολίες στη συμφιλίωση της επαγγελματικής και οικογενειακής ζωής, όταν μάλιστα δεν υπάρχουν ευκρινή χωρικά και χρονικά όρια. Το παραπάνω οδήγησε σε σταδιακή εξάντληση των εργαζομένων, οι οποίοι έπρεπε να ανταποκριθούν σε όλες τις νέες συνθήκες που παρουσιάστηκαν ξαφνικά, έχοντας παράλληλα το άγχος και την ανησυχία του αγνώστου σχετικά με το μέλλον.

Πιο συγκεκριμένα, αναμένεται ότι η συνθετότητα των νέων καθηκόντων των εκπαιδευτικών, οι νέες προκλήσεις και οι αντίστοιχες δυσκολίες τους, η αύξηση του χρόνου εργασίας σε συνδυασμό με την πιθανή έλλειψη των απαραίτητων δεξιοτήτων για τη διεξαγωγή της τηλεκπαίδευσης, και των γενικότερων κοινωνικών και οικονομικών δυσχερειών ή μεταβολών, θα έχουν επιδράσει στην ψυχολογία τόσο των εκπαιδευτικών όσο και του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας (Dabrowski, 2020).

Σκοπός της παρούσας έρευνας

Τα τελευταία δυο χρόνια, όπως ήταν αναμενόμενο, η εκπαιδευτική έρευνα έχει στραφεί στη διερεύνηση των επιπτώσεων της πανδημίας σε πλευρές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών, της μαθησιακής ανταπόκρισης των μαθητών κ.α. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθούν τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών σε σχέση με την ποιότητα ζωής τους κατά τη διάρκεια της πανδημίας, την ικανοποίηση που βίωναν από το επάγγελμα και τη νέα κανονικότητα, τις αλλαγές και τις

προσαρμογές που συνέβησαν στην καθημερινότητά τους. Η αναγκαιότητα και η πρωτοτυπία της παρούσας έρευνας έγκειται στον μειωμένο αριθμό αντίστοιχων ερευνών που μελετούν τη νέα πραγματικότητα που κλήθηκαν να βιώσουν οι εκπαιδευτικοί μετά την έλευση του πρώτου κύματος της πανδημίας και πώς όλες αυτές οι μεταβολές επιδρούν στην ψυχική τους υγεία.

Ερευνητικές Υποθέσεις

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας οδηγεί στο σχηματισμό έξι ερευνητικών υποθέσεων, οι οποίες πρόκειται να διερευνηθούν μέσω της επιλογής των κατάλληλων στατιστικών κριτηρίων και έπειτα θα συζητηθούν.

1. Το φύλο ασκεί επίδραση στις ψυχολογικές μεταβολές, την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και τις αλλαγές στην κανονικότητα.
2. Ο τρόπος διαμονής των εκπαιδευτικών ασκεί επίδραση στις ψυχολογικές μεταβολές, την ικανοποίησή τους και τις αλλαγές στην κανονικότητα.
3. Η ηλικία συσχετίζεται με τις ψυχολογικές μεταβολές, την ικανοποίησή τους και τις αλλαγές στην κανονικότητα.
4. Το επίπεδο εκπαίδευσης επιδρά στις ψυχολογικές μεταβολές, την ικανοποίησή τους και τις διαφοροποιήσεις στην κανονικότητα.
5. Οι ψυχολογικές μεταβολές, η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και οι διαφοροποιήσεις στην κανονικότητα αποτελούν μεταβλητές που συσχετίζονται μεταξύ τους.
6. Η ικανοποίηση της ζωής και οι αλλαγές της κανονικότητας επιδρούν στις ψυχολογικές μεταβολές του υποκειμένου.

Μεθοδολογία

Δείγμα

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν 244 ενήλικες, οι οποίοι ήταν εν ενεργεία εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα το 61,9% του συνολικού δείγματος ήταν γυναίκες και το 38,1% άντρες, εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Από το συγκεκριμένο δείγμα έγινε εμφανές πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ήταν απόφοιτοι πανεπιστημίου (46,8%), έπειτα ακολουθούσαν εκείνοι που κατείχαν ένα μεταπτυχιακό δίπλωμα (37,7%), ενώ ακολούθως βρίσκονταν όσοι κατείχαν διδακτορικό δίπλωμα (15,5%). Σχετικά με το αν έμεναν ή όχι μόνοι βρέθηκε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος δεν έμεναν μόνοι. Συγκεκριμένα 190 συμμετέχοντες/ουσες δεν έμεναν μόνοι/ες, ενώ 54 έμεναν μόνοι. Αναφορικά με την οικογενειακή κατάσταση των υποκειμένων έγινε εμφανές πως το 51,7% ήταν έγγαμοι, το 46,8% άγαμοι και το 11% διαζευγμένοι. Το δείγμα της παρούσας έρευνας ήταν δείγμα ευκολίας, καθώς δέχτηκαν να συμμετάσχουν τα άτομα εκείνα με τα οποία ήρθαν σε επαφή οι ερευνήτριες.

Εργαλεία

Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας ήταν ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο, το οποίο διαμορφώθηκε για το πλαίσιο της παρούσας έρευνας, απευθυνόταν σε ενήλικες εν ενεργεία εκπαιδευτικούς. Το παρόν ερωτηματολόγιο μετατράπηκε σε ψηφιακό εργαλείο (Google Form), το οποίο διαμοιράστηκε μέσω της αρμόδιας πλατφόρμας για να το απαντήσουν τα υποκείμενα. Το ερωτηματολόγιο βασίστηκε σε προγενέστερες έρευνες οι οποίες έχουν προσφέρει ερμηνεύσιμα αποτελέσματα και διερευνούσε τις ψυχολογικές μεταπτώσεις των εκπαιδευτικών εν μέσω κορωνοϊού, το βαθμό ικανοποίησης από τη ζωή τους και τις αλλαγές στην κανονικότητά τους (Ριγανά, 2021· Σέρνης, 2020). Συγκεκριμένα, το εν λόγω ερωτηματολόγιο διακρίνεται σε τρεις διαστάσεις. Η πρώτη διάσταση σχετίζεται με τις ψυχολογικές μεταπτώσεις (12 ερωτήσεις), η δεύτερη σχετίζεται με τον βαθμό κατανόησης από τη ζωή τους (10 ερωτήσεις) και η τρίτη με τις αλλαγές στην κανονικότητα (5 ερωτήσεις). Ταυτόχρονα συλλέχθηκαν και κάποια δημογραφικά στοιχεία

όπως είναι το φύλο, η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση, το επίπεδο εκπαίδευσης και αν τα υποκείμενα διέμεναν μόνα ή όχι. Οι συμμετέχοντες ή συμμετέχουσες ήταν απαραίτητο να επιλέξουν την απάντηση εκείνη που τους αντιπροσώπευε σε μεγαλύτερο βαθμό απαντώντας σε μία 5βάθμια κλίμακα Likert.

Διαδικασία Ανάλυσης

Η διαδικασία ανάλυσης της έρευνας χρησιμοποίησε κυρίως διμεταβλητές αναλύσεις, αλλά και μία πολυμεταβλητή ανάλυση. Αρχικά, χρησιμοποιήθηκε η περιγραφική στατιστική για την καλύτερη περιγραφή των χαρακτηριστικών του δείγματος. Ακολούθησαν η ανάλυση συσχετίσεων (Pearson Correlation για τη διερεύνηση σημαντικών σχέσεων ανάμεσα στις μεταβλητές), η ανάλυση διαφορών των μέσων όρων για ανεξάρτητα δείγματα (Independent t-Test) και τέλος για τη διερεύνηση της επίδρασης χρησιμοποιήθηκε η απλή γραμμική παλινδρόμηση (Linear Regression).

Αποτελέσματα

Προκειμένου να διερευνηθούν οι υποθέσεις που τέθηκαν στην αρχή του σχεδιασμού της έρευνας με σαφήνεια και ακρίβεια επιλέχθηκαν τα στατιστικά κριτήρια εκείνα τα οποία θεωρήθηκαν καταλληλότερα. Ακολουθούν οι στατιστικές αναλύσεις με τη χρήση του Independent T-test (ανάλυση διαφορών μέσων όρων), Pearson Correlation (ανάλυση συσχετίσεων), one way Anova (ανάλυση διακυμάνσεων) και Linear Regression (γραμμική παλινδρόμηση).

Διερεύνηση διαφορών μεταξύ δύο φύλων και του τρόπου διαμονής των εκπαιδευτικών

Για τη διερεύνηση των διαφορών μεταξύ των δύο φύλων και του τόπου διαμονής των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις ψυχολογικές μεταπτώσεις των εκπαιδευτικών εν μέσω κορωνοϊού, το βαθμό ικανοποίησης από τη ζωή τους και τις αλλαγές στην κανονικότητά τους χρησιμοποιήθηκε το Independent t-Test. Αξίζει να αναφερθεί ότι δεν εντοπίστηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των εν λόγω μεταβλητών.

Διερεύνηση συσχετίσεων μεταξύ της ηλικίας και των εξαρτημένων μεταβλητών

Για τη διερεύνηση των συσχετίσεων μεταξύ της ηλικίας και των εξαρτημένων μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε το Pearson Correlation. Αρνητική στατιστικώς σημαντική συσχέτιση εντοπίστηκε μόνο στην περίπτωση μεταξύ της ηλικίας και της αλλαγής της κανονικότητας, με $r=-.180$, $p<.01$. Αυτό σήμαινε ότι όσο νεότερος ηλικιακά ήταν κάποιος τόσο περισσότερες αλλαγές παρατηρούσε στην κανονικότητά του. Δεν εντοπίστηκαν στατιστικώς σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ της ηλικίας και των ψυχολογικών μεταπτώσεων ή της ικανοποίησης από τη ζωή. Οι παραπάνω πληροφορίες αποτυπώνονται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1. Συσχετίσεις μεταξύ ηλικίας εκπαιδευτικών με την αλλαγή της κανονικότητάς τους.

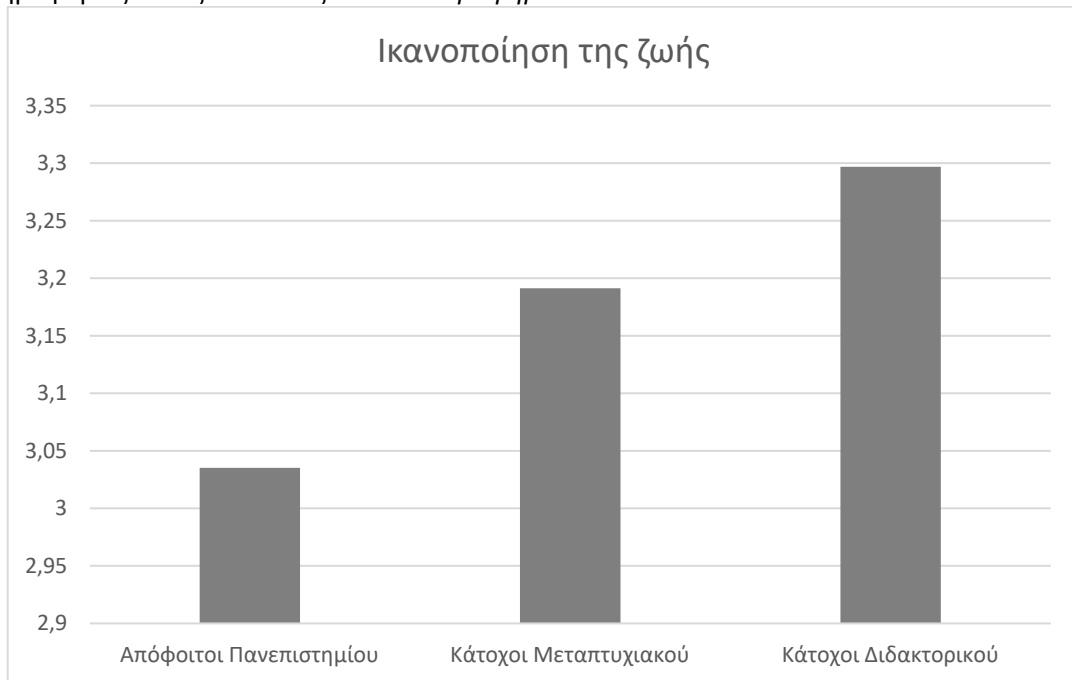
Μεταβλητές	Αλλαγές στην κανονικότητα
Ηλικία	-.180**

Σημείωση:** $p<.01$.

Διερεύνηση διαφορών μεταξύ επιπέδου εκπαίδευσης και εξαρτημένων μεταβλητών

Για τη διερεύνηση των διαφορών διακυμάνσεων μεταξύ του επιπέδου εκπαίδευσης και των εξαρτημένων μεταβλητών βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές. Συγκεκριμένα, στατιστικώς σημαντικές διαφορές εντοπίστηκαν μεταξύ του επιπέδου εκπαίδευσης με την ικανοποίηση σχετικά με τη ζωή των υποκειμένων, με $F=8.889$, $p<.001$. Συγκεκριμένα, την υψηλότερη ικανοποίηση σημείωσαν οι εκπαιδευτικοί που ήταν κάτοχοι διδακτορικού (Μ.Ο.= 3.03, Τ.Α.=.45), έπειτα ακολουθούσαν οι εκπαιδευτικοί που ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού

(Μ.Ο.= 3.19, Τ.Α.=.32) και τέλος οι απόφοιτοι του πανεπιστημίου (Μ.Ο.= 3.30, Τ.Α.=.31). Οι πληροφορίες αυτές απεικονίζονται στο *Γράφημα 1*.



Γράφημα 1. Διαφορές επιπέδου εκπαίδευσης σε σχέση με την ικανοποίηση από τη ζωή.

Στατιστικώς σημαντικές διαφορές εντοπίστηκαν μεταξύ του επιπέδου εκπαίδευσης με τις αλλαγές της κανονικότητας με $F=3.087$, $p< .05$. Έγινε εμφανές ότι οι κάτοχοι μεταπτυχιακού εμφάνισαν μεγαλύτερες αλλαγές στην κανονικότητα (Μ.Ο.= 7.12, Τ.Α.=1.63), σε σχέση με τους κατόχους διδακτορικού (Μ.Ο.= 6.64, Τ.Α.=2.05) και τους απόφοιτους πανεπιστημίου (Μ.Ο.= 6.25, Τ.Α.=2.40). Οι πληροφορίες αυτές απεικονίζονται στο *Γράφημα 2*.



Γράφημα 2. Διαφορές επιπέδου εκπαίδευσης σε σχέση με τις αλλαγές στην κανονικότητα.

Διερεύνηση συσχετίσεων μεταξύ των εξαρτημένων μεταβλητών

Για τη διερεύνηση των συσχετίσεων μεταξύ των εξαρτημένων μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε και πάλι το Pearson Correlation. Αρνητική στατιστικώς σημαντική

συσχέτιση εντοπίστηκε μεταξύ των ψυχολογικών μεταβολών και της ικανοποίησης από τη ζωή τους, με $r=-.240$, $p<.001$. Το παραπάνω σήμαινε πως όσο μεγαλύτερη είναι η ικανοποίηση των ατόμων από τη ζωή τους τόσο λιγότερες ψυχολογικές μεταβολές παρατηρούνταν. Οι παραπάνω πληροφορίες αποτυπώνονται στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2. Συσχετίσεις μεταξύ ψυχολογικών μεταβολών εκπαιδευτικών με την ικανοποίηση από τη ζωή τους.

Μεταβλητές	Ικανοποίηση από τη ζωή
Ψυχολογικές Μεταβολές	-.240***

Σημείωση:*** $p<.001$.

Επίδραση της ικανοποίησης της ζωής και των αλλαγών της κανονικότητας στις ψυχολογικές μεταβολές

Για την επίδραση της ικανοποίησης της ζωής και των αλλαγών της κανονικότητας στις ψυχολογικές μεταβολές χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση της πολλαπλής παλινδρόμησης (Linear Regression). Η συγκεκριμένη ανάλυση ανέδειξε την επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών στην εξαρτημένη, με $F=8.271$, $p<.001$. Το ποσοστό της διακύμανσης του συγκεκριμένου μοντέλου εξηγείται από το 6,4%. Φαίνεται ότι μεγαλύτερη επίδραση ασκούσε η ικανοποίηση από τη ζωή, $b=.232$. Τα παραπάνω δεδομένα εξηγούνται από την παρακάτω εξίσωση: ΨυχολογικέςΜεταβολές= $2,088+.232*Ικανοποίηση-.081*ΑλλαγέςΚανονικότητας$.

Συζήτηση

Η ανάλυση των δεδομένων οδήγησε σε ερμηνεύσιμα αποτελέσματα τα οποία περιγράφονται αναλυτικά σε σχέση με κάθε επιμέρους ερευνητικό ερώτημα. Έπειτα ακολουθούν οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας, οι ιδέες για περαιτέρω έρευνα και τέλος η πρακτική αξιοποίηση των ευρημάτων.

Σχετικά με την πρώτη ερευνητική υπόθεση και το κατά πόσο επιδρά το φύλο στις εξαρτημένες μεταβλητές δεν εντοπίστηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές. Αναμενόταν να εντοπιστούν στατιστικώς σημαντικές διαφορές σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, καθώς έχει παρατηρηθεί μία όξυνσή τους την περίοδο του κορωνοϊού ειδικότερα στην περίπτωση νυμφευμένων γυναικών (Solomou & Constantinidou, 2020· Vatavali et al., 2020). Ωστόσο, στην προκειμένη περίπτωση δεν εντοπίστηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές, γεγονός που οφείλεται ενδεχομένως στο ότι η πανδημία επηρέασε εξίσου και τα δύο φύλα γι' αυτό και δεν παρατηρήθηκαν έντονες διαφορές. Το παρόν εύρημα χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση σε συνδυασμό με επιπλέον μεταβλητές, όπως είναι η αυτο-αποτελεσματικότητα ή τα κίνητρα. Μία τέτοια ανάλυση θα αναδείκνυε πιθανές συσχετίσεις μεταξύ των παραπάνω μεταβλητών, οι οποίες θα μπορούσαν να εξηγήσουν ενδεχομένως πιο αποτελεσματικά τη μη στατιστική διαφορά που εντοπίστηκε στην εν λόγω μελέτη.

Αναφορικά με τη δεύτερη ερευνητική υπόθεση και το αν υπάρχουν διαφορές σε σχέση με το αν μένουν τα υποκείμενα μόνα ή όχι και τις εξαρτημένες μεταβλητές δεν εντοπίστηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές, γεγονός που δεν επιβεβαιώνει την υπόθεση. Η σχετική βιβλιογραφική ανασκόπηση αναφέρει ότι τα άτομα που μένουν μόνα τους ενδέχεται να παρουσιάζουν περισσότερες ψυχολογικές διακυμάνσεις (Bu, Steptoe, & Fancourt, 2020), ενώ σε άλλη έρευνα αναφέρεται ότι τα άτομα που δεν μένουν μόνα παρουσιάζουν περισσότερες μεταπτώσεις στην ψυχολογία τους, καθώς τους ανησυχεί το μέλλον των σημαντικών άλλων γύρω τους (Fountoulakis et al., 2021).

Σχετικά με την τρίτη ερευνητική υπόθεση και τη συσχέτιση της ηλικίας με τις εξαρτημένες μεταβλητές εντοπίστηκε στατιστικώς σημαντική συσχέτιση. Συγκεκριμένα, εντοπίστηκε πως όσο νεότερος ηλικιακά ήταν κάποιος τόσο περισσότερες αλλαγές παρατηρούσε στην κανονικότητά του. Το συγκεκριμένο εύρημα ενδεχομένως οφείλεται στο γεγονός ότι η νεότεροι ηλικιακά είχαν μεγαλύτερη κοινωνική ζωή και με την έλευση του κορωνοϊού, αυτό

διαφοροποιήθηκε γεγονός που τους έκανε να παρατηρήσουν τις αλλαγές που λάμβαναν χώρα. Το παραπάνω εύρημα βρίσκεται σε συμφωνία με τη βιβλιογραφία, όπου αναφέρεται ότι τα νεότερα ηλικιακά άτομα είναι περισσότερο ευάλωτα σε έντονες αλλαγές (Aucejo et al., 2020· Skaripnakis et al., 2020· Solomou & Constantinidou, 2020).

Αναφορικά με την τέταρτη ερευνητική υπόθεση και την επίδραση του επιπέδου εκπαίδευσης στις εξαρτημένες μεταβλητές παρουσιάστηκαν αξιόλογα ευρήματα. Αρχικά, έγινε εμφανές ότι την υψηλότερη ικανοποίηση σε σχέση με τη ζωή τους σημείωσαν οι εκπαιδευτικοί που ήταν κάτοχοι διδακτορικού, ακολουθούσαν οι κάτοχοι μεταπτυχιακού και τέλος οι απόφοιτοι του πανεπιστημίου. Το εύρημα αυτό δικαιολογείται από το γεγονός ότι όσο περισσότερο εκπαιδευμένος και εξειδικευμένος ένωθε κάποιος τόσο πιο ικανοποιημένος θεωρούσε ότι ήταν από τη ζωή και την εργασία του, όπως και περισσότερο προετοιμασμένος για τυχόν διαχείριση προκλήσεων και κρίσεων. Ακόμα, έγινε εμφανές ότι οι κάτοχοι μεταπτυχιακού εμφάνισαν μεγαλύτερες αλλαγές στην κανονικότητα, σε σχέση με τους κατόχους διδακτορικού που ακολουθούσαν και τους απόφοιτους πανεπιστημίου. Το εν λόγω εύρημα δικαιολογείται από το γεγονός ότι όσο περισσότερο εξειδικευμένος είναι κάποιος εκπαιδευτικός τόσο μεγαλύτερες απαιτήσεις έχει από τη ζωή του και τόσο πιο οργανωμένη είναι η ζωή με αποτέλεσμα να παρατηρούν εντονότερα μεταβολές στην κανονικότητα σε μία περίοδο πανδημίας. Συμπερασματικά, όσο περισσότερο προσεγγίζει ένας άνθρωπος την επιστημονική γνώση τόσο περισσότερο αυξάνεται η αποτελεσματικότητά του στη διαχείριση δύσκολων καταστάσεων λόγω του ότι εκλογικεύει περισσότερο ό,τι συμβαίνει γύρω του.

Η πέμπτη ερευνητική υπόθεση αναφέρεται στις συσχετίσεις μεταξύ των εξαρτημένων μεταβλητών. Εντοπίστηκε αρνητική συσχέτιση μεταξύ των ψυχολογικών μεταβολών και της ικανοποίησης από τη ζωή τους. Αυτό σήμαινε πως όσο μεγαλύτερη είναι η ικανοποίηση των ατόμων από τη ζωή τους τόσο λιγότερες ψυχολογικές μεταβολές παρατηρούνταν. Το παραπάνω δικαιολογείται από το γεγονός ότι τα άτομα αυτά αισθάνονται καλύτερα από τη ζωή τους και για το λόγο αυτό δεν παρατηρούνται έντονες αλλαγές στην ψυχολογική τους κατάσταση, κάτι που δε συμβαίνει σε αντίθετη περίπτωση (Solomou & Constantinidou, 2020).

Η έκτη και τελευταία ερευνητική υπόθεση αφορούσε στο γεγονός ότι η επίδραση της ικανοποίησης της ζωής και των αλλαγών της κανονικότητας επιδρούν στις ψυχολογικές μεταβολές. Η συγκεκριμένη υπόθεση επιβεβαιώνεται από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, καθώς γίνεται εμφανές πως οι δύο ανεξάρτητες μεταβλητές ασκούν επίδραση στην εξαρτημένη με την ικανοποίηση από τη ζωή να επηρεάζει περισσότερο. Το εύρημα αυτό, όπως προαναφέρθηκε, επιβεβαιώνεται από τη βιβλιογραφία, καθώς έχει αναφερθεί ότι η ικανοποίηση από τη ζωή έχει άμεση σχέση με το κατά πόσο μεταβάλλεται η ψυχολογική κατάσταση ενός ατόμου (Solomou & Constantinidou, 2020).

Εν κατακλείδι, η παρούσα έρευνα ανέδειξε σημαντικές πληροφορίες σε σχέση με την καθημερινότητα των εν ενεργεία εκπαιδευτικών μετά από μία περίοδο κρίσης. Πιο αναλυτικά, έγινε εμφανές ότι παράγοντες όπως το επίπεδο εκπαίδευσης, η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση και η ικανοποίηση διαδραμάτισαν σημαντικό ρόλο στην ψυχολογική διάθεση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών.

Περιορισμοί παρούσας έρευνας

Η παρούσα έρευνα, όπως και κάθε άλλη έρευνα έχει κάποιους περιορισμούς. Ένας από αυτούς είναι το δείγμα της. Η εν λόγω μελέτη προσανατολίστηκε σε δείγμα εκπαιδευτικών. Ακόμα, η συλλογή δεδομένων έγινε σε μία χρονική στιγμή (έρευνα στιγμιότυπο) και το ερωτηματολόγιο ήταν ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο με όλους τους περιορισμούς που μπορεί να εμπεριέχει αυτό.

Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Η έλευση της πανδημίας οδήγησε σε μεγάλες αναταραχές σε όλα τα επίπεδα και έπληξε σε μεγάλο βαθμό πολλούς τομείς, τόσο σε πρακτικό όσο σε σωματικό και ψυχολογικό

επίπεδο. Η παρούσα έρευνα αποσκοπούσε να αναδείξει το πώς έχει επιδράσει ο κορωνοϊός στην ψυχολογία εκπαιδευτικών. Σε μεγάλες αλλαγές ο κάθε άνθρωπος αντιδράει διαφορετικά και επηρεάζεται, καθώς υπάρχει ο φόβος για το άγνωστο και το απροσδόκητο, που δεν μπορεί να διαχειριστεί με συγκεκριμένο τρόπο (Parlapani et al., 2020). Η εμφάνιση της πανδημίας δημιούργησε την ανάγκη για διεξαγωγή πολλών μελετών που θα διερευνούν τις επιδράσεις της στη ζωή των ατόμων. Σίγουρα κρίνονται χρήσιμες έρευνες που διεξήχθησαν κατά τη διάρκεια της πρώτης περιόδου του κορωνοϊού, αλλά παράλληλα υπάρχει η ανάγκη για περαιτέρω μελέτες που θα διερευνούν σε βάθος το θέμα και την αλληλεπίδραση επιπλέον μεταβλητών (Vatavali et al., 2020). Μία πρόταση για περαιτέρω μελέτη θα ήταν η διερεύνηση των παραπάνω μεταβλητών σε διαφορετικά δείγματα, όπως οι μαθητές και οι μαθήτριες ή σε εργαζόμενους διαφορετικών ειδικοτήτων. Ακόμα, θα μπορούσαν να διερευνηθούν κι άλλες μεταβλητές, όπως η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών εν μέσω κορωνοϊού και η διαχείριση δυσκολιών εν μέσω πανδημίας. Επιπρόσθετα, κρίνεται απαραίτητο να διερευνηθούν οι επιπτώσεις γενικότερα στην ψυχολογία των ατόμων, όπως και ειδικότερα η ετοιμότητά τους σε πιθανές έντονες αλλαγές ή σε μετέπειτα κύματα **έξαρσης της πανδημίας** (Giannopoulou et al., 2021).

Τέλος, είναι απαραίτητο, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, να διαμορφωθούν δράσεις οι οποίες θα διευκολύνουν την υποστήριξή τους σε **κρυσιακές καταστάσεις**, γεγονός που κρίνεται μείζον και χρήζει περαιτέρω διερεύνησης (Λιακοπούλου, 2020). Άλλωστε αν το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελείται από ψυχικά ανθεκτικούς εκπαιδευτικούς που είναι προετοιμασμένοι για κάθε επερχόμενη αλλαγή τότε θα υπάρχει ένα περισσότερο υγιές κλίμα μέσα στο σχολικό πλαίσιο και κατά συνέπεια θα επιτευχθούν υψηλότερα μαθησιακά αποτελέσματα εκ μέρους των μαθητών και των μαθητριών.

Πρακτική Εφαρμογή Ευρημάτων

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας είναι αρκετά ενδιαφέροντα και μπορούν να εφαρμοστούν πρακτικά στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Στην τρέχουσα μελέτη έγινε εμφανές πώς αλληλεπιδρούν οι ψυχολογικές μεταβολές ατόμων σε σχέση με την ικανοποίηση από τη ζωή, όπως και τις αλλαγές στην κανονικότητα σε σχέση με κάποια δημογραφικά χαρακτηριστικά. Με την εν λόγω έρευνα θα ενημερωθούν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με το τι συμβαίνει και θα λάβουν τα κατάλληλα μέτρα σε πιθανό επερχόμενο κύμα. Ακόμα, θα μεριμνήσουν ώστε να βελτιώσουν την καθημερινή τους ζωή και τις συνήθειές τους με σκοπό να βελτιωθεί η ικανοποίησή τους από τη ζωή και κατά συνέπεια να υπάρχουν λιγότερες ψυχολογικές μεταπτώσεις. Η εν λόγω έρευνα θα τροφοδοτήσει, ακόμα, τα ήδη υπάρχοντα ευρήματα ερευνών προκειμένου να διαμορφωθούν αντίστοιχες δράσεις που θα υποστηρίζουν εκπαιδευτικούς που το έχουν ανάγκη σε ειδικές περιπτώσεις όπως αυτή μιας πανδημίας.

Αναφορές

Dabrowski, A. (2020). Teacher wellbeing during a pandemic: Surviving or thriving?. *Social Education Research*, 2(1), 35-40. <https://doi.org/10.37256/ser.21202158>

Duangdao, K. M., & Roesch, S. C. (2008). Coping with diabetes in adulthood: a meta-analysis. *Journal of behavioral medicine*, 31(4), 291-300.

Monitor, I. L. O. (2020). COVID-19 and the world of work. *Updated estimates and analysis*.

Peppou, L. E., Economou, M., Skali, T., & Papageorgiou, C. (2021). From economic crisis to the COVID-19 pandemic crisis: evidence from a mental health helpline in Greece. *European archives of psychiatry and clinical neuroscience*, 271(2), 407-409.

Pierce, M., Hope, H., Ford, T., Hatch, S., Hotopf, M., John, A., & Abel, K. M. (2020). Mental health before and during the COVID-19 pandemic: a longitudinal probability sample survey of the UK population. *The Lancet Psychiatry*, 7(10), 883-892.

Raskauskas, J., & Huynh, A. (2015). The process of coping with cyberbullying: A systematic review. *Aggression and violent behavior*, 23, 118-125.

Rubin, G. J., Amlôt, R., Page, L., & Wessely, S. (2009). Public perceptions, anxiety, and behaviour change in relation to the swine flu outbreak: cross sectional telephone survey. *Bmj*, 339.

Sher, L. (2020). The impact of the COVID-19 pandemic on suicide rates. *QJM: An International Journal of Medicine*, 113(10), 707-712.

Skapinakis, P., Bellos, S., Oikonomou, A., Dimitriadis, G., Gkikas, P., Perdikari, E., & Mavreas, V. (2020). Depression and its relationship with coping strategies and illness perceptions during the COVID-19 lockdown in Greece: a cross-sectional survey of the population. *Depression research and treatment*, 2020.

Vatavali, F., Gareiou, Z., Kehagia, F., & Zervas, E. (2020). Impact of COVID-19 on Urban Everyday Life in Greece. Perceptions, Experiences and Practices of the Active Population. *Sustainability*, 12(22), 9410.

Λιακοπούλου, Ε. (2020). Εξ Αποστάσεως Σχολική Εκπαίδευση στην εποχή του κορωνοϊού: οδηγίες εφαρμογής και υποστήριξη εκπαιδευτικών. *Επιστημονική Επετηρίδα*, 8-17.

Ριγανά, Ι. (2021). Πώς η αντιμετώπιση της πανδημίας covid-19, επηρέασε τις στάσεις και τις αντιλήψεις των ατόμων για τη ζωή τους. Οικονομικές και κοινωνικές επιπτώσεις.

Σέργης, Ι. (2020). Οι πανδημίες και οι προσπάθειες διεθνούς αντιμετώπισής τους. Μια συγκριτική εξέταση των πανδημιών και της αντιμετώπισής τους, από την ισπανική γρίπη μέχρι τον covid-19.

Επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών: Μια ποσοτική προσέγγιση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Α/θμιας Εκπ/σης Λάρισας

Γούτου Ελένη

Εκπαιδευτικός ΠΕ 70, Διευθύντρια του 15^{ου} Δημοτικού Σχολείου Λάρισας
elgoutou@gmail.com

Περίληψη

Ο βασικός στόχος της παρούσας εμπειρικής έρευνας, που διεξήχθη από τις 28 Δεκεμβρίου του 2019 ως τις 16 Ιανουαρίου του 2020, αποτέλεσε η εξακρίβωση του βαθμού επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και η εξέταση της επιρροής των δημογραφικών χαρακτηριστικών στο επίπεδο της επαγγελματικής ικανοποίησης. Στην έρευνα έλαβαν μέρος 151 εκπαιδευτικοί Α/θμιας Εκπ/σης Λάρισας. Ως ερευνητικό εργαλείο αξιοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο. Από τη μελέτη των αποτελεσμάτων αναδεικνύεται χαμηλός βαθμός επαγγελματικής ικανοποίησης των συμμετεχόντων, οι οποίοι δηλώνουν έλλειψη ικανοποίησης από τις δυνατότητες προαγωγής και τον μισθό. Ειδικότερα, σε σχέση με τους ενδογενείς παράγοντες ικανοποίησης, διαπιστώνουμε ότι η μικρή ικανοποίηση συνδέεται με τη δυσκολία έκφρασης των εσωτερικών δυνατοτήτων και τη μη αξιοποίηση των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών. Οι εξωγενείς παράγοντες παρουσιάζουν αντίστοιχη μικρή ικανοποίηση. Καλύτερα φαίνεται να βαθμολογείται η σταθερότητα στην εργασία, λόγω του μεγάλου ποσοστού μόνιμων εκπαιδευτικών στον πληθυσμό. Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά δεν φαίνεται να επιδρούν στο επίπεδο της επαγγελματικής ικανοποίησης, πλην της σχέσης εργασίας.

Λέξεις κλειδιά: Επαγγελματική ικανοποίηση, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, αντιλήψεις εκπαιδευτικών

Εισαγωγή

Η ποιοτική αναβάθμιση στο εκπαιδευτικό περιβάλλον καθορίζεται ως επί το πλείστον από τη στάση των εκπαιδευτικών, καθώς η συμβολή τους στη διδασκαλία των νέων και στην καλλιέργεια των υπεύθυνων μελλοντικών πολιτών της χώρας είναι καθοριστική. Ωστόσο, η απόδοση και η αποτελεσματική εκτέλεση των καθηκόντων τους συνδέεται με τον βαθμό ικανοποίησης που αποκομίζουν μέσω της εργασίας, η οποία δρα ωφελιμιστικά για τον οργανισμό και το άτομο, καθώς επηρεάζει όχι μόνο την εργασιακή απόδοση αλλά σχετίζεται με τη συναισθηματική πληρότητα, την ψυχική υγεία και τη γενικότερη ζωή του εργαζόμενου, εξασφαλίζοντας ψυχική και οικογενειακή ισορροπία (Dugguh & Dennis, 2014), εν αντιθέσει με την επαγγελματική δυσαρέσκεια που έχει συνδεθεί με τις απουσίες και την αποχώρηση από την εργασία (Saiti & Fassoulis, 2012). Συνεπώς, έχει μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον να διερευνήσουμε τις παραμέτρους που προκαλούν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και ιδιαίτερα να εστιάσουμε στην ανίχνευση των ενδογενών και εξωγενών παραγόντων που οδηγούν σε αυτή, με τους πρώτους να σχετίζονται κυρίως με την προσωπικότητα/ιδιοσυγκρασία του εκπαιδευτικού και τα χαρακτηριστικά που είναι απολύτως συνδεδεμένα με τα ιδιαίτερα γνωρίσματα της εργασίας και τους δεύτερους με τις συνθήκες στον χώρο εργασίας και το γενικότερο εργασιακό πλαίσιο.

Οι ικανοποιημένοι εργαζόμενοι φαίνονται πιο παραγωγικοί, επινοητικοί, με καινοτόμες ιδέες, ακριβείς σε αυτό που κάνουν και αφοσιωμένοι στον οργανισμό στον οποίο εργάζονται (Aleksynska, 2018). Ακόμα, επιζητούν να έχουν ενεργό ρόλο στη λήψη αποφάσεων, δυνατότητες για προσωπική εξέλιξη-εκπλήρωση των φιλοδοξιών και αναγνώριση της προσφοράς τους (Buchanan & Huczynski, 2017). Σύμφωνα με τους Robbins & Judge (2018),

όταν κάποιος είναι ευτυχημένος στη ζωή του, θα είναι και στην εργασία του και το αντίστροφο.

Πολλοί αποδίδουν συναισθηματική διάσταση στην έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης. Συγκεκριμένα, ο Locke το 1976 (όπ. αναφ. στο Judge et al., 2017), διατύπωσε έναν ορισμό που είναι επίκαιρος μέχρι σήμερα, ορίζοντάς την ως ένα θετικό συναίσθημα, απόρροια της αποτίμησης του έργου που προσφέρει ο εργαζόμενος αλλά και των εργασιακών του εμπειριών, που έρχονται σε πλήρη συμφωνία με τα εργασιακά του πρότυπα.

Θεωρίες που ερμηνεύουν την επαγγελματική ικανοποίηση

Η θεωρία της ιεράρχησης των αναγκών του Maslow, που εντάσσεται στις Θεωρίες Περιεχομένου, εξηγεί πως ενισχύεται η διάθεση του ατόμου προς μια συγκεκριμένη συμπεριφορά, τονίζοντας τον δυναμικό ρόλο της παρώθησης, ενώ παράλληλα εστιάζει στον τρόπο ιεράρχησης και ικανοποίησης ανθρώπινων αναγκών. Σύμφωνα με τις αρχές της συγκεκριμένης θεωρίας, οι ανάγκες δομούνται ιεραρχικά, ακολουθώντας ανοδική πορεία κατά στρώματα. Χαμηλότερα κατατάσσονται αυτές που είναι καθοριστικές για την επιβίωση, και ακολουθούν ανάγκες που διασφαλίζουν ασφάλεια και σταθερότητα. Αφού ικανοποιηθούν αυτές, ο άνθρωπος ικανοποιεί ανώτερες κοινωνικές ανάγκες, όπως η αγάπη, η σύναψη κοινωνικών δεσμών και το αίσθημα του ανήκειν σε ένα κοινωνικά προσδιορισμένο σύνολο. Ψηλότερα ξεχωρίζουν οι ανάγκες επιδοκιμασίας, θαυμασμού και εκτίμησης από τους άλλους και στο τελευταίο επίπεδο οι ανάγκες για αυτοπραγμάτωση και αυτοπροσδιορισμό (Rogers, 1998).

Επιπλέον, στην ίδια κατηγορία ανήκει η Θεωρία των Δύο Παραγόντων, της οποίας εμπνευστής ήταν ο Herzberg (όπ. αναφ. στο Alshmemri, Shahwan-Aki & Maude, 2017). Κατέληξε πως υπάρχουν δύο κατηγορίες παραγόντων που ασκούν επιρροή στην ικανοποίηση από την εργασία. Στην πρώτη κατηγορία συμπεριέλαβε κίνητρα που συνδέονται με το περιεχόμενο και τα χαρακτηριστικά της εργασίας, τη δυνατότητα ανέλιξης/προαγωγής, την επίτευξη των στόχων, τη δυνατότητα ανάπτυξης πρωτοβουλιών, την καταξίωση μέσω του προσφερόμενου έργου και τις ευθύνες που εκπορεύονται από τις αρμοδιότητες ενώ στη δεύτερη την πολιτική της επιχείρησης, τον τρόπο άσκησης της διοίκησης, τις διαπροσωπικές σχέσεις, τον έλεγχο του ανατιθέμενου έργου, τον μισθό, την ασφάλεια εργασίας, το κοινωνικό κύρος και γενικότερες συνθήκες εργασίας που λειτουργούν ως αντικίνητρα.

Στις Διαδικαστικές Θεωρίες περιλαμβάνεται η Θεωρία Περί Ισότητας που αποδίδεται στον Adams. Ο Adams υποστηρίζει πως οι εργαζόμενοι, όταν αισθανθούν ότι αναγνωρίζεται η δουλειά τους από τους προϊστάμενους και συναδέλφους είναι αναμφίβολα ικανοποιημένοι. Επίσης, σύμφωνα με τη Θεωρία των Χαρακτηριστικών της Εργασίας που αναπτύχθηκε από τους Hackman και Oldham, γνωρίσματα όπως οι πολλές και εναλλασσόμενες δραστηριότητες, η εκτίμηση των ικανοτήτων των εργαζομένων και η αυτονομία συντείνουν στην αύξηση της ικανοποίησης των εργαζομένων (Albrecht et al., 2015).

Επισκόπηση

Ένα ιδιαίτερα απαιτητικό εκπαιδευτικό σύστημα σήμερα αναδιαμορφώνει τον ρόλο των εκπαιδευτικών, προτάσσει υψηλές αξιώσεις και απαιτήσεις από τους εκπαιδευτικούς με στόχο υψηλού επιπέδου επαγγελματικές επιδόσεις. (Gkolia et al., 2014).

Οι μη υποστηρικτικές σχέσεις και οι διενέξεις/προστριβές με συναδέλφους ή προϊστάμενους έχουν αρνητικές ψυχολογικές επιπτώσεις, με επακόλουθο τη δυσαρέσκεια από την εργασία (Belias & Koustelios, 2014). Οι Veldman et al. (2014), βρήκαν θετική συσχέτιση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και της σχέσης εκπαιδευτικών - μαθητών.

Οι Anastasiou & Papakonstantinou (2014), αναφέρουν τους ατομικούς παράγοντες (φύλο, ηλικία, εργασιακή εμπειρία, μόρφωση), τους παράγοντες που αντανακλούν τη φύση της δουλειάς (αυτονομία, ποικιλία δραστηριοτήτων, πνευματική διέγερση, εργασία με νέα άτομα), τους οργανωτικούς παράγοντες (μισθός, δυνατότητα επαγγελματικής ανέλιξης,

υποδομές και κτιριακές εγκαταστάσεις, τη σχολική ηγεσία, τις ευκαιρίες συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων) και τέλος τους παράγοντες που σχετίζονται με το κοινωνικό πλαίσιο δηλ. πως αντιλαμβάνεται η κοινωνία τον ρόλο του εκπαιδευτικού, την αναγνώριση και το κύρος που έχει. Ειδικότερα, μελετώντας τους καθηγητές στην Ήπειρο, κατέληξαν πως η φύση της εργασίας ασκεί σημαντική επιρροή στην ικανοποίηση, δεδομένου ότι, χαρακτηριστικά όπως οι υψηλές επιδόσεις των μαθητών, οι σχέσεις με τους μαθητές και συναδέλφους, οι δυνατότητες προσωπικής βελτίωσης, η υποκίνηση του διευθυντή, η συμμετοχή στις αποφάσεις, αποτελούν σημαντικές πηγές ικανοποίησης, ενώ πηγές δυσαρέσκειας τα αναλυτικά προγράμματα και οι ώρες διδασκαλίας.

Σύμφωνα με τους Otanga & Mange (2014), η επαγγελματική ικανοποίηση συνδέεται θετικά με το σχολικό κλίμα, την ανάπτυξη των μαθητών, τις ευκαιρίες επιμόρφωσης, επαγγελματικής εξέλιξης και συμμετοχής στη διοίκηση. Επιπλέον, τόνισαν πως η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων επιδρά θετικά στην επαγγελματική ικανοποίηση. Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξε ο Vassalo, (2014), ενώ ο Yuliansyah (2017) επισημαίνει τον ρόλο της συνεργασίας και της θετικής επικοινωνίας, καθώς η έλλειψη διενέξεων/συγκρούσεων συμβάλλει στην αύξηση του επιπέδου της επαγγελματικής ικανοποίησης.

Ως πηγές δυσαρέσκειας καταδεικνύονται η ανεπάρκεια υποδομών, η απουσία πλούσιου εκπαιδευτικού υλικού, η ελλιπής πληροφόρηση σχετικά με τις μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση, περιορισμένες ευκαιρίες συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων για θέματα που συνδέονται με το σχολείο και την εργασία τους, εντός και εκτός τάξης και γενικότερα η ανεπαρκής εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στις βασικές σπουδές (Darra, 2013), οι περιορισμένες ευκαιρίες επιμόρφωσης, ανεπαρκής καθοδήγηση και υποστήριξη στην αντιμετώπιση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και ιδιαιτερότητες, ελάχιστες προοπτικές εξέλιξης και η έλλειψη αξιοκρατίας (Πολυμεροπούλου, Σκόδρα & Σόρκου, 2015).

Επίσης, οι συνθήκες του σχολικού περιβάλλοντος ασκούν μεγάλη επίδραση στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, οι καλοσυντηρημένες αίθουσες, η κτιριακή ασφάλεια και η πρόσβαση στην τεχνολογία αυξάνουν το επίπεδο της επαγγελματικής ικανοποίησης (Mebrate & Lemma, 2017), ενώ η διαθεσιμότητα των σχολικών πόρων για τη μάθηση, αναδεικνύεται ένας από τους παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης (Nqwenya, 2016).

Η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων επιδρά θετικά στην επαγγελματική ικανοποίηση. Στο συμπέρασμα αυτό κατέληξαν οι Darmody & Smyth, (2011) και Vassalo, (2014), ενώ ο Yuliansyah (2017) επισήμανε τον ρόλο της συνεργασίας και της θετικής επικοινωνίας, καθώς η έλλειψη διενέξεων/συγκρούσεων συμβάλλει στην αύξηση του επιπέδου της επαγγελματικής ικανοποίησης.

Η Γραμματικού (2016) διαπίστωσε, μετά από έρευνα με εκπαιδευτικούς της Α/θμιας Εκπαίδευσης στην περιοχή της Αθήνας, πως δηλώνουν κατά γενική ομολογία ικανοποιημένοι από την εργασία αλλά δυσαρεστημένοι από κάποιες όψεις της (αξιολόγηση, επιμόρφωση, υποδομές, εκπαιδευτικά μέσα), ενώ παράγοντες που την επηρεάζουν επικεντρώνονται στις σχέσεις με τους κηδεμόνες, την κοινωνία, τους μαθητές και τους προϊσταμένους. Οι Κουστέλιος & Κουστέλιου (2001), βρήκαν τους εκπαιδευτικούς ικανοποιημένους από τον προϊστάμενό τους, από τα χαρακτηριστικά της εργασίας και δυσαρεστημένους με τον μισθό και τις περιορισμένες ευκαιρίες προαγωγής.

Μία άλλη ομάδα παραγόντων είναι οι δημογραφικοί, στους οποίους συγκαταλέγονται το επίπεδο εκπαίδευσης, η ηλικία, το φύλο κ.ά που επηρεάζουν το επίπεδο της επαγγελματικής ικανοποίησης (Bentea & Angelache, 2012· Rani & Neeraja, 2014), ενώ άλλες έρευνες δεν καταδεικνύουν καμία σχέση (Demirel, 2014).

Οι έρευνες, που διερεύνησαν την επίδραση του φύλου, κατέληξαν σε αντικρουόμενα αποτελέσματα. Ειδικότερα, οι Ma & MacMillan (1999), που διεξήγαγαν έρευνα στον Καναδά με 2.000 εκπαιδευτικούς, έδειξαν υψηλότερο βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης στις γυναίκες. Ωστόσο και πιο σύγχρονες έρευνες, όπως των Darmody & Smyth (2011), με το ίδιο

πλήθος συμμετεχόντων στην Ιρλανδία και οι Getahum, Tefera & Burichew (2016) στην Αιθιοπία με συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, κατέληξαν στο ίδιο αποτέλεσμα. Επίσης, οι Gligorovic et al. (2014) στη Σερβία με δείγμα 362 δασκάλων από 57 δημοτικά κατέδειξαν ελαφρώς υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης στις γυναίκες. Άλλες έρευνες δεν εντόπισαν διασύνδεση φύλου και επαγγελματικής ικανοποίησης (Strydom et al., 2012).

Ως προς τα έτη υπηρεσίας, τα ερευνητικά ευρήματα παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις. Συγκεκριμένα, η μεγαλύτερη εμπειρία των εκπαιδευτικών συνδέεται με μεγαλύτερο βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης (Massari, 2015), με το σκεπτικό πως οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα έτη υπηρεσίας λαμβάνουν μεγαλύτερες απολαβές, έχουν εμπειρία στην αντιμετώπιση αρνητικών συμπεριφορών και αντεπεξέρχονται καλύτερα στις απαιτήσεις της μαθησιακής διαδικασίας, με επακόλουθο να αισθάνονται περισσότερο ικανοποιημένοι, ενώ σε άλλες μελέτες οι έχοντες λιγότερα έτη, παρουσιάζουν μεγαλύτερα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης (Demirtas, 2010).

Οι Getahum, Tefera & Burichew (2016), Δημητριάδης, Μπαντικός & Παπαδόπουλος (2012) και ο Yanuz (2018), δεν εντόπισαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης με τα χρόνια υπηρεσίας, το φύλο, και την ηλικία ενώ ο μισθός, η υποστήριξη από τους συναδέλφους και η εκτίμηση που εισπράττουν από τον προϊστάμενο, υποδηλώνουν θετική σχέση με την επαγγελματική ικανοποίηση.

Σε αρκετές έρευνες το μορφωτικό επίπεδο συνδέεται με την επαγγελματική ικανοποίηση. Οι Ogedengbe et al. (2018) στη Νιγηρία με δείγμα εκπαιδευτικών Β/θμιας Εκπ/σης, κατέληξαν στο συμπέρασμα πως οι κάτοχοι διδακτορικών εμφανίζονται περισσότερο ικανοποιημένοι. Ωστόσο, υπάρχουν έρευνες, που εμφανίζουν εκπαιδευτικούς με χαμηλά ακαδημαϊκά προσόντα, να βιώνουν υψηλά επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης, καθώς έχουν χαμηλές προσδοκίες και αρκούνται στη σταθερότητα, που τους παρέχει η εργασία (Otube, 2004), ενώ οι έχοντες αυξημένα ακαδημαϊκά προσόντα, αισθάνονται λιγότερο ικανοποιημένοι από την εργασία, διότι τα πρόσθετα προσόντα δεν συνοδεύονται με μισθολογικές αυξήσεις, την προαγωγή και τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων (Πατσάλης & Παπουτσάκη, 2016).

Σκοπός-ερευνητικά ερωτήματα

Ο σκοπός της έρευνας, που δείχνει τη γενική κατεύθυνση της έρευνας (Creswell, 2016), καθίσταται η ανίχνευση των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών που δουλεύουν στα δημοτικά σχολεία της Λάρισας αναφορικά με το επίπεδο ικανοποίησης από την εργασία και τους παράγοντες (ενδογενείς και εξωγενείς) που συμβάλλουν σε αυτή όπως και η διερεύνηση του ρόλου των δημογραφικών χαρακτηριστικών στην επαγγελματική ικανοποίηση.

Σε πολλές έρευνες, τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς, η επαγγελματική ικανοποίηση συσχετίζεται με ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες. Οι πρώτοι αναφέρονται στα μοναδικά γνωρίσματα-φύση της εργασίας και τον εκπαιδευτικό, με τους δεύτερους συνήθως να απορρέουν από τις γενικότερες συνθήκες εργασίας και το κοινωνικό πλαίσιο. Επίσης, το στυλ ηγεσίας και οι ευκαιρίες συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων αποτελούν σημαντικούς παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης (Βαρδιάμπαση & Βρυωνίδης, 2017· Anastasiou & Parakonstantinou, 2014· Γραμματικού, 2016). Η διερεύνηση των παραγόντων της επαγγελματικής ικανοποίησης αποβλέπει στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Τα ερευνητικά ερωτήματα στην παρούσα έρευνα διαμορφώνονται ως εξής:

- Σε ποιο βαθμό είναι ικανοποιημένοι από την εργασία τους οι εκπαιδευτικοί της Α/θμιας Εκπ/σης Λάρισας;
- Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί της Α/θμιας Εκπ/σης Λάρισας είναι ικανοποιημένοι από τους ενδογενείς παράγοντες, όπως η πιθανότητα προαγωγής, η ελευθερία επιλογής

μεθόδων εργασίας, η ποικιλία που προσφέρει η εργασία (αρμοδιότητες, καθήκοντα) και η προσοχή που δείχνουν οι προϊστάμενοι στις προτάσεις τους;

- Κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί Α/θμιας Εκπ/σης Λάρισας είναι ικανοποιημένοι από τους εξωγενείς παράγοντες, όπως τις συναδελφικές σχέσεις, τον τρόπο διοίκησης, τον προϊστάμενο, τις μισθολογικές απολαβές και τις εργασιακές συνθήκες;

- Κατά πόσο παρουσιάζονται διαφορές στο επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης με βάση διαφορετικά δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών;

Η παρούσα μελέτη κρίνεται αναγκαία λόγω της απουσίας πολλών ερευνών στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο με συναφές αντικείμενο και της εμφάνισης αντικρουόμενων πορισμάτων των παλιότερων ερευνών, καθώς το επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης διαφοροποιείται από χαμηλό (Δημόπουλος, 2017· Koustelios, Theodorakis & Goulimaris, 2004· Karavas, 2010) σε αρκετά ικανοποιητικό (Πατσάλης & Παπουτσάκη, 2016· Demirel, 2014). Με την παρούσα έρευνα ευελπιστούμε να συμβάλουμε στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου.

Εργαλείο μέτρησης

Κατά τον σχεδιασμό της έρευνας επιλέχτηκε η δειγματοληπτική μέθοδος, καθώς η ποσοτική προσέγγιση αξιοποιείται συχνά στις κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες και κρίνεται ως πιο ενδεδειγμένη για τη συστηματική διερεύνηση των υπό εξέταση φαινομένων με τη χρήση των στατιστικών μεθόδων. Επιπλέον, επικεντρώνεται στις μεταβλητές και δύναται να τις περιγράψει και να προσδιορίσει τις σχέσεις μεταξύ αυτών. Ειδικότερα, χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο που εξυπηρετεί τη συσσώρευση μεγάλου όγκου δεδομένων σε περιορισμένο χρόνο και χωρίς κόστος (Creswell, 2016).

Το δομημένο ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου διαρθρώνεται σε δύο ενότητες. Στην πρώτη αναφέρονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος που θα βοηθήσουν στην περιγραφή του και θα αξιοποιηθούν για να διερευνηθεί ο ρόλος τους στο επίπεδο της επαγγελματικής ικανοποίησης. Στη δεύτερη ενότητα χρησιμοποιείται το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς των Warr, Cook & Wall (1979), που εξετάζει τους ενδογενείς παράγοντες που αποτυπώνονται με 7 ζυγές ερωτήσεις και αναφέρονται στην πιθανότητα προαγωγής, στην ελευθερία να επιλέγει ο εκπαιδευτικός δικές του μεθόδους εργασίας, στην ποικιλία που χαρακτηρίζει την εργασία και στην προσοχή που αποδίδουν οι προϊστάμενοι στις προτάσεις του. Επίσης, διερευνώνται οι εξωγενείς παράγοντες (μονές ερωτήσεις) όπως οι εργασιακές συνθήκες και οι μισθολογικές απολαβές αλλά και οι σχέσεις με άλλους διδάσκοντες και τον προϊστάμενο. Οι ερωτήσεις είναι κλειστού τύπου επτάβαθμης κλίμακας Likert, όπου (1) αντιστοιχεί στο «πάρα πολύ δυσαρεστημένος» και (7) στο «πάρα πολύ ικανοποιημένος».

Οι συμμετέχοντες επιλέχτηκαν με απλή τυχαία δειγματοληψία (simple random sampling) που αποτελεί την ακριβέστερη μέθοδο δειγματοληψίας (Creswell, 2016). Στο ερωτηματολόγιο απάντησαν 151 εκπαιδευτικοί. Αφού εξασφαλίστηκε η λίστα με τα ονόματα των εκπαιδευτικών, χρησιμοποιήσαμε τη γεννήτρια τυχαίων ακεραίων αριθμών του Microsoft Excel για να παραχθούν 1452 τυχαίοι αριθμοί, που θα αποτελούσαν τους δείκτες των μονάδων του πληθυσμού που θα συμπεριληφθούν στο δείγμα. Στη συνέχεια, αφού αντιστοιχίσαμε κάθε εκπαιδευτικό με έναν αριθμό, επιλέξαμε με τυχαίο τρόπο τα μέλη του δείγματος (Δυνατότητα που παρέχει το Microsoft Excel, μέσω της διαδρομής “δεδομένα”-“ανάλυση δεδομένων”-“δειγματοληψία”). Με αυτό τον τρόπο επιλέχτηκαν από τους 1452 εκπαιδευτικούς (μόνιμους και αναπληρωτές), που εργάζονταν το σχολικό έτος 2019-2020 στη Λάρισα, 242 εκπαιδευτικοί (17% του πληθυσμού), από τους οποίους απάντησαν στο ερωτηματολόγιο 151 (ποσοστό απόκρισης 63 %).

Πίνακας 1. Reliability Statistics Εργ. Ικανοποίηση

Cronbach's Alpha	N of Items
,839	15

Ερευνητική διαδικασία – Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από τις 28 Δεκεμβρίου 2019 ως 16 Ιανουαρίου 2020 στην πόλη της Λάρισας, στην οποία υπηρετώ ως δασκάλα τα τελευταία 15 έτη. Το ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε ηλεκτρονικά, μέσω Google Forms (<https://forms.gle/s3114x7kmCGZmY7z5>) και προωθήθηκε στους εκπαιδευτικούς με το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο. Το ερωτηματολόγιο συνοδεύτηκε από ένα ενημερωτικό σημείωμα, στο οποίο ενημερώσαμε για τον σκοπό της έρευνας, τη σύντομη διάρκεια συμπλήρωσής του, τη σπουδαιότητα της εθελοντικής συμμετοχής και έγινε γνωστό πως θα παρθούν όλα τα ενδεδειγμένα μέτρα για να προστατευτούν τα προσωπικά δεδομένα. Συγκεντρώθηκαν 151 απαντημένα ερωτηματολόγια, ποσοστό περίπου 10,5 % του πληθυσμού, που κρίνεται ικανοποιητικό, καθώς ο ελάχιστος αριθμός συμμετεχόντων που απαιτείται σε μία συσχέτιση είναι τριάντα συμμετέχοντες (Creswell, 2016). Ακολούθησαν στατιστικές αναλύσεις, μέσω του στατιστικού πακέτου SPSS Statistics. Έγινε έλεγχος αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου με τη χρήση του συντελεστή εσωτερικής συνέπειας, ενώ η εγκυρότητά του ελέγχτηκε με την τεχνική ανάλυσης παραγόντων. Στη συνέχεια, αφού παρουσιάστηκαν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, κρίθηκε σκόπιμο για τη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων να ελεγχθεί η κανονικότητα των κατανομών των απαντήσεων, καθώς το αποτέλεσμα αυτού του ελέγχου, θα καθόριζε τη χρήση παραμετρικών ή μη παραμετρικών μεθόδων. Για την πραγματοποίηση ελέγχου της κανονικότητας των απαντήσεων, αξιοποιήθηκε ο στατιστικός έλεγχος Kolmogorov-Smirnov. Για να απαντηθούν τα 3 πρώτα ερευνητικά ερωτήματα, επιλέχτηκε ο Wilcoxon Signed Rank Test (μη παραμετρικός έλεγχος), σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,05$ (Λόγω έλλειψης της κανονικότητας της κατανομής των απαντήσεων των συμμετεχόντων).

Τέλος, για την εξέταση του τελευταίου ερευνητικού ερωτήματος, λόγω της κανονικότητας της κατανομής των απαντήσεων, προκειμένου να διερευνηθεί η διαφοροποίηση στις απαντήσεις σε σχέση με τα δημογραφικά γνωρίσματα ως προς το επίπεδο ικανοποίησης, χρησιμοποιήθηκαν παραμετρικοί έλεγχοι: Το «Independent Samples T-Test» για τις περιπτώσεις «φύλο» και «σχέση εργασίας» λόγω των δύο πιθανών απαντήσεων, ενώ για τα υπόλοιπα δημογραφικά στοιχεία ο «One-Way Anova», καθώς οι μεταβλητές επιδέχονται πάνω από τρεις εναλλακτικές απαντήσεις (Creswell, 2016).

Αποτελέσματα

Από τους συμμετέχοντες, οι γυναίκες ήταν περισσότερες με ποσοστό 70,20%, ενώ οι άντρες αποτέλεσαν μόλις το 29,80% του δείγματος. Όσο αφορά τις ηλικιακές ομάδες των συμμετεχόντων, η τάξη μεταξύ 51 και 60 ετών κυριαρχεί, με ποσοστό 45% του δείγματος. Ακολουθούν όσοι βρίσκονται μεταξύ 30 με 40 ετών, με ποσοστό 28,5% και όσοι βρίσκονται στη δεκαετία 41 με 50 έτη, με ποσοστό 24,5%. Οι συμμετέχοντες κυρίως είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 74,8%, με το 25,2% να αφορά αναπληρωτές εκπαιδευτικούς. Σε μερική αντιστοιχία με τις ηλικίες των εκπαιδευτικών βρίσκονται και τα στοιχεία των ετών υπηρεσίας τους. Συγκεκριμένα κυριαρχεί η υπηρεσιακή ηλικία μεταξύ 11 και 20 ετών υπηρεσίας, που περιλαμβάνει το ένα τρίτο του δείγματός μας, ακολουθούμενη από την κατηγορία 21 με 30 έτη με 28,5%. Σε σχέση με το επίπεδο εκπαίδευσης, οι συμμετέχοντες κυρίως κατέχουν το βασικό πτυχίο σε ποσοστό 42,4%. Μεταπτυχιακό τίτλο δηλώνει ότι κατέχει το 35,1% και δεύτερο πτυχίο δηλώνει το 10% περίπου. Τέλος, διδακτορικό τίτλο δήλωσαν ότι κατέχουν μόνο δύο συμμετέχοντες. Η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος ήταν απλοί εκπαιδευτικοί που εργάζονται στην τάξη (ποσοστό 81,4%). Σχεδόν σε ποσοστό 14% δηλώνουν διευθυντές και το 4,6% δηλώνουν υποδιευθυντές σχολικών μονάδων.

Με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα διερευνήθηκε σε ποιο βαθμό είναι ικανοποιημένοι οι εκπαιδευτικοί της Λάρισας από την εργασία. Για τη διερεύνηση αξιοποιήθηκε το Wilcoxon Signed Rank Test (μη παραμετρικός έλεγχος), σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,05$.

Πίνακας 2. Wilcoxon Test Εργασιακή ικανοποίηση

Sample	N for		Median	CI for η	Wilcoxon Statistic	p- Value
	Test	Mean				
Από τις συνθήκες εργασίας σας	133	4,33	4,5	(4; 4,5)	5945	0,0000
Από την ελευθερία να επιλέγετε οι ίδιοι τον τρόπο εργασίας σας	139	5,15	5	(5; 6)	8477	0,0000
Από τους συναδέλφους σας	126	4,87	5	(4,5; 5)	6684	0,0000
Από την αναγνώριση που παίρνετε για την απόδοσή σας	132	4,34	4,5	(4; 4,5)	5813,5	0,0010
Από τον/ την άμεσα προϊστάμενό/η σας	132	4,94	5	(4,5; 5)	7192	0,0000
Από το πλήθος των αρμοδιοτήτων που σας δίνονται	119	4,35	4,5	(4; 4,5)	4900	0,0000
Από τον μισθό σας	134	2,97	3	(2,5; 3)	1756	1,0000
Από τη δυνατότητα να χρησιμοποιείτε τις ικανότητές σας	137	4,31	4,5	(4; 4,5)	6205	0,0010
Από τις εργασιακές σχέσεις ανάμεσα στη διοίκηση και τους εργαζόμενους	125	4,58	4,5	(4,5; 5)	5975	0,0000
Από τις πιθανότητες προαγωγής σας	109	3,23	3	(3; 3,5)	1342	1,0000
Από τον τρόπο που σας διοικούν	124	4,20	4,5	(4; 4,5)	4811	0,0100
Από την προσοχή που δίνουν οι ανώτεροί σας στις προτάσεις που κάνετε	132	4,17	4,5	(4; 4,5)	5373,5	0,0130
Από τις ώρες εργασίας σας	124	4,69	5	(4,5; 5)	5846,5	0,0000
Από την ποικιλία στην εργασία σας	123	4,37	4,5	(4; 4,5)	5200	0,0000
Από τη σιγουριά που σας δίνει η εργασία σας (π.χ. ότι δεν θα απολυθείτε ξαφνικά)	133	5,09	5	(5; 5,5)	7038	0,0000

Παρατηρούμε ότι, εκτός των ερωτήσεων για την ικανοποίηση από τον μισθό και τις πιθανότητες προαγωγής, (median= 3 και 95% CI of median (2,5; 3) και (3; 3,5), σε όλες τις άλλες περιπτώσεις οι συμμετέχοντες δηλώνουν ικανοποιημένοι. Η διάμεσος ισούται συνήθως με 4,5 ή 5 στην επτάβαθμη κλίμακα Likert, γεγονός που αντιστοιχεί σε μικρή ικανοποίηση.

Με το δεύτερο ερώτημα διερευνάται σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί της Α/θμιας Εκπ/σης Λάρισας δηλώνουν ικανοποιημένοι ως προς τους ενδογενείς παράγοντες, όπως η πιθανότητα προαγωγής, η ελευθερία επιλογής μεθόδων εργασίας, η ποικιλία στην εργασία και η προσοχή που δείχνουν οι προϊστάμενοι στις προτάσεις τους.

Πίνακας 3. Wilcoxon test Ενδογενών Παραγόντων Εργ. Ικανοποίησης

Sample	N for				Wilcoxon Statistic	p- Value
	Test	Mean	Median	CI for η		
Internal_Factors	151	4,2734	4,28571	(4,07143; 4,42857)	6534,50	0,001
Από την ελευθερία να επιλέγετε οι ίδιοι τον τρόπο εργασίας σας	139	5,15	5	(5; 6)	8477	0,0000
Από την αναγνώριση που παίρνετε για την απόδοσή σας	132	4,34	4,5	(4; 4,5)	5813,5	0,0010
Από το πλήθος των αρμοδιοτήτων που σας δίνονται	119	4,35	4,5	(4; 4,5)	4900	0,0000
Από τη δυνατότητα να χρησιμοποιείτε τις ικανότητές σας	137	4,31	4,5	(4; 4,5)	6205	0,0010
Από τις πιθανότητες προαγωγής σας	109	3,23	3	(3; 3,5)	1342	1,0000
Από την προσοχή που δίνουν οι ανώτεροί σας στις προτάσεις που κάνετε	132	4,17	4,5	(4; 4,5)	5373,5	0,0130
Από την ποικιλία στην εργασία σας	123	4,37	4,5	(4; 4,5)	5200	0,0000

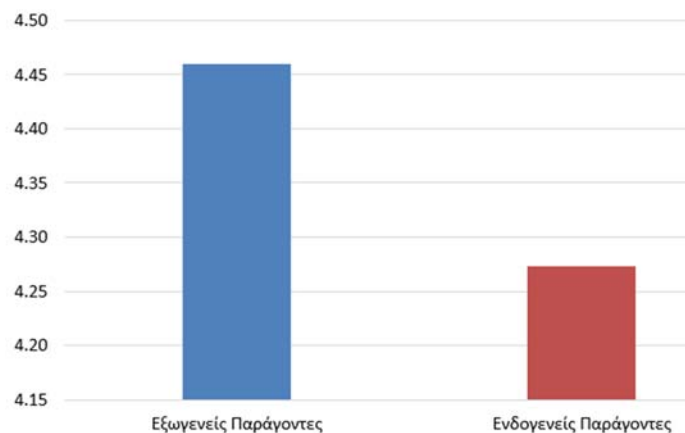
Σε σχέση με τους ενδογενείς παράγοντες συνολικά, η διάμεσος των απαντήσεων κινείται λίγο πάνω από την τιμή που αντιστοιχεί στην ουδέτερη στάση (median 4.28571, sig 0.001). Η στατιστική σημαντικότητα (p-value) είναι μικρότερη της κριτικής τιμής $\alpha=0,05$. Το γεγονός αυτό μας οδηγεί στη απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης και στην αποδοχή της υπόθεσης της ικανοποίησης ως προς τους ενδογενείς παράγοντες. Σε σχέση με τις επιμέρους ερωτήσεις, μεγαλύτερη ικανοποίηση δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί ως προς την ελευθερία επιλογής του τρόπου εργασίας (μ.ο 5,15, διάμεσος 5,00, p-value 0.00). Ακολουθούν με παρόμοια scores η ικανοποίηση ως προς την ποικιλία στην εργασία (μ.ο 4,37, διάμεσος 4,50, p-value 0.00), το πλήθος των αρμοδιοτήτων (μ.ο 4,35, διάμεσος 4,50, p-value 0.00), η αναγνώριση για την απόδοση (μ.ο 4,34, διάμεσος 4,50, p-value 0.00) και η δυνατότητα αξιοποίησης των ικανοτήτων (μ.ο 4,31, διάμεσος 4,50, p-value 0.00) ενώ λιγότερη ικανοποίηση αντλούν από την προσοχή που αποδίδουν οι προϊστάμενοι στις προτάσεις τους (μ.ο 4,17, διάμεσος 4,5, p-value 0,00). Η μόνη ερώτηση στην οποία παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική (πλην όμως μικρή) έλλειψη ικανοποίησης, αφορά την ικανοποίηση από τις δυνατότητες προαγωγής (μ.ο 3,23, διάμεσος 3,00, p-value 1.00, CI (3:3.5)).

Με το τρίτο ερώτημα διερευνάται ο βαθμός επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών της Λάρισας από εξωγενείς παράγοντες, όπως οι μισθολογικές απολαβές, οι σχέσεις με τον προϊστάμενο και την υπόλοιπη εκπαιδευτική ομάδα αλλά και οι εργασιακές συνθήκες. Λόγω της έλλειψης κανονικότητας, η οποία αναφέρθηκε παραπάνω, αξιοποιήθηκε το "Wilcoxon Signed Rank Test" (μη παραμετρικός έλεγχος) σε σχέση με την ουδέτερη στάση (4), σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,05$.

Πίνακας 4. Wilcoxon test Εξωγενών Παραγόντων Εργ. Ικανοποίησης

Sample	N	Mean	Median	CI for η	Wilcoxon Statistic	P-Value
External_Factors	15	4,45	4,43	(4,3125; 4,625)	7377,00	0,000
Από τις συνθήκες εργασίας σας	13	4,33	4,5	(4; 4,5)	5945	0,000
Από τους συναδέλφους σας	12	4,87	5	(4,5; 5)	6684	0,000
Από τον/ την άμεσα προϊστάμενό/η σας	13	4,94	5	(4,5; 5)	7192	0,000
Από τον μισθό σας	13	2,97	3	(2,5; 3)	1756	1,000
Από τις εργασιακές σχέσεις ανάμεσα στη διοίκηση και τους εργαζόμενους	12	4,58	4,5	(4,5; 5)	5975	0,000
Από τον τρόπο που σας διοικούν	12	4,20	4,5	(4; 4,5)	4811	0,010
Από τις ώρες εργασίας σας	12	4,69	5	(4,5; 5)	5846,5	0,000
Από τη σιγουριά που σας δίνει η εργασία σας	13	5,09	5	(5; 5,5)	7038	0,000

Συνολικά ως προς τους εξωγενείς παράγοντες, παρατηρείται μικρή αλλά στατιστικά σημαντική ικανοποίηση (μ.ο 4,45, διάμεσος 4,43, p-value 0.00). Από τις επιμέρους ερωτήσεις, μεγαλύτερη ικανοποίηση δηλώνουν από τη σταθερότητα της εργασίας, αφού στην ερώτηση σχετικά με την ασφάλεια που σας δίνει η εργασία, απαντούν θετικά (μ.ο 5,09, διάμεσος 5,00, p-value 0.00). Αντίστοιχα, δηλώνουν ικανοποίηση από τον προϊστάμενο (μ.ο 4,94, διάμεσος 5,00, p-value 0.00), τους συναδέλφους (μ.ο 4,87, διάμεσος 5,00, p-value 0.00). και τις ώρες εργασίας (μ.ο 4,69, διάμεσος 5,00, p-value 0.00). Χαμηλότερα ικανοποιημένοι αλλά πάντα στατιστικά σημαντικά, δηλώνουν από τις εργασιακές σχέσεις μεταξύ διοίκησης και εργαζομένων (μ.ο 4,58, διάμεσος 4,50, p-value 0.00), τις συνθήκες εργασίας (μ.ο 4,33, διάμεσος 4,50, p-value 0.00) και τον τρόπο διοίκησης (μ.ο 4,20, διάμεσος 4,50, p-value 0.01), ενώ εμφανίζονται μη ικανοποιημένοι από τον μισθό (μ.ο 2,97, διάμεσος 3, p-value 1,000).



Γράφημα 1. Μέσοι όροι παραγόντων ικανοποίησης από την εργασία

Ως προς το τελευταίο ερώτημα, δεν παρατηρείται διαφορά επαγγελματικής ικανοποίησης ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά πλην της σχέσης εργασίας.

Πίνακας 5. Independent T- Test κατηγορία Σχέση Εργασίας

Independent Samples Test	Levene's		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Diff	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Ext Από τους συναδέλφους σας	1.077	0.301	2.716	149	0.007	0.808	0.297	0.220	1.395
Int Από την αναγνώριση που παίρνετε για την απόδοσή σας	3.167	0.077	2.048	149	0.042	0.671	0.328	0.023	1.319
Int Από τη δυνατότητα να χρησιμοποιείτε τις ικανότητές σας	0.065	0.799	-2.148	149	0.033	-0.674	0.314	-1.294	-0.054
Int Από τις πιθανότητες προαγωγής σας	0.371	0.543	2.902	149	0.004	0.793	0.273	0.253	1.333
Ext Από τη σιγουριά που σας δίνει η εργασία σας (π.χ. ότι δεν θα απολυθείτε ξαφνικά)	16.411	0.000	6.058	149	0.000	2.023	0.334	1.363	2.683

Παρατηρήθηκαν μικρές διαφοροποιήσεις σχετικά με την ικανοποίηση από τους συναδέλφους (t 2.716, sig 0.007), από την αναγνώριση για την εργασία που προσφέρεται (t 2.048, sig 0.042). Επίσης, στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση υπήρξε ως προς τη δυνατότητα χρησιμοποίησης των ικανοτήτων (t -2,148, sig 0.033), τις πιθανότητες προαγωγής (t 2.902, sig 0.004) και τη σταθερότητα της εργασίας (t 6,058, sig 0.000).

Πίνακας 6. Περιγραφικά στατιστικά διαφοροποιήσεων ανά Σχέση Εργασίας

	Σχέση εργασίας	N	Mean	Std.	Std.
				Error	Mean
Ext Από τους συναδέλφους σας	Μόνιμος/η	113	5.07	1.528	0.144
	Αναπληρωτής/τρια	38	4.26	1.750	0.284
Int Από την αναγνώριση που παίρνετε για την απόδοσή σας	Μόνιμος/η	113	4.51	1.778	0.167
	Αναπληρωτής/τρια	38	3.84	1.653	0.268
Int Από τη δυνατότητα να χρησιμοποιείτε τις ικανότητές σας	Μόνιμος/η	113	4.14	1.695	0.159
	Αναπληρωτής/τρια	38	4.82	1.608	0.261
Int Από τις πιθανότητες προαγωγής σας	Μόνιμος/η	113	3.42	1.493	0.140
	Αναπληρωτής/τρια	38	2.63	1.344	0.218
Ext Από τη σιγουριά που σας δίνει η εργασία σας (π.χ. ότι δεν θα απολυθείτε ξαφνικά)	Μόνιμος/η	113	5.60	1.573	0.148
	Αναπληρωτής/τρια	38	3.58	2.297	0.373

Η μόνη ουσιαστικά σημαντική διαφορά, η οποία σχετίζεται μάλλον με το προσωρινό χαρακτήρα της απασχόλησης των αναπληρωτών αφορά στη σιγουριά από την εργασία. Οι αναπληρωτές απαντούν κάτω της μέσης της κλίμακας (μ.τ. 3,58), ενώ οι μόνιμοι σε επίπεδο ικανοποίησης (μ.τ. 5,60).

Συζήτηση - Συμπεράσματα

Από τη μελέτη των αποτελεσμάτων της έρευνας εντοπίζεται χαμηλός βαθμός ικανοποίησης των συμμετεχόντων, κυρίως όσο αφορά τον μισθό, τη διοίκηση και τις πιθανότητες προαγωγής. Συγκεκριμένα, υπάρχει μια στατιστικά σημαντική θετική στάση, η οποία όμως δεν φτάνει το επίπεδο της μικρής ικανοποίησης στη επτάβαθμη κλίμακα Likert. Το αποτέλεσμα αυτό συγκλίνει με τα ευρήματα άλλων μελετών (Δημόπουλος, 2017· Koustelios, Theodorakis & Goulimaris, 2004· Karavas, 2010· Ekuwan, 2014), όπου οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης, σε αντίθεση με τα πορίσματα άλλων μελετών που εμφανίζουν τους εκπαιδευτικούς αρκετά ικανοποιημένους, όχι όμως σε πολύ υψηλό βαθμό (Πατσάλης & Παπουτσάκη, 2016· Demirel, 2014). Ο χαμηλός βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών μπορεί να αποδοθεί και στα χαρακτηριστικά του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς ο συγκεντρωτικός και ο γραφειοκρατικός χαρακτήρας του περιορίζει την αυτενέργεια και την αυτονομία των εκπαιδευτικών. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί δεν λαμβάνουν την αναγνώριση από την κοινωνία για το έργο που προσφέρουν, στον βαθμό τουλάχιστον που αξίζουν, με αποτέλεσμα να αισθάνονται απογοητευμένοι.

Το χαμηλό επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών στη δική μας μελέτη, φαίνεται στη μη ικανοποίηση από τις αμοιβές αλλά και τις πιθανότητες προαγωγών, οι οποίες γίνονται με συγκεκριμένα κριτήρια για μικρό αριθμό θέσεων, γεγονός που περιορίζει την κινητικότητα. Οι περιορισμένες δυνατότητες για την επαγγελματική άνοδο αποτελούν έναν από τους ενδογενείς παράγοντες (παράγοντας υποκίνησης) του Herzberg που καθορίζει σημαντικά τον βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης και συγκαταλέγεται στις ανώτερες ανάγκες στη γνωστή πυραμίδα του Maslow, καθώς τα άτομα, όταν ικανοποιήσουν τις βασικές ανάγκες, στοχεύουν στην αυτοπραγμάτωση και την προσωπική εξέλιξη. Ως αντιστάθμισμα, διαπιστώνεται μια μικρή ικανοποίηση από τη σταθερότητα στην εργασία, που αφορά μόνο τους μόνιμους εκπαιδευτικούς της έρευνάς μας, εύρημα που συμφωνεί με αντίστοιχο αποτέλεσμα στη μελέτη των Klassen & Chiu (2010). Η θέση αυτή συγκλίνει με το θεωρητικό σχήμα του Maslow, όπου οι ανάγκες για ασφάλεια, τη σιγουριά και τη σταθερότητα ακολουθούν την ικανοποίηση των φυσικών αναγκών. Το εύρημα αυτό είναι αναμενόμενο, καθώς ως δημόσιοι υπάλληλοι οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν περισσότερο τη σταθερότητα της εργασίας, λόγω υψηλού ποσοστού ανεργίας που μαστίζει τη χώρα σήμερα. Η μη ικανοποίηση από τις μισθολογικές απολαβές εντοπίζεται και στις έρευνες των Darra (2013), Anastasiou & Papakonstantinou (2014), Rani & Neeraja (2014) και Getahum et al. (2016) ενώ σε άλλες παλιότερες έρευνες, εκτός από τη δυσαρέσκεια από τον μισθό, οι περιορισμένες ευκαιρίες επαγγελματικής ανέλιξης αποτελούν αιτία χαμηλού βαθμού επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Παπαοικονόμου, 2017· Karavas, 2010· Koustelios et al., 2004· Demirel, 2013).

Εντύπωση προκαλεί η μικρή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της έρευνάς μας από τη διοίκηση του σχολείου, καθώς οι διευθυντές καταλαμβάνουν τις θέσεις ευθύνης με βάση τα τυπικά προσόντα, όπως κατοχή μεταπτυχιακού και τη συνέντευξη και θα ανέμεινε κανείς να είναι πιο αποτελεσματικοί στη διοίκηση του σχολείου, καθώς διαθέτουν εξειδικευμένες γνώσεις και δεξιότητες στη διοίκηση και ενισχυμένο επιστημονικό/επαγγελματικό προφίλ.

Σε σχέση με τους **ενδογενείς παράγοντες ικανοποίησης**, διαπιστώνουμε ότι η μικρή ικανοποίηση συνδέεται με τη δυσκολία έκφρασης των εσωτερικών δυνατοτήτων και τη μη αξιοποίηση των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, εύρημα που εναρμονίζεται με το αντίστοιχο στη μελέτη του Παπαθωμόπουλου (2013), όπου οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν πως αξιοποιούνται, όσο θα έπρεπε, οι δυνατότητές τους στον καθορισμό των στόχων του

σχολείου. Οι **εξωγενείς παράγοντες** παρουσιάζουν αντίστοιχη μικρή ικανοποίηση. Καλύτερα φαίνεται να βαθμολογείται η σταθερότητα στην εργασία, λόγω του μεγάλου ποσοστού μόνιμων εκπαιδευτικών στον πληθυσμό, πράγμα αναμενόμενο, καθώς ζούμε σε δύσκολες οικονομικές συγκυρίες και η διασφάλιση της σταθερής εργασίας παρέχει το αίσθημα της σταθερότητας και ασφάλειας. Αντίστοιχης ικανοποίησης είναι και οι σχέσεις με τον προϊστάμενο του σχολείου αλλά και τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Σε κάθε περίπτωση, καμία θετική απάντηση δεν ξεφεύγει από το επίπεδο της μικρής ικανοποίησης.

Ανακεφαλαιώνοντας, παρατηρήθηκαν απαντήσεις λίγο πάνω από την ουδετερότητα ως προς την ικανοποίηση. Αν και οι περισσότερες ήταν στατιστικά σημαντικά διαφορετικές από την ουδέτερη στάση, δεν αντιστοιχούσαν σε επίπεδα μεγάλης ικανοποίησης ως προς την επτάβαθμη κλίματα Likert.

Περιορισμοί και προτάσεις για το μέλλον

Αν και το δείγμα της έρευνας ήταν καλό και γενικεύσιμο, εντούτοις κάποιες κατηγορίες υποαντιπροσωπεύονται, όπως των αναπληρωτών και των κατόχων του διδακτορικού διπλώματος. Προτείνεται περαιτέρω έρευνα με δείγμα από διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές της Ελλάδας και μάλιστα και από τις δύο βαθμίδες (Α/θμιας και Β/θμιας Εκπ/σης) και σε διαφορετικούς τύπους σχολείων (δημόσια και ιδιωτικά) για να διερευνηθούν οι τυχόν διαφοροποιήσεις των εκπαιδευτικών στο επίπεδο της επαγγελματικής ικανοποίησης. Επιπρόσθετα, η διεξαγωγή μιας ποιοτικής έρευνας θα μπορούσε να δώσει πληροφορίες για τις αιτίες των καταγεγραμμένων στάσεων, δηλαδή θα λειτουργούσε συμπληρωματικά.

Αναφορές

Albrecht, S. L., Bakker, A. B., Gruman, J. A., Macey, W. H., & Saks, A. M. (2015). Employee engagement, human resource management practices and competitive advantage: An intergrated approach. *Journal of Organizational Effectiveness: People and Performance*, 2(1), 7-35.

Aleksynska, M. (2018). Temporary employment, work quality, and job satisfaction. *Journal of Comparative Economics*, 46(3), 722-735.

Alshmemri, M., Shahwan-Akl, L., & Maude, P. (2017). Herzberg's two factor theory. *Life Science Journal*, 14(5).

Anastasiou, S., & Papakonstantinou, G. (2014). Factors affecting job satisfaction, stress, and work performance of secondary education teachers in Epirus, NW Greece. *International Journal Management Education*, 8(1), 37-50.

Bellias, D., & Koustelios, A. (2014). Leadership and Job satisfaction - A review. *European Scientific Journal*, 10(8), 24-46.

Bentea, C., & Anghelache, V. (2012). Teachers' motivation and satisfaction for professional activity. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 33, 563-567.

Buchanan, D., & Huczynski, A. (2017). *Organizational Behaviour*. Harlow, England: Pearson.

Creswell, J. (2016). *Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ίων.

Darmody, M., & Smyth, E. (2011). Job satisfaction and occupational stress among primary school teachers and school principals in Ireland. *Dublin, Ireland, ESRI/The Teaching Council*.

Darra, M. (2013). Teacher motivation and job satisfaction in Greek Primary Schools. *International Journal of Economic & Business Administration*, 1(4), 31-49.

Demirel, H. (2014). An investigation of the relationship between job and life satisfaction. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 4925-4931.

Demirtas, Z. (2010). Teachers' job satisfaction levels. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 9, 1069-1073.

Dugguh, S. I., & Dennis, A. (2014). Job satisfaction theories: traceability to employee performance in organizations. *Journal of Business and Management*, 16(5), 11-18.

- Ekuwam, I. S. (2014). *Determinants of job satisfaction among teachers in public primary schools in Turkana West Sub County, Turkana County* (Master's Thesis). University of Nairobi.
- Getahum, T., Tefera, B. F., & Burichew, A. H. (2016). Teachers' job satisfaction and its relationship with organizational commitment in Ethiopian primary Schools: Focus on Primary Schools of Bonga Town. *European Scientific Journal*, 12(3), 380-401.
- Gkolia, A. K., Belias, D., & Koustelios, A. (2014). The impact of principals' transformational leadership on teachers' satisfaction: Evidence from Greece. *European Journal of Business and Social Sciences*, 3, 69-80.
- Gligorovic, B., Terek, E., Glusac, D., Sajfert, Z., & Adamovic, Z. (2014). Job satisfaction and gender differences in job satisfaction of teachers in Serbian primary schools. *Journal of Engineering Management and Competitiveness (JEMC)*, 4(2), 94-100.
- Judge, T. A., Weiss, H. M., Kammeyer-Mueller, J. D., & Hulin, C. L. (2017). Job attitudes, job satisfaction, and job affect: A century of continuity and of change. *Journal of Applied Psychology*, 102(3), 356.
- Karavas, E. (2010). How satisfied are Greek EFL Teachers with their work? Investigating the motivation and job satisfaction levels of Greek EFL Teachers. *Porta Linguarium*, 14, 59-78.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on Teachers' Self-Efficacy and Job Satisfaction: Teacher Gender, Years of Experience and Job Stress. *Journal of Educational Psychology*, 10(3), 741-756.
- Koustelios, A., Theodorakis, N., & Goulimaris, D. (2004). Role ambiguity, role conflict and job satisfaction among physical education teachers in Greece. *International Journal of Educational Management*, 18(2), 87-92.
- Ma, X., & MacMillan, R. (1999). Influences of workplace conditions on teachers' job satisfaction. *The Journal of Educational Research*, 93(1), 39-47.
- Massari, G. A. (2015). Key factors of preschool and primary school teachers job satisfaction. *Read Acta*, 5(1), 27-40.
- Mebrate, S., & Lemma, S. (2017). The effect of Gender and School Climate on Job Satisfaction of Government Secondary School Teachers in Sidama Zone. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, 22(2), 25-32.
- Ngwenya, V. (2016). Teacher motivation in education management through a theoretical lense: A study conducted in Bulawayo metropolitan province-Zimbabwe. *International Journal of Advanced Engineering and Management Research*, 1.
- Ogedengbe, E. O., Adelekun, T. O., Eyengho, T. T., Ogunleye, S. M., & Bankole, K. M. (2018). The influence of gender on job satisfaction of teachers in Ile-Ife, Osun, State, Nigeria. *Bulgarian Journal of Science and Education Policy*, 12(1), 48-62.
- Otanga, H., & Mange, D. (2014). Contribution of personal characteristics and school-context factors to job satisfaction among primary school teachers in coast province, Kenya. *International Journal of Education and Research*, 2(7), 469-480.
- Otube, N. W. (2004). *Job motivation of teachers educating learners with special needs in four provinces in Kenya*, PhD Thesis, University of Hamburg, Germany.
- Rani, B. S., & Neeraja, P. (2014). Job satisfaction of primary school teachers. *International Journal in Management and Social Science*, 2(1), 76-84.
- Robbins, S.P. and Judge, T.A. (2018) *Essentials of Organizational Behavior*. 14th Edition, Pearson Education, Inc., London.
- Rogers, A. (1998). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Saiti, A., & Fassoulis, K. (2012). Job satisfaction: Factor Analysis of Greek Primary School Principals' Perceptions. *International Journal of Educational Management*, 26(4), 370-380.
- Shen, J., Leslie, J. M., Spybrook, J. K., & Ma, X. (2012). Are principals background and school processes related to teacher job satisfaction? A multilevel study using schools and staffing survey 2003-2004. *American Educational Research Journal*, 49(2), 200-300.

Strydom, L., Nortje, N., Beukes, R., Esterhuysen, K., & Van Der Westhuizen, J. (2012). Job satisfaction among teachers at special need schools. *South African Journal of Education, 32*, 255-266.

Vassalo, B. (2014). What makes them still tick? A study of job (Dis) Satisfaction among Long Serving Teachers in Malta. *Online Journal of New Horizons in Education, 4*(1), 97-116.

Veldman, I., Tartwijk, I., Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2014). Job satisfaction and teacher-student relationships across the teaching career: Four case studies. *Teaching and Teacher Education, 32*, 55-65.

Warr, P., Cook, J., & Wall, T. (1979). Scales for the measurement of some work attitudes and aspects of psychological well-being. *Journal of Occupational Psychology, 52*, 129-148.

Yavuz, M. (2018). Examination of the job satisfaction of teachers working with individuals in need of special education with regard to certain variables. *Journal of Education and Training Studies, 6*(7).

Yuliansyah, M. M. (2017). Correlation of Leadership Behavior of school Headmasters and Organizational Climate on Teacher Job Satisfaction at public elementary schools. In *2nd International Conference on Educational Management and Administration (CoEMA, 2017)*. Atlantis Press.

Βαρδιάμπαση, Ζ. Π., & Βρυωνίδης, Μ. (2017). Επαγγελματική ικανοποίηση για ένα υγιές, ποιοτικό και αποτελεσματικό σχολείο. *Επιστήμες της Αγωγής, 2*, 21-38.

Γραμματικού, Κ. Σ. (2016). Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπ/σης ως προς τις συνθήκες εργασίας. Στο Ε. Καραϊσκού & Γ. Κουτρομάνος (Επιμ.), *Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή: Ελλάδα – Ευρώπη 2020: Εκπαίδευση, Δια-Βίου Μάθηση, Έρευνα, Καινοτομία και Οικονομία, 1*, 152-162.

Δημητριάδης, Σ., & Παπαδόπουλος, Δ. (2011). Η ανάπτυξη ενός εργαλείου μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών της Α/θμιας Εκπ/σης. *6th International Conference in Open & Distance Learning, Loutraki, Greece. Proceedings, 741-752*.

Δημόπουλος, Δ. (2017). Διερεύνηση συσχέτισης μεταξύ του στυλ ηγεσίας των διευθυντών σχολικών μονάδων και της επαγγελματικής ικανοποίησης του εκπαιδευτικού προσωπικού: Απόψεις εκπαιδευτικών Β/θμιας Εκπ/σης Περιφερειακής Ενότητας Σερρών (Διπλωματική Εργασία). Πάτρα: ΕΑΠ.

Κουστέλιος, Α., & Κουστέλιου, Ι. (2001). Η επαγγελματική ικανοποίηση και η επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση. *Ψυχολογία, 1*, 30-39.

Παπαθωμόπουλος, Ν. (2013). *Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Μια εμπειρική έρευνα*. Εισήγηση στην ημερίδα του Πανεπιστημίου Λευκωσίας με θέμα: «Συνεργατική Έρευνα Δράσης για την Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών». Αθήνα.

Παπαοικονόμου, Α. Δ. (2017). Η επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού ως παράγοντας συγκρότησης του εαυτού: εμπειρική προσέγγιση. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος», 5*(1).

Πατσάλης, Χ., & Παπουτσάκη, Κ. (2016). Επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο παράδειγμα των εκπαιδευτικών της 9^{ης} Περιφέρειας Σ.Σ.Π.Ε Αττικής. *3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Πανελληνίας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων, 2016, 1*, 774-786.

Πολυμεροπούλου, Β., Σκόδρα, Ε., & Σόρκος, Γ. (2015). Η επαγγελματική ικανοποίηση και η επαγγελματική ταυτότητα εκπαιδευτικών Β/θμιας Εκπ/σης πριν και κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 60*, 158-175.

Η ακαδημαϊκή μεθοδολογία στην εκπαιδευτική διαδικασία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Βουσολίνου Ελένη

Διδάκτορας Ιστορίας, Διευθύντρια 4ου Γυμνασίου Κέρκυρας
antomel@hotmail.gr

Περίληψη

Στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, στην Ελλάδα, πολλοί μαθητές θεωρούν ότι η Ιστορία δεν αποτελεί ένα σημαντικό μάθημα, κατά κύριο λόγο εξαιτίας της στείρας μετωπικής διδακτικής διαδικασίας μέσα από το ένα καθιερωμένο βιβλίο. Παράλληλα, η διαρκής τάση των μαθητών στρέφεται προς την τεχνολογία απέναντι στην οποία η Ιστορία φαντάζει ένα εντελώς διαφορετικό γνωστικό αντικείμενο, καθώς, κατά βάση, διαμορφώνεται πάνω στο μηχανισμό αποστήθισης γεγονότων και καταστάσεων και όχι στην παρατήρηση, στην έρευνα, στην εφαρμογή και στη διαπίστωση, μεθόδους που ισχύουν για τα θετικά, κυρίως, μαθήματα. Αφήνοντας πίσω το αιτούμενο του γερμανικού ιστορισμού του 19^{ου} αι. με τη συνεχή συγκέντρωση πηγών για την ανάδειξη της σχέσης αιτίου-αιτιατού με σκοπό την αληθινή ιστορική καταγραφή των γεγονότων, το σύγχρονο μάθημα της Ιστορίας, ως συνολικής, μέσα στη σχολική τάξη, έχει την ανάγκη αποκωδικοποίησης κάθε στοιχείου, υλικού και άυλου. Επιπλέον, τίθεται και η διάσταση της δημόσιας ιστοριογραφίας. Η πλέον, δε, ενδιαφέρουσα πρόταση είναι η δημιουργία ντοκιμαντέρ.

Λέξεις κλειδιά: Ιστορία, μαθητές, βιβλίο, ντοκιμαντέρ, κουλτούρα

Εισαγωγή

Δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις κατά τις οποίες ο προσανατολισμός θεωρητικών σπουδών, έτσι όπως ορίζεται το σύνολο των μαθημάτων που αφορούν την παλαιότερη «τρίτη δέσμη», δεν αποτελεί βασική πηγή ενασχόλησης για τους μαθητές. Ένα από τα βασικά μαθήματα αυτού του προσανατολισμού, η Ιστορία, δεν αποτελεί μάθημα που κινεί το ενδιαφέρον των μαθητών ήδη από το Γυμνάσιο. Η «φοβία» για τη δυσκολία απομνημόνευσης πάνω σε μια τεράστια ύλη, ανεξαρτήτως τάξεως, καθώς και η αίσθηση που προκαλεί ο ενιαίος τίτλος του γνωστικού αντικείμενου ανά τάξη, όπως «Αρχαία Ιστορία», δεν είναι σπάνιος, τουλάχιστον προδιαθέτει αρνητικά για τη μελέτη κάποιου ανάλογου ιστορικού ζητήματος. Πάντως, κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις είναι δυνατόν να προκληθεί το ουσιαστικό ενδιαφέρον των μαθητών προς την Ιστορία, κάτι το οποίο δε συνεπάγεται μόνο εποικοδομητική μάθηση, αφού, περαιτέρω, μπορεί να ενισχυθεί η δυναμική της προσωπικότητάς τους με την τροφοδότηση μεθοδικών διαδικασιών διερεύνησης που θα οδηγούν σε μηχανισμούς κριτικής και αναστοχασμού, στοιχεία απαραίτητα για την ολόπλευρη ισχυροποίηση της ψυχοσύνθεσης και της ωριμότητας του καθενός. Το ενδιαφέρον αυτό είναι γνήσιο, όταν οι ίδιοι οι μαθητές δημιουργούν και δεν είναι παθητικοί δέκτες της μαθησιακής διαδικασίας.

Η Ιστορία στο ελληνικό σχολείο

Στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, στην Ελλάδα, οι περισσότεροι μαθητές θεωρούν ότι η Ιστορία δεν αποτελεί ένα σημαντικό μάθημα, κατά κύριο λόγο εξαιτίας της καθιερωμένης διδακτικής διαδικασίας μέσα από το ένα καθιερωμένο βιβλίο, και όχι μέσα από το πολλαπλό βιβλίο (Κυπριανός Π., 2009). Συγχρόνως, η κυρίαρχη τάση των μαθητών στρέφεται προς την τεχνολογία απέναντι στην οποία η Ιστορία φαντάζει ένα εντελώς διαφορετικό γνωστικό αντικείμενο, καθώς, κατά βάση, βασίζεται στην αποστήθιση γεγονότων και καταστάσεων, κάτω από μια στείρα διαδικασία μετάδοσης περιεχομένου Ιστορίας, επομένως δε στηρίζεται στην παρατήρηση, στην έρευνα, στην εφαρμογή και στη διαπίστωση, ουσιαστικά σε μεθόδους που ισχύουν για τα θετικά, κυρίως, μαθήματα.

Ωστόσο, μπορεί από εδώ και πέρα, η Ιστορία να διαμορφωθεί σε ένα αντικείμενο μάθησης με το περιεχόμενο της εργαλειοθήκης της Ακαδημαϊκής Ιστορίας σύμφωνα με τα στοιχεία της ιστορικής κουλτούρας, άρα ένα σχολικό μάθημα ικανό να κινεί το ενδιαφέρον του καθενός μέλους της σχολικής τάξης. Δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι μέχρι και τα τελευταία χρόνια του 20^{ου} αι. η διδασκαλία της Ιστορίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση δε συνδυαζόταν ούτε καν με επεξεργασία πηγών και, πολύ περισσότερο, με την προβολή ιστορικών ντοκιμαντέρ. Έτσι, είναι δυνατόν να κατανοηθεί η έκπληξη των φοιτητών της γενιάς μου, όταν στο πρώτο μάθημα του προπτυχιακού γνωστικού αντικείμενου που αφορούσε τη Νεώτερη και Σύγχρονη Ευρωπαϊκή Ιστορία, στο Ιόνιο Πανεπιστήμιο, έγινε προβολή αντίστοιχου επεισοδίου της εκπομπής «Πανόραμα του Αιώνα» από τον αντίστοιχο Καθηγητή (Ψαλλίδας Γρ., 1988). Όμως, δεν έχει υπάρξει ουσιαστική μεταρρυθμιστική πολιτική που να αποδεσμεύει τη διδασκαλία της Ιστορίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, όσο κι αν στο Λύκειο η εξέταση της Ιστορίας ως πανελλαδικώς εξεταζόμενου μαθήματος απαιτεί και την επεξεργασία πηγών, αφού και πάλι αποτυπώνεται αυτολεξεί η φρασεολογία του σχολικού βιβλίου. Βασική αρνητική κριτική στην αποστήθιση ασκείται από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.), καθώς κρίνει ότι το μάθημα της Ιστορίας γίνεται βαρετό και ότι οδηγεί τους μαθητές σε ιστορική αμάθεια. Μέσα σε μια τέτοια κατάσταση η απουσία της κουλτούρας της αξιολόγησης είχε αφήσει μια κατάσταση εξισοτισμού στα σχολεία, καθώς η ήσων προσπάθεια καθηγητών, με επιχειρήματα των αδυναμιών και των ελλείψεων στα σχολεία, ήταν η συνηθισμένη πρακτική απέναντι στη διαπίστωση ότι στο ελληνικό σχολείο υπήρχαν πολλαπλές ελλείψεις τεχνολογικών πόρων και υποδομών. Η απλή επανάληψη του σχολικού βιβλίου ήταν η βασική μέθοδος διδασκαλίας, στο σύνολό τους οι καθηγητές δέχονταν, λοιπόν, την απουσία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και της εξέλιξης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μένοντας στα δόγματα συνδικαλιστών που δεν άφηναν περιθώριο για καμία αξιολόγηση («Καθημερινή», Λακάσας Α., 4-2-2023). Δεν μπορούσε, κάτω από τέτοιες συνθήκες, να προκληθεί προβληματισμός για την ουσία της παρεχόμενης γνώσης μέσα από τη μάθηση που προκύπτει από το ένα και μοναδικό γνωστικό αντικείμενο Ιστορίας, το οποίο αποζητούσε εκ των προτέρων την αποστήθιση.

Η παραδοσιακή διδασκαλία με ένα «κλειστό» Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Ιστορίας με συνεχή γραμμική αποτύπωση των ιστορικών γεγονότων δεν μπορεί να οδηγήσει στην απόκτηση ιστορικής παιδείας και στην ορθή αντίληψη των αντίστοιχων θεμάτων πρώτιστα λόγω της αποστήθισης πάνω στην έτοιμη γνώση που δεν αφήνει περιθώρια μικροσκοπικής και μακροσκοπικής μελέτης, οπότε είναι και πολύ δύσκολη, ή και αδύνατη, η συσχέτιση ιστορικών δεδομένων (Barton and Levstik, 1996). Η λήψη και απομνημόνευση του καταγεγραμμένου ιστορικού υλικού δε συνεπάγεται αυτόματα και τη βαθυστόχαστη κατανόηση του ανάλογου, κάθε φορά, ιστορικού ζητήματος. Απέναντι σε αυτή τη μονολιθικότητα της αποστήθισης, τελικά, η νέα διαδικασία που μπορεί να εκκινήσει το ενδιαφέρον της τάξης είναι η μέθοδος της βιωματικής διδασκαλίας «learning by doing», με βασικά εργαλεία την έρευνα, την κατανόηση, τη διασκευή, την ανάλυση και τη σύνθεση, εκ των οποίων η διασκευή μπορεί να επιτρέψει την «εκσυγχρονιστική» όψη του κάθε γεγονότος με τη δυνατότητα της σύγκρισης παρελθόντος-παρόντος (ptde. edc. uoc.gr/sites/default/files: Η διασκευή ad usum delphini: Στοιχείο Ιστορίας και Θεωρίας). Η πρώτη, όμως, πράξη κινητοποίησης του μαθητικού ενδιαφέροντος είναι η έρευνα κυρίαρχα πάνω σε πρωτογενές ιστορικό υλικό.

Επιπλέον, με υπόθεση εργασίας τη συμπλοκή και της δημόσιας ιστοριογραφίας στην εκπαιδευτική διαδικασία, με δεδομένο τη λειτουργία της δημόσιας ως ανεξάρτητο πεδίο από εκείνο της ακαδημαϊκής και τη δεύτερη να διατηρεί αμφιθυμική σχέση προς τη δημόσια, αναπτύσσοντας παράλληλα παρεμβατική στάση («Αυγή», Noire S., 2022) προς αυτήν, όπως μέσα από τις σπουδές της μνήμης ή τις σπουδές του τραύματος, μπορεί, επαγωγικά, να διερευνηθεί η μεταξύ τους διαφοροποίηση, μάλιστα με βασικό εργαλείο εκείνο της τεκμηρίωσης. Αυτήν την τεκμηρίωση, η οποία δίνει μια, τουλάχιστον, βασική ειδοποιό, την

ιδιαιτερότητα της ακαδημαϊκής ιστοριογραφίας, χωρίς αντιστοίχιση στη δημόσια, καθότι η τελευταία δε στοιχειοθετεί, ούτε και ακολουθεί μεθοδολογικές διαδικασίες διερεύνησης, επιβεβαίωσης ή απόρριψης, καθότι έχουν μεταξύ τους άλλη αφετηρία, άλλη ακολουθία και άλλο λόγο διαμόρφωσης. Πάνω σε αυτήν δεν είναι σπάνια η χρήση στερεοτύπων, ιδεολογημάτων, ατεκμηρίωτου λόγου. Η χρήση, δε, της απομνημόνευσης, κατά τα πάλοι ποτέ πρότυπα της απομνημόνευσης, της μεθόδου που μέχρι και πρόσφατα οδηγούσε τους υποψήφιους της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε ανάλογες Σχολές, είναι συχνά ταιριαστή με τη δημόσια. Αντίθετα, ωστόσο, η ακαδημαϊκή απαιτεί τη συνεχή επεξεργασία ιστορικών και τη χρήση μεθοδολογικών διαδικασιών πάνω στις οποίες βασικός κανόνας είναι η τεκμηρίωση για κάθε επιστημονική θέση, διατύπωση, αντίθεση, ταύτιση.

Βασικά ερωτήματα που υποβοηθούν την υφιστάμενη διερεύνηση σχετίζονται με τον τρόπο αποτύπωσης της καθεμιάς, την ύπαρξη σκοπιμότητας και ιδεολογικής χρήσης ή την απουσία τους, την ύπαρξη επιστημονικής μεθοδολογίας ή την απουσία αυτής, το κοινό αναφοράς-αποδοχής της καθεμιάς, και, τουλάχιστον, τη διεργασία πρόσληψής τους. Οπότε, η διαδικασία του μελετητή μπορεί να βασιίζεται σε μια αποκαλυπτική διάθεση που μπορεί να διαθέτει, μπορεί να είναι εκείνος που «επισκοπεί το παρελθόν με το βλέμμα του πουλιού εν πτήση που βλέπει αφ' υψηλού και συνολικά [...]», καθότι σκοπός της ιστορικής επιστήμης είναι, πέρα από την ανάπτυξη μιας αξιόπιστης δημόσιας αφήγησης, να «διαμορφώσει προσβάσεις σε κριτικά ελεγχόμενα, εμπειρικά τεκμηριωμένα και ακριβοδίκαια συλλογικά μνήμη». (LaCarra D., 2001). Κοντολογίς, με αφετηρία την τεκμηριωμένη έρευνα η εξαγωγή συμπερασμάτων μπορεί να προκύπτει βάσει των ερευνητικών ερωτημάτων του εκάστοτε ερευνητή, (Ισαρη Φ., Πουρκός Μ. (2015). Έτσι, μπορεί να αποτυπωθεί η διάκριση της δημόσιας από την ακαδημαϊκή. Μάλιστα, πέρα από την όποια τομή μεταξύ των δύο κλάδων, η μη ταύτιση της δημόσιας με την ακαδημαϊκή προκύπτει a priori μόνο και μόνο με την υιοθέτηση του ιδιαίτερου όρου δημόσια ιστοριογραφία έναντι εκείνης που κατείχε, τουλάχιστον μέχρι τη δεκαετία του 1960, την πρωτοκαθεδρία στη μελέτη του παρελθόντος. Πάντως, η ακαδημαϊκή παρεμβαίνει με χαρακτήρα ετεροπροσδιορισμού, όπως μέσα από την προφορική ιστορία και την πεζογραφία, αν και υπάρχει και η περίπτωση της εργαλειοποίησης της δημόσιας ιστορίας από περιπτώσεις ακαδημαϊκής ιστοριογραφίας, επίσης και της λογικής «δύο μέτρων και δύο σταθμών» (Αντωνίου Γ., 2008).

Για την περίπτωση κατά την οποία ο καθηγητής Ιστορίας εντός τάξης έχει ως κύρια διαδικασία να ερευνά μαζί με τους μαθητές την αλήθεια κάθε γεγονότος και, γενικότερα, κάθε ιστορικού θέματος, κάτι το οποίο φαίνεται δύσκολο από τη στιγμή που το σχολικό ιστορικό βιβλίο που διδάσκεται έχει θεμελιωμένη την ανάλογη ιστορική άποψη και που μπορεί να έρχεται σε αντίθεση με τις αντίστοιχες θέσεις που διατυπώνονται από άλλα βιβλία ιστορικού περιεχομένου, μπορεί να οδηγεί τους μαθητές στην επιστημονική διάσταση της ακαδημαϊκής ιστοριογραφίας. Όμως, συνήθως η διδασκαλία συνίσταται στη μετωπική διδασκαλία, με το άμεσο αιτούμενο την απομνημόνευση από τους μαθητές και όχι τη διερεύνηση ενός συγκεκριμένου ιστορικού ζητήματος. Ακόμη και η άσκηση που μπορεί να τεθεί, όσο κι αν συσχετιστεί με επεξεργασία πηγής, απλά υποβοηθά στην ευκολότερη απομνημόνευση και όχι στη δημιουργική μάθηση. Επομένως, η υφιστάμενη κατάσταση διδασκαλίας στα ελληνικά σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης δεν επιτρέπει την ανάπτυξη ιστορικής συνείδησης στους μαθητές. Εδώ έρχεται ο ρόλος της ακαδημαϊκής Ιστορίας για τη διδασκαλία της Ιστορίας μέσα στη σχολική τάξη μέσα από την ανάδειξη των μέσων και των μεθοδολογιών που μπορούν να μετατρέψουν τους μαθητές σε ερευνητές πάνω σε μια αλληλοσυnergατική σχέση. Τα στερεότυπα μπορούν να αποτελέσουν παρελθόν, η αδιαφορία των μαθητών για την Ιστορία μπορεί να πάψει, η γένεση της κριτικής σκέψης και η αδιάκοπη, πλέον, δράση των μαθητών είναι δυνατόν να αναδεικνύουν το κάθε ιστορικό γεγονός με την ιστορική ερμηνεία βασισμένη στη λογική εξήγηση (Βακαλούδη Α., 2012).

Η ομαδοσυnergατική διαδικασία έρευνας για την ανάδειξη του υλικού πάνω στο οποίο θα βασίζεται η μελέτη και κατόπιν η επεξεργασία του μέχρι και την καταγραφή ιστορικού

κειμένου και την πιθανή παραγωγή οπτικοακουστικού υλικού είναι η κατάλληλη πορεία που μπορεί να οδηγήσει στην αποτύπωση της ιστορικής αλήθειας και, σε κάθε περίπτωση, στην ευχάριστη συνθήκη εργασίας για τους μαθητές. Η ανία της παπαγαλίστικης νοοτροπίας δίνει τη θέση της ανεπιστρεπτή στη δημιουργική ευχαρίστηση της ενεργούς δράσης των μαθητών, αφού αυτοί, πλέον, πάντα με την καθοδήγηση του καθηγητή που υπερασπίζεται την έρευνα και τη βιωματική μάθηση, μπορούν να γίνονται οι «ιστορικοί» για τα γεγονότα που φέρνουν στην επιφάνεια μελέτης, όχι για την αποστήθιση αλλά για την κατανόηση και την εμπέδωση.

Πάνω σε αυτό το ζητούμενο της αναζήτησης και αξιοποίησης πηγών έχουν προκύψει πολλαπλές θεωρίες και μοντέλα πρακτικής αντιμετώπισης. Μεταξύ αυτών η αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνίας έρχεται να δώσει λύση για μια εναλλακτική μέθοδο διδασκαλίας, καθώς η πλειονότητα των μαθητών συναρπάζεται μέσα από την ψηφιακή διαδραστικότητα. Εξάλλου, οι ερευνητικές εργασίες, με τη χρήση των ψηφιακών πολυμέσων, που έχουν εισαχθεί στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση από το σχολικό έτος 2011-2012 και πλέον ισχύουν μόνο για το Λύκειο, αποτελούν σημαντική περίπτωση εμπλοκής των μαθητών στην ανακαλυπτική διεργασία της διερεύνησης λόγω της ίδιας της αυτοφυσικής φύσης της έρευνας που εισάγει σε ό,τι καλείται να έρθει στην επιφάνεια για μελέτη. Ουσιαστικά, οι ερευνητικές εργασίες μπορούν να θεωρηθούν αντίστοιχες των βιωματικών επικοινωνιακών διαδικασιών διδασκαλίας (Χρυσοφίδης Κ., 2000: 43-44).

Συγχρόνως, χαρακτηρίζονται και σημαντικός παράγοντας αποτροπής δημιουργίας «ελιτίστικου» χαρακτήρα στις ομάδες εργασίας των μαθητών, καθώς το πνεύμα συνεργασίας διαποτίζει εξίσου όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως κριτηρίων επίδοσης, κοινωνικής προέλευσης, ικανοτήτων μάθησης. Ωστόσο, έχει αναπτυχθεί και η αρνητική κριτική κατά της «θεοποίησης» των Τεχνολογιών Επικοινωνίας και Πληροφορικής, κυρίως λόγω της ανίας που προκαλείται σε πολλούς μαθητές με το συνεχές χτύπημα των κουμπιών και με την ενασχόληση με τα φύλλα εργασίας (Apple M. and Jungck S. 1998:144) και των ερευνητικών εργασιών για την περίπτωση κατά την οποία δεν υπάρχουν οι κατάλληλες συνθήκες να φέρουν θετικά αποτελέσματα, όπως, όταν υπάρχει μεγάλη ανομοιογένεια μέσα στη σχολική τάξη (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου Ε., 2007).

Επιπλέον, και η διαθεματική προσέγγιση αποτελεί άλλη μία παράμετρο για την ουσιαστική αναζήτηση της γνώσης και της αλήθειας πάνω σε ιστορικά ζητήματα, όπως και, γενικότερα, για όλες τις περιπτώσεις των ζητημάτων των διαφόρων σχολικών μαθημάτων (Αγγελάκος Κ., επιμέλεια, 2003). Παράλληλα, όμως, υπάρχει και ένας συνεχής διάλογος αναφορικά με τη σύγκριση και, τελικά, την επιλογή ανάμεσα στη διαθεματικότητα και τη διεπιστημονικότητα: η διεπιστημονικότητα αποτυπώνεται γνωσιοκεντρικά, ανάλογα με την οπτική των επιμέρους επιστημονικών κλάδων που τη διαμορφώνουν, η διαθεματικότητα ενοποιεί τους επιστημονικούς κλάδους ως μία διαδικασία γνώσης (Ματσαγγούρας Η., 2002:120). Μέχρι και τώρα, πάντως, ούτε η διαθεματική ούτε η διεπιστημονική προσέγγιση έχουν αλλάξει ριζικά τα δεδομένα της παραδοσιακής διδασκαλίας της Ιστορίας, αφού μόνο στην περίπτωση κατά την οποία γίνονται εργασίες στο πλαίσιο των θεματικών εργασιών γίνεται η προσπάθεια διασύνδεσης διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων με σκοπό μια συνθετότερη διεργασία μεταξύ των διαφορετικών σχολικών μαθημάτων, μεταξύ των οποίων εντάσσεται και της Ιστορίας.

Η ευχαρίστηση της διδασκαλίας της Ιστορίας

Απέναντι σε κάθε πρόταση υπάρχουν θετικές και αρνητικές κριτικές, ωστόσο, θεωρώντας κατάχρηση του δικαιώματος της καθημερινής απόλαυσης στο μάθημα της Ιστορίας την κάλυψη της δεδομένης προϋπάρχουσας ανίας που επιφέρει η αποστήθιση με την ανία που μπορεί να προκαλείται μέσα από την επαναλαμβανόμενη εφαρμογή καινοτόμων, μεν, αλλά όχι πάντα και αποδεκτών μεθόδων διδασκαλίας, όπως πιθανά και μέσω των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών, δημιουργείται και μία άλλη προβληματική: πίσω από κάθε πάγια και αποκλειστική προσέγγιση διδασκαλίας μπορεί να υπάρχει, ή να υποβόσκει, ανάλογος χρησιμοθηρικός σκοπός, με πιθανά, κάθε φορά, επιχειρηματικά συμφέροντα,

όπως με την προώθηση νέων ψηφιακών μέσων. Εξάλλου, από τη στιγμή που μπορεί να δημιουργείται και η παραμικρή πιθανότητα ανισότητας ανάμεσα στους μαθητές λόγω της δυνατότητας ή της αδυναμίας πρόσβασης, ανάλογα με την περίπτωση, στον ηλεκτρονικό εγγραμματισμό, που μπορούν ή δε μπορούν να δέχονται τη μάθηση αυτή (Aronowitz S. and Giroux H., 1986: 188-191), όσο κι αν στην πλειονότητά τους οι μαθητές διαθέτουν Ηλεκτρονικό Υπολογιστή, ούτε και οι ψηφιακές εφαρμογές δεν μπορεί να είναι το δεδομένο για την πετυχημένη λύση για την εύρεση και κατανόηση της ιστορικής αλήθειας.

Διαπιστώνοντας ότι, κατά βάση, οι μαθητές είναι ιδιαίτερα εξοικειωμένοι με τα ψηφιακά δεδομένα και ικανοί να πληροφορούνται μέσα από το διαδίκτυο το οποιοδήποτε ζήτημα, με την πιθανή, ωστόσο, παγίδα επιλογής μιας αναξιόπιστης ιστοσελίδας, προκειμένου για την αναζήτηση μεθόδου προσέγγισης της ιστορικής αλήθειας μπορεί να θεωρηθεί απαραίτητο να εμφυτευθεί στο υποκείμενο της διαδικασίας, δηλαδή στον ίδιο το μαθητή, η αυτοτέλεια της επιλογής και της δράσης, όπως ακριβώς συμβαίνει και στην ακαδημαϊκή διαδικασία. Όπως ο φοιτητής, κατά τη διάρκεια των σπουδών του, οργανώνεται μέσα από τα πολλαπλά ερεθίσματα που παίρνει, δουλεύοντας με διάφορους τρόπους, όπως με εργασίες, εργαστηριακά ζητούμενα, ερευνητικές προβληματικές, κάτω από την επίβλεψη του καθηγητή του αντίστοιχου γνωστικού αντικείμενου, παρέχοντάς του ελευθερία δράσης, έτσι μπορεί και ο μαθητής στο ελληνικό σχολείο να βρεθεί σε ένα curriculum με τη δυνατότητα προσωπικής επιλογής τρόπων δράσης που θα του επιτρέπουν να έχει διαρκή απόλαυση κατά τη διαδικασία εύρεσης της ιστορικής αλήθειας. Αυτή η επιλογή μπορεί να πραγματώνεται είτε με προσωπική άσκηση είτε με ομαδική, αρκεί να συμμετέχει ο καθένας στην ομάδα που ο ίδιος έχει επιλέξει και διαμορφώσει.

Απέναντι σε μια πιθανή επιφύλαξη της εφαρμογής τέτοιου ανοιχτού τρόπου επιλογών προσέγγισης της ιστορικής αλήθειας έρχεται να προβληματίσει η σημερινή διαρκώς μεταβαλλόμενη κατάσταση του πολύπλοκου κόσμου με τις απρόβλεπτες απαιτήσεις για επιβίωση και υπαρξιακή καταξίωση, με το προσφυγικό και μεταναστευτικό φαινόμενο να αλλάζει διαρκώς την ισορροπία της ζωής, έτσι έχει θεωρηθεί ότι είναι αναγκαία και η κάθε ισχυροποίηση των δεξιοτήτων για την απόκτηση γνώσεων στο πλαίσιο της σχολικής τάξης. (Π.Δ. 583/1982). Αυτό σημαίνει ότι η πλουραλιστική προσέγγιση διδασκαλίας στο πλαίσιο της ομαδοσυνεργατικής διαδικασίας μπορεί να αφήσει και στον κάθε μαθητή μια δυνατότητα αυτενέργειας. Εξάλλου, όπως το ένα και μόνο βιβλίο δεν είναι παιδαγωγικά σωστή λύση, έτσι και η μόνη περίπτωση προσέγγισης δεν μπορεί να γίνεται αυτοσκοπός. Ανάλογα με την οπτική του κάθε μαθητή και τη δική του δυνατότητα εύρεσης και μελέτης ιστορικών πηγών, μπορεί να προωθείται η προσέγγιση εύρεσης της ιστορικής αλήθειας αρχικά σε στάδιο αναζήτησης ατομικής ή ομαδικής εργασίας και στη συνέχεια όλες αυτές οι προσεγγίσεις μπορούν να έρθουν σε μια συνισταμένη αποτελεσμάτων πάνω στο θεματικό εξεταζόμενο ζήτημα.

Αφήνοντας πίσω το αιτούμενο του γερμανικού ιστορισμού του 19^{ου} αι. με τη συνεχή συγκέντρωση πηγών για την ανάδειξη της σχέσης αιτίου-αιτιατού με σκοπό την αληθινή ιστορική καταγραφή των γεγονότων, σύμφωνα με το θεμελιωτή της συγκεκριμένης ιστορικής σχολής Λεοπόλδο φον Ράνκε, το σύγχρονο μάθημα της Ιστορίας, ως συνολικής, μέσα στη σχολική τάξη, έχει την ανάγκη αποκωδικοποίησης κάθε στοιχείου, υλικού και άυλου: οι προφορικές μνήμες, τα απομνημονεύματα, η προφορική παράδοση, οι ατομικές ιστορίες, οι ήχοι, γενικότερα, τα κάθε είδους κατάλοιπα, αποτελούν στοιχεία ανασύνθεσης των ιστορικών ζητημάτων κάθε εποχής (Αβδελά Ε., 1998: 90-91). Σε κάθε περίπτωση, αυτά τα αντικείμενα μπορούν να οδηγούν τη διαδικασία επιλογής θέματος και διερεύνησης, αρκεί το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Ιστορίας να μην είναι, πλέον, αυστηρό και να επιτρέπει τις ανάλογες επιλογές που η τάξη θα ακολουθεί σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο, κάτω από τη διακριτική επίβλεψη του καθηγητή. Ο κάθε μαθητής θα μπορεί, κάτω από τέτοια ελευθερία κινήσεων, να οδηγείται στη βιωματική γνώση σεβόμενος την ετερότητα και τη συνεργασία, χωρία να γίνεται αντικείμενο στερεοτυπικών προσεγγίσεων. Αποκορύφωμα, δε,

αυτής της ελευθερίας αναζητήσεων μπορεί να είναι η δημιουργία ενός ιστορικού ντοκιμαντέρ που θα καλύπτει και θα αναδεικνύει όλες τις εκφάνσεις των εργασιών που θα έχουν προηγηθεί.

Ερευνητικό πλαίσιο

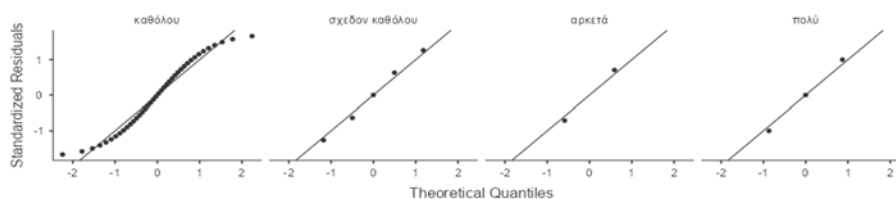
Η μεθοδολογία της ερευνητικής διαδικασίας που ξεκίνησε ως ανάγκη διδασκαλίας ξεκίνησε ως εμπειρική μέθοδος εστιασμένη σε ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα. Στην πράξη τέτοια περίπτωση εργασίας αποτέλεσε η αναγνώριση του ρόλου του Ιωάννη Καποδίστρια στην υπόθεση του ελληνικού ζητήματος με την τελική διαμόρφωση επεξεργασμένων στοιχείων για ανάλογο ιστορικό ντοκιμαντέρ. Η προσπάθεια αυτή αποτέλεσε πριν 6 χρόνια το αιτούμενο για 20 μαθητές της Τρίτης Γυμνασίου, όταν κατά τη σχολική χρονιά 2017-2018 απασχόλησε ιδιαίτερα μαθητές μου στο Γυμνάσιο όπου εργάζομαι. Επιπλέον, κατόπιν υποβολής ερωτηματολογίου που τους απηύθυνα στην αρχή της σχολικής χρονιάς αποτυπώθηκε ότι και οι 20 μαθητές επιθυμούσαν να διεξαχθεί το μάθημα της Ιστορίας εκτός της τάξης και πάντα μέσα σε χώρο όπου είναι δυνατή η έρευνα. Επίσης, και οι 20 απάντησαν θετικά στη δημιουργία αυθεντικού υλικού με στοιχεία παραγόμενα της έρευνας και παράλληλα όλοι έδειξαν προτίμηση σε αυτή την πρακτική μάθησης με την αυτενέργειά τους παρά στην ημερήσια ή επαναληπτική εξέταση του μαθήματος.

Ως συνέχεια της έρευνας τα ζητήματα αυτά δόθηκαν κατά την έναρξη της φετινής σχολικής χρονιάς σε 30 μαθητές διαφορετικών τμημάτων της Γ' Γυμνασίου. Αυτά τα ίδια ερωτήματα είχαν δοθεί στους μαθητές της χρονιάς 2017-2018. Έτσι, βάσει του συνόλου 50 μαθητών ερευνήθηκε α) κατά πόσο αρέσει στους μαθητές η μετωπική διδασκαλία, β) κατά πόσο έχουν μάθει την ύλη της Ιστορίας με το ένα, κάθε φορά, διδακτικό βιβλίο και επίσης εξετάστηκε σε ποιο μέρος θα επιθυμούσαν εκτός τάξης να μελετούν Ιστορία και πώς θα μπορούσαν να συμβάλουν στη διδασκαλία της Ιστορίας πέρα του ενός διδακτικού βιβλίου Ιστορίας. Οπότε, η ποσοτική έρευνα ως εξηγητική ή εμπειρική μέθοδος συνδυάστηκε με ιδιογραφική, καθότι με το συνδυασμό και των δύο ήταν δυνατόν, από τη μία, να εξηγηθεί η επιθυμία των μαθητών που συμμετείχαν στο σχετικό project να ξεπεράσουν τη συμβατική διδασκαλία με τη συμμετοχική διαδικασία *in situ*, από την άλλη με τη διαδικασία «ολότητας - μέρος» να ερμηνευτεί η δυναμική στην πράξη γνώσης και μεταγνώσης ακολουθώντας διαδραστική διαδικασία και γραφή ιστορικού περιεχομένου με τη δική τους συμβολή. (Ισαρη Φιλία, Πουρκός Μάριος, 2015).

Δημιουργήθηκε ένα στατιστικό δείγμα για αντιπροσωπευτικότητα για την περίπτωση της ποσοτικής ανάλυσης, ενώ για την ποιοτική έρευνα επιδιώχθηκε μη ενεργοποίηση των συμμετεχόντων μαθητών για την κατανόηση της ιδιαιτερότητας του κάθε υποκειμένου ως προς τη διάθεση και επιδίωξη δημιουργίας ενεργητικής μάθησης. Με την ποιοτική έρευνα ήταν δυνατή η ιδεολογική αποτύπωση, με την ποσοτική η στατιστική παραστατικότητα μέσα από τη μελέτη συνάφειας ανεξάρτητων και εξαρτημένων μεταβλητών. Έτσι, χρησιμοποιήθηκε και η αφηγηματική προοπτική μέσα από την ποιοτική έρευνα και η φορμαλιστική αφαιρετική διαδικασία που προέκυψε από την ποσοτική. Ως προς το είδος της προσωπικής δημιουργίας μεταξύ του ηχητικού ή τηλεοπτικού προϊόντος όλοι επέλεξαν τη δημιουργία ντοκιμαντέρ. Οργανώθηκε η ομάδα μεταξύ διαφορετικών ρόλων, ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις του καθενός. Η προσπάθεια για τη δημιουργία ντοκιμαντέρ κατά τη χρονιά 2017-2018 είχε ξεκινήσει άμεσα, ωστόσο η αδυναμία εύρεσης κοινού ελεύθερου χρόνου λόγω των πολλαπλών εξωσχολικών μαθημάτων όλων δεν οδήγησε στην τελεσφόρηση του εγχειρήματος. Ωστόσο, γίνεται προσπάθεια να δημιουργηθεί το ντοκιμαντέρ κατά τη φετινή σχολική χρονιά και μάλιστα υπάρχει συνεργασία και με τους μαθητές της σχολικής χρονιάς 2017-2018, οι οποίοι, στο σύνολό τους, είναι πλέον φοιτητές.

Πίνακας 1. Κατά πόσο σας αρέσει η μετωπική διδασκαλία;

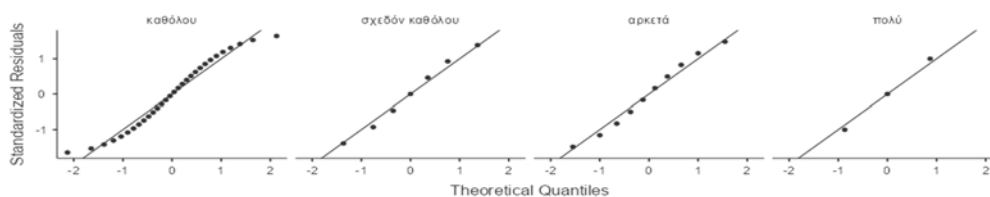
	Μαθητές	N	Missing	Mean
Αρέσκεια μετωπικής διδασκαλίας	καθόλου	40	0	20.5
	σχεδόν καθόλου	5	0	43.0
	αρκετά	2	0	46.5
	πολύ	3	0	49.0



Σχήμα 1. Κατά πόσο σας αρέσει η μετωπική διδασκαλία;

Πίνακας 2. Πόσο έχετε μάθει την ύλη της Ιστορίας με το ένα, κάθε φορά, διδακτικό βιβλίο;

	μαθητές	N	Missing	Mean	Median
Μάθηση διδασκαλίας ιστορίας	καθόλου	30	0	15.5	15.5
	σχεδόν καθόλου	7	0	34.0	34
	αρκετά	10	0	42.5	42.5
	πολύ	3	0	49.0	49



Σχήμα 2. Πόσο έχετε μάθει την ύλη της Ιστορίας με το ένα, κάθε φορά, διδακτικό βιβλίο;

Σχετικά με το μέρος της ποιοτικής έρευνας δημιουργήθηκε ημιδομημένη συνέντευξη με όλους τους μαθητές που συμμετείχαν και συμμετέχουν στο project πάνω στα δοθέντα ζητήματα, δηλαδή στην αποτύπωση του μέρους εκτός του σχολείου όπου θα επιθυμούσαν τη διδασκαλία της Ιστορίας και στο πώς θα μπορούσαν να συμβάλουν στη διδασκαλία της Ιστορίας οι ίδιοι οι μαθητές. Είναι χαρακτηριστικό ότι όλοι οι μαθητές έχουν επηρεαστεί θετικά από την επίσκεψη στο Μουσείο Καποδίστρια, στην Κουκουρίτσα της Κέρκυρας, όπου εκεί υπάρχει πλούσιο υλικό για τη φυσιογνωμία και τη συμβολή του Καποδίστρια αναφορικά

με το ελληνικό ζήτημα αλλά και τη διαμόρφωση ευρωπαϊκών καταστάσεων για τη δημιουργία του Ελληνικού Κράτους, που το σχολικό βιβλίο δεν αναδεικνύει. Επιπλέον, μελετήσαμε και περαιτέρω στοιχεία, τόσο υπάρχουσες πηγές που βρίσκονται σε συλλογές Αρχείων της Ελλάδας και σε χώρες του εξωτερικού, καθώς και τα στοιχεία που μπορούν να προκύπτουν από εξειδικευμένες έρευνες και μελέτες, όπως από διαλέξεις Πρέσβων, σαν εκείνη του Πρέσβη της Ελβετίας στην Ελλάδα Lorenzo Amberg, στο Μουσείο Καποδίστρια Κέρκυρας, στις 23-9-2011, με τη συμπλήρωση των 180 ετών από τη δολοφονία του Ιωάννη Καποδίστρια. Όλα αυτά τα δεδομένα μπόρεσαν να προβληματίσουν έντονα τους μαθητές μου, ώστε να θέλουν να «δημιουργήσουν» τη δική τους Ιστορία για τον Καποδίστρια. Συζητώντας μαζί τους για όλα αυτά τα στοιχεία και τα δεδομένα της διάλεξης διαπιστώθηκε ότι ιδιαίτερο ενδιαφέρον τούς προκάλεσε το γεγονός ότι οι Ελβετοί, ενώ αρχικά δεν αποδέχονταν τον Καποδίστρια, όταν εκείνος ενεργούσε για τη εδαφική ακεραιότητα της Ελβετίας, ακριβώς επειδή είχε σταθερή πολιτική που έφερνε ανατροπή στα συμφέροντα πολλών, τελικά τον αναγνώρισαν ως θεμελιωτή του κράτους τους λόγω των ευρηματικών επιλογών του.

Αυτή η διαπίστωση της διαφορετικής προσέγγισης των Ελβετών απέναντι στην αποτίμηση της αξιολύπησης του Καποδίστρια, σε συσχέτιση με την υποδεέστερη αποτίμηση του από έργο του από την πλευρά των Ελλήνων, προκάλεσε έντονο προβληματισμό στους μαθητές. Ακόμη και αυτή η διαφοροποίηση αποτέλεσε σημείο έντονης επιδίωξης να τονιστεί από τους ίδιους τους μαθητές ότι τα ελληνικά βιβλία της Ιστορίας δεν είχαν φανερώσει ποτέ το έργο του Καποδίστρια, οπότε θεώρησαν ότι είναι απαραίτητο να υπάρξει ουσιαστικότερη ανάδειξη στη συμβολή του Καποδίστρια στη δημιουργία του ελληνικού Κράτους. Οι Ελβετοί, όπως εξέφρασαν στο σύνολό τους όλοι οι μαθητές τη θέση τους, δε θα παρέλειπαν να κρίνουν αντικειμενικά τη συμβολή του Καποδίστρια, ήταν, λοιπόν, αδιανόητο να μη συμβαίνει αυτό και από την πλευρά των Ελλήνων, οπότε η ανάγκη της αναθεώρησης για τους δεύτερους θεωρήθηκε υποχρέωση απέναντι στον πρώτο Κυβερνήτη. Η στείρα αποστήθιση, χωρίς να ξεφεύγουν από τη νοοτροπία της αποστήθισης, δεν είχε οδηγήσει προγενέστερα κανέναν σε μια τέτοια σκέψη.

Άλλο ένα στοιχείο που προέκυψε είναι η υποχρέωση της ενσυναίσθησης του εκπαιδευτικού απέναντι στην αδιαφορία ή την παθητική συμπεριφορά του μαθητή/της μαθήτριας κατά την ώρα διεξαγωγής του μαθήματος της Ιστορίας εντός τάξης, στην οποία εκπαιδευτική διαδικασία δεν αποτελεί ο μαθητής/η μαθήτρια ενεργητικό μέλος της, χωρίς να του έχει δοθεί η δυνατότητα της εμπλοκής του/της για την επίτευξη της διάχυσης γνώσης και βιωματικής διδασκαλίας. Με υπόθεση εργασίας, πάνω στη διερεύνηση των λόγων που μπορεί να ευθύνονται για τη συγκεκριμένη αδιάφορη ή παθητική συμπεριφορά του μαθητή/της μαθήτριας απέναντι στο μάθημα, την αίσθηση της πλήξης, εκ μέρους του μαθητή, και της ανικανότητας, καθώς δεν έχει γίνει κατανοητή η δυνατότητά του/της να συμμετέχει ενεργά στην εκπαιδευτική πρακτική, ο ανάλογος/η ανάλογη εκπαιδευτικός καλείται να διερευνήσει εάν κάτω από άλλες συνθήκες διδασκαλίας τα αποτελέσματα συμμετοχής του/της θα ήταν διαφορετικά. Έτσι, με την πραγμάτωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας εκτός τάξης, στο χώρο όπου υπάρχει η δυνατότητα διαδραστικής διδασκαλίας, όπως στο Μουσείο Καποδίστρια, στην Κουκουρίτσα, θα μπορούσε ο/η εκπαιδευτικός να κρίνει τη μορφή της συμπεριφοράς όλων απέναντι στο μάθημα, φυσικά και εκείνων που σε προγενέστερη πρακτική διδασκαλίας παρουσίαζαν αδιαφορία, σίγουρα όχι ενεργητικότητα απέναντι στο μάθημα. Οπότε, εάν οι μαθητές αυτοί παρουσίαζαν, πλέον, ενδιαφέρον συμμετοχής, άρα η νέα εκπαιδευτική διαδικασία τούς οδηγούσε σε νέα δυναμική, πλέον νέοι όροι βιωματικής διδασκαλίας με όρους της ακαδημαϊκής διαδικασίας, πέρα από παράδοση παρωχημένων στοιχείων και στερεοτύπων, σε μια μορφή στείρας απομνημόνευσης, θα μπορούσαν να μεταστρέψουν τους ρόλους των αδιάφορων και παθητικών μαθητών σε ρόλους ενεργητικών υποκειμένων της εκπαιδευτικής πράξης.

Μέσα σε μια τέτοια περίπτωση μπορεί να κατανοηθεί και η αξία της αυθεντικής μάθησης. Μέσα σε ένα μαθητικό σύνολο τμήματος η κάθε περίπτωση μαθητή/μαθήτριας αποτυπώνεται ως ξεχωριστή προσωπικότητα, με προτερήματα και ελαττώματα, με διαφορετικά βιώματα, με οικογενειακά, ή όχι, προβλήματα, με δυνατότητες ή αδυναμίες γνωστικής διαδικασίας. Διαμορφώνοντας, λοιπόν, ένα είδος εξατομικευμένης διδασκαλικής προσέγγισης, δημιουργώντας ένα portfolio για την αποτίμηση των δυνατοτήτων κάθε μέλους του μαθητικού συνόλου, μπορεί να προκύπτει ένα πλαίσιο που θα οδηγεί στην αυτοβελτίωση κάθε μέλους του μαθητικού συνόλου και που παράλληλα κάθε εκπαιδευτικός δε θα διδάσκει καθ' έδραν, αντίθετα θα οδηγεί όλο το μαθητικό δυναμικό του τμήματος στην ενεργητική μάθηση. Για την περίπτωση εμβάθυνσης πάνω, για παράδειγμα, στο ρόλο του Καποδίστρια για τη διαμόρφωση του Ελληνικού Κράτους, δεν είναι αρκετό να αποτυπώνεται αδιάφορη στάση κάποιων μαθητών/μαθητριών, αντίθετα, είναι σημαντικό να οραματίζεται το πρόσωπο που διδάσκει την ολική συμμετοχή του τμήματος στη διαδικασία της διαμόρφωσης της μάθησης. Μέσα σε μια τέτοια εκπαιδευτική πραγματικότητα μπορεί και να διερευνάται με όρους ακαδημαϊκής προσέγγισης το συγκεκριμένο θέμα, οπότε θα είναι και πιο ασφαλές το συμπέρασμα που θα προκύπτει, γεγονός που θα διορθώνει ιδεολογήματα, όπως μάλιστα πολλά έχουν υπάρξει για τον πρώτο κυβερνήτη της Ελλάδας.

Ακριβώς αυτή η διαπίστωση έγινε σημείο αναφοράς και προβληματισμού των μαθητών μου για τη στάση των σύγχρονών του Ελλήνων απέναντί του, καθώς οι Έλληνες δεν έφτασαν στο σημείο αποδοχής και αναγνώρισης της συμβολής του για την καταπολέμηση των προϋπαρχόντων συμφερόντων και την τελική δημιουργία του Ελληνικού Κράτους. Επιπλέον, η σύγκριση των δεδομένων του σχολικού εγχειριδίου αναφορικά με την ελληνική επανάσταση με στοιχεία που δεν αναφέρονται, όπως του ιστορικού Φιλήμονα αναφορικά με τη συνάντηση του Καποδίστρια και οπλαρχηγών στην Κέρκυρα το Πάσχα του 1819, (Φιλήμων Ι., 1834) και αντίστοιχα του ιστορικού Κανδηλώρου (Κανδηλώρος Τ., 1926), έδωσαν ακόμη περισσότερο το ερέθισμα της δημιουργίας του ντοκιμαντέρ. Αυτή η επιδίωξη έχει αποτελέσει, ως επιστέγασμα του περαιτέρω ουσιαστικού ενδιαφέροντος μελέτης των μαθητών μου για την αναζήτηση και ανάδειξη της ιστορικής αλήθειας, τη δική τους αυτενέργεια, με την προσωπική τους έρευνα πέρα από το περιεχόμενο του ενός σχολικού βιβλίου. Δεν είναι, όπως τελικά οι ίδιοι οι μαθητές διαπίστωσαν, λίγα τα στερεότυπα που ακόμη και η Δημόσια Ιστορία έχει διαμορφώσει για τον Καποδίστρια, τα οποία έχουν σχηματίσει μια εικόνα που δεν αντικατοπτρίζει την αντικειμενική αξία του έργου του Καποδίστρια. Θυμήθηκαν ότι σε ταινίες της δημόσιας τηλεόρασης και σε αναφορές στα ΜΜΕ δεν είχαν νιώσει ποτέ ότι ο Καποδίστριας ήταν το πρόσωπο που ουσιαστικά προκάλεσε την έναρξη διαμόρφωσης του ανεξάρτητου Ελληνικού Κράτους. Όσο και για την Ακαδημαϊκή Ιστορία, έκριναν ότι χρειάζεται να αποτελέσει έναυσμα για την ευρύτερη και ολόπλευρη ανάπτυξη της κριτικής των μαθητών για τα ιστορικά ζητήματα. Οπότε, απαραίτητο στοιχείο, για όλους τους μαθητές, έχει αποτελέσει η διόρθωση στοιχείων της Δημόσιας Ιστορίας, με τη συνδρομή της ευεργετικής δράσης της Ακαδημαϊκής Ιστορίας, που δε θα περιορίζει την ενασχόληση με την Ιστορία μέσα από το ένα και μοναδικό σχολικό διδακτικό βιβλίο. Οπότε, απότοκος τέτοιων διαδικασιών μπορεί να είναι η δημιουργία ντοκιμαντέρ από τους ίδιους τους μαθητές πάνω στα στοιχεία που οι ίδιοι θα έχουν αναδείξει πάνω στο ανάλογο ιστορικό ζητούμενο, όπως για την αξία του Ιωάννη Καποδίστρια σχετικά με τη δημιουργία του Ελληνικού Κράτους.

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, η μονολιθικότητα και τα στερεότυπα δεν κλείνονται με νέα στερεότυπα. Αντίθετα, η δημιουργικότητα των μαθητών με ατομική εργασία και συνεργατικές πρακτικές πάνω σε ζητήματα που προκαλούν το ενδιαφέρον, άσχετα με το αν ολοκληρώνεται ή όχι το κάθε εγχείρημα, κάτω από την αθόρυβη καθοδήγηση του καθηγητή της σχολικής τάξης πάνω στο ανάλογο γνωστικό αντικείμενο, χωρίς πατερναλιστικό χαρακτήρα, χωρίς την αυστηρή χάραξη του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών και χωρίς την επιβολή εξετασιοκεντρικού

χαρακτήρα μαθησιακής διαδικασίας πάνω σε παπαγαλίστικη νοοτροπία, μπορεί να μεταφέρει το ακαδημαϊκό πρότυπο που είναι ικανό να μεταστρέψει την Ιστορία σε άκρως ενδιαφέρον μάθημα. Το μάθημα αυτό της Ιστορίας θα μπορεί να οδηγεί βιωματικά τους μαθητές σε μια διαδικασία εύρεσης της αλήθειας. Τελικά, είναι δυνατόν να γίνεται το γνωστικό αντικείμενο το μέσο που δημιουργεί ενεργητικούς μαθητές, εφόσον ανακαλύπτουν την αλήθεια και γνωρίζουν το παρελθόν και το παρόν, κάνοντας συγκρίσεις και προβλέποντας το μέλλον. Έτσι, δε μένουν παθητικοί δέκτες και ανιστόρητοι μελλοντικοί πολίτες, με όλες τις συνέπειες μιας τέτοιας κατάστασης. Η ακαδημαϊκή ιστοριογραφία έναντι της ακαδημαϊκής αποκαλύπτει την ερευνητική διαδικασία και τη χαρά της δημιουργίας, όπως ένα ντοκιμαντέρ.

Αναφορές

- «Αυγή», Noire S. (23-12-2022). Ο καθένας μας είναι ιστορικός του παρελθόντος του.
- «Καθημερινή», Λακάσας Α., (4-2-2023). «Κρυφτούλι» με την αξιολόγηση.
- Amberg L. (2011). «Ο Καποδίστριας, πρωταγωνιστής με κομβικό ρόλο στην ιστορία της Ελβετίας (1813-1815)», Μουσείο Καποδίστρια Κέρκυρας.
- Apple M., and Jungck S. (1998). «*You don't have to be a teacher to teach this unit*», *teaching technology, and control in the classroom*, in Bromley H. and Apple M., (Eds), *Education, Technology, power. Educational computing as a social practice*. N. Y. State University of New York Press,
- Aronowitz S., Giroux H. (1986). «*Is computer technology the answer? The crisis in the classroom and educational reform*» in *Education under siege. The conservative, liberal, and radical debate over schooling*. London.
- Barton K., and Levstik L. (1996). «*Back when god was around and everything*», *Elementary children's understanding of historical time*. *American Education. Research Journal*, 33 (2). http://ptde.edc.uoc.gr/sites/default/files/24.3_διασκευη.doc: Η διασκευή ad usum delphini: Στοιχείο Ιστορίας και Θεωρίας.
- LaCapra D. (2001). *Writing History, Writing Trauma*, The Johns Hopkins University Press, Baltimore and London.
- Αβδελά Έ. (1998). *Ιστορία και σχολείο*, Νήσος, Αθήνα.
- Αγγελάκος Κ. (2003). (επιμέλεια), *Διαθεματικές προσεγγίσεις της γνώσης στο ελληνικό σχολείο*, Μεταίχμιο.
- Αντωνίου Γ. (2008). (επιμέλεια Μαραντζίδης Ν.). *Η Εποχή της Σύγχυσης*, Βιβλιοπωλείο της Εστίας, σ. 252.
- Βακαλούδη Α. (2012). *Μέθοδοι διδακτικής και αξιολόγησης στο σύγχρονο σχολείο Θεσσαλονίκη*: Αντώνης Σταμούλης.
- Βακαλούση Α., Δαγδιλέλης Β. (2014). «*Η διαφοροποίηση στη διδασκαλία της Ιστορίας με την αξιοποίηση διαδραστικών εκπαιδευτικών λογισμικών*», *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*.
- Ίσαρη Φ., Πουρκός Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας, Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών*, Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο.
- Κανδηλώρος Τ. (1926). *Η Φιλική Εταιρεία 1814-1821*, Αθήνα.
- Κυπριανός Π. (2009). «*Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια στην Ευρώπη (1870-1930) ανάλυση του Fritz Ringer*» στο Πανελλαδικό Συνέδριο «*Ιστορία, νεοελληνικής εκπαίδευσης: περιεχόμενο ερευνητικές μέθοδοι και ιστοριογραφικές τάσεις*» ΠΓΔΕ του ΔΠΘ, Αλεξανδρούπολη.
- Ματσαγγούρας Η. (2002). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*, Γρηγόρη, Αθήνα.
- Π.Δ. 583/1982/ΦΕΚ 107 Α'.
- Ταρατόρη – Τσαλκατίδου Ε. (2007). *Η μέθοδος Project στη Θεωρία και στην Πράξη*, Αδελφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- Φιλήμων Ι. (1834). *Δοκίμιον ιστορικών περί της Φιλικής Εταιρείας*, Ναύπλιο.
- Χρυσάφιδης Κ. (2000), *Βιωματική επικοινωνιακή διαδικασία*, Αθήνα, Gutenberg.

Ψαλλίδας Γρ. (1988), Νεώτερη και Σύγχρονη Ευρωπαϊκή Ιστορία, Ιόνιο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Ιστορίας.

Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση: απόψεις και εμπειρίες εκπαιδευτικών

Μπερδούσης Ιωάννης

Επιμορφωτής Εκπαιδευτικών, PhD
i.berdousis@go.uop.gr

Κωστοπούλου Ιωάννα

Εκπαιδευτικός, M.A, M.Ed
iokostop@sch.gr

Περίληψη

Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι η διερεύνηση των απόψεων και των εμπειριών εκπαιδευτικών που παρακολούθησαν επιμορφωτικό πρόγραμμα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Για τον σκοπό αυτό, 6 εκπαιδευτικοί Πληροφορικής σε ομάδα εστίασης απάντησαν σε ημιδομημένες συνεντεύξεις. Από την ανάλυση και επεξεργασία των συνεντεύξεων προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν την ανάγκη του συγκεκριμένου σεμιναρίου επισημαίνοντας ωστόσο ότι πραγματοποιήθηκε ετεροχρονισμένα. Υποστήριξαν ότι το πρόγραμμα ήταν καλά οργανωμένο αναγνωρίζοντας την αξία της πρακτικής εφαρμογής με την δημιουργία διδακτικών σεναρίων. Αναγνώρισαν ότι κάποιες μέθοδοι μπορούν να βρουν εφαρμογή και στην καθημερινή τους πρακτική πέρα από τα πλαίσια της τηλεεκπαίδευσης. Επεσήμαναν τον σημαντικό υποστηρικτικό ρόλο τους επιμορφωτή τους σε όλες τις φάσεις του σεμιναρίου και συνολικά αποτίμησαν θετικά την εμπειρία τους στο σεμινάριο. Τέλος, πρότειναν τέτοιου τύπου σεμινάρια να γίνονται αποκλειστικά ασύγχρονα, ενώ συστήνουν να δημιουργηθεί ένα αποθετήριο με διδακτικά σενάρια στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση όπου να έχουν πρόσβαση οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια της ανταλλαγής ιδεών και καλών πρακτικών.

Λέξεις κλειδιά: επιμόρφωση, εκπαιδευτικοί, εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, απόψεις, εμπειρίες

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια, η διαδικτυακή μάθηση φαίνεται να βρίσκεται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής και μαθησιακής διαδικασίας σε όλες τις δομές της εκπαίδευσης (Su & Chen, 2016). Οι σύγχρονες τεχνολογικές υποδομές, οι νέες, ισχυρότερες υπολογιστικές συσκευές, το πλήθος των ψηφιακών εργαλείων και μέσων για τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, την επικοινωνία, τη συνεργασία και το διαμοίραση πόρων αποτελούν τη βάση για τον εμπλουτισμό και την υποστήριξη της διαδικτυακής μάθησης (Picciano, Dziuban, Graham, & Moskal, 2021; Larreamendy-Joerns & Leinhardt, 2006). Στη βάση των τεχνολογικών εξελίξεων και των σύγχρονων εκπαιδευτικών αναγκών είναι πλέον αναγκαία η χρήση προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Το εκπαιδευτικό μοντέλο της Μικτής Μάθησης (MM) (Blended Learning), συνδυάζοντας τις παραπάνω δυνατότητες, φαίνεται να παρέχει ευέλικτες λύσεις, προσαρμοσμένες στις εκάστοτε ανάγκες και συνθήκες εκπαίδευσης (Picciano et al., 2021; Sharma, 2010; Graham, 2006). Αυτό το υβριδικό μοντέλο μάθησης προσπαθεί να συνδυάσει δύο διαφορετικούς κόσμους, τον κόσμο της παραδοσιακής διδασκαλίας με αυτόν της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, επιχειρώντας να συνδυάσει αποτελεσματικά δραστηριότητες παραδοσιακής μάθησης μαζί με μεθόδους, στρατηγικές και εργαλεία της εξ αποστάσεως διδασκαλίας (Moore, Dickson-Deane & Galyen, 2011; Graham, 2006). Σε ένα συγκεκριμένο φυσικού και ηλεκτρονικού περιβάλλοντος, ο εκπαιδευτικός είναι ο ενορχηστρωτής της εκπαιδευτικής διαδικασίας ρυθμίζοντας το θεματικό περιεχόμενο, τον ρυθμό, τον τόπο και τον χρόνο διδασκαλίας και μάθησης (Hameed, Badii & Cullen, 2008; Graham, 2006; Valiathan, 2002). Οι νέες προσεγγίσεις και δραστηριότητες σε αυθεντικά προβλήματα, δρουν προς

όφελος των μαθητών, οι οποίοι επικοινωνούν, συνεργάζονται, διερευνούν, επινοούν λύσεις και οικοδομούν νέα γνωστικά σχήματα. Βασικός στόχος της μεθόδου της MM είναι η αλληλεπίδραση, η συνεργασία και η δέσμευση των εκπαιδευτικών και των μαθητών στα ψηφιακά περιβάλλοντα ενισχύοντας την εμπλοκή τους σε αυθεντικές καταστάσεις μάθησης. Ένα από τα βασικότερα χαρακτηριστικά της Μικτής Μάθησης είναι η χρήση σύγχρονων και ασύγχρονων μορφών επικοινωνίας (Picciano et al., 2021; Kaceti & Semradova, 2020; Moore et al., 2011; Hameed et al., 2008; Graham, 2006, 2009).

Η Σύγχρονη Εκπαίδευση (ΣΕ) είναι η on-line εξ αποστάσεως εκπαίδευση, κατά την οποία απαιτείται η ταυτόχρονη συμμετοχή όλων των μαθητών και των εκπαιδευτικών (Sun & Chen, 2016). Η αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητή-εκπαιδευτικού γίνεται σε πραγματικό χρόνο, σε μια εικονική τάξη χρησιμοποιώντας τεχνολογίες τηλεδιάσκεψης, κατά τη διάρκεια των οποίων μπορεί να γίνεται ανταλλαγή απόψεων και εκπαιδευτικού υλικού (Singh, 2021; Hameed et al., 2008). Η ΣΕ παρέχει εργαλεία, όπως η τηλεδιάσκεψη, η γραπτή συνομιλία, οι συνεργατικοί πίνακες και οι εφαρμογές ανταλλαγής μηνυμάτων, και ευνοεί την άμεση εμπλοκή των μαθητών και τη δυναμική μάθηση δίνοντας ευκαιρίες άμεσης και συχνής αλληλεπίδρασης, σε ένα πλαίσιο ωστόσο που απαιτεί αυστηρό χρονοπρογραμματισμό με πιθανές τεχνικές δυσκολίες και ελλείψεις (Singh, 2021). Η Ασύγχρονη Εκπαίδευση (ΑΕ) δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να έχουν πρόσβαση σε ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό επιλέγοντας το δικό τους εκπαιδευτικό χρονικό πλαίσιο σύμφωνα με το πρόγραμμά τους (Singh, 2021; Garrison, 2009; Hameed et al., 2008). Έχουν τη δυνατότητα ασύγχρονης επικοινωνίας με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες και τον εκπαιδευτικό μέσα από τα ποικίλα εργαλεία που παρέχει η ΑΕ, όπως οι πίνακες συζητήσεων/blogs, τα κοινόχρηστα ημερολόγια, τα emails, τα ηχογραφημένα μηνύματα ή βίντεο, οι Παρουσιάσεις / ηλεκτρονικά βιβλία/ εκπαιδευτικές εφαρμογές/ Υπερσύνδεσμοι, οι Ψηφιακές βιβλιοθήκες/ Βάσεις δεδομένων και οι Έρευνες και Ψηφοφορίες. Η ΑΕ ενισχύει την ευελιξία στη μαθησιακή διαδικασία, παρέχει ευκαιρίες επικοινωνίας αλλά και παρακολούθησης της πορείας των εκπαιδευομένων, χωρίς να παρέχει ευκαιρίες διάδρασης σε πραγματικό χρόνο ενώ εγκυμονεί ο κίνδυνος της αδιαφορίας και της έλλειψης ενδιαφέροντος από τους μαθητές (Garrison, 2009; Hiltz & Goldman, 2004; Jaffee, 1997; Hiltz & Wellman, 1997).

Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (εξΑΕ), η MM επιχειρεί να συνδυάσει αποτελεσματικά ΣΕ και την ΑΕ (Kaceti & Semradova, 2020; Garrison, 2009; Mackay & Stockport, 2006). Συγκεκριμένα, η ΣΕ εστιάζει στην αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού και μαθητών, ενισχύοντας την εμπλοκή και τη διάδραση, ενώ η ΑΕ πλαισιώνει και υποστηρίζει τη ΣΕ, παρέχοντας ευελιξία στον χρόνο και τον ρυθμό του κάθε εκπαιδευόμενου (Σχήμα 1)



Σχήμα 1. Μικτή μάθηση στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Η ΣΕ γίνεται πιο ουσιαστική και δίνει ιδιαίτερο βάρος στη γόνιμη αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, αλλά και μαθητών μεταξύ τους. Κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας κατά την πρώτη φάση της ΑΕ, γίνεται ουσιαστικά η μελέτη του υλικού από τους μαθητές και η εξερεύνηση επιπλέον πηγών που παρέχονται από τον εκπαιδευτικό, ενώ γίνεται οργάνωση των σημειώσεων και συμμετοχή σε διαδικτυακές συζητήσεις (Garrison, 2009). Μετά την ΣΕ, κατά τη φάση της υποστήριξης και της επέκτασης, όπου λαμβάνει χώρα ΑΕ, πραγματοποιούνται ασκήσεις εμπέδωσης, εξάσκηση, έρευνα, διερεύνηση και αναστοχασμός (Park & Shea, 2020).

Με βάση το μοντέλο της MM για την εξΑΕ και τις διαφορετικές προσεγγίσεις που δίνει στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία, είναι απαραίτητη η θεωρητική και πρακτική

ενδυνάμωσή των εκπαιδευτικών στο μοντέλο της εξΑΕ. Η επιμόρφωσή τους σε αρχές της εξΑΕ και τα διαθέσιμα τεχνολογικά εργαλεία, μέσα και μεθόδους είναι βασική προϋπόθεση ενίσχυσης, ανατροφοδότησης και βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου. Για τον σκοπό αυτό, με τη σύμπραξη σημαντικών τεχνολογικών φορέων και Πανεπιστημίων στην Ελλάδα, το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, σχεδίασε και υλοποίησε το 2021 ένα πρόγραμμα «Ταχύρρυθμης Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών στην ΕξΑΕ» (<https://t4e.sch.gr/>) για όλους τους εκπαιδευτικούς, όλων των ειδικοτήτων και βαθμίδων, με σκοπό, σύμφωνα με τον οδηγό επιμορφούμενου, «την καλλιέργεια γνώσεων και δεξιοτήτων αναφορικά με τις διδακτικές προσεγγίσεις και τα μεθοδολογικά εργαλεία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, προκειμένου αυτή να καταστεί με ποιοτικούς όρους εφικτή στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική».

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα, φέρνοντας στο επίκεντρο τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, σχεδιάστηκε, ώστε να αξιοποιεί την εμπιστοσύνη στις δεξιότητές του, την αυτο-αποτελεσματικότητά του και την επικοινωνιακή συνεργασία για την ενορχήστρωση αυθεντικών τεχνολογικά υποστηριζόμενων λύσεων που προκύπτουν από την καθημερινή εκπαιδευτική του πρακτική. Ειδικότερα, το πρόγραμμα είχε στόχο να υποστηρίξει τους εκπαιδευτικούς: (α) στην αξιοποίηση σύγχρονων και ασύγχρονων μεθοδολογιών εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, (β) στην αποτελεσματική διαχείριση των εργαλείων σύγχρονης και ασύγχρονης επικοινωνίας, (γ) Ενορχήστρωση εκπαιδευτικών σεναρίων και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων βάσει καλών πρακτικών, (δ) στην αξιοποίηση κατάλληλων εργαλείων για την εξ αποστάσεως ενίσχυση της προόδου των μαθητών και επικοινωνιακής ανατροφοδότησης, (ε) στην προσαρμογή της εξ αποστάσεως διδασκαλίας στις Ευάλωτες/Ευπαθείς/Ευαίσθητες Κοινωνικές Ομάδες (ΕΚΟ) – μειονεκτούσες, (στ) στην επιλογή και ενσωμάτωση κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού, (ζ) στον σχεδιασμό και ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού για σύγχρονη και ασύγχρονη διδασκαλία, (η) στην παροχή επικοινωνιακής ανατροφοδότησης, (θ) στην υποστήριξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία, και (ι) στην ενημέρωση των γονέων για τον τρόπο υποστήριξης των μαθητών στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Η υλοποίηση του προγράμματος βασίστηκε στη μεθοδολογία της Ανεστραμμένης Διδασκαλίας (Flipped Instruction) (Tucker, 2012) με τη μορφή του «Κυλιόμενου Σάντουιτς» (Rotation Sandwich) και στις αρχές της Αυτο-ρυθμιζόμενης Μάθησης (Flipped in Rotation Sandwich Mode with Self-Regulated Learning Principles) (Οδηγός επιμορφωτή προγράμματος Ταχύρρυθμης Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών στην ΕξΑΕ, 2021) .

Το πρόγραμμα της εξΑΕ διήρκησε οκτώ εβδομάδες και οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν σε τρεις δράσεις. Στη διάρκεια της πρώτης δράσης απέκτησαν μια γενικότερη εικόνα για τις αρχές και τις καλές πρακτικές της εξΑΕ - καθώς και των διαθέσιμων συστημάτων/πλατφορμών που μπορούν αξιοποιηθούν στο σχολικό περιβάλλον. Στη δεύτερη δράση απέκτησαν ειδικότερες γνώσεις αξιοποίησης των τεχνικών της εξΑΕ υπό το πρίσμα συγκεκριμένων διδακτικών σεναρίων για το εκάστοτε διδακτικό/γνωστικό αντικείμενο αξιοποιώντας την πλατφόρμα e-class, ενώ στην τρίτη δράση μελέτησαν υλικό για τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και δημιούργησαν σχέδιο εξΑΕ μικρής διάρκειας για το γνωστικό τους αντικείμενο, ώστε να αποκτήσουν ουσιαστική και πρακτική εμπειρία διδακτικού σχεδιασμού και να λάβουν ανατροφοδότηση.

Το επιμορφωτικό πρόγραμμα παρακολούθησαν εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων ανάμεσα στους οποίους και εκπαιδευτικοί Πληροφορικής (εκΠ), οι οποίοι αν και έχουν ένα ουσιαστικό τεχνολογικό υπόβαθρο, πρέπει να γνωρίσουν, να εξοικειωθούν και να πειραματιστούν με τις τεχνικές της εξΑΕ χρησιμοποιώντας τα διαθέσιμα εργαλεία. Σκοπός της συγκεκριμένης μελέτης είναι η διερεύνηση των απόψεων και εμπειριών εκπαιδευτικών σε σχέση με το επιμορφωτικό πρόγραμμα, την αναγκαιότητα του, την οργάνωση του, τη στοχοθεσία του, την υλοποίησή και την γενικότερη αποτίμηση του προγράμματος.

Πλαίσιο έρευνας

Για το σκοπό της συγκεκριμένης έρευνας μελετήθηκαν οι αντιλήψεις εκπ/ που παρακολούθησαν για 8 εβδομάδες και ολοκλήρωσαν επιτυχώς το πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών στην ΕξΑΕ από Μάιο έως Ιούνιο 2021. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος των ομάδων εστίασης ως μια ποιοτική ερευνητική μέθοδος (Wilkinson, 1998). Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω ημι-δομημένων συνεντεύξεων που διεξήχθησαν σε επίπεδο ομάδας. Οι ομάδες εστίασης είναι δομημένες ώστε να ενθαρρύνουν τη συζήτηση μεταξύ των συμμετεχόντων και να ερμηνεύουν τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών. Για τις ανάγκες της έρευνας δημιουργήθηκε μία ομάδα εστίασης που αποτελείται από 6 εκπ, 3 άντρες και 3 γυναίκες, από τους 50 εκπ που παρακολούθησαν το συγκεκριμένο τμήμα. Στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων όπου χρειάζεται αναφορά σε συγκεκριμένο στιγμιότυπο της συνέντευξης με συγκεκριμένο εκπαιδευτικό, αυτός/ή παρουσιάζεται με τον όρο «εκΠΧΧ» όπου ΧΧ είναι ένας αριθμός από το 00 έως το 06. Ο μέσος όρος ηλικίας των εκπ ήταν τα 38,6 χρόνια και η μέση εκπαιδευτική τους εμπειρία ήταν 8,2 χρόνια. Αξίζει να επισημανθεί ότι οι εκπ, στα πλαίσια της εξ αποστάσεως λειτουργίας των σχολικών μονάδων εξαιτίας της πανδημίας, είχαν χρησιμοποιήσει εργαλεία σύγχρονης και σύγχρονης τηλεεκπαίδευσης. Οι ερωτήσεις στην ομάδα περιλάμβαναν ερωτήσεις ενσωμάτωσης και ερωτήσεις διερεύνησης. Η ομάδα εστίασης πραγματοποιήθηκε διαδικτυακά, μετά την επιτυχή ολοκλήρωση της επιμόρφωσης, και διήρκεσε 60 λεπτά. Το ρόλο του συντονιστή σε αυτήν είχε ο επιμορφωτής του προγράμματος για το συγκεκριμένο τμήμα, που φρόντιζε να καθοδηγεί την συζήτηση, να θέτει τα ερωτήματα, να ακούει ενεργά και με ενσυναίσθηση χωρίς να εκφράζει προσωπικές απόψεις παραμένοντας ουδέτερος, να κρατά σημειώσεις όπου χρειάζεται και να ηχογραφεί τις συνομιλίες.

Οι σημειώσεις και τα δεδομένα που προέκυψαν από την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων αναλύθηκαν ποιοτικά και προέκυψαν σχετικές κατηγορίες. Η ανάλυση των δεδομένων και των πληροφοριών που συλλέχθηκαν έγινε από τον συντονιστή των ομάδων και μία εκπαιδευτικό/ερευνήτρια που τα επεξεργάστηκαν τα θέματα που συζητήθηκαν καθώς και τις απόψεις και τις εμπειρίες των συμμετεχόντων. Η ανάλυση των δεδομένων έγινε ποιοτικά και προέκυψαν κατηγορίες απαντήσεων με βάση τις θεματικές που προσεγγίστηκαν. Τα δεδομένα επεξεργάστηκαν ανώνυμα και προστατεύτηκαν προσωπικά δεδομένων των συμμετεχόντων.

Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζονται στη συνέχεια και οι κατηγορίες που προέκυψαν οργανώνονται ως εξής: (α) απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την αναγκαιότητα του επιμορφωτικού προγράμματος (β) απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την οργάνωση και το σχεδιασμό του προγράμματος, (γ) εμπειρίες των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος, (δ) αποτίμηση προγράμματος και διατύπωση προτάσεων. Όπου χρειάζεται, στο κείμενο παρουσιάζονται στιγμιότυπα από τις συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς για να υποστηρίξουν τα αποτελέσματα.

(α) Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την αναγκαιότητα του επιμορφωτικού προγράμματος. Όλοι οι εκπ που συμμετείχαν στην έρευνα υποστήριξαν ότι το επιμορφωτικό πρόγραμμα για την εξΑΕ θα έπρεπε να είχε πραγματοποιηθεί αρκετά νωρίτερα από την ημερομηνία που πραγματοποιήθηκε καθώς οι εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων είχαν ήδη για δύο σχολικά έτη κληθεί να υποστηρίξουν την εξΑΕ χωρίς καμία προηγούμενη επιμόρφωση. Αν και αναγνωρίζουν την ανάγκη ύπαρξης ενός οργανωμένου και στοχοποιημένου σεμιναρίου κεντρικά για όλους τους εκπαιδευτικούς, ανέφεραν ότι αυτό ήρθε ετεροχρονισμένα.

εκΠ01: Ωραίο και απαραίτητο το πρόγραμμα για όλους μας, αλλά έγινε πολύ αργά.

Έχουμε ήδη κάνει τηλεεκπαίδευση πολύ καιρό ήδη.

εκΠ02: Τα μάθαμε μόνοι μας....και τα μάθαμε και στους άλλους.

εκΠ04: [...] νομίζω χάνει την αξία και λίγο τώρα που το κάνουμε.

Οι εκπ/ ανέφεραν ότι αν και για τους ίδιους το τεχνικό κομμάτι, να χειριστούν δηλαδή συσκευές και εφαρμογές, δεν αποτέλεσε σημαντικό παράγοντα δυσκολίας, για πολλούς συναδέλφους τους άλλων ειδικοτήτων τα πράγματα ήταν αρκετά δύσκολα.

εκΠ02: [...] Υπήρχαν συνάδελφοι που κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης δεν ήξεραν καν να ανοίξουν τις πλατφόρμες, πόσο μάλλον να τις χειριστούν. Θυμάμαι στην αρχή ειδικά πολλές ώρες στο σχολείο βοηθούσαμε μέχρι να καταφέρουν να συνδεθούν.

εκΠ04: [...] Τότε έπρεπε να γίνει το πρόγραμμα, πριν καν ξεκινήσουμε. [...] Ακόμα και αν έγινε απότομα όλο αυτό ίσως θα έπρεπε να έχει προβλεφθεί και να έχει γίνει η επιμόρφωση.

εκΠ06: Απογοητεύτηκαν πολλοί συνάδελφοι στην τηλεκπαίδευση και έπρεπε εμείς της Πληροφορικής να παίξουμε το ρόλο του επιμορφωτή για τα εργαλεία, τουλάχιστον στον χειρισμό.

Ωστόσο, όλοι αναγνώρισαν ότι ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα στην εξΑΕ, όπως αυτό που υλοποιήθηκε, που παρείχε τις απαραίτητες θεωρητικές βάσεις της εξΑΕ σε συνδυασμό με τις εφαρμογές και την εξάσκηση σε εργαλεία σύγχρονης και ασύγχρονης εκπαίδευσης ήταν αναγκαίο και απαραίτητο να υλοποιηθεί για τους εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων.

(β) Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την οργάνωση και το σχεδιασμό του προγράμματος. Οι εκπ/ φαίνεται να δυσκολεύτηκαν με τις σύγχρονες συνεδρίες που είχε το πρόγραμμα, όσον αφορά τον χρονοπρογραμματισμό τους. Οι περισσότεροι ανέφεραν τις οικογενειακές τους υποχρεώσεις και το γεγονός ότι όλη η επιμόρφωση, και κυρίως το σύγχρονο κομμάτι της έγινε εκτός εκπαιδευτικού ωραρίου. Υπήρξε και η πρόταση να μην υπήρχε καθόλου το σύγχρονο κομμάτι του σεμιναρίου. Ωστόσο παραδέχτηκαν ότι το πρόγραμμα ήταν καλά σχεδιασμένο και θεωρητικά τεκμηριωμένα καθώς τους έδωσε και τις θεωρητικές βάσεις για να αξιοποιήσουν τα εργαλεία τηλεκπαίδευσης.

εκΠ01: Φάνηκε να είναι οργανωμένο το πρόγραμμα, αλλά νομίζω ήταν και απαιτητικό γιατί είχε και τις σύγχρονες συνεδρίες που δεν έπρεπε να χάσεις γιατί είχε παρουσίες.

εκΠ02: Νομίζω σε όλα τα σεμινάρια το σύγχρονο κομμάτι είναι το πιο δύσκολο. Και δεν ξέρω αν είναι και απαραίτητο. Εγώ δουλεύω πιο καλά με τον δικό μου ρυθμό. [...] αν έχω το χρόνο μου να το ανοίξω το υλικό όποτε θέλω.

εκΠ04: [...] όλες οι φάσεις ήταν απαραίτητες. Και το υλικό ήταν καλά οργανωμένο και φάνηκε ότι είχε γίνει προσπάθεια για να δημιουργηθεί. Ήταν πλήρες. Γενικά η οργάνωση ήταν καλή, αλλά αργήσαμε πολύ.

Οι εκπ/ φαίνεται να βρήκαν την πρώτη δράση ιδιαίτερα θεωρητική και περισσότερο κουραστική σε σχέση με τις άλλες δράσεις. Ωστόσο, υποστήριξαν ότι ήταν αυτό το θεωρητικό κομμάτι που τους έλειπε και δεν το είχαν κατακτήσει, σε σχέση με τις εφαρμογές και τα εργαλεία που ήξεραν πως να τα χειριστούν. Αναγνώρισαν με αυτό τον τρόπο την αναγκαιότητα της συγκεκριμένης φάσης και της συνεισφορά της.

εκΠ06: Οι πρώτες συναντήσεις ήταν κουραστικές, με την θεωρία και όλα τα μοντέλα.

εκΠ04: Εγώ την βρήκα ενδιαφέρουσα, για να στηρίξω κάπου την ανάγκη της εξ αποστάσεως. [...] Ναι πολλά θεωρητικά όμως. Ίσως οι φάσεις που συνδέαμε και τα εργαλεία σύγχρονης/ασύγχρονης με τη θεωρία είχε πιο πολύ βάση.

εκΠ02: Πάντως το υλικό ήταν πλούσιο και προσεγμένο. [...] Το σενάριο στο τέλος ήταν το πιο ουσιαστικό νομίζω και πιο πρακτικό.

γ) Εμπειρίες των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στη συγκεκριμένη έρευνα σχολίασαν κυρίως θετικά τις εμπειρίες τους από το επιμορφωτικό πρόγραμμα. Υποστήριξαν ότι ήταν πολύ χρήσιμες όσα γνώρισαν για τις μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας συγκεκριμένα στην εξΑΕ και αναγνώρισαν τον σημαντικό ρόλο του επιμορφωτή τους στην καθοδήγηση, την διευκόλυνση και την υποστήριξη καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος. Σημαντικό ρόλο θεώρησαν ότι έπαιξε και η αλληλεπίδραση που είχαν με συναδέλφους τους, η ανταλλαγή εμπειριών, ιδεών και προτάσεων κατά τη διάρκεια του προγράμματος και ιδιαίτερα κατά τις σύγχρονες συνεδρίες, που αν και ήταν μικρές σε διάρκεια τους έδωσε την ευκαιρία να αλληλεπιδράσουν.

εκΠ02: Εγώ θα πω ότι ευτυχώς δεν είμασταν μόνοι μας στο πρόγραμμα, εννοώ είχαμε υποστήριξη από τον επιμορφωτή. Εγώ επικοινωνούσα και εκτός των σύγχρονων συνεδριών για ζητήματα όχι μόνο παιδαγωγικά αλλά και τεχνικά ή διαδικαστικά. Νομίζω είναι σημαντικό σε κάθε πρόγραμμα η επικοινωνία με τον επιμορφωτή.

εκΠ06: Ναι, δεν είχαμε πρόβλημα με αυτό το ζήτημα. Είχαμε υποστήριξη, ειδικά στο σενάριο στο τέλος που έπρεπε να καταθέσουμε γιατί πάντα σε τέτοιες περιπτώσεις χάνεσαι, αγχώνεσαι και δυσκολεύεσαι όχι τόσο με την ουσία αλλά με τα διαδικαστικά ζητήματα.

εκΠ01: [...] Σημαντικό και ότι είμασταν όλοι του ίδιου κλάδου και μπορούσαμε και μεταξύ μας να λύνουμε απορίες και να συζητάμε. Πήρα ιδέες από συναδέλφους, ειδικά για τη μία πλατφόρμα που δεν είχα δει καθόλου στην τηλεκατάρτιση. Νομίζω ότι είμασταν καλό τμήμα.

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν αρκετά στο υλικό που είχαν να μελετήσουν κατά τη διάρκεια του προγράμματος και στις υποχρεώσεις τους για την επιτυχή ολοκλήρωσή του. Όπως επισημάνθηκε και προηγουμένως, οι περισσότεροι βρήκαν κουραστικό το πρώτο θεωρητικό κομμάτι, ωστόσο φαίνεται πως όλοι βρήκαν ιδιαίτερα ενδιαφέρον το πρακτικό κομμάτι όπου έπρεπε να δημιουργήσουν ένα σχέδιο εργασίας προσαρμοσμένο στις ανάγκες της εξΑΕ χρησιμοποιώντας συγκεκριμένες μεθόδους, τεχνικές και εργαλεία.

εκΠ02: [...] Το σενάριο στο τέλος ήταν το πιο ουσιαστικό νομίζω και πιο πρακτικό. [...] Έχουμε κάνει σίγουρα πολλά σενάρια διδασκαλίας και στην καθημερινότητα στην τάξη και τις σπουδές, αλλά νομίζω ένα τέτοιο σενάριο στοχευμένο ειδικά για τηλεκατάρτιση λίγοι είχαν κάνει. Και νομίζω ότι είχαμε πραγματικά την ευκαιρία να εφαρμόσουμε στην πράξη όσα είδαμε και να φτιάξουμε σενάρια για την εξΑΕ.

εκΠ04: Χρήσιμο το σενάριο, αν το κάναμε τότε που έπρεπε. Θα βοηθούσε ιδιαίτερα. Ελπίζω να μην χρειαστεί να κάνουμε τηλεκατάρτιση ξανά.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει η τοποθέτηση ενός εκπαιδευτικού που αναγνώρισε πως ακόμη και αν δεν χρειαστεί ξανά να γίνει τηλεκατάρτιση όπως έγινε την περίοδο της πανδημίας, κάποιες μέθοδοι της εξΑΕ μπορεί να αξιοποιηθούν, να υποστηρίξουν και να επεκτείνουν το μάθημα της Πληροφορικής.

εκΠ03: [...] Η ιδέα της ανεστραμμένης τάξης που είδαμε στο πρόγραμμα νομίζω ότι μπορεί εύκολα να βρει εφαρμογή στο μάθημα της Πληροφορικής στο Δημοτικό και μάλιστα να το υποστηρίξει ουσιαστικά. Το μάθημα είναι μονόωρο και πολύ λίγα πράγματα προλαβαίνει να κάνει κανείς στο εργαστήριο, ειδικά αν σκεφτούμε τη φύση του μαθήματος και την έλλειψη εξοπλισμού. Αν οι μαθητές δουλέψουν ασύγχρονα μόνοι τους ή συνεργαστούν στην ενότητα πριν έρθουν στο μάθημα, μπορούμε να έχουμε πολλά πράγματα ήδη έτοιμα. Σαν να «κλέβουμε» χρόνο και να έχουμε τελικά περισσότερο χρόνο για το μάθημα. Και μετά το μάθημα στο

εργαστήριο, πάλι κάποια μικρή δουλειά για τα παιδιά στο σπίτι μέσα από την πλατφόρμα. Νομίζω ότι λύνει πολλά πρόβλημα και υποστηρίζει και επεκτείνει το μάθημά μας.

Επιπλέον, κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς φαίνεται να σχολίασαν τα προβλήματα που αντιμετώπισαν κατά τη διάρκεια του επιμορφωτικού προγράμματος, κυρίως τεχνικής φύσεως, ειδικά στα πρώτα μαθήματα, που κάποιες φορές μπορεί να τους αποθάρρυναν και να τους δημιούργησαν μια αρνητική εντύπωση για το πρόγραμμα συνολικά.

δ) Αποτίμηση προγράμματος και διατύπωση προτάσεων. Οι εκπαιδευτικοί παρά τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν, τους χρονικούς περιορισμούς και τις υποχρεώσεις στο πρόγραμμα συνολικά φαίνεται να παραδέχονται ότι το επιμορφωτικό πρόγραμμα για την ΕξΑΕ είχε ενδιαφέρον, ήταν απαραίτητο να γίνει τελικά και η συνολική τους εμπειρία είχε θετικό πρόσημο.

εκΠ02: [...] Ήταν συνολικά ωραία εμπειρία, χρήσιμη και ουσιαστική σε γενικές γραμμές. Νομίζω πάντα θα υπάρχουν σημεία σε προγράμματα που δεν θα αρέσουν σε όλους ή μπορεί κάτι να ξεφεύγει, αλλά συνολικά είχε υλικό να μελετήσει κανείς και να κάνει και μια σύντομη έστω πρακτική εξάσκηση.

εκΠ01: Σίγουρα πάντα θα υπάρχουν περιορισμοί και δυσκολίες σε προγράμματα, ειδικά αυτά που γίνονται σε τέτοιες συνθήκες και εξ αποστάσεως. Και εμείς πάντα θα βρίσκουμε κάτι να παραπονεθούμε, όπως ο χρόνος ή οι υποχρεώσεις.

εκΠ03: Πρέπει κάθε φορά να βρίσκουμε και τα θετικά σε ότι κάνουμε. Χρήσιμο ήταν και νομίζω τελικά όχι και τόσο κουραστικό. Υπήρχαν θέματα και προβλήματα αλλά τελικά όχι τόσο μεγάλα που ίσως νομίζαμε εμείς.

εκΠ04: Υπήρχε και κατανόηση και υποστήριξη, οπότε συνολικά όλα καλά.

Σχετικά με τις προτάσεις των εκπαιδευτικών για το επιμορφωτικό πρόγραμμα, κατά τη διάρκεια της συνέντευξης κατατέθηκαν διάφορες ενδιαφέρουσες προτάσεις και ιδέες. Όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ότι ανάλογα επιμορφωτικά προγράμματα πρέπει να προβλέπονται να γίνονται εντός του εργασιακού ωραρίου του εκπαιδευτικού, και σίγουρα όχι απογευματινές ώρες τις καθημερινές ημέρες όπου πολλοί έχουν κυρίως οικογενειακές υποχρεώσεις. Υπήρξε η πρόταση, ανάλογα προγράμματα να σχεδιάζονται να υλοποιούνται αποκλειστικά ασύγχρονα έτσι ώστε ο κάθε εκπαιδευτικός να έχει τον δικό του χρόνο και ρυθμό να μελετά το υλικό και να ολοκληρώνει τις δραστηριότητες. Οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι ένα ασύγχρονο φόρουμ με τον επιμορφωτή και τους επιμορφούμενους έχει να προσφέρει πολλά στην επίλυση αποριών και την ανταλλαγή απόψεων, ιδεών και εμπειριών. Κάποιοι μάλιστα υποστήριξαν ότι μπορεί να αντικαταστήσει αποτελεσματικά το κομμάτι της σύγχρονης επιμόρφωσης. Οι πιο ενδιαφέρουσες σκέψεις τους αφορούσαν το υλικό του συγκεκριμένου σεμιναρίου, ενώ οι προτάσεις τους για το πρακτικό κομμάτι ήταν σημαντικές και ουσιαστικές. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως το υλικό ήταν πλούσιο και καλά δομημένο, ωστόσο επισήμαναν ότι σε αυτό δεν υπήρχαν παραπομπές σε επιπλέον υλικό στη διεθνή βιβλιογραφία που θα μπορούσε κανείς να αξιοποιήσει και να γνωρίσει περαιτέρω κάποιες έννοιες ή και καλές πρακτικές άλλων χωρών. Επίσης ανέφεραν ότι βρήκαν πάρα πολύ χρήσιμο το υλικό που ανέβαινε στην κανάλι της επιμόρφωσης στο youtube με σενάρια διδασκαλίας σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα και πρότειναν τη δημιουργία ενός αποθετηρίου που θα εμπλουτίζεται συνεχώς με υλικό και σενάρια για την ΕξΑΕ για όλες τις ειδικότητες.

εκΠ02: Το υλικό ήταν χρήσιμο...ειδικά τα βίντεο με τα σενάρια που είδα ότι κάποια στιγμή ανέβαιναν στο αντίστοιχο κανάλι στο youtube. Πολλοί δεν το ξέρουν καν ότι υπάρχουν εκεί έτοιμα σενάρια για την ΕξΑΕ με τα εργαλεία που είδαμε για πολλές ειδικότητες.

εκΠ01: Και μακάρι να μην χαθούν τα σενάρια, να μην κατέβουν.

εκΠ04: Και πρέπει να εμπλουτιστούν, μην σταματήσουν να ανεβαίνει και άλλο υλικό τώρα που τελειώνει η επιμόρφωση.

Ειδικά στο κομμάτι της πρακτικής εφαρμογής και της δημιουργίας εκπαιδευτικών σεναρίων στα πλαίσια της επιμόρφωσης, οι εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι το υλικό (διδασκτικά σενάρια) που έχει δημιουργηθεί από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς πρέπει να αξιοποιηθεί και να μοιραστεί στην κοινότητα των εκπαιδευτικών στα πλαίσια της ανταλλαγής υλικού, ιδεών και καλών πρακτικών για όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Θεωρούν πως το υλικό που έχει ήδη αναπτυχθεί θα καλύπτει πολλές και διαφορετικές έννοιες του γνωστικού αντικείμενου και θα μπορεί να αξιοποιηθεί είτε αυτούσιο είτε να προσαρμοστεί στις ανάγκες κάθε εκπαιδευτικού. Η δημιουργία ενός αποθετηρίου με διδασκτικά σενάρια για την εξΑΕ, αντίστοιχου με αυτό της πλατφόρμας «Αίσωπος» θα μπορούσε να είναι η σημαντικότερη συνεισφορά του συγκεκριμένου επιμορφωτικού σεμιναρίου στην εκπαιδευτική κοινότητα.

εκΠ06: [...] και το υλικό που φτιάξαμε ο καθένας, το σενάριο, θα το δουν τελικά και άλλοι εκπαιδευτικοί; Θα δούμε και εμείς και άλλα σενάρια; Μην πάει χαμένη η δουλειά όλων μας...ενώ να μοιραστούν αυτά μετά σαν καλές πρακτικές, σαν βάση για να σχεδιάζουμε, να παίρνουμε ιδέες και να προσαρμόζουμε όπου χρειάζεται.

εκΠ05: Έχει γίνει πολλή δουλειά από όλους, σε όλες τις ειδικότητες, για πολλές έννοιες των μαθημάτων. Και εγώ νομίζω είναι κρίμα να χαθεί όλο αυτό.

εκΠ02: Ας οργανωθούν σε μια πλατφόρμα όλα σε σενάρια, αφού αξιολογηθούν και εγκριθούν με κάποιο τρόπο, και να μοιραστούν. Υπάρχουν και άλλες πλατφόρμες με σενάρια, ας δημιουργηθεί μία με σενάρια την εξΑΕ.

εκΠ03: Το πιο σημαντικό θα είναι αυτό αν δημιουργηθεί. Θα αποκτήσει αξία ο κόπος και η προσπάθεια όλων μας.

Συμπεράσματα

Σκοπός της συγκεκριμένης μελέτης ήταν η διερεύνηση των απόψεων και των εμπειριών εκπαιδευτικών για το πρόγραμμα ταχύρρυθμης επιμόρφωσης στην ΕξΑΕ που παρακολούθησαν. Στην έρευνα συμμετείχαν 6 εκπαιδευτικοί Πληροφορικής που παρακολούθησαν και ολοκλήρωσαν επιτυχώς το πρόγραμμα, οι οποίοι στα πλαίσια μιας ομάδας εστίασης συζήτησαν και απάντησαν σε ερωτήσεις ημιδομημένης συνέντευξης. Τα αποτελέσματα της έρευνας ομαδοποιήθηκαν και τα ευρήματα κατηγοριοποιήθηκαν ως εξής: (α) απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την αναγκαιότητα του επιμορφωτικού προγράμματος (β) απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την οργάνωση και το σχεδιασμό του προγράμματος, (γ) εμπειρίες των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος, (δ) αποτίμηση προγράμματος και διατύπωση προτάσεων.

Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αναγνώρισαν την ανάγκη του συγκεκριμένου σεμιναρίου αλλά υποστήριξαν ότι αυτό πραγματοποιήθηκε ετεροχρονισμένα μιας και η ανάγκη για επιμόρφωση στην εξΑΕ υπήρξε νωρίτερα όταν έπρεπε να την υποστηρίξουν τον καιρό της πανδημίας και των περιοριστικών μέτρων που τη συνόδευαν. Αναγνώρισαν ότι το πρόγραμμα ήταν καλά οργανωμένο και το υλικό κατάλληλο και επεσήμαναν ότι πολύ χρήσιμο ήταν το τελευταίο πρακτικό κομμάτι του σεμιναρίου όπου έπρεπε να δημιουργήσουν τα δικά τους σενάρια για το δικό τους γνωστικό αντικείμενο με βάση όσα γνώρισαν στο σεμινάριο. Επεσήμαναν ότι κάποιες μέθοδοι στην εξΑΕ μπορούν να βρουν εφαρμογή και στην καθημερινή τους πρακτική πέρα από τα πλαίσια της τηλεκπαίδευσης, ενώ υποστήριξαν πως όποια λίγα τεχνικά προβλήματα αντιμετώπισαν κατά τη διάρκεια του σεμιναρίου δεν αποτέλεσαν σημαντικά εμπόδια. Αναγνώρισαν τον σημαντικό υποστηρικτικό ρόλο τους επιμορφωτή τους σε όλες τις φάσεις του σεμιναρίου και συνολικά αποτίμησαν θετικά την εμπειρία τους από το σεμινάριο. Ακόμη, πρότειναν τέτοιου τύπου σεμινάρια να γίνονται αποκλειστικά με ασύγχρονο τρόπο, γιατί το σύγχρονο μέρος των σεμιναρίων είναι

συχνά δεσμευτικό και πολλές φορές δυσκολεύονται να το εντάξουν στο καθημερινό τους πρόγραμμα και να το συνδυάσουν με τις λοιπές υποχρεώσεις. Τέλος, πρότειναν να δημιουργηθεί ένα αποθετήριο με τα διδακτικά σενάρια που δημιουργήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων στο οποίο θα μπορούν να έχουν πρόσβαση όλοι οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια της ανταλλαγής ιδεών και καλών πρακτικών. Επεσήμαναν ότι το αποθετήριο αυτό θα πρέπει να εμπλουτίζεται συνεχώς και να τροφοδοτείται με νέο εκπαιδευτικό υλικό και σενάρια έτσι ώστε να αξιοποιείται όταν χρειάζεται από τους εκπαιδευτικούς και να προσαρμόζεται κατάλληλα. Τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας μπορούν να αξιοποιηθούν στα πλαίσια της αυτοαξιολόγησης του προγράμματος και γενικότερα προσδοκούν να συνεισφέρουν στη βελτίωση της οργάνωσης και του σχεδιασμού αντίστοιχων επιμορφωτικών προγραμμάτων.

Αναφορές

- Garrison, R. (2009). Implications of online and blended learning for the conceptual development and practice of distance education. *International Journal of E-Learning & Distance Education/Revue internationale du e-learning et la formation à distance*, 23(2), 93-104.
- Graham, C. R. (2006). Blended learning systems. *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*, 1, 3-21.
- Graham, C. R. (2009). Blended learning models. In *Encyclopedia of Information Science and Technology, Second Edition* (pp. 375-382). IGI Global.
- Hameed, S., Badii, A., & Cullen, A. J. (2008). Effective e-learning integration with traditional learning in a blended learning environment. In *European and Mediterranean conference on information systems* (Vol. 60, p. 14).
- Hiltz, S. R., & Wellman, B. (1997). Asynchronous learning networks as a virtual classroom. *Communications of the ACM*, 40(9), 44-49.
- Hiltz, S. R., & Goldman, R. (2004). *Learning together online: Research on asynchronous learning networks*. Routledge.
- Jaffee, D. (1997). Asynchronous learning: Technology and pedagogical strategy in a distance learning course. *Teaching Sociology*, 262-277.
- Kacatl, J., & Semradova, I. (2020). Reflection on blended learning and e-learning—case study. *Procedia Computer Science*, 176, 1322-1327.
- Larreamendy-Joerns, J., & Leinhardt, G. (2006). Going the distance with online education. *Review of educational research*, 76(4), 567-605
- Mackay, S., & Stockport, G. (2006). Blended learning, classroom and e-learning. *The Business Review, Cambridge*, 5(1), 82-88.
- Moore, J. L., Dickson-Deane, C., & Galyen, K. (2011). e-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same?. *The Internet and higher education*, 14(2), 129-135.
- Park, H., & Shea, P. (2020). A Review of Ten-Year Research through Co-citation Analysis: Online Learning, Distance Learning, and Blended Learning. *Online Learning*, 24(2), 225-244.
- Picciano, A. G., Dziuban, C. D., Graham, C. R., & Moskal, P. D. (Eds.). (2021). *Blended Learning: Research Perspectives*, Volume 3.
- Sharma, P. (2010). Blended learning. *ELT journal*, 64(4), 456-458.
- Singh, H. (2021). Building effective blended learning programs. In *Challenges and opportunities for the global implementation of e-learning frameworks* (pp. 15-23). IGI Global.
- Sun, A., & Chen, X. (2016). Online education and its effective practice: A research review. *Journal of Information Technology Education*, 15.
- Tucker, B. (2012). The flipped classroom. *Education next*, 12(1), 82-83.
- Valiathan, P. (2002). Blended learning models. *Learning circuits*, 3(8), 50-59.

Wilkinson, S. (1998). Focus group methodology: a review. *International journal of social research methodology*, 1(3), 181-203.

Στάσεις εκπαιδευτικών προς την συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία

Γερακιώτη Κατερίνα

Λογοθεραπεύτρια, MeD Ειδικής Αγωγής
gera_kate@hotmail.com

Λουάρη Μαρίνα

ΕΔΙΠ, ΠΤΕΑ, Π.Θ.
mlouari@uth.gr

Περίληψη

Η συνεργασία, η κοινωνική ισότητα, η συνεχής εκπαίδευση και το ενδιαφέρον για τον άνθρωπο είναι στοιχεία τα οποία χαρακτηρίζουν την σύγχρονη κοινωνία. Το εκπαιδευτικό σύστημα με στόχο την υλοποίηση των παραπάνω θέσεων παρέχει ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης σε όλους τους μαθητές. Στο πλαίσιο της ισότιμης χωρίς αποκλεισμούς εκπαίδευσης εφαρμόζεται η αρχή της συμπερίληψης για την επιτυχία της οποίας καθοριστικός είναι ο ρόλος των εκπαιδευτικών και γι' αυτό τον λόγο είναι σημαντικό να καταγράφονται οι στάσεις τους. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών για την συμπερίληψη. Συμτείχαν 120 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσω ερωτηματολογίου για την δόμηση του οποίου λήφθηκε υπόψη η σύγχρονη βιβλιογραφία. Τα συνολικά αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν μια βελτίωση της στάσης των εκπαιδευτικών σε σχέση με προηγούμενες έρευνες, ωστόσο επισημαίνεται από τους συμμετέχοντες η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διαφορετικότητας.

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτικοί, διαφορετικότητα, μαθητές, στάσεις, συμπερίληψη

Εισαγωγή

Η αλλαγή, η συνεχής εκπαίδευση, η κοινωνική ισότητα, η συνεργασία, η εξέλιξη της τεχνολογίας, το ενδιαφέρον για τους ανθρώπους και τις ανάγκες τους σε σχέση με την ανάπτυξη, την ένταξη και την καινοτομία είναι μερικά από τα κύρια χαρακτηριστικά της σημερινής κοινωνίας. Θεωρείται αναγκαίο για το εκπαιδευτικό σύστημα να παρέχει ίσες ευκαιρίες σε όλα τα παιδιά, όποιες και αν είναι οι διαφορές μεταξύ τους. Για την επίτευξη αυτού του σκοπού εμπλέκονται διάφοροι παράγοντες όπως τυπικά αναπτυσσόμενοι μαθητές, μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΜΕΕα) ή/και αναπηρία, εκπαιδευτικοί κ.α. Στο πλαίσιο μιας ισότιμης χωρίς αποκλεισμούς εκπαίδευσης, μιας εκπαίδευσης η οποία συνυπολογίζει τις ανάγκες όλων των μαθητών και καθενός ξεχωριστά σε κοινό πλαίσιο μάθησης (γενική τάξη) (Anderson, Boyle & Deppeleer, 2014) εφαρμόζεται η αρχή της συμπερίληψης. Αποτελεί απόδοση του όρου «inclusion» και συναντάμε και άλλους όρους, όπως «ένταξη» ή «ενσωμάτωση» χωρίς να ορίζεται κοινή έννοια με την συμπεριληπτική εκπαίδευση. Οι Θωμά & Κολοβός (2014) αναφέρουν ότι οι παραπάνω έννοιες δεν αλληλοκαλύπτονται όμως δύναται να αλληλοσυμπληρώνουν την έννοια της εκπαιδευτικής συμπερίληψης. Η παρούσα εργασία αναφέρεται στην συμπεριληπτική εκπαίδευση όπως αυτή ορίζεται από την Unesco (1994). Στο πλαίσιο δηλαδή όπου το σχολείο βασίζεται στην ισοτιμία των μαθητών του, ανταποκρίνεται στις ανάγκες του αλλά και λειτουργεί με τάξεις ποικιλομορφίας από άποψη μαθητών ανταποκρινόμενο στις ανάγκες και στα δικαιώματά όλων.

Πρόκειται για μία διαδικασία όπου η πολυπλοκότητα βασίζεται στην ποικιλομορφία των αναγκών των μαθητών (UNESCO, 2005). Η επιτυχία της συμπερίληψης εξαρτάται από το τι συμβαίνει σε οριζόντιο επίπεδο, επομένως όπως αναφέρουν οι Boyle et al. (2013) πρέπει να θυμόμαστε ότι η δέσμευση για συμπερίληψη των μαθητών ξεκινά από τον εκάστοτε

εκπαιδευτικό. Σύμφωνα με την κοινωνικο-οικολογική άποψη, οι μαθητές αλληλοεπιδρούν με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Έτσι, μέσω της συμπερίληψης αυτές οι αλληλεπιδράσεις δύναται να προωθηθούν (Anderson, Boyle & Deppeleer, 2014). Οι προσεγγίσεις που αναφέρονται στην συμπερίληψη επηρεάζονται από παράγοντες όπως είναι το σχολικό κλίμα, οι πρακτικές και η πολιτική που ακολουθεί το σχολείο, ακόμα και η νομοθεσία. Από τους πιο σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζουν την διαδικασία της συμπερίληψης αναφέρεται ο εκπαιδευτικός της τάξης. Για αυτόν τον λόγο είναι ιδιαίτερα σημαντικό να καταγράφονται οι στάσεις του εκπαιδευτικού απέναντι στη συμπερίληψη (Precey & Mazurkiewicz, 2013) οι οποίες πηγάζουν από αξίες και ορίζονται ως διαρκείς πεποιθήσεις για το τι είναι σωστό. Ενώ μπορεί να διατηρούνται εσωτερικά στον καθένα, εξωτερικεύονται και παρουσιάζονται μέσα από απόψεις και συμπεριφορές που παρατηρούνται ως αντιδράσεις σε μία κατάσταση (Precey & Mazurkiewicz, 2013).

Στάσεις εκπαιδευτικών στην συμπερίληψη

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία οι στάσεις των εκπαιδευτικών ακολουθούν ή απορρίπτουν την διαδικασία της συμπερίληψης. Ο τρόπος λοιπόν που αντιμετωπίζουν ή σκέπτονται για τους μαθητές μεΕΑ ή αναπηρίες οδηγεί και στην αρνητική ή θετική στάση τους για τη συμπερίληψη (Tiwari et al., 2015). Το επιτυχές εκπαιδευτικό πλαίσιο δημιουργείται με την ανάπτυξη θετικών στάσεων από τα θεμέλια της επαγγελματικής του εξέλιξης ώστε η εκπαιδευτική διαδικασία να είναι το δυνατόν πιο αποδοτική (Boyle et al. 2013). Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί είναι βασικοί παράγοντες στην εφαρμογή της συμπερίληψης και οι συμπεριφορές τους διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Επιπλέον, οι στάσεις των εκπαιδευτικών είναι κρίσιμες για τη δημιουργία μαθημάτων χωρίς αποκλεισμούς καθώς συχνά οι μαθητές μοντελοποιούν τις στάσεις και τις συμπεριφορές των ενηλίκων (Lindsay, et al., 2014). Τα ερευνητικά δεδομένα που αφορούν τις στάσεις των εκπαιδευτικών είναι διφορούμενα. Μελέτες αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά εκδηλώνουν αρνητική στάση απέναντι στην συμπερίληψη εξ αιτίας διαφόρων παραγόντων. Ένα σημαντικό στοιχείο που προδιαθέτει για την εκδήλωση αρνητικής στάσης αποτελεί η απουσία υποστήριξης και εξειδικευμένης γνώσης ώστε να μπορούν να εργαστούν με μαθητές με αναπηρίες (deBoer, Pijl, & Minnaert, 2011. McHatton & McCray, 2007). Η αρνητική στάση των εκπαιδευτικών μπορεί να συνδέεται με τον φόβο ότι μπορεί να αντιμετωπίσουν προβλήματα διαχειριζόμενοι μαθητές μεΕΑ, λόγω ελλείψεων υλικοτεχνικής κάλυψης ή/και ελλιπούς πρότερης εκπαίδευσης όσον αφορά την εφαρμογή της αρχής της συμπερίληψης (Hofman & Kilimo, 2014). Κάποιες άλλες αναφέρουν θετικές προς τη συμπερίληψη στάσεις, υπογραμμίζοντας τα πλεονεκτήματα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης για τους μαθητές, επισημαίνοντας την επιτυχή συνεργασία μεταξύ Ειδικών παιδαγωγών και παιδαγωγών τυπικής εκπαίδευσης. Σημαντικό ρόλο παίζει στη διαμόρφωση θετικών στάσεων η πρότερη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Dias, 2015. Hofman & Kilimo, 2014). Για παράδειγμα, στη μελέτη της Ζαχαροπούλου (2018) οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη της κινητικής αναπηρίας φαίνεται να επηρεάζονται ιδιαίτερα από την πρότερη γνώση τους μέσω της επιμόρφωσης. Επίσης, στην Ελλάδα πρόσφατη μελέτη της Ζήκα (2017) αναφέρει την σχετικά θετική στάση των εκπαιδευτικών στην συμπερίληψη ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, χωρίς να παίζει ρόλο η εκπαιδευτική βαθμίδα των εκπαιδευτικών, με επιρροές από την ειδικότητα. Οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής καταγράφουν θετικότερη στάση από τους εκπαιδευτικούς Γενικής Αγωγής και με επιρροή από την πρότερη κατάρτισή τους, διότι οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή είναι πιο θετικά προσκείμενοι στη συμπερίληψη από όσους είχαν χαμηλότερη πρότερη κατάρτιση. Επιπλέον, η διδακτική τους εμπειρία σχετίζεται διότι εμπειρία 7 έως 10 ετών αυξάνει την τάση προθυμίας συμπερίληψης σε σχέση με όσους είχαν εμπειρία άνω των 10 ετών. Πιθανολογείται ότι αυτό έγκειται στη μικρότερη κατάρτιση των μεγαλύτερων σε έτη προϋπηρεσίας εκπαιδευτικών. Εκ των αποτελεσμάτων η συνεχής

επιμόρφωση των εκπαιδευτικών φέρει θετικές επιδράσεις στις στάσεις των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής απέναντι στην συμπερίληψη.

Η στάση απέναντι στη συμπερίληψη αφορά όλους τους εκπαιδευτικούς στη σημερινή εποχή για αυτό και πολλές χώρες εκπονούν σχετικές μελέτες στάσεων. Σε μελέτη των Young, McNamara & Coughlan, (2017) στην Ιρλανδία διαπιστώθηκε ότι ενώ οι εκπαιδευτικοί είχαν θετική στάση απέναντι στην συμπερίληψη, στην πραγματικότητα φάνηκε ότι επιθυμούσαν περισσότερο τα τμήματα ένταξης ώστε οι μαθητές να έχουν περισσότερο ταιριαστό προφίλ μεταξύ τους. Παρόμοια ευρήματα διατυπώθηκαν και σε έρευνα των Bailey, Nomanbhoj και Tubrun (2015) όπου οι δάσκαλοι είχαν μια γενικά θετική στάση απέναντι στη συμπερίληψη ως ιδέα, ωστόσο έλειπε η αυτο-αποτελεσματικότητά τους για την επιτυχή εφαρμογή των πρακτικών συμπερίληψης με αποτέλεσμα να επιδεικνύουν εν τέλει, λιγότερο θετική στάση ως προς το ενδεχόμενο υλοποίησής της.

Όπως μπορούμε να συμπεράνουμε, εκπαιδευτικοί που πιστεύουν περισσότερο στις ικανότητές τους για επιτυχή εφαρμογή διδακτικών πρακτικών χωρίς αποκλεισμούς αναφέρουν θετικότερη στάση προς την έννοια της συμπερίληψης (Yada, Tolvanen & Savolainen, 2018). Σχετική μελέτη στην Ινδία καταγράφει διαφορά μεταξύ στάσεων στο πλαίσιο μίας πολιτικής ιδέας για τη συμπερίληψη και ικανοτήτων τους για αποδοχή της συμπερίληψης (Tiwari, et al., 2015). Το σημείο σύνδεσης αυτών των ερευνητικών μελετών σχετίζεται με την θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην συμπερίληψη ως ιδέα και με την άποψη τους ότι νιώθουν ικανοί για εφαρμογή των πρακτικών συμπερίληψης στην τάξη με αποτέλεσμα σύμφωνα με τους Boyle, Anderson και Allen (2020) να δημιουργείται ανησυχία μεταξύ χάσματος «θεωρίας» και «πρακτικής». Κάποιες άλλες μελέτες αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα χρόνια υπηρεσίας φαίνεται να έχουν θετικότερη στάση (Dukmak, 2013) καθώς επίσης και οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης με τους εκπαιδευτικούς μεγαλύτερης βαθμίδας εκπαίδευσης να διατυπώνουν πιο αρνητικές στάσεις (Hoskin, Boyle και Anderson, 2015).

Ταυτόχρονα, οι πεποιθήσεις σχετικά με τη φύση της διδασκαλίας και της μάθησης συζητούνται ως πιθανός παράγοντας πρόβλεψης των στάσεων απέναντι στην συμπερίληψη. Σε πρόσφατη έρευνα των Börnert-Ringleb, Westphal, Zaruba, Gutmann, & Vock, (2020) τονίζεται η ανάγκη εξέτασης σιωπηρών διαδικασιών, όπως οι αυτόματες αξιολογήσεις, κατά την περιγραφή στάσεων και πεποιθήσεων. Μελέτη των Börnert-Ringleb, et al. (2020) αποκάλυψε διαφορές ανάμεσα στις σαφείς στάσεις των εκπαιδευτικών και στις επακόλουθες αυτόματες αξιολογήσεις τους. Οι διαφορές στη σχέση μεταξύ των στάσεων για την συμπερίληψη και των πεποιθήσεων σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση αποκαλύπτονται όταν οι δάσκαλοι καλούνται να συμπληρώσουν κλίμακες αυτό-αξιολόγησης, διαδικασία η οποία τελικά μπορεί να οδηγήσει σε λανθασμένες υποθέσεις σχετικά με τη σχέση των στάσεων απέναντι στη συμπερίληψη και των πεποιθήσεων σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση (Börnert-Ringleb, et al., 2020).

Εν κατακλείδι, από τη διεθνή βιβλιογραφία προκύπτει ότι διάφορες μεταβλητές επηρεάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς την εφαρμογή της αρχής της συμπερίληψης. Η παρούσα έρευνα καλείται να απαντήσει σε αυτές τις μεταβλητές με σκοπό να προτείνει σειρά αλλαγών που μπορούν να εφαρμοστούν στο εκπαιδευτικό σύστημα στο πλαίσιο της συμπερίληψης των μαθητών σε γενικές τάξεις αλλά και στην προσωπική εκπαιδευτική εξέλιξη των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Μέθοδος

Η παρούσα εργασία στοχεύει στη διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (νηπιαγωγούς και δασκάλους/ες δημοτικής εκπαίδευσης) σε σχέση με τη συμπερίληψη σε τάξεις παιδιών με ή χωρίς Ειδικές Ανάγκες και αναπηρίες. Η παρούσα μελέτη κρίνεται αναγκαία λόγω της σημασίας καταγραφής των στάσεων που φέρουν οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα στο πλαίσιο της συμπερίληψης. Ειδικότερα, σκοπός της μελέτης είναι:

α) να καταγραφούν οι στάσεις των εκπαιδευτικών είτε αυτές είναι θετικές είτε είναι αρνητικές απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση παιδιών με ή χωρίς Ειδικές Ανάγκες και αναπηρίες

β) να καταγραφεί ο βαθμός στον οποίο επηρεάζονται οι στάσεις των εκπαιδευτικών από τα δημογραφικά τους στοιχεία απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση παιδιών με ή χωρίς Ειδικές Ανάγκες και αναπηρίες

Οι ερευνητικές υποθέσεις της εργασίας είναι:

1. Το φύλο επηρεάζει τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Βεγυδάκης, 2016).

2. Η οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών επηρεάζει τη στάση τους απέναντι στη συμπερίληψη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Βεγυδάκης, 2016).

3. Η εργασιακή σχέση των εκπαιδευτικών επηρεάζει τη στάση τους απέναντι στη συμπερίληψη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Βεγυδάκης, 2016).

4. Η ύπαρξη μεταπτυχιακού τίτλου των εκπαιδευτικών επηρεάζει τη στάση τους απέναντι στη συμπερίληψη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Wogamon, 2013).

5. Το είδος αγωγής που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί (γενικής ή Ειδικής Αγωγής) επηρεάζει τη στάση τους απέναντι στη συμπερίληψη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Βεγυδάκης, 2016).

Διαδικασία

Για την συγκέντρωση των πληροφοριών χρησιμοποιήθηκε διαδικτυακό ερωτηματολόγιο με τη χρήση της πλατφόρμας Google Forms. Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε με τη μορφή υπερσυνδέσμου μέσω διαδικτυακών πλατφορμών κοινωνικής δικτύωσης (facebook), μέσω αποστολής ηλεκτρονικού ταχυδρομείου απευθείας στους πιθανούς συμμετέχοντες (μέθοδος βολικής δειγματοληψίας) (Παπαγεωργίου, 2015) ακολουθούμενη από δείγματα χιονοστιβάδας (snowball sampling) που σημαίνει ότι οι εν δυνάμει συμμετέχοντες είχαν την δυνατότητα να προτείνουν την συμμετοχή στην μελέτη άλλων εκπαιδευτικών της ίδιας εκπαιδευτικής βαθμίδας που απασχολούνται σε τάξεις συμπερίληψης. Η μέθοδος δειγματοληψίας της χιονοστιβάδας βασίζεται σύμφωνα με την Παπαγεωργίου (2015) στη δυσκολία ανεύρεσης των μονάδων ανάλυσης. Το τελικό δείγμα αποτέλεσαν 120 εκπαιδευτικοί.

Μέσα συλλογής δεδομένων

Το ερευνητικό εργαλείο της παρούσας ποσοτικής μελέτης επιλέχθηκε κατόπιν βιβλιογραφικής ανασκόπησης και είναι το ερωτηματολόγιο του Cochran (1997) και η ελληνική μετάφραση της Πατσιδου (2010). Η αξιοπιστία του εργαλείου διασφαλίστηκε με την πιλοτική εφαρμογή σε συγκεκριμένο δείγμα ώστε να διερευνηθεί αν οι ερωτήσεις ήταν κατανοητές και αφορούσαν το ζήτημα για το οποίο σχεδιάστηκαν. Επιπλέον, για να διασφαλιστεί η εγκυρότητα του εργαλείου δόθηκε σε μία ομάδα ατόμων που ήταν ειδικοί με το προς διερεύνηση ζήτημα. Βαθμολόγησαν την κάθε ερώτηση με μία 5βαθμη κλίμακα (1=μη σχετική – 5= απολύτως σχετική) και παρέμειναν στο εργαλείο όσες προτάσεις συγκέντρωσαν τουλάχιστον την τιμή 3 (Creswell, 2011).

Για λόγους προσωπικής και συλλογικής ασφάλειας σε περιόδους Covid-19 και έξαρσης της παγκόσμιας πανδημίας του ιού ακολουθήθηκε η δημιουργία του σε ηλεκτρονική μορφή (Di Gennaro, et al., 2020). Για τη διανομή του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε η πλατφόρμα Google Forms. Οι εν δυνάμει συμμετέχοντες έλαβαν έναν υπερσύνδεσμο ώστε να απαντηθούν οι ερωτήσεις. Εν συνεχεία, σε προσωπικό λογαριασμό των ερευνητριών επεστράφησαν 129 συμπληρωμένα ερωτηματολόγια εκ των οποίων χρησιμοποιήθηκαν μόνο τα πλήρως συμπληρωμένα για την εξαγωγή των τελικών συμπερασμάτων, δηλαδή 120 ερωτηματολόγια.

Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, από την Ελληνική Επικράτεια. Ο αριθμός των συμμετεχόντων ανήλθε στους 120 από τους οποίους οι 41 εκπαιδευτικοί (34,2%) ήταν άνδρες και οι 79 εκπαιδευτικοί (65,8%) ήταν γυναίκες (βλ. Πίνακα 1). Οι περισσότεροι των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ήταν άγαμοι (43,3%) ή έγγαμοι (42,5%). Επίσης συμμετείχαν 16 διαζευγμένοι (13,3%) και ένας χήρος (0,8%).

Πίνακας 7: Φύλο

	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Άνδρας	41	34,2
Γυναίκα	79	65,8
Σύνολο	120	100,0

Αναφορικά με τους τίτλους σπουδών των συμμετεχόντων οι 41 ήταν κάτοχοι πτυχίου ΑΕΙ (34,2%), οι 35 μεταπτυχιακό τίτλο στην Ειδική Αγωγή (29,2%), οι 31 μεταπτυχιακό τίτλο (25,8%), οι 10 δεύτερο πτυχίου ΑΕΙ (8,3%), 2 συμμετέχοντες είχαν πτυχίο ΤΕΙ (1,7%) και ένας εκ των συμμετεχόντων ήταν κάτοχος διδακτορικού (0,8%) (βλ. Πίνακα 2).

Πίνακας 2: Τίτλοι σπουδών

	Συχνότητα	Ποσοστό %
Πτυχίο ΤΕΙ	2	1,7
Πτυχίο ΑΕΙ	41	34,2
Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ	10	8,3
Μεταπτυχιακός τίτλος	31	25,8
Μεταπτυχιακός τίτλος στην Ειδική Αγωγή	35	29,2
Διδακτορικό	1	,8
Σύνολο	120	100,0

Οι περισσότεροι των συμμετεχόντων/ουσών ήταν δάσκαλοι/ες δημοτικής εκπαίδευσης (70,8%) ενώ το υπόλοιπο 29,2% ήταν νηπιαγωγοί. Σχετικά με την εργασιακή σχέση των συμμετεχόντων οι 50 (41,7%) ήταν αναπληρωτές/τριες πλήρους ωραρίου, οι 45 (37,5%) μόνιμοι εκπαιδευτικοί, οι 14 (11,7%) ωρομίσθιοι, οι 7 (5,8%) αναπληρωτές/τριες μειωμένου ωραρίου και οι 4 (3,3%) εργάζονταν με σύμβαση αορίστου χρόνου. Οι 87 εκπαιδευτικοί (72,5%) υπηρετούν στην Γενική Αγωγή και οι 33 (27,5%) στην Ειδική Αγωγή. Οι 88 εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι έχουν λάβει προηγούμενη επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή για περισσότερες των 300 ωρών (73,3%) (βλ. Πίνακα 3).

Οι 87 εκπαιδευτικοί (72,5%) υπηρετούν στην Γενική Αγωγή και οι 33 (27,5%) στην Ειδική Αγωγή. Οι 88 εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι έχουν λάβει προηγούμενη επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή για περισσότερες των 300 ωρών (73,3%). Στις τάξεις των εκπαιδευτικών του δείγματος φάνηκε ότι ο μέσος όρος των μαθητών τους μεΑ (με διάγνωση) ήταν για τους 83 (69,2%) 1-3 μαθητές, για τους 24 εκπαιδευτικούς (20%) 4-5 μαθητές, οι 9 (7,5%) δεν είχαν κανένα μαθητή μεΑ και διάγνωση, οι 3 (2,5%) είχαν 6-10 μαθητές ενώ μόνο ένας εκπαιδευτικός είχε στην τάξη του περισσότερους από 10 μαθητές. Όσον αφορά το επίπεδο των γνώσεων των εκπαιδευτικών για τις μαθησιακές δυσκολίες ή τις διαταραχές ομιλίας οι 41 εκπαιδευτικοί (34,2%) φάνηκε να θεωρούν ότι το επίπεδό τους είναι πολύ καλό, οι 38 (31,7%) ότι έχουν καλό επίπεδο, οι 30 (25%) ότι έχουν μέτριο επίπεδο, οι 8 (6,7%) ότι έχουν χαμηλό επίπεδο και οι 3 (2,5%) ότι έχουν ελάχιστο επίπεδο γνώσεων στις μαθησιακές δυσκολίες ή τις διαταραχές ομιλίας.

Πίνακας 3: Εργασιακή σχέση

	Συχνότητα	Ποσοστό %
Μόνιμος/η	45	37,5
Αορίστου χρόνου	4	3,3
Αναπληρωτής/τρια πλήρους ωραρίου	50	41,7
Αναπληρωτής/τρια μειωμένου ωραρίου	7	5,8
Ωρομίσθιος	14	11,7
Σύνολο	120	100,0

Αποτελέσματα

Μέσω της στατιστική ανάλυσης των δεδομένων διαπιστώνεται ότι όσο περισσότερο κοντά είναι η απάντηση στο 1 τόσο πιο θετική παρουσιάζεται η στάση των εκπαιδευτικών στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση. Στον Πίνακα 4 παρουσιάζονται βασικές πληροφορίες που σχετίζονται με τον συνολικό δείκτη STATIC και τις στάσεις των εκπαιδευτικών καθώς επίσης οι μέσες τιμές, οι διάμεσοι, οι τυπικές αποκλίσεις, οι ελάχιστες και μέγιστες τιμές βάσει των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην κλίμακα STATIC. Οι παρακάτω μεταβλητές είναι αποτέλεσμα της ομαδοποίησης των μεταβλητών του εκάστοτε παράγοντα (άθροιση) προς το πλήθος των ερωτήσεων κάθε παράγοντα. Ως εκ τούτου, σχηματίστηκαν τέσσερις παράγοντες, «Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα συμπερίληψης» (1), «Θέματα επαγγελματικής επάρκειας» (2), «Φιλοσοφικά θέματα» (3) και «Θέματα υλικοτεχνικής υποδομής» (4). Η κλίμακα διατηρείται από 0 που δηλώνει απόλυτη διαφωνία έως 5 που δηλώνει απόλυτη συμφωνία. Η μέση τιμή για τον συνολικό δείκτη στάσεων των εκπαιδευτικών προς τη συμπερίληψη καταγράφει θετική τάση προς αυτήν αφού ήταν 3,72 με τυπική απόκλιση 0,97. Η μέγιστη τιμή του δείκτη ήταν η 5 και η ελάχιστη η 0,85. Ως επικρατούσα τιμή καταγράφεται η 4,1. Σύμφωνα με τη διάμεσο το 50% των εκπαιδευτικών καταγράφουν θετική στάση προς τη συμπερίληψη (3,95).

Ο Παράγοντας 1 «Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα» της συμπερίληψης καταγράφει θετική τάση των εκπαιδευτικών προς την συμπερίληψη αφού ήταν 3,76 με τυπική απόκλιση 0,85. Η μέγιστη τιμή του δείκτη ήταν η 5 και η ελάχιστη η 1,28. Ως επικρατούσα τιμή καταγράφεται η 4. Σύμφωνα με τη διάμεσο το 50% των εκπαιδευτικών καταγράφουν θετική στάση προς τη συμπερίληψη (4,00).

Πίνακας 4: Μέση τιμή, τυπική απόκλιση και άλλες πληροφορίες για τους τέσσερις παράγοντες και τον συνολικό δείκτη STATIC

	Παράγοντας 1	Παράγοντας 2	Παράγοντας 3	Παράγοντας 4	Συνολικός δείκτης STATIC
Μέσος όρος	3,7583	3,3233	4,2479	3,6146	3,7188
Διάμεσος	4,00	3,80	4,25	3,75	3,95
Επικρατούσα τιμή	4,00	4,00	4,25	4,25	4,10
Τυπική απόκλιση	0,846251	1,341349	0,689617	0,984314	0,966311
Ελάχιστη τιμή	1,285714	0,2	1,25	0,5	0,85
Μέγιστη τιμή	5	5	5	5	5

Ο Παράγοντας 2 «Θέματα επαγγελματικής επάρκειας» της συμπερίληψης καταγράφει θετική τάση των εκπαιδευτικών προς την συμπερίληψη αφού ήταν 3,32 με τυπική απόκλιση

1,34. Η μέγιστη τιμή του δείκτη ήταν η 5 και η ελάχιστη η 0,2. Ως επικρατούσα τιμή καταγράφεται η 4. Σύμφωνα με τη διάμεσο το 50% των εκπαιδευτικών καταγράφουν θετική στάση προς τη συμπερίληψη (3,80).

Ο Παράγοντας 3 «Φιλοσοφικά θέματα» στο πλαίσιο της συμπερίληψης καταγράφει θετική τάση των εκπαιδευτικών προς την συμπερίληψη αφού ήταν 4,25 με τυπική απόκλιση 0,69. Πρόκειται για τον παράγοντα με τη μεγαλύτερη μέση τιμή. Η μέγιστη τιμή του δείκτη ήταν η 5 και η ελάχιστη η 1,25. Ως επικρατούσα τιμή καταγράφεται η 4,25. Σύμφωνα με τη διάμεσο το 50% των εκπαιδευτικών καταγράφουν θετική στάση προς τη συμπερίληψη (4,25).

Ο Παράγοντας 4 «Υλικοτεχνικά θέματα» στο πλαίσιο της συμπερίληψης καταγράφει θετική τάση των εκπαιδευτικών προς την συμπερίληψη αφού ήταν 3,61 με τυπική απόκλιση 0,98. Η μέγιστη τιμή του δείκτη ήταν η 5 και η ελάχιστη η 0,5. Ως επικρατούσα τιμή καταγράφεται η 4,25. Σύμφωνα με τη διάμεσο το 50% των εκπαιδευτικών καταγράφουν θετική στάση προς τη συμπερίληψη (3,75).

Από την παραπάνω ανάλυση των στάσεων κατά τον συνολικό δείκτη στάσεων των εκπαιδευτικών προς τη συμπερίληψη καταγράφεται θετική τάση των εκπαιδευτικών. Συνεχίζοντας ανά παράγοντα οδηγούμαστε στο ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν θετικότερη στάση για τα «Φιλοσοφικά θέματα», έπειτα για τα «Πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα», στη συνέχεια για τα «Υλικοτεχνικά θέματα» και λιγότερο για τα «Θέματα επαγγελματικής επάρκειας» αναφορικά με τη συμπερίληψη.

Ως προς την στάση των εκπαιδευτικών στη συμπερίληψη από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι το 85,38% των εκπαιδευτικών αναφέρει θετικές στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη. Η αρνητικότερη στάση των εκπαιδευτικών σχετίζεται με την εμπιστοσύνη τους στην ικανότητά τους να διδάξουν παιδιά με Ειδικές Ανάγκες (40,8%). Οι εκπαιδευτικοί σχεδόν στο σύνολό τους (99,2%) φαίνεται να μην ενοχλούνται να κάνουν ειδικές διευθετήσεις στο χώρο της τάξης τους για να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών μΕΕΑ. Τονίζουν επίσης, τη σημασία της ειδικής ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης στη διδασκαλία παιδιών μΕΕΑ για όλους τους εκπαιδευτικούς της Γενικής Αγωγής (99,2%). Επιπρόσθετα, θεωρούν ότι οι μαθητές μΕΕΑ μπορούν να μάθουν στα περισσότερα περιβάλλοντα (τυπικά και μη), η ακαδημαϊκή τους πρόοδος είναι δυνατή (99,2%), και επίσης συμφωνούν ότι μαθαίνουν κοινωνικές δεξιότητες που επιδεικνύονται από τους μαθητές της γενικής τάξης (98,3%). Μόνο το 5% των εκπαιδευτικών διαφωνεί με τη θέση ότι οι μαθητές μΕΕΑ μπορούν να φοιτούν στο γενικό σχολείο.

Συζήτηση

Η παρούσα μελέτη είχε σκοπό τη διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε δείγμα 120 εκπαιδευτικών της ελληνικής επικράτειας σε σχέση με την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και τη χρήση Τ.Π.Ε. στην τάξη παιδιών με ή χωρίς Ειδικές Ανάγκες και αναπηρίες. Ακολουθήθηκε διαδικτυακή έρευνα με χρήση ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου μέσω της πλατφόρμας Google Forms. Το σύνολο διεξαγωγής της έρευνας ολοκληρώθηκε σε διάστημα περίπου πέντε μηνών. Ο συνολικός δείκτης στάσεων προς την συμπερίληψη αναφέρει την θετική στάση των εκπαιδευτικών στην συνεκπαίδευση αναγνωρίζοντας τα πλεονεκτήματά της διατηρώντας όμως και κάποιες επιφυλάξεις (Αρβανιτίδου, 2018. Βεγυδάκης, 2016. Κουτσινέα, 2015. Πατσίδου, 2010). Επιπρόσθετα, η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην συμπερίληψη αναφέρεται συχνά ως ένας σημαντικός προγνωστικός παράγοντας για το πόσο επιτυχημένα εφαρμόζεται ένα δεδομένο σχολικό σύστημα χωρίς αποκλεισμούς (Boyle et al., 2020).

Μέσω των απαντήσεων εκφράζεται θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη. Οι Miesera και Gebhardt (2018) τονίζουν ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην συνεκπαίδευση αποτελεί παράγοντα ο οποίος δύναται να προβλέψει την έκβαση του θεσμού. Γενικότερα, τα τελευταία χρόνια καταδεικνύεται μία θετική στάση απέναντι στην συνεκπαίδευση στα γενικά σχολεία για μαθητές με και χωρίς ειδικές ανάγκες και αναπηρίες στην Ελλάδα (Αρβανιτίδου, 2018. Woodcock, 2013). Στην παρούσα έρευνα, η

πλειοψηφία των εκπαιδευτικών εκφράζει την άποψη ότι όλα τα παιδιά μπορούν να μάθουν στα περισσότερα περιβάλλοντα καθώς, ασχέτως διαφορών έχουν την δυνατότητα της ακαδημαϊκής προόδου. Η κοινωνική αλλά και η εκπαιδευτική αυτοβελτίωση των μαθητών μΕΕΑ προωθείται (Omar, 2014) ευνοώντας ακόμη και τα παιδιά χωρίς ειδικές ανάγκες ή αναπηρίες (Αρβανιτίδου, 2018. Fakolade, Adeniyi & Tella, 2009). Η συνύπαρξη των παιδιών μΕΕΑ στις γενικές τάξεις δεν παρεμποδίζει την ακαδημαϊκή πρόοδο των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών, ευρήματα στα οποία έχουν επιβεβαιωθεί και από προηγούμενες μελέτες (Αρβανιτίδου, 2018. Βεγουδάκης, 2016. Tsakiridou & Polyzoroulou, 2014).

Επιπλέον, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών είναι σημαντική η ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση στο πλαίσιο γνωριμίας των Ειδικών Αναγκών με σκοπό να καλύπτονται οι ανάγκες των μαθητών μΕΕΑ (Omar, 2014). Στην περίπτωση της μελέτης της Αρβανιτίδου (2018) οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την εντονότερη θετική τους διάθεση στο πλαίσιο των διευθετήσεων εντός της τάξης. Παρ' όλα αυτά καταγράφεται έστω μία μικρή τάση προς απογοήτευση όταν διδάσκουν σε μαθητές μΕΕΑ και ιδιαίτερα τάση προς άγχος όταν μαθαίνουν ότι ένας μαθητής μΕΕΑ θα βρίσκεται μέσα στην τάξη τους, όπως και στη μελέτη της Αρβανιτίδου (2018) και της Κουτσιλέου (2015). Για τη πραγματοποίηση των απαραίτητων διευκολύνσεων φαίνεται ότι λαμβάνουν στήριξη από το διευθυντή τους. Αυτή η διευκόλυνση όμως εμποδίζεται από την μέτρια εμπιστοσύνη που φαίνεται να έχουν στις ικανότητές τους να διδάξουν παιδιά μΕΕΑ αλλά και από την μέτρια προς καλή πρότερη εκπαίδευσή παιδιών με αναπηρίες. Τα ευρήματα επιβεβαιώνουν προηγούμενες μελέτες που τονίζουν την μέτρια εμπιστοσύνη στις ικανότητες των εκπαιδευτικών για συνεκπαίδευση λόγω στο ότι η πλειοψηφία δεν είχε πρότερη επιμόρφωση στο πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής (Αρβανιτίδου, 2018. Woodcock, 2013. Avramidis & Kolyva, 2007).

Αναλύοντας το ερωτηματολόγιο στους επιμέρους παράγοντες καταγράφεται πιο θετική στάση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τον παράγοντα «Φιλοσοφικά θέματα» της συμπερίληψης και έπειτα προς τον παράγοντα «Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα» της συμπερίληψης. Τα ευρήματα της μελέτης δεν συμφωνούν με τα αποτελέσματα της αντίστοιχης μελέτης του Βεγουδάκη (2016) όπου βρέθηκε υψηλότερη συμφωνία προς τον παράγοντα «Φιλοσοφικά θέματα» και έπειτα προς τον παράγοντα «Θέματα υλικοτεχνικής υποδομής». Οι μέσοι όροι των αποτελεσμάτων παρόλα αυτά, φανερώνουν και στις δύο μελέτες την θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση. Στη μελέτη της Αρβανιτίδου (2018) ο Παράγοντας «Θέματα επαγγελματικής επάρκειας» κατέγραψε την περισσότερο ουδέτερη στάση των εκπαιδευτικών ενώ οι υπόλοιποι παράγοντες παρουσίασαν τάση συμφωνίας. Από παλαιότερη μελέτη της Πατσίδου (2010) σε εκπαιδευτικούς Γυμνασίου διαφαίνεται θετικότερη στάση στον παράγοντα «Πλεονεκτήματα & Μειονεκτήματα της συμπερίληψης» και λιγότερο θετική στον παράγοντα «Θέματα υλικοτεχνικής υποδομής».

Εν συνεχεία, ακολουθώντας τον έλεγχο διαφοροποίησης ώστε να απαντηθεί σειρά ερευνητικών ερωτημάτων βάσει των στάσεων προς τη συμπερίληψη και διαφόρων δημογραφικών στοιχείων φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στην Ειδική Αγωγή καταγράφουν θετικότερη στάση προς τη συμπερίληψη συγκρινόμενοι με τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στη Γενική Αγωγή. Τα ευρήματα επιβεβαιώνουν προηγούμενες μελέτες όπου άλλοτε οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής κατέγραφαν υψηλότερα ποσοστά αντιληπτικής ικανότητας απέναντι σε μαθητές μΕΕΑ συγκρινόμενοι με τους εκπαιδευτικούς Γενικής Εκπαίδευσης (Hettiarachchi & Das, 2014) είτε με ευρήματα παλαιότερων ερευνών όπου οι εκπαιδευτικοί Γενικής Εκπαίδευσης κατέγραφαν αρνητική στάση απέναντι στην συμπερίληψη βασιζόμενοι στη μειωμένη υποστήριξη ή κατάρτισή τους (deBoer et al., 2011). Ομοίως η κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου Ειδικής Αγωγής από τους εκπαιδευτικούς φάνηκε να επηρεάζει θετικότερα την στάση. Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνονται και από άλλους ερευνητές σύμφωνα με τους οποίους η πρότερη εκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή επηρεάζει τη στάση των εκπαιδευτικών προς τη

συμπερίληψη. (Ζαχαροπούλου, 2018. Ζήκα, 2017. Βεγυδάκης, 2016. Tsakiridou & Polyzoroulou, 2014. Woodcock, 2013. Wogamon, 2013). Τα παραπάνω οδηγούν στο συμπέρασμα της ιδιαίτερης αναγκαιότητας κατάρτισης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα Ειδικής Αγωγής ώστε να διαμορφώνεται θετικότερη στάση απέναντι στην συμπερίληψη. Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών ξεκινά από τις αρχικές σπουδές και συνεχίζεται με τη μορφή σεμιναρίων και την εκπλήρωση μεταπτυχιακών σπουδών στην Ειδική Αγωγή.

Η εργασιακή σχέση των εκπαιδευτικών είναι επίσης ένας παράγοντας που διαφοροποιεί την στάση τους προς την συμπερίληψη. Στην έρευνα βρέθηκε πως οι Αναπληρωτές/τριες μειωμένου ωραρίου έχουν πιο θετική στάση απέναντι στη συμπερίληψη από τους ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς και έπειτα οι Αναπληρωτές πλήρους ωραρίου έχουν θετικότερη στάση από τους εκπαιδευτικούς Αορίστου χρόνου αλλά και από όσους τυγχάνουν εργασιακή σχέση μόνιμης απασχόλησης. Τα αποτελέσματα συνάδουν μερικώς με τα ευρήματα της μελέτης του Βεγυδάκη (2016) όπου εντοπίστηκε θετική επίδραση της εργασιακής σχέσης των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη σημειώνοντας ότι οι αναπληρωτές πλήρους ωραρίου έχουν πιο θετική στάση από τους μόνιμους και οι αναπληρωτές πλήρους ωραρίου από τους ωρομίσθιους.

Παρά την επίδραση των παραπάνω παραγόντων στη διαμόρφωση στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη βρέθηκαν και παράγοντες που δεν καταγράφουν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Πιο συγκεκριμένα, ο παράγοντας Φύλο δεν φαίνεται να επηρεάζει τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη. Η μη επίδραση του φύλου στις στάσεις των εκπαιδευτικών προς τη συμπερίληψη επιβεβαιώνεται και από ευρήματα παλαιότερων ερευνών όπου δεν είχαν καταγράψει διαφορές μεταξύ του φύλου (Ζαχαροπούλου, 2018. Ζήκα, 2017. Hoskin et al., 2015. Hofman & Kilimo, 2014. Βεγυδάκης, 2016. Carrol et al., 2003). Μέσω αυτών των αποτελεσμάτων καταγράφεται η αποδυνάμωση πιθανών κοινωνικών προκαταλήψεων σε σχέση με την συμπεριληπτική εκπαίδευση και το φύλο. Μόνο μία περίπτωση βρέθηκε να φέρει αντίθετα αποτελέσματα όπου εμφανίζεται θετικότερη στάση από τις γυναίκες στο θέμα της υποστήριξης προς τη συμπερίληψη των μαθητών μεΕΑ σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο (Tsakiridou et al., 2014).

Τα συνολικά αποτελέσματα της μελέτης δείχνουν γενικότερη βελτίωση της στάσης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στη συμπερίληψη των μαθητών μεΑ ωστόσο συνίσταται καθολικότερη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν την εκπαίδευση των μαθητών μεΕΑ. Γενικότερα, η προώθηση της επιμόρφωσης μετά από την απόκτηση του πτυχίου των εκπαιδευτικών δεν είναι μόνο προσωπικό θέμα αλλά καλείται η πολιτεία αφαιρώντας το χόσμα που προκαλείται σε σχέση με τον αποκλεισμό και την συμπερίληψη να φροντίζει για την αξιολόγηση και την ευαισθητοποίηση μέσα από τη γνώση όλων των εκπαιδευτικών στην Ειδική Αγωγή.

Περιορισμοί και Μελλοντικές προεκτάσεις

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συμβάλλουν σημαντικά στη διαμόρφωση άποψης για την προτιθέμενη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών ως προς το ενδεχόμενο συμπερίληψης μαθητή μεΕΑ στην τάξη τους, κομβικό σημείο για την ισότιμη εκπαίδευση όλων των μαθητών. Ωστόσο, δεν μπορούν να γενικευτούν τα αποτελέσματα καθώς ο αριθμός των συμμετεχόντων ήταν σχετικά περιορισμένος και επιπλέον η συλλογή των δεδομένων έγινε κατά την διάρκεια της πανδημίας. Εκείνη την περίοδο τα σχολεία για μεγάλα διαστήματα παρέμειναν κλειστά και τα μαθήματα διεξάγονταν εξ αποστάσεως στοιχείο που πιθανώς να επηρέασε τις απαντήσεις των συμμετεχόντων. Παρόλα αυτά θεωρούμε ότι η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να συμβάλει σημαντικά στην διαμόρφωση πολιτικής υπέρ της συνεκπαίδευσης, αναδεικνύοντας επιπλέον τα σημεία εκείνα που χρήζουν αναδιάρθρωσης.

Μελλοντικές ερευνητικές μελέτες προτείνεται να διεξαχθούν και με την συμβολή άλλων τύπων ερευνητικής μελέτης όπως είναι η ποιοτική μελέτη μέσω συνεντεύξεων και μέσω

παρακολούθησης και καταγραφής των πρακτικών που εφαρμόζονται από τους εκπαιδευτικούς κατά τη διδασκαλία. Στο πλαίσιο της συμπερίληψης προτείνεται η καταγραφή των στάσεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης πριν και μετά την παρακολούθηση σεμιναρίων στην Ειδική Αγωγή. Επιπρόσθετα, οι στάσεις τους απέναντι στη συμπερίληψη θα μπορούσε να μετρηθεί και σε συνδυασμό με τις στάσεις τους στη χρήση Τ.Π.Ε. πριν και μετά από σχετική επιμόρφωση στις Τ.Π.Ε. Τέλος, κρίνεται απαραίτητη η έρευνα, ο εντοπισμός, και η συχνότητα χρήσης των μέσων Τ.Π.Ε. που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί κατά τη εκπαιδευτική διαδικασία.

Αναφορές

Anderson, J., Boyle, C., & Deppeler, J. (2014). The ecology of inclusive education: Reconceptualising Bronfenbrenner, In Z. Zhang, P. W. K. Chan, & C. Boyle (Eds.) *Equality in education: Fairness and inclusion* (pp. 23-34). Rotterdam: Sense Publishers.

Avramidis, E. & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367-389.

Bailey, L., Nomanbhoy, A., & Tubpun, T. (2015) Inclusive education: Teacher perspectives from Malaysia. *International Journal of Inclusive Education*, 19(5), 547-559.

Börnert-Ringleb, M., Westphal, A., Zaruba, N., Gutmann, F., & Vock, M. (2020). The Relationship Between Attitudes Toward Inclusion, Beliefs About Teaching and Learning, and Subsequent Automatic Evaluations Amongst Student Teachers. *Frontiers in Education*, 5. <http://dx.doi.org/10.3389/educ.2020.584464>

Boyle, C., Anderson, J., & Allen, K-A. (2020). The importance of teacher attitudes to inclusive education. In C. Boyle, J. Anderson, A. Page & S. Mavropoulou (Eds.), *Inclusive education: Global issues & controversies* (pp.127-146). Brill. http://dx.doi.org/10.1163/9789004431171_008

Boyle, C., Topping, K., & Jindal-Snape, D. (2013). Teachers' attitudes towards inclusion in high schools. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(5), 527-542.

Carroll, A., Forlin, C., & Jobling, A. (2003). The impact of teacher training in special education on the attitudes of Australian preservice general educators towards people with disabilities. *Teacher Education Quarterly*, 30, 65–79.

Cochran, H.K. (1997). *The development and psychometric analysis of the Scale of Teachers' Attitudes toward Inclusion* (STATIC). [Dissertation]. The University of Alabama.

deBoer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary teachers' attitudes towards inclusive education: A review of literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353.

Di Gennaro, F., Pizzol, D., Marotta, C., Antunes, M., Racalbuto, V., Veronese, N., & Smith, L. (2020). Coronavirus Diseases (COVID-19) Current Status and Future Perspectives: A Narrative Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(8), 2690. <https://doi.org/10.3390/ijerph17082690>

Dias P.C. (2015). For a Qualitative Leap in Inclusion: Illusions and Delusions from Teacher's Perspective. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 1119 – 1123

Dukmak, J. S. (2013). Regular Classroom Teachers' Attitudes towards Including Students with Disabilities in the Regular Classroom in the United Arab Emirates. *The Journal of Human Resource and Adult Learning*, 9(1), 26 – 39.

Fakolade, O. A., Adeniyi, S. O. & Tella, A. (2009). Attitude of teachers towards the inclusion of special needs children in general education classroom: the case of teachers in some selected schools in Nigeria. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 1(3), 155-169.

Hettiarachchi, Sh. & Das, A.K. (2014). Perceptions of 'inclusion' and perceived preparedness among school teachers in Sri Lanka. *Teaching and teacher Education*, 43(2), 143-153

Hofman, H. R. & Kilimo S.J. (2014). Teachers' Attitudes and Self-Efficacy Towards Inclusion of Pupils With Disabilities in Tanzanian Schools. *Journal of Education and Training*, 1(2), 177 – 19.

Hoskin, J., Boyle, C., & Anderson, J. (2015). Inclusive Education in Pre-schools: Predictors of pre- service teacher attitudes in Australia. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(8), 974-989.

Lindsay, S., Proulx, M., Scott, H., & Thomson, N. (2014). Exploring teacher strategies for including students with autism spectrum disorder in mainstream classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 18(2), 101-122.

McHatton, P. A., & McCray, E. D. (2007). Inclination toward inclusion: Perceptions of elementary and secondary education candidates. *Action in Teacher Education*, 29(3), 25-31.

Miesera, S. & Gebhardt, M. (2018). Inclusive vocational schools in Canada and Germany. A comparison of vocational pre-service teachers' attitudes, self-efficacy and experiences towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 33(5), 707–722

Omar, Che. (2014). Need for In-Service Training for Teachers and its Effectiveness in School. *International Journal for Innovation Education and Research*, 2, 1-9

Precey, R., & Mazurkiewicz, Gr. (2013). Leadership for inclusion: an overview in G. M. Ruairc, E. Ottesen and R. Precey (Eds.), *Leadership for Inclusive Education: Vision, Values and Voices*, 105–119. Schönningh- BRILL

Tiwari, A., Das, A. & Sharma M. (2015). Inclusive education a “rhetoric” or “reality”? Teachers' perspectives and beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 52, 128-136.

Tsakiridou, H. & Polyzopoulou, K (2014). Greek teachers' attitudes toward the inclusion of students with special educational needs. *American Journal of Educational Research*, 2(4) 208-218

Unesco (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. *Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access And Quality*. Salamanca.

UNESCO. (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Wogamon, L.S. (2013). *Examining the relationships between secondary general education teachers' attitudes toward inclusion, professional development, and support from special education personnel*. [Dissertation]. Liberty University.

Woodcock, S. (2013). Trainee teachers' attitudes towards students with specific learning disabilities. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(8), 16-29.

Yada, A., Tolvanen, A., & Savolainen, H. (2018). Teachers' attitudes and self-efficacy on implementing inclusive education in Japan and Finland: A comparative study using multi-group structural equation modelling. *Teaching and teacher education*, 75(1), 343-355. doi: 10.1016/j.tate.2018.07.011

Young, K., McNamara, P., & Coughlan, B. (2017). Authentic inclusion-utopian thinking? – Irish post-primary teachers' perspectives of inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 68(1), 1-11. doi: 10.1016/j.tate.2017.07.017

Βεγυδάκης, Κ. (2016). *Χρήση Νέων Τεχνολογιών για τη Διερεύνηση των Στάσεων και των Αντιλήψεων των Εκπαιδευτικών αναφορικά με τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση παιδιών με ή χωρίς Ειδικές Ανάγκες και αναπηρίες*. [Διπλωματική Εργασία]. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Ζαχαροπούλου Α. (2018). *Απόψεις, στάσεις και καλές πρακτικές εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης προσχολικής αγωγής σχετικά με τη συμπεριληψη μαθητών με κινητικές ανάγκες στο γενικό σχολείο*. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου

Ζήκα Ει. (2017). *Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*. Μεταπτυχιακή Εργασία, Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Θωμά, Ρ. & Κολοβός Χ. (2014). 'Εφαρμόζοντας τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση για μαθητές με μέτρια και ελαφριά νοητική υστέρηση στο μάθημα της Γεωγραφίας της ΣΤ' Τάξης με τη χρήση Τ.Π.Ε.. 3ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Ημαθίας, 2014.

Κουτσιλέου, Σ. Κ. (2015). Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της επιμόρφωσης δασκάλων του Νομού Αττικής στη διδακτική αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών. *Hellenic Academic Libraries*, 1, 68–81.

Παπαγεωργίου, Ι. (2015). *Θεωρία Δειγματοληψίας*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα, ΣΕΑΒ.

Πατσίδου, Μ. (2010). *Συνεργασία παιδιών με ή χωρίς ειδική έκταση: στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. [Διδακτορική διατριβή]. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Συνθετική προσέγγιση της συμμετοχής των ενηλίκων στην εκπαίδευση: Αναθεωρημένη αλυσίδα αντιδράσεων

Παπαδημητρίου Ε. Αχιλλέας

Μέλος Σ.Ε.Π. ΑΠΚΥ
axilleas_pap@yahoo.gr

Περίληψη

Η συμμετοχή των ενηλίκων στην εκπαίδευση είναι ένα σύνθετο ζήτημα που απασχολεί τους ερευνητές του συγκεκριμένου επιστημονικού πεδίου. Η τελική απόφαση για συμμετοχή επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες, ενδογενείς και εξωγενείς, οι οποίοι μπορούν μετά από έρευνα στο πεδίο και με τη χρήση των κατάλληλων ερευνητικών εργαλείων να καταγραφούν, να αναλυθούν και να ερμηνευθούν. Σκοπός αυτού του άρθρου είναι η παρουσίαση και η ανάλυση της «Αναθεωρημένης Αλυσίδας Αντιδράσεων», η οποία μπορεί να συμβάλλει στην καλύτερη οργάνωση νέων ερευνών για τη διερεύνηση των παραγόντων συμμετοχής των ενηλίκων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η συνθετική αυτή προσέγγιση δημιουργήθηκε μετά από έρευνα και είχε ως βάση την «Αλυσίδα Αντιδράσεων» της Patricia Cross (1981). Για τη δημιουργία της, αξιοποιήθηκε ένας σημαντικός αριθμός παραγόντων που περιελάμβανε η αλυσίδα αντιδράσεων, αλλά και οι παράγοντες που καταγράφηκαν σε έρευνες που διεξήχθησαν στα Εσπερινά Γενικά Λύκεια (Παπαδημητρίου, 2019; 2023).

Λέξεις κλειδιά: Αναθεωρημένη αλυσίδα αντιδράσεων, Συνθετική προσέγγιση, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Εκπαίδευση Ενηλίκων

Εισαγωγή

Η διερεύνηση των παραγόντων συμμετοχής των ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες απασχολεί διαχρονικά τους επιστήμονες, οι οποίοι αντιμετωπίζουν σημαντικές προκλήσεις όσον αφορά την οργάνωση νέων ερευνών αλλά και την ερμηνεία των παραγόντων συμμετοχής. Γιατί όμως είναι σημαντικό να ερευνήσουμε τους παράγοντες συμμετοχής των ενηλίκων στην εκπαίδευση; Κωδικοποιώντας τον τρόπο με τον οποίο σκέφτεται και λειτουργεί ένα ενήλικο άτομο, πριν πάρει την τελική του απόφαση για συμμετοχή, προσεγγίζουμε τον «παρωθητικό μηχανισμό», που οδηγεί ένα άτομο στη συμμετοχή. Λαμβάνουμε έτσι σημαντικές πληροφορίες για την αλληλεπίδραση πολλών και διαφορετικών παραγόντων αλλά και για την ιεράρχησή τους από τα άτομα, που συμμετέχουν ενεργά σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Έτσι, κατανοούμε καλύτερα τις δυνάμεις που επιδρούν (πριν την τελική απόφαση των ενηλίκων), τις ανάγκες τους, αλλά και τον τρόπο που διαχειρίζονται τις ευκαιρίες και τα εμπόδια που τους παρουσιάζονται. Με τις ανάλογες παρεμβάσεις, μπορούμε να επαναδραστηριοποιήσουμε αυτά τα άτομα στην εκπαίδευση. Επειδή όμως κάθε εκπαιδευτική δραστηριότητα καλύπτει διαφορετικές ανάγκες και έχει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, οι στοχευμένες έρευνες μπορούν να μας βοηθήσουν στην καλύτερη κατανόηση του φαινομένου της συμμετοχής.

Σκοπός αυτού του άρθρου είναι η παρουσίαση και η ανάλυση της «Αναθεωρημένης Αλυσίδας Αντιδράσεων», που προήλθε από έρευνα και η οποία μπορεί να συμβάλλει στην καλύτερη οργάνωση νέων ερευνών για τη διερεύνηση των παραγόντων συμμετοχής των ενηλίκων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Πρόκειται για μια θεωρητική συνθετική προσέγγιση, η οποία αναδιαμορφώνει το πλαίσιο ερμηνείας των παραγόντων συμμετοχής. Πέρα από την καταγραφή τους, εντοπίζονται οι παράγοντες σε ένα πλαίσιο και δίνεται η δυνατότητα να παρατηρηθούν συνολικά. Αυτή η συνθετική προσέγγιση μπορεί να διευκολύνει τους ερευνητές παρέχοντας πληροφορίες για τους λόγους συμμετοχής των ενηλίκων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Η «Αναθεωρημένη Αλυσίδα Αντιδράσεων» έχει ως βάση το μοντέλο της Cross (1981), την «Αλυσίδα Αντιδράσεων». Η Cross δημιούργησε ένα πλαίσιο ερμηνείας με βάση τις

υπάρχουσες θεωρίες, χωρίς να πραγματοποιήσει έρευνα στο πεδίο. Για τη δημιουργία της αναθεωρημένης αλυσίδας, αξιοποιήθηκε αυτό το πλαίσιο το οποίο εντάχθηκε σε έρευνα και με βάση τα αποτελέσματα αναδιαμορφώθηκε.

Στη βιβλιογραφία που ακολουθεί, περιγράφονται ορισμένες θεωρίες που αναπτύχθηκαν πριν από αρκετά χρόνια για να βοηθήσουν στην κατανόηση της συμμετοχής αλλά και στην ερευνητική διαδικασία και οι οποίες συνέβαλαν στη δημιουργία της «Αλυσίδας Αντιδράσεων». Μέσα από την έρευνα στα εσπερινά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, επιβεβαιώθηκε η επίδραση ορισμένων παραγόντων ως προς την απόφαση συμμετοχής των ενηλίκων στα εσπερινά Γενικά Λύκεια, που περιέγραφαν θεωρίες (όπως τα αναμενόμενα οφέλη και το θεωρητικό παράδειγμα προσδοκία-σθένος), ενώ άλλες δεν επιβεβαίωσαν τη σημαντικότητα της επίδρασης των παραγόντων που ανέλυαν (όπως π.χ. η θεωρία της μετάβασης), είτε γιατί οι συνθήκες που έχουν διαμορφωθεί σήμερα είναι διαφορετικές σε σχέση με την περίοδο που αναπτύχθηκαν, είτε γιατί η συμμετοχή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν επηρεάζεται από αυτές.

Η συμμετοχή των ενηλίκων στην εκπαίδευση είναι ένα πολυπαραγοντικό φαινόμενο. Η τελική απόφαση για συμμετοχή προκύπτει από το συνδυασμό διαφόρων παραγόντων (ενδογενών και εξωγενών) αλλά και την αλληλεπίδρασή τους (McGivney, 1993). Η πολυπλοκότητα του φαινομένου συνδέεται με τις συνθήκες ζωής και το περιβάλλον που ζει ένα άτομο αλλά και με το γεγονός ότι κάθε εκπαιδευτική δραστηριότητα έχει τα χαρακτηριστικά της και τους ξεχωριστούς της στόχους προκειμένου να καλύψει τις ανάγκες της ομάδας στην οποία απευθύνεται. Για να μπορέσουμε να διερευνήσουμε όλες αυτές τις παραμέτρους, χρειάζεται ειδικός σχεδιασμός και ενδεδειγμένη έρευνα.

Από το 1960 και έπειτα, εντοπίζονται οι περισσότερες θεωρητικές προσεγγίσεις που είχαν ως σκοπό την κατανόηση της συμμετοχής των ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Αυτές οι θεωρίες, παρόλο που ήταν επηρεασμένες από τις συνθήκες της περιόδου που αναπτύχθηκαν, μας έδωσαν πολύτιμες πληροφορίες. Ο Houle (1961) δοκίμασε να καταγράψει τα κίνητρα που έχει ένα ενήλικο άτομο για να συμμετέχει σ' ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Αυτή η προσπάθεια οδήγησε τελικά σε μία τυπολογία, η οποία αφορούσε στον προσανατολισμό των ενηλίκων συμμετεχόντων στη μάθηση και περιελάμβανε τρεις τύπους συμμετεχόντων τους προσανατολισμένους στο στόχο, τους προσανατολισμένους στη μαθησιακή διαδικασία και τους προσανατολισμένους στην εκπαιδευτική δραστηριότητα. Η προσπάθεια του Houle ήταν το έναυσμα για την οργάνωση κλιμάκων μέτρησης της συμμετοχής, για την καλύτερη οργάνωση της έρευνας αλλά και για να ασχοληθούν περισσότεροι ερευνητές με το συγκεκριμένο πεδίο.

Οι Knox & Videbeck (1963), στη «θεωρία της συμμετοχής βάσει προτύπου», προσπάθησαν να εξηγήσουν τη συμμετοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων. Σε αυτή τη θεωρία συνδέονται κοινωνικοί, ψυχολογικοί αλλά και περιστασιακοί παράγοντες. Καθοριστικό ρόλο στην προσέγγισή τους διαδραματίζουν οι αλλαγές στον κύκλο της ζωής. Ο Miller (1967) ανέπτυξε τη «θεωρία των δυναμικών πεδίων» στηριζόμενος στις θεωρίες της ιεράρχησης αναγκών του Maslow, των δυναμικών πεδίων του Lewin και της κοινωνικής διαστρωμάτωσης (sic) των Warner & Gans. Προσπάθησε να αναλύσει και να ερμηνεύσει τις συνθήκες που επιδρούν στη συμμετοχή και υποστήριξε ότι η αλληλεπίδραση των προσωπικών αναγκών με τις κοινωνικές δομές καταλήγει στη συμμετοχή ή τη μη συμμετοχή.

Ο Tough (1968) στη μελέτη του, στην οποία ασχολήθηκε με τους βασικούς λόγους που ξεκινάνε και συνεχίζουν οι ενήλικοι μια εκπαιδευτική δραστηριότητα, έκανε λόγο για «πρότυπα μάθησης» τα οποία βγαίνουν στην επιφάνεια με την συμμετοχή των ενηλίκων στην εκπαίδευση. Αναφέρθηκε στη μάθηση για απόκτηση νέας γνώσης και στη μάθηση για ικανοποίηση της περιέργειας ή για γενικούς λόγους. Ο Boshier (1973), στο «θεωρητικό μοντέλο της συνταύτισης», κάνει μία διάκριση στα κίνητρα (ανεπαρκή κίνητρα και κίνητρα ανάπτυξης) που επηρεάζουν τη συμμετοχή. Τα ανεπαρκή κίνητρα μπορούν να οδηγήσουν στην εγκατάλειψη και τα κίνητρα ανάπτυξης στην παραμονή. Με την προσέγγισή του αυτή,

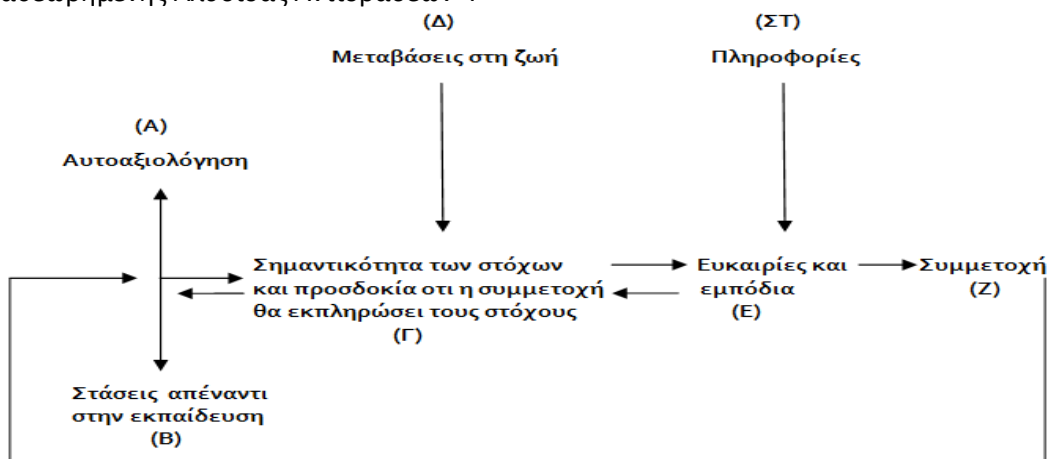
ο Boshier θέλησε να εξετάσει την παραμονή και την εγκατάλειψη σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Οι Morstrain & Smart (1974) δημιούργησαν μία «Κλίμακα Συμμετοχής στην Εκπαίδευση» (Educational Participation Scale, «EPS»). Σύμφωνα με αυτήν, οι παράγοντες που μπορούν να επιδράσουν στην απόφαση για συμμετοχή στην εκπαίδευση ομαδοποιούνται σε έξι κατηγορίες: Κοινωνικές σχέσεις, έξωθεν προσδοκίες, κοινωνική πρόνοια, επαγγελματική ανάπτυξη, απόδραση/διέγερση, γνωστικό ενδιαφέρον.

Ο Rubenson (1977), στο θεωρητικό παράδειγμα «προσδοκία-σθένος», το οποίο ξεκινά από μία αλληλεπίδραση μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντός του, θεωρεί ότι ο συνδυασμός της προσδοκίας (το άτομο προσδοκά σε κάτι από την εκπαίδευση) και του σθένους (η δύναμη της εκπαίδευσης) μπορεί να οδηγήσει σε μια κινητήρια δύναμη η οποία δύναται να μετατραπεί σε συμμετοχή σε μια εκπαιδευτική δραστηριότητα. Εάν το σθένος ή η προσδοκία εκμηδενιστούν, το ίδιο θα κάνει και η δύναμη συμμετοχής. Λίγα χρόνια αργότερα, ο Rubenson (1979) βασιζόμενος στο θεωρητικό παράδειγμα Προσδοκία-Σθένος, δημιούργησε το παράδειγμα της «ομαδοποίησης μεταβλητών». Στο παράδειγμα αυτό, αναφέρονται τρεις ομάδες μεταβλητών που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και οι οποίες έχουν διαφορετική βαρύτητα μεταξύ τους: 1. Προσωπικές μεταβλητές, 2. Ενεργή ετοιμότητα, 3. Η προστιθέμενη αξία μιας εκπαιδευτικής δραστηριότητας (σθένος) και η πιθανότητα συμμετοχής με στόχο κάποιο όφελος από αυτήν (προσδοκία). Ο Tough (1979), στα «αναμενόμενα οφέλη», συνδέει τη συμμετοχή με τα οφέλη που αναμένει το άτομο. Στο μοντέλο του παρουσιάζει πέντε στάδια τα οποία συνδέονται με οφέλη που αναμένουν οι ενήλικοι από τη συμμετοχή τους. Στη «θεωρία της μετάβασης», οι Aslanian & Brickell (1980) θεωρούν ότι η απόφαση των ενηλίκων για συμμετοχή συμπίπτει με διάφορες αλλαγές (μεταβάσεις) στις συνθήκες ζωής τους (γάμος, διαζύγιο, γέννηση παιδιών κ.α.).

Η συνθετική προσέγγιση της «Αλυσίδας Αντιδράσεων»

Στη συνθετική προσέγγιση της «Αλυσίδας Αντιδράσεων» της Cross (1981: 124), η συμμετοχή είναι το αποτέλεσμα μιας αλυσίδας αντιδράσεων στην οποία επιδρούν δυνάμεις που σχετίζονται με το άτομο (εσωτερικές) αλλά και με εξωτερικές συνθήκες. Η αλυσίδα αντιδράσεων αποτελείται από επτά στάδια, όπως η ίδια τα χαρακτηρίζει (βλ. σχήμα 1): (Α) Αυτοαξιολόγηση, (Β) Στάσεις απέναντι στην εκπαίδευση, (Γ) Σημαντικότητα των στόχων και προσδοκία ότι η συμμετοχή θα εκπληρώσει τους στόχους, (Δ) Μεταβάσεις στη ζωή, (Ε) Ευκαιρίες και εμπόδια, (ΣΤ) Πληροφορίες, (Ζ) Συμμετοχή (η τελική απόφαση). Όσο πιο θετική είναι η μαθησιακή εμπειρία ενός ενήλικου σε κάθε σύνδεσμο-στάδιο, τόσο αυξάνονται οι πιθανότητες για συμμετοχή-ολοκλήρωση της αλυσίδας.

Η «Αλυσίδα Αντιδράσεων» είναι μία θεωρητική προσέγγιση που δημιουργήθηκε από την Cross, χωρίς να προηγηθεί έρευνα στο πεδίο. Στηρίζεται σε ορισμένες θεωρίες που αναφέρθηκαν στην προηγούμενη ενότητα και αποτέλεσε τη βάση για τη δημιουργία της «Αναθεωρημένης Αλυσίδας Αντιδράσεων».



**Σχήμα 1: Αλυσίδα Αντιδράσεων (Chain of Response: COR)
Προσαρμογή από Cross, 1981: 124**

Στις έρευνες που ακολουθούν, παρουσιάζονται οι παράγοντες συμμετοχής στα εσπερινά λύκεια. Τα ευρήματα των ερευνών, πέρα από την κατανόηση των παραγόντων, βοηθούν στην αναδιοργάνωση και συμπλήρωση του μοντέλου της Cross. Στόχος των ερευνών δεν ήταν η αναθεώρηση του μοντέλου αλλά προέκυψε μετά από την ανάλυση και κατανόηση των παραγόντων. Έτσι, το αποτέλεσμά τους ήταν η δημιουργία μιας νέας διευρυμένης αλυσίδας αντιδράσεων.

Διερεύνηση και ανάλυση παραγόντων συμμετοχής στα Εσπερινά Λύκεια με αξιοποίηση της «Αλυσίδας Αντιδράσεων»

Το σχολικό έτος 2014-15, διεξήχθη έρευνα παραγόντων συμμετοχής στα εσπερινά λύκεια της ελληνικής επικράτειας. Το δείγμα ήταν 1821 ενήλικες μαθήτριες και ενήλικοι μαθητές και των τεσσάρων τάξεων του δημόσιου εσπερινού γενικού λυκείου. Στην έρευνα αυτή, ακολουθήθηκε η τυχαία στρωματοποιημένη δειγματοληψία (Παπαγεωργίου, 2015; Σταμοβλάσης, 2016: 196). Οι συμμετέχοντες ήταν από όλες τις διοικητικές περιφέρειες της Ελλάδας. Σκοπός της έρευνας ήταν η καταγραφή των παραγόντων συμμετοχής των ενηλίκων στα εσπερινά Γενικά Λύκεια. Για τη συλλογή των δεδομένων, χρησιμοποιήθηκε αυτοσυμπληρούμενο ερωτηματολόγιο (Cohen & Manion, 1994: 138), που δημιουργήθηκε από τον Παπαδημητρίου (2019) και περιελάμβανε ερωτήσεις κλειστού τύπου. Για τη δόμησή του, αξιοποιήθηκαν οι επτά κατηγορίες του μοντέλου της Patricia Cross (1981) «Αλυσίδα Αντιδράσεων». Ο έλεγχος της αξιοπιστίας πραγματοποιήθηκε με τη διερεύνηση της εσωτερικής συνάφειας του εργαλείου συλλογής δεδομένων (Litwin & Fink, 1995). Για τον έλεγχο της εσωτερικής συνάφειας των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου, στις κλίμακες που δημιουργήθηκαν, χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής "α" του Cronbach (Cronbach, 1951). Στην έρευνα αυτή δικαίωμα συμμετοχής είχαν μόνο ενήλικες μαθήτριες και ενήλικοι μαθητές.

Η στατιστική επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων έγινε με το SPSS. Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε η περιγραφική και η επαγωγική στατιστική. Στα δεδομένα εφαρμόστηκε παραγοντική ανάλυση (factor analysis) με τη μέθοδο της Ανάλυσης Κύριων Συνιστωσών (Principal Component Analysis). Για τον έλεγχο της καταλληλότητας των δεδομένων για παραγοντική ανάλυση, χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης Kaiser-Meyer-Olkin και ο δείκτης Bartlett's Test of Sphericity. Για τον τελικό αριθμό των παραγόντων σε κάθε σύνδεσμο, χρησιμοποιήθηκε το διάγραμμα ιδιοτιμών (scree plot). Για την εκτίμηση της αξιοπιστίας, χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας (Cronbach's Alpha) για τις ερωτήσεις (του ερωτηματολογίου) που ομαδοποιήθηκαν και από τις οποίες εξήχθησαν οι παράγοντες σε κάθε σύνδεσμο. Έπειτα, πραγματοποιήθηκαν συσχετίσεις των παραγόντων που προέκυψαν με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων (με την αξιοποίηση των στατιστικών ελέγχων ANOVA και T-TEST). Για την ομαδοποίηση περιπτώσεων σε συστάδες (Clusters), εφαρμόστηκε η μέθοδος της ανάλυσης συστάδων δύο σταδίων (Two-Step Cluster Analysis). Στη συνέχεια, χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης (One-Way ANOVA) ή χ^2 τεστ, ανάλογα με την περίπτωση των μεταβλητών, για να φανούν οι διαφορές μεταξύ των ομάδων (Clusters) που προέκυψαν με μεταβλητές που έγινε εφαρμογή στην ανάλυση συστάδων.

Στην έρευνα συμμετείχαν περισσότεροι άντρες (55%). Τα περισσότερα ενήλικα άτομα (ανεξαρτήτως φύλου) ήταν νέα σε ηλικία (18 έως 24 ετών), άνεργα και με χαμηλό εισόδημα, άγαμα, χωρίς παιδιά, είχαν γεννηθεί και μεγαλώσει στην Ελλάδα και είχαν μητρική γλώσσα την ελληνική. Με την ανάλυση παραγόντων, εντοπίστηκαν και καταγράφηκαν οι παράγοντες που επηρέασαν την απόφαση των ενηλίκων της ελληνικής επικράτειας για συμμετοχή στο εσπερινό λύκειο αλλά και ο βαθμός επίδρασής τους. Η εκπαιδευτική προοπτική, η αυτοαξιολόγηση, και η στάση απέναντι στην εκπαίδευση καταγράφονται ως «πολύ» ισχυροί παράγοντες οι οποίοι φαίνεται ότι διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο. Οχτώ παράγοντες καταγράφονται ως «αρκετά» ισχυροί: Στόχοι, προσδοκίες, επιλεξιμότητα από τους

εργοδότες, προσδοκώμενες αλλαγές, ευκαιρίες, διάθεση επαρκής πληροφόρηση και πληροφόρηση από άλλους συμμετέχοντες και συμμετέχουσες.

Από τις αναλύσεις, βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στις συσχετίσεις των καθοριστικών παραγόντων με διάφορες δημογραφικές μεταβλητές. Συγκεκριμένα, στις συσχετίσεις που έγιναν στον παράγοντα «εκπαιδευτική προοπτική» με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές με το φύλο και το ετήσιο ατομικό εισόδημα. Στις συσχετίσεις που έγιναν στον παράγοντα «αυτοαξιολόγηση» με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές με το φύλο, την ηλικία, την επαγγελματική κατάσταση, το ετήσιο ατομικό εισόδημα, την οικογενειακή κατάσταση, το εάν έχουν ή δεν έχουν παιδιά, τη μητρική γλώσσα και την τάξη φοίτησης. Στις συσχετίσεις που έγιναν στον παράγοντα «στάση απέναντι στην εκπαίδευση» με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές με το φύλο, την ηλικία, το ετήσιο ατομικό εισόδημα, την οικογενειακή κατάσταση, το εάν έχουν ή δεν έχουν παιδιά, το εάν ζουν στην Ελλάδα όλη τους τη ζωή ή ως μετανάστες τη μητρική τους γλώσσα και την τάξη φοίτησης. Στην ανάλυση κατά συστάδες, διαπιστώθηκε ότι το προφίλ των συμμετεχόντων επιδρούσε στην ένταση των παραγόντων που επηρέαζαν την απόφαση των ενηλίκων για συμμετοχή στα Εσπερινά Γενικά Λύκεια της επικράτειας.

Όσον αφορά το προφίλ των ατόμων σε σχέση με τον παράγοντα «αυτοαξιολόγηση», από τις αναλύσεις φάνηκε ότι η ένταση αυτού του παράγοντα καταγράφεται μεγαλύτερη στις γυναίκες, οι οποίες στην πλειονότητά τους ήταν ηλικίας «41 έως 50 ετών», σε σχέση με τους άντρες ηλικίας «18 έως 24 ετών». Επίσης, σε αυτόν τον παράγοντα καταγράφεται μεγαλύτερη ένταση στην πλειονότητα των υπαλλήλων πλήρους απασχόλησης, των ατόμων με ετήσιο ατομικό εισόδημα «5001 έως 10000 ευρώ», των έγγαμων, όσων ζούσαν στην Ελλάδα όλη τους τη ζωή και όσων είχαν για μητρική τους γλώσσα την ελληνική. Χαμηλότερη ένταση καταγράφεται στην πλειονότητα των ανέργων, όσων είχαν ετήσιο ατομικό εισόδημα «0 έως 5000 ευρώ», όσων δεν είχαν παντρευτεί, όσων ήταν μετανάστες πάνω από δέκα χρόνια στην Ελλάδα και όσων είχαν μητρική γλώσσα κάποια άλλη εκτός της ελληνικής (ευρωπαϊκή ή μη ευρωπαϊκή). Όσον αφορά το προφίλ των ατόμων σε σχέση με τον παράγοντα «στάση απέναντι στην εκπαίδευση», από τις αναλύσεις φάνηκε ότι η ένταση του παράγοντα καταγράφεται και σε αυτήν την περίπτωση μεγαλύτερη στις γυναίκες, οι οποίες στην πλειονότητά τους ήταν ηλικίας «41 έως 50 ετών», σε σχέση με τους άντρες ηλικίας «18 έως 24 ετών». Επίσης, σε αυτόν τον παράγοντα καταγράφεται μεγαλύτερη ένταση στα άτομα που στην πλειονότητά τους ήταν έγγαμα αλλά και στα άτομα που είχαν παιδιά, ενώ πιο χαμηλή ένταση καταγράφεται στην πλειονότητα των ατόμων που δεν είχαν παντρευτεί αλλά και στα άτομα που δεν είχαν παιδιά.

Μεγαλύτερη ένταση καταγράφεται και στα άτομα που είχαν ετήσιο ατομικό εισόδημα από «10001 ευρώ και πάνω» και σε όσους/-ες ζούσαν στην Ελλάδα όλη τους τη ζωή, ενώ πιο χαμηλή ένταση καταγράφεται στα άτομα που στην πλειονότητά τους είχαν ετήσιο ατομικό εισόδημα «0 έως 5000 ευρώ» και ήταν μετανάστες στην Ελλάδα. Στον παράγοντα «εκπαιδευτική προοπτική», καταγράφεται μεγαλύτερη ένταση στις γυναίκες ανεξαρτήτως ηλικίας και τάξης φοίτησης, ενώ πιο χαμηλή ένταση καταγράφεται στους άντρες ανεξαρτήτως ηλικίας και τάξης φοίτησης (Παπαδημητρίου, 2019).

Συνοψίζοντας, οι συμμετέχοντες στα εσπερινά Γενικά Λύκεια «αξιολογούν θετικά τον εαυτό τους». Από την έρευνα καταγράφεται η ετοιμότητά τους για συμμετοχή, ενώ και η «στάση τους απέναντι στην εκπαίδευση» είναι θετική. Με τη συμμετοχή τους, θεωρούν ότι θα ικανοποιηθούν οι «στόχοι» και οι «προσδοκίες» τους. Ένας από τους σημαντικότερους στόχους τους είναι να ολοκληρώσουν το Λύκειο. Τα άτομα που συμμετέχουν στοχεύουν σε «εκπαιδευτική προοπτική» και σε «επιλεξιμότητα από τους εργοδότες». Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, δεν καταγράφονται «μεταβάσεις» στη ζωή τους που σχετίζονται με την απόφασή τους για συμμετοχή, ενώ η φοίτησή τους στο εσπερινό λύκειο θεωρούν ότι θα τους βοηθήσει ώστε να πραγματοποιηθούν οι «αλλαγές που προσδοκούν στη ζωή τους». Οι

«ευκαιρίες» και η «διάθεση» ήταν δύο παράγοντες που τους ενθάρρυναν για να συμμετέχουν, ενώ δεν υπήρχαν «εμπόδια» τα οποία να τους αποθαρρύνουν σε σημαντικό βαθμό. Όσον αφορά την «πληροφόρηση» που είχαν για το εσπερινό λύκειο, πριν τη συμμετοχή τους σε αυτό, θεωρούν ότι ήταν επαρκής. Οι πληροφορίες που συγκέντρωσαν προέρχονταν από «άλλους συμμετέχοντες και συμμετέχουσες» και λιγότερο από γενικές πηγές πληροφόρησης.

Το σχολικό έτος 2021-2022, διεξήχθη έρευνα παραγόντων συμμετοχής στα εσπερινά Γενικά Λύκεια της νησιωτικής Ελλάδας. Ήταν μία ποσοτική έρευνα επισκόπησης στην οποία έλαβαν μέρος 268 ενήλικοι μαθητές και ενήλικες μαθήτριες των τριών τάξεων του Δημόσιου Εσπερινού Γενικού Λυκείου. Με το νόμο 4547/2018 η φοίτηση στο εσπερινό λύκειο έγινε τριετής. Το δείγμα ήταν από όλες τις διοικητικές περιφέρειες της νησιωτικής Ελλάδας (περιφέρειες Νοτίου και Βορείου Αιγαίου, Ιονίων Νήσων και Κρήτης). Σκοπός της έρευνας ήταν η καταγραφή, η ανάλυση και η ερμηνεία των παραγόντων συμμετοχής στα εσπερινά Γενικά Λύκεια των ενηλίκων της νησιωτικής Ελλάδας. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο, που δημιουργήθηκε από τον Παπαδημητρίου (2019) και περιελάμβανε ερωτήσεις κλειστού τύπου. Στην έρευνα, δικαίωμα συμμετοχής είχαν μόνο οι ενήλικοι μαθητές και οι ενήλικες μαθήτριες. Όσον αφορά τη μέθοδο ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων, η στατιστική επεξεργασία τους έγινε με το «στατιστικό πακέτο για τις κοινωνικές επιστήμες» (SPSS).

Από το προφίλ των ενηλίκων που έλαβαν μέρος στην έρευνα, φαίνεται ότι οι άντρες, τα νέα ενήλικα άτομα (18 έως 24 ετών, ανεξαρτήτως φύλου), άτομα άνεργα και με χαμηλό εισόδημα (0 έως 5000 ευρώ), άτομα που δεν είχαν παντρευτεί, που δεν είχαν παιδιά, που γεννήθηκαν και μεγάλωσαν στην Ελλάδα και η μητρική τους γλώσσα είναι η ελληνική επιλέγουν περισσότερο σε σχέση με άλλους ενηλίκους να συμμετέχουν στα εσπερινά λύκεια της νησιωτικής χώρας. Από την παραγοντική ανάλυση στα δεδομένα, εντοπίστηκαν οι παράγοντες που επηρεάζουν την απόφαση των ενηλίκων της νησιωτικής Ελλάδας για συμμετοχή στο εσπερινό λύκειο καθώς και ο βαθμός επίδρασής τους. Τέσσερις από τους παράγοντες είναι «πολύ» ισχυροί ως προς την επίδρασή τους. Είναι οι προσδοκίες, η αυτοαξιολόγηση, η στάση απέναντι στην εκπαίδευση και η εκπαιδευτική προοπτική. Αυτοί φαίνεται ότι διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο. Επτά παράγοντες καταγράφονται ως «αρκετά» ισχυροί: Στόχοι, βελτίωση οικονομικών οικογένειας, προσδοκώμενες αλλαγές, ευκαιρίες, διάθεση, επαρκής πληροφόρηση και πληροφόρηση από άλλους συμμετέχοντες και συμμετέχουσες.

Από την έρευνα, διαπιστώθηκε ότι το φύλο, η ηλικία, η επαγγελματική και οικογενειακή κατάσταση, το ατομικό εισόδημα, η μητρική γλώσσα αλλά και η χώρα διαμονής των ενηλίκων αλληλεπιδρούν με άλλους παράγοντες και επηρεάζουν την απόφασή τους για συμμετοχή στα εσπερινά λύκεια της νησιωτικής χώρας. Η τελική απόφαση για συμμετοχή στο εσπερινό Γενικό Λύκειο φαίνεται ότι είναι το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης ενδογενών και εξωγενών παραγόντων. Γίνεται διακριτό πως η διαδικασία αυτή ξεκινάει από το ίδιο το άτομο. Οι ερωτώμενοι «αξιολογούν θετικά τον εαυτό τους» και η «στάση τους απέναντι στην εκπαίδευση» είναι θετική. Με τη συμμετοχή τους, θεωρούν ότι θα ικανοποιηθούν οι «στόχοι» και οι «προσδοκίες» τους. Τα άτομα που συμμετέχουν στοχεύουν σε «εκπαιδευτική προοπτική» και, όπως καταγράφεται από την έρευνα, θέλουν να ολοκληρώσουν το λύκειο, το οποίο ήταν μία επιθυμία που δεν είχαν πραγματοποιήσει, και να προχωρήσουν σε περαιτέρω σπουδές στο πανεπιστήμιο ή σε κάποια άλλη σχολή. Επίσης, προσδοκούν να «βελτιώσουν τα οικονομικά της οικογένειας» και να την ενισχύσουν με αυτόν τον τρόπο. Η φοίτησή τους στο εσπερινό λύκειο θεωρούν ότι θα τους βοηθήσει ώστε να πραγματοποιηθούν οι «αλλαγές που προσδοκούν στη ζωή τους».

Δύο παράγοντες που ενθάρρυναν τη συμμετοχή ήταν οι «ευκαιρίες» και η «διάθεση». Όσον αφορά τα «εμπόδια», φαίνεται ότι τους επηρέασαν λίγο και κατάφεραν να τα ξεπεράσουν αφού είχαν ισχυρά κίνητρα και έντονη επιθυμία για συμμετοχή. Η

«πληροφόρηση» που είχαν πριν τη συμμετοχή τους στο Εσπερινό Λύκειο θεωρούν ότι ήταν επαρκής. Οι πληροφορίες που συγκέντρωσαν προέρχονταν από «άλλους συμμετέχοντες και συμμετέχουσες» και σε μικρότερο βαθμό από γενικές πηγές πληροφόρησης (Παπαδημητρίου, 2023).

Η έρευνα στα εσπερινά λύκεια της ελληνικής επικράτειας ήταν η πρώτη που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα με σκοπό την καταγραφή των παραγόντων συμμετοχής. Είχε ως βάση την «Αλυσίδα Αντιδράσεων» της Cross, χωρίς όμως να στοχεύει την αναθεώρησή της. Έδωσε πληροφορίες για τους παράγοντες που επηρεάζουν την απόφαση των ενηλίκων για συμμετοχή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και βοήθησε στην οργάνωση της έρευνας στα εσπερινά λύκεια της νησιωτικής Ελλάδας. Τα ευρήματα αυτών των ερευνών επιβεβαίωσαν την επίδραση ορισμένων παραγόντων στην απόφαση των ενηλίκων για συμμετοχή και έδωσαν τη δυνατότητα να αναπτυχθεί περισσότερο η «Αλυσίδα αντιδράσεων» και να δημιουργηθεί μία νέα. Η «Αναθεωρημένη Αλυσίδα Αντιδράσεων», που αναλύεται στην επόμενη ενότητα, είναι το σημαντικότερο «εύρημα» των ερευνών που παρουσιάστηκαν αλλά και ο βασικός σκοπός της δημιουργίας αυτού του άρθρου.

Η Αναθεωρημένη Αλυσίδα Αντιδράσεων

Αποτέλεσμα των ερευνών που παρουσιάστηκαν στην προηγούμενη ενότητα αλλά και της σχετικής θεωρίας που αξιοποιήθηκε, ήταν η δημιουργία της «Αναθεωρημένης Αλυσίδας Αντιδράσεων». Η συγκεκριμένη συνθετική προσέγγιση αποτελείται από κατηγορίες και υποκατηγορίες παραγόντων (οι υποκατηγορίες περιλαμβάνουν λόγους συμμετοχής που προέρχονται από έναν ευρύτερο παράγοντα) που επηρεάζουν την απόφαση των ενηλίκων για συμμετοχή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Για τη δημιουργία της, αξιοποιήθηκε η «Αλυσίδα Αντιδράσεων» της Cross (1981) η οποία αναθεωρήθηκε. Σκοπός της «Αναθεωρημένης Αλυσίδας Αντιδράσεων» είναι να συμβάλλει στη διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν την απόφαση των ενηλίκων για συμμετοχή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, να βοηθήσει στην κατανόηση των λόγων συμμετοχής και στην καλύτερη οργάνωση μελλοντικών ερευνών.

Το πλήθος των αλληλεπιδρώντων παραγόντων που περιλαμβάνονται στην «Αναθεωρημένη Αλυσίδα Αντιδράσεων» διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην απόφαση των ενηλίκων για συμμετοχή στο συγκεκριμένο επίπεδο εκπαίδευσης. Αναλύοντάς την, θα δούμε στη συνέχεια ότι αποτελείται από συνδέσμους που αποτελούν τους κρίκους μιας αλυσίδας (οι σύνδεσμοι είναι παράγοντες οι οποίοι συνδέονται, αλληλεπιδρούν και αλληλοσχετίζονται μεταξύ τους). Σε αυτήν την αλυσίδα, περιγράφονται σχηματικά οι δυνάμεις που καθορίζουν τη συμμετοχή αλλά και ο τρόπος που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Όσο πιο θετικές είναι οι δυνάμεις σε κάθε σύνδεσμο, τόσο αυξάνουν οι πιθανότητες να αποφασίσει ένα ενήλικο άτομο, που ενδιαφέρεται για τα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, να συμμετέχει και να ολοκληρώσει την αλυσίδα αντιδράσεων (σύνδεσμος 7 στην αναθεωρημένη αλυσίδα, βλ. σχήμα 2). Αν σε κάποιον από τους συνδέσμους υπάρχουν ορισμένες αρνητικές επιδράσεις, η αλυσίδα δε διακόπτεται και η πιθανότητα συμμετοχής δεν εκμηδενίζεται. Δεν υπάρχει δηλαδή γραμμικότητα στην προτεινόμενη συνθετική προσέγγιση.

Στο σχήμα 2, βλέπουμε τους συνδέσμους της αναθεωρημένης αλυσίδας αντιδράσεων:

(Α) Σύνδεσμος 1: Αυτοαξιολόγηση

(Β) Σύνδεσμος 2: Η στάση των συμμετεχόντων/-χουσών απέναντι στην εκπαίδευση

(Γ) Σύνδεσμος 3: Σημαντικότητα των στόχων και προσδοκία ότι η συμμετοχή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση θα εκπληρώσει τους στόχους

• Στόχοι:

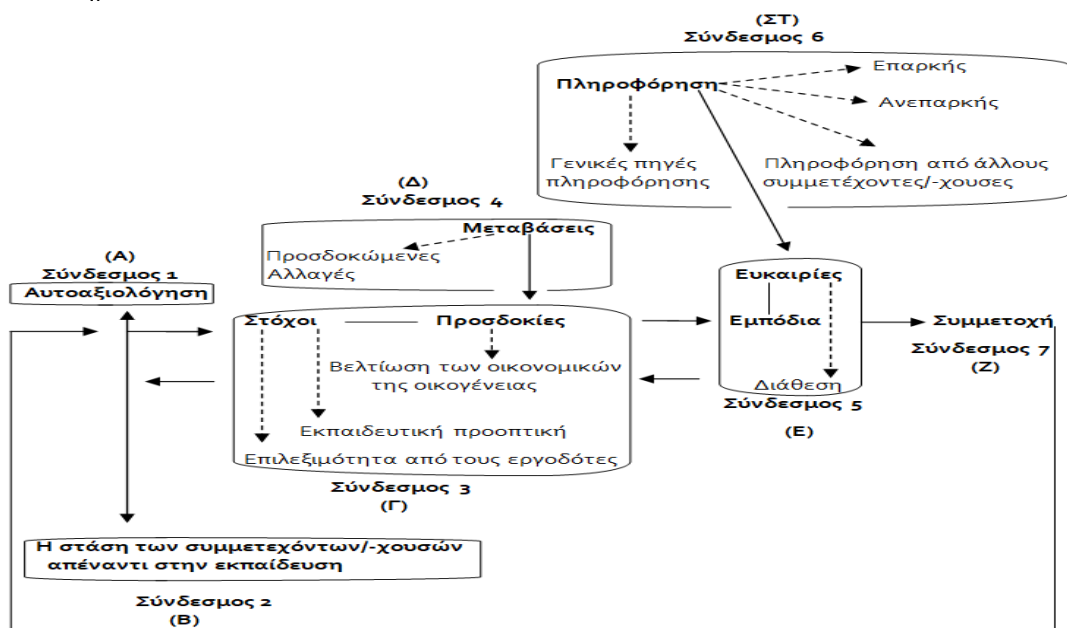
-Εκπαιδευτική προοπτική

-Επιλεξιμότητα από εργοδότες

• Προσδοκίες:

- Βελτίωση των οικονομικών της οικογένειας

- (Δ) Σύνδεσμος 4: Μεταβάσεις
 - Προσδοκώμενες αλλαγές στη ζωή τους
- (Ε) Σύνδεσμος 5: Ευκαιρίες και εμπόδια
 - Ευκαιρίες:
 - Διάθεση
 - Εμπόδια
- (ΣΤ) Σύνδεσμος 6: Πληροφόρηση για τα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που μπορούν να συμμετέχουν ενήλικα άτομα
 - Πληροφόρηση:
 - Επαρκής
 - Ανεπαρκής
 - Πληροφόρηση από άλλους συμμετέχοντες/-χουσες
 - Γενικές πηγές πληροφόρησης
- (Ζ) Σύνδεσμος 7: Συμμετοχή (η τελική απόφαση για συμμετοχή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση).



Σχήμα 2: Αναθεωρημένη Αλυσίδα Αντιδράσεων (Revised Chain of Response: RCOR) κατανόησης της συμμετοχής των ενηλίκων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Στην «Αναθεωρημένη Αλυσίδα Αντιδράσεων», το προφίλ των συμμετεχόντων διαδραματίζει κάποιο ρόλο στην απόφαση για συμμετοχή. Συγκεκριμένα, όταν αλληλεπιδρά με άλλους παράγοντες της αλυσίδας, επηρεάζει την έντασή τους.

Στη συνθετική προσέγγιση που παρουσιάζεται, οι δυνάμεις που επηρεάζουν τη συμμετοχή αρχίζουν από το άτομο και κινούνται σε όλο και πιο εξωτερικές συνθήκες. Όπου υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων, παρατηρούμε ότι οι δυνάμεις κινούνται και προς τις δύο κατευθύνσεις (όπως και στην COR, σχήμα 1). Η αυτοαξιολόγηση, που είναι το σημείο (Α) του σχήματος 2, συνδέεται με την εμπιστοσύνη που έχουν τα άτομα στον εαυτό τους και στις ικανότητές τους και αυτός είναι ένας πολύ σημαντικός παράγοντας που τους ωθεί στη συμμετοχή αφού έχουν την αυτοπεποίθηση ότι θα τα καταφέρουν. Όπως προκύπτει από τις έρευνες στα Εσπερινά σχολεία (Παπαδημητρίου, 2019; 2023), η συμμετοχή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση επιδρά θετικά στον τρόπο με τον οποίο τα ενήλικα άτομα αξιολογούν τον εαυτό τους. Η αυτοαξιολόγηση εδώ σχετίζεται και με το πώς αξιολογούν τον εαυτό τους σε σχέση με την ετοιμότητά τους για συμμετοχή, με την αυτοεκτίμησή τους, αλλά και με την προσωπική ανάπτυξη (αυτοβελτίωση) και πρόοδο τους.

Η στάση απέναντι στην εκπαίδευση (σημείο Β), συνδέεται με την προηγούμενη εμπειρία που έχουν τα ενήλικα άτομα στην εκπαίδευση (Bariso, 2008; Blunt & Yang, 2002). Τα άτομα που έχουν θετικά συναισθήματα για την εκπαίδευση και η εμπειρία τους από το σχολείο ήταν ευχάριστη, παρ' όλο που για κάποιον λόγο το διέκοψαν, είναι πιο πιθανό να επιλέξουν να επιστρέψουν και να συμμετέχουν ή να ολοκληρώσουν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Συνδέοντας τα σημεία (Α) και (Β), θα λέγαμε ότι τα ενήλικα άτομα με θετική στάση απέναντι στη μάθηση, που έχουν αυτοπεποίθηση, θα επιλέξουν να συμμετέχουν ή να ολοκληρώσουν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση γιατί νιώθουν καλά με τον εαυτό τους και έτσι αισθάνονται ότι θα μπορέσουν να εξελιχθούν. Στην αλληλεπίδραση μεταξύ των σημείων Α και Β του σχήματος 2, εντοπίζονται ενήλικα άτομα που δεν ολοκλήρωσαν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ η προηγούμενη εμπειρία τους έδειχνε ότι τους αρέσει η εκπαίδευση αλλά ίσως κάποια ανυπέβλητα εμπόδια τους απομάκρυναν από αυτήν. Όσον αφορά την αυτοαξιολόγηση, ένα άτομο που απολάμβανε, ως μαθητής, το σχολείο και απέδιδε καλά σε αυτό είναι πιθανό να ένιωθε αυτοπεποίθηση και να αξιολογούσε θετικά τον εαυτό του (η επίδραση της συμμετοχής). Αυτό θα μπορούσε να λειτουργήσει θετικά και στην μετέπειτα απόφαση για συμμετοχή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (μετά την ενηλικίωσή του) αλλά και στην απόδοσή του. Το σημείο (Γ) του σχήματος 2 είναι η σημασία των στόχων και η προσδοκία ότι οι στόχοι θα επιτευχθούν με τη συμμετοχή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Προέρχεται από τη θεωρία προσδοκία-σθένος (Cross, 1981; Rubenson, 1977).

Το «σθένος» αναφέρεται στην αξία της συμμετοχής και στη σημασία του στόχου για το άτομο. Η «προσδοκία» αναφέρεται στις ελπίδες που έχει το άτομο ότι θα τα καταφέρει και στην πίστη που έχει ότι θα επιτευχθεί ο στόχος, κάτι που θα οδηγήσει στην ανταμοιβή που επιθυμεί από τη συμμετοχή. Η πίστη ότι θα τα καταφέρει συνδέεται και με την υψηλή αυτοεκτίμηση του ατόμου που θεωρεί ότι μέσω της συμμετοχής θα πετύχει τους στόχους και τις προσδοκίες. Εάν υπάρχει κάποιος σημαντικός στόχος για ένα άτομο και αυτός ο στόχος είναι πιθανό να επιτευχθεί μέσω της συμμετοχής στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τότε το κίνητρο στο σημείο (Γ) είναι ισχυρό. Αν ο στόχος δεν είναι ιδιαίτερα σημαντικός ή το άτομο δεν είναι σίγουρο για την επιτυχία, η ισχύς των κινήτρων μειώνεται (αναλόγως). «*Η προσδοκία σχετίζεται με την αυτοεκτίμηση (που υποδεικνύεται από το αντίστροφο βέλος), καθώς τα άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση "αναμένουν" να επιτύχουν, ενώ εκείνα με λιγότερη αυτοπεποίθηση εκφράζουν αμφιβολίες για την επιτυχία τους*» (Cross, 1981: 126). Σε αυτό το σημείο, η εκπαιδευτική προοπτική (Ball, 2002) αλλά και η επιλεξιμότητα από τους εργοδότες (Harper Art, 1978; McGivney, 2001; Neagu, 2014) καταγράφονται ως δύο σημαντικοί στόχοι, οι οποίοι ξεχωρίζουν για τα ενήλικα άτομα που επιθυμούν τη συμμετοχή τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Για κάποιους ενήλικους, είναι σημαντική ανάγκη να συμμετέχουν ή να ολοκληρώσουν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση επειδή ήταν μία επιθυμία που δεν είχαν πραγματοποιήσει, και έτσι θα τους δοθεί η δυνατότητα να προχωρήσουν σε περαιτέρω σπουδές στο πανεπιστήμιο ή σε κάποια άλλη σχολή. Επίσης, κάποια άτομα στοχεύουν, με τη συμμετοχή τους, να είναι «επιλέξιμοι» από τους εργοδότες ώστε να βρουν εργασία ή να τους δοθεί η ευκαιρία για μία καλύτερη εργασία. Ο παράγοντας «προσδοκίες» έχει σημαντική επίδραση στη διαδικασία της απόφασης για συμμετοχή. Ξεχωρίζει η προσδοκία τους να «βελτιώσουν τα οικονομικά της οικογένειας» και να τη βοηθήσουν με αυτόν τον τρόπο ενισχύοντάς την. Στην «Αναθεωρημένη Αλυσίδα Αντιδράσεων», οι «μεταβάσεις» (σημαντικές αλλαγές στη ζωή των ενηλίκων όπως ο γάμος, η γέννηση παιδιών, η απώλεια της εργασίας κ.α.), που είναι το σημείο Δ του σχήματος 2, φαίνεται ότι δεν επηρεάζουν την απόφαση των ενηλίκων για συμμετοχή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αντιθέτως, τα ενήλικα άτομα επιθυμούν με τη συμμετοχή τους κάποιες αλλαγές (προσδοκώμενες) στη ζωή τους που θα τη βελτιώσουν. Το βέλος από το σημείο Γ προς το Α-Β (σχήμα 2) υποδεικνύει ότι τα άτομα που στο παρελθόν συμμετείχαν σε εκπαιδευτικά προγράμματα ενηλίκων, είναι πιθανό να το επαναλάβουν στο μέλλον καθώς η συμμετοχή (πιθανώς) αύξησε την αυτοεκτίμησή τους και δημιούργησε μια

θετική εικόνα και στάση για την εκπαίδευση, όπως επίσης αύξησε την προσδοκία τους για επιτυχία στη συμμετοχή τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Τα εμπόδια (Carr et al., 1974) και οι ευκαιρίες, το σημείο (E) του σχήματος 2, παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στη συμμετοχή των ενηλίκων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η ύπαρξη εμποδίων μπορεί να επηρεάσει ή να εκμηδενίσει τη δύναμη της συμμετοχής, ενώ η απουσία τους επιδρά θετικά και ενθαρρύνει τη συμμετοχή. Αυτό βέβαια εξαρτάται και από την ισχύ των κινήτρων τους. Για τα ενήλικα άτομα που έχουν αδύναμα κίνητρα, ακόμη και τα μικρά εμπόδια μπορούν να δυσκολέψουν αρκετά ή και να αποτρέψουν τη συμμετοχή. Οι ενήλικοι που επιθυμούν σε μεγάλο βαθμό τη συμμετοχή τους, είναι πιθανό ότι η δύναμη των κινήτρων τους θα τους ενθαρρύνει να αναζητήσουν ευκαιρίες και να ξεπεράσουν τα μικρά εμπόδια (Cross, 1981: 127). Οι νέες ευκαιρίες που συνδέονται με τη συμμετοχή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μπορούν να ενισχύσουν την κινητήρια δύναμη συμμετοχής. Ο παράγοντας «Διάθεση» ξεχωρίζει, αφού η διαθεσιμότητα των ενηλίκων να συμμετέχουν και να μπορέσουν να αξιοποιήσουν αυτή τη δυνατότητα αποτελεί μια ξεχωριστή ευκαιρία.

Το σημείο (ΣΤ) στην «Αναθεωρημένη Αλυσίδα Αντιδράσεων» είναι η πληροφόρηση (Manninen, 2004) για τα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που μπορούν να συμμετέχουν ενήλικα άτομα. Το σημείο αυτό της αλυσίδας είναι σημαντικό διότι παρέχει τις πληροφορίες που συνδέουν τους ενήλικους που έχουν κίνητρα με τις ευκαιρίες που υπάρχουν για συμμετοχή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η ανεπαρκής πληροφόρηση (Bariso, 2008), λειτουργεί αρνητικά στην απόφαση για συμμετοχή. Χωρίς επαρκείς πληροφορίες, το σημείο E του μοντέλου είναι αδύναμο επειδή δεν ενημερώνονται οι ενδιαφερόμενοι για τις ευκαιρίες συμμετοχής σε αυτά τα σχολεία (Cross, 1981). Τα άτομα που ενδιαφέρονται για τα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, επιλέγουν να πληροφορηθούν από συμμετέχοντες και συμμετέχουσες που έζησαν ή ζουν την εμπειρία φοιτώντας σε αυτά. Οι γενικές πηγές πληροφόρησης μπορούν να παρέχουν πληροφορίες στους ενδιαφερόμενους, αν και δεν τις επιλέγουν σε μεγάλο βαθμό για να ενημερωθούν. Η ποιότητα της πληροφόρησης είναι σημαντική για αυτό το επίπεδο εκπαίδευσης και αποτελεί ένα κομβικό σημείο για τη συμμετοχή (McGivney, 2003).

Στη διαδικασία της λήψης της απόφασης για συμμετοχή, η αθροιστική φύση των δυνάμεων (που λειτουργούν θετικά ή αρνητικά) παίζει σημαντικό ρόλο. Το σημείο E του σχήματος 2 είναι εκείνο στο οποίο γίνεται προσπάθεια να μειωθούν τα εμπόδια (αρνητικές δυνάμεις) ή να ενισχυθούν οι ευκαιρίες (θετικές δυνάμεις). Για τους ενήλικους ανθρώπους με πολλές θετικές δυνάμεις, η ενίσχυση των ευκαιριών ή η μείωση των εμποδίων μπορεί να ενθαρρύνει ακόμη περισσότερο τη συμμετοχή στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, κάτι που δεν ισχύει για τα άτομα με αδύναμες θετικές δυνάμεις συμμετοχής. Το αντίστροφο βέλος από το E στο Γ (βλ. σχήμα 2) υποδεικνύει ότι οι ευκαιρίες (σημείο E) μπορούν να ενισχύσουν την προσδοκία ενός ατόμου (σημείο Γ), ότι μπορεί να συμμετέχει με επιτυχία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και αυτό μπορεί να αυξήσει την ισχύ της κινητήριας δύναμης. Η ύπαρξη κινήτρου ή κινήτρων, πριν τη συμμετοχή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, είναι καθοριστικής σημασίας (Cross, 1981).

Συμπεράσματα

Η συνθετική προσέγγιση που παρουσιάστηκε συμβάλλει στη συστηματοποίηση των παραγόντων που επιδρούν με έμμεσο ή άμεσο τρόπο στην απόφαση των ενηλίκων για συμμετοχή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, δίνοντας έμφαση στην επίδραση δομικών, πολιτισμικών, κοινωνικο-οικονομικών και ψυχολογικών χαρακτηριστικών στην κατανόηση των παραγόντων συμμετοχής. Επιπλέον, δίνει τη δυνατότητα κατανόησης και ερμηνείας των παραγόντων που εμπλέκονται στη διαδικασία, τόσο σε σχέση με την έντασή τους, όσο και με τη συνάφεια που έχουν μεταξύ τους. Η αναθεωρημένη δομή της αλυσίδας, στην οποία πρέπει να τονίσουμε ότι δεν υπάρχει αιτιακή σχέση ανάμεσα στους συνδέσμους της, διαθέτει όλα τα στοιχεία για να αποτελέσει τη βάση για το σχεδιασμό μελλοντικών ερευνών

που αφορούν τους παράγοντες συμμετοχής των ενηλίκων στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Πριν τη δημιουργία της, όλα τα δεδομένα της υποβλήθηκαν, κατά τη διάρκεια των στατιστικών αναλύσεων των ερευνών που διεξήχθησαν, σε τεστ αξιοπιστίας και εγκυρότητας (καταλληλότητας των δεδομένων, ιδανικού αριθμού παραγόντων ανά σύνδεσμο και εσωτερικής συνέπειας των ερωτήσεων που ομαδοποιήθηκαν για να εξαχθούν οι παράγοντες) τα οποία επιβεβαίωσαν την καταλληλότητά της.

Αναφορές

Aslanian, C. B. & Brickell, H. M. (1980). *Americans in Transition: Life Changes as Reason for Adult Learning*. New York: Future Directions for a Learning Society/College Board.

Ball, M. J. (2002). Engaging Non-participants in Formal Education: considering a Contribution from trade union education. *Studies in Continuing Education*, 24 (2), 117-131.

Bariso, E. U. (2008). Factors affecting participation in adult education: a case study of participation in Hackney and Waltham Forest, London. *Studies in the Education of Adults*, 40 (1), 110-124.

Blunt, A. & Yang, B. (2002). Factor structure of the adult attitudes toward adult and continuing education scale and its capacity to predict participation behaviour: Evidence for adoption of a revised scale. *Adult Education Quarterly*, 52 (4), 299-314.

Boshier, R. (1973). Educational participation and dropout: A theoretical model. *Adult Education Quarterly*, 23 (4), 255-282.

Carp, A., Peterson, R. & Roelfs, P. (1974). Adult Learning Interests and Experiences. In K. P. Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχιμο.

Cronbach, L. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16 (3), 297-334.

Cross & J. R. Valley (eds.), *Planning Non - Traditional Programs: An Analysis of the Issues for Post - Secondary Education* (pp. 11-52). San Francisco: Jossey - Bass.

Cross, K. P. (1981). *Adults as learners: Increasing Participation and Facilitating Learning*. San Fransisco: Jossey – Bass.

Harper Apt, P. (1978). Adult learners and higher education: factors influencing participation or non-participation decisions. *Alternative Higher Education*, 3 (1), 3-11.

Houle, C.O. (1961). *The inquiring mind*. Madison: University of Wisconsin Press.

Knox, A.B. & R. Videbeck (1963). Adult Education and the Adult Life Cycle. *Adult Education*, Vol 13, 102-221

Litwin, M. S. & Fink, A. (1995). *How to measure survey reliability and validity* (Vol. 7). Sage.

Manninen, J. (2004). Motivation of lower qualified workers for lifelong learning: Theoretical background. *Paper presented in the 4th ESREA European Research Conference* (pp: 197-216). ESREA/University of Wroclaw: Conference Proceedings.

McGivney, V. (1993). Participation and non - Participation: A review of the literature. In R. Edwards, S. Sieminski & D. Zeldin (Eds.), *Adult learners, education and training* (pp: 11-30). London: Routledge/Open University.

McGivney, V. (2001). *Fixing or changing the pattern? Reflections on widening adult participation in learning*. Leicester: NIACE.

McGivney, V. (2003). *Adult learning pathways: through-routes or cul-de-sacs*. Leicester: NIACE.

Miller, H. L. (1967). *Participation of Adults in Education: A Force - Field Analysis*. Boston: Center for the Study of Liberal Education for Adults/Boston University.

Morstrain, B.R. & J.C. Smart (1974). "Reasons for participation in Adult Education Courses: a multivariate analysis of group differences" στο: *Adult education*, 24(2):83-98.

Neagu, G. (2014). Determinants factors of adult participation in education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 142, 473-480.

Rubenson, K. (1977). Participation in recurrent education: A research review. *Paper presented at meeting of National Delegates on Developments in Recurrent Education*, Paris: Organization for Economic Cooperation and Development.

Rubenson, K. (1979). Recruitment to adult education in the Nordic Countries – Research and outstanding activities, in *Reports on Education and Psychology*, n3, Stockholm Institute of Education: Department of Educational Research.

Tough, A. (1968). Why adults learn: a study of the major reasons for beginning and continuing a learning project. *Monographs in Adult Education*, 3. Toronto: OISE.

Tough, A. (1979). Choosing to Learn. In G. M. Healy & W. L. Ziegler (Eds.), *The Learning Stance: Essays in Celebration of Human Learning*. Final report of Syracuse Research Corporation Project, National Institute of Education Nr. 400-78-0029. Washington, DC: National Institute of Education.

Νόμος 4547/Φ.Ε.Κ. Α' 102/12.06.2018. *Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.*

Παπαγεωργίου, Ι. (2015). *Θεωρία δειγματοληψίας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, (Διαθέσιμο: <http://hdl.handle.net/11419/1296>, προσπελάστηκε στις 20/2/23).

Παπαδημητρίου, Α. (2019). *Η συμμετοχή των ενηλίκων στην εκπαίδευση: Η περίπτωση των Εσπερινών Γενικών Λυκείων στην Ελλάδα*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.

Παπαδημητρίου, Α. (2023). Παραγοντική ανάλυση της συμμετοχής ενηλίκων στην εκπαίδευση: η περίπτωση των Εσπερινών Γενικών Λυκείων της νησιωτικής Ελλάδας. *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Κριτικά Θέματα*, 3 (1), 100-121.

Σταμοβλάσης, Δ. (2016). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας με στοιχεία Στατιστικής*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός

Η Εκπαιδευτική Ρομποτική μέσα από ερευνητικές προσεγγίσεις: Μια συστηματική βιβλιογραφική επισκόπηση

Σαζακλίδης Νικόλαος

Υπ. Διδάκτορας Εκπαιδευτικής Ρομποτικής
nsazakli@pme.duth.gr

Περίληψη

Η Εκπαιδευτική Ρομποτική στην εποχή μας εμφανίζεται όλο και περισσότερο ως ενδοσχολική και εξωσχολική πρακτική γραμματισμού. Παράλληλα, σημειώνεται έντονη συγγραφική δραστηριότητα που επιχειρεί να συμβάλλει στον επιστημονικό διάλογο γύρω από το πλαίσιο της ενσωμάτωσής της στην εκπαίδευση. Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να παρακολουθήσει μέσω συστηματικής βιβλιογραφικής επισκόπησης τον διάλογο αυτό και να μελετήσει το ερευνητικό υπόβαθρο των δημοσιεύσεων των τελευταίων είκοσι ετών. Τα πορίσματα της επισκόπησης έδειξαν ότι α) η Εκπαιδευτική Ρομποτική έχει ως πυξίδα συγκεκριμένες προσεγγίσεις, όπως αυτές του κονστρουκτιβισμού και της θεωρίας των επιστημών STEM, β) κυριαρχούν οι ποσοτικές μέθοδοι συλλογής δεδομένων και γ) εκφράζεται η ανάγκη να βρεθούν νέοι τρόποι ανάγνωσης της Εκπαιδευτικής Ρομποτικής. Τέλος, σημειώθηκε ότι μια επισταμένη ανάγνωση πρακτικών Εκπαιδευτικής Ρομποτικής θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη το ευρύτερο συγκείμενο, καθώς – όπως αποκάλυψαν τα δεδομένα μας - οτιδήποτε καταγράφεται στο χώρο της εκπαίδευσης και της έρευνας είναι άμεσα συνυφασμένο με τα κοινωνικοπολιτικά του συμφραζόμενα.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαιδευτική Ρομποτική, πρακτικές γραμματισμού, λόγοι, μέθοδοι έρευνας, συστηματική βιβλιογραφική επισκόπηση

Εισαγωγή

Την τελευταία δεκαετία, η βιβλιογραφία βρίθει από ερευνητικές προσπάθειες που επιχειρούν να σκιαγραφήσουν το «τι» και το «πώς» της διδακτικής της Ρομποτικής. Το περιεχόμενο του επιστημονικού ενδιαφέροντος που τίθεται υπό διαπραγμάτευση εκτείνεται σε μεγάλο εύρος, από έννοιες και ορισμούς, ζητήματα που αφορούν την ενσωμάτωσή της στη σχολική εκπαίδευση (Eguchi, 2015; Joventino et al., 2023), έως και συζητήσεις για τον τρόπο που κατακτούνται οι γνώσεις και οι δεξιότητες κατά την εμπλοκή των μαθητών (Cano, 2022).

Μολονότι ο όγκος των ερευνητικών δεδομένων είναι μεγάλος, εξακολουθεί να αξιολογείται ως αφετηριακός, με αποτέλεσμα να υπάρχουν αδυναμίες στο να δοθούν απαντήσεις σε σημαντικά ερωτήματα που απασχολούν τόσο τους θεωρητικούς της εκπαίδευσης όσο και τους ίδιους τους εκπαιδευτές (Chen et al., 2020). Για παράδειγμα, ενώ η συντριπτική πλειονότητα των ερευνών παραδέχεται καταρχήν ως καταλυτική την παρουσία της Ρομποτικής στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, τίθεται αντιμέτωπη σε ζητήματα που αφορούν τους τρόπους ενσωμάτωσής της στο σχολείο (Ioannou et al., 2018). Αναμφίβολα, η αδυναμία της χάραξης ενός πλαισίου δεν είναι εύκολη ή αυτονόητη, καθώς είναι συνισταμένη πολλών παραγόντων (Benitti, 2012). Από την άλλη πλευρά, είναι συχνό φαινόμενο να διατυπώνονται με ντετερμινιστικό τρόπο (Street, 2003) απόψεις που δεν συνιστούν ολοκληρωμένες προσεγγίσεις, θεωρούν αυτονόητη τη θετική επίδραση του πεδίου της Ρομποτικής, με αποτέλεσμα να περιπλέκεται ακόμα περισσότερο η συζήτηση στην παιδαγωγική και διδακτική της διάσταση.

Προκειμένου να αναγνώσουμε σοβαρά την επιστημονική αυτή συζήτηση, θα επιχειρήσουμε στην παρούσα εργασία να πραγματοποιήσουμε μια συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση, με σκοπό να εντοπίσουμε τα κυριότερα σημεία του επιστημονικού διαλόγου γύρω από την παιδαγωγική πλευρά της Ρομποτικής και, στη συνέχεια, να τα αναλύσουμε συνολικά καταλήγοντας σε ενδιαφέροντα πορίσματα, συνεισφέροντας στη γενικότερη επιστημονική συζήτηση γύρω από την εκπαίδευση.

Θα ξεκινήσουμε εκφράζοντας κάποιες παρατηρήσεις που προκύπτουν αβίαστα με μια πρώτη ανάγνωση της διεθνούς βιβλιογραφίας που ασχολείται με το πεδίο της Ρομποτικής, ώστε να συνθέσουμε ένα θεωρητικό υπόβαθρο, πάνω στο οποίο θα κινηθεί η συζήτησή μας. Έπειτα, θα διατυπώσουμε τα ερευνητικά ερωτήματα που απορρέουν από τις παρατηρήσεις μας, για να ακολουθήσει η περιγραφή της μεθοδολογίας της οργάνωσης της συστηματικής επισκόπησης. Τέλος, θα αναλυθούν τα δεδομένα που προκύπτουν και θα καταγραφεί μια σειρά από πορίσματα.

Θεωρητικό υπόβαθρο

Στην ενότητα αυτή θα επιχειρήσουμε να δομήσουμε ένα σκεπτικό, ώστε να προσεγγίσουμε την Εκπαιδευτική Ρομποτική από μια υποψιασμένη ματιά. Προκαλεί αίσθηση ότι ο διάλογος που σχετίζεται με την Ρομποτική από την οπτική της εκπαίδευσης, σε οποιοδήποτε πεδίο κι αν συναντηθεί (π.χ. σχολεία, πανεπιστήμια, διαγωνισμοί, δημοσιεύσεις, συνέδρια), αξιοποιεί μια ποικιλία στην ορολογία. Συγκεκριμένα, η επικρατέστερη έννοια *Εκπαιδευτική Ρομποτική* αναφέρεται στην αξιοποίηση της Ρομποτικής στη διδασκαλία διάφορων διδακτικών αντικειμένων που περιλαμβάνουν τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών. Από την άλλη μεριά, η *εκπαίδευση της Ρομποτικής* αναφέρεται στην Ρομποτική ως διδακτικό αντικείμενο, ως μάθημα, με την παραδοσιακή έννοια του όρου, που αποσκοπεί στην ενσωμάτωσή της δίπλα στα υπόλοιπα μαθήματα του σχολείου (Scaradozzi et al., 2019). Εφεξής στην παρούσα εργασία θα χρησιμοποιούμε τον όρο Εκπαιδευτική Ρομποτική γενικευμένα, για να συμπεριλάβουμε κάθε τυπική, ημιτυπική ή άτυπη πρακτική γραμματισμού (με την έννοια που δίνει ο Baynham, 2002 στις λέξεις πρακτικές).

Ωστόσο, πραγματοποιώντας κανείς μια άτυπη αναζήτηση με λέξεις κλειδιά “Educational Robotics” και “Robotics Education” σε ακαδημαϊκές βάσεις δεδομένων, αλλά και μελετώντας σχετικές βιβλιογραφικές ανασκοπήσεις, είναι εύκολο να εντοπίσει σε γενικές γραμμές τις βασικές λέξεις κλειδιά και έννοιες που απασχολούν τους ερευνητές της Εκπαιδευτικής Ρομποτικής τα τελευταία χρόνια. Συγκεκριμένα, τα θέματα που διαπραγματεύονται υπό την σκέπη της Εκπαιδευτικής Ρομποτικής αφορούν: α) το λεγόμενο ψηφιακό χάσμα (digital divide) που στην εποχή μας αναδεικνύει ότι η πρόσβαση στις τεχνολογίες δεν θα πρέπει να θεωρείται δεδομένη για όλα τα κοινωνικά στρώματα και σχετίζεται με τη σχολική αποτυχία ή διαρροή (Thomaz et al., 2009), β) την καλλιέργεια των δεξιοτήτων (π.χ. του 21^{ου} αιώνα), όπως η υπολογιστική και σχεδιαστική σκέψη, επικοινωνία, συνεργατικότητα, λήψη αποφάσεων, επίλυση προβλήματος και κριτική ικανότητα (Campos, 2018), γ) τη σχέση των δύο φύλων (Scrapanti et al., 2018), δ) την υιοθέτηση μετωποκεντρικής και ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας (Socratous & Ioannou, 2018), ε) την καινοτομία και την αριστεία (π.χ. συμμετοχή σε διαγωνισμούς) (Erdogan, 2013), στ) τη μεθοδολογία (π.χ. project, παιγνιώδης μάθηση) (Ucguil & Cagiltay, 2014), ζ) τον ρόλο του εκπαιδευτικού (π.χ. εμπνευστή, προπονητή, μέντορα) και του μαθητή (Atmatzidou & Demetriadis, 2012), η) τον χωροχρόνο που υλοποιείται η διδασκαλία (π.χ. εργαστήρια, βήματα που ακολουθούνται) (Orlando et al., 2020), θ) τη στοχοθεσία, τα εμπλεκόμενα διδακτικά αντικείμενα, π.χ. διαθεματική και διεπιστημονική προσέγγιση, ενσωμάτωση στο αναλυτικό πρόγραμμα (Xenos et al., 2017) ή ως εξωσχολική πρακτική και τη διαμόρφωση θετικής στάσης και κινήτρων (Kraetzschmar, 2009), ι) τα εποπτικά μέσα και το υποστηρικτικό εκπαιδευτικό υλικό (π.χ. εξοπλισμός και φύλλα εργασίας) (Viernes, 2014).

Η θεματολογία που μόλις παρατέθηκε είναι βέβαια ενδιαφέρουσα, αλλά αφορά το επιμέρους περιεχόμενο των συζητήσεων. Αυτό που πραγματικά αξίζει να δει κανείς είναι ο τρόπος με τον οποίο οι συγγραφείς επενδύουν την ανάλυσή τους. Αναμφίβολα, τα παραπάνω θέματα εξετάζονται μέσα από ένα πρίσμα ευρύτερων θεωρητικών προσεγγίσεων με τη χρήση ποικίλων εργαλείων και ερευνητικών μεθόδων. Τόσο οι εμπειρικές περιγραφές των διδασκόντων όσο και οι επίσημες έρευνες - μελέτες περιπτώσεων και οι στατιστικές μετρήσεις αναδεικνύουν δεδομένα τα οποία είναι στενά συνυφασμένα με το κοινωνικό, πολιτικό, πολιτισμικό και παιδαγωγικό πλαίσιο υπό το οποίο ευδοκιμούν μέσα στις σχολικές

τάξεις (Κουτσογιάννης, 2011). Έτσι εξηγούνται πολλές διδακτικές επιλογές ή εκπαιδευτικές πολιτικές. Σε πολλές περιπτώσεις, για παράδειγμα, η Εκπαιδευτική Ρομποτική θεωρείται ως αποκλειστικό μέρος του μαθήματος της Πληροφορικής (Τεχνολογίες την Πληροφορίας και Επικοινωνίας) ή των Φυσικών Επιστημών και ορίζει ως αρμόδιους για τη διδασκαλία της τους εκπαιδευτικούς των οικείων κλάδων (Isnaini & Budiyanto, 2018).

Για να αναγνωρίσουμε τις προσεγγίσεις θα χρησιμοποιήσουμε τον όρο **λόγος** (discourse) από τη θεωρία του Gee (2005). Οι λόγοι περιγράφουν τις λογικές, τις κοινωνικά κατασκευασμένες ιδέες, τις ιδεολογίες και τα πιστεύω που αφορούν κάποια πτυχή της πραγματικότητας. Για παράδειγμα, κάθε διδασκαλία ανήκει σε ένα «λόγο», με την έννοια ότι κάθε εκπαιδευτικός, όταν διδάσκει, παρουσιάζει τη δική του εκδοχή του μαθήματος (Κουτσογιάννης, 2009). Χωρίς την ανάγνωση των λόγων, η οποιαδήποτε προσέγγιση την ενσωμάτωσης της Ρομποτικής στην εκπαίδευση είναι επιφανειακή και δύσκολα επιτυγχάνει να δώσει απαντήσεις στο κάθε «τι» και «πώς». Θα λέγαμε ότι η προσέγγιση των λόγων που διέπουν την Εκπαιδευτική Ρομποτική μπορεί να δώσει απαντήσεις και στα «γιατί» της κάθε διδακτικής επιλογής των εκπαιδευτικών, αλλά και στις στάσεις που διαμορφώνουν απέναντι σ' αυτήν γονείς και μαθητές που εμπλέκονται.

Πολλές φορές, ως βιβλιογραφικό υπόβαθρο που στεγάζει τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό των προγραμμάτων Ρομποτικής φαίνεται ότι αποτελεί, ως επί το πλείστο, ο κονστρουκτιβισμός και οι μορφές του εποικοδομητισμού, όπως εκφράζονται στις απόψεις του Papert (1980), του Piaget (1974), αλλά και οι απόψεις του Vygotsky (1978) με τη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης (Pedersen et al., 2018). Ακόμα, μπορεί κανείς να συναντήσει στοιχεία από τη θεωρία των ταυτοτήτων (Gee, 2004; Erdogan et al., 2013), της τοποθετημένης μάθησης (Wang et al., 2021) και πολυτροπικότητας (Kress & van Leeuwen, 2001; Malinverni & Valero, 2020), που παραπέμπουν στην παράδοση των Πολυγραμματισμών (Core & Kalantzis, 2000). Σε άλλες περιπτώσεις γίνονται αναφορές στη συμβολή της διδασκαλίας που βασίζεται στο σχέδιο πρότζεκτ (project based learning) (Lopez-Caudana et al., 2020). Σε συνάφεια με τη θεωρία των Πολυγραμματισμών βρίσκεται και η ανάδειξη του ρόλου του πρωτογενούς γραμματισμού, δηλαδή των πρότερων γνώσεων (Heath, 1983; Σαζακλίδης, 2009) που φέρουν οι μαθητές, πριν εμπλακούν σε μία πρακτική γραμματισμού. Από το σύνολο των πρακτικών, φαίνεται ότι μελετούνται με ενδιαφέρον τόσο οι ενδοσχολικές όσο και οι εξωσχολικές. Οι έρευνες που παρουσιάζουν μοναδικά πλεονεκτήματα για τη συλλογή δεδομένων από τις καθημερινές (εξωσχολικές και ενδοσχολικές) πρακτικές γραμματισμού των ατόμων είναι οι εθνογραφικές (Hamilton, 1999). Η μελέτη και η κριτική ανάλυση των πρακτικών αυτών συνεισφέρει στην ανάγνωση των ταυτοτήτων των ατόμων, ώστε να σχηματιστεί στη συνέχεια και η γενική εικόνα της κοινότητας που ζει και αλληλοεπιδρά το καθένα από αυτά.

Από την άλλη πλευρά, την τελευταία πενταετία, η Εκπαιδευτική Ρομποτική έχει σχεδόν ταυτιστεί ως ένα από τα αντικείμενα των επιστημών STEM (Science Technology Engineering Mathematics), γεγονός που κατοχύρωσε στις συνειδήσεις των ερευνητών και των εκπαιδευτικών την ανάδειξη της διαθεματικής διάστασης (Sullivan & Bers, 2015). Προκειμένου να διαπιστωθεί η εμπλοκή μαθητών και εκπαιδευτικών με τις επιστήμες STEM, οι σύγχρονες δημοσιεύσεις χρησιμοποιούν ως άξονα μελέτης το ποσοστό και το είδος απόκτησης των λεγόμενων δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα (Sophokleous et al., 2021). Οι δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα συγκεντρώνουν ολοένα και περισσότερο το ενδιαφέρον των ερευνητών, θεωρούνται ως η καρδιά των επιστημών STEM τόσο σε θεωρητικό επίπεδο, αλλά και στο πλαίσιο αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών σε πολλά αναλυτικά προγράμματα σπουδών. Για παράδειγμα, τις δεξιότητες της επίλυσης προβλήματος, της υπολογιστικής σκέψης (Korcha et al., 2021), της λήψης απόφασης (Espino & González, 2015), της κριτικής σκέψης (Jäggle et al., 2018), της δημιουργικότητας (Ponticorvo et al., 2020), της μεταφοράς γνώσεων (Anwar, et al., 2019), επίλυσης προβλήματος (Cross et al., 2016) και συνεργατικότητας (Negrini & Giang, 2019), μπορεί κανείς να τις συναντήσει ως λέξεις κλειδιά

σε πολλές ερευνητικές εργασίες

Αν όσα ειπώθηκαν έχουν μια αρκετή δόση αλήθειας, θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον να εντοπίσουμε τις κυριότερες θεωρητικές προσεγγίσεις της Εκπαιδευτικής Ρομποτικής, τον τρόπο που αναδιπλώνονται στις διεθνείς ερευνητικές συζητήσεις και κατ' επέκταση να καταλήξουμε σε ενδιαφέροντα πορίσματα που προκύπτουν μετά από συστηματική βιβλιογραφική μελέτη.

Στόχοι και μεθοδολογία της έρευνας

Από το σκεπτικό που μόλις περιγράψαμε παραπάνω αβίαστα προκύπτει η ανάγκη μιας συνολικής ανάγνωσης της βιβλιογραφίας, ώστε να εντοπιστούν σε βάθος τα βασικά χαρακτηριστικά του σύγχρονου προβληματισμού, γύρω από τη θέση και το ρόλο που διαδραματίζει η Ρομποτική στην εκπαίδευση ως επιστημονικό πεδίο που εισέρχεται στα σχολεία με διάφορους τρόπους και υλοποιείται με μεγάλη ποικιλία. Συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα που ενδιαφέρουν την παρούσα εργασία είναι τα εξής:

- 1) Ποιοι λόγοι διέπουν τις δημοσιεύσεις των τελευταίων 20 ετών με άξονα το θεωρητικό υπόβαθρο, το είδος της έρευνας, τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα που υλοποιήθηκαν και την κατεύθυνση που κινείται ο σχεδιασμός των μελλοντικών ερευνών;
- 2) Πώς σχετίζονται οι ερευνητικές επιλογές με την ευρύτερη εξέλιξη στις επιστήμες και τη νέα τάξη πραγμάτων;

Όπως αναφέραμε στην προηγούμενη ενότητα, μια συστηματική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας κρίνεται αναγκαία, για να ανιχνευθεί το πλαίσιο υπό το οποίο πραγματοποιείται ο διάλογος γύρω από την Εκπαιδευτική Ρομποτική. Για την υλοποίησή της επιλέχθηκε η πλατφόρμα Scopus, που περιλαμβάνει έναν τεράστιο όγκο επιστημονικού υλικού, γεγονός που την καθιστά ένα από τα πιο δημοφιλή εργαλεία των εκπαιδευτικών και ερευνητικών ιδρυμάτων για αναζήτηση δημοσιεύσεων.

Για να δομήσουμε τη γραμμή αναζήτησης με τις λέξεις κλειδιά, βασιστήκαμε στη γενική ορολογία της εκπαιδευτικής Ρομποτικής educational robotics και robotics education. Επιπρόσθετα, επιλέχθηκε η προαιρετική συμπερίληψη μιας τουλάχιστον λέξης που αφορά την εκπαίδευση, τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, τους μαθητές, τη διδασκαλία, τον γραμματισμό, τη μάθηση, το STEM και τη μέθοδο πρότζεκτ, καθώς και μια σειρά δεξιοτήτων, όπως η υπολογιστική σκέψη, η λήψη αποφάσεων, η επίλυση προβλήματος, η δημιουργική σκέψη και οι δεξιότητες μεταφοράς γνώσεων. Επίσης, συμπεριλάβαμε την έννοια του κινήτρου, γιατί είναι γενικά συχνή λέξη κλειδί σε κάθε πεδίο εκπαιδευτικής έρευνας, αλλά και την ίδια τη λέξη έρευνα, για να καλυφθούν και περιπτώσεις που η δημοσίευση εστιάζει ακριβώς στη μεθοδολογία του ερευνητή. Ακόμα, συμπεριλήφθηκαν έννοιες, όπως λογισμικό, πλατφόρμα και πρόγραμμα, γιατί φαίνεται ότι η Εκπαιδευτική Ρομποτική υλοποιείται συχνά μέσα από τις παραπάνω έννοιες της Πληροφορικής Τέλος, η λέξη διαγωνισμοί χρησιμοποιείται, καθώς πολλές έρευνες αντλούν δεδομένα και από τέτοιες πρακτικές.

Η αναζήτηση οριοθετήθηκε από το 2000 ως το 2023, και το υλικό ανακτήθηκε τον Απρίλιο του 2023. Περιοριστήκαμε σε εργασίες που είναι γραμμένες στην αγγλική γλώσσα και εξειδικευτήκαμε σε θεματικά πεδία που αφορούν τις επιστήμες των Νέων Τεχνολογιών, τις επιστήμες STEM και, γενικά, όσα ασχολούνται με τη διδασκαλία και μάθηση στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα της αναζήτησης, αρχικά, ήταν 1345. Ακολούθησε απαλοιφή των διπλοεγγραφών και όσων δημοσιεύσεων κρίθηκαν ότι δεν σχετίζονται με τα κριτήρια που τέθηκαν (π.χ. αφορούσαν φοιτητές). Έτσι, το τελικό δείγμα περιλαμβάνει 221 εγγραφές. Πάνω σε αυτό θα πραγματοποιηθεί η ανάλυση δεδομένων που ακολουθεί στην επόμενη ενότητα, με σκοπό να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που έθεσε η παρούσα εργασία.

Ανάλυση δεδομένων

Στην ενότητα αυτή θα επιχειρήσουμε να αναλύσουμε τα δεδομένα που προέκυψαν από το τελικό δείγμα των δημοσιεύσεων.

Κυρίαρχοι λόγοι στις ερευνητικές δημοσιεύσεις της εκπαιδευτικής Ρομποτικής

Η έρευνα που πραγματοποιήσαμε απέφερε σημαντικά αποτελέσματα, τα οποία θα επιχειρήσουμε να τα σταχυολογήσουμε σε τρεις μεγάλες λογικές, σε τρεις λόγους, όπως αναφέραμε στο θεωρητικό μας πλαίσιο, ώστε η ανάγνωση που θα πραγματοποιήσουμε να εστιάζει, όχι μόνο αποσπασματικά στα θεωρητικά στοιχεία που παραθέτει ο συγγραφέας, αλλά στη συνολική αντίληψή του γύρω από την Εκπαιδευτική Ρομποτική και την κατεύθυνση που δίνει στην εκπαιδευτική έρευνα με τη δουλειά του. Με άλλα λόγια, δεν θα σταθούμε απλώς σε μια αθροιστική προσέγγιση παιδαγωγικών θεωριών, αλλά θα επιχειρήσουμε να δούμε με ποιον τρόπο διαλέγονται οι απόψεις και η μεθοδολογία έρευνας που υιοθετούν και περιγράφουν οι συγγραφείς με το ευρύτερο ερευνητικό γίγνεσθαι στην εκπαίδευση.

Από την ανάλυση των 221 αποτελεσμάτων, καταρχάς, προκύπτει ότι μόνο τα 13 δεν περιλαμβάνουν θεωρητικό υπόβαθρο. Τα υπόλοιπα αποτελέσματα φαίνεται ότι εμπιστεύονται συγκεκριμένες προσεγγίσεις, τις οποίες τις παραπέμπουν είτε ρητά είτε μέσω των χαρακτηριστικών τους γνωρισμάτων. Είναι ευνόητο ότι κάποιες δημοσιεύσεις χρησιμοποιούν ως βάση ή διαπραγματεύονται στοιχεία από περισσότερες από μία θεωρίες (βλέπε πίνακα 1).

Συγκεκριμένα, μπορούμε να εντοπίσουμε θεωρίες που αφορούν προσεγγίσεις του κονστρουκτιβισμού (constructivism) του Piaget (1974) και του εποικοδομητισμού (constructionism) του Papert (1980). Οι παραπάνω θεωρίες ανήκουν εν πολλοίς στην ίδια λογική γνωστικών θεωριών και αποτελούν τη βάση για τη μετέπειτα ανάπτυξη της κοινωνικής διάστασης που δίνει ο Vygotsky (1978) στη δική του θεωρία μάθησης που αφορά τη *ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης*, στην οποία, με τη σειρά της βασίζεται και η θεωρία της *σκαλωσιάς* (scaffolding) του Bruner (1983). Δημοσιεύσεις προς αυτήν την κατεύθυνση αποτελούν, για παράδειγμα, οι δουλειές των Cano (2022) και Papadopoulos et al. (2020). Δεν είναι στόχος της παρούσας εργασίας να κάνει πλήρη περιγραφή των επιμέρους χαρακτηριστικών, της σχέσης και των διαφοροποιήσεων των παραπάνω θεωριών. Εδώ μας ενδιαφέρει ότι αυτές οι θεωρίες στο σύνολό τους διαλέγονται μεταξύ τους και συνιστούν το υπόβαθρο ενός μεγάλου όγκου που αγγίζει περίπου το 1 ανά 3,45 δημοσιεύσεις.

Από το σημείο αυτό και έπειτα, αυξάνεται με μεγάλη ταχύτητα μια νέα λογική προσέγγιση, ένας νέος λόγος, που αφορά τις επιστήμες STEM. Ειδικότερα, η Εκπαιδευτική Ρομποτική, τα σχέδια δράσης και, κυρίως, η ερευνητική δραστηριότητα που ασχολείται με τον τρόπο που πραγματοποιούνται οι εκπαιδευτικές πρακτικές έχουν πλέον σαν βάση τους τη μελέτη για τον τρόπο απόκτησης μιας σειράς δεξιοτήτων από τους μαθητές. Η υπολογιστική σκέψη, η επίλυση προβλήματος, η κριτική σκέψη, η συνεργατικότητα και η μάθηση μέσω της μεταφοράς (transfer learning) αποτελούν μερικά παραδείγματα που η βιβλιογραφία επιλέγει να δώσει μεγάλη προσοχή, καθώς κρίνει ότι η απόκτησή τους αποτελεί κλειδί για κάθε εκπαιδευτικό σχεδιασμό που αφορά την Εκπαιδευτική Ρομποτική (Atmatzidou et al., 2018). Μαζί με τις δεξιότητες, ο όρος STEM αναδεικνύει την ανάγκη για διαθεματική προσέγγιση των επιστημών μέσω σχεδίων δράσης (project). Η προσέγγιση αυτή, όπως είναι φανερό, ασκεί κριτική στην παρωχημένη παραδοσιακή αντίληψη της κατακερματισμένης διδασκαλίας των γνωστών Φυσικών Επιστημών και προωθεί ηχηρά την ανάγκη για ανάγνωση της Ρομποτικής με άξονα τις ανάγκες των μαθητών στον 21^ο αιώνα και την αγορά εργασίας. Ταυτόχρονα, περιγράφει με αυτόν τον τρόπο το προφίλ των πολιτών που επιδιώκει να κατασκευάσει η εκπαίδευση. Από το σύνολο των 221 δημοσιεύσεων εμφανίζονται 118 φορές θεωρητικές αναφορές που εδράζονται στο STEM. Από τις εν λόγω 118 αναφορές, οι 86 εμφανίζονται μόλις την τελευταία πενταετία (2018-2022), γεγονός που καταδεικνύει ότι στη σύγχρονη ερευνητική πυξίδα αρχίζει να δεσπόζει η κατεύθυνση της λογικής STEM. Παράδειγμα αποτελούν οι εργασίες των Ponticorvo et al. (2020).

Ένα ποσοστό 44 αποτελεσμάτων αναφέρει μια ποικιλία διαφορετικών θεωριών που αποτελούν παραπομπές σε επιμέρους φιλοσοφικά ζητήματα παρά συνιστούν γενικές παιδαγωγικές σχολές σκέψης. Για παράδειγμα, σε κάποιες έρευνες χρησιμοποιούνται ως

θεωρητικό υπόβαθρο κάποια θεωρητικά σχήματα για το ρόλο που πρέπει να διαδραματίζει ο δάσκαλος (Pöhner & Hennecke, 2018), για την επίδραση της παιγνιώδους μάθησης (Eguchi & Okada, 2018), τα λεγόμενα κοινωνικά ρομπότ (social robots) (Fernández-Llamas et. al., 2018) και τη συμπεριληπτική εκπαίδευση (Paradopoulos et. al. 2020). Η εμφάνιση των παραπάνω θεωριών εμφανίζεται σε περιορισμένο βαθμό, ώστε δεν θα μπορούσαμε να τις στοιχειοθετήσουμε ξεχωριστά. Ωστόσο, αξίζει να ληφθούν υπόψη σε μελλοντικές έρευνες συμπληρωματικά, γιατί περιγράφουν σημαντικά δεδομένα.

Αξιοσημείωτη παρατήρηση στα δεδομένα μας αποτελούν οι θεωρίες που συγκλίνουν στο λεγόμενο κίνημα των Πολυγραμματισμών (Multiliteracies). Αν και η θεωρία διατυπώθηκε στις αρχές του 2000, παρατηρούμε ότι από το 2010 και μετά άρχισε να γίνεται αναφορά σε αυτή την προσέγγιση. Από το σημείο εκείνο, όλο και περισσότερο αξιοποιούνται μερικά από τα χαρακτηριστικά στοιχεία τους, ως υπόβαθρο της Εκπαιδευτικής Ρομποτικής. Η πολυτροπικότητα, η τοποθετημένη μάθηση, οι ταυτότητες, η επίδραση του πολιτισμικού και κοινωνικού πλαισίου κατά τη διαδικασία απόκτησης της γνώσης, ο ρόλος του πρότερου γραμματισμού (prior knowledge) και η ανάδειξη των εξωσχολικών πρακτικών γραμματισμού είναι χαρακτηριστικά που, όπως αναφέραμε και στο θεωρητικό μας πλαίσιο, σιγά σιγά αρχίζουν να τελούν υπό εξέταση. Στο σύνολο των δεδομένων γίνονται 23 αναφορές στα παραπάνω στοιχεία προβληματισμού, όπως στη δημοσίευση των Korcha et al. (2021). Μολονότι σε λίγες περιπτώσεις αναφέρεται ρητά ότι η προσέγγιση που ακολουθείται για τη διεξαγωγή έρευνας είναι οι Πολυγραμματισμοί, τα στοιχεία της θεωρίας ενισχύουν το ενδιαφέρον να ιδωθεί η Εκπαιδευτική Ρομποτική και από αυτό το πρίσμα.

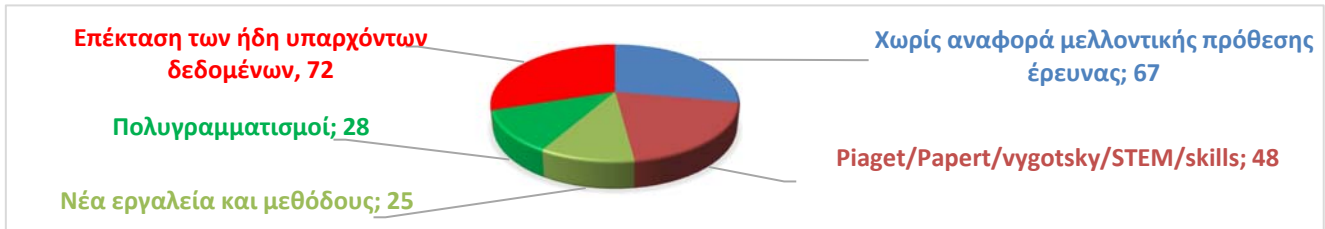
Πίνακας 1. Θεωρητικές προσεγγίσεις στις δημοσιεύσεις του δείγματος

Έτος	Piaget/Papert/Vygotsky	STEM/δεξιότητες	Πολυγραμματισμοί	Άλλο	ΣΥΝΟΛΟ
2000-2016	12	21	4	9	
2017-2023	52	97	19	5	
				4	
Σύνολο	64	118	23	4	249

Επισημάναμε, λοιπόν, ότι η έντονη συγγραφική δραστηριότητα, που τα τελευταία χρόνια ολοένα και αυξάνεται, στηρίζεται σε στοιχεία πολλών θεωριών, από τις οποίες διακρίνονται τρεις βασικές λογικές. Εύλογο απορρέει το ερώτημα, ωστόσο, αν το παραπάνω θεωρητικό υπόβαθρο θεωρείται από τους ίδιους τους συγγραφείς η βάση πάνω στην οποία θα συνεχιστούν και οι μελλοντικές έρευνες ή αν συμπτωματικά καλύπτουν με αυτές τους παρόντες ερευνητικούς τους στόχους. Από το σύνολο του δείγματός μας (βλέπε γράφημα 1) καταγράφηκαν 67 περιπτώσεις που δεν υποδεικνύουν κάποιο πεδίο ή λογική που θα έπρεπε να κινηθούν οι μελλοντικές έρευνες. Από τα υπόλοιπα αποτελέσματα, τα 48 υποστηρίζουν ότι πρέπει να συνεχιστούν οι έρευνες γύρω από τις θεωρίες των Piaget, Papert και Vygotsky, καθώς και του STEM. Σε 72 περιπτώσεις υποστηρίζεται ότι ο επιστημονικός διάλογος πρέπει απλώς να επεκτείνει ποσοτικά τις ομάδες στόχους με τους οποίους η εκάστοτε έρευνα ασχολήθηκε. Για παράδειγμα, να συμπεριληφθούν περισσότερες ηλικιακές ομάδες ή μελέτες περιπτώσεων, να ερευνηθούν επιπλέον δεξιότητες (π.χ. στις εργασίες των Fernández-Llamas et. al., 2018). Ενδιαφέρουσα παρατήρηση αποτελεί το ότι 28 φορές διατυπώνεται η ανάγκη να βρεθούν νέα ή έγκυρα εργαλεία έρευνας και μέτρησης της απόκτησης γραμματισμού που αφορά την Εκπαιδευτική Ρομποτική. Τέτοιες περιπτώσεις είναι οι δουλειές των You et al. (2021), Η ανάγκη για ανάγνωση της Εκπαιδευτικής Ρομποτικής από το πρίσμα μιας κατεύθυνσης προς τους Πολυγραμματισμούς αναφέρεται σε 28 δημοσιεύσεις. Από αυτές, οι

23 αφορούν το χρονικό πλαίσιο από 2019 μέχρι 2023 και μόλις 5 από το 2008 ως το 2018. Αντισταθμίζουμε μέχρι στιγμής ότι πολύ πρόσφατα και σε μικρό βαθμό η βιβλιογραφία αναζητά μια επιπλέον ανάγνωση για την εκπαιδευτική Ρομποτική, πέρα από τις κυρίαρχες γνωστικές θεωρίες που αναφέραμε παραπάνω.

Γράφημα 1. Αναφορά κατεύθυνσης μελλοντικής έρευνας



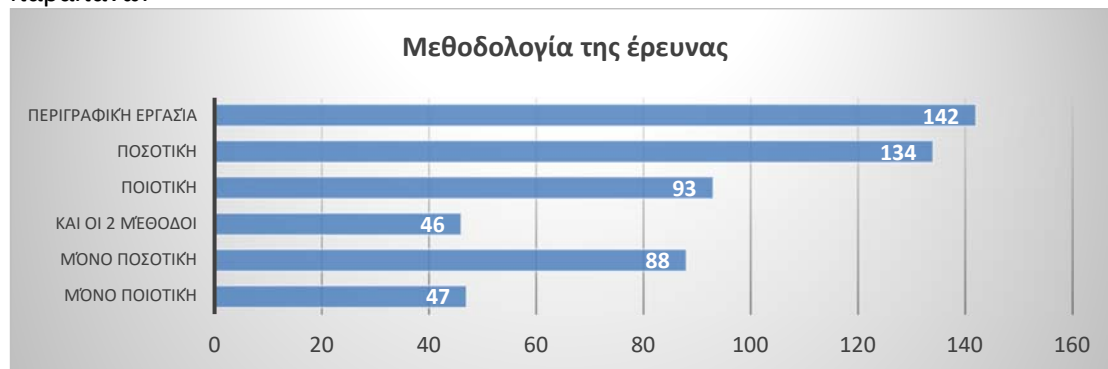
Προκειμένου να αποκτήσουμε πλήρη εικόνα για τους λόγους κάθε δημοσίευσης που εμφανίζει το δείγμα μας, αξίζει να δούμε σε μεγαλύτερο βάθος με ποιον τρόπο διαλέγεται το θεωρητικό υπόβαθρο με τη μεθοδολογία έρευνας που το συνοδεύει. Οι έρευνες στο δείγμα μας πραγματοποιήθηκαν σε ποικίλους χώρους, είτε επρόκειτο για δημόσια και ιδιωτικά σχολεία είτε κέντρα απασχόλησης και εργαστήρια είτε πανεπιστήμια. Οι συμμετέχοντες ήταν μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς, πανεπιστημιακοί, οργανωτές διαγωνισμών. Τα περιβάλλοντα μάθησης όπου έγινε η καταγραφή δεδομένων των ερευνητών αφορούσαν τυπικές πρακτικές από το καθημερινό μάθημα στα σχολεία, άτυπες πρακτικές ενασχόλησης εκτός σχολείου παρουσιάσεις και διαγωνισμούς με θέμα τη Ρομποτική. Όμως, σε αρκετές περιπτώσεις δεν διευκρινιζόταν το περιβάλλον έρευνας ή το ακριβές πλαίσιο. Δεν αρκεί να γνωρίζουμε, για παράδειγμα, την υλοποίηση μια έρευνας που υλοποιείται σε ένα εργαστήριο (workshop), όπου δεν είναι σαφές αν πρόκειται για ημιτυπική ή άτυπη πρακτική γραμματισμού. Αν και είναι ενθαρρυντικό που τελούν υπό έρευνα κάθε είδους εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, δεν έγινε ρητή η προτίμηση των ερευνητών να εστιάσουν σε ιδιαίτερο ενδοσχολικό ή εξωσχολικό περιβάλλον. Για παράδειγμα, δεν θα μπορούσαμε να συνδέσουμε την επιλογή των ερευνητών να μελετήσουν τις εξωσχολικές πρακτικές των μαθητών με τη θεωρία των Πολυγραμματισμών, που δείχνει περισσότερο ενδιαφέρον στις άτυπες πρακτικές γραμματισμού. Ωστόσο, πάντα αξίζει να λαμβάνει κανείς υπόψη το εκπαιδευτικό περιβάλλον έρευνας, από τη στιγμή που φανερώνει τις δυνατότητες των ερευνητών για συλλογή περισσότερων δεδομένων. Ενδεικτικό παράδειγμα, που είχαμε αναφέρει στο θεωρητικό μας υπόβαθρο, είναι ότι οι εθνογραφικές έρευνες προσανατολίζονται σε εξωσχολικά περιβάλλοντα μάθησης, για να αντλούν και να επεξεργάζονται δεδομένα από την καθημερινή ζωή των μελετών περιπτώσεων.

Οι ποσοτικές έρευνες συνηθίζονται εδώ και πάρα πολλά χρόνια και τις συναντούμε να συνδυάζονται πολλές φορές με γνωστικές θεωρίες. Αρχικά, δίνεται ένα ερωτηματολόγιο για την ανάγνωση των προηγούμενων γνώσεων ή απόψεων των συμμετεχόντων και, έπειτα, με την ολοκλήρωση κάποιας διδακτικής παρέμβασης οι μελέτες περίπτωσης καλούνται να συμπληρώσουν το τελικό ερωτηματολόγιο, όπου πραγματοποιείται σύγκριση από την πλευρά των ερευνητών (π.χ. στο Çinar & Tüzün, 2021). Η λογική αυτή φαίνεται να είναι ευρέως διαδεδομένη, αλλά, όπως αναφέραμε στη προηγούμενη ενότητα, έχει εκφραστεί από συγγραφείς στο δείγμα μας ότι ο μελλοντικός ερευνητικός σχεδιασμός θα πρέπει να περιλαμβάνει και πιο εξειδικευμένες μελέτες, από τη στιγμή που είναι φανερό ότι δεν επαρκούν γενικευμένα πορίσματα ως συνεισφορά στον επιστημονικό διάλογο για την κατάκτηση της απόκτησης γραμματισμού σχετικά με την Ρομποτική (Kucuk & Sisman, 2020).

Ενδιαφέροντα στοιχεία προς την τελευταία αυτή διαπίστωση δίνει η θεωρία των Πολυγραμματισμών, όπου οι εξωσχολικές έρευνες έχουν μεγάλο ενδιαφέρον και, μάλιστα, αυτές που υλοποιούνται, κυρίως, με ποιοτική μέθοδο, καθώς αυτό το είδος έρευνας έχει το πλεονέκτημα να βλέπει ενδελεχώς όλο το πλαίσιο των πρακτικών που εμπλέκεται κάποιος

κατά τη διαδικασία απόκτησης γνώσης ή δεξιοτήτας. Εδώ ανήκουν, όπως αναφέραμε στη θεωρία μας, οι εθνογραφικές έρευνες, γιατί πετυχαίνουν να αναδείξουν την επίδραση του ευρύτερου οικογενειακού και κοινωνικού περιβάλλοντος.

Θα άξιζε στο σημείο αυτό να δούμε το είδος των ερευνών που επιλέγει η βιβλιογραφία (βλέπε γράφημα 2). Στο σύνολο των 221 αποτελεσμάτων που μελετήσαμε εντοπίστηκαν 134 ποσοτικές μέθοδοι, οι οποίες έχουν ως βάση τη χρήση ανώνυμων ερωτηματολογίων και την εξαγωγή μαζικών αποτελεσμάτων (π.χ. Kucuk & Sisman, 2020). Σε 93 περιπτώσεις διεξήχθησαν έρευνες με ποιοτική μεθοδολογία στη συλλογή δεδομένων. Ακόμα, υπήρχαν περιπτώσεις που αξιοποιήθηκαν και τα δύο είδη έρευνας (π.χ. Chevalier et al., 2022). Αυτό συνέβη σε 46 περιπτώσεις, καθώς σε κάποιες από αυτές κρίθηκε σκόπιμο να χρησιμοποιηθεί ποιοτική μέθοδος για τη συλλογή δημογραφικών στοιχείων (π.χ. Eguchi & Okada, 2018) μέσω προσωπικών συνεντεύξεων παρά για να συλλεχθούν δεδομένα – για παράδειγμα, εθνογραφικού περιεχομένου - που θα προσφέρουν περισσότερη εξειδικευμένη ανάλυση στην μελέτη των τρόπων απόκτησης γραμματισμού. Στο συμπέρασμα αυτό μπορούμε να οδηγηθούμε βλέποντας ότι αποκλειστικά ποσοτική έρευνα (π.χ. Santclair et al., 2021) καταγράφηκε σε 88 περιπτώσεις έναντι 47, όπου επιλέχθηκε μόνο ποιοτική μέθοδος (π.χ. Jung & Lee, 2021). Όπως παρατηρούμε, διπλάσιες είναι σχεδόν οι ποσοτικές έρευνες και φαίνεται ότι συμπορεύονται με το κυρίαρχο υπόβαθρο των κονστρουκτιβιστικών και κοινωνικών θεωριών, όπου συνήθως συντρέχουν με ποσοτικές έρευνες, όπως αναφέραμε παραπάνω.



Γράφημα 2. Επιλογή μεθόδων έρευνας

Έχουμε περιγράψει ως τώρα το πλαίσιο υπό το οποίο κινούνται οι έρευνες από το 2000 έως το 2023 μέσω των θεωρητικών υποβάθρων, το είδος των ερευνών, αλλά και την μελλοντική ερευνητική κατεύθυνσή τους. Παρατηρούμε ότι σε αρκετές περιπτώσεις οι έρευνες οργανώνονται, χωρίς να ακολουθούν μια συγκεκριμένη παράδοση, κάνοντας αναφορά σε πολλές λογικές προσεγγίσεις, χωρίς να διαλέγονται μεταξύ τους. Για παράδειγμα, υπάρχουν περιπτώσεις όπου το θεωρητικό υπόβαθρο δεν συμπλέει με τη μεθοδολογία της έρευνας που υλοποιεί ο συγγραφέας, αλλά ούτε και με τον σχεδιασμό μελλοντικής έρευνας, όπως ορίζει η κάθε λογική. Για παράδειγμα, στην περίπτωση που η λογική προσέγγιση αναγνωρίζει την επίδραση του πρωτογενούς γραμματισμού στην κατάκτηση του πεδίου της Ρομποτικής, θα περίμενε κανείς να στρέφεται σε ποιοτικού τύπου έρευνες που εστιάζουν σε τέτοια ζητήματα. Ταυτόχρονα, στο μελλοντικό ερευνητικό σχεδιασμό θα ανάμενε κανείς να διατυπώνονται απόψεις πάλι προς την ίδια κατεύθυνση, γεγονός που ελάχιστα έγινε αντιληπτό στο δείγμα μας.

Τα δεδομένα που μας παρέχουν οι έρευνες αναφορικά με τις μεθοδολογικές και θεωρητικές επιλογές των συγγραφέων δεν είναι ουδέτερα, αλλά ευαίσθητα στα κοινωνικά τους συμφραζόμενα. Επομένως, στην επόμενη ενότητα θα εστιάσουμε σε αυτό το ευρύτερο πλαίσιο, υπό το οποίο αναπτύσσεται η έρευνα της Εκπαιδευτικής Ρομποτικής.

Το ευρύτερο συγκείμενο των ερευνών

Στις προηγούμενες ενότητες εντοπίσαμε τους λόγους των θεωρητικών υποβάθρων,

δηλαδή το πλαίσιο υπό το οποίο οι συγγραφείς σχεδίασαν και υλοποίησαν τις ερευνητικές πρακτικές τους. Για να έχουμε μια πιο υποψιασμένη οπτική, θα προσεγγίσουμε ευρύτερα τη συγκυρία κατά την οποία η Εκπαιδευτική Ρομποτική έκανε την εμφάνισή της στην εκπαίδευση και την έρευνα.

Η συγγραφική δραστηριότητα έχει αφετηρία τις αρχές του 2000, αλλά μέχρι το 2014 είναι εμφανές ότι κυμαίνεται σε μικρούς ρυθμούς. Η μεγάλη κίνηση ανθρώπων και αγαθών, η ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών, η ανάγκη για νέες δεξιότητες, η νέα αγορά εργασίας είναι παραδείγματα που δεν μπορούν να μη ληφθούν υπόψη (Σαζακλίδης, 2009), προκειμένου να έχει κανείς ολοκληρωμένη άποψη για τον επιστημονικό διάλογο γύρω από την Εκπαιδευτική Ρομποτική. Από το 2015 και μετά, όμως, σημειώνεται ένας μεγάλος όγκος δημοσιεύσεων που κορυφώνεται το 2020, που είναι το έτος που προέρχεται σχεδόν το ένα τέταρτο του δείγματός μας. Το 2021 διαφαίνεται μια μικρή πτώση, που, κατά τη γνώμη μας, οφείλεται στην πανδημία και την υπολειτουργία των εκπαιδευτικών και ερευνητικών οργανισμών. Το 2022 και 2023, όμως, θα μπορούσαμε να τα χαρακτηρίσουμε έτη ερευνητικής επανεκκίνησης, καθώς οι δημοσιεύσεις επανέρχονται στα νούμερα το 2020 και τα ξεπερνούν.

Ενδιαφέρον αποτελεί, ωστόσο, η σταδιακή αύξηση δημοσιεύσεων από το 2006 έως το 2013, γεγονός που οφείλεται, εκτός άλλων, και στην διάδοση των ευρυζωνικών συνδέσεων διαδικτύου. Με άλλα λόγια, από τα τέλη της δεκαετίας του 2000, η ψηφιοποιημένη χρήση ακαδημαϊκών βιβλιοθηκών και διάχυσης δημοσιεύσεων σε όλα τα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης διευκόλυνε την κοινοποίηση των ερευνητικών ευρημάτων και ενίσχυσε τον επιστημονικό διάλογο, που, μέχρι τότε, βασιζόταν σε έντυπες μορφές δημοσιεύσεων.

Ένα άλλο χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι ότι στην Ελλάδα, αλλά και στο εξωτερικό, το κόστος απόκτησης εξοπλισμού για τη διδασκαλία της Ρομποτικής δεν είναι προσιτό για όλες τις εκπαιδευτικές κοινότητες (Engríridou et al., 2020). Επομένως, η γνωριμία και η εμπλοκή με την Εκπαιδευτική Ρομποτική μπορούσε βέβαια να πραγματοποιηθεί ευκαιριακά, κυρίως, μέσω παρουσιάσεων και επιδείξεων, αλλά καθυστερούσε να οδηγήσει σε συστηματική ενασχόληση για την πλειονότητα των σχολείων. Έτσι, το οικονομικό κόστος σε συνδυασμό με την ελλιπή γνώση (Ronsivalle et al., 2019) λειτουργούσαν αποκρουστικά στο να επενδύσουν τα σχολεία σε εξοπλισμό για κάτι «άγνωστο» και να ασχοληθούν με θέρμη πολλοί εκπαιδευτικοί με την Εκπαιδευτική Ρομποτική. Ως εκ τούτου, τα πρώτα χρόνια τα πεδία που προσφέρονταν για έρευνα και συλλογή δεδομένων ήταν περιορισμένα.

Ο αριθμός δημοσιεύσεων της πρώτης δεκαεπενταετίας φαίνεται δυσανάλογος σε σχέση με τον αριθμό μεταξύ 2016 έως 2023, αλλά όχι ανεξήγητος (βλέπε πίνακα 2). Οι περισσότερες ερευνητικές δουλειές στο δείγμα μας υλοποιήθηκαν με εποπτικά μέσα εταιριών, όπως η LEGO, που κυκλοφόρησαν το δημοφιλές εκπαιδευτικό υλικό τους στο τέλος της δεκαετίας του 2000 και στις αρχές της επόμενης δεκαετίας (Takacs et al., 2016). Παράλληλα, η Ρομποτική ως διδακτικό αντικείμενο περιλαμβάνεται στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών αρκετών χωρών ή διδάσκεται σε άτυπη μορφή γραμματισμού, ως εξωσχολική δραστηριότητα (Anwar et al., 2019). Η διάχυσή της πραγματοποιείται, επιπλέον, μέσα από την οργάνωση διαγωνισμών, που υλοποιούνται είτε δια ζώσης είτε διαδικτυακά (Chen et al., 2020). Οι παραπάνω πρακτικές έλαβαν χώρα, ως επί το πλείστο, από το 2012 έως και το 2018. Έτσι, οι έρευνες που διεξήχθησαν τα εν λόγω έτη ήταν σε θέση να παρουσιάσουν στη βιβλιογραφία τα αποτελέσματά τους με άμεση ανταπόκριση.

Πίνακας 2. Δημοσιεύσεις του δείγματος ταξινομημένες ανά έτος

Έτη	Δημοσιεύσεις
2000-2015	30
2016-2023	191
TOTAL	221

Αξίζει στο σημείο αυτό να σχολιαστεί ότι από τα μέσα της δεκαετίας του 2010 άρχισε το θεωρητικό υπόβαθρο των δημοσιεύσεων να εμπλουτίζεται με αρχές και χαρακτηριστικά που είναι πιο κοντά στη θεωρία των Πολυγραμματισμών. Για παράδειγμα, η τοποθετημένη μάθηση, οι ποιοτικές έρευνες, η θεωρία των ταυτοτήτων, για τις οποίες έγινε λόγος παραπάνω, επιστρατεύτηκαν, ως επί το πλείστον, το εν λόγω διάστημα. Αυτό δεν είναι τυχαίο, καθώς, όπως έχουμε προαναφέρει, η θεωρία των Πολυγραμματισμών διαδόθηκε μόλις την προηγούμενη δεκαετία και, όπως είναι επόμενο, άρχισε πλέον να ενσωματώνει στοιχεία της στις παρούσες έρευνες. Αντίθετα, θεωρίες του Piaget, του Papert και του Vygotsky που υφίστανται ήδη από τη δεκαετία του 1980, εμφανίζονται στις δημοσιεύσεις του δείγματός μας αδιάλειπτα σε όλη την εικοσαετία και θεωρούνται ως θεμελιώδης λίθος που πλαισιώνει την εκπαιδευτική έρευνα της Ρομποτικής. Η συνεργασία της LEGO με το πανεπιστήμιο του Harvard βασίστηκε στη θεωρία του εποικοδομητισμού (Pachidis et al., 2018). Ως εκ τούτου, και τα πρώτα βήματα αξιοποίησης των εποπτικών μέσων που παρήγαγαν, δεν θα μπορούσαν παρά να μελετηθούν από τους ερευνητές υπό το πρίσμα αυτό.

Το κυρίαρχο είδος έρευνας που συμπορευόταν με αυτή τη σχολή σκέψης μέχρι το 2010 ήταν οι ποσοτικές μέθοδοι, έναντι των ποιοτικών ή μεικτών μεθόδων. Επομένως, και για τη νεοσύστατη Εκπαιδευτική Ρομποτική κυριάρχησε η γνώστη ποσοτική έρευνα μέσω ερωτηματολογίων, τουλάχιστον τα πρώτα χρόνια έρευνας. Στη συνέχεια, όμως, διάφορες παιδαγωγικές παραδόσεις, όπως και αυτή των Πολυγραμματισμών, επενδύουν την ανάλυσή τους σε ποιοτικού τύπου έρευνες. Έτσι, και στην Εκπαιδευτική Ρομποτική αρχίζουν την εμφάνισή τους μέθοδοι συλλογής δεδομένων, αναλύσεις και εξαγωγή συμπερασμάτων στο πρότυπο οργάνωσης ποιοτικών ερευνών.

Από την άλλη πλευρά, από το 2011 και μετά, η έννοια STEM κάνει την εμφάνισή της στη βιβλιογραφία, για να αναδείξει τη διαθεματική προσέγγιση των Φυσικών Επιστημών και να εστιάσει στις νέες δεξιότητες που απαιτείται να έχει ο υποψήφιος εργαζόμενος. Η αγορά εργασίας με την εξέλιξη της επιστήμης αλλάζει και παρασύρει μαζί και την εκπαίδευση που προσανατολίζεται στην προετοιμασία της ταυτότητας που θα έχει το νέο εργατικό δυναμικό (Σαζακλίδης, 2009). Από το σημείο εκείνο, και με αυξητική τάση η προσέγγισή της Εκπαιδευτικής Ρομποτικής εστιάζεται μέσω των επιστημών STEM και μελετάται μέσα από τις πιθανές δεξιότητες που είναι ενεργές κατά τη διαδικασία εμπλοκής των μαθητών με την Εκπαιδευτική Ρομποτική. Βέβαια, η μελέτη και ο ρόλος των δεξιοτήτων εμφανίζεται από πολύ πιο νωρίς στα δεδομένα μας μεμονωμένα. Ωστόσο, η μελέτη τους αρχίζει να μπαίνει σε ένα πιο συστηματικό πλαίσιο προσέγγισης, καθώς παρατηρούμε ότι τείνει να ταυτίζεται με τη θεωρία των επιστημών STEM.

Οι πολιτικοοικονομικές εξελίξεις και η διαμόρφωση της νέας τάξης πραγμάτων γίνονται αντιληπτές σε πάρα πολλές χώρες, αν κρίνουμε από το γεγονός ότι η προέλευση των δημοσιεύσεων του δείγματός μας εμφανίζει ποικιλομορφία. Κυρίαρχη θέση έχουν οι Ηνωμένες Πολιτείες (28 αναφορές), οι οποίες παίζουν πρωταγωνιστικό ρόλο στον σχεδιασμό εκπαιδευτικής πολιτικής που δίνει βάρος στην Εκπαιδευτική Ρομποτική. Στην Αμερική διεξάγεται μια πληθώρα διαγωνισμών σε ετήσια βάση, τα εκπαιδευτικά και ερευνητικά ιδρύματα επενδύουν σημαντικά ποσά στην έρευνα της Εκπαιδευτικής Ρομποτικής. Δεν είναι τυχαίο, λοιπόν, που από το 2014 εμφανίζονται ανελλιπώς έρευνες από ή με τη συμμετοχή της χώρας αυτής.

Συμπέρασμα

Στην εποχή μας, η Εκπαιδευτική Ρομποτική αποκτά όλο και περισσότερη απήχηση, τόσο σε ενδοσχολικές όσο και σε εξωσχολικές πρακτικές γραμματισμού. Παράλληλα, πραγματοποιείται έντονη συγγραφική δραστηριότητα που μελετά τον τρόπο με τον οποίο ενσωματώνεται στην εκπαίδευση. Στόχος της παρούσας εργασίας ήταν να αναζητήσει μέσα από συστηματική επισκόπηση της βιβλιογραφίας των τελευταίων ετών το πλαίσιο στο οποίο κινείται ο επιστημονικός διάλογος.

Συγκεκριμένα, επιχειρήθηκε ανάγνωση των θεωρητικών υποβάθρων που υποστηλώνουν το ερευνητικό πλαίσιο των συγγραφέων, όπου διακρίναμε τρεις βασικούς λόγους. Συγκεκριμένα, οι δημοσιεύσεις είχαν ως έρεισμα τις θεωρίες του κονστρουκτιβισμού και του εποικοδομητισμού, τη θεωρία των επιστημών STEM και, τέλος στοιχεία από την παράδοση των Πολυγραμματισμών.

Εντοπίσαμε ότι οι έρευνες που υλοποιούνταν ήταν, κατά γενική ομολογία, ποσοτικές, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις αξιοποιούνται και οι τεχνικές των ποιοτικών ερευνών στη συλλογή δεδομένων. Εξετάσαμε, ακόμα, το μελλοντικό ερευνητικό σχεδιασμό των συγγραφέων, για να συμπεράνουμε ότι η ανάγκη για περαιτέρω έρευνα με νέα εργαλεία και νέους τρόπους προσέγγισης είναι αναγκαία.

Ακόμα, κατά την ανάγνωση των δημοσιεύσεων κατέστη σαφές ότι δεν αρκεί μια γραμμική ή αθροιστική παράθεση των δεδομένων, άλλα απαιτείται να δει κανείς σφαιρικά την Εκπαιδευτική Ρομποτική, η οποία θα πρέπει να προσεγγίζεται, χωρίς να λησμονούμε το πλαίσιο υπό το οποίο λαμβάνει χώρα. Με άλλα λόγια, μια έγκυρη ανάγνωση της βιβλιογραφίας προϋποθέτει να ερευνάται σε βάθος η δομή, το περιεχόμενο και οι εκπαιδευτικές συνθήκες που υλοποιείται η διδασκαλία της Ρομποτικής, καθώς παίζουν σημαντικό ρόλο.

Θα πρέπει να επισημάνουμε ότι η παρούσα έρευνα σημειώνει μερικούς περιορισμούς. Συγκεκριμένα, εστίασε σε δημοσιεύσεις που αφορούσαν την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, περιορίστηκε σε δουλειές στην αγγλική γλώσσα και, τέλος, δεν επεκτάθηκε σε άλλες πλατφόρμες. Ωστόσο, πιστεύουμε ότι το δείγμα επαρκεί για την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων, καθώς οι μετρήσιμες μεταβλητές εμφανίζονταν σε μεγάλο ποσοστό, επιβεβαιώνοντας τις αρχικές υποθέσεις μας και την ανάγκη να μελετηθούν ερευνητικά. Θα μπορούσαν τα πορίσματα να συνδυαστούν με παρόμοια επισκόπηση των θεωρητικών υποβάθρων ερευνών που αφορούν την τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Εν κατακλείδι, τα πορίσματα που εξήγαγε η παρούσα εργασία μπορούν να αποτελέσουν πυξίδα για την οργάνωση νέων ερευνών που θα είναι υποψιασμένες στο ευρύτερο συγκείμενο της Εκπαιδευτικής Ρομποτικής και το μέλλον της εκπαίδευσης. Δηλαδή, θα αντιλαμβάνονται ότι η ενσωμάτωση και η διδασκαλία της Εκπαιδευτικής Ρομποτικής στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών και στα ωρολόγια προγράμματα των σχολείων δεν είναι μια αυτονόητη διαδικασία, αλλά μέρος ενός ευρύτερου σχεδιασμού που αντικατοπτρίζει μια συγκεκριμένη εκπαιδευτική πολιτική και που σκοπεύει να κατασκευάσει συγκεκριμένους μελλοντικούς πολίτες.

Αναφορές

Anwar, S., Bascou, N. A., Menekse, M., & Kardgar, A. (2019). A systematic review of studies on educational robotics. *Journal of Pre-College Engineering Education Research (J-PEER)*, 9(2), 2.

Atmatzidou, S., & Demetriadis, S. (2012). Evaluating the role of collaboration scripts as group guiding tools in activities of educational robotics: Conclusions from three case studies. In 2012 IEEE 12th international conference on advanced learning technologies (pp. 298-302). IEEE.

Atmatzidou, S., Demetriadis, S., & Nika, P. (2018). How does the degree of guidance support students' metacognitive and problem solving skills in educational robotics?. *Journal of Science Education and Technology*, 27(1), 70-85.

Baynham, M. (2002). Πρακτικές γραμματισμού. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Benitti, F. B. V. (2012). Exploring the educational potential of robotics in schools: A systematic review. *Computers & Education*, 58(3), 978-988.

Bruner, J. (1983). *Child's talk: Learning to use language*. New York: W. W. Norton & Company.

Campos, F. R. (2018). Design Curriculum for Educational Robotics: Constructionist Pedagogical Experience in Formal Education. In Conference Constuctionism 2018 (pp. 541-

547). Vilnius.

Cano, S. (2022). A Methodological Approach to the Teaching STEM Skills in Latin America through Educational Robotics for School Teachers. *Electronics*, 11(3), 395.

Chen, C. H., Yang, C. K., Huang, K., & Yao, K. C. (2020). Augmented reality and competition in robotics education: Effects on 21st century competencies, group collaboration and learning motivation. *Journal of computer assisted learning*, 36(6), 1052-1062.

Chevalier, M., Giang, C., El-Hamamsy, L., Bonnet, E., Papaspyros, V., Pellet, J. P., ... & Mondada, F. (2022). The role of feedback and guidance as intervention methods to foster computational thinking in educational robotics learning activities for primary school. *Computers & Education*, 180, 104431.

Çınar, M., & Tüzün, H. (2021). Comparison of object-oriented and robot programming activities: The effects of programming modality on student achievement, abstraction, problem solving, and motivation. *Journal of Computer Assisted Learning*, 37(2), 370-386.

Cope, B., & Kalantzis, M. (Eds.). (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge.

Cross, J., Hamner, E., Zito, L., & Nourbakhsh, I. (2016a). Engineering and computational thinking talent in middle school students: a framework for defining and recognizing student affinities. In *2016 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE)* (pp. 1-9). IEEE.

Eguchi, A. (2015). Educational robotics to promote 21st century skills and technological understanding among underprivileged undergraduate students. In *2015 IEEE Integrated STEM Education Conference* (pp. 76-82). IEEE.

Eguchi, A., & Okada, H. (2018b). Imagine the Future with Social Robots-World Robot Summit's Approach: Preliminary Investigation. In *International Conference EduRobotics 2016* (pp. 120-131). Springer, Cham.

Erdogan, N., Corlu, M. S., & Capraro, R. M. (2013). Defining innovation literacy: Do robotics programs help students develop innovation literacy skills?. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5(1), 1-9.

Espino, E. E. E., & González, C. S. G. (2015). Influence of gender on computational thinking. In *Proceedings of the XVI International Conference on Human Computer Interaction* (pp. 1-2).

Evripidou, S., Georgiou, K., Doitsidis, L., Amanatiadis, A. A., Zinonos, Z., & Chatzichristofis, S. A. (2020). Educational robotics: Platforms, competitions and expected learning outcomes. *IEEE access*, 8, 219534-219562.

Fernández-Llamas, C., Conde, M. A., Rodríguez-Lera, F. J., Rodríguez-Sedano, F. J., & García, F. (2018). May I teach you? Students' behavior when lectured by robotic vs. human teachers. *Computers in Human Behavior*, 80, 460-469.

Gee, J. P. (2004). *Situated language and learning*. New York & London: Routledge.

Gee, J. P. (2005). *An introduction to discourse analysis: Theory and method* (2nd ed.). New York & London: Routledge.

Hamilton, M. (1999). Ethnography for classrooms: Constructing a reflective curriculum for literacy. *Pedagogy, Culture & Society*, 7(3), 429-444.

Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. New York: Cambridge University Press.

Ioannou, A., Socratous, C., & Nikolaedou, E. (2018). Expanding the curricular space with educational robotics: A creative course on road safety. In *European Conference on Technology Enhanced Learning* (pp. 537-547). Springer, Cham.

Isnaini, R., & Budiyanto, C. (2018). The Influence of Educational Robotics to Computational Thinking Skill in Early Childhood Education. In *The 1st International Conference on Computer Science and Engineering Technology* (pp. 617-626).

Jäggle, G., Vincze, M., Weiss, A., Koppensteiner, G., Lepuschitz, W., Stefan, Z., & Merdan, M. (2018). Educational Robotics—Engage Young Students in Project-Based Learning. In *International Conference on Interactive Collaborative Learning* (pp. 360-371). Springer, Cham.

Joventino, C. F., Silva, R. D. A. A. E., Pereira, J. H., Yabarrena, J. M. S. C., & de Oliveira, A. S. (2023). A Sim-to-real Practical Approach to Teach Robotics into K-12: A Case Study of Simulators, Educational and DIY Robotics in Competition-based Learning. *Journal of Intelligent & Robotic Systems*, 107(1), 14.

Jung, S. E., & Lee, K. (2021). A young child's dialogic appropriation of programmable robots. *British Journal of Educational Technology*, 52(1), 394-410.

Kopcha, T. J., Ocak, C., & Qian, Y. (2021). Analyzing children's computational thinking through embodied interaction with technology: a multimodal perspective. *Educational Technology Research and Development*, 69(4), 1987-2012.

Kraetzschmar, G. (2009). Educational Robotics: On the Role of Robotics in Learning and Education. In C. Zacharias et al. (eds) *Forschungsspitzen und Spitzenforschung*. Physica Verlag HD (pp. 83-90).

Kress, G., & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse*. London: Arnold.

Kucuk, S., & Sisman, B. (2020). Students' attitudes towards robotics and STEM: Differences based on gender and robotics experience. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 23, 100167.

Lopez-Caudana, E., Ramirez-Montoya, M. S., Martínez-Pérez, S., & Rodríguez-Abitia, G. (2020). Using robotics to enhance active learning in mathematics: A multi-scenario study. *Mathematics*, 8(12), 2163.

Malinverni, L., & Valero, C. (2020). What is a robot? an artistic approach to understand children's imaginaries about robots. In *Proceedings of the Interaction Design and Children Conference* (pp. 250-261).

Negrini, L., & Giang, C. (2019). How do pupils perceive educational robotics as a tool to improve their 21st century skills?. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 15(ARTICLE), 77-87.

Orlando, S., Gaudio, E., & De La Paz, F. (2020). Supporting Teachers to Monitor Student's Learning Progress in an Educational Environment With Robotics Activities. In *IEEE Access*, 8 (pp. 48620-48631).

Pachidis, T., Vrochidou, E., Kaburlasos, V. G., Kostova, S., Bonković, M., & Papić, V. (2018). Social robotics in education: State-of-the-art and directions. In *International Conference on Robotics in Alpe-Adria Danube Region* (pp. 689-700). Springer, Cham.

Papadopoulos, I., Lazzarino, R., Miah, S., Weaver, T., Thomas, B., & Koulouglioti, C. (2020). A systematic review of the literature regarding socially assistive robots in pre-tertiary education. *Computers & Education*, 155, 103924.

Papert, S. (1980). *Mindstorms-Children, Computers and Powerful Ideas*. New York: Basic Books, Inc.

Pedersen, B. K. M. K., Andersen, K. E., Kösllich, S., Sherzai, F., & Nielsen, J. (2018). To-wards playful learning and computational thinking—Developing the educational robot BRICKO. In *2018 IEEE Integrated STEM Education Conference (ISEC)* (pp. 37-44). IEEE.

Piaget, J. (1974). *To understand is to invent*. New York, NY: Basic Books.

Pöhner, N., & Hennecke, M. (2018b). Learning problem solving through educational robotics competitions: First results of an exploratory case study. In *Proceedings of the 13th Workshop in Primary and Secondary Computing Education* (pp. 1-4).

Ponticorvo, M., Rubinacci, F., Marocco, D., Truglio, F., & Miglino, O. (2020). Educational robotics to foster and assess social relations in students' groups. *Frontiers in Robotics and AI*, 7, 78.

Ronsivalle, G. B., Boldi, A., Gusella, V., Inama, C., & Carta, S. (2019). How to implement educational robotics' programs in Italian schools: A brief guideline according to an instructional design point of view. *Technology, Knowledge and Learning*, 24(2), 227-245.

SantClair, G., Godinho, J., & Gomide, J. (2021). Affordable Robotics Projects in Primary Schools: A Course Experience in Brazil. In *Proceedings of the 52nd ACM Technical Symposium*

on Computer Science Education (pp. 66-72).

Scaradozzi D., Screpanti L., Cesaretti L. (2019) Towards a Definition of Educational Robotics: A Classification of Tools, Experiences and Assessments. In L. Daniela (eds) Smart Learning with Educational Robotics. Springer, (pp 63-92).

Screpanti, L., Cesaretti, L., Marchetti, L., Baione, A., Natalucci, I.N., & Scaradozzi, D. (2018). An educational robotics activity to promote gender equality in STEM education. In Proceedings of the Eighteenth International Conference on Information, Communication Technologies in Education (ICICTE 2018) (pp. 336–346), Chania, Greece.

Socratous, C., & Ioannou, A. (2018). A study of collaborative knowledge construction in stem via educational robotics. In J. Kay, & R. Luckin, (eds.). Rethinking Learning in the Digital Age: Making the Learning Sciences Count, 2008 13th International Conference of the Learning Sciences (ICLS), vol. 1, (pp. 496–503). ISLS, London, UK.

Sophokleous, A., Christodoulou, P., Doitsidis, L., & Chatzichristofis, S. A. (2021). Computer vision meets educational robotics. *Electronics*, 10(6), 730.

Street, B. (2003). What's new in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2), 77-91.

Sullivan, A., & Bers, M.U. (2015). Robotics in the early childhood classroom: learning outcomes from an 8-week robotics curriculum in pre-kindergarten through second grade. *International Journal of Technology and Design Education*, 26, 3–20.

Takacs, A., Eigner, G., Kovács, L., Rudas, I. J., & Haidegger, T. (2016). Teacher's kit: Development, usability, and communities of modular robotic kits for classroom education. *IEEE Robotics & Automation Magazine*, 23(2), 30-39.

Thomaz, S., Aglaé A., Fernandes. C., & Pitta, R. (2009). RoboEduc: A pedagogical tool to support educational robotics, 2009 39th IEEE Frontiers in Education Conference (pp. 1-6). San Antonio.

Ucugul, M., & Cagiltay, K. (2014). Design and development issues for educational robotics training camps. *International Journal of Technology and Design Education*, 24, 203–222.

Viernes, M. (2014). Four seasons of educational robotics: substantive theory on the encounters between educational robotics and children in the dimensions of access and ownership, Dissertation. Joensuu: The University of Eastern Finland.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Massachusetts: Harvard University Press.

Wang, W., Coutras, C., & Zhu, M. (2021). Empowering computing students with proficiency in robotics via situated learning. *Smart Learning Environments*, 8(1), 1-18.

Xenos, M., Yiannoutsou, N., Grizioti, M., Kynigos, C., & Nikitopoulou, S. (2017). Learning Programming with Educational Robotics: Towards an Integrated Approach. In D. Alimisis, M. Moro, E. Menegatti (eds). *Educational Robotics in the Makers Era. Edurobotics 2016: Advances in Intelligent Systems and Computing*, 560.

You, H. S., Chacko, S. M., & Kapila, V. (2021). Examining the Effectiveness of a Professional Development Program: Integration of Educational Robotics into Science and Mathematics Curricula. *Journal of Science Education and Technology*, 30(4), 567-581.

Κουτσογιάννης, Δ. (2009). Κειμενικά είδη, σώματα κειμένων και γλωσσική εκπαίδευση: από το μερικό στο ολικό, *Επιστημονική επετηρίδα Φιλοσοφικής Σχολής Θεσσαλονίκης*. 11, 149-183.

Κουτσογιάννης, Δ. (2011). Εκπαιδευτικό συγκείμενο, σχολικός λόγος και γλωσσική εκπαίδευση. Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* 31, (σσ. 250-264). Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών

Σαζακλίδης, Ν. (2009). Τα ηλεκτρονικά παιχνίδια ως πρακτική ψηφιακού γραμματισμού: Η αρχή μάθησης της «μεταφοράς» μέσα από τις κειμενικές πραγματώσεις και τις εγγράμματες ταυτότητες των παιδιών, *Μεταπτυχιακή Διατριβή*. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.

Αναγνώριση και διαχείριση περιστατικών Παιδικής Κακοποίησης στην Εκπαίδευση. Στάσεις, αντιλήψεις και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για την πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου

Φιλίππιδης Γεώργιος

Επίκουρος Καθηγητής Κλινικής Κοινωνικής Εργασίας, Δ.Π.Θ.
geofilipi@yahoo.gr

Γιαμουρίδου Κυριακή

Msc Κοινωνική Λειτουργός, Κ.Κ.Π. Π. Α.Μ.Θ.
kyrgiam@yahoo.gr

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη αναφέρεται στο φαινόμενο της παιδικής κακοποίησης και στη διαχείρισή του, πρόληψη και αντιμετώπιση. Περιγράφει τρόπους εκτίμησης και παρέμβασης για εκπαιδευτικούς και επαγγελματίες ψυχικής υγείας, καθώς και τις πρακτικές που θα πρέπει να ακολουθούν σε περιπτώσεις υποψίας περιστατικών κακοποίησης ή/και παραμέλησης μαθητών. Επίσης εστιάζει στο λόγο των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, μέσα από πρωτογενή ερευνητικά δεδομένα που συλλέχθηκαν από ένα δείγμα 98 εκπαιδευτικών που υπηρετούν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση Δράμας. Στόχος επίσης της εργασίας αυτής είναι να παρουσιαστούν οι στάσεις, οι αντιλήψεις και η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών, που συμμετείχαν στην έρευνα, απέναντι στο φαινόμενο της παιδικής κακοποίησης και να αναδειχθούν τα στοιχεία εκείνα που εμποδίζουν την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση του φαινομένου. Τα ευρήματα της έρευνάς μας προέρχονται από ένα συγκεκριμένο δείγμα εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και σε καμία περίπτωση δεν μπορούν να γενικευθούν. Στόχο έχουν να προσφέρουν μια μικρή ακόμα συμβολή στην έρευνα για την ουσιαστικότερη διαχείριση και αντιμετώπιση περιστατικών ανηλίκων που έχουν υποστεί οποιαδήποτε μορφή βίας.

Λέξεις Κλειδιά : Παιδική Κακοποίηση, Παραμέληση, Πρόληψη, Αντιμετώπιση.

Εισαγωγή

Η παιδική κακοποίηση αποτελεί ένα φαινόμενο που μπορεί να λάβει πολλές διαστάσεις και στην εποχή μας φαίνεται πως αυξάνεται ολοένα και περισσότερο, με πολύ σοβαρές επιπτώσεις όχι μόνο στα παιδιά που κακοποιούνται, αλλά και στο οικογενειακό και ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ζουν και μεγαλώνουν (Lindsay et al., 2012; Horner-Johnson & Drum, 2006). Παρόλα αυτά, η παιδική κακοποίηση δεν είναι ένα σύγχρονο φαινόμενο, αλλά φαίνεται πως υπάρχει από αρχαιότατων χρόνων (Χατζηφωτίου, 2021). Ειδικά παλιότερα, υπήρχε η αντίληψη πως τα παιδιά είναι κτήμα των γονιών τους, οι οποίοι έχουν δικαίωμα να τους συμπεριφέρονται όπως θέλουν και να τους ζητάνε να κάνουν ό,τι θέλουν. Άλλωστε η παιδική εργασία ή οι απάνθρωπες και εξαντλητικές τιμωρίες ήταν κάτι που παλιότερα ακουγόταν ως κάτι απόλυτα φυσιολογικό. Τέτοια φαινόμενα έχουν εκλείψει στις μέρες μας με τη θέσπιση της ανάλογης νομοθεσίας, όμως η παιδική κακοποίηση και παραμέληση εξακολουθεί να υφίσταται σε διάφορες μορφές και να λαμβάνει ακόμα μεγάλες διαστάσεις.

Η παιδική κακοποίηση αναφέρεται στην άσκηση βίας ή παραμέλησης που ασκεί ένα πρόσωπο εμπιστοσύνης σε ένα ανήλικο πρόσωπο που εξαρτάται από αυτό (Αβραμικά και συνεργάτες, 2013). Οι διαστάσεις που μπορεί να έχει η παιδική κακοποίηση είναι η σωματική, η σεξουαλική, η ψυχολογική, η συναισθηματική κακοποίηση, καθώς και η παραμέληση.

Η φύση και ο βαθμός της κακοποίησης που ασκείται στο παιδί μπορεί να ποικίλουν ανά περίπτωση. Μάλιστα, η κακοποίηση ή η παραμέληση μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα ακόμα

και το θάνατο του παιδιού. Οι ψυχολογικές και κοινωνικές επιπτώσεις, καθώς και οι επιπτώσεις στο σύνολο της γνωστικής και ψυχοκοινωνικής του ανάπτυξης μπορούν να βλάψουν γενικότερα τη συνολική σωματική και ψυχική υγεία του παιδιού. Καθώς η παιδική κακοποίηση συνήθως συμβαίνει μέσα στο άμεσο οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού, στο περιβάλλον δηλαδή που το παιδί θα πρέπει να μεγαλώνει και να αναπτύσσεται με ασφάλεια, απειλείται στο σύνολο η βιοψυχοκοινωνική του υγεία και ισορροπία (Σταυριανάκη και συν., 2008).

Τα κακοποιημένα και παραμελημένα παιδιά μπορεί στην πορεία της ζωής τους να εκδηλώσουν συμπεριφορές όπως παραβατικότητα, ανάρμοστη συμπεριφορά, σχολική αποτυχία και διαρροή, χαμηλή σχολική επίδοση, μαθησιακές δυσκολίες, δυσκολία στη δημιουργία και διατήρηση διαπροσωπικών σχέσεων, αυτοκαταστροφικές συμπεριφορές, κ.α. Επιπλέον, υπάρχει σημαντική πιθανότητα να εμφανιστούν ψυχοσυναισθηματικές διαταραχές και νευρολογικές βλάβες λόγω της παρατεταμένης κακοποίησης, όπως οι νοητικές δυσλειτουργίες (Yanowitz et al., 2003).

Με την επικύρωση της Διεθνούς Σύμβασης των Δικαιωμάτων του παιδιού (1989) και τη θέσπιση Νόμων και Προεδρικών Διαταγμάτων, η παιδική κακοποίηση και παραμέληση των παιδιών αποτελεί έγκλημα και διώκεται ποινικά. Μία σειρά από οργανισμούς, δημόσιες υπηρεσίες και Μ.Κ.Ο. έχουν αναλάβει την υποστήριξη των παιδιών σε επίπεδο, τόσο προστασίας, όσο και παρεμβάσεων πρόληψης και ενημέρωσης του ευρύτερου κοινού, καθώς και των επαγγελματιών που εμπλέκονται στο σοβαρό αυτό ζήτημα.

Οι εκπαιδευτικοί, λόγω της φύσεως του επαγγέλματος και της καθημερινής επαφής με τα παιδιά, είναι υπεύθυνοι όχι μόνο για την εκπαιδευτική τους ανέλιξη, αλλά και για τη συνολική τους ανάπτυξη και το γενικότερο ευ ζην τους. Στο νόμο 3500/2006 καθορίζεται με σαφήνεια η υποχρέωση του εκπαιδευτικού και της σχολικής μονάδας να αναφέρουν στις αρμόδιες αρχές όποιο περιστατικό πέφτει στην αντίληψή τους και αφορά σε κακοποίηση παιδιού ή σε παραμέληση αυτού.

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η προσπάθεια διερεύνησης των γνώσεων, στάσεων αλλά και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, μιας συγκεκριμένης γεωγραφικής περιοχής, σχετικά με το ζήτημα της παιδικής κακοποίησης. Μέσα από το άρθρο μας αυτό γίνεται προσπάθεια ερευνητικής προσέγγισης του φαινομένου της παιδικής κακοποίησης, όπως έχει αποτυπωθεί από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνά μας. Επίσης περιγράφονται, μέσα από μία σύντομη βιβλιογραφική ανασκόπηση, οι επιμέρους διαστάσεις του φαινομένου, καθώς και οι αιτιολογικοί παράγοντες που επιδρούν στην εκδήλωση της παιδικής κακοποίησης και ο ρόλος των εκπαιδευτικών και των κοινωνικών επιστημόνων στην πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου.

Ο Ρόλος του εκπαιδευτικού στην αναγνώριση και διαχείριση περιστατικών παιδικής κακοποίησης

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών και γενικά του εκπαιδευτικού συστήματος στην αναγνώριση και αντιμετώπιση περιστατικών κακοποίησης και παραμέλησης ανηλίκων είναι καθοριστικός, καθώς η καθημερινή και πολύωρη επαφή μαζί τους, τους δίνει τη δυνατότητα να μπορούν να διαπιστώσουν αν υπάρχει κάποιο τέτοιο φαινόμενο.

Ο εκπαιδευτικός μέσα από την αλληλεπίδρασή του με τους μαθητές μπορεί να εντοπίσει σημάδια που υποδεικνύουν κακοποίηση ή παραμέληση. Αν ο εκπαιδευτικός αντιληφθεί τέτοιου είδους ενδείξεις τότε με πολύ προσοχή και σεβασμό απέναντι στους μαθητές, αλλά και όλο το σύστημα χρειάζεται να φροντίσει να συλλέξει περισσότερες πληροφορίες, επικοινωνώντας με διακριτικότητα τόσο με το ίδιο το παιδί όσο και με τους γονείς του (Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού, 2007). Οι ενδείξεις που μπορεί να προβληματίσουν τον εκπαιδευτικό και να υποψιαστεί πως υπάρχει πιθανότητα παραμέλησης ή κακοποίησης κάποιου μαθητή είναι οι παρακάτω, ειδικά αν αυτές εμφανίζονται ξαφνικά και διαρκούν για μεγάλο διάστημα.

Σωματικές ενδείξεις (ιδιαίτερα όταν αυτές εμφανίζονται μετά από απουσία του παιδιού από το σχολείο) :

- σημάδια που έχουν ένα ορισμένο σχήμα (π.χ. δάγκωμα) ή μοιάζουν να έχουν προκληθεί από χέρι ή αντικείμενο,
- γδαρσίματα ή μελανιές, για τα οποία το παιδί δεν έχει επαρκείς εξηγήσεις ή αλλάζει συνεχώς την ιστορία για το πώς προκλήθηκαν,
- μελανιές σε ασυνήθιστα μέρη του σώματος,
- τραύματα που δεν είναι φροντισμένα.

Συμπεριφορά του παιδιού :

- εκφοβίζει ή δέχεται εκφοβισμό από άλλα παιδιά,
- ανάπτυξη παραβατικότητας,
- δεν αλληλεπιδρά καλά με τους συνομηλίκους του, δεν αναπτύσσει διαπροσωπικές σχέσεις,
- καθυστερεί να φύγει από το σχολείο μετά τη λήξη των μαθημάτων ή έρχεται πολύ νωρίτερα.

Σχολική επίδοση :

- μεγάλος αριθμός απουσιών,
- δυσκολία ολοκλήρωσης μιας εργασίας,
- ξαφνική πτώση της σχολικής επίδοσης,
- αποφυγή του μαθήματος της γυμναστικής.

(Παναγιωτάκη & Θεμελή, 2021)

Οι παραπάνω ενδείξεις μαζί με τη συλλογή και άλλων πληροφοριών αλλά και το συνολικό κοινωνικό ιστορικό του παιδιού θα πρέπει να αξιολογούνται κατάλληλα από τους εκπαιδευτικούς και το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό (κοινωνικούς λειτουργούς και ψυχολόγους), ώστε να διαπιστώσουν με ασφάλεια ότι τα σημάδια αυτά οφείλονται όντως σε κακοποίηση ή οφείλονται σε κάποια αντίδραση του παιδιού σε δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζει σε προσωπικό ή οικογενειακό επίπεδο.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην πρόληψη και παρέμβαση σε φαινόμενα παιδικής κακοποίησης και παραμέλησης είναι καθοριστικός, καθώς η καθημερινή και πολύωρη επαφή με τους μαθητές δίνει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να μπορεί να παρατηρεί συμπεριφορές και σημάδια που ίσως υποδηλώνουν κακοποίηση ή παραμέληση.

Φυσικά ο εκπαιδευτικός δεν καλείται να αναλάβει χρέη ανακριτή για να διερευνήσει πιθανή ύπαρξη κάποιας κακοουργηματικής πράξης εναντίον του παιδιού, ούτε γιατρού και να αξιολογήσει την προέλευση κάποιου σωματικού τραύματος. Η φυσική εξέταση του σώματος του παιδιού έτσι κι αλλιώς απαγορεύεται μέσα στο σχολικό πλαίσιο. Κύριο μέλημα και υποχρέωση του εκπαιδευτικού είναι η συλλογή των απαραίτητων πληροφοριών τόσο από το ίδιο το παιδί, όσο και από τους γονείς του και η προσεκτική παρατήρηση των συμπτωμάτων, ώστε να αποφασίσει ποιο θα είναι το επόμενο βήμα με στόχο πάντα την προστασία του παιδιού. (Χαρίση, 2022)

Η λήψη άμεσων μέτρων είναι απαραίτητη όταν μετά από αξιολόγηση διαπιστωθεί πως κάποιος μαθητής βρίσκεται σε κίνδυνο και απειλείται με σοβαρό τραυματισμό, θάνατο, αναπηρία ή βλάβη στην αναπτυξιακή του πορεία και τη συναισθηματική του σταθερότητα (Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού, 2007). Ο εκπαιδευτικός οφείλει να χειριστεί την περίπτωση με πολύ μεγάλη προσοχή, ώστε να μην διαταραχθεί περισσότερο η σωματική ή ψυχική υγεία του παιδιού. Εκτός λοιπόν από τη νομική υποχρέωση του εκπαιδευτικού για την αναφορά ενός περιστατικού κακοποίησης ή παραμέλησης μαθητή, χρειάζεται να προβεί και σε κάποιες ενέργειες προκειμένου να εξασφαλίσει την προστασία του παιδιού. Κάποιες από αυτές τις ενέργειες είναι οι παρακάτω και χρειάζεται να γίνουν με προσεγγμένους και εξειδικευμένους χειρισμούς (Γυφτοπούλου κ.ά., 2013) :

- Ο εκπαιδευτικός πρέπει να ακούει και να παρακολουθεί με μεγάλη προσοχή όσα του λέει ο μαθητής προκειμένου να συλλέξει τις απαραίτητες πληροφορίες για το τι συμβαίνει. Δεν πρέπει να πιέσει το παιδί σε καμία περίπτωση να απαντήσει σε ερωτήσεις που δεν θέλει, ο αριθμός των ερωτήσεων να είναι μικρός, ώστε το παιδί να μην μπερδευτεί και σίγουρα ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αφήσει πρώτα το παιδί να μιλήσει και να πει αυτά που θέλει και μετά να κάνει συμπληρωματικές ερωτήσεις.

- Ο εκπαιδευτικός πρέπει να αποφεύγει να συμπληρώνει ο ίδιος τις προτάσεις του παιδιού γιατί κινδυνεύει να βγάλει βιαστικά και λανθασμένα συμπεράσματα. Χρειάζεται να αφήσει το παιδί να ολοκληρώσει αυτό που θέλει να του πει, καθώς κάποιες φορές το παιδί μπορεί να θέλει να πει κάτι που δεν σχετίζεται με κακοποίηση, όπως για παράδειγμα το διαζύγιο των γονιών του ή την απώλεια ενός συγγενικού προσώπου.

- Χρειάζεται να αποφεύγει λεξιλόγιο που το παιδί μπορεί να μην καταλαβαίνει ή να θεωρεί ντροπιαστικό. Αυτό συμβαίνει κυρίως σε περιπτώσεις σεξουαλικής κακοποίησης,

- Χρειάζεται να επιδεικνύει σταθερότητα και ψυχραιμία, να ελέγχει τα συναισθήματά του όσο και αν τον σοκάρουν αυτά που του εκμυστηρεύεται το παιδί. Προκειμένου το παιδί να νιώσει ασφάλεια και να συνεχίσει να του μιλά, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να είναι ήρεμος και φροντιστικός, να υποστηρίζει και διευκολύνει το παιδί να συνεχίσει.

- Ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να κάνει επικριτικά σχόλια με αποτέλεσμα το παιδί να νιώσει υπεύθυνο για όσα του συμβαίνουν. Θα πρέπει τόσο με τη στάση του όσο και με τα λόγια του να διαβεβαιώνει το παιδί πως δεν έχει καμία ευθύνη για ό,τι συμβαίνει και να επικροτήσει το γεγονός ότι μοιράζεται το περιστατικό μαζί του.

- Να μην πιέζει το παιδί να του δείξει σωματικά σημάδια, καθώς δεν είναι στις αρμοδιότητές του να κάνει σωματική αξιολόγηση.

- Τέλος, να μην υποσχεθεί στο παιδί πως η αποκάλυψη που έκανε θα μείνει μεταξύ τους, χωρίς να το μάθει κανείς, καθώς αυτό δεν μπορεί να ισχύσει και θα έχει πει ψέματα στο παιδί που τον εμπιστεύτηκε, με αποτέλεσμα το παιδί να χάσει την εμπιστοσύνη του απέναντι όχι μόνο στον εκπαιδευτικό, αλλά και σε ολόκληρο το σύστημα που περιμένει να το βοηθήσει. Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να ενημερώσει το παιδί για τις ενέργειες στις οποίες θα προχωρήσει με τέτοιο τρόπο ώστε να μειώσει την αβεβαιότητα του παιδιού.

Άλλες πρακτικές που μπορεί να ακολουθήσει ο εκπαιδευτικός, σε συνεργασία με τον κοινωνικό λειτουργό του σχολείου ή του Δήμου, προκειμένου να φανεί αποτελεσματικός στην αντιμετώπιση του φαινομένου της παιδικής κακοποίησης, είναι να δουλέψει τόσο με ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα, όσο και με τις τοπικές κοινότητες σε επίπεδο πρωτογενούς, δευτερογενούς, αλλά και τριτογενούς πρόληψης του φαινομένου της παιδικής κακοποίησης και της παραμέλησης (Roca et al, 2020).

Στον οδηγό για την αναγνώριση και αντιμετώπιση περιστατικών παιδικής κακοποίησης των Παναγιωτάκη και Θεμελή (2021) επισημαίνεται το πόσο σημαντικό είναι ο εκπαιδευτικός να κινηθεί με τέτοιο τρόπο ώστε το παιδί να νιώσει ασφάλεια, ώστε και να αποκαλύψει την κακοποίηση που υφίσταται, αλλά και μετά την αποκάλυψη να νιώσει πως δεν θα υποστεί αρνητικές συνέπειες. Αντίστοιχα οι Briggs and Hawkins (2020) στον οδηγό που εξέδωσαν δίνουν χρήσιμες πληροφορίες και καλές πρακτικές για την καλύτερη διαχείριση των περιστατικών παιδικής κακοποίησης τόσο από τους εκπαιδευτικούς, όσο και από τους ειδικούς ψυχικής υγείας (κοινωνικούς λειτουργούς και ψυχολόγους).

Δυσκολίες στην αναφορά περιστατικών παιδικής κακοποίησης

Αν και το νομοθετικό πλαίσιο είναι ξεκάθαρο και αφορά στην υποχρέωση των εκπαιδευτικών να αναφέρουν στις αρμόδιες αρχές περιστατικά παιδικής κακοποίησης που πέφτουν στην αντίληψή τους, φαίνεται πως αυτοί σε μεγάλο βαθμό διστάζουν να προχωρήσουν σε αναφορά των περιστατικών.

Έρευνα των Σιαφαρικά & Χολέβα (2019, σελ.139) αναφέρει πως «Οι εκπαιδευτικοί τείνουν να καθυστερούν τις καταγγελίες μέχρι να νιώσουν ότι έχουν επαρκή αποδεικτικά στοιχεία, ενώ μερικές φορές δεν υποβάλουν σχετικές αναφορές λόγω των αντιλήψεών τους ότι η κακοποίηση ή παραμέληση δεν είναι αρκετά σοβαρή ώστε να την καταγγείλουν».

Ο εκπαιδευτικός μέσα στη διεργασία της αναφοράς ενός περιστατικού κακοποίησης είναι λογικό να βιώνει διάφορα συναισθήματα, καθώς πρόκειται για μία πολύ σοβαρή και συναισθηματικά φορτισμένη συνθήκη. Μπορεί να νιώθει φόβο, αβεβαιότητα, ακόμα και ανησυχία πως δεν πράττει σωστά όσον αφορά την καταγγελία ενός περιστατικού. Η έλλειψη κατάλληλων γνώσεων για το χειρισμό τέτοιων περιστατικών, αλλά και γνώσεων του νομοθετικού πλαισίου μπορεί να αυξήσουν την ανασφάλεια των εκπαιδευτικών και την προθυμία τους να αναφέρουν ένα περιστατικό παιδικής κακοποίησης ή και παραμέλησης. Ένας πολύ βασικός παράγοντας που λειτουργεί αποτρεπτικά στη διάθεση των εκπαιδευτικών να καταγγείλουν ένα περιστατικό κακοποίησης είναι η αβεβαιότητα που νιώθουν για το αν πραγματικά συμβαίνει κάποια κακουργηματική πράξη απέναντι σε κάποιον μαθητή και ο φόβος ότι μπορεί να κάνουν λάθος ή να μπλέξουν σε πολυδαίδαλες ποινικές διαδικασίες (Χαρίση, 2022).

Σύμφωνα με την Χαρίση (2022) παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν αποθαρρυντικά εκπαιδευτικό μπορεί να σχετίζονται με το φύλο, την ηλικία και τα χρόνια προϋπηρεσίας. Επίσης, προηγούμενες εμπειρίες από αναφορές που είχε κάνει και η έκβασή τους, ο φόβος αντιποίνων από τους γονείς, καθώς και οι προσωπικές του αντιλήψεις σχετικά με τη σωματική τιμωρία, είναι επίσης παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν την απόφαση του εκπαιδευτικού για το αν θα αναφέρει ένα περιστατικό ή όχι.

Το Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού (2007) αναφέρει πως ο εκπαιδευτικός είναι πιθανό να βιώνει συγκρουσιακά συναισθήματα σχετικά με την απόφασή του για αναφορά μιας πιθανής περίπτωσης κακοποίησης μαθητή στις αρμόδιες αρχές. Παράγοντες που οδηγούν σε αυτά τα συναισθήματα αναφέρονται στη συνέχεια :

- ο φόβος για λανθασμένη αξιολόγηση,
- ο φόβος αρνητικών αντιδράσεων τόσο από συναδέλφους όσο και από τους γονείς,
- η ανησυχία ότι οι αρμόδιες υπηρεσίες δεν θα υποστηρίξουν κατάλληλα το παιδί,
- η συμπάθεια προς τους γονείς και η πεποίθηση ότι δεν θα βλάψουν το παιδί,
- η πεποίθηση ότι η γνωστοποίηση της κακοποίησης δεν θα βοηθήσει το παιδί και την οικογένεια αλλά ίσως χειροτερέψει την κατάσταση,
- η ανησυχία για την εμπλοκή στη νομική διαδικασία,
- η δυσαρέσκεια και τα αρνητικά σχόλια από προηγούμενες εμπειρίες γνωστοποίησης περιστατικών κακοποίησης,
- ο φόβος της παρερμηνείας πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων.

Όλες αυτές οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών δεν είναι κάτι που είναι ασυνήθιστο ή παράλογο. Η απόφαση της καταγγελίας ενός περιστατικού παιδικής κακοποίησης είναι πολύ σημαντική και χρειάζεται να γίνεται μετά από πολύ σοβαρή και ενδελεχή αξιολόγηση. Παρόλα αυτά οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αντιμετωπίζουν τις προσωπικές φοβίες και τους ενδοιασμούς τους και να πράττουν τα δέοντα προκειμένου να προστατεύσουν ένα παιδί που βρίσκεται σε κίνδυνο. Πέρα από νομική υποχρέωση υπάρχει και η ηθική υποχρέωση να διασφαλιστεί η προστασία του παιδιού. Επίσης, σε περίπτωση ενδοοικογενειακής βίας, με την αναφορά του περιστατικού ο εκπαιδευτικός συμβάλει στην προστασία και άλλων μελών της οικογένειας που μπορεί να υφίστανται και αυτά κακοποίηση. (Παναγιωτάκη και Θέμελη, 2021).

Επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε ζητήματα παιδικής κακοποίησης

Έρευνες έχουν δείξει πως οι εκπαιδευτικοί που έχουν λάβει επιμόρφωση για ζητήματα σχετικά με την παιδική κακοποίηση και διαθέτουν εξειδικευμένες γνώσεις, μπορούν πιο εύκολα να αναγνωρίσουν τα σωματικά σημάδια ή τις συμπεριφορές που ίσως υποδηλώνουν

πως ένα παιδί έχει κακοποιηθεί, καθώς και μέσα από την αλληλεπίδραση με τους γονείς των παιδιών μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα τη δυναμική της οικογένειας και να αξιολογήσουν καλύτερα τις πληροφορίες που έχουν. Πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις για τη διαχείριση ενός περιστατικού κακοποίησης είναι η επικοινωνία με προηγούμενους δασκάλους του παιδιού, προκειμένου να λάβουν επιπλέον πληροφορίες, καθώς και η γνώση των αναπτυξιακών σταδίων που περνά ένα παιδί ώστε να παρατηρήσουν και να αξιολογήσουν σωστά αλλαγές που μπορεί να δουν στη συμπεριφορά του (Crosson - Tower, 2013).

Παρόλα αυτά η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών φαίνεται πως είναι ελλιπής και οι ίδιοι με βάση τα ευρήματα ερευνών θεωρούν τους εαυτούς τους ανεπαρκείς τόσο για τον εντοπισμό, όσο και για τη διαχείριση ενός περιστατικού παιδικής κακοποίησης. Οι εκπαιδευτικοί βιώνουν συναισθήματα άγχους και φόβου πως δεν χειρίζονται καλά ανάλογα περιστατικά και επισημαίνουν την ανάγκη τους για επιμόρφωση και τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα σχετικά με την κακοποίηση των παιδιών. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως η κατάλληλη εκπαίδευση θα μπορέσει να τους βοηθήσει, ώστε να μην νιώθουν ανησυχία όταν πρόκειται να εντοπίσουν ή να αναφέρουν ένα περιστατικό κακοποίησης στο σχολείο τους (Walsh et al., 2008).

Οι εκπαιδευτικοί που μέσα από επιμορφωτικά προγράμματα έχουν λάβει τις κατάλληλες γνώσεις για τη διαχείριση περιστατικών παιδικής κακοποίησης νιώθουν μεγαλύτερη σιγουριά και λιγότερο φόβο όταν πρόκειται να διαχειριστούν κάποια τέτοια υπόθεση. Καθώς είναι σαφές πως ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι κρίσιμος στην πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου της παιδικής κακοποίησης, θα πρέπει να δοθεί έμφαση στην κατάλληλη εκπαίδευση, την ενίσχυση των γνώσεων και των δεξιοτήτων και την κάλυψη των κενών που υπάρχουν σχετικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο ζήτημα αυτό (Abrahams et al., 1992). Οι φορείς διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής και οι αρμόδιες διευθύνσεις εκπαίδευσης χρειάζεται να εστιάσουν στη διαμόρφωση προγραμμάτων που θα καλύπτουν θέματα όπως (Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού, 2007) :

- τον εντοπισμό των ενδείξεων που μπορεί να υποδεικνύουν οποιαδήποτε μορφή κακοποίησης,
- τη γνώση του νομοθετικού πλαισίου και των υποχρεώσεων του εκπαιδευτικού σχετικά με την αναφορά ενός περιστατικού κακοποίησης που θα αντιληφθεί ή θα πληροφορηθεί,
- τους κατάλληλους χειρισμούς που χρειάζεται να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός προκειμένου να υποστηρίξει αποτελεσματικά το μαθητή που έχει υποστεί κακοποίηση, με σεβασμό και με στόχο πάντα την εξασφάλιση της προστασίας του παιδιού.

Η Fitzpatrick και οι συνεργάτες της (2020) επισημαίνουν την εξαιρετικής σημασίας συμβολή του εκπαιδευτικού στην αντιμετώπιση της παιδικής κακοποίησης, τονίζοντας πως η διαρκής εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα αναγνώρισης και διαχείρισης περιστατικών παιδικής κακοποίησης θα φέρει ακόμα καλύτερα αποτελέσματα για την υποστήριξη των παιδιών που βιώνουν κακοποίηση, παραμέληση ή οποιαδήποτε μορφή βίας στη ζωή τους.

Μεθοδολογία Έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των γνώσεων, στάσεων και πρακτικών που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Δράμας, αναφορικά με την παιδική κακοποίηση ή/και την παραμέληση ανηλίκων.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 98 εν ενεργεία εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Δράμας, οι οποίοι εργάζονται σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης.

Η έρευνά μας διεξήχθη με βάση την ποσοτική μεθοδολογία τον Δεκέμβριο του 2022 και τον Ιανουάριο του 2023. Συγκεκριμένα, η έρευνα αποτέλεσε μία δειγματοληπτική μελέτη με τη χρήση δομημένου ερωτηματολογίου. Η μεθοδολογία αυτή επιτρέπει την ποσοτικοποίηση

στάσεων, απόψεων και συμπεριφορών, καθώς διερευνά τις αντιλήψεις του πληθυσμού της έρευνας για ένα συγκεκριμένο ζήτημα (Sukamolison, 2007). Σύμφωνα με τον Creswell (2016) οι δειγματοληπτικοί σχεδιασμοί είναι «διαδικασίες στην ποσοτική έρευνα στις οποίες οι ερευνητές χορηγούν ένα ερωτηματολόγιο σε ένα δείγμα ή σε ολόκληρο τον πληθυσμό των ανθρώπων για να περιγράψουν τις στάσεις, τις γνώμες, τις συμπεριφορές ή τα χαρακτηριστικά του πληθυσμού αυτού».

Στην παρούσα έρευνα η συγκέντρωση του δείγματος έγινε με βάση την δειγματοληψία πιθανοτήτων και συγκεκριμένα με τυχαία δειγματοληψία. Για την ανάλυση των δεδομένων και προκειμένου να διεξαχθούν τα αποτελέσματα της έρευνας, χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSSV27.

Στην έρευνα που ακολούθησε έγινε προσπάθεια να απαντηθούν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιες είναι οι γνώσεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Δράμας σχετικά με την παιδική κακοποίηση;
2. Ποιες είναι οι στάσεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Δράμας σχετικά με την παιδική κακοποίηση;
3. Ποιες πρακτικές ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Δράμας σχετικά με την παιδική κακοποίηση;
4. Υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών και τις στάσεις που έχουν για την παιδική κακοποίηση;
5. Υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στην επιμόρφωση που έχουν λάβει για θέματα σχετικά με την παιδική κακοποίηση, με τις στάσεις που έχουν για το θέμα;

Για να απαντηθούν τα ανωτέρω ερευνητικά ερωτήματα χρησιμοποιήθηκε το σταθμισμένο και με διεθνή αξιοπιστία ερωτηματολόγιο των Hawkins & McCallum (2001), καθώς και το Teachers and Child Abuse Questionnaire της Kenny (2001).

Το δομημένο ερωτηματολόγιο που διανεμήθηκε από τους ερευνητές περιελάμβανε και συνοδευτική επιστολή, όπου οι ερευνητές εξηγούσαν αναλυτικά το σκοπό και τους στόχους της έρευνας, για ποιο λόγο γίνεται την παρούσα χρονική στιγμή και πως θα αξιοποιηθούν τα αποτελέσματά της. Έμφαση δόθηκε στην αναφορά της εθελοντικής συμμετοχής, αλλά και της τήρησης της ανωνυμίας των συμμετεχόντων. Η συμπλήρωση του κάθε ερωτηματολογίου διαρκούσε 20-25 λεπτά.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφερθεί πως η παρούσα μελέτη αν και εξάγει ενδιαφέροντα συμπεράσματα για το ζήτημα της παιδικής κακοποίησης και των γνώσεων, των στάσεων και των αντιλήψεων του δείγματος των εκπαιδευτικών από τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση Δράμας, παρόλα αυτά πρόκειται για μία μελέτη στην οποία το δείγμα των συμμετεχόντων είναι περιορισμένο και από συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή. Έτσι τα αποτελέσματα της έρευνας δεν μπορούν σε καμία περίπτωση να γενικευτούν.

Αποτελέσματα Έρευνας

Μέσα από την έρευνά μας αυτή προσπαθήσαμε να διερευνήσουμε τις γνώσεις, τις στάσεις, καθώς και τις πρακτικές που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Δράμας, σχετικά με ζητήματα που αφορούν την παιδική κακοποίηση. Στη συνέχεια έγινε μία προσπάθεια να διαπιστωθούν τυχόν συσχετίσεις που μπορεί να υπάρχουν ανάμεσα στις στάσεις για το εξεταζόμενο ζήτημα, με την επιμόρφωση που έχουν λάβει οι εκπαιδευτικοί για το ζήτημα της παιδικής κακοποίησης, σε συσχέτιση επίσης με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους όπως το φύλο, το εκπαιδευτικό επίπεδο και τα χρόνια εργασίας.

Αναφορικά με τις γνώσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το τι ορίζεται ως παιδική κακοποίηση διαπιστώνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι πολύ σίγουροι αν μπορούν να αναγνωρίσουν ποια είναι τα σημάδια της παιδικής κακοποίησης ή και παραμέλησης, καθώς οι μισοί περίπου από τους συμμετέχοντες ανέφεραν στη σχετική ερώτηση πως ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν πως κατέχουν γνώσεις αναγνώρισης της κατάστασης αυτής. Οι

περισσότεροι (56,1%), επίσης, εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν σχετικά με το ότι γνωρίζουν τα σημάδια της παιδικής κακοποίησης. Υπάρχει βέβαια και ένα ποσοστό 24,4% που δηλώνει πως γνωρίζει τα σημάδια της παιδικής κακοποίησης. Διαφορετικές είναι οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις γνώσεις που έχουν σχετικά με τα σημάδια της σεξουαλικής κακοποίησης, καθώς υπάρχουν εκπαιδευτικοί που δηλώνουν πως τα γνωρίζουν (24,4%), άλλοι που δηλώνουν πως δεν τα γνωρίζουν (35,7%) και άλλοι (36,7%) που δεν δηλώνουν ξεκάθαρα, δηλαδή ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν ότι τα γνωρίζουν. Φαίνεται πως η τάση δείχνει ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματός μας, δεν γνωρίζει τα σημάδια της σεξουαλικής κακοποίησης.

Αντίστοιχες είναι οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών και για το ερώτημα αν γνωρίζουν τα σημάδια της συναισθηματικής κακοποίησης, καθώς μια σχετική πλειοψηφία (41,8%) απαντά ουδέτερα, δηλαδή πως ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί. Σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών (32,7%) διαφωνεί ότι γνωρίζει τα σημάδια της συναισθηματικής κακοποίησης. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν στο ότι γνωρίζουν την ελληνική νομοθεσία σχετικά με την παιδική κακοποίηση, καθώς και με το αν γνωρίζουν τις διαδικασίες που χρειάζεται να ακολουθηθούν από μία σχολική μονάδα προκειμένου να διερευνηθεί μία περίπτωση παιδικής κακοποίησης.

Τα ευρήματα των μελετών που διεξήγαγε η Kenny (2001) αναδεικνύουν παρόμοια αποτελέσματα, καθώς φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί έχουν περιορισμένη γνώση για το φαινόμενο της παιδικής κακοποίησης. Μικρό είναι το ποσοστό των εκπαιδευτικών που γνωρίζει τις διαδικασίες που χρειάζεται να κάνει προκειμένου να προβεί σε καταγγελία για περιστατικά παιδικής κακοποίησης. Χαρακτηριστικό είναι ότι πολύ μικρό είναι το ποσοστό των εκπαιδευτικών που γνωρίζουν τα σημάδια της σεξουαλικής κακοποίησης, εύρημα που συμφωνεί και με τη δική μας έρευνα. Στην έρευνα του Goebbels και των συνεργατών του (2008) επίσης φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις για το σωστό χειρισμό μιας περίπτωσης κακοποίησης παιδιού στο σχολείο τους, καθώς αν και οι περισσότεροι γνωρίζουν το νόμο που υποχρεώνει τους εκπαιδευτικούς στην καταγγελία περιστατικών κακοποίησης, στην πράξη δεν γνωρίζουν καλά τις διαδικασίες που πρέπει να ακολουθήσουν. Σε αρκετές έρευνες, όπως και στην παρούσα, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί δεν νιώθουν επαρκώς προετοιμασμένοι και εκπαιδευμένοι ώστε να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά το ζήτημα της παιδικής κακοποίησης (Kesner & Robinson, 2002; Hodgkinson & Baginsky, 2000; Baginsky & Macpherson, 2005). Αντίστοιχα αποτελέσματα αναφέρει και ο Falkiner με τους συνεργάτες τους (2017) καθώς και ο Cho και οι συνεργάτες του (2013) σχετικά με την ανεπάρκεια των γνώσεων σχετικά με τις διαδικασίες αναφοράς περιστατικών παιδικής κακοποίησης, εντός του σχολικού περιβάλλοντος, αλλά και με τις νομικές διαδικασίες που ακολουθούν.

Σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα και τις στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την παιδική κακοποίηση η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (77,6%) διαφωνεί πως το φαινόμενο αφορά μόνο μεμονωμένα περιστατικά. Επίσης διαφωνούν πως τα παιδιά κακοποιούνται πιο συχνά από ξένους, παρά από μέλη της οικογένειας ή οικογενειακούς φίλους κατά 55,1%. Διάσταση απόψεων φαίνεται να υπάρχει σχετικά και με το αν οι γονείς έχουν δικαίωμα να μεταχειρίζονται τα παιδιά τους όπως αυτοί νομίζουν, με ένα ποσοστό 39,8% των εκπαιδευτικών να διαφωνεί, ενώ ένα άλλο ποσοστό 34,7% ούτε να διαφωνεί ούτε να συμφωνεί. Οι εκπαιδευτικοί ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν στην πλειοψηφία τους (51%), επίσης, σχετικά με το ότι τα παιδιά λένε ψέματα και πλάθουν ιστορίες για κακοποίηση, αν και ένα ποσοστό της τάξης του 35,7% να διαφωνεί με τη θέση αυτή. Σαφής είναι η θέση των εκπαιδευτικών σχετικά με το ότι οι επιπτώσεις της παιδικής κακοποίησης έχουν υπερεκτιμηθεί, αλλά και στο ότι η αντίδραση στην παιδική κακοποίηση είναι υπερβολική, με την μεγάλη πλειοψηφία να διαφωνεί με τις δύο αυτές υποθέσεις.

Διαφορετικές είναι οι απόψεις σχετικά με το αν η παιδική κακοποίηση είναι μεγάλο πρόβλημα για να αντιμετωπιστεί, καθώς το 40,8% του δείγματός μας δεν συμφωνεί ούτε

διαφωνεί. Σημαντικό όμως είναι και το ποσοστό (26,5%) που συμφωνεί πως όντως το πρόβλημα δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί εύκολα, καθώς είναι μεγάλο και με αδιευκρίνιστες διαστάσεις. Στην πλειοψηφία τους (55,1%) οι εκπαιδευτικοί διαφωνούν στο ότι κάποια παιδιά προκαλούν τους ενήλικες μέχρι να χάσουν τον έλεγχο, καθώς και στην υπόθεση ότι οι περισσότεροι γονείς είναι ικανοί να προκαλέσουν κακό στα παιδιά τους όταν βρίσκονται υπό μεγάλη πίεση. Σχετικά με το αν θεωρούν πως οι εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι και για το ευ ζην των μαθητών, βλέπουμε ότι οι εκπαιδευτικοί απαντούν σε ίδιο ποσοστό 41,8% πως είτε συμφωνούν με αυτό, είτε είναι ουδέτεροι για το θέμα αυτό στις απαντήσεις τους. Στην πλειοψηφία τους (53,1%), επίσης, ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν στο ότι δεν υπάρχει νόημα να καταγγείλουν ένα περιστατικό κακοποίησης, καθώς δεν πιστεύουν ότι η υπόθεση θα προχωρήσει και οι ίδιοι πιθανά θα βρεθούν εκτεθειμένοι. Ωστόσο οι περισσότεροι σε ποσοστό 51,1% διαφωνούν ότι λυπούνται τα κακοποιημένα παιδιά, αλλά δεν είναι δική τους ευθύνη να ανακατευτούν. Όλοι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνά μας συμφωνούν ότι όσοι κακοποιούν παιδιά πρέπει να τιμωρούνται αυστηρά.

Σχετικά με την εμπειρία που έχουν για να μπορούν να αντιμετωπίσουν την παιδική κακοποίηση και παραμέληση οι εκπαιδευτικοί θεωρούν, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, ότι δεν έχουν αρκετή εμπειρία, αλλά ούτε και αρκετή εκπαίδευση για ζητήματα που αφορούν την παιδική κακοποίηση. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί δεν νιώθουν έτοιμοι/ες για τη διαχείριση περιστατικών παιδικής κακοποίησης, διότι προφανώς δεν έχουν τις γνώσεις και δεν έχουν μετεκπαιδευτεί σ αυτό.

Αναφορικά με την επιμόρφωσή τους σε ζητήματα που αφορούν στην παιδική κακοποίηση, όπως και στην έρευνά μας, αντίστοιχα ευρήματα άλλων μελετών δείχνουν πως οι εκπαιδευτικοί δεν λαμβάνουν κάποια εκπαίδευση, ούτε κατά τη διάρκεια των βασικών τους σπουδών, αλλά και ούτε στη συνέχεια της επαγγελματικής τους πορείας. Οι Weegar και Romano (2019) στην έρευνά τους διαπίστωσαν πως οι εκπαιδευτικοί είναι σε ελάχιστο βαθμό εκπαιδευμένοι για ζητήματα αναγνώρισης και αντιμετώπισης της παιδικής κακοποίησης. Μάλιστα, φαίνεται πως για τον τρόπο που θα αντιμετωπίσουν ένα πιθανό περιστατικό κακοποίησης επηρεάζουν διάφοροι παράγοντες που δεν έχουν να κάνουν μόνο με την εκπαίδευσή τους, αλλά αφορούν και σε προσωπικές πεποιθήσεις και εμπειρίες, όπως προσωπικά βιώματα, τραύματα, ματαιώσεις, επαγγελματική εξουθένωση, κ.ά.

Σχετικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα και τις πρακτικές που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με την παιδική κακοποίηση η πλειοψηφία (72,4%) των εκπαιδευτικών του δείγματός μας δεν έχει διαπιστώσει κάποιο περιστατικό παιδικής κακοποίησης σε σχολείο που έχει εργαστεί. Ωστόσο ένα ποσοστό 16,3% των εκπαιδευτικών έχει υποψιαστεί και έχει καταγγείλει περιστατικό για πιθανή παιδική κακοποίηση σε σχολείο που έχει εργαστεί. Ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό 46,9% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνά μας αναφέρει πως έχει υποψιαστεί πως κάποιο παιδί πιθανά να κακοποιείται, αλλά όμως δεν προχώρησαν σε κάποια καταγγελία με τους περισσότερους να αναφέρουν πως δεν προχώρησαν σε καταγγελία γιατί δεν είχαν ισχυρές ενδείξεις ότι πρόκειται για κακοποίηση. Άλλοι εκπαιδευτικοί απάντησαν πως οι υπάρχουσες υπηρεσίες δεν βοηθούν επαρκώς σε τέτοιες περιπτώσεις και κάποιοι φοβήθηκαν πως μπορεί να υπήρχαν αρνητικές επιπτώσεις στο παιδί αν αυτοί έκαναν κάποια καταγγελία. Τέλος, κάποιοι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 8,2% αναφέρουν πως δεν έκαναν καταγγελία γιατί φοβήθηκαν και δεν ήθελαν να εμπλακούν οι ίδιοι σε ποινικές διαδικασίες, ενώ ένα ποσοστό 24,4% φοβήθηκε πως με την καταγγελία τους μπορεί να υπήρχαν αρνητικές έπειτα επιπτώσεις για το παιδί. Από τους εκπαιδευτικούς που ανέφεραν πως κατήγγειλαν κάποιο περιστατικό παιδικής κακοποίησης σε σχολείο που είχαν εργαστεί, οι περισσότεροι (84,2%) παρακολούθησαν την πορεία της υπόθεσης μέχρι τέλους.

Παρόμοια αποτελέσματα βλέπουμε και σε άλλες σχετικές έρευνες που έχουν διεξαχθεί πάνω στο υπό μελέτη πεδίο της παιδικής κακοποίησης και αφορούν στις πρακτικές που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί σε περιστατικά πιθανής παιδικής κακοποίησης που έχουν

εντοπίσει σε σχολεία που έχουν εργαστεί. Στην έρευνα του Goebbels και των συνεργατών του (2008) οι μισοί περίπου εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως αν και είχαν εντοπίσει κάποια πιθανή περίπτωση κακοποίησης, εν τούτοις δεν προχώρησαν σε αναφορά ή καταγγελία από το φόβο της εμπλοκής στη μετέπειτα διαδικασία.

Η αμφιβολία για το αν όντως επρόκειτο για κακοποίηση αποτελεί σημαντικό λόγο για τον οποίο οι εκπαιδευτικοί δεν προβαίνουν σε καταγγελία του περιστατικού. Το εύρημα αυτό της μελέτης μας συμφωνεί με αντίστοιχα ευρήματα και άλλων μελετών που ερευνούν το θέμα, όπως η έρευνα των Dinehart και Kenny (2015) και των Markstrom και Munger (2017). Η έλλειψη εμπιστοσύνης στις κοινωνικές υπηρεσίες προστασίας των παιδιών, αλλά και η πορεία και κατάληξή τους μετά από την αναφορά του περιστατικού, αποτελούν ευρήματα που συμφωνούν με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, όπου φαίνεται η δυσπιστία των εκπαιδευτικών απέναντι στις αρμόδιες υπηρεσίες για την αποτελεσματικότητά τους απέναντι στην παιδική κακοποίηση ή παραμέληση (Bryant & Buldwin, 2010; Goebbels et al., 2008).

Στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα έγινε διερεύνηση της συσχέτισης των δημογραφικών στοιχείων των εκπαιδευτικών και των στάσεων που έχουν απέναντι στην παιδική κακοποίηση. Από τα αποτελέσματα φαίνεται πως το φύλο, η ηλικία, τα χρόνια εργασίας και ο χώρος εργασίας δεν παίζουν ιδιαίτερο ρόλο με τις στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την παιδική κακοποίηση. Το επίπεδο σπουδών φαίνεται πως σχετίζεται με τις στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την παιδική κακοποίηση, δηλαδή όσο πιο ανώτερο είναι το επίπεδο σπουδών που λαμβάνει ένας εκπαιδευτικός και όσοες περισσότερες επιμορφώσεις έχει, τόσο πιο ευαισθητοποιημένος είναι απέναντι στο φαινόμενο της κακοποίησης και παραμέλησης ανηλίκων.

Τέλος, η οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών φαίνεται επίσης να σχετίζεται με τις στάσεις τους απέναντι στο υπό μελέτη ζήτημα. Από τα αποτελέσματα της έρευνάς μας φαίνεται ότι οι έγγαμοι με παιδιά εκπαιδευτικοί είναι πιο ευαισθητοποιημένοι απέναντι στην κακοποίηση ή/και παραμέληση μαθητών τους και πιο πρόθυμοι να προβούν σε καταγγελία όταν υποψιαστούν ότι συμβαίνει κάτι σε κάποιο ανήλικο. Αντίθετα οι άγαμοι εκπαιδευτικοί, οι διαζευγμένοι και οι έγγαμοι χωρίς παιδιά, οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνά μας, φαίνεται ότι φοβούνται περισσότερο να προβούν σε κάποια καταγγελία ή δήλωση στον Διευθυντή τους, αν αντιληφθούν ότι κάτι πιθανά να συμβαίνει με κάποιο μαθητή και αφορά περίπτωση παιδικής κακοποίησης.

Στο πέμπτο ερευνητικό ερώτημα έγινε διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στην επιμόρφωση που έχουν λάβει για θέματα σχετικά με την παιδική κακοποίηση/παραμέληση με τις στάσεις που έχουν για το θέμα. Η επιμόρφωση που έχουν λάβει οι εκπαιδευτικοί σχετικά με ζητήματα που αφορούν την παιδική κακοποίηση φαίνεται να τους κάνει πιο έτοιμους και αποφασισμένους να προβούν σε καταγγελία μιας πιθανής κακοποιητικής συμπεριφοράς εις βάρος των μαθητών τους. Ανάλογα ευρήματα φαίνονται και στην έρευνα των Barker και Jamieson (1992), όπου αναδεικνύεται ότι η έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στο ζήτημα της κακοποίησης των παιδιών οδηγεί σε αδυναμία να αναγνωρίσουν και να αντιμετωπίσουν κάποιο αντίστοιχο περιστατικό, καθώς και σε διστακτικότητα το περιστατικό αυτό να καταγγελθεί στις αρμόδιες αρχές.

Συμπεράσματα

Από τα ευρήματα της έρευνάς μας διαφαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στη μελέτη μας αναγνωρίζουν τη σημαντικότητα του φαινομένου της παιδικής κακοποίησης και αρκετοί από αυτούς έχουν λάβει επιμόρφωση σχετικά με το θέμα, με στόχο την καλύτερη διαχείρισή του. Όμως καθώς η παιδική κακοποίηση αποτελεί ένα πολύπλοκο και πολυπαραγοντικό φαινόμενο, δεν μπορεί να περιορίζεται στην παρακολούθηση ενός επιμορφωτικού σεμιναρίου στους εκπαιδευτικούς, αλλά απαιτεί συνεχή ανατροφοδότηση και συστηματική εκπαίδευση από ειδικούς. Επιπλέον, παράγοντες που σχετίζονται με προσωπικές πεποιθήσεις, με κοινωνικές τάσεις αλλά και το νομικό πλαίσιο φαίνεται πως

επηρεάζουν τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται πιθανά περιστατικά παιδικής κακοποίησης.

Αυτό που είναι σημαντικό να αναδειχθεί από την παρούσα έρευνα είναι πως ένα παιδί μπορεί να υποστηριχτεί και να νιώσει ασφάλεια όταν ζει μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο που μπορεί να το προστατέψει και να το κάνει να μιλήσει με ασφάλεια στον εκπαιδευτικό, με τον οποίο περνάει πολλές ώρες την ημέρα, όταν νιώθει ότι βρίσκεται σε κίνδυνο ή απειλείται η ψυχοσυναισθηματική του υγεία. Τα οργανωμένα κοινωνικά πλαίσια λειτουργούν ως δίκτυ ασφαλείας απέναντι στα φαινόμενα της παιδικής κακοποίησης και της παραμέλησης (Thomson, 2022). Το σχολείο ως ένας πολύ ισχυρός κοινωνικός θεσμός στη ζωή του παιδιού, ο δεύτερος πιο ισχυρός μετά την οικογένεια, οφείλει να υποστηρίζει το μαθητή σε όλο το πλαίσιο της ζωής του και να στοχεύει στην ολόπλευρη και υγιή ανάπτυξη της προσωπικότητάς του. Έτσι, η έρευνα γύρω από το ρόλο του εκπαιδευτικού συστήματος στην αντιμετώπιση της παιδικής κακοποίησης χρειάζεται να επικεντρωθεί τόσο σε ζητήματα που αφορούν στο νομικό πλαίσιο και την ασφαλή αναφορά και καταγγελία περιστατικών κακοποίησης ή/και παραμέλησης, αλλά και σε άλλα ζητήματα ουσίας, όπως η προστασία του παιδιού, η εξασφάλιση της ασφάλειας και της εμπιστοσύνης και η υποστήριξη στη θεραπεία του τραύματος που υφίσταται μετά από ένα περιστατικό παιδικής κακοποίησης ή/και παραμέλησης.

Επιπλέον, προβάλλεται emphaticά για άλλη μια φορά η ανάγκη ικανοποίησης του χρόνιου και πάντοτε επίκαιρου αιτήματος για σύσταση κοινωνικών υπηρεσιών σε κάθε σχολείο και η στελέχωσή τους με σχολικούς κοινωνικούς λειτουργούς και ψυχολόγους. Οι προκείμενες ομάδες ειδικών επιστημόνων θα μπορούν να εντοπίζουν και να διαχειρίζονται περιπτώσεις παιδικής κακοποίησης και παραμέλησης, καθώς έχουν λάβει από τον πρώτο κύκλο των σπουδών τους ειδική εκπαίδευση για τα ζητήματα αυτά. Επιπρόσθετα θα μπορούν να εκπαιδεύουν και τους εκπαιδευτικούς πάνω στα θέματα αναγνώρισης και διαχείρισης περιστατικών παιδικής κακοποίησης, ώστε από κοινού να γίνεται έγκαιρη διαγνωστική εκτίμηση και παρέμβαση όπου καθίστατο ανάγκη. Επίσης, οι κοινωνικοί λειτουργοί και οι ψυχολόγοι στα σχολεία δύναται να παρέχουν συμβουλευτική και ψυχοκοινωνική υποστήριξη τόσο σε μαθητές, όσο και σε οικογένειες, όπου εντοπίζονται πρώιμα σημάδια κακοποίησης ή/και παραμέλησης, ώστε το φαινόμενο να περιοριστεί σημαντικά και να αντιμετωπίζεται εν τη γενέσει του. (Φιλιππίδης & Καραμανλίδου, 2021)

Καθώς η παρούσα έρευνα υπόκειται σε κάποιους περιορισμούς, θα είχε ενδιαφέρον να γίνουν μελλοντικές έρευνες που θα έχουν μεγαλύτερα δείγματα π.χ. πανελλήνια μελέτη, με στόχο να μπορεί να γίνει γενίκευση των αποτελεσμάτων και εξαγωγή πιο ασφαλών συμπερασμάτων. Θα μπορούσε επίσης να γίνει συνδυασμός ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων με τη χρήση διαφορετικών ερευνητικών εργαλείων, καθώς και η υλοποίηση συγκρίσεων των ευρημάτων από τα διαφορετικά εργαλεία που θα χρησιμοποιηθούν.

Καθώς από τα ευρήματα της έρευνάς μας αναδύεται η σημαντικότητα που διαδραματίζει η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με την παιδική κακοποίηση, αλλά και το γεγονός ότι πρόκειται για ένα ζήτημα που προβληματίζει όλο και περισσότερο την εκπαιδευτική κοινότητα, μελλοντικές έρευνες θα πρέπει επίσης να εστιάζουν στα ζητήματα αυτά, με στόχο την ενίσχυση των πολιτικών και των παρεμβάσεων που υλοποιούνται τόσο στα εκπαιδευτικά προγράμματα που απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς, όσο και στην ενίσχυση των σχολείων με εξειδικευμένο ανθρώπινο δυναμικό (κοινωνικούς λειτουργούς και ψυχολόγους) που θα ασχολείται με την ψυχοκοινωνική υγεία των μαθητών και των γονέων τους.

Αναφορές

Abrahams, N., Casey, K. & Daro, D. (1992). Teachers' knowledge, attitudes, and beliefs about child abuse and its prevention. *Child abuse & neglect*, 16 (2), 229-238.

Baginsky, M. & Macpherson, P. (2005). Training teachers to safeguard children: Developing a consistent approach. *Child Abuse Review: Journal of the British Association for the Study and Prevention of Child Abuse and Neglect*, 14(5), 317-330.

- Barker, J. and Jamieson, C. (1992). Teachers' training needs in the area of child abuse and protection. *Children & Society*, 6: 51-58. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.1992.tb00387.x>
- Briggs, F. & Hawkins, R. (2020). *Child protection* (1st ed.). Taylor and Francis. Retrieved from <https://www.perlego.com/book/1705410/child-protection-a-guide-for-teachers-and-child-care-professionals-pdf> (Original work published 2020).
- Bryant, J.K. & Baldwin, P.A. (2010). School counsellors' perceptions of mandatory reporter training and mandatory reporting experiences. *Child Abuse Review*, 19(3), 172-186.
- Choo, W.Y., Walsh, K., Chinna, K., Marret, M.J. & Tey, N.P. (2013). Are Malaysian teachers ready to assume the duties of reporting child abuse and neglect? *Child Abuse Review*, 22(2), 93-107.
- Creswell, J. (2016). Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας (μτφ. Ν. Κουβαράκου), Ίων/ Έλλην.
- Crosson - Tower, C. (2013). Steps toward child abuse prevention. https://childrenstrustma.org/uploads/files/PDFs/child_abuse_prevention_manual.pdf
- Dinehart, L. & Kenny, M. (2015). Knowledge of child abuse and reporting practices among early care and education providers. *Journal of Research in Childhood Education*, 29, 429-443.
- Falkiner, M., Thomson, D. & Day, A. (2017). Teachers' understanding and practice of mandatory reporting of child maltreatment. *Children Australia*, 42(1), 38-48. doi:10.1017/cha.2016.53
- Fitzpatrick, M.D., Benson, C. & Bondurant, S.R. (2020). Beyond reading, writing, and arithmetic: The role of teachers and schools in reporting child maltreatment. NBER Working Paper No. 27033, JEL No. I29,I31,J12.
- Goebbels, A., Nicholson, J., Walsh, K. & De Vries, H. (2008). Teachers' reporting of suspected child abuse and neglect: behavior and determinants. Oxford University Press. pp.941-951.
- Hawkins, R. & McCallum, C. (2001). Mandatory notification training for suspected child abuse and neglect in South Australian schools. *Child Abuse & Neglect*, 25(12), 1603.
- Hodgkinson, K. & Baginsky, M. (2000). Child protection training in school-based initial teacher training: A survey of school-centered initial teacher training courses and their trainees. *Educational Studies*, 26(3), 269-279.
- Horner-Johnson, W. & Drum, C.E. (2006). Prevalence of maltreatment of people with intellectual disabilities: A review of recently published research. *Mental retardation and developmental disabilities research reviews*, 12(1), 57-69.
- Kenny, C.M. (2001). Child abuse reporting: teachers' perceived deterrents. *Child Abuse & Neglect*, 25, 81 - 92.
- Kesner, J.E., Robinson, M. (2002). Teachers as mandated reporters of child maltreatment: comparison with legal, medical and social services reporters. *Child Sch.* 24(4) 222-31.
- Lindsay, W., Steptoe, L. & Haut, F. (2012). Brief report: the sexual and physical abuse histories of offenders with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56(3), 326-331.
- Markström, A.M. & Münger, A.C. (2017). Recognition and identification of children in preschool and school who are exposed to domestic violence. In 45th Congress of the Nordic Educational Research Association (NERA), 23-25 March Copenhagen, Denmark.
- Roca, E., Melgar, P., Gairal-Casadó, R. & Pulido-Rodríguez, M.A. (2020). Schools that 'open doors' to prevent child abuse in confinement by COVID- 19. *Sustainability*, 12(11), 4685. <https://doi.org/10.3390/su12114685>
- Sukamolson, S. (2007). Fundamentals of quantitative research. Language Institute Chulalongkorn University, 1(3), 1-20.

Thompson, R.A. (2022). Social networks and child maltreatment. In: Krugman, R.D., Korbin, J.E. (eds) Handbook of Child Maltreatment. Child Maltreatment, vol 14. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-82479-2_13.

Walsh, C.J., Roy, A.H., Feminella, J.W., Cottingham, P.D., Groffman, P.M. & Morgan, R.P. (2005). The urban stream syndrome: current knowledge and the search for a cure. *Journal of the North American Benthological Society*, 24(3), 706-723.

Weegar, K., Romano, E. (2019). Child maltreatment knowledge and responses among teachers: A training needs assessment. *School Mental Health*, 11, 741–753.

Yanowitz, K.L., Monte, E. & Tribble, J.R. (2003). Teachers' beliefs about the effects of child abuse. *Child Abuse & Neglect*, 27(5), 483-488.

Αβραμικά, Μ., Λαφαζάνη, Π., Στεφανούδη, Ε. (2013). Παιδική κακοποίηση και παρεμβάσεις. *Επιστημονικά Χρονικά*, 18(3), 146-151.

Γυφτοπούλου, Α., Κυριάκου, Κ., Σταμάτη, Δ. & Νικολαΐδης, Γ. (2013). Ενέργειες των επαγγελματιών σε περιστατικά κακοποίησης παραμέλησης παιδιών. Διεύθυνση Ψυχικής Υγείας και Κοινωνικής Πρόνοιας του Ινστιτούτου Υγείας του παιδιού, Κέντρο για τη μελέτη και πρόληψη της κακοποίησης και παραμέλησης των παιδιών, Αθήνα.

Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, (1989). <https://www.refworld.org/cgi-bin/tehis/vtx/rwmain/opensslpdf.pdf?reldoc=y&docid=4bcbf83a2>

Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού (Ι.Υ.Π.), (2007). Η εξάλειψη της σωματικής τιμωρίας στα παιδιά : Ένα εγχειρίδιο για επαγγελματίες που εκπαιδεύουν ή συνεργάζονται με γονείς. Ι.Υ.Π., Αθήνα.

Νόμος 3500/2006. Για την αντιμετώπιση της ενδοοικογενειακής βίας και άλλες διατάξεις, (ΦΕΚ 232/Α/24-10-2006).

Παναγιωτάκη, Μ. & Θεμελή, Ο. (2021). Οδηγός για την αναγνώριση και τη διαχείριση περιστατικών κακοποίησης και παραμέλησης από τον/την εκπαιδευτικό. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Αθήνα.

Σιαφαρικά, Ε. & Χολέβας, Ν. (2019). Παιδική κακοποίηση: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και του σχολείου στην εκτίμηση του κινδύνου που διατρέχει το παιδί – θύμα. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*.

Σταυριανάκη, Μ., Κυριακοπούλου, Α., Ρίγκα, Α. & Νικολαΐδης, Γ. (2008). Μεθοδολογία Delphi: Μια ποιοτική προσέγγιση του φαινομένου της βίας κατά ανηλίκων. *Κοινωνική Εργασία*, 89, 7 – 28.

Φιλίππιδης, Γεώργιος, Καραμανλίδου, Ελένη (2021). Ψυχοκοινωνική στήριξη και ενίσχυση μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα μέσα από την λειτουργία των Ε.Δ.Ε.Α.Υ., *International Journal of Educational Innovation*, Vol 3 (2021) – Issue 3.

Χαρίση, Δ. (2022). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαχείριση περιστατικών παιδικής κακοποίησης από την οικογένεια. *Νέος Παιδαγωγός*, 29, σ.79-89.

Χατζηφωτίου, Σ. (2021). *Κοινωνική Εργασία και Ενδοοικογενειακή βία*. Αθήνα : Εκδόσεις Τζιόλα

Η δέσμευση των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων στις σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Τσερεγκούνη Αναστασία

Διευθύντρια Γυμνασίου Σαβαλίων, M.Ed Επιστήμες της Αγωγής
tatatse@gmail.com

Περίληψη

Ένας από τους παράγοντες που επηρεάζουν και εξασφαλίζουν την αποτελεσματικότητα των σχολικών οργανισμών είναι η δέσμευση που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε αυτούς. Οι σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στελεχώνονται με δασκάλους γενικής παιδείας και ειδικοτήτων οι περισσότεροι από τους οποίους υπηρετούν σε πάνω από έναν εκπαιδευτικούς οργανισμούς για τη συμπλήρωση του ωραρίου τους. Στην παρούσα έρευνα μελετάται ο βαθμός και το είδος της δέσμευσης που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων και οι παράγοντες που το επηρεάζουν. Με ποιοτική έρευνα, συγκεντρώνονται δεδομένα από 31 συνεντεύξεις εκπαιδευτικών ειδικοτήτων και δασκάλους έξι σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Ηλείας και αναλύονται θεματικά. Συμπεραίνεται, ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων εμφανίζουν συναισθηματική επαγγελματική δέσμευση και οργανωσιακή δέσμευση της συνέχισης. Και τα δύο είδη δέσμευσης επηρεάζονται από αρκετούς παράγοντες και κυρίως από την υπηρετήσή τους σε πάνω από μία σχολικές μονάδες.

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων, δέσμευση, πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Εισαγωγή

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οι αποφάσεις για την στελέχωση των σχολικών μονάδων με προσωπικό λαμβάνονται από την κεντρική διοίκηση και τα περιφερειακά όργανα. Η ίδια η σχολική μονάδα δεν έχει κανένα λόγο ενώ ο εκπαιδευτικός περιορίζεται τις περισσότερες φορές μεταξύ συγκεκριμένων επιλογών για την τοποθέτησή του. Σε περίπτωση που το διδακτικό του ωράριο δεν εξαντλείται εντός της μονάδας τοποθέτησης, διατίθεται για την συμπλήρωσή του σε μέχρι πέντε όμορες σχολικές μονάδες (Ν 4203/2013 ΦΕΚ 235/Α/1-11-2013 άρθρο 25, §1, §9). Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση συνήθως οι εκπαιδευτικοί που δεν συμπληρώνουν το ωράριό τους σε μία βαθμίδα είναι αυτοί των ειδικοτήτων, εξαιτίας των λίγων ωρών που διδάσκεται το μάθημά τους σε κάθε τάξη. Προκειμένου να συμπληρώσουν το διδακτικό τους ωράριο ο νόμος προβλέπει ότι διατίθενται σε σχολικές μονάδες και των δύο βαθμίδων, της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας για την πλήρη κάλυψη των κενών (Δ1/205946/15-12-2015 §Γ). Παρατηρείται έτσι το φαινόμενο οι εκπαιδευτικοί αυτοί σε αρκετές περιπτώσεις να διδάσκουν σε πάνω από μία σχολικές μονάδες και να μετακινούνται την ίδια μέρα σε δύο διαφορετικά σχολεία. Λαμβάνοντας υπόψη τις εργασιακές τους συνθήκες δημιουργείται ο προβληματισμός αν οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων που συμπληρώνουν το ωράριό τους σε πάνω από μία σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εμφανίζουν κάποιο είδος δέσμευσης απέναντι σε αυτές.

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας φαίνεται ότι το συγκεκριμένο θέμα δεν έχει διερευνηθεί ιδιαίτερα στον ελληνικό χώρο με κάποιες μόνο έρευνες να επικεντρώνονται σε αυτό. Συγκεκριμένα, ο Παπαζαφειρόπουλος (2012) διεξάγει ποσοτική έρευνα με ανώνυμο ερωτηματολόγιο σε 176 δασκάλους και εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ηλείας. Μελετά την οργανωσιακή δέσμευση και καταλήγει ότι οι υπηρετούντες με οργανική θέση επιδεικνύουν μεγαλύτερα ποσοστά δέσμευσης σε σχέση με όσους υπηρετούν με απόσπαση ή ως αναπληρωτές. Η Σαγιαδινού (2017) απευθύνεται σε μόνιμους και αναπληρωτές εκπαιδευτικούς, δημοσίων και ιδιωτικών σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από διάφορες περιοχές της Ελλάδας. Συγκεντρώνει 1093 ερωτηματολόγια και μελετά το βαθμό

της οργανωσιακής δέσμευσης μέσα από τα χαρακτηριστικά της συλλογικής εργασίας όπως η επικοινωνία, η καθοδήγηση, η ανατροφοδότηση, η συνεργασία, η εμπιστοσύνη, η υποστήριξη και η ηγεσία, σε σχέση με το φύλο, την ηλικία, την ειδικότητα, τα συνολικά χρόνια υπηρεσίας, τα χρόνια υπηρεσίας στην ίδια εκπαιδευτική μονάδα και τη σχέση εργασίας. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι παραπάνω παράγοντες επιδρούν στο επίπεδο δέσμευσης των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων φαίνεται ότι είναι λιγότερο ικανοποιημένοι από τα χαρακτηριστικά της συλλογικής εργασίας σε σχέση με άλλους συναδέλφους τους, οπότε και επιδεικνύουν μικρότερο βαθμό δέσμευσης. Τέλος, οι Καστανίδου και Τσικαντέρη (2015) διεξάγουν έρευνα με ημιδομημένες συνεντεύξεις για τη συμβολή του συμμετοχικού τρόπου λήψης απόφασης στην αποδοχή και δέσμευση υλοποίησης αυτών των αποφάσεων. Το δείγμα αποτελούν πέντε διευθυντές Γενικών Λυκείων και ΕΠΑΛ περιοχών του Νομού Λάρισας που χρησιμοποιούν το συμμετοχικό μοντέλο λήψης απόφασης στις σχολικές τους μονάδες. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί όταν συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων αποδέχονται πιο εύκολα την απόφαση, ακόμα και αν διαφωνούν, δεσμεύονται για την υλοποίησή της και αφοσιώνονται στους στόχους του οργανισμού.

Θεωρητικό πλαίσιο

Ο όρος «δέσμευση» έχει πολλές ερμηνείες. Οι Firestone & Pennell (1993) καταλήγουν ότι το κοινό στους ορισμούς που έχουν διατυπωθεί είναι ο ψυχολογικός δεσμός ή ταυτοποίηση του ατόμου με ένα αντικείμενο που αποκτά ένα ιδιαίτερο νόημα και σημασία γι' αυτόν. Οι Meyer & Herscovitch, (2001) συγκρίνοντας, επίσης, διαφορετικούς ορισμούς περιγράφουν τη δέσμευση ως μια σταθεροποιητική ή υποχρεωτική δύναμη που κατευθύνει τη συμπεριφορά απέναντι στον οργανισμό, το επάγγελμα ή την εργασία.

Η *οργανωσιακή δέσμευση* αναφέρεται στην αναγνώριση και εμπλοκή του εκπαιδευτικού στον οργανισμό (Henkin & Holliman, 2009), στην ενίσχυση της ταυτότητάς του και της συνεργασίας που θα αναπτύξει μέσα σε αυτό το περιβάλλον (Somech & Bogler, 2002). Η επίτευξή της προϋποθέτει την ύπαρξη τριών βασικών στοιχείων (Porter et al., 1973) . Οι στόχοι και οι αξίες του οργανισμού πρέπει να είναι γνωστοί και αποδεκτοί από τον εργαζόμενο, να καταβληθεί κάθε δυνατή προσπάθεια για την επίτευξή τους και να συνεχίσει να εργάζεται σε αυτόν. Η ψυχολογική κατάσταση των ατόμων που δεσμεύονται διαφέρει ανάλογα με την κατάσταση δημιουργώντας διαφορετικά είδη οργανωσιακής δέσμευσης. Οι Angle & Perry (1981) αναφέρουν τη *δέσμευση στις αξίες* και τη *δέσμευση στην παραμονή στον οργανισμό*. Στην πρώτη περίπτωση, το άτομο χαρακτηρίζεται από θετική στάση, υπερηφάνεια και ψυχολογικό δέσιμο με τις αξίες του οργανισμού και θα καταβάλλει κάθε προσπάθεια να υποστηρίξει τους στόχους του και να βοηθήσει στην επίτευξή τους ενώ στη δεύτερη παρότι απουσιάζει κάθε συναισθηματικός δεσμός, προσπαθεί να παραμείνει στον οργανισμό ως μέλος του. Οι O' Reilly & Chatman (1986) αναγνωρίζουν τρεις διαφορετικούς τύπους δέσμευσης. Αυτούς της *συμμόρφωσης*, της *αναγνώρισης* και της *εσωτερίκευσης*. Η πρώτη συσχετίζει τις συμπεριφορές των ατόμων με ανταμοιβές ενώ οι άλλοι δύο τύποι εστιάζονται στην αίσθηση του «ανήκειν» στον οργανισμό και τη συσχέτιση των συμπεριφορών που υιοθετούνται με τις αξίες του. Οι Meyer & Allen (1991) περιγράφουν, ένα μοντέλο που είναι το πιο αποδεκτό όλων. Η *συναισθηματική* δέσμευση σχετίζεται με την αφοσίωση του εργαζομένου, την αναγνώριση και την εμπλοκή του σε θέματα που απασχολούν τον οργανισμό. Τα άτομα επιθυμούν να βρίσκονται στον οργανισμό ως αποτέλεσμα των συναισθημάτων που βιώνουν κατά την παρουσία τους στο εργασιακό περιβάλλον. Η δέσμευση της *συνέχισης* σχετίζεται με τις επιπτώσεις της αποχώρησης που προσδιορίζουν τη συμπεριφορά ή και τη στάση των εργαζομένων. Η ανάγκη, λοιπόν, καθορίζει τη δέσμευσή τους και την παραμονή στον οργανισμό. Τέλος, η *κανονιστική* δέσμευση αφορά την υποχρέωση των εργαζομένων να παραμείνουν στον οργανισμό μόνο και μόνο διότι πρέπει να το κάνουν ως αποτέλεσμα της πίστης τους ή της αναμονής κάποιας

ανταπόδοσης που θα σχετίζεται με την παραπάνω απόφαση. Στην περίπτωση, βέβαια, που η παραμονή τους επιλέγεται για αυτό το λόγο είναι πιθανό η δέσμευσή τους να είναι προσωρινή και επιφανειακή. Συνεχίζοντας, οι Meyer & Schoorman (1992) αναφέρουν τη *δέσμευση στις αξίες* και τη *δέσμευση συνέχισης*. Η πρώτη δηλώνει την πίστη και την αποδοχή των στόχων και αξιών του οργανισμού και την επιθυμία του υπαλλήλου να προσπαθήσει για την επίτευξή τους ενώ η δεύτερη την επιθυμία του να παραμείνει ως μέλος στον οργανισμό. Οι Jaros et al. (1993) κατηγοριοποιούν την οργανωσιακή δέσμευση σε *συναισθηματική, ηθική και της συνέχισης*. Στην συναισθηματική η εμπιστοσύνη, η αγάπη, η χαρά, το αίσθημα του «ανήκειν» συνδέουν ψυχολογικά το άτομο με τον οργανισμό. Στην δέσμευση της συνέχισης το άτομο δεν απολαμβάνει την παραμονή του σε αυτόν αλλά σκεπτόμενο τις συνέπειες της αποχώρησής του παραμένει εγκλωβισμένο. Αντίθετα, στην ηθική δέσμευση το άτομο μέσα από την εσωτερίκευση των στόχων του, των αξιών και των καθηκόντων του αισθάνεται ψυχολογικά δεμένο με τον οργανισμό. Τέλος, οι Balfour & Wechsler (1996) αναφέρονται στη *δέσμευση της αναγνώρισης, της συνεργασίας και της ανταλλαγής*. Η δέσμευση αναγνώρισης δηλώνει την υπερηφάνεια που νιώθουν τα άτομα για τον οργανισμό που ανήκουν. Στη δέσμευση της συνεργασίας τα άτομα αισθάνονται με τους συναδέλφους τους ως μία στενή οικογένεια ενώ στην ανταλλαγής νιώθουν ότι οι προσπάθειές τους αναγνωρίζονται, εκτιμώνται από τον οργανισμό και τους παρέχεται υποστήριξη και ενθάρρυνση. Η αναφορά στις διαφορετικές διαστάσεις της δέσμευσης φανερώνει την πολυδιάστατη έννοια της. Στις σχολικές μονάδες ο εκπαιδευτικός μπορεί να δεσμευτεί όταν αισθάνεται άνετα και ευχάριστα να δουλεύει σε αυτές, νιώθει σημαντικός και εναρμονίζονται οι στόχοι και οι αξίες του με αυτούς της σχολικής μονάδας. Άλλες φορές μπορεί να δεσμεύεται γιατί δεν έχει άλλη επιλογή. Οι συνθήκες μπορεί να μην επιτρέπουν την αλλαγή σχολείου ή να μην υπάρχουν καλύτερες επιλογές. Τέλος, η απόφασή του να παραμείνει μπορεί να είναι αποτέλεσμα της αναμονής ανταμοιβής ή άλλων παραγόντων που την επιβάλλουν όπως για παράδειγμα η αποφυγή της μετακίνησης σε άλλη περιοχή. Γεγονός είναι, πάντως, ότι οι διαστάσεις της δέσμευσης στον οργανισμό μπορεί να εμφανίζονται στο άτομο ταυτόχρονα, ανάλογα με την περίπτωση, αλλά σε διαφορετικούς βαθμούς.

Η *επαγγελματική δέσμευση* φανερώνει το ψυχολογικό δέσιμο ανάμεσα σε ένα άτομο και το επάγγελμά του που βασίζεται σε μία συναισθηματική αντίδραση σε αυτό (Lee et al., 2000). Στους εκπαιδευτικούς το δέσιμο σχετίζεται με την διδασκαλία (Coladarci, 1992). Κατά την άσκησή της τα άτομα αναμένεται να χρησιμοποιήσουν στο μέγιστο τις γνώσεις και τις ικανότητες που διαθέτουν προκειμένου να είναι αποτελεσματικά. Για να επιτευχθεί αυτό χρειάζεται να αναπτύξουν μία ισχυρή δέσμευση. Αυτή η ψυχολογική κατάσταση που θα βιώνουν κατά την εξάσκησή της δεν θα πρέπει να σταματά στις χρηματικές απολαβές αλλά να συνδέεται με την υιοθέτηση συγκεκριμένων αξιών (Weick & McDaniel, 1989 όπ. αναφ. στο Somech & Bogler, 2002). Σύμφωνα με τους Sorensen & Sorensen (1974) όπ. αναφ. στο Rahman & Hanafiah (2002) η επαγγελματική δέσμευση ορίζεται με διάφορους τρόπους όπως την αναγνώριση, τη συμμετοχή στο επάγγελμα και την αφοσίωση σε αυτό, την αποδοχή των ηθικών αρχών και στόχων που το συνοδεύουν. Ως επαγγελματίες, οι εκπαιδευτικοί, πρέπει να διαθέτουν ένα σύνολο γνώσεων στην ειδικότητά τους, αυτονομία στην εφαρμογή αυτών των γνώσεων και δεοντολογική χρήση απέναντι στην κοινωνία (στο ίδιο). Η ψυχολογική κατάσταση που τα άτομα εμφανίζουν κατά την επαγγελματική δέσμευση ποικίλει. Οι Meyer et al. (2002) επηρεασμένοι από το μοντέλο των τριών διαστάσεων της οργανωσιακής δέσμευσης αναφέρουν την συναισθηματική, κανονιστική και συνεχιζόμενη επαγγελματική δέσμευση. Η πρώτη σχετίζεται με ευχάριστα συναισθήματα κατά την εξάσκηση του επαγγέλματός και την παραμονή σε αυτό λόγω της επιθυμίας τους να το κάνουν. Η επαγγελματική δέσμευση της συνέχισης αναφέρεται στην αναγνώριση του κόστους από την παύση της εξάσκησης του επαγγέλματος. Το άτομο επιδεικνύει την απολύτως απαραίτητη επαγγελματική συμπεριφορά και τίποτα παραπάνω προκειμένου να διατηρήσει την ιδιότητα του. Τέλος, όσοι εμφανίζουν υψηλή κανονιστική δέσμευση παραμένουν στο επάγγελμα από

υποχρέωση λόγω των θυσιών που το έχουν συνοδεύσει ή των κοινωνικών λόγων που το επιβάλλουν.

Πολύ κοντά στην επαγγελματική δέσμευση είναι και ο όρος της *εργασιακής δέσμευσης* μίας θετικής και ικανοποιητικής κατάστασης που χαρακτηρίζεται από σθένος, αφοσίωση και προσήλωση των ατόμων στην εργασία τους. Το σθένος εκδηλώνεται με ενέργεια, ψυχική αντοχή, επιμονή, αφιέρωση αρκετού χρόνου και προσπάθειας σε αυτό που κάνουν. Η αφοσίωση αποδεικνύεται μέσα από ενθουσιασμό, έμπνευση, υπερηφάνεια και πρόκληση για εξέλιξη. Τέλος, η προσήλωση αναφέρεται στο βαθμό συγκέντρωσης και απορρόφησης κατά την εκτέλεση της εργασίας τους (Strom et al., 2014).

Η δέσμευση των εκπαιδευτικών είτε απέναντι στον οργανισμό είτε απέναντι στο επάγγελμά τους επηρεάζει την αποτελεσματικότητά του σχολικού οργανισμού και την ευημερία των ίδιων των εκπαιδευτικών (Meyer & Herscovitch, 2001). Παρότι η επαγγελματική ενδέχεται να ενθαρρύνει μεμονωμένους τρόπους εργασίας ενώ η οργανωσιακή συνεργατικούς, οι δύο μορφές της δέσμευσης αλληλοεπιδρούν και σχετίζονται θετικά μεταξύ τους (Somech & Bogler, 2002). Ο Smith (2009) υποστηρίζει μέσα από την έρευνά του ότι η δέσμευση των εκπαιδευτικών μπορεί να προβλεφθεί μέσα από την ύπαρξη του επαγγελματισμού τους ενώ οι Rahman & Hanafiah, (2002) αναφέρουν την επίδραση της επαγγελματικής στην οργανωσιακή και κάθε άλλης μορφής δέσμευση. Επιπρόσθετα, τόσο η επαγγελματική όσο και η οργανωσιακή δέσμευση σχετίζονται αρνητικά με τη διάθεση αλλαγής και εγκατάλειψης του οργανισμού (Meyer et al., 2002). Τα άτομα που αισθάνονται επαγγελματίες και νοιάζονται για τη σχολική μονάδα στην οποία υπηρετούν δεν θα σκεφτούν να την αφήσουν και θα επιδιώξουν την πρόοδο των μαθητών τους και του συνόλου της σχολικής κοινότητας.

Υπάρχουν, βέβαια, διάφοροι παράγοντες που καθορίζουν τη διάσταση και την ύπαρξη της. Η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων είναι ένας από αυτούς (Somech & Bogler, 2002). Όταν οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν αποφάσεις για τους μαθητές και το μάθημα που διδάσκουν, ενισχύουν την δέσμευση στο επάγγελμά τους. Αισθάνονται αυτόνομοι, αναγνωρίζεται η αξία της άποψής τους και ενισχύεται η αυτοπεποίθηση και ο επαγγελματισμός τους αφού έχουν ανάγκη την αναγνώριση τους ως ειδικών στον τομέα τους και τον σεβασμό των άλλων (Somech, 2005). Όταν λαμβάνουν αποφάσεις για το σύνολο του οργανισμού, όπως είναι οι στόχοι που θα θέσει, τότε ενισχύεται τόσο η επαγγελματική τους δέσμευση όσο και η οργανωσιακή (Somech & Bogler, 2002). Γενικότερα, το εργασιακό περιβάλλον επηρεάζει το βαθμό της δέσμευσης των εκπαιδευτικών αρκετά σημαντικά (Cohen & Liu, 2011). Σύμφωνα, με τον Reyes, (1992) η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, η υποστήριξη και ο βαθμός που ενθαρρύνεται η καινοτομία έχουν άμεσες επιπτώσεις στο ψυχολογικό τους δεσμό με τον οργανισμό. Επιπρόσθετα, πολύ σημαντική είναι η επίδραση των ατομικών χαρακτηριστικών στην οργανωσιακή δέσμευση καθώς τα εσωτερικά κίνητρα των εκπαιδευτικών καθορίζουν το βαθμό της. Παράλληλα, οι προσωπικές τους αντιλήψεις για το βαθμό της αποτελεσματικότητάς τους και η αυτοπεποίθηση που διαθέτουν μπορεί να επηρεάσει την εμπλοκή και τη δέσμευσή τους (Somech, 2005). Η επίτευξη των προσωπικών τους προσδοκιών επιδρά θετικά στα συναισθήματά τους (Hargreaves & Fullen, 1998 όπ. αναφ. στο Φωτοπούλου, 2013). Τέλος, η συσχέτιση της δέσμευσης με τα χρόνια εμπειρίας, την προϋπηρεσία στη σχολική μονάδα και την ηλικία έχει μελετηθεί και αποδειχθεί άλλοτε αρνητικά και άλλοτε θετικά (Reyes, 1992· Henkin & Holliman, 2009· Σαγιαδινού, 2017). Συμπερασματικά, υπάρχουν πολλοί παράγοντες που επηρεάζουν την πίστη και αφοσίωση του εκπαιδευτικού στον οργανισμό και στο επάγγελμά του. Στην παρούσα εργασία μελετάται η δέσμευση συγκεκριμένων μελών του συλλόγου διδασκόντων τόσο απέναντι στο ίδιο τους το επάγγελμα όσο και απέναντι στον εκπαιδευτικό οργανισμό.

Μεθοδολογία έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετηθεί η δέσμευση των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων που υπηρετούν σε περισσότερα του ενός σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Βάσει του σκοπού της διατυπώνεται το ερευνητικό ερώτημα:

Οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων που υπηρετούν σε πάνω από ένα σχολεία για συμπλήρωση του ωραρίου τους αναπτύσσουν επαγγελματική και οργανωσιακή δέσμευση;

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ποιοτική προσέγγιση καθώς αυτό που ενδιέφερε την ερευνήτρια ήταν η εις βάθος κατανόηση των συμπεριφορών των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων και των παραγόντων που τις επηρεάζουν. Το ενδιαφέρον εστιάστηκε στο πώς οι ίδιοι ερμηνεύουν τις συμπεριφορές τους. Οι απόψεις των συμμετεχόντων στις ποιοτικές έρευνες συνδέονται απόλυτα με το περιβάλλον που εξετάζεται και τις συνθήκες που επικρατούν σε αυτό (Bogdan & Biklen, 1998) περιγράφοντας, έτσι, τη δική τους πραγματικότητα (Higgs et al., 2009). Στόχος, στην περίπτωση των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων, είναι η κατανόηση του κόσμου τους μέσα από τη δική τους οπτική. Εξάλλου, ο ποιοτικός ερευνητής δεν εξαντλεί το ενδιαφέρον του στην καθολικότητα των ευρημάτων του σε όλο τον πληθυσμό (Wiersma, 2000) αλλά στοχεύει σε μια πιο ουσιαστική εμβάθυνση του θέματος που μελετά (Creswell, 2016) συλλέγοντας δεδομένα από μικρότερο αριθμό πηγών αλλά πιο πλούσια περιγραφικά. Για τη βαθύτερη και πολύπλευρη διερεύνηση του θέματος, για τη διασφάλιση της εγκυρότητας αλλά και λόγω του προβληματισμού που δημιουργήθηκε για το αν υπάρχουν διαφορετικές απόψεις αναζητήθηκαν και μελετήθηκαν, επίσης, οι απόψεις των συναδέλφων τους δασκάλων και των διευθυντών τους.

Ως συμμετέχοντες στην ερευνητική διαδικασία, λοιπόν, ορίστηκαν εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων, δάσκαλοι και διευθυντές, άντρες και γυναίκες, που υπηρετούν σε δημοτικά σχολεία των Δήμων Ήλιδας και Πηνειού του νομού Ηλείας. Χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος βολικής δειγματοληψίας καθώς η ερευνήτρια είχε εύκολη πρόσβαση σε αυτούς λόγω της γνωριμίας τους (Cohen et al., 2007) και δήλωσαν σύμφωνοι να συμμετάσχουν και να βοηθήσουν στην όλη διαδικασία (Creswell, 2016). Παρότι τα βολικά δείγματα δεν εξασφαλίζουν τη γενίκευση των αποτελεσμάτων, θεωρήθηκαν ικανά να δώσουν τις πληροφορίες που απαιτούνταν για την απάντηση του ερευνητικού ερωτήματος (Cohen et al., 2007). Το τελικό δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 15 εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων και 16 δάσκαλοι και δασκάλες παιδαγωγικής εκπαίδευσης από τους οποίους οι 5 κατείχαν θέση ευθύνης σε σχολεία των δήμων που προαναφέρθηκαν. Συμπεριλήφθηκαν άτομα από διαφορετικές ειδικότητες και διαφορετικές σχολικές μονάδες, τόσο μεγάλες όσο και μικρότερες, αστικές και ημιαστικές, προκειμένου τα δεδομένα να προέρχονται από ποικιλία περιπτώσεων και σχολικών περιβαλλόντων και να επιτευχθούν πιο σίγουρα αποτελέσματα (Cohen & Manion, 1994). Οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων κατηγοριοποιούνται ως εξής με βάση το αντικείμενο διδασκαλίας τους: Δύο αγγλικής γλώσσας, ένας γαλλικής, τέσσερις μουσικής, δύο φυσικής αγωγής, τρεις εικαστικών, δύο θεατρικής αγωγής και ένας πληροφορικής ενώ ο καθένας από αυτούς υπηρετούσε σε τουλάχιστον δύο σχολεία. Οι δάσκαλοι από την άλλη, ήταν όλοι άτομα με προϋπηρεσία από δέκα χρόνια και πάνω. Τρεις από αυτούς υπηρετούσαν σε εξαθέσιο σχολείο και οκτώ σε ενδεκαθέσιο ή δωδεκαθέσιο.

Για τη συλλογή δεδομένων επιλέχθηκε ως καταλληλότερο εργαλείο η προσωπική ημιδομημένη συνέντευξη. Παρότι, η διεξαγωγή και ανάλυση των συνεντεύξεων κρίνεται χρονοβόρα, θεωρήθηκε από τους καταλληλότερους τρόπους κατανόησης των πράξεων και συμπεριφορών των υποκειμένων που ερευνώνται (Seidman, 1998) καθώς λαμβάνονται πληροφορίες για θέματα που δεν μπορούν να παρατηρηθούν άμεσα (Patton, 1990). Κρίθηκε, επιπλέον, σημαντική η δυνατότητα αναπροσαρμογής του περιεχομένου και της σειράς των ερωτήσεων (Ισαρη και Πούρκος, 2015) στις διαφορετικές ομάδες συμμετεχόντων (ειδικότητες, δάσκαλοι, διευθυντές). Η δομή της συνέντευξης συμφωνεί με το ερευνητικό ερώτημα και το σκοπό της έρευνας και περιλαμβάνει επικεφαλίδες θεμάτων και ανοιχτές ενδεικτικές ερωτήσεις ώστε να διασφαλιστεί η ανεπηρέαστη από προηγούμενα ευρήματα ή

την προσωπική άποψη της ερευνήτριας παράθεση των απόψεων των συμμετεχόντων και η λεπτομερής περιγραφή τους (Creswell, 2016). Επιπλέον, συμπληρώθηκε με ερωτήσεις ανίχνευσης για την εμβάθυνση των βασικών ερωτήσεων και την αύξηση του πλούτου των δεδομένων (Patton, 1990) δίνοντας έμφαση σε απαντήσεις που θα αφορούσαν το σύνολο των σχολικών μονάδων που υπηρετούν.

Η διαδικασία συλλογής δεδομένων υλοποιήθηκε τους μήνες Μάρτιο-Απρίλιο 2020, τηλεφωνικά και μέσω skype. Για την διασφάλιση της αξιοπιστίας της έρευνας προηγήθηκαν δύο πιλοτικές συνεντεύξεις και τηρήθηκε πιστά το χρονοδιάγραμμα των δραστηριοτήτων όπως προηγούμενη συνεννόηση με τους συμμετέχοντες, ενημέρωση για το σκοπό της έρευνας, διαβεβαίωση της ανωνυμίας και εξασφάλιση συγκατάθεσης για μαγνητοφώνηση. Για την εξαγωγή αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε θεματική ανάλυση, μία επαγωγική μέθοδος που αναλύει τα δεδομένα ανά θέμα (Dawson, 2002). Έτσι μετά τη λήψη των συνεντεύξεων ξεκίνησε η απομαγνητοφώνηση και η καταγραφή τους σε κείμενο, χρησιμοποιώντας ανάλογο πρόγραμμα ηλεκτρονικού υπολογιστή. Εντοπίστηκαν τα αποσπάσματα που ενδιαφέρουν την έρευνα, κωδικοποιήθηκαν και αναδείχθηκαν τα θέματα και υποθέματα που απαντούσαν στο ερευνητικό ερώτημα.

Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα της έρευνας που προέκυψαν από την ανάλυση των ερωτήσεων των συνεντεύξεων αφορούν την επαγγελματική και οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων. Το πρώτο ερώτημα αφορά την απόδοσή τους κατά την τέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου και το βαθμό που αυτή επηρεάζεται από την υπηρέτησή τους σε πάνω από ένα σχολεία. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων ανέδειξε σημαντικά ευρήματα. Η ομάδα των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων υποστήριξε στην πλειοψηφία της ότι «*Δεν μπορείς να αποδώσεις στον βαθμό που θα ήθελες και θα μπορούσες*» (E8) αν και προσπαθούν για το καλύτερο. Υπήρξαν, βέβαια, και αυτοί που δήλωσαν ικανοποιημένοι παρότι πολλές φορές αυτό συνδυάζεται με εργασιακή κόπωση «*Θα το κάνω, απλά κάποιες φορές αισθάνομαι ότι τερματίζω ότι είμαι πολύ κουρασμένη*» (E2). Επιπρόσθετα, κρίθηκε σκόπιμο να διερευνηθούν βαθύτερα οι παράγοντες που οδηγούν στη μειωμένη εργασιακή απόδοση. Εξετάστηκε ο ρόλος που παίζει η υπηρέτηση σε πάνω από ένα σχολεία και φάνηκε ότι όσο περισσότερα τα σχολεία που υπηρετούν τόσο πιο δύσκολα αποδίδουν. Αυτό συμβαίνει, κυρίως, λόγω της κούρασης από τις συχνές μετακινήσεις: «*να ξεκινάω το πρωί και να είμαι στο ένα και μετά από δύο ώρες να πηγαίνω στο άλλο και να πρέπει να διανύσω μία απόσταση 10km... οπότε ναι θα σου πω ότι δεν είμαι απόλυτα αποδοτική, όχι*» (E14). Αρνητικά επηρεάζει και η ανάγκη προσαρμογής σε διαφορετικά περιβάλλοντα: «*Θεωρώ ότι επηρεάζει την απόδοσή μου ότι είμαι σε 2 σχολεία, ότι πρέπει κάθε φορά να προσαρμόσω το μάθημα σε σχέση με το πώς είναι ο χώρος διαμορφωμένος στο σχολείο*» (E1). Τέλος, η περιστασιακή παρουσία στο σχολείο δημιουργεί έλλειμμα επικοινωνίας με τους μαθητές και επηρεάζει την εργασιακή απόδοση όπως υποστήριξε η E7: «*φεύγω από ένα σχολείο πάω στο άλλο... χάνεσαι, χάνεις τα παιδιά. Ακόμα και η ώρα του διαλείμματος... είναι μία επικοινωνία με τα παιδιά. Εγώ δεν την έχω αυτή τη δυνατότητα. Είμαι συνεχώς στο δρόμο να πηγαίνω από το ένα σχολείο στο άλλο*». Βέβαια, η εργασιακή απόδοση δεν επηρεάζεται μόνο από την υπηρέτηση σε πολλά σχολεία. Ένα πλήθος άλλων παραγόντων φάνηκε ότι παίζουν καθοριστικό ρόλο όπως η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, η οποία δυσχεραίνει το εκπαιδευτικό έργο και προσθέτει επιβάρυνση σωματική και ψυχολογική στους εκπαιδευτικούς. Αναφέρει χαρακτηριστικά η E15: «*εμείς της μουσικής δεν έχουμε τάξη και μεταφέρουμε 1000 πράγματα σε κάθε τάξη.... Και λες εντάξει, δεν γίνεται, είναι απάνθρωπο. Και αυτό από μόνο του σε κουράζει... λες πάει σιχτήρ... δεν κάνω τίποτα από αυτά που θέλω γιατί δεν μπορώ*». Ένας άλλος αρνητικός παράγοντας είναι αυτός της μειωμένης αλληλεπίδρασης με τους μαθητές στα μονώωρα μαθήματα που οδηγεί στην απουσία επαρκούς επικοινωνίας. Σε συνδυασμό με την περιστασιακή παρουσία στη σχολική μονάδα δυσκολεύουν την αποτελεσματική διδασκαλία. Την ανάγκη περισσότερων ωρών στο μάθημά της αναφέρει η E9: «*θέλω να έχω περισσότερες*

ώρες και να δουλεύω σε ένα σχολείο περισσότερο». Η υπηρετήση μακριά από τον τόπο κατοικίας συμβάλλει, επίσης, αρνητικά στην επαγγελματική απόδοση σύμφωνα με την E15 «Είναι θέμα κόπωσης δρομολογίου. Σε ότι αφορά την απόδοση το χιλιόμετρο με ταλαιπωρεί περισσότερο». Επιπρόσθετα, αρνητικά επηρεάζει η αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος κάθε χρόνο: «με ζορίζει το γεγονός ότι κάθε χρόνο ενδέχεται να αλλάξω και να μην είμαι στα ίδια» (E10). Τέλος, ο παράγοντας μαθητικό δυναμικό αναδεικνύεται από την E11: «μπαίνω και σε τάξη, που είναι συνήθως η τάξη αυτή που όταν την έχω πρώτη ώρα φέτος με πιάνει λίγο... ωχ ...δεν θέλω να πάω». Η ομάδα των δασκάλων και διευθυντών, από την άλλη, υποστήριξε ότι οι συνάδελφοί τους παρότι υπηρετούν σε πάνω από ένα σχολεία επιδεικνύουν επαγγελματισμό σε μεγάλο βαθμό. Ενδεικτικά αναφέρθηκε: «υπερβάλλουν εαυτό παρά τις δυσκολίες και τις αντιξοότητες που δημιουργούνται από την υπηρετήση σε πολλά σχολεία» (δ8). Πολλοί αναφέρουν την προσπάθεια που καταβάλλουν οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων προκειμένου να είναι αποτελεσματικοί που άλλες φορές είναι επιτυχής και άλλες όχι. Το πλήθος των σχολείων που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί και η κούραση από τη μετακίνηση μεταξύ των σχολικών μονάδων που υπηρετούν ακόμα και μέσα στην ίδια μέρα συμβάλλουν αρνητικά: «Πολλά σχολεία, πολλές μετακινήσεις, πολλές και διαφορετικές απαιτήσεις ανάλογα με την σχολική μονάδα»(δ3). Μεγάλο ρόλο παίζει και η προσωπικότητα του κάθε εκπαιδευτικού. Ενδεικτικά αναφέρεται από την Δ1 ότι «επηρεάζεται από την προσωπική τους οπτική για το επάγγελμα τους». Τέλος, θετικά ή αρνητικά επηρεάζει και το σχολικό κλίμα καθώς σύμφωνα με την δ4 «Αν δεν είσαι σε ένα ευχάριστο κλίμα θα θέλεις απλώς να πας, να περάσει η ώρα και να φύγεις. Δεν γίνεσαι δημιουργικός». Ανακεφαλαιώνοντας, το θέμα της επαγγελματικής απόδοσης των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων το βλέπουν διαφορετικά οι δύο ομάδες των συμμετεχόντων. Εντούτοις, σημαντική προϋπόθεση για το καλύτερο αποτέλεσμα αναδείχθηκε και από τις δύο ομάδες η μείωση του αριθμού των σχολικών μονάδων υπηρετήσης.

Το δεύτερο μεγάλο θέμα που διερευνήθηκε αφορά την οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων που υπηρετούν σε πάνω από ένα σχολεία μέσα από την αναγνώριση του εκπαιδευτικού τους έργου. Κατά την επεξεργασία των αποτελεσμάτων παρατηρήθηκε διάσταση απόψεων των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων. Αρκετοί εκπαιδευτικοί έδειξαν ευχαριστημένοι από τη συμπεριφορά των συναδέλφων τους που πολλές φορές, όπως υποστήριξε μειοψηφία συμμετεχόντων, οφείλεται στα πρόσθετα προσόντα που διαθέτουν. Συγκεκριμένα, η E15 αναφέρει «Να πω την αλήθεια έχουν αλλάξει τελείως συμπεριφορά όλοι από το διδακτορικό...δεν σου λένε “Εντάξει ήρθε τώρα η ειδικότητά σου να μας κάνει”». Άλλοι, όμως, υποστήριξαν την απουσία αναγνώρισης εκπαιδευτικού έργου εξαιτίας, κυρίως, των αντιλήψεων των δασκάλων για τη σπουδαιότητα του μαθήματός τους. Συγκεκριμένα αναφέρεται από την E7 ότι «οι ειδικότητες είναι λίγο...χα...παραγκωνισμένες στα σχολεία. Δεν θεωρούνται τα βασικά μαθήματα των σχολείων». Πιστεύουν, δε, ότι αναγνώριση υπάρχει μόνο για τη συμμετοχή τους στις εκδηλώσεις του σχολείου: «Το μόνο που αναγνωρίζεται σάνταρ είναι οι γιορτές τίποτα άλλο. Η συμβολή μου στις γιορτές εεε που σε τελική ανάλυση αυτό δεν είναι και η δουλειά μου»(E10). Ένας άλλος λόγος είναι αυτός της υπηρετήσης σε πάνω από ένα σχολεία. Η μικρή επαφή των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων με τους συναδέλφους τους καθιστά δύσκολη την αναγνώριση της δουλειάς τους. Σύμφωνα με την E8 «Με κάποιους συναδέλφους δεν συναντιέμαι καν τις μέρες που πάω στο σχολείο... Οπότε και αυτοί δεν μπορούν να έχουν εικόνα για μένα και για τη δουλειά μου.» Οι απόψεις των δασκάλων για τα παραπάνω ζητήματα διερευνήθηκαν από την προηγούμενη ερώτηση για την επαγγελματική απόδοση των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων. Όπως, ήδη, αναφέρθηκε προέκυψε ότι οι δάσκαλοι και διευθυντές αναγνωρίζουν το εκπαιδευτικό έργο των συναδέλφων τους και αναδεικνύουν συγκεκριμένους παράγοντες που το επηρεάζουν. Συμπερασματικά, οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων διχάζονται στο ζήτημα αναγνώρισης του εκπαιδευτικού τους έργου από τους συναδέλφους τους ενώ αντίθετα η πλειοψηφία των δασκάλων θεωρούν επαρκή την απόδοσή τους στο σχολικό οργανισμό.

Η παρουσία οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων διερευνήθηκε, επίσης, μέσα από ερωτήματα σχετικά με τους στόχους και τις αξίες των σχολικών οργανισμών που υπηρετούν. Απ' ότι φάνηκε οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων καταλαβαίνουν τους στόχους και τις αξίες κυρίως ως αίσθηση που δημιουργείται από την παρουσία τους στον οργανισμό. Σχετικά αναφέρεται: «Δεν είναι ότι κάποιος με έπιασε και μου είπε κάτι τέτοιο αλλά αφουγκράζομαι τα πράγματα, τα απλά, που καταλαβαίνω» (Ε9). Βέβαια, υπάρχουν και αρκετοί που έχουν επίσημη ενημέρωση από τις συνεδριάσεις των διδασκόντων όπως ο Ε6: «μέσα από τις συγκεντρώσεις που κάνουμε τίθενται αυτά τα θέματα». Από την άλλη, αρκετοί είναι αυτοί που δεν γνωρίζουν τους στόχους και τις αξίες του σχολικού οργανισμού. Αυτό συμβαίνει εξαιτίας της περιστασιακής παρουσίας στο σχολείο όπως αναφέρει η Ε8 «Πιο πολύ γνωρίζω τα του σχολείου ανάθεσής μου. Γιατί πάω τις περισσότερες μέρες. Στο σχολείο που πάω λιγότερες μέρες αναγκαστικά γνωρίζω και τα λιγότερα» αλλά και της απουσίας από τις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων «δεν με συμπεριλαμβάνουν μέσα, δεν γνωρίζω, πολλές φορές πρέπει να μυρίσω τα νύχια μου για να καταλάβω» (Ε14). Ένα άλλο μεγάλο θέμα είναι ο προσανατολισμός των στόχων σε όχι ουσιαστικά θέματα, όπως η εικόνα προς την κοινωνία. Ενδεικτικά υποστηρίζει η Ε2 «Ναι ναι το γνωρίζω. Ε, να φανούν είναι, το ένα το σχολείο είναι να φανεί». Άλλα σχολεία πάλι δεν θέτουν καθόλου στόχους ή αρκούνται σε τυποποιημένους ή αόριστους σύμφωνα με την Ε3 «ακούω κάτι αοριστολογίες και γενικολογίες που ούτως ή άλλως είναι αποδεκτοί από όλους μας». Με συμπληρωματικές ερωτήσεις διερευνήθηκε, επίσης, το θέμα της προσπάθειας από πλευράς των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων για επίτευξη των στόχων του σχολικού οργανισμού και διαπιστώθηκε διαφοροποίηση των απόψεων των συμμετεχόντων. Κάποιοι φαίνεται ότι καταβάλλουν προσπάθεια μόνο εφόσον συμφωνούν με αυτούς: «αν δεις ότι αυτό που σου λένε συμφωνεί και με τις δικές σου ηθικές αξίες το τηρείς και το προσαρμόζεις, το κρατάς.»(Ε5) ενώ άλλοι κινούνται προς την επίτευξη των στόχων είτε συμφωνούν είτε όχι: «θεωρώ ότι όταν είναι να γίνει κάτι, να αλλάξει κάτι, μετά θα πρέπει να υπάρχει ομαδική δουλειά»(Ε6). Όσον αφορά τα αποτελέσματα από τις απόψεις των δασκάλων και των διευθυντών προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων γνωρίζουν τους στόχους του σχολείου είτε μέσα από επίσημη ενημέρωση που λαμβάνουν για τις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων είτε από την αίσθηση που τους δημιουργείται από την τριβή με τους υπόλοιπους συναδέλφους στο σχολείο. Χαρακτηριστικά αναφέρθηκε από την Δ1 «Έχουν ενημερωθεί από τους συλλόγους διδασκόντων τους οποίους συμμετέχουν είτε σε μας είτε στους άλλους. Αλλά σε μας και αν δεν συμμετέχουν ενημερώνονται από μένα προσωπικά και από τον υποδιευθυντή και από τους συναδέλφους μέσα στο ωραίο open space που χουμε από κει, στο χώρο μας». Τέλος, όσον αφορά το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων για την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας η πλειοψηφία υποστήριξε ότι οι συνάδελφοί τους είναι θετικοί. Η Δ5 αναφέρει: «εάν τους ζητηθεί προσπαθούν ή τουλάχιστον κινούνται στα πλαίσια εεεε...των στόχων». Κάποιοι, βέβαια, πιστεύουν ότι το ενδιαφέρον διαφοροποιείται ανάλογα με την προσωπικότητα του κάθε εκπαιδευτικού, «ανάλογα τον καθένα» (δ10). Επιπρόσθετα, μικρό ποσοστό συμμετεχόντων ανέδειξαν τη δυσκολία των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων στην επίτευξη των στόχων λόγω της περιστασιακής τους παρουσίας στο σχολείο. Συγκεκριμένα αναφέρθηκε από τον δ2 «Θέλουν...Το θέμα είναι αν μπορούν να το κάνουν. Αυτό. Αν είναι εύκολο.» Συγκρίνοντας τις απόψεις των δύο ομάδων συμμετεχόντων φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων έχουν διαφορετική άποψη σχετικά με τους στόχους των σχολικών οργανισμών από τους δασκάλους και διευθυντές.

Ως τελευταίος δείκτης της οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων διερευνήθηκε η πρόθεσή τους για υπηρέτηση στην ίδια σχολική μονάδα και την επόμενη σχολική χρονιά. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων ανέδειξε την ύπαρξη οργανωσιακής δέσμευσης σε μεγάλο βαθμό ενώ μειοψηφία παρουσίασε απουσία δέσμευσης για συγκεκριμένες σχολικές μονάδες. Το είδος της δέσμευσης, ωστόσο, είναι κυρίως αυτό της συνέχισης αφού οι περισσότεροι θα επέλεγαν ξανά τη σχολική μονάδα για να αποφύγουν

κάποια χειρότερη: «Αναγκαστικά (γέλιο). Θα το έκανα μόνο και μόνο για το ότι είμαι πιο κοντά στο σπίτι μου. Όχι για άλλο λόγο» (E13). Υπάρχει, βέβαια, και μια μερίδα εκπαιδευτικών που επιδεικνύουν συναισθηματική δέσμευση λόγω της αναγνώρισης που απολαμβάνουν και της καλής επικοινωνίας με τους μαθητές τους όπως φαίνεται από την E5: «έχω βρει και θετική ανταπόκριση από τα παιδιά... και τους συναδέλφους οι οποίοι και έχουν αναγνωρίσει τη δουλειά μου αλλά και στην πλειοψηφία μπορώ να συνεργαστώ». Τέλος, υπάρχουν και φωνές που υποστήριξαν ότι αναπτύσσουν κανονιστική δέσμευση. Η συνεχής αλλαγή σχολικών μονάδων δεν επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων να απολαύσουν τα αποτελέσματα της διδασκαλίας τους οπότε μειοψηφία επιλέγει την ίδια σχολική μονάδα προκειμένου να χαρεί την απόδοση των προσπαθειών της. Ανάλογη περίπτωση είναι αυτή της E1 που υποστήριξε «Το πιο σημαντικό για μένα είναι όμως να έχεις μία συνέχεια στη δουλειά σου δηλαδή να μπορείς με τα παιδιά που ξεκίνησες ένα πράγμα να μπορείς να το τελειώσεις.». Αξίζει να σχολιαστεί ότι στο σύνολο των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ειδικοτήτων μόνο σε μία περίπτωση προκύπτει παντελής απουσία οργανωσιακής δέσμευσης. Με την κατάλληλη προσαρμογή των ερωτήσεων συζητήθηκαν οι λόγοι που θα οδηγούσαν στην επανεπιλογή μιας σχολικής μονάδας. Η συντριπτική πλειοψηφία ανέφερε το σχολικό κλίμα. Χαρακτηριστικά: «Γιατί το περιβάλλον θα με βοήθαγε, θα είχα τη στήριξη και βοήθεια που θα ήθελα, θα ταν ένα ωραίο και σωστό περιβάλλον»(E8). Ο δεύτερος πιο σημαντικός λόγος που θα αποθάρρυνε την υπηρετήση σε ένα σχολείο είναι η διάθεση συνεργασίας των μαθητών. Η E15 υποστηρίζει ότι «κάποια σχολεία δεν είναι πολύ εύκολα» Επιπλέον, αρνητικά επηρεάζει και η απόσταση από τον τόπο κατοικίας «δε θα επέλεγα μια σχολική μονάδα ίσως λόγω της απόστασης. Κάποτε οδήγαγα και 2 ώρες και πήγαινα σε μια σχολική μονάδα, έκανα το μάθημά μου και γύρναγα άλλες 2 ώρες. Ε τώρα φοβάμαι λίγο και με το δρόμο»(E4). Τέλος, κάποιοι εκπαιδευτικοί ανέδειξαν ως σημαντικό το ρόλο του διευθυντή στη διαχείριση του σχολικού οργανισμού καθώς «η καλή συνεννόηση με το διευθυντή έχει να κάνει πάρα πολύ, γιατί σε υποστηρίζει με την έννοια ότι καταλαβαίνει τα θέματα σου» (E11). Οι δάσκαλοι και διευθυντές για το θέμα της οργανωσιακής δέσμευσης εκπαιδευτικών ειδικοτήτων συμφώνησαν σε πολλά σημεία με τους συναδέλφους τους με μικρές ωστόσο διαφοροποιήσεις. Συγκεκριμένα από την επεξεργασία των δεδομένων τους αναδείχθηκε μεν η ύπαρξη οργανωσιακής δέσμευσης, διαφοροποιήθηκαν δε στο είδος αυτής. Η άποψη των περισσότερων ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων θα επέλεγαν ξανά την συγκεκριμένη σχολική μονάδα γιατί «είναι ευχαριστημένοι από το σχολείο» (δ4) αναδεικνύοντας το θέμα της συναισθηματικής δέσμευσης ενώ υπήρξαν και ορισμένοι που θεωρούσαν ότι οι συνάδελφοί τους αναπτύσσουν δέσμευση της συνέχισης ώστε «να μην πάνε σε κανένα χειρότερο» (δ2). Συγκεκριμένα αναφέρεται: «εγώ αν ήμουν εκπαιδευτικός ειδικότητας μπορεί να μην το επέλεγα. Όταν όμως θα πρέπει να επιλέξεις και μπορεί να σου βγει ένα άλλο σχολείο που θα ναι πιο μακριά ή πιο ζόρικα θα πεις ρε παιδί μου πάω εκεί που το ξέρω και δεν πειράζει. Δηλαδή με αυτή τη λογική θα το επέλεγαν. Όχι ιδανικά» (δ2) Όσον αφορά τους παράγοντες που επηρεάζουν την επιλογή των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων οι δάσκαλοι και διευθυντές συμφώνησαν στους περισσότερους με τους συναδέλφους τους. Ως σημαντικότερο παράγοντα ανέφεραν το σχολικό κλίμα. Φαίνεται ότι όταν «γενικά το κλίμα είναι ευχάριστο, δε σου δημιουργεί αρνητική διάθεση όταν πηγαίνεις» (δ1) και συμβάλλει καθοριστικά στην επιλογή της σχολικής μονάδας. Ακολουθούν η τοποθεσία της σχολικής μονάδας και ο τρόπος διοίκησης του οργανισμού. Συγκεκριμένα, θεωρείται πλεονέκτημα όταν ένα σχολείο «βρίσκεται μέσα στην πόλη, έχει εύκολη πρόσβαση» (δ10) καθώς πολλοί εκπαιδευτικοί αναγκάζονται να μετακινούνται καθημερινά μεταξύ των σχολικών μονάδων που υπηρετούν. Από την άλλη θετικά επηρεάζει την απόφαση τους ένας διευθυντής που «δείχνει κατανόηση, είναι προσιτός προς όλους αν έχεις κάποιο θέμα να το συζητήσεις μαζί του, είναι ανοιχτός γενικότερα» (δ1). Αναφέρθηκαν, τέλος, η οργανικότητα, το μέγεθος και το μαθητικό δυναμικό της σχολικής μονάδας.

Συμπεράσματα

Η επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων εξαρτάται σύμφωνα με τον Somech (2005) από τις προσωπικές τους αντιλήψεις για το βαθμό της αποτελεσματικότητάς τους και μπορεί να επηρεάσει την οργανωσιακή τους δέσμευση (Rahman & Hanafiah, 2002). Από τα αποτελέσματα της έρευνας είναι εμφανές ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων δεν είναι απόλυτα ευχαριστημένοι από την απόδοσή τους. Η υπηρετήση σε πάνω από ένα σχολεία και η προσαρμογή τους σε διαφορετικά κάθε φορά σχολικά περιβάλλοντα μειώνει τα ψυχικά και σωματικά τους αποθέματα ενώ επηρεάζει και την επικοινωνία τους με τους μαθητές καθιστώντας δυσκολότερο το εκπαιδευτικό τους έργο. Η μη εκπλήρωση των επαγγελματικών τους προσδοκιών είναι πιθανόν να τους προκαλεί αρνητικά συναισθήματα σύμφωνα με τους Hargreaves & Fullen, 1998 οπ. αναφ. στη Φωτοπούλου, (2013). Οι συνάδελφοί τους δάσκαλοι βλέπουν το θέμα διαφορετικά αφού θεωρούν ότι παρότι συναντούν δυσκολίες, από την υπηρετήση σε πάνω από ένα σχολεία, υπερβάλλουν εαυτό και επιδεικνύουν επαγγελματική συμπεριφορά. Η διαφορά αυτή των απόψεων πιθανόν να οφείλεται στην άγνοια των δασκάλων για τις προσδοκίες και αξιώσεις των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων για την επαγγελματική τους απόδοση κάτι που είναι φυσικό αφού δεν γνωρίζουν ικανοποιητικά το αντικείμενο διδασκαλίας των συναδέλφων τους. Επιπλέον, οι ίδιοι δεν μπορούν να αναλογιστούν το μέγεθος της επίδρασης των εργασιακών συνθηκών αφού δεν έχει χρειαστεί ποτέ να συμπληρώσουν ωράριο σε άλλη σχολική μονάδα. Παρόλες τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων, από την έρευνα προκύπτει ότι αυτές δεν τους επηρεάζουν στην ανάπτυξη της επαγγελματικής τους δέσμευσης. Η συντριπτική πλειοψηφία επιδεικνύει συναισθηματική δέσμευση καθώς υπερτερούν η αγάπη που έχουν τόσο στα παιδιά και στο ίδιο τους το αντικείμενο. Ο συνδυασμός των δύο θεωρείται επιτυχία από τους ίδιους και οδήγησε στη συνειδητή επιλογή του επαγγέλματος τους.

Όσον αφορά την οργανωσιακή δέσμευση η βιβλιογραφία αναφέρει τη σύνδεσή της με τους στόχους του οργανισμού, την εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε αυτούς αλλά και την αναγνώριση του εκπαιδευτικού τους έργου (Porter et al., 1973· Meyer & Allen, 1991). Τα αποτελέσματα της έρευνας για το θέμα των στόχων ανέδειξαν διάσταση απόψεων των δύο ομάδων. Οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων φαίνεται ότι γνωρίζουν ελάχιστα τους στόχους των σχολικών οργανισμών που υπηρετούν και στις περισσότερες των περιπτώσεων αντιλαμβάνονται κάποιους από αυτούς από την αίσθηση που τους δημιουργείται από την παρουσία τους στο χώρο. Αυτό συμβαίνει λόγω της υπηρετήσής τους σε πάνω από ένα σχολεία και την απουσία τους από τις διαδικασίες λήψης απόφασης και προγραμματισμού των στόχων. Το εύρημα αυτό οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η δέσμευση τους απέναντι στον οργανισμό δεν αναμένεται να είναι σε υψηλά επίπεδα αφού σύμφωνα με τους Somech & Bogler, (2002) αλλά και την έρευνα των Καστανίδου και Τσικαντέρη (2015) η συμμετοχή στον προσδιορισμό των στόχων μέσω των διαδικασιών της λήψης απόφασης επηρεάζει τη δέσμευση των εκπαιδευτικών. Οι δάσκαλοι από την άλλη θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων έχουν γνώση των στόχων και μάλιστα μέσα από επίσημη ενημέρωση ή σε άλλες περιπτώσεις από την καθημερινή τριβή με τους συναδέλφους τους. Η διαφορετική αυτή άποψη των δασκάλων φανερώνει την διαφορετική εικόνα που έχουν οι δύο ομάδες συμμετεχόντων για το τί συμβαίνει στον εργασιακό τους χώρο. Ένα άλλο σημαντικό εύρημα είναι η απουσία εκτίμησης των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων στους στόχους του σχολείου. Τους χαρακτηρίζουν αόριστους, γενικούς και όχι ουσιαστικούς, κάτι που προϋδεάζει για την απουσία δέσμευσης σε αυτούς. Και πράγματι, η ταύτιση των προσωπικών αντιλήψεων και αξιών του κάθε εκπαιδευτικού ειδικοτήτων με τους στόχους του οργανισμού είναι αυτά που τελικά καθορίζουν την προσπάθεια που θα καταβάλλουν για την επίτευξή τους, εύρημα που επιβεβαιώνει και η θεωρία που υποστηρίζει ότι οι αξίες των ατόμων σχετίζονται με τη δέσμευσή τους στον οργανισμό (Cohen & Liu, 2011). Στο συγκεκριμένο θέμα οι δάσκαλοι υποστηρίζουν την θετική ανταπόκριση των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων στην επίτευξη των στόχων του σχολικού οργανισμού ενώ ελάχιστοι αναφέρουν τη διαφοροποίηση λόγω της

προσωπικότητας του καθενός. Η διαφορά για άλλη μια φορά των απόψεων των δύο ομάδων οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι δάσκαλοι έχουν άλλη εικόνα για το τί συμβαίνει στο σχολείο τους. Πιθανόν αυτό να οφείλεται στην ύπαρξη επιφανειακών διαπροσωπικών και οργανωσιακών σχέσεων με αποτέλεσμα την άγνοια των βαθύτερων αισθημάτων και απόψεων μελών του οργανισμού.

Η αναγνώριση του ρόλου των εκπαιδευτικών και του έργου τους συμβάλλει επίσης στη δέσμευσή τους απέναντι στον οργανισμό (Meyer & Allen, 1991). Η ερευνητική διαδικασία ανέδειξε αναγνώριση της προσπάθειας που καταβάλλουν οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων από τους συναδέλφους τους. Οι δάσκαλοι αν και δηλώνουν ότι δεν είναι οι κατάλληλοι να κρίνουν το έργο των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων αναγνωρίζουν τον επαγγελματισμό τους σε σχέση με το πρόβλημα των εργασιακών συνθηκών, την υπηρετήση σε πάνω από ένα σχολεία και την απόσταση που καλούνται να διανύουν καθημερινά. Οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων όμως, δεν θεωρούν ότι υπάρχει αναγνώριση όλες τις φορές. Σύμφωνα με τις απόψεις τους επηρεάζεται σε πολλές περιπτώσεις τόσο από την υπηρετήσή τους σε πάνω από ένα σχολεία όσο και από την αντίληψη που έχουν οι συνάδελφοί τους για την αξία του μαθήματός τους. Θεωρούν ότι όχι μόνο αδυνατούν να σχηματίσουν άποψη για τη δουλειά τους λόγω της περιστασιακής τους παρουσίας στο σχολείο αλλά και ότι δεν έχουν κατανοήσει το ρόλο των μαθημάτων ειδικοτήτων. Αυτό βέβαια, πιθανόν συμβαίνει γιατί για πολλά χρόνια η διδασκαλία των αντικειμένων των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων γινόταν από τους δασκάλους. Και καθώς η εκπαίδευσή τους περιορίζεται στη διδασκαλία των βασικών δεξιοτήτων τους δεν μπορούν να αναγνωρίσουν την ειδικευση των συναδέλφων τους. Χαρακτηριστικό είναι ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων εκλαμβάνουν αναγνώριση μόνο για την προσφορά τους στις σχολικές εκδηλώσεις. Είναι πιθανό, λοιπόν, η αναγνώριση που επιδεικνύουν οι δάσκαλοι να υπάρχει ακριβώς γιατί δεν γνωρίζουν τους εκπαιδευτικούς στόχους των συναδέλφων τους και αντιλαμβάνονται το ρόλο τους στη μαθησιακή διαδικασία διαφορετικά από αυτόν που πραγματικά είναι.

Οι μελετητές που έχουν ασχοληθεί με την οργανωσιακή δέσμευση υποστηρίζουν ότι αυτή φαίνεται και από την επιθυμία του ατόμου να παραμείνει στον οργανισμό (Meyer & Allen, 1991). Μέσα από την παρούσα εργασία προκύπτει ότι τελικά οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων, στην πλειοψηφία τους, επιδεικνύουν οργανωσιακή δέσμευση καθώς δείχνουν πρόθεση να επιλέξουν τις σχολικές μονάδες που υπηρετούν και την επόμενη σχολική χρονιά. Ο λόγος που τα άτομα παραμένουν στον οργανισμό αποκαλύπτει τη διάσταση της οργανωσιακής τους δέσμευσης. Στο συγκεκριμένο θέμα αναδεικνύεται και πάλι διαφορά απόψεων μεταξύ των συμμετεχόντων. Γίνεται σαφές ότι οι δάσκαλοι δεν γνωρίζουν τα βαθύτερα αισθήματα των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων αφού θεωρούν ότι θα επέλεγαν ξανά το σχολείο τους λόγω του καλού κλίματος που υπάρχει. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων θα επέλεγαν ξανά την ίδια σχολική μονάδα όχι γιατί είναι απόλυτα ευχαριστημένοι αλλά για να αποφύγουν κάτι χειρότερο. Το είδος της δέσμευσης που επιδεικνύουν λοιπόν, σύμφωνα και με το μοντέλο των τριών διαστάσεων (στο ίδιο) είναι αυτό της δέσμευσης της συνέχισης. Η ερμηνεία των δασκάλων για το είδος της δέσμευσης των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων ίσως να οφείλεται στα προσωπικά τους συναισθήματα που πιθανόν χαρακτηρίζονται από την ψυχολογία της κυρίαρχης ομάδας. Το μόνο κοινό στοιχείο στις απόψεις των δύο ομάδων είναι ότι το σχολικό κλίμα είναι ένας από τους κυριότερους παράγοντες που ωθούν έναν εκπαιδευτικό να επιλέξει ξανά το ίδιο σχολείο κάτι που επιβεβαιώνει και η θεωρία (Smith, 2009). Το παράδοξο του θέματος είναι ότι ενώ από τις απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων φαίνεται ότι το κλίμα στην πλειοψηφία των οργανισμών που υπηρετούν δεν είναι και το καλύτερο τελικά επιλέγουν και πάλι το ίδιο σχολείο. Φαίνεται ότι το γνώριμο, το γνωστό, ακόμα και αν δεν είναι το ιδανικό είναι βασικός παράγοντας στις επιλογές τους μπροστά στο φόβο του άγνωστου.

Συμπερασματικά, σχετικά με το θέμα της δέσμευσης των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων προκύπτει ότι η δέσμευσή τους απέναντι στο επάγγελμά τους είναι η συναισθηματική αν και

δεν εμφανίζει τα υψηλότερα επίπεδα. Οι αξιώσεις τους για την απόδοσή τους είναι πολύ περισσότερες από τα επίπεδα που επιδεικνύουν επηρεασμένοι από τις εργασιακές τους συνθήκες και συγκεκριμένα από την υπηρετήση σε πάνω από μία σχολικές μονάδες. Η οργανωσιακή τους δέσμευση από την άλλη επηρεάζεται από τον αριθμό των σχολικών μονάδων που υπηρετούν. Το είδος της δέσμευσης που αναπτύσσουν στην πλειοψηφία τους είναι αυτό της συνέχισης. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων δε δείχνουν ευχαριστημένοι με το ρόλο τους στη σχολική μονάδα. Η υπηρετήσή τους σε πάνω από ένα σχολεία δημιουργεί εμπόδια στη συμμετοχή τους στη λήψη απόφασης. Ως εκ τούτου, δεν είναι σύμφωνοι με τους στόχους που τίθενται, τους οποίους χαρακτηρίζουν γενικούς και ανούσιους. Επιπλέον, νιώθουν ότι δεν λαμβάνουν την αναγνώριση που θα ήθελαν από τους συναδέλφους τους όχι μόνο λόγω του αριθμού των σχολικών μονάδων που υπηρετούν και της συχνής τους απουσίας αλλά και εξαιτίας των αντιλήψεων των δασκάλων. Φαίνεται ότι το κλίμα όπως διαμορφώνεται και το αντιλαμβάνονται δεν βοηθά στην ανάπτυξη υψηλών επιπέδων δέσμευσης, όπως η συναισθηματική. Η δέσμευση απέναντι στον οργανισμό υπάρχει μόνο και μόνο από φόβο μήπως η αποχώρησή τους τους κοστίζει περισσότερο. Το εύρημα αυτό συνάδει και με προηγούμενες, σχετικά πρόσφατες έρευνες και συγκεκριμένα αυτές του Παπαζαφειρόπουλου (2012) και της Σαγιαδινού (2017) όπου αναφέρεται ότι η απουσία οργανικής θέσης αλλά και τα ατομικά χαρακτηριστικά, όπως η ειδικότητα επιδρούν αρνητικά στην οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών.

Προτάσεις

Από την έρευνα προκύπτει η επίδραση συγκεκριμένων παραγόντων στη δέσμευση των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων που υπηρετούν σε πάνω από ένα σχολεία. Ενδιαφέρον θα παρουσίαζε η διερεύνηση των παραγόντων αυτών πιο διεξοδικά μέσα από τη διεξαγωγή έρευνας με συνδυασμό ποσοτικών αλλά και ποιοτικών μεθόδων για την εξασφάλιση όχι μόνο της γενίκευσης των αποτελεσμάτων αλλά και πιο πλούσιων δεδομένων. Ενδεικτικά, θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για τη συλλογή δεδομένων το ανώνυμο ερωτηματολόγιο και η μη συμμετοχική παρατήρηση. Προτείνεται να διερευνηθεί, επίσης, αν τις απόψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ειδικοτήτων συμμερίζονται και οι συνάδελφοί τους που υπηρετούν σε μόνο μία σχολική μονάδα πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αλλά και αυτοί που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας πιστεύεται ότι μπορούν να αξιοποιηθούν από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, τους ηγέτες των εκπαιδευτικών μονάδων αλλά και τα ανώτερα κλιμάκια της εκπαιδευτικής πολιτικής. Για τους εκπαιδευτικούς μπορεί λειτουργήσουν ως έναυσμα για προβληματισμό και την καλύτερη κατανόηση των βαθύτερων συναισθημάτων των συναδέλφων τους γεγονός που αναμένεται να βελτιώσει τις διαπροσωπικές τους σχέσεις και τελικά την αποτελεσματικότητα του οργανισμού. Οι ηγέτες των εκπαιδευτικών μονάδων μπορούν να κατανοήσουν τα βαθύτερα αίτια των συμπεριφορών των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν ώστε μέσα από την υιοθέτηση ανάλογου στυλ ηγεσίας να επιτύχουν τη συναισθηματική δέσμευσή τους. Τέλος, τα ανώτερα κλιμάκια της εκπαιδευτικής πολιτικής γνωρίζοντας τις επιπτώσεις των εργασιακών συνθηκών των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων, όπως αναδεικνύονται μέσα από την μελέτη αυτή, μπορούν να τις λάβουν σοβαρά υπόψη στο σχεδιασμό της. Πρέπει να γίνει από όλους αντιληπτό ότι αν θέλουμε αποτελεσματικά σχολεία επιβάλλονται αλλαγές του εργασιακού πλαισίου αλλά και των αντιλήψεων των μελών των οργανισμών που θα δημιουργήσουν τις προϋποθέσεις για το επιθυμητό αποτέλεσμα.

Αναφορές

Angle, H., & Perry, J. (1981). An Empirical Assessment of Organizational Commitment and Organizational Effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 26(1), pp. 1-14. Doi: 10.2307/2392596

Balfour, D., & Wechsler, B. (1996). Organizational Commitment: Antecedents and Outcomes in Public Organizations. *Public Productivity & Management Review*, 19(3), pp. 256-277. Doi: 10.2307/3380574

Bogdan, R., & Biklen, S. (1998). *Qualitative Research for Education An Introduction to Theory and Methods Third Edition*. Allyn and Bacon. Retrieved February 18, 2020, from https://scholar.google.gr/schhp?hl=el&as_sdt=0,5

Cohen, A., & Liu, Y. (2011). Relationships between in-role performance and individual citizenship behavior among Israeli teachers. *INTERNATIONAL JOURNAL OF PSYCHOLOGY*, 46(4), pp. 271-287. doi:10.1080/00207594.2010.539613

Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. (Χ. Μητσοπούλου, & Μ. Φιλιποπούλου, Μεταφρ.) Αθήνα: ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ.

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

Coladarci, T. (1992). Teachers' Sense of Efficacy and Commitment to Teaching. *The Journal of Experimental Education*, 60(4), pp. 323-337. doi:10.1080/00220973.1992.9943869

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

Dawson, C. (2002). *Practical Research Methods. A user-friendly guide to mastering research*. Oxford: How to Books.

Firestone, W., & Pennell, J. (1993). Teacher Commitment Working Conditions and Differential Incentive Policies. *Review of Educational Research*, 4, pp. 489-525. doi:10.3102/00346543063004489

Henkin, A.B., & Holliman, S.L. (2009). Urban Teacher Commitment Exploring Associations With Organizational Conflict, Support for Innovation, and Participation. *Urban Education*, 44(2), pp. 160-180. doi:10.1177/0042085907312548

Higgs, J., Horsfall, D., & Grace, S. (2009). *Writing Qualitative Research on Practice*. Rotterdam The Netherlands: Sense Publishers. Retrieved January 25, 2020, from https://scholar.google.gr/schhp?hl=el&as_sdt=0,5

<http://84.205.251.13/index.php>

Jaros, S., Jermier, J., Koehler, J., & Sincich, T. (1993). EFFECTS OF CONTINUANCE, AFFECTIVE, AND MORAL COMMITMENT ON THE WITHDRAWAL PROCESS: AN EVALUATION OF EIGHT STRUCTURAL EQUATION MODELS. *Academy of Management Journal*, 36(5), pp. 951-995.

Lee, K., Carswell, J., & Allen, N. (2000). A Meta-Analytic Review of Occupational Commitment: Relations With Person- and Work-Related Variables. *Journal of Applied Psychology*, 85(5), pp. 599-811. doi:10.1037//0021-9010.85.5.799

Meyer, J., & Allen, N. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1(1), pp. 61-89. doi:[https://doi.org/10.1016/1053-4822\(91\)90011-Z](https://doi.org/10.1016/1053-4822(91)90011-Z)

Meyer, J., & Herscovitch, L. (2001). Commitment in the Workplace Toward a General Model. *Human Resource Management Review*, 11, pp. 299-326. Retrieved January 3, 2020, from <https://www.academia.edu/>

Meyer, J., Stanley, D., Herscovitch, L., & Topolnytsky, L. (2002). Affective, Continuance, and Normative Commitment to the Organization: A Meta-analysis of Antecedents, Correlates, and Consequences. *Journal of Vocational Behavior*, 61, pp. 20-52. doi:10.1006/jvbe.2001.1842

Meyer, R., & Schoorman, D. (1992). Predicting Participation and Production Outcomes through a Two-Dimensional Model of Organizational Commitment. *he Academy of Management Journal*, pp. 671-684. Retrieved June 30, 2020, from <http://www.jstor.org/stable/256492>

O' Reilly, C., & Chatman, J. (1986). Organizational Commitment and Psychological Attachment: The Effects of Compliance, Identification, and Internalization on Prosocial Behavior. *Journal of Applied Psychology*, 71(3), pp. 492-499.

Patton, M. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods. Second Edition*. SAGE Publications.

Porter, L., Steers, R., & Boulian, P. (1973). *Organizational Commitment, Job Satisfaction and Turnover among Psychiatric Technicians Technical Report No. 16*. Irvine California: California University. doi:<https://doi.org/10.1037/h0037335>

Rahman, N., & Hanafiah, M. (2002). Commitment to organization versus commitment to profession: conflict or compatibility? *Jurnal Pengurusan*, 21, pp. 77-94. Retrieved December 10, 2019, from <https://www.semanticscholar.org/>

Reyes, P. (1992). *Preliminary models of teacher organizational commitment: Implications for restructuring the workplace*. The University of Texas At Austin. Retrieved December 28, 2019, από <https://eric.ed.gov/>

Seidman, I. (1998). *Interviewing as Qualitative Research. A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences. Second Edition*. New York: Teachers College Press.

Smith, L. (2009). *School Climate and Teacher Commitment*. TUSCALOOSA, ALABAMA: The University of Alabama.

Somech, A. (2005). Teachers' Personal and Team Empowerment and Their Relations to Organizational Outcomes: Contradictory or Compatible Constructs? *Educational Administration Quarterly*, 41(2), pp. 237-266. doi:10.1177/0013161X04269592

Somech, A., & Bogler, R. (2002). Antecedents and Consequences of Teacher Organizational and Professional Commitment. *Educational Administration Quarterly*, 38(4), pp. 555-577. doi:10.1177/001316102237672

Strom, D., Sears, K., & Kelly, K. (2014). Work Engagement: The Roles of Organizational Justice and Leadership Style in Predicting Engagement Among Employees. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 21(1), pp. 71-82. doi: 10.1177/1548051813485437

Wiersma, W. (2000). *Research Methods in Education. An Introduction. Seventh Edition*. A Pearson Education Company.

Εγγραφο Δ1/205946/15-12-2015 (ΥΠΕΠΘ). Ανάκτηση από <https://edu.klimaka.gr/>
ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ (ΤΕΥΧΟΣ ΠΡΩΤΟ) 235-1 Νοεμβρίου 2013. Ανάκτηση από
Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΣΥΝΔΕΣΜΟΣ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΩΝ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΩΝ. Ανάκτηση Φεβρουάριος 14, 2020, από <http://hdl.handle.net/11419/5826>

Καστανίδου, Σ., & Τσικαντέρη, Ρ. (2015). Ο Συμμετοχικός τρόπος λήψης αποφάσεων ως παράγοντας βελτίωσης της ποιότητας και αποτελεσματικότητας της Σχολικής Μονάδας. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, 3(3), σσ. 19-38.

Παπαζαφειρόπουλος, Κ. (2012). *Το εργασιακό καθεστώς των εκπαιδευτικών α/θμιας εκπ/σης ως παράγων οργανωσιακής δέσμευσης και αίσθησης συλλογικότητας*. Βόλος. (Διπλωματική Εργασία) Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Ανάκτηση Ιανουάριος 10, 2020, από <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/>

Σαγιαδινού, Γ. (2017). *Το εργασιακό καθεστώς των εκπαιδευτικών α/θμιας εκπ/σης ως παράγοντας οργανωσιακής δέσμευσης*. Φλώρινα. (Διπλωματική Εργασία) Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Ανάκτηση Δεκέμβριος 18, 2020, από <https://dspace.uowm.gr/xmlui/>

Φωτοπούλου, Β. (2013). *Επαγγελματισμός, επαγγελματική ανάπτυξη, επαγγελματική ταυτότητα και εκπαιδευτικός: η περίπτωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Πάτρα: (ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ). Πανεπιστήμιο Πατρών. Ανάκτηση Δεκέμβριος 15, 2019, από <http://hdl.handle.net/10889/6363>.

Συμπερίληψη και διοίκηση: συμμετοχική ηγεσία της σχολικής μονάδας. Ποιοτική έρευνα σε διευθυντές/ντριες Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Ανατολικής Θεσσαλονίκης

Λειβαδιώτης Αλέξανδρος

Εκπαιδευτικός ΠΕ 70 Μ.Εδ Ειδικής Αγωγής, Μ.Εδ Διοίκηση Σχολικών Μονάδων
livadiotis.alexandro@yahoo.gr

Περίληψη

Με την πάροδο του χρόνου η επιστήμη της διοίκησης επηρεάστηκε από το σύνολο των κοινωνικών και οικονομικών εξελίξεων, έχοντας ως αποτέλεσμα τη διαμόρφωση τριών βασικών θεωριών: την κλασική προσέγγιση, τη διοίκηση μέσα από τις ανθρώπινες σχέσεις και τη σύγχρονη διοίκηση. Η κάθε μία από τις τρεις αυτές θεωρίες ρίχνει το βάρος της σε διαφορετικές αρχές, οι οποίες με την κατάλληλη αντιμετώπιση είναι εφικτό να εφαρμοστούν στον κλάδο που είναι γνωστός ως Εκπαιδευτική Διοίκηση. Η κουλτούρα της εκάστοτε σχολικής μονάδας καθορίζεται από τις διάφορες αξίες και συμπεριφορές των μελών της, ενώ αρκετές φορές η αλλαγή κουλτούρας κρίνεται αναγκαία, καθώς αποτελεί καθοριστικό παράγοντα στο σχολικό κλίμα, το οποίο με τη σειρά του επηρεάζει την απόδοση τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών. Η όποια αλλαγή στην κουλτούρα είναι μια δύσκολη και όχι άκοπη διαδικασία, της οποίας η επιτυχής έκβαση εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το ρόλο που διαδραματίζει ο εκάστοτε διευθυντής – ηγέτης.

Λέξεις κλειδιά: Διοίκηση, Ηγέτης, Εκπαίδευση, Μορφές ηγεσίας.

Εισαγωγή

Οι συνεχώς μεταβαλλόμενοι ρυθμοί της κοινωνίας σήμερα καθιστούν επιβεβλημένη την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα, με την προσφορά ίσων ευκαιριών σε όλους μέσα από την εκπαίδευση (Αγγελίδης & Αβρααμίδου, 2011). Η διακήρυξη της Σαλαμάνκα με τη γνωστή στρατηγική «Εκπαίδευση για Όλους» (UNESCO, 1994) στάθηκε κομβικό σημείο για την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και λειτούργησε ως μια δέσμευση σε διεθνές επίπεδο προς την κατεύθυνση αυτή.

Για να επιτευχθεί ωστόσο μια κοινή εκπαίδευση για όλους, απαιτούνται αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα, στις μεθόδους διδασκαλίας, στα σχολικά εγχειρίδια αλλά κυρίως στην κουλτούρα και τις πρακτικές που διαπνέουν τα υπάρχοντα εκπαιδευτικά συστήματα. Μια από αυτές τις πρακτικές αφορά και το ρόλο του διευθυντή ως εμπνευστή-ηγέτη. Η ύπαρξη της παρούσας έρευνας λοιπόν, έρχεται να καλύψει μια ανάγκη για απάντηση στο ερώτημα σχετικά με το αν ένα σχολείο μπορεί να λειτουργήσει ομότιμα χωρίς την ύπαρξη διευθυντή. Ανάλογη έρευνα στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο δεν υπάρχει και μια τέτοια προσπάθεια εκτός του ότι μπορεί να εξαγάγει χρήσιμα συμπεράσματα μπορεί να αποτελέσει εφελτήριο και για περαιτέρω έρευνα.

Τα ζητήματα που διαπραγματεύονται στην παρούσα έρευνα είναι καθοριστικής σημασίας για τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης στα σύγχρονα σχολεία. Στα πλαίσια της έρευνας παρουσιάζονται τα τρία φιλοσοφικά στάδια της Επιστήμης της Διοίκησης (η κλασική προσέγγιση, η διοίκηση μέσω των ανθρώπινων σχέσεων και η σύγχρονη προσέγγιση που αφορά το συμπεριφορικό μοντέλο) και γίνεται μια συζήτηση σχετικά με το πως αυτά εφαρμόζονται στην εκπαίδευση και πως επηρεάζουν τη σχολική κουλτούρα. Στη συνέχεια παρουσιάζεται μια ανάλυση της αναγκαιότητας για αλλαγή της σχολικής κουλτούρας και του ρόλου του διευθυντή- ηγέτη στην προσπάθεια αυτή.

Διοίκηση

Η έννοια της διοίκησης έχει άμεσα σχέση (με ένα τρόπο, καθαρά ορθολογικό) με την οργάνωση των λειτουργιών ενός οργανισμού ή ακόμα και ενός κράτους που έχει ως απώτερο στόχο την ευημερία του συνόλου. Ως λειτουργία, παρουσιάζεται πρώτη φορά την εποχή των πρώτων οργανωμένων κοινωνιών, ενώ ως επιστήμη κάνει την εμφάνιση της στις αρχές του 20^{ου} αιώνα (Πασιαρδής, 2014). Ο επιστημονικός κλάδος της Εκπαιδευτικής Διοίκησης υιοθετεί στοιχεία από τους γενικούς κανόνες διοίκησης, οι οποίοι εφαρμόζονται σε όλους τους οργανισμούς.

Η έννοια της σχολικής κουλτούρας

Η κουλτούρα διαμορφώνει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ενός οργανισμού και επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την αποτελεσματικότητα που έχουν τα μέλη του. Ο Mintzberg (1979) υποστήριξε πως η κουλτούρα κάθε οργανισμού, με τις όποιες συνήθειες κι αντιλήψεις που επικρατούν σε αυτόν, λειτουργεί συνήθως ως το ιδεολογικό αποτύπωμα που τον διαφοροποιεί από τους υπόλοιπους οργανισμούς. Συμπληρώνει επίσης πως ότι το σχολικό κλίμα είναι επίσης ενδεικτικό της κουλτούρας της εκάστοτε σχολικής μονάδας (Πασιαρδής, 2014).

Ο ρόλος του διευθυντή στην αλλαγή κουλτούρας

Βασικός παράγοντας στη διαμόρφωση κουλτούρας σε μία σχολική μονάδα θεωρείται ο διευθυντής, ο οποίος διακατέχεται από όραμα και επιχειρεί συστηματικά να εκπληρώσει τους στόχους του, τους οποίους οφείλει να επικοινωνήσει σε ολόκληρη τη σχολική κοινότητα με σαφήνεια. Οι υπάρχουσες έρευνες σχετικά με το παραπάνω θέμα, ενώ για πολλά χρόνια αναφέρονταν αποκλειστικά στο διευθυντή, ως πρόσωπο «κλειδί» για την αλλαγή κουλτούρας στη σχολική μονάδα, πλέον αρχίζουν να αναφέρονται και σε ομάδες εκπαιδευτικών, οι οποίες (κατέχουν συνήθως διοικητικές θέσεις) και μπορούν εξίσου να πάρουν το ρόλο αυτό (Χατζηπαναγιώτου, 2003).

Ηγεσία της εκπαίδευσης

Ο διευθυντής εκτός από εκπρόσωπος του σχολείου, έχει ένα πολύ ζωτικό ρόλο στη λειτουργία και τη διοίκηση του γενικότερα (Σαϊτής, 2008). Υπάρχουν πολλά μοντέλα σχετικά με τη σχολική διοίκηση παγκοσμίως. Κάποια εκπαιδευτικά συστήματα δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στους ηγέτες, ενώ αντίθετα σε κάποια άλλα ο ρόλος του ηγέτη του σχολείου δεν είναι τόσο ξεχωριστός από την όλη ομάδα.

Τα τελευταία χρόνια, έχει κινηθεί το ενδιαφέρον πολλών μελετητών στον τομέα της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής πολιτικής, το αντικείμενο της ηγεσίας στην εκπαίδευση και το ποιο θα ήταν το καταλληλότερο μοντέλο ηγεσίας σε αυτήν. Τρία από τα πιο σύγχρονα μοντέλα ηγεσίας που απαντώνται και βιβλιογραφικά διεθνώς είναι τα εξής:

Η Μετασχηματιστική ηγεσία (transformational)

Ένα από τα επικρατέστερα μοντέλα ηγεσίας είναι η μετασχηματιστική ηγεσία, η οποία έχει ως κύριο χαρακτηριστικό ότι αναγνωρίζει και μεταχειρίζεται τον κάθε συμμετέχοντα, ως ξεχωριστή προσωπικότητα και του δίνει την ευκαιρία να αναπτύξει τις δυνατότητες του (Balyer, 2012).

Η Συναλλακτική ηγεσία (transactional)

Αυτό το μοντέλο ηγεσίας αποτελεί το δεύτερο πιο πολυαναφερομένο μοντέλο βιβλιογραφικά. Με βάση το μοντέλο αυτό ρόλος του ηγέτη είναι να μεριμνά για την όποια ανταλλαγή σχέσεων μεταξύ του ηγέτη και των υφισταμένων του (Σαββίδης, 2013), ενώ ταυτόχρονα πρέπει να έχει άποψη αναφορικά με το τι προσδοκούν οι υφιστάμενοι του από τον ίδιο.

Η κατανεμημένη ηγεσία (shared or distributed)

Μια μορφή ηγεσίας, για την οποία γίνεται λόγος έντονα, τα τελευταία χρόνια είναι η «κατανεμημένη». Πρόσφατες μελέτες έχουν καταδείξει πως μια ηγεσία για να είναι αποτελεσματική δεν πρέπει να ασκείται αποκλειστικά από έναν και μόνο ηγέτη, αλλά να κατανέμεται από τον ίδιο τον ηγέτη στα υπόλοιπα μέλη (MacBeath, 1998).

Παρακίνηση

Ορισμός της παρακίνησης

Πρόκειται για μια σύνθετη έννοια η οποία αφορά μια εσωτερική κατάσταση κάποιου ατόμου που με τη σειρά της επηρεάζει, αν όχι καθορίζει, τη συμπεριφορά του (Σαϊτής, 2005). Η Χατζηπαντελή (1999) πολύ εύγλωττα αναφέρει πως πρόκειται για «την προθυμία ενός μέλους μίας οργάνωσης να καταβάλλει προσπάθεια για την επίτευξη των στόχων της».

Στο χώρο της εκπαίδευσης, όταν γίνεται λόγος για παρακίνηση, αφορά τον διευθυντή ο οποίος προσπαθεί να επηρεάσει, να κατευθύνει θα λέγαμε τη συμπεριφορά των υφιστάμενων του, με σκοπό να επιτύχει τους στόχους του, προς όφελος της σχολικής μονάδας (Σαϊτής, 2008).

Ο Διευθυντής

Ο ηγέτης κάθε σχολικού οργανισμού, ο οποίος και παραδοσιακά είχε τον πρώτο λόγο στη λήψη αποφάσεων είναι ο διευθυντής. Η επιλογή που θα κάνει για το πώς θα ηγηθεί της ομάδας του, και το είδος του κλίματος που επιθυμεί να διαμορφώσει, στη σχολική του μονάδα, είναι οι παράγοντες που καθορίζουν σε ποιο βαθμό οι υπόλοιποι εμπλεκόμενοι συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων και κατά πόσο ο ίδιος παραμένει συγκεντρωτικός στην αρμοδιότητα του αυτή (Παπαευσταγγέλου, 2014).

Ο σύλλογος διδασκόντων

Ο σύλλογος διδασκόντων αποτελεί συλλογικό όργανο για τη χάραξη κατευθύνσεων, για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής και την καλύτερη λειτουργία του σχολείου. Έχει ευθύνη για την εφαρμογή του ωρολόγιου προγράμματος, την υγεία και την προστασία των μαθητών, την καθαριότητα των σχολικών χώρων και την οργάνωση της σχολικής ζωής. Ιεραρχεί τις σχολικές ανάγκες και φροντίζει για την αντιμετώπισή τους. Αξιοποιεί τις δυνατότητες συνεργασίας ανάμεσα στο διδακτικό προσωπικό και τους γονείς ή τους κοινωνικούς φορείς του τόπου (ΦΕΚ 1340 / Β' / 16-10-2002).

Ορισμός του συνεργατισμού

Ο συνεργατισμός προϋποθέτει τη συνένωση της προσπάθειας δυο ή περισσότερων ατόμων και σε όλες σχεδόν τις περιπτώσεις απαιτεί και τη συνένωση υλικών πόρων των μελών της ομάδας. Αυτό σημαίνει ότι ο θεμελιακός λίθος της ιδεολογίας του συνεργατισμού είναι η αυτοβοήθεια. Ο συνεργατισμός απαιτεί την ανάπτυξη δραστηριοτήτων από τα μέλη της ομάδας, για να προαχθεί το συμφέρον της ομάδας και το συμφέρον των μελών της ομάδας. Η έννοια του συνεργατισμού δεν είναι ταυτόσημη με την έννοια της συνεργασίας. Ο συνεργατισμός είναι μια μορφή συνεργασίας, έχει όμως πολύ πιο περιορισμένη έννοια (Κλήμης, 1980).

Η έρευνα

Αφορμή για την διεξαγωγή της παρούσας έρευνας στάθηκε, η τάση που τείνει να κυριαρχήσει στο διεθνές εκπαιδευτικό γίγνεσθαι, και αφορά τις αλλαγές στην εκπαιδευτική ηγεσία. Το μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας φαίνεται να παραδίδει τη σκυτάλη στο μοντέλο της συναλλακτικής ηγεσίας και αυτό είναι ένα γεγονός που δε μπορεί να περάσει απαρατήρητο. Η αναζήτηση και διερεύνηση λοιπόν των στάσεων αλλά και των απόψεων των

διευθυντών/τριών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αποτέλεσε ενδιαφέρον του ερευνητή. Για το σκοπό της έρευνας επιλέχθηκε η ποιοτική έρευνα και ως εργαλείο η ημι-δομημένη συνέντευξη. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε ποιοτική ανάλυση των αποτελεσμάτων καθώς και εξαγωγή συμπερασμάτων, για να ολοκληρωθεί η όλη έρευνα με την διατύπωση προτάσεων.

Ο σκοπός της έρευνας

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας επιχειρήθηκε να πραγματοποιηθεί μέσα από τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία αναλύονται, θα μπορούσαμε να πούμε, σε τρεις θεματικούς άξονες.

Ο πρώτος θεματικός άξονας αφορά τον ρόλο του διευθυντή στο σύγχρονο σχολείο. Οι συμμετέχοντες διευθυντές κλήθηκαν να κάνουν μια κριτική σχετικά με τις δυσκολίες ή τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν στον ρόλο τους. Συγχρόνως, κλήθηκαν να αναφέρουν ποια κατά τη γνώμη τους είναι τα σημαντικότερα εφόδια για έναν επιτυχημένο διευθυντή και τέλος, αναφέρθηκαν και στον ρόλο τους ή το είδος της σχέσης τους με το σύλλογο διδασκόντων, μέλος του οποίου είναι και οι ίδιοι.

Στον δεύτερο άξονα τα ερωτήματα αποσκοπούσαν να ωθήσουν τους συμμετέχοντες να αναφέρουν τις γνώσεις τους σχετικά με το θεσμό της συναλλακτικής ηγεσίας. Να τους παρακινήσουν να ασκήσουν κριτική στη μορφή αυτή ηγεσίας και να αναφέρουν τη θέση τους απέναντι στην εφαρμογή ή μη της εν λόγω μορφής.

Τέλος, στον τρίτο άξονα έγινε προσπάθεια να σκιαγραφηθεί η λειτουργικότητα και η διοικητική αποτελεσματικότητα του σύγχρονου σχολείου μέσα από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων. Οι ερωτώμενοι διευθυντές καλούνταν να κάνουν κριτική σχετικά με τον παρόντα τρόπο λειτουργίας του σχολείου, τις δυσκολίες που παρουσιάζονται, τις ανάγκες και τις αλλαγές που θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν. Σημαντικό κομμάτι σε αυτόν τον άξονα καταλαμβάνει και η συζήτηση γύρω από το θέμα της λήψης αποφάσεων.

Το θέμα της έρευνας, ο σκοπός, αλλά και οι επιμέρους ερευνητικοί στόχοι προκαθορίζουν τη χρήση της ποιοτικής έρευνας ως την καταλληλότερη μέθοδο που θα οδηγήσει τον ερευνητή στο επιθυμητό αποτέλεσμα.

Ως ερευνητική τεχνική επιλέχθηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη. Για να καταστεί σαφές προτάθηκαν συγκεκριμένες ερωτήσεις τις οποίες οι συμμετέχοντες καλούνταν να απαντήσουν, με βασικό σκοπό την άντληση πληροφοριών και γνώσεων. Η επιλογή της ημι-δομημένης συνέντευξης έγινε, διότι αποτελεί μια ευχάριστη και ευέλικτη διαδικασία λόγω της άμεσης αλληλεπίδρασης και του ελεύθερου διαλόγου με τους ερωτώμενους (Μάγος, 2005). Αναλυτικότερα, σε αυτού του τύπου το εργαλείο της δεν υπάρχει περιορισμός στην δόμηση, καθώς επιτρέπεται η εναλλαγή ερωτήσεων, αλλά και η πρόσθεσή τους (Ιωσηφίδης, 2003).

Στην παρούσα ερευνητική διαδικασία οι συνεντεύξεις με τα υποκείμενα πραγματοποιήθηκαν μέσω skype, λόγω της πανδημίας, χωρίς την παρουσία τρίτων. Οι δέκα ερωτήσεις οι οποίες τέθηκαν αφορούσαν προσωπικές στάσεις, αντιλήψεις, αλλά και πρακτικές που ακολουθούν οι διευθυντές/τριες σχετικά με τη διοίκηση του σχολείου που υπηρετούν. Έπειτα πραγματοποιήθηκε ποιοτική ανάλυση κι επεξεργασία της δομημένης συνέντευξης του περιεχομένου για την εξαγωγή των συμπερασμάτων.

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα είναι μάχιμοι εκπαιδευτικοί και αυτή τη στιγμή εκτελούν χρέη ως διευθυντές και διευθύντριες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στον νομό της Κεντρικής Μακεδονίας και συγκεκριμένα στην Ανατολική Θεσσαλονίκη. Πρόκειται για τέσσερις άνδρες και έξι γυναίκες. Όλοι τους έχουν διδακτική εμπειρία μεγαλύτερη των δέκα χρόνων και το ηλικιακό τους εύρος ποικίλει. Μια γυναίκα είναι έως 40 ετών, ένας άντρας και μια γυναίκα είναι στην κατηγορία των 41-50 ετών και τρεις άνδρες και μια γυναίκα είναι άνω των 50. Η προϋπηρεσία τους ως διευθυντές/τριες δεν είναι ιδιαίτερα μεγάλη. Μια γυναίκα είναι στη θέση της διευθύντριας λιγότερο από πέντε έτη, δυο άντρες και δυο γυναίκες είναι στη θέση

του διευθυντή έως και δέκα έτη, ενώ άλλοι δυο άντρες και τρεις γυναίκες είναι στη θέση αυτή περισσότερο από δέκα έτη. Αναφορικά με την μετεκπαίδευσή τους, μια γυναίκα από τους συμμετέχοντες είχε διδακτορικό, πέντε είχαν μεταπτυχιακό, μια γυναίκα είχε δεύτερο πτυχίο και δυο άντρες και μια γυναίκα είχαν σεμινάριο στη διοίκηση σχολικών μονάδων.

Η επιλογή των διευθυντών/τριών που έλαβαν μέρος στην έρευνα έγινε με τη μέθοδο της χιονοστιβάδας. Ο ερευνητής επέλεξε στην αρχή της έρευνας κάποια άτομα- κλειδιά από το σύνολο του δείγματος τα οποία με τη σειρά τους οδήγησαν στον εντοπισμό των υπολοίπων συμμετεχόντων. Η γνώση, η κοινωνική δικτύωση και τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά βοήθησαν σε αυτό.

Στο τελικό δείγμα συμπεριλήφθηκαν άτομα με χαρακτηριστικά διαφορετικά από αυτά που αρχικά είχαν συμπεριληφθεί, έτσι ώστε να υπάρχει πιο ολοκληρωμένη και αντικειμενική εικόνα (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Μέθοδος συλλογής δεδομένων

Η διαδικασία των δομημένων συνεντεύξεων έλαβε χώρα τον Σεπτέμβριο και τον Οκτώβριο του 2020 μέσω skype μετά από προκαθορισμένα ραντεβού. Την μέθοδο αυτή επέβαλλε η επιδημιολογική κατάσταση της χώρας λόγω του covid-19, μολονότι οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες είναι σε θέση ευθύνης σε περιοχές της Ανατολικής Θεσσαλονίκης, όπου βρίσκεται η έδρα του ερευνητή.

Η διάρκεια των συνεντεύξεων κυμάνθηκε από 23 έως 30 λεπτά, οι περισσότερες ωστόσο διήρκεσαν 25 λεπτά, χρόνος που είχε αναφερθεί εξαρχής στους συμμετέχοντες ως πιθανός χρόνος διάρκειας της συζήτησης. Οι ερωτώμενοι είχαν ενημερωθεί προηγουμένως για τον σκοπό και το περιεχόμενο της έρευνας και ενδεχομένως για κάποιους όρους της έρευνας (που θα έρχονταν διευκρίνησης) σε προφορικό επίπεδο.

Η συνέντευξη απαρτιζόταν από έντεκα βασικά ερωτήματα στα οποία οι ερωτώμενοι καλούνταν να τοποθετηθούν και να εκφράσουν τη γνώμη τους. Τα ερωτήματα αυτά με τη σειρά τους γεννούσαν άλλα υπό-ερωτήματα από τα οποία γεννήθηκαν πολλά και γόνιμα για προβληματισμό συμπεράσματα. Οι συνεντεύξεις μαγνητοσκοπήθηκαν και στη συνέχεια απομαγνητοφωνήθηκαν από τον ερευνητή ως ξεχωριστά αρχεία κειμένου (word). Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων ομαδοποιήθηκαν και παρατίθενται στο παράρτημα της παρούσας έρευνας.

Αποτελέσματα

Σχετικά με τη λειτουργικότητα και διοικητική αποτελεσματικότητα του σύγχρονου ελληνικού σχολείου

Ερωτώμενοι, οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες σε αυτή την ερώτηση, στην πλειοψηφία τους δεν έδωσαν πολύ ξεκάθαρη απάντηση, καθώς δεν διαχώρισαν το ερώτημα, όπως θα άρμοζε. Η πλειοψηφία απάντησε ενιαία στο ερώτημα και τοποθετήθηκε αρνητικά, θέτοντας ως κύριο εμπόδιο την γραφειοκρατία. Πιο συγκεκριμένα 7 από τους δέκα συμμετέχοντες στις συνεντεύξεις απάντησαν πως δε θεωρούν το σύγχρονο σχολείο ούτε λειτουργικό, ούτε διοικητικά αποτελεσματικό (Θεοφιλίδης, 2012).

Από τις τοποθετήσεις της πλειοψηφίας διαφοροποιούνται ξεκάθαρα οι Σ8 και Σ9 οι οποίοι θεωρούν, ο καθένας από τη σκοπιά του, πως το σύγχρονο σχολείο είναι και λειτουργικό και διοικητικά αποτελεσματικό. Σε αυτό το σημείο, να τονίσουμε πως και οι δυο είναι διευθυντές σε ολιγοθέσια σχολεία και προφανώς, τα προβλήματα, αλλά και οι συνθήκες που συναντούν είναι διαφορετικά.

Σχετικά με την ενεργή συμμετοχή συλλόγου διδασκόντων στη διοίκηση του σχολείου

Στην ερώτηση των συνεντευζομένων σχετικά με το αν συμμετέχει ο σύλλογος διδασκόντων ενεργά ή όχι στη διοίκηση του σχολείου, υπήρξαν αρκετοί από τους συμμετέχοντες οι οποίοι ζήτησαν διευκρίνηση για τον όρο «συμμετοχή». Από τους δέκα

συμμετέχοντες μόνο οι δυο (Σ1 και Σ4) ανέφεραν πως οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν με χαρά στη διοίκηση. Κάποιοι άλλοι ήταν εντελώς αρνητικοί (Σ5, Σ6, Σ2, Σ9) με μερικούς να προβάλλουν σημαντικά επιχειρήματα για την άποψη τους Η Γόγολα (2016) σχετικά με αυτό αναφέρει πως η δομή του εκάστοτε σχολείου, το μέγεθος του, τα πιεστικά και ανελαστικά αναλυτικά προγράμματα περιορίζουν το χρόνο των εκπαιδευτικών και την έλλειψη της συλλογικής κουλτούρας και άρα και τη διάθεση τους για συμμετοχή στη διοίκηση. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως ο διευθυντής παίρνει το επίδομα, εκείνος χαιρεί της εκτίμησης λόγω αξιώματος στην τοπική κοινωνία, άρα εκείνος πρέπει να σηκώνει το βάρος των επιλογών και της ευθύνης.

Σχετικά με τον ρόλο του διευθυντή στο σύγχρονο σχολείο (εμπόδια και δυσκολίες)

Από τις πιο ενδιαφέρουσες ερωτήσεις της συνέντευξης, αποδείχθηκαν για τους ερωτώμενους, αυτές που αναφέρονται στο ρόλο του διευθυντή, στις δυσκολίες που συναντά και στα χαρακτηριστικά που θα έπρεπε να έχει.

Οι περισσότεροι ερωτώμενοι απάντησαν πως το έργο του διευθυντή σήμερα είναι αρκετά δύσκολο (Σ1, Σ2, Σ3, Σ5, Σ6, Σ8) και πολυσύνθετο (Σ2, Σ4, Σ10). Δυσκολίες που αναφέρθηκαν ήταν η συνθετότητα του ρόλου (διοικητικά και εκπαιδευτικά καθήκοντα), η έλλειψη βοήθειας από τους συντονιστές, η προσπάθεια να υπάρχει ισορροπία στις ανθρώπινες σχέσεις, όπως ανάμεσα στα άτομα που απαρτίζουν τον σύλλογο διδασκόντων, ανάμεσα στον σύλλογο διδασκόντων και στον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων, ακόμα και στον σύλλογο διδασκόντων και την τοπική κοινωνία (Πασιαρδής, 2014).

Σχετικά με τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ένας επιτυχημένος διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων ανέφερε ως κύριο χαρακτηριστικό του σύγχρονου διευθυντή τη δημοκρατικότητα (Σ1, Σ3, Σ4, Σ5, Σ6, Σ8, Σ10) και με όσα αυτή συνδέεται, όπως ο σεβασμός και η δικαιοσύνη, η ίση αντιμετώπιση όπως αναφέρει και ο Πασιαρδής (2014). Επιπρόσθετα, ένα ακόμα χαρακτηριστικό που ανέφεραν είναι το να είναι «ηγέτης», να έχει όραμα και να μπορεί να εμπνέει (Σ1, Σ2, Σ4, Σ6, Σ9, Σ10), αλλά και να διαθέτει ικανότητες οργάνωσης, η οποία είναι ένα άλλο στοιχείο που θεωρήσαν σημαντικό κάποιοι από τους ερωτώμενους (Σ2, Σ5, Σ6, Σ7, Σ10).

Κάποια ακόμα χαρακτηριστικά που αναφέρθηκαν από τους ερωτωμένους ήταν τα εξής: ένας καλός διευθυντής πρέπει να ξέρει να «ακούει» και να «αξιοποιεί αυτά που ακούει» (Σ3, Σ4, Σ5, Σ10), «να συμβουλεύει» (Σ2, Σ3, Σ5) και να «υποστηρίζει όσους τον έχουν ανάγκη» (Σ3, Σ5). Παράλληλα, πρέπει ο ίδιος να είναι «ευέλικτος» (Σ2, Σ5, Σ10), «ανοιχτόμυαλος» (Σ10), «διαλλαχτικός» (Σ1), «διπλωμάτης» (Σ1), να «μπορεί να διαχειρίζεται κρίσεις» (Σ6, Σ7) και «ενίοτε να χρησιμοποιεί και αυταρχικές μεθόδους, όταν ο σύλλογος διδασκόντων είναι ανώριμος να πάρει κάποιες ζωτικές αποφάσεις ή πρωτοβουλίες» (Σ9).

Σχετικά με τη λειτουργικότητα και τον χαρακτήρα του συλλόγου διδασκόντων

Όλοι οι ερωτώμενοι συμφωνούσαν πως ο σύλλογος διδασκόντων είναι λειτουργικός με μόνη εξαίρεση την Σ5 η οποία διαφοροποιήθηκε ελαφρώς και ανέφερε χαρακτηριστικά πως η ίδια θα τον προσδιόριζε ως «μίνιμουμ λειτουργικό» καθώς θα μπορούσε να κάνει πολύ περισσότερα από όσα κάνει.

Η συνέχεια της ίδιας ερώτησης αφορούσε το αν ο σύλλογος διδασκόντων προγραμματίζει και προνοεί για διάφορες δράσεις και καταστάσεις. Οι περισσότεροι ερωτώμενοι ανέφεραν πως η πανδημία επηρέασε σε μεγάλο βαθμό τον ρόλο αυτό του συλλόγου διδασκόντων. Ανεξάρτητα από την επιρροή της πανδημίας ωστόσο, οι περισσότεροι ερωτώμενοι ανέφεραν πως δεν συνηθίζουν να προγραμματίζουν πέραν από τα τυπικά και υποχρεωτικά στην αρχή της χρονιάς. Συνήθως, όταν παρουσιάζεται κάτι, το αντιμετωπίζουν εκείνη τη στιγμή, πράγμα που αναφέρουν και οι Leithwood, & Langi (2000).

Σχετικά με τις συγκρούσεις στο σύλλογο διδασκόντων

Στη συγκεκριμένη ερώτηση υπήρχε η μεγαλύτερη σύμπνοια στις απαντήσεις με εννιά στους δέκα ερωτηθέντες να κάνουν λόγο μόνο για απλές διαφωνίες, ήπιας μορφής μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων και μόνο μία ερωτώμενη να διαφοροποιείται λίγο περισσότερο σχετικά με την ένταση. Οι λόγοι για τους οποίους υπάρχουν οι διαφωνίες αφορούν το ωράριο (Σ2, Σ3), το πρόγραμμα (Σ4, Σ5, Σ7), ή τον ετήσιο προγραμματισμό (Σ1, Σ6, Σ8). Στο κομμάτι των συγκρούσεων και σύμφωνα με τον Σαΐτης (2008), μεγάλο μερίδιο ευθύνης συνήθως έχει και ο ίδιος ο διευθυντής, κάτι που δεν είδαμε να αναφέρεται από κανέναν από τους ερωτώμενους. Η διατήρηση ισορροπιών μέσα σε μια σχολική μονάδα είναι επίσης ένα πολύ δύσκολο και σημαντικό έργο, καθώς συχνά, παρουσιάζονται συγκρούσεις που δυσχεραίνουν τη λήψη αποφάσεων.

Σχετικά με τον όρο «Συμμετοχική διοίκηση»

Ερωτηθέντες οι συμμετέχοντες στις συνεντεύξεις αν γνωρίζουν τον όρο «Συμμετοχική διοίκηση», όλοι ανεξαιρέτως ανέφεραν πως τον γνωρίζουν και είπαν τι ξέρουν γι' αυτόν. Οι απαντήσεις που δόθηκαν ήταν πολύ ενδιαφέρουσες. Ενδεικτικά, θα αναφέρουμε τις απόψεις κάποιων από τους συμμετέχοντες. Ο Σ1 ανέφερε πως είναι «*όταν ο διευθυντής συντονίζει και συμμετέχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί στη διοίκηση*», ενώ η Σ2 αναφέρει με τη σειρά της «*είναι αυτό που συμβαίνει ή πρέπει να συμβαίνει στα σχολεία. «*Το σχολείο να διοικείται από όλους τους συμμετέχοντες και ο διευθυντής να έχει ρόλο ενορχηστρωτή*» και η Σ3 αναφέρει «*πως είναι όταν ο καθένας από τη μεριά του βοηθά στο διοικητικό έργο και οι αποφάσεις παίρνονται από κοινού*». Ενδιαφέρουσα είναι και η τοποθέτηση της Σ10 «*Συμμετοχική διοίκηση είναι το να συμμετέχουν περισσότεροι από ένας στη διοίκηση. Τείνουμε προς τα εκεί. Το μέλλον θέλει το διευθυντή ως μάνατζερ*».*

Σχετικά με την εφαρμογή της συμμετοχικής διοίκησης στα πλαίσια του σχολείου

Τα αποτελέσματα που συγκεντρώθηκαν από τις απαντήσεις των διευθυντών και των διευθυντριών σε αυτή την ερώτηση, είναι πολύ ενδιαφέροντα και ίσως όχι τα αναμενόμενα. Ενώ από την προηγούμενη κιάλας ερώτηση φαινόταν, πως όλοι τάσσονταν υπέρ της συμμετοχικής διοίκησης στην εκπαίδευση, ως ένα μέσο, δίκαιο και λειτουργικό, οι απαντήσεις που έδωσαν σε αυτή την ερώτηση άλλαξαν κατά πολύ την στάση τους απέναντι σε αυτό το μοντέλο διοίκησης. Χαρακτηριστικά παρατηρείται πως μόνο μία από τους συμμετέχοντες η Σ3 είπε ξεκάθαρα πως θεωρεί πως αυτό είναι το μοντέλο που πρέπει να εφαρμόζεται στη διοίκηση της εκπαίδευσης και πως είναι εφικτό στο άμεσο μέλλον να πραγματοποιηθεί.

Οι υπόλοιποι συμμετέχοντες ως επί το πλείστον είχαν θετική στάση αλλά έθεταν πολλές προϋποθέσεις για την εφαρμογή της, όπως την ύπαρξη ενός σαφούς νομικού πλαισίου που θα προστάτευε εξίσου όλους όσους συμμετέχουν (Σ6, Σ10), τη σταθερότητα στο προσωπικό του συλλόγου διδασκόντων έτσι ώστε να υπάρχει εμπιστοσύνη (Σ5), τη σχετική εκπαίδευση του συλλόγου (Σ5 και Σ10), και την επαγγελματική ωριμότητα όπως αναφέρει ο (Σ9) Πασιαρδής (2014).

Δεν έλλειψαν ωστόσο και οι τοποθετήσεις που ανέφεραν τις δυσκολίες μιας τέτοιας εφαρμογής, όπως ο Σ1 ο οποίος είπε πως και τώρα ισχύει σε κάποιες περιπτώσεις, αλλά «*αφενός είναι μια μέθοδος πολύ χρονοβόρα και αφετέρου πολύ συχνά δεν καταλήγει πουθενά*». Και ο Σ4 όμως ανέφερε πως είναι μια μορφή διοίκησης για τα «*εύκολα*». Στα «*σοβαρά, στα δύσκολα*» κατά τη γνώμη του και σύμφωνα με τους (Παπαδιαμαντάκη & Φραγκούλης, 2012). δε θα μπορέσει, αλλά και δε θα θέλει να ανταπεξέλθει.

Σχετικά με την εξαίρεση ατόμων από τη διοίκηση

Σε γενικές γραμμές οι απαντήσεις των συμμετεχόντων συνέκλιναν μεταξύ τους, καθώς οι εφτά από τους δέκα ανέφεραν πως δεν πρέπει κανείς να εξαιρείται από το συμμετοχική διοίκηση. Όλοι έχουν λόγο, όλοι έχουν άποψη και φωνή και πρέπει να ακούγεται. «Ειδικά οι αναπληρωτές», αναφέρει η Σ2, «έχουν φρέσκες ιδέες και όραμα και θα έπρεπε να τους δίνεται περισσότερο βήμα να εκφραστούν». Ο Σ4 ανέφερε πως ακόμα και σε αυτούς που έχουν λιγότερες δυνατότητες θα πρέπει να δίνεται ρόλος και να τους εμπλέκει κανείς με σκοπό να ανακαλύπτουν τις δυνατότητές τους.

Στον αντίποδα υπήρχαν και τρεις διευθυντές και διευθύντριες οι οποίοι υποστήριξαν πως αν κάποιος δεν επιθυμεί, δεν μπορείς να τον αναγκάσεις να εμπλακεί, καθώς πρώτον δε θα κάνει αυτό που θα του ανατεθεί σωστά (Σ9) και επίσης δεν είναι δημοκρατικό, όπως ανέφερε ο Σ7. Η Σ10 από την άλλη έθεσε μια ακόμα παράμετρο, η οποία αφορούσε τα άτομα, όχι που δε θα ήθελαν να εμπλακούν, αλλά τα άτομα που δε συμμετέχουν «επαρκώς» σε έναν σύλλογο (λόγω περιορισμένων ωρών σε ένα σχολείο). Για τα άτομα αυτά λοιπόν είτε πως κατά τη γνώμη της θα έπρεπε να έχουν «φωνή», αλλά όχι δικαίωμα ψήφου σε ένα σύλλογο.

Σχετικά με το αν ο διευθυντής επικυρώνει την απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων ή ο Σύλλογος Διδασκόντων επικυρώνει την απόφαση του διευθυντή

Οι πιο πολλοί διευθυντές/τριες (Σ1, Σ2, Σ5, Σ7, Σ8, Σ9) απάντησαν ξεκάθαρα πως ο διευθυντής επικυρώνει τις αποφάσεις του συλλόγου διδασκόντων, ανεξαρτήτως θέματος ή σοβαρότητας, όντας μέλος του συλλόγου και ο ίδιος. (Γόγολα, 2016). Υπήρχε φυσικά και αυτή η μερίδα των ερωτώμενων οι οποίοι δήλωσαν πως το ποιος επικυρώνει τις αποφάσεις ποιοι, εξαρτάται από το είδος της απόφασης που πρέπει να παρθεί (Σ3, Σ6).

Ο Σ4 από τη μεριά του έδωσε μια άλλη οπτική στην ερώτηση λέγοντας πως ένα μεικτό μοντέλο είναι το ιδανικότερο, καθώς κανένα από τα άλλα δυο δεν είναι το απόλυτο. Ο σύλλογος διδασκόντων έχει ανάγκη από ένα «εξιλαστήριο θύμα» αν η απόφαση που πάρει αποδειχτεί λανθασμένη και ο ίδιος ο διευθυντής έχει ανάγκη από την επικύρωση και τη στήριξη του συλλόγου διδασκόντων στις επιλογές του. Αλλά και η Σ10 με τη σειρά της, πρόσθεσε μια άλλη οπτική του θέματος, διαφοροποιώντας τη θέση της σημαντικά. Εκείνη υποστηρίζει πως επί της ουσίας ο διευθυντής παίρνει τις αποφάσεις και ο σύλλογος επικυρώνει, απλά ένα από τα προσόντα ενός ικανού διευθυντή/ηγέτη είναι να μην αφήνει τον σύλλογο του να το καταλάβει αυτό. Να δρα με τέτοιο τρόπο, ώστε ο σύλλογος διδασκόντων να νομίζει πως αποφασίζει ο ίδιος και ο διευθυντής απλά είναι με το μέρος του, επικυρώνοντας, κάθε του απόφαση.

Σχετικά με τη δυνατότητα ύπαρξης σχολείου χωρίς διευθυντή

Στο κλείσιμο της συνέντευξης και ως συμπέρασμα της όλης συζήτησης οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να απαντήσουν στην ερώτηση, αν ένα σχολείο μπορεί να λειτουργήσει χωρίς διευθυντή. Στην πλειοψηφία των απαντήσεων υπήρχε σύμπνοια, (με μια μόνο εξαίρεση της Σ5). Οι ερωτώμενοι απάντησαν αρνητικά, πως ένα σχολείο δε μπορεί να υπάρξει χωρίς διευθυντή, καθώς ο ρόλος του είναι πολυσήμαντος και καθοριστικός όπως εξίσου χαρακτηριστικά αναφέρουν και οι Γόγολα, & Κάτσης (2017).

Αξιοσημείωτη είναι η τοποθέτηση της Σ5 η οποία αναφέρει πως κατά της γνώμη της ένα σχολείο πολύ εύκολα θα λειτουργούσε χωρίς διευθυντή «Αρκεί να έχει έναν γραμματέα και έναν συντηρητή για τα κτιριακά και μια επιτροπή από εκπαιδευτικούς που θα αλλάζει εκ περιτροπής για τα υπόλοιπα θέματα». Με αυτόν τον τρόπο, επεξήγησε πως θέλει να δείξει μεν το πολυσύνθετο του ρόλου του διευθυντή από τη μια και το διεκπεραιωτικό χαρακτήρα από την άλλη.

Συμπεράσματα

Από τις απαντήσεις που συλλέχθηκαν από τους συνεντευξιζόμενους, την κωδικοποίηση τους και την ανάλυσή τους, τα συμπεράσματα που προέκυψαν είναι πλούσια και μεστά. Σε κάθε μια από τις ερωτήσεις εξήχθησαν διαφορετικά συμπεράσματα που τις περισσότερες φορές ωστόσο συνέπιπταν με το γενικό κλίμα των συνεντεύξεων.

Στην ερώτηση σχετικά με το αν το σύγχρονο σχολείο είναι λειτουργικό και διοικητικά αποτελεσματικό, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων διευθυντών/ντριών χαρακτήρισε το σύγχρονο σχολείο διοικητικά αποτελεσματικό, μολονότι οι περισσότεροι ανέφεραν την γραφειοκρατία ως ανασταλτικό παράγοντα. Ένας λόγος που πιθανόν οι περισσότεροι χαρακτήρισαν το σχολείο διοικητικά αποτελεσματικό, ενώ τόνισαν τόσο σε αυτή την ερώτηση, όσο και στην πορεία της συνέντευξης, πολλές από τις δυσκολίες που συναντούν στην διοίκηση, είναι το γεγονός πως η διοικητική αποτελεσματικότητα ή όχι του σχολείου τους είναι δική τους ευθύνη.

Στη δεύτερη ερώτηση που αφορά την ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο σύλλογο διδασκόντων, οι απόψεις διίστανται. Κάποιοι ανέφεραν πως οι εκπαιδευτικοί χαίρονται να συμμετέχουν στο σύλλογο διδασκόντων, ενώ κάποιοι άλλοι μίλησαν για την έλλειψη διάθεσης των εκπαιδευτικών να ξεφύγουν από το ωράριο τους, δεδομένου ότι οι σύλλογοι διδασκόντων πραγματοποιούνται μετά το πέρας του διδακτικού ωραρίου. Υπήρχαν και κάποιοι που έθεσαν τον παράγοντα της σχέσης εργασίας των εκπαιδευτικών (μόνιμοι εκπαιδευτικοί και αναπληρωτές) ως καθοριστικό παράγοντα σε ό,τι αφορά το ενδιαφέρον που επιδεικνύουν στο σύλλογο διδασκόντων. Ωστόσο, και σε αυτή την περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί διχάστηκαν, καθώς οι μισοί χαρακτήρισαν πως ο ρόλος των αναπληρωτών εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα ενεργός, καθώς έχουν όρεξη και διάθεση να προσφέρουν και να δημιουργήσουν νέα πράγματα, ενώ κάποιοι άλλοι, αντίθετα, χαρακτήρισαν το ρόλο των αναπληρωτών εκπαιδευτικών ως αδιάφορο, καθώς είναι προσωρινός. Γενικά, καθ' όλη τη διάρκεια των συνεντεύξεων, υπήρξε πολλές φορές ο διαχωρισμός μεταξύ μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών.

Η ερώτηση που αφορούσε τον ρόλο του διευθυντή στο σύγχρονο σχολείο ήταν μια από τις πιο ενδιαφέρουσες ερωτήσεις στην οποία στάθηκαν για αρκετή ώρα οι ερωτώμενοι. Όλοι οι ερωτώμενοι (πλην μιας διευθύντριας) απάντησαν πως το έργο του σύγχρονου διευθυντή είναι απαιτητικό, πολυδιάστατο και δύσκολο. Απαιτεί πολλές διαφορετικές γνώσεις σε πολλούς τομείς εκτός από το εκπαιδευτικό κομμάτι, για τους οποίους κανείς θεωρητικά δεν τον έχει προετοιμάσει (Γόγολα, & Κάτσης, 2017). Ο διευθυντής κατέχει μια θέση ισχύος την οποία άξια έχει κερδίσει και για την οποία κανείς δεν πρόκειται να τον βοηθήσει. Γενικά, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί λειτουργούν με κάποιου είδους καχυποψία και εγκράτεια απέναντι στον διευθυντή, δεδομένου ότι εκείνος απολαμβάνει των οικονομικών απολαβών που προϋποθέτει η θέση του.

Η επόμενη ερώτηση η οποία συμπληρώνει την προηγούμενη αναφέρεται στα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ένας επιτυχημένος διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Με βάση τους ερωτώμενους ένας σύγχρονος διευθυντής πρέπει να έχει γνώσεις ψυχολογίας, διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού, λογιστικής, νομικής, υλικοτεχνικές γνώσεις σε πολλούς τομείς κ.ά. Η μεγαλύτερη έμφαση ωστόσο, δόθηκε στην ικανότητα που πρέπει να έχει στο να χειρίζεται το ανθρώπινο δυναμικό και να τηρεί τις ισορροπίες ανάμεσα σε όλους, ενώ παράλληλα πρέπει να είναι δίκαιος, αμερόληπτος, καλός ακροατής. Ιδιαίτερη αναφορά έγινε και στην ιδιότητα του διευθυντή ως ηγέτη, ως παρακινητή και εμπνευστή για το σύλλογο διδασκόντων. Ένας διευθυντής επίσης, πρέπει να ελίσσεται, να προσαρμόζεται και να μην έχει στεγανά.

Το ερώτημα που αφορούσε τη λειτουργικότητα και το χαρακτήρα του Συλλόγου Διδασκόντων δε συγκέντρωσε ιδιαίτερα εύγλωττες απαντήσεις. Οι περισσότεροι διευθυντές/ντριες ανέφεραν πως, λόγω της πανδημίας covid-19, η λειτουργικότητα και ο ρόλος του συλλόγου σχετικά με το κομμάτι των αποφάσεων περιορίστηκε σημαντικά,

ωστόσο σε γενικές γραμμές ο εκάστοτε σύλλογος είναι λειτουργικός. Οι ερωτώμενοι θεωρούν πως ο σύλλογος διδασκόντων έχει αρκετή δύναμη αλλά και διάθεση να προγραμματίσει και να αποφασίσει πράγματα που αφορούν την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Ανάμεσα στις απαντήσεις υπήρχαν και κάποιοι που χαρακτήρισαν τον τρόπο που λειτουργεί ο σύλλογος διδασκόντων «φοβικό» ή που ανέφεραν πως είναι «λειτουργικός στο μίνιμουμ», αλλά αυτοί ήταν η μειοψηφία και πάντα υπάρχει μια μειοψηφία που διαφωνεί.

Σε συνέχεια της προηγούμενης ερώτησης, η επόμενη αφορά τις συγκρούσεις που τυχόν λαμβάνουν χώρα στον σύλλογο διδασκόντων. Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων για μια ακόμη φορά συμφώνησε πως σε γενικές γραμμές δεν υπάρχουν συγκρούσεις παρά ήπιες διαφωνίες και αυτές για διαδικαστικά θέματα, όπως το ωρολόγιο πρόγραμμα, εκδηλώσεις κ.ά. Υπήρξε μια τοποθέτηση η οποία αναφέρθηκε στις συγκρούσεις «του παλιού με το καινούριο» και για μια ακόμη αναφορά διαχωρίστηκε ο ρόλος των μόνιμων εκπαιδευτικών και των αναπληρωτών εκπαιδευτικών. Επιπρόσθετα, αναφέρθηκε και ο ρόλος που διαδραματίζει ο ηγέτης-διευθυντής στην ύπαρξη ή όχι συγκρούσεων, στο σύλλογο διδασκόντων. Σε αυτό το σημείο υπήρχαν ερωτώμενοι οι οποίοι είπαν πως ο σωστός ηγέτης πρέπει να είναι σε θέση να διαχειριστεί τέτοιες καταστάσεις για την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Η ερώτηση που αφορούσε το αν γνωρίζουν οι διευθυντές/τριες τον όρο «Συμμετοχική Διοίκηση» ήταν άλλη μια από τις ερωτήσεις που συγκέντρωσε τις πιο ενδιαφέρουσες απαντήσεις. Όλοι οι ερωτώμενοι γνώριζαν τον όρο, όπως και το γεγονός πως τώρα ισχύει η μετασχηματιστική ηγεσία και τείνουμε προς την συμμετοχική διοίκηση. Κάποιοι μάλιστα άτυπα ανέφεραν πως ισχύει και σήμερα και πως τα μηνύματα για το μέλλον είναι πολύ ελπιδοφόρα. Εκτός από τον όρο, όλοι γνώριζαν πλεονεκτήματα αλλά και τα όποια μειονεκτήματα τυχόν έχει.

Η επόμενη ερώτηση σε συνέχεια της προηγούμενης αναφερόταν στο πώς θα ήταν η εφαρμογή της συμμετοχικής διοίκησης στα πλαίσια του σχολείου. Με εξαίρεση τις απαντήσεις μιας ερωτώμενης, η οποία ήταν αρνητική από ιδεολογικής απόψεως, καθώς θεωρούσε πως για να συμμετάσχουν οι εκπαιδευτικοί στη διοίκηση, θα πρέπει να αμειφθούν και να έχουν τις ελαφρύνσεις που έχει και ο διευθυντής στο εκπαιδευτικό έργο (μια άποψη που θα έπρεπε να ερευνηθεί στο μέλλον), οι υπόλοιποι ερωτώμενοι συνέκλιναν στις απαντήσεις τους. Θεωρούν τη συμμετοχική διοίκηση ως πιο δημοκρατικό και δίκαιο μέσο διοίκησης, αρκεί να υπάρχουν προϋποθέσεις, όπως νομοθετικό πλαίσιο, σαφείς στόχοι, σταθερότητα στον σύλλογο διδασκόντων, επαγγελματική ωριμότητα κ.ά. Στα μειονεκτήματα αυτής της μεθόδου διοίκησης ανέφεραν πως είναι χρονοβόρα και πολλές φορές λόγω πολυφωνίας, μπορεί να μην καταφέρουν να πάρουν οι εμπλεκόμενοι μια απόφαση.

Η επόμενη ερώτηση αφορούσε το αν θα πρέπει κάποιος να εξαιρείται από τη συμμετοχική διοίκηση και κατ'επέκταση αν κάποιος εκπαιδευτικός θα πρέπει να εξαιρείται από τον σύλλογο διδασκόντων. Στην ερώτηση αυτή υπήρχε πλήρης ομοφωνία, καθώς όλοι οι ερωτηθέντες συμφώνησαν πως κανένας δεν πρέπει να εξαιρείται από τον, σύλλογο διδασκόντων (εκτός αν το επιθυμεί ο ίδιος). Σε όλους πρέπει να δίδεται το βήμα, να δίδεται η ευκαιρία να ακουστεί η φωνή τους με όσο μικρή ή μεγάλη εμπειρία και αν έχουν (και για άλλη μια φορά τέθηκε ο διαχωρισμός μεταξύ μόνιμων εκπαιδευτικών και αναπληρωτών εκπαιδευτικών).

Άλλο ένα σοβαρό ερώτημα που τέθηκε στους ερωτώμενους αφορούσε το αν ο διευθυντής επικυρώνει την απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων ή ο Σύλλογος Διδασκόντων επικυρώνει την απόφαση του διευθυντή. Και σε αυτό το ερώτημα τα συμπεράσματα που εξήχθησαν ήταν πολύ ενδιαφέροντα. Οι περισσότεροι ανέφεραν πως ο διευθυντής επικυρώνει τις αποφάσεις που παίρνει ο σύλλογος διδασκόντων, καθώς αυτό είναι το πιο δίκαιο και το πιο δημοκρατικό. Άλλωστε και ο ίδιος είναι μέλος του συλλόγου διδασκόντων. Δεν έλλειψαν και εκείνοι οι διευθυντές που άφησαν να υπονοηθεί πως οι αποφάσεις που παίρνονται στο σύλλογο διδασκόντων είναι ούτως ή άλλως μικρής σημασίας, καθώς οι σημαντικές αποφάσεις λαμβάνονται πριν φτάσουν προς απόφαση στο σχολικό πλαίσιο. Όπως επίσης δεν

έλλειψαν και οι μικρής σημασίας ενστάσεις και συγκεκριμένα, πως για κάποια θέματα ο διευθυντής θα έπρεπε να έχει αποκλειστικά την ευθύνη στη λήψη αποφάσεων, όπως για παράδειγμα τα οικονομικά θέματα του σχολείου. Γενικά, ο θέμα της ευθύνης συσχετίστηκε άμεσα με αυτή την ερώτηση και πολλοί διευθυντές/τριες εξέφρασαν το φόβο εκ μέρους των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων σε θέματα που αφορούν τα οικονομικά του σχολείου, καθώς εμπεριέχεται δημόσιο χρήμα.

Η τελευταία και καταληκτική ερώτηση αφορούσε το αν μπορεί να υπάρξει σχολείο χωρίς να υπάρχει διευθυντής να το διευθύνει. Με εξαίρεση τη μια διευθύντρια, οι υπόλοιποι συμμετέχοντες ήταν κάθετα αρνητικοί πως δεν μπορεί να υπάρξει σχολείο χωρίς την ύπαρξη του διευθυντή. Ο διευθυντής είναι απαραίτητος ως ηγέτης, ως πρόσωπο ευθύνης, ως πρόσωπο αναφοράς, ως εμπνευστής, ως διαμεσολαβητής. Με λίγα λόγια, ο διευθυντής είναι απαραίτητος το λιγότερο ως συντονιστής.

Μέσα λοιπόν από την ανάλυση των 11 ερωτήσεων στις οποίες απάντησαν οι 10 συνεντευξιαζόμενοι, αναδείχθηκε ο ρόλος του διευθυντή στο σύγχρονο σχολείο, η σημαντικότητα του ρόλου αυτού και τα χαρακτηριστικά που πρέπει να τον διέπουν για να είναι επιτυχημένος. Στη συνέχεια, έγινε λόγος για το μοντέλο της Συμμετοχικής Διοίκησης, για το αν αυτό μπορεί να εφαρμοστεί στην εκπαίδευση και το αν πρέπει όλοι να συμμετέχουν στη διοίκηση. Από τη συζήτηση δε θα μπορούσε να λείπει η αναφορά στον Σύλλογο διδασκόντων, στη λειτουργικότητα του, στις συγκρούσεις που τυχόν λαμβάνουν χώρα σε αυτόν και στο κατά πόσο συμμετέχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί ενεργά στις αποφάσεις του. Γενικά, μέσα από τις ερωτήσεις επιχειρήθηκε η σκιαγράφηση της λειτουργίας του σχολείου σήμερα από διοικητικής απόψεως, οι ζυμώσεις των σχέσεων μεταξύ συλλόγου διδασκόντων και διευθυντή/τριας και τα προβλήματα που προκύπτουν από το υπάρχον μοντέλο διοίκησης.

Αναφορές

Balyer, A. (2012). Transformational Leadership Behaviours of School Principals: A Qualitative Research Based on Teachers' Perceptions. *International Online Journal of Educational Sciences*, (3), 581-591.

Leithwood, K., Jantzi, D. (2000). Principal and teacher leadership effects: replication. *School Leadership Management: Formerly School Organisation*, 20(4), 415-434.

MacBeath, J. (ed) (1998). *Effective school leadership: Responding to change*. London: Paul Chapman Publishers.

Mintzberg, H. (1979). *The structuring of organizations*. Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall.

UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Ανακτήθηκε 15 Οκτωβρίου 2020 από: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF.

Αγγελίδης, Π., & Αβρααμίδου, Λ. (2011). Ανάπτυξη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσα από άτυπα περιβάλλοντα μάθησης. Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Παιδαγωγικές της Συμπεριληπτικής*. Αθήνα: Διάδραση.

Γόγολα, Α. (2016). Κατανομημένη ηγεσία: Ο ρόλος της στην ενίσχυση της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολικό οργανισμό. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία: Αποθετήριο Πανεπιστημίου Πελοποννήσου.

Γόγολα, Α., Κατσής, Α. (2017). Ρόλοι και διαδικασίες λήψης απόφασης σε επίπεδο σχολικού οργανισμού. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, Τόμος 6(1), σς 237-254, Αλεξανδρούπολη.

Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση*, Από τη γραφειοκρατία στη μετασχηματιστική ηγεσία. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Ίσαρη, Φ. Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας, Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση*, Ελληνικά Ακαδημαϊκά Συγγράμματα και Βοηθήματα, <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/5826>. (Ανακτήθηκε στις 10/11/20).

Ιωσηφίδης, Θ. (2008) *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Κλήμης, Α.Ν. (1980). *Τι είναι και τι δεν είναι ο Συνεργατισμός/ Συνεταιρισμός*. Αθήνα: Συνεργασία.

Μάγος, Κ. (2005). Συνέντευξη ή Παρατήρηση; Η έρευνα στη σχολική τάξη. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 10, 5-19.

Παπαδιαμαντάκη, Γ. & Φραγκούλης, Γ. (2012). «Ζητήματα οργάνωσης και διοίκησης στα επαγγελματικά λύκεια. Προκλήσεις διαχείρισης ενός πολυπολιτισμικού περιβάλλοντος», στο Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη (επιμ.), *Σύγχρονα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής, αναζητώντας το Νέο σχολείο*, Αθήνα: Επίκεντρο.

Παπαευαγγέλου, Στ. (2014). *Κατανεμημένη ηγεσία και συλλογική λήψη αποφάσεων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αδημοσίευτη Διπλωματική εργασία από το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική ηγεσία, Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχιμο.

Σαββίδης, Θ. (2013). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Σχολική Ηγεσία: Ανάλυση της διαπολιτισμικής ηγεσίας σε ένα δημοτικό σχολείο της Κύπρου. *Συνέδριο Πολυπολιτισμικές κοινωνίες και εκπαίδευση. Ο ρόλος του σχολείου στη διαχείριση της ετερότητας*, 20 & 21 Απριλίου 2013. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Frederic.

Σαϊττης, Χ. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαϊττης, Χ. (2008). *Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. ΥΠΕΠΘ: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

ΥΠ.Ε.Π.Θ., (2002). Υπουργική Απόφαση Φ353/1/324/105657/Δ1/02, (ΦΕΚ 1340 / Β' /16-10-2002): «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων».

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία λήψης αποφάσεων*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε

Χατζηπαντελή, Π. (1999). *Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχιμο.

Παράγοντες που καθόρισαν τη συμμετοχή των νηπιαγωγών στη Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας (ΑΣΜ)

Παπαϊωάννου Μαρία

Δρ, Εκπαιδευτικής Διοίκησης, Μέλος ΣΕΠ του ΕΑΠ
paraioannou.mary@gmail.com

Αντωνιάδου Ελένη

Νηπιαγωγός, ΜΑ Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
elen.antoniadou@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός του άρθρου είναι να παρουσιάσει τα αποτελέσματα της διερεύνησης των παραγόντων που καθόρισαν τη συμμετοχική ή απορριπτική στάση των εκπαιδευτικών στην Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής τους Μονάδας (ΑΣΜ) την πρώτη χρονιά εφαρμογής του θεσμού (Νόμος 4692/2020) στα δημόσια νηπιαγωγεία της χώρας. Πρόκειται για μία ποιοτική έρευνα με δείγμα 17 εκπαιδευτικών Προσχολικής εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα αναδύουν τους παράγοντες που καθόρισαν τη στάση των εκπαιδευτικών του δείγματος στην εκπαιδευτική αλλαγή, τις πηγές πληροφόρησής τους καθώς και μία ρητορική παρανοήσεων που καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τα συνδικαλιστικά όργανα σε συνδυασμό με την παντελή απουσία επιστημονικής ενημέρωσης από επίσημους φορείς του Υπουργείου Παιδείας. Καθοριστικός για την εισαγωγή της καινοτομίας παρουσιάζεται ο ρόλος της/του Προϊσταμένης/ου του νηπιαγωγείου και η κατάρτισή του σε τεχνικές σχεδιασμού στρατηγικού προγραμματισμού σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

Λέξεις – κλειδιά: Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας, εκπαιδευτική αλλαγή, ποιοτική έρευνα

Εισαγωγή

Η ΑΣΜ αποτελεί κυρίαρχη τάση πολιτικών αξιολόγησης σε πολλές χώρες εδώ και τέσσερις δεκαετίες. Πρόκειται για μια μορφή εσωτερικής, διαμορφωτικής αξιολόγησης, ανατροφοδοτικού χαρακτήρα με φορέα την ίδια τη σχολική μονάδα, όπου οι εκπαιδευτικοί ως εσωτερικοί αξιολογητές της παρεμβάδουν διορθωτικά με στόχο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (Πετροπούλου κ.α., 2015; Σιδηροπούλου, 2015; MacBeath, 1999). Οι Kyriakides και Campbell (2004) ορίζουν την αυτοαξιολόγηση ως μια διαδικασία αλλαγής της νοοτροπίας και των πολιτικών που εφαρμόζει η σχολική μονάδα με σκοπό τη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς της στα πλαίσια της συνεργασίας, της αποκεντρωμένης διοίκησης, της πολιτικής της οικονομίας, της λογοδοσίας και της βελτίωσης του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου.

Η αυτοαξιολόγηση περιλαμβάνει τη συστηματική συλλογή πληροφοριών (Schildkamp & Visscher, 2009) και αποτελεί μια διαδικασία προβληματισμού για την πρακτική με στόχο τη βελτίωση των μαθησιακών προσδοκώμενων, της επαγγελματικής και οργανωτικής μάθησης (MacBeath, 2008, στο: Charman & Sammons, 2013). Τα δεδομένα που εξάγονται από τη συστηματική διαδικασία της αυτοαξιολόγησης έχουν μεγάλη σημασία, καθώς παρέχουν επίσημες, σαφείς και αξιόπιστες πληροφορίες για τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του σχολείου και κινητοποιούν τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων (O' Brien *et al.*, 2019; Young *et al.*, 2018; Maroto & Cabrales, 2007).

Η εφαρμογή της ΑΣΜ δίνει τη δυνατότητα για μια «από κάτω προς τα πάνω» διαδικασία εντοπισμού δυνατών και αδύναμων σημείων της σχολικής μονάδας και προτάσεων αλλαγών (MacBeath, 2006). Κατά την εφαρμογή της εμπλέκει όλους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας (ηγετικά στελέχη, εκπαιδευτικοί, λοιπό προσωπικό, γονείς, μαθητές, τοπική κοινότητα κ.ά) και συνδέεται με μοντέλα μετασχηματιστικής και καταναμημένης ηγεσίας στα

πλαίσια της ανάπτυξης μιας κουλτούρας συνεργασίας και συλλογικότητας (Συτζιούκη, 2020;Κωνσταντίνου, 2017;Charpman & Sammons, 2013;McNamara *et al.*, 2021; Σιδηροπούλου, 2015). Οι Charpman & Sammons (2013) επισημαίνουν τη σημαντικότητα της ταυτόχρονης ύπαρξης ενός σαφούς πλαισίου αυτοαξιολόγησης και μιας ικανής ηγεσίας, που εμπνέει και καθοδηγεί τους σχολικούς παράγοντες, ως βασικές προϋποθέσεις επιτυχίας της συγκεκριμένης πολιτικής. Παράλληλα, η βελτίωση είναι προφανής σκοπός της αναπτυξιακής διαδικασίας της ΑΣΜ, αφού η γνώση του τρόπου που μπορεί να βελτιωθεί το σχολείο, μπορεί να προκύψει όταν το ίδιο μπορεί να αξιολογεί πού βρίσκεται, ποια δεδομένα πρέπει να βελτιώσει καθώς και ποιοι δείκτες δηλώνουν την επίτευξη των στόχων του (Charpman & Sammons, 2013;MacBeath *et al.*, 2004). Ως εκ τούτου, η σχολική βελτίωση μέσω στοχευμένων, συνεργατικών διαδικασιών μπορεί να λειτουργήσει ευεργετικά για την απόκτηση μιας σταδιακής αυτονομίας της σχολικής μονάδας, που αναπτύσσει τους κατάλληλους μηχανισμούς για την αποκέντρωση του ελέγχου της (Brown *et al.*, 2021;Brown *et al.*, 2020;Block *et al.*, 2008). Ταυτόχρονα μπορεί να επιφέρει μακροπρόθεσμα ευεργετικά αποτελέσματα, ασκώντας επιρροή στις σκέψεις και τις δράσεις των συμμετεχόντων (Brown *et al.*, 2021).

Εδώ και χρόνια η ΑΣΜ αποτελεί στοχευμένη προτεραιότητα στην εκπαιδευτική πολιτική αντζέντα της ΕΕ. Οι ευρωπαϊκές τεχνικές εκθέσεις διατυπώνουν έναν σαφή προσανατολισμό προς τη διασφάλιση της ποιότητας της εκπαίδευσης, κάτι που εξασφαλίζεται με τη διαρκή αξιολόγηση των παρεχόμενων υπηρεσιών της (Meuret & Morlaix, 2003;O' Brien *et al.*, 2019;Young *et al.*, 2018;European Commission, 2020). Η πολιτική της ΑΣΜ εφαρμόζεται εδώ και χρόνια σε γείτονες ευρωπαϊκές χώρες. Παρόλο που το πλαίσιο εφαρμογής της διαφοροποιείται από χώρα σε χώρα, κύρια επιδίωξη της ΑΣΜ συνιστά η συνεχής βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης (European Commission, 2020;Eurydice, 2021;Brown *et al.*, 2020). Εκπαιδευτικοί από ευρωπαϊκά κράτη που συμμετέχουν σε διαδικασίες ΑΣΜ, όπως είναι η Ιρλανδία και η Ισπανία, επιβεβαιώνουν πως έχουν κατανοήσει το θεωρητικό πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης, τη συμβολή της στη σχολική βελτίωση, τη θέση που πρέπει να έχει στη ζωή ενός υγιούς σχολικού οργανισμού, την αντιλαμβάνονται ως μια στοχαστική και συλλογική πρακτική, μια ευκαιρία για κατανεμημένη ηγεσία, για ανάληψη πρωτοβουλιών και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Φυσικά, στη θετική τους στάση συμβάλλει και η υποστήριξη που παρέχεται από συμβούλους εκπαίδευσης, από έντυπα οδηγίων και από τη διάθεση ενδοσχολικού χρόνου που έχουν προνοηθεί για τη σχετική διαδικασία σε ορισμένες χώρες (Eurydice, 2021;European Commission, 2020;Brown *et al.*, 2020;O'Brien *et al.*, 2019;Brown *et al.*, 2021;McNamara *et al.*, 2021). Δεν παύει ωστόσο να αναφέρεται από τους εκπαιδευτικούς ως μία χρονοβόρα και πολύπλοκη διαδικασία, που απαιτεί γνώσεις και δεξιότητες για τις οποίες – όπως οι ίδιοι αναφέρουν - δεν έχουν καταρτιστεί (τεχνικές συλλογής δεδομένων, σχεδιασμού στόχων κατά τη διαδικασία του προγραμματισμού) (McNamara *et al.*, 2021;Brown *et al.*, 2021;O'Brien *et al.*, 2019).

Η κατάρτιση του προσωπικού σε διαδικασίες και τεχνικές ΑΣΜ και στρατηγικού προγραμματισμού σε επίπεδο σχολείου αποτελούν σημαντική πολιτική απόφαση για την επιτυχία της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής αλλαγής. Κι αυτό γιατί κάθε διαδικασία αυτοαξιολόγησης πραγματώνεται με στόχο το σχεδιασμό προγραμματισμού δράσεων προς βελτίωση των αδυναμιών που εντοπίστηκαν. Έτσι, οι δύο αυτές αλληλοεξαρτώμενες διαδικασίες θεωρούνται ως οι δύο όψεις του ίδιου νομίσματος (Σαϊτης, 2008;Μπουραντάς & Παπαλεξανδρή, 2003;Σιδηροπούλου, 2015;Tumlovskaja & Prakapas, 2020).

Το χρονικό της ΑΣΜ στην Ελλάδα

Σε αντίθεση με το διεθνές και ευρωπαϊκό πλαίσιο, η Ελλάδα δεν έχει καθιερώσει ακόμη πολιτικές ΑΣΜ. Μετά την κατάργηση του θεσμού των Επιθεωρητών το 1982, έχουν γίνει αρκετές ατελέσφορες προσπάθειες από μέρους της πολιτείας για εδραίωση συστήματος αξιολόγησης (Γκότοβος, 2003;Κασσωτάκης, 2017). Την περίοδο 1997-1999 πραγματοποιήθηκε για πρώτη φορά σε πειραματικό επίπεδο ένα πρόγραμμα του έργου

ΣΕΠΠΕ (Σχολεία Εφαρμογής Πειραματικών Προγραμμάτων Εκπαίδευσης) ονόματι «Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα» από το Τμήμα Αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου με επικεφαλής τον Ιωσήφ Σολομών. Η προσπάθεια αυτή παρείχε ένα ενδεικτικό, ολοκληρωμένο πλαίσιο για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας στην Ελλάδα, στηριζόμενο σε δείκτες ποιότητας και διαδικασίες αυτοαξιολόγησης (Σολομών, 1999). Ωστόσο, το εγχείρημα δεν κατάφερε να κερδίσει τις εντυπώσεις, ενώ υπήρξαν αντιδράσεις από τους εκπαιδευτικούς (Κασσωτάκης, 2017).

Το 2010 με την ψήφιση του νόμου 3848/2010 περί αναβάθμισης του ρόλου του εκπαιδευτικού, της διαδικασίας προγραμματισμού και αξιολόγησης της δράσης των σχολικών μονάδων και με την εγκύκλιο 37100/Γ1/31-3-2010, ορίστηκε η αυτοαξιολόγηση ή εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Ακολούθησε η Εγκύκλιος Γ1/190089/10-12-2013 «Εφαρμογή του θεσμού της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου της σχολικής μονάδας κατά το σχολικό έτος 2013-2014-Διαδικασίες» με την οποία έγινε υποχρεωτική η αξιολόγηση σε όλα τα σχολεία της χώρας με αρμόδιο φορέα υλοποίησης το ΙΕΠ. Και αυτή η πολιτική απόπειρα δεν εφαρμόστηκε.

Έρευνες που μελετούν τους λόγους αποτυχίας εφαρμογής πολιτικών ΑΣΜ στην χώρα μας, αναφέρονται σε παράγοντες όπως την γενίκευση του φόβου του Επιθεωρητισμού, την έλλειψη εμπιστοσύνης προς το κράτος και τις προθέσεις του, το συγκεντρωτισμό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, την ελλιπή πληροφόρηση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τις αυτοαξιολογητικές διαδικασίες. Ταυτόχρονα, η ασυνέπεια από μέρους της πολιτείας σχετικά με το θεσμό, η οποία εντάθηκε από τις αλλαγές των κυβερνήσεων, σε συνδυασμό με τις διαχρονικά έντονες αντιδράσεις των συνδικαλιστικών οργανώσεων, κατέστησαν για πολλές δεκαετίες τη χώρα μας αμέτοχη σε πολιτικές αυτοαξιολόγησης που διασφαλίζουν την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Κωνσταντίνου, 2017;Κασσωτάκης, 2017).

Η πρόσφατη αναθέσμιση της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας στην Ελλάδα έγινε αρχικά με το νόμο 4692/2020 και την ΥΑ 6603/ΓΔ4/2021 με τίτλο «Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο», ενώ ακολούθησε ο νέος νόμος 4823/2021 και η ΥΑ 108906/ΓΔ4/2021, που ισχύουν ως σήμερα και καθορίζουν τις λειτουργίες, τους άξονες και τους δείκτες ποιότητας της ΑΣΜ, με φορέα υλοποίησης το ΙΕΠ. Τον Σεπτέμβριο του 2021 οι σχολικές μονάδες κλήθηκαν να προβούν σε αποτίμηση της σχολικής τους μονάδας και στη συνέχεια στην ολοκλήρωση των σταδίων προγραμματισμού που προβλέπονται (Συλλογικός Προγραμματισμός, Υλοποίηση Σχεδίων Δράσης, Έκθεση Εσωτερικής Αξιολόγησης). Η «απάντηση» της ΔΟΕ ήταν η κήρυξη απεργίας-αποχής από κάθε διαδικασία που προβλέπεται από τους σχετικούς νόμους ενώ παράλληλα διαμόρφωσε ενιαία κείμενα για κάθε φάση της διαδικασίας ώστε να αναρτηθούν στην πλατφόρμα του ΙΕΠ από τα σχολεία που δεν επιθυμούν να μπουν στη διαδικασία ως «αντίσταση στις προσπάθειες κατηγοριοποίησης των σχολείων» (ΔΟΕ, 2021). Το Υπουργείο Παιδείας απέστειλε ενημερωτικό έγγραφο πως η ανάρτηση πανομοιότυπων κειμένων καθιστά τη διαδικασία άκυρη για την σχολική μονάδα. Παρόλα αυτά, η ΔΟΕ ανακοίνωσε σε πανηγυρικό τόνο πως περισσότεροι από 3.762 Σύλλογοι Διδασκόντων κατέθεσαν τα ενιαία κείμενα που πρότεινε, χωρίς τελικά να επιβληθούν οι κυρώσεις που είχε εξαγγείλει το Υπουργείο Παιδείας (ESOS, 2022). Έτσι, διχάστηκαν για άλλη μία φορά οι σύλλογοι εκπαιδευτικών, με άλλους να τηρούν και εφαρμόζουν τη διαδικασία όπως περιγράφεται θεσμικά κι άλλους να αρνούνται τη συμμετοχή αναρτώντας το δοτό ενιαίο κείμενο της ΔΟΕ. Ποιοι είναι λοιπόν οι λόγοι των δύο τόσο αντιφατικών στάσεων στο θεσμό; Ποιοι παράγοντες ωθούν κάποιους εκπαιδευτικούς να αποδέχονται και να εφαρμόζουν την καινοτομία και ποιοι είναι αυτοί που καθιστούν άλλους αρνητές της αλλαγής; Το άρθρο σκοπό έχει να απαντήσει στο βασικό ερώτημα: ποιοι λόγοι καθόρισαν

την συμμετοχή ή μη των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην ΑΣΜ την πρώτη χρονιά εφαρμογής του θεσμού.

Μεθοδολογία της έρευνας

Τα υποκείμενα

Συνολικά 17 εκπαιδευτικοί Προσχολικής Εκπαίδευσης (16 γυναίκες και 1 άνδρας) εκ των οποίων οι 14 ήταν μόνιμοι και οι 3 αναπληρωτές εκπαιδευτικοί μετείχαν στην έρευνα. Η συλλογή των δεδομένων μέσω ατομικών συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε τον Μάρτιο και Απρίλιο του 2022. Από το σύνολο των εκπαιδευτικών οι 9 ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών ενώ μόνο οι 9 από τους 17 συμμετείχαν στην απεργία – αποχή έως τις 30/9 από το έργο της ΑΣΜ. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με την αξιοποίηση ημιδομημένων ατομικών συνεντεύξεων. Τα υποκείμενα της έρευνας επιλέχθηκαν με τεχνική σκόπιμης δειγματοληψίας από 17 σχολεία των νομών Αττικής και Κρήτης. Βασικό κριτήριο για την επιλογή τους είναι η συμμετοχή προσώπων που εκδήλωσαν αρνητική και θετική στάση στις διαδικασίες της ΑΣΜ με συμμετοχή ή μη σε απεργία/αποχή κατά το πρώτο έτος εφαρμογής της, την Άνοιξη του 2021. Η έρευνα επιχειρεί μία αρχική διερεύνηση των παραγόντων και δεν μπορεί να γενικεύσει τα συμπεράσματά της στον πληθυσμό των νηπιαγωγών δημόσιων σχολείων.

Το πρωτόκολλο της συνέντευξης και θεματική ανάλυση των δεδομένων

Το πρωτόκολλο της συνέντευξης θεμελιώθηκε στους στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Διαμορφώνει ένα πλαίσιο ερωτήσεων στις οποίες όμως το κεντρικό πρόσωπο είναι ο ερωτώμενος και όχι ο συνεντευκτής. Πρόκειται για συνεντεύξεις “πληροφορητών” ή αλλιώς “μη κατευθυντήριες συνεντεύξεις” όπως τις χαρακτηρίζει ο Robson (2007:321) καθώς το πρωτεύον ενδιαφέρον επικεντρώνεται στις απόψεις του ερωτώμενου για μία συγκεκριμένη κατάσταση ή γενικό πλαίσιο, όπως αυτό της ΑΣΜ. Αξιολογήθηκε ως το καταλληλότερο μέσο συλλογής δεδομένων καθώς μελετά σε βάθος χρόνο (από την Άνοιξη του 2020 έως τον Σεπτέμβριο του 2021) προσωπικές απόψεις, εξετάζει προσωπικές αφηγήσεις για γεγονότα και επικεντρώνεται στο νόημα που έχουν συγκεκριμένα φαινόμενα (Robson, 2007:322).

Οι απομαγνητοφωνημένες συνομιλίες καταγράφηκαν σε ηλεκτρονικό αρχείο word και χρησιμοποιήθηκαν για περαιτέρω ανάλυση λόγου. Σε αντίθεση με την ποσοτική έρευνα, η οποία επιζητά την προσαρμογή των δεδομένων σε προκαθορισμένες κατηγορίες, εδώ ακολουθείται μία μέθοδος ερμηνευτικής των δεδομένων (interpretations of data) και ανάδυσης των κωδικών (emergent codes) και των κατηγοριών του λόγου. Η κωδικοποίηση θεμελιώνεται στους στόχους και τα ερωτήματα της έρευνας. Ως κωδικός λαμβάνεται μία αυτοτελής νοηματικά δήλωση, η οποία περιορίζεται αποκλειστικά σε μία πληροφορία, ιδέα ή δράση των εκπαιδευτικών. Οι κωδικοί οργανώνονται σε θεματικές κατηγορίες (families) και υπερομάδες (superfamillies). Η τελική διαμόρφωση των κωδικών προέκυψε μετά τη συμφωνία και των δύο ερευνητών μέσω μίας κυκλικής πορείας ελέγχου και επαναπροσδιορισμού με στόχο την όσο πιο πιστή απόδοση των νοημάτων. Με τον τρόπο αυτό, όλος ο λόγος των υποκειμένων υπόκειται σε ερμηνευτική ανάλυση.

Αποτελέσματα

Η ανάλυση του περιεχομένου των συνεντεύξεων διαμόρφωσε 3 υπερομάδες στις οποίες οργανώνεται η επιχειρηματολογία και η στάση των νηπιαγωγών του δείγματος στην αυτοαξιολόγηση. Οι υπερομάδες παρουσιάζονται στην συνέχεια σε 3 διαφορετικούς πίνακες, οι οποίοι ενσωματώνουν την ποσοτική αποτίμηση των κωδικών ανάλυσης λόγου και της ομαδοποίησής τους σε συγκεκριμένες ομάδες και κωδικούς ανάλυσης λόγου. Ο πίνακας 1 παρουσιάζει την οργάνωση των κωδικών που αφορούν στους λόγους για τους οποίους οι

νηπιαγωγοί συμφωνούν ή διαφωνούν με το θεσμό της ΑΣΜ στα δημόσια νηπιαγωγεία της χώρας.

Πίνακας 1. Συχνότητα και ομαδοποίηση των κωδικών που περιγράφουν το βαθμό συμμετοχής των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ΑΣΜ.

ΥΠΕΡΟΜΑΔΑ	ΟΜΑΔΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΤΩΝ ΔΗΛΩΣΕΩΝ ΤΟΥΣ
<p>Αντιδράσεις εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής απέναντι στον θεσμό της ΑΣΜ (111)</p>	<p>Λόγοι συμμετοχής στην ΑΣΜ (41)</p>	Φόβος λόγω κυρώσεων (15)
		Προσωπική ανέλιξη (7)
		Υπακοή στους θεσμούς (7)
		Βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (5)
		Ουδέτερη στάση εφαρμογής (4)
		Παρακίνηση από διεύθυνση (2)
		Επικείμενη συνταξιοδότηση (1)
	<p>Λόγοι μη συμμετοχής στην αυτοαξιολόγηση (70)</p>	Φόβος για κατηγοριοποίηση σχολείων (16)
		Χρονοβόρα διαδικασία (13)
		Αντίδραση χωρίς εμφανή αιτία (12)
		Έλλειψη βασικών γνώσεων αυτοαξιολόγησης (7)
		Ακατάλληλος χρόνος εμφάνισης του θεσμού (7)
		Δυσκολίες εφαρμογής στην προσχολική (6)
		Ο θεσμός υποβαθμίζει την εκπαίδευση (6)
		Ο θεσμός θα επιφέρει ιδιωτικοποίηση των σχολείων (2)
		Καχυποψία (1)

Σύμφωνα με τον Πίνακα 1 η ανάλυση λόγου των συνεντεύξεων παρουσιάζει συνολικά 111 αναφορές των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης για τους λόγους συμμετοχής ή μη στις διαδικασίες ΑΣΜ. Από αυτές τις αναφορές οι 41 αφορούν στους λόγους συμμετοχής και οι 70 στους λόγους που αποφάσισαν τη μη συμμετοχή τους στη διαδικασία. Όπως διαπιστώνεται από την κωδικοποίηση του λόγου, 7 λόγοι εμφανίζονται ως επιχειρήματα που οδήγησαν στην απόφαση συμμετοχής στην ΑΣΜ, εκ των οποίων οι δύο πρώτοι κωδικοί (22 από τις 41 αναφορές) αφορούν στον φόβο των εκπαιδευτικών λόγω των πιθανών κυρώσεων εξαιτίας της μη εφαρμογής της ΑΣΜ, όπως επίσης και την πεποίθηση για προσωπική ανέλιξη μέσω του θεσμού. Αντίστοιχα, 9 εμφανίζονται οι κωδικοί που διαμορφώνουν τα επιχειρήματα της μη συμμετοχής τους στην ΑΣΜ με συνολική συχνότητα 70 αναφορών. Διαπιστώνεται πως η συμμετοχικότητα των εκπαιδευτικών στο νέο θεσμό δε σημαίνει πως υποκινείται από μία θετική στάση στην καινοτομία καθώς μόνο 5 συνολικά αναφορές πιστώνουν στον θεσμό τα θετικά του αποτελέσματα για την βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Αντίστοιχα, η αρνητική, ουδέτερη ή ωφελμιστική στάση αποτυπώνεται με 15 διαφορετικούς κωδικούς και αναλογία 95.5% στην ερμηνευτική που παρουσιάζουν για την στάση τους έναντι του θεσμού. Συνεπώς, οι κωδικοί που δείχνουν πως η διαδικασία της ΑΣΜ γίνεται αντιληπτή ως διαδικασία που συμβάλει στην βελτίωση της ποιότητας του

εκπαιδευτικού έργου, συγκεντρώνουν ποσοστό μόλις 4.4%. Από την παραπάνω ανάλυση των κωδικών αναδύεται μία «ρητορική παρανοήσεων» που σχετίζεται σημαντικά με την αρνητική στάση στην ΑΣΜ. Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως από τους 17 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, οι 9 δεν υποστηρίζουν το θεσμό της αυτοαξιολόγησης και είναι κατηγορηματικά αντίθετοι. Πρόκειται για αντιλήψεις που συνδέουν την ΑΣΜ με:

- 1) Φόβο για κατηγοριοποίηση των σχολείων (16)
- 2) Φόβο λόγων κυρώσεων (15)
- 3) Αντίδραση για την αντίδραση (13)
- 4) Υποβάθμιση της εκπαίδευσης από το θεσμό (6)
- 5) Ο θεσμός θα επιφέρει ιδιωτικοποιήσεις σχολείων (2)

Την χαρακτηρίζουμε ως «ρητορική παρανοήσεων», καθώς στο θεσμικό πλαίσιο αναφοράς στην αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της ΑΣΜ, δεν αναφέρεται η δημοσιοποίηση των ποσοτικών βαθμολογιών από τους ΣΕΕ στην ιστοσελίδα των σχολείων, η διαδικασία δεν επιφέρει καμία υπηρεσιακή ποινή ή αλλαγή για τους εκπαιδευτικούς, απομακρύνοντας έτσι την προοπτική εφαρμογής ενός «τιμωρητικού θεσμού». Επιπρόσθετα, το όλο εγχείρημα πραγματοποιείται από το ίδιο το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου με έμφαση στην ανατροφοδοτική δυναμική της.

Στη συνέχεια, ο πίνακας 2 παρουσιάζει την ανάλυση του λόγου των υποκειμένων και την ομαδοποίηση των κωδικών που αναφέρονται στον τρόπο με τον οποίο κατανοούν το περιεχόμενο και τις συνέπειες της ΑΣΜ: τι ακριβώς καταλαβαίνουν από το νέο θεσμό, πως τον νοηματοδοτούν. Ο άξονας αυτός, προσφέρει σημαντικές πληροφορίες για την ερμηνεία της τελικής απόφασής τους για συμμετοχή ή μη στη διαδικασία.

Πίνακας 2: Συχνότητα και ομαδοποίηση των κωδικών που περιγράφουν την κατανόηση του περιεχομένου και τις συνέπειες της ΑΣΜ.

Υπερομάδα	Ομάδες	Κωδικοί ανάλυσης των δηλώσεων
Αντιλήψεις για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας (159)	Κατανόηση περιεχομένου αυτοαξιολόγησης (94)	Αναγκαιότητα ύπαρξης διαδικασίας αυτοαξιολόγησης (48) Προβληματισμοί για τον πλαίσιο διεξαγωγής της (28) Προβληματισμοί για τον χρόνο εισαγωγής της (6) Εντοπισμός δυνατών και αδύναμων σημείων σχολείου (12)
	Συνέπειες αυτοαξιολόγησης (65)	Δεν συμβάλλει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (19) Συμβάλλει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (17) Πρώθηση ιδιωτικών συμφερόντων/ χρηματοδοτήσεις σχολείων (9) Άμβλυση κοινωνικών ανισοτήτων (8) Κίνητρο για επιμόρφωση εκπαιδευτικών (4) Ανανέωση τρόπων/ μέσων διδασκαλίας (3) Ποσοτική αντιμετώπιση παιδαγωγικών θεμάτων (3) Συγχωνεύσεις τμημάτων-σχολείων/απώλεια θέσεων εργασίας (2)

Σύμφωνα με τον πίνακα 2, οι εκπαιδευτικοί στις περιγραφές τους εξέφρασαν σε υψηλή συχνότητα (159 φορές) τις αντιλήψεις του για τον θεσμό της ΑΣΜ. Συγκεκριμένα, οι αντιλήψεις αυτές διαμόρφωσαν 2 ομάδες: αναφορές σε ζητήματα που σχετίζονται με το περιεχόμενο της ΑΣΜ (94 αναφορές) και άλλες που σχετίζονται με τις πιθανές συνέπειές της

(65 αναφορές). Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αναζητούν την αναγκαιότητα ύπαρξης της διαδικασίας (48 αναφορές) προβληματίζονται για το πλαίσιο διεξαγωγής της (28 αναφορές) ακόμη και για το συγκεκριμένο χρόνο εισαγωγής της στα σχολεία (6 αναφορές). Τέλος την αντιλαμβάνονται ως έναν μηχανισμό απογραφής των δυνατών και αδύναμων σημείων ενός σχολείου (12 αναφορές).

Παρόλο που η έρευνα διαδραματίζεται το πρώτο έτος εφαρμογής του θεσμού και ο εκπαιδευτικός κόσμος δεν έχει εμπειρία των συνεπειών της ΑΣΜ, οι εκπαιδευτικοί στις περιγραφές τους αναφέρονται με υψηλή συχνότητα στις συνέπειές της (65 αναφορές). Παρουσιάζεται αυτό το μικρό δείγμα εκπαιδευτικών με αντικρουόμενες θέσεις για το αν συμβάλλει ο θεσμός στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου» (19 αναφορές) ή όχι (17 αναφορές). Όπως και στις αναλύσεις της προηγούμενης υπερομάδας (πίνακας 1), διαφαίνονται αντιλήψεις που συνδέουν την ΑΣΜ με προώθηση ιδιωτικών συμφερόντων και τις χρηματοδοτήσεις των σχολείων (9 αναφορές), με την άμβλυση των κοινωνικών ανισοτήτων αν και στόχο έχει τη βελτίωσή τους (8 αναφορές) και τις συγχωνεύσεις τμημάτων και σχολείων (2 αναφορές). Περιορισμένες κρίνονται οι αναφορές που αναδεικνύουν την πεποίθηση πως η ΑΣΜ θα αποτελέσει κίνητρο για επιμόρφωση εκπαιδευτικών (4 αναφορές) και θα συμβάλει στην ανανέωση του τρόπου και των μέσων διδασκαλίας» (3 αναφορές). Έτσι, οι θετικές αντιλήψεις και συνέπειες του θεσμού της ΑΣΜ συμπυκνώνονται σε 3 από τους 8 κωδικούς ανάλυσης.

Τέλος, ο πίνακας 3 παρουσιάζει τις πηγές από τις οποίες ενημερώνονται οι εκπαιδευτικοί για το περιεχόμενο, τις διαδικασίες και τις συνέπειες της ΑΣΜ. Είναι σημαντικό να αναλυθούν οι πηγές πληροφόρησης, γιατί μπορούν να φωτίσουν την ερμηνευτική των αντιλήψεων και στάσεων που διαμορφώνονται και της ρητορικής των παρανοήσεων που αναφαίνεται.

Πίνακας 3. Συχνότητα και ομαδοποίηση των κωδικών που περιγράφουν τις πηγές πληροφόρησης των εκπαιδευτικών για την ΑΣΜ

Υπερομάδα	Ομάδα	Κωδικοί ανάλυσης των δηλώσεων
Πηγές πληροφόρησης (118)	Συνάδελφοι και διευθυντής σχολικής μονάδας (49)	Ενημέρωση συλλόγου διδασκόντων από το διευθυντή (33) Άτυπες συζητήσεις με συναδέλφους (16)
	Συνδικαλιστικά όργανα (31)	Ανακοινώσεις της ΔΟΕ (21) Επικοινωνία με συνδικαλιστικά όργανα (10)
	Μέσα μαζικής ενημέρωσης (18)	Εκπαιδευτικές ιστοσελίδες (11) Ιστοσελίδα ΙΕΠ (4) Συζητήσεις σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης (3)
	Νομοθεσία (νόμος 4823/2021 και εγκύκλιος 108906/ΓΔ4/2021) (20)	Μελετήθηκε από όλους (9) Δεν μελετήθηκε από όλους (11)

Ο πίνακας 3 προσφέρει σημαντικές πληροφορίες για τους παράγοντες που συμβάλουν στη διαμόρφωση των στάσεων των εκπαιδευτικών στην ΑΣΜ: πώς και από ποιους ενημερώθηκαν για το νέο θεσμό. Όπως προκύπτει από το είδος και τη συχνότητα των κωδικών ανάλυσης, οι απόψεις τους έχουν διαμορφωθεί με τη συμβολή διαφόρων πηγών ενημέρωσης. Η υπερομάδα «Πηγές ενημέρωσης» εμφανίζει 118 αναφορές, οι οποίες χωρίζονται σε τέσσερις ομάδες, που στην ουσία αποτελούν 4 διαφορετικές πηγές πληροφόρησης:

1. ενδοσχολικά από «συνάδελφους και την προϊσταμένη της σχολικής μονάδας», κωδικός που συγκεντρώνει τις περισσότερες αναφορές (49),
2. τα «Συνδικαλιστικά όργανα» (31 αναφορές), τα οποία από το πλήθος των αναφορών φαίνεται πως διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση στάσεων και απόψεων των εκπαιδευτικών

3. τη «Νομοθεσία- εγκύκλιο» που περιγράφουν το θεσμό της ΑΣΜ (20 αναφορές) και στην τελευταία θέση
4. τα «Μέσα μαζικής ενημέρωσης» (18 αναφορές).

Μελετώντας το είδος των κωδικών σε κάθε ομάδα φαίνεται πως η ομάδα «Συνάδελφοι και διευθυντής σχολικής μονάδας» εμφανίζει τους κωδικούς: «Ενημέρωση συλλόγου διδασκόντων από το διευθυντή» με 33 αναφορές και «Άτυπες συζητήσεις με συναδέλφους» με 16 αναφορές. Η ομάδα «Συνδικαλιστικά όργανα» περιλαμβάνει τους κωδικούς: «Ανακοινώσεις της ΔΟΕ» με 21 αναφορές και «Επικοινωνία με συνδικαλιστικά όργανα» με 10 αναφορές. Αντίστοιχα, τα «Μέσα μαζικής ενημέρωσης» αφορούν «Εκπαιδευτικές ιστοσελίδες» (11 αναφορές), την «Ιστοσελίδα του ΙΕΠ» (4 αναφορές) και «Συζητήσεις σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης» (3 αναφορές). Η ομάδα «Νομοθεσία (νόμος 4823/2021 και εγκύκλιος 108906/ΓΔ4/2021)» με 20 αναφορές περιλαμβάνει τους κωδικούς «Μελετήθηκε από όλους» (με μόλις 9 αναφορές) και «Δεν μελετήθηκε από όλους» (με 11 αναφορές). Διαπιστώνεται από την ανάλυση και τις συχνότητες του πίνακα 3 πως οι εκπαιδευτικοί δεν ενημερώνονται με μεγάλη συχνότητα από τους επίσημους φορείς του Υπουργείου Παιδείας (Εγκύκλιοι και νομοθεσία Υπουργείου και ΙΕΠ). Αντίθετα, ο κωδικός που συγκεντρώνει τη υψηλότερη συχνότητα είναι η ενημέρωση από τον/την διευθυντή/τρια στο σύλλογο διδασκόντων. Αυτό καταδεικνύει το σημαντικό ρόλο της διεύθυνσης στην επιτυχή εισαγωγή καινοτομιών και διαμόρφωση θετικής στάσης στους εκπαιδευτικούς. Διαφαίνεται μία κουλτούρα ενημέρωσης με βάση την ερμηνευτική του νόμου από το διευθυντή του σχολείου και όχι τόσο της ατομικής μελέτης και ανάλυσης του θεσμικού εγγράφου από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (μόλις 9 άτομα είχαν μελετήσει το νόμο).

Συμπεράσματα

Βασικός στόχος της έρευνας είναι η ερμηνευτική προσέγγιση της στάσης των εκπαιδευτικών στην πρώτη φάση εφαρμογής του θεσμού της ΑΣΜ. Από την ανάλυση και παρουσίαση των αποτελεσμάτων διαπιστώνεται μία ισχυρή αντίσταση των εκπαιδευτικών του δείγματος στη νεοεισερχόμενη αυτή εκπαιδευτική αλλαγή, ακόμη και όσων τελικά ενεπλάκησαν στη διαδικασία. Στην πλειοψηφία οι λόγοι που οδηγούν τους εκπαιδευτικούς του δείγματος στην αρνητική-επιφυλακτική στάση φαίνεται πως δεν προκύπτουν από μελέτη έγκυρων πηγών και επιστημονικής βιβλιογραφίας ούτε από παραδείγματα εφαρμογής της σε άλλα συστήματα εκπαίδευσης με παράδοση στο θεσμό της ΑΣΜ. Τόσο οι διευθυντές των σχολείων όσο και οι εκπαιδευτικοί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν ενημερώθηκαν για τους μηχανισμούς και τις πολιτικές αυτοαξιολόγησης που εφαρμόζουν εδώ και δεκαετίες άλλα κράτη, όπως και για τις συνέπειές της στη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου (Brown *et al.*, 2021; Brown *et al.*, 2020; Chapman & Sammons, 2013; Cobbinah & Eshun, 2021; Faddar *et al.*, 2021; McNamara *et al.*, 2021; O'Brien *et al.*, 2019; Tumlovskaja & Prakapas, 2020). Ταυτόχρονα, η ΑΣΜ συνδυάστηκε όπως ήταν αναμενόμενο με το σχεδιασμό προγραμματικών δράσεων για την παρέμβαση και επίλυση των κακών κείμενων σε ένα σχολείο. Αυτές οι δύο συμπληρωματικές πολιτικές αποτελούν τις δύο όψεις του στρατηγικού προγραμματισμού, μίας διαδικασίας που απαιτεί σχεδιασμό ενεργειών για την επίτευξη στόχων βελτίωσης της αποτελεσματικότητας του οργανισμού (Rothaermel, 2017). Η απουσία συστηματικής κατάρτισης των διευθυντών στο σχεδιασμό προγραμματικών δράσεων και της ενημέρωσης για τα χαρακτηριστικά, τα είδη και τις συνέπειες της ΑΣΜ, συνέβαλε σημαντικά στην ανάπτυξη αβάσιμων επιχειρημάτων στην εκπαιδευτική κοινότητα, τα οποία κατέληξαν σε μία επαναλαμβανόμενη ρητορική παρανοήσεων σχετικά με το ρόλο της ΑΣΜ και τις συνέπειες που μπορεί να επιφέρει στα σχολεία, τους εκπαιδευτικούς και τους ίδιους τους μαθητές/τριες. Η ελλιπής ενημέρωση για την ΑΣΜ διαμορφώνει επιφυλακτική στάση που καταλήγει στην άρνηση της ενεργούς συμμετοχής. Το επιχείρημα αυτό εμφανίζεται συχνά στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία ως ένας από τους σημαντικότερους ανασταλτικούς παράγοντες για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην ΑΣΜ, ενώ συνδέεται με την ανάγκη

ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών προκειμένου να εξοικειωθούν αρχικά με την έννοια και έπειτα με τις πρακτικές (στοχοθεσία, σχεδιασμός δράσεων) που απαιτούνται για την υλοποίηση μιας αποδοτικής αυτοαξιολόγησης (Ευθυμίου, 2021; Κύρου, 2022; McNamara *et al.*, 2021; O'Brien *et al.*, 2019; Brown *et al.*, 2021; Cobbinah & Eshun, 2021).

Από την ανάλυση των πηγών πληροφόρησης που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί, φαίνεται πως οι συνδικαλιστικές οργανώσεις διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση επιχειρημάτων ακυρωτικής στάσης και παρανοήσεων, μίας ρητορικής αρνητικών συνεπειών, οι οποίες θεμελιώνονται σε ένα τρίπτυχο επιχειρημάτων: την επικείμενη κατηγοριοποίηση των σχολείων και προώθηση ιδιωτικών συμφερόντων, τον τιμωρητικό χαρακτήρα της ΑΣΜ για τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς και την αντιμετώπισή της ως έναν επιπρόσθετο έργο γραφειοκρατικού φόρτου στις πλάτες των εκπαιδευτικών χωρίς κανένα όφελος για την βελτίωση προσώπων και σχολικής μονάδας. Πρόκειται για επιχειρήματα που απαντώνται αποκλειστικά και μόνο σε μελέτες του πεδίου στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς δεν τις συναντά κανείς ως αναφορές στη διεθνή βιβλιογραφία. Για το λόγο αυτό, τις ονομάζουμε ρητορική παρανοήσεων η οποία στέκει στον αντίποδα της συμβολής της ΑΣΜ στην ανάπτυξη κριτικοστοχαστικής κουλτούρας βελτίωσης του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου και ενδυνάμωσης των σχολείων και των εκπαιδευτικών.

Στο παζλ της ερμηνευτικής του λόγου είναι σημαντικό να αναφερθεί πως ακόμη και όσοι πιστεύουν στην αξία της ΑΣΜ και την επίδρασή της στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, δεν μπορούν να περιγράψουν με σαφήνεια τις συνέπειές της προς αυτήν την κατεύθυνση. Έτσι, μπορούμε να πούμε πως η εφαρμογή του μέτρου έγινε στην χώρα μας απουσία μίας κουλτούρα αυτοαξιολόγησης, η οποία θα εμπλέξει ενεργά τους εκπαιδευτικούς σε διαδικασίες μάθησης, δράσης και ανατροφοδότησης (Chapman & Sammons, 2013; European Commission, 2020; Eurydice, 2021; McNamara *et al.*, 2021; Brown *et al.*, 2021; Faddar *et al.*, 2021; Vanhoof & Van Petegem, 2011). Προκύπτει, επομένως, το συμπέρασμα πως η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία της ΑΣΜ δεν προεξοφλεί την κατανόηση της σημασίας της στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου με κίνδυνο να καταλήξει μια στείρα γραφειοκρατική διαδικασία, μια τυπική συλλογή δεδομένων άνευ ουσίας (Vanhoof & Van Petegem, 2011).

Συνοψίζοντας θεωρούμε πως η επιτυχία εφαρμογής του θεσμού και η ανατροφοδοτική της αξία επικεντρώνεται στο τρόπο εισαγωγής της στα σχολεία από το επιτελείο του Υπουργείου Παιδείας. Αν και οι δείκτες αυτοαξιολόγησης αναδεικνύουν ένα επιστημονικά σχεδιασμένο έργο από τις επιστημονικές ομάδες του ΙΕΠ, ο σχεδιασμός εισαγωγής της απουσιάζει παντελώς από τους πολιτικές αποφάσεις του Υπουργείου. Τέλος, κρίνεται σημαντική και αναγκαία η κατάρτιση των διευθυντών των σχολικών μονάδων για να μπορέσουν να επικοινωνήσουν τα χαρακτηριστικά και πλεονεκτήματα της αλλαγής, να παρωθήσουν το εκπαιδευτικό προσωπικό και να εισάγουν στα σχολεία τους καινοτόμες διαδικασίες σχεδιασμού προγραμματικών δράσεων και αξιολόγησής τους.

Αναφορές

Block, H., Slegers, P., & Karsten, S. (2008). Looking for a balance between internal and external evaluation of school quality: evaluation of the SVI model. *Journal of Education Policy*, 23(4), 379-395.

Brown, M., Gardezi, S., Blanco, L. del C., Simeonova, R., Parvanova, Y., McNamara, G., O'Hara, J., and Kechri, Z. (2021). School self-evaluation an international or country specific imperative for school improvement? *International Journal of Educational Research Open*, 2-2, 100063. doi:10.1016/j.ijedro.2021.100063

Brown, M., McNamara, G., Cinkir, S., Fadar, J., Figueiredo, M., Vanhoof, J., Rocha, J. (2020). Exploring parent and student engagement in school self-evaluation in four European countries. *European Educational Research Journal*, Open, 2-2, 100063. <https://doi.org/10.1177/1474904120961203>.

Chapman, C., & Sammons, P. (2013). *School Self-Evaluation for School Improvement: What Works and Why?* CfBT Education Trust. 60 Queens Road, Reading, RG1 4BS, England. Ανακτήθηκε από: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED546801.pdf>.

Cobbinah J.E. & Eshun E.S., (2021). School Self-Evaluation and the Nature of Support System Basic Schools in Ghana. *SAGE Open*, 11(2). Doi: <https://doi.org/10.1177/21582440211022732>.

DES. (2016). *Looking at our Schools 2016. A quality framework for post-primary schools.* Dublin: Government Publications. Ανακτήθηκε από <https://www.gov.ie/en/publication/743565-looking-at-our-school-2016/>.

Education Scotland, (2015). *How good is our school? 4th Edition.* Ανακτήθηκε από https://education.gov.scot/nih/Documents/Frameworks_SelfEvaluation/FRWK2_NIHeditHG IOS/FRWK2_HGIOS4.pdf.

ESOS (2022). "Πανηγυρίζει" η ΔΟΕ: Πάνω από 3.762 σχολεία κατέθεσαν "φασόν" κείμενα αξιολόγησης. Ανακτήθηκε από <https://www.esos.gr/arhra/79986/panigyrizi-i-doe-pano-apo-3762-sholeia-katethesan-fason-keimena-axiologisis>.

European Commission (2020). *Supporting school self-evaluation and development through quality assurance policies: key considerations for policy makers.* Brussels. Ανακτήθηκε από <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/a08583f0-c18f-11ea-b3a4-01aa75ed71a1>.

Eurydice, (2021). *Quality Assurance in early childhood and school education.* Ανακτήθηκε από https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/national-description_en.

Faddar, J., Vanhoof, J., Brown, M., Figueredo, M., Cinkir, S., O'Hara, J., & McNamara, G. (2021). Drivers for student and parent voice in school self-evaluation activities. *Studies in Educational Evaluation*, 71, 101067. Doi: 10.1016/j.stueduc.2021.101067.

Kyriakides, L., & Campbell, R.J. (2004). School self-evaluation and school improvement: A critique of values and procedures. *Studies in Educational Evaluation*, 30, 23–36.

MacBeath, J. (1999) *Schools must speak for themselves: the case for school self-evaluation.* London: Routledge.

MacBeath, J. (2006) *School Inspection and Self-Evaluation. Working with the New Relationship.* London: Routledge.

MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D., Jakobsen, L. (2004). *Self-evaluation in European schools: A story of change.* Routledge. Ανακτήθηκε από https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=QhVvsBSX1Vkc&oi=fnd&pg=PR7&ots=YQ-E-tpvF3&sig=uR6VloOSeUEnRnYUXnzHQnfJXgE&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false.

Maroto Fabian J.L. & Cabrales Granda A. (2007). *Guía de autoevaluación y mejora.* Ανακτήθηκε από <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/156683/Gu%C3%ADa%20de%20autoevaluci%C3%B3n%20y%20mejora.pdf?sequence=1>.

McNamara, G., Brown, M., Gardezi, S., O'Hara, J., O'Brien, S., & Skerritt, C. (2021). Embedding Self-Evaluation in School Routines, *SAGE Open*, 11 (4). doi: <https://doi.org/10.1177/21582440211052552>.

Meuret, D. & Morlaix, S. (2003). Conditions of success of a school's self-evaluation: Some lessons of a European experience. *School effectiveness and school improvement*, 14(1), 53-71. DOI: 10.1076/sesi.14.1.53.13867.

Morse, J. M., Barret, M., Mayan, M., Olson, K., & Spiers, J. (2002). Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 1(2), 1-19. doi <https://doi.org/10.1177/160940690200100202>.

O'Brien, S., McNamara, G., O'Hara, J., & Brown, M. (2019). Irish teachers, starting on a journey of data use for school self-evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 60, 1–13. doi:10.1016/j.stueduc.2018.11.001.

Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου.* Αθήνα: Gutenberg.

Rothaermel, F., T.(2017). Strategic Management, 3rd edition, McGraw-Hill Education, New York, US.

Schildkamp, K. &Visscher, A. (2009) Factors influencing the utilization of the school self evaluation instrument. *Studies of Educational Evaluation* 3, 150-159. Doi: 10.1016/j.stueduc.2009.12.001.

Tumlovskaja, J., Prakapas, R., (2020).Factors Determining the Success in Self-Evaluation of General Education School: The Case of Lithuania, *Pedagogy*, Vol. 137(1),105–116. doi:<https://doi.org/10.15823/p.2020.137.6>.

Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2011). Designing and evaluating the process of school self-evaluations. *Improving Schools*, 14(2), 200–212. doi:10.1177/1365480211406881.

Young, C., McNamara, G., Brown, M., & O’Hara, J. (2018). Adopting and adapting: school leaders in the age of data-informed decision making. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 30(2), 133–158. doi:10.1007/s11092-018-9278-4.

Γκότοβος, Α.,(2003). *Η λογική του υπαρκτού σχολείου*. Αθήνα: Gutenberg.

Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος (ΔΟΕ). (2021). Αποφάσεις Δ.Σ. – Δελτία Τύπου.

Κασσωτάκης, Μ., (2017). Οι σύγχρονες διεθνείς τάσεις στους τομείς της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών και η περίπτωση της Ελλάδας, *Ελληνική Επιθεώρηση Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης*, (τεύχ.1-2), Πρακτικά του 1ου Συνεδρίου για την «Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση» της Ελληνικής Εταιρείας Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης, σσ.43-75, Αθήνα, Ανακτήθηκε από https://www.eletea.gr/wp-content/uploads/2018/02/PRAKTIKA_TELIKO.pdf.

Κύρου, Α. (2022), *Η αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα* (2010-2014 & 2021). Συγκριτική αποτίμηση εφαρμογής, (αντί)στάσεων και αντιδράσεων των εκπαιδευτικών. (Μεταπτυχιακή εργασία) Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Σπουδών Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Φλώρινα.

Κωνσταντίνου, Χ., (2017). Γνωρίσματα της κουλτούρας της εκπαίδευσης και της αξιολόγησης στην ελληνική σχολική και κοινωνική πραγματικότητα. *Ελληνική Επιθεώρηση Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης*, τευχ.1-2, Πρακτικά του 1ου Συνεδρίου για την «Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση» της Ελληνικής Εταιρείας Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης, σσ.126-135, Αθήνα, Ανακτήθηκε από https://www.eletea.gr/wpcontent/uploads/2018/02/PRAKTIKA_TELIKO.pdf

Μπουραντάς, Δ., Παπαλεξανδρή, Ν. (2003). *Εισαγωγή στη διοίκηση επιχειρήσεων*. Αθήνα: Μπένου.

Πετροπούλου, Ο., Κασιμάτη, Α., Ρετάλης, Σ.(2015). Σύγχρονες Μορφές Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης Με Αξιοποίηση Εκπαιδευτικών Τεχνολογιών, Αθήνα: Κάλλιπος. Ανακτήθηκε από <https://www.openbook.gr/sygxrones-morfes-ekpraideytikis-axiologisis-me-axiopoisi-ekpraideytikwn-technologiwn/>.

Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Σιδηροπούλου, Μ.(2015). *Οι λειτουργίες της εκπαιδευτικής διοίκησης*, Καβάλα: Σαΐτα Ανακτήθηκε από <https://www.openbook.gr/oi-leitourgies-tis-ekpraideytikis-dioikisis/>

Σολομών, Ι. (1999). Εσωτερική Αξιολόγηση & Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα (τομ.1) Μέρος Α', Τμήμα Αξιολόγησης Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, Ανακτήθηκε από: http://users.sch.gr/gkelesidis/images/PDF/AXIOLOGISI/TOMOS1_solomon_MEROS_A.pdf.

Συτζιούκη, Μ. (2020). Η Νέα Προσέγγιση της Κατανεμημένης Ηγεσίας στη σχολική μονάδα: περιοχές υπευθυνότητας και ανάπτυξη διοικητικών ικανοτήτων στο: Μαρία Παπαϊωάννου (επιμ). *Σύγχρονες προσεγγίσεις για ένα αυτόνομο ελληνικό σχολείο* (σελ. 101-110). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.