



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.

ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ



ΤΕΥΧΟΣ 3/2022

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ - ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ - ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.

Περιοδικό ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ

Τεύχος
3/2022



Πανεπιστήμιο Κρήτης - Σχολή Επιστημών Αγωγής - Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε.

Περιοδικό "Επιστήμες Αγωγής"

Πανεπιστημιούπολη Ρεθύμνου, Ρέθυμνο 74 100 - Κρήτη

Τηλ: 28310 - 77687, Fax: 28310 - 77550 - 77596

www.ediamme.edc.uoc.gr, E-mail: EPISAGO@edc.uoc.gr

ISSN 1109-8740

Ιδιοκτήτης: Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης, Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.) Πανεπιστημιούπολη Ρεθύμνου, Ρέθυμνο 74 100, Κρήτη. Τηλ. 28310 -77687, 77605, fax: 28310 -77635, 77636, www.ediamme.edc.uoc.gr

Εκδότης: Χατζηδάκη Ασπασία, Πρόεδρος Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.

Εξώφυλλο - Σελιδοποίηση: Μεταξά Κωνσταντίνα, μέλος Ε.Τ.Ε.Π. Πανεπιστημίου Κρήτης, γραφίστας

ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ

Πρώην Σχολείο και Ζωή με ιδρυτή τον **Ζομπανάκη Γεώργιο** (1953-1972)

Εκδότης - διευθυντής (1972-1999) **Ζομπανάκης Ανδρέας**

Έκδοση του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΥΝΤΑΞΗΣ

Σπαντιδάκης Ιωάννης (συντονιστής), Αναστασιάδης Παναγιώτης, Καλογιαννάκη Πέλλα

Αλληλογραφία και προς δημοσίευση άρθρα αποστέλλονται στην

ηλεκτρονική διεύθυνση **EPISAGO@edc.uoc.gr**

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Αναστασιάδης Παναγιώτης, Βάμβουκας Μιχάλης, Παπαδάκη-Μιχαηλίδου Ελένη,

Μακράκης Βασίλειος, Αναστασιάδης Πέτρος, Βασιλάκη Ελένη

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Boos-Nónning, Ursula, Universität Essen, Deutschland, **Cummins, Jim**, University of Toronto, Canada,
Καζαμίας Ανδρέας, University of Wisconsin, Madison, **Cochrane, Ray**, University of Birmingham,
Τάμης Αναστάσιος, Notre Dame University of Australia, **Wolhuter, Charl**, North West University, South Africa,

Tien-Hui, Chiang, University of Tainan, Zhengzhou University, China,

Κουσελίνη-Ιωαννίδου Μαίρη, Παν. Κύπρου, **Πασιαρδής Πέτρος**, Ανοικτό Παν. Κύπρου,

Παλιός Ζαχαρίας, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, **Κατσιίκη-Γίβαλου Άντα**, Παν. Αθηνών,

Πάτσιου Βίκυ, Παν. Αθηνών, **Τάφα Ευφημία**, Παν. Κρήτης, **Ζερβού Αλεξάνδρα**, Παν. Κρήτης,

Νικολουδάκη Ελπινίκη, Παν. Κρήτης, **Χουρδάκης Αντώνης**, Παν. Κρήτης,

Γκότσοβος Αθανάσιος, Παν. Ιωαννίνων, **Μπουζάκης Ιωσήφ**, Παν. Πατρών,

Ξωχέλλης Παναγιώτης, Αριστοτέλειο Παν. Θεσσαλονίκης, **Σακελλαρίου Μαρία**, Παν. Ιωαννίνων,

Καίλα Μαρία, Παν. Αιγαίου, **Σκούρτου Ελένη**, Παν. Αιγαίου, **Δαμανάκης Μιχάλης**, Παν. Κρήτης,

Παπαδογιαννάκης Νικόλαος, Παν. Κρήτης, **Μιχαηλίδης Παναγιώτης**, Παν. Κρήτης

Αϊδίνης Αθανάσιος, ΑΠΘ, **Ανδρεαδάκης Νικόλαος**, Παν. Αιγαίου, **Δημάκος Ιωάννης**, Παν. Πατρών,

Ελευθεράκης Θεόδωρος, Παν. Κρήτης, **Ζαράνης Νικόλαος**, Παν. Κρήτης,

Θώμου Βιβή, Παν. Κρήτης, **Ιβρίντελη Μαρία**, Παν. Κρήτης, **Καλαϊτζιδάκη Μαριάννα**, Παν. Κρήτης,

Καρράς Κων/νος, Παν. Κρήτης, **Κοντογιάννη Διονυσία**, Παν. Κρήτης,

Κουρκούτας Ηλίας, Παν. Κρήτης, **Κωστούλα Νέλλη**, Παν. Κρήτης, **Μανωλίδης Γεώργιος**, Παν. Κρήτης,

Μιχαλακάκη Θεοδοσία, Παν. Κρήτης, **Μουζάκη Αγγελική**, Παν. Κρήτης

Μπαμπάλης Θωμάς, ΕΚΠΑ, **Ντίνας Κων/νος**, Παν. Δυτ. Μακεδονίας, **Παπαδοπούλου Μαρία**, Παν. Θεσσαλίας,

Παπαδοπούλου Σμαράγδα, Παν. Ιωαννίνων, **Πολίτης Παναγιώτης**, Παν. Θεσσαλίας,

Σοφός Αλιβίζος, Παν. Αιγαίου, **Σταύρου Δημήτρης**, Παν. Κρήτης,

Φτερνιατή Άννα, Παν. Πατρών, **Χατζηδάκη Ασπασία**, Παν. Κρήτης

ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΕΚΔΟΣΗΣ ΚΑΤΑ ΤΟΝ ΝΟΜΟ

Πρόεδρος Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.: **Χατζηδάκη Ασπασία**

ΤΑΧ. ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ: ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.

ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ "ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ"

Πανεπιστημιούπολη Ρεθύμνου, Ρέθυμνο 74 100 - Κρήτη

Τηλ: 28310 - 77687, Fax: 28310 - 77636

E-mail: EPISAGO@edc.uoc.gr, www.ediamme.edc.uoc.gr

ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ

Κοτρώνης Δημήτριος, e-mail: EPISAGO@edc.uoc.gr, τηλ.: 6944683566

EDUCATION SCIENCES

(Former «Sholeio kai Zoe»)

Founder: **Georgios Zombanakis** (1953-1972)

Director & Editor: **Andreas Zombanakis** (1972-1999)

Published quarterly by the Department of Primary Education University of Crete

BOARD OF DIRECTORS

Ioannis Spantidakis (Coordinator), **Panagiotis Anastasiadis**, **Pella Kalogiannaki**

The correspondence and the articles to be published should be addressed to: EPISAGO@edc.uoc.gr

EDITORIAL BOARD

Panagiotis Anastasiades, **Michael Vamvoukas**, **Eleni Papadakis Michailidis**,
Vasilios Makrakis, **Petros Anastasiades**, **Eleni Vasiliki**

SCIENTIFIC COMMITTEE

Ursula Boss-Nöning, Universität Essen, Deutschland, **Jim Cummins**, University of Toronto,
Andreas Kazamias, University of Athens & University of Wisconsin (USA), **Ray Cochrane**, University of Birmingham,
Anastasios Tamis, Notre Dame University of Australia, **Charl Wolhuter**, North West University, South Africa,
Tien-Hui Chiang, University of Tainan, Zhengzhou University, China,
Mairy Koutselini-Ioannidou, University of Cyprus, **Zaharias Palios**, Open University of Greece,
Anta Katsiki-Givalou, University of Athens, **Viki Patsiou**, University of Athens,
Euthimia Tafa, University of Crete, **Alexandra Zervou**, University of Crete, **Elpiniki Nikoloudaki**, University of Crete,
Antonis Hourdakis, University of Crete, **Athanasios Gotovos**, University of Ioannina, **Iossif Bouzakis**, University of Patras,
Panagiotis Xohellis, University of Salonica, **Maria Sakellariou**, University of Ioannina,
Maria Kaila, University of Aegean, **Eleni Skourtou**, University of the Aegean,
Michael Damanakis, University of Crete, **Nikolaos Papadogiannakis**, University of Crete,
Panagiotis Michailidis, University of Crete, **Aidinis Athanasios**, Aristoteleio University of Thessaloniki,
Andreadakis Nikolaos, University of Aegean, **Dimakos Ioannis**, University of Patras,
Eleutherakis Theodoros, University of Crete, **Zaranis Nikolaos**, University of Crete,
Thomou Vivi, University of Crete, **Ivrideli Maria**, University of Crete, **kalaitzidaki Marianna**, University of Crete, |
Karras Konstantinos, University of Crete, **Kodogianni Dionysia**, University of Crete,
Kourkoutas Elias, University of Crete, **Kostoula Nelli**, University of Crete, **Manolitsis Georgios**,
University of Crete, **Michelakaki Theodosia**, University of Crete, **Mouzaki Ageliki**, University of Crete,
Mpampalis Thomas, University of Athens, **Dinas Konstantinos**, University of West Macedonia,
Papadopoulou Maria, University of Thessalia, **Papadopoulou Smaragda**, University of Ioannina,
Politis Panagiotis, University of Thessalia, **Sofos Alivizos**, University of Aegean,
Stavrou Dimitris, University of Crete, **Fterniati Anna**, University of Patras, **Chatzidaki Aspasia**, University of Crete

EDITORIAL COORDINATION

Head of the Department of Primary Education, University of Crete

ADDRESS: UNIVERSITY OF CRETE, FACULTY OF EDUCATION,

DEPARTMENT OF PRIMARY EDUCATION

MAGAZINE "EPISTIMES AGOGIS"

University Campus, 74 100 Rethymno Crete - Greece, Tel.: 28310 - 77687, Fax: 28310 -77636

E-mail: EPISAGO@edc.uoc.gr, www.ediamme.edc.uoc.gr

SECRETARY

Dimitris Kotronis, e-mail: EPISAGO@edc.uoc.gr, mobile phone: 6944683566

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1. **Η Αξιοποίηση του Κινηματογράφου στην Ιστορική Εκπαίδευση: Απόψεις και Πρακτικές Μελλοντικών Εκπαιδευτικών για την Τεχνική CineScience**
The Use of Films on History Education: Aspects and Practices of Future Teachers in CineScience
 Ασημίνα Ανδρίκου7
2. **Επιμορφωτικές Ανάγκες Διευθυντών & Υποδιευθυντών Σχολείων Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης**
Professional Development Needs of Principals and Sub-Principals of Special Education Schools
 Θεόδωρος Ελευθεράκης, Χριστίνη Μποτονάκη22
3. **Εργασιακός Εκφοβισμός στην Εκπαίδευση. Αντιληπτό ή μη Υπαρκτό Φαινόμενο;**
Workplace Bullying in Education
 Ελένη Καλλιατάκη, Ακριβούλα Γεράκη 51
4. **Διδάσκοντας Μαθηματικά και Μελέτη Περιβάλλοντος με Εργαλείο την Εκπαιδευτική Ρομποτική: Μαθησιακά Οφέλη και Ερευνητικές Προεκτάσεις**
Teaching Math and Environmental Studies with Educational Robotics as a Tool: Learning Gains and Research Extensions
 Ελένη Ντρενογιάννη, Ιωάννα Σεκέρογλου 75
5. **Οργανισμός Μάθησης στην Εκπαίδευση: Η Περίπτωση των Μεταπτυχιακών Εργασιών στην Ελλάδα**
Learning Organization in Education: The Case of the Greek Postgraduate Theses
 Κωνσταντίνος Οικονόμου, Αγγελική Λαζαρίδου 99
6. **Πως Αναπαρίσταται η Δικαιοσύνη κατά τη Διαδικασία Επιλογής Στελεχών Εκπαίδευσης; Δίνοντας «Φωνή» στους Συμμετέχοντες Εκπαιδευτικούς**
How is Justice Represented in the Process of Selecting Executives of Education? Giving a "Voice" to the Participating Teachers
 Βασιλική Πολυμεροπούλου134
7. **Αξιολόγηση της Αποκέντρωσης των Περιφερειακών Υπηρεσιών Διοίκησης της Εκπαίδευσης από το 2000 έως Σήμερα**
Evaluation of the Decentralization of the Educational Regional Services Administration from 2000 until Today
 Παναγιώτα Ι. Ρούνη 154

8. Ανάπτυξη Δεξιότητων Ζωής στην Οικογένεια: Στρατηγικές Ενίσχυσης της Κοινωνικής και Συναισθηματικής Νοημοσύνης των Παιδιών	
Developing Life Skills in the Family: Strategies Strengthening Childrens' Social and Emotional Intelligence	
Κωνσταντίνα Τσώλη	177
9. Μία Συγκριτική Μελέτη των Μαθησιακών Αποτελεσμάτων από τη Χρήση Βίντεο 360°	
A Comparative Study of the Learning Outcomes when Using 360o Videos	
Εμμανουήλ Φωκίδης	189
Οδηγίες της Συντακτικής Επιτροπής για τα αποστέλλόμενα προς δημοσίευση κείμενα	
Guide for Authors	211
Guide for Authors	215

Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΟΥ ΣΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΤΕΧΝΙΚΗ CINESCIENCE

THE USE OF FILMS ON HISTORY EDUCATION: ASPECTS AND PRACTICES OF FUTURE TEACHERS IN CINESCIENCE

Ασημίνα Ανδρικού
Εκπαιδευτικός ΠΕ70
Διδάκτορας Π.Τ.Δ.Ε. Π.Δ.Μ.
mandrikou20@gmail.com

Περίληψη

Σύγχρονες έρευνες τεκμηριώνουν ότι οι μαθητές/τριες εξοικειώνονται με τα ιστορικά γεγονότα και εκτός της σχολικής τάξης, αφού η Δημόσια Ιστορία διαμορφώνει την ιστορική τους κουλτούρα και επηρεάζει την ιστορική σκέψη και συνείδησή τους περισσότερο από την Ιστορία που προκύπτει από επιστημονικές διαδικασίες. Ως εκ τούτου, τα τελευταία χρόνια κάνουν την εμφάνισή τους στη σχολική πραγματικότητα νέες διδακτικές μέθοδοι που αξιοποιούν τη Δημόσια Ιστορία, όπως η ιστορική εκπαιδευτική ψυχαγωγία ή αλλιώς «Histotainment». Χαρακτηριστικό παράδειγμα της μεθόδου αυτής αποτελεί η αξιοποίηση του κινηματογράφου στη διδασκαλία της Ιστορίας μέσω της τεχνικής CineScience. Παρά τα αναμφίβολα οφέλη που παρουσιάζει η τεχνική αυτή για τη μαθησιακή διαδικασία, δεν λείπει και ο αντίλογος από τους επικριτές της. Η παρούσα έρευνα, λοιπόν, μελέτησε τις απόψεις και τις πρακτικές μελλοντικών εκπαιδευτικών για την τεχνική CineScience και ανέδειξε τη σημασία της ουσιαστικής επιμόρφωσης και πρακτικής εφαρμογής για να καμφθούν οι αντιστάσεις σχετικά με τη διδακτική αξιοποίησή της.

Λέξεις κλειδιά

CineScience, κινηματογράφος, διδασκαλία της Ιστορίας, Histotainment, έρευνα, μελλοντικοί εκπαιδευτικοί.

Abstract

Contemporary research substantiates that the students get accustomed with historical events also outside of school, since Public History shapes their historical culture and influences their historical thought and consciousness more than the History resulting from scientific processes. Therefore, in recent years new teaching methods that utilize Public History have appeared in the school reality, such as Historical Edutainment (Histotainment). A typical example of this method is the use of cinema in History teaching through the technique “CineScience”. Despite the undoubted benefits of this technique for the learning process, there is no lack of controversy from its critics. This research, therefore, studied the views and the practices of future teachers in CineScience and highlighted the importance of substantial training and practical application to overcome resistance to its didactic use.

Key words

CineScience, films, History teaching, Histotainment, research, future teachers.

0. Εισαγωγή

Αναντίρρητα, στη σημερινή εποχή η Ιστορία βρίσκεται παντού λόγω της ανάπτυξης και διάχυσης των Νέων Τεχνολογιών και των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης (Σακκά, 2015: 320) με αποτέλεσμα οι μαθητές και οι μαθήτριες να έρχονται σε επαφή με την Ιστορία και γεγονότα του παρελθόντος πριν την τυπική ιστορική εκπαίδευση στο σχολείο μέσω ταινιών, εφημερίδων, εικονογραφημένων βιβλίων της Παιδικής Λογοτεχνίας, τηλεοπτικών προγραμμάτων, τουριστικών οδηγών, εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε μουσεία και ιστορικών παιχνιδιών (Apostolidou, 2016, Korte & Paletschek, 2017: 191, Virta, 2015: 13, Von Borries, 2009: 302, Φαρδής, 2020: 113). Το υλικό αυτό, όμως, μπορεί να αξιοποιηθεί και από τους/τις εκπαιδευτικούς είτε ως πηγές είτε ως εργαλεία με σκοπό τη βελτίωση της ιστορικής εκπαίδευσης. Για τον λόγο αυτό κρίνεται αναγκαία η σωστή προετοιμασία και επιμόρφωση των μελλοντικών εκπαιδευτικών σε εναλλακτικές διδακτικές πρακτικές που θα ανανεώσουν τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας και θα συμβάλλουν ενεργά στην ανάπτυξη της κριτικής ιστορικής σκέψης και την καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησης και κουλτούρας των μαθητών/τριών.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, η παρούσα εργασία διερευνά τις απόψεις, αντιστάσεις και πρακτικές μελλοντικών εκπαιδευτικών για μια εναλλακτική διδακτική προσέγγιση, την αξιοποίηση του κινηματογράφου στη διδασκαλία της Ιστορίας, γνωστή με τον όρο Cine-

Science. Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως η εργασία αυτή αποτελεί μέρος μιας μεγαλύτερης πειραματικής εκπαιδευτικής έρευνας που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της διδακτορικής



διατριβής της γράφουσας και υποστηρίχθηκε από το Ελληνικό Ίδρυμα Έρευνας και Καινοτομίας (ΕΛ.ΙΔ.Ε.Κ.) στο πλαίσιο της Δράσης «Υποτροφίες ΕΛ.ΙΔ.Ε.Κ. Υποψηφίων Διδακτόρων» (Αριθμός Υποτροφίας: 772).

1. Θεωρητικό Πλαίσιο

1.1. Δημόσια Ιστορία και Ιστορική Εκπαιδευτική Ψυχαγωγία (*Histotainment*)

Σύμφωνα με τον Γιώργο Κόκκινο (2020: 18), η Ιστορία, ως επιστημονικός κλάδος, «εισβάλλει από παντού, από όλους τους πόρους της κοινωνικο-πολιτικής ζωής». Οι δημόσιες χρήσεις της και η διαχείρισή τους έχουν λάβει αθέατες αλλά σημαντικές διαστάσεις για τη διαμόρφωση ταυτοτήτων και την καλλιέργεια πολιτειακής συνείδησης, αφού διαμορφώνουν το μήνυμα που θα περάσει στο κοινό, την ιδεολογική του φόρτιση και τις πιθανές αποσιωπήσεις σε ορισμένα θέματα ή όψεις (Wojdon, 2018: 457, Φαρδή, 2020: 113). Εντοπίζεται, λοιπόν, ένα διακριτό πεδίο έρευνας, η Δημόσια Ιστορία (Noiriel, 2005: 302-304), η οποία σύμφωνα με τον ιστορικό Robert Kelley¹ (1978: 16) αναφέρεται στην ενασχόληση των ιστορικών και την εφαρμογή της ιστορικής μεθόδου εκτός του ακαδημαϊκού χώρου. Παρόλο, όμως, που το πεδίο αυτό αναδεικνύεται διεθνώς ως εξαιρετικά δυναμικό και έχει καθιερωθεί ως αντικείμενο έρευνας και μελέτης, οι διάφορες έννοιες με τις οποίες έχει προσεγγιστεί είναι συγκεχυμένες. Όροι όπως «δημόσια» (public), «εφαρμοσμένη» (applied) ή «δημοφιλής» (popular) Ιστορία δείχνουν το μεγάλο εύρος ιστορικού ενδιαφέροντος και δραστηριότητας εκτός των πανεπιστημίων και των σχολείων, από την έρευνα των ιστορικών Δημόσιας Ιστορίας μέχρι τις πολλές μορφές ιστορικής ψυχαγωγίας (Korte & Paletschek, 2017: 192). Έτσι, το συνεχώς αυξανόμενο ενδιαφέρον για τη Δημόσια Ιστορία έχει οδηγήσει στην ανάπτυξη μιας «βιομηχανίας της μνήμης» που παράγει και καταναλώνει μαζικά ιστορικά προϊόντα, όπως λογοτεχνικά και κινηματογραφικά έργα, τηλεοπτικές σειρές, video games, μουσεία και χώρους μνήμης, εκπαιδευτικά προγράμματα και τουριστικά προϊόντα (Lowenthal, 1985: 187- 210).

Σήμερα η Δημόσια Ιστορία είναι η «*Ιστορία που βλέπεται, ακούγεται, διαβάζεται και ερμηνεύεται από το κοινό*» ή ακόμη γενικότερα η «*Ιστορία που ανήκει στο κοινό*» και απαιτεί από τους ιστορικούς να εκπαιδεύονται και να «*μεταμορφώνουν την έρευνά τους για να φτάσει στο κοινό*» (Korte & Paletschek, 2017: 192). Τα παιδιά συναντούν την Ιστορία από την προσχολική τους ηλικία (Φαρδή, 2020: 113) και εξοικειώνονται με γεγονότα του παρελθόντος έξω από το σχολείο, καθώς η Δημόσια Ιστορία επηρεάζει την ιστορική συνείδηση του κόσμου και συγκεκριμένα των μαθητών/τριών περισσότερο από την Ιστορία που προκύπτει από επιστημονικές διαδικασίες (Wineburg, 2001: 240), αφού είναι πιο ελκυστική από τις παραδοσιακές σχολικές εκδοχές της ιστορικής εκπαίδευσης (Αποστολίδου, 2019: 233). Δημιουργείται, λοιπόν, η ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να σχεδιάζουν και να υλοποιούν ευέλικτα και διαθεματικά διδακτικά σενάρια τα οποία θα γεφυρώνουν το χάσμα ανάμεσα στο σχολείο και τις εξωσχολικές επιρροές των μαθητών/τριών, ανάμεσα στην τυπική και

άτυπη μάθηση, απομακρύνοντας τη διδασκαλία από τα στενά όρια της σχολικής αίθουσας και του -πολλές φορές ανελαστικού- Αναλυτικού Προγράμματος. Άλλωστε, και το ίδιο το σχολείο δεν αποτελεί έναν απομονωμένο από την κοινωνία θεσμό, αφού «*επηρεάζεται από το ιδεολογικό περιβάλλον, τα στοιχεία πολιτισμού και τις κοινωνικές κατασκευές κάθε εποχής*» (Φαρδής, 2020: 114).

Από τις αρχές του 21ου αιώνα ξεκίνησαν να εμφανίζονται στην εκπαίδευση νέες διδακτικές μέθοδοι βασισμένες στην εμπειρία των μαθητών/τριών, οι οποίες αντικατέστησαν την παραδοσιακή διδασκαλία με μια σύγχρονη αναστοχαστική προσέγγιση στην οποία οι μαθητές/τριες συμμετέχουν πιο ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία (Fischer – Dardai & Dezso, 2015: 45-46). Σύμφωνα με τους Harris και Haydn, άλλωστε, μεγαλύτερη σημασία έχει ο τρόπος με τον οποίο διδάσκονται (how) οι μαθητές και οι μαθήτρες παρά το αντικείμενο που διδάσκονται (what) (Wojdon, 2018: 459). Μια τέτοια εναλλακτική διδακτική μέθοδος για τη διδασκαλία της Ιστορίας είναι και η «ιστορική εκπαιδευτική ψυχαγωγία» (History Edutainment), πιο γνωστή με τον νεολογισμό «Histotainment». Αποτελεί ένα υβριδικό είδος εκπαίδευσης και ψυχαγωγίας που εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από οπτικό ή/και αφηγηματικό υλικό και από παιχνίδια, και γενικά από πιο ανεπίσημες και λιγότερο διδακτικές μορφές υλικού (Buchingham & Scanlon, 2005: 46). Βασικός σκοπός του είναι να εμπνεύσει την ιστορική φαντασία των μαθητών/τριών, να συμβάλλει ενεργά στην ιστορική τους κατανόηση και την καλλιέργεια της ιστορικής τους σκέψης και να τους προκαλέσει συνηθισμένα για γεγονότα του παρελθόντος (Wagner, 2015: 162).

1.2. Ο κινηματογράφος ως εκπαιδευτικό μέσο στη διδασκαλία της Ιστορίας: Η τεχνική του CineScience.

Σύμφωνα με τη Βασιλική Σακκά (2007: 132) η επίδραση του κινηματογράφου στον σύγχρονο άνθρωπο είναι αδιαμφισβήτητα μεγάλη. Για τον λόγο αυτό, ο κινηματογράφος αποτελεί σήμερα ακαδημαϊκό πεδίο έρευνας (Ferro, 2001, Κιμουρτζής, 2013), δημιουργούνται τμήματα κινηματογράφου (Wicks, 1983) και γενικά η αξιοποίηση κινηματογραφικών ταινιών στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί αντικείμενο συζήτησης με πολλές και αντικρουόμενες απόψεις.

Για τη Διδακτική της Ιστορίας ο κινηματογραφικός λόγος αποτελεί μια σημαντική εκλακευμένη πηγή ιστορικής γνώσης (Ferro, 2001: 13) που από τα πρώτα χρόνια του φάνηκε η αξία του ως ιστορικού τεκμηρίου. Έρευνες αποδεικνύουν ότι πολλές από τις ιστορικές αντιλήψεις που διαμορφώνουν τα παιδιά σχετικά με διαπολιτισμικές σχέσεις, την αντίληψη του έθνους, τον πόλεμο και την ειρήνη επηρεάζονται από την επαφή τους με τα σύγχρονα επικοινωνιακά μέσα, τον κινηματογράφο και την τηλεόραση (Seixas, 1993: 351-352, Sayer, 2015: 166). Ο Alan Marcus και οι συνάδελφοί του (2010: 84) υποστηρίζουν ότι ο κινηματογράφος αποτελεί μια από τις πιο ελπιδοφόρες πηγές για τη διδασκαλία της Ιστορίας, καθώς οι νέοι/ες σήμερα είναι εξοικειωμένοι/ες σε οπτικές αναπαραστάσεις και πολλές έρευνες παρουσιάζουν πως τα περισσότερα από αυτά που γνωρίζουν οι μαθητές/τριες για το παρελθόν δεν

προέρχονται από τα διάφορα εγχειρίδια, αλλά από τις ταινίες (Afflerbach & VanSledright, 2001, Marcus, et al, 2006, Wineburg, et al, 2007). Παράλληλα, έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Αυστραλία σε 371 εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες ανέδειξε τη δύναμη των κινηματογραφικών ταινιών ως παιδαγωγικό μέσο, καθώς βοηθά τους μαθητές και τις μαθήτριες να οπτικοποιούν και να θυμούνται ευκολότερα γεγονότα του παρελθόντος (Donnelly, 2013: 17-19), αφού μπορούν να «*απεικονίσουν ζωντανό το παρελθόν*» μέσω της οπτικοποίησης, πράγμα που δεν μπορεί να κάνει τόσο εύστοχα κανένα κείμενο (Marcus & Stoddard, 2007). Στην Ελλάδα ο Παύλος Κωνσταντινίδης (2017) διεξήγαγε έρευνα σε δύο δημοτικά σχολεία της Ρόδου για την επίδραση μιας κινηματογραφικής ταινίας μυθολογίας με θέμα ένα συγκεκριμένο ιστορικό γεγονός ως παράγοντα διαμόρφωσης ιστορικής σκέψης σε παιδιά Στ' Δημοτικού. Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν την ανάπτυξη ιστορικής σκέψης των μαθητών/τριών μέσω της παρακολούθησης της κινηματογραφικής ταινίας.

Παρά τα ερευνητικά αποτελέσματα για τη σημασία της, η διδακτική αξιοποίηση του κινηματογράφου δεν είναι ένα απλό θέμα (Donnelly, 2020: 117), καθώς δεν λείπουν και οι επικριτές για τη δυνατότητα να απεικονιστεί η Ιστορία στις ταινίες. Για μεγάλο χρονικό διάστημα πολλοί ιστορικοί θεωρούσαν τον κινηματογράφο ως έναν κοινωνικό θεσμό που συνέβαλε ενεργά στην ηθική διαφθορά των μαζών και στη συστηματική παραποίηση των ιστορικών πηγών (Charman, 2013: 74). Επιπλέον, ο κινηματογράφος λειτουργεί με μεγάλη ελευθερία (Kracauer, 1960: 77-79), αφού κινούμενος μεταξύ θρύλου και Ιστορίας παραποιεί ή επινοεί γεγονότα, συγχέει τη χρονική ακολουθία και κάποιες φορές αλλάζει το τέλος (Μαυροσκούφης, 2005: 131). Σύμφωνα με τον Richard C. Raack (1983: 416-418), όμως, η παραδοσιακή γραπτή Ιστορία είναι τόσο γραμμική και έχει τόσο περιορισμένες δυνατότητες να αποδώσει με πληρότητα τον πολυδιάστατο κόσμο του παρελθόντος, για τον οποίο μόνο οι ταινίες, με τη δυνατότητα να παρουσιάζουν καθημερινές σκηνές, μπορούν να προσφέρουν την κατάλληλη ενσυναίσθηση και να μεταφέρουν πληροφορίες για το πώς ζούσαν και σκέφτονταν οι άνθρωποι στο παρελθόν. Ως εκ τούτου, οι ταινίες αποτελούν το μέσο με το οποίο μπορούμε να αποκτήσουμε προσωπική επίγνωση για τα ιστορικά συμβάντα ως «*ταξιδιώτες μέσα στον χρόνο*» που μετακινούνται στο παρελθόν και βιώνουν τα γεγονότα από τη θέση των άλλων (Κωνσταντινίδης, 2017: 805). Στο σημείο αυτό, όμως ελλοχεύει ο κίνδυνος τον/την θεατή να τον/την συνεπάρει η κινηματογραφική εμπειρία και σαγήνη χωρίς να μπορέσει να προσηλωθεί στην επιστημονική ανάγνωση του φιλμ (Κιμουρτζής, 2013: 37). Στον αντίποδα, ο Robert A. Rosenstone (1988) υποστηρίζει πώς κάθε τι καινούριο που βλέπει ο/η θεατής, ανεξάρτητα από την ταχύτητα ή το βαθμό αντίληψης, προστίθεται στις ιστορικές γνώσεις του/της. Πολύ σημαντική είναι και η άποψη του Jean – Paul Achard (2006) σχετικά με τα «*δύο είδη θεατή*» (*deux types de spectateur*) που υπάρχουν εν δυνάμει στον/στην καθένα/μία μας. Ο/Η πρώτος/η είναι ο/η ανυποψίαστος/η, αυτός/ή που παρασύρεται από την ταινία και το περιεχόμενό της, ενώ ο/η δεύτερος/η είναι ο/η κριτικός, αυτός/ή που αποστασιοποιείται από τη μυθολογία και αντιμετωπίζει την ταινία με περισσότερο ερευνητική και ανακαλυπτική διάθεση. Κάθε φορά, λοιπόν, που παρακολουθούμε μια ταινία, οι δύο

αυτοί τρόποι θέασης συνυπάρχουν και αλληλεπικαλύπτονται. Ακόμη, όμως, κι αν ο/η θεατής παρασυρθεί από την κινηματογραφική μυθοπλασία, η επανάληψη της προβολής της ταινίας δίνει τη δυνατότητα να προχωρήσει σε δεύτερη ανάγνωση και να σταθεί κριτικά σ' αυτήν (Ανδρεάδου, κ.ά., 2006: 3). Βασικό κλειδί αποτελεί ο οπτικός γραμματισμός και κατ' επέκταση ο κινηματογραφικός γραμματισμός², ο οποίος δεν αποσκοπεί στη μετατροπή των μαθητών/τριών της Πρωτοβάθμιας ή/και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε κινηματογραφιστές/στριες αλλά στην ώθηση για αυτενέργεια, στην καλλιέργεια ομαδικού πνεύματος, στην ανάπτυξη της κοινωνικής συνείδησης και της κριτικής σκέψης (Σπύρου, 2016). Άλλωστε, κάθε θεατής μιας κινηματογραφικής ταινίας είναι ένας/μία μοναδικός/ή αναγνώστης/στρια αυτής της ταινίας σύμφωνα με την ιδιοσυγκρασία του/της, τη διάθεσή του/της, τις προσλαμβάνουσες παραστάσεις του/της αλλά και τη γενικότερη κοινωνική και πολιτισμική του/της ταυτότητα (Θεοδωρίδης, 2009: 4-5). Όπως είναι φυσικό, όλη αυτή η διαδικασία δεν μπορεί να γίνει χωρίς την ουσιαστική συμμετοχή του/της εκπαιδευτικού, ο/η οποίος/α είναι ανάγκη να βοηθήσει τους/τις μαθητές/τριες να κατανοήσουν την «κινηματογραφική πλαστικότητα» (film plasticity) (Hughes, 2008: 53), αφού οτιδήποτε βλέπουν παρουσιάζει τη σκοπιά του/της δημιουργού και δεν είναι ιδεολογικά ουδέτερο. Με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού και με την κατάλληλη αξιοποίηση του κινηματογράφου στη σχολική τάξη οι μαθητές/τριες θα εξοικειωθούν με εναλλακτικούς τρόπους σκέψης και επικοινωνίας (Θεοδωρίδης, 2009: 6) και θα αναπτύξουν κριτικά εργαλεία που θα τους/τις βοηθήσουν και σε όλη τους τη ζωή (Phillips & Teasley, 2010: 52-55).

2. Ταυτότητα και Μεθοδολογία της Έρευνας

Η παρούσα εργασία αποτελεί μέρος μιας μεγαλύτερης εκπαιδευτικής πειραματικής έρευνας που σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε τα ακαδημαϊκά έτη 2017 – 2019 στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας στο πλαίσιο της διδακτορικής διατριβής της γράφουσας με βασικό σκοπό τη διερεύνηση και αποτίμηση των απόψεων και των πρακτικών υποψήφιων εκπαιδευτικών αναφορικά με την εισαγωγή και αξιοποίηση εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Ως εκ τούτου, σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι η διερεύνηση των απόψεων και των πρακτικών μελλοντικών εκπαιδευτικών για την εκπαιδευτική αξιοποίηση του κινηματογράφου στη διδασκαλία της Ιστορίας στο Δημοτικό σχολείο.

Η έρευνα περιλάμβανε δύο φάσεις. Η Α' φάση πραγματοποιήθηκε εξ ολοκλήρου στο πλαίσιο του επιλεγόμενου μαθήματος «*Εναλλακτικές προσεγγίσεις στη Διδακτική της Ιστορίας*», στο οποίο συμμετείχαν είκοσι δύο φοιτητές και φοιτήτριες του Στ' εξαμήνου του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης της Φλώρινας. Κατά τις διδακτικές συναντήσεις του επιλεγόμενου μαθήματος οι φοιτητές/τριες γνώρισαν και επεξεργάστηκαν την τεχνική του CineScience ανάμεσα σε διάφορες άλλες εναλλακτικές προσεγγίσεις στη Διδακτική της Ιστορίας μέσω παρουσιάσεων Power Point, συζητήσεων και δημιουργίας διδακτικών σχεδιασμών.

Στην τελευταία διδακτική συνάντηση οι φοιτητές/τριες κλήθηκαν να συμπληρώσουν ατομικά ένα αυτοσχέδιο, κλειστό και δομημένο ερωτηματολόγιο πέντε σελίδων, το οποίο περιείχε ερωτήσεις σχετικά με τις απόψεις των φοιτητών και φοιτητριών για τη Διδακτική της Ιστορίας, τις εναλλακτικές προσεγγίσεις με τις οποίες ήρθαν σε επαφή και το επιλεγόμενο μάθημα. Μετά το τέλος των διδακτικών συναντήσεων ορίστηκε μια μέρα κατά την οποία πραγματοποιήθηκαν ομαδικές συνεντεύξεις με βάση ένα πρωτόκολλο συνέντευξης για την ενασχόληση των φοιτητών/τριών με τις εναλλακτικές προσεγγίσεις και ορισμένα σημεία του ερωτηματολογίου που κρίθηκε ότι έπρεπε να συζητηθούν διεξοδικότερα.

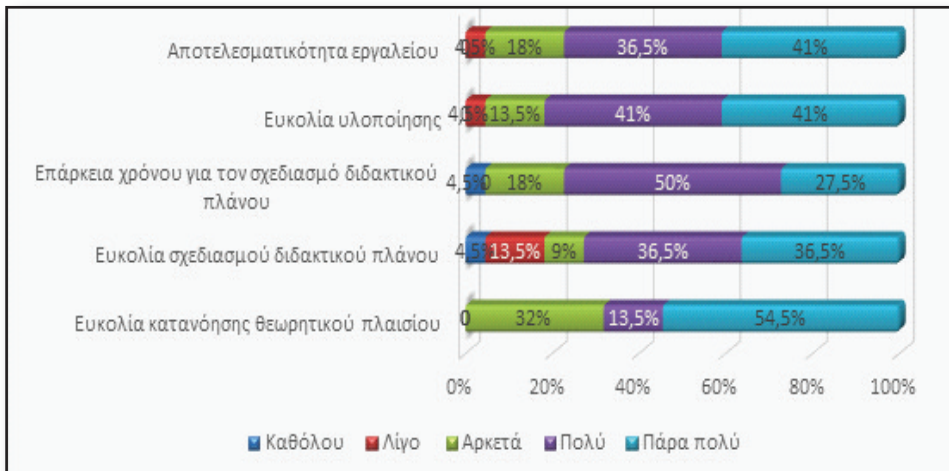
Η Β' φάση πραγματοποιήθηκε έναν χρόνο μετά την Α' φάση και περιελάμβανε μόνο δεκατρείς από τους/τις είκοσι δύο φοιτητές/τριες της αρχικής φάσης, αφού μόνο οι συγκεκριμένοι/ες κληρώθηκαν να διδάξουν κατά την Πρακτική τους Άσκηση σε τάξη που έχει στο Πρόγραμμα Σπουδών το μάθημα της Ιστορίας, δηλαδή σε Γ', Δ', Ε' ή Στ' Δημοτικού. Στη φάση αυτή πραγματοποιήθηκε παρατήρηση για μια διδακτική ώρα των φοιτητών/τριών στην υλοποίηση της διδασκαλίας τους στο μάθημα της Ιστορίας με τη βοήθεια ενός πρωτοκόλλου Παρατήρησης. Παράλληλα, μια εβδομάδα μετά την ολοκλήρωση της Πρακτικής Άσκησης του/της κάθε φοιτητή/τριας πραγματοποιούνταν η προσωπική συνέντευξη που αφορούσε συζήτηση σχετικά με την εμπειρία του/της στην Πρακτική Άσκηση και ορισμένα σημεία που είχαν παρατηρηθεί κατά τη διάρκεια της παρακολούθησης με βάση ένα πρωτόκολλο συνέντευξης.

Κρίνεται σημαντικό να υπογραμμιστεί στον παρόν σημείο πως για την επεξεργασία και ανάλυση των συλλεχθέντων δεδομένων υιοθετήθηκαν πολυμεθοδολογικές προσεγγίσεις για να συσχετισθούν και να συνδυαστούν ποσοτικές και ποιοτικές μέθοδοι ανάλυσης. Συγκεκριμένα, για την αποτελεσματικότερη ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων που συλλέχθηκαν από τα ερωτηματολόγια και από το πρωτόκολλο Παρατήρησης αξιοποιήθηκε το πρόγραμμα υπολογιστικών φύλλων Microsoft Excel 2019, ενώ για την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων που συλλέχθηκαν από τις ομαδικές και προσωπικές συνεντεύξεις μέσω των πρωτοκόλλων συνεντεύξεων αξιοποιήθηκε η θεματική ανάλυση³.

3. Αποτελέσματα της Έρευνας

Από τα δεδομένα που συλλέχθηκαν μέσω των τριών ερευνητικών εργαλείων (Ερωτηματολόγιο, Πρωτόκολλο Παρατήρησης, Πρωτόκολλο Ομαδικής και Προσωπικής Συνέντευξης) προέκυψαν ενδιαφέροντα αποτελέσματα για τις απόψεις, αντιστάσεις και πρακτικές των μελλοντικών εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση της τεχνικής CineScience στη διδασκαλία της Ιστορίας. Αρχικά, στο ερωτηματολόγιο οι φοιτητές/τριες κλήθηκαν να απαντήσουν σε διάφορες ερωτήσεις σχετικές με τη Διδακτική της Ιστορίας και τις εναλλακτικές προσεγγίσεις. Έτσι, μεταξύ των άλλων τους/τις ζητήθηκε να αναφέρουν τρεις εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις. Δεκαεπτά (17) από τους/τις είκοσι δύο (22) φοιτητές/τριες ανέφεραν την τεχνική CineScience, αν και ήταν από τις πρώτες εναλλακτικές προσεγγίσεις με τις οποίες ήρθαν σε επαφή. Η επιλογή αυτή αναδεικνύει τη θετική εντύπωση που προκάλεσε η συγκεκριμένη

εναλλακτική διδακτική πρακτική στην πλειοψηφία των φοιτητών/τριών. Στη συνέχεια του ερωτηματολογίου, οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα κλήθηκαν να αξιολογήσουν την εμπειρία τους σχετικά με το CineScience, με το οποίο ήρθαν σε επαφή στο πλαίσιο του μαθήματος, με βάση πέντε παραμέτρους: την ευκολία κατανόησης θεωρητικού πλαισίου, την ευκολία σχεδιασμού διδακτικού πλάνου, την επάρκεια χρόνου για τον σχεδιασμό διδακτικού πλάνου, την ευκολία υλοποίησης και την αποτελεσματικότητα του εργαλείου. Όπως παρουσιάζεται, λοιπόν, και στο Γράφημα 1, τα μέλη του δείγματος το χαρακτήρισαν ως ένα ιδιαίτερα αποτελεσματικό διδακτικό εργαλείο με τους/τις περισσότερους/ες (9) με ποσοστό 41% να επιλέγουν ως απάντηση τον μέγιστο βαθμό της κλίμακας Likert για τη συγκεκριμένη ερώτηση του εργαλείου, οκτώ (8) (36,5%) να επιλέγουν τον δεύτερο μεγαλύτερο βαθμό, τέσσερις (4) (18%) να το χαρακτηρίζουν «αρκετά» αποτελεσματικό και μόνο ένας (1) (4,5%) να επιλέγει το «λίγο» ως απάντηση. Σχετικά με την ευκολία υλοποίησής του οι φοιτητές και οι φοιτήτριες παρουσιάζουν πάλι μια θετική στάση, καθώς από εννιά (9) φοιτητές/τριες (41%) το χαρακτήρισαν ως «πάρα πολύ» και «πολύ» εύκολο και τρεις (3) (13,5%) «αρκετά» εύκολο. Βέβαια, υπήρχε και ένας (1) φοιτητής (4,5%) που ήταν πιο συγκρατημένος και θεώρησε ότι είναι λιγότερο εύκολο να υλοποιηθεί. Παρόμοια θετική στάση παρουσιάζουν και για την ευκολία σχεδιασμού διδακτικού σεναρίου με αξιοποίηση του συγκεκριμένου εργαλείου. Σε αυτήν την περίπτωση από οκτώ (8) φοιτητές/τριες (36,5%) έκριναν «πάρα πολύ» εύκολο και «πολύ» εύκολο τον σχεδιασμό μιας τέτοιας διδασκαλίας, δύο (2) φοιτητές/τριες (9%) το θεώρησαν «αρκετά» εύκολο, ενώ τρεις (3) (13,5%) το χαρακτήρισαν «λίγο» εύκολο και μόνο ένας (1) (4,5%) το έκρινε ως δύσκολο. Εμφανίζονται, ως εκ τούτου, ελάχιστες διαφοροποιήσεις ανάμεσα στην ευκολία σχεδιασμού και υλοποίησης διδακτικού σεναρίου με την αξιοποίηση του CineScience, με ορισμένους/ες φοιτητές/τριες να θεωρούν δυσκολότερο τον σχεδιασμό από την υλοποίηση μιας τέτοιας διδασκαλίας. Κρίνοντας, επίσης, την επάρκεια του χρόνου που είχαν στη διάθεσή τους για να σχεδιάσουν ένα διδακτικό σενάριο αξιοποιώντας το CineScience (περίπου δύο εβδομάδες), οι περισσότεροι/ες φοιτητές/τριες (11) με σχετική συχνότητα 50% έκριναν πολύ τον παρεχόμενο χρόνο, έξι (6) φοιτητές/τριες (27,5%) τον χαρακτήρισαν «πάρα πολύ», τέσσερις (4) (18%) «αρκετό» και μόνο μία (1) (4,5%) θεώρησε ότι ο χρόνος που τους δόθηκε δεν επαρκούσε. Τέλος, όσον αφορά την κατανόηση του θεωρητικού πλαισίου της εναλλακτικής αυτής διδακτικής πρακτικής, τα δεδομένα παρουσίασαν πως δε δυσκόλεψε το σύνολο του δείγματος, καθώς οι περισσότεροι/ες έκριναν τη θεωρία ως «πάρα πολύ» εύκολη (12 φοιτητές/τριες με ποσοστό 54,5%). Επτά (7) φοιτητές/τριες (32%) επέλεξαν να τη χαρακτηρίσουν ως «αρκετά» εύκολη και τρεις (3) (13,5%) «πολύ» εύκολη.

Γράφημα 1: Απόψεις φοιτητών/τριών για το CineScience

Οι απόψεις των φοιτητών/τριών για το θέμα αυτό συζητήθηκαν διεξοδικότερα κατά τη διάρκεια της ομαδικής συνέντευξης. Η συζήτηση έδειξε πως τελικά το CineScience δίχασε τους φοιτητές και τις φοιτήτριες. Πιο συγκεκριμένα, ενώ οι περισσότεροι/ες το αξιολόγησαν ως ένα εύκολο εργαλείο σχεδιασμού και υλοποίησης διδασκαλίας, κάποιοι/ες φοιτητές/τριες εντόπισαν ορισμένα ζητήματα που τους/τις προβλημάτισαν. Ανέφερε χαρακτηριστικά ένας φοιτητής:

«Με προβλημάτισε το CineScience καθώς είναι δύσκολο να υλοποιηθεί όπως στη θεωρία αφού η προσοχή των παιδιών αποσπάται εύκολα σε μικρό χρονικό διάστημα.»

Μερικοί/ες φοιτητές/τριες, λοιπόν, θεώρησαν ότι θα αντιμετώπιζαν θέματα κατά την πρακτική εφαρμογή της συγκεκριμένης τεχνικής λόγω απόσπασης της προσοχής των μαθητών/τριών:

«Σαν πλάνο δε νομίζω ότι μας δυσκόλεψε ιδιαίτερα, απλά στην πράξη θεωρήσαμε και οι τρεις ότι θα είχαμε θέμα στην ταινία, καθώς θέλει πολύ λεπτούς χειρισμούς για να μην υπάρξει απόσπαση της προσοχής.»

Ορισμένοι/ες ανέφεραν ζητήματα που ανακύπτουν και κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού μιας διδασκαλίας με την τεχνική CineScience. Αναλυτικότερα, μερικοί/ές ανέφεραν το θέμα εύρεσης της κατάλληλης ταινίας για το θέμα:

«Όσο εύκολο είναι να σχεδιάσει ο εκπαιδευτικός μία διδασκαλία με τη χρήση του CineScience, είναι δύσκολο να βρεθεί η κατάλληλη ταινία λόγω σκηνών και ακατάλληλου περιεχομένου που έχουν οι περισσότερες, όπως επίσης και επειδή υπάρχει πολύ περιορισμένο υλικό.»

Ένας άλλος κατέθεσε:

«Το μόνο ίσως που θα χαρακτηρίζαμε δυσκολία στο CineScience είναι το να βρεις μια ιστορική ταινία η οποία, γιατί ασχολούμαστε με την Ιστορία προφανώς, δεν αποκλίνει πάρα πολύ από τα πραγματικά γεγονότα.»

Και ένας άλλος φοιτητής της ίδιας ομάδας συμπλήρωσε:

«Κι αν ακόμα το κάνει (ενν. αν αποκλίνει μια ιστορική ταινία από τα γεγονότα), να τα ελέγξει (ο εκπαιδευτικός).»

Ως εκ τούτου, μερικοί/ες φοιτητές/τριες φαίνεται ότι εντόπισαν τις δυσκολίες που υπάρχουν κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της συγκεκριμένης εναλλακτικής πρακτικής, αλλά και την προσοχή που χρειάζεται να επιδείξουν ως μελλοντικοί/ες εκπαιδευτικοί, όπως υπογράμμισε ένας φοιτητής:

«Θα έπρεπε να βρούμε πολύ καλά κομμάτια να τα συνδέσουμε, να υπάρχει πολύ καλή σύνδεση μεταξύ τους, αφού δεν μπορούμε να βάλουμε όλη την ταινία, ώστε να παίρνουμε την ουσία και να είναι και ενδιαφέρον για τα παιδιά.»

Στη Β΄ Φάση της έρευνας παρατηρήθηκε πως πέντε από τους/τις δεκατρείς φοιτητές/τριες εφάρμοσαν στην πράξη την τεχνική CineScience και παρά τις δυσκολίες που εντόπισαν και θεώρησαν ότι θα αντιμετώπιζαν σχεδιαστικά και πρακτικά, επέλεξαν να εφαρμόσουν το CineScience στην πράξη, γεγονός που συζητήθηκε κατά τη διάρκεια των ατομικών συνεντεύξεων. Σε γενικό πλαίσιο οι φοιτητές/τριες υποστήριξαν ότι πρόκειται για μια εύκολη σχετικά εναλλακτική διδακτική προσέγγιση την οποία θέλησαν να δοκιμάσουν αφού μπόρεσαν να βρουν κατάλληλο υλικό. Αντιπροσωπευτικό παράδειγμα αποτελεί ένας φοιτητής ο οποίος κατά την Α΄ φάση της έρευνας κατέδειξε ως δυσκολότερη εναλλακτική πρακτική το CineScience τόσο στο ερωτηματολόγιο όσο και στην ομαδική συνέντευξη. Στη Β΄ φάση της έρευνας παρατηρήθηκε ότι ο εν λόγω φοιτητής αξιοποίησε τη συγκεκριμένη πρακτική κατά την Πρακτική του Άσκηση, οπότε όταν ρωτήθηκε σχετικά κατά τη διάρκεια της ατομικής του συνέντευξης απάντησε:

«...έβαλα να προβληθεί ταινία και όχι απλά να απομνημονεύσουν ή να διαβάσουμε ή να διηγηθούμε μια ιστορία χωρίς την εικόνα μέσα από το βιβλίο, καθώς έτσι θα κάνουν εικόνα, θα βλέπουν τους χαρακτήρες, τις αντιδράσεις τους και θα καταλαβαίνουν τη δυσφορία τους ή την ευφορία τους για κάποια πράγματα.»

Και εν συνεχεία:

«Τελικά μπορεί να αξιοποιηθεί σίγουρα. [...] Θεωρώ ότι είναι από τα πιο επιτυχημένα να καταλάβουν τα παιδιά, γιατί είναι αυτό που είπαμε, βλέπουν εκφράσεις προσώπου, γνωρίζουν τα πάντα. Συνεπώς, απλά θεωρώ ότι χρειάζεται συγκεκριμένο τρόπο, βασικά γεγονότα, χωρίς να φεύγουμε από το

Βασικό story που λένε της ταινίας και απλά δίνοντας κατευθείαν στα παιδιά αυτό που χρειάζεται σε λίγα λεπτά.»

Μέσω, λοιπόν, της πρακτικής εφαρμογής ο φοιτητής μπόρεσε να δοκιμάσει μια εναλλακτική διδακτική προσέγγιση που είχε κατηγοριοποιήσει ο ίδιος ως δύσκολη, την οποία, όμως, δεν απέρριψε και εν τέλει αναθεώρησε την αρχική του εκτίμηση. Το συγκεκριμένο παράδειγμα τονίζει αυτό το οποίο επισήμαναν και οι περισσότεροι/ες φοιτητές/τριες κατά τη διάρκεια των ατομικών συνεντεύξεών τους, την ανάγκη, δηλαδή, για ουσιαστική επιμόρφωση σε εναλλακτικές διδακτικές πρακτικές στο μάθημα της Ιστορίας, όχι μόνο σε θεωρητικό επίπεδο αλλά και σε πρακτικό.

4. Συζήτηση

Η παρούσα εργασία αποτελεί μέρος μιας μεγαλύτερης εκπαιδευτικής πειραματικής έρευνας και σκοπός της είναι η διερεύνηση των απόψεων και των πρακτικών μελλοντικών εκπαιδευτικών για την εκπαιδευτική αξιοποίηση του κινηματογράφου στη διδασκαλία της Ιστορίας στο Δημοτικό σχολείο. Φοιτητές και φοιτήτριες του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας επιμορφώθηκαν στο πλαίσιο επιλεγόμενου εξαμηνιαίου μαθήματος πάνω στο CineScience και σε άλλες εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις για το μάθημα της Ιστορίας. Μετά την μελέτη και την επεξεργασία των εναλλακτικών αυτών πρακτικών εξέφρασαν τις ιδέες και τις απόψεις τους μέσω ερωτηματολογίου και ομαδικής συνέντευξης. Σε δεύτερο χρόνο παρατηρήθηκε ότι εφάρμοσαν στην πράξη τις εναλλακτικές αυτές προσεγγίσεις και πέντε από αυτούς/ές αξιοποίησαν τον κινηματογράφο ως εναλλακτικό εργαλείο για τη διδασκαλία της Ιστορίας. Οι απόψεις τους και οι ιδέες τους σχετικά με αυτή τους την επιλογή εκφράστηκαν μέσω ατομικών συνεντεύξεων.

Τα ερευνητικά αποτελέσματα τόνισαν τον προβληματισμό που δημιούργησε η τεχνική του CineScience στους/στις μελλοντικούς/ές εκπαιδευτικούς. Οι φοιτητές/τριες διαπίστωσαν πως πρόκειται για μια εύκολη εναλλακτική διδακτική πρακτική που ελλοχεύει, όμως, δυσκολίες, όπως η εύρεση κατάλληλης ταινίας, η διαχείριση ιστορικών ανακριβειών, η αντιμετώπιση της απόσπασης προσοχής των μαθητών/τριών, με αποτέλεσμα να απαιτείται ουσιαστική επιμόρφωση, κατάλληλη προετοιμασία και οργάνωση κατά τη διάρκεια της υλοποίησης. Το σημαντικότερο, όμως, που παρατηρήθηκε στην παρούσα έρευνα είναι ότι παρά τις δυσκολίες οι φοιτητές/τριες αντιλαμβανόμενοι/ες τα οφέλη αξιοποίησής της, εφάρμοσαν κατά την Πρακτική τους Άσκηση την τεχνική CineScience. Με αυτόν τον τρόπο, αφ' ενός ήρθαν αντιμέτωποι/ες έμπρακτα με όλες τις δυσκολίες που είχαν εντοπίσει θεωρητικά, αφ' ετέρου διαπίστωσαν στην πράξη τα μαθησιακά οφέλη που προσφέρει το εργαλείο αυτό στην ιστορική εκπαίδευση. Ως εκ τούτου, η πρακτική εφαρμογή του εναλλακτικού αυτού εργαλείου «έγειρε τη ζυγαριά» υπέρ του, καταδεικνύοντας την ανάγκη για ουσιαστική επιμόρφωση των μελλοντικών εκπαιδευτικών όχι μόνο σε θεωρητικό αλλά και σε πρακτικό επίπεδο.

Επιλογικά, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως η συγκεκριμένη έρευνα αποτελεί ένα μικρό βήμα στο σοβαρό ζήτημα της ουσιαστικής εκπαίδευσης των μελλοντικών εκπαιδευτικών με στόχο την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και την καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησης των μαθητών/τριών, έργο απαιτητικό και δύσκολο λαμβάνοντας υπόψη την αδιαφορία και απέχθεια που δείχνουν οι τελευταίοι/ες για το μάθημα της Ιστορίας.

Σημειώσεις

1. Ο Robert Kelley θεωρείται «πατέρας του όρου και της θεσμοθέτησης της μελέτης της Δημόσιας Ιστορίας ως αυτόνομου πεδίου έρευνας», καθώς το 1976 «κατάφερε να εξασφαλίσει από το Ίδρυμα Ροκφέλερ ένα χρηματικό ποσό για τη δημιουργία ενός προπτυχιακού προγράμματος, προκειμένου να εκπαιδεύσει νέους “δημόσιους ιστορικούς” (public historians) που θα εργάζονταν στον δημόσιο ή τον ιδιωτικό τομέα» (Λεμονίδου, 2015: 84).
2. Εντοπίζεται στη βιβλιογραφία είτε ως «cinematic literacy» (Hughes, 2008: 51) είτε ως «film literacy» (Marcus, et al, 2006).
3. Η θεματική ανάλυση αποτελεί ένα ευέλικτο και χρήσιμο ερευνητικό εργαλείο, που μπορεί δυνητικά να παρέχει πλούσια και λεπτομερή δεδομένα. Ο/η ερευνητής/τρια αναζητά στα δεδομένα θέματα που θεωρεί ότι παρουσιάζουν κάτι σημαντικό σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα που έχει θέσει και αντιπροσωπεύουν κάποιο επίπεδο απάντησης ή νοήματος μέσα στο σύνολο δεδομένων και στη συνέχεια εντοπίζει επαναλαμβανόμενα μοτίβα στα δεδομένα και τα ομαδοποιεί σε κατηγορίες ανάλυσης (Braun & Clarke, 2006).

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Achard, J.-P. (2006) *Dialectiques de l'image*.
<http://www.surimage.info/ECRITS/dialectique.html> (Ανακτήθηκε: 18/7/2017).
- Afflerbach, P. & VanSledright, B. (2001) “Hath! Doth! What?” Middle graders reading innovative history text. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. 44(8): 696-707.
- Apostolidou, E. (2016) Το Δέλεαρ της Δημόσιας Ιστορίας: Προσωπική και Δημόσια. *Public History Weekly*. 4, 31. <https://public-history-weekly.degruyter.com/4-2016-31/> (Ανακτήθηκε: 2/9/2020).
- Braun, V. & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2): 77-101.
- Buchingham, D. & Scanlon, M. (2005) Selling Learning: Towards a Political Economy of Edutainment Media. *Media, Culture & Society*, 27 (41): 41-58.
- Chapman, J. (2013) *Film and History*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Donnelly, D. (2013) Teaching History Using Feature Films: Practitioner Acuity and Cognitive Neuroscientific Validation. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*. 12 (1): 16-27.

- Donnelly, D. (2020) Using films in the development of historical consciousness: Research, theory and teacher practice. *History Education Research Journal*, 17 (1): 114-131.
- Fischer – Dardai, A., Dezso, K. (2015) Edutainment in the museum – a place where you can experience the history of the University of Pecs in an interactive environment. *Yearbook of the International Society of History Didactics*. 36, 45-65.
- Hughes, W. (2008) The Evaluation of Film as Evidence. In: P. Smith (ed.) *The Historian and the Film*. Cambridge: Cambridge University Press. 49-79.
- Kelley, R. (1978) Public History: Its Origins, Nature, and Prospects. *The Public Historian*. 1(1): 16-28.
- Korte, B. & Paletschek, S. (2017) Historical Edutainment: New Forms and Practices of Popular History? In: M. Carretero, S. Berger & M. Grever (eds.) *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*. Basingstoke: Palgrave. 191-205.
- Kracauer, S. (1960) *Theory of Film: The Redemption of Physical Reality*. New York: Oxford University Press.
- Lowenthal, D. (1985) *The Heritage Crusade and the Spoils of History*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marcus, A. S., Metzger, S. A., Paxton, R. J. & Stoddard, J. D. (2010) *Teaching History with Film: Strategies for Secondary Social Studies*. New York: Routledge.
- Marcus, A. S., Paxton, R. J. & Meyerson, P. (2006) “The reality of it all”: History students read the movies. *Theory and Research in Social Education*, 34 (3): 516 - 552.
- Marcus, A. S & Stoddard, J. (2007) Tinsel Town as Teacher: Hollywood Film in the High School History Classroom. *The History Teacher*, 40(3): 303-330.
- Phillips, N.C. & Teasley, A.B. (2010) Reading Reel Nonfiction: Documentary Films for Young Adults. *The ALAN Review*, 51-59.
- Raack, R.C. (1983) Historiography as Cinematography: A Prolegomenon to Film Work for Historians. *Journal of Contemporary History*, 18 (3): 411-438.
- Rosenstone, R. (1988) History in images/ history in words: Reflections on the possibility of really putting history onto film. *American Historical Review*, 93 (5): 1173-1185.
- Sayer, F. (2015) *Public History: A Practical Guide*. London: Bloomsbury.
- Seixas, P. (1993) Popular Film and Young People’s Understanding of the History of Native American-White Relations. *The History Teacher*. 26 (3): 351-370.
- Virta, A. (2015) Seeing the past in pictures: Children’s historical picture books as an introduction to history. *Yearbook of the International Society of History Didactics*. 36, 13-28.
- Von Borries, B. (2009) Competence in Historical Thinking, Mastering of a Historical Framework or Knowledge of the Historical Canon. In: L. Symcox & A. Wilschut (eds.)

National History Standards. The Problem of the Canon and the Future of Teaching History. Charlotte, NC: LAP. 283-306.

Wagner, B. (2015) The seriousness and fun, when edutainment is associated with history teaching. *Yearbook of the International Society of History Didactics.* 36. 155-164.

Wicks, U. (1983) Studying Film as Integrated Text. *Rhetoric Review.* 2 (1): 51-62.

Wineburg, S. S. (2001) *Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past.* Philadelphia: Temple University Press.

Wineburg, S. S., Mosborg, S., Porat, D. & Duncan, A. (2007) Common belief and the cultural curriculum: An intergenerational study of historical consciousness. *American Educational Research Journal.* 44 (1): 40-76.

Wojdon, J. (2018) Between Public History and History Education. In: D. Dean (ed.) *A companion to Public History.* Hoboken, NJ: Wiley Blackwell. 455-464.

Ελληνόγλωσση

Ανδρεάδου, Χ., Γουλής, Δ., Γρόσδος, Σ. (2006) Κινηματογράφος στο σχολείο: μία αισθητική εμπειρία. Στο: 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολικών Πολιτιστικών Προγραμμάτων. *Πολιτισμός και Αισθητική στην Εκπαίδευση.* Πειραιάς: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών - Ελληνική Εταιρεία Προστασίας Περιβάλλοντος και Πολιτιστικής Κληρονομιάς. <https://www.academia.edu/5813765/> (Ανακτήθηκε: 12/7/2017).

Αποστολίδου, Ε. (2019) *Μαθήματα Διδακτικής της Ιστορίας.* Αθήνα: Πεδίο.

Θεοδωρίδης, Μ. (2009) Κινηματογράφος και παιδί. Μια απόπειρα χαρτογράφησης του χώρου. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού.* 9. 1-18.

Κιμουρτζής, Π.Γ. (επιμ.) (2013) *Cinescience. Ο Κινηματογράφος στον φακό της Επιστήμης.* Αθήνα: Gutenberg.

Κόκκινος, Γ. (2020) Εκβάλλοντας στην ίδια κοίτη: Θεωρία/ επιστημολογία της ιστορίας, ιστορία της ιστοριογραφίας, διδακτική της ιστορίας. Στο: Γ. Κόκκινος & Π. Γατσωτής (επιμ.) *Για μια σφαιρική και πολυδιάστατη ιστορική εκπαίδευση.* Αθήνα: Πεδίο. 9-86.

Κωνσταντινίδης, Π. (2017) Ο Κινηματογράφος ως Παράγοντας Διαμόρφωσης Ιστορικής Σκέψης σε Παιδιά Στ' Δημοτικού. Πρακτικά 5^{ου} Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου «Ένταξη και χρήση των Τ.Π.Ε. στην Εκπαιδευτική Διαδικασία». Αθήνα, 803-815.

Λεμονίδου, Έ. (2015) Δημοσία ιστορία: Η διεθνής εμπειρία και το ελληνικό παράδειγμα. Στο: Α. Ανδρέου, Σ. Κακουριώτης, Γ. Κόκκινος, Έ. Λεμονίδου, Ζ. Παπανδρέου, Ε. Πασχαλούδη (επιμ.) *Η δημοσία ιστορία στην Ελλάδα. Χρήσεις και καταχρήσεις της ιστορίας.* Αθήνα: Επίκεντρο, 83-98.

Μαυροσκούφης, Δ. (2005) *Αναζητώντας τα ίχνη της ιστορίας. Ιστοριογραφία, διδακτική μεθοδολογία και ιστορικές πηγές.* Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

- Σακκά, Β. (2007) Η Ιστορία στην εποχή του οπτικού πολιτισμού: Κινηματογράφος και διδασκαλία της Ιστορίας. *Νέα Παιδεία*, 122. 127-149.
- Σακκά, Β. (2015) «Προσεγγίζοντας κριτικά το παρελθόν»: Σε αναζήτηση του οπτικού, μιντιακού και ιστορικού εναλλακτισμού. Σκέψεις πάνω στα αποτελέσματα του διαγωνισμού παραγωγής ιστορικού ντοκιμαντέρ από μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο: Α. Ανδρέου, Σ. Κακουριώτης, Γ. Κόκκινος, Έ. Λεμονίδου, Ζ. Παπανδρέου, Ε. Πασχαλούδη (επιμ.) *Η δημοσία ιστορία στην Ελλάδα. Χρήσεις και καταχρήσεις της ιστορίας*. Αθήνα: Επίκεντρο. 309-330.
- Σπύρου, Δ. (2016) *Σχολείο & Κινηματογράφος*.
<http://dragonerarossa.gr/2016/04/04> (Ανακτήθηκε: 23/9/2019).
- Φαρδή, Κ. (2020) «Πότε ήταν τα αρχαία χρόνια, κυρία;» - Η γνωριμία με τον ιστορικό χρόνο ως μύηση στην ιστορική εκπαίδευση. Στο: Γ. Κόκκινος & Π. Γατσωτής (επιμ.) *Για μια σφαιρική και πολυδιάστατη ιστορική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο, 111-173.

Μεταφρασμένη

- Ferro, M. (2001) *Κινηματογράφος και Ιστορία*. (μτφ. Π. Μαρκέτου). Αθήνα. Μεταίχμιο.
- Noiriel, G. (2005) *Τι είναι η σύγχρονη ιστορία;* (μτφ. Μ. Κορασίδου). Αθήνα: Gutenberg.

ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ & ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ & ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

PROFESSIONAL DEVELOPMENT NEEDS OF PRINCIPALS AND SUB-PRINCIPALS OF SPECIAL EDUCATION SCHOOLS

Θεόδωρος Ελευθεράκης
Αναπλ. Καθηγητής Π.Τ.Π.Ε
Πανεπιστήμιο Κρήτης
elefthet@uoc.gr

Χριστίνη Μποτονάκη
Κοινωνική Λειτουργός, Υπ. Διδάκτορας
Πανεπιστήμιο Κρήτης
ptprep781@edc.uoc.gr

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη επιδιώκει να διερευνήσει και να αναδείξει τις επιμορφωτικές ανάγκες Διευθυντών/ντριών και υποδιευθυντών/ντριών, σχολείων Α/θμιας και Β /θμιας Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης της χώρας. Το θεωρητικό-επιστημονικό υπόβαθρο στο οποίο στηρίζεται η μελέτη μας για την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας στο πεδίο είναι η θεωρία της Συμβολικής Αλληλεπίδρασης. Στην έρευνά μας χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική μέθοδος συλλογής ερευνητικών ευρημάτων με ερωτηματολόγιο και η επιλογή του δείγματος έγινε με τη μέθοδο της δειγματοληψίας ευκολίας. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το 2020, με τη χρήση ψηφιακού ερωτηματολογίου που αποτελούνταν από διαφορετικά είδη ερωτήσεων. Προέκυψε, από την περιγραφική ανάλυση των αποτελεσμάτων, ότι πάνω από τους μισούς συμμετέχοντες ενδιαφέρονται να επιμορφωθούν από «πολύ» έως «πάρα πολύ» πρωτίστως στο θέμα των ψυχικών διαταραχών, αλλά και σε άλλα θέματα, όπως: των καλών πρακτικών διδασκαλίας, της διαχείρισης σχολικών κρίσεων -ενδοσχολικών συγκρούσεων, δυσλειτουργικών συμπεριφορών, της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας, της οργάνωσης και διοίκησης Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, της νομοθεσίας και εκπαιδευτικής πολιτικής της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και τέλος σε άλλα ειδικά ζητήματα αναπηρίας. Από την επαγωγική ανάλυση των αποτελεσμάτων, προέκυψε ότι το θέμα της επιμόρφωσης στη νοητική αναπηρία, από τη μια αποτέλεσε κυρίως προτίμηση των ανδρών και από την άλλη ήταν το λιγότερο δημοφιλές θέμα στις προτιμήσεις των συμμετεχόντων. Τέλος, διαπιστώθηκε ότι οι κάτοχοι μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου σπουδών, συγκριτικά με τους κατόχους βασικού τίτλου σπουδών, ενδιαφέρονται πρώτιστα να επιμορφωθούν στο θέμα της διαχείρισης συμπεριφορών των μαθητών τους.

Λέξεις κλειδιά

Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, διευθυντής/ντρια, υποδιευθυντής/ντρια, Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, επιμορφωτικές ανάγκες.

Summary

The present study seeks to investigate and highlight the professional development needs of principals and sub-principals, of primary and secondary Special Education Schools in the country. The theoretical-scientific background basis of our study for the analysis of research data in the field is the theory of Symbolic Interaction. The quantitative method of collecting research findings was used to conduct the research and the sample was selected by using the convenience sampling method. The survey was conducted in 2020, using a mixed design electronic questionnaire. The descriptive analysis of the results showed that more than half of the participants were interested in training from “very” to “very much” in the following topic areas: first of all, mental disorders followed by, good teaching practices, crisis management / internal conflicts /dysfunctional behaviors, school-family cooperation, organization and administration of Special Education Schools, education legislation and educational policy in Special Education and special issues of disability. From the inductive analysis of the results, it emerged that the issue of training in Intellectual Disability, on one hand was more preferred by men and on the other hand was the least popular in the preferences of participants. Finally, it was found that holders of a Master’s or Doctoral degree, compared to holders of a Bachelor’s degree, were more interested in training in the field of behavioral management.

Key words

Special Education, principal, sub-principal, Special Education Schools, professional development needs.

0. Εισαγωγή

Ο ρόλος του Διευθυντή είναι εξαιρετικά σημαντικός για τη διασφάλιση θετικών αποτελεσμάτων για τους μαθητές (Rayner, Gunter & Powers, 2002), ιδιαίτερα για εκείνους που έχουν αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Garner & Forbes, 2013, Cooner, Tochterman & Garrison-Wade, 2005).

Ο διευθυντής δεν χρειάζεται να είναι ειδικός σε ζητήματα για την αναπηρία, ωστόσο κρίνεται απαραίτητο να διαθέτει κάποιες βασικές γνώσεις και δεξιότητες που θα του επιτρέψουν να φέρνει εις πέρας ουσιαστικά και αποτελεσματικά τα καθήκοντά του (Dipaola & Walther-Thomas, 2003).

Σύμφωνα με τους Ainscow και Sandill (2010: 405-406), ο διευθυντής ως ηγέτης συνιστά «τον καταλύτη στην αλλαγή της νοοτροπίας» μίας σχολικής μονάδας, ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί πιο αποτελεσματικά στις ανάγκες όλων των μαθητών που την συνθέτουν και ο ρόλος του είναι ιδιαίτερα σημαντικός στην υιοθέτηση «χωρίς αποκλεισμούς» προσεγγίσεων μέσα σε αυτή. Συνεπώς, η επιμόρφωση και ευαισθητοποίηση του διευθυντή σε ζητήματα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Ε.Α.Ε.) είναι αναγκαία (Χρυσανθακοπούλου, 2012).

Σε ότι αφορά την Ελλάδα και με βάση τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας, δεν εντοπίστηκε κάποια εμπειρική έρευνα με επίκεντρο τη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών/ντριών και υποδιευθυντών/ντριών των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Σ.Μ.Ε.Α.Ε.).

Κατ' επέκταση, στην παρούσα ερευνητική μελέτη έγινε προσπάθεια διερεύνησης, καταγραφής και ανάδειξης των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών/ντριών και υποδιευθυντών/ντριών που απασχολούνται σε Σ.Μ.Ε.Α.Ε. Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης της χώρας. Η θεωρία της Συμβολικής Αλληλεπίδρασης παρέχει το γενικότερο πλαίσιο και τα εννοιολογικά εργαλεία οργάνωσης, αλλά και ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων (Κυριαζή, 2011).

1. Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «επιμορφωτικές ανάγκες»

Με βάση τη μελέτη της βιβλιογραφίας, αλλά και σύμφωνα με τον Βεργίδη (2015), διαπιστώνεται ότι δεν υπάρχει κοινά αποδεκτός ορισμός για την έννοια «επιμορφωτικές ανάγκες», η οποία αποτελεί τον βασικό εννοιολογικό ορισμό της παρούσας έρευνας.

Ένας από τους ορισμούς, που συναντώνται συχνά στην ελληνική βιβλιογραφία, για την έννοια των επιμορφωτικών αναγκών, στον οποίο βασίστηκε η έρευνά μας, είναι του Γκόλιαρη (Βεργίδης, 2015: 106), ο οποίος υποστηρίζει ότι οι επιμορφωτικές ανάγκες συνιστούν «το σύνολο των διδακτικών αντικειμένων (θεωρητικών και πρακτικών) που κρίνει ο εκπαιδευτικός ότι πρέπει να τα προσεγγίσει πολύπλευρα, ώστε να βελτιώσει το παιδαγωγικό-εκπαιδευτικό του προφίλ». Οι επιμορφωτικές ανάγκες μπορεί να αφορούν είτε τις ανάγκες ατόμων, είτε τις ανάγκες ενός φορέα ή θεσμού.

Η έρευνά μας βασίστηκε στο δεύτερο από τα δυο κύρια μοντέλα επιμόρφωσης, τα οποία σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο (Αντύπας, 2018: 87), είναι τα εξής: α) το μοντέλο «που εξυπηρετεί τις ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος» και β) το μοντέλο «που εξυπηρετεί τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, που συγκεντρώνει τις προτιμήσεις τους, με βάση ερευνητικά αποτελέσματα».

Ενδεικτικά και συμπληρωματικά προς τον όρο «επιμορφωτικές ανάγκες», δίνεται και ο όρος «επιμόρφωση», ο οποίος αναφέρεται (Γκόλιαρης, 1998):

«στην επιπλέον μόρφωση που προσφέρεται σε εκείνους που έχουν δεχθεί κάποια μόρφωση, με στόχο να προσαρμόσουν την εκπαίδευση στην εξέλιξη

της κοινωνίας, στις απαιτήσεις της ανάπτυξης και να εκμεταλλευτούν καλύτερα όλο το δυναμικό της πρωτοβουλίας και της δημιουργικότητάς τους».

Τέλος, εξίσου σημαντικός θεωρείται και ο όρος «προετοιμασία», ο οποίος αφορά στις προπτυχιακές και μεταπτυχιακές σπουδές που οι ηγέτες έχουν λάβει ως μέρος της εκπαίδευσής τους. Διακρίνεται στους τρεις παρακάτω τύπους (Azar, Flessa & Weinstein, 2018): α) πριν την ανάληψη της θέσης εργασίας (pre-service), β) αμέσως μετά την ανάληψη της θέσης εργασίας (induction) και γ) καθ' όλη τη διάρκεια κατοχής της θέσης εργασίας (professional development).

2. Η θεωρία της Συμβολικής Αλληλεπίδρασης

Για την Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, η οποία αναπτύχθηκε σχετικά πρόσφατα, η εκπαίδευση αποτελεί ένα ολοκληρωμένο υποσύστημα του ευρύτερου κοινωνικού συστήματος και εξετάζεται μέσω διαφόρων προσεγγίσεων (Τσαούσης, 2006: 565), οι οποίες είναι δύσκολο να ταξινομηθούν σε θεωρητικές-μεθοδολογικές κατηγορίες (Νόβα-Καλτσούνη, 2010: 90). Με βάση μία από τις κυρίαρχες ταξινομήσεις, οι προσεγγίσεις διακρίνονται σε μακρο-κοινωνιολογικές δομικές (δομολειτουργισμός, μαρξισμός) και μικρο-κοινωνιολογικές ερμηνευτικές (Νόβα-Καλτσούνη, 2010: 90). Οι τελευταίες προσεγγίσεις εκπροσωπούνται στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης από τις σχολές της Φαινομενολογίας, της Εθνομεθοδολογίας και της Συμβολικής Αλληλεπίδρασης (Νόβα-Καλτσούνη, 2010: 117). Πρώτος ο Weber, τόνισε *«τη σημασία που διαδραματίζει η κατανόηση του νοήματος για την ερμηνεία της κοινωνικής πραγματικότητας»* κλονίζοντας το θετικιστικό παράδειγμα των Saint Simon, Comte, και Durkheim (Λάμνιας, 2002: 178).

Ειδικότερα, η προσέγγιση της Συμβολικής Αλληλεπίδρασης συνιστά μία ανθρωποκεντρική προσέγγιση που εμπεριέχει την έννοια της κοινωνικής δράσης ή πράξης και εξετάζει την κοινωνία σαν ένα πλέγμα από αντιλήψεις και σχέσεις που αναδιαμορφώνεται διαρκώς κατ' αμοιβαίο τρόπο ως προς την επικοινωνία και τις επιδράσεις (Τσαούσης, 2006).

Οι τρεις κυρίαρχες θέσεις στις οποίες βασίζεται η ανωτέρω θεωρία είναι: α) η ανταπόκρισή μας στα πράγματα του περιβάλλοντος και με βάση το νόημα που έχει το καθένα, εξαρτάται από την αντίληψη που έχουμε για αυτά, β) τα νοήματα είναι επίκτητα, δηλαδή είναι το αποτέλεσμα της κοινωνικής διαντίδρασης και γ) η ερμηνεία που αποδίδεται στα γεγονότα γίνεται με βάση τα διαθέσιμα νοήματα και σύμβολα (Hughes & Kroehler, 2007, Κυριαζή, 2011).

Βασικό πλεονέκτημα της συγκεκριμένης προσέγγισης θεωρείται το ότι επιτρέπει τη διερεύνηση των απόψεων και των εμπειριών των ανθρώπων υπό κοινωνιολογική σκοπιά, εστιάζοντας παράλληλα σε μικρή κλίμακα περιοχές της κοινωνικής ζωής, όπως είναι για παράδειγμα το σχολείο ή οι σχολικές αίθουσες (Hughes & Kroehler, 2007: 87).

Με βάση τα ανωτέρω, η θεωρία της Συμβολικής Αλληλεπίδρασης παρείχε το κατάλληλο θεωρητικό πλαίσιο για τη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών/ντριών

και υποδιευθυντών/ντριών των Σ.Μ.Ε.Α.Ε., καθώς αντιλαμβάνεται τον άνθρωπο ως ένα κοινωνικό ον που από την μία πλευρά ζει ως μέλος μίας ομάδας και από την άλλη πλευρά διαθέτει περιορισμένες εγγενείς ικανότητες συμβίωσης (Hughes & Kroehler, 2007: 87). Υποστηρίζει δηλαδή ότι το άτομο στην πορεία της ζωής του αναδιαμορφώνει τη συμπεριφορά του και βρίσκεται σε μία διαρκή αλλαγή ανάλογα με τα γεγονότα και τις καταστάσεις που έρχεται αντιμέτωπο (Νόβα-Καλτσούνη, 2010: 90).

3. Αναφορά σε βασικές έννοιες στην Ε.Α.Ε. βάσει βιβλιογραφίας & ελληνικού νομοθετικού πλαισίου

3.1. Μαθητές με αναπηρία &/ή εκπαιδευτικές ανάγκες και η εκπαίδευσή τους

Στο Ν. 3699/2008 (άρθρο 3) αναφέρονται ως μαθητές με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες «όσοι για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών». Δηλαδή: 1) Οι τυφλοί και όσοι έχουν σοβαρές διαταραχές στην όραση, 2) Οι κωφοί και οι βαρήκοοι, 3) Όσοι έχουν νοητική υστέρηση, 4) Όσοι αντιμετωπίζουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, 5) Τα άτομα με σωματική αναπηρία και πολλαπλές αναπηρίες, 6) Όσοι πάσχουν από ψυχικές νόσους, 7) Όσοι πάσχουν από διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές.

Η φοίτηση των μαθητών αυτών, ανάλογα με τα προβλήματά τους, μπορεί να πραγματοποιηθεί σε: α) σχολική τάξη του γενικού σχολείου, με τη στήριξη του εκπαιδευτικού, ή με παράλληλη στήριξη/συνεκπαίδευση, β) Τμήματα Ένταξης που λειτουργούν στα πλαίσια σχολείων γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, γ) Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, που είναι: γ1) εντελώς αυτοτελείς ή γ2) αυτοτελή τμήματα ή παραρτήματα άλλων σχολείων που λειτουργούν σε κέντρα αποκατάστασης, νοσοκομεία κ.ά. και δ) κατ' οίκον διδασκαλία (Ν. 3699/2008, άρθρο 6).

3.2. Εκπαιδευτική Πολιτική & νομοθεσία στην Ειδική Αγωγή & Εκπαίδευση

Η αντιμετώπιση των μαθητών με αναπηρία εξελίχθηκε μέσα στο χρόνο σε διεθνές επίπεδο επηρεαζόμενη από το κοινωνικο-οικονομικό και πολιτικό συγκείμενο. Κάθε κράτος ακολουθούσε και ακολουθεί τις διεθνείς εξελίξεις με τους δικούς του ρυθμούς. Η Ελλάδα χαρακτηρίζεται από μία μόνιμη καθυστέρηση σε σχέση με τις προαναφερόμενες εξελίξεις (Καλεράντε, 2018).

Η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική, παρά τις αλλαγές και την πρόοδο των τελευταίων δεκαετιών, χρειάζεται να κάνει αρκετές μεταρρυθμίσεις ακόμα προκειμένου να επιλύσει αποτελεσματικά τα διάφορα προβλήματα στο χώρο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Καραμητόπουλος, 2016). Τα τελευταία έτη, ο αριθμός των μαθητών που αντιμετωπίζουν κυρίως μαθησιακές δυσκολίες αυξήθηκε, με αποτέλεσμα την αύξηση των δομών ειδικής

εκπαίδευσης και τη δημιουργία θεσμών που λειτουργούν εκτός της γενικής τάξης (π.χ. τμήματα ένταξης).

Ωστόσο, ενώ οι προαναφερόμενες δομές εστιάζουν στον μη αποκλεισμό αυτών των μαθητών, κάτι το οποίο θεωρείται παράλληλα βασική προτεραιότητα και στόχος της εκπαιδευτικής πολιτικής, εντέλει παραμένουν πολλοί περιορισμοί σε ότι αφορά τη συνύπαρξη τυπικά αναπτυσσόμενων και ανάπηρων ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μαθητών. Γεγονός που κατ' επέκταση θέτει περιορισμούς όσον αφορά την ουσιαστική ένταξη των τελευταίων (Καλεράντε, 2018).

Μία άλλη εξίσου σημαντική διαπίστωση αφορά στην ανεπαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, συμπεριλαμβανομένης της αξιολόγησης στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (Καλεράντε, 2018). Η Χατζηπαναγιώτου τονίζει τη σπουδαιότητα του ρόλου των διευθυντικών στελεχών, αλλά και της κατάλληλης ενημέρωσής τους, για την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διεργασίας, όπως επίσης, της επίτευξης των σκοπών και των στόχων της εκπαιδευτικής πολιτικής (Αντύπας, 2018).

Επιπρόσθετα, το νομοθετικό πλαίσιο, παρά τις αλλαγές και τις τροποποιήσεις που έχει υποστεί σε βάθος χρόνου, εξακολουθεί να χαρακτηρίζεται από ασάφειες (Κοκκινάκη & Κοκκινάκη, 2016).

Παρόλα αυτά, αξίζει να αναφερθεί ότι τα τελευταία έτη διαφαίνεται μία τάση μετασχηματισμού της παρεχόμενης εκπαίδευσης συγκριτικά με τις προηγούμενες περιόδους. Ειδικότερα, η ενίσχυση των ατόμων με αναπηρία υλοποιείται μέσα από την αλληλεπίδραση-συνεργασία κοινωνικών και εκπαιδευτικών, φορέων ή δομών, με την εκπαιδευτική διαδικασία να στοχεύει στην αρμονική κοινωνική ένταξη, στο κοινωνικό και πολιτικό περιβάλλον (Καλεράντε, 2018, Κοκκινάκη & Κοκκινάκη, 2016).

3.3. Οργάνωση & διοίκηση Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης

Το σχολείο αποτελεί έναν οργανισμό του οποίου το περιβάλλον, εσωτερικό και εξωτερικό, μεταβάλλεται διαρκώς λόγω παραγόντων όπως κοινωνικο-οικονομικών, τεχνολογικών κ.ά., που το επηρεάζουν και το διαμορφώνουν (Σκιαδάς, 2016).

Οι σχολικές μονάδες, φαινομενικά δεν διαφέρουν ως προς τον τρόπο διοίκησης και λειτουργίας τους. Ωστόσο, υπάρχουν κάποια σημεία στα οποία οι Σ.Μ.Ε.Α.Ε. διαφέρουν από τις άλλες σχολικές μονάδες και πιο συγκεκριμένα (Μητροπούλου, 2009): α) περιλαμβάνουν εξειδικευμένο επιστημονικό προσωπικό, β) έχουν άμεση συνεργασία με φορείς και υπηρεσίες που λειτουργούν εκτός σχολείου και γ) η υλοποίηση ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων συνδέεται με την εφαρμογή ενός ευέλικτου και ελαστικά οριοθετημένου αναλυτικού προγράμματος.

Επίσης, σύμφωνα με τον Σολομών, οι Σ.Μ.Ε.Α.Ε. είναι περισσότερο αυτόνομες παρόλο που το σύστημα εκπαίδευσης στην Ελλάδα χαρακτηρίζεται από συγκεντρωτισμό. Η εν λόγω

αυτονομία επιτρέπει την ανάληψη ανάλογων πρωτοβουλιών για τη συνεχόμενη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου που παρέχουν (Μητροπούλου, 2009).

Ο όρος «σχολική διεύθυνση» προσδιορίζει μία σπουδαία περιοχή ή λειτουργία μίας σχολικής μονάδας στην οποία ο Διευθυντής έχει την «εξουσία» για τη διεξαγωγή συγκεκριμένων δραστηριοτήτων (Σαΐτης, 2018).

Σύμφωνα με τον Ν. 3699 (ΦΕΚ 1 199/2008) και το άρθρο 10, όργανα διοίκησης των Σ.Μ.Ε.Α.Ε. είναι ο διευθυντής, ο υποδιευθυντής και ο σύλλογος προσωπικού. Τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των διευθυντών Σ.Μ.Ε.Α.Ε. καθορίζονται με βάση την υπουργική απόφαση Φ.353.1/324/105657/Δ1 και οι υποδιευθυντές αναλαμβάνουν μέρος του έργου του διευθυντή.

3.4. Διαχείριση κρίσεων, ενδοσχολικών συγκρούσεων & συμπεριφορών

Ο όρος «κρίση» γεννήθηκε τον 4^ο αιώνα π.χ. όταν ο Ιπποκράτης υποστήριξε ότι η κρίση αποτελεί «μία αιφνίδια κατάσταση η οποία θέτει σε σοβαρό κίνδυνο» την ανθρώπινη ζωή (Roberts, 2005, Βεργέτη, 2009: 28).

Σύμφωνα με την Ο' Hagan όλα τα άτομα που βρίσκονται σε κατάσταση κρίσης βιώνουν «φόβο, πανικό, θία ή απειλή θίας, αδυναμία, αίσθηση απώλειας ή απώλεια ελέγχου και αίσθηση επικείμενης καταστροφής» (Καλλιδικάκη, 2011: 196).

Η «κρίση» διαφοροποιείται από τις έννοιες της «έντασης ή στρες, της αναστάτωσης ή του προβλήματος», έχει διαφορετικούς τύπους, στάδια και εκδηλώσεις, ενώ παράλληλα μπορεί να συνδέεται με «οικογενειακούς, οικονομικούς, αναπτυξιακούς, κοινοτικούς, φυσικούς ή πολιτικούς παράγοντες». Συχνά δε, αντικατοπτρίζει ένα κοινωνικό φαινόμενο, αφού μπορεί να αναφέρεται σε οποιοδήποτε κοινωνικό σύστημα και δύναται να λειτουργεί με τις ίδιες δυναμικές διεργασίες στο μακρο-επίπεδο ή στο μικρό-επίπεδο (Δημοπούλου-Λαγωνικά, 2011: 475-476, 483).

Οι καταστάσεις κρίσης στις σχολικές μονάδες δεν αποτελούν ασυνήθιστο φαινόμενο (Σαΐτης, 2008). Ατυχήματα, σεισμοί, πυρκαγιές κ.ά. είναι περιπτώσεις ικανές να δημιουργήσουν το ερέθισμα, ώστε η σχολική μονάδα να περιέλθει σε κατάσταση κρίσης προκαλώντας συναισθηματική αναστάτωση στους μαθητές και επιπτώσεις στη μάθησή τους.

Επιπλέον, στις σχολικές μονάδες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος εμφανίζονται συχνά βίαιες ή επιθετικές συμπεριφορές που επηρεάζουν την εύρυθμη λειτουργία των σχολικών μονάδων, αλλά και των ατόμων που δρουν μέσα σε αυτές. Η αντιμετώπισή των εν λόγω συμπεριφορών μπορεί να απαιτεί πολύπλοκους χειρισμούς (Πηλείδου, 2014).

Από την άλλη πλευρά, οι συμπεριφορές που εμφανίζονται στις Σ.Μ.Ε.Α.Ε. συνδέονται με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών και διαφέρουν από εκείνες των μαθητών που φοιτούν στις σχολικές μονάδες γενικής εκπαίδευσης. Συνήθως παρατηρούνται συμπεριφορές όπως: ο αυτοτραυματισμός, οι στερεοτυπίες και η επιθετικότητα προς άλλους ή

αντικείμενα. Οι επιπτώσεις μπορεί να αφορούν στους συμμαθητές/τριες, τους εκπαιδευτικούς, ακόμη και το σχολείο όταν συμπεριλαμβάνεται η υλική φθορά (Πηλείδου, 2014).

Όπως μπορεί να γίνει αντιληπτό, οι διευθυντές, αλλά και το προσωπικό του σχολείου, είναι σημαντικό να βρίσκονται σε ετοιμότητα, να διαθέτουν την απαραίτητη γνώση και τεχνολογική υποδομή, όπως και να λαμβάνουν εξωτερική υποστήριξη για τη διαχείριση τέτοιου είδους απρόσμενων καταστάσεων (Σαϊτής, 2008). Επίσης, ιδιαίτερα σημαντική κρίνεται η καλλιέργεια θετικού κλίματος εντός της σχολικής μονάδας καθώς μπορεί να συμβάλει στην αποτροπή ενδοσχολικών συγκρούσεων και κατ' επέκταση κρίσεων. Σε ότι αφορά τη γνώση και όπως αναφέρει ο Σαϊτής (2008), υπάρχει ανάγκη επιμόρφωσης των διευθυντών και των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαχείριση κρίσεων.

3.5. Καλές πρακτικές διδασκαλίας μαθητών με αναπηρία και/ή εκπαιδευτικές ανάγκες

Η παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης σημαίνει ανταπόκριση στην ποικιλομορφία της σχολικής τάξης. Η ειδική εκπαίδευση διαφέρει από αυτή που πραγματοποιείται στα πλαίσια της κανονικής τάξης, απαιτεί μεγαλύτερη δέσμευση, αφοσίωση και ειδικές ικανότητες από τον εκπαιδευτικό (Rodríguez-Dorta & Borges, 2017).

Η έννοια των καλών πρακτικών διδασκαλίας έχει αναπτυχθεί σε θεωρητικό κυρίως επίπεδο, καθώς δεν έχει ακόμη αποσαφηνιστεί ποιες διδακτικές συμπεριφορές αντικατοπτρίζουν αυτή την έννοια. Παρ' όλα αυτά, υπάρχουν αρκετά ερευνητικά δεδομένα όσον αφορά την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και των εκπαιδευτικών (Rodríguez-Dorta & Borges, 2017).

Οι Wong, Harris, Graham και Buttler (2007) υποστηρίζουν ότι στην Ε.Α.Ε. η αποτελεσματική διδασκαλία είναι συνυφασμένη με το ατομικό επίτευγμα, την πρόοδο, την εξατομικευμένη μάθηση και τη χρησιμοποίηση «ειδικής, κατευθυνόμενης, εξατομικευμένης, εντατικής ενισχυτικής διδασκαλίας» (Tzivinikou & Papoutsaki, 2015).

Η διδασκαλία των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, προϋποθέτει την κατάλληλη προετοιμασία των εκπαιδευτικών και εξειδικευμένο σχεδιασμό για την επίτευξη του σκοπού της Ε.Α.Ε. (Tsakiridou & Polyzoroulou, 2014). Η μάθηση των μαθητών συνιστά εν μέρει το αποτέλεσμα της διδασκαλίας, ωστόσο, «η αποτελεσματική διδασκαλία και η οργάνωση στην τάξη οδηγούν σε καλύτερα αποτελέσματα» (Rodríguez-Dorta & Borges, 2017, Tzivinikou & Papoutsaki, 2015).

Σύμφωνα με έρευνες, η αποτελεσματική διδασκαλία περιλαμβάνει την αξιολόγηση, τον προσδιορισμό των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών, την εξατομικευση των στόχων για κάθε μαθητή, το σχεδιασμό και υλοποίηση μαθημάτων με βάση τις κατάλληλες μεθόδους και στρατηγικές (Rodríguez-Dorta & Borges, 2017, Tzivinikou & Papoutsaki, 2015). Τέλος, αρκετοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι μέθοδοι διδασκαλίας περιλαμβάνουν την άμεση διδασκαλία και τη συνεργατική μάθηση (Tzivinikou & Papoutsaki, 2015).

3.6. Συνεργασία σχολείου-οικογένειας

Έχει ερευνητικά διαπιστωθεί και καλά τεκμηριωθεί ότι οι καλές σχέσεις σχολείου-οικογένειας επιδρούν θετικά στους γονείς, τους μαθητές, αλλά και τους εκπαιδευτικούς (Ματσαγγούρας & Πούλου, 2009, Σαΐτης, 2008).

Η Κιρκιγιάννη (2012), τονίζει ότι ο δυναμικός σχολικός ηγέτης επιτυγχάνει αύξηση της εμπλοκής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από την ανταπόκριση στις ανάγκες τους, υποστηρίζοντάς τους και προωθώντας τη συχνή και με διάφορες μορφές επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας.

Η επικοινωνία, η συνεργασία και η εμπλοκή των γονέων μαθητών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι ιδιαίτερα σημαντικό να προωθείται με έναν θετικό τρόπο από τον διευθυντή του σχολείου. Για να είναι εφικτή η καλή συνεργασία μεταξύ των δύο εμπλεκόμενων μερών, ο διευθυντής θα πρέπει να κατανοεί και να επιδεικνύει σεβασμό στις προσδοκίες των γονέων. Επίσης, οφείλει να μεριμνά για τη διασφάλιση της δημιουργίας των απαιτούμενων ευκαιριών, προκειμένου οι γονείς να επικοινωνήσουν και να μοιραστούν σκέψεις, προβληματισμούς ή θέματα που σχετίζονται με το παιδί τους (McLaughlin, 2008).

Η καλή σχέση με τους γονείς βασίζεται: α) στην ανοικτή επικοινωνία, η οποία συμβάλει στη καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης, αλλά και β) στην πρόσβασή τους στον εκπαιδευτικό ή το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό (π.χ. ψυχολόγο, κοινωνικό λειτουργό κ.ά.) ή το διευθυντή (McLaughlin, 2008).

Για την επίτευξη όλων των παραπάνω πολύ σημαντική είναι και η ικανότητα συντονισμού των μελών που συνθέτουν τη σχολική μονάδα, αλλά και των δράσεων που διεξάγονται μέσα και έξω από αυτήν (Μάνεσης & Τσερεγγούνη, 2005).

4. Επισκόπηση σχετικών ερευνών

Σύμφωνα με τους Garner & Forbes (2013), οι ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης περιορίζονται κυρίως στην ανάπτυξη γενικών δεξιοτήτων των διευθυντών που απασχολούνται στη γενική εκπαίδευση.

Οι Rayner, Gunter και Powers (2002) και άλλοι μελετητές (Pazey & Cole, 2013, Garner & Forbes, 2013), υποστηρίζουν ότι υπάρχει ανάγκη για συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη στην ηγεσία και τη διοίκηση των διευθυντικών στελεχών της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.

Η έρευνα έχει δείξει ότι πολλοί διευθυντές λαμβάνουν από «λίγο» έως «καθόλου» προ-υπηρεσιακή ή ενδο-υπηρεσιακή επιμόρφωση (Wakeman, Browder, Flowers & Ahlgrim-Delzell, 2006). Οι Cusson και Powel τονίζουν ότι έχει ερευνητικά διαπιστωθεί πως τα προγράμματα προετοιμασίας στην ηγεσία δεν παρέχουν στους μελλοντικούς διευθυντές ευκαιρίες ανάπτυξης και απόκτησης γνώσεων στην Ειδική Αγωγή (Pazey & Cole, 2013).

Σε συνάρτηση με τα παραπάνω, η Lynn (2015) σημείωσε ότι μετά από αξιολόγηση τέτοιων προγραμμάτων φάνηκε ότι χρειάζονται αναδιάρθρωση προκειμένου να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις πραγματικές και σημερινές απαιτήσεις των σχολείων. Οι Faircloth, Moreau και Zaretsky (2008) αναφέρουν σε έρευνά τους ότι οι διευθυντές απέκτησαν τις όποιες γνώσεις τους μέσα από την εργασιακή βιωματική μάθηση και εμπειρία. Ενώ, κατά τους Goor και Schwenn, οι διευθυντές συχνά αισθάνονται ανεπαρκώς προετοιμασμένοι για τη διαχείριση προγραμμάτων Ειδικής Αγωγής (Cooner et al., 2005).

Τα αποτελέσματα ερευνητικής μελέτης που διεξήγαγαν οι Davidson και Allogzine το 2002, με δείγμα 264 συμμετέχοντες που παρακολούθησαν πρόγραμμα προετοιμασίας διευθυντών, έδειξαν ότι περίπου το 50% διέθετε περιορισμένη ή βασική γνώση της νομοθεσίας περί Ειδικής Αγωγής. Αντίστοιχο ήταν το ποσοστό των ατόμων που εξέφρασαν την ανάγκη συμπληρωματικής επιμόρφωσης γύρω από το συγκεκριμένο ζήτημα (Pazey & Cole, 2013).

Από άλλη μελέτη, των Garner και Forbes (2013), η οποία διεξήχθη σε έξι πολιτείες της Αυστραλίας, διαπιστώθηκε ότι μόνο το 18,2% των ερωτηθέντων πίστευε ότι είχε «καλή» ή «εξαιρετική ικανότητα» σε ότι αφορά το επίπεδο εμπιστοσύνης και την κατανόηση της εκπαιδευτικής πολιτικής, ενώ μόνο το 18,5% θεωρούσε ότι είχε «καλή» έως «εξαιρετική γνώση» της νομοθεσίας.

Σε συνέχεια των παραπάνω, τα αποτελέσματα έρευνας που πραγματοποιήσαν οι Rayner et al. (2002) στο Ηνωμένο Βασίλειο έδειξαν ότι το 20% των ερωτηθέντων δεν είχαν συμμετάσχει σε κάποιο είδος επαγγελματικής επιμόρφωσης, ενώ διαπιστώθηκε ότι όσοι εργάζονται στην ειδική εκπαίδευση έχουν μεγάλη ανάγκη για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη στην ηγεσία και τη διοίκηση.

Σε μελέτη που έγινε στην Καλιφόρνια με δείγμα 929 διευθυντές (Bonifay, Cruz, Manchanda & Rodl, 2018), διαπιστώθηκε ότι το 66,8% των διευθυντών είχαν ανάγκη για περισσότερη γνώση σε θέματα που αφορούν καλές πρακτικές για τη διδασκαλία μαθητών με αναπηρίες, το 46,7% σε ειδικά ζητήματα για την αναπηρία, το 44,2% σε θέματα διαχείρισης συμπεριφορών, το 45,7% περισσότερες πληροφορίες και γνώση σχετικά με το πώς η αναπηρία επηρεάζει την απόδοση εντός της αίθουσας διδασκαλίας. Επιπρόσθετα και σε αυτή τη περίπτωση, 48% εκ των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι έχουν ανάγκη για απόκτηση γνώσης σχετικά με τη νομοθεσία στην Ειδική Αγωγή.

Τέλος και σε ότι αφορά την Ελλάδα, τα αποτελέσματα μίας από τις λιγιστές έρευνες πανελλαδικής εμβέλειας που πραγματοποιήθηκε το 2007 (Τόδας, 2007) σχετικά με την οργάνωση και διοίκηση Σ.Μ.Ε.Α.Ε., με δείγμα διευθυντές Β/θμιας Ε.Α.Ε., επιβεβαιώνουν τα αποτελέσματα προαναφερόμενων ερευνών, αφού βρέθηκε ότι: α) οι διευθυντές αισθάνονταν ανεπαρκώς προετοιμασμένοι για την άσκηση του ρόλου τους, β) θεωρούσαν ότι δεν τους προσφερόταν εξειδικευμένη επιμόρφωση εκ μέρους του κράτους και τέλος γ) θεωρούσαν ότι δεν λάμβαναν την υποστήριξη που χρειάζονταν.

5. Ερευνητικό μέρος

5.1. Σκοπός & δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

Σκοπός της παρούσας ποσοτικής έρευνας είναι η διερεύνηση, η καταγραφή και η ανάδειξη των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών/ντριών και υποδιευθυντών/ντριών των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας.

Επιμέρους στόχοι/ερευνητικά ερωτήματα αυτής της έρευνας είναι:

- A. Η διερεύνηση και η καταγραφή της συχνότητας παρακολούθησης προπτυχιακών μαθημάτων και επιμορφωτικών προγραμμάτων οργάνωσης και διοίκησης Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, αλλά και γενικότερα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.
- B. Η αποτύπωση της σημασίας που αποδίδουν τα διευθυντικά στελέχη στη διαρκή επιμόρφωσή τους και η καταγραφή των απόψεών τους αναφορικά με την επάρκεια της επιμορφωτικής πολιτικής του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Γ. Ποιες είναι οι επιμορφωτικές ανάγκες, των διευθυντών/ντριών και υποδιευθυντών/ντριών των Σ.Μ.Ε.Α.Ε. της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας;
- Δ. Υπάρχουν διαφορές στις επιμορφωτικές ανάγκες των διευθυντών/ντριών και υποδιευθυντών/ντριών ως προς το φύλο, την ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο, την επαγγελματική εμπειρία διοίκησης Σ.Μ.Ε.Α.Ε.;

Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 72 διευθυντές/ντριες και υποδιευθυντές/ντριες που υπηρετούν σε Σ.Μ.Ε.Α.Ε. της χώρας. Η επιλογή του δείγματος έγινε με τη μέθοδο της δειγματοληψίας ευκολίας. Το ερευνητικό εργαλείο κατασκευάστηκε από τους ερευνητές. Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε ψηφιακό ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου που περιλάμβανε: α) ερωτήσεις που απαντώνται σε κλίμακα Likert 5-σημείων από «Καθόλου», «Λίγο», «Μέτρια», «Πολύ» έως «Πάρα πολύ», β) διχοτομικές ερωτήσεις που απαντώνται με «ναι» ή «όχι» και γ) μία ερώτηση πολλαπλών απαντήσεων.

Οι ερωτήσεις αφορούσαν στους τέσσερις παρακάτω θεματικούς άξονες ως εξής:

α. *Δημογραφικά δεδομένα: 1, 2, 3, 4, 5.*

β. *Γνώσεις από τις βασικές σπουδές & την επιμόρφωση (προετοιμασία): 6, 7, 8, 9.*

γ. *Στάσεις & απόψεις για την επιμόρφωση: 10, 12, 13, 14.*

δ. *Επιμορφωτικές ανάγκες: 15 (υποερωτήματα 1 έως 15).*

Η επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το πρόγραμμα Statistical Package for the Social Sciences 19 (SPSS 19) και περιλάμβανε: α) περιγραφική και β) επαγωγική στατιστική ανάλυση.

Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος έχουν ως εξής:

Από το σύνολο του δείγματος 38 υποκείμενα (ποσοστό 52,8% του δείγματος) είναι άνδρες και 34 (ποσοστό 47,2% του δείγματος) είναι γυναίκες.

Ως προς την ηλικία τους, 5 υποκείμενα (ποσοστό 7% του δείγματος) είναι από 30-39 ετών, 15 (ποσοστό 21,1% του δείγματος) είναι από 40-49 ετών και 51 (ποσοστό 71,8% του δείγματος) συμμετέχοντες δηλώνουν πάνω από 50 ετών.

Αναφορικά με τη θέση και τη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία υπηρετούν, οι 3 (ποσοστό 4,2% του δείγματος) είναι υποδιευθυντές/ντρίες Α/θμιας Εκπαίδευσης και οι 7 (ποσοστό 9,7% του δείγματος) είναι Β/θμιας Εκπαίδευσης. Επιπλέον, οι 24 συμμετέχοντες (ποσοστό 33,3% του δείγματος) είναι διευθυντές/ντρίες Α/θμιας Εκπαίδευσης και 38 (ποσοστό 52,8% του δείγματος) είναι Β/θμιας Εκπαίδευσης.

Όσον αφορά το επίπεδο των σπουδών, οι 18 (ποσοστό 22,5% του δείγματος) από τους συμμετέχοντες διαθέτουν μονάχα το βασικό τίτλο σπουδών, οι 19 συμμετέχοντες (ποσοστό 26,4 % του δείγματος) έχουν πραγματοποιήσει μετεκπαίδευση στο Διδασκαλείο Ειδικής Αγωγής και οι 44 (ποσοστό 61,1% του δείγματος) διαθέτουν μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο σπουδών.

Ως προς τα έτη εμπειρίας των διευθυντών/ντριών και υποδιευθυντών/ντριών βρέθηκε ότι κατά τη διεξαγωγή της έρευνας, οι 31 εξ αυτών (ποσοστό 43,7% του δείγματος) υπηρετούν στη συγκεκριμένη θέση από 0-5 έτη και οι 40 (ποσοστό 56,3% του δείγματος) από 6 έτη και άνω.

5.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Το ψηφιακό ερωτηματολόγιο τύπου κλίμακας Likert που κλήθηκαν να συμπληρώσουν οι διευθυντές/ντρίες και υποδιευθυντές/ντρίες περιλάμβανε ερωτήματα σχετικά με: α) τις γνώσεις τους από τις βασικές σπουδές και την επιμόρφωση, β) τις απόψεις τους για την επιμόρφωση και γ) τις επιμορφωτικές τους ανάγκες. Παρακάτω παρατίθενται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων ανά ερώτημα και τύπο ανάλυσης:

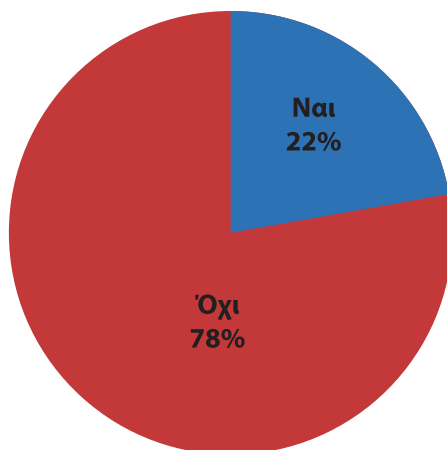
5.2.1. Περιγραφική στατιστική ανάλυση

5.2.1.1. Γνώσεις από τις βασικές σπουδές & την επιμόρφωση

Α. Πριν από την ανάληψη της διοικητικής θέσης σε Σ.Μ.Ε.Α.Ε.:

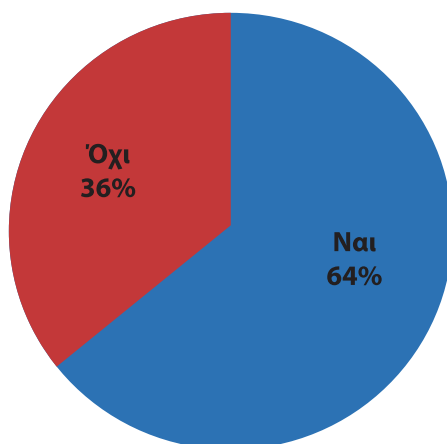
Σε ότι αφορά τη παρακολούθηση μαθημάτων Οργάνωσης & Διοίκησης Σ.Μ.Ε.Α.Ε. κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών, το 22,2% (N=16) των ερωτηθέντων απάντησε θετικά και το 77,8% (N=56) αρνητικά.

Σχήμα 1: Παρακολούθηση μαθημάτων Οργάνωσης & Διοίκησης Σ.Μ.Ε.Α.Ε. κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών



Ως προς την παρακολούθηση μαθημάτων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, το ποσοστό που απάντησε θετικά ήταν 63,9% (N=46), ενώ το 36,1% (N=26) δεν είχε παρακολουθήσει σχετικά μαθήματα.

Σχήμα 2: Παρακολούθηση μαθημάτων Ε.Α.Ε. κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών

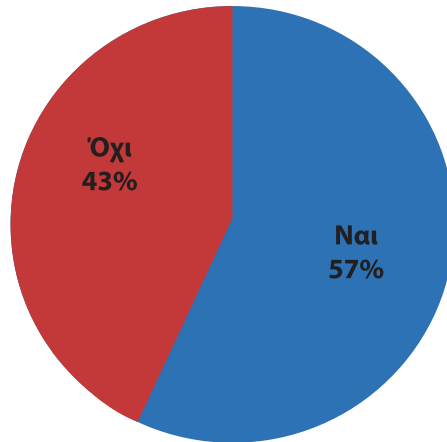


Β. Κατά τη διάρκεια απασχόλησης σε διοικητική θέση σε Σ.Μ.Ε.Α.Ε.:

Το ποσοστό παρακολούθησης επιμορφωτικών προγραμμάτων Οργάνωσης & Διοίκησης Σ.Μ.Ε.Α.Ε. κατά τη διάρκεια υπηρετήσης ως διευθυντής/ντρια ή υποδιευθυντής/ντρια είναι

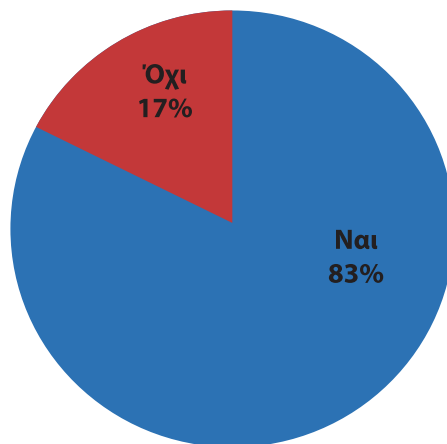
56,9% (N=41). Το 43,1% (N=31) των συμμετεχόντων ανέφερε ότι δεν έχει παρακολουθήσει σχετικά προγράμματα επιμόρφωσης.

Σχήμα 3: Παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων οργάνωσης & διοίκησης Σ.Μ.Ε.Α.Ε. κατά τη διάρκεια απασχόλησης σε διοικητική θέση

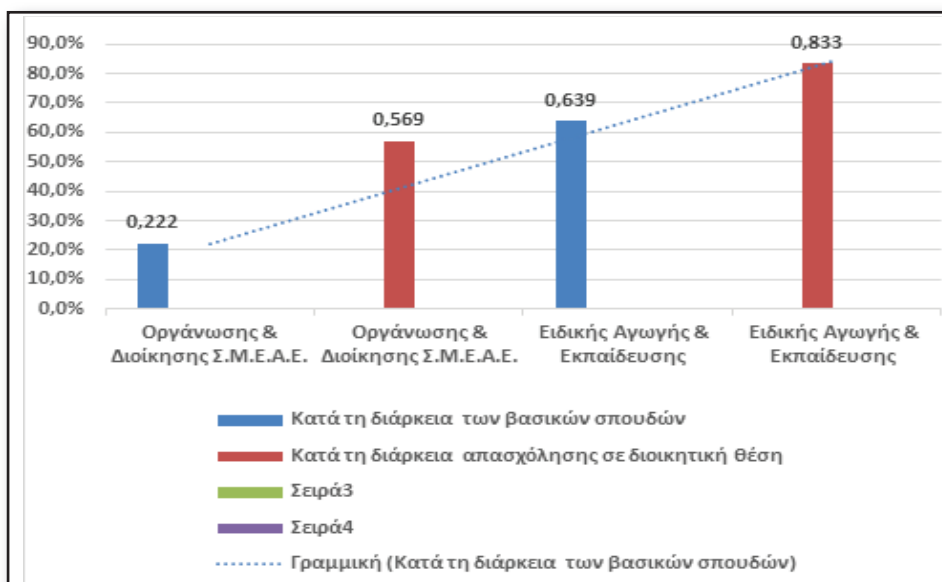


Επίσης, το 83,3% (N=60) των συμμετεχόντων απάντησε θετικά σε ότι αφορά τη παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων Ε.Α.Ε. κατά τη διάρκεια της θητείας τους ως διευθυντής/ντρια ή υποδιευθυντής/ντρια. Το ποσοστό των αρνητικών απαντήσεων ήταν 16,7% (N=12).

Σχήμα 4: Παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων Ε.Α.Ε. κατά τη διάρκεια απασχόλησης σε διοικητική θέση σε Σ.Μ.Ε.Α.Ε.



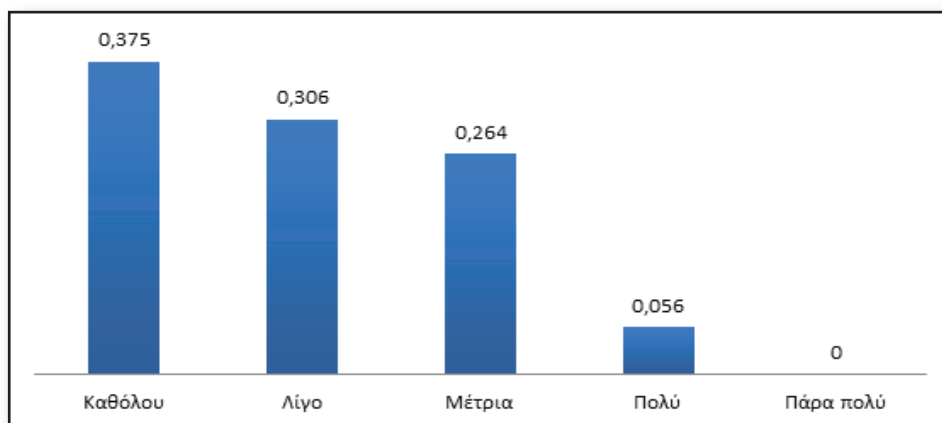
Σχήμα 5: Κατανομή συμμετεχόντων που έχουν παρακολουθήσει μαθήματα & επιμορφωτικά προγράμματα, κατά τη διάρκεια των σπουδών & απασχόλησης σε διοικητική θέση



5.2.1.2. Στάσεις & απόψεις για την επιμόρφωση

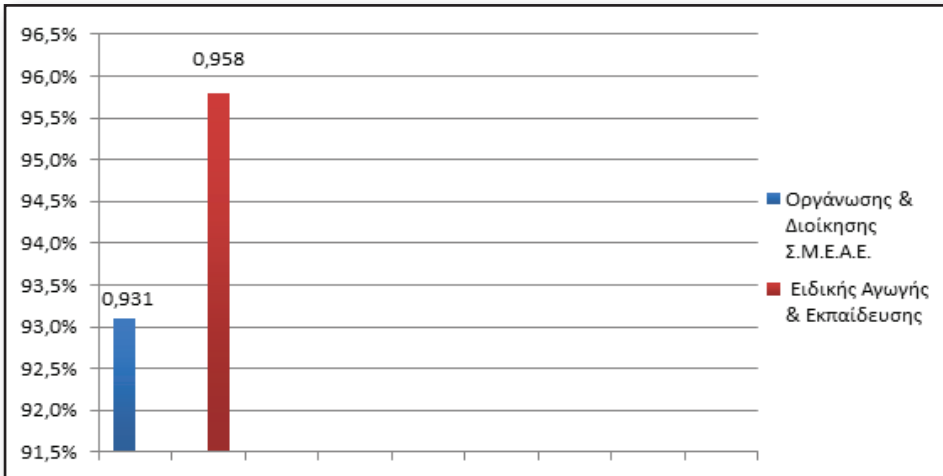
Στο ερώτημα σχετικά με το πόσο επαρκή θεωρούν την επιμορφωτική πολιτική του Υπουργείου Παιδείας & Θρησκευμάτων σε θέματα Οργάνωσης & Διοίκησης Σ.Μ.Ε.Α.Ε., το 37,5% (N=27) των συμμετεχόντων απάντησε «καθόλου», το 30,6% (N=22) «λίγο», το 26,4% (N=19) «μέτρια», ενώ ένα ποσοστό της τάξεως του 5,6% (N=4) δήλωσε «πολύ».

Σχήμα 6: Επάρκεια επιμορφωτικής πολιτικής του ΥΠ.ΕΠ.Θ.



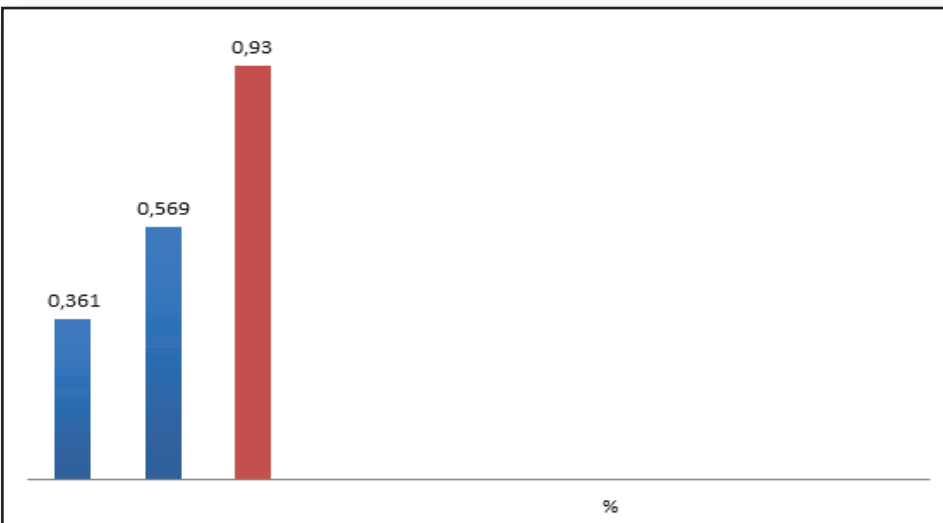
Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα (N=67) έκρινε «πολύ» έως «πάρα πολύ» σημαντική την οργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων σε θέματα Οργάνωσης & Διοίκησης Σ.Μ.Ε.Α.Ε., αλλά και «πολύ» έως «πάρα πολύ» σημαντική (N=69) αντίστοιχα, την οργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων σε θέματα Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης.

Σχήμα 7: Σημαντικότητα οργάνωσης επιμορφωτικών προγραμμάτων



Τέλος και αναφορικά με το πόσο σημαντική θεωρείται η διαρκής επιμόρφωση, το 56,9% (N=41) των ερωτηθέντων δήλωσε «πάρα πολύ», το 36,1% (N=26) «πολύ» και 6,9% (N=5) «μέτρια».

Σχήμα 8: Σημαντικότητα διαρκούς επιμόρφωσης



5.2.1.3. Επιμορφωτικές ανάγκες

Τα πεδία στα οποία οι συμμετέχοντες έκριναν ότι εντοπίζονται οι επιμορφωτικές τους ανάγκες και τα οποία συγκέντρωσαν τα υψηλότερα ποσοστά των «πολύ» και «πάρα πολύ» απαντήσεων, είναι οι ψυχικές διαταραχές (87,3%), οι καλές πρακτικές διδασκαλίας (86,1%), η διαχείριση κρίσεων/ενδοσχολικών συγκρούσεων (83,3%) και η συνεργασία σχολείου-οικογένειας (81,9%).

Τα ποσοστά στα υπόλοιπα θεματικά πεδία ξεπέρασαν το 50% των απαντήσεων του συνόλου των ερωτηθέντων. Πιο συγκεκριμένα, ακολούθησαν με ποσοστό 77,8% η οργάνωση & διοίκηση Σ.Μ.Ε.Α.Ε. και οι διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές, οι πολλαπλές αναπηρίες (76,8%), η διαχείριση συμπεριφορών (77,4%). Το χαμηλότερο ποσοστό αφορούσε στην ανάγκη επιμόρφωσης στην Εκπαιδευτική πολιτική στην Ε.Α.Ε (59,7%).

Πίνακας 1: Ποσοστό των «πολύ» και «πάρα πολύ» απαντήσεων, σχετικά με τα θέματα, στα οποία έκριναν οι συμμετέχοντες ότι εντοπίζονται οι επιμορφωτικές τους ανάγκες

Θέματα στα οποία εντοπίζονται οι επιμορφωτικές ανάγκες	% των «πολύ» & «πάρα πολύ» απαντήσεων	N=72
Εκπαιδευτική πολιτική στην Ειδική Αγωγή & Εκπαίδευση	59,7	43
Νομοθεσία στην Ειδική Αγωγή & Εκπαίδευση	65,3	47
Οργάνωση & Διοίκηση στην Ειδική Αγωγή & Εκπαίδευση	77,8	56
Διαχείριση κρίσεων & ενδοσχολικών συγκρούσεων	83,3	60
Καλές πρακτικές διδασκαλίας μαθητών με αναπηρίες &/ή εκπαιδευτικές ανάγκες	86,1	62
Διαχείριση συμπεριφορών	77,4	55
Συνεργασία σχολείου-οικογένειας	81,9	59
Νοητική αναπηρία	57,8	41
Σωματικές αναπηρίες	66,2	47
Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	59,8	43
Αισθητηριακές αναπηρίες ακοής	68	49
Αισθητηριακές αναπηρίες όρασης	69,6	48
Πολλαπλές αναπηρίες	76,8	53
Ψυχικές διαταραχές	87,3	62
Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές (Αυτισμός κ.ά.)	77,8	56

Σχήμα 9: Επιμορφωτικές ανάγκες



5.2.2. Επαγωγική στατιστική ανάλυση

Για την απάντηση του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος της παρούσας έρευνας, αξιοποιήθηκε η επαγωγική στατιστική ανάλυση. Ειδικότερα, διενεργήθηκαν συγκρίσεις για τη διερεύνηση ύπαρξης τυχόν στατιστικών συσχετίσεων και ανίχνευσης του βαθμού επίδρασης, ανάμεσα στην εξαρτημένη μεταβλητή «επιμορφωτικές ανάγκες» (ερώτηση 15:1-15) και τις ανεξάρτητες μεταβλητές «ηλικία», «φύλο», «έτη διοικητικής εμπειρίας (σε Σ.Μ.Ε.Α.Ε.)» και «μορφωτικό επίπεδο».

5.2.2.1. Ηλικία & επιμορφωτικές ανάγκες

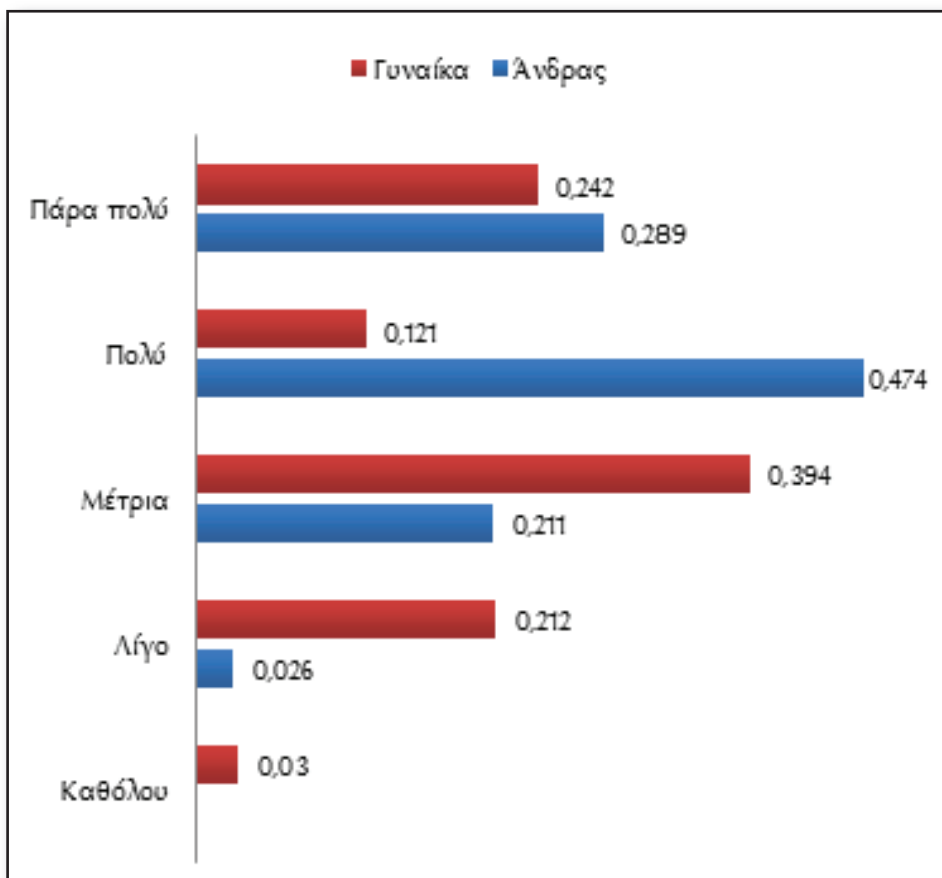
Ο έλεγχος διακύμανσης Ανοηα έδειξε ότι η ηλικιακή κλάση των συμμετεχόντων στην έρευνα, δεν διαφοροποιεί στατιστικά σημαντικά τα θέματα στα οποία εντοπίζουν οι συμμετέχοντες τις επιμορφωτικές τους ανάγκες.

5.2.2.2. Φύλο & επιμορφωτικές ανάγκες

Για τον εντοπισμό πιθανών σχέσεων ανάμεσα στις μεταβλητές «φύλο» και «επιμορφωτικές ανάγκες» πραγματοποιήθηκε έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας χ^2 και διαπιστώθηκε ότι υπάρχει κάποια σημαντική στατιστική συσχέτιση ($p < 0,05$) ανάμεσα στις μεταβλητές «φύλο» και «νοητική αναπηρία» ($\chi^2 = 15,799$, $df = 4$, $p = 0,03$).

Ειδικότερα, οι άνδρες επιθυμούν να επιμορφωθούν «πολύ» σε θέματα που σχετίζονται με τη νοητική αναπηρία σε ποσοστό 47,4% ($N = 18$).

Σχήμα 10: Συσχέτιση φύλου & νοητικής αναπηρίας



5.2.2.3. Έτη διοικητικής εμπειρίας σε Σ.Μ.Ε.Α.Ε. & επιμορφωτικές ανάγκες

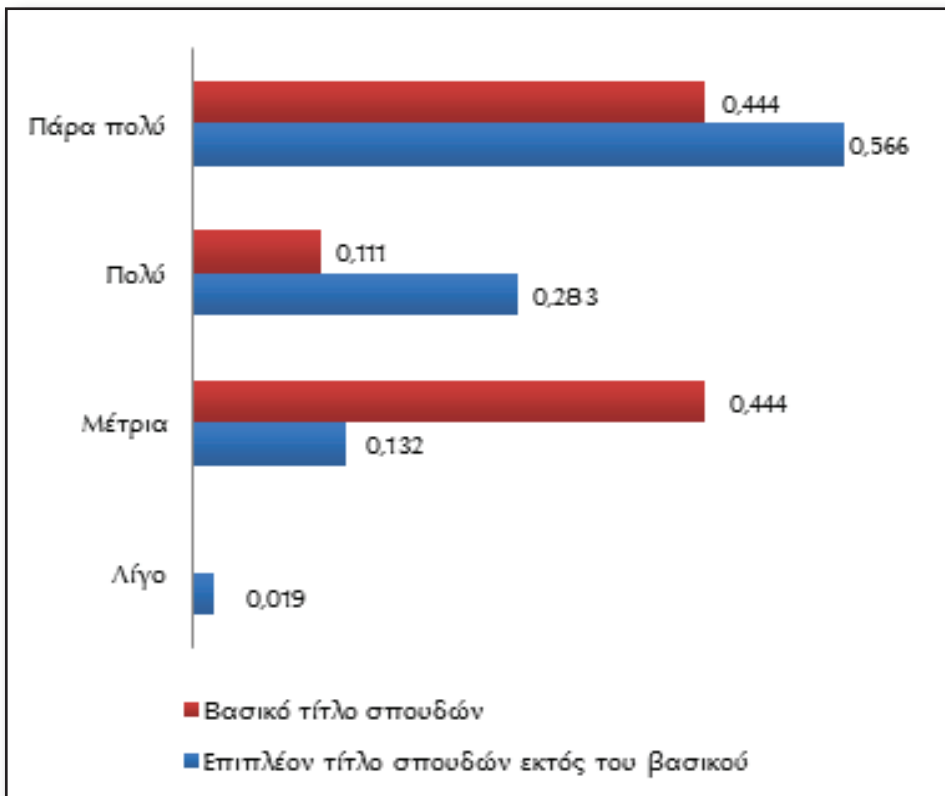
Από τον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας χ^2 που πραγματοποιήθηκε ανάμεσα στις μεταβλητές «έτη διοικητικής εμπειρίας» και «επιμορφωτικές ανάγκες», δεν διαπιστώθηκε η ύπαρξη κάποιας σημαντικής στατιστικής συσχέτισης ($p > 0,05$) μεταξύ των μεταβλητών αυτών.

5.2.2.4. Μορφωτικό επίπεδο & επιμορφωτικές ανάγκες

Ο έλεγχος σημαντικότητας χ^2 διενεργήθηκε και για τον εντοπισμό πιθανών στατιστικών συσχετίσεων ανάμεσα στο μορφωτικό επίπεδο και τις επιμορφωτικές ανάγκες και φάνηκε ότι υπάρχει συσχέτιση ($p < 0,05$) μεταξύ του «μορφωτικού επιπέδου» και του θεματικού πεδίου επιμορφωτικών αναγκών «διαχείριση συμπεριφορών» ($\chi^2 = 8,575$, $df = 3$, $p = 0,036$).

Το 56,6% ($N = 30$) των συμμετεχόντων που έχουν πραγματοποιήσει επιπλέον σπουδές, επιθυμούν να επιμορφωθούν περισσότερο σε θέματα που σχετίζονται με τη διαχείριση συμπεριφορών.

Σχήμα 11: Συσχέτιση μορφωτικού επιπέδου & διαχείρισης συμπεριφορών



5.3. Συζήτηση και ερμηνεία

Στην Ελλάδα, υπάρχουν πολλές έρευνες που αφορούν τη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών σχολικών μονάδων τυπικής εκπαίδευσης, αλλά και των εκπαιδευτικών ή άλλων ειδικοτήτων που υπηρετούν σε Σ.Μ.Ε.Α.Ε. Ωστόσο, υπάρχει ανεπάρκεια ερευνών σχετικών με τη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντικών στελεχών Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης.

Η διαπίστωση αυτή αποτέλεσε το έναυσμα για τη διεξαγωγή της παρούσας ερευνητικής εργασίας, της οποίας τα ευρήματα αναμένεται να συμβάλουν και να προσθέσουν γνώση στο συγκεκριμένο ερευνητικό πεδίο.

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η ποσοτική διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών/ντριών και υποδιευθυντών/ντριών, Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν σε Σ.Μ.Ε.Α.Ε. της χώρας.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συγκλίνουν με αρκετά αποτελέσματα άλλων ερευνών που εντοπίστηκαν μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, όσον αφορά τις επιμορφωτικές ανάγκες διευθυντών Ε.Α.Ε., αλλά σχετικά και με άλλα επιμέρους ζητήματα.

Πιο αναλυτικά, η συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνάς μας, αναφορικά με τους στόχους/ερευνητικά ερωτήματα της, με τη βιβλιογραφία -θεωρία, έρευνες- έχει ως εξής:

Α) Απόψεις για την απόκτηση γνώσεων από τις βασικές σπουδές, την επιμόρφωση για την Ε.Α.Ε. και τη διοίκηση Σ.Μ.Ε.Α.Ε.

Ως προς την προετοιμασία και την επαγγελματική ανάπτυξη, τα αποτελέσματα έδειξαν πως η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δεν έχει παρακολουθήσει μαθήματα Οργάνωσης & Διοίκησης Σ.Μ.Ε.Α.Ε. κατά τη διάρκεια των βασικών τους σπουδών. Ωστόσο, οι περισσότεροι συμμετέχοντες παρακολούθησαν επιμορφωτικά προγράμματα Οργάνωσης και Διοίκησης Σ.Μ.Ε.Α.Ε. κατά τη διάρκεια υπηρετήσής τους σε διοικητική θέση στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Η ίδια διαφοροποίηση παρατηρήθηκε και σε ότι αφορά την παρακολούθηση μαθημάτων και επιμορφωτικών προγραμμάτων Ε.Α.Ε.

Τα παραπάνω ευρήματα συνάδουν με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών, που επισημαίνουν την ύπαρξη ανάγκης για συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη στην ηγεσία και τη διοίκηση των διευθυντικών στελεχών που απασχολούνται στην Ε.Α.Ε. (Pazey & Cole, 2013, Garner & Forbes, 2013,) και αναδεικνύουν την ανεπάρκεια προ-υπηρεσιακής επιμόρφωσης (Wakeman et al., 2006).

Επίσης, στη σχετική ξενόγλωσση βιβλιογραφία αναφέρεται ότι τα προγράμματα προετοιμασίας στην ηγεσία δεν παρέχουν ευκαιρίες ανάπτυξης και απόκτησης γνώσεων στην Ειδική Αγωγή και περιορίζονται στην απόκτηση γενικών γνώσεων των διευθυντών. Ωστόσο, στην Ελλάδα και με βάση τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας, η έμφαση ως προς την προετοιμασία εκ μέρους των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών, δίνεται κυρίως στον εφοδιασμό γνώσεων Ε.Α.Ε. και λιγότερο στην απόκτηση γνώσεων

όσον αφορά την οργάνωση και διοίκηση Σ.Μ.Ε.Α.Ε. Αυτή τη διαφοροποίηση πιθανόν να μπορούμε να την ερμηνεύσουμε με βάση το ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα και κατ' επέκταση την εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθείται σε κάθε χώρα, σε ότι αφορά την προετοιμασία και την απόκτηση γνώσεων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης των μελλοντικών διευθυντικών στελεχών γενικής ή ειδικής εκπαίδευσης.

Στο σημείο αυτό αναφέρεται επίσης, ότι από τα αποτελέσματα έρευνας των Goog και Schwenn διαπιστώθηκε ότι οι διευθυντές συχνά αισθάνονται ανεπαρκώς προετοιμασμένοι για τη διαχείριση προγραμμάτων Ειδικής Αγωγής (Cooner et al., 2005).

Ενδεχομένως, λοιπόν, η αυξητική τάση που παρατηρήθηκε, όσον αφορά την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων οργάνωσης και διοίκησης Σ.Μ.Ε.Α.Ε. και Ε.Α.Ε. κατά τη διάρκεια απασχόλησης των διευθυντικών στελεχών σε Σ.Μ.Ε.Α.Ε. (συγκριτικά με τη παρακολούθηση σχετικών μαθημάτων κατά τη διάρκεια των βασικών τους σπουδών), να οφείλεται στο αίσθημα ανεπαρκούς προετοιμασίας τους κατά την απόκτηση του βασικού τους πτυχίου, τις αυξημένες απαιτήσεις του ρόλου τους, αλλά και τη φύση των απαιτήσεων και της πολυπλοκότητας του χώρου της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.

Τα παραπάνω, πιθανόν να εξηγούν και το γεγονός του ότι η πλειοψηφία των διευθυντών/ντριών και υποδιευθυντών/ντριών κατέχουν μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο σπουδών.

Β) Στάσεις & απόψεις για τη σημασία της επιμόρφωσης και την επάρκεια επιμορφωτικής πολιτικής

Τα παραπάνω ευρήματα συμβαδίζουν και με το γεγονός του ότι η πλειοψηφία των διευθυντών/ντριών και υποδιευθυντών/ντριών θεωρεί «πολύ» έως «πάρα πολύ» σημαντική τη διαρκή επιμόρφωσή τους, την επιμόρφωση σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης Σ.Μ.Ε.Α.Ε., αλλά και Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης.

Οι συμμετέχοντες στην έρευνά μας πιστεύουν ότι η συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα είναι απαραίτητη και πολύ σημαντική, εν αντιθέσει με τα αποτελέσματα της έρευνας που διεξήγαγαν οι Faircloth et al. (2008), οι οποίοι αφενός διαπίστωσαν χαμηλό ποσοστό συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα των διευθυντικών στελεχών της έρευνάς τους, ισχυριζόμενοι ότι απέκτησαν τις όποιες γνώσεις τους «βιωματικά», δηλαδή στο εργασιακό τους περιβάλλον.

Μία πιθανή ερμηνεία, της ανωτέρω αντίθεσης, μπορεί να αφορά στο νομοθετικό πλαίσιο της Ελλάδας, καθώς από το 2008 και με το νόμο Ν. 3699 προστέθηκε ως τυπικό προσόν η παρακολούθηση ετήσιων επιμορφωτικών προγραμμάτων στην Ε.Α.Ε. (Κατσοנוπούλου, 2016). Πέραν όμως αυτού, οι αναπηρίες και οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι ένα ευρύ και πολύπλοκο ζήτημα, στο οποίο θεωρείται ότι τα διευθυντικά στελέχη έχουν ανάγκη τη γνώση, προκειμένου να αισθάνονται επαρκώς προετοιμασμένα, αλλά και να είναι αποτελεσματικά και αποδοτικά στη διεκπεραίωση του απαιτητικού τους ρόλου σε έναν χώρο με αυξημένες ανάγκες και ιδιαιτερότητες.

Σε σχέση με το αν οι συμμετέχοντες θεωρούν επαρκή την επιμορφωτική πολιτική του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων σε θέματα Οργάνωσης & Διοίκησης Σ.Μ.Ε.Α.Ε., η πλειοψηφία απάντησε από «λίγο» έως «καθόλου», εύρημα που συγκλίνει με σχετικό αποτέλεσμα της πανελλαδικής έρευνας του Τόδα, η οποία διεξήχθη το 2007, με δείγμα διευθυντές Β/θμιας Ε.Α.Ε. Παρά τη χρονική απόκλιση διεξαγωγής των δύο ερευνών, η κατάσταση φαίνεται να μην έχει διαφοροποιηθεί ιδιαίτερα σε ότι αφορά τις απόψεις των συμμετεχόντων αναφορικά με την επιμορφωτική πολιτική που ακολουθείται στη χώρα μας σχετικά με τα διευθυντικά στελέχη Σ.Μ.Ε.Α.Ε.

Γ) Επιμορφωτικές ανάγκες

Αναφορικά με τα θέματα στα οποία οι συμμετέχοντες επιθυμούν να επιμορφωθούν, διαπιστώθηκε ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων θεωρεί από «πολύ» έως «πάρα πολύ» σημαντικό να επιμορφωθεί σε θέματα που σχετίζονται: πρωτίστως με τις ψυχικές διαταραχές, έπειτα με τις καλές πρακτικές διδασκαλίας, τη διαχείριση κρίσεων και ενδοσχολικών συγκρούσεων, τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας.

Ωστόσο, πάνω από τους μισούς συμμετέχοντες επιθυμεί να επιμορφωθεί «πολύ» ως «πάρα πολύ» σε όλα τα θέματα που αναφέρονταν στο ερωτηματολόγιο. Διαπιστώθηκε, λοιπόν, ότι τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συγκλίνουν με πολλά από τα ευρήματα σχετικών ερευνών (Garner & Forbes, 2013, Rayner et al., 2002, Bonifay et al., 2018), μέσα από τις οποίες οι ανάγκες επιμόρφωσης των διευθυντών εντοπίστηκαν κυρίως σε θέματα: οργάνωσης και διοίκησης Σ.Μ.Ε.Α.Ε., νομοθεσίας και εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ε.Α.Ε., διαχείρισης συμπεριφορών, ειδικά ζητήματα αναπηρίας (π.χ. νοητική αναπηρία, αυτισμός κ.λπ.).

Δ) Επιμορφωτικές ανάγκες των διευθυντικών στελεχών ως προς το φύλο, την ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο και την επαγγελματική εμπειρία

Επιπλέον, από την επαγωγική στατιστική ανάλυση που διενεργήθηκε στη παρούσα έρευνα, διαπιστώθηκε ότι οι άντρες διευθυντές και υποδιευθυντές των Σ.Μ.Ε.Α.Ε. επιθυμούν να επιμορφωθούν περισσότερο σε θέματα σχετικά με τη νοητική αναπηρία. Το γεγονός του ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων επιθυμεί να επιμορφωθεί σε θέματα ψυχικών διαταραχών, αλλά και ότι η νοητική αναπηρία (American Psychiatric Association, 2013), είναι δυνατόν να συνυπάρχει με ψυχικές διαταραχές, πιθανόν να αποτελεί μία εξήγηση για τα παραπάνω ευρήματα.

Επιπρόσθετα, βρέθηκε ότι οι κάτοχοι μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου σπουδών θεωρούν εξαιρετικά σημαντική την επιμόρφωσή τους σχετικά με τη διαχείριση συμπεριφορών. Πρόκειται για ένα θέμα το οποίο, και σε πολλές άλλες έρευνες, κατέχει υψηλή θέση σημαντικότητας και ενδιαφέροντος (Σκουλίδης κ.α., 2015). Μια πιθανή ερμηνεία είναι ίσως ότι οι συμπεριφορές που εμφανίζονται στις Σ.Μ.Ε.Α.Ε. συνήθως απαιτούν πολύπλοκους και ευέλικτους χειρισμούς, καθώς συνδέονται με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/τριών (Πηλείδου, 2014).

6. Συμπεράσματα-Προτάσεις

6.1. Κύρια συμπεράσματα

Από τα αποτελέσματα της έρευνας και λαμβάνοντας υπόψη τη θεωρία της Συμβολικής Αλληλεπίδρασης επιβεβαιώνεται η άποψη ότι το άτομο στην πορεία της ζωής του αναδι-αμορφώνει τη συμπεριφορά του, διαθέτει περιορισμένο αριθμό εγγενών ικανοτήτων και βρίσκεται σε μία διαρκή αλλαγή ανάλογα με τα γεγονότα και τις καταστάσεις που έρχεται αντιμέτωπο (Hughes & Kroehler, 2007: 87, Νόβα-Καλτσούνη, 2010: 90). Πιο συγκεκριμένα, ο Blumer υποστήριξε ότι οι έννοιες που συνδέονται με καταστάσεις ή γεγονότα τροποποιούνται ανάλογα με τις ερμηνείες που αποδίδει το άτομο σε αυτά (Gentilucci, Denti & Guaglianone, 2013). Αυτή η αρχή εξηγεί τις διαφοροποιήσεις στις επιμορφωτικές ανάγκες των συμμετεχόντων, αφού αποτελούν το αποτέλεσμα της κοινωνικής διαντίδρασης στο πραγματικό περιβάλλον της καθημερινής σχολικής ζωής. Επομένως, η έρευνά μας πιστοποιεί τις διαφορετικές επιμορφωτικές ανάγκες των διευθυντών/ντριών και υποδιευθυντών/ντριών, οι οποίες βάση του θεωρητικού μας εργαλείου οφείλονται στις διαφορετικές συνθήκες που αντιμετωπίζουν στο σχολείο.

Επιπλέον, από την παρούσα έρευνα προκύπτει ότι οι επιμορφωτικές ανάγκες για πάνω από τους μισούς συμμετέχοντες και από «πολύ» έως «πάρα πολύ», εντοπίζονται σε θέματα σχετικά με τις ψυχικές διαταραχές, τις καλές πρακτικές διδασκαλίας, τη διαχείριση κρίσεων/ενδοσχολικών συγκρούσεων/δυσλειτουργικών συμπεριφορών, τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας, την οργάνωση/διοίκηση Σ.Μ.Ε.Α.Ε., τη νομοθεσία και την εκπαιδευτική πολιτική στην Ε.Α.Ε. και ειδικά ζητήματα αναπηρίας. Στην κορυφή των προτιμήσεών τους βρέθηκε η επιμόρφωση σε θέματα ψυχικών διαταραχών και καλών πρακτικών διδασκαλίας, και λιγότερο σε θέματα νοητικής αναπηρίας.

Αναφορικά με τους δημογραφικούς παράγοντες συμπεραίνεται ότι μόνο το φύλο και το μορφωτικό επίπεδο επηρεάζουν τις μορφωτικές ανάγκες των διευθυντικών στελεχών των Σ.Μ.Ε.Α.Ε. Ειδικότερα, οι άντρες φάνηκε να ενδιαφέρονται περισσότερο για την επιμόρφωσή τους σε θέματα νοητικής αναπηρίας σε σχέση με τις γυναίκες. Επιπλέον, οι κάτοχοι μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου σπουδών ενδιαφέρονται περισσότερο για την επιμόρφωσή τους σε θέματα διαχείρισης συμπεριφορών, συγκριτικά με όσους κατέχουν μόνο ένα το βασικό τίτλο σπουδών.

Τα συμπεράσματα που εξήχθησαν από την παρούσα έρευνα υπόκεινται στους παρακάτω περιορισμούς: α) Το δείγμα της παρούσας έρευνας παρόλο που πραγματοποιήθηκε σε πανελλαδικό επίπεδο ήταν μικρό και δεν είναι αντιπροσωπευτικό του γενικού πληθυσμού. Επίσης, αφορούσε συμμετέχοντες απασχολούμενους σε δύο διαφορετικές βαθμίδες εκπαίδευσης και με διαφορετικά καθήκοντα και αρμοδιότητες (διευθυντές/υποδιευθυντές), β) Η μέθοδος που αξιοποιήθηκε δεν επιτρέπει την σε βάθος διερεύνηση των παραγόντων που εξετάστηκαν ή σε σχέση με άλλες παραμέτρους π.χ. γεωγραφική περιοχή κ.λπ. και

γ) το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε είχε ερωτήσεις κλειστού τύπου και δεν επέτρεπε τη διατύπωση άλλων απόψεων από αυτές που είχαν προβλεφθεί εκ μέρους των ερευνητών.

6.2. Προτάσεις

1. Προτείνονται για μελλοντική έρευνα τα εξής:

α. Διεξαγωγή συναφών ποσοτικών ή ποιοτικών ερευνών και με άλλα ερευνητικά εργαλεία (π.χ. ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, συνέντευξη κ.λπ.) με σκοπό την περαιτέρω ή σε βάθος διερεύνηση του θέματος.

β. Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών με βάση τη διοικητική θέση και τη βαθμίδα εκπαίδευσης, καθώς οι επιμορφωτικές ανάγκες πιθανόν να διαφοροποιούνται ανάμεσα σε διευθυντές/ντρίες και υποδιευθυντές/ντρίες Σ.Μ.Ε.Α.Ε., αλλά και με βάση τη βαθμίδα απασχόλησής τους, τη περιφερειακή διεύθυνση εκπαίδευσης ή τη γεωγραφική περιοχή (αστική κ.λπ.).

2. Παρακάτω παρατίθενται προτάσεις με παιδαγωγική εφαρμογή, όπως:

α. Υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων οργάνωσης και διοίκησης Σ.Μ.Ε.Α.Ε. και Ε.Α.Ε. από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, για την ικανοποίηση των επιμορφωτικών αναγκών των διοικητικών στελεχών Σ.Μ.Ε.Α.Ε..

β. Υλοποίηση εισαγωγικών και περιοδικών επιμορφωτικών προγραμμάτων, για τα νέο-διορισθέντα στελέχη και τα εν ενεργεία διοικητικά στελέχη των Σ.Μ.Ε.Α.Ε..

γ. Σχεδιασμός των επιμορφωτικών προγραμμάτων και χάραξη επιμορφωτικής πολιτικής με βάση το μοντέλο που στοχεύει στην ικανοποίηση των αναγκών επιμόρφωσης και στηρίζεται σε ερευνητικά αποτελέσματα.

Συνοψίζοντας, παρόλο που τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας αποτελούν ενδείξεις, αναμένεται και προσδοκάται να ενθαρρύνουν τη διατύπωση νέων ερευνητικών ερωτημάτων για περαιτέρω διερεύνηση του συγκεκριμένου θέματος. Ακόμη και λαμβάνοντας υπόψη τη βιβλιογραφία (Pazey & Cole, 2013, Garner & Forbes, 2013, Bonifay, et al., 2018, Χρυσανθακοπούλου, 2012), υποστηρίζεται ότι η ευαισθητοποίηση, η προετοιμασία, η συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση των διοικητικών στελεχών των Σ.Μ.Ε.Α.Ε. είναι αναγκαία και απαραίτητη. Πιστεύεται ότι είναι παράμετροι που δεν πρέπει να αγνοηθούν, καθώς η ύπαρξή τους θεωρείται καίριας σημασίας για την παροχή ποιοτικής και αποτελεσματικής εκπαίδευσης στα παιδιά με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και τη διαμόρφωση ενός θετικού σχολικού κλίματος, που θα ευνοεί την ενίσχυση της συνεργασίας ανάμεσα σε όλους τους εμπλεκόμενους, που εργάζονται προς όφελος των μαθητών και μαθητριών.

Βιβλιογραφία

- Ainscow, M. & Sandill, A. (2010) Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401-416. doi: 10.1080/13603110802504903
- American Psychiatric Association (2013) Intellectual Disability. Retrieved from: <https://www.psychiatry.org/psychiatrists/practice/dsm/educational-resources/dsm-5-fact-sheets>
- Azar, A., Flessa, J. & Weinstein, J. (2018) An ineffective preparation? The scarce effect in primary school principals' practices of school leadership preparation and training in seven countries in Latin America. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(2), 226-257. doi: 10.1177/1741143217728083
- Bonifay, W., Cruz, R. A., Manchanda, S. & Rodl, J. E., (2018) A Survey of School Administrators' Training and Support Related to Evaluating Special Education Teachers. *The Journal of School Administration Research and Development*, 3(1), 19-31. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1190961.pdf>
- Cooner, D., Tochtermann, S. & Garrison-Wade, D. (2005) Preparing Principals for Leadership in Special Education: Applying ISLLC Standards. *Journal of Principal Preparation and Development*, 6. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/4c72/853c13baef0f3725506d78dd8c28a6009480.pdf>
- Di-Paola, M. F., Walther-Thomas, C. (2003) Principals and special education: The critical role of school leaders (COPPSE Document No. IB-7). Gainesville, FL: University of Florida, Center on Personnel Studies in Special Education. Retrieved from https://www.academia.edu/20968155/Principals_and_special_education_The_critical_role_of_school_leaders
- Faircloth, S., Moreau, L. & Zaretsky, L. (2008) Voices from the field: School leadership in special education. *Alberta Journal of Educational Research*, 54(2), 161-177. Retrieved from <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/ajer/article/view/55220>
- Garner, P. & Forbes, F. (2013) School leadership and special education: challenges, dilemmas and opportunities from an Australian context. *Support for Learning*, 28, 154-161.
- Gentilucci, J.L., Denti, L. & Guaglianone, C.L. (2013) New Principals' Perspectives of Their Multifaceted Roles. *Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development*, 24, 75-85. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1013151>
- Hughes, M. & Koehler, C. J. (2007) *Κοινωνιολογία. Οι βασικές έννοιες* (Γ. Ε. Χρηστίδης, μετ.) Αθήνα: Κριτική.

- Lynn, J. D. (2015) Principal leadership of special education programs: an exploration of the practices and approaches of 'effective' special educational leaders (Phd Thesis). Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/d55c/79f9d71340991158e88b2f3375f98e96b6db.pdf>
- McLaughlin, Margaret J. & Victor Nolet (2004) *What every principal needs to know about special education*. Corwin Press.
- Pazey, B. L. & Cole, H. A. (2013) The Role of Special Education Training in the Development of Socially Just Leaders: Building an Equity Consciousness in Educational Leadership Programs. *Educational Administration Quarterly*, 49(2), 243-271. <https://doi.org/10.1177/0013161X12463934>
- Rayner, S., Gunter, H. & Powers, S. (2002) Professional Development Needs for Leaders in Special Education. *Journal of In-Service Education*, 28(1), 79-94. <https://doi.org/10.1080/13674580200200172>
- Roberts, A. R. (2005) *Crisis Intervention Handbook: Assessment, Treatment & Research*, Third Edition. New York: Oxford University Press.
- Rodríguez-Dorta, M. & Borges, Á. (2017) Behavioral Patterns in Special Education. Good Teaching Practices. *Frontiers in psychology*, 8, 631. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00631>
- 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. doi: 10.12691/education-2-4-6
- Tzivinikou, S. & Papoutsaki, K. (2016) Studying teaching methods, strategies and best practices for young children with special educational needs, *Early Child Development and Care*, 186:6, 971-980. doi:[10.1080/03004430.2015.1071101](https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1071101)
- Wakeman, S. Y., Browder, D. M., Flowers, C. & Ahlgrim-Delzell, L. (2006) Principals' Knowledge of Fundamental and Current Issues in Special Education. *NASSP Bulletin*, 90(2), 153-174. <https://doi.org/10.1177/0192636506288858>
- Αντύπας, Γ. (2018) Επιμορφωτική αναγκαιότητα - Επιμορφωτικές ανάγκες διευθυντικών στελεχών εκπαίδευσης από το πρίσμα των στελεχών. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, Τεύχος 15, 83-110. Ανακτήθηκε από <http://www.erkyne.gr>.
- Βεργέτη, Α. (2009) *Κοινωνική Εργασία με Οικογένειες σε Κρίση*. Αθήνα: Τόπος.
- Βεργίδης, Δ. (2015) Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 29, 97-126. doi: <https://doi.org/10.12681/sas.871>
- Γκόλιαρης, Χ. (1998) Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών στις Α/θμιας εκπαίδευσης (έρευνα). *Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*,

- 0(101), 83-89. Ανακτήθηκε από <http://ejournals.lib.auth.gr/1105-3968/article/view/3423>
- Δημοπούλου-Λαγωνικά, Μ. (2011²) *Μεθοδολογία Κοινωνικής Εργασίας. Μοντέλα Παρέμβασης. Από την Ατομική στη Γενική-Ολιστική Προσέγγιση*. Αθήνα: Τόπος.
- Καλεράντε, Ε. (2018) Εκπαιδευτική πολιτική για τα άτομα με αναπηρία (2012-2017): Πολιτικές μετάβασης στο κοινωνικό μοντέλο θεώρησης της αναπηρίας, *Παιδαγωγικός Λόγος*, 15-30. Ανακτήθηκε από <https://www.plogos.gr/ΤΕΥΧΗ/2018/1.pdf>
- Καλλινικάκη, Θ. (2011) *Εισαγωγή στη Θεωρία και την Πρακτική της Κοινωνικής Εργασίας*. Αθήνα: Τόπος.
- Καραμητόπουλος, Θ. (2016) Εκπαιδευτική πολιτική για την ετερότητα και τη διαφορετικότητα στην Ελλάδα: μία ανασκόπηση του θεσμικού πλαισίου. Στο Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου & Α. Μπαστέα. (επιμ.), *Λειτουργίες νόησης και λόγου στην συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή* (Πρακτικά 5^{ου} Πανελληνίου Συνέδριου Επιστημών Εκπαίδευσης, 19-21 Ιουνίου 2015). Αθήνα: Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε από <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.248>
- Κατσονοπούλου, Α. (2016) *Διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών των Εκπαιδευτικών Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε από https://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/10003/1/Katsonopoulou_the-sis_final.pdf
- Κιρκιγιάννη, Φ. Π. (2012) Επικοινωνία σχολείου & οικογένειας. *Εκπαιδευτικά Νέα*, Τεύχος 113-114, 95-120. Ανακτήθηκε από <https://docplayer.gr/16308081-Epikoinonia-sho-leioug-kai-oikogeneias.html>
- Κοκκινάκη, Δ. & Κοκκινάκη, Α. (2016) Η νομοθεσία της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα και την Αγγλία: Μια συγκριτική προσέγγιση. Στο Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου & Α. Μπαστέα. (επιμ.), *Σύγχρονες αναζητήσεις της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα*: (Πρακτικά 4^{ου} Πανελληνίου Συνέδριου Επιστημών Εκπαίδευσης, 20-22 Ιουνίου 2014). Αθήνα: Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε από <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.135>
- Κυριαζή, Ν. (2011) *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Πεδίο.
- Λάμνιαν, Κ. (2002) *Κοινωνιολογική θεωρία και εκπαίδευση: Διακριτές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μάνεσης, Ν. & Τσερεγκούνη, Α. (2005) Η συμβολή του Διευθυντή του Σχολείου στη βελτίωση της επικοινωνίας Γονέων και Δασκάλων. Στο Π. Γεωργογιάννης (επιμ.), *Διοίκηση Α΄/θμιας και Β΄/θμιας Εκπαίδευσης: 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 2007: Πρακτικά Τόμος Ι*, (σ. 131-145). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών. Ανακτήθηκε από <https://www.academia.edu>

- Ματσαγγούρας, Η. Γ. & Πούλου, Μ. (2009) Σχέσεις σχολείου και οικογένειας: συγκριτική παράθεση απόψεων εκπαιδευτικών και γονέων. *Μέντορας*, 11, 27-41. Ανακτήθηκε από http://amaked-thrak.pde.sch.gr/symdim-kav4/pdf/sxeseis_sxoleiou_oikog.pdf
- Μητροπούλου, Ε.Α. (2009) *Ο ρόλος του διευθυντή στις σύγχρονες σχολικές μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε από <https://ir.lib.uth.gr/xmliui/handle/11615/14249;jsessionid=8C6F4A13FBC96D91FE3475BE3608D6CC>
- Ν. 3699/2008. Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. *Εφημερίδα της Κυβέρνησης* (ΦΕΚ 199/Α/2-10-2008).
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2010) *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πηλείδου, Κ. (2014) Επιθετική συμπεριφορά, βία και σχολικός εκφοβισμός στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης: διαπιστώσεις, προβληματισμοί, προτάσεις. Στο Σ. Γρόσδος, Α. Κόπτσης, Χ. Ρουμπίδης & Α. Τσιβάς (επιμ.), *Σχολική Βία & Εκφοβισμός: Πρακτικά*, (σ. 291-297). Περιφερειακή διεύθυνση Α/θμιας & Β/θμιας εκπαίδευσης κεντρικής Μακεδονίας. Ανακτήθηκε από <http://www.kmaked.gr/site/phocadownload/praktika.pdf>
- Σαϊτης, Χ. (2008) *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σκιαδάς, Γ. (2016) Σχολικός Σύμβουλος και Διευθυντής στο ρόλο του ηγέτη στο σχολείο. *Εκπαιδευτική Επικαιρότητα*, Τόμος Β', Τεύχος 2, 26-35. Ανακτήθηκε από http://ekpaideytikhkepikairohta.gr/?page_id=173
- Σκουλίδης, Ζ., Παντισίδου, Ε., Παπασταμάτης, Α. & Βαλκάνος, Ε. (2015) Υποστηρίζοντας τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης: Διερεύνηση Επιμορφωτικών Αναγκών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 3, 20-40. doi:<https://doi.org/10.12681/hjre.8846>
- Τόδας, Γ. (2007) *Η διερεύνηση των συνθηκών λειτουργίας και του ρόλου των διευθυντών στις δευτεροβάθμιες μονάδες ειδικής αγωγής* (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/10394>
- Τσαούσης, Δ. Γ. (2006¹⁹) *Η κοινωνία του ανθρώπου. Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χρυσανθακοπούλου, Ε. (2012) *Διερεύνηση των απόψεων των ειδικών παιδαγωγών για την ειδική αγωγή στην Ελλάδα* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Ανακτήθηκε από <https://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/5793/1/metaptyxiakh%20ergasia.pdf>

ΕΡΓΑΣΙΑΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΑΝΤΙΛΗΠΤΟ Η ΜΗ ΥΠΑΡΚΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ; WORKPLACE BULLYING IN EDUCATION

Ελένη Καλλιατάκη
Εκπαιδευτικός Α/θμιας
Εκπ/σης (ΜEd)
elenikalliataki@gmail.com

Ακριβούλα Γεράκη
Εκπαιδευτικός, Διδάκτωρ ΑΠΘ
Μέλος ΣΕΠ-ΕΑΠ
ageraki@sch.gr

Περίληψη

Ο εκφοβισμός αποτελεί ένα παγκόσμιο φαινόμενο που διερευνάται. Ειδικά όμως, μεταξύ των εκπ/κων αυτά τα φαινόμενα δεν έχουν θέση. Η έλλειψη ποιοτικών ερευνών για τον εργασιακό εκφοβισμό στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση προκάλεσε το ενδιαφέρον των ερευνητριών. Επιλέχθηκε η τεχνική των ημιδομημένων συνεντεύξεων. Το δείγμα αποτέλεσαν είκοσι (20) εκπαιδευτικοί από διαφορετικά σχολεία του Νομού Ηρακλείου Κρήτης.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο «εργασιακός εκφοβισμός» και η «θυματοποίηση» είναι υπαρκτά. Οι εκπαιδευτικοί τα προσδιόρισαν ως ψυχολογικής φύσεως, τα οποία εκδηλώνονται με διαφορετικές μορφές. Επίσης, δόθηκαν οι ορισμοί τους. Συγκεκριμένοι παράγοντες επιδρούν στην εκδήλωση τους όπως οι εργασιακές συνθήκες κ.ά., ενώ το «φύλο» φαίνεται να μην επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό, όπως η ηλικία και το μορφωτικό επίπεδο. Οι συνέπειες του εργασιακού εκφοβισμού αφορούν κυρίως ψυχοσωματικές παθήσεις. Συνέπειες παρατηρούνται στην προσωπική, επαγγελματική ζωή, αλλά κυρίως στον εκπαιδευτικό οργανισμό.

Ο ρόλος της διεύθυνσης- ηγεσίας είναι σημαντικός, όπως και το άμεσο «ξεκαθάρισμα λογαριασμών», η ύπαρξη «φιλικών» σχέσεων, η γνωστοποίηση του φαινομένου και η ψυχολογική υποστήριξη αν χρειαστεί.

Λέξεις κλειδιά

Εκφοβισμός στο χώρο εργασίας, θυματοποίηση, δάσκαλοι, διευθυντής – αρχηγός.

Abstract

Bullying is a global phenomenon that is being investigated. But especially among the educators such phenomena have no place. The lack of quality research on the issue of workplace bullying in primary education has prompted the interest of researchers. The technique of semi-structured interviews was chosen. The sample consisted of twenty (20) teachers from different schools of N. Heraklion, Crete.

The results showed that “workplace bullying” and “victimization” existed. The teachers identified them as psychological in nature, which manifest in different forms. Also, their definitions were given. Specific factors affect their manifestation such as working conditions, etc., while “gender” does not seem to affect to a large extent, such as age and educational level. The consequences of work bullying mainly concern psychosomatic illnesses. Consequences are observed in personal, professional life but mainly in the educational organization.

The role of management is as important as the immediate “clearing of accounts”, the existence of “friendly” relations, the communication of the phenomenon and the psychological support if needed.

Key words

Workplace bullying, victimization, teachers, principal – leader.

0. Εισαγωγή

Ο εκφοβισμός ως φαινόμενο στον ελληνικό σχολείο όταν δεν αφορά μαθητές, συχνά δεν αναγνωρίζεται και σπανίως μελετάται, ενώ αποτελεί σε μεγάλο βαθμό «ταμπού». Έρευνες ανέδειξαν ένα ποσοστό (99%) των εκπαιδευτικών ως θύματα συμπεριφορών εκφοβισμού (Riley et al., 2011) με αρνητικές συνέπειες τόσο σε προσωπικό επίπεδο, όσο και σε συνολικό επίπεδο οργανισμού (Matsela & Kirsten, 2014, Tiesmean, et al., 2011, οπ. αν. στο Gray & Gardiner, 2013).

Ο ρόλος του διευθυντή στη διαδικασία επίλυσης των φαινομένων επιθετικότητας κρίνεται κυρίως ως προς τη διαμόρφωση κατάλληλων εργασιακών συνθηκών, όπου καμία μορφή εκφοβισμού δε θα γίνεται ανεκτή (Gray, 2009, οπ. αν. στο Gray & Gardiner, 2013: 814).

Ελάχιστες ενέργειες έχουν γίνει παγκοσμίως, προκειμένου να προστατευτεί ο εκπαιδευτικός ουσιαστικά μέσα από τη νομοθεσία, αλλά και να αντιμετωπιστούν οι συνθήκες εκφοβισμού εκπαιδευτικών από συναδέλφους τους (Bradshaw & Fiegel, 2012).

Τα χρόνια της κρίσης στην Ελλάδα ανέδειξαν το φαινόμενο του εκφοβισμού που πάντα υπήρχε στους εργασιακούς χώρους συγκεκαλυμμένο. Η παρούσα εργασία καλείται να καλύψει αυτό το επιστημονικό κενό.

1. Τα φαινόμενα του εκφοβισμού και της θυματοποίησης

Ο εκφοβισμός αποτελεί ένα παγκοσμίως αναγνωρισμένο πρόβλημα στον εργασιακό χώρο με τους μελετητές να δίνουν περισσότερη έμφαση στο πλήθος των αρνητικών του επιδράσεων (Kakoulakis, et al., 2015). Παρατηρείται η μη ύπαρξη μιας διεθνώς αναγνωρισμένης κι ενιαίας ορολογίας για τον εκφοβισμό και την παρενόχληση στο χώρο εργασίας

(Cakirpaloglu, et al., 2018), έτσι χρησιμοποιούνται από τους ερευνητές διαφορετικοί όροι, για την περιγραφή του ίδιου φαινομένου (Matthiesen & Einarsen, 2007). Συναφείς έννοιες που συνδέονται με τον εκφοβισμό είναι: παρενόχληση «Harassment» (Brodsky, 1976, Wilson, Douglas & Lyon, 2011), θυματοποίηση ή «victimization» (Aquino & Thau, 2009), συναισθηματική παρενόχληση ή «emotional abuse» (Keashly, 1998), ή εργασιακός εκφοβισμός «bullying at work» (Einarsen et al., 2010 κ.ά.), συχνά αλληλεπικαλύπτονται με την έννοια του εκφοβισμού (Van der Westhuizen & Masee, 2010). Η εννοιολογική διαφοροποίηση αποδεικνύει την πολυπλοκότητα του φαινομένου.

Ο εκφοβισμός στο χώρο εργασίας δεν αναφέρεται σε ένα μοναδικό περιστατικό σύγκρουσης ή παρενόχλησης, αλλά ως μια μορφή διαρκούς κατάχρησης, όπου οι εκτιθέμενοι εργαζόμενοι υποτάσσονται στο δράστη (Nielsen & Einarsen, 2018). Μια σύγκρουση δεν μπορεί να χαρακτηρίζεται εκφοβισμός, αν πρόκειται για μεμονωμένο γεγονός ή εάν τα εμπλεκόμενα μέρη είναι ίσης περίπου “δύναμης» (Einarsen et al., 2011), μπορεί όμως να αποτελέσει θυματοποίηση (Aquino & Lamertz, 2004), με παρόμοια αποτελέσματα.

Υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα που αποδεικνύουν τον εκφοβισμό ως κατάχρηση εξουσίας, ενώ γίνεται χρήση των όρων εκφοβισμός, παρενόχληση και καταχρηστική συμπεριφορά (Cakirpaloglu et al., 2018). Έτσι, το mobbing (παρενόχληση) αναφέρεται στην ψυχολογική επίθεση και στρατηγική περιθωριοποίησης στο περιβάλλον εργασίας, η οποία γίνεται σε συστηματική βάση, συνήθως από τους ιεραρχικά ανώτερους υπαλλήλους ή τους συναδέλφους (Φουστέρης, 2013), ωστόσο στον ορισμό του φαινομένου από τον Einarsen γίνεται χρήση της παραπάνω ερμηνείας για να ορίσει τον όρο “Bullying” (Galanaki & Paralexandris, 2013), γεγονός που τονίζει τη σύγχυση των δύο εννοιών.

Επίσης, οι δύο έννοιες (θυματοποίηση - εκφοβισμός) χρησιμοποιούνται ως συνώνυμες - παρότι διαφοροποιούνται- με αποτέλεσμα η σύγκριση των αποτελεσμάτων των ερευνών να καθίσταται εξαιρετικά δύσκολη (Κυριακίδης, 2007). Έτσι, η θυματοποίηση αφορά την πεποίθηση ενός υπαλλήλου ότι αποτελεί στόχο ενός πλήθους αρνητικών συμπεριφορών κι ενεργειών (συναισθηματικών ή σωματικών), είτε για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα, είτε για μια φορά, από κάποιο μέλος του οργανισμού με το οποίο διαρκώς αλληλεπιδρά (Aquino & Lamertz, 2004) και αφορά κυρίως ένα μόνο περιστατικό, δηλαδή δεν περιλαμβάνει την έννοια της επανάληψης των πράξεων. Επομένως, όταν κάποιος γίνεται αποδέκτης μιας εχθρικής πράξης εκλαμβάνεται αυτόματα ως θύμα, ανεξαρτήτως δύναμης ή εξουσίας (Βλάχου, 2015). Στην περίπτωση του εκφοβισμού παρατηρείται μια ανισότητα στη δύναμη μεταξύ επιτιθέμενου και αποδέκτη της συμπεριφοράς.

Ο όρος «εκφοβισμός» αναφέρεται περισσότερο στην ποιότητα των αλληλεπιδράσεων λαμβάνοντας υπόψη ολόκληρη την ομάδα των εμπλεκόμενων δηλαδή τον επιτιθέμενο, τον θύτη, αλλά και τους παρευρισκόμενους-μάρτυρες της επιθετικής συμπεριφοράς, ενώ η θυματοποίηση εμπλέκει το θύμα κατά κύριο λόγο (Βλάχου, 2015). Πιθανόν οι τρεις έννοιες εναλλάσσονται σε μια κυκλική τροχιά.

1.1. Μορφές εμφάνισης εργασιακού εκφοβισμού

Ο εκφοβισμός στο χώρο εργασίας μπορεί να λάβει πολλές μορφές (Bradshaw & Fiegel, 2012) και να εκδηλωθεί μέσα από πλήθος συμπεριφορών, οι οποίες ωστόσο δεν εμπίπτουν σε ένα συγκεκριμένο τύπο (Ντόλκερα, 2017), αλλά όπως αποδεικνύεται από εμπειρικές μελέτες οι επιμέρους τύποι εκφοβισμού βρίσκονται σε αλληλοσυσχέτιση (Zarf et al., 2010: 88).

Σύμφωνα με την National Union of Teachers- NUT (2017), η παρενόχληση στον εργασιακό χώρο μπορεί να αφορά τη μη λεκτική βία, τη λεκτική, τη φυσική επαφή, καθώς και ακραίες καταστάσεις όπου η παρενόχληση μπορεί να αποτελέσει σοβαρό ποινικό αδίκημα.

Υπάρχουν πολλοί τρόποι - συμπεριφορές με τις οποίες εκδηλώνεται το φαινόμενο (Leymann, 1993:21), όπως, γελοιοποιήσεις-χλευασμοί, σωματική απειλή, ακύρωση αδειών, επιβολή πρόσθετου φόρτου εργασίας, αποφάσεις που αμφισβητούνται, κ.ά.

1.2. Αιτίες και παράγοντες που επιδρούν στην εμφάνισή του

Αρκετοί είναι οι παράγοντες που επιδρούν και επηρεάζουν την διαδικασία του εκφοβισμού ή της θυματοποίησης στον εργασιακό χώρο (Korkmaz & Cemaloglu, 2011).

Σε σχετική έρευνα για τον εκφοβισμό και το περιβάλλον εργασίας διαπιστώθηκε ότι η ψυχρότητα στο χώρο δουλειάς χωρίς υποστηρικτική ατμόσφαιρα, είναι δυνατόν να δημιουργήσει το κατάλληλο περιβάλλον όπου ο εκφοβισμός μπορεί να ανθίσει (Aquino & Lammert, 2004). Η διαμόρφωση της στάσης που θα κρατήσει το θύμα επηρεάζεται, κατά πολύ από την εξουσία του δράστη που ενισχύεται σε ορισμένο περιβάλλον, αλλά και την πρόσβαση που έχει σε π.χ. ανθρώπινους πόρους του οργανισμού, προκειμένου να μπορέσει να αντιδράσει κ.ά. (Keashly & Jagatic, 2010: 63). Βασική θεωρείται η αντίληψη και η στάση του θύματος απέναντι στην εκφοβιστική εμπειρία που βιώνει (Κατσανέβας, 2015), καθώς χαμηλής έντασης συμπεριφορές δεν εκλαμβάνονται πάντα ως εκφοβισμός, παρά τη συχνότητα με την οποία μπορεί να συμβαίνουν. Η δυναμική αλληλεπίδραση του θύτη με το θύμα (Keashly & Jagatic, 2010) και οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ τους, δύναται να καθορίσουν τη σοβαρότητα ή όχι της κατάστασης.

1.3. Ο ρόλος του φύλου στον εκφοβισμό

Το φύλο μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην διάρκεια μιας εκφοβιστικής συμπεριφοράς με την έννοια του μεσολαβητικού παράγοντα (Rai & Agarwal, 2018). Η βαρύτητα δίνεται όχι τόσο στο προσωπικό αυτό χαρακτηριστικό, όσο στον τρόπο με το οποίο εκφράζεται ο εκφοβισμός με βάση το φύλο (Hoel & Salin, 2003). Παρόλο που δεν υπάρχουν διαθέσιμες πληροφορίες σχετικά με τη συσχέτιση φύλου και ταυτότητας θύτη (Zarf et al., 2010), παλαιότερες έρευνες για τον εκφοβισμό έχουν αναδείξει ότι υπάρχουν αρκετές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων, τόσο στον τρόπο διαχείρισης και αντιμετώπισης των εκφοβιστικών συμπεριφορών (Forssell, 2018), όπως και στην επιλογή ενός συγκεκριμένου τύπου εκφοβισμού από την πλευρά του θύτη (Zarf et al., 2010: 88). Μπορεί οι γυναίκες να αποδεικνύονται

θύματα εκφοβισμού (O'Connell, et al.2007), αλλά και να αναδεικνύονται σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων (Abbus, 2013).

2. Επιπτώσεις -Αντιμετώπιση του εκφοβισμού

Οι κυριότερες επιπτώσεις του εργασιακού εκφοβισμού είναι (Blase, Blase & Du, 2006, 2008, Cakirpaloglu et al., 2018, De Wet & Jacobs, 2018, Fahie, 2014 κ. ά).

2.1. Σε επίπεδο ατόμου:

- Ψυχολογικές όπως: μειωμένη ικανοποίηση από την εργασία, αρνητικά συναισθήματα κ.ά.
- Σε επίπεδο φυσικής υγείας όπως: απώλεια μαλλιών, πονοκέφαλοι κ.ά.
- Κοινωνικές-προσωπικές όπως: αύξηση των ενδοοικογενειακών συγκρούσεων κ.ά.

2.2. Σε επίπεδο οργανισμού:

Οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές που εκφοβίζονται στην εργασία τους απομονώνονται συχνά από τους συναδέλφους τους και το διδακτικό τους έργο, καθώς αμφισβητούνται οι ικανότητές τους (Blasé & Blasé & Du, 2008). Επιπρόσθετα, τείνουν να είναι λιγότερο ικανοποιημένοι από την εργασία τους και να παρουσιάζουν προβλήματα υγείας (Tiesman et al., 2011), με συνέπεια να οδηγούνται έως την πρόωρη συνταξιοδότηση (De Wet, 2019), αλλά και στην επαγγελματική εξουθένωση (De Wet, 2019).

2.3. Σχολική Δ/νση – Ηγεσία (ρόλοι, κουλτούρα, κλίμα)

Αναφορικά με την αντιμετώπιση του εκφοβισμού είναι γνωστό ότι οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί οργανισμοί είναι συστήματα στραμμένα προς τα έξω, επομένως η επιτυχία τους εξαρτάται κατά πολύ από το περιβάλλον που ενεργούν (Cemanoglu, 2011). Είναι σύνηθες σε περιπτώσεις παρενόχλησης στον εργασιακό χώρο αυτές να μη γίνονται αντιληπτές ως εκφοβιστικές συμπεριφορές, αλλά ως μέρος της κουλτούρας και της γενικότερης πολιτικής που αναπτύσσει ο οργανισμός (Salin, 2003). Ως εκ τούτου, διαπροσωπικές συγκρούσεις μεταξύ συναδέλφων μπορεί να προσπερνιούνται ως κάτι ασήμαντο και να μην υπολογίζεται η σοβαρότητά τους.

Ο διευθυντής-ηγέτης, οφείλει να διαμορφώνει τις κατάλληλες σχέσεις ώστε η επιρροή των εκπαιδευτικών στο σύνολο του οργανισμού να είναι θετική (Gray & Gardiner, 2013). Επίσης, να κατανοεί τις δυσκολίες και τα προβλήματα, να λαμβάνει αποφάσεις συνυπολογίζοντας την γνώμη και εμπειρία των συνεργατών του (Πασιαρδής, 2004). Η σπουδαιότητα του ρόλου του έγκειται στην ανάπτυξη οργανωσιακής κουλτούρας, με τη δημιουργία ενός σχολείου εστιασμένης φροντίδας, όπου η συνεργασία και η συλλογικότητα προωθούνται, θέτοντας συνάμα τα όρια των αποδεκτών ή μη συμπεριφορών (Gray & Gardiner, 2013). Προκειμένου αυτή να διαμορφωθεί, χαρακτηριστικά όπως σταθερότητα, προσανατολισμός στον άνθρωπο, επικέντρωση στο αποτέλεσμα και τις διαδικασίες, καινοτομία και έμφαση στην ομαδικότητα και τον ανταγωνισμό απαιτούνται (Hoy & Miskel, 2013).

Όμοια, ο διευθυντής – ηγέτης οφείλει να διαμορφώνει το κατάλληλο οργανωσιακό κλίμα, ώστε να αποφεύγονται φαινόμενα παρενόχλησης (Leymann, 1990, Zapf, 1999, οπ. αν. στο Ντόλκερα, 2017). Έτσι, η αναποτελεσματική ηγεσία αποτελεί παράγοντα προώθησης διαλυτικής και καταστροφικής συμπεριφοράς (Harvey et al., 2007), αλλά και η «παθητική ηγεσία» που τείνει επανειλημμένα να αδιαφορεί για το πρόβλημα, χωρίς να το αντιμετωπίζει, θεωρείται παράγοντας που ενισχύει την ανάπτυξη και διατήρηση της δυναμικής του φαινομένου (Salin & Hoel, 2011).

2.4. Διεύθυνση/ηγεσία-εκπαιδευτικοί μια δυναμική αλληλεπίδραση

Όταν το σχολείο λειτουργεί ως σύστημα, τα μέλη αλληλεπιδρούν μεταξύ τους δυναμικά, και σε περίπτωση που χρειαστεί θα αναλάβουν τις ευθύνες τους. Ο διευθυντή/ντρια συντελεί στη διαμόρφωση των συνθηκών για την ανάληψη ευθυνών, ατομικά και ομαδικά. Επίσης, απαιτείται ευαισθητοποίηση όλων σε ζητήματα εκφοβισμού, όπως και η λήψη μέτρων όταν χρειαστεί .

Όταν οι εκπαιδευτικοί πιέζονται να ανταπεξέλθουν σε ένα μη ευνοϊκό περιβάλλον, είναι δυνατόν να καλλιεργήσουν συμπεριφορές αρνητικές προς τους συναδέλφους ή τη διοίκηση. Στην έρευνα των Espelage et al. (2013) αναφέρεται ότι τα υψηλότερα ποσοστά βίας που αναφέρονται σε εκπαιδευτικούς συνδέονται με αποδιοργανωμένες σχολικές δομές, αρνητικό σχολικό κλίμα, έλλειψη διοικητικής και κοινωνικής υποστήριξης. Ως εκ τούτου, για την καταπολέμηση του φαινομένου είναι απαραίτητη μια ουσιαστική παρέμβαση από πλευράς οργανισμού, (ως σύνολο), καθώς οι ατομικές παρεμβάσεις οδηγούν συνήθως στην απομάκρυνση του θύματος και την επικράτηση του δράστη στον εργασιακό χώρο (Δέδε, 2017). Η προσωρινή διαχείριση – διευθέτηση δεν συντελεί στην προστασία των θυμάτων (WBI, 2017).

Οι διευθυντές- ηγέτες των σχολείων θα πρέπει να οργανώνουν εμπειριστατωμένη έρευνα, για τα φαινόμενα, να διερευνούν και να καταγράφουν τους όποιους ισχυρισμούς βίας των εκπαιδευτικών και να λαμβάνουν δραστικά μέτρα (Espelage et al., 2013), ώστε η διαδικασία της μάθησης να στηρίζεται σε δημοκρατικές αρχές, που ευνοούν την ανάπτυξη αυθεντικών εργασιακών σχέσεων. (Starratt, 2017, σελ.182).

3. Μεθοδολογία της έρευνας

3.1. Στόχος και ερευνητικά ερωτήματα

Οι πολυδιάστατες, σύνθετες και αλληλοεπιδρούσες κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται στο σχολείο, μπορεί να οδηγήσουν στην εμφάνιση του εκφοβισμού με τις ποικίλες μορφές του. Η έλλειψη σχετικών ερευνών, αποτέλεσε το έναυσμα για την ενασχόληση των ερευνητριών με αυτό. Η διερεύνηση του εργασιακού εκφοβισμού θα αποτελέσει τον σκοπό της έρευνας, με τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα να διαμορφώνονται ως εξής:

- α) Πώς οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και ορίζουν τις έννοιες εκφοβισμός – θυματοποίηση;
- β) Με ποιες συνήθεις μορφές εκδηλώνεται το φαινόμενο;
- γ) Ποιες είναι οι αιτίες – πηγές πρόκλησης του και αν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά επηρεάζουν στην εκδήλωση του;
- δ) Υπάρχουν επιπτώσεις στην ψυχική - σωματική υγεία και στον οργανισμό;
- ε) Ο τρόπος διαχείρισης του φαινομένου από το διευθυντή – συναδέλφους είναι επαρκής;

Το δείγμα αποτέλεσαν : Εκπαιδευτικοί (8 άντρες και 12 γυναίκες) Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Ηρακλείου Κρήτης (μόνιμοι και αναπληρωτές).

3.2. Μέθοδος συλλογής και ανάλυσης δεδομένων

Στρατηγική δειγματοληψίας: Επιλέγει η σκόπιμη δειγματοληψία ως μέθοδος για τη συλλογή των δεδομένων και συγκεκριμένα, η στρατηγική δειγματοληψίας μέγιστης διακύμανσης (Creswell, 2016), με διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών ως προς τα χρόνια υπηρεσίας, τη μετακίνηση σε σχολεία της πρωτοβάθμιας, τη διδακτική εμπειρία και κατά συνέπεια τη διαφοροποίηση στον τρόπο αντίληψης, ανάλογα με την κουλτούρα των σχολείων που υπηρετούν.

Κρίθηκε απαραίτητη η διεξαγωγή ποιοτικής έρευνας διότι θεωρήθηκε ότι:

- Οι μέθοδοι ποιοτικής έρευνας είναι ιδιαίτερα κατάλληλες στις περιπτώσεις που ερευνώνται ευαίσθητα ζητήματα (Connolly & Reilly, 2007, Dickson-Swift et al.

Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η συνέντευξη *πρόσωπο με πρόσωπο* διαιρεμένη σε τέσσερις κύριους άξονες, ανταποκρινόμενοι στα ερευνητικά ερωτήματα, καθώς από τους οποίους περιλαμβάνει επιμέρους διαστάσεις.

Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Για την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων και την εξαγωγή των σχετικών συμπερασμάτων χρησιμοποιήθηκε η λεγόμενη θεματική ανάλυση (Creswell, 2016).

3.3. Αξιοπιστία κι εγκυρότητα

Η Αξιοπιστία της έρευνας εξασφαλίζεται:

- Με τις 2 πιλοτικές συνεντεύξεις
- Με την μαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων.
- Με την αποστολή και τον έλεγχο των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων στους συμμετέχοντες (member checks- Συμέου, 2007).

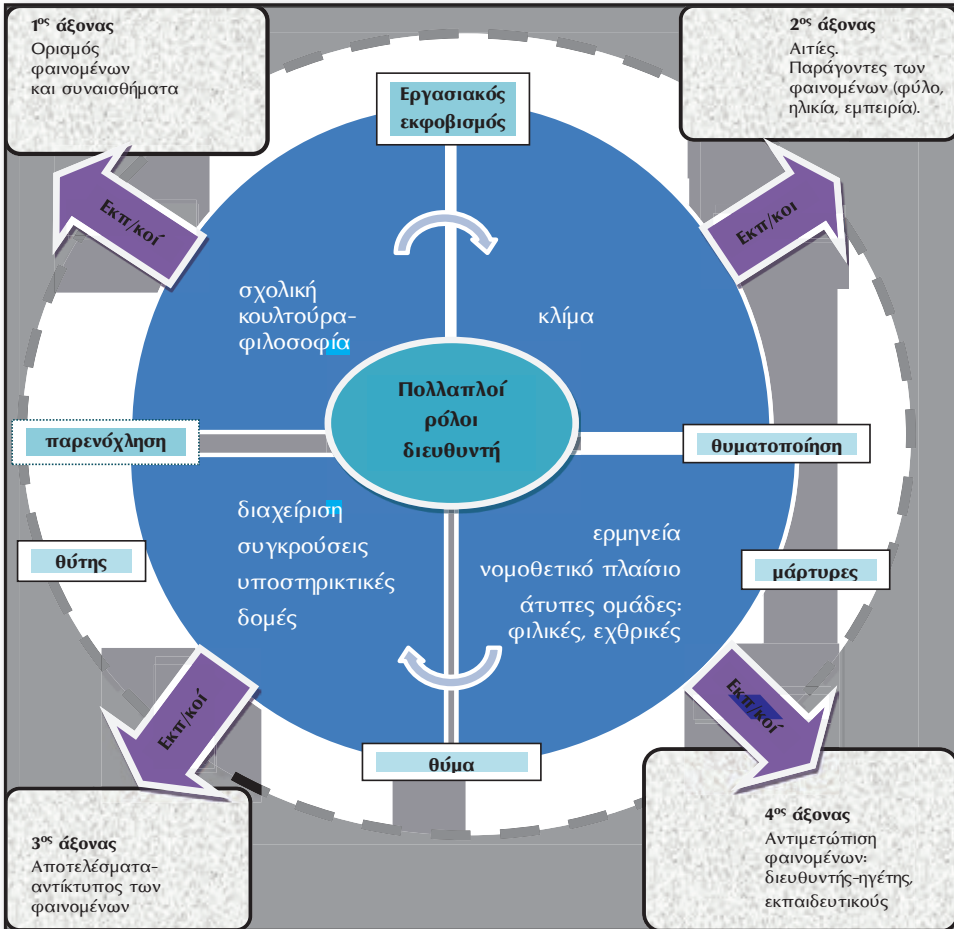
Επίσης, η εγκυρότητα τεκμηριώνεται από άλλες έρευνες που χρησιμοποιούν παρόμοιες ερωτήσεις και μέθοδο, αλλά και από τις ληφθείσες γνώμες ειδικών.

Στον Πίνακα 1 που ακολουθεί παρίστανται οι κύριοι άξονες (4) στους οποίους αντιστοιχούν τα ερευνητικά ερωτήματα με τις διαστάσεις τους και αμέσως μετά στο Διάγραμμα 1 το μοντέλο της έρευνας.

Πίνακας 1: Καταγραφή αξόνων και διαστάσεων ημιδομημένης συνέντευξης

ΑΞΟΝΑΣ 1 ^{ος}	ΑΞΟΝΑΣ 2 ^{ος}	ΑΞΟΝΑΣ 3 ^{ος}	ΑΞΟΝΑΣ 4 ^{ος}
Ερωτήματα σχετικά με το πώς οι εκπαιδευτικοί του Ν. Ηρακλείου Κρήτης ορίζουν τα φαινόμενα του εργασιακού εκφοβισμού και της θυματοποίησης μεταξύ συναδέλφων καθώς και τις μορφές εκδήλωσής τους.	Ερωτήματα για τις αιτίες των φαινομένων του οριζόντιου εργασιακού εκφοβισμού και της θυματοποίησης, τους παράγοντες που τα προκαλούν, αλλά και τη σημασία που δίνονται στα δημογραφικά χαρακτηριστικά	Ερωτήσεις σχετικά με τα αποτελέσματα – αντίκτυπο των φαινομένων, τόσο στους ίδιους, όσο και στο σύνολο του οργανισμού γενικότερα.	Ερωτήματα α) για το ρόλο της ηγεσίας στα φαινόμενα, β) για τα λαμβανόμενα μέτρα – προτάσεις από τον διευθυντή – ηγέτη και το σύλλογο διδασκόντων, γ) για τον τρόπο αντιμετώπισης των φαινομένων από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς
A. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών	A. Αιτίες	A. Αποτελέσματα στην ψυχική και σωματική υγεία των εκπαιδευτικών	A. Στάσεις εκπ/κών και διευθυντών
B. Ορισμοί συναφών εννοιών	B. Πηγές πρόκλησης-Παράγοντες	B. Αποτελέσματα στην κοινωνικότητα τους	B. Μέτρα - Προτάσεις εκ μέρους του διευθυντή και του συλλόγου διδασκόντων
Γ. Μορφές που λαμβάνουν τα φαινόμενα	Γ. Δημογραφικά χαρακτηριστικά	Γ. Αποτελέσματα στο σύνολο του οργανισμού	Γ. Τρόποι αντιμετώπισης από τους εκπαιδευτικούς

Διάγραμμα 1: Ερευνητικό Μοντέλο



4. Αποτελέσματα

4.1. Το φαινόμενο του εκφοβισμού– θυματοποίησης όπως γίνεται αντιληπτό από τους εκπαιδευτικούς

1^{ος} Άξονας. Οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Ηρακλείου αντιλαμβάνονται την έννοια του «εκφοβισμού» και της «θυματοποίησης» στον εργασιακό τους χώρο ως εξής:

Ως εργασιακός εκφοβισμός εκλαμβάνεται: η κατάχρηση εξουσίας, η αποσιώπηση ιδεών, η καταστρατήγηση των εργασιακών δικαιωμάτων, ο περιορισμός της ελευθερίας και της αυθεντικότητας των σκέψεων.

<Θ>: @@@ Εγώ θα τις όριζα.., το να μην μπορεί ένα άτομο να εργαστεί στο συγκεκριμένο περιβάλλον με άνεση, να φιλτράρει τις σκέψεις του, ..τα λόγια του, @@ ..το να αποσιωπάς τις ιδέες σου, .. ένα είδος εκφοβισμού...

Η θυματοποίηση επίσης ορίζεται ως στοχοποίηση και περιθωριοποίηση του ατόμου, και ως αποδοχή των ενεργειών του θύτη. Μπορεί να συμβεί μετά από επαναλαμβανόμενα περιστατικά, όσο και από τυχαία γεγονότα.

<Ε:> Να είσαι στο στόχαστρο...

<Ρ:> Η θυματοποίηση @@όταν για διάφορους λόγους στοχοποιείται κάποιος εκπαιδευτικός.. από άλλους συναδέλφους,. ..την ηγεσία, είτε από τους δύο παράγοντες ..

Σημαντική στη θυματοποίηση θεωρείται η ατομική ευθύνη του θύματος ή του δράστη.

<Θ:> Νομίζω ότι είναι επιλογή του να θυματοποιηθεί, @@@ όπως ο θύτης φταίει, φταίει κι εκείνος.

<Σ:> ... @@ ίσως κάτι να υπολείπεται ..@@ «τώρα βάζω τα όρια μου»,..

Ένα τυχαίο γεγονός, μια παρεξήγηση μεταξύ των συναδέλφων δύναται να προκαλέσει τη θυματοποίηση τους κάτω από ορισμένες συνθήκες που ευνοούν την ύπαρξη συγκρούσεων ή αντιπαραθέσεων.

<Δ:> Δεν νομίζω ότι μπορεί να το καθορίσεις, γιατί ακόμη κι αν νιώθεις δυνατός.., σίγουρος για τον εαυτό σου, θα βρεθεί κάποιος.. που θα σε κατηγορήσει, να σε εκφοβίσει ...

Εκδηλώνεται ποικιλοτρόπως και εντάσσεται σε διαφορετικό τύπο από διαφορετικές θέσεις ισχύος. Στην έρευνα αναφέρονται: ο «κάθετος», «από ανώτερο προς κατώτερο εκπαιδευτικό», ο «προς τα πάνω», δηλαδή εκπαιδευτικών προς τους ανωτέρους και «γονέων προς τους εκπαιδευτικούς» όπως κι ο οριζόντιος (μεταξύ συναδέλφων).

<Ε:> ..ήμουν το θύμα...@@ ..., έβλεπα ότι οργανωνόταν γύρω της όλοι... Επίθεση μόλις μιλούσα στο σύλλογο, ... ειρωνείες γενικώς, άσχημα λόγια, αγκωνιές, γελάκια., υποτίθεται κρυφά ... ίσως για να μου ρίξουν την αυτοπεποίθηση.

<Θ:>...γιατί ο διευθυντής συνδεόταν συγγενικά με τα συγκεκριμένα άτομα, @@οπότε δεν μπορούσε να αντιδράσει ...:

4.2. Μορφές εκδήλωσης του φαινομένου και παράγοντες επηρεασμού του

Τόσο ο οριζόντιος εκφοβισμός όσο και τα άλλα είδη εκδηλώνονται μέσω χειρονομιών, φωνών, απειλητικού ύφους και φράσεων που στοχεύουν να μειώσουν την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού. Κατά συνέπεια όταν οι θύτες εκφράζονται με χρήση υποτιμητικού λεξιλογίου, πρόκειται για το λεκτικό εκφοβισμό, ο οποίος εκδηλώνεται:

α) ως προσβολή της προσωπικότητας/αξιοπρέπειας του ατόμου κυρίως μέσω ειρωνείας και χλευασμού.

<Θ:>Εγώ θυμάμαι φωνές, φωνές κι εξοργισμό, όχι απλά θυμό, οργή! .. @@@ Αυτοί οι άνθρωποι δεν αποδέχονταν άλλη άποψη, δεν άκουγαν καταρχάς...

<Μ>: @@ παρατήρησα ότι όταν έβλεπαν κάτι μεταξύ τους @@ έτσι μυστικά ο ένας στο αυτί του αλλουνού και χασκογελούσανε και συζητούσαν μεταξύ τους

β) ως προσβολή των γενετήσιων χαρακτηριστικών του φύλου ή άλλων γνωρισμάτων του εκπαιδευτικού.

<Θ:>... Ναι έχει γίνει, όχι ασθένεια, πάχος ας πούμε. Υπήρχε συνάδελφος ο οποίος το έκανε ... συνέχεια σε κάποιες συναδέλφισσες, διαφορετική ..κάθε χρόνο. Ή παραπανίσια κιλά ή σεξουαλικά πειράγματα.

<Μ>: γελοιοποιούσαν κάποιες άλλες συναδέλφους επειδή δεν τους άρεσε .. @@ – το ντύσιμό τους, κοροϊδία δηλαδή.

γ) ως προσβολή των συνθηκών εργασίας με αρνητική κριτική προς τον εκπαιδευτικό για το έργο του.

<Ψ>: ...ένας συνάδελφος ο οποίος ήταν έτσι λίγο ιδιαίτερος...δέχτηκε ..απόρριψη από τους συναδέλφους, ...συνεχώς κατηγορούσαν το έργο του, ότι έκανε ή ότι έλεγε γινόταν.., αιτία για γέλιο ή για κοροϊδία.

Η λεκτική μορφή του εργασιακού εκφοβισμού, θεωρείται συνθητότερη λόγω της ηλικίας των εκπαιδευτικών και άλλων παραγόντων (φύλο, εμπειρία, ενήλικες).

<Θ: > γενικά υπήρχε μια ομάδα μεγάλων σε ηλικία συναδέλφων. εναντίον συναδέλφων που κάνουν προγράμματα, @@.. γιορτές και παρουσιάσεις σε συνέδρια. @@

<Σ:>@@@ γιατί @@είμαι πάρα πολλά χρόνια αναπληρώτρια..., δεν σ' αρέσει καν να το ακούς

4.3. Αιτίες- πηγές πρόκλησης του φαινομένου

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς οι αιτίες δεν μπορούν να θεωρηθούν σοβαρές εκ πρώτης όψεως και αφορούν σχολικά ζητήματα όπως: διαμόρφωση του ωρολογίου προγράμματος, διαχείριση και κατανομή των τάξεων, χρήση των αιθουσών πολλαπλής χρήσεως, διαλείμματα, εκδρομές, κ.αλ., διεκδίκηση δηλαδή δικαιωμάτων εντός της μονάδας. Πρόκειται για θέματα τα οποία προκαλούν ανταγωνισμό, αλλά και διακρίσεις μεταξύ των συναδέλφων.

<X:>,@@ το ωρολόγιο, στις εκδρομές...: Συνήθως είναι για το πρόγραμμα, ή ακόμη και για τα λεπτά των διαλειμμάτων. .

Άλλες πιο ουσιαστικές αιτίες αναδείχτηκαν: η καταστρατήγηση των εργασιακών δικαιωμάτων, η απουσία οργανωσιακής δικαιοσύνης, η αποσιώπηση των ζητημάτων από την διεύθυνση - ηγεσία, η διαφορετική χημεία των ανθρώπων, η γενικότερη στάση/ παιδεία στα φαινόμενα και τέλος τα προσωπικά βιώματα.

<P:> Η καθημερινότητα του εκπαιδευτικού τα τελευταία χρόνια είναι δύσκολη,.. κατηγορείται. αναίτια,.., για όλα@@ εξαρτάται από τις περιστάσεις επομένως... ο νόμος έχει κενό στο θέμα ..των εκφοβιστικών ενεργειών εναντίων των εκπαιδευτικών....

Ορισμένες φορές έχουν διαμορφωθεί άτυπες ομάδες που λειτουργούν ως «κλίκες» διαμορφώνοντας ένα μη ευνοϊκό σχολικό κλίμα.

<Θ>... εάν πας κόντρα στην ομάδα σου, στους φίλους σου και συναδέλφους σου @@@ περιθωριοποιείσαι κι αυτό κοστίζει στους ανθρώπους...

Η εκπαίδευση στις δύο βαθμίδες της αποτελεί ένα εργασιακό περιβάλλον γυναικοκρατούμενο. Οι άντρες και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, λόγω ανταγωνισμού κυρίως, θεωρούν ότι απειλούνται σε ορισμένες περιπτώσεις και από το αντίθετο, αλλά και από το ίδιο φύλο.

<I:> ...έχω παρατηρήσει αρκετές φορές γυναίκες να είναι ..σε θέση θύτη σε πολλές περιπτώσεις, διότι βρίσκονται και σε ένα χώρο που υπερτερούν.

<Δ:> Ήταν άντρας-το θύμα-, επομένως δε θεωρώ ότι το φύλο παίζει κάποιο ρόλο,...

Η ηλικία επίσης των εκπαιδευτικών και το μορφωτικό επίπεδο αποτελούν ενισχυτικούς παράγοντες του φαινομένου. Ειδικότερα, οι νεότεροι στο δημόσιο σχολείο, σε συνδυασμό με την *ελλιπή διδακτική εμπειρία*, ενδέχεται να προκαλέσουν την αντιπαλότητα των παλαιότερων. Η *παλαιότητα* γίνεται αντικείμενο σχολιασμού στο σύλλογο από τους μόνιμους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να γίνει αποδεκτή η θέση τους.

<Λ:> Συνήθως επειδή είμαστε και πρώτη χρονιά..., σε βλέπουν σαν τον νέο που δεν έχεις την εμπειρία και γενικά σου συμπεριφέρονται όχι όπως πρέπει..

4.4. Επιπτώσεις του φαινομένου

Οι συνέπειες του εργασιακού εκφοβισμού από συναδέλφους αναφέρονται:

- Στην υγεία του εκπαιδευτικού

<E:> Φυσικά, τον (αναφέρει όνομα) το θυμόμαστε όλοι...αν είχα εκείνη την περίοδο και άλλα προβλήματα δε θα μπορούσα να αντέξω εύκολα...

<Ψ>: Μεγάλες συνέπειες, ψυχικά, σωματικά θεωρώ ότι βγάζεις κατευθείαν κάποια ψυχολογικά ..συμπτώματα ...

- Στην προσωπική ζωή – κοινωνικότητα (απομόνωση-παραίτηση)

<Θ:>... Νομίζω ότι η απόδοση του μειώνεται, παραιτείται, δεν ξαναμιλάει, δεν εκφράζει τις απόψεις του...

<Λ:>... εγώ ακόμα σήμερα όταν μπω.. στην τάξη και με κοιτάζουν λέω: «Μήπως δεν το λέω καλά;», « Μήπως δεν είμαι γι' αυτό τον κλάδο;»

- Στην επαγγελματική ζωή (π.χ. σκέψεις για μετάθεση ή απόσπαση).

<Ε:>... , @ όπως την άλλη συνάδελφο που κακοποιούσαν.., έχουν φύγει πολλές γυναίκες από δω κι έχουν κακοποιηθεί πλήρως ...

<Θ:>...Εγώ στεναχωρήθηκα πάρα πολύ...ενώ σκεφτόμουν να παραμείνω στο σχολείο, έκανα αίτηση μετάθεσης και μπήκα σε μια περιπέτεια, να μην έχω θέση...

- Στον εκπαιδευτικό οργανισμό (π.χ. αναρρωτικές άδειες, μείωση αποδοτικότητας).

<Ρ>: Ναι πάρα πολύ άγχος, πάρα πολύ στρες κι αίσθημα απόγνωσης, απογοήτευσης, .. Αναποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου το αποτέλεσμα....., ο ένας γίνεται άτομο κι όχι μέλος της ομάδας...

4.5. Τρόπος διαχείρισης του φαινομένου από διεύθυνση-ηγεσία, ομότιμους

Τα αποτελέσματα της παρούσης έρευνας ανέδειξαν ως καθοριστικό το ρόλο του διευθυντή και του συλλόγου απέναντι στα φαινόμενα του εργασιακού εκφοβισμού και της θυματοποίησης.

Πιο συγκεκριμένα ο διευθυντής μπορεί να είναι:

- **Ενημερωτικός- προληπτικός:**
- **Διαμεσολαβητικός: υποστηρικτικός- παρηγορητικός** προς την πλευρά των θυμάτων και **αυστηρός** ως προς του θύτες.
- **Δυναμικός – αμερόληπτος – δίκαιος - αντικειμενικός:**
- **Φιλικός** απέναντι σε όλους τους συναδέλφους

<Υ>: ..@@, @@ ο ρόλος του μπορεί να είναι παρηγορητικός, ενισχυτικός,..θα πάρει πιο αυστηρά μέτρα και για τους δύο..

<Κ:> ... Είδα ότι είχα τη στήριξη και του διευθυντή και των υπόλοιπων συναδέλφων οπότε ηρέμησα

<Ρ>: Ο ρόλος του διευθυντή ..να νιώθει ασφάλεια, ..εμπιστοσύνη ο εκπαιδευτικός, .. είναι αμερόληπτος, @@δεν ευνοεί.., την δημιουργία κλικών ...

- Η ενημέρωση και απόκτηση εκ μέρους τους γνώσεων- ειδική επιμόρφωση για τα φαινόμενα- θα αποτελέσει, ισχυρό προγνωστικό μέτρο στα χέρια των διευθυντών.

<M>: Είναι και ευθύνη του, .. να διοργανώσει κάποια σεμινάρια ώστε να γνωριστούν από κοντά οι συνάδελφοι @@ κάποιες άλλες εκδηλώσεις ,...

- Τέλος, η εφαρμογή εσωτερικού κανονισμού στο βαθμό που αποτελεί αντικείμενο επαναδιαπραγμάτευσης κάθε χρόνο, καθώς και η ύπαρξη υποστηρικτικών δομών στο σχολείο όταν χρειαστεί, θα συντελέσουν στην εξεύρεση λύσεων.

<Θ>: Νομίζω ότι είναι πολύ σημαντικό ... να δημιουργεί ένα ωραίο κλίμα.., να δείχνει αποδοχή στις ιδέες τους, @@και στους γονείς να είναι ιδιαίτερα αυστηρός με τους εσωτερικούς κανονισμούς ...

<I>:..., όχι να είναι δικαστής ... μπορείς να τους πείσεις.., ενημερώνοντας τους για τη νομοθεσία

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση του εργασιακού εκφοβισμού από τους συναδέλφους συμπεριλαμβανομένου και του διευθυντή φαίνεται να επικεντρώνονται: *στην υποστήριξη και τη θετική αλληλεπίδραση, τη σύμπνοια, τη ανταλλαγή απόψεων καθώς και τη συζήτηση ζητημάτων σε πιο προσωπικό επίπεδο εκτός εργασιακού ωραρίου ή ακόμη και το άμεσο «ξεκαθάρισμα» λογαριασμών*

<I>: Οι συζητήσεις που γίνονται ...θα αφήνουν όσο το δυνατόν περισσότερο καλυμμένες και τις δύο πλευρές και η μια ..να μη νιώθει θύμα και η άλλη.. να νιώθουν θύτες.

<Σ>:..., η διαρκής ενημέρωση θα έλεγα,...., για ..το θέμα.

<O>: Ναι είχα δημοσιοποιήσει ένα θέμα που οι συνάδελφοι είχαμε ... Ήταν σε μία κατεύθυνσης εκδίκησης..

Ειδικότερα, η άτυπη ομάδα των «φίλων» έχει υποστηρικτικό –προστατευτικό χαρακτήρα και αποσκοπεί στη διαχείριση των συναισθημάτων που δημιουργούνται, έπειτα από έντονες αντιπαραθέσεις στο σύλλογο.

<Υ>: Ναι, είναι κι αυτή εκπαιδευτικός, συνήθως με τη σύζυγο μου τα συζητάμε κατά 95 %, ...στο σπίτι,

<Σ>... αλλά έχεις και δύο άτομα που έχουνε δει και σου δίνουν κουράγιο και σε υποστηρίζουνε νομίζω σε εμψυχώνουνε..

<Ξ> υπάρχουν και πολλοί σύλλογοι ..δεν... φοβάσαι να εκθέσεις κάποια προβλήματα.

Επιπρόσθετα, ως μέτρο αντιμετώπισης του εργασιακού εκφοβισμού από τους ίδιους, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν τη χρήση του χιούμορ για την αντιμετώπιση των επιθέσεων που αφορούν προσωπικά χαρακτηριστικά, γεγονός ωστόσο που προϋποθέτει αυτογνωσία.

<Φ>: Κοιτάξτε όλα ξεκινούν από το αν σέβεσαι τον ίδιο σου τον εαυτό.. εγώ τις περισσότερες φορές ..το αντιμετωπίζω με χιουμοριστικό τρόπο.

5. Συζήτηση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων

1^{ος} άξονας

Στην έρευνα αναδείχθηκε ότι ο οριζόντιος εργασιακός εκφοβισμός εκφράζεται:

- ως προσβολή της προσωπικότητας/αξιοπρέπειας του ατόμου (Δέδε, 2017, Einarsen et al., 2003, Harvey & Treadway, 2006, Τσιαμά, 2013).
- ως προσβολή των γενετήσιων χαρακτηριστικών του φύλου ή άλλων γνωρισμάτων του εκπαιδευτικού (Leymann, 1990, NUT, 2017).
- ως προσβολή των συνθηκών εργασίας (Δέδε, 2017, Einarsen et al., 2003, Harvey & Treadway, 2006, Τσιαμά, 2013).

Από τα αποτελέσματα προέκυψε η σημαντικότητα της ατομικής ευθύνης των «θυμάτων» και η τυχαιότητα των γεγονότων που ευνοούν την εκδήλωση φαινομένων εκφοβισμού.

Η ανισορροπία δύναμης μεταξύ θυτών και θυμάτων (Branch et al, 2007, 2013, Farrington, 1993, Leymann, 1993, Salin, 2003,2009) είναι αισθητή, καθώς ο εργασιακός εκφοβισμός συμβαίνει από έναν εκπαιδευτικό (ισχυρή προσωπικότητα) προς έναν άλλο χαμηλών τόνων, αλλά και από ολόκληρη ομάδα- εχθρική προς έναν εκπαιδευτικό, ανεξαρτήτως της δυναμικής του χαρακτήρα του. Τα στοιχεία επανάληψης μπορούν να επηρεάσουν την ένταση με την οποία βιώνει τις εκφοβιστικές συμπεριφορές εναντίον του (Keashly & Jagatic, 2010).

2^{ος} άξονας

Η απουσία νομοθετικού πλαισίου στην Ελλάδα σχετικού με τον εργασιακό εκφοβισμό (Rompolas & Brenda, 2019), πιθανόν να δίνει σε ειδικές περιπτώσεις, το έναυσμα για καταστρατήγηση των εργασιακών δικαιωμάτων των εκπαιδευτικών από διευθυντικά στελέχη, ίσως και από μία ομάδα ηγετική – εχθρική (NUT, 2017).

Επιπλέον, το φύλο ως δημογραφικός παράγοντας επιδρά στο βαθμό που το ένα από τα δύο φύλα αποτελεί μειοψηφία ή αντίστοιχα πλειοψηφία στη σχολική μονάδα υπηρεσίας. Στο εργασιακό περιβάλλον που θεωρείται κυρίαρχο το γυναικείο φύλο, ο άνδρας διατρέχει υψηλότερο κίνδυνο να υποστεί εκφοβισμό από τις γυναίκες συναδέλφους του (Eriksen & Einarsen 2004, στο Zapf et al., 2010, σελ. 80) και Erturk Abbas (2013)

Η γυναίκα εκπαιδευτικός θεωρεί ωστόσο ότι υπάρχει εκφοβισμός ως μορφή σεξουαλικής παρενόχλησης - διάκρισης από πλευράς αντρών σε ιεραρχικά ανώτερη θέση, λόγω των χαρακτηριστικών του φύλου της, γεγονός που συνάδει με την έρευνα των Hoel, Cooper, Faragher (2001).

3^{ος} άξονας

Σχετικά με τον τρίτο άξονα αναδεικνύεται ότι στο εργασιακό περιβάλλον η αλληλεπίδραση έχει δύο όψεις. Η θετική αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών και του διευθυντή (Anderson, 2007) οδηγεί σε εύρεση λύσεων, δημιουργώντας μια αίσθηση δικαίου όπου οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ασφαλείς, όμως, η αρνητική προκαλεί εντάσεις.

Ως εκ τούτου, εκπαιδευτικοί που ήρθαν αντιμέτωποι με περιστατικά εργασιακού εκφοβισμού στη σχολική μονάδα, επιθυμούσαν να αλλάξουν τη δεδομένη κατάσταση με μετάθεση - απόσπαση εργασίας (Blase, Blasé & Du 2006, Boyd et al., 2009, De Wet, 2014, 2019, Gray & Gardiner 2013, Namie 1999, οπ. αν. Korkmaz & Cemaloğlu, 2010), παρά την ήσσονα σημασία του.

4^{ος} άξονας

Τα ερωτήματα στον τέταρτο άξονα αναφέρονται στη σημαντική θέση που κατέχουν στα φαινόμενα ο διευθυντής και ο σύλλογος διδασκόντων. Ο πρώτος θεωρείται υπεύθυνος για την εφαρμογή των νόμων- εγκυκλίων, όπως και των αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων (Σαϊτής, 2012). Οι πολλαπλοί ρόλοι του δ/ντή- ηγέτη και οι δεξιότητες του, έχουν διερευνηθεί. (Γεράκη, 2013:174). Επομένως, καθώς έχει ευθύνη στην πρόληψη και την αντιμετώπιση εκφοβιστικών συμπεριφορών, ο ρόλος του αποδείχθηκε ουσιαστικός (Bradshaw & Figiel, 2012), (NUT, 2017).

Ο σύλλογος διδασκόντων επίσης στην περίπτωση της ύπαρξης άτυπων ομάδων-εχθρικών, πιθανόν να λειτουργήσει αντίθετα προς το κοινό συμφέρον (Gray & Gardiner, 2013). Η απαξίωση της ιεραρχίας διευθυντή - ηγέτη, δημιουργεί πολλά προβλήματα τόσο στους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς που αγνοούν την κουλτούρα του οργανισμού. (Guernert, 2006), όσο και στους μόνιμους, καθώς η εχθρική ομάδα προς το θύμα – «κλίκα» λειτουργεί με γνώμονα το δικό της συμφέρον (Gray & Gardiner, 2013).

6. Συμπεράσματα

1^{ος} άξονας

Σχετικά με τον πρώτο άξονα τα συμπεράσματα τα οποία εκμαιεύτηκαν αναδεικνύουν ότι τόσο ο εργασιακός εκφοβισμός, όσο και η θυματοποίηση, αποτελούν τις δύο όψεις του ίδιου νομίσματος, καθώς χωρίς την ύπαρξη του ενός φαινομένου δεν υφίσταται το δεύτερο, ενώ μπορεί να αποτελούν τόσο επαναλαμβανόμενα περιστατικά (Einarsen et al., 2011, Matthiesen & Einarsen, 2007, WBI, 2017) μικρής έντασης, όσο και μεμονωμένα υψηλής έντασης.

Τα παραπάνω δεν συμφωνούν απόλυτα με τον ορισμό που θέλει τον εκφοβισμό στο χώρο εργασίας, ως μορφή διαρκούς κατάχρησης, αγνοώντας τα μοναδικά περιστατικά σύγκρουσης ή παρενόχλησης (Einarsen 1999, 2000, οπ. αν στο Nielsen, Einarsen, 2018). Επιπροσθέτως, η έρευνα ανέδειξε τον οριζόντιο εργασιακό εκφοβισμό ως μια κλιμακούμενη

διαδικασία που αρχίζει από μια απλή μορφή σύγκρουσης και μπορεί να καταλήξει σταδιακά σε θυματοποίηση, κάτι το οποίο χρήζει περαιτέρω έρευνας.

Τόσο ο οριζόντιος εκφοβισμός, όσο και τα άλλα είδη εκδηλώνονται φραστικά με χρήση υποτιμητικού λεξιλογίου, το λεκτικό εκφοβισμό (Blase & Du, 2008, Leymah, 1993).

2^{ος} άξονας

Όσον αφορά τις αιτίες εκδήλωσης του εργασιακού εκφοβισμού οι απαντήσεις των ερωτώμενων, ανέδειξαν ότι δεν πρόκειται για σοβαρά ζητήματα. Παρόλα αυτά, οι άτυπες ομάδες, παρεμβαίνουν στο εκπαιδευτικό έργο πιέζοντας και συχνά εκφοβίζοντας, προκειμένου να πετύχουν τους ποικίλους στόχους τους. Επιπρόσθετα, οι συνθήκες εργασίας του σχολικού οργανισμού μπορεί να ευνοήσουν τα φαινόμενα. Ειδικότερα, σε περιπτώσεις όπου η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι μικρή, είτε λόγω συνθηκών: π.χ κτιριακό, είτε λόγω της φιλοσοφίας του οργανισμού (Aquino & Lamertz, 2004) και της κουλτούρας που έχει διαμορφωθεί, πιθανόν να επιτρέψει την ύπαρξη υποομάδων (Gray & Gardiner, 2013) οι οποίες λειτουργούν ως ανώτερα στελέχη.

Αναφορικά με το φύλο, τόσο οι γυναίκες όσο και οι άντρες εκπαιδευτικοί δύναται να λάβουν έναν εξουσιαστικό ρόλο αναλόγως των συνθηκών, σε άτομα του ίδιου ή του αντίθετου φύλου (Keashly et al., 1994, σπ.αν. στο Keashly 1998: 113), και Salin (2015). Από την άλλη η ηλικία των εκπαιδευτικών και το μορφωτικό επίπεδο λειτουργούν ως παράγοντες, συχνά πιο ισχυροί από το φύλο (Bradshaw & Figiel, 2012, Kakoulakis et al., 2015). Ο συνδυασμός μικρή ηλικία και πολλά προσόντα, έρχεται σε αντίθεση με την εμπειρία (χρόνια υπηρεσίας) και τα λιγότερα προσόντα (Russo et al. 2008).

3^{ος} άξονας

Τα συμπεράσματα στον 3^ο άξονα αφορούν στον αντίκτυπο των φαινομένων στους εργαζόμενους, αλλά και στον οργανισμό.

Οι συνέπειες της αρνητικής αλληλεπίδρασης στο εργασιακό εκπαιδευτικό περιβάλλον αναφέρονται στο αίσθημα της αδικίας των εκπαιδευτικών και ως εκ τούτου της απομόνωσης από τους συναδέλφους τους και το διδακτικό τους έργο, καθώς αμφισβητούνται οι ικανότητες τους από τους ομοτίμους, αλλά και από τους ίδιους (Blasé & Blasé 2006, Shaw, 2017).

Οι εκπαιδευτικοί τείνουν να παρουσιάζουν προβλήματα υγείας (ψυχοσωματικά κυρίως) (Bradshaw & Figiel, 2012), σε αντίθεση με εκείνους που δεν έχουν υποστεί παρόμοιες εμπειρίες θυματοποίησης (Cakirpaloglu, et al., 2018, Tiesman et al., 2011).

Ο αντίκτυπος των φαινομένων εμφανίζεται και στο σύνολο του οργανισμού. Πέραν της αναποτελεσματικότητας των ιδίων, των υπηρεσιακών μεταβολών, των επιπτώσεων στην κοινωνικότητά τους (Ντόλκερα & Ανθίου, 2018) με τα επικείμενα προβλήματα επικοινωνίας, που μπορεί να επιφέρει, μπορεί να υπάρξει και οικονομικός αντίκτυπος (De Wet, 2019), λόγω της χρήσης αναρρωτικών αδειών.

4^{ος} άξονας

Αναφορικά με τον τρόπο αντιμετώπισης των φαινομένων από το διευθυντή-ηγέτη, αλλά και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, ο τρόπος άσκησης της εξουσίας από τα θεσμικά όργανα (διευθυντή, σύλλογο), (Riley et. al., 2011), αναδεικνύεται υψίστης σημασίας για την επικράτηση των φαινομένων. (Fahie & Devine, 2014). Ο ρόλος τους κρίνεται καθοριστικός στην εκτίμηση του φαινομένου ως σοβαρού ή όχι, καθώς και στη μετέπειτα διαχείρισή του από τους ίδιους (Gray & Gardiner, 2013). Η αποσιώπηση των φαινομένων αποδυναμώνει τον εκπαιδευτικό-θύμα, ο οποίος αισθάνεται την έλλειψη οργανωσιακής δικαιοσύνης (Demir, 2016, Ozturk, 2011).

Για την αντιμετώπιση του εργασιακού εκφοβισμού από τους συναδέλφους και τον διευθυντή, γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στο άμεσο «ξεκαθάρισμα» λογαριασμών (Fahie & Devine, 2014). Η άτυπη ομάδα των «φίλων» έχει υποστηρικτικό χαρακτήρα (Shaw, 2017) και προστατευτικό. Το μέτρο αυτό αποτελεί τη λεγόμενη τεχνική την «εστιασμένη στο πρόβλημα», όπου οι εκπαιδευτικοί ζητούν υποστήριξη από φιλικά πρόσωπα ή το οικογενειακό περιβάλλον (Fahie & Devine, 2014). Όμοια, οι Blase et al. (2008).

Ως μέτρο αντιμετώπισης του εργασιακού εκφοβισμού από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, αναφέρεται η χρήση του χιούμορ για την αντιμετώπιση των επιθέσεων που αφορούν προσωπικά χαρακτηριστικά. Η θέση αυτή συνάδει με την τεχνική που είναι «εστιασμένη στο συναίσθημα» (Fahie & Devine, 2014). Αυτές οι στρατηγικές αναφέρονται στην καταστολή συναισθηματικών αντιδράσεων ή ακόμη στο χιούμορ ή τη συγχώρεση (Aquino & Thau, 2009).

7. Επίλογος

Η έρευνα αποδεικνύει ότι ο εργασιακός εκφοβισμός και η θυματοποίηση είναι δύο υπαρκτά φαινόμενα στον εργασιακό χώρο της εκπ/σης, ενώ δεν έπρεπε να είναι αποδεκτά. Είναι πολύπλοκα φαινόμενα, μη επιτρέποντα τον εννοιολογικό προσδιορισμό τους και τη σύγκριση των ερευνητικών δεδομένων. Έχουν αντίκτυπο σε κάθε εργαζόμενο και στον οργανισμό, χωρίς να είναι εύκολα αντιμετωπίσιμα. Αλλαγές στο ισχύον νομοθετικό πλαίσιο, στον εσωτερικό κανονισμό λειτουργίας του σχολείου, αλλά κυρίως στη συμπεριφορά όλων, πιθανόν να συμβάλουν στη διαμόρφωση μιας κουλτούρας αποτρεπτικής των φαινομένων.

Εν κατακλείδι, επισημαίνεται το συγκεκριμένο πολιτισμικό και εργασιακό πλαίσιο που διεξήχθη η παρούσα ποιοτική μελέτη, το μικρό μέγεθος του δείγματος που δεν επιτρέπει την γενίκευση των αποτελεσμάτων και η ανάγκη για περαιτέρω έρευνα. Επίσης, η εκτεταμένη διερεύνηση του θέματος επιζητείται και εξ αιτίας της πρόσφατης οικονομικής-κοινωνικής κρίσης που συνετέλεσε στην όξυνση των φαινομένων.

Βιβλιογραφία

- Βλάχου, Μ. (2015) Διαδικασίες Θυματοποίησης και εμφάνιση πρώιμου σχολικού εκφοβισμού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Αιτιολογικοί παράγοντες και πρόληψη. *Quality in Health*, 8 Ιουλίου. Ανακτήθηκε στις 15 Νοεμβρίου, 2019, από: <https://www.qualityinhealth.gr/artheta/katigories-arthrwn/item/149-perigrafi-diadikasion-thymatopoiisis-se-paidia-prosxolikis-ilikias-dr-maria-vlaxou.htm>
- Γεράκη, Α. (2013) *Συμβολή των διευθυντών σχολικών μονάδων σε επιμέρους μεταβλητές της αποτελεσματικότητας* (Διδακτορική διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης: Θεσσαλονίκη.
- Δέδε, Ι. (2017) Φαινόμενο Mobbing: εργασιακός εκφοβισμός. *Ενημέρωση. ΙΝΕ/ΓΕΣΕΕ. Τεύχος 238*, σελ. 1-12.
- Κατσάνεβας, Θ. (2015) *Μελέτη για το φαινόμενο του εκφοβισμού (bullying)*. Διαθέσιμο Νοέμβριος 5, 2019, στο διαδικτυακό τόπο <http://theodorekatsanevas.blogspot.com/2015/03/blog-post>
- Κατσάνεβας, Θ. (2015) *Το φαινόμενο του εκφοβισμού (bullying) στον εργασιακό χώρο*. Διαθέσιμο Νοέμβριος 5, 2019, στο διαδικτυακό τόπο: <http://theodore-katsanevas.blogspot.com/2015/03/2.html>
- Κυριακίδης, Σ.Π. (2007) Θύτες και Θύματα. Ερευνητικά Δεδομένα και Τρόποι Αντιμετώπισης της Θυματοποίησης στο σχολείο. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*. 122 Α. 2007, 93-106.
- Ντόλκερα, Α. (2017) *Εργασιακή παρενόχληση και σχολικός εκφοβισμός στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Διδακτορική διατριβή. Π.Τ.Δ.Ε. Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Βόλος.
- Ντόλκερα, Α., Ανθέου, Ε. (2018) Εργασιακή παρενόχληση, ψυχική υγεία και εργασιακή ζωή εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Στο Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, τριμηνιαία επιστημονική θεώρηση, τόμος ΙΗ(69)*, 4-27.
- Πασιαρδής, Π. (2004) *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2012α) *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων*, Αυτοέκδοση, Αθήνα
- Συμεού, Λ. (2007) Εγκυρότητα και αξιοπιστία στην ποιοτική εκπαιδευτική έρευνα: Παρουσίαση, αιτιολόγηση και πράξη. Πρακτικά 5^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδας «25 χρόνια Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας (Τομ.2^ο σελ.333-339). Θες/νίκη. Αφοί Κυριακίδη.

Τσιαμά, Μ.Χ. (2013) *Το φαινόμενο της ηθικής/ψυχολογικής παρενόχλησης στο χώρο εργασίας: εννοιολογικοί προσδιορισμοί*. Εθνικό Ινστιτούτο Εργασίας, Κοινωνικής ασφάλειας και Πρόνοιας.

Φουστερής, Β., (2013) Η Συναισθηματική Βία (Mobbing) στο χώρο εργασίας. *Άτη Νο 6*, 22-25.

Ξενογλωσση

Abbas, E. (2013) Mobbing Behavior: Victims and the Affected. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο Νοέμβριος 15, 2019, www.edam.com.tr/estp

Aquino, K. & Lamertz, K. (2004) A relational model of workplace victimization: Social roles and patterns of victimization in dyadic relationships. *Journal of Applied Psychology*, 89, 1023–1034.

Aquino, K. & Thau, S. (2009) Workplace victimization: Aggression from the target's perspectives. *Annual Review of Psychology*, 60, 717-741

Anderson, L. M., and Pearson, C. M. (1999), "Tit for tat? The spiraling effect of incivility in the workplace", *Academy of Management Review*, 24, 452-471.

Anderson, M. (2007) Principals and conflict management: Do preparation programs do enough? *Journal of Scholarship and Practice*, 4(1), 4-13.

Blasé, J., Blasé, J. & Du, F. (2008) The ministered teacher: A national study. *Journal of Educational Administration*, 46 (3), 263-301.

Bradshaw, C. P. & Figiel, K. (2012) Prevention and Intervention of Workplace Bullying in Schools. *A Report Prepared for the National Education Association (NEA)*, 1-35

Brodsky, C. M. (1976) *The harassed worker*. Lexington, MA: DC Heath & Co.

Cakirpaloglu, S. D., Čech., T., Kvintová, J. (2018) *The Impact of workplace bullying on self-esteem among elementary school teachers*. P.1537-1546 DOI: 10.21125/edulearn.2018.0470.

Cemaloglu, N. (2011) Primary principals' leadership styles, school organizational health and workplace bullying. *Journal of Educational Administration*, 49 (5), 495-512.

Creswell, J. (2016) *Η Έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (5^η έκδ.). Αθήνα: Εκδοτικός όμιλος ΙΩΝ.

De Wet, C. & Jacobs, L. (2018): Workplace Bullying, Emotional Abuse and Harassment in Schools. In D'Cruz, P., Noronha, E., Keashly, L. & Tye-Williams, S. (Eds.) *Special Understanding Teacher-targeted Bullying: Topics and Particular Occupations, Professions and Sectors. Handbooks of Workplace Bullying, Emotional Abuse and Harassment, Vol. 4* (pp. 1-34). Singapore: Springer Nature.

- De Wet, C. (2019) Understanding Teacher-targeted Bullying: Commenters' Views. *Global Education in Practice: Teaching, Researching, and Citizenship. BCES Conference Books, 2019, Volume 17*, 94-100. Sofia: Bulgarian Comparative Education Society. ISBN 978-619-7326-08-6 (online)
- Einarsen, S., Hoel, H., Zapf, D. & Cooper, C. L. (2011) The concept of Bullying and harassment at work: the European tradition. In S. Einarsen, H. Hoel, D. Zapf & C. Cooper (Eds.), *Bullying and harassment in the workplace: Developments in theory research and practice* (pp. 3-39). London: Taylor & Francis.
- Espelage, D., Anderman, E.M., Brown, V. E., Jones, A., Lane, K.L., McMahon, S.D., Linda A., Reynolds, C.R. (2013) Understanding and Preventing Violence Directed Against Teachers. *American Psychological Association. Vol. 68(2)*, 75-87.
- Fahie, D. (2014) Doing Sensitive Research Sensitively: Ethical and Methodological Issues in Researching Workplace Bullying. *The International Journal of Qualitative Methods*, 13, 19-36. DOI: 10.1177/160940691401300108
- Fahie, D. & Devine, D. (2014) The impact of workplace bullying on primary school teachers and principals. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58 (2), 235-252. Doi:10.1080/00313831.2012.725099.
- Forsell, R. C., (2018) Gender and organizational position: predicting victimization of cyber bullying behavior in working life. *The International Journal of Human Resource Management*, p.1-20. DOI:10.1080/09585192.2018.1424018
- Galanaki E., Papalexandris, N. (2013) Leadership Behaviors to enhance inclusion: Evidence from a Greek survey. *6th Equality, Diversity and Inclusion International Conference*, Athens, Greece.
- Gruenert, S. (2006, January/February) Are teacher bullies infecting your school? *principal: The Healthy Child—speaking out*, 85(3), 61.
- Harvey, M. Treadway, D., Heames, J. T., Duke A. (2009) Bullying in the 21st century global organization: An ethical perspective. *Journal of Business Ethics* 85 (1), 27
- Hoel, H., Cooper, C. L. & Faragher, B. (2001) The experience of bullying in Great Britain: The impact of organizational status. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 10(4), 443-465.
- Hoel, H. & Salin, D. (2003) Organizational antecedents of workplace bullying. In S. Einarsen, H. Hoel, D. Zapf & C. L. Cooper (Eds.), *Bullying and Emotional Abuse in the Workplace. International Perspectives in Research and Practice* (pp. 203-218). London: Taylor & Francis.
- Kakoulakis, C., Galanakis, M., Bakoula-Tzoumaka, C., Darvyri, P., Chrousos, P. & Darviri, C. (2015) Validation of the Negative Acts Questionnaire (NAQ) in a Sample of Greek Teachers. *Psychology*, 6, 63-74.

- Kariker, J. H., Williams, M. L. (2009) Organizational justice and Organizational citizenship behavior: A mediated multifoci model. *Journal of Management*, 35, 112-135.
- Keashly, L. (1998) Emotional abuse in the workplace: Conceptual and empirical issues. *Journal of Emotional Abuse*, 1(1), 85-117.
- Keashly, L. & Jagatic, K (2010) North American perspectives on workplace hostility and bullying. In S. Einarsen, H. Hoel & D. Zapf. *Bullying and harassment in the workplace: Developments in theory research and practice* 2nd Edition (pp. 41-71). London, UK: Taylor Francis
- Korkmaz, M., ve Cemaloğlu, N., (2010) "Relationship Between Organizational Learning and Workplace Bullying in Learning Organizations" *Educational Research Quarterly*, 33 (3), 3-38
- Leymann, H. (1993) *Mobbing ± Psychoterror am Arbeitsplatz und wie man sich dagegen wehren kann, (Bullying ± Psycho-terror at Work and How One Might Protect Oneself)*, Rowolt, Reinbeck.
- Matthiesen, S. B. & Einarsen, S. (2007) Perpetrators and Targets of Bullying at Work: Role Stress and Individual Differences. *Violence and Victims*, 22, 735-753. <http://dx.doi.org/10.1891/088667007782793174>
- National Union Of Teachers (NUT, 2017) *Harassment and bullying of teachers: Guidance for Workplace Representatives, Safety Representatives and Divisions*, February 2017, p.1-10. Retrieved November 6, 2019 from <https://www.teachers.org.uk/help-and-advice/self-help/b/bullying>.
- Nielsen, M. B., Einarsen, S.V. (2018) What we know, what we do not know, and what we should and could have known about workplace bullying: An overview of the literature and agenda for future research. *Aggression and Violent Behavior* 42 (2018) 71-83. Ανακτήθηκε από <https://www.researchgate.net/publication/326193463>
- O'Connell, P. J., Calvert, E. & Watson, D. (2007) *Bullying in the workplace: Survey reports*. The Economic and Social Research Institute. Dublin: Department of Enterprise, Trade and Employment. Retrieved from <https://www.esri.ie/publications/bullying-in-the-workplace-survey-reports-2007>
- Öztürk, D. (2011) *Workplace Bullying: Its Reflection Upon Organizational Justice and Organizational Citizenship Behavior Perceptions among Public Sector Employees*. Doctoral Dissertation, Middle East Technical University.
- Rai, A., Agarwal, U.A., (2018) "A review of literature on mediators and moderators of workplace bullying: Agenda for future research". *Management Research Review*. <https://doi.org/10.1108/MRR-05-2016-0111>

- Riley, D., Duncan, J. D. & Edwards, J. (2011) Staff bullying in Australian schools, *Journal of Educational Administration*, 49(1), 7-30.
- Rompolas, P., Brenta, G. (2019) Mobbing Syndrome in the Workplace of Health Professionals. *Perioperative Nursing (GORNA)*, 8(1), 35–53. <http://doi.org/10.5281/zenodo.3346810>
- Russo, A., Milliæ, R., Knezevae, B., Mullae, R. & Mustajbegovae, J. (2008) Harassment in workplace among school teachers: Development of a survey. *Croatian Medical Journal*, 49, 545-552.
- Salin, D. & Hoel, H. (2011) Organizational causes of bullying. In S.Einarsen, H. Hoel, D. Zapf & C. Cooper (Eds.), *Workplace bullying and harassment: Developments in theory research and practice* (pp.227–243). London: Taylor & Francis.
- Salin, D., (2015) Risk factors of workplace bullying for men and women: The role of the psychosocial and physical work environment. *Scandinavian Journal of Psychology*, 56, 69-77.
- Shaw, J. (2017) *Teacher's perceptions of the manifestation o Horizontal workplace bullying in the K-12 setting*. Master of education. School of education. University of Pittsburgh
- Starrat, R. (2017) *Ηθική ηγεσία στην εκπαίδευση*. (μτφ. Αργυροπούλου Ελευθερία). Εκδόσεις: Δίσιγμα.
- Tepper, B. J. (2007) Abusive supervision in work organizations: Review, synthesis, and research agenda. *Journal of Management*, 33, (3) 261-289.
- Tiesman, H., Hendricks, S., Konda, S. & Amandus, H. (2011, October 19) *Risk factors for workplace violence in Pennsylvania education workers: Differences among occupations* [powerpoint presentation]. Presented at the National Occupation Injury Research Symposium.
- Twemlow, S. W. & Sacco, F. C. (2013) Bullying is everywhere: Ten universal truths about bullying as a social process in schools & communities. *Psychoanalytic Inquiry*, 33(2), 73-89.
- Van der Westhuizen, C.N. & Maree J.G., (2010) Student teachers' perceptions of violence in primary schools. *Acta Criminologica*, 23(2): 1-18
- Waldron, V. (2009) Emotional tyranny at work: Suppressing the moral emotions. In P. Lutgen-Sandvik & B. D. Sypher (Eds.), *Communication series. Destructive organizational communication: Processes, consequences, and constructive ways of organizing* (p. 9–26). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Wilson, C. M., Douglas, K. S. & Lyon, D. R. (2011) Violence against teachers: Prevalence and consequences. *Journal of Interpersonal Violence*, 26, 2353-2371.

Workplace Bullying Institute (2014) U.S. Workplace Bullying Survey. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο Φεβρουάριος 5, 2020 από: <https://workplacebullying.org/multi/pdf/WBI-2014-US-Survey.pdf>

Workplace Bullying Institute (2017) Workplace Bullying Survey. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο Φεβρουάριος 5, 2020 από: <https://workplacebullying.org/multi/pdf/2017/2017-WBI-US-Survey.pdf>

Zapf, D., Escartin, J., Einarsen, S., Hoel, H. & Vartia, M. (2010) Empirical findings on the prevalence and risk groups of bullying in the workplace. In S. Einarsen, H. Hoel, D. Zapf & C. L. Cooper (Eds.), *Bullying and harassment in the workplace: Developments in theory, research, and practice* (2nd ed.) (pp. 75-105). London: Taylor & Francis.

**ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΑΣ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΚΑΙ ΜΕΛΕΤΗ
ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΜΕ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ
ΡΟΜΠΟΤΙΚΗ: ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΟΦΕΛΗ ΚΑΙ
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΕΚΤΑΣΕΙΣ**

**TEACHING MATH AND ENVIRONMENTAL STUDIES
WITH EDUCATIONAL ROBOTICS AS A TOOL:
LEARNING GAINS AND RESEARCH EXTENSIONS**

Ελένη Ντρενογιάννη
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Αριστοτέλειο
edren@eled.auth.gr

Ιωάννα Σεκέρογλου
Εκπαιδευτικός ΠΕ70
ioannasek95@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία μελετά τη χρήση της εκπαιδευτικής ρομποτικής ως εργαλείου διδασκαλίας και μάθησης και εστιάζει στην διερεύνηση των μαθησιακών ωφελειών της στη διδασκαλία συγκεκριμένων εννοιών των μαθηματικών και της μελέτης περιβάλλοντος της Β' Δημοτικού. Για την επιδίωξη αυτού του ερευνητικού στόχου, σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε εμπειρική μελέτη μεικτής ερευνητικής στρατηγικής, η οποία βασίσθηκε στον συγκλίνοντα σχεδιασμό (convergent design). Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε ένα δημόσιο σχολείο της Θεσσαλονίκης με συμμετέχοντες 14 παιδιά και για τη διεξαγωγή της χρησιμοποιήθηκε το πακέτο (kit) εκπαιδευτικής ρομποτικής LEGO® Education WeDo 2.0 σε οργανωμένες παρεμβατικές δραστηριότητες επίλυσης προβλήματος. Τα αποτελέσματα φανερώουν ότι η εκπαιδευτική ρομποτική συνιστά ωφέλιμη δραστηριότητα που έχει τη δυνατότητα να ενισχύσει τη μάθηση των μαθηματικών και της μελέτης περιβάλλοντος στο σχολείο ενισχύοντας την κατανόηση, υποβαθμίζοντας την έμπρακτη εφαρμογή γνώσεων σε ρεαλιστικό πλαίσιο και προσφέροντας ενεργητικές και αλληλεπιδραστικές συνθήκες μάθησης.

Λέξεις κλειδιά

Εκπαιδευτική ρομποτική, μαθηματικά, μελέτη περιβάλλοντος, δημοτικό σχολείο, ρομποτική στην εκπαίδευση.

Abstract

The aim of this study is to investigate the use of educational robotics as a learning tool in the processes of teaching 2nd grade math and environmental studies. A mixed methods research design was followed with an educational intervention perspective in mind. Fourteen children participated in the study, which was based on the use of robotics kit LEGO® Education WeDo 2.0 in several problem-solving activities. Results indicate that the use of robotics as tools in the teaching of school subjects can advance children's understanding, may support the application of abstract concepts into hands-on realistic experiences and provides an interactive and dynamic learning environment that nourishes teaching and enhances learning.

Key words

Educational robotics, math, environmental studies, elementary school, robotics in education.

0. Εισαγωγή – Θεωρητικό πλαίσιο

Από τον Τάλω της αρχαιότητας και τις θρυλικές ιστορίες του Ασίμωφ μέχρι τη χελώνα Αεδάφους (floor turtle) του Papert, τις έξυπνες κάψουλες αισθητήρων του MIT (MIT smart sensor capsules) και τους βοηθούς μάθησης Tega και NAO, τα άλλοτε μυθικά και ανοίκεια τεχνουργήματα που ονομάζουμε ρομπότ πέρασαν σταδιακά από την σφαίρα της επιστημονικής φαντασίας στην πραγματικότητα της καθημερινής ζωής. Σήμερα τα ρομπότ χρησιμοποιούνται ευρέως στη βιομηχανία, την άμυνα, την επιστημονική έρευνα, την ιατρική, την εκπαίδευση και τις υπηρεσίες και ο διεπιστημονικός κλάδος της ρομποτικής γνωρίζει σημαντικότερη άνθηση, προμηνύοντας ένα μέλλον κατά το οποίο η εκτέλεση πολλών εργασιών, δραστηριοτήτων και επαγγελμάτων θα πραγματοποιείται από ρομποτικές συσκευές και τεχνολογίες αυτόματου ελέγχου.

Στο πλαίσιο αυτό η ανάγκη για απόκτηση γνώσεων και ανάπτυξη εξοικείωσης και δεξιοτήτων άμεσα σχετιζόμενων με την ρομποτική, την τεχνητή νοημοσύνη, και τον προγραμματισμό συσκευών γίνεται ολοένα και επιτακτικότερη, πυροδοτώντας διεργασίες στον χώρο της εκπαιδευτικής τεχνολογίας και ιδιαίτερα στο πεδίο της «εκπαιδευτικής ρομποτικής». Από την άλλη μεριά, αν και προχωρημένης ηλικίας, το πεδίο της εκπαιδευτικής ρομποτικής μοιάζει να ταλανίζεται από διαρκή προβλήματα εννοιολόγησης και προσδιορισμού των χαρακτηριστικών του, ίσως εξαιτίας των ραγδαίων τεχνολογικών εξελίξεων και των μεταβαλλόμενων συνθηκών που αυτές οι εξελίξεις προκαλούν. Με βάση μια πρόσφατη συμπεριληπτικού τύπου προσέγγιση, το πεδίο μελέτης της εκπαιδευτικής ρομποτικής:

«στοχεύει στη βελτίωση της μαθησιακής εμπειρίας μέσω της ανάπτυξης, της εφαρμοσμένης χρήσης, της αναβάθμισης και του ελέγχου εγκυρότητας εργαλείων, παιδαγωγικών δραστηριοτήτων και τεχνολογιών, στις οποίες τα ρομπότ κατέχουν ενεργό ρόλο» (Angel – Fernandez & Vincze, 2018: 41).

Στη βάση αυτής της συλλογιστικής, η έννοια της εκπαιδευτικής ρομποτικής αναφέρεται σε ποικίλες κατηγορίες χρήσης ή/και αξιοποίησης των ρομπότ στην εκπαίδευση, οι οποίες επεκτείνονται πέραν της αντιμετώπισης της ρομποτικής ως αυτόνομου μαθησιακού αντικείμενου (robotics as a learning object) και άρα της εκπαίδευσης στη ρομποτική καθεαυτήν (robotics education). Οι χρήσεις αυτές περιλαμβάνουν: (α) την αντιμετώπιση των προϊόντων ρομποτικής ως προσωπικών βοηθών μάθησης (educational robots as learning aids), κατά την οποία προκατασκευασμένες ρομποτικές συσκευές υποστηρίζουν είτε από τη θέση του φροντιστή, είτε έχοντας τον ρόλο υποστηρικτικής τεχνολογίας την επικοινωνία, την αλληλεπίδραση, τη διδασκαλία και τη μάθηση, και (β) την εκπαίδευση μέσω της ρομποτικής (robotics as a learning tool), κατά την οποία η σχεδίαση, η κατασκευή και ο προγραμματισμός των ρομπότ εστιάζουν στη μάθηση εννοιών και υπηρετούν τη διδασκαλία διαφόρων εννοιών και περιοχών του σχολικού προγράμματος σπουδών (Alimisis & Kynigos 2009, Eguchi 2012, Mubin et al 2013, Angel – Fernandez & Vincze 2018).

Αναφορικά με την αξιοποίηση της ρομποτικής στην εκπαίδευση ως εργαλείου διδασκαλίας και μάθησης παιδιών και εφήβων σχολικής ηλικίας, η διαθέσιμη βιβλιογραφική παραγωγή θα μπορούσε να χαρακτηριστεί αναπτυσσόμενη, πληθωρική ως προς τους ισχυρισμούς περί μαθησιακών ωφελειών αλλά περιορισμένη και ενίοτε ομιχλώδης ως προς το σκέλος της εμπειρικής απόδειξης αυτών των ισχυρισμών (Benitti 2012, Xia & Zhong 2018, Anwar et al 2019, Zhong & Xia 2020). Πολλοί ερευνητές μέχρι σήμερα με εκκίνηση την αντίληψη ότι η μάθηση καθίσταται πιο αποτελεσματική όταν οι μαθητές ενεργούν κατασκευάζοντας συγκεκριμένα νοηματοδοτούμενα αντικείμενα μελέτησαν τα οφέλη αξιοποίησης της εκπαιδευτικής ρομποτικής (στο εξής ΕΡ) στη διδασκαλία γνώσεων και δεξιοτήτων καταλήγοντας σε συγκεκριμένες διαπιστώσεις. Ορισμένες από τις πιο σημαντικές θα μπορούσαν να συμπυκνωθούν στα παρακάτω:

- Η ενασχόληση με την ΕΡ κινητοποιεί τους μαθητές και συνιστά προσφιλή δραστηριότητα με παιγνιώδη και ψυχαγωγικά χαρακτηριστικά. Προκαλεί και διατηρεί την προσοχή οδηγώντας σε ενεργή συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία (Johnson 2003, Dagdilelis et al 2005, Highfield et al 2008, Blanchard et al 2010, Alimisis 2012, Kaloti-Hallak et al 2015, Sullivan & Bers 2016, Master et al 2017)
- Οι δραστηριότητες ΕΡ καλλιεργούν και επεκτείνουν την ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων ανώτερου ταξινομικού επιπέδου, όπως η επίλυση προβλήματος, η διατύπωση και ο έλεγχος υποθέσεων, η δημιουργικότητα και η κριτική σκέψη (Alimisis 2012, Gura 2012, Mikropoulos & Bellou 2013, Eguchi 2014, Scaradozzi, et al 2015, Afari & Khine 2017, Nemiro et al 2017, Ατματζίδου, 2018)
- Η αξιοποίηση της ΕΡ προσφέρει πολλαπλές δυνατότητες ανάπτυξης και διεύρυνσης των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών υποβασιάζοντας την ομαδικότητα, προωθώντας την επικοινωνία, την αλληλεπίδραση και την αποτελεσματική συνεργασία για την επίτευξη ενός κοινού στόχου και την υλοποίηση ενός έργου (Αναγνωστάκης & Μακράκης 2010, Gura 2012, Eguchi 2014, Ucgul & Cogiltay 2014, Scaradozzi et al 2015)

- Η διδασκαλία με τη βοήθεια της ρομποτικής συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση εννοιών, φαινομένων, νόμων, αρχών και διαδικασιών, οι οποίες εντάσσονται συχνά στο διεπιστημονικό πεδίο των STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) και κατά συνέπεια μπορεί να οδηγήσει σε βελτιωμένες μαθησιακές επιδόσεις (Barker & Ansorge 2007, Nugent et al 2008, 2009, Mitnik et al 2008, Williams et al 2007, 2012, Anwar et al 2019, Zhong & Xia 2020)

Ωστόσο οι παραπάνω διαπιστώσεις δεν έχουν καθολική και αδιαμφισβήτητη ισχύ. Πέρα από τις μεθοδολογικές αδυναμίες των διενεργούμενων ερευνών, που έχουν ήδη επισημανθεί βιβλιογραφικά (Benitti 2012, Anwar et al 2019, Κουριάς 2019), είναι γεγονός ότι η χρήση εργαλείων ρομποτικής στη διδασκαλία δεν εγγυάται από μόνη της την αποκόμιση μαθησιακών οφελών ευθέως σχετιζόμενων με το περιεχόμενο σχολικών γνωστικών αντικειμένων, τα οποία απομακρύνονται από τον στενό πυρήνα γνώσεων και δεξιοτήτων της ρομποτικής και των ΤΠΕ. Όπως σημειώνεται, η ύπαρξη πολλαπλών παραγόντων επίδρασης αλλά και η περιπλοκότητα του φαινομένου της διδασκαλίας, είναι αποφασιστικής σημασίας για το τελικό μαθησιακό αποτέλεσμα (Benitti 2012, Zhong & Xia, 2020). Ορισμένες από τις παραμέτρους που προτείνεται να λαμβάνονται υπόψη κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση όσο το δυνατό αποτελεσματικότερων διδασκαλιών στις οποίες η ρομποτική έχει θέση διδακτικού εργαλείου, συνίστανται στα εξής: (α) οι δραστηριότητες με τη ρομποτική πρέπει να συσχετίζονται άμεσα με την υπό επεξεργασία διδακτέα ύλη και να έχουν ρεαλιστικά χαρακτηριστικά ώστε να συνδέουν το περιεχόμενο διδασκαλίας και μάθησης με την πραγματική ζωή, (β) ο σχεδιασμός των συνθηκών διδασκαλίας και μάθησης με τη ρομποτική πρέπει να ευθυγραμμίζεται με τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών στην υπό επεξεργασία διδακτική ενότητα, (γ) το πλαίσιο εφαρμογής των δραστηριοτήτων ρομποτικής πρέπει να χαρακτηρίζεται από υψηλό βαθμό δόμησης και οργάνωσης, (δ) απαραίτητος ο αυξημένος βαθμός αναλυτικής καθοδήγησης κατά τις εναρκτήριες δραστηριότητες ρομποτικής και σταδιακή απομείωσή του, και (ε) ένταξη των δραστηριοτήτων ρομποτικής σε ένα συστηματικό και οργανωμένο πλάνο διδασκαλίας, το οποίο συνδυάζει τα εργαλεία ρομποτικής με ποικιλία διδακτικών μέσων και υλικών μάθησης (Benitti 2012, Ατματζίδου 2018, Xia & Zhong 2018, Κουριάς 2019)

Υπό το πρίσμα των ανωτέρω διαπιστώσεων και προτάσεων εφαρμογής, η παρούσα εργασία εκκινώντας από την αντίληψη ότι η ρομποτική συνιστά χρήσιμη, ωφέλιμη και οριζόντια δραστηριότητα που έχει τη δυνατότητα να υποστηρίξει και να ενισχύσει τη διδασκαλία και τη μάθηση ποικίλων εννοιών του προγράμματος σπουδών επιχειρεί να συμβάλει στην διαθέσιμη επιστημονική παραγωγή περί αξιοποίησης της ρομποτικής ως διδακτικού μέσου και εργαλείου μάθησης. Στο πλαίσιο αυτό, εξετάζει την παιδαγωγική χρήση της ρομποτικής στη διδασκαλία των μαθηματικών και της μελέτης περιβάλλοντος και μελετά τα όποια μαθησιακά οφέλη ενδέχεται να προκύπτουν από τη χρήση αυτή. Πιο συγκεκριμένα, η μελέτη επιχειρεί να απαντήσει στα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

(α) Σε ποιο βαθμό συστηματικές παρεμβατικές δραστηριότητες που αξιοποιούν προϊόντα εκπαιδευτικής ρομποτικής μπορούν να διευκολύνουν ή/και να επεκτείνουν τη διδασκαλία και τη μάθηση σε συγκεκριμένες ενότητες των μαθηματικών και της μελέτης περιβάλλοντος;

(β) Ποιες είναι οι απόψεις των μαθητών και των μαθητριών για τη χρήση και την πρόσθετη αξία της ΕΡ στη διδασκαλία και τη μάθηση;

1. Στοιχεία μεθοδολογίας και σχεδιασμού της παρέμβασης

Τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης, σε συνδυασμό με την φύση του ερευνητικού σκοπού καθόρισαν και κατεύθυναν τον ερευνητικό σχεδιασμό, ο οποίος εντάσσονταν στις μεικτές μεθοδολογικές προσεγγίσεις (Creswell, 2003). Αυτό συνέβη διότι τόσο ο σκοπός, όσο και τα ερωτήματα παρέπεμπαν στην πραγματοποίηση κάποιας μορφής εκπαιδευτικής παρέμβασης, στο πλαίσιο της οποίας θα έπρεπε να πραγματοποιηθεί διδασκαλία με τη χρήση κατάλληλων και πρόσφορων εργαλείων ΕΡ, να μετρηθούν με όρους ποσοτικούς ή ποσοτικοποιήσιμους μαθησιακά αποτελέσματα και να αποτυπωθούν απόψεις και συμπεριφορές. Πιο συγκεκριμένα, για τις ανάγκες της μελέτης υιοθετήθηκε ο «συγκλίνων σχεδιασμός» (convergent design), κατά τον οποίο ο ερευνητής συλλέγει ταυτόχρονα ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα από το ίδιο ερευνητικό πλαίσιο αξιοποιώντας ποικιλία μεθόδων συλλογής με την προοπτική τα δεδομένα αυτά να ενοποιηθούν, να συγκριθούν και να αναλυθούν συνδυαστικά (Bryman, 2017).

Οι αποφάσεις που λήφθηκαν αναφορικά με τους συμμετέχοντες στην παρέμβαση βασίσθηκαν σε κριτήρια βολικότητας, προσβασιμότητας αλλά και σκοπιμότητας. Καθότι μία από τις ερευνήτριες υπηρετούσε ως εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης σε τμήμα της Β' δημοτικού ενός σχολείου της Θεσσαλονίκης, αποτελούμενο από 14 παιδιά, και με δεδομένη την προγενέστερη γνωριμία και εξοικείωση με το υπό διερεύνηση πλαίσιο και τα χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών, αποφασίστηκε η παρέμβαση να πραγματοποιηθεί στην εν λόγω τάξη.

Ως προς την επιλογή των διδακτικών ενοτήτων στις οποίες θα εστίαζε η διδακτική παρέμβαση, τα κριτήρια που λήφθηκαν υπόψη ήταν: α) να είναι πρόσφορες και συμβατές ως προς την δυνατότητα συνταιριασμού τους με δραστηριότητες ρομποτικής και β) να μην έχουν διδαχθεί ολοκληρωμένα και να μην έχει δοθεί εξαντλητική έμφαση σε αυτές από την εκπαιδευτικό της τάξης ώστε να υπάρχουν περιθώρια ενίσχυσης και επέκτασης των γνώσεων και δεξιοτήτων των παιδιών. Έτσι, από τα μαθηματικά επιλέχθηκε το κεφάλαιο της διαίρεσης (Ενότητα 5, Κεφάλαιο 30, «Μοιράζομαι δίκαια με τους φίλους μου») και το κεφάλαιο της περιμέτρου γεωμετρικών σχημάτων (Ενότητα 2, Κεφάλαιο 15, «Μετρώ ευθύγραμμο τμήματα»). Από τη μελέτη περιβάλλοντος, η ενότητα που επιλέχθηκε αφορούσε στην κυκλοφορική αγωγή (Ενότητα 13 «Μεταφορές», Κεφάλαιο 4 «Κυκλοφορώ με ασφάλεια»).

Η υλοποίηση της διδακτικής παρέμβασης διήρκεσε 7 διδακτικές ώρες και πραγματοποιήθηκε με την αξιοποίηση του πακέτου (kit) εκπαιδευτικής ρομποτικής Lego WeDo 2.0. Η

πρώτη επαφή των μαθητών/τριών με το υλικό ρομποτικής πραγματοποιήθηκε μέσω ενός αρχικού μαθήματος γνωριμίας και εξοικείωσης, το οποίο αφιερώθηκε στην κατασκευή ενός ρομπότ - δορυφόρου, ώστε να γίνει αντιληπτή η λειτουργία του 'εγκεφάλου' και του κινητήρα ενός ρομπότ, αλλά και η διαδικασία προγραμματισμού. Ακολούθως σχεδιάστηκαν και διαμορφώθηκαν τρεις ομαδικές παρεμβατικές δραστηριότητες επίλυσης προβλήματος που βασίστηκαν στη χρήση εργαλείων ρομποτικής. Σκοπός των δραστηριοτήτων αυτών ήταν δυναμικά η επέκταση των γνώσεων των μαθητών/τριών ή η ενίσχυση των ήδη υπάρχουσών γνώσεων για το θέμα τη διαίρεσης, της περιμέτρου γεωμετρικών σχημάτων και της κυκλοφοριακής αγωγής μέσα από την αξιοποίηση ρομποτικών κατασκευών.

Τα εργαλεία συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διαδικασία άντλησης εμπειρικού υλικού ήταν τα εξής:

- α) Διαγνωστικό ερωτηματολόγιο:** Αποτελούνταν από 12 ερωτήσεις και αποσκοπούσε στη σκιαγράφηση του προφίλ των παιδιών που συμμετείχαν στη μελέτη. Οι ερωτήσεις αντλούσαν πληροφορίες σχετικά με προγενέστερες εμπειρίες στη ρομποτική, αντιλήψεις και εκτιμήσεις για τα μαθηματικά και τη μελέτη περιβάλλοντος στο σχολείο.
- β) Τεστ προελέγχου - μεταελέγχου:** Οι δοκιμασίες προελέγχου και μεταελέγχου αξιοποιήθηκαν πριν και μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση αντίστοιχα με την προοπτική της σύγκρισης των ατομικών επιδόσεων των μαθητών/τριών. Περιλάμβαναν 4 προβλήματα μαθηματικών και 4 ερωτήσεις σχετικές με τη ρομποτική και τα σήματα του κώδικα οδικής κυκλοφορίας (Παράρτημα 1). Οι δοκιμασίες ήταν αυτοσχέδιες και ο βαθμός δυσκολίας μεταξύ τους διαφοροποιήθηκε σκόπιμα με το τεστ μεταελέγχου να περιλαμβάνει δυσκολότερες ερωτήσεις συγκριτικά με τον προέλεγχο. Αυτό συνέβη διότι καταρχήν ο ερευνητικός σχεδιασμός που υιοθετήθηκε δεν ήταν πειραματικός και δεύτερον γιατί ο σκοπός της δοκιμασίας μεταελέγχου ήταν η εξέταση της πιθανής επαύξησης των γνώσεων των παιδιών, καθότι τα θέματα που μελετήθηκαν στα πλαίσια της παρεμβατικής διαδικασίας με τη χρήση υλικού ρομποτικής είχαν ήδη διδαχθεί από την εκπαιδευτικό του τμήματος.
- γ) Ομαδικά φύλλα εργασίας:** Αξιοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης παράλληλα με την διεξαγωγή των δραστηριοτήτων διδασκαλίας με το υλικό ΕΡ. Τα δεδομένα, που συγκεντρώθηκαν μέσω των φύλλων εργασίας, αποτύπωναν το σχέδιο λύσης του εκάστοτε προβλήματος από την κάθε ομάδα, τις στρατηγικές επίλυσης που χρησιμοποιήθηκαν και τους λογικούς συλλογισμούς των παιδιών κατά τη διαδικασία της επίλυσης. Ήταν μονοσέλιδα και περιείχαν την εκφώνηση του προβλήματος καθώς και χώρο για τον σχεδιασμό της λύσης και την απάντηση στο εκάστοτε πρόβλημα.
- δ) Ημερολόγιο ερευνήτριας:** Ήταν αυτοσχέδιο και αποσκοπούσε στην αποτύπωση της προσωπικής εμπειρίας της ερευνήτριας σχετικά με τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες της παρέμβασης. Είχε τη μορφή χειρόγραφων σημειώσεων και σε αυτό καταγράφονταν συνοπτικές περιγραφές των γεγονότων που θεωρούνταν αξιοσημείωτα, αλλά και σκέψεις, συναισθήματα ή ερμηνείες για τα γεγονότα.

ε) Ημιδομημένη συνέντευξη – συζήτηση: Οι ατομικές ημιδομημένες συζητήσεις με τους μαθητές πραγματοποιήθηκαν μετά τη ολοκλήρωση της παρέμβασης και τη συμπλήρωση της δοκιμασίας μεταελέγχου με τη βοήθεια ενός πρωτόκολλου 29 ερωτήσεων. Σκοπός τους ήταν: (i) η καταγραφή των αντιλήψεων των παιδιών για τα μαθηματικά και τη μέλτη περιβάλλοντος στο σχολείο, (ii) η περιγραφή των εντυπώσεών τους για το διαγνωστικό ερωτηματολόγιο, τα τεστ και τις δραστηριότητες με το υλικό ΕΡ, και (iii) η καταγραφή των απόψεών τους για την εκπαιδευτική ρομποτική και την αξιοποίησή της στα μαθήματα του σχολείου.

2. Τα αποτελέσματα της έρευνας

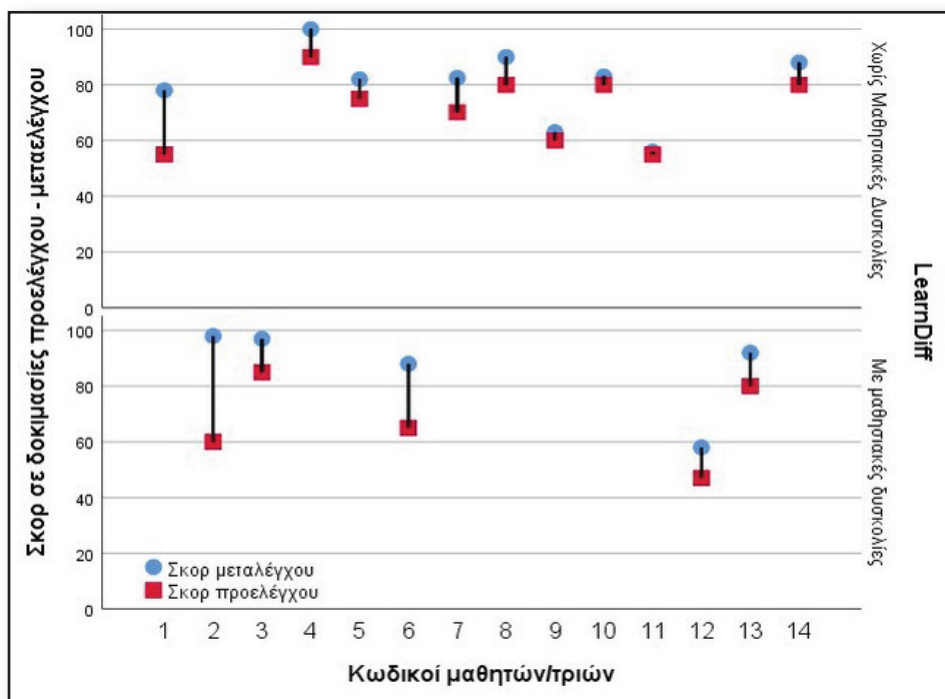
2.1. Επιδόσεις και στρατηγικές πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση

Από τα δεδομένα που συλλέχθηκαν, φάνηκε ότι οι επιδόσεις των παιδιών στο τεστ μετά την παρέμβαση κυμάνθηκαν σε υψηλότερα επίπεδα από τις αντίστοιχες επιδόσεις στο τεστ πριν την παρέμβαση. Είναι πιθανό ότι ο χρόνος, που μεσολάβησε μεταξύ της προ-μέτρησης και της μετα-μέτρησης, και κατά συνέπεια η εκπαιδευτική παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε στον χρόνο αυτό, συνέβαλαν στην αύξηση της συνολικής επίδοσης των μαθητών/τριών.

Πίνακας 1: Οι συνολικές μέσες επιδόσεις στις δοκιμασίες προελέγχου - μεταελέγχου

Μέσοι όροι βαθμολογιών προελέγχου – μεταελέγχου				
	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Πριν την παρέμβαση	70,1536	14	13,16666	3,51894
Μετά την παρέμβαση	82,5379	14	14,32381	3,82820

Μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση, ο μέσος όρος σκορ στη δοκιμασία μετα-ελέγχου ήταν περίπου δώδεκα μονάδες υψηλότερος από τον αντίστοιχο μέσο όρο των απαντήσεων στη δοκιμασία προελέγχου (Πίνακας 1). Το χαμηλότερο σκορ στο τεστ μετά την παρέμβαση ήταν 56%, έναντι του 47% στην δοκιμασία προελέγχου και το υψηλότερο 100% έναντι του 90% στον προέλεγχο.

Σχήμα 1: Βελτιώσεις βαθμολογιών μεταξύ προελέγχου – μεταελέγχου ανά μαθητή/τρια

Παρά τις διακυμάνσεις μεταξύ των βαθμολογιών των παιδιών, οι οποίες μοιάζουν να οφείλονται στη σύνθεση της τάξης και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών (3 αγόρια και 2 κορίτσια με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες) είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η βελτίωση των επιδόσεων ήταν καθολική σε ατομικό επίπεδο (Σχήμα 1). Από την άλλη μεριά, ο βαθμός της παρατηρούμενης βελτίωσης διέφερε μεταξύ των επιμέρους ερωτημάτων των δοκιμασιών προελέγχου και μεταελέγχου (Πίνακας 2).

Πίνακας 2: Οι μέσες επιδόσεις στις στα επιμέρους προβλήματα και ερωτήσεις των δοκιμασιών προελέγχου - μεταελέγχου

Μέσοι όροι βαθμολογιών στα επιμέρους ερωτήματα προελέγχου – μεταελέγχου						
	Πρόβλ. Διαιρέσης 1	Πρόβλ. Διαιρέσης 2	Πρόβλ. Περιμέτρου 1	Πρόβλ. Περιμέτρου 2	Ερωτήσεις Μελέτης Περιβ.	Ερωτήσεις Ρομποτικής
Προελέγχος	13,46 (67%)	9,61 (48%)	12,69 (84%)	13,61 (91%)	7,65 (76%)	5,3 (35%)
Μεταελέγχος	16,76 (87%)	12,48 (62%)	12,67 (84%)	14,76 (98%)	7,59 (76%)	11,1 (74%)

Από την ανάλυση των δεδομένων φάνηκε ότι η βελτίωση των επιδόσεων προήλθε κυρίως από διαφοροποιήσεις στα προβλήματα της διαίρεσης και τις ερωτήσεις περί ρομποτικής. Ελάχιστες ήταν οι όποιες μικρές βελτιώσεις παρατηρήθηκαν στα προβλήματα της περιμέτρου και τις επιμέρους ερωτήσεις κυκλοφοριακής αγωγής, γεγονός που όπως συζητείται στην ενότητα των συμπερασμάτων ενδέχεται να οφείλεται σε αστοχίες στη διατύπωση ή/και προβλήματα στο περιεχόμενο των ερωτημάτων των δοκιμασιών, αλλά και στο γεγονός ότι τα παιδιά είχαν ήδη διδαχθεί σε αρχικό ή βασικό επίπεδο τα επιλεγμένα κεφάλαια ύλης.

Αναφορικά με τη μέση ποσοστιαία συνολική βελτίωση κατά 38,7% στις ερωτήσεις ρομποτικής (από 35,3% στον προέλεγχο σε 74% στον μεταέλεγχο), αυτή θα μπορούσε να θεωρηθεί εύλογη και αναμενόμενη. Δεδομένου ότι τα παιδιά της τάξης παρέμβασης δεν είχαν καμία προγενέστερη εμπειρία με τη ρομποτική, η επαύξηση των γνώσεων και ικανοτήτων τους μετά την πραγματοποίηση δραστηριοτήτων με υλικά ρομποτικής ήταν προσδοκώμενη και αποτυπώθηκε στις βαθμολογικές εκτιμήσεις των σχετικών ερωτημάτων.

Ενδιαφέρουσα όμως θα μπορούσε να χαρακτηριστεί η μέση ποσοστιαία αύξηση των επιδόσεων κατά 20% περίπου στα προβλήματα διαίρεσης. Οι μισοί σχεδόν μαθητές/τριες της τάξης παρέμβασης (8 στο πρώτο πρόβλημα και 6 στο δεύτερο) δεν κατάφεραν να λύσουν αποτελεσματικά τα προβλήματα διαίρεσης κατά τον προέλεγχο. Κάποιοι δεν πρόσφεραν καμία λύση (2 στο πρώτο πρόβλημα και 4 στο δεύτερο), ενώ ορισμένοι προσέγγισαν τη λύση χωρίς όμως να την καταγράψουν ή να την συντάξουν αποδοτικά. Παράλληλα, αρκετά ήταν τα παιδιά που αντί της γνωστής πράξης της διαίρεσης ή του αντίστροφου πολλαπλασιασμού αξιοποίησαν σχηματικές αναπαραστάσεις και τη διαδικασία διαμέρισης με διανομή για να λύσουν τα προβλήματα. Τα δεδομένα αυτά ήταν δηλωτικά της ύπαρξης δυσκολιών στην κατανόηση της πράξης της διαίρεσης και φάνηκαν να επιβεβαιώνονται και από τις δηλώσεις των ίδιων των παιδιών:

«Καμία φορά δεν καταλαβαίνω τι πρέπει να κάνω (στις ασκήσεις και στα προβλήματα μαθηματικών)»

«Στα προβλήματα κάποιες φορές κολλάω και δεν ξέρω τι πράξη να κάνω»

«Με δυσκολεύει ο πολλαπλασιασμός και τα προβλήματα»

«Δυσκολεύομαι στη διαίρεση» (αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των παιδιών).

Από την άλλη μεριά, οι παρατηρούμενες δυσκολίες ήταν ως έναν βαθμό αναμενόμενες, δεδομένου ότι τα παιδιά της τάξης παρέμβασης είχαν μόλις εισαχθεί στην πράξη της διαίρεσης και βρίσκονταν σε πολύ αρχικά στάδια κατανόησης της διαδικασίας μερισμού. Στο πλαίσιο αυτό, οι πρωτόλειες και ανεπεξέργαστες στρατηγικές επίλυσης των προβλημάτων διαίρεσης που εφαρμόστηκαν στον προέλεγχο, συνεχίστηκαν και κατά τις παρεμβατικές δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν με τη βοήθεια του υλικού εκπαιδευτικής ρομποτικής. Από τις πέντε ομάδες παιδιών που δημιουργήθηκαν με σκοπό να μοιράσουν σε μία επιδαπέδια πίστα που παρουσίαζε έναν δρόμο με 24 σπίτια έναν αριθμό κάδων ανακύκλωσης

έτσι ώστε να υπάρχει ένας ανά 4 σπίτια, μία μόνο χρησιμοποίησε την προπαίδεια και στη συνέχεια αξιοποίησε το ρομπότ – αυτοκινητάκι της για την επαλήθευση του υπολογισμού της. Οι υπόλοιπες ομάδες είτε σχεδίασαν και ζωγράρισαν πιθανές λύσεις στο σχετικό φύλλο εργασίας που τους είχε δοθεί επαληθεύοντας στη συνέχεια με τη βοήθεια της κίνησης του ρομπότ-οχήματος, είτε ξεκίνησαν δοκιμάζοντας διάφορες διαδρομές με το ρομπότ-αυτοκίνητο ώσπου να καταλήξουν στο συμπέρασμα ότι η ενδεδειγμένη πράξη στη λύση του προβλήματος ήταν η διαίρεση ή ο αντίστροφος πολλαπλασιασμός. Είναι πιθανό ότι οι πειραματισμοί αυτοί που πραγματοποιήθηκαν με τα υλικά ρομποτικής διεύρυναν και ενίσχυσαν την κατανόηση της διαδικασίας μερισμού καθώς ο αριθμός των μαθητών που κατάφεραν να λύσουν αποτελεσματικά τα προβλήματα διαίρεσης στη δοκιμασία μεταελέγχου αυξήθηκε στους 10 και στα δύο προβλήματα (από 6 και 8 αντίστοιχα στον προέλεγχο), ενώ οι μαθητές που δεν κατόρθωσαν να προσφέρουν μία αποδοτική λύση μειώθηκαν σε δύο. Παράλληλα, οι συγκριτικές καταγραφές στα ομαδικά φύλλα εργασίας και τα συμπληρωμένα τεστ μεταελέγχου περιείχαν ενδείξεις που οδηγούσαν στην αντίληψη ότι η κίνηση του ρομπότ-οχήματος αξιοποιήθηκε ως εργαλείο μοντελοποίησης για τη λύση των προβλημάτων διαίρεσης.

Ενδιαφέρουσες επίσης θα μπορούσαν να θεωρηθούν και οι στρατηγικές που αξιοποίησαν οι μαθητές προκειμένου να λύσουν τα προβλήματα υπολογισμού της περιμέτρου και να πραγματοποιήσουν σύνθετες διαδρομές που προϋπέθεταν την κατανόηση βασικών κανόνων του κώδικα οδικής κυκλοφορίας. Παρότι δεν καταγράφηκαν μεγάλες βελτιώσεις σε επίπεδο επιδόσεων ως προς τα σχετικά προβλήματα και τις ερωτήσεις των δοκιμασιών προελέγχου και μεταελέγχου, είναι γεγονός ότι και οι δύο δραστηριότητες προσέφεραν το πλαίσιο για την έμπρακτη εφαρμογή γνώσεων και δεξιοτήτων, που είχαν ήδη αποκτηθεί. Έτσι, για τον υπολογισμό της περιμέτρου και άρα τον υπολογισμό της διαδρομής του ρομπότ-οχήματος αξιοποιήθηκαν ο πολλαπλασιασμός ή η διαδοχική πρόσθεση σε συνδυασμό με γνώσεις για τις ιδιότητες βασικών γεωμετρικών σχημάτων (πχ. *αφού ξέρουμε ότι μία πλευρά είναι 6 βήματα για την περίμετρο του τετράγωνου ποδηλατόδρομου μπορούμε να κάνουμε $4 \cdot 6$*). Αντίστοιχα, μέσω της πραγματοποίησης «ρεαλιστικών» σεναρίων διαδρομών (πχ. ο πατέρας της Σοφίας την πήγε με το αυτοκίνητο στο σχολείο κι έπειτα πήγε στο Ταχυδρομείο για να στείλει ένα δέμα) με το ρομπότ-αυτοκινητάκι σε μία επιδαπέδια πίστα που παρουσίαζε έναν αυθεντικό χάρτη της γειτονιάς του σχολείου τους, οι μαθητές και οι μαθήτριες μπόρεσαν να ισχυροποιήσουν τις γνώσεις τους σε σχέση με τα σήματα «STOP» και «Διάβαση πεζών», να κατανοήσουν τη λειτουργία των φωτεινών σηματοδοτών και να εφαρμόσουν κανόνες οδικής συμπεριφοράς.

Τέλος, πέρα από τα πιθανά γνωστικά οφέλη που ενδέχεται να αποκόμισαν τα παιδιά της τάξης παρέμβασης από τη συμμετοχή τους στη διαδικασία θα πρέπει να σημειωθεί ότι ένας παράγοντας ο οποίος φάνηκε να έχει κάποια επίδραση στις συνολικές μέσες επιδόσεις ήταν το φύλο. Μολονότι οι σχετικές μετρήσεις αποδεικνύουν ότι οι μέσοι όροι επίδοσης όλων των παιδιών παρουσίασαν αύξηση και βελτιώθηκαν, είναι αξιοσημείωτη η θεαματική βελτίωση του σκορ των κοριτσιών κατά 16,2 μονάδες (Πίνακας 3).

Πίνακας 3: Σύγκριση των κατά φύλο διαφορών στους μέσους όρους των δοκιμασιών προελέγχου - μεταελέγχου

Φύλο	Χρόνος	Μέσος Όρος
Κορίτσια	Προέλεγχος	74,307
	Μεταέλεγχος	90,504
Αγόρια	Προέλεγχος	66,000
	Μεταέλεγχος	74,571

Το γεγονός αυτό φαίνεται να οδηγεί σε μία σειρά από πιθανολογούμενες ερμηνείες που αφορούν στα χαρακτηριστικά της παρέμβασης που υλοποιήθηκε και η οποία φαίνεται να είχε μεγαλύτερη απήχηση στα κορίτσια. Είναι πιθανό ότι ο πρακτικός και «ρεαλιστικός» χαρακτήρας των δραστηριοτήτων παρέμβασης σε συνδυασμό με την ικανότητά συγκέντρωσής τους να λειτούργησαν θετικά για τις συμμετέχουσες μαθήτριες της συγκεκριμένης τάξης. Ανάλογα θετική και σημαντική φάνηκε να είναι η επίδραση του πρακτικού και εμπειρικού χαρακτήρα της παρέμβασης και στους μαθητές και τις μαθήτριες με διαγνωσμένες μαθησιακές και επικοινωνιακές δυσκολίες ή ικανότητες.

Πίνακας 4: Διαφορές ως προς το φύλο και διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες

	Χρόνος	Μέσος Όρος	Διαφορές φύλου * Μαθησιακές δυσκολίες	
			Κορίτσια	Αγόρια
Χωρίς διαγνωσμένες δυσκολίες	Προέλεγχος	71,68	Κορίτσια	75,03
			Αγόρια	67,50
	Μεταέλεγχος	80,28	Κορίτσια	87,70
			Αγόρια	71,00
Με διαγνωσμένες δυσκολίες	Προέλεγχος	67,40	Κορίτσια	72,50
			Αγόρια	64,00
	Μεταέλεγχος	86,60	Κορίτσια	97,50
			Αγόρια	79,33

Όπως φαίνεται από τα δεδομένα του Σχήματος 1 και του Πίνακα 4, αξιολογες ήταν οι ενδείξεις βελτίωσης στην περίπτωση των 5 παιδιών με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες. Πιο συγκεκριμένα, ο μέσος όρος επίδοσης της εν λόγω ομάδας παιδιών αυξήθηκε κατά 19 περίπου μονάδες από τον προέλεγχο στον μεταέλεγχο, ενώ η αντίστοιχη αύξηση στην περίπτωση των υπόλοιπων παιδιών κυμαίνονταν στις 9 ποσοστιαίες μονάδες. Παράλληλα, οι πιθανότητες περί ύπαρξης έμφυλων διαφορών φαίνεται να ενισχύονται με τα δύο κορίτσια της ομάδας μαθησιακών δυσκολιών να βελτιώνουν τις επιδόσεις τους κατά 10 μονάδες παραπάνω από τα τρία αγόρια της ίδιας ομάδας.

2.2. Απόψεις για την παρέμβαση και την εκπαιδευτική ρομποτική

Τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στην ενότητα αυτή εστιάζουν στις αντιδράσεις των παιδιών και τις απόψεις τους τόσο για την εμπειρία της παρέμβασης, όσο και για τα υλικά εκπαιδευτικής ρομποτικής. Προήλθαν από τις καταγραφές του ημερολογίου της ερευνητριας και τα δεδομένα των ημιδομημένων ατομικών συνεντεύξεων που πραγματοποιήθηκαν αμέσως μετά τη δοκιμασία μεταελέγχου.

Αναφορικά με την γενική συναισθηματική πρόσληψη των δραστηριοτήτων της εκπαιδευτικής παρέμβασης θα πρέπει να σημειωθεί ότι στην πλειονότητά τους οι μαθητές και οι μαθήτριες έδειξαν να χαίρονται και να απολαμβάνουν την εμπειρία. Το γενικό κλίμα στην τάξη θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ευχάριστο και κυρίως ενεργητικό. Οι δραστηριότητες με τα υλικά ρομποτικής ήταν ομολογουμένως πολύ διαφορετικές από αυτές που είχαν συνηθίσει στο σχολικό πλαίσιο. Με βάση τα δεδομένα, οι αντιλήψεις για τα μαθηματικά ήταν μετρίως θετικές, η μελέτη περιβάλλοντος χαρακτηριζόταν «βαρετή» ίσως επειδή όπως είτε ένα παιδί «διαβάζουμε πολύ» και η διδασκαλία όλων των μαθημάτων βασιζόταν κυρίως στην ανάγνωση των κειμένων και στην εκπόνηση των ασκήσεων και των δραστηριοτήτων των σχολικών βιβλίων. Στον αντίποδα οι δραστηριότητες εκπαιδευτικής ρομποτικής απομακρύνονταν από την καθήλωση σε μία παθητική στάση, εμπειρείχαν το στοιχείο της κίνησης και της δράσης και προϋπέθεταν διαρκή αλληλεπίδραση όλων με όλους. Γι' αυτούς τους λόγους προσλήφθηκαν από τα παιδιά ως ιδιαίτερα προσφιλείς, διασκεδαστικές, παιγνιώδεις και ψυχαγωγικές:

«η Μελέτη που κάνουμε από το βιβλίο είναι πολύ βαρετή ενώ αν τα κάνουμε με ρομπότ θα ήταν πολύ διασκεδαστική»

«είναι σαν παιχνίδι»

«είναι ένας τρόπος να διασκεδάσεις»

«Θέλω να παίξω πολλές φορές ακόμη με τέτοια ρομπότ»

«Μακάρι να τα κρατήσουμε στο σχολείο και να κάνουμε κι άλλες κατασκευές», «Μου αρέσει πολύ»

«Θα έχουμε το ρομπότ και την επόμενη ώρα των μαθηματικών;»

Ιδιαίτερα θετικές ήταν οι απόψεις που κατατέθηκαν από τα παιδιά για το κατασκευαστικό μέρος της παρέμβασης αλλά και τη δραστηριότητα κυκλοφοριακής αγωγής με τον επιδαπέδιο χάρτη της γειτονιάς του σχολείου:

«όταν φτιάξαμε το αμαξάκι»

«πιο πολύ μου άρεσε όταν φτιάξαμε το αυτοκίνητο»

«μου άρεσαν που φτιάξαμε τα φανάρια»

«μου άρεσε και η πίστα με τους πεζούς και τότε έπρεπε να περνάνε».

Δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι οι δραστηριότητες που προσλήφθηκαν θετικότερα ήταν περισσότερο ενεργητικές από την άποψη της κίνησης και της εφαρμογής κανόνων σε ένα

σχετικά ρεαλιστικό πλαίσιο, ενώ ό,τι περιείχε μονότονα και φορμαλιστικά χαρακτηριστικά αντιμετωπίστηκε λιγότερο θετικά:

«Εκείνες οι πίστες με τα πάγκα που μετρούσαμε τα βήματα. Περιμέναμε πολύ ώρα μέχρι να έρθει η σειρά μας και κάναμε μία ώρα να μετρήσουμε όλα τα βήματα».

Υπό το πρίσμα της παραπάνω μαθησιακής συνθήκης, οι μαθητές και οι μαθήτριες σχολίασαν την αποδοτικότητα των παρεμβατικών δραστηριοτήτων σε επίπεδο κατανόησης. Όπως σημειώθηκε από τα παιδιά ο πολλαπλασιασμός, η διαίρεση και τα προβλήματα αριθμητικής ήταν δυσνόητα και παρουσίαζαν δυσκολίες, ενώ η μελέτη *«άρεσε και δεν άρεσε»* γιατί ήταν ανιαρή. Όταν λοιπόν ρωτήθηκαν για το αν θα ήθελαν να αξιοποιήσουν τα υλικά ρομποτικής και σε επόμενα μαθήματα των μαθηματικών και της μελέτης περιβάλλοντος, οι απαντήσεις που λήφθηκαν ήταν σχεδόν ομόφωνα θετικές. Οι αιτιολογήσεις που προσφέρθηκαν επικεντρώνονταν στην ευκολία κατανόησης των ζητούμενων του εκάστοτε προβλήματος, αλλά και στην ευκολία διαμόρφωσης της λύσης του:

«γιατί είναι εύκολα έτσι τα Μαθηματικά»

«γιατί θα με βοηθούσαν να καταλάβω διάφορα πράγματα»

«η λύση (με δυσκόλεψε), αλλά το καταφέραμε γιατί με βοήθησε το ρομπότ να μετρήσω τους κάδους στην πίστα»

«μόλις το κάναμε στο χαρτί μου φαινόταν δύσκολο, όταν το κάναμε εκεί με το ρομπότ ήταν εύκολο»

«είχαμε μπερδευτεί στην αρχή και μετά που τα μετρήσαμε με το ρομπότ τα κάναμε σωστά»

«έτσι έμαθα για την κυκλοφοριακή αγωγή, τότε πρέπει να περνάνε τα αυτοκίνητα και τότε οι πεζοί»

«γιατί το ρομπότ μπορεί να με βοηθούσε σε μια άσκηση που δεν καταλάβαινα»

«θα ήταν πιο εύκολο, θα χρησιμοποιούσαμε το ρομπότ για να μας βοηθάει να απαντήσουμε»

Παράλληλα, αρκετά ήταν τα σχόλια των παιδιών για την απόκτηση χρήσιμων γνώσεων σε σχέση με τη ρομποτική καθεαυτή. Όπως σημείωσαν δεν γνώριζαν ότι η ρομποτική μπορεί να είναι βοηθητική στις ασκήσεις του σχολείου. Αγνοούσαν τί είναι ο προγραμματισμός, τί σημαίνει κινητήρας και τί μπορεί να κάνει και δεν ήξεραν ότι μπορείς να κάνεις ένα ρομπότ να κινηθεί με τον υπολογιστή:

«Έμαθα ότι τα ρομπότ είναι έξυπνα και τους δίνεις εντολές με τα λάπτοπ ή με τα κινητά» «Δεν ήξερα πως είναι να φτιάχνεις ρομπότ»

«(έμαθα) ότι με τους υπολογιστές μπορούμε να κάνουμε τα ρομπότ να κινούνται. Δεν ήξερα τα μέρη του ρομπότ και ότι έχει εγκέφαλο»

«Δεν ήξερα ότι μας βοηθούν τα ρομπότ και τα χρησιμοποιούμε με τους υπολογιστές και ό, τι τους λέμε το κάνουν»

Ως συνέπεια όλοι και όλες επισήμαναν ότι θα ήθελαν να αποκτήσουν ένα ρομπότ για να τους/τις προσφέρει βοήθεια στα μαθήματα του σχολείου, για να παίζουν μαζί του προγραμματίζοντας τη λειτουργία του, αλλά και για να υποστηρίξει καθημερινές ανάγκες:

*«Θα το έπαιζα, θα το προγραμματίζα, θα το έδινα και στους φίλους μου»
«είναι ωραίο και θα του έλεγα να μου φέρνει πράγματα για να μου τα φέρνει»
«θα ήθελα ένα ρομπότ σιδερένιο που να μου μοιάζει. Θα είμαι ο αφέντης και θα του δίνω εντολές. Θα με βοηθάει»*

Αναφορικά με τις δυνατότητες αλληλεπίδρασης και συνεργασίας που προσφέρθηκαν κατά τη διάρκεια της παρέμβασης θα πρέπει να σημειωθεί ότι με βάση τις καταγραφές για το συγκεκριμένο σχολικό πλαίσιο, τα παιδιά δεν ήταν κατά βάση εξοικειωμένα με την ομαδική εργασία. Ο συνήθης τρόπος εργασίας στην τάξη ήταν ατομικός και όταν αξιοποιούνταν η εργασία σε ζεύγη, αυτή είχε αλληλοδιδασκτικά χαρακτηριστικά με την έννοια ότι ένας «καλύτερος» μαθητής ή μία «δυνατή» μαθήτρια βοηθούσε έναν ή μία «αδύναμο/μη». Κατά συνέπεια η εκπόνηση ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων με υλικά ρομποτικής θεωρήθηκε εξ αρχής μία πρόκληση και από την άποψη της διδασκαλίας, και από ερευνητικής πλευράς. Για την πραγματοποίηση της παρέμβασης σχηματίστηκαν πέντε ομάδες των 2-3 παιδιών, σχετικά ισοδύναμες σε επίπεδο μαθησιακής ετοιμότητας, οι οποίες συναποτελούνταν από παιδιά που είχαν ήδη καλές σχέσεις και μπορούσαν να επικοινωνήσουν όσο το δυνατό αποτελεσματικότερα μεταξύ τους. Παρότι δεν δημιουργήθηκαν σοβαρά ή σημαντικά προβλήματα, από την άλλη μεριά υπήρχαν σε όλη τη διάρκεια της παρέμβασης μεμονωμένες εκδηλώσεις δυσαρέσκειας για τη σύνθεση των ομάδων. Αρκετοί και αρκετές ήθελαν να εργαστούν με τους κοντινότερους φίλους ή τις φίλες. Σε ερώτημα μάλιστα σχετικά με τις απόψεις τους περί συνεργασίας, τα περισσότερα παιδιά διατύπωσαν μία εν μέρει ουδέτερη ή σχετικά θετική άποψη. Ορισμένοι δήλωσαν πως επιθυμούν να διαλέγουν αυτοί τα μέλη της ομάδας τους ή πως προτιμούν να δουλεύουν μόνοι τους κι έτσι δε θα επέλεγαν να δουλέψουν σε ζευγάρια ή ομάδες και σε άλλα μαθήματα στο σχολείο:

«Προτιμώ μόνη μου. Τα καταφέρνω καλύτερα και γιατί δε χρειάζεται να περιμένω τη σειρά μου. Δεν μπορώ να περιμένω»

Σε κάθε περίπτωση όμως θα πρέπει να σημειωθεί ότι με δεδομένη την έλλειψη εξοικείωσης των μαθητών/τριών, οι δυσχέρειες που παρουσιάστηκαν στη συνεργασία ήταν μετριασμένες. Πολλές από αυτές οφείλονταν και στην ύπαρξη αυξημένου αριθμού παιδιών που αντιμετώπιζαν δυσκολίες στην συγκέντρωση, την προσοχή και την επικοινωνία (4 παιδιά με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες και ένα παιδί στο φάσμα του αυτισμού). Όλοι και όλες κατέβαλαν προσπάθειες για να οργανωθούν, να διαμοιράσουν το έργο τους σε επιμέρους ενέργειες, να συνεννοηθούν ως προς την απόδοση συγκεκριμένων ρόλων και εν τέλει να συμπράξουν με σκοπό την επίτευξη ενός κοινού στόχου.

3. Συζήτηση - Συμπεράσματα

Ο ερευνητικός σκοπός της παρούσας εργασίας αναφέρονταν στην διερεύνηση της αξιοποίησης της εκπαιδευτικής ρομποτικής ως εργαλείου μάθησης στη διδασκαλία μαθηματικών και μελέτης περιβάλλοντος και στην εξέταση των μαθησιακών οφελών που ενδέχεται να προκύπτουν από αυτή την αξιοποίηση. Από την ανάλυση του εμπειρικού υλικού που συλλέχθηκε για την επιδίωξη του σκοπού αυτού προέκυψαν αποτελέσματα που φανερώνουν ότι στην περίπτωση της συγκεκριμένης τάξης παρέμβασης, οι συστηματικές δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν, οργανώθηκαν και υλοποιήθηκαν με την αξιοποίηση προϊόντων εκπαιδευτικής ρομποτικής συνέβαλαν στην αύξηση της συνολικής επίδοσης των παιδιών στα μαθηματικά και τη μελέτη περιβάλλοντος, και οδήγησαν στην απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων άμεσα σχετιζόμενων με το διεπιστημονικό πεδίο της ρομποτικής. Την υποστήριξη που δύναται να παρέχει η εκπαιδευτική ρομποτική στη διδασκαλία και τη μάθηση, αλλά και τα θετικά αποτελέσματα που επιφέρει η χρήση της στην κατάκτηση εκπαιδευτικών στόχων έχουν επισημάνει κατά καιρούς πολλοί ερευνητές (Dagdilelis et al 2005, Alimisis 2012, Gura 2012, Mikropoulos & Bellou 2013, Eguchi 2014, Scaradozzi et al 2015, Κουριάς 2019).

Στην παρούσα έρευνα η επαύξηση των επιδόσεων των παιδιών πέρα από το πεδίο της ρομποτικής, φάνηκε να προέρχεται από: (α) την ενίσχυση της κατανόησης της πράξης της διαίρεσης και της διαδικασίας μερισμού μέσα από τον έμπρακτο πειραματισμό με διάφορες στρατηγικές επίλυσης ενός ρεαλιστικού προβλήματος, (β) την νοηματοδοτούμενη εφαρμογή ήδη υπάρχουσών γνώσεων για την περίμετρο, τις πράξεις και την κυκλοφοριακή αγωγή σε νέες συνθήκες και με σκοπό την επίλυση προβλημάτων της καθημερινής ζωής, και (γ) την ενεργητική και αλληλεπιδραστική φύση της εργασίας με τα υλικά εκπαιδευτικής ρομποτικής και επομένως τα οφέλη που αυτού του είδους η εργασία προσφέρει στα επίπεδα της κινητοποίησης των μαθητών/τριών, της πρόκλησης της προσοχής τους και της διατήρησης της συμμετοχής τους. Οι διαπιστώσεις αυτές φαίνεται μάλιστα να συνειδητοποιούνται και από τους ίδιους τους μαθητές, οι οποίοι, παρά τη μικρή τους ηλικία, επισήμαναν με τις απόψεις τους τον παιγνιώδη και πρακτικό χαρακτήρα των δραστηριοτήτων ρομποτικής, τη διευκόλυνση της κατανόησης και την αύξηση του ενδιαφέροντος για τη σχολική εργασία. Βρίσκονται δε σε συμφωνία με τα πορίσματα αρκετών άλλων συγγενών εμπειρικών ερευνών και συστηματικών επισκοπήσεων με αντικείμενο τα μαθησιακά οφέλη της εκπαιδευτικής ρομποτικής (Fernandes et al 2009, Lindh & Holgersson 2017, La Paglia et al 2017, Ατματζίδου 2018, Xia & Zhong 2018, Anwar et al 2019, Zhong & Xia 2020).

Ωστόσο σε αυτές τις συμπερασματικές δηλώσεις είναι απαραίτητο να προστεθούν και μία σειρά από αξιοσημείωτα ζητήματα που αναδείχθηκαν μέσω της ανάλυσης του εμπειρικού υλικού και τα οποία αφορούν σε θέματα πρόσθετης διερεύνησης, αλλά και σε μεθοδολογικές αδυναμίες της παρούσας μελέτης, οι οποίες πρέπει να ληφθούν υπόψη στο μέλλον. Καταρχήν, τα δεδομένα που συλλέχθηκαν έδειξαν ότι τα παιδιά πειραματίζονται με διάφορες στρατηγικές στην προσπάθειά τους αρχικά να κατανοήσουν, στη συνέχεια να δοκιμάσουν λύσεις και μετά να επαληθεύσουν τις επιλεγμένες λύσεις σε σύνθετα προβλήματα αριθμητικής.

Υπήρχαν ενδείξεις ότι οι δραστηριότητες με τα υλικά ρομποτικής βοήθησαν στη μοντελοποίηση διαφόρων λύσεων και ότι το ρομπότ-αυτοκίνητο λειτούργησε ως νοητικό εργαλείο κατά την επίλυση προβλημάτων με μολύβι και χαρτί. Κατά συνέπεια, ένα από τα ζητήματα που πρέπει, κατά τη γνώμη μας, να εξετασθεί συστηματικά, δεδομένων και των ελάχιστων συναφών ερευνητικών δεδομένων σε αυτό το θέμα (Williams et al 2007, Fernandes et al 2009, Nugent et al 2009, Adams & Cook 2017, Mandin et al 2017) είναι η διερεύνηση των στρατηγικών επίλυσης σύνθετων προβλημάτων αριθμητικής κατά την εργασία με υλικά ρομποτικής. Στην μελέτη που περιγράφηκε εδώ η επιμελημένη διερεύνηση των στρατηγικών αυτών δεν ήταν εφικτή γιατί η διάρκεια της παρέμβασης ήταν μειωμένη για ένα τέτοιο ερευνητικό εγχείρημα και τα παιδιά είχαν ήδη εισαχθεί και επεξεργαστεί την πράξη της διαίρεσης, την έννοια της περιμέτρου και την επίλυση σχετικών προβλημάτων με συμβατικούς τρόπους, μορφές και υλικά μάθησης. Είχαν επίσης ήδη επεξεργαστεί θέματα της κυκλοφοριακής αγωγής, γεγονός που σε συνδυασμό με διάφορες αστοχίες στο επίπεδο δυσκολίας και τη διατύπωση των ερωτημάτων των δοκιμασιών προελέγχου και μεταελέγχου δεν επέτρεψαν να φανούν μεγάλες διαφοροποιήσεις στον βαθμό κατανόησης συγκεκριμένων υπό επεξεργασία εννοιών και διαδικασιών και να αποτυπωθούν αυτές στις επιδόσεις τους. Ενδιαφέρουσα επομένως θα ήταν η πραγματοποίηση στο μέλλον διεξοδικών παρεμβατικών ερευνών κατά τις οποίες η εισαγωγή και η επεξεργασία μιας νέας έννοιας ή διαδικασίας υλοποιείται καταρχήν μέσω δραστηριοτήτων εκπαιδευτικής ρομποτικής ακολουθώντας την επαγωγική μέθοδο επεξεργασίας του περιεχομένου διδασκαλίας.

Ένα πρόσθετο ζήτημα που χρήζει περαιτέρω εμπειρικής διερεύνησης είναι οι έμφυλες διαφορές που αναδείχθηκαν στις επιδόσεις των συμμετεχόντων μαθητών/τριών σε συνδυασμό και με τις αυξημένες βελτιώσεις των επιδόσεων της ολιγομελούς ομάδας των παιδιών με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες. Με βάση τα περιγραφικά δεδομένα, τα κορίτσια συμπεριλαμβανομένων και των δύο μαθητριών με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες, εμφάνιζαν καλύτερες επιδόσεις από τα αγόρια από την έναρξη της παρέμβασης. Μετά δε την ολοκλήρωσή της οι επιδόσεις τους αυξήθηκαν κατά 50% περισσότερο από ότι των αγοριών. Δεδομένου ότι τα συμπεράσματα των περισσότερων σχετικών ερευνών σαφέστατα αντικρούουν αυτή τη διαπίστωση (Xiao & Zhong 2018, Zhang & Xiao 2020) είναι εξαιρετικά πιθανό ότι το εν λόγω εύρημα αφορά στη σύνθεση των μαθητών και μαθητριών της συγκεκριμένης τάξης και επομένως μπορεί να αναχθεί σε σφάλματα δειγματοληψίας. Στην πλειονότητά τους οι συναφείς μελέτες (Keren & Fridin 2014, Sullivan & Bers 2016a, Atmatzidou & Demetriadis 2016) συμπεραίνουν πως δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές ή ότι υπάρχουν περιστασιακές διαφορές υπέρ των αγοριών. Από την άλλη μεριά, τα πορίσματα ενός μικρού αριθμού μελετών (Lindh & Holgersson 2007, Shih et al 2012, Zhong & Xia 2020, Angeli & Valanides 2020), οι οποίες διαπιστώνουν έμφυλες διαφοροποιήσεις στον τρόπο εργασίας και τις στρατηγικές διερεύνησης που υιοθετούνται κατά την εργασία με υλικά εκπαιδευτικής ρομποτικής, είναι μάλλον δηλωτικές καταρχήν της ανάγκης περαιτέρω διερεύνησης των ζητημάτων φύλου και κατά δεύτερο της διαρκούς εξέλιξης και αναδιαμόρφωσης των κοινωνικών διαφορών μεταξύ των φύλων και συνεπώς των κατανοήσεων

και των ερμηνειών μας για το κοινωνικό φύλο. Στο ίδιο πλαίσιο, αξιοσημείωτη είναι και η περαιτέρω εξέταση της θετικής επίδρασης που ενδέχεται να ασκεί ο πρακτικός, πειραματικός και εμπειρικός χαρακτήρας των δραστηριοτήτων με υλικά ρομποτικής στις επιδόσεις των παιδιών με ειδικές μαθησιακές ή άλλες ικανότητες, δεδομένου ότι οι ενδείξεις-αποχρώσεις της παρούσας έρευνας οδηγούν προς αυτή την κατεύθυνση, όπως και η σχετική βιβλιογραφική παραγωγή (Di Battista et al, 2020, Conchinha et al, 2015).

Συμπερασματικά, η παρούσα μελέτη παρά τη μικρή της κλίμακα και τις αναμφίβολες μεθοδολογικές της αστοχίες και αδυναμίες, ανέδειξε μία σειρά από ενδιαφέρουσες, κατά τη γνώμη μας, υποθέσεις εργασίας που αφορούν στην αξιοποίηση της ρομποτικής ως εργαλείου διδασκαλίας και μάθησης, οι οποίες χρήζουν συστηματικής διερεύνησης στο μέλλον. Αυτό συνέβη διότι ο προσανατολισμός της απομακρύνθηκε από την εξέταση της ρομποτικής ως αυτόνομου πεδίου μελέτης και των προστιθέμενων ωφελειών της σε επίπεδο μάθησης, αλλά αντίθετα εστίασε στις διδακτικο-μαθησιακές διαδικασίες συγκεκριμένων ενοτήτων ύλης του δημοτικού σχολείου. Κατά συνέπεια, η εκπόνηση περισσότερων και μεθοδολογικά αρτιότερων ερευνών με τον ίδιο προσανατολισμό θα μπορούσε πιθανότατα να αναβαθμίσει τη διαθέσιμη επιστημονική βιβλιογραφία και κυριότερα να αναδείξει με έγκυρο, αξιόπιστο και πειστικότερο τρόπο τη δυναμική της συνεισφοράς των εργαλείων εκπαιδευτικής ρομποτικής στη διδασκαλία και τη μάθηση.

Βιβλιογραφία

- Adams, K. D. & A. M. Cook (2017) Performing mathematics activities with non-standard units of measurement using robots controlled via speech-generating devices: Three case studies. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 12(5): 491-503.
- Afari, E & M. S. Khine (2017) Robotics as an educational tool: impact of lego mindstorms. *International Journal of Information and Education Technology*, vol. 7 (6): 437-442.
- Alimisis, D (2012) Robotics in Education & Education in Robotics: Shifting Focus from Technology to Pedagogy. In D. Obdržálek (ed.) Proceedings of the 3rd International Conference on Robotics in Education, September 13-15, 2012, Charles University in Prague, Faculty of Mathematics and Physics, Prague, Czech Republic, pp. 7-14.
- Alimisis, D. and C. Kynigos (2009) Constructionism and robotics in education. *Teacher Education on Robotic Enhanced Constructivist Pedagogical Methods*, pp. 11-26. Available at: https://roboesl.eu/wp-content/uploads/2017/08/chapter_1.pdf
- Angel-Fernandez, J. M. & M. Vincze (2018) Towards a definition of educational robotics. In Zech, P. & J. Piater (Eds.) Proceedings of the Austrian Robotics Workshop 2018, Innsbruck University Press, Vol. 37, 37-42.
- Angeli, C. & N. Valanides (2020) Developing young children's computational thinking with educational robotics: An interaction effect between gender and scaffolding strategy. *Computers in Human Behavior*, 105, 105954.

- Anwar, S., N. A. Bascou, M. Menekse & A.Kardgar (2019) A systematic review of studies on educational robotics. *Journal of Pre-College Engineering Education Research (J-PEER)*, 9(2), 2.
- Atmatzidou, S. & S. Demetriadis (2016) Advancing students' computational thinking skills through educational robotics: A study on age and gender relevant differences. *Robotics and Autonomous Systems*, 75: 661-670.
- Barker, B S & J Ansoorge (2007) Robotics as means to increase achievement scores in an informal learning environment. *Journal of research on technology in education*, vol. 39(3): 229-243.
- Benitti, F. B. V. (2012) Exploring the educational potential of robotics in schools: A systematic review. *Computers & Education*, 58(3): 978-988.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.10.006>
- Blanchard, S., V. Freiman & N. Lirrete-Pitre (2010) Strategies used by elementary schoolchildren solving robotics-based complex tasks: Innovative potential of technology. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, vol. 2(2): 2851-2857.
- Bryman, A (2017) *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας*. Π. Σακελλαρίου (μτφ). Gutenberg, Αθήνα.
- Creswell, J W, V L. Plano Clark, M L Gutmann & W E. Hanson (2003) Advanced mixed methods *research designs*. *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*, vol. 209, pp. 240.
- Conchinha, C., Osório, P. & de Freitas, J. C. (2015). Playful learning: Educational robotics applied to students with learning disabilities. In 2015 International symposium on computers in education (SIIE) (pp. 167-171). IEEE.
- Dagdilelis, V, M. Sartatzemi & K. Kagani (2005) Teaching (with) robots in secondary schools: some new and not-so-new pedagogical problems. Fifth International Conference on Advanced Learning Technologies, pp. 757-761.
- Di Battista, S., Pivetti, M., Moro, M. & Menegatti, E. (2020). Teachers' opinions towards Educational Robotics for special needs students: an exploratory Italian study. *Robotics*, 9(3), 72.
- Eguchi, A. (2012) Educational robotics theories and practice: Tips for how to do it right. In *Robots in K-12 education: A new technology for learning* (pp. 1-30). IGI Global.
- Eguchi, A. (2014) Robotics as a learning tool for educational transformation. In Proceedings of 4th international workshop teaching robotics, teaching with robotics & 5th international conference robotics in education Padova - Italy, (pp. 27-34). Available at: https://www.robolab.in/wp-content/uploads/2016/10/00_WFr1_04.pdf
- Fernandes, E., E. Fermé & R. Oliveira (2009) The robot race: Understanding proportionality as a function with robots in mathematics class. In V. Durand-Guerrier, S. Soury-Lavergne & F. Arzarello (Eds.), Proceedings of the Sixth Congress of European Research in

- Mathematics Education (pp.1211-1220). Lyon, France: Institut National de Recherche Pedagogique.
- Gura, M (2012) Lego Robotics: STEM Sport of the Mind. *Learning & Leading with Technology*, vol. 40(1): 12-16.
- Highfield, K., J Mulligan & J. Hedberg (2008) Early mathematics learning through exploration with programmable toys. Proceedings of the Joint Meeting of PME, pp. 169-176.
- Johnson, J (2003) Children, robotics, and education. *Artificial Life and Robotics*, vol. 7(1-2): 16-21.
- Kaloti-Hallak, F., M. Armoni & M. M. Ben-Ari (2015) Students' attitudes and motivation during robotics activities. In Proceedings of the Workshop in Primary and Secondary Computing Education (pp. 102-110). ACM. <https://doi.org/10.1145/2818314.2818317>
- Keren, G. & M. Fridin (2014) Kindergarten Social Assistive Robot (KindSAR) for children's geometric thinking and metacognitive development in preschool education: A pilot study. *Computers in Human Behavior*, 35: 400-412.
- La Paglia, F., C. La Cascia, M. M. Francomano & D. La Barbera (2017) Educational robotics to improve mathematical and metacognitive skills. *Annual Review of CyberTherapy and Telemedicine*, 15(14): 70-75.
- Lindh, J. & T. Holgersson (2007) Does LEGO training stimulate pupils' ability to solve logical problems? *Computers & Education*, 49(4): 1097-1111.
- Mandin S., M. De Simone, S. Soury-Lavergne (2017) Robot Moves as Tangible Feedback in a Mathematical Game at Primary School. In: Merdan M., Lepuschitz W., Koppensteiner G., Balogh R. (eds) *Robotics in Education. Advances in Intelligent Systems and Computing*, vol 457. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-42975-5_22
- Master, A., S. Cheryan, A. Moscatelli & A. N. Meltzoff (2017) Programming experience promotes higher STEM motivation among first-grade girls. *Journal of Experimental Child Psychology*, 160: 92-106. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2017.03.013>
- Mikropoulos, T. A. & I. Bellou (2013) Educational robotics as mindtools. *Themes in Science and Technology Education*, vol. 6(1): 5-14.
- Mitnik, R., M. Nussbaum & A. Soto (2008) An autonomous educational mobile robot mediator. *Autonomous Robots*, 25(4): 367-382.
- Mubin, O., C. J. Stevens, S. Shahid, A. Al Mahmud & J. J. Dong (2013) A review of the applicability of robots in education. *Journal of Technology in Education and Learning*, 1(1): 13. <https://doi.org/10.2316/JOURNAL.209.2013.1.209-0015>
- Nemiro, J., C. Larriva & M. Jawaharlal (2017) Developing creative behavior in elementary school students with robotics. *The Journal of Creative Behavior*, 51(1): 70-90. <https://doi.org/10.1002/jocb.87>
- Nugent, G., B. Barker & N. Grandgenett (2008) The effect of 4-H robotics and geospatial technologies on science, technology, engineering, and mathematics learning and

- attitudes. In J. Luca & E. Weippl (Eds.), *Proceedings of world conference on educational multimedia, hypermedia and telecommunications* (pp. 447-452). Chesapeake, VA: AACE.
- Nugent, G., B. Barker, N. Grandgenett & V. Adamchuk (2009) The use of digital manipulatives in k-12: robotics, GPS/GIS and programming. In *Frontiers in education conference, 2009. FIE '09. 39th* (pp. 1-6). IEEE.
- Scaradozzi, D, L. Sorbi, A. Pedale, M. Valzano & C. Vergine (2015) Teaching robotics at the primary school: an innovative approach. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, vol. 174: 3838-3846.
- Shih, B. Y., C. J. Chang, Y. H. Chen, C. Y. Chen & Y. D. Liang (2012) LEGO NXT information on test dimensionality using Kolb's innovative learning cycle. *Natural Hazards*, 64(2): 1527-1548.
- Sullivan, A & M U. Bers (2016) 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*, vol. 26(1): 3-20.
- Sullivan, A. & M. U. Bers (2016a) Girls, boys, and bots: Gender differences in young children's performance on robotics and programming tasks. *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice*, 15: 145-165.
- Ucgul, M & K. Cagiltay (2014) Design and development issues for educational robotics training camps. *International Journal of Technology and Design Education*, vol. 24(2): 203-222.
- Williams, D., Y. Ma, L. Prejean, G. Lai & M. Ford (2007) Acquisition of physics content knowledge and scientific inquiry skills in a robotics summer camp. *Journal of Research on Technology in Education*, 40(2): 201-216.
- Williams, K., I. Igel, R. Poveda, V. Kapila & M. Iskander (2012) Enriching K-12 science and mathematics education using LEGOs. *Advances in Engineering Education*, 3(2).
- Xia, L. & B. Zhong (2018) A systematic review on teaching and learning robotics content knowledge in K-12. *Computers & Education*, 127: 267-282.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.09.007>
- Zhong, B. & L. Xia (2020) A systematic review on exploring the potential of educational robotics in mathematics education. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 18(1): 79-101.
- Αναγνωστάκης, Σ. & Β. Μακράκης (2010) Η Εκπαιδευτική Ρομποτική ως εργαλείο ανάπτυξης τεχνολογικού γραμματισμού και περιβαλλοντικής βιωσιμότητας: Μια έρευνα δράσης σε μαθητές Δημοτικών. Στο Α. Τζιμογιάννης (επιμ.), Πρακτικά 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση», Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος, σελ. 23-26.
- Ατματζίδου, Σ (2018) *Η εκπαιδευτική ρομποτική ως μέσο ανάπτυξης της υπολογιστικής σκέψης και μεταγνώσης των μαθητών*, Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Κούριας, Σ. (2019) *Εκπαιδευτική ρομποτική και αναδυόμενες μαθηματικές έννοιες: ανάπτυξη χωρικής σκέψης με παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών. Τμήμα Παιδαγωγικό Προσχολικής Εκπαίδευσης.

Παράρτημα 1: Δοκιμασία Προελέγχου

Ψευδώνυμο.....

Μπορείς να το βρεις;

Ο Γιάννης και η Δάφνη παίζουν ένα παιχνίδι.
Ο Γιάννης πρέπει να φτάσει στη Δάφνη και έχει ακόμα 30 βήματα ως εκεί.
Για κάθε 5 βήματα, πρέπει να κάνει ένα άλμα.
Πόσα άλματα θα κάνει μέχρι να φτάσει στη Δάφνη;

Λύση:



Απάντηση:

Η Μαρία, η Εύη, η Φινέν και η Έλσα παίζουν στο σπίτι της Έλσας.
Θέλουν να κάνουν κατασκευές με τουβλάκια και θέλουν να τα μοιράσουν δίκαια.
Στο κουτί υπάρχουν 24 τουβλάκια.
Πόσα τουβλάκια θα πάρει η κάθε μία για να είναι δίκαιη η μοιρασιά;

Λύση:



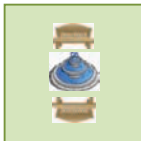
Απάντηση:

Ο Δήμος Θεσσαλονίκης θέλει να βάλει θάμνους γύρω γύρω από κάθε πάρκο.
Οι θάμνοι πρέπει να είναι ο ένας δίπλα στον άλλο.
Για ποιο πάρκο χρειάζεται περισσότερους;

θάμνος →

Κύκλωσε αυτό που νομίζεις

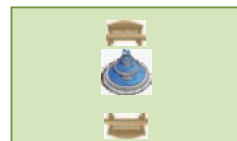
πάρκο α)



πάρκο β)



πάρκο γ)



Ο Μάριος φοράει ένα καινούργιο ρολόι που μετράει τα μέτρα σε μία διαδρομή. Πόσα μέτρα θα δείξει το ρολόι όταν ο Μάριος κάνει ένα γύρο στο γήπεδο;



100 μ.



100 μ.

200 μ.

Λύση:

Απάντηση: _____

Ποιό σύμβολο νομίζεις ότι δείχνει το χρόνο;

Κύκλωσε αυτό που νομίζεις

α)



β)



γ)



Ξέρεις τι είναι ένας κινητήρας;

Ναι / Όχι

Αν ναι, γράψε τι νομίζεις ότι είναι: _____



Τι δείχνει η πινακίδα;

Κύκλωσε αυτό που νομίζεις



α) Διάβαση πεζών

β) Σιδηροδρομικές γραμμές

γ) Πεζοδρόμιο

Σε ποιον αναφέρεται η πινακίδα;

Κύκλωσε αυτό που νομίζεις



α) Στους πεζούς

β) Στους οδηγούς οχημάτων (αυτοκινήτων, μοτοσικλετών, λεωφορείων, φορτηγών)

γ) Στους οδηγούς τρένων

Σας ευχαριστώ!

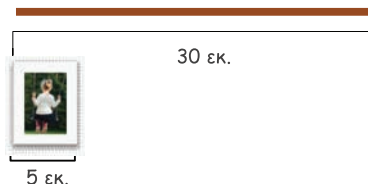
Παράρτημα 1: Δοκιμασία Μεταελέγχου

Ψευδώνυμο.....

Μπορείς να το βρεις;

Η δασκάλα θέλει να κρεμάσει τις φωτογραφίες των παιδιών στο σκονί.
 Το σκονί έχει μήκος 30 εκατοστά.
 Κάθε φωτογραφία έχει μήκος 5 εκατοστά.
 Πόσες φωτογραφίες μπορούν να κρεμαστούν;

Σκέψου πως
θα το έκανε
ένα ρομπότ

Λύση:Απάντηση:

Το Β1 του σχολείου έχει 24 παιδιά.
 Στο κάθε θρανίο μπορούν να κάτσουν 4 παιδιά
 Πόσα θρανία χρειάζεται η τάξη;

Σκέψου πως
θα το έκανε
ένα ρομπότ

Λύση:Απάντηση:

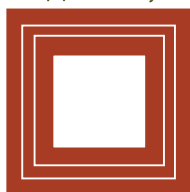
Στην Έλσα αρέσει να περπατάει στο γήπεδο.
 Σε ποιο από τα τρία γήπεδα θα περπατήσει περισσότερο;



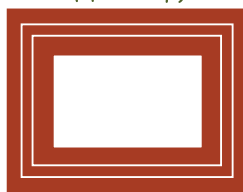
Σκέψου πως
θα το έκανε
ένα ρομπότ

Κύκλωσε το σωστό

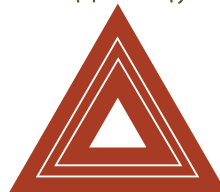
γήπεδο α)



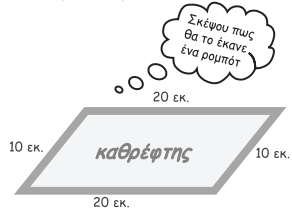
γήπεδο β)



γήπεδο γ)



Η Κατερίνα θέλει να στολίσει τον καθρέφτη και να κολλήσει γύρω γύρω κοχύλια.
Τα κοχύλια θέλει να είναι το ένα δίπλα στο άλλο.
Πόσα κοχύλια θα χρειαστεί;

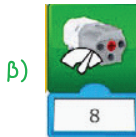
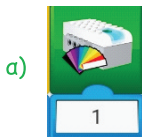


Λύση:

Απάντηση:

Αν θέλεις να αυξήσεις το χρόνο που κινείται ένα ρομπότ, ποια εντολή θα αλλάξεις;

Κύκλωσε το σωστό



Σκέψου πως θα το έκανε ένα ρομπότ

Ξέρεις τι είναι ένας κινητήρας; Ναι / Όχι

Αν ναι, γράψε τι είναι: _____



Πως συμπεριφέρομαι όταν υπάρχουν διαβάσεις;

Κύκλωσε το σωστό:

- α) Ελέγχω το δρόμο και αν δεν έρχεται όχημα περνάω γρήγορα
- β) Ελέγχω το δρόμο και αν δεν έρχεται όχημα τρέχω γρήγορα
- γ) Περνάω απέναντι



Τι σημαίνει η παρακάτω πινακίδα;

Κύκλωσε το σωστό:



- α) Απαγορεύεται να περάσω
- β) Χαμηλώνω ταχύτητα
- γ) Σταματώ, ελέγχω και περνώ

Σκέψου πως θα το έκανε ένα ρομπότ

Σας ευχαριστώ!

ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΩΝ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΕΡΓΑΣΙΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

LEARNING ORGANIZATION IN EDUCATION: THE CASE OF THE GREEK POSTGRADUATE THESES

Στη μνήμη του Γεωργίου Οικονόμου

Κωνσταντίνος Οικονόμου
Εκπαιδευτικός ΠΕ02
Υπ. Δρ. ΠΤΔΕ
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
lerkos0@gmail.com

Αγγελική Λαζαρίδου
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
Εκπαιδευτικής Διοίκησης ΠΤΔΕ
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
alazarid@uth.gr

Περίληψη¹

Στην εργασία αυτή αναλύονται 69 διπλωματικές μεταπτυχιακές εργασίες που γράφτηκαν έως και το τέλος του 2020 για τον θέμα «οργανισμός μάθησης στην εκπαίδευση». Οι εργασίες αποτελούν έναν δείκτη της έρευνας αυτής στην Ελλάδα, όσον αφορά: την πορεία εξέλιξης της προσέγγισης της έννοιας και τα πεδία αναφοράς, τη μεθοδολογία, καθώς και το σκοπό, αλλά και τα ερευνητικά αποτελέσματα, δηλαδή την αποτύπωση της πραγματικότητας. Έπειτα από ορισμένες προκαταρκτικές παρατηρήσεις παρουσιάζουμε αναλυτικά και σχολιάζουμε τις ποικίλες τάσεις που εντοπίζονται στις εργασίες (δημογραφικές, μεθοδολογικές και θεματικές). Ολοκληρώνουμε με συμπύκνωση των διαπιστώσεών μας και αναφορά στην προοπτική αυτής της έρευνας.

Λέξεις κλειδιά

Οργανισμός μάθησης, ελληνική έρευνα, σχολείο ως οργανισμός μάθησης, μεταπτυχιακές διπλωματικές εργασίες.

Abstract

In this paper we analyze 69 master's theses written until the end of 2020 on the subject "The learning organization in education". These theses are an indicator of this kind of research in Greece, in terms of: the evolution of the concept's approach and of the researched fields; the methodology; as well as the purpose of the research and its results, i.e. the depiction of reality.

After some preliminary remarks, we present in detail and comment on the various trends identified in the postgraduate theses (demographic, methodological and thematic). We conclude by a summary our findings and a reference to the perspective of this research.

Key words

Learning organization, Greek research, school as learning organization, postgraduate thesis.

0. Εισαγωγή

Οργανισμός μάθησης (ΟΜ) αποτελεί σημαντική διάσταση της λειτουργίας των εκπαιδευτικών συστημάτων και οργανισμών, όπως αυτή κατανοείται και προτείνεται στο πλαίσιο της σύγχρονης κοινωνικοεπιστημονικής θεώρησης για τα κοινωνικά συστήματα ως ανοικτά (Hoy & Miskel, 2013). Σύμφωνα με τον ορισμό που έχουν προσφέρει πρόσφατα οι Kools και Stoll (Kools & Stoll, 2016, 63) «το σχολείο ως οργανισμός μάθησης είναι εκείνο όπου η συλλογική προσπάθεια εστιάζεται: στην ανάπτυξη ενός κοινού οράματος επικεντρωμένου στη μάθηση όλων ανεξαιρέτως των εκπαιδευομένων, στην δημιουργία, στην προώθηση και υποστήριξη της συνεχούς επαγγελματικής μάθησης για όλο το προσωπικό, στην προαγωγή της ομαδικής μάθησης και της συνεργασίας ανάμεσα σε όλο το προσωπικό, στην δημιουργία μιας κουλτούρας έρευνας, αναζήτησης και καινοτομίας, στην ενσωμάτωση συστημάτων για συλλογή και ανταλλαγή γνώσης και μάθησης, στη μάθηση με/από το εξωτερικό περιβάλλον και το ευρύτερο σύστημα και στη διαμόρφωση και ανάπτυξη μιας μανθάνουσας ηγεσίας». Ο ΟΜ αποτελεί μια καινοτομία, όχι του τεχνολογικού, αλλά του διαδικαστικού είδους καινοτομιών, εκείνων, δηλαδή, οι οποίες επιδιώκουν την αλλαγή τις σχέσεις μεταξύ των μελών των οργανώσεων, ρόλους, κανόνες, διαδικασίες, δομές κλπ. Αποτελώντας ο ίδιος καινοτομία, ο ΟΜ έχει σκοπό την δημιουργία και εισαγωγή άλλων καινοτομιών, προϊόντων ή υπηρεσιών (Kools, 2020).

Όπως υποστηρίζουν οι Kools & Stoll (2016), η ανάπτυξη της δημοτικότητας της έννοιας του ΟΜ δεν έχει συνοδευτεί από πρόοδο στην θεωρία και στην πράξη και γι' αυτό η εντατικότερη ενασχόληση, καθώς και η διεξαγωγή εμπειρικής έρευνας που αποτυπώνει τη διάδοση του ΟΜ στην εκπαίδευση, προβάλλονται ως ζητούμενα. Μόνο έτσι είναι εφικτή η κατεξοχήν, σε τελική ανάλυση, πρακτική εφαρμογή της έννοιας, δηλαδή η ενσωμάτωσή της στην εκπαιδευτική πολιτική, η καθιέρωσή της, με άλλα λόγια, ως τυπικού στοιχείου στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Στη συνέχεια θα δούμε λεπτομερέστερα πώς και γιατί η έννοια του ΟΜ, εφόσον, βέβαια, κατανοείται χειραφλεκτικά, είναι στοιχείο της πρωτοπορίας της θεωρίας της εκπαιδευτικής διοίκησης και συγκαταλέγεται στα σύγχρονα εκπαιδευτικά ιδεώδη που συνιστούν ζητούμενα και επιδιώξεις.

Σημαντικό, λοιπόν, ερώτημα που πρέπει αρχικά να απαντηθεί είναι κατά πόσο τα σχολεία είναι ΟΜ, ώστε στη συνέχεια να απαντηθεί και το ερώτημα εάν αυτό συντελεί στη βελτίωση

της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας. Εάν υπάρξει θετική απάντηση στο δεύτερο ερώτημα, τότε ελπίζεται ότι οι σχεδιαστές των εκπαιδευτικών πολιτικών θα κινητοποιηθούν πιο εύκολα προς την υιοθέτηση αυτού του μοντέλου μέσα σε ένα πλαίσιο κοινωνιοκεντρικών εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων.

Τι συμβαίνει στην Ελλάδα; Ή, μάλλον: πώς διαμορφώνεται η έρευνα στην Ελλάδα και τι δείχνει ότι ισχύει για τον ΟΜ στην εκπαίδευση; Διατρέχοντας τη βιβλιογραφία διαπιστώνουμε (Δεκέμβριος 2020) ότι το θέμα έχει μεν προκαλέσει σημαντικό ενδιαφέρον, αλλά το μεγαλύτερο τμήμα της ερευνητικής αυτής δραστηριότητας συνίσταται στην εκπόνηση διπλωματικών εργασιών (σε αντιδιαστολή προς την διεξαγωγή και δημοσίευση ανεξάρτητων ερευνών π.χ. σε περιοδικά και συνέδρια). Αυτό, ωστόσο, δεν διατυπώνεται εδώ με αρνητική έννοια. Διότι εργασίες τέτοιου είδους (μεταπτυχιακές, διδακτορικές ή και πτυχιακές) -των οποίων η μελέτη ως δείκτη ερευνητικής δραστηριότητας αποτελεί τάση στη διεθνή βιβλιογραφία (π.χ.: Davies κ.ά., 2010, Drysdale κ.ά., 2013)- αποτελούν το προϊόν συνεργασίας φοιτητή και ακαδημαϊκού προσωπικού. Με τον τρόπο αυτό, αντανακλούν την ερευνητική φυσιογνωμία, φιλοσοφία και κουλτούρα του κάθε πανεπιστημίου και συνολικά της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, η οποία, ως χώρος διδασκαλίας και συνάμα έρευνας, διοχετεύει αυτήν την κουλτούρα στα μεταπτυχιακά προγράμματα που προσφέρει (Duman & Inel, 2019), αντανακλά εντέλει την ερευνητική δράση που διεξάγεται σε κάποια χώρα για διάφορα πεδία του επιστητού (Taylor, 2006, Altbach, 2007, 2009, 2011, βλ. και Αυγητίδου, 2019) και εξοικειώνει το κοινό, επιστημονικό και μη, με την πραγματικότητα.

1. Υπόβαθρο

Κατά τις τελευταίες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα οι Επιστήμες της Αγωγής εμπλουτίστηκαν και ανανεώθηκαν από την Κριτική Παιδαγωγική. Το ρεύμα αυτό έχει διαμορφωθεί υπό ποικίλες επιρροές, και γι' αυτό διέπεται από πολυμορφία, ενώ συνδυάζει νεωτερικά και μη στοιχεία. Βέβαια, οι εκδοχές του συνέχονται από την επιδίωξη της ανάδειξης της στενής σύνδεσης του εκπαιδευτικού με το πολιτικό πεδίο, καθώς και της ανάγκης προάσπισης του δημόσιου δημοκρατικού σχολείου ως φορέα εκπαιδευτικής και κοινωνικής αλλαγής (Τσάφος, 2014).

Στο υπόβαθρο αυτό, λοιπόν, είναι που θα πρέπει να δούμε την καλλιέργεια της ιδέας για την εφαρμογή της έννοιας του ΟΜ στην εκπαίδευση η οποία είχε σκαπανείς τους Fullan (π.χ. 1993, 1995), Charman (π.χ. 1996), Leithwood και Seashore Louis (π.χ. Leithwood κ.ά., 1995, Leithwood & Seashore Louis [εκδ.] 1998), ενώ η κορύφωση του ενδιαφέροντος ήταν στις αρχές της νέας χιλιετίας, όταν υλοποιήθηκε το πρόγραμμα LOLSO (=Leadership for Organizational Learning and Student Outcomes) στην Αυστραλία το οποίο απέδωσε σημαντικά αποτελέσματα και παραδοτέα (συγκεντρωτικά: Mulford κ.ά., 2004).

Επομένως, κατά την εισαγωγή της στην παιδαγωγική θεωρία η έννοια ΟΜ ενσωματώθηκε στο θεωρητικό πλαίσιο μιας εκπαίδευσης που επιδιώκει «να κάνει την διαφορά στις ζωές

των ανθρώπων», έγινε διάσταση μιας εκπαίδευσης μετασχηματιστικού χαρακτήρα, και προβλήθηκε ως προϋπόθεση και όψη του αυτόνομου εκπαιδευτικού οργανισμού που πρέπει να χαρακτηρίζει μια ουσιαστικά μανθάνουσα κοινωνία, του οργανισμού όπου σκοπός της μάθησης των εκπαιδευομένων είναι η απόκτηση από κάθε έναν της ικανότητας να διαχειρίζεται το μέλλον του (Fullan, 1993). Η θεωρία για τον ΟΜ στην εκπαίδευση αναπτύχθηκε στον αγγλόφωνο κόσμο, ως αντίδραση της επιστημονικής κοινότητας προς την νεοφιλελεύθερη εκπαιδευτική πολιτική που επικράτησε από τη δεκαετία του 1980.

Η χειραφετική εκδοχή εμφανίζεται ως η γνήσια εκδοχή της έννοιας, η οποία αντιπαράτίθεται σε μια διαφορετική, και μάλλον στρεβλή, τεχνοκρατική εκδοχή της στο πνεύμα του νέου διοικητισμού (New Managerialism), που μονοπωλεί ως τάση τις εκπαιδευτικές πολιτικές ανά την υφήλιο σήμερα (Kalantzis & Core, 2012). Όσον αφορά την παλαιότερη και γενικότερη έννοια της οργανωσιακής μάθησης εντοπίζονται -σε αντιστοιχία προς συμπεριφοριστικές και γνωστικές προσεγγίσεις, από τη μια, και προς κοινωνιογνωστικές προσεγγίσεις της μάθησης, από την άλλη- δύο προσεγγίσεις κατανόησης και εφαρμογής της: μία μάλλον τεχνοκρατική, που δίνει έμφαση στην καινοτομία και στην αντικειμενικότητα της γνώσης, και μία μάλλον προσανατολισμένη προς την κουλτούρα, που δίνει έμφαση στην αλληλεπίδραση και στη μάθηση (Watkins & Marsick, 2010). Εν τέλει, έχουν διαμορφωθεί επίσης και δύο τύποι ΟΜ: ένας ταγμένος στην εξυπηρέτηση της οικονομίας της γνώσης και ένας που χωρίς να αδιαφορεί για την οικονομία της γνώσης δεν χάνει από το βλέμμα του την ανάγκη συνεχούς δημοκρατικοποίησης της δημόσιας σφαίρας (Hargreaves, 2003, Νομικού, 2017). Η ύπαρξη διαφορετικών οπτικών στην κατανόηση και στην πράξη του ΟΜ χαρακτηρίζει, λοιπόν, και το πεδίο της εκπαίδευσης. Οι Timanson & da Costa (2016) αναλύουν τις δύο διαφορετικές στάσεις, ή ερμηνείες, για το σχολείο ως ΟΜ, και συγκεκριμένα για το τι μπορεί και πρέπει να επιτύχει το σχολείο ως ΟΜ. Η μία συνδέεται με την κοινωνική μάθηση και σχετίζεται με έννοιες όπως η κοινότητα μάθησης, η διερεύνηση, η επαγγελματική κοινότητα μάθησης κλπ. Στον αντίποδά της βρίσκεται μια νεορεαλιστική αντίληψη της εκπαίδευσης, στην παράδοση του νεοφιλελευθερισμού του Hayek (π.χ. 1948), η οποία δεν ενδιαφέρεται τόσο για τη μάθηση όσο για τη γνώση. Η γνώση συνδέεται στενά με την αγορά και η κατοχή της γνώσης θεωρείται η αποκλειστική υποχρέωση των ανθρώπων προκειμένου να διακρίνονται στην αγορά, που είναι ο φυσικός χώρος δράσης των ανθρώπων. Όμως στη λογική αυτή, η οργανωσιακή μάθηση και ο ΟΜ κινδυνεύουν να μεταπέσουν από κοινωνιοκεντρικές και προοδευτικές έννοιες σε έννοιες που έχουν ταχθεί στην υπηρεσία του ατομισμού, καθώς θα εργαλειοποιηθούν με τον εξής τρόπο: οι εκπαιδευτικοί θα αφοσιωθούν στην εκτέλεση του προγράμματος σπουδών προκειμένου τα σχολεία τους να «βγάζουν» καλά αποτελέσματα για να υπάρχει αφενός ανταπόκριση στις απαιτήσεις της οικονομίας σε γνώσεις και αφετέρου να ικανοποιηθεί ο εκπαιδευτικός ανταγωνισμός (που είναι θεσπισμένος σε διάφορες χώρες) δεν θα δουλεύουν συνεργατικά για την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης, δηλαδή για τη βελτίωση της μάθησης όλων των μαθητών, γι' αυτό που ιδιαίτερα στις φτωχές κοινότητες των χωρών είναι ζητούμενο (Moloi, 2019). Σε παρόμοιο πνεύμα, η Spratt (2017) έχει διακρίνει μεταξύ του «ΟΜ για υψηλή απόδοση»

(High Performance Learning Organization) και του «προσωποκεντρικού ΟΜ» (Person Centered Learning Organization). Ο πρώτος δεν αδιαφορεί για την ευημερία (wellbeing) των ατόμων, αλλά την θεωρεί εργαλείο για τη μάθηση (Wellbeing for Learning), ώστε να εξυπηρετηθούν οι άνωθεν διαμορφωμένοι μαθησιακοί στόχοι. Ο δεύτερος βλέπει τη μάθηση ως μέσο για την ευημερία των ανθρώπων (Learning for Wellbeing), παρόλο που κι αυτός έχει τον κίνδυνο να παραμένει μόνο στις προθέσεις (intentional mode), παραδίδοντας π.χ. στους μαθητές «μαθήματα χαράς», χωρίς να προσφέρει ουσιαστική προσφορά, να γίνει εκφραστικός (expressive mode). Οι δύο αυτές οπτικές, από τις οποίες η δεύτερη είναι ολιστική και εμπερικλείει -τηρουμένων των αναλογιών- την πρώτη, είναι προφανώς δύο άκρες ενός συνεχούς, όπου η παρουσία της μιας αποκλείει την παρουσία της άλλης. Τα όρια, λοιπόν, μεταξύ τεχνοκρατικών και κριτικών προσεγγίσεων του ΟΜ είναι και στο πεδίο της εκπαίδευσης διακριτά, αν και αυτό δε είναι πάντοτε ξεκάθαρο.

Πρόσφατα, οι Kools & Stoll (2016) προσέφεραν στην επιστημονική κοινότητα το πρώτο μοντέλο για τον ΟΜ στην εκπαίδευση (Integrated Model of the School as Learning Organisation) όπου ο οργανισμός μάθησης, όπως προκύπτει με σαφήνεια από τον ορισμό τους τον οποίο παραθέσαμε στην εισαγωγή, προσεγγίζεται ολιστικά ως μετασχηματιστική και χειραφετική έννοια, προβάλλεται δηλαδή ως μέσο για την εξασφάλιση της ποιότητας της μάθησης, αλλά και της ισοτιμίας των αποτελεσμάτων της μάθησης, για τη βελτίωση της μάθησης. Από όλες τις πτυχές του προβλήματος του σχολείου ως οργανισμού μάθησης σημαντικότερη είναι η αποτελεσματικότητά του, δηλαδή η βελτίωση της μάθησης των μαθητών, των επιδόσεων και των επιτευγμάτων τους (Kools, 2020). Μιλώντας για μαθησιακά αποτελέσματα, οι Kools και Stoll επισημαίνουν ότι σήμερα πλέον δεν θα πρέπει να εννοεί κανείς με αυτά απλώς την απόδοση των μαθητών στις ακαδημαϊκές –ή γνωστικές- απαιτήσεις, αλλά την επιτυχία τους σε ένα ευρύ φάσμα πεδίων όπως οι ηθικές αξίες, η αυτοεκτίμηση, η ικανότητα αυτοκατευθυνόμενης μάθησης, η προσωπική ανάπτυξη, η ευημερία και η ευτυχία τους. Το μοντέλο αυτό αποτελεί τον πιο σημαντικό πρόσφατο σταθμό στη μελέτη του πεδίου και εμπεριέχει μια κριτική, όπως έχουμε υποστηρίξει και αλλού (Οικονομου & Lazaridou υ. δ.), προσέγγιση για το πρότυπο του (σχολείου ως) ΟΜ.

2. Μέθοδος

Πραγματοποιήσαμε επισκόπηση όλων των διπλωματικών εργασιών με θέμα τον ΟΜ στην εκπαίδευση, οι οποίες εντοπίστηκαν κατόπιν αναζήτησης στα ψηφιακά αποθετήρια όλων των τριτοβάθμιων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (σημείωση: δεν υπάρχει τριτοβάθμιο ίδρυμα χωρίς αποθετήριο). Έπειτα από τον εντοπισμό των αρχείων των εργασιών αναλύσαμε τις τάσεις των ερευνών στα δημογραφικά, μεθοδολογικά και θεματολογικά χαρακτηριστικά. Θέσαμε τα εξής ερωτήματα προκειμένου να διερευνηθούν οι τάσεις αυτές.

Δημογραφικές τάσεις

1. Ποια η δυναμική της ενασχόλησης με τον ΟΜ με το πέρασμα των ετών;
2. Ποια τριτοβάθμια ιδρύματα είναι θύλακοι/εστίες μελέτης του ΟΜ;

3. Πώς κατανέμονται οι εργασίες ως προς την τυπική και τη μη τυπική εκπαίδευση, καθώς και τη δημόσια και την ιδιωτική; Πώς κατανέμονται οι εργασίες ως προς τη βαθμίδα της τυπικής, τον τομέα/πεδίο/κλάδο της μη τυπικής και ως προς διάφορες υποπεριπτώσεις στη μη τυπική και στις βαθμίδες της τυπικής;

Μεθοδολογικές τάσεις

4. Πώς κατανέμονται οι εργασίες ως προς τέσσερις βασικές μεθοδολογικές επιλογές: περιγραφική στατιστική, επαγωγική στατιστική, ποιοτική, μίξη;
5. Ποιες είναι οι γεωγραφικές περιοχές συλλογής δεδομένων;
6. Ποιες τεχνικές και τι δείγματα χρησιμοποιούνται; Πότε υπάρχει τυχαιότητα;

Τάσεις στη θεματολογία

7. Ποιος είναι ο σκοπός/το θέμα των εργασιών;
8. Ποιες έννοιες και φαινόμενα τίθενται σε συνεξέταση με τον ΟΜ;
9. Ποιος είναι ο θεωρητικός προσανατολισμός του ερευνητή για τον ΟΜ;
10. Ποιο ερωτηματολόγιο για τον ΟΜ χρησιμοποιείται;
11. Διαπιστώνει εντέλει ο ερευνητής «ύπαρξη» ή «λειτουργία» ΟΜ και τι αναδεικνύουν τα συμπεράσματα των εργασιών;

Όπως είναι σαφές, το περιεχόμενο και η σειρά των ερωτημάτων δείχνουν μια πορεία από το γενικό στο ειδικό, από το εξωτερικό στο εσωτερικό, από τη μορφή στο περιεχόμενο, από τα βασικά χαρακτηριστικά της έρευνας στα αποτελέσματά της.

Η βασική μέθοδος με την οποία κινηθήκαμε ήταν η περιγραφική στατιστική, η οποία είναι η καταλληλότερη για την επιδίωξή μας να εντοπίσουμε και να παρουσιάσουμε τάσεις και χαρακτηριστικά σε έναν πληθυσμό (=σύνολο εργασιών) και στο ευρύτερο πλαίσιο του (ατμόσφαιρα της ερευνητικής κοινότητας/ελληνική πραγματικότητα). Επομένως, δεν διατυπώθηκαν υποθέσεις ούτε επιδιώχθηκαν συσχετίσεις.

Να σημειωθεί ότι η συλλογή και επεξεργασία των δεδομένων διεξήχθησαν κατά το τελευταίο τετράμηνο του 2020 (αναζήτηση εργασιών γινόταν έως και τα τέλη Δεκεμβρίου του 2020). Περαιτέρω τυπικές πληροφορίες για κάθε διπλωματική εργασία παρέχονται στο Παράρτημα και οι συγγραφείς μπορούν να επιδείξουν, από οποιονδήποτε ζητηθεί, όλα τα δεδομένα.

3. Ευρήματα και συζήτηση

3.1. Δημογραφικές παράμετροι

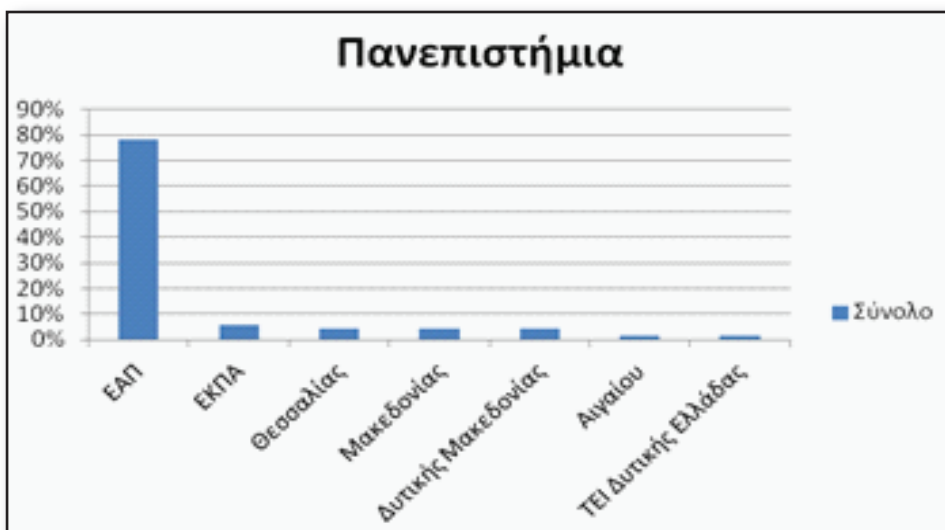
Το πλέον σημαντικό δεδομένο είναι ασφαλώς ο μεγάλος αριθμός των διπλωματικών εργασιών. Όπως φαίνεται από το Γράφημα (=Γρ.) 1, η ενασχόληση με το θέμα θα μπορούσε να θεωρηθεί υπόθεση της τελευταίας δεκαετίας ή, μάλιστα, της τελευταίας δεκαετίας, η οποία

πράγματι χαρακτηρίζεται από έκρηξη του ενδιαφέροντος. Δεν πρέπει, άλλωστε, να ξεχνούμε ότι και η καλλιέργεια –προπάντων σε μεταπτυχιακό επίπεδο- του πεδίου της εκπαιδευτικής διοίκησης καθυστέρησε να εμφανιστεί στην Ελλάδα και, όταν αυτό έγινε, φιλοσοφικά υιοθέτησε αμέσως ένα πνεύμα κριτικής και αντίθεσης προς το λειτουργισμό (Κόκκος & Μαυρογιώργος, 2008).

Γρ. 1: εξέλιξη του αριθμού των εργασιών



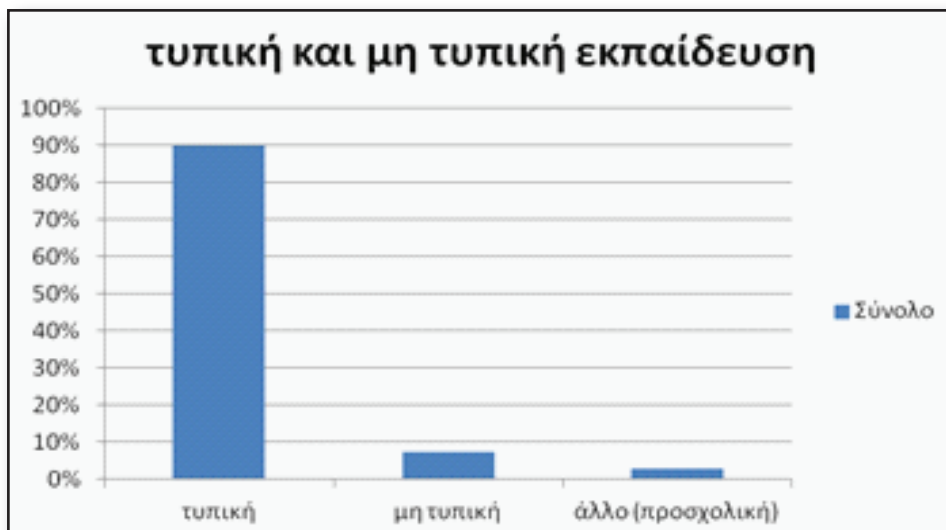
Γρ. 2: μερίδιο εργασιών ανά πανεπιστήμιο



Όπως πάλι φαίνεται από το Γρ. 2, το πανεπιστήμιο εκείνο, στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα του οποίου τρέφεται θερμό ενδιαφέρον, σε σημείο που να «μονοπωλείται» εκεί σε σύγκριση με τα υπόλοιπα, είναι το ΕΑΠ. Εξάλλου, στο ΕΑΠ διδάσκεται εδώ και αρκετά χρόνια η ενότητα *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, στο πλαίσιο μάλιστα της οποίας έχει κυκλοφορήσει εγχειρίδιο -ένα από τα κλασικά και διαχρονικής αξίας που υπάρχουν στην Ελλάδα- για την εκπαιδευτική διοίκηση (Αθανασούλα-Ρέππα κ.ά., 2008 επίσης: Κουτούζης & Πρόκου, 2005) το οποίο, όπως αναφέραμε, διαπνέεται κεντρικά από την ιδέα της αποκέντρωσης και της αυτονομίας στην κοινωνική ζωή (στο εγχειρίδιο αυτό η έννοια ΟΜ δεν αναφέρεται και πολύ αργότερα συγγράφηκε ειδικό «συνοδευτικό κείμενο» [Κουτούζης & Παυλάκης, 2018]). Παρά ταύτα, θα υποστηρίζαμε ότι το ενδιαφέρον για τον ΟΜ είχε ίσως εκκολαφθεί στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας με αφετηρία όχι την εκπαιδευτική θεωρία, αλλά την (γενική) διοικητική επιστήμη. Η προσοχή της εκπαίδευσης προς την έννοια στην Ελλάδα είναι γεγονός το αργότερο κατά την αλλαγή της χιλιετίας (Ξηροτύρη-Κουφίδου, 2000), με την αμέσως επόμενη σημαντική στιγμή να ανάγεται στην έκδοση του Μπαγάκης κ.ά. (2007). Φαίνεται, όμως, πως η έρευνα δεν δεχόταν καθοριστικό ερέθισμα. Δεδομένου ότι η πραγματική αύξηση του αριθμού των εργασιών είναι μετά τα μέσα της δεκαετίας του 2010, η αύξηση αυτή μπορεί να συσχετιστεί με ένα συνέδριο του έτους 2014 (Κολέζα κ.ά., 2014) που είχε αφιερωθεί στον ΟΜ. Έκτοτε η ενασχόληση με το θέμα αυξάνεται προοδευτικά, σε μια παράλληλη διεύρυνση και της θεωρητικής κάλυψής του με ένταξη κεφαλαίων σε εγχειρίδια και γενικού χαρακτήρα έργα (π.χ. Πασιάς κ.ά., 2016). Η ακόμη μεγαλύτερη αύξηση κατά την τελευταία διετία μπορεί να συνδεθεί με τη σύσταση που απηύθυνε ο ΟΟΣΑ στο Ελληνικό Κράτος μέσω της αξιολόγησης του 2018 για επίσημη εισαγωγή της έννοιας του ΟΜ στο εκπαιδευτικό σύστημα (OECD, 2018β). Γενικά, το ΕΑΠ έχει υπάρξει ο πλέον σημαντικός παράγοντας προώθησης της έννοιας του ΟΜ στην έρευνα, αφού παρέχει τη δυνατότητα σε ανθρώπους από διάφορες περιοχές της Ελλάδας να εξοικειωθούν με την έννοια και να καταπιαστούν με ποικίλες περιπτώσεις του εκπαιδευτικού πεδίου.

Δεν προξενεί εντύπωση το γεγονός ότι το ερευνητικό ενδιαφέρον για τον ΟΜ καλλιεργείται, σχεδόν αποκλειστικά επί της τυπικής εκπαίδευσης (Γρ. 3). Όπως όμως θα επισημάναμε αργότερα, η μη τυπική εκπαίδευση ίσως να βρίσκεται πιο κοντά στον οργανισμό μάθησης. Ένα άλλο στοιχείο που προξενεί εντύπωση είναι ότι οι φοιτητές δεν καταπιάνονται με ιδιωτικούς εκπαιδευτικούς οργανισμούς.

Γρ. 3: τυπική και μη τυπική εκπαίδευση



Γρ. 4: δημόσια και ιδιωτική εκπαίδευση



Εάν αναρωτηθούμε ποια βαθμίδα της τυπικής εκπαίδευσης προκαλεί περισσότερο ενδιαφέρον, από το Γρ. 5 προκύπτει ότι αυτή είναι η πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Αυτό μπορεί να οφείλεται και στο γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί των Δημοτικών Σχολείων ενδιαφέρονται περισσότερο για ζητήματα διοίκησης ίσως γιατί έχουν πραγματοποιήσει ολοκληρωμένες παιδαγωγικές σπουδές προπτυχιακού επιπέδου με διδασκόμενο αυτό το αντικείμενο,

καθώς και στο γεγονός ότι μεταπτυχιακές σπουδές διοίκησης προσφέρονται από παιδαγωγικά τμήματα (πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης) περιφερειακών πανεπιστημίων (π.χ.: Θεσσαλίας και Δυτικής Μακεδονίας). Όσον αφορά ειδικά στη μη τυπική εκπαίδευση, η οποία, όπως είπαμε, δεν απασχολεί ιδιαίτερα τους ερευνητές, φαίνεται πως η επαγγελματική κατάρτιση δεν ελκύει το ενδιαφέρον. Όπως φαίνεται από το Γρ. 7, ό,τι εκπροσωπείται κυρίως είναι οι δύο πιο διαδεδομένοι, και σταθερά λειτουργούντες, θεσμοί στην Ελλάδα, το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας και το Ινστιτούτο Επαγγελματικής Κατάρτισης. Παρατηρούμε ακόμη (Γρ.7) ότι οι ερευνητές τείνουν να καταπιάνονται με τις δύο βαθμίδες, πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια, πολύ γενικά, αφού ελάχιστες είναι οι εργασίες που είναι εστιασμένες στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο. Και το Νηπιαγωγείο -ως μέρος, ουσιαστικά, της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης- υποεκπροσωπείται, όπως και η προσχολική αγωγή, που μόλις πρόσφατα ξεκίνησε να μελετάται. Φαίνεται ακόμη ότι η τριτοβάθμια εκπαίδευση δεν έχει μελετηθεί καθόλου, αν και στην ξένη βιβλιογραφία αυτό αποτελεί ήδη τάση (π.χ.: Portfelt, 2006, Holyoke κ.ά., 2012, Bak, 2012).

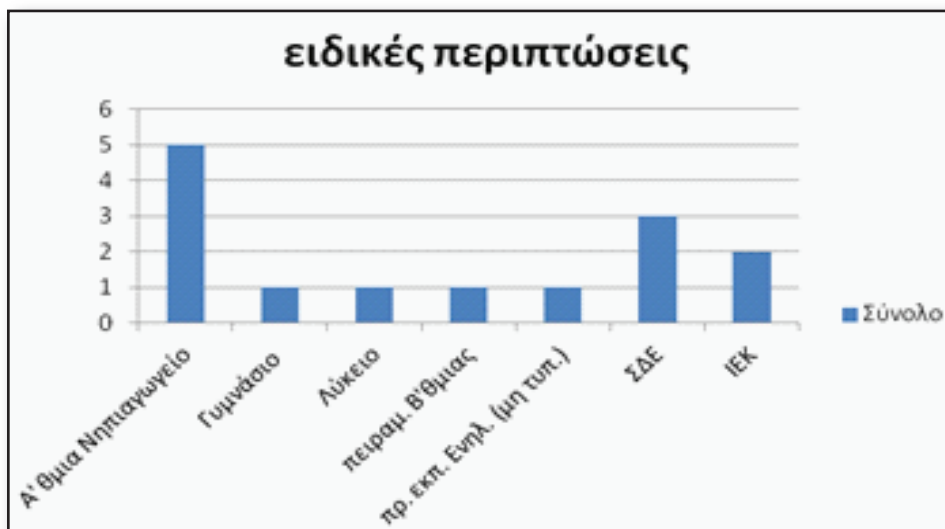
Γρ. 5: α/βάθμια & β/βάθμια



Γρ. 6: είδη μη τυπικής



Γρ. 7: ειδικές περιπτώσεις

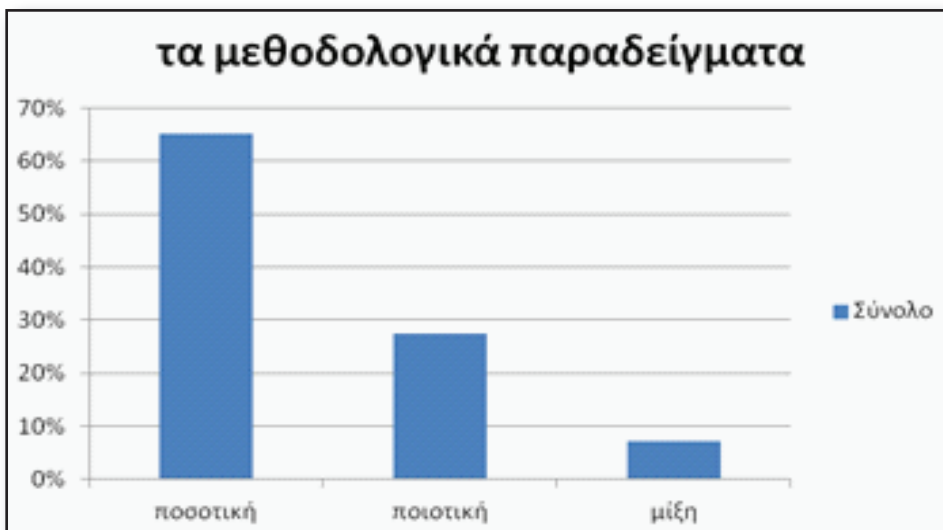


3.2. Μεθοδολογικές παράμετροι

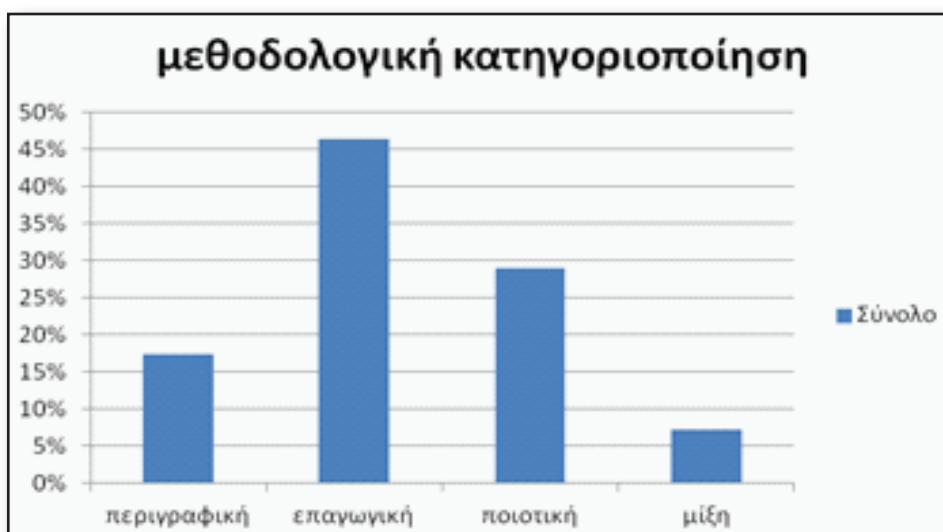
Τα Γρ. 8 έως 11 παρουσιάζουν τη μεθοδολογία των εργασιών. Το ποσοτικό παράδειγμα φαίνεται πως καλύπτει το ήμισυ όλων των εργασιών και η επιλογή του ίσως να οφείλεται και σε μια τάση που μεταφέρθηκε από την ερευνητική παράδοση για τον ΟΜ στην γενική

διοίκηση, όπου η διάγνωση του βαθμού λειτουργίας του ΟΜ είναι προσφιλές αντικείμενο. Διαπιστώνουμε παράλληλα ότι πολλοί ερευνητές έχουν εφαρμόσει επαγωγική στατιστική (με τεχνικές όπως μελέτη συμμεταβλητών, παλινδρόμηση, διακύμανση και ελέγχους στατιστικής σημαντικότητας).

Γρ. 8: ένταξη στα μεθοδολογικά παραδείγματα

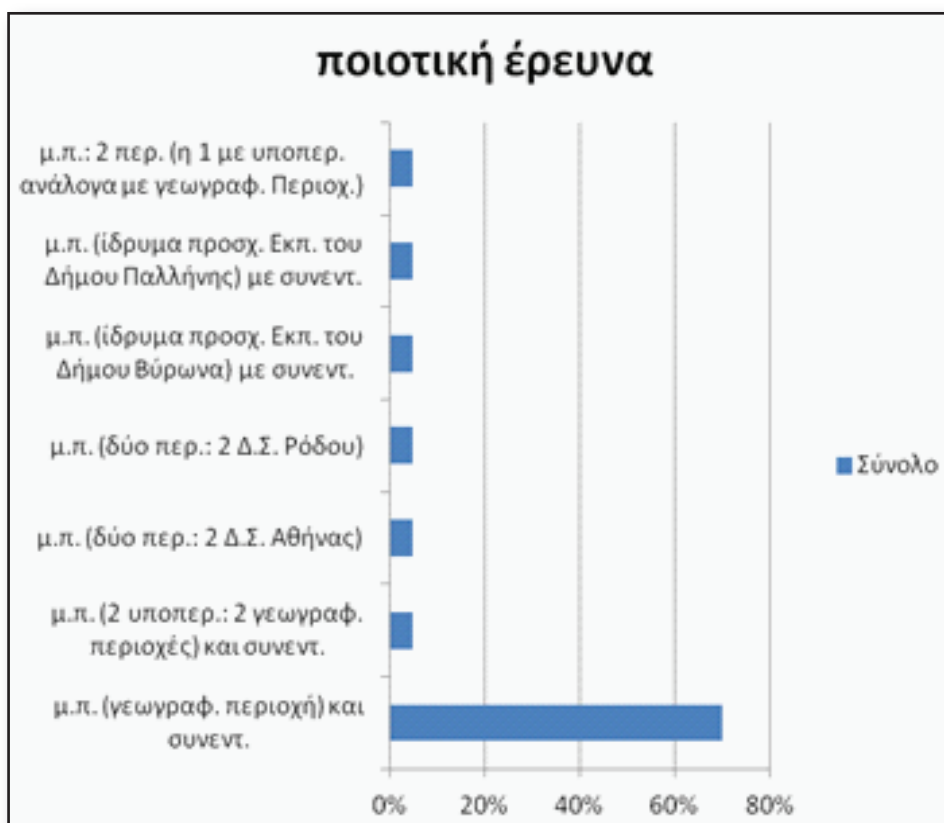


Γρ. 9: ένταξη στις 4 βασικές κατηγορίες

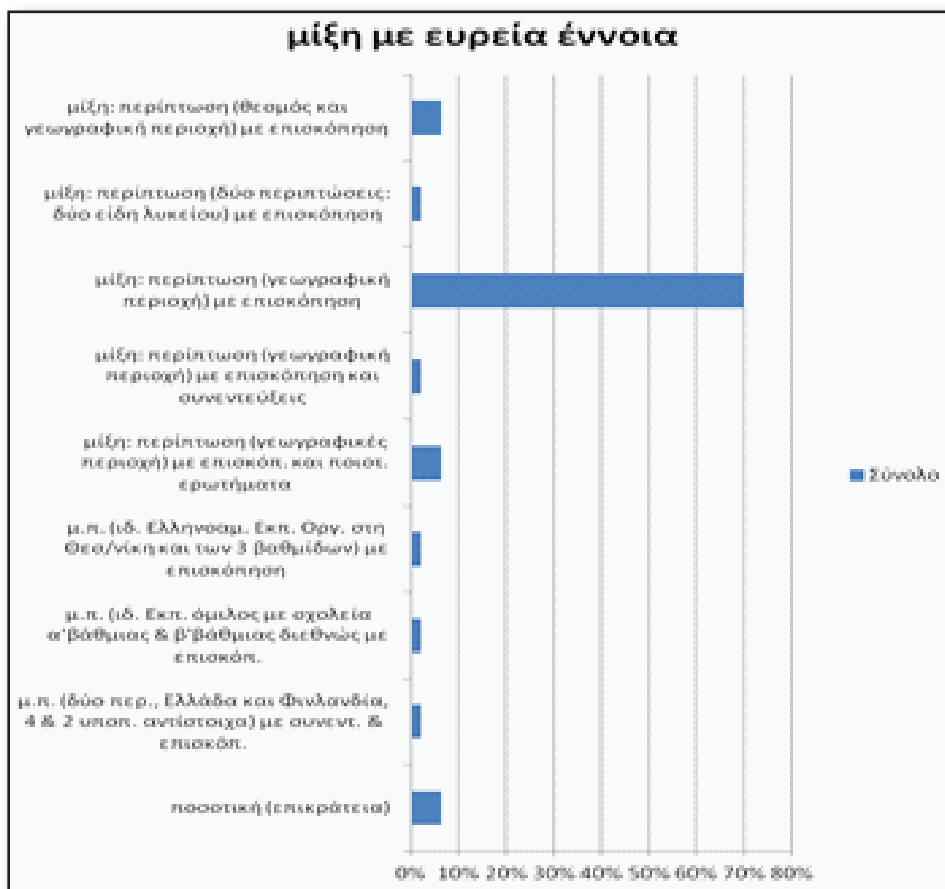


Η ποιοτική έρευνα φαίνεται (Γρ. 10) πως μονοπωλείται κυρίως από το είδος της μελέτης περίπτωσης (ακόμη κι αν ο ερευνητής δεν το προβάλλει με τον τρόπο αυτό), στο πλαίσιο του οποίου λαμβάνονται συνεντεύξεις από υποκείμενα-εκπαιδευτικούς μιας συγκεκριμένης γεωγραφικής περιοχής. Λείπουν, επομένως, μελέτες π.χ. εθνογραφικού τύπου με την τεχνική της παρατήρησης. Από την άλλη μεριά, όπως δείχνει το Γρ. 11, λίγες είναι οι αμιγώς ποσοτικές εργασίες με την έννοια της διενέργειας επισκόπησης στην επικράτεια (είτε χωρίς τυχαίο δείγμα). Τις περισσότερες θα τις χαρακτηρίζαμε μάλλον ως μικτές με ευρύτερη έννοια, αφού πρόκειται ουσιαστικά για μελέτες περίπτωσης, όπου η περίπτωση είναι μια γεωγραφική περιοχή στην οποία διεξάγεται (ποσοτική) επισκόπηση (survey). Συνδυάζεται δηλαδή κατά κάποιο τρόπο η φιλοσοφία του ποσοτικού παραδείγματος και της μελέτης περίπτωσης χωρίς ποσοτική επαγωγή στο εκπαιδευτικό σύστημα συνολικά. Αυτό μπορεί να αφορά και ένα συγκεκριμένο θεσμό όπως το ΣΔΕ ή το ΙΕΚ. Πολύ σπάνια, όμως, αυτές οι έρευνες γίνονται ακόμη πιο αυθεντικά μικτές, προχωρώντας σε ποιοτικές τεχνικές και δεδομένα (Γρ. 11).

Γρ. 10: είδη ποιοτικής έρευνας (μ.π.=μελέτη περίπτωσης)



Γρ. 11: περιπτώσεις μίξης

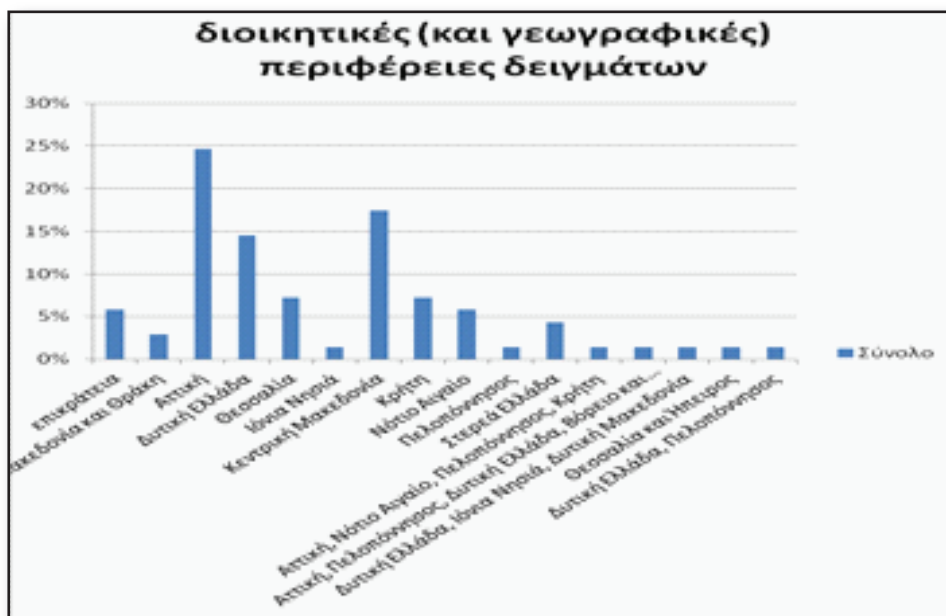


Εξάλλου, το Γρ. 12 (ράβδοι 2 έως 10) δείχνει ότι σχεδόν καμία ελληνική περιφέρεια δεν υπάρχει, σε περιοχή της οποίας δεν έχει διεξαχθεί έρευνα.

Όσον αφορά τις λεγόμενες «ποσοτικές» έρευνες, αυτές διεξάγονται ως επισκοπήσεις με χρήση ερωτηματολογίου (για το οποίο θα γίνει περισσότερος λόγος στη συνέχεια). Στις (λίγες) περιπτώσεις μίξης έχουμε ελάχιστους στον αριθμό συνδυασμούς επισκόπησης με συνεντεύξεις, καθώς και λίγες περιπτώσεις όπου ο ερευνητής ενέταξε ποιοτικά ερωτήματα στο (ποσοτικό) ερωτηματολόγιο.

Οι ποσοτικές έρευνες έχουν στηριχθεί πάντα σε δείγμα άνω των 100 ατόμων, ενώ οι μικτές έχουν το χαρακτήρα της απογραφής, αφού το δείγμα προσεγγίζει το μέγεθος του πληθυσμού. Ο αριθμός, δε, των συνεντευζιαζόμενων ατόμων στις ποιοτικές έρευνες κυμαίνεται από 9 έως και 20.

Γρ. 12: γεωγραφική κάλυψη που παρέχεται από τις έρευνες



3.3. Θεματολογικές παράμετροι

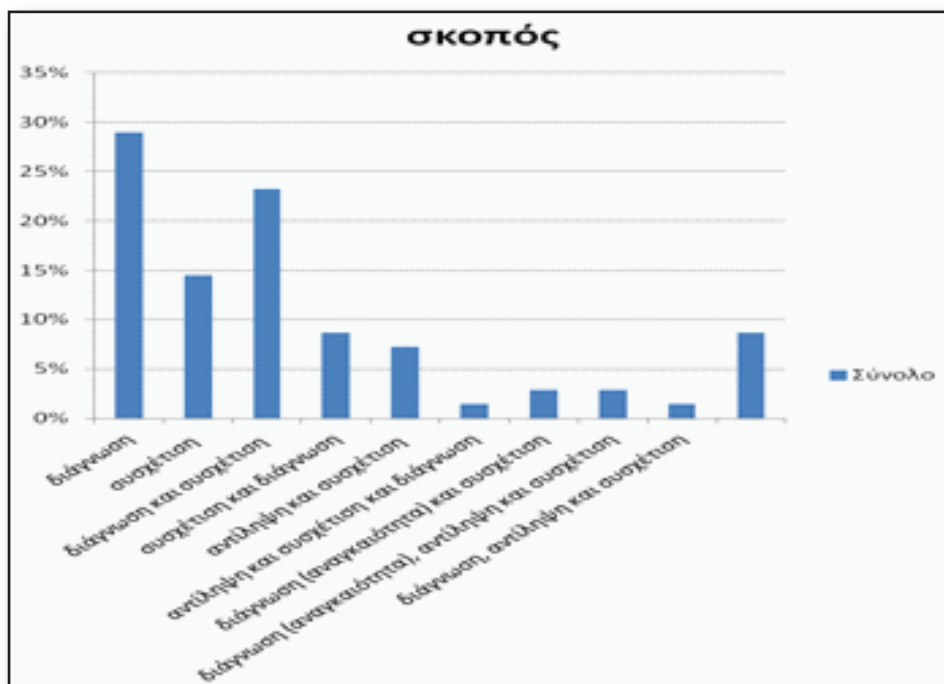
Ο οργανισμός μάθησης «γεννήθηκε» από τον Senge (1990) ως μια έννοια πρακτική, ως ένα εφαρμοστέο μοντέλο. Εξάλλου, κλασικοί μελετητές του χώρου, όπως π.χ. οι Watkins & Marsick (2019), ανέπτυξαν, υπό την επιρροή της φιλοσοφίας της έρευνας δράσης, συντονισμένα συστήματα για το μετασχηματισμό των (ιδιωτικών κατά βάση) οργανισμών σε μαθηθάνοντες (Watkins & Marsick, 2010). Είναι, επομένως, στη φύση της επιστημονικής ενασχόλησης με τον ΟΜ η εξής διαδικασία που αφορά σε διάφορους οργανισμούς (κυρίως ιδιωτικούς-παραγωγικούς): πρώτα αποτιμάται η υπάρχουσα κατάσταση του οργανισμού και έπειτα γίνεται απόπειρα αλλαγής της, αφού προηγουμένως αποτιμηθούν και οι ευνοϊκοί και μη ευνοϊκοί παράγοντες του οργανισμού.

Σε ό,τι αφορά τον ΟΜ στην εκπαίδευση, απώτερος σκοπός του όλου «κινήματος» για τον ΟΜ δεν μπορεί παρά να είναι η επίσημη εφαρμογή του σχήματος αυτού, δηλαδή η εφαρμογή του ως εκπαιδευτικής πολιτικής (Kools & Stoll, 2016). Συνεπώς, είναι αναμενόμενο ότι και η εμπειρική έρευνα για την εκπαίδευση έχει σκύψει επάνω στις διαδικασίες της διάγνωσης (ή αξιολόγησης) της κατάστασης και της συσχέτισης του ΟΜ με άλλα στοιχεία και φαινόμενα τα οποία περιλαμβάνονται στην έννοια «εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον» ενός οργανισμού. Αυτές οι δύο διαδικασίες, διάγνωση και συσχέτιση, όπως είναι φυσικό και όπως έχουμε ήδη αναφέρει στην ενότητα της μεθόδου, μπορούν, ή μάλλον ενδείκνυται, να συνυπάρχουν.

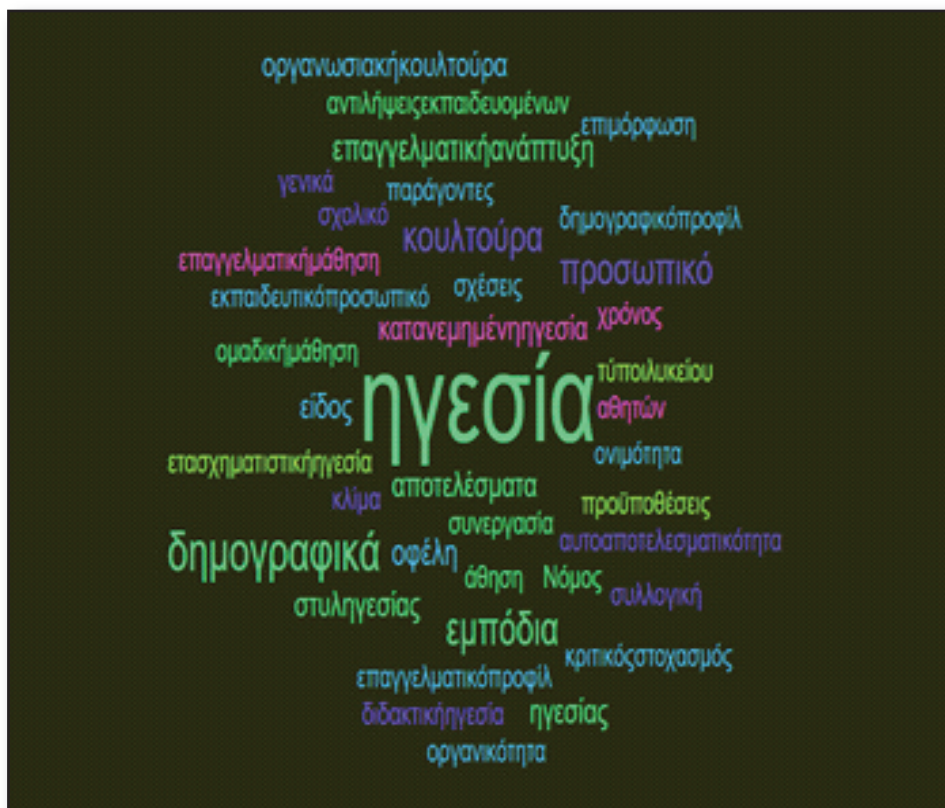
Στο δείγμα των μελετώμενων εργασιών έχουμε ξεχωρίσει 10 κατηγορίες που αναφέρονται στη φύση του σκοπού που έθεσαν οι ερευνητές, πολλές από τις οποίες είναι ελάχιστα διακριτές μεταξύ τους (Γρ. 13). Ένας μικρός αριθμός εργασιών (τελευταία ράβδος, Γρ. 13) έχει ως θέμα την «εστίαση σε διάσταση ή στοιχείο ή δείκτη ή παράγοντα του ΟΜ», δεδομένο που σημαίνει ότι οι συγγραφείς τους έχουν δεχθεί αξιωματικά την αναγκαιότητα και χρησιμότητα του ΟΜ και επικεντρώνονται σε μία διάσταση ή παράγοντα με την οποία καταπιάνονται σε βάθος. Η επιμόρφωση, η ενδοσχολική επιμόρφωση, η γονεϊκή εμπλοκή, οι συνεργατικές πρακτικές και η αυτοαξιολόγηση είναι τέτοιες έννοιες.

Όπως είναι αναμενόμενο, οι πλείστες εργασίες έχουν ως σκοπό την διάγνωση ή/και τη συσχέτιση (αν και σε κάποιες περιπτώσεις η συσχέτιση εμφανίζεται ως η πρωτεύουσα πρόθεση). Ωστόσο, και οι εργασίες που επιδιώκουν να συσχετίσουν τον ΟΜ με άλλες έννοιες ουσιαστικά πραγματοποιούν και διάγνωση-αποτίμηση. Σημειωτέον ότι διαγνωστική αποτίμηση πραγματοποιούν και ορισμένοι συγγραφείς ποιοτικών εργασιών (και γι' αυτό στο δείγμα του Γρ. 13 έχουν συμπεριληφθεί και αυτές οι εργασίες). Κάποιες ποιοτικές εργασίες αποσκοπούν κυρίως στην εξακρίβωση της εικόνας που έχουν τα ερωτώμενα υποκείμενα για την αναγκαιότητα του ΟΜ, και όχι στην εξακρίβωση της κατάστασης των πραγμάτων, αλλά εμμέσως οδηγούνται και σε τέτοιες διαπιστώσεις. Επίσης, κάποιες ποιοτικές έρευνες επιδιώκουν να εξετάσουν πώς τα υποκείμενα αντιλαμβάνονται τον ΟΜ, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν υπεισέρχονται και σε συσχετίσεις (στο ποιοτικό, πάντα, πλαίσιο).

Γρ. 13: ανάλυση σκοπών



Εικ. 1: συννεφόμελο με τις συσχετιζόμενες έννοιες



Όσον αφορά τις έννοιες που τίθενται σε συσχετισμό με τον ΟΜ («μεταβλητές» στις ποσοτικές, «φαινόμενα» στις ποιοτικές έρευνες), διαπιστώνουμε την ύπαρξη μιας πολύ ευρείας γκάμας. Ουσιαστικά, όλα τα περιεχόμενα αυτού που ονομάζεται εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον των εκπαιδευτικών οργανισμών (Πασιαρδής, 2014) τίθενται υπό συσχέτιση. Η κατηγοριοποίησή τους είναι δύσκολη: το ενδιαφέρον, λοιπόν, των ερευνητών εκτείνεται από καθαρά δημογραφικούς προβληματισμούς (π.χ. για φύλο, ηλικία, επίπεδο σπουδών, μέγεθος [ή οργανικότητα] σχολείου, αστικότητα) και φτάνει έως πιο αφηρημένες έννοιες όπως ο κριτικός στοχασμός των εκπαιδευτικών. Ο ΟΜ μάθησης μπορεί να είναι η εξαρτημένη έννοια (π.χ.: από ποιο είδος ηγεσίας ευνοείται;) ή η ανεξάρτητη (π.χ.: σε ποια οφέλη οδηγεί;). Πολλά από τα θέματα αυτά γίνονται αντικείμενο είτε σε ποσοτική είτε σε ποιοτική εργασία. Οι εργασίες διακυμαίνονται ως προς τον αριθμό των εκάστοτε μελετώμενων εννοιών, ενώ είναι αναμενόμενο ότι οι ποιοτικές, λόγω της φύσης τους, είναι αυτές στις οποίες μπορούν να ανοίξουν πολλά θέματα. Εάν αναρωτηθούμε για την έννοια που φαίνεται να λαμβάνει προτεραιότητα, η απάντηση δίνεται από την Εικ. 1 που κάνει ευκρινές ότι το πλέον προσφιλές θέμα για τους ερευνητές είναι η ηγεσία.

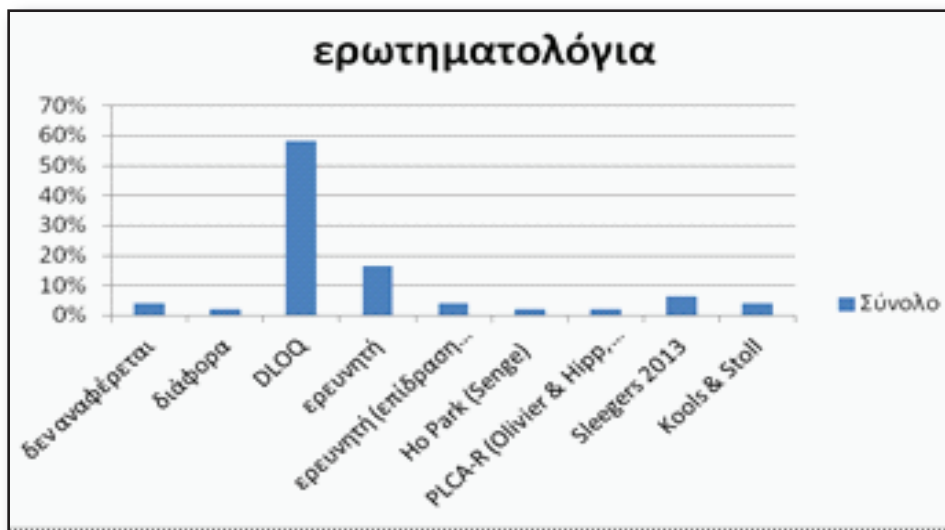
Θεωρητικά πλαίσια που έχουν υιοθετηθεί και ερωτηματολόγια. Η εικόνα που προκύπτει από τη μελέτη των εργασιών παραπέμπει στη χρήση ενός «κλασικού» και απλού σχήματος θεωρητικής στήριξης, που πιστεύουμε ότι έχει παραληφθεί από την ερευνητική παράδοση του ΟΜ στη γενική διοίκηση. Η στήριξη αυτή έχει την εξής δομή: ξεκινά συνήθως με τον Senge (1990), στη συνέχεια επικεντρώνεται στις Watkins και Marsick (κυρίως μέσω των Yang κ.ά., 2004) και καταλήγει στο πρόγραμμα LOLSO (Mulford, 2004). Πρόκειται σαφώς για σημαντικούς σκαπανείς του πεδίου. Σε πολλές, όμως, περιπτώσεις, αν όχι στις περισσότερες, δεν γίνεται καθόλου –ή δεν γίνεται στον απαραίτητο βαθμό– επίκληση από τους ερευνητές σε άλλους επιστήμονες και σε θεωρητικούς της εκπαίδευσης που όχι μόνο έχουν μεταφέρει την έννοια του ΟΜ στην Παιδαγωγική επιστήμη, αλλά συγχρόνως την εξηγούν παιδαγωγικά και την εντάσσουν στη «γενική εικόνα», δείχνουν δηλαδή με ποιες παιδαγωγικές θεωρίες είναι συναφής και συμβαδίζει. Χαρακτηριστικό παράδειγμα μελετητών που παραλείπονται είναι ο Fullan (1993) και οι Leithwood κ.ά. (1995). Ωστόσο, είναι οι Hoy & Miskel (2013) αυτοί που παρουσιάζουν το πληρέστερο και πιο επίκαιρο πλέγμα εννοιών, τα «συμφραζόμενα» δηλαδή, όπου ανήκει ο ΟΜ, και είναι οι εξής έννοιες: ανοικτό κοινωνικό σύστημα, εφαρμογή συνδυασμού θεωριών μάθησης, εξισορρόπηση γραφειοκρατίας και επαγγελματισμού στη δομή του (εκπαιδευτικού) οργανισμού, αυτονομία του ατόμου-μέλους του οργανισμού και καλλιέργεια αυτοαποτελεσματικότητας, ύπαρξη μιας κουλτούρας ακαδημαϊκής αισιοδοξίας (μάθηση για όλους), κλίμα οργανωσιακής ανοικτότητας, υγείας και δημιουργίας πολιτών, διάθεση επίλυσης συγκρούσεων, συμμετοχική λήψη αποφάσεων, αλληλεπίδραση με το εξωτερικό περιβάλλον και λογοδοσία, πολύπλευρη επικοινωνία μέσα στον οργανισμό, συνδυασμός διαφόρων συλ ηγεσίας με το βλέμμα στη μάθηση.

Το σχήμα που αναφέραμε ότι διέπει τη θεωρητική στήριξη των διπλωματικών εργασιών αμφισβητήθηκε πρόσφατα ως προς την πληρότητα και τη σαφήνεια από τους Kools & Stoll (2016), οι οποίοι, όπως υποστηρίξαμε και αλλού (Οικονόμου & Λαζαρίδου υ.δ. α), προσέφεραν το πρώτο, ουσιαστικά, μοντέλο για τον οργανισμό μάθησης στην εκπαίδευση, αναδεικνύοντας με σαφήνεια τον ολιστικό-μετασχηματιστικό χαρακτήρα της έννοιας του ΟΜ ο οποίος είχε ήδη διατυπωθεί από τη δεκαετία του 1990, αλλά δεν έχει γίνει συχνά κατανοητός. Είναι το «Ολοκληρωμένο-ολιστικό μοντέλο για το Σχολείο ως Οργανισμό Μάθησης» (Integrated Model of the School as Learning Organisation), το οποίο αποτελεί, κατά την άποψή μας, το σημαντικότερο πρόσφατο σταθμό στη σχετική συζήτηση. Κατά συνέπεια, το εργαλείο που έχει κατά κόρον χρησιμοποιηθεί στις μελετώμενες διπλωματικές εργασίες, αρχής γενομένης, μάλιστα, από το 2008, είναι το Dimensions of Learning Organization Questionnaire (DLOQ) των Watkins & Marsick (Marsick & Watkins, 2003), ένα εργαλείο που έχει χρησιμοποιηθεί ευρύτατα, όχι βέβαια αποκλειστικά, και στη διεθνή επιχειρηματική έρευνα (Goh, 2019). Το Γρ. 14 δείχνει την καθολική επικράτηση του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου, όπως δείχνει επίσης και ότι σε έναν αριθμό εργασιών το εργαλείο είτε δεν ορίζεται ως προς την προέλευση είτε αποτελεί δημιουργία του ερευνητή. Ενώ, όπως γνωρίζουμε, τα εργαλεία που υπάρχουν για τον ΟΜ στην εκπαίδευση ήταν μέχρι πρότινος λίγα (Οικονόμου &

Λαζαρίδου υ.δ. α), βλέπουμε ότι μόνο μία φορά έχει χρησιμοποιηθεί ένα που έχει στηριχθεί εξολοκλήρου στον Senge (Ho Park, 2008) και ότι σε κάποιες ελάχιστες περιπτώσεις χρησιμοποιήθηκαν εργαλεία που μελετούν άλλη έννοια και όχι τον ΟΜ.

Έχουμε, ωστόσο, επιχειρηματολογήσει (Οικονόμου & Λαζαρίδου υ.δ. α) υπέρ της αξιοποίησης του εργαλείου που έχει προέλθει από το θεωρητικό πλαίσιο των Kools & Stoll, ενός εργαλείου («Επισκόπηση του Σχολείου ως οργανισμού μάθησης», *School as Learning Organisation Survey*, OECD, 2018α) που αποτυπώνει το μαθητοκεντρικό και μετασχηματιστικό χαρακτήρα του οργανισμού μάθησης. Προφανώς το εργαλείο των Watkins & Marsick θεωρήθηκε από τους ερευνητές (φοιτητές και επιβλέποντες) ασφαλής λύση λόγω της αξιοπιστίας η οποία έχει φανεί από έρευνες επικύρωσης ότι το διέπει (Yang κ.ά., 2004), αν και αυτή έχει επίσης δεχθεί αμφισβήτηση (Οικονόμου & Λαζαρίδου υ.δ. α). Επειδή το ερωτηματολόγιο των Kools & Stoll (2016) αναδύθηκε από επιστήμονες και επαγγελματίες της εκπαίδευσης και επειδή η εκπαίδευση είναι εξαρχής το πεδίο αναφοράς του, το ερωτηματολόγιο αυτό αποτελεί, κατά την άποψή μας όχι απλώς μια εναλλακτική, αλλά την προτιμητέα επιλογή. Βλέπουμε, λοιπόν, ότι έχει γίνει σε δύο περιπτώσεις χρήση του.

Γρ. 14: Ερωτηματολόγια που έχουν χρησιμοποιηθεί



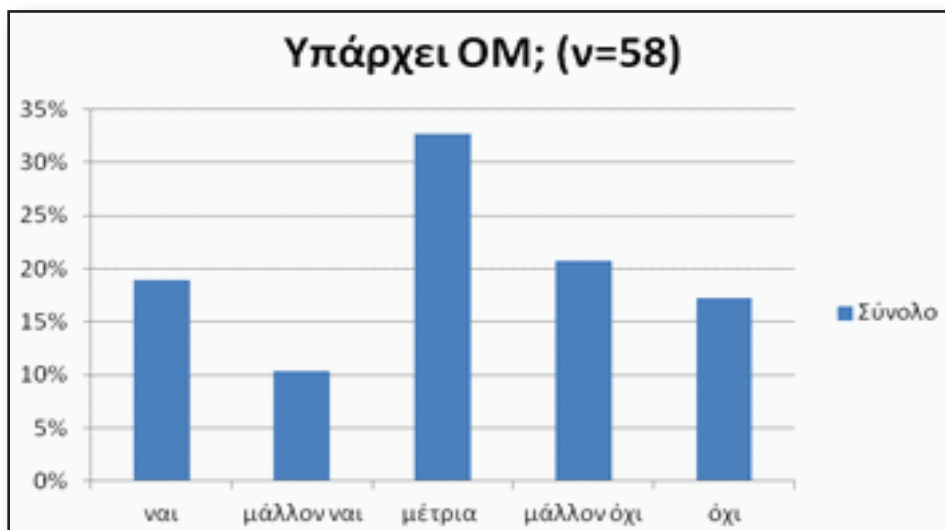
Αλλάζοντας θέμα, περνούμε στη διάδοση του ΟΜ στα εκπαιδευτικά συστήματα, στον βαθμό, δηλαδή, που ο ΟΜ που είναι εφικτός, αντικείμενο που αποτελεί, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, ένα σημαντικό ερώτημα που θέτει τόσο ποσοτικά (σε ποιο βαθμό λειτουργεί ένας εκπαιδευτικός οργανισμός ως ΟΜ;) όσο και ποιοτικά (υπό ποιες συνθήκες λειτουργεί ένας εκπαιδευτικός οργανισμός ως ΟΜ;) ζητήματα. Επειδή το ερώτημα εάν στην ελληνική

εκπαίδευση υπάρχει ΟΜ είναι καίριο, θεωρήσαμε σκόπιμο, παρά τη μεγάλη δόση υποκειμενικότητας που υπάρχει σε μια τέτοια προσπάθεια, να διακρίνουμε 5 περιπτώσεις απαντήσεων, όπως φαίνονται στα γρ. 15, 16, 17 (=ναι, μάλλον ναι, μέτρια, μάλλον όχι, όχι).

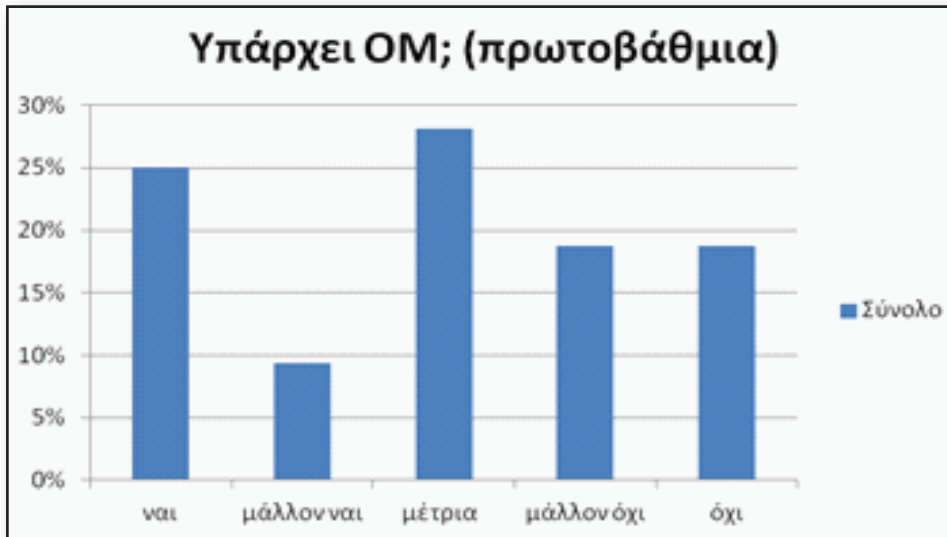
Σημειωτέον ότι απαντήσεις στο ερώτημα αυτό δίνονται και από ορισμένους συγγραφείς ποιοτικών ερευνών, άλλοτε έμμεσα και άλλοτε άμεσα, και γι' αυτό συμπεριλήφθηκαν στο δείγμα. Οι φράσεις που ακολουθούν ως παραδείγματα είναι απλώς ενδεικτικές του πνεύματος: για την αποτύπωση του νοήματος στηριχθήκαμε σε όλο το κεφάλαιο των συμπερασμάτων των εργασιών: όχι («*Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας το σχολείο της ελληνικής πραγματικότητας δεν λειτουργεί ως προς την κατεύθυνση των οργανισμών μάθησης.*»), μάλλον όχι («*Τα αποτελέσματα, ... αποκαλύπτουν συγκρατημένες εκτιμήσεις για το αν το σχολείο τείνει να μετατραπεί σε οργανισμό που μαθαίνει.*»), μέτρια («*Βάσει των ευρημάτων ... διαφαίνεται ότι τα ελληνικά δημόσια σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού (...) έχουν υιοθετήσει χαρακτηριστικά οργανισμού μάθησης σε μεσαία επίπεδα.*»), μάλλον ναι («*Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα ολιγοθέσια και εξαθέσια σχολεία έχουν ενσωματώσει αρκετά από τα βασικά χαρακτηριστικά των «οργανισμών μάθησης»*» ναι («*Τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι τα ελληνικά σχολεία έχουν ενσωματώσει στη λειτουργία τους τα χαρακτηριστικά των μανθανόντων οργανισμών σε ένα σχετικά σημαντικό βαθμό*»).

Στο Γρ. 15, λοιπόν, φαίνεται πως ο μέτριος βαθμός εμφάνισης του ΟΜ είναι το κυρίαρχο εύρημα των ερευνητών (πάντα κατά την δική μας κρίση), ενώ αθροιστικά τα «μάλλον όχι» και «όχι» είναι περισσότερα από τα «μάλλον ναι» και «ναι». Αν και η εκτίμηση αυτού του αποτελέσματος είναι υποκειμενική, εκτιμούμε ότι δεν μπορεί να γίνει λόγος για μια ικανοποιητική λειτουργία ΟΜ στην ελληνική εκπαίδευση.

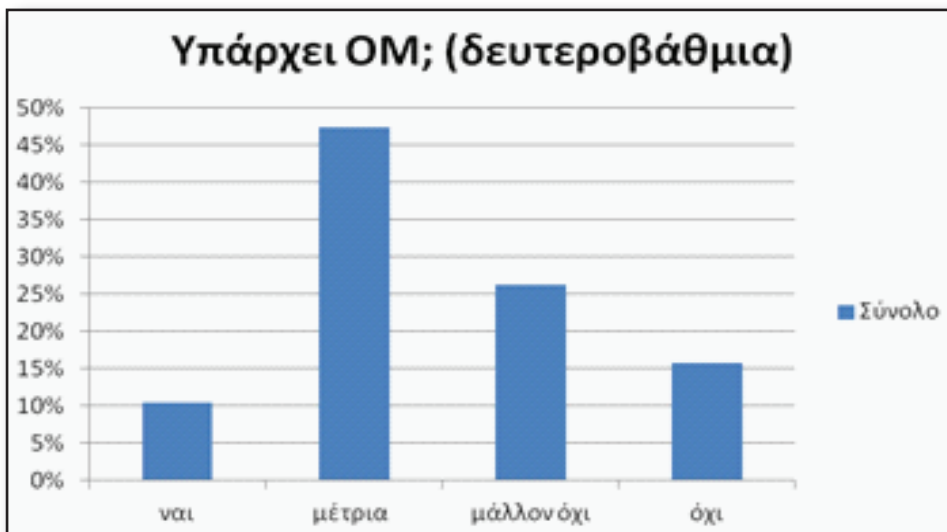
Γρ. 15: ΟΜ στην ελληνική εκπαίδευση



Γρ. 16: η πρωτοβάθμια



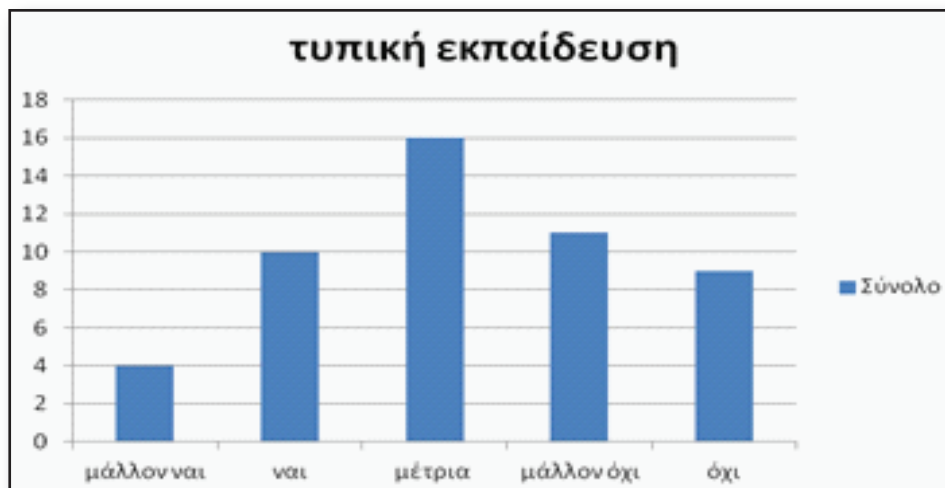
Γρ. 17: η δευτεροβάθμια



Προχωρήσαμε ακόμη σε δύο συγκρίσεις. Μία, κατ' αρχάς, ανάμεσα στην πρωτοβάθμια και στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, που δείχνει ότι τα ποσοστά του «μέτρια», «μάλλον όχι» και «όχι» είναι αθροιστικά μεγαλύτερα στη δευτεροβάθμια από ό, τι στην πρωτοβάθμια. Και μία σύγκριση μεταξύ των δεδομένων για την τυπική και αυτών για τη μη τυπική εκπαίδευση. Εδώ φαίνεται ξεκάθαρα ότι οι ερευνητές που καταπιάστηκαν με θεσμούς της

μη τυπικής εκπαίδευσης δεν βρήκαν αρνητικό αποτέλεσμα με άλλα λόγια τα υποκείμενα των ερευνών τους δεν εξέφρασαν την άποψη ότι δεν υπάρχει ΟΜ.

Γρ. 18: η τυπική εκπαίδευση



Γρ. 19: η μη τυπική εκπαίδευση



Χρειάζεται, ωστόσο, να γίνει εδώ η ακόλουθη παρατήρηση. Η πιο πάνω ποσοτικοποίηση δεν θα πρέπει να μας κάνει να παραβλέψουμε ότι η εικόνα που παρέχεται από τις διπλωματικές εργασίες είναι αυτή της έντονης ανομοιογένειας. Η διαχρονική παρακολούθηση της απάντησης στο ερώτημα για την ύπαρξη ή μη οργανισμών μάθησης δείχνει πως η αρνητική εναλλάσσεται, αρκετά σταθερά, με την θετική απάντηση στο βάθος αυτής της δεκαετίας

(και πλέον) που συγγράφονται αυτές οι εργασίες. Επίσης, τα αποτελέσματα αντιφάσκουν μεταξύ τους και όσον αφορά το εσωτερικό μιας γεωγραφικής περιφέρειας. Δεν μπορεί κανείς, λοιπόν, να προβάλει τον ισχυρισμό π.χ. ότι έχουμε βελτίωση της κατάστασης με το πέρας των ετών ή ότι κάποιες περιοχές είναι πιο θετικές στον ΟΜ σε σχέση με άλλες. Εξάλλου, το αποτέλεσμα των ερευνών είναι συνάρτηση, μεταξύ πολλών άλλων παραγόντων, και του εκάστοτε χρησιμοποιούμενου εργαλείου. Π.χ. το εργαλείο που συνδέεται με το μοντέλο των Kools & Stoll (2016) και στις δύο περιπτώσεις που χρησιμοποιήθηκε έδειξε ΟΜ σε μέτριο βαθμό, ενώ όσον αφορά το DLOQ, οι ποικίλες χρήσεις του έχουν αποφέρει τα πιο διαφορετικά αποτελέσματα: από «όχι» έως και «ναι». Όλα αυτά, σε τελική ανάλυση, σημαίνουν, όπως θα τονίσουμε καταληκτικά, την ανάγκη συνέχισης της έρευνας με πιο συντονισμένη μορφή και σε μεγαλύτερη κλίμακα.

Η πιο σημαντική κοινή διαπίστωση των διπλωματικών εργασιών είναι η πολύ στενή σύνδεση μεταξύ ΟΜ και ηγεσίας. Οι περισσότερες εργασίες αναδεικνύουν το κάτοχο της διευθυντικής θέσης -με τον ρόλο, όμως, του ηγέτη, όχι του «παραδοσιακού» διευθυντή- ως τον πλέον σημαντικό παράγοντα διαμόρφωσης ΟΜ στα σχολεία, καθώς άλλωστε αναγνωρίζεται ως ο αρμόδιος και για τον σχηματισμό της κουλτούρας του σχολείου γενικά. Εξάλλου, ένας μάλλον μεγάλος αριθμός εργασιών διερεύνησε και διάφορα συλ ηγεσίας σε σχέση με τον ΟΜ. Σε κάθε περίπτωση ο ΟΜ σχετίζεται θετικά με τη μετασχηματιστική ηγεσία, αλλά σε μικρότερο βαθμό και με τη συναλλακτική.

Άλλες διαπιστώσεις των ερευνητών διευρύνουν τις προϋποθέσεις (antecedents) του ΟΜ, φέροντας στο προσκήνιο τη σημαντικότητα και του ίδιου του εκπαιδευτικού προσωπικού, όχι μόνο της ηγεσίας, καθώς και πληθώρα άλλων εννοιών και στοιχείων όπως η επαγγελματική μάθηση και επαγγελματική ανάπτυξη, η κουλτούρα, η συλλογική αποτελεσματικότητα, οι κοινωνικοδημογραφικές μεταβλητές, οι οικονομικές συνθήκες, η τεχνολογία, το μέγεθος (οργανικότητα) του σχολείου. Οι ερευνητές επισημαίνουν ακόμη την έλλειψη ευνοϊκών παραγόντων όπως ο κριτικός στοχασμός των εκπαιδευτικών, ο άπλετος χρόνος, η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών που συνοδεύει την ενδυνάμωση των μαθητών, η γνώση του θέματος αυτού.

4. Επίλογος και τελικές διαπιστώσεις

Η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική δεν έχει κάνει κάποια ρητή επίκληση στη θεωρία του ΟΜ. Αυτό σημαίνει ότι ο ΟΜ, ως μια οριοθετημένη θεωρία και ως μια συγκεκριμένη θεωρητική κατασκευή (construct) που περιλαμβάνει συγκεκριμένες διαστάσεις, δεν έχει «αποτελέσει» επίσημη πολιτική, όπως ισχύει σε άλλα συστήματα, λίγα βέβαια στον αριθμό. Ο ΟΜ δεν μπορεί να θεωρηθεί τυπικό/δομικό στοιχείο στην ελληνική εκπαίδευση, με ό,τι αυτό συνεπάγεται για την πράξη και την έρευνα. Στο θεωρητικό μέρος κάναμε τη διάκριση μεταξύ ενός χειραφετικού ΟΜ και της τεχνοκρατικής, εργαλειακής -και αλλοιωμένης- προσέγγισής του, μια διάκριση που παραπέμπει και σε μια άλλη βασική διάκριση, εκείνη του Hargreaves (1994) ανάμεσα σε μια τεχνητή και προσχηματική συνεργατικότητα και στην

πιο ουσιαστική συνεργατικότητα των εκπαιδευτικών. Εκκινώντας από αυτήν τη διάκριση θα υποστηρίζαμε ότι η μορφή που παίρνει ο ΟΜ στην ελληνική εκπαίδευση είναι, με βάση ό,τι δείχνει η έρευνα, η δεύτερη. Δηλαδή το εκπαιδευτικό προσωπικό επικεντρώνεται στους άνωθεν (δηλαδή, από το Κράτος) καθορισμένους μαθησιακούς στόχους, παρά στην εξασφάλιση της βαθιάς μάθησης για όλους. Βέβαια, είναι σαφές ότι ο χειραφετικός ΟΜ, ακόμη και ως κουλτούρα, δηλαδή ως μη δομικό στοιχείο, είναι δύσκολα εφικτός λόγω του (παραδοσιακού) συγκεντρωτισμού της ελληνικής εκπαίδευσης. Αυτός, όμως, ο ιδεότυπος του ΟΜ, δηλαδή ο κατεξοχήν ιδεότυπος του ΟΜ, δεν ανιχνεύεται. Θα μπορούσαμε να πούμε πως, μολονότι δεν έχει διαδοθεί κάποια τέτοια έννοια και πολιτική στην Ελλάδα, τα σχολεία μαθαίνουν, αν μαθαίνουν, για την εξυπηρέτηση των κεντρικών στόχων της Πολιτείας, του κεντρικού αναλυτικού προγράμματος. Πρόσφατη ανάλυση όλης της εκπαιδευτικής νομοθεσίας έδειξε ότι η οργανωσιακή μάθηση δεν έχει αποτελέσει ιδανικό της εκπαιδευτικής πολιτικής από τη μεταπολίτευση έως και σήμερα (Αγγελάκου, 2018).

Από την άλλη, κάποιοι εκπαιδευτικοί και κάποια σχολεία ενδεχομένως ενδιαφέρονται και προσπαθούν για τον ΟΜ, αλλά σαφώς δεν μπορούμε να κάνουμε λόγο για την ύπαρξη ενός χειραφετικού ΟΜ μάθησης. Ένα ενδιαφέρον εύρημα είναι ότι το άθροισμα των θετικών αποτιμήσεων υπέρ του ΟΜ είναι μεγαλύτερο στην πρωτοβάθμια από ό,τι στην δευτεροβάθμια. Μια πρόσφατη μεγάλη έρευνα στο εξωτερικό (Ουαλία) έδειξε παρόμοια τάση (Kools, 2020).

Ο τυπικός χαρακτήρας μιας έννοιας έχει ιδιαίτερη σημασία, όχι μόνο για την ίδια την πράξη, αλλά και για την έρευνα. Η έρευνα που μελετά τυπικά στοιχεία σε ένα σύστημα έχει εφαρμοσμένη και αξιολογική μορφή, γιατί ασχολείται με κάτι που είναι συγκεκριμένο, θεσμοθετημένο και υποχρεωτικό (Johnson & Christensen, 2019, βλ. και Αυγητίδου, 2019). Στο ελληνικό συγκείμενο διαπιστώνουμε ότι υπάρχει ένα και μοναδικό παράδειγμα θεσμού, όπου ο ΟΜ είναι δομικό στοιχείο, αλλά διαπιστώνουμε συγχρόνως ότι αυτό έχει αγνοηθεί ή παραβλεφθεί. Πρόκειται για το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας, οι μελετητές του οποίου έχουν διατυπώσει τον ερευνητικό σκοπό με τον ίδιο τρόπο όπως και για την υπόλοιπη εκπαίδευση, έχουν, δηλαδή, διερωτηθεί για το βαθμό που το ΣΔΕ *τυγχάνει –ή θα μπορούσε να λειτουργεί ως οργανισμός μάθησης*. Αυτό οφείλεται προφανώς στο γεγονός ότι ακολουθήθηκε η γενική τάση (της έρευνας του ΟΜ στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση), όπως και στο γεγονός ότι ο όρος οργανισμός μάθησης δεν αναφέρεται στις *Προδιαγραφές Σπουδών* (Βεκρής & Χοντολίδου, 2003, 2^η έκδ. 2010). Ωστόσο, το ΣΔΕ υπήρξε μέρος μιας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης που πραγματοποίησε στα πρώτα χρόνια της νέας χιλιετίας η (τότε) Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων και ο ρηματικός λόγος του συγκεκριμένου εγχειρήματος (Δούκας, 2004), που προφανώς δεν έχει ληφθεί υπόψη, δείχνει ότι ο ΟΜ υπήρξε πηγή από την οποία εμπνεύστηκαν οι εισηγητές της μεταρρύθμισης. Επομένως, στην περίπτωση του ΣΔΕ ο ΟΜ υπήρξε μια συγκεκριμένη (πολιτική) επιλογή. Αναφορικά με την τυπική, πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια, εκπαίδευση ο ΟΜ μπορεί να προσεγγίζεται ως μια αξία, ένα στοιχείο κουλτούρας, που έχει προαιρετικό χαρακτήρα και

ενδέχεται και να μην καλλιεργείται. Στο ΣΔΕ, ο ΟΜ είναι θεμελιώδης προδιαγραφή, και δεν μπορούμε να τον προσεγγίσουμε, όπως είναι θεμιτό προκειμένου για την τυπική εκπαίδευση, ως μια καλή πρακτική, η οποία δύναται ή δεν δύναται να υπάρξει. Γι' αυτό, η έρευνα του ΟΜ στην τυπική εκπαίδευση έχει μάλλον βασικό και θεωρητικό χαρακτήρα, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν έχει σημασία για τους ιθύνοντες της εκπαιδευτικής πολιτικής. Κατά τρόπο διαφορετικό, η μελέτη του ΟΜ στο ΣΔΕ, όπως και σε κάθε άλλη παρόμοια περίπτωση, πρέπει να συλλαμβάνεται μέσα στο πνεύμα του επιστημονικού πεδίου της εκπαιδευτικής πολιτικής και στο πλαίσιο αυτό μέσα στο πνεύμα του υποπεδίου της *εφαρμογής* της πολιτικής, ενώ η διεξαγωγή της έχει σημασία για την αποτελεσματικότητα του θεσμού καθ' εαυτόν, χωρίς να στερείται παραδειγματική αξία για τον ΟΜ γενικά στο ελληνικό συγκείμενο.

Ανακεφαλαιώνοντας, επισημαίνουμε ότι ο ΟΜ, μια έννοια που είναι παλιά, αλλά μαγνητίζει θεωρητικούς και εκπαιδευτικούς (Harris & Hones, 2018), εμφανίζεται ως προσφιλές θέμα της επιστημονικής κοινότητας στην Ελλάδα. Το θέμα του ΟΜ στην ελληνική εκπαίδευση πρέπει να μελετηθεί περαιτέρω, καθώς έχουν ήδη τεθεί σημαντικές βάσεις από την έως τώρα έρευνα. Προϋπόθεση γι' αυτό είναι οι ερευνητές να εξοικειωθούν βαθιά με τη θεωρία του οργανισμού μάθησης, ώστε να κατανοήσουν τις υπάρχουσες σημασιοδοτήσεις τους, μεταξύ των οποίων, όπως επισημάναμε, ξεχωρίζει η κοινωνιοκεντρική, που θα πρέπει είναι ο γνώμονας των ερευνητικών εγχειρημάτων (Μολοί, 2019, Οικοπομου & Lazaridou υ.δ.). Φαίνεται πως η έννοια του οργανισμού μάθησης δεν γίνεται πάντα με σαφήνεια κατανοητή ως στενά συναφής με τις σύγχρονες προσεγγίσεις της μετασχηματιστικής εκπαίδευσης και της νέας (*New Learning*, Kalatzis & Core, 2012) ή βαθιάς μάθησης (*Deep Learning*, Fullan & Quinn, 2015), δηλαδή ως αναπόσπαστη συνιστώσα τους. Αυτό άλλωστε δεν κατανοείται ούτε από τους σχεδιαστές της εκπαιδευτικής πολιτικής, όταν τυχόν επικληθούν τη «φιλοσοφία» του ΟΜ, παραγνωρίζοντας ότι ο οργανισμός μάθησης δεν μπορεί να συνυπάρχει με ισχυρά στοιχεία συγκεντρωτισμού και της παραδοσιακής γραφειοκρατίας.

Όπως προαναφέρθηκε, η έρευνα για τον ΟΜ στην ελληνική (τυπική) εκπαίδευση έχει νόημα προς το παρόν προκειμένου να διαπιστωθεί η τυχόν αλλαγή του «έθους» των εκπαιδευτικών και των σχολείων και η τυχόν γεινίαση προς τον ΟΜ. Στη λογική αυτή, η έρευνα για τον ΟΜ στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να κατανοηθεί ως έρευνα με εφαρμοσμένο και αξιολογικό χαρακτήρα (Αυγητίδου, 2019), ενώ ευκαταίεε θα ήταν έρευνες-δράσεις, ένας τύπος έρευνας που ο αξιολογικός και συγχρόνως παρεμβατικός χαρακτήρας είναι αναμφισβήτητος. Παράλληλα, θα προτείναμε να αναληφθούν και να υλοποιηθούν μεγάλης κλίμακας ερευνητικά πρότζεκτ, στην επικράτεια και σε περιφέρειες και μάλιστα με τυχαίοποιημένα δείγματα οργανισμών και εκπαιδευτικών. Πιστεύουμε ότι θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον να διεξαχθεί ένα μεγάλο ερευνητικό πρότζεκτ με χρήση του εργαλείου και του μοντέλου των Kools & Stoll, διότι έτσι θα προέκυπτε μια πιο ομοιογενής, στιβαρή και ακριβής εικόνα, η οποία σίγουρα δεν είναι εφικτή, όταν χρησιμοποιούνται πολλά διαφορετικά εργαλεία. Ακόμη, χρειάζεται να συμπεριληφθούν και άλλοι θεσμοί, όπως π.χ. η ιδιωτική εκπαίδευση (σε αντιδιαστολή με τη δημόσια), τα πανεπιστημιακά ιδρύματα, τα

Κέντρα διά βίου μάθησης και άλλα εκπαιδευτικά προγράμματα της εκπαίδευσης ενηλίκων, δηλαδή θεσμοί πολύ λιγότερο τυπικοί, άρα άτυπες εκπαιδευτικές μορφές, που στον 21ό αιώνα λαμβάνουν μεγαλύτερη δημοφιλία και σημασία. Η σύγκριση είναι μια κλασική και χρήσιμη μέθοδος (όλων των επιστημών), καθώς μπορεί να δείξει τους λόγους που κάποιο πεδίο ανταποκρίνεται επιτυχέστερα, με αποτέλεσμα να τροφοδοτηθεί η σκέψη και όσον αφορά τα υπόλοιπα. Όσο κι αν η φύση ορισμένων θεσμών είναι διαφορετική, αυτό δε σημαίνει ότι δεν υπάρχουν κοινά στοιχεία, αφού σε τελική ανάλυση σε όλες τις περιπτώσεις πρόκειται για εκπαίδευση. Αυτό αφορά προπάντων στις ανεξάρτητες μεταβλητές του ΟΜ: εάν, λοιπόν, επιβεβαιωθεί ότι κάτι ευνοεί ιδιαίτερα τον ΟΜ, μπορεί να μεταφερθεί και αλλού, ακόμη και αν χρειαστεί να γίνουν πολλές αλλαγές. Οι παραπάνω προτάσεις μας είναι σαφές ότι συνεπάγονται την ανάγκη αξιοποίησης του μικτού ερευνητικού παραδείγματος, το οποίο συνιστάται γενικά για την έρευνα του ΟΜ, άλλωστε (Nguyen κ.ά., 2019), με την προοπτική μάλιστα και της διεξαγωγής ερευνών δράσεων, που είναι σύμβολο του κριτικά στοχαζόμενου επαγγελματία της εκπαίδευσης ο οποίος ενδιαφέρεται για την αλλαγή στην εκπαίδευση και την κοινωνία. Σημειώνουμε ότι ζητούμενο σήμερα για την έρευνα είναι να διαπιστώνεται όχι απλώς «τι λειτουργεί», αλλά «τι λειτουργεί για τι» (Biesta, 2020). Στην εργασία αυτή φάνηκε η πρόθεσή μας προς αυτήν την κατεύθυνση, ενώ σαφέστατα θεωρούμε σημαντικό να δοθεί περαιτέρω έμφαση σε θέματα αυτού του είδους, όπως δηλαδή: «από ποιον/ποια υλοποιείται κάτι (μια δράση, μια ενέργεια, μια πολιτική), τι περιλαμβάνει, με ποιον τρόπο/τρόπους, γιατί υλοποιείται, πότε, και με ποια αποτελέσματα».

Σημείωση

1. Οφείλουμε να επισημάνουμε ότι μόνο και μόνο για λόγους οικονομίας και διευκόλυνσης της ανάγνωσης του κειμένου μας περιοριστήκαμε στην χρήση του αρσενικού γένους κατά τη χρήση διγενών ουσιαστικών όπως: ο φοιτητής/η φοιτήτρια, ο ερευνητής/η ερευνήτρια κλπ.

Βιβλιογραφία

- Altbach, P. G. (2007) *Empires of knowledge and development*. Στο: P. G. Altbach & J. Balán (εκδ.), *World class worldwide: Transforming research universities in Asia and Latin America*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Altbach, P. G. (2009) *Peripheries and centers: Research universities in developing countries*. *Asia Pacific Education Review*, 10, 15-27.
- Altbach, P. G. (2011) *The past, present, and future of the research university*. Στο P. G. Altbach & J. Salmi (εκδ.) *The road to academic excellence: The making of world-class research universities*, Washington, DC: World Bank.
- Bak, O. (2012) *Universities: can they be considered as learning organizations? A preliminary micro-level perspective*. *The Learning Organization*, 19, 2, 163-172.

- Biesta, G. (2020) *Educational Research. An Unorthodox Introduction*. London: Bloomsbury Academic
- Chapman, J. (1996) A new agenda for a new society. Στο: K. Leithwood, J. Chapman, D. Corson, P. Hallinger & A. Hart (εκδ.)
- Davies, R. S., Howell, S. L. & Petrie, J. A. (2010) A Review of Trends in Distance Education Scholarship at Research Universities in North America, 1998-2007. *International Review of Research in Open and Distance Learning* 11, 3, 42-56
- Drysdale, J. S., Graham, C. R., Spring, K. J. & Halverson, L. R. (2013) An analysis of research trends in dissertations and theses studying blended learning. *Internet and Higher Education* 17 (2013) 90-100
- Duman, A. & Inel, Y. (2019) Review of Master's Theses in the Field of Social Studies Education between 2008 and 2014. *Universal Journal of Educational Research* 7 (1) 66-73
- Fullan, M. (1993) *Change Forces. Probing the Depths of Educational Reform*. The Falmer Press.
- Fullan, M. (1995) The school as a learning organization: Distant dreams, *Theory into Practice*, 34, 4, 230-235
- Fullan, M. & Quinn, J. (2015) *Coherence: The Right Drivers in Action for Schools, Districts, and Systems*. Corwin Press and the Ontario Principals' Council
- Goh, S. C. (2019) Measurement of the Learning Organization Construct: A Critical Perspective and Future Directions for Research. Στο: A. Örténblad (εκδ.) (2019).
- Hargreaves, A. (1994) Restructuring restructuring: postmodernity and the prospects for educational change, *Journal of Education Policy*, 9, 1, 47-65
- Hargreaves, A. (2003) *Teaching in the Knowledge Society. Education in the Age of Insecurity*. Teachers College, Columbia University, New York and London.
- Harris, A. & Jones, M. (2018) Leading Schools as Learning Organizations. *School Leadership & Management*, 38 (4), 351-354.
- Hayek, F. (1948) *Individualism and economic order*. Chicago University Press
- Ho Park, J. (2008) Validation of Senge's learning organization model with teachers of vocational high schools at the Seoul megalopolis. *Asia Pacific Education Review*, 9(3), 270-284.
- Holyoke, L. B., Sturko, P. A., Wood, N. B. & Wu, L. J. (2012) Are Academic Departments Perceived as Learning Organizations? *Educational Management, Administration and Leadership*, 40, 4, 436-448
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2013) *Educational administration. Theory, Research, and Practice*. Ninth Edition (with Tarter, C. J.). McGrawHill
- Hayek, F. (1948) *Individualism and economic order*. Chicago University Press

- Kalantzis, M & Cope, B. (2012) *New Learning. Elements of a Science of Education*. Cambridge University Press (ελλ. Μετάφραση: [επιμ. Ε. Αρβανίτη] (2013) *Νέα Μάθηση. Στοιχεία για μια επιστήμη της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Κριτική.
- Kools, M. (2020) *Schools as Learning Organisations. The concept, its measurement and HR outcomes*. PhD Dissertation. Erasmus University Rotterdam.
- Kools, M. & Stoll, L. (2016) *What Makes a School a Learning Organisation?* OECD Education Working Paper, 137. Paris: OECD Publishing.
- Leithwood, K., Jantzi, D. & Steinbach, R. (1995) *An organizational learning perspective on school responses to central policy initiatives*. Paper Presented at the annual meeting of the American Educational Research Association.
- Leithwood, K. & Seashore Louis, K. (εκδ.) (1998) *Organizational Learning in Schools*. Taylor and Francis, London and New York.
- Marsick, V. J. & Watkins, K. E. (2003) *Demonstrating the Value of an Organization's Learning Culture: The Dimensions of the Learning Organization Questionnaire*. *Advances in Developing Human Resources*, 2003, 5, 132-145
- Moloi, K. C. (2019) *Implications of a Learning Organization for Social Justice in Poverty Stricken Communities: A Theoretical Perspective*. *Africa Education Review* 1-17
- Mulford, W., Silins, H. & Leithwood, K. (2004) *Educational Leadership for Organisational Learning and Improved Student Outcomes*. Kluwer Academic Publishers
- Nguyen, N., Hansen, J. & Jensen, A. (2019) *How Best to Study the Learning Organization*. Στο: Örtenblad, A. (εκδ.) (2019).
- Oikonomou, K. & Lazaridou, A. (forthcoming) *Sharpening the definition of the "school as learning organization"*.
- OECD (2018α) *Developing Schools as Learning Organisations in Wales*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2018β) *Education for a Bright Future in Greece*. Paris.
- Senge, P. (1990) *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Random House.
- Spratt, J. (2017) *Wellbeing, Equity and Education*. Springer
- Taylor, J. (2006) *Managing the Unmanageable: The Management of Research in Research-Intensive Universities*. *Higher Education Management and Policy*, 18, 2, 1-25
- Timanson, P. & Da Costa, J. (2016) *Learning Organisations and Their Relationship to Educational Improvement*. Στο P. Newton & D. Burgess (εκδ.), *The Best Available Evidence Decision Making for Educational Improvement*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Watkins, K. E. & Marsick, V. J. (2010) *Group and Organizational Learning*. Στο: C. E. Kasworm, A.D. Rose & J. M. Ross-Gordon (εκδ.) *Handbook of Adult and Continuing Education, 2010 Edition*. Sage.

- Watkins, K. E. & Marsick, V. J. (2019) Conceptualizing an organization that learns. Στο Örtensblad (εκδ) 2019) *The Oxford Handbook of the Learning Organization*. Oxford.
- Yang, B., Watkins, K. E. & Marsick, V. J. (2004) The construct of the learning organization: Dimensions, measurement, and validation. *Human Resource Development Quarterly*, 15, 31-55.
- Αγγελάκου, Π.-Ε. (2018) *Ανάπτυξη σχολικών μονάδων ως αυτοαναφορική διαδικασία βελτίωσης της οργανωσιακής μάθησης και νοημοσύνης: το παράδειγμα της μεταπολιτευτικής Ελλάδας*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ. & Χαλκιώτης, Δ. (εκδ.) *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική*. 2 τόμοι. ΕΑΠ.
- Αυγητίδου, Σ. (2020) Προσανατολισμοί της εκπαιδευτικής έρευνας στην Ελλάδα. Στο: Α. Ανδρούσου & Β. Τσάφος (εκδ.) *Επιστήμες της εκπαίδευσης, Ένα διεπιστημονικό πεδίο*. Αθήνα, Gutenberg.
- Βεκρής, Λ. & Χοντολίδου, Ε. (2003, 2η έκδ. 2010) *Προδιαγραφές σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα.
- Δούκας, Χ. (2004) *Ανοιχτή μάθηση στην ανοιχτή κοινωνία. Η μεταρρύθμιση της εκπαίδευσης ενηλίκων 2000-2004*. Αθήνα ΓΓΕΕ-ΙΔΕΚΕ.
- Κόκκος, Α. & Μαυρογιώργος, Γ. (2008) Εισαγωγή στη «Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων». Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Α. Δακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος & Δ. Χαλκιώτης (εκδ.) *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική*. Τόμος Α. ΕΑΠ.
- Κολέζα, Ε., Αργυροπούλου, Μ. & Τσιόκανος, Α. (2014) *3^ο Διεθνές Συνέδριο SCHOOLS as LEARNING ORGANIZATIONS Η Σχολική Μονάδα ως ένας «Οργανισμός που Μαθαίνει» Προσεγγίσεις και εφαρμογές*. Αθήνα.
- Κουτούζης, Μ. & Πρόκου, Ε. (2005) *Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Διοίκηση Μονάδων*. Πάτρα. ΕΑΠ.
- Κουτούζης, Μ. & Παυλάκης, Μ. (2018) *Η κουλτούρα και η σημασία της στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών μονάδων σε οργανισμούς μάθησης*. Πάτρα. ΕΑΠ.
- Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ. & Σταμάτης, Θ. (2007) *Ένα σχολείο μαθαίνει*. Αθήνα Λιβάνη.
- Νομικού, Χ. (2017) *Τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ως Οργανισμοί Μάθησης. Μία Έρευνα Δράσης*. Διδακτορική Διατριβή. ΕΚΠΑ, Αθήνα.
- Πασιαρδής, Π. (2014) *Εκπαιδευτική Ηγεσία*. Αθήνα, Μεταίχιμο.
- Πασιάς, Γ., Φλουρής, Γ. & Φωτεινός, Δ. (2016) *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση* (2^η έκδ.). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ξηροτύρη-Κουφίδου, Σ. (2000) Ο προγραμματισμός δράσης ως βασικό στοιχείο διοίκησης της σχολικής μονάδας. Στο: Παπαναούμ, Ζ. (εκδ.) *Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα: από τη θεωρία στην πράξη*. Έργο ΣΕΠΠΕ. Θεσσαλονίκη.

Τσάφος, Β. (2014) *Αναλυτικό πρόγραμμα, Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί προανατολισμοί*. Μεταίχιμο.

Παράρτημα: οι εργασίες

	ΟΝΟΜΑ	ΕΤΟΣ	ΤΙΤΛΟΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	ΠΑΝ/ΜΙΟ	ΚΥΡΙΟΣ ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ
1	Σάββας Ιωάννης	2007	Μανθάνοντες εκπαιδευτικοί οργανισμοί - Η περίπτωση του προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων Ήρων	Αιγαίου	Κόνσολας
2	Κωνσταντινίδου Θεοδώρα	2008	Οργανισμοί μάθησης και εκπαιδευτικά ιδρύματα	Μακεδονίας	Μιχαήλ
3	Ζαρούχα Βικτωρία	2008	«Διερεύνηση Χαρακτηριστικών «Οργανισμού Μάθησης» σε Εκπαιδευτικούς Οργανισμούς: Μια Ανάλυση Περίπτωσης Ιδιωτικού Εκπαιδευτικού Οργανισμού στη Β. Ελλάδα	ΕΑΠ	Πετρίδου
4	Βύσσα Ευαγγελία	2009	"Οργανισμοί που μαθαίνουν": Η περίπτωση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού	Μακεδονίας	Ξηροτύρη-Κουφίδου
5	Αναγνωστόπουλος Κωνσταντίνος	2010	Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας ως μανθάνοντες οργανισμοί Η περίπτωση των ΣΔΕ Αττικής	ΕΑΠ	Αθανασούλα-Ρέππα
6	Δημακοπούλου Αλεξάνδρα	2015	Το σχολείο ως οργανισμός που μαθαίνει Η περίπτωση των Πρότυπων-Πειραματικών Σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του ν Αττικής	ΕΚΠΑ	Παπακωνσταντίνου
7	Κολοκοτρώνης Κωνσταντίνος	2015	Ο Σύλλογος Διδασκόντων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως μανθάνων οργανισμός	ΕΑΠ	Παπαγεωργίου
8	Μπούσιου Ξανθούλα	2015	Το σχολείο ως μανθάνων οργανισμός: εμπόδια και αμυντικές ρουτίνες	ΕΑΠ	Ιορδανίδης
9	Παπάζογλου Ασημίνα	2016	Εκπαιδευτική ηγεσία και οργανισμός μάθησης: διερεύνηση της σχέσης στις σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης	ΕΑΠ	Κουτούζης
10	Αποστολοπούλου Ελένη	2016	Οργανισμός μάθησης: Ο ρόλος του ηγέτη στη δημιουργία οργανισμού μάθησης με σκοπό την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	ΕΑΠ	Κουτούζης
11	Παπαδόπουλος Κλήμαντος	2017	διαδικασία μετασχηματισμού του σε «οργανισμό μάθησης». Απόψεις	Δυτικής Μακεδονίας	Κουτούζης
12	Καλατζή Αναστασία	2017	Το σχολείο ως μανθάνοντας οργανισμός και ο ρόλος του διευθυντή στη διαδικασία μετασχηματισμού του σε οργανισμό μάθησης. Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Α Πειραιά	ΕΑΠ	Παπαλόη

13	Τάγαρη Μαρία	2017	Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης και ο ρόλος της εκπαιδευτικής διοίκησης με έμφαση στην προώθηση της μάθησης των μαθητών	ΕΑΠ	Δάρρα
14	Καλογεράτος Γεράσιμος	2017	Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί ως οργανισμοί μάθησης. Διερεύνηση απόψεων διευθυντών/διευθυντριών Δημοτικών Σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Αχαΐας	ΕΑΠ	Κουτούζης
15	Γιαννακοπούλου Χαρίκλεια	2017	Η Σχολική Μονάδα ως οργανισμός μάθησης: Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση στα πλαίσια της Εκπαίδευσης Ενηλίκων	ΕΑΠ	Παναγιωτόπουλος
16	Καφιμάλη Αντιγόνη	2018	Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη λειτουργία του σχολείου τους με όρους οργανισμού μάθησης: χαρακτηριστικά λειτουργίας, θετικά σημεία και εμπόδια, συμβολή της σχολικής ηγεσίας στην κατεύθυνση του μετασχηματισμού του σχολείου σε οργανισμό μάθησης	ΕΑΠ	Ανδρούτσου
17	Τσιρογιάννη Αγγελική	2018	Οργανισμός μάθησης και εκπαιδευτική ηγεσία: διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτών ενηλίκων στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας Θεσσαλίας	ΕΑΠ	Τσιμπουκλή
18	Μπρούζου Χαρίκλεια	2018	Ο διευθυντής-ηγέτης ως φορέας ποιοτικής διδασκαλίας και ο ρόλος του στο μετασχηματισμό του σχολείου σε μανθάνοντα οργανισμό	Θεσσαλίας	Παπαλόη
19	Ζωγόπουλος Κωνσταντίνος	2018	Ο μετασχηματισμός της σχολικής μονάδας σε μανθάνοντα οργανισμό σύμφωνα με τις αρχές του Senge και ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας	ΤΕΙ Δυτικής Ελλάδας	Παναγιωτόπουλος
20	Κούκου Ελένη	2018	Τα σχολεία ως οργανισμοί μάθησης: Η οπτική εκπαιδευτικών	Θεσσαλίας	Κουτούζης
21	Βυζιώτη Παρασκευή	2019	Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Βόλου	ΕΑΠ	Δάρρα
22	Σβήρκος Ιάκωβος	2019	Ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας στο μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης. Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Δυτικής Θεσσαλονίκης	ΕΑΠ	Ιορδανίδης
23	Τσαγκαράκη Μαρία	2019	Η σχολική μονάδα ως οργανισμός μάθησης και ο ρόλος της Ηγεσίας και του Συλλόγου Διδασκόντων: Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης	ΕΑΠ	Πεδιαδίτης
24	Παπαγεωργίου Λυκούργος	2019	Τα Λύκεια ως οργανισμοί μάθησης	ΕΑΠ	Σταυρόπουλος

25	Μαρούση Βασιλική	2019	Ανάδειξη Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας σε οργανισμούς μάθησης	ΕΑΠ	Ζμας
26	Φωτεινόπουλος Γεώργιος	2019	Οργανωσιακή κουλτούρα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το μονοπάτι που οδηγεί στο μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης	ΕΑΠ	Παυλάκης
27	Παππάς Δημήτριος	2019	Εκπαίδευση διευθυντών ΙΕΚ και θέματα ηγεσίας. Διερεύνηση παραδοχών και αναγκών εκπαίδευσης διευθυντών ΙΕΚ περί ηγεσίας και λειτουργίας των ΙΕΚ ως οργανισμών μάθησης	ΕΑΠ	Τσιμπουκλή
28	Σιδηροπούλου Θεανώ	2019	Η επαγγελματική ανάπτυξη των Νηπιαγωγών μέσα από τη συνεργασία στο σχολείο ως Οργανισμός και Κοινότητα Μάθησης: η περίπτωση των Νηπιαγωγών της Δυτικής Θεσσαλονίκης	ΕΑΠ	Διπλάρη
29	Αντωνοπούλου Αγνή	2019	Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τη συμβολή της γονεϊκής εμπλοκής στη μαθησιακή διαδικασία και το μετασχηματισμό της σχολικής μονάδας σε οργανισμό μάθησης	ΕΑΠ	Ανδρούτσου
30	Γιατρά Αναστασία	2019	Διερεύνηση της επιρροής των παραγόντων της μετασχηματιστικής ηγεσίας στη συνεργασία της χοχλικής μονάδας: Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης	ΕΑΠ	Γκόλια
31	Βασιλείου-Μέκτρα	2019	Ο Ρόλος της Εκπαιδευτικής Ηγεσίας στο μετασχηματισμό του Σχολείου σε Οργανισμό Μάθησης	ΕΑΠ	Παπακωνσταντίνου
32	Βασάκη Μαρία Ελένη	2019	Ο ρόλος της κατανεμημένης ηγεσίας στον μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης. Αντιλήψεις των διευθυντών και των εν δυνάμει πηγών ηγεσίας σε Γυμνάσια του νομού Ρεθύμνου	ΕΑΠ	Πεδιάδιτης
33	Χαρίση Δήμητρα	2019	Η συμβολή του ηγετικού προφίλ του διευθυντή στο μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης. Απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Νότιου Αιγαίου	ΕΑΠ	Σταυρόπουλος
34	Σιδηροπούλου Γεωργία	2019	Τα νηπιαγωγεία ως οργανισμοί μάθησης	ΕΑΠ	Λαζαρίδου
35	Παπάζογλου Στεφάνια	2019	Ο εκπαιδευτικός οργανισμός ως οργανισμός μάθησης: Διερεύνηση αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που διδάσκουν στα νηπιαγωγεία του νομού Καβάλας για την επιμόρφωση που τους	ΕΑΠ	Καραφύλλης

36	Ασλάνογλου Περσεφόνη Αναστασία	2019	Ο ρόλος της επαγγελματικής μάθησης, του οργανισμού μάθησης και του εκπαιδευτικού ηγέτη στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	Μακεδονίας	Παπαβασιλείου
37	Παπαροϊδάμη Ελένη	2019	Το σχολείο ως οργανισμός και κοινότητα μάθησης: πρακτικές της ηγεσίας για τη μάθηση στα δημοτικά σχολεία του Καρπενησίου	ΕΚΠΑ	Πασιάς
38	Αδαμοπούλου Αμαλία	2019	Συνεργατικές πρακτικές και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών στο σχολείο ως οργανισμό και κοινότητα μάθησης	ΕΚΠΑ	Πασιάς
39	Νικολάου Ιωάννα	2019	Οργανισμοί μάθησης και μετασχηματισμός των σχολικών μονάδων	ΕΚΠΑ	Καρράς
40	Πουλημένου Σοφία	2019	Το ελληνικό δημόσιο σχολείο ως μανθάνων οργανισμός και ο ρόλος του κριτικού στοχασμού των εκπαιδευτικών: πραγματικότητα ή ουτοπία;	Δυτικής Μακεδονίας	Κουτούζης
41	Παπαναστασίου Δήμητρα	2019	Τα δημοτικά σχολεία ως οργανισμοί μάθησης: προϋποθέσεις και περιορισμοί	Δυτικής Μακεδονίας	Κουτούζης
42	Μάρκου Ευαγγελία	2020	Ο μετασχηματισμός της σχολικής μονάδας σε οργανισμό μάθησης: διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αιτωλοακαρνανίας	ΕΑΠ	Συρμακέσης
43	Παπαγεωργίου Ελένη	2020	Το νηπιαγωγείο ως οργανισμός μάθησης: Αντιλήψεις προϊσταμένων νηπιαγωγείων για το μετασχηματισμό του νηπιαγωγείου σε οργανισμό μάθησης	ΕΑΠ	Σταφυλά
44	Κοντοδημόπουλος Νικόλαος	2020	Αντιλήψεις των διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τη συμβολή του ηγετικού προφίλ τους στο μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης	ΕΑΠ	Σταυρόπουλος
45	Σταθόπουλος Νικόλαος	2020	Απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τα εμπόδια στο μετασχηματισμό του σχολείου τους σε οργανισμό μάθησης	ΕΑΠ	Κονιδάρη
46	Τουλιπούλου Ελένη	2020	Το νηπιαγωγείο ως οργανισμός μάθησης: Διερεύνηση τη λειτουργίας του ελληνικού νηπιαγωγείου ως προς τις διάστάσεις του οργανισμού/της κοινότητας μάθησης σύμφωνα με τις αντιλήψεις των νηπιαγωγών	ΕΑΠ	Αναστασίου
47	Κυρτσόγλου Ελισάβετ	2020	Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης και ο ρόλος του διευθυντή. Απόψεις και πρακτικές	ΕΑΠ	Κουτούζης
48	Κουτσονάνου Αικατερίνη	2020	Οργανωσιακή κουλτούρα, ηγεσία και οργανισμοί μάθησης.	ΕΑΠ	Ανδρούτσου
49	Αντωνιάδου Κυριακή	2020	Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τον μετασχηματισμό των σχολικών μονάδων σε μανθάνοντες οργανισμούς και τον ρόλο της οργανωσιακής κουλτούρας και της ηγεσίας στη διαδικασία αυτή.	ΕΑΠ	Κονιδάρη

50	Πλέσσα Διονυσία	2020	Διερεύνηση αντιλήψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη δυνατότητα μετασχηματισμού του ελληνικού δημοτικού σχολείου σε οργανισμό μάθησης	ΕΑΠ	Αργυροπούλου
51	Παπαδοπούλου Δέσποινα	2020	Ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας στη λειτουργία του σχολείου ως οργανισμού μάθησης: εμπειρική έρευνα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση	ΕΑΠ	Δάρρα
52	Μιχαλοπούλου Αικατερίνη	2020	Η σχολική μονάδα ως οργανισμός μάθησης και ο ρόλος της ηγεσίας στην οικοδόμηση συνεργατικής κουλτούρας: Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Β Αθήνας	ΕΑΠ	Μπρίνια
53	Ζαχαράκης Κωνσταντίνος	2020	Η λειτουργία της σχολικής μονάδας ως οργανισμός μάθησης και ο ρόλος του διευθυντή	ΕΑΠ	Συρμακέσης
54	Πέππα Φανή	2020	Ο μετασχηματισμός της σχολικής μονάδας σε οργανισμό μάθησης και ο ρόλος της ηγεσίας. Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών στις σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Β Αθήνας	ΕΑΠ	Χαλκιάτης
55	Δρεμέτσικα Βασιλεία	2020	Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη λειτουργία του σχολείου ως μαθησιακού οργανισμού και την προαγωγή της μάθησης των μαθητών: ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας	ΕΑΠ	Αναστασίου
56	Παπαρώδη Βασιλική	2020	Η λειτουργία των ΙΕΚ ως οργανισμοί μάθησης. Διερεύνηση απόψεων εκπαιδευομένων και εκπαιδευτών στα δημόσια ΙΕΚ του Ν. Αχαΐας, σχετικά με το κατά πόσο τα ΙΕΚ λειτουργούν ως «μανθάνοντες οργανισμοί».	ΕΑΠ	Τσουκαλάς
57	Μαρκατάτος Νικόλαος	2020	Ο μετασχηματισμός του ελληνικού σχολείου σε οργανισμό μάθησης υπό το πρίσμα των εκπαιδευτικών αλλαγών του νόμου 4547/18	ΕΑΠ	Παπακωνσταντίνου
58	Λαζαροπούλου Ευαγγελία	2020	Η δυνατότητα μετασχηματισμού των παιδικών σταθμών Βύρωνα σε οργανισμούς μάθησης: ο ρόλος του Διευθυντή στην επιμόρφωση και την επαγγελματική ανάπτυξη των παιδαγωγών προσχλικής ηλικίας του Δήμου Βύρωνα	ΕΑΠ	Χαλκιάτης
59	Ηλία Αλεξάνδρα	2020	Η συμβολή του ηγετικού προφίλ του διευθυντή και του αισθήματος συλλογικής αποτελεσματικότητας στο σχολικό περιβάλλον στο μετασχηματισμό του	ΕΑΠ	Σταυρόπουλος
60	Κανιά Ελισάβετ	2020	Ο ρόλος του διευθυντή στο μετασχηματισμό της σχολικής μονάδας σε οργανισμό μάθησης	ΕΑΠ	Λαζαράκου

61	Γιαννούλας Ιωάννης	2020	Δυνατά και αδύνατα σημεία του Ελληνικού Δημόσιου Γυμνασίου μπροστά στην πρόκληση του μετασχηματισμού του σε οργανισμό μάθησης	ΕΑΠ	Πετρίδου
62	Μαρκαντωνάκη Σοφία	2020	Μετασχηματισμός εκπαιδευτικών μονάδων σε οργανισμούς μάθησης. Μια έρευνα σε διευθυντές σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο ν. Ηρακλείου	ΕΑΠ	Καρράς
63	Θεμιστοκλέους Ναζαρία	2020	Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής για τους οργανισμούς μάθησης. Μελέτη περίπτωσης του ΝΠΔΔ του Δήμου Παλλήνης	ΕΑΠ	Κομισέλη
64	Μπακογιάννη Άννα	2020	Ο ρόλος του Διευθυντή στη διαμόρφωση συνεργατικής κουλτούρας σε εσπερινό σχολείο, με στόχο το μετασχηματισμό του σε οργανισμό μάθησης. Απόψεις διευθυντών και εκπαιδευτικών των εσπερινών σχολείων του νομού Αττικής	ΕΑΠ	Κατσαρός
65	Λαχανοπούλου Αρχοντούλα	2020	Ο ρόλος της κατανεμημένης ηγεσίας κατά το μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης: αντλήψεις εκπαιδευτικών των Δημοτικών Σχολείων Περιφέρειας Κρήτης	ΕΑΠ	Πεδιαδίτης
66	Νικολαΐδου Θεανώ	2020	Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς τη δυνατότητα μετασχηματισμού των εκπαιδευτικών μονάδων σε οργανισμούς μάθησης: η περίπτωση μελέτης των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Θεσσαλονίκης	ΕΑΠ	Κουμέντος
67	Ευθυμίου Αγορίτσα	2020	Το πλαίσιο των οργανισμών μάθησης και ο βαθμός ετοιμότητας μετασχηματισμού της πρωτοβάθμιας σχολικής μονάδας σε μαθησιακό οργανισμό	ΕΑΠ	Χατζηπαναγιώτου
68	Χατζηγιάννου	2020	Το Δημοτικό Σχολείο ως οργανισμός μάθησης και ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη διαδικασία αυτού του μετασχηματισμού	ΕΑΠ	Λαζαρίδου
69	Μανάρα Άννα	2020	Ο σχολικός οργανισμός στα πλαίσια του οργανισμού μάθησης και η διάσταση αξιοποίησης του χρόνου: από το New Hampshire στη Θεσσαλία	Θεσσαλίας	Κουτούζης

**ΠΩΣ ΑΝΑΠΑΡΙΣΤΑΤΑΙ Η ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗ ΚΑΤΑ ΤΗ
ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΣΤΕΛΕΧΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ;
ΔΙΝΟΝΤΑΣ «ΦΩΝΗ» ΣΤΟΥΣ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ**

**HOW IS JUSTICE REPRESENTED IN THE PROCESS OF
SELECTING EXECUTIVES OF EDUCATION? GIVING
A “VOICE” TO THE PARTICIPATING TEACHERS**

Βασιλική Πολυμεροπούλου
Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
polymero@uth.gr

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να δώσει φωνή στους συμμετέχοντες υποψηφίους στη διαδικασία επιλογής διευθυντών/ντριών σχολείων κατά τις κρίσεις του 2017 ώστε να εκφράσουν την Φάπωση τους περί δίκαιης αντιμετώπισής τους από τα μέλη του αρμόδιου συμβουλίου επιλογής κατά την προφορική συνέντευξη. Εστίαση έγινε σε μια διεύθυνση δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Για τη συγκέντρωση των δεδομένων χορηγήθηκε ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο στο οποίο ανταποκρίθηκαν οι 61 από του 96 συμμετέχοντες στη διαδικασία επιλογής. Η μεθοδολογία ανάλυσης των δεδομένων περιλαμβάνει ποσοτικές αναλύσεις περιγραφικής αλλά κυρίως επαγωγικής στατιστικής. Για την ερμηνεία των δεδομένων αξιοποιήθηκε η θεωρία της δικαιοσύνης του Adams. Φάνηκε ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων εκτιμούν ότι αντιμετωπίστηκαν δίκαια από το αρμόδιο συμβούλιο επιλογής κατά την προφορική συνέντευξη αλλά ότι στην περίπτωση των συνυποψηφίων τους το συμβούλιο επιλογής λειτούργησε μεροληπτικά. Η στάση δε αυτή του συμβουλίου έκριναν ότι οφείλεται στην προηγούμενη υπηρεσιακή ή προσωπική σχέση των υποψήφιων με τα μέλη του συμβουλίου επιλογής και στην κομματική εμπλοκή. Προτάσεις σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής προτάσσονται.

Λέξεις κλειδιά

Προφορική συνέντευξη, κριτήρια-διαδικασία επιλογής, θεωρία δικαιοσύνης του Adams.

Abstract

This study attempts to give voice to the participants in the process of selecting schools' principals during the 2017 crises in order to express their opinion on their fair treatment by the members of the competent selection board during the oral interview. Focus given on a particular secondary education directorate. An electronic questionnaire was given to the participating candidates for data collection which was answered by 61 of the 96 participants in the process. The data analysis methodology includes quantitative analyzes of descriptive but mainly inductive statistics. Adams's theory of justice was used to interpret the data. It appeared that the majority of the participants considered that they were treated fairly by the competent selection board during the oral interview but in the case of their fellow candidates the selection board acted in a discriminatory manner in terms of ratings. This attitude of the selection board was due to the previous personal relationship of the candidates with the members of the selection council and to the party involvement. Proposals at the level of educational policy are proposed.

Key words

Interview, selection criteria-process, justice theory of Adams.

0. Εισαγωγή

Η σπουδαιότητα του ρόλου του διευθυντή/ντριας σχολικής μονάδας έχει αναδειχθεί από πλείστες έρευνες (Lee & Mao, 2020, MacBeath κ.ά., 2006, Harris κ.ά., 2003), οι οποίες τον/την καθιστούν ως έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες επίδρασης των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών/τριών καθώς καθορίζει τις οργανωτικές δομές του σχολείου, ενισχύει και ενδυναμώνει τους εκπαιδευτικούς, επιφέρει αλλαγές και εισάγει καινοτομίες. Οπότε η επιλογή των καταλληλότερων για τη θέση αυτή ευθύνης καθίσταται υψίστης προτεραιότητα για όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα. Ενδεικτικό της σπουδαιότητας που δίνεται στο ρόλο αυτό αποτελεί και το γεγονός ότι σε κάποιες χώρες πραγματοποιείται προετοιμασία των υποψηφίων στελεχών μέσω επιμορφωτικών προγραμμάτων ή/και σχολών προετοιμασίας στελεχών εκπαίδευσης (Romanowski κ.ά., 2020, Jason κ.ά., 2019, Mestry, 2017, Su κ.ά., 2003).

Παρά το γεγονός όμως ότι έχει διερευνηθεί εκτενώς ο καταλυτικός ρόλος του διευθυντή/ντριας σχολικής μονάδας εντούτοις ευάριθμες έρευνες (Rammer, 2007) έχουν εστιάσει στη διαδικασία της επιλογής αυτής της κατηγορίας στελεχών. Η συγκεκριμένη ερευνητική περιοχή καθίσταται σημαντική ειδικά εάν ληφθεί υπόψη ότι ήδη σε πολλές χώρες όπως, η Αυστραλία (Bezzina, 2012), η Ολλανδία (Kruiger κ.ά., 2005), η Σιγκαπούρη (Walker κ.ά., 2003), η Κίνα (Kwan & Walker, 2009), επισημαίνεται η αδυναμία προσέλκυσης ικανών εκπαιδευτικών για την πλήρωση των διευθυντικών θέσεων. Εύλογα επομένως διερωτάται κανείς που οφείλεται αυτή η αδυναμία και τελικά επιλέγονται οι καταλληλότεροι από τους συμμετέχοντες στη διαδικασία;

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να δώσει «φωνή» στους συμμετέχοντες στη διαδικασία για επιλογή τους σε θέσεις ευθύνης κατά τις κρίσεις των διευθυντών/ντιρών το 2017 διερευνώντας κατά πόσο εκτιμούν ότι ο τρόπος επιλογής τους διέπεται από όρους δικαιοσύνης ώστε να επιλέγονται οι καταλληλότεροι. Επιδιώκεται λοιπόν να διερευνηθεί κατά πόσο υποστηρίζουν οι ίδιοι ότι η διαδικασία που ακολουθήθηκε, στην παρούσα έρευνα από το συγκεκριμένο υπηρεσιακό συμβούλιο επιλογής μέσω της προφορικής συνέντευξης, έδωσε τη δυνατότητα στους υποψηφίους να αναμετρηθούν υπό συνθήκες «δίκαιου παιχνιδιού».

1. Θεωρητικό υπόβαθρο

Προκειμένου να οριοθετηθεί η δικαιοσύνη υιοθετήθηκε το μοντέλο δίκαιης κρίσης (*justice judgment model*) του Adams (1965). Επίκεντρο της θεωρίας του είναι η δημιουργία μιας σχέσης ανταλλαγής μεταξύ των ατόμων, κατά την οποία τα άτομα «δίνουν κάτι» και «περιμένουν κάτι» ως αντάλλαγμα.

Σύμφωνα με τον Mowday (1967) τα κύρια συστατικά της θεωρίας ανταλλαγής στη θεωρία του Adams είναι οι εισροές (*inputs*) και τα αποτελέσματα (*outputs*). Οι εισροές είναι όλα όσα ένα άτομο φέρει. Αυτά θα μπορούσαν να είναι το μορφωτικό του κεφάλαιο, η εργασιακή του εμπειρία αλλά και η προσπάθεια που καταβάλλει για βελτίωση και ενίσχυση των δεξιοτήτων του. Τα αποτελέσματα είναι αυτά που κερδίζει ο ενδιαφερόμενος εφόσον αποτιμηθούν οι εισροές του, συγκρίνοντάς τα όμως με τα αντίστοιχα αποτελέσματα των άλλων, στην παρούσα έρευνα συνυποψηφίων του. Σύμφωνα δε με τη θεωρία, η άποψη του κάθε ατόμου περί δίκαιης αντιμετώπισης ή ανισότητας στηρίζεται αποκλειστικά στη σχέση αυτή μεταξύ εισροών και αποτελεσμάτων σε σύγκριση όμως με τους υπόλοιπους που συμμετέχουν στη διαδικασία. Η ανισότητα για παράδειγμα δεν υφίσταται απαραίτητα εάν το άτομο έχει υψηλές εισροές και χαμηλά αποτελέσματα, εφόσον η σύγκριση με άλλους έχει παρόμοια αποτελέσματα ενώ όταν αισθάνεται ότι παίρνει λιγότερα από όσα δίνει σε σύγκριση με τους άλλους, τότε επικρατεί ανισότητα. Υιοθετώντας λοιπόν τη θεωρία του Adams θα ήταν ενδιαφέρον να φανεί πως αυτή μπορεί να εφαρμοστεί στην περίπτωση της επιλογής ανθρώπινου δυναμικού.

Ως εισερχόμενα (*inputs*) στην παρούσα έρευνα θεωρούνται τα κριτήρια επιλογής (*selection criteria*) τα οποία καθορίζονται από την επίσημη ελληνική εκπαιδευτική πολιτική και περιγράφονται αναλυτικά παρακάτω. Τα εξερχόμενα (*outputs*) είναι η επιλογή των κατάλληλων ανθρώπων από τους υποψηφίους για τη διευθυντική θέση των σχολικών μονάδων, μέσα όμως από τη διαδικασία που ακολουθείται.

Ειδικότερα, βιβλιογραφικά τα κριτήρια επιλογής, τα οποία ουσιαστικά περιλαμβάνουν το εισερχόμενο κεφάλαιο των υποψηφίων (*inputs*), θεωρούνται σημαντικά ώστε να αξιολογηθούν οι υποψήφιοι και να επιλεγούν οι κατάλληλοι για τη θέση (Quraishi & Aziz, 2016, Palmer & Moolooly, 2015, Baltezz & Dentler, 1983). Η κριτική που έχει ασκηθεί τόσο από τη διεθνή όσο και από την ελληνική βιβλιογραφία σχετικά με τα κριτήρια επιλογής αναφέρει

ότι αυτά πολλές φορές είναι ασαφή, άσχετα ή μη εκτιμήσιμα (Anderson, 1991, Baltzell & Dentler, 1983) και υποκειμενικά (Gurmu, 2020), ενώ πολλές φορές δεν διερευνούν τις απαιτήσεις που προκύπτουν από τη θέση ευθύνης (Palmer & Mullooly, 2015). Όπως επισημαίνεται από τους Pashiardis και Brauckmann, (2009 όπως αναφέρεται στο Gurmu, 2020) οι διευθυντές σε πολλές χώρες συνήθως επιλέγονται με βάση άσχετα ή ανεπαρκή κριτήρια. Ειδικά για το ελληνικό συγκείμενο διαπιστώνεται ότι ενώ η επίσημη κυβερνητική πολιτική αναγνωρίζει έναν πολυσύνθετο ρόλο στον διευθυντή με ένα εύρος καθηκόντων που προϋποθέτουν γνώσεις και δεξιότητες στη διοίκηση της εκπαίδευσης και στη διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού (Κάκκος κ.ά., 2018) εντούτοις στα κριτήρια επιλογής δεν λαμβάνεται υπόψη με επιπλέον μοριοδότηση η εξειδίκευση του υποψηφίου στον επιστημονικό τομέα της οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης. Αντίθετα, σε έρευνες από διαφορετικά εκπαιδευτικά συγκείμενα διαπιστώνεται ότι πριμοδοτούνται τα αυξημένα ακαδημαϊκά προσόντα (Lee & Mao, 2020, DeAngelis & O'Connor, 2012) ειδικά στην οργάνωση και διοίκηση εκπαίδευσης (Bureau of Labor Statistics, 2017 όπως αναφέρεται στο Romanowski κ.ά., 2020).

Σύμφωνα με τον Palmer (2016) ακόμη όμως και αν τα κριτήρια γίνουν ξεκάθαρα και σαφή, οι διαδικασίες είναι αυτές που θα καθορίσουν την επιλογή (*outputs*) των καταλληλότερων υποψηφίων για την κατοχή θέσης ευθύνης. Η διαδικασία επιλογής αποτελεί τον τρόπο συλλογής εκείνων των δεδομένων βάσει των οποίων θα δοθεί η δυνατότητα σε κάποιους να καταλάβουν μια θέση ευθύνης ενώ σε κάποιους άλλους αυτό θα καταστεί αδύνατο. Η μέχρι τώρα βιβλιογραφία αναφέρει ότι οι διαδικασίες που ακολουθούνται και κυρίως η προφορική συνέντευξη, έχουν έντονο το στοιχείο της υποκειμενικότητας (Blackmore κ.ά., 2006, Gronn & Lacey, 2006), απέχοντας από διαδικασίες που διέπονται από αντικειμενικότητα και αξιοπιστία. Ειδικά για την προφορική συνέντευξη, στην οποία εξωγενείς παράγοντες μπορούν να ασκήσουν επιρροές, οι Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς (2016) υποστηρίζουν ότι η αξιοπιστία της είναι σχετικά χαμηλή (δεν αγγίζει το 30%) και μόνο εάν το συμβούλιο επιλογής απαρτίζεται από άτομα που έχουν λάβει ειδική εκπαίδευση και εξάσκηση στην επιλογή ανθρώπινου δυναμικού, είναι δυνατό να χαρακτηριστεί από αξιοπιστία.

Έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στο ελληνικό συγκείμενο αναφορικά με τη διεξαγωγή της προφορικής συνέντευξης από τα αρμόδια συμβούλια επιλογής έχουν αναδείξει συγκεκριμένα προβλήματα όπως η απουσία αξιόπιστων εργαλείων, η υποκειμενική και ανακριβής βαθμολόγηση των υποψηφίων (Σπυροπούλου, 2010), η μεροληπτική και κυρίως κομματικά καθοδηγούμενη στάση των μελών της επιτροπής (Ανδρικογιαννοπούλου, 2010) που δεν έχουν την ανάλογη επιμόρφωση και τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες ώστε να διασφαλίσουν την εγκυρότητα της διαδικασίας (Αναστασίου, 2011). Έντονη εκτιμάται ότι είναι και η ευνοιοκρατία, υπό την έννοια της προηγούμενης σχέσης και γνωριμίας με τα μέλη του συμβουλίου επιλογής είτε αυτή είναι υπηρεσιακή είτε προσωπική. Η στάση αυτή για τα συμβούλια επιλογής δεν αποτελεί μόνο ελληνικό φαινόμενο αλλά αφορά και άλλες χώρες (Blackmore κ.ά., 2006, Gronn & Lacey, 2006). Δυστυχώς όμως η απουσία αντίστοιχης βιβλιογραφίας για την επιλογή των διευθυντών δεν επιτρέπει την ανάδειξη

άλλων πτυχών. Άρα θεωρείται ύψιστη προτεραιότητα η δημιουργία εκείνου του πλαισίου, που να επιτρέπει την επιλογή των καταλληλότερων μεταξύ των υποψηφίων, με βάση την αρχή της δικαιοσύνης, περιορίζοντας αφενός τον παράγοντα τύχη κατά την επιλογή των στελεχών και αφετέρου δίνοντας κίνητρο συμμετοχής σε υψηλά καταρτισμένους υποψηφίους.

2. Το ελληνικό πλαίσιο επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων

Τα κριτήρια επιλογής για την επιλογή στελεχών το 2017 βάσει του νομοθετικού πλαισίου για την Ελλάδα (Νόμος 4473/2017) ήταν τα εξής: α) το κριτήριο της επιστημονικής – παιδαγωγικής συγκρότησης και κατάρτισης (10 μονάδες κατ' ανώτατο όριο), β) το κριτήριο υπηρεσιακής κατάστασης και καθοδηγητικής και διοικητικής εμπειρίας (13 μονάδες κατ' ανώτατο όριο), το οποίο υποδιαιρείται στο κριτήριο της υπηρεσιακής κατάστασης (10 μονάδες κατ' ανώτατο όριο) που ουσιαστικά πρόκειται για τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας και στο κριτήριο της καθοδηγητικής και διοικητικής εμπειρίας (3 μονάδες κατ' ανώτατο όριο), το οποίο αφορά τη μοριοδότηση για κατοχή θέσεων ευθύνης στο παρελθόν και γ) το κριτήριο συμβολής στο εκπαιδευτικό έργο - προσωπικότητας - γενικής συγκρότησης (8 μονάδες κατ' ανώτατο όριο). Το ανώτατο όριο μονάδων για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι το 31. Για το τρίτο και τελευταίο κριτήριο πραγματοποιείται προφορική συνέντευξη των υποψηφίων για τη θέση του/της διευθυντή/ντριας στη βάση τεσσάρων ερωτημάτων τα οποία εστιάζουν στη συνεργατικότητα και στη δημοκρατικότητα του διευθυντή, στη δημιουργία του κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος, στην ανάπτυξη πρωτοβουλιών και στις διοικητικές του ικανότητες. Η διαδικασία επιλογής πραγματοποιείται από το οικείο Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Π.Υ.Σ.Δ.Ε.), το οποίο απαρτίζεται από 7 μέλη. Πιο συγκεκριμένα αποτελείται: α) από τον Διευθυντή Εκπαίδευσης, β) δυο υπηρεσιακά και γ) δυο αιρετά μέλη των εκπαιδευτικών, δ) από έναν σχολικό σύμβουλο, κατά προτίμηση με μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών στη διοίκηση της εκπαίδευσης και ε) έναν διευθυντή σχολικής μονάδας της, κατά προτίμηση με μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών στη διοίκηση της εκπαίδευσης ή στα παιδαγωγικά και, εφόσον δεν υπάρχει, εκπαιδευτικός με βαθμό Α' με σημαντική εκπαιδευτική και διοικητική εμπειρία. Συστήνεται με απόφαση του περιφερειακού διευθυντή εκπαίδευσης. Να σημειωθεί ότι οι επιλογές β και γ προκύπτουν μετά από εισήγηση του Διευθυντή Εκπαίδευσης, ενώ τα αιρετά μέλη είναι εκπαιδευτικοί οι οποίοι επιλέγονται μετά από εκλογές του συνδικαλιστικού όργανου των εκπαιδευτικών.

Η διαδικασία επιλογής είναι συγκεκριμένη και καθορίζεται λεπτομερώς από το νομοθετικό πλαίσιο. Τα δυο από τα τρία κριτήρια επιλογής θεωρούνται ως τα αντικειμενικά μετρήσιμα μόρια των υποψηφίων ενώ για το τρίτο πραγματοποιείται προφορική συνέντευξη από τα μέλη του υπηρεσιακού συμβουλίου επιλογής.

3. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα έρευνας

Βάσει του ανωτέρω πλαισίου, ο κύριος σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των συμμετεχόντων για το αν η κρίση των μελών του υπηρεσιακού συμβουλίου επιλογής πληροί την αρχή της δικαιοσύνης, όπως αυτή ορίζεται βάσει της θεωρίας του Adams. Εστιάζοντας λοιπόν σε μια διεύθυνση δευτεροβάθμια εκπαίδευση επιδιώκεται να ακουστεί η φωνή των συμμετεχόντων στη διαδικασία κατά τις κρίσεις του 2017 υποψηφίων διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων ώστε να διατυπώσουν την άποψή τους για το αν αντιμετωπίστηκαν τόσο οι ίδιοι όσο και οι συνυποψήφιοί τους από το υπηρεσιακό συμβούλιο επιλογής με όρους δικαιοσύνης ως προς τη βαθμολογία που έλαβαν κατά την προφορική συνέντευξη.

Ως εκ τούτου τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα εξής:

- Οι συμμετέχοντες υποψήφιοι εκτιμούν ότι το υπηρεσιακό συμβούλιο επιλογής βαθμολόγησε τόσο τους ίδιους όσο και τους συνυποψηφίους τους με τρόπο που να προωθεί τη δικαιοσύνη;
- Η άποψη των συμμετεχόντων ως προς την δίκαιη αντιμετώπιση τους από το συμβούλιο επιλογής επηρεάζεται από τη βαθμολογία που έλαβαν μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας αλλά και από την κατοχή θέσης ευθύνης πριν ή μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας;
- Ποιοι παράγοντες εκτιμούν οι συμμετέχοντες ότι επηρεάζουν την κρίση των μελών του υπηρεσιακού συμβουλίου επιλογής ως προς την αξιολόγηση των υποψηφίων;
- Βάσει ποιων κριτηρίων αλλά και ποιων τροπών εκτιμούν οι συμμετέχοντες ότι θα διασφαλίζεται η δίκαιη κρίση στις επιλογές των στελεχών εκπαίδευσης;

4. Μεθοδολογία

Ο σκοπός της έρευνας αλλά και η υιοθέτηση της έννοιας της δικαιοσύνης, όπως ορίζεται από τον Adams, καθόρισαν και το μεθοδολογικό σχεδιασμό της έρευνας. Έτσι, βαρύτερα δόθηκε στη διαδικασία της προφορικής συνέντευξης καθώς η μοριοδότηση των άλλων αντικειμενικών κριτηρίων είχε καθοριστεί από το νομοθετικό πλαίσιο, όπως αυτό περιγράφεται παραπάνω.

4.1. Δείγμα της έρευνας και τρόποι συλλογής δεδομένων

Το δείγμα της έρευνας ήταν στοχευμένο και αφορούσε μόνο αυτούς που συμμετείχαν στη διαδικασία για την επιλογή τους ως διευθυντές/ντριες σχολείων κατά τις κρίσεις στελεχών το 2017. Σχηματίστηκε ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο το οποίο απεστάλη στους συμμετέχοντες στη διαδικασία επιλογής το διάστημα μεταξύ Φεβρουαρίου και Ιουνίου του 2019. Από τους 94 συμμετέχοντες στη διαδικασία ανταποκρίθηκαν οι 61 (65%). Η δομή του ερωτηματολογίου με τα αντίστοιχα κριτήρια που είχαν τεθεί υπό διερεύνηση αλλά και η αξιοπιστία τους αποτυπώνονται στον πίνακα (Πιν.1) που ακολουθεί.

Πίνακας 1: Δομή και αξιοπιστία του ερωτηματολογίου

Ερευνητικό Ερώτημα	Κριτήρια	Ερωτήσεις	α - Cronbach
Α. Απόψεις συμμετεχόντων ως προς τη καταλληλότητα του συμβουλίου επιλογής	Αντικειμενικότητα	Ερωτήσεις τύπου Likert (το 1 αντιστοιχούσε στο απόλυτα αρνητικό και το 5 σε απόλυτα θετικό βαθμό)	,88
	Εμπειρία		
	Τεχνογνωσία		
	Δικαιοσύνη	Ερώτηση διχοτομική	
	Επιρροές που δέχθηκε το συμβούλιο επιλογής από άλλους παράγοντες	Ερωτήσεις τύπου Likert (το 1 αντιστοιχούσε στο απόλυτο θετικό και το 4 στο απόλυτα αρνητικό)	,75
Εκτιμάτε ότι συνυποψήφισάς ευνοήθηκαν από το συμβούλιο επιλογής;	Ερωτήσεις τύπου Likert (το 1 αντιστοιχούσε στο απόλυτο θετικό και το 3 στο απόλυτα αρνητικό)	,79	
Β. Απόψεις συμμετεχόντων γενικά ως προς τη διαδικασία της επιλογής στελεχών	Πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η βαθμολογία της προφορικής συνέντευξης στην επιλογή στελεχών εκπ/σης;	Ερώτηση διχοτομική	
	Απόψεις ως προς την σημαντικότητα των κριτηρίων που θα έπρεπε να λαμβάνονται υπόψη για την εξέλιξη των εκπαιδευτικών σε θέσεις στελεχών	Ερωτήσεις τύπου Likert (το 1 αντιστοιχούσε στο απόλυτο θετικό και το 4 στο απόλυτα αρνητικό)	,72
	Προτεινόμενοι τρόποι επιλογής στελεχών εκπαίδευσης	Ερωτήσεις τύπου Likert (το 1 αντιστοιχούσε στο απόλυτο θετικό και το 4 στο απόλυτα αρνητικό)	,79
Ανεξάρτητες μεταβλητές	Βαθμολογία συνέντευξης λήψη Θέσης ευθύνης πριν (input) και μετά (output) τη διαδικασία επιλογής	Ερωτήσεις διχοτομικές	

4.2. Ανάλυση δεδομένων

Τα ποσοτικά δεδομένα που προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο αναλύθηκαν τόσο περιγραφικά όσο και επαγωγικά μέσω του στατιστικού λογισμικού Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). Με την περιγραφική ανάλυση, προέκυψαν ποσοστά επί τοις % βάσει των

απαντήσεων σε συγκεκριμένα κριτήρια που ήταν διχοτομικά, ενώ για τα υπόλοιπα επιλέχθηκε να αποδοθεί η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση. Με τον τρόπο αυτό επιδιώκεται να φανούν οι τάσεις/απόψεις των συμμετεχόντων για τον τρόπο επιλογής τους, εξετάζοντας τόσο τα κριτήρια όσο και τη διαδικασία. Επαγωγικά, επιχειρήθηκε να διαφανεί εάν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των κριτηρίων του ερωτηματολογίου σε σχέση με τη βαθμολογία που έλαβαν οι συμμετέχοντες από το συμβούλιο επιλογής αλλά και τη κατοχή θέσης ευθύνης προκειμένου να αποτιμήσουν την καταλληλότητα της διαδικασίας μέσω του υπηρεσιακού συμβουλίου επιλογής. Για το λόγο αυτό επιλέχθηκε το στατιστικό κριτήριο χ^2 ενώ με το συντελεστή ϕ_c εκτιμήθηκε η ένταση αυτής της σχέσης.

5. Αποτελέσματα

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα εξέφρασαν την άποψη τους για τη διαδικασία επιλογής όπως αυτή εφαρμόστηκε από το υπηρεσιακό συμβούλιο επιλογής, το οποίο πραγματοποίησε την προφορική συνέντευξη. Τα κριτήρια που ορίστηκαν αφορούσαν κατά πόσο εκτιμούσαν οι ίδιοι ότι το υπηρεσιακό συμβούλιο ήταν αντικειμενικό ως προς τη βαθμολογία του, είχε εμπειρία αλλά και τεχνογνωσία ώστε να ολοκληρώσει με επιτυχία τη διαδικασία επιλογής στελεχών εκπαίδευσης.

Ο πίνακας που ακολουθεί (Πιν. 2) αποτυπώνει τη μέση τιμή των κριτηρίων της αντικειμενικότητας, της εμπειρίας και της τεχνογνωσίας με την τυπική απόκλιση.

Πίνακας 2: Μέση τιμή και T.A. για τα κριτήρια της αντικειμενικότητας, της εμπειρίας και της τεχνογνωσίας του συμβουλίου επιλογής
(το 1 αντιστοιχεί στο απόλυτα αρνητικό και το 5 στο απόλυτα θετικό βαθμό)

Κριτήρια	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Αντικειμενικότητα	3,11	1,30
Εμπειρία	2,54	1,13
Τεχνογνωσία	2,25	1,19

Αποτελεί ενδιαφέρον όμως να φανεί εάν οι ανωτέρω εκτιμήσεις των συμμετεχόντων υποψηφίων για το υπηρεσιακό συμβούλιο επιλογής επηρεάζονται με βάση τη βαθμολογία που έλαβαν κατά τη διάρκεια της προφορικής συνέντευξης, τη προηγούμενη εμπειρία τους σε θέσεις ευθύνης πριν τη συμμετοχή τους στη διαδικασία αλλά και την κατοχή θέσης ευθύνης μετά τη διαδικασία της προφορικής συνέντευξης. Προκειμένου να φανεί λοιπόν εάν υπάρχει σχέση μεταξύ αυτών των μεταβλητών επιλέχθηκε το στατιστικό κριτήριο χ^2 . Ο πίνακας που ακολουθεί (Πιν.3) αποτυπώνει τις σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών ενώ με το συντελεστή ϕ_c εκτιμήθηκε η ένταση.

Πίνακας 3: Σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών

	Αντικειμενικότητα	Εμπειρία	Τεχνογνωσία
Βαθμολογία Συνέντευξης	$\chi^2(12)=36,773$ $p=0,000$ ($\phi_c=0,72$)	$\chi^2(12)=20,879$, $p=0,052$ ($\phi_c=0,54$)	$\chi^2(12)=20,985$ $p=0,051$ ($\phi_c=0,54$)
Κατοχή θέσης ευθύνης πριν	$\chi^2(4)=12,000$ $p=0,017$ ($\phi_c=0,41$)	$\chi^2(4)=7,612$ $p=0,107$ ($\phi_c=0,32$)	$\chi^2(4)=6,552$ $p=0,162$ ($\phi_c=0,30$)
Κατοχή θέσης ευθύνης μετά	$\chi^2(4)=15,173$ $p=0,004$ ($\phi_c=0,40$)	$\chi^2(4)=11,438$, $p=0,022$ ($\phi_c=0,40$)	$\chi^2(4)=7,756$ $p=0,101$ ($\phi_c=0,33$)

Βάσει του ανωτέρω πίνακα προκύπτει ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα υποψήφιοι επηρεάζονται στην κρίση που εκφράζουν για την αντικειμενικότητα του συμβουλίου επιλογής ανάλογα με τη βαθμολογία που έλαβαν, από το αν κατείχαν θέση διευθυντή σχολικής μονάδας πριν αλλά και από το αν κατέλαβαν θέση ευθύνης με την ολοκλήρωση της διαδικασίας, με την ένταση της σχέσης μεταξύ των μεταβλητών να είναι μέτρια με εξαίρεση τη βαθμολογία που έχει ισχυρή ένταση. Αναφορικά με την κρίση που εκφράζουν ως προς την εμπειρία του συμβουλίου επιλογής διαπιστώνεται ότι επηρεάζονται και από τη βαθμολογία που τους έβαλαν, αλλά και από το αν πήραν θέση ευθύνης μετά τη διαδικασία επιλογής. Σε αυτή την περίπτωση η ένταση της σχέσης μεταξύ των μεταβλητών είναι μέτρια. Τέλος, ως προς την τεχνογνωσία του συμβουλίου επιλογής προκύπτει ότι οι συμμετέχοντες επηρεάζονται μόνο από τη βαθμολογία που έλαβαν.

Στο ερώτημα εάν εκτιμούν ότι το συμβούλιο επιλογής τους βαθμολόγησε δίκαια, το 65% απάντησε θετικά. Επιχειρήθηκε τότε να φανεί εάν η άποψη αυτή επηρεάζεται από τη βαθμολογία που έλαβαν και από το αν κατείχαν θέση ευθύνης πριν ή μετά τη ολοκλήρωση της διαδικασίας. Φάνηκε ότι η βαθμολογία που έλαβαν αλλά και η κατοχή θέσης ευθύνης μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας επηρεάζει την άποψή τους περί δίκαιης βαθμολογίας από το συμβούλιο επιλογής [$\chi^2(3)=26,256$, $p=0,000$ ($\phi_c=0,608$)] με άνω του μετρίου ένταση της σχέσης μεταξύ των δυο μεταβλητών στην πρώτη περίπτωση ενώ στη δεύτερη περίπτωση η ένταση μπορεί να χαρακτηριστεί μέτρια προς χαμηλή [$\chi^2(1)=8,497$, $p=0,004$ ($\phi_c=0,346$)]. Η κατοχή θέσης ευθύνης πριν δεν φάνηκε να επηρεάζει την άποψή τους για δίκαιη βαθμολογία από το υπηρεσιακό συμβούλιο επιλογής [$\chi^2(1)=7,748$ $p=0,0387$ ($\phi_c=0,103$)].

Όταν όμως ρωτήθηκαν εάν το υπηρεσιακό συμβούλιο επιλογής λειτούργησε μεροληπτικά ως προς τη βαθμολογία των υπόλοιπων συνυποψήφιων το 60% απάντησε θετικά (Μ.Τ. 1, 62, Τ.Α. , 817). Η οπτική αυτή εξετάζεται καθώς αποτελεί βασική θέση της θεωρίας του Adams. Μάλιστα φάνηκε να υπάρχει σχέση μεταξύ της άποψης αυτής περί μεροληπτικής στάσης του συμβουλίου επιλογής με τη βαθμολογία που έλαβαν οι ίδιοι και η ένταση αυτής της σχέσης είναι μέτρια προς ισχυρή [$\chi^2(6)=25,033$, $p=0,000$ ($\phi_c=0,60$)]. Η άποψη αυτή των συμμετεχόντων όσον αφορά τη μεροληπτική στάση του συμβουλίου φαίνεται ότι σχετίζεται και με τη κατοχή θέσης ευθύνης μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας καθώς φάνηκε να υπάρχει στατιστικώς σημαντική σχέση χαμηλής έντασης [$\chi^2(2)=9,477$, $p=0,009$ ($\phi_c=0,$

36)] ενώ η κατοχή θέσης ευθύνης πριν δεν φαίνεται να επηρεάζει την άποψή τους [$\chi^2(2)=4,910, p=0,086 (\phi_c=0,26)$].

Αντίστοιχα εξέφρασαν την άποψη ότι το υπηρεσιακό συμβούλιο επιλογής λειτούργησε μεροληπτικά και ως προς τις ερωτήσεις που υπέβαλλε στους συνυποψηφίους. Μάλιστα το κριτήριο αυτό φάνηκε να επηρεάζεται από τη βαθμολογία που έλαβαν οι συμμετέχοντες [$\chi^2(6)=13,435, p=0,037 (\phi_c=0,43)$] αλλά και από την κατοχή θέσης ευθύνης μετά τη διαδικασία [$\chi^2(2)=6,151, p=0,046 (\phi_c=0,29)$]. Τέλος, υποστήριξαν στην πλειονότητά τους ότι το υπηρεσιακό συμβούλιο επιλογής δεν λειτούργησε μεροληπτικά ως προς τη διάθεση χρόνου στους συνυποψηφίους.

Επιχειρήθηκε δε να αποτυπωθεί η εκτίμηση των συμμετεχόντων ως προς το που μπορεί να οφείλεται η μεροληπτική στάση του υπηρεσιακού συμβουλίου επιλογής ως προς τη βαθμολογία των υποψηφίων. Ρωτήθηκαν λοιπόν εάν εκτιμούν ότι το συμβούλιο επιλογής επηρεάζεται ως προς τη δίκαιη κρίση του από την κομματική τοποθέτηση του υποψηφίου, την προσωπική σχέση του υποψηφίου με μέλη του Συμβουλίου (είτε θετική είτε αρνητική), το φύλο, την κατοχή θέσης ευθύνης σε προγενέστερο χρόνο, τα χρόνια υπηρεσίας και τα προσόντα του υποψηφίου. Ο πίνακας που ακολουθεί (Πιν.4) εκφράζει τη μέση τιμή και την τυπική απόκλιση.

Πίνακας 4: Μέση τιμή και Τ.Α. αναφορικά με την εκτίμηση των συμμετεχόντων ως προς τις επιρροές που δέχεται το συμβούλιο επιλογής (το 1 αντιστοιχεί στο απόλυτο θετικό και το 4 στο απόλυτα αρνητικό)

Επιρροές	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
κομματική τοποθέτηση του υποψηφίου	2,15	1,167
προσωπική σχέση του υποψηφίου με μέλη του Συμβουλίου	1,86	,946
φύλο	3,72	,453
κατοχή θέσης ευθύνης σε προγενέστερο χρόνο	1,86	,780
Τα χρόνια υπηρεσίας	2,18	,899
προσόντα	2,20	,646

Από τις παραπάνω τιμές προκύπτει ότι οι συμμετέχοντες υποψήφιοι εκτιμούν ότι τα μέλη του υπηρεσιακού συμβουλίου επιλογής δεν επηρεάζονται από το φύλο των υποψηφίων, ενώ για όλες τις υπόλοιπες αναφορές οι υποψήφιοι εκτιμούν ότι ασκούν ικανοποιητική επίδραση στη τελική βαθμολογία. Αναζητώντας εάν οι απόψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα περί επιρροών που εκτιμούν ότι ασκήθηκαν στα μέλη του υπηρεσιακού συμβουλίου επιλογής βάσει των ανωτέρω κριτηρίων επηρεάζονται από τη βαθμολογία που έλαβαν και

την κατοχή θέσης ευθύνης πριν ή μετά, χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό κριτήριο χ^2 και διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική σχέση με εξαίρεση την άποψη που εκφράζουν αναφορικά με την κομματική επιρροή, που φαίνεται να συσχετίζεται με την βαθμολογία που έλαβαν οι συμμετέχοντες [$\chi^2(9) = 19,063, p = 0,025 (\phi_c = 0,51)$].

Στο ερώτημα «Θεωρείτε ότι πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η βαθμολογία της προφορικής συνέντευξης στην επιλογή στελεχών εκπ/σης;» οι συμμετέχοντες υποψήφιοι απάντησαν σε ποσοστό 63,4% θετικά ενώ το 36,6% απάντησε αρνητικά. Άποψη που δεν φαίνεται να συσχετίζεται με τη βαθμολογία που έλαβαν ή την κατοχή θέσης ευθύνης πριν ή μετά τη διαδικασία.

Ζητήθηκε επίσης από τους συμμετέχοντες να σημειώσουν τη σημαντικότητα κάποιων κριτηρίων βάσει των οποίων θα έπρεπε να επιλέγονται οι καταλληλότεροι για διευθυντές σχολείων, ώστε να μην καταστρατηγείται η δικαιοσύνη. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι την υψηλότερη μέση τιμή (το 1 αντιστοιχεί στο απόλυτο θετικό και το 4 στο απόλυτα αρνητικό) συγκεντρώνει η διερεύνηση της προσωπικότητας (Μ.Τ. 1, 17/Τ.Α. , 52) ακολουθεί η συνάφεια των τίτλων σπουδών (Μ.Τ. 1, 51/Τ.Α. , 80), η εμπειρία σε θέσεις ευθύνης (Μ.Τ. 1, 82/Τ.Α. , 70) και τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας (Μ.Τ. 1, 96/Τ.Α. , 76) και τέλος ακολουθούν τα γενικά προσόντα όπως αυτά προκύπτουν από τους τίτλους σπουδών (Μ.Τ. 2, 07/Τ.Α. , 68).

Τέλος, οι συμμετέχοντες ερωτήθηκαν (Πιν. 5) να εκφράσουν την προτίμησή τους αναφορικά με τη διαδικασία που θεωρούν οι ίδιοι κατάλληλη ώστε να εξασφαλίζεται κατά την επιλογή η δικαιοσύνη.

Πίνακας 5: Μέση τιμή και Τ.Α. αναφορικά με τις απόψεις των συμμετεχόντων αναφορικά με τη διαδικασία της επιλογής στελεχών εκπαίδευσης (το 1 αντιστοιχεί στο απόλυτο θετικό και το 4 στο απόλυτα αρνητικό)

Κριτήριο	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Πραγματοποιείται προφορική συνέντευξη των υποψηφίων	1,46	,714
Διενεργείται γραπτός διαγωνισμός	2,30	1,00
Υπάρχουν ξεκάθαρα κριτήρια αξιολόγησης της προφορικής συνέντευξης	1,31	,580
Η επιτροπή προφορικής αξιολόγησης να κατέχει εξειδικευμένες γνώσεις επιλογής ανθρώπινου δυναμικού	1,29	,548
Η επιτροπή προφορικής αξιολόγησης να λαμβάνει υπόψη της και άλλα δεδομένα που αφορούν τον υποψήφιο (γνώμη συλλόγου διδασκόντων, γνώμη Ιεραρχικά Προϊσταμένων)	2,06	,924
Η επιτροπή προφορικής αξιολόγησης να χρησιμοποιεί συγκεκριμένα εργαλεία -ρουμπρικές αξιολόγησης, σχετικά με την διεκδικούμενη θέση	1,65	,812
Πραγματοποιούνται ψυχολογικά τεστ προσωπικότητας	1,42	,730

Η επιτροπή προφορικής αξιολόγησης να μην έχει καμία σχέση με το τοπικό συγκείμενο	1,66	,877
Εξετάζεται ο φάκελος του υποψηφίου από εξειδικευμένη επιτροπή για μόρφωση γνώμης	1,46	,714
Υποβάλλει ο υποψήφιος έκθεση αυτοαξιολόγησης της επαγγελματικής του πορείας	1,66	,755
Υποβάλλει ο υποψήφιος το πλάνο δράσης του σε περίπτωση που αναλάβει θέση ευθύνης	1,70	,800

6. Συζήτηση

Στην έρευνα αυτή έχοντας ως όχημα τη θεωρία της δίκαιης κρίσης του Adams (1965), επιχειρήθηκε να διερευνηθεί εάν ο τρόπος επιλογής των διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων λειτουργήσε με όρους δικαιοσύνης λαμβάνοντας υπόψη το εισερχόμενο κεφάλαιο των συμμετεχόντων (μορφωτικό τους κεφάλαιο, την προσωπικότητα τους αλλά και τη διδακτική και διοικητική εμπειρία), τις διαδικασίες που ακολουθήθηκαν και το τελικό αποτέλεσμα που προέκυψε, δηλαδή τη βαθμολογία των συμμετεχόντων η οποία οδήγησε στην επιλογή ή μη κάποιου υποψηφίου για θέση ευθύνης. «Ακούσαμε» λοιπόν τους συμμετέχοντες στη διαδικασία, για να διερευνήσουμε εάν οι ίδιοι καθώς προσέρχονται στη διαδικασία επιλογής με ένα συγκεκριμένο προφίλ, το οποίο στηρίζεται στο εισερχόμενο κεφάλαιο τους, θεωρούν ότι αντιμετωπίστηκαν τόσο οι ίδιοι όσο και οι συνυποψήφιοι τους, υπό την αρχή της δικαιοσύνης από το συμβούλιο επιλογής το οποίο διενεργεί την προφορική συνέντευξη.

Αρχικά η θεωρία του Adams (1965) στηρίζεται στη σχέση που υπάρχει μεταξύ του εισερχόμενου κεφαλαίου, που στην παρούσα έρευνα καθοριζόταν μέσω των κριτηρίων επιλογής των υποψηφίων και αναδεικνύονταν μέσω των διαδικασιών που προβλέπονταν, και του εξερχόμενου δηλαδή την επιλογή των καταλληλότερων (Al-Zawahreh & Al-Madi, 2012). Η αρχική εντύπωση που προκύπτει από τα αποτελέσματα της έρευνας είναι ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα νιώθουν ότι σε ένα μεγάλο βαθμό αντιμετωπίστηκαν δίκαια. Δηλαδή οι ίδιοι εκτιμούν ότι το εισερχόμενο κεφάλαιό τους εκτιμήθηκε με δίκαιο τρόπο από το υπηρεσιακό συμβούλιο επιλογής, εφόσον βαθμολογήθηκαν υψηλά κατά τη διάρκεια της προφορικής συνέντευξης. Με την άποψη αυτή επιβεβαιώνεται η θεωρία του Adams, η οποία υποστηρίζει το άτομο αντιλαμβάνεται τη δικαιοσύνη συγκρίνοντας αυτό που προσφέρει στον οργανισμό σε σχέση με αυτό που λαμβάνει (Μπουραντάς, 2001). Έτσι, οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι η βαθμολογία που έλαβαν κατά την προφορική συνέντευξη ήταν δίκαιη και βρισκόταν σε σύμπτωση με το εισερχόμενο τους κεφάλαιό τους. Στη θεωρία του Adams όμως λαμβάνεται υπόψη όχι μόνο πως αντιμετωπίστηκαν οι ίδιοι οι συμμετέχοντες από το υπηρεσιακό συμβούλιο επιλογής, αλλά και σε σύγκριση με τους συνυποψηφίους. Οι συμμετέχοντες έκριναν λοιπόν ότι το υπηρεσιακό συμβούλιο επιλογής παρουσίασε μεροληπτική στάση απέναντι στους συνυποψηφίους τους αναφορικά με τη βαθμολογία τους

αλλά και των ερωτήσεων που τους έθεσαν. Δηλαδή το συμβούλιο επιλογής λειτούργησε δίκαια για τη δική τους βαθμολογία αλλά αισθάνθηκαν ότι «αδικήθηκαν» όταν έλαβαν υπόψη τη βαθμολόγηση των συνυποψηφίων τους. Σύμφωνα λοιπόν με τη θεωρία του Adams δεν πληρούνται οι δυο προϋποθέσεις που απαιτούνται προκειμένου να χαρακτηριστεί η επιλογή των καταλληλότερων για τη θέση ευθύνης δίκαιη.

Σε ένα επόμενο επίπεδο, το οποίο αποτέλεσε και το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, επιχειρήθηκε να φανεί εάν η άποψη των συμμετεχόντων υποψηφίων στη διαδικασία επιλογής αναφορικά με τη δίκαιη κατά Adams αντιμετώπιση τους από το συμβούλιο επιλογής επηρεάστηκε από τη βαθμολογία που έλαβαν μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας αλλά και από την κατοχή θέσης ευθύνης πριν ή μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας. Φάνηκε λοιπόν ότι η άποψη τους επηρεάζεται σε ένα μεγάλο βαθμό από τη βαθμολογία που έλαβαν από τη διαδικασία της προφορικής συνέντευξης και σε μικρότερο βαθμό από το αν κατέλαβαν θέση ευθύνης με την ολοκλήρωση της διαδικασίας. Η ύπαρξη αυτής της σχέσης «συναλλαγής» με το υπηρεσιακό συμβούλιο επιλογής εκδηλώνεται και στη περίπτωση που οι συμμετέχοντες εκφράζουν την άποψή τους για την αντικειμενικότητα, εμπειρία αλλά και τεχνογνωσία του συμβουλίου επιλογής για τη διεξαγωγή της προφορικής συνέντευξης. Όσοι δηλαδή έλαβαν υψηλή βαθμολογία αξιολόγησαν το συμβούλιο επιλογής ως περισσότερο αντικειμενικό, με εμπειρία αλλά και σχετική τεχνογνωσία. Παρόλα αυτά αξίζει να επισημανθεί ότι υποστηρίζουν σε ένα μεγάλο ποσοστό ότι το συμβούλιο επιλογής ειδικά στον τομέα της τεχνογνωσίας παρουσιάζει αδυναμίες.

Από σχετικές έρευνες στην Ελλάδα που αφορούσαν διαφορετικά συμβούλια επιλογής διευθυντών σχολείων (Κάκκος κ.ά., 2018, Κουτούζης & Σπυριάδου, 2018) έχει διαφανεί αυτή η αδυναμία των συμβουλίων επιλογής, η οποία δεν αποτελεί μόνο ελληνικό φαινόμενο αλλά επισημαίνεται και διεθνώς στις περιπτώσεις που αυτό αποτελείται από άτομα μη εκπαιδευμένα (Winter & Jaeger, 2004), με αποτέλεσμα να προκαλείται σύγχυση στην επιλογή του κατάλληλου προσώπου για τη θέση (DeArmond κ.ά., 2010). Οπότε τίθεται θέμα σύστασης των συμβουλίων επιλογής από άτομα που είναι εξειδικευμένα στην αξιολόγηση και στην επιλογή ανθρώπινου δυναμικού. Πρόταση που υποστηρίχθηκε από τους συμμετέχοντες στη διαδικασία αλλά έχει τονιστεί και διεθνώς (Gurmu, 2020).

Επιχειρώντας δε να αναζητηθούν οι παράγοντες (τρίτο ερευνητικό ερώτημα) που κατά την άποψη των συμμετεχόντων επηρεάζουν την κρίση των μελών των συμβουλίων επιλογής ως προς την αξιολόγηση των υποψηφίων, φάνηκε ότι προκρίνονται ως δυο πιο σημαντικοί, η προσωπική σχέση ενός υποψηφίου με τα μέλη του συμβουλίου επιλογής αλλά και η κατοχή θέσης ευθύνης σε προγενέστερο χρόνο. Οι παράγοντες αυτοί συνδέονται με την αξιοποίηση ενός κοινωνικού δικτύου (φιλίες, γνωριμίες) που φέρει ο κάθε υποψήφιος, το οποίο αν και επίσημα δεν αναγνωρίζεται ως εισερχόμενο κεφάλαιο εντούτοις ασκεί επίδραση.

Βιβλιογραφικά έχει καταγραφεί ότι η προσωπική σχέση των μελών του υπηρεσιακού συμβουλίου επιλογής με τον υποψήφιο οδηγεί σε μεροληπτική συμπεριφορά (Palmer & Mullooly, 2015) φανερώνοντας έτσι μια σχέση «συναλλαγής». Η επίδραση αυτού του δικτύου

γνωριμών στην επιλογή στελεχών εκπαίδευσης έχει επισημανθεί και σε άλλα εκπαιδευτικά συστήματα (Turnbull κ.ά., 2015). Παρόλα αυτά οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα αναγνωρίζουν αυτή την αδυναμία και για αυτό προκρίνουν το υπηρεσιακό συμβούλιο επιλογής να μην έχει καμία σχέση με το τοπικό εκπαιδευτικό συγκείμενο, ώστε οι όποιες γνωριμίες και προσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών του συμβουλίου επιλογής και των υποψηφίων να περιορίζονται.

Επόμενος παράγοντας που εκτιμούν οι συμμετέχοντες στην έρευνα ότι ασκεί επίδραση στη στάση των μελών του συμβουλίου επιλογής είναι η κομματική εμπλοκή. Η άποψη αυτή των συμμετεχόντων επιβεβαιώνεται από αρκετές έρευνες που έχουν γίνει για το ελληνικό συγκείμενο (Κουτούζης & Σπυριάδου, 2018, Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013, Ανδρικογιαννοπούλου, 2010, Σπυροπούλου, 2010), δείχνοντας με τον τρόπο αυτό το μέγεθος αυτής στις διαδικασίες επιλογής στελεχών εκπαίδευσης. Οι Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου (2013) τονίζουν μάλιστα ότι παρατηρείται το φαινόμενο να λαμβάνουν άριστα στη συνέντευξη υποψήφιοι/ες με ελάχιστα, ή/και μηδενικά επιστημονικά προσόντα, ξεπερνώντας βαθμολογικά συνυποψήφιους τους με περισσότερα μετρήσιμα και αντικειμενικά προσόντα, γεγονός που προέκυψε και από την έρευνα των Κουτούζη και Σπυριάδου (2018), αποδίδοντας αυτή την κατάσταση στη κομματική εμπλοκή. Το φαινόμενο αυτό εντοπίζεται κυρίως στα συγκεντρωτικά συστήματα, στα οποία τα στελέχη ευθυγραμμίζονται με την κεντρική πολιτική γραμμή (Cousin, 2019). Ενδεικτικά, για την Ελλάδα έχει φανεί ότι από το 1985 έως σήμερα έχουν εφαρμοστεί 10 διαφορετικά συστήματα επιλογής στελεχών εκπαίδευσης, επιβεβαιώνοντας αφενός την απουσία ενός ορθολογικού πλαισίου το οποίο θα λειτουργεί με όρους ισότητας και αφετέρου την προσπάθεια ενός συγκεντρωτικού συστήματος να ελέγχει τις επιλογές των στελεχών του (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου 1994, οπ. αναφ. στο Κουτούζης & Σπυριάδου, 2018, Κουτούζης, 2001, οπ. αναφ. στο Κουτούζης & Σπυριάδου, 2018). Παρόμοια πολιτική ανάμειξη στις επιλογές στελεχών εκπαίδευσης εντοπίζεται και σε άλλα εκπαιδευτικά συστήματα, όπως της Αιθιοπίας (Gurmu, 2020) της Νιγηρίας (Bush, 2008) και της Τουρκίας (Arag κ.ά., 2017) ενώ σε διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, όπως για παράδειγμα σε αυτό του Καναδά, η διαδικασία επιλογής στηρίζεται σε αντικειμενικά κριτήρια και όχι στις πολιτικές σχέσεις των υποψηφίων (Bush, 2008).

Το τέταρτο και τελευταίο ερευνητικό ερώτημα καταγράφει την άποψη των συμμετεχόντων υποψηφίων για θέσεις ευθύνης ως προς τα ποια κριτήρια επιλογής αλλά και με βάση ποιους τρόπους θα επιλέγονται οι καταλληλότεροι από τους υποψηφίους για θέσεις ευθύνης, εξασφαλίζοντας έτσι και τη δικαιοσύνη. Οι συμμετέχοντες υποψήφιοι, αν και οι περισσότεροι ήταν ικανοποιημένοι από την προφορική τους βαθμολογία, προτείνουν ξεκάθαρα κριτήρια για την επιλογή διευθυντών σχολείων, προτάσσοντας ιεραρχικά τα εξής: την ανάδειξη εκείνων των χαρακτηριστικών προσωπικότητας που απαιτεί η θέση ευθύνης, τη συνάφεια των τίτλων σπουδών με τη θέση ευθύνης, την εμπειρία σε θέση ευθύνης, τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας και τέλος τα γενικά προσόντα βάσει των τίτλων σπουδών. Αναγνωρίζουν δηλαδή πόσο σημαντικό είναι να διερευνώνται εκείνα τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας (ήπιες

δεξιότητες), τα οποία ερευνητικά έχουν αναδειχθεί από πλείστες έρευνες (Wallace κ.ά., 2021, Chen&Guo, 2020, Leonard & Maulding Green, 2019) προκειμένου να καταλάβει κάποιος θέση ευθύνης και τα οποία προϋποθέτουν συγκεκριμένες διαδικασίες αλλά και εξειδικευμένα άτομα που μπορούν να τα αναδείξουν. Επίσης, εκτιμούν ότι η συνάφεια των τίτλων σπουδών με τη θέση ευθύνης είναι σημαντική. Άποψη που επιβεβαιώνεται και από ερευνητές άλλων εκπαιδευτικών συγκείμενων, οι οποίοι διαπιστώνουν ότι συχνά άτομα μη εξειδικευμένα επιλέγονται για θέσεις ευθύνης (Palmer & Mullooly, 2015).

Ως τρίτο κριτήριο οι συμμετέχοντες στην έρευνα προέβγαλαν την προηγούμενη εμπειρία σε θέση ευθύνης. Το συγκεκριμένο κριτήριο αποτελεί μια σημαντική ένδειξη της αποτελεσματικότητας ενός στελέχους εκπαίδευσης σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο όμως έχει αναπτύξει μηχανισμούς αξιολόγησης (Anderson & Turnbull, 2016). Για το ελληνικό όμως εκπαιδευτικό συγκείμενο δεχόμαστε εκ προοιμίου και χωρίς καμία μορφή αξιολόγησης ότι ένας διευθυντής/τρια σχολείου είναι αποτελεσματικός/ή, οπότε και μοριοδοτείται για αυτήν την εμπειρία του. Εάν δε ληφθεί υπόψη ότι για το ελληνικό συγκείμενο ο τρόπος επιλογής έχει χαρακτηριστεί αναξιοκρατικός (Κάκκος κ.ά., 2018, Κουτούζης & Σπυριάδου, 2018) εφόσον παρεμφέρουν επιρροές που σχετίζονται με την επίδραση του κοινωνικού δικτύου και της κομματικής εμπλοκής, τότε τα πράγματα δυσκολεύουν ως προς την διασφάλιση της δικαιοσύνης.

Για όλους αυτούς τους λόγους οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκτιμούν ότι η διαδικασία επιλογής μέσω της προφορικής συνέντευξης είναι διάτρητη και αναξιόπιστη. Θεωρούν ότι η αξιοπιστία της διαδικασίας μπορεί να ενισχυθεί εάν το αρμόδιο συμβούλιο επιλογής αποτελείται από άτομα με εξειδικευμένες γνώσεις στην επιλογή ανθρώπινου δυναμικού χωρίς να υπάρχει όποια εμπλοκή με το τοπικό συγκείμενο, εάν υπάρχουν ξεκάθαρα κριτήρια αξιολόγησης και χρησιμοποιούνται έγκυρα εργαλεία, τονίζοντας παράλληλα και την εφαρμογή διαδικασιών που να ανιχνεύουν τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας που απαιτεί η εν λόγω θέση ευθύνης, ενώ κρίνεται σημαντικό να λαμβάνεται υπόψη και η συνολική πορεία και δράση του υποψηφίου.

7. Συμπεράσματα

Στο βασικό ερώτημά της έρευνας για το αν η διαδικασία της επιλογής των διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων στο ελληνικό συγκείμενο αντιμετωπίζεται με όρους δικαιοσύνης προέκυψε ότι η άποψη των συμμετεχόντων υποψηφίων περί δικαιοσύνης εκλαμβάνεται και ερμηνεύεται με υποκειμενικά κριτήρια από ένα μεγάλο τμήμα των συμμετεχόντων, οι οποίοι στηριζόμενοι σε ένα πλαίσιο «συναλλαγής» με το συμβούλιο επιλογής, προσδοκούσαν υψηλή βαθμολογία για τον εαυτό τους ενώ όταν συγκρίνονταν με τους συνυποψήφιους τους ένιωθαν ότι αυτοί ευνοήθηκαν βαθμολογικά από το συμβούλιο επιλογής. Αποδίδουν δε αυτή την εύνοια στην επίδραση των κοινωνικών δικτύων και στη κομματική εμπλοκή. Έτσι όμως δημιουργούνται ανισότητες που για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχουν φανεί και από άλλες έρευνες (Κουτούζης & Σπυριάδου, 2018, Μωυσίδου, 2012), οι οποίες έχουν αναδείξει ότι το εισερχόμενο κεφάλαιο και δη το μορφωτικό κεφάλαιο (input)

των υποψηφίων δεν αντιμετωπίζεται με όρους δικαιοσύνης ενώ το δίκτυο γνωριμιών των υποψηφίων φαίνεται να ασκεί επίδραση.

8. Συνεισφορά της έρευνας στην εκπαιδευτική πολιτική

Από τη συγκεκριμένη έρευνα διαπιστώθηκε ως αναγκαιότητα η δημιουργία ενός πλαισίου επιλογής των στελεχών εκπαίδευσης το οποίο να βασίζεται σε κάποιους πυλώνες, ώστε να εξασφαλίζεται ότι όλοι οι συμμετέχοντες θα αντιμετωπίζονται με όρους δικαίου στη βάση του «κεφαλαίου» που φέρουν.

Έτσι λοιπόν εάν η εκπαιδευτική πολιτική τόσο της Ελλάδας όσο και άλλων χωρών με παρόμοια συγκεντρωτικά χαρακτηριστικά θέτουν ως προτεραιότητα την επιλογή των στελεχών εκπαίδευσης με όρους δικαιοσύνης, θα πρέπει αφενός να αναπτύξουν λεπτομερή κριτήρια, τα οποία να συνάδουν απόλυτα με τις απαιτήσεις της διεκδικούμενης θέσης βάσει της περιγραφής των αναγκών της και αφετέρου να εξασφαλίσουν ότι η διαδικασία επιλογής θα διακρίνεται για την αντικειμενικότητά της και την αξιοπιστία της (Baltzell & Dentler, 1983).

Ειδικά, για τη διαδικασία επιλογής μέσω της προφορικής συνέντευξης επισημαίνεται ότι προκειμένου να ξεπεράσει τις μέχρι τώρα αδυναμίες της (Palmer, 2018, Ash, κ.ά. 2013, Walker & Kwan, 2012, Baltzell & Dentler, 1983) θα πρέπει να διεξάγεται από εξειδικευμένα άτομα τα οποία έχουν την ικανότητα να μορφώσουν γνώμη για την προσωπικότητα και τις γνώσεις των υποψηφίων επιλέγοντας τους ιδανικότερους για τη στελέχωση των εκπαιδευτικών μονάδων (Dessler, 2012). Ενώ σαφέστατα θα πρέπει να μην προκύπτει οποιαδήποτε σχέση των μελών του συμβουλίου επιλογής με το τοπικό συγκείμενο καθώς καταστρατηγείται η έννοια της δικαιοσύνης ενισχύοντας την επίδραση δικτύων γνωριμιών (Palmer, 2018).

Οι Huber και Pashiardis (2008, σ.196) προτείνουν δε η διαδικασία επιλογής να εμπεριέχει μικτές μεθόδους χρησιμοποιώντας:

“εργαλεία αξιολόγησης της προσωπικότητας αλλά και των γνωστικών ικανοτήτων, ασκήσεις προσομοίωσης και παρατηρήσεις της συμπεριφοράς σε πραγματικές καταστάσεις (δεξιότητες και ικανότητες), βιογραφικά έγγραφα και αναφορές για προηγούμενες επιδόσεις και επιτεύγματα, συνεντεύξεις και εκθέσεις κινήτρων ώστε να φανούν τα κίνητρα, οι γνώσεις αλλά και οι στάσεις των υποψηφίων”.

Εμπλουτίζοντας ακόμη περισσότερο τις ανωτέρω προτάσεις και έχοντας ως σκοπό τη δίκαιη επιλογή των υποψηφίων θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν και εφαρμογές τεχνητής νοημοσύνης ως εργαλεία κυρίως ανάλυσης δεδομένων (Jatobá κ.ά., 2019, Tambe κ.ά., 2019), μειώνοντας με τον τρόπο αυτό τις προκαταλήψεις και εμπλοκές που οφείλονται στον ανθρώπινο παράγοντα (Palmer κ.ά., 2016). Συγχρόνως δίνεται η δυνατότητα μείωσης του χρόνου ανάλυσης των δεδομένων αλλά και του κόστους. Όπως επισημαίνεται και από τον Palmer (2018) η επιλογή των διευθυντών των σχολείων είναι ζωτικής σημασίας και δεν πρέπει να αφεθεί στην τύχη, πόσο μάλλον στην επίδραση του όποιου δικτύου γνωριμιών.

9. Περιορισμοί

Βασικός περιορισμός της έρευνας, ο οποίος όμως δεν επιτρέπει την γενίκευση των αποτελεσμάτων, αποτελεί το γεγονός ότι αυτή αφορούσε τη διερεύνηση της άποψης των συμμετεχόντων υποψηφίων μιας μόνο διεύθυνσης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε σύνολο 54 διευθύνσεων.

Βιβλιογραφία

- Adams, J., S. (1965) Inequity in social exchange. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental psychology*, 267-299. New York: Academic Press.
- Al-Zawahreh, A. & Al-Madi, F. (2012) The Utility of Equity Theory in Enhancing Organizational Effectiveness. *European Journal of Economics, Finance and Administrative Sciences*, 46, 158-169.
- Αναστασίου, Σ. (2011) *Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης: Μελέτη περίπτωσης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση της Ηπείρου*, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Ανδρικογιαννοπούλου, Α. (2010) *Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την παρουσία των δυο φυλών στην οργάνωση και διοίκηση των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: η περίπτωση του Ν. Αχαΐας στις κρίσεις του 2007*, Μεταπτυχιακή Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Anderson, M. (1991) *Principals: How to train, recruit, select, induct, and evaluate leaders for America's schools* (ERIC Document Reproduction Service No. ED337843). Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED337843.pdf>
- Anderson, L. M. & Turnbull, B. J. (2016) *Evaluating and supporting principals*. Retrieved from <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/Building-a-Stronger-Principalship-Vol-4-Evaluating-and-Supporting-Principals.pdf>
- Arar, K., Turan, S., Barakat, M. & Oplatka, I. (2017) The characteristics of educational leadership in the Middle East: a comparative analysis of three nation-states. In: D. Waite and I. Bogotch (eds): *The International Handbook of Educational Leadership*. New York: Wiley, 355-373.
- Ash, R., Hodge, P. & Connell, P. (2013) The recruitment and selection of principals who increase student learning. *Education*, 134, 94-100.
- Baltzell, D. & Dentler, R. (1983) *Selecting American school principals: A sourcebook for educators*. Washington, DC: U.S. Department of Education, National Institute of Education.
- Bezzina, M. (2012) It's a long way to the top: informing leadership development programs for aspiring principals. *Leading and Managing*, 18, (1), 19-30.

- Blackmore, J., Thomson, P. & Barty, K. (2006) Principal selection: Homosociability, the search for security and the production of normalized principal identities. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(3), 297-317.
- Bush, T. (2008) *Leadership and Management Development in Education*. Los Angeles: Sage. Available at: <https://epdf.tips/leadership-and-management-development-in-education-education-leadership-for-soci.html> (accessed 23 May 2021).
- Chen, J. & Guo, W. (2020) Emotional intelligence can make a difference: The impact of principals' emotional intelligence on teaching strategy mediated by instructional leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(1), 82-105. DOI: 10.1177/1741143218781066
- Cousin, S. (2019) System leaders in England: Leaders of a profession, or instruments of government? *Educational Management Administration & Leadership*, 47 (4), 520-537. DOI: 10.1177/1741143217751726
- De Angelis, K.J. & O'Connor, N.K. (2012) Examining the pipeline into educational administration: an analysis of applications and job offers. *Educational Administration Quarterly*, 48(3), 468-505.
- DeArmond, M., Gross, B. & Goldhaber, D. (2010) Is It Better to Be Good or Lucky? Decentralized Teacher Selection in 10 Elementary Schools. *Educational Administration Quarterly*, 46(3), 322-362 DOI: 10.1177/0013161X10365824
- Dessler, G. (2012) *Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού. Βασικές έννοιες και σύγχρονες τάσεις*. Αθήνα: Κριτική.
- Gronn, P. & Lacey, K. (2006) Cloning their own: Aspirant principals and the school-based selection game. *Australian Journal of Education*, 50(2), 102-121.
- Gurmu, T., G. (2020) Primary school principals in Ethiopia: Selection and DOI: preparation. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(4), 651-681. DOI: 10.1177/1741143219836673
- Harris, A., Muijs, D. & Crawford, M. (2003) *Deputy and Assistant Heads: Building Leadership Potential*. Nottingham. UK: National College for School Leadership.
- Huber, S., G. & Pashiardis, P. (2008) The recruitment and selection of school leaders. In: J. Lumby, G. Crow & P. Pashiardis (eds): *International Handbook on the Preparation and Development of School Leaders*. New York: Routledge.
- Jason A., Grissom, J. A., Hajime Mitani, H. & David S. Woo, D. S. (2019) Principal Preparation Programs and Principal Outcomes. *Educational Administration Quarterly*, 55(1), 73-115.
- Jatobá, M., Santos, J., Gutierrez, I., Moscon, D., Fernandes, P., O. & Teixeira, J., P. (2019) Evolution of Artificial Intelligence in Human Resources. *Procedia Computer Science*, 16 (4), 137-142.

- Κάκκος, Γ., Αθανασούλα-Ρέππα, Α. & Αναστασίου, Σ. (2018) Η συνέντευξη ως εργαλείο αξιολόγησης Ανθρώπινου Δυναμικού για Επαγγελματική Ανέλιξη: Η περίπτωση των εκπαιδευτικών στελεχών. Πρακτικά 2ου Επιστημονικού Συνεδρίου της Ελληνικής Εταιρείας Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης με θέμα: 'Εκπαιδευτική Αξιολόγηση: Σύγχρονες Τάσεις και προοπτικές'. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, 11-13 Μαΐου 2018. Αθήνα, Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης, σ 853-865.
- Κουτούζης, Μ. & Σπυριάδου, Κ. (2018) Στάσεις και απόψεις των αιρετών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την επιλογή στελεχών εκπαίδευσης: οι Νόμοι 3848/2010 και 4327/2015, *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 37-61.
- Krüger M.L., van Eck E. & Vermeulen, A. (2005) Why principals leave: risk factors for premature departure in the Netherlands compared for women and men. *School Leadership & Management*, 25(3), 241-261.
- Kwan, P. & Walker, A. (2009) Are we looking through the same lens? Principal recruitment and selection. *International Journal of Educational Research*, 48, 51-61.
- Lee, S.W. & Mao, X. (2020) Recruitment and selection of principals: A systematic review. *Educational Management Administration & Leadership*, 1-24. DOI: 10.1177/1741143220969694.
- Leonard.E.E. & Maulding Green, W. (2019) Leadership and Leadership Intelligence. *Journal of School Leadership*, 29 (4), 295-315. <https://doi.org/10.1177%2F1052684619845697>
- MacBeath, J., Oduro, G., Jacka, J. & Hobby, R. (2006) *Leading appointments: The selection and appointment of headteachers and senior leaders: A review of the literature*. Nottingham, UK: National College for School Leadership.
- Mestry, R. (2017) Empowering principals to lead and manage public schools effectively in the 21st century. *South African Journal of Education*, 37(1), 1-11.
- Mowday, R., T. (1967) Equity Theory: Predictions of Behavior in Organizations. In: Steers, R.M. and Porter, L.W., Eds., *Motivation & Work Behavior*, 4th Edition, Mcgraw-Hill, New York, 89-110.
- Μπουραντάς, Δ. (2001) *Μάνατζμεντ: θεωρητικό υπόβαθρο, σύγχρονες πρακτικές*. Αθήνα: Μπένου.
- Μωυσίδου, Ε. (2012) *Το εργασιακό habitus των διευθυντών πολυθεσιών Σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών. Νόμος 4473/2017, ΦΕΚ 78/Α' /30-05-2018, «Μέτρα για την επιτάχυνση του κυβερνητικού έργου σε θέματα εκπαίδευσης».
- Παπακωνσταντίνου, Γ. & Αναστασίου, Σ. (2013) *Αρχές Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού: Η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαλεξανδρή, Α.Ν. & Μπουραντάς, Δ. (2016) *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Αθήνα: Μπένου.

- Palmer, B. (2016) Principal selection: a national study of selection criteria and Procedures. *AASA Journal of Scholarship & Practice*, 13(3), 6-22.
- Palmer, B. (2018) It's Time to Upgrade to Principal Selection 2.0. *NASSP Bulletin*, 102(3), 204-213.
- Palmer, B., Kelly, J. & Mullooly, J. (2016) What Should be Done with "Fit" in Principal Selection? *CLEAR voz Journal*, 3 (1), 26-38.
- Palmer, B. & Mullooly, J. (2015) Principal selection and school district hiring cultures: Fair or foul? *Journal of Education and Social Policy*, 2 (2), 36-27.
- Quraishi, U. & Aziz, F. (2016) Selection process for principals in northern Pakistan: Key issues and new directions. *Asian Journal of Social Sciences and Humanities*, 5(2), 192-206.
- Rammer, R. A. (2007) Call to action for superintendents: Change the way you hire principals. *The Journal of Educational Research*, 101(2), 67-76.
- Romanowski, M., H., Sadiq, H., Abu-Tineh, A., M., Ndoeye, A. & Aql, M. (2020) Principal selection for Qatar's government schools: Policy makers', principals' and teachers' perspectives. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(5), 893-915. DOI: 10.1177/1741143219859006
- Σπυροπούλου, Ε.-Ι. (2010) *Η επιλογή διευθυντή σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα*. Μεταπτυχιακή Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Su, Z, Gamage, D. & Mininberg, E. (2003) Professional preparation and development of school leaders in Australia and the USA. *International Education Journal*, 4(1), 42-59.
- Tambe, P., Cappelli, P. & Yakubovich, V. (2019) Artificial Intelligence in Human Resources Management: Challenges and a Path Forward. *California Management Review* 61(4), 15-42. DOI::10.1177/008125619867107
- Turnbull, B. J., Riley, D. L. & MacFarlane, J. R. (2015) *Districts taking charge of the principal pipeline*. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED555869.pdf>
- Wallace, D. M., Torres, E. M. & Zaccaro, S. J. (2021) Just what do we think we are doing? Learning outcomes of leader and leadership development. *The Leadership Quarterly*, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2020.101494>
- Walker, A. & Kwan, P. (2012) Principal selection panels: Strategies, preferences and perceptions. *Journal of Educational Administration*, 50, 188-205.
- Walker, A., Stott, K. & Cheng, Y.C. (2003) Principal supply and quality demands: a tale of two Asia-Pacific city states. *Australian Journal of Education*, 47(2), 197-208.
- Winter, P.A. & Jaeger, M.G. (2004) Principal selection decisions made by teachers: the influence of principal candidate experience. *Journal of School Leadership*, 14(4), 411-433.

**ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΑΠΟΚΕΝΤΡΩΣΗΣ ΤΩΝ
ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΩΝ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΤΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΑΠΟ ΤΟ 2000 ΕΩΣ ΣΗΜΕΡΑ**

**EVALUATION OF THE DECENTRALIZATION OF
THE EDUCATIONAL REGIONAL SERVICES
ADMINISTRATION FROM 2000 UNTIL TODAY**

Παναγιώτα Ι. Ρούνη
Υποψήφια διδάκτορας
Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Φιλοσοφικής Σχολής, ΕΚΠΑ
parouni@gmail.com

Περίληψη

Το παρόν άρθρο αξιολογεί την πορεία αποκέντρωσης της εκπαιδευτικής διοίκησης κατά την τελευταία εικοσαετία μέσα από τη μελέτη της οργάνωσης και λειτουργίας της κεντρικής διοίκησης σε σχέση με τις περιφερειακές και τοπικές υπηρεσίες. Στο πρώτο μέρος παρουσιάζεται συνοπτικά η λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, μέσα από την οποία αναδεικνύονται οι παράγοντες που καθιστούν αναγκαία την αποκέντρωσή του και ακολουθεί μία σύντομη ιστορική επισκόπηση της αποκέντρωσης της εκπαίδευσης στην Ελλάδα από το 2000 έως σήμερα. Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζονται τα αποτελέσματα ποιοτικής έρευνας (ανάλυσης περιεχομένου) αντιπροσωπευτικού δείγματος εγκυκλίων της κεντρικής διοίκησης (Υπουργείο Παιδείας), που εκδόθηκαν καθόλη τη διάρκεια του εν λόγω διαστήματος, με τις οποίες δίνονται οδηγίες στις περιφερειακές υπηρεσίες για την υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η έρευνα καταλήγει σε σημαντικά αποτελέσματα για τη δυναμική που έχει αναπτυχθεί στο σύστημα, κατά το προαναφερόμενο χρονικό διάστημα, όσον αφορά στην πορεία της οργάνωσής του, εστιάζοντας στις λειτουργίες διοίκησης(προγραμματισμός, οργάνωση, διεύθυνση και έλεγχος) των περιφερειακών υπηρεσιών και τις ελλείψεις βασικών χαρακτηριστικών του αποκεντρωτικού προτύπου που εντοπίζονται σ' αυτές.

Λέξεις κλειδιά

Εκπαιδευτική αποκέντρωση, διοικητικές λειτουργίες, νέα δημόσια διοίκηση, αποσυγκέντρωση.

Abstract

This article evaluates the course of decentralization of the educational administration during the last twenty years through the study of the organization and operation of the central administration in relation to the regional and local services. The first part briefly presents the operation of the educational system, through which the factors that make its decentralization necessary are highlighted and follows a brief historical overview of the decentralization of education in Greece from 2000 until today. The second part presents the results of a qualitative research (content analysis) of a representative sample of circulars of the central administration (Ministry of Education), issued throughout this period, which provides guidelines to the regional services for the implementation of the existing educational policy. The research concludes with significant results on the dynamics that have developed in the system, during the aforementioned period, in terms of the course of its organization, focusing on the management functions (planning, organizing, leading and control) of regional services and the lack of key features of the decentralized model found in them.

Key words

Decentralization of education, management functions, new public management, deconcentration.

1. Η διοίκηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος

Ο υπερσυγκεντρωτικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος που συντελεί στην ομοιομορφία της λειτουργίας όλων των δομών (one-size-fits-all), έχει επισημανθεί πολλές φορές στις συστάσεις διεθνών οργανισμών (UNESCO, ΟΟΣΑ) και σε σχετικές επισκοπήσεις εκπαιδευτικών συστημάτων (Eurydice, 2010, Marlow-Ferguson, R., 2002). Από το κέντρο του συστήματος (Υ.ΠΑΙ.Θ.) λαμβάνονται οι αποφάσεις για τη ρύθμιση όλων των ζητημάτων της εκπαιδευτικής περιφέρειας, μέσω της ενιαίας κατεύθυνσης των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Περαιτέρω, η οργάνωση του συστήματος σύμφωνα με τα πρότυπα του κυρίαρχου γραφειοκρατικού μοντέλου εξασφαλίζει τον έλεγχο των περιφερειακών και τοπικών αρχών μέσω της τήρησης των κανόνων που θεσπίζονται, της τυποποίησης και της ομοιογένειας στην παροχή εκπαίδευσης (Mc Ginn, N., Welsh, T., 1999, 25-26).

Η διοίκηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος διαρθρώνεται σύμφωνα με το γραμμικό-ιεραρχικό πρότυπο (Eurydice, 2010) σε βαθμίδες και θέσεις με αυξανόμενη από κάτω προς τα πάνω εξουσία και ευθύνη, με τρόπο ώστε το κάθε επίπεδο να βρίσκεται κάτω από τον έλεγχο και την εποπτεία του ανώτερου. Στους υπεύθυνους των επιπέδων διοίκησης (σελέχη εκπαίδευσης), αντιστοιχεί ένα σύνολο ενεργειών και συμπεριφοράς εντός της οργάνωσης (ρόλος). Από τη διάθρωση αυτή των οργανωτικών ρόλων προκύπτουν απρόσωπες

σχέσεις εξουσίας που προσδιορίζονται και ελέγχονται συστηματικά από απρόσωπους κανόνες οι οποίοι καθορίζουν τις διαδικασίες και οι αρμοδιότητες, ώστε να εξασφαλίζεται η συνέχεια, η σταθερότητα και η ομοιομορφία της διοικητικής δράσης.

Ως υποσύστημα του δημόσιου τομέα οι υπηρεσίες της εκπαίδευσης λειτουργούν βάσει των αρχών της δημόσιας διοίκησης, με κύρια αποστολή την εξυπηρέτηση του δημόσιου συμφέροντος στο πεδίο των αρμοδιοτήτων τους, μέσω της καλύτερης, κατά το δυνατόν, αξιοποίησης των διαθέσιμων πόρων (ανθρώπινων και υλικοτεχνικών). Το ανθρώπινο δυναμικό των εν λόγω υπηρεσιών είναι δημόσιοι υπάλληλοι, ενώ το εργασιακό τους καθεστώς ρυθμίζεται από τις διατάξεις του υπαλληλικού κώδικα (με μόνιμους και μη υπαλλήλους, όπως αναπληρωτές εκπαιδευτικούς, ωρομισθίους κλπ.).

Στα προαναφερόμενα πλαίσια, η κεντρική διοίκηση του συστήματος (Υ.ΠΑΙ.Θ.) για να εξασφαλίσει την αποτελεσματική επικοινωνία με τις περιφερειακές υπηρεσίες αποστέλλει εγκυκλίους με οδηγίες και διευκρινίσεις για την ομοιόμορφη εφαρμογή της νομοθεσίας, η έκδοση των οποίων διέπεται από συγκεκριμένες αρχές της (Κ.Ε.Δ.Υ.) (Υπουργείο Εσωτερικών, 2003, 34). Στα πλαίσια της πυραμιδωτής διοίκησης της εκπαίδευσης, οι οδηγίες αυτές, καθόσον προέρχονται από το ανώτερο επίπεδο της ιεραρχίας, υποχρεώνουν τα στελέχη των υποκείμενων επιπέδων στην πιστή εκτέλεση και συμμόρφωση στις εντολές της κεντρικής διοίκησης χωρίς να αφήνουν περιθώρια παρέκκλισης και ανάληψης πρωτοβουλιών (Ανδρέου-Παπακωνσταντίνου, ό.π., 119), ενώ αφορούν μεγάλο εύρος θεματολογία της εκπαίδευσης.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με την ως άνω δομή περιγράφεται ως γραφειοκρατικό και αναποτελεσματικό από τους διεθνείς οργανισμούς (ΟΟΣΑ, 2011). Στο παρωχημένο αυτό πλαίσιο γραφειοκρατικής δυσκαμψίας τα στελέχη εκπαίδευσης κάθε επιπέδου διοίκησης, χωρίς την αναγνώριση διακριτής λειτουργίας και ρόλου, όπως και της ευθύνης που τους αναλογεί, περιορίζονται ως προς την ουσιαστική λήψη αποφάσεων για τα εκπαιδευτικά θέματα χωρικής αρμοδιότητάς τους (Κοντογιάννη, ό.π., 163). Ωστόσο, καθόσον τα σύγχρονα περιβάλλοντα των εκπαιδευτικών οργανώσεων εξελίσσονται σε ολοένα πιο πολύπλοκα και δυναμικά, η αποτελεσματική τους λειτουργία προϋποθέτει την ενίσχυση του βαθμού αποκέντρωσης (Μιχόπουλος, 1998, 151), ώστε τα προβλήματα να επιλύονται εκεί όπου υπάρχει η διαθέσιμη γνώση των ειδικών συνθηκών του πλαισίου δημιουργίας τους και η αναγκαία πληροφόρηση, σύμφωνα με την αρχή της επικουρικότητας της διοίκησης (Μακροδημήτρης, - Πραβίτα, 2012, Ι, 336).

Η χρήση των σύγχρονων μέσων τεχνολογίας πληροφορικής και επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.), μέσω των οποίων προωθείται η αποκέντρωση των αρμοδιοτήτων για τη βελτίωση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών στο δημόσιο τομέα (Κριεμάδης-Χρηστάκης, 2009, 43) έχει προωθήσει ως ένα βαθμό τη διαχείριση μεγάλου όγκου δεδομένων κι έχει επιταχύνει τις διοικητικές διαδικασίες στο δημόσιο και τον ιδιωτικό τομέα, εξασφαλίζοντας διαφάνεια στη δράση της διοίκησης και εξοικονομώντας διοικητικό κόστος και χρόνο. Στην περίπτωση, ωστόσο, της εκπαιδευτικής διοίκησης η χρήση των Τ.Π.Ε. φαίνεται ότι κινείται προς την

κατεύθυνση του κεντρικού ελέγχου των πολυάριθμων δομών της βάσης της εκπαιδευτικής πυραμίδας, ενισχύοντας το συγκεντρωτικό χαρακτήρα του συστήματος, με συνέπεια την επιβάρυνση και όχι την απλούστευση του διοικητικού έργου τους.

2. Η ανάγκη για αποκέντρωση της εκπαιδευτικής διοίκησης

Οι τάσεις για αποκέντρωση των συστημάτων διοίκησης αναπτύχθηκαν από τα τέλη της δεκαετίας του '70 υπό την επίδραση της κριτικής των νεοφιλελεύθερων πολιτικών στον έντονο ρυθμιστικό ρόλο του δαπανηρού κράτους σε βάρος της προόδου και της ατομικής πρωτοβουλίας και ανάπτυξης (Μαυρικάκης, Πυργιωτάκης, 2016). Περαιτέρω αποτέλεσαν απάντηση στην αναποτελεσματικότητα και ακαμψία του δημόσιου τομέα που συνδέθηκε με τις δυσλειτουργίες του γραφειοκρατικού μοντέλου. Οι μεταρρυθμιστικές αυτές τάσεις εντάσσονται στο μοντέλο της Νέας Δημόσιας Διοίκησης (new public management), όπου υιοθετούνται μέθοδοι και μοντέλα οργάνωσης της ελεύθερης αγοράς από τον ιδιωτικό τομέα, με στόχο την αποδοτικότερη και αποτελεσματικότερη λειτουργία των δημοσίων υπηρεσιών.

Στα πλαίσια αυτά, η διοικητική αποκέντρωση ταυτίστηκε αρχικά με την αύξηση των αρμοδιοτήτων των περιφερειακών και τοπικών αρχών που υπάγονταν στην κεντρική εξουσία, ενώ σταδιακά κατέστη μία πολιτική έννοια σχετιζόμενη με την απόδοση στις τοπικές κοινωνίες των αναγκαίων ελευθεριών για λήψη αποφάσεων, την αυτόνομη ανάπτυξή τους και την ανάπτυξη μηχανισμών κοινωνικής λογοδοσίας (Ανδρέου-Παπακωνσταντίνου, ό.π., 114-115). Οι ίδιες τάσεις στον τομέα της εκπαίδευσης στοχεύουν στην εξασφάλιση ποιότητας στην εκπαίδευση, με έμφαση στην αδυναμία σύνδεσης των εκπαιδευτικών συστημάτων με τις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας και ανταπόκριση στις ανάγκες της συνεχώς διεθνοποιούμενης ρευστής οικονομίας της αγοράς και του ανταγωνισμού. Συγκεκριμένα για το ελληνικό σύστημα εκπαίδευσης, η ανάγκη αποκέντρωσης έχει επισημανθεί επανειλημμένως από τον ΟΟΣΑ στις διάφορες εκθέσεις του (1997, 2011, 2018), με έμφαση στο ζήτημα της αναδιανομής εξουσίας και ευθύνης στα κατώτερα επίπεδα διοίκησης του συστήματος και στην αυτονομία των σχολικών μονάδων.

Η μετατόπιση του οργανωτικού παραδείγματος της εκπαίδευσης σε πιο αποκεντρωμένες μορφές αποτελεί αναγκαιότητα που επιβάλλεται νομοτελειακά εξαιτίας πολλαπλών λόγων που αφορούν:

- Α) στην ανάγκη αποτελεσματικότητας του συστήματος και σύγκλιση με τα διεθνή πρότυπα εκπαίδευσης, σύμφωνα με τις συστάσεις διεθνών οργανισμών στα πλαίσια της αυξημένης πολυπλοκότητας του σύγχρονου ανταγωνιστικού περιβάλλοντος της εκπαίδευσης.
- Β) στην ανάγκη ανταπόκρισης του συστήματος στις γεωγραφικές και δημογραφικές ιδιαιτερότητες κάθε περιφέρειας και προσαρμογής του στις ιδιαίτερες τοπικές ανάγκες και συνθήκες, σύμφωνα με το ιδιόμορφο γεωγραφικό ανάγλυφο της χώρας.
- Γ) στην ανάγκη ανανέωσης του συστήματος μέσω περιορισμού της γραφειοκρατίας (Φάλκα, 2017, 68), η αρνητική όψη της οποίας ταυτίστηκε με την αναποτελεσματικότητα, την

εγγραφοκρατία και την ταλαιπωρία εν γένει των πολιτών από τις δημόσιες υπηρεσίες (Μακρυδημήτρης-Πραβίτα, ό.π., ΙΙ, 122-123).

- Δ) στην ανάγκη για έγκαιρο προγραμματισμό των μεταρρυθμίσεων, ευελιξία και προσαρμοστικότητα που χρειάζεται το σύστημα για να ανταποκριθεί στις ανάγκες της συνεχώς διεθνοποιούμενης κοινωνίας, του ρευστού κόσμου που αποτελεί το συγκείμενο της εκπαίδευσης (Μαυρικάκης, Πυργιωτάκης, 2016), στοιχείο στο οποίο ο έλεγχος και η τυποποίηση της συμπεριφοράς που προωθείται μέσω των οδηγιών της κεντρικής διοίκησης αποτελεί τροχοπέδη.
- Ε) στην ανάγκη για εξασφάλιση της ποιότητας των διαθέσιμων πόρων (ανθρώπινου δυναμικού, υλικοτεχνικής υποδομής και τεχνολογικών μέσων) του συστήματος για να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις αυτές.
- ΣΤ) στα προσδοκώμενα αποτελέσματα από την αποκεντρωμένη λήψη αποφάσεων, όσον αφορά στη βελτίωση της ποιότητας και την ισότητα της πρόσβασης στην εκπαίδευση, την αύξηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, την ανάπτυξη ξεκάθαρων ρόλων και ευθυνών στα εμπλεκόμενα μέρη της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς και στην ενεργητικότερη συμμετοχή κάθε επιπέδου διοίκησης στη λήψη των αποφάσεων σχετικά με θέματα χωρικής αρμοδιότητάς του για τον εκδημοκρατισμό και την ενδυνάμωση των τοπικών κοινωνιών και την ανάπτυξή τους (ΟΟΣΑ, 2011, 2018).

Ωστόσο, η αλλαγή οργανωτικού παραδείγματος του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος συνδέεται με ορισμένες προϋποθέσεις που πρέπει να πληρούνται για την αποτελεσματικότητα και τη διάρκεια των μεταρρυθμίσεων.

Καταρχάς απαιτείται η υπέρβαση εγγενών αδυναμιών στο διοικητικό και αυτοδιοικητικό σύστημα, καθόσον η εκπαιδευτική αποκέντρωση περιλαμβάνει τη συνεργασία με την τοπική κοινότητα για τη συμμετοχική διαχείριση του σχολείου μέσα από τις σχολικές επιτροπές και την αυτονομία του, καθώς και την κουλτούρα συνεργασίας των κοινωνικών φορέων μεταξύ τους (ΟΟΣΑ, 2011, 2018). Στα πλαίσια αυτά προτείνεται η σύσταση ισχυρών σχολικών ενότητων που υποστηρίζονται από ισχυρή και αποτελεσματική ηγεσία (Ροβάτσου, Μ., 2018, 22, 35), μέσω επαναπροσδιορισμού του ρόλου των επαγγελματιών της εκπαίδευσης και την αλλαγή της γενικής νοοτροπίας και της οργανωσιακής κουλτούρας. Επίσης η μεταβίβαση της ευθύνης σε κάθε επίπεδο διοίκησης προϋποθέτει διαφοροποιημένη στρατηγική για κάθε εκπαιδευτική περιφέρεια μέσω αξιοποίησης της τοπικής/περιφερειακής πολιτικής κουλτούρας και σύνδεσης της εκπαίδευσης με άλλες κοινωνικές υπηρεσίες (Φάλκα, ό.π., 111).

Περαιτέρω, για διατήρηση των αποτελεσμάτων των μεταρρυθμίσεων, αναγκαία είναι η ανάπτυξη της ικανότητας των αποκεντρωμένων δομών να αναλάβουν αυξημένες εξουσίες και αποδοτικών σχέσεων συνεργασίας μεταξύ περιφερειακών και κεντρικών υπηρεσιών (ΟΟΣΑ, 2011, 2018). Επιπλέον, εκτός από το έλλειμμα αρμοδιοτήτων, οι αδυναμίες συνδέονται με έλλειψη πόρων και ικανοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού στην τοπική αυτοδιοίκηση, την ανάγκη μεγαλύτερης εμπιστοσύνης σε κάθε βαθμίδα του συστήματος και

δυνατότητα επιρροής στις αποφάσεις που τους αφορούν ώστε η πολιτική να ευθυγραμμίζεται με τις τοπικές προτεραιότητες (ΠΑΓΚΟΣΜΙΑ ΤΡΑΠΕΖΑ, 2015). Αναγκαίες προϋποθέσεις συνιστούν επίσης τα συστήματα αντικειμενικής αξιολόγησης και ελέγχου κάθε επιπέδου διοίκησης μέσω λογοδοσίας, καθώς και οι διαφανείς διαδικασίες για την κατανομή πόρων και τη λήψη των αποφάσεων (ΟΟΣΑ, 2011, 2018).

Τέλος, στις συστάσεις του ΟΟΣΑ τονίζεται η ανάγκη οράματος με μακροπρόθεσμο ορίζοντα στην Ελλάδα για το μέλλον της εκπαίδευσης, με σύνδεση των εκπαιδευτικών στόχων και της μάθησης, με υποστήριξη της αποτελεσματικότητας του σχολείου, της αξιολόγησης, της ποιότητας του σχολείου, της αποτελεσματικής ηγεσίας και διδασκαλίας, γεγονός που προϋποθέτει τη συναίνεση όλων των ενδιαφερόμενων παραγόντων πριν από τις νομοθετικές ρυθμίσεις (ΟΟΣΑ, 2018). Για το λόγο αυτό απαιτείται υψηλό επίπεδο πολιτικής δέσμευσης και ξεκάθαρη πολιτική βούληση στη χάραξη εθνικής πολιτικής σε μακροχρόνια βάση για τον μακροπρόθεσμο χαρακτήρα των αποτελεσμάτων των μεταρρυθμίσεων από όλους τους πολιτικούς φορείς (Hanson, 1998, 126-127, Λυμπέρης, 2012), γεγονός που δεν υφίσταται για τα ελληνικά δεδομένα.

3. Ιστορική αναδρομή στις προσπάθειες αποκέντρωσης της εκπαιδευτικής διοίκησης στην Ελλάδα

Στις διατάξεις του ν. 1566/85 που θεωρείται «η πιο ολοκληρωμένη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση μετά την απελευθέρωση» (Μπουζάκης, 2002, 177) εισάγονται ρυθμίσεις προς την αποκέντρωση του συστήματος διοίκησης της εκπαίδευσης, «για την καθιέρωση του κοινωνικού ελέγχου και του δημοκρατικού προγραμματισμού» (Μπουζάκης, ό.π., 155-157). Εκτός από το διαχωρισμό της διοικητικής από την παιδαγωγική-καθοδηγητική εξουσία των πρώην Επιθεωρητών και την εκπροσώπηση των ενώσεων των εκπαιδευτικών και των γονέων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων στα όργανα λαϊκής συμμετοχής που θεσπίζονται, μεταβιβάζονται αρμοδιότητες σε θέματα εκπαίδευσης στις Διευθύνσεις και τα Γραφεία Εκπαίδευσης που ιδρύονται σε κάθε νομό της χώρας, προκειμένου να δοθεί «η δυνατότητα στους τοπικούς φορείς να πάρουν στα χέρια τους το μέλλον της περιοχής τους και να γίνει έτσι ο πολίτης από θεατής που ήταν ενεργός και συμμετέχων» (Μπάκας, 2007). Στα πλαίσια αυτά εισάγεται, με πολλές προσδοκίες, ο θεσμός των σχολικών συμβούλων για την καθοδήγηση του έργου των εκπαιδευτικών που όμως ματαιώνονται από την έλλειψη αυτονομίας και τον περιορισμό του ρόλου τους σε ομάδα πίεσης για την υπεράσπιση των τοπικών συμφερόντων με κοντόφθαλμη προοπτική (Φάλκα, ό.π., 113). Τέλος, πολλές από τις διατάξεις του νόμου-πλαίσου δεν περνούν ποτέ στη φάση της υλοποίησης, παραμένοντας κενό γράμμα, γεγονός που αποδίδεται στη συγκεντρωτική και γραφειοκρατική φύση του ελληνικού κράτους (Ηλιάδης, 2014, 41), του πολιτικού συστήματος ευρύτερα, καθώς και του τρόπου λειτουργίας της πολιτικής ηγεσίας και των ελληνικών κομμάτων (Μπρόφας, Π., 2006, 23), όπου αποδίδονται οι ευθύνες για την αποτυχία πολλών μεταρρυθμίσεων στην Ελλάδα.

Με τη θεσμοθέτηση του β' βαθμού τοπικής αυτοδιοίκησης (ν. 2188/94), οι αρμοδιότητες των νομαρχιών μεταφέρονται στις νομαρχιακές αυτοδιοικήσεις, ενώ με το νόμο 2817/2000 περιέρχονται στον Υπουργό και ασκούνται δια των αποκεντρωμένων υπηρεσιών του Υ.ΠΑΙ.Θ. Σημαντική απόπειρα μεταφοράς του εκπαιδευτικού σχεδιασμού σε επίπεδο περιφερειών εξάλλου, αποτελεί η θέσπιση με το νόμο 2525/1997 των περιφερειακών κέντρων στήριξης εκπαιδευτικού σχεδιασμού (ΠΕ.ΚΕ.Σ.Ε.Σ.), που δεν λειτούργησε, ενισχύοντας τον συγκεντρωτικό τρόπο διοίκησης του συστήματος (Ανδρέου-Παπακωνσταντίνου, 1994, 278).

Επόμενο βήμα της πορείας προς την αποκέντρωση αποτελεί η σύσταση των 13 Περιφερειακών Διευθύνσεων Εκπαίδευσης (ΠΔΕ) στις έδρες των διοικητικών περιφερειών της χώρας με το νόμο 2817/2000, στα πλαίσια εφαρμογής της αποκέντρωσης ως βασικής πολιτικής της ελληνικής δημόσιας διοίκησης. Πρόκειται για τομή στον καταστατικό χάρτη της εκπαιδευτικής διοίκησης, προκειμένου να καλυφθεί το κενό στη διοικητική πυραμίδα της εκπαίδευσης, μετά την κατάργηση των Εποπτών(προϊσταμένων των Επιθεωρητών), οπότε υπήρξε απουσία συντονισμού και εποπτείας των εκπαιδευτικών στελεχών (Σχολικών Συμβούλων και Διευθυντών Εκπαίδευσης) οι οποίοι λειτουργούσαν μόνο βάσει των εγκυκλίων που έστελνε κατά διαστήματα το Υ.ΠΑΙ.Θ. (Μπάκας, ό.π.). Ωστόσο, οι νέες δομές αποτέλεσαν ένα καθετοποιημένο οργανωτικό σχήμα περιφερειακών υπηρεσιών, υπαγόμενων αποκλειστικά στο Υπουργείο Παιδείας, με συνέπεια την αυξημένη εξάρτησή τους από την κεντρική διοίκηση (Chavalier, 1993, 359)¹.

Η τοποθέτηση, εντούτοις, των επικεφαλής των νεοσυσταθισών υπηρεσιών (Περιφερειακοί Διευθυντές Εκπαίδευσης) ως μετακλητών υπαλλήλων, υπαγόμενων απευθείας στον Υπουργό Παιδείας και ο τρόπος τοποθέτησής τους, βάσει ειδικού πλαισίου επιλογής και τοποθέτησης, ρυθμιζόμενου από την εκάστοτε πολιτική ηγεσία, αποδυνάμωσαν από νωρίς το εγχείρημα συγκρότησης ισχυρών αποκεντρωμένων δομών της εκπαίδευσης με πραγματικές εξουσίες. Κατά συνέπεια, η σύσταση των εν λόγω υπηρεσιών, εκτός από τις άλλες στρεβλώσεις που δημιούργησε(Μπάκας, ό.π.) πρόσθεσε ένα ακόμη επίπεδο, με διακοσμητικό ρόλο, στο διοικητικό κορμό(ιεραρχία) του εκπαιδευτικού συστήματος, χωρίς τη μεταφορά ουσιαστικών αρμοδιοτήτων και εξουσιών (οι οποίες υπάγονται στη ρυθμιστική αρμοδιότητα του Υπουργού Παιδείας) για την εξειδίκευση της εκπαιδευτικής πολιτικής και την προσαρμογή της στις τοπικές ανάγκες και ιδιαιτερότητες. Ουσιαστικά πρόκειται για αποκέντρωση της εξουσίας από το κέντρο σε επίπεδο φορέα (Candwell, B. I., 2005), γεγονός που επιδεινώθηκε από τη μη επαρκή και έγκαιρη στελέχωση των ΠΔΕ με μόνιμο διοικητικό προσωπικό με γνώσεις και πείρα άσκησης διοικητικού έργου, καθώς και από την έλλειψη πόρων χρηματοδότησης για την κάλυψη των λειτουργικών αναγκών τους.

Ακολούθως, η κατάργηση των Γραφείων Εκπαίδευσης με στόχο τον εξορθολογισμό και την απλούστευση της διάρθρωσης του συστήματος διοίκησης (εισηγητική έκθεση ν. 4027/2011), όσο και οι αλλαγές που επέφεραν οι διατάξεις των νόμων 3848/2010 και 4547/2018 δεν μετέβαλαν τη συγκεντρωτική λογική εξάρτησης των περιφερειακών υπηρεσιών από την κεντρική διοίκηση. Επιπλέον, η ασάφεια πολλών από τις αρμοδιότητες των

περιφερειακών υπηρεσιών και οι αλληπάλληλες αλλαγές του συστήματος επιλογής και τοποθέτησης των στελεχών κάθε επιπέδου διαιώνισαν το ιεραρχικό γραμμικό μοντέλο συγκεντρωτικής λειτουργίας του συστήματος. Η αλλαγή της οργανωτικής δομής όλων των υπηρεσιών διοίκησης που επήλθε με το Π.Δ. 18/2018, όπου θεσπίστηκε το οργανόγραμμα των υπηρεσιών της εκπαίδευσης κάθε βαθμίδας, σύμφωνα με το λειτουργικό κριτήριο, αυξήθηκε ο αριθμός των υποκείμενων οργανικών μονάδων κάθε περιφερειακής υπηρεσίας, μεταβολή η οποία λόγω του ιδιόμορφου γεωγραφικού ανάγλυφου της χώρας, δεν είχε το ίδιο αποτέλεσμα σε όλες τις εκπαιδευτικές περιφέρειες, καθόσον επέβαλε ομοιόμορφη οργανωτική διάρθρωση σε υπηρεσίες με διαφορετικά αριθμητικά εκπαιδευτικά μεγέθη και ανάγκες, που είχε ως συνέπεια προβλήματα εφαρμογής στην πράξη.

Περαιτέρω, η σύνδεση της διοικητικής με την εκπαιδευτική αποκέντρωση, μέσω του προγράμματος «Καλλικράτης» (ν. 3852/2010), οδήγησε στη μεταβίβαση στους δήμους 33 αρμοδιοτήτων στον τομέα της εκπαίδευσης από τις 13 που είχε το προηγούμενο πλαίσιο του καποδιστριακού νόμου, στα πλαίσια ενίσχυσης της αυτονομίας των σχολικών δομών και σύνδεσης τους με την τοπική κοινωνία. Ωστόσο, η μεταβίβαση της λήψης αποφάσεων σε τοπικό και σε περιφερειακό επίπεδο, που θεωρείται η πιο αποτελεσματική μορφή αποκέντρωσης (Hanson, E, M, 1998, 126), περιορίστηκε στην κάλυψη των λειτουργικών τους αναγκών με βάση τους διαθέσιμους πόρους, ενώ το σύστημα παρέμεινε ισχυρά συγκεντρωτικό ως προς την ουσιαστική αυτονόμηση των σχολικών μονάδων (τοποθέτηση εκπαιδευτικών, εμπλουτισμός του σχολικού προγράμματος με αντικείμενα μάθησης που συνδέονται με την τοπική ιστορία και τον πολιτισμό, καθήκοντα διοίκησης και εκπαιδευτικών).

Συνεπώς η διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος παρέμεινε σε υψηλά ποσοστά συγκέντρωσης, έχοντας καθηλωθεί στην ελάχιστη αποκέντρωση (ΟΟΣΑ, 2011) με μία μονολιθικότητα στη δομή, που της εξασφαλίζει συνοχή και ενότητα (Ανδρέου–Παπακωνσταντίνου, ό.π., 165). Όπως διαπιστώνεται στη σχετική βιβλιογραφία, πρόκειται ουσιαστικά για μία “σχετική αποσυγκέντρωση” (Παπακωνσταντίνου, Γ., 2012) η οποία έχει αποσυμφορήσει το κέντρο από το διοικητικό φόρτο εργασιών, χωρίς όμως μεταφορά ουσιαστικής εξουσίας για λήψη αποφάσεων σε όλο το μήκος των επιπέδων διοίκησης ώστε να λειτουργεί το σύστημα με αποτελεσματικό τρόπο. Οι αρμοδιότητες αποφασιστικής σημασίας παρέμειναν και ασκούνται σε κεντρικό επίπεδο, μέσω των αρμόδιων υπηρεσιών της Κ.Υ. του Υ.ΠΑΙ.Θ. (Κατσαρός, 2008, 79), ενώ ανέρχονται σε ποσοστό 78% των εκπαιδευτικών αποφάσεων και μόλις το 5% λαμβάνονται σε επίπεδο σχολείου (OECD, 2012). Πράγματι, οι Διευθυντές των Σχολικών Μονάδων έχουν την πιο περιορισμένη αρμοδιότητα από όλες τις χώρες του ΟΟΣΑ σε πολλούς τομείς λειτουργίας τους (Ι.ΕΠ.: PISA 2015, Αθήνα, 2017, Φάλκα, ό.π., 66).

Τέλος, οι πολυάριθμες μεταρρυθμίσεις που επιχειρήθηκαν, συσώρευσαν τεράστιο όγκο διατάξεων, βραχύβιων ή υπαναχωρήσεων σε παλαιότερες όμοιες, που οδήγησαν στη στασιμότητα και αδρανοποίηση του διοικητικού μηχανισμού του συστήματος και την προσκόλλησή του στα ίδια φορμαλιστικά, συγκεντρωτικά πρότυπα λειτουργίας. Οι ενδιάμεσες διοικητικές δομές του συστήματος, όντας προσηλωμένες στην πιστή εκτέλεση των κεντρικών

εγκύκλιων οδηγιών, χωρίς διακριτές και μεγάλου εύρους αρμοδιότητες λήψης απόφασης για τα εκπαιδευτικά θέματα της χωρικής τους αρμοδιότητας (Παπαδόπουλος, 2019, 54), δεν μπόρεσαν να καταστούν ικανές ώστε να ανταποκριθούν στις ανάγκες του ολοένα ανταγωνιστικού περιβάλλοντος της εκπαίδευσης.

4. Στόχος και μεθοδολογία της έρευνας

Η παρούσα έρευνα βασίστηκε στην ποιοτική ανάλυση του περιεχομένου εγκυκλίων που εκδόθηκαν από το Υ.ΠΑΙ.Θ. καθόλο το χρονικό διάστημα από το 2000 έως σήμερα, προκειμένου να εξαχθούν συμπεράσματα για τις διοικητικές λειτουργίες (προγραμματισμός, οργάνωση, κατεύθυνση, έλεγχος) στις περιφερειακές υπηρεσίες της εκπαίδευσης, σύμφωνα με τις οδηγίες που περιέχονται στα εν λόγω διοικητικά κείμενα και την ανασυγκρότηση των στοιχείων που συνιστούν την αντικειμενική φύση της κατάστασης (διοικητική πραγματικότητα), όπου εντάσσεται το ερευνητικό ενδιαφέρον της παρούσας μελέτης.

Θα πρέπει εδώ να αναφερθεί ότι οι εγκύκλιοι έχουν βέβαια ελάχιστη νομική ισχύ στην ιεράρχηση των κανόνων δικαίου και ως εκ τούτου δεν δημοσιεύονται σε ΦΕΚ. Ωστόσο, στο διοικητικό δίκαιο οι εγκύκλιοι έχουν κυρίαρχη θέση, καθόσον εμπεριέχουν ρυθμίσεις με δεσμευτικό περιεχόμενο για τα ιεραρχικά κατώτερα διοικητικά όργανα (Ακριβοπούλου-Ανθόπουλος, 2015, 36) για την εναρμόνιση της εφαρμογής της νομοθεσίας από τα διοικητικά όργανα και την αποτελεσματικότητα της διοικητικής δράσης. Επιπλέον με τις εγκυκλίους εξασφαλίζεται η μεταφορά πληροφοριών από το κέντρο προς την περιφέρεια με τη μορφή της εντολής, της συμμόρφωσης και της αναγκαστικής δράσης (Ακαδημία Αθηνών, 2000, 306), στα πλαίσια της καθοδικής μορφής έγγραφης επικοινωνίας του δημόσιου τομέα.

Επομένως οι εγκύκλιοι, μπορεί να μην παράγουν νομοθεσία, παρέχουν όμως διευκρινίσεις που αναλύουν την ουσία του νόμου και αναφέρονται διεξοδικά στη λειτουργία και τις διαδικασίες που θα ακολουθηθούν από τους αποδέκτες τους. Η έρευνα συνεπώς αποσκοπεί στη διερεύνηση του τρόπου λειτουργίας της κεντρικής διοίκησης σε σχέση με τις περιφερειακές και τοπικές υπηρεσίες για το διάστημα της τελευταίας εικοσαετίας, στα πλαίσια της πορείας αποκέντρωσης της διοίκησης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και στην ανάδειξη των χαρακτηριστικών του.

Σχετικά με τον προαναφερόμενο στόχο, προκύπτουν τα ακόλουθα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα:

1. Πώς προγραμματίζεται η λειτουργία των περιφερειακών υπηρεσιών διοίκησης της εκπαίδευσης;
2. Πώς οργανώνεται η διοικητική δράση των υπηρεσιών αυτών και η άσκηση των καθηκόντων των στελεχών τους;
3. Πώς κατευθύνεται, καθοδηγείται και συντονίζεται το έργο των υπηρεσιών αυτών;
4. Πώς ελέγχεται η διοικητική δράση και τα αποτελέσματα αυτής σε σχέση με τον γενικότερο στόχο-αποστολή της εκπαίδευσης;

Η ανάλυση περιεχομένου του δείγματος της έρευνας βασίστηκε στις μεθοδολογικές προσεγγίσεις της εμπειρικά θεμελιωμένης θεωρίας με στόχο την ταξινόμηση του ερευνητικού υλικού σε θεματικές κατηγορίες που θα δημιουργήσουν το ερμηνευτικό πλαίσιο του υπό διερεύνηση κοινωνικού φαινομένου. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε η ερμηνευτική προσέγγιση των πρόδηλων αλλά και των υποκειμένων θεματικών μοτίβων (σημαιολογική ανάλυση, Βάμβουκας, 2007, 274) στο υπό ανάλυση υλικό, τα οποία βοηθούν στην ανακάλυψη όσων συμβαίνουν σε ένα οργανισμό, καθώς “αποτελούν παράθυρο στην πραγματικότητα της κοινωνίας και των οργανισμών” (Bryman, 2017, 607), στην προκειμένη περίπτωση των περιφερειακών υπηρεσιών διοίκησης της εκπαίδευσης, όπου υλοποιείται η εκπαιδευτική πολιτική του Υ.ΠΑΙ.Θ.

4α. Το δείγμα των εγκυκλίων που μελετήθηκαν

Το υλικό της έρευνας αποτέλεσαν 92 εγκύκλιοι που εστάλησαν από το Υ.ΠΑΙ.Θ. στις Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, στις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και μέσω αυτών στις σχολικές μονάδες της χώρας από το έτος 2000 έως σήμερα, με τις οποίες ρυθμίζονται ζητήματα εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής σε θέματα εκπαιδευτικού προσωπικού, λειτουργίας και οργάνωσης των σχολικών μονάδων (δημόσιων και ιδιωτικών), καθώς και μαθητικών θεμάτων και των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης.

Για την ποιότητα της ανάλυσης περιεχομένου μελετήθηκαν τεκμήρια (εγκύκλιοι διοίκησης) που αναζητήθηκαν στα αρχεία των αρμόδιων υπηρεσιών της Κ.Υ. του Υ.ΠΑΙ.Θ. (αυθεντικότητα τεκμηρίων), γεγονός που πιστοποιεί και την αξιοπιστία τους, ενώ καταβλήθηκε προσπάθεια ανάλυσης αντιπροσωπευτικών κειμένων από κάθε θεματική περιοχή. Περαιτέρω, για να εξασφαλιστεί η καταλληλότητα και η επάρκεια του δείγματος, αλλά και η ολοκληρωμένη αντίληψη σχετικά με το υπό διερεύνηση θέμα, χρησιμοποιήθηκαν ως κριτήρια επιλογής των ερευνητικών μας δεδομένων περιεχομένου/λειτουργικά, χρονολογικά, πολιτικού φορέα διακυβέρνησης και διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού κατά το εν λόγω διάστημα. Τα αριθμητικά δεδομένα των εγκυκλίων που μελετήθηκαν έχουν ως εξής:

ΥΠΗΡΕΣΙΕΣ (Υ. ΠΑΙ. Θ.) ΕΚΔΟΣΗΣ ΤΩΝ ΕΓΚΥΚΛΙΩΝ

ΓΕΝ. Δ/ΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ Π.Ε. & Δ.Ε.	28
ΓΕΝ. Δ/ΝΣΗ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ Π.Ε. & Δ.Ε.	44
ΑΥΤΟΤΕΛΗΣ Δ/ΝΣΗ ΙΔΙΩΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	20
ΣΥΝΟΛΟ	92

ΧΡΟΝΟΛΟΓΙΚΟ/ΠΟΛΙΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΚΔΟΣΗΣ ΤΩΝ ΕΓΚΥΚΛΙΩΝ

ΔΙΑΚΥΒΕΡΝΗΣΗ ΠΑΣΟΚ (2000-2004)	17
ΔΙΑΚΥΒΕΡΝΗΣΗ ΝΔ (2004-2009)	19
ΔΙΑΚΥΒΕΡΝΗΣΗ ΠΑΣΟΚ (2009-2012)	18
ΔΙΑΚΥΒΕΡΝΗΣΗ ΝΔ (2012-2015)	9
ΔΙΑΚΥΒΕΡΝΗΣΗ ΣΥΡΙΖΑ (2015-2019)	20
ΔΙΑΚΥΒΕΡΝΗΣΗ ΝΔ (2019-σήμερα)	9
ΣΥΝΟΛΟ	92

ΘΕΜΑΤΟΛΟΓΙΑ ΕΓΚΥΚΛΙΩΝ

ΓΕΝΙΚΕΣ ΟΔΗΓΙΕΣ ΔΙΕΥΚΡΙΝΙΣΕΙΣ	32
ΟΔΗΓΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ	22
ΟΔΗΓΙΕΣ ΓΙΑ ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ	38
ΣΥΝΟΛΟ	92

5. Ανάλυση περιεχομένου των εγκύκλιων οδηγιών της κεντρικής διοίκησης (Υ.ΠΑΙ.Θ.) προς τις περιφερειακές υπηρεσίες εκπαίδευσης

Το ποιοτικό υλικό που μελετήθηκε ταξινομήθηκε σε θεματικές κατηγορίες με κριτήριο το περιεχόμενό του σε σχέση με το σκοπό της έρευνας και τους ερευνητικούς στόχους. Οι θεματικές κατηγορίες καθορίστηκαν από τις υποκατηγορίες στις οποίες ομαδοποιήθηκαν οι κωδικοί που προέκυψαν από την ανάλυση του περιεχομένου του ερευνητικού υλικού, συνάπτονται δε, εξαιτίας της σημασιολογικής τους σχέσης με τις διοικητικές λειτουργίες, όπως αυτές προσεγγίστηκαν θεωρητικά από τους πρωτοπόρους της διοικητικής επιστήμης H. Fayol (1916, *στοιχεία διοίκησης*), και L. Gulick (1937, ακρωνύμιο *POSDCOMB*) και τους νεότερους μελετητές του διοικητικού φαινομένου Scanlan (1974), Koontz και O' Donnel (1984).

Για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης, από το πλήθος των διαφορετικών προτάσεων για την κατάταξη και τον αριθμό των λειτουργιών διοίκησης που έχουν διατυπωθεί, υιοθετήθηκε η προσέγγιση που ταξινομεί ως λειτουργίες της διοίκησης τον *σχεδιασμό-προγραμματισμό*, την *οργάνωση*, τη *διεύθυνση* και τον *έλεγχο* (Τύπας-Κατσαρός, 2006, 77, Robbins, Coulter, De Cenzo, 2017, 29).

Για την πιστότερη παρουσίαση των δεδομένων στο μέρος της παρουσίασης των αποτελεσμάτων παρατέθηκαν μερικά αυτούσια αποσπάσματα από τα διοικητικά κείμενα που μελετήθηκαν.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΟΥ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ

	ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ	ΟΡΓΑΝΩΣΗ	ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ	ΕΛΕΓΧΟΣ	ΣΥΝΟΛΟ
ΣΠΟΥΔΩΝ	33 (10 τελ. κωδικοί)	78 (17τελ. κωδ.)	60 (10 τελ. κωδ)	7 (2 τελ. κωδ)	178 (39 τελ. κωδ)
ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ	39 (8 τελ. κωδικοί)	53 (5 τελ. κωδ.)	167 (16 τελ. κωδ.)	23 (4 τελ. κωδ.)	282 (41 τελ. κωδ.)
ΙΔΙΩΤΙΚΗΣ	14 (6 τελ. κωδικοί)	11 (5 τελ. κωδ.)	42 (15 τελ. κωδ.)	8 (3 τελ. κωδ.)	75 (29 τελ. κωδ.)
ΣΥΝΟΛΟ	86 (24 τελ. κωδικοί)	142 (27τελ. κωδ.)	269 (41 τελ. κωδ.)	35 (9 τελ. κωδ.)	532 (101 τελ. κωδ.)

5.1. Ο Προγραμματισμός της διοικητικής δράσης των περιφερειακών υπηρεσιών της εκπαίδευσης

Ο σχεδιασμός- προγραμματισμός αποτελεί την πρωταρχική και βασικότερη διοικητική λειτουργία (Koontz Ο' Donnell, 1984, I, 191), όπου καθορίζονται οι τελικοί στόχοι της οργανωτικής δράσης, οι απαιτούμενοι πόροι, τα προγράμματα επίτευξης των στόχων και κατανομής των πόρων, τα χρονοδιαγράμματα, οι εναλλακτικές και οι μέθοδοι αξιοποίησης των διατιθέμενων μέσων. Επιπλέον επιδιώκεται η κατεύθυνση και ο συντονισμός της δράσης, καθώς και ο περιορισμός των ελλείψεων, άσκοπων ενεργειών και επικαλύψεων (Τύπας-Κατσαρός, ό.π., 77) ενώ τίθενται τα πρότυπα για τον έλεγχο των αποτελεσμάτων της διοικητικής δράσης και την ανάληψη διορθωτικών ενεργειών για τη βελτίωση συνολικά του συστήματος (Robbins et al., 2017, 157).

Η λειτουργία του προγραμματισμού της διοικητικής δράσης των περιφερειακών υπηρεσιών εκπαίδευσης καταλαμβάνει μικρή σχετικά έκταση(16%) των συνολικών κωδικών (532) που προέκυψαν από την ποιοτική ανάλυση του ερευνητικού υλικού. Από αυτούς, ένα ποσοστό (17%) αναφέρεται στην επίτευξη γενικά καθοριζόμενων παιδαγωγικών στόχων (“...με γνώμονα το συμφέρον του μαθητικού πληθυσμού και τη διασφάλιση της νομιμότητας στη λειτουργία των σχολείων”), καθώς και την εύρυθμη λειτουργία των σχολείων από την έναρξη της σχολικής χρονιάς (17%). Οι υπόλοιπες αναφορές(8%) παραπέμπουν επιγραμματικά στις ισχύουσες διατάξεις και στην παροχή οδηγιών εφαρμογής τους (σας υπενθυμίζουμε τις διατάξεις που ισχύουν και σας δίνουμε διευκρινιστικές οδηγίες για την εφαρμογή τους...), ή ενημερώνουν για τον προγραμματισμό δράσεων του Υ.ΠΑΙ.Θ. (17%) «...σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις ... σχετικά με την πρόσληψη προσωρινών αναπληρωτών και ωρομισθίων εκπαιδευτικών για κάθε σχολικό έτος ...θα τηρηθεί η διαδικασία που ορίζεται με τις διατάξεις της αριθμ... Υ.Α., ... ». Ένα άλλο σημαντικό θέμα που εντάσσεται σ’ αυτή τη θεματική κατηγορία είναι οι βραχυπρόθεσμοι στόχοι, μικρής διάρκειας κυρίως προθεσμίες, που τίθενται για ολοκλήρωση ενεργειών στις περιφερειακές υπηρεσίες σε ποσοστό 17% («...προς επίσπευση της

όλης διαδικασίας, σας γνωρίζουμε ότι οι αιτήσεις και τα δικαιολογητικά, ... θα υποβάλλονται στις Διευθύνσεις και τα Γραφεία... Εκπαίδευσης από... έως..., ...», «Οι ημερομηνίες καταχώρισης ορίζονται από... έως..., » «Οι εγγραφές των μαθητών ... πρέπει να ολοκληρωθούν μέχρι...), γεγονός που δεν παραπέμπει σε προγραμματισμό διοικητικής δράσης, αλλά σε σχεδιασμό ενεργειών διαχειριστικής φύσης. Τέλος, ποσοστό 25% της ίδιας θεματικής κατηγορίας αφορά στον καθορισμό εναλλακτικών ενεργειών για ιδιαίζουσες περιπτώσεις, που προβλέπονται περιοριστικά (*“Σε περίπτωση που δεν υπάρχουν ή δεν προσφέρονται υποψήφιοι, ..., μπορεί να προσλαμβάνονται...,”*) «*Τυχόν ενστάσεις κατά του κύρους ... υποβάλλονται από τους ενδιαφερόμενους...*», «*...τροποποιήσεις... δύνανται να πραγματοποιηθούν, ... μόνο έπειτα από...”*).

Από την παραπάνω ανάλυση προκύπτει ότι σε κεντρικό επίπεδο (Υ.ΠΑΙ.Θ.) δεν χαράσσονται μόνο οι κατευθυντήριες γραμμές της εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά παρέχονται οδηγίες για τον τρόπο υλοποίησης αυτής σε περιφερειακό και τοπικό επίπεδο και ορίζονται χρονοδιαγράμματα για τις απαιτούμενες διοικητικές διαδικασίες, στοιχείο που επισημαίνεται και στα κείμενα διεθνών οργανισμών (PISA, 2015).

Περαιτέρω, επισημαίνεται η απουσία στοχοθεσίας για κάθε βαθμίδα διοίκησης, καθώς από την κεντρική διοίκηση ορίζονται στις περιφερειακές υπηρεσίες χρονοδιαγράμματα, μικρής συνήθως διάρκειας, για την ολοκλήρωση διαχειριστικών κυρίως εργασιών σε καθημερινή ή εβδομαδιαία βάση και παρέχονται οδηγίες για κάθε ιδιαίτερη περίπτωση που ενδέχεται να παρουσιαστεί στην καθημερινότητά τους. Ωστόσο, το στοιχείο αυτό δυσχεραίνει την ενότητα και τη συνέχεια σχεδιασμού του διοικητικού τους έργου για την αποφυγή επικαλύψεων, ώστε να αποφεύγονται οι ρήξεις στην οργανωτική συμπεριφορά (Τύπας-Κατσαρός, ό.π., 220), ενώ επίσης δεν ευνοεί την αποτελεσματικότητα της διοικητικής δράσης.

5.2. Η οργάνωση της διοικητικής δράσης των περιφερειακών υπηρεσιών της εκπαίδευσης

Με τη λειτουργία της *οργάνωσης* προσδιορίζονται, ομαδοποιούνται και κατανέμονται οι απαραίτητες εργασίες και πόροι, καθώς και το πλέγμα των σχέσεων εξουσίας και ευθύνης των ιεραρχικών επιπέδων στο πλαίσιο λειτουργίας μίας συγκεκριμένης οργανωτικής δομής (Κατσαρός, 2008, 63). Στην οργάνωση εντάσσεται και η *στελέχωση* που συνίσταται στις ενέργειες για την κατανομή των ανθρώπινων πόρων που είναι αναγκαίοι για την εκπλήρωση των οργανωτικών στόχων.

Η οργάνωση, ως διοικητική λειτουργία, καταλαμβάνει ένα σημαντικό ποσοστό (27%) των συνολικών κωδικών της ποιοτικής ανάλυσης. Στις σχετικές αναφορές ορίζονται τα αρμόδια όργανα διοίκησης σε ποσοστό 11% (*«Οι διαπιστωτικές πράξεις λύσης υπαλληλικής σχέσης εκδίδονται από τον Προϊστάμενο ..., όσον αφορά στους συντονιστές εκπαίδευσης στο εξωτερικό, ... οι διαπιστωτικές πράξεις ... εκδίδονται από τον οικείο Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης. »*), κατανέμονται οι ενέργειες της διοικητικής δράσης σε ένα μεγάλο ποσοστό (30%) (*« η πρόσληψη των νέων αναπληρωτών θα γίνει με απόφαση του Υπουργού...»*

και η τοποθέτησή τους στις σχολικές μονάδες ... θα γίνει με πράξη του οικείου ΠΥΣΔΕ, ύστερα από κοινή εισήγηση του Προϊσταμένου Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, του Προϊσταμένου Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και του Προϊσταμένου του Γραφείου Φυσικής Αγωγής, ..., »), καθορίζονται οι ενέργειες για την εύρυθμη λειτουργία των σχολείων (11%) μεταξύ των διαφόρων επιπέδων διοίκησης («...για κάθε περίπτωση λειτουργίας... . υποβάλλεται αιτιολογημένη πρόταση από το Διευθυντή Σχολικής Μονάδας για εισήγηση του Διευθυντή Δ.Ε. προς τον Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης, ο οποίος με απόφασή του θα εγκρίνει ή όχι...») και υποδεικνύονται οι τρόποι αξιοποίησης του ανθρώπινου δυναμικού του σχολείου («...το εκπαιδευτικό προσωπικό των σχολικών μονάδων πρέπει να αξιοποιείται , » «... όλοι οι εκπαιδευτικοί εξαντλούν το προβλεπόμενο από το νόμο διδακτικό ωράριο, ... »)ή διάθεσής τους για την κάλυψη γενικότερων εκπαιδευτικών αναγκών. Στα ίδια πλαίσια κατανέμεται το διδακτικό έργο μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου και ορίζονται οι ενέργειες στις οποίες θα προβούν “για κάθε πρόβλημα που παρουσιάζεται στα σχολεία και δεν επιλύεται με την προηγούμενη διαδικασία”, για την ομαλή τους λειτουργία.

Επίσης, ένα ποσοστό 30% των κωδικών ανάλυσης αυτής της θεματικής κατηγορίας περιλαμβάνει οδηγίες για ενέργειες των περιφερειακών υπηρεσιών σε ειδικές περιπτώσεις, γεγονός που δυσκολεύει την προσήλωση στους οργανωτικούς στόχους, καθόσον οι σχετικές εντολές προέρχονται από ανώτερο κλιμάκιο της διοικητικής ιεραρχίας, οπότε διακόπτεται η συνέχεια της διοικητικής δράσης για τη συμμόρφωση στα νέα δεδομένα. Την κατάσταση αυτή δυσχεραίνει η στελέχωση, σε μεγάλο ποσοστό, των εν λόγω υπηρεσιών με αποσπασμένους εκπαιδευτικούς διαφόρων ειδικοτήτων, με απόφαση του Υ.ΠΑΙ.Θ. για κάθε σχολικό έτος, στοιχείο που δεν ενισχύει τη συνέχεια του διοικητικού έργου. Με αυτό τον τρόπο η καθημερινότητα των περιφερειακών υπηρεσιών αναλώνεται από την πίεση για εφαρμογή κάθε περίπτωσης που περιλαμβάνεται στις γραπτές εντολές της κεντρικής διοίκησης και επιβαρύνεται από τον καθορισμό των ενεργειών σε ποσοστό 11% για την εύρυθμη λειτουργία των σχολείων, κατά την έναρξη και κατά τη διάρκεια λειτουργίας του σχολικού έτους («οι Διευθυντές/ντριες... σε συνεργασία με τους οικείους δήμους και τους Διευθυντές/ντριες των Δημοτικών Σχολείων και Προϊσταμένες/μένους των Νηπιαγωγείων έχουν ήδη μεριμνήσει για την εξεύρεση αιθουσών, ...»), για τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες που πραγματοποιούνται εκτός ωρολογίου προγράμματος («...τα σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης μπορούν να πραγματοποιούν σε συνεργασία με τοπικούς φορείς. . . δραστηριότητες που αποσκοπούν στην πνευματική ανάπτυξη, ...») και την ενημέρωση των γονέων των μαθητών για θέματα του σχολείου («Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας και ο Σύλλογος Διδασκόντων ενημερώνουν τους γονείς-κηδεμόνες των μαθητών για θέματα που συμβάλλουν στην ομαλή λειτουργία του σχολείου, όπως...»). Τέλος, μικρή έκταση (7%) καταλαμβάνουν οι αναφορές σε διαδικασίες διοικητικής φύσεως, όπως η έγκαιρη υποβολή των αιτημάτων εισόδου τρίτων στα σχολεία, η υποχρέωση τήρησης αρχείου από τις υπηρεσίες κ.ά.

Σύμφωνα με τα προαναφερόμενα, η λειτουργία της οργάνωσης σχεδόν στο σύνολό της στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει παραμείνει στη ρυθμιστική εξουσία του Υπουργού

Παιδείας, ενώ όσες αρμοδιότητες έχουν αποκεντρωθεί, ασκούνται σύμφωνα με το πλαίσιο που καθορίζεται επίσης κεντρικά. Σε επίπεδο στελέχωσης αποκεντρωμένη είναι μόνο η αρμοδιότητα πρόσληψης ωρομισθίων εκπαιδευτικών (σε επίπεδο Διεύθυνσης Εκπαίδευσης) με λίγες ώρες ανατιθέμενου διδακτικού έργου (πέντε έως οκτώ ώρες), η οποία ωστόσο ελέγχεται κεντρικά βάσει των πιστώσεων που κατανέμονται, καθώς και η διάθεση εκπαιδευτικών που δεν συμπληρώνουν ωράριο για άσκηση διοικητικού έργου με απόφαση του οικείου Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης. Κατά συνέπεια, το σύστημα εξακολουθεί ακόμη και σήμερα να λειτουργεί βάσει οργανωτικού προτύπου που χαρακτηρίζεται από δύσκαμπτες δομές που δεν ανταποκρίνονται στις σύγχρονες ανάγκες (Ηλιάδης, 2014, 154).

Στα ίδια συγκεντρωτικά ρυθμιστικά πλαίσια εντάσσεται και η στελέχωση, όσον αφορά στις θέσεις στελεχών του συστήματος (διευθυντών σχολείων, διευθυντών εκπαίδευσης, σχολικών συμβούλων και περιφερειακών διευθυντών). Ο καθορισμός, σε κεντρικό επίπεδο, των προσόντων, όπως εξειδικεύονται στις αντίστοιχες προκηρύξεις, πλήρωσης των θέσεων στις περιφερειακές και τοπικές δομές, εξασφαλίζουν στο Υ.ΠΑΙ.Θ. την άσκηση ενός προκαθορισμένου ελέγχου του αποτελέσματος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και του συντονισμού του. Καθόλη τη διάρκεια του χρονικού διαστήματος που εκτείνεται η παρούσα μελέτη, η τροποποίηση του εν λόγω ρυθμιστικού πλαισίου ακολουθούσε την εναλλαγή των πολιτικών σχηματισμών (κομμάτων) στη διακυβέρνηση της χώρας και τη συνακόλουθη αλλαγή της ηγεσίας του Υ.ΠΑΙ.Θ. Με τη διαδικασία αυτή τυποποιούνται τα προσόντα των υποψηφίων κάθε φορά για τις θέσεις των υπεύθυνων στις διάφορες βαθμίδες διοίκησης και (δί' αυτών) τυποποιούνται οι εκροές του συστήματος που αποτελούν συντονιστικούς μηχανισμούς του συστήματος κατά το εννοιολογικό πλαίσιο του Mintzberg (Μιχόπουλος, 1998, 55).

5.3. Η Διεύθυνση της διοικητικής δράσης των περιφερειακών υπηρεσιών της εκπαίδευσης

Στη λειτουργία της *διεύθυνσης*, συναφούς με την έννοια της *ηγεσίας*, περιλαμβάνεται η καθοδήγηση της δράσης του ανθρώπινου δυναμικού για την αποτελεσματικότερη υλοποίηση των στόχων της οργάνωσης. Για την άσκησή της απαιτούνται ιδιαίτερες ικανότητες και δεξιότητες, επαγγελματική κατάρτιση και αντίληψη και δεξιότητες για τη διαμόρφωση αποτελεσματικής επικοινωνίας στο εσωτερικό της οργάνωσης. Στην ίδια λειτουργία περιλαμβάνεται ο συντονισμός των επιμέρους δράσεων, η εκχώρηση εξουσίας για χειρισμό ζητημάτων προς όφελος της οργάνωσης και η παρακίνηση των μελών της οργάνωσης για πρόθυμη άσκηση του ανατιθέμενου έργου (Κατσαρός, ό.π., 76), στοιχείο που αποτελεί βασική παράμετρο για την αποδοτικότητα κάθε οργανισμού (Παπακωνσταντίνου, Αναστασίου, 2013, 157).

Η κατεύθυνση της διοικητικής δράσης των περιφερειακών υπηρεσιών της εκπαίδευσης καταλαμβάνει μεγάλο ποσοστό (51%) των συνολικών κωδικών ανάλυσης. Από αυτούς, οι υποδείξεις ενεργειών σε καθημερινή βάση καταλαμβάνουν το μεγαλύτερο ποσοστό (29%) («Οι Διευθύνσεις Εκπαίδευσης διατυπώνουν... και οφείλουν να...», «Θεωρείται σημαντικός ο ρόλος του συντονιστή εκπαιδευτικού έργου και του Διευθυντή της ιδιωτικής

σχολικής μονάδας...», »), περιλαμβανομένων των υποδείξεων για ενέργειες με ισχυρή προτροπή για ρύθμιση της διοικητικής συμπεριφοράς («επισημαίνουμε ότι... θα πρέπει να...», » «...παρακαλούμε να εφαρμόζονται...», »), ενώ οι υποδείξεις για έγκαιρες ενέργειες σε συγκεκριμένες περιπτώσεις αφορούν ποσοστό 10%, («...για κάθε πρόβλημα που παρουσιάζεται στα σχολεία και δεν επιλύεται, ... θα ενημερώνεται άμεσα ο Περιφερειακός Διευθυντής Εκπαίδευσης...», ο οποίος θα δίνει τις οδηγίες για την αντιμετώπιση των προβλημάτων ... και θα κάνει τη σχετική ενημέρωση στο Υπουργείο Παιδείας, ...»), «...η ανάληψη του ίδιου τμήματος... γίνεται μόνο... μετά από απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων, παιδαγωγικά τεκμηριωμένη και με τη σύμφωνη γνώμη του Σχολικού Συμβούλου...»). Οι κωδικικοί ανάλυσης που αφορούν την καθημερινότητα του σχολείου καταλαμβάνουν ποσοστό 7%, περιλαμβανομένων των περιπτώσεων διαφωνιών μεταξύ εκπαιδευτικών και Διευθυντή σχολικής μονάδας για το όργανο που αποφαινεται τελικά («σε περίπτωση διαφωνίας εκπαιδευτικού και Διευθυντή, ενημερώνεται σχετικά ο αρμόδιος σχολικός σύμβουλος, ο οποίος αποφαινεται τελικά. »). Η παρεχόμενη καθοδήγηση για διοικητικές ενέργειες μπορεί να αφορά υπόδειξη παραγόντων για αποτροπή αρνητικών φαινομένων στη σχολική ζωή («Οι σημαντικότεροι παράγοντες προκειμένου να επιτευχθεί η επιδιωκόμενη...είναι οι ακόλουθοι...», ») ή οδηγίες για ενέργειες στην περίπτωση τροποποίησης του κανονιστικού πλαισίου ή ενδεχόμενης εμφάνισης προβλήματος («επισημαίνεται ότι από το τρέχον διδακτικό έτος...», » «παρακαλούμε να μας ενημερώνετε ανά τρεις μέρες σε περίπτωση που υπάρχουν σχολικές μονάδες ... αρμοδιότητάς σας... στις οποίες έχει διακοπεί η λειτουργία...», »), ενώ σε ποσοστό 22% καθορίζονται οι προϋποθέσεις για τις ενέργειες αυτές («παρακαλούμε να κοινοποιήσετε το παρόν έγγραφο ... προκειμένου να λάβουν γνώση... Τα δικαιολογητικά συγκεντρώνονται με ευθύνη των οικείων Διευθύνσεων Εκπαίδευσης και αποστέλλονται στις ... υπηρεσίες του ΥΠ.Π.Ε Θ. μόνο εφόσον είναι πλήρη»). Περαιτέρω, η παραπομπή σε κείμενα ρυθμιστικού περιεχομένου (νόμοι, υπουργικές αποφάσεις, γνωμοδοτήσεις ΝΣΚ, προηγούμενες εγκυκλίαι) καταλαμβάνει ποσοστό 17%, καθόσον «... κρίνεται αυτονόητη η υποχρέωση της πιστής και χωρίς παρεκκλίσεις εφαρμογής της ισχύουσας νομοθεσίας από όλους τους εμπλεκόμενους... καθώς και η αποτελεσματική συνεργασία τους». Τέλος, οι αναφορές στη νομότυπη λειτουργία των σχολείων της περιοχής ευθύνης κάθε στελέχους και στη συνεργασία με τα εμπλεκόμενα μέρη επειδή έτσι «...καλλιεργείται η συμμετοχική ευθύνη και ενθαρρύνεται η αυτενέργεια, η κριτική σκέψη και ο δημοκρατικός διάλογος. . . ώστε το σχολείο να συμβάλλει στη διαμόρφωση ανεξάρτητων πολιτών...» κυμαίνονται σε μικρά ποσοστά (10% και 5% αντίστοιχα) σε σχέση με το συνολικό περιεχόμενο των εγκυκλίων της κεντρικής διοίκησης.

Πολύ μεγάλο είναι το ποσοστό (62%) των συνολικών κωδικών ανάλυσης της θεματικής περιοχής (εκπαιδευτικού) προσωπικού που αφορά στα προσόντα των υποψηφίων εκπαιδευτικών (για μόνιμο διορισμό, για πρόσληψη ως προσωρινοί αναπληρωτές-πλήρους ή μειωμένου ωραρίου-και ως ωρομίσθιοι) με τα οποία η κεντρική διοίκηση τυποποιεί τις εισροές των εκπαιδευτικών/συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επιπλέον, μέσω των οδηγιών της κεντρικής διοίκησης καθορίζονται με λεπτομέρεια οι ενέργειες και τα στάδια

της κάθε διαδικασίας (όπως έναρξη-λήξη σχολικού έτους, ωράριο διδασκαλίας, ενιαίο πρόγραμμα σπουδών και αναλυτικό πρόγραμμα, τυποποιημένος τρόπος διδασκαλίας, τρόπος αξιολόγησης των μαθητών, εξετάσεις, αυστηρό καθηκοντολόγιο των εκπαιδευτικών), περιχαράκωνοντας, σε καθημερινή βάση, τη διοικητική δράση των υπηρεσιών κάθε βαθμίδας διοίκησης.

Σύμφωνα με τα προαναφερόμενα, η κατεύθυνση του διοικητικού έργου των περιφερειακών υπηρεσιών εξακολουθεί να ασκείται από την κεντρική διοίκηση μέσω λεπτομερών υποδείξεων και χρονοδιαγραμμάτων. Εξάλλου η ενδοοργανωτική διάχυση της εξουσίας για λήψη των αποφάσεων σε περιφερειακό και τοπικό επίπεδο δεν ευνοεί τη συμμετοχικού τύπου διαδικασία από τα εμπλεκόμενα μέρη. Ο συντονισμός του έργου επιτυγχάνεται με την τυποποίηση των ενεργειών, μέσω κανόνων και διαδικασιών που υποδεικνύονται από την τεχνοδομή (Mintzberg) –το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.) για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, βάσει σχεδίων δράσης που τυποποιούνται από ομάδες ειδικών (Ι.Ε.Π.) που αναλύουν τα δεδομένα του εκπαιδευτικού συστήματος και σχεδιάζουν την προσαρμογή με το περιβάλλον του (Μιχόπουλος, 1998, 58, Παπακωνσταντίνου, 2007).

Οι μηχανισμοί αυτοί που συντονίζουν την εργασία μέσω της εξειδίκευσης και προβλεψιμότητας της αποτελεσματικότητάς της (Μιχόπουλος, ό.π., σελ. 83), οδηγούν στον αυτοματισμό της διοίκησης και προωθούν τη μηχανιστική διεκπεραίωση των διοικητικών διαδικασιών και ενεργειών, προκαλώντας ανία και διοικητικό άγχος στους εργαζόμενους και χωρίς να συμβάλλουν στη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος και κινήτρων για την απόδοσή τους. Κατά συνέπεια, ο εν λόγω κεντρικός έλεγχος της λειτουργίας του συστήματος στερεί από τις περιφερειακές υπηρεσίες σημαντικούς παράγοντες αποτελεσματικότητας του διοικητικού έργου, ανάπτυξης των γνώσεων και των ικανοτήτων των εργαζομένων, καθώς και αναγνώρισης του έργου τους. Τέλος, στα πλαίσια αυτά καθίσταται εξαιρετικά δύσκολη η ανάπτυξη υποκινητικών πρακτικών –για τις οποίες απαιτούνται ιδιαίτερες ηγετικές ικανότητες και δεξιότητες– ώστε να ενισχύεται η αποδοτικότητα των εργαζομένων, οι οποίες καθίστανται απαραίτητες στη σύγχρονη διοίκηση, όπου τα υλικά κίνητρα είναι περιρισμένα.

5.4. Ο Έλεγχος της διοικητικής δράσης των περιφερειακών υπηρεσιών της εκπαίδευσης

Η διοικητική λειτουργία του ελέγχου στοχεύει στην παρακολούθηση της διοικητικής δράσης για την εξασφάλιση της υλοποίησης των στόχων σύμφωνα με τον προγραμματισμό (Robbins et al., 2017, 456), ώστε να διακριβωθεί η αποτελεσματικότητα και η αποδοτικότητα της οργάνωσης, ενώ περιλαμβάνει τον καθορισμό προτύπων που εκφράζουν τα επιθυμητά αποτελέσματα/τους στόχους που έχουν τεθεί, την αξιολόγηση της πορείας των διοικητικών δράσεων, τον έγκαιρο εντοπισμό των αποκλίσεων και τη διόρθωσή τους μετά από ανάλυση των αιτίων (Μακρυδημήτρη-Πραβίτα, ό.π., II, 225).

Οι οδηγίες για τον έλεγχο της διοικητικής δράσης στις εγκυκλίους του Υ. ΠΑΙ. Θ. καταλαμβάνουν μικρό ποσοστό (7%) των συνολικών κωδικών ανάλυσης. Από τις λιγοστές αυτές αναφορές, μεγάλο ποσοστό (33%) εστιάζει στην τήρηση της κείμενης νομοθεσίας («... παρακαλούμε για τον απαιτούμενο έλεγχο και την άμεση ενημέρωση ... για τη συμμόρφωση ... προς την κείμενη νομοθεσία...», »), ποσοστό 22% αφορά στην τήρηση των φάσεων της καθορισμένης διαδικασίας (...εφιστούμε την προσοχή στους Προϊσταμένους των Διευθύνσεων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για αυστηρό και ενδελεχή έλεγχο των αιτήσεων, ...εφιστάται η προσοχή των χειριστών στα εξής:..., »), ενώ οι κυρώσεις για παραβίαση της (τυποποιημένης) διοικητικής συμπεριφοράς καταλαμβάνουν ίδιο ποσοστό (22%) («σε περίπτωση που διαπιστωθεί ότι δεν εξασφαλίζονται. . . όλες οι προϋποθέσεις πρόσληψης, δεν θα πρέπει να γίνει τοποθέτηση..., αλλά ενημερώνεται η υπηρεσία μας... για ανάκληση της πρόσληψης και επιβολή κυρώσεων, ...»). Τέλος, ποσοστό 22% των κωδικών αφορά την αποτίμηση της επίτευξης των στόχων κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους («... ώστε με την έναρξη της νέας σχολικής χρονιάς να έχουν διασφαλιστεί οι κατάλληλες συνθήκες... για την εύρυθμη και ασφαλή λειτουργία των σχολικών μονάδων, ...»).

Ο διοικητικός έλεγχος, σύμφωνα με τα προαναφερόμενα, εξακολουθεί να επικεντρώνεται στην παρακολούθηση του βαθμού τήρησης των οδηγιών που εκδίδονται (*Παρακαλούμε για την πιστή και απαρέγκλιτη τήρηση της ανωτέρω εγκυκλίου. . .* ») και όχι στο συνολικό έλεγχο του συστήματος και την αποτίμηση/σύγκριση των πραγματικών αποτελεσμάτων με τους επιθυμητούς στόχους, όπως έχει επισημανθεί στη σχετική βιβλιογραφία (Ανδρέου-Παπακωνσταντίνου, ό.π., 120). Η όλη διαδικασία επικουρείται από ένα σύνθετο και πολυδαίδαλο σύστημα ελεγκτικών διαδικασιών και οργάνων, το ρυθμιστικό πλαίσιο του οποίου καθορίζεται κεντρικά χωρίς να υφίσταται σύστημα ουσιαστικής αξιολόγησης, για την αναγκαία ανατροφοδότηση της λειτουργίας του.

6. Συμπεράσματα από την ποιοτική ανάλυση των εγκυκλίων

Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώνεται ότι η πορεία της αποκέντρωσης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος έχει παραμείνει ακόμη στο στάδιο της αποσυγκέντρωσης αρμοδιοτήτων, ήτοι της εξάπλωσης της κεντρικής εξουσίας με τη μορφή εξουσιοδότησης (*delegation*) και όχι μεταβίβασης (*devolution*) σε άλλους φορείς, (Ginn & Welsh, ό.π., 18, Παπακωνσταντίνου, 2012, ό.π., Φάλκα, ό.π., 103). Η παραμονή του συστήματος στα συγκεντρωτικά γραφειοκρατικά πρότυπα οργάνωσης διαπιστώνεται και στις επιμέρους διοικητικές λειτουργίες, όπως αυτές απορρέουν και καθορίζονται από τις εγκυκλίους της κεντρικής διοίκησης (Υ.ΠΑΙ.Θ.):

- 1) Ο *προγραμματισμός* που εκπονεί το Υ.ΠΑΙ.Θ. δεν είναι μόνο στρατηγικός όπως όφειλε να είναι σε κεντρικό επίπεδο, αλλά και λειτουργικός, καθόσον σε κεντρικό επίπεδο εξακολουθούν να λαμβάνονται αποφάσεις για τον τρόπο υλοποίησης της εκπαιδευτικής πολιτικής (τοποθέτηση εκπαιδευτικών, προγράμματα σπουδών, τρόπος αξιολόγησης των

μαθητών, επιλογή διδακτικών βιβλίων, καθορισμός διδακτέας ύλης, μαθητικά θέματα) και να ορίζονται τα σχετικά χρονοδιαγράμματα για ομοιόμορφη εκτέλεσή τους από τις περιφερειακές υπηρεσίες. Συνεπώς δεν αποτελούν αποκεντρωμένες δομές με αυτονομία και σαφείς στόχους προς επίτευξη για τα θέματα χωρικής τους αρμοδιότητας, ενώ δεν υφίσταται διαφοροποιημένη στρατηγική ανά εκπαιδευτική περιφέρεια, σύμφωνα με τις γεωγραφικές και δημογραφικές ιδιαιτερότητες ούτε ενοποιημένος προγραμματικός προϋπολογισμός που θα περιλαμβάνει όλα τα θέματα εκπαίδευσης(ανθρώπινοι πόροι, ετήσιος προϋπολογισμός, σχολικά εγχειρίδια, συντήρηση σχολικών κτηρίων, μεταφορά μαθητών κλπ.) για κάθε βαθμίδα διοίκησης, όπως προτείνεται στις συστάσεις διεθνών οργανισμών (ΟΟΣΑ, 2011, 2018). Υπό τις συνθήκες αυτές, οι διάφορες υπηρεσίες εκπαίδευσης έχουν τη δυνατότητα να καταρτίζουν μόνο βραχυχρόνια σχέδια διοικητικής δράσης, στα πλαίσια εκτέλεσης των εντολών και αποφάσεων του Υ.ΠΑΙ.Θ.

Ωστόσο, ουσιαστικό στοιχείο της αποκέντρωσης αποτελεί η μεταβίβαση αποφασιστικών αρμοδιοτήτων για όλα τα θέματα που αφορούν τη λειτουργία των σχολικών μονάδων στις περιφερειακές υπηρεσίες και η συμμετοχή των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από τη διεύρυνση της δημόσιας συζήτησης και την καλλιέργεια κουλτούρας συνεργασίας (Hanson, M., ό.π., σελ. 123). Από την άλλη πλευρά, ο ρόλος της κεντρικής διοίκησης στο αποκεντρωμένο σύστημα διοίκησης της εκπαίδευσης αφορά στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής, την παροχή γενικών οδηγιών και τον έλεγχο επίτευξης των στόχων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς «*πέραν από τη λογική της ιεραρχίας στη λογική του συντονιστή*» (Παπακωνσταντίνου, 2007).

- 2) Ως προς τη διοικητική λειτουργία της *οργάνωσης*, το Υ.ΠΑΙ.Θ. εξακολουθεί να προσδιορίζει γενικά και ειδικότερα τα καθήκοντα και τη δέσμη αρμοδιοτήτων των στελεχών κάθε επιπέδου διοίκησης, όπως και των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων. Εξάλλου, στις εγκυκλίους της κεντρικής διοίκησης εξακολουθεί να διακρίνεται το κανονιστικό, αυθαίρετο και περιοριστικό ύφος των οδηγιών προς τις περιφερειακές υπηρεσίες με λεπτομέρειες και χωρίς ορθολογικές και διαφανείς διαδικασίες σχεδιασμού. Επιπλέον συνεχίζει να ασκείται κεντρικά η ρυθμιστική αρμοδιότητα στα κριτήρια επιλογής και τοποθέτησης των στελεχών εκπαίδευσης, ενώ το Υ.ΠΑΙ.Θ. εξακολουθεί να έχει τον τελικό λόγο για την τοποθέτηση κάθε παράγοντα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η ενίσχυση, ωστόσο, της ετοιμότητας των αποκεντρωμένων υπηρεσιών για μεταβίβαση ουσιαστικών εξουσιών, θα δώσει ώθηση στο σύστημα της εκπαίδευσης να λειτουργήσει με αποτελεσματικό τρόπο (Hanson, ό.π., 128), προκειμένου τα στελέχη της εκπαίδευσης να καταστούν «*πραγματικοί οργανωτές και καθοδηγητές των υπηρεσιών και των σχολικών δομών τους*» (Ανδρέου-Παπακωνσταντίνου, ό.π., 120). Η ετοιμότητα αυτή, που επισημαίνεται στις συστάσεις των διεθνών οργανισμών ως προϋπόθεση για τη μεταβίβαση αρμοδιοτήτων και εξουσίας στις περιφερειακές υπηρεσίες διοίκησης, δεν ευνοείται από την απουσία στρατηγικής και συνέχειας γενικότερα στη χάραξη και υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής.

3) Η λειτουργία της *κατεύθυνσης/διεύθυνσης* της διοικητικής δράσης των περιφερειακών υπηρεσιών περιορίζεται σε υποδείξεις προς όλους τους συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας για πιστή τήρηση των διαδικασιών, μέσω των οποίων ανάγεται σε σκοπό η πιστή εφαρμογή του γράμματος των κεντρικών οδηγιών. Η κατάσταση αυτή έχει ως συνέπεια την ανάπτυξη ενός μοντέλου μηχανιστικής γραφειοκρατίας που στηρίζεται στο τεύλορικό (μηχανιστικό) μοντέλο οργάνωσης και διοίκησης (Παπακωνσταντίνου, 2012). Η εμμονή αυτή σε φORMALIΣΤΙΚά πλαίσια λειτουργίας, έχει οδηγήσει στη συσσώρευση δυσλειτουργιών, καθυστερήσεων και αδυναμιών στη διαχείριση των ιδιαίτερων αναγκών κάθε εκπαιδευτικής περιφέρειας. Επιπλέον, η τυποποίηση των διαδικασιών οδηγεί σε αυτοματισμό τη διοίκηση, χαμηλή υπευθυνότητα, εργασιακό άγχος και πτώση του ηθικού των εργαζομένων που βαίνει σε βάρος της ποιότητας του παραγόμενου έργου. Η υπερβολή αυτή συνιστά εκφυλισμό του διοικητικού συστήματος², που δεν ταιριάζει στην ανθρώπινη υπόσταση ούτε στη δημοκρατική διακυβέρνηση (Μακρυδημήτρη-Πραβίτα, ό.π., II, 69), καθόσον πρώτηστη αποστολή της δημόσιας διοίκησης σε μία δημοκρατικά ευνομούμενη πολιτεία (πρέπει να) αποτελεί η εξυπηρέτηση του δημόσιου συμφέροντος και η διαχείριση των προβλημάτων και αναγκών των πολιτών. Άλλωστε η αποστολή αυτή νομιμοποιεί τη λειτουργία των δημοσίων υπηρεσιών, περιλαμβανομένων εκείνων της εκπαίδευσης. Στα προαναφερόμενα πλαίσια λειτουργίας των υπηρεσιών εκπαίδευσης η αποδοτικότητα, η αποτελεσματικότητα και η ποιότητα της διοικητικής δράσης που συνιστούν τους άξονες του οργανωτικού παραδείγματος της Νέας Δημόσιας Διοίκησης δεν ενισχύονται. Επιπλέον, όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα της ποιοτικής ανάλυσης, δεν ενθαρρύνεται η ανάπτυξη μιας ισχυρής ηγεσίας, που χαρακτηρίζεται από πειθώ, εμπιστοσύνη, δημοκρατικές διαδικασίες και διάλογο και αποτελεί προϋπόθεση της ευελιξίας και της διάχυσης των σκοπών της εργασίας που προωθούνται με το αποκεντρωμένο σύστημα διοίκησης. Τα στελέχη εκπαίδευσης στα διάφορα επίπεδα διοίκησης εξακολουθούν να τοποθετούνται σύμφωνα με το σύστημα επιλογής που θεσπίζει η εκάστοτε πολιτική ηγεσία, αποτελώντας πολιτικούς εκπροσώπους που εκτελούν τις αποφάσεις της κεντρικής ηγεσίας, χωρίς βούληση. Ως εκ τούτου, τα κριτήρια επιλογής και τοποθέτησής τους δεν συνδέονται με τα χαρακτηριστικά αποτελεσματικής και αποδοτικής διοίκησης και ηγεσίας του ανθρώπινου δυναμικού στους οργανισμούς, καθόσον το φαινόμενο της ηγεσίας είναι υποβαθμισμένο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Ανδρέου-Παπακωνσταντίνου, ό.π., 156). Εξάλλου, μέχρι σήμερα απουσιάζει ο σχεδιασμός ενός συνολικού προγράμματος επαγγελματικής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης για την ενδυνάμωση του ανθρώπινου δυναμικού των δομών διοίκησης της εκπαίδευσης και τη μεγιστοποίηση της συνεισφοράς του. Τέλος, στο σύστημα δεν έχει παγιωθεί ένα ολοκληρωμένο σύστημα εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου που θα τεθεί ως βάση για τη λογοδοσία των στελεχών εκπαίδευσης και θα ενισχύσει την εμπιστοσύνη των εμπλεκόμενων, ενδυναμώνοντας ταυτόχρονα τη διαφάνεια και την αξιοπιστία του συστήματος.

4) Ο έλεγχος της διοικητικής λειτουργίας διαπερνά όλα τα επίπεδα του συστήματος, καθώς διενεργείται προκαταβολικά μέσω των οδηγιών της κορυφής της διοικητικής πυραμίδας για τυποποιημένες διαδικασίες κατά την άσκηση του έργου τους. Συνεπώς, το Υ.ΠΑΙ.Θ., μέσω των εγκυκλίων που αποστέλλει, εξακολουθεί να ελέγχει τη συμμόρφωση των περιφερειακών υπηρεσιών προς τους κανόνες και τους τύπους που επιβάλλονται, χωρίς ουσιαστική αποτίμηση των αποτελεσμάτων της δράσης τους και διόρθωση των τυχόν αποκλίσεων.

Συνοψίζοντας, από τη μέχρι τώρα πορεία του εκπαιδευτικού συστήματος προς την αποκέντρωση απουσιάζει ο ενιαίος και μακροπρόθεσμος σχεδιασμός για τη διατήρηση των αποτελεσμάτων των μεταρρυθμίσεων που επιχειρούνται. Θεσμική ρευστότητα και αποσπασματικότητα χαρακτηρίζει τις μέχρι σήμερα σχετικές νομοθετικές ρυθμίσεις, οι οποίες συνδέονται με τις συνεχείς αλλαγές προσώπων στην πολιτική ηγεσία. Το σύστημα έχει παραμείνει σε μία «σχετική αποκέντρωση», καθόσον, όπως φαίνεται και από τον επίσημο λόγο(εγκυκλίου) της κεντρικής διοίκησης, έχουν εκχωρηθεί ορισμένες αρμοδιότητες στις περιφερειακές υπηρεσίες, που εκτελούνται στα αυστηρά πλαίσια των οδηγιών του Υ.ΠΑΙ.Θ. Αυτή η έλλειψη εμπιστοσύνης και ενεργητικής συνεργασίας μεταξύ κεντρικής και περιφερειακής διοίκησης παραμένει σε μεγάλο βαθμό τροχοπέδη για την ενδυνάμωση της δεύτερης ώστε να ασκήσει αποτελεσματικά τις αρμοδιότητες που θα μεταβιβαστούν στα πλαίσια του αποκεντρωτικού μοντέλου (Hanson, ό.π., 123). Επιπλέον δεν έχει προωθηθεί η εμπλοκή όλων των ενδιαφερομένων μερών στη λήψη των αποφάσεων, σαφής στοχοθεσία για κάθε επίπεδο και κοινωνική λογοδοσία. Η αποτελεσματική αποκέντρωση δεν αποτελεί αυτοσκοπό, καθόσον ενισχύει τη λειτουργία της δημοκρατίας και εξασφαλίζει την ποιοτική παροχή του δημόσιου αγαθού της εκπαίδευσης, συνιστώντας ουσιαστικά μέσο εκδημοκρατισμού του εκπαιδευτικού συστήματος, κοινωνικής ενσωμάτωσης και ορθής διακυβέρνησης (Κοντογιάννη, ό.π., 21).

Σημειώσεις

1. Σε αντίθεση με το Σύνταγμα(άρθρο 101), όπου φαίνεται ότι δίνεται το προβάδισμα στην οριζόντια αποκέντρωση (Χλέπας, Ν-Κ., 1999, 200).
2. Κατά ανάλογο τρόπο με την Αριστοτελική θεωρία εκφυλισμού των πολιτευμάτων από τις παραμορφωτικές εκδοχές τους (Πολιτικά, 1279a22-1279b10), όταν παρεκκλίνουν του σκοπού τους.

Βιβλιογραφία

- Ακαδημία Αθηνών (2000) *Αποκέντρωση και Αυτοδιοίκηση Διαπιστώσεις-Προτάσεις*, Αθήνα.
- Ανδρέου, Α., Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994) *Εξουσία και Οργάνωση-Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος*, Αθήνα: Λιβάνης.

- Βάμβουκας, Μ. (2007) *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ηλιάδης, Η. (2014) *Οι Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις μετά την ένταξη την Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Ένωση*, (διπλ. εργασία).
- Κατσαρός, Ι. (2008) *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κατσαρός, Ι. (2008) (2) Αποκέντρωση και Αποσυγκέντρωση στην εκπαίδευση, κριτική θεώρηση του γενικού πλαισίου και των σχετικών τάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης, *Επιστημονικό Βήμα*, τ. 9, σελ. 88-108.
- Ι.Ε.Π. (2017) *Έκθεση αποτελεσμάτων του διεθνούς προγράμματος PISA 2015 για την αξιολόγηση των μαθητών στην Ελλάδα*, Αθήνα.
- Κοντογιάννη, Ε. (2014) *Ο ρόλος του Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης και η Διοικητική Αποκέντρωση*, (διπλ. Εργασία).
- Κριεμάδη, Θ., Χρηστάκη, Μ. (2009) *Αρχές και Πρότυπα Μάνατζμεντ για τη δημόσια διοίκηση και τους μη κερδοσκοπικούς οργανισμούς, Διεθνείς τάσεις και Ευρωπαϊκή προσέγγιση*, Αθήνα.
- Λυμπέρης, Λ. (2012) Συγκεντρωτισμός-αποκέντρωση στη διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος: θεωρητικός προβληματισμός-πρακτικές δυτικών χωρών, *ΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ*: 103-104.
- Μακρουδημήτρης, Α., Πραβίτα, Μ. Η. (2012) *Προσεγγίσεις στη θεωρία των οργανώσεων*, Αθήνα: Σάκκουλα.
- Μακρουδημήτρης, Α., Πραβίτα, Μ. Η. (2012) *Διοικητική Επιστήμη II*, Αθήνα: Σάκκουλα.
- Μιχόπουλος, Α. (1998) *Εκπαιδευτική Διοίκηση I, Διαδικασίες δομικής μορφολογίας*, Αθήνα.
- Μπάκας, Θ. (2007) *Το περιφερειακό επίπεδο διοίκησης της εκπαίδευσης. Αδυναμίες-ελλείψεις-προοπτικές* (<https://conf2007.edu.uoi.gr/Praktika/49-97.pdf> (προσπελάστηκε στις 16-1-2021)).
- Μπουζάκης, Σ. (2002) *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα, Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Γενική και Τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση*.
- Μαυρικάκης, Ευ., Πυργιωτάκης, Ι. (2016) Η διοίκηση της εκπαίδευσης μεταξύ κράτους και αγοράς, σελ. 112 στο *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 62: 104-119.
- Παπαδόπουλος, Α. (2019) Ανώτερα στελέχη της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Ο ρόλος τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διοίκησης, *Θεωρία και Πράξη στις επιστήμες της αγωγής*, 43: 35-58.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2012) Κράτος-Αποκέντρωση-Αυτοτέλεια: Σκοπούμενες αλλαγές, *Νέα Παιδεία*, τ. 141: 25-50
- Ροβάτσου, Μ. (2018) *Ο λόγος του ΟΟΣΑ, οι συστάσεις πολιτικής για την αποκέντρωση και αυτονομία στην Προσχολική Αγωγή και οι επιρροές τους στην εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα από το 2011 έως το 2018*, (διπλ. Εργασία), Ε.Α.Π., Πάτρα.

- Τύπας, Γ., Κατσαρός, Ι. (2008) *Εισαγωγή στη Διοικητική Επιστήμη, Από τη Γραφειοκρατία και την Επιστημονική Διοίκηση στη Σύγχρονη Οργανωτική Θεωρία*, Αθήνα: Gutenberg.
- Υπουργείο Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης (2003) *Κανονισμός Επικοινωνίας Δημοσίων Υπηρεσιών (Κ.Ε.Δ.Υ.)*.
- Φάλακ, Δ. (2017) *Η εκπαιδευτική αποκέντρωση στο λόγο των διεθνών οργανισμών και εκπονητών πολιτικής: η περίπτωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος* (διπλ. Εργασία).
- Bryman, A. (2017) *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας* (μτφρ. Σακελλαρίου, Π.), Αθήνα: Gutenberg.
- Candwell, B. I. (2005) *School-based management-Educational Policy Series* The international Institute for Educational Planning (<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pdf0000141025> (προσπελάστηκε στις 20-3-2021)).
- Eurydice (2010) *Οργάνωση του Εκπαιδευτικού Συστήματος και της Δομής του* (https://kesyp-ampel.att.sch.gr/greek_ed_syst_eurydice_910.pdf (προσπελάστηκε στις 20-3-2021)).
- Hanson, E. M. (1998) Strategies of educational decentralization: key questions and core issues. *Journal of educational administration*, 36(2), 111-128.
- World Bank (2015) *What matters most for school autonomy and accountability: a frame workpaper Systems Approach for Better Education Results (SABER) working paper*; (No. 9). D.C.: World Bank Group (Ανακτήθηκε από https://olc.worldbank.org/sites/default/files/Whatmatters_SAA_framework_paper_Demas_2014_4_0.pdf
- Marlow-Ferguson, R. (2002) *A survey of educational systems worldwide* (Vol. I) Farmington Hills, MI: GaleGroup.
- Robbins, St., Coulter, M., De Cenzo, D. (2017) *Διοίκηση Επιχειρήσεων*, (μτφρ. Νικολάου, Η.) Αθήνα: Κριτική.
- McGinn, N., Welsh, T. (1999) *Decentralisation of education, why, when, what and how*, U.N.E.S.C.O.
- ΟΟΣΑ (2011) *Καλύτερες επιδόσεις και Επιτυχείς μεταρρυθμίσεις στην Εκπαίδευση. Συστάσεις για την εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα*.
- OECD (2018) *Education for a Bright Future in Greece, Reviews of National Policies for Education*, OECD Publishing (2018) (<http://dx.doi.org/10.1787/9789264298750-en>)
- Tolofari, S. (2005) New Public Management Education, *Policy Futures in Education*, 3, Number 1: 75-89.

ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΖΩΗΣ ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ: ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΕΝΙΣΧΥΣΗΣ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

DEVELOPING LIFE SKILLS IN THE FAMILY: STRATEGIES STRENGTHENING CHILDRENS' SOCIAL AND EMOTIONAL INTELLIGENCE

Κωνσταντίνα Τσώλη
Επικ. Καθηγήτρια
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
nadtso@primedu.uoa.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται το θέμα της καλλιέργειας δεξιοτήτων ζωής στο πλαίσιο της οικογένειας και τονίζει την αναγκαιότητα κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής των παιδιών. Ειδικότερα, μέσα από θεωρητικά μοντέλα, παραδείγματα και μελέτες περίπτωσης ψυχοπαιδαγωγικού περιεχομένου περιγράφονται οι τύποι των γονέων με βάση την ανταπόκρισή τους στα συναισθήματα των παιδιών τους και προτείνεται ένα μοντέλο κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής που στοχεύει στην ολόπλευρη και υγιή ανάπτυξή τους. Οι προτεινόμενες στρατηγικές συναισθηματικής διαπαιδαγώγησης υποστηρίζουν εκείνον τον τύπο γονέα που θα λειτουργεί υποστηρικτικά και ενσυναισθητικά ως προς τις ανάγκες του παιδιού του, δηλαδή ως συναισθηματικός «μέντορας»-«προπονητής».

Λέξεις κλειδιά

Δεξιότητες ζωής, κοινωνική και συναισθηματική αγωγή, οικογένεια, τύποι γονέων, ενσυναίσθηση.

Abstract

The aim of this study is to discuss the importance of cultivating life skills in the family framework and to emphasize the need for social and emotional education of children. In particular, theoretical models, examples, and case studies of psychopedagogical content describe the types of parents based on their responses to their children's emotions, and a model of social and emotional education that aims at their overall and healthy development is suggested. The

proposed strategies for emotional education support that type of parent who will act supportively and empathetically to the needs of his child, that is, as an emotional “mentor” - “coach”.

Key words

Life skills, social and emotional education, family, parent types, empathy.

0. Εισαγωγή

Ζούμε σε έναν κόσμο με αυξανόμενη πολυπλοκότητα στον οποίο γίνονται ριζικές αλλαγές σε όλα τα επίπεδα της ζωής και στον οποίο διακυβεύεται η περιβαλλοντική, οικονομική και κοινωνική βιωσιμότητα της παγκόσμιας κοινωνίας μας. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, εγείρονται ερωτήματα, όπως: πώς μπορούμε να προετοιμάσουμε τα νέα παιδιά για θέσεις εργασίας που δεν έχουν ακόμη δημιουργηθεί, για να αντιμετωπίσουν τις κοινωνικές προκλήσεις που δεν μπορούμε ακόμη να φανταστούμε και για να χρησιμοποιήσουν τεχνολογίες που δεν έχουν ακόμη εφευρεθεί; Πώς μπορούμε να τους εξοπλίσουμε, ώστε να ευδοκιμήσουν σε έναν διασυνδεδεμένο κόσμο, όπου χρειάζεται να κατανοούν και να εκτιμούν διαφορετικές προοπτικές και κοσμοθεωρίες, να αλληλεπιδρούν με σεβασμό με άλλους, και να αναλαμβάνουν υπεύθυνη δράση προς τη βιωσιμότητα και τη συλλογική ευημερία; (OECD, 2015, Συμβούλιο της Ευρώπης, 2015). Το μέλλον, εξ ορισμού, είναι απρόβλεπτο, αλλά με την προσαρμογή σε ορισμένες από τις σημερινές τάσεις μπορούμε να βοηθήσουμε τα παιδιά μας να μάθουν να προσαρμόζονται, να ευδοκιμούν και ακόμη και να συμμετέχουν ενεργά σε ό,τι επιφυλάσσει το μέλλον. Για τον λόγο αυτό, χρειάζονται υποστήριξη αναπτύσσοντας όχι μόνο γνώσεις και δεξιότητες, αλλά και στάσεις και αξίες, που μπορούν να τους καθοδηγήσουν προς ηθικές και υπεύθυνες ενέργειες (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2015, WHO, 2020). Ταυτόχρονα χρειάζονται ευκαιρίες να καλλιεργήσουν τη δημιουργική τους εφευρετικότητα και να βοηθήσουν στην ώθηση της ανθρωπότητας προς ένα λαμπρό μέλλον (Kelly, 2016, Ξανθάκου, 2011, Ξανθάκου, Καΐλα & Παπαβασιλείου, 2015, Robinson, 2011).

Η έννοια της ‘δεξιότητας’ έχει εισαχθεί πλέον δυναμικά, στο καθημερινό μας λεξιλόγιο και συνοδεύεται συνήθως με προσδιορισμούς, όπως επικοινωνιακή, ψηφιακή, κοινωνική, συνθέτοντας το παζλ δεξιοτήτων του ολοκληρωμένου πολίτη της εποχής μας, ο οποίος μαθαίνει και βελτιώνεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του (Αρβανίτη, Τσώλη & Μπαμπάλης, 2022). Ο ρόλος της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων και η συμβολή της στην αντιμετώπιση ποικίλων κοινωνικών προβλημάτων στον κόσμο, αλλά και στο μικροσύστημα της σχολικής τάξης, τονίζεται διαρκώς από διεθνείς ανθρωπιστικές συμβάσεις και διακηρύξεις, έρευνες και συστάσεις, εκθέσεις και προγράμματα, τα οποία στο σύνολό τους διαμορφώνουν τις συνθήκες για την εκάστοτε εθνική εκπαιδευτική πολιτική και στρατηγική των κυβερνήσεων. Ενδεικτικά η Παγκόσμια Διακήρυξη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (1948), η Παγκόσμια σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού (1989), η Παγκόσμια διακήρυξη της εκπαίδευσης για όλους (1990) κάνουν λόγο για προσανατολισμό της εκπαίδευσης στην πλήρη

ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας, ώστε τα παιδιά να μπορούν να βελτιώσουν τις ζωές τους και να μεταμορφώσουν τις κοινωνίες τους. Η UNESCO (2015) σε συνεργασία με άλλους οργανισμούς (π.χ. UNICEF, World Bank, UNHCR) στο πλαίσιο του Παγκόσμιου Εκπαιδευτικού Φόρουμ στην Κορέα έθεσαν ένα νέο όραμα για την εκπαίδευση για τα επόμενα δεκαπέντε χρόνια δίνοντας έμφαση στην ανάπτυξη υψηλού επιπέδου γνωστικών και «μη γνωστικών δεξιοτήτων», «δεξιοτήτων του 21ου αιώνα», «μαλακών δεξιοτήτων», «εγκάρσιων δεξιοτήτων» και «μεταβιβάσιμων δεξιοτήτων», όπως η επίλυση προβλημάτων, η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα, η ομαδική εργασία, οι δεξιότητες επικοινωνίας και επίλυσης συγκρούσεων, κ.ά. (Babalís & Tsoi, 2017, Keilly, 2021). Πρόκειται για δεξιότητες, ικανότητες και χαρακτηριστικά που διαθέτει το άτομο και μπορεί να χρησιμοποιήσει καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ανεξάρτητα από το περιβάλλον εργασίας του. Έχουν σχέση περισσότερο με την προσωπικότητα του ατόμου, την ικανότητά του να συνεργάζεται, να βρίσκει λύσεις και να μπορεί να κάνει διάλογο με άλλους. Από την άλλη, οι σκληρές δεξιότητες (hard skills) ή απλά «κάθετες» δεξιότητες αφορούν τεχνικές δεξιότητες του ατόμου και την ικανότητά του να φέρνει εις πέρας ένα έργο. Οι σκληρές δεξιότητες διαφέρουν από τον έναν επαγγελματικό κλάδο στον άλλο, ενώ εκείνες που καλλιεργούνται μέσω των σχολικών αντικειμένων είναι οι δεξιότητες γραφής, ανάγνωσης και αριθμησης, δηλαδή τα 3R's (Reading, Writing, Arithmetics) (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020, Lippman, Ryberg, Carney & Moore, 2015).

Με βάση τα παραπάνω, κρίνεται αναγκαία η κοινωνική και συναισθηματική αγωγή των παιδιών, η οποία έχει ως στόχο την απόκτηση και/ή ενίσχυση κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, όπως για παράδειγμα η αντίληψη, η έκφραση και ο χειρισμός των συναισθημάτων, ο αυτοέλεγχος, η ενσυναίσθηση, η ποιοτική επικοινωνία, η επίλυση συγκρούσεων και προβλημάτων, η διεκδικητική στάση, η προσωπική υπευθυνότητα, η αυτοεπίγνωση και η αυτοαποδοχή (CASEL, 2021, Τσώλη & Μανιάτης, 2020). Ωστόσο, κανένα εκπαιδευτικό σύστημα δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις προκλήσεις του 21ου αιώνα με τις εκπαιδευτικές ιδέες του 19ου αιώνα (Harari, 2018, Robinson, 2011, Robinson & Aronica, 2015). Και φυσικά, και ο ρόλος των γονέων είναι καθοριστικός, καθώς η οικογένεια αποτελεί το 'πρώτο σχολείο' της συναισθηματικής αγωγής του παιδιού και διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη των ικανοτήτων της συναισθηματικής νοημοσύνης (Goleman, 2011). Όλες οι ικανότητες του παιδιού (γνωστικές, κοινωνικές και συναισθηματικές) ενισχύονται και βελτιώνονται μέσα από την αμοιβαία υποστήριξη, μοιρασμένη υπευθυνότητα και ενδυνάμωση στο σχολείο και στο σπίτι. Όταν τα δύο αυτά περιβάλλοντα συνεργάζονται και ομοιοούν, τότε νιώθουν και συναισθηματικά καλυμμένα τα παιδιά, τα οποία αποτελούν το σημείο τομής του ενδιαφέροντος τους (Erstein, 2018, Gottman, 2011, Μπαμπάλης, Τσώλη & Σταύρου, 2018).

Η παρούσα εργασία εστιάζει στην εκπαίδευση των συναισθημάτων των παιδιών στην οικογένεια, ώστε αφενός οι γονείς να αναπτύξουν νέους ευφυείς τρόπους, προκειμένου να διδάξουν στα παιδιά τους βασικά κοινωνικά και συναισθηματικά μαθήματα και αφετέρου τα παιδιά να κατανοήσουν σημαντικά μαθήματα της ανθρώπινης καρδιάς (Gottman, 2011). Για τον σκοπό αυτό, απαιτείται η προσωπική ανάπτυξη των ίδιων των ενηλίκων, οι οποίοι

χρειάζεται να μάθουν και να ασκηθούν σε βαθύτερους και ουσιαστικότερους τρόπους επικοινωνίας, ώστε στη συνέχεια να είναι σε θέση να «εκπαιδεύσουν» τα παιδιά σε αυτές τις δεξιότητες. Μόνο τότε μπορεί να υπάρξει ουσιαστική ανοιχτή επικοινωνία ανάμεσα στους ενήλικες και τα παιδιά, η οποία συνιστά μια πορεία κατά την οποία και οι δύο γίνονται δάσκαλοι και ταυτόχρονα μαθητές (Filliozat, 2013).

1. Δεξιότητες ζωής στο πλαίσιο της οικογένειας: κοινωνική και συναισθηματική αγωγή

Η συμβολή των γονέων στην καλλιέργεια δεξιοτήτων ζωής προάγει την υγιή ανάπτυξη των παιδιών και επιδρά καθοριστικά στη διαμόρφωση της εικόνας του εαυτού και στην αντιμετώπιση των δυσκολιών της καθημερινής ζωής (Sharipo, 2001). Οι δεξιότητες ζωής συνιστούν γνωστικές και ψυχοκοινωνικές, προσωπικές και διαπροσωπικές δεξιότητες, οι οποίες βοηθούν τους ανθρώπους στη λήψη συνειδητών αποφάσεων, στην αποτελεσματική επικοινωνία και αλληλεπίδραση με άλλους ανθρώπους, στην αντιμετώπιση καθημερινών προβλημάτων και στην αυτοδιαχείριση, με απώτερο στόχο μια ευτυχισμένη και παραγωγική ζωή (UNICEF, 2012). Συμβάλλουν στην προαγωγή της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης, στην πρόληψη τόσο κοινωνικών προβλημάτων όσο και προβλημάτων υγείας και στην προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (WHO, 1999). Στη βιβλιογραφία συναντάται πλήθος όρων και ταξινομιών αυτών των δεξιοτήτων (Javrh & Mozina, 2018, Rich, 2008, UNICEF, 2012, WHO, 1999) προκαλώντας μια σύγχυση ως προς την οριοθέτηση και τη διάκριση εννοιών που εμπίπτουν στο πεδίο των δεξιοτήτων, οι οποίες, ωστόσο, διαφοροποιούνται, κυρίως, ως προς τον τομέα στον οποίο επικεντρώνονται και θεωρείται κάθε φορά πρωταρχικός. Στη λίστα των δεξιοτήτων συναντάται σχεδόν πάντα η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης, η οποία ορίζεται ως η ικανότητα του ατόμου να κατανοεί, να εκφράζει και να διαχειρίζεται αποτελεσματικά τα συναισθήματα τα δικά του και των άλλων (Goleman, 2011, Τσώλη, 2015).

Η νέα κοινωνική, οικονομική και πολιτισμική πραγματικότητα καθιστά πιο αναγκαίο από ποτέ οι γονείς να αξιοποιούν τις πολύτιμες «χρυσές στιγμές» που περνούν με τα παιδιά τους και να αναλάβουν έναν ενεργό και καθοδηγητικό ρόλο για την αγωγή τους σε βασικές ανθρωπίνες δεξιότητες. Κάθε γονέας επιθυμεί το παιδί του να γίνει ηθικό και υπεύθυνο άτομο, να εντοπίσει τις κλίσεις, τις ιδιαιτερότητες και τα ταλέντα του, να αναπτύσσει υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις, να προβαίνει σε υπεύθυνες και συνειδητές επιλογές και αποφάσεις στη ζωή του, με λίγα λόγια να φροντίσει ώστε να ζήσει μια ευτυχισμένη κι επιτυχημένη ζωή. Η αγάπη είναι σημαντική, αλλά δεν είναι αρκετή. Πολλοί ζεστοί και τρυφεροί γονείς ενδιαφέρονται και ασχολούνται με τα παιδιά τους, αλλά όταν έχουν να αντιμετωπίσουν καταστάσεις συναισθηματικής έντασης και έκρηξης (π.χ. θυμό, λύπη, φόβο), δυσκολεύονται να τις διαχειριστούν. Ο τρόπος επικοινωνίας των γονέων με τα παιδιά τους, σε περιπτώσεις συναισθηματικής υπερφόρτωσης, ονομάζεται συναισθηματική αγωγή (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011). Φυσικά, δεν υπάρχει ο «τέλειος γονιός» αλλά ο «σωστός γονιός», αυτός δηλαδή που

παρέχει στο παιδί του τα κατάλληλα εφόδια για την κοινωνική και συναισθηματική του ανάπτυξη, καθώς και ευκαιρίες για να ολοκληρώσει αυτήν την ανάπτυξη έξω από την οικογένεια (Filliozat, 2011, 2013).

Οι γονείς αποτελούν πρότυπο για τα παιδιά τους και ο βαθμός στον οποίο χειρίζονται τα συναισθήματα τα δικά τους και των άλλων καθορίζει και την ποιότητα της συναισθηματικής αγωγής που προσφέρουν σε αυτά. Τα παιδιά που δέχονται συναισθηματική αγωγή ηρεμούν πιο εύκολα και γρήγορα όταν είναι αναστατωμένα, επιδεικνύουν μεγαλύτερη συγκέντρωση, διαμορφώνουν σταθερότερες και βαθύτερες φιλίες, βιώνουν λιγότερα αρνητικά και περισσότερα θετικά συναισθήματα και καταγράφουν υψηλότερες σχολικές επιδόσεις. Φαίνεται ότι έχουν αναπτύξει ένα είδος δείκτη νοημοσύνης, που τους επιτρέπει να κατανοούν καλύτερα τους ανθρώπους και τα συναισθήματά τους (Πλατσίδου, 2010, Τριλίβα & Chimienti, 2002, Τσώλη, 2015). Ενδεικτικές αντιδράσεις γονέων που εμποδίζουν τη συναισθηματική αγωγή των παιδιών τους είναι: α) άρνηση συναισθημάτων (π.χ. «Δεν υπάρχει λόγος να αναστατώνεσαι τόσο πολύ»), β) φιλοσοφική απάντηση (π.χ. «Κοίτα, έτσι είναι η ζωή»), γ) συμβουλή (π.χ. «Ξέρεις τι νομίζω ότι θα έπρεπε να κάνεις;»), δ) πολλαπλές ερωτήσεις (π.χ. «Τι ακριβώς ήταν αυτό που έγινε; Έχει ξανασυμβεί κάτι τέτοιο; Γιατί δεν έκανες κάτι;»), ε) υπεράσπιση του άλλου (π.χ. «Μπορώ να καταλάβω την αντίδραση του δασκάλου σου»), στ) οίκτος (π.χ. «Ω, καημένη μου! Αυτό είναι τρομερό! Πόσο σε λυπάμαι!»), ζ) ερασιτέχνης ψυχαναλυτής (π.χ. «Σου πέρασε ποτέ από το μυαλό ότι η πραγματική αιτία είναι ...») (Φέιμπερ & Μάζλις, 2021).

Σύμφωνα με τον Gottman (2011), η συμπεριφορά των γονέων σε συναισθηματικά φορτισμένες καταστάσεις αποτελεί κριτήριο κατάταξής τους σε δύο βασικές κατηγορίες: α) αυτούς που καθοδηγούν τα παιδιά τους στον κόσμο των συναισθημάτων και β) αυτούς που δεν τους παρέχουν καμία καθοδήγηση. Μάλιστα, σύμφωνα με τον ίδιο, τρεις είναι οι τύποι γονέων που αδυνατούν να διδάξουν στα παιδιά τους τις αρχές της συναισθηματικής νοημοσύνης: α) οι «αποστασιοποιημένοι» γονείς, οι οποίοι είτε αγνοούν είτε θεωρούν ασήμαντη είτε ακόμη και επικίνδυνη τη συναισθηματική ζωή των παιδιών τους. Για τον λόγο αυτό, επιδιώκουν να εξαλείψουν οποιοδήποτε αρνητικό τους συναίσθημα, ακόμα και καταφεύγοντας σε διάφορους περισπασμούς, αποφεύγοντας την επίλυση του προβλήματος. Ένας τέτοιος τύπος γονέα διδάσκει στα παιδιά ότι υπάρχουν λάθος, ακατάλληλα και άνευ αξίας συναισθήματα, β) οι «επικριτικοί-αποδοκιμαστικοί» γονείς, που συνήθως επικρίνουν ή αποδοκιμάζουν ή επιπλήττουν ή ακόμη και τιμωρούν τα παιδιά τους κάθε φορά που εκφράζουν τα αρνητικά συναισθήματά τους. Επιδιώκουν τον έλεγχο των αρνητικών συναισθημάτων ως ένδειξη κακής συμπεριφοράς και συχνά καταλήγουν σε συγκρούσεις επίδειξης ισχύος και υπακοής στην εξουσία, γ) οι «επιτρεπτικοί-παραχωρητικοί» γονείς, οι οποίοι, αν και αποδέχονται τα αρνητικά συναισθήματα των παιδιών τους και τους επιτρέπουν να τα εκφράζουν, ωστόσο δεν τους παρέχουν καμία καθοδήγηση ή δεν θέτουν όρια στη συμπεριφορά τους. Έτσι, υιοθετούν μία παθητική στάση θεωρώντας ότι ο χρόνος και όχι οι ίδιοι θα τους βοηθήσει να τα ξεπεράσουν. Οι τρεις παραπάνω τύποι συναισθηματικών

γονέων εμποδίζουν την ανάπτυξη της ικανότητας διαχείρισης των συναισθημάτων από τα παιδιά. Από την άλλη πλευρά, ο τύπος του γονέα που διαπαιδαγωγεί συναισθηματικά το παιδί του, ο «συναισθηματικός μέντορας», αποδέχεται και σέβεται τα αρνητικά συναισθηματικά του παιδιού του τα οποία τα θεωρεί μία πρόκληση ή μια ευκαιρία για να επικοινωνήσει μαζί του και δείχνει ενσυναισθητική κατανόηση θέτοντας ταυτόχρονα όρια στην υιοθέτηση ενός κοινωνικά αποδεκτού τρόπου έκφρασης των συναισθημάτων. Με προσεκτική ακρόαση και άνευ όρων αποδοχή βοηθά το παιδί να αναγνωρίσει, κατονομάσει και διαχειριστεί τα συναισθήματά του και το διδάσκει τρόπους και δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, για να μπορεί να διευθετεί τα προβλήματά του χωρίς να εξαρτάται από τους γονείς του. Έτσι, τα παιδιά αποδέχονται και εμπιστεύονται τα συναισθήματά τους, τα οποία μπορούν να διαχειριστούν προς όφελος του εαυτού τους και των άλλων.

2. Τύποι συναισθηματικού γονέα: ένα παράδειγμα

Στο παρακάτω υποθετικό σενάριο περιγράφεται η ανταπόκριση κάθε τύπου συναισθηματικού γονέα στον θυμό που επιδεικνύει η πρωταγωνίστριά του:

«Η Ελένη προσπαθεί να πείσει την 10 ετών κόρη της να διαβάσει τα μαθήματα του σχολείου για αύριο. Μετά από μια «μάχη» 15 λεπτών, η Χαρά πηγαίνει στο δωμάτιό της, ανοίγει τα βιβλία της και είναι θυμωμένη, γιατί δεν θέλει να διαβάσει. Την αφήνει παντελώς αδιάφορη το γεγονός ότι σε μία ώρα ξεκινά το μάθημα στο φροντιστήριο αγγλικών και ακολουθεί απευθείας προπόνηση στην ομάδα βόλεϊ. Το βράδυ θα επιστρέψει αργά και κουρασμένη στο σπίτι και τότε πάλι δεν θα έχει καμία όρεξη για μελέτη. Η ίδια επιμένει με πείσμα ότι δεν θέλει να διαβάσει...».

Αν η Ελένη ήταν μια «αποστασιοποιημένη» μητέρα, μπορεί να απαντούσε στη Χαρά ότι η άρνησή της να διαβάσει είναι «ανόητη» και ότι δεν πρέπει να θυμώνει. Πιθανόν να θεωρούσε παράλογο τον θυμό της ή να μην έπαιρνε στα σοβαρά τα συναισθήματά της. Στη συνέχεια, θα προσπαθούσε να την αποσπάσει από τις σκέψεις που της προκαλούν θυμό μιλώντας για κάποιες άσχετες δραστηριότητες ή θέματα ή θα γυρνούσε σε αυτό που έκανε περιμένοντας να περάσει η ώρα και μαζί και ο θυμός της.

Αν η Ελένη ανήκε στη κατηγορία των «επικριτικών-αποδοκιμαστικών» γονέων, ίσως φώναζε στη Χαρά για το πείσμα της και τσακωνόταν μαζί της. Μπορεί ακόμη να την απειλούσε να της κόψει το χαρτζιλίκι ή το τάμπλετ ή την έξοδο με την παρέα της.

Ως «επιτρεπτικός-παραχωρητικός» γονέας, η Ελένη είναι πιθανό να την αγκάλιαζε αποδεχόμενη όλο τον θυμό της, να έδειχνε ενσυναίσθηση απέναντί της και να της δήλωνε ότι προφανώς υπάρχει κάποιος λόγος που δεν θέλει να διαβάσει. Εντούτοις, δεν θα ήξερε τι πρέπει να κάνει στη συνέχεια. Δεν θα ήθελε να την τιμωρήσει, να της στερήσει κάτι και ίσως να κατέληγε σε μία συμφωνία: «Θα περιμένω 10 λεπτά να παίξεις με το τάμπλετ ή να δεις λίγο τηλεόραση και στη συνέχεια θα διαβάσεις».

Αν η Ελένη ήταν ένας «συναισθηματικός μέντορας», ίσως να ξεκινούσε όπως και ένας παραχωρητικός γονέας, δείχνοντας στη Χαρά ενσυναίσθηση και αφήνοντάς την να καταλάβει ότι αναγνωρίζει το θυμό της. Στη συνέχεια, όμως, θα πρόσφερε στο παιδί της βοήθεια και καθοδήγηση για την αντιμετώπιση των δύσκολων συναισθημάτων του. Ειδικότερα, θα την βοηθούσε να κατονομάσει και να βιώσει τα συναισθήματά της και θα της έδινε να καταλάβει ότι σέβεται αυτό που αισθάνεται και ότι θεωρεί τις επιθυμίες της θεμιτές. Σε αντίθεση με την «παραχωρητική», η μητέρα που εφαρμόζει τη συναισθηματική αγωγή θέτει όρια. Κάνει σαφές ότι όλα τα συναισθήματα είναι αποδεκτά, όχι όμως και όλες οι συμπεριφορές. Η Ελένη θα διέθετε μερικά λεπτά από τον χρόνο της για να ασχοληθεί με το συναίσθημα της κόρης της, αλλά θα της έκανε και σαφές ότι δεν θα είχε άλλο χρόνο πέραν αυτής της ώρας που της απέμενε για μελέτη. Από τη στιγμή που η Χαρά θα είχε την ευκαιρία να αναγνωρίσει, να βιώσει και να αποδεχθεί το συναίσθημά της, θα μπορούσε να καταλάβει ότι θα της ήταν δυνατό να το ξεπεράσει. Σε καμία περίπτωση, δεν θα ασκούσε κριτική, δεν θα έκανε διάλεξη, δεν θα της έλεγε πώς πρέπει να αισθάνεται ούτε θα της έδινε συμβουλές χωρίς να το ζητήσει η ίδια. Μέσα από τον διάλογο, θα δινόταν η δυνατότητα στη Χαρά να διευθετήσει μόνη της το πρόβλημά της με τη στήριξη και τη βοήθεια της μητέρας της.

3. Ενδεικτικές στρατηγικές συναισθηματικής αγωγής στο σπίτι

Οι γονείς μπορούν να εφαρμόζουν στην καθημερινότητά τους κατευθυντήριες γραμμές με σκοπό την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών τους (Στάινερ, 2006). Αρχικά, οπωσδήποτε η εκδήλωση της αγάπης με λόγια και πράξεις, αγκαλιές και φιλιά, θεωρείται καθοριστικό στοιχείο που ισχυροποιεί ένα περιβάλλον σταθερότητας, ασφάλειας και συναισθηματικής θέρμης. Οι υπερβολικές επικρίσεις, τα ταπεινωτικά σχόλια, οι προσβολές, η ειρωνεία και ο χλευασμός πρέπει να αποφεύγονται, καθώς τραυματίζουν τις σχέσεις και συνιστούν φραγμούς στην επικοινωνία. Κάποιες φορές προβάλλονται οι «γονικές προτεραιότητες» (π.χ. πειθαρχία) που αντιστρατεύονται τα καλώς εννοούμενα συμφέροντα του παιδιού. Σημαντικό είναι, επίσης, οι γονείς να αποφεύγουν τα παιχνίδια εξουσίας με τα παιδιά τους και να εκφράζουν τα συναισθήματά τους με ειλικρίνεια. Ο σεβασμός των επιθυμιών των παιδιών, ο συμμερισμός των σκέψεων και συναισθημάτων τους, η ειλικρίνεια, η προσφορά επιλογών, η επένδυση στον συναισθηματικό δεσμό και η πίστη στην αξία του ατόμου αποτελούν τη θεμελιακή βάση της γονικής 'εξουσίας'. Η «κλιμάκωση» είναι μια τεχνική κατά την οποία οι γονείς αξιοποιούν μικρές επιτυχίες για αύξηση της εμπιστοσύνης του παιδιού. Για να το πετύχουν αυτό, αρχικά οι γονείς μιλούν αργά, ήρεμα, δίνοντας στα παιδιά την απαιτούμενη πληροφόρηση για να ξεκινήσουν και έπειτα περιμένουν από το παιδί να κάνει κάτι σωστό και το επαινούν για τη συγκεκριμένη συμπεριφορά (όχι γενικά). Κάθε παιδί θέλει να νιώθει αυτόνομο και να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, γι' αυτό και οι γονείς οφείλουν να ενθαρρύνουν με κάθε τρόπο την αυτονομία τους μαθαίνοντάς τους όμως ταυτόχρονα να θέτουν όρια και να απορρίπτουν ανεπιθύμητες συμπεριφορές. Δεδομένου ότι ο φόβος είναι

ένα συναίσθημα που βιώνουν συχνά τα παιδιά, οι γονείς καλό είναι να καταλαβαίνουν πότε και γιατί φοβάται το παιδί τους και να το προστατεύουν από καταστάσεις που τον προκαλούν. Φυσικά όλα τα παραπάνω απαιτούν συνεχή προσπάθεια, συνέπεια και υπομονή από την πλευρά των γονέων, προκειμένου να επιτευχθούν (Βλαχόπουλος, 2021).

Επίσης, η έκφραση συναισθημάτων από τους γονείς μέσα στην οικογένεια επηρεάζει τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των παιδιών τους, την έκφραση των δικών τους συναισθημάτων και τη συναισθηματική τους ρύθμιση. Τα παιδιά σε αυτήν την περίπτωση υιοθετούν τη συμπεριφορά των γονέων μέσα από διαδικασίες μάθησης μέσω μίμησης, προτύπου και ενίσχυσης (Miller, 2020). Η συμμετοχή στον θεσμό των Σχολών Γονέων φαίνεται ότι μπορεί να αυξήσει το επίπεδο της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ενσυναίσθησης των γονέων που συμμετέχουν σε αυτόν (Τσιφογιαννίδου & Πλατσίδου, 2011), να προσανατολίσει το στυλ διαπαιδαγώγησης στον τύπο του συναισθηματικού μέντορα και γενικότερα να βελτιώσει το ίδιο το άτομο και τον ρόλο του στην οικογένεια ως σύντροφο και γονέα (Μπεχράκη, 2002). Εξίσου σημαντικό είναι οι γονείς να είναι σε επιφυλακή, ώστε να 'εκμεταλλεύονται' τις ευκαιρίες για εφαρμογή της συναισθηματικής αγωγής. Όταν τα παιδιά νιώθουν θύματα άδικης μεταχείρισης και απόρριψης, στρέφονται στους γονείς επιζητώντας αφοσίωση, συμπόνια και υποστήριξη, αλλά κάποιες φορές εκείνοι «συντάσσονται με τον εχθρό». Αυτό καλό είναι να αποφεύγεται, ακόμα κι αν οι απόψεις τους ευθυγραμμίζονται με αυτές των προσώπων κύρους και εξουσίας στα οποία τα παιδιά συνήθως εναντιώνονται.

Ενδεικτικά παιχνίδια που μπορούν να αξιοποιήσουν οι γονείς στο πλαίσιο καλλιέργειας δεξιοτήτων ζωής στα παιδιά τους είναι (Sharino, 2001): α) το «σχέδιο μάχης»: μια γραπτή εξάσκηση που βοηθάει τα παιδιά από 10 ετών και άνω να εξωτερικεύσουν και να «επιτεθούν» στα προβλήματα και τις συγκρούσεις τους (π.χ. άγχος, κακές συνήθειες, προβλήματα εκμάθησης) και να τα επιλύσουν με τη συμπαράσταση των γονέων, β) «τρίλιζα»: ενδείκνυται για ηλικίες από 5 έως 10 ετών κι έχει ως στόχο την εύρεση λύσεων σε προβλήματα και την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης. Φτιάχνουμε μια τράπουλα με 20 κάρτες, σε καθεμία από τις οποίες περιγράφεται ένα πραγματικό πρόβλημα που να έχει σχέση με τους παίκτες (π.χ. η αδελφή σου σου παίρνει τα παιχνίδια). Ο νεαρότερος παίκτης επιλέγει μια κάρτα, διαβάζει το πρόβλημα και ξεκινούν να παίζουν τρίλιζα γράφοντας μόνο ένα Χ ή Ο, όταν δίνουν μια πιθανή λύση στο συγκεκριμένο πρόβλημα. Αν ένας παίκτης δεν καταφέρει να δώσει μια λύση, τότε χάνει τη σειρά του. Έτσι, μαθαίνουν να αναζητούν εναλλακτικές λύσεις, ενώ τα παιδιά μπαίνουν στη διαδικασία να κάνουν υποθέσεις, να βγάλουν συμπεράσματα και να επιλέγουν τη λύση που θεωρούν καταλληλότερη σε ένα πρόβλημα. Σε μικρότερες ηλικίες, ο γονιός μπορεί να παίξει τον ρόλο του διαιτητή, για να βοηθήσει στην επιλογή της καταλληλότερης λύσης, γ) «λαβύρινθος»: ενδείκνυται για ηλικίες από 10 ετών και άνω και στόχος είναι η οικοδόμηση μιας σωστής σχέσης γονέα-παιδιού. Παίζεται με δύο παίκτες, όπου και οι δύο χάνουν ή κερδίζουν, ενώ χρειάζονται τρία αντίγραφα ενός λαβύρινθου. Γράφεται το πρόβλημα και τα εμπόδια που παρουσιάζονται αφήνοντας κενό το πεδίο που αφορά τη λύση. Στον πρώτο γύρο, το παιδί προσπαθεί να βρει διέξοδο από

τον λαβύρινθο με κλειστά μάτια αποφεύγοντας τα αδιέξοδα και τα εμπόδια. Ο γονιός του μιλάει συνεχώς και το καθοδηγεί (π.χ. πήγαινε αριστερά, πολύ καλά, προχώρα ευθεία) και το παιδί κερδίζει 20 πόντους, αν καταφέρει να βγει από τον λαβύρινθο. Αφαιρείται ένας πόντος κάθε φορά που με το μολύβι του βγαίνει έξω από τις γραμμές ή πέφτει πάνω σε εμπόδιο. Στον δεύτερο γύρο χρησιμοποιείται το δεύτερο αντίγραφο του λαβύρινθου και ακολουθείται η ίδια διαδικασία με τον περιορισμό των 10 μόνο υποδείξεων από τον γονέα. Αν ξεπεραστεί το όριο αυτό, αφαιρείται πάλι ένας βαθμός για κάθε επιπλέον υπόδειξη. Στον τρίτο γύρο, το παιδί έχει τη δυνατότητα να κερδίσει 40 πόντους, αλλά με μόλις 5 υποδείξεις. Στο τέλος του παιχνιδιού, αθροίζονται οι πόντοι των τριών γύρων και το παιδί ανακηρύσσεται νικητής αν συγκεντρώσει πάνω από 25 πόντους και αν έχει γράψει μία λύση στο πρόβλημα. Το παιχνίδι δίνει το έναυσμα συζήτησης γονέα και παιδιού για τη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων, τα εμπόδια που εμφανίζονται, τις στρατηγικές που αξιοποιούνται, την ευελιξία μέχρι την τελική επιλογή της καταλληλότερης λύσης. Τέλος, το παιχνίδι μπορεί να συνεχιστεί αντιστρέφοντας τους ρόλους, δ) «βουβή ταινία»: ζητείται από το παιδί να δει μια ταινία χωρίς ήχο, ώστε να περιγράψει τα συναισθήματα του κάθε χαρακτήρα. Σταματάμε την ταινία ανά διαστήματα και δίνουμε ένα πόντο στο παιδί κάθε φορά που περιγράφει έναν μορφασμό, μια χειρονομία, μια πόζα που αποκαλύπτει τα συναισθήματα του κάθε ηθοποιού. Έπειτα, παίζουμε ξανά το απόσπασμα της ταινίας με ανοιχτό τον ήχο. Στόχος είναι το παιδί να συγκεντρώσει 15 πόντους σε 15 λεπτά, ε) «συγκέντρωση της οικογένειας»: πρόκειται για έναν αποτελεσματικό τρόπο καθιέρωσης δημοκρατικών σχέσεων στην οικογένεια, που λαμβάνει χώρα σε εβδομαδιαία βάση και σε καθορισμένη ημέρα και ώρα, με σκοπό να βελτιωθεί η επικοινωνία και να μοιραστούν οι ευθύνες μεταξύ των μελών της οικογένειας.

Μια καλή σχέση συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και τους γονείς παράγει θετικά αποτελέσματα, γεγονός που οδήγησε τα τελευταία χρόνια στην ανάπτυξη παρεμβατικών προγραμμάτων σε παγκόσμια κλίμακα, με στόχο τη βελτίωση αυτής της σχέσης και τη μαθησιακή επιτυχία. Στην ελληνική βιβλιογραφία αναφέρεται η αναγκαιότητα οργάνωσης κοινών συναντήσεων και σεμιναρίων, προγραμμάτων συνεκπαίδευσης, στα οποία θα λαμβάνουν μέρος εκπαιδευτικοί και γονείς για συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων σε θέματα, όπως η κοινωνικοσυναισθηματική αγωγή, με χρήση ενεργητικών και βιωματικών μεθόδων (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2019). Ο Γεωργίου (2011) προτείνει τη δημιουργία εκπαιδευτικών συνεταιρισμών, δηλαδή προγράμματα με τα ακόλουθα τέσσερα χαρακτηριστικά: α) ισότιμη σχέση ανάμεσα στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, β) προληπτικός χαρακτήρας, γ) συστηματική εφαρμογή και συνεχή αξιολόγηση και βελτίωση και δ) εμπλοκή όλων των γονέων. Μια ακόμα πιο ρηξικέλευθη πρόταση είναι αυτή της δημιουργίας «Αναλυτικού Προγράμματος» για την εφαρμογή του από τους γονείς στο σπίτι. Η εφαρμογή προγραμμάτων συνεργασίας σχολείου-οικογένειας αποτελεί μία παγκόσμια τάση που έχει καταγράψει πλήθος θετικών συνεπειών. Οι γονείς που εμπλέκονται σε τέτοια προγράμματα τείνουν να αναπτύσσουν μια πιο θετική άποψη για τους εκπαιδευτικούς ως επαγγελματίες (Epstein, 2018).

4. Αντί επιλόγου

Εν γένει, η προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου επιτυγχάνεται μέσω της ανάδειξης και καλλιέργειας των δεξιοτήτων ζωής στην οικογένεια, το σχολείο και την κοινωνία. Τα παιδιά συχνά εκφράζουν τα συναισθήματά τους με έμμεσο τρόπο και είναι δύσκολο για εκείνα να μπορέσουν να τα αποκωδικοποιήσουν και να τα επεξεργαστούν, όπως θα έκανε ένας ενήλικας, ώστε να τα επικοινωνήσουν με έναν ώριμο τρόπο. Οι γονείς με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη έχουν επίγνωση των συναισθημάτων των παιδιών τους, δείχνουν κατανόηση των κινήτρων τους, παρέχουν καθοδήγηση και ενσυναίσθηση, ευελιξία και προσαρμογή, έχουν ικανότητα επικοινωνίας και οικοδόμησης υγιών διαπροσωπικών σχέσεων, ελέγχουν τα συναισθήματα με λειτουργικό τρόπο, είναι υποστηρικτικοί στην αντιμετώπιση των δυσκολιών της ζωής και αισιόδοξοι (Πλατσίδου, 2010, Στάινερ, 2006). Η συναισθηματική αγωγή, βέβαια, δεν αποτελεί πανάκεια για κάθε αρνητικό συναίσθημα που αναδύεται, διότι απαιτεί υπομονή και δημιουργικότητα. Η εφαρμογή της θα πρέπει να αναβάλλεται όταν πιέζει ο χρόνος, υπάρχει ακροατήριο, οι γονείς είναι εκνευρισμένοι ή κουρασμένοι, αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα κακής συμπεριφοράς και το παιδί προσποιείται ότι βιώνει ένα συναίσθημα για να χειριστεί τους ενήλικες του περιβάλλοντός του. Όπως και να έχει, τα μέλη μιας οικογένειας λαμβάνουν μέρος σε ένα σύστημα αλληλοδιαπλεκόμενων σχέσεων που επηρεάζει τη συμπεριφορά και τα βιώματά τους. Σύμφωνα με τον Goleman (2011), η οικογένεια ενός παιδιού δημιουργεί ένα είδος «συναισθηματικής οικολογίας». Όπως ένα δέντρο επηρεάζεται από την ποιότητα του αέρα, του νερού και του εδάφους του περιβάλλοντός του, έτσι και η συναισθηματική υγεία των παιδιών καθορίζεται από την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσουν με τα μέλη της οικογένειάς τους.

Βιβλιογραφία

- Αρβανίτη, Β., Τσώλη, Κ. & Μπαμπάλης, Θ. (2022) Καλλιέργεια δεξιοτήτων ζωής και διαμόρφωση ενεργών πολιτών: η συμβολή των γονέων. Στο Σ. Καλδή, Ι. Ρουσσάκης, Β. Τζίκα, Μ. Χατζή & Κ. Μαλαφάντης (επιμ.), *Το σχολείο στη Δημοκρατία, η Δημοκρατία στο σχολείο* (σσ. 343-357), Πρακτικά του ΙΣΤ' Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος (α' τόμ.), 29-30 Νοεμβρίου & 1 Δεκεμβρίου 2019. Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.
- Babalis, Th. & Tsoli, K. (2017) *Classroom Life: Shaping the Learning Environment, Classroom Management Strategies and Teaching Techniques*. New York: Nova Publishers.
- Βλαχόπουλος, Α.Α. (2021) *Δεξιότητες Ζωής (Βιβλίο-Σεμινάριο)*. Αθήνα: Νότιος Άνεμος.
- Γεωργίου, Σ. (2011) *Σχέση Σχολείου-Οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Διάδραση.

- CASEL (2021) *2011-2021. 10 years of social and emotional learning in U.S. school districts. Elements of long-term sustainability of SEL*. CASEL.
- Epstein, J. (2018) *School, family, and community partnerships. Preparing Educators and improving Schools*. New York: Routledge.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2020) *Ευρωπαϊκό Θεματολόγιο δεξιοτήτων για βιώσιμη ανταγωνιστικότητα, κοινωνική δικαιοσύνη και ανθεκτικότητα*. Βρυξέλλες.
- Filliozat, I. (2011) *Δεν υπάρχουν τέλει γονείς*. Αθήνα: Ενάλιος.
- Filliozat, I. (2013) *Οι άλλοι κι εγώ. Τρόποι επικοινωνίας και ευφυούς κοινωνικοποίησης*. Αθήνα: Ενάλιος.
- Goleman, D. (2011) *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Γιατί το "EQ" είναι πιο σημαντικό από το "IQ"*; Αθήνα: Πεδίο.
- Gottman, J. (2011) *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών*. Αθήνα: Πεδίο.
- Harari, Y.N. (2018) *21 μαθήματα για τον 21ο αιώνα*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Javrh, P. & Mozina, E. (2018) *Life Skills for Europe. Μια προσέγγιση για τις Δεξιότητες Ζωής στην Ευρώπη*. ERASMUS+.
- Keilly, S. (2021) *Πώς θα γίνουμε καλύτεροι άνθρωποι. Μαθαίνουμε για τις δεξιότητες της ζωής*. Αθήνα: Διόπτρα.
- Kelly, R. (2016) *Creative Development. Transforming education through design thinking, innovations and invention*. Canada: Brush.
- Lippman, L. H., Ryberg, R., Carney, R. & Moore, K. A. (2015) *Workforce connections: Key "soft skills" that foster youth workforce success: toward a consensus across fields*. Washington, DC: Child Trends.
- Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Αικ., (2011) *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Αθήνα: Διάδραση.
- Miller, J. (2020) *Confident Parents, Confident Kids: Raising Emotional Intelligence in Ourselves and Our Kids-from Toddlers to Teenagers*. USA: Fair Winds Press.
- Μπαμπάλης, Θ., Τσώλη, Κ. & Σταύρου, Ν. (2018) Καλλιέργεια δεξιοτήτων ζωής στο ελληνικό δημοτικό σχολείο: η συμβολή του εκπαιδευτικού. Στο Κ. Μαλαφάντης, & Θ. Μπάκας (επιμ.), *Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα* (σσ. 495-508), Πρακτικά 8ου Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος (β' τόμος), 2-4 Νοεμβρίου 2012. Γιάννενα: Διάδραση.
- Μπεχράκη, Κ. (2002) *Σχολές γονέων: εμπειρίες, προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2019) *Σχολείο, οικογένεια και κοινότητα. Συνεργασία, ενδυνάμωση και ανάπτυξη*. Αθήνα: Αρμός.
- Ξανθάκου, Γ. (2011) *Δημιουργικότητα και Καινοτομία στο Σχολείο και την Κοινωνία*. Αθήνα: Διάδραση.

- Ξανθάκου, Γ., Καΐλα, Μ. & Παπαβασιλείου, Β. (2015) «ΦΑΝΤΑΣΙΑ ΝΕΚΡΗ ΦΑΝΤΑΣΟΥ» γιατί «με τις ξόβερρες μπορεί να πιάνεις πουλιά, δεν πιάνεις ποτέ το κελαηδητό τους». Αθήνα: Διάδραση.
- OECD (2015) *Learning Compass 2030. OECD Future of Education and Skills 2030*. OECD.
- Πλατσιδίου, Μ. (2010) *Η Συναισθηματική νοημοσύνη, Θεωρητικά μοντέλα, Τρόποι Μέτρησης και Εφαρμογές στην Εκπαίδευση και στην Εργασία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Rich D. (2008) *MegaSkills: Building Our Children's Character and Achievement for School and Life*. Illinois: Sourcebooks, Inc.
- Robinson, K. (2011) *Άλλη Λογική: Για μια επανάσταση δημιουργικότητας*. Αθήνα: Εν πλω.
- Robinson, K. & Aronica, L. (2015) *Βρες το στοιχείο σου*. Αθήνα: Διόπτρα.
- Shapiro, L. (2001) *Πώς να μεγαλώσετε ένα παιδί με υψηλό δείκτη νοημοσύνης*. Αθήνα: Δωρικός.
- Στάινερ, Κ. (2006) *Συναισθηματική νοημοσύνη με καρδιά*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Συμβούλιο της Ευρώπης (2015) *Η Εκπαίδευση για την Αλλαγή - Η Αλλαγή για την Εκπαίδευση*. Μανιφέστο των Εκπαιδευτικών για τον 21ο αιώνα. Στο *Η επαγγελματική εικόνα και το ήθος των εκπαιδευτικών*. Στρασβούργο.
- Τριλίβα, Σ. & Chimienti, C. (2002) *Ανακάλυψη, Αυτογνωσία, Αυτοκυριαρχία, Αυτοεκτίμηση. Συναισθηματική και κοινωνική επιδεξιότητα*. Αθήνα: Πατάκης.
- Τσιρογιαννίδου, Ε. & Πλατσιδίου, Μ. (2011) *Σχολές γονέων: ένα παράδειγμα βελτίωσης της συναισθηματικής νοημοσύνης. Σύγχρονη Κοινωνία, Εκπαίδευση και Ψυχική Υγεία, 4, 105-125*.
- Τσώλη, Κ. (2015) *Η προώθηση της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης των μαθητών του δημοτικού σχολείου στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας: διδακτικές προσεγγίσεις και εφαρμογές στην τάξη*. Διδακτορική Διατριβή, ΕΚΠΑ, ΠΤΔΕ, Αθήνα, Ελλάδα.
- Τσώλη, Κ. & Μανιάτης, Π. (2020) *Εκπαίδευση και υποστήριξη των παιδιών προσφύγων μέσω των δεξιοτήτων ζωής*. Στο Β. Παπαβασιλείου, Γ. Ξανθάκου, Ν. Ανδρεαδάκης, Ε. Νικολάου & Μ. Καΐλα (επιμ.). *Η κοινωνική διάσταση της βιωσιμότητας: πρόσφυγες, μετανάστες και ευάλωτες κοινωνικές ομάδες* (σσ. 352-369). Αθήνα: Διάδραση.
- UNESCO (2015) *Education 2030 Framework for Action*.
- UNICEF (2012) *Global evaluation of life skills education programs*. New York.
- Φέιμπερ, Α. & Μάζιλις, Ι. (2021) *Πώς να μιλάτε στα παιδιά ώστε να σας ακούν και πώς να τα ακούτε ώστε να σας μιλούν*. Αθήνα: Πατάκης.
- WHO (2020) *Life skills education school handbook*. Geneva.

ΜΙΑ ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΑΠΟ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΒΙΝΤΕΟ 360°

A COMPARATIVE STUDY OF THE LEARNING OUTCOMES WHEN USING 360° VIDEOS

Εμμανουήλ Φωκίδης
Πανεπιστήμιο Αιγαίου
fokides@aegean.gr

Περίληψη

Η πρόοδος της τεχνολογίας προσφέρει διαρκώς νέα εργαλεία που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στο σχολικό περιβάλλον. Ένα τέτοιο εργαλείο είναι τα βίντεο 360°. Αν και το εκπαιδευτικό τους δυναμικό υποστηρίζεται από αρκετούς ερευνητές, υπάρχουν σχετικά περιορισμένα εμπειρικά δεδομένα που να θεμελιώνουν αυτόν τον ισχυρισμό, ειδικά στις μικρές ηλικίες. Η μελέτη παρουσιάζει τα αποτελέσματα ενός πιλοτικού προγράμματος στο οποίο εξήντα δύο μαθητές της Ε' τάξης του δημοτικού σχολείου χρησιμοποίησαν συμβατικά βίντεο αλλά και βίντεο 360° τα οποία προβλήθηκαν είτε σε υπολογιστή είτε χρησιμοποιώντας head mounted displays (HMDs) χαμηλού κόστους και συγκρίθηκαν τα μαθησιακά αποτελέσματα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα βίντεο 360° χρησιμοποιώντας HMDs χαμηλού κόστους, τους βοήθησαν να αποκτήσουν περισσότερες γνώσεις. Ωστόσο, παρότι η διαφορά ήταν στατιστικά σημαντική, το μέγεθος της επίδρασης ήταν μικρό προς μέτριο, σε σχέση με τα βίντεο 360° που προβλήθηκαν σε υπολογιστή. Επίσης, τα βίντεο 360° που προβλήθηκαν με τη χρήση HMDs χαμηλού κόστους, παρείχαν μία πιο εμπυθιστική και ευχάριστη μαθησιακή εμπειρία. Από την άλλη, οι συσκευές χαμηλού κόστους, θεωρήθηκαν το περισσότερο δύσκολο μέσο. Συνολικά, ενώ τα αποτελέσματα υποστηρίζουν την υπόθεση ότι τα βίντεο 360° παρέχουν θετικές μαθησιακές εμπειρίες, υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης και απαιτείται περαιτέρω έρευνα.

Λέξεις κλειδιά

Βίντεο 360°, δημοτικό σχολείο, διασκέδαση, εμπύθιση, μάθηση.

Abstract

Advances in technology are constantly offering new tools that can be used in the school environment. One such tool is 360° videos. Although their educational potential is supported by several researchers, there is relatively limited empirical data to support this claim, especially at younger ages. The study presents the results of a pilot project in which sixty-two students fifth

grade primary school students used conventional videos as well as 360° videos which were viewed either on a computer or by using low-cost head mounted displays (HMDs) and the learning outcomes were compared. The results demonstrated that 360° videos using low-cost HMDs, helped students to acquire more knowledge. However, although the difference was statistically significant, the magnitude of the effect was small to moderate, compared to 360° videos viewed on computers. Also, the 360° videos that were viewed using low-cost HMDs, provided a more immersive and enjoyable learning experience. On the other hand, the low-cost devices were considered the hardest to use medium. Overall, while the results support the hypothesis that 360° videos provide positive learning experiences, there is room for improvement and further research is needed.

Key words

360° videos, enjoyment, immersion, learning, primary school.

0. Εισαγωγή

Τα βίντεο παρά την αναγνωρισμένη εκπαιδευτική τους αξία, στην τρέχουσα μορφή τους, έχουν ορισμένους περιορισμούς. Για παράδειγμα, αυτό που βλέπουν οι θεατές είναι αυτό που ο εικονολήπτης επέλεξε να καταγράψει· οι θεατές δεν μπορούν να δουν μία σκηνή από την οπτική γωνία της επιλογής τους. Κάτι τέτοιο, θα απαιτούσε την ταυτόχρονη εγγραφή της ίδιας σκηνής από πολλές κάμερες. Τα τελευταία χρόνια, οι τεχνολογικές εξελίξεις έχουν προσφέρει μία ενδιαφέρουσα εναλλακτική λύση, αυτή των πανοραμικών βίντεο, που ονομάζονται επίσης σφαιρικά βίντεο ή βίντεο 360°. Συνοπτικά, οι κάμερες που χρησιμοποιούνται για τη λήψη τέτοιων βίντεο είναι σε θέση να καταγράφουν εικόνες από ένα οπτικό πεδίο που καλύπτει μία ολόκληρη σφαίρα (εξ ου και οι όροι “σφαιρικά βίντεο” και “βίντεο 360°”). Οι θεατές μπορούν να τα παρακολουθήσουν χρησιμοποιώντας υπολογιστές, smartphones και οθόνες/γυαλιά εικονικής πραγματικότητας (head mounted displays, HMDs). Στις δύο τελευταίες περιπτώσεις, οι χρήστες τοποθετούνται στο κέντρο της σφαίρας, γυρίζουν τα smartphones ή τα κεφάλια τους προς οποιαδήποτε κατεύθυνση, τα ενσωματωμένα γυροσκόπια και επιταχυνσιόμετρα παρακολουθούν την κίνηση και εμφανίζεται το τμήμα της σφαίρας που αντιστοιχεί στην κατεύθυνση που κοιτάζουν. Επιπλέον, μπορεί να ενσωματωθεί πρόσθετο περιεχόμενο (όπως, εικόνες, κείμενο, ήχος και μεταβάσεις σκηνής), με το οποίο οι χρήστες μπορούν να αλληλεπιδρούν ενεργοποιώντας ενεργά σημεία (hotspots). Οι χρήστες μπορούν να ενεργοποιήσουν αυτά τα hotspots είτε κοιτώντας προς την κατεύθυνσή τους και μένοντας ακίνητοι για λίγα δευτερόλεπτα είτε χρησιμοποιώντας χειριστήρια είτε με συστήματα που αναγνωρίζουν τη θέση των χεριών τους.

Υπάρχουν διάφοροι τύποι HMDs, που εμπίπτουν σε τρεις ευρείες κατηγορίες: (α) συνδεδεμένα σε υπολογιστή, έχοντας τις δικές τους μίνι οθόνες LCD/OLED, αλλά ο υπολογιστής είναι υπεύθυνος για την όλη επεξεργασία της εικόνας, (β) μη συνδεδεμένα σε υπολογιστή, με δικές τους μίνι οθόνες, που λειτουργούν ως μικροσκοπικοί υπολογιστές, επειδή η επεξεργασία της προβαλλόμενης εικόνας γίνεται από την ίδια τη συσκευή και (γ) συσκευές συμβατές με Google Cardboard, χαμηλού κόστους/χαμηλής τεχνολογίας. Στην τελευταία περίπτωση, το σώμα της συσκευής (που είναι κατασκευασμένο από χαρτόνι ή πλαστικό) στεγάζει δύο φακούς και καθόλου ηλεκτρονικά εξαρτήματα: ένα smartphone (που εισάγεται στη συσκευή) εμφανίζει το βίντεο.

Τα βίντεο 360° έχουν βρει εφαρμογή σε τομείς στους οποίους απαιτείται υψηλός βαθμός ρεαλισμού (όπως, Βιολογία, Μηχανική και Επιστήμες Υγείας), καθώς και στην εκπαίδευση (Ardisara & Fung, 2018). Μελέτες ανέφεραν θετικό αντίκτυπο στη μάθηση (Pham et al., 2018), καθώς και σε παράγοντες που σχετίζονται με τη διευκόλυνση της μάθησης (ενδεικτικά, απόλαυση και κίνητρα, Wu et al., 2019, Xie et al., 2019). Φαίνεται λοιπόν, ότι τα βίντεο 360° μπορεί να αποτελέσουν ένα ενδιαφέρον μαθησιακό εργαλείο. Από την άλλη, δεδομένου ότι πρόσφατα γνώρισαν μεγάλη διάδοση, τα εμπειρικά δεδομένα σχετικά με την εκπαιδευτική τους αξία είναι αρκετά περιορισμένα (Rupp et al., 2016). Έχοντας αυτό κατά νου, υλοποιήθηκε ένα πιλοτικό πρόγραμμα, έχοντας ως ομάδα-στόχο μαθητές του δημοτικού σχολείου. Σκοπός ήταν να διερευνηθούν τα μαθησιακά αποτελέσματα από τη χρήση βίντεο 360° τα οποία παρουσιάστηκαν στους μαθητές χρησιμοποιώντας είτε υπολογιστές είτε χαμηλού κόστους HMDs, σε σύγκριση με συμβατικά βίντεο. Επιπλέον, εξετάστηκε ποιες ήταν οι απόψεις και τα συναισθήματα των μαθητών σχετικά με τη χρήση και των παραπάνω μέσων. Στις ενότητες που ακολουθούν, παρουσιάζεται το πλαίσιο και τα αποτελέσματα της ερευνητικής προσπάθειας.

1. Τα βίντεο 360°

Ήρθε να σχετικά με τις εκπαιδευτικές χρήσεις των βίντεο 360° καλύπτει ένα ευρύ και ποικίλο σύνολο μαθησιακών τομέων και επιστημών. Χρησιμοποιούνται για εικονικές περιηγήσεις σε τοποθεσίες, μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους (ενδεικτικά, Argyriou et al., 2020, Fokides et al., 2020), καθώς και για την παρουσίαση πειραμάτων και ιατρικών διαδικασιών (Ardisara & Fung, 2018). Έχουν χρησιμοποιηθεί για τη διδασκαλία μαθημάτων που σχετίζονται με την Οικολογία (Fokides & Kefalinou, 2020), Φυσική (Wu et al., 2019), Φυσική Αγωγή (Paraskevaïdis & Fokides, 2020), Θρησκευτική Εκπαίδευση (Johnson, 2018) και την εκμάθηση γλωσσών (Xie et al., 2019).

Τα βίντεο 360° έχουν ομοιότητες με τα συμβατικά βίντεο, καθώς και με τις εφαρμογές ΕΠ. Λόγω της ομοιότητάς τους με τα πρώτα, τα θεωρητικά πλαίσια που καθοδηγούν την εκπαιδευτική τους χρήση είναι πιθανώς τα ίδια, δηλαδή η Θεωρία της Πολυμεσικής Μάθησης (Multimedia Learning Theory) του Mayer (2009) και η Θεωρία του Γνωστικού Φορτίου (Cognitive Load Theory) του Sweller (2005). Ο Mayer υπέθεσε ότι οι άνθρωποι

χρησιμοποιούν ένα κανάλι για την επεξεργασία των οπτικών ερεθισμάτων και ένα κανάλι για την επεξεργασία των ηχητικών. Επιπλέον, υπέθεσε ότι η μάθηση περιλαμβάνει την επιλογή του τι είναι σχετικό, οργανώνοντάς το σε μοντέλα, τα οποία αργότερα ενσωματώνονται στην προηγούμενη γνώση. Κεντρικό στοιχείο στη θεωρία του Sweller είναι η έννοια των “σχημάτων” (schemas), τα οποία αντιπροσωπεύουν οργανωμένα μπλοκ πληροφοριών που διατηρούνται στη μακροπρόθεσμη μνήμη. Οι μαθητές να αναπτύξουν αυτά τα σχήματα πιο εύκολα όταν δεν υπερφορτώνονται με περιττές πληροφορίες. Μάλιστα, πρότεινε ότι το γνωστικό φορτίο μπορεί να είναι: (α) εξωγενές, που αντιπροσωπεύει τη (χαμένη) προσπάθεια για να μάθει κάποιος κάτι άσχετο με τους μαθησιακούς στόχους), (β) εγγενές, που αντιπροσωπεύει την προσπάθεια που πρέπει κάποιος να κάνει για να αναπαραστήσει το υλικό στη μνήμη εργασίας και (γ) “κατάλληλο”, το οποίο είναι η απαιτούμενη προσπάθεια για την κατανόηση του υλικού. Ενώ οι δύο πρώτοι τύποι γνωστικού φορτίου πρέπει να αποφεύγονται, το τελευταίο πρέπει να ενισχύεται, καθώς βοηθά στη μεταφορά των σχημάτων στη μακροπρόθεσμη μνήμη. Αυτό που έχει ενδιαφέρον είναι ότι έρευνα που σχετίζεται με τη χρήση βίντεο 360° διαπίστωσε αυξημένα επίπεδα “κατάλληλου” γνωστικού φορτίου σε σύγκριση με τα συμβατικά βίντεο (Lin et al., 2019).

Τα βίντεο 360° μοιράζονται ορισμένα χαρακτηριστικά με την ΕΠ, κάτι που οδήγησε αρκετούς ερευνητές να τα θεωρήσουν ως εμπειρίες ΕΠ (Rupp et al., 2019), παρά το γεγονός ότι τα δεύτερα βασίζονται σε εγγραφές του πραγματικού κόσμου ενώ η ΕΠ βασίζεται σε τρισδιάστατα γραφικά. Επειδή τα HMDs μπορούν να χρησιμοποιηθούν και στις δύο περιπτώσεις, οι χρήστες είναι αποκομμένοι από τους περισπασμούς του εξωτερικού κόσμου, επιτρέποντάς τους να εμβυθιστούν στην εικονική εμπειρία και, ως εκ τούτου, να ασχοληθούν περισσότερο με το περιεχόμενο (Dede, 2009). Η μειωμένη απόσπαση της προσοχής και η εμπλοκή με το περιεχόμενο, που προσφέρεται από την αίσθηση της εμβύθισης, σχετίζονται με την καλύτερη εκμάθηση εννοιών (Dede et al., 2017). Στενά συνδεδεμένη με τη εμβύθιση είναι η αίσθηση της παρουσίας, η ψευδαίσθηση της “ύπαρξης” στο εικονικό περιβάλλον (Slater, 2009). Εξαιτίας αυτού, τα αντιληπτικά στοιχεία που προσφέρονται στους χρήστες είναι πιο ακριβή, επιτρέποντάς τους να βελτιώσουν την απόδοσή τους (Slater & Sanchez-Vives, 2016). Η έρευνα έχει αποδείξει ότι, στα βίντεο 360°, τα συναισθήματα της εμβύθισης και της παρουσίας ήταν αρκετά έντονα (Higuera-Trujillo et al., 2019) και ότι οι μαθητές ήταν σε θέση να κατανοήσουν καλύτερα έννοιες, διαδικασίες και προβλήματα (ενδεικτικά, Chang et al., 2019, Fokides & Arvaniti, 2020). Ωστόσο, άλλες έρευνες κατέληξαν ότι τα βίντεο 360° δεν προσφέρουν υψηλά επίπεδα εμβύθισης και ότι η ποιότητα της εμπειρίας είναι χαμηλότερη από εκείνη των εμπειριών ΕΠ (Rupp et al., 2019). Άλλοι υποστήριξαν, ότι η εμβύθιση μπορεί να επηρεαστεί αρνητικά όταν χρησιμοποιούνται HMDs χαμηλής τεχνολογίας (όπως το Google Cardboard), οδηγώντας σε μειωμένο αντίκτυπο στη μάθηση (Rupp et al., 2019).

Όσο για τα μαθησιακά αποτελέσματα αυτά καθαυτά, τα αποτελέσματα, αν και ελπιδοφόρα, δεν ήταν ξεκάθαρα. Αρκετοί ερευνητές ανέφεραν θετικό αντίκτυπο στη μάθηση (ενδεικτικά, Chang et al., 2019, Pham et al., 2018, Wu et al., 2019) και την απόκτηση δεξιοτήτων (Parmaxi et al., 2018). Ωστόσο, άλλοι ανέφεραν ότι ο αντίκτυπός τους δεν ήταν τόσο σημαντικός (Ulrich et al., 2019). Ένα ζήτημα που πιθανώς δεν επιτρέπει την πλήρη κατανόηση των επιπτώσεων των βίντεο 360°, είναι ότι η πλειοψηφία των μελετών που αναφέρθηκαν παραπάνω είχε ως ομάδα-στόχο φοιτητές πανεπιστημίου και νέους ενήλικες, καθώς αποτελούν μία μάλλον βολική ομάδα-στόχο. Η έρευνα σε νεότερες ηλικίες (όπως οι μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης) είναι μάλλον σπάνια (ενδεικτικά, Wu et al., 2019).

Εκτός από την εμπύθιση και την παρουσία, οι ερευνητές απέδωσαν τα αποτελέσματα και σε άλλους παράγοντες που -γενικά- θεωρείται ότι διευκολύνουν τη μάθηση. Για παράδειγμα, σημείωσαν ότι η καινοτομία της εμπειρίας (Lin et al., 2019), οδήγησε σε αυξημένα επίπεδα απόλαυσης και διασκέδασης (Chang et al., 2019) και σε αύξηση των κινήτρων για μάθηση (King-Thompson, 2017, Xie et al., 2019). Ως σοβαρό αρνητικό στοιχείο έχει αναφερθεί η απόσπαση της προσοχής ή/και ο αποπροσανατολισμός (Ardisara & Fung, 2018). Για παράδειγμα, οι μαθητές μπορεί να κοιτάζουν ένα συγκεκριμένο μέρος της σκηνής επειδή κάτι τράβηξε την προσοχή τους, χάνοντας κάτι σημαντικό που λαμβάνει χώρα σε ένα άλλο μέρος της σκηνής. Ο υπερβολικός ενθουσιασμός λόγω της καινοτομίας της εμπειρίας μπορεί επίσης να λειτουργήσει ως αρνητικός παράγοντας (Rupp et al., 2016). Στα HMDs χαμηλής τεχνολογίας παρατηρήθηκαν προβλήματα χρηστικότητας, πιθανώς επειδή η πλοήγηση δεν είναι τόσο εύκολη χωρίς τη χρήση χειριστηρίων (Fokides et al., 2020). Συμπτώματα σοβαρής δυσφορίας, ίλιγγου και ναυτίας (που ονομάζονται ασθένεια προσομοιωτή) αναφέρθηκαν σε αρκετές μελέτες. Οι ερευνητές θεώρησαν ότι αυτό το πρόβλημα είναι πιο εμφανές στα HMDs χαμηλής τεχνολογίας, καθώς η χαμηλότερη ποιότητα της προβαλλόμενης εικόνας προκαλεί πιο έντονη αναντιστοιχία μεταξύ της προσομοιωμένης κίνησης (η κίνηση που βλέπει ο χρήστης στο βίντεο) και του γεγονότος ότι στην πραγματικότητα αυτός δεν κινείται (Rupp et al., 2019).

2. Διατύπωση του προβλήματος και ερευνητικές υποθέσεις

Με βάση τα όσα παρουσιάστηκαν στις προηγούμενες ενότητες και λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι τα βίντεο 360° μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε ένα ευρύ φάσμα επιστημονικών κλάδων και σεναρίων διδασκαλίας, μπορεί να υποστηριχθεί ότι έχουν ένα ενδιαφέρον εκπαιδευτικό δυναμικό. Από την άλλη, είναι επίσης αλήθεια ότι η έρευνα για το θέμα αυτό βρίσκεται ακόμη σε αρχικό στάδιο, δεδομένου ότι ο όγκος της δεν είναι εκτεταμένος και η σχετική τεχνολογία εξελίσσεται συνεχώς. Επιπλέον, σχετικά λίγες μελέτες ήταν μεθοδολογικά αξιόπιστες. Οι περισσότερες ασχολήθηκαν με τη δοκιμή πρωτοτύπων, τα μεγέθη των δειγμάτων ήταν μικρά, ο αριθμός των παρεμβάσεων/δοκιμών ήταν μικρός και οι συγκρίσεις με εναλλακτικά εργαλεία δεν ήταν τόσο συχνές. Επίσης, οι περισσότερες

έρευνες είχαν ενήλικες ως ομάδα-στόχο· πολύ λίγες χρησιμοποίησαν μαθητές μικρής ηλικίας. Τέλος, πολύ λίγες έρευνες έλαβαν υπόψη τις προηγούμενες γνώσεις των συμμετεχόντων σχετικά με το γνωστικό αντικείμενο που τους παρουσιάζοταν.

Έχοντας αυτά κατά νου, αποφασίστηκε η υλοποίηση ενός πιλοτικού προγράμματος, που είχε ως στόχο να απαντήσει στο βασικό ερώτημα εάν τα βίντεο 360° που παρουσιάζονται με τη χρήση HMDs χαμηλού κόστους έχουν μετρήσιμο αντίκτυπο στις γνώσεις μαθητών του δημοτικού σχολείου και αν τα αποτελέσματα είναι καλύτερα (ή χειρότερα) σε σύγκριση με τα βίντεο 360° που παρουσιάζονται μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή. Επίσης, θεωρήθηκε ότι θα είχε ενδιαφέρον να συγκριθεί ο αντίκτυπός τους με αυτόν των συμβατικών βίντεο, έτσι ώστε να εξεταστεί αν τα βίντεο 360° έχουν σημαντικά πλεονεκτήματα σε σχέση με τους λιγότερο εξελιγμένους προκατόχους τους. Επιπλέον, θεωρήθηκε σημαντικό να εξεταστεί η μαθησιακή εμπειρία που προσφέρουν (και πάλι, σε σχέση με τα άλλα εργαλεία). Έτσι, εξετάστηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- *ΕΕ1. Λαμβάνοντας υπόψη την επίδραση των πρότερων γνώσεων των μαθητών του δημοτικού σχολείου, υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στα μαθησιακά αποτελέσματα που παράγονται από τη χρήση συμβατικών βίντεο, βίντεο 360° που προβάλλονται σε υπολογιστή και βίντεο 360ο που προβάλλονται χρησιμοποιώντας HMDs χαμηλού κόστους/τεχνολογίας;*
- *ΕΕ2α-ε. Όσον αφορά τα παραπάνω εργαλεία, υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις και τα συναισθήματα των μαθητών αναφορικά με (α) το πόσο θεωρούν ότι τους διευκολύνουν να μάθουν, (β) τα κίνητρα για μάθηση, (γ) την ευκολία χρήσης, (δ) την εμπύθιση και (ε) την απόλαυση/διασκέδαση που προσφέρουν κατά τη μάθηση;*

3. Μέθοδος

Σε προηγούμενες μελέτες, ο συγγραφέας και οι συνεργάτες του χρησιμοποίησαν βίντεο 360ο μέσα σε ένα διδακτικό πλαίσιο (ενδεικτικά, Fokides & Arvaniti, 2020, Fokides et al., 2020). Ενώ οι παραπάνω μελέτες επέτρεψαν να δοκιμαστούν (και τελικά να προταθούν) αποτελεσματικές στρατηγικές διδασκαλίας στις οποίες αξιοποιούνται βίντεο 360ο, δεν επέτρεψαν να γίνει διακριτό σε ποιο βαθμό τα αποτελέσματα οφείλονταν στο πλαίσιο διδασκαλίας, στους δασκάλους ή στα βίντεο 360°. Ως εκ τούτου, αποφασίστηκε ότι ήταν απαραίτητο να εξεταστεί ποιος είναι αυτός καθαυτός ο αντίκτυπος των βίντεο 360°, χωρίς να την συμπερίληψη άλλων παραγόντων που θα μπορούσαν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο. Το θέμα αναλύεται περαιτέρω στην ενότητα “Διαδικασία”.

Ακολουθήθηκε ένας ερευνητικός σχεδιασμός εξαρτημένων δειγμάτων με τρεις συνθήκες. Αυτό σημαίνει ότι οι ίδιοι συμμετέχοντες χρησιμοποίησαν τρία διαφορετικά μέσα (συγκεκριμένα, συμβατικά βίντεο, βίντεο 360° που προβλήθηκαν σε υπολογιστή και βίντεο 360° που προβλήθηκαν χρησιμοποιώντας HMDs χαμηλού κόστους) για να μελετήσουν θέματα που αναλύονται στην ενότητα “Υλικά και συσκευές”. Ο σχεδιασμός εξαρτημένων

δειγμάτων επιλέχθηκε αντί της προσέγγισης μεταξύ υποκειμένων, επειδή η βιβλιογραφία προτείνει ότι είναι ένας αποτελεσματικός σχεδιασμός ενώ, ταυτόχρονα, απαιτεί μικρότερα μεγέθη δειγμάτων (Keren 2014). Όχι μόνο αυτό, αλλά οι διακυμάνσεις μεταξύ των ομάδων δεν αποτελούν ζήτημα, δεδομένου ότι οι συμμετέχοντες λειτουργούν ως δικό τους έλεγχος (Gravetter & Forzano, 2018). Επιπλέον, επειδή θα μπορούσαν να εγερθούν αντιρρήσεις για τον ερευνητικό σχεδιασμό που ακολουθήθηκε, καθώς αυτός δεν έχει μόνο πλεονεκτήματα αλλά έχει και μειονεκτήματα, λήφθηκε μία σειρά μέτρων που αναπτύσσονται στις ενότητες “Υλικά και εξοπλισμός” και “Διαδικασία”.

3.1. Δείγμα και διάρκεια

Αναφορικά με το μέγεθος του δείγματος, στόχος ήταν ο αριθμός των συμμετεχόντων να επιτρέψει την ανίχνευση ακόμη και μικρών μεγεθών επιδράσεων (effect sizes) με ικανοποιητική ισχύ. Για την εκτίμηση του απαραίτητου μεγέθους δείγματος, πραγματοποιήθηκε ανάλυση ισχύος, χρησιμοποιώντας το G*Power. Σύμφωνα με τις κατευθυντήριες γραμμές του Cohen (1969), για $f_{\text{Cohen}} = 0,10$, $\alpha = 0,05$ και ισχύ = 0,95, το απαιτούμενο μέγεθος δείγματος είναι τουλάχιστον σαράντα έξι συμμετέχοντες.

Μία άλλη απόφαση που έπρεπε να παρθεί σχετιζόταν με την ηλικία των συμμετεχόντων. Όπως αναφέρθηκε, ομάδα-στόχος να ήταν μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς λίγες μελέτες είχαν προηγουμένως επικεντρωθεί σε αυτούς. Δεδομένου ότι το γνωστικό περιεχόμενο των παρεμβάσεων (όπως παρουσιάζεται στην ενότητα “Υλικά και εξοπλισμός”) ήταν αρκετά περίπλοκο, θεωρήθηκε σκόπιμο το δείγμα να αποτελείται από μαθητές ηλικίας δέκα έως έντεκα ετών (Πέμπτης τάξης). Υπήρξε επικοινωνία με αρκετούς εκπαιδευτικούς της Πέμπτης δημοτικού που εργάζονται σε δημόσια δημοτικά σχολεία στην Αθήνα. Ως αποτέλεσμα, επιλέχθηκαν τρία τμήματα με εξήντα πέντε μαθητές συνολικά (τριάντα πέντε κορίτσια και τριάντα αγόρια), αριθμός σημαντικά μεγαλύτερος από τον αρχικό στόχο, οι οποίοι: (α) δεν είχαν ποτέ επίσημα διδαχθεί αντικείμενα παρόμοια με αυτά της μελέτης (β) δεν είχαν χρησιμοποιήσει ποτέ HMDs και (γ) όσον αφορά την ακαδημαϊκή τους απόδοση, ήταν καταναμεμμένοι εξίσου σε τρεις κατηγορίες (χαμηλή, μέση και υψηλή) με περίπου ίσο αριθμό αγοριών και κοριτσιών σε κάθε ομάδα.

Επειδή το πρόγραμμα αφορούσε ανηλίκους, αυτό εγκρίθηκε από την επιτροπή δεοντολογίας του Πανεπιστημίου. Επιπλέον, ενημερώθηκαν οι γονείς των μαθητών για τους στόχους του προγράμματος και έδωσαν τη γραπτή συγκατάθεσή τους για τη συμμετοχή των παιδιών τους.

3.2. Υλικό και εξοπλισμός

Ο ερευνητικός σχεδιασμός επηρέασε σημαντικά τη διαδικασία επιλογής και διαμόρφωσης του γνωστικού υλικού. Όπως αναφέρθηκε, ακολουθήθηκε ένας σχεδιασμός εξαρτημένων δειγμάτων, πράγμα που σημαίνει ότι οι ίδιοι συμμετέχοντες χρησιμοποίησαν τρία διαφορετικά μέσα. Με τη σειρά του, αυτό είχε ως συνέπεια ότι το υλικό δεν μπορούσε να

είναι το ίδιο σε όλα τα μέσα, καθώς με κάθε επόμενο μέσο οι μαθητές θα μπορούσαν να αποκτήσουν περισσότερες γνώσεις για το ίδιο θέμα, καθιστώντας τα αποτελέσματα άκυρα. Από την άλλη, εάν κάθε μέσο παρουσίαζε διαφορετικά θέματα/γνωστικά αντικείμενα, και αυτό θα συνιστούσε πρόβλημα, καθώς θα ήταν μη-συγκρίσιμα. Για να ξεπεραστούν αυτά τα προβλήματα, κατά πρώτον, αποφασίστηκε να διεξαχθούν τρεις συνεδρίες με κάθε μέσο (εννέα συνολικά), ώστε να αυξηθεί η αξιοπιστία των δεδομένων. Επίσης, το γνωστικό υλικό, από άποψη ποιότητας, ποσότητας/διάρκειας, γνωστικού φορτίου (δηλαδή, όρων/γεγονότων/αριθμητικών στοιχείων/ονομάτων/εννοιών και ποσότητας αφήγησης) και επιπέδου δυσκολίας, θα έπρεπε να είναι το ίδιο σε όλα τα μέσα. Τρίτον, τα θέματα που περιλαμβάνονταν σε ένα μέσο θα έπρεπε να έχουν ταυτόσημα θέματα στα άλλα δύο μέσα. Τέλος, αποφασίστηκε η εστίαση να μην είναι σε ένα γνωστικό αντικείμενο, αλλά σε τρία, ώστε να υπάρχει μεγαλύτερη ποικιλία και να συλλεχθούν στοιχεία για την επίδραση των μέσων σε διαφορετικούς τομείς.

Πραγματοποιήθηκε εκτεταμένη αναζήτηση στο Διαδίκτυο για βίντεο (τόσο συμβατικών όσο και 360ο) τα οποία να είναι ελεύθερα διαθέσιμα και επιλέχθηκαν τα θέματα/βίντεο που παρουσιάζονται στον Πίνακα 1 και στο Παράρτημα Ι. Στη συνέχεια, έγινε η επεξεργασία τους, ώστε να έχουν περίπου την ίδια διάρκεια (τέσσερα με τέσσερα και μισό λεπτά). Επίσης, το κάθε βίντεο χωρίστηκε σε σκηνές και προστέθηκαν hotspots που επέτρεπαν τη μετάβαση από σκηνή σε σκηνή. Τέλος, αφού συγγράφηκαν τα ανάλογα κείμενα (με βάση την υπάρχουσα αφήγηση ή/και συγκεντρώνοντας στοιχεία από άλλες πηγές), προστέθηκε η ηχητική αφήγηση. Ακολούθησε ένας τελικός έλεγχος, ώστε να εξεταστεί αν τα επεξεργασμένα βίντεο ακολουθούσαν πιστά τους κανόνες που τέθηκαν παραπάνω αναφορικά με το γνωστικό φορτίο, την ποσότητα και την ποιότητα του υλικού. Για παράδειγμα, στα βίντεο που παρουσίαζαν τρεις ευρωπαϊκές πρωτεύουσες, υπήρχε παρουσίαση ίδιου αριθμού σημείων ενδιαφέροντος/μνημείων, ίδια ποσότητα αριθμητικών δεδομένων (όπως, έκταση και πληθυσμός) και ίδια ποσότητα ιστορικών στοιχείων/γεγονότων. Αποτέλεσμα των παραπάνω ενεργειών ήταν το γνωστικό υλικό των τριών μέσων να είναι και ισοδύναμο και συγκρίσιμο. Ως εκ τούτου, το υλικό ήταν κατάλληλο για τον ερευνητικό σχεδιασμό που εφαρμόστηκε.

Οι μαθητές στη συνθήκη των βίντεο 360° με τη χρήση HMDs χαμηλού κόστους, πέρα από τα HMDs, χρησιμοποίησαν smartphones με οθόνη 6,10 ιντσών και λειτουργικό σύστημα Android 10. Οι μαθητές φορούσαν ακουστικά για να έχουν την καλύτερη ποιότητα ήχου χωρίς παρεμβολές από άλλους θορύβους. Για τις συνθήκες των συμβατικών βίντεο και των βίντεο 360ο που προβλήθηκαν σε υπολογιστές, χρησιμοποιήθηκαν οθόνες full-HD 27 ιντσών. Και σε αυτές τις περιπτώσεις, οι μαθητές φορούσαν ακουστικά.

Πίνακας 1: Τα γνωστικά αντικείμενα ανά μέσο

Συμβατικά βίντεο	Βίντεο 360° σε υπολογιστή	Βίντεο 360° με HMDs
περιήγηση στη Ρώμη	περιήγηση στο Λονδίνο	περιήγηση στο Παρίσι
καταρράκτες Νιαγάρα, Καναδάς-ΗΠΑ	καταρράκτες Βικτωρίας, Ζάμπια-Ζιμπάμπουε	καταρράκτες Έιντζελ Βενεζουέλα
Μάτσου Πίτσου, Περού	Πέτρα, Ιορδανία	Άνγκορ Βάτ, Καμπότζη

3.3. Εργασία

Καθώς η διάρκεια του προγράμματος ήταν εννέα συνεδρίες (τρεις για κάθε εργαλείο) και για την καταγραφή όσων κατάφεραν να μάθουν οι μαθητές, αναπτύχθηκε ίσος αριθμός φύλλων αξιολόγησης. Κάθε φύλλο είχε δέκα ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής που προέρχονταν από τα στοιχεία που παρουσιάζονταν στο βίντεο της αντίστοιχης συνεδρίας. Για παράδειγμα, στα βίντεο με τους καταρράκτες, οι ερωτήσεις αφορούσαν το ύψος τους, το ποιος τους ανακάλυψε ή πότε ή με ποιο τρόπο, την ποσότητα του νερού που πέφτει, τον ποταμό στον οποίο βρίσκονται ή τη λίμνη στην οποία καταλήγουν και τη γεωμορφολογία της περιοχής. Κάθε ερώτηση είχε τρεις πιθανές απαντήσεις, αλλά μόνο μία σωστή. Για να καθοριστεί ποιες ερωτήσεις θα συμπεριληφθούν στα φύλλα αξιολόγησης, δημιουργήθηκε μία αρχική “δεξαμενή” ερωτήσεων. Σε σειρά διαδικτυακών συναντήσεων, συζητήθηκε ο βαθμός δυσκολίας και η σκοπιμότητα της κάθε ερώτησης, πριν τελικά αποφασιστεί ποιες θα περιληφθούν στα φύλλα αξιολόγησης. Για κάθε σωστή απάντηση οι μαθητές λάμβαναν δύο μονάδες ενώ, για να αποθαρρυνθούν οι τυχαίες απαντήσεις, για κάθε λανθασμένη απάντηση αφαιρούσαν μία μονάδα· οι μη-απαντημένες ερωτήσεις δεν λάμβαναν κάποια βαθμολογία. Κάθε φύλλο αξιολόγησης χορηγούταν αμέσως μετά το τέλος της αντίστοιχης συνεδρίας. Για τον καθορισμό των προηγούμενων γνώσεων των συμμετεχόντων σχετικά με τα θέματα που περιλαμβάνονταν σε όλες τις συνεδρίες, κατασκευάστηκε ένα προ-τεστ (με συνολικά σαράντα ερωτήσεις), που χορηγήθηκε μία εβδομάδα πριν από την έναρξη των συνεδριών.

Επιπλέον, συντάχθηκε ένα ερωτηματολόγιο στο οποίο χρησιμοποιήθηκαν πέντε παράγοντες που περιλαμβάνονται σε επικυρωμένη αρθρωτή κλίμακα που αναπτύχθηκε για την καταγραφή των εμπειριών των χρηστών όταν ασχολούνται με ψηφιακά εκπαιδευτικά εργαλεία (Fokides et al., 2019). Ο κάθε παράγοντας αντιστοιχούσε σε μία από τις ερευνητικές υποθέσεις (ΕΕ2α-ε). Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου (είκοσι τρεις συνολικά) ήταν σε κλίμακα τύπου Likert πέντε σημείων (από διαφωνώ έντονα = 1 έως συμφωνώ απόλυτα = 5). Το ερωτηματολόγιο παρουσιάζεται στο Παράρτημα II. Χορηγήθηκε τρεις φορές (κατά τη διάρκεια της τελευταίας φοράς κατά την οποία χρησιμοποιήθηκε κάποιο από τα μέσα). Επίσης, περιλήφθηκε μία ανοιχτή ερώτηση στην οποία οι μαθητές μπορούσαν να αναφέρουν προβλήματα κατά την προβολή των βίντεο 360° (όπως, δυσφορία, ασθένεια προσομοιωτή και προβλήματα χρηστικότητας).

3.4. Διαδικασία

Πριν από την έναρξη του προγράμματος και για να αποφευχθούν ζητήματα χρηστικότητας και τεχνικά προβλήματα που μπορούσαν να προκληθούν από το γεγονός ότι οι μαθητές δεν ήταν έμπειροι χρήστες HMDs και βίντεο 360°, αφιερώθηκαν δύο διδακτικές ώρες, με σκοπό την εξοικείωσή τους. Εγκαταστάθηκε στα smartphones ένα βίντεο 360°, το θέμα του οποίου δεν σχετιζόταν με τα άλλα βίντεο που χρησιμοποιήθηκαν. Επειδή οι συνεδρίες πραγματοποιήθηκαν κατά τις σχολικές ώρες, όλες διεξήχθησαν την δεύτερη και την τρίτη διδακτική ώρα, προκειμένου να εξαλειφθεί η επιρροή εξωτερικών παραγόντων όπως η απώλεια ενδιαφέροντος ή κόπωσης των μαθητών λόγω προηγούμενων μαθημάτων/δραστηριοτήτων. Επιπλέον, λήφθηκαν ακόμα δύο μέτρα, με σκοπό να ξεπεραστούν τυχόν προβλήματα από τον ερευνητικό σχεδιασμό. Κατά πρώτον, με σκοπό την αποφυγή της επίδρασης που μπορούσε να έχει η σειρά χρήσης των μέσων, τυχαιοποιήθηκε η σειρά χρήσης τους. Κατά δεύτερον, οι μαθητές δεν γνωρίζαν εκ των προτέρων ποιο μέσο επρόκειτο να χρησιμοποιήσουν κάθε φορά.

Για κάθε συνεδρία διατέθηκαν είκοσι λεπτά. Θεωρήθηκε ότι αυτός ο χρόνος αρκούσε για να δουν οι μαθητές τα βίντεο τουλάχιστο δύο φορές (εάν το επιθυμούσαν). Η μόνη οδηγία που τους δόθηκε ήταν να προσπαθήσουν να συγκρατήσουν όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες μπορούσαν για τα θέματα που παρουσίαζαν τα βίντεο. Οι συνεδρίες πραγματοποιήθηκαν σε εξατομικευμένη βάση, σε γραφεία που ήταν διαθέσιμα στα σχολεία των μαθητών. Για να παρακολουθήσουν τα βίντεο 360°, οι μαθητές κάθονταν σε μια περιστρεφόμενη καρέκλα γραφείου και είχαν αρκετό χώρο για να μετακινηθούν και να περιστραφούν. Ένα γραφείο και μία καρέκλα γραφείου χρησιμοποιήθηκαν για την παρακολούθηση των συμβατικών βίντεο και των βίντεο 360° που προβάλλονταν σε υπολογιστή. Για τα φύλλα αξιολόγησης, που δίνονταν αμέσως μετά, οι μαθητές είχαν στη διάθεσή τους περίπου πέντε λεπτά. Για να αποφευχθεί τυχόν συστηματικό σφάλμα δείγματος, ο ερευνητής ή ο εκπαιδευτικός που ήταν παρών κατά τη διάρκεια κάθε συνεδρίας δεν παρενέβη για κανέναν λόγο εκτός από την παροχή τεχνικής βοήθειας (εάν ήταν απαραίτητο).

4. Αποτελέσματα

Τρεις μαθητές χρειάστηκε να εξαιρεθούν από την ανάλυση, καθώς απουσίασαν σε μία ή περισσότερες συνεδρίες. Έτσι, το τελικό δείγμα ήταν εξήντα δύο μαθητές. Έγινε αναγωγή σε εκατονταβάθμια κλίμακα της βαθμολογίας στα φύλλα αξιολόγησης και στο προ-τεστ. Για κάθε μαθητή, υπολογίστηκαν τρεις μεταβλητές που αντιπροσώπευαν τον μέσο όρο της επίδοσής του στα φύλλα αξιολόγησης ανά μέσο. Αξιολογήθηκε τόσο η εσωτερική συνοχή των ερωτηματολογίων ως σύνολο όσο και η εσωτερική συνοχή των παραγόντων που περιλάμβαναν. Διαπιστώθηκε ότι η τιμή α του Cronbach, σε όλες τις περιπτώσεις, ήταν πάνω από το όριο του 0,70 που θεωρείται αποδεκτό (κυμαινόταν μεταξύ των τιμών 0,79 και 0,86) (Taber, 2018). Επίσης, υπολογίστηκαν δεκαπέντε μεταβλητές, που αντιπροσώπευαν τον μέσο

όρο των ερωτήσεων ανά παράγοντα (τρία ερωτηματολόγια-ένα για κάθε μέσο X πέντε παράγοντες). Τα δεδομένα εισήχθησαν στο SPSS 26 για περαιτέρω ανάλυση. Στοιχεία για τις μεταβλητές της μελέτης παρουσιάζονται στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2: Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία για τις μεταβλητές της μελέτης

Μεταβλητή	<i>M</i>	<i>SD</i>
Προ-τεστ	16,89	7,00
Φύλλα αξιολόγησης συμβατικά βίντεο	49,27	9,23
Φύλλα αξιολόγησης βίντεο 360° σε υπολογιστή	51,70	9,71
Φύλλα αξιολόγησης βίντεο 360° με HMDs	52,52	9,48
Εμβύθιση συμβατικά βίντεο	3,38	0,95
Εμβύθιση βίντεο 360° σε υπολογιστή	3,58	0,99
Εμβύθιση βίντεο 360° με HMDs	4,34	0,68
Διασκέδαση συμβατικά βίντεο	3,71	0,82
Διασκέδαση βίντεο 360° σε υπολογιστή	4,28	0,53
Διασκέδαση βίντεο 360° με HMDs	4,66	0,41
Διευκόλυνση μάθησης συμβατικά βίντεο	4,10	0,62
Διευκόλυνση μάθησης βίντεο 360° σε υπολογιστή	4,25	0,66
Διευκόλυνση μάθησης βίντεο 360° με HMDs	4,27	0,74
Ευκολία χρήσης συμβατικά βίντεο	4,36	0,44
Ευκολία χρήσης βίντεο 360° σε υπολογιστή	3,85	0,65
Ευκολία χρήσης βίντεο 360° με HMDs	3,30	0,65
Κίνητρα συμβατικά βίντεο	3,52	0,76
Κίνητρα βίντεο 360° σε υπολογιστή	3,93	0,64
Κίνητρα βίντεο 360° με HMDs	4,67	0,39

4.1. Ανάλυση των φύλλων αξιολόγησης

Για την εξέταση του ΕΕ1 (σύγκριση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των τριών μέσων), πραγματοποιήθηκε ανάλυση διασποράς μίας κατεύθυνσης εξαρτημένων δειγμάτων, κατόπιν ελέγχου για το αν πληρούνται οι προϋποθέσεις διεξαγωγής αυτού του είδους της ανάλυσης (κατά τον οποίο δεν διαπιστώθηκαν προβλήματα). Τα αποτελέσματα στο προ-τεστ χρησιμοποιήθηκαν ως συμμεταβλητή, έτσι ώστε να εξεταστεί/συνυπολογιστεί η επίδραση των προηγούμενων γνώσεων των μαθητών. Όπως είναι εμφανές στον Πίνακα 3, παρατηρήθηκε διαφορά στα φύλλα αξιολόγησης, η οποία υποδηλώνει στατιστικά σημαντικές διαφορές στα μαθησιακά αποτελέσματα που επιτεύχθηκαν με τα τρία μέσα [$F(2, 120) = 4,79, p = 0,010$]. Από την άλλη, η επίδραση των πρότερων γνώσεων δεν ήταν σημαν-

τική [$F(2, 120) = 0,09, p = 0,913$], υποδεικνύοντας ότι η οι πρότερες γνώσεις των μαθητών δεν επηρέασαν τα αποτελέσματα της σύγκρισης των τριών μέσων.

Πίνακας 3: Αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης εξαρτημένων δειγμάτων στα φύλλα αξιολόγησης

	<i>df</i>	<i>SS</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η_p^2
Φύλλα αξιολόγησης	2	63,04	31,52	4,79	0,010	0,074
Προ-τεστ * Φύλλα αξιολόγησης	2	1,20	0,60	0,09	0,913	0,002
Error	120	788,88	6,57			

Οι κατά ζεύγη συγκρίσεις, αποκάλυψαν ότι τα μαθησιακά αποτελέσματα από τη χρήση συμβατικών βίντεο υστερούσαν τόσο συγκριτικά με αυτά των βίντεο 360° που προβλήθηκαν σε υπολογιστή [$t = -4,84, p < 0,001, dCohen = 0,61$] όσο και με αυτά των βίντεο 360° που προβλήθηκαν με τη χρήση HMDs [$t = -6,10, p < 0,001, dCohen = 0,77$]. Και στις δύο περιπτώσεις, το μέγεθος τη επίδρασης ήταν μέτριο προς μεγάλο. Επίσης, τα μαθησιακά αποτελέσματα από τη χρήση βίντεο 360° που προβλήθηκαν σε υπολογιστή υστερούσαν συγκριτικά με αυτά των βίντεο 360° που προβλήθηκαν με τη χρήση HMDs, με το μέγεθος της επίδρασης να είναι μικρό [$t = -2,71, p = 0,028, dCohen = 0,35$].

Έτσι, ως απάντηση στο ΕΕ1, μπορεί να υποστηριχθεί ότι, μετά τον έλεγχο για την επίδραση του αρχικού επιπέδου γνώσεων των μαθητών, τα βίντεο 360° που προβάλλονται με τη χρήση HMDs υπερτερούν έναντι των άλλων δύο μέσων. Παρόλα αυτά, τα μεγέθη των επιδράσεων δεν ήταν ιδιαίτερα εντυπωσιακά, ειδικά στην περίπτωση της σύγκρισης βίντεο 360° που προβλήθηκαν σε υπολογιστή και βίντεο 360° που προβλήθηκαν με τη χρήση HMDs.

4.2. Ανάλυση των ερωτηματολογίων

Για την ανάλυση των ερωτηματολογίων και για την εξέταση του ΕΕ2α-ε, πραγματοποιήθηκε, και πάλι, ανάλυση διασποράς μίας κατεύθυνσης εξαρτημένων δειγμάτων (αφού προηγουμένως εξετάστηκε εάν πληρούνται οι προϋποθέσεις διεξαγωγής αυτού του είδους της ανάλυσης). Όπως φαίνεται στον Πίνακα 4, παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε όλους τους παράγοντες, πλην του παράγοντα “Διευκόλυνση της μάθησης”.

Πίνακας 4: Αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης εξαρτημένων δειγμάτων στα ερωτηματολόγια

Παράγοντας	<i>df</i>	<i>SS</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η_p^2
Εμβύθιση	2	31,94	15,97	24,42	< 0,001	0,29
Διασκέδαση	2	28,53	14,27	50,45	< 0,001	0,45
Διευκόλυνση της μάθησης	2	1,02	0,51	1,73	0,182	0,03
Ευκολία χρήσης	2	35,07	17,54	125,30	< 0,001	0,67
Κίνητρα	2	41,84	20,92	80,46	< 0,001	0,57

Οι κατά ζεύγη συγκρίσεις αποκάλυψαν ότι:

- Η εμβύθιση στα συμβατικά βίντεο ήταν παρόμοια με αυτή στα βίντεο 360° που προβλήθηκαν σε υπολογιστή [$t = -1,60, p = 0,342$]. Από την άλλη, η εμβύθιση στα βίντεο 360° που προβλήθηκαν με HMDs ήταν ισχυρότερη τόσο σε σύγκριση με αυτή των συμβατικών βίντεο [$t = -6,36, p < 0,001, dCohen = 0,73$ -μέτριο προς μεγάλο μέγεθος επίδρασης] όσο και σε σύγκριση με αυτή των βίντεο 360° που προβλήθηκαν σε υπολογιστή [$t = -4,91, p < 0,001, dCohen = 0,54$ -μέτριο μέγεθος επίδρασης].
- Η διασκέδαση στα συμβατικά βίντεο ήταν μικρότερη τόσο σε σύγκριση με αυτή των βίντεο 360° που προβλήθηκαν σε υπολογιστή [$t = -6,42, p < 0,001, dCohen = 0,40$ -μέτριο μέγεθος επίδρασης], όσο και σε σύγκριση με αυτή των βίντεο 360° που προβλήθηκαν με HMDs [$t = -8,26, p < 0,001, dCohen = 0,81$ -μεγάλο μέγεθος επίδρασης]. Επίσης, η διασκέδαση στα βίντεο 360° που προβλήθηκαν με HMDs ήταν μεγαλύτερη σε σύγκριση με τη διασκέδαση στα βίντεο 360° που προβλήθηκαν σε υπολογιστή [$t = -4,84, p < 0,001, dCohen = 0,47$ -μέτριο μέγεθος επίδρασης].
- Η ευκολία χρήσης στα συμβατικά βίντεο ήταν μεγαλύτερη τόσο σε σύγκριση με αυτή των βίντεο 360° που προβλήθηκαν σε υπολογιστή [$t = 8,81, p < 0,001, dCohen = 0,63$ -μέτριο μέγεθος επίδρασης], όσο και σε σύγκριση με αυτή των βίντεο 360° που προβλήθηκαν με HMDs [$t = -14,19, p < 0,001, dCohen = 1,41$ -πολυ μεγάλο μέγεθος επίδρασης]. Επίσης, η ευκολία χρήσης στα βίντεο 360° που προβλήθηκαν σε υπολογιστή ήταν μεγαλύτερη σε σύγκριση με την ευκολία χρήσης στα βίντεο 360° που προβλήθηκαν με HMDs [$t = -8,20, p < 0,001, dCohen = 0,47$ -μέτριο μέγεθος επίδρασης].
- Τα κίνητρα για μάθηση στα συμβατικά βίντεο ήταν λιγότερα τόσο σε σύγκριση με αυτά των βίντεο 360° που προβλήθηκαν σε υπολογιστή [$t = -4,92, p < 0,001, dCohen = 0,30$ -μέτριο μέγεθος επίδρασης], όσο και σε σύγκριση με αυτά των βίντεο 360° που προβλήθηκαν με HMDs [$t = -11,22, p < 0,001, dCohen = 1,01$ -πολύ μεγάλο μέγεθος επίδρασης]. Επίσης, τα κίνητρα για μάθηση στα βίντεο 360° που προβλήθηκαν με HMDs ήταν ισχυρότερα σε σύγκριση με τα κίνητρα για μάθηση στα βίντεο 360° που προβλήθηκαν σε υπολογιστή [$t = -8,34, p < 0,001, dCohen = 0,75$ -μέτριο προς μεγάλο μέγεθος επίδρασης].

Με βάση τα παραπάνω αποτελέσματα και για να απαντηθεί το ΕΕ2α-ε, μπορεί να ειπωθεί ότι οι μαθητές θεώρησαν πως όλα τα μέσα διευκόλυναν εξίσου τη μάθησή τους και ότι τα βίντεο 360° που προβλήθηκαν με HMDs ήταν το λιγότερο εύχρηστο μέσο. Από την άλλη, τα βίντεο 360° που προβλήθηκαν με HMDs προκάλεσαν την περισσότερη διασκέδαση και έδωσαν τα περισσότερα κίνητρα για μάθηση μεταξύ των τριών εργαλείων που εξετάστηκαν. Τέλος, τα βίντεο 360° που προβλήθηκαν με HMDs προσέφεραν την πιο εμπυθιστική εμπειρία σε σύγκριση με τα άλλα μέσα, ενώ δεν υπήρξαν διαφορές μεταξύ των συμβατικών βίντεο και των βίντεο 360° που προβλήθηκαν σε υπολογιστή σε αυτόν τον παράγοντα.

Όσον αφορά την ανοιχτή ερώτηση, οι μαθητές ανέφεραν ζητήματα χρηστικότητας που σχετίζονται με τα βίντεο 360° και τα HMDs ($N = 7$ και $N = 15$ αντίστοιχα). Για παράδειγμα, το πιο συνηθισμένο πρόβλημα ήταν ότι δεν προσάρμοσαν σωστά τους μιάντες των HMDs έτσι ώστε να ταιριάζουν στο κεφάλι τους ($N = 11$). Δυσκολίες υπήρξαν επίσης στην εστίαση των φακών ($N = 9$). Ορισμένοι μαθητές δεν μπορούσαν να ενεργοποιήσουν σωστά τα hotspots ($N = 7$). Τα περισσότερα από τα παραπάνω προβλήματα έπαψαν μετά την πρώτη συνεδρία στην οποία χρησιμοποιήθηκαν τα HMDs. Τέλος, αναφέρθηκαν πολύ λίγες περιπτώσεις -ήπιας- ασθένειας προσομοιωτή ($N = 3$).

4.3. Επιπλέον ανάλυση

Δεδομένου ότι τα βίντεο 360° που προβλήθηκαν με HMDs αποδείχθηκαν το πιο διασκεδαστικό, παρακινητικό και εμπυθιστικό εργαλείο μεταξύ αυτών που εξετάστηκαν, πραγματοποιήθηκε ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης, προκειμένου να συγκεντρωθούν πληροφορίες για τον αντίκτυπο των παραπάνω παραγόντων στα μαθησιακά αποτελέσματα. Η εξαρτημένη μεταβλητή ήταν η βαθμολογία των μαθητών στα φύλλα αξιολόγησης των βίντεο 360° που προβλήθηκαν με HMDs, ενώ οι ανεξάρτητες μεταβλητές ήταν οι μέσες βαθμολογίες των πέντε παραγόντων στο ερωτηματολόγιο για τα βίντεο 360° που προβλήθηκαν με HMDs. Τα αποτελέσματα (Πίνακας 5) έδειξαν ότι η εμπύθιση, η διασκέδαση και τα κίνητρα για μάθηση είχαν στατιστικά σημαντικό θετικό αντίκτυπο στις γνώσεις που απέκτησαν οι μαθητές ($t = 2,20, p = 0,032$, $t = 2,57, p = 0,013$ και $t = 2,33, p = 0,025$ αντίστοιχα).

Πίνακας 5: Αποτελέσματα της ανάλυσης πολλαπλής παλινδρόμησης

Σύνοψη μοντέλου	$F(5, 56) = 2,86, p = 0,023, R = 0,451, R^2 = 0,203$				
	B	SE B	β	t	p
Εμπύθιση	3,76	1,71	0,27	2,20	0,032
Διασκέδαση	7,29	2,83	0,32	2,57	0,013
Διευκόλυνση μάθησης	1,62	1,87	0,13	1,04	0,305
Ευκολία χρήσης	0,82	1,79	0,06	0,46	0,647
Κίνητρα	5,51	2,97	0,18	2,33	0,025

5. Συζήτηση

Η ανάλυση των βαθμολογιών των μαθητών στα φύλλα αξιολόγησης, καθώς και η ανάλυση των ερωτηματολογίων, έφερε στο φως ενδιαφέροντα αποτελέσματα, άξια περαιτέρω συζήτησης. Όσον αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα (EE1), μία πρώτη παρατήρηση αφορά τις διαφορές που παρατηρήθηκαν στις επιδόσεις των μαθητών ανάλογα με το μέσο που χρησιμοποίησαν, καθώς φάνηκε ότι τα βίντεο 360° υπερτερούν συγκριτικά με τα συμβατικά βίντεο. Μάλιστα, φάνηκε ότι όταν αυτά παρουσιάζονται με τη χρήση HMDs, το συγκριτικό πλεονέκτημα είναι ακόμα μεγαλύτερο. Ωστόσο, το μέγεθος της επίδρασης ήταν σχετικά μικρό όταν συγκρίθηκαν βίντεο 360° που προβλήθηκαν σε υπολογιστή και βίντεο 360° που προβλήθηκαν με τη χρήση HMDs. Αυτό, με απλά λόγια, σημαίνει ότι ενώ η διαφορά μεταξύ των δύο μέσων είναι στατιστικά σημαντική, αυτή δεν είναι και ιδιαίτερα μεγάλη. Σε κάθε περίπτωση, τα ευρήματά επιβεβαιώνουν την υπάρχουσα βιβλιογραφία που αναφέρει ότι τα βίντεο 360° παράγουν θετικά μαθησιακά αποτελέσματα (π.χ. Chang et al., 2019, Wu et al., 2019). Όχι μόνο αυτό, αλλά πρέπει να τονιστεί ότι, σε αυτή τη μελέτη, τα βίντεο 360° δεν ενσωματώθηκαν σε ένα πλαίσιο διδασκαλίας. Με βάση τα αποτελέσματα των προηγούμενων μελετών στις οποίες υπήρξε συστηματική διδασκαλία με τη χρήση βίντεο 360o (ενδεικτικά, Fokides & Arvaniti, 2020, Fokides et al., 2020), μπορεί να υποστηριχθεί ότι ενδέχεται να υπάρχουν ακόμα καλύτερα αποτελέσματα, καθώς είχε φανεί ότι τα βίντεο 360° ευθυγραμμίζονται καλά με σύγχρονες διδακτικές μεθόδους.

Έτσι, αυτό που πρέπει να αναλυθεί είναι το “γιατί” υπήρξαν αυτά τα αποτελέσματα. Απαντώντας στο ερευνητικό ερώτημα EE2δ και σε συμφωνία με προηγούμενες έρευνες, διαπιστώθηκε ότι η αίσθηση της εμπύθισης ήταν ισχυρή στα βίντεο 360° (Higuera-Trujillo et al., 2019). Μάλιστα, αυτή η αίσθηση ήταν ακόμα ισχυρότερη όταν τα βίντεο παρουσιάστηκαν με HMDs. Επιπλέον, στην πρόσθετη ανάλυση, επιβεβαιώθηκε ο θετικός αντίκτυπος αυτού του παράγοντα στα μαθησιακά αποτελέσματα. Ως εκ τούτου, η εμπύθιση προσφέρει μία αρκετά ισχυρή εξήγηση για τα αποτελέσματα, καθώς η βιβλιογραφία προτείνει ότι ο παράγοντας αυτός επιτρέπει την καλύτερη κατανόηση εννοιών και διαδικασιών (Chang et al., 2019). Επιπλέον, με βάση τα αποτελέσματα που αφορούσαν το EE2β, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές είχαν περισσότερα κίνητρα για να μάθουν όταν έβλεπαν βίντεο 360° και σημειώθηκε ο θετικός αντίκτυπος των κινήτρων στη μάθηση των μαθητών στα βίντεο 360° που προβλήθηκαν με HMDs. Λίγο ως πολύ, αυτό το εύρημα ήταν αναμενόμενο, καθώς τα κίνητρα για μάθηση φαίνεται να είναι ένα από τα βασικά πλεονεκτήματα των βίντεο 360° (ενδεικτικά, King-Thompson, 2017, Xie et al., 2019).

Η μαθησιακή ικανοποίηση είναι σημαντική για τον προσδιορισμό της αποτελεσματικότητας ενός εργαλείου. Η έρευνα για την μαθησιακή ικανοποίηση όταν χρησιμοποιούνται συμβατικά βίντεο, ακόμη και στα αρχικά της στάδια, είχε αποδείξει ότι προσφέρουν μία ικανοποιητική εμπειρία (Ritchie & Newby, 1989). Καθώς τα βίντεο 360° είναι πιο εξελιγμένα, αναμενόταν ακόμα υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης, όπως έχουν προτείνει και άλλοι

(Violante et al., 2019). Εξετάστηκαν δύο πτυχές της μαθησιακής ικανοποίησης: (α) κατά πόσο οι μαθητές θεώρησαν ότι τα τρία μέσα διευκόλυναν τη μάθησή τους, καθώς αυτός ο παράγοντας έχει χρησιμοποιηθεί ευρέως για τη μέτρηση του αντίκτυπου τεχνολογιών όπως, για παράδειγμα, η επαυξημένη πραγματικότητα (Akçayir & Akçayir, 2017) και (β) η διασκέδαση/απόλαυση που πρόσφεραν τα τρία μέσα. Εξετάζοντας το ερευνητικό ερώτημα ΕΕ2α, δεν διαπιστώθηκαν διαφορές στον παράγοντα “Διευκόλυνση της μάθησης” (βλ. Πίνακα 4), οι μαθητές θεώρησαν και τα τρία εργαλεία εξίσου χρήσιμα. Όμως, απαντώντας στο ερευνητικό ερώτημα ΕΕ2ε, από τα τρία εργαλεία που εξετάστηκαν, η διασκέδαση των μαθητών ήταν υψηλότερη στα βίντεο 360° που παρουσιάστηκαν με HMDs. Έτσι, συμπεραίνεται ότι η μαθησιακή ικανοποίηση ήταν υψηλότερη σε αυτό το μέσο. Επίσης, διαπιστώθηκε η θετική συσχέτιση διασκέδασης και μαθησιακών αποτελεσμάτων (βλ. Πίνακα 5). Οι ερευνητές έχουν προτείνει ότι η καινοτομία της εμπειρίας εντείνει τη διασκέδαση, η οποία, με τη σειρά της, μπορεί να οδηγήσει σε αυξημένα μαθησιακά οφέλη (Lin et al., 2019). Ωστόσο, άλλοι πρότειναν ότι ο υπερ-ενθουσιασμός μπορεί να οδηγήσει σε απόσπαση της προσοχής και, ως επακόλουθο, να υπάρξει αρνητική επίδραση στη μάθηση (Rupp et al., 2016). Αν και η τελευταία περίπτωση είναι όντως πιθανή, εντούτοις, τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης, στηρίζουν, ως πιο πιθανή, την πρώτη άποψη.

Αναφορικά με την απάντηση στο ερευνητικό ερώτημα ΕΕ2γ, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι τα βίντεο 360° είναι -μακράν- το λιγότερο εύκολο στη χρήση εργαλείο (βλ. Πίνακα 2). Αυτό προκαλεί κάποια έκπληξη, καθώς διατέθηκε στους μαθητές (τουλάχιστον κατά την άποψή του συγγραφέα) αρκετός χρόνος για να εξοικειωθούν με τα HMDs και τα βίντεο 360°. Ωστόσο, ο παράγοντας “Ευκολία χρήσης” δεν επηρέασε με στατιστικά σημαντικό τρόπο τα γνωστικά αποτελέσματα (βλ. Πίνακα 5). Η δυσκολία στη χρήση είναι πιθανό να σχετίζεται με τα HMDs χαμηλής τεχνολογίας που χρησιμοποιήθηκαν στη μελέτη, καθώς η πλοήγηση υλοποιείται με μία -κατά κάποιο τρόπο- “αφύσικη” μέθοδο, δηλαδή ο χρήστης πρέπει να “κοιτάξει” προς την κατεύθυνση ενός hotspot για λίγα δευτερόλεπτα και όχι με χειριστήρια (Fokides et al., 2020). Τέλος, λίγοι μαθητές ανέφεραν ήπια ασθένεια προσομοιωτή. Αν και υπάρχει βιβλιογραφία που υποδηλώνει ότι η δυσάρεστη αυτή κατάσταση μπορεί να έχει αρνητικό αντίκτυπο στη μάθηση (Rupp et al., 2019), κάτι τέτοιο δεν μπορεί επιβεβαιωθεί από την παρούσα μελέτη, καθώς τα περιστατικά ήταν πολύ λίγα.

5.1. Επιπτώσεις στην έρευνα και την εκπαιδευτική πρακτική

Η μελέτη συνεισφέρει στην υπάρχουσα βιβλιογραφία σχετικά με τον αντίκτυπο που έχουν τα βίντεο 360° στη μάθηση καθώς: (α) ποσοτικοποίησε και αντιπαρέβαλλε τα μαθησιακά τους αποτελέσματα με αυτά των συμβατικών βίντεο, (β) διερεύνησε τις απόψεις και τα συναισθήματα των μαθητών σχετικά με τη χρήση τους και (γ) ποσοτικοποίησε τον αντίκτυπο ορισμένων παραγόντων, όπως διασκέδαση, κίνητρα και εμπύθιση. Λόγω των παραπάνω, μπορούν να αναφερθούν μία σειρά από επιπτώσεις για όλους όσους εμπλέκονται στις εκπαιδευτικές χρήσεις των βίντεο 360°. Για παράδειγμα, σημειώθηκαν αυξημένα επίπεδα

απόλαυσης και κινήτρων για μάθηση όταν οι μαθητές εξερεύνησαν το εκπαιδευτικό υλικό χρησιμοποιώντας αυτή την τεχνολογία. Η προσθήκη παιχνιδικών χαρακτηριστικών είναι από τις πιο κοινές προσεγγίσεις για την περαιτέρω αύξηση των κινήτρων και της διασκέδασης (Fokides et al., 2019). Επίσης, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές θεώρησαν τα HMDs το λιγότερο εύκολο στη χρήση μέσο. Δεδομένου αυτού, καλό θα ήταν να χρησιμοποιηθούν χειριστήρια ή ακόμη και συσκευές εντοπισμού της θέσης των χεριών, καθώς έτσι η πλοήγηση υλοποιείται με πιο φυσικό τρόπο (Miller & Bugnariu, 2016). Επιπλέον, καθώς χρησιμοποιήθηκαν HMDs χαμηλής τεχνολογίας, αυτό μάλλον είχε αρνητικό αντίκτυπο στη εμπύθιση και, με τη σειρά του, αυτό είχε αρνητική επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα, όπως έχουν προτείνει και άλλοι ερευνητές (Rupp et al., 2019). Ως εκ τούτου, υπάρχει ανάγκη για μελέτες που συγκρίνουν HMDs που προσφέρουν διαφορετικά επίπεδα εμπύθισης, προκειμένου να εξεταστεί ο ακριβής αντίκτυπός τους στη μάθηση.

Όσο για την εκπαίδευση, έλλειψη αξιόπιστου εκπαιδευτικού περιεχομένου είναι σημαντικός περιορισμός. Παρόλο που διατίθενται εκατομμύρια βίντεο 360°, τα περισσότερα από αυτά δωρεάν, πολύ λίγα είναι κατάλληλα για εκπαιδευτική χρήση, καθώς στη συντριπτική τους πλειοψηφία αφορούν τον τομέα της ψυχαγωγίας. Επιπλέον, είναι αμφίβολο εάν οι εκπαιδευτικοί είναι πρόθυμοι να αφιερώσουν τον χρόνο που απαιτείται για την εγγραφή και την επεξεργασία τέτοιων βίντεο. Τέλος, η υποδομή που απαιτείται, ακόμη και για HMDs χαμηλής τεχνολογίας και smartphones, δεν υπάρχει πάντα, αν και το κόστος δεν είναι σημαντικό. Έτσι, καλό θα ήταν οι υπεύθυνοι χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής να αναλάβουν πρωτοβουλίες προς αυτή την κατεύθυνση.

5.2. Περιορισμοί και μελλοντικές έρευνες

Υπάρχουν περιορισμοί στη μελέτη που πρέπει να αναφερθούν. Το μέγεθος του δείγματος ήταν περισσότερο από ικανοποιητικό, ωστόσο, το ηλικιακό εύρος ήταν μάλλον περιορισμένο. Έτσι, δύσκολα γενικεύονται τα συμπεράσματα σε νεαρότερους ή μεγαλύτερους μαθητές. Ο αριθμός των παρεμβάσεων ήταν σχετικά περιορισμένος. Παρότι περιλήφθηκαν τρία διαφορετικής φύσης γνωστικά αντικείμενα, υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός γνωστικών αντικειμένων στα οποία τα βίντεο 360° βρίσκουν εφαρμογή. Όλοι οι παραπάνω περιορισμοί μπορούν να χρησιμεύσουν ως κατευθυντήριες γραμμές για μελλοντικά ερευνητικά προγράμματα· μεγαλύτερα δείγματα, περισσότερες παρεμβάσεις και γνωστικά αντικείμενα, θα προσφέρουν σημαντικές πληροφορίες αναφορικά με τον μαθησιακό αντίκτυπο αυτής της τεχνολογίας. Επιπλέον, θα ήταν ενδιαφέρον να αναλυθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εισαγωγή αυτής της τεχνολογίας στη διδασκαλία τους. Τέλος, διαχρονικές μελέτες για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των βίντεο 360°, θα επιτρέψουν να διαπιστωθεί τι αποτελέσματα υπάρχουν όταν καταλαγιάσει ο αρχικός ενθουσιασμός από τη χρήση κάτι “νέου”.

6. Συμπεράσματα

Αν και τα βίντεο 360° γενικά θεωρούνται αποτελεσματικά, η υπάρχουσα βιβλιογραφία δεν δίνει σαφείς απαντήσεις σχετικά με το ακριβές εκπαιδευτικό δυναμικό τους. Αυτή ήταν η κινητήρια δύναμη για τη διεξαγωγή της παρούσας μελέτης. Συγκρίνοντας τα αποτελέσματα με αυτά που προέρχονται από τη χρήση συμβατικών βίντεο, έγινε προσπάθεια να διαπιστωθεί αν αποτελούν ελκυστική και, ταυτόχρονα, αποτελεσματική εναλλακτική λύση για την παρουσίαση του εκπαιδευτικού υλικού. Πράγματι, τα βίντεο 360° είχαν μεγαλύτερο θετικό αντίκτυπο στις γνώσεις των μαθητών σε σχέση με τα συμβατικά βίντεο. Επίσης, φάνηκε ότι το μέσο με το οποίο προβάλλονται παίζει ρόλο. Ωστόσο, αν και η διαφορά μεταξύ της προβολής βίντεο 360° σε υπολογιστή και της προβολής τους με HMDs ήταν στατιστικά σημαντική, δεν ήταν και ιδιαίτερα εντυπωσιακή. Επιπλέον, φάνηκε ότι τα κίνητρα, η απόλαυση και η εμπύθιση παίζουν σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα των βίντεο 360°. Ως αρνητικό στοιχείο θα πρέπει να αναφερθεί το γεγονός ότι τα βίντεο 360° που προβλήθηκαν με τη χρήση HMDs ήταν το λιγότερο εύκολο στη χρήση του μέσο. Συμπερασματικά, μπορεί να υποστηριχθεί ότι τα βίντεο 360° έχουν ενδιαφέρον εκπαιδευτικό δυναμικό και ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εξετάσουν το ενδεχόμενο να τα χρησιμοποιήσουν στην καθημερινή τους διδασκαλία.

Βιβλιογραφία

- Akçayır, M. & Akçayır, G. (2017) Advantages and challenges associated with augmented reality for education: A systematic review of the literature. *Educational Research Review*, 20, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.11.002>
- Ardisara, A. & Fung, F. M. (2018) Integrating 360° videos in an undergraduate chemistry laboratory course. *Journal of Chemical Education*, 2018, 1881-1884. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.8b00143>
- Argyriou, L., Economou, D. & Bouki, V. (2020) Design methodology for 360 immersive video applications: the case study of a cultural heritage virtual tour. *Personal and Ubiquitous Computing*, 1-17. <https://doi.org/10.1007/s00779-020-01373-8>
- Chang, C. -Y., Sung, H. -Y., Guo, J. -L., Chang, B. -Y. & Kuo, F. -R. (2019) Effects of spherical video-based virtual reality on nursing students' learning performance in childbirth education training. *Interactive Learning Environments*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1661854>
- Cohen, J. (1969) *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Academic Press.
- Dede, C. (2009) Immersive interfaces for engagement and learning. *Science*, 323(5910), 66-69. <https://doi.org/10.1126/science.1167311>

- Dede, C. J., Jacobson, J. & Richards, J. (2017) *Introduction: virtual, augmented, and mixed realities in education*. In *Virtual, Augmented, and Mixed Realities in Education* (pp. 1-16). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-5490-7_1
- Fokides, E. & Arvaniti, P. A. (2020) Evaluating the effectiveness of 360o videos when teaching primary school subjects related to environmental education. *Journal of Pedagogical Research*, 4(3), 203-222. <https://doi.org/10.33902/JPR.2020063461>
- Fokides, E., Atsikpasi, P., Kaimara, P. & Deliyannis, I. (2019) Let players evaluate serious games. Design and validation of the Serious Games Evaluation Scale. *International Computer Games Association Journal*, 41(3), 116-137. <https://doi.org/10.3233/ICG-190111>
- Fokides, E & Kefalinou, M. (2020) Examining the impact of spherical videos in teaching endangered species/environmental education to primary school students. *Journal of Information Technology Education: Research*, 19, 427-450. <https://doi.org/10.28945/4612>
- Fokides, E., Polydorou, E. & Mazarakis, P. (2020) Using spherical videos for teaching history to high school students. *International Journal of Smart Education and Urban Society*, 11(4), 18-34. <https://10.4018/IJSEUS.2020100102>
- Gravetter, F. J. & Forzano, L. A. B. (2018) *Research methods for the behavioral sciences*. Cengage Learning.
- Higuera-Trujillo, J. L., López-Tarruella Maldonado, J. & Llinares Millán, C. (2017) Psychological and physiological human responses to simulated and real environments: A comparison between photographs, 360° panoramas, and virtual reality. *Applied Ergonomics*, 65(65), 398-409. <https://doi.org/10.1016/j.apergo.2017.05.006>
- Johnson, C. D. L. (2018) Using virtual reality and 360-degree video in the religious studies classroom: An experiment. *Teaching Theology & Religion*, 21(3), 228-241. <https://doi.org/10.1111/teth.12446>
- Keren, G. (2014) Between-or within-subjects design: A methodological dilemma. In G. Keren & C. Lewis (Eds.), *A handbook for data analysis in the behavioral sciences* (pp. 257-272). Psychology Press.
- King-Thompson, J. (2017) *The benefits of 360° Videos & Virtual Reality in Education*. <https://blend.media/blog/benefits-of-360-videos-virtual-reality-in-education>
- Lin, H. C. -S., Yu, S. -J., Sun, J. C. -Y. & Jong, M. S. Y. (2019) Engaging university students in a library guide through wearable spherical video-based virtual reality: Effects on situational interest and cognitive load. *Interactive Learning Environments*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1624579>
- Mayer, R. E. (2009) *Multimedia learning* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511811678>

- Miller, H. L. & Bugnariu, N. L. (2016) Level of immersion in virtual environments impacts the ability to assess and teach social skills in autism spectrum disorder. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 19(4), 246-256.
<https://doi.org/10.1089/cyber.2014.0682>
- Paraskevaïdis, P. & Fokides, E. (2020) Using 360° videos for teaching volleyball skills to primary school students. *Open Journal for Information Technology*, 3(1), 21-38.
<https://doi.org/10.32591/coas.ojit.0301.03021p>
- Parmaxi, A., Stylianou, K. & Zaphiris, P. (2018) Enabling social exploration through virtual guidance in Google Expeditions: An exploratory study. *Advances in Intelligent Systems and Computing*, 397-408. https://doi.org/10.1007/978-3-319-75175-7_40
- Pham, H. C., Dao, N., Pedro, A., Le, Q. T., Hussain, R., Cho, S. & Park, C. S. I. K. (2018) Virtual field trip for mobile construction safety education using 360-degree panoramic virtual reality. *International Journal of Engineering Education*, 34, 1174-1191.
- Ritchie, H. & Newby, T. J. (1989, July) Instruction: Classroom lecture/discussion vs. Live televised instruction: A comparison of effects on student performance, attitude, and interaction. *American Journal of Distance Education*, 3, 36-45.
<https://doi.org/10.1080/08923648909526677>
- Rupp, M. A., Kozachuk, J., Michaelis, J. R., Odette, K. L., Smither, J. A. & McConnell, D. S. (2016) The effects of immersiveness and future VR expectations on subjective-experiences during an educational 360 video. *Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society Annual Meeting* (Vol. 60, No. 1), 2108-2112. SAGE Publications.
<https://doi.org/10.1177/1541931213601477>
- Rupp, M. A., Odette, K. L., Kozachuk, J., Michaelis, J. R., Smither, J. A. & McConnell, D. S. (2019) Investigating learning outcomes and subjective experiences in 360-degree videos. *Computers & Education*, 128, 256-268.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.09.015>
- Slater, M. (2009) Place illusion and plausibility can lead to realistic behaviour in immersive virtual environments. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London B: Biological Sciences*, 364(1535), 3549-3557. <https://doi.org/10.1098/rstb.2009.0138>
- Slater, M. & Sanchez-Vives, M. V. (2016) Enhancing our lives with immersive virtual reality. *Frontiers in Robotics and AI*, 3. <https://doi.org/10.3389/frobt.2016.00074>
- Sweller, J. (2005) Implications of cognitive load theory for multimedia learning. *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*, 3(2), 19-30.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511816819.003>
- Taber, K. S. (2018) The use of Cronbach's alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in Science Education*, 48(6), 1273-1296.
<https://doi.org/10.1007/s11165-016-9602-2>

- Ulrich, F., Helms, N. H., Frandsen, U. P. & Rafn, A. V. (2019) Learning effectiveness of 360° video: experiences from a controlled experiment in healthcare education. *Interactive Learning Environments*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1579234>
- Violante, M. G., Vezzetti, E. & Piazzolla, P. (2019) Interactive virtual technologies in engineering education: Why not 360° videos? *International Journal on Interactive Design and Manufacturing*, 13(2), 729-742. <https://doi.org/10.1007/s12008-019-00553-y>
- Wu, J., Guo, R., Wang, Z. & Zeng, R. (2019) Integrating spherical video-based virtual reality into elementary school students' scientific inquiry instruction: effects on their problem-solving performance. *Interactive Learning Environments*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1587469>
- Xie, Y., Ryder, L. & Chen, Y. (2019) Using interactive virtual reality tools in an advanced Chinese language class: a case study. *TechTrends*, 1-9. <https://doi.org/10.1007/s11528-019-00389-z>

Παράρτημα I

Υπερσύνδεσμοι των αρχικών βίντεο:

Λονδίνο (βίντεο 360°) https://www.youtube.com/watch?v=o3rRsMT3_ZQ

Παρίσι (βίντεο 360°) <https://www.youtube.com/watch?v=EkshFcLESPU&t=188s>

Ρώμη (συμβατικό βίντεο) <https://www.youtube.com/watch?v=gBFbAlqLtLs>

Καταρράκτες Έιντζελ, Βενεζουέλα (βίντεο 360°)
https://www.youtube.com/watch?v=L_tqK4eqeIA

Καταρράκτες Βικτωρίας, Ζάμπια-Ζιμπάμπουε (βίντεο 360°)
<https://www.youtube.com/watch?v=5XY0olwmXSc>

Καταρράκτες Νιαγάρα, Καναδάς-ΗΠΑ (συμβατικό βίντεο)
<https://www.youtube.com/watch?v=lyBq4AdBKJI>

Πέτρα, Ιορδανία (βίντεο 360°) <https://www.youtube.com/watch?v=xSiv4TkfSOE>

Άγκορ Βάτ, Καμπότζη (βίντεο 360°) <https://www.youtube.com/watch?v=66rRr3fFTLw>

Μάτσου Πίτσου, Περού (συμβατικό βίντεο) <https://www.youtube.com/watch?v=cnMa-Sm9H4k>

Παράρτημα II

Το ερωτηματολόγιο

Παράγοντας	Ερώτηση
Διασκέδαση	Νομίζω ότι το εργαλείο* που χρησιμοποίησα ήταν διασκεδαστικό Ένωσα βαριεστημένους ενώ χρησιμοποιούσα αυτό το εργαλείο** Μου άρεσε που χρησιμοποίησα αυτό το εργαλείο Μου άρεσε πολύ που μελέτησα με αυτό το εργαλείο Δεν διασκέδασα καθόλου χρησιμοποιώντας αυτό το εργαλείο**
Υποκειμενική διευκόλυνση της μάθησης	Ένωσα ότι αυτό το εργαλείο μπορεί να διευκολύνει τον τρόπο που μαθαίνω Αυτό το εργαλείο ήταν ένας πολύ ευκολότερος τρόπος μάθησης σε σύγκριση με τη συνήθη διδασκαλία Αυτό το εργαλείο έκανε τη μάθησή μου πιο ενδιαφέρουσα Ένωσα ότι αυτό το εργαλείο με βοήθησε να αυξήσω τις γνώσεις μου Ένωσα ότι έπιασα τα βασικά στοιχεία των θεμάτων που παρουσιάστηκαν με αυτό το εργαλείο
Ευκολία χρήσης	Νομίζω ότι ήταν εύκολο να μάθω να χρησιμοποιώ αυτό το εργαλείο Βρήκα αυτό το εργαλείο περίπλοκο στη χρήση του** Νομίζω ότι οι περισσότεροι άνθρωποι θα μάθουν να χρησιμοποιούν αυτό το εργαλείο πολύ γρήγορα Έπρεπε να μάθω πολλά πράγματα για να μπορέσω να χρησιμοποιήσω αυτό το εργαλείο** Ένωσα ότι χρειαζόμουν βοήθεια από κάποιον άλλο για να χρησιμοποιήσω αυτό το εργαλείο επειδή δεν ήταν εύκολο για μένα να καταλάβω τη χρήση του** Ήταν εύκολο για μένα να γίνω επιδέξιος στη χρήση αυτού του εργαλείου
Εμβύθιση	Ήμουν βαθιά συγκεντρωμένος όταν χρησιμοποιούσα αυτό το εργαλείο Απορροφήθηκα εντελώς σε όσα έβλεπα χρησιμοποιώντας αυτό το εργαλείο Έχασα την αίσθηση του χρόνου κατά τη χρήση του εργαλείου Ένωσα αποκομμένος από τον έξω κόσμο ενώ χρησιμοποιούσα το εργαλείο
Κίνητρα για μάθηση	Θέλω να μάθω περισσότερα σχετικά με όσα είδα με αυτό το εργαλείο Παρακινήθηκα να διαβάσω παραπάνω ή να ερευνήσω τα θέματα που παρουσιάστηκαν με αυτό το εργαλείο Το εργαλείο δεν με παρακίνησε να μάθω**

Σημειώσεις: * = η λέξη "εργαλείο" αντικαταστάθηκε με τις λέξεις "συμβατικό βίντεο", "βίντεο 360° στον υπολογιστή" και "βίντεο 360° με HMDs", ανάλογα με το ποιο μέσο χρησιμοποίησαν οι μαθητές.

** = ερώτηση της οποίας το σκορ της αντιστράφηκε· οι ερωτήσεις παρουσιάστηκαν με τυχαία σειρά

ΟΔΗΓΙΕΣ ΤΗΣ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ ΓΙΑ ΤΑ ΑΠΟΣΤΕΛΛΟΜΕΝΑ ΠΡΟΣ ΔΗΜΟΣΙΕΥΣΗ ΚΕΙΜΕΝΑ

Η ενδιαφερόμενοι να δημοσιεύσουν άρθρα στο περιοδικό θα πρέπει να γνωρίζουν τα ακόλουθα:

1. Οι εργασίες που θα αποσταλούν θα πρέπει να είναι πρωτότυπες (να μην έχουν δημοσιευτεί ή αποσταλεί για δημοσίευση αλλού).
2. Θα πρέπει να έχουν έκταση μεταξύ 4.000 και 7.000 λέξεων μαζί με την περίληψη, τους πίνακες, τις εικόνες, τα παραρτήματα και τη βιβλιογραφία.
3. Θα πρέπει να συνοδεύονται από *περίληψη* 100-150 λέξεων (α) στην αγγλική, γαλλική ή γερμανική γλώσσα και (β) στην ελληνική γλώσσα, καθώς και από 5-6 λέξεις-κλειδιά (βασικές έννοιες που χρησιμοποιούνται στην εργασία).
4. Επίσης, θα πρέπει να συνοδεύονται -σε **ξεχωριστό αρχείο**- από τα στοιχεία επικοινωνίας τουλάχιστον ενός από τους συγγραφείς (διεύθυνση επικοινωνίας, τηλέφωνο, ηλεκτρονική διεύθυνση) καθώς και από την ιδιότητα των συγγραφέων και το ίδρυμα με το οποίο **ενδεχομένως** συνεργάζονται (λ.χ. Αναπλ. Καθηγητής Δ.Π.Θ., Σχολικός Σύμβουλος Ν. Χανίων, Φιλολόγος-Υποψήφιος Διδάκτορας Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, κ.ο.κ.).
5. Εάν το κείμενο περιλαμβάνει Πίνακες, Διαγράμματα, Σχήματα κ.λπ., αυτά θα πρέπει να υποβάλλονται σε **ξεχωριστό αρχείο** και να υποδεικνύεται σαφώς η θέση τους μέσα στο κείμενο. Η αρίθμησή τους θα γίνεται διαδοχικά και οι πίνακες θα συνοδεύονται από τις κατάλληλες επικεφαλίδες.
6. Τυχόν Παραρτήματα υποβάλλονται επίσης σε ξεχωριστό αρχείο.

Τα κείμενα προς δημοσίευση αποστέλλονται **στην Ηλεκτρονική Διεύθυνση** του περιοδικού (EPISAGO@edc.uoc.gr) σε δύο (2) αρχεία. Το ένα αρχείο θα φέρει τα στοιχεία του συγγραφέα (ονοματεπώνυμο, ιδιότητα, διεύθυνση, τηλέφωνο και ηλεκτρονικό ταχυδρομείο) και το άλλο θα είναι ανώνυμο, ώστε να αποστέλλεται στους αρμόδιους κριτές. Οι συγγραφείς θα ειδοποιούνται **με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο για την παραλαβή της εργασίας τους** και μόλις το περιοδικό ενημερωθεί από τους κριτές για εάν η εργασία είναι δημοσιεύσιμη και εάν απαιτούνται κάποιες αλλαγές.

Οδηγίες για τη διαμόρφωση του κειμένου

Τα κείμενα που υποβάλλονται θα πρέπει να είναι γραμμένα σε ενάμισυ διάστιχο και μόνο στη μία πλευρά της σελίδας, με περιθώρια 3 εκατοστά σε όλες τις πλευρές.

Ο τίτλος του κειμένου δε θα πρέπει να υπερβαίνει τις 10 λέξεις και δεν θα πρέπει επίσης να περιέχει συντομογραφίες. Εάν οι συγγραφείς κάνουν χρήση συντομογραφιών στο κείμενο, θα πρέπει την πρώτη φορά να τις εμφανίζουν αναλυμένες και να δίνουν τη συντομογραφία σε παρένθεση.

Για τη διευκόλυνση της ανάγνωσης του άρθρου θα πρέπει να γίνεται αρίθμηση κεφαλαίων, υποκεφαλαίων, παραγράφων κ.τ.λ. με αραβικούς αριθμούς ξεκινώντας από το 0 για την Εισαγωγή, εάν υπάρχει.

Ο τίτλος των κεφαλαίων γράφεται με έντονα πεζά (λ.χ. **3. Μεθοδολογία της έρευνας**), των υποκεφαλαίων με έντονα πλάγια (**3.1. Δείγμα και διαδικασία συλλογής δεδομένων**) και των επιμέρους υποκεφαλαίων με σκέτα πλάγια (1.1.1., 1.1.2, κ.ο.κ.)

Οι συγγραφείς παρακαλούνται να είναι συνεπείς ως προς τη χρήση των σημείων στίξης. Τα διπλά εισαγωγικά ("...") χρησιμοποιούνται για να δηλώσουν παράθεμα από έργο συγγραφέα. Όταν αυτό ξεπερνά τις τρεις σειρές κειμένου, πρέπει να γράφεται χωριστά, μέσα σε διπλά εισαγωγικά, με μεγαλύτερα διαστήματα δεξιά και αριστερά από ό,τι το κανονικό κείμενο, και με πλήρη αναφορά στην πηγή. Τα μονά εισαγωγικά ('...') μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να δηλώσουν μη κοινά αποδεκτή ή μεταφορική χρήση (λ.χ. "πρόκειται για έναν μαθητή 'αστέρι'...") ή αναφορά σε λέξη, έκφραση, κλπ. (λ.χ. "το μόρφημα 'παν' μπορεί επίσης να υποδηλώνει ..."). Τα πλάγια γράμματα (italics) χρησιμοποιούνται για να δηλώσουν είτε έμφαση είτε κάποιον όρο. Τα έντονα γράμματα χρησιμοποιούνται μόνο για τους τίτλους και για τις ονομασίες των Πινάκων, Σχημάτων κλπ. (Πίνακας 3, Σχήμα 2, Διάγραμμα 1,) και οι υπογραμμίσεις καθόλου. Τέλος, δε συνιστάται η χρήση των κεφαλαίων μέσα στο κείμενο ή στις βιβλιογραφικές παραπομπές.

Οι υποσημειώσεις θα πρέπει να αποφεύγονται. Εάν ο/η συγγραφέας θεωρεί απαραίτητη τη χρήση σημειώσεων, τότε αυτές θα πρέπει να μπαίνουν **υποσέλιδες** και όχι στο τέλος του κειμένου (Σημειώσεις τέλους).

Παραπομπές μέσα στο κείμενο

Οι παραπομπές - βιβλιογραφικές αναφορές- μέσα στο κείμενο θα πρέπει να γίνονται πάντοτε μέσα σε παρενθέσεις και να περιλαμβάνουν το επώνυμο του/της συγγραφέα και τη χρονολογία έκδοσης, ενδεχομένως και συγκεκριμένη σελίδα ή σελίδες (Τσουκαλάς, 1977: 35-6), (Πουланτζάς, 1982), "Σύμφωνα με τις Carrasquillo & Rodriguez (1996:27),...", "Όπως υποστηρίζει ο Halliday (1985:64-66)...". Εάν οι συγγραφείς είναι περισσότεροι από δύο, τότε η παραπομπή μπαίνει με τη μορφή (Ευσταθιάδης κ.α. 1992) ή (Bimmel et al., 2000). Εάν οι πηγές σε μία παραπομπή είναι περισσότερες από μία, μπορούν να μπουν είτε σε αλφαβητική σειρά (Αλεξίου, 2000, Φραγκουδάκη & Δραγώνα 1997) είτε σε χρονολογική (Φραγκουδάκη & Δραγώνα 1997, Αλεξίου, 2000) με συστηματικό τρόπο, όμως, σε όλη την εργασία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ο κατάλογος των βιβλιογραφικών αναφορών θα περιλαμβάνει το σύνολο των έργων στα οποία γίνεται παραπομπή μέσα στο κείμενο -και μόνον αυτά. Οι καταχωρήσεις θα γίνονται με αλφαβητική σειρά και στη συνέχεια με χρονολογική (εάν υπάρχουν περισσότερα έργα του ίδιου συγγραφέα). Όταν μία καταχώρηση αφορά περισσότερους από έναν συγγραφείς, τα αρχικά των ονομάτων όλων των συγγραφέων μετά τον πρώτο προηγούνται των επωνύμων

τους. Περισσότερα του ενός αρχικά ονομάτων χωρίζονται με τελείες χωρίς διάστημα μεταξύ τους. Ενδεικτικά ακολουθούν παραδείγματα.

A) Αναφορές σε βιβλία

Flanagan, I.C., W.M. Shanner & R.F. Mager (1971) *Behavioural Objectives: A Guide for Individualizing Learning*. New York: Westinghouse Learning Press.

Τερλεξής Π. (1976) *Πολιτική Κοινωνικοποίηση. Η Γένεση του Πολιτικού Ανθρώπου*, Αθήνα: Gutenberg.

Cummins, J. (μετ. Σ. Αργύρη, εισ. επιμ. Ε. Σκούρτου) (2003) *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση*. Αθήνα: Gutenberg (2η έκδοση, βελτιωμένη).

Αν το βιβλίο έχει πραγματοποιήσει πολλές εκδόσεις, τότε μνημονεύεται η έκδοση που είχε υπόψη ο συγγραφέας (π.χ. 3η έκδ.) και αυτό αμέσως μετά τον εκδοτικό οίκο. Αν δεν υπάρχει εκδοτικός οίκος, γιατί είναι έκδοση του ίδιου του συγγραφέα, τότε στη θέση του εκδοτικού οίκου μπαίνει η συντομογραφία (εκδ. ίδιου) ή (έκδ. συγγρ.).

B) Αναφορές σε άρθρα σε περιοδικά

Ματσαγγούρας, Η. & Α. Κουλουμπαρίτση (1999) Ένα πρόγραμμα διδασκαλίας της κριτικής σκέψης: θεωρητικές αρχές και εφαρμογές στην παραγωγή του γραπτού λόγου. *Ψυχολογία*, 6 (3): 299-326.

Shepard, L.A. (2000) The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29 (7): 4-14.

Γ) Αναφορές σε κεφάλαια σε συλλογικούς τόμους ή πρακτικά συνεδρίων

Ξανθάκου, Γ. & Μ. Μπάφα (2009) Οργάνωση του χώρου στο Νηπιαγωγείο και δημιουργικότητα. Στο Μ. Καίλα & Α. Κατσίκης (επιμ.), *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφόρο ανάπτυξη: νέα δεδομένα και προσανατολισμοί*, Αθήνα: Ατραπός, 723-754.

Bauman, Z. (1999) *Moderne und Ambivalenz*. In U. Bielefeld (Hg.) *Das Eigene und das Fremde: Neuer Rassismus in der Alten Welt?* Hamburg: Hamburger Edition, 23-50.

Scardamalia, M. & C. Bereiter (1987) Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. In S. Rosenberg (Ed.), *Advances in applied psycholinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, Vol.1, 142-174.

Δ) Αναφορές σε δημοσίευτο υλικό

Δέδε, Κ. (2006) *Διγλωσσία: Η περίπτωση της φωνημικής συνειδητοποίησης στην προσχολική ηλικία*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Ε) Αναφορές σε αναδημοσιευμένο υλικό

Fishman, J.A. (1965) Who speaks what language to whom and when? *La Linguistique* 2:67-88. Reprinted in Li Wei (ed.) (2007) *The Bilingualism Reader*. London and New York: Routledge, 2nd ed., 55-70.

Στ) Αναφορές σε πηγές στο διαδίκτυο

Rossetti, R. (1998) A teacher journal: Tool for self-development and syllabus design [on line]. Available: journal.html <http://www.geocities.com/Athens/Olympus/9260/journal.html>. [ημερομηνία πρόσβασης]

Ζ) Αναφορές σε άρθρα εφημερίδων και περιοδικών

Θα πρέπει να αναγράφεται το όνομα της εφημερίδας, η ημερομηνία/χρονολογία έκδοσης και ο τίτλος του άρθρου.

Η) Αναφορές σε επίσημες εκθέσεις και έγγραφα

Department for Education and Skills (2002) Supporting pupils learning English as an Additional Language, DfES 0239/2002, www.standards.dfes.gov.uk

Eurydice-Unité européenne (2004) L' intégration scolaire des enfants immigrants en Europe, www.Eurydice.org.

Όσοι υποβάλλουν άρθρα για δημοσίευση παρακαλούνται να ακολουθούν τις υποδείξεις που αναφέρονται παραπάνω, διότι διαφορετικά δε θα μπορέσει να κινηθεί η διαδικασία κρίσης της εργασίας τους.

GUIDE FOR AUTHORS

H authors who wish to publish their work should take under consideration the following:

1. All manuscripts should be original work and they should not contain previously published material or be under consideration for publication in another journal.
2. The text should be between 4000 and 7000 words in length (including the abstract, references, tables, figures and appendixes).
3. The text should include a concise and factual abstract (maximum 150 words) in (a) English, French or German and (b) in Greek along with 5-6 keywords that are relevant to the subject area.
4. Also the text should also be accompanied, in a separate file, with at least one of the authors' contact details (full postal address, phone number, e-mail address) and their affiliations (e.g. Associate professor DUTH, Philologist-PhD Candidate, Department of Primary Education, University of Ioannina and so on.).
5. If the manuscript includes tables, figures etc., they should be **provided in a separated file and their place in the text has to be clearly indicated**. All illustrations should be numbered consecutively in the order in which they appear in text and all tables should be accompanied by their headings.
6. In case there are appendices, they should also be provided in a separate file.

Submission and Review Process

Authors are requested to submit their papers electronically to the journal's email address (**EPISAGO@edc.uoc.gr**) in **two (2) files**. One of the files should include the author's contact details (Name, title, address, telephone and e-mail) and the other should be anonymous so that it is sent to the reviewers to assess the scientific quality of the paper. We acknowledge all manuscripts upon receipt via email. Authors will also receive a second email informing them about the reviewers' answer on whether their manuscript will be published or if it needs further improvements.

Manuscript Format

The text should be written with 1.5 line spacing and 3cm wide page margins. Titles should not exceed 10 words and abbreviations should be avoided. In-text abbreviations must be defined at their first mention in the text and the actual abbreviation should be cited in brackets. Articles should be divided into clearly defined and numbered sections, subsections, paragraphs etc. in Arabic numbering, starting from 0 for the Introduction-if there is one.

Section headings should be in bold lower-case letters (e.g. **3. Research methodology**), subsection headings in bold Italics (**3.1 Sample and data collection process**) and the sub-headings in Italics (1.1.1, 1.1.2, and so on).

Authors are kindly requested to be consistent regarding punctuation. Double quotation marks (“...”) are used to cite quotations. If the quotation exceeds three lines, it should be cited separately, as a separate block of double-spaced text consistently indented from the left and right margin in double quotation marks with wider margins than the rest of the text and with a full reference of the source. Single quotation marks can be used when a word is used metaphorically (for example, this students is a ‘star’) or for a reference to a word or an expression (for example, morpheme ‘πᾶν’ can also denote.”). Italics are used for emphasis or for a specific term. Letters in bold are exclusively used for headings and for table or figures captions (**Table 3, Scheme 2, Figure 1**). Underlining and capital case letters in the text or in the reference list should be avoided.

Footnotes

Footnotes should be used sparingly. In case authors consider them necessary, they should number them consecutively throughout the article and present them separately at the end of the article (End notes).

Citation in text

Each reference must be cited in the text using the surnames of the author and the year of publication enclosed in parenthesis and if needed the specific page or pages for example, which should also be placed within the parentheses: "(Barney 1960, p 188)". (Tsoukalas, 1977 35-6), (Poulantzas 1982), "According to Carrasquillo & Rodriguez (1996:27),..." , "As Halliday suggests (1985:64-66)...".

For citations with two or more authors, use the first author's name followed by "et al" (e.g. Bimmel et al., 2000). Series of citations can be listed in alphabetical order or chronological order and separated by commas: (Alexiou, 2000, Fragoudaki & Dragona 1997), (Fragoudaki & Dragona 1997, Alexiou, 2000) albeit authors should be consistent throughout the manuscript.

Reference List

Every reference cited in the text should also be present in the reference list (and vice versa). References should be listed fully in alphabetical order according to the last name of the first author. If there are more references by the same author, they should be listed according to their chronological order. In case there are multiple authors, their initials after the first author, should precede their last names. When there are more than one initials for the first and/or middle names, they should be separated by periods and without a space in between.

A) Book References:

Flanagan, I.C., W.M. Shanner & R.F. Mager (1971) *Behavioural Objectives: A Guide for Individualizing Learning*. New York: Westinghouse Learning Press.

Authors should include in their reference list, the edition of the book they have read (e.g. 3rd edition) after the name of the publishing house. When the author is also the publisher, in the publisher's position, authors can use the abbreviation (self-publ.).

B) Journal References

Shepard, L.A. (2000) The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29 (7): 4-14.

C) References to book chapters from edited books or conference proceedings

Bauman, Z. (1999) Moderne und Ambivalenz. In U. Bielefeld (Hg.) *Das Eigene und das Fremde: Neuer Rassismus in der Alten Welt?* Hamburg: Hamburger Edition, 23-50.

Scardamalia, M. & C. Bereiter (1987) Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. In S. Rosenberg (Ed.), *Advances in applied psycholinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, Vol.1, 142-174.

D) References to unpublished work

Author, A. A. (Year). Title of thesis: Subtitle. Unpublished thesis type, University, Location of University. Place of publication: Publisher.

E) References to reprinted/republished work

Fishman, J.A. (1965) Who speaks what language to whom and when? *La Linguistique* 2:67-88. Reprinted in Li Wei (ed.) (2007) *The Bilingualism Reader*. London and New York: Routledge, 2nd ed., 55-70.

F) Web references

The author names, date, reference to a source publication, full URL should be given, as well as the date when the reference was last accessed.

Rossetti, R. (1998) A teacher journal: Tool for self-development and syllabus design [online]. Available: journal.html

<http://www.geocities.com/Athens/Olympus/9260/journal.html>. [access date]

G) References to newspaper and magazine articles

These references should include the name of the newspaper/magazine, the date and the title of the article.

H) References to official reports and documents

Department for Education and Skills (2002) *Supporting pupils learning English as an Additional Language*, DfES 0239/2002, www.standards.dfes.gov.uk Eyrudice-Unité européenne (2004) *L' intégration scolaire des enfants immigrants en Europe*, www.Eurydice.org.

Prospective authors are kindly requested to follow the aforementioned guidelines. In another case, the submission process for their manuscripts will not be initiated.

