



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
για την αυτό-αποτελεσματικότητά τους σε eTwinning προγράμματα»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΝΙΚΟΛΑΪΔΟΥ ΣΑΜΕΛΑ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΚΑΛΛΗ ΣΤΑΥΡΟΥΛΑ

ΒΟΛΟΣ 2022

Η Νικολαΐδου Σαμέλα, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο « Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την αυτό-αποτελεσματικότητά τους σε eTwinning προγράμματα», αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

Νικολαΐδου Σαμέλα

Περίληψη

Η «παγκοσμιοποίηση» και η «Κοινωνίας της Γνώσης», διαμόρφωσαν ένα διαφορετικό τοπίο στην Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική που στρέφεται προς την αλλαγή, την καινοτομία, την πληροφόρηση, την επικοινωνία. Στο ευρωπαϊκό και παράλληλα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τις τελευταίες δεκαετίες εμφανίζεται το eTwinning, μία διαδικτυακή κοινότητα σχολείων της Ευρώπης. Η διαδικτυακή του πλατφόρμα παρέχει μεγάλο εύρος δυνατοτήτων για συνεργατικές δραστηριότητες σε υπερεθνικό αλλά και εθνικό επίπεδο, με τη χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορικής και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ).

Αντικείμενο της παρούσας έρευνας αποτέλεσε η διερεύνηση της αίσθησης αυτό-αποτελεσματικότητας που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, κατά την υλοποίηση προγραμμάτων eTwinning. Η έννοια της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών αποτέλεσε αντικείμενο μελέτης ποικίλων ερευνών σε Ελλάδα και εξωτερικό, γιατί συμβάλλει στην βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Για την διερεύνηση της υπόθεσης αυτής διενεργήθηκε ποιοτική έρευνα με τη μέθοδο της ημιδομημένης συνέντευξης.

Στην έρευνα συμμετείχαν δέκα γυναίκες εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων, που διδάσκουν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση σε δημόσια δημοτικά σχολεία και νηπιαγωγεία. Η επεξεργασία των αποτελεσμάτων έγινε με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης. Διαπιστώθηκε ότι οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί, που διαθέτουν αυξημένα ακαδημαϊκά προσόντα, δείχνουν αφοσίωση προς το επάγγελμά τους, ενώ διακατέχονται από έμφυτη περιέργεια και ενδιαφέρον για την αλλαγή και καινοτομία.

Η εμπειρία τους στην υλοποίηση προγραμμάτων eTwinning αύξησε την αυτό-αποτελεσματικότητά τους, ενώ το εκπαιδευτικό προφίλ τους βελτιώθηκε με την ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων. Η συνεργασία, η αλληλεπίδραση και η ανταλλαγή καλών πρακτικών ήταν οι μεταβλητές που καθόρισαν την αλλαγή στο προφίλ τους και ενίσχυσαν σημαντικά την βεβαιότητα και την πίστη τους ότι μπορούν να είναι αποτελεσματικοί και να ξεπερνούν τυχόν δυσκολίες. Το συνεργατικό περιβάλλον και οι απαιτήσεις του προγράμματος, ανέδειξαν την ανάγκη για την εκμάθηση ψηφιακών εφαρμογών και την εξέλιξη στη γνώση αγγλικής γλώσσας. Βελτιώθηκε η δεξιότητα της οργάνωσης του μαθήματος και της διαχείρισης της τάξης, ενώ επηρεάστηκε θετικά η ευημερία και το προφίλ του σχολείου. Ταυτόχρονα παρατηρήθηκε βελτίωση στα επιτεύγματα των μαθητών με την εφαρμογή νέων στρατηγικών διδασκαλίας και την κινητοποίηση των δασκάλων. Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται θετικά συναισθήματα, υψηλή επαγγελματική ικανοποίηση και δέσμευση, στοιχεία που ενισχύουν την αυτοπεποίθησή τους και επιδρούν καθοριστικά στην βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

Λέξεις- κλειδιά: Ευρωπαϊκή πολιτική, eTwinning, αντιλαμβανόμενη αυτό-αποτελεσματικότητα,

καινοτομία, συνεργασία, χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών, επαγγελματική ικανοποίηση, δέσμευση, επιτεύγματα μαθητών, ευημερία.

Abstract

"Globalization" and the "Knowledge Society" shaped a different landscape in the European educational policy that is oriented towards change, innovation, information, communication. eTwinning, an online community of schools in Europe, has appeared in the European and at the same time in the Greek education system in recent decades. Its online platform provides a wide range of possibilities for collaborative activities at a supranational as well as national level, with the use of Information and Communication Technologies (ICT).

The object of this research was to investigate the sense of self-efficacy perceived by Primary Education teachers, during the implementation of eTwinning programs. The concept of teachers' self-efficacy has been the subject of various researches in Greece and abroad, because it contributes to the improvement of the quality of the educational work. To investigate this case, a qualitative research was conducted using the semi-structured interview method.

Ten female teachers of various specialties, who teach Primary Education in public elementary schools and kindergartens, participated in the research. The results were processed using the method of thematic analysis. It was found that these teachers, who possess increased academic qualifications, show dedication to their profession, while possessing an innate curiosity and interest in change and innovation.

Their experience in implementing eTwinning programs increased their self-efficacy, while their educational profile improved with the development of new skills. Cooperation, interaction and the exchange of good practices were the variables that determined the change in their profile and significantly strengthened their certainty and belief that they can be effective and overcome any difficulties. The collaborative environment and the demands of the program highlighted the need for learning digital applications and developing English language skills. The skill of lesson organization and classroom management improved, while the school's well-being and profile were positively affected. At the same time, an improvement in student achievement was observed with the implementation of new teaching strategies and the mobilization of teachers. Teachers feel positive emotions, high professional satisfaction and commitment, elements that strengthen their self-confidence and have a decisive effect on improving the quality of the educational work.

Keywords: European policy, eTwinning, perceived self-efficacy, innovation, collaboration, teacher characteristics, job satisfaction, engagement, student achievement, well-being.

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της παρούσας διπλωματικής μου εργασίας θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε ορισμένους ανθρώπους οι οποίοι συνέβαλλαν στην εκπόνησή της και αποτέλεσαν αρωγό στην διεκπεραίωσή της. Ως ελάχιστη δυνατή μνεία θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια του τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας κ. Σταυρούλα Καλδή, χωρίς την οποία δεν θα ήταν δυνατή η πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας. Αρχικά, θα ήθελα να την ευχαριστήσω για την ανάθεση του θέματος και την εμπιστοσύνη της στο πρόσωπό μου. Της εκφράζω ένα βαθύ ευχαριστώ για όλη τη βοήθεια που μου προσέφερε, για την πολύτιμη υποστήριξή της, τις παραγωγικές υποδείξεις της, το πολύ καλό κλίμα συνεργασίας που είχαμε, την επιστημονικής της καθοδήγηση, την επιμονή και το αμείωτο ενδιαφέρον της, τη συμπαράστασή της, τα οποία συνέβαλλαν τα μέγιστα για την πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας.

Ακόμη, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στα υπόλοιπα μέλη της επιτροπής μου καθώς και σε όλους τους καθηγητές του μεταπτυχιακού προγράμματος «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης», οι οποίοι με βοήθησαν να εμπλουτίσω τους πνευματικούς μου ορίζοντες και με καθοδήγησαν με τις απαραίτητες πληροφορίες σχετικά με τον εργασιακό μου χώρο.

Τέλος, οφείλω να εκφράσω θερμές ευχαριστίες στις συναδέλφους εκπαιδευτικούς που με μεγάλη προθυμία δέχτηκαν να αφιερώσουν τον πολύτιμο χρόνο τους και να μιλήσουν για τις εμπειρίες και τις σκέψεις τους σχετικά με το eTwinning, κάτι που τις τιμά ιδιαίτερα.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	4
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η ΕΥΡΩΠΗ ΣΤΟ ΠΑΓΚΟΣΜΙΟ ΓΙΓΝΕΣΘΑΙ.....	4
1.1.Ευρώπη και παγκοσμιοποίηση.....	4
1.2.Ευρώπη και εκπαιδευτική πολιτική.....	5
1.3.Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής	8
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ETWINNING	11
2.1. Η καινοτομία στον χώρο της Εκπαίδευσης	11
2.2. Καινοτόμα Εκπαιδευτικά Προγράμματα.....	15
2.3. Το πρόγραμμα και η δράση του eTwinning	18
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ	21
3.1.Εννοιολογικός προσδιορισμός.....	21
3.2.Ο ρόλος του δασκάλου στην εφαρμογή μοντέλου συνεργατικής μάθησης.....	23
3.3.Συνεργατική μάθηση και συνεργατικά περιβάλλοντα.....	25
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΝΤΙΛΑΜΒΑΝΟΜΕΝΗ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ	27
4.1.Εννοιολογικός προσδιορισμός αντιλαμβανόμενης αυτό-αποτελεσματικότητας	27
4.2. Αντιλαμβανόμενη αυτό-αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού.....	28
4.3. Αντιλαμβανόμενη Αυτό-αποτελεσματικότητα και Δέσμευση.....	29
4.4. Αντιλαμβανόμενη αυτό-αποτελεσματικότητα και καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα	30
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΩΝ	33
5.1. Δεδομένα Ερευνών.....	33
5.2. Αναγκαιότητα της έρευνας	43
B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	44
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	44
6.1 Σκοπός της Έρευνας και Ερευνητικά Ερωτήματα	44
6.2. Μέθοδος της έρευνας	45
6.3.Ανάλυση δεδομένων	46
6.4. Συλλογή δεδομένων	47
6.5. Το δείγμα της έρευνας.....	48
6.6. Ηθική και Δεοντολογία	50
6.7. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων.....	51
6.7.1.Προφίλ των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν σε eTwinning προγράμματα	52
6.7.1.1. Ενασχόληση με την εκπαίδευση.....	52

6.7.1.2 Προκλήσεις στην εκπαίδευση	53
6.7.1.3. Χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού τους προφίλ.....	54
6.7.2. Πρόγραμμα eTwinning	55
6.7.2.1. Εισαγωγή στο πρόγραμμα.....	55
6.7.2.2. Επίδραση eTwinning στο εκπαιδευτικό προφίλ	56
6.7.3. Αυτό-αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού	57
6.7.3.1. Αίσθηση αντιλαμβανόμενης αυτό-αποτελεσματικότητας.....	57
6.7.3.2. Ρόλος της διδακτικής εμπειρίας.....	58
6.7.3.3. Συναισθήματα.....	59
6.7.3.4. Εκπαιδευτικό προφίλ	60
6.7.3.5. Αυτό-αποτελεσματικότητα και σχολικό περιβάλλον	61
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	63
7.1 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες	72
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....	73
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	88

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σε μια εποχή ραγδαίων τεχνολογικών και κοινωνικών μεταρρυθμίσεων οι ανάγκες για αλλαγή, ποιότητα και αποτελεσματικότητα στην εκπαίδευση αυξάνονται διαρκώς. Η διαμόρφωση νέων μαθησιακών περιβαλλόντων με την εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών στρατηγικών, αποτελούν την απάντηση στις προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα. Η «Κοινωνία της Γνώσης» ενισχύεται, σε μια κοινωνία της μάθησης (Hargreaves, 2002). Η καλλιέργεια δεξιοτήτων και στάσεων ζωής στους μαθητές, όπως η κριτική σκέψη, η επίλυση προβλημάτων, η πρωτοβουλία, η συνεργασία, η ενσυναίσθηση, αποτελούν βασικούς στόχους της εκπαίδευσης.

Το σχολείο του μέλλοντος στηρίζεται στην εφαρμογή και χρήση τεχνολογιών μέσα σε πλαίσια επικοινωνίας και συνεργασίας, με τη δημιουργία κατάλληλων εκπαιδευτικών περιβαλλόντων, την χρήση των νέων τεχνολογιών και εργαλείων του Web 02 (Καρακατσάνη & Τσιβαλιού, 2014). Ο ρόλος της τεχνολογίας είναι καθοριστικός, τόσο στην ανάδειξη νέων προσεγγίσεων, όσο και στην βελτίωση παραδοσιακών πρακτικών. Άλλωστε, όπως επισημαίνουν οι Jimoyiannis et al., (2013), η χρήση ψηφιακών εφαρμογών Web 2.0 μπορεί να παρέχει ένα σημαντικό και αποτελεσματικό χώρο μάθησης ενσωματωμένο στις εκπαιδευτικές πρακτικές.

Σε αυτό το πλαίσιο οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ανταποκριθούν στις μεταρρυθμίσεις και καινοτομίες μέσα από την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού τους προφίλ, ώστε να είναι ικανοί και αποτελεσματικοί. Απαραίτητα στοιχεία της προσωπικότητάς τους είναι όχι μόνο η γνωστική επάρκεια αλλά και η κοινωνικοσυναισθηματική, οι ιδέες, οι στάσεις και οι απόψεις τους σε θεμελιώδη ζητήματα ζωής (Παπαναούμ & Λιακοπούλου, 2014).

Σύμφωνα με τον Hargreaves (2002), όπ. αναφ. σε Mayer (2006), στην «Κοινωνία της Γνώσης» πρέπει να παρέχονται πολλές ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς για επιμόρφωση και εξέλιξη των δυνατοτήτων τους μέσα από επικοινωνία και ανάπτυξη δικτύων, τα οποία προσφέρουν υποστηρικτικό πλαίσιο.

Η διδασκαλία στην κοινωνία της γνώσης απαιτεί την εμπλοκή αποτελεσματικών εκπαιδευτικών, με υψηλό επίπεδο δεξιοτήτων. Η αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών είναι καθοριστική για την επιτυχή ολοκλήρωση των στόχων που θέτουν στα εκπαιδευτικά τους προγράμματα, ιδιαίτερα σε αυτά που χαρακτηρίζονται από καινοτομία. Η αντιλαμβανόμενη αυτό-αποτελεσματικότητα, αναφέρεται στην πίστη και πεποίθηση που έχει ένας εκπαιδευτικός ότι μπορεί να επιτύχει τους στόχους, έχει έλεγχο στο περιβάλλον του και

είναι σε θέση να ανταπεξέλθει στα πιθανά εμπόδια (Bandura, 1997).

Τα επιτεύγματα εξαρτώνται επίσης από την ικανότητα των ανθρώπων να συνεργάζονται με τους άλλους και όχι μόνο από τις δεξιότητες και τις ικανότητες για την εκτέλεση μεμονωμένων εργασιών. Ειδικότερα, όταν η λειτουργία ενός κοινωνικού συστήματος εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ικανότητα των ανθρώπων να συνεργάζονται για την επιδίωξη κοινών στόχων, μέσω ενός δικτύου επικοινωνίας, η πίστη στη συλλογική αποτελεσματικότητα είναι σημαντική για τα επιτυχή αποτελέσματα (Bandura, 1997, 2000, 2001· Stajkovic & Lee, 2002· Zaccaro, Blair, Peterson, & Zazanis, 1995 όπ. αναφ. σε Caprara, Barbaranelli, Borgogni, & Steca, 2003).

Ποικίλες μελέτες έχουν συσχετίσει το επίπεδο αυτό-αποτελεσματικότητας του δασκάλου με τα επιτεύγματα των μαθητών (Fakhrou & Habib, 2021) και με την τάση τους να συμμετέχουν σε καινοτόμα προγράμματα (Zainal, Mohd & Mohd, 2019) παράγοντες που επηρεάζουν θετικά το προφίλ του σχολείου.

Το eTwinning αποτελεί μια πρωτοβουλία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής μέσω της οποίας σχολεία από διαφορετικές ευρωπαϊκές χώρες με τη χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορικής και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) συνεργάζονται, ώστε να αποκομίσουν παιδαγωγικά, κοινωνικά και πολιτισμικά οφέλη. Το eTwinning (www.etwinning.net) - η Κοινότητα των Σχολείων στην Ευρώπη - είναι μια ασφαλής διαδικτυακή πλατφόρμα που παρέχει μεγάλο εύρος δυνατοτήτων για συνεργατικές δραστηριότητες, όπως κοινά έργα σχολείων σε υπερεθνικό αλλά και σε εθνικό επίπεδο, καθώς και δυνατότητες επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών με τη χρήση ΤΠΕ. Το eTwinning είναι το μεγαλύτερο πρόγραμμα δικτύωσης σχολείων στην Ευρώπη, χρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή στο πλαίσιο του προγράμματος Erasmus+ και ξεκίνησε τον Ιανουάριο του 2005 από το European Schoolnet.

Αποτελεί μια διαδικτυακή κοινότητα σχολείων η οποία μέσα από ένα ασφαλές ψηφιακό περιβάλλον, προωθεί την διεξαγωγή online έργων, τα οποία υλοποιούνται με τα online εργαλεία που παρέχει. Ανάμεσα στους ποικίλους στόχους που προωθεί, είναι η ενίσχυση της ευρωπαϊκής ιδέας και της πολυπολιτισμικής διάστασης της Ευρώπης. Οι εκπαιδευτικοί με την εγγραφή και τη συμμετοχή τους σε κάποιο έργο έχουν τη δυνατότητα να συνεργαστούν εικονικά, να ανταλλάξουν ιδέες και δράσεις, σύγχρονα και ασύγχρονα, για έναν κοινό στόχο (Kamrylis, Bocconi & Punie, 2012 όπ. αναφ. σε Κωστής & Τζιμογιάννης, 2019) ενισχύοντας παράλληλα την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Η παρούσα μελέτη υλοποιήθηκε με σκοπό να διερευνήσει την αίσθηση αντιλαμβανόμενης αυτό-αποτελεσματικότητας που έχουν οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι υλοποιούν στην τάξη τους eTwinning προγράμματα.

Ο σχεδιασμός της έρευνας βασίζεται στο επιχείρημα, ότι η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αυτό-αποτελεσματικότητά τους σε δράσεις eTwinning, μπορεί να αναδείξει σημαντικά στοιχεία σε σχέση με τα καινοτόμα χαρακτηριστικά των δράσεων.

Να διερευνήσει τους παράγοντες που επηρεάζουν την αντιλαμβανόμενη αυτό-αποτελεσματικότητα, την αλλαγή του εκπαιδευτικού τους προφίλ ως προς τις δεξιότητες, καθώς και την επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα. Επιπλέον, θα διερευνηθεί η σχέση ανάμεσα στα ποσοστά αίσθησης αντιλαμβανόμενης αυτό-αποτελεσματικότητας και την απόδοση, την παρακίνηση και τη δέσμευση αναφορικά με τους μαθητές τους, στις πεποιθήσεις τους για τα ποσοστά ικανοποίησης που λαμβάνουν μέσω της συνεργατικής υλοποίησης και ανταλλαγής καινοτόμων εκπαιδευτικών πρακτικών, καθώς και πώς αυτή επηρεάζει το σχολικό περιβάλλον και την ευημερία του σχολείου.

Λαμβάνοντας υπόψη: α) ότι τα eTwinning προγράμματα συμβάλλουν ως εκπαιδευτικές καινοτομίες ώστε οι εκπαιδευτικοί να αναπτύξουν νέα επαγγελματική γνώση και να βελτιώσουν το έργο τους, υιοθετώντας νέους τρόπους εργασίας και συνεργασίας μεταξύ τους (Hargreaves (2003), αλλά και β) την άποψη των Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy (2001), για τη σχέση της αυτό-αποτελεσματικότητας με την επαγγελματική ικανοποίηση, τη δέσμευση και την επιμονή, υλοποιήσαμε την παρούσα ποιοτική έρευνα. Στην παρούσα μελέτη περιλαμβάνονται επτά κεφάλαια, ως εξής: 1) Εισαγωγή, 2) Α Μέρος-Θεωρητικό πλαίσιο /Κεφάλαια 1-5, γ) Β Μέρος –Ερευνητικό/Κεφάλαια 6-7.

Στην Εισαγωγή τίθεται η συλλογιστική και ο προβληματισμός του θέματος που διερευνάται, η σημασία και οι στόχοι του, καθώς και οι βιβλιογραφικές αναφορές άλλων ερευνητών. Στο δεύτερο κεφάλαιο επιχειρείται μία ανασκόπηση της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής και ο ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού μέσα σε αυτή. Περιγράφεται η έννοια της καινοτομίας, η κοινότητα του eTwinning και αναλύεται η έννοια της συνεργατικής μάθησης. Στη συνέχεια, προσδιορίζονται χαρακτηριστικά της έννοιας της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και επιχειρείται μία επισκόπηση αντίστοιχων ερευνών. Στο δεύτερο μέρος της εργασίας, αναλύεται η μεθοδολογία της έρευνας και καταγράφονται τα συμπεράσματα.

:

A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η ΕΥΡΩΠΗ ΣΤΟ ΠΑΓΚΟΣΜΙΟ ΓΙΓΝΕΣΘΑΙ

1.1.Ευρώπη και παγκοσμιοποίηση

Η μεταπολεμική περίοδος στον Ευρωπαϊκό χώρο διαμόρφωσε ένα νέο τοπίο στη διεθνή πολιτική σκηνή, καθιστώντας επιτακτική την ανάγκη διαχείρισης των κοινωνικοοικονομικών αλλαγών, των διεθνών σχέσεων και οργανισμών που διαμορφώθηκαν (Πασιάς, 2019). Η έννοια της παγκόσμιας διακυβέρνησης κυριαρχεί στο παγκόσμιο σύστημα, το οποίο είναι αλληλένδετο και κατευθύνεται από διεθνείς οργανισμούς. Ο Jessop (2009), όπως αναφέρει ο Πασιάς (2019), ερμηνεύει τον όρο ως τη μετάβαση από τη λειτουργία του εθνικού κράτους σε μία άλλη, αυτή της διακυβέρνησης, η οποία συντελείται σε ένα διαφορετικό πλαίσιο αρχών και κανόνων που διέπουν το διεθνές πολιτικό σύστημα, στο πλαίσιο το φαινομένου της παγκοσμιοποίησης.

Η παγκοσμιοποίηση σημαίνει αυξημένο ανταγωνισμό μεταξύ των εθνών σε μια πιο στενά συνδεδεμένη διεθνή οικονομία, έναν ανταγωνισμό που ενισχύεται συνεχώς από την ταχύτερη επικοινωνία και τεχνολογία_υπολογιστών και από έναν τρόπο επιχειρηματικής σκέψης που είναι όλο και περισσότερο παγκόσμιος, παρά περιφερειακός ή εθνικός (Carnoy, Hallak & Caillods, 1999 όπ. αναφ. σε Πασιάς, 2019).

Η εξουσία ασκείται από διεθνή «μορφώματα», ενώ υπάρχει η δυνατότητα αυτονομίας του κράτους, αυτό-οργάνωσης, ανταλλαγής γνώσεων και συνεργασίας (Rhodes, 1997 όπ. αναφ. σε Πασιάς, 2019).Ο μετασχηματισμός της Ευρώπης σε Ευρωπαϊκή Ένωση με τη μορφή μιας υπερεθνικής δομής την έχει ισχυροποιήσει πολιτικά, μειώνοντας την εξουσία των κρατών μελών και καθιστώντας τα εξαρτώμενα από τις αποφάσεις της αναφορικά με το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής (Ζμας 2007· Τσαούσης, 2007 όπ. αναφ. σε Πασιάς, 2019).

Τις τελευταίες δεκαετίες ο χώρος της εκπαίδευσης έχει δεχτεί επιδράσεις από το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης και της «Κοινωνίας της Γνώσης», έννοιες που η ερμηνεία τους συνδέεται με ουσιαστικές αλλαγές στον χώρο της γνώσης, της πληροφόρησης και της επικοινωνίας, οι οποίες είναι τομείς που συνδέονται άμεσα με το πολιτικοοικονομικό σύστημα (Ball, 2012· Castells, 2004· Held et al.,1999· Jasop, Fairclough & Wodak, 2008· Peters et al.,2009 ·όπ. αναφ. σε Πασιάς, 2019).

Οι συνθήκες παγκοσμιοποίησης και υψηλού οικονομικού ανταγωνισμού που αναδύθηκαν τις προηγούμενες δεκαετίες, δημιούργησαν νέες προκλήσεις σε κοινωνικοοικονομικό και πολιτικό επίπεδο για τα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Για την αντιμετώπισή τους απαιτούνταν συνεργασίες, συμμαχίες και κοινός προσανατολισμός σε ποικίλους τομείς. Η Ευρωπαϊκή Κοινότητα επιδιώκει τη διεύρυνσή της, την αναγνώριση της ταυτότητάς της σε διεθνές επίπεδο, αλλά και την ένταξή της σε μία Κοινωνία της Γνώσης (Τσαούσης, 2007). Η θεσμοθέτηση μιας ενιαίας εκπαιδευτικής πολιτικής αποτελεί θεμελιώδη στόχο για την αντιμετώπιση των προκλήσεων.

Εγχείρημα όμως πολυδιάστατο και περίπλοκο, διότι η Ευρώπη χαρακτηρίζεται από μια ιδιομορφία κοινωνιών, τόσο σε γεωγραφικό, οικονομικό αλλά και πολιτιστικό, πολιτικό επίπεδο. Η ποικιλία γλωσσών και τρόπων ζωής που προσδιορίζουν την κοινωνία κάθε χώρας, αποτελούν εμπόδια που πρέπει να γεφυρωθούν. Όπως αναφέρει ο Τσαούσης (2007), το ιστορικό της παρελθόν με τις Μεγάλες Δυνάμεις, την Αποικιοκρατία, και την μεταπολεμική της διαίρεση σε Ανατολική και Δυτική, δημιουργούν επιπρόσθετα ζητήματα που σχετίζονται με την εκπαίδευση.

1.2.Ευρώπη και εκπαιδευτική πολιτική

Κατά τη διάρκεια των προηγούμενων δεκαετιών, την Ευρωπαϊκή Ένωση απασχόλησε το κεφάλαιο «Εκπαίδευση» και εκπαιδευτική πολιτική. Με τη Συνθήκη του Μάαστριχτ στις 7 Φεβρουαρίου 1992, μπαίνουν οι βάσεις μιας κοινής εκπαιδευτικής πολιτικής των κρατών μελών, ως αποτέλεσμα της προσπάθειας δημιουργίας κοινής ευρωπαϊκής ταυτότητας που βασίζεται στα ιδιαίτερα αλλά και κοινά πολιτιστικά στοιχεία της κάθε χώρας μέλους. Ο όρος «Ευρωπαϊκή διάσταση» στην εκπαίδευση αφορά την κοινωνική ανάπτυξη, τη δημοκρατία και ισοτιμία των πολιτών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η Ευρωπαϊκή Ένωση αποκτά έναν πιο δημοκρατικό χαρακτήρα που δεν περιορίζεται μόνο στον οικονομικό τομέα, αλλά επιδιώκει την κοινωνική συνοχή.

Οι ιδέες και οι κανονισμοί της ατζέντας για την εκπαιδευτική πολιτική αποτυπώθηκαν κατά καιρούς σε ποικίλες μορφές ανακοινώσεων, χωρίς να έχουν όμως δεσμευτικό χαρακτήρα (Αθανασούλα-Ρέππα,1999) εφόσον εφαρμόστηκε για τα κράτη –μέλη η αρχή της επικουρικότητας.

Το 1993 δημοσιοποιήθηκε η Πράσινη Βίβλος για την ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης, κυρίως της σχολικής, η οποία θα ενισχυθεί μέσα από συνεργατικές δράσεις. Με αφετηρία το νέο κοινωνικοοικονομικό και πολιτιστικό περιβάλλον της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αναδύθηκε η ιδέα της διαμόρφωσης ευρωπαϊκής ταυτότητας υπό το πρίσμα της κοινής πολιτιστικής κληρονομιάς, καθώς και η υποστήριξη των νέων στην απόκτηση προσόντων και δεξιοτήτων. Θεμελιώδες ζήτημα αποτελεί η ενδυνάμωση της απασχόλησης, της ανταγωνιστικότητας και της αποτελεσματικότητας (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1993).

Ως συνέχεια της Πράσινης Βίβλου, το 1995 δημοσιεύτηκε η Λευκή Βίβλος, με τίτλο «Διδασκαλία και Μάθηση. Προς την Κοινωνία της Γνώσης». (Επίσημη Εφημερίδα αριθ. C 195 της 18/07/1994 σ. 0026 όπ. αναφ. σε Βούκανου, 2009). Όπως αναφέρεται στον τίτλο, η Λευκή Βίβλος εστιάζει στην γνώση, ως πυρήνα της ολόπλευρης ανάπτυξης του ατόμου. Η διαμόρφωση μιας Κοινωνίας της Γνώσης περιλαμβάνει πολυμορφία στόχων, όπως το άνοιγμα της εκπαίδευσης προς τον εργασιακό τομέα, την απασχόληση και την ανταγωνιστικότητα. Επιπρόσθετα, η συμπερίληψη, η εξάλειψη του κοινωνικού αποκλεισμού, η υιοθέτηση κοινών αξιών, η ανάδειξη της πολιτιστικής κουλτούρας μέσα από το πρίσμα της συνειδητοποίησης του ευρωπαϊού πολίτη. Η αρχή της επικουρικότητας, που ορίστηκε στη Συνθήκη του Μάαστριχτ, πλαισιώνει τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα γι' αυτό και οι προτάσεις της Λευκής Βίβλου επικεντρώνονται σε συγκεκριμένους τομείς δράσεων, όπως η ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης και κατάρτισης μέσα από την εφαρμογή νέων τεχνολογιών της πληροφορίας και Επικοινωνίας και τη δια βίου μάθηση (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1993).

Η αποσαφήνιση του όρου «Ευρωπαϊκή διάσταση», εμπεριέχει τις έννοιες της ευρωπαϊκής ταυτότητας, της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης και κληρονομιάς. Η εθνική ταυτότητα συμπληρώνεται από τη ευρωπαϊκή, προσδίδοντας στον πολίτη παγκόσμια συνείδηση, η οποία διαμορφώνεται μέσα από την εκπαίδευση. Βασικές αρχές και αξίες της ταυτότητας του πολίτη, όπως η δημοκρατία, η πολιτεία, η δικαιοσύνη, μπορούν να καλλιεργηθούν στους μαθητές από τη νηπιακή ηλικία μέσα από διαδικασίες ανταλλαγής και ελεύθερης έκφρασης, μέσω της πληροφόρησης και της ανάπτυξης δεξιοτήτων, σύμφωνα με το μοντέλο των Osler & Starkey (1999) όπ. αναφ. σε Βούκανου (2009).

Η Ελλάδα με την ιδιότητα του μέλους της διεθνούς κοινότητας και διεθνών οργανισμών (Συμβούλιο της Ευρώπης, 1949, UNESCO-1945, ΟΟΣΑ-1964, Ευρωπαϊκή Ένωση, 1981) επιδιώκει την χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής πλαισιωμένης από την ευρωπαϊκή διάσταση, στοχεύοντας στην ποιότητα και αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης μέσα από διεθνείς εκπαιδευτικές συνεργασίες οι οποίες εμπεριέχουν την αποδοχή της

ετερότητας και το σεβασμό στον πολιτισμό και την κουλτούρα των εταίρων.

Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβόνας το 2002, έθεσε ως πρωταρχικό στόχο την δημιουργία μιας Ευρωπαϊκής Ένωσης ικανής να κατακτήσει την πρωταρχική θέση στο παγκόσμιο οικονομικό «γίγνεσθαι». Οι έννοιες της ανταγωνιστικότητας, της οικονομικής ανάπτυξης, της βιωσιμότητας, της απασχόλησης, της οικονομίας της γνώσης, αποτελούν το επίκεντρο της ατζέντας.

Η γνώση είναι ο απώτερος στόχος, η οποία θα αποτελεί την βάση της μεταστροφής προς μία νέα πορεία, παράλληλη με την εξέλιξη των κοινωνιών. Για να αναδειχθεί η γνώση και η οικονομία, είναι απαραίτητο να ενδυναμωθούν τέσσερις επιμέρους τομείς: έρευνα, εκπαίδευση και κατάρτιση, καινοτομία και τεχνολογία των πληροφοριών. Οι νέες μορφές διεθνούς διακυβέρνησης συγκλίνουν σε κοινές κατευθύνσεις εκπαιδευτικής πολιτικής οι οποίες επικυρώθηκαν το 2006 στη συνάντηση κορυφής των G8 στη Μόσχα με τη Διακήρυξη εκπαιδευτικής πολιτικής (Μούτσιος χ.η.). Βασικός άξονάς της αποτελεί η σύνδεση της εκπαίδευσης με την οικονομία και την παραγωγικότητα παράλληλα με την υποστήριξη των πληροφορικών τεχνολογιών, την αποτελεσματικότητα στις θετικές επιστήμες και την δια βίου μάθηση, ενώ δίνεται έμφαση στην επαγγελματική ανάπτυξη.

Με τη συνθήκη της Λισσαβόνας η οποία υπογράφηκε στις 13 Δεκεμβρίου 2007 και ειδικότερα στο άρθρο 165, τέθηκε το πλαίσιο για την ανάπτυξη της παιδείας με ευρωπαϊκή διάσταση, της κινητικότητας φοιτητών και εκπαιδευτικών, την προώθηση της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και την ανάπτυξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, για την αντιμετώπιση των προκλήσεων του 21^{ου} αιώνα (Νιθαურიανάκη, 2016).

Ο στόχος να γίνει η Ευρωπαϊκή Ένωση «η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο» οδήγησε την εκπαίδευση σε ένα νέο προσανατολισμό, όπου η παθητική διδασκαλία και η συσσώρευση γνώσεων αντικαθίσταται από την ενεργό συμμετοχή και τη δια βίου μάθηση (Τσαούσης, 2007). Η βελτίωση και ο εκσυγχρονισμός της εκπαίδευσης αποτελούν μείζον θέμα και βασική προτεραιότητα στην ατζέντα της ΕΕ για τα επόμενα έτη. Στην ανακοίνωση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής το 2018, δίνεται έμφαση στην παροχή εκπαίδευσης υψηλής ποιότητας για όλους, μέσα από στοχοθετημένες μεταρρυθμιστικές προσπάθειες των κρατών – μελών.

Η ανακοίνωση της επιτροπής, εστιάζει στον άνθρωπο ως πυρήνα της ευημερίας και της συνεχούς ανάπτυξης. Θεμελιώδεις προϋποθέσεις αποτελούν, η σταθεροποίηση της κοινωνικής συνοχής, η εξάλειψη των κοινωνικοοικονομικών ανισοτήτων και η προώθηση της κοινωνικής ένταξης. Οι νέοι ιδιαίτερα αποτελούν το μέλλον μιας οικονομικά εύρωστης και ανταγωνιστικής Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η επένδυση στην παροχή υψηλού επιπέδου εκπαίδευσής τους θεωρείται μονόδρομος για την προσωπική, οικονομική και επαγγελματική τους εξέλιξη και ποιότητα ζωής. Τα αρνητικά δεδομένα των ερευνών του ΟΟΣΑ σχετικά με τις επιδόσεις των μαθητών και η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου από ένα σημαντικό ποσοστό τους που ανέρχεται στο 19%, οδηγούν σε μεταρρυθμιστικές κινήσεις στην εκπαίδευση με στόχο τη βελτίωσή της.

Απαιτείται εκσυγχρονισμός, με την πρόσβαση στην ψηφιακή τεχνολογία και εφαρμογή καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας, ώστε να εφοδιαστούν οι μαθητές με τις απαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες, νοητικές, κοινωνικές, επιχειρηματικές, και να ανταποκριθούν στις διαρκώς μεταβαλλόμενες νέες συνθήκες. Η νέα ψηφιακή εποχή και οι διαφορετικές ανάγκες των μαθητών, απαιτούν προσαρμογή των εκπαιδευτικών και των προγραμμάτων σπουδών ώστε να μην επιδεινωθεί το ψηφιακό χάσμα.

1.3.Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής

Στο επίκεντρο των αλλαγών και αναδιαμόρφωσης του ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού χάρτη βρίσκονται οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι αναλαμβάνουν να προωθήσουν και να υλοποιήσουν μεθόδους και μέσα διδασκαλίας που να επικεντρώνονται στην εφαρμογή συνεργατικών καινοτόμων δράσεων στις οποίες οι μαθητές ανακαλύπτουν τη γνώση. Η Ανακοίνωση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών (2007: 2) ορίζει με σαφήνεια πως « *οι εκπαιδευτικοί είναι οι μεσάζοντες μεταξύ ενός ταχέως εξελισσόμενου κόσμου και των μαθητών που πρόκειται να εισέλθουν σ' αυτόν*», παραπέμποντας στον μετασχηματιστικό ρόλο τους στην σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα η οποία απαιτεί ποιοτική εκπαίδευση για όλους. Με βάση αυτή τη διαπίστωση, ο εκπαιδευτικός βρίσκεται σε μια πορεία εξελικτικής ενδυνάμωσης των γνώσεων και δεξιοτήτων του, η οποία υλοποιείται μέσα από την επιμόρφωση.

Το όραμα των θεσμών της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την ενίσχυση της Κοινωνίας της Γνώσης, μέσα σε ένα πλαίσιο κοινωνικής δικαιοσύνης, ως μέσου για ευημερία, αντικατοπτρίζεται στα εκπαιδευτικά συστήματα και τους εκπαιδευτικούς (Παπαναούμ, 2014). Στην εποχή μας, είναι επιτακτική η ανάγκη για αναμόρφωση των εκπαιδευτικών συστημάτων, τόσο στη δομή όσο και στις μεθόδους διδασκαλίας οι οποίες θα έχουν καινοτόμο χαρακτήρα.

Ο Ξωχέλλης (2021), αναφέρει ως αναγκαίο το μοντέλο του «στοχαζόμενου εκπαιδευτικού», το οποίο προσδίδει στο προφίλ του την έννοια της διορατικότητας και ερμηνεύεται ως ο εκπαιδευτικός που- μέσα στις νεώτερες συνθήκες που επικρατούν- αφουγκράζεται τις ανάγκες των μαθητών, της κοινωνίας και του σχολείου, συμβαδίζει με αυτές και προσπαθεί να οργανώσει νέα διδακτικά πλαίσια για τη διαμόρφωση της γνώσης. Επιπλέον, είναι επιτακτική η ανάγκη ο εκπαιδευτικός να αναπτύξει κριτικό πνεύμα στις θεσμικές κατευθύνσεις, να επικεντρωθεί στην ενεργητική μαθητοκεντρική μάθηση μέσα από καινοτόμες συνεργατικές μεθόδους και μέσα διδασκαλίας, με τελικό στόχο την ποιότητα και αποτελεσματικότητα του έργου του (Webb, et al., 2004 όπως αναφ. σε Ανδρής, 2016).

Η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου προϋποθέτει την ενίσχυση της αυτοαντίληψης του εκπαιδευτικού σχετικά με την καθοριστική σημασία του ρόλου του απέναντι στους μαθητές και την κοινωνία. Η αίσθηση υπευθυνότητας που απορρέει από την αυτοαντίληψή του σχετικά με την δική του βελτίωση συνδέεται με την επαγγελματική του ανάπτυξη η οποία προσδιορίζεται από την αναβάθμιση των γνώσεών του και τον πειραματισμό με νέες μεθόδους διδασκαλίας και διαχείρισης της τάξης (Hargreaves, 1994). Πλήθος ερευνών τις τελευταίες δεκαετίες επισημαίνουν ότι υπάρχει μια θετική και άμεση σχέση ανάμεσα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και στα μαθηματικά επιτεύγματα των μαθητών (Goe, 2007· Hallinger & Heck, 2011· Pedder, James & Mac Beath, 2005· Yoon, Duncan, Lee, Scarloss & Shapley, 2007).

Η Laura Goe (2007) σε μια επισκόπηση ερευνών, αναφέρει ότι πολλές μελέτες και ερευνητικά άρθρα που δημοσιεύθηκαν τα τελευταία χρόνια υποδηλώνουν ότι η ποιότητα των εκπαιδευτικών έχει μεγάλη σημασία όσον αφορά τη μάθηση των μαθητών. Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη ερευνητική, τα προσόντα και χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών όπως η ικανότητα δημιουργίας ενθαρρυντικού μαθησιακού περιβάλλοντος, ικανότητα παρακίνησης όλων των μαθητών, δεξιότητες στην καθοδήγηση νέων δασκάλων και προθυμία να εργαστούν επιμελώς με μαθητές με ειδικές ανάγκες αποτελούν στοιχεία προσδιορισμού της ποιότητας του εκπαιδευτικού. Σε άλλη μελέτη (Heck, 2008), συσχετίστηκε θετικά η

αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών με το επίτευγμα των μαθητών στην ανάγνωση και τα μαθηματικά, ενώ η συλλογική αποτελεσματικότητά τους και η ποιότητα της ακαδημαϊκής οργάνωσής του σχολείου και των διαδικασιών διδασκαλίας, συσχετίστηκε θετικά με τα επίπεδα επίτευξης στόχων. Τα αποτελέσματα της μελέτης αναδεικνύουν το ρόλο της ηγεσίας στην θεμελίωση ενός πλέον αποτελεσματικού σχολείου με την πρόσληψη και διατήρηση υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικών και την εφαρμογή βελτιωμένων ακαδημαϊκών διαδικασιών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ETWINNING

2.1. Η καινοτομία στον χώρο της Εκπαίδευσης

Στην κοινωνία του 21^{ου} αιώνα, με τις νέες κοινωνικοοικονομικές, γεωπολιτικές και πολιτισμικές συνθήκες που επικρατούν, η εκπαίδευση αναλαμβάνει ένα νέο ρόλο, ικανό να ανταπεξέλθει στις νέες κατευθύνσεις και υψηλές προσδοκίες που δημιουργούνται. Η αποτελεσματικότητα και η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου θεωρούνται απαραίτητες προϋποθέσεις για την επιτυχή σύνδεσή του με την «Κοινωνία της Γνώσης». Η εκπαίδευση καλείται να προσαρμοστεί και να ανταπεξέλθει στις ραγδαίες κοινωνικές, τεχνολογικές και οικονομικές μεταβολές, εξελίσσοντας τις παραδοσιακές διδακτικές μεθόδους και εφαρμόζοντας νέες στρατηγικές (Κυριακώδη & Τζιμογιάννης, 2015). Η πρόκληση που καλείται να αντιμετωπίσει, είναι να οικοδομηθεί ένας εκπαιδευτικός τομέας που μπορεί να ανταποκριθεί στις δυναμικές αλλαγές που συνδέονται με την παγκοσμιοποίηση, προκειμένου να παρέχει στους μαθητές τις δεξιότητες και τις γνώσεις που χρειάζονται για να επιτύχουν σε ένα αβέβαιο μέλλον (Elison, 2009).

Η εξέλιξη αυτή αφορά τόσο την ενεργοποίηση των μαθητών και την αποτελεσματική εμπλοκή τους σε μαθησιακές καταστάσεις, όσο και την προσαρμογή των διδακτικών μεθόδων των εκπαιδευτικών στις νέες προκλήσεις με στόχο την ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων. Η προσαρμογή αυτή προϋποθέτει την κατανόηση από πλευράς των εκπαιδευτικών της αναγκαιότητας αλλαγής του εκπαιδευτικού περιεχομένου και την εφαρμογή ενός νέου, βασισμένου στην δημιουργικότητα και την εφευρετικότητα (Hargreaves, 2003).

Όπως αναφέρει η Λαζάρου, Παπαγεωργάκης & Φούζας (2017) η εφαρμογή καινοτομιών είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την καλλιέργεια δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα στους μαθητές, γιατί το άνοιγμα του σχολείου και η αλληλεπίδρασή του με ένα μεταβαλλόμενο περιβάλλον στοχεύει σε μία ισόρροπη αλληλεπίδραση μεταξύ τους (Hoy & Miskel, 1996 όπ. αναφ. σε Λαζάρου & συν., 2017) η οποία θα επιτευχθεί με την εισαγωγή καινοτομιών και αλλαγών ως μέσων ανατροφοδότησης.

Ο όρος και η έννοια της εκπαιδευτικής καινοτομίας, η συμβολή της στην «αλλαγή» και εξέλιξη της μαθησιακής διαδικασίας προς μια κατεύθυνση βελτίωσης της αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων, αποτέλεσε αντικείμενο διερεύνησης πολλών μελετών. Ο όρος «εκπαιδευτική καινοτομία» σύμφωνα με τον Fullan (2014), αφορά την αλλαγή των πεποιθήσεων και την προώθηση νέων διδακτικών μεθόδων και διδακτικών μέσων. Αποτελεί προϋπόθεση για την αριστεία, στη διδακτική και μαθησιακή

φιλοσοφία, ενώ συμβάλλει στην προώθηση των εκπαιδευτικών στόχων (De Lano, Riley & Crookes, 1994: 489 όπ. αναφ. σε Gorosidis & Pappaioannu, 2016), συμπεριλαμβάνει στην εκπαιδευτική καινοτομία δύο μεγάλες κατηγορίες εκπαιδευτικών αλλαγών: τη διοικητική και τη διδακτική καινοτομία. Η διοικητική καινοτομία υποδηλώνει τον πειραματισμό και τον μετασχηματισμό των σχολικών οργανωτικών μοντέλων και των διοικητικών λειτουργιών, των πολιτικών εργασίας και των δομών κινήτρων και της επαγγελματικής ανάπτυξης και κατάρτισης.

Η εκπαιδευτική καινοτομία υποδηλώνει τον πειραματισμό και τον μετασχηματισμό των παιδαγωγικών πρακτικών, των προσεγγίσεων του προγράμματος σπουδών, των αξιολογήσεων των μαθητών και της επαγγελματικής συνεργασίας. Οι Fullan (2001), Heardgreaves (2003) όπ. αναφ. σε Κυριακώδη & Τζιμογιάννης (2015), αναφέρουν τον όρο ως μεθοδικά οργανωμένες δράσεις και ενέργειες, που ενσωματώνουν και εφαρμόζουν αλλαγές και εναλλακτικές μορφές διδακτικών ενεργειών, οι οποίες συνδέονται με συγκεκριμένες κατευθύνσεις της σχολικής πραγματικότητας. Συγκεκριμένα, οι αλλαγές αυτές μπορούν να συσχετιστούν με τις μαθησιακές προσεγγίσεις, τα εποπτικά μέσα και υλικά, τους μαθησιακούς στόχους, την απόκτηση δεξιοτήτων, την αλλαγή στάσεων και πεποιθήσεων που διαφέρουν από τις παραδοσιακές αντιλήψεις. Επιπλέον, με το αναλυτικό πρόγραμμα, τις μεθόδους αξιολόγησης, την διοίκηση του σχολικού οργανισμού, το σχολικό κλίμα.

Ο ορισμός της εκπαιδευτικής καινοτομίας χρήζει ιδιαίτερης αποσαφήνισης, διότι εμπεριέχει τις έννοιες της αλλαγής, της μεταρρύθμισης, της πρωτοτυπίας, της μετάβασης σε μια νέα κατάσταση. Οι Gorozidis & Pappaioannu (2011) επισημαίνουν την αναγκαιότητα της καινοτόμου διδασκαλίας ως βασικού παράγοντα επιτυχίας των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και την εφαρμογή καινοτόμων αναλυτικών προγραμμάτων σε αλληλεξάρτηση όμως με την «ποιότητα» των κινήτρων των εκπαιδευτικών για την υλοποίηση καινοτόμων σχεδίων δράσης. Η εκπαιδευτική αλλαγή είναι μια ευρύτερη έννοια και περιλαμβάνει την εκπαιδευτική καινοτομία την οποία εφαρμόζει με συνέπεια και σταθερότητα. (Υφαντή, 2000; Fullan, 1992 όπ. αναφ. σε Παπαγεωργίου, 2015).

Η εκπαιδευτική καινοτομία αναφέρεται σε καθετί νέο σε επίπεδο ιδεών και μεθόδων, ενώ εμπεριέχει την αλλαγή στην μεθοδολογία κατά την εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος και χαρακτηρίζεται από πρωτοτυπία. Οι έννοιες της καινοτομίας και της αλλαγής είναι αλληλένδετες έχουν όμως διαφορές μεταξύ τους. Είναι απαραίτητο λοιπόν να αποσαφηνιστεί η μεταξύ τους διαφοροποίηση για την αποφυγή συσχέτισης του όρου καινοτομία με άλλα συναφή πλαίσια. Η καινοτομία εμπεριέχει νέες προτάσεις και

στρατηγικές ως αλλαγή με στόχο να βελτιωθεί η αποτελεσματικότητα του σχολείου, ενώ η αλλαγή μπορεί να εφαρμόσει παλαιότερες ιδέες, δεν είναι απαραίτητα καινοτομία (Johannessen, Olsen & Lumpkin, 2001). «*Η διαφορά της καινοτομίας από την αλλαγή είναι ότι όλες οι καινοτομίες συνεπάγονται αλλαγές με στόχο τη βελτίωση του σχολείου, ενώ κάθε αλλαγή δεν αποτελεί απαραίτητα καινοτομία*» (Μαυροσκούφης 2002: 17 όπ. αναφ. σε Λαζάρου & αλλ.,2017: 504). Η αλλαγή μπορεί να έχει κοινά στοιχεία με μια καινοτομία, καθώς στοχεύουν στην ολοκλήρωση των στόχων με την εφαρμογή νέων μεθόδων (Carlorpio, 1998:2 όπ. αναφ. σε Shen, 2008).

Είναι γνωστό ότι η αλλαγή στην εκπαίδευση εστιάζει στη μάθηση των μαθητών, περιλαμβάνει όμως κι άλλες πτυχές όπως την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τα μαθησιακά αποτελέσματα που συνδέονται άρρηκτα μεταξύ τους. Η σχολική βελτίωση δεν μπορεί να είναι τέλεια χωρίς κανένα από αυτά (Shen, 2008). Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις σύμφωνα με τον Fullan (1991:117) περιλαμβάνουν πολλές πτυχές όπως το ανθρώπινο δυναμικό, τη μέθοδο διδασκαλίας, τα οικονομικά. Η αλλαγή και η καινοτομία είναι μια δύσκολη και μακροπρόθεσμη διαδικασία, οδηγεί όμως στην βελτίωση. Άλλωστε οποιαδήποτε πρόοδος στην ιστορία είναι αποτέλεσμα αλλαγής και καινοτομίας. Η διαχείριση της αλλαγής είναι η βασική διαδικασία για την υλοποίηση των οργανωτικών στόχων, με το ανθρώπινο στοιχείο και τις διαμορφούμενες σχέσεις να είναι τα κύρια συστατικά για την επιτυχή εφαρμογή της. Η αλλαγή αποτελεί πρακτική ή φυσική συνεχή διαδικασία εισαγωγής μιας καινοτομίας (Shen,2008).

Η προσέγγιση της Χατζηπαναγιώτου (2013), ορίζει έναν οργανισμό ως καινοτόμο, όταν η ανάπτυξή του στηρίζεται στη στοχοθεσία, στη δημιουργία οράματος από τα μέλη του μέσα από ευρύτερες συνεργασίες και συμμετοχικό τρόπο λήψης αποφάσεων, καθώς και στη συμμετοχή σε δίκτυα αλλά και στην εμπειρία του διευθυντή. Επιπλέον, ένας καινοτόμος οργανισμός υιοθετεί την εσωτερική επιμόρφωση, την παροχή κινήτρων, τη δημιουργία θετικού κλίματος και την αποτελεσματική διαχείριση των πόρων.

Ένας άλλος δείκτης μέτρησης του καινοτόμου χαρακτήρα, αποτελεί η ταχύτητα με την οποία βρίσκουν εφαρμογή οι νέες ιδέες από τα μέλη του μανθάνοντα οργανισμού και η επίδρασή τους στο προφίλ του. Για την επίτευξη όμως ουσιαστικών αποτελεσμάτων καθοριστικό ρόλο παίζει η συνειδητοποίηση από τους εκπαιδευτικούς, της ανάγκης για αλλαγές στη μαθησιακή διαδικασία, με την ενεργοποίηση εσωτερικών κινήτρων και όχι με εξαναγκασμό.

Οι Russel & Russel (1992) όπ. αναφ. σε Γιαννακάκη (2005), υποστηρίζουν ότι για να χαρακτηριστεί μία ιδέα ως καινοτόμος, θα πρέπει να την έχουν εμπνευστεί τα ίδια τα μέλη του οργανισμού χωρίς την επιβολή εξωτερικών παραγόντων. Επιπλέον, θα ήταν σημαντικός ο ευέλικτος σχεδιασμός δράσεων από το ίδιο το σχολείο, οι οποίες συνδέονται με τους στόχους του. Για την εφαρμογή αυτών, οι περισσότεροι ερευνητές προτείνουν τρία στάδια που οδηγούν στη διαδικασία της αλλαγής: την εισαγωγή, η οποία περιλαμβάνει τη διαδικασία κατανόησης και αποδοχής της ανάγκης για αλλαγή και τη λήψη αποφάσεων για την έναρξη των δράσεων, την εφαρμογή, η οποία αφορά στις πρώτες ενέργειες για την εφαρμογή των ιδεών και την εσωτερίκευση, η οποία σχετίζεται με την έννοια της διάρκειας και της ενσωμάτωσης στο σχολικό πλαίσιο (Fullan 1991: 48 όπ. αναφ. σε Πολυζοπούλου, 2018).

Η Γιαννακάκη (2005:254-255) διαμορφώνει ένα θεωρητικό μοντέλο για την εφαρμογή της καινοτομίας, το οποίο έχει κοινά σημεία με το μοντέλο της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ). Εστιάζει σε τρεις παράγοντες που επηρεάζουν την εισαγωγή της, όπως το στυλ διοίκησης του εκπαιδευτικού οργανισμού, το ανθρώπινο δυναμικό, οι υλικοί πόροι, καθώς και το εκπαιδευτικό καθεστώς στο οποίο ανήκει η μονάδα. Πιο συγκεκριμένα, το προφίλ και η κουλτούρα του σχολείου που συνδιαμορφώνουν το όραμα και τους στόχους του, το μαθητικό και εκπαιδευτικό δυναμικό και οι διαθέσιμοι υλικοί πόροι αποτελούν στοιχεία που επιδρούν στην εφαρμογή καινοτομιών στη σχολική ρουτίνα. Σύμφωνα με την Γιαννακάκη (2005), ένα σχολείο που εφαρμόζει καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας βελτιώνει τα μαθησιακά αποτελέσματα, ως απόρροια της ανάπτυξης των κριτικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών, της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων και ενεργοποίησης νέων δεξιοτήτων. Επιπλέον, το κλίμα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών ευνοεί ένα ασφαλές εργασιακό περιβάλλον (Fullan 1991: 47-49).

Σε διεθνές επίπεδο, η υιοθέτηση εκπαιδευτικών αλλαγών και καινοτομιών στα σχολεία αποτελούν προτεραιότητες, βελτιώνοντας τα νέα προγράμματα σπουδών αλλά και την υποστήριξη των εκπαιδευτικών. (Fullan, 2010· Hargreaves & Shirley, 2009· OECD/CERI, 2010· OECD, 2016). Συμπερασματικά, ο όρος καινοτομία και η έννοια της αλλαγής που εμπεριέχει προωθεί την πορεία βελτίωσης και εξέλιξης ενός οργανισμού, ώστε να ανταπεξέλθει στα νέα δεδομένα με τελικό στόχο την αποτελεσματικότητά του.

2.2. Καινοτόμα Εκπαιδευτικά Προγράμματα

Στρατηγικός στόχος της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι η δημιουργία ανταγωνιστικής οικονομίας της γνώσης (EU,2001) με την βελτίωση των εκπαιδευτικών συστημάτων προκειμένου να δημιουργήσουν μια σταθερή βάση για βιώσιμη ανάπτυξη στον 21ο αιώνα. Η στρατηγική «Ευρώπη 2020», έχει στόχο να παραμείνει η Ευρώπη η πιο ανταγωνιστική οικονομία (Papadakis, 2016) να ξεπεράσει την οικονομική κρίση και να αξιοποιήσει τις νέες ευκαιρίες που έχουν προκύψει απ' αυτή. Στη Συνθήκη Εγκαθίδρυσης της Ευρωπαϊκής Ένωσης το 1992, το άρθρο 126 καθόρισε τις αρμοδιότητές της στον τομέα της εκπαίδευσης υποχρεώνοντας την Ε.Ε να συμβάλλει στην βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση, με την προώθηση της συνεργασίας μεταξύ των κρατών –μελών, σεβόμενη όμως το δικαίωμα του καθενός να αυτοπροσδιορίζει το διδακτικό περιεχόμενο του αναλυτικού του προγράμματος και την οργάνωση του εκπαιδευτικού του συστήματος. Παράλληλα απαιτεί σεβασμό στην πολιτιστική και γλωσσική ιδιομορφία του καθενός (CEC,1992:47 όπ. αναφ. σε Θεοδωρίδης, 2009).

Σύμφωνα με τον Τσαούση (2007) η Ευρώπη διαθέτει κοινή αφετηρία στο χώρο των γραμμάτων και τεχνών, πλούσια πολιτιστική κληρονομιά, κοινά συστήματα αξιών, τα οποία ενισχύουν τους διαύλους επικοινωνίας μεταξύ των λαών, παρά την ποικιλομορφία των γλωσσών και του τρόπου ζωής που συνθέτουν την εικόνα της. Με αφετηρία την εκπαίδευση, οι μαθητές θα αντιληφθούν την ποικιλομορφία των πολιτισμικών χαρακτηριστικών του κάθε λαού, θα μάθουν να αποδέχονται τη διαφορετικότητα και να συνεργάζονται ενεργητικά στην κοινωνία της Ευρώπης (Jarvis, 2000).

Το 1993, ακολουθεί η Πράσινη Βίβλος (Green Paper),η οποία προσδιορίζει τους στόχους του άρθρου 126. Οι στόχοι επικεντρώνονται σε θέματα ανάπτυξης πολιτειότητας, κοινωνικοποίησης, συνειδητοποίησης της ευρωπαϊκής ταυτότητας, ανταλλαγές πληροφοριών, διδακτικού υλικού ενώ ενθαρρύνεται η δημιουργία δικτύων και συνεταιρισμών. Στόχος είναι η κινητικότητα μεταξύ φοιτητών και εκπαιδευτικών, η συνεργασία, η ανταλλαγή εμπειριών, η διάδοση των γλωσσών. Η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση αποτελεί βασικό στόχο και πλαίσιο ανάπτυξης των κάθε είδους συνεργασιών. Με τη Συνθήκη του Άμστερνταμ το 1997,η ΕΕ στο πλαίσιο της αρχής της επικουρικότητας, στηρίζει τις συνεργασίες μεταξύ των λαών προωθώντας την ποιότητα στην εκπαίδευση (Γκόβαρης & Ρουσάκης, 2008). Η «στρατηγική της Λισαβόνας», που αποφασίστηκε το Μάρτιο του 2000, κάνει λόγο για ποιοτική ανανέωση και εκσυγχρονισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων λόγω των εξελίξεων που επιτάχυνε η παγκοσμιοποίηση και ο νέος ρόλος των ΤΠΕ.

Πλέον, είναι επιτακτική η ανάγκη διεύρυνσης της γνώσης και των ικανοτήτων των πολιτών όλων των ηλικιών. Οι δημιουργοί της εκπαιδευτικής πολιτικής προωθούν την υλοποίηση καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων ως καταλληλότερου μέσου για την εφαρμογή της με την εδραίωση της ευρωπαϊκής διάστασης και αλληλεπίδρασης μεταξύ των λαών. Η καθιέρωση του προγράμματος eLearning είχε στόχο την ένταξη των νέων τεχνολογιών της πληροφορίας και επικοινωνίας στα εκπαιδευτικά συστήματα, για να: α) εξοικειωθούν με τα ψηφιακά μέσα β) δημιουργηθούν ευρωπαϊκοί ηλεκτρονικοί χώροι γ) συνεργαστούν ηλεκτρονικά, τόσο τα ιδρύματα, όσο και οι εκπαιδευτικοί και να ανταλλάξουν καλές πρακτικές δ) να ενισχυθεί η ηλεκτρονική μάθηση (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008). Η αρχή έγινε με δύο μεγάλα ευρωπαϊκά προγράμματα, το πρόγραμμα Σωκράτης για το χώρο της εκπαίδευσης και το Leonardo Da Vinci σχετικό με το χώρο της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Σε πρώτη φάση τα προγράμματα αυτά ολοκληρώθηκαν στις 31-12-1999, ενώ η δεύτερη φάση είχε διάρκεια από την 1-1-2000 έως τις 31-12-2006. Το πρόγραμμα για τη Δια Βίου Μάθηση 2007-2013 αποσκοπεί στη βελτίωση της ποιότητας και αποτελεσματικότητας με την εφαρμογή καινοτομιών και καλών πρακτικών. Περιλαμβάνει έξι υποπρογράμματα που βασίζονται στις ίδιες βασικές αρχές της συνεργασίας, της ενίσχυσης των γλωσσών και την εφαρμογή ΤΠΕ.

Comenius: Πρόγραμμα που εφαρμόστηκε στην προσχολική, σχολική και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αποσκοπούσε στην αφομοίωση και σεβασμό των ιδιαίτερων πολιτισμικών χαρακτηριστικών της κάθε χώρας από εκπαιδευτικούς και μαθητές, μέσα από τη συμμετοχή σε δράσεις αντίστοιχου περιεχομένου καθώς και στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων.

Απώτερος στόχος η συνειδητοποίηση της έννοιας του ενεργού πολίτη μέσα στην ευρωπαϊκή του διάσταση, η οποία έγινε αντιληπτή μέσα από καινοτόμες παιδαγωγικές μεθόδους.

Ως τμήμα του Comenius, το 2007 ενσωματώθηκε η δράση eTwinning, που αφορά συνεργασίες σχολικών οργανισμών και η οποία σταδιακά αποκτά περισσότερους φίλους. Ξεκίνησε επίσημα από τον Ιανουάριο του 2005, ως δράση του προγράμματος eLearning της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και από το 2014 έγινε μέρος του προγράμματος Erasmus+. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση το Erasmus έδωσε τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να επιμορφωθούν μέσα από την κινητικότητα, να γνωρίσουν τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα καλλιεργώντας την ευρωπαϊκή συνείδηση, την οποία θα μεταλαμπαδεύσουν στους μαθητές τους.

Το πρόγραμμα Leonardo da Vinci σχετίζεται με την επαγγελματική εκπαίδευση και αποσκοπεί στην ενίσχυση των δεξιοτήτων και προσόντων των συμμετεχόντων για την αποτελεσματικότερη ένταξή τους στην αγορά εργασίας. Επιπλέον, προώθησε την καινοτομία και την επαγγελματική εκπαίδευση.

Οι συνεχώς μεταβαλλόμενες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες δημιούργησαν νέα δεδομένα στον τομέα της εργασίας, της κατάρτισης και της εκπαίδευσης με την έλλειψη πρόσβασης από μεγάλο μέρος της νέας γενιάς σε αυτές. Η Ευρωπαϊκή Ένωση, στα πλαίσια της στρατηγικής «Ευρώπη 2020», ανέπτυξε το πρόγραμμα «Ορίζοντας 2020», το οποίο στηρίζει την καινοτομία ως διέξοδο στις νέες συνθήκες. Όραμα των εμπνευστών του είναι «να οδηγήσει σε περισσότερα επιτεύγματα, ανακαλύψεις και παγκόσμιες πρωτιές μεταφέροντας τις σπουδαίες ιδέες από το εργαστήριο στην αγορά», ενώ επεκτείνεται σε πολλούς τομείς, όπως η τεχνολογία, η βιομηχανία, η έρευνα, το περιβάλλον. Ακόμη, αναπτύχθηκαν προγράμματα σχεδιασμένα να υποστηρίξουν τις εκπαιδευτικές πολιτικές όπως το Eurydice, το Naric, το Europass ή το Jean Monet για τα ευρωπαϊκά ιδρύματα και τις ενώσεις εκπαίδευσης (Μπαγάκης, 2003). Εκτός των προγραμμάτων αναπτύχθηκαν επίσης πολλά δίκτυα συνεργασιών μεταξύ σχολικών οργανισμών, τα οποία βασίζονται στην ανταλλαγή και διάχυση καλών πρακτικών, όπως είναι το eTwinning. Ένα καινοτόμο εκπαιδευτικό, συνεργατικό πρόγραμμα που τα τελευταία χρόνια υλοποιείται από πολλά σχολεία και στην Ελλάδα, είναι το Teachers4Europe. Αποτελεί ένα δίκτυο σχολείων που με κοινό στόχο την επαφή των μαθητών με σύγχρονα ευρωπαϊκά θέματα και εφαρμόζοντας καινοτόμες παιδαγωγικές μεθόδους επιδιώκει την καλλιέργεια ευρωπαϊκής συνείδησης.

Η συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα συμβάλλει στην ανάδυση και χρήση νέων ιδεών που μετασχηματίζουν τις παραδοσιακές πρακτικές μάθησης και διδασκαλίας σε νέες διαδραστικές, ολιστικές και αλληλεπιδραστικές πρακτικές, οι οποίες διαφοροποιούν τη στάση και οπτική μαθητών και εκπαιδευτικών αναφορικά με το σχολείο και τη διαδικασία απόκτησης της γνώσης (Fullan, 2001).

Στην Ελλάδα, η υλοποίηση των προγραμμάτων ακολουθεί μία διαρκή εξελικτική πορεία αξιοποίησης νέων ιδεών και αναδιαμόρφωσης καθιερωμένων πρακτικών με στόχο την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Η πλειοψηφία όμως των εκπαιδευτικών διστάζει να υιοθετήσει καινοτόμες πρακτικές στον τρόπο διδασκαλίας, επιλέγοντας παραδοσιακές μεθόδους, όπως η διάλεξη, η εστίαση στο σχολικό εγχειρίδιο και η παραδοσιακή αξιολόγηση (Κυριακώδη & Τζιμογιάννης, 2015). Σε αυτό συμβάλλουν παράγοντες όπως ο συγκεντρωτισμός και η γραφειοκρατία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος καθώς και

τα συγκεκριμένα καθήκοντα του διευθυντή, τα οποία δεν επιτρέπουν ευελιξία και προσαρμογή σε νέες συνθήκες (Ιορδανίδης, 2006). Όπως επισημαίνουν οι Κυριακώδη & Τζιμογιάννης (2015), η εφαρμογή εκπαιδευτικών καινοτομιών αποτελεί θεμελιώδες ζήτημα στο παγκόσμιο εκπαιδευτικό σύστημα, γιατί θα προωθήσει την βιώσιμη και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξη μιας ανταγωνιστικής κοινωνίας μέσα από την πρόοδο της εκπαίδευσης, της καινοτομίας και της ψηφιακής κοινωνίας (European Commission, 2010 όπ. αναφ. σε Κυριακώδη & Τζιμογιάννης, 2015.)

Όπως αναφέρουν οι Lourmpas & Dakoroulou (2013), τα καινοτόμα προγράμματα στην εκπαίδευση συμβάλλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών γι' αυτό έχει παρατηρηθεί σταθερή δέσμευση στην εισαγωγή καινοτόμων προγραμμάτων από τα ελληνικά σχολεία. Όπως επισημαίνει ο Μαυρογιώργος σε: Μπαγάκης (2003:349-365), οι εκπαιδευτικοί που έχουν ως κοινό όραμα με τους μαθητές τους την αλλαγή και καινοτομία στις διδακτικές τους μεθόδους, αξιοποιούν περισσότερο ευρωπαϊκά προγράμματα, γιατί επιδιώκουν τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Αυτό σημαίνει καλλιέργεια των δεξιοτήτων των μαθητών, εμπλουτισμό των γνώσεων και αλλαγή στάσης σε βασικές αξίες ζωής, βασικές αρχές που πλαισιώνουν την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική για τη δημιουργία υπεύθυνων πολιτών σε μία μεταβαλλόμενη κοινωνία.

Η αναγνώριση της ποικιλομορφίας των λαών της Ευρώπης, ο σεβασμός και η αλληλεγγύη, με την ταυτόχρονη διατήρηση της εθνικής ταυτότητας αποτελούν προτεραιότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Μέσα από τη συνεργασία, την ανταλλαγή απόψεων και ιδεών, οι αυριανοί πολίτες της Ευρώπης θα ωφεληθούν δημιουργώντας ισχυρούς δεσμούς μεταξύ τους, ξεπερνώντας το ρατσισμό και διαμορφώνοντας κοινή ευρωπαϊκή πορεία. Κοινός στόχος λοιπόν των προγραμμάτων, η βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, των δεξιοτήτων, των στάσεων ζωής που θα διαμορφώσουν πολίτες ικανούς να συμβάλλουν στην πρόοδο και την ανάπτυξη, ατομικά και συλλογικά.

2.3. Το πρόγραμμα και η δράση του eTwinning

Το eTwinning ξεκίνησε στις 14 Ιανουαρίου 2005, στην αρχή, για να επιτρέψει τις συνεργασίες μεταξύ ιδρυμάτων βασικής εκπαίδευσης στην Ευρώπη. Το eTwinning αποτελεί μέρος του κύριου προγράμματος υποστήριξης της ΕΕ στον τομέα της εκπαίδευσης, του Προγράμματος Δια Βίου Μάθησης (υποπρόγραμμα Comenius). Το eTwinning εστιάζει στην αξιοποίηση της τεχνολογίας πληροφοριών και επικοινωνιών (ΤΠΕ) για την ενίσχυση της

συνεργασίας μεταξύ όλων των ειδών σχολείων, μέσω συνδέσμων αδελφοποίησης μέσω Διαδικτύου για την ανάπτυξη κοινών έργων χρησιμοποιώντας τα εργαλεία και τους ασφαλείς διαδικτυακούς χώρους που διατίθενται για αυτούς μέσω της ευρωπαϊκής πύλης eTwinning. Το eTwinning παρέχει επίσης άλλες υπηρεσίες στους δασκάλους, συμπεριλαμβανομένης της αναζήτησης εταίρων για σχολικές συνεργασίες Comenius, της δυνατότητας συμμετοχής σε κοινότητες πρακτικής, εργαστηρίων επαγγελματικής ανάπτυξης και διαδικτυακών εκδηλώσεων μάθησης (Akinci, 2018· European Commission Impact Report, 2013· Akdemir, 2017).

Η πλατφόρμα eTwinning μπορεί να χρησιμοποιηθεί από εκπαιδευτικούς, μαθητές και βιβλιοθηκονόμους δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων για να βρουν συνεργάτες από ευρωπαϊκές χώρες για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Το eTwinning – Η Κοινότητα για τα σχολεία στην Ευρώπη – είναι μια δράση για σχολεία η οποία χρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή στο πλαίσιο του προγράμματος Erasmus+ και συμμετέχουν εκπαιδευτικοί από 36 ευρωπαϊκές χώρες (eTwinning) και 8 γειτονικές χώρες (eTwinning Plus). Αποτελεί μια ζωντανή κοινότητα στην οποία συμμετείχαν, στα 16 χρόνια ύπαρξής του, περισσότεροι από 600.000 δάσκαλοι από 200.000 διαφορετικά σχολεία. Περισσότερες από 80.000 δράσεις έχουν εκτελεστεί, στις οποίες συμμετείχαν περισσότεροι από 4.500.000 μαθητές στο σύνολο. Λειτουργεί σε μια ασφαλή ψηφιακή πλατφόρμα, διαθέσιμη σε 28 γλώσσες, παρέχοντας μια σειρά από δραστηριότητες με κοινές δράσεις για σχολεία, σε εθνικό και διεθνές επίπεδο, συνεργατικούς χώρους και επαγγελματική ανάπτυξη για εκπαιδευτικούς [.https://www.etwinning.net/el/pub/about.htm](https://www.etwinning.net/el/pub/about.htm)

Είναι εξαιρετικά σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να διαθέτουν τις απαραίτητες επαγγελματικές γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις για την αποτελεσματικότητα της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας, η οποία παίζει σημαντικό ρόλο στην απόκτηση των απαιτούμενων προσόντων στα άτομα. Μία από τις εκπαιδευτικές πλατφόρμες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να αναπτύξουν οι εκπαιδευτικοί τόσο τις προσωπικές όσο και τις επαγγελματικές τους δεξιότητες είναι η πλατφόρμα eTwinning. Προσφέρει διάφορες ευκαιρίες τόσο για εκπαιδευτικούς, όσο και για μαθητές. Το eTwinning είναι ένα μοντέλο επιτυχημένου προγράμματος που αναπτύσσεται χρόνο με το χρόνο μέσα από μια καλά μελετημένη πολιτική μάρκετινγκ που συνδυάζει διάφορες στρατηγικές, οι οποίες επικεντρώνονται σε διαφορετικές ομάδες - στόχους ανθρώπων (από διαγωνισμούς, δημοσιεύσεις, βραβεία, δωρεάν μαθήματα έως αίθουσες δασκάλων, ομάδων και σύντομα). Κοινός στόχος όλων αυτών των προσπαθειών είναι να επιτευχθεί μια ενιαία ευρωπαϊκή

ποιοτική εκπαίδευση που βελτιώνει την ποιότητα της εκπαίδευσης στην Ευρώπη μέσω της συνεργασίας και της ανταλλαγής ιδεών. Όλοι αυτοί οι στόχοι πρέπει να επιτευχθούν μέσω των ΤΠΕ (Crisan, 2013). Πρέπει να προσθέσουμε ότι το eTwinning είναι ένα μέσο προώθησης των πιο πρόσφατων κατευθύνσεων στην εκπαίδευση που ορίζει η Ευρωπαϊκή Επιτροπή χρησιμοποιώντας όλα όσα προσφέρουν οι πλατφόρμες της (τάξεις, ομάδες, ανταλλαγές - κινητικότητα, καμπάνιες κ.λπ.)

Στην έρευνα των Çelebi και Yılmaz (2021), επιχειρήθηκε η σύγκριση μεταφορών που δημιουργήθηκαν από εκπαιδευτικούς στην Τουρκία και στο εξωτερικό. Το δείγμα αποτελούνταν από 224 εκπαιδευτικούς. Στη μελέτη υιοθετήθηκε η μέθοδος ανάλυσης περιεχομένου και τα δεδομένα είχαν συλλεχθεί μέσω ερωτηματολογίου σταθερής μορφής. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, διαπιστώθηκε ότι τα έργα eTwinning έχουν πραγματοποιηθεί κυρίως από δασκάλους που εργάζονται σε δημοτικά σχολεία. Οι μεταφορές που παράγονται από εκπαιδευτικούς για έργα eTwinning έχουν ομαδοποιηθεί σε 8 διαφορετικές κατηγορίες. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν διάφορα εργαλεία κατά την εκτέλεση των δράσεων τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ

3.1.Εννοιολογικός προσδιορισμός

Τα μαθησιακά περιβάλλοντα του 21ου αιώνα πρέπει να εμπλέκουν τους μαθητές ενεργά τόσο με τις μαθησιακές εργασίες αλλά και μεταξύ τους, ώστε η μάθηση να επιτυγχάνεται μέσα από κοινωνικές εμπειρίες (Johnson & Johnson, 200· Slavin, 1996). Η κοινωνική διάσταση της γνώσης υποστηρίχτηκε από κοινωνιολόγους και κοινωνικούς ψυχολόγους, περισσότερο όμως βασίστηκε στις απόψεις του σοβιετικού ψυχολόγου Vygotsky (1978), ο οποίος υποστήριξε τη θεωρία της «Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης (ΖΕΑ)». Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη θεωρία το παιδί μπορεί να φθάσει στην ανώτερη βαθμίδα νοητικής εξέλιξης που είναι ικανό να φθάσει μέσα από κοινωνικές διεργασίες, εξασκώντας ανώτερες λειτουργίες, όπως τη μνήμη, την προσοχή, τη δημιουργία εννοιών. Εκφραστής της κοινωνικής μάθησης ήταν επίσης ο Bruner (1985), ο οποίος εστίασε στην πεποίθηση ότι η μάθηση του παιδιού επιτυγχάνεται μέσα από την συνεχή αλληλεπίδρασή του με το κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον, μια διαδικασία που καθιστά το μαθητή «γνωστικά δραστήριο» (Doise & Mugny, 1987· Ραβάνης, 1999 οπ. αν. σε Μπότσογλου & Κακανά, 2007).

Ο Piaget (1970), επίσης, τονίζει τη σπουδαιότητα της συνεργασίας των παιδιών, με την υποστήριξη της θεωρίας ότι η ποιότητα του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος ασκεί καταλυτική επίδραση στη μάθηση με την ανάπτυξη ενός εγγενούς συστήματος εσωτερικών δομών. Η αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται σε ένα συγκεκριμένο φυσικό και κοινωνικό πλαίσιο προωθεί και προϋποθέτει την επικοινωνία και συνεργασία ανάμεσα στα μέλη μιας ομάδας, είτε μαθητών είτε μαθητών εκπαιδευτικού, ενώ ευνοεί τη διαμόρφωση της ατομικής ταυτότητας και συνεργασίας.

Οι Johnson & Johnson (2000), μέσα από την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων, υποστήριξαν την επίδραση της συμβολικής αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας στην ανάπτυξη της συνεργατικής προσέγγισης της γνώσης. Κατά τη διάρκεια της συνεργασίας οι μαθητές ενθαρρύνονται στην έκφραση των απόψεών τους, στη γνωριμία μεταξύ τους, στην παροχή αλληλοβοήθειας και γενικότερα στη δημιουργία θετικού κλίματος στην τάξη.

Σύμφωνα με ποικίλες έρευνες, η κοινωνική αλληλεπίδραση φαίνεται να επηρεάζει τη μαθησιακή πρόοδο των μαθητών, η οποία επιτυγχάνεται μέσω της παράθεσης και αντιπαράθεσης απόψεων (Doise & Mugny, 1987· Ραβάνης, 1999 όπ. αναφ. σε Μπότσογλου και άλ., 2007). Θα πρέπει λοιπόν να διαμορφωθεί ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο που να στηρίζεται τόσο στις αλληλεπιδράσεις δασκάλου-μαθητή όσο και στη συνεργασία μεταξύ των μαθητών μιας ομάδας. (Ματσαγγούρας, 1995, 1997· Σταυρίδου, 2000 όπως αναφ. σε Μπότσογλου & Κακανά, 2007).

Ο όρος συνεργατική μάθηση παραπέμπει σε μία μέθοδο διδασκαλίας όπου μαθητές με κοινό μαθησιακό προφίλ αλληλεπιδρούν ώστε να οικοδομήσουν τη γνώση σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο. Σε αυτό το πλαίσιο οι μαθητές, συμμετέχουν ενεργά στις μικρές ομάδες όπου ανήκουν και επεξεργάζονται το περιεχόμενο και τους στόχους που έχουν τεθεί. Η συνεργασία που αναπτύσσεται, τους κινητοποιεί να αναλάβουν πρωτοβουλίες, να εκφραστούν, να μελετήσουν δεδομένα, καλλιεργώντας έτσι δεξιότητες υψηλού επιπέδου. Το μοντέλο της συνεργατικής μάθησης αποτελεί μια σημαντική μορφή οργάνωσης της τάξης (Χαριδήμου, 2019) και βασίζεται στην εποικοδομιστική θεωρία, η οποία υποστηρίζει την οικοδόμηση της γνώσης ως αποτέλεσμα βιώματος, κατασκευής και αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον.

Πλήθος μελετών και ερευνών για τα αποτελέσματα της εφαρμογής του ομαδοσυνεργατικού μοντέλου διδασκαλίας και μάθησης από διάφορες ειδικότητες και εκπαιδευτικές βαθμίδες οδηγούν στο συμπέρασμα ότι ευνοεί σημαντικά την κοινωνική και ψυχολογική ανάπτυξη μαθητών (Ματσαγγούρας, 2004), βελτιώνει την ακαδημαϊκή τους πρόοδο και ενισχύει την ικανότητά τους στην επίλυση προβλημάτων (Καψάλη & Νημά, 2002). Μέσα σε ένα κοινωνικά ασφαλές μαθησιακό περιβάλλον μειώνεται ο αποκλεισμός μαθητών από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα και αυξάνεται η συμμετοχή των μαθητών με χαμηλό προφίλ.

Όπως επισημαίνει όμως η Jolliffe (2007), δεν είναι πάντα εύκολο να εφαρμοστεί το μοντέλο της συνεργατικής μάθησης με επιτυχία, αν δεν υπάρχουν ορισμένα προαπαιτούμενα. Αρχικά ο δάσκαλος θα πρέπει να εκπαιδεύσει τους μαθητές, σταδιακά, να εργάζονται με αυτό τον τρόπο και να επιτυγχάνουν κοινούς στόχους. Να ενθαρρύνει την ανεξαρτησία του καθενός με συγκεκριμένες τεχνικές, όπως να μάθουν να συζητάνε μεταξύ τους μέσα στην ομάδα και να βοηθά ο ένας τον άλλο, δίνοντας προτεραιότητα στις ατομικές, κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες τους.

Μέσα από αυτή την αλληλεπίδραση οικοδομούν πιο ισχυρή προσωπικότητα, ενισχύοντας την αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμησή τους, ενώ εξασκούνται στη διαχείριση των εμποδίων. Η εργασία σε ένα συνεργατικό περιβάλλον παρέχει ευκαιρίες για πιο αποτελεσματική επικοινωνία με τους ομότιμους, μοίρασμα των δυσκολιών, ενώ ενισχύει την αίσθηση της αυτονομίας, της δύναμης του εγώ και κατ' επέκταση της αίσθησης αυτό-αποτελεσματικότητας (Johnson,1999). Μέσα στο συνεργατικό πλαίσιο δημιουργείται κλίμα θετικής αλληλεξάρτησης των συμμετεχόντων που λειτουργεί ως κίνητρο για μάθηση (Tran,2014) και είναι απαραίτητη προϋπόθεση για εποικοδομητική συνεργασία και επίτευξη κοινών στόχων (Yager, 2000).

Όπως αναφέρει ο Slavin, (2011), στις συνεργατικές διαδικασίες μάθησης οι μαθητές είναι υπεύθυνοι τόσο για την δική τους μάθηση, όσο και για την μάθηση των υπολοίπων μελών της ομάδας. Μέσα λοιπόν από τις συνεργατικές εμπειρίες καλλιεργούνται κοινωνικές δεξιότητες και ενισχύεται η συναισθηματική ωρίμανση, δύο καθοριστικοί παράγοντες για την πρόοδο του ατόμου στις σύγχρονες κοινωνικές συνθήκες, ενώ σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες οι μαθητές που εργάστηκαν σε συνεργατικά πλαίσια αποκόμισαν πολλαπλά ακαδημαϊκά, κοινωνικά και ψυχολογικά οφέλη (Johnson & Johnson, 2008).

3.2.Ο ρόλος του δασκάλου στην εφαρμογή μοντέλου συνεργατικής μάθησης

Ο δάσκαλος είναι ο βασικός παράγοντας που δομεί και οργανώνει τη συνεργασία τόσο στην τάξη όσο και στην κοινότητα, (Johnson & Johnson,1994, 1999).Ο ρόλος του είναι καθοδηγητικός και υποστηρικτικός. Για την βελτίωση της αποτελεσματικότητάς των δασκάλων όταν εφαρμόζουν συνεργατικά μοντέλα μάθησης, η Vescio, Ross, & Adams (2008) θεωρούν ότι η συμμετοχή τους σε επαγγελματικές κοινότητες μάθησης (PLCs) (Professional Learning Communities) βελτιώνει τη διδακτική τους πρακτική και κατά συνέπεια τις επιδόσεις των μαθητών τους.

Μελέτες που έχουν γίνει, καταδεικνύουν ξεκάθαρα ότι ένα μοντέλο μαθησιακής κοινότητας μπορεί να έχει θετικό αντίκτυπο τόσο στους δασκάλους όσο και στους μαθητές, καθώς οι δάσκαλοι θεωρούν ότι επικεντρώνονται περισσότερο στους μαθητές τους, και αυτό οδηγεί σε βελτίωση των επιδόσεών τους και σε καλύτερες βαθμολογίες. Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευτικοί ενδυναμώνονται επαγγελματικά, αφού μέσα από τη συνεργασία βρίσκονται σε συνεχή διαδικασία μάθησης, με οφέλη τόσο για τους ίδιους, όσο και για τους μαθητές τους.

Οι Bolam et al. (2005) και ο Louis & Marks (1998) όπ. αναφ. σε Vescio et al. (2007), διαπίστωσαν ότι η υψηλότερη επίδοση των μαθητών σχετίζεται με τον βαθμό που οι εκπαιδευτικοί των σχολικών μονάδων είχαν ισχυρές επαγγελματικές κοινότητες. Οι Supovitz & Christman (2003) και Supovitz (2002) διαπίστωσαν ότι η μετρήσιμη βελτίωση στην επίδοση των μαθητών σημειώθηκε μόνο σε PLCs (Professional Learning Communities) που εστίαζαν στην αλλαγή των εκπαιδευτικών πρακτικών των δασκάλων τους.

Η Βρίζα (2018), μέσα από μελέτη της βιβλιογραφίας, αναφέρεται στον τρόπο που η συμμετοχή σε κοινότητες μάθησης επηρεάζει τον ρόλο και την απόδοση των δασκάλων στην διδακτική μεθοδολογία. Τα συμπεράσματα συμπίπτουν με τα προαναφερθέντα, όπως η βελτίωση της διδακτικής κουλτούρας και οι καλύτερες μαθητικές επιδόσεις. Επιπρόσθετα, οι δάσκαλοι ενδυναμώνονται επαγγελματικά και βελτιώνουν το εκπαιδευτικό τους προφίλ.

Τα ευρήματα μελέτης των Hahn & Jeon (2005) στην Κορέα, δείχνουν ότι η θετική στάση και απόψεις του δασκάλου για τη συνεργατική μάθηση ως εκπαιδευτικής μεθόδου, επηρεάζουν ευνοϊκά την πρακτική στην τάξη. Σύμφωνα όμως με τη μελέτη, παρατηρήθηκε έλλειψη γνώσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη χρήση τεχνικών της μεθόδου που αφορούν την οργάνωση, το σχεδιασμό, την εφαρμογή καθώς και τις μεθόδους αξιολόγησης. Απαιτείται λοιπόν, ο σχεδιασμός ολοκληρωμένων επιμορφωτικών προγραμμάτων για κατάρτιση των εκπαιδευτικών στη συνεργατική μάθηση, ώστε να επιτευχθεί καλύτερη διαχείριση των τεχνικών εφαρμογής της και να αντιμετωπιστούν κατάλληλα τα δυνατά αλλά και αδύνατα σημεία της.

Η Jolliffe (2007), αναφέρει ως πιθανούς κινδύνους μη επιτυχούς εφαρμογής του συνεργατικού μοντέλου, την απώλεια του ελέγχου της ομάδας από τον δάσκαλο και την ελλιπή ατομική αξιολόγηση των μαθητών. Κατά το σχεδιασμό ενός συνεργατικού προγράμματος θα πρέπει να ληφθούν υπόψη οι ποικίλες εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με ένα συμπεριληπτικό τρόπο, όπως διαφοροποιήσεις ως προς το φύλο, τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, παιδιά πρόσφυγες ή μετανάστες, παιδιά που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα.

3.3.Συνεργατική μάθηση και συνεργατικά περιβάλλοντα

Στην σύγχρονη εποχή της παγκοσμιοποίησης και της ψηφιακής τεχνολογίας, τα ο σχολείο συμβαδίζει με την ανάπτυξη της τεχνολογίας και την ψηφιοποίηση των συστημάτων ανοίγοντας διαύλους παγκόσμιας επικοινωνίας και νέους ορίζοντες γνώσης (Smaldino, Deborah, & Russell, 2010).Οι μαθητές του 21^{ου} αιώνα ζουν σε ένα ψηφιακό περιβάλλον με το οποίο βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση και επηρεάζονται άμεσα από αυτό. Ο παραδοσιακός τρόπος απόκτησης της γνώσης δεν αρκεί για να καλύψει τις σύγχρονες εκπαιδευτικές ανάγκες που απαιτούν την απόκτηση δεξιοτήτων ζωής από τους μαθητές. Το σχολείο του μέλλοντος είναι ψηφιακό και η γνώση οικοδομείται μέσα από την επικοινωνία και τη συνεργασία, με τη δημιουργία κατάλληλων εκπαιδευτικών περιβαλλόντων και τη χρήση των νέων τεχνολογιών και εργαλείων του Web 02. (Καρακατσάνη & Τσιβαλιού, 2014).

Αναδείχθηκε λοιπόν το μοντέλο της συνεργατικής μάθησης (ΣΜ) και ειδικότερα της συνεργατικής μάθησης με την υποστήριξη υπολογιστών (ΣΜΥΥ), (Computer Supported Collaborative Learning Systems, CSCL) (Καρασσαβίδης & Κόμης, 2007).

Στα σύγχρονα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, το μοντέλο της συνεργατικής μάθησης που βασίζεται στην θετική αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων σε ψηφιακό περιβάλλον, μπορεί να έχει τη μορφή σύγχρονης, ασύγχρονης ή συνδυασμό και των δύο αλληλεπίδρασης. Η επικοινωνία μπορεί να γίνεται με ποικίλους τρόπους, όπως βίντεο, γραφικά, κείμενα, διαμοιρασμό υλικού, ανταλλαγή απόψεων σε κοινούς δικτυακούς χώρους, προσφέροντας νέες μαθησιακές εμπειρίες στους συμμετέχοντες, καθώς και ευελιξία στην απόκτηση της γνώσης.(Χαριδήμου,2019).

Νέα και ευέλικτα περιβάλλοντα μάθησης, αποτελούν η τηλεεκπαίδευση και η Εξ Αποστάσεως εκπαίδευση (Δημητριάδης και συν.,2008). Η ανάπτυξη συνεργατικών περιβαλλόντων με τη μορφή κοινοτήτων εστιάζουν στην ομάδα και την επίτευξη κοινών στόχων μέσα από διαδικασίες αλληλεπίδρασης με τη συμβολή υπολογιστών, είτε με απευθείας αλληλεπίδραση, είτε μέσω εφαρμογών (Κόμης, 2004). Το εκπαιδευτικό παράδειγμα της ΣΥΜΥ (Koschmann, 1996 όπ.αναφ. σε Βαμβακούση, Κόλλιας, Καρασαββίδης & Μαμαλούγκος, 2007) δίνει έμφαση στη συνεργασία και τον κοινωνικό επικοινωνιακό χαρακτήρα της απόκτησης γνώσης. Οι μαθητές μέσα από νέους ρόλους ενδυναμώνονται με νέες δεξιότητες ανακάλυψης και διερεύνησης της γνώσης με υπολογιστικά εργαλεία.

Σύμφωνα με τους Ράπτη & Ράπτη (2004), ο υπολογιστής αποτελεί μέσο διδασκαλίας που ενεργοποιεί τους μαθητές, ακόμη και τους πιο αδύναμους, με τη χρήση ποικίλων εργαλείων για ανταλλαγή ιδεών, για επικοινωνία και πρόσβαση σε αρχεία και διαδικτυακό υλικό (Κόμης, 2004).

Οι διαρκώς αναπτυσσόμενες ψηφιακές εφαρμογές που εξελίσσονται στα πλαίσια του παγκόσμιου ιστού Web2.0, επικεντρώνονται στον μαθητή και στον βαθμό που αυτός εμπλέκεται, αλληλεπιδρά, συνεργάζεται, μαθαίνει. Τα νέα μαθησιακά περιβάλλοντα στοχεύουν στην συνεργασία, την επικοινωνία αλλά και σε μια πιο ευέλικτη μαθησιακή εμπειρία (Τζιμογιάννης, 2017 όπ. αναφ. σε Χαριδήμου, 2019).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΝΤΙΛΑΜΒΑΝΟΜΕΝΗ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

4.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός αντιλαμβανόμενης αυτό-αποτελεσματικότητας

Η αντιλαμβανόμενη αυτό-αποτελεσματικότητα σχετίζεται στενά με άλλες γνωστές έννοιες, αλλά διακρίνεται με κάποιους σημαντικούς τρόπους. Δεδομένων αυτών των ομοιοτήτων και των σημαντικών διαφοροποιήσεων, υπάρχει συχνά σύγχυση σχετικά με το τι είναι η αντιληπτή αυτό-αποτελεσματικότητα και τι δεν είναι (Anderson, Turner, Heath & Payne, 2016). Αυτές οι έννοιες συχνά δεν ορίζονται επακριβώς και χρησιμοποιούνται συχνά εναλλακτικά.

Η αντιλαμβανόμενη αυτό-αποτελεσματικότητα αντανακλά την αισιόδοξη αυτοπεποίθηση ότι κάποιος μπορεί να εκτελέσει νέες ή δύσκολες εργασίες και να επιτύχει τα επιθυμητά αποτελέσματα (Bandura, 1997). Αυτή η γνώση του «μπορώ να κάνω» αντανακλά την αίσθηση του ελέγχου πάνω στο περιβάλλον και την πεποίθηση ότι κάποιος μπορεί να ελέγξει τις απαιτητικές περιβαλλοντικές απαιτήσεις μέσω της δικής του συμπεριφοράς. Ως εκ τούτου, αντιπροσωπεύει μια άποψη με αυτοπεποίθηση για την ικανότητα κάποιου να αντιμετωπίσει ορισμένους στρεσογόνους παράγοντες στη ζωή.

Η αυτό-αποτελεσματικότητα κάνει τη διαφορά στο πώς αισθάνονται, σκέφτονται και ενεργούν οι άνθρωποι. Άτομα με υψηλά επίπεδα αντιλαμβανόμενης αυτό-αποτελεσματικότητας εμπιστεύονται τις ικανότητές τους ενόψει αντιξοοτήτων, τείνουν να αντιλαμβάνονται τα προβλήματα ως προκλήσεις και όχι ως απειλές ή ανεξέλεγκτες καταστάσεις, βιώνουν λιγότερο αρνητική συναισθηματική διέγερση σε απαιτητικές εργασίες, σκέφτονται με τρόπους που βελτιώνουν τον εαυτό τους, δίνουν κίνητρα τον εαυτό τους και δείχνουν επιμονή όταν έρχονται αντιμέτωποι με δύσκολες καταστάσεις (Wuepper & Lybbert, 2017).

Αντίθετα, τα άτομα με χαμηλή αντιλαμβανόμενη αυτό-αποτελεσματικότητα τείνουν να βιώνουν αυτό-αμφιβολία και άγχος όταν αντιμετωπίζουν περιβαλλοντικές απαιτήσεις. Αντιλαμβάνονται τα απαιτητικά καθήκοντα ως απειλητικά, αποφεύγουν δύσκολες καταστάσεις, τείνουν να αντιμετωπίζουν λιγότερο λειτουργικά τους στρεσογόνους παράγοντες ενώ τείνουν να αναλαμβάνουν μεγαλύτερη ευθύνη για την αποτυχία τους παρά για την επιτυχία τους. Επίσης, είναι πιο ευάλωτα στο άγχος και την κατάθλιψη (Schwarzer &

Warner, 2013).

4.2. Αντιλαμβανόμενη αυτό-αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού

Όσον αφορά την αυτό-αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού, ορίζεται ως η πεποίθηση που έχει ένας δάσκαλος σχετικά με την ικανότητά του/της να εφαρμόζει απαραίτητες στρατηγικές για την επιτυχή εκτέλεση της διδασκαλίας. Ξεκινώντας από αυτούς τους ορισμούς, μπορεί να υποστηριχθεί ότι υπάρχει μια σχέση μεταξύ της αποτελεσματικής εκτέλεσης της εργασίας τους από τους εκπαιδευτικούς και των αντιλήψεών τους για την αυτό-αποτελεσματικότητα. Στην πραγματικότητα, αναφέρεται σε πολλές πηγές ότι αυτή η αντίληψη των εκπαιδευτικών είναι πιθανό να επηρεάσει θετικά ή αρνητικά τις στάσεις και τις συμπεριφορές τους (Uzun, RÖzkılıç & Şentürk, 2010).

Ο Gibbs (2000) επισημαίνει τέσσερα είδη ως δείκτες αυτό-αποτελεσματικότητας στους εκπαιδευτικούς: α) τη συμπεριφορική αυτό-αποτελεσματικότητα η οποία αντανακλά την αυτοπεποίθηση που έχουν οι εκπαιδευτικοί στις ικανότητές τους η οποία τους βοηθά στο να ξεπερνούν τυχόν εμπόδια στο διδακτικό τους έργο, β) τη γνωστική αυτό-αποτελεσματικότητα κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί έχουν την πίστη ότι μπορούν να ελέγξουν τη σκέψη τους σε συγκεκριμένους διδακτικούς τομείς, γ) τη συναισθηματική αυτό-αποτελεσματικότητα στην οποία μπορούν να ελέγξουν τα συναισθήματά τους σε συγκεκριμένες καταστάσεις και δ) την πολιτισμική αυτό-αποτελεσματικότητα στην οποία οι εκπαιδευτικοί έχουν την αυτοπεποίθηση ότι μπορούν να διαχειριστούν συγκεκριμένες καταστάσεις με πολιτισμικά κατάλληλες τεχνικές.

Οι μαθητές των οποίων οι δάσκαλοι έχουν υψηλά επίπεδα αντίληψης αυτό-αποτελεσματικότητας παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα ακαδημαϊκών επιδόσεων από τους μαθητές των δασκάλων με χαμηλότερα επίπεδα αντίληψης αυτό-αποτελεσματικότητας. Οι δάσκαλοι με υψηλά επίπεδα αντίληψης αυτό-αποτελεσματικότητας διατηρούν τη συμμετοχή των μαθητών σε υψηλότερο επίπεδο αφιερώνοντας περισσότερο χρόνο παρακολουθώντας τους μαθητές τους, επιβλέποντας τις εργασίες τους κατά τη διάρκεια ενός μαθήματος και παρέχοντάς τους ομαδικές εργασίες και συλλογικές εργασίες (Barni, Danioni & Benevene, 2019).

Υπάρχουν επίσης μελέτες που αναφέρουν την παρουσία μιας αμοιβαίας σχέσης μεταξύ του επιπέδου αντίληψης της αυτό-αποτελεσματικότητας ενός δασκάλου και των επιπέδων ακαδημαϊκής επιτυχίας των μαθητών του/της. Σύμφωνα με αυτές τις μελέτες, ένας δάσκαλος αρχίζει να αντιλαμβάνεται ότι είναι πιο αποτελεσματικός καθώς οι μαθητές του/της

γίνονται επιτυχημένοι, και καθώς ένας δάσκαλος αισθάνεται αποτελεσματικός, οι μαθητές γίνονται επιτυχημένοι (Fakhrou & Habib, 2021).

Όπως διαπιστώνεται, η αντίληψη για την αυτό-αποτελεσματικότητα ενός δασκάλου φαίνεται να είναι μια σημαντική μεταβλητή που επηρεάζει θέματα όπως η διαχείριση της τάξης, η μέθοδος και η χρήση στρατηγικής, αυξάνοντας τα κίνητρα και την επιτυχία των μαθητών. Ένας δάσκαλος που δεν έχει την αίσθηση της αυτό-αποτελεσματικότητας δεν αναμένεται να γίνει αποτελεσματικός στα μαθήματά του (Frank, 2009 οπ. αναφ. σε Gkolia, Belias & Koustelios, 2014).

4.3. Αντιλαμβανόμενη Αυτό-αποτελεσματικότητα και Δέσμευση

Η επαγγελματική δέσμευση θεωρείται σημαντικός παράγοντας για την απόδοση των ατόμων στο επάγγελμα. Με άλλα λόγια, είναι γνωστό ότι η προσπάθεια και η ενεργητικότητα ενός ατόμου για το επάγγελμα συνδέεται με την επαγγελματική δέσμευση. Υπό αυτή την έννοια, η επαγγελματική δέσμευση σχετίζεται άμεσα με τις προσπάθειες, την αφοσίωση και τον χρόνο που αφιερώνεται στο επάγγελμα. Επιπλέον, η επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών θεωρείται σημαντική μεταβλητή για την επίδοση των μαθητών. Οι επαγγελματικά αφοσιωμένοι δάσκαλοι καταβάλλουν τόση προσπάθεια όχι μόνο για την επιτυχία των μαθητών, αλλά και για τη δική τους επαγγελματική ανάπτυξη (Shukla, 2014).

Η δέσμευση αναδεικνύεται ως προϋπόθεση για την επίτευξη των στόχων που πρέπει να επιτελούνται στα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Λαμβάνοντας υπόψη τις ατομικές διαφορές μεταξύ των μαθητών, των μαθητών που κινδυνεύουν, της ανάγκης για εξειδικευμένη εκπαίδευση που απαιτεί το εργατικό δυναμικό από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα και τα σχολεία, η υπέρβαση όλων αυτών δεν φαίνεται εφικτή χωρίς αφοσιωμένους δασκάλους υψηλού επιπέδου. Σε αυτή την περίπτωση, φαίνεται ότι απαιτούνται αφοσιωμένοι δάσκαλοι υψηλού επιπέδου για την κατάρτιση του ειδικευμένου εργατικού δυναμικού που απαιτείται από την ηλικία (Siti, Dirga, Eny, Darma & Heni, 2021).

Είναι γνωστό ότι οι αφοσιωμένοι δάσκαλοι έχουν διάφορα χαρακτηριστικά. Για παράδειγμα; αποτίμηση του επαγγέλματος και αφιερώνοντας επιπλέον χρόνο με τους μαθητές (Butucha, 2013), νιώθοντας ψυχολογική δέσμευση στο επάγγελμα, δίνοντας σημασία στην ανάπτυξη των μαθητών και στην προσωπική τους ανάπτυξη (Shukla, 2014), βλέποντας το επάγγελμα ως σημαντικό μέρος της ζωής, εκπληρώνοντας τις επαγγελματικές τους ευθύνες και παρακολουθώντας τις τρέχουσες εξελίξεις περιλαμβάνονται μεταξύ των χαρακτηριστικών

που ανήκουν σε αφοσιωμένους δασκάλους.

Στην έρευνά του ο Kozikoglu (2016) εξέτασε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αυτό-αποτελεσματικότητα και τα επίπεδα επαγγελματικής δέσμευσης. Επιπρόσθετα διερεύνησε τη σχέση μεταξύ των αντιλήψεών τους για την αυτό-αποτελεσματικότητα και τα επίπεδα επαγγελματικής δέσμευσης και να καθορίσει εάν οι αντιλήψεις τους για την αυτό-αποτελεσματικότητα και τα επίπεδα επαγγελματικής δέσμευσής τους αλλάζουν σύμφωνα με διάφορες μεταβλητές. Η μελέτη διεξήχθη με 349 δασκάλους που εργάζονται στις περιφέρειες της επαρχίας Βαν. Ως εργαλεία συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν η «Κλίμακα Αυτό-αποτελεσματικότητας Δασκάλων» που αποτελείται από 32 στοιχεία και αναπτύχθηκε από τον Senemoglu (2006) και η «Κλίμακα Επαγγελματικής Δέσμευσης Δασκάλων» που αποτελείται από 20 στοιχεία και αναπτύχθηκε από τον Kozikoglu (2016) χρησιμοποιήθηκαν σε αυτή τη μελέτη.

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας οι αντιλήψεις για την αυτό-αποτελεσματικότητα και τα επίπεδα επαγγελματικής δέσμευσης των εκπαιδευτικών βρέθηκαν υψηλά. Διαπιστώθηκε ότι οι αντιλήψεις για την αυτό-αποτελεσματικότητα και η επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών δεν αλλάζουν σημαντικά ανάλογα με το φύλο και τον κλάδο.

Επί πλέον διαπιστώθηκε μια θετική, μέτριου επιπέδου και σημαντική σχέση μεταξύ των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την αυτό-αποτελεσματικότητα και της επαγγελματικής δέσμευσης. Αυτό δείχνει ότι όσο αυξάνονται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αυτό-αποτελεσματικότητα, τόσο αυξάνεται και η επαγγελματική τους δέσμευση.

4.4. Αντιλαμβανόμενη αυτό-αποτελεσματικότητα και καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα

Οι ραγδαίες αλλαγές στον 21^ο αιώνα του εκπαιδευτικού συστήματος απαιτούν δράσεις καινοτομίας από όλους τους εκπαιδευτικούς. Η καινοτόμος συμπεριφορά είναι ζωτικής σημασίας για να διασφαλιστεί ότι το εκπαιδευτικό σύστημα παραμένει σχετικό με τις τρέχουσες εξελίξεις και τάσεις. Ωστόσο, δεν υπάρχουν ολοκληρωμένοι προσδιορισμοί των παραγόντων που μπορούν να επηρεάσουν την καινοτόμο συμπεριφορά ενός εκπαιδευτικού, ειδικά τις τελευταίες δεκαετίες. Αν και η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών είναι ζωτικής σημασίας για την αποτελεσματική διαδικασία διδασκαλίας και

μάθησης, μπορεί να είναι δύσκολο να κατανοηθεί η περίπλοκη φύση της σχέσης μεταξύ της αυτό-αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού και των μεταβλητών της. Οι μεταβλητές της αυτό-αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού μπορεί να διαφέρουν από άτομο σε άτομο ανάλογα με το κοινωνικό του υπόβαθρο, τη γνωστική συμπεριφορά, τα εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα, το επίπεδο ικανοτήτων και γνώσεων, το εργασιακό περιβάλλον, τα κίνητρα και τα επιτεύγματα των μαθητών κ.λπ., συνδέεται με διάφορες διδακτικές συμπεριφορές και την επίτευξη επιτυχίας και κινήτρων των μαθητών. Μπορεί επίσης να σχετίζεται με τις προσεγγίσεις διαχείρισης της τάξης του δασκάλου (Wazir, 2019).

Η μελέτη των Zainal, Mohd & Mohd (2019) διαπίστωσε ότι η ηγεσία και η αυτό-αποτελεσματικότητα είναι οι πιο κυρίαρχοι παράγοντες που επηρεάζουν την καινοτόμο συμπεριφορά των εκπαιδευτικών στον σχολικό τομέα. Επομένως, καταγράφεται μια σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ του επιπέδου αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με την τάση τους να συμμετέχουν σε καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα. (Zainal, et al.,2019).

Η διδασκαλία σε τάξεις χωρίς αποκλεισμούς, σε διάφορα πολιτισμικά πλαίσια, φαίνεται να υποδεικνύει ότι η αντιλαμβανόμενη αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών είναι μια πολυδιάστατη κατασκευή. Η εμπειρία στη διδασκαλία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελεί έναν ισχυρό προγνωστικό παράγοντα της αυτό-αποτελεσματικότητας σχετικά με τη συνεργασία (Malinen, et al., 2013). Επιπρόσθετα, την επηρεάζουν σημαντικά το φύλο, τα ακαδημαϊκά προσόντα, η εμπειρία και η εντοπιότητα (Tayyaba,et.al.,2011).

Τα συνεργατικά πλαίσια - μέσα στα οποία υλοποιούνται τα καινοτόμα προγράμματα-έχουν αντίκτυπο στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, ένα αποτέλεσμα που έχει συνδεθεί εμπειρικά με τη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών και την προσαρμοστικότητα και προσαρμογή των εκπαιδευτικών. Όταν τα επιτυχημένα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης που προσφέρουν οι συνεργατικές δράσεις, είναι εντατικά, συνεχόμενα και συνδέονται με την πρακτική, ενθαρρύνουν ισχυρές εργασιακές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, ενισχύουν τα κίνητρά τους, έτσι ώστε οι δεξιότητες που αποκτήθηκαν να συνεχίσουν να εξασκούνται στην τάξη. Αυτά τα κρίσιμα στοιχεία είναι ενσωματωμένα σε δομές συνεργατικής μάθησης. (Chong & Kong, 2012).

Σύμφωνα με τους Ross & Bruce (2007) όπ. αναφ. σε Παυλάκη (2019),όσο υψηλότερος είναι ο βαθμός αντιλαμβανόμενης αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, τόσο επηρεάζεται και η απόδοσή τους σχετικά με την οργάνωση του μαθήματος, την τάση για διαφοροποιημένη διδασκαλία και ενδιαφέρον για την καινοτομία..

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΩΝ

5.1. Δεδομένα Ερευνών

Η βιβλιογραφική επισκόπηση ερευνών στην διεθνή και ελληνική ακαδημαϊκή κοινότητα σχετικών με την αντιλαμβανόμενη αυτό-αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών που εφαρμόζουν καινοτόμες διδακτικές μεθόδους και υλοποιούν ευρωπαϊκά συνεργατικά προγράμματα, ανέδειξε ποικίλες πτυχές του συγκεκριμένου πεδίου. Διερευνήθηκε ο ρόλος του εκπαιδευτικού και η επίδραση των προγραμμάτων και μεθόδων στο δικό του εκπαιδευτικό προφίλ, αλλά και στην ευρύτερη μαθητική κοινότητα. Πιο συγκεκριμένα:

Το πρόγραμμα eTwinning απολαμβάνει μεγάλη δημοτικότητα και μεγάλη συμμετοχή των Ρουμάνων δασκάλων. Η μελέτη της Crisan (2013) στόχευε στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τον αντίκτυπο του eTwinning στις διδακτικές πρακτικές, καθώς και στις ανάγκες κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Τα δεδομένα για αυτήν τη μελέτη συλλέχθηκαν μέσω ενός διαδικτυακού ερωτηματολογίου που διανεμήθηκε σε 108 εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν ενεργά στο πρόγραμμα eTwinning. Η ανάλυση των απαντήσεων αποκάλυψε μια σειρά από ευεργετικά αποτελέσματα στη διδασκαλία και την κατάρτιση, που αναφέρθηκαν από τους ερωτηθέντες. Μεταξύ αυτών των πλεονεκτημάτων είναι η δημιουργία πιο υποστηρικτικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος με στόχο την καλύτερη μαθησιακή απόδοση των μαθητών, την ανάπτυξη διαφοροποιημένων μαθησιακών δραστηριοτήτων, τη συζήτηση με τους μαθητές για το ρόλο των γνώσεων και των δεξιοτήτων που αποκτώνται στην τάξη, στην προσωπική τους ζωή ή/και στην επαγγελματική αξιολόγηση των μαθητών μέσω εναλλακτικούς τρόπους, καλύτερη χρήση των ΤΠΕ για επαγγελματική εξέλιξη.

Η μελέτη της Nawrot-Lis (2018) στόχευε στη διερεύνηση των απόψεων των καθηγητών Αγγλικών και Πολωνών σχετικά με τον αντίκτυπο του eTwinning στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Τα δεδομένα για τη μελέτη συλλέχθηκαν μέσω ενός διαδικτυακού ερωτηματολογίου που διανεμήθηκε σε 20 Πολωνούς και 20 καθηγητές αγγλικών που συμμετέχουν ενεργά στο πρόγραμμα eTwinning. Η ανάλυση των απαντήσεων αποκάλυψε μια σειρά από ευεργετικά αποτελέσματα στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, έχει αποδειχθεί ότι η συστηματική εμπλοκή Πολωνών και Αγγλικών δασκάλων στη δράση του eTwinning επηρεάζει διαφορετικούς τομείς της επαγγελματικής τους εξέλιξης. Έχει επίσης αποδειχθεί ότι η ανάπτυξη έργων eTwinning σε τάξη Πολωνίας και Αγγλικής τάξης περιορίζεται από διαφορετικούς παράγοντες.

Οι Török-Lakatos και Dorner (2018) επικεντρώθηκαν στην ανάλυση της χρηστικότητας της δράσης από την ουγγρική προοπτική. Αυτή η εργασία τεκμηριώνει τα αποτελέσματα μιας έρευνας που πραγματοποιήθηκε σχετικά με τις βασικές προϋποθέσεις και την εμπειρία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τα ευρήματα, διαπιστώθηκε ότι η εμπειρία που αποκτήθηκε μέσω της δράσης μπορεί να παρακινήσει τους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιήσουν νέες μεθόδους – μεθόδους συνδυασμένες με ΤΠΕ – στην καθημερινή τους διδακτική πρακτική. Ωστόσο, οι πιο συχνά χρησιμοποιούμενες παιδαγωγικές μέθοδοι είναι οι «παραδοσιακές» που συνδέονται με την μετωπική εργασία. Δεδομένου ότι οι περισσότερες δράσεις εκτελούνται ως εξωσχολικές δραστηριότητες, το πρόγραμμα eTwinning έχει τοπικό αντίκτυπο στα αναλυτικά προγράμματα και έμμεση επιρροή στην ανάπτυξη του προσωπικού στα σχολεία δείγματος. Ανιχνεύθηκε η αυτό-αντιλαμβανόμενη πρόοδος όσον αφορά την ικανότητα ΤΠΕ των εκπαιδευτικών, τη διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα και την κοινωνική ικανότητα.

Αναφορικά με τις έρευνες στον ελλαδικό χώρο, ο Αραμπατζής το 2020 διερεύνησε τις επιδράσεις του προγράμματος eTwinning στο σχολικό περιβάλλον. Στην έρευνα που πραγματοποίησε εξετάστηκε η επίδραση των δράσεων του eTwinning τόσο στις δεξιότητες των εκπαιδευτικών όσο και στην αλλαγή στον τρόπο διδασκαλίας τους, όπως για παράδειγμα στην βελτίωση των ψηφιακών - κι όχι μόνο - δεξιοτήτων των μαθητών. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, διαπιστώθηκε ότι το eTwinning φέρει θετική σημαντική επίδραση τόσο στις ψηφιακές δεξιότητες μαθητών και εκπαιδευτικών όσο και στις επικοινωνιακές και στις δεξιότητες συνεργασίας. Ακόμη, διαπιστώθηκε αύξηση στην πολιτιστική ευαισθητοποίηση των μαθητών και των εκπαιδευτικών, καθώς και βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων τους. Τέλος, θετικός αντίκτυπος καταγράφηκε και στη διδασκαλία και τον τρόπο διδασκαλίας για μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών.

Η έρευνα του Tella (2008) που περιελάμβανε 254 δασκάλους πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και 120 μαθητές δημοτικού εξέτασε την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σε σχέση με το ενδιαφέρον, τα προσόντα και την εμπειρία τους, καθώς και την επίδραση αυτών των χαρακτηριστικών στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών στα μαθηματικά. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η αυτό-αποτελεσματικότητα και το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών είχαν σημαντική συσχέτιση με τις βαθμολογίες επίδοσης των μαθητών. Δεν επιβεβαιώθηκαν όμως η επίδραση των προσόντων και της εμπειρίας στο αποτέλεσμα.

Σε έρευνα του Γιωτόπουλου (2018) επίσης, διαπιστώθηκε ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συνδέεται με την ανάγκη της διαρκούς εκπαίδευσης και κατάρτισης, με τη συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, με τη χρήση των ΤΠΕ και την μάθηση μέσω του διαδικτύου. Ακόμη, στην έρευνα κατεγράφησαν οι λόγοι οι οποίοι εμποδίζουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε εκδηλώσεις επαγγελματικής ανάπτυξης, στους οποίους εμπεριέχονται οι ελλείψεις γνώσεις των εκπαιδευτικών πάνω στην χρήση των ΤΠΕ. Τέλος, στην έρευνα αποτυπώνεται η αναγκαιότητα της διάδοσης και των υπολοίπων δυνατοτήτων του eTwinning πέραν της δια ζώσης εκπαίδευσης.

Δύο χρόνια νωρίτερα, οι Κωστής και Τζιμογιάννης (2018) εξέτασαν τους παράγοντες που προσδιορίζουν τις καλές πρακτικές δικτύωσης και επικοινωνίας οι οποίες προσδιορίζουν τη δράση του eTwinning. Η συλλογή των ερευνητικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω συνεντεύξεων σε εκπαιδευτικούς οι οποίοι έλαβαν μέρος σε δράσεις του eTwinning στα σχολεία της Περιφέρειας Ηπείρου στο διάστημα 2010-2016 και τα οποία βραβεύτηκαν με ευρωπαϊκή καθώς και εθνική ετικέτα ποιότητας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, διαπιστώθηκε μια σειρά παραγόντων οι οποίοι εμπλέκονται στην συμβολή υλοποίησης ποιοτικών προγραμμάτων καινοτομίας και δικτύωσης των σχολείων, και τα οποία κατηγοριοποιούνται σε τέσσερις θεματικούς άξονες, το πλαίσιο υλοποίησης, τις εισόδους, τις διαδικασίες υλοποίησης και τα αποτελέσματα τα οποία έχουν επιτευχθεί.

Στο πλαίσιο της πανδημίας που προκλήθηκε από τον COVID-19 (SARS-Cov-2), το παγκόσμιο εκπαιδευτικό σύστημα αντιμετώπισε μια πρωτόγνωρη κατάσταση - κλείσιμο σχολείων και εντοπισμός εναλλακτικών μεθόδων on-line προκειμένου να συνεχιστεί η εκπαιδευτική διαδικασία. Επομένως, δάσκαλοι, μαθητές και γονείς ανέλαβαν νέους ρόλους στους οποίους έπρεπε να προσαρμοστούν όσο το δυνατόν καλύτερα και γρήγορα. Οι καινοτόμες λύσεις, οι καλές πρακτικές, η δημιουργικότητα του διδακτικού προσωπικού και η δεκτική στάση αξιοποιήθηκαν πλήρως. Ο τρόπος με τον οποίο αναπτύχθηκαν τα μαθήματα, οι στρατηγικές και τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στη διδασκαλία, τη μάθηση και την αξιολόγηση πρέπει να σχετίζονται με μια σειρά από μεταβλητές: ψηφιακές δεξιότητες-ικανότητες εκπαιδευτικών και μαθητών, τη στάση τους απέναντι στα σύγχρονα διαθέσιμα τεχνολογικά μέσα, τρόπους προσαρμογής η διδακτική διαδικασία και οι συνθήκες μάθησης. Οι δάσκαλοι έπρεπε να μετατρέψουν τους μαθητές σε αξιόπιστα και υπεύθυνα μέρη, ως ενεργούς συνεργάτες στη διαδικασία της δικής τους διαμόρφωσης. Η προτεινόμενη έρευνα των Santi, Gorghiu & Pribeanu (2020) στόχευε στον εντοπισμό -από ψυχολογικής απόψεως- της αντιλαμβανόμενης αυτό-αποτελεσματικότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη

χρήση της κινητής τεχνολογίας στην εκπαίδευση, στο πλαίσιο της εργασίας μόνο από το σπίτι.

Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 125 εκπαιδευτικούς, διαφορετικών ηλικιών και προϋπηρεσιών στην Επιστήμη και την Τεχνολογία, οι οποίοι ασκούν εκπαιδευτικές δραστηριότητες τόσο σε αστικές όσο και σε αγροτικές περιοχές. Τα αποτελέσματα της έρευνας που περιγράφεται στην εργασία, δείχνουν ότι το επίπεδο των εκπαιδευτικών που αντιλαμβάνονται την αυτό-αποτελεσματικότητα όσον αφορά τις ικανότητές τους να χρησιμοποιούν την τεχνολογία κινητής τηλεφωνίας για διδακτικούς σκοπούς είναι αρκετά υψηλό, αλλά από την άλλη, είναι σαφές ότι μια σειρά από μεταβλητές έχουν μεγάλες δυνατότητες περιορισμού της χρήσης τέτοιων μέσων (εξοπλισμός, ειδικοί πόροι, ιδιαίτερες ικανότητες, χρηματοδότηση κ.λπ.). Συμπερασματικά, η χρήση της κινητής τεχνολογίας στην εκπαίδευση θα μπορούσε να βοηθήσει σημαντικά στην επέκταση της διαδικασίας διδασκαλίας και μάθησης εκτός της τάξης.

Στη σημερινή εποχή θεωρούνται ιδιαίτερες απαραίτητες οι δεξιότητες όπως η πληροφοριακή παιδεία, η συνεργασία, η επίλυση προβλημάτων και η ανάλυση πληροφοριών. Η σημασία των εφαρμογών Web 2.0 γίνεται εμφανής. Η έρευνα των Demirçi και Yılmaz (2021) στόχευε στον προσδιορισμό των επιπέδων αντίληψης των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την ικανότητά τους να χρησιμοποιούν τεχνολογίες Web 2.0. Για το σκοπό αυτό, το κύριο πρόβλημα της μελέτης προσδιορίστηκε ως «Διερεύνηση Επιπέδων Αντίληψης Αυτό-αποτελεσματικότητας – Αυτό-αποτελεσματικότητας των Εκπαιδευτικών που Εργάζονται σε Σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Διερεύνηση Ταχείας Ανάπτυξης Περιεχομένου Web 2.0». Στην έρευνα επιλέχθηκαν ως ομάδα μελέτης 155 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονταν στην επαρχία Εσκισεχίρ κατά τα ακαδημαϊκά έτη 2019-2020. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σύμφωνα με την περιγραφική ερευνητική μέθοδο, η οποία αποτελεί ένα από τα ποσοτικά ερευνητικά μοντέλα. Στη μελέτη, χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα Αντίληψης Αυτό-αποτελεσματικότητας Ανάπτυξης Περιεχομένου Web 2.0 (W2SEB) για τη συλλογή δεδομένων από εκπαιδευτικούς.

Σύμφωνα με τα ευρήματα, υπήρχε σημαντική διαφορά μεταξύ των ωρών καθημερινής χρήσης του διαδικτύου των εκπαιδευτικών και των επιπέδων αντίληψης αυτό-αποτελεσματικότητας ταχείας ανάπτυξης περιεχομένου Web 2.0. Δεν διαπιστώθηκε διαφορά μεταξύ των βαθμολογιών αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και της επαγγελματικής προϋπηρεσίας. Δεν βρέθηκε διαφορά μεταξύ των εμπειριών χρήσης

υπολογιστή των εκπαιδευτικών και των βαθμολογιών αυτό-αποτελεσματικότητας. Ως αποτέλεσμα της έρευνας, βρέθηκε μια στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την αυτό-αποτελεσματικότητα της ταχείας ανάπτυξης περιεχομένου του Web 2.0 και της κατάστασής τους ως προς τη δημιουργία ενός έργου eTwinning. Προκειμένου να βελτιωθεί η αντίληψή τους για την ταχεία ανάπτυξη περιεχομένου του Web 2.0, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ενθαρρύνονται να συμμετέχουν περισσότερο σε πρόγραμμα eTwinning. Είναι απαραίτητο να εξηγηθούν τα εργαλεία Web 2.0 στους εκπαιδευτικούς σε συνεχείς επιμορφώσεις και να παρέχονται πληροφορίες που περιέχουν πρακτικά παραδείγματα της εκπαιδευτικής χρήσης αυτών των εργαλείων.

Οι επιπτώσεις των τεχνολογικών εξελίξεων επεσήμαναν νέες απαιτήσεις στον εκπαιδευτικό χώρο. Οι σημερινοί δάσκαλοι θα πρέπει να γνωρίζουν τη γνώση περιεχομένου που διδάσκουν, να έχουν παιδαγωγικές γνώσεις σχετικά με τις μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης και επιπλέον να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά τα τεχνολογικά εργαλεία. Ανάλογα με αυτά, εμφανίστηκαν νέες έννοιες όπως Γνώση Τεχνολογικού Παιδαγωγικού Περιεχομένου, Γνώση Παιδαγωγικού Περιεχομένου Ιστού. Η μελέτη των Özge Özyalçın και Zuhai (2016) είχε ως στόχο τον προσδιορισμό των επιπέδων αντίληψης αυτό-αποτελεσματικότητας 250 εκπαιδευτικών που παρακολουθούσαν ένα διαδικτυακό μάθημα χημείας προετοιμάζοντας τους καθηγητές για εξετάσεις για να γίνουν δάσκαλοι στα δημόσια σχολεία που ονομάζονται KPSS (Public Personnel Examination), προς τη γνώση παιδαγωγικού περιεχομένου στο διαδίκτυο. Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα Γνώσης Παιδαγωγικού Περιεχομένου Ιστού που αναπτύχθηκε από τους Lee, Tsai και Chang (2008) και προσαρμόστηκε στα τουρκικά από τον Horzum (2011). Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 250 υποψήφιους εκπαιδευτικούς που παρακολουθούσαν ένα διαδικτυακό σεμινάριο προετοιμασίας KPSS (Public Personnel Examination).

Σύμφωνα με τα ευρήματα, διαπιστώθηκε ότι οι υποψήφιοι δάσκαλοι είχαν αρκετά υψηλά επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας ($X > 4,50$) σε όλες τις υποδιαστάσεις της κλίμακας. Ο λόγος για αυτό μπορεί να είναι ότι οι συμμετέχοντες παρακολουθούσαν ένα πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ότι μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν ενεργά την τεχνολογία κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους και ότι κατανοούσαν τη σημασία της. Κατά την ανάλυση των επιπέδων αντίληψης των μελλοντικών εκπαιδευτικών για την αυτό-αποτελεσματικότητα ανάλογα με το φύλο, δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών μαθητών. Κατά την εξέταση των επιπέδων αντίληψης των μελλοντικών

εκπαιδευτικών για την αυτό-αποτελεσματικότητα σύμφωνα με το τμήμα τους, βρέθηκαν σημαντικές διαφορές σε όλες τις υποδιαστάσεις της κλίμακας υπέρ των φοιτητών του τμήματος διδασκαλίας Φυσικών Επιστημών και Τεχνολογίας. Αυτό ήταν πράγματι ένα λογικό αποτέλεσμα που ήταν αναμενόμενο, καθώς η γνώση του τομέα αυτών των μαθητών βασίζεται στην τεχνολογία.

Ο σκοπός της μελέτης των Yang και Gaskill (2011) ήταν να παράσχει μια συνοπτική αλλά εμπειρισταωμένη εικόνα της προσέγγισης των λεξικών χαρακτηριστικών για τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της προσωπικότητας του ατόμου και της αντιλαμβανόμενης αυτό-αποτελεσματικότητας του διδακτικού προσωπικού για τη διαδικτυακή διδασκαλία - αποτελεσματικότητα σε περιβάλλον εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Για την ανάλυση δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση (CFA) και η συνέντευξη ομαδοποίησης. Με βάση τις αναλύσεις της λειτουργίας της προσωπικότητας, τα αποτελέσματα προτείνονται ως εξής: τα άτομα που είχαν υψηλότερη αυτό-αποτελεσματικότητα για τη διδασκαλία στο Διαδίκτυο είναι εξωστρεφή, ενθουσιώδη, δημιουργικά, αυτορυθμιζόμενα και προσανατολισμένα στο στόχο. Οι εξωστρεφείς προσπαθούν να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν πτυχές του εξωτερικού κόσμου. Χρησιμοποιούν τη λογική σκέψη για να λύσουν προβλήματα, σέβονται την παράδοση και την εξουσία, αλλά τείνουν να ζουν σύμφωνα με ευέλικτους κανόνες. Οι δημιουργικοί άνθρωποι βρίσκουν πάντα ελκυστικές τις νέες ιδέες.

Επομένως, μέσω της εκμάθησης της τεχνολογίας, η ενσωμάτωση νέων εργαλείων στην τάξη είναι μια ενδιαφέρουσα ευκαιρία για αυτούς να εξερευνήσουν καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας για τη διευκόλυνση της μάθησης. Επιπλέον, τα άτομα με προσανατολισμό στο στόχο είναι πρακτικά στην οργάνωση της ζωής τους. Θέλουν να συμμετέχουν σε δραστηριότητες που τους είναι χρήσιμες. Μόλις αποφασίσουν να καταβάλουν προσπάθειες για την επίτευξη του στόχου, μπορεί να μην τα παρατήσουν εύκολα αν δεν ολοκληρώσουν τις εργασίες. Σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, τα εξωστρεφή άτομα ενδιαφέρονται περισσότερο να αντιληφθούν και να βιώσουν τα εξωτερικά πράγματα. Για το λόγο αυτό, θέλουν να μάθουν την τεχνολογία για να εμπλουτίσουν τις εμπειρίες τους και θέλουν να ενσωματώσουν την τεχνολογία στη διδασκαλία τους για να διευκολύνουν τη μάθηση.

Οι δημιουργικοί δάσκαλοι θέλουν να δοκιμάσουν νέα πράγματα και να χρησιμοποιήσουν διαφορετικές στρατηγικές για να παρακινήσουν τους μαθητές τους. Η διδασκαλία με υπολογιστές μπορεί να είναι ένας καινοτόμος τρόπος για την αναπαράσταση

του εκπαιδευτικού υλικού και την προσέλκυση της προσοχής των μαθητών. Επιπλέον, οι προσανατολισμένοι στο στόχο εκπαιδευτικοί μπορεί να θέλουν να χρησιμοποιήσουν τις αποτελεσματικές και οργανωμένες στρατηγικές για τη βελτιστοποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης. Με βάση τις αντιλήψεις και τις αυτό-αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών προϋπηρεσίας, οι δάσκαλοι που απολαμβάνουν την αντίληψη και τις μαθησιακές εμπειρίες, την αναζήτηση νέων δυνατοτήτων στον εξωτερικό κόσμο και τον καθορισμό στόχων και τη χρήση αποτελεσματικών στρατηγικών για την ενίσχυση της παραγωγικότητας έχουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη όσον αφορά τις ικανότητές τους για διδασκαλία με τεχνολογία. Όσον αφορά τη γνώση της αυτό-αποτελεσματικότητας σε συγκεκριμένο τομέα, τα άτομα που έχουν υψηλότερη αυτό-αποτελεσματικότητα για διδασκαλία με υπολογιστές έχουν επιτυχημένες προηγούμενες εμπειρίες δεξιοτεχνίας στην εργασία με την τεχνολογία, άφθονους πόρους, αδιάφορες στάσεις, επιτυχημένα παραδείγματα μοντελοποίησης και θετικά άλλων (Yang & Gaskill, 2011).

Συγκεκριμένα, η αντιλαμβανόμενη αυτό-αποτελεσματικότητα των δασκάλων να χρησιμοποιούν υπολογιστές στις τάξεις τους είναι πιθανό να επηρεαστεί από πολλούς θεωρητικούς παράγοντες, συμπεριλαμβανομένων των σωματικών και συναισθηματικών καταστάσεων που προκαλούνται από την προσβασιμότητα του εξοπλισμού (υλικό και σχετικό λογισμικό), τις παρατηρήσεις του ατόμου από άλλα παρόμοια επιτυχημένα παραδείγματα, κοινωνικούς συναδέλφους και τις πεποιθήσεις στην ικανότητά τους να εργάζονται αποτελεσματικά με την τεχνολογία που βασίζεται σε προηγούμενες εμπειρίες κυριαρχίας. Αυτά τα καθοριστικά μοτίβα ορίζονται επίσης από τον Bandura (1997) ως προς τις πηγές της αυτό-αποτελεσματικότητας: φυσιολογικές καταστάσεις, κοινωνικές πεποιθήσεις, βιαστικές εμπειρίες και εμπειρία του παρελθόντος.

Αν και η εμπειρική επικύρωση της αντιλαμβανόμενης αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε περιβάλλοντα πρόσωπο με πρόσωπο συνεχίζεται, παραμένει μια σχετικά νέα κατασκευή στη διαδικτυακή εκπαίδευση. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση των Corgy και Stella (2018), η οποία διεξήχθη σε ακαδημαϊκές βάσεις δεδομένων και εξέτασε εργασίες που δημοσιεύθηκαν τα τελευταία 15 χρόνια, διερευνά τρεις τομείς έρευνας σχετικά με την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στη διαδικτυακή εκπαίδευση: (1) ευκολία υιοθέτησης διαδικτυακής διδασκαλίας (2) διαδικτυακή αυτό-αποτελεσματικότητα διδασκαλίας σε σύγκριση με δημογραφικές μεταβλητές και μεταβλητές εμπειρίας και (3) αλλαγές στην αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σε σενάρια επαγγελματικής ανάπτυξης όπου η αυτό-αποτελεσματικότητα μετρήθηκε πριν και μετά τη θεραπεία.

Ερευνητικές μελέτες καταδεικνύουν συμφωνία (ή καμία ευδιάκριτη διαφωνία) στη σημασία της ποιότητας συστήματος/προγράμματος σπουδών στην εφαρμογή της διαδικτυακής μάθησης και την αναγνώριση ότι ένα μέτρο αυτό-αποτελεσματικότητας στη διαδικτυακή παιδαγωγική δεν έχει ακόμη εξαχθεί εμπειρικά. Οι ερευνητές συνεχίζουν να εξετάζουν την ισορροπία της τεχνολογικής και παιδαγωγικής γνώσης που υποστηρίζει την ανάπτυξη της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, τον ρόλο της αυτό-αποτελεσματικότητας των μαθητών στην αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και κατά πόσον η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών διαφέρει θεμελιωδώς στη διαδικτυακή εκπαίδευση. Επιπλέον, φαίνεται ξεκάθαρα ότι η εμπειρική επικύρωση της συσχέτισης της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και της επιτυχίας των μαθητών δεν έχει ακόμη συμβεί στη διαδικτυακή εκπαίδευση με την αυστηρότητα που παρατηρείται στους τρόπους παράδοσης πρόσωπο με πρόσωπο.

Η μελέτη μετά ανάλυσης των Chesnut & Burley (2015), εξέτασε την έρευνα για την επίδραση της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στην δέσμευση στο επάγγελμα και την παραμονή τους σε αυτό. Εξετάζοντας τα βιβλιογραφικά δεδομένα από 33 μελέτες στις οποίες συμμετείχαν 16.122 δάσκαλοι, τα ευρήματα έδειξαν ότι οι πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας επηρεάζουν θετικά τη δέσμευση που αισθάνονται σχετικά με το έργο τους.

Η έρευνα των Leyser, Zeiger & Romi (2011) έγινε σε δείγμα 992 εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης και εξέτασε την επίδραση της προϋπηρεσιακής εκπαίδευσης, της διδακτικής εμπειρίας με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και της κατάρτισης στην ενταξιακή εκπαίδευση. Τα ευρήματα έδειξαν ότι η διδακτική εμπειρία ήταν καθοριστικός παράγοντας δημιουργίας αίσθησης αυτό-αποτελεσματικότητας σε εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Αντίστοιχα, σε έρευνα των Τζιμογιάννη και Κόμη (2004), έγινε συσχέτιση ανάμεσα στην ηλικία και στην αυτοπεποίθηση που έχουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη χρήση των ΤΠΕ. Κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί που βρίσκονται στο μέσο της καριέρας τους είναι περισσότερο θετικοί και εμφανίζουν υψηλότερη αυτό-αποτελεσματικότητα σχετικά με τις ΤΠΕ σε σχέση με αυτούς που βρίσκονται στην αρχή ή στο τέλος της καριέρας τους.

Η έρευνα των Specht et al.(2016) πραγματοποιήθηκε στο Καναδά με τη συμμετοχή 1490 εκπαιδευτικών. Μελέτησε τις πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας για τη μάθηση και τη διδασκαλία σε σχέση με τη συνεκπαίδευση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί είχαν υψηλότερη αυτό-αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της συμπεριφοράς

των μαθητών, ενώ οι γυναίκες ήταν πιο συμπεριληπτικές. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είχαν αυξημένη αυτό-αποτελεσματικότητα στην συνεργασία, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας.

Οι Manuel & Arias, (2007) με την έρευνά τους εφάρμοσαν ένα προσαρμοσμένο στα ισπανικά ερωτηματολόγιο των Gibson και Dembo (1984) στο οποίο απάντησαν 339 εκπαιδευτικοί. Τα αποτελέσματα σχετίζονται με τρεις παράγοντες: α) αποτελεσματικότητα διαχείρισης/πειθαρχίας στην τάξη, β) αποτελεσματικότητα προσωπικής διδασκαλίας και γ) γενική διδακτική αποτελεσματικότητα. Η ανάλυση έδειξε αυξημένη αυτό-αποτελεσματικότητα στους εκπαιδευτικούς με διδακτική εμπειρία στο θέμα της πειθαρχίας, ενώ το αντίθετο προέκυψε στη γενική διδακτική αποτελεσματικότητα.

Στόχος της συγκριτικής μελέτης της Βάσιου (2018) ήταν η ανάλυση δύο ερευνών με στόχο τη διερεύνηση της σχέσης του συναισθήματος με το επίπεδο της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών και το βαθμό που αυτή η σχέση τους ενεργοποιεί στη διδασκαλία. Ως εργαλεία εφαρμόστηκαν συγκεκριμένες κλίμακες μέτρησης συναισθηματικής νοημοσύνης τύπου Likert, διαφορετικές σε κάθε έρευνα.

Στην πρώτη έρευνα συμμετείχαν 194 εκπαιδευτικοί, 76 της πρωτοβάθμιας (ποσοστό 39,20%) και 118 της δευτεροβάθμιας (ποσοστό 60,80%) ενώ στη δεύτερη 98 εκπαιδευτικοί. Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν τη σχέση μεταξύ θετικών συναισθημάτων και υψηλού επιπέδου συναισθηματικής νοημοσύνης με την ανεπτυγμένη αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί με υψηλό επίπεδο συναισθηματικών δεξιοτήτων παρακινούνται εσωτερικά στο να βελτιώνουν συνεχώς την απόδοσή τους, ενώ έχουν περισσότερη αυτοπεποίθηση για τις διδακτικές τους ικανότητες. Οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας ήταν πιο ικανοί στη ρύθμιση των συναισθημάτων τους, στοιχείο που δείχνει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη βελτιώνεται με την εξάσκηση (Bar-On, 2006) και την εμπειρία (Goleman, 1996 όπ. αναφ.σε Βάσιου, 2018).

Η ανάλυση ανέδειξε τον καθοριστικό ρόλο των συναισθηματικών δεξιοτήτων στην δημιουργία θετικών συναισθημάτων, επαγγελματικής ικανοποίησης και αντίληψης της αυτό-αποτελεσματικότητας που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με την διαχείριση της τάξης και την συμμετοχή των μαθητών.

Η έρευνα των Brígido, Borrachero, Bermejo & Mellado (2013), διερεύνησε τις μελλοντικές πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας στο μάθημα της φυσικής, μέσα από ένα ερωτηματολόγιο που δόθηκε σε 178 υποψήφιους καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του

Πανεπιστημίου Extremadura στο Badajoz (Ισπανία). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα οι υποψήφιοι δάσκαλοι φυσικής που αισθάνονται αυτό-αποτελεσματικοί έχουν θετικά συναισθήματα για τη διδασκαλία. Αντίθετα, οι αρνητικές πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας προκαλούν αρνητικά συναισθήματα.

Η έρευνα των Paraskeva, Bouta & Papagianni (2008), έδειξε ότι η υψηλή αντιληπτή αυτό-αποτελεσματικότητα που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί τους παρακινεί ώστε να πειραματίζονται με νέες ιδέες και να χρησιμοποιούν περισσότερο τις νέες τεχνολογίες στη διδασκαλία τους. Οι συμμετέχοντες ήταν 286 καθηγητές δευτεροβάθμιας διαφόρων γνωστικών αντικειμένων, ενώ σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της γενικής αυτό-αποτελεσματικότητας, της αυτοεκτίμησης και αυτό-αποτελεσματικότητας υπολογιστή (CSE).

Η έρευνα του Chen (2012), στόχευε στον προσδιορισμό των επιπέδων του άγχους και φοβίας προς τους υπολογιστές και της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών καθώς και των συσχετισμών τους με τη διδασκαλία στην τάξη μεταξύ 300 δασκάλων γλώσσας στην Ταϊβάν. Αποδείχθηκε ότι η συχνή χρήση υπολογιστών από τους δασκάλους μειώνει τη φοβία τους για τη χρήση του. Οι άνδρες δάσκαλοι αντιλαμβάνονταν τους ότι είχαν υψηλότερη αυτό-αποτελεσματικότητα στον υπολογιστή και οι νεότεροι δάσκαλοι έτειναν να έχουν χαμηλότερο επίπεδο φοβίας για τον υπολογιστή και υψηλότερη αυτό-αποτελεσματικότητα υπολογιστή.

Μετά από μια επισκόπηση των χαρακτηριστικών των επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης (PLC), αυτή η μελέτη της Vescio et al.,(2008) παρουσιάζει μια ανασκόπηση 10 αμερικανικών μελετών και μιας αγγλικής σχετικά με τον αντίκτυπο των PLCs στις διδακτικές πρακτικές και τη μάθηση των μαθητών. Τα συλλογικά αποτελέσματα αυτών των μελετών υποδηλώνουν ότι τα καλά ανεπτυγμένα PLCs έχουν θετικό αντίκτυπο τόσο στη διδακτική πρακτική όσο και στην επίδοση των μαθητών.

Στη συγκεκριμένη έρευνα των Caprara, Barbaranelli, Borgogni & Steca (2003), διερευνήθηκε η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σε σχέση με την αυτό-αποτελεσματικότητα και τη συλλογική αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού όπου ο διευθυντής, οι συνάδελφοι, το προσωπικό, οι μαθητές και οι γονείς είχαν θετική συμπεριφορά για την καλή λειτουργία του σχολείου. Συμμετείχαν 2.688 δάσκαλοι από 103 ιταλικά γυμνάσια οι οποίοι κατέγραψαν τις πεποιθήσεις τους σχετικά με την αυτό-αποτελεσματικότητα και την άποψή τους για την συλλογική αποτελεσματικότητα.

Η μελέτη της Αντωνίου και αλ. (2017), αφορά μία ποσοτική έρευνα αποτελούμενη από 200 εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, στην οποία διερευνάται η διδακτική τους αυτό-αποτελεσματικότητα. Ως εργαλείο έρευνας εφαρμόστηκε «η Κλίμακα Αίσθησης Αποτελεσματικότητας των Εκπαιδευτικών [TSES]». Οι απαντήσεις έδειξαν υψηλά ποσοστά αυτό-αποτελεσματικότητας που δεν επηρεάζονται από την εμπειρία, την ηλικία και το φύλο.

5.2. Αναγκαιότητα της έρευνας

Το eTwinning αποτελεί ένα καινοτόμο ευρωπαϊκό συνεργατικό πρόγραμμα που τα τελευταία χρόνια αποτελεί το αντικείμενο μελέτης ποικίλων ερευνών, τόσο σε ευρωπαϊκό αλλά και εθνικό επίπεδο (Αραμπατζής, 2020). Όπως διαπιστώθηκε από την επισκόπηση ερευνών, η πλειοψηφία τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αφορά τη διερεύνηση των επιμέρους συνεργατικών χαρακτηριστικών του (Καλογιαννάκης & Παπαδάκης, 2009), τις βραβευμένες καλές πρακτικές eTwinning (Τζιμογιάννης & Κωστής, 2018), την αλλαγή του τρόπου διδασκαλίας των εκπαιδευτικών (Αραμπατζής, 2020) και γενικότερα τις αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την υλοποίηση eTwinning projects. Σε ευρωπαϊκό επίπεδο οι έρευνες επικεντρώνουν στις βασικές συνθήκες και την εμπειρία των εκπαιδευτικών (Töök-Lakatos & Dorner, n.d.), στην αντιμετώπιση των προκλήσεων της διαφορετικότητας στην τάξη, αλλά και στην σχέση eTwinning και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Λαμβάνοντας υπόψη τη σημασία του συγκεκριμένου ερευνητικού θέματος, το διεθνές ενδιαφέρον που παρουσιάζει, καθώς και την επισκόπηση της βιβλιογραφίας, διαπιστώνεται πως σχετικές έρευνες στην Ελλάδα, που να αποτυπώνουν την αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που υλοποιούν eTwinning προγράμματα, είναι πολύ περιορισμένες. Υπάρχει συνεπώς ανάγκη να διαμορφωθεί ένα πλαίσιο ανάλυσης των επιμέρους παραγόντων που επηρεάζουν την αυτό-αποτελεσματικότητα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, με στόχο την ανάδειξη και αποτύπωση πληροφοριών, οι οποίες θα συμβάλλουν, τόσο στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών, τη διάχυση αντίστοιχων προγραμμάτων και την ευρεία εφαρμογή τους από την εκπαιδευτική κοινότητα, όσο και στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1 Σκοπός της Έρευνας και Ερευνητικά Ερωτήματα

Το eTwinning αποτελεί μια μεγάλη εκπαιδευτική κοινότητα με συμμετοχή μελών από όλη την Ευρώπη. Με την υλοποίηση συνεργατικών δράσεων παρέχει ευκαιρίες επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ τους προωθώντας την καινοτομία και την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Παρασκευάς, 2016). Το συνεργατικό του πλαίσιο χαρακτηρίζεται από ποικιλία χαρακτηριστικών, όπως ευελιξία, δικτύωση, διαθεματικότητα, καλλιέργεια ψηφιακών δεξιοτήτων και ξένων γλωσσών καθώς και ενίσχυση της διαπολιτισμικότητας (European Commission, 2013· Galvin, 2009· Kearney, 2016· Pateraki, 2018· Vuorikari, 2013 όπ. αναφ. σε Τζιμογιάννη & Κωστή, 2018). Για τους λόγους αυτούς, αποτελούν αντικείμενο μελέτης ποικίλων ερευνών τόσο σε ευρωπαϊκό αλλά και εθνικό επίπεδο.(Αραμπατζής, 2020).

Η παρούσα ερευνητική μελέτη πραγματοποιήθηκε με στόχο να δώσει απαντήσεις σε προβληματισμούς και ερευνητικά ερωτήματα που προέκυψαν αναφορικά με την αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας που αποκομίζουν οι εκπαιδευτικοί μέσα από τη συμμετοχή σε δράσεις eTwinning. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό «γίγνεσθαι» και πιο συγκεκριμένα στην βαθμίδα της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, η έρευνα για την αντιλαμβανόμενη αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σε eTwinning δράσεις είναι σχετικά περιορισμένη όπως προκύπτει από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση.

Σκοπός του παρόντος κεφαλαίου είναι να αποτυπώσει τη μεθοδολογία με την οποία υλοποιήθηκε η έρευνα, καθώς και τα συμπεράσματα που προέκυψαν από αυτή. Πιο συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα που διερεύνησε η παρούσα μελέτη είναι τα εξής:

- Ποιες παράμετροι παρακινούν τους εκπαιδευτικούς να υλοποιήσουν δράσεις eTwinning;
- Πως επηρεάζεται η αντιλαμβανόμενη αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών από τη συμμετοχή στο eTwinning;
- Ποιες είναι οι αλλαγές στο εκπαιδευτικό τους προφίλ;
- Πώς επηρεάζονται τα μαθησιακά αποτελέσματα, το σχολικό περιβάλλον και η ευημερία του σχολείου;

Επιπλέον, αν και με ποιο τρόπο η συνεργατική υλοποίηση και ανταλλαγή καινοτόμων εκπαιδευτικών πρακτικών, προώθησε την πρόοδο σε επιμέρους τομείς τόσο ατομικών δεξιοτήτων, όσο και στο σχολικό περιβάλλον, την ευημερία και το προφίλ του σχολείου. Αν και πόσο επηρεάστηκε η διαμόρφωση μιας νέας κουλτούρας διδακτικών προσεγγίσεων στα σχολεία, υπό το πρίσμα της καινοτομίας που εμπεριέχουν τα eTwinning προγράμματα, και πώς αυτή συνετέλεσε στην ανάπτυξη νέας επαγγελματικής γνώσης και βελτίωσης του έργου τους, με την υιοθέτηση νέων τρόπων εργασίας και συνεργασίας μεταξύ τους (Hargreaves, 2003).

6.2. Μέθοδος της έρευνας

Η διεξαγωγή της παρούσας μελέτης υλοποιήθηκε με την μέθοδο της ποιοτικής έρευνας και βασικό εργαλείο τη συνέντευξη (Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Επιλέχθηκε ως μέθοδος, διότι σύμφωνα με τους Ίσαρη & Πουρκό (2015) η ποιοτική έρευνα, συμβάλλει στην διερεύνηση ζητημάτων για τα οποία υπάρχει περιορισμένη ή «αμφισβητούμενη γνώση», ενώ μέσα από την άμεση επαφή με τα πρόσωπα ο ερευνητής/τρια αποκτά πιο σφαιρική κατανόηση του υπό διερεύνηση προβλήματος, προσεγγίζει και κατανοεί τα βιώματα και τις συμπεριφορές των συμμετεχόντων από μια άλλη οπτική, μέσα σε ποικίλα πλαίσια, ενώ παρέχει ευελιξία στη σειρά των ερωτήσεων (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2019) και ως εκ τούτου θεωρήθηκε πιο κατάλληλη ερευνητική μέθοδος για το υπό διερεύνηση αντικείμενο.

Συμπερασματικά, χαρακτηρίζεται από μια διαφορετική οπτική που χαρακτηρίζει την διαδικασία της έρευνας, από το σχεδιασμό των ερωτήσεων έως την εξαγωγή των συμπερασμάτων (Τσιώλης, 2011). Η έρευνα εξελίσσεται με μια συνεχή αυθόρμητη ροή, ενώ ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να «εμβαθύνει» στις περιγραφές των ερωτώμενων, παρατηρώντας φωνές και εκφράσεις (Eisner, 1991 οπ. αναφ. σε Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008). Στόχος είναι να προσεγγιστεί το υπό εξέταση θέμα από όλες τις παραμέτρους που οδηγούν σε αυτό (Weiss, 2004). Βασικό κριτήριο της ερευνήτριας για την συγκεκριμένη επιλογή, ήταν η εστίαση στην λεκτική έκφραση των προσωπικών βιωμάτων και εμπειριών και όχι στην ποσοτική και αριθμητική ανάλυση τους.

Άλλωστε, σύμφωνα με τους Howitt & Cramer (2011: 294) το πλαίσιο μέσα στο οποίο διεξάγεται μια ποιοτική έρευνα προσεγγίζει και ερμηνεύει στάσεις και αντιλήψεις των δρώντων προσώπων μέσα από μια οπτική, στην οποία εμπεριέχεται και το συναίσθημα, προσδίδοντας τη δυνατότητα στον ερευνητή να αντιληφθεί το θέμα με την προσέγγιση νέων

πτυχών και να οδηγηθεί στην ολόπλευρη κατανόησή του (Τσιώλης, 2013).

Με την ποιοτική έρευνα διερευνώνται οι ιδέες και οι πεποιθήσεις των συμμετεχόντων σε αυτή με βάση τις προσωπικές τους εμπειρίες και νοήματα, γι' αυτό πιθανόν να υπάρξουν διαφοροποιήσεις στην ερμηνεία τους (Τσιώλης, 2011). Οι εμπειρίες ερμηνεύονται εντός των κοινωνικών πλαισίων, ενώ δεν επιδιώκονται μόνο οι ιδανικές αλλά και οι αποκλίνουσες περιπτώσεις, προσδίδοντας ολιστικό χαρακτήρα στην ανάλυσή τους. Η σχέση αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας που αναπτύσσεται ανάμεσα στο ερευνητή/τρια και τα υποκείμενα της έρευνας (Τσιώλης, 2011) καθώς και η δυνατότητα αναστοχασμού, αποτέλεσε επίσης σημαντικό παράγοντα επιλογής της συγκεκριμένης ερευνητικής μεθόδου.

6.3. Ανάλυση δεδομένων

Στην παρούσα έρευνα εφαρμόστηκε η τεχνική της θεματικής ανάλυσης, η οποία χρησιμοποιείται από τους ερευνητές για την ανάλυση, των δεδομένων των συνεντεύξεων, ενώ προσφέρει την απαιτούμενη ευελιξία για την επισήμανση των θεμάτων ενδιαφέροντος (Braun & Clarke, 2006· Patton, 1990). Προηγείται η κατανόηση, η κωδικοποίηση και η ερμηνεία των γραπτών δεδομένων από τον ερευνητή /τρια με σκοπό τη συστηματική καταγραφή των στοιχείων που προκύπτουν από τις συνεντεύξεις.

Ο ερευνητής κατά τη διαδικασία ανάλυσης και ερμηνείας των δεδομένων ακολουθεί τακτικές που εμπεριέχουν τη διατύπωση ενοτήτων που βασίζονται στη συλλογή των δεδομένων μέσα από την εμπειρία των συμμετεχόντων και τον «αληθινό» κόσμο, βασισμένες σε ρεαλιστικές πρακτικές. Η μεθοδολογία που εφαρμόζει εστιάζει στο πλαίσιο όπου αυτοί δρουν, ενώ ελέγχει τις λεπτομέρειες και επιμέρους πτυχές της υπό διερεύνηση έννοιας και δεν ασχολείται με την διερεύνηση αιτιών.

Με τη θεματική ανάλυση προκύπτουν θέματα τα οποία πρέπει να επιβεβαιωθούν, να επαληθευτούν ή ακόμη και να επεκταθούν με τη μέθοδο της ανοικτής κωδικοποίησης, δηλαδή μιας μικρής περιγραφής για κάθε ένα στοιχείο του κειμένου (Γαλάνης, 2018).

Στην έρευνά μας ακολουθήθηκε η διαδικασία των πέντε βημάτων σύμφωνα με τον Τσιώλη (2018) :α) αρχικά, η ηχογραφημένη συνέντευξη μετετράπη σε γραπτό κείμενο β) σε δεύτερο χρόνο έγινε προσεκτική ανάγνωση αυτού και επισήμανση των σημείων ενδιαφέροντος γ) σε τρίτο στάδιο έγινε η κωδικοποίηση και ερμηνεία των δεδομένων δ) σε επόμενο στάδιο οι κώδικες οργανώθηκαν σε θέματα ε) προέκυψε η τελική έκθεση και

σύνδεση των θεμάτων με τα ερευνητικά ερωτήματα και τη βιβλιογραφία.

Η θεματική ανάλυση βασίστηκε στην επαγωγική προσέγγιση, στην οποία η ανάλυση γίνεται χωρίς την ύπαρξη προκαθορισμένου θεωρητικού πλαισίου (Γαλάνης, 2018.). Τα ίδια τα δεδομένα που συλλέγονται οδηγούν τον ερευνητή στην ανάλυση, η οποία όμως χαρακτηρίζεται από υποκειμενικότητα αναφορικά με την αντίληψη, την αναλυτική και συνθετική συλλογιστική διαδικασία του ερευνητή (Finlay & Gough, 2008).

Στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων μιας ποιοτικής έρευνας τίθεται ζήτημα αξιοπιστίας ως προς την ερμηνεία των δεδομένων, διότι αυτή εξαρτάται από τη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε και τη δική της αξιοπιστία (Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

Στην παρούσα θεματική ανάλυση συσχετίστηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα με τις ερωτήσεις των υποκειμένων, προκειμένου να οργανωθούν τα θέματα και υποθέματα, χωρίς τη χρήση ψηφιακής εφαρμογής.

Έγινε ταξινόμηση και συγκέντρωση των νοηματικών δεδομένων σε κωδικούς και ανάλογα προέκυψαν τα θέματα. Στη συνέχεια δημιουργήθηκαν δίκτυα θεμάτων και αναδύθηκαν τα κοινά σημεία τους. Τέλος, τα στοιχεία που προέκυψαν από την έρευνα ερμηνεύθηκαν και συσχετίστηκαν με προηγούμενες έρευνες.

6.4. Συλλογή δεδομένων

Για την διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών στην παρούσα εργασία χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική προσέγγιση με τη μέθοδο της ημι-δομημένης συνέντευξης. Ημι-δομημένη συνέντευξη ορίζεται ως το είδος της συνέντευξης στην οποία ο ερευνητής χρησιμοποιεί μία λίστα ερωτήσεων και θεμάτων οι οποίες ενδέχεται να αλλάζουν στην κάθε συνέντευξη (Λαγουμιτζής, Βλαχόπουλος & Κουτσογιάννης, 2015:40). Λαμβάνοντας υπόψη τον ορισμό, στόχος ήταν να διατυπωθούν οι προβληματισμοί, οι εμπειρίες και τα συναισθήματα των συμμετεχόντων με τρόπο περιγραφικό ώστε να προσεγγίσουμε την ολόπλευρη κατανόησή του. Όπως αναφέρει η Παρασκευοπούλου-Κόλλια (2008), η συνέντευξη αποτελεί βασικό εργαλείο διερεύνησης στην ποιοτική μέθοδο, και συντελείται μέσα σε ένα επικοινωνιακό και αλληλεπιδραστικό πλαίσιο, με στόχο να σχηματιστεί ένα «νοητικό περιεχόμενο» (Mialaret, 1997: 148).

Στην παρούσα έρευνα, λόγω των ιδιαίτερων συνθηκών της πανδημίας, αλλά και της απόστασης μεταξύ των συμμετεχόντων, η πλειοψηφία των συνεντεύξεων

πραγματοποιήθηκαν με την υποστήριξη των ηλεκτρονικών πλατφορμών messenger, viber, εκτός από μία που υλοποιήθηκε δια ζώσης. Οι διαδικτυακές συνεντεύξεις ήταν σύγχρονες και υποστηρίχθηκαν από αντίστοιχες ψηφιακές πλατφόρμες (O'Connor, Madge, Shaw & Wellens, 2008) οι οποίες προσφέρουν ένα μεγάλο εύρος διασύνδεσης σε παγκόσμια κλίμακα (Meho, 2006) μειώνοντας τα γεωγραφικά όρια χωρίς κόστος (Pelc & Bruckman, 2012 όπ. αναφ. σε Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008).

Παράλληλα, επιτρέπουν την πρόσβαση σε άτομα με ειδικά χαρακτηριστικά, (Synnot et al., 2014), ενώ αμφότεροι οι συμμετέχοντες αλληλεπιδρούν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης βρισκόμενοι στον χώρο τους, μηδενίζοντας τις αποστάσεις, (Hanna, 2012 ·Seitz, 2016) ξεπερνώντας πιθανούς δισταγμούς και αμφιταλαντεύσεις (Austin & Sutton, 2014), γεγονός που διαπιστώθηκε ότι μπορεί να επιφέρει καλύτερα αποτελέσματα από μία συνέντευξη που υλοποιείται με δια ζώσης διαδικασία (Deakin & Wakefield, 2014 όπ. αναφ. σε Παρασκευοπούλου -Κόλλια, 2008).

Λαμβάνοντας υπόψη τα αναφερθέντα πλεονεκτήματα των διαδικτυακών συνεντεύξεων καθώς και τα χαρακτηριστικά των ποιοτικών ερευνών, σχεδιάστηκε το ερωτηματολόγιο της παρούσης μελέτης με στόχο την πρόσληψη κατάλληλων απαντήσεων ώστε να οδηγηθούμε κατά προσέγγιση στην διατύπωση αντικειμενικών συμπερασμάτων για το θέμα που ερευνάται. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δύο μέρη. Στο πρώτο διερευνώνται ορισμένα δημογραφικά χαρακτηριστικά και προσωπικά στοιχεία των συμμετεχόντων, ενώ το δεύτερο και κύριο τμήμα σχεδιάστηκε γύρω από τους άξονες που θα αναλυθούν. Οι άξονες αυτοί σχετίζονται με την επιλογή του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, τη σχέση του με το eTwinning, την αυτό-αποτελεσματικότητά του, την επίδραση της δράσης eTwinning στο εκπαιδευτικό του προφίλ και την ευημερία του σχολείου.

6.5. Το δείγμα της έρευνας

Για την υλοποίηση της έρευνας αναζητήθηκαν εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων που εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και έχουν υλοποιήσει ή υλοποιούν προγράμματα eTwinning με τους μαθητές τους. Αρχικά προσεγγίστηκαν εκπαιδευτικοί που ανήκαν στο φιλικό και επαγγελματικό περιβάλλον της ερευνήτριας, και πληρούσαν τα κριτήρια επιλογής όπως: α) να έχουν υλοποιήσει τουλάχιστον δύο έργα eTwinning, β) να διδάσκουν στην πρωτοβάθμια εκπαιδευτική βαθμίδα και γ) να συμφωνούν με το πλαίσιο

διεξαγωγής της έρευνας. Κατόπιν, με την τεχνική της χιονοστιβάδας, οι ίδιοι εκπαιδευτικοί πρότειναν άλλους που είχαν υλοποιήσει eTwinning προγράμματα και πληρούσαν τα κριτήρια. Η δειγματοληψία με την τεχνική της χιονοστιβάδας, χρησιμοποιείται συχνά στην ποιοτική έρευνα, με χαρακτηριστικά της στοιχεία την δικτύωση και παραπομπή. Οι αρχικοί συμμετέχοντες σε μια ερευνητική διεργασία προτείνουν άλλους υποψήφιους συμμετέχοντες που πληρούν τα κριτήρια της έρευνας και δημιουργείται έτσι μία «αλυσίδα» μέχρι να επιτευχθεί το απαιτούμενο δείγμα υποψηφίων (Parker, Scott & Geddes, 2019).

Η πλειοψηφία των συνεντευξιαζόμενων είναι γυναίκες, κυρίως νηπιαγωγοί, διότι μετά από διερεύνηση, διαπιστώθηκε ότι ήταν η ειδικότητα που είχε τις περισσότερες συμμετοχές στα eTwinning συνεργατικά προγράμματα. Πιο συγκεκριμένα, η μελέτη διεξήχθη με τη συμμετοχή έξι νηπιαγωγών, μίας δασκάλας δημοτικής εκπαίδευσης, μίας δασκάλας μουσικής, μίας δασκάλας αγγλικής και μίας γαλλικής γλώσσας.

Οι εκπαιδευτικοί προέρχονται από σχολεία της ευρύτερης περιοχής του νομού Λάρισας αλλά και της πόλης, (4 νηπιαγωγοί, 1 δασκάλα, 1 μουσικός), μία νηπιαγωγός από την ευρύτερη περιοχή του νομού Τρικάλων και μία ακόμη νηπιαγωγός από το νομό Θεσσαλονίκης. Δεν κατέστη εφικτό να εντοπιστούν περισσότεροι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων ή δάσκαλοι/ες αν και ήταν στους στόχους της ερευνήτριας. Επίσης δεν βρέθηκαν άνδρες εκπαιδευτικοί που να υλοποιούν προγράμματα eTwinning, αν και αναζητήθηκαν.

Στη συνέχεια υπήρξε επικοινωνία με τις εκπαιδευτικούς, είτε διά ζώσης, είτε με ανταλλαγή μηνύματος, είτε τηλεφωνικά, όπου ενημερώθηκαν για το σκοπό και το θέμα της έρευνας. Τονίστηκε το γεγονός της ανωνυμίας σε μία ηχογραφημένη συνέντευξη χωρίς οπτική επαφή και ζητήθηκε η εθελοντική συμμετοχή και συναίνεσή τους σε αυτή. Υπήρξε άμεση και θετική ανταπόκριση στην πρόσκληση, από όλες τις εκπαιδευτικούς που προσεγγίστηκαν, καθώς το θέμα θεωρήθηκε ενδιαφέρον και ήταν στα άμεσα ενδιαφέροντά τους. Μετά από επικοινωνία, ορίστηκαν η ημερομηνία, η ώρα, καθώς και η πλατφόρμα διεξαγωγής της συνέντευξης. Καθορίστηκε από κοινού η διαδικασία της συνέντευξης χωρίς οπτική επαφή, με ηχογράφιση μέσω κινητού τηλεφώνου.

Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από δέκα εκπαιδευτικούς, όλες γυναίκες με καθεστώς μόνιμης εργασίας. Ο μέσος όρος ηλικίας των συμμετεχόντων ήταν τα 50 έτη, με επτά εκπαιδευτικούς να ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 50-60 έτη και τρεις εκπαιδευτικούς στην ηλικιακή ομάδα των 41-50. Ο μέσος όρος της συνολικής προϋπηρεσίας τους είναι τα 23 έτη, ενώ ο μέσος όρος ενασχόλησης με eTwinning προγράμματα είναι πέντε έτη.

Όλες οι εκπαιδευτικοί είναι απόφοιτοι Πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, ενώ πέντε από αυτές είναι κάτοχοι μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών, διπλώματος Διδασκαλείου και δεύτερου πτυχίου. Οι υπόλοιποι πέντε εκπαιδευτικοί έχουν παρακολουθήσει ποικίλα επιμορφωτικά σεμινάρια. Αξίζει να σημειωθεί ότι τέσσερις εκπαιδευτικοί είναι πολυβραβευμένες με εθνικές και ευρωπαϊκές ετικέτες ποιότητας σε eTwinning προγράμματα και προγράμματα Erasmus.

6.6. Ηθική και Δεοντολογία

Το ζήτημα της δεοντολογίας στην εκπαιδευτική έρευνα αποτελεί ουσιαστική παράμετρο στη διεξαγωγή της και πρέπει να απασχολεί εξ αρχής κάθε ερευνητή, διότι καθορίζει την ποιότητά της. Η δεοντολογία περιλαμβάνει κανόνες και αρχές που καθορίζουν τη σχέση ερευνητή και συμμετεχόντων και περιλαμβάνονται στο σχεδιασμό μιας έρευνας. Οι κανόνες αυτοί αφορούν την ακριβή πληροφόρηση του συνεντευξιζόμενου, την ελεύθερη και εθελοντική συμμετοχή και συναίνεσή του, την προστασία των προσωπικών του δεδομένων μέσω της ανωνυμίας, με στόχο τη διασφάλιση της εγκυρότητας των αποτελεσμάτων.

Πιο συγκεκριμένα, απαιτείται ο ερευνητής να πληροφορήσει τους εθελοντές συμμετέχοντες, σε γλώσσα απλή, το λόγο για τον οποίο γίνεται η έρευνα, τις διαδικασίες διεξαγωγής καθώς και το δικαίωμά τους να αποχωρήσουν από αυτή χωρίς επιβάρυνση. Η εθελοντική συμμετοχή και συναίνεση βασίζεται στην αρχή του δικαιώματος της προσωπικής ελευθερίας και αυτονομίας (Τραϊανου, 2014 όπ. αναφ. σε Ίσαρη & Πουρκό, 2015) ενώ η ανωνυμία και εμπιστευτικότητα περιλαμβάνονται στο νόμο για τα προσωπικά δεδομένα.

Επιβάλλεται λοιπόν η τήρηση όλων των κανόνων για την ασφαλή χρήση και αποθήκευσή των δεδομένων, καθώς και ο καθορισμός δικαιώματος πρόσβασης στα αποτελέσματα της έρευνας (Howitt, 2010 όπ. αναφ. σε Ίσαρη & Πουρκό, 2015). Ο Τσιώλης (2014), θεωρεί όμως ότι η πλήρης ανωνυμία δεν είναι εφικτή σε μια ποιοτική έρευνα, διότι η παράθεση των στοιχείων του εθελοντή είναι λεπτομερής, κάτι που την καθιστά ευάλωτη στην αναγνωρισιμότητα.

Στην παρούσα έρευνα ακολουθήθηκαν οι κανόνες ηθικής δεοντολογίας σύμφωνα με το προαναφερθέν πλαίσιο. Στην αρχή της συνέντευξης η ερευνήτρια διάβαζε ένα κείμενο

όπου αναφέρονταν οι λεπτομέρειες, όπως το όνομά της, και ο λόγος διεξαγωγής της έρευνας. Επειδή οι συνεντεύξεις στην πλειοψηφία τους ήταν διαδικτυακές δεν ήταν εφικτή η γραπτή συναίνεση παρά μόνο η προφορική κατά τη διάρκεια της αρχική επικοινωνίας. Ταυτόχρονα, οι συμμετέχουσες ενθαρρύνονταν να εκφράζονται ελεύθερα, ενώ δίνονταν επεξηγήσεις όπου ήταν απαραίτητο κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων.

Μετά την ολοκλήρωση των συνεντεύξεων, ακολούθησε η απομαγνητοφώνηση και καταγραφή των στοιχείων. Σε κάθε συμμετέχοντα δόθηκε ένα κωδικό όνομα, ώστε να διασφαλιστεί η ανωνυμία. Η διάρκεια της κάθε συνέντευξης ήταν περίπου 20 λεπτά.

6.7. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνάς μας, μέσα από τις συνεντεύξεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

ΘΕΜΑ	ΥΠΟΘΕΜΑΤΑ	ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ
Προφίλ των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με eTwinning προγράμματα	Ενασχόληση με την εκπαίδευση	Περιγραφή στοιχείων και χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών
	Προκλήσεις στην εκπαίδευση	
	Χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού τους προφίλ	
eTwinning	Εισαγωγή στο πρόγραμμα	Περιγραφή των λόγων υλοποίησης ενός προγράμματος eTwinning. Πρότερες ιδέες και απόψεις σχετικά με το πρόγραμμα. Περιγραφή της επίδρασης του eTwinning στο προφίλ του εκπαιδευτικού.
	Επίδραση eTwinning στο εκπαιδευτικό προφίλ	
Αυτό-αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού	Αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας κατά την υλοποίηση του προγράμματος	Περιγραφή της αίσθησης αυτό-αποτελεσματικότητας και του ρόλου της διδακτικής εμπειρίας σε αυτή. Περιγραφή των συναισθημάτων κατά την υλοποίηση ενός προγράμματος και η επίδρασή τους στην ολοκλήρωσή του Περιγραφή και συσχέτιση των
	Ρόλος της διδακτικής εμπειρίας στην αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας	

	Συναισθήματα	ικανοτήτων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών με την υλοποίηση προγραμμάτων eTwinning Περιγραφή της επίδρασης που έχει η αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας στο διευρυμένο περιβάλλον και την ευημερία του σχολείου.
	Εκπαιδευτικό προφίλ πριν και μετά τη συμμετοχή στη δράση	
	Επίδραση της αίσθησης αυτό-αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών στο σχολικό περιβάλλον, σε eTwinning προγράμματα	

Πίνακας 4.1 Θέματα – υποθέματα της ανάλυσης συνεντεύξεων

6.7.1. Προφίλ των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν σε eTwinning προγράμματα

Στο βασικό θέμα οι συμμετέχοντες περιγράφουν τους λόγους, τα κίνητρα που τους παρακίνησαν να ακολουθήσουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, τα χαρακτηριστικά στοιχεία του προφίλ τους καθώς και τις σημαντικότερες προκλήσεις που θεωρούν ότι ένας εκπαιδευτικός καλείται να διαχειριστεί στην διδακτική του πορεία.

6.7.1.1. Ενασχόληση με την εκπαίδευση

- ο Παρακίνηση και αιτίες

Από τις δέκα συμμετέχουσες, οι έξι ανέφεραν ότι ήθελαν εξ αρχής να ακολουθήσουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού (νηπιαγωγού - δασκάλου, εκπαιδευτικός γαλλικών), γιατί αγαπάνε τα παιδιά, τους αρέσει να προσφέρουν, να δημιουργούν, «να τους μαθαίνουν τον κόσμο». Ακολούθησαν την εκπαίδευση είτε γιατί παρακινήθηκαν και εμπνεύστηκαν από το δικό τους δάσκαλο στο δημοτικό σχολείο, ή διότι η πορεία αυτή προέκυψε ως θέμα συγκυριών και τυχαίας επιλογής, στην συνέχεια όμως «αγάπησαν» την εκπαίδευση.

E1: *Βασικότερο απ' όλα η αγάπη για τα παιδιά, πάντα μου άρεσε να ασχολούμαι με παιδιά, να τους μαθαίνω πράγματα. Επάγγελμα που μπορούσα να προσφέρω. Τα παιδιά σε κάνουν καλύτερο άνθρωπο.*

E4: *Μου αρέσει να προσφέρω (...) επηρεάστηκα από το δάσκαλό μου, εμπνεύστηκα απ' αυτόν, μας δίδασκε με καινοτόμους τρόπους.*

E6: *Ήταν τυχαία η ενασχόλησή μου με την εκπαίδευση, δεν το είχα προβλέψει, αγαπώ πολύ το επάγγελμά μου.*

Από τις απαντήσεις, διακρίνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί αγαπάνε το επάγγελμά τους, στις περισσότερες περιπτώσεις ήταν επιλογή τους, ενώ τους αρέσει να προσφέρουν, να μαθαίνουν στα παιδιά νέες γνώσεις, ειδικά στις μικρές ηλικίες.

6.7.1.2 Προκλήσεις στην εκπαίδευση

Οι σημαντικότερες προκλήσεις που αναδεικνύονται μέσα από τα σχόλια των εκπαιδευτικών, είναι ότι στην εποχή της ψηφιοποίησης πρέπει να προσφέρεται ποιοτική εκπαίδευση, υψηλού επιπέδου στα παιδιά, κάτι που απαιτεί ανάλογα προετοιμασμένους και ενημερωμένους εκπαιδευτικούς σχετικά με τα νέα δεδομένα. Δεν υπάρχει όμως η κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή κι αυτό αποτελεί πρόκληση, γιατί πρέπει να ανταποκριθούν στο έργο τους με ελλιπή μέσα, με έλλειψη κρατικής βοήθειας ενώ επιπλέον καλούνται να αντιμετωπίσουν την αδιάφορη στάση των γονέων. Πρόκληση αποτελεί το να μάθουν στα παιδιά «πώς να μαθαίνουν», να έχουν ευκαιρίες έκφρασης κι αλληλεπίδρασης. Ένας δάσκαλος πρέπει να είναι αγαπητός στα παιδιά, να τους προσφέρει γνώσεις πέρα από τα σχολικά βιβλία, με ποικίλους τρόπους και μέσα από συνεργασία. Να κρατά αμείωτο το ενδιαφέρον τους και να υπάρχουν αποτελέσματα.

E1: *Πρόκληση (...) «μεγάλη» κουβέντα! Το βασικότερο απ' όλα είναι να παρέχεις ποιοτική εκπαίδευση υψηλού επιπέδου. Να προσφέρουμε τα κατάλληλα εφόδια στα παιδιά για να ανταποκριθούν στις εκάστοτε ανάγκες. Μεγαλώνουν σε μια περίεργη εποχή, της ψηφιοποίησης, θα πρέπει λοιπόν να είμαστε κι εμείς πανέτοιμοι.*

E2: *Δεν υπάρχουν μέσα για να στηρίζουμε τα προγράμματα, Δεν υπάρχει βοήθεια από το κράτος, οι γονείς δεν ενδιαφέρονται.*

E4: *Ο δάσκαλος να είναι αγαπητός στα παιδιά, να μαθαίνουν πράγματα, όχι μόνο αυτά που λένε τα βιβλία (...) να έχουν κριτική σκέψη, να συνεργάζονται.*

E7: *Νομίζω ότι κάθε χρόνο ξεκινάμε ένα ταξίδι από το μηδέν (...) έχεις μια καινούρια τάξη, ξεκινάς να δημιουργείς μαζί με τα παιδιά, τα οδηγείς σε νέους δρόμους, να μάθουν να σκέφτονται, να χρησιμοποιούν διάφορες τεχνικές, να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση, ενσυναίσθηση.*

Από τις αναφορές των σχολίων διαφαίνεται η ανάγκη των εκπαιδευτικών της έρευνας για διαρκή επιμόρφωση ώστε να είναι ικανοί να ανταπεξέλθουν στην συνεχώς

μεταβαλλόμενη εκπαίδευση. Εντοπίζουν ελλείψεις σε υλικοτεχνική υποδομή, τις οποίες θα πρέπει να διαχειριστούν, ενώ θεωρούν βασικό στόχο της εκπαίδευσης την συνεργασία, την αλληλεπίδραση, την ενσυναίσθηση, την καλλιέργεια των ψηφιακών δεξιοτήτων. Επιπλέον, εκφράζουν απογοήτευση για την αδιαφορία που δείχνουν γονείς και φορείς για την υλοποίηση των προγραμμάτων, ενώ ταυτόχρονα διαφαίνεται η ανάγκη για αναγνώριση και υποστήριξη του έργου τους.

6.7.1.3. Χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού τους προφίλ

Στην ενότητα αυτή περιγράφονται τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν το προφίλ των εκπαιδευτικών, τις σπουδές, τα ενδιαφέροντα, τη διδακτική τους μεθοδολογία, τους στόχους, τις ιδέες και απόψεις τους.

E1: *Σίγουρα είμαι «πνεύμα ανήσυχο», μ' αρέσει η δημιουργία, είμαι εργατικό άτομο δεν με κουράζει η δουλειά, μ' αρέσει να χαίρομαι το αποτέλεσμα (...) έχω υπευθυνότητα, συνέπεια, μ' αρέσει η δια βίου μάθηση. Αν δεν ενημερωθούμε για τις σύγχρονες τάσεις, τις καινοτομίες, δεν θα μπορούμε να δώσουμε στα παιδιά αυτό που μπορούμε να δώσουμε.*

E2: *Είχα εσωτερικά κίνητρα για τα ευρωπαϊκά καινοτόμα προγράμματα, μου άρεσε να έχω αλληλεπίδραση με συναδέλφους και να συνεργάζομαι (...) ήθελα να μαθαίνω, να συμμετέχω σε ημερίδες, συνέδρια.*

E5: *Δεν μου αρέσει να κάνω συνεχώς τα ίδια πράγματα, προσπαθώ να βρίσκω πράγματα καινοτόμα, πιο πολύ για να μου κινούν εμένα το ενδιαφέρον (...) προσπαθώ να κάνω τα παιδιά να αυτενεργούν, να μαθαίνουν μόνα τους μέσα από το παιχνίδι (...) θέλω να εξελίσσομαι συνεχώς (...).*

E10: *Έκανα το πρώτο μου μεταπτυχιακό όταν ήμουν νεοδιόριστη (...) έχω ασχοληθεί με Comenius παλαιότερα (...) προσπαθώ να χρησιμοποιώ πολύ την τεχνολογία, να ενημερώνομαι συνέχεια, να πηγαίνω σύμφωνα με την εποχή μου (...) να βρίσκω τρόπους να κινήσω το ενδιαφέρον των παιδιών.*

Από τις περιγραφές των συμμετεχουσών, απεικονίζεται μια εικόνα προφίλ με κοινά σημεία, όπως η τάση για δια βίου μάθηση, αλλαγή στις διδακτικές μεθόδους και εφαρμογή μαθητοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας. Επιπλέον, η εσωτερική παρακίνηση και περιέργεια λειτουργούν ως κίνητρα, ενώ ταυτόχρονα οι εκπαιδευτικοί διακατέχονται από συνεργατική διάθεση και συνεχές ενδιαφέρον για την καινοτομία και τη χρήση της τεχνολογίας.

6.7.2. Πρόγραμμα eTwinning

Στην θεματική αυτή ενότητα οι εκπαιδευτικοί καλούνται να προσδιορίσουν την αρχική εικόνα που είχαν για το πρόγραμμα, τους λόγους για τους οποίους παρακινήθηκαν να ασχοληθούν με αυτό και ποια ήταν η επίδρασή του στο εκπαιδευτικό τους προφίλ.

6.7.2.1. Εισαγωγή στο πρόγραμμα

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν τον τρόπο με τον οποίο ήλθαν σε επαφή με το πρόγραμμα eTwinning, τις αρχικές τους εντυπώσεις, ποια ήταν η αφορμή για να ξεκινήσουν τη συμμετοχή τους σε αυτό, καθώς και να σχολιάσουν τους λόγους για τους οποίους αποφάσισαν να το εφαρμόσουν στην τάξη τους.

E2: *Γνώριζα απλά ότι είναι ένα ευρωπαϊκό πρόγραμμα (...) είχαμε πρόσκληση για ημερίδα eTwinning, πήγα εκεί, μου άρεσε και αποφάσισα να γραφτώ και να συμμετέχω σε πρόγραμμα. Οι λόγοι που ασχολήθηκα ήταν γιατί μου άρεσε η συνεργασία, η επικοινωνία με πολλά άτομα, μου άρεσε να μαθαίνω καινούριες μεθόδους διδασκαλίας.*

E3: *Είχα κάποια ελλιπή ενημέρωση, δούλεψα με μια συνάδελφο, «κάναμε μία κουβέντα» για τα ευρωπαϊκά προγράμματα κι αποφασίσαμε από κοινού να δημιουργήσουμε ένα έργο (...) με βοήθησε στην επαγγελματική μου ανάπτυξη, ήταν κάτι καινοτόμο (...) μια πρόκληση (...) ήταν μια ευκαιρία να φέρω τους μαθητές σε επαφή με άλλα σχολεία.*

E5: *Είχα ακούσει κάτι, μόνη μου το έψαξα στο διαδίκτυο, να βρω κάποια έργα με ξένους συνεργάτες (...) ήταν μια περιέργεια (...) να κάνω κάτι επιπλέον για να είναι το μάθημα πιο ενδιαφέρον για τα παιδιά.*

E8: *Μου άρεσε η ιδέα της χρήσης τεχνολογίας, το θώρησα καινοτομία να συνεργαστείς με σχολεία του εξωτερικού (...) θα ωφελήσεις την ανάπτυξη κάποιων δεξιοτήτων των παιδιών (...) να δουν ότι ο υπολογιστής μπορεί να λειτουργήσει προς όφελός τους (...) το eTwinning ήταν μια ευκαιρία «να βγάλουμε το σχολείο προς τα έξω», «να δούμε άλλα σχολεία» (...) με δέλεασαν τα ευρωπαϊκά έργα (...) με δέλεασε η ασφάλεια της πλατφόρμας.*

Από τα σχόλια των συμμετεχουσών εκπαιδευτικών γίνεται αντιληπτό ότι η ενασχόληση με το πρόγραμμα είχε διαφορετική αφετηρία και ποικίλα κίνητρα σε κάθε περίπτωση. Γνώριζαν ότι το eTwinning ήταν ένα ευρωπαϊκό πρόγραμμα που έδινε ευκαιρίες

επικοινωνίας, ξεκίνησαν να το υλοποιούν, αρχικά με επιφυλάξεις, σταδιακά όμως αισθάνθηκαν ικανοποίηση από την εφαρμογή και το περιεχόμενό του και έτσι το συνέχισαν εξελίσσοντάς το. Η τυχαία ενημέρωση για το πρόγραμμα μέσα από την παρουσίασή του σε συνέδριο ήταν η αφορμή για την υλοποίησή του από μία εκπαιδευτικό. Γενικά, το πλαίσιο συνεργασίας και επικοινωνίας που προσέφερε προσέλκυσε το ενδιαφέρον γιατί ικανοποιούσε την ανάγκη των εκπαιδευτικών για εξωστρέφεια του σχολείου. Επιπρόσθετα, η τάση τους προς την καινοτομία, τη διαρκή αναζήτηση, καθώς και μία έμφυτη περιέργεια για καθετί διαφορετικό, προώθησαν την ενασχόλησή τους με το πρόγραμμα eTwinning.

Η παρακίνηση από συναδέλφους αποτέλεσε επίσης την αφορμή για συμμετοχή στο πρόγραμμα, στα πλαίσια της συνεργασίας μέσα στη σχολική μονάδα. Η προηγούμενη ενασχόληση με ευρωπαϊκό πρόγραμμα Erasmus εξελίχθηκε σε ενασχόληση και με το πρόγραμμα eTwinning. Επιπλέον, η προοπτική επαγγελματικής ανάπτυξης ήταν ένα σημαντικό κίνητρο, καθώς επίσης η προοπτική χρήσης της τεχνολογίας και η ασφάλεια της πλατφόρμας λειτούργησαν θετικά ως προς την επιλογή της. Συνολικά όλοι οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν την δυνατότητα επικοινωνίας, συνεργασίας, αλληλεπίδρασης, καινοτομίας και ανοίγματος του σχολείου προς την Ευρώπη, ως σημαντικούς παράγοντες επιλογής του προγράμματος eTwinning.

6.7.2.2. Επίδραση eTwinning στο εκπαιδευτικό προφίλ

Στο παρόν πλαίσιο οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν τις απόψεις τους για την επίδραση που είχε η ενασχόλησή με το eTwinning στο προφίλ τους ως εκπαιδευτικοί, στη μεθοδολογία, στις απόψεις και ιδέες τους καθώς και στη διαχείριση και οργάνωση της τάξης.

E2: *Αρχισα να μαθαίνω διάφορες μεθόδους διδασκαλίας, εργαλεία, να βλέπω καινούρια πράγματα και να προσπαθώ να τα εφαρμόσω, όπως και οι άλλοι είδαν από εμένα πράγματα και τα εφάρμοσαν. Αυτό με βοήθησε επαγγελματικά. Ξεκινώντας από αυτό το πρόγραμμα μετά συνέχισα σε άλλα ευρωπαϊκά όπως teachers4Europe, Erasmus.*

E4: *Πριν το eTwinning έκανα διάφορα προγράμματα τα οποία κι αυτά επέδρασαν στο προφίλ μου. Συνεχώς έχω καινούριες ιδέες που ανανεώνονται., συνεχής ροή νέων ιδεών, μαθαίνεις πολλά εργαλεία, αποκτάς εμπειρία στα συνεργατικά έργα και αυτό σου δίνει αυτοπεποίθηση, σε κάνει πιο γρήγορο, αποκτάς ευχέρεια με τη γλώσσα.*

E8: *Αξιοποίησα πιο συστηματικά τις τεχνολογίες (...) έγινα πιο οργανωτική.*

E9: *Έμαθα καινούρια πράγματα για τις χώρες με τις οποίες συνεργάστηκα, μου άλλαξε κάποια στερεότυπα (...) απέκτησα μια γενικευμένη εικόνα για τα σχολεία της Ευρώπης.*

Στη συγκεκριμένη ενότητα οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το εκπαιδευτικό τους προφίλ διαμορφώθηκε σε ένα νέο, πιο οργανωτικό, σύγχρονο και καινοτόμο αναφορικά με την εφαρμογή στρατηγικών διδασκαλίας, ψηφιακών εργαλείων και χρήσης της αγγλικής γλώσσας. Μέσα από τις συνεχείς εμπειρίες, ενισχύθηκαν η αυτοπεποίθηση και η δημιουργικότητά τους. Αναφέρουν ότι η αλληλεπίδραση και γνωριμία με τους λαούς και τα εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρώπης, συνέβαλε στην αλλαγή ορισμένων στερεοτυπικών ιδεών τους για τα σχολεία σε κάποιες ευρωπαϊκές χώρες. Έγιναν πιο εξωστρεφείς, ενώ άρχισαν να υλοποιούν και άλλα ευρωπαϊκά προγράμματα με αφετηρία το eTwinning, εξελίσσοντας την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

6.7.3. Αυτό-αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού

Στην παρούσα ενότητα αναλύεται η έννοια της αυτό-αποτελεσματικότητας που χαρακτηρίζει τις εκπαιδευτικούς στα πλαίσια των προγραμμάτων eTwinning. Πιο συγκεκριμένα, περιγράφουν την αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας που αποκομίζουν μέσα από την ενασχόληση με το πρόγραμμα, συγκρίνοντάς τη με αυτή που είχαν πριν από αυτό, καθώς και το ρόλο και την επίδραση της διδακτικής τους εμπειρίας στην ανάπτυξή της. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στα συναισθήματα που αναπτύσσονται κατά την υλοποίηση ενός προγράμματος και την επίδρασή τους στην αυτό-αποτελεσματικότητά τους. Σχολιάζουν και συσχετίζουν την ανάπτυξη των ικανοτήτων και δεξιοτήτων τους με την εκπόνηση ενός προγράμματος αλλά και την επίδρασή του στην ευημερία του σχολείου.

6.7.3.1. Αίσθηση αντιλαμβανόμενης αυτό-αποτελεσματικότητας

Στην παρούσα ενότητα αποτυπώνεται η αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας που χαρακτήριζε τις εκπαιδευτικούς κατά την υλοποίηση προγραμμάτων eTwinning και εντοπίζονται τα βασικά σημεία της. Η αίσθηση αυτή πηγάζει από την ικανοποίηση που αισθάνονται με την επίτευξη των στόχων, την επιμονή και θέληση για αυτό-βελτίωση μέσα από επιμόρφωση. Η ασφάλεια που τους προσφέρει το συνεργατικό πλαίσιο ενισχύει την αυτοπεποίθησή τους, τους βοηθά να συνεχίσουν, ενώ η εσωτερική παρακίνηση και έμφυτη διάθεση για δημιουργία που τους χαρακτηρίζει, συμβάλλουν στην ενίσχυση της αποτελεσματικότητάς τους.

E1: Απόδειξα στον εαυτό μου και στους άλλους ότι μπορώ να κάνω κάτι αν το αναλάβω (...) έκανα λάθη τα οποία κατάλαβα και διόρθωσα (...) βελτίωσα τα αδύνατα σημεία μου (...)

πρέπει να αυτό-βελτιωνόμαστε για να υπάρχει η αυτό-αποτελεσματικότητα (...) όταν δεν μου «έβγαιναν» οι στόχοι έπρεπε να αυτό-επιμορφωθώ για να γίνω καλύτερη.

E2: Υπάρχει αυτό-αποτελεσματικότητα, γιατί πάντα έθετα στόχους και προσπαθούσα να τους πετύχω (...) οι στόχοι και τα κίνητρα που έχεις είναι αυτοί που σε καθορίζουν ώστε να είσαι αποτελεσματικός. Αν σου αρέσει αυτό που κάνεις (...) αυτό είναι η ώθηση για να φέρεις εις πέρας τους στόχους. Αυτό είναι η δική μου αυτό-αποτελεσματικότητα, η διάθεση που υπάρχει για να υλοποιώ τους στόχους».

E7: Βοηθά πάρα πολύ το eTwinning, γιατί αποκτούμε ευελιξία, όταν οργανώνουμε και υλοποιούμε τέτοια έργα. Αισθανόμαστε σιγουριά, συνεργαζόμαστε (...) δεν φοβόμαστε να τολμήσουμε γιατί υπάρχει υποστήριξη από τους συνεργάτες (...) μας βοηθά να αποκτήσουμε νέες διδακτικές τεχνικές, οπότε αισθανόμαστε πιο αποτελεσματικοί.

E10: Στους στόχους που βάζω, τα καταφέρνω, δεν τα παρατάω (...) με βοήθησε το eTwinning, έμαθα περισσότερα για το πώς μπορείς να οργανώσεις ένα πρόγραμμα, είδα μια διαφορετική οπτική, υπάρχουν πολλοί τρόποι σκέψης τους οποίους γνωρίζεις μέσω της συνεργασίας. Βελτιώθηκαν οι ψηφιακές μου δεξιότητες, διευρύνθηκε το διδακτικό περιεχόμενο, υπήρχε μεγαλύτερη ποικιλία περιεχομένου.

Οι περισσότερες συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί θεωρούν το eTwinning ως ένα αλληλεπιδραστικό και ασφαλές πλαίσιο που ενίσχυσε την αυτοπεποίθησή τους, διότι παρείχε τις προϋποθέσεις για την επίτευξη πολλών και ποικίλων στόχων. Σε αυτούς περιλαμβάνονται η οργάνωση του μαθήματος με την εφαρμογή νέων διδακτικών τεχνικών και η καλλιέργεια ψηφιακών δεξιοτήτων. Επιπλέον, η συμμετοχή στο πρόγραμμα κινητοποίησε μηχανισμούς αυτό-βελτίωσης των εκπαιδευτικών μέσα από την διαδικασία επίτευξης των στόχων με την ανταλλαγή ιδεών, ενώ ταυτόχρονα ενισχύθηκε η εσωτερική παρακίνησή τους για την εκτέλεση ενός έργου.

6.7.3.2. Ρόλος της διδακτικής εμπειρίας

Στην ενότητα αυτή προσδιορίζεται ο ρόλος της διδακτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών στην αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας που έχουν. Η διδακτική εμπειρία αναφέρεται στο περιεχόμενο των εμπειριών και τα χρόνια υπηρεσίας.

E2: Υπάρχει μεγάλη σύνδεση ανάμεσα στην εμπειρία και την αυτό-αποτελεσματικότητα,

πέρα από τα εσωτερικά κίνητρα, η εμπειρία παίζει πολύ σημαντικό ρόλο (...) αυξήθηκε η αυτό-αποτελεσματικότητα γιατί αυξήθηκε και η εμπειρία, όταν κάνεις πολλά ευρωπαϊκά προγράμματα, έχεις την ικανότητα να υλοποιείς στόχους.

E3: Πολύ σημαντική η εμπειρία γιατί για να πραγματοποιήσεις ένα έργο πρέπει να εμπιστευτείς τις ικανότητες, τις δεξιότητες, τις γνώσεις σου και να θέλεις να βελτιωθείς.

E4: Όσο περισσότερη εμπειρία αποκτάς, τόσο καλύτερος γίνεσαι. Κάθε φορά που ολοκληρώνω ένα πρόγραμμα, είχα την αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας, αν δεν την είχα δεν θα συνέχιζα, αυτό μου έδινε ώθηση να πάω παραπέρα.

E8: Με επηρέασε αρκετά. Αν δεν είσαι σίγουρος γι' αυτά που κάνεις, δεν μπορείς να είσαι και αποτελεσματικός (...) πιστεύω ότι η εμπειρία δεν μετράει με τα χρόνια, αλλά με το ρυθμό που μαθαίνεις κάτι. Επειδή μου άρεσε και με ενδιέφερε το eTwinning γι' αυτό και ήμουν αποτελεσματική.

Από το περιεχόμενο των δηλώσεων διαφαίνεται ότι η διδακτική εμπειρία εμπεριέχει περισσότερο το εύρος και την ποιότητα των καινοτόμων προγραμμάτων στα οποία συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί. Οι εμπειρίες λειτουργούν αθροιστικά και ενισχύουν την αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας, προωθώντας παράλληλα την υλοποίηση των στόχων.

6.7.3.3. Συναισθήματα

Στη συγκεκριμένη υποενότητα περιγράφονται τα συναισθήματα που αναδύονται κατά την υλοποίηση ενός έργου eTwinning και με ποιο τρόπο λειτουργούν ως κίνητρα στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.

E1: Η χαρά, η ικανοποίηση να βλέπεις ένα έργο να εξελίσσεται, να μοιράζεσαι ιδέες (...) έχουμε τη χαρά της επαγγελματικής ανάπτυξης. Όλα συνέβαλλαν στο να με μάθουν να εξελίσσομαι και να προσαρμόζομαι σε καταστάσεις. Υπήρξε ζήλος και ενθουσιασμός για να μάθουμε τα εργαλεία, είχαμε υπομονή, επιμονή, αλληλεγγύη, σεβασμό, όλα αυτά συνέβαλλαν στην υλοποίηση των στόχων.

E5: Τα συναισθήματα ήταν πάντα θετικά, ιδιαίτερα όταν άρχισαν να «έρχονται» τα βραβεία, ήταν μία θετική ανατροφοδότηση (...) χαρά, ενθουσιασμός (...) αν βίωνα τα συναισθήματα αυτά κατά τη διάρκεια που πετυχαίναμε ένα μικρό στόχο μου έδινε ώθηση να συνεχίσω (...) η απόδοση σχετικά με την οργάνωση αφορούσε και το επόμενο έργο.

E7: Σίγουρα είναι το αίσθημα της ολοκλήρωσης όταν τελειώνεις ένα έργο, αισθάνεσαι ευχαρίστηση, ικανοποίηση, σιγουριά και η διάχυση του έργου σε κάνει να νιώθεις περήφανος

και επαγγελματική ολοκλήρωση (...) όταν αισθάνεσαι σιγουριά τα κάνεις όλα με μεγαλύτερη ευκολία και μεθοδικότητα και επειδή έχω αρκετή εμπειρία στο πρόγραμμα, αυτή η μεθοδικότητα με βοήθησε στο σχεδιασμό της διδασκαλίας μου.

E9: Ξεκινάς με πολύ καλή διάθεση και αν η συνεργασία είναι πολύ πιο ωραία η αίσθηση, «ανεβαίνεις» πιο πολύ, αλλά «πέφτεις» όταν δεν έχεις καλή συνεργασία, είναι σημαντικό να βρεις καλούς εταίρους (...) όταν το πρόγραμμα εξελιχθεί όπως θα ήθελες νιώθεις ικανοποίηση, αν κάτι δεν πάει καλά υπάρχει απογοήτευση. Τα συναισθήματα παίζουν ρόλο, όταν είμαι ενθουσιασμένη, όταν η ομάδα δουλεύει, έχεις δύναμη να προχωρήσεις, να κάνεις κι άλλα πράγματα, ενώ όταν νιώθεις απογοητευμένος πέφτει η απόδοσή σου, δεν έχεις διάθεση να κάνεις κάτι καινούριο. Πρέπει να δουλεύουν όλοι συγχρόνως για να υπάρχει ικανοποίηση.

Τα συναισθήματα που αναφέρουν οι συμμετέχουσες είναι κοινά και χαρακτηρίζονται ως θετικά, αισθήματα ενθουσιασμού και ικανοποίησης τα οποία λειτουργούν ως κίνητρα και προωθούν την εξέλιξη του προγράμματος, ενώ τονίζεται ο ρόλος της καλής συνεργασίας στην δημιουργία εποικοδομητικού κλίματος. Γίνεται αντιληπτό ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται επαγγελματική ικανοποίηση από όλο το περιβάλλον εργασίας του προγράμματος, το οποίο ευνοεί τη δημιουργία ποικίλων κινήτρων, συναισθηματικών και υλικών, ώστε οι εκπαιδευτικοί να αποδίδουν περισσότερο στο έργο τους ακόμη κι αν συναντούν εμπόδια και απογοητεύσεις. Αναδεικνύεται η ομαδικότητα, η συνεργατικότητα, η κοινή πορεία ως σημαντικές παράμετροι στην διατήρηση συναισθηματικών ισορροπιών ανάμεσα στους εταίρους, οι οποίες με τη σειρά τους επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά την πορεία του έργου.

6.7.3.4. Εκπαιδευτικό προφίλ

Στην ενότητα αυτή σκιαγραφείται το προφίλ των εκπαιδευτικών πριν και μετά την συμμετοχή τους σε πρόγραμμα eTwinning και επιχειρείται ο εντοπισμός των κοινών και νέων χαρακτηριστικών που προκύπτουν, καθώς και η επίδραση στις δεξιότητές τους.

E1: Ερχόμαστε σε επαφή με ξένη γλώσσα (...) αισθανόμαστε όλοι μια οικογένεια (...) μοιραζόμαστε ιδέες, έχουμε ενθουσιασμό, υπάρχει διάδραση, που παλιά δεν υπήρχε (...) αναπτύχθηκαν καλές πρακτικές. Αισθάνομαι ηθική ικανοποίηση για τα βραβεία μας (...) με βοήθησε στην οργάνωση της δουλειάς μου, να αυξήσω τις ψηφιακές μου ικανότητες, να εξελιχθώ.

E2: Με τη συμμετοχή μου στο eTwinning υπάρχει μεγαλύτερος ενθουσιασμός γιατί υπάρχει αλληλεπίδραση κι αυτό είναι θετικό. Νιώθω μεγαλύτερη ικανοποίηση, καλύτερο διδακτικό αντίκτυπο και αποτελέσματα σε σχέση με πριν που το σχολείο δεν είχε αλληλεπίδραση, ήταν «κλειστό». Υπήρξε ποιότητα αποτελέσματος (...) αυξήθηκαν οι ικανότητές μου στις ΤΠΕ γιατί υπήρξε ενθουσιασμός. Βελτιώθηκε η δική μου αυτό-αποτελεσματικότητα με τη συμμετοχή μου σε πολλά προγράμματα, γιατί είδα περισσότερες μεθόδους διδασκαλίας (...) βελτιώθηκαν οι στρατηγικές διδασκαλίας γιατί χρησιμοποίησα την αλληλεπίδραση που δεν την είχαμε στο προηγούμενο «κλειστό» πλαίσιο.

E7: Πριν το eTwinning δεν είχα ιδιαίτερη επαφή με την τεχνολογία, δεν γνώριζα εργαλεία, τώρα τα χρησιμοποιώ και εκτός eTwinning. Η δουλειά μου στην τάξη έχει ενσωματώσει πολλές ψηφιακές εφαρμογές, παρουσιάζω ψηφιακά τη δουλειά του σχολείου μου, προσπαθώ να κάνω διάχυση της δουλειάς μου (...) καλλιεργήθηκαν πάρα πολύ οι ψηφιακές αλλά και ήπιες δεξιότητες, όπως η επικοινωνία, η συνεργασία, η κριτική σκέψη, η ενσυναίσθηση, γιατί έρχεσαι σε επαφή με τους άλλους και βλέπεις τον τρόπο που δουλεύουν.

E9: Απέκτησα τη δεξιότητα της έρευνας, της συγγραφής κειμένου.

Συγκρίνοντας το προφίλ του κάθε εκπαιδευτικού πριν και μετά τη συμμετοχή στο πρόγραμμα, διαφαίνονται πολλά κοινά σημεία. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών εστιάζει στην βελτίωση των ψηφιακών τους δεξιοτήτων, στην αυξημένη χρήση τεχνολογίας στην τάξη, στην εξοικείωση με την αγγλική γλώσσα. Καθοριστική συμβολή είχε η αλληλεπίδραση και η συνεργασία στην αλλαγή της διδακτικής μεθοδολογίας στους περισσότερους εκπαιδευτικούς. Αναφέρουν ενθουσιασμό, ικανοποίηση, ενσυναίσθηση, συναισθήματα που αναπτύχθηκαν και λειτούργησαν θετικά ως προς την αίσθηση αυτοπεποίθησης, αυτοεπιβεβαίωσης για τα αποτελέσματα του έργου τους. Επιπλέον, έγιναν πιο οργανωτικοί, μεθοδικοί, τολμούν να καινοτομήσουν, στοιχεία που είχαν θετικό αντίκτυπο και στις σχέσεις με τους μαθητές.

6.7.3.5. Αυτό-αποτελεσματικότητα και σχολικό περιβάλλον

Στην παρούσα ενότητα περιγράφεται η επίδραση που έχει η αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας στο σχολικό περιβάλλον, στους μαθητές, στους εκπαιδευτικούς, στους γονείς. Η αποτύπωση στα μαθησιακά αποτελέσματα, στην ευημερία του σχολείου.

E1: Τα οφέλη από τα ευρωπαϊκά προγράμματα είναι σημαντικά, επηρεάζουν ολόκληρη τη σχολική κοινότητα. Έχουμε πολύ καλή συνεργασία με γονείς, οι οποίοι πάντα έπαιρναν

μέρος με ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις (...) έκανε καλύτερες τις σχέσεις γονέων και σχολείου, «άνοιξε» το σχολείο στην κοινωνία, σίγουρα τα παιδιά «πήραν» από αυτές τις συνεργασίες, όπως κι εγώ και οι άλλοι συνάδελφοι (...) τα ευρωπαϊκά προγράμματα μπήκαν στη ζωή μας. Μας έμαθε όλη η εκπαιδευτική κοινότητα της Ευρώπης, το σχολείο είναι διεθνώς αναγνωρισμένο, «χτίστηκε» μια πορεία ετών από το 1996.

E2: Όσο αφορά τους μαθητές, αυτό που αποκόμισαν ήταν ότι αυξήθηκε η ποιότητα της μάθησης, έμαθαν να εργάζονται ομαδοσυνεργατικά, να δουλεύουν με την τεχνολογία. Οι εκπαιδευτικοί επηρεάστηκαν διότι είδαν πώς δουλεύουμε εμείς και παρακινήθηκαν να κάνουν καινοτόμες δράσεις. Είχαμε αλληλεπίδραση, ανταλλαγή δράσεων. Τα παιδιά είχαν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (...) το κάθε πρόγραμμα μας ωφελεί πάντα γιατί ανοίγουμε το σχολείο στην κοινωνία (...) είχαμε οφέλη σε υλικοτεχνική υποδομή (...) βελτιώθηκε το προφίλ του σχολείου (...) το σχολείο μας είναι γνωστό για τα προγράμματά του.

E3: Οι μαθητές απέκτησαν ικανότητες, δεξιότητες και γνώσεις, γνώρισαν διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, έγιναν πιο «ανοιχτοί» να βλέπουν τη διαφορετικότητα, την αποδοχή, τη χαρά, απέκτησαν ευρωπαϊκή ταυτότητα (...) είχα αποδοχή και θετική στάση από τους συναδέλφους (...) οι γονείς προσπαθούσαν να συμμετέχουν στο πρόγραμμα όσο μπορούσαν (...) αποκομίσαμε θετικά σχόλια, το σχολείο αναγνωρίστηκε, πήρε βραβείο, οι γονείς ένιωσαν υπερήφανοι γιατί το χωριό έγινε γνωστό (...) βοήθησε το πρόγραμμα στη συνεργασία σχολείου –οικογένειας.

E4: Οι δράσεις που αναρτούμε στις γωνιές του σχολείου τραβούν την προσοχή των άλλων μαθητών και των συναδέλφων, πιστεύω ότι αρέσει στους συναδέλφους αλλά φοβούνται να ασχοληθούν, είναι κάτι που δεν το ξέρουν, θέλει πολλή δουλειά (...) τα παιδιά εξελίχθηκαν, μαθαίνουν πράγματα με παιγνιώδη τρόπο (...) στους γονείς αρέσει γιατί τα παιδιά παίρνουν βεβαίωση συμμετοχής, αναμνηστικά (...) αναβαθμίστηκε το προφίλ του σχολείου, (...) παρακινούνται και τα άλλα παιδιά να ασχοληθούν (...) γίνεται διάχυση των έργων.

Τα αποτελέσματα στο ευρύτερο σχολικό περιβάλλον από την αίσθηση αντιλαμβανόμενης αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών που υλοποιούν eTwinning προγράμματα, περιγράφονται ως θετικά, με ευνοϊκό αντίκτυπο στην πρόοδο και ευημερία του σχολείου. Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί, τολμούν, καινοτομούν, χρησιμοποιούν νέους τρόπους διδασκαλίας, προσελκύουν και ενεργοποιούν το ενδιαφέρον των μαθητών.

Κατά συνέπεια, οι γονείς είναι ικανοποιημένοι από τη συμμετοχή των παιδιών τους σε προγράμματα που ανοίγουν νέους ορίζοντες στη μάθησή τους. Αρκετοί εκπαιδευτικοί

παρακινούνται να πειραματιστούν με νέες μεθόδους διδασκαλίας. Τα σχολεία προσφέρουν ποιοτική εκπαίδευση, βελτιώνοντας την εικόνα και το προφίλ τους και γίνονται πιο εξωστρεφή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η παρούσα ερευνητική εργασία, μέσω της ποιοτικής έρευνας, συγκέντρωσε δεδομένα από εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, διαφόρων ειδικοτήτων, με κοινό σημείο αναφοράς την υλοποίηση ευρωπαϊκών συνεργατικών προγραμμάτων eTwinning. Βασικός άξονας μελέτης της έρευνας ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αυτό-αποτελεσματικότητα που αντιλαμβάνονται ότι διαθέτουν κατά την υλοποίηση δράσεων eTwinning, έπειτα από μία διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης (Tschannen-Moran & Hoy, 2007).

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα είναι όλες γυναίκες κι αυτό οφείλεται σε τυχαία επιλογή, διότι μετά από αναζήτηση της ερευνήτριας δεν κατέστη δυνατό να εντοπιστούν άνδρες εκπαιδευτικοί που να ασχολούνται με το πρόγραμμα eTwinning. Οι επτά από αυτές ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 50-57 ετών, μία εκπαιδευτικός ανήκει στην ηλικιακή ομάδα άνω των 60 ετών και δύο εκπαιδευτικοί βρίσκονται στην ομάδα 40-49 ετών. Από τις δηλώσεις τους δεν διαπιστώθηκε συσχέτιση της ηλικίας με την αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας που έχουν.

Στο ερώτημα «ποιο ήταν το κίνητρο για να ακολουθήσουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού», η πλειοψηφία απάντησε ότι ήταν η αγάπη για τα παιδιά και η διάθεση να προσφέρουν. Δύο εκπαιδευτικοί αναφέρουν την επιλογή του επαγγέλματος ως τυχαία, δηλώνουν όμως ότι στην πορεία αισθάνθηκαν ικανοποιημένοι από αυτό και παρέμειναν.

Η εσωτερική παρακίνηση των εκπαιδευτικών για το επάγγελμά τους θεωρούμε ότι δημιούργησε ένα είδος συναισθηματικής δέσμευσης με αυτό. Η δέσμευση χαρακτηρίζεται από την ταύτιση του ατόμου με ένα επάγγελμα σημαντικό για το ίδιο το άτομο, αποτελεί «ψυχολογικό δεσμό» και θεωρείται έννοια «σύνθετη» και «πολύπλευρη» (Chan et al., Coladarci, 1992· Firestone & Pennell, 1993· Fresko et al., 1997 όπως αναφ. σε Chesnut & Burley, 2015). Στη θεωρία κοινωνικής γνωστικής καριέρας (SCCT) των Lent et al. (1994) τα μοντέλα SCCT επιχειρούν να αναλύσουν την ανάπτυξη των επαγγελματικών επιλογών και της επιτυχίας σε επαγγελματικές δεσμεύσεις.

Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, οι εκπαιδευτικοί που δεσμεύονται δημιουργούν ισχυρή σχέση με την καριέρα και τον οργανισμό που δουλεύουν και η δέσμευση αυτή εκδηλώνεται με ενδιαφέρον προς τους μαθητές, τους συναδέλφους, και την αναζήτηση νέων μαθησιακών προσεγγίσεων μέσω εμπειριών επαγγελματικής ανάπτυξης. Τα ευρήματά μας συμφωνούν με τα ευρήματα της μελέτης του Kozikoğlu (2016), η οποία βρήκε συσχέτιση της υψηλής αντιλαμβανόμενης αυτό-αποτελεσματικότητας με την υψηλή επαγγελματική δέσμευση, η οποία δεν επηρεάζεται από το φύλο και τον κλάδο όσο αυξάνονται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αυτό-αποτελεσματικότητα, τόσο αυξάνεται και η επαγγελματική τους δέσμευση.

Όλες οι συμμετέχουσες είναι κάτοχοι πανεπιστημιακού τίτλου σπουδών, με πλούσια επιμορφωτική δράση, ενώ οι έξι εξ αυτών κατέχουν μεταπτυχιακό/ούς τίτλους σπουδών, μετεκπαίδευσης, δεύτερου πτυχίου. Διακρίναμε άτομα που βρίσκονται σε μία διαρκή αναζήτηση της γνώσης και της δια βίου μάθησης. Τα χαρακτηριστικά αυτά συμφωνούν με την έρευνα του Tayyaba και των συνεργατών του (2011), όπου διερευνήθηκαν οι παράγοντες αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τα ευρήματα της μελέτης, το φύλο, τα ακαδημαϊκά προσόντα, η εμπειρία και η εντοπιότητα επηρεάζουν σημαντικά την αυτό-αποτελεσματικότητα, όμως η ηλικία και τα επαγγελματικά προσόντα δεν επηρεάζουν σημαντικά την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Βέβαια, σε άλλη μελέτη του Tella, (2008) αναφορικά με το επίπεδο σπουδών του εκπαιδευτικού, έρευνες έδειξαν ότι δεν επηρεάζουν σημαντικά την αυτό-αποτελεσματικότητά τους, όπως η διδακτική εμπειρία που προαναφέρθηκε.

Η παρούσα μελέτη ανέδειξε σημαντικά στοιχεία σε σχέση με τη διερεύνηση παραγόντων που επηρεάζουν την αντιλαμβανόμενη αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, την αλλαγή του εκπαιδευτικού τους προφίλ, την ανάπτυξη και βελτίωση των δεξιοτήτων τους, τον τρόπο με τον οποίο επηρεάστηκαν τα μαθησιακά αποτελέσματα, το σχολικό περιβάλλον και η ευημερία του σχολείου.

Αναζητήθηκαν απαντήσεις σχετικά με τις πεποιθήσεις τους για τα ποσοστά ικανοποίησης, μέσω της συνεργατικής υλοποίησης και ανταλλαγής καινοτόμων εκπαιδευτικών πρακτικών και της επίδρασής της σε επιμέρους τομείς δεξιοτήτων τους. Βρίσκονται σε μία διαρκή αναζήτηση νέων μαθησιακών προσεγγίσεων, που συνάδουν με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα των μαθητών αλλά και τις διδακτικές μεθόδους που απαιτεί η

σύγχρονη εκπαίδευση. Έχουν μια πιο «ανοιχτή» στάση στην καινοτομία, είναι άτομα δημιουργικά γιατί διακατέχονται από περιέργεια και τόλμη για την αλλαγή, ενώ θέτουν στόχους τους οποίους προσπαθούν με κάθε τρόπο να επιτύχουν μέσα από κατάλληλη οργάνωση και μεθοδικότητα. Πιστεύουν ότι στην εποχή της ψηφιοποίησης πρέπει να παρέχεται ποιοτική εκπαίδευση στους μαθητές, με ποικίλους τρόπους και συνεργασίες, κάτι που προϋποθέτει συνεχή ενημέρωση των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με την μελέτη των Yang και Gaskill (2011) για τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της προσωπικότητας του ατόμου και της αντιληπτής αυτό-αποτελεσματικότητας του διδακτικού προσωπικού για τη διαδικτυακή διδασκαλία - αποτελεσματικότητα σε περιβάλλον εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, οι δημιουργικοί δάσκαλοι θέλουν να πειραματιστούν με νέα πράγματα και να χρησιμοποιήσουν διαφορετικές στρατηγικές για να παρακινήσουν τους μαθητές τους.

Αντιλαμβάνονται ότι μπορούν να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες του καινοτόμου συνεργατικού προγράμματος, όπως αναφέρει και η μελέτη των Zainal, Mohd & Mohd (2019), σύμφωνα με την οποία σημειώνεται σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ του επιπέδου αυτό-αποτελεσματικότητας με την τάση που έχουν οι εκπαιδευτικοί να συμμετέχουν σε καινοτόμα προγράμματα. Στην πρώτη τους επαφή με το πρόγραμμα οι περισσότεροι παρακινήθηκαν από συναδέλφους, είχαν οι ίδιοι μια αποτελεσματική εμπειρία με την οποία στη συνέχεια παρακίνησαν άλλους συναδέλφους.

Εντοπίζουμε δηλαδή μία εξελικτική πορεία και συνεχή ανατροφοδότηση του προγράμματος, η οποία προώθησε και την επαγγελματική τους ανάπτυξη με τη λήψη βραβείων και ετικετών ποιότητας. Οι αναγνωρίσεις και οι τίτλοι λειτούργησαν ενισχυτικά ως προς την αντιλαμβανόμενη αποτελεσματικότητά τους, διότι προκάλεσαν συναισθήματα ικανοποίησης και επιβεβαίωσης σε ρόλο εσωτερικών κινήτρων, καθώς και τη δέσμευση για συνέχιση της δημιουργικής πορείας.

Σύμφωνα με τους Türkoğlu et al. (2017) η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από εξωτερικές παραμέτρους, όπως αμοιβές, σταθερό εργασιακό περιβάλλον, επαγγελματική ανέλιξη, καθεστώς εργασίας αλλά και εσωτερικές, όπως η επίτευξη των στόχων, η αναγνώριση και δέσμευση.

Σύμφωνα με την επισκόπηση μελετών που έκαναν οι Γοροζίδης & Παπαϊωάννου (2011), η αίσθηση αυτεπάρκειας που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί, η πεποίθηση δηλαδή ότι μπορούν να ανταποκριθούν στις αλλαγές και καινοτομίες, είναι πολύ σημαντική για να

εφαρμόσουν νέες στρατηγικές διδασκαλίας (Deglau & O'Sullivan, 2006; Martin, et al., 2008 όπ. αναφ. σε Γοροζίδης & Παπαϊωάννου, 2011). Όσο αυξάνεται η αυτοπεποίθησή τους τόσο αυξάνεται η εσωτερική τους παρακίνηση (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000 όπ. αναφ. σε Γοροζίδης & Παπαϊωάννου, 2011).

Η συμμετοχή στο πρόγραμμα είχε θετικό αντίκτυπο στο εκπαιδευτικό τους προφίλ και στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους. Ανέπτυξαν ήπιες δεξιότητες επικοινωνίας, συνεργασίας, αλληλεπίδρασης, ενσυναίσθησης μέσα από την ανταλλαγή ιδεών, την κοινή στοχοθεσία και μεθοδολογία, τον κοινό προγραμματισμό και οργάνωση των δράσεων.

Ο αντίκτυπος του eTwinning στους εκπαιδευτικούς είναι θετικός όταν το πλαίσιο συνεργασίας διαμορφώνεται με συγκεκριμένους στόχους, σαφή αποτελέσματα και καθορισμένο χρονοδιάγραμμα υλοποίησης των δράσεων (Kampylis & Punie, 2013 όπ. αναφ. σε Brečko, B. et al., 2014).

Η γνωριμία με τους λαούς, την κουλτούρα και τα εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρώπης μέσα από την αλληλεπίδραση, τη δικτύωση που προσφέρει η κοινότητα του eTwinning, ήταν το κίνητρο που έδωσε στις εκπαιδευτικούς της έρευνάς μας την ώθηση για μία συνεχή αναζήτηση νέων ιδεών. Συνέβαλλε στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, με την απόκτηση νέων δεξιοτήτων και την συμμετοχή σε άλλα ευρωπαϊκά προγράμματα. Άλλωστε, τα συναισθήματα αμοιβαίας ανταλλαγής ιδεών, εμπιστοσύνης, ασφάλειας και θετικής ανατροφοδότησης που παρέχει η δικτύωση, ενισχύουν τη δυνατότητα μάθησης των εκπαιδευτικών, τις δεξιότητες τους σε τεχνικά θέματα, καθώς και το ενδιαφέρον τους για αλλαγή (Holmes, 2013).

Στο ερώτημα για το ποια ήταν η αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας κατά τη συμμετοχή στο πρόγραμμα, οι εκπαιδευτικοί την προσδιόρισαν ως ιδιαίτερα ανεπτυγμένη. Αναφέρονται σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, όπως την ικανότητα να ξεπερνούν τις δυσκολίες, να αυτορυθμίζονται διορθώνοντας τα αδύνατα σημεία τους, αισθάνονται αυτοπεποίθηση και προσπαθούν να ολοκληρώνουν τους στόχους. Μία εκπαιδευτικός θεωρεί την αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας ως προαπαιτούμενο για να ασχοληθεί με το πρόγραμμα.

Γενικά, η εκπλήρωση των στόχων, η οργάνωση της τάξης, οι ψηφιακές δεξιότητες και τα αποτελέσματα της συνεργασίας αποτελούν κοινά σημεία αντιλαμβανόμενης αυτό-αποτελεσματικότητας για τις περισσότερες συμμετέχουσες. Η εικόνα αυτή συνάδει με την

μελέτη των Yang και Gaskill (2011) η οποία παρουσιάζει μία εικόνα των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του ατόμου και της αντιλαμβανόμενης αυτό-αποτελεσματικότητάς του. Σύμφωνα με αυτή, τα άτομα που είχαν υψηλότερη αυτό-αποτελεσματικότητα για τη διδασκαλία στο Διαδίκτυο διακατέχονται από εξωστρέφεια, ενθουσιασμό, δημιουργικότητα, μπορούν να αυτορυθμίσουν τις τυχόν αδυναμίες και έχουν σαφή προσανατολισμό στο στόχο, ενώ χρησιμοποιούν τη λογική σκέψη για την επίλυση προβλημάτων. Οι δημιουργικοί άνθρωποι ελκύονται πάντα από τις νέες ιδέες, ενώ η τάση τους για προσανατολισμό στο στόχο τους παρακινεί να επιδιώκουν τη χρήση πιο αποτελεσματικών και οργανωμένων στρατηγικών για τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Αποτυπώνοντας το εκπαιδευτικό προφίλ των συμμετεχουσών εκπαιδευτικών, παρατηρούμε ότι είναι άτομα με διδακτική εμπειρία, τόσο σε έτη υπηρεσίας όσο και σε εύρος και ποιότητα διδακτικών εμπειριών, όπως έχει αναφερθεί και στην έρευνα των Leyser et al., (2011)· Specht et al., (2016) ενώ σύμφωνα με τον Bandura (1986) οι πρότερες επιτυχημένες εμπειρίες ενισχύουν την αντίληψη αυτή.

Όπως φαίνεται από τη μελέτη των Cruz & Arias (2007) η διδακτική εμπειρία επιδρά σημαντικά στην αυτό-αποτελεσματικότητα. Οι δάσκαλοι με εμπειρία έχουν περισσότερη αποτελεσματικότητα από τους νέους, όμως φαίνεται ότι με το πέρασμα των χρόνων η εμπειρία επηρεάζει λιγότερο την αυτό-αποτελεσματικότητά τους γιατί οι πεποιθήσεις τους μεταβάλλονται.

Στην παρούσα μελέτη δεν διακρίναμε αυτή την πεποίθηση, αντίθετα η εμπειρία σε διδακτικό χρόνο και ποιότητα εμπειριών, επηρέασε θετικά τις εκπαιδευτικούς.

Στο ζήτημα της περιγραφής των προσωπικών συναισθημάτων που βίωσαν οι εκπαιδευτικοί τόσο κατά τη διάρκεια όσο και στην ολοκλήρωση του προγράμματος, οι δηλώσεις τους ταυτίζονται σε πολλά κοινά σημεία. Το συναίσθημα της ικανοποίησης για την ολοκλήρωση των στόχων επικρατεί, με συνακόλουθα τη χαρά, τον ενθουσιασμό, τη σιγουριά, την περηφάνια για την αναγνώριση και επιβράβευση του έργου. Η καλή συνεργασία και ανταλλαγή ιδεών δημιουργούν πολύ θετικό κλίμα στην ομάδα ενώ στην περίπτωση δυσκολιών δημιουργούν απογοήτευση. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα θετικά συναισθήματα που βίωσαν ενεργοποίησαν την αυτό-αποτελεσματικότητά τους και προώθησαν την πεποίθησή τους ότι μπορούν να πετυχαίνουν τους στόχους τους.

Η Βάσιου (2018), σε μία εκτενή μελέτη ερευνών για την συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών και το ρόλο της στην απόδοσή τους, αποτύπωσε τα αποτελέσματα τα

οποία στις περισσότερες έρευνες ταυτίζονται με τις διαπιστώσεις της δικής μας μελέτης. Πιο συγκεκριμένα, οι Chan(2004), Perry & Ball (2007), Rastegar & Memarpour, (2009) όπ. αναφ σε Βάσιου (2018), συσχέτισαν την αίσθηση συναισθηματικής νοημοσύνης με την αντιληπτή αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και διαπίστωσαν ότι υπάρχει θετική σχέση μεταξύ τους.

Η ανεπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη συμβάλλει θετικά στην απόδοση των εκπαιδευτικών. Οι υψηλές συναισθηματικές δεξιότητες, το αίσθημα ικανοποίησης και προσωπικών επιτευγμάτων, αποτελούν κίνητρα που προωθούν την βελτίωση και αποτελεσματικότητά τους τόσο στις διδακτικές στρατηγικές όσο και στη διαχείριση των μαθητών. Στην ίδια μελέτη της Βάσιου (2018), οι Ghanizadeh & Moafian (2010) Hayashi & Ewert (2006)· Arnold (2005), έδειξαν ότι η ανεπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών οδηγεί σε καλύτερα αποτελέσματα ως προς την απόδοσή τους, διότι διαθέτουν «ενσυναίσθηση» και αποτελεσματικές κοινωνικές δεξιότητες».

Επίσης, σε άλλη έρευνα των Brigido, Borrachero, Bermejo & Mellado (2013), διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν θετικές πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας και βιώνουν θετικά συναισθήματα σχετικά με τη διδασκαλία τους, αισθάνονται πιο ασφαλείς και έχουν αυξημένη αυτοπεποίθηση.

Στα ερωτήματα για τη συσχέτιση του εκπαιδευτικού τους προφίλ καθώς και για την αίσθηση που είχαν για τις ικανότητες και δεξιότητές τους πριν και μετά τη συμμετοχή τους στη δράση, όλες οι συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί επικεντρώνονται στην χρήση και βελτίωση των ψηφιακών εφαρμογών και δεξιοτήτων αλλά και στο σημαντικό ρόλο της συνεργασίας και αλληλεπίδρασης με άλλα σχολεία, κυρίως του εξωτερικού. Τα ευρήματα συμφωνούν με την έρευνα του Αραμπατζή (2020) όπου διαπιστώθηκε ότι το eTwinning επιφέρει θετική σημαντική επίδραση, τόσο στις ψηφιακές δεξιότητες μαθητών και εκπαιδευτικών όσο και στις επικοινωνιακές και συνεργατικές δεξιότητες μέσα από το λειτουργικό του πλαίσιο, το οποίο προϋποθέτει αυτές την επικοινωνία και συνεργασία.

Η χρήση των ΤΠΕ αυξάνει την αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με την έρευνα των Paraskeva, Bouta & Papagianni (2008), η οποία στη συνέχεια αυξάνει και τη διδακτική του αυτό-αποτελεσματικότητα. Παρόμοια ευρήματα επιβεβαίωσε η έρευνα του Chen (2012), σύμφωνα με την οποία η συχνότερη χρήση τους μειώνει το άγχος και τη φοβία για την εφαρμογή τους και αυξάνει την αυτό-αποτελεσματικότητα. Στην ανάλυση της δικής μας μελέτης δεν καταγράφηκαν ανάλογα

συναισθήματα άγχους και φοβίας για τη χρήση των νέων τεχνολογιών από τις εκπαιδευτικούς, αντίθετα ανέφεραν μεγάλο ενδιαφέρον για την εφαρμογή τους στη διδασκαλία.

Η έρευνα των Demirci και Yilmaz (2021) για τον προσδιορισμό των επιπέδων αντίληψης των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την ικανότητά τους να χρησιμοποιούν τεχνολογίες Web 2.0., επιβεβαιώνει τα στοιχεία της έρευνά μας. Η βελτίωση της αντίληψή τους για την ταχεία ανάπτυξη περιεχομένου του Web 2.0, ενισχύεται με την αύξηση της συμμετοχής σε πρόγραμμα eTwinning.

Η έρευνα των Yang και Gaskill (2011), ανέδειξε την προηγούμενη εμπειρία των εκπαιδευτικών στις τεχνολογίες ως σημαντική στην αίσθηση αποτελεσματικότητας αναφορικά με τη χρήση τους, κάτι που δεν επιβεβαιώθηκε στην παρούσα μελέτη. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανέπτυξαν τις γνώσεις τους στις ΤΠΕ, μέσα από την υλοποίηση έργων eTwinning.

Η θετική επίδραση της συνεργασίας και αλληλεπίδρασης που αναφέρεται από τους εκπαιδευτικούς της παρούσας μελέτης, επιβεβαιώνεται από την επισκόπηση των ερευνών που κατέγραψε η Vescio et al., (2007) σχετικά με τα χαρακτηριστικά των επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης (PLC), σε 10 αμερικανικές έρευνες και μία αγγλική. Οι έρευνες, σχετικά με τον αντίκτυπο των PLC στις διδακτικές πρακτικές και τη μάθηση των μαθητών, έδειξαν ότι οι καλά ανεπτυγμένες κοινότητες μάθησης έχουν θετικό αντίκτυπο τόσο στη διδακτική πρακτική όσο και στην επίδοση των μαθητών. Οι υψηλές αποδόσεις των μαθητών επιτυγχάνονται σε σχολεία με ισχυρές επαγγελματικές κοινότητες.

Συγκρίνοντας το προφίλ του κάθε εκπαιδευτικού πριν και μετά τη συμμετοχή στο πρόγραμμα, διακρίνονται πολλά κοινά σημεία. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών εστιάζει στην βελτίωση των ψηφιακών τους δεξιοτήτων, στην αυξημένη χρήση τεχνολογίας στην τάξη, στην εξοικείωση με την αγγλική γλώσσα. Καθοριστική συμβολή είχε η αλληλεπίδραση και η συνεργασία στην αλλαγή της διδακτικής μεθοδολογίας στους περισσότερους εκπαιδευτικούς

Αναφέρουν ενθουσιασμό, ικανοποίηση, ενσυναίσθηση, συναισθήματα που αναπτύχθηκαν και λειτούργησαν θετικά ως προς την αίσθηση αυτοπεποίθησης, αυτοεπιβεβαίωσης για τα αποτελέσματα του έργου τους. Επιπλέον, έγιναν πιο οργανωτικοί,

μεθοδικοί, τολμούν να καινοτομήσουν, στοιχεία που είχαν θετικό αντίκτυπο στις σχέσεις με τους μαθητές.

Η καινοτόμος συμπεριφορά των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από την αυτό-αποτελεσματικότητά τους, σύμφωνα με την μελέτη των Zainal, Mohd & Mohd (2019) οι οποίοι κατέγραψαν σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ του επιπέδου αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με την τάση τους να συμμετέχουν σε καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα.

Στο ερώτημα σχετικά με το αν και με ποιο τρόπο επηρεάστηκε το σχολικό περιβάλλον, δηλ. οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς από την δική τους αυτό-αποτελεσματικότητα, οι εκπαιδευτικοί της μελέτης έκαναν θετικές διαπιστώσεις. Από τις συμμετέχουσες εκπαιδευτικούς της παρούσας έρευνας, οι οποίες είχαν υλοποιήσει προγράμματα σε διθέσια και άνω νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία, διαπίστωσαν ότι λειτούργησαν παρακινητικά προς τους άλλους συναδέλφους και κέντρισαν το ενδιαφέρον τους σχετικά με το eTwinning. Άλλωστε, η παρατήρηση άλλων συναδέλφων με διδακτική εμπειρία μπορεί να ενισχύσει την αυτό-αποτελεσματικότητα και τη δέσμευση των εκπαιδευτικών (Bandura, 1997· Tschannen-Moran et al. 1998).

Οι μαθητές, μέσα από το πρόγραμμα eTwinning, τις νέες στρατηγικές διδασκαλίας και μάθησης που εφαρμόζουν οι δάσκαλοί τους, ενεργοποιούνται και οι ίδιοι, με θετικά αποτελέσματα για την μάθηση και εξέλιξη τους. Επιπλέον, η ανάπτυξη δεξιοτήτων τεχνολογίας από δασκάλους και μαθητές, το συνεργατικό πλαίσιο κι η αλληλεπίδραση με νέες κουλτούρες και πολιτισμούς ενισχύει την ποιότητα της μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί έχουν την πεποίθηση ότι μπορούν να υλοποιήσουν με επιτυχία τους στόχους, Αυτό γίνεται φανερό και στα συναισθήματα που εκδηλώνουν, τον ενθουσιασμό, την ικανοποίηση, τη χαρά, μέσω των οποίων δημιουργείται θετικό και δημιουργικό κλίμα στην τάξη.

Η μελέτη των Fakhrou & Habib (2021), αναφέρει την παρουσία μιας αμοιβαίας σχέσης μεταξύ του επιπέδου αντίληψης της αυτό-αποτελεσματικότητας ενός δασκάλου και των επιπέδων ακαδημαϊκής επιτυχίας των μαθητών του/της. Ένας δάσκαλος αρχίζει να αισθάνεται πιο αποτελεσματικός καθώς οι μαθητές του/της γίνονται επιτυχημένοι, και καθώς ένας δάσκαλος αισθάνεται αποτελεσματικός, οι μαθητές γίνονται επιτυχημένοι.

Τα ευρήματά μας σε αυτή την ενότητα συμφωνούν με τη μελέτη των Barni, Danioni

& Benevene (2019), σύμφωνα με την οποία οι δάσκαλοι με υψηλά επίπεδα αντίληψης αυτό-αποτελεσματικότητας διατηρούν τη συμμετοχή των μαθητών σε υψηλότερο επίπεδο αφιερώνοντας περισσότερο χρόνο παρακολουθώντας τους μαθητές τους, επιβλέποντας τις εργασίες τους κατά τη διάρκεια ενός μαθήματος και παρέχοντάς τους ομαδικές και συλλογικές εργασίες.

Τα ευρήματά της έρευνάς μας συμβαδίζουν επίσης με την έρευνα των Αντωνίου και αλ., (2017), όπου καταγράφεται ότι η υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής συμβάλλει στην καλύτερη διαχείριση της τάξης και την αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων.

Το eTwinning προσφέρει πιστοποιήσεις επιβράβευσης στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς και κατά συνέπεια αυτή η τακτική ενισχύει σημαντικά την επαγγελματική ικανοποίησή τους και τους παρακινεί να επιτύχουν περισσότερα επιτεύγματα, όπως διαπιστώσαμε από τις αναφορές τους στην έρευνα. Η διαπίστωση συμφωνεί με την έρευνα των Caprara, Barbaranelli, Borgogni & Steca (2003) σύμφωνα με την οποία η υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα σχετίζεται με υψηλή επαγγελματική ικανοποίηση η οποία οδηγεί και σε ενίσχυση της δέσμευσης για τη διδασκαλία (Tschannen-Moran et al. 1998· Antoniou et al., (2017).

Από τα συμπεράσματα διαπιστώνεται ότι είναι πολύ σημαντική και αναγκαία για την σύγχρονη εκπαίδευση η εφαρμογή καινοτόμων συνεργατικών προγραμμάτων όπως είναι το eTwinning, γιατί το εκπαιδευτικό τους πλαίσιο ευνοεί την ανάδειξη νέων στρατηγικών διδασκαλίας. Η συνεργατική μάθηση, η δικτύωση, το «άνοιγμα» του σχολείου θέτουν τα θεμέλια για τη βελτίωση της ποιότητας και αποτελεσματικότητας. Ο εκπαιδευτικός καλείται να ανταπεξέλθει στις προκλήσεις κινητοποιώντας όλες τις ικανότητές του και αποκτά νέες. Αξιολογεί τις ικανότητές του και επηρεάζεται από εσωτερικά κίνητρα παρακίνησης, ώστε να γίνει πιο αποτελεσματικός για τον ίδιο, τους μαθητές αλλά και το σχολικό οργανισμό.

Η έρευνα διερεύνησε το πλαίσιο της αντιλαμβανόμενης αυτό-αποτελεσματικότητας και οδηγεί στις εξής επισημάνσεις:

- Να αναδειχθεί η αναγκαιότητα ευρείας εφαρμογής ανάλογων προγραμμάτων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.
- Να επιμορφωθούν και να ενημερωθούν όλοι οι εκπαιδευτικοί σχετικά με το περιεχόμενο και τα οφέλη τους μέσα από το επίσημο θεσμικό πλαίσιο και την ενδοσχολική επιμόρφωση.

- Να εμπλουτιστεί και αναβαθμιστεί η υλικοτεχνική υποδομή όλων των σχολικών μονάδων.
- Να δοθούν κίνητρα για επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

7.1 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Το eTwinning και γενικά τα ευρωπαϊκά συνεργατικά προγράμματα έχουν τα στοιχεία της καινοτομίας, ενώ οι στόχοι και το πλαίσιο εφαρμογής τους ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της «Κοινωνίας της Γνώσης». Προκύπτει λοιπόν η ανάγκη να γίνουν έρευνες προς αυτή την κατεύθυνση και από διαφορετικές οπτικές.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού πάντα είναι καθοριστικός σε οποιαδήποτε μαθησιακή διαδικασία, γι' αυτό θα ήταν χρήσιμο να διερευνηθούν ποικίλες πτυχές του σε αντίστοιχα προγράμματα, όπως η επαγγελματική ικανοποίηση ή τα συναισθήματα σε ρόλο κινήτρων.

Η παρούσα ποιοτική έρευνα, βασίστηκε στις απόψεις εκπαιδευτικών που διδάσκουν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και είχε συγκεκριμένους περιορισμούς, όπως η βαθμίδα εκπαίδευσης και το φύλο των συμμετεχόντων. Θα μπορούσε να επεκταθεί στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση και στο ρόλο του φύλου στην υλοποίηση καινοτόμων συνεργατικών προγραμμάτων.

Επιπλέον έρευνες θα ήταν δυνατό να εντοπίσουν τυχόν αδυναμίες και εμπόδια που δεν επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να είναι αποτελεσματικοί, ούτως ώστε να γίνει αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών με κύκλους επιμόρφωσης.

Άλλες ερευνητικές προσπάθειες θα μπορούσαν να επικεντρωθούν στους λόγους που οι εκπαιδευτικοί διστάζουν να αναλάβουν την υλοποίηση έργων eTwinning ή άλλων ευρωπαϊκών προγραμμάτων.

Παράλληλα, ένα πεδίο διερεύνησης θα μπορούσαν να είναι οι μεταβλητές που εμποδίζουν ή παρακινούν τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε καινοτόμα προγράμματα, όπως το πρόγραμμα του σχολείου, το θεσμικό πλαίσιο, ο διευθυντής, η υλικοτεχνική υποδομή, η επιμόρφωση.

Η διερεύνησή της αυτό-αποτελεσματικότητας θα ήταν δυνατό να συμβάλλει στην ανάπτυξη επιμορφωτικών δράσεων για τα ευρωπαϊκά προγράμματα, δίνοντας ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης στους εκπαιδευτικούς.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Ανδρής, Ε. (2016). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(1), 156-160
- Αντωνίου, Α.Σ., Γεραλέξης, Ι., & Χαριτάκη, Γ. (2017). Προσδιορισμός της αυτό-αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας των ειδικών παιδαγωγών: μια ποσοτική προσέγγιση. *Psychology*, 8 (11), 1642. <https://doi.org/10.4236/psych.2017.811108>
- Αραμπατζής, Δ. (2020). *Διερεύνηση των επιδράσεων του eTwinning στη σχολική κοινότητα, με έμφαση στην αλλαγή του τρόπου διδασκαλίας των εκπαιδευτικών και στη βελτίωση των δεξιοτήτων των μαθητών και ειδικά των ψηφιακών*. Διπλωματική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης».
- Βαμβακούση, Ξ., Κόλλιας, Β., Καρασαββίδης, Η., & Μαμαλούγκος, Ν. *Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη συνεργατική μάθηση*. Διαθέσιμο στο <http://karagian.users.uth.gr/cscl/13-KolliasEtAl.pdf>
- Βάσιου, Α. (2018). Συναισθηματική νοημοσύνη εκπαιδευτικών: ο ρόλος της στο συναίσθημα και στην κινητοποίηση στην εργασία τους. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 11(1), 1-47.
- Βούκανου, Μ. (2009). *Ευρωπαϊκή διάσταση και πρόγραμμα σπουδών: η διερεύνηση της εισαγωγής των ευρωπαϊκών αξιών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση* (Doctoral dissertation, Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών. Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού).
- Βρίζα, Χ. (2020). Απόψεις εκπαιδευτικών που εργάζονται σε τυπικά και μη τυπικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα για την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση. Μεταπτυχιακή εργασία. Γαλάνης, Π. (2018). Ανάλυση δεδομένων στην ποιοτική έρευνα θεματική ανάλυση. *Archives of Hellenic Medicine/Arheia Ellenikes Iatrikes*, 35(3).

Giannakaki, M. S. (2005). Η εφαρμογή καινοτομιών στη σχολική μονάδα. In *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. (pp. 243-276). University of Macedonia Publishing..

Γιωτόπουλος, Γ. (2018). eTwinning και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών στην Περιφέρεια Δυτικής Ελλάδας. 5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο eTwinning, «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνίας», Ιωάννινα 23-25 Νοεμβρίου 2018. Διαθέσιμο

στο: https://www.researchgate.net/publication/335620378_eTwinning_kai_epangelmatike_anaptyxe_ekpraideutikon_sten_Periphereia_Dytikes_Elladas

Γκόβαρης, Χ., & Ρουσσάκης, Ι. (2008). Ευρωπαϊκή Ένωση, Πολιτικές στην Εκπαίδευση. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Διαθέσιμο στο: http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book6.pdf

Δημητριάδης, Σ., Καραγιαννίδης, Χ., Πομπόρτσας, Α., & Τσιάτσος, Θ. (2008). *Ευέλικτη μάθηση με χρήση τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνιών*. Εκδόσεις Τζιόλα.

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων Βρυξέλλες, 05.02.2003 COM(2003) 58 τελικό Ανακοίνωση από την Επιτροπή. *Ο ρόλος των πανεπιστημίων στην Ευρώπη της γνώσης* <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52003DC0058&from=HU>

Επιτροπή, Ε. (2018). Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1993). *Λευκή Βίβλος, Ανάπτυξη, Ανταγωνιστικότητα, Απασχόληση, Οι προκλήσεις και η αντιμετώπισή τους για την μετάβαση στον 21^ο αιώνα*, Βρυξέλλες. Διαθέσιμο στο: http://publications.europa.eu/resource/cellar/4e6ecfb6-471e-4108-9c7d-90cb1c3096af.0007.01/DOC_1

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1993). *Πράσινη Βίβλος για την Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση*, KOM (93) 457 τελικό. Διαθέσιμο στο: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:51994AC0563&from=EL>

Θεοδωρίδης, Α. (2009). *Η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση ως λόγος και εφαρμογή (1957- 2007)*. Πανεπιστήμιο Κύπρου, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών και Επιστημών

Αγωγής / University of Cyprus, Faculty of Social Sciences and Education, Κύπρος

- Ιορδανίδης, Γ. (2006). Διεύθυνση σχολείου και διαχείριση αλλαγής. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*, 90-97. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Τσαρη, Φ.& Πουρκός, Μ.(2015). Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση. *Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα*.σελ.12-15.Διαθέσιμο στο: [file:///C:/Users/User/Downloads/15327_Isari-KOY%20\(5\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/15327_Isari-KOY%20(5).pdf)
- Καρακατσάνη, Δ., & Τσιβαλιού, Ε. (2014). *Ανάπτυξη τεχνολογικού εργαλείου ανάλυσης και οπτικοποίησης συνεργατικών αλληλεπιδράσεων σε wikis* (Doctoral dissertation, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης).
- Καρασαββίδης, Η., & Κόμης, Β. (2006). Θεωρητικά Θέματα για την Υποστήριξη της Συνεργασίας και της Μάθησης. *Εισαγωγή στη Συνεργασία Υποστηριζόμενη*.
- Κόμης, Β. (2004). Εισαγωγή στις Εφαρμογές των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση. Αθήνα, Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Κουκουριτάκης, Σ. Χιωτάκης (επιμ.) *Οι κοινωνικές επιστήμες στον 21^ο αιώνα: Επίμαχα θέματα και προκλήσεις*. Εκδόσεις Πεδίο, 56-84.
- Κυριακώδη, Δ., & Τζιμογιάννης, Α. (2016). Οι εκπαιδευτικές καινοτομίες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Μελέτη των βραβευμένων έργων της δράσης “Θεσμός Αριστείας και Ανάδειξη Καλών Πρακτικών”. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 8(3), 123-151. Διαθέσιμο στο: [file:///C:/Users/User/Downloads/249-861-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/249-861-1-PB%20(1).pdf)
- Κωστής, Ν. και Τζιμογιάννης, Α. (2019). Καλές πρακτικές εκπαιδευτικής καινοτομίας και δικτύωσης σχολείων: Το παράδειγμα των βραβευμένων προγραμμάτων eTwinning στην Περιφέρεια Ηπείρου. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 11(2), 53-80. Διαθέσιμο στο: [file:///C:/Users/User/Downloads/313-1098-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/313-1098-1-PB%20(1).pdf)
- Λαγουμιντζής, Γ., Βλαχόπουλος, Γ., & Κουτσογιάννης, Κ. (2016). Μεθοδολογία της έρευνας στις επιστήμες υγείας. Διαθέσιμο στο: file:///C:/Users/User/Downloads/00_master_document%20corrected%20links-

- Λαζάρου, Μ., Παπαγεωργιάκης, Π., & Φούζας, Γ. (2017). Η εισαγωγή και εφαρμογή τεχνολογικών καινοτομιών ως παράγοντας διοικητικής αποτελεσματικότητας στην εκπαίδευση. *Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία, 1*, 503-516. <https://doi.org/10.12681/elrie.813>
- Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Μαυρογιώργος, Γ. Σε Μπαγάκης, Γ., (2003). *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο σσ. 365.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2003). Ανιχνεύοντας την εκπαιδευτική πολιτική για τον εκπαιδευτικό στα επιχειρησιακά προγράμματα (ΕΠΕΑΕΚ) του Υπουργείου Παιδείας. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.). *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση*, 349-365
- Μπαγάκης, Γ., (2003). *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Μούτσιος, Σ.(χ.η). Διεθνής εκπαίδευση και νεοφιλελευθερισμός: θεσμοί, πολιτικές, σχέσεις εξουσίας. Διαθέσιμο στο: <http://cier.edu.gr/wp-content/uploads/t15-1-1.pdf>
- Μπότσογλου, Κ., Κακανά, Δ., & Χατζοπούλου, Κ. (2007). Σύγχρονες μορφές διδασκαλίας και μάθησης. Απόψεις των παιδαγωγών της προσχολικής ηλικίας για την ομαδοσυνεργατική. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 7, 87-100.
- Νημά, Ε. & Καψάλης, Α. (2002). *Σύγχρονη Διδακτική*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης
- Νιθαυριανάκη, Α, (2016). Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική και αξιοποίηση των δράσεων της στις σχολικές Μονάδες. Διαθέσιμο στο: https://www.academia.edu/29801322/Ευρωπαϊκή_Εκπαιδευτική_Πολιτική_και_αξιοποίηση_των_δράσεων_της_στις_σχολικές_μονάδες
- Ξωχέλλης, Π. Δ. (2021). Το έργο και η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών υπό το φως των σύγχρονων συζητήσεων. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 70.
- Παπαγεωργίου, Θ. (2015). *Τα νέα προγράμματα σπουδών ως καινοτομία: μελέτη περίπτωσης πιλοτικού νέου σχολείου* (Master's thesis).
- Παπαδάκης, Σ., & Καλογιαννάκης, Μ. (2016). Δημιουργική χρήση των ΤΠΕ στην

- Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Το πρόγραμμα eTwinning για Διεθνείς Συνεργασίες και Ανάπτυξη. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 5(3B), 204-212. <https://doi.org/10.12681/icodl.472>
- Παπαναούμ, Ζ., & Λιακοπούλου, Μ. (2014). Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: αρχές και πρακτικές της επιμόρφωσης. Στο Παπαναούμ, Ζ. & Λιακοπούλου, Μ.(επιμ.) *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*, 13-20.
- Παρασκευάς, Μ. (2016). Πρόλογος. Στο: Ν. Τζιμόπουλος & Α. Λούβρης (Επιμ.),3ο Πανελλήνιο Συνέδριο eTwinning «Αξιοποίηση των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας στα συνεργατικά σχολικά προγράμματα», 25-27 Νοεμβρίου 2016, (σελ. 11- 15). Πάτρα: Εθνική Υπηρεσία Υποστήριξης eTwinning.
- Παρασκευοπούλου - Κόλλια, Ε. Α. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 4(1), 72-81
<https://doi.org/10.12681/jode.9726>
- Παρασκευοπούλου - Κόλλια, Ε. Α. (2019). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας: συνεντεύξεις και συνεντεύξεις μέσω διαδικτύου. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 15(2), 24-37.
<https://doi.org/10.12681/jode.20634>
- Πασιάς, Γ. (2019). Διακυβέρνηση, παγκόσμια εκπαιδευτική ατζέντα και ο ρόλος των διεθνών οργανισμών. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, τεύχ. 23, σσ. 4-22. Διαθέσιμο στο:
<http://cier.edu.gr/wpcontent/uploads/%CE%94%CE%B9%CE%B1%CE%BA%CF%85%CE%B2%CE%B5%CF%81%CE%BD%CE%B7%CF%83%CE%B7%CE%A0%CE%B1%CF%83%CE%AF%CE%B1%CF%82.pdf>
- Παυλάκη, Α. (2020). «*Η αυτοαποτελεσματικότητα των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τη σχολική, κοινωνική και συναισθηματική λειτουργικότητα μαθητών με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ)*». Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 9, 621-630.
- Πολυζοπούλου, Α. (2019). Εισαγωγή καινοτομιών στις σχολικές μονάδες: η στάση των εκπαιδευτικών και ο ρόλος του/της διευθυντή/ριας. *Χώροι για το Παιδί ή Χώροι του Παιδιού;*, 1, 1133-1149.

- Ράπτης, Α.& Ράπτη, Α. (2004). *Μάθηση και Διδασκαλία στην εποχή της Πληροφορίας. Ολιστική Προσέγγιση*. Τόμος Α'. Αθήνα: Εκδόσεις Αριστοτέλης Ράπτης.
- Τσαούσης, Δ. Γ., *Η εκπαιδευτική πολιτική των Διεθνών Οργανισμών. Παγκόσμιες και Ευρωπαϊκές Διαστάσεις*, Gutenberg, Αθήνα, 2007.σελ.308.
- Τσιώλης, Γ. (2011). Η σχέση ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες: Από την πολεμική των «παραδειγμάτων» στις συνθετικές προσεγγίσεις. *Οι κοινωνικές επιστήμες στον 21^ο αιώνα: Επίμαχα θέματα και προκλήσεις*, 56-84.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην κοινωνική έρευνα*. Εκδόσεις Κριτική.
- Χαριδήμου, Δ. Σ. (2019). *Η ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στον τομέα της εκπαίδευσης* (No. GRI-2019-24994). Aristotle University of Thessaloniki.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Akdemir, A. (2017). eTwinning in Language Learning: The Perspectives of Successful Teachers. *Journal of Education and Practice*, 8(10), 182-190.
- Akıncı, B. (2018). eTwinning proje uygulamalarının öğrencilerin yabancı dil becerileri ile öğretmenlik mesleki gelişimine katkısı (Bir eylem araştırması) [*The contribution of etwinning project practices upon students' foreign language skills and the development of teaching profession (An action research)*]. [Unpublished master's thesis], Mehmet Akif Ersoy University, Burdur.
- Anderson, C., Turner, A. C., Heath, R. D. & Payne, C.M. (2016). On the Meaning of Grit...and Hope...and Fate Control...and Alienation...and Locus of Control...and...Self-Efficacy...and...Effort Optimism...and.... *The Urban Review*, 48(2), 198–219.<https://doi.org/10.1007/s11256-016-0351-3>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2).
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall
- Bandura A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Barni, D., Danioni, F. & Benevene, P. (2019). Teachers' Self-Efficacy: The Role of Personal

- Values and Motivations for Teaching. *Frontiers in Psychology*, 10, 1645.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01645>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Brečko, B. N., Kampylis, P., & Punie, Y. (2014). Mainstreaming ICT-enabled Innovation in Education and Training in Europe. Doi: 10.2788/52088
- Brígido, M., Borrachero, AB, Bermejo, ML, & Mellado, V. (2013). Η αυτοαποτελεσματικότητα και τα συναισθήματα των μελλοντικών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών. *European Journal of Education*, 36 (2), 200-217.
- Butucha, K. G. (2013). Teachers' perceived commitment as measured by age, gender and school type. *Greener Journal of Educational Research*, 3 (8), 363-372.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of educational psychology*, 95(4), 821. Διαθέσιμο στο: <https://www.proquest.com/openview/860a63c49cbe66100bdd788d0e0ee4f6/1?pq-origsite=gscholar&cbl=60941>
- Carnoy, M., Hallak, J., & Caillods, F. (1999). *Globalization and educational reform: What planners need to know*. UNESCO, International Institute for Educational Planning. Διαθέσιμο στο: <http://unesco.amu.edu.pl/pdf/Carnoy.pdf>
- Çelebi, C. & Yılmaz, F. (2021). A comparison of metaphors created by teachers about eTwinning in Turkey and abroad. *International Journal of Modern Education Studies*, 5(2), 394-417. <http://dx.doi.org/10.51383/ijonmes.2021.133>
- Chen, K. T. (2012). Elementary EFL Teachers' Computer Phobia and Computer Self-Efficacy in Taiwan. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 11(2), 100-107.
- Chesnut, SR, & Burley, H. (2015). Η αυτό-αποτελεσματικότητα ως προγνωστικός παράγοντας δέσμευσης στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού: Μια μετά-ανάλυση. *Επισκόπηση εκπαιδευτικής έρευνας*, 15, 1-16.
- Chong, W. H., & Kong, C. A. (2012). Teacher collaborative learning and teacher self-efficacy: The case of lesson study. *The journal of experimental education*, 80(3), 263-

283.

- Corry, M., & Stella, J. (2018). Teacher self-efficacy in online education: a review of the literature. *Research in Learning Technology*. doi:10.25304/RLT.V26.2047.
- Crisan, G. I. (2013). The Impact of Teachers' Participation in eTwinning on Their Teaching and Training. *Acta Didactica Napocensia*, 6(4), 19-28. Demirci, C. & Yilmaz, R. (2021). Investigation of WEB 2.0 rapid content development self-efficacy perception levels of teachers working in secondary schools. *European Journal of Education*, 8(2), 10.46827/ejes.v8i2.3593.
- Duncan, T., & Lee, S. (2007). WY., Scarloss, B., & Shapley, K.(2007). Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement. https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/southwest/pdf/re1_2007033.pdf
- Ellison, S. (2009). Hard-wired for innovation? Comparing two policy pathstoward innovative schooling. *International education*, 39(1), 2. Διαθέσιμο στο: <https://trace.tennessee.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=internationaleducation>
- European Commission (c) /Education for Change (2013). Study of the impact of eTwinning on participating pupils, teachers and schools. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Accessible online here: http://ec.europa.eu/education/news/2013/20130215_en.htm
- European Commission (2013c) eTwinning: Best Cross-Border School Projects of the Year. https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/IP_13_225
- European Comission Impact Report (2013). Διαθέσιμο στο: https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/activity-report-2013-dg-eac_march2014_en.pdf
- Fakhrou, A. & Habib, L. (2021). The Relationship between Academic Self-efficacy and Academic Achievement in Students of the Department of Special Education. *International Journal of Higher Education*, 11. 1. 10.5430/ijhe.v11n2p1.
- Finlay, L., & Gough, B. (Eds.). (2008). *Reflexivity: A practical guide for researchers in health and social sciences*. John Wiley & Sons.

- Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. New York, Teachers' College Press.
- Fullan, M. (2011). Whole system reform for innovative teaching and learning. *Microsoft-ITL Research (Ed.), Innovative Teaching and Learning Research*, 30-39.
- Fullan, M. (2014). *Teacher development and educational change*. Routledge. Διαθέσιμο στο: file:///C:/Users/User/Downloads/10.4324_9781315870700_previewpdf.pdf
- Gençtürk Erdem, E., Başar, F.B., Toktay, G., Yayğaz, İ.H. & Küçüksüleymanoğlu, R. (2021). eTwinning projelerinin öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerine katkısı [Contribution of eTwinning projects to digital literacy skills of teachers]. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 7(3), 204-219. Doi: 10.24289/ijsser.901129.
- Gibbs, C. (2003). Εξήγηση της αποτελεσματικής διδασκαλίας: αυτοαποτελεσματικότητα και έλεγχος της σκέψης της δράσης. *The Journal of Educational Inquiry*, 4 (2). <https://cascadiapermaculture.com/wp/wp-content/uploads/2014/02/Effective-Teaching-thought-control-of-action-1.pdf>
- Goe, L. (2007). The link between teacher quality and student outcomes: A research synthesis. *National comprehensive center for teacher quality*.
- Gkolia, A., Belias, D., & Koustelios, A. (2014). Teacher's job satisfaction and selfefficacy: A review. *European Scientific Journal*, 10(22).
- Hahn, J. W., & Jeon, I. J. (2005). Korean EFL teachers' beliefs of cooperative learning: With a focus on classroom practice. *English Teaching (영어교과)*, 60(4), 87-108.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2011). Leadership and student learning outcomes. *Leadership and learning*, 56-70.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (2002). Teaching in the Knowledge Society. Technology Colleges Trust Vision 2020. In *Second International Online Conference (13-26 October and 24 November-7 December)*. *Erişim Tarihi* (Vol. 2)
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. Teachers College Press.

- Hargreaves, A. P., & Shirley, D. L. (Eds.). (2009). *The fourth way: The inspiring future for educational change*. Corwin Press.
- Heck, R. H. (2009). Teacher effectiveness and student achievement: Investigating a multilevel cross-classified model. *Journal of Educational Administration*.
- Holmes, B. (2013). School teachers' continuous professional development in an online learning community: lessons from a case study of an e T winning Learning Event. *European Journal of Education*, 48(1), 97-112
- Howitt, D., & Cramer, D. (2017). *Research methods in psychology*. Harlow: Pearson.
- Jarvis, (2000). Σε: Μπαγάκης, Γ.(2003): *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Εκδ. μεταίχμιο, σσ. 45.
- Jimoyiannis, A., Tsiotakis, P., Roussinos, D., & Siorenta, A. (2013). Προετοιμασία εκπαιδευτικών για την ενσωμάτωση του Web 2.0 στη σχολική πρακτική: Προς ένα πλαίσιο για την Παιδαγωγική 2.0. *Australasian Journal of Educational Technology* , 29 (2), 2.
- Johannessen, J. A., Olsen, B., & Lumpkin, G. T. (2001). Innovation as newness: what is new, how new, and new to whom? *European Journal of innovation management*.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2002). Learning together and alone: Overview and meta-analysis. *Asia Pacific Journal of Education*, 22(1), 95-105. <https://doi.org/10.1080/0218879020220110>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory into practice*, 38(2), 67-73.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2005). Cooperative learning, values, and culturally plural classrooms. *In Classroom Issues* (pp. 7-11).
- Johnson, RT, & Johnson, DW (2008). Ενεργητική μάθηση: Συνεργασία στην τάξη. *The Annual Report of Educational Psychology in Japan* , 47 , 29-30.
- Jolliffe, W. (2007). *Cooperative learning in the classroom: Putting it into practice*. Sage.
- Kampylis, P., & Punie, Y. (2013). Case report 1: eTwinning - the community for schools in Europe. In: P. Kampylis, N. Law & Y. Punie (Eds.), *ICT-enabled innovation for learning in Europe and Asia* (pp. 21-35). Luxemburg: Publications Office of the European Union.

- Kozikoğlu, İ. (2016). Analyzing The Relationship Between Teachers' Self-Efficacy Perceptions And Their Professional Commitment Levels. *European Journal of Education Studies*, 2(5), 14-28. 10.5281/zenodo.154262.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of vocational behavior*, 45(1), 79-122.
- Leyser, Y., Zeiger, T., & Romi, S. (2011). Changes in Self-efficacy of Prospective Special and General Education Teachers: Implication for inclusive education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58(3), 241–255. <https://doi.org/10.1080/1034912x.2011.598397>
- Lourmpas, S., & Dakopoulou, A. (2014). Educational leaders and teachers' motivation for engagement in innovative programmes. The case of Greece. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 3359-3364.
- Malinen, O.P., Savolainen, H., Engelbrecht, P., Xu, J., Nel, M., Nel, N & Tlale, D. (2013). Exploring teacher self-efficacy for inclusive practices in three diverse countries. *Teaching and Teacher Education*, 33, 34–44. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.02.004>
- Manuel, J., & Arias, PFC (2007). Συγκριτική ανάλυση των προσδοκιών αποτελεσματικότητας σε ενδοϋπηρεσιακούς και μελλοντικούς εκπαιδευτικούς. *Teaching and Teacher Education*, 23 (5), 641-652.
- Mayer, D. (2006). Το μεταβαλλόμενο πρόσωπο του αυστραλιανού εκπαιδευτικού επαγγέλματος: Νέες γενιές και νέοι τρόποι εργασίας και μάθησης. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34 (1), 57-71 <https://doi.org/10.1080/13598660500480142>
- Nawrot-Lis, B. (2018). The impact of eTwinning projects on teachers' professional development in the context of the English and Polish educational system. *EduAkcja. Magazyn edukacji elektronicznej*, 1 (15), 23 – 40
- OECD, F. (2016). FDI in Figures. Paris: Organisation for European Economic Cooperation.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2010). *Education at a glance 2010: OECD indicators*. Paris: OECD.
- Özge Özyalçın, O. & Zuhail, O. (2016). Determination of Self Efficacy Perception Levels of

- Teachers' Attending an Online Course toward Web Pedagogical Content Knowledge. *Universal Journal of Educational Research*, 4(11), 2651 - 2655. <https://doi.org/10.13189/ujer.2016.041119>
- Papadakis, S. (2016). Creativity and innovation in European education. Ten years eTwinning. Past, present and the future. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, 8(3-4), 279-296.
- Paraskeva, F., Bouta, H., & Papagianni, A. (2008). Individual characteristics and computer self-efficacy in secondary education teachers to integrate technology in educational practice. *Computers & Education*, 50(3), 1084-1091.
- Parker, C., Scott, S., & Geddes, A. (2019). Snowball Sampling. *SAGE Research Methods Foundations*.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. SAGE Publications, inc
- Pedder, D., James, M., & MacBeath, J. (2005). How teachers value and practise professional learning. *Research papers in Education*, 20(3), 209-243.
- Piaget, J., in D.C. Phillips (2014) (ed.). *Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy*, 2, pp. 623-628. los angels: sag
- Routledge.- Slavin, R. E. (1996). Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know. *Contemporary educational psychology*, 21(1), 43-69
- Santi, E. A., Gorghiu, G., & Pribeanu, C. (2020). Teachers' Perceived Self-Efficacy for Mobile Teaching and Learning. *Romanian Journal for Multidimensional Education/Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 12.
- Schwarzer, R., & Warner, L. M. (2013). Perceived self-efficacy and its relationship to resilience. In *Resilience in children, adolescents, and adults* (pp. 139-150). Springer, New York, NY. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-4939-3_10
- Shen, Y. (2008). The effect of changes and innovation on educational improvement. *International Education Studies*, 1(3), 73-77.
- Shukla, S. (2014). Teaching competency, professional commitment and job satisfaction- a study of primary school teachers. *Journal of Research & Method in Education*, 4 (3), 44-64
- Siti, M., Dirga, L., Eny R., Darma, C., & Heni. R. (2021). Self-efficacy, organizational

- commitment, and employee performance – from public office. *Cactus Tourism Journal*, 3(1). 6-15. <https://doi.org/10.24818/CTS/3/2021/1.01>
- Slavin, R. E. (2011). Instruction based on cooperative learning. *Handbook of research on learning and instruction*, 358-374.
- Smaldino, S. E., Lowther, D. L., & Russell, J. D. (2011). Thirty years of evolution in instructional technology, as reflected in a textbook. *Educational Technology*, 43-47.
- Specht, J., McGhie-Richmond, D., Loreman, T., Miranda, P., Bennett, S., Gallagher, T., Young, G., Metsala, J., Aylward, L., Katz, J., Lyons, W., Thompson, S., & Cloutier, S. (2016). Teaching in inclusive classrooms: Efficacy and beliefs of Canadian preservice teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 20, 1–15. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1059501>
- Tayyaba, S., Malik, K., S., Shamsa, A. & Hamid, H. (2011). Determining Factors Affecting Teachers' Self-Efficacy at Secondary School Level. *Language in India, Strength for Today and Bright Hope for Tomorrow 11*, 386-395.
- Tella, A. (2008). Teacher variables as predictors of academic achievement of primary school pupils mathematics. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 1(1), 16-33.
- Török-Lakatos, E. και Dorner, H. (2018). Monitoring the eTwinning program in Hungary – A survey of basic conditions and teachers’ experience. Elearning europa.info. Διαθέσιμο στο: [file:///C:/Users/User/Downloads/Monitoring the eTwinning program in Hung.p df](file:///C:/Users/User/Downloads/Monitoring%20the%20eTwinning%20program%20in%20Hungary.pdf)
- Tran, V. D. (2014). The effects of cooperative learning on the academic achievement and knowledge retention. *International journal of higher education*, 3(2), 131-140.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk-Hoy, A. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, AW (2001). Αποτελεσματικότητα δασκάλου: Αποτύπωση μιας άπιαστης κατασκευής. *Διδασκαλία και Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών*. Διαθέσιμο στο: [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and teacher Education*, 23(6),

944-956.

- Türkoğlu, M.E., Cansoy R., & Parlar H. (2017). Examining Relationship between Teachers' Self-efficacy and Job Satisfaction. *Universal Journal of Educational Research*, 5(5), 765-772. <https://doi.org/10.13189/ujer.2017.050509>
- Uzun, A., RÖzkılıç, R. & Şentürk, A. (2010). A case study: Analysis of teacher self-efficacy of teacher candidates. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 5018–5021. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.813>
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). Ανασκόπηση της έρευνας σχετικά με τον αντίκτυπο των επαγγελματικών μαθησιακών κοινοτήτων στη διδακτική πρακτική και στη μάθηση των μαθητών. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 24 (1), 80-91.
- Vygotsky, L. S., & Cole, M. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard university press.
- Wazir, N. (2019). Factors Impacting EFL Teachers' Self-efficacy: A Theoretical Perspective. *English Language Teaching*, 12, 39. [10.5539/elt.v12n4p39](https://doi.org/10.5539/elt.v12n4p39).
- Weiss, R.S.(2004).In their own words: Making the most of qualitative interviews. *Contexts*, 3(4), 44-51.
- Wuepper, D. & Lybbert, T.J. (2017). Perceived Self-Efficacy, Poverty, and Economic Development. *Annual Review of Resource Economics*, 9, 383-404. <https://doi.org/10.1146/annurev-resource-100516-053709>
- Yang, Y. S., & Gaskill, M. (2011, March). Exploring personality and perceived self-efficacy for online teaching: a mixed method study. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 862-867). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Yager, R. E. (2000). The constructivist learning model. *The Science Teacher*, 67(1), 44
- Zainal, M.A., Mohd M. & Mohd E.E.. (2019). Factors Influencing Teachers' Innovative Behaviour: A Systematic Review. *Creative Education*, 10, 2869-2886. [10.4236/ce.2019.1012213](https://doi.org/10.4236/ce.2019.1012213).

Λιαδικτυακές πηγές

Ανακοίνωση Ευρωπαϊκής Επιτροπής, (2016). Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο(17/7/2022)

<https://op.europa.eu/el/publication-detail/-/publication/eaf3c710-bca1-11e6-a237-01aa75ed71a1/language-el>

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2007). Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο (17/7/2022):

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0392&from=EN>

Ευρωπαϊκή Ένωση,(2020).Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (17/7/2022):

<https://eur-lex.europa.eu/EL/legal-content/summary/europe-2020-the-european-union-strategy-for-growth-and-employment.html>

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2011). Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο (17/7/2022):

<https://ketlib.lib.unipi.gr/xmlui/bitstream/handle/ket/628/COM%282011%29%20500part2.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Council of the European Union (2001). Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο (17/7/2022):

<https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-5980-2001-INIT/en/pdf>

European Comission(2011). Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο (17/7/2022):

https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/IP_13_225

European Union (2016). Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο (17/7/2022):

<https://op.europa.eu/el/publication-detail/-/publication/eaf3c710-bca1-11e6-a237-01aa75ed71a1/language-el5>

OECD.Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο <https://www.oecd.org/>.(17/7/2022)

<https://www.oecd.org/education/ceri/innovativelearningenvironments.htm>

Report from Education Council.(2001). Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο (17/7/2022):

<https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-5980-2001-INIT/en/pdf>

Χατζηπαναγιώτου, Π.,(χ.η),Εκπαιδευτικές αλλαγές και καινοτομίες. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο (17/7/2022)

https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PPP445/Chatzipanagiotou_EKPA_23_4.13.pdf

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΘΕΜΑ: «Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την αυτό αποτελεσματικότητά τους σε eTwinning προγράμματα»

Ερωτήσεις βιογραφικού

- Ποια ειδικότητα έχεις ως εκπαιδευτικός;
- Πόσα χρόνια υπηρεσίας έχεις ;
- Ποιο είναι το βασικό σου πτυχίο; Υπάρχουν επιπλέον πτυχία /επιμορφώσεις; ποια/ες ;

Ερωτήσεις περιεχομένου

- 1) Δώσε μου μια σύντομη περιγραφή του σχολείου/σχολείων, όπου υλοποίησες τη δράση/εις eTwinning, σχετικά με την οργανικότητά τους, τον αριθμό των μαθητών και τη γεωγραφική περιοχή στην οποία βρίσκονται(αστική περιοχή, ημιαστική, αγροτική, ορεινή).
- 2) Τι ήταν αυτό που σε παρακίνησε ώστε να γίνεις εκπαιδευτικός;
- 3) Θα ήθελα να μου περιγράψεις κάποια βασικά σημεία του εκπαιδευτικού σου προφίλ.
- 4) Ποιες θεωρείς τις σημαντικότερες προκλήσεις στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού;
- 5) Τι εικόνα είχες για τη δράση e-Twinning πριν ασχοληθείς ενεργά με αυτή;
- 6) Μίλησέ μου για τους λόγους που σε οδήγησαν να ασχοληθείς με τη δράση.
- 7) Μέσα από την εμπειρία σου στο e-Twinning, περιέγραφέ μου την επίδραση που είχε στο εκπαιδευτικό σου προφίλ.
- 8) Η κοινωνιογνωστική θεωρία του ορίζει ως αυτό-αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού την απόλυτη βεβαιότητά του, την πίστη και την πεποίθηση ότι διαθέτει τις ικανότητες για να εκτελέσει ένα συγκεκριμένο έργο, θέτοντας συγκεκριμένους στόχους. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, πώς θα χαρακτήριζες τη δική σου αυτό-αποτελεσματικότητα, τόσο κατά τη διάρκεια, όσο και μετά την ολοκλήρωση της δράσης eTwinning;

- 9) Πώς θα αξιολογούσες το ρόλο της διδακτικής σου εμπειρίας στην δική σου αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας κατά την υλοποίηση των δράσεων;
- 10) Περιέγραφέ μου τα προσωπικά συναισθήματα που βίωσες, τόσο κατά τη διάρκεια, όσο και στο τέλος του προγράμματος.
- 11) Πώς, κατά τη γνώμη σου, αυτά επηρέασαν τη δική σου αυτό-αποτελεσματικότητα και απόδοση σχετικά με την οργάνωση και την υλοποίηση των στόχων του μαθήματος (ως γνωστικό αντικείμενο) ;
- 12) Φαντάσου τον εαυτό σου ως δάσκαλο στην τάξη, πριν και μετά τη συμμετοχή σου στο πρόγραμμα. Περιέγραφέ μου αυτή την εικόνα σχετικά με τον τρόπο που οργάνωνες και υλοποιούσες τη διδασκαλία.
- 13) Ποια είναι η αίσθηση που αποκόμισες από τη συμμετοχή σου στη δράση, για τις ικανότητες και δεξιότητές σου; Δώσε μου μερικά παραδείγματα.
- 14) Περιέγραφέ μου με ποιον τρόπο η αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας που αποκόμισες, επηρέασε το σχολικό περιβάλλον (μαθητές, μαθησιακά αποτελέσματα, συναδέλφους, γονείς).
- 15) Τι αντίκτυπο θεωρείς ότι είχε η συμμετοχή στο πρόγραμμα e-Twinning στην ευημερία του σχολείου; Γιατί;