



Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών
«Οργάνωση & Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Οι αντιλήψεις διευθυντών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τις ΤΠΕ ως εργαλείο ενίσχυσης της σχολικής επίδοσης ακαδημαϊκά αδύναμων μαθητών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΕΥΡΥΔΙΚΗ ΒΑΒΙΤΣΑ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΒΑΣΙΛΗΣ ΚΟΛΛΙΑΣ

ΒΟΛΟΣ 2020

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Η Ευρυδίκη Βαβίτσα, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Οι αντιλήψεις διευθυντών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τις ΤΠΕ ως εργαλείο ενίσχυσης της σχολικής επίδοσης ακαδημαϊκά αδύναμων μαθητών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» 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 δηλούσα

Ευρυδίκη Βαβίτσα

Περίληψη

Η περίπτωση των μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες απασχολεί ιδιαίτερα την ερευνητική κοινότητα, η οποία προτείνει την αναθεώρηση παραδοσιακών μορφών διδασκαλίας, όπως την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Καθώς η εκπαιδευτική ηγεσία θεωρείται πολύ σημαντική για τη βελτίωση της μάθησης και την αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού, σημαντική είναι και η συμβολή της στην προώθηση των ΤΠΕ ως εργαλείου ενίσχυσης της χαμηλής σχολικής επίδοσης, όταν υπάρχει αυτή η δυνατότητα. Στην παρούσα έρευνα διερευνώνται οι απόψεις 15 διευθυντών που εργάζονται σε δημοτικά σχολεία των Νομών Τρικάλων, Καρδίτσας, Λάρισας, Βοιωτίας και Αθήνας για τον ρόλο τους στην ένταξη των ΤΠΕ ως εργαλείο υποστήριξης και ενεργοποίησης των ακαδημαϊκά αδύναμων μαθητών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Παράλληλα, δίνεται έμφαση στους παράγοντες επιρροής που κατά την άποψη των διευθυντών/τριων οδηγούν σε χαμηλή σχολική επίδοση και στις σχετικές δράσεις στις οποίες οι ίδιοι/ες προβαίνουν σε συνεργασία με τον Σύλλογο Διδασκόντων. Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική προσέγγιση μέσα από την ανάλυση ημι-δομημένων συνεντεύξεων. Με βάση την ερμηνεία μας οι διευθυντές/τριες, με γνώμονα προσωπικές τους θεωρίες για τη μάθηση και την κινητοποίηση, καθώς και το πλαίσιο που περιορίζει την ελευθερία δράσης τους, αναγνωρίζουν ότι οι ΤΠΕ μπορούν να συμβάλλουν στη βελτίωση της χαμηλής σχολικής επίδοσης, εστιάζοντας, ωστόσο, στην επιφανειακή κατανόηση των εκπαιδευτικών τους δυνατοτήτων. Επίσης, δεν αποδέχονται πλήρως τις παιδαγωγικές αρμοδιότητες του ρόλου τους ως διευθυντές, αφού θεωρούν ότι την αποκλειστική ευθύνη για τη χρήση των ΤΠΕ την έχει ο εκπαιδευτικός μέσα από τον τρόπο που διεξάγει το μάθημα καθώς και το εκπαιδευτικό σύστημα (υποδομές, Αναλυτικό Πρόγραμμα). Η προώθηση των ΤΠΕ από τους ίδιους/ες είναι επικουρική μέσα από την ενασχόλησή τους με την υλικοτεχνική υποδομή και διαδικαστικά ζητήματα. Επιπρόσθετα, όσο αφορά την κατηγορία των μαθητών που εξετάζεται στην παρούσα μελέτη την αποδέχονται μεν ως υπαρκτή, αλλά οι ίδιοι/ες δεν επιδεικνύουν ηγεσία στον τομέα αυτό, αισθανόμενοι ότι δεν μπορούν να αναστρέψουν την κατάσταση είτε λόγω συγκεντρωτικού συστήματος και έλλειψης αυτονομίας, είτε λόγω άγνοιας θεωριών μάθησης και κινητοποίησης με τη χρήση ΤΠΕ ή μη. Έτσι, αναδεικνύεται ένας καταμερισμός ευθυνών ως προς την αντιμετώπιση του φαινομένου, όπου οι διευθυντές/τριες τοποθετούν τη χαμηλή επίδοση του μαθητή στην ευθύνη γονέων/ στη δυσλειτουργία των θεσμών εξαιτίας της κεντρικής διοίκησης / στον ρόλο του εκπαιδευτικού/ στον ίδιο τον μαθητή.

Λέξεις-Κλειδιά: χαμηλή σχολική επίδοση, χρήση ΤΠΕ, εργαλείο κινητοποίησης και μαθησιακής υποστήριξης, ρόλος διευθυντή

Abstract

Students with low school performance, without special educational needs, is of particular concern for the educational research community. The latter proposes a revision of traditional forms of teaching, one of them being the use of ICT in the educational process. Since educational leadership is considered very important for improving the student learning and the effectiveness of school organization, its contribution to the promotion of ICT as a tool to enhance low school performance is also significant. The present study examines the views of 15 principals working in primary schools in the Prefectures of Trikala, Karditsa, Larissa, Viotia and Athens for their role in the integration of ICT as a tool to support and engage academically weak students without special educational needs. At the same time, emphasis is placed on the factors of influence that, in the opinion of principals, lead to low school performance and on the relevant actions that they take in collaboration with the Teaching Board. The Qualitative approach was used to conduct the research through the analysis of semi-structured interviews. Based on our interpretation, principals driven by their personal theories on learning and motivation, as well as constrained by the overall educational context, acknowledge that ICT can help improve low school performance. They focus, however, on the superficial understanding of the affordances that ICT brings. In addition, they do not fully accept the pedagogical responsibilities of their role as principals, as they consider that the sole responsibility for the use of ICT lies with the teacher through the way the course is conducted as well as the educational system (infrastructure, Curriculum). The promotion of ICT by themselves is ancillary through their involvement in the logistical infrastructure and procedural issues. Moreover, with respect to low performing students with no special educational needs, they are certainly aware of their presence in their schools, but they do not show leadership in this area, feeling that they cannot reverse the existing situation (disempowerment) either due to a centralized system and lack of autonomy, or due to ignorance of learning and mobilization theories using ICT or not. Thus, the division of responsibilities in dealing with the phenomenon is highlighted through, where principals place the student's low performance on parental responsibility / in the dysfunction of the institutions due to the central administration / in the role of the teacher / in the student himself / herself.

Keywords: low school performance, ICT use, mobilization and learning support tool, principal role

Ευχαριστίες

Η παρούσα διπλωματική εργασία αποτέλεσε για μένα μία πρωτόγνωρη εμπειρία, για την υλοποίηση της οποίας θα επιθυμούσα να ευχαριστήσω εγκάρδια τον επιβλέποντα καθηγητή μου Δρ. Βασίλη Κόλλια που με καθοδήγησε με εποικοδομητικά σχόλια κάθε όλη τη διάρκεια εκπόνησης της. Επιπλέον, θα ήθελα να επισημάνω τη συμβολή του ακαδημαϊκού προσωπικού του μεταπτυχιακού προγράμματος για τις γνώσεις που αποκόμισα μέσω των μαθημάτων καθώς και των διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των Νομών Τρικάλων, Καρδίτσας, Λάρισας, Βοιωτίας και Αθήνας για τη συμμετοχή τους στην έρευνα. Τέλος, θα επιθυμούσα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου, τους φίλους μου, τη Μαρίνα, τη Λίζα και την Αργυρώ για την ηθική και ψυχολογική στήριξή τους.

Πίνακας συμβόλων-ακρωνυμίων-συντομογραφιών

ΑΠ: Αναλυτικό Πρόγραμμα

ΔΕΠΠΣ: Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών

ΕΔΕΑΥ: Επιτροπές Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης

ΖΕΑ: Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης

ΖΕΠ: Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας

κ.α. : και άλλα

κτλ: και τα λοιπά

ΚΕΣΥ: Κέντρα Επαγγελματικής Συμβουλευτικής Υποστήριξης

ΟΟΣΑ: Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης

όπ. αναφ.: όπως αναφέρεται

πχ: παραδείγματος χάρη

ΤΠΕ: Τεχνολογία Πληροφορικής Εκπαίδευσης

ΦΕΚ: Φύλλο Εφημερίδας Κυβερνήσεως

ΧΣΕΧΕΕΑ: Χαμηλή Σχολική Επίδοση Χωρίς Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

EQ: Emotional Intelligence

ICT: Information and Communication Technology

IQ: Intelligence Quotient

TP(A)CK: Technological Pedagogical Content Knowledge

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή.....	12
---------------	----

1^ο Κεφάλαιο: Η σχολική επίδοση

1.1.Ορισμοί της σχολικής επίδοσης.....	15
1.2.Χαρακτηριστικά μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση.....	16
1.3.Παράγοντες επίδρασης της σχολικής επίδοσης.....	17
1.3.1.Νοημοσύνη (Γνωστική και Συναισθηματική).....	17
1.3.2.Κίνητρα.....	18
1.3.3.Αυτορρυθμιζόμενη Μάθηση.....	21
1.3.4.Οικογένεια.....	26
1.3.5.Μητρική Γλώσσα και Χώρα Προέλευσης.....	27
1.3.6.Σχολείο-Εκπαιδευτικός.....	28
1.3.6.1.Εκπαιδευτικός.....	28
1.3.6.2.Σχολείο.....	33
1.3.7.Τόπος Διαμονής.....	34
1.3.8.Παρέες Συνομηλίκων.....	35
1.4.Τρόποι αντιμετώπισης της χαμηλής σχολικής επίδοσης.....	35

2^ο Κεφάλαιο: Η συμβολή των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία

2.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός του όρου «Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών» (ΤΠΕ).....	39
2.2. Ο ρόλος των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία.....	40
2.2.1. Η θεωρία της Ουσιαστικής Μάθησης και τα χαρακτηριστικά των ΤΠΕ ως προς αυτή.....	43
2.3. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως προς τη χρήση των ΤΠΕ.....	47
2.4. ΤΠΕ και Παράγοντες χαμηλής σχολικής επίδοσης.....	50
2.4.1. ΤΠΕ και Νοημοσύνη (Γνωστική & Συναισθηματική).....	50
2.4.2. ΤΠΕ και Κίνητρα.....	52
2.4.3. ΤΠΕ και Αυτορρυθμιζόμενη Μάθηση.....	56
2.4.4. ΤΠΕ και Οικογένεια.....	57

2.4.5. ΤΠΕ και Μητρική Γλώσσα-Χώρα Προέλευσης.....	57
2.4.6. ΤΠΕ και Σχολείο-Εκπαιδευτικός.....	58
2.4.7. ΤΠΕ και Τόπος Διαμονής.....	61
2.4.8. ΤΠΕ και Παρέες Συνομηλίκων.....	61
2.5. Εφαρμογές των ΤΠΕ.....	61

3^ο Κεφάλαιο: Ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας

3.1.Διοικητικά Όργανα του Σχολείου.....	66
3.1.1.Σχολικός Διευθυντής.....	66
3.1.2.Σύλλογος Διδασκόντων.....	68
3.2.Εκπαιδευτική Ηγεσία.....	70
3.2.1.Εννοιολογικός προσδιορισμός του όρου «σχολικός ηγέτης».....	70
3.2.2.Ο ρόλος του Σχολικού Ηγέτη στη διασφάλιση ποιοτικής μάθησης.....	72
3.2.3.Ο ρόλος του Σχολικού Ηγέτη στην εισαγωγή των ΤΠΕ.....	73
3.3.Παράγοντες επιρροής των σχολικών ηγετών.....	75
3.3.1.Δημιουργία και μετάδοση κοινού οράματος.....	75
3.3.2.Συμπερίληψη και Σχολική Ηγεσία.....	76
3.3.3.Ο ρόλος του διευθυντή και η συνεργασία με τους γονείς.....	78
3.3.4.Η επαγγελματική ανάπτυξη του διευθυντή και των εκπαιδευτικών.....	80
3.3.5.Ο ρόλος του διευθυντή σε συνεργασία με την τοπική κοινότητα.....	81

4^ο Κεφάλαιο: Η έρευνα.....

4.1.Ερευνητικός σκοπός.....	83
4.2.Ερευνητικά ερωτήματα.....	83
4.3.Αναγκαιότητα έρευνας.....	84
4.4.Μεθοδολογία.....	84
4.4.1.Ερευνητική προσέγγιση.....	84
4.4.2.Επιλογή συμμετεχόντων.....	85

4.4.3.Συλλογή δεδομένων και ερευνητικά εργαλεία.....	86
4.4.4.Διαδικασία διεξαγωγής έρευνας.....	87
4.4.5.Ανάλυση δεδομένων.....	89
4.5.Περιορισμοί έρευνας.....	91
5^ο Κεφάλαιο: Αποτελέσματα.....	92
5.1. Θεματικοί άξονες.....	92
5.1.1.1.Αντιλήψεις διευθυντών ως προς την εικόνα μαθητών με ΧΣΕΧΕΕΑ.....	93
5.1.1.2.Αντιλήψεις διευθυντών σχετικά με τους παράγοντες χαμηλής σχολικής επίδοσης.....	95
5.1.1.2.1.Νοημοσύνη(Γνωστική και Συναισθηματική).....	95
5.1.1.2.2.Κίνητρα.....	98
5.1.1.2.3.Αυτορρυθμιζόμενη Μάθηση.....	100
5.1.1.2.4.Οικογένεια.....	102
5.1.1.2.5.Μητρική Γλώσσα- Χώρα προέλευσης.....	103
5.1.1.2.6.Σχολείο- Εκπαιδευτικός.....	105
5.1.1.2.7.Τόπος Διαμονής.....	107
5.1.1.2.8. Παρέες Συνομήλικων.....	109
5.1.1.3.Τρόποι Αντιμετώπισης-Παρέμβασης Χαμηλής Σχολικής Επίδοσης.....	110
5.1.1.3.1. Προβλήματα.....	114
5.1.1.4.Διοικητικά Όργανα και η σχέση τους με τους μαθητές με Χαμηλή Σχολική Επίδοση.....	116
5.1.1.4.1.Ο ρόλος του Διευθυντή.....	116
5.1.1.4.2.Ο ρόλος του Συλλόγου Διδασκόντων.....	118
5.1.2.1.Ο ρόλος των ΤΠΕ ως προς τη μαθησιακή διαδικασία.....	120
5.1.2.2.ΤΠΕ και Παράγοντες Χαμηλής Σχολικής Επίδοσης.....	124
5.1.2.2.1.Νοημοσύνη.....	124

5.1.2.2.2.Κίνητρα.....	125
5.1.2.2.3.Αυτορρυθμιζόμενη Μάθηση.....	129
5.1.2.2.4.Οικογένεια.....	129
5.1.2.2.5.Μητρική Γλώσσα- Χώρα Προέλευσης.....	131
5.1.2.2.6.Σχολείο- Εκπαιδευτικός.....	132
5.1.2.2.7.Τόπος Διαμονής.....	135
5.1.2.2.8.Παρέες Συνομηλίκων.....	136
5.1.2.3.Εφαρμογές των ΤΠΕ.....	137
5.1.2.4.Ο ρόλος του διευθυντή στην εισαγωγή των ΤΠΕ.....	140
5.1.3.Παράγοντες Επιρροής των διευθυντών.....	142
5.1.3.1.Όραμα.....	142
5.1.3.2.Συμπερίληψη.....	144
5.1.3.3.Συνεργασία με την Οικογένεια.....	146
5.1.3.4.Επαγγελματική Ανάπτυξη.....	147
5.1.3.5.Συνεργασία με την Τοπική Κοινωνία.....	150
6° Κεφάλαιο: Συζήτηση/Συμπεράσματα.....	153
7° Κεφάλαιο: Προτάσεις.....	165
Βιβλιογραφικές Αναφορές.....	167
Παράρτημα Ι.....	179
Παράρτημα ΙΙ.....	184

Εισαγωγή

Στο σχολικό περιβάλλον ένα ζήτημα, που προκαλεί έντονες συζητήσεις ανάμεσα σε παιδαγωγούς, εκπαιδευτικούς, γονείς, πολιτικούς, αφορά την επίδοση των μαθητών, η οποία ορίζεται ως η κατάκτηση των μαθησιακών στόχων σύμφωνα με προκαθορισμένα κριτήρια επιτυχίας (Καψάλης, 2004· Κωνσταντίνου, 2007). Ωστόσο, πολλοί μαθητές χαρακτηρίζονται «ακαδημαϊκά αδύναμοι», οι οποίοι χωρίς να έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρουσιάζουν χαμηλή σχολική επίδοση, που συνδέεται με διάφορους παράγοντες, όπως το επίπεδο της νοημοσύνης(γνωστική και συναισθηματική νοημοσύνη), τα κίνητρα του μαθητή, τον μηχανισμό της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης, τον ρόλο της οικογένειας, τη μητρική γλώσσα σε συνάρτηση με τη χώρα προέλευσης, τα χαρακτηριστικά του σχολείου, τον ρόλο του εκπαιδευτικού, τον τόπο διαμονής και τις παρέες συνομηλίκων (Ασκούνη, 2007 · Βοσνιαδου, 2001 · Desforjes & Abuchaar 2003 · Goleman, 1995 · Jeamu Kim& Lee, 2008 · Khajehpour, 2011 · Κουϊμτζή, 2006 · Lubber, Van Der Werf, Snijders, Creemers, & Kuyper 2006· Schunk,2005).

Ο θεσμός της εκπαίδευσης, προκειμένου να ανταπεξέλθει σε μια σειρά από απαιτήσεις που προέρχονται από τις σύγχρονες και διαφορετικές ανάγκες των μαθητών (Αγγελίδης, 2011· Boscardin & Jacobsen, 1997), καλείται να αξιολογήσει την κάθε περίπτωση μαθητή και να εμπλουτίσει τη διδασκαλία με καινοτομικές και μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις καθώς και παρεμβάσεις ενδυνάμωσης της σχολικής επίδοσης. Μια τέτοια προσέγγιση αποτελεί η χρήση ΤΠΕ στη διδασκαλία. Με τον όρο «Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών» (ΤΠΕ) χαρακτηρίζεται ένα μεγάλο πλήθος τεχνολογιών, οι οποίες επιτρέπουν τη μετάδοση και την επεξεργασία ποικίλων μορφών αναπαράστασης της πληροφορίας (ήχος, εικόνες, σύμβολα, βίντεο) (Κόμης, 2004). Αρκετές έρευνες επιβεβαιώνουν τον αντίκτυπο που έχουν οι ΤΠΕ στη σχολική επίδοση των μαθητών (Coates & Humphreys, 2004 · Fushs and Wossman, 2004 · Kulik, 1999 · Sosin, Blecha, Agawal, Bartlett, Daniel, 2004), καθώς η εισαγωγή και η χρήση τους στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί σήμερα ένα από τα σημαντικότερα ζητήματα της εκπαιδευτικής πολιτικής σε διεθνές επίπεδο (Livingstone, 2012 · Μικρόπουλος 2006).

Επιπλέον, σύμφωνα με διεθνείς έρευνες, η εκπαιδευτική ηγεσία θεωρείται πολύ σημαντική για την προώθηση των ΤΠΕ στο σχολείο. Ο ρόλος των διευθυντών είναι καταλυτικός, διότι είναι υπεύθυνοι για τη δημιουργία ενός οράματος που εστιάζει στη μάθηση με τις νέες τεχνολογίες, με στόχο τη βελτίωση του επιπέδου διδασκαλίας και

μάθησης και την αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού. (Kythreotis, Pashiardis & Kyraiakides, 2010 · Leithwood, 1992 · Leithwood & Jantzi, 1990 · Leithwood & Jantzi, 2008 · Πασιαρδής, 2012 · 2014· Robinson, Lloyd and Rowe, 2008).

Καθώς η ελληνική βιβλιογραφία είναι περιορισμένη ως προς τη διερεύνηση του ρόλου των διευθυντών σχολικών μονάδων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση σχετικά με την ένταξη των ΤΠΕ ως εργαλείου ενίσχυσης σχολικής επίδοσης των ακαδημαϊκών αδύναμων μαθητών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η παρούσα εργασία αποσκοπεί στην προώθηση της γνώσης σε αυτήν την περιοχή.

Με την περάτωση, λοιπόν, της παρούσας μελέτης επιδιώκεται να δοθούν στο προσκήνιο απαντήσεις για το αν η κατηγορία των μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΧΣΕΧΕΕΑ) απασχολεί τους διευθυντές, ώστε να προβούν σε στοχευόμενες δράσεις, όπως την προώθηση των ΤΠΕ. Το ενδιαφέρον στρέφεται όχι μόνο στην ανάδειξη των διαφορετικών σχολικών επιδόσεων των μαθητών που οφείλονται σε διάφορους λόγους και στην ανάγκη για τη βελτίωση των διδακτικών τεχνικών εκ μέρους των εκπαιδευτικών (πχ χρήση ΤΠΕ), αλλά και στη συνειδητοποίηση της ανάγκης για αντιμετώπιση της θεμελιώδους αποτυχίας ότι υπάρχουν μαθητές που θα μπορούσαν να έχουν καλύτερη απόδοση, αλλά αυτό δεν επιτυγχάνεται εξαιτίας ενός συνδυασμού κατανόησης κινητοποίησης και συνθηκών, καθώς το σχολείο δεν έχει νόημα για τους ίδιους.

Έχοντας διατυπωθεί ο γενικότερος ερευνητικός προβληματισμός, ο σκοπός της έρευνας και η χρησιμότητά της, θα καταγραφεί μία σύντομη περιγραφή της δομής της εργασίας. Αρχικά, στα τρία πρώτα κεφάλαια επιχειρείται μια θεωρητική επισκόπηση της βιβλιογραφίας. Πιο αναλυτικά, στο πρώτο κεφάλαιο παρατίθενται οι ορισμοί της σχολικής επίδοσης, περιγράφονται τα χαρακτηριστικά των παιδιών που παρουσιάζουν χαμηλή σχολική επίδοση, αναλύονται οι παράγοντες που την επηρεάζουν (Νοημοσύνη, Κίνητρα, Αυτορρυθμιζόμενη μάθηση, Οικογένεια, Μητρική γλώσσα-Χώρα προέλευσης, Σχολείο-Εκπαιδευτικός, Τόπος Διαμονής, Παρέες Συνομηλίκων) και καταγράφονται τρόποι αντιμετώπισής της που προτείνονται στη βιβλιογραφία. Το δεύτερο κεφάλαιο πραγματεύεται τη συμβολή των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Εδώ, διασαφηνίζεται ο ορισμός της έννοιας, δίνεται έμφαση στη σημασία της χρήσης τους με γνώμονα τη θεωρία της ουσιαστικής μάθησης, ενώ αναδεικνύεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην όλη διαδικασία μέσα από το μοντέλο TRACK. Ακολουθεί η συσχέτιση των ΤΠΕ με τους 8 παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση (Νοημοσύνη (γνωστική & συναισθηματική), Κίνητρα,

Αυτορρυθμιζόμενη Μάθηση, Οικογένεια, Μητρική γλώσσα-Χώρα προέλευσης, Σχολείο-Εκπαιδευτικός, Τόπος διαμονής, Παρέες συνομηλίκων), ενώ το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με μια σύντομη καταγραφή των εφαρμογών των ΤΠΕ. Το τρίτο κεφάλαιο σχετίζεται με τον ρόλο του διευθυντή. Αρχικά, καταγραφεί τις αρμοδιότητες των Διοικητικών Οργάνων του Σχολείου, δηλαδή του Σχολικού Διευθυντή και του Συλλόγου Διδασκόντων. Έπειτα, προσδιορίζεται ο όρος του «σχολικού ηγέτη» σε συνδυασμό με αυτόν του «διευθυντή» και σημειώνεται η συμβολή του στη διασφάλιση ποιοτικής μάθησης και στην εισαγωγή των ΤΠΕ. Στο τελευταίο κεφάλαιο το ενδιαφέρον στρέφεται σε παράγοντες που επηρεάζουν τις αντιλήψεις και τον τρόπο δράσης ενός σχολικού ηγέτη, οι οποίοι αφορούν τη δημιουργία και μετάδοση κοινού οράματος, τη συμπερίληψη και τον ρόλο του διευθυντή ως προς αυτή, τη συνεργασία με τους γονείς, την επαγγελματική ανάπτυξη του διευθυντή και των εκπαιδευτικών, και τη συνεργασία με την τοπική κοινότητα.

Το τέταρτο κεφάλαιο σχετίζεται με την έρευνα που πραγματοποιείται κατά την παρούσα εργασία. Πιο αναλυτικά, δηλώνεται ο ερευνητικός σκοπός, τα ερευνητικά ερωτήματα, η αναγκαιότητα έρευνας και η μεθοδολογία. Η τελευταία αφορά την ερευνητική προσέγγιση που ακολουθήθηκε, τον τρόπο επιλογής των συμμετεχόντων, τον τρόπο συλλογής δεδομένων και την καταγραφή των ερευνητικών εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν, τη διαδικασία διεξαγωγής και την ανάλυση δεδομένων. Στο τέλος του κεφαλαίου περιγράφονται οι περιορισμοί της έρευνας.

Στο πέμπτο κεφάλαιο αναπτύσσονται τα αποτελέσματα της έρευνας μέσα από θεματικούς άξονες και ερμηνεύονται με βάση την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας.

Στο έκτο κεφάλαιο σημειώνονται τα συμπεράσματα μέσα από τη σύνθεση των διαπιστώσεων του θεωρητικού μέρους και των αποτελεσμάτων της εμπειρικής έρευνας με την ταυτόχρονη συγκριτική τους αποτίμηση.

Τέλος, στο έβδομο κεφάλαιο καταγράφονται σκέψεις και πιθανές κατευθύνσεις για περαιτέρω έρευνα στο μέλλον.

1^ο Κεφάλαιο: Η σχολική επίδοση

1.1. Ορισμοί της σχολικής επίδοσης

Η έννοια «επίδοση» χρησιμοποιείται τόσο στην επιστημονική όσο και στην καθημερινή γλώσσα με διάφορες σημασίες. Ένας πρόχειρος ορισμός την ορίζει ως το αποτέλεσμα μιας προσπάθειας σωματικής ή πνευματικής. Για να χαρακτηριστεί ως επίδοση αυτό το αποτέλεσμα, πρέπει η προσπάθεια να είναι σημαντική, διότι τότε μόνον εξασφαλίζει στο υποκείμενο το βίωμα επιτυχίας, το οποίο συνοδεύει κάθε επίδοση. Από την οριοθέτηση αυτή προκύπτει η διαπίστωση ότι αυτό το οποίο αποτελεί επίδοση για κάποιο άτομο και του εξασφαλίζει βήματα επιτυχίας μπορεί να είναι για κάποιο άλλο άτομο μια απλή και τετριμμένη ενέργεια και για έναν τρίτο ένας ανέφικτος στόχος, με τον οποίο δεν έχει νόημα να ασχοληθεί, διότι βρίσκεται πολύ πάνω από τις δυνατότητες του και επομένως η ενασχόληση με αυτόν μόνον απογοήτευση μπορεί να του προκαλέσει. Με άλλα λόγια, οι δυνατότητες επιδόσεων των ανθρώπων είναι διαφορετικές. Το ίδιο συμβαίνει και στο σχολείο, οι δυνατότητες, δηλαδή, σχολικών επιδόσεων των μαθητών είναι διαφορετικές (Beekmann 1978, όπ. ανάφ. στο Καψάλης, 2004).

Ειδικότερα, η επίδοση στο σχολείο αναφέρεται συνήθως σε ένα αποτέλεσμα, καθώς ο μαθητής πετυχαίνει κάτι το οποίο ανταποκρίνεται σε εκ των προτέρων καθορισμένα κριτήρια, όπως είναι οι στόχοι διδασκαλίας. Αυτό σημαίνει πως στο σχολείο εξετάζεται η έννοια «επίδοση» συνήθως σε σχέση με τους γνωστικούς στόχους διδασκαλίας. Εννοείται, βεβαίως, ότι μια τέτοια επίδοση δε λαμβάνει υπόψη της τις ατομικές δυνατότητες του κάθε μαθητή, με αποτέλεσμα να προσφέρει σε μερικούς μαθητές βιώματα επιτυχίας, σε άλλους βιώματα αποτυχίας και σε άλλους πάλι βιώματα ανίας. Από τη σκοπιά αυτή η επίδοση δεν μπορεί να είναι αυτοσκοπός, αλλά χρειάζεται πάντα ένα εξωτερικό ή εσωτερικό κριτήριο για να αποκτήσει νόημα (Καψάλης, 2004).

Μια άλλη προσέγγιση αναδεικνύει ότι η σχολική επίδοση προσανατολίζεται στη διαδικασία και όχι στο αποτέλεσμα. Σαφέστερα, η μάθηση δεν αποσκοπεί σε ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα ή σε προϊόν και σε καθορισμένα η γενικώς αποδεκτά κριτήρια ποιότητας αλλά στην «ενέργεια», όπου ικανοποιεί τον μαθητή και του δίνει χαρά και ευχαρίστηση. Η χαρά αυτή προκύπτει από την ίδια την ενασχόληση με κάτι που ενδιαφέρει τον μαθητή, και όχι με το αποτέλεσμα της προσπάθειας του. Η σχολική συμπεριφορά του μαθητή αποβλέπει στην επίτευξη ενός στόχου τον οποίον έθεσε ο ίδιος ή μπορεί να έχουν

θέσει και οι άλλοι, αλλά τον αποδέχεται ο ίδιος και μπορεί να τον επιτύχει, μόνον όταν δραστηριοποιήσει διάφορες ικανότητες και διάφορα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του, ώστε να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της περιστάσεως. Το αποτέλεσμα της προσπάθειας δεν έχει στην περίπτωση αυτή και τόσο μεγάλη σημασία. Αυτό το οποίο προέχει κυρίως είναι κατά πόσο ο συγκεκριμένος στόχος αποτελεί πρόκληση για το συγκεκριμένο επίπεδο δραστηριοτήτων του μαθητή. Αν υπάρχει ένα τέτοιο συνταίριασμα, έχει εξασφαλιστεί η ιδανική προϋπόθεση επιτεύξεως και δημιουργικών επιδόσεων, η οποία συνοδεύεται συνήθως από αισθήματα ικανοποίησης και αυτοενισχύσεως του ατόμου (Beekmann 1978, όπ.ανάφ. στο Καψάλης, 2004).

Όσο αφορά τα ελληνικά δεδομένα η σχολική επίδοση προσανατολίζεται στο αποτέλεσμα και όχι στη διαδικασία μέσα από την προσωπική κινητοποίηση και ενασχόληση του μαθητή. Συγκεκριμένα, συνδέεται με το επίπεδο κατάκτησης των σκοπών των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων, η οποία ποσοτικοποιείται ως βαθμός μέσα από διάφορες μεθόδους και τεχνικές (Κωνσταντίνου, 2007). Ταυτόχρονα, αποτελεί κριτήριο χαρακτηρισμού των μαθητών σε άριστους, καλούς, μέτριους ή κακούς ή διαφορετικά μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση, μέσου όρου και χαμηλή σχολική επίδοση (Λάππα & Βαρδούλης, 2006).

1.2. Χαρακτηριστικά μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση

Οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση χαρακτηρίζονται τις περισσότερες φορές από τον κοινωνικό περίγυρο ως αδιάφοροι, χωρίς διάθεση για μάθηση, τεμπέληδες, επιθετικοί, παράνομοι και ανεύθυνοι. Επιπρόσθετα, θεωρούνται ότι δεν έχουν έμφυτη έφεση για γράμματα, έχουν αδύναμη προσωπικότητα και εκδηλώνουν παθητικότητα. Μάλιστα, σε πολλές περιπτώσεις παρουσιάζονται ως άτομα που χρειάζονται ειδική αγωγή (Καΐλα, 1995).

Παράλληλα, δε διαθέτουν υψηλά κίνητρα επίδοσης και αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μην επιμένουν σε μεγάλο βαθμό στην ολοκλήρωση ενός έργου και στην επίτευξη των στόχων τους (Pintrich, 2003). Συνήθως, νιώθουν αδύναμοι και ανίκανοι όταν αποτύχουν, νομίζοντας ότι δεν μπορούν να κάνουν τίποτα, επομένως, χάνουν τις προσδοκίες τους και διακατέχονται από χαμηλό επίπεδο αυτοεκτίμησης. Επίσης, ορισμένες φορές δεν είναι αποδεκτοί από τους συμμαθητές τους (Zetpegren, 2003).

Όσο αφορά το οικογενειακό περιβάλλον οι γονείς των μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση είναι συνήθως ανεπαρκείς και αδιάφοροι. Ορισμένοι από αυτούς χρησιμοποιούν

αυστηρές μεθόδους πειθαρχίας, που περιλαμβάνουν σωματικές τιμωρίες, βία, ειρωνεία, προσβολές και απόρριψη. Ακόμη, κάποιοι αρνούνται την αξία της εκπαίδευσης και υποστηρίζουν ότι η σχολική επίδοση των παιδιών τους είναι αποκλειστική και μόνο ευθύνη των ίδιων των παιδιών, αρνούμενοι το μερίδιο ευθύνης που φέρουν ως γονείς. Τέλος, υπάρχουν και γονείς, οι οποίοι μπορεί να ενδιαφέρονται για την επίδοση των παιδιών τους, αλλά να μη γνωρίζουν πώς να τα υποστηρίξουν (Καϊλα, 1995).

1.3. Παράγοντες επίδρασης της σχολικής επίδοσης

Η επίδοση ενός μαθητή στη σχολική τάξη εξαρτάται από διάφορους παράγοντες όπως: το επίπεδο της νοημοσύνης (Γνωστική και Συναισθηματική Νοημοσύνη), τα κίνητρα του μαθητή, την ικανότητα της αυτορρύθμισης της μάθησης, τον ρόλο της οικογένειας, τη μητρική γλώσσα σε συνάρτηση με τη χώρα προέλευσης, τα χαρακτηριστικά του σχολείου, τον ρόλο του εκπαιδευτικού, τον τόπο διαμονής και τις παρέες συνομηλίκων.

1.3.1. Γνωστική και Συναισθηματική Νοημοσύνη

Η θεωρία της νοημοσύνης βασίστηκε στα αποτελέσματα των τεστ νοημοσύνης και υποστηρίζει ότι οι νοητικές ικανότητες κληρονομούνται ως ένα μεγάλο βαθμό. Αν και παλιότερα υπήρχε αυτή η άποψη, ότι δηλαδή η επίδοση του παιδιού καθορίζεται από τον βαθμό ευφυΐας του και επομένως δεν είναι δυνατή η παρέμβαση, ωστόσο με την πάροδο του χρόνου η αντίληψη αυτή έχει υποχωρήσει, αφού η νοημοσύνη δε λειτουργεί ανεξάρτητα από την επίδραση του περιβάλλοντος και των κοινωνικών συνθηκών. Το γενετικό και κοινωνικό περιβάλλον αλληλεπιδρούν και διαμορφώνουν το κάθε άτομο ξεχωριστά (Ασκούνη, 2007).

Την παραπάνω θεωρία επιβεβαιώνουν διάφορες έρευνες επισημαίνοντας ότι η συσχέτιση ανάμεσα στον δείκτη νοημοσύνης και τη σχολική επίδοση είναι αναμφισβήτητα αξιόλογη, ωστόσο, η ύπαρξη και άλλων παραγόντων (κοινωνικών) ενδέχεται να την επηρεάζουν (Gardner, Kornbacher & Wake, 1996). Με άλλα λόγια, ένας υψηλός δείκτης νοημοσύνης μπορεί να είναι πολύ χρήσιμος για τη σχολική επίδοση, αλλά και άλλοι παράγοντες, όπως η κοινωνική ικανότητα, η συναισθηματική προσαρμογή και τα κίνητρα είναι επίσης σημαντικοί (Imbrosciano & Berlach, 2005). Αυτό συμβαίνει, διότι η γνωστική νοημοσύνη καλύπτει το 20% της επιτυχίας στη σχολική επίδοση, ενώ το υπόλοιπο συμπληρώνεται από τη συναισθηματική νοημοσύνη, αφού οι συναισθηματικές και

κοινωνικές δεξιότητες που χρησιμοποιεί καθημερινά κάθε μαθητής φαίνεται ότι συμβάλλουν στην ακαδημαϊκή επιτυχία, κάτι που δείχνει ότι υπάρχει μια θετική σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της σχολικής επίδοσης (Allen, MacCann, Matthews and Roberts, 2014 · Goleman, 1995 · Khajehpour, 2011).

Στην παρούσα εργασία γίνεται αναφορά στη γνωστική και συναισθηματική νοημοσύνη (IQ EQ). Η πρώτη αφορά μια γενική ικανότητα που σχετίζεται με τη μάθηση, όταν κανείς αντιμετωπίζει νέες καταστάσεις και επιλύει καινούρια προβλήματα. Η ικανότητα αυτή έχει άμεση εξάρτηση με τη γενική προσαρμοστική ικανότητα του ατόμου και το βοηθά να αποκτά δεξιότητες και τεχνικές άντλησης και επεξεργασίας πληροφοριών. Η δεύτερη μορφή νοημοσύνης συμπεριλαμβάνει χαρακτηριστικά όπως η καλή εργασία με τους άλλους, η επιμονή, η συνείδηση, η αυτοεκτίμηση, η ενσυναίσθηση και αναφέρεται στη φύση και τον ρόλο των συναισθημάτων στη ζωή (Allen et al.,2014).

Άρα, ο δείκτης I.Q αφορά το γνωστικό κομμάτι του εγκεφάλου, ενώ ο δείκτης E.Q σχετίζεται με το συναισθηματικό. Οι θεμελιώδεις διαφορές των δύο δεικτών νοημοσύνης συνοψίζονται παρακάτω:

- Η διανοητική νοημοσύνη ενυπάρχει στον άνθρωπο από τη γέννησή του και η ανάπτυξή της μπορεί να συνεχίζεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του, καθώς εξαρτάται από τις κοινωνικές και πολιτιστικές του εμπειρίες αλλά με βάση συγκεκριμένα όρια στον ρυθμό της. Η συναισθηματική νοημοσύνη αναπτύσσεται σε οποιαδήποτε ηλικία και χωρίς όρια στο ρυθμό ανάπτυξής της.
- Το I.Q ελέγχει τη λογική, ενώ το E.Q τα συναισθήματά μας τόσο απέναντι στον ίδιο μας τον εαυτό όσο και απέναντι στους άλλους.
- Το I.Q επηρεάζει ελάχιστα τις σχέσεις μας με τους άλλους. Το E.Q παίζει καθοριστικό ρόλο στις σχέσεις μας μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο.
- Το I.Q είναι απαραίτητο για τη διεκπεραίωση κάθε μορφής εργασίας, ενώ το E.Q είναι απαραίτητο για τη διαχείριση κάθε μορφής σχέσης (Goleman, 1995 · 1998).

1.3.2. Κίνητρα

Το κίνητρο είναι ο πιο σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης της μάθησης, καθώς αποτελεί μια εσωτερική κατάσταση ή συνθήκη, που εγείρει τη δράση και κατευθύνει τη συμπεριφορά (Brophy, 1998 · Ley & Young, 1998). Σύμφωνα με την Ευκλείδη (1995:17), «Κίνητρο είναι

ο,τιδήποτε κινεί, ωθεί ή παρασύρει σε δράση ένα άτομο ... είναι τόσο οι εσωτερικές αιτίες της συμπεριφοράς, όπως τα ένστικτα, οι ορμές, οι σκοποί, οι επιθυμίες ή προθέσεις, τα συναισθήματα, οι διάφορες συγκινησιακές καταστάσεις, όσο και οι εξωτερικές αιτίες, όπως οι αμοιβές, τα θέλγητρα, ή φόβητρα, ή οι απωθητικοί ερεθισμοί». Επομένως, τα κίνητρα που υιοθετεί το άτομο έχουν άμεσες συνέπειες στη σχολική επίδοση (Jeamu Kim & Lee, 2008 · Legault, Green-Demers & Pelletier, 2006). Στην παρούσα μελέτη, από τη βιβλιογραφία των κινήτρων θα παρουσιαστεί η κοινωνικο-γνωστική θεωρία του Bandura, η θεωρία της αυτοδιαχείρισης, οι ατομικοί στόχοι επίτευξης και οι αιτιακές αποδόσεις σε συνάρτηση με τη χαμηλή σχολική επίδοση. Στο τέλος θα καταγραφούν παράγοντες που επηρεάζουν τα κίνητρα.

Η κοινωνικο-γνωστική θεωρία του Bandura (1986) αναφέρεται στη συμπεριφορά, που επηρεάζεται από έναν συνδυασμό περιβαλλοντικών παραγόντων και προσωπικών χαρακτηριστικών, όπως οι πεποιθήσεις των ατόμων σχετικά με τις πιθανές εκβάσεις της συμπεριφοράς και τις ικανότητές τους για να εκτελέσουν μια συγκεκριμένη εργασία επαρκώς. Ένα στοιχείο αυτής της θεωρίας που έχει λάβει προσοχή είναι η αυτοαποτελεσματικότητα (Urdan & Schoenfelder, 2006), που σχετίζεται με τις κρίσεις των ατόμων ως προς την ικανότητά τους να εκτελούν μια συγκεκριμένη εργασία σε σχέση με ένα συγκεκριμένο πρότυπο. Κατά τον Bandura (1986) όλοι οι μαθητές είναι πρόθυμοι να μιμηθούν αλλά και να ικανοποιήσουν το πρότυπό τους. Μάλιστα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο μίμησης, όπως και οι συνομήλικοι. Η ικανοποίηση του προτύπου τους είναι εξαιρετικά σημαντική για αυτούς, ενώ όσο μεγαλώνουν εσωτερικεύουν τη μίμηση αυτή και την έχουν ως οδηγό για τη δική τους συμπεριφορά και δράση. Όσο αφορά τη χαμηλή σχολική επίδοση συνδέεται με τη χαμηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας, καθώς οι ακαδημαϊκά αδύναμοι μαθητές θεωρούν ότι δεν έχουν τις ικανότητες να φέρουν εις πέρας μια σειρά ενεργειών, προκειμένου να επιτύχουν τον στόχο τους. Η χαμηλή αυτή πίστη οδηγεί στην εγκατάλειψη της προσπάθειας, ενώ σε πολλές περιπτώσεις το πρότυπο (εκπαιδευτικός, συνομήλικος) λειτουργεί ανασταλτικά, όπως για παράδειγμα προβαίνει σε ενέργειες προς την επίτευξη του σκοπού που είναι αμφιλεγόμενες ή μη κατανοητές για αυτούς τους μαθητές (Bandura, 1986).

Η θεωρία της αυτο-διαχείρισης των Deci και Ryan, αφορά τρεις έμφυτες ψυχολογικές ανάγκες, η ικανοποίηση των οποίων οδηγεί στην αυτο-διαχειριζόμενη συμπεριφορά. Αυτές είναι: α) η αυτονομία, η δυνατότητα δηλαδή να αποφασίζει το άτομο μόνο του τι θα κάνει και με ποιο τρόπο, β) η επάρκεια, δηλαδή η ανάπτυξη και εξάσκηση δεξιοτήτων με σκοπό τον

χειρισμό και τον έλεγχο του περιβάλλοντος, και γ) η σύναψη σχέσεων, η σύνδεση δηλαδή με άλλα άτομα μέσω κοινωνικών σχέσεων (Deci & Ryan, 2000 · Ryan & Deci, 2000). Έτσι, η αυτο-διαχειριζόμενη συμπεριφορά χαρακτηρίζεται από ενέργειες που προέρχονται από εσωτερικά κίνητρα, οι οποίες ως ανταμοιβή προσφέρουν την ευχαρίστηση που προκύπτει από την ενασχόληση με αυτές. Η ενασχόληση με ένα έργο μπορεί να γίνεται είτε κινούμενη από εσωτερικά αίτια, τα οποία είναι ενσωματωμένα στην έννοια του εαυτού και σχετίζονται με το ίδιο το έργο και την ικανοποίηση που προσφέρει, είτε από εξωτερικά, τα οποία συνδέονται με εξωτερικές πιέσεις, επιδιώξεις, αμοιβές, τιμωρίες κτλ. (Deci & Ryan, 2000 · Ryan & Deci, 2000). Έρευνες υποδηλώνουν τη σημασία της ενίσχυσης της αυτονομίας του παιδιού σε συνθήκες επίτευξης, η οποία συνδέεται με τη σχολική επιτυχία (Grolnick & Ryan, 1987· Grolnick & Ryan, 1989 · Grolnick, Ryan, & Deci, 1991). Επομένως, η απουσία των χαρακτηριστικών της αυτοδιαχειριζόμενης συμπεριφοράς, που μπορεί να οφείλονται σε έλλειψη εσωτερικών ή εξωτερικών κινήτρων σχετίζεται με τη χαμηλή σχολική επίδοση.

Μια άλλη ιδιαίτερα δημοφιλής θεωρία των κινήτρων, είναι η θεωρία των στόχων επίτευξης, η οποία αναφέρεται στους λόγους για τους οποίους οι μαθητές επιλέγουν να επιδιώξουν έναν στόχο (Pintrich, & Schunk, 1996). Στη βιβλιογραφία, οι μαθητές διακρίνονται σε αυτούς με στόχο προς το έργο μάθησης ή την κατοχή της γνώσης και σε αυτούς με στόχο προς την επίδοση (Ames, 1992· Dweck & Legget, 1988). Οι μαθητές της πρώτης κατηγορίας ενδιαφέρονται για τη διαδικασία μάθησης, η οποία γι' αυτούς συνδέεται με την ατομική προσπάθεια, επιθυμώντας να βελτιώσουν τις ικανότητές τους και να αποκτήσουν νέες δεξιότητες, αξιολογώντας τον ίδιο τους τον εαυτό. Οι μαθητές της δεύτερης κατηγορίας εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στο να αξιολογηθούν από τους άλλους ως ικανοί, γεγονός το οποίο πετυχαίνουν με το να επιδεικνύουν τις ικανότητές τους, να έρχονται πρώτοι και να φτάνουν στην επιτυχία (Ames & Archer, 1988 · Dweck & Legget, 1988). Η πρώτη κατηγορία, ωστόσο, όπου οι μαθητές χρησιμοποιούν αποτελεσματικές στρατηγικές, προτιμούν δυσκολότερες δοκιμασίες, έχουν θετική στάση απέναντι στην τάξη και εμπλέκονται περισσότερο στη σχολική διαδικασία είναι πιο ουσιαστική (Schraw, Horn, Thorndike-Christ, & Bruning, 1995). Επομένως, οι ακαδημαϊκά αδύναμοι μαθητές ανήκουν συνήθως στη δεύτερη κατηγορία, καθώς επιδιώκουν έναν στόχο, τον οποίο είναι πιθανό να τον υλοποιήσουν με επιφανειακό τρόπο, δηλαδή, να επιδείξουν στους άλλους ότι κατέχουν τη γνώση (πχ ένα καλό αποτέλεσμα σε ένα διαγώνισμα), που ωστόσο θα είναι εφήμερη και όχι ουσιαστική για πιθανή χρήση στο μέλλον. Επίσης, μπορεί να υπάρχουν και περιπτώσεις μαθητών που ανήκουν στην πρώτη κατηγορία, οι οποίοι ενδέχεται να έχουν ενδιαφέρον για

τη διαδικασία της μάθησης, αλλά να μην έχουν την ανάλογη υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό ή να μη συμβαδίζουν οι ανάγκες τους με το Α.Π.

Η θεωρία των αιτιακών αποδόσεων (Weiner, 1985) σχετίζεται με τον τρόπο με τον οποίο το άτομο επικαλείται αιτίες, για να αποδώσει την επιτυχία του ή την αποτυχία του. Το ενδιαφέρον στρέφεται στο πού εντοπίζεται η αιτία, αν, δηλαδή είναι εσωτερική ή εξωτερική, στη σταθερότητα των αιτιών, δηλαδή το αν αυτές μεταβάλλονται ή όχι και στη δυνατότητα ελέγχου που έχει το άτομο στις αιτίες που επικαλείται. Για παράδειγμα, η ικανότητα και η προσπάθεια θεωρούνται εσωτερικές αιτίες, ενώ η δυσκολία του έργου και η τύχη εξωτερικές, η ικανότητα είναι σταθερή αιτία, ενώ η προσπάθεια, η τύχη ή η διάθεση είναι ασταθείς, η προσπάθεια είναι ελέγξιμη αιτία, ενώ η δυσκολία του έργου όχι (Weiner, 1985). Φυσικά, η προσπάθεια και η επιμονή ενός ατόμου είναι μεγαλύτερες, όταν ο μαθητής αποδίδει την απόδοσή του σε εσωτερικές και ελέγξιμες αιτίες (Brophy, 1998). Επομένως, οι ακαδημαϊκά αδύναμοι μαθητές είναι πιθανό να βασίζονται τη χαμηλή απόδοσή τους στη δυσκολία των δραστηριοτήτων και στην τύχη, με αποτέλεσμα να μην επιμένουν στην αύξηση της προσπάθειας τους.

Τέλος, αξίζει να αναφερθούν οι κοινωνικοί παράγοντες της οικογένειας, του εκπαιδευτικού και των συνομηλίκων που αναδεικνύουν ή υπονομεύουν τα κίνητρα (Deci & Ryan, 1985). Αρχικά, σύμφωνα με τον D.Mc.Clelland η θερμή και εγκάρδια ατμόσφαιρα στην οικογένεια ή η έλλειψη αυτής επηρεάζει την καλλιέργεια της αυτονομίας, της αυτενέργειας, της αυτοπεποίθησης, των βάσεων δηλαδή της ανάπτυξης των κινήτρων απόδοσης (Χαραλαμπίκη, 1984). Επίσης, η στάση του εκπαιδευτικού, αν λειτουργεί ως πρότυπο για τους μαθητές, αν ενισχύει την αυτονομία τους, βοηθώντας τους να αναπτύξουν ισχυρές πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας είναι καθοριστική προς την ανάπτυξη κινήτρων και κατ'επέκταση την ακαδημαϊκή επιτυχία στην τάξη (Urduan & Schoenfelder, 2006). Τέλος, η θέση των συνομηλίκων στη ζωή των μαθητών είναι σημαντική, γιατί, αν έχουν συνάψει ή όχι φιλικές σχέσεις, θα εκδηλώσουν αντίστοιχα θετική ή αρνητική στάση απέναντι στο σχολείο καθώς και κίνητρα για μάθηση (Wentzel & Wigfield, 2007).

1.3.3. Αυτορρυθμιζόμενη Μάθηση

Τις τελευταίες τρεις περίπου δεκαετίες, σε διεθνές επίπεδο μελετάται η έννοια της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης (self –regulated learning) στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Η έννοια

αυτή εκφράζει τις σύγχρονες απόψεις για την προαγωγή της ανεξαρτησίας και του αυτοπροσδιορισμού του μαθητή κατά τη μάθηση. Η σχετική βιβλιογραφία μελετά τις αλληλεπιδράσεις ενδοατομικών παραγόντων όπως, για παράδειγμα, οι μηχανισμοί αυτό-παρακολούθησης της μάθησης ή τα κίνητρα του μαθητή – με παράγοντες που σχετίζονται με τη φύση του μαθησιακού υλικού και της συνθήκης της μάθησης (Boekaerts et al., 2000 · Dermitzaki 2004 · Dinsmore, Alexander & Loughlin ,2008 · Efklides, 2011, όπ. αναφ. στο Δερμιτζάκη, 2017). Οι θεωρίες για την αυτό-ρύθμιση της μάθησης αναπτύχθηκαν κυρίως βάσει των κονστρουκτιβιστικών θεωριών και της κοινωνικο-γνωστικής μάθησης του A.Bandura, που έθεσαν πρώτες την ιδέα ότι η σχολική επίδοση εξαρτάται από την ανάγκη να αναλαμβάνουν οι μαθητές την ευθύνη για τη μάθηση τους, έχοντας ενεργητικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία.

Ως αυτό-ρυθμιζόμενη μάθηση ορίζονται οι εσωτερικές διεργασίες και οι συμπεριφορές του μαθητή για παρακολούθηση και έλεγχο του γινώσκων, των κινήτρων και του θυμικού, της συμπεριφοράς, του περιβάλλοντος, ώστε να επιτευχθεί ο μαθησιακός στόχος (Κωσταρίδου –Ευκλείδη, 2011 · Zimmerman, 2000). Με άλλα λόγια, πρόκειται για τις προσπάθειες του μαθητή να οργανώσει συστηματικά και να κατευθύνει τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τη δράση του, προκειμένου να επιτύχει τον μαθησιακό του στόχο (Schunk,2005). Οι ορισμοί αυτοί ενέχουν την υπόθεση ότι ο μαθητής σκόπιμα και συνειδητά εμπλέκεται με ενεργητικό τρόπο στη μαθησιακή διαδικασία θέτοντας σαφή μαθησιακό στόχο ή στόχους. Επίσης, υποδηλώνεται ότι ο μαθητής διαθέτει τις ικανότητες να παρακολουθεί, να ελέγχει και να ρυθμίζει διάφορες πλευρές της διαδικασίας της μάθησης, καθώς και τις ενδο-ατομικές διεργασίες, με τρόπο που να ταιριάζει στο συγκεκριμένο πλαίσιο μάθησης. Η έννοια της ρύθμισης αντανακλά βουλευτικές διεργασίες, διαμόρφωση και διαχείριση προσοχής, σκέψεων, συναισθημάτων, κινήτρων, συμπεριφορών, καθώς και του περιβάλλοντος με τη συνειδητή ή/και αυτόματη χρήση συγκεκριμένων μηχανισμών και δεξιοτήτων ή στρατηγικών. Συγκεκριμένα, οι μηχανισμοί αυτό-ρύθμισης είναι οι μηχανισμοί που διαθέτει και ενεργοποιεί το άτομο για παρακολούθηση και έλεγχο των διαδικασιών μάθησης και επίδοσης, των γνωστικών και θυμικών παραγόντων που τις συνοδεύουν, καθώς και του περιβάλλοντος επίτευξης και παίζουν ουσιαστικό ρόλο σε πολλές πλευρές της μαθησιακής διαδικασίας. Για τους ακαδημαϊκά αδύναμους μαθητές ισχύει ότι δε διαθέτουν τους συγκεκριμένους μηχανισμούς με αποτέλεσμα να παρουσιάζουν χαμηλή σχολική επίδοση. (Δερμιτζάκη, 2017).

Επιπροσθέτως, στο πλαίσιο της προσέγγισης της αυτό-ρύθμισης της μάθησης δεν μελετώνται μόνο οι διεργασίες της μάθησης, αλλά προτείνονται και εκπαιδευτικά μοντέλα προαγωγής της αυτό-ρύθμισης της μάθησης καθώς και διδασκαλίας της από εκπαιδευτικούς. Ως προς τους εκπαιδευτικούς, υποστηρίζεται ότι πρέπει να είναι σε θέση αφενός να ρυθμίζουν και να διορθώνουν συνειδητά και επιδέξια τη διδασκαλία τους, αφετέρου να εκπαιδεύουν τους μαθητές τους σε δεξιότητες αυτό-ρύθμισης της μάθησης. Ο μακροπρόθεσμος στόχος είναι οι μαθητές, από έτερο- ρυθμιζόμενοι κατά τη μάθηση (other-regulated), σταδιακά να μπορούν να ρυθμίζουν συνεργατικά (co-regulation) τη μάθηση τους – με τη βοήθεια, παραδείγματος χάριν, ενός έμπειρου ατόμου, συμμαθητή, η μεγαλύτερου- ,μέχρι να γίνουν ικανοί να την οργανώνουν και να τη ρυθμίζουν πλέον αυτόνομα (self – regulation) (Δερμιτζάκη, 2017). Ωστόσο, με γνώμονα τα παραπάνω είναι πιθανό οι μαθητές με ΧΣΕΧΕΕΑ να μην μπορούν να γίνουν έτερο-ρυθμιζόμενοι, αν αδιαφορούν, οπότε σε πρώτο στάδιο για να λειτουργήσει η θεωρία, ίσως απαραίτητη θεωρείται η κινητοποίηση, τουλάχιστον με εξωτερικά κίνητρα.

Η σημασία της έννοιας της αυτό-ρύθμισης της μάθησης έχει πια αναγνωριστεί, καθώς οι έρευνες δείχνουν ότι οι δεξιότητες αυτό-ρύθμισης συνδέονται μακροπρόθεσμα με το αποτέλεσμα της γνωστικής επίδοσης, με την ποιότητα της μάθησης και με την επιτυχή προσαρμογή των μαθητών στο εκπαιδευτικό περιβάλλον και στις απαιτήσεις του (Κωσταρίδου –Ευκλείδη, 2011). Πολλοί ερευνητές κατέδειξαν ότι οι μαθητές με υψηλές δεξιότητες αυτό-ρύθμισης τείνουν να έχουν υψηλότερες σχολικές επιδόσεις από τους υπόλοιπους μαθητές. Τα ευρήματα δείχνουν ότι οι μαθητές που γίνονται άριστοι σε κάποια έργα ή κάποιους τομείς δράσης έχουν αναπτύξει ή μάθει στρατηγικές που οδηγούν κατευθείαν στον στόχο, σε αντίθεση με μαθητές που παρουσιάζουν δυσκολίες στη μάθηση και έχουν χαμηλή σχολική επίδοση (Δερμιτζάκη, 2017).

Σχετικά με την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση, έχουν διατυπωθεί διάφορα μοντέλα τα οποία προσπαθούν να αναλύσουν και να ερμηνεύσουν τους μηχανισμούς της. Στην παρούσα μελέτη θα εξεταστούν το μοντέλο των Zimmerman, Bonner και Kovach (1996), το μοντέλο του Zimmerman (2002) και το μοντέλο του Pintrich (2000a), ώστε να διασαφηνιστεί ότι υπάρχει μια συγκεκριμένη πορεία διδασκαλίας της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης μέσα από στάδια τα οποία θα αναζητηθούν στις απαντήσεις των διευθυντών, προκειμένου να κατανοηθούν αποτελεσματικότερα οι αντιλήψεις των διευθυντών σχετικά με την αυτορρύθμιση.

Σύμφωνα με το μοντέλο των Zimmerman, Bonner και Kovach (1996)(όπ. αναφ. στο Δερμιτζάκη, 2017), η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση εκτυλίσσεται σε τέσσερις φάσεις. Οι φάσεις αυτές συνθέτουν ένα κυκλικό μοντέλο, το οποίο ονομάζεται έτσι, γιατί ο αυτοέλεγχος της κάθε μαθησιακής δυσκολίας παρέχει πληροφορίες οι οποίες μπορούν να βοηθήσουν τον μαθητή να τροποποιήσει τη στρατηγική του ή να επαναπροσδιορίσει τους στόχους του. Ειδικότερα, η πρώτη φάση περιλαμβάνει την αυτοαξιολόγηση και τον αυτοέλεγχο του μαθητή. Κατά τη διάρκεια αυτής της φάσης, ο μαθητής καλείται να αυτό-αξιολογήσει το γνωστικό του επίπεδο, αυτό-ελέγχοντας ουσιαστικά τις προϋπάρχουσες γνώσεις του σχετικά με την εργασία που του έχει ανατεθεί. Κατά τη δεύτερη φάση του μοντέλου, οι μαθητές καλούνται να αναλύσουν την εργασία που τους έχει ανατεθεί, καθορίζοντας τους στόχους. Ουσιαστικά, προσπαθούν να προγραμματίσουν τη στρατηγική που θα τους επιτρέψει να πετύχουν τους στόχους που έχουν θέσει. Σε αυτό το στάδιο είναι πολύ σημαντική η συνεισφορά των εκπαιδευτικών οι οποίοι είναι κατάλληλοι να βοηθήσουν τους μαθητές να ξεπεράσουν τέτοιου είδους εμπόδια. Κατά την τρίτη φάση, οι μαθητές καλούνται να εφαρμόσουν τη στρατηγική που επέλεξαν, ενώ κατά την τέταρτη και τελευταία φάση αυτού του κυκλικού μοντέλου οι μαθητές επικεντρώνουν την προσοχή τους στον έλεγχο των αποτελεσμάτων. Με άλλα λόγια, προσπαθούν να ελέγξουν τις σχέσεις ανάμεσα στα μαθησιακά αποτελέσματα και τη στρατηγική που επέλεξαν, με σκοπό να εξετάσουν εάν η στρατηγική τους ήταν κατάλληλη σε σχέση με τους στόχους που είχαν θέσει στην αρχή της εργασίας τους. Αυτό που είναι ιδιαίτερος σημαντικό είναι ότι κατά τη διάρκεια αυτής της φάσης, οι μαθητές μπορούν να τροποποιούν τους αρχικούς τους στόχους, εφόσον διαπιστώνουν ότι είναι δύσκολοι, να θέτουν νέους, ευκολότερους εφαρμόζοντας διαφορετικές στρατηγικές. Κατά συνέπεια, το μοντέλο μπορεί να μην ολοκληρωθεί στη φάση αυτή, αλλά να καταλήξει στη διαδικασία της αυτό-αξιολόγησης (φάση πρώτη) ακολουθώντας έτσι κυκλική πορεία (Παναγάκος, & Τζανάκη, 2007, όπ. αναφ. στο Δερμιτζάκη, 2017).

Όσο αφορά το μοντέλο αυτορρύθμισης της μάθησης που διατυπώθηκε από τον Zimmerman (2002) αποτελείται από τρεις (3) φάσεις οι οποίες συνδέονται μεταξύ τους με κυκλικό τρόπο. Η πρώτη φάση, περιλαμβάνει την προετοιμασία και τον σχεδιασμό (forethought phase). Ο σχεδιασμός περιλαμβάνει α) την ανάλυση έργου (task analysis) και β) τις πεποιθήσεις εκείνες που κινητοποιούν το άτομο- μαθητή (self-motivational beliefs). Κατά τη διάρκεια της συγκεκριμένης φάσης, ο μαθητής έρχεται σε επαφή με το αντικείμενο της μάθησης, θέτοντας τους στόχους τους οποίους θέλει να επιτύχει και επιλέγοντας τις κατάλληλες στρατηγικές. Η δεύτερη φάση είναι αυτή της εκτέλεσης (performance phase), και

αποτελείται από α) τον αυτοέλεγχο (self-control) και β) την αυτό-παρατήρηση (self-observation). Οι παραπάνω διαδικασίες συμβάλλουν, ώστε ο μαθητής να επικεντρωθεί στη μαθησιακή διαδικασία και να βελτιώσει τις προσπάθειές του. Η τρίτη φάση περιλαμβάνει τον προσωπικό αναστοχασμό (self-reflection phase) που αποτελείται από α) τις κρίσεις του εαυτού (self-judgment) και β) την αυτό-αντίδραση (self-reaction). Κατά τη διάρκεια αυτής της φάσης, ο μαθητής προβαίνει ουσιαστικά στη σύγκριση του αποτελέσματος της αυτορρύθμισης με τους στόχους που έχει θέσει κατά την πρώτη φάση και αξιολογεί τον βαθμό επίτευξης των στόχων αυτών (Δερμιτζάκη, 2017).

Τέλος, παρόμοια διαδικασία ακολουθείται και σύμφωνα με το μοντέλο αυτορρύθμισης της μάθησης που διατυπώθηκε από τον Pintrich (2000a) και περιλαμβάνει τέσσερις (4) φάσεις. Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη φάση περιλαμβάνει την προετοιμασία (forethought), τον σχεδιασμό (planning), τη θέσπιση στόχων (goal-setting) και την ενεργοποίηση (activation). Η δεύτερη φάση περιλαμβάνει την παρακολούθηση (monitoring) ενώ η τρίτη είναι η φάση του ελέγχου (control). Τέλος, η τέταρτη και τελευταία, είναι η φάση της αντίδρασης (reaction) και του αναστοχασμού (self-reflection). Σε κάθε φάση το άτομο επιχειρεί να ρυθμίσει εκτός από τις γνωστικές του διαδικασίες και τα κίνητρα/συναίσθημά του, τη συμπεριφορά του και το πλαίσιο στο οποίο λαμβάνει χώρα η μάθηση. Είναι, επίσης, ιδιαίτερα σημαντικό να τονιστεί ότι οι φάσεις αυτές δεν έχουν δεσμευτική χρονική ακολουθία, καθώς δεν είναι απαραίτητο ο μαθητής να ακολουθεί τις φάσεις αυτές με την ανωτέρω σειρά (Δερμιτζάκη, 2017).

Συνοψίζοντας, σύμφωνα με τον Pintrich (2000a) υπάρχουν πολλές ομοιότητες των περισσότερων μοντέλων που έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς. Αυτές συγκεντρώνονται στο ότι σχεδόν πάντα ο μαθητής κατέχει ενεργό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία, ενώ ταυτόχρονα οι διεργασίες της αυτορρύθμισης μεσολαβούν ανάμεσα στα ατομικά και τα περιβαλλοντικά στοιχεία του ίδιου επηρεάζοντας άμεσα στις επιδόσεις του (Δερμιτζάκη, 2017). Επομένως, όσο αφορά τους ακαδημαϊκά αδύναμους μαθητές χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν έχουν διδαχθεί ή δεν ξέρουν πως να εφαρμόσουν τα παραπάνω μοντέλα, ώστε να βελτιώσουν τη σχολική τους επίδοση.

1.3.4. Οικογένεια

Στο πλαίσιο της οικογένειας ως παράγοντα που επηρεάζει τη σχολική επίδοση των μαθητών, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και το κοινωνικοοικονομικό της επίπεδο (Desforges & Abuchaar 2003). Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό κοινωνικό-οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο είναι πιθανόν να παρουσιάζουν χαμηλότερη σχολική επίδοση καθώς θα έχουν περιορισμένες γλωσσικές και μαθηματικές ικανότητες, κάτι που μπορεί να οφείλεται στην αρνητική στάση για τη μάθηση και την προβληματική συμπεριφορά. Αντίθετα, ένα παιδί που μεγαλώνει με γονείς με υψηλό κοινωνικό-οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο είναι λογικό να έχει περισσότερες ευκαιρίες και κίνητρα για εκπαίδευση, και συζητήσεις καλύτερου και ανώτερου επιπέδου με αυτούς (Bartosh, 2003· Βασιλούδης, 2014). Επιπλέον, αυτά τα παιδιά διαθέτουν εκ των προτέρων περισσότερες γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες, χαρακτηριστικά δηλαδή που αποτελούν εφόδια για καλύτερη απόδοση στο σχολείο συγκριτικά με εκείνα των κοινωνικό-πολιτισμικών στρωμάτων (Κολίτσης, 2012).

Επιπρόσθετα, η ποιότητα των οικογενειακών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών της οικογένειας και η διαπροσωπική επικοινωνία μεταξύ τους επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των παιδιών και το ενδιαφέρον για τη μάθηση. Τα πρότυπα, οι στάσεις και οι συμπεριφορές των γονέων προς τα παιδιά είναι καθοριστικός παράγοντας ανάπτυξης και κοινωνικοποίησης του παιδιού, που φαίνεται να επηρεάζει τη σχολική επίδοση. Για παράδειγμα, το παιδί εμφανίζει καλύτερη σχολική επίδοση, όταν ο γονέας του χαρακτηρίζεται από ενδιαφέρον για το ίδιο και καλή επικοινωνία με αυτό, θέτοντας κανόνες συμπεριφοράς, σε αντίθεση με έναν γονέα που είναι αυστηρός απέναντι στο παιδί του (Βασιλούδης, 2014). Η γονική πειθαρχία επηρεάζει την ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών. Όταν δηλαδή, μια οικογένεια παρουσιάζει αυταρχικά χαρακτηριστικά είναι πολύ πιθανό τα παιδιά να νιώθουν ανασφάλεια, έλλειψη αυτοεκτίμησης και άλλα παρόμοια συμπτώματα. Αντίθετα, τα παιδιά οικογενειών που λειτουργούν με δημοκρατικό τρόπο, παρουσιάζουν θέληση για μάθηση, έχουν κίνητρα και είναι έτοιμα να επιτύχουν (Aremu, 2000 · Asikhia, 2010 · Zang and Carrasquillo, 1995).

Σημαντικό ρόλο για την επίδοση των μαθητών έχει η δομή της οικογένειας. Ο τύπος οικογένειας έχει και διαφορετική επιρροή στην ακαδημαϊκή επίδοση του κάθε μαθητή. Για παράδειγμα, τα παιδιά που προέρχονται από πυρηνικές οικογένειες, που αποτελεί και την κύρια μορφή οικογένειας, αποδίδουν καλύτερα στα μαθήματα από ότι εκείνα των

πολυγαμικών οικογενειών (Asikhia, 2010). Επίσης, τα παιδιά μονογονεϊκών οικογενειών, επειδή καλούνται να αντιμετωπίσουν δυσάρεστες καταστάσεις, όπως η ελάχιστη επικοινωνία και επαφή με το γονέα που απουσιάζει και η απουσία ενός προτύπου ταύτισης που είναι απαραίτητο για τη διαμόρφωση ενός ηθικού χαρακτήρα, παρουσιάζουν συνήθως χαμηλότερη σχολική επίδοση συγκριτικά με τα παιδιά που ζουν και με τους δύο γονείς (Βασιλούδης, 2014).

1.3.5. Μητρική γλώσσα και χώρα προέλευσης

Ένας ακόμη παράγοντας χαμηλής σχολικής επίδοσης των παιδιών είναι η εθνική πολιτισμική προέλευση (Κουϊμτζή, 2006). Ειδικότερα, οι μαθητές που προέρχονται από γονείς μεταναστών είναι δυνατό να αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, ίδιες με εκείνες των παιδιών από ασθενέστερα κοινωνικά στρώματα που δεν έχουν πλούσιες εμπειρίες για την πνευματική και ηθική τους ανάπτυξη. Αυτό συμβαίνει, όταν η μητρική γλώσσα δε συμβαδίζει με τη γλώσσα διδασκαλίας. Μάλιστα, αρκετές έρευνες διεθνώς έχουν φανερώσει συσχέτιση μεταξύ της γλώσσας ομιλίας των μαθητών στο σπίτι και της επίδοσής τους στο σχολείο. Άρα, οι μαθητές που δεν μιλάνε τη γλώσσα διδασκαλίας στο σπίτι τους έχουν χαμηλότερη επίδοση από τους συμμαθητές τους, ενώ, αντίθετα, έχει υποστηριχτεί ότι όσο περισσότερη επαφή έχουν εντός κι εκτός σχολείου με τη γλώσσα της χώρας υποδοχής, τόσο καλύτερη επίδοση έχουν στα μαθήματα (OECD, 2012). Επιπλέον, οι αλλοδαποί μαθητές αντιμετωπίζουν προβλήματα ανασφάλειας, δυσκολεύονται να προσαρμοστούν, συνήθως περιθωριοποιούνται και κρατούν μια αρνητική στάση απέναντι στο σχολείο (Βασιλούδης, 2014). Παράλληλα, οι συχνές μετακινήσεις και αλλαγές του σχολικού περιβάλλοντος δυσχεραίνουν την κατάσταση, καθώς οι αλλοδαποί μαθητές συγκεντρώνουν πολλές απουσίες δημιουργώντας μαθησιακά κενά, ενώ δεν υπάρχουν πληροφορίες για την προηγούμενη επίδοσή τους. Αξίζει να σημειωθεί ότι τις περισσότερες φορές η μητρική τους γλώσσα δεν υπολογίζεται από τον εκπαιδευτικό. Τέλος, η ηλικία αποτελεί έναν παράγοντα που επηρεάζει την επίδοση σε πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές. Συνήθως, η φοίτηση από την αρχή στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής μπορεί να επιφέρει καλύτερες επιδόσεις (Τουρτούρας, 2010).

1.3.6. Σχολείο-Εκπαιδευτικός

Όσο αφορά τον παράγοντα σχολείο-εκπαιδευτικός το ενδιαφέρον στρέφεται στον ρόλο του εκπαιδευτικού που συνδέεται με την απουσία γνώσης ως προς αρχές μάθησης, απουσία κατάρτισης, ύπαρξη προκαταλήψεων-στερεότυπων, αρνητικών προσδοκιών, αρνητική σχέση με τους συναδέλφους και σε προβλήματα κεντρικής διοίκησης που αφορούν τα αναλυτικά προγράμματα, τον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών, τις υποδομές και τη στελέχωση σε ανθρώπινο δυναμικό.

1.3.6.1. Εκπαιδευτικός

Αρχικά, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει ο ρόλος του εκπαιδευτικού και η μη εφαρμογή από τον ίδιο σημαντικών αρχών για το πώς μαθαίνουν οι μαθητές κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας. Ο παράγοντας του εκπαιδευτικού είναι βασικός, καθώς συνδέεται και με άλλους παράγοντες που προκαλούν χαμηλή σχολική επίδοση. Ειδικότερα:

- ✓ Η μάθηση απαιτεί την ενεργό, εποικοδομητική συμμετοχή του μαθητή.

Προκειμένου να εξασφαλίσει ο εκπαιδευτικός αυτή την αρχή πρέπει να συντελέσει στην αποφυγή καταστάσεων, όπου οι μαθητές είναι παθητικοί ακροατές για μεγάλα χρονικά διαστήματα και στην ανάληψη πρωτοβουλιών και αποφάσεων εκ μέρους των μαθητών σχετικά με το τι θα μάθουν και πώς. Επίσης, χρειάζεται να τους δώσει ευκαιρίες στη δημιουργία και αυτοέκφραση μαθησιακών στόχων που είναι συνεπείς με τα ενδιαφέροντά τους και τις μελλοντικές φιλοδοξίες τους.(Elmore, Peterson & McCarthy, 1996 · Piaget, 1978 · Scardamalia & Bereiter, 1991, όπ. αναφ. στο Βοσνιάδου, 2001).

- ✓ Κοινωνική συμμετοχή

Στην τάξη ο εκπαιδευτικός μπορεί να κάνει πολλά πράγματα για να ενθαρρύνει την κοινωνική συμμετοχή όπως ανάθεση στους μαθητές να εργαστούν σε ομάδες, δημιουργία περιβάλλοντος στην τάξη που περιλαμβάνει ομαδικούς χώρους εργασίας, όπου οι μαθητές μοιράζονται πόρους, διδασκαλία των μαθητών να συνεργάζονται μεταξύ τους μέσω μοντελοποίησης και καθοδήγησης και δημιουργία συνθηκών για τους μαθητές να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, να εκφράζουν τις απόψεις τους και να αξιολογούν τα επιχειρήματα άλλων μαθητών. Στην όλη διαδικασία ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να συνεργάζεται με τους γονείς, γιατί και οι γονείς αλληλεπιδρούν με τα παιδιά τους και μέσα

από αυτές τις αλληλεπιδράσεις τα παιδιά αποκτούν τις συμπεριφορές που τα καθιστούν ικανά να γίνουν αποτελεσματικά μέλη της κοινωνίας (Brown et al., 1996 · Collins, Brown & Newman, 1989 · Rogoff, 1990 · Vygotsky, 1978, όπ. αναφ. στο Βοσνιάδου, 2001). Επίσης, ο παράγοντας των Παρεών Συνομήλικων μπορεί να επηρεαστεί θετικά μέσα από την κοινωνική συμμετοχή.

✓ Δραστηριότητες με νόημα

Πολλές σχολικές δραστηριότητες δεν έχουν νόημα καθώς οι μαθητές δεν καταλαβαίνουν ούτε γιατί τις κάνουν ούτε ποιος είναι ο σκοπός και η χρησιμότητά τους. Στην τάξη ο εκπαιδευτικός μπορεί να κάνει τις δραστηριότητες πιο σημαντικές τοποθετώντας τις σε ένα αυθεντικό πλαίσιο. Μάλιστα, όσο αφορά τον παράγοντα της Μητρικής Γλώσσας ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να γνωρίζει τις πολιτιστικές διαφορές των παιδιών στην τάξη του και να σέβεται αυτές τις διαφορές. Αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα τα παιδιά να αισθάνονται διαφορετικά στην τάξη εάν ο πολιτισμός τους αντικατοπτρίζεται στις κοινές δραστηριότητες (Brown, Collins & Duguid, 1989 · Heath, 1983, όπ. αναφ. στο Βοσνιάδου, 2001).

✓ Συσχετισμός νέων πληροφοριών με προηγούμενες γνώσεις

Η νέα γνώση κατασκευάζεται με βάση αυτό που είναι ήδη κατανοητό και πιστεύεται. Ωστόσο, η έρευνα δείχνει ότι οι μαθητές δεν βλέπουν με συνέπεια τις σχέσεις μεταξύ νέου υλικού που διαβάζουν και αυτό που ήδη γνωρίζουν, ενώ η μάθηση ενισχύεται όταν οι δάσκαλοι δίνουν ιδιαίτερη προσοχή στις προηγούμενες γνώσεις του εκπαιδευόμενου και τις χρησιμοποιούν ως σημείο εκκίνησης για τη διδασκαλία (Bransford, 1979 · Bransford, Brown & Cocking, 1999, όπ. αναφ. στο Βοσνιάδου, 2001). Εδώ σημαντική είναι η στρατηγική της γνωστικής σκαλωσιάς (Scaffolding), η οποία βασίζεται στην προσαρμογή του εκπαιδευτικού στις ανάγκες των μαθητών και στη διάγνωση της κατάστασης (contingency), στην σταδιακή μείωση της υποστήριξης (fading scaffolding) και στη μεταβίβαση της ευθύνης από τον δάσκαλο στους μαθητές (transfer of responsibility), ώστε να γεφυρωθεί το χάσμα ανάμεσα στην προϋπάρχουσα και νέα γνώση (Hartman, 2002 · Van Geert & Steenbeek, H, 2005 · Van de Pol, Volman & Beishuisen, 2010).

✓ Χρήση στρατηγικών

Οι άνθρωποι μαθαίνουν χρησιμοποιώντας αποτελεσματικές και ευέλικτες στρατηγικές που τους βοηθούν να καταλαβαίνουν, να σκέφτονται λογικά, να απομνημονεύουν και να λύνουν προβλήματα. Οι στρατηγικές μπορούν να βελτιώσουν τη μάθηση και να την κάνουν

γρηγορότερη. Για αυτό ο εκπαιδευτικός καλείται να συνειδητοποιήσει αυτή την ανάγκη και να διδάξει στους μαθητές στρατηγικές, όπως πώς να περιγράφουν τα σημαντικά σημεία σε ένα κείμενο και πώς να τα συνοψίσουν, πώς να διεξάγουν πειράματα διαμορφώνοντας υποθέσεις, διατηρώντας συστηματικό αρχείο των ευρημάτων τους και αξιολογώντας τα. (Mayer, 1987 · Palincsar & Brown, 1984 · White & Frederickson, 1998, όπ. αναφ. στο Βοσνιάδου, 2001).

✓ Συμμετοχή στην αυτορρύθμιση και στοχασμός

Ο εκπαιδευτικός επηρεάζει τον παράγοντα της Αυτορρυθμιζόμενης Μάθησης, καθώς μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να γίνουν αυτορρυθμιζόμενοι και στοχαστικοί παρέχοντας ευκαιρίες ελέγχου της σκέψης τους («Γιατί κάνω αυτό που κάνω; Πόσο καλά κάνω; Τι μένει να γίνει;») και ανάπτυξης της ρεαλιστικής γνώσης για τον εαυτό τους ως μαθητευόμενοι («είμαι καλός στην ανάγνωση, αλλά πρέπει να εργαστώ στα μαθηματικά μου») (Boekaerts, Pintrich & Zeidner, 2000 · Brown, 1975 · Marton & Booth, 1997, όπ. αναφ. στο Βοσνιάδου, 2001).

✓ Αναδιάρθρωση προηγούμενων γνώσεων

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει ότι οι μαθητές έχουν προηγούμενες πεποιθήσεις και ελλιπή κατανόηση που μπορεί να έρχονται σε σύγκρουση με αυτό που διδάσκονται στο σχολείο. Γι αυτό, είναι σημαντικό να δημιουργηθούν οι περιστάσεις, όπου οι εναλλακτικές πεποιθήσεις και εξηγήσεις να μπορούν να εξωτερικευτούν και να εκφραστούν, καθώς οι μαθητές οδηγούνται αργά σε πιο ώριμη κατανόηση. Αντίθετα, η παράβλεψη προηγούμενων πεποιθήσεων μπορεί να οδηγήσει στη δημιουργία παρανοήσεων (Carretero & Voss, 1994 · Driver, Guesne & Tiberghien, 1985 · Schnotz, Vosniadou & Carretero, 1999 · Vosniadou & Brewer, 1992, όπ. αναφ. στο Βοσνιάδου, 2001).

✓ Στοχεύοντας στην κατανόηση και όχι στην απομνημόνευση

Η μάθηση είναι καλύτερη όταν το υλικό οργανώνεται γύρω από γενικές αρχές και εξηγήσεις, παρά όταν βασίζεται στην απομνημόνευση μεμονωμένων γεγονότων και διαδικασιών. Για παράδειγμα, προκειμένου να προωθηθεί η κατανόηση του υλικού ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να εξηγήσει ένα φαινόμενο ή μια έννοια με δικά του λόγια ή να διδάξει στους μαθητές πώς να αφαιρέσουν γενικές αρχές από συγκεκριμένες περιπτώσεις και να γενικεύσουν από συγκεκριμένα παραδείγματα (Halpern, 1992 · Resnick & Klopfer, 1989 · Perkins, 1992, όπ. αναφ. στο Βοσνιάδου, 2001). Παράλληλα, χρειάζεται να στηρίξει γνωστικά τους μαθητές μέσα από νοητικά εργαλεία που υποστηρίζουν, ενισχύουν και

επεκτείνουν τις ανθρώπινες γνωστικές ικανότητες, όπως τη σκέψη, τη νόηση, τη δυνατότητα επίλυσης προβλήματος, και την κριτική σκέψη (Lemov, 2010).

✓ Βοηθώντας τους μαθητές να μάθουν να μεταφέρουν

Οι μαθητές συχνά δεν μπορούν να εφαρμόσουν ό, τι έχουν μάθει στο σχολείο για να λύσουν πραγματικά προβλήματα. Για παράδειγμα, μπορεί να μάθουν για τους νόμους του Νεύτωνα στο σχολείο, αλλά δεν καταλαβαίνουν πώς εφαρμόζονται σε καταστάσεις real-life. Η μεταφορά είναι πολύ σημαντική. Στην τάξη ο εκπαιδευτικός μπορεί να βελτιώσει την ικανότητα των μαθητών να μεταφέρουν όσα έχουν μάθει στο σχολείο, βοηθώντας τους μαθητές να δουν τις συνέπειες μεταφοράς των πληροφοριών που έχουν μάθει και εφαρμόζοντας όσων έχουν μάθει σε έναν τομέα θεμάτων σε άλλους τομείς με τους οποίους μπορεί να σχετίζεται. (Bereiter, 1997 · Bransford, Brown & Cocking, 1999 · Bruner, 1993, όπ. αναφ. στο Βοσνιάδου, 2001).

✓ Διάθεση χρόνου για εξάσκηση

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να βοηθήσει τους μαθητές να αφιερώσουν περισσότερο χρόνο σε μαθησιακές εργασίες, αυξάνοντας τον χρόνο που περνούν οι μαθητές στη μάθηση στην τάξη, δίνοντας μαθησιακές εργασίες που είναι συνεπείς με αυτά που ήδη γνωρίζουν και προσπαθώντας να μην καλύψουν πάρα πολλά θέματα ταυτόχρονα. Επίσης, είναι σημαντικό να έρθει σε επαφή με τους γονείς, ώστε να μπορούν να μάθουν να παρέχουν πλουσιότερες εκπαιδευτικές εμπειρίες στα παιδιά τους. (Bransford, 1979 · Chase & Simon, 1973 · Coles, 1970, όπ. αναφ. στο Βοσνιάδου, 2001).

✓ Αναπτυξιακές και ατομικές διαφορές των μαθητών

Στην τάξη ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να αναγνωρίζει τις ατομικές διαφορές των μαθητών ως προς τις γνώσεις, τις στρατηγικές και τους τρόπους μάθησης τους και να εισάγει ένα ευρύ φάσμα υλικών, δραστηριοτήτων και μαθησιακών εργασιών. Ακόμη, χρειάζεται να υποστηρίξει τις περιοχές ισχύος των μαθητών και την αξιοποίηση αυτών των τομέων για τη βελτίωση της συνολικής ακαδημαϊκής απόδοσης (Case, 1978 · Chen, Krechevsky, Viens, & Isberg, 1998 · Gardner, 1991 · Gardner, 1993, όπ. αναφ. στο Βοσνιάδου, 2001).

✓ Δημιουργία μαθητών με κίνητρα

Ο εκπαιδευτικός επηρεάζει και τον παράγοντα της κινητοποίησης. Γι αυτό, χρειάζεται αρχικά να λειτουργεί ως πρότυπο για τους μαθητές, ενισχύοντας την αυτονομία τους (Urdan & Schoenfelder, 2006). Αυτό θα επιτευχθεί αν χρησιμοποιεί ενθαρρυντικές δηλώσεις που αντικατοπτρίζουν μια ειλικρινή αξιολόγηση της απόδοσης τους και αν αποδίδει το επίτευγμα

τους σε εσωτερικούς και όχι εξωτερικούς παράγοντες. Επιπλέον, πρέπει να βοηθήσει τους μαθητές να πιστεύουν στον εαυτό τους, να παρέχει σχόλια σχετικά με τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν και οδηγίες σχετικά με τον τρόπο βελτίωσής τους και να τους βοηθήσει να θέσουν ρεαλιστικούς στόχους. Αξίζει να σημειωθεί ότι χρειάζεται να αποφύγει την ομαδοποίηση των μαθητών ανάλογα με τις ικανότητές τους, γιατί η ομαδοποίηση ικανότητας δίνει το μήνυμα ότι η ικανότητα αποτιμάται περισσότερο από την προσπάθεια. Επιπροσθέτως, χρειάζεται να προωθήσει τη συνεργασία και όχι τον ανταγωνισμό, καθώς οι ανταγωνιστικές ρυθμίσεις ενθαρρύνουν τους μαθητές να εργάζονται μόνοι τους για να επιτύχουν υψηλούς βαθμούς και ανταμοιβές με αποτέλεσμα η ικανότητα και μειώνει το εγγενές κίνητρο. Τέλος, χρειάζεται να παρέχουν νέες και ενδιαφέρουσες εργασίες που προκαλούν την περιέργεια των μαθητών (Deci & Ryan, 1985· Dweck, 1989· Lepper & Hodell, 1989 · Spaulding, 1992, όπ. αναφ. στο Βοσνιάδου, 2001).

Όσο αφορά την κατάρτιση, οι εκπαιδευτικοί που δεν επιμορφώνονται τακτικά και συστηματικά και δεν παρακολουθούν σεμινάρια για αποτελεσματική εκτέλεση της διδασκαλίας με γνώμονα τις θεωρίες μάθησης και κινητοποίησης αλλά και μεθόδους διδασκαλίας (πχ διαφοροποιημένη διδασκαλία, χρήση ΤΠΕ, στρατηγικές συμπερίληψης) οδηγούν σε στασιμότητα την πρόοδο των επιδόσεων των μαθητών (Asikhia, 2010).

Επιπλέον, σύμφωνα με τους Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Σολομών, Σταμέλο, (2000) η αρνητική στάση του εκπαιδευτικού έχει αντίκτυπο την περιορισμένη συμμετοχή των παιδιών στο μάθημα (Asikhia, 2010). Ακόμη, οι προκαταλήψεις, τα στερεότυπα και οι προσδοκίες του έχουν μεγάλη επίδραση στην σχολική επίδοση. Συχνά οι πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες μαθητών, καθώς και όσοι μαθητές προερχόμενοι από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα (όπως οι αλλοδαποί μαθητές ή μαθητές Ρομά, μαθητές με δυσλειτουργικά οικογενειακά περιβάλλοντα) είναι αποδέκτες των χαμηλών προσδοκιών που έχουν οι δάσκαλοι για αυτούς. Αυτό σημαίνει ότι, όταν οι προσδοκίες είναι αρνητικές, τότε συνοδεύονται από αρνητικές στάσεις και συμπεριφορές των εκπαιδευτικών και μπορούν να επηρεάσουν την μελλοντική πορεία των μαθητών. Το αποτέλεσμα της εικόνας του αποτυχημένου που έχουν τα παιδιά με κακές επιδόσεις οδηγεί σε βίαιες και αντισχολικές συμπεριφορές καθώς και σε εγκατάλειψη του σχολείου (Τουρτούρας 2010).

Επομένως, αντιλαμβάνεται κανείς ότι ο παράγοντας του εκπαιδευτικού είναι πολύ σημαντικός, διότι αλληλοσυνδέεται σε μεγάλο είτε μικρό βαθμό με άλλους παράγοντες που προκαλούν χαμηλή σχολική επίδοση, όπως τα Κίνητρα μέσα από τη βοήθεια του προς την

ανάπτυξη αυτο-αποτελεσματικότητας των παιδιών, την Οικογένεια μέσα από την επικοινωνία με τους γονείς για τον ρόλο των γονέων στη μάθηση των παιδιών, την Αυτορρυθμιζόμενη Μάθηση μέσω της διδασκαλίας της από τον εκπαιδευτικό, τη Μητρική Γλώσσα και τον σεβασμό του εκπαιδευτικού στην διαφορετική κουλτούρα, τις Παρέες Συνομηλικών και την αναγνώριση της ανάγκης για αλληλεπίδραση των παιδιών μέσα από ομαδοσυνεργατικές μεθόδους. Όσο αφορά τον Τόπο Διαμονής θα μπορούσε πάλι να τον επηρεάζει ανάλογα με το αν εφαρμόζει ή όχι τις παραπάνω αρχές, ενώ σχετικά με τη Νοημοσύνη (Γνωστική και Συναισθηματική), μπορεί να επηρεάζεται από την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου, αλλά δεν είναι σαφές, γιατί δεν υπάρχουν εργαλεία μέτρησης της στο σχολείο.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως προς τις διαπροσωπικές του σχέσεις με τα υπόλοιπα μέλη του προσωπικού (Bartosh, 2003). Σαφέστερα, το σχολικό κλίμα επηρεάζει τη μάθηση και τις ικανότητες των μαθητών, επομένως το αν συνεργάζονται ή όχι οι εκπαιδευτικοί μεταξύ τους προς όφελος των μαθητών αποτελεί ζήτημα μείζονος σημασίας. Αυτό σημαίνει ότι η έλλειψη συνεργασίας δημιουργεί ένα αρνητικό σχολικό περιβάλλον που οι στόχοι και οι προσδοκίες των μαθητών δεν ικανοποιούνται, άρα ο μαθητής οδηγείται σε αρνητική αυτοεκτίμηση η οποία με τη σειρά της επηρεάζει την σχολική επιτυχία (Βασιλούδης, 2014).

1.3.6.2. Σχολείο

Σε αυτό το υποκεφάλαιο περιγράφονται ορισμένα ζητήματα που αφορούν τον θεσμό του σχολείου και συγκεκριμένα την κεντρική διοίκηση. Αρχικά, έντονος προβληματισμός υπάρχει προς τα υπερφορτωμένα αναλυτικά προγράμματα, καθώς οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αντιμετωπίσουν την πολύ μεγάλη ποσότητα της διδακτέας ύλης (Χατζηγεωργίου, 2012). Με άλλα λόγια, ο νέος διδακτικός προσανατολισμός που προτείνουν κυρίως το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα νέα Α.Π.Σ. δεν φαίνεται να διαμορφώνει ένα νέο εκπαιδευτικό κλίμα στα σχολεία, καθώς οι εκπαιδευτικοί της υποχρεωτικής εκπαίδευσης είναι επιφυλακτικοί ως προς την επιβαλλόμενη καινοτομία, ενώ τονίζεται και η ανεπάρκεια του σχολικού χρόνου (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008).

Ακόμη, η διαδικασία της αξιολόγησης επιδρά αρνητικά στην ακαδημαϊκή επίδοση. Ως αξιολόγηση ορίζεται η μέτρηση της επίδοσης του μαθητή, δηλαδή, του βαθμού κατάκτησης των παρεχόμενων γνώσεων που αντιστοιχίζεται με ένα βαθμό ή ένα γράμμα. Ο βαθμός αυτός, ωστόσο, δεν παρέχει κάποιες ιδιαίτερες πληροφορίες, απλά ενισχύει τη λογική του σχολείου

να ιεραρχεί και να κατατάσσει το μαθητικό κοινό. Επομένως, η βαθμολογία είναι η λιγότερο έγκυρη μέθοδος αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης, αν και στην Ελλάδα έχει ταυτιστεί με την επίδοση. Αυτό σημαίνει ότι πρόκειται για μια πλασματική εικόνα της αξιολόγησης που είναι αποτέλεσμα της εξάρτησης μάθησης και αποστήθισης, τυποποιημένης βαθμολόγησης και υπολογισμού της μάθησης με αριθμούς (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Σολομών & Σταμέλος, 2000 · Τουρτούρας, 2010).

Τέλος παρατηρείται σημαντικό έλλειμμα σε υλικοτεχνικές και κτιριακές υποδομές και σε ανθρώπινο δυναμικό. Όσο αφορά την πρώτη περίπτωση διοικητικά στελέχη σε έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου θεωρούν απαραίτητη τη μελλοντική αποδοχή σε χορηγίες από ιδιωτικούς ή κρατικούς φορείς, προκειμένου να έχουν τους απαραίτητους πόρους για να διεκπεραιώνουν πιο αποτελεσματικά και άνετα το έργο τους (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008). Εξάλλου, η σημασία των διδακτικών και παιδαγωγικών μέσων, όπως για παράδειγμα η ύπαρξη λειτουργικών βιβλιοθηκών στα σχολεία και η ελκυστικότητα του σχολικού κτηρίου σχετίζεται θετικά με τη βελτίωση της επίδοσης. (Isangedigh, 1998 · Visscher & Coe, 2003). Η δεύτερη περίπτωση αφορά τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς, που αποτελούν προσωρινό εκπαιδευτικό προσωπικό, καθώς πηγαίνουν στο εκάστοτε σχολείο μετά την έναρξη της σχολικής χρονιάς και υπηρετούν για μερικούς μήνες μη γνωρίζοντας τον τρόπο διοίκησης, τις ιδιαιτερότητες των μαθητών, την ιστορία του σχολείου και της τοπικής κοινωνίας, ενώ καθημερινά καλούνται να αντιμετωπίσουν πολυδιάστατα προβλήματα και προκλήσεις (Γούναρη, 2018).

1.3.7. Τόπος διαμονής

Η περιοχή κατοικίας επηρεάζει για ορισμένους ερευνητές τη σχολική επίδοση. Οι μαθητές που κατοικούν σε υποβαθμισμένες περιοχές είναι δυνατόν να παρουσιάζουν χαμηλότερη σχολική επίδοση, γεγονός που οφείλεται στα ελάχιστα ερεθίσματα που δέχονται από το κοινωνικό τους περιβάλλον. Πρόκειται για μαθητές που ζουν σε μη αστικές περιοχές, όπως αγροτικές και έχουν να αντιμετωπίσουν προβλήματα όπως η μετακίνηση στο σχολείο. Μάλιστα, τις περισσότερες φορές ενθαρρύνονται από την οικογένεια τους να αφήσουν το σχολείο για να στραφούν στην αγορά εργασίας (Βασιλούδης, 2014 · Khajehpour, 2011). Στον αντίποδα σε έρευνα του Φύκαρη (2002), η περιοχή στην οποία βρίσκεται το σχολείο, στο οποίο φοιτούν οι μαθητές δεν επηρεάζει την επίδοση, τουλάχιστον στα μαθήματα της Γλώσσας και των Μαθηματικών.

1.3.8. Παρέες συνομηλίκων

Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα υπάρχει μια μικρή συνάφεια ανάμεσα στις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των συνομηλίκων και της σχολικής επίδοσης (Lubber, Van Der Werf, Snijders, Creemers, & Kuiper 2006). Αυτό συμβαίνει, διότι οι συνομήλικοι αποτελούν ισχυρή επιρροή στην καθημερινή ζωή ενός παιδιού (Κωνσταντίνου & Πλειός, 1999). Έτσι, οι μαθητές που δεν είναι αποδεκτοί από τους συμμαθητές τους εμφανίζουν μεγαλύτερα ποσοστά σχολικής αποτυχίας, γεγονός που αποτυπώνεται στους χαμηλούς σχολικούς βαθμούς, στις χαμηλές επιδόσεις σε εξετάσεις αξιολόγησης και στις αυξημένες πιθανότητες εγκατάλειψης του σχολείου (Zettegren, 2003). Επίσης, η σχολική βία σχετίζεται με τη σχολική επίδοση καθώς τα θύματα σχολικής βίας εμφανίζουν μειωμένη σχολική επίδοση και προβλήματα συμπεριφοράς (Flannery, Wester, Singer, 2004). Επομένως, η ενίσχυση από τους φίλους, αλλά και η θέση του μαθητή στη μαθητική ομάδα παίζει ρόλο στις πεποιθήσεις του και τη στάση απέναντι στο μάθημα (Papanastasiou, 2002, όπ. αναφ. στο Bartosh, 2003).

1.4. Τρόποι αντιμετώπισης της χαμηλής σχολικής επίδοσης

Η χαμηλή σχολική επίδοση αποτελεί ένα πολυδιάστατο φαινόμενο και για αυτό η αντιμετώπιση της απαιτεί ολοκληρωμένη κοινωνική πολιτική και όχι μόνο μέτρα εκ μέρους του εκπαιδευτικού συστήματος (OECD, 2010).

Αρχικά, οι γονείς παίζουν καθοριστικό ρόλο στην ενίσχυση των ακαδημαϊκών ικανοτήτων του παιδιού τους. Αυτό σημαίνει ότι με τις αξίες τους, τις στάσεις τους, τις αντιλήψεις τους, τη συμπεριφορά τους και τις καθημερινές πρακτικές που ακολουθούν επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αντιλαμβάνονται τις ικανότητές τους και προσεγγίζουν τη σχολική επιτυχία (OECD, 2007d). Ειδικότερα, η γονεϊκή εμπλοκή επιτυγχάνεται με την επικοινωνία γονέων-παιδιών για θέματα σχολείου και τη συμμετοχή σε εξωσχολικές δραστηριότητες. Άλλες ενέργειες αποτελούν η παρακολούθηση μαθημάτων και σεμιναρίων για γονείς (parent classes), η εμπλοκή σε φορείς του σχολείου όπως ο Σύλλογος γονέων και κηδεμόνων (political involvement), αλλά και η επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς και το σχολικό προσωπικό, που μπορεί να περιλαμβάνει τη συμμετοχή των γονέων σε εκδηλώσεις και εκδρομές αλλά και την κοινή συνεδρίαση με τον Σύλλογο Διδασκόντων (Asikhia, 2010 · Βασιλούδης, 2014). Σε γενικές γραμμές η τακτική επικοινωνία οικογένειας σχολείου είναι αδιαμφισβήτητη, διότι η οικογένεια, με τη βοήθεια και τη στήριξη

του σχολείου, μπορεί να καταφέρει να δημιουργήσει ένα μαθησιακό περιβάλλον στο σπίτι, να μεταδώσει υψηλές και ρεαλιστικές προσδοκίες για τη σχολική καθώς και τη μελλοντική πορεία των παιδιών και να εμπλακεί στη διαδικασία της εκπαίδευσης και της διαπαιδαγώγησής τους (Lewis & Henderson, 1997). Εξάλλου, η ενεργή συμμετοχή των γονέων στα σχολικά πλαίσια είναι πιο αποδοτική από την παθητική συμμετοχή ή την πλήρη αδιαφορία για τις ενέργειες και τις δραστηριότητες του σχολείου. (Cotton & Wikeland, 1989).

Ακόμη, το σχολείο οφείλει να υιοθετεί μέτρα σύμφωνα με τις ανάγκες των παιδιών και την αξιολόγηση των ατομικών τους αναγκών. Για παράδειγμα, η δημιουργία τάξεων υποδοχής, η δημιουργία τμημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας, η δημιουργία Ολοήμερου Σχολείου, ο εμπλουτισμός του αναλυτικού προγράμματος και της διδασκαλίας με καινοτομικές και μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις καθώς και οι παρεμβάσεις ενδυνάμωσης των μη προνομιούχων ομάδων είναι σημαντικές στρατηγικές που επιφέρουν αποτελέσματα (ΦΕΚ 1340/2002 -Φ.353.1/324/105657/Δ1/2002(άρθρο 39, άρθρο 27). Ακολουθεί η περιγραφή 4 συγκεκριμένων παρεμβάσεων: της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, της χρήσης των ΤΠΕ στη διδασκαλία, της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και του ρόλου του θεσμού του σχολικού ψυχολόγου.

Ειδικότερα, μία στοχευμένη παρέμβαση αποτελεί η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η οποία βασίζεται στην ανάγκη για προσαρμογές στις διαφορές των μαθητών, ώστε να συμβαδίζουν με το διαφορετικό επίπεδο ετοιμότητάς τους, τις μαθησιακές τους προτιμήσεις και τα ενδιαφέροντά τους (Willis & Mann, 2000). Η διαφοροποίηση επιτυγχάνεται με βάση το περιεχόμενο, τη διαδικασία, το αποτέλεσμα και το μαθησιακό περιβάλλον. Η πρώτη περίπτωση αναφέρεται στο τι πρέπει να μάθουν όλοι οι μαθητές με βάση γνώσεις και δεξιότητες και διασφαλίζει την πρόσβαση όλων των μαθητών στις κρίσιμες πηγές πληροφοριών. Η δεύτερη αφορά τις διαφοροποιημένες δραστηριότητες στις οποίες θα εμπλακεί ο μαθητής, προκειμένου να κατανοήσει το περιεχόμενο και να κατακτήσει τη γνώση, ενώ η τρίτη στοχεύει στην εφαρμογή και παρουσίαση με διαφορετικούς τρόπους και μέσα της νεοαποκτηθείσας γνώσης ή δεξιότητας μέσα από μια τελική εργασία (τελικό αποτέλεσμα). Η τέταρτη περίπτωση σχετίζεται με τους τρόπους που μπορεί να διαφοροποιηθεί η σχολική τάξη (οργάνωση χώρου, θερμοκρασίας, έπιπλα, μέσα, πρόσβαση στα μέσα, αισθητική, χρώματα κ.λπ.), ώστε να αποτελεί ένα άνετο περιβάλλον που ενισχύει τη μαθησιακή προσπάθεια του κάθε μαθητή (Tomlinson, 2005). Αξίζει να σημειωθεί ότι διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν είναι η προσαρμογή της δυσκολίας των ερωτήσεων για

παράδειγμα, λιγότερες ή περισσότερες ασκήσεις, εύκολες ή πιο δύσκολες, αλλά και ούτε και εξατομίκευση της διδασκαλίας (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008). Γι αυτό, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται αρχικά να εντοπίσει τα θετικά στοιχεία του μαθητή, δηλαδή, κάθε παιδί παρά τις δυσκολίες που ενδέχεται να αντιμετωπίζει, κάνει κάποια πράγματα με επιτυχία. Με βάση αυτές τις ικανότητες θα αναθέσει στον μαθητή ανάλογες δραστηριότητες, ώστε να ενισχύσει τα κίνητρα του για περαιτέρω μάθηση. Οι δραστηριότητες αυτές είτε σε ατομικό είτε σε ομαδικό επίπεδο θα είναι ελαφρώς δυσκολότερες απ' όσο ο εκπαιδευτικός θεωρεί ότι μπορούν να καταφέρει, και μέσα από την ενίσχυση της προσπάθειά του, ο μαθητής με θα μπορεί να τις ολοκληρώσει (Tomlinson, 2005). Επομένως, ο μαθητής με ΧΣΕΧΕΕΑ θα έχει την κατάλληλη υποστήριξη με κατάλληλα "εργαλεία" με βάση τις γνώσεις της Ειδικής Διδακτικής του κάθε μαθήματος.

Άλλο παράδειγμα αποτελεί η χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία η οποία εξετάζεται εκτενέστερα στο επόμενο κεφάλαιο. Αρκετές έρευνες επιβεβαιώνουν τον αντίκτυπο που έχουν οι ΤΠΕ στη σχολική επίδοση των μαθητών (Coates & Humphreys, 2004 · Fushs and Wossman, 2004 · Kulik, 1999 · Sosin, Blecha, Agawal, Bartlett, Daniel, 2004).

Ακόμη, σημαντική είναι η διαπολιτισμική εκπαίδευση η οποία επιτυγχάνεται μέσα από την ενθάρρυνση της πολιτισμικής και γλωσσικής διαφορετικότητας. Αυτό σημαίνει ότι τα σχολεία οφείλουν να γεφυρώνουν την κουλτούρα του σπιτιού με αυτή του σχολείου, ώστε να επιφέρουν μεγαλύτερη ακαδημαϊκή επιτυχία σε ποικίλες πολιτισμικές ομάδες (Κωνσταντίνου & Πλειός, 1999). Έτσι, πρώτο μέλημα του εκπαιδευτικού είναι να κάνει τους μαθητές του να ενστερνιστούν ότι οι αξίες και η γλώσσα που φέρνουν από το σπίτι τους είναι σημαντικά στοιχεία που θα πρέπει να τα εκτιμούν (Cho, Rios, Trent, Mayfield, 2012). Επιπρόσθετα, κρίνεται ανάγκη να εμπλέξουν όλους τους μαθητές σε ομαδικές και βιωματικές δραστηριότητες που πρεσβεύουν την πολυπολιτισμική ποικιλομορφία, ενώ σημαντική είναι και η ενθάρρυνση των αλλοδαπών μαθητών να αξιοποιούν τα όσα ήδη γνωρίζουν από τη γλώσσα και την κουλτούρα τους, για να μάθουν καλύτερα και γρηγορότερα την Ελληνική (Σκούρτου, Βρατσάλης & Γκόβαρης, 2004).

Τέλος, ο θεσμός του σχολικού ψυχολόγου είναι πολύ σημαντικός, γιατί συμβάλλει στην ομαλή λειτουργία του σχολείου, στην αύξηση της σχολικής επίδοσης των μαθητών, στη μείωση των περιστατικών σχολικής βίας, στην ενθάρρυνση της ομαδικότητας, στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, της αυτοεκτίμησης και του αισθήματος αυτό-αποτελεσματικότητας των μαθητών καθώς και στην προαγωγή της ψυχικής υγείας. (Χατζηχρήστου, 2011). Αξίζει να σημειωθεί ότι ο ψυχολόγος ανήκει στη ομάδα των ΕΔΕΑΥ η οποία αποτελείται από 5

σχολεία που ομαδοποιούνται με βάση συγκεκριμένα κριτήρια, όπως είναι η απόσταση μεταξύ τους και οι ιδιαιτερότητες της κάθε περιοχής. Κάθε ΕΔΕΑΥ απαρτίζεται επίσης από τον κοινωνικό λειτουργό, τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και τον διευθυντή του σχολείου. Έτσι, σε μία ομάδα σχολείων αντιστοιχεί ένας ψυχολόγος, ο οποίος ασκεί τα καθήκοντά του σε ένα διαφορετικό σχολείο κάθε ημέρα της εβδομάδας. Όπως ορίζεται και από το σχετικό ΦΕΚ(Αριθμ. 17812/Γ6, 2014),ο σχολικός ψυχολόγος συμμετέχει στον Σύλλογο Διδασκόντων του σχολείου και έχει όλες τις αρμοδιότητες και τις υποχρεώσεις ενός εκπαιδευτικού. Παράλληλα, το έργο του υποστηρίζεται και εποπτεύεται θεσμικά απ' το αντίστοιχο ΚΕΣΥ (Κέντρο Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης) της περιοχής του. Ορισμένα από τα καθήκοντα του αφορούν:

- Φροντίζει για την εφαρμογή των αρχών της ψυχολογίας στην εκπαίδευση και την υλοποίηση των στόχων για την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας.
- Εργάζεται στο επίπεδο ολόκληρου του σχολείου, σε ομαδικό και ατομικό επίπεδο, με το ίδιο το παιδί, τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς ανάλογα με τις εκάστοτε διαπιστωμένες ψυχολογικές ανάγκες και, όπου θεωρείται αναγκαίο, σε συνεργασία με άλλους ειδικούς επαγγελματίες ή σχετικούς φορείς στο περιβάλλον του σχολείου.
- Παρέχει υπηρεσίες συμβουλευτικής υποστήριξης σε έναν μαθητή και σε μέλη της οικογένειας.
- Εφαρμόζει προγράμματα κατά άτομο ή σε όλη την τάξη του μαθητή που προάγουν την αυτοεκτίμηση, την ανοχή στο διαφορετικό, την αλληλεγγύη, την ικανότητα διαχείρισης του άγχους και των συγκρούσεων.

2^ο Κεφάλαιο: Η συμβολή των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία

2.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός του όρου «Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών» (ΤΠΕ)

Σύμφωνα με την UNESCO ο προσδιορισμός του όρου ΤΠΕ προϋποθέτει αρχικά τη διασαφήνιση των όρων «Επιστήμη της Πληροφορικής» και «Τεχνολογία της Πληροφορικής». Η πρώτη περίπτωση σχετίζεται με τον σχεδιασμό, την υλοποίηση, την αξιολόγηση, τη χρήση-συντήρηση συστημάτων επεξεργασίας της πληροφορίας και το υλικό των υπολογιστών και του λογισμικού τους, ενώ η δεύτερη αφορά το σύνολο των υπολογιστικών συστημάτων και των τεχνολογικών εφαρμογών της Πληροφορικής στην κοινωνία. Επομένως, με γνώμονα τη συγκεκριμένη οριοθέτηση, οι ΤΠΕ ορίζονται ως ο συνδυασμός της τεχνολογίας της Πληροφορικής με άλλες συσχετιζόμενες τεχνολογίες και ειδικότερα με αυτές των επικοινωνιών. Αξίζει να σημειωθεί ότι στη διεθνή βιβλιογραφία οι ΤΠΕ συναντώνται ως «Informational and Communicational Technology (I.C.T.)» (Anderson & VanWeert, 2002, όπ. αναφ. στο Κόμης, 2004).

Όσο αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία οι ΤΠΕ συνδέονται με τη έννοια της Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας, η οποία πρωτοεμφανίζεται στα μέσα του 20^{ου} αιώνα στις ΗΠΑ και αποτελεί την προϊστορία της πληροφορικής στην εκπαίδευση (Κόμης, 2004). Σύμφωνα με τον Lemov (2010) ο όρος «Εκπαιδευτική Τεχνολογία» συνδέεται με δύο άξονες: ο πρώτος σχετίζεται με την εφαρμογή τεχνικών οπτικοακουστικών μέσων στην εκπαίδευση και ο δεύτερος με την πρακτική εφαρμογή της επιστήμης της Ψυχολογίας και της Παιδαγωγικής. Με άλλα λόγια οι ΤΠΕ αφορούν όλα τα εκπαιδευτικά μέσα και υλικά που υποστηρίζονται μέσω τεχνολογικών εφαρμογών όπως η οπτικοακουστική διδασκαλία, ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός και ανάπτυξη, τα επιμορφωτικά υλικά, η εξατομικευμένη μάθηση, εκπαιδευτικά μοντέλα, ο εκπαιδευτικός εξοπλισμός και τα υλικά πολυμέσων (Lurppicini, 2007 · Mosley, 2005 · Ρετάλης, 2004).

Επομένως, το ενδιαφέρον στρέφεται στην ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση ως ένα ισχυρό εργαλείο του εκπαιδευτικού και του μαθητή για την υποστήριξη της διδακτικής και της μαθησιακής διαδικασίας. Περιλαμβάνουν μία ποικιλία εργαλείων όπως προγράμματα εφαρμογής Η/Υ (applicationsoftware όπως επεξεργαστές κειμένου, λογιστικά φύλλα, παρουσιάσεις διαφανειών, τα προγράμματα περιήγησης του παγκόσμιου ιστού και τα εκπαιδευτικά λογισμικά που χρησιμοποιούν πολλά μέσα (πολυμεσικά)), διαδραστικά

συστήματα, δίκτυα, τηλεπικοινωνιακές υπηρεσίες, ψηφιακές τεχνολογίες τα οποία, όταν επιλέγονται σύμφωνα με παιδαγωγικές παραμέτρους σχεδίασης και αξιοποίησης μπορεί να έχουν σημαντική εκπαιδευτική συνεισφορά (Φλουρής, 2000 · Hascher, 2010). Χαρακτηριστικά παραδείγματα τεχνολογιών ΤΠΕ στο εξωτερικό αποτελούν τα τάμπλετ, τα έξυπνα τηλέφωνα, τα εικονικά περιβάλλοντα μάθησης, η τεχνητή νοημοσύνη, δηλαδή τα έμπειρα συστήματα που αναπτύσσουν διάλογο με τον χρήστη καθώς και τα ψηφιακά βιβλία, ενώ προβλέπεται να χρησιμοποιηθούν σε μεγάλο βαθμό τα επόμενα χρόνια και άλλες αναπτυσσόμενες τεχνολογίες (Kentaro, 2011 · Palfrey & Gasser, 2008).

2.2. Ο ρόλος των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία

Η εισαγωγή και χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί σήμερα ένα από τα σημαντικότερα ζητήματα της εκπαιδευτικής πολιτικής σε πολλές χώρες του κόσμου συμπεριλαμβανομένης της Ελλάδας. Η ένταξή τους μπορεί να συνδεθεί με την αναβάθμιση της διδακτικής διαδικασίας και τη βελτίωση της ποιότητας της μάθησης (Κόμης, 2004· Livingstone, 2012· Μικρόπουλος 2006). Βέβαια, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον τύπο των πόρων ΤΠΕ και από το θέμα στο οποίο χρησιμοποιούνται εν αντιθέσει με την εύκολη υπόθεση ότι, επειδή στα παιδιά αρέσει η χρήση τεχνολογίας, αυτό από μόνο του τους δίνει την εμπιστοσύνη και τα κίνητρα που ενισχύουν τη μάθηση (Cox και Marshall, 2007 · Schibeci, MacCallum, Cumming-Potvin, Durrant, Kissane, & Miller, 2008).

Πιο αναλυτικά, οι νέες τεχνολογίες μπορούν να στηρίξουν νέες μορφές διδασκαλίας που εστιάζουν στην κατανόηση εν αντιθέσει με τις παραδοσιακές που βασίζονται στη στείρα απομνημόνευση. Η εννοιολογική αλλαγή, οι βελτιωμένες νοητικές στρατηγικές, η ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων και γνωστικής ευελιξίας είναι σημαντικοί στόχοι για αυτά τα περιβάλλοντα (Κόμης, 2004). Ταυτόχρονα, δίνεται η δυνατότητα υποστήριξης της γεφύρωσης του χάσματος που υπάρχει μεταξύ των δραστηριοτήτων του σχολείου και αυτών της πραγματικής καθημερινής ζωής (Βοσνιάδου, 1998). Επομένως, δίνονται νέες δυνατότητες στους μαθητές με ΧΣΕΧΕΕΑ, ώστε να καλλιεργήσουν δεξιότητες σταδιακά και με επιμονή.

Επίσης, οι ΤΠΕ μπορούν να συμβάλλουν στον μετασχηματισμό του ρόλου του μαθητή, που μπορεί να γίνει ενεργητικός και δυναμικός, όταν ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει μόνο ένα σχέδιο εργασίας, δίνει τις γενικές κατευθύνσεις και ενθαρρύνει την πρωτοβουλία και τη δράση (Βοσνιάδου, 2006 · Λαφατζή, 2005). Αυτό σημαίνει ότι ο μαθητής θα έχει την δυνατότητα να γίνει υπεύθυνος για τη μάθηση του από το να είναι απλά ακροατής,

ακολουθώντας μια σειρά βημάτων. Οι δραστηριότητες μπορεί να συντελούν στην ανάπτυξη σταδιακά της κριτικής ικανότητας και σκέψης, ως απόρροια της ανάλυσης, της σύνθεσης και της διεξαγωγής συμπερασμάτων (Lemon, 2010 · Small&Vorgan,2008). Για παράδειγμα, οι μαθητές με ΧΣΕΧΕΕΑ θα μπορούσαν να αξιοποιούν Συστήματα και Περιβάλλοντα Μάθησης μέσω Ανακάλυψης και διερεύνησης, υποθέτοντας, κρίνοντας, πειραματιζόμενοι, αποφασίζοντας, επιλέγοντας, αιτιολογώντας, διαφωνώντας και πιστοποιώντας τα δεδομένα που ήδη έχουν επεξεργαστεί.

Επιπρόσθετα, οι ΤΠΕ διαθέτουν εγγενή χαρακτηριστικά που τις καθιστούν το κατάλληλο μέσο για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Αυτό σημαίνει ότι ενθαρρύνουν τους ατομικούς ρυθμούς σε δραστηριότητες προτείνοντας πολλούς διαφορετικούς τρόπους μέσα από πολυαισθητηριακές προσεγγίσεις, ώστε οι μαθητές να κατανοήσουν το περιεχόμενο, να επεξεργαστούν έννοιες και να δημιουργήσουν τελικές εργασίες, αναπτύσσοντας αυτοαποτελεσματικότητα (Ράπτης & Ράπτη, 2006). Με αυτό τον τρόπο θα βοηθηθούν οι μαθητές με ΧΣΕΧΕΕΑ. Η Benjamin (2005) συνοψίζει τη συνεισφορά των ΤΠΕ σε έξι χαρακτηριστικά τους, που υποστηρίζουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία:

1. **Ιδιωτικότητα:** Η τεχνολογία προστατεύει την αυτοεκτίμηση των μαθητών που εργάζονται με διαφορετικό ρυθμό, παρέχοντάς τους ιδιωτικότητα.
2. **Συνεργατικές και επικοινωνιακές δεξιότητες:** Οι online τεχνολογίες (ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, forum, τηλεδιάσκεψη κ.ά) ενθαρρύνουν τη συνεργασία και την επικοινωνία των μαθητών
3. **Οργάνωση:** Λογισμικά και εφαρμογές βοηθούν τους μαθητές να οργανώσουν τη μάθησή τους σύμφωνα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους.
4. **Υποστήριξη αισθητηριακής μάθησης:** Οι ΤΠΕ ανταποκρίνονται στον διαφορετικό τρόπο με τον οποίο μαθαίνει το άτομο ενθαρρύνοντας την ακουστική, την οπτική και την κοινωνική μάθηση.
5. **Παροχή επιλογών:** Η αφθονία πληροφοριών και εφαρμογών καθιστά εύκολη για τους μαθητές την επιλογή δραστηριοτήτων και την εργασία σ' αυτές.
6. **Αυθεντική μάθηση:** Πολλές δραστηριότητες που βασίζονται σε αξιόλογα λογισμικά και στον Παγκόσμιο Ιστό υποστηρίζουν την αυθεντική μάθηση.

Επιπλέον, προωθείται η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας μεικτών ακαδημαϊκών ικανοτήτων με την οποία μπορούν να αναπτυχθούν οι κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών (Ματσαγγούρας, 2006 · 2008), με την προϋπόθεση να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή

στην ένταξη μαθητών με ΧΣΕΧΕΕΑ με την κατάλληλη προετοιμασία των εκπαιδευτικών. Αυτό σημαίνει ότι χρειάζεται οι ακαδημαϊκά ισχυροί μαθητές να ασκούν διευκολυντική ασύμμετρη ρύθμιση της εργασίας, κατά την οποία ο «ισχυρός» μαθητής ρυθμίζει τη διαδικασία και εστιάζει στην ανάπτυξη της κοινής εργασίας με τη συνδρομή όλων. Αυτό αποσκοπεί στο να αναλάβουν και οι ακαδημαϊκά αδύναμοι μαθητές και άλλες αρμοδιότητες, όπως να επιδιώκουν ενεργά και να κατανοούν τα κείμενα των πληροφοριακών πηγών και τις προτάσεις της ομάδας και το να έχουν πιο πλήρη και όχι αποσπασματική μόνο συμμετοχή στη λύση (Kollias, 2015).

Αξίζει να σημειωθεί η καλλιέργεια της δεξιότητας του Τεχνολογικού αλφαριθμητισμού και γι αυτό η ενσωμάτωση των ΤΠΕ είναι βασικό στοιχείο στα σχολεία για τη βελτίωση της μάθησης μέσω ψηφιακής μόρφωσης και χρήση ποικίλων πολυμέσων και εκπαιδευτικών λογισμικών (Κόμης, 2004). Σύμφωνα με τους Buckingham&Scanlon (2005) οι μαθητές πρέπει να γνωρίζουν τι είναι τεχνολογία, ποιους σκοπούς εξυπηρετεί και πως με τη χρήση της θα επιτευχθούν σκοποί και στόχοι του μαθήματος. Με άλλα λόγια, πρόκειται για μια ικανότητα κατανόησης και χρήσης της πληροφορίας που παρουσιάζεται μέσω υπολογιστών σε διάφορες μορφές από μεγάλη γκάμα πηγών και αποτελεί έναν συνδυασμό δεξιοτήτων, οι οποίες είναι: α) Λειτουργικές δεξιότητες, οι οποίες αναφέρονται στη χρήση της τεχνολογίας, τη γνώση της χρήσης του ηλεκτρολογίου ή του ποντικιού και πιο σύνθετους χειρισμούς όπως η αποστολή e-mail με συνημμένο, η χρήση επεξεργασίας κειμένου, λογιστικών φύλλων και εφαρμογών βάσεων δεδομένων, αναζήτηση στο διαδίκτυο ή λήψη και εγκατάσταση λογισμικού. β) Δομικές δεξιότητες, που αφορούν στην ικανότητα της χρήσης των (νέων) δομών στις οποίες περιέχονται οι πληροφορίες. Στα παραδοσιακά έντυπα μέσα, είναι ανάλογες δεξιότητες με τη χρήση των περιεχομένων σε ένα βιβλίο ή τη γνώση της εύρεσης ενός βιβλίου σε μια βιβλιοθήκη. Οι δεξιότητες αυτές περιλαμβάνουν τη χρήση των υπερσυνδέσεων και την αξιολόγηση των πληροφοριών που βρέθηκαν. γ) Στρατηγικές δεξιότητες, που αναφέρονται σε πιο στρατηγικές χρήσεις των πληροφοριών και περιλαμβάνουν τη δυνατότητα της ενεργής αναζήτησης πληροφοριών, την ικανότητα της κριτικής ανάλυσης των διαθέσιμων πληροφοριών και τη συνεχή αναζήτηση πληροφοριών σχετικά με εργασία ή την προσωπική ζωή του ατόμου (Sofos, 2010). Επομένως, μπορεί κανείς να αντιληφθεί πως στη σημερινή εποχή δεν αρκεί να μάθει κανείς να διαβάζει και να γράφει αλλά να μάθει μέσα από νέες τεχνικές γραφής και ανάγνωσης που επιβάλλει η τεχνολογία καθιστώντας αναγκαία την υιοθέτηση των δεξιοτήτων της (Jonassen, 2000). Γι αυτό, άλλωστε, προκειμένου να επωφεληθούν οι μαθητές με ΧΣΕΧΕΕΑ από τις ΤΠΕ,

απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η ενίσχυση της δεξιότητας του Τεχνολογικού αλφαριθμητισμού.

Από τα παραπάνω διαπιστώνει κανείς ότι οι ΤΠΕ μπορούν να αξιοποιηθούν ως σημαντικά εργαλεία στη μάθηση και να στηρίζουν μαθητές με ΧΣΕΧΕΕΑ, με την προϋπόθεση ότι είναι αρωγοί ουσιαστικής μάθησης. Η θεωρία που περιγράφεται στο επόμενο κεφάλαιο αναδεικνύει αυτή τη δυναμικότητα.

2.2.1. Η θεωρία της ουσιαστικής μάθησης και τα χαρακτηριστικά των ΤΠΕ ως προς αυτή

Η ουσιαστική μάθηση επέρχεται, όταν οι μαθητές εμπλακούν με τη θέληση τους σε μια ουσιαστική εργασία. Αυτή η εργασία που επιδιώκουν οι μαθητές θα πρέπει να περιλαμβάνει ενεργητικές, εποικοδομητικές, σκόπιμες /συνειδητές, αυθεντικές και συνεργατικές δραστηριότητες. Με άλλα λόγια, αντί να ελέγχουν την αδρανή/στατική γνώση, τα σχολεία θα πρέπει να βοηθούν τους μαθητές να μαθαίνουν πώς να αναγνωρίζουν και να λύνουν προβλήματα, να κατανοούν νέα φαινόμενα, να δομούν νοητικά μοντέλα αυτών των φαινομένων, να θέτουν στόχους και να ρυθμίζουν τη μάθηση τους, δηλαδή να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν. Άρα, οι παραπάνω εργασίες που απαιτούν συνειδητή /σκόπιμη, ενεργητική, εποικοδομητική, συνεργατική και αυθεντική μαθησιακή διαδικασία θα επιφέρουν την πιο ουσιαστική μάθηση (Jonassen, Howland, Marra & Chrismond,2011).

Όσο αφορά τις τεχνολογίες σημειώνεται ότι μπορούν να χρησιμοποιηθούν όχι μόνο για να παρέχουν επιπλέον εξάσκηση στις γραπτές δοκιμασίες, αλλά και για να απασχολήσουν τους μαθητές σε ενεργητική, εποικοδομητική, σκόπιμη, αυθεντική, συνεργατική μάθηση με περισσότερο νόημα για εκείνους. Πιο αναλυτικά, οι κατηγορίες αυτές περιγράφονται ως:

✓ Ενεργητική

Η μάθηση είναι μια φυσική, προσαρμοστική, ανθρώπινη διαδικασία. Οι άνθρωποι έχουν επιβιώσει και εξελιχθεί, εξαιτίας της ικανότητας τους να μαθαίνουν και να προσαρμόζονται στο περιβάλλον τους. Αυτό σημαίνει ότι κάθε άνθρωπος ανεξαρτήτου ηλικίας, χωρίς την παρέμβαση της τυπικής διδασκαλίας, ανέπτυξε εξελιγμένες ικανότητες και προχωρημένη γνώση για τον κόσμο γύρω του, όταν το χρειάστηκε ή το θέλησε. Όταν μαθαίνουν για πράγματα στα φυσικά πλαίσια, οι άνθρωποι αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον και διαχειρίζονται τα αντικείμενα στο περιβάλλον αυτό, παρατηρώντας τα αποτελέσματα των παρεμβάσεων τους και δομώντας τις δικές τους ερμηνείες για τα

φαινόμενα και τα αποτελέσματα των χειρισμών τους. Επομένως, οι μαθητές χρειάζεται να εμπλακούν σε καταστάσεις, όπου θα διαχειρίζονται ενεργητικά τα αντικείμενα και παραμέτρους του περιβάλλοντος στο οποίο εργάζονται και θα παρατηρούν τα αποτελέσματα των χειρισμών τους (Jonassen, et al., 2011).

✓ **Εποικοδομητική**

Εδώ είναι σημαντικό οι μαθητές να αρθρώνουν εκείνο που πέτυχαν και να στοχάζονται πάνω στη δραστηριότητα. Καθώς οι νέες εμπειρίες παρέχουν συχνά μια ασυμφωνία μεταξύ εκείνου που παρατηρούν και εκείνου που κατανοούν, δίνεται το εναρκτήριο λάκτισμα της ουσιαστικής μάθησης. Αυτό συμβαίνει, γιατί όντας περίεργοι ή αμήχανοι απέναντι σε εκείνο που βλέπουν και στοχάζόμενοι πάνω στην εμπειρία που προκάλεσε αυτό το συναίσθημα, οι μαθητές ενσωματώνουν τους στόχους αυτού που χρειάζονται για να βγάλουν λογική από εκείνο που παρατηρούν. Έτσι, και στην περίπτωση των μαθητών, αφού εξηγούν όσα παρατηρούν και με την εμπειρία δημιουργούν και υποστηρίζουν τα δικά τους νοητικά μοντέλα, τα οποία γίνονται σταδιακά πιο σύνθετα. Τα περισσότερα σύνθετα μοντέλα απαιτούν από τους μαθητές να αναπαριστούν νοητικά την κατανόηση τους με διαφορετικούς τρόπους, χρησιμοποιώντας διαφορετικές διαδικασίες σκέψης (Jonassen, et al., 2011).

✓ **Σκόπιμη**

Όλη η ανθρώπινη συμπεριφορά είναι αντικειμενοστραφής (Schank, 1994, όπ. αναφ. στο Jonassen, et al., 2011). Αυτό σημαίνει ότι όλες οι πράξεις γίνονται για την εκπλήρωση κάποιου σκοπού. Όταν οι μαθητές προσπαθούν ενεργητικά και πρόθυμα να πετύχουν ένα γνωστικό στόχο, σκέφτονται και μαθαίνουν περισσότερο επειδή εκπληρώνουν μια πρόθεση (Scardamalia & Bereiter, 1994, όπ. αναφ. στο Jonassen, et al., 2011). Όσο αφορά τις τεχνολογίες παραδοσιακά χρησιμοποιήθηκαν για να υποστηρίξουν τους στόχους του εκπαιδευτικού, όχι όμως και των μαθητών. Ωστόσο, με γνώμονα την ουσιαστική μάθηση θα πρέπει να ωθούν τους μαθητές στο να αρθρώσουν και να απεικονίζουν τη δική τους κατανόηση και όχι των εκπαιδευτικών. Όταν οι μαθητές χρησιμοποιούν τις τεχνολογίες για να αναπαραστήσουν τις ενέργειες τους και τη δόμηση αυτών, καταλαβαίνουν περισσότερα και γίνονται πιο ικανοί να χρησιμοποιήσουν τη γνώση που δόμησαν σε νέες καταστάσεις. Με άλλα λόγια οι μαθητές που χειρίζονται υπολογιστή και κάνουν επιδέξιους χειρισμούς, για να εκτελέσουν καθημερινές εργασίες ή να δομήσουν

και να φέρουν σε πέρας ένα τρόπο διερεύνησης ενός προβλήματος που θέλουν να λύσουν, ενεργούν σκόπιμα και μαθαίνουν ουσιαστικά (Jonassen, et al.,2011).

✓ **Αυθεντική**

Τα περισσότερα μαθήματα που διδάσκονται στα σχολεία εστιάζουν σε γενικές αρχές ή θεωρίες οι οποίες χρησιμοποιούνται για να εξηγήσουν φαινόμενα που συμβαίνουν στη ζωή. Εντούτοις, οι εκπαιδευτικοί απομακρύνουν τις ιδέες αυτές από το φυσικό τους πλαίσιο, για να καλύψουν το αναλυτικό πρόγραμμα πιο αποτελεσματικά. Όταν το κάνουν, απογυμνώνουν τις αρχές από τα συναφή στοιχεία, τα οποία τους δίνουν νόημα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν τα μαθήματα των Μαθηματικών και της Φυσικής. Οι εκπαιδευτικοί διαβάζουν ένα απλοποιημένο πρόβλημα και αμέσως αναπαριστούν το πρόβλημα σε έναν τύπο. Οι μαθητές μπορεί να μαθαίνουν να παίρνουν τη σωστή απάντηση, χωρίς να μπορούν να την ενστερνιστούν. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα η μάθηση να μην είναι ουσιαστική, γιατί οι μαθητές έμαθαν να καταλαβαίνουν τις ιδέες μόνο ως αλγοριθμικές διαδικασίες και αγνοούν πώς να σχηματίσουν συνδέσεις με τον πραγματικό κόσμο. Μάλιστα, σε πρόσφατη έρευνα τονίστηκε ότι οι μαθησιακές εργασίες που βασίζονται σε κάποια ουσιαστική εργασία του πραγματικού κόσμου ή προσομοιώνουν ένα μαθησιακό περιβάλλον, το οποίο σχετίζεται με υπόθεση ή λύση προβλήματος συμβάλλουν όχι μόνο στο να κατανοείται και να ανακαλείται καλύτερα στη μνήμη η γνώση, αλλά και να μεταβιβάζεται με περισσότερη συνέπεια στις νέες καταστάσεις. Άρα, αντί να συνοψίζονται ιδέες σε κανόνες που απομνημονεύονται και μετά εφαρμόζονται σε άλλα τυποποιημένα προβλήματα, η μάθηση θα έπρεπε να ενσωματώνεται στην πραγματική ζωή σε χρήσιμες συνάφειες, στις οποίες οι μαθητές να εξασκηθούν με τη χρήση αυτών των ιδεών(Jonassen, et al.,2011).

✓ **Συνεργατική**

Οι άνθρωποι από τη φύση τους εργάζονται μαζί σε κοινότητες μάθησης και γνώσης εκμεταλλεύοντας τις ικανότητες ο ένας του άλλου και οικειοποιούμενοι ο ένας τη γνώση του άλλου. Στον καθημερινό κόσμο, οι άνθρωποι από τη φύση τους αναζητούν άλλους για να τους βοηθήσουν να λύσουν προβλήματα και να εκτελέσουν εργασίες. Ωστόσο, στα σχολεία παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί επιμένουν να εργάζονται οι μαθητές μόνοι τους για πολύ χρόνο. Αυτό συμβαίνει, διότι τα σχολεία γενικά λειτουργούν με βάση την πεποίθηση ότι η μάθηση είναι μια ανεξάρτητη διαδικασία, επομένως οι μαθητές, παρά τη φυσική τους κλίση, σπάνια έχουν την ευκαιρία να εργαστούν σε ομάδες συνεργασίας για να παράγουν κάτι

αξιόλογο. Επίσης, πολλές φορές που οι μαθητές συνεργάζονται χωρίς άδεια, οι εκπαιδευτικοί ενδέχεται να τους κατηγορήσουν για εξαπάτηση. Βέβαια, με γνώμονα σύγχρονες έρευνες που επιβεβαιώνουν ότι η στήριξη μόνο σε ανεξάρτητες μεθόδους διδασκαλίας αποστερεί από τους μαθητές τους πιο φυσικούς και παραγωγικούς τρόπους σκέψης, ενισχύεται η προώθηση συνεργατικών μεθόδων μάθησης εκ μέρους των εκπαιδευτικών. Η πρόκληση έγκειται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αποτιμήσουν τους μαθητές σε ομάδες και όχι να καταφύγουν τελικά σε ατομική αποτίμηση, πιστεύοντας ότι οι μαθητές πρέπει να είναι ατομικά υπεύθυνοι για τη γνώση τους. (Jonassen, et al. ,2011).

Από τα παραπάνω κρίνεται σαφές ότι οι ΤΠΕ λειτουργούν ως εφόδια για τη σκέψη έχοντας τους ακόλουθους ρόλους που θα οδηγήσουν στην ουσιαστική μάθηση (Jonassen et al., 2011:26):

1. « Η τεχνολογία ως εργαλείο για την υποστήριξη της δόμησης της γνώσης: για αναπαράσταση ιδεών, κατανοήσεων και πεποιθήσεων των μαθητών, για παραγωγή οργανωμένων πολυμεσικών βάσεων γνώσεων από τους μαθητές
2. Η τεχνολογία ως όχημα πληροφοριών για τη διερεύνηση της γνώσης, για την υποστήριξη της μάθησης με τη δόμηση: πρόσβαση σε αναγκαίες πληροφορίες, σύγκριση προοπτικών, πεποιθήσεων και απόψεων
3. Η τεχνολογία ως αυθεντικό πλαίσιο για την υποστήριξη του μαθαίνω πράττοντας (learningbydoing): για την αναπαράσταση και προσομοίωση των ουσιαστικών, αληθινών προβλημάτων, καταστάσεων και συναφειών, για αναπαράσταση πεποιθήσεων, προοπτικών, διαφωνιών και ιστοριών άλλων, για καθορισμό ασφαλούς, ελεγχόμενου χώρου προβλήματος για να εκφραστούν οι απόψεις των μαθητών.
4. Η τεχνολογία ως κοινωνικό μέσο για την υποστήριξη της διαλογικής μάθησης: για συνεργασία με άλλους, για συζήτηση, διαφωνία και δόμηση συναίνεσης μεταξύ μελών μιας κοινότητας, για υποστήριξη διαλόγου μεταξύ κοινοτήτων δόμησης γνώσης.
5. Η τεχνολογία ως νοητικός συνεταιίρος για την υποστήριξη της στοχαστικής μάθησης: για να βοηθήσει τους μαθητές να αρθρώσουν και να αναπαραστήσουν όσα γνωρίζουν, για να στοχαστούν εκείνο που έμαθαν και πως το έμαθαν, για να υποστηρίξουν τις εσωτερικές διαπραγματεύσεις των μαθητών και τη νοηματοδότησή τους, για να δομήσουν τις προσωπικές αναπαραστάσεις εννοιών, για να υποστηρίξουν την επιμελή σκέψη».

2.3. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως προς τη χρήση των ΤΠΕ

Η υπέρμετρη αποδοχή και υιοθέτηση διδακτικών πρακτικών με τη χρήση ΤΠΕ δε θα πρέπει να αποτελεί «πανάκεια». Η εισαγωγή τους στην εκπαίδευση δεν οδηγεί στην απαξίωση του ρόλου του εκπαιδευτικού. Απεναντίας, ο εκπαιδευτικός συμβουλεύει και καθοδηγεί τους μαθητές του (Ράπτης & Ράπτη, 2006). Φυσικά, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι ενήμεροι για τα παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά πλεονεκτήματα που προσφέρουν οι ΤΠΕ, πριν αποφασίσουν να τις χρησιμοποιήσουν (Σάλτας, 2009). Ειδικότερα, είναι σημαντικό να λάβουν υπόψη τις θεωρητικές προσεγγίσεις, ώστε να επιλέξουν το κατάλληλο τεχνολογικό εργαλείο ανάλογα με την τάξη τους και να κινητοποιήσουν τους μαθητές, προκειμένου να αξιοποιήσουν στο μέγιστο δυνατό βαθμό τα οφέλη από τις εκάστοτε εφαρμογές των ΤΠΕ. Προκειμένου να αξιοποιηθούν οι ΤΠΕ, ο εκπαιδευτικός καλείται να βασιστεί στο μοντέλο Τεχνολογικής Παιδαγωγικής Γνώσης Περιεχομένου (Technological Pedagogical Content Knowledge – TPACK) των Mishra & Koehler (2006), το οποίο δίνει έμφαση στις συνδέσεις, αλληλεπιδράσεις, πλεονεκτήματα και περιορισμούς ανάμεσα στο περιεχόμενο, την παιδαγωγική και την τεχνολογία με σκοπό την αποτελεσματική διδασκαλία (Mouza & Karchmer-Klein, 2013). Το μοντέλο αυτό αποτελείται από τις εξής περιοχές γνώσης:

- Γνώση Περιεχομένου (ΓΠ – CK) αφορά τη γνώση για το μάθημα που θα διδάξει ο εκπαιδευτικός και θα μάθει ο μαθητής. Με άλλα λόγια οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να γνωρίζουν αυτό που διδάσκουν, δηλαδή τα κεντρικά γεγονότα, ιδέες, θεωρίες και διαδικασίες για κάθε τομέα, την οργάνωση και τις συνδέσεις μεταξύ εννοιών, τη γνώση που διέπει τα γεγονότα και τις αποδείξεις (Shulman, 1986 στο Mishra & Koehler, 2006).
- Παιδαγωγική Γνώση (ΠΓ – PK) αφορά την ουσιαστική γνώση για τις διαδικασίες, πρακτικές και μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης και πώς συμπεριλαμβάνεται γενικά στους εκπαιδευτικούς σκοπούς, αξίες και στόχους. Αυτού του είδους η γνώση περιλαμβάνει θέματα για τη διαχείριση της τάξης, ανάπτυξη και εφαρμογή σχεδίων μαθήματος, τεχνικές και μεθόδους που αξιοποιούνται στην τάξη, τη φύση του κοινού, στρατηγικές για την αξιολόγηση της κατανόησης των παιδιών, την κατανόηση για τον τρόπο δόμησης της γνώσης από τους μαθητές, την απόκτηση δεξιοτήτων, ανάπτυξη συνηθειών και θετικών στάσεων απέναντι στη μάθηση (Mishra & Koehler, 2006).
- Τεχνολογική Γνώση (ΤΓ – TK) αφορά τη γνώση για την τεχνολογία όπως το Διαδίκτυο και τα ψηφιακά βίντεο. Περιλαμβάνει τις δεξιότητες χειρισμού τεχνολογίας, γνώση των

λειτουργικών συστημάτων και λογισμικών, ικανότητα για εγκατάσταση λογισμικών, εγκατάσταση ή απομάκρυνση περιφερειακών συσκευών (Mishra & Koehler, 2006).

- Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου (ΠΓΠ – PCK) αφορά τη γνώση της παιδαγωγικής που μπορεί να εφαρμοστεί στη διδασκαλία συγκεκριμένων μαθημάτων. Περιλαμβάνει τη γνώση για τις διδακτικές προσεγγίσεις που ταιριάζουν στο περιεχόμενο, τη καλύτερη διάρθρωση των στοιχείων του περιεχομένου, την αναπαράσταση και σύνθεση εννοιών, τις παιδαγωγικές τεχνικές, τη γνώση για το τι καθιστά εύκολη ή δύσκολη μια έννοια, την προϋπάρχουσα γνώση και εναλλακτικές ιδέες των παιδιών, θεωρίες επιστημολογίας και τις διδακτικές τεχνικές που αξιοποιούν τις κατάλληλες εννοιολογικές αναπαραστάσεις (Mishra & Koehler, 2006).

- Τεχνολογική Γνώση Περιεχομένου (ΤΓΠ – TCK) αφορά τη γνώση για τον τρόπο που αμοιβαία σχετίζονται η τεχνολογία και το περιεχόμενο, πώς επηρεάζουν και περιορίζουν το ένα το άλλο. Οι νέες τεχνολογίες προσφέρουν νεότερες και περισσότερες αναπαραστάσεις και υπάρχει μεγαλύτερη ευελιξία στην πλοήγηση ανάμεσα στις αναπαραστάσεις. Οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να γνωρίζουν τον τρόπο με τον οποίο θα μεταβληθεί το περιεχόμενο με την εφαρμογή της τεχνολογίας. Επίσης, πρέπει να γνωρίζουν τις καταλληλότερες τεχνολογίες για συγκεκριμένο μάθημα-θέμα και πώς το περιεχόμενο επιβάλλει την τεχνολογία και το αντίθετο (Mishra & Koehler, 2006).

- Τεχνολογική Παιδαγωγική Γνώση (ΤΠΓ – TPK) αφορά την γνώση της ύπαρξης, των δομικών στοιχείων και των δυνατοτήτων των τεχνολογιών που αξιοποιούνται στα περιβάλλοντα διδασκαλίας και μάθησης, γνωρίζοντας ότι ο τρόπος διδασκαλίας είναι δυνατό να μεταβάλλει το αποτέλεσμα της χρήσης της συγκεκριμένης τεχνολογίας. Περιλαμβάνει την κατανόηση της ύπαρξης εργαλείων για συγκεκριμένες δραστηριότητες, την ικανότητα να επιλέξουν ένα εργαλείο ανάλογα με τα χαρακτηριστικά του και τη γνώση και ικανότητα εφαρμογής παιδαγωγικών στρατηγικών με τη χρήση της τεχνολογίας. Η ΤΠΓ είναι πολύ σημαντική, γιατί δημοφιλή λογισμικά ή υπηρεσίες του διαδικτύου δεν κατασκευάστηκαν με σκοπό εκπαιδευτικό αλλά με σκοπό την εργασία, την επικοινωνία και την κοινωνική δικτύωση. Επομένως, είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να είναι δημιουργικοί και ανοιχτοί προκειμένου να αξιοποιήσουν αυτές τις τεχνολογίες αποκλειστικά για εκπαιδευτικούς σκοπούς (Koehler, Mishra, & Cain 2013).

• Τεχνολογική Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου (ΤΠΓΠ – TP(A)CK): αυτού του είδους η γνώση υπερβαίνει όλα τα τρία χαρακτηριστικά της και είναι η βάση για μια καλή διδασκαλία με την συμβολή της τεχνολογίας (Mishra & Koehler, 2006). Προϋποθέτει:

- ✓ Την κατανόηση των αναπαραστάσεων των εννοιών με τη βοήθεια της τεχνολογίας
- ✓ Τη γνώση των παιδαγωγικών τεχνικών που αξιοποιούν οι τεχνολογίες με εποικοδομητικό τρόπο για τη διδασκαλία του περιεχομένου
- ✓ Των γνώση των εννοιών που είναι δύσκολες ή εύκολες στην εκμάθησή τους και πώς η τεχνολογία μπορεί να διορθώσει κάποια από τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές
- ✓ Τη γνώση για την προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών και τις θεωρίες επιστημολογίας
- ✓ Τη γνώση για τον τρόπο με τον οποίο η τεχνολογία μπορεί να κατασκευάσει πάνω στην ήδη υπάρχουσα γνώση και να αναπτύξει νέες επιστημολογίες ή να δυναμώσει τις παλιότερες (Mishra & Koehler, 2006).

Επομένως, γίνεται κατανοητό ότι το μοντέλο αποτελεί μια μοναδική και περίπλοκη κατασκευή η οποία είναι πλαισιωμένη και συγκεκριμένη, ενώ κρίνεται σαφές ότι η τεχνολογία δεν βρίσκεται σε απομόνωση. Παράλληλα, επηρεάζεται από πλήθος παραγόντων, όπως τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, τη διαθεσιμότητα των πόρων, την κουλτούρα και άλλους οργανωτικούς παράγοντες (Kelly, 2008 · McCrogy, 2008, όπ. αναφ. στο Mouza & Karchmer-Klein, 2013). Ο παράγοντας του εκπαιδευτικού είναι πολύ σημαντικός, διότι αφορά την ευελιξία και την ευχέρεια που πρέπει να αναπτύξει, ώστε να μπορεί να συνδυάζει τη γνώση για τους μαθητές, το σχολείο, τη διαθέσιμη υποδομή και το περιβάλλον και να ενσωματώσει την τεχνολογία αποτελεσματικά χωρίς να κινδυνεύει να φθάσει στην υπεραπλούστευση των λύσεων και την αποτυχία. (Voogt, Fisser, Pareja, Roblin, Tondeur, & van Braak, 2013). Για παράδειγμα, είναι διαφορετικό σε μια τάξη να έχει ο κάθε μαθητής μπροστά του φορητό υπολογιστή ή κινητό με σύνδεση στο διαδίκτυο κι αλλιώς να υπάρχει μόνο ένας σταθερός υπολογιστής μπροστά απ' όλη την τάξη. Καθώς η κάθε περίπτωση είναι διαφορετική, ο εκπαιδευτικός οφείλει να είναι προσαρμοστικός και να συνδυάσει τις περιοχές του μοντέλου και τις αλληλεπιδράσεις αυτών, για να φθάσει στο επιθυμητό αποτέλεσμα (Koehler et al., 2013).

2.4. ΤΠΕ και Παράγοντες Χαμηλής Σχολικής Επίδοσης

2.4.1. ΤΠΕ και Νοημοσύνη (Γνωστική & Συναισθηματική)

Έχει υποστηριχθεί ότι η αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να ενισχύσει τη νοημοσύνη, όταν οι ΤΠΕ χρησιμοποιούνται ως γνωστικά εργαλεία. Ειδικότερα, τα γνωστικά εργαλεία ορίζονται ως εργαλεία βασισμένα στους υπολογιστές που λειτουργούν με τρόπο, ώστε να διευκολύνουν την κριτική σκέψη. Με άλλα λόγια, οι τεχνολογίες δεν μεσολαβούν άμεσα στη μάθηση, καθώς οι άνθρωποι δεν μαθαίνουν από τους υπολογιστές (από τα εργαλεία) αλλά η μάθηση συντελείται μέσω της σκέψης. Η σκέψη ενεργοποιείται μέσω των δραστηριοτήτων που συντελούνται από διδακτικές παρεμβάσεις οι οποίες συμπεριλαμβάνουν τις τεχνολογίες. Ο ρόλος των τεχνολογιών είναι να δημιουργήσουν εργαλεία για να διευκολύνουν τη διαδικασία σκέψης. Τέτοια εργαλεία είναι οι εφαρμογές του υπολογιστή ή τα περιβάλλοντα που λειτουργούν – στο κατάλληλο διδακτικό πλαίσιο – ως διανοητικοί συνεργάτες του μαθητή και υποστηρίζουν ή και ενισχύουν την κριτική σκέψη, την ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων υψηλού επιπέδου όπως μεταγνωστικές δεξιότητες. Οι μαθητές, όταν χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ ως γνωστικά εργαλεία, αποκτούν βαθύτερη κατανόηση του υλικού το οποίο επεξεργάζονται (Jonassen, 2000).

Όσο αφορά τη γνωστική νοημοσύνη ο μαθητής λογίζεται ως ξεχωριστή, διακριτή οντότητα και με στόχο τη βελτίωση της απόδοσής του κατά τη μαθησιακή πορεία έχει ευνοηθεί η δημιουργία μοντέλων εξατομικευμένης μάθησης με ηλεκτρονικά μέσα. Αυτή επικεντρώνεται στις ατομικές ανάγκες και επιλογές του μαθητή σε ένα περιβάλλον διαρκούς συνεργατικότητας, ενεργούς σύνδεσης και διασύνδεσης γεγονότων-γνώσης μέσω ανακαλυπτικής μάθησης και ερευνητικής εξάσκησης, διανοίγοντας δίαυλους αξιοποίησης νοητικού και μαθησιακού υλικού προς μια ολιστική και πολύπλευρη συγκρότηση (Παναγιωτακόπουλος, Πιερρακέας & Πιντέλας, 2003). Μάλιστα, σύμφωνα με τη θεωρία της Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης - ZEA (Zone of Proximal Development - ZPD), βασικός άξονας αποτελεί η διαμεσολαβητική λειτουργία του περιβάλλοντος και των ατόμων που προσφέρουν στο παιδί βοήθεια για τη γνωστική του ανάπτυξη. Συνοπτικά, ZEA είναι η απόσταση μεταξύ του επιπέδου ανάπτυξης στο οποίο το παιδί βρίσκεται σε μια γνωστική περιοχή - αυτών που το παιδί μπορεί να επιτύχει από μόνο του - και του επιπέδου που το παιδί μπορεί να φτάσει αν βοηθηθεί από κάποιους πιο έμπειρους ενήλικους ή συνομήλικους. Κάθε παιδί, ανάλογα με το επίπεδο στο οποίο βρίσκεται είναι ικανό να επιτύχει κάποια πράγματα από μόνο του, κατά τη διαδικασία της επίλυσης προβλημάτων. Μπορεί όμως να φτάσει σε ένα ανώτερο επίπεδο, αν

βοηθηθεί γνωστικά από κάποιους, ενήλικες ή συνομήλικούς του, ώστε να διανύσει την απόσταση που το χωρίζει από τις εν δυνάμει δυνατότητές του. Τότε και η ΖΕΑ θα μετακινηθεί προς επόμενες περιοχές. Γι αυτό οι εφαρμογές και τα υπολογιστικά περιβάλλοντα χρησιμοποιούν σταδιακή και κατανεμημένη γνωστική στήριξη (scaffolding), ώστε οι μαθητές να ανέλθουν από κατώτερα σε ανώτερα επίπεδα (Κόμης, 2004 · Ράπτης και Ράπτη, 2006). Επομένως, για τους μαθητές με ΧΣΕΧΕΕΑ θα μπορούσε να διδαχθεί ένα γνωστικό αντικείμενο με την αξιοποίηση αρχικά του πληροφοριακού υλικού, προκειμένου, να σχεδιάσουν εννοιολογικούς χάρτες με κάποιο λογισμικό, όπως το Kidspiration. Έτσι, σε πρώτο επίπεδο ο σκοπός θα ήταν να παρουσιαστεί μια έννοια ή μια εικόνα σχετική με ένα θέμα, για το οποίο οι μαθητές θα ενθαρρυνθούν μέσω από την τεχνική του «scaffolding» να κάνουν προσωπικές υποθέσεις και να αντλήσουν στοιχεία από το διαθέσιμο πληροφοριακό υλικό, τις γνώσεις και τη φαντασία τους. Στη συνέχεια, θα μπορούσαν ατομικά ή ομαδικά (καλύτερα σε ομάδες των δύο ή τριών μαθητών με διαφορετική ακαδημαϊκή ικανότητα και με διευκολυντική ασύμμετρη ρύθμιση της εργασίας) να παράγουν γραπτό λόγο αξιοποιώντας τον κειμενογράφο ή σε ένα περιβάλλον wiki με τη μορφή ομαδικής εργασίας (group assignment) ή ατομικού χαρτοφυλακίου (individual portfolio).

Επιπρόσθετα, όσο αφορά τη συναισθηματική νοημοσύνη, καθώς οι συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες που χρησιμοποιεί καθημερινά κάθε μαθητής φαίνεται ότι συμβάλλουν στην ακαδημαϊκή του επιτυχία, η τεχνολογία στην τάξη μπορεί επίσης να βοηθήσει στην ανάπτυξη των κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων. Σαφέστερα, η ευελιξία των νέων ψηφιακών εργαλείων θα μπορούσε να παρέχει στους μαθητές ένα περιβάλλον δημιουργικότητας, στο οποίο θα αλληλεπιδρούν με τους συμμαθητές τους για την υλοποίηση δραστηριοτήτων αναπτύσσοντας την ενσυναίσθηση. Η αλληλεπίδραση αυτή θα μπορούσε να επιτευχθεί μέσω ιστότοπων συνομιλίας, ανταλλαγής μηνυμάτων και κοινωνικής δικτύωσης (Goleman, 2010 · Immordino-Yang, 2011). Έτσι, ο μαθητής θα νιώθει μέλος μιας ομάδας, οικοδομώντας σχέσεις αλληλεξάρτησης μέσω της συναισθηματικής ανάγκης του «ανήκειν» και συνάμα θα ενθαρρύνεται και σε αισθήματα υπευθυνότητας προς την επίτευξη των μαθησιακών του στόχων (Holmberg, 2002 · Λιοναράκης, 2005 · Marchand & Gutierrez, 2012). Επομένως, μέσα από αυτές τις δραστηριότητες θα ενισχυθεί η Συναισθηματική Νοημοσύνη ενός μαθητή με ΧΣΕΧΕΕΑ, η οποία θα συμβάλει στη βελτίωση της χαμηλής του σχολικής επίδοσης.

2.4.2. ΤΠΕ και Κίνητρα

Οι ΤΠΕ έχουν τη δυνατότητα βελτίωσης των κινήτρων των παιδιών, ωστόσο αυτό δε συνάδει ότι θα επηρεάσουν απαραίτητα και τα μαθησιακά αποτελέσματα. Σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι συνθήκες και οι τρόποι με τους οποίους χρησιμοποιούνται, για παράδειγμα, αν εφαρμόζεται το μοντέλο ARCS του Keller για την κινητοποίηση (Passey, Rogers, Machell, McHugh and Allaway, 2003 · Ertmer 2005). Το μοντέλο αυτό είναι μια προσέγγιση επίλυσης προβλημάτων που προκύπτουν στη μάθηση τα οποία είναι συνυφασμένα με την ελλιπή κινητοποίηση των μαθητών και τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης, ενώ παράλληλα προτείνεται ο σχεδιασμός διαδραστικών και ευέλικτων τεχνολογικά υποστηριζόμενων εκπαιδευτικών περιβαλλόντων. Συγκεκριμένα, τα κίνητρα αναλύονται σε τέσσερα στοιχεία: προσοχή (**Attention**), συνάφεια (**Relevance**), εμπιστοσύνη (**Confidence**), και ικανοποίηση (**Satisfaction**), τα οποία εφαρμοζόμενα από τους εκπαιδευτικούς στο εκάστοτε μάθημα θα ενθαρρύνουν τους μαθητές (Keller, 1987·2010·Keller & Kopp, 1987). Στην παρούσα εργασία το μοντέλο του Keller παρουσιάζεται σε συνάρτηση με τις προηγούμενες θεωρίες κινητοποίησης, δηλαδή, την κοινωνικο-γνωστική θεωρία του Bandura, τη θεωρία των αιτιακών αποδόσεων (Weiner, 1985), τη θεωρία των στόχων επίτευξης και τη θεωρία της αυτο-διαχείρισης των Deci και Ryan. Ταυτόχρονα, προτείνονται και εφαρμογές των ΤΠΕ που θα βασίζονται στη θεωρία.

Το πρώτο χαρακτηριστικό (Attention – Προσοχή) του μοντέλου μπορεί να κατακτηθεί από τους μαθητές μέσα από την αντιληπτική διέγερση (Perception arousal) η οποία αφορά την έκπληξη, την αμφιβολία ή τη δυσπιστία. Έτσι, μέσα από παραδείγματα που δίνονται στους μαθητές και είναι συσχετισμένα με τον πραγματικό κόσμο και όχι αποξενωμένα από αυτόν, οι μαθητές στρέφουν την προσοχή τους. Γι αυτό τα παραδείγματα που θα δοθούν οφείλουν να είναι συγκεκριμένα και με διάφορες μορφές, όπως βίντεο, βιογραφία, ιστορίες ή εικόνες. Επιπρόσθετα, χρήσιμη είναι η ύπαρξη χιουμοριστικών αναφορών τα οποία θα διατηρήσουν το ενδιαφέρον και θα δώσουν μια ψυχαγωγική νότα στην δραστηριότητα / μάθημα αλλά και αναφορές οι οποίες θα πηγαίνουν κόντρα στις προηγούμενες εμπειρίες των μαθητών επιτρέποντας τους να δουν μια εντελώς διαφορετική οπτική με σκοπό την ολιστική κατανόηση του θέματος. Επιπλέον, η διέγερση των ερευνών (Inquiry arousal) αφορά την περιέργεια των μαθητών η οποία βρίσκεται στο επίκεντρο και είναι εφικτό να τονωθεί μέσα από την ενεργώς συμμετοχή τους και την παροχή δραστηριοτήτων όπως παιχνίδια ρόλων με σκοπό την αφοσιωμένη ενασχόληση τους με το αντικείμενο. Παράλληλα, είναι σημαντική η διερεύνηση μέσα από την παρουσίαση ερωτήσεων οι οποίες θα κάνουν τους μαθητές να

αναζητήσουν και να ερευνήσουν καταστάσεις οι οποίες θα ενισχύσουν την κριτική τους σκέψη. Τέλος, επιβάλλεται ποικιλία (Variability) μέσα από τη χρήση πολλαπλών μεθόδων και προσεγγίσεων, όπως βίντεο, ομάδες συζήτησης, διαλέξεις καθώς και ευκαιρίες για συνεργατική μάθηση με σκοπό την διατήρηση του ενδιαφέροντος για τους διάφορους μαθησιακούς τύπους των μαθητών (Keller, 1987 · 2010).

Ως προς την τεχνολογία το χαρακτηριστικό της Προσοχής θα μπορούσε επιτευχθεί μέσω της οπτικοποίησης της πληροφορίας για κάθε γνωστικό θέμα (Keller & Suzuki, 2004). Το ενδιαφέρον στρέφεται στα γραφικά, videos, animation, flash, ηχητικά και οπτικά ερεθίσματα. Με αυτό τον τρόπο θα προσελκύεται το ενδιαφέρον των μαθητών μέσα από μια διαδικασία που κινεί την περιέργεια τους. Χρειάζεται, όμως, να τους δημιουργείται και η διάθεση για έρευνα, η οποία μπορεί να επιτευχθεί από την αναζήτηση των όρων του μαθήματος από τους ίδιους τους μαθητές στο Διαδίκτυο, το οποίο θα λειτουργεί ως «αυθεντικό» περιβάλλον έρευνας μέσα από τη χρήση του ηλεκτρονικού λεξικού ή την αναζήτηση πληροφοριών σε προσαρμοσμένες μηχανές αναζήτησης. Άλλη τεχνική για τη δημιουργία διάθεσης έρευνας θα μπορούσε να είναι και ο καταγισμός ιδεών (brainstorming) για το θέμα και στη συνέχεια οι μαθητές να χρησιμοποιήσουν ένα λογισμικό κατασκευής εννοιολογικών χαρτών, όπως το Kidspiration , προκειμένου να αναλύσουν το θέμα. Επίσης, το χαρακτηριστικό της διατήρησης αμείωτης προσοχής θα μπορούσε να επιτευχθεί και μέσω μετατόπισης αλληλεπίδρασης από εκπαιδευτικό-μαθητή σε μαθητή-μαθητή με ένα σύστημα ασύγχρονης επικοινωνίας Moodle ή σε συνεργατικά εργαλεία μάθησης όπως τα wikis. Ακόμη, η χρήση χιούμορ σχετιζόμενο με το περιεχόμενο της μάθησης θα μπορούσε να επιτευχθεί μέσα από την κατασκευή ψηφιακών κόμικς (Αλεξανδρή & Παρασκευά, 2011).

Για το δεύτερο χαρακτηριστικό τη Συνάφεια (Relevance) είναι απαραίτητο να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στο γεγονός πως οι μαθητές πρέπει να έρχονται σε επαφή με δεδομένα, γλώσσα και καταστάσεις τα οποία τους είναι οικεία. Ειδικότερα, χρειάζεται οι μαθητές να προσανατολιστούν στον στόχο (Goal orientation) μέσα από την αντιληπτή χρησιμότητα και την αντιληπτή μελλοντική χρησιμότητα. Με άλλα λόγια, οι δάσκαλοι οφείλουν να εξηγούν στους μαθητές τους το λόγο με τον οποίο το περιεχόμενο προς μάθηση είναι σε θέση να τους βοηθήσει άμεσα αλλά και στο μέλλον. Επιπλέον, η κατανόηση κινήτρου – αναγκών (Native Matching) μέσα από την αντιστοίχιση των αναγκών η οποία αφορά την αξιολόγηση των μαθητών, ώστε να διαπιστωθούν οι λόγοι που εκείνοι αναζητούν τη γνώση και η επιλογή από τους ίδιους της μεθόδου την οποία κρίνουν ως βέλτιστη σε σχέση με την επίτευξη του μαθησιακού τους στόχου αποτελούν βασικοί παράμετροι συνάφειας. Η θέση αυτή

παρουσιάζει κοινά στοιχεία με τη θεωρία των στόχων επίτευξης, η οποία αναφέρεται στους λόγους για τους οποίους οι μαθητές επιλέγουν να επιδιώξουν έναν στόχο (Pintrich, & Schunk, 1996). Γι αυτό, άλλωστε, το δεύτερο χαρακτηριστικό συνάδεται με την άποψη πώς κάθε άνθρωπος επιλέγει να μάθει κάτι νέο έχοντας υποσυνείδητα ή συνειδητά έναν σκοπό μέσα από την εγκαθίδρυση της γνώσης αυτής. Μάλιστα, είναι αναγκαία η σύνδεση με πρώτιστες εμπειρίες, ώστε να δίνεται στους μαθητές η αίσθηση της συνέχειας με προηγούμενες τους εμπειρίες και η αναφορά σε πρότυπα, λόγω χάρη συμπεριφορές και αντικείμενα, τα οποία θα έχουν τον ρόλο καθοδηγητή, όπως οι guest speakers που συμφωνούν με την κοινωνικο-γνωστική θεωρία του Bandura για τα πρότυπα. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές θα εξοικειωθούν με τη γνώση (Familiarity) (Keller, 1987 · 2010).

Ως προς την τεχνολογία το χαρακτηριστικό της Συνάφειας, θα μπορούσε να επιτελεστεί μέσα από τη χρήση εικονικών κόσμων παιχνιδιών και προσομοιώσεων, προκειμένου να τοποθετηθεί η γνώση σε ένα οικείο πλαίσιο για τον μαθητή και να διαμορφωθούν «αυθεντικά περιβάλλοντα μάθησης» (Keller & Suzuki, 2004). Αξίζει να σημειωθεί ότι εκτός από τη συσχέτιση με το χαρακτηριστικό της Συνάφειας τα παιχνίδια είναι αναπαραστάσεις και της θεωρίας της αυτο-διαχείρισης των Deci και Ryan. Σαφέστερα, οι μαθητές παίζουν χωρίς να τους πιέσει κάποιος να το κάνουν, αντιθέτως ,επιλέγουν ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους παιχνίδια για να διασκεδάζουν. Επομένως, είναι εσωτερικά κινητοποιημένοι, δεδομένου ότι έχουν την αυτονομία (επιλέγουν τι και πώς θα παίζουν), την ικανότητα (τερματίζουν το παιχνίδι) και τη σχετικότητα (μπορούν να μοιραστούν την επιτυχία τους με τους φίλους τους). (Ryan & Deci, 2000). Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός, προκειμένου να επέλθει η Συνάφεια θα μπορούσε να δώσει ένα θέμα που οι μαθητές θεωρούν ότι έχει αντιληπτική χρησιμότητα και να τους υποστηρίξει με κατάλληλο λογισμικό, ώστε να νιώσουν ότι θα μπορούσαν να το καταφέρουν δίνοντας τους τον απαιτούμενο χρόνο και τις κατάλληλες ευκαιρίες αντί να προβαίνει σε μια γρήγορη προδιαγεγραμμένη απάντηση. Ακόμη, μέσα από ένα WebQuest, το οποίο αφορά μία δραστηριότητα κατευθυνόμενης διερεύνησης, ο μαθητής θα μπορούσε να λύσει ένα πρόβλημα αξιοποιώντας το διαδίκτυο ως βασική πηγή σε ρεαλιστικό πλαίσιο μάθησης (Αλεξανδρή & Παρασκευά, 2011).

Το τρίτο χαρακτηριστικό Εμπιστοσύνη (Confidence) αφορά την ανάγκη για κοινοποίηση των στόχων και των απαιτήσεων που έχουν τεθεί, ώστε οι μαθητές να είναι σε θέση να γνωρίζουν εκ των προτέρων τι προσπάθεια χρειάζεται να καταβάλουν και τι απαιτείται από εκείνους για την επιτυχή ολοκλήρωση του προγράμματος μάθησης (απαιτήσεις γνώσεως - Learning requirements). Ακόμη, πρέπει να ευνοείται η προσωπική τους βελτίωση, η οποία

καθίσταται εφικτή μέσα από τη χρήση των όσων διδάσκονται (δυνατότητες βελτίωσης- Success opportunities), αλλά και η παροχή ανατροφοδότησης, την οποία πρέπει να λαμβάνουν ανάλογα με τις ελλείψεις ή την πρόοδο τους, καθώς με αυτό τον τρόπο είναι σε θέση να γνωρίζουν το επίπεδο τους, δίνοντας τους ένα είδος αυτοελέγχου, και ενισχύοντας παράλληλα το μεταγνωστικό τους επίπεδο (παροχή ανατροφοδότησης -Provide Feedback). Τέλος, χρειάζεται η παροχή κάποιου βαθμού ελέγχου της μαθησιακής διαδικασίας, με σκοπό την καλλιέργεια ενός αισθήματος ανεξαρτησίας και συνάμα ελέγχου της ενδεχόμενης επιτυχίας τους, συσχετίζοντας την επιτυχία αυτή με την προσπάθεια την οποία κατέβαλαν σύμφωνα με τη θεωρία των αιτιακών αποδόσεων(Weiner, 1985). Με άλλα λόγια, τους κάνει να πιστεύουν ότι είναι υπεύθυνοι για τη δική τους μάθηση (προσωπικός έλεγχος - Personal Control) (Keller, 1987 · 2010).

Ως προς την τεχνολογία το χαρακτηριστικό της Εμπιστοσύνης θα μπορούσε να επιτευχθεί με την παροχή ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού μέσω Forum σε κάθε άσκηση ή ερώτηση, με τη χρήση ηχητικών σημάτων για τη σωστή ή λάθος απάντηση και ενός «Text box» με ενθαρρυντικά σχόλια. Ένα τέτοιο πρόγραμμα είναι το «hotpotatoes», που αποτελεί ένα ισχυρό εργαλείο αξιολόγησης της διδασκαλίας, με την προϋπόθεση οι ασκήσεις να διαθέτουν ανατροφοδότηση(Feedback). Ακόμη, ο μαθητής έχει τη δυνατότητα ελέγχου του δικού του ρυθμού μάθησης με τη χρήση κουμπιών προηγούμενο επόμενο σε κάθε οθόνη για εύκολη μετακίνηση(Αλεξανδρή & Παρασκευά, 2011). Αυτό θα τον βοηθήσει να κερδίσει περισσότερη εξειδίκευση σε ένα πεδίο και μεγαλύτερη αυτοαποτελεσματικότητα, που είναι μεγάλη πηγή κινήτρων (Bandura, 1986).

Το τέταρτο χαρακτηριστικό η Ικανοποίηση (Satisfaction) έγκειται στο γεγονός ότι σε ένα ολοκληρωμένο και επιτυχημένο πρόγραμμα μάθησης χρειάζεται οι μαθητές που το παρακολουθούν να νοιώθουν ικανοποιημένοι και περήφανοι για αυτά τα οποία πετυχαίνουν εντός αυτού (Pappas, 2015). Η ικανοποίηση αυτή επέρχεται μέσα από την ενίσχυση εσωτερικών κινήτρων, ώστε οι μαθητές να ψυχαγωγούνται και να συνεχίζουν την μάθηση τους δίχως να προσδοκούν κάποιου είδους εξωτερική ανταμοιβή. Άλλωστε αν ενισχυθεί η εσωτερική ικανοποίηση τους θα αντιληφθούν ότι ο χρόνος που αφιερώνουν στο μάθημα είναι ουσιαστικός, ενισχύοντας με αυτό τον τρόπο την επιστροφή τους σε αυτό (Intrinsic motivation). Ακόμη, πολλές φορές και η εξωτερική κινητοποίηση μέσα από την παροχή θετικής ανατροφοδότησης, βραβείων ή επαίνων είναι εξίσου σημαντική (Extrinsic motivation). Η ικανοποίηση βασισμένη είτε σε εσωτερικά είτε σε εξωτερικά κίνητρα συναντάται και στη θεωρία της αυτοδιαχείρισης (Deci & Ryan, 2000· Ryan & Deci, 2000). Τέλος, χρειάζεται

ισότητα σε σχέση με τις απαιτήσεις και την επιτυχία των εκάστοτε μαθησιακών στόχων, μικρών ή μεγάλων (Equinity) αλλά και εφαρμοσιμότητα (Applicability), δηλαδή οι μαθητές θα πρέπει να αισθάνονται ότι οι δεξιότητες ή οι γνώσεις που αποκτούν θα τους είναι χρήσιμες στο μέλλον. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με την ενθάρρυνση τους να εφαρμόσουν τις νεοαποκτηθείσες γνώσεις και δεξιότητές τους σε πραγματικό περιβάλλον ή με την εμπλοκή τους σε πραγματικές δραστηριότητες επίλυσης προβλημάτων (Keller, 1987·2010).

Ως προς την τεχνολογία το τέταρτο χαρακτηριστικό της Ικανοποίησης θα μπορούσε να επέλθει με τη χρήση ηλεκτρονικού φακέλου εργασιών (portfolio), μέσω του οποίου ο μαθητής θα συναποφασίζει με τον εκπαιδευτικό τις εργασίες που θα θέλει να συμπεριλάβει στον φάκελο, ενώ δίνεται και η δυνατότητα να αντιληφθεί την εξέλιξη και τη πιθανή βελτίωση του γνωστικά (Αλεξανδρή & Παρασκευά, 2011). Η διαδικασία αυτή είναι δημιουργική και εποικοδομητική, καθώς ο μαθητής με ΧΣΕΧΕΕΑ νιώθει ικανοποίηση και υπερηφάνεια για τον εαυτό του.

2.4.3. ΤΠΕ και Αυτορρυθμιζόμενη Μάθηση

Ο κεντρικός ρόλος της Αυτορρύθμισης στη μάθηση έχει γίνει πλέον ευρέως αποδεκτός (Pintrich 2003 · Zimmerman, 2000). Καθώς οι υπολογιστές εμπλέκονται σε όλα τα εκπαιδευτικά πλαίσια, η έρευνα σχετικά με την αυτορρύθμιση σε περιβάλλοντα που βασίζονται στον υπολογιστή έχει προσελκύσει μεγάλη προσοχή. Επομένως, όλη η διαδικασία για την κατάκτηση της γνώσης περνά σταδιακά από τον εκπαιδευτικό στον μαθητή, αφού πρώτα ο εκπαιδευτικός «διδάξει» τον μαθητή πώς μπορεί να μαθαίνει μόνος του. Ο μαθητής περνάει από την ετεροκαθοδήγηση στην αυτοκαθοδήγηση, όπου καθίσταται υπεύθυνος για τη μαθησιακή του διαδικασία, προγραμματίζει τον χρόνο του και εφαρμόζει στρατηγικές μάθησης με τη βοήθεια του υπολογιστή (Λιοναράκης, 2003). Ωστόσο, στην ελληνική βιβλιογραφία η έρευνα σχετικά με τη σχέση Αυτορρύθμισης και ΤΠΕ είναι περιορισμένη και βρίσκεται σε πειραματικό στάδιο, όπως οι έρευνες «Η αξιοποίηση των εργαλείων σχολιασμού και συζήτησης των wikis για τον εντοπισμό της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης με την ανάλυση αλληλεπίδρασης των Κατσούλας & Κεσσανίδη (2012) και «ΜελετώΓραμμα»: Μία ψηφιακή εφαρμογή αυτορρυθμιζόμενης μάθησης για τη λειτουργική αυτονόμηση της σχολικής μελέτης των Μαρούσου, Κατσιγιαννάκης & Μαρούσος Δ. (2019).

2.4.4. ΤΠΕ και Οικογένεια

Παρά τη θετική συσχέτιση μεταξύ των επιτευγμάτων των μαθητών και της διαθεσιμότητας ηλεκτρονικών υπολογιστών τόσο στο σπίτι όσο και στα σχολεία, η σχέση καθίσταται αρνητική για τους οικιακούς υπολογιστές. Έτσι, η απλή διαθεσιμότητα υπολογιστών στο σπίτι φαίνεται να αποσπά την προσοχή των μαθητών από την αποτελεσματική μάθηση. (Fuchs & Woessmann, 2004). Με άλλα λόγια, μια απλή αύξηση στην παροχή ΤΠΕ δεν εγγυάται αυξημένες εκπαιδευτικές επιδόσεις, δεδομένου ότι πολλά παιδιά μπορεί να διαθέτουν, αλλά να μην τις χρησιμοποιούν για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Μάλιστα, υπάρχουν και παιδιά που εξαιτίας της έλλειψης οικονομικών, κοινωνικών ή τεχνικών πόρων δε διαθέτουν υπολογιστή στο σπίτι ή μπορεί να διαθέτουν αλλά όχι απαραίτητα και πρόσβαση στο Διαδίκτυο. Σε σχετικές μελέτες καταγράφηκαν προβληματισμοί αναφορικά με την εκπαιδευτική και την κοινωνική ανισότητα ως προς πρόσβαση στο Διαδίκτυο. Έτσι, μολονότι πολλοί γονείς επενδύουν σε πρόσβαση στο Διαδίκτυο στο σπίτι, προκειμένου να κρατήσουν το παιδί τους «μπροστά» ή τουλάχιστον να το σταματήσουν να «παραμένει πίσω», χωρίς αυτό να σημαίνει ότι το κάνουν για εκπαιδευτικούς σκοπούς, πολλοί αγωνίζονται εξίσου με τις πρακτικές δυσκολίες πρόσβασης στο Διαδίκτυο (Livingstone, 2012). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μην υφίσταται συνεχιζόμενη μάθηση, η οποία εξαρτάται όχι μόνο από την κρατική πολιτική και την παροχή πόρων στο σχολείο αλλά και από τις ατομικές αποφάσεις των γονέων για τα παιδιά τους στο σπίτι. Η γονική μέριμνα του σπιτιού θεωρείται πολύ σημαντική και έρευνες καταγράφουν ότι γονείς παιδιών με υψηλότερη επίδοση παρέχουν πρόσβαση στον υπολογιστή και κατευθύνουν το παιδί προς την εκπαιδευτική του χρήση (Goodman & Gregg, 2010). Ακόμη, σημαντική θεωρείται και η επικοινωνία της οικογένειας με τον εκπαιδευτικό μέσω ηλεκτρονικών μέσων (πχ βιντεοκλήση) λόγω χάρη για γονείς που το επάγγελμά τους δεν τους επιτρέπει τη τακτική ενημέρωσή τους στον χώρο του σχολείου. Μάλιστα, υπάρχουν και κοινωνικές πλατφόρμες, οι οποίες δίνουν την ευκαιρία στους γονείς να μαθαίνουν τα πάντα σχετικά με την επίδοση των παιδιών τους, όπου και αν βρίσκονται (πχ ClassDoJo, Edmodo, Pupil Asset) (Matthews, 2019).

2.4.5. ΤΠΕ και Μητρική γλώσσα-χώρα προέλευσης

Οι νέες τεχνολογίες υποβοηθούν τη μαθησιακή διαδικασία των αλλοδαπών μαθητών, ιδιαίτερα στην κατάκτηση των μηχανισμών ανάγνωσης και γραφής της δεύτερης ξένης

γλώσσας (Cummins, 1981). Ο υπολογιστής αναδεικνύεται όχι μόνο ως ένα εποπτικό μέσο διδασκαλίας και πηγή πληροφόρησης, αλλά ταυτόχρονα και ως ένα δυναμικό εργαλείο γνωστικής ανάπτυξης, χάρις στις πολλές και ποικίλες ιδιότητές του. Ακόμη, η διδακτική αξιοποίηση των ΤΠΕ στην διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να παρέχει στους αλλοδαπούς μαθητές την ευκαιρία να είναι δραστήριοι, αυτόνομοι και δημιουργικοί σ' ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον που περιλαμβάνει πραγματική συνεργασία ανάμεσα στους συμμετέχοντες (Βοσνιάδου, 2006). Γι αυτό, οι εκπαιδευτικοί όλων των τμημάτων και ιδιαίτερα των τάξεων υποδοχής χρειάζεται να υποστηρίξουν και να εμπλακούν σ' αυτήν την τεχνολογική καινοτομία και αναγκαιότητα, βοηθώντας τους αλλοδαπούς μαθητές να σκεφτούν μέσα από εικονικές αναπαραστάσεις ή να περιπλανηθούν σε υπερκείμενα, ώστε να πληροφορηθούν με πολύ πιο ελκυστικό τρόπο πάνω σε διαφορετικές πτυχές ενός θέματος (Λαφατζή, 2005).

2.4.6. ΤΠΕ και Σχολείο- Εκπαιδευτικός

Στη βιβλιογραφία πολλές φορές η αποτυχία της υιοθέτησης τεχνολογίας τοποθετεί την ευθύνη αποκλειστικά στον εκπαιδευτικό. Αυτή η προκατάληψη (Rogers, 2003) εστιάζει στον μεμονωμένο δάσκαλο χωρίς να εξετάζεται η ίδια διδακτική κατάσταση: σχολείο, τάξη, πρόγραμμα, πόροι (Kennedy, 2010).

Ειδικότερα, όσο αφορά τους πόρους προϋπόθεση για την επιτυχή εφαρμογή των ΤΠΕ στη σχολική τάξη αποτελεί αρχικά η ύπαρξη εξοπλισμού, καθώς πολλά σχολεία εξακολουθούν να μη έχουν ή να έχουν πρόσβαση σε πεπαλαιωμένα μηχανήματα και ελάχιστο αριθμό δικτυακών πολυμέσων (Λαφατζή, 2005).

Ακόμη, σημαντική θεωρείται η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο, διότι, χωρίς την κατάλληλη κατάρτιση οι εκπαιδευτικοί δεν πρόκειται να αξιοποιήσουν τις καινοτομίες στο μέγιστο βαθμό, αλλά θα περιοριστούν στην επιφανειακή χρήση, όπως την προβολή εικόνων και βίντεο (Ράπτης & Ράπτη, 2006). Συγκεκριμένα, η έκταση χρήσης των ΤΠΕ είναι χαμηλή (Fraillon et al. 2014 · Law and Chow 2008 · Zhao and Frank 2003), αφού σε έρευνα των Fraillon et al. (2014) τρεις στους πέντε εκπαιδευτικούς χρησιμοποιούν υπολογιστές τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα για εκπαιδευτικούς σκοπούς αλλά όχι συστηματικά (Karasavvidis & Kollias, 2017). Παράλληλα, οι ΤΠΕ ενσωματώνονται σε προϋπάρχουσες παραδοσιακές πρακτικές χωρίς να τις

μετασχηματίζουν (British Educational Communications and Technology Agency 2008 · Donnelly et al. 2011 · Fraillon et al. 2014 · Gray et al. 2010· Player-Koro 2012 · Voogt 2008, όπ. αναφ. στο Karasavvidis & Kollias, 2017). Γι αυτό η επιμόρφωση είναι απαραίτητη να λαμβάνει χώρα μέσα στα πλαίσια του Αναλυτικού Προγράμματος του υπουργείου Παιδείας της εκάστοτε χώρας και να αφορά όχι μόνο τη διδασκαλία με τη χρήση ΤΠΕ αλλά και την επανεκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας (Σάλτας, 2009).

Επιπρόσθετα, ο επανασχεδιασμός του Αναλυτικού Προγράμματος (Α.Π.) Σπουδών κρίνεται αναγκαίος, καθώς, όπως είναι δομημένο το Α.Π. τώρα, σε πολλά σημεία του δεν επιτρέπει την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών. Σχεδόν η πλειονότητα των ακαδημαϊκών υποστηρίζουν ότι πρέπει να ανανεωθεί το Α.Π. και να λαμβάνει υπόψη του τα χαρακτηριστικά και τις δυνατότητες της τεχνολογίας, ώστε τα σύγχρονα παιδαγωγικά μοντέλα να υποστηρίζουν τη διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας, η οποία θα στηρίζεται στις αρχές της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της σύγχρονης τεχνολογίας (Lemov, 2010 · Vrasidas&Glass, 2002).

Άλλο ζήτημα που αφορά την κεντρική διοίκηση είναι η έλλειψη χρόνου, καθώς οι εκπαιδευτικοί συχνά παραπονιούνται για το χρόνο προγραμματισμού και διδασκαλίας (Olson et al. 1999, όπ. αναφ. στο Karasavvidis & Kollias, 2017). Αξίζει να σημειωθεί ότι ορισμένοι δάσκαλοι με υψηλό κίνητρο και αφοσίωση μπορούν να ανταπεξέλθουν ακόμη και στα πιο άκαμπτα και μη υποστηρικτικά περιβάλλοντα, καταφέροντας να ξεπεράσουν τέτοια εμπόδια. Αυτοί οι εκπαιδευτικοί προσεγγίζουν ενεργά τα περιβάλλοντα και καταλήγουν να τα επαναπροσδιορίσουν - ακόμα κι αν αυτό σημαίνει ότι πληρώνουν ένα υψηλό τίμημα όσον αφορά τις δαπάνες χρόνου και προσπάθειας. Το πρόβλημα είναι ότι αυτοί οι δάσκαλοι είναι μόνο μια μικρή μειονότητα (Karasavvidis & Kollias, 2017).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η θεωρία της ρεαλιστικής αντίληψης, που αναφέρεται στους παράγοντες που επηρεάζουν το κατά πόσον οι ΤΠΕ χρησιμοποιούνται ή όχι στη μαθησιακή διαδικασία (Ertmer 1999, 2005 · Snoeyink & Ertmer, 2001 όπ. αναφ. στο Karasavvidis & Kollias, 2017). Οι παράγοντες διακρίνονται σε εξωγενείς και ενδογενείς. Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει παράγοντες που είναι πέραν του άμεσου ελέγχου των εκπαιδευτικών:

- υποδομή (Eteokleous 2008 · Granger et al. 2002 · Norris et al. 2003, όπ. αναφ. στο Karasavvidis & Kollias, 2017)
- τεχνική υποστήριξη (Hayes 2007 · Penuel et al. 2007, όπ. αναφ. στο Karasavvidis & Kollias, 2017)

- χρόνος προγραμματισμού και πειραματισμού (Clouse and Alexander 1997 · Snoeyink and Ertmer 2001, όπ. αναφ. στο Karasavvidis & Kollias, 2017)
- διοίκηση / ηγεσία (Hayes 2007 · Law 2008 · Perrotta 2013 · Yee 2001, όπ. αναφ. στο Karasavvidis & Kollias, 2017)
- συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών (Cuban 2013 · Sandholtz and Reilly 2004, όπ. αναφ. στο Karasavvidis & Kollias, 2017)
- κατάρτιση εκπαιδευτικών στη χρήση ΤΠΕ στην εκπαίδευση (Eteokleous 2008, όπ. αναφ. στο Karasavvidis & Kollias, 2017)

Όπως υποδηλώνει η βιβλιογραφία, όλοι οι προαναφερθέντες παράγοντες επηρεάζουν τόσο τον ρυθμό όσο και τη φύση της τεχνολογικής ολοκλήρωσης στις αίθουσες διδασκαλίας. Από την άλλη πλευρά, η δεύτερη κατηγορία αναφέρεται στους εγγενείς παράγοντες που αφορά τους εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, δίνεται έμφαση στην προθυμία και την ικανότητα των εκπαιδευτικών να ενσωματώσουν τις ΤΠΕ στα μαθήματά τους, στις πεποιθήσεις τους σχετικά με την αξία της τεχνολογίας στη διδασκαλία, στη γνώση τους για τρόπους ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στην τάξη τους, στη γενική τους ικανότητα ως προς τη χρήση των ΤΠΕ, στα εκπαιδευτικά μοντέλα που υποστηρίζουν και στη στάση τους για αλλαγή (Karasavvidis & Kollias, 2017). Με άλλα λόγια πρόκειται για:

- Μεταβλητές ιστορικού εκπαιδευτικών όπως ηλικία και φύλο, ακαδημαϊκά προσόντα, παιδαγωγική ικανότητα ΤΠΕ και προσανατολισμός προς προοδευτικές παιδαγωγικές (Law and Chow 2008, όπ. αναφ. στο Karasavvidis & Kollias, 2017)
- Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την αξία των ΤΠΕ στη διδασκαλία και μάθηση (Baggott la Velle et al., 2004 · Dexter et al. 1999 · Eteokleous 2008 · Mueller et al. 2008 · Van Braak et al. 2004 · Ward and Parr 2010, όπ. αναφ. στο Karasavvidis & Kollias, 2017)
- Ικανότητα ΤΠΕ / συναισθήματα αποτελεσματικότητας σε σχέση με τη χρήση ΤΠΕ (Eteokleous 2008 · Mueller et al., 2008 · Prestridge 2012 · Wood et al. 2005, όπ. αναφ. στο Karasavvidis & Kollias, 2017)
- Πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία και τη μάθηση (Hermans et al. 2008 · Van Braak et al. 2004, όπ. αναφ. στο Karasavvidis & Kollias, 2017).

2.4.7. ΤΠΕ και Τόπος διαμονής

Η εκπαίδευση με τη χρήση ΤΠΕ ενισχύει τους μαθητές που ζουν σε απομακρυσμένες περιοχές, καθώς η ευελιξία τους αντισταθμίζει τις ελλείψεις που συναντώνται σε σχολεία που βρίσκονται σε γεωγραφικά απομακρυσμένες περιοχές, ενώ υλοποιούνται δραστηριότητες σε δεδομένα αυθεντικής μάθησης, στα οποία δεν έχουν πρόσβαση οι μαθητές, όπως την επίσκεψη σε ένα μουσείο (Βακαλούδη, 2003). Παρόλα αυτά, η έλλειψη πόρων, ώστε να προμηθευτούν τα σχολεία ηλεκτρονικές, ψηφιακές συσκευές, αποτελεί τροχοπέδη. Συνήθως, η Πολιτεία δίνει προτεραιότητα στον εξοπλισμό Η/Υ και λογισμικών σε σχολεία των αστικών κέντρων και στη συνέχεια στις πιο απομακρυσμένες περιοχές. Άρα, η εφαρμογή της τεχνολογίας στα σχολεία δεν είναι συγχρονισμένη και τελικά όταν καλύπτονται όλες οι περιοχές γίνεται ξεπερασμένη (Δημητρακοπούλου, 2004 · Κόμης, 2004).

2.4.8. ΤΠΕ και Παρέες συνομηλίκων

Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως οι ΤΠΕ συμβάλλουν στην ανάδειξη της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου μέσω της οποίας η μάθηση επιτυγχάνεται μέσα από διαδικασίες που περιλαμβάνουν συζήτηση, έρευνα, εκπόνηση ομαδικών εργασιών και από κοινού επίλυση προβλημάτων. Η χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία επηρεάζει θετικά τη συμπεριφορά των μαθητών, για παράδειγμα η χρήση του Διαδικτύου και του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου για τη διεκπεραίωση ομαδικών δραστηριοτήτων έχει ως αποτέλεσμα μεγαλύτερη αφοσίωση στη σχολική εργασία, βαθύτερη και ευρύτερη συζήτηση με την ευρύτερη ομάδα φίλων και ανταλλαγή συναισθημάτων μέσω εφαρμογών κοινωνικής δικτύωσης, αυτενέργεια των μαθητών στην πορεία του μαθήματος και διαθεματικότητα – διεπιστημονικότητα (Ματσαγούρας, 2006 · 2008).

2.5. Εφαρμογές των ΤΠΕ

Υπάρχουν διάφορα εργαλεία, με κύριο εκπρόσωπο τον Η/Υ που προσελκύουν το ενδιαφέρον των παιδιών και τα βοηθούν να αντιμετωπίσουν τυχόν ελλείμματα τους (Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010).

Όσο αφορά την ανάγνωση, τη γραφή, την ορθογραφία και τα μαθηματικά μπορούν να χρησιμοποιηθούν διάφορα προγράμματα, με τα οποία ο μαθητής μπορεί να αποκτήσει

κίνητρα και να αυξήσει την προσοχή του κατά την εκτέλεση μίας εργασίας, αν εξασκείται μέσα από την ενεργό συμμετοχή του στη διαδικασία της μάθησης και ακόμη και αν απαντήσει λάθος δεν τιμωρείται, αλλά του δίνεται η ευκαιρία να προσπαθήσει ξανά. Τέτοια προγράμματα αποτελούν οι επεξεργαστές κειμένου, οι αυτόματοι ελεγκτές ορθογραφίας, τα κειμενογραφικά εργαλεία, οι εικονικοί συνθέτες φωνής, λογισμικά για την εκμάθηση της ανάγνωσης, της ορθογραφημένης γραφής, της γραφής και των μαθηματικών, λογισμικά για την αξιολόγηση της φωνολογικής ενημερότητας, προγράμματα αναγνώρισης της φωνής, προγράμματα καταγραφής, οργάνωσης και συνοχής ιδεών, λογισμικά γλωσσικών ασκήσεων, διάκρισης, ταξινόμησης και προσανατολισμού στον χώρο και στον χρόνο κτλ. Αξίζει να σημειωθεί ότι τα συγκεκριμένα προγράμματα αφορούσαν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες(αυτισμός, δυσλεξία), αλλά επεκτάθηκαν και στη χρήση από άλλους μαθητές (Στασινός,2009 · Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010), όπως αυτούς με ΧΣΕΧΕΕΑ. Για παράδειγμα, τα προγράμματα που αφορούν τη φωνολογική ενημερότητα ή την ανάγνωση θα βοηθούσαν ιδιαίτερα τους μαθητές που έχουν χαμηλή σχολική επίδοση λόγω της Μητρικής Γλώσσας οι οποίοι αποκτούν αυτοπεποίθηση, καθώς τα λάθη τους διορθώνονται από τον υπολογιστή.

Άλλο παράδειγμα εφαρμογής των ΤΠΕ στο σχολείο αποτελούν οι μικρόκοσμοι, οι προσομοιώσεις, τα παιχνίδια και οι εικονόκοσμοι. Πιο αναλυτικά, οι μικρόκοσμοι παρέχουν απλοποιημένες αναπαραστάσεις του κόσμου, τις οποίες μπορούν να χειριστούν και να ελέγξουν οι μαθητές. Στη συνέχεια, οι προσομοιώσεις έχουν πολλά κοινά χαρακτηριστικά με τους μικρόκοσμους, αν και οι δεύτεροι τείνουν να είναι πιο πολύπλοκοι, καθώς παρέχουν στους μαθητές πολλαπλές μεταβλητές για να διαχειριστούν. Όσο πιο περίπλοκα είναι τα περιβάλλοντα, τόσο πιο σύνθετος είναι ο σχεδιασμός και η εφαρμογή του μοντέλου της προσομοίωσης. Επίσης, τα παιχνίδια προσθέτουν συναγωνισμό και μπορούν να υποστηρίξουν μαθησιακούς στόχους στην τάξη. Τέλος, οι εικονόκοσμοι συνδυάζουν τα χαρακτηριστικά των μικρόκοσμων, των προσομοιώσεων και των παιχνιδιών σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, που επιτρέπουν στους μαθητές να διερευνήσουν απομακρυσμένους κόσμους και να επιδιώξουν μαθησιακές έρευνες. Ωστόσο, ακόμη δεν υπάρχουν πολλοί εικονικοί κόσμοι που να υποστηρίζουν εκπαιδευτικούς στόχους, παρόλο που ενέχουν τη μεγαλύτερη δυναμική για να απασχολήσουν τους μαθητές σε ουσιαστική μάθηση (Jonassen, et al.,2011). Τα εργαλεία αυτά μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές με ΧΣΕΧΕΕΑ, καθώς ξεφεύγουν από τον κλασικό τρόπο μάθησης, της παρουσίασης της ύλης από τον εκπαιδευτικό, αλλά τους προσελκύουν την προσοχή, ενεργοποιούν τη συμμετοχή τους (πχ παιχνίδια) και τους βοηθούν

να κατανοήσουν με απλό και διαφορετικό τρόπο το γνωστικό αντικείμενο (μικρόκοσμος-προσομοιώσεις).

Επιπρόσθετα, αξίζει να σημειωθούν εργαλεία όπως ιστότοποι έρευνας οι οποίοι προσφέρουν έναν μηχανισμό για τη συλλογή δεδομένων μέσα από μια παγκόσμια πηγή πληροφοριών. Όταν οι μαθητές έχουν ευκαιρίες για να διερευνήσουν σχετικά φαινόμενα και να χρησιμοποιήσουν τις πληροφορίες που συνέλεξαν για να λύσουν προβλήματα, να απαντήσουν σε ερωτήσεις τους, να πληροφορήσουν άλλους, τότε εμπλέκονται σε μάθηση με σημασία και αξία. Οι διαδικτυακές πηγές προσφέρουν ,συγκριτικά με τους φακέλους αρχείων, ήχο και βίντεο, γραφικά και online προσομοιώσεις. Φυσικά, αν και οι τεχνολογίες έχουν να προσφέρουν πολλά, η αξία τους καθορίζεται από τον τρόπο ενσωμάτωσής τους στο αναλυτικό πρόγραμμα. Η μέγιστη αξία τους αποδίδεται όταν χρησιμοποιούνται για την προώθηση της ενεργητικής, στοχαστικής, και σύνθετης μάθησης (Jonassen, et al., 2011). Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές με ΧΣΕΧΕΕΑ έχουν ενεργό ρόλο και τους δίνεται η πρωτοβουλία για διερεύνηση και αυτοέκφραση προσθέτοντας το δικό τους προσωπικό στοιχείο στη διαδικασία.

Ακόμη, στη σημερινή τεχνολογική κοινωνία δίνεται έμφαση στη συγγραφή κειμένων που εξακολουθεί να αποτελεί μια ικανότητα βασική για την επιτυχία σε πολλές σχολικές και εξωσχολικές προσπάθειες. Ωστόσο, συνεχίζει να είναι μια εργασία που θεωρείται στην καλύτερη περίπτωση μη ευχάριστη και στη χειρότερη ότι κυριαρχείται από άγχος. Όπως και πολλές εργασίες, η συγγραφή μπορεί να καταταμηθεί σε υποεργασίες π.χ θέση στόχων, σχεδιασμό, οργάνωση ιδεών, σύνθεση κειμένου και σύνταξη, ανάλογο με το είδος της γραπτής δραστηριότητας, στο οποίο στοχεύει κανείς. Ορισμένα εργαλεία που διατίθενται αφορούν διαφορετικά μέρη της συγγραφικής διαδικασίας (π.χ εννοιολογικοί χάρτες για σχεδιασμό και οργάνωση), διαφορετικά είδη γραφής (PowerPoint για παρουσιάσεις και PoetryForte για ποίηση) και εργαλεία για υποστήριξη συνεργασίας συγγραφής. Τα εργαλεία προσφέρουν μια ποικιλία τρόπων, που στοχεύουν στο να κάνουν τη συγγραφή πιο διασκεδαστική στους μαθητές (π.χ το PoetryForte), καθώς επίσης και να τους βοηθήσουν να βιώσουν την εμπειρία της δραματοποίησης του γραπτού τους και να υποστηρίξουν την οργάνωση διαφορετικών συγγραφικών δραστηριοτήτων. Επιπλέον, τα εργαλεία που προσφέρουν συνεργατική συγγραφή παρέχουν στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές ευκαιρίες ενασχόλησης με ουσιαστικές συγγραφικές εργασίες σε διαθεματικά πλαίσια, με συνεργάτες σε οποιαδήποτε τοποθεσία. Σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις η συγγραφή παραμένει μια σύνθετη εργασία, που απαιτεί επίβλεψη, ενθάρρυνση και ίσως περισσότερο

απ' όλα συχνή ανατροφοδότηση από τους εκπαιδευτικούς. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι η ανάπτυξη ικανοτήτων σύνθεσης και γραφής είναι εφαρμόσιμη για όλες τις θεματικές περιοχές που διδάσκονται στα σχολεία. Με τα κατάλληλα είδη υποστήριξης, οι μαθητές μπορούν να συνθέσουν αναφορές εργαστηρίων φυσικής, να παρέχουν γραπτές εξηγήσεις για το πώς έλυσαν ένα δύσκολο μαθηματικό πρόβλημα ή να υπερασπιστούν τις απόψεις τους για τα ιστορικά γεγονότα που οδήγησαν στον Β' παγκόσμιο πόλεμο. Τέτοιου είδους εργασίες μπορούν να τους βοηθήσουν να μάθουν να γράφουν καλύτερα (Jonassen, et al.,2011). Αυτά τα εργαλεία θα μπορούσαν να βοηθήσουν τους μαθητές με ΧΣΕΧΕΕΑ καθώς η κατάτμηση σε υποεργασίες και η ενασχόληση ξεχωριστών τμημάτων της συγγραφικής διαδικασίας με τη συχνή ενθάρρυνση είναι εποικοδομητική και θυμίζει τη θεωρία της ΖΕΑ.

Στη συνέχεια, η χρήση υπολογιστών ως Νοητικών εργαλείων (Mindtools) και η δόμηση μοντέλων εννοιών αποτελεί μια ανερχόμενη εφαρμογή των ΤΠΕ. Για παράδειγμα πέντε διαφορετικά Mindtools (χάρτες εννοιών, συστήματα μοντελοποίησης εργαλείων, λογιστικά φύλλα, έμπειρα συστήματα και βάσεις δεδομένων μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη δόμηση κάποιου είδους μοντέλου όπως πεδίο γνώσης, συστήματος, προβλήματος, συλλογιστικών διαδικασιών και εμπειριών. Κάθε είδος των Mindtools μπορεί να χρησιμοποιηθεί για δόμηση διάφορων ειδών μοντέλων. Ο Jonassen (2006, όπ. αναφ. στο Jonassen, et al.,2011) σε διάφορες έρευνες παρουσιάζει τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να χρησιμοποιηθούν τα διαφορετικά εργαλεία από τους μαθητές, για να χτίσουν διαφορετικά είδη μοντέλων. Όσο αφορά τους μαθητές με ΧΣΕΧΕΕΑ θα μπορούσαν για παράδειγμα να χρησιμοποιήσουν το λογισμικό Kidspiration και να σχεδιάσουν, να συσχετίσουν και να μελετήσουν εννοιολογικούς χάρτες και τις σχέσεις των εννοιών μεταξύ τους. Σύμφωνα με τους Φορτούνη, Κομματάς, Αλεξανδράτος & Ράπτη, 2006:161, ο συνδυασμός οπτικής και γραμμικής σκέψης σε αυτό το λογισμικό βοηθά τους μαθητές στη βαθύτερη κατανόηση των εννοιών, αυξάνει τη διατήρηση της μνήμης και αναπτύσσει τις οργανωτικές δεξιότητες και τη δημιουργικότητα τους.

Τέλος, οι ΤΠΕ προσφέρουν εφαρμογές που υλοποιούνται μέσα από τις κοινότητες μάθησης, οι οποίες ορίζονται ως ένας κοινωνικός οργανισμός ανθρώπων που μοιράζονται γνώσεις, αξίες και στόχους. Έτσι, οι τάξεις για να λειτουργήσουν ως κοινότητες θα πρέπει οι μαθητές να συνδέονται ή να συναγωνίζονται μεταξύ τους, να μοιράζονται κοινούς μαθησιακούς στόχους ή ενδιαφέροντα και να μάθουν μαζί ή ο ένας από τον άλλον. Αντί οι μαθητές να πιέζονται να συμμορφώνονται με προκατασκευασμένες διδακτικές απαιτήσεις θα πρέπει να δίνεται έμφαση στις κοινωνικές και γνωστικές συνεισφορές μιας ομάδας μαθητών

μεταξύ τους, όπου οι μαθητές θα συνεργάζονται και θα αλληλοϋποστηρίζονται προς κοινά αποδεκτούς μαθησιακούς στόχους. Επίσης, οι κοινότητες μάθησης και δόμηση γνώσης εξαρτώνται από την ευθύνη και τα κίνητρα μαθητών και εκπαιδευτικών καθώς και από υποστήριξη πλούσιας συλλογής πληροφοριών και πηγών μάθησης. Προς αυτή την κατεύθυνση, υπάρχουν εργαλεία που προσφέρουν το είδος των μαθημάτων που απαιτεί από τους μαθητές να συνεργάζονται, να λύσουν προβλήματα, να εργάζονται σε ομάδες, να διαχειρίζονται σχέδια και να επιδεικνύουν αρχηγικές ικανότητες. Τα ιστολόγια και τα wikis μπορούν να χρησιμοποιηθούν στη διαδικασία Η μάθηση, που βασίζεται σε σχέδια εργασίας με πολύπλοκα και απαιτητικά θέματα και που απαιτεί από τους μαθητές να αποκτήσουν ικανότητες, που θα χρειαστούν για να επιβιώσουν σε μια παγκόσμια οικονομία, απαιτεί ένα πρόγραμμα σπουδών με το αντίστοιχο περιεχόμενο (Pearimam, 2006, όπ. αναφ. στο Jonassen, et. al.,2011). Μάλιστα, οι μαθητές με ΧΣΕΧΕΕΑ θα επωφελούνται μέσα από αυτή την αλληλεπίδραση, για παράδειγμα θα μπορούσαν να βελτιώσουν το παράγοντα της συναισθηματικής νοημοσύνης, η οποία συμβάλλει στην ακαδημαϊκή επιτυχία ή να βελτιώσουν την αλληλεπίδραση με τις Παρέες Συνομηλίκων.

Τελικά, αυτά τα συνεργατικά, εποικοδομητικά εργαλεία έχουν πολλά να προσφέρουν και η χρήση τους δεν εμποδίζει /αποκλείει τους μαθητές να επιτύχουν το περιεχόμενο και τις απαιτήσεις του περιεχομένου σπουδών. Οι τεχνολογίες εμπλέκουν τους μαθητές σε ουσιαστική, συνεργατική μάθηση μέσα στην υπάρχουσα δομή και απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος. Φυσικά, το σημαντικό δεν είναι η ίδια η τεχνολογία αλλά το πόσο αυτή υποστηρίζει και αυξάνει τη μαθησιακή διαδικασία, άρα το πώς τη χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί (Jonassen, et. al.,2011).

3^ο Κεφάλαιο: Ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας

3.1. Διοικητικά Όργανα του Σχολείου

3.1.1. Σχολικός Διευθυντής

Ο όρος «διευθυντής» και κατ' επέκταση «σχολικός διευθυντής» συνδέεται με την παροχή ορισμένης κατεύθυνσης στο ανθρώπινο δυναμικό για την πρόκληση ενσυνείδητων ενεργειών με σκοπό την υλοποίηση των προγραμμάτων δράσης του οργανισμού. Αφορά τη δυσκολότερη δραστηριότητα της διοίκησης, καθώς χρειάζεται να αντιμετωπίσει τον ανθρώπινο παράγοντα, του οποίου η συμπεριφορά είναι δύσκολο να σταθμιστεί και να καθοριστεί (Σαΐτη και Σαΐτης 2012). Η θέση του σχετίζεται άμεσα με τον επικοινωνιακό ρόλο που διαδραματίζει μεταξύ των ανωτέρων στελεχών της εκπαιδευτικής διοίκησης και των υφισταμένων εκπαιδευτικών. Αυτό συμβαίνει, γιατί κάθε πρόγραμμα εκπαιδευτικής πολιτικής, που δημιουργείται σε επίπεδο κεντρικής διοίκησης και κατευθύνεται από την κορυφή της διοικητικής πυραμίδας σε όλα τα σχολεία της χώρας «φιλτράρεται» μέσα από τη σχολική διεύθυνση, δηλαδή, από τις ψυχολογικές θέσεις και ικανότητες του διευθυντή σχολείου, ώστε για να γίνει πραγματοποιήσιμο (Σαΐτης 2014).

Έτσι, σύμφωνα με το ΦΕΚ (1340/2002 - Φ.353.1/324/105657/Δ1/2002): ο διευθυντής σχολικής μονάδας είναι διοικητικός αλλά και επιστημονικός- παιδαγωγικός υπεύθυνος στον χώρο αυτό.

Συγκεκριμένα:

- Καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα, ώστε να θέσει υψηλούς στόχους και να εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις για την επίτευξή τους για ένα σχολείο δημοκρατικό και ανοικτό στην κοινωνία (άρθρο 27).
- Καθοδηγεί και βοηθά τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, και ιδιαίτερα τους νεότερους, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα και οφείλει να αποτελεί παράδειγμα(άρθρο 27).
- Φροντίζει, ώστε το σχολείο να γίνει στοιχειώδης μονάδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διοικητικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά (άρθρο 27).
- Προϊσταται των εκπαιδευτικών και συντονίζει το έργο τους. Συνεργάζεται μαζί τους ισότιμα και με πνεύμα αλληλεγγύης. Διατηρεί και ενισχύει τη συνοχή του συλλόγου

διδασκόντων, αμβλύνει τις αντιθέσεις, ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, εμπνέει και παρέχει θετικά κίνητρα σ' αυτούς(άρθρο 27).

□ Ελέγχει την πορεία των εργασιών και κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς , ώστε να ανταποκρίνονται έγκαιρα στις υποχρεώσεις που ανέλαβαν. Τέλος, αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς, όπως η νομοθεσία ορίζει, έχοντας ως γνώμονα της αξιολόγησής του τους στόχους της αξιολόγησης(άρθρο 27).

Ως προς τα γενικά του καθήκοντα και αρμοδιότητες, ο Διευθυντής ή ο Προϊστάμενος σχολείου συνεργάζεται με τους Σχολικούς Συμβούλους, τα Στελέχη της Διοίκησης, τους εκπαιδευτικούς, καθώς και τους μαθητές και τους γονείς για την από κοινού επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Ενθαρρύνει το διδακτικό προσωπικό να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες οι οποίες συμβάλλουν στη διαπαιδαγώγηση ελεύθερων, υπεύθυνων, δημοκρατικών και ευαισθητοποιημένων πολιτών(άρθρο 28).

Ειδικότερα ορισμένα από τα καθήκοντά του που σχετίζονται με τη συγκεκριμένη έρευνα είναι:

- Προωθεί, σε συνεργασία με τον Σύλλογο Διδασκόντων, τον Διευθυντή Εκπαίδευσης ή Προϊστάμενο Γραφείου και τους Σχολικούς Συμβούλους, τη λειτουργία τμημάτων Ενισχυτικής Διδασκαλίας, τάξεων υποδοχής, Ολοήμερου σχολείου και των λοιπών εκπαιδευτικών καινοτομιών και έχει την ευθύνη για την οργάνωση και τη λειτουργία αυτών (άρθρο 28).
- Έχει την παιδαγωγική ευθύνη για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο και για την ανάπτυξη αρμονικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη του (άρθρο 28).
- Ενημερώνει τον Σύλλογο Διδασκόντων για το έργο της σχολικής επιτροπής. Μεριμνά μαζί με τον Σύλλογο των Διδασκόντων για τη συντήρηση και λειτουργία των σχολικών εγκαταστάσεων καθώς και την προμήθεια των απαραίτητων εποπτικών μέσων διδασκαλίας (άρθρο 29).
- Είναι υπεύθυνος, μαζί με τους εκπαιδευτικούς, για την καθαριότητα και αισθητική των χώρων του διδακτηρίου, καθώς και για την προστασία της υγείας και ασφάλειας των μαθητών (άρθρο 29).
- Καταρτίζει σε συνεργασία με τους διδάσκοντες το πρόγραμμα ενημέρωσης των γονέων, το οποίο κοινοποιεί στον σύλλογο γονέων και τον οικείο Διευθυντή ή Προϊστάμενο Γραφείου Εκπαίδευσης (άρθρο 29).

- Σε συνεργασία με το Σύλλογο των Διδασκόντων και τους Σχολικούς Συμβούλους προωθεί τα επιμορφωτικά προγράμματα που γίνονται για το διδακτικό προσωπικό και συμμετέχει σ' αυτά. Ο ίδιος έχει την ευθύνη της οργάνωσής τους (άρθρο 30).
- Συνεργάζεται με τους Σχολικούς Συμβούλους ή το Διευθυντή Εκπαίδευσης ή τον Προϊστάμενο Γραφείου ή προκαλεί συσκέψεις με αυτούς για την αντιμετώπιση προβλημάτων που αντιμετωπίζει η σχολική μονάδα (άρθρο 30).

3.1.2. Σύλλογος Διδασκόντων

Ο Σύλλογος διδασκόντων, ο οποίος αποτελείται από όλους τους διδάσκοντες στο σχολείο με οποιαδήποτε σχέση εργασίας και έχει ως πρόεδρο τον διευθυντή του σχολείου, έχει την ευθύνη να υλοποιεί τους σκοπούς και τους στόχους της εκπαίδευσης με συγκεκριμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Στο έργο του Συλλόγου περιλαμβάνονται :

- α) Η καλλιέργεια και ανάπτυξη των γνωστικών και των νοητικών ικανοτήτων των μαθητών.
- β) Η συναισθηματική καλλιέργεια για την αποδοχή αρχών που θα στηρίζουν τις αξίες τους και θα επηρεάσουν τη συμπεριφορά τους, ώστε να διαμορφώσουν θετική στάση για τη ζωή και την κοινωνία.
- γ) Η καλλιέργεια και διεύρυνση των ψυχοκινητικών ικανοτήτων του μαθητή για την απόκτηση δεξιοτήτων και την ομαλή ένταξή του στην κοινωνία.

Για την πραγματοποίηση των παραπάνω σκοπών ο Σύλλογος των Διδασκόντων πρέπει:

- α) Να προγραμματίζει και να οργανώνει το έργο του, να το παρακολουθεί και, τέλος, να το αξιολογεί.
- β) Να εξασφαλίζει τις προϋποθέσεις, ώστε τα μέλη του να επιμορφώνονται διαρκώς, να ανανεώνουν τις γνώσεις τους στον επιστημονικό τομέα και στις επιστήμες της αγωγής (ψυχοπαιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση), για να είναι πιο αποτελεσματικοί στο έργο τους.

γ) Να παρεμβαίνει σε περιπτώσεις φαινομένων σχολικής αποτυχίας και διαρροής των μαθητών, εφαρμόζοντας κατάλληλα αντισταθμιστικά εκπαιδευτικά προγράμματα για την αποτελεσματική αντιμετώπισή τους.

δ) Να ανανεώνει και να αξιοποιεί τα διατιθέμενα εποπτικά μέσα και τη σύγχρονη τεχνολογία στη διδακτική πράξη για την αποτελεσματικότερη άσκηση του εκπαιδευτικού έργου (ΦΕΚ 1340/2002 - Φ.353.1/324/105657/Δ1/2002 (άρθρο 38).

Ειδικότερα, τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες είναι:

- Στον τομέα της επιμόρφωσης λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες των μελών του και με βάση αυτές υποβάλλει πρόταση στο Σχολικό Σύμβουλο ή στο Διευθυντή Εκπαίδευσης ή στον Προϊστάμενο Γραφείου, κατά περίπτωση, προκειμένου να αντιμετωπισθούν με την ενδοσχολική επιμόρφωση. Ο Σύλλογος συνεκτιμά και τις αντίστοιχες προσπάθειες που έγιναν κατά τα προηγούμενα έτη (άρθρο 39).
- Σχετικά με την αναγκαιότητα των αντισταθμιστικών εκπαιδευτικών παρεμβάσεων λαμβάνει υπόψη τα δεδομένα της σχολικής επίδοσης των μαθητών κατά το προηγούμενο διδακτικό έτος και τα συμπεράσματα της αυτοαξιολόγησης του σχολείου για το διάστημα αυτό. Συνεκτιμά, δηλαδή εάν εφαρμόστηκαν προγράμματα Ενισχυτικής Διδασκαλίας, Ένταξης παλιννοστούντων ή άλλων εκπαιδευτικών καινοτομιών για ποιους μαθητές και με ποιο αποτέλεσμα(άρθρο 39).
- Εισηγείται στο Διευθυντή Εκπαίδευσης ή στον Προϊστάμενο του Γραφείου και στον αρμόδιο Σχολικό Σύμβουλο τη λειτουργία τμημάτων Ενισχυτικής Διδασκαλίας και τάξεων υποδοχής(άρθρο 39).
- Αναθέτει στους εκπαιδευτικούς του ίδιου σχολείου ώρες του προγράμματος Ενισχυτικής Διδασκαλίας για τη συμπλήρωση του ωραρίου. Επίσης, αναθέτει υπερωριακή διδασκαλία στο πρόγραμμα Ενισχυτικής Διδασκαλίας, όπως η νομοθεσία προβλέπει(άρθρο 39).
- Ενημερώνει, σε συνεργασία με το Διευθυντή, τους γονείς και κηδεμόνες, τουλάχιστον κάθε τρίμηνο ή τετράμηνο, σχετικά με τη φοίτηση, την πρόοδο και τη συμπεριφορά των μαθητών. Η ενημέρωση γίνεται εκτός των ωρών εργασίας του σχολείου. (άρθρο 39).

Τροχοπέδη στην αποτελεσματική λειτουργία του Συλλόγου Διδασκόντων αποτελούν αρχικά ζητήματα ασυνεννοησίας μεταξύ των μελών, γεγονός που μπορεί να οδηγεί στην

πόλωση ιδεών αναστέλλοντας την επιδίωξη ενός κοινού οράματος. Επίσης, πολλές φορές οι προσπάθειες είναι εφήμερες εξαιτίας της πιθανής αλλαγής προσωπικού στο τέλος κάθε σχολικής χρονιάς(αναπληρωτές) ή των συνεχών μετακινήσεων των εκπαιδευτικών στα σχολεία της επικράτειας σε ετήσια βάση(εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων). Αυτό λειτουργεί ανασταλτικά στην προσπάθεια ενδυνάμωσης του θεσμού του Συλλόγου Διδασκόντων, διότι καθιστά απρόσωπη τη διαδικασία, ενώ ταυτόχρονα μετριάζονται το ενδιαφέρον και ο ζήλος που οπωσδήποτε καθορίζουν πάντα τέτοιου είδους όργανα. Τέλος, η έλλειψη κινήτρων (οικονομικών) δεν ευνοεί την ανάληψη πρωτοβουλιών και οδηγεί στην απαξίωση του θεσμού (Σαΐτης, 2008).

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί Ειδικοτήτων ανήκουν και αυτοί στον Σύλλογο Διδασκόντων, διδάσκοντας τα αντίστοιχα μαθήματα (γαλλική, αγγλική, γερμανική γλώσσα, εικαστικά, γυμναστική, μουσική, πληροφορική, θεατρική αγωγή). Ωστόσο, σημειώνονται εμπόδια στις εργασιακές σχέσεις, καθώς αρκετοί είναι αποσπασμένοι ή αναπληρωτές και στις συνθήκες εργασίας μέσω της παράλληλης εργασίας σε πολλά σχολεία. Επίσης, η έλλειψη ή περιορισμένη διάθεσή οργανωμένων χώρων και συγκεκριμένων μέσων τους δυσκολεύει στην άσκηση του έργου τους και υπονομεύει τη διεξαγωγή του μαθήματος. Άλλα προβλήματα αποτελούν η διαχείριση της τάξης, η συνεργασία με τους γονείς, το δυσλειτουργικό ωρολόγιο πρόγραμμα, η συνεργασία με τους συναδέλφους, η περιορισμένη προσφορά επιμορφωτικών προγραμμάτων, η έλλειψη υποστηρικτικών δομών, η συνεργασία με τους μαθητές και η συνεργασία με τον σχολικό σύμβουλο, η χρήση και η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση. Οι παραπάνω καταστάσεις παραγκωνίζουν τον ρόλο τους ως προς τη θέση τους στον Σύλλογο Διδασκόντων και στην ολομέλεια του σχολείου (Σακούλης & Βεργίδης, 2017).

3.2. Εκπαιδευτική Ηγεσία

3.2.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός του όρου «σχολικός ηγέτης»

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία εκτός από την έννοια του σχολικού διευθυντή συναντάται και αυτή του «σχολικού ηγέτη». Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2014), γίνεται ένας διαχωρισμός μεταξύ των εννοιών «διευθυντής» (manager) και «ηγέτης» (leader).

Η πρώτη περίπτωση αφορά ένα πολύ μορφωμένο και έμπειρο άτομο, που εργάζεται σκληρά και είναι πλήρως ενημερωμένος σε θέματα που αφορούν το αντικείμενο και την επιστήμη του, ενώ ταυτόχρονα σέβεται το σύστημα και τηρεί τους νόμους και την πολιτική του υπουργείου. Επίσης, είναι άτομο απόλυτο, πολυάσχολο, χωρίς αρκετό ελεύθερο χρόνο για να μιλήσει με τους υφιστάμενους του και πολλές φορές αυτή η απομάκρυνση του από τη βάση τον οδηγεί στην αποξένωση από την πραγματικότητα. Δίνει σαφείς και λεπτομερείς οδηγίες στους εργαζομένους, περιορίζοντας τους σχεδόν κάθε μορφή πρωτοβουλίας και δεν δέχεται αποκλίσεις. Δεν του αρέσουν τα λάθη και είναι αυστηρός με τους άλλους, αλλά και με τον ίδιο του τον εαυτό (Πασιαρδής, 2014).

Η δεύτερη περίπτωση, όμως, αφορά ένα άτομο που είναι οραματιστής και δεν επιδιώκει την διαίωσιση της υπάρχουσας τάξης. Ενθαρρύνει τις καινοτομίες και την άσκηση πρωτοβουλίας, ενώ παραβιάζει την ιεραρχία και επικοινωνεί άμεσα με τη βάση, όπου χρειάζεται. Τον χαρακτηρίζει η απλότητα, είναι ανθρώπινος, αναγνωρίζει τα λάθη του, εν μέρει είναι απρόβλεπτος και χρησιμοποιεί τη θετική ενίσχυση ως κίνητρο για εργασία. Εκτιμά και σέβεται το προσωπικό του και προσπαθεί να τους ικανοποιήσει με το καλύτερο και μέγιστο δυνατό τρόπο. Βλέπει τον εαυτό του ως συνεργάτη και συμπαραστάτη. Ο ηγέτης συνηθίζει να κοινοποιεί τα προβλήματα που υπάρχουν στα υπόλοιπα μέλη της σχολικής μονάδας του και αναζητούν λύσεις από κοινού. Το κυριότερο, αναγνωρίζει ότι δεν μπορεί να τα κάνει όλα μόνος του αλλά ότι έχει την ανάγκη όλων. Σε γενικές γραμμές οι ηγέτες είναι άτομα κοινωνικά. Ο ηγέτης γνωρίζει, τόσο τους στόχους του οργανισμού ή της ομάδας όσο και τις επιδιώξεις του προσωπικού ή των μελών, είτε ως ομάδων είτε ως ατόμων. Επίσης, «ηγέτης» είναι εκείνος που επηρεάζει τα άτομα ή την ομάδα ως σύνολο, για να εργαστούν με ενθουσιασμό και ζήλο στην επιτυχία των στόχων του οργανισμού ή της ομάδας (Πασιαρδής, 2014). Τέλος, ο Σαΐτης (2008), υποστηρίζει πως οι καλύτεροι «ηγέτες» είναι πάντοτε αυτοί που αξιοποιούν τους ανθρώπους.

Ύστερα από αυτή τη βασική διαφορά μεταξύ ενός «διευθυντή» και ενός «ηγέτη» διαπιστώνεται ότι για να είναι κάποιος «ηγέτης» πρέπει να είναι ικανός «διευθυντής». Επομένως, το δίπτυχο «ηγέτης - διευθυντής» αποτελεί τον ιδανικότερο συνδυασμό στο χώρο της Εκπαιδευτικής Ηγεσίας (Σαΐτης, 2008). Στη μελέτη αυτή, όπου θα αναφέρονται οι δύο όροι με εναλλαγή, καλύπτοντας όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά.

3.2.2. Ο ρόλος του Σχολικού Ηγέτη στη διασφάλιση ποιοτικής μάθησης

Στη σύγχρονη εποχή ο σχολικός ηγέτης διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη βελτίωση των επιπέδων διδασκαλιών και μάθησης για να εξασφαλιστεί η μελλοντική επιτυχία των παιδιών, αποτελώντας τον δεύτερο παράγοντα (μετά τους εκπαιδευτικούς) που επηρεάζει τη μάθηση των μαθητών (Πασιαρδής, 2012 · 2014 · Brauckmann & Pashiardis, 2008 · Kythreotis, Pashiardis & Kyraiakides, 2010 · Leithwood, Louis, Anderson & Wahlstrom, 2004 · Leithwood, 1992 · Leithwood & Jantzi, 1990).

Ειδικότερα, χρειάζεται να έχει υψηλές προσδοκίες πρώτα από τον εαυτό του και ύστερα από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές (Robinson et al., 2008). Προκειμένου να επέλθει η παραγωγικότητα και η αποτελεσματικότητα στο σχολείο, είναι απαραίτητο να αναπτύξει την υπευθυνότητα όσο αφορά τον συντονισμό και την οργάνωση, ορίζοντας ξεκάθαρους κανόνες, κανονισμούς και ρόλους του καθενός στη σχολική μονάδα και καθιερώνοντας συγκεκριμένες διαδικασίες και ρουτίνες, προκειμένου να εξασφαλιστούν η τάξη και η πειθαρχία, που συνδέονται θετικά με τη βελτίωση των μαθησιακών επιδόσεων (Waters, Marzano και McNulty, 2003, όπ.αναφ. στο Πασιαρδής, 2014).

Παράλληλα, είναι υπεύθυνος στην παρακολούθηση της προόδου των μαθητών και στον χρόνο που αφιερώνεται για τη μάθηση. Αυτό σημαίνει ότι με τις συμβουλές που δίνει στον εκπαιδευτικό λειτουργώντας ως μέντορας θα συμβάλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών του σχολείου για να μπορούν να γίνουν ολοκληρωμένες προσωπικότητες δρώντας δημιουργικά. Εξάλλου, είναι σημαντικό να λαμβάνει υπόψη του την αυτονομία στη μάθηση, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες των μαθητών, τα οποία προϋποθέτουν και την εφαρμογή κατάλληλων διδακτικών και μαθησιακών παρεμβάσεων (Leithwood & Jantzi, 1990 · Σολομωνίδου, 2006 · Stronge, Ward, Tucker & Hindman, 2007). Η υποστήριξη προς το προσωπικό του σχολείου αφορά την ανάγκη για προσαρμογή της διδασκαλίας παιδιών τα οποία, για διάφορους λόγους, περιθωριοποιούνται, προβάλλοντας τα αρχές της διαφορετικότητας (Angelides, & Ainscow, 2000 · Kugelmass & Ainscow, 2004). Έρευνες σημειώνουν ότι οι διευθυντές χαρακτηρίζονται αποτελεσματικοί, όταν παρακολουθούν στενά την πρόοδο των μαθητών τους, τον χρόνο που αφιερώνουν οι μαθητές για μάθηση, την καταλληλότητα των μαθησιακών απαιτήσεων για τους μαθητές, μέσω της εμπλοκή τους σε δραστηριότητες ελέγχου και αξιολόγησης της διδασκαλίας (Nettles & Herrington, 2007).

Επιπρόσθετα, σημαντική είναι η προώθηση της ομαδικής ηγεσίας καθώς και της διοίκησης από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς μέσα από το πρόγραμμα Leadership for Organizational Learning and Students Outcomes (LOLSO), ώστε να έχει θετικές επιπτώσεις στις μαθησιακές επιδόσεις. Σαφέστερα, οι διοικητικές δραστηριότητες οργανώνονται στο σχολείο με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους σύμφωνα με τις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών, τον τύπο των ανθρώπων και την κουλτούρα του σχολικού οργανισμού στον οποίο λειτουργούν (Πασιαρδής, 2012 · Πασιαρδής, 2014). Κατά συνέπεια, τα μέλη του σχολείου αναπτύσσουν τη μεγαλύτερη δυνατή δέσμευση και αφοσίωση για να επιτύχουν τους στόχους του σχολείου (Kythreotis, Pashiardis & Kyriakides, 2010 · Leithwood, Anderson, & Wahlstrom, 2004).

Τέλος, η εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος, η χρήση της τεχνολογίας, η επικοινωνιακή δεξιότητα, η ετοιμότητα για την επίλυση προβλημάτων και συγκρούσεων, η συνεχής εισαγωγή παιδαγωγικών καινοτομιών, η σωστή διαχείριση όλων των σχολικών εγκαταστάσεων και η αποδοτική εποπτεία της συντήρησής τους για να εξασφαλιστούν καθαρές, τακτοποιημένες και ασφαλείς σχολικές μονάδες αποτελούν σημαντικά χαρακτηριστικά για τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος για τους εκπαιδευτικούς και για τους μαθητές (Bamburg & Andrens, 1991, όπ. αναφ. στο Πασιαρδής, 2014).

3.2.3. Ο ρόλος του Σχολικού Ηγέτη στην εισαγωγή των ΤΠΕ

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, καθώς η μάθηση και η χρήση των ΤΠΕ είναι σημαντικοί παράγοντες για την ανάπτυξη του σχολείου, ο διευθυντής του χρειάζεται να μην είναι εκτελεστικό όργανο των εγκυκλίων αλλά να εισάγει αποτελεσματικά τις ΤΠΕ στο εκπαιδευτικό σύστημα, όντας σχολικός ηγέτης (Zhouying & Weidong, 2013 · Opdenakker, 2006). Αυτό σημαίνει ότι χρειάζεται να διαθέτει τις γνώσεις των ΤΠΕ, έτσι ώστε να μπορεί να προβεί σε οργανωτικές διαδικασίες που αφορούν την ενασχόληση του προσωπικού με τις ΤΠΕ και τη διαχείριση των υποδομών (Simonson, Smaldino, Albright & Zvacek, 2014).

Ειδικότερα, αφού ο ίδιος συνειδητοποιήσει ότι οι ΤΠΕ αποτελούν βασική συνιστώσα της συμμετοχής των μαθητών στη μάθηση, πρέπει να αναλάβει τη νομοθετική ευθύνη να δημιουργήσει μια ατμόσφαιρα που επιτρέπει όλοι οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο να επιτύχουν

τα επιθυμητά αποτελέσματα μέσω των ΤΠΕ. Γι αυτό, άλλωστε, η συμβολή του στην επαγγελματική πρακτική και κατάρτιση των εκπαιδευτικών ως προς τις ΤΠΕ είναι πολύ σημαντική (Stuart, Mills, & Remus, 2009). Επίσης, είναι απαραίτητο ο διευθυντής να εμπνυχώνει και να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς του σχολείου να κάνουν σωστή χρήση και αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στη μαθησιακή διαδικασία. Ταυτόχρονα, είναι υπεύθυνος για τη δίκαιη παροχή (equitable providing), ώστε να κατανέμεται με δίκαιο τρόπο σε όλα τα μέλη του σχολείου ο κατάλληλος εξοπλισμός, ο απαραίτητος χρόνος και η τεχνική υποστήριξη. Αυτό σημαίνει ότι είναι βασικό να δίνεται χρόνος στους εκπαιδευτικούς να ασχοληθούν με τον υπολογιστή του σχολείου για την προετοιμασία των μαθημάτων τους, κάτι που θα επιτευχθεί με την αναπροσαρμογή του σχολικού προγράμματος. Ακόμη, λειτουργώντας ως πρότυπο για τα υπόλοιπα μέλη στο σχολικό οργανισμό, χρειάζεται να είναι υπομονετικός, αφιερώνοντας χρόνο από τον ελεύθερο του χρόνο, ώστε να ενθαρρύνει και να ενημερώνει για τις νέες τεχνολογίες το διδακτικό προσωπικό του σχολείου του, με σκοπό να τους βοηθήσει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη (patient learning), ενώ πρέπει και ο ίδιος να τις χειρίζεται σωστά στην καθημερινή του εργασία (Yee ,2000).

Επιπλέον, ο διευθυντής δε χρειάζεται να είναι μόνο ο δημιουργός του οράματος που εστιάζει στη μάθηση με τις νέες τεχνολογίες, (learning-focused envisioning), αλλά χρειάζεται και να συνεργάζεται με το διδακτικό προσωπικό και τους γονείς των μαθητών επισημαίνοντας τις ενέργειες που το σχολείο θα προβεί για τη σωστή χρήση των ΝΤ, με τις οποίες θα γίνει η βελτίωση της μάθησης και θα αποτελέσει τη βάση της μαθησιακής διαδικασίας (Fullan, 1998 · Πασιαρδής, 2014 · Σαΐτης, 2014).

Άλλα σημαντικά χαρακτηριστικά αποτελούν η συνεργασία του διευθυντή με διάφορους φορείς, ώστε να εξασφαλίζεται ο απαραίτητος τεχνολογικός εξοπλισμός που χρειάζεται το σχολείο (entrepreneurial networking), ο ενστερνισμός της φιλοσοφίας ότι οι ΤΠΕ αποτελούν καινοτομία στα σχολεία και στηρίζουν το όραμα του σχολείου για μια ποιοτική μάθηση (protective enabling), η συνεχής επίβλεψη μέσα από την στήριξη του προσωπικού στην εφαρμογή των ΤΠΕ για να επιτευχθεί το όραμα στο σχολικό οργανισμό για την μάθηση (constant monitoring), η προσεκτική πρόκληση, δηλαδή η φροντίδα για την κατάλληλη οργάνωση με σκοπό να μην υπάρξουν τυχόν προβλήματα στο εκπαιδευτικό σύστημα ή διαφορετικά να υπάρχει σταθερότητα για να μην δημιουργείται σύγχυση στον σχολικό οργανισμό (carefull challenging) (Yee ,2000).

3.3. Παράγοντες επιρροής των σχολικών ηγετών

3.3.1. Δημιουργία και μετάδοση κοινού οράματος

Η δημιουργία και μετάδοση του κοινού οράματος σύμφωνα με πολλούς ερευνητές (Day & Harrison, 2007 · Zimmerman, 2006) αποτελεί το κατεξοχήν χαρακτηριστικό ενός επιτυχημένου ηγέτη – διευθυντή. Το όραμα θεωρείται η αφετηρία των διαδικασιών μετασχηματισμού και η ουσία της ηγεσίας, καθώς η ανάπτυξη και μετάδοση του κοινού οράματος δημιουργεί μια αίσθηση του σκοπού που αυξάνει τη δέσμευση των εκπαιδευτικών και τους ωθεί να εκπληρώσουν τις πιο βαθιές φιλοδοξίες και στόχους τους (Ylimaki, 2006).

Όραμα σημαίνει ότι ο ηγέτης ξέρει ποιες είναι οι βασικές αξίες και τα βασικά καθήκοντα της οργάνωσης, και γνωρίζει πως η εκπαιδευτική μονάδα μπορεί να τα πετύχει (Kurland, Peretz, & Hertz-Lazarowitz, 2010). Διάφοροι ορισμοί έχουν προταθεί για την έννοια του οράματος. Στο πλαίσιο ορισμένων ορισμών τονίζεται ιδιαίτερα η μελλοντική διάσταση της έννοιας. Για παράδειγμα το όραμα μπορεί να οριστεί ως «μια νοητική εικόνα του επιθυμητού μέλλοντος, ως μια συνολική αντίληψη των εκπαιδευτικών για το πώς θα ήθελαν το σχολείο τους... καθορίζοντας, έτσι, ακριβέστερα την αποστολή του» (Θεοφιλίδης, 1994: 122). Σε άλλο ορισμό το όραμα περιλαμβάνει ένα σύνολο πεποιθήσεων σχετικά με το πώς οι άνθρωποι ενεργούν και αλληλεπιδρούν, αναφορικά με κάποια εξιδανικευμένη μελλοντική κατάσταση (Mumford & Strange, 2005). Το όραμα εξυπηρετεί τρεις κυρίως σκοπούς: την αποσαφήνιση της κατεύθυνσης, την παρακίνηση των ατόμων, την ευθυγράμμιση και τον επιτυχή συντονισμό τους (Kotter, 2001).

Το όραμα χρησιμεύει για να ενεργοποιήσει και να παροτρύνει τους εκπαιδευτικούς να εστιάζουν σε μελλοντικούς στόχους και να νιώθουν ότι η εργασία τους έχει νόημα (Daft & Lengel, 2000). Αυτό συμβαίνει γιατί έχει τη δυνατότητα να εμπνεύσει, να καλλιεργήσει υψηλή δέσμευση, να παρακινήσει και να προσελκύει τους ανθρώπους με στόχο τη βελτίωση των σχολικών αποτελεσμάτων αλλά και τη μετατροπή του σχολείου σε έναν οργανισμό μάθησης (Zimmerman, 2006). Ο διευθυντής μιας εκπαιδευτικής μονάδας στο πλαίσιο της δημιουργίας και μετάδοσης κοινού οράματος είναι σημαντικό να: α) να προωθήσει τη διαμόρφωση ενός ρεαλιστικού και αξιόπιστου οράματος εμπλέκοντας στην όλη διαδικασία και τους εκπαιδευτικούς, β) να μεταδώσει το όραμα με απλότητα (π.χ. χρήση παραδειγμάτων, συχνή επανάληψη, εξήγηση αντιφάσεων και ανταλλαγή απόψεων), γ) να επιδείξει τους τρόπους υλοποίησης του οράματος, δ) να παρέχει καθοδήγηση και υποστήριξη για την

υλοποίηση του οράματος (Kotter, 2001). Απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να γίνει μέρος της αλλαγής ή ακόμα και δημιουργός της και όχι απλά εκτελεστής των όσων "επιβάλλονται" από τον διευθυντή, γεγονός που για να συμβεί απαιτεί την οργάνωση των σχολείων ως «ομάδες επαγγελματιών» και όχι ως «διοικητικές ιεραρχίες» (Cibulka & Nakayama, 2000).

Ωστόσο, το εύρος της δράσης του ηγέτη περιορίζεται από τη μορφή του εκπαιδευτικού συστήματος. Επομένως, ενώ στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα ο ηγέτης προκρίνει τη βασική αποστολή του σχολείου του και τον τρόπο που θα επιδιώξει την πραγμάτωσή της με τα μέλη της ομάδας του, σε ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, όπως το ελληνικό, δεν μπορεί να δράσει με αυτόν τον τρόπο. (Νικολαΐδου, 2012). Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θεωρείται «συγκεντρωτικό, γραφειοκρατικό, δύσκαμπτο πολυδάπανο, με χαρακτηριστικά πολυνομίας, έλλειψη συνέχειας και χρονοβόρες διαδικασίες» (Σαΐτης, 2008). Επομένως, οι διευθυντές των σχολείων ελάχιστα διοικούν, κυρίως εκτελούν εντολές. Αξίζει να σημειωθεί ότι σταδιακά έχουν διευρυνθεί τα περιθώρια της σχετικής αυτονομίας τους, καθώς αποτελεσματικός διευθυντής είναι πλέον αυτός που μπορεί να καθορίσει στόχους παράλληλους και συμπληρωματικούς με τους στόχους της κεντρικής διοίκησης, διαμορφώνοντας την ιδιαίτερη κουλτούρα του σχολείου του, αλλά και το προσωπικό του όραμα (Κουτούζης, 2012 · Χατζηπαναγιώτου, 2008). Ωστόσο, σύμφωνα με τον Μπάκα (2007) για τα ελληνικά δεδομένα απαιτείται περισσότερη αποκέντρωση. Για παράδειγμα, ο διευθυντής δεν μπορεί προσλάβει προσωπικό, ενώ ο αριθμός των παιδιών ανά τάξη και το αναλυτικό πρόγραμμα καθορίζεται από ανώτερα κλιμάκια της εκπαιδευτικής διοίκησης (Λαΐνας, 2000 · Κουτούζης, 2008).

3.3.2. Συμπερίληψη και Σχολική Ηγεσία

Η συμπερίληψη είναι η απάντηση στην ετερότητα των μαθητών που χαρακτηρίζει τις σχολικές τάξεις στη σύγχρονη εποχή (Αγγελίδης, 2011). Ο όρος αυτός υποδηλώνει ένα νέο είδος εκπαίδευσης το οποίο προωθεί το δικαίωμα του κάθε παιδιού να φοιτά στο σχολείο της γειτονιάς του και να έχει τις ίδιες εκπαιδευτικές ευκαιρίες όπως και κάθε συνομήλικος του (Booth & Ainscow, 1998). Με άλλα λόγια, όλα τα παιδιά αξιολογούνται ισότιμα, μεταχειρίζονται με σεβασμό και τους παρέχονται αυθεντικές και αληθινές ευκαιρίες στο σχολείο (Gary & Loxley, 2001). Η συμπεριληπτική εκπαίδευση τείνει να αντικαταστήσει την

ειδική εκπαίδευση, καθώς είναι μια διαρκής προσπάθεια για υπερπήδηση των φραγμών που εμποδίζουν τη συμμετοχή και τη μάθηση όλων των παιδιών, ανεξάρτητα από την εθνικότητα, το φύλο, το κοινωνικό υπόβαθρο, την αναπηρία, την επίδοση, τη σεξουαλικότητα. Η συνεκπαίδευση αποτελεί δικαίωμα κάθε προσώπου που ζει σε μια σύγχρονη δημοκρατική κοινωνία, να ζει και να αναπτύσσεται σε ένα κοινωνικό και σχολικό περιβάλλον με όσο το δυνατό λιγότερα εμπόδια. Στην αγγλική γλώσσα οι αντίστοιχοι όροι είναι “inclusion” και “inclusive education” (Booth & Ainscow, 1998 · Ζώνιου-Σιδέρη, 2000).

Ο διευθυντής μπορεί να συμβάλει στην αποφυγή της περιθωριοποίησης παιδιών, τα οποία παρουσιάζουν χαμηλή σχολική επίδοση, αν οικειοποιηθεί το όραμα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, συνδέοντας το με τις πράξεις του και ελέγχοντας εάν οι εκπαιδευτικοί και το προσωπικό εργάζονται προς αυτή την κατεύθυνση (Doyle, 2002 · Praisner, 2003). Εδώ το ενδιαφέρον στρέφεται στην αλλαγή της κουλτούρας του σχολείου, δημιουργώντας μια νέα που θα προσφέρει ίσες ευκαιρίες σε όλους (Leithwood, Jantzi & Steinback, 1999). Για την επίτευξη του συγκεκριμένου εγχειρήματος χρειάζεται να αποβάλλει παραδοσιακά μοντέλα ηγεσίας που επικεντρώνονται σε ένα πρόσωπο, το οποίο κατέχει την εξουσία και να υιοθετήσει πιο δημοκρατικά μοντέλα που υποστηρίζουν τη συνεργασία και ευνοούν το κλίμα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στα σχολεία (Hajisoteriou & Angelides, 2014 · Jones, Forlin & Gillies, 2013 · Πασιαρδής, 2014 · Ryan, 2007).

Ειδικότερα, προκειμένου να αναπτυχθούν στη σχολική μονάδα σταθερές συμπεριληπτικές πρακτικές ο σχολικός ηγέτης είναι αυτός που μέσα από μία δημοκρατική συλλογική ηγεσία θα πρέπει να συγκεράσει τις διαφορετικές προσεγγίσεις και να αναδείξει μια συμπεριληπτική σχολική κουλτούρα. Σύμφωνα με το πλαίσιο αλλαγής προς τη συμπεριληπτική κουλτούρα του Mitchell ο διευθυντής θα πρέπει να αναπτύξει: α) ένα κλίμα αποδοχής και «γιορτής» της διαφορετικότητας, β) μία ευαισθησία σε θέματα κουλτούρας (πολιτιστικής κληρονομιάς) και γ) ένα κλίμα όπου όλοι θα θέτουν υψηλούς και συνάμα ρεαλιστικούς στόχους. Για να καταφέρει τα παραπάνω ο ηγέτης-διευθυντής θα πρέπει να συμβάλει: α) στην προώθηση ενός οράματος για τη συμπερίληψη (σε επίσημα έγγραφα, συνομιλίες με γονείς και εκπαιδευτικούς κλπ.), β) στην αναγνώριση και ενθάρρυνση αυτών που προσπαθούν για τη συμπερίληψη (τυπικά ή μη-τυπικά, δημόσια ή ιδιωτικά), γ) στην απόκτηση πόρων (αγορά, κατασκευή συντήρηση υποδομής και υλικού, όπως εποπτικά μέσα), δ) στην αλλαγή των στάσεων της σχολικής μονάδας, δηλαδή αλλαγή κανόνων και απαιτήσεων, ώστε αυτοί να αντανakλούν τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών, ε) στην

αξιολόγηση, τέτοια που να δείχνει την πραγματική πορεία όλων των μαθητών (έχει άμεση σχέση με την ανάπτυξη υψηλών και ρεαλιστικών στόχων), στ) στη διαχείριση διαφορετικών απόψεων. Η τελευταία δεξιότητα αναφέρεται στις διαφορετικές απόψεις κάποιων από τα μέλη της σχολικής μονάδας και την ανάδειξη των εμποδίων για τη συμπερίληψη. Ο διευθυντής θα πρέπει να χειριστεί αυτές τις καταστάσεις με τάση για υπερπήδηση των εμποδίων (π.χ. δίκαιη κατανομή των μαθητών σε τάξεις συγκριτικά με την επίδοση) (Mitchell, 2008).

Επίσης, σύμφωνα με τους Black & Simon (2014) ο διευθυντής χρειάζεται να παρακινεί τους εκπαιδευτικούς να αναπτυχθούν επαγγελματικά σε θέματα συμπερίληψης, όπως τη διαχείριση (διδασκικά) μιας συμπεριληπτικής σχολικής τάξης, την εκμάθηση στρατηγικών για την ανάπτυξη και υλοποίηση εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Μια τέτοια στρατηγική είναι και η χρήση των ΤΠΕ, οι οποίες αποτελούν ένα ισχυρό εργαλείο για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση (Smith & Throne, 2007).

3.3.3. Ο ρόλος του διευθυντή και η συνεργασία με τους γονείς

Η αποτελεσματική επικοινωνία του σχολείου με τους γονείς των μαθητών και η ουσιαστική εμπλοκή των τελευταίων, συμβάλλουν στην από κοινού επίτευξη των στόχων και στην πραγματοποίηση περισσότερων θετικών αποτελεσμάτων στον τομέα της αγωγής των παιδιών. (Σαϊτής, 2008). Σε έρευνα του, ο Pashiardis (1998) αναφέρει ότι σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι αποτελεσματικοί σχολικοί ηγέτες, οι οποίοι δημιούργησαν θετικό κλίμα μεταξύ των γονέων και του σχολείου που ήταν πρόσφορο για τη μάθηση. Οι ίδιοι τόνισαν ότι τα παιδιά βελτίωσαν τη συμπεριφορά τους στο σχολείο, μόλις αισθάνθηκαν ότι οι γονείς τους είχαν μια στενή αλληλεπίδραση με τους εκπαιδευτικούς και τον διευθυντή (Πασιαρδής, 2014).

Επομένως, ο διευθυντής πρέπει να αναπτύξει τεχνικές επικοινωνίας, ώστε να ενισχυθούν τα ποσοστά εμπλοκής των γονέων (Peiffer, 2003), όπως για παράδειγμα:

- Προσωπική επικοινωνία του διευθυντή με όλους τους γονείς από την έναρξη της σχολικής χρονιάς μέσω συγκεντρώσεων, ανακοινώσεων, επιστολών που έχουν ως στόχο την πληροφόρησή τους για το έργο που επιτελεί το σχολείο. Παράλληλα, συχνή ενημέρωση των γονέων σε θέματα που αφορούν στη δομή του σχολείου ή στο πρόγραμμα σπουδών (Halsey, 2004 · Hoover-Dempsey, Walker & Sandler, 2005).

- Ενημέρωση των γονέων για τις προσδοκίες του, τις αντιλήψεις του αναφορικά με την “αποστολή” του σχολείου και παρουσίαση του οράματός του (Πασιαρδής, 2014). Τους μεταβιβάζει το μήνυμα ότι είναι “συνέταιροι” του σχολείου και ότι χωρίς τη συνδρομή τους το σχολείο δεν μπορεί να εκπληρώσει την αποστολή του και τους στόχους του (Christenson, 2004).
- Αναγνώριση του δικαιώματος των γονέων και ενθάρρυνσή τους να συμμετέχουν σε συλλόγους, συμβούλια και επιτροπές (Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων, Σχολικό Συμβούλιο) ώστε να εκφράζουν τη γνώμη τους πάνω σε εκπαιδευτικά θέματα (Ζάχαρης, 1985).
- Υποκίνηση και ενεργοποίηση των γονέων να προσφέρουν υπηρεσίες στο σχολείο ως εθελοντές κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, είτε σε μόνιμη βάση είτε ευκαιριακά (π.χ. σε αθλητικές δραστηριότητες, σε εκπαιδευτικές εκδρομές, σε θεατρικές και άλλες σχολικές εκδηλώσεις) (Delgado-Gaitan, 2001).
- Συνδιοργάνωση κοινωνικών εκδηλώσεων συλλόγου γονέων και σχολείου (Waterman, 2003).
- Συμμετοχή όλων των γονέων στο σχολείο ιδιαίτερα αυτών που κρατούν αποστάσεις από το σχολείο, όπως για παράδειγμα γονείς μετανάστες άλλων χωρών που λόγω γλώσσας είναι αρνητικοί προς το σχολείο (Waterman, 2003).
- Εμπλοκή μελών των δραστήριων γονέων στην επικοινωνιακή ομάδα του σχολείου προκειμένου ο διευθυντής να πληροφορείται για θέματα που απασχολούν τις οικογένειες (Rieg & Marcoline, 2008).
- Χρησιμοποίηση γενικών επικοινωνιακών τεχνικών με τους γονείς, κυρίως κατά την “πρόσωπο με πρόσωπο” επικοινωνία του μαζί τους. Ο διευθυντής πρέπει να διακρίνεται από ενσυναίσθηση και να είναι φιλικός, αυθεντικός, αντικειμενικός, ευθύς, συνεπής και ειλικρινής απέναντί τους προκειμένου να δημιουργεί κλίμα εμπιστοσύνης (Ζαβλανός, 2003).
- Ενθάρρυνση των γονέων για συμμετοχή τους στα κέντρα λήψης αποφάσεων που αφορούν τα παιδιά τους, με σκοπό τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η αντιμετώπιση του γονέα ως «ηγέτη» στη σχολική μονάδα είναι πολύτιμη για την εξεύρεση πόρων (Delgado-Gaitan, 2001).

3.3.4. Η επαγγελματική ανάπτυξη του διευθυντή και των εκπαιδευτικών

Οι σχολικοί ηγέτες διαμορφώνουν, αρχικά, τις σχολικές καταστάσεις και τις πρακτικές μάθησης μέσα από τις πεποιθήσεις και τις ενέργειές τους σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και των ίδιων. Σε αυτή την προσπάθεια, παρέχουν κίνητρα και την ατομική υποστήριξη σε κάθε μέλος του προσωπικού (Leithwood, 1992 · Leithwood et al., 1994 · Πασιαρδής, 2014). Η επαγγελματική ανάπτυξη για τη βελτίωση της μάθησης επέρχεται μέσα από τη διαδικασία της επιμόρφωσης. Η επιμόρφωση ορίζεται ως μια διαδικασία οργανωμένη που στοχεύει στη βελτίωση των σχετικών με το εκπαιδευτικό έργο δεξιοτήτων και γνώσεων (Βουγιούκας, 2011· Χατζηπαναγιώτου,2001).

Η επιμόρφωση συνδέεται με αλλαγές και μεταρρυθμίσεις που γίνονται στο σχολείο, οι οποίες αφορούν τα αναλυτικά προγράμματα, τα σχολικά προγράμματα, τα σχολικά βιβλία, τη διδακτική μεθοδολογία και τη σωστή χρήση της τεχνολογίας στη μάθηση. Για παράδειγμα, το Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Β' Επιπέδου ΤΠΕ έχει ως στόχο να κατανοήσουν οι εκπαιδευτικοί τις δυνατότητες που προσφέρουν οι ΤΠΕ στη συμμετοχή των μαθητών για τη βελτίωση της μάθησης και των δεξιοτήτων που πρέπει να αποκτήσουν. Σε γενικές γραμμές τα προγράμματα προωθούν την επαγγελματική εξέλιξη και αναβάθμιση των εκπαιδευτικών, για να ανταπεξέλθουν της σύγχρονες απαιτήσεις της μαθησιακής διαδικασίας βελτιώνοντας την διδακτική τους ικανότητα, τις δράσεις, τις γνώσεις και την τεχνογνωσία τους (Νικολακάκη, 2003).

Φυσικά, ο σύγχρονος διευθυντής χρειάζεται να επιμορφωθεί και σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης, ώστε να γνωρίζει όσο γίνεται περισσότερα για τα θεωρητικά μοντέλα οργάνωσης και διοίκησης της σχολικής μονάδας, για να μπορεί με επιστημονικά τεκμηριωμένες αποφάσεις να επιλέξει από τα υπάρχοντα μοντέλα και θεωρίες τα χαρακτηριστικά εκείνα τα οποία θεωρεί τα πιο ουσιώδη για την οργάνωση και διοίκηση του δικού του σχολείου, ανάλογα με το άμεσο περιβάλλον μέσα στο οποίο λειτουργεί η σχολική μονάδα της οποίας προϊσταται. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι στην Ελλάδα έρευνες υποδηλώνουν ότι η έλλειψη κατάλληλης κατάρτισης πάνω σε διοικητικά και εκπαιδευτικά θέματα από τους διευθυντές οδηγεί στην άσκηση του έργου με τρόπο υποκειμενικό και εμπειρικό, χωρίς να δίνεται η απαραίτητη βαρύτητα σε προγράμματα επιμόρφωσης, όπως τα αντίστοιχα για ΤΠΕ (Ανδρέου, 1999 · Σαϊτής, 2008).

3.3.5. Ο ρόλος του διευθυντή σε συνεργασία με την τοπική κοινότητα

Η κοινότητα, πέρα από την οικογένεια και το σχολείο αποτελείται από τους θεσμοθετημένους φορείς και τις υπηρεσίες που είναι υπεύθυνες για τη λειτουργία των σχολικών μονάδων. Επίσης, συνήθως διαθέτει συλλόγους, οργανώσεις, υπηρεσίες, εθελοντικά σωματεία, φορείς και ιδρύματα, καθώς και άτυπες ομάδες πολιτών και μεμονωμένα πρόσωπα που θα μπορούσαν να ενεργοποιηθούν και να αναπτύξουν ουσιαστικές επικοινωνιακές και συνεργατικές σχέσεις με το σχολείο. Η κοινότητα, λοιπόν, μπορεί με πολλούς τρόπους, που είναι συνδεδεμένοι είτε με παροχή οικονομικών πόρων είτε όχι, να διευκολύνει την εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου υποστηρίζοντας τις πρωτοβουλίες και τις δράσεις του, συμμετέχοντας και ενισχύοντας τες (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2009 · Pashiardis & Brauckmann, 2008). Συνεπώς οι εκπαιδευτικοί ηγέτες χρειάζεται να δημιουργούν στρατηγικές συμμαχίες και συνεργασίες με τους πιο πάνω φορείς (Pashiardis & Brauckmann, 2008).

Για παράδειγμα, η Τοπική Αυτοδιοίκηση, η οποία έχει εξελιχθεί σε καθοριστικό παράγοντα για τη στήριξη της διοικητικής λειτουργίας των σχολικών μονάδων, ασχολείται με τη διαχείριση των πιστώσεων που διατίθενται για την κάλυψη των λειτουργικών δαπανών των σχολείων και την εξασφάλιση επαρκούς υλικοτεχνικής υποδομής. Επιπρόσθετα, ένα ευρύ φάσμα δράσεων μπορούν να υλοποιηθούν στο πλαίσιο μαθημάτων, καινοτόμων προγραμμάτων, σχολικών εκδρομών, γιορτών και άλλων εκδηλώσεων εμπλέκοντας όλα τα μέλη της κοινωνίας, δίνοντας κίνητρα και διευκολύνοντας τη συμμετοχή παιδιών, εκπαιδευτικών, γονέων και, γενικότερα, δημοτών σε αυτές (Νικητάκη, 2019).

Παραδείγματα:

- Αξιοποίηση των υποδομών του σχολείου

Το σχολείο αποτελεί χώρο που έχει τη δυνατότητα να μεταβληθεί σε τοπικό δυναμικό κέντρο, εστία γνώσης και πολιτισμού, αξιοποιώντας τις υποδομές του όχι μόνο για τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών εντός του σχολικού ωραρίου, αλλά επεκτείνοντας τις ώρες λειτουργίας του για τη διάχυση του έργου του και για τις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας. Για παράδειγμα, θα μπορούσαν να διατεθούν οι σχολικοί χώροι όπως το προαύλιο, η αίθουσα εκδηλώσεων, τα εργαστήρια, η βιβλιοθήκη, οι αθλητικές υποδομές, προκειμένου να πραγματοποιηθούν

δραστηριότητες εκπαιδευτικές, επιμορφωτικές, πολιτιστικές, κοινωνικές, άθλησης, αναψυχής κ.ά..

- Το σχολείο επιμορφωτικό κέντρο για τους δημότες

Ο σχολικός χώρος με τις υποδομές του, λειτουργώντας απογευματινές ώρες, τα Σαββατοκύριακα και κατά τη διάρκεια των θερινών διακοπών, μπορεί να αξιοποιηθεί για την εκπαίδευση και κατάρτιση των ενηλίκων της ευρύτερης τοπικής κοινωνίας με την οργάνωση προγραμμάτων επιμόρφωσης και ενημερωτικών διαλέξεων.

- Το σχολείο εστία Γνώσης και Πολιτισμού

Η ανάπτυξη πολιτιστικών δράσεων εξασφαλίζει την επαφή με την τέχνη, τον πολιτισμό και την παράδοση και παρέχει στήριξη και ευκαιρίες άτυπης εκπαίδευσης και κατάρτισης στους δημότες. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν σχολικές εκδηλώσεις που διοργανώνονται με βάση τις πρωτοβουλίες και τη συνεργασία μαθητών και εκπαιδευτικών, Τοπικής Αυτοδιοίκησης, τοπικών πολιτιστικών και μορφωτικών συλλόγων και άλλων φορέων της τοπικής κοινωνίας.

- Ανάπτυξη εθελοντισμού: κοινωνική προσφορά - περιβαλλοντική συνείδηση

Η συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο, τους κοινωνικούς φορείς και την τοπική κοινότητα για την υλοποίηση δράσεων που χαρακτηρίζονται από την ενίσχυση της αλληλεγγύης προς τον συνάνθρωπο, την προώθηση της αειφόρου ανάπτυξης και την καλλιέργεια περιβαλλοντικής συνείδησης αναδεικνύει τον ευρύ πολιτιστικό και κοινωνικό χαρακτήρα τόσο της σχολικής μονάδας, όσο και της Τοπικής Αυτοδιοίκησης και τη συμβολή τους στην ευαισθητοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού τους σε σημαντικά κοινωνικά προβλήματα (Νικητάκη, 2019).

4ο Κεφάλαιο: Η έρευνα

Στο παρόν κεφάλαιο διατυπώνεται ο ερευνητικός σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα, ενώ επισημαίνεται και η αναγκαιότητα διεξαγωγής της έρευνας. Στη συνέχεια, στο υποκεφάλαιο της μεθοδολογίας δηλώνεται η ερευνητική προσέγγιση που ακολουθήθηκε, ο τρόπος επιλογής και η περιγραφή των συμμετεχόντων, καθώς επίσης και τα ερευνητικά εργαλεία συλλογής των δεδομένων. Ακολουθεί η ανάλυση της διαδικασίας διεξαγωγής της έρευνας και παρουσιάζεται εκτενέστερα η ανάλυση του υλικού. Τέλος, σημειώνονται οι περιορισμοί της παρούσας μελέτης.

4.1 Ερευνητικός σκοπός

Σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι να διερευνήσει τις αντιλήψεις των διευθυντών δημοτικών σχολείων σχετικά με την ένταξη των ΤΠΕ στη σχολική εργασία ως εργαλείο ενεργοποίησης και εμπλοκής των ακαδημαϊκά αδύναμων μαθητών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, προκειμένου να αυξηθεί η σχολική τους επίδοση. Παράλληλα, γίνεται απόπειρα να αναδειχθούν οι αντιλήψεις τους αναφορικά με τους παράγοντες που οδηγούν σε χαμηλή σχολική επίδοση και τη θέση του σχολείου προς αυτούς.

4.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Σε μία ποιοτική έρευνα ο ερευνητικός σκοπός εξειδικεύεται σε επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα. Συγκεκριμένα:

- ✓ Έχουν οι διευθυντές του δείγματος μια σαφή εικόνα ως προς τον αριθμό και τα χαρακτηριστικά των μαθητών με ΧΣΕΧΕΕΑ;
- ✓ Έχει απασχολήσει τους ίδιους και τον σύλλογο η εικόνα αυτή;
- ✓ Ποιοι θεωρούν οι διευθυντές ότι είναι οι παράγοντες- αίτια που συμβάλλουν στη χαμηλή σχολική επίδοση των συγκεκριμένων μαθητών στα σχολεία τους;
- ✓ Ποιούς από τους παράγοντες χαμηλής σχολικής επίδοσης θεωρούν ότι θα μπορούσαν (inprinciple) να επηρεάσουν οι ίδιοι σε συνεργασία με τον σύλλογο; [τρόποι σχολικής παρέμβασης/αντιμετώπισης/ ενίσχυσης]
- ✓ Ποιες είναι οι αντιλήψεις των διευθυντών σχετικά με το ρόλο των ΤΠΕ ως εργαλείο κινητοποίησης και μαθησιακής υποστήριξης των μαθητών με ΧΣΕΧΕΕΑ;

- ✓ Δραστηριοποιούνται οι διευθυντές προς την ένταξη των ΤΠΕ ως εργαλείο κινητοποίησης και μαθησιακής υποστήριξης των μαθητών με ΧΣΕΧΕΕΑ;
- ✓ Ποιοι παράγοντες βοηθούν ή εμποδίζουν ως προς τη δραστηριοποίηση τους;
- ✓ Πώς οι παράγοντες «όραμα, συμπερίληψη, συνεργασία με γονείς, επαγγελματική ανάπτυξη, συνεργασία με την τοπική κοινότητα» επηρεάζουν τις αντιλήψεις των διευθυντών ως προς την υποστήριξη των μαθητών με ΧΣΕΧΕΕΑ;

4.3 Αναγκαιότητα έρευνας

Για την υλοποίηση του στόχου της παρούσας εργασίας κρίθηκε σκόπιμη η διεξαγωγή εμπειρικής έρευνας, μέσα από την οποία επιδιώχθηκε η διερεύνηση των θέσεων των διευθυντών δημοτικών σχολείων ως προς την αναγνώριση της σημασίας των ΤΠΕ ως μία στρατηγική για την ενεργοποίηση των μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση και την ταυτόχρονη ανάδειξη μέτρων που λαμβάνουν ως προς αυτές. Παρόλο που διάφορες έρευνες υποστηρίζουν διεθνώς τη προώθηση των ΤΠΕ μέσα από τη στάση του διευθυντή, με γνώμονα το γεγονός ότι ο ίδιος μπορεί να σκεφτεί και να εφαρμόσει διάφορες στρατηγικές βελτίωσης των σχολείων, όταν γνωρίζει καλύτερα τις ΤΠΕ (Anderson & Dexter, 2005 · Λάσχου, 2017), ελάχιστες απόπειρες διερεύνησης έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα για τη σχέση των εννοιών «ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας»-«χρήση ΤΠΕ» και «μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση». Η παρούσα μελέτη αποπειράται να καλύψει αυτό το κενό, εφόσον δεν υπάρχουν ποιοτικές έρευνες που να εστιάζουν στην προσπάθεια κατανόησης σε βάθος το πώς οι διευθυντές συμβάλλουν στην ένταξη των ΤΠΕ στην σχολική εργασία ως εργαλείο ενεργοποίησης και εμπλοκής των μαθητών με ΧΣΕΧΕΕΑ.

4.4 Μεθοδολογία

4.4.1 Ερευνητική προσέγγιση

Καθώς η έρευνα εστιάζει στον ρόλο των διευθυντών του δημοτικού σχολείου σε σχέση με τη χρήση των ΤΠΕ στην κινητοποίηση των ακαδημαϊκά αδύναμων μαθητών, δηλαδή, ασχολείται με την κατανόηση απόψεων, εμπειριών και συναισθημάτων που έχουν τα άτομα θα χρησιμοποιηθεί η ποιοτική προσέγγιση και συγκεκριμένα η θεματική ανάλυση. Πρόκειται για μια εύχρηστη μέθοδο, ιδανική για νέους ερευνητές που εντοπίζει, περιγράφει, αναφέρει

και «θεματοποιεί» επαναλαμβανόμενα νοηματικά μοτίβα δηλαδή «θέματα» τα οποία προκύπτουν από τα ερευνητικά δεδομένα (Braun & Clark, 2006 · Holloway & Tondres, 2003 · Roulston, 2001).

4.4.2. Επιλογή συμμετεχόντων

Η επιλογή των ατόμων βασίστηκε στη μέθοδο του διαθέσιμου δείγματος (availability sample), δηλαδή, επιλέχθηκαν διευθυντές που θα μπορούσαν να συμμετάσχουν σε αυτή, ενώ εφαρμόστηκε και η μέθοδος της σκόπιμης δειγματοληψίας (purposive sample), όπου οι συμμετέχοντες που επιλέχθηκαν θα διευκόλυναν την εξαγωγή συμπερασμάτων. Πιο αναλυτικά, στην έρευνα συμμετείχαν 15 διευθυντές που εργάζονταν σε δημόσια δημοτικά σχολεία της Βοιωτίας, Τρικάλων, Καρδίτσας, Λάρισας και Αθήνας. Ο αριθμός θεωρείτο απαραίτητος εξαιτίας της ποιοτικής ανάλυσης των δεδομένων, ωστόσο μεγαλύτερος αριθμός συμμετεχόντων θα λειτουργούσε ως τροχοπέδη στη συγκέντρωση και στη διαδικασία κατανόησης εξαιτίας της ποσότητας των στοιχείων. Τα κριτήρια επιλογής ήταν: το προφίλ των διευθυντών (φύλο, θέση εργασίας, σπουδές (πτυχίο, μεταπτυχιακό, σεμινάρια, διδακτορικό, δεύτερο πτυχίο, γνώσεις σε ΤΠΕ (πχ σεμινάριο επιμόρφωσης Α Β επιπέδου), χρόνια συνολικής εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας, χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής-διευθύντρια, χρόνια εργασίας στον σχολικό χώρο στον οποίο εργάζονται, η ηλικιακή τους ομάδα), τα χαρακτηριστικά του σχολείου (η οργανικότητα του, η δυναμικότητα του, η περιοχή στην οποία βρίσκεται, ο ικανοποιητικός τεχνολογικός εξοπλισμός) και ο αριθμός των μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση.

Έτσι, από τους συμμετέχοντες διευθυντές οι 7 ήταν άντρες και οι 8 γυναίκες. Από αυτούς όλοι είχαν μόνιμη θέση με εξαίρεση μία διευθύντρια που κατείχε θέση αναπληρωτή και εκτελούσε χρέη προϊσταμένης σε τριθέσιο σχολείο. Όσον αφορά τις σπουδές τους, οι 8 είχαν τελειώσει Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, οι 6 Ακαδημία με μετέπειτα εξομοίωση, και μία πτυχίο Φυσικής Αγωγής. Μεταπτυχιακές σπουδές είχαν οι 10 από τους 15, ενώ διδακτορικές σπουδές οι 2. Επίσης, 9 στους 15 είχαν ολοκληρώσει προπτυχιακές σπουδές σε 2^η σχολή ή βρίσκονταν σε εξέλιξη. 1 στους 15 έκανε δεύτερο μεταπτυχιακό και ήταν υποψήφιος διδάκτορας. Οι 4 στους 15 είχαν ολοκληρώσει μεταπτυχιακές σπουδές σχετικές με την Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Όσο αφορά τις γνώσεις των ΤΠΕ οι 14 είχαν Α και Β επίπεδο, ενώ μία μόνο Α. Σχετικά με τα έτη υπηρεσίας στο δημοτικό σχολείο, οι 4 είχαν από 10-20 έτη, άλλοι 5 είχαν 21-30 και 6 είχαν 30-35, ενώ σχετικά με τα έτη προϋπηρεσίας στη θέση του διευθυντή οι 7 είχαν 0-3 χρόνια, οι 6 είχαν από 5-10 και 2

είχαν πάνω από 10 (12 και 15 αντίστοιχα). Όσο αφορά τα χρόνια υπηρεσίας στον τωρινό εργασιακό χώρο όλοι βρίσκονταν από 1-8 χρόνια. Τέλος, όσο αφορά την ηλικιακή ομάδα οι 5 άνηκαν στην 26-50 και οι 10 στην 51-65.

Όσο αφορά τα χαρακτηριστικά του σχολείου υπήρχε ποικιλία ως προς την οργανικότητα(τριθέσιο, τετραθέσιο εξαθέσιο, οχταθέσιο, εννιαθέσιο, δωδεκαθέσιο, δεκατριθέσιο δεκατετραθέσιο, δεκαπενταθέσιο, δεκαεξαθέσιο, δεκαοκταθέσιο) και αντίστοιχα καθοριζόταν και η δυναμικότητα του καθενός. 11 σχολεία ήταν αστικά, 3 άνηκαν σε αγροτική περιοχή και συγκεκριμένα σε μεγάλα χωριά, ενώ 1 βρισκόταν στη μεγαλύτερη βιομηχανική ζώνη της Ελλάδας. Στα 10 σχολεία υπήρχε σχεδόν άρτιος εξοπλισμός στην αίθουσα πληροφορικής και σχεδόν σε όλες τις τάξεις με διαβεβαιώσεις ότι γίνονται απόπειρες εγκατάστασης και στις υπόλοιπες, στα 4 δηλώθηκε ότι δεν υπάρχει στις τάξεις αλλά υπάρχει εργαστήριο, ενώ στο 1 υπάρχει εργαστήριο και κινητός φορητός εξοπλισμός. Όσο αφορά τον αριθμό των μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση 10 διευθυντές απάντησαν ότι είναι ίδιο το ποσοστό σε σχέση με άλλα σχολεία που έχουν εργαστεί ή ακούσει, 2 ανέφεραν ότι είναι υψηλότερο το ποσοστό και αυτό αποτελεί πρόκληση για τους ίδιους, 1 ότι είναι χαμηλότερο και 1 ότι εξαρτάται από την περιοχή στην οποία βρίσκεται το σχολείο.

4.4.3. Συλλογή δεδομένων και ερευνητικά εργαλεία

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσα από ατομικές συνεντεύξεις, ώστε να δοθεί η δυνατότητα προσωπικής επαφής και να καταγραφούν ορισμένες πληροφορίες σχετικές με τον χώρο, το άτομο και τη μη λεκτική επικοινωνία (Σαραφίδου, 2011). Πιο αναλυτικά, χρησιμοποιήθηκε ο τύπος της ημι-δομημένης συνέντευξης (semi-structured interview), κατά την οποία το περιεχόμενο των ερωτήσεων προκαθορίζεται χωρίς, ωστόσο, να τηρείται η ίδια διατύπωση και η ίδια αλληλουχία των ερωτήσεων, ενώ ορισμένες από αυτές επαναλήφθηκαν σε άλλα σημεία της συνέντευξης, ώστε να επαναβεβαιωθούν τα δεδομένα.

Η επιλογή της ποιοτικής μεθοδολογικής προσέγγισης συνδέεται με την κατασκευή ενός οδηγού συνέντευξης, οι βασικοί άξονες του οποίου καθορίστηκαν με γνώμονα τη στοχοθεσία και το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας μελέτης. Αρχικά, έγιναν κάποιες προκαταρκτικές ερωτήσεις, μέσω των οποίων διερευνήθηκε το προφίλ των διευθυντών. Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις σχετικά με

δημογραφικά, προσωπικά και επαγγελματικά στοιχεία, όπως η ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκουν, σπουδές, χρόνια συνολικής εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας, χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής- διευθύντρια, χρόνια εργασίας στον σχολικό χώρο στον οποίο εργάζονται, θέση εργασίας(μόνιμη ή αναπληρωτή), συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης ως προς τις ΤΠΕ. Στη συνέχεια, οι διευθυντές χρειάστηκε να περιγράψουν το σχολείο τους με βάση την οργανικότητα και τη δυναμικότητα του, την περιοχή στην οποία βρίσκεται και τον τεχνολογικό εξοπλισμό που έχει. Έπειτα, απάντησαν σε μια εισαγωγική ερώτηση σχετικά με το αν το τωρινό σχολείο έχει περισσότερους ή λιγότερους μαθητές με χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση συγκριτικά με άλλα σχολεία στα οποία έχουν εργαστεί ή ακούσει. Οι επόμενες ερωτήσεις αφορούσαν εμπειρίες, συμπεριφορές, γνώμες, γνώσεις, συναισθήματα, αντιλήψεις και στάσεις και χωριστήκαν σε 3 άξονες (το διάγραμμα της συνέντευξης υπάρχει στο Παράρτημα Ι). Με τις ερωτήσεις του πρώτου άξονα διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις των διευθυντών σχετικά με τα χαρακτηριστικά των μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση και τον ρόλο που αυτοί διαδραματίζουν για την υποστήριξη τους σε συνεργασία με τον σύλλογο διδασκόντων. Ο δεύτερος άξονας περιελάμβανε ερωτήσεις σχετικά με τον ρόλο των ΤΠΕ ως εργαλείο κινητοποίησης μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση και τις στάσεις των διευθυντών ως προς αυτές. Τέλος, με τις ερωτήσεις του τρίτου άξονα, οι διευθυντές κλήθηκαν να διατυπώσουν τις απόψεις τους για το όραμα τους για το σχολείο που υπηρετούσαν, τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, τη συνεργασία με τους γονείς, την επαγγελματική ανάπτυξη των ιδίων και των εκπαιδευτικών, τη σύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινότητα και τις πρωτοβουλίες που παίρνουν προκειμένου να ενισχύσουν μαθητές με χαμηλή σχολική. Τα παραπάνω θέματα αποσκοπούσαν στην αναζήτηση παραγόντων που επηρεάζουν τις αντιλήψεις των διευθυντών ως προς την υποστήριξη των μαθητών με ΧΣΕΧΕΕΑ.

4.4.4. Διαδικασία διεξαγωγής έρευνας

Αρχικά, προτού υλοποιηθεί η κυρίως έρευνα, διεξήχθη μία πιλοτική, ώστε να δοκιμαστεί κατά πόσο ο οδηγός συνέντευξης ήταν αποτελεσματικός, δηλαδή κατά πόσο οι ερωτήσεις ήταν κατανοητές. Γι αυτό η πρώτη συνέντευξη έγινε με μία διευθύντρια, όπου σημειώθηκαν ορισμένες τροποποιήσεις σε κάποιες ερωτήσεις, ενώ λίγες αφαιρέθηκαν εξαιτίας του αριθμού, γεγονός που θα κούραζε τον συνεντευξιαζόμενο-συνεντευξιαζόμενη.

Η έρευνα έλαβε χώρα κατά το χρονικό διάστημα από τις 9 Ιουνίου 2019 έως τις 31 Ιανουαρίου 2020. Η διαδικασία αφορούσε μία πρώτη ενημέρωση (τηλεφωνική ή κατ' ιδίαν) του διευθυντή-της διευθύντριας του κάθε σχολείου, προκειμένου να πληροφορηθεί σχετικά με την έρευνα και να επιβεβαιώσει τη συμμετοχή του. Κατά τη συνάντηση με όσους τελικά συμφώνησαν αναφέρονταν κάθε φορά στους συμμετέχοντες ο σκοπός και η φύση της έρευνας. Παράλληλα, τους ζητήθηκε να εκφράσουν τις πραγματικές τους απόψεις και στάσεις σχετικά με τα θέματα που θα συζητιόταν, χωρίς ενδοιασμούς, αφού η έρευνα δε στοχεύει στην κριτική της σωστής ή μη συμπεριφοράς των συμμετεχόντων αλλά έχει σκοπό να αναδειξεί βαθύτερα στοιχεία. Επιπλέον, για λόγους επιστημονικής δεοντολογίας, αναφέρθηκε ότι θα διασφαλιστεί η ανωνυμία τους, δηλαδή, τα δεδομένα που θα συλλεχτούν θα είναι απόλυτα εμπιστευτικά, ενώ τα αποτελέσματα θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Μάλιστα, θα είχαν τη δυνατότητα να υπογράψουν αντίστοιχο έγγραφο πριν τη διεξαγωγή της συνέντευξης.

Με τη συναίνεση του εκάστοτε διευθυντή- διευθύντριας για συμμετοχή, οριζόταν ο κατάλληλος χώρος και χρόνος για την πραγματοποίηση της κάθε συνέντευξης. Ορισμένες πραγματοποιήθηκαν εντός σχολικού χώρου και άλλες εκτός, ανάλογα με τη διευκόλυνση του συμμετέχοντα.

Πριν την έναρξη κάθε συνέντευξης, ζητούνταν άδεια για τη μαγνητοφώνηση με την οποία όλοι οι διευθυντές συμφώνησαν χωρίς να εκφράσουν κάποιο δισταγμό. Καθεμιά από τις συνεντεύξεις διήρκεσε από 25' – 50' της ώρας και λάμβανε χώρα σε χώρους όπου υπήρχε ησυχία, κυρίως σε κάποιο ήσυχο γραφείο σχολείου ή σε κάποια καφετέρια χωρίς κόσμο. Αξίζει να σημειωθεί ότι το περιβάλλον συζήτησης χρειαζόταν να είναι άνετο και οικείο, ώστε οι ερωτώμενοι να μη νιώθουν άβολα και γι αυτό πρότειναν οι ίδιοι το μέρος.

Επιπρόσθετα, προς επίτευξη της μέγιστης δυνατής εγκυρότητας και αξιοπιστίας του υλικού που θα συλλεγόταν, χρησιμοποιήθηκε ουδέτερο ύφος διατύπωσης των ερωτήσεων, για να αποφευχθεί η πιθανότητα να ενοχληθεί ο συνεντευξιζόμενος ή να νιώσει ότι η απάντηση κατευθύνεται. Ταυτόχρονα, ορισμένες φορές διατυπώνονταν πρόσθετες ή/και διευκρινιστικές ερωτήσεις, ώστε να διευκρινιστούν ορισμένες ασάφειες στα λεγόμενα τους, ενώ η προσεκτική παρακολούθηση αποσκοπούσε στο να μην υπάρξει παρέκκλιση από το υπό συζήτηση θέμα. Στο τέλος ο συμμετέχων ρωτήθηκε αν ήθελε να προσθέσει κάτι σε όσα είχαν ειπωθεί και ευχαριστήθηκε για τη συμμετοχή του στην έρευνα.

4.4.5. Ανάλυση δεδομένων

Η θεματική ανάλυση επιχειρεί με συστηματικό τρόπο να ανιχνεύσει, να οργανώσει και κατανοήσει πρότυπα νοήματος («θέματα») εντός ενός συνόλου δεδομένων και με αυτόν τον τρόπο να παράσχει γνωστική πρόσβαση σε συλλογικές σημασιοδοτήσεις και εμπειρίες. Πρόκειται για μια διαδικασία κίνησης, επαναφοράς, ή κυκλικότητας, η οποία χαρακτηρίζεται από συστηματικότητα αλλά και από ευελιξία. (Braun και Clarke, 2006 · Holloway & Todres, 2003 · Willig & Stainton-Rogers, 2008).

Προκειμένου να μετατραπεί το υλικό σε επεξεργάσιμη μορφή απαιτείται αρχικά η απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων. Για διευκόλυνση στην παρούσα εργασία κάθε συνέντευξη είχε το δικό της όνομα (πχ Συνέντευξη 1, Συνέντευξη 2κ.λπ.). Ακολουθεί το πρώτο στάδιο της ανάλυσης με το οποίο επιτυγχάνεται η εξοικείωση με το ερευνητικό υλικό. Για τον σκοπό αυτό απαιτείται επαναλαμβανόμενη προσεκτική ανάγνωση του συνόλου των ερευνητικών δεδομένων και ενεργητική αναζήτηση νοημάτων, θεμάτων και μοτίβων που έχουν σημασία για το εξεταζόμενο φαινόμενο. Αφού δημιουργηθεί μια πρώτη εικόνα αναφορικά με τα δεδομένα ως προς το τι λένε ή κάνουν οι συμμετέχοντες, καταγράφονται οι αρχικές ιδέες, πριν ξεκινήσει το δεύτερο στάδιο της ανάλυσης που περιλαμβάνει την κωδικοποίηση (Braun & Clarke, 2006).

Το δεύτερο στάδιο της ανάλυσης περιλαμβάνει την παραγωγή αρχικών κωδικών με εξέταση των κειμένων σειρά προς σειρά. Εδώ αποδίδεται σε κάθε απόσπασμα του κειμένου ένας εννοιολογικός προσδιορισμός – ένας κωδικός. Ο κωδικός αυτός εκφράζει σε συντομία ένα νόημα σε συγκεκριμένο τμήμα των δεδομένων. Δεδομένου ότι ένα απόσπασμα μπορεί να περιέχει πολλά διαφορετικά νοήματα, στο ίδιο απόσπασμα κειμένου είναι δυνατόν να αποδοθούν ένας ή περισσότεροι κωδικοί. Κάποιοι κωδικοί μπορούν να συνδυαστούν (κωδικοί με όμοια χαρακτηριστικά ή νοήματα) και να ενοποιηθούν σε ένα ανώτερο επίπεδο (πριν από τη διαμόρφωση θεμάτων) σχηματίζοντας κατηγορίες ή κωδικούς ανώτερου επιπέδου. Η διαδικασία της κωδικοποίησης αποτελεί σημαντικό μέρος της ανάλυσης, καθώς εντοπίζονται μονάδες νοήματος που συνδέονται μεταξύ τους και οργανώνονται τα δεδομένα σε ομάδες που έχουν νόημα (σε σχέση πάντα με το ερευνητικό ερώτημα) (Miles & Huberman, 1994 · Τσιώλης, 2014).

Στο τρίτο στάδιο η ανάλυση εστιάζεται στην αναζήτηση πιθανών θεμάτων ή υποθεμάτων μέσα από τον συνδυασμό διαφορετικών κωδικών. Κάποιοι αρχικοί κωδικοί μπορεί να σχηματίσουν κύρια θέματα, ενώ άλλοι υποθέματα ή υποκατηγορίες. Τα θέματα

συμπυκνώνουν ομάδες κωδικών ή κατηγοριών και ενέχουν μεγαλύτερο βαθμό ερμηνείας από τους πιο περιγραφικούς κωδικούς ή τις κατηγορίες (Braun & Clarke,2006).

Το τέταρτο στάδιο ξεκινά όταν έχει αρχίσει να διαμορφώνεται ένα σύνολο πιθανών ή υποψήφιων θεμάτων και περιλαμβάνει την επανεξέτασή τους καθώς κάποια θέματα μπορεί να επικαλύπτονται, οπότε χρειάζεται να συγχωνευθούν σε ένα και άλλα ίσως χρειάζεται να διαχωριστούν σε ξεχωριστά θέματα. Όταν διαμορφωθεί ένας «θεματικός χάρτης» επανεξετάζεται αν απεικονίζει τα νοήματα που περιλαμβάνονται σε ολόκληρο το ερευνητικό υλικό, και πιθανόν να εντοπιστούν μονάδες νοήματος που ενδεχομένως δεν είχαν συμπεριληφθεί στην αρχική κωδικοποίηση. Σε αυτή την περίπτωση, μπορεί να χρειαστεί να συμπεριληφθούν νέοι κωδικοί και θέματα(Braun & Clarke,2006 · Τσιώλης, 2014).

Στο πέμπτο στάδιο προσδιορίζεται η ουσία του κάθε θέματος καθώς και η διάσταση των δεδομένων που συλλαμβάνει. Επιπλέον, αναγνωρίζεται η ύπαρξη υποθεμάτων, τα οποία ορίζονται ως θέματα-εντός-ενός-θέματος και είναι χρήσιμα για την οργάνωση ενός ιδιαίτερα μεγάλου και περίπλοκου θέματος. Το κάθε θέμα απεικονίζει και εντάσσεται στο πλαίσιο της ευρύτερης συνολικής εικόνας που διαμορφώνεται από τα δεδομένα της έρευνας και σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα. Επίσης, είναι σημαντικό να διασφαλιστεί ότι δεν υπάρχει υπερβολική αλληλεπικάλυψη μεταξύ των θεμάτων. Στο τέλος αυτού του σταδίου, λαμβάνουν χώρα οι πρώτες σκέψεις για την ονοματοθεσία των θεμάτων της τελικής ανάλυσης. Τα ονόματα πρέπει να είναι περιεκτικά, ενδιαφέροντα και να δίνουν άμεσα στον αναγνώστη μια εικόνα σχετικά με το τι περιλαμβάνει το κάθε θέμα (Braun & Clarke,2006 · Τσιώλης, 2014).

Το έκτο στάδιο αφορά την τελική ανάλυση και τη συγγραφή των ευρημάτων, αφού έχει συγκεντρωθεί το σύνολο των πλήρως επεξεργασμένων θεμάτων που προκύπτουν από το ερευνητικό υλικό. Πρόκειται για μια συνεκτική, ενδιαφέρουσα και λογική ιστορία χωρίς επαναλήψεις που συνδέει τα δεδομένα εντός αλλά και μεταξύ των θεμάτων, ενώ παρέχονται επαρκή στοιχεία που τεκμηριώνουν τα διάφορα θέματα ή ζητήματα που παρουσιάζονται. Ταυτόχρονα, τα αποσπάσματα των συνεντεύξεων είναι ενσωματωμένα σε αυτή την αναλυτική αφήγηση, ώστε να είναι έγκυρη η ανάπτυξη (Cohen,Manion, &Morrison,2008). Ο στόχος εδώ δεν αφορά μόνο την απλή περιγραφή του φαινομένου, αλλά την πληρέστερη κατανόηση του νοήματος που περικλείεται στα δεδομένα σε σχέση με το ερευνητικό ερώτημα και το εξεταζόμενο φαινόμενο (Braun & Clarke,2006 · Willig & Stainton-Rogers, 2008).

4.5. Περιορισμοί έρευνας

Συγκριτικά με τις ποσοτικές έρευνες στις ποιοτικές δεν υφίστανται αντίστοιχες μέθοδοι διασφάλισης της ποιότητας των μετρήσεων και του σχεδιασμού, γεγονός που αποτελεί έναν από τους βασικούς περιορισμούς των συγκεκριμένων προσεγγίσεων. Αυτό σημαίνει ότι η ποιοτική έρευνα υστερεί ως προς τη γενίκευση των αποτελεσμάτων, καθώς ο αριθμός των συμμετεχόντων είναι κατά κανόνα μικρός και δεν είναι αντιπροσωπευτικός ενός ευρύτερου πληθυσμού, με αποτέλεσμα τα συμπεράσματα να αναφέρονται μόνο στα συγκεκριμένα άτομα. (Σαραφίδου,2011). Επιπρόσθετα, η απουσία επαναληψιμότητας αποτελεί μειονέκτημα (Cohen et. al, 2008), ενώ η συλλογή δεδομένων με τη χρήση συνεντεύξεων είναι ιδιαίτερα δύσκολη, διότι πολλοί ερωτώμενοι διστάζουν να εκφραστούν ελεύθερα. Βέβαια, αξίζει να σημειωθεί ότι σε καμία περίπτωση οι συμμετέχοντες δεν πείστηκαν να απαντήσουν, ωστόσο, ενδέχεται να έδωσαν, με ή χωρίς πρόθεση, ψευδείς ή ανακριβείς πληροφορίες με κριτήριο το τι είναι αποδεκτό σύμφωνα με τον ρόλο τους ως διευθυντές προσπαθώντας να ενισχύσουν την αυτοεικόνα τους ή να κρύψουν κάτι που δεν επιθυμούσαν να φανερωθεί. Επομένως, η πιθανή μη ειλικρίνεια των απαντήσεων είναι λογικό να περιορίζει την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων. Ακόμη, το υποκειμενικό στοιχείο, δηλαδή, οι αξίες, αντιλήψεις, προσδοκίες και πεποιθήσεις του ερευνητή αφορά την επιλεκτική αντίληψη στην επεξεργασία και ερμηνεία των δεδομένων, αφού επιστήμονες με διαφορετικά κίνητρα, ενδιαφέροντα, εμπειρίες και ειδίκευση εστιάζουν σε διαφορετικές πλευρές ενός φαινομένου, (Σαραφίδου, 2011). Συμπερασματικά, αποπειράθηκε κάθε δυνατή προσπάθεια αντιμετώπισης των δυσκολιών και περιορισμών που προαναφέρθηκαν, ώστε τα αποτελέσματα της έρευνας να είναι πλήρη και αντιπροσωπευτικά του τρόπου με τον οποίο οι ίδιοι οι διευθυντές επέλεξαν να εκφράσουν τις αντιλήψεις τους για το θέμα.

5^ο Κεφάλαιο: Αποτελέσματα

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της εμπειρικής έρευνας με την παράθεση των πιο σημαντικών και αντιπροσωπευτικών αποσπασμάτων των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων. Παράλληλα, επιχειρείται η ερμηνεία και συζήτησή τους έχοντας ως βάση το θεωρητικό υπόβαθρο της παρούσας εργασίας.

5.1. Θεματικοί άξονες

Μετά την επεξεργασία του απομαγνητοφωνημένου υλικού των συνεντεύξεων και τη δημιουργία κατηγοριών ανάλυσης προέκυψαν τρεις θεματικές ενότητες με υποκατηγορίες, οι οποίες βρίσκονται σε αντιστοιχία με τον ερευνητικό σκοπό και τα επιμέρους ερωτήματα. Στη πρώτη θεματική κατηγορία αποτυπώνονται οι αντιλήψεις των ίδιων των διευθυντών σχετικά με την εικόνα των μαθητών με ΧΣΕΧΕΕΑ (ως προς τον αριθμό και τα χαρακτηριστικά) και τους παράγοντες (Νοημοσύνη (Γνωστική και Συναισθηματική), Κίνητρα, Αυτορρυθμιζόμενη Μάθηση, Οικογένεια, Μητρική γλώσσα, Σχολείο-Εκπαιδευτικός, Τόπος διαμονής, Παρέες Συνομηλίκων) που οδηγούν σε αυτή. Επίσης, περιγράφονται τρόποι παρέμβασης της χαμηλής σχολικής επίδοσης και συντελεστές που δρουν ανασταλτικά, ενώ αναδεικνύεται και ο ρόλος του Διευθυντή και του Συλλόγου Διδασκόντων στην αντιμετώπιση της πρόκλησης. Στη δεύτερη θεματική ενότητα, καταγράφονται οι απόψεις τους σχετικά με τον ρόλο των ΤΠΕ στη διαδικασία της μάθησης γενικά ο οποίος στη συνέχεια συσχετίζεται με τους 8 παράγοντες χαμηλής σχολικής επίδοσης. Ακόμη, σημειώνονται οι αντιλήψεις τους προς τις εφαρμογές των ΤΠΕ και στη συνέχεια αναλύεται ο ρόλος τους στην όλη διαδικασία. Στην τρίτη θεματική ενότητα αναδεικνύονται παράγοντες επιρροής των διευθυντών ως προς την υποστήριξη των μαθητών με ΧΣΕΧΕΕΑ, είτε γενικά είτε ειδικά με χρήση των ΤΠΕ. Συγκεκριμένα, αναλύονται το όραμά τους, η φιλοσοφία της συμπερίληψης, η συνεργασία με την οικογένεια, η επαγγελματική τους ανάπτυξη αλλά και αυτή των εκπαιδευτικών, καθώς και η σχέση τους με την τοπική κοινωνία. Αξίζει να σημειωθεί ότι κάθε διευθυντής εκπροσωπείται με το κεφαλαίο ελληνικό γράμμα Δ και τον αύξοντα αριθμό 1 έως 15 ανάλογα με τη σειρά του στο απομαγνητοφωνημένο υλικό, ενώ τα αυτούσια λόγια του εγκλείονται σε εισαγωγικά με παράλληλη χρήση της πλάγιας γραφής.

5.1.1.1. Αντιλήψεις διευθυντών ως προς την εικόνα μαθητών με ΧΣΕΧΕΕΑ

Στη θεματική αυτή κατηγορία αποτυπώνονται οι απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με τον αριθμό και τα χαρακτηριστικά εκείνα που θεωρούν ότι συνθέτουν τους μαθητές με ΧΣΕΧΕΕΑ.

Αρχικά, όλοι οι διευθυντές αποδέχτηκαν την ύπαρξη τους ως δεδομένη. Η Δ13 σημειώνει: *«Έχω και σε αυτό το σχολείο και σε κάθε σχολείο που υπηρετήσα. Είναι λογικό»,* όπως και ο Δ4: *«Σε σύγκριση με άλλα σχολεία έχω παρατηρήσει και παρατηρώ συνεχώς ότι δεν έχω δει μεγάλη διαφορά στο μαθησιακό επίπεδο, δηλαδή ένα ποσοστό των 30% είναι οι εξαιρετικά καλοί μαθητές, ένα μέτριο επίπεδο το 40% και παραπάνω και μένει ένα 30% που είναι οι μαθητές που χρήζουν βοήθεια. Αυτό ξαναλέω ισχύει πάντοτε, όλα τα χρόνια που δουλεύω, δεν είχαν ένα επίπεδο οι μαθητές, δεν μπορούν να φτάσουν όλοι στο ίδιο επίπεδο.»* Η ταξινόμηση αυτή με την πολύ καλή, καλή, μέτρια και χαμηλή σχολική επίδοση συναντάται και στη βιβλιογραφία (Κωνσταντίνου, 2007· Λάππα & Βαρδούλης, 2006), το ζήτημα είναι κατά πόσο απασχολεί τους διευθυντές η περίπτωση των μαθητών με ΧΣΕΧΕΕΑ, ώστε να την εντάξουν ως έναν δικό τους στόχο ηγεσίας.

Στη συνέχεια, σχετικά με το δικό τους σχολείο οι απαντήσεις τους ως προς τον αριθμό των μαθητών και αν οι ίδιοι τις γνωρίζουν φαίνεται να ποικίλει. Ειδικότερα, ο Δ2 επισημαίνει: *«Ο διευθυντής δεν μπορεί να έχει εικόνα τώρα για 300 μαθητές. Είναι δύσκολο αυτό το πράγμα. Εικόνα σίγουρα έχω εκεί που μπαίνω και κάνω τις 6 ώρες μου, που διδάσκω κοινωνική και πολιτική αγωγή. Σε ένα τμήμα ναι, αλλά στα άλλα τμήματα δεν μπορώ να ξέρω ακριβώς τι γίνεται»,* ενώ και η Δ8 φαίνεται να συμφωνεί *«Ξέρω κάποιες περιπτώσεις από αυτά που μου αναφέρουν οι συνάδελφοι μου άτυπα, αλλά δεν γνωρίζω όλες τις περιπτώσεις.»* Παρόμοιες απόψεις σχετικά με την έλλειψη πλήρους εικόνας των μαθητών αυτών υποστηρίζει και ο Δ4, ο οποίος προσθέτει και την έννοια της αξιολόγησης: *«Γνωρίζω όσες περιπτώσεις συζητιούνται, φτάνουν στον Σύλλογο ή με ενημερώνει ο εκπαιδευτικός. Δεν μπορώ να μπω μέσα στην τάξη και να κάνω έλεγχο»,* ενώ πάνω σε αυτό και η Δ6 καταθέτει τον προβληματισμό της: *«Δεν έχω μεγάλη πείρα, δεν είναι εύκολο. Αν ήμουν διευθύντρια σε ιδιωτικό σχολείο, ίσως ήταν πιο εύκολο αλλά και πάλι ο έλεγχος στην Ελλάδα υπονομεύει ότι πρέπει να είσαι σκληρός και κανείς δεν το βλέπει ως τρόπο βελτίωσης. Οπότε θεωρητικά μπορώ να κάνω συστάσεις, όμως περιορίζομαι να λέω γενικά την άποψη μου μέσα από συζητήσεις, διαφορετικά οι συνάδελφοι θα θιχτούν, και άρα θα χαλάσει το κλίμα...»*. Σύμφωνα με τον νόμο 105657/2002 (ΦΕΚ 1340,τ.Β'άρθρο 27) ο διευθυντής έχει την υποχρέωση να αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, εδώ παρατηρείται ότι υπεκφεύγουν

τη διαδικασία και αυτό λειτουργεί ανασταλτικά στην αναγνώριση των μαθητών με ΧΣΕΧΕΕΑ. Αυτό μπορεί να συμβαίνει, γιατί μάλλον νιώθουν ότι θα κλονιστεί η εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών και θα διαταραχθούν οι σχέσεις με τους ίδιους.

Στον αντίποδα υπάρχουν και διευθυντές που δηλώνουν ότι γνωρίζουν όλες τις περιπτώσεις όπως η Δ12: *«Σαν διευθύντρια αν γνωρίζω προσωπικά τα παιδιά αυτά; Ναι τα γνωρίζω...»* και η Δ15: *«Γνωρίζω όλες τις περιπτώσεις ανεξαρτήτου δυσκολίας»*. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απόψεις των Δ1 (*«Ναι, είχαμε πλήρη επικοινωνία με τους συναδέλφους..πολλές φορές έκανα και εγώ μάθημα στην τάξη, ώστε να έχω σαφή εικόνα των παιδιών»*) και σε άλλο σημείο της συνέντευξης *«λόγω του μικρού αριθμού μέσα στην τάξη εμείς μπορούμε να ασχοληθούμε εκτενέστερα με ένα παιδί δίνοντας επιπλέον πληροφορίες, μια βοήθεια »*) και Δ5 (*«Περίπου 10 παιδιά στα 35. Βέβαια με μικρή επιφύλαξη για την πρώτη δημοτικού, δεν έχουμε σαφή εικόνα τουλάχιστον μέχρι τον Δεκέμβριο, δεν έχουμε αξιολογήσει επαρκώς την επίδοση τους, από Γενάρη να δούμε πως θα πάνε»*) που φαίνεται ότι συνδέουν την πλήρη ενημέρωση τους με τον μικρό αριθμό των μαθητών που φοιτούν στο σχολείο. Μάλιστα, σε διευκρινιστική ερώτηση προς τον Δ5 αν θα γνώριζε όλες τις περιπτώσεις αν ήταν διευθυντής σε μεγάλο σχολείο απάντησε: *«Προφανώς όχι, αλλά θα μπορούσαμε σε τακτά χρονικά διαστήματα να ενημερώνομαι από τους εκπαιδευτικούς της τάξης»*.

Επομένως, αντιλαμβάνεται κανείς ότι οι διευθυντές είτε γνωρίζουν όλες τις περιπτώσεις, είτε ορισμένες, είτε εξαρτάται από τον τύπο του σχολείου (δηλαδή, τον αριθμό των μαθητών που φοιτούν σε αυτό). Πάντως, σύμφωνα με τη νομοθεσία ο διευθυντής σε συνεργασία πάντα με τον Σύλλογο Διδασκόντων στον οποίο προεδρεύει έχει την ευθύνη της καλλιέργειας και της ανάπτυξης των γνωστικών και των νοητικών ικανοτήτων όλων των μαθητών και οφείλει να παρεμβαίνει σε περιπτώσεις φαινομένων σχολικής αποτυχίας τους, εφαρμόζοντας κατάλληλα αντισταθμιστικά εκπαιδευτικά προγράμματα για την αποτελεσματική αντιμετώπισή της (ΦΕΚ 1340/2002 - Φ.353.1/324/105657/Δ1/2002 (άρθρο 38). Φυσικά, το αν ο νομοθέτης ενδέχεται να μην εξετάζει πρακτικά ζητήματα που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές, δεν διερευνάται από τη συγκεκριμένη μελέτη, αλλά θα μπορούσε να αποτελέσει θέμα άλλης έρευνας σχετικά με το πώς προκύπτει η θέσπιση νόμων που σχετίζονται με την εκπαίδευση, αν είναι, δηλαδή, εσωτερική ή υιοθετείται από άλλες χώρες προσαρμοσμένη ή μη στα ελληνικά δεδομένα.

Τέλος όσο αφορά τα χαρακτηριστικά των μαθητών με ΧΣΕΧΕΕΑ οι διευθυντές επισημαίνουν την αδιαφορία των μαθητών αυτών και το δυσμενές οικογενειακό περιβάλλον.

Χαρακτηριστικές περιγραφές αποτελούν: Δ1: «Ναι υπάρχουν μαθητές που λόγω του οικογενειακού περιβάλλοντος ή προσωπικής τους δικής τους ας την πούμε αδιαφορίας σε κάποια πράγματα υστερούν..» και Δ3: «Ναι φυσικά μπορώ να φέρω 1- 2 μαθητές που παρουσιάζουν χαμηλές επιδόσεις δυσκολίες αλλά αυτό γίνεται κυρίως λόγω οικογενειακών θεμάτων στο σπίτι, διαζύγια, παραμελημένα παιδιά κτλ». Τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά συναντώνται και στη βιβλιογραφία, καθώς οι μαθητές με ΧΣΕΧΕΕΑ χαρακτηρίζονται από τον κοινωνικό περίγυρο ως αδιάφοροι, χωρίς διάθεση για μάθηση και τεμπέληδες, ενώ το οικογενειακό τους περιβάλλον θεωρείται, επίσης, προβληματικό (Καΐλα, 1995).

5.1.1.2. Αντιλήψεις διευθυντών σχετικά με τους παράγοντες χαμηλής σχολικής επίδοσης

Όσο αφορά τους παράγοντες που προκαλούν χαμηλή σχολική επίδοση σημειώθηκε ποικιλία στις απαντήσεις των διευθυντών με έμφαση στο γεγονός ότι το φαινόμενο είναι πολυπαραγοντικό ως προς τις αιτίες που το προκαλούν. Ειδικότερα: η Δ3 σημειώνει: «Αυτό θέλει λίγο σκέψη, γιατί είναι συνδυασμός παραγόντων....», όπως και η Δ6: «Θεωρώ ότι το ζήτημα είναι πολυπαραγοντικό.....Όσοι δηλαδή συμμετέχουν στη διαδικασία της μάθησης είναι όλοι υπεύθυνοι». Κατά κύριο λόγο, οι διευθυντές ανέφεραν αυθόρμητα τους παράγοντες της οικογένειας, της γνωστικής νοημοσύνης, των κινήτρων, της μητρικής γλώσσας και του ρόλου του σχολείου και του εκπαιδευτικού, ενώ της συναισθηματικής νοημοσύνης, της Αυτορρυθμιζόμενης Μάθησης, του Τόπου Διαμονής και των Παρεών Συνομήλικων, ύστερα από ανάλογη ερώτηση. Ακόμη, κάποιοι διευθυντές απέρριψαν ορισμένους παράγοντες, δηλαδή τη Νοημοσύνη, την Αυτορρυθμιζόμενη μάθηση, τη Μητρική Γλώσσα, τον Τόπο διαμονής και τις Παρέες Συνομηλίκων.

5.1.1.2.1. Νοημοσύνη(Γνωστική και Συναισθηματική)

Όσο αφορά τη νοημοσύνη το ενδιαφέρον των διευθυντών στρέφεται στη Γνωστική. Πιο αναλυτικά, ο Δ4 αναφέρει: «Κοιτάζτε να δείτε ένας μαθητής έχει ένα στάνταρντ από τη στιγμή που γεννιέται, ή γίνεται ή έτσι γεννήθηκε.... Παίζει ρόλο η κληρονομικότητα, πχ ένας μαθητής που έχει έμφυτη τη μαθηματική σκέψη... ο άριστος μαθητής στα μαθηματικά δεν έχει διδαχθεί από κάπου τη μαθηματική σκέψη, την έχει από μόνος του», ο Δ5: «..το γενετικό υλικό, δηλαδή

κάποια παιδιά είναι πιο δεκτικά στη μάθηση, κάποια λιγότερο δεκτικά» και η Δ8: «... Είναι κάποια παιδιά που από τη φύση τους είναι πιο έξυπνα από κάποια άλλα. Επομένως, τα πηγαίνουν καλύτερα και στα μαθήματα δεν χρειάζεται να καταβάλλουν μεγάλη προσπάθεια για να μάθουν κάτι καινούριο». Οι παραπάνω θέσεις έχουν κοινά σημεία με την ίδια θεωρία της νοημοσύνης, όπου οι νοητικές ικανότητες κληρονομούνται ως ένα μεγάλο βαθμό, αφού η διανοητική νοημοσύνη ενυπάρχει στον άνθρωπο από τη γέννησή του, ενώ ο βαθμός νοημοσύνη (I.Q) ελέγχει τη λογική και είναι απαραίτητος για τη διεκπεραίωση κάθε μορφής εργασίας (Ασκούνη, 2007 · Allen et al., 2014 · Goleman, 1995 · 1998).

Φυσικά πολλοί διευθυντές αμφισβήτησαν τη σημασία της γνωστικής νοημοσύνης. Για παράδειγμα, ο Δ2 διαφωνεί («Δεν πιστεύω στις νοημοσύνες. Αυτά είναι πολύ μετρήσιμα πράγματα, δε νομίζω ότι είναι έτσι η μάθηση, δεν μπορεί να ποσοτικοποιηθεί και να μετρηθεί πχ αυτός έχει χαμηλό IQ, άρα δεν μπορεί να κάνει τίποτα. Δεν το πιστεύω αυτό το πράγμα. Δεν πιστεύω στους δείκτες νοημοσύνης, αυτή είναι η άποψή μου, γιατί αυτό μας απαλλάσσει εμάς από δουλειά, δηλαδή άμα πούμε αυτός έχει χαμηλό IQ, ας μην κάνουμε και εμείς τίποτα. Δεν είναι έτσι όμως»), ενώ η Δ6 τονίζει τη δυσκολία μέτρησης και κατανόησης της εκ μέρους του σχολείου («Ωστόσο, οι δείκτες νοημοσύνης είναι μία εξειδικευμένη έννοια. Θέλω να πω ότι στο σχολείο δεν υπάρχουν κάποια τεστ, για να καθορίσουμε αυτούς τους παράγοντες, ούτε τους ξέρουμε όταν έρχεται το παιδί στο σχολείο. Αυτό συμβαίνει μόνο στην περίπτωση της νοητικής υστέρησης, αν έχουμε έναν τέτοιο μαθητή, αλλά πρόκειται για ειδική κατηγορία, έχει περάσει από ΚΕΣΥ, έχει μία γνωμάτευση»). Αξίζει να σημειωθούν, οι απόψεις των Δ15 («Είναι πολύ πιθανό κατά ένα μικρό ποσοστό 20 - 30%, αλλά εγώ πιστεύω ότι η νοημοσύνη δεν είναι αποκλειστικός παράγοντας που θα καθορίσει την επίδοση.») και Δ14 («Η νοημοσύνη σίγουρα παίζει ένα πολύ σημαντικό ρόλο, απλά πιστεύω ότι τα περιβαλλοντικά στοιχεία είναι αυτά που υπερισχύουν στην περίπτωση του σχολείου.»), οι οποίοι δεν είναι τελείως κατηγορηματικοί προς τον παράγοντα της γνωστικής νοημοσύνης, αλλά δε τη θεωρούν και αποκλειστικό παράγοντα. Μάλιστα, τα λεγόμενα τους συνάδουν με τη βιβλιογραφία, σύμφωνα με την οποία η συσχέτιση ανάμεσα στον δείκτη νοημοσύνης και τη σχολική επίδοση είναι αναμφισβήτητα αξιόλογη και η γνωστική νοημοσύνη καλύπτει το 20% της σχολικής επιτυχίας, ωστόσο, η ύπαρξη και άλλων παραγόντων (κοινωνικών) ενδέχεται να την επηρεάζουν (Gardner et al., 1996).

Όσο αφορά τη συναισθηματική νοημοσύνη παρουσιάζεται ποικιλία στις απόψεις των διευθυντών για την έννοια. Για παράδειγμα, ο Δ5 αναφέρει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη συμπληρώνει τη γνωστική («Τώρα η συναισθηματική νοημοσύνη είναι πολύ σημαντική. Αν η

συναισθηματική νοημοσύνη είναι υψηλή μπορεί να καλύψει αδυναμίες της γνωστικής νοημοσύνης και κατ'επέκταση της σχολικής επίδοσης... Άρα έχω διαπιστώσει ότι υπάρχουν παιδιά με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη και αυτό επηρεάζει θετικά την προσπάθεια που κάνουν στα μαθήματα και άλλα παιδιά που υπολείπονται και σε αυτό». Η θέση αυτή είναι σύμφωνη με τη βιβλιογραφία, καθώς δίνεται έμφαση στις συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες που χρησιμοποιεί καθημερινά κάθε μαθητής, οι οποίες συμβάλλουν στην ακαδημαϊκή επιτυχία, άρα, υπάρχει μια θετική σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της σχολικής επιτυχίας (Goleman, 1995 · Khajehpour, 2011).

Ωστόσο, η Δ3 επισημαίνει τη μερική ή καθολική άγνοια ως προς τον όρο. («Επίσης, θέλω να πω ότι όσο αφορά τη συναισθηματική νοημοσύνη που λέγαμε πριν ότι είναι ένας όρος που δε γνωρίζουν πολλοί συνάδελφοι και εγώ μέσα από τη δεύτερη σχολή το έμαθα και έχω μια αμυδρά γνώση πάνω σε αυτό. Οπότε είναι δύσκολο να ξεχωρίσουμε IQ-EQ και να έχουμε και γνώμη πάνω σε αυτό»). Πράγματι, οι απόψεις των διευθυντών δεν είναι ξεκάθαρες ως προς την έννοια. Για παράδειγμα, η Δ13 αναφέρει: «Ναι πάλι το ίδιο θα έλεγα ότι κάθε παιδί έχει τα δικά του συναισθήματα και με βάση αυτά πράττει ανάλογα. Ένα παιδί που βιώνει κάτι αρνητικό, θα παραμελήσει τα μαθήματά του, για αυτόν ακριβώς τον λόγο ότι είναι παιδί και θα αφήσει το συναίσθημα να τον κυριεύσει.», ενώ η Δ12: «Αυτό θεωρώ ότι δεν παίζει κάποιο σημαντικό ρόλο αν ένα παιδί θα λύσει όντως μια άσκηση ή αν θα καταφέρει να γράψει καλά σε ένα τεστ. Η συναισθηματική νοημοσύνη μας ενδιαφέρει πιο πολύ όταν μελετάμε τα παιδιά ως προς την συμπεριφορά τους στο διάλλειμα, στην κοινωνικοποίηση τους, στις σχέσεις που έχουν με τους δασκάλους.» Παρά το γεγονός ότι οι διευθυντές φαίνεται να συμερίζονται την άποψη ότι τα συναισθήματα μας τόσο απέναντι στον ίδιο μας τον εαυτό όσο και απέναντι στους άλλους παίζουν καθοριστικό ρόλο στις σχέσεις μας μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο και στη διαχείριση των σχέσεων αυτών, εντούτοις επιμένουν είτε στην πιθανή αρνητική συναισθηματική κατάσταση του μαθητή που δεν του επιτρέπει να αποδώσει μαθησιακά είτε στην απόρριψη ότι η συναισθηματική νοημοσύνη επηρεάζει τη σχολική επίδοση. Μάλιστα, δεν επισημαίνουν τα χαρακτηριστικά της συναισθηματικής νοημοσύνης, όπως η καλή εργασία με τους άλλους, η επιμονή, η συνείδηση, η αυτοεκτίμηση, η ενσυναίσθηση, τα οποία συμβάλλουν στην ακαδημαϊκή επιτυχία (Allen et al., 2014). Καθώς, δεν αντιλαμβάνονται ότι η συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται με δεξιότητες/ικανότητες που θα μπορούσαν να δώσουν μεγαλύτερο έλεγχο των μαθητών στη ζωή τους και επομένως στη βελτίωση της σχολικής τους επίδοσης, δεν προβαίνουν και δεν προωθούν αντίστοιχες διορθωτικές ενέργειες με στόχο την ενίσχυση της.

5.1.1.2.2. Κίνητρα

Οι διευθυντές δίνουν μεγάλη έμφαση στα κίνητρα (Δ3: *«Ναι, τα κίνητρα παίζουν βασικό ρόλο, κακώς δεν τον ανέφερα και προηγουμένως, μην σας πω είναι και ο πιο βασικός, αφού τα κίνητρα θα ενεργοποιήσουν το παιδί και θα το κάνουν να σταθεί αντιμετώπιση στη γνώση.»*), κυρίως με την έννοια της καθημερινής ζωής, παρά με την επιστημονική της σημασία, καθώς επικεντρώνονται σε εξωτερικούς παράγοντες που επηρεάζουν τα κίνητρα και όχι στην ίδια τη διαδικασία της κινητοποίησης. Η Δ15 επισημαίνει: *«Τα κίνητρα δεν είναι μόνο από την οικογένεια αλλά και από το σχολείο και την προσωπικότητα του παιδιού...»*. Για τον παράγοντα του σχολείου αναπτύσσουν τον ρόλο του εκπαιδευτικού και του διευθυντή.

Έτσι, αρχικά, όσο αφορά την οικογένεια ο Δ5 σημειώνει: *«Σαφώς, για παράδειγμα μέσα από το οικογενειακό περιβάλλον αν η κουλτούρα των γονέων είναι διεκπαιρωτική προς τη μάθηση, εννοείται τα παιδιά θα πράξουν αυτό το μοντέλο, ή αν οι γονείς αγράμματοι όντας αλλά λένε στο παιδί φύγε από την αγραμματοσύνη να σπουδάσεις, να εξελιχθείς το παιδί έχει ένα κίνητρο να το κάνει αυτό.»* Η άποψη αυτή είναι εν μέρει σύμφωνη με τη βιβλιογραφία ως προς τον ρόλο της οικογένειας στη κινητοποίηση, ωστόσο δεν αναφέρεται η καλλιέργεια της αυτονομίας, της αυτενέργειας, της αυτοπεποίθησης, των βάσεων δηλαδή της ανάπτυξης των κινήτρων απόδοσης (Χαραλαμπίκη, 1984).

Στη συνέχεια το ενδιαφέρον στρέφεται στον ρόλο του εκπαιδευτικού και στον τρόπο που διεξάγει το μάθημα. Χαρακτηριστικές φράσεις αποτελούν: Δ2: *«Αυτό έλεγα πριν, δε δείχνουν ενδιαφέρον, γιατί δε τους δίνουν οι δάσκαλοι κίνητρα, είτε να ομορφύνουν το μάθημά τους είτε να γίνουν εκείνοι πιο ενδιαφέροντες στην παράδοση...»*, Δ4: *«Τρίτον κίνητρο και μίμηση. Ο εκπαιδευτικός που είναι στην τάξη αν είναι με φαντασία και εξαιρετικός εκπαιδευτικός μπορεί να παρασύρει το τμήμα και όλη την τάξη..»*. Πράγματι, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να αποτελεί αντικείμενο μίμησης, λειτουργώντας ως πρότυπο για τους μαθητές, ενώ χρειάζεται να ενισχύει την αυτονομία τους, βοηθώντας τους να αναπτύξουν ισχυρές πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας (Urduan & Schoenfelder, 2006) ,αν και η τελευταία θέση δεν υποστηρίχθηκε από τους διευθυντές.

Σημαντική, επίσης, είναι για τους ίδιους η συμβολή του διευθυντή, αν και δε συγκεκριμενοποιούν τον ρόλο του. Ο Δ4 σημειώνει: *«Ο διευθυντής δεν είναι μόνο να είναι στην καρέκλα, πρέπει να είναι μέσα στο μαθητικό και εκπαιδευτικό δυναμικό.»*, ενώ ο Δ11 *«Βέβαια, ο δάσκαλος θα πρέπει να του δώσει αυτό το κίνητρο και ο διευθυντής του σχολείου να παρακολουθεί στενά τις εξελίξεις χωρίς να επεμβαίνει στο παιδαγωγικό κομμάτι, αλλά να*

μπορεί να έχει τρόπους να παρακολουθεί από κοντά αυτούς τους μαθητές για το πώς θα εξελιχθούν.»). Αντίθετα, σύμφωνα με τη νομοθεσία ο διευθυντής έχει πιο ενεργό ρόλο, δηλαδή, χρειάζεται να προϊστάται των εκπαιδευτικών και να συντονίζει το έργο τους, συνεργαζόμενος μαζί τους ισότιμα και με πνεύμα αλληλεγγύης, ενθαρρύνοντας τις πρωτοβουλίες τους, εμπνέοντας και παρέχοντας θετικά κίνητρα σ' αυτούς (αριθ. 105657/2002,ΦΕΚ 1340,τ.Β'άρθρο 27).

Τέλος, όσο αφορά τον ίδιο τον μαθητή ο Δ7 αναφέρει: «Είναι και ο ίδιος ο μαθητής αν έχει κίνητρο να μάθει αν πιστεύει ότι το να ασχολείται με τα μαθήματα, κάπου τον ωφελεί και είναι και υποχρέωσή του». Επίσης, η Δ6 επικεντρώνεται σε εσωτερικά κίνητρα (Και φυσικά το ζήτημα είναι να έχει εσωτερικά κίνητρα, όπως είπα και πριν να καταλάβει τη σημασία της μάθησης, δεν μπορείς να τα ξεγελάσεις με μία καραμέλα και ένα αυτοκόλλητο στην Α δημοτικού ή αν γονείς να του στερήσουν το ποδόσφαιρο. Πώς τα καταφέρνεις να αγαπήσει το σχολείο, να του δείξεις ότι πρέπει να είναι υπεύθυνος; Εδώ είναι η πρόκληση) και η Δ8 σε εξωτερικά: «αν το παιδί δεν του πεις μια καλή κουβέντα, δεν το ενθαρρύνεις, δεν του δώσεις κάτι ως ανταμοιβή του κόπου του και ιδιαίτερα στις μικρές ηλικίες μιλάμε για υλικές ανταμοιβές, το κίνητρο είναι σημαντικό στοιχείο, διότι με αυτό τον τρόπο το κάνεις να χαρεί και το ωθείς να μάθει.». Ακόμη, ο Δ5 αναφέρει τις σχέσεις του παιδιού με τους άλλους («...είναι το φιλικό του περιβάλλον τα παιδιά που συναναστρέφεται, υπάρχει ένας ευγενής ανταγωνισμός, μια ευγενής άμιλλα και αυτό είναι κίνητρο»). Οι παραπάνω θέσεις παρουσιάζουν πολλά κοινά σημεία με τη θεωρία της αυτο-διαχείρισης των Deci και Ryan και τη σημασία του ίδιου του μαθητή στη διαδικασία (Deci & Ryan, 2000 · Ryan & Deci, 2000), χωρίς, ωστόσο να αναφέρονται ξεκάθαρα τα τρία χαρακτηριστικά της αυτονομίας, της επάρκειας και της σύναψης σχέσεων. Επίσης, η αυτο-διαχειριζόμενη συμπεριφορά χαρακτηρίζεται από ενέργειες που προέρχονται είτε από εσωτερικά είτε από εξωτερικά κίνητρα (Deci & Ryan, 2000 · Ryan & Deci, 2000). Αξίζει να σημειωθεί ότι οι διευθυντές δεν αναφέρθηκαν σε χαρακτηριστικά που συναντώνται στη θεωρία των ατομικών στόχων επίτευξης, δηλαδή, στους λόγους για τους οποίους οι μαθητές επιλέγουν να επιδιώξουν έναν στόχο (Pintrich, & Schunk, 1996) και στη θεωρία των αιτιακών αποδόσεων (Weiner, 1985), δηλαδή, στον τρόπο με τον οποίο το άτομο επικαλείται αιτίες, για να αποδώσει την επιτυχία του ή την αποτυχία του.

5.1.1.2.3. Αυτορρυθμιζόμενη Μάθηση

Όσο αφορά την Αυτορρυθμιζόμενη Μάθηση οι διευθυντές αναγνωρίζουν ότι πρόκειται για μία έννοια που είναι καινούρια στην εκπαίδευση. Για παράδειγμα, ο Δ11 αναφέρει: *«Δεν έχω ασχοληθεί καθόλου με την έννοια, έστω για να ξέρω να πω τη γνώμη μου, δεν ξέρω τι σχέση έχει με την επίδοση, αλλά νομίζω ότι είναι κάτι καινούριο στην εκπαίδευση...»*. Πράγματι, έχει εμφανιστεί και μελετάται σε διεθνές επίπεδο τις τελευταίες τρεις περίπου δεκαετίες (Boekaerts et. al. , 2000 · Dermitzaki 2004 · Dinsmore, Alexander&Loughlin ,2008 · Efklides, 2011, όπ. αναφ. στο Δερμιτζάκη, 2017).

Ορισμένοι διευθυντές δηλώνουν τη σύνδεση της με τη σχολική επίδοση. Ο Δ7 σημειώνει: *«Όπως μου ακούγεται, ένα παιδί που είναι καλός μαθητής ξέρει να αυτοδιορθώνεται και έτσι λιγοστεύει τα λάθη που κάνει, οπότε ένας μέτριος μαθητής δεν κάνει τόσο αυτοδιόρθωση των λαθών και ένας κακός σε μικρότερο ακόμη επίπεδο. Άρα, ναι»* και η Δ8 *«Σαφώς και η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση παίζει ρόλο. Πιστεύω ότι όλοι οι καλοί μαθητές γνωρίζουν πώς να αυτορρυθμίζονται γι αυτό και εξελίσσονται, αντίθετα οι μέτριοι και κακοί την έχουν λίγο ως και καθόλου.»*. Όντως, πολλοί ερευνητές κατέδειξαν ότι οι μαθητές με υψηλές δεξιότητες αυτό-ρύθμισης τείνουν να έχουν υψηλότερες σχολικές επιδόσεις από τους υπόλοιπους μαθητές, ενώ οι μαθητές που παρουσιάζουν δυσκολίες στη μάθηση και έχουν χαμηλή επίδοση δεν έχουν αναπτύξει αυτές τις δεξιότητες (Boekaerts et. al, 2000 · Difrancesca, Nietfeld&Cao, 2016 · Pintrich&DeGroot, 1990 · Schunk &Ertmer, 2000 · Zimmerman,1999, όπ. αναφ. στο Δερμιτζάκη, 2017).

Ακόμη, η Δ6 αναφέρει: *« Είναι μια δεξιότητα να μπορείς να ξέρεις πως μπορείς να μάθεις...είναι μια εσωτερική διεργασία...»*, ενώ ο Δ4 τονίζει: *« Η αυτορρύθμιση είναι μια διαδικασία, που κάνει ένας μαθητής ή ένας άνθρωπος που είναι συναισθηματικά έτοιμος, γνωρίζει μέχρι που πρέπει να φτάσει και που πρέπει να σταματήσει, για μένα αυτή είναι η αυτορρύθμιση...»*. Οι απόψεις τους εμπεριέχουν ορισμένα κοινά σημεία με τον ορισμό της αυτό-ρυθμιζόμενης μάθησης, η οποία αφορά τις εσωτερικές διεργασίες και συμπεριφορές του μαθητή για παρακολούθηση και έλεγχο του γινώσκουν, των κινήτρων και του θυμικού, της συμπεριφοράς, του περιβάλλοντος, ώστε να επιτευχθεί ο μαθησιακός στόχος (Κωσταρίδου – Ευκλείδη, 2011 · Zimmerman, 2000).

Επιπλέον, ο Δ5 δίνει έμφαση στην ενεργό συμμετοχή του μαθητή *«...Γιατί όταν κάποιος αυτορρυθμίζεται σημαίνει ότι δίνει ελευθερία στον εαυτό του, όταν ο άλλος τον ρυθμίζει σημαίνει ότι του περιορίζει τις ελευθερίες του. Άρα πιο εύκολα θα μάθει κάποιος αν βάλει στη δική του κουλτούρα πράγματα που τον αφορούν και αυτορρυθμίζεται ως προς αυτόν τον*

στόχο..»), άποψη που συμφωνεί με τη βιβλιογραφία, καθώς ο μαθητής σκόπιμα και συνειδητά εμπλέκεται με ενεργητικό τρόπο στη μαθησιακή διαδικασία θέτοντας σαφή μαθησιακό στόχο ή στόχους (Δερμιτζάκη, 2017).

Παράλληλα, η άποψη της Δ13 («.....θα πρέπει το παιδί να αναπτύξει τέτοιες στρατηγικές ώστε μόνο του μετά και καθόλου τη διάρκεια της ζωής του και ως ενήλικας να μπορεί να μαθαίνει και να αναπροσαρμόζεται.... να δείξει περισσότερο ενδιαφέρον, να μάθει με άλλη στρατηγική, να αξιολογήσει τον εαυτό του και να διορθώσει τα λάθη του») παρουσιάζει ορισμένα κοινά με τη βιβλιογραφία, κατά την οποία ο μαθητής διαθέτει τις ικανότητες να παρακολουθεί, να ελέγχει και να ρυθμίζει διάφορες πλευρές της διαδικασίας της μάθησης μέσα από βουλευτικές διεργασίες, διαμόρφωση και διαχείριση προσοχής, σκέψεων, συναισθημάτων, κινήτρων, συμπεριφορών, καθώς και του περιβάλλοντος με τη συνειδητή ή/και αυτόματη χρήση συγκεκριμένων μηχανισμών και δεξιοτήτων ή στρατηγικών (Efklides, Niemivirta & Yamauchi, 2002, όπ. αναφ στο Δερμιτζάκη, 2017). Φυσικά, δεν είναι σίγουρο αν οι διευθυντές αναγνωρίζουν όλους τους παραπάνω μηχανισμούς.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναλάβουν ένα δύσκολο έργο, όπως σημειώνουν η Δ9: *«Βέβαια συμφωνώ, ωστόσο είναι πολύ δύσκολο να εφαρμοστεί μέσα στην τάξη, γιατί χρειάζεται πολλή προσπάθεια και επιμόρφωση από τους εκπαιδευτικούς, γιατί ο τρόπος διδασκαλίας της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης είναι επίμονος, το να καθοδηγείς, δηλαδή, τους μαθητές να αυτορρυθμίζονται»* και ο Δ14: *«Αυτό είναι ένα πολύ δύσκολο έργο που πρέπει να επιτελέσει ο δάσκαλος σήμερα, το να μάθει στο παιδί το πώς να μαθαίνει και αυτός είναι και ο στόχος μας ως δάσκαλοι να δείχνουμε τον τρόπο και όχι απλά να μεταφέρουμε τη γνώση. Ναι θεωρώ ότι είναι ένας παράγοντας που δυσκολεύει πολύ τα παιδιά και δεν υπάρχει αυτό στις μέρες μας»*. Επομένως, οι διευθυντές ανέφεραν ότι ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να εκπαιδεύει τους μαθητές τους σε δεξιότητες αυτό-ρύθμισης της μάθησης, χωρίς όμως να επισημαίνουν την ανάγκη να ρυθμίζει και ο ίδιος τη διδασκαλία του. Ο μακροπρόθεσμος στόχος είναι οι μαθητές, από έτερο- ρυθμιζόμενοι κατά τη μάθηση (other- regulated), σταδιακά να μπορούν να ρυθμίζουν συνεργατικά (co-regulation) τη μάθηση τους – με τη βοήθεια, παραδείγματος χάριν, ενός έμπειρου ατόμου, συμμαθητή, η μεγαλύτερου- ,μέχρι να γίνουν ικανοί να την οργανώνουν και να τη ρυθμίζουν πλέον αυτόνομα (self – regulation) (Δερμιτζάκη, 2017). Ωστόσο, οι διευθυντές φαίνεται ότι αγνοούν την παραπάνω διαδικασία, ενώ δεν αναφέρθηκαν και σε αντίστοιχες ενέργειες (χαρακτηριστικά- στάδια των μοντέλων των Zimmerman, Bonner και Kovach (1996), Zimmerman (2002) και Pintrich (2000a), όπ. αναφ. στο Δερμιτζάκη, 2017, παρά μόνο σε γενικές αντιλήψεις, γεγονός που υποδηλώνει ότι υπάρχουν παρανοήσεις ως προς την ίδια τη έννοια. Φυσικά, προβληματισμό δημιουργεί το

γεγονός ότι αν και θεωρούν τη διαδικασία της αυτορρυθμισής αξιόλογη, φαίνεται ότι νιώθουν «disempowerment» ή αδιαφορία για να ενημερωθούν για αυτή και να την προωθήσουν.

Στον αντίποδα υπήρχαν και διευθυντές που δεν θεωρούν την Αυτορρυθμιζόμενη Μάθηση παράγοντα χαμηλής σχολικής επίδοσης. Για παράδειγμα, ο Δ2 επισημαίνει: *«Αυτός, όμως, είναι στόχος του σχολείου να μπορεί ο μαθητής να αυτορρυθμίζεται, μπορούμε να τα καταφέρουμε σε αυτό; Δε νομίζω ότι αποτελεί παράγοντα»*, ενώ ο Δ10 αναφέρεται στον παράγοντα της ηλικίας: *«Δεν ισχύει αυτό για τα παιδιά του δημοτικού να μπορεί, δηλαδή, να καθορίζει ένας μαθητής εξάχρονος, εφτάχρονος και οκτάχρονος στόχους, στόχους καθορίζει το σχολείο ή το σπίτι. Σε μεγαλύτερα παιδιά είναι και θέμα υπευθυνότητας και θέμα διαπαιδαγώγησης, αλλά στα μικρά παιδιά στο δημοτικό δεν ισχύει αυτό»*.

5.1.1.2.4. Οικογένεια

Η οικογένεια είναι για όλους τους συμμετέχοντες βασικός παράγοντας χαμηλής σχολικής επίδοσης, όπως αναφέρει και η Δ3: *«Ναι είναι καταστατικός παράγοντας, το Α και το Ω»*.

Πιο αναλυτικά, οι διευθυντές περιγράφουν ένα ευρύ φάσμα παραγόντων που συνδέονται με αυτή:(Δ4: *«Ένας μαθητής που δεν έχει τα προς το ζην δεν μπορεί να έχει απόδοση το σχολείο, να είναι εντάξει, φαγητό, ύπνος, σπίτι, εργασία των γονέων, όχι προβλήματα στο σπίτι. Δεύτερον, τι προσδοκίες έχει η κάθε οικογένεια για το παιδί και τι στόχους του προσδίδει. Νομίζω είναι απλό το θέμα αν οι γονείς λένε θα γίνεις οικοδόμος ή αγρότης όπως εγώ το παιδί θα παραμείνει εκεί.»*, Δ15: *«Αρχικά είναι η οικογενειακή κατάσταση, που αφορά τις σχέσεις των προσώπων μεταξύ τους, το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων, το οικονομικό και το πολιτιστικό»*). Οι παραπάνω θέσεις ταυτίζονται σε μεγάλο βαθμό με τη θεωρία, κατά την οποία το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας είναι πολύ σημαντικό (Desforges & Abuchaar 2003), όπως και τα πρότυπα, οι στάσεις και οι συμπεριφορές των γονέων προς τα παιδιά (Βασιλούδης, 2014).

Ακόμη, η Δ9 επικεντρώνεται σε γονείς παιδιών που «δεν τα υποστηρίζουν ή δεν τους βάζουν όρια...», ενώ η Δ6 αναδεικνύει τη σημασία των διαπροσωπικών σχέσεων μέσα στην οικογένεια *«Άλλος παράγοντας είναι και το οικογενειακό περιβάλλον και όχι μόνο αν οι γονείς βοηθούν το παιδί τους μαθησιακά, αλλά αν του προσφέρουν ένα υγιές περιβάλλον με ασφάλεια και αν του έχουν εξηγήσει τη σημασία της μάθησης»*). Σύμφωνα με τον Βασιλούδη, (2014) το

παιδί εμφανίζει καλύτερη σχολική επίδοση, όταν ο γονέας του χαρακτηρίζεται από ενδιαφέρον για το ίδιο και καλή επικοινωνία με αυτό, θέτοντας κανόνες συμπεριφοράς.

Τέλος, ο Δ7 αναφέρει προβλήματα που σχετίζονται με τη δομή της οικογένειας (*«Μετά είναι η ίδια η δομή της οικογένειας, έχουν αυξηθεί τα ποσοστά των διαζευγμένων οικογενειών και των μονογονεϊκών... Οπότε τα παιδιά είτε δε μεγαλώνουν σε ασφαλή περιβάλλοντα, είτε αισθάνονται μειονεκτικά σε σχέση με άλλα παιδιά, όποτε τα μαθήματα περνούν σε δεύτερη μοίρα, αφού πρώτα έχουν να λύσουν τα συναισθηματικά ζητήματα που τους απασχολούν....»*). Πράγματι, ο τύπος οικογένειας έχει και διαφορετική επιρροή στην ακαδημαϊκή επίδοση του κάθε μαθητή. Έτσι, τα παιδιά μονογονεϊκών οικογενειών, επειδή καλούνται να αντιμετωπίσουν δυσάρεστες καταστάσεις παρουσιάζουν συνήθως χαμηλότερη σχολική επίδοση συγκριτικά με τα παιδιά που ζουν και με τους δύο γονείς (Βασιλούδης, 2014).

5.1.1.2.5. Μητρική Γλώσσα- Χώρα προέλευσης

Όσο αφορά τους αλλοδαπούς μαθητές ο Δ14 σημειώνει την κατάσταση που επικρατεί: *«επειδή είμαστε και σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία και ότι έχουμε παιδιά και από άλλες χώρες, αυτό λειτουργεί ως τροχοπέδη στη μόρφωσή τους, πόσο, δηλαδή, καλή επίδοση έχουν στα μαθήματα των ελληνικών, βέβαια τα τμήματα υποδοχής και ένταξης που έχουμε προσπαθούν να βοηθήσουνε σε αυτό, αλλά όλο το φαινόμενο είναι δύσκολο»*. Ειδικότερα, οι αντιλήψεις των διευθυντών επικεντρώνονται κυρίως στα προβλήματα στη γλώσσα (Δ5: *«Ναι, όπως ένας άνθρωπος έχει κώφωση και αυτό δεν τον βοηθάει στην επικοινωνία, έτσι και όποιος δε μιλάει τη γλώσσα είναι σαν να έχει λεκτική αναπηρία, δε γνωρίζει τη γλώσσα, δεν μπορεί να επικοινωνήσει»*, Δ10: *«Ναι είναι σημαντικός παράγοντας, φέτος μας ήρθαν πρόσφυγες στο σχολείο και γίνεται προσπάθεια για να μάθουν, παρόλα αυτά τα παιδιά δυσκολεύονται, γιατί δε γνωρίζουν καλά και τα αγγλικά για να επικοινωνήσουν και να μάθουν ελληνικά. Είναι δύσκολο όλο το εγχείρημα, γιατί δε μιλάνε στο σπίτι και δεν υπάρχουν ακουστικά ερεθίσματα εκτός σχολείου, που περνούν τον περισσότερο χρόνο της ημέρας.»*). Οι απόψεις αυτές συνάδουν με τη βιβλιογραφία, κατά την οποία οι μαθητές που προέρχονται από γονείς μεταναστών είναι δυνατό να αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες (Βασιλούδης, 2014).

Αντίθετα, υπάρχουν και διευθυντές που δε δέχονται αυτόν τον παράγοντα, με γνώμονα το γεγονός ότι πρόκειται για αλλοδαπούς μαθητές που πιθανόν γεννήθηκαν και ζουν

χρόνια στην Ελλάδα. Για παράδειγμα η Δ1 τονίζει ότι: *«Υπάρχουν αλλά είναι μαθητές τρίτης και τέταρτης γενιάς... Τα παιδιά πολλές φορές μιλώντας τα δεν ξεχωρίζεις ότι προέρχονται από άλλη χώρα και έχουν την ελληνική γλώσσα ως δεύτερη ξένη γλώσσα.»* Μάλιστα, εστιάζουν στον ρόλο της οικογένειας και στον βαθμό ενασχόλησης της. Για παράδειγμα, η Δ6 αναφέρει ότι: *«οι γονείς τους εξαιρετικοί άνθρωποι τους ωθούν προς το να είναι υπεύθυνοι στο σχολείο, αλλά επειδή και οι ίδιοι οι γονείς μιλούν σπαστά τα ελληνικά αυτό λειτουργεί αρνητικά στα παιδιά, θα έλεγα ότι τα παιδιά μαθαίνουν στους γονείς. Ένα παιδί όμως που δυσκολεύεται στα μαθήματα ο γονιός δεν μπορεί να το βοηθήσει ικανοποιητικά»* και στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και η Δ3 με το *«αν υπάρχει ενασχόληση από το σπίτι»*. Οι παραπάνω απόψεις έχουν υποστηριχτεί από διεθνείς έρευνες που έχουν φανερώσει συσχέτιση μεταξύ της γλώσσας ομιλίας των μαθητών στο σπίτι και της επίδοσής τους στο σχολείο, καθώς οι μαθητές που δεν μιλάνε τη γλώσσα της διδασκαλίας στο σπίτι τους έχουν χαμηλότερη επίδοση από τους συμμαθητές τους, ενώ εκείνοι που έχουν περισσότερη επαφή εντός κι εκτός σχολείου με τη γλώσσα της χώρας υποδοχής, έχουν καλύτερη επίδοση στα μαθήματα (OECD, 2012). Επίσης, η Δ8 περιγράφει την πιθανή έλλειψη συνεργασίας σχολείου-οικογένειας με το αντίστοιχο παράδειγμα: *«Είχαμε περιστατικό που το παιδί είχε έρθει από χώρα της Αφρικής, ήταν ΣΤ' δημοτικού και προτείναμε να μείνει το παιδί στην Ε' τάξη, ώστε να μείνει μία ακόμη χρονιά στο Δημοτικό, διότι δεν είχε τόση ευχέρεια με τον λόγο, αλλά ο πατέρας του ήταν ανένδοτος, οπότε το αφήσαμε ως έχει. Ένας τέτοιος, λοιπόν, μαθητής είναι επόμενο να έχει χαμηλή σχολική επίδοση ειδικά στα θεωρητικά μαθήματα»*. Το συγκεκριμένο παράδειγμα επιβεβαιώνει την ανάγκη που σημειώνεται στη βιβλιογραφία ότι η ηλικία αποτελεί έναν παράγοντα που επηρεάζει την επίδοση σε πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές, ενώ η φοίτηση από την αρχή στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής μπορεί να επιφέρει καλύτερες επιδόσεις (Τουρτούρας, 2010).

Παράλληλα, οι αλλοδαποί μαθητές, πέρα από προβλήματα γλώσσας αντιμετωπίζουν προβλήματα ανασφάλειας, δυσκολεύονται να προσαρμοστούν, συνήθως περιθωριοποιούνται και κρατούν μια αρνητική στάση απέναντι στο σχολείο και ίσως γι αυτό να έχουν χαμηλή σχολική επίδοση (Βασιλούδης, 2014), άποψη που δεν αναφέρθηκε από τους διευθυντές.

Τέλος, ο Δ11 αφήνει να εννοηθεί ότι η μητρική τους γλώσσα παραγκωνίζεται: *«Αν δεν ξέρεις τη μητρική γλώσσα πιστεύω ότι δεν μπορείς να μάθεις καμία άλλη γλώσσα και επειδή έχω διδάξει και σε δίγλωσσα σχολεία πιστεύω ότι ακόμη και τα παιδιά που υποδεχόμαστε εδώ είτε η καταγωγή τους είναι από την Αλβανία είτε είναι προσφυγάκια από τη Συρία ή από κάποιο άλλο μέρος παίζει μεγάλο ρόλο να ξέρουν τη μητρική τους γλώσσα, γιατί πάνε καλά και στην*

άλλη γλώσσα τη δική μας που μαθαίνουν εδώ. Μάλιστα, δεν μπορούμε να τα απαγορέσουμε να μιλάνε τη δική τους γλώσσα, ίσα ίσα θα πρέπει να την ενισχύουμε και αυτή.». Η συγκεκριμένη άποψη αληθεύει, καθώς ο Τουρτούρας, (2010) τονίζει ότι η μητρική γλώσσα των αλλοδαπών μαθητών δεν υπολογίζεται από τον εκπαιδευτικό και υποτιμάται.

5.1.1.2.6. Σχολείο- Εκπαιδευτικός

Στη συγκεκριμένη υποενότητα οι διευθυντές αναφέρονται στον ρόλο του εκπαιδευτικού(τρόπος διεξαγωγής μαθήματος, αρνητικές προσδοκίες, έλλειψη επαγγελματισμού), στην υποδομή του σχολείου και σε ζητήματα που αφορούν την κεντρική διοίκηση(ΑΠ, η στελέχωση με αναπληρωτές, ο τρόπος αξιολόγησης των μαθητών).

Αρχικά, όσο αφορά τον ρόλο του εκπαιδευτικού ο Δ2 δήλωσε: *«Πρώτα από όλα ο δάσκαλος ο ίδιος. Αν δεν μπορεί να συνεγείρει, να συναρπάσει τους μαθητές, δεν μπορεί ο μαθητής να δείξει ενδιαφέρον για το μάθημα. Υπάρχουν πολλοί μαθητές που έχουν χαμηλή επίδοση και ο λόγος είναι ο κακός δάσκαλος. Αυτό πιστεύω πρώτα πρώτα»,* ενώ η Δ15 σημειώνει: *«Φυσικά, και σε πολλές περιπτώσεις μπορεί να αγγίζει και ποσοστά 50% -70%. Ο δάσκαλος παίζει πολύ μεγάλο ρόλο για το ποιους στόχους θα βάλει για το κάθε παιδί-μακροπρόθεσμους και βραχυπρόθεσμους, πως θα οργανώσει τη διδασκαλία, ποια μέθοδο θα ακολουθήσει, ποια υλικά θα χρησιμοποιήσει, ποια εκπαιδευτικά προγράμματα θα επιλέξει, αν θα κάνει εξατομικευμένη μέσα στην τάξη σε κάποια παιδιά που χρειάζονται, πως θα αξιολογήσει και βέβαια πως θα επικοινωνήσει με τα παιδιά. Οι επιλογές του εκπαιδευτικού σίγουρα να έχουν αντίκτυπο στο πως ο μαθητής θα δει τη μάθηση»*). Ο τρόπος διεξαγωγής της διδασκαλίας με βάση αρχές μάθησης συζητιέται έντονα και στη βιβλιογραφία, όπως και η σημασία των διδακτικών και παιδαγωγικών μέσων, καθώς σχετίζονται θετικά με τη βελτίωση της επίδοσης (Asikhia, 2010 · Βοσνιάδου, 2001 · Isangedigh, 1998 · Visscher & Coe, 2003).

Επιπρόσθετα, ο Δ14 αναφέρεται στις αρνητικές προσδοκίες των εκπαιδευτικών: *«Εμείς οι δάσκαλοι, γιατί έχω επιτελέσει και ο ίδιος ξέρετε πολλές φορές μπαίνουμε και στη διαδικασία της αυτοεκπληρούμενης προφητείας και σκεφτόμαστε ότι ένας μαθητής μπορεί να κάνει μόνο αυτό και όχι παραπάνω, και αυτό το παιδί το αισθάνεται, το πώς εμείς συμπεριφερόμαστε απέναντι του, είμαστε ο καθρέφτης του, πρέπει να πιστέψουμε σε αυτόν για να μπορεί να πιστέψει και ο ίδιος»*. Η συσχέτιση χαμηλής σχολικής επίδοσης και αρνητικών προσδοκιών των εκπαιδευτικών συναντάται στη βιβλιογραφία (Τουρτούρας, 2010), χωρίς,

όμως να σημειωθούν ακραίες καταστάσεις, όπως βίαιες και αντισχολικές συμπεριφορές ή εγκατάλειψη του σχολείου (Τουρτούρας, 2010).

Επιπλέον, δηλώνεται η έλλειψη επαγγελματισμού εκ μέρους του εκπαιδευτικού. Για παράδειγμα, ο Δ5 αναφέρει: *«Σε καμία περίπτωση το σχολείο δεν είναι αποκλειστικός παράγοντας ευθύνης για χαμηλή επίδοση, αλλά ενισχύει την αδυναμία αν δεχτούμε ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί αγνοούν τις προδιαγραφές, έρχονται απροετοίμαστοι, χωρίς ενδιαφέρον, χωρίς έλεγχο και αξιολόγηση της δουλειάς τους και αυτοαξιολόγησης.»*, ενώ η Δ6: *«Φυσικά, το να είσαι δάσκαλος σημαίνει ότι έχεις σπουδάσει, επομένως μπορείς να οργανώσεις τη διδασκαλία με κάποια θεωρητικά πλαίσια που έχεις διδαχθεί. Αν εσύ έρχεσαι στο σχολείο απροετοίμαστος και δε σε νοιάζει αν ένας μαθητής σου δεν μπορεί για παράδειγμα να μάθει την ιστορία, είσαι επαγγελματίας; Προφανώς όχι. Άνοιξες τη διδακτική της ιστορίας; Διάβασες για τεχνικές όπως πλαγιότιτλους, χρήση ιστορικής γραμμής, σχεδιαγραμμάτων κλπ για να τα δείξεις στον μαθητή»*). Φυσικά, οι παραπάνω απόψεις υποδηλώνουν όχι μόνο την απουσία εφαρμογής σημαντικών αρχών για το πώς μαθαίνουν οι μαθητές κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας από τον εκπαιδευτικό (Βοσνιάδου, 2001), αλλά και την έλλειψη ευθύνης εκ μέρους των διευθυντών και την απόδοση της αποκλειστικά στους εκπαιδευτικούς, παρόλο που σύμφωνα με τη νομοθεσία πρέπει να ελέγχουν την πορεία των εργασιών και να κατευθύνουν τους εκπαιδευτικούς, ώστε να ανταποκρίνονται έγκαιρα στις υποχρεώσεις που ανέλαβαν. (αριθ. 105657/2002,ΦΕΚ 1340,τ.Β'άρθρο 27).

Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και η υποδομή του σχολείου (Δ7: *«Βέβαια, είμαστε και εμείς συνυπεύθυνοι, εφόσον δεν μπορούμε να ανταποκριθούμε στις ανάγκες των παιδιών. Εγώ ως διευθυντής εκπροσωπώ την υποδομή του σχολείου που διευκολύνει τη μάθηση πχ χάρτες, λειτουργία των υπολογιστών, γεωμετρικά σχήματα»*). Πράγματι η ελκυστικότητα του σχολικού κτηρίου σχετίζεται θετικά με τη βελτίωση της επίδοσης. (Isangedigh, 1998 · Visscher & Coe, 2003). Όμως, η άρνηση του διευθυντή να εκπροσωπεί την παιδαγωγική γνώση και η εμμονή μόνο με την υποδομή έρχεται σε ρήξη με τον ρόλο του ως παιδαγωγικού υπεύθυνου της σχολικής μονάδας. Εξάλλου, για την καθαριότητα και αισθητική των χώρων είναι υπεύθυνος μαζί με τους εκπαιδευτικούς (αριθ. 105657/2002 (ΦΕΚ 1340,τ.Β'άρθρο 27;28).

Τέλος, επισημαίνονται ζητήματα που αφορούν την κεντρική διοίκηση, όπως ένα μη ευέλικτο και απαιτητικό αναλυτικό πρόγραμμα: *«Από εκεί και πέρα προβληματιζόμαστε και εμείς ως φορέας πολλές φορές, σε συζητήσεις και με τους συναδέλφους για τα αναλυτικά προγράμματα διαπιστώνουμε ότι με την τελευταία μεταρρύθμιση που έγινε στα βιβλία από το*

2007-08 τα βιβλία έγιναν πιο απαιτητικά, και για μαθητές που είναι από τον μέσο όρο και κάτω, ίσως είναι και πολύ φορτωμένα τα αναλυτικά προγράμματα και δεν μπορούν να ανταποκριθούν»(Δ13), άποψη που συνάδει με τη βιβλιογραφία (Χατζηγεωργίου, 2012).

Άλλο σημαντικό στοιχείο που σχετίζεται με την κεντρική διοίκηση αποτελεί το γεγονός της εναλλαγής των εκπαιδευτικών κάθε διδακτικό έτος. Η Δ1 παραθέτει: «...ένα μονοθέσιο σχολείο που κάθε χρόνο αλλάζει πρόσωπα και χέριαένας άλλος λόγος ειδικά στα μικρά σχολεία είναι ότι κάθε χρόνο εναλλάσσονται οι εκπαιδευτικοί, δεν υπάρχει ένα σταθερό πρόσωπο, δηλαδή φέτος είμαι εδώ, του χρόνου δε γνωρίζω που θα είμαι, γιατί τα μικρά σχολεία επανδρώνονται κυρίως από αναπληρωτές(μονοθέσια, διθέσια, τριθέσια, δεν υπάρχει κατά 99% μόνιμος εκπαιδευτικός...» και σε άλλο σημείο της συνέντευξης «Και επίσης, για εμάς που είμαστε αναπληρωτές μπορεί να ξεκινήσουμε κάτι, αλλά δεν καταφέρνουμε ποτέ να το ολοκληρώσουμε, γιατί είναι πολλοί λίγοι 8-9 μήνες για να ασχοληθείς με ένα παιδί και να πετύχεις όλους σου τους στόχους, έναν με δύο το πολύ.». Η ελλιπής στελέχωση των σχολείων και η τοποθέτηση αναπληρωτών λειτουργεί ανασταλτικά, καθώς οι αναπληρωτές πηγαίνουν στο εκάστοτε σχολείο μετά την έναρξη της σχολικής χρονιάς και υπηρετούν για μερικούς μήνες (Γούναρη, 2018).

Τελευταίο στοιχείο που αφορά την κεντρική διοίκηση είναι το ζήτημα της αξιολόγησης («Θα μου άρεσε να μην υπήρχαν καθόλου βαθμοί, αλλά περιγραφική αξιολόγηση που προωθείται τα τελευταία χρόνια.»(Δ6)). Πράγματι, όσο αφορά τα ελληνικά δεδομένα η βαθμολογία είναι η κυρίαρχη αλλά η λιγότερο έγκυρη μέθοδος αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης, καθώς πρόκειται για μια πλασματική εικόνα αυτής (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Σολομών & Σταμέλος, 2000 · Τουρτούρας, 2010).

5.1.1.2.7. Τόπος Διαμονής

Ο τόπος διαμονής μπορεί να επηρεάζει ως ένα βαθμό σύμφωνα με τους διευθυντές τη χαμηλή σχολική επίδοση. Σαφέστερα, τονίζονται τα περισσότερα ερεθίσματα που λαμβάνει ένας μαθητής σε μια αστική περιοχή σε σχέση με μία αγροτική, ορεινή, νησιώτικη. Η Δ1 αναφέρει ότι: «...σε περιπτώσεις όμως που ο μαθητής βρίσκεται σε κάποια ακριτική περιοχή, αγροτική, μακριά από πόλη και ευκαιρίες σε δραστηριότητες να πιστεύω πως επηρεάζει όχι απόλυτα άλλα ως ένα βαθμό» και ο Δ11: «Παίζει κάποιο ρόλο, γιατί οι παραστάσεις που έχει ένα παιδί ανάλογα με τον τόπο είναι διαφορετικές, ας πούμε σε μια πόλη πιστεύω ότι το παιδί

έχει πιο πολλές παραστάσεις και μπορεί όχι να έχει καλύτερες απαραίτητα επιδόσεις στο σχολείο, αλλά να έχει τη δυνατότητα να εγκλιματίζεται σε διάφορες και περισσότερες καταστάσεις...». Οι απόψεις συμφωνούν με τη βιβλιογραφία, σύμφωνα με την οποία οι μαθητές που κατοικούν σε υποβαθμισμένες περιοχές είναι δυνατόν να παρουσιάζουν χαμηλότερη σχολική επίδοση, γεγονός που μπορεί να οφείλεται στα ελάχιστα ερεθίσματα που δέχονται από το κοινωνικό τους περιβάλλον (Βασιλούδης, 2014 · Khajehpour, 2011).

Ένας από τους λόγους σύμφωνα με τη Δ3 είναι η στροφή στην αγορά εργασίας: («...τα ποσοστά των μαθητών με χαμηλή επίδοση ήταν πιο υψηλά και ο λόγος ήταν ότι οι γονείς τους είχαν μεταφέρει την άποψη ότι δεν πειράζει, το σχολείο είναι απλά για να πάμε, εσύ έχεις τη δική σου επιχείρηση...»), ενώ και η Δ6 επισημαίνει την νοοτροπία που επικρατεί στην περιοχή σε σχέση με το σχολείο και την επαγγελματική πορεία. («Έχει να κάνει με τις συνθήκες και τη νοοτροπία που επικρατεί εκεί. Σε μία αγροτική περιοχή που τα παιδιά βοηθούν τους γονείς στα χωράφια, το σχολείο έρχεται δεύτερο ή σε ένα απομακρυσμένο νησί το πιθανό είναι όχι το παιδί να μην είναι καλός μαθητής, αλλά τα ερεθίσματα να είναι περιορισμένα, ώστε να πάει παρακάτω»). Πάντως, είναι γεγονός ότι τις περισσότερες φορές οι μαθητές ενθαρρύνονται από την οικογένεια τους να αφήσουν το σχολείο για να στραφούν στην αγορά εργασίας (Βασιλούδης, 2014 · Khajehpour, 2011). Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι το εκπαιδευτικό σύστημα δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες της κάθε περιοχής.

Αξίζει να σημειωθούν και οι απόψεις κάποιων διευθυντών οι οποίοι δε δέχονται καθόλου τον συγκεκριμένο παράγοντα. Έτσι, ο Δ4 δηλώνει τη σημασία των προσδοκιών που έχουν οι γονείς («Δε το νομίζω, Έχω δουλέψει σε ορεινά χωριά και έχω συναντήσει μαθητές άριστους, έγιναν γιατροί, μηχανικοί. Έχει να κάνει και με τις προσδοκίες των γονέων, αν του πει στο νησί θα γίνεις ψαράς, δε τη χρειάζεσαι την ιστορία, το παιδί λογικά δεν θα έχει καλή επίδοση στα μαθήματα.»), ενώ ο Δ7 αναφέρει τον παράγοντα της τεχνολογίας που λειτουργεί αντισταθμιστικά, ο οποίος αναλύεται εκτενέστερα στο επόμενο κεφάλαιο («Ανάλογα με τον τόπο διανομής, συνήθως με την τεχνολογία, δηλαδή την τηλεόραση και το διαδίκτυο κάθε παιδί έχει πρόσβαση ακόμη και αν είναι σε απομακρυσμένο μέρος. Θέλω να πω ότι ένα παιδί πόλης δε διαφέρει σε τίποτα με ένα παιδί χωριού και τώρα με την τεχνολογία ούτε με ένα παιδί που ζει στο βουνό ή σε ένα απομακρυσμένο νησί. Εξάλλου, η ύλη είναι ίδια για όλα τα παιδιά.»). Πάντως και σε έρευνα του Φύκαρη (2002), η περιοχή στην οποία βρίσκεται το σχολείο στο οποίο φοιτούν οι μαθητές δεν επηρεάζει την επίδοση.

5.1.1.2.8. Παρέες συνομηλικών

Οι διευθυντές θεωρούν ότι ως έναν βαθμό οι παρέες μπορεί να επηρεάσουν τη χαμηλή σχολική επίδοση. Φράσεις όπως «Μπορεί να επηρεάσουν έναν μαθητή είτε θετικά είτε αρνητικά, να γίνει δηλαδή καλύτερος, όταν οι φίλοι λειτουργούν ως θετικό πρότυπο και να τους συναγωνιστεί, είτε χειρότερος, να δείχνει αδιαφορία επειδή έτσι είναι και ο φίλοι του.....»(Δ6) και «Σίγουρα, οι παρέες συνομηλικών επηρεάζουν ένα παιδί και καθορίζουν τη συμπεριφορά του και τις στάσεις του σε διάφορα θέματα, όπως ο τρόπος που βλέπει το σχολείο» (Δ9) είναι χαρακτηριστικές. Οι παραπάνω απόψεις συνάδουν με τα ερευνητικά δεδομένα, καθώς υπάρχει μια μικρή συνάφεια ανάμεσα στις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των συνομηλικών και της σχολικής επίδοσης (Lubber et al., 2006), διότι οι συνομηλικοί αποτελούν ισχυρή επιρροή στην καθημερινή ζωή ενός παιδιού (Κωνσταντίνου & Πλειός, 1999). Αυτό σημαίνει ότι η ενίσχυση από τους φίλους, αλλά και η θέση του μαθητή στη μαθητική ομάδα παίζει ρόλο στις πεποιθήσεις του και τη στάση απέναντι στο μάθημα (Papanastasiou, 2002, όπ. αναφ. στο Bartosh, 2003).

Επίσης, οι Δ4 («Φυσικά, οι παρέες παίζουν ρόλο, αρκετοί μαθητές βιώνουν σχολική λεκτική βία, αν και συνήθως....στις μεγάλες τάξεις του δημοτικού (πέμπτη και έκτη), όπου εξαιρετικοί μαθητές θεωρούνται φυτά δέχονται χλευασμό και μπορεί να τους επηρεάσει και να έχουν μία κακή πορεία ως προς το γνωστικό κομμάτι...») και Δ1 («Η παρέα που εξασφαλίζει την εκμετάλλευση ,δηλαδή εγώ ο ισχυρός σε κάνω να εξαρτάσαι συναισθηματικά βάζοντας σε να μου κάνεις θελήματα για να σου κάνω παρέα ναι, οδηγεί σε χαμηλή επίδοση. Η παρέα μπορεί να βοηθήσει εάν θέλει ένα αδύναμο παιδάκι, να το οδηγήσει σε χαμηλότερες επιδόσεις λόγω της συναισθηματικής εμπλοκής. Αν το κοροϊδεύουν είναι σαν να του κλείνουν την πόρτα φυλακίζεται και από άμυνα ζει στην άρνηση, άρα παύει να προσπαθεί.») αναφέρονται στην απουσία αποδοχής από τους συνομηλικούς και στη σχολική βία. Πράγματι, οι μαθητές που δεν είναι αποδεκτοί από τους συμμαθητές τους εμφανίζουν μεγαλύτερα ποσοστά σχολικής αποτυχίας (Zettegren,2003), ενώ η σχολική βία σχετίζεται με τη σχολική επίδοση, καθώς τα θύματα σχολικής βίας εμφανίζουν μειωμένη σχολική επίδοση και προβλήματα συμπεριφοράς (Flannery, Wester, Singer, 2004).

Παρόλα αυτά υπάρχουν και διευθυντές που διαφώνησαν ως προς το παράγοντα δίνοντας έμφαση μόνο στο γεγονός ότι οι παρέες συνομηλικών επηρεάζουν έναν μαθητή μεγαλύτερης ηλικίας (Δ3: «Δε θα το έλεγα ιδιαίτερο όσο αφορά τα παιδιά δημοτικού, ίσως στην εφηβεία ναι.»), ενώ καταγράφηκε και η άποψη ότι οι μαθητές πρωτοβάθμιας

εκπαίδευσης επηρεάζονται κυρίως από τα μέλη της οικογένειάς τους (Δ7: «.. εξάλλου στο Δημοτικό Σχολείο τα παιδιά είναι μικρά και επηρεάζονται περισσότερο από την οικογένεια τους παρά από τους φίλους.»).

5.1.1.3. Τρόποι Αντιμετώπισης-Παρέμβασης Χαμηλής Σχολικής Επίδοσης

Σε αυτό το κεφάλαιο περιγράφονται τρόποι παρέμβασης που προτείνουν οι διευθυντές είτε γενικά είτε συγκεκριμένα για το σχολείο τους. Το ενδιαφέρον στρέφεται στη σημασία του ρόλου της οικογένειας και της σχέσης της με το σχολείο, στα μέτρα που λαμβάνει το σχολείο (δημιουργία τάξεων υποδοχής, τμημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας, δημιουργία Ολοήμερου Σχολείου) και σε μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις (ομαδοσυνεργατική μέθοδος, βιωματική μάθηση, χρήση ΤΠΕ, διαφοροποιημένη διδασκαλία, διαπολιτισμική εκπαίδευση, θεσμός σχολικού ψυχολόγου) που ακολουθούνται.

Αρχικά, για τους διευθυντές ο ρόλος της οικογένειας είναι πολύ σημαντικός αναφορικά με την παρέμβαση. Για παράδειγμα, η Δ3 αναφέρει: « Οι γονείς, όπως ανέφερα και πριν μπορούν να είναι το κουμπί που θα αφυπνίσει τον μαθητή ή αντίστοιχα θα τον κολλήσει αν δε δείχνουν σημάδια συνεργασίας.». Την παραπάνω άποψη υποστηρίζει και ο διεθνής Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης, σύμφωνα με τον οποίο οι γονείς παίζουν καθοριστικό ρόλο στην ενίσχυση των ακαδημαϊκών ικανοτήτων του παιδιού τους, καθώς με τις αξίες τους, τις στάσεις τους, τις αντιλήψεις τους, τη συμπεριφορά τους και τις καθημερινές πρακτικές που ακολουθούν επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αντιλαμβάνονται τις ικανότητές τους και προσεγγίζουν τη σχολική επιτυχία (OECD, 2007d).

Παράλληλα, σημαντική θεωρείται και η επικοινωνία της οικογένειας με το σχολείο. Για παράδειγμα, ο Δ5 αναφέρει: «Δεν είναι κακό να καλέσουμε τους γονείς και να τους ενημερώσουμε για τις αδυναμίες του παιδιού διότι χρειάζεται και η δική τους συμβολή, αν το παιδί πηγαίνει στο σπίτι, πετάει την τσάντα και φεύγει είναι ανώφελο.», ενώ η Δ6 «Τώρα όσο αφορά την οικογένεια χρειάζεται σίγουρα ουσιαστική ενημέρωση, επικοινωνία και συνεργασία. Στην πράξη όμως δεν είναι εύκολο, και χρειάζεται να πείσεις τον γονιό να συνδράμει στην προσπάθεια του σχολείου. Αυτό μπορεί να επιτευχτεί αν του πεις και τα προτερήματα του παιδιού...». Πράγματι, η τακτική επικοινωνία οικογένειας σχολείου είναι αδιαμφισβήτητη, διότι η οικογένεια, με τη βοήθεια και τη στήριξη του σχολείου, μπορεί να καταφέρει να δημιουργήσει ένα μαθησιακό περιβάλλον στο σπίτι, να μεταδώσει υψηλές και ρεαλιστικές

προσδοκίες για τη σχολική καθώς και τη μελλοντική πορεία των παιδιών και να εμπλακεί στη διαδικασία της εκπαίδευσης και της διαπαιδαγώγησής τους (Lewis & Henderson, 1997). Ωστόσο, από τα λεγόμενα των διευθυντών υπονομεύεται μάλλον μία «επαγγελματική» και αποστασιοποιημένη στάση στην αντιμετώπιση των γονιών, καθώς δε δίνεται η αίσθηση ότι οι γονείς έχουν μια μοναδική εικόνα των παιδιών τους, που συμπληρώνει εκείνη των εκπαιδευτικών, επομένως, είναι ισότιμοι με τους εκπαιδευτικούς στη διαδικασία της παρέμβασης. Το γεγονός αυτό μπορεί να αποτελεί μια γενικότερη νόρμα του σχολείου/.

Επιπλέον, οι διευθυντές περιγράφουν ορισμένους θεσμούς που βοηθούν τους μαθητές με ΧΣΕΧΕΕΑ: «Φυσικά, όπως είπα και πριν ο κάθε εκπαιδευτικός ονοματίζει τους μαθητές αναφέροντας το πρόβλημα που υπάρχει είτε αυτό είναι μαθησιακό είτε έλεγχος συμπεριφοράς και ο Σύλλογος αποφασίζει τι να γίνει. Συνήθως όμως υπάρχει ομάδα που αποτελείται από τον εκπαιδευτικό του τμήματος ένταξης με άλλους δύο που συζητούν με τον εκάστοτε δάσκαλο τι μπορεί να γίνει αν πάει στο τμήμα ένταξης αν θα κάνει ενισχυτική...» (Δ4), «... στο δικό μας σχολείο λειτουργεί τμήμα υποδοχής για όσα παιδιά δυσκολεύονται με τη γλώσσα και τμήμα ένταξης το οποίο δεν παρακολουθούν μόνο παιδιά που έχουν διάγνωση, αλλά και παιδιά που δυσκολεύονται....» (Δ15), «Και τέλος το ολοήμερο πρέπει να λειτουργεί σωστά, ώστε το παιδί να επωφελείται παιδαγωγικά και κατ επέκταση να ενισχύεται η επίδοσή του.» (Δ5). Οι παραπάνω θέσεις αφορούν επίσημους θεσμούς, όπως παρατίθενται και στον νόμο (αριθ.105657/2002 (ΦΕΚ 1340,τ.Β'άρθρο 27) για τη δημιουργία τάξεων υποδοχής, τμημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας και Ολοήμερου σχολείου. Σημείο προβληματισμού είναι η αναφορά των τμημάτων ένταξης στο οποίο πρέπει να φοιτούν μαθητές που έχουν χαμηλή σχολική επίδοση λόγω ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Επομένως, αν φοιτούν μαθητές με ΧΕΕΧΕΕΑ ίσως να οφείλεται στο γεγονός της απουσίας τμημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας.

Επιπρόσθετα, οι διευθυντές αναφέρουν ορισμένες μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις. Για παράδειγμα, η Δ9 σημειώνει: «Το σχολείο μπορεί να χρησιμοποιήσει κάθε μέσο, για να κάνει πιο ελκυστικό το μάθημα και να δώσει τα κίνητρα στους μαθητές για να γίνουν πιο επιμελείς. Να χρησιμοποιήσει, δηλαδή, ένας εκπαιδευτικός πέρα από τον πίνακα, οπτικοακουστικά μέσα ή να κάνει βιωματικές δράσεις, αλλά και ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, για παράδειγμα να ψάξουν κάτι και να το παρουσιάσουν στην τάξη, ώστε να έχουν ενεργό ρόλο.». Πράγματι, όσο αφορά τα οπτικοακουστικά μέσα αρκετές έρευνες επιβεβαιώνουν τον αντίκτυπο που έχουν οι ΤΠΕ στη σχολική επίδοση των μαθητών, αρκεί οι εφαρμογές που χρησιμοποιούνται να είναι προσεγγιμένες (Coates & Humphreys, 2004 · Fushs and Wossman, 2004 · Kulik, 1999 · Sosin, Blecha, Agawal, Bartlett, Daniel, 2004). Αξίζει να σημειωθεί ότι ο ρόλος των ΤΠΕ θα

αναλυθεί εκτενέστερα στην επόμενη θεματική ενότητα. Επίσης, οι ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες και η βιωματική μάθηση βασίζονται στις αρχές της ουσιαστικής μάθησης, κατά την οποία η μάθηση χρειάζεται να είναι ενεργητική, αυθεντική και συνεργατική (Jonassen, et al.,2011). Φυσικά, το ζήτημα είναι κατά πόσο οι διευθυντές, εκτός από τα οπτικοακουστικά μέσα που θα προσελκύσουν θεωρητικά το ενδιαφέρον των μαθητών και την ενεργοποίησή τους μέσα από δραστηριότητες λόγω χάρη αναζήτησης, αναγνωρίζουν ότι οι μαθητές χρειάζεται να αναλάβουν πρωτοβουλίες κοπιάζοντας και νιώθοντας υπερηφάνεια - ικανοποίηση για τον εαυτό τους (Βοσνιάδου, 2001· Keller, 1987 · 2010· Tomlinson,2005). Σε βαθύτερη ανάλυση οι διευθυντές δεν μπορούν να εκτιμήσουν την ανάγκη για πρωτοβουλία των μαθητών, γιατί πολύ πιθανό να βιώνουν και οι ίδιοι την ακύρωση δικών τους πρωτοβουλιών λόγω έλλειψης αυτονομίας από το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Ακόμη, σημαντική στρατηγική αποτελεί για τους διευθυντές η διαφοροποιημένη διδασκαλία για την οποία η Δ8 σημειώνει: *«επομένως, το σχολείο είναι υπεύθυνο για την μαθησιακή τους διαπαιδαγώγηση. Οφείλει να βρει τρόπους και στρατηγικές για να κάνει το μάθημα πιο ευχάριστο και να ανταποκρίνεται καλύτερα στις ανάγκες του κάθε παιδιού, για παράδειγμα μέσα από διαφοροποιημένες δραστηριότητες όπου τα παιδιά σιγά σιγά θα καλύψουν τα γνωστικά κενά που έχουν και έτσι θα μειωθεί και το ποσοστό της χαμηλής σχολικής επίδοσης...»*. Η ανάγκη για προσαρμογές στις διαφορές των μαθητών, ώστε να συμβαδίζουν με το διαφορετικό επίπεδο ετοιμότητάς τους, τις μαθησιακές τους προτιμήσεις και τα ενδιαφέροντά του μαθητή κρίνεται σημαντική (Willis & Mann,2000). Επίσης, ο Δ5 αναφέρει: *« για παράδειγμα διαφοροποιημένη διδασκαλία, αφού τα παιδιά στην τάξη είναι λίγα μπορούμε να αφιερώσουμε λίγο χρόνο στο παιδί με χαμηλή σχολική επίδοση δίνοντας ένα πιο απλό φύλλο εργασίας και εξηγώντας περαιτέρω...»*. Φυσικά, είναι πολύ πιθανό να υπάρχει μερική σύγχυση ως προς τη διαδικασία, καθώς διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν είναι η προσαρμογή της δυσκολίας των ερωτήσεων για παράδειγμα, λιγότερες ή περισσότερες ασκήσεις, εύκολες ή πιο δύσκολες, αλλά και ούτε και εξατομίκευση της διδασκαλίας (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008).

Επίσης, η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν υποστηρίχθηκε από τους διευθυντές ως παρέμβαση. Ωστόσο, από τα συμφραζόμενα του Δ11: *«... αν δεν ξέρεις τη μητρική γλώσσα πιστεύω ότι δεν μπορείς να μάθεις καμία άλλη γλώσσα και επειδή έχω διδάξει και σε δίγλωσσα σχολεία πιστεύω ότι ακόμη και τα παιδιά που υποδεχόμαστε εδώ είτε η καταγωγή τους είναι από την Αλβανία είτε είναι προσφυγάκια από τη Συρία ή από κάποιο άλλο μέρος παίζει μεγάλο ρόλο να ξέρουν τη μητρική τους γλώσσα, γιατί πάνε καλά και στην άλλη γλώσσα τη δική μας*

που μαθαίνουν εδώ. Μάλιστα, δεν μπορούμε να τα απαγορέψουμε να μιλάνε τη δική τους γλώσσα, ίσα ίσα θα πρέπει να την ενισχύουμε και αυτή....» θεωρείται πολύ σημαντική και επιτυγχάνεται μέσα από την ενθάρρυνση της πολιτισμικής και γλωσσικής διαφορετικότητας. Αυτό σημαίνει ότι τα σχολεία οφείλουν να γεφυρώνουν την κουλτούρα του σπιτιού με αυτή του σχολείου, ώστε να επιφέρουν μεγαλύτερη ακαδημαϊκή επιτυχία στις πολιτισμικές ομάδες (Κωνσταντίνου & Πλειός, 1999). Δε σημαίνει, βέβαια, ότι πρόκειται για εύκολο εγχείρημα, γιατί παρόλο που το εκπαιδευτικό σύστημα προωθεί τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, ενδέχεται να μη λαμβάνει υπόψη του προβλήματα που διαδραματίζονται σε επίπεδο σχολείου.

Τέλος, ο θεσμός του σχολικού ψυχολόγου είναι πολύ σημαντικός για τους διευθυντές. Ο Δ2 περιγράφει: « *Ναι μπορεί να βοηθήσει, ναι έχουμε. Κοίτα ένα μέρος της σχολικής ζωής είναι το ψυχολογικό κομμάτι. Πολλοί μαθητές είναι φοβισμένοι, έχουν άλλα προβλήματα που τους ταλανίζουν, δέχονται bullying, είναι εκτός παρέας, τέτοια ζητήματα φτάνουν κυρίως στον διευθυντή. Ο σχολικός ψυχολόγος, λοιπόν, κάνει αυτό το πράγμα, συναντά αυτά τα παιδιά, μπαίνει μέσα στις τάξεις μετά από πρόσκληση της δασκάλας και μετά μπορεί να κάνει συνεδρίες με τους μαθητές με την άδεια των γονέων πάντα και να συζητήσουνε διάφορα θέματα και να τους βοηθήσει...» .Βέβαια, πολλοί διευθυντές διαχώρισαν τον ρόλο του με βάση το γνωστικό και συναισθηματικό κομμάτι. Χαρακτηριστικές φράσεις είναι : «*Κοιτάζτε η ψυχολόγος δεν μπορεί να του κάνει μάθημα, ο ρόλος της είναι ξεκάθαρος, μέσα από συζήτηση μπορεί να του ενεργοποιήσει τα κίνητρα, τη σημασία της μάθησης, να τον μεταπείσει, αλλά δεν μπορεί να τον κάνει να γράψει σωστά λόγω χάρη τα ρήματα σε –αινω*». (Δ7), «*Για το συναισθηματικό μας βοηθάει, πώς να προσεγγίσουμε το παιδί, το γνωστικό κομμάτι είναι του εκπαιδευτικού.*» (Δ9). Πράγματι, ο σχολικός ψυχολόγος ασχολείται με το συναισθηματικό κομμάτι, αφού φροντίζει για την εφαρμογή των αρχών της ψυχολογίας στην εκπαίδευση και την υλοποίηση των στόχων προς την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών (ΦΕΚ(αριθμ. 17812/Γ6, 2014). Αξίζει να σημειωθεί ότι ορισμένοι διευθυντές έθεσαν τεχνικά προβλήματα με τον θεσμό. Για παράδειγμα ορισμένα σχολεία δεν έχουν ψυχολόγο, ενώ όσα έχουν είναι για μια φορά την εβδομάδα (Δ6: «*Το δικό μας σχολείο δυστυχώς δεν έχει ψυχολόγο.*», Δ10: «*Είναι συγκεκριμένα τα παιδιά που μπορεί να δει και να αντιμετωπίσει. Έχουμε μια μέρα την εβδομάδα 5 ώρες. Τι να πρωτοκάνει; Πώς; και με ποιο μέτρο; και με ποια αρμοδιότητα; και πώς να πείσω και εγώ ως διευθυντής τον γονιό ότι ένας άνθρωπος που έρχεται μια μέρα θα βοηθήσει ουσιαστικά ένα παιδί; Μπορεί να περάσει ένας μήνας και ακόμη να γίνεται καταγραφή γεγονότων από τον ψυχολόγο. Καλά θα ήταν να έρχεται ο σχολικός ψυχολόγος όλη τη βδομάδα, όχι μια φορά την εβδομάδα 5 ώρες, αφού τώρα μοιράζεται σε πέντε σχολεία, θα**

δει παιδιά που είναι οι πιο βαριές περιπτώσεις, θα προτείνει λύσεις και στον δάσκαλο, αλλά δεν ξέρω για μερικές αν είναι εφικτό να πραγματοποιηθούν.» Σύμφωνα με τη νομοθεσία ο ψυχολόγος ανήκει σε μία ομάδα σχολείων και ασκεί τα καθήκοντά του σε ένα διαφορετικό σχολείο κάθε ημέρα της εβδομάδας. Επίσης, συμμετέχει στον Σύλλογο Διδασκόντων του σχολείου και έχει όλες τις αρμοδιότητες και τις υποχρεώσεις ενός εκπαιδευτικού (ΦΕΚ(αριθμ. 17812/Γ6, 2014)), αν και από τα λεγόμενα των διευθυντών φαίνεται ότι έχει έναν ξεχωριστό ρόλο, ανεξάρτητα από τον Σύλλογο Διδασκόντων. Επομένως, η λειτουργία του θεσμού ίσως θα έπρεπε να αποτελεί σημείο προβληματισμού προς την κεντρική διοίκηση.

5.1.1.3.1. Προβλήματα

Οι διευθυντές ονομάτισαν ορισμένα ζητήματα (έλλειψη συνεργασίας με την οικογένεια, οικονομικά προβλήματα, θέματα κεντρικής διοίκησης) που λειτουργούν ως τροχοπέδη στη βελτίωση της χαμηλής σχολικής επίδοσης των μαθητών.

Αρχικά, η έλλειψη συνεργασίας με την οικογένεια είναι για τους ίδιους πολύ σημαντική (*«Θα μιλήσω και πάλι για την οικογένεια. Όταν βλέπεις ότι το σχολείο κάνει τα πάντα, αλλά η οικογένεια δεν βοηθάει το παιδί, σε αυτή την περίπτωση και εμείς σαν σχολείο δεν μπορούμε να πράξουμε περεταίρω.»* (Δ12), *« Μετά είναι και οι ίδιοι γονείς που όχι απλά δεν αποδέχονται τη δυσκολία του παιδιού τους αλλά κάνουν και καταγγελίες προς τους εκπαιδευτικούς, ότι δεν κάνουν σωστά το μάθημα τους. Τα τελευταία χρόνια οι γονείς έχουν γίνει ειδήμονες και δε σέβονται τον δάσκαλο, άρα δε σέβονται και τα παιδιά μετά τον εκπαιδευτικό. Ας μην κοροϊδευόμαστε, για τα παιδιά το πρώτο πρότυπο είναι οι γονείς τους..»* (Δ7). Σύμφωνα με τους Cotton & Wikelund, (1989), η παθητική συμμετοχή ή η πλήρης αδιαφορία των γονέων για τις ενέργειες και τις δραστηριότητες του σχολείου δρα ανασταλτικά ως προς την επίδοση των μαθητών .

Επίσης, ένα άλλο ζήτημα που τους απασχολεί είναι τα οικονομικά. Για παράδειγμα ο Δ10 αναφέρει: *«Εμπόδιο είναι ότι το σχολείο δεν έχει οικονομική αυτοτέλεια, ώστε να μπορεί να πάρει εποπτικό υλικό, αυτό που χρειάζεται και κρίνει κάθε φορά ο δάσκαλος. Αυτό εξαρτάται από τη σχολική επιτροπή του δήμου. Τα σχολεία δεν έχουν χρήματα και πόρους και διαφωνώ με την έννοια της χορηγίας, που μπορεί να έχει το δημόσιο σχολείο, γιατί δεν είναι σταθερή. Θα σου πω ένα παράδειγμα αυτής της εξάρτησης είναι ότι υπάρχουν στην Περιφέρεια*

υπολογιστές εδώ και δυο χρόνια και δεν έχουν έρθει στο σχολείο ακόμη.». Πράγματι, σύμφωνα με έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2008), σε σημαντικό ποσοστό τα διοικητικά στελέχη θέτουν το ζήτημα των οικονομικών, θεωρώντας ότι στο μέλλον είναι απαραίτητο να δέχονται χορηγίες από ιδιωτικούς ή κρατικούς φορείς, προκειμένου να έχουν τους απαραίτητους πόρους, διαφορετικά δεν μπορούν να διεκπεραιώνουν αποτελεσματικά και άνετα το έργο τους.

Ακόμη, περιγράφουν θέματα που αφορούν την κεντρική διοίκηση. Αρχικά, η Δ13 επισημαίνει τη δυσλειτουργία των θεσμών των τμημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας εξαιτίας της έλλειψης αυτονομίας και προσωπικού (Δ13) («Σίγουρα, ένας διευθυντής σχολείου λειτουργεί με βάση τα δεδομένα που έχει, δεν υπάρχει απόλυτη αυτονομία, ώστε να μπορούμε να κάνουμε κάποιες παραπάνω ενέργειες, αλλά όσα ορίζει ο νόμος. Εφόσον έχουμε ώρες (ώρες εκπαιδευτικών εννοώ) προχωράμε και στην επόμενη φάση, στην ενισχυτική. Άμα δεν έχεις, οι δυνατότητες είναι πολύ περιορισμένες.». Επιπλέον, άλλα προβλήματα αποτελούν η ηλικία των εκπαιδευτικών, (Δ4: «Και από τη άλλη να φταίνε οι εκπαιδευτικοί. Στα σχολεία στο κέντρο οι εκπαιδευτικοί είναι κουρασμένοι, δεν έχουν όρεξη να όπως ήταν νέοι, ώστε να παρακινήσουν το παιδί.»), ο μεγάλος αριθμός των παιδιών ανά τάξη(Δ7: «Πρώτα πρώτα ο αριθμός των παιδιών στην τάξη είναι μεγάλος, ένας εκπαιδευτικός δεν προλαβαίνει να ασχοληθεί με τους μαθητές που δυσκολεύονται και ούτε βέβαια μπορεί να επιμένει σε ένα μάθημα για πολλές διδακτικές ώρες, γιατί είναι άδικο για τους υπόλοιπους μαθητές. Το ιδανικό θα ήταν ή να είναι λιγότερα τα παιδιά στην τάξη 10-14 ή να υπάρχει και 2^{ος} εκπαιδευτικός όπως συμβαίνει με την παράλληλη στήριξη, αλλά να είναι για όλα τα παιδιά και όχι για ένα που θα έχει λόγω χάρη αυτισμό.») και η έλλειψη χρόνου (Δ8: Τα αναλυτικά προγράμματα τα οποία περιορίζουν τον χρόνο καθώς μας πιέζουν με το ότι πρέπει να βγάλουμε μια συγκεκριμένη ύλη.». Φαίνεται, επομένως, ότι για τους ίδιους υπάρχουν πολλά αρνητικά ζητήματα, τα οποία δεν μπορούν να τα επιλύσουν. Με άλλα λόγια η ηλικία των εκπαιδευτικών είναι πιθανό να σχετίζεται με το σύστημα συνταξιοδότησης, στο οποίο ο διευθυντής δεν μπορεί να παρέμβει, αφού δεν έχει δυνατότητα να επιλέγει το προσωπικό στο σχολείο του. Ακόμη, η σωστή λειτουργία των τμημάτων στηρίζεται στην πρόσληψη προσωπικού, ενώ ο αριθμός των παιδιών ανά τάξη και το αναλυτικό πρόγραμμα καθορίζεται από ανώτερα κλιμάκια της εκπαιδευτικής διοίκησης (Κουτούζης, 2008 · Λαΐνας, 2000), ζητήματα στα οποία δεν μπορεί να παρέμβει ο διευθυντής. Η απογοήτευση στις απόψεις τους είναι εμφανής, όπως το γεγονός ότι δεν μπορούν να κάνουν κάτι για να αντιστραφεί η κατάσταση, θεωρώντας την κεντρική διοίκηση αποκλειστικό παράγοντα ευθύνης (αίσθημα «disempowerment»).

5.1.1.4.Διοικητικά Όργανα και η σχέση τους με τους μαθητές με Χαμηλή Σχολική Επίδοση

5.1.1.4.1. Ο ρόλος του Διευθυντή

Για τους διευθυντές ο ρόλος του διευθυντή ως προς τη βελτίωση των μαθητών που έχουν χαμηλή σχολική επίδοση σχετίζεται με την αγορά εποπτικού υλικού, τη συμμετοχή του στην επικοινωνία με τους γονείς και άλλους φορείς, τις συμβουλές και την ανταλλαγή απόψεων με τους εκπαιδευτικούς σχετικά με μεθόδους, τη βοήθεια προς τους νέους εκπαιδευτικούς και τη συζήτηση με τους ίδιους τους μαθητές.

Πιο αναλυτικά, η Δ9 επισημαίνει: *«Μπορεί να μου ζητήσουν κάποια συμβουλή ως προς κάποια μέθοδο, ή ως προς την επικοινωνία με τους γονείς ή αν θέλουν να αγοράσουν κάποιο υλικό.»*, ενώ ο Δ5 :*«Πρώτον συνεργασία και ενημέρωση των γονέων σε ένα ομαδικό επίπεδο αρχικά και κατ'ίδιαν με τους γονείς του παιδιού παρουσία διευθυντή και του εκπαιδευτικού της τάξης ώστε να μη στιγματιστεί, δεύτερον συνεργασία με άλλους φορείς όπως σχολικό ψυχολόγο, με τον εκπαιδευτικό της ειδικής αγωγής, ενισχύοντας τις δράσεις του, αγορά εκπαιδευτικών λογισμικών...»*. Οι παραπάνω θέσεις συμφωνούν με τη βιβλιογραφία, αφού ο διευθυντής δίνει συμβουλές στον εκπαιδευτικό λειτουργώντας ως μέντορας (Σολομωνίδου, 2006 · Leithwood&Jantzi, 1990 · Stronge, Ward, Tucker&Hindman, 2007), μεριμνά μαζί με τον Σύλλογο των Διδασκόντων για την προμήθεια των απαραίτητων εποπτικών μέσων διδασκαλίας (105657/2002 (ΦΕΚ 1340,τ.Β'άρθρο 29)) και επικοινωνεί με τους γονείς των μαθητών, ώστε με την ουσιαστική εμπλοκή των τελευταίων να συμβάλλουν στην από κοινού επίτευξη των στόχων και στην πραγματοποίηση περισσότερων θετικών αποτελεσμάτων στον τομέα της αγωγής των παιδιών (Σαΐτης,2008).

Επίσης, συνεργάζεται με τον Σχολικό Σύμβουλο(105657/2002 (ΦΕΚ 1340,τ.Β'άρθρο 30)). Η Δ6 περιγράφει ένα περιστατικό: *«Πέρυσι είχαμε μαθητή που είχε χάσει τη μαμά του από ασθένεια. Ως αποτέλεσμα της κακής ψυχολογίας είχε πέσει και η επίδοση του στα μαθήματα. Ο σύμβουλος προγραμματίσε έκτακτο σεμινάριο με τη λήξη των μαθημάτων για τη διαχείριση του πένθους και ερχόταν μια φορά την εβδομάδα για έναν μήνα....»*.

Επιπλέον, όσο αφορά τους νέους εκπαιδευτικούς ο Δ4 επισημαίνει: *«Άρα όταν έρχεται ένας νέος συνάδελφος, αν και στο δικό μας σχολείο είμαστε όλοι παλιοί, θα πρέπει ο διευθυντής να είναι συμβουλευτικός, να δείχνει στον νέο, να τον βοηθά να μάθει από τα λάθη του.»*, άποψη που είναι σύμφωνα με τη νομοθεσία υποχρέωση του διευθυντή, δηλαδή πρέπει να καθοδηγεί

και να βοηθά στο έργο τους νέους εκπαιδευτικούς, αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα και αποτελώντας παράδειγμα.(αριθ. 105657/2002 (ΦΕΚ 1340,τ.Β'άρθρο 27).

Ακόμη , οι διευθυντές συζητούν με τους ίδιους τους μαθητές με ΧΣΕΧΕΕΑ. Ο Δ4 περιγράφει: *«Τους τονώνω την αυτοπεποίθηση, λες τα θετικά στοιχεία, πρέπει να νιώθει άνετα, ασφάλεια, ότι δεν είναι ξένος, είναι μέλος στο σχολείο, να νιώσει ότι γίνεται για το καλό του. Μπορεί και αυτός να έχει ταλέντο το οποίο αξιοποιείται. Δεύτερον δεν αφήνεις το πρόβλημα να περάσει, προσπαθείς να το επιλύσεις, μπαίνεις κάποιες ώρες μέσα στην τάξη του, τον καλείς στο γραφείο...»*. Παρομοίως, ο Δ7 σχολιάζει τη σχέση του με αυτούς τους μαθητές με αυτόν τον τρόπο: *«Μπορεί να τους καλέσει στο γραφείο και να τους μιλήσει κατ'ιδίαν... Εγώ μερικές φορές μπαίνω και στην τάξη, όταν λείπουν οι εκπαιδευτικοί για να τους αναπληρώσω, και όταν κάνω μάθημα αγορεύω για τη σημασία του σχολείου μέσα και από παραδείγματα αλλά δίνω και πρωτοβουλίες στα παιδιά με δυσκολίες, τα σηκώνω στον πίνακα, τους δίνω τον λόγο και πάντα τα ενθαρρύνω.»*. Σύμφωνα με τη νομοθεσία ο διευθυντής έχει την παιδαγωγική ευθύνη για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο (αριθ. 105657/2002 (ΦΕΚ 1340,τ.Β'άρθρο 28). Ωστόσο, κανείς από τους διευθυντές δε φάνηκε να δείχνει ότι εξειδικεύει τον ρόλο του, δηλαδή, να παρακολουθεί στενά την πρόοδο των μαθητών, τον χρόνο που αφιερώνουν οι μαθητές για μάθηση, την καταλληλότητα των μαθησιακών απαιτήσεων για τους μαθητές μέσω της εμπλοκής του σε δραστηριότητες ελέγχου και αξιολόγησης της διδασκαλίας και να δημιουργεί υψηλές προσδοκίες για την επίδοση τους (Nettles & Herrington, 2007 · Πασιαρδής, 2014).

Επίσης, κανένας διευθυντής δεν αναφέρθηκε στην ενθάρρυνση καινοτομιών, στην άσκηση πρωτοβουλίας, στη δημιουργία υψηλών προσδοκιών πρώτα από τον εαυτό του και ύστερα από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές και στον συντονισμό και την οργάνωση, ορίζοντας ξεκάθαρους κανόνες, κανονισμούς και ρόλους του καθενός στη σχολική μονάδα και καθιερώνοντας συγκεκριμένες διαδικασίες και ρουτίνες, προκειμένου να εξασφαλιστούν η τάξη και η πειθαρχία, που συνδέονται θετικά με τη βελτίωση των μαθησιακών επιδόσεων (Robinson et al., 2008 · Waters, Marzano και McNulty, 2003, όπ. αναφ. στο Πασιαρδής, 2014).

Τέλος, αξίζει να σημειωθούν οι ριζοσπαστικές απόψεις δύο διευθυντών για τη βελτίωση της χαμηλής σχολικής επίδοσης: *«Εγώ προσωπικά θα ήθελα να μπορώ να διαλέξω τους δασκάλους του σχολείου μου μόνος μου. Τους δασκάλους στο σχολείο δεν μπορεί να μου*

τους φοράει από πάνω η Πολιτεία. Όσο και αν ακούγεται ακραίο θέλω να διαλέξω μόνος μου το διδακτικό προσωπικό.» (Δ2). « Εγώ είμαι λίγο ακραίος. Τι εννοώ, θα ήθελα κάποιες τάξεις να λειτουργούν βάση το επίπεδο της νοημοσύνης, δηλαδή μαθητής που είναι 8χρονων β δημοτικού και η νοημοσύνη του είναι για γ δημοτικού πρέπει να πάει στην γ δημοτικού, να είναι το σύστημα πιο ευέλικτο. Να πω και κάτι πιο ακραίο; Θα ήθελα και κάποια σχολεία να φοιτούν άριστοι μαθητές, τους οποίους θα εκμεταλλευτεί το κράτος αργότερα θα εκμεταλλευτεί στη έρευνα και στις επιστήμες όπως στο εξωτερικό. Βέβαια, γίνονται κάποιοι διαγωνισμοί στα μαθηματικά, στη φυσική, αλλά δεν ξέρω κατά πόσο έχουν αντίκρισμα αργότερα. Δεν υπάρχει θεσμοθέτηση των πραγμάτων. Και τι θα γίνουν οι κακοί μαθητές; Θα βρουν και αυτοί τον δρόμο τους. Εγώ πχ έγινα δάσκαλος, μέχρι εκεί μπόρεσα. Κάποια τέχνη για παράδειγμα.» και σε άλλο σημείο της συνέντευξης: «Για μένα τα σχολεία θα έπρεπε να είναι τριθέσια (Α-Β-Γ) μαζί και (Δ-Ε-ΣΤ) μαζί. Σε διαφορετικό κτίριο. Ένα παιδί που ξεκινάει και πάει πρώτη έχει μεγάλη διαφορά με έναν μαθητή της έκτης, ώστε να είναι στον ίδιο χώρο. Γιατί τα γυμνάσια λύκεια είναι χωριστά; Έτσι τα παιδιά θα μπορούσαν και καλύτερα να συναναστραφούν... Γι αυτό το σχολείο δεν θα έπρεπε να είναι ηλικιακό αλλά με βάση τα επίπεδα.» (Δ4). Οι απόψεις αυτές δεν έχουν εφαρμοστεί στα ελληνικά δεδομένα και θα μπορούσαν να ήταν αφορμή για περαιτέρω έρευνα στο μέλλον, μέσω της συγκριτικής αποτίμησης εκπαιδευτικών συστημάτων άλλων χωρών που πιθανόν να ισχύουν.

5.1.1.4.2.Ο ρόλος του Συλλόγου Διδασκόντων

Για ορισμένους διευθυντές ο Σύλλογος Διδασκόντων ασχολείται μόνο για περιπτώσεις παιδιών που χρειάζονται παραπομπή. Ο Δ2 αναφέρει: «Κοίτα, ο σύλλογος φέτος συνεδρίασε δύο φορές αλλά όχι για τέτοιους μαθητές, αλλά να κάνει παραπομπές σε ΚΕΔΔΥ-ΚΕΣΥ που λένε τώρα. Για μαθητές με χαμηλή επίδοση στην ουσία δε φτάνουν αυτά τα ζητήματα στον σύλλογο. Τα αντιμετωπίζει ο κάθε δάσκαλος απλώς μπορεί να φτάσουν στον διευθυντή κάποια στιγμή είτε από τον γονιό είτε από τον δάσκαλο και κάνει τις παρεμβάσεις του σε συνεργασία με τον δάσκαλο» και η Δ3: «Δυστυχώς όχι. Δεν έχουν γίνει αντίστοιχοι σύλλογοι για να συζητήσουμε περιπτώσεις μεμονωμένων περιστατικών, παιδιών που έχουν χαμηλή σχολική επίδοση χωρίς γνωμάτευση. Η αλήθεια είναι ότι τα τελευταία χρόνια δίνουμε έμφαση μόνο στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στον Σύλλογο, αυτισμό, νοητική υστέρηση ΔΕΠΠΥ.».

Άλλοι διευθυντές πάλι επεσήμαναν πιο ενεργή δράση. «Εννοείται, όταν κλείνει το σχολείο και ξέρουμε για την επόμενη χρονιά τα παιδιά μας, γιατί έχουμε οργανική εκεί ή στην

αρχή της σχολικής χρονιάς που κάνουμε τον προγραμματισμό, λαμβάνουμε υπόψη τους μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση. Εξάλλου είμαστε μικρός σύλλογος όποτε υπάρχει ευελιξία, πιο εύκολη συνεννόηση, αποφασίζουμε από κοινού την κατεύθυνση που θα ακολουθήσουμε.....» (Δ5), «Φυσικά, κάνουμε συχνά συζητήσεις, υπάρχει παιδαγωγική ομάδα που αποτελείται από ψυχολόγο, κοινωνική λειτουργό και τη δασκάλα του τμήματος ένταξης που ελέγχει τα παιδιά αυτά και προτείνει λύσεις, υπάρχει καθημερινή συνεργασία του συλλόγου διδασκόντων με τον δάσκαλο μέσα από προτάσεις, φύλλα εργασίας, κλείδες παρατήρησης και αξιολόγησης γίνεται προσπάθεια να βελτιωθεί η κατάσταση.» (Δ10). Πάντως, σύμφωνα με τη σχετική νομοθεσία (ΦΕΚ 1340/2002 - Φ.353.1/324/105657/Δ1/2002(άρθρο 39))ο Σύλλογος Διδασκόντων αναλαμβάνει αντισταθμιστικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις λαμβάνοντας υπόψη τα δεδομένα της σχολικής επίδοσης των μαθητών κατά το προηγούμενο διδακτικό έτος και τα συμπεράσματα της αυτοαξιολόγησης του σχολείου για το διάστημα αυτό.

Ωστόσο, οι προσπάθειες του Συλλόγου Διδασκόντων είναι εφήμερες σύμφωνα με τη Δ1 («...γιατί πηγαίνεις από μέρος σε μέρος, οπότε δεν αφήνεις τον εαυτό σου να δεθεί συναισθηματικά, πάω κάνω τη δουλειά μου και φεύγω...»), άποψη που συνάδει με τη βιβλιογραφία εξαιτίας της πιθανής αλλαγής προσωπικού στο τέλος κάθε σχολικής χρονιάς(αναπληρωτές) (Σαΐτης, 2008).

Τέλος, όσο αφορά τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων από τις απόψεις των διευθυντών υποδηλώνεται ότι ο ρόλος τους και η θέση τους στον Σύλλογο Διδασκόντων και στην ολομέλεια του σχολείου παραγκωνίζεται, αφού δε λαμβάνονται υπόψη όλες τους οι ανάγκες. Σαφέστερα, οι διευθυντές αναφέρονται στην απουσία καθημερινής επαφής με το παιδί και στη διαχείριση της τάξης (Δ1: «απαιτείται και από αυτούς εξατομικευμένη διδασκαλία, όπως για έναν εκπαιδευτικό... Είναι ακόμη πιο δύσκολο για μια ειδικότητα διότι η επαφή και η τριβή με τον μαθητή δεν είναι καθημερινή, άρα οι στόχοι και το περιεχόμενο πρέπει να είναι πολύ συγκεκριμένο για να πετύχει η διδασκαλία» , Δ7: «Εξαρτάται τον μαθητή. Συνήθως τόσο οι δάσκαλοι όσο και οι ειδικότητες αντιμετωπίζουν θέματα από μαθητές που δεν πειθαρχούνται. Και οι ειδικότητες ακόμη παραπάνω, γιατί δεν βλέπουν τα παιδιά τόσες ώρες όσες ο εκπαιδευτικός της τάξης»), ενώ η βιβλιογραφία ορίζει μια σειρά από εμπόδια που συναντούν οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων όπως: τις εργασιακές σχέσεις, την έλλειψη ή περιορισμένη διάθεσή οργανωμένων χώρων και συγκεκριμένων μέσων τους που δυσκολεύει στην άσκηση του έργου τους και υπονομεύει τη διεξαγωγή του μαθήματος, τη διαχείριση της τάξης, τη συνεργασία με τους γονείς, το δυσλειτουργικό ωρολόγιο πρόγραμμα, τη συνεργασία με τους

συναδέλφους, την περιορισμένη προσφορά επιμορφωτικών προγραμμάτων, την έλλειψη υποστηρικτικών δομών, τη συνεργασία με τους μαθητές και τη συνεργασία με τον σχολικό σύμβουλο, τη χρήση και την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση. (Σακούλης & Βεργίδης, 2017). Στον αντίποδα, ο Δ14 τονίζει την ανάγκη για αλλαγή « δεν θα πρέπει να τους έχουμε στο περιθώριο τους δασκάλους ειδικοτήτων γιατί θεωρώ ότι και αυτοί κάνουν το μάθημά τους όσο καλύτερα μπορούνε, να μην τους έχουμε στο περιθώριο...», χωρίς, ωστόσο να αναλαμβάνει κάποια πρωτοβουλία, ενώ ο Δ11 αντιλαμβάνεται ότι και οι εκπαιδευτικοί των ειδικοτήτων ανήκουν στον Σύλλογο (« προσπαθούμε σε αυτή την περίπτωση μέσα από συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς της τάξης και των ειδικοτήτων να δούμε τι μπορούμε να κάνουμε εκεί»).

Φυσικά, υπήρχαν και διευθυντές που υποστήριζαν ότι η χαμηλή σχολική επίδοση αφορά κάθε μάθημα ξεχωριστά και δεν σχετίζεται με το αν είναι ειδικότητας ή όχι. Ορισμένες φράσεις προς αυτή την κατεύθυνση είναι: «Δε θα το έλεγα, εξαρτάται το μάθημα, έχει τύχει να είναι κακός μαθητής στη Γλώσσα και άριστος στη Γυμναστική.» (Δ10), « η κάθε περίπτωση παιδιού είναι διαφορετική και εξαρτάται από πολλούς παράγοντες όπως ο τρόπος που κάνουν το μάθημα οι εκπαιδευτικοί της ειδικότητας, τα κίνητρα και το ενδιαφέρον που έχουν τα παιδιά για το αντίστοιχο μάθημα» (Δ15). Πάντως, ακόμη και σε αυτή την περίπτωση δε φάνηκε να δείχνουν κάποιο ενδιαφέρον για υποστήριξη των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων, ώστε να συζητηθεί στον Σύλλογο, υπονοώντας ότι η επίδοση είναι αποκλειστική ευθύνη των ίδιων των εκπαιδευτικών και όχι της ολομέλειας του Συλλόγου.

5.1.2.1. Ο ρόλος των ΤΠΕ ως προς τη μαθησιακή διαδικασία

Οι διευθυντές αναγνωρίζουν τη σημασία των ΤΠΕ στην καθημερινότητα των παιδιών. Η Δ8 σημειώνει: «ζούμε στην εποχή της εξέλιξης και η τεχνολογία πλέον έχει αναπτυχτεί πολύ... τα παιδιά έχουν μάθει να ζουν πλέον με αυτή μέσα από τα τάμπλετ και τα κινητά στο σπίτι.» και ο Δ11 «Περιμένω να κάνουν τη ζωή μας πιο εύκολη, γιατί η ζωή μας τώρα πλέον είναι συνυφασμένη με το κομπιούτερ, ακόμη και τα κινητά μας τηλέφωνα έχουν υπολογιστή, στο γραφείο που θα δουλέψεις αύριο-μεθαύριο, στο στρατό που θα πας. Όλες οι δουλειές χρειάζονται μια οργάνωση και να γνωρίζεις υπολογιστές.». Πράγματι, η σύγχρονη εποχή συνδέεται άρρηκτα με τις τεχνολογικές εξελίξεις, επηρεάζοντας παράλληλα το εκπαιδευτικό πλαίσιο (Κόμης, 2004).

Ωστόσο, παρόλο που ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία συνδέεται με την αναβάθμιση της διδακτικής διαδικασίας και τη βελτίωση της ποιότητας της μάθησης (Κόμης, 2004 · Livingstone, 2012 · Μικρόπουλος 2006), εντούτοις οι διευθυντές περιορίζονται σε απλουστευμένες προσωπικές θεωρίες ως προς τις ΤΠΕ, που δε συνάδουν με τη βιβλιογραφία. Στη συγκεκριμένη υποενοότητα αναλύονται οι απόψεις τους γενικά ως προς τον ρόλο των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία. Αξίζει να σημειωθεί ότι τα χαρακτηριστικά που αναφέρουν είναι γενικά και θα μπορούσαν να αφορούν όλους τους μαθητές, είτε έχουν χαμηλή σχολική επίδοση είτε όχι.

Πιο αναλυτικά, η Δ6 αναφέρει: *«Προφανώς, όλους τους μαθητές μπορεί να τους βοηθήσει πόσο μάλλον τους μέτριους και κακούς, αφού τους δίνει έναν διαφορετικό τρόπο έκφρασης της γνώσης. Η εικόνα αποτυπώνεται πιο εύκολα στη μνήμη.»* ενώ και η Δ1 σημειώνει: *«Πιστεύω ότι το οπτικοακουστικό υλικό τους προκαλεί περισσότερα ερεθίσματα και ενδιαφέρον και για μένα έναν πιο εύκολο τρόπο να καταλάβουν και να κατανοήσουν έννοιες. Για παράδειγμα, ο ορισμός μια έννοιας γίνεται πιο κατανοητός με εικόνα και βίντεο σε σχέση με το να τον κάνει ο μαθητής ανάγνωση.* Επομένως, παρόλο που οι νέες τεχνολογίες έρχονται να στηρίξουν νέες μορφές διδασκαλίας που εστιάζουν στην κατανόηση, δεν είναι σαφές ότι οι διευθύντριες αναγνωρίζουν την εννοιολογική αλλαγή, τις βελτιωμένες νοητικές στρατηγικές, την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων και γνωστικής ευελιξίας που είναι σημαντικοί στόχοι γι αυτά τα περιβάλλοντα (Κόμης, 2004).

Ακόμη, η σύνδεση των ΤΠΕ με την καθημερινή ζωή είναι πολύ περιορισμένη. Ο Δ7 αναλύει: *«Πλέον τα παιδιά αισθάνονται περισσότερη οικειότητα με μια οθόνη, παρά με έναν άνθρωπο που μιλάει συνεχώς. Οπότε προσελκύει το ενδιαφέρον τους αλλά και ανοίγει τους ορίζοντες, μπορούν να δουν πράγματα που ίσως δεν τα δουν ποτέ από κοντά, όπως το Έβερεστ, οι Πυραμίδες ή να τους κεντρίσει και το ενδιαφέρον να τα επισκεφτούν κάποια μέρα. Μετά, μπορούν να μάθουν πώς να διευκολύνουν την καθημερινή τους ζωή με τον υπολογιστή, όπως να κάνουν μια αναζήτηση, που παλιότερα γινόταν με εγκυκλοπαίδειες και δεν μάθαινες τόσες πληροφορίες..»*, ενώ η Δ8: *«Το να δουν πράγματα που με γυμνό μάτι δεν μπορούν να δουν, για παράδειγμα κάποιο βίντεο που έχει σχέση με ένα φυσικό φαινόμενο στο μάθημα της φυσικής, το να δουν στον χάρτη της Google κάποια μέρη πανοραμικά στο μάθημα της γεωγραφίας.»*. Άρα, το ενδιαφέρον τους εστιάζει στο επίπεδο της αναζήτησης και προβολής πληροφοριών, και όχι στις ΤΠΕ ως εργαλείο μάθησης. Επομένως, δεν υποστηρίζεται η γεφύρωση του χάσματος που υπάρχει μεταξύ των δραστηριοτήτων του σχολείου και αυτών της πραγματικής καθημερινής ζωής (Βοσνιάδου,1998), αλλά ούτε και η αυθεντικότητα της μάθησης, που

σύμφωνα με τη θεωρία της ουσιαστικής μάθησης, η τεχνολογία λειτουργεί ως αυθεντικό πλαίσιο για την υποστήριξη του «μαθαίνω πράττοντας» μέσω της αναπαράστασης και προσομοίωσης ουσιαστικών, αληθινών προβλημάτων (Jonassen, et al.,2011).

Επιπλέον, οι Δ11 και Δ9 αναφέρονται στον «ενεργό ρόλο» που έχει ο μαθητής με τη χρήση ΤΠΕ, θεωρώντας τον δεδομένο, χωρίς να επισημαίνουν ότι οι ΤΠΕ επιτυγχάνουν τον μετασχηματισμό του ρόλου του μαθητή κάτω από συγκεκριμένες προϋποθέσεις(Βοσνιάδου,2006 · Λαφατζή, 2005).

Επιπρόσθετα, η Δ6 παραθέτει ένα παράδειγμα της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου: «*Ζητάς από τα παιδιά να καταγράψουν στη φυσική μορφή ενέργειας. Στον υπολογιστή μπορούν να αναζητήσουν και εικόνες και βίντεο και να δημιουργήσουν μία παρουσίαση σε όλη την τάξη. Για να το κάνουν αυτό θα συνεργαστούν με τους συμμαθητές της ομάδας τους, θα αποφασίσει ο καθένας για το δικό του μέρος που έχει αναλάβει, θα επιλέξουν από τα αρχεία, να επιχειρηματολογήσουν για ποιο θεωρούν καλύτερη εικόνα παραδείγματος χάρη να συμπεριληφθεί...»* Παρόμοια είναι και η άποψη της Δ15: «*Την ομαδικότητα. Αν η εργασία που τους ανατίθεται είναι ομαδική, χρειάζεται να αλληλεπιδράσουν, να ανταλλάξουν απόψεις και να επιχειρηματολογήσουν..»*. Οι ΤΠΕ όντως έχουν τη δυνατότητα να αναδείξουν την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας, κατά την οποία αναπτύσσονται οι κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών (Ματσαγγούρας, 2006 · 2008 · Kollias, 2015), ωστόσο οι διευθύντριες ενδέχεται να αναφέρονται σε ιδανικές συνθήκες και να αγνοούν πιθανές δυσκολίες και την προσπάθεια που χρειάζεται. Για παράδειγμα, είναι πιθανό ένας καλός μαθητής να αναλάβει τη δραστηριότητα και οι υπόλοιποι να είναι αμέτοχοι και να συζητούν άλλα θέματα μεταξύ τους.

Άλλο σημαντικό στοιχείο είναι σύμφωνα με τη Δ13 η ικανότητα του Ψηφιακού Εγγραμματισμού: «*Σε γενικές γραμμές να μάθουν πρώτα από όλα τα παιδιά τις βασικές λειτουργίες, ώστε να μην είναι ψηφιακά αναλφάβητοι, να ξέρουνε πώς να χειριστούν έναν υπολογιστή, δεν εννοώ μόνο το πληκτρολόγιο και πως λειτουργεί το κάθε εξάρτημα, να μπορούν να γράψουνε σε ένα word, να κάνουν ένα excel, να κάνουν μία αναζήτηση. Στη σημερινή εποχή θεωρώ πολύ σημαντική την εξοικείωση..»*, ενώ την ίδια άποψη ασπάζεται και η Δ6 : «*...και φυσικά θα αναπτύξουν και τον τεχνολογικό εγγραμματισμό, που είναι τόσο απαραίτητος τον 20^ο αιώνα..»*. Πράγματι, πρόκειται για μια ικανότητα κατανόησης και χρήσης της πληροφορίας που παρουσιάζεται μέσω υπολογιστών σε διάφορες μορφές από μεγάλη γκάμα πηγών και αποτελεί έναν συνδυασμό δεξιοτήτων, οι οποίες είναι: α)

Λειτουργικές δεξιότητες, οι οποίες αναφέρονται στη χρήση της τεχνολογίας, τη γνώση της χρήσης του ηλεκτρολογίου ή του ποντικιού και πιο σύνθετους χειρισμούς όπως η αποστολή e-mail με συνημμένο, η χρήση επεξεργασίας κειμένου, λογιστικών φύλλων και εφαρμογών βάσεων δεδομένων, αναζήτηση στο διαδίκτυο ή λήψη και εγκατάσταση λογισμικού. β) Δομικές δεξιότητες, που αφορούν στην ικανότητα της χρήσης των (νέων) δομών στις οποίες περιέχονται οι πληροφορίες. Στα παραδοσιακά έντυπα μέσα, είναι ανάλογες δεξιότητες με τη χρήση των περιεχομένων σε ένα βιβλίο ή τη γνώση της εύρεσης ενός βιβλίου σε μια βιβλιοθήκη. Οι δεξιότητες αυτές περιλαμβάνουν τη χρήση των υπερσυνδέσεων και την αξιολόγηση των πληροφοριών που βρέθηκαν. γ) Στρατηγικές δεξιότητες, που αναφέρονται σε πιο στρατηγικές χρήσεις των πληροφοριών και περιλαμβάνουν τη δυνατότητα της ενεργής αναζήτησης πληροφοριών, την ικανότητα της κριτικής ανάλυσης των διαθέσιμων πληροφοριών και τη συνεχή αναζήτηση πληροφοριών σχετικά με εργασία ή την προσωπική ζωή του ατόμου (Sofos, 2010). Ωστόσο δεν είναι σαφές αν οι διευθύντριες γνωρίζουν όλες τις κατηγορίες των δεξιοτήτων. Σύμφωνα με τα λεγόμενα τους επικεντρώνονται στις λειτουργικές δεξιότητες και αγνοούν τις δομικές και τις στρατηγικές.

Τέλος, οι διευθυντές συνδέουν τις ΤΠΕ με την ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας και σκέψης και την ανάληψη πρωτοβουλιών, Η Δ6 σε ένα σημείο αναφέρει τα χαρακτηριστικά *«Μετά με τον υπολογιστή... καλλιεργούνται και άλλες δεξιότητες,.. η ανάληψη πρωτοβουλιών, η κριτική σκέψη.»*, ενώ ο Δ7 *«Και στις μεγαλύτερες τάξεις εισάγεις και την κριτική σκέψη, γιατί οι πληροφορίες είναι πολλές και τα παιδιά μαθαίνουν να επιχειρηματολογούν για ποια είναι σωστή.»*. Ωστόσο, παρόλο που οι παραπάνω δεξιότητες συναντώνται στη βιβλιογραφία (Lemon, 2010 · Small&Vorgan,2008), οι διευθυντές φαίνεται ότι θεωρούν την αναζήτηση, την κριτική σκέψη, την επιχειρηματολογία ευκολότερες από ό,τι πραγματικά είναι ή δεξιότητες που μέσω ΤΠΕ αυτοματοποιούνται χωρίς κάποια δυσκολία. Καθώς δεν αντιλαμβάνονται την πρόκληση είναι πιθανό να μη συντονίζουν προς αυτό τον στόχο τους εκπαιδευτικούς του σχολείου.

Αξίζει να σημειωθεί ότι κανένας από τους συμμετέχοντες δεν ανέφερε τη συνεισφορά των ΤΠΕ ως προς την υποστήριξη της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Benjamin, 2005).

5.1.2.2. ΤΠΕ και Παράγοντες Χαμηλής Σχολικής Επίδοσης

Σε αυτή την υποενότητα οι διευθυντές εξειδικεύουν τον ρόλο των ΤΠΕ ως προς τη χαμηλή σχολική επίδοση, σχολιάζοντας τη συσχέτιση μεταξύ των ΤΠΕ και του κάθε παράγοντα που την προκαλεί ξεχωριστά. Συγκεκριμένα, οι διευθυντές χαρακτηρίζουν θετική τη συμβολή των ΤΠΕ ως προς τους παράγοντες της Γνωστικής Νοημοσύνης, της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, της Αυτορρυθμιζόμενης μάθησης, του Τόπου διαμονής και των Παρεών Συνομήλικων. Επίσης, αναφέρουν ότι οι ΤΠΕ συνδράμουν θετικά υπό προϋποθέσεις ως προς τους παράγοντες των Κινήτρων, της Οικογένειας, του Σχολείου-Εκπαιδευτικού και της Μητρικής Γλώσσας. Στον αντίποδα, άλλοι διευθυντές απέρριψαν κατηγορηματικά τους παράγοντες της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, του Τόπου διαμονής και των Παρεών Συνομήλικων. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί η δήλωση άγνοιας εκ μέρους ορισμένων διευθυντών για τη συσχέτιση Αυτορρυθμιζόμενης Μάθησης και ΤΠΕ.

5.1.2.2.1. Νοημοσύνη

Όσο αφορά τη γνωστική νοημοσύνη οι διευθυντές αναφέρθηκαν γενικά σε εξατομικευμένα προγράμματα (Δ13 *«Ναι με την προϋπόθεση να υπάρχουν εξατομικευμένα προγράμματα που να ανταποκρίνονται στη νοημοσύνη του κάθε μαθητή.»*). Αντίστοιχα, οι Δ11 (*«Μπορούν να βοηθήσουν, γιατί δείχνουν στα παιδιά διαφορετικό τρόπο της πληροφορίας. Μπορεί ένα παιδί με την εικόνα και το βίντεο ή την ενεργό του συμμετοχή στη δραστηριότητα να μάθει περισσότερο από το να τα διαβάσει σε ένα βιβλίο*) και Δ14 (*« Φυσικά νομίζω ότι αν ένα παιδί δεν μπορεί να ανταπεξέλθει σε μια άσκηση, η χρήση μιας διαφορετικής προσέγγισης, ενός παιχνιδιού, μιας εικόνας, ενός πιο ζωντανού ήχου μπορεί να το βοηθήσει να την ολοκληρώσει και έτσι να καταφέρει να ανεβάσει περισσότερο την νοημοσύνη του.»*) επισήμαναν έναν διαφορετικό τρόπο μάθησης. Παρά τις διαφορετικές και ανολοκλήρωτες απόψεις που πιθανόν να δηλώνουν άγνοια για το θέμα, οι διευθυντές φαίνεται να λαμβάνουν υπόψη τα ατομικά χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή. Εξάλλου, έχει υποστηριχθεί ότι η αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία ενισχύει τη γνωστική νοημοσύνη, καθώς ο μαθητής λογίζεται ως ξεχωριστή, διακριτή οντότητα και με στόχο τη βελτίωση της απόδοσής του κατά τη μαθησιακή πορεία έχει ευνοηθεί η δημιουργία μοντέλων εξατομικευμένης μάθησης με ηλεκτρονικά μέσα (Παναγιωτακόπουλος, Πιερρακέας & Πιντέλας, 2003).

Ωστόσο, οι διευθυντές δεν είναι σίγουρο ότι αντιλαμβάνονται ότι οι ΤΠΕ δεν μεσολαβούν άμεσα στη μάθηση, καθώς οι άνθρωποι δεν μαθαίνουν από τους υπολογιστές (από τα εργαλεία) αλλά η μάθηση και κατ επέκταση η ενίσχυση της γνωστικής νοημοσύνης συντελείται μέσω της σκέψης, η οποία ενεργοποιείται μέσω των δραστηριοτήτων που συμπεριλαμβάνουν τις τεχνολογίες. (Jonassen, 2000). Ακόμη, κανένας διευθυντής δεν αναφέρθηκε στη διαμεσολαβητική λειτουργία του περιβάλλοντος και των ατόμων που προσφέρουν στο παιδί αυτή τη βοήθεια για τη γνωστική του ανάπτυξη και κατ επέκταση την ανάπτυξη της γνωστικής του νοημοσύνης. Με άλλα λόγια από τα λεγόμενα τους δεν υπονοείται κάποια αναφορά προς τη Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης και την τεχνική του «scaffolding» (Ράπτης & Ράπτη 2006).

Επιπρόσθετα, όσο αφορά τη συναισθηματική νοημοσύνη ο Δ14 δηλώνει: *«όταν η δουλειά μέσω των υπολογιστών γίνεται ομαδικά θεωρώ ότι το παιδί αλληλεπιδρά με τον συμμαθητή του και μπορεί να αισθάνεται, να μπαίνει στη θέση του άλλου παιδιού είτε μέσω των ασκήσεων αυτών κάθε αυτών είτε και μέσω της συνεργασίας τους..»*, ενώ η Δ15: *«βοηθάνε περισσότερο, γιατί προάγουν την ομαδικότητα... Τη συνέπεια, ώστε να φέρουν εις πέρας τη δραστηριότητα που τους ανατίθενται»*. Πράγματι, μέσα από τα «κοινωνικά δίκτυα», ο μαθητής ενισχύει τη συναισθηματική του νοημοσύνη, αφού νιώθει μέλος μιας ομάδας, οικοδομεί σχέσεις αλληλεξάρτησης μέσω της συναισθηματικής ανάγκης του «ανήκειν» και συνάμα ενθαρρύνεται και σε αισθήματα υπευθυνότητας προς την επίτευξη των μαθησιακών του στόχων (Holmberg, 2002 · Λιοναράκης, 2005). Ωστόσο, και σε αυτή τη περίπτωση αρκετοί διευθυντές δε βρήκαν κάποια συσχέτιση ΤΠΕ και συναισθηματικής νοημοσύνης, όπως ο Δ7 που σκεπτόμενος απαντά: *«Ε, δε νομίζω, για τα συναισθήματα καλύτερα να τα δουλεύεις από συζητήσεις ή από το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής για να είναι πιο βιωματικό, εκτός αν θες να δείξεις ανθρώπους με εικόνες που να βιώνουν συναισθήματα ή να σχολιάσεις κάποια συμπεριφορά σε βίντεο, πως ένα παιδί στον πόλεμο, η κακή συμπεριφορά ενός ατόμου προς ένα άλλο ΑΜΕΑ, αν εννοείς αυτό.»* Η παραπάνω άποψη επιβεβαιώνει ακόμη μια φορά την επιφανειακή χρήση των ΤΠΕ.

5.1.2.2.2. Κίνητρα

Όσο αφορά τα κίνητρα η Δ15 αναφέρει: *«Ανάλογα πόσο δουλεύει ο εκπαιδευτικός τις ΤΠΕ, ώστε να δώσει κίνητρα στο παιδί, δηλαδή πχ να συμμετέχει και το ίδιο στη διδασκαλία, χρησιμοποιώντας τον υπολογιστή για παράδειγμα.»*. Πράγματι, οι ΤΠΕ έχουν τη δυνατότητα

βελτίωσης των κινήτρων των παιδιών, ωστόσο αυτό δε συνάδει ότι θα επηρεάσουν απαραίτητα και τα μαθησιακά αποτελέσματα. Σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι συνθήκες και οι τρόποι με τους οποίους χρησιμοποιούνται. (Ertmer 2005 · Passey, Rogers, Machell, McHugh and Allaway, 2003).

Ο Δ7 θέτει τον προβληματισμό του αναφορικά με την έλλειψη ουσιαστικών κινήτρων και φαίνεται να απορρίπτει την «επιδερμική» άποψη ότι η χρήση των ΤΠΕ από μόνη της διεγείρει τα κίνητρα: *«πιστεύω ότι υπάρχουν βαθύτερα αίτια που ένας μαθητής δεν έχει κίνητρα, μπορεί να τον ξεγελάσει ο υπολογιστής και να προσέξει στο μάθημα αλλά θα είναι παροδικό γιατί απλούστατα δεν έχει μάθει τη σημασία να μαθαίνει...»*. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία η ελλιπή κινητοποίηση των μαθητών μπορεί να εξηγηθεί με βάση το μοντέλο κινήτρων ARCS του Keller και την ανάλυση των κινήτρων σε τέσσερα στοιχεία: προσοχή (**Attention**), συνάφεια (**Relevance**), εμπιστοσύνη (**Confidence**), και ικανοποίηση (**Satisfaction**) τα οποία στην παρούσα εργασία όπως προαναφέρθηκε υποστηρίζονται από την κοινωνικο-γνωστική θεωρία του Bandura, τη θεωρία των αιτιακών αποδόσεων (Weiner), τη θεωρία των στόχων επίτευξης και τη θεωρία της αυτο-διαχείρισης των Deci και Ryan.

Ειδικότερα, η άποψη της Δ12 έχει πολλά κοινά στοιχεία με το πρώτο χαρακτηριστικό (Attention – Προσοχή) (*«Όταν μιλάμε για εικόνα και για ήχο, αυτές οι δύο λέξεις έχουν μπει στη ζωή μας πλέον και έχουν γίνει μια καθημερινότητα, οπότε αυτά τα δύο χαρακτηριστικά δημιουργούν πολύ μεγάλο κίνητρο, μας διεγείρουν επίσης την περιέργεια πολλές φορές, το ίδιο και στους μαθητές και κάνουν το μάθημα πιο παιγνιώδες και διασκεδαστικό..γιατί όταν δίνεις στους μαθητές να αναλάβουν και να βγάλουν εις πέρας μια εργασία, η οποία δεν έχει να κάνει πάντα με το μάθημα, αλλά με μια άλλη δραστηριότητα, τότε ο μαθητής αυτός ενεργοποιείται και αποκτά το κίνητρο του για μάθηση, γιατί μαθαίνει κάτι το οποίο μπορεί να μη διδάσκεται μέσα στο σχολικό βιβλίο αλλά από την άλλη είναι γνώσεις χρήσιμες που παρέχει το σχολείο και έχουν να κάνουν με τη ζωή έξω από αυτό.»*). Παρόμοια είναι και η άποψη του Δ10 που επισημαίνει τη σημασία της προσοχής: *«Βοηθάει η εικόνα, ο ήχος, και το βίντεο τα οποία κινούν το ενδιαφέρον του μαθητή, Επομένως, χρησιμοποιώντας αυτά τα μέσα μπορούμε να τραβήξουμε την προσοχή των μαθητών και να μάθουν αυτό που θα τους μαθαίναμε με ένα απλό βιβλίο.»*. Οι παραπάνω απόψεις συμφωνούν με τη βιβλιογραφία ως έναν βαθμό, καθώς η περιέργεια των μαθητών και η συσχέτιση με τον πραγματικό κόσμο μπορούν να τονωθούν μέσα από την ενεργώς συμμετοχή τους και την παροχή δραστηριοτήτων, ενισχύοντας την αντιληπτική διέγερση (Perception arousal) και τη διέγερση των ερευνών (Inquiry arousal) (Keller, 1979).

Ωστόσο, δεν είναι σίγουρο αν οι διευθυντές αντιλαμβάνονται την ανάγκη της διατήρησης αμείωτης προσοχής, ενώ δεν αναφέρονται και στην τρίτη παράμετρο του χαρακτηριστικού της Προσοχής, δηλαδή, στη χρήση πολλαπλών μεθόδων και προσεγγίσεων με σκοπό την διατήρηση του ενδιαφέροντος για τους διάφορους μαθησιακούς τύπους των μαθητών ποικιλία (Variability) (Keller, 1979 · Pappas, 2015). Επομένως, φαίνεται ότι βασίζονται μόνο στην οπτικοποίηση της πληροφορίας (Keller & Suzuki, 2004), προκειμένου να προσελκύσουν την προσοχή ενός μαθητή με ΧΣΕΧΕΕΑ.

Όσο αφορά το δεύτερο χαρακτηριστικό τη Συνάφεια (Relevance), κανένας διευθυντής δε το ανέφερε. Συγκεκριμένα, κανείς δεν έδωσε ιδιαίτερη προσοχή στο γεγονός πως χρειάζεται οι μαθητές να προσανατολιστούν στον στόχο (Goal orientation), να κατανοηθούν τα κίνητρα – ανάγκες τους (Native Matching) σύμφωνα και με τη θεωρία των στόχων επίτευξης και να συνδεθεί η νέα γνώση με πρώτιστες εμπειρίες μέσα από πρότυπα, ώστε να εξοικειωθούν οι μαθητές με τη νέα γνώση (Familiarity) (Bandura, 1986 · Keller, 1987 · 2010). Ακόμη, και αν πολλοί από αυτούς αναφέρθηκαν επιγραμματικά στα ηλεκτρονικά εκπαιδευτικά παιχνίδια (Δ6 Δ9 και Δ15), δεν μπόρεσαν να τα συνδυάσουν ούτε με τη Συνάφεια η οποία επιτυγχάνεται μέσα από τη γνώση ενός οικείου πλαισίου για τον μαθητή («αυθεντικά περιβάλλοντα μάθησης») (Keller & Suzuki, 2004), ούτε με τη θεωρία της αυτο-διαχειριζόμενης συμπεριφοράς, η οποία σύμφωνα με τους Ryan & Deci (2000) ενισχύεται μέσα από την ενασχόληση με ηλεκτρονικά παιχνίδια, τα οποία οι μαθητές παίζουν όντας εσωτερικά κινητοποιημένοι, έχοντας την αυτονομία, την ικανότητα και τη σχετικότητα.

Όσο αφορά το τρίτο χαρακτηριστικό την Εμπιστοσύνη (**Confidence**) ο Δ11 αναφέρει: «*Ευθύνη του εκπαιδευτικού είναι πως θα μεταδώσει στα παιδιά τα κίνητρα ότι αυτό που κάνουμε ,αυτό που βλέπουμε , αυτό που ψάχνουμε τους είναι απαραίτητο, ώστε να μπουν και από μόνα τους σε διαδικασία αναζήτησης της πληροφορίας....*». Με άλλα λόγια, το ζήτημα είναι πως ο εκπαιδευτικός θα τους κάνει να πιστέψουν ότι είναι υπεύθυνοι για τη δική τους μάθηση (Keller, 1987· 2010). Επίσης, η Δ3 σημειώνει τη διαδικασία της ανατροφοδότησης (Provide Feedback) μέσα από την περιγραφή λογισμικού: «*to hot potatoes, ο εκπαιδευτικός μπορεί να προετοιμάσει τα δικά του τεστ κουίζ αντιστοίχισης συμπλήρωσης κενού, επιλογής σωστής απάντησης και αν έχει ο μαθητής τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσει τον δικό του υπολογιστή μπορεί να κάνει εύκολα την αξιολόγηση είτε τελική είτε ανατροφοδοτική σε έναν υπολογιστή αντί με μολύβι και χαρτί.*». Ωστόσο, χρησιμοποιεί την έννοια της ανατροφοδότησης, χωρίς να επισημαίνει ότι οι μαθητές όχι μόνο με αυτόν τον τρόπο

γνωρίζουν το επίπεδο τους, αλλά τους δίνεται και ένα είδος αυτοελέγχου, ενισχύοντας το μεταγνωστικό τους επίπεδο (Keller, 1987 · 2010) και ελέγχοντας την ενδεχόμενη επιτυχία τους, συσχετίζοντας την επιτυχία αυτή με την προσπάθεια την οποία κατέβαλαν σύμφωνα με τη θεωρία των αιτιακών αποδόσεων(Weiner, 1985). Αξίζει να σημειωθεί ότι και οι δύο απόψεις είναι γενικές, χωρίς να εστιάζουν στην ανάγκη για κοινοποίηση των στόχων και των απαιτήσεων που έχουν τεθεί (Learning requirements) αλλά και στην ανάγκη για δυνατότητες βελτίωσης του μαθητή (Success opportunities) (Keller, 1987 · 2010).

Όσο αφορά το τέταρτο χαρακτηριστικό, δηλαδή, την Ικανοποίηση (Satisfaction) οι διευθυντές δεν τη συσχέτισαν με την κινητοποίηση. Βέβαια, επικεντρώθηκαν στην εξωτερική κινητοποίηση (Extrinsic motivation) και στην απουσία εσωτερικής κινητοποίησης που σχετίζεται με αυτή. Για την πρώτη περίπτωση ο Δ4 σημειώνει: *« Στην ηλικία που έρχονται τα παιδιά στο σχολείο δεν έχουν εσωτερικά κίνητρα. Εξωτερικό κίνητρο δεν θα μπορούσε να είναι η καραμέλα ή σφραγιδούλες όπως στην πρώτη δημοτικού. Ο υπολογιστής θα μπορούσε να είναι κίνητρο.»,* ενώ παρόμοια φιλοσοφία ασπάζεται και η Δ12: *«Ναι μπορούν να βοηθήσουνε, γιατί μην ξεχνάμε ότι τα παιδιά τρελαίνονται με την ιδέα ότι στο τέλος αν για παράδειγμα ολοκληρώσουν μια εργασία σωστά τους προβάλουμε ένα βιντεάκι ή ένα τραγούδι ή κάτι που τους αρέσει, ένα παιχνίδι στον υπολογιστή.»*. Αντίστοιχα, η άποψη της Δ13(*« Σίγουρα κάνουν τη μάθηση πιο ενδιαφέρουσα αλλά δεν ξέρω κατά πόσο μπορούν να βοηθήσουν, δίνοντας ουσιαστικά κίνητρα.»*)για ουσιαστικά κίνητρα είναι πιθανό να υποδηλώνει την έλλειψη εσωτερικής κινητοποίησης(Intrinsic motivation). Ακόμη, η Δ1 αναφέρεται στη δημιουργία «portfolio» του μαθητή, χωρίς, όμως, να το συνδέει με το χαρακτηριστικό της Ικανοποίησης, το οποίο επέρχεται μέσα από την ενίσχυση εσωτερικών κινήτρων, ώστε οι μαθητές να ψυχαγωγούνται και να συνεχίζουν την μάθηση τους, αντιλαμβανόμενοι ότι ο χρόνος που αφιερώνουν στο μάθημα είναι ουσιαστικός, ενώ ορισμένες φορές και η εξωτερική κινητοποίηση μέσα από την παροχή θετικής ανατροφοδότησης, βραβείων ή επαίνων είναι εξίσου σημαντική(Keller, 1979 · Keller &Kopp, 1987 · Pappas, 2015). Το χαρακτηριστικό της Ικανοποίησης σχετίζεται και με την αυτο-διαχειριζόμενη συμπεριφορά (Deci & Ryan, 2000· Ryan & Deci, 2000), η οποία, ωστόσο, δε συσχετίστηκε από τους διευθυντές. Τέλος, κανένας διευθυντής δεν αναφέρθηκε στην ισότητα σε σχέση με τις απαιτήσεις και την επιτυχία των εκάστοτε μαθησιακών στόχων, μικρών ή μεγάλων (Equinity) αλλά και στην εφαρμοσιμότητα (Applicability), δηλαδή οι μαθητές να αισθάνονται ότι οι δεξιότητες ή οι γνώσεις που αποκτούν θα τους είναι χρήσιμες στο μέλλον.

5.1.2.2.3. Αυτορρυθμιζόμενη Μάθηση

Όσο αφορά την Αυτορρυθμιζόμενη μάθηση οι Δ9 («Όταν δουλεύεις με υπολογιστή μπορείς να επιλέξεις τον βαθμό δυσκολίας με βάση τις ανάγκες σου, ο κάθε μαθητής μπορεί να κρίνει αν μπορεί να πάει παρακάτω.») και Δ14 (« Πιστεύω ότι είναι και αυτός ένας τρόπος για να μάθει το παιδί να δουλεύει μόνος του και να χειρίζεται τον λόγο, την σκέψη του και την οργάνωση του γενικά αλλά εγώ αφήνω λίγο ένα παραθυράκι. Θεωρώ ότι χρειάζεται προσοχή γιατί είναι πολύ εύκολο το παιδί απλά να μάθει να εκτελεί εντολές και όχι να μάθει να δημιουργεί ο ίδιος.») δίνουν έμφαση στο ατομικό στοιχείο και στην ευθύνη του ίδιου του μαθητή για τη μάθηση του με τη χρήση ΤΠΕ, χωρίς, ωστόσο, να είναι αντιληπτό με το αν καταλαβαίνουν με τι συνεπάγεται αυτό. Με άλλα λόγια, πράγματι ο μαθητής καθίσταται υπεύθυνος για τη μαθησιακή του διαδικασία, προγραμματίζει τον χρόνο του και εφαρμόζει στρατηγικές μάθησης με τη βοήθεια του υπολογιστή, χωρίς όμως να αναφέρεται ότι ο εκπαιδευτικός πρώτα θα «διδάξει» τον μαθητή πώς μπορεί να μαθαίνει μόνος του (ετεροκαθοδήγηση), ώστε περάσει στην αυτοκαθοδήγηση (Λιοναράκης, 2003).

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι περισσότεροι διευθυντές δηλώνουν ότι δεν έχουν ασχοληθεί με την αυτορρύθμιση και ,επομένως, δεν μπορούν να συσχετίσουν τις ΤΠΕ ακριβώς με αυτόν τον παράγοντα. Για παράδειγμα, η Δ1 αναφέρει: «Σίγουρα θα μπορούν οι ΤΠΕ, ίσως μαθαίνοντας στρατηγικές τα παιδιά μέσα από προγράμματα, αλλά δεν γνωρίζω πως, γιατί δεν το έχω δουλέψει μέσα από υπολογιστή.», ενώ παρόμοια είναι και η άποψη του Δ4: «Αυτό είναι η αλήθεια δεν μπορώ να το απαντήσω. Όλα αυτά δεν έχουν εφαρμοστεί πλήρως και καλό θα ήταν να ρωτηθούν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί που κάνουν μάθημα. Δεν ξέρω αν θα μπορούσαν να αυτορρυθμίσουν γιατί είναι και εσωτερικό θέμα, η ωριμότητα, η συναισθηματική νοημοσύνη να μπορέσει ο μαθητής να αλλάξει συμπεριφορά.». Πράγματι στην ελληνική βιβλιογραφία η έρευνα σχετικά με τη σχέση Αυτορρύθμισης και ΤΠΕ είναι περιορισμένη και βρίσκεται σε πειραματικό στάδιο (Κατσούλας & Κεσσανίδη, 2012 · Μαρούσου, Κατσιγιαννάκης & Μαρούσος, 2019).

5.1.2.2.4. Οικογένεια

Οι διευθυντές απορρίπτουν πιθανή συσχέτιση του παράγοντα της οικογένειας με τις ΤΠΕ. Ενδεικτικά ο Δ7 αναφέρει: «Πρώτον, στην οικογένεια, οι γονείς δε δίνουν το κινητό και το τάμπλετ στο παιδί τους για να μάθει, αλλά για να τους αφήσει στην ησυχία τους και τα παιδιά

βλέπουν πράγματα που δεν αρμόζουν στην ηλικία τους...Μα για να συμβαίνει αυτό σημαίνει ότι οι γονείς δεν ασχολούνται με το παιδί τους, σιγά μη χρησιμοποιήσουν και τον υπολογιστή εκπαιδευτικά και γενικότερα πιστεύω ότι η μειοψηφία των οικογενειών χρησιμοποιεί τον υπολογιστή ως μέσο μάθησης και συστηματικά.», ενώ παρόμοια είναι και η άποψη του Δ11: «Τα παιδιά είναι εξοικειωμένα τώρα με την τεχνολογία. Αν η οικογένεια ασχολείται σίγουρα βοηθάει, αν όμως η μητέρα ή ο πατέρας θα αφήσει ένα παιδί στο σπίτι να παίζει όλες τις ώρες με το τάμπλετ ή με τον υπολογιστή ή με το κινητό, δεν έχει διδακτικούς σκοπούς. Το κάνουνε συνήθως για ψυχαγωγικούς λόγους, πρέπει να ξεχωρίσουνε οι γονείς όπως και το σχολείο τους ρόλους και γιατί πράγμα θέλουνε να χρησιμοποιήσουνε τα παιδιά τις ΤΠΕ.». Παρά τη θετική συσχέτιση μεταξύ των επιτευγμάτων των μαθητών και της διαθεσιμότητας ηλεκτρονικών υπολογιστών τόσο στο σπίτι όσο και στα σχολεία, η σχέση καθίσταται αρνητική για τους οικιακούς υπολογιστές. Έτσι, η απλή διαθεσιμότητα υπολογιστών στο σπίτι φαίνεται να αποσπά την προσοχή των μαθητών από την αποτελεσματική μάθηση. (Fuchs & Woessmann, 2004). Φαίνεται ότι μια απλή αύξηση στην παροχή ΤΠΕ δεν εγγυάται αυξημένες εκπαιδευτικές επιδόσεις, δεδομένου ότι πολλά παιδιά μπορεί να διαθέτουν, αλλά να μην τις χρησιμοποιούν για εκπαιδευτικούς σκοπούς(Livingstone, 2012). Ακόμη, ο Δ4 δίνει έμφαση στο «οικονομικό υπόβαθρο» της οικογένειας και όντως υπάρχουν και παιδιά που εξαιτίας της έλλειψης οικονομικών, κοινωνικών ή τεχνικών πόρων δε διαθέτουν υπολογιστή στο σπίτι ή μπορεί να διαθέτουν αλλά όχι απαραίτητα και πρόσβαση στο Διαδίκτυο (Livingstone, 2012).

Προκειμένου να επέλθει αποτελεσματικότητα των ΤΠΕ στο σπίτι απαιτείται σύμφωνα με τους διευθυντές συνεργασία με τους γονείς. Η Δ6: σημειώνει: « Για να συμβάλλουν οι ΤΠΕ θα πρέπει να ακολουθούν και στο σπίτι κοινή γραμμή με το σχολείο. Οπότε μπορείς να συμβουλευσεις τους γονείς για κάποιες αξιόπιστες ιστοσελίδες, όπως να κάνουν εξάσκηση της προπαίδειας μέσω παιχνιδιών. Κάποιοι γονείς θα το κάνουν και κάποιοι όχι και φυσικά παίζει ρόλο αν αρέσει στο παιδί. Για να το αγαπήσει το παιδί θα πρέπει να ασχοληθούν και οι γονείς με τη διαδικασία.». Και ο Δ2 συμφωνεί με την ανάγκη για γονική εμπλοκή: «...υπάρχουν άπειρα εργαλεία, αλλά και οι γονείς πρέπει να αφιερώνουν χρόνο. Να καθίσουν με τα παιδιά τους και να τους δείξουν κάτι που δεν αντιλαμβάνονται, ας πούμε την ανάκλαση του φωτός, μέσα από βιντεάκια, σκίτσα και, animation...». Αντίστοιχα, η Δ3 δηλώνει την ανάγκη για συνεχιζόμενη μάθηση («..αν υπάρξει μια συνεργασία, τα λογισμικά που χρησιμοποιούμε πχ το πρωί να μπορεί να τα εγκαταστήσει στο σπίτι και να μπορεί να υπάρχει μια συνέχεια...»), ενώ σε άλλο σημείο περιγράφει την πλατφόρμα classdojo η οποία δίνει την ευκαιρία στους γονείς να μαθαίνουν τα πάντα σχετικά με την επίδοση των παιδιών τους, όπου και αν βρίσκονται ,

επισημαίνοντας, όμως, τη δυσκολία χρήσης της για τα ελληνικά δεδομένα («...την εικονική τάξη. Είναι μια πλατφόρμα που έχουν πρόσβαση γονείς εκπαιδευτικοί και μαθητές, υπάρχει μια συνεργασία απογευματινού τύπου, μπορείς να το χρησιμοποιήσεις όπως θες και προετοιμασία για την επόμενη μέρα, να ανεβάσεις κάτι σαν ανατροφοδότηση που μπορούν να δουν μόνο οι μαθητές κάτι που μπορούν να δουν μόνο οι γονείς. Αν και τέτοιο είδους πλατφόρμες είναι δύσκολο να λειτουργήσουν στα ελληνικά δεδομένα, δεν υπάρχει η καθοδήγηση, να μας πουν είναι τρία πράγματα, αυτά λειτουργούν έτσι χρησιμοποιείστε τα, να μπει και σαν υποχρεωτικό, γιατί αν μπει σαν υποχρεωτικό, θα υπάρξει και υποχρεωτική επιδότηση κονδυλίων στα σχολεία, θα υπάρξει εξοπλισμός, είναι αλυσίδα»). Οι παραπάνω θέσεις παρουσιάζουν πολλά κοινά σημεία με τη βιβλιογραφία, κατά την οποία η συνεχιζόμενη μάθηση δεν εξαρτάται μόνο από την κρατική πολιτική και την παροχή πόρων στο σχολείο αλλά και από τις ατομικές αποφάσεις των γονέων για τα παιδιά τους στο σπίτι. Μάλιστα, έρευνες καταγράφουν ότι γονείς παιδιών με υψηλότερη επίδοση παρέχουν πρόσβαση στον υπολογιστή και κατευθύνουν το παιδί προς την εκπαιδευτική του χρήση (Goodman & Gregg, 2010 · Matthews, 2019). Εντούτοις, με βάση τα λεγόμενα των διευθυντών, από τη μια προβάλλουν τον επαγγελματισμό τους και από την άλλη δεν δείχνουν να αναλαμβάνουν πρωτοβουλία να βρουν λύσεις για την απουσία συνεργασίας, προκειμένου να καθοδηγήσουν τους γονείς στην εκπαιδευτική χρήση των ΤΠΕ. Φυσικά, δε είναι γνωστή η αντίδραση των γονέων, αν δηλαδή θα αρνιόντουσαν ή θα εκτιμούσαν μια τέτοια βοήθεια.

5.1.2.2.5. Μητρική Γλώσσα- Χώρα Προέλευσης

Οι διευθυντές ασπάζονται την άποψη ότι οι ΤΠΕ μπορούν να βοηθήσουν αλλοδαπούς μαθητές που παρουσιάζουν χαμηλή σχολική επίδοση. Ο Δ2 σημειώνει: «Σίγουρα μπορεί να τους βοηθήσει. Για παράδειγμα, ένα κείμενο ιστορίας που δεν μπορούν να το διαβάσουν μπορούν να μπουν στο googletranslate και να το μεταφράσουν στα αλβανικά για παράδειγμα», όπως και ο Δ5: «Ναι βέβαια αφού ερευνήσουμε, αν η χαμηλή επίδοση οφείλεται στο ότι το παιδί είναι αλλόγλωσσο και όχι σε άλλο αίτιο, υπάρχουν λογισμικά που βοηθούν την ανάπτυξη προφορικού και γραπτού λόγου.». Πράγματι, οι νέες τεχνολογίες υποβοηθούν τη μαθησιακή διαδικασία των αλλοδαπών μαθητών, ιδιαίτερα στην κατάκτηση των μηχανισμών ανάγνωσης και γραφής της δεύτερης ξένης γλώσσας (Cummins, 1981). Η Δ6 επισημαίνει: «Μέσα από εικόνες και βίντεο και ήχους, γιατί δεν αρκεί το παιδί να διαβάζει τη λέξη πρέπει να και να καταλαβαίνει το περιεχόμενο της.» όπως και ο Δ14: «Φυσικά γιατί δεν θα ξέρει να την

προφέρει, να τη μιλήσει αλλά θα μπορεί να την ακούσει, να δει κάτι. Το χαιρετάω είναι ίδια κίνηση σε όλες τις χώρες, οπότε θα μπορεί να το αφομοιώσει και σταδιακά να το προφέρει και να το χρησιμοποιεί.», απόψεις που αναδεικνύουν τον υπολογιστή ως ένα εποπτικό μέσο διδασκαλίας και πηγή πληροφόρησης (Βοσνιάδου, 2006). Ακόμη, η Δ8 περιγράφει την ενεργό συμμετοχή του μαθητή: «..Για παράδειγμα, λέξεις σχετικές με τα ζώα, το παιδί να δει τις εικόνες τους και βίντεο με τον τρόπο που ζουν, να τα ζωγραφίσει, να φτιάξει προτάσεις, ώστε να κάνει τις λέξεις κτήμα του και να τις χρησιμοποιεί.», υπονοώντας πιθανώς ότι ο υπολογιστής θα μπορούσε να είναι ένα δυναμικό εργαλείο γνωστικής ανάπτυξης που θα παρέχει στους αλλοδαπούς μαθητές την ευκαιρία να είναι δραστήριοι, αυτόνομοι και δημιουργικοί (Βοσνιάδου, 2006 · DeVogd 1998).

Στον αντίποδα, ορισμένοι διευθυντές έθεσαν κάποια προβλήματα. Ο Δ10 αναφέρει τη δυσκολία στην επικοινωνία «Επικουρικά ίσως, ένα παιδί για να μάθει ελληνικά χρειάζεται να πάει σε τμήμα ΖΕΠ, χρειάζεται μεταφραστής, εμείς για παράδειγμα δεν μπορούμε να συνεννοηθούμε με τα προσφυγάκια παρά μέσα από νοήματα, μισά αγγλικά, μισά ελληνικά» και η Δ1 στην έλλειψη λογισμικών: «δεν νομίζω όμως να υπάρχουν λογισμικά δυστυχώς για την εκμάθηση των ελληνικών ως δεύτερη γλώσσα.».

5.1.2.2.6.Σχολείο- Εκπαιδευτικός

Στη συγκεκριμένη υποενότητα οι διευθυντές εστιάζουν στην υλικοτεχνική υποδομή στον ρόλο του εκπαιδευτικού, στον επανασχεδιασμό του Α.Π και στην έλλειψη χρόνου.

Αρχικά, όσο αφορά την ύπαρξη εξοπλισμού, πολλοί διευθυντές εξέφρασαν τα παράπονα τους. Χαρακτηριστικές φράσεις αποτελούν: «Ωρες ώρες σκέπτομαι ότι στο σχολείο δεν είναι και τόσες σύγχρονες οι συσκευές όσο στο σπίτι. Αυτό μερικούς μπορεί να τους επηρεάζει..Μόνο δύο τάξεις έχουν από τις 6 άσχετα που περιμένουμε και άλλους 2 φορητούς. Πώς να μιλάμε για την τεχνολογία στην εκπαίδευση, όταν αυτή δεν υπάρχει ή είναι ξεπερασμένη..» (Δ6), «θεωρητικά να χρησιμοποιείς υπολογιστές, στην πράξη όμως είτε δεν υπάρχουν, είτε είναι παμπάλαιοι» (Δ7). Πράγματι σε πολλά σχολεία υπάρχει ανύπαρκτη ή ελλιπής πρόσβαση σε πεπαλαιωμένα μηχανήματα και ελάχιστο αριθμό δικτυακών πολυμέσων (Λαφατζή, 2005).

Επίσης, καταθέτουν τον προβληματισμό τους σχετικά με τον ρόλο του εκπαιδευτικού. Ο Δ2 αναφέρει: «θεωρώ ότι οι ΤΠΕ με τον τρόπο που έχουν ενταχθεί στο σχολείο και όχι μόνο

σε αυτό το σχολείο, σε όλα τα σχολεία, η χρήση τους εξαντλείται σε έναν προτζέκτορα ή ενός διαδραστικού πίνακα με την προβολή σελίδας του σχολικού βιβλίου στην οθόνη προβολής και εκεί να γράφουν τις ασκήσεις κλπ. Δεν έχουν εισαχθεί τα εργαλεία, λογισμικά μαθηματικών γλώσσας. Δεν ασκούνται οι μαθητές με βάση κάποια λογισμικά. Αυτό θέλει πολλή προσωπική δουλειά από τους δασκάλους και δεν τη κάνουν αυτή τη δουλειά και φυσικά γνώση των εργαλείων. Εξαντλούνται στο να δείξουνε youtube.», ενώ ο Δ7 συμφωνεί και προσθέτει και τον παράγοντα της ηλικίας, αναδεικνύοντας και το χάσμα γενεών ανάμεσα σε παλιούς και νέους εκπαιδευτικούς: «Είτε γιατί οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ανασφάλεια να τις χρησιμοποιήσουν, ειδικά οι πιο μεγάλοι σε ηλικία.... Όπως οι περισσότεροι της ηλικίας μου αλλά και μικρότεροι περιοριζόμαστε στο να δείξουμε εικόνες και βίντεο, ενώ σίγουρα υπάρχει το κάτι παραπάνω για να κάνεις.». Το ζήτημα της ηλικίας αποτελεί ζήτημα διερεύνησης και στη βιβλιογραφία (Law and Chow 2008, όπ. αναφ. στο Karasavvidis & Kollias, 2017).

Για τους παραπάνω λόγους θεωρούν σημαντική την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, όπως επισημαίνει ο Δ5: «Φυσικά οι περισσότεροι είμαστε μορφωμένοι άνθρωποι με πτυχίο και διδάσκουμε και επειδή αυτό το επάγγελμα είναι ένα συνεχές ταξίδι, μαθαίνουμε συνέχεια νέα πράγματα, γι αυτό δεν είναι δύσκολο με μια επιμόρφωση είτε ιδιωτική είτε μέσα από το Υπουργείο, είτε ζητώντας τη βοήθεια ενός γνώστη συνάδελφου να κάνει πράγματα, ξεκινώντας από τα απλά, όπως την παρουσίαση εικόνων, βίντεο και σιγά σιγά να κάνει κάτι πιο σύνθετο.». Επομένως, αντιλαμβάνονται ότι χωρίς την κατάλληλη κατάρτιση οι εκπαιδευτικοί δεν πρόκειται να αξιοποιήσουν τις καινοτομίες των ΤΠΕ στο μέγιστο βαθμό, αλλά θα περιοριστούν στην επιφανειακή χρήση, όπως την προβολή εικόνων και βίντεο (Ράπτης & Ράπτη, 2006).

Επιπρόσθετα, οι διευθυντές υποστηρίζουν την κριτική χρήση των ΤΠΕ. Η Δ13: αναφέρει: «Μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως μέσο, αλλά δεν πιστεύω ότι ο υπολογιστής μπορεί να αντικαταστήσει έναν εκπαιδευτικό.», ενώ ο Δ14: «Θεωρώ πως ναι αλλά και σε αυτό το κομμάτι θα πρέπει να είμαστε ιδιαίτερα προσεκτικοί, γιατί ο εκπαιδευτικός θα έπρεπε να έχει έναν πολύ σημαντικό ρόλο του καθοδηγητή και του συντονιστή και δεν θα πρέπει να ξεφεύγει από αυτό, οπότε εάν αυτό δεν γίνεται σωστά ίσως και το αποτέλεσμα να μην είναι σωστό. Οπότε σίγουρα οι ΤΠΕ είναι σημαντικές, γιατί αλλάζουν τον τρόπο διδασκαλίας και αυτό το εργαλείο πρέπει να το αξιοποιήσει ο εκπαιδευτικός στο 100% αλλά πρέπει με κριτική, όχι απλά να το χρησιμοποιήσει για να πει ότι το χρησιμοποίησε». Οι απόψεις συμφωνούν με τη βιβλιογραφία, κατά την οποία η υπέρμετρη αποδοχή και υιοθέτηση διδακτικών πρακτικών με τη χρήση ΤΠΕ δε θα πρέπει να αποτελεί «πανάκεια», αφού η εισαγωγή τους στην εκπαίδευση

δεν οδηγεί στην απαξίωση του ρόλου του εκπαιδευτικού, αλλά ο εκπαιδευτικός συμβουλεύει και καθοδηγεί τους μαθητές του (Ράπτης & Ράπτη, 2006).

Μάλιστα, η άποψη του Δ11 («Ναι κι εκεί βοηθάει, είναι όλα συνυφασμένα δηλαδή η διδασκαλία με την τεχνολογία. Αν ο εκπαιδευτικός ξέρει να χειρίζεται τις ΤΠΕ είναι όλα πιο εύκολα. Σαφώς, πρέπει να ξέρει το αντικείμενο, να κατέχει το αντικείμενο που διδάσκει αυτό πιστεύω μέσα από τα πανεπιστήμια που έχει σπουδάσει ότι το κατέχει σε μεγάλο βαθμό, αλλά και να αφήσει τα προβλήματα που κουβαλάει, αυτό ισχύει για κάθε υπάλληλο, έξω από το σχολείο, γιατί εδώ έχουμε να κάνουμε με μικρά παιδιά, δεν είναι μηχανές, θέλουν ειδικό χειρισμό, χρειάζεται παιδαγωγική κατάρτιση. Αν μπορεί να το κάνει αυτό και να χρησιμοποιεί και τους υπολογιστές είναι πλήρης θεωρώ.») θυμίζει σε μικρό βαθμό το μοντέλο Τεχνολογικής Παιδαγωγικής Γνώσης Περιεχομένου (Technological Pedagogical Content Knowledge – TPACK) των Mishra & Koehler (2008). Το συγκεκριμένο μοντέλο δίνει έμφαση στις συνδέσεις, αλληλεπιδράσεις, πλεονεκτήματα και περιορισμούς ανάμεσα στο περιεχόμενο, την παιδαγωγική και την τεχνολογία με σκοπό την αποτελεσματική διδασκαλία (Mouza & Karchmer-Klein, 2013). Σαφώς, παρά την αναφορά του διευθυντή στα τρία χαρακτηριστικά: περιεχόμενο, παιδαγωγική και τεχνολογία, δεν είναι σαφές ότι αναγνωρίζει:

- ✓ Την κατανόηση των αναπαραστάσεων των εννοιών με τη βοήθεια της τεχνολογίας
- ✓ Τη γνώση των παιδαγωγικών τεχνικών που αξιοποιούν οι τεχνολογίες με επικοινωνιακό τρόπο για τη διδασκαλία του περιεχομένου
- ✓ Των γνώση των εννοιών που είναι δύσκολες ή εύκολες στην εκμάθησή τους και πώς η τεχνολογία μπορεί να διορθώσει κάποια από τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές
- ✓ Τη γνώση για την προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών και τις θεωρίες επιστημολογίας
- ✓ Τη γνώση για τον τρόπο με τον οποίο η τεχνολογία μπορεί να κατασκευάσει πάνω στην ήδη υπάρχουσα γνώση και να αναπτύξει νέες επιστημολογίες ή να δυναμώσει τις παλιότερες (Mishra & Koehler, 2006).

Ακόμη, ο επανασχεδιασμός του Αναλυτικού Προγράμματος (Α.Π.) Σπουδών κρίνεται αναγκαίος, όπως σημειώνει ο Δ11: «*Ικανοποιημένος δεν είμαι λόγω των αναλυτικών προγραμμάτων, αλλά αυτά έχουν να κάνουν με την κεντρική διοίκηση.*». Αν και η άποψη συνάδει με τη βιβλιογραφία, κανένας διευθυντής δεν επισήμανε ότι το Α.Π. χρειάζεται να λαμβάνει υπόψη του τα χαρακτηριστικά και τις δυνατότητες της τεχνολογίας με γνώμονα τη διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας (Vrasidas&Glass, 2002 · Lemov, 2010).

Τέλος, σημαντικό στοιχείο είναι και η έλλειψη χρόνου. Ο Δ2 περιγράφει: *«Ναι γιατί η χρήση των ΤΠΕ απαιτεί προετοιμασία και γνώση. Ακόμη και αν γνωρίζουν τα εργαλεία, κάποιος τα γνωρίζει, για να τα αξιοποιήσει, θα πρέπει να προετοιμάσει την κάθε διδακτική σου ώρα πολλές ώρες. Άντε να προετοιμάσει τον χρόνο και 3 διδακτικές ώρες, θα πρέπει να αφιερώσει από πίσω 10 με 15 ώρες. Ποιος το κάνει αυτό; Αυτό δεν το κάνουν καθηγητές πανεπιστημίου που αμείβονται καλύτερα. Εμείς πόσο αμειβόμαστε; Είναι και θέμα οφέλους. Υπάρχουν όμως τρελοί δάσκαλοι που το κάνουν. Και στο σχολείο μου υπάρχουν 1-2 στους 16, άντε να βάλουμε και τις ειδικότητες στους 25.»* Η έλλειψη χρόνου η οποία συναντάται και στη βιβλιογραφία (Olson et al. 1999, όπ. αναφ. στο Karasavvidis & Kollias, 2017) θα μπορούσε να αποτελέσει θέμα προβληματισμού της κεντρικής διοίκησης, ενώ η ανάγκη για προετοιμασία και ο περιορισμένος χρόνος σε συνδυασμό με την ικανοποίηση που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσε να γίνει αντικείμενο κάποιας μελλοντικής μελέτης.

5.1.2.2.7. Τόπος Διαμονής

Οι διευθυντές υποστηρίζουν την άποψη ότι η εκπαίδευση με τη χρήση ΤΠΕ ενισχύει τους μαθητές που ζουν σε απομακρυσμένες περιοχές. Η Δ1 τονίζει: *«Βοηθάνε γιατί προσφέρουν εξ αποστάσεως εκπαίδευση πράγμα που ωφελεί όλους τους μαθητές καθώς λόγω απόστασης δεν μπορούν πάντα να έχουν πρόσβαση σε δραστηριότητες και ερεθίσματα. Μπορείς δηλαδή να επισκεφτείς ένα μουσείο που δε γίνεται να πας.»* όπως και ο Δ7: *«Ανάλογα με τον τόπο διανομής, στις απομακρυσμένες περιοχές όπως σε ένα νησί ή στα ορεινά μπορείς να δείξεις μέρη που δεν έχει το παιδί πρόσβαση.»* Πράγματι, η ευελιξία των ΤΠΕ αντισταθμίζει τις ελλείψεις που συναντώνται σε σχολεία που βρίσκονται σε γεωγραφικά απομακρυσμένες περιοχές, ενώ υλοποιούνται δραστηριότητες σε δεδομένα αυθεντικής μάθησης, στα οποία δεν έχουν πρόσβαση οι μαθητές, όπως την επίσκεψη σε ένα μουσείο (Βακαλούδη, 2003).

Αντίθετα, ορισμένοι διευθυντές θεωρούν άλλους παράγοντες πιο σημαντικούς από τον ίδιο τον τόπο. Για παράδειγμα, η Δ15 δίνει έμφαση στον ρόλο του εκπαιδευτικού: *«Φυσικά μπορούνε, γιατί κάνουν τη ζωή των παιδιών πιο εύκολη. Για παράδειγμα, σε ένα σχολείο που είναι απομακρυσμένο σε ένα νησί, όταν το σχολείο αυτό έχει δίκτυο υπολογιστών και το υποστηρίζει, μπορεί να βοηθήσει αυτά τα παιδιά να κάνουνε εξ αποστάσεως συναντήσεις με άλλα σχολεία ή να κάνουν κάποια προγράμματα, αλλά και πάλι όλα εξαρτώνται από τον δάσκαλο.»*, ο Δ4 αναφέρεται στα κίνητρα και στη νοημοσύνη του παιδιού (*«Θεωρώ ότι σε απομακρυσμένες περιοχές σε ένα νησί μπορούν να βοηθηθούν με ένα skype. Ωστόσο, δε*

σημαίνει ότι ένα παιδί που φοίτησε σε ορεινή περιοχή δεν μπορεί να πετύχει, έχει να κάνει με τα κίνητρα, με τη νοημοσύνη. Πιστεύω πολύ στη νοημοσύνη. Ο έχων υψηλή νοημοσύνη γνωστική και συναισθηματική μπορεί να αντιλαμβάνεται τα πράγματα καλύτερα από τους άλλους.»), ο Δ5 στην κουλτούρα της οικογένειας («*Νομίζω θα το συνδύαζα με την κουλτούρα της οικογένειας, ανεξάρτητα από τον τόπο, αν η οικογένεια αγνοεί ή πιστεύει στη σημαντικότητα των ΤΠΕ.*»), ενώ ο Δ10 στη αποδοχή του σχολείου από την τοπική κοινωνία («*Ναι, γιατί, όπως είπα ο τόπος δεν επηρεάζει σήμερα, υπάρχει ένα επίπεδο είτε στα χωριά είτε στην πόλη και ακόμη και αν το μορφωτικό επίπεδο στη πόλη μπορεί να είναι πιο υψηλό, στα χωριά υπάρχει άλλη θέληση και άλλη αποδοχή του σχολείου από την κοινωνία. Τώρα για τον υπολογιστή, πάλι επικουρικά μπορεί να βοηθήσει.*»).

5.1.2.2.8. Παρέες Συνομηλίκων

Παρόλο που οι διευθυντές δεν υποστηρίζουν ότι οι Παρέες Συνομηλίκων είναι ένας παράγοντας χαμηλής σχολικής επίδοσης, εντούτοις, αναγνωρίζουν ότι μέσα από τις ΤΠΕ οι παρέες επωφελούνται. Για παράδειγμα, η Δ6 αναφέρει : «*Δεν αποτελούν οι παρέες αποκλειστικό παράγοντα χαμηλής επίδοσης κατά εμέ. Μπορούν να βοηθήσουν όμως μέσα από τις ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες*». Σχετικά με τη μέθοδο σε ομάδες η Δ1 σημειώνει: «*Οι ΤΠΕ αποτελούν ένα συνδετικό κρίκο καθώς φέρνει τα παιδιά πιο κοντά, αφού αποτελούν κοινό μέσο επικοινωνίας και ανταλλαγής απόψεων. Αρά αν κάποιος ασχολείται είναι αποδεκτός από όλους. Μπορεί αυτό να το εκμεταλλευτεί ο δάσκαλος και να τα βάλει να δουλέψουν σε ομάδες έχοντας η κάθε ομάδα τον υπολογιστή του.*», ενώ και ο Δ5 φαίνεται να συμφωνεί: «*Θα μπορούσαμε έναν μαθητή με χαμηλή σχολική επίδοση να τον βάλουμε σε ομάδα, σταθμό εργασίας όπως λέμε για να συνεργαστεί με κάποιον πιο προχωρημένο μαθητή μπροστά σε υπολογιστή*». Πράγματι, η χρήση των ΤΠΕ για τη διεκπεραίωση ομαδικών δραστηριοτήτων είναι σημαντική, γιατί επιτυγχάνεται μεγαλύτερη αφοσίωση στη σχολική εργασία, βαθύτερη και ευρύτερη συζήτηση με την ευρύτερη ομάδα φίλων και ανταλλαγή συναισθημάτων μέσω εφαρμογών κοινωνικής δικτύωσης, αυτενέργεια των μαθητών στην πορεία του μαθήματος και διαθεματικότητα –διεπιστημονικότητα, αν και αυτά τα χαρακτηριστικά δεν αναφερθήκαν εκτενέστερα από τους διευθυντές (Ματσαγγούρας, 2006 · 2008).

Ωστόσο κάποιοι διευθυντές ήταν κατηγορηματικοί ως προς τη συμβολή των ΤΠΕ προς τις παρέες συνομηλίκων. Ο Δ4 επισημαίνει ότι «*Μεταξύ τους χρησιμοποιούν τα κινητά*

για να επικοινωνήσουν, αλλά στην εκπαίδευση δε θεωρώ ότι βοηθάει», ενώ η Δ8: «Όχι ιδιαίτερα, δεν νομίζω να μπορούν κάπως να συνδυαστούν αυτές οι δύο κατηγορίες ως προς τα μαθήματα. Τα μεγαλύτερα παιδιά που πηγαίνουν Γυμνάσιο Λύκειο στέλνουν μηνύματα μεταξύ τους για να επικοινωνήσουν, αλλά δεν εμπλέκονται τα μαθήματα, πόσο μάλλον στο Δημοτικό». Ενδιαφέρον παρουσιάζει η άποψη του Δ7: «Θα μπορούσαν να βοηθήσουν, αν συνδυάσεις την επικοινωνία που μπορεί να έχουν μέσω υπολογιστή με μία σχολική εργασία. Απλά το θέμα είναι ότι τέτοιες δράσεις δε γίνονται συστηματικά, μία στο τόσο για να γίνουν. Δεν υπάρχει στην κουλτούρα της τάξης, του σχολείου, όλης της κοινωνίας ότι οι ΤΠΕ είναι μέσο μάθησης και εννοώ ποιοτικής μάθησης και όχι «κουτσομπολιών» της ζωής των διάσημων.», ο οποίος θέτει τον προβληματισμό ότι η χρήση των ΤΠΕ δεν είναι συστηματική, επειδή η συνολική κουλτούρα απαξιώνει την παιδαγωγική τους αξία.

5.1.2.3. Εφαρμογές των ΤΠΕ

Οι περισσότεροι διευθυντές εστιάζουν στην επιφανειακή χρήση των ΤΠΕ (Δ4: «Να χρησιμοποιεί τον προτζέκτορα δείχνοντας ένα βίντεο, μια εικόνα, να ακούσουν ένα τραγούδι και αν γνωρίζει και κάποια λογισμικά να τα χρησιμοποιήσει.», Δ5: «Όπως είπα και πριν διάφορα λογισμικά, είτε του Υπουργείου, είτε του εμπορίου.» Δ7: Είναι αυτά που ανέφερα παραπάνω εικόνες και βίντεο ή κάποια παρουσίαση.»). Ακόμη, οι εφαρμογές που προτείνουν είναι γενικές, χωρίς να εξειδικεύουν στους μαθητές με ΧΣΕΧΕΕΑ αναφέροντας στοχευόμενες δράσεις.

Αρχικά, όσο αφορά την ανάγνωση, τη γραφή, την ορθογραφία και τα μαθηματικά ο Δ4 αναφέρει: «Εννοείται, κάνοντας μαθηματικά ή γλώσσα νιώθουν ικανοποίηση, τα λάθη διορθώνονται και δε στιγματίζονται». Η άποψη αυτή συνάδει με τη βιβλιογραφία ως προς ένα σημείο, καθώς υπάρχουν διάφορα προγράμματα, με τα οποία το παιδί εξασκείται αν συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία της μάθησης και ακόμη και αν απαντήσει λάθος δεν τιμωρείται, αλλά του δίνεται η ευκαιρία να προσπαθήσει ξανά (Στασινός, 2009· Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010). Τέτοια προγράμματα αποτελούν οι επεξεργαστές κειμένου (όπως αναφέρει η Δ15: «Word») και πολλά άλλα, όπως αυτόματοι ελεγκτές ορθογραφίας, τα κειμενογραφικά εργαλεία, εικονικοί συνθέτες φωνής, λογισμικά για την εκμάθηση της ανάγνωσης, της ορθογραφημένης γραφής, της γραφής και των μαθηματικών, λογισμικά για την αξιολόγηση της φωνολογικής ενημερότητας, προγράμματα αναγνώρισης της φωνής, προγράμματα καταγραφής, οργάνωσης και συνοχής ιδεών, λογισμικά γλωσσικών ασκήσεων,

διάκρισης, ταξινόμησης και προσανατολισμού στον χώρο και στον χρόνο κτλ, τα οποία ωστόσο δεν ανέφεραν οι διευθυντές.

Άλλο παράδειγμα εφαρμογής των ΤΠΕ στο σχολείο αποτελούν οι προσομοιώσεις, οι εικονόκοσμοι και τα παιχνίδια. Πιο αναλυτικά, η Δ3 (*« η τεχνολογία έχει προχωρήσει τόσο πολύ, πχ με τις 3D αναπαραστάσεις μπορείς να μεταφέρεις στην τάξη αντικείμενα που θα χρειαζόταν να μετακινηθούμε εκτός σχολικής μονάδας για να τα δούμε ή δεν θα μπορούσαμε να τα βρούμε.»*) και ο Δ2 (*Θες ας πούμε να διδάξεις την περιφορά γύρω από τον ήλιο, αυτό το πράγμα δεν μπορείς να έχεις την λάμπα στο χέρι και να πεις το κεφάλι του μαθητή είναι η γη και η λάμπα ο ήλιος- το έκανα και εγώ παλιά Αυτό το πράγμα μπορείς να το δεις στον υπολογιστή με μια προσομοίωση, αυτή είναι η χρήση των ΤΠΕ, να μπορείς να κάνεις πράγματα, που δεν μπορείς διαφορετικά να τα δεις...*) αναφέρονται σε προσομοιώσεις, ενώ η Δ1 *«Στα μαθήματα της μελέτης περιβάλλοντος που μπορούμε να δείξουμε ένα φυσικό φαινόμενο σε εικονική πραγματικότητα»* σε εικονόκοσμο. Ακόμη, οι Δ6 Δ9 και Δ15 επισημαίνουν τα εκπαιδευτικά παιχνίδια (πχ τα παιχνίδια για την προπαίδεια). Αυτές οι εφαρμογές μπορούν σύμφωνα με τους Jonassen, et al. (2011) να προάγουν ουσιαστική μάθηση, αλλά δεν είναι σαφές κατά πόσο οι διευθυντές αναγνωρίζουν τα χαρακτηριστικά της (ενεργητική, εποικοδομητική, σκόπιμη, συνεργατική, αυθεντική).

Επιπρόσθετα, αξίζει να σημειωθούν εργαλεία όπως ιστότοποι έρευνας. Ο Δ11 σημειώνει: *« Πιστεύω ότι η ενεργοποίηση των μαθητών γίνεται όχι μόνο με το να δουν κάποια εικόνα ή ένα βίντεο αλλά με το να πράζουν μέσα από τις μηχανές αναζήτησης....»*. Πρόκειται για τη συλλογή δεδομένων μέσα από μια παγκόσμια πηγή πληροφοριών, όπου οι μαθητές καλούνται να διερευνήσουν σχετικά φαινόμενα και να χρησιμοποιήσουν τις πληροφορίες που συνέλεξαν για να λύσουν προβλήματα, να απαντήσουν σε ερωτήσεις τους και να πληροφορήσουν άλλους. (Jonassen, et al., 2011), χωρίς ,ωστόσο, να αναλύονται οι παραπάνω διαδικασίες εκτενέστερα από τους διευθυντές.

Ακόμη, δίνεται έμφαση στη συγγραφή κειμένων. Η Δ1 περιγράφει ορισμένες δράσεις: *«Χρησιμοποιούμε ανάλογα με το μάθημα, παραδείγματος χάρη στην ιστορία προσπαθούμε μέσα από διάφορα τεχνολογικά προγράμματα να φτιάξουμε με τους μαθητές τους ήρωες, την ιστορία, να αναλύσουμε τους χαρακτήρες, φτιάχνουμε εννοιολογικούς χάρτες, υπάρχουν πολύ ωραία παιδικά προγράμματα που μπορείς να συμπεριλάβεις χάρτες ζωγραφιές. Επίσης, έχουμε δημιουργήσει ένα κόμικς book με την ιστορία....Εμείς αυτή την περίοδο φτιάχνουμε το ημερολόγιο της φακής. Το κάθε παιδί έχει φυτέψει σπόρο και στο ηλεκτρονικό τετράδιο*

καταγράφει την εξέλιξη του φυτού, πόσο το πότισε, πόσο φως ήθελε κτλ.». Η άποψη αυτή συμφωνεί με τη βιβλιογραφία, καθώς υπάρχουν διάφορα εργαλεία (π.χ εννοιολογικοί χάρτες για σχεδιασμό και οργάνωση), τα οποία προσφέρουν μια ποικιλία τρόπων, που στοχεύουν στο να κάνουν τη συγγραφή πιο διασκεδαστική στους μαθητές. (Jonassen, et al.,2011).

Τέλος, οι ΤΠΕ συνδέονται με την επικοινωνία και τη συνεργασία ανάμεσα σε σχολεία διαφορετικών περιοχών. Για παράδειγμα, η Δ12 αναφέρει: *«Μπορούμε να αλληλογραφούμε με σχολεία άλλων πόλεων και κυρίως νησιωτικές περιοχές και να ανταλλάσσουμε τοπικά προϊόντα. Εμείς να στέλνουμε τα δικά μας προϊόντα, τι παράγει η πόλη μας και η περιοχή μας και επίσης αυτοί να μας στέλνουν τα δικά τους. Επίσης, με τα σχολεία αυτά να επικοινωνούμε μέσω skype και να γνωριζόμαστε με τους μαθητές αυτούς μέσω βιντεοκλήσης και να μαθαίνουμε για τις συνήθειες τους και για τις δράσεις τους σαν σχολείο.»*, όπως και η Δ3: *«Επίσης θα μπορούσε να είναι ένα μέσο επικοινωνίας με άλλα σχολεία πχ να στέλνουμε email κάθε πρωί σε ένα σχολείο της Αυστραλίας...»* Οι παραπάνω δράσεις είναι ενδιαφέρουσες, ωστόσο δεν είναι σίγουρο αν γίνονται συστηματικά, ενώ δεν υπονοείται, ότι οι μαθητές χρειάζεται να συνδέονται ή να συναγωνίζονται μεταξύ τους, να μοιράζονται κοινούς μαθησιακούς στόχους ή ενδιαφέροντα και να μάθουν μαζί ή ο ένας από τον άλλον (Pearimam, 2006, όπ. αναφ. στο Jonassen, et al.,2011), χαρακτηριστικά μίας «κοινότητας μάθησης». Με άλλα λόγια, κανένας διευθυντής δεν ανέφερε ότι οι ακαδημαϊκά επιτυχημένοι μαθητές μπορούν να λειτουργήσουν ενισχυτικά ως προς τον δάσκαλο βοηθώντας μαθητές με ΧΣΕΧΕΕΑ στο πλαίσιο της δημιουργίας ενός κλίματος κοινότητας μάθησης.

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι διευθυντές δεν μπόρεσαν να συνδέσουν τους υπολογιστές ως νοητικά εργαλεία (Mindtools) με σκοπό τη δόμηση μοντέλων -εννοιών. Με άλλα λόγια, δεν υπήρχε κάποια αναφορά ή υπόνοια σε χάρτες εννοιών, συστήματα μοντελοποίησης εργαλείων, λογιστικά φύλλα, έμπειρα συστήματα και βάσεις δεδομένων, τα οποία θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για τη δόμηση κάποιου είδους μοντέλου όπως πεδίο γνώσης, συστήματος, προβλήματος, συλλογιστικών διαδικασιών και εμπειριών. Βέβαια, η συγκεκριμένη εφαρμογή είναι ανερχόμενη και ίσως γι αυτό να μην έγινε κάποια αναφορά (Jonassen, et al.,2011).

5.1.2.4.Ο ρόλος του διευθυντή στην εισαγωγή των ΤΠΕ

Όσο αφορά τον ρόλο του διευθυντή στην εισαγωγή των ΤΠΕ φαίνεται να περιορίζεται στην υλικοτεχνική υποδομή και σε διαδικαστικά ζητήματα. Οι διευθυντές ακόμη και αν έχουν γνώσεις ως προς τις ΤΠΕ τις αξιοποιούν μόνο για τη δική τους εργασία και όχι προς όφελος των εκπαιδευτικών, θεωρώντας ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν την αποκλειστική ευθύνη. Παράλληλα, ασπάζονται το όραμα εκσυγχρονισμού της εκπαίδευσης χωρίς όμως να λαμβάνουν οι ίδιοι πρωτοβουλίες.

Πιο αναλυτικά, αρχικά αισθάνονται υπεύθυνοι για τον εξοπλισμό. Χαρακτηριστική είναι η απάντηση του Δ4: *«Αν υπάρχει πρόβλημα υλικοτεχνικής φύσεως προσπαθώ να το επιλύω. Είναι εγωιστικό αυτό αλλά σε όσα σχολεία και αν εργάστηκα ως διευθυντής ασχολήθηκα πολύ με το συγκεκριμένο κομμάτι και οι συνάδελφοι θα έπρεπε να διερωτώνται για αυτό το έργο γιατί δεν είναι εύκολο. Είναι και το οικονομικό, δώστε μου εσείς πολλά χρήματα και ξέρω εγώ τι θα το κάνω.»*, χωρίς ωστόσο να λείπουν και τα παράπονα προς την κεντρική διοίκηση, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως(Δ3: *«Δεν υπάρχουν κονδύλια να ανανεώσουν τον εξοπλισμό.»*).

Επίσης, αισθάνονται υπεύθυνοι για την παροχή του εξοπλισμού στους εκπαιδευτικούς όπως φαίνεται από την περιγραφή του Δ10: *«... γράφουμε στον πίνακα ανακοινώσεων το πρόγραμμα τότε μπορεί ο καθένας να χρησιμοποιήσει τις αίθουσες, αν είναι κενές, ενώ όσο αφορά το εργαστήριο πληροφορικής είμαι αυστηρός στο να το χρησιμοποιήσει ένας εκπαιδευτικός, αν δεν υπάρχει και δεύτερο επίπεδο, εδώ στο σχολείο μόνο μία συνάδελφος το έχει...»*. Ωστόσο, δεν είναι σαφές ότι κατανέμεται με δίκαιο τρόπο σε όλα τα μέλη του σχολείου ο κατάλληλος εξοπλισμός, ο απαραίτητος χρόνος και η τεχνική υποστήριξη (Yee ,2000). Στο σημείο αυτό διαφαίνεται και η απουσία πρωτοβουλίας του διευθυντή να ενισχύσει εκπαιδευτικούς που δεν έχουν πιστοποίηση στις ΤΠΕ.

Ακόμη, επισημαίνουν ότι συνεργάζονται με εξωτερικούς φορείς, όπως η σχολική επιτροπή (Δ15: *«Αναμένουμε τα χρήματα από τη σχολική επιτροπή.»*) και η τοπική κοινωνία (Δ6: *« αναμένουμε με τη βοήθεια της τοπικής κοινωνίας και δύο ακόμη φορητούς υπολογιστές αρχικά για τις μικρές τάξεις και αργότερα θα προσπαθήσουμε και για τις μεσαίες.»*), συνεργασίες που συναντώνται στη βιβλιογραφία, προκειμένου να εξασφαλιστεί ο απαραίτητος τεχνολογικός εξοπλισμός που χρειάζεται το σχολείο (Yee ,2000).

Επιπλέον, όσο αφορά τους ίδιους, οι περισσότεροι διευθυντές ισχυρίζονται ότι έχουν τις γνώσεις σχετικά με τις ΤΠΕ, είτε μέσα από σεμινάρια είτε από προσωπική τους ενασχόληση εξαιτίας της θέσης τους. Για παράδειγμα ο Δ7 αναφέρει: *«Είναι θέμα προσαρμογής με τα νέα δεδομένα, ήδη χρησιμοποιώ τον υπολογιστή για τα γραφειοκρατικά..»*, ενώ η Δ13: *«Σίγουρα η θέση αυτή, γιατί είσαι υποχρεωμένος να μάθεις υπολογιστή γιατί χρειάζεται στις αρμοδιότητες σου, να στείλεις ένα μέιλ, να χρησιμοποιήσεις το myschool..»*), απόψεις που συνάδουν με τον χειρισμό των ΤΠΕ στην καθημερινή εργασία των διευθυντών (Yee ,2000). Στον αντίποδα υπάρχουν και διευθυντές που αισθάνονται γνώστες λιγότερο. (Δ2: *«Πάντα υπάρχει το άγχος με αυτά τα μέσα. Όχι, δεν είμαι άνετος.»*).

Ωστόσο, σχεδόν όλοι οι διευθυντές θεωρούν ότι την αποκλειστική ευθύνη για τη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση την έχει ο εκπαιδευτικός (Δ8: *«Ο εκπαιδευτικός είναι μεγάλος άνθρωπος, στο χέρι του είναι να τις διαχειριστεί όπως ο ίδιος θέλει και τον βολεύει. Υπάρχουν συνάδελφοι που όπως είπα και προηγουμένως φέρνουν τα λαπτοπ τους στο σχολείο, γιατί τους διευκολύνουν στη δουλειά τους και άλλοι που δεν αισθάνονται άνετα να χρησιμοποιήσουν την τεχνολογία στο μάθημα τους.»*). Αντίθετα, μόνο η άποψη του Δ14 (*«Το σχολείο όμως πρέπει να είναι εκεί για να τους δώσει αυτή τη δυνατότητα, γιατί μπορεί σαν άτομο να μην θέλεις να εξελιχθείς, αλλά όταν δουλεύεις σε ένα σχολείο πρέπει να εξελίσσεσαι. Αν δεν θέλεις ο ίδιος να μπει στη διαδικασία να κάνεις ένα σεμινάριο, το σχολείο πρέπει να είναι εκεί για να σου δώσει αυτή τη δυνατότητα, να σου δείξει πόσο σημαντικό είναι να το κάνεις.»*) φαίνεται να υπονοεί ότι ο θεσμός του σχολείου στην επαγγελματική πρακτική και κατάρτιση των εκπαιδευτικών ως προς τις ΤΠΕ είναι πολύ σημαντικός, χωρίς να είναι ξεκάθαρη η συμβολή του διευθυντή σε αυτή (Stuart, Mills, & Remus, 2009).

Επιπρόσθετα, στα οράματα των διευθυντών για το σχολείο τους οι ΤΠΕ διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο. Η Δ12 χαρακτηριστικά σημειώνει: *«όλοι οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να χειρίζονται τις ΤΠΕ και να κάνουν το μάθημα όσο πιο ενδιαφέρον και πρωτοποριακό..»*, όπως και η Δ15: *«Όταν φύγω, θα ήθελα να αλλάξει όλη η εκπαιδευτική διαδικασία, οι εκπαιδευτικοί που θα έρχονται ή αυτοί που θα είναι ήδη να χρησιμοποιούνε τη καινούρια τεχνολογία για το καλό του σχολείου..»*. Πράγματι, ο διευθυντής θα πρέπει να ενστερνίζεται τη φιλοσοφία ότι οι ΤΠΕ αποτελούν καινοτομία στα σχολεία και στηρίζουν το όραμα του σχολείου για μια ποιοτική μάθηση (Yee ,2000).

Παρόλα αυτά, δε φαίνεται ότι οι διευθυντές αναλαμβάνουν ενεργή δράση. Στη βιβλιογραφία συναντώνται μια ποικιλία από ενέργειες στις οποίες προβαίνει ο διευθυντής,

προκειμένου να αξιοποιηθούν και να ενσωματωθούν σωστά οι ΤΠΕ. Όμως, κανένας διευθυντής δε δήλωσε ότι: α) ενθαρρύνει και στηρίζει συστηματικά τους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, β) συνεργάζεται μαζί τους αλλά και τους γονείς των μαθητών για τις ενέργειες που το σχολείο θα προβεί και γ) φροντίζει για την κατάλληλη οργάνωση με σκοπό να μην υπάρξουν τυχόν προβλήματα (Yee,2000 · Πασιαρδής, 2014).

5.1.3. Παράγοντες Επιρροής των διευθυντών

Στη συγκεκριμένη θεματική ενότητα αναλύονται οι αντιλήψεις των διευθυντών σχετικά με το όραμά τους, τη φιλοσοφία της συμπερίληψης, τη συνεργασία με την οικογένεια, την επαγγελματική τους ανάπτυξη και αυτής των εκπαιδευτικών, καθώς και τη σχέση τους με την τοπική κοινωνία με γνώμονα τους μαθητές με ΧΣΕΧΕΕΑ.

5.1.3.1. Όραμα

Τα οράματα των διευθυντών ποικίλουν: «σχολείο για όλους», ψυχολογική ευημερία των μαθητών, ανάγκη για συνεχείς επιμορφώσεις, βελτίωση των υποδομών, εκσυγχρονισμός του σχολείου, «σχολείο ανοιχτό στην κοινωνία», διαπροσωπικές σχέσεις και συνεργασία. Ακόμη, ορισμένοι διευθυντές αναφέρονται και στην εμπλοκή και των εκπαιδευτικών στην πραγματοποίηση του οράματος. Ωστόσο, μόνο η Δ1 δηλώνει ξεκάθαρα ότι στο όραμά της συμπεριλαμβάνονται και οι μαθητές με ΧΣΕΧΕΕΑ που αφορούν τη συγκεκριμένη μελέτη.

Ειδικότερα, η Δ1 περιγράφει ένα «σχολείο για όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως χαμηλής σχολικής επίδοσης, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οικογενειακού περιβάλλοντος και να μπορούν οι μαθητές να έχουν πρόσβαση σε ό,τι αγαπούν και σε αυτό που πραγματικά τραβάει το ενδιαφέρον τους, ώστε να πάρουν μια σωστή κατεύθυνση αργότερα για τη ζωή τους, γι αυτό παλεύουμε να βγάλουμε σωστούς ανθρώπους αργότερα στην κοινωνία...», που ταιριάζει με το όραμα της συμπερίληψης. Ωστόσο, παρόλο που η ίδια δηλώνει ότι οικειοποιείται το όραμα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, δε φαίνεται να το συνδέει με τις πράξεις της, ελέγχοντας εάν οι εκπαιδευτικοί και το προσωπικό εργάζονται προς αυτή την κατεύθυνση (Doyle, 2002 · Praisner, 2003).

Αντίθετα, οι υπόλοιποι διευθυντές αναφέρονται σε γενικά χαρακτηριστικά που θα μπορούσαν έμμεσα να επιδρούν θετικά στους μαθητές της παρούσας μελέτης. Σαφέστερα, ο Δ2 αναφέρεται στην ψυχολογική ευημερία των παιδιών («*Το όραμά μου είναι να είναι όλοι οι*

μαθητές ευτυχισμένοι και να αξιοποιούν τον χρόνο που αφιερώνουν στον σχολείο, να έρχονται και να φεύγουν ευτυχισμένοι..»), ενώ ο Δ5 στις « επιμορφώσεις από διάφορους φορείς για διάφορα ζητήματα..». Επιπλέον, η Δ12 δίνει έμφαση στην υποδομή του σχολείου («..να δημιουργήσουμε αίθουσες και χώρους που να είναι και οπτικά όμορφες και λειτουργικές, να μην υπάρχουνε προβλήματα στο κτήριο, να είναι ένα ασφαλές κτήριο για όλους μας και για τα παιδιά..») και η Δ9 στον εκσυγχρονισμό: («Ως μία διευθύντρια που ώθησε το σχολείο προς τον εκσυγχρονισμό, όταν ήρθα υπήρχαν μόνο 2 υπολογιστές και τώρα έχουν σχεδόν όλες οι αίθουσες.»). Τέλος, η Δ13 οραματίζεται «ένα ανοιχτό σχολείο προς την κοινωνία, ένα σχολείο που να ανοίγει το απόγευμα και να γίνονται δράσεις, ήδη το απόγευμα λειτουργεί δανειστική βιβλιοθήκη και χορευτικό για τους γονείς..όμως να προστεθούν και άλλες δράσεις...», ενώ η Δ15 στις διαπροσωπικές σχέσεις και τη συνεργασία: («προσπάθησα, ώστε να υπάρχουν σχέσεις συνεργασίας μεταξύ των συναδέλφων, των συναδέλφων με τα παιδιά, των συναδέλφων με τους γονείς κλπ....»).

Αξίζει να σημειωθεί η άποψη του Δ5 : «Ότι έχω αφήσει ένα έργο σε συνεργασία με τους συναδέλφους, γιατί ότι κάνεις δεν το κάνεις μόνος σου, μπορεί να είσαι ο εμπνευστής ή ο συντονιστής, είναι όπως ένα καράβι που ο κυβερνήτης κυβερνάει με το υπόλοιπο προσωπικό το οποίο τον συμπληρώνει..» που αναφέρεται στην εμπλοκή και των εκπαιδευτικών στη διαδικασία, χωρίς, όμως, να ξεκαθαρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι και οι ίδιοι συνδημιουργοί . Μάλιστα, και ο Δ4 προτείνει το κοινό όραμα διευθυντή εκπαιδευτικών να ήταν αποτέλεσμα επιλογής εκπαιδευτικών από τον ίδιο τον διευθυντή. («Και θα το προεκτείνω και παρακάτω, ο διευθυντής θα έπρεπε να επιλέγει το προσωπικό που θα ήθελε, με ποιους θέλει να συνεργαστεί, είναι βασικό όπως σε μια επιχείρηση ο εργοδότης επιλέγει τον καλύτερο. Και αυτός που δε θέλει ας πάει σε άλλο σχολείο. Ενώ με αυτόν που θα έχεις ίδιο όραμα, δεν θα τον εκθέσεις, δε θα σε εκθέσει.»). Πάντως και στις δύο περιπτώσεις οι διευθυντές δρουν με βάση τη «διοικητική ιεραρχία» και όχι ως «ομάδα επαγγελματιών» (Cibulka & Nakayama, 2000).

Τέλος, ενδέχεται οι δράσεις των διευθυντών να περιορίζονται και από το συγκεντρωτικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, παρόλο που τα περιθώρια της σχετικής αυτονομίας τους έχουν διευρυνθεί και μπορούν να διαμορφώσουν το δικό τους προσωπικό όραμα (Σαΐτης, 2008 · Κουτούζης, 2012 · Χατζηπαναγιώτου, 2008). Με άλλα λόγια, σύμφωνα με τον Μπάκα (2007) απαιτείται για τα ελληνικά δεδομένα περισσότερη αποκέντρωση.

5.1.3.2. Συμπερίληψη

Οι περισσότεροι διευθυντές αναγνωρίζουν τη σημασία της συμπερίληψης (Δ13: *«Εννοείται, πρέπει όλα τα παιδιά να φοιτούν στα τυπικής εκπαίδευσης σχολεία.»*, Δ9: *«Ναι, γιατί σημαίνει ότι όλοι είμαστε ίσοι και συνάμα διαφορετικοί, δεν είναι απλά ότι ενσωματώνεται μια μερίδα παιδιών στο σύνολο όπως στην ένταξη, αλλά συνυπάρχουμε, σεβόμαστε ο ένας τον άλλο και αλληλεπιδρούμε.»*). Οι απόψεις τους συνάδουν με τη βιβλιογραφία καθώς η συμπερίληψη αφορά ένα νέο είδος εκπαίδευσης το οποίο προωθεί το δικαίωμα του κάθε παιδιού να φοιτά στο σχολείο της γειτονιάς του και να έχει τις ίδιες εκπαιδευτικές ευκαιρίες όπως και κάθε συνομήλικος του (Booth & Ainscow, 1998).

Επίσης, οι διευθυντές επισημαίνουν ότι η συμπερίληψη συμπεριλαμβάνει και τους μαθητές με ΧΣΕΧΕΕΑ. Χαρακτηριστικές απαντήσεις αποτελούν: *«Φυσικά και ανήκουν. Όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως, και οι πολύ καλοί μαθητές και οι μαθητές με τις δυσκολίες που περιγράφουμε τώρα και οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.»* (Δ1), *«Ναι στην ουσία περιλαμβάνει τον κάθε μαθητή άρα και έναν μαθητή με χαμηλή σχολική επίδοση, απλά αυτή η ομάδα βρίσκεται αρκετά χρόνια στην τάξη και έχει αφομοιωθεί σε σχέση με άλλες ομάδες όπως ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλοδαποί μαθητές που δεν ήταν τόσο γνωστές ονοματικά θα έλεγα αυτές οι ομάδες.»*(Δ3). Και σε αυτή την περίπτωση οι απόψεις τους συμφωνούν με τη βιβλιογραφία, καθώς η συμπεριληπτική εκπαίδευση τείνει να αντικαταστήσει την ειδική εκπαίδευση, καθώς είναι μια διαρκής προσπάθεια για υπερπήδηση των φραγμών που εμποδίζουν τη συμμετοχή και τη μάθηση όλων των παιδιών, ανεξάρτητα από την εθνικότητα, το φύλο, το κοινωνικό υπόβαθρο, την αναπηρία, την επίδοση, τη σεξουαλικότητα (Booth & Ainscow, 1998 · Ζώνιου-Σιδέρη, 2000).

Μάλιστα, συμφωνούν προς αυτή την κατεύθυνση αρκεί να τηρούνται ορισμένες προϋποθέσεις. Η Δ1 τονίζει: *«Βέβαια και από την άλλη το σχολείο ως προς το αναλυτικό του πρόγραμμα, την υλικοτεχνική υποδομή, τα οπτικοακουστικά μέσα και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών πρέπει να είναι έτοιμο να δεχτεί όλους τους μαθητές, θα πρέπει ως εκπαιδευτικοί να έχουμε τις δυνατότητες να είμαστε ευέλικτοι ως προς το να προσαρμόζουμε το σχολείο στις δυνατότητες των παιδιών και όχι τα παιδιά να προσαρμόζονται στις δυνατότητες του σχολείου.»*. Η υποστηρικτική τεχνολογία και η επαγγελματική ανάπτυξη είναι χαρακτηριστικά σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Black & Simon, 2014 · Smith & Throne, 2007).

Ωστόσο, οι διευθυντές της παρούσας έρευνας δεν αναλαμβάνουν κάποιο μερίδιο ευθύνης και τοποθετούν τη συμπερίληψη σε πλαίσιο τάξης- εκπαιδευτικού. Για παράδειγμα ο Δ5 αναφέρει: «*Αν ο εκπαιδευτικός δε γνωρίζει τις αρχές της ή παίζει ρόλο η συνέπεια των άλλων εκπαιδευτικών αν τηρούν και αυτοί την ίδια φιλοσοφία....*» ενώ ο Δ10: «*Για έναν δάσκαλο πάντα θα είναι καθήκον του να δίνει ίσες ευκαιρίες σε όλα τα παιδιά, απλά τώρα η συμπερίληψη προσφέρει και μεθόδους.*». Ακόμη και η Δ9, η οποία δηλώνει ότι στο σχολείο της δίνεται έμφαση σε αυτή τη φιλοσοφία («*Στο δικό μας σχολείο δίνεται έμφαση στη συμπερίληψη, οι συνάδελφοι προσπαθούν να δείξουν στα παιδιά με χαμηλή επίδοση ότι και αυτά ανήκουν στην τάξη, για μένα είναι πολύ σημαντική η ενθάρρυνση και η προσπάθεια και αυτό τονίζω και στους συναδέλφους, να επιβραβεύουν την προσπάθεια και το κάθε προτέρημα του παιδιού, μπορεί να μην είναι καλό στα μαθηματικά, θα είναι στη μουσική, στη ζωγραφική, στη συμπεριφορά, και η συμπεριφορά είναι ένα μάθημα, οι ψυχικές και κοινωνικές δεξιότητες είναι το ίδιο σημαντικές με τις γνωστικές.*»), δεν εστιάζει σε κάποιες συγκεκριμένες δράσεις υποστήριξης, όπως προτείνει η διαφοροποιημένη διδασκαλία, που θα μπορούσε να προτείνει η ίδια στους εκπαιδευτικούς, αλλά φαίνεται να περιορίζεται μόνο στην ενθάρρυνση του εκπαιδευτικού προς τον μαθητή με ΧΣΕΧΕΕΑ.

Αντίθετα, η βιβλιογραφία δίνει έμφαση στην αλλαγή της κουλτούρας του σχολείου που θα πρεσβεύεται από δημοκρατικά μοντέλα ηγεσίας, ενώ θα ακολουθούνται συμπεριληπτικές πρακτικές (Hajisoteriou & Angelides, 2014 · Jones, Forlin & Gillies, 2013 · Leithwood, Jantzi & Steinback, 1999 · Πασιαρδής, 2014 · Ryan, 2007). Με άλλα λόγια, ο διευθυντής θα πρέπει να συμβάλλει: α) στην προώθηση ενός οράματος για τη συμπερίληψη (σε προηγούμενη υποενότητα η Δ1 αναφέρθηκε στο όραμα αυτό, χωρίς να αναλαμβάνει κάποια πρωτοβουλία για να το προωθήσει), β) στην αναγνώριση και ενθάρρυνση αυτών που προσπαθούν για τη συμπερίληψη (οι διευθυντές δε φάνηκε να ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς), γ) στην απόκτηση πόρων (αγορά, κατασκευή συντήρηση υποδομής και υλικού, όπως εποπτικά μέσα)(στην ενέργεια αυτή οι διευθυντές μπορεί να προβαίνουν, χωρίς, όμως να τη συνδυάζουν με τη συμπερίληψη), δ) στην αλλαγή των στάσεων της σχολικής μονάδας, δηλαδή αλλαγή κανόνων και απαιτήσεων, ώστε αυτοί να αντανakλούν τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών ε) στην αξιολόγηση, τέτοια που να δείχνει την πραγματική πορεία όλων των μαθητών στ) στη διαχείριση διαφορετικών απόψεων. (στο δ, ε, στ οι διευθυντές δεν ανέλαβαν κάποια πρωτοβουλία) (Mitchell, 2008).

5.1.3.3. Συνεργασία με την Οικογένεια

Η συνεργασία με τους γονείς εξαρτάται σύμφωνα με τους διευθυντές από τη διάθεση των γονέων. Ο Δ10 αναφέρει: «Ένα ποσοστό είναι άριστοι στη συνεργασία, ένα ποσοστό είναι καλοί και ένα ποσοστό κακοί.», ενώ η Δ13: «Θεωρώ ότι μέχρι τώρα οι περισσότεροι έχουν καλή συνεργασία δηλαδή, ακούνε και δέχονται αυτά που προτείνει το σχολείο. Βέβαια πάντα υπάρχει ένα μικρό ποσοστό γονέων που δε θέλει να ακούσει και να δει το πρόβλημα, με αυτούς είναι δύσκολα τα πράγματα, γιατί δεν μπορείς να κάνεις και πολλά. Όταν ο γονέας ακούει και καταλαβαίνει ότι ο εκπαιδευτικός θα του πει κάτι με καλή πρόθεση, γιατί θέλει να βοηθήσει το παιδί, τότε νομίζω ότι λύνεις και σε μεγάλο βαθμό το πρόβλημα.». Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, όμως, ο διευθυντής πρέπει να αναπτύξει και αυτός τεχνικές επικοινωνίας, ώστε να ενισχυθούν τα ποσοστά εμπλοκής των γονέων (Reiffer, 2003).

Πιο αναλυτικά, ο Δ2 συμμαρξίζεται αυτή την άποψη : «Με όρους ειλικρίνειας, ισοτιμίας. Δηλαδή άμα έρθει ο γονιός και έχει ένα παιδί με χαμηλή επίδοση, το κατακρίνει ο διευθυντής, τον κατακρίνει ο δάσκαλος, προφανώς δε θα υπάρξει συνεργασία. Αν όμως δει ενδιαφέρον από τον διευθυντή από τον δάσκαλο, τότε η συνεργασία θα είναι καλή και εποικοδομητική.», όπως και η Δ6: «Συνήθως θα ήταν φρόνιμο να ξεκινήσεις με τα προτερήματα, να μιλάς ευγενικά και όχι ειρωνικά, για να μη νιώσει και ο γονιός ότι θίγεις το παιδί του λανθασμένα...». Με άλλα λόγια, οι διευθυντές αναγνωρίζουν ότι είναι απαραίτητη η χρησιμοποίηση γενικών επικοινωνιακών τεχνικών, κυρίως κατά την “πρόσωπο με πρόσωπο” επικοινωνία τους με τους γονείς, όπου ο διευθυντής θα διακρίνεται από ενσυναίσθηση και θα είναι φιλικός, αυθεντικός, αντικειμενικός, ευθύς, συνεπής και ειλικρινής απέναντί τους, προκειμένου να δημιουργεί κλίμα εμπιστοσύνης (Ζαβλανός, 2003).

Παράλληλα, ο Δ14: αναφέρεται στην ανάγκη για τη συχνή ενημέρωση των γονέων: «Προσωπικά προσπαθώ να παροτρύνω τους εκπαιδευτικούς να ενημερώνουν συνέχεια τους γονείς για το οτιδήποτε. Κυρίως ο τρόπος επικοινωνίας μας είναι μέσω συναντήσεων που γίνονται ανά τακτά χρονικά διαστήματα και όταν αυτό κρίνεται απαραίτητο. Ο γονέας πρέπει να ενημερώνεται και πρέπει να είναι στο σχολείο, στον βαθμό που πρέπει να είναι. Πάντα πρέπει να υπάρχει το μέτρο αλλά το να ενημερώνεται είναι δικαίωμά του. Οπότε και για ένα παιδί που χρξίζει περισσότερης βοήθειας θεωρώ ότι πρέπει πρώτα ο γονέας να ενημερώνεται και μετά ο οποιοσδήποτε άλλος.», άποψη που συνάδει με τη βιβλιογραφία (Halsey, 2004 · Hoover-Dempsey et al., 2005).

Ωστόσο, κανένας διευθυντής δεν ανέφερε ότι αναλαμβάνει πρωτοβουλία για τη δημιουργία ουσιαστικής σχέσης με τους γονείς, όπως: α) την ενημέρωσή τους για τις προσδοκίες και τις αντιλήψεις του διευθυντή αναφορικά με την “αποστολή” του σχολείου και την παρουσίαση του οράματός του (Πασιαρδής, 2014 · Christenson, 2004), β) την αναγνώριση του δικαιώματος των γονέων και την ενθάρρυνσή τους να συμμετέχουν σε συλλόγους, συμβούλια και επιτροπές, ώστε να εκφράζουν τη γνώμη τους πάνω σε εκπαιδευτικά θέματα (Ζάχαρης, 1985), γ) τη συμμετοχή όλων των γονέων στο σχολείο ιδιαίτερα αυτών που κρατούν αποστάσεις από το σχολείο (πχ.γονείς μετανάστες) (Waterman, 2003), δ) την εμπλοκή μελών των δραστήριων γονέων στην επικοινωνιακή ομάδα του σχολείου, προκειμένου ο διευθυντής να πληροφορείται για θέματα που απασχολούν τις οικογένειες (Rieg & Marcoline, 2008) και ε) τη συμμετοχή των γονέων στη λήψη αποφάσεων (Delgado-Gaitan, 2001).

5.1.3.4. Επαγγελματική Ανάπτυξη

Το ζήτημα της επαγγελματικής ανάπτυξης αποτελεί για τους διευθυντές ευθύνη του εκπαιδευτικού.

Χαρακτηριστικές είναι οι απόψεις της Δ6 («Δυνατότητες υπάρχουν και για μένα πρέπει να τα κάνει άμα θέλει να λέγεται επαγγελματίας. Υπάρχει το πρώτο και δεύτερο επίπεδο ΤΠΕ και σεμινάρια που γίνονται κατά καιρούς από τον σύμβουλο- τώρα συντονιστή και το κυριότερο να το ψάχνει και μόνος του μέσα από βιβλία και το ιντερνέτ. Τώρα αν έχει την οικονομική δυνατότητα κάνει και μεταπτυχιακό.») και του Δ14 («Όπως είπα έχουνε γίνει μέχρι τώρα κάποια σεμινάρια, αλλά θεωρώ και ότι αυτοβούλως ο καθένας επειδή είναι ενήλικας θα πρέπει να μπαίνει σε αυτή τη διαδικασία, το θεωρώ χρέος όπως είπα για το σχολείο αν όχι για τον ίδιο, τουλάχιστον για το σχολείο να το κάνει... Ατομικά εξαρτάται από τη διάθεση του καθενός να κάνει πράγματα. Υπάρχουν συνάδελφοι που έχουν κάνει ή κάνουν σεμινάρια, κάποιοι μεταπτυχιακά, κυρίως από ότι έχω καταλάβει οι περισσότεροι προτιμούν τα εξ αποστάσεως όπως έκανα και εγώ αλλά και σαν σχολείο συμμετέχουμε στα σεμινάρια που διοργανώνει ο συντονιστής.»).

Η επαγγελματική ανάπτυξη φαίνεται ότι καλύπτει μία μεγάλη γκάμα προσόντων, όπως Α και Β επίπεδο σεμιναρίων ΤΠΕ, σεμινάρια από τον συντονιστή, επιμορφώσεις, ημερίδες, μεταπτυχιακά, Δια βίου μάθηση, προσωπική ενασχόληση (αναφέρονται επιγραμματικά και από τους: Δ1, Δ2, Δ3 Δ7, Δ10, Δ13, Δ15). Παράλληλα, η Δ9 («μπορείς να μάθεις τεχνικές, να ενημερωθείς για την εξατομικευμένη διδασκαλία και για τη συμπερίληψη

μέσα από βιβλία, το διαδίκτυο, σεμινάρια, τώρα για τις ΤΠΕ να παρακολουθήσεις τα σεμινάρια.» και η Δ12 («..να εφαρμόζουμε συνέχεια διαφορετικά συστήματα που προτείνει η βιβλιογραφία και να δούμε ποιο από αυτό εν τέλει λειτουργεί, άλλο να το κρατούμε άλλο να το απορρίπτουμε και να συνεχίζουμε παρακάτω..») επισημαίνουν τη βελτίωση της διδακτικής ικανότητας των εκπαιδευτικών, των δράσεων, των γνώσεων και της τεχνογνωσίας τους, η οποία υποστηρίζεται από τη βιβλιογραφία (Νικολακάκη, 2003).

Αξίζει να σημειωθεί ότι μόνο δύο διευθυντές της έρευνας εστίασαν στον ρόλο του διευθυντή και του Συλλόγου Διδασκόντων. Σαφέστερα, ο Δ5 τονίζει: «Οπότε καλώ τη σχολική σύμβουλο και οργανώνονται σεμινάρια. Στην αρχή ήταν δύσκολο, γιατί οι εκπαιδευτικοί ήταν διστακτικοί ως προς τη φιλοσοφία και τον τρόπο με τον οποίο δουλεύω, φοβόταν ότι θα μπουν οι γονείς στο σχολείο, ο σύμβουλος θα μας ελέγξουν αλλά εκ των υστέρων κατάλαβαν ότι αυτό ήταν υπέρ μας δεν μας έλεγξε κανείς, ίσα ίσα μας ενίσχυσαν και μας έδωσαν αυτενέργεια να συνεχίσουμε...». Η άποψη του συμφωνεί με τη νομοθεσία, κατά την οποία ο διευθυντής φροντίζει, ώστε το σχολείο να γίνει στοιχειώδης μονάδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διοικητικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά και για αυτό συνεργάζεται με τους Σχολικούς Συμβούλους και προκαλεί συσκέψεις με αυτούς για την αντιμετώπιση προβλημάτων που αντιμετωπίζει η σχολική μονάδα (ΦΕΚ 1340,τ.Β'άρθρο 27). Επίσης, ο Δ10 επισημαίνει τον ρόλο του Συλλόγου Διδασκόντων: «Μετά υπάρχουν και δωρεάν επιμορφώσεις, όπως η οργάνωση σεμιναρίων από τον συντονιστή και η Δια βίου μάθηση. Εδώ κρίνει ο σύλλογος διδασκόντων το θέμα και ακόμη και ένας διευθυντής έχει την αυτοτέλεια να το κάνει αυτό.». Πράγματι, σύμφωνα με τη νομοθεσία υποχρέωση του Συλλόγου Διδασκόντων είναι να εξασφαλίζει τις προϋποθέσεις, ώστε τα μέλη του να επιμορφώνονται διαρκώς, να ανανεώνουν τις γνώσεις τους στον επιστημονικό τομέα και στις επιστήμες της αγωγής (ψυχοπαιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση), για να είναι πιο αποτελεσματικοί στο έργο τους. (ΦΕΚ 1340/2002 - Φ.353.1/324/105657/Δ1/2002 (άρθρο 38)).

Ακόμη, ο Δ11 εστιάζει στην ανάγκη για ενδοσχολική επιμόρφωση σύμφωνα με τις ανάγκες του σχολείου : «Η επιμόρφωση πρέπει να είναι ενδοσχολική, πρέπει να γίνεται σε κάθε σχολείο και όχι από έξω ή με συγκεντρώσεις σχολείων, το κάθε σχολείο έχει τις δικές του ανάγκες και εκεί θα πρέπει να εστιάσει η οργάνωση του σεμιναρίου.». Η άποψη αυτή συμφωνεί με τη νομοθεσία, ως προς την οργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων και σεμιναρίων σε ενδοσχολικό επίπεδο (ΦΕΚ 1340/2002 - Φ.353.1/324/105657/Δ1/2002(άρθρο 39).

Τέλος, οι διευθυντές αναφέρονται και σε μερικά προβλήματα όπως η έλλειψη χρόνου, η έλλειψη κινήτρου, η ηλικία, οικονομικές δυσκολίες και η ανάγκη για κατοχύρωση της θέσης. Πιο αναλυτικά:

- Δ8: «Σε ένα σχολείο με προσωπικό μεγάλο σε ηλικία οι εκπαιδευτικοί δεν αναπτύσσονται επαγγελματικά, ότι κάνουν, το κάνουν οι πιο νέοι. Τώρα ας πούμε γίνονται άπειρα σεμινάρια, το θέτουμε στον σύλλογο ποιοι θέλουν να παρακολουθήσουν και σχεδόν όλοι «σφυρίζουν» αδιάφορα, γι αυτούς η επαγγελματική ανάπτυξη έχει τελειώσει. Σε ένα σχολείο που έχουμε τριανταπεντάρηδες σίγουρα το σεμινάριο είναι ζητούμενο και το κυνηγάνε οι πιο νέοι συνάδελφοι. Σε σχολεία όπως στον νομό μας, που ο πληθυσμός των εκπαιδευτικών έχει να ανανεωθεί μια δεκαπενταετία, είναι πολύ δύσκολο να βρεις κάποιον που να συμμετέχει στο σεμινάριο.». Η άποψη αυτή αναδεικνύει το χάσμα γενεών που υπάρχει ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τη διαφορετική προσέγγιση που έχουν προς την επαγγελματική ανάπτυξη.
- Δ10: «Μπορεί κάποιος να κάνει μεταπτυχιακές σπουδές, που όμως είναι χρονοβόρες και έχουν μεγάλο κόστος. Δεν καταλαβαίνω γιατί να μην υπάρχει η δυνατότητα να παρακολουθήσει δωρεάν ένας εκπαιδευτικός ένα τέτοιο πρόγραμμα. Εάν εγώ θέλω να αφιερώσω για ένα μεταπτυχιακό 7000 ευρώ, είναι δύσκολο να κάνω απόσβεση και δεν μου περισσεύουν σε αυτή την εποχή. Όλο αυτό έχει ως αποτέλεσμα να υπάρχει ένας αποκλεισμός, δημιουργείται μια κάστα εκπαιδευτικών που έχουν προσόντα και άλλοι που δεν έχουν.». Η άποψη αυτή υποδηλώνει την «αδικία» του εκπαιδευτικού συστήματος η οποία προωθεί την κατάκτηση προσόντων μέσα από οικονομικό αντίτιμο.
- Δ11: «Όμως, και τα σεμινάρια χρειάζονται χρόνο και ο δάσκαλος εργαζόμενος είναι, άσε που δεν παίρνει και κάποια αμοιβή ας πούμε μόρια ή μια μέρα άδεια για να τον δελεάσεις να συμμετέχει. Οι περισσότεροι εκτός του δικού μας κλάδου κάνουν σεμινάρια για τους δικούς τους λόγους είτε να αναδειχθούν, είτε είναι καθηγητές πανεπιστημίου είτε είναι φορείς από τη νομαρχία, δημαρχία κπλ και θέλουν να πάρουν ψήφους. Όλοι κερδίζουν κάτι, στον εκπαιδευτικό όμως δε δίνεις κίνητρα. Έχω παρακολουθήσει αρκετές ώρες σεμινάρια, σε διάφορα αντικείμενα, ενώ άλλοι συνάδελφοι έπιναν καφέ και δεν ενδιαφέρονταν. Αλλά και οι ώρες που αφιέρωσα και τα χαρτιά που πήρα δε μετράνε, που σημαίνει ότι πολλοί σκέφτονται ότι αφού δεν κερδίζω κάτι, γιατί να πάω να το κάνω.». Η άποψη αυτή αναδεικνύει την έλλειψη ικανοποίησης που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί από την παρακολούθηση σεμιναρίων σε σχέση με άλλους κλάδους.

- Δ12: «Υπάρχουν πολλοί που αρχίζουν τώρα και κάνουν κάποιο μεταπτυχιακό ή σεμινάρια άλλα δεν είμαι σίγουρη αν τα κάνουν όντως επαγγελματικά ή απλά για να σταθεροποιήσουν τη θέση τους και να μην υπάρχει κάποιος φόβος για να τους μετακινήσουν από το σχολείο ή από την εκπαίδευση, λόγω της συζήτησης που γίνεται τα τελευταία χρόνια περί αξιολόγησης.». Η άποψη αυτή θέτει τον προβληματισμό ότι η επαγγελματική ανάπτυξη είναι για μερικούς διευθυντές προϋπόθεση κατοχύρωσης θέσης.

5.1.3.5. Συνεργασία με την Τοπική Κοινωνία

Οι διευθυντές επικεντρώνονται στην υλικοτεχνική και οικονομική βοήθεια που προσφέρει η κοινότητα μέσω της Τοπικής Αυτοδιοίκησης και των γονέων. Στη συνέχεια αναφέρονται σε δράσεις της κοινότητας στις οποίες το σχολείο συμμετέχει, στη συνδιοργάνωση κοινωνικών εκδηλώσεων και στη συμμετοχή των ίδιων των γονέων σε δράσεις για τους ίδιους που διοργανώνονται στον χώρο του σχολείου. Τέλος, δηλώνουν ότι όλα αυτά έχουν έμμεσο αντίκτυπο στους μαθητές της μελέτης και καταθέτουν ορισμένες προτάσεις.

Πιο αναλυτικά, οι Δ11 («...ας πούμε ο δήμος που βοηθάει στην υλικοτεχνική υποδομή») και Δ14 («Φέτος τον Σεπτέμβρη έχουμε βάλει αυτοκόλλητα με αξίες στα σκαλιά, ζωγραφίστηκαν στο προαύλιο επιτραπέζια παιχνίδια όπως κουτσό και φιδάκι, τα οποία βοηθάνε τα παιδιά να μαζεύονται σε ομάδες, ακόμη και το παιδί που είναι πιο κλειστό, το παιδί που δεν έχει τόσο μεγάλη αυτοεκτίμηση να έρθει πιο κοντά με τα άλλα παιδιά. Σε όλα αυτά μας έχει βοηθήσει ο δήμος, οπότε μπορούμε να πούμε ένα «μπράβο».) επικεντρώνονται στη βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής εκ μέρους της Τοπικής Αυτοδιοίκησης, απόψεις που συνάδουν με τη βιβλιογραφία (Νικητάκη, 2019).

Επιπλέον, ως προς την οικονομική ενίσχυση για πολλούς διευθυντές σημαντική είναι η συμβολή των γονέων είτε άτυπα είτε ως σύλλογος. Χαρακτηριστικές φράσεις αποτελούν: «Το σχολείο είναι ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων, οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί. Δεν είναι ξεχωριστές ενότητες. Στην προκειμένη περίπτωση ο σύλλογος ενισχύει το οικονομικό κομμάτι, μέσω επένδυσης σε ΤΠΕ.» (Δ4), «Βοήθησε στην ενίσχυση της σχολικής βιβλιοθήκης, επειδή είναι μικρό σχολείο δεν έχουμε το δικαίωμα να έχουμε σύλλογο γονέων και κηδεμόνων όπως ένα μεγάλο σχολείο. Παρόλα αυτά, πολλοί γονείς δρώντας ως άτυπος σύλλογος έχουν ενισχύσει οικονομικά το σχολείο ώστε να πάρουμε χάρτες και άλλα εποπτικά μέσα, να επιδιορθώσουμε τους παλιούς υπολογιστές, βοηθούν στις γιορτές για τα διάφορα υλικά που

χρειάζονται για να στηθούν, αγορά επιτραπέζιων παιχνιδιών.» (Δ5), απόψεις που συμφωνούν με τη βιβλιογραφία (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2009· Pashiardis&Brauckmann, 2008).

Στη συνέχεια, οι διευθυντές περιγράφουν ένα ευρύ φάσμα δράσεων της κοινότητας, στις οποίες το σχολείο συμμετέχει. Για παράδειγμα, η Δ1 σημειώνει: «*Μαθαίνουν τα παιδιά παραδοσιακούς χορούς, κάνουν θεατρικό παιχνίδι, οργανώνουμε εκδρομές με την τοπική κοινότητα, έχουμε προβολή ταινιών...*», ο Δ10: «*Συνήθως κοινές δράσεις με την κοινωνία, το σχολείο παρακολουθεί τις δράσεις του δήμου και μετέχει σε αυτές, δηλαδή, στα προγράμματα που δημιουργούν τα μουσεία της πόλης, τα θέατρα, οι παρουσιάσεις στο Ωδείο.*» και ο Δ11: «*Επισκεπτόμαστε διάφορες επαγγελματικές επιχειρήσεις, διάφορους φορείς, όπως βιβλιοθήκες, μουσεία. Πάντα οργανώνουμε εκπαιδευτικές επισκέψεις ή καλούμε αρμόδιους φορέων να μας μιλήσουν εδώ για κάποιο θέμα. Τις προάλλες μας επισκέφτηκε αντιπρόσωπος του ΟΣΕ και μας έκανε ένα μικρό πρόγραμμα για την ασφαλή διάβαση του σιδηροδρομικού δικτύου...*». Οι απόψεις τους συμφωνούν με τη βιβλιογραφία, στην οποία αναφέρεται ότι μπορούν να υλοποιηθούν δράσεις στο πλαίσιο μαθημάτων, καινοτόμων προγραμμάτων, και σχολικών εκδρομών, εμπλέκοντας όλα τα μέλη της κοινωνίας (Νικητάκη, 2019).

Παράλληλα επιτυγχάνεται συνδιοργάνωση κοινωνικών εκδηλώσεων συλλόγου γονέων, δήμου και σχολείου. Η Δ13 αναφέρει: «*Καταρχήν έχουμε μια άψογη συνεργασία με τον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων. Διοργανώνουμε δράσεις, για παράδειγμα κάθε Χριστούγεννα διοργανώνουμε ένα μπαζάρ γονείς, εκπαιδευτικοί και μαθητές και συγκεντρώνουμε χρήματα τα οποία τα διαθέτουμε για φιλανθρωπικό σκοπό.*», ενώ η Δ15: «*Η χριστουγεννιάτικη εκδήλωση που γίνεται στον χώρο του δήμου, το καρναβάλι που συμμετέχουν τα παιδιά με τον σύλλογο γονέων, η επίσκεψη στη βιβλιοθήκη της περιοχής. Ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων βοηθάει πάρα πολύ, υπάρχει επικοινωνία και είναι σημαντική.*», απόψεις που συνάδουν με τη βιβλιογραφία (Waterman, 2003 · Νικητάκη, 2019).

Ακόμη, στον χώρο του σχολείου λαμβάνουν χώρα δράσεις στις οποίες εμπλέκονται και οι γονείς. Ο Δ11 αναφέρει: «*έχουν γίνει διαλέξεις σε συνεργασία με τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων όπως συμβουλευτική γονέων...πάνε πολύ καλά οι συγκεντρώσεις τα απογεύματα με τους γονείς για θέματα γονικής συμπεριφοράς.*», η Δ13: «*..διοργανώνουμε ενημερωτικές ομιλίες. Κάποια απογεύματα φέρνουμε έναν ψυχολόγο ή κάποιον άλλο ειδικό για να μιλήσει στους γονείς....*». Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η άποψη του Δ7 «*Θα μου άρεσε να επεκταθούν αυτές οι δράσεις και να γίνουν πιο βιωματικές με περισσότερα μαθήματα λόγω χάρη μαγειρική, κηπουρική, ζωγραφική, χορωδία τα απογεύματα, για να καταλάβουν και τα*

παιδιά ότι το σχολείο είναι ένας χώρος που όλοι μαθαίνουν, όπως οι γονείς τους και διασκεδάζουν.»), απόψεις που είναι σύμφωνες με τη βιβλιογραφία (Νικητάκη, 2019)

Στον αντίποδα οι παραπάνω δράσεις έχουν για τους διευθυντές έμμεσο αντίκρισμα όσο αφορά τους μαθητές με ΧΕΕΧΕΕΑ. Για παράδειγμα, η Δ6 ασπάζεται αυτή την άποψη («Τώρα ως προς τα παιδιά με χαμηλή επίδοση έμμεσα βοηθάει μέσα από αυτές τις δράσεις και όχι άμεσα πιστεύω.»). Παράλληλα, ο Δ11 («Η κοινωνία είμαστε όλοι εμείς, το σχολείο, η οικογένεια, οι διάφοροι φορείς, ας πούμε ο δήμος που βοηθάει στην υλικοτεχνική υποδομή. Αν όλοι αυτοί συνεργάζονται για τη βελτίωση της επίδοσης θα έχουμε αποτελέσματα.») τονίζει γενικά την ανάγκη της συμμετοχής όλων των εμπλεκόμενων προς τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης του παιδιού, χωρίς να εξειδικεύει σε συγκεκριμένες δράσεις.

Πάντως, ορισμένοι διευθυντές προτείνουν συγκεκριμένες προτάσεις, ώστε η ευρύτερη κοινότητα σε συνεργασία με το σχολείο να συμβάλει στην υποστήριξη μαθητών με ΧΣΕΧΕΕΑ. Για παράδειγμα, ο Δ7 σημειώνει: «Θα μπορούσαν να οργανώνονται δωρεάν το τονίζω μαθήματα τα απογεύματα στον χώρο του σχολείου αντί τα παιδιά να κάνουν ιδιαίτερα ή να πηγαίνουν σε ιδιωτικά κέντρα μελέτης.»), ενώ παρόμοιες είναι και η άποψη της Δ12: «Θεωρητικά θα μπορούσε η κοινωνία να τους βοηθήσει, ίσως αν ο δήμος οργάνωνε κάποια μαθήματα με κάποιους δασκάλους εθελοντικά ή επί πληρωμή από τον ίδιο τον δήμο που να μπορούν οι μαθητές να παρακολουθήσουν τα απογεύματα σαν ενισχυτική διδασκαλία.»). Οι παραπάνω ιδέες, παρόλο που δεν εφαρμόζονται στην ελληνική κοινωνία, θα μπορούσαν να αποτελέσουν σημείο προβληματισμού προς τους αρμόδιους φορείς της Δημόσιας Διοίκησης.

Αξίζει να σημειωθεί η άποψη της Δ3 που δηλώνει ότι η βοήθεια εκ μέρους της κοινότητας δεν είναι σταθερή εξαιτίας της εναλλαγής των προσώπων: «Στη δική μου εμπειρία θα έλεγα ότι δε συνδέεται πάντα, γιατί ο σύλλογος γονέων οι εκπρόσωποι της κοινότητας, του Δήμου δεν είναι σταθερές ομάδες, οπότε δεν υπάρχει και σταθερή στοχοθεσία όσο αφορά το σχολείο. Μπορεί να γίνονται κάποιες δωρεές αλλά θα είναι μικρής εμβέλειας πχ δε θα μπορούσαμε να έχουμε δωρεά από τους γονείς για ΓΠΕ γιατί μιλάμε για υπέρογκα ποσά, μόνο μέσω κονδυλίων ή προγραμμάτων, χρειάζεται ψάξιμο.»).

Τελικά, οι διευθυντές της συγκεκριμένης έρευνας δε φάνηκε να αναλαμβάνουν κάποιο συγκεκριμένο ρόλο, προκειμένου σύμφωνα με τους Pashiardis&Brauckmann (2008) να δημιουργήσουν στρατηγικές συμμαχίες και συνεργασίες με τους πιο πάνω φορείς. Αυτό μπορεί να συμβαίνει, γιατί το σύστημα είναι συγκεντρωτικό και δεν αφήνει περιθώρια αυτονομίας.

6^ο Κεφάλαιο: Συζήτηση/Συμπεράσματα

Στο κεφάλαιο αυτό καταγράφονται τα συμπεράσματα μέσα από τη σύνθεση και την ταυτόχρονη συγκριτική αποτίμηση των διαπιστώσεων του θεωρητικού μέρους και των αποτελεσμάτων της εμπειρικής έρευνας, προκειμένου να δοθούν απαντήσεις στα αρχικά ερευνητικά ερωτήματα. Έτσι, διαμορφώνεται μία ολοκληρωμένη πλέον εικόνα για τον τρόπο με τον οποίο οι διευθυντές αντιλαμβάνονται τους μαθητές με ΧΣΕΧΕΕΑ και τις δράσεις στις οποίες οι ίδιοι προβαίνουν σε συνεργασία με τον Σύλλογο Διδασκόντων. Ακόμη, αναδεικνύεται η θέση στην οποία τοποθετούν τις ΤΠΕ ως τρόπο αντιμετώπισης της χαμηλής σχολικής επίδοσης αλλά και ο ρόλος των ίδιων στην προώθησή τους.

Αρχικά με **βάση το πρώτο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με το αν οι διευθυντές έχουν μια σαφή εικόνα των μαθητών ως προς τον αριθμό και τα χαρακτηριστικά των μαθητών με ΧΣΕΧΕΕΑ**, οι διευθυντές αναγνωρίζουν την ύπαρξη αυτής της κατηγορίας. Μάλιστα, όσο αφορά το σχολείο τους είτε γνωρίζουν όλες τις περιπτώσεις των μαθητών με ΧΣΕΧΕΕΑ, είτε ορισμένες, είτε εξαρτάται από τον τύπο του σχολείου (δηλαδή, τον αριθμό των μαθητών που φοιτούν σε αυτό). Αυτό έρχεται, ωστόσο, σε αντιδιαστολή με τη νομοθεσία κατά την οποία ο διευθυντής σε συνεργασία πάντα με τον Σύλλογο Διδασκόντων έχει την ευθύνη για όλους τους μαθητές και οφείλει να παρεμβαίνει για κάθε περίπτωση σχολικής αποτυχίας, εφαρμόζοντας κατάλληλα αντισταθμιστικά εκπαιδευτικά προγράμματα (ΦΕΚ 1340/2002 - Φ.353.1/324/105657/Δ1/2002, άρθρο 38). Όσο αφορά τα χαρακτηριστικά τους οι διευθυντές περιγράφουν την αδιαφορία των μαθητών αυτών και το δυσμενές οικογενειακό περιβάλλον.

Η απάντηση **στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, κατά πόσο, δηλαδή, τους απασχολεί η εικόνα αυτή τους ίδιους και τον Σύλλογο** είναι διττή. Παρόλο που αναφέρουν τυπικά μέτρα που λαμβάνει το σχολείο (δημιουργία τάξεων υποδοχής, τμημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας, δημιουργία Ολοήμερου Σχολείου, συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων), ωστόσο, σε βαθύτερη ανάλυση προκύπτει ένας καταμερισμός ευθυνών ως προς την αντιμετώπιση του φαινομένου. Με άλλα λόγια, οι διευθυντές τοποθετούν τη χαμηλή επίδοση του μαθητή στην ευθύνη γονέων/ στη δυσλειτουργία των θεσμών εξαιτίας της κεντρικής διοίκησης / στον ρόλο του εκπαιδευτικού/στον ίδιο τον μαθητή, ενώ οι ίδιοι δεν επιδεικνύουν ηγεσία στον τομέα αυτό.

Συγκεκριμένα, σε μεγάλο βαθμό κατηγορούν τους γονείς για τη χαμηλή σχολική επίδοση των παιδιών τους, επειδή δε τους θέτουν όρια, δεν ασχολούνται ποιοτικά μαζί τους

και δε τους μεταλαμπαδεύουν τη σημασία της μάθησης, ενώ σημειώνουν και την απουσία επικοινωνίας τους με το σχολείο. Η έλλειψη συνεργασίας με το σχολείο είναι αποκλειστική ευθύνη των γονέων και όχι των εκπαιδευτικών. Επίσης, η δυσλειτουργία των θεσμών αφορά το ελλιπές προσωπικό. Ωστόσο, το ζήτημα αυτό αφορά την κεντρική διοίκηση και καθώς το σύστημα είναι συγκεντρωτικό νιώθουν ότι δεν μπορούν να αντιστρέψουν την κατάσταση. Τέλος, κατηγορούν τον εκπαιδευτικό και τον τρόπο με τον οποίο διεξάγει το μάθημα.

Αντίθετα, οι ίδιοι φαίνεται να έχουν επικουρικό ρόλο που επικεντρώνεται στην αγορά εποπτικού υλικού, στη συμμετοχή τους στην επικοινωνία με τους γονείς και άλλους φορείς, σε συμβουλές και ανταλλαγή απόψεων με τους εκπαιδευτικούς, με έμφαση τους νέους εκπαιδευτικούς σχετικά με μεθόδους και στη συζήτηση με τους ίδιους τους μαθητές. Ωστόσο, σύμφωνα με την νομοθεσία η αγορά εποπτικού υλικού αφορά την ολομέλεια του Συλλόγου Διδασκόντων και δεν αποτελεί αποκλειστική ευθύνη του διευθυντή (αριθ. 105657/2002 (ΦΕΚ 1340,τ.Β' άρθρο 27;28). Ακόμη, οι μαθητοκεντρικές και καινοτόμες προσεγγίσεις που προτείνουν (ομαδοσυνεργατική μέθοδος, βιωματική μάθηση, χρήση ΤΠΕ, διαφοροποιημένη διδασκαλία και έμμεσα διαπολιτισμική εκπαίδευση) φαίνεται να περιορίζονται σε επίπεδο τάξης και όχι σχολείου, αφού οι ίδιοι δεν αναλαμβάνουν κάποια πρωτοβουλία να τις προωθήσουν λειτουργώντας ως πρότυπο ή διοργανώνοντας σχετικές επιμορφώσεις. Πιο πιθανό είναι να τις προτείνουν οι ίδιοι ευκαιριακά μέσα από συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς.

Αντίστοιχα, επικουρικός φαίνεται να είναι και ο ρόλος του Συλλόγου Διδασκόντων που ασχολείται είτε μόνο με περιπτώσεις παιδιών που χρειάζονται παραπομπή, άρα δεν συμπεριλαμβάνονται οι μαθητές της παρούσης έρευνας, είτε έχει πιο ενεργή δράση μέσα από τη συζήτηση, τη συνεργασία, τον προγραμματισμό και την ανάληψη εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, οι οποίες είναι συγκεκριμένες και αφορούν τη δημιουργία των τμημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας και των τάξεων υποδοχής. Μάλιστα, η δημιουργία του Ολοήμερου Σχολείου δε θα έπρεπε να λαμβάνεται υπόψη ότι γίνεται για τους συγκεκριμένους μαθητές, αλλά προς εξυπηρέτηση εργαζόμενων γονέων. Ακόμη, και αν μαθητές με ΧΣΕΧΕΕΑ μένουν στο Ολοήμερο, δε φαίνεται να απασχολεί τους διευθυντές και τον Σύλλογο, προκειμένου να ασχοληθεί εκτενέστερα ο εκπαιδευτικός Ολοήμερου και να συζητηθεί στην ολομέλεια του Συλλόγου το ζήτημα.

Αξίζει να σημειωθεί και η έλλειψη συλλογικότητας και η απαξίωση του ίδιου του Συλλόγου Διδασκόντων. Από τα λεγόμενα τους τόσο ο θεσμός σχολικού ψυχολόγου όσο οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων παραγκωνίζονται. Ακόμη η εναλλαγή των εκπαιδευτικών κάθε σχολική χρονιά σε ορισμένα σχολεία υποδηλώνει την έλλειψη σταθερότητας και είναι πιθανό

σε σχολεία που υπάρχουν μόνιμοι και αναπληρωτές να δημιουργείται ιεραρχία ως προς τη σημαντικότητα του καθενός. Για παράδειγμα, ενδέχεται μετά τον διευθυντή να ακολουθεί ο υποδιευθυντής, το μόνιμο προσωπικό, οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί τάξης, οι ειδικότητες και ο ψυχολόγος.

Όσο αφορά το **τρίτο ερευνητικό ερώτημα για παράγοντες- αίτια που θεωρούν οι διευθυντές ότι συμβάλλουν στη χαμηλή σχολική επίδοση των συγκεκριμένων μαθητών στα σχολεία τους** σημείωσαν ότι το φαινόμενο είναι πολυπαραγοντικό ως προς τις αιτίες που το προκαλούν, σημειώνοντας αυθόρμητα πέρα από τον παράγοντα της Οικογένειας που είχε καθολική αποδοχή και ήταν ο «εύκολος στόχος», τους παράγοντες της Γνωστικής Νοημοσύνης, των Κινήτρων, της Μητρικής Γλώσσας και του Σχολείου -Εκπαιδευτικού, ενώ οι παράγοντες της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, της Αυτορρυθμιζόμενης Μάθησης, του Τύπου Διαμονής και των Παρεών Συνομήλικων αναφέρθηκαν ύστερα από ανάλογη ερώτηση.

Πιο αναλυτικά, οι διευθυντές αναγνωρίζουν όσο αφορά τη Γνωστική Νοημοσύνη ότι οι νοητικές ικανότητες κληρονομούνται ως ένα μεγάλο βαθμό (Ασκούνη, 2007). Έπειτα, υποστηρίζουν τα Κίνητρα με την έννοια της καθημερινής ζωής, παρά με την επιστημονική της σημασία, καθώς επικεντρώνονται σε εξωτερικούς παράγοντες που επηρεάζουν τα κίνητρα και όχι στην ίδια τη διαδικασία της κινητοποίησης. Αυτό σημαίνει ότι έχουν δημιουργήσει μια δική τους προσωπική θεωρία που δίνει έμφαση στον ρόλο των προσώπων(της οικογένειας του εκπαιδευτικού, του διευθυντή) ενώ οι θεωρίες κινήτρων βασίζονται σε εσωτερικές καταστάσεις ή συνθήκες, που εγείρουν τη δράση και κατευθύνουν τη συμπεριφορά του ατόμου(Brophy, 1998 · Ley & Young, 1998). Στη συνέχεια, σχετικά με τον παράγοντα της Μητρικής Γλώσσας οι διευθυντές επικεντρώνονται μόνο στα προβλήματα γλώσσας, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη ότι οι αλλοδαποί μαθητές μπορεί να έχουν χαμηλή σχολική επίδοση, επειδή αντιμετωπίζουν προβλήματα ανασφάλειας, δυσκολεύονται να προσαρμοστούν, περιθωριοποιούνται, κρατούν μια αρνητική στάση απέναντι στο σχολείο (Βασιλούδης, 2014) και επομένως παραιτούνται από την προσπάθεια. Ακόμη, ως προς τον παράγοντα Σχολείο-Εκπαιδευτικός δηλώνουν ότι πέρα από τον τρόπο διεξαγωγής μαθήματος στον οποίο ο εκπαιδευτικός δεν εφαρμόζει βασικές αρχές διδασκαλίας για το πώς μαθαίνουν οι μαθητές, (Βοσνιάδου, 2001), γεγονός που υποδηλώνει έλλειψη επαγγελματισμού, σημαντικές είναι και οι αρνητικές προσδοκίες του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές με ΧΣΕΧΕΕΑ. Η θυματοποίηση του εκπαιδευτικού συνδυάζεται με τη δική τους παθητικότητα, παρόλο που έχουν την ευθύνη να ελέγχουν την πορεία των εργασιών και να κατευθύνουν τους εκπαιδευτικούς (αριθ. 105657/2002,ΦΕΚ 1340,τ.Β'άρθρο 27). Επιπλέον, η αναφορά τους στην υποδομή του σχολείου και σε ζητήματα που αφορούν την κεντρική διοίκηση (μη

ευέλικτο και απαιτητικό αναλυτικό πρόγραμμα εναλλαγή των εκπαιδευτικών κάθε διδακτικό έτος-στελέχωση σχολείων με αναπληρωτές, βαθμοθηρικό σύστημα) σχετίζεται με ανώτερα εκπαιδευτικά κλιμάκια, και καθώς το σύστημα είναι συγκεντρωτικό στην Ελλάδα, νιώθουν ένα αίσθημα «disempowerment», παρακολουθώντας τις εξελίξεις, χωρίς να μπορούν να δράσουν.

Όσο αφορά τη Συναισθηματική Νοημοσύνη, σημειώνεται καθολική ή μερική άγνοια προς τον όρο, καθώς συμερίζονται, αφενός, την άποψη ότι τα συναισθήματα είναι σημαντικά, αφετέρου επιμένουν στη πιθανή αρνητική συναισθηματική κατάσταση του μαθητή και όχι σε χαρακτηριστικά της συναισθηματικής νοημοσύνης, όπως η καλή εργασία με τους άλλους, η επιμονή, η συνείδηση, η αυτοεκτίμηση, η ενσυναίσθηση, τα οποία συντελούν στη βελτίωση της σχολικής επίδοσης (Allen et al.,2014 · Νικολακοπούλου, 2007). Επιπρόσθετα, σχετικά με τον παράγοντα της Αυτορρυθμιζόμενης Μάθησης διαπιστώνεται και εδώ μερική ή καθολική άγνοια, διότι αναφέρουν γενικές αντιλήψεις που συνάδουν με την έννοια, αλλά όχι και αντίστοιχες ενέργειες (χαρακτηριστικά των μοντέλων των Zimmerman, Bonner και Kovach (1996), Zimmerman (2002) και Pintrich (2000a), όπ, αναφ. στο Δερμιτζάκη, 2017. Φυσικά, το ζήτημα δεν είναι η άγνοια, αλλά η υπόνοια ότι και στις δύο περιπτώσεις φαίνεται να αισθάνονται «disempowerment» για τις σχετικές έννοιες με γνώμονα τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης. Είναι πολύ πιθανό είτε να λειτουργούν σε ένα περιβάλλον στο οποίο δεν υπάρχει ανταπόκριση στις ανάγκες τους ως επαγγελματίες, είτε να φοβούνται να παραδεχτούν ότι αγνοούν θεωρίες και χρειάζεται να κινητοποιηθούν ως προς αυτό, είτε να επιλέγουν στρατηγικά να μην αποδώσουν σε μεγαλύτερο βαθμό στην εκπαίδευση. Στη συνέχεια, για τον Τόπο Διαμονής επικεντρώνονται στα ερεθίσματα που λαμβάνει ο μαθητής (πολλά ή λίγα) και στην νοοτροπία που επικρατεί στην περιοχή σε σχέση με το σχολείο και την επαγγελματική πορεία, ενώ για τις Παρέες Συνομήλικων θεωρούν ότι ως έναν βαθμό μπορεί να επηρεάσουν τη χαμηλή σχολική επίδοση.

Ακόμη, κάποιοι διευθυντές απέρριψαν ορισμένους παράγοντες, δηλαδή τη Νοημοσύνη, την Αυτορρυθμιζόμενη Μάθηση, τη Μητρική Γλώσσα, τον Τόπο διαμονής και τις Παρέες Συνομηλικών. Η απόρριψη μπορεί να οφείλεται όσο αφορά τη Νοημοσύνη σε προσωπική βιογραφία, καθώς θεωρούν ότι δεν μπορεί να μετρηθεί σε επίπεδο σχολείου, όσο αφορά την Αυτορρυθμιζόμενη Μάθηση σε προσωπική δική τους θεωρία κατά την οποία η Αυτορρυθμιζόμενη Μάθηση αποτελεί στρατηγική και όχι παράγοντας, όσο αφορά τη Μητρική Γλώσσα σε προσωπική βιογραφία από την επαφή τους με μαθητές αλλοδαπούς που είναι μαθητές τρίτης και τέταρτης γενιάς και κατ επέκταση δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα

με τη γλώσσα, όσο αφορά τον Τόπο Διαμονής σε προσωπική βιογραφία, αφού δηλώνουν ότι έχουν δουλέψει με μαθητές σε ορεινές περιοχές και δεν είχαν χαμηλή επίδοση, ενώ όσο αφορά τις Παρέες Συνομηλικών σε προσωπική θεωρία που απορρίπτει την επίδραση ενός παιδιού από τον συνομήλικό του σε μικρή ηλικία.

Όσο αφορά το **τέταρτο ερευνητικό ερώτημα για ποιούς από τους παράγοντες χαμηλής σχολικής επίδοσης θεωρούν ότι θα μπορούσαν να επηρεάσουν οι ίδιοι σε συνεργασία με τον Σύλλογο** αναφέρονται σε γενικές δράσεις. Από τους 8 παράγοντες, ο παράγοντας της Μητρικής Γλώσσας μπορεί να αντιμετωπιστεί με τμήμα υποδοχής, το οποίο ιδρύεται ως θεσμός από τον Σύλλογο, ενώ οι παράγοντες των Κινήτρων, της Αυτορρυθμιζόμενης Μάθησης και του Τόπου διαμονής σχετίζονται με τον ρόλο του εκπαιδευτικού, επομένως ο διευθυντής θα εμπλακεί επικουρικά με την αγορά εποπτικού υλικού και μαζί με τον Σύλλογο στην ανταλλαγή απόψεων και μεθόδων. Ως προς τον παράγοντα της Οικογένειας οι διευθυντές συζητούν με τους γονείς σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της τάξης, αλλά η συμπεριφορά των γονέων θα κρίνει την εξέλιξη της επικοινωνίας, υπονοώντας ότι φταίει πάντα ο δέκτης και όχι ο πομπός. Με άλλα λόγια, η σχέση μοιάζει να μην είναι ισότιμη, αλλά το σχολείο μέσω των ίδιων και των εκπαιδευτικών προτείνει λύσεις, τις οποίες οι γονείς καλούνται να εκπληρώσουν χωρίς να λαμβάνεται υπόψη και η δική τους άποψη για το παιδί τους που θα συμπληρώνει εκείνη των εκπαιδευτικών. Ο Σύλλογος δεν μπορεί να επηρεάσει τον παράγοντα της Οικογένειας ως θεσμός, αλλά ίσως μπορούν να το κάνουν μεμονωμένα όσοι εκπαιδευτικοί διδάσκουν στον μαθητή με ΧΣΕΧΕΕΑ. Αυτό σημαίνει ότι δε δίνεται βαρύτητα στη στήριξη της Οικογένειας. Ακόμη, όσο αφορά τον παράγοντα του Σχολείου- Εκπαιδευτικού κατά τη γνώμη τους ούτε ο διευθυντής ούτε ο Σύλλογος είναι σε θέση να δράσει, αφενός γιατί σχετίζεται με θέματα κεντρικής διοίκησης και αφετέρου διότι το όλο πλαίσιο δεν θέτει υψηλούς στόχους για τους εκπαιδευτικούς. Για αυτή την περίπτωση φαίνεται ότι οι σχέσεις διευθυντή- εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικών με εκπαιδευτικούς είναι αμφίρροπες, καθώς υπάρχει ο φόβος να μη δημιουργηθούν προστριβές μέσα από την «προσβολή» στο έργο κάποιου εκπαιδευτικού. Τέλος, δεν φαίνεται να προβαίνουν σε ενέργειες για τους παράγοντες των Παρεών Συνομηλικών και της Νοημοσύνης (Γνωστικής και Συναισθηματικής).

Όσο αφορά το **πέμπτο ερευνητικό ερώτημα για το ποιες είναι οι αντιλήψεις των διευθυντών σχετικά με τον ρόλο των ΤΠΕ ως εργαλείο κινητοποίησης και μαθησιακής υποστήριξης των μαθητών με ΧΣΕΧΕΕΑ** οι διευθυντές αν και αποδέχονται ότι οι ΤΠΕ συμβάλλουν στη διαδικασία, εντούτοις αναδεικνύεται ότι τις κατανοούν επιφανειακά.

Ειδικότερα, στηρίζονται σε απλουστευμένες προσωπικές θεωρίες ως προς τις ΤΠΕ, που δε συνάδουν με τη βιβλιογραφία, καθώς οι ΤΠΕ είναι για τους ίδιους μέσο προβολής και αναζήτησης και όχι εργαλείο μάθησης. Με άλλα λόγια, η σημασία των ΤΠΕ για εννοιολογική αλλαγή, βελτίωση των νοητικών στρατηγικών, ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων και γνωστικής ευελιξίας δεν υφίσταται, ενώ η σύνδεσή τους με την καθημερινή ζωή είναι περιορισμένη. Επίσης, αποδέχονται άκριτα ότι η χρήση τους στη μαθησιακή διαδικασία αυτόματα μετασχηματίζει τον ρόλο του μαθητή, αναπτύσσει την κριτική σκέψη και την ανάληψη πρωτοβουλιών, ενώ ο μαθητής με ΧΣΕΧΕΕΑ αποκομίζει τα οφέλη της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη ο πιθανός περιφερειακός ρόλος του στην ομάδα. Παράλληλα, θεωρούν ότι ο μαθητής με ΧΣΕΧΕΕΑ αναπτύσσει την ικανότητα του Ψηφιακού Εγγραμματισμού με γνώμονα τις λειτουργικές δεξιότητες που αφορούν τη χρήση του υπολογιστή ως προς τα προγράμματα και τα εξαρτήματα του, ενώ αγνοούνται οι δομικές και στρατηγικές δεξιότητες που σχετίζονται η πρώτη με την ικανότητα της χρήσης των (νέων) δομών και η δεύτερη με τη χρήση των πληροφοριών μέσω της ενεργής αναζήτησης πληροφοριών, της ικανότητα της κριτικής ανάλυσης των διαθέσιμων πληροφοριών και της συνεχούς αναζήτησης πληροφοριών σχετικά με εργασία ή την προσωπική ζωή του ατόμου. Μάλιστα, προτείνουν γενικές εφαρμογές ΤΠΕ, που δεν εξειδικεύουν στους μαθητές με ΧΣΕΧΕΕΑ.

Επιπρόσθετα, κρίνουν θετική τη συμβολή των ΤΠΕ ως προς τους παράγοντες της Γνωστικής Νοημοσύνης, της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, της Αυτορρυθμιζόμενης Μάθησης, του Τόπου διαμονής και των Παρεών Συνομήλικων. Συγκεκριμένα, όσο αφορά τη Γνωστική Νοημοσύνη αναφέρονται γενικά σε εξατομικευμένα προγράμματα λαμβάνοντας υπόψη τα ατομικά χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή ενώ για τη Συναισθηματική Νοημοσύνη θεωρούν ότι αναπτύσσεται μέσα από ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες. Οι διαφορετικές και ανολοκλήρωτες απόψεις που σημειώθηκαν πιθανόν να υποδηλώνουν άγνοια για το θέμα ή να βασίζονται σε δικές τους προσωπικές θεωρίες. Στη συνέχεια, για την Αυτορρυθμιζόμενη Μάθηση, οι διευθυντές έδωσαν έμφαση στο ατομικό στοιχείο και στην ευθύνη του ίδιου του μαθητή για τη μάθηση του με τη χρήση ΤΠΕ, χωρίς, όμως αναφορές που να δείχνουν βαθύτερη κατανόηση της έννοιας. Και εδώ οι απόψεις τους μπορεί να βασίζονται σε προσωπική τους θεωρία ή στην ανάγκη να αποκρύψουν άγνοια που φοβούνται ότι θα τους εξέθετε. Έπειτα, σχετικά με τον Τόπο Διαμονής σημειώνουν την ευελιξία των ΤΠΕ που αντισταθμίζει τις ελλείψεις που συναντώνται σε σχολεία που βρίσκονται σε γεωγραφικά απομακρυσμένες περιοχές μέσα από δραστηριότητες σε δεδομένα αυθεντικής μάθησης, στα οποία δεν έχουν πρόσβαση οι μαθητές, όπως την επίσκεψη σε ένα μουσείο (Βακαλούδη,

2003). Τέλος, σχετικά με τις Παρέες Συνομήλικων θεωρούν ότι οι ΤΠΕ συμβάλλουν στην ανάπτυξη θετικών σχέσεων μέσω της διεκπεραίωσης ομαδικών δραστηριοτήτων.

Επίσης, θετική κρίνεται η συμβολή των ΤΠΕ υπό προϋποθέσεις ως προς τους παράγοντες των Κινήτρων, της Οικογένειας, του Σχολείου-Εκπαιδευτικού και της Μητρικής Γλώσσας. Σαφέστερα, όσο αφορά τα Κίνητρα σημαντικό ρόλο διαδραματίζει ο ρόλος του εκπαιδευτικού και ο τρόπος που διεξάγει το μάθημα. Οι απαντήσεις των διευθυντών συμπεριλαμβάνουν ορισμένα χαρακτηριστικά από το μοντέλο κινήτρων ARCS του Keller που σχετίζονται με την Προσοχή, την Εμπιστοσύνη και την Ικανοποίηση είτε άμεσα είτε έμμεσα αλλά όχι και τη Συνάφεια, χαρακτηριστικά της οποίας συνδέονται με τη θεωρία των στόχων επίτευξης και της Κοινωνιο-Γνωστικής Θεωρίας του Bandura για τα πρότυπα. Ορισμένες εφαρμογές που προτείνουν ως προς τις ΤΠΕ σχετίζονται με την οπτικοποίηση του θέματος, προκειμένου να διατηρήσουν την Προσοχή του μαθητή, το λογισμικό «hot potatoes» για ανατροφοδότηση, χωρίς όμως να αναφέρεται το χαρακτηριστικό της Εμπιστοσύνης και κάποια συσχέτιση με τη θεωρία των αιτιακών αποδόσεων (Weiner, 1985), η δημιουργία «portfolio», χωρίς να αναφέρεται το χαρακτηριστικό της Ικανοποίησης, ενώ καμία εφαρμογή δεν είχε κοινά με το χαρακτηριστικό της Συνάφειας. Ακόμη, δεν μπόρεσαν να συνδυάσουν τις ΤΠΕ με τη αυτο-διαχειριζόμενη συμπεριφορά (Deci & Ryan, 2000· Ryan & Deci, 2000), παρά το γεγονός ότι αναφέρθηκαν στα παιχνίδια τα οποία την ενισχύουν. Στη συνέχεια, σχετικά με τον παράγοντα της Οικογένειας απαραίτητες προϋποθέσεις είναι η συνεργασία με τους γονείς και η ανάγκη για γονική εμπλοκή στο σπίτι, προκειμένου οι ΤΠΕ να χρησιμοποιηθούν εκπαιδευτικά με επιτυχημένο τρόπο. Έπειτα, ο παράγοντας Σχολείο-Εκπαιδευτικός προϋποθέτει α) την ύπαρξη εξοπλισμού, σχετικά με τον οποίο, όμως, πολλοί διευθυντές εξέφρασαν τα παράπονα τους, β) την κριτική χρήση των ΤΠΕ από τον εκπαιδευτικό και γ) την επιμόρφωσή τους, ειδάλλως οι καινοτομίες των ΤΠΕ δε θα αξιοποιηθούν στον μέγιστο βαθμό. Αν δε ληφθούν, μάλιστα, υπόψη οι δυο τελευταίοι παράγοντες, οι ΤΠΕ θα περιοριστούν σε μια επιφανειακή χρήση, ως μέσο προβολής και αναζήτησης. Το ζήτημα, εδώ, είναι ότι οι διευθυντές αναγνωρίζουν ότι οι ΤΠΕ μπορούν να ενισχύσουν ανώτερες γνωστικές λειτουργίες, αλλά δε γνωρίζουν πως. Η απουσία γνώσης των διευθυντών ως προς τις ΤΠΕ φαίνεται και από το γεγονός ότι μόνο ένας στους 15 αναφέρεται στα χαρακτηριστικά: Περιεχόμενο, Παιδαγωγική και Τεχνολογία του μοντέλου Τεχνολογικής Παιδαγωγικής Γνώσης Περιεχομένου (TPACK) των Mishra & Koehler (2008), χωρίς ωστόσο να εξειδικεύει στις συνδέσεις, αλληλεπιδράσεις, πλεονεκτήματα και περιορισμούς ανάμεσα στα τρία στοιχεία με σκοπό την αποτελεσματική διδασκαλία (Mouza

& Karchmer-Klein, 2013). Γεννάται, επομένως, το ερώτημα γιατί οι διευθυντές ως επί το πλείστον επιμένουν ότι γνωρίζουν τις ΤΠΕ, ενώ αυτό δε συμβαίνει; Μήπως αυτός είναι και ένας λόγος και γι αυτό δεν τις προωθούν διεξοδικά; Ακόμη, προϋπόθεση αποτελεί και ο επανασχεδιασμός του Αναλυτικού Προγράμματος (Α.Π.) Σπουδών και η αντιμετώπιση του παράγοντα του χρόνου, αλλά αυτά τα χαρακτηριστικά αφορούν την κεντρική διοίκηση, οπότε οι διευθυντές μένουν αμέτοχοι. Τέλος για τον παράγοντα της Μητρικής Γλώσσας προϋπόθεση αποτελεί η αντιμετώπιση της έλλειψης λογισμικών και της δυσκολίας στην επικοινωνία, αλλά και σε αυτό μένουν αδρανείς.

Στον αντίποδα, ορισμένοι διευθυντές απορρίπτουν τους παράγοντες της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, του Τόπου διαμονής και των Παρεών Συνομήλικων. Η πρώτη απόρριψη ίσως είναι αποτέλεσμα της άγνοιας ως προς την έννοια, η δεύτερη αναδεικνύει άλλους παράγοντες πιο σημαντικούς σύμφωνα με τους διευθυντές από τον ίδιο τον τόπο, όπως ο ρόλος του εκπαιδευτικού, τα κίνητρα και η νοημοσύνη του παιδιού, η κουλτούρα της οικογένειας και η αποδοχή του σχολείου από την τοπική κοινωνία, και η τρίτη οφείλεται στο γεγονός ότι οι μαθητές χρησιμοποιούν την τεχνολογία για να επικοινωνήσουν και σπάνια κατά τη διαδικασία της μάθησης. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί η δήλωση ειλικρινούς άγνοιας εκ μέρους ορισμένων διευθυντών για τη συσχέτιση Αυτορρυθμιζόμενης Μάθησης και ΤΠΕ.

Ως προς το έκτο ερευνητικό ερώτημα και κατά πόσο οι διευθυντές δραστηριοποιούνται προς την ένταξη των ΤΠΕ ως εργαλείο κινητοποίησης και μαθησιακής υποστήριξης των μαθητών με ΧΣΕΧΕΕΑ αναδεικνύεται ο επικουρικός τους ρόλος. Συγκεκριμένα, ασχολούνται με την υλικοτεχνική υποδομή και διαδικαστικά ζητήματα, που αφορούν την παροχή του εξοπλισμού και τη συνεργασία με εξωτερικούς φορείς (σχολική επιτροπή, τοπική κοινωνία), προς εξασφάλιση του τεχνολογικού εξοπλισμού (Yee ,2000). Ακόμη, δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν την τεχνολογία θεωρώντας τους εαυτούς τους γνώστες στην καθημερινή τους χρήση για γραφειοκρατικά θέματα. Αντίστοιχα, ενστερνίζονται τη φιλοσοφία ότι οι ΤΠΕ αποτελούν καινοτομία στα σχολεία και στηρίζουν το όραμα του σχολείου για μια ποιοτική μάθηση (Yee ,2000), αλλά δεν φαίνεται να αναλαμβάνουν ενεργή δράση, λαμβάνοντας υπόψη τις παιδαγωγικές αρμοδιότητες του ρόλου τους ως διευθυντές. Με άλλα λόγια κανένας διευθυντής δε δήλωσε ότι: α) ενθαρρύνει και στηρίζει τους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, β) συνεργάζεται μαζί τους αλλά και τους γονείς των μαθητών για τις ενέργειες που το σχολείο θα προβεί και

γ) φροντίζει για την κατάλληλη οργάνωση με σκοπό να μην υπάρξουν τυχόν προβλήματα (Yee,2000 · Πασιαρδής, 2014).

Έτσι, για τους διευθυντές την αποκλειστική ευθύνη για τη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση την έχει ο εκπαιδευτικός, όπως και την επαγγελματική του ανάπτυξη προς αυτές, βασιζόμενοι προφανώς σε μεταβλητές του ιστορικού των εκπαιδευτικών όπως ηλικία, ακαδημαϊκά προσόντα, παιδαγωγική ικανότητα ΤΠΕ και προσανατολισμός προς προοδευτικές παιδαγωγικές (Law and Chow 2008, όπ, αναφ. στο Karasavvidis & Kollias, 2017), αντιλήψεις για την αξία των ΤΠΕ στη διδασκαλία και μάθηση (Baggott la Velle et al., 2004 · Dexter et al. 1999 · Eteokleous 2008 · Mueller et al. 2008 · Van Braak et al. 2004 · Ward and Parr 2010, όπ. αναφ. στο Karasavvidis & Kollias, 2017), συναισθήματα αποτελεσματικότητας σε σχέση με τη χρήση ΤΠΕ (Eteokleous 2008 · Mueller et al., 2008 · Prestridge 2012 · Wood et al. 2005, όπ. αναφ. στο Karasavvidis & Kollias, 2017), καθώς και πεποιθήσεις για τη διδασκαλία και τη μάθηση (Hermans et al., 2008 · Van Braak et al., 2004, όπ. αναφ. στο Karasavvidis & Kollias, 2017).

Ακόμη, ως προς το **έβδομο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τους παράγοντες που βοηθούν ή εμποδίζουν ως προς τη δραστηριοποίηση τους** οι διευθυντές στρέφονται αρχικά στην υποδομή (Eteokleous 2008 · Granger et al. 2002 · Norris et al. 2003, όπ. αναφ. στο Karasavvidis & Kollias, 2017), η οποία σχετίζεται με τη χρηματοδότηση της κεντρικής διοίκησης ή τις χορηγίες. Και εδώ φαίνεται το αίσθημα της απογοήτευσης και η αδράνεια, καθώς περιμένουν τις εξελίξεις και δεν παίρνουν πρωτοβουλίες να βελτιωθεί η κατάσταση. Ακόμη, είτε παραδέχονται ότι είναι γνώστες των ΤΠΕ, είτε όχι, δεν αντιλαμβάνονται τον δικό τους ρόλο προς την προώθηση των ΤΠΕ με αποτέλεσμα να μην οργανώνονται συστηματικά, ώστε οι εκπαιδευτικοί να έχουν συνεχή τεχνική υποστήριξη (Hayes 2007 · Penuel et al. 2007, όπ. αναφ. στο Karasavvidis & Kollias, 2017) μέσω παραδείγματος χάρη του εκπαιδευτικού Πληροφορικής, να τους εξασφαλίζεται ο χρόνος προγραμματισμού και πειραματισμού (Clouse and Alexander 1997 · Snoeyink and Ertmer 2001, όπ, αναφ. στο Karasavvidis & Kollias, 2017) μέσω αλλαγών στο πρόγραμμα, και να συνεργάζονται με άλλους εκπαιδευτικούς (Cuban 2013 · Sandholtz and Reilly 2004, όπ. αναφ. στο Karasavvidis & Kollias, 2017), μέσω μιας συνεργατικής κουλτούρας. Επίσης, δεν αναλαμβάνουν πρωτοβουλία για την κατάρτιση εκπαιδευτικών στη χρήση ΤΠΕ στην εκπαίδευση (Eteokleous 2008, όπ, αναφ στο Karasavvidis & Kollias, 2017), παρόλο που η νομοθεσία προωθεί τα επιμορφωτικά προγράμματα την ευθύνη της οργάνωσης των οποίων την έχει ο διευθυντής (αριθ. 105657/2002 (ΦΕΚ 1340,τ.Β´άρθρο 30). Φυσικά, υποστηρίζεται και η θέση

ότι μπορεί ο διευθυντής να επιδιώκει να γίνουν δράσεις αλλά να μη βρίσκει την αναμενόμενη ανταπόκριση από τους εκπαιδευτικούς. Βέβαια, η έλλειψη διάθεσης μπορεί να αντιμετωπιστεί με την κατάλληλη επιχειρηματολογία, αν ο διευθυντής καταφέρει να τους πείσει, είτε με την υποβολή απαίτησης προς τους εκπαιδευτικούς, αλλά δεν την προτιμούν οι διευθυντές, για να μη διαταραχθούν οι σχέσεις και το επικοινωνιακό κλίμα. Ακόμη, τίθεται ο προβληματισμός ότι η επαγγελματική ανάπτυξη είναι για μερικούς διευθυντές προϋπόθεση κατοχύρωσης θέσης, άρα οι ίδιοι και οι εκπαιδευτικοί θα ασχοληθούν με σεμινάρια, όχι για την επαγγελματική τους ανέλιξη και τη διευκόλυνση της εργασίας τους, αλλά εξαιτίας του φόβου της αξιολόγησης που τη συνδέουν με πιθανή απόλυση.

Τέλος, όσο αφορά το **όγδοο ερώτημα για τους παράγοντες (όραμα, συμπερίληψη, συνεργασία με γονείς, επαγγελματική ανάπτυξη, συνεργασία με την τοπική κοινότητα) που επηρεάζουν τις αντιλήψεις των διευθυντών ως προς την υποστήριξη των μαθητών με ΧΣΕΧΕΕΑ** συμπεραίνεται μια αποστασιοποιημένη στάση με την ταυτόχρονη έλλειψη πρωτοβουλιών. Πιο αναλυτικά, ενώ τα οράματα των διευθυντών ποικίλουν («σχολείο για όλους», ψυχολογική ευημερία των μαθητών, ανάγκη για συνεχείς επιμορφώσεις, βελτίωση των υποδομών, εκσυγχρονισμός του σχολείου, «σχολείο ανοιχτό στην κοινωνία», καλές διαπροσωπικές σχέσεις και συνεργασία) οι μαθητές με ΧΣΕΧΕΕΑ είναι απόντες χωρίς να αναφέρονται εξειδικευμένες δράσεις, παρόλο που οι διευθυντές θεωρούν ότι τα χαρακτηριστικά που προτείνουν επιδρούν θετικά έμμεσα σε αυτούς τους μαθητές. Ακόμη, οι περισσότεροι διευθυντές αναγνωρίζουν τη σημασία της συμπερίληψης, αλλά δεν αναλαμβάνουν κάποιο μερίδιο ευθύνης και τοποθετούν τη συμπερίληψη σε πλαίσιο τάξης-εκπαιδευτικού. Επίσης, όσο αφορά τη συνεργασία με την οικογένεια οι διευθυντές αναπτύσσουν τεχνικές επικοινωνίας με τους γονείς χωρίς να αναλάβουν πρωτοβουλία να αναπτύξουν πιο ουσιαστική σχέση με τους γονείς, αλλά τηρούν αποστάσεις. Επιπροσθέτως, δεν αναλαμβάνουν πρωτοβουλία για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών την οποία θεωρούν αποκλειστική ευθύνη του εκπαιδευτικού. Τέλος, παρόλο που οι δράσεις της τοπικής κοινότητας έχουν για ίδιους έμμεσο αντίκρισμα όσο αφορά τους μαθητές με ΧΣΕΧΕΕΑ, δε φάνηκε να αναλαμβάνουν κάποιο ρόλο, προκειμένου να δημιουργήσουν στρατηγικές συμμαχίες και συνεργασίες με τους φορείς της. Με βάση την τελευταία θέση γεννάται εδώ το ερώτημα αν τα σχολεία είναι όντως ανοιχτά στην κοινωνία.

Εν κατακλείδι, η έρευνα αποπειράται να διερευνήσει τις αντιλήψεις των διευθυντών σχετικά με την ένταξη των ΤΠΕ στη σχολική εργασία ως εργαλείο ενεργοποίησης κι

εμπλοκής των ακαδημαϊκά αδύναμων μαθητών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Συμπεραίνεται ότι οι διευθυντές με γνώμονα προσωπικές τους θεωρίες για τη μάθηση και την κινητοποίηση, αντιλαμβάνονται ότι οι ΤΠΕ βοηθάνε με πολλούς τρόπους αλλά αναγνωρίζουν περιορισμένους μόνο τρόπους (πχ. μέσο προβολής και αναζήτησης, μέσο ενεργής συμμετοχής του μαθητή, μέσο ομαδοσυνεργατικής μεθόδου) και μάλιστα συχνά όχι αυτούς που επιφέρουν τα μεγαλύτερα μαθησιακά οφέλη. Η άκριτη αποδοχή ότι οι ΤΠΕ λειτουργούν ως «από μηχανής θεός» που αυτόματα βελτιώνουν τη χαμηλή σχολική επίδοση υποδηλώνει την επιφανειακή ερμηνεία που τις προσδίδουν οι διευθυντές. Καθώς και οι ίδιοι αντιλαμβάνονται μάλλον ότι δε γνωρίζουν την πραγματική αξία των ΤΠΕ δε συμμετέχουν και δε αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες τόσο προς τη σχολική μονάδα όσο και προς τον ίδιο τους τον εαυτό για την αντιμετώπιση της δικής τους έλλειψης γνώσης ίσως και λόγω έλλειψης διάθεσης. Γι αυτό, θεωρούν ότι την αποκλειστική ευθύνη την έχει ο εκπαιδευτικός και ο τρόπος που διεξάγει το μάθημα καθώς και το εκπαιδευτικό σύστημα (υποδομές, ΑΠ). Ακόμη, αντιλαμβάνονται το σχολικό πλαίσιο ως ιεραρχικό, στο οποίο ο καθένας έχει τις δικές του αρμοδιότητες και σε αυτές των διευθυντών η προώθηση των ΤΠΕ επιτυγχάνεται επιφανειακά, συνήθως μέσα από την ενασχόλησή τους με την υλικοτεχνική υποδομή και διαδικαστικά ζητήματα και όχι μέσα από την ανάληψη πρωτοβουλιών με οργανωμένες δράσεις. Συνολικά, η κατηγορία των μαθητών με ΧΣΕΧΕΕΑ είναι γνωστό ότι είναι υπαρκτή, αλλά οι διευθυντές ή δεν το βλέπουν ή αισθάνονται αδύναμοι να φέρουν σε πέρας το έργο της βελτίωσης της απόδοσης των μαθητών αυτών, που αποτυγχάνουν εξαιτίας ενός συνδυασμού παραγόντων που κάνουν συχνά το σχολείο να είναι ένα μέρος χωρίς νόημα για αυτούς. Γι αυτό, άλλωστε, τους αντιμετωπίζουν ως μεμονωμένες περιπτώσεις, μη έχοντας μια συνολική στόχευση και οργάνωση της δράσης του σχολείου, λαμβάνοντας υπόψη ζητήματα, όπως την ανάπτυξη ενός οράματος που να συμπεριλαμβάνει αυτούς τους μαθητές, την υιοθέτηση συμπεριληπτικής κουλτούρας, την ανάγκη για καλές διαπροσωπικές σχέσεις και συνεργασία με τους γονείς, την ανάγκη για επαγγελματική ανάπτυξη των ίδιων και των εκπαιδευτικών, τη συνεργασία με την τοπική κοινότητα. Είναι πολύ πιθανό οι διευθυντές να αισθάνονται ότι δεν μπορούν να αναστρέψουν την κατάσταση (αίσθημα «disempowerment») είτε λόγω συγκεντρωτικού συστήματος και έλλειψης αυτονομίας, είτε λόγω άγνοιας θεωριών μάθησης και κινητοποίησης με τη χρήση ΤΠΕ ή μη, καθώς οι δικές τους προσωπικές θεωρίες δεν προσφέρουν τρόπους αντιμετώπισης. Σε βαθύτερη ανάλυση το αδιέξοδο αυτό μπορεί να αποτελεί απόρροια της απουσίας παιδαγωγικού διαλόγου, τον οποίο το εκπαιδευτικό μας σύστημα δεν προωθεί και δεν υποστηρίζει. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα των Πανεπιστημίων, τα οποία διαρκώς παρουσιάζονται ως «ειδήμονες της γνώσης» - άποψη που

υποστηρίζει και το Υπουργείο Παιδείας - παρά ως συμμετοχοί σε ένα ευρύτερο δίκτυο διαλόγου, στο οποίο θα λαμβάνονται υπόψη οι αντιλήψεις των διευθυντών και των εκπαιδευτικών. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μη δημιουργείται νέα γνώση που αφορά στη μάθηση και τη διδασκαλία μέσα από συμφωνίες δράσης, οι οποίες δοκιμάζονται, συζητούνται και βελτιώνονται.

7^ο Κεφάλαιο: Προτάσεις

Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζονται σκέψεις και πιθανές κατευθύνσεις για περαιτέρω μελέτες και ερευνητικά εγχειρήματα στο μέλλον.

Αρχικά, με την παρούσα έρευνα αποπειράθηκε η συμβολή σε ένα ερευνητικό κενό, ωστόσο, θα ήταν συνετό να χρησιμοποιηθούν και άλλες πηγές και μέθοδοι συλλογής υλικού, προκειμένου να εξασφαλιστεί μεγαλύτερη εγκυρότητα. Για παράδειγμα, τα δεδομένα των συνεντεύξεων θα μπορούσαν να διασταυρωθούν με δεδομένα από παρατηρήσεις ή να επαναληφθεί η έρευνα σε μεταγενέστερο χρόνο ή παρθούν συνεντεύξεις για τον ρόλο του διευθυντή από εκπαιδευτικούς, γονείς, μαθητές. Ακόμη, με βάση τους άξονες της συνέντευξης, θα μπορούσε να δομηθεί και να κατασκευαστεί ένα ερωτηματολόγιο σχετικά με τις αντιλήψεις του διευθυντή ως προς την ένταξη των ΤΠΕ στη σχολική εργασία ως εργαλείο ενεργοποίησης κι εμπλοκής των μαθητών με ΧΣΕΧΕΕΑ.

Θα μπορούσε ακόμη να μελετηθεί σε άλλη έρευνα ο τρόπος θέσπισης νόμων και προεδρικών διαταγμάτων που σχετίζονται με την εκπαίδευση, αν είναι, δηλαδή, εσωτερικός ή υιοθετείται-επηρεάζεται από άλλες χώρες προσαρμοσμένος ή μη στα ελληνικά δεδομένα και συγκεκριμένα αν λαμβάνονται υπόψη ή όχι πρακτικά ζητήματα που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές σχολικής μονάδας σχετικά με τους μαθητές με ΧΣΕΧΕΕΑ. Επίσης, άλλες έρευνες θα μπορούσαν να εστιάσουν στην ανάγκη για προετοιμασία διεξαγωγής του μαθήματος και τον περιορισμένο χρόνο που έχουν οι εκπαιδευτικοί σε συνδυασμό με την ικανοποίηση που λαμβάνουν. Ακόμη, σημαντική είναι και η διερευνητική και συγκριτική αποτίμηση εκπαιδευτικών συστημάτων άλλων χωρών που πιθανόν να ισχύει η επιλογή των εκπαιδευτικών από τον διευθυντή για τη στελέχωση της σχολικής μονάδας, η λειτουργία τριθέσιων σχολικών μονάδων ((Α-Β-Γ) μαζί και (Δ-Ε-ΣΤ)) και η κατηγοριοποίηση του σχολείου με βάση το επίπεδο και όχι την ηλικία, ως αντισταθμιστικές πολιτικές για τη βελτίωση της χαμηλής σχολικής επίδοσης.

Παρεμπιπτόντως, θα ήταν χρήσιμο να ληφθεί υπόψη από την κεντρική διοίκηση η λειτουργία του θεσμού του ψυχολόγου, η έλλειψη χρόνου προετοιμασίας του εκπαιδευτικού σχετικά με τις ΤΠΕ, και η δυσλειτουργία των τμημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας, καθώς η αναφορά των διευθυντών στη φοίτηση των μαθητών ΧΣΕΧΕΕΑ σε τμήματα ένταξης, αφού δεν έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι αντιφατικό. Ακόμη, προς τη Δημόσια Διοίκηση θα μπορούσαν να υπολογιστούν οι προτάσεις των διευθυντών για τη συμβολή της ευρύτερης

κοινότητας προς την υποστήριξη μαθητών με ΧΣΕΧΕΕΑ (πχ απογευματινά δωρεάν μαθήματα από τον Δήμο).

Τελικά, το ζήτημα της χαμηλής σχολικής επίδοσης είναι πολυπαραγοντικό όχι μόνο ως προς τις αιτίες που το προκαλούν, αλλά και ως προς την αντιμετώπιση του. Όσο αφορά τους διευθυντές, ακόμη και αν έχουν τα απαραίτητα προσόντα μέσω κατάρτισης (πχ μεταπτυχιακά, διδακτορικά, 2^ο πτυχίο σεμινάρια ΤΠΕ) παραμένουν αδρανείς. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι κανείς τους δεν προωθεί την ομαδική ηγεσία καθώς και τη διοίκηση από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (Πασιαρδής, 2012 · Πασιαρδής, 2014), παρά τη μετεκπαίδευσή ορισμένων στην Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Το ζήτημα αυτό θα μπορούσε να αποτελέσει ζήτημα μελλοντικής έρευνας. Μάλιστα, θα μπορούσε να διερευνηθεί σε συνάρτηση με την περιορισμένη αυτονομία που δίνει το εκπαιδευτικό σύστημα στους διευθυντές.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αγγελίδης, Π. (2011). *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση.

Αλεξανδρή, Ε. & Παρασκευά, Φ. (2011). Σχεδιασμός και αξιολόγηση στρατηγικών ανάπτυξης κινήτρων σε συνεργατικά περιβάλλοντα μάθησης με την υποστήριξη της τεχνολογίας. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 4(1-3), 61-75.

Allen, V., MacCann, C., Matthews, G., Roberts, R. (2014). Emotional intelligence in education: From pop to emerging science. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *Educational psychology handbook series. International handbook of emotions in education* (p. 162–182). Routledge/Taylor & Francis Group.

Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.

Anderson, R., & Dexter, S. (2005). School technology leadership: An empirical investigation of prevalence and effect. *Educational Administration Quarterly*, 41(1), 49–82.

Ανδρέου, Α. (1999). *Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και της Σχολικής Μονάδας*. Αθήνα: Νέα Σύνορα - Α. Λιβάνη. Sparks, 1998.

Angelides, P., & Ainscow, M. (2000). Making sense of the role of culture in school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 11 (2), 145-163.

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.

Aremu, A. O. (2000). Impact of home, school, and government on primary school pupils academic performance. *The Exceptional Child*, 5, (1), 106-110.

Asikhia, O. (2010). Students and Teachers' Perception of the Causes of Poor Academic Performance in Ogun State Secondary Schools [Nigeria]: Implications for Counselling for National Development, *European Journal of Social Sciences*, 13(2), 231-234.

Ασκούνη, Ν. (2007). *Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης: Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο*. ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών: Αθήνα.

Βακαλούδη, Α. (2003). *Διδάσκοντας και μαθαίνοντας με τις Νέες Τεχνολογίες Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Πατάκη.

Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4, 359-373.

Bartosh, O. (2003), *Enviromental education: Improving student achievement*, Doctoral Thesis, Olympia, Washington: The Evergreen State College.

Βασιλούδης, Ι. (2014), *Στάσεις που προάγουν την υγεία, διατροφική συμπεριφορά και σχολική επίδοση των μαθητών: συγχρονική μελέτη σε μαθητές της 5ης και 6ης Δημοτικού και σε μαθητές λυκείου στην Ελλάδα*, Διδακτορική Διατριβή, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.

Benjamin, A. (2005). *Differentiated Instruction using technology: A guide for middle and high-school teachers*, N.Y.: Routledge.

Black, W.R., & Simon, M.D. (2014). Leadership for All Students: Planning for More Inclusive School Practices. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 9(2), 153-172.

- Booth, T. & Ainscow, M. (1998). *From them to us: an international study of inclusion in education*. London and New York: Routledge.
- Boscardin, M., & Jacobson, S. (1997). The inclusive school: Integrating diversity and solidarity through community-based management. *Journal of Educational Administration*, 35(5), 466–476.
- Βοσνιάδου, Σ. (1998). *Η εγκατάλειψη του σχολείου*. Εκδόσεις: Gutenberg Βοσνιάδου, Σ. (2001). *Πώς μαθαίνουν οι μαθητές*. ΔΙΕΘΝΕΣ ΓΡΑΦΕΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΗΣ UNESCO.
- Βοσνιάδου, Σ. (2006). *Σχεδιάζοντας Περιβάλλοντα Μάθησης Υποστηριζόμενα από τις Σύγχρονες Τεχνολογίες*. Αθήνα: Gutenberg.
- Βουγιούκας, Κ. (2011). Μια έρευνα γύρω από την προσωπική θεωρία και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. *Μέντορας*, 13, 146-164.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101.
- Brophy, J. (1998). *Motivating students to learn*. Boston: Allyn & Bacon.
- Buckingham, D. & Scanlon, M. , (2005), *Selling learning: Towards a Political Economy of Edutainment Media, Media, Culture and Society* © 2005, *SAGE Publications (London, Thousand Oaks & New Delhi)*, 27(1), 41-58.
- Cho, J. , Rios, F., Trent, A. , Mayfield, K. (2012). Integrating Language Diversity into Teacher Education Curricula in a Rural Context: Candidates Developmental Perspectives and Understandings. *Teacher education Quarterly*, 63-85.
- Christenson, S.L. (2004). The family-school partnership: An opportunity to promote the learning competence of all students. *School Psychology Review*, 33 (1), 83- 104.
- Cibulka, J., & Nakayama, M. (2000). *The creation of high performance schools through organizational and individual learning: A practitioner's guide to learning communities*. National partnership for excellence and accountability in teaching.
- Coates, D. & Humphreys, B. R. (2004). No Significant Distance between Face-to-face and Online Instruction: Evidence from Principles of Economics. *Economics of Education Review*. 23 (6), 533-546.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cotton, K. & Wikelund, K. R. (1989), Parent Involvement in Education, *School Improvement Research Series*, 3(6).
- Cox, M.J. & Marshall, G. (2007) Effects of ICT: do we know what we should know? *Education and Information Technologies*, 12(2), 59–70.
- Cummins, J. (1981b). The role of primary language development in promoting educational success for language minority children. *Review of Educational Research*, 49 (2), 222-251.
- Daft, R. L., & Lengel, R. H. (2000). *Fusion leadership: Unlocking the subtle forces that change people and organizations*. Berrett-Koehler Publishers.
- Day, D.V., & Harrison, M.M. (2007). A multilevel, identity-based approach to leadership development. *Human Resource Management Review*, 17(4), 360-373.
- Deci, E.L., Ryan, R.M. (2000). The ‘what’ and ‘why’ of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.

- Delgado-Gaitan, C. (2001). *The power of community*. Boulder, CO: Rowman & Littlefield.
- Desforges, C. & Abuchaar, A. (2003). *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievements and Adjustment: A Literature Review, Research report 433*. London: DfES.
- Δερμιτζάκη, Ε. (2017). *Προάγοντας τις δεξιότητες των μαθητών να μαθαίνουν- Ανάπτυξη της αυτό-ρυθμιζόμενης μάθησης*. Αθήνα: Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.
- Δημητρακοπούλου Α., (2004). *Οι Τεχνολογίες της πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας/Ινστιτούτο παιδαγωγικών Ερευνών και Μελετών, Αθήνα.
- Doyle, L. (2002). Leadership and inclusion: Reculturing for reform. *International Journal of Educational Reform*. 11(1), 38-63.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Ertmer, P. A. (2005). Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration? *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 25–39.
- Ευκλείδη, Α. (1995). *Ψυχολογία κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Flannery, D. J., Wester, K. L. & Singer, M. I. (2004), Impact of exposure to violence In school on child and adolescent mental health and behaviour, *Journal of Community Psychology*, 32, 559-573.
- Φλουρής, Γ. (2000). *Αναλυτικά προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση*. Αθήνα.
- Φορτούνη, Τ., Κομματάς, Ν., Αλεξανδράτος, Γ., Ράπτη, Α. (2006). *Οι χάρτες εννοιών στο σχολείο*. Αθήνα: Άτραπος
- Φύκαρης, Ι. (2002). *Τα Ολιγοθέσια Δημοτικά Σχολεία και Ελληνική Εκπαίδευση, Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*, Θεσσαλονίκη.
- Fullan, M. (1998). Breaking the bonds of dependency. *Educational Leadership*, 55 (7), 6-10.
- Fushs, T. & Woessmann, I., (2004). “Computers and Student Learning: Bivariate and Multivariate Evidence on the Availability and Use of Computers at Home and at School”, *CESifo Working Paper. No. 1321*. November. Munich
- Gardner, H., Kornbacher, M.L., & Wake, W.K. (1996). *Intelligence: multiple perspectives*. Fort Worth: Harcourt Brace.
- Gary, T. & Loxley, A.(2001).*Deconstructing special education and constructing inclusion*. BuckinghamPhiladelphia: OpenUniversityPress.
- Goleman, D. (1995), Emotional Intelligence: Why it can matter more than I.Q.* New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*, μετ. Άννα Παπασταύρου, Αθήνα: .Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman, D. (2010). *Emotional Intelligence: 10th anniversary edition; why it can matter more than IQ (10th ed.)*. New York: Random House Publishing Group.

Goodman, A. & Gregg, P. (2010) (eds) *Poorer children's educational attainment: how important are attitudes and behaviour?* (York, Joseph Rowntree Foundation).

Γούναρη, Ε. (2018). *Εργασιακό άγχος και επαγγελματική ικανοποίηση των αναπληρωτών εκπαιδευτικών: Απόψεις αναπληρωτών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της περιφερειακής ενότητας Χανίων*. ΕΑΠ: Πάτρα.

Grolnick, W.S., & Ryan, R.M. (1987). Autonomy in children's learning: an experimental and individual differences investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 890-898.

Grolnick, W.S., & Ryan, R.M. (1989). Parent styles associated with children's selfregulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 143-154.

Grolnick, W.S., Ryan, R.M., & Deci, E.L. (1991). The inner resources for school achievement: motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, 83, 508-517.

Hajisoteriou, C., & Angelides, P. (2014). Education policy for social justice in Cyprus: The role of stakeholders' values. *Education, Citizenship & Social Justice*, 9 (2), 157-170.

Halsey, P. A. (2005). Parent involvement in junior high schools: A failure to communicate. *American Secondary Education*, 34(1), 57-69.

Hartman J. H. (2002). *Metacognition in Learning and Instruction*, Kluwer Academic Publisher.

Hascher, T., (2010). Learning and Emotion: perspectives for theory and research. *European Educational Research Journal*, 9: 13-28.

Holloway, I., & Todres, L. (2003). The status of method: flexibility, consistency and coherence. *Qualitative Research*, 3(3), 345-357.

Holmberg, B. (2002). *Εκπαίδευση εξ αποστάσεως θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Έλλην.

Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M. (2005). Parents motivations for involvement in their children's education. In E. Patrikakou, R. Weissberg, S. Reeding & H. Walberg (ed.). *School – family partnerships for children's success*. New York: Teachers college press, 40-56.

Θεοφιλίδης, Χρ. (1994). *Ορθολογιστική Οργάνωση και Διοίκηση Σχολείου*. Λευκωσία: Αυτοέκδοση.

Imbrosciano, A., & Berlach, R. G. (2005). Teacher perceptions of the relationships between intelligence, student behaviour, and academic performance. In J. Hargis (Ed.), *Introduction to education: An anthology* (p. 519). Dubuque, IA: Kendall/Hunt Publishing Company.

Immordino-Yang, M.,H.(2011). Implications of affective and social neuroscience for educational theory. *Educational Philosophy and Theory*. 43,(1).

Isangedigh, A. J. (1988), Under achievement: an index of learner-environment mismatch. Nigeria *Journal of Educational Psychology*, 3(1), 220-226.

Jeamu L, Kim, Y. and Lee, Y. (2008). "A web-based program to motivate underachievers learning number sense", *International Journal of Instructional Media*, 35 (2), 185–194.

Jonassen, D. H. (2000). *Computers as mind tools for schools: Engaging Critical thinking*. New Jersey: Prentice-Hall. Inc.

- Jonassen D., Howland J., Marra R., Crismond D., (2011). *Ουσιαστική μάθηση με την Τεχνολογία*, Μετάφραση Μητροπούλου Β., Θεσσαλονίκη, εκδ. Μέθεξις.
- Jones, P., Forlin, C. & Gillies, A. (2013). The Contribution of Facilitated Leadership to Systems Development for Greater Inclusive Practices. *International Journal of Whole Schooling*, 9(1), 60-74.
- Καΐλα, Μ. (1995). *Η σχολική αποτυχία. Από την «Οικογένεια» του Σχολείου στο «Σχολείο» της Οικογένειας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Karasavvidis, I. & Kollias, V. (2017). Understanding Technology Integration Failures in Education: The Need for Zero-Order Barriers. *In: Reforms and Innovation in Education Implications for the Quality of Human Capital*. Springer.
- Κατσούλας, Κ., & Κεσσανίδης, Σ. (2012). Η αξιοποίηση των εργαλείων σχολιασμού και συζήτησης των wikis για τον εντοπισμό της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης με την ανάλυση αλληλεπίδρασης. Πρακτικά εργασιών 8ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση» της ΕΤΠΕ, Βόλος, 28-30 Σεπτεμβρίου 2012.
- Καψάλης, Α. (2004). *Αξιολόγηση και βαθμολογία στο δημοτικό σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Gutenberg.
- Keller, J. M. (1987). Development and use of the ARCS model of instructional design. *Journal of instructional development*, 10(3), 2-10.
- Keller, J. M. (2010). *Motivational design for learning and performance. The ARCS approach*. NY: Springer.
- Keller, J. M., & Kopp, T. W. (1987). An application of the ARCS Model of Motivational Design. *In C. M. Reigeluth (Ed.), Instructional theories in action: Lessons illustrating selected theories and models* (p. 289–320). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Keller, J. M., & Suzuki, K. (2004). Learner motivation and e-learning design: A motivationally validated process. *Journal of Educational Media*, 29(3), 229-239. Lee.
- Kennedy, M. M. (2010). Attribution error and the quest for teacher quality. *Educational Researcher*, 39(8), 591–598.
- Kentaro, T. (2011). *There are no Technology Shortcuts to Good Education*. Educational Technology Debate Exploring ICT and Hearing in Developing Countries.
- Khajehpour, M. (2011). Relationship between emotional intelligence, parental involvement and academic performance of high school students. *Procedia Social and Behavioral Sciences World Conference on Educational Sciences*, Bahcesehir University, Istanbul: Turkey, 1081-1086.
- Koehler, M. J., Mishra, P., & Cain, W. (2013). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? *Journal of Education*, 193 (3), 13-19.
- Κολίτσης, Ν. (2012). *Σχολική επίδοση και κοινωνική προέλευση: Η περίπτωση ενός ιδιωτικού και ενός δημόσιου γυμνασίου*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Kollias, V. (2015) *Academically weak students in computer supported inquiry learning: A case study*, 16th Bienial Conference EARLI, Limassol, Cyprus.
- Κόμης, Β., (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ., Σολομών, Ι., Σταμέλος, Γ. (2000). *Ανιχνεύοντας την επίδοση στην ελληνική εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Kotter, J. P. (2001). *What leaders really do*. Harvard Business School Publishing Corporation.

Κουϊμτζή, Ε. Α. (2006). *Παιδιά με χαμηλή επίδοση και παραπομπή σε διαγνωστικές υπηρεσίες: ακαδημαϊκοί και ψυχοκοινωνικοί παράγοντες*. Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη.

Κουτούζης, Μ. (2008). Ο σχεδιασμός – προγραμματισμός στις εκπαιδευτικές μονάδες. Στο Α. Αθανασούλα – Ρέππα, Α. Δακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, & Δ. Χαλκιάτης, *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, τ. Α', σσ. 51-69. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Κουτούζης, Μ. (2012). Διοίκηση – Ηγεσία – Αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας πεδίο εφαρμογής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο Π. Παπαδιαμαντάκη & Δ. Καρακατσάνη, (Επιμ.), *Σύγχρονα ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής. Αναζητώντας το νέο σχολείο*. Αθήνα: Επίκεντρο.

Kugelmass, J. & Ainscow, M. (2004). Leadership for inclusion: A comparison of international practices. *Journal of Research in special Educational Needs*, 4 (3), 133-141.

Kulik, J. A. (1994). "Meta-analysis Study of Findings on Computer-based Instruction". In: e. l. baker; h. f. o'neil. *Technology Assessment in Education and Training*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Kurland, H., Peretz, H., & Hertz-Lazarowitz, R. (2010). Leadership style and organizational learning: the mediate effect of school vision. *Journal of Educational Administration*, 48(1), 7-30.

Kythreotis, A., Pashiardis, P. and Kyriakides, L. (2010). 'The Influence of School Leadership Styles and School Culture on Students' Achievement in Cyprus Primary Schools'. *Journal of Educational Administration*, 48 (2), 218-240.

Κωνσταντίνου, Χ. (2007). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.

Κωνσταντίνου, Χ. & Πλειός, Γ. (1999). *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός: Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση*. Πρακτικά του Η' Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2011). *Μεταγνωστικές διεργασίες και αυτο-ρύθμιση*. Αθήνα: Πεδίο.

Λαΐνας, Α. (2000). Διοίκηση και Προγραμματισμός Σχολικών Μονάδων: Επιστημονικές Προσεγγίσεις και Ελληνική Πραγματικότητα. Στο: Ζ. Παπαναούμ, (Επιμ.), *Ο Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα: Από τη Θεωρία στην Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Λαφατζή, Ι. (2005). *Νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση, Καινοτομίες στην εκπαίδευση*. Αδελφοί Κυριακίδη α.ε.

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

Λάσχου, Σ. (2017). *Ο Μετασχηματιστικός ρόλος του σχολικού ηγέτη και η χρήση των Τ.Π.Ε στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη Περιφέρεια Θεσσαλίας με στόχο υψηλής ποιότητας μάθηση*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας: Βόλος.

- Legault, L., Green-Demers, I. and Pelletier, L. (2006). Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward an understanding of academic amotivation and the role of social support, *Journal of educational psychology*, 98 (3), 567.
- Leithwood, K. (1992). The Move toward Transformational Leadership. *Educational Leadership*, 49 (5), 8-12.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1990). Transformational leadership: How principals can help reform school cultures. *School Effectiveness and School Improvement*, 1 (4), 249-80.
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. Learning from Leadership Project Review of research. University of Minnesota, Center for Applied Research and Educational Improvement, University of Toronto, Ontario Institute for Studies in Education, The Wallace Foundation.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2008). Linking leadership to student learning: The contributions of leader efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 44, 496-528.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. London: Open University Press.
- Lemov, G. (2010). *Teach like a champion: 49 Techniques that put students on the path to College*. Jossy-Bass.
- Ley, K., and Young, D. B. (1998). Self-regulation behaviors in underprepared (developmental) and regular admission college students. *Contemp. Educ. Psychol.* 23, 42-64.
- Lewis, A. C., & Henderson, A. T. (1997). *Urgent message: Families crucial to school reform*. Washington, DC: Center for Law and Education.
- Λιοναράκης, Α. (επιμ.) (2003). *Πρακτικά εισηγήσεων - 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. Αθήνα: Προπομπός.
- Livingstone, S. (2012). Critical reflections on the benefits of ICT in education. *Oxford Review of Education*, 38 (1), 9 – 24.
- Lubbers, M.J., Van Der Werf, M., Snijders, T., Creemers, B., Kuyper, H. (2006). The impact of peer relations on academic progress in junior high, *Journal of School Psychology*, 44, 491-512.
- Luppardini, R. (2007). *Online Learning Communities, Information Age*. North Carolina: Publishing Inc., Charlotte.
- Marchand, G. C., & Gutierrez, A. P. (2012). The role of emotion in the learning process: Comparisons between online and face-to-face learning settings. *Internet & Higher Education*, 15(3), 150-160.
- Μαρούσου Κ., Κατσιγιαννάκης Β., & Μαρούσος Δ. (2019). «ΜελετΩΓραμμα»: Μια ψηφιακή εφαρμογή αυτορρυθμιζόμενης μάθησης για τη λειτουργική αυτονόμηση της σχολικής μελέτης. Προφορική Ανακοίνωση στο 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Ενταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία».
- Matthews, K. (2019). Student Monitoring Apps for parents. Ανακτήθηκε στις 23-4-2020 από: <https://www.teacherswithapps.com/student-monitoring-apps-for-parents/>
- Ματσαγγούρας Η. (2006). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα: εκδόσεις Γρηγόρη.

- Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μικρόπουλος, Τ. Α. (2006). *Ο υπολογιστής ως γνωστικό εργαλείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mishra, P., & Koehler, M. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108, 1017–1054.
- Mitchell, D. (2008). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. Routledge.
- Mouza, C., & Karchmer-Klein, R. (2013). Promoting and assessing pre-service teachers' technological pedagogical content knowledge (TPACK) in the context of case development. *Journal of Educational Computing Research*, 48 (2), 127-152.
- Μουζάκη, Α., & Πρωτόπαπας, Α. (Επιμ.) (2010). *Ορθογραφία: Μάθηση και διαταραχές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Mosley, P. (2005). A taxonomy for learning object technology. *J. Comput. Small Coll.* 20(3), 204-216.
- Μπάκας, Θ. (2007). Το Περιφερειακό Επίπεδο Διοίκησης της Εκπαίδευσης. Αδυναμίες - Ελλείψεις - Προοπτικές .Ανακτήθηκε 17 Φεβρουαρίου 2020 από: <http://conf2007.edu.uoi.gr/Praktika/49-97.pdf>.
- Μυλωνάκου – Κεκέ, Η. (2009) Συνεργασία Σχολείου, Οικογένειας και Κοινότητας: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Πρακτικές Εφαρμογές. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Mumford, M. D., Strange, J. M., Scott, G. M., & Gaddis, B. P. (2005). Creative problem-solving skills in leadership: Direction, actions, and reactions. *Creativity across domains: Faces of the muse*, 205-224.
- Nettles, S.M. & Herrington, C. (2007). Revisiting the Importance of the Direct Effects of School Leadership on Student Achievement: The Implications for School Improvement Policy. *Peabody Journal of Education* 82(4):724-736
- Νικητάκη, Α. (2019). Σχολείο, Τοπική κοινωνία και Αυτοδιοίκηση Σχέσεις αλληλεπίδρασης. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 17-3-2020: <https://eforigi.com.gr/news/articles/item/6485-sxoleio-topiki-koinonia-kai-aytodioikisi-sxeseis-allilepidrasis-tis-lenas-nikitaki>
- Νικολαΐδου, Μ. (2012). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: ε, και*; Αθήνα: Ίων.
- Νικολακάκη, Μ. (2003). Διερεύνηση των προϋποθέσεων για μια αποτελεσματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 8, 5-16.
- OECD (2007b). *Understanding the Social Outcomes of Learning*. Paris: Organization for Economic Co-operation and Development.
- OECD (2010). *Overcoming school failure: Policies that work*. Ανακτήθηκε στις 23/1/2020 από: <http://www.oecd.org/education/school/45171670.pdf>
- OECD. (2012). *Untapped skills: Realising the potential of immigrant students*. Paris: OECD.
- Opdenakker, R. 2006. Advantages and Disadvantages of Four Interview Techniques in Qualitative Research. *Forum: Qualitative Social Research*, 7(4): 1-13.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008). *ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: Γενικά Ερευνητικά Δεδομένα και Πρώτες Διαπιστώσεις*. Ανακτήθηκε στις 14/4/2020 από: <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/304/85.pdf>

Palfrey, J. & Gasser, U. (2008). *Born Digital: Understanding the First Generation of Digital Natives*, Publisher: Basic Books.

Παναγιωτακόπουλος, Χ., Πιερρακέας, Χ., & Πιντέλας, Π. (2003). *Το εκπαιδευτικό λογισμικό και η αξιολόγησή του*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παντελιάδου, Σ. & Αντωνίου, Φ. (2008). *Διδακτικές Προσεγγίσεις και Πρακτικές για Μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εκδόσεις Γράφημα, Βόλος.

Pappas, C. (2015). *Instructional Design Models And Theories: Keller's ARCS Model Of Motivation*. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 14/12/2020 <https://elearningindustry.com/arcs-model-of-motivation>.

Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων*. Αθήνα: Ίων.

Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Pashiardis, P. and Brauckmann, S. (2008). Evaluation of School Principals. In G. Crow, J. Lumby, & P. Pashiardis (Eds.) *International handbook on the preparation and development of school leaders* (pp. 263-279). New York: Routledge.

Passey, D., Rogers, C., Machell, J., McHugh, G., & Allaway, D. (2003). *The motivational effect of ICT on pupils*. Ανακτήθηκε στις 14-3-2020 από το Διαδίκτυο: <http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/rr523new.pdf>

Peiffer, P. (2003). An examination of attitudes of high school principals toward parental involvement in Michigan's schools (Doctoral dissertation, Central Michigan University). *Dissertations International Abstracts*, 64 (02), 63.

Pintrich, P.R (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95, 667-686.

Pintrich, P., & Schunk, D. (1996). *Motivation in Education. Theory, Research and Application*. Englewood Cliffs, New Jersey Columbus, Ohio: Prentice Hall.

Praisner, C. (2003). Attitudes of elementary school principals toward the inclusion of students with disabilities. *Exceptional children*, 69(2), 135-145.

Ράπτης, Α. & Ράπτη Α. (2006). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της εποχή της πληροφορίας - Ολική Προσέγγιση & Παιδαγωγικές Δραστηριότητες*, τόμος Α'. Αθήνα: Αυτοέκδοση

Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2006). *Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας. Παιδαγωγικές Δραστηριότητες*. Β' Τόμος. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Ρετάλης, Σ. (2004). *Οι προηγμένες τεχνολογίες διαδικτύου στην υπηρεσία της μάθησης*, Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Rieg, S. & Marcoline, J. (2008). *Relationship building: The first "R" for principals*. Eastern Education Research Association Conference Paper.

- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635–674.
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovations*. New York: The Free Press.
- Roulston, K. (2001). Data analysis and ‘theorizing as ideology’. *Qualitative Research*, 1(3), 279-302.
- Ryan, J. (2007). Inclusive leadership: A review. *Journal of Educational Administration and Foundations*, 18(1/2), 92-125.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Σαϊτης, Χ. (2008). *Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.
- Σαϊτης, Χ. (2014), *Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολικών Μονάδων*, β΄έκδοση, Αθήνα, Αυτοέκδοση.
- Σαϊτη, Α. & Σαϊτης, Χ. (2012). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης: Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη περιπτώσεων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σακκούλης, Δ. & Βεργίδης, Δ. (2017). Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών ειδικότητας που εργάζονται σε Δημοτικά Σχολεία του νομού Αχαΐας. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 39, 71 – 83.
- Σάλτας, Β. (2009). *Στοιχεία διδακτικής και παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Επίκεντρο.
- Σαραφίδου, Γ. Ο. (2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων: η εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Schibeci, R., MacCallum, J., Cumming-Potvin, W., Durrant, C., Kissane, B. & Miller, E. (2008). Teachers' journeys towards critical use of ICT. *Learning, Media and Technology*, 33(4), 313-327.
- Schraw, G., Horn, C., Thorndike-Christ, T., & Bruning, R. (1995). Academic goal orientations and student classroom achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 359- 368.
- Schunk, D. H. (2005). Self-regulated learning: The educational legacy of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*, 40, 85-94.
- Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M., & Zvacek, S. (2014). *Teaching and learning at a distance*. Information Age Pub.
- Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ., Γκόβαρης, Χ. (2004). *Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση: Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης – Προκλήσεις και Προοπτικές βελτίωσης*. Αθήνα: ΙΜΕΠΟ.
- Small, G. & Vorgan, G. (2008). *iBrain: Surviving the Technological Alteration of the Modern Mind*. Publisher: William Morrow.
- Smith, G., & Throne, S. (2007). *Differentiating instruction with technology in K-5 classrooms*. Belmont, CA: International Society for Technology in Education
- Sofos, A., (2010). Digital Literacy as a Category of Media competence and Literacy - an Analytical Approach of Concepts and Presuppositions for Supporting Media Competence at

School. In: Bauer, P., Hoffmann, H. & Mayrberger, K. (Eds.), *Fokus Medienpädagogik - Aktuelle Forschung-und Handlungsfelder* (pp. 62-82). München: kopaed.

Σολομωνίδου, Χ. (2006). *Νέες Τάσεις στην εκπαιδευτική τεχνολογία. Επικοινωνιακοί και σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Sosin, K., Blecha, B. J., Agawal, R., Bartlett, R. L., Daniel, J. I. (2004). Efficiency in the Use of Technology in Economic Education: Some Preliminary Results. *American Economic Review*. May 2004 (*Papers and Proceedings*), 253-258.

Στασινός, Δ. (2009). «Ψυχολογία του λόγου και της γλώσσας-ανάπτυξη και παθολογία-δυσλεξία και λογοθεραπεία». Αθήνα: Gutenberg.

Stronge, J. H., Ward, T. J., Tucker, P., D., Hindman, J. L. (2007). What Is the Relationship between Teacher Quality and Student Achievement? An Exploratory Study, *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 20 (3-4) 165-184.

Stuart, L.H., Mills, A.M. and Remus, U. 2009. School leaders, ICT competence and championing innovations. *Computers & Education* 53(3):733-741.

Tomlinson, C. (2005). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2nd ed.). NJ: Pearson, Merrill Prentice Hall.

Τουρτούρας, Χ. (2010), *Σχολική αποτυχία και αποκλεισμός-Η περίπτωση των παιδιών από την πρώην Σοβιετική Ένωση*, Αθήνα: Επίκεντρο.

Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.

Urdu, T., Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of School Psychology*, 44, 331–349.

Van de Pol J., Volman M., Beishuisen J. (2010). *Scaffolding in Teacher–Student Interaction: A Decade of Research*, Educational Psychology Review.

Van Geert, P., Steenbeek, H. (2005). *The dynamics of scaffolding*. *New Ideas in Psychology*, 23.

Visscher, A. J. & Coe, R. (2003), School performance feedback systems: conceptualisation, analysis, and reflection, *School effectiveness and school improvement*, 14, 321-349.

Voogt, J., Fisser, F., Pareja Roblin, N., Tondeur, J., & van Braak, J. (2013). Technological pedagogical content knowledge – a review of the literature. *Journal of Computer Assisted Learning* (29), 109–121.

Vrasidas, C., & Glass, G. V. (2002). *A conceptual framework for studying distance education*. In C. Vrasidas & G. V. Glass (Eds.), *Current Perspectives in Applied Information Technologies: Distance Education and Distributed Learning* (pp. 31-56). Greenwich, CT: Information Age Publishing, Inc.

Waterman, R. (2003). *Breaking down barriers, creating space: Re-evaluating Latino immigrant parent involvement in schools*. Qualifying paper. Harvard Graduate School of Education.

Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.

Wentzel, K. R., & Wigfield, A. (Eds.). (2007). Motivation at school: Interventions that work [Special issue]. *Educational Psychologist*, 42(4).

Willig, C., & Stainton-Rogers, W. (2008). Introduction. In C. Willig & W. Stainton-Rogers (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research in psychology* (pp. 1-12). London: Sage.

Willis, S. & Mann, L. (2000). *Differentiating instruction: Finding manageable ways to meet individual needs (excerpt)*. Curriculum Update, ASCD.

Χαραλαμπίκη Β., (1984). *Γενική Παιδαγωγική*. Αθήνα.

Χατζηγεωργίου, Γ. (2012). *Γνώθι το Curriculum. Γενικά και ειδικά θέματα Αναλυτικών Προγραμμάτων και διδακτικής*. Αθήνα: Διάδραση.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2008). *Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού. Οδηγός Επιμόρφωσης, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Χατζηχρήστου, Χ. (2011). *Σχολική ψυχολογία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Yee, D.I. 2000. Images of school principals' information and communication technology leadership. *Journal of Information for Teacher Education* 9(3):287-300.

Ylimaki, R.M. (2006). Toward a new conceptualization of vision in the work of educational leaders: Cases of the visionary archetype. *Educational Administration Quarterly*, 42(4), 620-651.

Zang, S. Y., & Carrasquillo, A. L. (1995), Chinese Parents' influence on Academic Performance. *New York State Association for Bilingual Education journal*, 10, 46-53.

Ζαβλανός, Μ. (2003). *Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σταμούλης Α.Ε.

Ζάχαρης, Ε. (1985). *Ιστορία, οργάνωση και διοίκηση τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης*. Αθήνα.

Zettergren, P. (2003). School adjustment in adolescence for previously rejected, average and popular children. *British Journal of Educational Psychology*.73(2) p.207- 221.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (p. 13–39). Academic Press.

Zimmerman, J. (2006). Why some teachers resist change and what principals can do about it. *Nassp Bulletin*, 90(3), 238-249.

Zhouying, S. & Weidong, L. 2013. The challenge of wide application of information and communication technology to traditional location theory. *Journal of Geography and Science* 23(2):315-330.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α.(2000). *Ένταξη: ουτοπία ή πραγματικότητα: η εκπαίδευση και πολιτική διάσταση της ένταξης των μαθητών με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

ΘΕΣΜΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ

Υπουργική Απόφαση 17812/Γ6/2014 - ΦΕΚ 315/Β/12-2-2014. Νόμιμη σύσταση των ΕΔΕΑΥ και καθορισμός των ιδιαίτερων καθηκόντων των μελών και συντονιστών αυτών.

[ΦΕΚ 1340/2002 -Φ.353.1/324/105657/Δ1/2002](#). Καθορισμός Καθηκόντων - Αρμοδιοτήτων Προϊσταμένων Εκπαίδευσης, Διευθυντών - Υποδιευθυντών, Συλλόγου Διδασκόντων.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Παράρτημα I

Οδηγός συνέντευξης

Προκαταρκτικές ερωτήσεις

Ευχαριστώ πολύ που συμμετέχετε σε αυτή τη συνέντευξη.

- Φύλο: Άντρας Γυναίκα
- Θέση εργασίας: Μόνιμος Αναπληρωτής
- Τι σπουδές έχετε πραγματοποιήσει; (πτυχίο, μεταπτυχιακό, σεμινάρια, διδακτορικό, δεύτερο πτυχίο, γνώσεις σε ΤΠΕ (πχ σεμινάριο επιμόρφωσης Α Β επιπέδου)
- Χρόνια συνολικής εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας:
- Χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής- διευθύντρια :
- Χρόνια εργασίας στον σχολικό χώρο στον οποίο εργάζεστε:
- Σε ποια ηλικιακή ομάδα ανήκετε;



έως 25



από 26 έως 50



από 51 έως 65



από 65 και άνω

- Μπορείτε να περιγράψετε με λίγα λόγια το σχολείο σας; (ως προς την οργανικότητα, τη δυναμικότητα, την περιοχή του, τον ικανοποιητικό τεχνολογικό εξοπλισμό)
- Πιστεύετε ότι το σχολείο σας έχει περισσότερους ή λιγότερους μαθητές με χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση συγκριτικά με άλλα σχολεία στα οποία έχετε εργαστεί ή ακούσει;

1^{ος} άξονας: Χαρακτηριστικά μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση- ρόλος διευθυντή και Συλλόγου Διδασκόντων)

1. Όταν μιλάμε για μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση, χωρίς να έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σας έρχονται στον νου μαθητές του σχολείου σας που ταιριάζουν

σε αυτή την περιγραφή;

- 1.1. Έχετε την αίσθηση ότι υπάρχει ένα περίπου σταθερό ποσοστό σε κάθε τάξη ή ότι υπάρχουν μεγάλες διαφοροποιήσεις;
- 1.2. Έχετε εικόνα του αριθμού των μαθητών αυτών; Πόσοι περίπου είναι π.χ. σε κάθε τάξη;
- 1.3. Γνωρίζετε ενδεχομένως ποιοι μαθητές είναι; κάποιους από αυτούς; ίσως τις πιο «βαριές» περιπτώσεις;
2. Ποιοι παράγοντες θεωρείτε ότι ευθύνονται για τις χαμηλές σχολικές επιδόσεις των μαθητών αυτών; Θα τους διακρίνατε σε κάποιες κατηγορίες;
 - 2.1. Διάφορες έρευνες επιβεβαιώνουν ότι ένας παράγοντας που οδηγεί σε χαμηλή σχολική επίδοση είναι ----- . Συμφωνείτε με αυτή την άποψη;
*(Οι παράγοντες είναι: Νοημοσύνη(IQ και EQ), Κίνητρα, Αυτορρυθμιζόμενη Μάθηση, Οικογένεια, Μητρική γλώσσα - χώρα προέλευσης, Σχολείο- εκπαιδευτικός, Τόπος διαμονής, Παρέες συνομήλικων).

*Η ερώτηση 2.1 είναι διευκρινιστική και εξαρτάται από τους παράγοντες που θα απαριθμήσουν οι συμμετέχοντες στην προηγούμενη ερώτηση.
3. Υπάρχουν κάποιες κατηγορίες μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση χωρίς να έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τις οποίες το σχολείο σας μπορεί να βοηθήσει ουσιαστικά;
 - 3.1. Σε ποιες ενέργειες προβαίνετε για αυτές τις κατηγορίες μαθητών;
 - 3.2. Υπάρχουν ενέργειες στις οποίες θα θέλατε να προβείτε αλλά άλλοι παράγοντες (ποιοι;) σας εμποδίζουν;
4. Πιστεύετε ότι υπάρχουν κατηγορίες μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, που είναι δύσκολο ή αδύνατο να βοηθηθούν από το σχολείο;
5. Έχει ο σύλλογος πάρει στο παρελθόν μέτρα για να βοηθηθούν μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες; Τι μέτρα;
6. Θεωρείτε ότι ο θεσμός του σχολικού ψυχολόγου μπορεί να συνδράμει στην υποστήριξη αυτής της κατηγορίας μαθητών; Τι ισχύει για το δικό σας σχολείο;
7. Οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι εξίσου πρόβλημα για τους δασκάλους και για τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων;
 - 7.1. Μπορείτε να αναφέρετε παραδείγματα δικών σας ενεργειών υποστήριξης σε εκπαιδευτικούς που ζήτησαν τη βοήθειά σας;

8. Τι θα κάνατε αν ήσασταν ο ίδιος εκπαιδευτικός της τάξης, προκειμένου να βοηθήσετε μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, που κατά τη γνώμη σας παραλείπουν να κάνουν κάποιοι πιο αρχάριοι συνάδελφοι;

2^{ος} άξονας(ρόλος των ΤΠΕ ως εργαλείο κινητοποίησης μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση και στάσεις διευθυντών)

1. Εδώ και αρκετά χρόνια μοιάζει να υπάρχει ώθηση από την πολιτεία για ένταξη των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία. Είστε ικανοποιημένος/η με τον τρόπο που αυτό έχει επιτευχθεί στο σχολείο σας;
 - 1.1. Μπορείτε να δώσετε ένα παράδειγμα που να σας κάνει να νοιώθετε ικανοποίηση;
 - 1.2. Μπορείτε να δώσετε ένα παράδειγμα που να σας κάνει να νοιώθετε ότι χρειάζεται δουλειά ακόμα;
2. ΤΠΕ στο σχολείο: Τι κυρίως περιμένετε από τις ΤΠΕ; Ποια είναι τα χαρακτηριστικά των ΤΠΕ που κατά τη γνώμη σας είναι σημαντικά για τη μάθηση των μαθητών;
3. Υπάρχουν συγκεκριμένες προτάσεις για τη χρήση ΤΠΕ για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες(αυτισμός, δυσλεξία). Υπάρχει η άποψη ότι η χρήση των ΤΠΕ ενισχύει και τη σχολική επίδοση ακαδημαϊκά αδύναμων μαθητών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σας πείθει αυτή η τελευταία θέση; Πιστεύετε ότι το ίδιο μπορεί να συμβεί και με τους μαθητές του σχολείου σας;
 - 3.1. Θα μπορούσατε να αναφέρετε κάποιο παράδειγμα;
4. Πιστεύετε ότι οι ΤΠΕ μπορούν να συνδράμουν ως προς τη βελτίωση της χαμηλής σχολικής επίδοσης που προέρχεται από:
 - Νοημοσύνη
 - Κίνητρα
 - Αυτορρυθμιζόμενη Μάθηση
 - Οικογένεια
 - Μητρική γλώσσα - χώρα προέλευσης,
 - Σχολείο- εκπαιδευτικός
 - Τόπος διαμονής
 - Παρέες συνομήλικων

5. Ποιες δράσεις με ΤΠΕ θα χρησιμοποιούσατε, αν ήσασταν εσείς εκπαιδευτικός της τάξης, ώστε να βελτιωθεί το γνωστικό επίπεδο των μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση;
 - 5.1. Θεωρείτε τον εαυτό σας άνετο ως προς τη χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία;
 - 5.2. Υπάρχουν παράγοντες που έχουν επηρεάσει τη γνώση και την ευχέρεια που έχουν αναφορικά με τη χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία;
6. Είναι πιθανό ότι ο μέσος εκπαιδευτικός να μην έχει την απαραίτητη γνώση και πείρα. Υπάρχουν κάποιες δράσεις με ΤΠΕ που θεωρείτε υλοποιήσιμες από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών για την βελτίωση του γνωστικού επιπέδου και της κινητοποίησης των μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

3^{ος} άξονας(παράγοντες επιρροής των αντιλήψεων των διευθυντών)

1. Ποιο είναι το όραμα σας για το σχολείο που υπηρετείτε;
 - 1.1. Πώς θα θέλατε σας θυμούνται;
 - 1.2. Τι θέλετε να αφήσετε πίσω;
 - 1.3. Τι σας νοιάζει περισσότερο να πετύχει από τις δράσεις σας;
2. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της συμπερίληψης; Πρόκειται για ένα νέο είδος εκπαίδευσης το οποίο προωθεί το δικαίωμα του κάθε παιδιού να φοιτά στο σχολείο της γειτονιάς του και να έχει τις ίδιες εκπαιδευτικές ευκαιρίες όπως και κάθε συνομήλικος του. Συμφωνείτε με τη συγκεκριμένη φιλοσοφία;
 - 2.1. Φέρνει κάτι καινούργιο στην εκπαίδευση ή είναι κάτι που ήδη γινόταν;
 - 2.2. Μπορεί να φτάσει σε σημεία υπερβολής;
 - 2.3. Θα θεωρούσατε ότι περιλαμβάνει και την περίπτωση των μαθητών που εξετάζουμε ή δεν εμπίπτουν στα όρια της έννοιας αυτής;
3. Πώς θα περιγράφατε τη συνεργασία με τους γονείς των παιδιών με χαμηλή σχολική επίδοση χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;
 - 3.3. Τι μπορεί να περιμένει κανείς από μια τέτοια συνεργασία;
 - 3.4. Θεωρείτε ότι είναι η κατάσταση τις περισσότερες φορές χωρίς ελπίδα ή μπορεί να επέλθει αλλαγή από πρωτοβουλίες του σχολείου;
4. Στις παρούσες συνθήκες τι ευκαιρίες/δυνατότητες αισθάνεστε ότι εσείς ή ένας εκπαιδευτικός του σχολείου σας έχει προκειμένου να αναπτυχτεί επαγγελματικά; Αν ήθελε κάποιος να βελτιωθεί στο να υποστηρίζει μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση ή για τις δυνατότητες των ΤΠΕ, τι μπορεί να κάνει;

4.1. Μπορείτε να αναφέρετε κάποια παραδείγματα επαγγελματικής ανάπτυξης που πετύχατε εσείς ή εκπαιδευτικοί στο σχολείο σας;

(ορισμός: διαδικασία που περιλαμβάνει την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων σε καινούρια θέματα, την συμπλήρωση γνώσεων που έχουν αποκτηθεί από παλιά, την προώθηση της διδακτικής ικανότητας, την ανάπτυξη της ικανότητας συνεργασίας και τη βαθύτερη συνειδητοποίηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού)

5. Το σχολείο σας ήδη συνδέεται ποικιλότροπα με την κοινότητα/περιοχή στην όποια ανήκει. Θα θέλατε να μας πείτε κάποιες τέτοιες κοινές δράσεις/συνδέσεις; Θεωρείτε ότι η ευρύτερη κοινότητα σε συνεργασία με το σχολείο θα μπορούσε να συμβάλει στην υποστήριξη μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

6. Μπορείτε να δώσετε παραδείγματα πρωτοβουλιών, που θα έπαιρνε ένας διευθυντής, ώστε να βοηθήσει τους μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

6.1. Ως ένας δάσκαλος με μεγάλη πείρα, ποια νομίζετε ότι είναι τα σφάλματα στα οποία πέφτουν νέοι δάσκαλοι, περισσότερο άπειροι από εσάς όσο αφορά στην υποστήριξη παιδιών με χαμηλή σχολική επίδοση;

Παράρτημα II

Απομαγνητοφωνημένο υλικό συνεντεύξεων

Διευθύντρια 1

Φύλο: Γυναίκα

Θέση εργασίας: Αναπληρώτρια

Σ: Καλημέρα σας.

Δ1: Καλημέρα.

Σ: Ευχαριστώ πολύ που προσφερθήκατε για αυτή τη συνέντευξη. Το θέμα της έρευνας μου σχετίζεται με τον ρόλο του διευθυντή στην ένταξη των ΤΠΕ ως εργαλείο κινητοποίησης και μαθησιακής υποστήριξης των μαθητών/τριων που παρουσιάζουν χαμηλή σχολική επίδοση χωρίς να έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (νοητική αναπηρία, αισθητηριακές αναπηρίες όρασης και ακοής, κινητικές αναπηρίες, χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα, διαταραχές ομιλίας-λόγου, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία, σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού), ψυχικές διαταραχές και πολλαπλές αναπηρίες).

Αρχικά, τι σπουδές έχετε πραγματοποιήσει;

Δ1: Έχω τελειώσει το παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης Θεσσαλονίκης και εκπονώ μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή στο πανεπιστήμιο Λευκωσίας.

Σ: Ως προς γνώσεις ΤΠΕ;

Δ1: Έχω παρακολουθήσει το πρώτο και το δεύτερο επίπεδο των σεμιναρίων.

Σ: Πόσα χρόνια συνολικής εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας έχετε;

Δ1: 10 έτη.

Σ: Και ως διευθύντρια;

Δ1: Τη φετινή σχολική χρονιά.

Σ: Πόσα χρόνια εργασίας έχετε στον σχολικό χώρο στον οποίο εργάζεστε;

Δ1: Είναι η πρώτη χρονιά και ανέλαβα τα καθήκοντα προϊσταμένης λόγω του ότι είναι τριθέσιο.

Σ: Σε ποια ηλικιακή ομάδα ανήκετε;

έως 25

από 26 έως 50

από 51 έως 65

από 65 και άνω

Σ: Μπορείτε να περιγράψετε με λίγα λόγια το σχολείο σας;

Δ1: Το σχολείο είναι μια μικρή ευέλικτη σχολική μονάδα η οποία για πρώτη φορά φέτος απέκτησε ένα εργαστήριο πληροφορικής με διαδραστικό πίνακα. Θα θέλαμε σε όλες τις τάξεις αλλά λόγω των οικονομικών δεν μπορεί αυτό να συμβεί. Μπορούμε με τα παιδιά να κάνουμε διάφορες δραστηριότητες που αφορούν την τεχνολογία και τα ίδια.

Σ: Είπατε ότι είστε προϊσταμένη δηλαδή τι σημαίνει αυτό;

Δ1: Τελώ χρέη διευθυντή σε μικρή σχολική μονάδα.

Σ: Άρα το σχολείο είναι τριθέσιο;

Δ1: Ναι είναι τριθέσιο με 35 παιδιά.

Σ: Θα μου περιγράψετε και λίγο την περιοχή του σχολείου;

Δ1: Η περιοχή του σχολείου είναι ένα μικρό χωριό το οποίο βρίσκεται δίπλα στον σιδηροδρομικό σταθμό και αποτελεί το κέντρο ζωής και εργασίας των ανθρώπων εδώ πέρα. Το σχολείο αυτό είχε δημιουργηθεί στο παρελθόν ως μονοθέσιο σχολείο, καθώς η περιοχή είχε πολλά χωριά τριγύρω, ώστε να μπορούν οι μαθητές να έχουν πρόσβαση στην εκπαίδευση και διατηρήθηκε μόνο και μόνο εξαιτίας της ύπαρξης του σιδηροδρομικού σταθμού, για να μη φύγουν οι κάτοικοι από εδώ.

Σ: Πιστεύετε ότι το σχολείο σας έχει περισσότερους ή λιγότερους μαθητές με χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση συγκριτικά με άλλα σχολεία στα οποία έχετε εργαστεί ή ακούσει;

Δ1: Νομίζω ότι το πλήθος των παιδιών με χαμηλή σχολική επίδοση στο σχολείο μας είναι αναλογικό σε σχέση με τα μεγαλύτερα σχολεία που έχουν περισσότερους μαθητές. Φυσικά, λόγω του μικρού αριθμού μέσα στην τάξη εμείς μπορούμε να ασχοληθούμε εκτενέστερα με ένα παιδί δίνοντας επιπλέον πληροφορίες, μια βοήθεια.

Σ: *Επομένως, όταν μιλάμε για μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση, χωρίς να έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σας έρχονται στον νου μαθητές του σχολείου σας που ταιριάζουν σε αυτή την περιγραφή;*

Δ1: Ναι υπάρχουν μαθητές που λόγω του οικογενειακού περιβάλλοντος ή προσωπικής τους δικής τους ως την πούμε αδιαφορίας σε κάποια πράγματα υστερούν κυρίως στον τομέα των μαθηματικών.

Σ: *Έχετε την αίσθηση ότι υπάρχει ένα περίπου σταθερό ποσοστό σε κάθε τάξη ή ότι υπάρχουν μεγάλες διαφοροποιήσεις;*

Δ1: Το ποσοστό σε κάθε τάξη διαφέρει ανάλογα με τη διαφορά δυναμικού, αν είναι περισσότερα τα αγόρια από τα κορίτσια και με την φουρνιά, μια σχολική χρονιά δηλαδή μπορεί να υπάρχουν περισσότερες περιπτώσεις ή και ακραίες περιπτώσεις, δηλαδή αλλοδαποί μαθητές που δεν γνωρίζουν καθόλου τη γλώσσα.

Σ: *Έχετε εικόνα του αριθμού των μαθητών αυτών; Πόσοι περίπου είναι π.χ. σε κάθε τάξη;*

Δ1: Ανά τάξη 1-2 παιδιά.

Σ: *Γνωρίζετε ενδεχομένως ποιοι μαθητές είναι; κάποιους από αυτούς; ίσως τις πιο «βαριές» περιπτώσεις;*

Δ1: Ναι, είχαμε πλήρη επικοινωνία με τους συναδέλφους, αποφασίζαμε από κοινού με ποιον τρόπο θα ενεργήσουμε για να βοηθήσουμε την κατάσταση, πολλές φορές έκανα και εγώ μάθημα στην τάξη, ώστε να έχω σαφή εικόνα των παιδιών.

Σ: *Ποιοι παράγοντες θεωρείτε ότι ευθύνονται για τις χαμηλές σχολικές επιδόσεις των μαθητών αυτών;*

Δ1: Αν πάρουμε σαν γνώμονα τα συγκεκριμένα παιδιά οφείλεται στο γεγονός ότι προέρχονται από χαμηλό οικογενειακό περιβάλλον και υστερούν σε ερεθίσματα. Όταν, όμως, στο σχολείο τους δώσεις μια συγκεκριμένη δραστηριότητα με πολύ συγκεκριμένες

κατευθύνσεις τότε μπαίνουν μέσα σε αυτή, οικειοποιούνται και μπορούν να πετύχουν αν όχι ένα ποσοστό 100% ένα 50% σίγουρα.

Σ: Άλλοι λόγοι που μπορεί να ευθύνονται για τις χαμηλές σχολικές επιδόσεις;

Δ1: Πολλές φορές είναι και η αδιαφορία των μαθητών για ένα μάθημα, αυτό που λέμε να το πάρουνε στραβά, τότε σταματάνε να ενδιαφέρονται γι αυτό. Θα αναφερθώ κυρίως στα μαθηματικά που μεγαλύτερη δυσκολία παρουσιάζεται στα κορίτσια. Αυτό σημαίνει ότι χάνουν το κίνητρο τους. Επίσης, ένας άλλος λόγος ειδικά στα μικρά σχολεία είναι ότι κάθε χρόνο εναλλάσσονται οι εκπαιδευτικοί, δεν υπάρχει ένα σταθερό πρόσωπο, δηλαδή φέτος είμαι εδώ, του χρόνου δε γνωρίζω που θα είμαι, γιατί τα μικρά σχολεία επανδρώνονται κυρίως από αναπληρωτές(μονοθέσια, διθέσια, τριθέσια, δεν υπάρχει κατά 99% μόνιμος εκπαιδευτικός.

Σ: Διάφορες έρευνες επιβεβαιώνουν ότι ένας παράγοντας που οδηγεί σε χαμηλή σχολική επίδοση είναι η μητρική γλώσσα. Υπάρχουν στο σχολείο σας αλλοδαποί μαθητές;

Δ1: Υπάρχουν αλλά είναι μαθητές τρίτης και τέταρτης γενιάς, δηλαδή, οι οικογένειες τους μιλάνε αρκετά καλά την ελληνική γλώσσα, βέβαια δεν τη γράφουν όλοι αλλά κατά πλειοψηφία τη μιλούν. Τα παιδιά πολλές φορές μιλώντας τα δεν ξεχωρίζεις ότι προέρχονται από άλλη χώρα και έχουν την ελληνική γλώσσα ως δεύτερη ξένη γλώσσα.

Σ: Θεωρείτε ότι η νοημοσύνη γνωστική και συναισθηματική μπορεί να οδηγήσει σε χαμηλή σχολική επίδοση;

Δ1: Θα μπορούσε να θεωρηθεί μια από τις αιτίες. Για παράδειγμα, είχαμε μια μαθήτριά λόγω "χαμηλής " συναισθηματικής νοημοσύνης παρουσίαζε χαμηλή επίδοση. Μπορεί όμως η χαμηλή συναισθηματική νοημοσύνη να ήταν και απόρροια του φτωχού σε ερεθίσματα οικογενειακού περιβάλλοντος. Γνωρίζαμε ότι κάποιες φορές δεχόταν προφορική βία από τους γονείς (απειλές για ξύλο, ότι είναι χαζό κτλ), δεν γνωρίζω αν συνοδευόταν από σωματική, γιατί δεν υπήρχε κάτι εμφανές αλλά αντίστοιχα περιστατικά είχαν παρατηρηθεί και στο μικρότερο αδελφάκι, που ήταν νήπιο. Τα μοναδικά κίνητρα που δεχόταν το παιδί ήταν μονάχα στα πλαίσια του σχολείου όπου πολλές φορές έφερνε αντίρρηση φοβούμενο την αποτυχία και την απόρριψη όπως συνέβαινε τις προηγούμενες χρονιές. Ρωτώντας γονείς που μπορούσαμε να έχουμε μια πιο ουσιαστική επικοινωνία μας είπαν πως τα προηγούμενα χρόνια κανείς δεν ασχολιόταν μαζί της, καθόταν πάντα στο τελευταίο θρανία και συχνά δημιουργούσε φασαρία για να προσεγγίσει το ενδιαφέρον και να τραβήξει την προσοχή. Οι

συμμαθητές γελούσαν μαζί της και συχνά την είχαν για θελήματα. Όλη αυτή τη κατάσταση κληθήκαμε να αντιμετωπίσουμε όλοι μαζί -κυρίως επικρατούσε άρνηση σε όλα και έβαζε τα κλάματα, ήταν αδιάφορη για τα μαθήματα, είχα πάρα πολλά κενά- και αποφασίσαμε να βάλουμε μικρούς μαθησιακούς στόχους ανεξάρτητα από την τάξη. Η συζήτηση και η ενημέρωση με τους γονείς έμενε απλά στα λόγια, ποτέ δεν βοηθούσαν το παιδί τους στην πράξη και όταν η μικρή έκλαιγε μας κατηγορούσαν ακόμα και για bullying. Βέβαια, στο τέλος της χρονιάς όταν του καλέσαμε να δουν το portfolio της μικρής έτριβαν τα μάτια τους. Η συμπεριφορά των συμμαθητών έγινε σαφώς καλύτερη, η αγάπη και το ενδιαφέρον από εμάς βοήθησε έστω και ευκαιριακά την επίδοσή της με μικρά και σταθερά βήματα, όχι μεγάλους στόχους μικρούς και εφικτούς με βάση τις μαθησιακές της δυνατότητες, αν και ήταν τρίτη δημοτικού είχε κατακτήσει μόλις την πρώτη.

Σ: Ωραία, άρα πιστεύετε ότι τα κίνητρα μπορεί να οδηγήσουν σε χαμηλή σχολική επίδοση;

Δ1: Σαφώς όταν δεν υπάρχει παθολογικό αίτιο ψάχνουμε για τα κίνητρα.

Σ: Ποια η άποψή σας για την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση δηλαδή το παιδί να καθορίζει στόχους και στρατηγικές για τη μάθηση του; Πιστεύετε ότι αν δεν υπάρχει η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση θα έχει ο μαθητής χαμηλή σχολική επίδοση;

Δ1: Ναι γιατί διαφορετικά θα χρειάζεται συνεχή καθοδήγηση την οποία όμως δεν μπορεί η εκπαίδευση να του εξασφαλίζει λόγω της συχνής εναλλαγής εκπαιδευτικών και πόσο μάλλον αν υστερεί και το οικογενειακό περιβάλλον που δεν μπορεί ή δε θέλει πάντα να συνεχίσει το έργο του σχολείου.

Σ: Ο τόπος διαμονής πιστεύετε ότι μπορεί να οδηγεί σε χαμηλή σχολική επίδοση;

Δ1: Για το συγκεκριμένο σχολείο όχι ,σε περιπτώσεις όμως που ο μαθητής βρίσκεται σε κάποια ακριτική περιοχή, αγροτική, μακριά από πόλη και ευκαιρίες σε δραστηριότητες και πιστεύω πως επηρεάζει όχι απόλυτα άλλα ως ένα βαθμό.

Σ: Το σχολείο ή ο εκπαιδευτικός μπορεί να οδηγήσει έναν μαθητή σε χαμηλή σχολική επίδοση;

Δ1: Ναι ,υπάρχουν περιπτώσεις ελλιπών γνώσεων, αδιαφορίας ,έλλειψης εμπειρίας και πολύ χαμηλών υποδομών(π.χ. ένα μονοθέσιο σχολείο που κάθε χρόνο αλλάζει πρόσωπα και χέρια ή ένας εκπαιδευτικός που στόχο έχει να πάει στην δουλειά του κοιτώντας το ρολόι να φύγει για να ξεκινήσει μετά την ζωή του ,εξασφαλίζοντας τα απαραίτητα χρήματα) αυτοί οι παράγοντες οδηγούν σε χαμηλή επίδοση.

Σ: Οι παρέες συνομιλητών οδηγούν σε χαμηλή σχολική επίδοση;

Δ1: Η παρέα που εξασφαλίζει την εκμετάλλευση ,δηλαδή εγώ ο ισχυρός σε κάνω να εξαρτάσαι συναισθηματικά βάζοντας σε να μου κάνεις θελήματα για να σου κάνω παρέα ναι, οδηγεί σε χαμηλή επίδοση. Η παρέα μπορεί να βοηθήσει εάν θέλει ένα αδύναμο παιδάκι, να το οδηγήσει σε χαμηλότερες επιδόσεις λόγω της συναισθηματικής εμπλοκής. Αν το κοροϊδεύουν είναι σαν να του κλείνουν την πόρτα φυλακίζεται και από άμυνα ζει στην άρνηση, άρα παύει να προσπαθεί.

Σ: Υπάρχουν κάποιες κατηγορίες μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση χωρίς να έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τις οποίες το σχολείο σας μπορεί να βοηθήσει ουσιαστικά;

Δ1: Αυτό που ισχύει για όλους τους μαθητές, όταν δούμε ότι κάπου υπάρχει μια αδυναμία, μια δυσκολία εφαρμόζουμε ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα, εργασίες, δραστηριότητες, αρχικά να του κεντρίσουμε το ενδιαφέρον ώστε να το βοηθήσουμε να προχωρήσει στο επόμενο στάδιο, καλύπτοντας τα κενά, δηλαδή ο εκπαιδευτικός πρέπει, αφού είμαστε και μικρή σχολική μονάδα να αφοσιωθεί κάποιες ώρες, πολλές φορές και σε κάποιο διάλειμμα.

Σ: Είναι αυτό, όμως, εφικτό;

Δ1: Στο δικό μας σχολείο είναι. Σε μεγαλύτερες σχολικές μονάδες που ο αριθμός των παιδιών της τάξης είναι πολύ μεγαλύτερος, δυστυχώς δε βοηθάει πάντα. Αυτό που σας είπα και το τονίζω πάντα τα παιδιά της περισσότερες φορές δεν έχουν συνέχεια.

Σ: Σε ποιες ενέργειες προβαίνει το σχολείο ώστε να βοηθήσει έναν μαθητή με χαμηλή επίδοση λόγω της νοημοσύνης γνωστικής και συναισθηματικής;

Δ1: Να του παρέχει το κατάλληλα οπτικοακουστικό υλικό και εκπαιδευτικό κατάλληλα διαμορφωμένο, η ύλη να είναι ανάλογη των αναγκών του εκάστοτε μαθητή, να είναι δηλαδή ευέλικτη ανταποκρινόμενη στις ανάγκες κάθε παιδιού. Στόχος είναι η μεταγνώση να μπορεί να μεταφέρει την προσφερόμενη γνώση σε πραγματικά πλαίσια της ζωής ή σε παρόμοιες περιπτώσεις.

Σ: Τι μπορεί να κάνει το σχολείο για να βοηθήσει ένα παιδί που έχει χαμηλή σχολική επίδοση λόγω κινήτρων;

Δ1: Να γίνει εκείνο κίνητρο στην μάθηση, να το προσφέρει μέσα από ένα απλό βιβλίο, συμμετοχή σε δρώμενα, ενασχόληση με δραστηριότητες που αφορούν τα ενδιαφέροντα του

σε συνεχή ροή, το σχολείο να αποτελέσει πόλος έλξης και όχι καταναγκαστική εργασία, ακόμα θα ήταν ιδανικό αν μπορούσε να το παρέχει και ψυχολογική-κοινωνική υποστήριξη, ώστε να αποκτήσει θεμέλια γερά για να ανταπεξέλθει αργότερα στις απαιτήσεις της κοινωνίας.

Σ: Ως προς έναν μαθητή που έχει χαμηλή σχολική επίδοση λόγω του ότι δεν έχει κατακτήσει την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση;

Δ1: Είτε έχει είτε όχι αυτορρύθμιση πρέπει η μάθηση να είναι εξατομικευμένη. Στόχος και για τους δύο είναι να αποκτήσουν γνώση ,ανάλογα με τις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα τους, απλά ο ένας μαθαίνει πιο εύκολα τις στρατηγικές μάθησης και εύκολα αργότερα επιλέγει μόνος του την κατάλληλη ,ενώ ο δεύτερος χρειάζεται πάντα την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού και την επιλογή από αυτόν της κατάλληλης στρατηγικής, δεν μπορεί από μόνος του.

Σ: Ως προς τον μαθητή που έχει χαμηλή σχολική επίδοση λόγω οικογένειας;

Δ1: Το οικογενειακό περιβάλλον είναι πάρα πολύ σημαντικό από εκεί δέχεται τα πρώτα ερεθίσματα στο ξεκίνημα της ζωής του ,και όσο αφορά την ελληνική οικογένεια το κάθε παιδί και ως ενήλικας ακόμα δέχεται συνεχή ερεθίσματα από το οικογενειακό περιβάλλον. Άρα ανάλογα με το πόσο έχει η οικογένεια συνειδητοποιήσει –δεχτεί την τυχόν δυσκολία μπορεί ανάλογα να βοηθήσει ή να παρατήρει στην τύχη του την πορεία μάθησης, εξίσου σημαντική είναι βέβαια η σωστή και ουσιαστική επικοινωνία της οικογένειας με το σχολείο,τους εκπαιδευτικούς γενικότερα με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς.

Σ: Ως προς τον μαθητή που έχει χαμηλή σχολική επίδοση λόγω μητρικής γλώσσας;

Δ1: Το ίδιο ισχύει και για αυτόν ,όμως εδώ εμπεριέχεται και η προσωπική διάθεση του ίδιου να μάθει, στην πρώτη περίπτωση του δείχνουμε εμείς τον δρόμο για την μάθηση στη δεύτερη περίπτωση πρέπει και ο ίδιος να έχει την διάθεση να μάθει.

Σ: Ως προς τον μαθητή που έχει χαμηλή σχολική επίδοση λόγω του τόπου διαμονής;

Δ1: Σε ελάχιστες περιπτώσεις, αν η πρόσβαση στο σχολείο δεν μπορεί να είναι καθημερινή λόγω καιρού και απόστασης, έλλειψης διαδικτύου ίσως και εκπαιδευτικού, εδώ νομίζω δύσκολα τα πράγματα. Πρέπει αυτοί οι παράγοντες να αντιμετωπιστούν, ίσως από το κράτος.

Σ: Ως προς τον μαθητή που έχει χαμηλή σχολική επίδοση λόγω του σχολείου-εκπαιδευτικού;

Δ1: Εκπαιδευτικός και σχολείο αποτελούν τον βασικό παράγοντα για την μάθηση ενός μαθητή με ή χωρίς χαμηλή επίδοση, εάν τα κίνητρα τους είναι επιφανειακά δεν μπορούν να προσφέρουν τίποτα ουσιαστικό , δηλαδή να παρέχουν τα κατάλληλα και απαραίτητα ερεθίσματα για να τον βοηθήσουν.

Σ: Ως προς τον μαθητή που έχει χαμηλή σχολική επίδοση λόγω της παρέας συνομηλίκων;

Δ1: Τώρα η παρέα των συνομηλίκων αφορά το συναισθηματικό κομμάτι, αν τον αποδέχεται ενισχύει την αυτοπεποίθηση του και το βοηθάει να προχωρήσει εφόσον νιώθει αποδοχή, εάν δεν τον αποδέχεται αναπτύσσει από άμυνα επιθετική, εριστική και συχνά βίαιη συμπεριφορά με σκοπό να υπερασπιστεί τον εαυτό του με κάθε κόστος , φυσικά και η επίδοση του είναι ανάλογη.

Σ: Υπάρχουν ενέργειες στις οποίες θα θέλατε να προβείτε αλλά άλλοι παράγοντες (ποιοι;) σας εμποδίζουν;

Δ1: Τα κύρια εμπόδια είναι κυρίως οικονομικά, διότι δεν μπορεί να προσφέρει στο 100% όλα τα εργαλεία που είναι απαραίτητα να υποστηρίξουν τον εκπαιδευτικό και τον μαθητή. Επίσης στην σύγχρονη εποχή υπάρχει και ελλιπής στελέχωση των σχολείων με κατάλληλο και εξειδικευμένο προσωπικό.

Σ: Πιστεύετε ότι υπάρχουν κατηγορίες μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, που είναι δύσκολο ή αδύνατο να βοηθηθούν από το σχολείο;

Δ1: Πιστεύω ότι εφόσον δεν υπάρχουν μαθησιακές δυσκολίες ή κάποια ειδική εκπαιδευτική ανάγκη οι μαθητές είναι σε θέση να φέρουν εις πέρας κάποια δραστηριότητα, αρκεί να τους δώσεις την πρέπουσα προσοχή. Για παράδειγμα, είχα μια μαθήτριά που στη β δημοτικού δεν είχε ασχοληθεί για να μάθει αρκετά καλά την προπαίδεια, φέτος που είναι γ δημοτικού και κάναμε κάθετο πολλαπλασιασμό δυσκολευόταν. Όταν καθίσαμε μαζί να μαθαίνουμε ξεχωριστά τις προπαίδειες κατάφερε στο τέλος της χρονιάς να λύσει και έναν κάθετο πολλαπλασιασμό.

Σ: Έχει ο σύλλογος πάρει στο παρελθόν μέτρα για να βοηθηθούν μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες; Τι μέτρα;

Δ1: Αυτό δεν μπορώ να το γνωρίζω γιατί δεν υπάρχει επίσημο πρακτικό. Από τα λόγια των συναδέλφων και των ίδιων των παιδιών, γιατί μόνο τις μαρτυρίες τους έχουμε άλλοι ναι και

άλλοι όχι, κυρίως στο όχι. Αυτό συμβαίνει, γιατί πηγαίνεις από μέρος σε μέρος, οπότε δεν αφήνεις τον εαυτό σου να δεθεί συναισθηματικά, πάω κάνω τη δουλειά μου και φεύγω.

Σ: Θεωρείτε ότι ο θεσμός του σχολικού ψυχολόγου μπορεί να συνδράμει στην υποστήριξη αυτής της κατηγορίας μαθητών; Τι ισχύει για το δικό σας σχολείο;

Δ1: Όχι, εμείς δεν έχουμε σχολικό ψυχολόγο επειδή είναι μικρή σχολική μονάδα αλλά θα θέλαμε πάρα πολύ. Θα μπορούσε να βοηθήσει τα παιδιά να εκφραστούν να λύσουν πολλές από τις απορίες τους γιατί μιλάμε για διάφορες ηλικιακές ομάδες, κυρίως τα μεγάλα παιδιά όπου αλλάζει η ιδιοσυγκρασία τους, το σώμα τους, έχουν διαφορετικές εμπειρίες, έχουν απορίες που ντρέπονται να εκφράσουν σε μας και στους γονείς τους. Επίσης, έχουμε γονείς που θα ήθελαν κάποια βοήθεια να πουν κάποια ανησυχία τους, να λύσουν κάποιο προβληματισμό τους για το πώς να διαχειριστούν μια κατάσταση και εμείς οι ίδιοι με τη βοήθεια του ψυχολόγου θα μπορούσαμε να λύσουμε ένα περιστατικό πχ με καυγά. Άρα, ο σχολικός ψυχολόγος βοηθάει έμμεσα καθώς λύνοντας τα συναισθηματικά και συμπεριφορικά ζητήματα, το παιδί θα είναι σε θέση να προχωρήσει μαθησιακά.

Σ: Οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι εξίσου πρόβλημα για τους δασκάλους και για τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων;

Δ1: Ναι γιατί απαιτείται και από αυτούς εξατομικευμένη διδασκαλία, όπως για έναν εκπαιδευτικό. Είναι ακόμη πιο δύσκολο για μια ειδικότητα διότι η επαφή και η τριβή με τον μαθητή δεν είναι καθημερινή, άρα οι στόχοι και το περιεχόμενο πρέπει να είναι πολύ συγκεκριμένο για να πετύχει η διδασκαλία.

Σ: Μπορείτε να αναφέρετε παραδείγματα δικών σας ενεργειών υποστήριξης σε εκπαιδευτικούς που ζήτησαν τη βοήθειά σας;

Δ1: Μέσα από τη συνεργασία. Φέτος έχουμε μια πολύ καλή συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, κάνουμε από κοινού γιορτές, δραστηριότητες και εκπαιδευτικά προγράμματα και στην εκπαιδευτική διαδικασία ο ένας με τον άλλο ανταλλάσσουμε πληροφορίες που είναι πολύ σημαντικό, γιατί κάποιος έχει δουλέψει με τη μία τάξη, ο άλλος έχει δουλέψει με την άλλη τάξη ως προς το υλικό αλλά και ως προς την εμπειρία.

Σ: Τι θα κάνατε αν ήσασταν ο ίδιος εκπαιδευτικός της τάξης, προκειμένου να βοηθήσετε μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, που κατά τη γνώμη σας παραλείπουν να κάνουν κάποιοι πιο αρχάριοι συνάδελφοι;

Δ1: Αρχικά σας είπα μπορούμε να δώσουμε μια διαφορετική άσκηση, ίσως ευκολότερη ή πιο στοχευμένη ή λιγότερες σε αριθμό ασκήσεις από τους υπόλοιπους μαθητές και όπως σας ανέφερα και πριν κάναμε και κάποιες ώρες στο διάλειμμα, φυσικά όχι στερώντας όλο το διάλειμμα, αλλά σε επίπεδο να έχουμε έναν στόχο τον μήνα. Λειτουργήσα εμπειρικά με βάση το ένστικτο, προσπάθησα να βρω έναν τρόπο σε συνεννόηση μαζί του αλλά και με τους γονείς, γιατί δεν μπορούμε να στερούμε 5 λεπτά από το διάλειμμα του παιδιού που είναι κεκτημένο του χωρίς την άδεια της οικογένειας και από στιγμή που δέχτηκαν όλοι αποφασίσαμε σιγά σιγά να μπούμε σε αυτή τη διαδικασία.

Σ: Εδώ και αρκετά χρόνια μοιάζει να υπάρχει ώθηση από την πολιτεία για ένταξη των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία. Είστε ικανοποιημένος/η με τον τρόπο που αυτό έχει επιτευχθεί στο σχολείο σας;

Δ1: Μετά από τόσα χρόνια λειτουργίας φέτος για πρώτη φορά λειτουργήσε εργαστήριο πληροφορικής με έναν διαδραστικό πίνακα. Εκεί μπαίνουμε περιμετρικά σε συνεννόηση μεταξύ μας, κυρίως χρησιμοποιείται στα μαθήματα φυσικής, που πρέπει να γίνουν πειράματα γιατί δεν έχουμε κάποιο εργαστήριο, να δείξουμε κάποιο εκπαιδευτικό βίντεο, πριν πάμε σε μια εκπαιδευτική εκδρομή είδαμε ψηφιακά τον χώρο που θα επισκεφτούμε, χρησιμοποιείται και για διασκέδαση, να ακούσουμε πχ ένα τραγούδι.

Σ: Μπορείτε να δώσετε ένα παράδειγμα που να σας κάνει να νοιώθετε ότι χρειάζεται δουλειά ακόμα;

Δ1: Ναι, καταρχήν περισσότερη κατάρτιση σε μας και επιπλέον κάποια χρήματα για να μπορούμε να αγοράσουμε διάφορα λογισμικά προγράμματα, τα οποία ναι μεν μπορεί να υπάρχουν για ένα διάστημα στον υπολογιστή, όμως δεν υπάρχουν χρήματα για να τα ανανεώσουμε, είναι λίγα αυτά του υπουργείου και δεν καλύπτουν επαρκώς τις ανάγκες που θα θέλαμε.

Σ: ΤΠΕ στο σχολείο: Τι κυρίως περιμένετε από τις ΤΠΕ; Ποια είναι τα χαρακτηριστικά των ΤΠΕ που κατά τη γνώμη σας είναι σημαντικά για τη μάθηση των μαθητών;

Δ1: Είναι ένα πολύ σύγχρονο μέσο, τα παιδιά βομβαρδίζονται από την τεχνολογία στο σπίτι, στις παρέες στον έξω κύκλο πόσο μάλλον να μεταφέρεται αυτό και στο σχολείο και πολλές φορές πράγματα τα οποία παλαιότερα χρειαζόμασταν βιβλία, χρειαζόμασταν τηλεοράσεις και οθόνη με το πάτημα ενός κουμπιού τα έχουμε ζωντανά μπροστά μας.

Σ: Υπάρχουν συγκεκριμένες προτάσεις για τη χρήση ΤΠΕ για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες(αυτισμός, δυσλεξία). Υπάρχει η άποψη ότι η χρήση των ΤΠΕ ενισχύει και τη σχολική επίδοση ακαδημαϊκά αδύναμων μαθητών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σας πείθει αυτή η τελευταία θέση; Πιστεύετε ότι το ίδιο μπορεί να συμβεί και με τους μαθητές του σχολείου σας;

Δ1: Πιστεύω ότι το οπτικοακουστικό υλικό τους προκαλεί περισσότερα ερεθίσματα και ενδιαφέρον και για μένα έναν πιο εύκολο τρόπο να καταλάβουν και να κατανοήσουν έννοιες. Για παράδειγμα, ο ορισμός μια έννοιας γίνεται πιο κατανοητός με εικόνα και βίντεο σε σχέση με το να τον κάνει ο μαθητής ανάγνωση.

Σ: Πιστεύετε ότι οι ΤΠΕ μπορούν να συνδράμουν ως προς τη βελτίωση της χαμηλής σχολικής επίδοσης που προέρχεται από την οικογένεια;

Δ1: Στο σχολείο ναι αλλά έξω από αυτό εξαρτάται. Για παράδειγμα αφήνω το παιδί μου μπροστά σε μία οθόνη γιατί δεν μπορώ να διαχειριστώ τη συμπεριφορά του ή να ασχοληθώ μαζί του. Στο σχολείο χρησιμοποιείται με στόχο με μέτρο ναι. Στην έξω ζωή δεν ξέρω κατά πόσο χρησιμοποιούνται με ορθό τρόπο.

Σ: Ως προς τη Νοημοσύνη γνωστική και συναισθηματική;

Δ1: Ως ένα βαθμό ναι. Από εκεί και πέρα θα πρέπει και ο ίδιος ο μαθητής να κατηγοριοποιεί και να αξιολογεί τα ερεθίσματα του.

Σ: Ως προς τα Κίνητρα;

Δ1: Ναι, ο υπολογιστής αποτελεί κίνητρο να τραβήξει το ενδιαφέρον και ένα κίνητρο αυτό που λέω εγώ στο μυαλό μου να βάλω σε κουτάκια έννοιες και να τις μεταφέρω μετά στην πράξη στο χαρτί. Βέβαια θεωρώ ότι οι ΤΠΕ πρέπει να χρησιμοποιούνται παράλληλα με το τετράδιο με το βιβλίο, γενικά με τον γραπτό λόγο, να έχει την ψηφιακή εικόνα αλλά να έχει και της γραπτής προσωπικής εικόνας.

Σ: Ως προς την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση;

Δ1: Σίγουρα θα μπορούν οι ΤΠΕ, ίσως μαθαίνοντας στρατηγικές τα παιδιά μέσα από προγράμματα, αλλά δεν γνωρίζω πως, γιατί δεν το έχω δουλέψει μέσα από υπολογιστή.

Σ: Ως προς τη μητρική γλώσσα - χώρα προέλευσης;

Δ1: Μέσα από βίντεο για να ακούγεται η ελληνική γλώσσα ή να μεταφράζουν τα ελληνικά στη δική τους γλώσσα, δεν νομίζω όμως να υπάρχουν λογισμικά δυστυχώς για την εκμάθηση των ελληνικών ως δεύτερη γλώσσα. Και αυτό είναι κρίμα, αν σκεφτούμε την οργάνωση που έχουν τα φροντιστήρια που στέλνουμε τα παιδιά μας για να μάθουν.

Σ: Ως προς τον Τόπο διαμονής;

Δ1: Βοηθάνε γιατί προσφέρουν εξ αποστάσεως εκπαίδευση πράγμα που ωφελεί όλους τους μαθητές καθώς λόγω απόστασης δεν μπορούν πάντα να έχουν πρόσβαση σε δραστηριότητες και ερεθίσματα. Μπορείς δηλαδή να επισκεφτείς ένα μουσείο που δε γίνεται να πας.

Σ: Ως προς τις Παρέες συνομήλικων;

Δ1: Οι ΤΠΕ αποτελούν ένα συνδετικό κρίκο καθώς φέρνει τα παιδιά πιο κοντά, αφού αποτελούν κοινό μέσο επικοινωνίας και ανταλλαγής απόψεων. Αρά αν κάποιος ασχολείται είναι αποδεκτός από όλους. Μπορεί αυτό να το εκμεταλλευτεί ο δάσκαλος και να τα βάλει να δουλέψουν σε ομάδες έχοντας η κάθε ομάδα τον υπολογιστή του.

Σ: Ποιες δράσεις με ΤΠΕ θα χρησιμοποιούσατε, αν ήσασταν εσείς εκπαιδευτικός της τάξης, ώστε να βελτιωθεί το γνωστικό επίπεδο των μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση;

Δ1: Χρησιμοποιούμε ανάλογα με το μάθημα, παραδείγματος χάρη στην ιστορία προσπαθούμε μέσα από διάφορα τεχνολογικά προγράμματα να φτιάξουμε με τους μαθητές τους ήρωες, την ιστορία, να αναλύσουμε τους χαρακτήρες, φτιάχνουμε εννοιολογικούς χάρτες, υπάρχουν πολύ ωραία παιδικά προγράμματα που μπορείς να συμπεριλάβεις χάρτες ζωγραφιές. Επίσης, έχουμε δημιουργήσει ένα κόμικς book με την ιστορία. Στα μαθήματα της μελέτης περιβάλλοντος που μπορούμε να δείξουμε ένα φυσικό φαινόμενο σε εικονική πραγματικότητα, πως μεγαλώνει για πχ η ρίζα ενός φυτού και να δημιουργήσουν και τα ίδια τα παιδιά γιατί ο διαδραστικός πίνακας έχει τη δυνατότητα να φτιάξεις το portfolio του το τετράδιό του και εκεί μέσα θα συγκεντρώσεις πληροφορίες. Εμείς αυτή την περίοδο φτιάχνουμε το ημερολόγιο της φακής. Το κάθε παιδί έχει φυτέψει σπόρο και στο ηλεκτρονικό τετράδιο καταγράφει την εξέλιξη του φυτού, πόσο το πότισε, πόσο φως ήθελε κτλ.

Σ: Θεωρείτε τον εαυτό σας άνετο ως προς τη χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία;

Δ1: Λοιπόν, ιδιαίτερα με το β επίπεδο επιμόρφωσης, έμαθα κάποια λογισμικά όπως το kids inspiration ή το sim up tools με το οποίο φτιάχνεις εννοιολογικούς χάρτες, , πώς να δημιουργήσουμε βίντεο, πώς να γίνει ο υπολογιστής εργαλείο για τα παιδιά και όχι απλά μια

τηλεόραση. Βέβαια δεν έχουμε δώσει εξετάσεις, έχουν να γίνουν εδώ και 4 χρόνια. Θα ήταν ενδιαφέρον να παρακολουθήσουμε και το Β2 επίπεδο και να γίνουμε δημιουργοί εφαρμογών και λογισμικών. Οπότε, με βάση την προσωπική μου επιμόρφωση και ενασχόληση ναι, η επιμόρφωση από μέρους του κρατικού μηχανισμού είναι από ελλιπής έως ανύπαρκτη.

Σ: Υπάρχουν παράγοντες που έχουν επηρεάσει τη γνώση και την ευχέρεια που έχετε αναφορικά με τη χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία;

Δ1: Η εποχή στην οποία ζούμε επιβάλλει την ενασχόληση με τις ΤΠΕ πόσο μάλλον στην εκπαίδευση, δεν μπορείς να προσφέρεις μια απόλυτα παραδοσιακή διδασκαλία εν έτη 2019 όπου τα παιδιά περιβάλλονται από την τεχνολογία, οι παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν αρνητικά κυρίως είναι η έλλειψη χρημάτων για να αποκτήσεις τις νέες τεχνολογίες

Σ: Είναι πιθανό ότι ο μέσος εκπαιδευτικός δεν έχει αρκετή εμπειρία και γνώση. Υπάρχουν κάποιες δράσεις με ΤΠΕ που θεωρείτε υλοποιήσιμες από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών για την βελτίωση του γνωστικού επιπέδου και της κινητοποίησης των μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

Δ1: Δεν έχει να κάνει με την εμπειρία αλλά με την εξοικείωση και την επιμόρφωση. Αν από μόνος σου δεν έχεις διάθεση να ασχοληθείς... Η επιμόρφωση μας είναι μικρή ώστε να χρησιμοποιήσεις πλήρως τις δυνατότητες ενός υπολογιστή.

Σ: Ποιο είναι το όραμα σας για το σχολείο που υπηρετείτε;

Δ1: Το σχολείο να είναι ένας χώρος για όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως χαμηλής σχολικής επίδοσης, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οικογενειακού περιβάλλοντος και να μπορούν οι μαθητές να έχουν πρόσβαση σε ό,τι αγαπούν και σε αυτό που πραγματικά τραβάει το ενδιαφέρον τους, ώστε να πάρουν μια σωστή κατεύθυνση αργότερα για τη ζωή τους, γι αυτό παλεύουμε να βγάλουμε σωστούς ανθρώπους αργότερα στην κοινωνία.

Σ: Πώς θα θέλατε σας θυμούνται; Τι θέλετε να αφήσετε πίσω; Τι σας νοιάζει περισσότερο να πετύχει από τις δράσεις σας;

Δ1: Αν και είναι μετέωρο αυτό, δεν ξέρω που θα είμαι, όπως σας είπα θα ήθελα τα παιδιά να θυμούνται όλα τα καινούρια που κάναμε με τη χρήση της τεχνολογίας, τις επισκέψεις μας, τα αστεία, τα δύσκολα, δεν είναι όλα εύκολα, τους καυγάδες μας, τις εντάσεις μας, τις μικρές στιγμές της καθημερινότητας.

Σ: Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της συμπερίληψης; Συμφωνείτε με τη συγκεκριμένη φιλοσοφία;

Δ1: Φυσικά και συμφωνώ. Ο κάθε μαθητής έχει δικαίωμα να φοιτά στο σχολείο που βρίσκεται κοντά στη γειτονιά του. Βέβαια και από την άλλη το σχολείο ως προς το αναλυτικό του πρόγραμμα, την υλικοτεχνική υποδομή, τα οπτικοακουστικά μέσα και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών πρέπει να είναι έτοιμο να δεχτεί όλους τους μαθητές, θα πρέπει ως εκπαιδευτικοί να έχουμε τις δυνατότητες να είμαστε ευέλικτοι ως προς το να προσαρμόζουμε το σχολείο στις δυνατότητες των παιδιών και όχι τα παιδιά να προσαρμόζονται στις δυνατότητες του σχολείου.

Σ: Οπότε φέρνει κάτι καινούργιο στην εκπαίδευση ή είναι κάτι που ήδη γινόταν;

Δ1: Κάτι καινούριο αφού τα παλαιότερα χρόνια δεν τη ξέραμε τη συμπερίληψη ούτε σαν έννοια.

Σ: Μπορεί να φτάσει σε σημεία υπερβολής;

Δ1: Δε θα το έλεγα, η υπερβολή είναι κάτι αρνητικό, η συμπερίληψη έχει θετική χροιά.

Σ: Θα θεωρούσατε ότι περιλαμβάνει και την περίπτωση των μαθητών που εξετάζουμε ή δεν εμπίπτουν στα όρια της έννοιας αυτής;

Δ1: Φυσικά και ανήκουν. Όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως, και οι πολύ καλοί μαθητές και οι μαθητές με τις δυσκολίες που περιγράφουμε τώρα και οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Σ: Πώς θα περιγράφατε τη συνεργασία με τους γονείς των παιδιών με χαμηλή σχολική επίδοση χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

Δ1: Όταν υπάρχει κάποιο πρόβλημα, τους καλούμε για να το επισημάνουμε τις ελλείψεις και αποφασίζουμε να ακολουθήσουμε κοινή γραμμή. Βέβαια, τις περισσότερες φορές είναι αρνητικοί, κυρίως προσέχουν στο τι θα πει ο κόσμος παρά το τι θα συμβεί με το παιδί τους μελλοντικά, την εξέλιξή του.

Σ: Τι μπορεί να περιμένει κανείς από μια τέτοια συνεργασία; Θεωρείτε ότι είναι η κατάσταση τις περισσότερες φορές χωρίς ελπίδα ή μπορεί να επέλθει αλλαγή από πρωτοβουλίες του σχολείου;

Δ1: Θα μπορούσε μέσα από τη συνεργασία με τον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων να οργανωθούν ημερίδες με βιωματικές δραστηριότητες κυρίως με τη μορφή παιχνιδιού που θα δώσουν στον γονέα και το παιδί τη δυνατότητα να συνεργαστούν μαζί. Φυσικά το σημαντικότερο είναι η διαρκής ενημέρωση, αλλά οι περισσότερες περιπτώσεις γονέων δεν είναι δεκτικές, δυστυχώς μετά δεν μπορείς να παρέμβεις με κανέναν τρόπο. Πρέπει ο άλλος να έχει μια προδιάθεση για να μπορέσεις και εσύ να επικοινωνήσεις.

Σ: *Στις παρούσες συνθήκες τι ευκαιρίες/δυνατότητες αισθάνεστε ότι εσείς ή ένας εκπαιδευτικός του σχολείου σας έχει προκειμένου να αναπτυχτεί επαγγελματικά; Αν ήθελε κάποιος να βελτιωθεί στο να υποστηρίζει μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση ή για τις δυνατότητες των ΤΠΕ, τι μπορεί να κάνει;*

Δ1: Κυρίως να είχαμε τη δυνατότητα για περισσότερα σεμινάρια και ημερίδες τα οποία να μην επηρεάζουν τη λειτουργία του σχολείου και επίσης θα ήταν πολύ σωστό η κάθε πολιτεία και η κάθε κοινωνία να σου δίνει το κίνητρο ενός περαιτέρω μεταπτυχιακού, μιας περαιτέρω επιμόρφωσης και να σου δίνει κάποιες χορηγίες, γιατί κακά τα ψέματα για να κάνεις πρέπει να πληρώσεις αδρά και να σπαταλήσεις χρόνο, ποιοτικό μιν. Το θέμα είναι ότι εξαρτάται από τη διάθεση του εκπαιδευτικού, ενώ θα έπρεπε να επιβάλλεται, παρέχοντας το κατάλληλο κίνητρο, να μπορώ να πάρω κάποια άδεια, κάποια οικονομική ενίσχυση. Κατά εμέ θα έπρεπε στα 5 χρόνια να έχεις κάποια επιμόρφωση, στα 10 χρόνια, αν δεν μπορεί να γίνεται ετήσια να γίνεται σε τακτό χρονικό διάστημα.

Σ: *Το σχολείο σας ήδη συνδέεται ποικιλότροπα με την κοινότητα/περιοχή στην οποία ανήκει. Θα θέλατε να μας πείτε κάποιες τέτοιες κοινές δράσεις/συνδέσεις; Θεωρείτε ότι η ευρύτερη κοινότητα σε συνεργασία με το σχολείο θα μπορούσε να συμβάλει στην υποστήριξη μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;*

Δ1: Μαθαίνουν τα παιδιά παραδοσιακούς χορούς, κάνουν θεατρικό παιχνίδι, οργανώνουμε εκδρομές με την τοπική κοινότητα, έχουμε προβολή ταινιών και είναι βοήθεια μας σε ότι χρειαστούμε. Για παράδειγμα, η αγορά ενός ηλεκτρονικού υπολογιστή έγινε με τη συνδρομή της τοπικής κοινότητας.

Σ: *Ως προς τη χαμηλή σχολική επίδοση μπορεί να συμβάλει η κοινότητα;*

Δ1: Θα μπορούσε κάποιος εκπαιδευτικός, αν μένει στην περιοχή, μιας που είναι μικρή η κοινότητα να βοηθήσει, έστω και αφιλοκερδώς έστω μία ώρα την εβδομάδα κάποιο παιδί που θα έχει ανάγκη.

Σ: Μπορείτε να δώσετε παραδείγματα πρωτοβουλιών, που θα έπαιρνε ένας διευθυντής, ώστε να βοηθήσει τους μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

Δ1: Θα μπορούσε ο ίδιος να μπει μέσα στην τάξη, να έρθει σε επαφή με τον μαθητή-μαθήτρια, γιατί αν δε γίνει αυτό δεν μπορείς να έχεις σαφή εικόνα, να οργανώσει μία ακόμη κάποια εκπαιδευτική εκδρομή, κάποια εκπαιδευτική δράση, ίσως να αγοράζαμε ένα έξτρα εκπαιδευτικό λογισμικό που θα μπορούσε να βοηθάει και αυτά τα παιδιά δια της αφής, δια της ακοής μέσω της εικόνας και να είναι πάντα σε επαφή συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της τάξης

Σ: Σε ποια σφάλματα πέφτουν οι νέοι δάσκαλοι, περισσότερο άπειροι από εσάς όσο αφορά στην υποστήριξη παιδιών με χαμηλή σχολική επίδοση;

Δ1: Οι νέοι δάσκαλοι λόγω της απειρίας μπορεί να μη αντιληφθούν εγκαίρως ότι υπάρχει κάποιο πρόβλημα και υπάρχει και ο φόβος, η ανασφάλεια «θα το κάνω καλά; Θα μπορέσω να βοηθήσω 100%;». Αν δεν έχεις να συμβουλευτείς κάποιον πιο έμπειρο δεν μπορείς να είσαι 100% σίγουρος. Και επίσης, για εμάς που είμαστε αναπληρωτές μπορεί να ξεκινήσουμε κάτι, αλλά δεν καταφέρνουμε ποτέ να το ολοκληρώσουμε, γιατί είναι πολλοί λίγοι 8-9 μήνες για να ασχοληθείς με ένα παιδί και να πετύχεις όλους σου τους στόχους, έναν με δύο το πολύ.

Σ: Έχετε να προσθέσετε κάτι σε όλα αυτά που ειπώθηκαν μέχρι στιγμής;

Δ1: Όχι. Νομίζω ότι τα έχουμε καλύψει.

Σ: Έγινε. Σας ευχαριστώ πάρα πολύ.

Δ1: Ευχαριστώ κι εγώ πολύ.

Σ: Ευχαριστώ πολύ. Γεια σας.

Διευθυντής 2

Φύλο: Άντρας

Θέση εργασίας: Μόνιμος

Σ: Καλημέρα σας.

Δ2: Καλημέρα.

Σ: Ευχαριστώ πολύ που προσφερθήκατε για αυτή τη συνέντευξη. Το θέμα της έρευνας μου σχετίζεται με τον ρόλο του διευθυντή στην ένταξη των ΤΠΕ ως εργαλείο κινητοποίησης και μαθησιακής υποστήριξης των μαθητών/τριων που παρουσιάζουν χαμηλή σχολική επίδοση χωρίς να έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες(νοητική αναπηρία, αισθητηριακές αναπηρίες όρασης και ακοής, κινητικές αναπηρίες, χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα, διαταραχές ομιλίας-λόγου, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία, σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού), ψυχικές διαταραχές και πολλαπλές αναπηρίες).

Αρχικά, τι σπουδές έχετε πραγματοποιήσει;

Δ2: Έχω τελειώσει τη Μαράσλειος Παιδαγωγική Ακαδημία, το ΠΤΔΕ Ρόδου, το Διδασκαλείο Θεσσαλονίκης, έχω εκπονήσει μεταπτυχιακό στο πανεπιστήμιο Φλώρινας και Διδακτορικό στο ίδιο πανεπιστήμιο.

Σ:Και ως προς τις γνώσεις ΤΠΕ;

Δ2: Έχω παρακολουθήσει το πρώτο και το δεύτερο επίπεδο των σεμιναρίων ΤΠΕ.

Σ: Πόσα χρόνια συνολικής εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας έχετε;

Δ2: 27 σχεδόν έτη.

Σ: Και ως διευθυντής;

Δ2: 2

Σ: Πόσα χρόνια εργασίας έχετε στον σχολικό χώρο στον οποίο εργάζεστε;

Δ2: 2

Σ: Σε ποια ηλικιακή ομάδα ανήκετε;

έως 25

από 26 έως 50

Δ2: από 51 έως 65

από 65 και άνω

Σ: Μπορείτε να περιγράψετε με λίγα λόγια το σχολείο σας;

Δ2: Είναι το μεγαλύτερο σχολείο της πόλης, 15 θέσιο με 289 παιδιά, έχει 15 τμήματα, βρίσκεται στο κέντρο της πόλης.

Σ: Όσο αφορά τον τεχνολογικό εξοπλισμό;

Δ2: Έχουμε εργαστήριο υπολογιστών και σχεδόν όλες οι τάξεις έχουν προτζέκτορα.

Σ: Πιστεύετε ότι το σχολείο σας έχει περισσότερους ή λιγότερους μαθητές με χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση συγκριτικά με άλλα σχολεία στα οποία έχετε εργαστεί ή ακούσει;

Δ2: Αυτό δεν το ξέρω. Στο μέσο όρο θα έλεγα.

Σ: Επομένως, όταν μιλάμε για μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση, χωρίς να έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σας έρχονται στον νου μαθητές του σχολείου σας που ταιριάζουν σε αυτή την περιγραφή;

Δ2: Ναι ασφαλώς, μέτριοι μαθητές, μέτριοι, αδιάφοροι, όχι άριστοι μαθητές, όχι όμως μαθητές που θα ενταχθούν σε ένα τμήμα ένταξης.

Σ: Έχετε την αίσθηση ότι υπάρχει ένα περίπου σταθερό ποσοστό σε κάθε τάξη ή ότι υπάρχουν μεγάλες διαφοροποιήσεις;

Δ2: Ούτε σε αυτό μπορείς να βάλεις έναν κανόνα, πιστεύω ένα 30% σε κάθε τάξη θα υπάρχουν μπορεί να είναι και παραπάνω, μπορεί και παρακάτω, ανάλογα το τμήμα.

Σ: Έχετε εικόνα του αριθμού των μαθητών αυτών; Πόσοι περίπου είναι π.χ. σε κάθε τάξη;

Δ2: Άμα είναι 15 παιδιά, οι 5 θα παρουσιάζουν χαμηλή σχολική επίδοση. 1 στους 3 δηλαδή.

Σ: Γνωρίζετε ενδεχομένως ποιοι μαθητές είναι; κάποιους από αυτούς; ίσως τις πιο «βαριές» περιπτώσεις;

Δ2: Ο διευθυντής δεν μπορεί να έχει εικόνα τώρα για 300 μαθητές. Είναι δύσκολο αυτό το πράγμα. Εικόνα σίγουρα έχω εκεί που μπαίνω και κάνω τις 6 ώρες μου, που διδάσκω κοινωνική και πολιτική αγωγή. Σε ένα τμήμα ναι, αλλά στα άλλα τμήματα δεν μπορώ να ξέρω ακριβώς τι γίνεται.

Σ: Ποιοι παράγοντες θεωρείτε ότι ευθύνονται για τις χαμηλές σχολικές επιδόσεις των μαθητών αυτών;

Δ2: Πρώτα από όλα ο δάσκαλος ο ίδιος. Αν δεν μπορεί να συνεχίσει, να συναρπάσει τους μαθητές, δεν μπορεί ο μαθητής να δείξει ενδιαφέρον για το μάθημα. Υπάρχουν πολλοί μαθητές που έχουν χαμηλή επίδοση και ο λόγος είναι ο κακός δάσκαλος. Αυτό πιστεύω πρώτα πρώτα. Μετά είναι η αφετηρία, οικογενειακό περιβάλλον, αν οι γονείς είναι αδιάφοροι και οι μαθητές θα είναι αδιάφοροι. Δεν νομίζω ότι εξ ορισμού κάποιος είναι κακός, αλλά γιατί είναι αδιάφορος, εκεί είναι το θέμα. Γιατί δε δείχνει ενδιαφέρον; Αυτό πρέπει να ψάξουμε να βρούμε.

Σ: Ένας άλλος παράγοντας που οδηγεί σε χαμηλή σχολική επίδοση λένε ότι είναι η νοημοσύνη, γνωστική και συναισθηματική το IQ –EQ. Συμφωνείτε με αυτήν την άποψη;

Δ2: Όχι δε συμφωνώ. Δεν πιστεύω στις νοημοσύνες. Αυτά είναι πολύ μετρήσιμα πράγματα, δε νομίζω ότι είναι έτσι η μάθηση, δεν μπορεί να ποσοτικοποιηθεί και να μετρηθεί πχ αυτός έχει χαμηλό IQ, άρα δεν μπορεί να κάνει τίποτα. Δεν το πιστεύω αυτό το πράγμα. Δεν πιστεύω στους δείκτες νοημοσύνης, αυτή είναι η άποψή μου, γιατί αυτό μας απαλλάσσει εμάς από δουλειά, δηλαδή άμα πούμε αυτός έχει χαμηλό IQ, ας μην κάνουμε και εμείς τίποτα. Δεν είναι έτσι όμως.

Σ: Οπότε όλα αυτά τα συνδυάζετε με τα κίνητρα;

Δ2: Αυτό έλεγα πριν, δε δείχνουν ενδιαφέρον, γιατί δε τους δίνουν οι δάσκαλοι κίνητρα, είτε να ομορφύνουν το μάθημά τους είτε να γίνουν εκείνοι πιο ενδιαφέροντες στην παράδοση. Το κίνητρο παίζει μεγάλο ρόλο, είναι ο μοχλός της μάθησης.

Σ: Σύμφωνα με έρευνες ένας παράγοντας που οδηγεί σε χαμηλή σχολική επίδοση είναι η μητρική γλώσσα. Συμφωνείτε με αυτή την άποψη; Έχετε αντίστοιχα περιστατικά στο σχολείο σας.

Δ2: Ναι βέβαια. Αυτό είναι ο κανόνας θα έλεγα. Ένα Αλβανάκι που η μητρική του γλώσσα είναι τα αλβανικά δεν μπορεί να τα καταφέρει τόσο καλά στα γλωσσικά μαθήματα, στα μαθήματα που θέλουν διάβασμα κλπ.

Σ: *Θεωρείτε ότι ο τόπος διαμονής μπορεί να οδηγήσει σε χαμηλή σχολική επίδοση;*

Δ2: Δηλαδή αστική, ημι-αστική κλπ;

Σ: *Ναι.*

Δ2: Παίζει ρόλο ναι. Πιστεύω στις πόλεις έχουν περισσότερα ερεθίσματα τα παιδιά, οπότε είναι καλύτερες οι επιδόσεις των μαθητών στις πόλεις. Δε σημαίνει βέβαια ότι θα συναντήσεις και περιπτώσεις παιδιών καλούς και άριστους μαθητές και σε μικρά σχολεία, σε χωριά.

Σ: *Ωραία, πιστεύετε ότι οι παρέες συνομηλίκων μπορούν να οδηγήσουν σε χαμηλή σχολική επίδοση;*

Δ2: Οι παρέες συνομηλίκων παίζουν σημαντικό ρόλο, γιατί τα παιδιά δεν έχουν διαμορφώσει ακόμη αξίες κλπ. Μπορεί μια παρέα να παρασύρει έναν μαθητή και προς τα πάνω και προς τα κάτω. Αν κάνεις παρέα με μαθητές καλούς θα σε τραβήξουν προς τα πάνω, αν κάνεις με ρεμάλια, θα γίνεις και εσύ ρεμάλι.

Σ: *Πιστεύετε ότι η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση δηλαδή το παιδί να καθορίζει στόχους και στρατηγικές για τη μάθηση του, όταν δεν υπάρχει μπορεί να οδηγήσει σε χαμηλή σχολική επίδοση;*

Δ2: Αυτός, όμως, είναι στόχος του σχολείου να μπορεί ο μαθητής να αυτορρυθμίζεται, μπορούμε να τα καταφέρουμε σε αυτό; Δε νομίζω ότι αποτελεί παράγοντα.

Σ: *Υπάρχουν κάποιες κατηγορίες μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση χωρίς να έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τις οποίες το σχολείο σας μπορεί να βοηθήσει ουσιαστικά; Εννοώ από τις κατηγορίες που είπαμε.*

Δ2: Σίγουρα μπορεί το σχολείο να κάνει πολλά και πρώτα απ όλα αυτό που είπαμε να αλλάξουν το μάθημα τους οι δάσκαλοι, να γίνει πιο ενδιαφέρον εκεί επιμένω εγώ στη διδακτική πράξη. Να γίνουν πιο φιλικόι με τα παιδιά, ώστε να καταφέρουν να έρχεται με όρεξη το παιδί στο σχολείο με χαρά. Αν καταφέρει αυτό ένας δάσκαλος, να ξυπνάει το παιδί και να έρχεται με χαρά στο σχολείο, τότε το σχολείο μπορεί να πετύχει πολλά.

Σ: Υπάρχουν ενέργειες στις οποίες θα θέλατε να προβείτε αλλά άλλοι παράγοντες (ποιοι;) σας εμποδίζουν;

Δ2: Εγώ προσωπικά θα ήθελα να μπορώ να διαλέξω τους δασκάλους του σχολείου μου μόνος μου. Τους δασκάλους στο σχολείο δεν μπορεί να μου τους φοράει από πάνω η Πολιτεία. Όσο και αν ακούγεται ακραίο θέλω να διαλέξω μόνος μου το διδακτικό προσωπικό.

Σ: Όχι, είναι μία άποψη. Αν όμως η χαμηλή σχολική επίδοση οφειλόταν όχι στο σχολείο, αλλά στους άλλους παράγοντες που προαναφέραμε, όπως οικογένεια, μητρική γλώσσα, τόπο διαμονής τι θα κάνατε;

Δ2: Εκεί θα παλεύαμε για αυτά τα παιδιά, θα παλεύαμε για τους άριστους μαθητές; Όχι. Γι αυτά τα παιδιά και εξατομικευμένα. Και εδώ είναι ο ρόλος του δασκάλου να πασχίζει γιατί ο ένας μαθητής δεν τα καταφέρνει εκεί γιατί ο άλλος μαθητής δεν τα καταφέρνει αλλού, δηλαδή πρέπει καθημερινά να παλεύουμε για τα αδύναμα παιδιά για να τα ανεβάζουμε.

Σ: Πιστεύετε ότι υπάρχουν κατηγορίες μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, που είναι δύσκολο ή αδύνατο να βοηθηθούν από το σχολείο;

Δ2: Όχι, δεν το πιστεύω αυτό. Δεν υπάρχει μαθητής που να μην μπορεί να βοηθηθεί. Τότε άδικα έρχεται στο σχολείο, θα έπρεπε να τον διώξουμε, χάνει τον χρόνο του, αυτό είναι και απαισιόδοξο, σαν να σημαίνει ότι η εκπαίδευση δεν παίζει κανένα ρόλο.

Σ: Έχει ο σύλλογος Διδασκόντων πάρει στο παρελθόν μέτρα για να βοηθηθούν μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες; Τι μέτρα;

Δ2: Κοίτα, ο σύλλογος φέτος συνεδρίασε δύο φορές αλλά όχι για τέτοιους μαθητές, αλλά να κάνει παραπομπές σε ΚΕΔΔΥ-ΚΕΣΥ που λένε τώρα. Για μαθητές με χαμηλή επίδοση στην ουσία δε φτάνουν αυτά τα ζητήματα στον σύλλογο. Τα αντιμετωπίζει ο κάθε δάσκαλος απλώς μπορεί να φτάσουν στον διευθυντή κάποια στιγμή είτε από τον γονιό είτε από τον δάσκαλο και κάνει τις παρεμβάσεις του σε συνεργασία με τον δάσκαλο.

Σ: Θεωρείτε ότι ο θεσμός του σχολικού ψυχολόγου μπορεί να συνδράμει στην υποστήριξη αυτής της κατηγορίας μαθητών; Τι ισχύει για το δικό σας σχολείο;

Δ2: Ναι μπορεί να βοηθήσει, ναι έχουμε. Κοίτα ένα μέρος της σχολικής ζωής είναι το ψυχολογικό κομμάτι. Πολλοί μαθητές είναι φοβισμένοι, έχουν άλλα προβλήματα που τους ταλανίζουν, δέχονται bullying, είναι εκτός παρέας, τέτοια ζητήματα φτάνουν κυρίως στον

διευθυντή. Ο σχολικός ψυχολόγος, λοιπόν, κάνει αυτό το πράγμα, συναντά αυτά τα παιδιά, μπαίνει μέσα στις τάξεις μετά από πρόσκληση της δασκάλας και μετά μπορεί να κάνει συνεδρίες με τους μαθητές με την άδεια των γονέων πάντα και να συζητήσουνε διάφορα θέματα και να τους βοηθήσει. Είδα πράγματι φέτος ότι βοηθήθηκαν αρκετά παιδιά, που είχαν αποκλίνουσα συμπεριφορά και αυτό απέδωσε.

Σ: Ως προς το γνωστικό κομμάτι όμως;

Δ2: Ως προς το γνωστικό κομμάτι, δεν ξέρω αλλά νομίζω έπεται. Η βάση είναι το ψυχολογικό, δηλαδή, το παιδί να είναι ήρεμο και μετά θα χτίσουμε όλα τα άλλα.

Σ: *Οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι εξίσου πρόβλημα για τους δασκάλους και για τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων;*

Δ2: Ναι, εδώ δεν μπορούμε να πούμε ότι αυτοί οι μαθητές «τσουβαλιάζονται» και λέμε ότι έχουν χαμηλή σχολική επίδοση, αλλά ότι αυτός ο μαθητής μπορεί να έχει χαμηλή σχολική επίδοση στη γλώσσα αλλά στα εικαστικά να είναι άριστος. Άρα, όπως καταλαβαίνεις το αντικείμενο παίζει κάποιο ρόλο. Μπορεί στη γυμναστική να είναι άσσος.

Σ: Όμως έχετε δει μαθητές που να έχουν χαμηλή σχολική επίδοση σε όλα τα μαθήματα;

Δ2: Δε νομίζω να ισχύει αυτό. Μπορεί να είναι άσσος στους υπολογιστές ας πούμε. Κάθε μαθητής έχει το ταλέντο του, αρκεί να το ανακαλύψουμε, σε κάποιο κομμάτι θα είναι καλός δεν μπορεί.

Σ: *Μπορείτε να αναφέρετε παραδείγματα δικών σας ενεργειών υποστήριξης σε εκπαιδευτικούς που ζήτησαν τη βοήθειά σας;*

Δ2: Για το γνωστικό κομμάτι; Καθημερινά υπάρχουν συνάδελφοι που ζητάνε τη γνώμη μου πχ για το σκέφτομαι και γράφω. Χωρίς όμως να έχω και εγώ ξεκάθαρη εικόνα γιατί δεν μπαίνω σε όλες τις τάξεις, από τον νόμο απαγορεύεται αυτό. Αλλά υπάρχουν συνάδελφοι, που εκτιμώντας τις σπουδές μου και την πείρα μου θέλουν μια γνώμη.

Σ: *Τι θα κάνατε αν ήσασταν ο ίδιος εκπαιδευτικός της τάξης, προκειμένου να βοηθήσετε μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;*

Δ2: Ήμουν τόσο χρόνια. Προσπαθούσα να δω το ταλέντο του κάθε μαθητή. Δηλαδή είχα μαθητή στην έκτη δημοτικού που μου είχαν πει οι συνάδελφοι ότι αυτός δεν κάνει τίποτα. Αυτό εμένα με εξιτάρει. Και ανακάλυψα ότι αυτός ο μαθητής γράφει τις καλύτερες εκθέσεις.

Σ: Πώς το πετύχατε αυτό;

Δ2: Με ενθάρρυνση για να χαμογελάσει το παιδί αυτό. Και τελικά βρήκαμε το ταλέντο του. Γράφει τρομερές εκθέσεις, μπορεί να κάνει 1002 λάθη αλλά μπορεί να γίνει ένας άριστος δημοσιογράφος ή συγγραφέας.

Σ: *Εδώ και αρκετά χρόνια μοιάζει να υπάρχει ώθηση από την πολιτεία για ένταξη των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία. Είστε ικανοποιημένος/η με τον τρόπο που αυτό έχει επιτευχθεί στο σχολείο σας;*

Δ2: Όχι δεν είμαι ικανοποιημένος, θεωρώ ότι οι ΤΠΕ με τον τρόπο που έχουν ενταχθεί στο σχολείο και όχι μόνο σε αυτό το σχολείο, σε όλα τα σχολεία, η χρήση τους εξαντλείται σε έναν προτζέκτορα ή ενός διαδραστικού πίνακα με την προβολή σελίδας του σχολικού βιβλίου στην οθόνη προβολής και εκεί να γράφουν τις ασκήσεις κλπ. Δεν έχουν εισαχθεί τα εργαλεία λογισμικά μαθηματικών γλώσσας. Δεν ασκούνται οι μαθητές με βάση κάποια λογισμικά. Αυτό θέλει πολλή προσωπική δουλειά από τους δασκάλους και δεν τη κάνουν αυτή τη δουλειά και φυσικά γνώση των εργαλείων. Εξαντλούνται στο να δείξουνε youtube.

Σ: Την έχουνε τη γνώση;

Δ2: Κάποιοι την έχουνε ναι, έχουν β επίπεδο. Β επίπεδο σημαίνει ότι έχουν μάθει κάποια λογισμικά, εκπαιδευτικά λογισμικά. Όμως για να προετοιμάσεις μια ωριαία διδασκαλία πρέπει να δουλέψεις πολύ στο σπίτι, λίγοι το κάνουν αυτό, πολλοί λίγοι, μπορεί και κανένας και λέω ότι εξαντλούνται στην προβολή ταινιών σε ένα youtube ας πούμε στο μάθημα της ιστορίας. Πιστεύω ότι γίνεται, γίνεται στο μάθημα των ΤΠΕ, τώρα οι δάσκαλοι δεν αξιοποιούν τα εργαλεία των ΤΠΕ.

Σ: *ΤΠΕ στο σχολείο: Τι κυρίως περιμένετε από τις ΤΠΕ; Ποια είναι τα χαρακτηριστικά των ΤΠΕ που κατά τη γνώμη σας είναι σημαντικά για τη μάθηση των μαθητών;*

Δ2: Θεε ας πούμε να διδάξεις την περιφορά γύρω από τον ήλιο, αυτό το πράγμα δεν μπορείς να έχεις την λάμπα στο χέρι και να πεις το κεφάλι του μαθητή είναι η γη και η λάμπα ο ήλιος-το έκανα και εγώ παλιά Αυτό το πράγμα μπορείς να το δεις στον υπολογιστή με μια προσομοίωση, αυτή είναι η χρήση των ΤΠΕ, να μπορείς να κάνεις πράγματα, που δεν μπορείς διαφορετικά να τα δεις.

Σ: *Υπάρχουν συγκεκριμένες προτάσεις για τη χρήση ΤΠΕ για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες(αυτισμός, δυσλεξία). Υπάρχει η άποψη ότι η χρήση των ΤΠΕ ενισχύει και τη σχολική*

επίδοση ακαδημαϊκά αδύναμων μαθητών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σας πείθει αυτή η τελευταία θέση; Πιστεύετε ότι το ίδιο μπορεί να συμβεί και με τους μαθητές του σχολείου σας;

Δ2: Το πιστεύω αυτό, φυσικά μπορεί να συμβεί και με τους μαθητές του σχολείου μου.

Σ; Ωστόσο, μου είπατε πριν αυτό δεν είναι και τόσο εφικτό.

Δ2: Ναι γιατί η χρήση των ΤΠΕ απαιτεί προετοιμασία και γνώση. Ακόμη και αν γνωρίζουν τα εργαλεία, κάποιον τα γνωρίζουν, για να τα αξιοποιήσεις, θα πρέπει να προετοιμάσεις την κάθε διδακτική σου ώρα πολλές ώρες. Άντε να προετοιμάσεις τον χρόνο και 3 διδακτικές ώρες, θα πρέπει να αφιερώσεις από πίσω 10 με 15 ώρες. Ποιος το κάνει αυτό; Αυτό δεν το κάνουν καθηγητές πανεπιστημίου που αμείβονται καλύτερα. Εμείς πόσο αμειβόμαστε; Είναι και θέμα οφέλους. Υπάρχουν όμως τρελοί δάσκαλοι που το κάνουν. Και στο σχολείο μου υπάρχουν 1-2 στους 16, άντε να βάλουμε και τις ειδικότητες στους 25.

Σ: Υπάρχουν κάποιοι παράγοντες, όπως είπαμε και πριν που οδηγούν σε χαμηλή σχολική επίδοση. Μου είπατε ότι δεν πιστεύετε στον παράγοντα της νοημοσύνης Πιστεύετε ότι οι ΤΠΕ μπορούν να συνδράμουν ως προς τη βελτίωση της χαμηλής σχολικής επίδοσης που προέρχεται από τον παράγοντα των κινήτρων;

Δ2: Βέβαια, οι ΤΠΕ αποτελούν από μόνες τους κίνητρο. Για παράδειγμα, σε κάποιους μαθητές, ο άλλος βαριέται να γράψει, ή κάνει ορθογραφικά αλλά αφού το βλέπεις, μπορείς να τον βάλεις σε word ή δεν κάνει ωραία γράμματα, για να του φύγει το άγχος και να βγάλει τις ιδέες που έχει. Φυσικά, αυτόν τον ρόλο πρέπει να παίζουν οι ΤΠΕ.

Σ: Όσο αφορά την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση, αν και μου είπατε ότι αποτελεί στόχο;

Δ2: Όπως είπαμε και πριν να μαθαίνει πώς να μαθαίνει ο μαθητής αυτό είναι στόχος του σχολείου και ο δάσκαλος οφείλει να καταλαβαίνει ποια στρατηγική είναι καλύτερη για κάθε μαθητή. Δεν μπορώ να σκεφτώ πως οι ΤΠΕ μπορούν να συνδράμουν σε αυτό, δηλαδή να βελτιώσουν την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση.

Σ: Ως προς την οικογένεια;

Δ2: Η οικογένεια μαλώνει με τα παιδιά τους για τα tablet, να μην παίρνουν τα tablet, καλά είναι να το παίρνει για να μαθαίνει, αλλά με έναν περιορισμό. Η οικογένεια δεν μπορεί να έχει ειδικές γνώσεις για να αξιοποιήσει τις ΤΠΕ στη διδασκαλία. Η οικογένεια βρίσκει από τις ιστοσελίδες τα Τεστ και τους τα κατεβάζουνε, ενώ υπάρχουν άπειρα εργαλεία, αλλά και οι

γονείς πρέπει να αφιερώσουν χρόνο. Να καθίσουν με τα παιδιά τους και να τους δείξουν κάτι που δεν αντιλαμβάνονται, ας πούμε την ανάκλαση του φωτός, μέσα από βιντεάκια, σκίτσα και, animation, αλλά προφανώς δεν το κάνουν.

Σ: Ως προς τους μαθητές που έχουν χαμηλή σχολική επίδοση εξαιτίας της μητρικής γλώσσας πως θα μπορούσαν να συνδράμουν οι ΤΠΕ;

Δ2: Σίγουρα μπορεί να τους βοηθήσει. Για παράδειγμα, ένα κείμενο ιστορίας που δεν μπορούν να το διαβάσουν μπορούν να μπουν στο google translate και να το μεταφράσουν στα αλβανικά για παράδειγμα.

Σ: Ως προς τον Τόπο διαμονής;

Δ2: Τώρα πια με την παγκοσμιοποίηση δε θεωρώ ότι υπάρχει, είτε είσαι στα κατσάβραχα είτε στην πόλη θεωρώ ότι έχεις την ίδια πρόσβαση.

Σ: ΤΠΕ και Παρέες συνομηλίκων;

Δ2: Δηλαδή για αυτούς που έχουν χαμηλή σχολική επίδοση λόγω των φίλων τους;

Σ: Ναι, αυτό ακριβώς.

Δ2: Μπορούν να βοηθήσουν, όπως και στις προηγούμενες περιπτώσεις. Βέβαια, δεν μπορείς να πεις ότι ένας μαθητής με χαμηλή σχολική επίδοση οφείλεται μόνο στις παρέες συνομηλίκων, είναι συνδυασμός.

Σ: Ποιες δράσεις με ΤΠΕ θα χρησιμοποιούσατε, αν ήσασταν εσείς εκπαιδευτικός της τάξης, ώστε να βελτιωθεί το γνωστικό επίπεδο των μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση;

Δ2: Θα αξιοποιούσα τα λογισμικά, στα μαθηματικά για παράδειγμα το GABRY GEOMETER. Υπάρχουν απίστευτα λογισμικά πχ για τη διδασκαλία των γωνιών, των τριγώνων, στη φυσική με προσομοιώσεις, στη γεωγραφία το Google Earth, το kids inspiration στην ιστορία.

Σ: Θεωρείτε τον εαυτό σας άνετο ως προς τη χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία;

Δ2: Πάντα υπάρχει το άγχος με αυτά τα μέσα. Όχι, δεν είμαι άνετος. Είμαι άνετος, όταν έχω προετοιμαστεί καλά. Αλλά σας λέω ότι θέλει πολύ χρόνο αυτό. Οι ΤΠΕ πρέπει να ενταχθούν σε ένα σχέδιο μαθήματος, αλλά αυτά θέλουν πολλή ώρα, ώστε να είσαι μέσα στον διδακτικό χρόνο. Ο χρόνος είναι 45 λεπτά ή ένα 2ωρο 1,5 ώρα. Μέσα σε αυτόν τον χρόνο πρέπει να τα

έχεις όλα προετοιμασμένα, γιατί πολλοί λένε θα τους κάνω κάτι με ΤΠΕ και χάνουν μισή ώρα να προετοιμάσουν τον εξοπλισμό, όλα αυτά θα πρέπει να έχουν ρυθμιστεί στην εντέλεια για να αποδώσει αυτό, αλλιώς είναι χάσιμο χρόνου.

Σ: Υπάρχουν παράγοντες που έχουν επηρεάσει τη γνώση και την ευχέρεια που έχετε αναφορικά με τη χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία;

Δ2: Εγώ σαν άνθρωπος θέλω να μαθαίνω συνέχεια, επομένως η πρότερη ενασχόληση μου με τον Η/Υ φυσικά.

Σ: Είναι πιθανό ότι ο μέσος εκπαιδευτικός δεν έχει αρκετή εμπειρία και γνώση. Υπάρχουν κάποιες δράσεις με ΤΠΕ που θεωρείτε υλοποιήσιμες από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών για την βελτίωση του γνωστικού επιπέδου και της κινητοποίησης των μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

Δ2: Θέλει μια ειδική γνώση, όταν δεν μπορεί ένας δάσκαλος να γράψει στο word, δεν μπορείς να έχεις απαίτηση να χρησιμοποιήσει τις ΤΠΕ. Πρέπει όλοι οι δάσκαλοι να ασκηθούν και όχι μόνο στα εκπαιδευτικά λογισμικά, πρέπει να έχουν τις ΤΠΕ ως καθημερινό μέσο δουλειάς τους, να ετοιμάσουν τα τεστ, δηλαδή, όταν ετοιμάζεις ακόμη τα τεστ στο χέρι με το στυλό, πάει να πει ότι δεν έχεις καμία σχέση με τις νέες τεχνολογίες, άρα αυτός ο εκπαιδευτικός δυσκολεύεται πολύ περισσότερο από τους άλλους.

Σ: Ποιο είναι το όραμα σας για το σχολείο που υπηρετείτε;

Δ2: Το όραμά μου είναι να είναι όλοι οι μαθητές ευτυχισμένοι και να αξιοποιούν τον χρόνο που αφιερώνουν στον σχολείο, να έρχονται και να φεύγουν ευτυχισμένοι και οι συνάδελφοι μαζί.

Σ: Πώς θα θέλατε σας θυμούνται; Τι θέλετε να αφήσετε πίσω; Τι σας νοιάζει περισσότερο να πετύχει από τις δράσεις σας;

Δ2: Ως διευθυντή που βοήθησε προς αυτή την κατεύθυνση, τον αγαπούσαν οι μαθητές, ένιωθαν ότι είναι ο χώρος τους στο σχολείο και ήξεραν ότι είμαστε εκεί για αυτούς. Και οι συνάδελφοι αντίστοιχα θα ήθελα να με θυμούνται, να αμβλύνω καταστάσεις και εκείνοι να έρχονται με χαρά στο σχολείο. Να φτιαχτεί ένας εργασιακός χώρος που να βοηθάει στη μάθηση. Θα ήθελα να πετύχω ένα καλύτερο κλίμα.

Σ: Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της συμπερίληψης; Συμφωνείτε με τη συγκεκριμένη φιλοσοφία;

Δ2: Είμαι υπέρ της συμπερίληψης και κατά των τμημάτων ένταξης. Αν γινόταν θα πρότεινα να είχαμε αντί μια δασκάλα στο τμήμα ένταξης, 15 δασκάλες για κάθε τάξη, για κάθε παιδί, γιατί τα παιδιά που πάνε στο τμήμα ένταξης στιγματίζονται.

Σ: Φέρνει κάτι καινούργιο στην εκπαίδευση ή είναι κάτι που ήδη γινόταν;

Δ2: Σαφώς και είναι κάτι καινούριο.

Σ: Μπορεί να φτάσει σε σημεία υπερβολής;

Δ2: Όχι βέβαια, αφού δεν έχει καν ξεκινήσει.

Σ: Θα θεωρούσατε ότι περιλαμβάνει και την περίπτωση των μαθητών που εξετάζουμε ή δεν εμπίπτουν στα όρια της έννοιας αυτής;

Δ2: Όχι, γιατί τα παιδιά με χαμηλή σχολική επίδοση είναι ήδη ενταγμένα στην ομάδα της τάξης, δε διαχωρίζονται με κάποιο τρόπο για να πρέπει να συμπεριληφθούν.

Σ: Ούτε από τους εκπαιδευτικούς;

Δ2: Τώρα οι εκπαιδευτικοί, αν τους διαχωρίζουν είναι πρόβλημα δικό τους, δηλαδή φταίνε αυτοί. Αυτό που έλεγα και στην αρχή. Το άλφα και το ωμέγα είναι ο δάσκαλος και ο τρόπος που συμπεριφέρεται σε όλα τα παιδιά.

Σ: Πώς θα περιγράφατε τη συνεργασία με τους γονείς των παιδιών με χαμηλή σχολική επίδοση χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

Δ2: Εντάξει οι πιο πολλοί θέλουν μια βοήθεια, λίγοι είναι εκείνοι, που ξέροντας ότι το παιδί τους δεν είναι καλό αποφεύγουν να πατήσουν στο σχολείο. Νομίζω ότι έχουμε καλές σχέσεις.

Σ: Και πως επιτυγχάνεται αυτή η συνεργασία;

Δ2: Με όρους ειλικρίνειας, ισοτιμίας. Δηλαδή άμα έρθει ο γονιός και έχει ένα παιδί με χαμηλή επίδοση, το κατακρίνει ο διευθυντής, τον κατακρίνει ο δάσκαλος, προφανώς δε θα υπάρξει συνεργασία. Αν όμως δει ενδιαφέρον από τον διευθυντή από τον δάσκαλο, τότε η συνεργασία θα είναι καλή και εποικοδομητική.

Σ: Στις παρούσες συνθήκες τι ευκαιρίες/δυνατότητες αισθάνεστε ότι εσείς ή ένας εκπαιδευτικός του σχολείου σας έχει προκειμένου να αναπτυχτεί επαγγελματικά; Αν ήθελε κάποιος να βελτιωθεί στο να υποστηρίζει μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση ή για τις δυνατότητες των ΤΠΕ, τι μπορεί να κάνει;

Δ2: Θεσμικά υπάρχει το πρώτο και το Β επίπεδο. Ατομικά μπορεί να κάνει ένα μεταπτυχιακό πρόγραμμα, αλλά μπορείς και μόνος σου να μάθεις πράγματα μέσα από έναν υπολογιστή, αλλά πρέπει να αφιερώσεις χρόνο.

Σ: Το σχολείο σας ήδη συνδέεται ποικιλότροπα με την κοινότητα/περιοχή στην οποία ανήκει. Θα θέλατε να μας πείτε κάποιες τέτοιες κοινές δράσεις/συνδέσεις; Θεωρείτε ότι η ευρύτερη κοινότητα σε συνεργασία με το σχολείο θα μπορούσε να συμβάλει στην υποστήριξη μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

Δ2: Κάθε προσφορά του συλλόγου γονέων, αν θεωρήσουμε ότι αντιπροσωπεύει την ευρύτερη κοινότητα και ο Δήμος, κάθε συμβολή τους, κυρίως στην υλικοτεχνική υποδομή είναι προς αυτή την κατεύθυνση. Δηλαδή όταν έρχεται ο σύλλογος γονέων κολλάει μοιρογνωμόνια στις πόρτες για να μάθουν όλα τα παιδιά τις γωνίες, όχι μόνο αυτά με χαμηλή σχολική επίδοση, ή σου χαρίζει ο Δήμος πακέτο ρομποτικής με τα Lego και τα αξιοποιείς εσύ σαν σχολείο, βέβαια δεν τα αξιοποίησε κανένα σχολείο και ο Δήμος έβγαλε ανακοίνωση τύπου «φέρτα τα πίσω, γιατί δεν κάνετε τίποτα». Θέλω, όμως, να σου πω κάθε τέτοια κίνηση ως προς την υλικοτεχνική υποδομή είναι υποβοηθητική προς τη μάθηση.

Σ: Μπορείτε να δώσετε παραδείγματα πρωτοβουλιών, που θα έπαιρνε ένας διευθυντής, ώστε να βοηθήσει τους μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

Δ2: Πρώτη πρωτοβουλία είναι να δείχνει άπλετη ζεστασιά σε αυτούς τους αδύναμους μαθητές και να τους προστατεύει για να νιώθουν ασφάλεια, να είναι η σκέπη, ώστε και αυτοί να ανοίξουν τις φτερούγες τους. Και αυτό προσπαθώ και εγώ κάθε μέρα να κάνω προς αυτούς τους αδύναμους μαθητές που νιώθουν απομονωμένοι, προσπαθώ να τους ενθαρρύνω για να τους τονώσω την αυτοπεποίθηση και το έχω καταφέρει σε μεγάλο βαθμό με αρκετούς από αυτούς, έρχονται με αγκαλιάζουν κλπ. Αυτό πρέπει να κάνει ο διευθυντής σε γενικές γραμμές. Τώρα επιμέρους πράγματα μπορεί να κάνει πάρα πολλά.

Σ: Όπως;

Δ2: Όπως να μιλήσει με τους δασκάλους, να επιλύσει θέματα μέσα στην τάξη ως προς την κοινωνικοποίηση.

Σ: Ως ένας δάσκαλος με μεγάλη πείρα, ποια νομίζετε ότι είναι τα σφάλματα στα οποία πέφτουν νέοι δάσκαλοι, περισσότερο άπειροι από εσάς όσο αφορά στην υποστήριξη παιδιών με χαμηλή σχολική επίδοση;

Δ2: Όπως είπα και πριν κάνουν μάθημα που δεν είναι ενδιαφέρον, δε δίνουν κίνητρα στον μαθητή. Το κίνητρο είναι το βασικό, η προσωπικότητα του δασκάλου, αν τραβάει τον μαθητή. Η τάξη πρέπει να γίνει ένας χώρος που οι μαθητές θα κάνουν πράγματα.

Σ: Έχετε να προσθέσετε κάτι άλλο;

Δ2: Όχι. Νομίζω ότι τα είπαμε όλα.

Σ: Σας ευχαριστώ πάρα πολύ.

Δ2: Ευχαριστώ κι εγώ πολύ.